

Emilia Tolvanen

KÄSITETIETO KESKUSTELUNANALYYSIN VALOSSA

Käsitteiden asema yhdeksäsluokkalaisten kirjallisuuskes-
kusteluissa

TIIVISTELMÄ

Emilia Tolvanen: Käsitetieto keskustelunanalyysin valossa. Käsitteiden asema yhdeksäsluokkalaisten kirjallisuuskeskusteluissa
Kirjallisuustieteen pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kirjallisuustieteen tutkinto-ohjelma
Marraskuu 2020

Tutkielmani käsittelee yläkoululaisten käsitteiden käyttöä kirjallisuuskeskusteluissa. Tutkin empiirisen keskusteluaineiston pohjalta sitä, mitä kaunokirjallisuuden analyttisiä käsitteitä yläkoulun yhdeksännen luokan oppilaat kaunokirjallisuutta koskevissa ryhmäkeskusteluissaan käyttävät, miten he viittaavat näihin käsitteisiin ja miten heidän käsitteiden käyttötapansa suhteutuvat heidän muihin keinoihinsa tulkita novellia. Akateemisissa kurssitöissäni olen kiinnittänyt huomiota siihen, että käsitteeseen voi viitata sen *termin* lisäksi muillakin tavoin: esimerkiksi omatekoisella, tilapäisellä nimellä, pidemmällä käsitteen *määritelmällä* tai pelkällä pronomiinilla. Tämän tutkielman tutkimustuloksissa tulee esille lisäksi, että analyysia ja tulkintaa kirjallisuudesta voi ilmaista ymmärrettävästi myös ilman käsitteitä, erilaisilla prosodisilla keinoilla, kuten äänensävyllä, ja tiettyjä konnotaatioita sisältäviä sanamuotoja käyttäen.

Analysissani sovellan ensisijaisesti *keskustelunanalyysin* (Hakulinen 1995/1998, 13—17) tutkimusmenetelmää, etenkin sen sovellusta koulukontekstissa (Tainio 2007, 28—50). Keskustelunanalyysissa olennaista on tarkastella yksittäisten puheenvuorojen sijaan keskustelun kulkua laajempina *jaksoina* eli peräkkäisten puheenvuorojen muodostamina kokonaisuuksina. Aineistonani on kahdeksan noin viiden minuutin mittaista äänitysten pohjalta litteroimaani keskustelua, jotka erään yläkoulun yhdeksännen luokan opetusryhmien oppilaat kävivät järjestämässäni tutkimustilanteessa 2—3 hengen pienryhmissä. Keräsin keskusteluaineiston vuonna 2019 ja vuonna 2020. Tehtävänannossa keskusteluun ohjeistin tutkittavia pohtimaan, mitä vastakohtia Veikko Huovisen novellissa ”Hyvästi Luonto” (kokoelmasta *Bakulainen pahvala* 2005) on.

Sovellan keskustelunanalyysin tutkimusmenetelmän lisäksi käsitteiden opetuksen ja oppimisen tutkimusta, varsinkin Hans Aeblin (1987/1991) näkemystä *käsitteiden oppimisprosessista* neljänä eri oppimisfunktiona ja *intentionaalisen käsitteellisen muutoksen teoriaa* (Pintrich & Sinatra 2003). Lisäksi hyödynnän Krathwohlin ja Andersonin kaksidimensioista mallia tiedon ja kognitiivisten prosessien lajeista opetuksessa ja sen oppimistavoitteissa (Krathwohl 2002) pohtiessani, millaista käsitetietoa oppilaat vuorovaikutuksessaan ilmentävät.

Hyödynnän myös kirjallisuudentutkimusta: määrittelen kirjallisuuden analyttisiä käsitteitä ja analysoin keskustelutilanteeseen valitsemaani novellia sekä tutkittavien tulkintoja siitä. Koska oppilaiden tutkimustilanteessa lukema Huovisen novelli on ironinen (Aro & Kulkki-Nieminen 2015), olen käyttänyt varsinkin Linda Hutcheonin (1994/2003) teoretisointia *ironian* semantiikasta ja moraalisisista tunnevaikutuksista analysoidessani novellin ironisia elementtejä ja keskustelijoiden tulkinnoissaan ilmentämiä reaktioita novellin ironiaan ja toistensa puheenvuoroihin.

Tutkimuksestani selviää, että tutkittavat käyttävät – yhden keskustelun useita jaksoja lukuun ottamatta – melko vähän kaunokirjallisuuden analyttisiä käsitteitä ja niiden termejä. Sen sijaan he ilmaisevat havaintojaan ja mielipiteitään novellista erilaisin äänensävyin ja arkikielen sanavalinnoin. Esimerkiksi jotkut keskustelijat tuovat toisilleen esiin havaintojaan novellin ironiasta omin sanoin mahdollisimman täsmällisiä ilmaisuja puhuessaan hakien ja ilmaisujaan erilaisin äänensävyin ja konnotaatioin selventäen. Tutkielmani havainnollistaa oppilaiden kirjallisuuskeskustelujen kirjallisuudenopetuksen tutkimukselle tarjoamia mahdollisia käsitteiden oppimiseen liittyviä tutkimusaiheita ja tutkimusmenetelmien sovellusmahdollisuuksia.

Avainsanat: *käsite, termi, käsitteellinen muutos, ryhmäkeskustelu, keskustelunanalyysi*

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

Sisällys

1	Johdanto	1
1.1	Tutkimusaihe ja tutkimuskysymykset	1
1.2	Tutkimusmenetelmä ja teoreettinen tausta	2
1.3	Perusteet tutkimusaiheelle	11
1.4	Perusteet tutkimusmenetelmälle	17
1.5	Hypoteesi ja tutkielman eteneminen	18
2	Teoria ja metodologia	20
2.1	Käsitteen terminologiaa	20
2.2	Käsitteiden asema kirjallisuudenopetuksessa	21
2.3	Kirjallisuuden käsitteet yläkoulun opetuksessa ja oppikirjoissa	31
2.4	Keskustelunanalyysin terminologiaa	36
2.5	Käsitetiedon analysoiminen ja metodologian sovellus luonnontieteistä kirjallisuustieteeseen	37
2.6	Käsiteoppimisen ja oppimisen teorioita tutkielmassa	42
3	Tutkimuksen toteutus	49
3.1	Tutkimusasetelma	49
3.2	Kirjallisuuden ironian tulkitseminen keskustelussa	53
4	Tutkimustulokset sekä ironisen ja empaattisen moniäänisyyden ja kertojatyyppin jäsenyminen keskusteluissa	55
4.1	Tutkimustulokset	55
4.2	Novellin ironian jäsentäminen keskusteluissa	58
4.3	Empaattinen ja ironinen moniäänisyys ja novellin näkökulma	66
4.4	Kertojan ja kirjailijan jäsentäminen keskusteluissa	70
5	Novellin kielikuvien ja lukijan odotusten jäsentäminen tulkinnallisessa lukemisessa keskusteluissa	76
5.1	Lukemisen tulkinnallisuus ja kehitystason mahdollinen vaikutus tulkintaan keskusteluissa 4 ja 7	76
5.2	Kielikuvan jäsentäminen, oman havainnon sanallistaminen ja metakognitio	80
5.3	Subversio ja odotushorisontti keskusteluissa	84
6	Johtopäätökset ja luotettavuustarkastelu	88
	Lähteet	97
	Liitteet	101

1 Johdanto

Tutkielmani johdannossa esittelen tutkimusongelman, tutkimusmenetelmän sekä perusteet tutkimusaiheelle ja -menetelmälle. Johdannon loppuun esittelen hypoteesini ja perehdytän lukijan siihen, miten tutkielma etenee.

1.1 Tutkimusaihe ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkielmassani tutkin, miten yläkoululaiset käyttävät kirjallisuustieteellisiä käsitteitä kirjallisuuskeskustelussa. Olen tutkinut oppijoiden käsitteiden käyttöä aineenopettajakoulutuksen kurssisuorituksen osana ja kirjallisuustieteen seminaarityössäni. Olen kiinnostunut paitsi kirjallisuuden käsitteiden oppimisesta, varsinkin siitä, miten käsitteiden ja niihin viittaamisen tavat näkyvät oppilaiden analyysissä ja tulkinnassa kaunokirjallisesta tekstistä. Tarkoitukseni on selvittää, miten oppilaat viittaavat kirjallisuuden käsitteisiin ja suhtautuvat toistensa kirjallisuuden käsitteisiin viittaamisen tapoihin muodostaessaan tulkintaa teoksesta.

Millaisten käsitteiden kohdalla tietynlaisia viittaustapoja ilmenee ja miksi? Millainen oppimistilanne käsitteisiin viittaaminen on, millaisen käsitteiden oppimisen se mahdollistaa ja miten käsitteet ja niihin viittaamisen tavat suhteutuvat oppilaiden analyysiin ja tulkintaan kaunokirjallisesta tekstistä?

Lukiolaisten käsitteiden käyttöä käsittelevässä seminaarityössäni huomasin, että tutkimuksessani väärinkäsitykset oppilaiden välillä keskustelussa syntyivät teeman käsitteen kohdalla ja teeman käsitteeseen liittyvän eriävän käsitetiedon takia. Koska teeman käsite ja teeman tulkitseminen tekstistä ymmärretään suhteessa muihin kaunokirjallisuuden analyttisiin käsitteisiin ja niiden erittelemiseen tekstistä, teeman käsitteen käyttäminen ja siihen erilaisin ilmauksin viittaaminen ovat tärkeitä käsitetiedon oppimistilanteita oppilaalle teeman käsitteeseen liittyvän myös muiden kaunokirjallisuuden käsitteisiin liittyvän käsitetiedon kannalta.

Pro Gradu -tutkielmaani varten keräämäni ja analysoimani aineiston perusteella näyttää kuitenkin, että esimerkiksi ironian käsite ja sen kytkeytyminen muihin kirjallisuuden analyttisiin

käsitteisiin on hedelmällinen lähestymistapa oppilaiden kirjallisuuden käsitteisiin liittyvän käsitetiedon kartoittamiseen ja tuon käsitetiedon ja kirjallisuuden analyysitaitojen syventämiseen. Määrittelen ironian käsitettä Linda Hutcheonin (1994/2003) käsittelemien ironian tunnusmerkkien ja vaikutusten avulla ja vertaan oppilaiden käsitetietoa ironian käsitteestä tähän määritelmään. Tarkastelen tutkielmassani myös muiden kirjallisuuden analyttisten käsitteiden käyttöä.

Tutkielmani tutkimusongelmana on selvittää, millaisin sanamuodoin oppilaat viittaava kaunokirjallisuuden käsitteisiin käymissään keskusteluissa. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- 1) Mitä kirjallisuuden analyttisiä käsitteitä oppilaiden keskusteluissa esiintyy
- 2) Millaisia tapoja oppilailla on viitata kirjallisuuden analyttisiin käsitteisiin
- 3) Miten käsitteet ja niihin viittaamisen tavat suhteutuvat kaunokirjallisen tekstin analyysiin ja tulkintaan keskusteluissa

1.2 Tutkimusmenetelmä ja teoreettinen tausta

Tutkimusaineistoni koostuu yhteensä kahdeksasta kirjallisuuskeskustelusta, jotka nauhoitin yläkoulun oppilailta tammikuussa 2019 ja helmikuussa 2020. Perusjoukkoinani ovat kaksi 9. luokan opetusryhmää. Keväällä 2019 nauhoitin viiden pienryhmän keskustelut ja otoksena tästä perusjoukosta on 5 ryhmää, 3 kolmen oppilaan ryhmää, ja 2 kahden oppilaan ryhmää. Helmikuussa 2020 nauhoitin 3 keskustelua lisää. Vuoden 2020 perusjoukosta otoksena on kolme pienryhmää, joissa on kussakin kolme oppilasta keskustelemassa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat saman koulun oppilaita. Opetusryhmien opettaja on kuitenkin eri. Lisäksi opetusryhmien käymä äidinkielen ja kirjallisuuden kurssi on myöskin eri.

Tutkimustilanteessa oppilaat kävivät pienryhmässä tavoitteellisen keskustelun, jossa he analysoivat kaunokirjallista tekstiä tehtävänannon antamasta näkökulmasta. Oppilaiden tehtävänantona oli keskustella Veikko Huovisen novellista "Hyvästi Luonto". Keskustelu käytiin seuraavanlaisen tehtävänannon pohjalta: "Mitä vastakohtia tekstissä on. Keskustelkaa 5 minuuttia." (ks. LIITE 3) Lisäksi mainitsin tehtävänannon yhteydessä, että tutkin millaista kieltä he

hyödyntävät, kun he puhuvat kirjallisuudesta. Pysin valitsemaan yleiskielen sanan ”vastakohta” tehtävänantoon, jotta antaisin oppilaille mahdollisimman vähän kirjallisuuden analyttisiä käsitteitä ja niiden termejä. Muokkasin tehtävänannon YO-kokeen tehtävänannosta, jossa abiturienttien tehtävänä oli tulkita ”Hyvästi Luonto -novellin vastakkainasettelua”. Vastakohtaa, kontrastia ja vastakkainasetteluja voi toisaalta pitää myös kirjallisuustieteellisinä käsitteinä, koska ne kaikki kytkeytyvät kirjallisuustieteelliseen lähikäsitteeseen antiteesi (Antiteesistä Tieteen termipankki: antiteesi).

