

Tanja Hällstén-Huuki

”Ihminen tarvitsee ihmistä”

**Kirjallisuuspiirin keskustelunalyysia:
vuorovaikutus ja keskeiset teemat**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto, lokakuu 2012

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

HÄLLSTÉN-HUUKI Tanja: ”Ihminen tarvitsee ihmistä” Kirjallisuuspiirin
keskustelunanalyysia: vuorovaikutus ja keskeiset teemat

Pro gradu -tutkielma 167 s.

Kasvatustiede

lokakuu 2012

Pro gradu-tutkielmani tutkimuskohteena on kansalaisopiston kirjallisuuspiirin keskustelu, jota tutkin keskustelun- ja diskurssianalyysin keinoin. Nostan lähempään tarkasteluun keskustelusta seitsemän teemaa, jotka nousevat keskeisiksi sisällönanalyysin kautta. Yhdistän nämä kolme tarkastelutapaa: diskurssianalyysi, keskustelunanalyysi ja sisällönanalyysiin kuuluva teemoittelu, jotta saisin mahdollisimman tarkan kuvauksen siitä, mitä keskustelussa tapahtuu. Lisäksi tarkastelen, millaisia keskustelunaloituksia tehdään ja kuinka paljon kukin kirjallisuuspiirin jäsen tekee uusia aloitteita keskustelun aikana.

Videon ohjaamani kirjallisuuspiirin yhden istunnon. Litteroin videoidun keskustelun, jotta sitä on helpompi tarkastella. Olin itse mukana keskustelussa, mikä teki videoinnista ja muistiinpanojen tekemisestä haastavampaa. Toisaalta pystyn näin tutkimaan myös omaa toimintaani keskustelupiirin ohjaajana. Ryhmän jäseniä oli lisäkseni kahdeksan. Vuorovaikutus näin suuressa ryhmässä on hyvin monimutkaista, jos huomioidaan puheen lisäksi kaikki sanattomat viestit eleet, ilmeet, katseet, suunnat (kenelle puhutaan), liikkeet ja asennot. Rajasin tarkastelun lähinnä kielelliseen viestintään ja sanattoman viestinnän otin mukaan vain siltä osin, kun siinä oli jotain erityistä huomioitavaa.

Kirjallisuuspiirin kahden tunnin mittainen keskustelu käytiin Tommy Tabermannin kirjasta *Pelastaja* (2006). Keskustelun teemat olivat osin samat kuin kirjan teemat: toisten puolesta uhrautuminen, sovitus ja rakkaus. Osa keskustelun teemoista liittyi kirjan aihepiiriin. Keskustelun keskeisiksi

teemoiksi nostin seuraavat: kuolema ja sovitus, väkivalta, suru, uhrautuminen, usko ja toivo, rakkaus sekä kauneus. Keskustelussa esiin nousi myös kirjailijan työ, kirjailijakuva, romaanin kieli, aika ja paikka sekä teoksen vastaanotto. Näistä käytyä keskustelua kuvaan omassa luvussaan.

Tutkimuskysymykseni on: Millaiset teemat nousivat kirjallisuuspiirin keskustelussa keskeisiksi ja miten niistä keskusteltiin? Laajemmin sanottuna, millaista vuorovaikutus kirjallisuuspiirissä oli ja mistä puhuttiin. Toisena tutkimuskysymyksenä on, millaisia aloituksia keskustelussa tehtiin ja kuinka ne jakautuivat kirjallisuuspiirin jäsenten kesken. Tutkielmassani pohditaan myös kirjallisuuspiiriä yleensä, mitä siellä voi oppia, miksi ne ovat suosittuja ja millainen opetusmetodi kirjallisuuspiiri on.

Keskustelun aloituksia uusista puheenaiheista tehtiin yhteensä 59. Osa ryhmän jäsenistä teki enemmän aloitteita kuin toiset. Yllättävää oli, että välttämättä ne, jotka olivat eniten äänessä, eivät olleet innokkaimpia uusien puheenaiheiden tuottajina. Keskustelun ylläpitäjän rooli on kuitenkin yhtä tärkeä, kun uusien aloitteiden tekijän rooli.

Kirjallisuuspiiri on osoittautunut antoisaksi yhteistoiminnalliseksi opetusmenetelmäksi. Syvälinen keskustelu kirjallisuudesta kehittää jokaista ryhmän jäsentä. Vuorovaikutustaidot paranevat: muun muassa taito perustella mielipiteitä lisääntyy, kyky ottaa puheenvuoro ja antaa toiselle vuoro puhua kehittyvät, lisäksi opitaan kirjallisuuskeskusteluun tarvittavia käsitteitä ryhmän ohjaajan ja muiden ryhmän jäsenten avulla.

Avainsanat: kirjallisuus- ja lukupiiri, diskurssianalyysi, keskusteluanalyysi, sisällönanalyysi, tema

Sisällys

1 Johdanto	1
1.1 Tutkimuksen taustaa	2
1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet	4
1.3 Tutkimuksen toteuttaminen	6
2 Lukemisen ja vuorovaikutuksen teoriaa	10
2.1 Kirjallisuus- ja lukupiirit	10
2.2 Vuorovaikutus	11
2.3 Kirjallisuuspöytäkirjassa käsiteltävä teos: <i>Pelastaja</i>	14
3 Tutkimusmenetelmät	17
3.1 Keskusteluanalyysi	18
3.1.1 Vuorovaihtaminen ja vuorottelujäsennys	22
3.1.2 Sekvenssijäsennys	26
3.1.3 Preferenssijäsennys	30
3.1.4 Korjausjäsennys	33
3.2 Diskurssianalyysi	34
3.2.1 Merkityssystemi	37
3.2.2 Diskurssit sosiaalisen todellisuuden kuvaajina	38
3.2.3 Kriittinen ja analyttinen diskurssianalyysi	40
3.2.4 Miten diskurssi muodostetaan?	41
3.2.5 Keskusteluanalyysi ja diskurssianalyysi	43
3.3 Sisällönanalyysi	45
3.3.1 Teorialähtöinen sisällönanalyysi	48
3.3.2 Teemat sisällönkuvaajina	49
3.3.3 Temaattinen analyysi	50
3.3.4 Teemat ja diskurssit kirjallisuuspöytäkirjakeskustelussa	52
4 Aineiston analyysia	53
4.1 Aktiivinen oppiminen ja yhteistoiminnallisuus	54
4.2 Lukemisen ja oppimisen suhteesta	56

4.3 Käsitteet – kirjallisuuskeskustelun apu vai haitta?	58
4.4 Konstruktivistisesta sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen	59
4.5 Kirjallisuuden ja sen opetuksen vastaanotosta	60
4.6 Kriittinen ajattelu kirjallisuuspiirikeskustelussa	63
5 Tutkimustulokset	67
5.1 Keskustelun kulku	69
5.1.1 Keskustelun aloitus	69
5.1.2 Lukukokemuksesta keskusteleminen	73
5.1.3 Keskustelun päättäminen	79
5.2 Kirjallisuuskeskustelun teemat	82
5.2.1 Kuolema ja sovitus	83
5.2.2 Väkivalta	89
5.2.3 Suru	92
5.2.4 Uhrautuminen	95
5.2.5 Usko ja toivo	97
5.2.6 Rakkaus	100
5.2.7 Kauneus	106
5.3 Keskustelua teoksesta ja sen vastaanotosta	109
5.3.1 Käsiteltävän teoksen aika ja paikka	110
5.3.2 Teoksen tyyli ja kieli	112
5.3.3 Teoksen vastaanotto ja yhteydet muihin teoksiin	115
5.4 Kysely kirjallisuuspiirin jäsenille	127
5.4.1 Kirjallisuuspiirin jäsenten tavoitteet ja motiivit	128
5.4.2 Kirjallisuuspiiri tuo uuden ulottuvuuden luku- harrastukseen	129
6 Pohdintaa	132
Lähteet	139
Liitteet	

1. Johdanto

Erilaisten kirjallisuuspiirien suosio on lisääntynyt viime vuosina. Kirjallisuuspiirit toimivat sekä opetusmetodinä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa että vapaa-ajan harrastuksena. Ne ovat erilaisia riippuen siitä, ovatko tavoitteet lähinnä yleissivistävät vai vapaa-ajan viettoon liittyvät. Yleissivistävällä koulutuksella tarkoitetaan opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan esiopetusta, oppivelvollisuuden suorittamiseen tähtäävää perusopetusta, koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa, peruskoulun jälkeistä lukiokoulutusta sekä kouluopetuksen ulkopuolista musiikin ja muiden taiteenalojen opetusta eli taiteen perusopetusta. Vapaan sivistystyön piiriin kuuluu muun muassa kansalais- ja työväenopistojen sekä kansanopistojen toiminta ja kesäyliopisto-opetus. Näissä oppilaitoksissa opiskelu on harrastustoimintaa, joka pohjautuu elinikäisen oppimisen periaatteelle. Tavoitteena on edistää ihmisen monipuolista kehittymistä, hyvinvointia sekä kansanvaltaisuuden, moniarvoisuuden, kestävän kehityksen, monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden toteutumista. Olennainen piirre vapaan sivistystyön piiriin kuuluvissa opinnoissa on, että ne eivät ole yleensä tutkintotavoitteisia.

Kirjallisuuspiiri voi tosin kokoontua muutenkin kuin jonkin oppilaitoksen järjestämänä. Monet ovat löytäneet kirjallisuuspiiristä pitkäaikaisen harrastuksen. Piirissä on mukava tavata samoista asioista kiinnostuneita ihmisiä ja jakaa mielipiteitä luetuista kirjoista. Piirillä on usein opettaja tai ohjaaja, nimitys riippuu ryhmän tavoitteista ja kokoontumisympäristöstä. Joskus ystävien kesken muodostetulla piirillä ei ole varsinaista ohjaajaa, vaan kaikki osallistuvat tasavertaisina ryhmän toimintaan. Toisaalta myös tällöin joku on se, joka ensimmäiseksi tekee aloitteen ryhmän kokoontumisesta. Onko hän tavallaan ryhmän ohjaaja? Ryhmän ohjaaja voi ottaa erilaisia rooleja, jotka riippuvat monista asioista.

Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan kansalaisopiston kirjallisuuspiiriä, joka kokoontuu joka toinen viikko. Kansalaisopiston

opetus on osa vapaata sivistystyötä. Ryhmän jäsenet osallistuvat ryhmään vapaa-ajallaan, heillä on halu sivistää itseään, jakaa lukukokemuksia muiden kanssa ja tarve kuulua ryhmään. Kansalaisopistojen opetus on tarkoitettu kaikille kiinnostuneille. Ryhmä on avoin, joten kuka tahansa asiasta kiinnostunut voi tulla mukaan.

1.1 Tutkimuksen taustaa

Toimin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana ja olen käyttänyt kirjallisuuspiirityöskentelyä myös opetusmetodina oppitunneillani. Kirjallisuuspiiri tarjoaa monipuolisen ja opiskelijoita innostavan työtavan. Kun jokainen osallistuu keskusteluun, on kirja myös luettava. Pidin ensimmäisen kirjallisuuspiirini opetusharjoittelussa Tampereen normaalikoulussa syksyllä 2005 Väinö Linnan *Tuntemattomasta sotilaasta* lukion opiskelijoille. Oppilaat jaettiin pienryhmiin, ja jokainen pienryhmän jäsen sai tarkkailutehtävän. Hän luki *Tuntemattomasta sotilasta* kirjan tietyn henkilön näkökulmasta.

Sain opiskelijoilta hyvää palautetta kirjallisuuspiiristäni. Keskustelut ryhmissä koettiin mielenkiintoisiksi ja antoisiksi. Opiskelijat saivat osallistua itse aktiivisesti oppimiseensa. Tarkkailutehtävä vaikutti lukukokemukseen, joidenkin mielestä oli helpompi lukea kirjaa, kun sai valita tietyn näkökulman. Toisten mielestä se teki lukemisesta monimutkaisempaa, mutta kaikki olivat sitä mieltä, että kirja jäi paremmin mieleen, kun sitä luki tarkkailutehtävää mielessä pitäen.

Sain kirjallisuuspiiristäni oikeastaan vain yhdenlaista kritiikkiä, joka sekin kääntyy kirjallisuuspiirin eduksi. Pilke silmäkulmassa oli erääseen palautteeseen kirjoitettu: ”Nyt oli pakko lukea koko kirja, kun ei voinut keskustella ennakkotiedon tai elokuvan pohjalta.” Toisessa palautteessa sanottiin: ”Tässä ei voi luistaa lukutehtävästä. Jää heti kiinni.” Pahempana kuin se, että jää opettajalle kiinni siitä, ettei ole lukenut kirjaa, koettiin se, että jää kiinni oman lukupiirin jäsenille. Kirjallisuuspiiri velvoitti lukemaan,

koska työn tekemisestä oli vastuussa sekä itselle, ryhmälle että opettajalle. Opettajan tehtäviä tekemään määräävästä auktoriteetista osa siirtyy ryhmälle: jokainen on vastuussa kavereilleen siitä, että hoitaa oman hommansa. *Tuntemattomassa sotilaassa* miehet hoitavat velvollisuutensa niin, että toimivat koko ryhmän parhaaksi. Sama toimi kirjallisuuspiirissä: hommat hoidetaan oman ryhmän eduksi.

Kirjallisuuspiiri osoittautui toimivaksi opetusmetodiksi. Kirja avautui eri tavalla, kun se luettiin jonkun kirjan henkilöhaamon näkökulmasta. Seuraavalla lukukerralla lukija voi lukea kirjan taas johonkin muuhun henkilöhaamoon samaistuen. Kirjallisuuspiirissä lukeminen jaoteltiin sopiviin pätkiin, joten hitaampienkin lukijoiden oli helppo pysyä mukana, kun lukemista ohjattiin. Opiskelijat oppivat paitsi lukutekniikkaa myös keskustelutaitoja. Jokainen sai viedä keskustelua omaan suuntaansa, koska kaikilla oli ollut keskusteluryhmässä eri näkökulma.

Innostuin kokeilemaan kirjallisuuspiiriä myös kansalaisopiston ryhmässä, koska ajattelin, että kirjallisuudesta kiinnostuneita on paljon ja monet haluavat jakaa lukukokemuksensa. Sain idean perustaa oman kirjallisuuspiirin syksyllä 2006. Ensimmäisenä käsitelimme Väinö Linnan *Tuntematonta sotilasta*. Menetelmä toimi hyvin myös harrastusryhmässä, jossa kaikkien osallistuminen oli vapaaehtoista. Kirjallisuuspiiri innostui niin, että ryhmä seitsemän vuotta myöhemmin toimii edelleen.

Kokoonnumme joka toinen maanantai ja yksi kokoontuminen kestää noin kaksi ja puoli tuntia (kolme kertaa 45 minuuttia). Välillä pidetään teetauko, jonka aikana myös keskustellaan päivän teemasta. Osa ryhmän jäsenistä on ollut mukana alusta alkaen, osa on vaihtunut, osa on ollut välillä poissa ja palannut ryhmään, kun elämäntilanne on taas muuttunut niin, että on tullut aikaa osallistua ryhmään. Ryhmän osallistujamäärä on vaihdellut eri vuosina seitsemästä kahteentoista. Tutkimustilanteessa ryhmässä on kahdeksan osallistujaa. Ryhmänjäsenten ikä vaihtelee 25-vuotiaasta eläkeikäisiin. Jäsenet tulevat tasaisesti eri ikäryhmistä. Yhteinen harrastus yhdistää ikään katsomatta ja kaikki osallistuvat tasavertaisina keskusteluun.

Kirjallisuuskeskustelussa ei ole merkitystä iällä, vain lapsille ja nuorille soveltuu paremmin omalle ikäryhmälle suunnattu piiri.

Olen käyttänyt kirjallisuuspiirimetelmää myös työssäni äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana. Kirjallisuuspiirin voi toteuttaa hyvin monella tapaa. Yleensä aina se on koettu mielekkääksi opetusmenetelmäksi. Lukeminen on helppo suunnitella ja jaksottaa piirin kokoontumisten mukaan. Sellaisenkin oppilaan, jolle lukeminen on hidasta ja työlästä, on helpompi pysyä mukana, kun lukusuunnitelma tehdään yhdessä ryhmän kanssa. Kenenkään ei tarvitse yksin pohtia, miten lukemisensa jaksottaa, jotta ehtii lukea kirjan loppuun ajoissa. Maahanmuuttajaoppilaiden kanssa lukupiiri toimii myös siitä näkökulmasta, että voidaan kirjan lukemisen ”välietapeilla” katsoa, ovatko kaikki ymmärtäneet kirjan juonen ja siihen mennessä tapahtuneet asiat, jotta voivat lukea eteenpäin.

1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella vuorovaikutusta ja keskustelun teemoja kirjallisuuspiirissä. Tutkimuskysymykseni on: Millaiset teemat nousevat kirjallisuuspiirin keskustelussa keskeisiksi ja miten niistä keskustellaan? Laajemmin sanottuna, millainen vuorovaikutus kirjallisuuspiirissä on ja mistä puhutaan. Millaisia väliintuloja ja aloituksia ryhmän jäsenet tekevät? Miten ohjaaja/opettaja auttaa keskustelun etenemisessä? Minkä vuoksi kirjallisuuspiiriin halutaan osallistua?

Aiempaa tutkimusta kirjallisuuspiireistä ei ole kovin runsaasti. Lukemista sen sijaan on tutkittu monista näkökulmista. Vaikka näkökulmani on vuorovaikutuksen tutkimukseen keskittyvä, otan huomioon myös lukemisen tutkimuksellisen taustan. Se, miten kirja on luettu, vaikuttaa siihen, miten kirjasta voi keskustella. Merja Kauppinen (2010) on tutkinut lukemista ja sen opettamista väitöskirjassaan *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Hänen tavoitteenaan on ollut selvittää, miten lukutaito on määritelty

perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja miten opettajat ohjataan opettamaan lukemista ja kuinka käsitykset lukutaidosta ja sen opettamisesta ovat muuttuneet perusopetuksen aikana.

Lukeminen on viime vuosikymmeninä laajentunut, ja lukemiseen kohdistuvat vaatimukset ovat lisääntyneet. Muutoksia ja haasteita lukemiseen on tuonut muun muassa se, että monet yhteiskunnan toiminnot ovat siirtyneet tai siirtyvät sähköisiin kanaviin ja viestintävälineisiin. Kirjallisuuspiirejä toimii myös Internetissä. Niihin osallistuminen on vapaampaa, kun se ei ole tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottua. Verkossa toimivilla kirjallisuuspiireillä ei kuitenkaan ole samoja ulottuvuuksia kuin sellaisilla kirjallisuuspiireillä, joissa ihmiset tapaavat toisensa henkilökohtaisesti. Vuorovaikutus jää osallistujien kesken suppeammaksi.

Laura Toivio Jyväskylän yliopistosta on tehnyt pro gradu -tutkielman lukupiiristä: *Kirjojen ahmijat lukijoina: tapaustutkimus lukupiirin tyttöjen lukuelämyksistä*. Hän tarkasteli puolen vuoden ajan neljän informantin toimintaa lukupiirissä, joka kokoontui harrastusryhmänä koulun jälkeen. Hän tarkasteli tyttöjen aktiiviseen lukuharrastukseen liittyviä merkityksiä.

Turun yliopistossa on toteutettu neljän opintopisteen luentosarja lukupiirit tutkimuskohteina. Kurssilla on ollut useita opettajia ja vastuuhenkilönä on toiminut Päivi Lappalainen. Ryhmä on pohtinut muun muassa, mitä on etnografinen tutkimus, kuinka haastattelulomake laaditaan ja mitä on osallistuva havainnointi. Lukupiirit tutkimuskohteena -kurssi (24 t) on järjestetty yhteistyössä Turun kaupunginkirjaston ja kulttuuripääkaupunkivuoden hankkeisiin kuuluvan Tieteen ja kulttuurin Turku, hyvinvoiva kaupunki (TIUKU) -hankkeen kanssa. Hanke toteutetaan vuosina 2009–2015. Hankkeeseen liittyvän raportin on toimittanut Liisa Reunanen: *Tiedosta terveys, vuoropuhelua kulttuurisesta hyvinvoinnista* (2012). Raportti on luettavissa Internetissä.

Pirkko Tiuraniemen väitöskirja *Hyvää yhteisöllistä verkko-oppimista jäljittämässä. Neljän virtuaalisen kirjallisuuskeskustelun sisällönanalyysi*

(2012) on tuorein kirjallisuuskeskusteluista tehty tutkimus. Tutkimuksessa analysoitiin hyvää yhteisöllistä verkko-oppimista lukiolaisten kirjallisuuskeskusteluista. Tiuraniemen tavoitteena oli hankkia tietoa virtuaalisista kirjallisuuskeskusteluista yhteisöllisenä ja vuorovaikutuksellisenä oppimisen muotona. Tutkimuksessa käytettyjen keskustelun arvioimisen tapojen avulla voidaan Tiuraniemen mukaan jatkossa kouluissa arvioida, miten hyvä ja yhteisöllinen oma verkkokeskustelu on ollut.

Tampereen yliopistossa on tutkittu sekä suullisia että verkossa käytyjä kirjallisuuskeskusteluja osana kirjallisuudenopetuksen ja aineenopettajakoulutuksen tutkimista ja kehittämistä. Esimerkiksi hankkeen yhteydessä julkaistussa artikkelissa ”Argumentointi verkon kirjallisuuspiireissä ja luokkahuoneessa” esitellään kolmen tytön virtuaalisia kirjallisuuskeskusteluja perusopetuksen kahdeksannella luokalla. (Ahonen & Juutilainen 2012, 11–27.) Tutkimusta on esitelty kansainvälisissä yhteyksissä (Ahonen & Vaittinen 2011) ja suomalaisen ainedidaktisen tutkimuksen esittelyjen yhteydessä (Vaittinen 2012). Lisäksi Pirjo Vaittinen on tutkinut verkkokeskusteluja jo aiemmin. Hän on tutkinut muun muassa lukiolaisten kirjallisuuskeskusteluja verkossa yhteisöllisyyden näkökulmasta (Vaittinen 2009, 13–20), kirjallisuuspiirejä kouluissa (Vaittinen 2010) ja Nuori Aleksis -palkinnon raatiin valittujen nuorten kirjallisuuskeskusteluja suljetulla verkkokeskustelufoorumilla (Vaittinen 2008a, 6–9; Vaittinen 2008b, 874–885.)

1.3 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkin vuorovaikutusta Lempäälä-opistossa kokoontuvassa kirjallisuuspiirissä, jonka ohjaajana toimin. Ryhmä ehti kokoontua syksyllä ennen tutkimustani varten videoimaani kokoontumista viisi kertaa. Koska suurin osa ryhmän jäsenistä tunsivat toisensa viime vuodesta, keskustelu lähti käyntiin oma-aloitteisesti. Ilmapiiiri oli sopiva kuvaamista varten. Tietenkin

videokameran tuominen ryhmän istuntoon aiheuttaa aina pientä esiintymisjännitystä, mutta se väheni keskustelun edetessä.

Videoin kaksi ryhmän kokoontumista marraskuussa 2010. Aineistoa on yhteensä neljä tuntia. Videoitua tutkimusmateriaalia on paljon, mutta materiaalia on kuitenkin aina hyvä olla enemmän kuin sitä todellisuudessa tarvitsee. Sen vuoksi päätin videoida kaksi kokoontumiskertaa. Lisäksi oli järkevää videoida molemmat kokoontumiset kokonaan eikä vain pätkiä sieltä täältä. Koskaan ei voi tietää, milloin keskustelussa tulee esiin tärkeä kohta. Koska päätin tarkastella vuorovaikutusta, minun tuli huomioida myös eleet, ilmeet, katseen suunnat ja liikkeet. Näiden täysin tarkkaan kuvaamiseen olisi tarvinnut useamman kameran. En tavoitellut sanattoman viestinnän osalta täydellisen tarkkaa tallentamista, joten tyydyin yhteen videokameraan ja keskityin tarkemmin sanalliseen viestintään. Jos litteroin paitsi kaiken puheen myös kaiken sanattoman viestinnän, työstäni olisi tullut liian laaja.

Analysoin aineistoa keskusteluanalyysin tarjoamin keinoin. Aineistonani on mahdollisimman luonnollisessa tilanteessa nauhoitettu kirjallisuuspiirikeskustelu. Aineiston käsittelyssä huomioin paitsi keskustelun myös eleet, ilmeet, katseen suunnat ja liikkeet siltä osin, kun olen onnistunut tallentamaan ne nauhalle. Visuaalisen tilanteen analysoiminen on oleellista, jotta vuorovaikutuksen kaikki elementit saadaan analysoitua. Parhaassa tapauksessa tutkija kykenee Mia Heikkilän ja Fritjof Sahlströmin (2003) mukaan havainnoimaan viittä eri asiaa: puhetta, katseiden suuntia, eleitä, asentoja ja erilaisten artefaktien käyttämistä. Kuvaan keskustelun itse, kamera on jalustalla ja liikuttelen sitä jonkin verran puheenvuorojen mukaan. Ryhmä kokoontuu pitkän pöydän ympärille, joten saan useamman ryhmän jäsenen samanaikaisesti kuvaan. Ongelmana on, että en joka hetki ole liikuttamassa kameraa, joten kaikkien reaktioita en näe samaan aikaan. Tämän tallentamista varten minulla pitäisi olla useampi kamera.

Olen pyytänyt tutkimukseen osallistuvilta kirjallisen suostumuksen. Toimin itse tarkastelun kohteena olevan kirjallisuuspiirin vetäjänä, minkä vuoksi minulle riittää, että saan ryhmän jäseniltä tutkimusluvat. Kyseisessä piirissä on aikuisia kirjallisuuden harrastajia, joten oppilaitoksen rehtorilta en ole kysynyt kirjallista lupaa tutkimukseeni. Lupa rehtorilta olisi tarpeen, jos kuvattavat olisivat alaikäisiä. Kansalaisopiston rehtori tietää tutkimuksestani.

Tarkastelen käytyä kirjallisuuskeskustelua sellaisessa kirjallisuudenopetuksen kehyksessä, jonka kannalta keskeisiä tutkijoita ovat Judith A. Langer ja Vuokko Kaartinen. Analysoin tutkimuskohteenani olevaa kirjallisuuskeskustelua muun muassa Langerin teoksen *Literature Instruction, A Focus on Student Response* kautta. Lisäksi tutustuin laajemmin Langerin ajatuksiin hänen muun tuotantonsa kautta. Kaartisen väitöskirjassa *Aktiivinen oppiminen - lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi* (1996) pohditaan, miten oppilaat voidaan opastaa aktiivisiksi ja kriittisiksi lukijoiksi ja miten heidät voidaan ohjata elinikäisen oppimisen pariin. Aihe liittyy osittain omaani, vaikka Kaartinen ei puhu kirjallisuuspiireistä. Kaartisen ja Langerin tutkimukset eivät keskity samoihin tutkimuskysymyksiin, mutta osittaista yhteistä kosketuspintaa on molemmissa enemmän tai vähemmän. Rosenblattin transaktionaalisen vuorovaikutuksen mukaan tekstin kanssa vahva lukija on lähes yhtä paljon mukana tekstissä kuin kirjailija.

Työni etenee seuraavasti: Luvussa kaksi tarkastelen lyhyesti kirjallisuus- ja lukupiirien taustaa sekä vuorovaikutuksen teorioita. Kerron kirjallisuuspiirissä käsiteltävästä teoksesta *Pelastaja* ja kirjailija Tommy Tabermannista. Luvussa kolme esittelen tutkimusmenetelmät, joiden avulla havainnoin kirjallisuuspiirin vuorovaikutusta. Luvussa neljä analysoin tutkimukseni aineistoa teorian avulla. Luvussa viisi tutkin kirjallisuuspiirin vuorovaikutusta, esittelen keskustelusta esiin nousseet teemat ja esitän muut tulokset, joita olen keskustelunanalyysin sekä diskurssi- ja sisällönanalyysien keinoin aineistostani saanut. Luvussa kuusi teen yhteenvetoa tutkimuksestani ja mietin, miten voisin jatkaa tutkimusta tästä

eteenpäin. Liitteeksi työhöni olen lisännyt kirjallisuuspiirikeskustelun litteroinnissa käytetyt merkit, kirjallisuuspiirin jäsenille laaditun kyselylomakkeen sekä tiivistelmän Tabermannin elämästä ja tuotannosta, jonka jaoin kirjallisuuspiirikokouksen alussa kaikille.

2. Lukemisen ja vuorovaikutuksen teoriaa

2.1 Kirjallisuus- ja lukupiiri

Kirjallisuuspiiri on ryhmä, jossa luetaan tietty kirja sovitulle tapaamiskerralle ja keskustellaan siitä. Ryhmä voi kokoontua niin, että kirjaa luetaan sovittu määrä yhdessä päätettyyn aikaan mennessä tai siten, että luetaan kirja kokonaan ja keskustellaan siitä sen jälkeen yhdessä. Toimintatavat vaihtelevat paljon ryhmästä riippuen. Kirjallisuuspiirissä voidaan keskustella tai tehdä tehtäviä, jotka liittyvät kyseiseen kirjaan. Tehtävien tekeminen on osa lähinnä kouluun ja opiskeluun liittyviä kirjallisuuspiirejä.

Lukemista on harrastettu vuosisatoja. Valistuksen aikana, 1700-luvulla, lukeminen nousi ylhäisön ja sivistyneistön suosioon. Heillä oli lukemiseen tarvittava taito, mahdollisuus hankkia luettavaa ja aikaa. Ruotsi-Suomi seurasi lukemisen kehityksessä lähinnä Ranskaa ja Englantia, jotka olivat esimerkiksi Saksaa merkittävämpiä kirjallisia maita. (Mäkinen 1997, 85.) Ensimmäistä kertaa lukemisesta tuli harrastus, mieluisa puuha. Puhuttiin jopa suoranaisesta 'lukuvimmasta', sana tulee saksan sanasta 'Lesewust' ja ruotsin 'läsefiver' tai neutraalimmin 'Leselust' ja 'läselust'. (Mäkinen 1997, 16.) Nykyisin lukemisella tavalla oli erilaiset tavoitteet. Lukemisella tavoiteltiin nautintoa, viihdettä ja tyydytettiin yksilöllistä tiedonhalua (Mäkinen 1997, 88). Perustettiin niin sanottuja lukuseuroja, joissa aineistona olivat aluksi sanoma- ja aikakauslehdet Lukuseurat edustivat lähinnä normia, asiallista, järkevää ja vakavaa lukemista. Kirjastoja kutsuttiin lainastoiksi tai lainakirjastoiksi, ne olivat aluksi ylemmän väen käyntipaikkoja. Snellmanin ja muiden fennomaanien mielestä kirjasto oli tärkeässä roolissa rahvaan sivistämisohjelmassa. (Mäkinen 1997, 151.) Nykyään kirjallisuuspiirejä toimii Suomessa paljon. Osa piireistä kokoontuu perinteisesti suhteellisen säännöllisesti kasvokkain, osa toimii internetissä. Jotkin kirjallisuuspiirit suuntautuvat tietyn tyyppiseen kirjallisuuteen.

Kulttuurilla on positiivisia vaikutuksia hyvinvointiin. Kulttuuri ja taide-elämykset synnyttävät emootioita. Syntyneet emootiot vaikuttavat myönteisesti aivoissa. Kirjallisuudella on näin positiivinen vaikutus ihmisen terveyteen. (Hyyppä & Liikanen 2005, 50.) Kirjallisuuden merkitystä kokijan elämälle on tutkittu empiirisesti. Kirjallisuuden reseptitutkimuksissa on tultu siihen tulokseen, että teosten merkityksessä on kyse paljon muustakin kuin rationaalisesta ja esteettisestä tulkinnasta. Lukija liittyy teokseen elämänhistoriallisia, emotionaalisia ja eettisiä odotuksia.

2.2 Vuorovaikutus

Käsitteet viestintä, vuorovaikutus ja kommunikaatio liittyvät läheisesti toisiinsa. Viestinnässä on kyse tiedon siirtämisestä eli tiedon lähettämisestä tai vastaanottamisesta. Viestintää voidaan pitää myös vuorovaikutuksellisenä toimintana: tietoa ei siis niinkään siirretä tai välitetä osapuolelta toiselle, vaan viestintätapahtumaan osallistujat tuottavat, jakavat ja tulkitsevat merkityksiä yhdessä. Vuorovaikutus on monimutkainen prosessi, jossa kaikkien vuorovaikutuksen osapuolten toiminnalla on merkitystä.

Se, mitä sanomme toiselle ja miten toinen sen ymmärtää, on riippuvainen monesta tekijästä. Teemme myös jatkuvasti tulkintoja aiemmin sanotusta ja siinä hetkessä ilmentyvistä puhujan ja kuulijan ilmaisen sävyistä, katseista, kasvojen ilmeistä tai vartalon liikkeistä. Tämän lisäksi vuorovaikutukseen vaikuttavat muun muassa tilanne, viestijöiden välinen suhde ja puhekulttuuri.

Vuorovaikutus on jatkuvassa muutoksessa oleva tapahtumaketju, jolla ei välttämättä ole selkeää alkua ja loppua. Vuorovaikutus perustuu merkkeihin, joiden on yhteisesti sovittu tarkoittavan tiettyjä asioita. Se on yhteistoiminnallista, sillä puhuja ja kuuntelija vaikuttavat toisiinsa. He

tuottavat ja tulkitsevat merkkejä samanaikaisesti. Vuorovaikutus on aina konteksti- ja lähes aina kulttuurisidonnaista. Lisäksi vuorovaikutus on intentionaalista: se perustuu vähintään jommankumman osapuolensa tarkoitukselliseen haluun välittää jokin viesti.

Useat ihmiset voivat olla samaan aikaan vuorovaikutuksessa keskenään. Esimerkiksi kirjallisuuspiirissä on kyse ryhmän vuorovaikutuksesta eikä kahden ihmisen keskinäisestä vuorovaikutuksesta, vaikka ryhmässä voi sitäkin ilmetä. Myös kuunteleminen on osa vuorovaikutusta. Ryhmän jäsen osallistuu keskusteluun yhtä aktiivisesti puhuessaan ja kuunnellessaan muita.

Vuorovaikutuksesta käytetään myös nimitystä sosiaalinen vuorovaikutus. Keskustelun aloitti Herbert Mead. Hän katsoi, että ihminen on biologisen evoluution tuloksena symboliseen ymmärtämiseen ja viestintään kykenevä olento. Tämä symbolinen viestintä on merkityksellisten eleiden tarkoituksellista käyttöä. Jotta symbolinen viestintä onnistuisi, pitää viestin lähettäjän ja vastaanottajan ymmärtää se samalla tavalla. Tähän tarvitaan kykyä asettua toisen asemaan eli roolinottokykyä sekä tietoisuutta omasta minästä. Roolinottokyky ja tietoisuus omasta minästä syntyvät symbolisen viestinnän kautta. (Helkama, Myllyniemi, Liebkind 1998, 70).

Sosiaalipsykologi Edvin Goffman tutki myös sosiaalista vuorovaikutusta. Hän määritteli sen seuraavasti: Sosiaalinen vuorovaikutus on se, mitä tapahtuu kun kaksi tai useampia ihmisiä on fyysisesti läsnä toistensa kanssa (Peräkylä 2001, 349). Näin hän määritteli vuorovaikutuksen vain kasvokkaiseksi vuorovaikutukseksi. Goffmanille vuorovaikutus on rituaali, joka yritetään viedä onnistuneesti läpi (Helkama, Myllyniemi, Liebkind 1998, 70).

Opetus määritellään intentionaaliseksi vuorovaikutteiseksi eli toiminnaksi, jonka tavoitteena on saada aikaa oppimista. Pedagogisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan opetusta ja oppimista varten opettajan suunnittelemaa vuorovaikutusprosessia. Tällaisesta pedagogisesta

vuorovaikutusprosessista on kyse myös kirjallisuuspiirissä, vaikka toiminta ei tähtää oppimiseen ja opettamiseen siinä mielessä kuin esimerkiksi perusopetuksessa.

Vuorovaikutus on oppimisen keskeinen elementti. Pedagoginen vuorovaikutus pitää sisällään opetuksen suunnittelun, opetuksessa tapahtuvan toiminnan ja oppimisen arvioinnin. Nykyiseen opetuskulttuuriin liittyy uudenlainen vuorovaikutuskulttuuri, jossa opiskelijat voivat vertailla, kommentoida erilaisia käsityksiä, selityksiä, johtopäätöksiä ja argumentteja. Kommenttien ja palautteen saaminen muilta opiskelijoilta auttaa tarkastelemaan omaa työskentelyä toisen näkökulmasta. (Hakkarainen et al. 2004, 238)

Sosiaalinen vuorovaikutus on aina mukana pedagogisessa vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi oman toiminnan tarkastelu toisen näkökulmasta on sosiaalisen minän toimintaa, mikä on sosiaalisen vuorovaikutuksen perusta, kuten Mead painotti. Samoin opiskelija ja opettaja ovat rooleja, joihin muodostetaan rooliodotuksia. Opettajan oletetaan olevan erityisalueensa asiantuntija ja käyttäytyvän roolinsa mukaisesti. Opiskelijan tehtävänä on tuottaa ahkeran ja kriittisen opiskelijan roolia. Opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa näitä rooleja esitetään luontevasti.

Nämä roolit eivät ole tasa-arvoisia, vaan roolit eroavat toistaan vallan ja vastuun suhteen (Uljens 1997, 25, 78–79). Opettajalla on valta ja vastuu opetuksesta ja opetuksen arvioinnista. Opettajan tehtävänä on pyrkiä luomaan yhteinen mielenmaisema sisältöalueesta. Opiskelijan tehtävänä on oppiminen, joten hänen pitää valita sellainen opiskelustrategia, jonka avulla hän oppii (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 24).

Nykyisin käytetään termiä vuorovaikutteinen opetus, jonka keskeisenä tavoitteena on keskusteluista oppiminen, itsenäisen ajattelun oppiminen, erilaisten näkökulmien yhdistäminen, opittavan asian hahmottaminen

yhdessä ja uuden ymmärryksen tuottaminen (Repo-Kaarento & Levander 2003, 142). Kirjallisuuspiiri on esimerkki vuorovaikutteisesti opetuksesta.

2.3 Kirjallisuuspiirissä käsiteltävä teos: *Pelastaja*

Tutkimukseni aineisto on videoitu ja litteroitu kirjallisuuspiirikeskustelu Tommy Tabermannin teoksesta *Pelastaja*. Jotta lukijan on helpompi seurata kirjallisuuspiirin keskustelua, on hyvä tietää, mistä *Pelastaja* kertoo sekä muutama faktatieto Tommy Tabermannista.

Tommy Tabermann syntyi 3. joulukuuta 1947 Tammisaarella. Hän opiskeli Tampereen yliopistossa ja työskenteli uransa alussa toimittajana. Hän oli myös kansanedustaja, sosionomi ja ennen kaikkea kirjailija ja runoilija. Esikoisrunokokoelma *Ruusuja Rosa Luxemburgille* ilmestyi 1970. Sen jälkeen teoksia ilmestyi lähes joka vuosi. Tabermann oli yksi Suomen tuotteliaimmista kirjailijoista. Erityisesti hänen rakkausrunonsa ovat olleet suosittuja. Hän menehtyi aivokasvaimen 1. heinäkuuta 2010 Helsingissä.

Pelastaja ilmestyi 2006. Se jäi hänen toiseksi viimeiseksi romaanikseen. Teos on tositapahtumiin perustuva kertomus epäitsekkydestä ja ihmisrakkaudesta. Toinen ihminen antaa henkensä toisen edestä. *Pelastaja* kertoo seitsemästätoista kalastajasta, jotka jäävät jumiin sulavalle jäälautalle keskelle Suomenlahtea. Miehillä on vene, jolla vain yhdeksän heistä voi lähteä turvaan. Muut kahdeksan jäävät odottamaan varmaa kuolemaa. On päätettävä, kuka lähtee ja kuka jää.

Teos sijoittuu tammikuun toiseen päivään muutamaa vuotta ennen sotaa. Miehet lähtivät kalaan, kuten kaikkina muinakin päivinä. Oli hyvin myrskyinen sää, ja he ajautuivat vääriin suuntaan, koska eivät nähneet tuttujen valojen kajastusta. Miehet olivat lähteneet liian ohuelle jäälle. Pilvien merkkejä oli tulkittu huolimattomasti tai väärin ja he eksyivät. Vastassa olikin kotirannan sijaan jään reuna ja sula avomeri. Oli vain yksi vene, johon kaikki heistä eivät olisi mahtuneet. Salomon-setä hoki:

”Pelastajilla on etuoikeus veneeseen.” Hän ajatteli, että pelastajien on pelastauduttava ensin, jotta he voivat tuoda avun muille. Kun pelastajien vene oli jo täynnä, yksi pelastajista eli Toivo piteli yhä jäälautalla seisten veneen keulasta kiinni.

”Hän pitelee veneen keulaa, käsivarret alkavat puutua. Joku tulee hänen selkäänsä taakse, asettaa sitten saappaansa etutuhdolle, viimeiselle vapaalle paikalle. toinen jalka veneessä poika kääntää päänsä ja katsoo häntä silmiin. Se on Mikko, muutaman vuoden Villeä vanhempi. Kasvot ovat valkeat kuin vainajalla arkussa, vitivalkoiset, vastapestyä lakanaa valkeammat. Silmät kertovat, että poika ei tiedä mitä tehdä, irrottaako hän toisenkin saappaan lautasta vai nostaako toisenkin pois veneestä. Poika tietää jo lain ja on kuullut Salomon-sedän komennot. Silti hän on astumassa veneeseen, viimeiselle vapaalle paikalle, joka ei kuulu hänelle.”
(Tabermann 2007, 94–95.)

Toivo tiesi, että paikka olisi kuulunut hänelle, silti hän töytäisi veneen vesille ja jäi lautalle odottamaan varmaa kuolemaa. Ajatukset pyörivät laidasta laitaan. Välillä Toivo kokee tehneensä väärin, kun omat lapset jäävät isättömiksi. Toisaalta hän ajattelee, ettei saa olla itsekäs, on aina otettava huomioon toinen.

”Pojalla on elämä edessään, hänellä se on puolivälissä, korkeimmalla kohdallaan. Kotona odottavat Mari ja lapset, kaikki kuusi, halusta maailmaan opastetut. Paljon on hänellä harteillaan, monta tuskin kävelemään oppinutta sielua. Ja poika katsoo häntä silmiin viimein läpi ja pyytää häneltä elämää lahjaksi, eikä hänellä ole kuin tämä yksi.”
(Tabermann 2007, 96.)

Kymmenen päivän kuluttua kalastajat löysivät Toivon ruumiin kaukaa toiselta rannalta. Hän oli jäänyt kirkkaan jääpaaden sisälle. Toisessa kädessään hänellä oli tyhjä tulitikkurasia ja toisessa parhaan toverinsa Juhon karvalakki. Tabermann kuvaa Toivon viimeisiä hetkiä murenevalla jäälautalla seuraavasti:

”Hänen nimensä oli Toivo, ja hän tanssi karvalakin kanssa valssia keskellä myrskyävää merta pienellä, murenevalla jäälautalla. Hän sulki silmänsä nähdäkseen paremmin pimeän tuolle puolen. Joskus tässä maailmassa näkee tarkimmin silmät ummessa. Näkee sellaista, mitä haluaa nähdä: jotain kaunista.” (Tabermann 2007, 7.)

Kirja perustuu tositapahtumiin. Tabermannin isän syntymäkylässä Uudenkirkon Inon kylässä Karjalan kannaksella tapahtui ikävä onnettomuus, jossa monta kalastajaa hukkui kirjassa kerrotulla tavalla. Erkki Taberman muisteli tätä järkyttävää tapausta usein kotona ja tilaisuuksissa pitämissään puheissa. Muun muassa isän hyvä koulutoveri hukkui tässä onnettomuudessa. Tarina jäi Tommyn mieleen. Lopulta hän matkasi Inon kylään perehtymään kalastajien elämään ja kirjoitti tarinasta kirjan. (Numminen 2010, 165.) Kirja ilmestyi neljä vuotta Erkki Tabermanin kuoleman jälkeen. *Pelastaja* on Tabermannin kunnianosoitus juurilleen ja isänsä elämälle.

3. Tutkimusmenetelmät

Tutkielmani teorettinen viitekehys muodostuu keskustelunanalyysistä ja osin myös sellaisesta diskurssianalyysistä, joka on lähellä etnometodologista keskustelunanalyysia. Yhdistän keskustelun- ja diskurssianalyysiin myös sisällönanalyysia keskustelun teemojen havainnoimisen osalta. Näiden kolmen tutkimusmenetelmän kautta tarkastelen ohjaamani kirjallisuuspiirin vuorovaikutusta, miten puheenvuorot jaetaan, kuinka keskustelu etenee ja millaisia väliintuloja ryhmän ohjaaja ja jäsenet tekevät.

Tutkimusmenetelminä keskustelunanalyysi ja diskurssianalyysi soveltuvat hyvin kirjallisuuspiirissä tapahtuvan vuorovaikutuksen tutkimiseen. Keskustelunanalyysi on aitoihin vuorovaikutustilanteisiin keskittynyt tutkimusmetodi. Sen avulla voidaan tutkia sekä tavallisia arkisia keskusteluja että erilaisia institutionaalisiaakin keskusteluja. Keskustelunanalyysi on metodi, joka soveltuu monelle eri tieteenalalle niin kielentutkimukseen, sosiologiaan kuin kasvatustieteeseenkin. Keskustelunanalyysia tutkimusmetodina käyttäville ja muille aiheesta kiinnostuneille on Internetissä omat sivut, jotka on laadittu suomalaisten keskustelunanalyytikkojen kohtaamispaikaksi¹. Sivuille on koottu tietoa niin keskustelunanalyttisestä tutkimuksesta kuin myös tutkimuksesta, jossa sovelletaan keskustelunanalyysia tai muita, sitä lähellä olevia metodeja.

Toisena teoriana minulla on diskurssianalyysi, jolla on läheinen suhde keskustelunanalyysiin. Sen vuoksi on luontevaa tarkastella kirjallisuuskeskustelua molempien teorioiden valossa. Pääpaino työssäni on kuitenkin keskustelunanalyttisellä tarkastelulla.

Tietyt teemat nousevat keskustelussa keskeisiksi puheenaiheiksi. Nämä samat teemat ovat myös Tommy Tabermannin *Pelastaja* -teoksen keskeisiä teemoja. Tältä osin tutkielmani lähestyy kirjallisuudentutkimusta. Olen filosofian maisteri ja pääaineenani on ollut Suomen kirjallisuus. Sen vuoksi

¹ <http://www.helsinki.fi/hum/skl/ca/>

on luontevaa, että tarkastelen kirjallisuuskeskustelua. Äidinkielen opettajan työssäni yhdistän sekä kasvatustieteellistä että kieli- ja kirjallisuustieteellistä osaamistani. Kirjallisuuspiirikeskustelussa esiintyvät teemat nostan esiin sisällönanalyysin keinoin. Seuraavaksi esittelen jokaista käyttämäni tutkimusmenetelmää tarkemmin.

3.1 Keskustelunanalyysi

Keskustelunanalyysin perustajana pidetään Harvey Sacksia. Hän oli etnometodologian perustajan Harold Garfinkelin oppilas. Hän piti keskustelunanalyysin syntymiseen vaikuttaneet kuuluisat luentosarjansa Kaliforniassa vuosina 1964–1972 (Hakulinen 1997, 13). Näin hän aloitti kollegoidensa Emanuel Schegloffin ja Gail Jeffersonin kanssa tutkimustavan, jonka etnometodologinen tutkimuskysymys on pysynyt jatkuvasti samana: ”Keskustelunanalyysin tutkimuskohteena ovat sellaiset vakiintuneen toiminnan mallit, joiden avulla ja joihin nojaten ihmiset ymmärtävät toisiaan, toimivat yhdessä ja rakentavat tunnistettavissa olevia sosiaalisia tilanteita” (Peräkylä 1997, 177; Tainio 2007, 28).

Olenainen ajatus Sacksin luomassa tutkimussuuntauksessa oli se, että keskustelu ei ole kaaos eikä puhujien keskinäinen ymmärtäminen perustu sattumaan, vaan vuorovaikutus on yksityiskohtiaan myöten järjestäytyntä ja jäsentynyttä toimintaa (Hakulinen 1997, 13). Keskustelunanalyysissa keskeistä on toiminnan merkitys. Aiemmin keskustelusta on tutkittu lähinnä leksikaalisia eli sanamerkityksiä tai lauseiden merkityksiä. Keskustelunanalyysissa käsitellään osin samoja ilmiöitä kuin puheaktiteoriassa eli lausumia tekoina. Teon käsite on kuitenkin erilainen. Analysoidaan sitä, miten keskustelijat kysyvät, käskyvät, ehdottavat tai ottavat kantaa, torjuvat tai yhtyvät toistensa mielipiteisiin.