Tutkielmani aineistonkeruussa olin itse läsnä keskustelutilanteessa, mutta pyrin vaikuttamaan tutkimustilanteeseen mahdollisimman vähän. Jos oppilaista kukaan ei sanonut mitään pitkään aikaan eikä lukenut tekstiä, kysyin oppilailta kysymyksen, jonka pohjalta he jatkoivat keskustelua. Pysin pitämään apukysymykset mahdollisimman yksinkertaisina ja käyttämään niissä mahdollisimman yleistajuisia sanavalintoja. Joihinkin keskusteluihin esitin samat apukysymykset, mutta joissakin ne olivat erit. Apukysymyksillä on ollut vaikutusta oppilaiden keskustelujen sisältöihin ja mahdollisesti myös heidän tekemiinsä sanavalintoihin. Lisäksi vastasin muutamisiin kysymyksiin, joita oppilaat esittivät minulle tehtävänannosta keskustelun aikana. Lisäksi pyrin hymyilemään rohkaisevasti ja tarkkailemaan, kuka oppilaista oli milloinkin äänessä. Reagoisin oppilaiden vitsailemalla tuottamiin puheenvuoroihin keskustelun aikana nauramalla osoittaakseni, että huumori oli hyväksytty ja tervetullut osa keskustelutilannetta.

Keräsin aineistoa 9. luokan opetusryhmältä tammikuussa 2019 ja helmikuussa 2020. Viimeksi mainittu perusjoukko oli opinnoissaan hieman pidemmällä kuin ensin mainittu, koska kyseisellä opetusryhmällä oli vastikään alkanut äidinkielen ja kirjallisuuden lopputyöprojektin sisältävä kurssi, joka aiemmalla perusjoukolla ei ollut vielä ehtinyt alkaa.

Nauhoitin ryhmien käymät keskustelut, litteroin aineiston ja analysoin sen laadullisesti keskusteluanalyysin tutkimusmenetelmää soveltaen. Menettelen samoin helmikuussa 2020 keräämäni aineiston suhteen. Litteraatissa käytän Liisa Tainion toimittamassa kirjassa *Keskusteluanalyysin perusteet* (Vastapaino 1997) esiteltyjä litterointimerkintöjä, jotka ilmaisevat oppilaiden puheenvuoron sanallisen sisällön lisäksi puheenvuoron prosodisia ominaisuuksia, esimerkiksi sen nopeutta, äänenvoimakkuutta ja äänensävyä. Lisäksi litterointimerkinnöin on myös ilmaistu puheessa olevat tauot ja niiden kestot.

Analyysimenetelmäni on siis keskustelunanalyysi. Sovellan Liisa Tainion toimittaman kirjan *Keskustelunanalyysin perusteet* esittelemää metodologiaa. Keskustelunanalyysillä voi analysoida sitä, miten keskustelukumppani tulkitsee edellisen puheenvuoron, ei sitä, mitä keskustelija yksittäisellä puheenvuorollaan tarkoittaa. Puheenvuoro saa merkityksensä esiintymisympäristöstään, esimerkiksi siitä, onko vuoro keskustelun alku- vai loppupuolella ja millaisia puheenvuoroa ennen ja jälkeen tuotettu vuoro rakenteeltaan ja sisällöltään ovat. Keskustelunanalyysin perusajatuksena on jäsentää keskustelut pienempiin jaksoihin, jotka koostuvat etu- ja jälkijäsenenä toimivista puheenvuoroista (keskustelun vuorottelujäsenyyksestä Raevaara 1997, 32—55). Teen tulkintoja siitä, mitä oppilas puheenvuorollaan tarkoittaa ja millaista käsitetiedon käyttöä hän sillä ilmaisee yksittäistenkin puheenvuorojen sisältöjen ja rakenteen perusteella, mutta haen perusteluja tulkinnoilleni etenkin siitä, millaisia puheenvuoroja ennen ja jälkeen tuotetut vuorot ovat. Esimerkiksi tauot saattavat ilmaista mietintätaukoja, joiden aikana tapahtuu sanahakua, ja myöntymistä osoittava yksinkertainen vuoro, joka jatkaa aiemmassa vuorossa esitetyn havainnon kehittelyä, mahdollisesti ilmaisee sitä, että keskustelija on ymmärtänyt, mitä toinen edellisessä vuorossaan tarkoitti.

Menetelmäni on soveltava keskustelunanalyysi (Alasuutari 1993/2011, 175—176), koska keskustelunanalyysi puhtaimmillaan ”kohdistuu ’aitoon’ vuorovaikutukseen” (Seppänen 1995, 18), ”vuorovaikutustapahtumiin, joilla on oma tavoitteensa ja jotka olisivat tapahtuneet ilman tutkimustarvettakin” (em., 18). Alasuutari selventää:

Tietenkin voimme käyttää keskustelunanalyysin tarjoamia välineitä käsitellessämme joitakin analyysin viitekehyksen ulkopuolelle jääviä kysymyksiä, esimerkiksi yhdistämällä ne toisten tutkimusotteiden tai metodien kanssa. *Puhdasoppinen* keskustelunanalyysi sulkeistaa kuitenkin tarkoituksellisesti puheen sisällöt ja materiaaliset ehdot kysymyksenasettelujensa ulkopuolelle keskittyäkseen formaalille tasolle, jolla tutkitaan keskustelussa noudatettuja sääntöjä.” (Alasuutari 1993/2011, 175—176. [kursiivi Alasuutarilta])

Alasuutari lisää:

Toisaalta voimme puhua *sovelletusta* keskusteluntutkimuksesta, jossa metodia käytetään lisähuomioiden tekemiseen kvalitatiivisesta aineistosta. Noita huomioita puolestaan käytetään johtolankoina käsiteltäessä sosiaalisia ja kulttuurisia ilmiöitä.” (emt. 1993/2011, 176. [kursiivi Alasuutarilta])

Tutkimani keskustelutilanne oli tutkimusta varten järjestetty, eikä olisi tapahtunut luonnollisesti. Kuitenkin informanttien tekemän keskustelutehtävän kaltainen tehtävä voisi hyvin esiintyä myös aidossa luokkahuonetilanteessa käydyssä ryhmäkeskustelussa. Isona erona kuitenkin olisi se, että ohjeistus tehtävään luokkahuonetilanteessa olisi paljon tutkimustilanteen ohjeistusta läpinäkyvämpi: opettaja luultavasti antaisi keskusteluun valmiita käsitteitä sovellettavaksi tehtävään, kytkisi keskustelun aiheen ja tavoitteet aiemmin oppitunnilla käsiteltyihin oppisisältöihin ja työtapoihin ja kävisi keskustelutehtävän tavoitteita läpi yhdessä oppilaiden kanssa ennen tehtävän tekemistä.

Analyysini liikkuu keskusteluanalyysin ja fenomenografian lähtökohtien ja menetelmien välimaastossa. Yhtäältä olen kiinnostunut siitä, miten yhteisymmärrystä käsitteistä ja niiden käytöstä rakennetaan keskustelun kuluessa yhteistoimintana, eli siitä, miten keskustelijat tulkitsevat toistensa puheenvuoroja ja vastaavat niihin ja millaisin keinoin ymmärrys toisten puheenvuoroista säilyy keskustelussa. Alasuutari kiteyttää: ”-- -- keskusteluanalyysin tavoitteena on tutkia kuinka ihmiset interaktiutilanteessa tuottavat intersubjektiviisen käsityksen siitä mistä on kysymys” (Alasuutari 1993/2011, 169). Lisäksi Alasuutari korostaa:

Keskusteluanalyysin epäilemättä mullistavana oivalluksena on rajoittua tutkimaan niitä keskustelun yksityiskohtia, joihin keskusteluun osallistuvat itse tarttuvat vastatesaan toisen puheenvuoroon (Alasuutari 1993/2011, 174).

Toisaalta teen vilttejä arvauksia oppilaiden käsiteosaamisesta ja heidän oppimistilanteeseen liittämistään tavoitteista sen pohjalta, miten he reagoivat toistensa puheenvuoroihin: osoittavatko he saman- vai erimielisyyttä, välinpitämättömyyttä, kiinnostusta, ilmiön tuntemustaan, ymmärtämättömyyttä ilmiöstä, uutuudenviehätystä ilmiötä kohtaan jne. Millainen tieto vaikuttaisi heidän reaktioidensa perusteella olevan heille tuttua, mikä uutta, mikä ristiriidassa heidän vanhojen käsitystensä kanssa? Vaivautuvatko he korjaamaan omia tai toistensa käyttämiä sanamuotoja ja mistä syistä? Analysoin siis myös sitä, mitä se, miten keskustelijat tulkitsevat toistensa puheenvuoroja, mahdollisesti viestii heidän käsitteisiin liittyvästä osaamisestaan ja niiden käyttöön liittyvistä asenteistaan ja tavoitteistaan.

Tästä näkökulmasta tarkasteltuna lähestymistavassani on fenomenografian piirteitä. Laadullisen tutkimuksen työtapoja esittelevä Syrjälä ja muut kirjan kirjoittajat (1994/1995) määrittelevät fenomenografian seuraavasti: ”Fenomenografia on ajattelussa ilmenevien maailmaa

koskevien käsitysten laadullista tutkimusta” (Syrjälä et al. 1994/1995, 113). Lisäksi Syrjälä ja muut kirjan kirjoittajat painottavat menetelmän sovellusmahdollisuuksia: ”Fenomenografinen tutkimus herkistääkin opettajaa oppilaittensa ajattelulle ja tekee mahdolliseksi opettajan ja oppilaan käsitysten avoimen vuorovaikutuksen” (emt. 1994/1995, 115).

Se, miten Syrjälä ja muut kirjan kirjoittajat kuvaavat fenomenografian tapaa tulkita merkityksiä, vastaa osittain omaa analyysimenetelmääni:

Ilmaisun merkitys on luonteeltaan kontekstuaalinen ja intersubjektiiivinen. Se paljastuu vasta ilmaisun *asia- ja tilanneyhteydestä*. Siksi ilmaisua tulee tarkastella näitä yhteyksiä vasten sen sijaan, että se otettaisiin erillisenä aineiston palana. Tutkijan kannattaa käsitellä tutkimushenkilöittensä lausumia usein niin laajoina yksikköinä kuin mahdollista, eikä ositella niitä. -- -- Mitä vankempi [tutkijan] teoreettinen perehtyneisyys[s] on ja mitä paremmin hän tiedostaa oman viitetaustansa, sitä objektiivisemmin hän tavoittaa tutkimushenkilön tarkoittaman merkityksen. Tietty subjektiiivinen elementti tulkinnassa kuitenkin säilyy. Tiedostettuna se ei ole tulkintemista haittaava tekijä, sillä oma kokemustausta auttaa paneutumaan toisen lähtökohtiin. (Syrjälä et al. 1994/1995, 124).

Ajatus, että tutkittavan tarkoittama merkitys pitäisi tavoittaa tai sen tavoittaminen objektiivisesti olisi ylipäättään mahdollista, on ristiriidassa keskustelunanalyysin tavoitteiden ja lähtökohtien kanssa. Kuitenkin molemmat tutkimusmenetelmät korostavat sitä, että informantin ilmaus saa merkityksensä tilannesidonnaisesti ja intersubjektiiivisesti eikä sitä voi tarkastella erillään asiayhteydestään. Fenomenografiassa intersubjektiiivisuudella tarkoitetaan tutkittavan ja tutkijan välistä yhteistoimintaa merkityksen muodostamiseksi, keskustelunanalyysissa intersubjektiiivinen merkityksenmuodostus tapahtuu nimenomaan tutkittavien keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

Oma tutkimusmenetelmäni eroaa fenomenografiasta myös varsinkin aineistonkeruumenetiltään: fenomenografisessa tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä on haastattelu (em., 115), joka on avoin tai puolistrukturoitu (em., 136—141). Lisäksi Syrjälän ja muiden kirjoittajien mukaan haastattelun lisänä usein käytetään haastattelussa informanttien antamia vastauksia täydentäviä ja niiden pysyvyydestä tietoa antavia, ns. projektiivisiä tehtäviä (em. 141—142), joissa ”tutkimushenkilö pääsee ilmaisemaan itseään ilman tutkijan läsnäoloa ja vaikutusta.” (em., 141). Oma aineistonkeruumenetelmäni on tavoitteellinen ryhmäkeskustelu, eikä menetelmäni liity projektiivisiä tehtäviä.

Tutkimukseni on monitieteinen ja muistuttaa menetelmien sovellustavoiltaan Elina Koskelan pro gradu -tutkielman (2007) metodologiaa ja osittain myös sen tutkimusaihetta: Koskela käyttää yhtenä analyysimenetelmänään ja teoreettisena lähtökohtanaan fenomenografiaa ja tekee päätelmiä tutkittaviensa käsitteiden määrittelyyn liittyvästä osaamisesta muodostamalla tuosta osaamisesta kategorioita. Kuitenkin oma analyysimenetelmäni eroaa Koskelan menetelmästä siinä, että hän ei käytä keskusteluaineistonsa tarkastelussa keskusteluanalyysia. Lisäksi analyysimenetelmälläni on yhteyksiä esimerkiksi Hennesseyn (2003) tapaan muodostaa empiirisen aineiston pohjalta osittain teoria- ja osittain aineistolähtöisesti kategorioita, jotka kuvaavat tutkittavien käsitteiden oppimisen metakognitioon liittyvää osaamistasoa.

Siinä, missä Koskelan analysoimassa haastattelu- ja ryhmäkeskusteluaineistossa on varta vasten kysytty oppilailta määritelmiä käsitteille, itse tutkin nimenomaan sitä, miten oppilaat käyttävät käsitteitä ja käsitetietoa spontaanisti, kun heitä ei erikseen ylipäätään ohjata siihen. Lisäksi toisin kuin Koskela, joka analysoi oppilaiden eksplisiittisiä määritelmiä käsitteiden määrittelyä koskevista haastateltujen puheenvuoroista ja keskustelijoiden keskusteluista, tutkin sitä, miten käsitetieto ilmenee implisiittisesti mitä erilaisimmissa tilanteissa keskustelussa.

Siinä, missä Koskela ja Hennessey asettavat aineiston luokittelusta nousevat erilaiset taidot selvään hierarkiaan niiden vaativuuden ja eriytyneisyyden mukaan, itse en arvota käsitteiden käytön keinoja tutkimuksessani näin hierarkkisesti. Oman tutkimukseni näkökulmasta ja aineistoni perusteella joissain tilanteissa tilapäinen ilmaus, jolla oppilas viittaa käsitteeseen, on aivan yhtä ”hyvä” kuin käsitteen termi. Se, mikä tekee jostain käsitteiden käytön keinosta ”paremman” kuin jostain toisesta, on tilannesidonnaista, mutta olisi tärkeää, että oppilaalla olisi mahdollisimman laaja valikoima keinoja käytössään, ymmärrys noiden keinojen vaikutuksista ja tavoitteista ja metakognitiivista osaamista säädellä noiden keinojen valitsemista ja tulkita niiden esiintymistä muiden oppilaiden puheenvuoroissa.

Toisaalta pohdin oppilaiden osoittamia käsitteisiin viittaamisen tapoja ja niiden käyttötarkoituksia ns. kirjallisen kompetenssin (Culleria mukaillen Mikkonen 2003, 75; Alanko 2003, 222) ja kertomuskieliopin (Kaartinen & Tiuraniemi 1990, 184; Laurinen 1990, 17–18) valossa, jolloin se, mihin kirjallisuuden ominaisuuksiin ja ilmiöihin eri oppilaat vaikuttavat kiinnittävän

huomiota aineiston keskusteluissa, voisi selittyä heidän mahdollisesti erilaisilla lukukokemuksillaan ja yksilöllisellä lukumotivaatiollaan sekä lukemisen ja siihen motivoitumisen kautta omaksumallaan ymmärryksellä kirjallisuuden konventioista. Lisäksi Aino-Maija Lahtinen (2007) referoi Joseph Appleyardin lukemisen kehittymisen mallia, jossa nuoren lukemiselle tyypillisiä sosiopsykologisia ominaispiirteitä ovat samaistumisen tavoittelemisen sekä todennukaisuuden ja ajatuksia herättävän kirjallisuuden arvostaminen (Appleyardia 1991 mukailen Lahtinen 2007, 165).

Analyttiset kategoriat, joihin jaan oppilaiden käsitteisiin viittaamisen tavat kumpuavat aiemmista tutkimuksistani yliopiston kursseilla. Kyseisiä jo aiemmin hahmottamia käsitteeseen viittaamisen tapoja ovat käsitteen termi, omavalintainen yksittäisestä sanasta tai sanaliitosta koostuva nimitys käsitteelle, yksittäistä sanaa tai sanaliittoa pidempi määritelmä tai selitys käsitteestä ja deiktiset ja anaforiset pronominit (ks. deiktisen ja anaforisen pronominin käytöstä VISK § 1066, §1424, § 1425—1426). Aineistossa on paljon käsitteen tarkoitteen yhdenlaiseen esiintymään viittaamista omin sanoin; tämä on asia, jota en ollut alkuperäisessä hypoteesissäni ottanut huomioon. Esimerkiksi Huovisen novellin päähenkilöön Ilari Tepastoon viitataan käsitteiden päähenkilö ja henkilöahmo sijaan parafraaseilla, esimerkiksi sanoilla ”ukko”, ”äijä” ja ”Ilari”. Toisinaan on vaikeaa hahmottaa, milloin kyse on käsitteeseen, milloin taas sen tarkoitteen esiintymään viittaamisesta. Oppilaan voi ajatella viittaavan nimenomaan käsitteeseen silloin kun hän tekee luokituksen yksittäisestä tekstin esiintymästä, liittää sen suurempaan ryhmään tarkoituksia ja niiden esiintymiä. Muuten kyse on vain yksittäiseen esiintymään viittaamisesta.

Käsitteisiin viittaaminen avaa uudenlaisia tapoja jäsentää tekstiä ja antaa sille merkityksiä. Esimerkiksi sen pohtiminen, onko luonto novellin henkilöahmo vai pelkkä tapahtumapaikka, voi tuottaa lukijalle uusia oivalluksia Huovisen novellista. Jotta keskusteleminen noista oivalluksista olisi mielekästä, tulisi kaikkien keskustelijoiden ymmärtää keskustelussa käytössä olevat käsitteet. Käsitteen käyttäminen myös osoittaa sen, että oppilas tiedostaa, että käsitteen tarkoitteen esiintymä voisi olla hyvin toisenlainen, jos kyseessä olisi eri teksti. Esimerkiksi päähenkilöt ja heidän ominaisuutensa vaihtelevat novellista toiseen.

Tutkimusasetelma eroaa opetuskokeiluni tutkimusasetelmasta siinä, että sen perusjoukkona ovat lukio-opiskelijoiden sijaan yläkoulun oppilaat. Lisäksi tutkimuksen otos on huomattavasti laajempi kuin opetuskokeilussa, joissa otos koostui kahdesta 2–3 opiskelijan ryhmästä. Tutkimusmenetelmäni on keskustelunanalyysi, jossa kategoriat, joihin aineistosta esiin nousevat esiintymät luokittelen, syntyvät kirjallisuustieteellisen teoriakirjallisuuden ja käsitteiden oppimisen teorioiden pohjalta. Samoin hyödynnän kirjallisuustieteen ja käsitteiden opettamisen teorioita selittäessäni aineistostani erittelemiäni ilmiöitä. Laajennan teoriataustaani opetuskokeiluni ja seminaarityöni teoreettisesta viitekehyksestä tulkitsemalla aineistoani yksittäisten analyttisten kirjallisuuden käsitteiden, kuten teeman ja tunnelman, ja kirjallisuuden analyttisen tulkinnan käsitteiden lisäksi muun muassa kaunokirjallisen tekstin kokonaisrakenteen ja oppilaan kirjallisen kompetenssin näkökulmista.

Opetuskokeilussani ja seminaarityössäni hyödynsin aineiston tulkinnassani luonnontieteistä ja luonnontieteiden ainedidaktiikasta kumpuavassa käsitteellisen muutoksen teoriaa ja tarkastelin samalla sen sovellusmahdollisuuksia humanististen aineiden opettamisen tutkimuksessa. Käsitteellisellä muutoksella voi esimerkiksi selittää sitä, miksi oppilaat puhuvat kertojasta pikemminkin ihmisen kuin tekstuaalisen konstruktion kaltaisena entiteettinä, koska he ovat oppineet käsitteen alun perin tarkoittavan esimerkiksi suullisesti esitetyn kertomuksen kertojaa. Esittelen käsitteellisen muutoksen teorian ja sen suuntauksia tarkemmin tutkielmani teoriaosuudessa (luku 2).

Lisäksi hyödynnän varsinkin opetuksen ja oppimisen tutkija Hans Aeblin näkemyksiä käsitteen oppimisen vaiheista ja kehityspsykologi Lev Vygotskin ajatuksia arki- ja tieteellisten käsitteiden eroista (ks. luku 2) ja suhteutan näitä teorioita Krathwohlin ja Andersonin tiedon ja sen prosessoinnin taksonomiataulukon esittämään malliin oppilaan oppimisesta. Näin pyrin hahmottamaan, milloin oppilaat keskusteluissa syventävät ja milloin soveltavat omaa käsitetietoaan viitatessaan kirjallisuuden käsitteisiin ja puhuessaan kirjallisuudesta. Sovellan Bloomin oppimistavoitteiden taksonomian pohjalta Krathwohlin ja Andersonin hahmottelemaa tiedon ja tiedonprosessien dimensioiden taksonomiataulukkoa (Krathwohl 2002). Krathwohlin ja Andersonin taksonomiataulukon soveltaminen sopi vuoden 2018 opetuskokeiluni ja seminaarityöni aineiston analysointiin ja tuotti mielekkäitä tutkimustuloksia. Esittelen Krathwohlin ja Andersonin mallin tarkemmin tutkielman teoriaosuudessa (luku 2).

Pyrin paneutumaan aineistooni yksityiskohtaisesti ja yritän välttää tekemästä sen pohjalta yleistyksiä varsinkin siitä, mikä on ominaista yläkoululaisten tai tietyn tasoisten oppilaiden käsitteelliselle ajattelulle. Vaikken voikaan tehdä aineiston perusteella yleistyksiä oppilaiden ikäkaudelle tyypillisestä käsitteellisestä ajattelusta, analysoin aineistoa aiemmin tutkitun yläkouluikäisten käsitteellistä ajattelua koskevan tiedon valossa, tuota tutkimustietoa soveltaen. Laajempi aineisto mahdollistaisi myös yleistysten tekemisen. Tavoitteeni on havainnollistaa, miten käsitteellinen ajattelu aineistoni perusteella näkyy yläkoululaisten kirjallisuuskeskustelussa, pohtia opettajan mahdollista roolia keskustelussa ja tarkastella keskustelijoiden sanavalintojen ja heidän käsitteellistensä hyödyntämisen suhteita. Pääpaino on ymmärtää, minkälaista käsiteosaamista oppilaat osoittavat ja miten opettaja pystyisi mahdollisesti tekemään oppilaiden analyysia heille näkyvämmäksi ja syventämään heidän käsitteellistietoaan tietynlaisilla kysymyksillä heidän keskusteluistaan.

Hyödynnän tutkimuksessani niin didaktista ja psykologista tietoa käsitteellisestä ajattelusta ja käsitteiden opettamista sen sovellusmahdollisuuksista käsitteiden opettamisen tutkimiseen empiirisen aineiston avulla ja keskusteluanalyysia. Sovellan etenkin käsitteen oppimisen prosessiluonnetta valottavia Lev Vygotskin ja Hans Aeblin teorioita, joita Elina Kouki on avannut väitöskirjansa *Käsitteitä tarpeen mukaan – Lukiolaiset käyttämässä käsitteitä* (2009) teoriaosuudessa. Koukin tutkimuksen lisäksi hyödynnän soveltuvien osien Vygotskin teosta *Ajattelu ja kieli* (1931/1982) ja Hans Aeblin kirjaa *Opetuksen perusmuodot* (1987/1991), jonka osana Aeblin esittelee käsitteiden konstruoinnin, syventämisen, kertaamisen ja soveltamisen vaiheet. Keskustelujen rakenteita eritellessäni hyödynnän keskusteluanalyysin oppikirjaa Keskusteluanalyysin perusteet. Tukeudun oppilaiden kohdetekstin analyysille hyödyllisten kirjallisuustieteellisten käsitteiden käsitteellisen määrittelyssä ennen kaikkea Tieteen termipankin kirjallisuuden analyttisille käsitteille antamiin määritelmiin ja tarvittaessa myös kirjallisuustieteen oppikirjoihin. Vertaan Tieteen termipankin antamia määritelmiä kirjallisuudentutkimuksen käsitteille siihen, miten oppilaat keskustelussaan tuovat esille ymmärryksensä kirjallisuuden käsitteiden sisällöistä.