Keskustelunanalyysi toi mukaan ajatuksen siitä, miten ihmiset puheellaan luovat identiteettinsä, miten he tuovat ilmi esimerkiksi opiskelijan identiteettiä tai merkitsevät itsensä tietäväksi tai tietämättömäksi. He

asettavat puheellaan samalle puolelle tai vastakkain. Keskustelunalyysissa tutkitaan, mitä kaikkea puheenvuoroilla saadaan aikaiseksi. Miten haetaan ymmärrystä, osoitetaan, että keskustelussa kumppanilta vastaanotettu asia on uutta tai ennestään tuttua ja niin edelleen. Kyseessä on kaikkien niiden merkitystä kantavien keinojen eksplikoiminen, joilla ihmiset saavuttavat intersubjektiivisuuden, joka on kaiken inhimillisen yhteistyön perusta. (Hakulinen 1997, 14–15.) Keskustelunalyysilla selvitetään, miten ihmiset tulevat kielen keinoilla toimeen keskenään, miten puheella luodaan tilanteita ja identiteettejä ja ollaan yhteistyössä.

Keskustelunalyyttiseen tutkimukseen vakiintui Sacksin toiminnan myötä uudenlaisia vaatimuksia (Heritage 1996, 229–233), joista monet näyttävät vakiintuneen laajemminkin etnometodologiseen tutkimukseen. Yksi vaatimuksista kohdistuu aineistoon: keskustelunalyysin kohteena ovat sellaiset vuorovaikutustilanteet, jotka olisivat tapahtuneet myös ilman tutkimustarkoitusta (naturally occurring interaction). Varsinaisen analyysin kohteena voi olla vain tallennettu aineisto, joka nykyisin on käytännössä videoitu tilanne. Nämä ovat tärkeät kriteerit, koska keskustelunalyysissa pyritään tutkimaan osallistujien toimintaa niin luonnollisessa tilanteessa kuin mahdollista. Tilanne nauhoitetaan, jotta analysoija voi kerta toisensa jälkeen palata tilanteeseen tulkitakseen keskustelua (Jordan & Henderson 1995). Sacksin mukaan tällä tavalla edistetään (sosiologisen) tiedon kasautumista, pelkkä idealisointi ja tyyppikäsitteiden käyttö eivät siihen riitä (Heritage 1996, 229; Tainio 2007, 28).

Keskustelunalyysi on aineistolähtöistä tutkimusta, joka pitää kaikkea vuorovaikutuksessa tapahtunutta potentiaalisesti merkityksellisenä tulkinnan lähteenä (katso Seedhouse 2004, 14–15). Tämä näkyy keskustelunalyysissa litteraation yksityiskohtaisuutena. Litteraatiosta näkyvät muun muassa päällekkäispuhunnat, tauot, yninät, katkokset, toistot, eleet, ilmeet, katseiden suunnat ja äänensävyt. Kuitenkaan keskustelunalyysissa litteraatiosta ei tehdä samalla tavalla tarkkaa kuin kielitieteellisen tutkimustradition mukaiset foneettisesti tarkat litteraatiot (Tainio 2007, 29).

Jokaista toimintaa tarkastellaan refleksiivisesti ja kontekstuaalisesti osana meneillään olevaa toimintaa: jokainen vuoro tulkitsee edellistä toimintaa ja luo kontekstin seuraavan toiminnan tulkitsemiselle. Kontekstilla tarkoitetaan konkreettista vuoron tai toiminnan lähtökotekstia – edellistä ja seuraavaa vuoroa sekä meneillään olevaa ja edellistä laajempaa toimintajaksoa eli sekvenssiä. Peruskysymys analyysin tekijällä on: Miksi tämä vuoro tai toiminta tuotetaan juuri tässä kohden keskustelua juuri näin? (Seedhouse 2004, 16; Tainio 2007, 30).

Analyysin lähtökohtana on tutkia nimenomaan vuorovaikutustilanteen osallistujien omaa suhtautumista tilanteeseen, ei sitä asennetta, joka vaikkapa tutkijalla on mielessään. Emanuel Schegloff on väittänyt, että monessa tutkimustraditiossa tutkijat sortuvat helposti imperialistisiin tulkintoihin pakottamalla aineistosta esiin sen, minkä haluavat sieltä näkyvän (Schegloff 1997). Hänen mukaansa keskusteluanalyytikot yleensä välttävät tämän virheen. He pitäytyvät osallistujien omissa, vuorovaikutuksessa havaituissa tulkinnoissa. Keskusteluanalyyttisen tutkimuksen vahvuutena on se, että perinteen mukaan lukijalle tai kuulijalle aina näytetään esimerkein se, mihin analyytinen tulkinta perustuu. (Tainio 2007, 30.)

Keskusteluanalyysi (Conversation Analysis, CA) nousee etnometodologisen ajattelun pohjalta. Etnometodologian keskeisiä käsitteitä ovat indeksikaalisuus, vastavuoroisuus eli resiprookkisuus, normatiivinen selontekovelvollisuus ja refleksiivisyys. Keskusteluanalyysi tehdään luonnollisesta, tallennetusta keskustelusta, mitään keskusteluun kuuluvaa ei karsita ja poisteta, vaan kaikkea tapahtunutta pidetään merkityksellisenä toimintana. Toiminta konkretisoituu transkriptiossa. (Tainio 2007, 25.) Perusajatuksena on, että keskustelu on sellainen, että se olisi tapahtunut, vaikka sitä ei olisi nauhoitettu.

Etnometodologia tutkii arkisten toimintojen logiikkaa. Se näkyy muun muassa toimintojen kohtelemisessa odotuksenmukaisina tai -vastaisina

(Heritage 1996; Tainio 2007, 25). Odotuksenmukaisuuden periaate on yksi vuorovaikutuksen olennaisimpia käyttövoimia. Sen taustalla on ajatus vastavuoroisuudesta (reciprocity), oletus yhteisten symmetristen toimintaperiaatteiden jakamisesta ja noudattamisesta sekä niiden ylläpitämisestä (Heritage 1996, 89; Seedhouse 2004, 9). Vuorovaikutustoiminta paitsi heijastaa myös rakentaa kontekstia. Tätä nimitetään keskustelunanalyysissä indeksikaalisuudeksi (Seedhouse 2004, 7; Tainio 2007, 27).

Vastavuoroisuuden periaatteen nostaminen teoreettiseksi lähtökohdaksi oli etnometodologian perustajan Harold Garfinkelin oivallus. Odotuksenvastaista toimintaa yleensä selitetään (Heritage 1996, 137–178). Vastavuoroisuuden periaate näkyy myös toimijan omana selontekovelvollisuutena, johon hänet voidaan vuorovaikutuksen aikana asettaa. Vierusparin etujäseneen eli esimerkiksi tervehdykseen kuuluu intersubjektiivinen velvoitus (konditionaalinen relevanssi) tuottaa jälkijäsen (vastatervehdys). (Esimerkiksi Seedhouse 2004, 17; Tainio 2007, 27.)

Vuorovaikutuksen ennustavaa ja velvoittavaa ominaisuutta kutsutaan myös refleksiivisyyden periaatteeksi: kun osallistuja tuottaa keskusteluun vuoron, hän rakentaa kontekstin seuraavalle vuorolle (Seedhouse 2004, 11). Jos esimerkiksi edellä mainittuun tervehdykseen ei vastata, joutuu jälkijäsen selontekovelvolliseksi. Selontekojen muotoiluilla pyritään ylläpitämään odotuksenmukaiseen toimintaan punoutuvaa osallistujien välistä solidaarisuutta: selontekovelvollinen selittää odotuksenvastaisen toimintansa johtuvan tietystä syystä (Heritage 1996, 266–269; Tainio 2007, 27).

Nykyisin keskustelunanalyysin keinoin tutkitaan yleensä videoituja, kasvokkain tapahtuvia vuorovaikutustilanteita. Puhetta tutkitaan osana vuorovaikutusta, ei sen ainoana ilmaisukeinona. Ei-kielellisen aineksen mukaan ottaminen lisää analysoitavan informaation määrää huomattavasti, mutta ei-kielellinen vuorovaikutus on olennainen osa vuorovaikutusta. Jos sitä ei huomioida, jää vuorovaikutuksen tarkastelu yksipuoliseksi. (Tainio

2007, 31.) Tarkastelen tutkielmassani videoitua kirjallisuuskeskustelua, jossa olen itse ollut mukana. Pääpaino analyysissä on kielellisellä vuorovaikutuksella.

Kielellistä ja ei-kielellistä toimintaa tarkastellaan keskusteluanalyysissä kolmen jäsenyyksen avulla. Vuoronvaihtojäsenyyksen avulla ilmaistaan, kuka puhuu tai toimii ja kuinka pitkään. Sekvenssijäsenyys kuvaa vuorojen välisiä yhteyksiä ja jaksottumista sekä erilaisten toimintojen siirtymäkohtia. Korjausjäsenyyksellä osallistujat varmistavat sen, että he ymmärtävät toisten osallistujien toimintoja. (Tainio 2007, 31.) Eri jäsenyystasot toimivat limittäin. Keskustelija voi puhuttelun sisältävällä kysymyksellä (vierusparin etujäsenellä) osoittaa, mitä toimintaa hän haluaa seuraavalta puhujalta (jälkijäsen) ja ketä hän haluaa kuulla seuraavana puhujana. Näin sekvenssi- ja vuoronvaihtojäsenyys toimivat limittäin. Korjausjäsenyys on kyseessä, kun esimerkiksi oppilas kysyy opettajalta tarkistuskysymyksen, jolla hän varmistaa, että hänellä ja opettajalla on sama tulkinta alkuperäisestä kysymyksestä.

3.1.1 Vuoronvaihtaminen ja vuorottelujäsenyys

Keskusteluissa noudatetaan tiettyjä vuorottelujäsenyyksen normeja. Vuorottelu, vuorotellen toimiminen on yksi keskeinen sosiaalisen järjestytyneisyyden muoto. Esimerkiksi koululuokassa vastaanottaja voi muuttua puhujaksi, kun äänessä oleva henkilö on lopettanut puheenvuoronsa. Äänessä olija voi nimetä seuraavan puhujan tai odottaa, kuka seuraavaksi vastaa. Jos äänessä olija ei valitse seuraavaa puhujaa, on kyseessä itsevalintatilanne, jolloin kuka tahansa voi ottaa puheenvuoron. (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974.) Minimissään vuorovaikutustilanne on kahden puhujan keskustelussa, jossa puhuja ja vastaanottaja puhuvat vuorotellen tai toinen esittää monologia, valiten itsensä aina puhujaksi oman vuoroyksikkönsä lopussa. (Hakulinen 1997.) Kyse on siis yksinkertaisesti puheenvuorojen vaihtumisesta. Kahden tai useamman ihmisen vuoropuhelujen vaihtamista kutsutaan dialogisuudeksi. Dialogisuuteen

tarvitaan kaikilta puhujilta kykyä olla vuorovaikutuksessa: puhua, kuunnella ja käsitellä tunteita.

Käymässämme kirjallisuuskeskustelussa meillä on tietty ryhmä, joka kokoontuu sovitusti ja keskustelee valitusta aiheesta. Tällainen keskustelu eroaa arkikeskustelusta jossain määrin vuorottelun säätelyn suhteen. Ryhmässä orientoidutaan tilanteeseen, jossa yksi puhuu vuorollaan ja muut vastaavat omalla vuorollaan. Sitä kuka puhuu ja kuka vastaa, ei ole ennalta sovittu. Yhteiset pelisäännöt muodostuvat tilanteessa ilman erillisiä sopimuksia.

Vuorottelujäsennys tai -systeemi on yhtä aikaa kontekstista riippumaton (context free) ja kontekstiin reagoiva (context sensitive). Saksin mukaan vuorottelu on kulttuurista riippumaton universaali periaate. Keskustelussa vuorottelun tulee olla sujuvaa. Yhtä aikaa puhuminen on mainitsemisen arvoinen seikka, vuorotellen puhuminen ei. (Hakulinen 1997, 34–35.)

Vuorottelujäsennyksen yhteydessä puhutaan lauseiden ohessa lausumista, jotka esiintyvät vuoroissa rakenneyksikköinä. Lausuma yksin tai yhdessä toisten lausumien kanssa konstruoi puheenvuoron. (Hakulinen 1997, 34–35.) Vuorottelujärjestelmän kuvauksessa on ratkaistava kaksi toisiinsa kietoutuvaa asiaa: Mistä vuorot rakentuvat? Miten vuoroja jaetaan?

Mihail Bakhtin (1986) on todennut, että puhetta voi jaksottaa parhaiten sen mukaan, miten vuorot vaihtuvat. Vuoroissa voi olla yksi tai useampia lauseita. Lauseita liitetään yhteen yhdyslauseiksi rinnastamalla ja upottamalla. Lausetta voi toisaalta jatkaa myös yli puhujanvaihdoksen rajan lisäämällä siihen konstituentteja. Kaikki vuorot eivät ole lauseita, ne eivät edes täydenny lauseiksi seuraavan puhujan puheenvuorossa. (Hakulinen 1997, 40–41.)

Tärkeitä paikkoja puheenvuoroissa ovat alut ja loput. Vuoron alussa voi olla partikkeleja, puhuttelusanoja tai muita huomionkohdistamiskeinoja. Partikkeli alussa viittaa, että vuoro liittyy edelliseen (Hakulinen 1997, 44).

Seuraavassa Irmelin ja Liisan vuoropuhelussa Liisa aloittaa kaksi kertaa vuoronsa partikkelilla ja jatkaa näin Irmelin ilmaisemaa asiaa:

01 Irmeli: >Kaikista puhtaimmillaan rakkaus on ehkä jotain
02 esimerkiksi äidin rakkautta lapseen tai isän
03 rakkautta lapseen.< Se on pyyteetöntä. (.)
04 Semmosta, missä ei...
05 Liisa: **Siis** nimenomaan semmosta pyyteetöntä toisista
06 huolehtimista.
07 Irmeli: Tavallaan.
08 Liisa: >**Niin** kyllä se tässä kirjassa on vähän niin kuin
09 läsnä kuitenkin. <
10 Irmeli: Mutta tässä *Pelastajassa* on kyllä siis niin...

Vuorot jaetaan tiettyjen sääntöjen mukaan. Vuorottelu ei ole mielivaltaista, vaan seuraava puhuja valikoituu tiettyjen sääntöjen avulla. Vuoron ensimmäisessä mahdollisessa puhujanvaihdoskohdassa toteutuu jokin seuraavista: vuoron käyttäjä valitsee seuraavan puhujan, ja tällä on oikeus ja velvollisuus ottaa vuoro tai jos seuraavaa puhujaa ei ole valittu, vuoron ottaa ensin ehtivä (itsevalinta). Jos seuraavaa puhujaa ei valikoidu, voi äänessäolija jatkaa, kunnes joku muu tarjoutuu ottamaan puheenvuoron. (Hakulinen 1997, 45–46.) Tutkimuskohteena olevassa kirjallisuuskeskustelussa on yksi pitkä puheenvuoro, jossa puhuja jatkaa äänessä huomattavan kauan, lähes kolme minuuttia yksin. Kukaan muu ei selkeästi tarjoutu seuraavaksi puhujaksi, vaan ryhmä kuuntelee hänen puheenvuoroaan. Lopulta Liisa ottaa puheenvuoron Irmelin jälkeen kommentoimalla toista teosta ja sitä, miten siinä kuvataan rakkautta.

01 Irmeli: Kun mää olin lukenut näitä kirjoja ja kuunnellu,
02 ja, ja tota kaikkee, niin siis kuinka mää sen
03 sanosin. (.) Tavallaan mää koen semmosta hengen-
04 heimolaisuutta tän Tommyn kanssa. Ihan sen takia,
05 koska Tabermann on tällainen yhden asian ihminen,
06 tommonen rakkauden apostoli, niin määkin koen,
07 että olen semmoinen ihmissuhdeapostoli, että joka
08 paikassa julistan sitä, kuinka hyvät ihmissuhteet
09 ja rakkaus on elämän tärkein asia,< mutta tota se
10 mua vähän rassaa, että mää en oikeen tämmöstä,>
11 tämmöstä fyysisestä rakkaudesta. Siis sehän on
12 tärkeä asia. >Eroottinen ja fyysinen rakkaus,
13 sehän on suuri lahja ihmiselle,< mutta se on vain
14 yksi osa rakkautta. Se on vaan yksi osa rakkautta
15 ja se, että rakkaus on <niin paljon muutakin.>
16 Se, että siis jotenkin se, että jos rakkaus
17 käsitetään pelkästään näin niin, se tuntuu
18 kamalalta, <koska rakkautta on niin paljon muuta

19 maailmassa.> Eikä edes miehen ja naisen välinen
 20 rakkaus ole se ainoa rakkaus maailmassa.
 21 °Rakkautta on niin hirvittävän paljon, on
 22 monenlaista rakkautta.° Siis nykyään tää maailma
 23 on niin kauheen seksistinen, että rakkaus
 24 ymmärretään jotenkin niin kauheen kapeesti.
 25 (.)Että ei esimerkiksi uskalla kohta puhua
 26 rakkaudesta lapseen, heti siihen tulee sellainen
 27 määrätynlainen viritys. <Mää muistan.> †Siis Mää
 28 tiedän, koska tota noin entisessä työssäni niin†,
 29 mää muistan, me tehtiin jotain, oli joku palaveri
 30 ja piti tehdä jotain suunnitelmaa tai muuta
 31 vastaavaa, päivähoitosuunnitelmaa ja kaikkea niin
 32 siis sanottiin monta kertaa ihan suoraan, jos
 33 puhui rakkaudesta lapseen, että älkää hyvänen
 34 aika sinne ainakaan semmosta laittako. Että
 35 siis... joku semmonen, että en, en ollenkaan
 36 vähättele, miten tärkeää on miehen ja naisen
 37 välinen rakkaus ja fyysinen rakkaus ja tota
 38 semmonen seksi ja kaikki, mutta se on vaan osa
 39 rakkautta. Jotenkin semmonen mulle tuli eka
 40 mieleen, kun mää näitä kuuntelin ja kuuntelin, ja
 41 luin näitä runoja, että se on vaan se yksi sarka,
 42 mutta tota sitten, kun luin tämän *Pelastajan*.
 43 Tässä puhutaan siitä rakkaudesta, joka on
 44 tärkeää.
 45 Liisa: Niin en mä tiedä, tää *Julian parveke* on aika
 46 täynnä sitä fyysisen rakkauden ylistystä niin
 47 sanotusti. Mutta tuntuu, että <onko sen tarinan
 48 sisällä joku laajempi - >
 49 Irmeli: †Kyllä siinä varmaan on. †

Yleensä puheenvuorot vaihtuvat sujuvasti eli seuraava puhuja aloittaa sopivassa saumakohdassa, eikä synny päällekkäispuhuntaa tai ketään ei keskeytetä. Päällekkäispuhunta ja keskeytys ovat huomionarvoisia kohtia keskustelussa, usein niissä aihe muuttuu toiseksi, esitetään eriävä mielipide tai sitten puhuja on niin innostunut aiheesta, että kiirehtii sanoakseen sanottavansa. Joskus näitä keinoja on käytettävä, jos puheenvuoroa ei muuten saa. Myös oman ryhmämme kirjallisuuskeskustelusta löytyy esimerkkejä päällekkäispuhunnasta. Valitsen esimerkiksi kohdan, jossa ilmaistaan hiljaisella päällekkäispuhunnalla, että ollaan samaa mieltä kuin edellinen puhuja.

01 Elina: ´**Se oli** järkyttävästi kuvattu.´
 02 Liisa: ´**Se oli**´
 03 Elina: [**Se oli**]´niin kuin **musta piste**
 04 Liisa: ´**Musta piste**, joka polttaa siellä sielussa
 05 loppuun asti. Mitä tuli tehtyä? Ja niin kuin
 06 sanoit, että se herätti niin paljon ajatuksia,
 07 kun sen kirjan pisti pois.

Dialogipartikkelit, joita ovat muun muassa *joo-*, *niin-* ja *mm-* aloitukset, ovat yleisiä puheessa. Dialogipartikkeleilla on tärkeitä tehtäviä vuorovaikutuksen kannalta, usein ne merkitsevät sitä, että käyttäjä ei aio siirtyä seuraavaksi puhujaksi, vaan seuraa keskustelua aktiivisesti. (Hakulinen 1997, 50–51.) Seuraavassa esimerkissä Irmeli ja Marja käyttävät tässä dialogipartikkeleita ilmaistakseen, että seuraavat keskustelua, mutta eivät halua ottaa kantaa:

01 Johannes: Kun katsoo vaikka amerikkalaisia elokuvia, niin
02 kyllä ne käyttää rakastaa sanaa paljon enemmän
03 kuin suomalaiset.
04 Irmeli: ↑**Joo** kyllä↑
05 Marja: ↑**Niin** käyttää.↑
06 Johannes: °Joka välissä°
07 Elisa: Se ei varmaan sitten merkitsekään niin paljon.
08 Kun suomalainen mies sanoo, että *rakastan*, se on
09 paljon todempaa.

Ryhmäkeskustelu syntyy yhteistyönä: jokainen mahdollinen puhujanvaihdoskohta kohdataan yhdessä ja ratkaistaan yhdessä (Hakulinen 1997, 51). Joskus toinen joutuu odottamaan kauemman puheenvuoroaan, joskus hän pääsee ääneen heti halutessaan. Meneillään oleva vuoro (current turn) ja seuraava vuoro (next turn) jäsentävät keskustelua. Kahdenkeskinen keskustelu eli dyadi, etenee vuorotellen puhujien kesken (Londen 1997, 57).

Kun puhujia on enemmän kuin kaksi, muuttuu keskustelu heti monimutkaisemmaksi vuoronvaihtojen suhteen. Jos puhujia on neljä tai enemmän voi keskustelu hajota rinnakkaisiksi keskusteluiksi, jolloin muotoutuu useita diskursiivisia kenttiä. (Londen 1997, 62.) Monen hengen keskustelussa keskustelun organisoitumiseen voi tulla ongelmia sen suhteen, kuka puhuu.

3.1.2 Sekvenssijäsennys

Vuorovaikutus on rakenteellisesti jäsentynyttä, mitään keskustelun kohtaa ei voida pitää sattumanvaraisena tai merkityksettömänä. Vuorovaikutuksen rakenteellisuus tarkoittaa ensinnä keskustelun puheenvuorojen sisäistä

rakennetta, johon muun muassa vuorottelujäsennys pohjaa. Toiseksi vuorovaikutuksen rakenteellisuudella tarkoitetaan sekventiaalista rakennetta eli sitä, miten peräkkäiset puhetoiminnot liittyvät toisiinsa ja millaisia sekvenssejä eli toisiinsa kytkeytyvien toimintojen muodostamia jaksoja, niistä muotoutuu. (Raevaara 1997, 75.)

Kun vuoro vaihtuu keskustelussa niin, että äänessä olija valitsee itse seuraavan puhujan, on kyse sekvenssijäsennyksestä. Valinnan voi suorittaa sekä puhuttelemalla että ei-kielellisin keinoin: katseella, ilmeillä, eleellä ja asennolla. Vuoron vaihtuminen ja seuraava äänessä olija osoitetaan tietyllä vuorolla, jota kutsutaan keskusteluanalyysissa vierusparin etujäseneksi. Vieruspari on kahden vuoron muodostama kokonaisuus, jossa etujäsen edellyttää jäsenen tuottamista esimerkiksi tervehdyksellä ja vastatervehdyksellä (Schegloff & Sacks 1973). Jokainen keskustelussa lausuttu puheenvuoro ennakoi seuraavaa. Puheenvuoro voi olla sopiva edelliseen vuoroon tai se voi vastata edellisen puheenvuoron synnyttämään odotukseen. Keskustelu rakentuu kiteytyneisiin ja löyhempiin toimintajaksoihin vuorojen perusteella.

Elisan ja Kaarinan aloittamaan keskusteluun tulee mukaan Anna-Maria, joka nostaa esiin kirjan todellisuuteen perustuvan taustan. Elisa kysyy minulta, kertooko hän kirjan todellisuuspohjasta. Hän ei halua ottaa liian vahvaa roolia, joten varmistaa, sopiiko se, että hän kertoo taustat. Annan hänelle vuoron, kyseessä on vuoronvaihtumisen sekvenssijäsennys, jossa edellinen puhuja antaa puheenvuoron toiselle. Tosin tässä lisätään vuorojen jakamiseen vielä se, että puhuja pyytää vuoroa, joka hänelle annetaan. Kirjallisuuspiirin ohjaajana teen väliintulon, intervention ja vastaan Elisalle. Ennen hänen puheenvuoroaan Liisa ja Elisa keskustelevat siitä, mikä kirjassa oli vaikuttavaa. Anna-Maria myötäilee.

Keskusteluissa omat ohjaajan kommenttini on nimetty esimerkkeihin mainitsemalla minä. Ajattelin, että näin omat kommenttini erottuvat muista. En myöskään halunnut käyttää ohjaaja nimikettä, koska on luontevampi kirjoittaa minä, kun viitataan itseän.

01 Liisa: ´Ja se on sit jännä se että tässä kirjassa.´
02 Elisa: °Kerronko minä?°
03 minä: ´No kerro vaan, kun tiedät.´
04 Liisa: ´Se on polvistuneena jääpalan sisällä.´
05 Anna-M: ↑Joo↑
06 Liisa: ´Niin tämä sama ilmenee myös tässäkin kirjassa.´
07 Kaarina: ´Jaa, voi.´
08 Elisa: ↑Tämä on tosi.↑´ Tommyn isä on kotoisin tuolta,
09 uudesta - tällöinen pitäjä kuin Uusikirkko.´
10 muut: ´niin joo´
11 Elisa: ´Ja tota se on silloin tapahtunut silloin siellä
12 ja noin tän isän (yskii) yks ystävä on kuollu
13 myös siinä, Lauri Susi niminen, siellä merellä
14 myös sitten.´
15 Kaarina: ↓Niin niitä oli oikeesti kahdeksan miestä siellä
16 lautalla.↓

Kolmiosainen sekvenssi toteutuu, kun opettaja tuottaa aloitteen tekemällä esimerkiksi kysymyksen, johon oppilas vastaa (reaktio). Sen jälkeen opettaja reagoi oppilaan vastaukseen (evaluaatio/palautte). Oppilas voi olla kysyjä, mutta tuolloin yleensä vuorovaikutustilanne on kaksiosainen. Rakenteeltaan vierusparia löyhempi on toisiinsa liittyvien vuorojen sekvenssi. Peräkkäin esitetyt vuoroja voidaan kutsua myös vuoroketjuksi. (Raevaara 1997, 77.)

Seuraavassa esimerkissä teen opettajan roolissa kysymyksen, johon odotan vastausta. Keskustelussa on pohdittu, voisiko kirjassa kuvattu onnettomuus tapahtua tänä päivänä.

01 minä: ´Mutta voidaanko me ajatella, että tänä
02 päivänäkään. >kuuluuko sieltä välttämättä
03 kännykkä tuolta mereltä<, että missä siellä on
04 ne muut: niin) mastot, sillä tavalla, että ei
05 joka paikasta kuulu?´
06 Anna-M: ´Niin tässäkin on lähellä,> jossain
07 Kangasallakin on sellasia paikkoja<, että ei
08 kuulu.´
09 minä: ´Niin, että olisko se varmaa, että tänä päivänä
10 saatais sitä apua?´
11 Marja: ´Joo, totta. Ei tuli kauas näy.´

Vuorovaikutusentutkimuksessa puhutaan yleensä aidoista ja epäaidoista kysymyksistä (Macbeth 2004). Epäaidot kysymykset ovat tarkistuskysymyksiä, joilla opettaja kontrolloi oppilaiden osaamista. Suuri osa oppituntidiskurssiin kuuluvista kysymyksistä on näitä epäaitoja

kysymyksiä. Vähemmän on tiedustelukysymyksiä, joihin voidaan laskea myös aidot kysymykset, joihin ei ole oikeita vastauksia. Seuraavassa kohdassa keskusteltiin rakkaudesta. Pohdittiin, sanooko suomalainen mies, että rakastaa vai osoittaa sen teoillaan. Elina esittää kysymyksen, johon ei ole oikeaa vastausta: ”Eikö se ole paljon arvokkaampaa?”

01 Liisa: Eikös sitä ole aina sanottu, että suomalaisille
02 miehille se sanominen on niin vaikeeta. Ne
03 osoittaa sen sitten tekemisellä.
04 Irmeli: ↑Kyllä tekemisellä.↑
05 Elina: ?Eikö se ole paljon arvokkaampaa??
06 Anna-M: ↑On↑
07 Marja: °Sanoihin ei voi aina luottaa.°
08 Liisa: Sanoilla voidaan aina valehdella, (.)mutta
09 teoilla ei voi.

Keskustelua ja kielellisiä tekoja tutkittaessa keskeistä on huomioida, millaisia ovat kategoriat ja luokitukset, joiden avulla puhetoimintoja kuvataan ja analysoidaan. Puheaktiteoria liittyy läheisesti tähän. Kiinnostus kielellisiin tekoihin ja niiden luokituksiin lähti kielifilosofi Austinin teoksesta *How to do things with words* (1962) ja Austinin oppilaan Searlen muotoilemasta puheaktiteoriasta (1969). Searle pyrki kuvaamaan abstraktia säännöstöä, jonka avulla eri ilmauksen kytkeytyvät tiettyihin tekoihin tietyissä olosuhteissa. Searlen puheaktiteoriaa on kritisoitu, muun muassa Labov ja Fanshel ovat todenneet, etteivät puheaktit muodosta mitään rajallista joukkoa. Edmondson on kritisoinut sitä, ettei Searle käyttänyt luokittelussaan englannin performatiiviverbejä. Yhteistä Searlen puheaktiteorialle ja sen pohjalta syntyneille kuvausmalleille on se, että puhetoiminnan analyysissa käytettävät kategoriat ovat ennalta määriteltäviä. Keskustelunanalyysissa puolestaan vältetään ennalta määriteltävien luokitusten käyttöä. Siinä mielessä keskustelunanalyysi mullisti keskusteluntutkimuksen.

3.1.3 Preferenssijäsennys

Edellä esiteltyt vaiheet ovat välttämättömiä, jotta keskusteluanalyysi etenee. On tutkittava vuorottelujäsennystä eli vuorojen koostumusta, rakentumista ja jakamista. Seuraavaksi on havainnoitava niiden sekventiaalista rakennetta, miten peräkkäiset puhetoiminnat liittyvät toisiinsa ja millaisia sekvenssejä muodostuu. Tunnistetaan vierusparit ja nimetään ne alustavasti, tunnistetaan tietyyppiseksi vieruspariksi.

Tunnistettu vieruspari nimetään yleensä jonkin arkikategorian mukaan, joka keskusteluanalyytisessä perinteessä on havaittu relevantiksi. Vieruspari nimetään kuten edellä mainittiin: tervehdys, vastatervehdys, pyyntö, suostuminen tai kieltäytyminen ja niin edelleen. Vierusparia (adjacenty pair) edustaa myös kysymys ja vastaus (Raevaara 1997). Vieruspari on keskusteluanalyysissa vuorovaikutuksen perusekvenssi, keskeisin rakenteellinen kokonaisuus (Schegloff & Sacks 1973). Ohjailevassa vuorovaikutuksessa, johon pedagoginen vuorovaikutus kuuluu, pidetään tärkeimpänä sekvenssinä kolmiosaista vuorovaikutusrakennetta eli opetussykliä, aloite-reaktio-evaluaatio/palaute-sekvenssiä (Drew 1981, Mehan 1979; Lehtinen 2002, 54–61; Hellermann 2003; Arminen 2005; Nikula 2007; Tykkyläinen 2005; Tainio 2007).

Tunnistettu vieruspari nimetään. Vierusparityyppejä ovat tervehdys – vastatervehdys, kysymys – vastaus, pyyntö – suostuminen tai kieltäytyminen tai tarjous ja kutsu – hyväksyminen tai hylkääminen, kannanotto – erimielisyys tai samanmielisyys (Heritage 1996 [1984], 265.) Jälkijäsen voi valikoitua kahdesta vastakkaisesta vaihtoehdosta, tätä ohjaa preferenssijäsennys (preference organization, ”suosituimmuusjäsennys”). Vierusparin jälkijäsenvaihtoehtoja nimitetään preferoiduiksi tai preferoimattomiksi. Esimerkiksi pyyntöön suostuminen tai kutsun hyväksyminen ovat preferoituja jälkijäseniä ja kieltäytyminen ja torjuminen taas preferoimattomia. (Tainio 1997, 94.)

Vieruspareja on syytä tutkia toimintatyyppinä, ja toiseksi voidaan havainnoida sitä, millä tavoin jälkijäsen on tuotettu (Schegloff 1988, 453). Ensiksi nimetään tunnistetun vierusparin etujäsen tietynlaiseksi toiminnaksi, esimerkiksi kannanotoksi. Etujäsen projisoi, luo odotuksia tietystä jälkijäsenestä. Esimerkiksi kannanotto luo odotuksen toisesta samanmielisestä kannanotosta. Jos vastaanottajan vuoro ei ole tunnistettavasti preferoitu jälkijäsen, se tulkitaan preferoimattomaksi, erimieliseksi kannanotoksi. Jopa hiljaisuus eli vuoron puuttuminen voidaan tulkita preferoimattomaksi vaihtoehdoksi. Huomioitava on vierusparien erityislaatu eli millaiselle jälkijäsenelle tai jälkijäsenten joukolle etujäsen luo odotuksia. Preferoitu vuoro tulee yleensä heti etujäsenen jälkeen ja preferoimaton vuoro viipyy, muotoillaan monipolvisiksi ja varustetaan selityksin. (Tainio 1997, 94.)

Stephen Levinson (1983, 333) havainnollistaa preferoidun ja preferoimattoman vuoron eroja käsitteillä tunnusmerkillinen ja tunnusmerkitön. Preferoidut vuorot ovat vuorovaikutuksessa tunnusmerkittämiä, vailla vuoron sijoittumiseen tai rakentamiseen liittyviä lisäpiirteitä. Preferoimattomia vuoroja taas voidaan pitää tunnusmerkillisinä eli niiden tuottamiseen liittyy jotain enemmän.

Preferenssijäsennys on keino tukea sosiaalisen solidaarisuuden ylläpitämistä ja välttää puhujien välisten konfliktien syntymistä (Heritage 1996, 261–278). Keskusteluanalyttiset tulkinnat perustuvat vuorovaikutuksen rakenteiden analyysiin eivätkä yksittäisten keskustelijoiden ajatusten tulkintaan. Yksi näistä rakenteista on preferenssijäsennys.

Esimerkkinä preferenssijäsennyksestä mainitsen kohdan, jossa pohditaan, kannattiko kirja lukea. Irmeli aloittaa kirjan kehumisella. Liisa myötäilee häntä, on samaa mieltä, että kirja kannattaa lukea. Johannes ei mene suoraan mukaan, vaan pohtii, että kirja oli aluksi vaikea, koska se eteni erikoisessa järjestyksessä. Irmeli ja Liisa myöntelevät, että aluksi hekään eivät ymmärtäneet kaikkea. Anna-Maria tulee mukaan keskusteluun ja kuvaa kirjaa upeaksi lukuelämykseksi. Kyseessä on kannanotto, johon odotetaan

muilta vastausta. Muut ovat hyvin samanmielisiä eli kyse on preferoiduista vuoroista.

01 Irmeli: ´Kyllä tää oli hyvä kirja. Ensin kun mä luin
02 tätä niin mä en ensin, ensin niin kun oikeen
03 päässy siihen kiinni, mutta sitten mitä
04 pitemmälle luki niin sitten. Ja loppu, lopussa
05 mulle tuli semmonen mieleen siis, en mä oikeen
06 nyt () , se on niin viiltävän kaunis ja kirkas
07 ihan niin kuin jää se loppu. Jotenkin se on
08 viiltävän kaunis ja kirkas kuin jää . - Ja
09 sitten mä luin uudelleen tän.Koska loppuhan on
10 alku.´

11 Liisa: [Mulle tuli ihan] ´sama, että alkuun mietin, mitä
12 tällä niin kun haetaan. Oli semmosia kohtia. Mut
13 sit kun sitä luki eteenpäin niin tuli et kyllä
14 tää on luettava loppuun asti.´

15 Irmeli: ´Joo ja kannattaa, koska mun mielestä todellakin
16 se loppu on viiltävä.´

17 Johannes: ´Tää eteni jotenkin omituisessa järjestyksessä
18 tää kirja.´

19 Irmeli: [Niin, se kai siinä]

20 Liisa: ´Se oli vähän niin kun sitä ei ymmärtäny heti.´

21 Irmeli: ´Ei, ennen kun sitten, mutta varsinkin -
22 varsinkin loppu - se on huikeen kaunis.´

23 Anna-M: ´Ja mä oon, oon luku tän kaks kertaa. Niin
24 toista kertaa, kun tätä, kun tiesi mitä
25 odottaa, niin jotenkin tää oli sillai niin ku
26 kauheen liikuttava. Kun sitä jo tässä alussa. Ja
27 sitten kun tiesi, miten tää loppuu. Tosi
28 semmonen, että tän kirjan jälkeen on kauheen
29 vaikee tarttua mihinkään tiskikoneen
30 tyhjentämiseen. Tuli jotenkin elämää
31 suuremmat asiat mielessä.´

32 Irmeli: ´Joo.´

Preferoimattoman jälkijäsenen tuottamiseen liittyy kolme käännettä, jotka myös lievittävät vuoron sanomisen vaikeutta. Käytänteet ovat viivytys, vuoron monopolisuus ja selittely. Preferoimattomat vuorot tuotetaan lähes aina näiden käytänteiden kautta. (Tainio 1997, 96). Eräs tapa lykätä preferoimatonta vuoroa on aloittaa etujäsenen jälkeen välisekvenssillä esimerkiksi korjauspyynnöllä.

3.1.4 Korjausjäsenitys

Korjausjäsenitys on kolmas tärkeä elementti vuorovaikutuksessa, ensimmäinen on vuorottelu eli käytänteet, joiden avulla puheenvuorot vaihtuvat. Toisena ovat sekventiaaliset jäsentimet, joista yksi on vieruspari. Korjausjäsenityn keinoin keskustelijat käsittelevät puhumisessa, puheen kuulemisessa ja sen ymmärtämisessä esiintyviä ongelmia (Sorjonen 1997, 111). Tavallisempia korjausaloitteita ovat esimerkiksi kysymyssanat, edellisen vuoron jonkin elementin toistaminen tai pidemmän ymmärrystarjouksen tuottaminen (Siis tarkoittit varmaan, että...) (Sorjonen 1997, 124–134). Opetusvuorovaikutuksessa on tavanomaista myös vuoron ongelmallisen elementin toisto.

Keskusteluissa tavallisinta on, että puhuja korjaa itse itseään. Hän saattaa keskeyttää sanomansa ja valitsee toisen ilmauksen tai muuttaa puheen suuntaa uudelleenmuotoiluilla, jotka alkavat usein partikkeleilla (Sorjonen & Laakso 2005). Korjausjäsenitys keskittyy keskusteluanalyysissa siihen, millaisia ongelmia esiintyy puhumisessa, puheen kuulemisessa ja sen ymmärtämisessä. Puheen tuottamisen, kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmia on käsitelty useilla eri tutkimusaloilla. Diskurssianalyysissa on kiinnitetty huomiota taukoihin. Käsitteellä täytelisäke täytetään tauko, yneemi tai väärä aloitus (Sorjonen 1997, 111–112.) Keskusteluanalyysissa lähdetään tapauksista, joissa keskustelijoiden huomataan itse pohtivan puheen kohtaa, joka on heidän mielestään ongelmallinen.

Keskusteluanalyysissa puhutaan korjausjaksosta, koska korjaus nähdään prosessina, jolla on alku ja loppu. Korjausjakson aloittajana ja lopettajana voi olla eri henkilö. Tällöin puhutaan kahdesta eri keskustelijaroolista: itsestä ja toisesta. Rooli muodostuu sen mukaan, kenen puheessa ongelmallinen kohta esiintyy. Itse on se, jonka puheessa ongelma sijaitsee ja toinen on keskustelukumppani. Korjausjakson voi aloittaa kumpi vain.

Seuraavassa esimerkissä on kyseessä korjausjäsenitys, jossa toinen puhuja toistaa edellisen puhujan puhetta eli Marja toistaa Kaarinan puhetta.

Toisaalta Kaarina toistaa reipas sanaa itsekin, koska se kuvaa niin oleellisesti kirjan päähenkilöä Toivoa ja hänen ratkaisuaan.

01 Kaarina: 'Reipas yritti olla.'
02 Marja: 'Niin, tiedä sitten, mitä siellä syvällä.'
03 Kaarina: '**Rohkea** ja reipas yritti olla.'
04 Marja: '**Rohkea**, jää viimeiseksi, piti, tsemppas muita.
05 Ja sillä - Just tätä, mitä Tanja luki. - Miten
06 se ihminen ihmiselle. - Tää Toivo oli mitä
07 suurimmassa määrin ihminen.'

Korjausjäsenitys on keskusteluanalyysissa käsite, jota käytetään silloin, kun kuvataan, kuinka keskustelijat käsittelevät puhumisessa, puheen kuulemisessa ja sen ymmärtämisessä esiintyvää ongelmaa. Korjausjaksolla on aina selkeät rajat alku ja loppu, minkä vuoksi puhutaan korjausjaksosta. Näitä korjausjaksoja ei esiintynyt keskustelussamme laajasti, sen vuoksi korjausjäsenitys jää vähemmälle huomiolle kirjallisuuspiirikeskustelun analyysissa.

3.2 Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysissä tarkastellaan kielenkäyttöä tapana puhua asioista, tehdä ne merkityksellisiksi. Lähtökohtana on oletamus, että samasta ilmiöstä on mahdollista puhua monin tavoin. Yhtä ainoa ja oikea tapaa ei ole. Kielenkäyttö on toimintaa, jonka avulla rakennetaan sosiaalista todellisuutta erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. (Suoninen 1999, 18-19.) Diskurssianalyysi on laadullinen tutkimusmenetelmä, jonka avulla syvennyttään kielenkäytön ja viestinnän tuottamiin merkityksiin, niihin liittyviin konteksteihin ja prosesseihin sekä merkitysten tuottamisen käytänteisiin.

Diskurssianalyysissa lähtökohtana on sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti kieli ja sen merkityksiä tuottava luonne. Usein käytetty tapa kuvata diskurssia on nähdä se tapana puhua ja/tai tapana ajatella. Kyse on

siis sosiaalisen käytännön muodosta. Tällöin diskurssi nähdään sosiaalisena toimintana ja vuorovaikutuksena, ihmisten kanssakäymisenä todellisissa sosiaalisissa tilanteissa. Kun kirjoitetun kielen yksikkö on lause, puhutaan diskurssianalyysin piirissä puhutusta kielestä lausumina. Lausumilla väitetään jotain todellisuuden luonteesta. Samalla lausumat rakentavat todellisuutta. (Jokinen & Juhila & Suoninen 1993, 41.) Tavoitteena on tuoda esiin todellisuuden tulkinnasta luonnetta. Kielenkäyttö ei näin ollen kerro meille kirjoittajan asenteista tai ulkomaailman faktoista yksiselitteisellä tavalla. (Jokinen 1999, 127.) Teoille ja ilmiöille ei nimetä syitä, vaan tavat, joilla ilmiötä kuvataan ja miten niille nimetään syitä, ovat itsessään tutkimuskohteita. (Suoninen 1999, 18.)

Diskurssi voidaan nähdä myös tiedon muotona (Fairclough 1997). Kielestä ja kielenkäytöstä tekee monimutkaista se, että kieliasultaan samanlainen väittäjä, lause tai sana voidaan tulkita monin eri tavoin riippuen asiayhteydestä, missä se esiintyy. Samasta asiasta voidaan myös puhua monin eri tavoin – monin eri diskurssein – vieläpä perustellusti, eikä toisistaan poikkeavia kuvauksia voida asettaa totuudellisuus- tai paremmuusjärjestykseen.

Konteksti, jossa kieltä käytetään, antaa sanoille ja lauseille oman merkityksensä eli kielen avulla tuotetut merkityssystemit ovat parhaiten ymmärrettävissä niiden asiayhteyksien ja tilanteiden kautta, jossa ne esiintyvät. Kielen avulla voidaan eri tilanteissa väittää jotakin todellisuudesta ja tämä väittäjä saa omat tilannekohtaiset funktionsa ajassa ja paikassa. (Suoninen 1999a, 18; Suoninen 1997.) Diskurssi on myös tiettyihin tilanteisiin liittyvä erityinen kielenkäyttö-, puhe- tai ilmaisutapa. Koska kieltä käytetään kulttuurisissa tilanteissa ja käytännöissä, puhunta ei koskaan ole vapaata, vaan siihen kohdistuu sosiaalisia ja odotuksia ja paineita.

Lyhyesti määritellen diskurssianalyysillä tarkoitetaan kielen käytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimusta. Hepburn ja Potter (2004, 180–181) toteavat, että diskurssianalyysin määrittelemisen käy vuosi vuodelta

vaikeammaksi, sillä on olemassa niin monenlaista diskurssianalyysia. Diskurssianalyysin kentän hahmottaminen kokonaisuudessaan on haasteellista siksikin, että eri suuntauksilla on omat syntykontekstinsa jonkin tietyn tieteenalan yhteydessä. Karkeasti yleistäen voidaan kuitenkin sanoa, että diskursiivisissa analyysitavoissa tarkastellaan yksityiskohtaisesti sosiaalisen todellisuuden tuottamista sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993b; Suoninen 1999a, 18–19.)

Diskurssianalyysi ei ole yhtenäinen, vakiintunut tutkimusmenetelmä, vaan pikemminkin lähestymistapa, jossa on lukuisia eri traditioita ja painopisteitä. Diskurssianalyysissa tutkitaan kielen käyttöä ja – painopisteestä riippuen – siihen liittyviä konteksteja, toimintaa, funktioita ja merkitysten tuottamisen tapoja. Jokinen ja Juhila (1999, 54–66) hahmottelevat diskurssianalyttisen tutkimuksen karttaa erottaen neljä paria: tilanteisuus – kulttuurinen jatkumo, merkitykset – merkitysten tuottamisen tavat, retorisuus – responsiivisuus ja kriittisyys – analyttisyys.

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa on yleensä mukana piirteitä kunkin parin tai janan molemmista osapuolista tai päistä. Painopiste voi asettua myös parin jompaankumpaan päähän tai keskelle, ja painotus saattaa myös vaihdella jopa yhden ja samankin tutkimuksen eri vaiheissa. Parit on hyvä ymmärtää ulottuvuuksina, joiden päihin tai välille diskurssianalyttiset tutkimukset yleensä sijoittuvat. (Jokinen & Juhila 1999.) Diskurssianalyysin kenttä tarjoaa siis monia mahdollisuuksia, mutta jotakin yhteistäkin eri diskursiivisilla tarkasteluilla on. Jokinen, Juhila ja Suoninen (1993a, 17–18) tiivistävät diskurssianalyttisiä tutkimuksia väljästi yhdistävät teoreettiset lähtökohtaoletukset, jotka ovat seuraavat: Kieli ymmärretään sosiaalista todellisuutta rakentavana ja seurauksia tuottavana tekijänä. Tiedostetaan rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassa oleminen. Merkityksellinen toiminta on kontekstuaalista ja toimijat kiinnittyvät merkityssysteemeihin.

3.2.1 Merkityssysteemi

Merkityssysteemillä tarkoitetaan diskurssianalyysin yhteydessä sitä, että kieli on moniulotteinen järjestelmä, jossa on useita toisiinsa kietoutuvia piirteitä. Merkityssysteemit rakentuvat osana erilaisia sosiaalisia käytäntöjä, mutta niitä ei ole välttämätöntä ymmärtää vain sanojen ja lauseiden systeemeiksi, vaikka sosiaalinen vuorovaikutus ja asioiden merkityksellistäminen useimmiten verbaalista onkin. Myös eleillä, kuvilla ja teoilla on osansa merkityskokonaisuuksissa. (Jokinen ym. 1993a, 27.)

Merkityssysteemi ei ole yksi, yhtenäinen kokonaisuus vaan sosiaalinen todellisuus hahmottuu useissa merkityssysteemeissä. Sosiaalinen todellisuus on siis moninainen ja kirjava: meille ilmenee lukuisia rinnakkaisia ja joskus keskenään ristiriitaisia maailmoja merkityksellistäviä systeemejä. (Jokinen ym. 1993a, 24.) Merkityssysteemejä voidaan kutsua myös diskursseiksi. Jokinen ym. (1993a, 27) mieltävät diskurssin käsitteen sopivan repertuaaria paremmin historiallisesti painottuneiden ja vallan tai institutionaalisten käytäntöjen tutkimiseen, vaikka toisinaan diskurssin käsitettä käytetäänkin laajemmin ja yleisemmin tarkoittamaan mitä tahansa kielen käyttöä ja keskustelua. Esimerkiksi foucault'laisen kriittisen tradition mukaisessa tutkimuksessa käytetään usein diskurssi-termiä. Tulkintarepertuaari puolestaan on Jokisen ja hänen kollegojensa (1993a, 27) mukaan vähemmän kulutettu termi, joten se sopii neutraalisuutensa vuoksi moniin yhteyksiin; esimerkiksi sellaisiin tutkimustehtäviin, joissa tarkastellaan arkielämän kielenkäyttöä. Repertuaarin käsitettä ovat käyttäneet esimerkiksi brittiläisessä diskurssianalyysisessä perinteessä Parker (1999, 2002), Potter (1996) ja Potter ja Wetherell (1987).