1.3 Perusteet tutkimusaiheelle

Tämä tutkielma tuottaa tietoa siitä, miten oppilaiden tavoista viitata kaunokirjallisuuden käsitteisiin ja käyttää käsitteitä kaunokirjallisen tekstin analyysissa, voidaan päätellä heidän kaunokirjallisuuden käsitteisiin liittyvästä käsitetiedostaan ja taidoistaan saada muut ymmärtämään, mitä he puheenvuoroillaan tarkoittavat sekä laajemmin heidän kirjallisesta kompetensistaan ja valmiuksistaan analysoida kaunokirjallisia tekstejä. Minua kiinnostaa erityisesti oppilaiden ymmärrys yksittäisistä kirjallisuuden analyttisistä käsitteistä suhteessa tekstin tulkintaan sekä se, millainen oppimistilanne kirjallisuuskeskustelu on käsitetiedon oppimisen kannalta, kun oppilaat käyttävät käsitteitä ja viittaavat niihin erilaisin sanamuodoin keskustelussa.

Seminaarityössäni tarkastelin, miten lukio-opiskelijat sanallistavat havaintojaan keskustellessaan kaunokirjallisuudesta. Vastaavanlainen tutkimustehtävä kiinnostaa minua edelleen ja tuntuu tärkeältä, koska minua askarruttaa, miten opiskelijat ja oppilaat tekevät itsensä ymmärrettäviksi sellaisissakin tilanteissa, kun eivät osaa tai muista tiettyä termiä, ja voivat näin ilmaista ajatuksensa ja edistää omaa oppimistaan sen sijaan, että jättäisivät ajatuksensa kokonaan sanallistamatta. Psykologi Hans Aebli huomauttaa oppimateriaalina luokassa olevan tekstin lukemiseen ja tekstistä keskustelemiseen liittyen:

Edellytyksenä sille, että oppilaat kertovat mielipiteensä, on luottamussuhde opettajan ja luokan välillä ja tietoisuus siitä, että opettaja ottaa heidän reaktionsa vakavasti. Opettajalta ja luokkatovereilta se vaatii aktiivista kuuntelemista ja hyvää tahtoa ymmärtää oppilaiden epätäydellisesti esitetyt mielipiteet. Opettajalla pitää lisäksi olla valmius auttaa heitä muotoilemaan, mitä he tuntevat ja haluavat sanoa. (Aebli 1987/1991, 153–154.)

Kirjallisesta tekstistä muodostettujen joskus epätäydellisestikin esitettyjen mielipiteiden hyväntahtoinen ymmärtäminen on myös tämän tutkimuksen tavoitteena. Aebli toteaa luokassa luettavan tekstin tukinnasta myös:

Edelleen pitää muistaa, että tulkinnassa tarvitaan välttämättä oppilaan tähänastista tietämystä ja kokemusta. On siis kysyttävä, missä määrin tulkinnassa tarvittavat käsitteet ja arvot ovat oppilaan hallinnassa ja mitä uutta hänen tulee tässä suhteessa oppitunnilla konstruoida. Ydinkohtia ovat siis käsitteiden muodostaminen ja niiden soveltaminen tekstiin. (Aebli 1987/1991, 154.)

Kirjallisuuden opetusta on tutkittu äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikan piirissä. Luonnontieteellisten käsitteiden oppimista ja opettamista on tutkittu käsitteellisen muutoksen teorian avulla. Käsitteiden asema kirjallisuudenopetuksessa on herättänyt viime vuosina keskustelua, ja esimerkiksi Elina Kouki on tutkinut käsitteiden opettamista väitöskirjassaan *Käsitteitä tarpeen mukaan. Lukiolaiset käyttämässä kirjallisuuden käsitteitä* (2009). Sekä väitöskirjassaan että artikkelissaan ”Tieteelliset käsitteet opetuksen haasteena” (2011) Kouki painottaa täsmällisesti määriteltyjen käsitteiden tärkeyttä. Väitöskirjassaan Kouki vertailee lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen tapoja määritellä kirjallisuuden analyyttisiä käsitteitä ja analysoi, miten abiturientit käyttävät kertojan käsitettä vastauksenteksteissään äidinkielen ylioppilaskokeessa.

Tutkimusaiheellani-, menetelmälläni ja teoriataustallani on tiettyjä yhteneväisyyksiä aiempien käsitteiden opettamista ja oppimista tarkastelevien tutkimusten kanssa. Yhteneväisyydet ovat kuitenkin vain osittaisia, eikä mitään aiheeltaan ja menetelmiltään täysin vastaavaa tutkimusta ole aiemmin toteutettu. Näiden tutkimusten metodologian yhtenevyydet ja eroavaisuudet varsinkin oman tutkimusmenetelmäni kanssa ovat kuitenkin mielenkiintoisia, ja niitä on syytä tarkastella lähemmin.

Esimerkiksi Hennessey'n käsitteiden oppimiseen liittyvien metakognitioiden tutkimuksessa, tutkija–opettaja Hennessey hyödyntää autenttisia luokkahuonetilanteita, niin opettajajohtoisia keskusteluja kuin oppilaiden pienryhmissä käymiä keskusteluja, sekä oppilaiden kirjallisesti tekemiä reflektioita oppimisestaan (Pintrich & Sinatra 2003, 103–132). Hennessey analysoi oppilaiden keskusteluissa ja kirjallisissa reflektioissa tuottaamaa kieliainesta laadullisesti luokittelemalla siitä nousevat esiintymät oppilaiden eritasoisten metakognitiivisen ajattelun prosessien yksiköihin (Pintrich & Sinatra 2003, 113). Tällainen kieliaineen luokittelu tulee lähelle sitä, mitä itsekkin yritän tutkielmassani Krathwohlin ja Andersonin taksonomiataulukon ja Hans Aeblin esittämien käsitteen muodostuksen vaiheiden avulla keskustelujen kieliaineekselle tehdä. Hennessey kuitenkin lähestyy aineistoaan metakognition teorian ja (intentionaalisen) käsitteellisen muutoksen näkökulmista eikä käytä keskusteluanalyysia tutkimusmenetelmään aineistonsa analysoimiseksi.

J. Saario taas tutkii väitöskirjassaan (Saario 2012) yhteiskuntaopin oppiaineen käsitteiden oppimista ja opetusta S2-oppilaiden oppimisen ja opetustilanteen tekstikäytäntöjen näkökulmista hyödyntämällä ”etnografis-vaikutte[isia]” menetelmiä (Saario 2012, 48). Hänen aineistonaan on litteroituja luokkahuonekeskusteluja, oppilaiden ja henkilökunnan haastatteluja että oppikirjoja ja muuta opetusmateriaalia. Saario valottaa käsitteiden muodostumista vertailemalla arki- ja tieteellisten käsitteiden muodostumisen prosesseja (Saario 2012, 103–105) muun muassa Vygotskin ja Dalen teorioiden pohjalta. Vaikka Saario toteaa, että käsitteiden sisällöt vaativat uudelleenarvioimista, minkä myötä käsite tarkentuu tai muuttuu (Saario 2012, 105), hän ei kuitenkaan tarkastele tätä käsitteiden kehitystä käsitteellisen muutoksen teorian näkökulmasta.

Myös Jyväskylän yliopistosta lähtöisin olevat Kinnusen ja Koskelan pro gradu -tutkielmat tarkastelevat käsitteiden oppimista ja opettamista, Kinnunen ja Koskela nimenomaan litteroidun keskusteluaineiston kielialainesta analysoimalla. Pitkäsen tutkielmassa aineistona toimii opettajajohtoinen luokkahuonekeskustelu, Koskelan tutkielmassa taas oppilaiden pienryhmässä käymät keskustelut ja oppilaille tehdyt haastattelut. Kinnusen tutkielmassa tutkimusmenetelmänä on keskusteluanalyysin sijaan niin kutsuttu opettajajohtoisen luokkahuonekeskustelun IRF-malli ja sen avulla tehty analyysi. Vaikka Kinnusen ja Koskelankin tutkielmat käsittelevät käsitteiden oppimista, eivät he tarkastele käsitteellisen muutoksen teoriaa tutkimuksessaan.

Lisäksi tutkielmallani on yhtymäkohtia myös Leena Mäyryn pro gradu -tutkielmaan (2005), jossa hän tutkii yhdeksäsluokkalaisten tekstikäsitteitä oppilaiden käymien ryhmäkeskustelujen pohjalta. Mäyryn toteuttamassa tutkimuksessa oppilaita on pyydetty pienryhmissä määrittelemään tekstiin ja tekstitaitoihin liittyviä käsitteitä ja tutkittu, millaisia piirteitä he mainitsevat määritelmässään. Tekstikäsitteet ja käsiteosaaminen liittyvät Mäyryn tutkielmassa yhteen esimerkiksi, kun hän tuo esille, että osa hänen tutkimistaan oppilaista ymmärtää lukijan käsitteen vielä yhdeksännellä luokalla konkretian kautta sen sijaan, että käsite olisi abstrahoitunut. Lukijan käsite yhdistyy joidenkin oppilaiden mielissä vielä konkreettiseen, yksittäiseen tekstiä ääneen muille lukevaan henkilöön. (Mäyry 2005, 73–74).

Vertailukohdaksi omalle tutkimusprosessilleni nostamistani tutkimuksista Hennessey'n tutkimusprojektille, Saarion väitöskirjalle sekä varsinkin Kinnusen gradulle on yhteistä se, että

nämä tutkimukset hyödyntävät monin eri tutkimusmenetelmin ja pitkällä aikavälillä kerättyä aineistoa, joka koostuu erilaisista toisiaan täydentävistä teksteistä. Näihin tutkimuksiin verrattuna omaa aineistoani voi pitää varsin niukkana, eikä sen pohjalta voi tutkia analysoimani keskustelutilanteen ulkopuolella, esimerkiksi luokahuoneessa, vaikuttaneita oppimisprosesseja. Tutkielmani onkin tarkoitus olla läpileikkaus oppilaiden monenlaisista käsitteidenkäytön tavoista, havainnollistaa valitsemani tutkimusmenetelmän hyötyjä ja haittoja ja pohtia tutkimusmenetelmän sovellusmahdollisuuksia.

Kirjallisuuskeskustelussa oppilaat joutuvat soveltamaan tietoaan kirjallisuuden ilmiöistä ja tekstin analysoimisesta yrittäessään saada keskustelukumppaninsa (sekä myös tutkijan ja mahdolliset tutkimuksen lukijat) ymmärtämään, mitä milläkin puheenvuorollaan tarkoittavat. Toisaalta oppilaan on mahdollista myös toistaa mieleen painettuja oppituntien kirjallisuudenanalyysin vaiheita ja sanamuotoja ymmärtämättä täysin, mitä nämä konventiot ja niiden sisältämät käsitteet merkitsevät.

Omin sanoin omien ajatusten muotoilemisen etu on se, että edellä mainitsemani kaltainen konventioiden mekaaninen toistaminen ei ole mahdollista. Toisaalta itse valituissa kirjallisuuden ilmiöihin viittaamisen tavoissa ei näy, tunnistaako oppilas käsitteiden ja analyysin vaiheiden vakiintuneen aseman kirjallisuuden analyysin käytänteissä vai tulkitseeko hän tekstiä pikemminkin vaistonvaraisesti ja summittaisesti, ikään kuin kirjallisuusanalyysia ”ensi kertaa” tehden. Vaikka opettaja ei välttämättä saa luotettavaa tietoa oppilaiden oppimisprosessista ja tietotaidoista, voi keskustelutilanne olla oppilaalle itselleen arvokas oppimiskokemus. Tutkielmani tarkoitus on valottaa sitä, miten erilaisia kirjallisuuden ilmiöihin viittaamisen tapoja ja reaktioita näihin viittaustapoihin tutkimalla voidaan saada tietoa oppilaiden käsiteosaamisesta ja kirjallisuuden lukutaidosta. Tutkielmani tarkastelee myös erilaisten kirjallisuuden ilmiöihin viittaamisen tapojen etuja ja haittoja ja pohtii sitä, miten opettaja voisi suhtautua näihin viittaustapoihin opetuksessaan.

Se, että oppilas käyttää tietyn käsitteen termiä, voi viestiä siitä, että oppilas ymmärtää ilmiön, johon hän viittaa, olevan kirjallisuudenanalyysissa niin tärkeä, että sillä on oma paikkansa käsitejärjestelmässä ja vakiintunut asemansa kirjallisuudenanalyysin konventioissa. Omin sanoin selittäminen taas saattaa synnyttää vaikutelman siitä, että oppilas nostaa ilmiön esille, mutta

hänelle ei ole selvää, onko ilmiön esiin nostaminen kirjallisuudenanalyysin konventioiden mu-
kaista vai ei.

Käsitteiden täsmällinen käyttö antaa analyysin vaiheille tiettyä auktoriteettia ja asettaa nämä
vaiheet tiettyyn konventionaaliseen järjestykseen. Henkilöhahmojen, kerronnan muotojen ja
kertojan analyysistä edetään kohti teeman ja sanoman analyysia. Analyysin tarkentuessa
myös risteillään näiden tekstin pinta- ja syvärakenteeseen liittyvien käsitteiden välillä, kun sel-
vitellään, miksi tekstissä esitetään asiat tietyillä tavoilla ja tietyistä näkökulmista. Käsitteiden
ja niiden termien käyttö välittää vaikutelmaa analyysin konventioiden tuntemisesta ja kauno-
kirjallisesta kompetenssista eli lukeneisuudesta ja tuon lukemisen mukanaan tuomasta koke-
muksesta kirjallisuuden ilmiöistä.

Opettajan on myös helpompi viitata analyysin eri vaiheisiin opetuksessaan, kun käsitteisiin
termillä viittaamisen tapa on yhteismitallinen. Tämä säästää aikaa ja on ”tasapuolinen” kaikille
oppilaille. Toisaalta käsitteisiin monin eri tavoin viittaaminen taas syventää käsiteosaamista
(Aebli 1987/1991) kun kirjallisuuden ilmiötä tarkastellaan monenlaisista erilaisista näkökul-
mista.

Käsitteisiin termeillä viittaaminen auttaa myös erottamaan ei-olennaiset tai uudet ilmiöt olen-
naisista tai tutuista. Ei-olennaiselle tai uudelle ilmiölle ei oppilaan oppihistoriassa ole käsitettä,
ja tällaisiin ilmiöihin hänen odotetaan viittaavan omin sanoin. Omin sanoin tuttuihin ja tär-
keisiin kirjallisuuden ilmiöihin viittaaminen antaa helposti vaikutelman siitä, että nuo ilmiöt
ovat oppilaalle uusia tai samanarvoisia vähemmän tärkeidenkin ilmiöiden kanssa. Toisaalta
vaikutelmana voi olla myös, että oppilas tuntee käsitteen sisällön ja opettaa sen kanssakes-
kustelijoilleen selittämällä käsitteen sisällön muille oppilaille ikään kuin ”juurta jaksan”. Kä-
sitteisiin ja kirjallisuuden ilmiöihin vapaasti viittaaminen on kuitenkin käsitteiden ja analyysin
harjoitteluvaiheessa tärkeää (harjoittelemisen eri merkityksessä kuin Hans Aebllilla
(1987/1991)) ja mahdollisesti lisää oppilaan sisäistä motivaatiota ja omaehtoisuutta kirjalli-
suuden lukemiseen ja analysoimiseen.

Pohdin myös, mitä opettajan interventiot voisivat tuoda tällaisiin keskusteluihin. Opettaja
voisi antaa oppilaille teeman, sanoman, näkökulman, rinnastuksen, henkilökuvauksen, kielen,

kertojan, kirjailijan ja ironian käsitteet oppilaiden viittaustapojen pohjalta. Tällainen interventio voisi entuudestaan lisätä mahdollisuuksia käsitteelliseen muutokseen keskustelutilanteessa. Vastaavasti opettajajohtoiset luokkahuonekeskustelut, joissa oppilaat toisivat esille pienryhmäkeskusteluissa esiin nostamia pointteja ja joita opettaja kommentoisi, olisivat ehdottomasti tutkimisen arvoisia. Sellaisia opettajajohtoisia keskusteluja tutkittaessa ei tarvitsisi ainoastaan spekuloida, millainen opettajan rooli kirjallisuuskeskusteluissa voisi olla, vaan tuosta roolista saataisiin empiiristä tutkimustietoa.

Itseäni kiinnosti kuitenkin se, millaisiin suuntiin oppilaiden keskustelut kehittyvät omaehtoisesti omalla painollaan ilman annettua käsitepatteristoa ja mahdollisimman vähällä määrällä tutkijan interventioita. Olin kiinnostunut oppilaiden halukkuudesta käyttää tai olla käyttämättä käsitteitä ja reagoida toistensa käsitteiden käyttöön.

Varsinkin Kaisu Rättyän ja Pirjo Vaittisen artikkeli ”Kahdeksaluokkalaiset käyttämässä kielopin käsitteitä” (2015), jossa hän esittelee tutkimusta siitä, mitä käsitteitä oppilaat käyttävät kirjoitustehtävässä, on inspiroinut tutkimusaiheettani. Oma tutkimusmenetelmäni eroaa Rättyän ja Vaittisen metodologiasta kuitenkin varsinkin siinä suhteessa, että tutkin käsitteisiin viittaamisen tapoja ja pohdin, mistä nämä viittaustavat johtuvat. Lisäksi mietin, miten käsitteisiin viittaamisen tavat vaikuttavat keskustelun kulkuun.

Tulevana äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana olen kiinnostunut oppilaiden mahdollisuuksista oppia syventämään ymmärrystään kaunokirjallisista teoksista ja nauttimaan kaunokirjallisista teksteistä ja käyttämään niitä tarkoituksenmukaisilla tavoilla. Opetus ja oppiminen ei saisi olla kirjallisuuden analyttisten käsitteiden termien ulkoa opettelua ja halutunlaisen kirjallisuusanalyysin vaiheiden mekaanista toistamista, vaan tapahtua enemmän oppilaiden omilla ehdoilla ja näkökulmista, jotka oppilaat itse kokevat kiinnostaviksi. Tulevana pedagogina olen kiinnostunut siitä, miten opettaja voisi syventää oppilaan analyysitaitoja ja käsitetietoa niin, ettei kuitenkaan opetuksessa leimaisi oppilaan tietynlaisia tapoja sanallistaa havaintojaan teoksesta vääriksi ja toisenlaisia oikeiksi, vaan pyrkisi avoimin mielin ymmärtämään, mitä oppilas puheenvuorollaan tarkoittaa. Lisäksi opettajan olisi hyvä kiinnittää huomiota myös siihen, miten muut opetusryhmässä tulkitsevat oppilaan puheenvuoron sisällön.

Tämän tutkimuksen on tarkoitus havainnollistaa niitä monenlaisia keinoja, joilla oppilaat pyrkivät lähestymään kaunokirjallista tekstiä ja viittaamaan kirjallisuuden analyttisiin käsitteisiin. Lisäksi kiinnitän huomiota siihen, miten eri pienryhmien keskustelujen rakenteetkin eroavat toisistaan. Osa keskusteluista noudattaa kouluinstituutiossa opittua kirjallisuuskeskustelun mallia, jossa oppilaan puheenvuoro sisältää havainnon teoksesta ja perustelut tuolle havainnolle. Osa keskusteluista taas on rakenteeltaan vapaampia, arkikeskustelua muistuttavia, epämuodollisia ajatuksenvaihtoja teoksesta, mutta myös nämä epämuodollisemmat keskustelut ovat sisällöltään vaihtelevia: osassa niistä on muodollisten keskustelujen analyysin kaltaista analyysia, ja osa taas on sisällöltään jokseenkin niukkoja. Tutkimukseni tarkoitus onkin kiinnittää opettajien, opetussuunnitelmien tekijöiden ja kirjallisuuden opetuksen tutkijoiden huomio niihin tilanteisiin keskusteluissa, joissa oppilaat omin sanoin ja vapaasti keskusteluaan jäsentämällä pyrkivät tuomaan esille arvokkaita havaintoja lukemastaan teoksesta ja syventämään ymmärrystään siitä yhdessä. Tarkoitukseni on nostaa esille näitä tilanteita ja myös pohdita, millaisin sanamuodoin ja kysymyksin opettaja puolestaan voisi osaltaan validoida oppilaiden havainnot ja tehdä heille näkyväksi heidän omaa analyysiaan teoksesta.

1.4 Perusteet tutkimusmenetelmälle

Käsitteellisen muutoksen teorian lisäksi toinen tärkeä teoria, jonka avulla analysoin aineistoa opetuskokeilussani ja seminaarityössäni ja jota hyödynnän myös tässä tutkielmassa, on tiedon taksonomiataulukko (Krathwohl & Anderson 2001). Kaisu Rättyä on soveltanut tiedon taksonomiataulukkoa kieliopin opetuksen työtapojen tarkoituksenmukaisuuden analysoimiseen artikkelissaan ”Kielitiedon opetusmenetelmien uudet suunnat: toiminnallinen kielioppi ja kielentäminen” (2015). Sovellan Krathwohlin ja Andersonin mallia, koska siinä tehdään niin selkeä ero sen välille, milloin on kyse oppijan faktatiedon muistamisesta ja milloin taas käsitetiedon ymmärtämisestä. Myös metakognitiolle on mallissa paikkansa. Aiemmissa oppilaiden käsitteiden käytön tutkimuksissani aineistossa oppilaan käsitteestä käyttämä sanamuoto vaikutti viittaavan enemmän faktatiedon muistamiseen kuin käsitetiedon ymmärtämiseen, kun oppilaan käyttämä sanamuoto muistutti termiä ulkoisesti. Käsitetiedon ymmärtämistä ilmaisevat käsitteisiin viittaaminen taas tuntui olevan kyseessä silloin, kun se, mitä oppilas selitti omin sanoin, oli nimenomaan käsitteen sisältö.

Laadullisen kenttätutkimuksen toteuttaminen oppilasryhmillä tarjoaa empiiristä aineistoa siitä, miten oppilaat käyttävät käsitteitä. Vaikka yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen käsitteiden opettamisen tavat ja opetussuunnitelmien antamat ohjeet kirjallisuuden käsitteiden opettamisesta toimivat tärkeänä taustatietona tutkimukselleni, pelkkien oppikirjan ja opetussuunnitelmien analysoiminen antaisi tietoa pelkästään siitä, miten oppilaiden oletetaan oppivan käsitteitä. Oppilaiden varsinaisten käsitteiden sovellustapojen kartoittaminen on mielestäni paljon hedelmällisempää.

Laadullinen analyysi aineistostani on mielekkäämpi kuin määrällinen, koska aineistoni on pieni ja minua kiinnostaa nimenomaan yksittäisten aineistossa esiintyvien ilmiöiden esiin nostaminen ja sen pohtiminen, mikä näiden ilmiöiden merkitys on keskustelun ja kirjallisuudenope- tuksen konteksteissa. En voi tehdä yleistyksiä siitä, mikä on tyypillistä yläkoulun oppilaiden käsitteiden oppimiselle, koska en ole tutkinut tähän tutkimukseen esimerkiksi lukioikäisistä oppilaista koostuvaa verrokkiryhmää. Pyrin kuitenkin hyödyntämään aiempaa tutkimustietoa yläkoulun oppilaille tyypillisistä käsitteiden käytön ja oppimisen tavoista. Lisäksi olisi jatkotutkimuksen kannalta kiinnostavaa verrata käsitteisiin viittaamisen tapoja yläkoululaisten ja lu- kiolaisten kirjallisuuskeskusteluissa.

Monitieteinen lähestymistapa tutkimuksessani mahdollistaa monenlaisen asiantuntemuksen hyödyntämisen. Koska oma asiantuntemukseni on kuitenkin ennen kaikkea kirjallisuustieteel- listä, olen pyrkinyt hyödyntämään kirjallisuustieteellistä tietoa niin aineistoni erittelemisessä erilaisiin kategorioihin ja aineistoni tulkitsemisessä kaunokirjallisen tekstin tulkitsemisen nä- kökulmasta ja pohtimaan kirjallisuustieteellisen tiedon osuutta opettajan pedagogisessa tie- dossa äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisesta ja kirjallisuuskeskustelujen seuraamisesta.