On tärkeää huomioida, etteivät diskurssit tai repertuaarit maailmassa tai aineistoissa valmiina vaan ne ovat aina tulkintoja. Sosiaalisessa todellisuudessamme ei siis sinänsä "leijaile" ympäriinsä diskursseja, joita tutkijan tulee yrittää haaviinsa pyydystää. Sen sijaan tutkija analysoi ja tulkitsee moninaista puhe- ja tekstiavaruutta ja toiminnassa ja prosesseissa esiin tulevia puhetapoja muodostaen runsaasta varannosta ikään kuin

ytimekkäämpiä tiivistyksiä. (Jokinen ym. 1993a, 28.) Diskurssianalyysissa huomio kiinnittyy siihen, miten kieltä käytetään ilmaisemaan asioita ja *miten* asioita ja ilmiöitä tuotetaan. Tarkastelusilmälaseja tulee siis vaihtaa perinteisistä sellaisiin, joissa prismat kohdistuvat asioiden ymmärrettäväksi tekemiseen ja tuottamiseen kielenkäytön avulla; miten kieltä käytetään, miten sen kanssa toimitaan.

3.2.2 Diskurssit sosiaalisen todellisuuden kuvaajina

Diskurssit luovat sekä objektiivista että subjektiivista todellisuutta: ne kuvaavat sosiaalista todellisuutta rakentaen sitä samalla itse (ks. esim. Berger & Luckman 1994). Kielenkäyttö ymmärretään teoiksi, joilla on seurauksia. Puheenvuoroilla on erilaisia funktioita: tulkinnat jostakin puheenvuorosta voivat olla hyvin erilaisia: ruokakaupan myyjän lyhyt tervehdys voidaan tulkita viileäksi piittaamattomuudeksi asiakkaasta ja röyhkeydeksikin tai vaihtoehtoisesti ujoksi ja nöyräksi asiakkaan kunnioitukseksi. Merkitykset rakentuvat vuorovaikutusketjussa; sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tietyssä tilanteessa ja olosuhteissa. Puheenvuorojen ja muiden symbolisten tekojen merkitysten tulkintaan vaikuttavat muun muassa kulttuuriset konventiomme eli lukuisat kirjoittamattomat normit, joihin meidät sosiaalistetaan ja joita enemmän tai vähemmän tietoisesti noudatamme.

Neutraalitkin kuvaukset sisältävät sanoja, jotka lataavat kohteisiinsa piileviä oletuksia siitä, miten asioiden tulee olla, mikä on niin sanotusti luonnollista. Diskurssianalyysin tarkoitus on tehdä ne näkyviksi. Diskurssianalyysiin liittyy siis ei-heijastavuuden käsite. Kohdetta ei ole tarkoitus kuvata siten, että sen erityispiirteet otetaan annettuina luokituksina. Kiinnostus suunnataan siihen, miten kohteen merkityksiä tuotetaan. (Jokinen & Juhila & Suoninen 1992, 19-21.) Omassa tutkielmassani pyrin havainnoimaan aineistostani, miten keskustelun teemoja tuotetaan, millä sanoin, missä tilanteissa, mitä niillä pyritään tuomaan esiin.

Diskurssianalyysissa systematisoidaan erilaisia puhumisen tapoja. Niitä jäsennetään siten, että niiden ymmärtäminen helpottuu. Olennaista on myös diskurssien sisäisten jännitteiden tarkastelu. Ian Parker on määritellyt diskurssin seuraavalla tavalla: ” A good working definition of an discourse should be that it is a system of statements which constructs an object.” (Parker 1992, 5.) Kieli on struktuurien systeemi. Diskurssianalyysi purkaa käsitteiden hämärän, joista kieli saa valtansa ja voimansa. On kuitenkin muistettava, että on muutakin kuin kieli: diskurssianalyysissa on huomioitava myös vallitsevat olosuhteet, konteksti, joka mahdollistaa tekstien merkityksellistymisen. (Parker 1992, 28.) Diskurssit rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta (Jokinen & Juhila & Suoninen 1993, 27).

Parker huomauttaa, että diskurssianalyysiin kuuluu kriittinen asenne. Tutkijan on esitettävä kysymyksiä aineistolle: Miksi tämä asia sanottiin ja tätä ei? Miksi käytettiin tällaisia sanavalintoja? Miten nämä konnotaatiot vaikuttavat tapamme puhua maailmasta? (Parker 1992, 4.)

Diskurssianalyysissa voi käyttää monenlaisia aineistoja, kuten esimerkiksi haastatteluja, lehtiartikkeleita, uutisia, kirjeitä tai julkisia dokumentteja. Haastattelu on ollut yleinen tapa aineiston hankintaan varsinkin sosiaalipsykologisessa diskurssianalyysissa (Hepburn & Potter 2004, 182). Eri näkökulmia sisältävä, vuorovaikutuksellinen haastatteluaineisto on diskurssianalyysin käyttämiseen hyvin soveltuvaa (ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2001, 48–53). Tosin haastattelujenkin soveltuvuutta aineiston muodostumiskontekstina on kritisoitu (ks. esim. Hepburn & Potter 2004, 182). Diskursiivisen analyysin avulla tehdään oikeutta aineiston värikkyydelle ja ristiriitaisuudelle; moniäänisyydelle. Yksi diskurssien tutkijan tehtävä onkin tehdä ymmärrettäväksi selontekoja, vuorovaikutusta ja puheavaruuksia – tulkita moniselitteisyyttä. (Suoninen 1993, 49–50; Suoninen 1999a, 32–35.)

3.2.3 Kriittinen ja analyttinen diskurssianalyysi

Diskurssianalyttinen tutkimus voidaan jakaa kahteen ääriryhmään, jotka ovat kriittinen ja analyttinen diskurssianalyysi. Kriittinen diskurssianalyysi ottaa lähtökohdaksi oletuksen olemassa olevista alistussuhteista, ja tutkimuksen tehtäväksi tulee näiden suhteiden ylläpitäminen ja oikeuttamisen tarkastelu, myös alistusmekanismien näkyviksi tekeminen. Analyttinen diskurssianalyysi on tiukan aineistolähtöinen, jolloin tutkijan tavoitteena on pysyä mahdollisimman avoimena aineistolle ja sieltä nouseville jäsenyksille. Tällöin esimerkiksi alistussuhteiden olemassaoloon tai luonteeseen ei puututa eikä niistä tehdä oletuksia ennen aineiston analyysia. Aineistoja pyritään lukemaan ”ei-tietäjän” positiosta. (Jokinen & Juhila 1999, 86.)

Tämä on karkea jaottelu, mutta omaan tutkimukseeni sovellan enemmän analyttistä diskurssianalyysia. Kuitenkaan tutkijan positioni ei voi olla täysin neutraali aineistoa kohtaan, sillä ohjaan itse lukupiiriä, jonka keskustelu on aineistonani. Olen siis mukana omassa tutkimuksessani myös tutkittavana, koska osallistun keskusteluun ryhmän jäsenenä ja ohjaajana.

Tarkastelen tutkielmassani yhtä lukupiirin tapaamista, jossa keskustellaan Tommy Tabermannin teoksesta *Pelastaja*. Analysoin vuorovaikutusta paitsi diskurssianalyysin myös keskusteluntutkimuksen keinoin. Ryhmässä on keskustelunanalyttinen vuorovaikutussuhde ja siitä syntyy tilanne, jossa on elävää diskurssia retorisine kuvioineen. Ryhmän keskustelu on nauhoitettu ja litteroitu. Litteroituna keskustelu on kirjoitettu teksti, jota tarkastelen. Litterointi ja nauhoitus mahdollistavat sen, että voin palata yhä uudelleen ja uudelleen kerran käymäämme ainutlaatuiseseen keskusteluun. Keskustelussa on vastaanottajia, puhujia ja yleisöä. Kaikki ryhmän jäsenet toimivat vuorotellen kaikissa näissä rooleissa.

Easthopen (1990, 9) mukaan kielessä ja diskursseissa on kyse kommunikaatiosta, vuorovaikutuksesta. Diskurssit ovat aina historiallisia, ne ilmenevät vain tietyissä paikallisissa ja kansallisissa muodoissa.

Diskurssit ovat yhtä lailla historian tuottamia kuin myös lukijan tuottamia merkityksiä. (Easthope 1990, 17, 24-25.) Tekstin lukija luo diskurssit lukiessaan, mutta samalla diskurssikin luo lukijansa (Easthope 1990, 26).

Diskurssianalyysiin liittyy myös kategorisoiminen. Mitä tahansa kuvattaessa kategorisoidaan. Kuvauksessa esine, asia, tapahtuma tai ihminen saa tiettyjä ominaisuuksia (hyvä/paha, vakavastiotettava/vähäpätöinen jne.) Samoin kategoriat määrittelevät erilaisia toimintoja esimerkiksi normaaleiksi tai poikkeukselliseksi. Kategorisointi on olennainen osa kielenkäytössä. (Jokinen 1999, 129-130.) Luokittelun kannalla on myös Kenneth Burke (1978). Jokainen teoria luokittelee. Mikä tahansa objekti voi olla monenkirjavien attribuuttien kasauma, nämä objektiin liitetyt attribuutit ovat luokiteltavissa eri tavoin. (Burke 1978, 17, 19-20.)

Myös tutkija kategorisoi. Diskurssit eivät ainoastaan kuvaa sosiaalista maailmaa, ne myös luokittelevat eli kategorisoivat sitä. Tällöin tulevat esiin myös moraaliset ja poliittiset valinnat, joita diskurssin nimeäjä tekee. On esimerkiksi eri asia nimetä diskurssi rotu- tai rasismidiskurssiksi. Sanat herättävät eri mielleyhtymiä ja arvoasetelmia. Nimeäminen on kuitenkin välttämätöntä, ja diskurssien eräs mahdollisuus on nimenomaan saattaa näkymätön näkyväksi. Tekstin implikaatiot tuodaan eksplisiittisesti esiin. (Parker 1992, 4-5, 15.) Tässä tutkielmassa pyrin tuomaan näkyväksi, nimeämään sen, mistä kulloinkin puhutaan. Teemoittelu on tätä nimeämistä. Yhdistän tutkielmassani useita eri tutkimusmenetelmiä.

3.2.4 Miten diskurssi muodostetaan?

Parker lainaa Potterin ja Wetherellin vuonna 1917 laatimia ohjeita ja kriteerejä diskurssien erottamiseksi. Potterin ja Wetherellin ensimmäisenä kriteerinä on, että diskurssi realisoituu tekstissä. Tutkimuskohdetta kohdellaan tekstinä, joka on kuvattu, puettu sanoiksi. Tässä vaiheessa on hyvä lukea tekstiä assosioiden ja etsien siitä konnotaatioita. Toiseksi diskurssi liittyy aina objekteihin. On olemassa kaksi objektivoinnin tasoa:

ensinnä todellisuus, johon diskurssi viittaa, sen rakentama representaatio maailmasta. Toisena diskurssi viittaa myös itseensä. (Parker 1992, 6-9.)

Kolmantena diskurssi sisältää subjekteja. Diskurssi puhuttelee meitä tietyllä tavalla, haluaa meidän kuuntelevan tietynlaisessa roolissa, määrätynlaisena persoonana. Puhuteltavan ja puhuttelijan suhde on keskeinen: kuka puhuu ja kenelle? Ketkä voivat puhua tässä diskurssissa, keiden äänten sallitaan kuuluvan? (Parker 1992, 9-10-)

Neljänneksi diskurssi muodostaa yhtenäisen merkityssysteemin. Diskurssiin kuuluvat metaforat, analogiat ja kuvat on mahdollista tiivistää väitteeksi todellisuudesta. Erotteluvaiheessa on hyvä kysyä myös, miten tämän diskurssin teksti suhtautuisi vastaväitteisiin, jos joku esittäisikin erilaisen kuvan maailmasta. (Parker 1992, 10-12.)

Viidennessä kriteerissä huomioidaan diskurssien sisältyminen muihin diskursseihin. Diskurssit viittaavat muihin diskursseihin, sekoittuvat, lainaavat sanoja toisiltaan. Diskursseista puhuminenkin vaatii oman diskurssinsa. Tässä yhteydessä tutkija asettuu metatasolle, havainnoimaan asiaa ulkopuolisen silmin.

Kuudenneksi diskurssi reflektoi myös omaa puhetapaansa. Tähän voi liittyä ”älä ymmärrä väärin” -tyyppinen sanasto tai diskurssin kuvaaminen moraalisia tai poliittisia valintoja hyväksikäyttäen. On tärkeää nimetä diskurssit oikein.

Seitsemäs kriteeri on, että diskurssi on historiallinen. Diskurssit eivät ole staattisia, ikuisesti samoja, vaan niille on ominaista aikasidonnaisuus. Siksi kontekstilla on merkitystä. Mikäli mahdollista diskurssien muuttumista voi olla hedelmällistä tarkastella. (Parker 1992, 15–16.) Näiden lisäksi Potter ja Wetherell erottavat vielä kolme apukriteeriä, jotka liittyvät instituutioihin, valtaan ja ideologioihin. Ne eivät liity tutkielmaani, joten jätän ne käsittelemättä tarkemmin.

3.2.5 Keskustelunanalyysi ja diskurssianalyysi

Arno Bellackin ja hänen tutkimusryhmänsä tutkimus: *The language of the classroom* (1966) on tärkeimpiä suomalaisen luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimukseen vaikuttaneista analyyseista. (Leiwo ym. 1987a). Bellack ja tutkimusryhmä analysoivat luokkahuoneen vuorovaikutusta pelimetaforan kautta: vuorovaikutus koostuu siirroista ja sykleistä, avauksista ja reaktioista, jotka luokitellaan ja koodataan tiettyihin merkityskategorioihin. Vaikka luokittelun hankaluuksista puhutaan vain lyhyesti (Bellack ym. 1966, 36–38, Tainio 2007, 19), tulokset antavat kuvan ongelmattomasta ja yksiselitteisestä puhutun diskurssin tulkinnasta. Tutkimus oli aikanaan merkittävä avaus uudentyyppiseen luokkahuonetutkimukseen. Luokkahuoneen puhetta käsiteltiin rakenteellisena ja systemaattisesti etenevänä kokonaisuutena, joka koostuu siirroista ja niiden ketjuuntumisesta.

Bellackin ja hänen kollegoidensa tutkimus loi perustan luokkahuoneen diskurssianalyyttiselle tutkimukselle. Sitä kehittivät edelleen muun muassa John Sinclair ja Malcolm Coulthard vaikutusvaltaisessa tutkimuksessaan *Towards an analysis of discourse: the english used by teachers and pupils* (1975). Sinclairin ja Coulthardin tutkimuksessa selkeytetään Bellackin ja hänen tutkimusryhmänsä esittämää kolmiosaista kysymys-vastaus-arviointi (Initiation-Response-Evaluation) opetusdiskurssia, jota voidaan pitää opetusvuorovaikutuksen perusrakenteena. (Tainio 2007, 19–20).

Sinclairin ja Coulthardin tutkimus puolestaan inspiroi Matti Leiwoa kollegoineen. Hän ryhmineen julkaisi ensimmäisen suomalaisen luokkahuoneeseen sovelletun diskurssianalyyttisen tutkimuksen. Siinä esiteltiin periaatteisiin nojaa myös Leiwon tutkimusryhmän myöhempi teos *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa* (Leiwo ym. 1987a; 1987b; 1987c). Tutkimusryhmän keskeisiin tuloksiin kuului muun muassa se, että opettaja dominoi luokkahuoneen puhetilaa. Tutkimus osoitti myös, että valtaosa opettajan kysymyksistä liittyy nimeämiseen tai

luokitteluun (kognitiivisesti vähemmän vaativia aloitteita). Lisäksi tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota tyttöjen ja poikien osallistumiseen: opetuskeskustelussa ei eroja havaittu, mutta ryhmätyössä sukupuolet erosivat hieman. Lisäksi analysoitiin opetusmonologiin tekstuaalista rakentumista. Leivo tutkimusryhmineen sanoo päätavoitteenaan olleen metodin, kuvausjärjestelmän kehittämisen (Leivo ym. 1987b, I).

Luokkahuoneen opetusdiskurssia on tutkinut myös Kyllikki Keravuori (1988) väitöskirjassaan *Ymmärrätkö tarkoitukses*. Keravuori sitoutuu Sinclairin ja Coulthardin (1975) tutkimusotteen tapaiseen diskurssianalyysiin, jossa yksikköinä ovat aktit, siirrot, vuoroparit ja episodit. Hän tarkastelee luokkahuoneen diskurssirooleja: opettaja osoittautuu aloitteentekijäksi ja oppilaille jää vastaanottajan rooli. Keravuori tutkii myös vuorojen diskurssifunktioita, joita ovat esimerkiksi kysyvä, informoiva ja ohjaileva funktio. Hän pohtii myös konkreettisesti esimerkiksi erilaisten tarkistavan ja tiedustelevan kysymyksen rakenteita. (Tainio 2007, 20–21).

Luokkahuoneiden vuorovaikutustutkimuksessa on kaksi tutkimustapaa: antropologinen ja sosiokulttuurinen. Antropologisen ja sosiokulttuurisen tutkimustavan perusteita on hahmoteltu Courtney B. Cazdenin, Vera P. Johnin ja Dell Hymesin toimittamassa teoksessa *Functions of language in the classroom* (1972). Antropologiselle perinteelle rakentuu myös etnometodologisen ja keskusteluanalyttisen luokkahuoneiden vuorovaikutuksen tutkimuksen keskeisen vaikuttajan Hugh Mehanin tutkimus *Learning lessons* (1979). Mehanin tutkimuksen aiheena on luokkahuonevuorovaikutuksen rakentuminen. Etnometodologinen lähestymistapa nousee Mehanin tutkimuksen keskeiseksi lähtökohdaksi. Hän itse puhuu konstitutiivisesta etnografiasta (Mehan 1979, 16–24). Tärkeimpinä lähtökohtina etnometodologisessa lähestymistavassa ovat vuorovaikutusrakenteiden kuvaus ja niiden merkitys kompetentin jäsenyyden saavuttamiseksi luokkahuoneessa. Mehan itse kehitti luokkahuoneen tutkimukseen kvalitatiivisempaa tutkimusotetta ja hän käytti myös keskusteluanalyttisiä käsitteitä. (Tainio 2007, 22).

Mehanin tutkimuksiin on kohdistunut kritiikkiä. Häneen viitataan kriittisesti Leiwon (1987a) tutkimusryhmän tuloksissa. Mehania ei löydy lähdeluettelosta Cazdenin, Johnin ja Hymesin eikä Keravuoreenkaan tutkimuksista. Kriittisessä diskurssianalyysissä Mehanin esiin nostamia käsitteitä käytetään apuna vuorovaikutusta kuvattaessa (Fairclough 1989). Toimivia käsitteitä ovat muun muassa lausuma, vuoro, vieruspari ja sekvenssi (Tainio 1997a). Samaan tutkimussuuntaan kuuluu myös Paula Salomaan *Opettajan asenteet ja vallankäyttö opetusdiskurssissa* (1998). Myös Maarit Lindroosin tutkimus *Opetusdiskurssiin piirretty viiva* (1997) noudattaa kriittisen diskurssianalyysin perinteitä. Lindroos on tehnyt tutkimusta vuorovaikutuksessa etnografisesti koulua tutkineen sosiologi Tuula Gordonin ja kasvatustieteilijä Elina Lahelman ryhmän kanssa (esimerkiksi Gordon ym. 1999; Gordon, Holland & Lahelma 2000). (Tainio 2007, 23).

Yleensä keskustelunanalyttista tutkimusta tehdään tallenteiden kautta. Tallenteiden analyysi perustuu yleensä sosiokulttuuriseen näkökulmaan, joka perustuu Lev Vygotskin perinnölle ja on saanut vaikutteita muun muassa Mihail Bahtinin dialogisesta kielikäsitteestä. Sosiokulttuurisessa tutkimuksessa päämääränä on tutkia vuorovaikutuksen ohella myös oppimista, josta saadaan tietoa erilaisten kyselyjen tai testien avulla. (Tainio 2007, 24).

3.3 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysin on tieteellinen metodi, jonka avulla tehdään päätelmiä erityisesti verbaalisesta, symbolisesta tai kommunikatiivisesta datasta. Sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöistä sisällönanalyysia, teoriaohjaavaa ja teorialähtöistä sisällönanalyysia.

Sisällönanalyysin tavoitteena on analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Analysoitavia dokumentteja ovat esimerkiksi kirjat,

artikkelit, päiväkirjat, kirjeet, haastattelut, puhe, keskustelu, dialogi, raportit ynnä muu kirjalliseen muotoon saatettu puhe. (Grönfors 1985, 160–161; Kyngäs & Vanhanen 1999, 3–12; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Sisällönanalyysi soveltuu hyvin nimenomaan strukturoimattoman aineiston analysointiin. Metodien etuna ovat muun muassa analyysin herkkyyks kontekstille ja aineiston symbolisille muodoille.

Menetelmällä voidaan tutkia myös muun muassa sellaisia aineistoja, joita ei ole aiemmin tarkoitettu tutkimusta varten. Sisällönanalyysissa etsitään esimerkiksi tekstin merkityksiä (vertaa diskurssianalyysi – merkitysten tuottamisen tavat). (Grönfors 1985, 160–161; Kyngäs & Vanhanen 1999, 3–12; Tuomi & Sarajärvi 2009, 105–106.) Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, kuten esimerkiksi myös diskurssianalyysi. Näin ollen näiden analyysien aineistona voi toimia sama materiaali. Sisällönanalyysissa etsitään tekstin merkityksiä ja diskurssianalyysissa analysoidaan, miten näitä merkityksiä tekstissä tuotetaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 106.)

On olemassa kaksi sisällönanalyysitapaa: sisällön analyysi ja sisällön erittely. Sisällönanalyysilla tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Sisällön erittelyllä tarkoitetaan dokumenttien analyysia, jossa kuvataan kvantitatiivisesti tekstin sisältöä. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 3–12; Tuomi & Sarajärvi 2009, 106–107.) Analyysissa tuotettu aineisto voidaan myös kvantifioida eli analyysia jatketaan siten, että sanallisesti kuvattua aineistosta tuotetaan määrällisiä tuloksia. Analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysilla pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon.

Olen kvantifioinut kirjallisuuspiirikeskustelusta, kuinka monta aloitetta keskustelun aikana tehtiin. Uudeksi aloitteeksi laskin sellaiset aloitukset, joissa joku aloittaa keskustelun aiheesta, josta ei ole puhuttu aiemmin kyseisellä keskustelukerralla. Tällaisen sisällönanalyysin tarkoituksena on selkeyttää kuvausta kirjallisuuspiirin keskustelusta. Keskeiset teemat nousivat näiden keskustelun aloitusten pohjalta. Erottelin vielä, kuinka monta keskustelun aloitusta jokainen kirjallisuuspiirin jäsen tekee.

Analyysin tarkoituksena on informaatioarvon lisääminen, toisin sanoen hajanaisestakin aineistosta pyritään luomaan mielekäs, selkeä ja yhtenäinen informaatiokokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105.) Analyysillä luodaan selkeyttä aineistoon, jotta voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä. Aineiston käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto aluksi hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudeksi uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Ennen analyysia tulee päättää analysoidaanko ilmisältö (manifest content) vai myös piilossa olevat viestit (latent content). (Tuomi & Sarajärvi 2009, 115.) Analyysiyksikkö voi olla sana, lausuma tai ajatuskokonaisuus, kirjain, sivujen määrä, pääotsikoiden koko ynnä muu riippuen tutkimustehtävästä.

Sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin kuuluvat: aineiston redusointi eli pelkistäminen (tiivistäminen, pilkkominen osiin), klusterointi ja abstrahointi. Klusteroinnissa eli aineiston ryhmittelyssä koodattu alkuperäisaineisto käydään tarkasti läpi ja etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla nimikkeellä. Aineiston abstrahoinnissa erotetaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettinen käsitteistö. Abstrahointia jatketaan yhdistämällä luokituksia niin kauan kuin se aineiston näkökulmasta on mahdollista. Tutkija muodostaa yleiskäsitteiden avulla kuvauksia tutkimuskohteesta ja vertaa teoriaa ja johtopäätöksiä kokoajan alkuperäisaineistoon uutta teoriaa muodostaessaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112.) Tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. Tuloksissa kuvataan myös luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet tai kategoriat ja niiden sisällöt. Johtopäätöksissä tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät. Tutkija pyrkii siis ymmärtämään tutkittavia heidän omista näkökulmistaan analyysin jokaisessa vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 115.)

3.3.1 Teorialähtöinen sisällönanalyysi

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä analyysin luokittelu perustuu aikaisempaan viitekehykseen, joka voi olla teoria tai käsitejärjestelmä. Teorialähtöisessä sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on analyysirungon muodostaminen. Analyysin runko voi olla hyvin väljä tai vaikkapa strukturoitu. Strukturoidulla analyysirungolla testataan yleensä aikaisempaa teoriaa tai käsitejärjestelmää uudessa kontekstissa. Analyysirungon sisälle muodostetaan erilaisia luokituksia ja kategorioita. Aineistosta voidaan poimia: ensinnä ne asiat, jotka kuuluvat analyysirungon sisälle sekä toiseksi sellaiset asiat, jotka jäävät analyysirungon ulkopuolelle. Analyysirungon ulkopuolelle jäävistä asioista muodostetaan uusia luokkia.

Luokittelun ja kategorisoinnin jälkeen aineisto voidaan kvantifoida eli laskea, kuinka monta kertaa sama asia esiintyy esimerkiksi haastattelijoiden kuvauksissa tai kuinka moni tutkittava ilmaisee saman asian. Kvantifioinnin nähdään tuovan laadullisen aineiston tulkintaan erilaisia näkökulmia. Ongelmana on usein kuitenkin se, että laadulliset aineistot ovat niin pieniä, ettei niiden kvantifointi tuo välttämättä lisätietoa tai erilaista näkökulmaa tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117–118). On tärkeää, että aineiston analyysin jälkeen tehdään mielekkäät johtopäätökset aineistosta. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan useissa sisällönanalyysillä tehdyissä tutkimuksissa tutkija on kuvannut analyysin hyvin, mutta mielekkäät johtopäätökset ovat jääneet tekemättä. Tällöin menetelmä ei tuo kovin suurta lisäarvoa tutkimukselle.

Olen hyödyntänyt sisällönanalyysia kirjallisuuspäiressä keskustelun analysoinnissa. Erittelin litteroidun keskustelun sisältöä siten, että nostin esiin sieltä muutamia keskeisiä teemoja, jotka toistuvat keskustelussa. Tarkoitukseni on erittelyn avulla kuvata selkeämmin sitä, mistä ryhmässä keskusteltiin. Kvantifioin aineistoa eli jatkoin analyysia siten, että tuotin sanallisesti kuvatusta aineistosta määrällisiä tuloksia. Lasken, kuinka monta kertaa keskeisiksi nostamani teemat esiintyvät keskustelussa.

Mielenkiintoista on myös selvittää, kuinka monta uutta keskustelunaloitusta tehdään ja miten ne jakautuvat osanottajien kesken. Sisällönanalyysillä pyrin järjestämään aineistoani tiiviiseen ja selkeään muotoon, pyrin tuomaan esiin keskustelun merkittävät tilanteet.

3.3.2 Teemat sisällönkuvaajina

Teeman käsite voidaan ymmärtää monella tavalla. Kirjallisuudessa teema eli perusajatus kertoo teoksen keskeisen sanoman, kuvaa teoksen perusideaa. Yksi teos voi sisältää useita eri teemoja, sillä eri lukijat voivat tulkita samaa tekstiä eri tavoin.

Kirjallisuudessa teema määritellään Yrjö Hosiailuoman mukaan teoksen perusajatuksiksi tai johtoaiheiksi. Teema on tavallisimmin abstrakti idea, joka saattaa esiintyä eksplisiittisesti. Usein teema kuitenkin havaitaan, eritellään ja tulkitaan vain epäsuorasti. (Hosiailuoma 2003, 914.) Teoksessa *Pelastaja* teemana on toisen ihmisen puolesta uhrautuminen. Miehet ovat jäälaudalla Suomenlahdella. Vain osa heistä voi pelastautua veneellä. He joutuvat valitsemaan, ketkä lähtevät ja ketkä jäävät. Päähenkilö Toivo jää jäälaudalle ja antaa nuoremman miehen lähteä kotiin. Keskellä merta oleva jäälautta hajoaa pala palalta ja kaikki merelle jääneet kuolevat. Kirjan teema nostaa keskusteluun tietyt teemat. Niitä ovat esimerkiksi kuolema, toivo, uhrautuminen, rakkaus ja väkivalta. *Pelastaja* -teoksen teema ja aihe ovat hyvin lähellä toisiaan. Teema voi välillä esiintyä teoksessa myös aiheena. Yritän nostaa teemoiksi kuitenkin ne asiat, jotka ovat keskeisimpiä ja liittyvät kirjan pääteemaan, johtoajatukseseen eli uhrautumiseen toisen puolesta.

Teema voidaan ajatella väljäksi sanan ja maailman kesken, jolloin teemalle on luonteenomaista eheyttää ja selittää kokonaisuutta (Hosiailuoma 2003, 915). En ota tutkielmaani yhtä ainoaa teemaa, vaan tarkastelen useita teemoja, jotka keskustelusta nousevat.

Käsitteitä teema, aihe ja motiivi on käytetty usein etenkin englanninkielisessä kirjallisuudentutkimuksessa jokseenkin samassa merkityksessä. Yrjö Hosiailuoman mukaan teeman ja motiivin ero on kuitenkin siinä, että teema hahmottaa teoksen kokonaisidean, mutta motiivi on pienempi rakenneyksikkö (Hosiailuoma 2003, 914–915).

Kasvatustieteissä temalla ja teemoittelulla tarkoitetaan eri asiaa kuin kirjallisuudentutkimuksessa. Kasvatustieteessä teemoittelu pohjautuu grounded theoryyn ja sisällönanalyysiin. Grounded theory on tapa ajatella ja käsitteellistää aineistoa. Tavoitteena on muodostaa käsitteitä koodauksen avulla. Kysymys on aineiston pilkkomisesta, käsitteellistämisestä ja uudelleen järjestämisestä. Tarkastelen litteroimaani ja nauhoittamaani aineistoa, analysoin ja tulkiten. Kun tietty aineiston osa nousee mielenkiinnon kohteeksi, nimeän kyseisen indikaattorin. Nämä indikaattorit eli tässä työssä keskustelun teemat ilmentävät keskeisiä keskustelusta esiin nousseita asioita. Näistä koodaan keskustelujaksoja, joissa käsitellään tiettyä teemaa. Tämän koodauksen tarkoituksena on kategorioiden nimeäminen ja muodostaminen. Näin tietyt teemat nousevat keskeisiksi keskustelusta.

3.3.3 Temaattinen analyysi

Etnografisissa haastatteluissa on yleisesti käytetty laadullisia menetelmiä tietojen keräämiseen (Aronson, 1992). Kun tietoa kerätään, tutkijat joutuvat analysoimaan tietoja. On monia tapoja analysoida, kuinka informantit puhuvat kokemuksistaan (Mahrer, 1988; Spradley, 1979, Taylor & Bogdan, 1984). Temaattinen analyysi on tällainen keino.

Vaikka temaattista analyysia on kuvattu tutkimuskirjallisuudessa (Benner 1985, Leininger, 1985; Taylor & Board, 1984) ei ole riittävästi sellaista kirjallisuutta, jossa hahmotellaan käytännön tasolla temaattisen analyysin suoritusprosessia.

Temaattisessa analyysissä yhdistetään samaan aihepiiriin kuuluvat asiat yhdeksi teemaksi eli esimerkiksi poimitaan aineistosta kaikki keskustelukohdat, joissa puhutaan tietyistä teemista. Teemat voivat saada myös alaluokituksia. Ensimmäisessä vaiheessa kerätään tietoa eli nauhoitetaan tai videoidaan keskustelu (Spradley 1979.) Tarkasteluun nostetut teemat osoittavat keskustelun kulun ja auttavat näin hahmottamaan keskustelua ja tekemään siitä johtopäätöksiä.

Temaattisen analyysin tavoitteena ei ole luoda uutta teoriaa vaan kuvata, analysoida ja raportoida aineistosta esille nousevia malleja (teemoja) yksityiskohtaisesti. Temaattinen analyysi ei edellytä teoreettista tai teknologista tietoa lähestymistavasta grounded teorian tapaan, täten se antaa mahdollisuuden avoimempaan analyysiin (Braun & Clarke 2006). Temaattisella analyysillä pyritään valottamaan erilaisia näkökulmia tutkimuksen keskeisistä aihepiireistä.

Temaattinen analyysi voi olla joko aineisto- tai teorialähtöistä. Aineistolähtöisessä analyysissä aineisto pyritään koodaamaan ilman edeltä määriteltyä koodauskehikkoa tai tutkijan esioletuksia. Tutkijan työ ei kuitenkaan ole vapaata teoriasitoumuksista. Teorialähtöisessä temaattisessa analyysissä tutkijalla on teoreettinen kiinnostus ja hän tarkastelee aineistoa tästä teoreettisesta näkökulmasta. Analyysissä teema sisältää tutkimuskysymyksen kannalta jotain olennaista ja analyysissä etsitään aineistosta nouseva vastaus tutkimuskysymykseen. (Braun & Clarke 2006.)

Tässä sisällönanalyysiin pohjautuvassa temaattisessa analyysissä tarkastelen nauhoitettua ja sen pohjalta litteroitua kirjallisuuspiirikeskustelua aineistolähtöisestä näkökulmasta ja pyrin nostamaan esiin keskustelun keskeiset teemat.

3.3.4 Teemat ja diskurssit kirjallisuuspäiressä

Teemoissa sisällöt ovat keskeisiä, puhetapojen eroille ei anneta suurta painoa, jos aihe pysyy samana. Diskursseihin tultaessa kielen osuus erottelussa kasvaa. On tärkeää tunnistaa kielelliset rekisterit, eri tavat puhua asioista. Diskurssi on tietynlainen tapa puhua asioista. Asioita ei puheessa vain kuvata, vaan merkityksellistetään maailmaa tekemällä asiasta selkoa ja antamalla perusteita omalle toiminnalle. Diskurssianalyttisesti aineistoa tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota siihen, mitä ihmiset antamallaan kuvauksilla tekevät – mihin he pyrkivät, millaisen kuvan he antavat. (Jokinen & Juhila & Suoninen 1999, 67.) Kuvaamisen lisäksi diskurssit luokittelevat ja kategorisoivat maailmaa (Parker 1992, 4-5). Tämä ei ole aina tietoisista, diskurssianalyysi antaa mahdollisuuden saada implisiittiset luokittelut näkyviksi.

Monet diskurssit kulkevat osaksi limittäin. Myös teemat ovat kytköksissä diskursseihin. Diskurssit liittyvät puhetapaan. Puhuttu ja kirjoitettu kieli ovat (toimintaa ja ajattelutapaa ilmaiseva) teko (Juhila & Suoninen 1999, 238). Diskurssit ovat keskustelussa esiintyviä puhetapoja. Ne muodostuvat merkityssystemeistä, jotka eivät esiinny yhtenäisinä kokonaisuuksina, vaan ovat sirottuneet eri puolille tekstejä (Suoninen 1993, 50). Diskurssien avulla pyritään tuomaan näkyväksi maailmaa jäsentäviä konstruktioita. Kielen käyttö kietoutuu muuhun todellisuuteen (Jokinen & Juhila & Suoninen 1993, 21).

Jokinen, Juhila ja Suoninen (1993, 39-40) esittävät, että subjektiposition käsite sopii paitsi tilanteisiin, joissa analysoidaan toiminnan rajoituksia, myös kuvaamaan toimijan aseman vaihteluita. Sama ihminen voi ottaa useita rooleja ja vaihdella niitä position mukaan. Diskurssien tapaan positiotkin tuotetaan sosiaalisessa ympäristössä. Diskursseissa paneudutaan enemmän kielen käyttöön ja sen moninaisuuteen, rooleissa mukaan tulee toiminta ja siihen liittyvät odotukset ja valta. Implisiittiset rooliodotukset ja -ehdotukset edustavat vallankäyttöä.

4 Aineiston analyysia

Kirjallisuuspiirin tavoitteena on kannustaa osallistujia aktiivisiksi lukijoiksi, jotka lukevat monipuolisesti erilaisia kirjoja. Tavoitteena on myös kehittää kriittistä ja pohdiskelevaa lukutapaa. Lukeminen edistää myös elinikäisen oppimisen tavoitteita. Vuokko Kaartisen väitöskirjassa *Aktiivinen oppiminen -lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi* (1996) selvennetään, mitä aktiivinen lukeminen on. Tältä osin Kaartisen tutkimus oli antoisa, vaikka hänen tutkimuskohteenaan ovat peruskoulun oppilaat ja omassa lukupiirissäni käy lähinnä aikuisikäisiä, jo opiskelunsa suorittaneita ihmisiä, jotka haluavat kehittää itseään aktiivisella lukuharrastuksella ja jakaa lukukokemuksensa toisten kanssa ryhmässä.

"Lukutaito on vaarallinen taito, siksipä lukutaidottomien määrä maailmassa vain kasvaa. Lukeva oppii ajattelemaan, luokittelemaan ilmiöitä, tekemään hankalia kysymyksiä. Mitä harvempia lukutaitoisia, sitä edullisempaa vallanpitäjille." (Kirsti Mäkinen, Helsingin Sanomat 9.11.1996) Tämän lainauksen Kaartinen otti väitöskirjaansa. Siinä otetaan hyvin kantaa lukutaitoon, joka on paljon muuta kuin vain konkreettinen taito lukea. Luettu pitää ymmärtää, sitä tulee pohtia ja käsitellä omassa mielessä. Tällöin lukeminen herättää uusia ajatuksia.

Kaartisen tutkimuksen teoriaosassa tarkastellaan konstruktivismiin pohjalta tekstinymmärtämistä ja kirjallisuuden opetusta sekä niiden arviointia. Opettajan tietoisuuden tarkastelun käsitteitä ovat kokemuksellinen oppiminen, reflektio ja metakognitio. Kirjoittamalla, keskustelemalla ja portfolioita laatimalla oppija voi reflektoida oppimistaan.

Lukupiirissä käytetään jonkin verran myös kirjallisuustieteellisiä käsitteitä, vaikka niitä yritetään myös jonkin verran tietoisesti välttää, koska piiri on avoin kaikille ammatista tai koulutustaustasta riippumatta. Aktiiviset aikuislukijat omaavat kuitenkin jossain määrin ammattimaisen puhutavan keskustellessaan kirjallisuudesta ja osa ryhmän jäsenistä on

kaunokirjallisuuden asiantuntijoita. Elina Koukin väitöskirjan otsikko ”Käsitteitä tarpeen mukaan” (2009) kuvaa hyvin tilannettamme: kirjallisuuden käsitteitä käytetään, jos on tarpeen, mutta niitä ei käytetä, jos asiat voi sanoa helpommin ilman niitä. Niitä käytetään siis tarpeen mukaan. Proosa-analyysin käsitteistö ja erityisesti kertoja-käsite, on olennainen käsite lukupiirin keskustelussa.

Judith A. Langerin on tutkinut muun muassa sitä, miten opiskelijat vastaanottavat kirjallisuutta teoksessa *Literature Instruction, A Focus on Student Response* (1992). Tutkimus sijoittuu koulumaailmaan, mutta sitä voi osin soveltaa omaan tutkimukseeni. Opiskelijoita omassa ryhmässäni vastaavat kirjallisuuspäiriin osallistujat, joiden tavoitteet ovat hieman erilaiset kuin opiskelijoilla, joiden on tietyllä tapaa "pakko" lukea suoriutuakseen opinnoistaan. Oman lukupiirini jäsenet ovat mukana vapaa-ajallaan, harrastusmielessä, mutta silti he haluavat oppia lukemistaan kirjoista ja tarkastella käsittelyssä olevia teoksia tarkasti ja syvällisesti.

4.1 Aktiivinen oppiminen ja yhteistoiminnallisuus

Kaartisen väitöskirjan taustalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka on myös oman tutkimukseni taustalla vaikuttava näkemys. Oppija nähdään konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan aktiivisena ja itse omaa oppimistaan ohjaavana henkilönä. Tieto syntyy vuorovaikutuksessa hänen ja hänen ympäristönsä kanssa. Oppimisessa on tärkeää: tavoitteet, palaute ja tiedon järjestyminen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on yhteistoiminnallista. Aktiivinen lukija ja aktiivinen lukutapa ovat käsitteitä, jotka syntyvät nimenomaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta.

Kaartisen keskeiseen käsitteistöön kuuluvat metakognitio, skeema ja strategia. Metakognitio on tietoa tiedosta, taidosta ja uskomuksista. Se on myös taitoa toimia. Lukemisessa tämä ilmenee niin, että lukija osaa valita tehtävään sopivan menettelyn ja hän osaa myös käyttää sitä. Hän osaa

esimerkiksi etsiä tekstin pääkohdat ja arvioida ymmärtämistään kyselemällä. Hän suunnittelee, valvoo ja tarkistaa. Lukija toimii yleensä näin kaikessa lukemisessa niin opiskeluun liittyvässä kuin vaikkapa lukupiirissä. Lukupiirissä ei lueta opiskelutarkoituksella, mutta lukija käsittelee tekstiä samalla tavalla kuin lukiessaan opiskeluun liittyviä kirjoja ja tekstejä.

Skeemalla tarkoitetaan tietorakennetta. Oppijalla on mielessään tietyn tekstilajin skeema, jonka avulla hän hallitsee tekstin kertomuskieliopin. Skeema suuntaa havainnointia. Lukijan odotushorisontti, joka tunnetaan kirjallisuudentutkimuksen reseptioestetiikasta, on lukijan skeema, joka sisältää hänen ennakko-odotuksiaan tekstistä. Kirjallisuuspiirissä lukijat lukevat tekstiä tekstilajin mukaan, millainen kertomuskielioppi tekstillä odotetaan olevan.

Kaartisen (1996) mukaan strategia on oppijan tietoinen toiminta- ja lähestymistapa, jolla hän käsittelee luettavaa, opiskeltavaa tai ymmärrettävää aineistoa. Se on tietoinen taito (metakognitiivinen taito). Lukemisen yhteydessä lukustrategia on yleiskäsite. Jos tavoitteena on oppia lukemisen avulla, on kyseessä oppimisen strategia. Jos tavoitteena on ymmärtää, kyse on ymmärtämisstrategiasta. Opetusstrategia tarkoittaa tapaa, jolla opettaja ohjaa oppilastaan oppimaan. Opetusstrategia voi toistuvasti käytettynä muuttua oppilaan oppimisen/ymmärtämisen/lukemisen strategiaksi. Opetus- ja oppimisstrategiat vaihtelevat lukupiirissäni myös teoksesta riippuen.

Reflektio liittyy kokemukselliseen oppimiseen. Oppija tarkkailee, pohtii eli reflektoi omia kokemuksiaan niiden aikana ja niiden jälkeen. Reflektio voi koskea sekä tietoja että taitoja. Reflektiossa oppijan kokemukset ja hänen teoreettinen ajattelunsa "keskustelevat". Reflektion seurauksena oppijan metakognitiivinen tietoisuus laajenee.

Palaute on osa aktiivista oppimista. Se auttaa oppijaa tulemaan tietoiseksi oppimastaan. Kirjoittaja tulee tietoiseksi palautteen avulla siitä, mitä hän jo osaa. Kirjallisuuspiirissä jäsenet saavat toisiltaan palautetta, toinen

ymmärtää asian samalla tavalla tai sitten syntyy keskustelua, jos joku on ajatellut asian aivan toisin kuin edellinen lukija. Palautteen avulla voi kehittää lukutapaansa ja tulla tietoisemmaksi tavastaan lukea. Mallintaminen liittyy lukutavan ja -taidon luomiseen. Lukemisessa ja kirjoittamisessa ohjaaja on lukevan ja kirjoittavan ihmisen malli ja toimii sen mukaan. Hän ei asetu yläpuolelle, vaan on osa oppivaa yhteisöä. Ohjaaja voi mallintaa aktiivisen lukemisen ajatteluprosesseja. Hän mallintaa palautetta. Mallintaminen voi tarkoittaa myös sitä, että seurataan ryhmässä keskustelevien toimintaa silloin, kun nämä keskustelevat teksteistä ja antavat palautetta toisilleen niistä.

4.2 Lukemisen ja oppimisen suhteesta

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa sitä, että oppija ohjaa aktiivisesti omaa toimintaansa ja luo itse tiedon siitä aktiivisessa vuorovaikutuksessa, jossa hän elää ympäristönsä kanssa. Näin rakentuu oppijan tieto ja tietoisuus. (Kaartinen 1996, 12–13) Oppiminen on konstruktivistista eli oppijat eivät ole passiivisia tiedon vastaanottajia, vaan rakentavat tietämyksensä ja taitonsa itse.

Tehokas oppiminen on itse säädelyä, muun muassa metakognitiiviseen tietoisuuteen perustuvaa. Tehokas oppiminen on myös kasautuvaa: uusi tieto rakentuu vanhan tiedon varaan. On tärkeää, että aiemmin opittu on hyvin jäsentynyttä. Tehokas oppiminen on tavoitetietoista. Oppiminen yleensäkin on aina tilannesidonnaista. Oppimistilanteet tulisi kytkeä sellaisiin todellisen elämän tilanteisiin, joissa oppija niitä myöhemmin tarvitsee. Tehokas oppiminen on konstruktivistisen ajattelun mukaan yhteistoiminnallista ja sosiaalista. Oppilaan tulisi itse havaita ongelmia, joten koulussa pitäisi lisätä oppilaan valmiuksia löytää mielekkäitä kysymyksiä. Perustelutaidot ovat tärkeitä tiedonmuodostumisessa. Itsenäisen toiminnan olennainen piirre on vastuuntunnon kehittyminen. Oppimisen strategiat ja metakognitiiviset taidot ovat keskeisiä kaikessa oppimaan oppimisessa. (Olkinuora 1994, 65–66, Rauste-vonWright &

vonWright 1995, 35–45.) Nämä tavoitteet sopivat niin harrastuslukupiiriin kuin kirjallisuuden opiskeluunkin. Vastuuntuntoa ei harrastuspiirissä tarvitse opettaa, koska jokainen on tullut ryhmään oman kiinnostuksensa kannustamana.

Äidinkieleen edellä kuvattu ajattelutapa sopii hyvin, koska kielen taidoissa on kyse myös oppimisen taidoista. Siksi on tärkeää, että oppija osaa asettaa tavoitteita, arvioida edistymistään ja toimimaan ryhmän jäsenenä. Näihin menettelyihin kuuluu oppijan omien kokemusten ja elämysten tuominen oppimistilanteisiin. Kirjallisuuspiirissä lukijat yhdistävät hyvin aktiivisesti lukemansa omaan elämäänsä ja kokemusmaailmaansa.

Rosenblattin (1994, 1061) mukaan niin sanottu transaktio-paradigma lähtee siitä filosofisesta oletuksesta, että havainnoija on osa ilmiötä. Transaktio-paradigman mukaisesti lukemiskäsityksen näkemys kielen oppimisesta liittyy Deweyn, Piercen ja Vygotskyn ajatteluun. Kieli on sosiaalisesti syntynyt kommunikaatiojärjestelmä, ja yksityinen ihminen sisäistää tämän järjestelmän omien sanallisten kokemustensa kautta erilaisissa elämäntilanteissa. Koska jokaisen ihmisen kieli on omanlaisensa, jokainen myös lukee ja tulkitsee kirjallisuutta omalla tavallaan.

Kirjallisuudentutkimuksessa vastaanottotutkimus (reader response criticism) korostaa lukijan lukukokemusta, ja näin tällä lähestymistavalla on mielenkiintoisia yhteyksiä Deweyyn ja kokemukselliseen oppimiseen. Kirjallisuuden vastaanottotutkimuksen edustajat ovat Probstin mukaan painottaneet lukijan merkitystä eri tavoin tekstin tulkintaprosessissa. Esimerkiksi Rosenblatt (1978) ja Iser (1976) pitävät lukijaa ja tekstiä tasaveroisina, kummallakin on aktiivinen osa. Joidenkin näkemysten mukaan lukijan ja lukijayhteisön osuutta korostetaan (Bleich, Probst) tai lähdetään semioottiselta pohjalta (Scholes 1985, Kaartinen 1996, 33.)

4.3 Käsitteet - kirjallisuuskeskustelun apu vai haitta?

Opetusneuvos ja ylioppilastutkintolautakunnan äidinkielen jaoksen jäsen Pirjo Sinko (2002, 16) toteaa, että opetuksessa olisi oltava käytössä eräänlainen lukijan "työkalupakki", jolla hän viittaa tekstien kielen ja rakenteiden tarkastelussa tarvittavaan käsitteistöön. Käsitteet pitäisi kiinnittää aidoissa oppimistilanteissa luettuun tekstiin. Singon mukaan on tehtävä kompromisseja tarvittavan tieteenalan terminologian ja arkisanaston välillä: on rakennettava synteesejä olemassa olevasta tiedosta, koska "lukemisprosessi ei ole luonnonprosessi, joka tapahtuu itsestään" (Sinko 2001, 16). Kirjallisuuspiirissä osallistujat oppivat käsitteitä, jotka helpottavat lukukokemuksesta keskustelemista. Käsitteet mahdollistavat syvällisemmän keskustelun käsiteltävästä teoksesta. Ilman yhteisiä käsitteitä on hankala puhua niin, että kaikki ymmärtävät asian samalla tavalla kuin henkilö, joka selittää lukukokemustaan.