1.5 Hypoteesi ja tutkielman eteneminen

Kun olen analysoinut käsitteiden käyttöä oppilaiden keskusteluissa kirjallisuudesta, siirryn pohtimaan omaa tutkimusentekoprosessiani ja keskustelunanalyysin heikkouksia ja vah- vuuksia kirjallisuustieteellisen tutkimuksen tutkimusmenetelmänä. Lisäksi tarkastelen alkupe- räisiä hypoteesejani tutkimustuloksistani ja varsinaisia tutkimustuloksiani ja pohdin, miksi hy- poteesi ja tulokset eroavat niin paljon toisistaan. Hypoteesinani on, että väärinkäsitystilanteita

ja tästä syntyviä käsitteiden selittämistä sisältäviä korjaavia puheenvuoroja esiintyy aineistossa useita ja että oppilaiden lukeman kaunokirjallisen tekstin syvärakenteeseen liittyviin käsitteisiin viittaamisessa esiintyy selviä eroja verrattuna tekstin pintarakenteeseen liittyvään käsitteistöön viittaamisen tapoihin. Lisäksi hypoteesinani on, että oppilaat käyttävät jonkin verran termejä mutta termeistä myös uusia sanoja ja sanaliittoja, joilla viittaavat kirjallisuuden ilmiöihin. Muodostin nämä hypoteesit vuoden 2018 opetuskokeiluni yhteydessä lukiolaisilta keräämäni aineiston ja kokeilun tutkimustulosten perusteella. Pro Gradu -tutkielmani yläkoululaisilta keräämäni aineiston ja sitä analysoimalla saamieni tutkimustulosten perusteella kuitenkin näyttää siltä, ettei kumpikaan kahdesta ensimmäisestä hypoteeseistani pidä paikkaansa ja kolmas hypoteesini toteutuu ainoastaan keskustelun 8 (vuoden 2020 keskustelun 3) kohdalla. Pohdin tätä hypoteesieni asettamista ja niiden toteutumattomuutta tutkimusprosessiani reflektioivassa osiossa (luku 7).

2 Teoria ja metodologia

Tässä luvussa esittelen tutkielmalleni olennaisen terminologian, kirjallisuuden käsitteistä käytyn tieteellisen keskustelun, aineistoni analyysissä hyödyntämäni teoriat ja tutkimukseni toteutuksen. Pääosaan nousee keskustelu käsitteiden asemasta kirjallisuuden opetuksessa, koska se paitsi tarjoaa teoreettisia lähtökohtia aineistoni analysoimiseen myös perustelee tutkielmani ajankohtaisuutta ja tärkeyttä.

2.1 Käsitteen terminologiaa

Käsite on abstraktio, jossa tiivistyy tieto siitä, millä perusteella jokin tietty ilmiö on eri kuin muut ilmiöt. Ilmiön käsitteellistäminen merkitsee sen luokittelemista sen ominaisuuksien perusteella. Käsite koostuu kolmesta osatekijästä: sen nimityksestä, sisällöstä ja alasta (vrt. käsitteen *sana*, *mieli* ja *ala* Kakkuri-Knuuttila 1998/2013, 335; käsitteen *sana*, *sisälllys* ja *ala* Voutilainen et al. 1991, 30–33). Nämä kolme osatekijää ovat tavallaan erottamattomissa itse käsitteen käytössä, mutta ne ovat hyviä teoreettisia työkaluja käsitteisiin viittaamisen tapojen ja käsitetiedon erittelyyn ja analysointiin. Käsitteen sisältö eli käsitteen merkitys pitää sisällään sen käsitepiirteet eli tietylle ilmiölle ainutlaatuisen yhdistelmän ominaisuuksia, eroja ja samankaltaisuuksia verrattuna muihin ilmiöihin. Käsitteen ala tai tarkoite taas merkitsee niitä todellisen maailman objekteja, jotka täyttävät käsitepiirteet ja vastaavat näin käsitteen alaa. Käsitteen määritelmä on kattava kielellinen esitys käsitteen alasta. Nimitys taas on vakiintunut, sovittu kielellinen esitys, jonka avulla käsitteeseen viitataan.

Toinen tärkeä jäsennys on käsitteiden jakaminen arki- eli spontaaneihin käsitteisiin ja tieteellisiin käsitteisiin (Vygotski 1931/1982, 187–195; Voutilainen et al. 1991, 33–34). Tieteelliset käsitteet ovat käsitteellistyksiä, jotka perustuvat tieteellisiin teorioihin ja tutkimukseen. Tällaiset käsitteellistykset ovat muodostuneet tieteellisen menetelmän avulla, ja niitä voidaan kyseenalaistaa ja parannella uusissa tutkimuksissa. Eri tieteenaloilla on omat käsitteensä, jotka tiivistävät tietoa osittain samoistakin ilmiöistä eri näkökulmista, erilaisin menetelmin ja tarkoituksin. Arkikäsitteet ovat käsitteitä, joiden väliset rajat ovat sopimuksenvaraisia ja perustuvat arkiymmärrykseen maailmasta. Tieteellisiin ja arkikäsitteisiin voi sisältyä ymmärrystä

samoista ilmiöistä mutta eri näkökulmista ja erilaisin perustein. Tieteellisen käsitteen nimitystä kutsutaan termiksi.

Käsitehierarkia on abstraktio, jossa tiivistyy ymmärrys siitä, minkä käsitteiden tarkoitteilla on samoja ominaisuuksia ja missä määrin eri käsitteiden tarkoitteet kuitenkin eroavat toisistaan. Kaikilla päälajeja edustavilla alalajeilla on päälajin yhteisiä ominaisuuksia mutta sen lisäksi omia ominaisuuksia. Yläkäsite on kategoria, jonka ominaisuudet alakäsitteiden tarkoitteet täyttävät. Yläkäsitteen alakäsitteillä on keskenään samoja ja niitä toisistaan erottavia ominaisuuksia. Saman yläkäsitteen alakäsitettä kutsutaan rinnakkaiskäsitteeksi.

Vastaavasti kirjallisuustieteelliset käsitteet järjestyvät käsitehierarkiaksi, jossa kirjallisuuden käsitteet luokitellaan ylä-, ala- ja rinnakkaiskäsitteisiin. Kertoja on yläkäsite, jonka alakäsitteitä ovat henkilökertoja, kaikkietävä kertoja ja hän-kertoja. Nämä saman yläkäsitteen alakäsitteet ovat toistensa rinnakkaiskäsitteitä.

2.2 Käsitteiden asema kirjallisuudenopetuksessa

Käsitteiden asemaa kirjallisuudenopetuksessa on pohdittu paljon varsinkin 1980-luvulta tähän päivään. Keskustelu on saanut lisää vauhtia niin yksittäisistä tieteellisistä julkaisuista kuin esimerkiksi 2000-luvun alussa äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen rakenteen uudistuksesta ja opetussuunnitelmien painotuksista ja näiden uudistusten mukanaan tuomista äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen kohdistuvista vaatimuksista. Mainittava kirjallisuudenopetuksen sisältöihin vaikuttanut tutkimus on esimerkiksi Helena Lassilan ÄOL:n ammattilehti *Virkkeessä* vuonna 1982 julkaistu artikkeli, jonka yritykset hahmottaa motiivin, aiheen ja teeman käsitteiden välillä vallitsevaa käsitehierarkiaa vakiinnuttivat nämä kolme käsitettä oppisisällöiksi kirjallisuuden tunneille (Kouki 2009, 115).

2010-luvulla äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen rakenneuudistusta ja tätä myötä myös opetuksen sisältöihin sekä käsitteiden opettamisen että muunkin kirjallisuustieteellisen osaamisen eteenpäin välittämistä tarkasteleva tutkimus on puolestaan Outi Ojan käsialaa. Ojan kirja *Kohti kokonaisvaltaista tulkintaa* (2017) käsittelee lukutaidon kehittämisen tär-

keyttä vaikeatajuisessa, monimedioituvassa maailmassa, ja se ottaa kriittisesti kantaa tuoreimpaan äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen rakenneuudistukseen, jonka myötä kokelaan luetun ymmärtämisen ja tekstin tuottamisen taitoja testataan yhä selvemmin erillään toisistaan. Kirjassaan Oja esittää ehdotuksen tulkintamalliksi, jonka avulla voitaisiin analysoida mihin tahansa moodiin ja tarkoitukseen laadittuja tekstejä. Oja itse (Oja 2018) kommentoi malliaan seuraavasti:

Tarkoitukseni on ollut synnyttää keskustelua siitä, mitä äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjä lukio-opetuksessa opetetaan ja miten. Tarjoan yhdeksi ratkaisuehdotukseksi uusien mediatekstien tulkintaan oman 4K-lukumallin, jota voidaan käyttää erilaisten argumentoitujen tekstien sekä kaunokirjallisten ja multimodaalisten tekstien yleisenä tulkintamallina. Näin välttyttäisiin ahdingolta, joka on seurauksena, mikäli tekstien tulkinnasta ja lukemisesta tulee ainoastaan nopeasti vaihtuvien, erilaisten käsiteapparaattien soveltamista jatkuvasti uusiin genreihin. (Oja 2018, 84.)

Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti *Avaimessa* (Avain 1/2018) Outi Oja ja hänen puheenvuoroaan kommentoivat Satu Kiiskinen ja Aino Mäkikalli ottavat kantaa ylioppilaskokeen digitalisoitumiseen ja äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen rakenteen uudistumiseen. Varsinkin Ojaa ja Mäkikallia askarruttavat paitsi kaunokirjallisuuden opetuksen aseman heikentyminen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa myös kysymykset siitä, mitkä käsitteet ovat olennaisia opettaa lukiolaisille, joilta edellytetään ylioppilaskokeessa multimodaalisten tekstien monilukutaitoa. Uusi opetussuunnitelma on Ojan mielestä niin väljästi laadittu, että se jättää koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatijoille liikaa tulkinnanvaraa sen suhteen, mitkä sisällöt ja käsitteet tulisi lopulta opettaa. Lisäksi Oja, Mäkikalli ja Kiiskinen pohtivat, mikä loppujen lopuksi on äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisen tarkoitus ja korostavat perustaitojen merkitystä:

Olen toisaalla (HS 9.12.2017) esittänyt, että tulevaisuuden äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskiössä tulisi jatkossakin olla lukemisen, kirjoittamisen, puhumisen ja ajattelun perusteet eli kieli ja siihen läheisesti liittyvä kirjallisuus, jonka merkitys kirjoitus- ja lukutaidon ja erityisesti ajattelun kehittämisessä on olennaista. (Mäkikalli 2018, 89.)

Sekä Ojan tulkintamalli että Mäkikallin näkemys tulevat lähelle ajatusta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisäisestä integraatiosta: opiskelijat harjaantuvat kehittämään kielenkäyttö- ja ajattelutaitojaan tavoilla, joissa lukemisen, puhumisen ja kirjoittamisen taitoja ei voida erottaa toisistaan. Lisäksi Mäkikalli on samaa mieltä Ojan mallin hyödyllisyydestä.

Miten sitten tällainen keskustelu liittyy peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen? Oja ja Mäkikalli tuovat esille huolensa siitä, miten multimodaalisen tekstianalyysin oppisisällöt vievät tilaa kirjallisuuden ja varsinkin kirjallisuushistorian opetukselta lukion oppimäärässä. He eivät kuitenkaan käsittele puheenvuoroissaan ylioppilaskoeuudistuksen vaikutuksia perusopetuksen oppisisältöihin. Huomionarvoista on, että monilukutaitoon ja laajaan tekstikäsitteeseen liittyvät haasteet on huomioitu perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Monimediaisen tekstimassan tulkintavälineitä ei siis tarvitse lukiossa opettaa alusta alkaen, vaan niiden soveltamiselle on mahdollista luoda valmiudet jo ala- ja yläkoulun puolella.

Vuonna 2014 annetuissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on äidinkielen ja kirjallisuuden Kielikasvatus-osion kohdalla mainintoja laajasta tekstikäsitteestä ja monilukutaidosta. Perusteissa korostetaan, että kielen käyttöön eri tilanteissa ohjaaminen ”vahvistaa oppilaiden kielitietoisuutta ja eri kielten rinnakkaista käyttöä sekä monilukutaidon kehittämistä” (POPS 2014, 287). Lisäksi todetaan: ”[Äidinkielen ja kirjallisuuden] opetus perustuu laajaan tekstikäsitteeseen. Keskeisiä ovat monimuotoisten tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen sekä tiedon hankinnan ja jakamisen taidot.” (POPS 2014, 287). Osiossa, jossa kerrotaan yläkoulun oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvistä tavoitteista, korostetaan multimediaalisten tekstien hallintaa: ”Oppimisympäristöön kuuluu myös koulun ulkopuolinen kulttuuri- ja mediatarjonta. Työtavat valitaan niin, että luetun ymmärtämisen strategioiden hallinta vahvistuu ja tekstin tuottamisen prosessit sujuvoituvat. Tekstejä tuotetaan yksin ja yhdessä myös viestintäteknologiaa hyödyntäen.” (POPS 2014, 288). Esimerkiksi tekstin tuottamisen taitoja harjoitellaan yläkoulussa laatimalla audiovisuaalisia tekstiesityksiä. Samalla tuottamistehtävä havainnollistaa oppilaille audiovisuaaliseen mediaan liittyvien käsitteiden merkityksiä ja käyttöä. Monilukutaidon myötä *lukemisen* ja tekstin *tuottamisen* käsitteet saavat uusia sisältöjä ja opetuksessa täytyy ottaa kirjallisen tekstin ja siihen liittyvän käsitteistön lisäksi muutkin mediat ja niihin liittyvät käsitteet. Kirjallisuuden perustavanlaatuisen analyttisten käsitteiden läpikäymiselle ja syventämiselle jää tällöin vähemmän aikaa.

2000- ja 2010-luvuilla keskusteluun kirjallisuuden käsitteiden opettamisen tärkeydestä ovat toistuvasti ja kiihkeimmin ottaneet kantaa ja toistensa puheenvuoroja kommentoineet tutkijat Juha Rikama, Elina Kouki ja Samuli Hägg. Kaikki kolme ovat jokseenkin eri mieltä käsitteiden asemasta kirjallisuudenopetuksessa. Tarkastelen etenkin seuraavia julkaisuja: Koukin väitöskirja ”Käsitteitä tarpeen mukaan”, Äidinkielen opettajain liiton vuoden 2011 vuosikirjassa ilmestyneet kirjoitukset: Koukin artikkeli ”Tieteelliset käsitteet opetuksen haasteena” ja Häggin artikkeli ”Lukion uusi narratologia, jatkokurssi” sekä *Avaimessa* 2/2010 julkaistu Rikaman artikkeli ”Kontekstuaalisesta tulkinnasta”. Lisäksi käsittelen myös Riikka Pöyhösen *Avaimessa* 4/2011 esittämiä näkemyksiä käsitteiden opettamisesta, koska hän kytkee näkemyksensä Koukin ja Rikaman esityksiin. Esittelen Koukin väitöskirjan ensin.

Väitöskirjassaan *Käsitteitä tarpeen mukaan. Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa* (2009) Elina Kouki tutkii lukion oppikirjasarjojen tapoja opettaa kirjallisuuden analyysin käsitteitä ja abiturienttien vastauksista tekstitaitotehtävään ilmenevää käsitetietoa kertojan käsitteestä. Ylioppilaskokeessa, jonka vastauksia Kouki analysoi, oli tehtävänä pohtia Lars Sundin romaanin *Puodinpitäjän poika* tekstikatkelman kertojaa. Väitöskirjassaan Kouki tarkastelee ylioppilaskokeen tehtävänannon epämääräisyyttä ja monitulkintaisuutta ja ylioppilaskokelaiden reaktioita tällaiseen monitulkintaisuuteen. Koukin mukaan se, että kokelaat analysoivat *Puodinpitäjän* pojan kertojaa ennen kaikkea henkilöhahmona eivätkä kerrontateknisenä konstruktiona, johti suppeisiin analyysiin ja huonoihin pisteisiin.

Sekä Kouki että vastauksena Koukin väitteisiin Hägg pohtivat Lars Sundin *Puodinpitäjän poika* – romaanin kerrontateknisten ratkaisujen vaikutuksia kirjallisuustieteelliseen ymmärrykseen henkilökertojan ja kaikkitietävän kertojan käsitteiden määritelmistä ja määrittelyn haitoista ja mahdollisuuksista. Artikkelissaan ”Lukion uusi narratologia, jatkokurssi” Samuli Hägg kommentoi niitä arvotuksia ja päätelmiä, joita Kouki on tehnyt kokelaiden vastausten perusteella. Hägg kritisoi sitä, että Kouki näkee kertojan käsitteen alan monitulkintaisuuden huonona asiana. Häggin mielestä kertoja-käsitettä ei saisi palauttaa yhteen lukkoonlyötyyn merkitykseen. Hänen mielestään kertoja voi samanaikaisesti tarkoittaa sekä tekstistä konstruoitavaa kerrontateknistä ratkaisua että tekstissä henkilöityvää kertovaa tahoja, jolla on persoonalli-

suus ja omia intentioita ja johon voidaan soveltaa esimerkiksi mielen teoriaa ja muita psykologian käsitteitä, eivätkä nämä kaksi määritelmää suinkaan ole toisensa poissulkevia (Hägg 2011, 44–45). Häggin mukaan se, että kertojan käsitettä tarkastellaan samanaikaisesti useasta eri näkökulmasta, pikemminkin rikastuttaa kuin sekavoittaa teosanalyysia. Olen samaa mieltä Häggin kanssa, että henkilökertojan ja kaikkietävän kertojan välimuotojen tunnistamiseen ja analysoimiseen valmistavia tekstiesimerkkejä täytyykin käydä lukio-opetuksessa läpi riittävästi, jotta ymmärrys kertoja-käsitteen eri puolista karttuisi.

Juha Rikamakin viittaa Koukin väitöskirjaan omassa artikkelissaan. Kouki mainitsee Rikaman tutkimukset artikkelissaan vertaillen näkemyksiä kirjallisuudelle tarpeellisista käsitteistä. Hägg taas ottaa omassa artikkelissaan kantaa Koukin sekä väitöskirjassa että vuosikirjassa julkaistussa artikkelissa esittämiin näkemyksiin kirjallisuuden käsitteiden opettamisesta.

Artikkelissaan ”Kontekstuaalisesta tulkinnasta” (*Avain* 2/2010) Rikama pohtii kontekstuaalista lukutapaa, sen roolia maallikoluennassa ja sovellutuksia kouluopetuksessa. Rikaman mielestä riittää, että oppilaat pystyvät tekemään päätelmiä tekstin tarinamaailmasta sen elementtien ja tekstin kerronnan avulla arkikäsitteitä käyttäen; itse kerrontaan tai tekstin toimintaan kompositiona liittyvien johtopäätösten tekemistä ja tieteellisten käsitteiden apuna käyttämistä ei hänen mukaansa tarvitsisi oppilailta edellyttää lainkaan. Rikaman kouluopetukseen puoltama kontekstuaalinen lukutapa, jossa lukija analysoi arkikäsitteiden avulla teoksen rakenteen sijasta teoksen kantamia merkityssisältöjä, on myös muiden tutkijoiden tunnistama. Esimerkiksi Kaisa Ahvenjärvi ja Leena Kirstinä luonnehtivat kirjansa *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja* (2016/2013) johdannossa ”Kirjallisuudentutkimuksen paradigmat ja kouluopetus” 2000-luvulla vallalla ollutta psykologisoivaa lukutapaa ja arkikäsitteiden toteutettavaa maallikoluentaa seuraavasti:

Psykologinen tutkimus painottaa kirjallisuuden ihmissuhdetematiikkaa. Henkilöiden luonneanalyysia harjoitetaan koulussa ja kirjallisuuden harrastajapiireissä yksinkertaisesti siitä syystä, että ihmiset ovat kiinnostuneita toisista ihmisistä. Kuitenkin kirjojen henkilöistä puhutaan useimmiten ilman erityistä teoriaa soveltaen ajankohtaisia puhe-
tapoja, joita psykologisoituneen aikamme media tuottaa. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2016/2013, 17.)

Mielestäni Rikaman esittämä ajatus pelkkään merkityssisältöön kytkeytyvien käsitteiden opettamisesta on – etenkin tutkielmani tutkimustulosten (ks. luku 4) valossa – jokseenkin kestävä. Esimerkiksi Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä – kirjasta (2001) löytyy argumentteja Rikaman esitystä vastaan. Kai Mikkosen kirjoittamassa luvussa ”Lukeminen tulkin-tana” korostetaan, että kognitiivisen kompetenssin lisäksi kirjallisuuden ymmärtäminen edellyttää myös kirjallista kompetenssia. Kirjallinen kompetenssi karttuu nimenomaan lukemalla ja koskee käsityksiä kirjallisuudesta esitysmuotona. Luvussa mainitaan myös, että esimerkiksi ironiaa ilmiönä on mahdotonta ymmärtää ilman esitysmuodon tarkastelua (Mikkonen 2001, 74–75). Esitysmuodon tarkasteleminen on siis välttämätöntä, jotta teoksen merkityssisältö ymmärretään oikein.

Kysymys tieteellisten käsitteiden ja arkikäsitteiden käytön mielekkyydestä on tärkeä niin kirjallisuudenopetukseen liittyen kuin myös kirjallisuudentutkimuksen osalta. Kirjallisuudentutkimuksen tieteellisen eksaktiuden perusteita pohtiva Saariluoma (1990) huomauttaa: ”Riippumatta siitä, missä määrin [kirjallisuuden] tutkija käyttää tieteellisiä erikoiskäsitteitä, hän on joka tapauksessa riippuvainen valtavasta arkikielen (tai sitä hieman rikkaamman ’sivistyneen’ kielen) käsitteistöstä, jonka käyttöön hänen tutkimuksensa välttämättä pohjaa” (Saariluoma 1990, 126).

Kouki kommentoi Rikaman näkemystä pikaisesti artikkelissaan ”Tieteelliset käsitteet opetuksen haasteena” (Kouki 2011) ja kattavammin muiden tutkijoiden näkemysten rinnalla puheenvuorossaan ”Narratologinen jalanjälki koulujen kirjallisuudenopetuksessa” *Avaimen* numerossa 1/2009. Kouki löytää Rikaman ehdotuksesta vahvuuksia. Lisäksi varsinkin Koukin kirjoituksesta *Avaimessa* käy ilmi, ettei Kouki kannata tarkkarajaisia käsitteenmäärittelyjä lainkaan yhtä hanakasti kuin esimerkiksi Hägg esittää hänen tekevän:

– – postnarratologista aikaa eletessä koulujen kirjallisuusdidaktiikan lähtökohtana on hyvä korostaa ”kertomuksen ja elämän suhteen selvittämistä” sen sijaan, että keskitytään epämääräisillä käsitteillä operoimiseen. Oppilaan mahdollisuus prosessoida kertomusten avulla omia kokemuksiaan on kirjallisuudenopetuksessa tärkeintä, kuten Juha Rikama (2005, 21–22) on todennut pohtiessaan nykynarratologian antia kirjallisuudenopetukselle. – –

– – Tiedossa toki on, että joidenkin mielestä se ei kuitenkaan riitä (Koskela 2000a, 611–612), vaan on osattava käyttää oikeaoppista kirjallisuustieteellistä metakieltä:

”Tarkka lukeminen edellyttää täsmäkielen hallintaa.” (Uusi-Hallila 2002, 15–16.)
(Kouki 2009, 56– 57.)

Hägg taas vastaa Rikaman tulkintoihin omasta artikkelistaan hyvinkin kärkevästi. Rikama on tulkinnut Häggin ehdottavan mahdollisimman laajan käsitevalikoiman opettamista, vaikka Hägg ei sellaista artikkelissaan ehdota.

Myöhemmässä puheenvuorossaan ”Miksi äidinkielen ylioppilaskoetta täytyy uudistaa?” (*Avain* 1/2013) Kouki korostaa mielestäni perustellusti, että kirjallisuuden analyyttiset käsitteet tulee opettaa sen relaationa, mitä esitetään ja miten: kirjallisuuden käsitteen ala muodostuu merkityssisällön ja sen esitystavan yhteyksistä toisiinsa (Kouki 2013, 75). Toista on tarkasteltava suhteessa toiseen. Esimerkiksi kun analysoimme teoksen henkilöhahmoja, on otettava huomioon sekä se, millaisia he ovat, että se, minkälaisesta näkökulmasta heistä kerrotaan. Näkökulmaa analysoitaessa taas on pohdittava, miten lukijaan pyritään vaikuttamaan sillä, kenen asenteiden läpi tiedot esimerkiksi tarinan henkilöhahmoista ja tapahtumista suodattuvat.

On hyvä myös korostaa, että relaatiot vallitsevat paitsi yksittäisten käsitteiden piiriin kuuluvien tekstin rakenteiden ja niiden merkityssisällön välillä myös eri käsitteiden alaan kuuluvien rakenteiden välillä. Tästä yllä havainnollistamani henkilöhahmon, kerronnan ja näkökulman käsitteet ovat hyvä esimerkki. Kouki taas jatkaa ajatustaan korostamalla, että teoksen rakennetta tulisi aina eritellä niin, että erittely rakentaa tulkintaa teoksesta. Rakennetta ei voi eritellä irrallaan päätelmistä siitä, miten nuo rakenteet vaikuttavat luentaan.