Elina Kouki käytti väitöskirjansa *"Käsitteitä tarpeen mukaan"* Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa (2009) ohjenuorana Hans Aeblin toteamusta: "En usko didaktisessa keskustelussa usein esitettyyn teorian ja käytännön vastakkainasetteluun. Vain huono teoria on ristiriidassa käytännön kanssa, ja vain ahdas ja yksipuolinen käytäntö on vastakohta toimivalle teorialle" (Aebli 1991, 14). Teorian ja käytännön yhteensovittaminen nähdään usein ongelmallisena. Niin sen ei tulisi olla. Teoria palvelee käytäntöä, auttaa hahmottamaan, miksi jokin asia on niin kuin se on. Käsitteitä tarvitaan, mutta niiden ylenpalttista käyttöä tulee välttää, jotta ne eivät hankaloita vuorovaikutusta vaan palvelevat sitä, selittävät, auttavat keskustelijoita ymmärtämään toisiaan paremmin.

4.4 Konstruktivistisesta sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen

Kognitiivis-konstruktivistisen näkökulman rinnalla on yhä enemmän alettu korostaa sosiokulttuurista oppimiskäsitystä. Se kytkee oppimisen laajempaan sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. Sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä painotetaan kollektiivista vuorovaikutteisuutta ja yhteisöllisyyttä onnistuneen oppimisen ehtona. Käsityksen kannattajat näkevät piaget’laisen yksilön aktiivisuutta korostavan näkökulman liian kapeana, individualistisena konstruktivismina (Säljö 2001, 64, 66). Sosiaalisella konstruktivismilla tarkoitetaan puolestaan sosiaalisen vuorovaikutuksen painottumista (Uusikylä & Atjonen 2000, 101), joten sosiokonstruktivismiin voi katsoa olevan lähellä sosiokulttuurista oppimiskäsitystä. Sosiokulttuurisessa oppimisnäkemyksessä keskeisinä oppimiseen vaikuttavina tekijöinä nähdäänkin vuorovaikutus ja ihmisten välinen viestintä. Kirjallisuuspiirissä keskusteluissa vuorovaikutus ja viestintä ryhmän jäsenten välillä tarjoaa sen kentän, jossa oppiminen tapahtuu.

Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan oppimiseen vaikuttavat sosiaalisten tekijöiden lisäksi myös kieli ja kulttuuri ratkaisevasti enemmän kuin konstruktivistit ajattelevat (Sfard 1998; Enkenberg 2002, 165; Säljö 2001, 63, 67). Tässä tehdään selvä ero esimerkiksi juuri Piaget’hen, jonka voi myös katsoa aliarvioineen kielen merkitystä kehityksessä samaan tapaan kuin behavioristit (Mutanen 2000, 102; Donaldson 1982). Käsitteet ovat sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan syntyneet sosiaalisessa kontekstissa, teoreettisen dialogin ja vuorovaikutuksen seurauksena. Käsitteet ilmentävät tiettyjä diskursseja eli tapoja kommunikoida. Sosiokulttuurisesti ajatteleva korostaa näin ollen oppimisen kommunikatiivista luonnetta. Siksi käsitteen opettaminen ja oppiminen nähdään sosiokulttuurisesti suuntautuneessa opetuksessa ennen kaikkea kieleen ja kommunikaatioon liittyvinä ilmiöinä.

4.5 Kirjallisuuden ja sen opetuksen vastaanotosta

Judith A. Langerin (1992) kirjassa *Literature Instruction. A Focus on Student Response* useat tutkijat esittävät näkökulmia kirjallisuuden opetukseen, miten opiskelija tai oppilas vastaanottaa kirjallisuuden opetuksen. Langer uudelleen arvioi kirjassa kirjallisuuden opetusta, miten sitä voitaisiin kehittää parempaan suuntaan.

Langer painottaa artikkelissaan sitä, että opiskelijoiden ajattelutaitoja on kehitettävä, niiden kehittäminen hyödyttää kaikkea oppimista ja opiskelua. Hänen mielestään opettajat painottavat liian usein ongelmanratkaisua kriittisen ajattelun sijaan (Langer 1992, 35). Hän esittää uuden tavan, jolla opiskelijoita kasvatetaan kriittisiksi ajattelijoiksi ja lukijoiksi. Hän toteaa, että kirjallisuus antaa avaimet tietämiseen, ja tietäminen aukeaa merkitysten ymmärtämisen kautta. Kirjallisuuden ymmärtämisen prosessi tarjoaa erilaisia malleja esittää kysymyksiä ja muuttamalla opetuksen lähestymistapoja voimme tehokkaammin tukea kirjallisuuden opetusta ja opettamista. (Langer 1992, 35.) Langer kehitti muutamien vuosien ajan kirjallisuuden opettamiseen uutta teoriaa. Hän havainnoi uuden kirjallisuuden opetuksen menetelmän vaikutuksia opetukseen projektissa, johon kuului viisitoista koulua kaupungeista ja esikaupunkialueilta.

Kouluissa on tehty yleensä ero tieteellisen ja kirjallisen ajattelun välillä, merkitykset rakentuvat niissä eri tavoin. Suzanne Langer (1942; 1967) puhuu subjektiivisesta ja objektiivisesta todellisuudesta. Louise Rosenblatt (1970) käyttää tutkimuksissaan käsitteitä esteettinen ja efferentti lukeminen (efferentti lukeminen tarkoittaa asialukemista), Jerome Britton (1970) puhuu katsojasta ja osallistujasta ja Jerome Bruner (1986) käyttää käsitteitä kerronta ja paradigmaattinen ajattelu. Olennaista on ero kirjallisen ja informatiivisen merkityksen välillä. Kaikkiin näihin ajattelutapoihin sisältyy se, että kielenkäyttäjät yhdistää kielen kokemuksiinsa ja toisaalta merkitys pidetään erillään rationaalisesta ja loogisesta ajattelusta. Toinen näkökulma on subjektiivinen, siinä keskitytään ihmisen sisältä käsin luomiin merkityksiin ja toisessa näkökulmassa korostuu yksilön ulkopuolinen

elämymaailma, joka luo merkityksiä. (Langer 1992, 36.) Lukupiirissä kieli yhdistyy omiin kokemuksiin luontevasti. Keskustelu on vapaampaa kuin opintoihin liittyvissä keskusteluissa.

Loogista ajattelua painotetaan yleensä kouluissa paljon. On kuitenkin huomattu, että kirjallisuuden ymmärtäminen antaa avaimia ongelmanratkaisuun niin elämässä kuin työssäkin. Monissa ammateissa, joissa on totuttu loogiseen ongelmanratkaisuun ja ajatteluun, on siirrytty myös ajattelemaan asioita toisin, kerronnan kautta ymmärtämällä ja oppimalla. (Langer 1992, 36.) Näin saadaan uusia näkökulmia asioihin ja asiat nähdään monipuolisemmin kuin pelkän loogisen järkeilyn avulla.

Langerin kirjoissa *The Process of understanding literature* (1989) ja *The Process of understanding: reading for literary and informative purposes. Research in the Teaching of English* (1990) on suuntauduttu ymmärtämiseen ja selitetty eroa lukijoiden lähestymistavoissa esimerkiksi siinä, kuinka he selvittävät merkityksen, mikä luettavassa tekstissä on annettu. Vuorovaikutus lukukokemuksessa on tärkeä, kirjallisuuden hahmojen elävät ajatukset ja kokemukset opettavat oikeista asioista kuten vaikkapa ensimmäisestä maailmansodasta. Lukeminen näyttää olevan ensisijainen tarkoitus ja muut tavoitteet tulevat sen jälkeen. Tavoitteena olisi korostaa tunnetta ja kokonaiskäsitystä, ne luovat eroja lukijoiden välillä. Tapahtumat ovat samat kaikille lukijoille. (Langer 1992, 37.) Langer korostaa tärkeää seikkaa, kaikille tapahtumat, jotka kirjassa kerrotaan, ovat samat. Silti ihmiset tulkitsevat ne eri tavoin omista lähtökohdistaan ja kokemuksistaan. Lukupiirissä tällainen keskustelu on mielenkiintoista, kuinka samat asiat voivat vaikuttaa eri lukijoihin niin eri tavoin ja nostaa aivan erilaisia tunteita ja ajatuksia.

Kun lukijat yhdistävät lukukokemukseensa odotuksensa ja kokemuksensa, he pääsevät kohti mahdollisuuksien horisonttia, saavat tekstistä kokonaisvaltaisen käsityksen, mutta samalla he voivat uudelleen tulkita sitä haluamallaan tavalla. Lukijat pohtivat tunteita, aikomuksia ja vaikutuksia myös yli tekstin antamien merkitysten. Heille tarjoutuu kaksi tasoa:

hetkellinen ymmärrys tekstistä ja ajattelun muutoksen mahdollisuus kokonaisuuden avautuessa paremmin. (Langer 1992, 37.) Jos tavoitteena on tieto, kuten yleistajuisia proosateoksia lukiessa, lukijan mielenkiinto on kiinnostuksen ylläpitämisessä. Hän miettii, mitä kirjailija on halunnut sanoa. Sen sijaan ajatusta voidaan laajentaa niin, että pohditaan, miten teos voi muuttaa lukijan omaa ajattelua, mielipiteitä, näkökulmia jne. (Langer 1992, 37.) Merkityksen muodostumisen prosessi eroaa ymmärtämisen prosessista tietyllä tavalla. Kriittisen ajattelun kehittyminen on tärkeää, merkityksien muodostuminen auttaa, ettei ajatella liian yksiulotteisesti.

Judith Langer käyttää käsitettä "envisionment"² ilmaisemaan sitä ymmärrystä, joka lukijalla on tekstistä lukuhetkellä, mitä lukija ymmärtää, mitä kysymyksiä hänelle herää ja kuinka teksti avautuu hänelle. Lukijan ymmärrys tekstistä muuttuu, samalla hänen kuvitelmaansa muuttuvat. Lukijan tietoisuus muuttuu koko ajan, koska hän saa lisää tietoa tekstistä, jonka pohjalta syntyy uusia tulkintoja ja kuvitelmia. (Langer 1992, 39.)

Langer esittää ideoita siihen, miten oppimisympäristöä voidaan muuttaa suuntaan, jossa opiskelijoiden aktiivisuus ja kriittisyys lukemaansa kohtaan kasvaa. Hän puhuu neljästä eri asenteesta, jonka lukija/opiskelija voi ottaa. Ensinnä lukija on ulkona ja astuu kuvitelmaan. Tässä vaiheessa lukija luo kontaktia tekstin maailmaan käyttäen tietoaan ja kokemuksiaan. Hän osaa tunnistaa tekstistä olennaisia piirteitä, kuten esimerkiksi tekstilajin (genre), rakenteita, kielen piirteitä jne.) Toisessa vaiheessa lukija on tekstin sisällä, uppoutuu ymmärtämään tekstiä. Hän hyödyntää aiempia kuvitelmiaan ja ennakkotietojaan. Teksti itse luo merkityksiä. Kun lukija lukee pidemmälle, hänen käsityksensä muuttuvat lukukokemuksen syventyessä. Kolmannessa vaiheessa lukija palaa tekstin maailmasta ja arvioi uudelleen tietojaan. Kuvitelmat heijastavat lukijan tietoa ja ymmärrystä. Lukija voi vertailla ajatuksiaan ennen ja jälkeen lukukokemuksen. Neljännessä vaiheessa lukija etäännyttää itsensä kuvitelmista, reflektoi niitä ja reagoi niihin. (Langer 1992, 40.) Nämä tasot auttavat havaitsemaan, mitä vaikeuksia lukijalla on

² **Envision** = kuvitelma, envisionment = kuvittelemineen, envisionment building = kuvitelmien rakentaminen. Envisionment on suomennettu näkymöinniksi .

ymmärtäessään ja tulkitessaan tekstiä. Kokeneillakin lukijoilla on vaikeuksia tulkita tekstiä, josta voi muodostua hyvin erilaisia käsityksiä.

4.6 Kriittinen ajattelu kirjallisuuspäiressä

Langer painottaa muutamaa tiettyä periaatetta opetuksessa, joiden avulla lukijoita kannustetaan ajattelemaan. Periaatteet ovat: opiskelijat ajattelijoina, lukeminen kysymysten tuottamisena, opiskelijoiden "tietohanat", luokkakokoon tuminen ymmärryksen kehittäjänä, opetus ymmärtämisprosessia rakentamassa, keskustelun rakentaminen, ajattelutapojen rakentaminen ja ohjauksen siirtäminen opettajalta opiskelijoille. (Langer 1992, 42–50.) Tarkastelen näitä opetuksen periaatteita nyt tarkemmin. Langer puhuu opiskelijoista, mutta käytän tässä työssä nimitystä kirjallisuuspäiriin jäsen. Opettajan sijaan puhun ohjaajasta.

Kirjallisuuspäiriin jäseniä kohdellaan ajattelijoina, joilla on syvällistä ja painavaa sanottavaa luetusta. Heillä on kysymyksiä ja he haluavat keskustella lukemastaan. Päiriin ohjaaja antaa ryhmän jäsenille tilaisuuden keskustella, ja ohjaa heidän havainnoistaan käsin ryhmän kokoon tuminen. Kirjallisuuspäiriin ohjaaja voi aloittaa kysymyksillä, joilla johdatetaan kirjallisuuspäiriin jäseniä tulkitsemaan tekstiä: Miltä sinusta tuntui tarinan lopussa? Mikä oli oma mielipiteesi? Mitä kirja merkitsi sinulle? Onko muuta, mitä haluaisit sanoa? (Langer 1992, 42.) Käytän edellä mainittuja kysymyksiä lukupäiriissäni, yleensä jokainen osallistuja haluaa ilmaista mielipiteensä luetusta. On hyvä huomioida, että joskus ”miltä tuntui” -kysymykset ovat siltä osin ”vaarallisia”, että keskustelu saattaa jäädä liian pinnalliselle tasolle. Mielipiteen ilmaisemisella ei vielä päästä syvälle tekstiin itseensä. Toisaalta on hyvä harjoitella mielipiteen ilmaisemista ja varsinkin mielipiteiden perustelua. Kun mielipiteet perustellaan, keskustelu on arvokasta. Jos jäädään ”ihan kivan tuntuinen kirja” -tasolle, keskustelusta tulee köyhää, eikä sellaisesta keskustelusta opi tai hyödy juuri mitään.

Langerin mukaan lukupiirin keskustelu alkaa kirjallisuuspiirin jäsenten kuvittelulla, alustavien mielikuvien esittelyllä, mahdollisuuksien esiin tuomisella. Keskustelun etenemistä voi auttaa kommenteilla: Haluaisiko joku kommentoida tätä näkökulmaa, onko jollain lisättävää tähän tai mitä sinulla olisi sanottavana? Ryhmäkeskustelu auttaa piirin jäseniä tutkimaan heidän ymmärrystään tekstistä. Ryhmän jäsenet nostavat esiin kysymyksiä, kannustavat keskusteluun toisia, puolustavat ja vastustavat mielipiteitään. Huomio on jatkuvasti ymmärryksen lisääntymisessä ja ajatusten jalostamisessa. (Langer 1992, 43–44.) Mielipiteiden perustelu on tärkeä taito ja syvällinen keskustelu kirjallisuudesta kehittää ja opettaa ryhmän jokaista jäsentä. Myös lukupiirin ohjaaja oppii uutta ja voi arvioida mielipiteitään uudelleen.

Kirjallisuuspiirin jäseniä kannustetaan pohtimaan kysymyksiä lukemansa pohjalta. Kysymysten tekemisen nähdään auttavan luetun ymmärtämisessä. (Langer 1992, 44.) Kun ryhmän jäsenet on herätetty kysymään ja pohtimaan, heidän tietoisuutensa luetusta tekstistä kasvaa. Ideana on, että ei ole oikeita ja väriä vastauksia, on vain kysymyksiä, jotka herättävät keskustelua. Voidaan pohtia muun muassa mitä tapahtui kirjan henkilön elämässä myöhemmin, miten henkilö kasvoi ja kehittyi tarinan myötä, voisitko jatkaa eteenpäin ja laajentaa tarinaa? (Langer 1992, 45.) Nämä Langerin ajatukset vahvistavat opiskelijoiden luovuutta, usein runsas lukeminen auttaa myös kirjoittamistaitojen kehittämisessä.

Kokoontuessaan yhteen kirjallisuuspiirin jäsenet voivat kerrata ja jakaa, mitä sanottavaa heillä oli tekstistä, mitä ajatuksia ja tunteita se herätti tai miten se laajensi heidän ajatteluaan. Yhdessä voidaan muodostaa jälleen uusi käsitys tekstistä. (Langer 1992, 45.) Tämä tavoite toteutuu kirjallisuuspiirissä, kun jokainen tuo keskusteluun oman näkemyksensä, eri näkemyksistä keskustellaan ja niiden pohjalta luodaan jokin yhteinen näkemys. Toisaalta aina ei tarvitse syntyä yleistä, yhteistä näkemystä, erilaiset ajattelumallit sallitaan. Ne auttavat lukijoita huomaamaan eri näkökulmia, joita itse ei huomionnut.

Ohjaajan ja ryhmän jäsenen roolit muuttuvat, kun keskustellaan merkityksiä rakentavassa vuorovaikutuksessa. Ohjaaja ei ole ainoa tiedon hallitsija, vaan jokaisella on tietoa, jota jakaa muille. Ryhmän jäsenet kykenevät löytämään jatkossa itselleen sopivia tapoja keskustella ja lukea ilman tukea. Kirjallisuuspöytäkirjoissa kaikkien osallistujien merkitys korostuu. Jokainen vaikuttaa keskusteluun ja tuo esiin tärkeitä asioita, kukaan ei ole vähemmän tai enemmän tärkeä.

Ohjaaja auttaa opiskelijoita löytämään oman paikan ja tavan ottaa osaa kirjallisuuskeskusteluun. Ohjaaja voi osoittaa, milloin ryhmän jäsenen ymmärrys ja keskustelu on hyvää. Hän voi myös auttaa kysymysten muodostamisessa ja keskusteluun osallistumisessa. Ohjaaja voi selventää, jos vastaus jää keskeneräiseksi tai epäselväksi, eikä hän osaa tarkentaa vastaustaan. Ohjaaja kutsuu osallistumaan, helpottaa keskustelun aloittamista ja tarvittaessa viittaa oikean vastauksen suuntaan, mutta antaa opiskelijan keksiä sen itse. Ohjaaja on ikään kuin kapellimestari, joka johtaa keskustelua, mutta ei anna valmista mallia. Kirjallisuuspöytäkirjoissa ohjaajan ja koulumaailmassa kirjallisuuspöytäkirjoja ohjaavan opettajan roolit ovat hyvin samanlaiset. Kirjallisuuspöytäkirjoissa ohjaaja ei ole totuuden kertoja ja ainoita oikeiden vastausten jakaja, vaan osa ryhmää, vaikka hänellä on tietty vastuu ryhmän toiminnasta.

Ohjaaja voi osoittaa keskustelijoille vaihtoehtoja, joilla keskustelu saadaan etenemään. Ohjaaja ohjaa keskustelua syvemmälle tasolle. Hän yhdistää ryhmän jäsenten tiedon keskustelun päättyessä, liittyy aihepiiriin esimerkkejä ja kokemuksia. Ohjaaja auttaa myös perusteluissa tai selventää asiaa. Ideana on, että ohjaaja ohjaa opiskelijoita uudelle tasolle keskusteluissa. Vastuu keskustelujen sisällöstä siirtyy tavallaan ryhmän jäsenille, vaikka ohjaaja seuraa, havainnoi ja tarvittaessa puuttuu keskusteluun.

Kirjallisuuden opetus tapahtuu se sitten kansalaisopistossa tai perusopetuksessa omaksuu painopisteekseen ajattelun ja pohtimisen tiukkojen sääntöjen ja ohjeiden sijaan. Merkitysten muodostaminen nousee

keskeiseksi asiaksi, kun halutaan kannustaa itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun. (Langer 1992, 51–52.) Kriittinen ajattelu ja omien mielipiteiden muodostaminen ovat tärkeitä asioita kaikessa opiskelussa ja työelämässä. Jos asioita ei kyseenalaisteta, ei tapahdu kehitystä.

5 Tutkimustulokset

Tarkasteluhetkellä kirjallisuuspiirissä paikalla olivat Anna-Maria, Elina, Irmeli, Kaarina, Marja, Johannes, Liisa ja Elisa (nimet muutettu). Aiheenamme oli Tommy Tabermannin teos *Pelastaja* (2007). Tarkoituksenamme oli keskustella myös muista Tabermannin teoksista, jos *Pelastaja* -teoksen käsittelyltä jää aikaa. Aikaa keskusteluun oli varattu kaksi tuntia, mihin sisältyi myös lyhyt teetauko, jonka aikana keskustelu teoksesta jatkui.

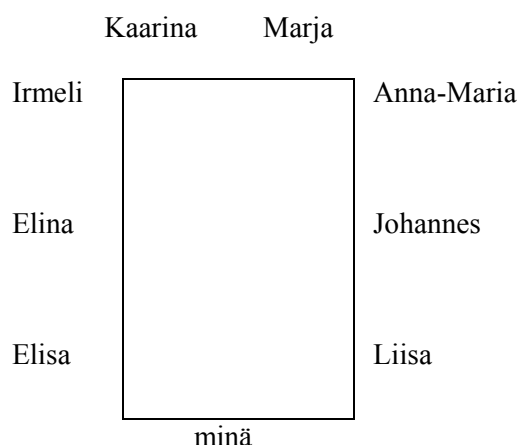
Kirjallisuuspiirin jäsenistä Anna-Maria ja Elisa ovat olleet mukana ryhmän alusta lähtien. He ovat aktiivisia lukijoita, joille lukeminen on ollut aina tärkeä harrastus. Marja ja Elina ovat kirjallisuuden ammattilaisia, jotka haluavat eläkepäivinä harrastaa lukemista monipuolisesti ja aktiivisesti, sekä jakaa lukukokemuksensa ryhmässä. Johannes ja Liisa toimivat alalla, johon kaunokirjallisuus tai sen harrastaminen eivät liity millään tavalla, kirjallisuudesta on tullut kuitenkin heille tärkeä vastapaino työlle. Irmeli ja Kaarina harrastavat ahkerasti lukemista, ja he ovat tulleet ryhmään pari vuotta sitten.

Kirjallisuuspiirin keskusteluissa niin kuin muissakin keskusteluissa on erilaisia osallistujarooleja. Niistä on erotettavissa ensinnä opettajan, ohjaajan tai keskustelun vetäjän rooli sekä oppilaan, osallistujan tai keskustelijan rooli. Kirjallisuuspiirin ryhmän ohjaajana otin hieman sivuun jättäytyvän roolin. En halunnut ohjata keskustelua liian tarkasti tiettyyn suuntaan. Ryhmä oli kokoontunut tällä kokoonpanolla useita kertoja ennen keskustelun nauhoitusta. Ryhmän jäsenet tunsivat toisensa hyvin, joten heillä oli luottamuksellinen ja avoin keskusteluilmapiiri. He olivat oppineet kirjallisuuspiirikeskustelun toimintatavat, ryhmän jäsenet osasivat jo aloittaa keskustelun ilman, että minun täytyi jatkuvasti antaa heille uusia keskustelunaiheita. Seurasin keskustelua aktiivisesti ja tein nauhoittaessani

ja keskusteluun osallistuessani pieniä väliintuloja, samalla tavalla kuin muutkin ryhmän jäsenet.

Jos kirjallisuuspiiri olisi kokoontunut esimerkiksi peruskoulun äidinkielen tunnilla, olisin valinnut todennäköisesti johdattelevamman roolin ja olisin tehnyt enemmän väliintuloja. Näin olisin ohjannut keskustelua tiettyyn suuntaan määrätietoisemmin. Nyt tarkastelun kohteena oleva kirjallisuuspiirikeskustelu käytiin kansalaisopiston kurssilla, jossa osallistujien tavoitteet ovat hieman erilaiset kuin esimerkiksi peruskoulun äidinkielen opetuksessa. Keskustelu saa edetä piirissämme vapaammin, koska sillä ei ole opetussuunnitelman määrittämiä tavoitteita, vaan tavoitteet määräytyvät ryhmästä käsin. Aikuiset kirjallisuuspiirin jäsenet omaavat jo hyvät keskustelu- ja kuuntelutaidot ja heille on muodostunut hyvä tapa toimia ryhmässä. Uusi ryhmä hakee aina omat toimintatapansa, jotka ovat sille tyypilliset. Tälle ryhmälle on muodostunut oma keskustelukulttuurinsa. Kirjallisuuspiirissämme jokainen ryhmään osallistuva saa osallistua keskusteluun tasavertaisena muiden kanssa. Jokainen itse valitsee, kuinka aktiivisen roolin kulloinkin ottaa. Tarvittaessa autan kaikkia saamaan puheenvuoron, jos sen saaminen osoittautuu vilkkaassa keskustelussa hankalaksi.

Ennen varsinaisen kirjallisuuspiirikeskustelun käynnistymistä pidin lyhyen Power Point -esityksen, jossa kerroin hieman Tommy Tabermannin elämästä ja tuotannosta sekä hänen *Pelastaja* -teoksestaan. Jaoin esityksen myös monisteena jokaiselle ryhmän jäsenelle (Liite 3). Pääpaino esityksessä oli teosten ja tuotannon monipuolisuuden esittelyllä. Tabermann tunnetaan ehkä enemmän runoilijana kuin romaanikirjailijana. Tällä kertaa käsitelimme kuitenkin hänen romaaniaan. Tabermann oli ryhmän jäsenille tutumpi kuin moni muu kirjailija, koska hänet tunnetaan paitsi runoilijana ja kirjailijana myös poliitikkona ja Uutisvuoto-ohjelmasta.



Kuva 1: kirjallisuuspiirin istumajärjestys

5.1. Keskustelun kulku

5.1.1 Keskustelun aloitus

Kirjallisuuspiirin jäsenet olivat tottuneita kirjallisuuskeskustelijoita, mutta luonnollisesti videokamera ja nauhoitus aiheuttivat aluksi pientä jännitystä. Se ilmeni muun muassa siten, että keskustelun aloitus oli hieman kankeaa. Ryhmän jäsenet hihittelivät, eikä kukaan olisi aloittanut keskustelua. Ensimmäisen puheenvuoron ottaja on yleensä löytynyt helposti, mutta nyt ilmapiiri oli jännittyneempi ja oli epävarmuutta sen suhteen, miten nyt lähdettäisiin toimimaan. Käynnistin kameran keskustelijoiden selatessa kirjojaan. Yhdessä kirjassa oli omistuskirjoitus, jolla keskustelu alkoi:

01 minä: ´Käy sitten ´.
02 Kaarina: °Nelkyt sivua jäi vielä°.
03 Johannes: ´Tuosta näkee, että 59 minuuttia jäljellä´.
04 minä: ´Joo-o´.
05 Elisa: <Ikuisesti yhtä> - mitä tossa on.?
06 Onks tossa jotain ihostakin??
07 minä: #Ikuisesti yhtä ihoa#, ´vai oliko siinä niin?´
08 Elisa: ´Joo.´
09 Elisa: ´On ollut sairaana jo sen verran, että käsiala on
10 vapiseva, hiukan epäselvä.´
11 Kaarina: ´Joo.´

Kirjallisuuspiirin jäsenet pääsivät heti keskustelussa kiinni Tommy Tabermanniin. Tabermann oli signeerannut kirjan, joka oli Elisan kädessä. Hän oli jo tuolloin vakavasti sairas ja käsiala oli muihin signeerauksiin nähden vapisevaa ja epäselvää. Tabermann oli kuollut keskusteluamme edeltäneenä kesänä. Olimme jo keväällä päättäneet, että luemme syksyllä jonkin hänen teoksistaan. Idea ei siis syttynyt kirjailijan ennenaikaisen poismenon johdosta. Myöhemmin päädyimme lukemaan *Pelastajan*, koska se oli koskettanut minua ja muutamaa muuta kirjallisuuspiirin jäsentä, jotka olivat lukeneet sen jo aiemmin. Kirja perustuu tositapahtumiin, mikä tekee siitä erityisen vaikuttavan. Elisa otti lopulta ryhmässä keskustelun aloittajan roolin. Kaarina kommentoi, että häneltä jäi *Pelastajasta* vielä noin neljäkymmentä sivua lukematta. Keskustelun alussa oli edelleen hieman jähmeyttä, joten kannustin ryhmän jäseniä keskustelemaan ihan kuin ennenkin (rivi 6) ja unohtamaan videoinnin.

01 minä: ´Joo eli teillä oli siellä se - se - *Pelastaja* -
02 kirja, mitä me luettiin nyt tässä tämän parin
03 viikon aikana.´? Aloitetaanko siitä nyt sitten
04 ensin tästä?? >Varmasti monet on luku muitakin
05 Tabermannin teoksia.< (hiljaisuutta)
06 minä: `Ja ihan vanhaan malliin vaan £ keskustelua £.`
07 muut: (Naurua)

Kirjallisuuspiirin jäsenet ovat lukeneet usein keskustelussa olevalta kirjailijalta useampia teoksia. He haluavat näin saada laajemman käsityksen kirjailijan tuotannosta. Koska olimme valinneet käsittelyyn *Pelastajan*, tarkensin, että käsittelemme nyt aluksi ja ensisijaisesti sitä. Sen jälkeen voimme keskustella laajemmin Tabermannin tuotannosta. Alkujännityksen helpotettua Elisa jatkoi keskustelua kertomalla omasta lukukokemuksestaan. Häneen kirja on tehnyt vaikutuksen koskettavuudellaan. Elisa aloitti keskustelun teoksesta (rivit 1-7):

01 Elisa: ´Mun mielestä ainakin tästä kirjassa riittää
02 (i)niin paljon keskusteltavaa(i), ´että tuskin
03 muuta ehtii.´ - ´Tää oli siis valtavan
04 vaikuttava.´ - (i)Valtavan hyvä kirja(i). - ´ Se
05 vaan, että se nyt taas jäi´ ° (i)nyt taas kiinni
06 taas minuun(i)°. - (i)Menee ainakin viikko taas
07 että pääsen siitä eroon(i).

08 Kaarina: ´Mulle jäi vielä nelkyt sivua pikkulukemista.´
 09 Elisa: ? Ei tota illalla voi lukea vai??
 10 Kaarina: .Ei voi, se voi oll,a että se jää niin..
 11 Elisa: (i)ei mikään unikirja(i)
 12 Anna-M: ´Niin se olis ollu mielenkiintoista tietää, kun
 13 tässä on niin, että tositapahtumiin perustuva
 14 kertomus niin, että mikä se on?´

Elisan aloittamaan keskusteluun tuli ensin mukaan Kaarina (rivit 8, 10), hän kommentoi sitä, että ei ollut saanut luettua kirjaa kokonaan loppuun. Seuraavaksi puheenvuoron otti Anna-Maria (rivi 12–14), joka nosti esiin kirjan todellisuuteen perustuvan taustan.

Elisa kysyi minulta, kertoisiko hän kirjan taustalla olevista tositapahtumista (rivi 3). Hän ei halunnut ottaa liian vahvaa roolia, joten varmisti, sopiiko, että hän kertoisi taustoista. Annoin hänelle puheenvuoron (rivi 4), kyseessä oli vuoronvaihtumisen sekvenssijäsennys, jossa edellinen puhuja antoi puheenvuoron toiselle. Tosin tässä tilanteessa vuorojen jakamiseen lisäksi puhuja pyysi eksplisiittisesti itse vuoroa, joka hänelle annettiin:

01 Liisa: ´Ja se on sit jännä se että tässä kirjassa.´
 02 minä: Kyllä taustalla on tositapahtumat.
 03 Elisa: °**Kerronko minä?**°
 04 minä: ´**No kerro vaan, kun tiedät.**´
 05 Liisa: ´Se on polvistuneena jääpalan sisällä.´
 06 Anna-M: ↑Joo↑
 07 Liisa: ´Niin tämä sama ilmenee myös tässäkin kirjassa.´
 08 Kaarina: ´Jaa, voi.´
 09 Elisa: ↑Tämä on tosi.↑ Tommyn isä on kotoisin tuolta,
 10 uudesta - tällainen pitäjä kuin Uusikirkko.´
 11 muut: ´niin joo´
 12 Elisa: ´Ja tota se on silloin tapahtunut silloin siellä
 13 ja noin tän isän (yskii) yks ystävä on kuollu
 14 myös siinä, Lauri Susi niminen, siellä merellä
 15 myös sitten.´
 16 Kaarina: ↓Niin niitä oli oikeesti kahdeksan miestä siellä
 17 lautalla.↓
 18 Elisa: ´joo. (0.5) Mutta Tommyn isä on kuollut 2002 ja
 19 hän on kirjoittanut tän, oliko se (selaa kirjaa)
 20 2007.´
 21 Elisa: ´Mutta hän on niin painanut mieleensä kaikki.
 22 Kaikki totta. Kaikki on kyllä ihan tosia. Sillä
 23 se onkin niin järkyttävä.´
 24 Anna-M: ↓Niin.↓
 25 Marja: ´Mä luulen, että tällaista on tapahtunut tuolla
 26 kalastajapiireissä varmaan muuallakin siis
 27 ainakin muistan tuolta Laatokalta, mutta nythän
 28 meillä siis on pintapelastajat ja helikopterit ja
 29 kaikki. Että siitä näköalalta kyllä, että sinne
 30 lähdettä apuun. Mutta se oli sitä aikaa.´

31 Kaarina: ↓On kelluntapukuja ja kaikkia.↓

Rivillä 3-4 esiintyi myös preferenssijäsennys, sillä Elisa esitti kysymyksen, johon vastasin. Preferenssijäsennyksessä vieruspareiksi rakentuvat esimerkiksi: kysymys ja vastaus, ehdotus tai pyyntö ja sen hyväksyminen tai hylkääminen. Tässä vieruspareina olivat kysymys ja vastaus. Vierusparin jälkijäsenen valikoitumista ohjaa preferenssijäsennys. Kyse on rakenteellisesta periaatteesta, jota esimerkiksi Levinson (1983, 307, 333) vertaa morfologiasta tuttuun tunnusmerkkisyyden käsitteeseen. Preferoitu jälkijäsenen on tunnusmerkitön, sillä se tuotetaan yleensä viivyttämättä ja rakenteellisesti yksinkertaisempana kuin preferoimattomat eli tunnusmerkkiset vuorot. Preferenssijäsennys toimii kaikilla keskustelun tasoilla ohjaamassa vuorovaikutusta, jonka tärkeitä yleisiä periaatteita ovat samanmielisyys ja yhteenkuuluvuus.

Elisa kertoi kirjan tositapahtumista ja muut kuuntelevat vakavina. Marja totesi (rivit 25–30), että tällaiset tapahtumat ovat varmasti olleet tavallisia kalastajapiireissä, mutta nykyisin tulisi apua välittömästi. Kaarina jatkaa (rivi 31) Marjan repliikkiä. Halusin palauttaa keskustelua dramaattisempaan suuntaan: voisiko tämä olla nykyisinkin mahdollista? Edelleen sattuu merellä onnettomuuksia. Kaikkeen ei voi varautua. Esitän kysymyksen, johon odotan vastausta (preferenssijäsennys). Anna-Maria tarttuu tähän. Kaarinalle tuli mieleen myös aiemmin kirjallisuuspöytäkirjassa käsitelty *Myrskyluodon Maija*:

01 minä: ´Mutta voidaanko me ajatella, että tänä
02 päivänäkään. >kuuluuko sieltä välttämättä
03 kännykkä tuolta mereltä<, että missä siellä on ne
04 (muut:niin) mastot, sillä tavalla, että ei joka
05 paikasta kuulu?´
06 Anna-M: ´Niin tässäkin on lähellä,> jossain
07 Kangasallakin on sellasia paikkoja<, että ei
08 kuulu.´
09 minä: ´Niin, että olisiko se varmaa, että tänä päivänä
10 saatais sitä apua?´
11 Marja: ´Joo, totta. Ei tuli kauas näy.´
12 Kaarina: Ei kauas näy. - Tuli Myrskyluodon Maijankin
13 murheet tässä mieleen.´´
14 minä: °Niin kyllä°.

Anna-Maria (rivit 6–8) toi keskusteluun tosielämän näkökulmaa konkreettisella esimerkillä. Ihan lähialueilla on paikkoja, joissa kännykät eivät kuulu, joten niihinkään ei voi aina luottaa. Kaarina (rivit 12–13) hyväksyi Anna-Marian toteamuksen ja vahvisti tosi elämän esimerkkiä kirjallisuusviittauksella. Minä annoin keskustelulle aiheesta hyväksyvän palautteen (rivi 14). Keskustelu saaristolaiselämästä jatkui. Johannes otti puheenvuoron ja aloitti keskustelun saaristolaiselämästä ja sen kovuudesta yleisellä tasolla:

01 Johannes: †Onhan se ollu kovaa tuo elämä tuolla
02 saaristossa. †
03 Irmeli: - Kyllä, kyllä kovin ankaraa.
04 Kaarina: Kun joskus piti luottaa siihen hevosen
05 viisauteenkin, että (.) ei lähetä
06 sinne jäille. -

Tämän keskusteluosion jälkeen oli kymmenen sekunnin hiljaisuus. Johanneksen repliikissä tuotiin keskusteluun jälleen tosi elämä (rivi 1–2). Irmeli vahvisti olevansa samaa mieltä (rivi 3). Kaarina toi keskusteluun elämäkokemusta, toteamalla, että järki pitää olla mukana toiminnassa. Jäille ei aina kannata lähteä joka tilanteessa.

Keskustelun aloituksessa luotiin keskustelulle jo sekä todellisuuspohja että kirjallisuuden kehys. Teoksen maailma tuotiin todellisuuteen, erotettiin se, mikä on totta ja mahdollista ja kaunokirjallinen tuotos, jossa tosi ja taru sekoittuvat.

5.1.2 Lukukokemuksesta keskusteleminen

Lukukokemuksesta keskusteleminen oli helppoa, kun alkujännityksestä päästiin. Videointiin totuttiin melko nopeasti, eikä se enää vaikuttanut keskustelun vilkkauteen. Irmeli aloitti keskustelun kirjan kokonaisvaikutelmasta (rivit 1–10). Pohdittiin muun muassa kirjan etenemisjärjestystä. Tapahtumat eivät edenneet kronologisesti, joten monet kohdat oli helpompi ymmärtää jälkikäteen paremmin kuin lukuhetkellä.

Johannes pohti juuri tätä asiaa, hänen mielestään teksti eteni erikoisessa järjestyksessä (rivit 17–18).

01 Irmeli: ´Kyllä tää oli hyvä kirja. Ensin kun mä luin
02 tätä niin mä en ensin, ensin niin kun oikeen
03 päässy siihen kiinni, mutta sitten mitä
04 pitemmälle luki niin sitten. Ja loppu, lopussa
05 mulle tuli semmonen mieleen siis, en mä oikeen
06 nyt () , se on niin viiltävän kaunis ja kirkas
07 ihan niin kuin jää se loppu. Jotenkin se on
08 viiltävän kaunis ja kirkas kuin jää. - Ja
09 sitten mä luin uudelleen tän. Koska loppuhan on
10 alku.´

11 Liisa: [Mulle tuli ihan] ´sama, että alkuun mietin, mitä
12 tällä niin kun haetaan. Oli semmosia kohtia. Mut
13 sit kun sitä luki eteenpäin, niin tuli et kyllä
14 tää on luettava loppuun asti.´

15 Irmeli: ´Joo ja kannattaa, koska mun mielestä todellakin
16 se loppu on viiltävä.´

17 Johannes: ´Tää eteni jotenkin omituisessa järjestyksessä
18 tää kirja.´

19 Irmeli: [Niin, se kai siinä]

20 Liisa: ´Se oli vähän niin kun sitä ei ymmärtäny heti.´

21 Irmeli: ´Ei, ennen kun sitten, mutta varsinkin -
22 varsinkin loppu - se on huikeen kaunis.´

23 Anna-M: ´Ja mä oon, oon luku tän kaks kertaa. Niin
24 toista kertaa, kun tätä, kun tiesi mitä
25 odottaa, niin jotenkin tää oli sillai niin ku
26 kauheen liikuttava. Kun sitä jo tässä alussa. Ja
27 sitten kun tiesi, miten tää loppuu. Tosi
28 semmonen, että tän kirjan jälkeen on kauheen
29 vaikee tarttua mihinkään tiskikoneen
30 tyhjentämiseen. Tuli jotenkin elämää
31 suuremmat asiat mielessä.´

32 Irmeli: ´Joo.´

Pelastaja -teoksen huikean kauniiksi kuvailtu loppu on tehnyt vaikutuksen moneen lukijaan, Irmeli pukee tunteet sanoiksi (rivi 21–22) ja muut nyökkäilevät, ovat samaa mieltä. Kauneus nousee keskeiseksi teemaksi lukukokemuksesta keskusteltaessa. Tarkemmin pohdin asioita ja kohtia, jotka keskustelussa nimettiin kauniiksi, omassa luvussaan (5.2.7). Lukukokemuksen huikeutta kuvasivat hyvin Anna-Marian kommentit (rivit 23–31). Kirja vei mukanaan ja lukemisen jälkeen oli vaikeaa tarttua arkisiin askareisiin. Hänen mielestään kirja nosti mieleen elämää suuremmat asiat. Se herätti ajattelemaan. Tästä muodostui ikään kuin kolmas mahdollisuus ymmärtää teosta. Sen tarkoitus on johdattaa elämän peruskysymysten äärelle.

Keskusteluanalyysiin kuuluvat erilaiset osallistujaroolit. Joku ryhmän jäsen aloittaa uuden keskusteluaiheen useammin kuin muut. Toinen puolestaan on aktiivinen kuuntelija, mutta ei halua olla yhtä aktiivisesti äänessä kuin muut. Silti hän on täysin mukana keskustelussa, sanoo väliin kommenttejaan ja osoittaa sanattomalla ilmaisulla, että on mukana muiden keskustelussa. Toista roolia ei voida pitää toista parempana. Lisäksi roolit voivat vaihdella. Joskus kaikki lukupiirin jäsenet eivät ole ehtineet lukea kirjaa kokonaan, tällöin on luontevaa valita hiljaisempi rooli. Jostain teoksesta on toisella enemmän sanottavaa kuin toisella. Vuorovaikutustilanteissa osapuolet voivat olla tasa-arvoisia tai sitten heillä on eri määrä valtaa. Hiljainen henkilö voi käyttää valtaa ja johdatella keskustelua uusiin suuntiin jopa enemmän kuin puheliaampi. Aloitteiden tekemisen määrä ei ole välttämättä suorassa suhteessa siihen, kuinka kauan ja paljon henkilö puhuu koko illan aikana.

Keskusteluanalyysin lähtökohtana on, että vuorovaikutus on kokonaisuudessaan rakenteellisesti jäsentynyttä. Mitään keskustelun kohtaa ei voida ennalta pitää sattumanvaraisena tai merkityksettömänä (Heritage 1984, 241). Vuorovaikutuksen rakenteellisuus tarkoittaa ensinnä keskustelun puheenvuorojen sisäistä rakennetta. Toisaalta vuorovaikutuksen rakenteellisuudella tarkoitetaan keskustelun sekventiaalista rakennetta eli sitä, miten peräkkäiset puhetoiminnot liittyvät toisiinsa ja millaisia toisiinsa kytkeytyvien toimintojen muodostamia jaksoja eli sekvenssejä niistä muodostuu. (Raevaara 1997, 75.) Keskustelussa edetään erilaisten vuoronvaihtumisten mukaan. Yksi näistä on sekvenssijäsennyksen keino. Sekvenssijäsennyksessä vuoro vaihtuu niin, että puheenvuorossa oleva henkilö valitsee seuraavan puhujan (Tainio 2007, 40). Valinta voidaan tehdä niin, että mainitaan henkilö nimeltä tai ilmaistaan sanattomalla viestinnällä se, että hänen toivotaan ottavan puheenvuoron. Tällainen sanaton merkki voi olla katseen kohdistaminen, kääntyminen seuraavaa puhujaa kohti tai asennon vaihtaminen niin, että henkilö tulkitsee sen merkiksi siitä, että nyt puhutaan hänelle. Vuorovaikutuksen perusekvenssinä pidetään vierusparia.

Vieruspari on sellainen kahden vuoron kokonaisuus, jossa vuorojen välinen kytkös on erityisen vahva ja konventionaalistunut (Raevaara 1997, 75; Heritage 1984, 261; Goodwin & Heritage 1990, 288). Vieruspari (*adjacency pair*) käsitteen otti käyttöön Harvey Sacks. Hänen mukaansa vieruspari on kahden puheenvuoron muodostama toimintajakso, jossa nämä puheenvuorot ovat vierekkäisiä, eri puhujien esittämiä, jäsentyneet etu- ja jälkijäseneksi siten, että tietyn tyyppinen etujäsen vaatii tietyn tyyppisen jälkijäsenen. (Raevaara 1997, 76; Schegloff & Sacks 1973, 295–296.) Vierusparien selkeimpiä ilmenemismuotoja keskustelussa ovat esimerkiksi tervehdys ja vastatervehdys, kysymys ja vastaus tai kannanotto ja siihen saman- tai erimielisyyden ilmaiseminen. Keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa on jonkin verran vaihtelua siinä, millaisten toimintojen muodostamia pareja nimitetään vieruspareiksi. Esimerkiksi peräkkäisten kannanottojen muodostamaa jaksoa nimitetään myös vuoroketjuksi. Rakenteeltaan vierusparia löyhempi on myös niin sanottu vuorojen sekvenssi. (Raevaara 1997, 76–77.) Kirjallisuuspöytäkirjasta keskustelusta voisi poimia useitakin vieruspareja, esimerkkinä vierusparista valitsin tähän lyhyen kohdan, jossa Elisa kysyy, kertooko hän *Pelastaja* -teoksen taustalla olevista tositahtumista. Vastaan Elisan puheenvuoroon myöntäen, hän voi kertoa, kun kerran tietää teoksen taustat. Kyseessä on kysymyksen ja vastauksen muodostama vieruspari.

01 Elisa: °Kerronko minä?
02 minä: ´No kerro vaan, kun tiedät.´

Luvan kysyminen puheenvuoron pitämiseen on tyypillistä pedagogiselle vuorovaikutukselle. Arkikeskustelussa ystävän kanssa ei yleensä kysytä, saanko sanoa, mutta luokkahuonekeskustelussa luvan kysyminen on kohteliasta. Pedagogiselle vuorovaikutukselle on tyypillistä, että keskustelua ohjataan tiettyyn suuntaan. Tällöin kolmiosainen vuorovaikutusrakenne eli opetussykli muodostaa vuorovaikutuksen perustan. Opettaja tai oppilas tekee aloitteen, johon vastataan (reaktio) ja lopuksi annetaan palautetta (evaluaatio) vastaajalle tai aloitteen tehneelle oppilaalle. (Lehtinen 2002, 54–61; Tainio 2007, 40.) Kirjallisuuspöytäkirjakeskustelumme on omalla tavallaan pedagogista keskustelua, vaikka se ei edusta tavanomaista

luokkahuonekeskustelua, jossa opettaja on yleensä selkeästi aloitteiden tekijä. Muun muassa tästä syystä kirjallisuuspiirikeskustelumme ei etene tyypillisen luokkahuonekeskustelun tapaan. Ryhmän osallistuu aktiivisesti ja myös muut kuin ryhmän ohjaaja tekevät aloitteita. Ryhmän ohjaaja on kuitenkin valmistautunut tekemään aloitteita silloin, jos keskustelu ei lähdekään sujumaan joustavasti tai ryhmästä kukaan ei aloita uutta aihetta. Palautteen antaminen on tärkeää ja siihen ryhmän ohjaaja osallistuu aktiivisesti. Myös muut keskustelijat antavat jatkuvaa palautetta edellisille puhujille muun muassa toteamalla ”Olen samaa mieltä” tai muuta vastaavaa.

Korjausjäsennyksessä kyse on siitä, miten keskustelijat käsittelevät puheenvuoroissaan keskustelemiseen, puheen kuulemiseen ja ymmärtämiseen liittyviä ongelmia. Tyypillisintä keskustelussa on, että puhuja itse korjaa itseään. Hän suuntaa puheensa uudelleen tai valitsee toisen ilmauksen. Tällöin hän käyttää usein sellaisia partikkeleita kuin *eiku*, *tai* ja *siis*. (Sorjonen 1997, 111; Tainio 2007, 46.) Näitä partikkeleita kutsutaan keskustelupartikkeleiksi tai dialogipartikkeleiksi, koska niillä ilmaistaan keskustelussa saman tai erimielisyyttä tai jotain muuta vastaavaa asiaa lyhyesti. Näillä myös toiset puhujat voivat korjata edellisen puhujan repliikkiä. Kun puhuja käyttää esimerkiksi dialogipartikkelia *joo*, *niin* tai *mm*, hän yleensä ilmaisee, että ei aio siirtyä seuraavaksi puhujaksi, vaan seuraa keskustelua aktiivisesti. (Hakulinen 1997, 50–51.) Esimerkiksi Irmeli ja Marja käyttävät tässä dialogipartikkeleita ilmaistakseen, että seuraavat keskustelua, mutta eivät halua ottaa kantaa:

01 Johannes: Kun katsoo vaikka amerikkalaisia elokuvia, niin
02 kyllä ne käyttää rakastaa sanaa paljon enemmän
03 kuin suomalaiset.
04 Irmeli: ↑**Joo** kyllä↑
05 Marja: ↑**Niin** käyttää.↑
06 Johannes: °Joka välissä°
07 Elisa: Se ei varmaan sitten merkitsekään niin paljon.
08 Kun suomalainen mies sanoo, että *rakastan*, se on
09 paljon todempaa.

Manon Hébert (2006) on tutkinut erilaisia lukutapoja ja kehittänyt yhteistoiminnallisen työskentelyn vertaisryhmissä yhdistävää

analyysimallia. Ensimmäisenä osana kirjallisuuskeskustelun analyysissa on hänen mukaansa lukemisen tavat. Hebert on muodostanut nelijakoisen lukemisen mallin, jossa hän nimeää neljä eri lukutapaa: kirjaimellinen (tai referentiaalinen) lukeminen, esteettinen lukeminen, tekstianalyttinen lukeminen ja kriittinen lukeminen. (Vaittinen 2010, 398.) Jokainen lukutapa esiintyi myös tässä kirjallisuuspiirikeskustelussa, tarkemmin niistä kerron pohdintaa luvussa, johon kokoaan yhteenvetoa tuloksista.

Lukutavan analyysin jälkeen analysoidaan keskustelua luetusta. Mitataan sen laatua elaboroinnin eli kehittelyn tai vireytyksen (Puranen 1998, 115–118; termi on alun perin Leena Laurisen 1985) laajuutta lausumina. Kolmantena ulottuvuutena Hebertin mukaan tarkastellaan yhteistoimintaa (collaboration) ja vuorovaikutusta (interaction). Yhteistoiminnallisuuden muotoja ovat palautteen antaminen, aiheen kehittäminen, ryhmän käyttäytymisestä ja tehtävästä huolehtiminen ja puheenaiheen ilmaiseminen. Yhteistoiminnan tarkoituksena on sosiaalisuus, metakognitio ja kognitiivinen puoli, jossa kirjallisuuspiirin jäsen aloittaa uuden aiheen, poikkeaa aiheesta, hylkää jonkin aiheen tai palaa aiempaan aiheeseen. Metakognitio liittyy ryhmän käyttäytymisestä ja tehtävästä huolehtimiseen eli kirjallisuuspiirin jäsen auttaa vertaistaan aiheen kehittämisessä, huolehtii ryhmän tehtävästä tai huolehtii, että jokainen saa vuoron silloin kuin haluaa. Sosiaalisuus ilmenee samanmielisyytenä tai erimielisyytenä ja neutraalina kuunteluna. (Vaittinen 2010, 399.)

Keskustelun kulku tulee tarkemmin esiin myös kappaleessa 5.2, kun analysoin keskustelua eri teemojen kautta. Teemat jakavat keskustelun eri osiin, mikä auttaa hahmottamaan keskustelua osista muodostuvana kokonaisuutena. Keskustelu oli aktiivista. Nauhoitus oli päällä 92 minuuttia. Ensimmäinen nauha kesti 57 minuuttia ja toinen 35 minuuttia. Vaihdoin nauhaa samaan aikaan, kun ryhmän jäsenet ottivat teetä kokoontumisen puolivälin paikkeilla. Tällöin ei keskusteltu *Pelastajasta*, mutta kirjan kautta nousi muita asioita keskusteluun. Nauhoitin lähes koko tapaamisen, vain vajaa puoli tuntia jäi nauhoituksen ulkopuolelle. Kasetin vaihdon ja teetauton aloituksen ohessa nauhoituksen ulkopuolelle jäi se aika, kun ryhmä

valmistautui, etsi esiin kirjat ja paperit sekä pidin alustuksen, jonka Power Point -esitys on liitteenä (liite 3).

5.1.3 Keskustelun päättäminen

Seuraavassa luvussa tarkastelen keskustelussa esiintyneitä teemoja, kerron kuitenkin tässä kohtaa keskustelun päättämisestä, koska tarkoitukseni on luoda ensin kuvaus keskustelun kokonaisuudesta, mistä aloitettiin ja mihin päädyttiin. Keskustelun teemojen kautta tarkastelen tarkemmin keskustelun sisältöä.

Johdatin keskustelun loppuyhteenvetoon, kun huomasin, että on aika päättää keskustelu (rivit 1–3). Loppuyhteenveto kuuluu ryhmämme tapoihin. Se on tuntunut hyvältä tavalta päättää keskustelu, jokainen voi vielä sanoa, jos jäi jotain tärkeää, mitä vielä haluaisi muille kertoa. Samalla todetaan tiivistetysti, mistä tuli illan aikana keskusteltua. Loppuyhteenveto on ryhmämme lopetusrituaali, jolla valmistaudutaan yleensä vilkkaana jatkuneen keskustelun lopettamiseen. Ryhmä luo yhteenvetoa *Pelastajasta*:

01 minä: < Jaaha > (.) alkaa olla vähän niin kuin
02 selllaisten loppukommenttien paikka. (.) ? Mitä
03 vielä haluaisitte sanoa??
04 Hiljaisuus.
05 minä: ? Vai onko kaikki, mitä haluatte sanoa, jo tullut
06 sanotuksi? ?
07 Irmeli: ° Varmaan on kaikki tullut jo sanottua. °
08 Liisa: Mutta kaikki oli sitä mieltä, että £ *Pelastaja*
09 pelasti. £
10 Irmeli: £ Hyvin sanottu, *Pelastaja* pelasti. £ *Pelastaja*
11 pelasti kyllä. *Pelastaja* on se, mikä mulle jää
12 Tommy Tabermannista mieleen.
13 Elisa: Mutta ei läheskään kaikki tullut sanottua. (.)
14 Minun mielestäni tästä voisi puhua vielä vaikka
15 kuinka kauan.
16 Marja: † Niin varmasti. †
17 Liisa: Muuta tuotantoa ei vielä kans kovin laajasti
18 käsitelty.
19 Elisa: Ei, mutta minun mielestäni kyllä TÄSTÄKIN
20 kirjasta riittäisi vielä puhuttavaa vielä
21 pitkäksi aikaa.
22 Irmeli: † > Kyllä, voi, voi.<†
23 Elisa: Jos sitä oikein alkaisi tutkia.
24 Liisa: Niin, jos oikein ruotisi vielä.
25 minä: Kyllähän toi *Pelastaja* varmasti on sellainen,

26 mitä kannattaa suositella, jos joku joskus kysyy,
27 mitä Tommyn kirjaa kannattaisi lukea. (.)
28 Varsinkin, jos toinen on vähänkin epäileväinen.
29 Irmeli: Kyllä, mulle se oli ainakin vaikuttava.
30 minä: Niin se on sisältörikas ja omaperäinen.

Lopuksi pohdimme myös sitä, miksi valitsimme Tabermannin kirjan?
Kaarina aloittaa keskustelun siitä, mistä ja miksi *Pelastaja* nousi kirjaksi,
jonka päätimme lukea (rivit 1–4).

01 Kaarina: Sinäkö sitä silloin suosittelit (Johannes) ja
02 sinä olit toinen uhri (Anna-Maria). Sinä siis
03 löysit hänet? (Puhuu Johannekselle.) ? Tiesitkö
04 teoksen alkuperästä yhtään ennen? ?
05 Johannes: En mä ennen. (.) Mää vaan kotona kuulin, että se
06 on hyvä kirja.
07 minä: ° Niin no, se oli silloin, kun sää mietit jotain
08 bussilukemista. °
09 Irmeli: Tositapahtumiin perustuva kirja rakkaudesta ja
10 miehestä, joka uhrasi henkensä toisten puolesta.
11 minä: Ensin lainasin tämän kirjastosta, kun kuulosti
12 tämä takakansiteksti kiinnostavalta. (.) Sitten,
13 kun olin lukenut sen, > täytyi ostaa ihan oma sen
14 jälkeen<.
15 Kaarina: Minäkin tilasin, mutta Pirkko sanoi, että sitä ei
16 saa muuta kuin pokkarina. (.) Mutta se ja sama.
17 Mulle on se tulossa vasta, että sen takia kiitos
18 sinulle (Marja), kun £ pelastit £ minut.
19 Marja: ↑Tottakai ↑, ei mitään.

Keskustelussa annetaan myös lukuohjeita kirjan lukemiseen. Aloitin ensin
itse keskustelun siitä, kuinka tämä kirja vaatii aikaa. *Pelastaja* ei ole kovin
paksu kirja, sivuja on 158 (toinen painos, vuodelta 2007). Kirjan sisältö
vaatii kuitenkin aikaa. Keskustelun alussa Elisa antoi saman lukuohjeen.
Nyt Irmeli ja Liisa ovat samaa mieltä. Marja palaa Elisan
alkukommentteihin, että kirja ei ole mitään yölukemista (rivi 9, 22). Irmeli
toteaa, että yhdellä kerralla ei kirjasta saa kaikkea irti. Teos vaatii useita
lukukertoja (rivit 6–8, 11). Toisella lukukerralla voi keskittyä eri asioihin
sisällön suhteen, kun perustarina on tuttu. Irmeli toteaa (rivi 14), että on
parempi, kun tarina on tuttu.

01 minä: Jotenkin se on sellainen kirja, että sitä täytyy
02 jotenkin sillai niin hitaasti ja ajatuksella
03 lukea,että ei sitä voi ajatella, että > nopeesti
04 kirjastosta lainaa ja lukee sen<.
05 Irmeli: No EI kyllä.
06 Liisa: Se on sellainen kirja, että jos sen lukee
07 useampia kertoja, siitä avautuu aina uusia

08 näkökulmia.
 09 Marja: ° Mutta ei kannata lukea illalla viimeisenä.°
 10 Kaarina: En lue, ettei jää uniin.
 11 Irmeli: Ensimmäisellä kerralla ei saa kaikkea irti.
 12 Anna-M: ↓Ei ↓
 13 Liisa: Niin sitä miettii, että ↑ mikä tää on↑.
 14 Irmeli: Se on parempi, kun tietää tarinan ensin.
 15 minä: Kyllä, tämä kirja toimii niinkin päin. Tämä ei
 16 ole kuitenkaan mikään helppo kirja, joten aina
 17 löytyy uutta, siinä on monta tasoa ja kaiken
 18 lisäksi se on aika sopivan mittainen. (.) Vaikka
 19 se on vaikeampaa lukea, niin se on sitten hieman
 20 lyhyempi romaani. Kirjan paksuus ei pelota
 21 lukijaa, kun huomaa, millaista teksti on.
 22 Elisa: Ei tosiaan ole mitään unilukemista.

Keskustelun lopuksi pohdittiin vielä, millainen olisi ollut esimerkiksi *Aamen*-teos, jota ei ainakaan vielä ole julkaistu, koska se jäi Tabermannilta kesken. Anna-Maria ja Elisa olivat sitä mieltä, että *Aamen* julkaistaan joskus. Kukaan meistä ei tietenkään tiedä, julkaistaanko se vai ei.

01 Anna-M: Tässä jää miettimään, että millainen olisi
 02 ollut seuraava kirja, (.) ? tämän tyyppisistä?
 03 minä: ↑Kyllä↑
 04 Anna-M: Siinä olisi varmaan ollut aika monipuolinen.
 05 Millainen olisi se *Aamen* ollut? ? Miksi sitä ei
 06 julkaistu? ?
 07 minä: En tiedä tarkemmin. < Jäikö se sitten niin
 08 oleellisesti kesken vai mikä oli >.
 09 Elisa: Se voi olla, että se £ tulee joskus vielä £.
 10 Anna-M: Niin, luulen kanssa. £ Jos sitä pidetään vähän
 11 aikaa sillai salassa kanssa £ .

Kirjallisuuspiiriläiset lukevat yleensä luettavana olevia teoksia hyvin tarkkaan. Esimerkiksi Elisa kertoo, että hän saattaa lukea romaania kartan kanssa. Hän lukee mielellään historiallisia romaaneja, joissa on todellisuuspohjaa (rivit 3-4, 7–10). Tällainen kokonaisvaltainen lukutapa sopii hyvin sellaisen kirjallisuuden läpikäymiseen. Ideana on, että kokonaisuus on aina enemmän kuin osiensa summa. Näin lukemisesta saa enemmän irti. Myös Kaarina kannatti tällaista syväluotausta luettavaan teokseen (rivi 5–6). Marja oli samaa mieltä (rivi 11, 14).

01 Elisa: Siinä vaiheessa, kun se poliisi tuli, mää
 02 ajattelin, että hetkinen, onkohan sekin joku
 03 oikea henkilö. (.) Täytyi taas alkaa selvittää,
 04 löytyykö mistään tietoa.
 05 Kaarina: Se oli oikein syväluotausta se. (.) Aukee ne
 06 asiat eri tavalla niin.

07 Elisa: Mää luen aina niin, että esimerkiksi Rajalankin
08 sen trilogian luin karttojen kanssa. > Mulla oli
09 esimerkiksi Helsingin kartta siinä vieressä ja
10 katsoin sieltä<.
11 Marja: Niin saa enemmän irti.
12 Elisa: Niin juu, katson, että jaha > ne meni tonne nyt.
13 Tuolla oli se kauppa, josta kirjoitetaan< .
14 Marja: Niin, se aukeaa sillai ihan eri tavalla.

Keskustelu lukutavoista päätti illan. Vielä lopuksi toivoteltiin hyvää illan jatkoa ja jokainen lähti kotiin valmistautumaan seuraavaan kirjallisuuskeskusteluun. Alkukankeus hävisi illan seuraavista keskusteluista hetkessä ja kaikki pääsivät kiinni aiheeseen.

5.2 Keskustelun teemat

Tietyt teemat nousivat keskeisiksi kirjallisuuspiirin keskustelussa. Nämä teemat olivat: kuolema ja sovitus, väkivalta, suru, uhrautuminen, usko, toivo, rakkaus ja kauneus. Osa teemoista, kuten uhrautuminen, usko, toivo ja rakkaus, olivat myös Tabermannin *Pelastaja* -teoksen keskeisiä teemoja. Keskustelussa esiin nousivat näiden lisäksi kuolema ja sovitus, suru, väkivalta ja kauneus. Kuolema, suru ja sovitus nousivat keskustelun teemoiksi, koska ne liittyivät käsiteltävän kirjan aiheeseen. Väkivaltaa kirjassa kuvattiin lyhyesti, mutta se nousi keskustelussa esiin enemmän kuin olisi voinut odottaa. Kauneus muodostui olennaiseksi teemaksi päätellen keskustelussa usein toistuvasta lausahduksesta: ”tämä on kaunis kohta”. Käsitellen seuraavaksi jokaista teemaa yksitellen ja annan esimerkkejä siitä, miten teema näkyi keskustelussa.

Käsitellen seitsemän teemaa seuraavassa järjestyksessä: kuolema ja sovitus, väkivalta, suru, uhrautuminen, usko ja toivo, rakkaus ja kauneus. Ne nousivat keskustelussa esiin juuri tässä järjestyksessä. Tosin moniin teemoihin palattiin uudelleen, keskustelun edetessä. Kauneuden teema kattoi lähes koko keskustelua. Melkein kaikkia muita teemoja käsiteltäessä joku kirjallisuuspiirin jäsen toteaa, voi kun oli kauniista ilmaistu, kaunis kohta tai jotain muuta vastaavaa.

Keskusteluun nousivat myös kirjailijan ja runoilijan työ, kirjailijakuva ja romaanin kieli, joka oli hyvin runollista. Romaaniin oli upotettu muutama runokin. Näitä asioita käsittelem eri luvussa, koska näissä aiheissa mennään osin itse teoksen ulkopuolelle. Pohdimme kirjallisuuspiirissä myös teoksen vastaanottoa, miten lukijat suhtautuivat teokseen.

5.2.1 Kuolema ja sovitus

Kuolema ja sovitus nousivat keskustelun ensimmäiseksi, tärkeäksi teemaksi, koska ne ovat kirjassa läsnä koko ajan. *Pelastaja* pohjautuu tositapahtumiin. Seitsemäntoista miestä on jumissa keskellä Suomenlahtea murenevalla jäälautalla. Heistä yhdeksän voi lähteä turvaan veneellä. Kahdeksaa odottaa varma kuolema. Miehet joutuvat valitsemaan, kuka lähtee ja kuka jää. Tarina kertoo epäitsekkydestä ja ihmisrakkaudesta. Kuolema on keskustelun ensimmäinen teema, sitä ei voi sivuuttaa kirjallisuuskeskustelussa. Lukijat olivat vaikuttuneita siitä, miten rohkeita miehet olivat kuoleman edessä, kuinka toinen oli valmis antamaan henkensä toisen edestä.

Kirjallisuuspiirin kokoontumispaikan lähellä oli sattunut hukkumisonnettomuus tapaamistamme edeltävänä viikonloppuna. Onnettomuus nousi puheenaiheeksi, koska siinäkin perheellinen mies hukkuu hyytävään veteen. Kirjan tarina muuttuu vielä todemmaksi. Vesi ja kylmyys ovat ihmistä voimakkaampia. Viikonlopun surullisesta tapahtumasta keskustellen siirrytään *Pelastaja* -teoksen maailmaan. *Pelastajassa* kantavana ajatuksena on se, että kuolemaa ei ole. On toivo, joka kantaa yli kuoleman rajan ja lohduttaa niin kuolevaa kuin hänen omaisiaankin. Sovitus ilmenee useammassa kirjan kohdassa, mutta erityisesti muun muassa siinä, että Mikko ja Karoliina menevät naimisiin. Mikko on pelastunut lautalta. Toivo antoi paikkansa veneessä Mikolle, jolla oli elämä edessä. Kylällä liikkui pahoja puheita siitä, kenen olisi pitänyt jäädä lautalle ja kenen lähteä. Ville, Toivon poika, oli kerran sanonut

Karoliinalle, että se oli isän valinta, että hän päästi Mikon veneeseen ja jäi lautalle. Toivo-isällä oli siihen omat syynsä ja hän teki niin kuin sydän ja järki käskivät. Nämä sanat lohduttivat Karoliinaa ja Mikkoa.

Kuoleman teeman käsittelyyn vaikuttaa myös se, että Tommy Tabermann kuoli puoli vuotta ennen tätä kirjallisuuskeskusteluamme. Kuolemasta ajatellaan nyt hieman eri tavoin, kun jos kirjailija eläisi. Nyt keskustelussa haetaan yhtymäkohtia myös hänen elämäänsä. Kirjailija loi Toivon henkilöhaamon, joka joutuu tilanteeseen, jolla on vastine todellisuudessa. Hän käsittelee Toivon henkilöhaamon kautta kuolemaa. Traagista on, että kirjailija itse joutui muutamaa vuotta myöhemmin kohtaamaan oman vakavan sairautensa ja kuolemansa.

01 Kaarina: ´Ja vielä kun miettii tätä päivää, sitä
02 viikonlopun hukkumisonnettomuutta.´
03 minä: [Niin, no sekin vielä.]
04 Kaarina: ´Miettii, että on siellä jään alla, eikä pääse
05 sieltä pois. No, ehkä hän sitten pääsi
06 helpommalla, jos oli tätä alkomahoolia sen verran,
07 että´<surullista>.
08 Marja: ´Just mietin tässä, että mikä on se **sanoma**, niin
09 siinä tuli kauheen monta semmosta **teemaa**.

Edellä olevassa esimerkissä käytettiin jo käsitettä teema (rivi 9). Teeman käsite oli tuttu ryhmän aiemmista keskusteluista. Marja totesi, että kirjassa oli hyvin monta teemaa. Kirjan ja keskustelun teemat limittyivät vahvasti toisiinsa. Ne ohjasivat keskustelua. Keskeisimmäksi teemaksi hän nosti ajatuksen, että kuolemaa ei ole. Sovituksen teema liittyi läheisesti tähän ajatukseen ja se esiintyi muun muassa siinä, että Toivo päättää antaa oman pelastumispaikkansa veneestä toiselle.

Edellä olevassa esimerkissä pohdittiin myös teoksen sanomaa (rivi 8). Sanoma liittyi teeman käsitteen, koska se muodostui teoksen teemojen kautta. Sanoma olisi voinut olla seuraavassa esimerkissä mainittu: ”kuolemaa ei ole”. Tähän kietoutuivat vahvasti kuoleman, sovituksen, uhrautumisen, uskon ja toivon teemat sekä osittain myös muut teemat: suru, rakkaus ja kauneus. Keskustelun teemoista vain väkivalta ei liittynyt suoraan tähän sanomaan.

Seuraavassa esimerkissä jatkoimme keskustelua siitä, mihin se ensimmäisessä esimerkissä jäi. Teeman ja sanoman pohdinta jatkui:

01 minä: °Kyllä °
02 Marja ´Mutta yks oli se, että **kuolemaa ei ole.**´
03 Irmeli: ´Niin.´
04 Marja: ´Se on kauheen ohut se raja, kun oli kotona,
05 vaimo kuoli askeleet ja sitten se semmonen
06 sovitus.Sitten se tuli siinä lopussa se **sovitus.**
07 Kun se Mikko meni naimisiin tän tyttären kanssa
08 ja Ville niin sano, että se oli isän oma
09 ratkaisu. Että siihen tuli tällöinen **sovituksen**
10 **teema.**?´
11 Irmeli: ´Joo´
12 Anna-M: ´Niin.´
13 Liisa: ´Ja sitten se oli mun mielestä tämä **uhrautuminen**
14 toisten edestä. Se **tematiikka** on mun mielestä
15 tässä toisessakin kirjassa, minkä mä luin.
16 Vaikka se nyt on ihan totaalaisesti erilainen
17 kirja, siellä **pohjavirtana** on tämä toisten edestä
18 uhrautuminen ja toisista välittäminen ja
19 heikompien puolustaminen ja - että tässäkin kyllä
20 tulee se, kun se Toivo nimenomaan ajatteli, että
21 se Ville on nuori ja sillä on elämä edessä´ > ja
22 kaikki<.
23 Irmeli: ´Joo.´

Uhrautuminen, jota Liisa korosti (rivi 13), liittyi yhteen sovituksen teeman kanssa. Oikeastaan monet kirjan ja keskustelun teemoista kietoutuivat toisiinsa, mutta silti halusin korostaa tiettyjä keskeisiä asioita käsittelemällä ne omina teemoinaan. Toivo suostui kohtaloonsa ja kuoli toisten puolesta, vaikka hänellä olisi ollut mahdollisuus pelastautua. Hän antoi paikkansa nuoremmalle miehelle, jolla oli pitkä elämä edessä ja paljon koettavaa. Riveillä 4–10 Marja kertoi kirjan tapahtumista, jotka osoittivat sovitusta ja uhrautuvaisuutta. Mikko ja Karoliina vihittiin kirjan lopussa ja heistä tuntuu, että Toivo oli siunannut heidät jäälautalla ollessaan ja rukoillessaan. Ajatukseen siitä, että Toivo rukoili jäälautalla, päädyttiin, koska ruumis oli polvillaan jääpalan sisällä.

”Pienellä jäälautalla, muutaman neliömetrin kokoisella, kellui läpinäkyvässä jääarkussa miehen ruumis. Jää oli niin kirkas, että tuntui kuin ruumis olisi ollut lasisessa kopissa, odottanut siellä, että joku avaisi näkymättömän oven tai rikkoisi lasin, jotta ilma virtaisi taas keuhkoihin.

Vasemmassa kädessä miehellä oli tulitikkurasia, kuoressa luki Osuuskauppa, ja oikeassa karvareuhka, sellainen kuin kalastajilla tapasi olla. Mies oli polvillaan, kuin olisi rukoillut armoa. Pompan napit olivat auki, välistä pilkotti harmaa villapaita, jossa oli kaksi ohutta sinistä raitaa rinnan poikki, kuin verisuonet.” (Tabermann 2007, 115.)

Liisa toi puheenvuorossaan esiin, että sovituksen teema toistui Tabermannin muissakin teoksissa (rivi 13–15). Hän luki *Julian parvekkeen* ja tunnisti siitä samoja teemoja.

Liisa käytti puheenvuorossaan käsitteitä tematiikka ja pohjavirta. Tematiikka (rivi 14) on arkinen sana, muodostuu teeman käsitteestä. Pohjavirta (rivi 17) taas on runollinen, kuvallinen käsite. Tematiikka on teoksen pohjavirta, kulkee läpi teoksen pohjalla, taustalla, miten me sen tulkitsemme.

01 Liisa: ´Se kävi sitä kamppailua jäällä ja itsensä kanssa
02 tavallaan.´
03 Marja: ´Sillä oli, sillä oli musta järkyttävä, kun
04 tietää Tabermannin historian. Niin se, mitä hän
05 2006 vuonna pohti, ja vielä Toivon nahoissa,<
06 miltä tuntuu, kun kuolee, miltä tuntuu, kun jää
07 viimeiseksi ja se teki siinä lisää sitä
08 traagisuutta>, kun se ei kauaa kestänyt, kun hän
09 joutui itse läpikäymään näitä asioita läpi.´
10 Kaarina ´Siis, vaikka >se julkisesti kielsi, etteihän tää
11 nyt niin vakavaa ole<, vaan sano, ´ <ei se koske
12 mua>.
13 Marja: ´Niin, niin se kuitenkin usein.´
14 Kaarina: ´**Reipas** yritti olla.´
15 Marja: ´Niin, tiedä sitten, mitä siellä syvällä.´

Liisa muistutti, että Toivo kävi kamppailua sekä jäällä että itsensä kanssa. Kamppailuun jäälautalla sisältyi epätoivoa ja pelkoa, joiden hän ei antanut vallata mieltään. Suurin kamppailu käytiin siis Toivon mielessä. Hän kesti lujana, jaksoi ajatella valoisasti, vaikka tiesi, että kuolee pian, eikä pelastautumismahdollisuutta rantaan ole ja tilanne vaikutti mahdottomalta, epätoivoiselta.

Marja toi keskusteluun Tabermannin oman tilanteen. Vakavan sairauden edessä ihminen on yksin, vaikka ympärillä olisi läheisiä. Tässä kohdassa

kirjan maailma ja tosi elämä kohtasivat. Keskustelu jatkui reippaudesta ja rohkeudesta kuoleman edessä:

01 Kaarina: ´Rohkea ja reipas yritti olla´.
02 Marja: ´Rohkea, jää viimeiseksi, piti, tsemppas muita.
03 Ja sillä - Just tätä mitä alussa luettiin. -
04 Miten se **ihminen ihmiselle**. - Tää Toivo oli mitä
05 suurimmassa määrin ihminen.´

Rivillä 4 viitattiin Tabermannin runoon, jonka luin Power Point esityksen yhteydessä. Runossa todettiin, että ”Ihminen tarvitsee ihmistä / ollakseen ihminen ihmiselle / ollakseen itse ihminen.” Diskurssianalyyseissä tällaista paluuta keskustelun aiempaan vaiheeseen kutsutaan silmukaksi (Leiwo & Kuusinen & Nykänen & Pöyhönen 1987, 21). Silmukoita esiintyi keskustelussa jonkin verran, aika usein puhuja aloitti viittaamalla edelliseen puhujaan ja hänen sanomaansa. Samaan aiheeseen paluun funktio oli myös puheenaiheenkehittäminen. Seuraava puhuja halusi jatkaa ja kehittää edellä aloitettua asiaa. Palaamalla jo aloitettuun aiheeseen ja viittaamalla edelliseen puhujaan annettiin myös positiivista palautetta edelliselle puhujalle.

Keskustelussa seurasi noin kuuden sekunnin hiljaisuus. Alkoi uusi keskustelu Elisan toivomasta runosta, jonka luin hänen pyynnöstään. Runo on romaanista *Pelastaja* (s. 100).

01 minä: Tässä (vieressä istuva Elisa antaa runon)
02 toivottiin taas tätä lukua, (.) tätä kohtaa
03 luettavaksi, siis lukua 28.
04 ”Omenankukka kukkii nopeasti ja varisee
05 vähästäkin. Ei kestä tuulta, kovaa kättä.
06 Omenankukka ei olisi kaunis ja kaivattu,
07 jos se kukkisi pitkään, eikä piittäisi mistään
08 mitään.
09 Omenankukan kaltaiset ihmiset ovat parhaita
10 ihmisiä,
11 ja ne tuuli vie ensin mennessään.”
12 Irmeli: < Joo tää oli just sellainen, minkä mää oikeen
13 kanssa panin merkille erikseen. > ↑ Tää oli
14 todella **kaunis** kohta. ↑

Runossa sanottiin kaikki oleellinen, joten sitä ei avattu keskustelussa sen enempää kaikki nyökkäilivät ja olivat hiljaa. Nyökkäämiset olivat

myöntämisen merkkejä. Diskurssianalyysin mukaan myöntäminen osoittaa, että asia on ymmärretty (Leiwo & Kuusinen & Nykänen & Pöyhönen 1987, 21–22) ja ollaan samaa mieltä. Ryhmässä tilanne, jossa kaikki ovat samaa mieltä asiasta, on hyvä. Tällaiset hetket yhdistävät ryhmää, vaikka välillä on hyvä kiistellä ja olla erimieltäkin. Myös se, että osataan olla ryhmässä hiljaa, eikä koeta tilannetta vaivautuneeksi, on hienoa. Se osoittaa ryhmän luottamuksellisuutta ja yhteisöllisyyttä. Aina ei tarvitse puhua, joskus hiljaisuus puhuu kovempaa kuin sanat. Yritin vaihtaa aiheen taas kirjaan tai kirjailijan elämään, mutta niistä ei syntynyt keskustelua, joten otin vielä puheeksi kirjailijan kuoleman.

01 minä: ↑ Mitäs vielä muuta. ↑ Miten saitte tietää Tommyn
02 kuolemasta?
03 Liisa: Uutisista.
04 Irmeli: Niin minäkin, (.) uutisista varmaankin.

Tässä keskustelu muistutti opetuskeskustelua. Kun hiljaisuutta oli kestänyt hetken, otin ryhmän ohjaajana vastuun tilanteen etenemisestä. Esitän kysymyksen, johon odotan vastauksia. Kyseessä on keskusteluanalyysin termein vieruspari: kysymys ja vastaus. Sain odotettuja vastauksia ja keskustelu eteni. Kaarina kuvasi hyvinkin tarkkaan tilannetta, jossa hän sai viestin Tommy Tabermannin kuolemasta. Veneretkikuvaus oli kaunis ja kunnioittava:

01 Kaarina: Oltiin tällä meidän ensimmäisellä
02 kaislaveneellämme < eli Kaisla, Kaisa ja La on
03 Lauri.> Sitten tuli aamulla, oliko ne kaheksan
04 uutiset. Niin siitä sitten. (.) Hui, kun tuli
05 surullinen olo. Olimme veneretkellä tuolla
06 jossain Kangasalan maisemissa. Ihan meni pitkään
07 ajatuksissa, että ei oo totta. (.) On se sen
08 verran vaikuttava ihminen ollut.

Elisa siirsi keskustelun Tabermannin sairastumiseen. Hän muisteli, kuinka sai tiedon siitä. Julkisuuden varjopuolet tulivat repliikeissä hyvin esiin. Kirjallisuuspiirin jäsenet suhtautuivat asiallisesti siihen, että kirjailija antoi ensin julkisuuteen väärän jutun (rivit 14–17), jotta sai aikaa sulatella perhepiirissä diagnoosia.

01 Elisa: Muutama päivähän siinä meni, kun hän sai tiedon
02 tästä sairaudesta, ennen kuin se tuli
03 julkisuuteen.
04 Kaarina: ↓Jaa ↓
05 Elisa: Hän yritti saada ensin rauhaa, että olisi voinut
06 puhua asiasta läheisten kanssa, käsitellä asiaa.
07 Marja: < Niin joo, ennen kun tulee tää julkisuus.>
08 Elisa: Hän oli ajatellut, että kun hän menee
09 sädehoitolaitokselle, se on ensimmäinen, jolla on
10 kännykkä mukana ja ilmoittaa. -
11 Marja: < Ottaa kuvan ja lähettää lehteen.>
12 Elisa: ↓ Niin. ↓
13 Marja: ° Seitsemän päivää lehteen joo. °
14 Elisa: Ja niin sitten kävikin. (.) Kun hän ensin laittoi
15 jutun, kun ei keksinyt parempaa, kuin että se
16 valkoviinijuttu silloin. Että lipitti vähän
17 liikaa sitä ja sitten tuli tämä.
18 Marja: ↓ Niin. ↓
19 Elisa: Sellainen vaan oli tarkoitus, < että olisi saatu
20 ensin vähän rauhaa käsitellä sitä asiaa.>
21 Irmeli: Kyllä.
22 Marja: ↑ Joo, ennen kuin se tulee kaikille ilmi. ↑
23 minä: > Me olimme Mikaelin kanssa Orivedellä
24 runopajassa ja kuultiin siellä aamupalalla sitten
25 viimeisenä aamuna tämä suruviesti. <
26 Kaarina: ° Niin se oli silloin lauantaina. °
27 minä: ↓ Joo.↓

Muistelin, että olin runopajassa yhden kirjallisuuspiirin jäsenen Mikaelin kanssa. Kuulimme siellä Tabermannin kuolemasta. Joidenkin kirjallisuuspiirin jäsenten harrastuksiin kuului myös kirjoittaminen. Kirjallisuus ja kirjoittaminen kiinnostavat usein samoja ihmisiä. Lukijoita on kuitenkin suurempi osuus väestöstä kuin kirjoittajia. Kaikki kirjoittavat ihmiset lukevat, mutta kaikki lukijat eivät kirjoita itse.

5.2.2 Väkivalta

Seuraavaksi keskustelun teemaksi nousi väkivalta. Kirjassa väkivalta ilmeni vain lyhyessä kohdassa, jossa Toivo muisteli jäälautalla sitä, kuinka hän kerran kuritti poikaansa Villeä ja löi myös vaimoan Maria. Hän olisi halunnut pyyhkiä tilanteen pois elämästään, mutta se oli mahdotonta. Kadutti. Lapsen lyöminen käynnisti hänessä ison prosessin, hän mietti, miten saattoi tehdä niin. (Tabermann 2007, 43–44.)

”Vaikka viima ampui häntä jäänuolilla, musta piste alkoi äkkiä polttaa kuin hehkuva kekäle. Musta piste oli ilmestynyt häneen sinä siunaamana hetkenä, kun hän oli kohottanut kätensä ja lyönyt. Hän muisti sen tarkoin, näki kuin olisi seissyt vieressä ja katsellut. Remmi heilahtaa, vyö. Hän lyö solkipäällä. Sokeasti. Minne sattuu. Poikaa, Villeä. Ja Maria.[...] Mahdoton on käsittää, mikä häneen meni. Eihän poika sen kummempaa pahaa tehnyt, kunhan kaatoi vahingossa maitolasin. Hän siitä raivoamaan, ettei mitään arvoa anneta millekään, kaadetaan maitoa maahan, vaikka toinen otsansa hiessä raataa. [...] Oli ollut paha päivä. Tyhjät verkot ja tyhjä rahapussi, tyhjä laari ja tyhjä kaappi, muutama ituinen perunanpahanen. Pakko oli nöyrtyä ja mennä raskain askelin kaupalle, anella velaksi.” (Tabermann 2007, 43–44.)

Kirjassa tilanne on kuvattu hyväksymättä, mutta empaattisesti ymmärtäen. Ymmärrys ja empatia osoittivat, että myös tässä kohtauksessa ilmeni kirjan teema sovitus. Vaimo ymmärsi, miksi mies toimi niin kuin toimi ja poika ymmärsi isäänsä. Toivo koki syyllisyyttä, eikä hän toista kertaa enää lyönyt rakkaimpiaan. Syynä väkivaltaan oli huoli ja pelko, hermot kiristyivät ja syyttömät joutuivat kärsimään. Perheellä oli tiukkaa, eikä kalasaalistakaan tullut.

01 Liisa: ´Ja just se julkinen, tavallaan toisten nahkoihin
02 meneminen. Että miltä siltä toisesta tuntuu ja
03 mitä sitten. Sekin oli hirveen hyvin kuvattu,
04 miten se,<kun hän> - kun hän oli kerran lyönyt
05 sitä poikaansa ja lastansa, hän kävi sitä
06 prosessia itse sitten läpi, miten hän saattoi
07 mennä tekemään tällöisen.´

08 Elina: ´Se, **se oli** järkyttävästi kuvattu.´

09 Liisa: ´**Se oli**´

10 Elina: [**Se oli**]´ niin kuin **musta piste**´

11 Liisa: ´**Musta piste**, joka polttaa siellä sielussa
12 loppuun asti. Mitä tuli tehtyä? Ja niin kuin
13 sanoit, että se herätti niin paljon ajatuksia,
14 kun sen kirjan pisti pois, että kun topiset ei
15 oikein tietäis, mihin päin se kääntyis.´

16 Marja: ´Se oli ihana se loppu, kun se poika ja vaimo
17 ymmärsi, että ei se pohjimmiltaan oo tommonen,
18 kun sitten se pikkupoika tuli sanomaan, että äiti
19 siellä olis kahvia ja olis **piirakkaakin**.´

20 Kaarina: ´vallankin ne´ **piirakat**£

21 Marja: ´ja että mennäänhän huomenna kalaan. Kaikki
22 jatkui. Niin, että ne ymmärsi sen.´

Liisan ja Elinan puheenvuoroissa näkyi yksi keskustelunanalyysin perustavista jäsennostavoista, korjausjäsenitys eli seuraava puhuja toisti edellisen puhujan sanoja. Korjausjäsenitys voi toimia eri tavoin, mutta tässä kyse on edellisen puhujan toistamisesta. Myös Marjan ja Liisan puheenvuoroissa esiintyi korjausjäsenitys tällä samalla tavalla. He toistavat toistensa sanomisia yhteisen ymmärryksen merkiksi.

Keskustelu etenee toiseen teokseen, sillä teoksessa *Kirje nuorelle rakastajalle* (2003) on myös kohta, jossa mies ei kykene pitämään nyrkkejään hallinnassa. Aggressiivisuudesta seuraa kova syyllisyys. Elina on lukenut tämän kirjan ja hän haluaa tuoda esiin väkivaltakohtauksen siitä.

01 Elina >Mutta se sama väkivaltakohtaus<, joka on täällä
02 (.) (Näyttää *Pelastaja* kirjaa), on myös täällä -
03 tässä (näyttää kirjaa). >Siis kirjassa *Kirje*
04 *nuorelle rakastajalle*.<
05 Irmeli ↑Ahaa↑
06 Kaarina ↑joo↑
07 Elina: Mutta kuitenkin siellä on se ihan sama kohta kuin
08 täälläkin. (.) Se on hirmu kova syyllisyys siitä,
09 että <ei tota pysty pitämään nyrkkejensä erossa.>

Elina kuvaili, että kohta on oikeastaan ihan sama kuin *Pelastajassa*. Tabermannin muissakin teoksissa ilmeni samanlaisia kohtia kuin toisissa. Samaa asiaa oli muunneltu hieman erilaiseksi, mutta tarkoitus oli, että lukija tunnistaisi tutun kohdan. Tällainen tekstienvälisyys eli intertekstuaalisuus on yleistä. Se voi esiintyä eri tavoin. Tässä kirjailija viittasi omiin aiempiin teoksiinsa ja tarkka lukija huomasi yhteyden.

Kaarina jatkoi ensin kuolemateemalla (rivit 1–5), mutta vaihtoi keskustelun suuntaa aikuisen lapsen kohdistamaan väkivaltaan. Hän kertoi esimerkin kouluajoiltaan ja sitten palasi kohtaan, jossa *Pelastajassa* isä lyö lasta. Omatarina toi väriä ja rikasti keskustelua. Tämä toimii silloin, kun se sopii tilanteeseen. Tässä kohtaa kirjan ulkopuolelle meneminen toimi osana keskustelua.

01 Kaarina: niinhän me noista hautajaisilmoituksista tai
02 kuolinilmoituksista luetta jälleen näkemisen
03 toivossa. (.) On hyvä uskoa, että kyllä sitä

04 vielä tavataan. (.) Siihen ei järki riitä, että
05 miten me tunnemme toisemme sitten? (.) Mutta
06 tosta vyöllä pieksemisestä. <Mää olin kolmas tai
07 toisluokkalainen niin oppikoulussa oltiin
08 Outokumussa semmosella kuin (Taattoman) koululla
09 ja mun äiti oli kuollut silloin kun mää täytin
10 viis, vähän ajan päästä kuus. Sitten isä lähti
11 omin lupineen ja mun serkkuni, joka oli opettaja,
12 otti minut kuusvuotiaan ja hän itte oli
13 kakskytkeus. Siinä koulussa oli semmonen kaks
14 metrinen miesope ja se sattuu sitten mun
15 opettajakseni tietenkä ja joka tapauksessa. En
16 tiedä, mitä sen oma poika oli tehny, mutta se
17 riisu vyön ja löi sen pojan siellä luokan
18 edessä.> Voi, että me pelättiin, että koska
19 on meidän vuoro. Siis se oli ihan käsittämätöntä,
20 se oli hirveetä. (.) Mää pelkäsin miehiä oikein
21 tosissani. Mää joka mutkassa niiasin sille, että
22 päivää, kun pelkäsin, että >älä vaan nyt tuu mua
23 lyömään<. Että tällasen voi isä tehdä luokan
24 edessä, miksi ei he kotona voinu selvittää
25 asiaa. Huh, huh.

26 Elina: Tässäkin (näyttää kirjaa *Pelastaja*) remmiin
27 tarttumisen syy oli ihan vaan, että poika kaasi
28 vaikka maitolasin. Sillä isällä oli niin paha
29 päivä ollu, ei ollu ruokaa, ei ollu rahaa -

30 Anna-M: Niin se syy oli ihan jossain muualla

31 Elina: Rahat olis ollu loppu. (.) Kerjäämään olis pitäny
32 lähteä.

33 Liisa: ↓Mutta sekin kauppias↓, (.) kauppias tuulesta,
34 oli inhimillinen, että kun hän tiesi nämä
35 asiakkaansa. Siitä ei koskaan tehty mitään
36 numeroa.

37 Elina: °Ihan muutamalla rivillähän hänestä tuli ihan
38 sellainen inhimillinen kuva.°

Elina palauttaa keskustelun jälleen asiaan (rivi 26–29). Aikuinen keskustelija osaa siirtyä taas takaisin kirjaan, vaikka välillä keskustelu rönsyilee teoksen ulkopuolelle. Kaarinan hieno oma tarina lisää ymmärtämistä ja tuo vaihtoehtoisia aineksia keskusteluun. Olennaista oli havaita se, että remmiin tarttumisen syy oli muualla kuin perheessä (rivi 30). Kirjan päähenkilö Toivo ymmärsi syyn, miksi hän oli väkivaltainen. Syyn tunnistaminen auttoi katkaisemaan väkivallan.

5.2.3 Suru

Kolmanneksi keskeiseksi teemaksi keskustelussa nousi suru. Kirjassa kuvattiin Toivon puolison Marin surua. Surun kuvaus oli monen lukijan mielestä hyvin koskettavaa, se toi mieleen omat surun kokemukset. Edellä

analysoin keskustelua kuolemasta ja sovituksesta, surun kuvausta oli mukana jo siinä keskustelussa.

Surun kulkua kuvattiin kirjassa hitaaksi, mutta vuodet vaihtuvat nopeaan tahtiin ihmisen elämässä: ”Surulla on etanan kulku, mutta vuodet ovat kuin varsat, kirmaisevat käsistä.” (Tabermann 2007, 137) Toivon silmin kuvataan Marin surua seuraavassa kirjan kohdassa:

”Villapaidan raidoissa ja Marin silmissä oli samaa sinistä, ennen se oli kirkasta, nyt se oli haalistunut. Surusäkki Marin selässä painoi niin paljon, että se puristi sinistä silmistä pois, sininen valui noroina lattialle, valui lattialankkujen raoista maahan ja katosi maan uumeniin, muuttui mustaksi.” (Tabermann 2007, 137.)

Elisa toi keskusteluun kohdan, jossa Mari kutoi Toivon villapaitaan siniset raidat. Oli kuin hän olisi ottanut värin omista silmistään. Siltä Toivosta tuntui ainakin murenevilla jäälautalla. Surun kuvaukseen liittyy myös rakkauden kuvaus.

01 Elisa: °Tässä on, miten kauniisti kuvattiin esimerkiksi
02 niiden rakkaus.° Niin kun nykyään kuvataan
03 rakkautta, se on ihan toisenlaista. Tässä tuli
04 pienistä jutuista merkittäviä. (.) Esimerkiksi
05 Mari kutoi siniset raidat villapaitaan, niin
06 sanotaan, että kutoi niistä sinisistä
07 silmistään.↓
08 Irmeli: ↑Niin joo↑
09 Kaarina: joo, se oli...
10 Elisa: - Niin se oli niin kauniisti.
11 Anna-M: Niin se oli jotenkin niin ihanan (.)
12 yksinkertaista se rakkaus.

Elisa aloitti keskustelun suoraan surun käsittelystä. Liisa, Kaarina ja Marja osallistuivat keskusteluun surun kuvauksesta. Liisa toteaa, että surun kuvaus on kauniisti kirjoitettu. Jälleen edessä oli kaunis kohta, joihin palaan tarkemmin tuonnempana.

01 Elisa: ´Minä jotenkin ihailin koko ajan tämän Marin
02 surun käsittelyä. Musta se oli niin kuin tässä
03 kirjassa jotenkin, kun ajattelee miten hän´ ()
04 Liisa: ´Sekin oli hirveen kauniisti kuvattu.´

05 Elisa: ´Niin oli joo ja sit @se oli aika vaikeeta
 06 itelle@, jotenkin lukee. Tuli mieleen´ - <kaikki
 07 omat>.
 08 Kaarina: ´Niin, kuinka se sama kivi oli lohduttanut niin
 09 monta muutakin ihmistä, se oli sileä, kun
 10 liikutti, liikutti.´
 11 Marja: ´Sehän oli se sama kohta jossain muussakin, kun
 12 tänään katsottiin. Se kivien silittely.´
 13 minä: ´Niin joo kyllä.´
 14 Kaarina: ´Kuinka hyvää tekee silytys.´

Yksi näkökulma suruun oli se, että nuori ihminen ei saanut toteuttaa elämässään kaikkea, mitä olisi halunnut, elämä päättyi ikään kuin kesken. Muut miettivät, mitä elämä olisi hänelle vielä tarjonnut tulevina vuosina. Tähän ajatukseen liittyi vahvasti suru menetyksestä.

Keskustelussa mainittiin kivien silittely. Siitä kerrotaan *Pelastajassa* (s. 139): ”Hän lähtee taakseen katsomatta. Rannan kivellä on vielä käytävä, silitettävä sitä kaksin käsin.” Tabermannin runossa on ajatus: ”Jokainen joka on pidellyt kädessään meren silottamaa kiveä, tietää että jatkuvalla hyväilyllä on ihmeitä tekevä voima.” Keskustelijat muistavat tämän, koska viittaavat siihen, että tämä on muuallakin (rivi 11–12).

01 Kaarina: Ja sekin nuoren pojan suru, kun ei hän ollut
 02 saanut kokea mitään iloa naisen sylissä, kun jo
 03 täytyi kuolla ja niitä tuskia myös, °eikä ollut
 04 saanut kylvää sitä siementään. Musta se oli
 05 jotenkin **niin** liikuttavaa.°
 06 Marja: ↑Mutta lopussa se meni saattelemaa sitä nuorta↑
 07 Irmeli: ↑**Niin** joo↑
 08 Liisa: Se oli kaunis kohta.
 09 Irmeli: Joo kyllä ja kyllä ne **niin** sitten tota on niin.
 10 Kun (s)aatteli just sitä nuorta paria. °**Niin**
 11 sitten tämä poika sanoi, sen mitä hän ei saanut
 12 sanottua.°
 13 Marja: °**Niin** oli sellanen aavistus°
 14 Irmeli: ↓**niin**↓
 15 Marja: **Niin**, ↑miten kaunis kohta↑
 16 Irmeli: ↓**niin**, mitä hän ei koskaan saanut sanottua↓
 17 Marja: °Juu°

Kaarina aloitti keskustelun, johon Marja, Irmeli ja Liisa ottivat osaa. Samaa mieltä oleminen ilmaistiin toistamalla partikkelia niin. Keskustelun sävy muuttui surusta ja kuolemasta puhuttaessa hiljaisemmaksi, matalammaksi ja rauhallisemmaksi. Iloisista asioista puhuttiin äänekkäämmin ja innostuneemmin.

Keskusteltaessa surusta tuli usein kohtia, joissa oltiin hiljaa tai ei sanottu sanoilla kaikkea, mitä ymmärrettiin. Toiset ymmärsivät sanattomat viestit. Niitä ei tarvinnutkaan pukea sanoiksi. Irmeli mainitsi (rivit 11–12), että kaikkea eivät kirjan henkilötkään saaneet ilmaista sanoin. Hän toisti sen vielä (rivi 15) korostaakseen sitä, että paljon jäi sanomatta.

5.2.4 Uhrautuminen

Keskustelua herätti myös kirjan teema toisen asemaan asettuminen ja jopa uhrautuminen. Tämä teema oli kirjan varsinainen sanoma, kuinka asettua toisen asemaan, että ihmisen ei pidä ajatella aina vain itseään. Jossain tilanteissa toisen edun edelle asettaminen on vielä vaikeampaa kuin toisissa tilanteissa. Jäälautalle jääviä odotti varma kuolema, veneeseen mahtuvilla oli mahdollisuus pelastua. Lautalle jääneet toivoivat, että vene pääsisi rantaan, silloin heidän uhrautumisensa ei olisi ollut turhaa, jos jotkut edes pelastuisivat.

Liisa oli lukenut sekä *Pelastajan* että *Julian parvekkeen* (2000). Molemmissa oli hänen mielestään sama uhrautumisen teema, mutta sitä käsiteltiin hieman eri tavoin. *Julian parveke* on tarina mielikuvituksen ja unelmien voimasta. Päähenkilöinä teoksessa on kaksi sattumalta köyhyyteen ja marginaaliin ajautunutta: Ernesto eli Eros sekä Tania. He elävät pakolaisleiriä muistuttavassa paikassa, jota sen asukkaat kutsuvat Taivaalliseksi Rauhaksi. Paikkaan ajautuvat kaikki turvaverkkojen läpi pudonneet, sinne joudutaan ja sieltä on vaikea päästä pois. Eros ja Tania luovat rakkautensa voimalla oman maailman, jotta he selviytyvät. Öisin he kiinnittävät vuokrahuoneensa seinälle roskien seasta löytämänsä postikortin, joka esittää Julian parveketta. Postikortin myötä he astuvat Veronan ikiaikaisille kaduille ja kujille, kauneuteen ja ajattomuuteen. *Julian parveke* kertoo rakkaudesta, antamisesta ja saamisesta. Romaanissa on myös kohtaus, jossa ennakoidaan Pelastaja -teoksen maailmaa. Oraakkeli Vera on kuullut tarinoita, joissa kalastajia on hukkunut talvimyrskyssä. Yksi ruumis

oli löytynyt niin, että kalastaja oli ollut polvillaan jääpalan sisällä.
(Tabermann 2000, 16–17.) Liisa aloittaa keskustelun *Julian parvekkeesta*:

01 Liisa: ´Ja sitten se oli mun mielestä tämä uhrautuminen
02 toisten edestä. Se tematiikka on mun mielestä
03 tässä toisessakin kirjassa, minkä mä luin.
04 Vaikka se nyt on ihan totaalaisesti erilainen
05 kirja. Siellä pohjavirtana on tämä toisten edestä
06 uhrautuminen ja toisista välittäminen ja
07 heikompien puolustaminen ja - että tässäkin kyllä
08 tulee se, kun se Toivo nimenomaan ajatteli, että
09 se Ville on nuori ja sillä on elämä edessä´ > ja
10 kaikki<.
11 Irmeli: ´Joo.´
12 Liisa: ´Se kävi sitä kamppailua jäällä ja itsensä kanssa
13 tavallaan.´

Myös tässä keskustelussa mainitaan tematiikka (rivi 2). Käsite on keskustelijoille tuttu ja se on vakiintunut heidän sanavarastoonsa. Hetken kuluttua myös Elina tuli mukaan keskusteluun. Hän kysyi, mistä kirjasta oli kyse. Keskustelussa oli selkeä preferenssijäsennys, Elina kysyi ja Liisa vastasi. Elina myös toisti Liisan aiempaa kommenttia, tällaista tilannetta kutsutaan keskustelunanalyysissä korjausjäsenyykseksi.

01 Elina: ↑Mikä kirja se on?↑= Se, missä toistuu se↑toisten
02 puolesta uhrautuminen?↑
03 Liisa: ↑Aah...↑ >Se Julian parveke.<
04 Elina: ↓Juu, se.↓↑ Joo ↑
05 Marja: ?Mä oon luku sen kanssa.?. Juu se oli siellä. .

Johannes nosti uuden keskustelunaiheen. Hän kommentoi, että niillä, jotka pelastuivat, olivat myös vaikeat ajat edessä. Pelastuminen nosti esiin monia ajatuksia ja syyllisydentuntoja. Tästä on keskusteltu paljon muun muassa Estonian uppoamisen yhteydessä. Pelastuneet kokevat syyllisyyttä ja pohtivat, miksi juuri he pelastuivat, miksi taas joku toinen ei selviytynyt.

01 Johannes:↑Ei ollut helppoa niilläkään, jotka pelastuivat↑
02 Irmeli: Ei, ei todellakaan
03 Elisa: EI
04 Johannes: °syyllisyys painoi°
05 Irmeli: Ja nimenomaan sitten siinä käy, joka lähti Toivon
06 vuorolla tavallaan, että -
07 Johannes: juuri hän
08 Irmeli: ↑Juuri hän↑, niin se syyllisyys oli niin, niin
09 (.)valtava.
10 Kaarina: ↓Niinhän sitä puhuttiin, että Estoniastakin
11 pelastuneille se oli, et ne piti, että miksi minä

12 oikein pelastuin, kun muut jäi ja tuli semmosia
 13 syyllisyyden tuntoja, kun menetti jonkun rakkaan.
 14 (pitkä hiljaisuus) Syviä haavoja (hiljaisuutta)
 15 °Ei passaa olla tai ei saa olla vain iloinen,
 16 että olen elossa. Siinä oli paljon muuta.°

Johannes aloittaa keskustelun kypsällä ja hienolla ajatuksella (rivi 1). Hän jatkaa pelastuneiden syyllisyyden tunnoista (rivi 4). Koko tämä keskustelu osoittaa upeaa ymmärtämistä. Tällainen tosielämän esimerkin nostaminen osoittaa aikuisten tapaa siirtyä kirjasta tosielämään, ulkopuolelle ja taas palata teoksen maailmaan.

5.2.5 Usko ja toivo

Aloitin aiheen *Pelastaja* -teoksen uskonnollisesta puolesta. Teoksessa viitattiin *Raamatun* kohtiin ja muutenkin perusvire oli paikoin hengellinen ja uskonnollinen. *Raamatun* kohtia ei mainita kirjassa, mutta hyvä paimen -vertaus löytyy Johanneksen evankeliumin kymmenennen luvun jakeista 14–15. Myös psalmissa 23 viitataan siihen, että Jeesus on hyvä paimen. *Pelastajassa* hyvä paimen esiintyi ainakin luvuissa 38 ja 40.

”Mari avaa Raamatun merkin kohdalta ja tavaa taas: ”Minä olen hyvä paimen. Hyvä paimen antaa henkensä lampaiden edestä.” Hän tuntee, että hyvä paimen ei olekaan kuollut, henkensä antanut. Hyvä paimen elää, ja lampaat ovat turvassa.” (Tabermann 2007, 154.)

01 minä: ↑ Paljon tässä on tässä *Pelastajassa* siis
 02 tällaista uskonnollistakin, niin kuin
 03 esimerkiksi tämä, kun Mari avaa *Raamatun* merkin
 04 kohdalta ja tavaa taas.↑
 05 Irmeli: ↑ Joo ↑
 06 minä: ”Minä olen hyvä paimen. Hyvä paimen antaa
 07 henkensä lampaiden edestä.” (.) Hän tuntee, että
 07 hyvä paimen ei olekaan kuollut, henkensä antanut.
 08 (.) Hyvä paimen elää ja lampaat ovat turvassa.
 09 Liisa: ↓ Niin ↓
 10 Irmeli: ↑ Niin ja monessa kohtaa on. ↑
 11 minä: ° Kyllä °
 12 Irmeli: On sellainen luja luottamus ja jotenkin sellainen
 13 kauheen mutkaton se suhde yläkertaan. (.) ↑
 14 Sellainen kauheen mutkaton ja itsestään selvä. ↑
 15 Kaarina: Niin sillä ei hurskastella mitenkään. > Se vaan

16 on siinä arjessa mukana. <
 17 Irmeli: ↑Niin on. ↑ < Monessakin kirjassa hänellä on. >
 18 Marja: Ja kauniita kohtia hän oli valinnut sieltä
 19 Raamatusta. (.) Todella kauniita olivat ne kaikki
 20 kohdat.
 21 Irmeli: ↓ Niin oli. ↓

Irmeli pohti lujaa uskoa ja luottamusta, jotka teoksesta heijastuivat (rivit 12–14). Teos koettiin yleisesti hyvin lohdulliseksi surullisesta aiheestaan huolimatta. Kirjan päähenkilöllä Toivolla oli vahva usko jälleennäkemiseen ja sen turvin hän sai karkotettua pahimmat pelkonsa jäälautalla, kun ystävä toisensa jälkeen kuoli ja hän jäi viimeiseksi. Hän oikeastaan jo haaveili siitä, että pian saisi olla paremmassa paikassa ystäviensä kanssa, niiden ystävien, joiden kanssa hän joutui jäämään keskelle merta. Uskonnollisuuteen liittyi toivo, joka auttoi selviytymään.

Teoksen nimeen *Pelastaja* liittyy vahva positiivinen tunne, lautalta päästään turvaan, on se turva sitten koti tai taivas, johon ainakin Toivo uskoo. Ei ole sattumaa, että päähenkilön nimi on Toivo, koska toivo on teoksen olennainen tema. Irmeli jatkaa keskustelua uskosta ja luottamuksesta ja viisi muuta ryhmän jäsentä osallistuu keskusteluun.

01 Irmeli: ↑Semmonen luja usko ja luottamus heijastu tästä.
 02 ↑Tässä on molemmilla niin tällä Marilla kuin
 03 Toivollakin usko siihen jälleennäkemiseen.
 04 Elisa: Niin
 05 Marja: Joo se on semmonen kyllä että -
 06 Irmeli: Niin, että tämä on vain välivaihe, että ° kerran
 07 tavataan ja jokainen tulisi sinne joskus, sen hän
 08 tiesi.°
 09 Anna-M: Se teki tosi lohdullisen tästä kirjasta.
 10 Irmeli: ↑Niin teki juu.↑
 11 Anna-M: ↓Se ei ollu pelkästään surullista - ↓
 12 Liisa: [Ei ollu pelkästään surullista sillä lailla]
 13 (Puhuu Anna-Marian päälle).
 14 Irmeli: Että just niin kuin mä sanoin, että tää on niin
 15 >viiltävän kirkas ja kaunis tää loppu niin kun
 16 jää.< Ja tää alku... Jollain lailla koko tarina on
 17 niin lohdullinen ja -
 18 Anna-M: Siinä on se toivo.
 19 Irmeli: Kyllä, ettei se ole mitenkään semmonen
 20 lopullinen.
 21 Anna-M: [lopullinen]
 22 Irmeli: Siihen vaan jotenkin tulee niin joku (.) jäänvalo
 23 Elisa: Marikin tulee niin iloiseksi sitten, ↑hän
 24 hyväksyy sen osakseen↑. Että tämä on nyt vain
 25 välivaihe tässä, että yksin joutuu olemaan. -

Kirjassa oli myös jakso, jossa Toivo ikään kuin seurasi perheensä elämää ja tapahtumia jäälautalla ollessaan. Kirja oli hyvin monitahoinen siinä, että koko ajan oli rinnakkain nykyisyys, tulevaisuus ja menneisyys. Marja aloitti keskustelun kirjan rakenteesta:

01 Marja: Niin ja sitten se tytär siellä vihillä, kun se,
02 kun häntä vihittiin, niin tuntui siltä kuin isä
03 olisi siinä mukana.
04 Irmeli: Joo, joo ja tässähän on justiin semmonen jakso,
05 (.)missä tää Toivo seuraa perhettään.
06 minä: °Ja hetihän tämä Juho on häntä vastaanottamassa
07 sitten.°
08 Irmeli: ↓Niin↓
09 minä: ystävä
10 Irmeli: [lapsuuden ystävä juu]

Irmeli otti puheeksi *Pelastajasta* luvun Kuoleman tanssi. Siinä ilo ja suru, toivo ja epätoivo yhdistyivät kauniilla tavalla. Luku oli hänen mielestään kirjan paras kohta. Siinä sekoittuivat usko, toivo, suru, ilo ja monet vastakkaiset tunteet.

01 Irmeli: Tää oli musta siis, mitkä on just nää, tää ensin
02 mainittu luku tää kuoleman tanssi niin se oli
03 ihan huima.
04 Kaarina: ↑Niin↑
05 Marja: ↑Juu↑
06 Irmeli: Mun täytyy siis tosiaan, kun oon luku ensin
07 loppuun tän lukea uudestaan. (.) Täytyy siis
08 aloittaa heti uudestaan.
09 Kaarina: ↓Niin↓
10 Irmeli: ↑Varsinkin toikin↑, kun miten tää alkaa ja
11 lautalla otti tanssiaskelia ja tanssi ikään kuin
12 häävalssia.<Tanssiessaa hänen lävitseen tulvahti
13 lämmön tunne.> (.) Se oli kauniisti kuvattu.
14 °Pääsi sitten tanssimaan sitä häävalssia ikään
15 kuin.°

Irmeli pohtii kirjan lukemista (rivit 6–8). Hän toteaa, että kirja on luettava uudelleen heti, kun sen saa loppuun. Monet asiat kirjan alusta avautuvat näin eri tavalla kuin ensimmäisellä lukukerralla.

Hetken hiljaisuuden jälkeen alettiin muistella virttä: ”Kaikk kaataa tempaa kuolema”, jota Ämmä lauloi teoksen alussa. Hän ennusti kuolemaa, mutta ihmiset suhtautuivat hänen ennustuksiinsa naurahtaen. Elisa aloitti, muut nyökkäilivät ja keskustelu siirtyikin siihen, että Vesilahden siunauskappelin

ovien päällä on lukenut tämän virren alkusäkeet. Elisa aloittaa keskustelun sanan voimasta ja sitä seuraa ryhmän yleinen, yhteinen ymmärrys.

01 Elisa: >Ensin mä ajattelin, kun luin tässä tästä, kun se
02 ämmä lautoi "Kaikk' kaataa tempaa kuolema", että
03 ei se varmaan ihme ole, että tämä varmaan
04 hukkuukin, jos se alkaa uskoa tällaisen ämmän
05 lauluihin.<
06 Irmeli: £Nauraa£
07 Liisa: £No joo£
08 Marja: £Kyllä£

Kuolemasta keskusteltiin yllättävän vähän aikaa, kun ottaa huomioon, että se oli kirjan tärkein tapahtuma. Kuolema on aiheena vaikea, se nostaa mieleen muistoja ja kokemuksia. Siitä on usein vaikea puhua, koska siihen liittyy monia tunteita ja jopa pelkoja. Toisaalta usein keskustelun aiheet limittyivät toisiinsa eli samalla, kun puhuttiin kuolemasta puhuttiin uhrautumisesta ja surusta.

5.2.6 Rakkaus

Edellä mainitut uhrautuminen, sovitus, usko ja toivo perustuvat rakkauteen. Ilman rakkautta kukaan ei uhraudu toisen puolesta ja niin edelleen. Elisa nosti esiin rakkauden kuvauksen *Pelastajassa*. Rakkauden moninaisuus kuvattiin kirjassa hyvin. Oli monenlaista rakkautta: miehen ja naisen välistä rakkautta, rakkautta lapseen, vanhemman ja lapsen molemminpuolista rakkautta, ystävien välistä rakkautta ja niin edelleen.

Seuraava keskustelukohta oli jo esillä, kun käsittelin surun teemaa. Sama kohta kuvaa myös lämpimästi Toivon ja Marin rakkautta. Sen vuoksi palaan uudelleen samaan kohtaan, jossa kerrotaan, kuinka Mari kutoi siniset raidat villapaitaan ja raidat olivat kuin hänen silmiensä sini. Kohdassa rakkaus kuvataan toisaalta niin arkisena ja yksinkertaisena, kuten Anna-Maria sanoo (rivit 11–12 ja rivit 14–18), toisaalta ihanan kauniina. Elinan näkökulmasta kohtaus oli kuitenkin liian ihanteellisesti (rivi 20) kuvattu.

01 Elisa: °Tässä on, miten kauniisti kuvattiin esimerkiksi
02 niiden rakkaus.° Niin kun nykyään kuvataan
03 rakkautta, se on ihan toisenlaista. Tässä tuli
04 pienistä jutuista merkittäviä. (.) Esimerkiksi
05 Mari kutoi siniset raidat villapaitaan, niin
06 sanotaan, että ↓kutoi niistä sinisistä
07 silmistään.↓
08 Irmeli: ↑Niin joo↑
09 Kaarina: joo, se oli...
10 Elisa: - Niin se oli niin kauniisti.
11 Anna-M: Niin se oli jotenkin niin ihanan (.)
12 yksinkertaista se rakkaus.
13 Elisa: ↓Niin juuri↓
14 Anna-M: Niin kun, että sitä ei oltu tehty niin
15 monimutkaiseksi ja vaikeaksi. ↓Se oli vaan
16 jotenkin niin ihanaa ja semmosta yksinkertaista
17 Se ei ollu niin monimutkaiseksi ja vaikeaksi
18 tehtyä, vaan (.)niin ihanaa ja yksinkertaista.↓
19 Elisa: Juu, kun niitä (.) käsiäkin katsoi, nehän näytti
20 Elina: [ihanteellista, ihanteellista...]

Elina toteaa rakkauden kuvauksen olleen ihanteellista ja kiiltokuvamaista. Anna-Maria, Elisa ja Kaarina sen sijaan pitävät teoksen arkisen kauniista rakkauden kuvauksesta. Irmeli jatkoi keskustelua rakkaudesta, jota kirjassa kuvattiin monessa eri muodossaan. Hän korosti lapsen kohdistuvaa rakkautta.

01 Irmeli: Mutta tästä rakkaudesta, miten se on meille
02 kaikille ihmisille maailmassa se kaikkein tärkein
03 asia.
04 minä: ↓Niin↓
05 Irmeli: Niin tota, niin tota, kun oli siitä, että kuinka
06 tota niin Toivo ei koskaan saanut sanottua
07 Marille sitä, mitä tämä Mikko Karoliinalle
08 lopulta sanoi.Niin tässä oli justiin tästä Toivon
09 rakkaudesta niin kauniisti: "Rakasti se, vaikkei
10 osannut sanoa. Sellaisen opin oli saanut kotoaan,
11 ettei sopinut sanoa. Teitittelikin loppuun saakka
12 äitiään,Helena-muoria. Kovasti se piti siitä, kun
13 sitä silitti mustaa, paksua tukkaa, otsaa tai
14 selkää.Tuntui kuin olisi janoiselle vettä
15 antanut, niin se piti siitä. Oli ihan hiljaa
16 paikallaan. Jos se olisi ollut hevonen, se olisi
17 heiluttanut häntäänsä. Sitäkö se yrittää nyt
18 sanoa, että rakastaa?" -
19 Marja: ↓Niin↓
20 Irmeli: Että siis siihen aikaan ei ollut tapana.
21 Liisa: Eikös sitä ole aina sanottu, että suomalaisille
22 miehille se sanominen on niin vaikeeta. Ne
23 osoittaa sen sitten tekemisellä.
24 Irmeli: ↑Kyllä tekemisellä.↑
25 Elina: ?Eikö se ole paljon arvokkaampaa??
26 Anna-M :↑On↑
27 Marja: °Sanoihin ei voi aina luottaa.°
28 Liisa: Sanoilla voidaan aina valehdella,(.)mutta teoilla
29 ei voi.

30 Kaarina: °niin kun se Juicen vaimokin kysyi, oli
31 mielestään vähän epävarma, että rakastatko sinä
32 minua vielä? Niin vastasi, kyllähän minä sen olen
33 sanonu, että ilmoitan sitten jos asia muuttuu.°

Keskustelussa seuraa viiden sekunnin tauko, joka tuntuu melko pitkältä hiljaisuudelta, koska keskustelu on ollut vilkasta. Minä aloitin keskustelun rakkausrunojen kirjoittamisesta. Aloitan keskustelun siitä, miten kirjoittaa aiheesta, josta on jo sanottu niin paljon. Puheenvuorooni vastattiin lyhyesti, mutta se ei aloittanut laajempaa keskustelua, vaikka tiesin, että osa ryhmän jäsenistä harrastaa myös kirjoittamista. He eivät kuitenkaan innostuneet aiheesta. Irmelillä oli jo tässä kohtaa mielessä pitkä puheenvuoro rakkaudesta.

01 minä: Yhdessä runopajassa ainakin sanottiin, että
02 kaikkein fvaarallisinta on alkaa kirjoittaa
03 rakkausrunoa, koska siitä on kaikki jo niin
04 sanottu, että on vaikea keksiä tuoreita
05 ilmauksia.
06 Marja: ↓Niin↓
07 Irmeli: ↑Näin on.↑
08 minä: Se on vaarallinen aihe, että osaisi sanoa siitä
09 jotain omaperäistä vielä.
10 Anna-M: ↑Joo näin on.↑

Irmeli jatkoi rakkausaihetta pohtimalla rakkautta lapseen. Hän käytti pitkän puheenvuoron.

01 Irmeli: <Mutta vielä tästä rakkaudesta.>
02 minä: Niin, aiheeseen.
03 Irmeli: Kun mää olin lukenut näitä kirjoja ja kuunnellu,
04 ja, ja tota kaikkee, niin siis kuinka mää sen
05 sanosin. (.) Tavallaan mää koen semmosta hengen
06 heimolaisuutta tän Tommyn kanssa. Ihan sen takia,
07 koska Tabermann on tällainen yhden asian ihminen,
08 tommonen rakkauden apostoli, niin määkin koen,
09 että olen semmoinen ihmissuhdeapostoli, että joka
10 paikassa julistan sitä, kuinka hyvät ihmissuhteet
11 ja rakkaus on elämän tärkein asia,< mutta tota se
12 mua vähän rassaa, että mää en oikeen tämmöstä,>
13 tämmöstä fyysisestä rakkaudesta. Siis sehän on
14 tärkeä asia. >Eroottinen ja fyysinen rakkaus,
15 sehän on suuri lahja ihmiselle,< mutta se on vain
16 yksi osa rakkautta. Se on vaan yksi osa rakkautta
17 ja se, että rakkaus on <niin paljon muutakin.>
18 Se, että siis joten se, että jos rakkaus
19 käsitetään pelkästään näin niin, se tuntuu
20 kamalalta, <koska rakkautta on niin paljon muuta
21 maailmassa.> Eikä edes miehen ja naisen välinen
22 rakkaus ole se ainoa rakkaus maailmassa.

23 °Rakkautta on niin hirvittävän paljon, on
 24 monenlaista rakkautta.° Siis nykyään tää maailma
 25 on niin kauheen seksistinen, että rakkaus
 26 ymmärretään jotenkin niin kauheen kapeesti. (.)
 27 Että ei esimerkiksi uskalla kohta puhua
 28 rakkaudesta lapseen, heti siihen tulee sellainen
 29 määrätynlainen viritys. koska <Mää muistan.>
 30 muistan, me †Siis Mää tiedän, tota noin entisessä
 31 työssäni niin†, mää tehtiin jotain, oli joku
 32 palaveri ja piti tehdä jotain suunnitelmaa tai
 33 muuta vastaavaa, päivähoitosuunnitelmaa ja
 34 kaikkea niin siis sanottiin monta kertaa ihan
 35 suoraan, jos puhui rakkaudesta lapseen, että
 36 älkää hyvänen aika sinne ainakaan semmoista
 37 laittako. Että siis... joku semmonen, että en, en
 38 ollenkaan vähättele, miten tärkeää on miehen ja
 39 naisen välinen rakkaus ja fyysinen rakkaus ja
 40 tota semmonen seksi ja kaikki, mutta se on vaan
 41 osa rakkautta. (3 min.)
 42 Jotenkin semmonen mulle tuli eka mieleen, kun mää
 43 näitä kuuntelin ja kuuntelin, ja luin näitä
 44 runoja, että se on vaan se yksi sarka, mutta tota
 45 sitten, kun luin tämän *Pelastajan*. Tässä puhutaan
 46 siitä rakkaudesta, joka on tärkeää.
 47 Liisa: Niin en mä tiedä, tää *Julian* parveke on aika
 48 täynnä sitä fyysisen rakkauden ylistystä niin
 49 sanotusti. Mutta tuntuu, että <onko sen tarinan
 50 sisällä joku laajempi - >
 51 Irmeli: †Kyllä siinä varmaan on. †
 52 Liisa: Mutta ei tietysti, kun kuinka mää sanoisin, (.)
 53 hän kuvaa niin yksityiskohtaisesti tätä itse
 54 aktia niin, eikö se siinä mielessä sitten vähän
 55 hämää jotenkin jollakin tavalla.
 56 Anna-M: Niin, niinhän ne. Tässä on kuitenkin,
 57 vaikka on hyvinkin suorasukaisia runoja, myös
 58 kuitenkin se tunne mukana. Nää ei ole tavallaan
 59 kuitenkaan mitään, jostain seksikohtauksesta vaan
 60 otettuja.
 61 Marja: Ei niin.
 62 Anna-M: Juu ei.

Liisa nostaa keskusteluun suomen kielen suppean rakkaussanaston. Ainakin Irmeli, Elisa ja Anna-Maria innostuvat aiheesta. Irmeli puhuu siitä, että äidinrakkaus on puhtainta rakkautta (rivit 16–19). Elisa toteaa, että suomalaiset puhuvat rakkaudesta melko vähän (rivit 26–28). Anna-Maria muistelee Ismo Alangon laulua, jossa sanotaan ”rakkaus on ruma sana, kaipausta soi kauniimpana” (rivit 34–39).

01 Liisa: Näissä on kuitenkin, jos ajatellaan niin kuin
 02 proosaa, tässä on moneen kertaan kuvattu ja kuten
 03 sanoit, toistettu. Mutta silti, jos ajatellaan
 04 esimerkiksi jos ajatellaan tän Erneston ja Tanjan
 05 siihen Veeraan suhtautumista, niin sehän on
 06 sitten niin kuin >rakkauden tämmöinen ylempi
 07 muoto tai toisista huolehtiminen<, että

08 heikommasta huolehtiminen. Siinä mielessä mää
09 unohdin tän, (.)täähän on niin kuin sivuseikka,
10 että kuitenkin taustavire on se, että ihmisten
11 tulee, tai siis rakkaus on laajempaa ja
12 kokonaisvaltaisempaa. Tämä on vain ykis osa sitä.
13 minä: Onko näin, että suomen kielessä ei ehkä ole
14 riittävästi sanoja tälle rakkauden eri
15 ilmenemiselle.
16 Irmeli: >Kaikista puhtaimmillaan rakkaus on ehkä jotain
17 esimerkiksi äidin rakkautta lapseen tai isän
18 rakkautta lapseen.< Se on pyyteetöntä. (.)
19 Semmosta, missä ei...
20 Liisa: Siis nimenomaan semmosta pyyteetöntä toisista
21 huolehtimista.
22 Irmeli: Tavallaan.
23 Liisa: >Niin kyllä se tässä kirjassa on vähän niin kuin
24 läsnä kuitenkin. <
25 Irmeli: Mutta tässä *Pelastajassa* on kyllä siis niin...
26 Elisa: ↑Ehkä rakkaudesta ei ole niin paljon sanoja, kun
27 suomalaiset ei paljon käytä. Ei rakkaudesta niin
28 paljon puhuta.↑
29 Irmeli: ↓Ei uskalleta niin paljon puhua.↓ (.) Rakkaus
30 sana käsitetään niin kauhean kapeasti.
31 Elisa: Mutta ehkä nää Tommy'n tämmöset runotkin on tuonut
32 sitten kuitenkin vähän vapautta puhua ja
33 sanavarastoon rikkautta.
34 Anna-M: Ja Suomessahan on yleensä semmosta, niin kun
35 Ismo Alankokin laulaa, että Rakkaus on ruma sana.
36 (.)Niin mä olen aina ihmetelly sitä, miksi niin
37 ihanalle asialle on annettu semmonen sana.
38 Rakkaushan on oikeastaan aika sellainen
39 <sorahtava sana>.
40 Irmeli: ↓Jollain lailla joo.↓
41 Anna-M: >Pitäisi olla joku pehmeästi sointuva sana.<
42 Liisa: Minun mieheni aikanaan nuorena englannissa
43 tällaisella holiday-kämpällä oli apupoikana ja
44 tota siellä oli ollut tällainen englantilainen
45 mies, joka oli pyytänyt, että opeta hänelle joku
46 suomalainen kirosana. (.) Niin se oli opettanut
47 sille, että rakas. (äännetään rumasti) Se mies
48 oli hokenut sitten sitä ja hän ajatteli, että
49 täytyy paljastaa, enne kun hän lähtee pois, että
50 mitä se sana tarkoittaa. Sitten viimeisenä
51 päivänä se kertoi sille, että itse asiassa, mitä
52 se sana tarkoittaa. (.) Niin se englantilainen
53 oli sanonut, että ei se mitään, mutta se
54 kuulostaa niin kirosanalta.
55 Kaarina: °Se on lyhyt.°
56 Irmeli: Mutta joskus mää muistan, että joskus kun olin
57 vielä töissä ja jossain palaverissa, kun mää
58 puhuin rakkaudesta lapseen, ja tota sain
59 tämmöistä palautetta, että ei hyvänen aika
60 semmoista voi ainakaan mihinkään laittaa. Niin
61 <että siis lapsista pidetään tai välitetään.> Mää
62 sanoin, että välittämistä, mulle tulee mieleen
63 vähän semmoinen"vähät välitän siitä" ajatus. Ja
64 sitten mää pidän ja tykkään esimerkiksi
65 kaalilaatikosta, mutta lasta mää rakastan.
66 Liisa: Mutta eikö siinä juuri ole se, että mieltä
67 puuttuu siitä välistä se joku niin kun ilmaus tai
68 termi.

69 Kaarina: Niin kun että tykkään, ei se oikein ilmaise
70 paljoa.
71 Marja: °Niin se on vähän niin kuin vaikka siitä
72 kaalilaatikosta.°
73 Anna-M: Pitäisi sanoa, jotenkin hieman rakastaa, vähän
74 rakastaa...
75 Marja: Ei sillä lailla
76 Anna-M: niin, vaan sillä oikealla tavalla.
77 Irmeli: Sitä on kaikki oikeita tapoja. Sitä on vaan niin
78 monenlaista sitä rakkautta. < Joku saattaa
79 rakastaa työtään, joku musiikkia, - >
80 Johannes: Kun katsoo vaikka amerikkalaisia elokuvia, niin
81 kyllä ne käyttää rakastaa sanaa paljon enemmän
82 kuin suomalaiset.
83 Irmeli: ↑Joo kyllä↑
84 Marja: ↑Niin käyttää.↑
85 Johannes: °Joka välissä°
86 Elisa: Se ei varmaan sitten merkitsekään niin paljon.
87 Kun suomalainen mies sanoo, että *rakastan*, se on
88 paljon todempaa.
89 Liisa: Se tulee sitä kautta, että kuinka mää sen
90 sanoisin, kun me on omaksuttu tää amerikkalainen
91 kulttuuri osaksi ja meille se sana on vähän
92 vaikee. (.) Niin sitten syntyy tämmösiä
93 väärinkäsityksiä tai väärin tulkintoja.

Elisa esitti riveillä 31–33 yleisen, hienon kommentin: ”Nää Tommyn tämmöset runotki on tuonut sitten kuitenkin vähän vapautta puhua ja sanavarastoon rikkautta.” Ideaa alettiin heti kehitellä. Kaikki osallistujat olivat innolla mukana. Muun muassa riveillä 34–39 Anna-Maria pohti sitä, että rakkaus ei ole suomen kielessä kovin kaunis sana. Riveillä 42–54 Liisa muisteli, kuinka hänen miehensä oli ulkomailla ja kuinka sielläkin rakkaus -sana kuulosti jotenkin epähienolta. Sanojen herkkyyttä eri vivahteille pohdittiin lisää Anna-Marian repliikissä riveillä 73–74. Kaikki olivat hienosti mukana, myös Johannes halusi käyttää puheenvuoron. Johannes totesi riveillä 80–82, että amerikkalaiset käyttävät elokuvissa rakastaa sanaa paljon enemmän kuin suomalaiset.

Irmeli miettii kielen käyttöä ja sanojen mahtia muun muassa panna ja laittaa sanojen osalta. Liisa lähtee keskusteluun mukaan.

01 Irmeli: Mutta se ei oo, tosta puhuttiin muuten, että
02 kuinka nykyään ei uskalleta panna.
03 Liisa: Joo.
04 Irmeli: Se on siis, että kun tää on tämmönen seksistinen
05 aika. >Ei uskalla, ei uskalleta, ennen vanhaan
06 muistan, että koulussa opettettiin, että ruokaa
07 laitetaan, mutta asiat pannaan järjestykseen.<
08 Mutta nykyään kaikki varmuuden vuoksi laitetaan,

09 varmuuden vuoksi ihan laitetaan kaikki. (.) Ettei
 10 vaan tulis väärin käsitystä.
 11 Liisa: Niin, niin.
 12 Irmeli: Kyllä mun korvaan särähtää usein, kun jossain
 13 laitetaan, missä mun mielestäni tulisi panna,
 14 panna asiat järjestykseen.

Rakkaus näyttäytyy Tabermannin teoksessa monesta näkökulmasta. Toivon ja Marin rakkautta kuvataan arkisen kauniisti, yksinkertaisesti ja silti vaikuttavasti. Toivon rakkautta lapseen käsitellään kohdassa, jossa hän muistelee kurittaneensa kerran poikaansa. Hän katuu syvästi tekoaan. Ystävysten välinen rakkaus näkyy jäälautalla, valitaan, ketkä lähtevät turvaan veneellä ja ketkä jäävät lautalle kuolemaan. Jäälautalla miesten ystävyys kestää, he eivät ala esimerkiksi riidellä.

5.2.7 Kauneus

Rakkauskeskustelussa ja muidenkin edellä mainittujen teemojen yhteydessä puhuttiin paljon kauneudesta. Se esiintyi erilaisina viittauksina kirjaan. Milloin mikäkin asia, kohta tai muu vastaava nimettiin kauniiksi. Tässä luvussa nostan esiin keskustelun kohtia, joissa mainittiin jotain kohtaa tai asiaa kauniiksi. Luin *Pelastaja* -teoksen luvun 28, jossa on runo omenankukasta. Kyseistä runoa pidettiin erityisen kauniina. Irmeli aloittaa mainitsemalla, että juuri tämä kohta oli erityisen kaunis. Muut myötäilivät häntä dialogipartikkelilla *niin*.

01 Irmeli: < Joo tää oli just sellainen, minkä mä oikeen
 02 kanssa panin merkille erikseen. > ↑ Tää oli
 03 todella **kaunis** kohta. ↑
 04 muut: <**niin**>

Seuraavassa esimerkissä kauniiksi mainitaan kohta, jossa Toivo tanssii jäälautalla valssia. Hän yrittää pitää itsensä lämpimänä, vaikka pelastuminen näyttää mahdottomalta. Kuitenkin sisimmässä on vielä ajatus pienestä mahdollisuudesta, että joku tulisi ajoissa pelastamaan, kun jaksaa pysyä kauan lämpimänä. Irmeli aloittaa keskustelun kertomalla, että hänen mielestään kyseinen kohta oli upea. Hän välttää alkurepliikissään nimittämästä kohtaa vielä kauniiksi. Hän toistaa: ”Tää oli musta siis”, jolla hän viittaa siihen, että lukukokemus on ollut vaikuttava. Hän käyttää sanaa

huima, joka on monivivahteisempi kuin kaunis tai vaikuttava. Tässä sana huima nostaa kohdan ihan omalle tasolleen, jolla se eroaa muusta tekstistä. Kaarina ja Marja ovat myötämielisiä ja käyttävät dialogipartikkeleita *niin* ja *juu*. Irmeli vahvistaa vielä kokemuksen vaikuttavuutta lisäämällä, että hänen piti lukea kirja kokonaan uudelleen, jotta hän saisi siitä irti vielä jotain, mitä ei ensimmäinen lukukerta tarjonnut. Irmeli sanoo rivillä 13, että kohta on ”kauniisti kuvattu”. Huima kohta tarkennetaan kauniiksi.

01 Irmeli: Tää oli musta siis, mitkä on just nää, tää ensin
02 mainittu luku tää kuoleman tanssi niin se oli
03 ihan huima.
04 Kaarina: ↑Niin↑
05 Marja: ↑Juu↑
06 Irmeli: Mun täytyy siis tosiaan, kun oon luku ensin
07 loppuun tän lukea uudestaan. (.) Täytyy siis
08 aloittaa heti uudestaan.
09 Kaarina: ↓Niin↓
10 Irmeli: ↑Varsinkin toikin↑, kun miten tää alkaa ja
11 lautalla otti tanssiaskelia ja tanssi ikään kuin
12 häävalssia.<Tanssiessaa hänen lävitseen tulvahti
13 lämmön tunne.> (.) Se oli **kauniisti** kuvattu.
14 °Pääsi sitten tanssimaan sitä häävalssia ikään
15 kuin.°

Kaikki eivät kuitenkaan pidä kauniista. Esimerkiksi Elina toteaa, että hänen mielestään kaunis on usein myös imelää. Hän ei pidä imelyydestä tekstissä, minkä vuoksi myös kauneus tuntuu hieman negatiiviselta. Kauniiseen liittyy ajatus naiiviudesta. Elina sanoo riveillä 1-2, että ei pidä imelästä ja kauniista. Hänen mielestään rosoinen on kaunista. Marja ihmettelee Elinan ajatusta ja kysyy: ”Miten niin?” Elina selittää, että hänestä jotkin kauniit repliikit ovat suorastaan inhottavia. Sanonta inhottavan kauniisti sanottu syntyy Elinan repliikissä (rivi 7). Se on tuore ja osuva ilmaus. Elina korostaa kuitenkin, että se, että kaunis on inhottavaa, on vain hänen mielipiteensä. Hän haluaa korostaa, että jokainen voi vapaasti olla mitä mieltä haluaa ja on yhtä hyvä pitää kauniista kuin olla pitämättä. Tällainen kommentti on todella tärkeä, yleensä on oletus, että jokainen saa sanoa, mitä haluaa, ilmaista vapaasti mielipiteensä. Joskus voi silti tulla tunne, saanko sanoa ihan aidosti, mitä mieltä olen. On hyvä sanoa välillä ääneen, että jokainen mielipide on yhtä arvokas. Se edesauttaa vapautuneen keskusteluilmapiirin muodostumista ja säilymistä.

01 Elina En tykkää £ imelyydestä £, enkä **kauniista** tykkää,
02 vaan rosoisesta.
03 Marja: ? Miten niin? ?
04 Elina: £ Kato kun mulla on semmonen vika £. (.)
05 Esimerkiksi karvat nousee pystyyn, kun sanotaan
06 tommonen: Suutele minulle siivet. Niin minusta se
07 on inhottava, (.) inhottavan **kauniisti** sanottu.
08 Kaarina: £ Melkein tarvii vai mennä selän pesulle tuon
09 jälkeen? £
10 Elina: £ No melkein, on niin sokerisesti sanottu. £
11 Kaarina: Joo.
12 Elina: Se on vaan minun mielipiteeni.

Kaarina haluaa seuraavaksi lukea pienen runon, joka on tehnyt häneen vaikutuksen. Runo tuli hänen mieleensä, kun keskustelimme kauneudesta. Runossa kuvataan fyysistä rakkautta. Hän näyttää kirjaa ja kertoo kirjan nimen *Rakkauden kolme kehää*. Marja toteaa, että kyseinen runo oli oikea p-pakina, siinä käytettiin kovasti p-kirjainta (rivi 8). Liisa innostuu myös lukemaan runon, joka vaikutti häneen (rivit 11–16). Marjalla osuu olemaan sama runo käden ulottuvilla (rivi 18). Runot saavat muut nauramaan. Ihmiset tulevat hyvälle mielelle huumoripitoisista runoista. Marja nimeää runon kauniiksi (rivi 18).

01 Kaarina: Tässä on tämmönen *Rakkauden kolme kehää* 2005
02 ilmestynyt.
03 "Ennen kuin menet jonkun kanssa vuoteeseen,
04 asetat ihosi alttiiksi myskille tai myrkyille,
05 viettele selville hänen maailmankatsomuksensa.
06 Paskahousun pyövelin vierestä on paha lähteä pää
07 pystyssä päivää päin."
08 Marja: £ Se oli oikein p-pakina. £
09 Liisa: ° Ja sitten tässä on tällainen, ilmeisesti
10 liittyy näihin sivu-, syrjähyppyihin jollain
11 tavalla. °"Herätä vieraassa vuoteessa
12 kuin laiva karilla
13 seireenit,
14 Odysseuksen on täytynyt olla hullu tai huijari
15 eivät ne mitään lauluja laula,
16 nehän kuorsaavat kuin kermassa kuulutettu kissa."
17 Naurua.
18 Marja: ↑ Joo ja mulla on kanssa tässä se. Se on **kaunis**
19 ja kiva.↑

Mielestäni on erittäin hienoa, että ryhmässä myös nauretaan yhdessä. Vaikka käsiteltävän kirjan asiat olivat murheellisia, päästiin keskustelussa myös iloisempaan tunnelmaan. Erityisesti pienet pätkät muista kirjoista kuin

Pelastajasta nostivat hymyn huulille ja saivat nauramaan. Naurua oli useamman kerran. Hyvä teksti herättää myös ilon ja naurun.

Kirjallisuuspiirin keskustelussa ryhmän jäsenet kohtasivat toisensa tasa-arvoisina. Myös ryhmänohjaajana minuun suhtauduttiin luontevasti, uskallettiin keskustella vapaasti, tehdä aloitteita ja niin edelleen. Ei odotettu, että minä teen aina aloitteet ja ohjaan keskustelua tiettyyn suuntaan. Ryhmä on oppinut vuosien kuluessa ja keskinäisen luottamuksen lisääntyessä keskustelemaan vapautuneesti ja aloitteellisesti. Olen kannustanut ryhmän jäseniä tekemään aloitteita ja tuomaan mielipiteitään vapaasti esiin. Tärkeää on, että ryhmän jäsenet luottavat toisiinsa ja uskaltavat olla avoimia. Se auttaa sujuvaan, avoimeen keskusteluun.

5.3 Keskustelua teoksesta ja sen vastaanotosta

Tämän otsikon alle olen poiminut keskustelukohdat, joissa paneudutaan muun muassa teoksen vastaanottoon, runoilijakutsumukseen, kirjailijan muuhun tuotantoon tai muuhun vastaavaan, mikä ei liity edellä käsiteltyihin teemoihin. Keskustelua herätti myös kirjan kieli. Vaikka kyseessä on proosateos, lähestytään teoksessa runon kieltä. Kirjaan on myös liitetty runoja, jotka on merkitty kursiivilla.

Teos sijoitetaan tiettyyn aikaan ja paikkaan. Tarinalla on todellisuuspohja ja tapahtumat sijoittuvat samoille alueille niin tosielämässä kuin kirjassakin. Lisäksi keskusteltiin jonkin verran teoksen vastaanotosta ja kirjailijan muusta tuotannosta. Erotin tämän keskustelun omakseen, koska halusin korostaa, että keskustelimme teoksen sisällöstä muutenkin kuin temaattisesti.

5.3.1 Käsiteltävän teoksen aika ja paikka

Teoksen tapahtuma-ajasta ja -paikasta keskusteleminen kuuluu luonnollisesti teoksen tulkintaan. Tälläkin kertaa keskusteltiin siitä, mille vuosikymmenelle ja paikkakunnalle teos sijoittuu. *Pelastajan* tapahtumapaikka on Uusikirkko, joka sijaitsee menetetyn Karjalan alueella, Suomenlahden pohjukassa lähellä Pietaria. Osa lukijoista oli jopa etsinyt kartasta kyseisen paikan.

Elisa aloitti keskustelun teoksen tapahtumapaikasta. Marja, Kaarina, Anna-Maria ja Irmeli osallistuivat keskusteluun vilkkaasti. Dialogipartikkelilla *joo* osoitettiin keskustelun aktiivista seuraamista. *Joo* -partikkelia tehostettiin muun muassa toteamalla ”voi hyvänen aika joo”, ”joo, se on” tai ”niin just, sanottiin kyllä joo”. Lopussa Kaarina siirsi keskustelun jo laajemmin Karjalan luovuttamiseen ja muihin rauhannehtoihin (rivit 26–27).

01 Elisa: ´Niin tää kiinnostasi sitten niin paljon, että
02 aloin ottaa selvää. Mä en tiennyt, missä tää
03 **Uusikirkko** on ollu. Enhän mä löytänyt sellaista
04 karttakirjaakaan enää, missä olis ollu. Ei ollu
05 helppo löytää.
06 Marja: ´Voi hyvänen aika **joo**´
07 Kaarina: ´Mutta se on kuitenkin sitä **menetettyä Karjalaa**?´
08 Elisa: ´**Joo**´
09 Kaarina: ´Meillä on varmaan jossain laatikossa.´
10 Elisa: ´Siitä menee **Leningradiin**. Sehän on melko lähellä
11 siinä. Sehän melko lähellä siinä se raja.´
12 Anna-M: ´**Joo**, se on.´
13 Elisa: ´Siihen aikaan (.) **Pietari**.´
14 Kaarina: ´Onhan se vesistön varrella.´
15 Elisa: ´Raja aika lähellä, ja sitten on **Kivennapa**.´
16 Marja: ´Leningradin valot näkyi.´
17 Irmeli: ´Niin just, sanottiin kyllä **joo**.´
18 Kaarina: ´Täytyy kattoo **joo**, me on säilytetty semmosta
19 vanhaa karttaa. Se ei oo kauheen iso, mut se on
20 taiteltuna ´kuitenkin´. Niin siinä on se
21 menetetty Karjala. Mä aattelin, että onkohan tää
22 nyt semmonen, että´
23 Elisa: ´Mää tarkistin **Inkerinmaalta** ne, mitkä valot
24 sieltä loisti ja kaikki nää. Siks mä sen
25 karttakirjan otin siihen viereen.´
26 Kaarina: ´Niin, kun piti kaikki lottajärjestöt sun muut
27 hävittää, se oli ihan´

Seuraavaksi keskustelu suuntautui teoksen tapahtuma-aikaan, jota ei mainita kirjassa suoraan. Päätelimme, että teos sijoittuu 1930-luvulle. Tähän

johtopäätökseen tulimme ryhmässä historiallisten faktojen kautta. Sotaa ei vielä ollut ollut. Stalin oli noussut valtaan, koska häntä pelättiin. Stalin nousi Neuvostoliiton yksinvaltiaaksi 1929.

Pelastajassa Stalin mainitaan monessa kohtaa. Häntä pelättiin, koska uskottiin hänen tavoittelevan Suomen liittämistä Neuvostoliittoon. Samaan aikaan teoksessa kritisoidaan voimakkaasti presidentti Paasikiveä. Kritiikki kohdistuu siihen, että Paasikivi harkitsi Suomenlahden saarten luovuttamista Neuvostoliitolle, jos tällä voitaisiin välttää sota. Kritiikin esittäjät ovat Suomenlahden rannikolla eläviä kalastajia, minkä vuoksi on ymmärrettävää, että he eivät pitäneet ajatuksesta. He eivät halunneet uhrautua muun Suomen puolesta. Lisäksi he epäilivät, olisiko se edes riittänyt Stalinille?

Elina ottaa puheeksi Stalinin ja sen, että hänet mainitaan kirjassa niin usein. Tyypillinen repliikki Toivolle oli Elinan riveillä 2-3 mainittu ”Stalin tuo suuremman nälän”. Elisa toteaa, että teos sijoittuu 1930-luvulle, Anna-Maria ja Liisa vahvistavat olevansa samaa mieltä sanomalla ”joo” tai ”juu” (rivit 6-7). Elisa kysyy muilta, miksi Toivo vihasi Paasikiveä (rivit 18–19). Elisa ja Elina aloittavat vuoropuhelun aiheesta, he ovat samaa mieltä siitä, että mahdollinen saarten luovutus suututti kalastajat. Marja mainitsee emigrantit, joita asui Suomen puolella rajan tuntumassa (rivit 34–37). Hänen mielestään Toivo oli heille hyvin myötätuntoinen.

01 Elina: Täällä on aika useassa kohdassa tuo Stalin
02 mainittu. Se on merkittävä. >Mietitään, että
03 Stalin tuo suuremman nälän ja sitä on hyvä juosta
04 karkuun silti Stalin tulee perässä.<
05 Elisa: ? Tää on varmaan kolkyt-luvulle sijoittuva.?
06 Anna-M: ↓Niin on joo↓
07 Liisa: °Juu°
08 Elisa: Silloin tehtiin jo niitä juoksuhautoja
09 Liisa: Linnoitustöitä ja tämmöisiä varmaankin kolkyt-
10 luvun loppupuolella, (.) mää nyt en löydä, ihan
11 tosi tarkkaan tuosta ei selviä, että mihin se
12 ajoittuu niinkun. <Mun käsittääkseni aika lähelle
13 niin kun kolkytnelkyt-luvun vaihdetta.>
14 Elisa: ↓Niin↓
15 Anna-M: ↑Joo↑
16 Liisa: ?Just vähän ennen nelkyt-lukua musta niinkun?
17 Elina: ?Eikös siinä viitattu jotenkin sinne.?
18 Elisa: ?Sitä mä en ymmärtänyt, miksi hän oli niin
19 vihainen Paasikivelle? Miksi hän kirosi sitä??

20 Elina: ?No, niin, kun siellä oli jotain?
 21 Elisa: ?Oliko se niistä saarista johtuvaa??
 22 Elina: °Saarien luovutuksesta johtuvaa°
 23 Anna-M :↑ahaa↑
 24 Elina: (.) Paasikivi ei heidän, näiden saarelaisten
 25 mielestä, pitänyt tarpeeksi heidän puoliaan. Hän
 26 vähän niin kuin puoliksi lupasi ne saaret
 27 Stalinille.
 28 Elisa: ?Mutta olisiko sen sodan sitten estänyt jollain,
 29 luovuttamalla jotain??
 30 Elina: °Ei ei olisi estäny°
 31 Elisa: ?jotain aluetta luovuttamalla?
 32 Elina: >Mutta sitä varten juu oltiin Paasikivelle
 33 vihaisia.<
 34 Marja: Niin siellä oli sitten myös emigrantteja, (.)
 35 sellaisia, jotka oli paennut vallankumousta
 36 Venäjältä sitten sinne.? Sitten ne vähän niin
 37 kuin säälivät niitä, eikös Toivokin säälinyt.?

Kaiken kaikkiaan näistä keskustelun kohdista huomaa, että historian tunteminen ja erilaisten pohjatietojen hakeminen lukukokemuksen tueksi on aikuisten kirjallisuuskeskustelulle ominaista. Lukijat ovat nähneet vaivaa etsiessään kartoista paikkoja, tutkimalla historiallisia faktoja ja niin edelleen. Näillä keskustelu voidaan nostaa uudelle tasolle. Pohditaan paitsi teoksen aikaa ja paikkaa myös sitä, mikä teoksessa on faktaa ja fiktiota.

5.3.2 Teoksen tyyli ja kieli

Pelastaja -romaanin kieli herätti keskustelua. Romaani etenee paitsi tyyppillisessä romaanimuodossa myös runomuodossa. Romaaniin on liitetty runoja, jotka liittyvät kirjan tapahtumiin ja tunnelmiin. Monet lukijat tulkitsivat jopa kertovan osuuden melko runolliseksi. Liisa sanoo ensimmäisenä tämän ääneen. Irmeli vastaa toteamalla, että kirjan kieli on kaunista.

01 Liisa: ´Kun ajattelee tätä kieltäkin, musta on selvää,
 02 että hän on runoilija. Kielen käyttö kyllä
 03 jotenkin vaikka on proosaa, niin se on niin kun
 04 jotenkin - runoo.´
 05 Irmeli: ´Kyllä. Se on niin **kaunista**.´

Marja ottaa esiin kohdan, jossa mainitaan ”heitti herjaa”. Hänen mielestään se ei sovi tuon ajan kielenkäyttöön. Joidenkin sanakirjojen mukaan ilmausta

on käytetty ainakin 1950-luvulla. Silloin sanonnan merkitys on ollut hieman toinen. Nykyisin herjan heitto ymmärretään ivalliseksi tai loukkaavaksi puheeksi, mutta tuolloin tarkoitettiin lähinnä lennokasta puhetta. Sanontaa on käytetty todennäköisesti myös Uutisvuodossa, jossa Tabermann oli pitkään Jari Tervon kanssa. Marja jatkaa edellisestä Irmelin repliikistä ja toteaa, että teoksen kieli on yleensä hyvin kaunista.

01 Marja: 'Yks kohta mua häiritsi! Vaikka se oli niin
02 kaunista. Ne oli kuitenkin ennen sotaa kuvattu
03 noi tarinat, niin kun joku puhui, niin monta
04 kertaa se kirjoitti, että se heitti herjaaf.
05 Niin tuolla vuosiluvulla - kolkyt luvulla - ei
06 ole.'
07 Irmeli: £Juu ei ole heitetty£
08 Marja: £Ei heitetä joo£
09 Irmeli: £todellakaan£
10 Marja: £Se oli Uutisvuodosta£.
11 Irmeli: 'Kyllä'
12 Marja: 'Mutta se oli yks ainoo asia, muuta en kyllä
13 löytänyt, kyllä se oli niin kunnollista ja
14 **kaunista** se kieli.'
15 Irmeli: 'Multa on mennyt ohi tuo. Mutta kyllä se kans'
16 Kaarina: 'Ei mua se häiritte.'

Johannes innostuu Uutisvuodon mainitsemisesta. Hän jatkaa keskustelua Tabermannin huumorirunoista ja Uutisvuodosta. Hän sanoo, että monet Tabermannin runot ovat myös humoristisia. Tästä aletaan keskustella laajemmin. Elisa erottaa runojen ja Uutisvuodon huumorit erilaisiksi (rivit 3–4). Marja mieltii, että huumorirunot nostivat Tabermannin Uutisvuotoon toiseksi vakituiseksi vieraaksi (rivit 5–6). Kaarina jatkaa, että olisihan Uutisvuoto ollut erilainen, jos toisena kilpailijana olisi ollut joku muu runoilija. Hän mainitsee nimeltä Risto Ahdin, koska on juuri lukenut hänen runojaan (rivit 14–15). Risto Ahti on myös monelle kirjallisuuspiirin jäsenelle tuttu kirjoittamisen opettajana.

01 Johannes: Mää taas tykkään tästä huumorista. Siinä
02 Uutisvuodossakin se oli kyllä niin hyvää.
03 Elisa: No, SE on taas asia erikseen. Se oli hauskaa, (.)
04 se on vähän eri asia kun runojen huumori.
05 Marja: † Mää luulen† siis, että näitten huumorirunojen
06 perusteella ne sinne hänet sitten niin kun vei.
07 Johannes: †Niin varmaan. †
08 Marja: < Että tota se oli yllättävää>, kun mää en
09 tienny, että ajattelin, että se on vaan sitä yhtä
10 ja samaa ja (.) mää hämmästyin kun Uutisvuodossa
11 näin, että kyllä sillä on sana hallussa.

12 Kaarina: On näissä kovin erilaisia.
13 Marja: Mutta niinhän < ihmisessä on aina monta puolta>.
14 Kaarina: £ Mutta jos siinä olisi ollut vaikka Risto Ahti,
15 niin olisimme jääneet ymmyrkäisiksi joka ilta. £
16 Marja: £ Voi ehkä, £ < katsomme oikein vai ei?>

Seuraavaksi kirjallisuuspiirin jäsenet pohtivat toistoa kirjoissa ja runoissa. Toisto on varsinkin runoille tyypillinen piirre, se erottaa runon runoksi. Kaunokirjallisuudessa toistoa ei käytetä niin paljon, mutta joskus se toimii tehokeinona myös siellä. Esimerkiksi jokin tärkeä tapahtuma voidaan käydä teoksessa läpi kahteen kertaan hieman eri näkökulmasta. Anna-Maria aloittaa keskustelun kertomalla, että *Julian parvekkeessa* oli toistoa paljon, mutta *Pelastajassa* ei ollut ainakaan turhaa toistoa. Toisto toimii parhaimmillaan kaunokirjallisuuden tehokeinona, mutta aina toisto ei ole tehokeino, ja silloin sitä on syytä välttää. Tällä perusteella Anna-Maria tulkitsee *Julian parvekkeen* raakileeksi ja *Pelastajan* kypsäksi teokseksi (rivit 1–7).

Lähes koko ryhmä yhtyy tähän keskusteluun. Elisa tuo esiin sen, että toisto on yleensä harkittu tehokeino (rivit 13–14). Liisa selventää, että toki sama teema tai aihe voi toistua, mutta *Julian parvekkeessa* toistuu aivan sama kohta lähes samalla tavalla (rivit 18–19). Elisa tarkentaa: ”samoilla sanoillako?” (rivi 20) ja ihmettelee. Toisto voi toimia kahdella tavalla tehokeinona tai liikana todisteluna ja alleviivaamisena, jolloin se ei ole hyvä keino.

01 Anna-M Joo ja tässä on kuitenkin, ihan hyvin, ei oo
02 esimerkiksi toistoa, ei mitään toistoa ja
03 semmoista. Tuossa *Julian parvekkeessa* oli mun
04 mielestä toistoa, ajattelin monta kertaa,> ai tää
05 sanotaan taas tää sama asia.< Se on ehkä pikkusen
06 semmonen raakile, tämä on niin kun semmonen (.)
07 jo jalostunut. Jalostunut oikein valio yksilöksi.
08 Liisa: Tässä toistettiin juu.
09 Anna-M: Tuli sellainen olo joo, (.) että eiköhän tämä
10 jo ollut selvä.
11 Kaarina: ?Toistaako ne kirjailijat, kun ne ei muista, että
12 tämä on jo siellä?
13 Elisa: ↑Mutta kyllähän monet kirjailijat haluavat
14 toistaa jotain aihetta.↑
15 Anna-M: Niin toistaa
16 Elisa: Muun muassa Melleriä, kun luettiin. Niin
17 toistuuhan usein samoja teemoja.
18 Liisa: Niin aihetta toistetaan, mutta tässä toistuu ihan

19 sama juttu samoilla sanoilla.
20 Elisa: ?Samoilla sanoillako??
21 Liisa: Ihan samoilla sanoilla sama juttu samassa
22 kirjassa, tiettyä asiaa toistetaan.
23 Elisa: Niin joo, Mellerillä esimerkiksi se on vain
24 teema, joka toistuu. Niin ja joskus jossain
25 runossa voi olla katkelma jostain vanhemmasta
26 runosta.

Kirjallisuuspiirin jäsenillä on kirjallisuusrepertuaaria, he osaavat verrata teoksia ja tekijöitä toisiinsa. Nyt rinnastettiin Arto Melleri ja Tommy Tabermann, joilla molemmilla on vahva oma ääni ja tyyli runoilijoina. Huomaa, että piirin jäsenet ovat lukeneet paljon ja monenlaista. Aikuisten kirjallisuuspiirille on tyypillistä, että lukijoilla on vahva kirjallisuuden tuntemus ja pitkälle kehittynyt käsitys muun muassa kirjallisuustieteen yleisimmistä käsitteistä.

Rosenblatt jakaa lukemisen efferenttiin ja esteettiseen lukemiseen. Efferentti lukeminen suuntautuu lukutapahtumasta pois- tai ulospäin. Siinä painottuu lukemisen tehokkuus, tiedon mahdollisimman nopea omaksuminen, eritteleminen ja analysoiminen. Esteettisessä lukemisessa lukijan huomio kiinnittyy lukutapahtumaan. Oleellista on se, mitä lukija kokee ja tuntee transaktiossa eli siirrossa tekstin kanssa. Olennaisia asioita ovat lukijan tuntemukset, kokemukset, mielikuvat ja henkilökohtaiset merkitykset. (Vaittinen 2010, 394–395.) Kirjallisuuspiirissä lukijat lukevat molemmilla tavoilla käsiteltäviä teoksia. He erittelevät ja analysoivat tekstiä tarkasti, mutta samalla heille herää tuntemuksia, kokemuksia ja henkilökohtaisia merkityksiä luetusta. Monet kirjallisuuspiirin jäsenet ovat kertoneet tälläkin kokoontumiskerralla henkilökohtaisia asioitaan, jotka nousevat mieleen luetun teoksen perusteella.

5.3.3 Teoksen vastaanotto ja yhteydet muihin teoksiin

Reseptioestetiikka eli taiteen vastaanoton tutkimus on estetiikan tutkimussuuntaus, joka keskittyy tarkastelemaan taiteen vastaanottokokemusta eli reseptiota. Reseptioestetiikan vastakohtana ovat

tutkimussuuntaukset, jotka keskittyvät tarkastelemaan tekijää (biografismi) tai teosta, kuten formalismi ja uuskritiikki. Reseptioestetiikka kehittyi kirjallisuustieteen piirissä, mutta reseptioesteettistä tutkimusta on kohdistettu muihinkin taiteisiin, joissa vastaanotto tapahtuu ajallisesti, erityisesti elokuvaan ja musiikkiin.

Keskustelu eteni *Pelastaja* -teoksen vastaanottoon ja yleensäkin Tabermannin tuotannon vastaanottoon. Aloitan keskustelun *Pelastajasta*. Pohdin sitä, että kirja on onnistunut, koska se herättää niin paljon ajatuksia ja tunteita. Keskustelun suunta muuttuu ja pohditaan hieman runoilijan koko tuotantoa.

01 minä: MUTTA TÄSSÄ TOMMY ON AIKA ONNISTUNUT, että hän on
02 kirjoittanut sekä suosittuja runoja että
03 onnistuneita romaaneja niin kuin tämä *Pelastaja*.
04 Mielestäni tämä on onnistunut romaani, kun
05 ajatellaan, > että on aika vaikeaa olla
06 molemmissa hyvä.<
07 Irmeli: Kyllä, kyllä tämä oli ihan yllätys tämä
08 *Pelastaja*. Näitten runojen jälkeen en < ihan niin
09 kauheesti ollut ihastunut >, mutta tämän
10 *Pelastajan* jälkeen.
11 Liisa: † Niin kyllä mun täytyy sanoa, että jos mää
12 olisin lukenut vaan tämän † (*Julian parveke*)
13 olisi jäänyt Tommyn romaaneista paljon
14 köykäisempi kuva, kun sitten kun luin tämän
15 *Pelastajan*.
16 Irmeli: † Joo. †
17 Liisa: Luin ONNEKSI niin päin, että luin ensin tämän
18 (*Pelastaja*) ja vasta sitten tämän (*Julian*
19 *parveke*). £ Meni sitten köykäisempikin, oli
20 helpompi hyväksyä sekin. £
19 Irmeli: ° Niin, niin. °
20 Anna-M: Mulle taas kävi niin, että mää en ollu mitään
21 muuta lukenu. < Olin mää siis joskus runoja
22 lukenut Tommylta > , mutta luin sitten tuon
23 *Julian parvekkeen* ja ajattelin, että > hyvänen
24 aika< , täähän ei luonnistu ollenkaan tän kirjan
25 teksti. (.) Mutta onneksi uskalsin vielä tarttua
26 tähän *Pelastajaan* sen jälkeen, vaikka olin
27 ajatellut, että VOI EI, voikohan tää nyt olla
28 hyvä, kun ei tuo *Julian parvekekaan* oikeen niin
29 kummonen ollut. Mutta kyllä se oli aivan
30 erilainen.

Rivillä 11–15 Liisa pohti, että jos hän olisi lukenut vain *Julian parvekkeen*, hän olisi saanut hyvin erilaisen kuvan Tabermannin tuotannosta kuin nyt, kun hän luki myös *Pelastajan*. Riveillä 17–20 hän toteaa, että hän onneksi

luki ensin *Pelastajan* ja vasta sen jälkeen *Julian parvekkeen*. Näin hän sai paremman käsityksen Tabermannin tuotannosta. Anna-Maria kommentoi riveillä 20–30, millainen lukukokemus hänellä on Tabermannin kirjojen parissa. Hän aloitti *Julian parvekkeesta* ja päätyi *Pelastajaan*, jonka koki muiden tavoin ehdottomasti monitasoisemmaksi ja paremmaksi.

Liisa jatkoi keskustelua kommentoimalla syvällisemmin *Julian parveketta*. Hänestä siinä kuvataan omaa aikaamme hyvin osuvasti. Marja jatkaa ajatusta oman tien kulkemisesta. Keskustelussa käytetään jälleen myös kirjallisuustieteellisiä käsitteitä. Rivillä 4 mainitaan allegorinen. Liisa käyttää käsitettä oikein, hän viittaa kohtaan, jossa ei sanota suoraan, vaan kerrotaan vertauskuvallisesti se, mitä halutaan sanoa.

- 01 Liisa: Mutta se on kans oikeen semmonen, kun alkaa
02 miettimään, (.) ajattelemaan, että mistä siinä
03 itse asiassa kerrotaan, koska sehän on ihan
04 **allegorinen** tällainen kuvaus. Se avautuu mun
05 mielestä < ihan selkeesti tän ajan kuvaukseksi >
06 tavallaan. Että siinä on nää syrjäytyneet,
07 syrjäytetyt ja sitten nää menestyneet ja sitten
08 on tällaisia väliinpuotoajia, jotka ei kuulu
09 oikeen >sinne eikä tänne< .
10 Marja: Mietin näitä nuoruuden runoja ja täällä tietysti
11 tää rakkaus on monella lailla kuvattu. (.) Mutta
12 sitten täällä on myös sellaista oman tien
13 kulkemista. < Jos mää nyt vaikka luen tästä > :
14 "Oi puut, puut ettekö ikinä väsy tanssimaan
15 tuulen huikun mukaan. Enkä jaksu uskoa, että
16 jokainen oksa ei koskaan tuntisi halua irrota
17 tuulen otteesta. Itse valita lehtensä, niiden
18 värin, kun ne varisevat."
19 ° Toinen on sitten, että °
20 "Älä kuuntele käskijöitä. Kuuntele hiljaisen
21 puheen puoroa, ei tietä tarvitse valita, vaan niin
22 metsään polku tallata."
23 ↓ Että itse täytyy vaan lähteä ja olla menemättä
24 toisten mukana ↓. (.) Että kuvittelisin, että kun
25 hän politiikkaankin meni, niin siinäkin oli
26 jotain sellaista, että < pitää löytää se oma
27 polku >.
28 Liisa: ↑ Oma tie ↑
29 Marja: ° Oma polku, oma tie, kyllä. °
30 Kaarina: Joku aforismi oli semmonen, ei näissä, (.) mutta
31 muistelin, että -
32 "Ne, jotka kulkevat aina toisten jalanjäljissä,
33 eivät ole niitä onnellisia, jotka löytävät aina
34 ensimmäisinä jotain ihmeellistä. "
35 Marja: ↓ Niin ↓.
36 Kaarina: > Sama ajatus< vaan näissä.
37 Marja: ° Niin, sama ajatus °.
38 minä: ° Aivan joo °.

Hetken tauon jälkeen kysyn, onko kenelläkään jotain Tabermannin suosikkirunoa. Ajattelen tällä saavani keskustelun runoista taas käyntiin. En halua tuoda ohjaajan statustani liian voimallisesti esiin. On hyvä, että ryhmässä osataan keskustella, mutta välillä tehtävänäni on palauttaa keskustelu aiheeseen, jos se alkaa lipua liian etäälle varsinaisesta aiheestaan. Ilta-Sanomissa oli kesällä kilpailu, jossa äänestettiin yleisön suosikkiruno Tabermannin tuotannosta. Kilpailusta puhuttiin, kun päätimme ottaa Tabermannin teoksen käsittelyyn. Ehdotin silloin, että jokainen ryhmän jäsen valitsisi suosikkirunon, jos sellainen helposti löytyy. Aiemmin kirjailijan kustantamo Gummerus oli järjestänyt vastaavan kilpailun Tabermannin 60-vuotispäivän kunniaksi. Elisa keksii nopeasti, mikä on hänen suosikkirunonsa, vaikka se ei ole hänellä mukana. Hän kyselee minulta, muistanko, mikä runo alkaa hänen kuvailemillaan sanoilla.

01 minä: ? Onko teillä ollut Tabermannilta jotain suosikki
02 runoa? ? (.) Kun silloin kesällä esimerkiksi
03 oli tämä kilpailu, jossa äänestettiin parasta
04 runoa.
05 Elisa: ? Mikä se yks oli? ? Kun mulla on kotona se
06 kortti, jossa on jotain juo se viini. ? Mikä sen
07 runon nimi on? ?
08 minä: Hmm. ? Siis mikä??
09 Elisa: Ei > kun jotain jätä tilkka viiniä<, miten se nyt
10 oikeen on?
11 minä: ↑ Niin SE runo↑.
12 Elisa: Niin, en mä muista sitä ulkoa. ? Kai se jossain
13 näistä kokoelmista on? ?
14 minä: Löytyiskö se jostain niistä? > Katsotaas äkkiä
15 tuosta?<
16 Elisa: Ei se varmaan siinä ole. (.) Mää nimittäin ostin
17 joskus Tommy'n kortteja, kun niissä oli hienoja
18 runoja.

Elisan valitsemaa runoa ei löydy heti, alan selata runokirjoja. Sillä välin keskustelun aihe vaihtuu kirjailijan sairastumiseen. Pian kuitenkin löydän runon, josta Elisa puhui, ja pääsemme taas edelliseen aiheeseen eli suosikkirunoihin.

01 Elisa: On se kumma, > että miten se kasvain sitten niin
02 yhtäkkiä, että eikö se sitten yhtään oireillut
03 ennen <. Kun se sitten myöhemmin vaikutti
04 kuitenkin puhekykyyn ja kaikkeen tähän

05 oikeanpuoleiseen liiketoimintaan. (.) Olis
06 luullu, että se olisi jotenkin oireillut?
07 Marja: ↓ Niin ↓
08 Elisa: Tuijallehan oli sitten aika helppoakin käydä
09 siellä syöpähoidoissa, kun hänen äitinsä oli
10 ollut siellä samassa. (.) Juuri sillä samalla
11 syöpäosastolla. (.) Tuija sanoi tässä
12 elämäkerrassa, että (.) kun tästä kasvaimesta
13 sanottiin sitten 2009, että sitten Tommy totesi,
14 että olen Jumalan armoilla.
15 Marja: ↓ Niin ↓
16 Elisa: Niin, sitten ei enää voitu tehdä mitään. (.) Ei
17 oikeen voitu toivoakaan enää mitään.
18 Irmeli: ° Sillä lailla °
19 minä: > Onko se runo tämä <: Jätä pullon pohjalle
20 tilkka.
21 Elisa: ↑Joo↑, > joo just se<.
22 minä: "Jätä yksi kortti hihaan.
23 Jätä yksi ovi raolleen.
24 Jätä pullon pohjalle tilkkanen.
25 Jätä tuoksu yöksi tyynyliinaan.
26 Jätä nauru kansoittamaan yksinäinen huone.
27 Jätä jotain pientä ja kevyttä kasvamaan
28 järkyttävän suureksi.
29 Jätä niin paljon itsestäsi, ettet enää koskaan
30 ole kokonainen ilman sitä."
31 Kaarina: ↑ Se on hieno ↑.
32 Elisa: Minä tykkään tästä.

Seuraavana suosikkirunoa esittelee Elina. Elinan suosikki on kokoelmasta *Kirje nuorelle rakastajalle*. Elina myös selittää runoa samalla, kun lukee. Hän selventää, että runon minä on se nuori, kolmikymppinen runoilija (rivit 3–5). Riveillä 16–18 hän tarkentaa jälleen, että runo oli asialistamainen. Hän jatkaa runoa kommentin jälkeen. Riveillä 24–27 hän selittää, miten runossa lopulta käy. Tällainen selostus on paikallaan, koska kaikki eivät tunne runoa hyvin. Kommentit selventävät ja avaavat runoa.

01 Elina: Minun tämän hetkinen suosikkini on hänen
02 runoistaan, £ en tiedä kuinka kauan £. On tässä
03 *Kirje nuorelle rakastajalle*. (.) Ja tämä on se
04 kolmikymppinen, joka tässä puhuu, joka on tämän
05 kirjoittanut. On sellainen tilanne, että hän on
06 puistossa kävelemässä ja vastaan tulee kolme
07 niittinahkatakista vaatien rahaa ja tupakkaa ja
08 muuta. (.) Nyt se saa maistaa nyrkkiä, miltä
09 sitten tuntuu.
10 "Maa, johon synnyin, kuokalla, vaiteliaisuudella
11 ja vitsalla rakennettu.
12 Miksi jokainen, joka ei hengitä meidän tahtiimme,
13 on vihollinen?
14 Maa, johon synnyin, suuri maa, joka on niin
15 pieni, että siihen mahtuu vain yksi kerrallaan."
16 Tää oli mun mielestä sellainen asialistamainen,
17 mutta silti kohdallaan. (.) Tää on minusta tällä

18 hetkellä hyvä ja se hiukan vähän jatkuu täällä:
19 " Maa, johon synnyin, vitsa - siis, kun oli
20 vitsalla rakennettu - vitsa kasvatti käärmeen.
21 Käärme kasvatti hänet, joka sähisee tämän
22 livertävän puiston paratiisissa, vielä kerran
23 ennen kuin nyrkki heilahtaa, saarnaa kierosilmä.
24 >Kyllä hän pääsee sitä karkuun sitten, että ei
25 ihan lyödyksi ja ryöstetyksi sitten joudu<, mutta
26 kuitenkin sitten. Yleensäkin taas tällä kertaa
27 pidän enemmän hänen proosastaan kuin runosta.

Marja sanoo pitävänsä runojen huumorista. Hän lukee suosikkinsa *Vallan Casanovat* -sarjasta. Runossa käsitellään hyvin sitä, miten eri tavalla suhtaudutaan mieheen ja naiseen, jos heillä on useita kumppaneita. Irmeli kommentoi väliin, että "hyvin sanottu" (rivi 11). Hän innostaa Marjaa jatkamaan. Lopuksi päädytään keskusteluun siitä, kannattiko Tabermann feminismiä vai ei. Liisa selventää, että tasa-arvo ja feminismi ovat tässä eri asia. Hän voi olla tasa-arvon asialla, mutta ei edusta feministiä (rivit 36–38).

01 Marja: Mää tykkään tässä (.) tästä huumorista. Ja tässä
02 on osia *Vallan Casanovat* sarjasta:
03 "Kutsuuko kukaan Casanovaa kiertopalkinnoksi?
04 Sanotaanko Don Juanista ikinä: sehän nyt on
05 kaikkien kanssa?
06 Miehet vetävät yhtä köyttä ja naiset säästävät
07 heitä, tukevat Casanovia, jokainen vuorollaan
08 kuvittelee parantavansa Don Juanin. Se on
09 näköharhaa, ajatusvirhe, mitä iloa meille olisi
10 entisestä Don Juanista?"
11 Irmeli: £ Hyvin sanottu. £
12 Marja: >Tää jatkuu vielä<:
13 "Hallitukset kaatuvat, eduskunnat vaihtuvat,
14 peli menee uusiksi.
15 Nimet vaihtuvat, miehet, se on aina Casanova
16 ei valtaa kestä muuten, eikä saa
17 ei ilman naisia yksikään.
18 Naisten nimettömyys takaa miesten nimekkyyden.
19 Lopulta on se ja sama oletko vaimo vai rakastaja.
20 Rakastajalla on laaja liikkumavapaus, vaimolla
21 kunnia vain."
22 Tämä oli tästä *Vallan Casanovat*. Hänhän oli siis
23 tällainen feministi ja varmasti harvinaisempi
24 miesfeministi, (.) että varmaan sen vuoksi ei
25 arvostelijatkaan ole tykänneet.
26 Elisa: ° joo tota ° -
27 Liisa: [Mun mielestä hän ei kuitenkaan feminismistä
28 tykänny.] Ainakaan tämän teoksen mukaan (*Julian*
29 *parveke*). (.) Täällä on aika rankasti puhuttu
30 siskojen talosta.
31 Marja: Mutta sanotaanko, että < tasa-arvon asialla
32 kuitenkin>?
33 Liisa: Tasa-arvon joo. (.) Naiset kuitenkin on näissä
34 naisia.

35 Irmeli: ° Niin varmaan°
36 Liisa: Niin, se on niin kun kaks eri asiaa kuitenkin.
37 (.)
38 Mutta feministi saa tässä oikeen niin kun
39 kauhukuvan. Siskojen talo, jotenkin se oli niin -

Irmelin suosikkiruno on Kirje Jumalalle. Hän kertoo aluksi (rivit 7–9), että ei ollut tarkemmin perehtynyt Tabermannin tuotantoon ennen tätä iltaa. Riveillä 10–25 Irmeli kommentoi, mitä odotuksia hänellä oli Tabermannin runojen suhteen. On mielenkiintoista kuulla runon lukijan ennakkoletuksista ja siitä, miten ne toteutuivat tai osoittautuivat vääriksi. Irmeli yllättyi positiivisesti, kun hän luki *Pelastajan*. Teos oli hänen mielestään niin erilainen suhteutettuna Tabermannin muuhun tuotantoon.

01 Irmeli: Mulle, mikä mulle tässä niin kun iski, oli tämä
02 Kirje Jumalalle, niin se oli niin kauheen -
03 Marja: £ Se oli valtavan hauska. £
04 Liisa: Osassa näissä runoissa on sellainen tietty
05 huumori.
06 Irmeli: † Joo †
07 Liisa: Joka varmasti kuuluu hänen tuotantoonsa. (.) Mun
08 on vaikea sanoa, kun en ole lukenut muuta kuin
09 nämä kaksi kirjaa.
10 Irmeli: Oli siis joo. (.) Mullekin Tabermannin tuotanto
11 oli tähän asti aika vierasta, mitä nyt jossain
12 olin vahingossa ehkä lukenut, mutta en ollut
13 tarkemmin. (.) Mutta sitten, kun mää rupesin
14 näitä runoja lukemaan ja tarkemmin tutustuin
15 niin, no, joka runo oli vähän siitä ja sen
16 kestävydestä. < Vähän rupesi tulemaan sellainen,
17 että "ai tää on taas tätä ja tätä" ja "onko nää
18 kaikki tätä". Mutta niin tämä (*Pelastaja*) pelasti
19 kyllä paljon. (.) Ja tämä runokirja oli tosiaan
20 hauska löytö tämä *Kirje Jumalalle*. Että siellä on
21 siis kauniita runoja ja varsinkin ne, mitä hän
22 itse lausui, niin siellä on tosi kauniita runoja.
23 Mutta ehkä mulla oli se justiin, että niin kun
24 oli puhettakin, että mitä kirjoja sattui olemaan
25 paikalla.
26 Liisa: ? Oliskohan siinä sitten se, että kun on tullut
27 vanhemmaksi ?, kun tämä on vuodelta 2007, että
28 täällä ei nyt enää ole niin kauheen sellaisia.
29 Marja: † Ei ole sitten enää niin sellaista. †
30 Irmeli: Se voi olla, että mulle sattui sellaset kirjat ja
31 kun mää sitten luin peräjälkeen niitä niin rupes,
32 että "aijaa tää on taas tätä ja taas". (.) Mää
33 olin vallan yllättynyt, kun mää luin tän
34 *Pelastaja* kirjan.
35 Marja: † Se on joo sellaista. †
36 Irmeli: Että sitten ajattelin, että "aijaa näinkin hän
37 kirjoitti".
38 Kaarina: Tässä on taas tätä tällaista kieltä, jota ei
39 jaksaisi kyllä montakaan runoa.
40 Irmeli: Niin joo, tää oli tossakin kirjassa mitä mää

41 luin. (.) Mullakin oli joo tämä siinä.
42 Kaarina: £ Yks esimerkki tommostakin. £

Elisa on selannut samalla runokokoelmia ja löytää häntä kiinnostavan tekstin, jonka tietää kiinnostavan myös minua. Hän muistelee, että oli maininnut minulle joskus, että pitää tästä runosta (rivit 1–2). Selviää, että pidämme molemmat samasta runosta (rivit 5–6). Olen hakenut kyseisen runon jo valmiiksi. Luen runon. Elisa sanoo, että hän pitää paitsi huumorirunoista myös runoista, joissa on tiiviisti esitetty jokin ajatus (rivit 16–19).

01 Elisa: ? Tässä on tämä, mistä oli joskus puhetta, että
02 tykkään? ?
03 minä: Siis juuri näinkin sen tästä (selaan kirjaa).
04 Elisa: Oliko se siinä paperissakin, jonka jaoit?
05 minä: Tämä on se runo, josta sää tykkäät. (.) Mutta
06 joo,mää olin jo hakenutkin sen tähän valmiiksi.
07 Elisa: Ihan vaan ajattelin sen runon sisällöstä, että
08 sääkin tykkäät tästä.
09 minä: ↑ Joo ↑, tällainen: "Lakkaamatta etsi sitä
10 suurta,kieltäydy luovuttamasta.
11 Ole kuin aurinko murtuvan veden pinnalla,
12 kimalla.Etsi sitä suurta, kolua etäiset paikat ja
13 pimeimmät sopet peloista piittaamatta.
14 On suurta etsiä suurta, olla ohut valon säde
15 kohtaamassa suurta vettä."
16 Elisa: ↓ Jotenkin mää en pidä niin näistä huumori (.)
17 tämmösistä Tommy'n runoista.↓ Mulle nämä tällaiset
18 ovat tärkeitä. < Tämän tyyppisistä ajatuksista
19 minä tykkään.>

Liisa tuo jälleen keskusteluun kirjan *Julian parveke*. Samalla siirrytään uuteen keskusteluaiheeseen. Hän on havainnut kirjassa paljon samaa kuin *Pelastajassa*. Hän ajattelee, että paratiisi viittaa Uudenkirkon maisemiin (rivit 1–12). Paratiisi voi olla konkreettinen paikka tai olotila. Elisa on lukenut Tabermannin elämäkerran, hän kertoo tilanteesta, jossa Tabermann luuli isänsä kuolleen junan alle. Tilanne oli järkyttävä, eikä se koskaan unohtunut hänen mielestään (rivit 13–21). Elisan kertoma asia saa kuulijat järkyttymään. Häneltä kysellään lisää. Tapauksen uskotaan vaikuttaneen syvästi Tabermanniin ja sen uskottiin olevan ehkä taustalla myös *Pelastajassa*. Hän samastui päähenkilöön vahvasti.

01 Liisa: Tässä kirjassa (*Julian parveke*) paratiisi oli
02 selkeesti, niin mihin se viittaa, (.) niin näihin

03 Uudenkirjon maisemiin ja näihin, kun hän puhuu
04 paratiisista. Ja aina silloin, kun hän tavallaan
05 kertoo, ne ihmisetkin ovat todennäköisesti jotain
06 aitoja, tällaisia tarinoita lapsuudesta. < Siellä
07 on setä, joka kirjoitti lappusille
08 runoja ja jemma ne sitten housun lahkeeseen,
09 kalsarien housunlahkeeseen mukaan, ettei kukaan
10 näe. Siinä on käsitetty tätä kaipaustakin
11 tämmöseen, et kun on ihmisellä tavallaan joku
12 paikka, joka on niin kuin paratiisi. >
13 Elisa: Sehän oli Tommylle aika kokemus silloin, kun
14 nuorena, kun hänen isänsä oli jäädä sen junan
15 alle. (.) Taikka siis juna peruutti tai mitä ja
16 hän oli junamies ja jäi sinne. (.) Mutta hän
17 säilyi siellä kiskojen välissä sitten. (.)
18 Seuraava vaunu olisi ollut niin matala, että
19 sitten hän ei enää olisi selvinnyt siitä. ° Tommy
20 näki ja luuli, että isä kuoli. Sitten hän auttoi
21 isänsä kädestä ylös sieltä. °
22 Kaarina: Se meni niin hiljaa sitten, että se saatiin
23 pysäytettyä sitten ajoissa.
24 Elisa: Se peruutti varmaan se juna, (.) mutta tämä isä
25 onnistui pysymään niin siellä kiskojen välissä,
26 että säilyi ja se vaunu oli sen verran korkea.
27 (.)
28 Mutta Tommy luuli, pelästyi, että nyt.
29 Marja: ↑ Se on lapselle kauhea paikka. ↑
30 Elisa: Joo, tämä oli. En muista kyllä, minkä ikäinen hän
31 silloin oli. Ei varmaan ihan pieni lapsi, mutta -
32 Irmeli: ↑ Niin kun muistaakin. ↑
33 Elisa: Kuitenkin sellainen nuori.
34 Marja: ° Joo.°
35 Elisa: Se vaikutti paljon sitten hänen elämäänsä.
36 Liisa: ? Mikä sen isän nimi oli? ?
37 Elisa: Erkki Tabermann oli ° isän nimi. °
38 Kaarina: ? Mitä se isä teki??
39 Elisa: ↑No, junamiehenä hän oli.↑
40 Kaarina: ↑ < Niin tietysti, äskenhän juu...> ↑
41 Elisa: Niin en osaa tarkemmin sanoa, mitä hän sitten
42 tekikään, < mutta kuitenkin asemalla oli, he
43 asuivatkin ihan aseman vieressä.>
44 Kaarina: ↓Juu.↓
45 Marja: °Juu.°

Tabermann viittaa molemmissa teoksissa *Julian parveke* ja *Pelastaja* isänsä kertomaan tarinaan, jossa miehet jäävät murenevalle jäälautalle. Ensin ilmestyneessä *Julian parvekkeessa* tarina mainitaan lyhyesti sivuilla 16–17 ja sivulla 123. *Pelastaja* kertoo tämän tarinan kokonaan ja tarkasti.

Liisa aloittaa keskustelun emigranteista, joita oli molemmissa kirjoissa. Marja tietää heidän olleen Tabermannille tuttuja ilmeisesti hänen isänsä kautta. Liisa on havainnut, että teoksissa liikutaan jonkin verran myös

samoissa aihepiireissä. Hän ei kuitenkaan huomannut yksityiskohtaisesti, mitä samaa teoksissa oli.

01 Liisa: >Mutta sekin on jännä, että tässä *Julian*
02 *parvekkeessakin*, siinäkin on venäläisiä
03 emigrantteja.<
04 Marja: niin niin, ne oli jotenkin isän kautta hänelle
05 tuttuja.
06 Liisa: Niin ilmeisesti, tämän tarinan mukaan ainakin.
07 (.)Tarinat oli tuttuja. Jännää, jännää niin kun,
08 että sattuu kaksi kirjaa joissa näin niin kun
09 liikutaan - (.) enkä mä valinnu tietoisesti.
10 Niin kuin mä sanoin, valitsin kirjat sen
11 perusteella, mitä mä kerkiän lukeen.

Johannes avaa keskustelun siitä, että kirja *Pelastaja* on jäänyt aika vähälle huomiolle, vaikka aihe on lukijoiden mielestä mielenkiintoinen ja vaikuttava. Hän saa paljon myönteisiä kommentteja, kaikki ovat yksimielisiä, että *Pelastaja* on hyvä teos.

01 Johannes: Tämä on varmaan aika vähälle huomiolle jäänyt
02 tämä kirja. Kun en muista, onko tästä puhuttu
03 paljon.
04 Irmeli: ↓Joo↓, en mä ollu kuullu tästä mitään.
05 Elisa: Olisiko jääny vähän, kun tämä oli uusi kirja ja
06 sitten tuli tämä (.) sairaus.
07 Irmeli: ↓Niin↓
08 Elina: °Juu ei ole paljon puhuttu.°
09 Elisa: Kyllä tämä muistelmateoksessa saa huomiota,
10 arvostellaan parhaimmaksi teokseksi.
11 Tabermannin paras teos.
12 Marja: ↑Joo ↑
13 Kaarina: °Aha°
14 Marja: Mutta ne joilla on siis vain semmonen (.)
15 pinnallinen kuva Tabermannista, ↑niiden kyllä
16 pitäisi lukea tämä kirja.↑
17 Irmeli: ↑Kyllä↑
18 Elina: °Kyllä°

Edellä olevasta keskustelusta ilmenee, että lukijat haluaisivat kaikkien tutustuvan nimenomaan *Pelastajaan*. Teos on oleellinen Tabermannin kirjailijuuden kannalta. Se tekee hänestä kirjallisuuspiirin jäsenten mielestä vakavasti otettavan romaanikirjailijan. Irmeli kertoo, että hän on myös kuunnellut Tabermannin runoja. Runoilija lausuu itse hyvin omia runojaan.

01 Irmeli: £Tai sitten kuunnella.£ Mulla on tuota tämä
02 kirja, jonka lainasin ja tässä on runot Tommyn
03 itsensä lausumina CD-levyllä. Mää olen kuunnellut

04 sitä CD-levyä ja musta se on siis, olen oikein
05 hämmästynyt, kuinka hyvin hän lausuu ne.
06 minä: ↑Joo↑
07 Elisa: Jos Tommyn tapasi -
08 Irmeli: ↓Mää en ole koskaan tavannut.↓
09 Elisa: Niin hän oli aivan -
10 Irmeli: ↑Enkä ole kuunnellutkaan↑ kuin joskus
11 Uutisvuodossa. Niin mää oikein ↑hämmästyin, että
12 tässä on paljon semmosia runoja, jotka ei olisi
13 mulle sanonut yhtään mitään, mutta hänen itsensä
14 lausumina ne olisivat loistavia.↑ Kun ei se ole
15 mikään itsestään selvyys, että joku, (.) joka
16 osaa kirjoittaa runoja, osaa niitä itse lausua.
17 Marja: päälle puhuu) [Kyllähän Lauri Viita] - Lauri
18 Viita luki kovalla päätöksellä.
19 Irmeli: Niin päätöksellä nimenomaan.

Liisa ottaa puheeksi sen, että Taberman kirjoitti kolumneja Me-lehteen.
Tämä on hieno laajennus keskusteluamme: Tabermann oli myös hyvä
kolumnisti. Hän hallitsi useita kirjoittamisen lajeja.

01 Liisa: Tästä justiin, kun hän kirjoitti tohon Me-lehteen
02 kolumneja ja semmosia, niistä lähti (.) tai tuli
03 selvästi esille tämä filosofointi puoli
04 °tavallaan°.°
05 minä: ↑Kyllä↑
06 Liisa: Musta oli aina mielenkiintoista odottaa, mikä
07 mahtaa olla seuraavan kolumnin aihe (.)
08 todellakin.
09 Elina: ↑Muistatko sää sen viimeisen aiheen?↑
10 Liisa: En
12 Elina: ↓Minä luin sen, mutta kun en muista millään.↓
13 Joku kai se oli lähimmäisenrakkaudesta,
14 suvaitsevaisuus tai (.) jokin tuommoinen.
15 Liisa: Niin
16 Elina: En leikannut talteen. Harmittaa näin jälkikäteen.
17 minä: Kyllä
18 Elina: Siinä oli mainittu, että se saapui toimitukseen
19 jotain puolitoista viikkoa tai jotain ennen
20 kuolemaa. °Täytyihän se sitten aikaisemmin
21 kirjoittaa.°
22 Elisa: °Jotain siinä oli syksyn lehdistäkin°.°
23 minä: ↑Syksyn lehdistä siinä jotain luki joo.↑
24 Anna-M: Voisiko sen löytää jostain netistä tai
25 arkistosta?
26 minä: Kyllä varmasti, kun lähtee . etsimään. .
27 Marja: °Kyllä varmaan.°
28 Liisa: En tiedä, minkälainen arkisto tolla lehdellä on.

Palaan Johanneksen aloittamaan aiheeseen, kriitikoiden suhtautumiseen ja
siihen, miten ottaa se, että runoilijalta tulee tekstiä paljon. Tämä on tärkeä
aihe. Johannes osallistui keskusteluun ehkä vähemmän kuin muut. Toisaalta
hän aloitti tärkeitä aiheita ja nosti esiin mielenkiintoisia kysymyksiä. Hän ei

jäänyt ryhmässä syrjään, koska käytti vakuuttavasti puheenvuoronsa ja ideoi uusia aiheita

01 minä: Ehkä joskus sitten asetetaan runoilija
02 kyseenalaiseksi, jos sitä tuotantoa tulee niin
03 kun kovin paljon. (.) Joskus ainakin olen
04 huomannut
05 tämmösen jutun.
06 Irmeli: ↑Se on totta joo.↑
07 minä: Sillä pääsee vähän kyseenalaiseen maineeseen. Ei
08 saisi liian helposti tulla -
09 Johannes: £Ja ei saisi olla liian suosittu.£
10 Liisa: Niin sekin joo, kun tavallinen porukka alkaa
11 £tykkäämään.£
12 Johannes: Just se asettaa kyseenalaiseksi.
13 Liisa: Joo, kun tavalliset taatelintallaajat rupee
14 tykkäämään, niin ei se voi olla kovin hyvä.
15 Irmeli: °Niin juu.°
16 Johannes: Sama se on kaikilla £Päätaloilla ja Hirvisaarilla
17 sun muilla. £ Ne on kauheen suosittuja, mutta
18 kriitikot eivät tykkää.
19 Liisa: Samahan se on kaikissa elokuvissakin, ne joista
20 kansa tykkää moititaan.
21 minä: °Niinhän se usein on.°
22 Elisa: (Kysyy minulta) °Koska se oli, kun Tommy oli
23 täällä Lempäälässä runomaratoniilla?°
24 Liisa: Kuuluuko se jotenkin tähän kriitikon rooliin,
25 että pitää niin kun mollata sitä, mistä tykätään.
26 Kansan rakastamia käsitellään kovin ottein
27 taiteilijapiireissä on se sitten draamaa,
28 kirjallisuutta tai muuta.

Johannes palauttaa keskustelun teoksiin. Hän miettii, miksi kriitikot aina hieman nälvivät Tabermannia. Hän tuo esiin tärkeän mielipiteen rivillä 12–13. Monet muutkin ovat sanoneet, että Tabermannin runoja on helppo ymmärtää.

01 Johannes: Mikäs siinä on, kun kriitikot ei koskaan oikeen
02 tästä Tabermannista tykänny?
03 Marja: ↑Niin↑
04 Irmeli: ↑Niin, mikä mahtoi olla.↑
05 Anna-M: Olisko se jotenkin siitä, että nämä runot ovat
06 kuitenkin aika kansanomaisia. Tarkoitan, että ne
07 on hyvin selvästi sanottu ja asiasta sanottu.
08 Siinä ei ole niin kun liikaa hienosteluja eikä
09 semmosia.
10 Liisa: °Ehkä sen takia.°
11 Anna-M: Ja ehkä sen takia, että suurin osa
12 suomalaisista kuitenkin tykkää kovasti.
13 Johannes: Niin, jos ei muuten lue kovasti runoja, (.) näitä
14 ymmärtää.
15 Ann-M: Joo, ne fuppoof kaikkiin Tomryn runot kyllä.
16 Johannes: Ne ei ole vaikeita.
17 Kaarina: Pitäiskö sitä sitten kriitikoitten mielestä olla

18 ehienompaa, hienommalle väelle suunnattua.& (.)

19 Onko tämä rahvaanomaista? Tai miten sanois -

20 Liisa: °En mä tiedä, ei nämä rahvaanomaisia ole.°

21 Kaarina: ↓Niin no, en mä ihan niin tarkoittanut.↓

22 Liisa: °Ehkä se on toi aihe, joka on niin totta.°

23 Elisa: ↓Pelottava aihe↓

24 Liisa: Niin, niin siis kriittiselle, järjelliselle

25 ihmiselle niin sehän on kauhistus tällainen -

26 Marja: ↑tunteet joo↑

27 Liisa: Käsitellään sellaisia aiheita, joita ei oikein -

28 Anna-M: [niitä ei pysty ikään kuin hallitseen.]

29 Liisa: Niin just ja ei pysty (.) niin kun selittämään

30 järjellä.

Pelastaja osoittautui teokseksi, josta riitti keskusteltavaa. Se herätti mielipiteitä, mutta samalla lukukokemus yhdisti lukijat, koska teoksen todellisuuspohja teki siitä erityisen vaikuttavan. Julkisuudessa paljon esiintyvä kirjailija, joka tekee paljon muutakin kuin kirjoittaa ja on saavuttanut suuren suosion rakkausrunoilla ei ollutkaan kaikille niin tuttu kuin monet ennalta luulivat. *Pelastaja* antoi kirjailijasta uuden kuvan. Teos tempaisi lukijan mukaansa ja herätti syviä tunteita. Kirjasta oli helppo keskustella, koska siinä oli paljon monitasoista sisältöä. Runoilijuus näkyi myös proosateoksessa, mikä sinänsä kirvoitti keskustelua. Ne, jotka luulivat tuntevansa, millainen kirjailija Tabermann on, yllättyivät *Pelastajan* myötä.

5.4 Kysely kirjallisuuspiirin jäsenille

Temaattinen sisällönanalyysi edustaa tutkimukseni kvalitatiivista puolta eli laadullista tutkimusta. Keskustelunanalyysi on myös laadullisen tutkimuksen tutkimusmenetelmä. Tutkimukseni kvantitatiivista osuutta edustaa tekemäni kysely kirjallisuuspiirin jäsenille sekä keskustelun aloituspuheenvuorojen laskeminen.

Tein kyselyn kirjallisuuspiirin jäsenille (Liite 2). Halusin kartoittaa, mikä saa heidät osallistumaan kirjallisuuspiiriin, mitä hyötyä kirjallisuuspiiristä on ollut ja millaisia tavoitteita osallistujilla on. Nämä asiat eivät suoraan liity kirjallisuuspiirin vuorovaikutukseen, joka oli päätutkimuskohteeni. Kuitenkin osallistujien motivaatio, tavoitteet ja kokemukset vaikuttavat

osaltaan vuorovaikutukseen. Jos kirjallisuuspiiriin kuuluminen nähdään positiivisena asiana, vuorovaikutus on innostuneempaa ja vilkkaampaa. Ryhmän ilmapiiri vaikuttaa paljon siihen, millaiseksi vuorovaikutus muodostuu. Kyseisen ryhmän ilmapiiriä keuhuttiin hyväksi ja parasta kirjallisuuspiirin toiminnassa oli kaikkien mielestä juuri keskustelu muiden lukijoiden kanssa.

Kyselyyn osallistui kahdeksan kirjallisuuspiirin yhdeksästä jäsenestä. Vastausprosentti on siis 72 %. Vastaajista naisia oli kuusi ja miehiä kaksi. Kolme vastaajaa oli ollut mukana tässä kirjallisuuspiirissä sen alusta asti eli kuusi vuotta, kolme oli ollut mukana kaksi vuotta. Muut vastaajat olivat olleet mukana kolme tai neljä vuotta.

5.4.1 Kirjallisuuspiirin jäsenten tavoitteet ja motiivit

Tiedustelin, mitä tavoitteita kirjallisuuspiirin osallistujilla oli. Tavoitteet liittyivät sekä kasvuun ihmisenä että lukukokemusten laajentamiseen. Yleisin vastaus oli, että kirjallisuuspiirin jäsen halusi lukea laajemmin ja enemmän kuin mitä yksin tulee luettua. Haluttiin syventyä paremmin joidenkin kirjailijoiden tuotantoon ja keskustella luetusta yhdessä muiden kanssa. Muutaman tavoitteena oli ihmisenä kasvaminen ja ajattelun avartuminen. Tärkeää oli mukava ilmapiiri ja hyvä seura.

Kysyin, millainen kokemus kirjallisuuspiiriin osallistuminen on ollut? Pyysin kirjallisuuspiiriläisiä pohtimaan, mitä he ovat oppineet kirjallisuuspiirissä. Lisäksi vastauksessa sai tarkentaa, mitä iloa ryhmään kuuluminen on tuonut elämään. Vastaukset olivat yleisesti aika samansuuntaisia. Kirjallisuuspiiri koettiin positiiviseksi ja mielenkiintoiseksi kokemukseksi. Monen mielestä ryhmä oli hyvä. Kehuttiin ryhmän yhteishenkeä. Monen mielestä oli mielenkiintoista kuulla eri mielipiteitä kirjoista. Se auttoi tutustumaan kirjallisuuden lajeihin, joihin ei muuten tulisi tutustuttua.

Kirjallisuuspiirissä löytyi uusia näkökulmia teoksiin ja tieto lisääntyi. Jopa kirjallisuuden ammattilaiseksi itseään nimittävät kokivat, että myös heidän tietonsa on lisääntynyt, vaikka he lukivat jo ennen monipuolisesti kaikenlaista kaunokirjallisuutta. Eräs kirjoitti: ”Kirjallisuuspiiri on hyvä kokemus, koska olen himolukija.” Positiivinen kokemus oli myös se, että ”On hienoa huomata, kuinka eri tavalla jokin kirjan kohtaaminen aukeaa eri ihmisille.” Useampi vastaaja sanoi myös, että ”Samanhenkisessä ryhmässä on helppo ilmaista itseään, ryhmä antaa rohkeutta.” ja pari kuvaili rentoutuvansa piirissä. Kirjallisuuspiiri toimii siis paitsi tiedon kartuttajana myös hui-, viihde- ja rentoutustarkoituksessa.

5.4.2 Kirjallisuuspiirin tuo uuden ulottuvuuden lukuharrastukseen

Kysyin vielä, mitä hyötyä kirjallisuuspiiristä on ollut ryhmän jäsenille. Vastaajat kuvailivat, että lukeminen on laajentunut erilaisiin aiheisiin ja kirjoihin tulee tutustuttua enemmän kuin ennen. Sanottiin, että ennakkoluulottomuus lukemisen suhteen on vähentynyt. Kerrottiin, että ”On hauska lukea myös tekstejä, jotka eivät aikaisemmin ole tuntuneet omilta ja joihin ei muuten tulisi tartuttua.” Monet ovat löytäneet kirjallisuuspiirissä uusia suosikkikirjailijoita. Ryhmän jäsenet ovat lukeneet paljon jo ennen kirjallisuuspiiriin tulemistakin, mutta nyt lukeminen on vain lisääntynyt ja monipuolistunut. Useat ovat todenneet, että lukukokemus on myös syventynyt, on löytynyt tehokkaampi tapa lukea kaunokirjallisuutta.

Olemme keskittyneet lähinnä kotimaiseen kirjallisuuteen, minkä monet kokevat hyväksi, koska näin voi kokea, että ”hallitsee jotain osa-aluetta enemmän”. Muutamat tosin ovat kaivanneet käsittelyyn myös käänöskirjallisuutta ja jonkin verran sitä on otettukin.

Edelleen vastaajat kertovat ryhmän merkityksestä: ”Hyvä ryhmä, josta olen saanut ystäviä.” Toinen vaihtoehto on pako arjesta, juhlahetki keskelle arkipäivää: ”Piiri tarjoaa suurta virkistystä arkeen.” Ryhmän ilmapiiriä kiitellään: ”Ryhmä on hyvä, meillä on hauskaa, välitöntä ja keskustelu on

syvällistä.” Toinen vastaaja kertoo, että ” Ryhmässä on avoin ja positiivinen tunnelma. Kukaan ei jää syrjään.” Kolmas tarkentaa, että ” Ilmapiiri vain paranee, kun ihmiset tutustuvat toisiinsa paremmin.” Hienosti on ilmaistu palautteiden merkitys kommentissa: ” Toisten palautteet auttavat löytämään helmet monien kirjojen joukosta.”

Lisäksi osa kokee löytäneensä lukemisen vasta kirjallisuuspiirin myötä: Löytyi uusi harrastus, lukeminen. Se on enemmän harrastus, kun ei tee sitä yksin kotona.” Uskon, että tähän kiteytyy se, mikä motivoi kirjallisuuspiirissä. Lukeminen on enemmän harrastus, jos sitä ei tehdä yksin, vaan kokemukset jaetaan. Olen pitänyt ennen keskustelua alustuksen illan aiheesta. Kerron lyhyesti kirjailijasta, hänen tuotannostaan, hänen saamastaan palautteesta, teoksista tehdyistä tutkimuksista ja muusta aiheeseen liittyvästä. Näitä alustuksia pidettiin tärkeinä ja hyvinä. Niissä saattoi tulla uutta tietoa, mistä ei ollut kuultu ennen.

Piirin vaikutukset ovat monitahoiset. Ne voidaan jakaa pääpiirteissään kolmeen osa-alueeseen: lukuharrastuksen kehittyminen, ystävien saaminen ja ryhmän jäsenenä toimiminen ja uuden harrastuksen löytäminen.

Lukuharrastuksen kehittyminen
<ul style="list-style-type: none"> • Lukeminen on laajentunut: erilaisiin aiheisiin ja kirjoihin tulee tutustuttua enemmän kuin ennen.
<ul style="list-style-type: none"> • Ennakkoluulottomuus lukemisen suhteen on vähentynyt.
<ul style="list-style-type: none"> • On hauska lukea myös tekstejä, jotka eivät aikaisemmin ole tuntuneet omilta ja joihin ei muuten tulisi tartuttua.
<ul style="list-style-type: none"> • On löytynyt uusia suosikkikirjailijoita.
<ul style="list-style-type: none"> • On hyvä, kun olemme keskittyneet kotimaiseen kirjallisuuteen. On palkitsevaa hallita jotain kirjallisuuden aluetta paremmin.
<ul style="list-style-type: none"> • Luen enemmän kuin ennen.
<ul style="list-style-type: none"> • Olen tutustunut kirjallisuuteen syvemmin.
<ul style="list-style-type: none"> • Toisten palautteet auttavat löytämään helmet monien kirjojen joukosta.
<ul style="list-style-type: none"> • Ohjaajan alustukset ovat olleet hyviä. Niistä saa vinkkejä lukemiseen.
Ystävien saaminen ja ryhmän jäsenenä toimiminen
<ul style="list-style-type: none"> • Hyvä ryhmä, josta olen saanut ystäviä.

<ul style="list-style-type: none"> • Ryhmä on hyvä, meillä on hauskaa, välitöntä ja keskustelu on syvällistä.
<ul style="list-style-type: none"> • Ryhmässä on avoin ja positiivinen tunnelma. Kukaan ei jää syrjään.
<ul style="list-style-type: none"> • Ilmapiiri vain paranee, kun ihmiset tutustuvat.
<p>Uuden harrastuksen löytyminen</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Löytyi uusi harrastus, lukeminen. Se on enemmän harrastus, kun ei tee sitä yksin kotona.
<ul style="list-style-type: none"> • Piiri tarjoaa suurta virkistystä arkeen.

Yhteenvetona voi mainita, että kirjallisuuspiirillä on monenlaisia vaikutuksia. Olennaista ei ole pelkkä lukeminen. Jokainen voi lukea yksin kotona. Vaikka lukukokemusta syvennettäisiin ystävän kanssa keskustelemalla, ei silloinkaan saavutettaisi vielä lukupiirin kaikkia etuja. Ryhmän vuorovaikutus on enemmän kuin kirjallisuudesta käyty dialogi. Vertaisryhmä, jossa on muita lukevia ihmisiä, laajentaa lukukokemusta.

6 Pohdintaa

Pro graduni on kuin päättymätön tie. Se avautuu edessä avoimena ja vie arvaamattomiin paikkoihin, uusiin tulkintoihin, mutta kuitenkin se ei koskaan pääty, ei tule täysin tulkituksi. Keskustelun analysointi on ollut mielenkiintoinen prosessi. Keskustelunanalyysin ja diskurssianalyysin avulla saa paljon irti käymästämme kirjallisuuskeskustelusta. Paljon jää vielä tulkittavaa, jota ei tämän tutkielman puitteissa voi ottaa mukaan, se vaatisi laajemman työn kuin pro gradu-tutkielmalta edellytetään.

Keskustelunanalyysissa tulisi huomioida keskustelun jokainen äänensävy ja -väri, katse, ele, ilme, asento, liikahdus ja niin edelleen sen lisäksi, että jokainen sana vaatii huomiota. Keskustelu, jonka litteroin, kesti kaksi tuntia. Minulla oli myös toinen keskustelu videoituna, mutta totesin heti työni alussa, että tässä yhdessä keskustelussa on riittävästi materiaalia yhteen tutkielmaan.

Keskustelusta saamani videomateriaali oli hyvää, mutta litterointi on tarkkaa ja vaativaa työtä. Jotta jokainen nonverbaaliin ilmaisuun kuuluva yksittäinen seikka tulisi täysin huomioiduksi, pitäisi keskustelu kuvata usealla eri videokameralla. Minulla oli käytössäni yksi videokamera. Sain kuitenkin melko hyvän kuvakulman asettamalla keskustelijat niin lähelle toisiaan, että he mahtuivat lähes koko ajan samaan kuvaan. Koska keskityin verbaalisen viestinnän kuvaamiseen, päätin litteroida tekstin melko karkeasti. En merkinnyt kaikkea (esimerkiksi nonverbaaleja viestejä), mitä keskustelusta olisi voinut havaita. Keskityin työni kannalta olennaisimpiin havaintoihin. Tosin välillä litteroin myös hieman tarkemmin kuin työni olisi välttämättä vaatinut. Päädyin tähän, jos kyseinen kohta oli erityisen tärkeä työni aiheen kannalta.

Tein myös muistiinpanoja keskustelun aikana. Niiden tekemistä tosin hieman rajoitti se, että toimin itse kyseisen kirjallisuuspiirin ohjaajana/opettajana ja keskustelun johdattelijana. Pohdin työtä tehdessäni

myös omaa rooliani. Olenko opettaja vai ohjaaja vai molempia sopivassa suhteessa? Opettajan rooliin kuuluu myös paljon sellaista, mitä en tässä työssäni tee. Kirjallisuuspiirin jäsenet ovat aikuisia, kokeneita lukijoita. Ryhmässä jokainen opettaa jokaista. Kaikilla on annettavaa toisilleen niin minulla ryhmälle kuin ryhmällä minulle ja jokaiselle osanottajalle. Koen, että opettajuus on luonnollinen osa persoonaani. Siinä mielessä se on mukana myös kirjallisuuspiirissä. Kirjallisuuspiirissä minua miellyttää kuitenkin enemmän ohjaajan nimike. Ohjaaja ottaa vastuun keskustelun etenemisestä. Seuraa, että kaikki saavat sanoa sanottavansa ja ottaa huomioon, että kaikki saavat olla äänessä tasapuolisesti. Ohjaajan rooli sopii myös siihen, että kirjallisuuspiiri on kansalaisopiston kurssi, jossa käydään vapaa-ajalla harrastamassa. Pää tavoitteena ei ole pelkästään uuden oppiminen, vaan monet muut asiat, joista kirjallisuuspiirin jäsenet kertoivat kyselyyn vastatessaan. Oppimisen ohella tärkeänä pidettiin muun muassa ryhmään kuulumista, yhdessä oloa ja keskustelua, uusia lukuelämyksiä ja sitä, että oppi jotain uutta itsestään.

Sillä, että olin itse tutkimani kirjallisuuspiirin ohjaaja, oli vaikutusta myös tähän tutkimukseeni. Etuna oli se, että ryhmä tunsivat minut ja luottamuksellinen, avoin ja vapautunut ilmapiiri säilyi myös kuvauksen aikana alkujännityksestä päästyä. Haastavaa kaksoisroolissa oli se, että kuvasin itse samalla, kun ohjasin ryhmää. Kun ohjaaja itse kuvaa ja tekee muistiinpanoja, kuluu jonkin verran aikaa myös muuhun kuin vapaaseen keskusteluun. Onneksi videointi oli helppoa, kamera jalustalla ja kykenin helposti siirtämään kuvakulmaa henkilöön, joka kulloinkin oli äänessä. Yllättävän hyvin pystyin osallistumaan myös keskusteluun. Mielenkiintoista on tehdä havaintoja myös omasta toiminnasta. Tutkielmassani toteutuu siis myös tutkiva opettajuus.

Tutkimusmenetelmäni diskurssianalyysi ja keskustelunanalyysi ovat toisilleen läheisiä tutkimusmetodeja. Keskustelunanalyysi syntyi aikanaan etnometodologian pohjalta ja diskurssianalyysillä on läheinen suhde etnometodologiseen keskustelunanalyysiin. Sen vuoksi päätin tarkastella käymäämme kirjallisuuskeskustelua sekä diskurssi- että

keskustelunanalyysin keinoin. Kumpikaan tutkimusmenetelmä ei ole kvalitatiivisena eli laadullisena menetelmänä niin eksakti kuin jokin kvantitatiivinen tutkimusmetodi, jolla voidaan mitata tarkkoja tuloksia ilmiöistä. Keskustelun tutkimuksessa laadulliset eli kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät ovat monipuolisempia kuin määrälliset, kvantitatiiviset metodit. Keskustelu on monimutkainen prosessi, eikä aina ole yhtä ainoaa oikeaa vastausta. Tärkeintä on kuitenkin luoda mahdollisimman tarkka kuvaus keskustelusta, joka on tutkimuskohteena. Pääpaino tutkimusmenetelmissä oli kuitenkin keskustelunanalyysillä. Työni ei ollut yksinomaan kvalitatiivinen tutkimus, sillä sovelsin keskustelun aloitusten määrän tutkimiseen myös kvantitatiivisia menetelmiä. Eri tutkimusmenetelmiä yhdistämällä voi saada tarkimman kuvan keskustelun kulusta ja sisällöstä.

Nostin sisällönanalyysin keinoin esiin keskustelun keskeisiä teemoja. Teemoja, jotka esiintyivät keskustelussa, löytyi kaiken kaikkiaan seitsemän. Keskeiset teemat löytyivät helposti, koska osa teemoista oli samoja kuin Tabermannin *Pelastaja* -kirjan teemat. Osa puolestaan nousi keskustelun teemoiksi kirjan antamien aiheiden perusteella. Teemat olivat tavallaan myös diskursseja, niihin sisältyi tietty puhetapa. Esimerkiksi kuolemasta ja surusta puhuttaessa keskustelu oli rauhallisempaa, hiljaisempaa ja taukoja oli enemmän kuin silloin, kun keskustelu eteni iloisempiin aiheisiin kuten esimerkiksi rakkaus ja kauneus.

Nostin esiin myös kirjan ajan ja paikan käsittelyn sekä keskustelun kirjan kielestä ja vastaanotosta. Käsittelin niitä omassa luvussaan, koska keskustelu erosi teemoista, jotka olin valinnut, eikä näitä keskusteluosioita voinut liittää suoraan temaattisen analyysin alle. Teoksen aika, paikka, kieli, tyyli ja vastaanotto nousivat vahvoiksi keskustelun aiheiksi, kun jotain kirjaa aletaan analysoida, on luonnollista huomioida myös nämä näkökulmat. Tämä keskustelu tuntui tärkeältä ottaa mukaan, jotta keskustelusta muodostuu mahdollisimman hyvä kokonaiskuva.

Hain tutkielmallani vastausta muun muassa kysymyksiin, ketkä kirjallisuuspiirissä tekevät aloitteita, ja kuinka paljon jokainen kirjallisuuspiirin jäsen tekee aloitteita keskustelun aikana. Tästä näkökulmasta työni lähestyy siis kvantitatiivista tutkimusta. Laskin keskustelusta uusien aloitusten määrät. Uudella keskustelun aloituksella tarkoitan tilannetta, jossa joku ryhmän jäsen aloittaa keskustelun aiheesta, jota ei ole vielä aiemmin ryhmässä käsitelty. Kaiken kaikkiaan aloituksia oli kahden tunnin keskustelun aikana yhteensä 59. Se osoittaa, että keskustelu on ollut aktiivista ja aloitteellista. Aloitusvuorot jakautuivat niin, että Liisa ja Elisa aloittivat yhdeksän kertaa uuden aiheen. Irmeli ja Elina tekivät seitsemän aloitusta, Kaarina kuusi, Johannes viisi, Marja neljä ja Anna-Maria kolme aloitusta. Minä kirjallisuuskeskustelunohjaajana tein yhdeksän aloitusta. Tärkeää on huomata, että joskus palattiin vanhaan keskustelunaiheeseen uudelleen ja tällöin en laskenut aloitusta uudeksi aloitteeksi.

Kaikki ryhmän jäsenet olivat aktiivisia, jokainen teki aloitteita enemmän tai vähemmän. Aloitteiden määrä ei välttämättä ole suorassa suhteessa siihen, kuinka paljon joku oli äänessä. Osa ryhmän jäsenistä oli paljon äänessä, vaikka teki vähemmän omia aloituksia. Mielenkiintoinen havainto koski omaa aloitusten lukumäärääni. Tein yhtä monta aloitusta kuin ryhmän innokkaimmat keskustelun uuden aiheen aloittajat. Olin tyytyväinen havaintooni, koska ennakko-oletus voisi olla se, että ryhmän ohjaaja tekee eniten aloituksia. Olen saanut ryhmän toimimaan ja keskustelun kulkemaan sujuvasti niin, että minun ei itse tarvitse olla jokaisen uuden aloituksen käynnistäjä. Tämä on ollut tavoitteeni. Ryhmä toimii aktiivisesti ja jokainen on oppinut, miten kirjallisuuspiirikeskustelua käydään.

Kirjallisuuspiirissä on mahdollisuus kehittyä sekä lukijana että keskustelijana. Mielenpitojen perustelu on tärkeä taito. Syvälinen keskustelu kirjallisuudesta kehittää ja opettaa jokaista ryhmän jäsentä. Myös kirjallisuuspiirin ohjaaja oppii koko ajan uutta. Keskustelu antaa hänellekin tilaisuuden arvioida mielipiteitään uudelleen.

Keskustelu eteni vilkkaasti ja tilanteen huomioiden yllättävän rennosti. Päällekkäispuhuntaa ilmeni jonkin verran erityisesti sellaisissa kohdissa, joissa keskustelun aihe vaihtui toiseksi tai esitettiin eriävä mielipide. Toisaalta joskus puhuja innostui niin aiheestaan, että saattoi puhua toisen päälle, jotta asia ei unohdu vaan tulee sanotuksi. Hiljaisella päällekkäispuhunnalla osoitettiin myötämielisyyttä puhujalle, ilmaistiin, että ollaan samaa mieltä. Keskustelunanalyysiin kuuluu myös korjausjäsenitys, mutta siitä ei tässä keskustelussa tullut esimerkkiä, sen vuoksi se jäi vähemmälle huomiolle.

Tarkastelemassani kirjallisuuspöytäkeskustelussa esiintyi kaikki neljä Manon Hébertin mainitsemaa lukutapaa. Kirjaimellisen lukutavan mukaan lukija etsii tekstistä todellisuuteen viittaavia kohtia. Tällainen lukija voi pitää tekstiä liiankin yksiuulotteisena. *Pelastaja* -teos kutsui tällaiseen lukutapaan, koska kirjan tarinan todellisuuspohja oli tiedossa. Esteettinen lukutapa näkyi lukijoiden tunteiden ilmaisuissa. Lukijat halusivat ymmärtää kerrontaa ja kieltä mahdollisimman tarkasti, joten tekstianalyttinenkin lukutapa löytyi kirjallisuuspöytäkeskustelusta. Teosta verrattiin toisiin teoksiin, ennen kaikkea *Julian parvekkeeseen*, jonka monet olivat lukeneet ja jossa *Pelastajassa* kerrottu tarina mainittiin lyhyesti. Kriittinen lukutapa oli esillä myös muissa keskustelussa esiin tulleissa tulkinnoissa.

On huomioitava, että kirjallisuuskeskustelun analyysini tulokset eivät ole kaikilta osin yleistettävissä, ne eivät päde kaikkiin kaunokirjallisuudesta käytyihin keskusteluihin. Kyseessä on tapaustutkimus, minkä vuoksi tavoitteena ei olekaan löytää syy ja seuraus -suhteita, yleistyksiä tai tyypillisiä piirteitä. Pääpaino on ilmiön kuvailussa ja mahdollisimman tarkassa havainnoinnissa. Tiettyjä yleistyksiä kuitenkin voidaan tehdä siitä, miten keskustelu etenee tai mitä pidetään hyvänä kirjallisuuskeskusteluna.

Tutkimusta voisi jatkaa eteenpäin kartoittamalla seuraavaksi tilanteet, joissa joku palaa aiheeseen, josta on jo puhuttu. Näistä puheeseen palaavista voisi syntyä uusi kategoria puheen aloittavien rinnalle. Lisäksi voisi tarkastella, miten aktiivinen lukutapa siirtyy seuraavien teosten lukemiseen. Oletettavaa

olisi, että seuraavien teosten lukeminen olisi helpompaa, kun kokemus karttuu ja saa lisää käsitteitä, joiden avulla kertoa lukukokemuksesta. Haastattelulla voisi verrata, miten kirjallisuuspiirin jäsenet lukivat ennen teoksia ja miten he lukevat nyt.

Mietin, voisiko tutkimustuloksiani verrata jonkun muun tutkijan tuloksiin. Pirkko Tiuraniemen väitöskirja *Hyvää yhteisöllistä verkko-oppimista jäljittämässä. Neljän virtuaalisen kirjallisuuskeskustelun sisällönanalyysi* ilmestyi tämän vuoden elokuussa. Hän tarkasteli verkkokeskusteluja, jotka etenevät täysin eri tavoin kuin kirjallisuuspiirikeskustelu, jossa osanottajat tapaavat kasvokkain. Vuorovaikutus on täysin erilaista sen mukaan tavataanko ja keskustellaan ryhmässä tai käydäänkö keskustelu verkossa, jolloin kaikki eivät edes tunne toisiaan. En voi siis verrata tuloksiani Tiuraniemen saamiin tuloksiin, vaikka olen samaa mieltä siitä, että keskustelun ohjaajan ei kannata liian nopeasti tulla mukaan keskusteluun. On hyvä antaa keskustelijoille tilaa ja aikaa omaan älylliseen päättelyyn. Vuokko Kaartisen väitöskirja *Aktiivinen oppiminen, lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi* (1996) käsittelee kyllä aktiivista oppimista ja lukijana kehittymistä, mutta poikkeaa niin paljon omista tutkimuskysymyksistäni, että en voi vertailla tuloksiani kuitenkaan niihinkään.

Luku- ja kirjallisuuspiirit ovat olleet kiinnostuksenkohteenani jo vuosia. Sen takia oli mielenkiintoista tutkia vuorovaikutusta kirjallisuuspiirissä, johon itsekin kuulun. Litteroimassani aineistossa riittäisi tulkittavaa myös tämän tutkielman jälkeen. Lisäksi minulla on toinenkin videoitu keskustelu ja aina halutessani voin kerätä lisää materiaalia. Olisi kiinnostavaa jatkaa tutkimusta. Kirjallisuus- ja lukupiirit ovat nyt suuressa suosiossa niin opetusmenetelmänä kuin harrastusmielessäkin. Siinä mielessä tutkielmani on hyvin ajankohtainen.

Tabermannin *Pelastaja* on kirja, joka virittää helposti keskustelun. Se kuvaa tositapahtumiin perustuvaa tilannetta, mikä lisää lukijan mielenkiintoa ja toisaalta vahvistaa tunteita, jotka lukiessa heräävät. Tuntuu, että kirja on sellainen, että siitä on oikeastaan pakko keskustella muiden kanssa. Monet

kirjallisuuspiirini jäsenet totesivat, että lukukokemus oli rankka, mutta silti kirja täytyi jopa lukea heti uudelleen.

Kirjallisuuspiirit ovat suosittuja varmaankin siksi, että lukukokemuksen jakaminen, tekee lukemisesta mielekkäämpää ja antoisampaa. Piiri on myös hyvä keino tavata toisia lukemisesta kiinnostuneita, tutustua, jakaa kokemuksia ja olla yhdessä. Kuten Tommy Tabermann sanoo: ”Ihminen tarvitsee ihmistä / ollakseen ihminen ihmiselle / ollakseen itse ihminen.”

Lähteet

Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Helsinki: WSOY.

Ahonen, K. & Vaittinen, P. 2011. Argumentation in online literature circles and in the classroom. Teoksessa: A. Godenir & M. Vaness-Hannecourt (toim.) Actes/Proceedings. The 7th European conference on reading 7/31–8/3 2011 Mons, Belgia. <http://www.ablf.be>. (Luettu: 31.10.12).

Ahonen, K. & Vaittinen, P. 2012. Argumentointi verkon kirjallisuuspiireissä ja luokkahuoneessa. Teoksessa: K. Ahonen & T. Juutilainen (toim.) Järjen ja arjen ääniä. Tampereen normaalikoulu tutkii, kokeilee ja kehittää. Tampere: Tampere University Press, 11–27.

Alanen, R. & Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.) 2006. Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. SOLKI. Jyväskylän yliopisto.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

Arminen, I. 2005. Institutional interaction. Studies of talk at work. Burlington: Ashgate Publishing Ltd.

Baxter, J. 2002. Competing discourses in the classroom: a post-structuralist discourse analysis of girls and boys speech in public contexts. *Discourse & Society* 13 (6), 827–842.

Bergvall, V.L. & Remlinger, K.A. 1996. Reproduction, resistance and gender in educational discourse: the role of critical discourse analysis. *Discourse & Society* 7 (4), 453–479.

Billig, M. & Schegloff, E. A. 1999. Critical discourse analysis and conversation analysis: An exchange between Michael Billig and Emanuel A. Schegloff. *Discourse & Society* 10 (4), 543–582.

Brown, P. & Levinson, S. 1987. *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Butler, J. 1997 *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge.

Button, G. & Casey, N. 1984. Generating topic: the use of topical initial elicitors. Teoksessa: M. J. Atkinson & J. Heritage (toim.): *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 169–190.

Candela, A. 1999. Students' power in classroom discourse. *Linguistics and education* 10, 139–163.

Cazden, C. B., John V. & Dell Hymes, J. 1972. *Functions of language in the classroom*. New York & London: Teachers College Press, Columbia University.

Couper-Kuhlen, E. & Ford, C. E. (toim.) 2004. *Sound patterns in interaction. Cross-linguistic studies on conversation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Creese, A., Leonard, D., Daniels, H. & Hey, V. 2004. Pedagogic discourse, learning and gender identification. *Language and Education* 18 (3) 191–206.

Daniels, H., Bizar, M., Zemelman, S. 2000. *Rethinking high school: best practice in teaching, learning, and leadership*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Dewey, J. 1910. *How we think*. Boston: D. C. Heath & Co.

Dewey, J. 1938. Experience & education. The kappa delta pi lectura series. New York: Macmillan Publishing Company.

Donaldson, M. 1982. Miten lapsi ajattelee? Espoo: Weilin & Göös.

Drew, P. & Heritage, J. 1992. Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press.

Easthope, A. 1990. Poetry as Discourse. London & New York: Routledge.

Einarsson, J. & Hultman, T.G. 1984. Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan. Malmö: Gleerups.

Egbert, M. M. 1997. Schisming: The collaborative transformation from a single conversation to multiple conversation. *Research on Language and Social interaction* 30 (1), 1–5.

Enkenberg, J. 2002. Uuden pedagogiikan perusta. Teoksessa M-L. Julkunen, (Toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2., uusittu painos. Helsinki: WSOY, 157–177.

Eskola, K. (toim.) 1998. Elämysten jäljillä. Taide ja kirjallisuus suomalaisten omaelämäkerroissa. Rauma: SKS Tietolipas 152.

Garpelin, A. 1997. Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass. *Uppsala Studies in Education* 70. Acta Universitatis Uppsaliensis.

Garpelin, A., Lindblad, S. & Sahlström, F. 1995. Vikings and hip-hoppers in the classroom. An explorative case study of cultural conflict in an educational setting. *Young* 3 (3), 38–53.

Godenir, A. & Vaness-Hannecourt, M. 2011. Actes/Proceedings. The 7th European conference on reading 7/31-8/3 2011. Mons, Belgia. <http://www.ablf.be>. (Luettu 31.10.12).

Goffman, E. 1981. Forms of talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Goodwin, C. 1981 Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.

Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. Making spaces. Citizenship and difference in schools. New York & London: St. Martin's Press & Macmillan Press.

Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2000. Koulun arkea tutkimassa – kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Naistutkimus 1, 17–32.

Gordon, T., Lahelma, E., Hynninen, P., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 1999. Learning the routines: "professionalization" of newcomers in secondary school. Qualitative Studies in Education 12 (6), 689–705.

Grönfors M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: WSOY.

Haakana, M. 1996. Huumori ja vakava keskustelun kategorioina. Teoksessa A. Hakulinen (toim.): Suomalaisia keskustelun keinoja II. Kieli 10. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja, 141–172.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Hakulinen, A. 1989. Palauteilmauksista. Teoksessa A. Hakulinen (toim.): Suomalaisia keskustelun keinoja I. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja, 98–114.

Hakulinen, A. 1997. Vuorottelujäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.): Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 32–55.

Hakulinen, A. 2001a. Eräistä diskurssipartikkelin kyl(lä) käyttötavoista keskustelussa. Teoksessa L. Laitinen, P. Nuolijärvi, M-L. Sorjonen & M. Vilkuna (toim.): Lukemisto. Kirjoituksia kolmelta vuosikymmeneltä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 412–433.

Hakulinen, A. 2001b. Liitepartikkelin –han/-hän syntaksia ja pragmatiikkaa. Teoksessa L. Laitinen, P. Nuolijärvi, M-L. Sorjonen & M. Vilkuna (toim.): Lukemisto. Kirjoituksia kolmelta vuosikymmeneltä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 44–90.

Hakulinen, A. & Karlsson, F. 1979 Nykysuomen lauseoppia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Hakulinen, A. & Sorjonen, M.-L. 1989. Modaaliverbit spontaanissa keskustelussa. Teoksessa A. Hakulinen (toim.): Suomalaisia keskustelun keinoja I. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja, 73–114.

Hakulinen, A., Sorjonen, M.-L. & Suojala, M. 1989 Partikkelit ja muut kiteytymät vuorossa. Teoksessa A. Hakulinen (toim.): Suomalaisia keskustelun keinoja I. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja, 115–146.

Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. (toim.) 2004 Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.

Heiskala, R. 1990. Sosiologinen kulttuurintutkimus. Teoksessa K. Mäkelä (toim.): Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 9–29.

Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K. 2001. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.

Heritage, J. 1996/1984. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Helsinki: Gaudeamus.

Hester, S. & Francis, D. 2000. Ethnometodology and local educational order. Teoksessa: S. Hester & D. Francis (toim.): Local educational order: Ethnomethodological studies of knowledge in action. Amsterdam: John Benjamins, 1–20.

Hill, B. C., Johnson, N., Schlick-Noe, K. 2000. Literary circles resource guide. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Hill, B. C., Johnson, N., Schlick-Noe, K. 1995. Literary circles and response. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hosiaislouma, Y. 2003. Kirjallisuuden sanakirja. Juva:WSOY.

Hutchby, I. & Wooffitt, R. 1998. Conversation Analysis. Principles, practices and applications. Bodmin, Cornwall: Polity Press.

Huttunen, L. 1987. Teachers feedback behaviour: an observational study of prospective teachers' verbal and non-verbal feedback strategies. Teoksessa Aino Sallinen-Kuparinen (toim.): Perspectives on instructional communication. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 5, 139–149.

Hyypä, M. T. & Liikanen H.-L. 2005. Kulttuuri ja terveys. Helsinki: Edita Prima Oy.

Iser, W. 1976. Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischen Wirkung. München: Wilhelm Fink Verlag.

Jefferson G. 1979. A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination. Teoksessa G. Psathas (toim.): Everyday language. Studies in ethnomethodology. New York: Irvington, 79–96.

Jokinen, A. 2006. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, E. Suoninen: Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Vastapaino.

Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, E. Suoninen: Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Vastapaino.

Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, E. Suoninen: Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Vastapaino.

Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, E. Suoninen: Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Vastapaino.

Jones, R. & Thornborrow, J. 2004. Floors, talk and the organization of classroom activities. *Language in Society* 33 (3), 399–423.

Julkunen, M-L. (Toim.) 2002. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2., uusittu painos. Helsinki: WSOY, 157–177.

Kaartinen, V. 1996. Aktiivinen oppiminen -lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi. Turun yliopiston julkaisuja, sarja 128. Scripta lingua fennica edita. Turun yliopisto.

Kalliokoski, J. 1989. Ja. Rinnastus ja rinnastuskonjunktion käyttö. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kangasharju, H. 1998a Alignment in disagreement: Building alliances in multiperson interaction. Painamaton väitöskirja, Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

Kangasharju, H. 1998b Kielentutkimuksen ja keskusteluanalyysin suhteesta. *Virittäjä* 102 (3), 407–412.

Karvonen, K. 2002. Oppilaalle puheenvuoro – tapaustutkimus siitä, miten oppilas saa puheenvuoron kahdella lukin oppitunnilla. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

Kauppinen, A. 1998. Puhekuviot, tilanteen ja rakenteen liitto. Tutkimus kielenomaksumisesta ja suomen kielen konditionaalista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Keating, E. 2001. The ethnography of communication. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. lofland (toim.): *Handbook for ethnography*. London: Sage, 285–301.

Keravuori, K. 1984. Opettajajohtoisen keskustelun kielellisiä piirteitä. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja.

Keravuori, K. 1988. Ymmärräkö tarkoitukses. Tutkimus diskurssirooleista ja –funktioista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.

Keravuori, K. 1990. Tapa puhua – tapa oppia. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura.

Kinnunen, M. & Löytty, O. (toim.) 2002. Tieteellinen kirjoittaminen. Tampere: Vastapaino.

Koskenniemi, M., Komulainen, E., Kansanen, P., Karma, K., Martikainen, M., Holopainen, P. & Uusikylä, K. 1977. Opetustapahtuman rakenne ja opetuksen kehys- ja ympäristömuuttuja. Didaktisen prosessin tutkimusprojektin (DPA Helsinki) yleisraportti. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 55. Helsingin yliopisto.

Kouki, E. 2009. ”Käsitteitä tarpeen mukaan” Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja sarja C, osa tom.293. Scripta lingua fennica edita. Turun yliopisto.

Kurhia, S. 2000a. Keskustelunanalyysin esittelyä ja rajankäyntiä – kakkoskielisten keskustelujen haaste. Teoksessa J. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.): Kieli, diskurssi ja yhteisö. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, 359–382.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällönanalyysi. *Hoitotiede* 1999: 11(1), s.3–12.

Langer, J. A. 1985. Levels of questioning: an alternative view. *Reading research quarterly*, 20 (5), 586–602.

Langer, J. A. 1986. *Children reading and writing: Structures and strategies*. Norwood, NJ: Ablex.

Langer, J. A. 1987a. A sociocognitive perspective on literacy. Teoksessa J. A. Langer (toim.) *Language, literacy and culture: Issues of Society and schooling*. Norwood, NJ: Ablex.

Langer, J. A. 1987b. How readers construct meaning: An analysis of reader performance on standardized test items. Teoksessa R. Freedle: Cognitive and linguistic analyses of standardized test performance. Norwood, NJ: Ablex.

Langer, J. A. 1989. The Process of understanding literature. (Report Series 2.1). Albany, NY: Center for the Learning and Teaching of Literature, SUNY at Albany.

Langer, J. A. 1990a. The Process of understanding: Reading for Literary and informative purposes. Teoksessa: J. A. Langer: Research in the teaching of english. 24 (3), 229–260.

Langer, J. A. 1990b. Understanding literature. Language arts 67 (8), 812–816.

Langer, J. A. 1991. Literary understanding and literature instruction (Report series 2.11) Albany, NY: Center for the Learning and Teaching of Literature, SUNY at Albany.

Langer, J. A. 1992. Literature Instruction. A focus on student response. State university of New York at Albany. National Council of Teachers of English.

Langer, J. A. 1992. Rethinking Literature Instruction. - Teoksessa: J. A. Langer: Literature Instruction. A Focus on Student Response. State University of New York at Albany. National Council of Teachers of English.

Langer, S. 1967. Mind: An essay on human feeling. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Lehtinen, E. 1991. Lukijalle. Teoksessa H. Aebli: Opetuksen perusmuodot, 10–12. Helsinki: WSOY.

Lehtinen, E. 2008. Mathematics education and learning sciences. Teoksessa M. Niss (toim.) ICME-10 Proceedings. IMFUFA, Department of science, systems and models. Denmark: Roskilde University, 93–104.

Leiwo, M. 1994. Voisiko opetus olla keskustelua? Teoksessa P. Isotalus (toim.): Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja, 115–133.

Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M.-R. 1987a. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessä I: Luokkakeskustelu ja sen kuvaus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 2. Jyväskylän yliopisto.

Leiwo, M., Jorma Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M.-R. 1987b. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessä II: Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3. Jyväskylän yliopisto.

Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M.-R. 1987c. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessä III: Oppilaiden ryhmäkeskustelut. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 4. Jyväskylän yliopisto.

Levinson S. 1983. Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press.

Lindroos, M. 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttöjä ja poikia luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia, 153. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Londen, A.-M. 1997. Kahden- ja monenkeskinen keskustelu. - Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino.

Margutti, P. 2007. Undermining the teacher's authority: how students respond to teachers' reproaches. Teoksessa L. Ionescu-Ruxandoiu (toim.): Dialogue analysis X: Cooperation and conflict in ingroup communication. Selected papers from the 10th biennial congress of the I.A.D.A. Bucharest: University of Bucharest Press.

Markee, N. 2000. Conversation analysis. London: Lawrence Erlbaum associates.

Martikainen, M. 1982. Oppilaiden pedagogiset roolit oppituntien verbaalisessa vuorovaikutusprosessissa. Tutkimuksia 95. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

Matero, J., Hapuli, R., Koskivaara, N. 2010. Lukupiirikirja. Helsinki: BTJ Kustannus.

Mehan, H. 1985. The structure of classroom discourse. Teoksessa: T. A. van Dijk (toim.): Handbook of Discourse Analysis, vol.3: Discourse and Dialogue. Orlando. Academic Press, 119–131.

McMahon, S., Raphael, T., Goatley, V., Pardo, L. 1997. The Book Club Connection. New York: Teachers College Press.

Mutanen, A. 2000. Käsitteiden oppimisesta merkitysten tulkintaan. Lasten aika-käsitteisiin liittyvien oppimisprosessien fenomenologinen kuvaaminen. Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium E 43. Oulun yliopisto: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.

Mäkinen, I. 1997. ”Nödvändighet af Lainakirjasto.” Modernin lukuhaluun tulo Suomeen ja lukemisen instituutiot. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Männistö, S. 2002. Tietääkö kukaan? Kysymyssekvenssi opetusdiskurssissa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2003. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. teoksessa A. Nevgi & S. Lindblom-Ylänne (toim): Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2003. Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Kirjassa A. Nevgi & S. Lindblom-Ylänne (toim): Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne S. 2003. Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Numminen, J. 2010. Lähikuvassa Tommy Tabermann. Helsinki: Otava.

Olin, K. 1996. Kysymysten rakenteesta heijastuva kuulijaan suuntautuminen. Teoksessa A. Hakulinen (toim.): Suomalaisen keskustelun keinoja II. Kieli 10. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja, 47–79.

Olkinuora, E. 1994. Oppimis-, tieto- ja opetuskäsitykset koulun toimintaa ohjaavina taustatekijöinä. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:64, 54–73.

Parker I. 1992. Discourse dynamics. Critical analysis for social and individual psychology. Routledge.

Peräkylä, A. 1996. Vuorovaikutus, valta ja instituutiot. Sosiologia 33, 89–102.

Peräkylä, A. 1997. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.): Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 177–203.

Peräkylä, A. 2001. Erving Goffman. Symbolinen interaktionismi. Kirjassa V. Hänninen & J. Partanen, & O-H. Ylijoki, Oili-Helena (toim.): Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät. Tampere: Vastapaino.

Peräkylä, A. & Vehviläinen, S. 2003. Conversation Analysis and the professional stocks of interactional knowledge. *Discourse & Society* 14 (6), 727–750.

Pietikäinen, S. 2000. Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Mars (toim.): Kieli, diskurssi & yhteisö. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, 191–217.

Pirttilä-Backman, A.-M. & Lahikainen, A. R. (toim) 1997. Sosiaalinen vuorovaikutus. Otava.

Pirttimaa, H. 1996. Dialogipartikkeleiden tehtävistä keskustelussa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

Pitkänen-Huhta, A. 2000. Lukeminen ja kirjoittaminen tilanteeseen sidottuna toimintana. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.): Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 58, 121–137.

Puranen, U. 1998. Luen, koen ja sanoiksi puen: kirjallisuuden käsittelyn opas. Helsinki: Finn Lectura.

Raevaara, L. 1989. No – vuoronalkuinen partikkeli. Teoksessa A. Hakulinen (toim.): Suomalaisen keskustelun keinoja I. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja, 23–46.

Raevaara, L. 1997. Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa L. Tainio (toim.): Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 75–92.

Raussi, A. 1992. Et(tä) -partikkelilla alkavat lausumat keskustelussa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.

Reunanen, L. 2012. *Tiedosta terveys, vuoropuhelua kulttuurisesta hyvinvoinnista*. www.utu.fi/sivustot/2011/tiuku/tiedostaterveys/index/tiedosta_terveys.pdf. (Luettu 5.10.2012).

Rauste-vonWright, M.L. & vonWright, J. 1995. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Repo-Kaarento, S. & Levander, L. 2003. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Kirjassa A. Nevgi & S. Lindblom-Ylänne (toim): Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. WSOY.

Reunanen, L. (toim.) 2012. *Tiedosta terveys, vuoropuhelua kulttuurisesta hyvinvoinnista*. Tieteen ja kulttuurin Turku, hyvinvoiva kaupunki -hanke/Turun yliopisto. Turku: Uniprint Oy. Luettavana myös Internetissä: http://www.utu.fi/sivustot/2011/tiuku/tiedostaterveys/index/tiedosta_terveys.pdf (Luettu 5.10.2012.)

Ropo, E. & Silfverberg, H. & Soini, T. (toim.) 2010. Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktinen symposium 13.2.2009 Tampereella. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A31. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Rosenblatt, L. M. 1978. The transactional theory of reading and writing. Teoksessa R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (toim.) 1987 *Theoretical models and processes of reading*. (Fourth edition). Newark, delaware. International Reading Association. IRA, 1057–1092.

Routarinne, S. 1997. Kertomuksen rakentaminen. Teoksessa L. Tainio (toim.): *Keskustelun analyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 138–155.

Ruddell R. B., Ruddell M. R. & Singer, H. (toim.) 1994. Theoretical models and processes of reading. (Fourth edition). Newark, Delaware: International Reading Association. IRA, 1057–1092.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Salomaa, P. 1988. Opettajan asenteet ja vallankäyttö opetusdiskurssissa. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 12. Oulu: Oulun yliopisto.

Samway, K. D., Whang, G. 1996. Literature Study Circles in Multicultural Classroom. Portland, ME: Stenhouse.

Schlick-Noe, K., Johnson, B. 1999. Getting Started with Literatur Circles. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Scholes, R. 1985. Textual power. Literary theory and teaching of English. New Haven and London: Yale University Press.

Seppänen, E.-L. 1989. Henkilöön viittaaminen puhetilanteessa. Teoksessa A. Hakulinen (toim.): Suomalaisen keskustelun keinoja I. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja, 195–222.

Shore, S. 1986. Onko suomessa passiivia? Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura.

Sinclair, J. & Coulthard, M. 1975. Towards an analysis of discourse: the english used by teachers and pupils. London. Oxford University Press.

Skeggs, B. 2004. Class, self, culture. London: Routledge.

Sorjonen, M.-L. 1989a. Partikkelit ja muut kiteytymät vuoroissa: vuoron alun merkityksestä. Teoksessa A. Hakulinen (toim.): Suomalaisen

keskustelun keinoja I. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja, 129–143.

Sorjonen, M.-L.1989b. Vuoronalkuiset konnektorit: mutta. Teoksessa A. Hakulinen (toim.): Suomalaisen keskustelun keinoja I. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja, 162–194.

Sorjonen, M.-L.1997. Korjausjäsenitys. Teoksessa L. Tainio (toim.): Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 111–137.

Suoninen, E. 1999. Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, E. Suoninen: Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Vastapaino.

Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.

Taffy, R., Pardo, L., Highfiels, K. 2002. Book Club: A Literatur-Based Curriculum. Lawrence, MA: Small Planet Communications.

Tainio, L. 1993. Kannanoton tulkinta keskustelussa. Lisensiaattityö. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

Tainio, L. (toim.) 1997a. Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino.

Tainio, L. (toim.) 1997b. Preferenssijäsenitys. Teoksessa L. Tainio (toim.): Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 93–110.

Tainio, L. (2007a). Keskustelunanalyytikko luokkahuoneessa. Teoksessa S. Grünthal & E. Harjunen (toim.): Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura, 28–50.

Tainio, L. 2007b. Toisten puhujien matkiminen luokkahuoneessa. Teoksessa T. Uusi-Hallila & S. Routarinne (toim.): *Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Tainio, L. (toim.) 2007 *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.

Tunturi, J. 2010. Lukuseurat ja lukuhuoli. Teoksessa J. Matero, R. Hapuli ja N. Koskivaara (toim.): *Lukupiirikirja*. Helsinki: BTJ Kustannus, 62–73.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tähtinen, J. (toim.) 1994. *Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:64.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2000). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Vaittinen, P. 2008a. Nuori Aleksis ja arkisten toimintojen logiikka. *Virke* 2/2008, 6-9.

Vaittinen, P. 2008b. Nuori Aleksis 2006 -keskustelun rakenne ja jäsentymisen. Teoksessa: A. Kallioniemi (toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka*. Ainedidaktinen symposium 8.2.2008. Osa 2, 874–885.

Vaittinen, P. 2009. Lukiolaisten kirjallisuuskeskustelut verkossa yhteisöllisyyden näkökulmasta. *Kielikukka* 3/2009, 13–20.

Vaittinen, P. 2010. Kirjallisuusteorioiden ja lukemiskäsitysten muuttumisesta ja sen vaikutuksesta kirjallisuudenopetukseen. Teoksessa E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat*. Ainedidaktinen symposium 13.2.2009 Tampereella. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A31. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 383–403

Vaittinen, P. 2011. Literature circles and reading environments at school. 2nd Baltic sea conference/15th Nordic reading conference hosted by FinRA in Turku/Åbo, Finland 11.-13.8.2010. Teoksessa: V. Kaartinen & C. Kiili & M. Mäkinen (toim.) Proceedings of 2nd Baltic sea reading conference – 15th Nordic reading conference. Turku, 86–99. http://www.parnet.fi/~finra/proceedings_of_second-baltic_sea_reading_conference. (Luettu 31.10.12).

Vaittinen, P. 2012. Vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa kirjallisuuskeskusteluissa suullisesti ja tekniikan välityksellä. Teoksessa: K. Merenluoto, E. Yli-Panula, A. Virta & K. Kontu. 2012 Koulu ja monet kulttuurit. Ainedidaktinen symposium 11.2.2011. Turun yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, Turun yksikkö (tulossa).

Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.

Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.) 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.

Vygotski, L. S. 1978/1931. Ajattelu ja kieli. Suom. Klaus Helkama & Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.

Wooffitt, R. 2005. Conversation analysis and discourse analysis. A comparative and critical introduction. London&Thousand Oaks &New Delhi: Sage.

Vygotsky, L. 1978. Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. 1987. Thought and language. Translation newly revised and edited by Alex Kozulin. (Third printing 1988). Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

Liite 1

Keskustelun litteroinnissa käytetyt merkinnät:

.	laskeva intonaatio
˘	tasainen tai vähän laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
-	katkos
↑	korkeampi ääni
↓	matalampi ääni
> <	nopeampi tempo
< >	hitaampi tempo
:	äänen venyminen
<u>allev</u>	painottaminen
KAPITA	voimakkaampi ääni
◦ ◦	hiljaisempi ääni
£ £	hymyilevä ääni
# #	nariseva ääni
(.)	hyvin lyhyt tauko
(0.5)	tauon pituus
hh .hh	sisään- ja uloshengitys
.mt	maiskausääni
j(h)oo	sana lausuttu nauraen

J(i)oo	sana lausuttu itkuisesti
[]	päällekkäispuhunnan alku ja loppu
=	vuorojen välissä ei taukoa
(--)	puheesta ei saa selvää
()	puheen vuoro kuultu epävarmasti
opp?	puhujan tunnistaminen epävarmaa

Liite 2

Kysely kirjallisuuspiirin jäsenille



1. Kauanko olet ollut kirjallisuuspiirin jäsen?

2. Millainen kokemus kirjallisuuspiiriin kuuluminen on ollut sinulle?

3. Mitä hyötyä sinulle on ollut kirjallisuuspiiristä?

4. Mitkä ovat tavoitteesi kirjallisuuspiirin suhteen?

5. Mitä muuta haluaisit vielä kertoa kirjallisuuspiiriin liittyen?

Kiitos vastauksistasi!