Artikkelissaan ”Teksti- ja kontekstilähtöisyydestä akselimalliin. Lukion kirjallisuudenopetuksen kehittämissuuntia” (*Avain* 4/2011) Riikka Pöyhönen taas näkee, että niin Koukin kuin Rikamankin edustama kanta on jyrkkä ja tästä syystä ongelmallinen. Pöyhönen kuitenkin myös löytää molempien tutkijoiden näkemyksistä vahvuuksia. Hän pyrkii muodostamaan kompromissin Rikaman ja Koukin näkökantojen välille ehdottamalla, että ylioppilaskirjoituksiin sisällytettäisiin esitysmuodon analyysia edellyttävien tehtävien lisäksi teoksen merkityssisällön analyysitahtoja mittaavia tehtäviä. Vaikka tällainen uudistus huomioisikin teoksia merkityssisällön näkökulmasta analysoivien oppilaiden osaamisen hyvin, mielestäni on kuitenkin tarpeen pohtia,

täyttyisikö Koukin peräänkuuluttama kokonaistulkinnan idea tällaisessa eriytyneessä tehtäväpatteristossa.

Lisäksi Pöyhönen ehdottaa kirjallisuuden opetukseen sovellettavaksi niin kutsuttua akselimalia: tarkkarajaisten substantiivimaisten käsitteiden sijaan kuvailtaisiinkin kirjallisuuden rakenteiden ominaisuuksia sellaisilla käsitteillä, jotka kuvaavat aste-eroja ja ovat luonteeltaan ja käytöltään kertojan ominaisuuksia luonnehtivia, adjektiivimaisia. Pöyhösen mukaan esimerkiksi kertojan tietävyydellä olisi erilaisia asteita: ei puhuttaisikaan kaikkietävästä kertojasta vaan kertojasta, joka tietää teoksesta riippuen eri määrän tarinamaailman asioista, joissain teoksissa enemmän, joissain vähemmän (Pöyhönen 2011, 57–58). Käsitteiden avulla siis pikemminkin luonnehdittaisiin esimerkiksi kertojan ominaisuuksia kuin määrättäisiin lukkoon-lyöty kertojatyyppi.

Pöyhösen ehdotuksen vahvuus on se, että se tarjoaa ratkaisun Häggin esiinnostamien määrittelyvaikeuksia tuottavien, kokeellisten kaunokirjallisten tekstien analysoimiseen: mallin valossa on helppo eritellä esimerkiksi Lars Sundin romaanin katkelman kertojan kaikkietävyydenomaisuutta ja henkilöahmomaisuutta. Olen kuitenkin sitä mieltä, että oppilaan on tärkeää oppia itse käsitteiden lisäksi niiden väliset relaatiot ja tämä tapahtuu parhaiten niin, että itse käsitteet säilyvät tarkkarajaisina ja helpostilähestyttävinä. Mielestäni oppilaan on helpompi ymmärtää kaikkietävän ja hän-kertojan käsitteiden yhteydet esimerkiksi näkökulman käsitteeseen, kun näkökulman käsite kytketään nimenomaan substantiivimaisiin kertojan alakäsitteisiin eikä yksittäisiin ominaisuuksiin.

Ojan ja Mäkikallin lisäksi siis myös Kouki, Hägg, Rikama ja Pöyhönen pohtivat lukion äidinkielen oppimäärää uhkaavaa käsiteähkyä, mutta yksikään heistä ei ota kirjoituksessaan eksplisiittisesti kantaa siihen, miten monilukutaidon korostumisen myötä seuraavat käsitteiden opetuksen ongelmat näkyvät tai voitaisiin ratkaista yläkoulussa. Ymmärtääkseni Rikama pääsee näistä kuudesta tutkijasta kuitenkin lähimmäs tätä pohdintaa ehdottaessaan maallikkoluentaa käsitteiden oppimisen tavaksi. Tulkintani mukaan Rikaman maallikkoluennan lukijalle asettamat edellytykset nimittäin vastaavat nimenomaan yläkouluikäisen kognitiivisen ajattelun kehitystasoa. Otan Rikaman ajatuksiin kantaa myöhemminkin tässä tutkielmassa, koska kontekstuaalisen lukutavan ja teoksen merkitysisältöä jäsentävien arkikäsitteiden käytön voi ajatella

liittyvän kiinteästi yläkoululaisten tapoihin analysoida lukemaansa teosta. Myös Koukin ja Häggin kiista arkikäsitteiden asemasta tieteellisten käsitteiden oppimisessa on kiinnostava tutkielmani tulosten kannalta, koska oppilaiden voi olettaa hyödyntävän omatekoisten nimitysten lisäksi arkikäsitteitä viitatessaan tieteellisiin käsitteisiin ja kirjallisuuden ilmiöihin. On kiehtovaa analysoida, millä tavoin oppilaat teosta analysoidessaan liikkuvat teoksen merkityssisällön ja rakenteen ja arki- ja tieteellisten käsitteiden välillä keskustelussaan.

Selvästikin käsitteiden opettamisesta on keskusteltu paljon enemmän lukio-opetusta kuin yläkoulun opetusta koskien. Voitaisiinko yläkoulun äidinkielen opetuksessa painottaa tiettyjen käsitteiden opettamista, esimerkiksi Outi Ojan esittämää neljän K:n tulkintamallia tai sitä vastaavia tekstimoodien rajat ylittäviä erittelyn ja tulkinnan malleja? Voisiko tällainen analyysitaitojen kumulatiivinen hallinta vähentää lukio-opetuksen paineita opettaa opiskelijoille kirjallisuuden analyttisten käsitteiden käytön perusteita? Miksei äidinkielen ylioppilaskokeessa kullannarvoiseksi tiedonmuruseksi voisi osoittautua jokin lukion abikurssin sijaan jo yläkoulun puolella omaksuttu käsitetieto?

Kouki näkee, että asiantuntijoiden, opettajien ja oppikirjojen tekijöiden välillä vallitseva yksimielinen ymmärrys kunkin kirjallisuuden käsitteen alasta ja yksittäisten käsitteiden välillä vallitsevasta käsittehierarkiasta, toisi selkeyttä menetelmiin, joilla käsitteitä oppilaille opetetaan. Lisäksi Kouki korostaa sitä, että tieteellistä keskustelua käsitteiden opettamisen menetelmistä tulisi käydä entistä enemmän. Koukin mielestä on myös tärkeää, että oppilaiden epäspesifi, arkikäsitteiden varaan rakentunut käsitetieto pyritään opetuksessa purkamaan ja korvaamaan spesifimmällä kirjallisuustieteelliseen tutkimukseen perustuvalla käsitetiedolla osoittamalla arki- ja tieteellisen käsitteen välillä vallitsevia eroja (Kouki 2009, 2011).

Hägg puolestaan näkee, että arkikäsitteiden varaan rakentuneesta käsitetiedosta ei pitäisi pyrkiä opetuksessa ehdoin tahdoin eroon vaan sitä voisi käyttää hedelmällisenä maaperänä tieteellisen käsitteen omaksumiselle. Lisäksi Hägg asennoituu käsitteiden alasta vallitsevaan epäselvyyteen välttämättömyytenä ja näkee, että jos kirjallisuuden analyttiset käsitteet määriteltäisiin yksiselitteisesti, monia kirjallisuuden ilmiöitä, esimerkiksi kokeellisen kirjallisuuden kokeellisia kerrontateknisiä ratkaisuja, jäisi määritelmien ulkopuolelle (Hägg 2011).

Kannatan Koukin ajatusta käsitehierarkian selvytydestä. Mielestäni olisi hyvä nähdä käsitteiden selkeyden syntyvän yksittäisten käsitteiden määritelmien selvärajaisuuden sijaan käsitteiden välillä vallitsevien relaatioiden pysyvyydestä. Samalla tavoin kuin sanasemantiikassa ajatellaan sanojen merkityksen syntyvän lopulta nimenomaan yksittäisten sanojen merkitysten välisistä suhteista, samaa ajatusta voisi soveltaa kirjallisuuden käsitteidenkin alan ymmärtämiseen.

Olisiko synteesi Koukin ja Häggin ajatusten välillä sittenkin mahdollinen? Voisiko ajatella, että kertojan käsitteen alan laajentuessa tutkijoiden silmissä, kirjallisuudentutkimuksen tulisikin uudelleenmääritellä kertojan käsitteen sijaan sen suhteet muihin kirjallisuuden analyysin käsitteisiin?

Monet kirjallisuuden moodit ja genret pakenevat lukkoonlyötyjä, selvärajaisia määritelmiä. Esimerkiksi satu ja satiiri ovat lajeja, jotka on pakko määritellä listaamalla suuri joukko sekä tekstin rakenneratkaisuihin ja aiheisiin liittyviä käsitepiirteitä. Nämä käsitepiirteet toteutuvat vain osittain ja eri tavoin lajia edustavissa eri teoksissa. Yhtä lajin kaikille edustajille yhteistä piirrejoukkoa on mahdotonta nimetä, ja on turvauduttava lajipiirteisiin, jotka saavat esimerkiksi satiirin pikemminkin ikään kuin haiskahtamaan satiirilta, tuntevan satiiriselta, sen sijaan, että ne tarjoaisivat yksiselitteisen todisteen siitä, että kyseessä olisi nimenomaan tätä kirjallisuudenlajia satiiri edustava teos. Esitystavassaan toinen satiirinen teksti voi hyödyntää esimerkiksi ironiaa, toinen allegoriaa. Sekä ironia että allegoria nähdään satiirille ominaisiksi piirteiksi, vaikka ne eivät samanaikaisesti kaikista satiirisista teoksista löydykään.

Häggin näkemys, että Kouki vähättelee oppilaiden arkikäsitteisiin liittyvän käsitetiedon merkitystä opetukselle, ei aivan vastaa sitä, mitä Kouki oikeastaan väitöskirjassaan sanoo. Kouki nimenomaan myöntää Jyrki Kalliokoskea mukailleen, että esimerkiksi vaikean motiivin käsitteen voi opettaa oppilaiden motiivin arkikäsitteeseen ja muiden tieteenalojen samannimityksisiin käsitteisiin liittyvän käsitetiedon avulla pohtimalla luokassa yhteisesti, millä perusteella myös kirjallisuuden analyttisellä käsitteellä motiivi on samanlaisia ominaisuuksia kuin muiden motiivin käsitteiden tarkoitteilla. Mitä tai ketä teoksen motiivi motivoi? Mikä teoksessa motivoituu motiivin myötä? Tieteellisen käsitteen arkikäsitteiden ja muiden tieteenalojen samannimityksisten käsitteiden avulla opettaminen on sopusoinnussa opetussuunnitelman perusteissa 2016 oppiaineilta edellytetyn opetuksen kielitietoisuuden ajatuksen kanssa (OPS 2016,

291). Hägg on siis oikeilla jäljillä ja ajan hermolla korostaessaan omassa artikkelissaan arkikäsitteiden hyödyntämisen tärkeyttä tieteellisten käsitteiden opetuksessa.

Keskustelussa käsitteiden asemasta kirjallisuuden opetuksessa tulee puhe myös siitä, pitäisikö käsitteet opettaa teoriasta irrallaan vai niin kutsutun ”teorialaahuksen” kanssa. Mikko Turunen on käyttänyt teorialaahuksen käsitettä väitöskirjassaan *Haarautuvat merkitykset*. Puukuvasto Lassi Nummen lyriikassa (2010) (Turunen 2011, 52) ja puhunut teorialaahuksen käsitteestä pitäessään luentoja käsitteiden asemasta kirjallisuuden opetuksesta kurssillaan KIRA4E – Kirjallisuuden opettaminen syksyllä 2018 (Luento 02.10.2018). Nykyinen opetussuunnitelma edellyttää, että kirjallisuudenopetuksessa oppilaalle tehdään selväksi, millaisiin teoretisointeihin opetettavat tiedot perustuvat. Lisäksi opetussuunnitelma edellyttää, että oppilaalle tarjotaan vaihtoehtoisia tiedonmuodostuksen tapoja ja selitysmalleja samalle käsitteelle. Juuri tämä vaihtoehtoisten selitysmallien tarjoaminen varmistaa kirjallisuustieteellisen tiedon hermeneuttisen luonteen, kun tiedolle vaaditaan perusteluja. Tutkijat muistuttavat, että teorioiden opettamisessa täytyy kiinnittää huomiota myös siihen, millä abstraktiotasolla ja millaisin havainnollistuskeinoin teorit kullekin vuosikurssille opetetaan, jotta oppisisältö jäisi liian vaikeaksi tai liian pinnalliseksi. Mielestäni teorioitakin opetettaessa pitäisi kiinnittää huomio ennen kaikkea käsittehierarkiaan ja sen muotoutumiseen yksittäisiin käsitteisiin liittyvien teorioiden sijaan. Ongelmana teorian mahdollittamisessa opetukseen on se, että aika ja resurssit ovat loppua kesken ja opettajan täytyy yhä tarkemmin valikoida, mihin käsitteisiin opetuksessa syvennytään. Lisäksi lisäpäänvaivaa tuottaa se, millä perusteella opetettavat käsitteet valitaan. Painotetaanko perustietojen hallintaa vai ajankohtaisten ilmiöiden tuntemusta?

2.3 Kirjallisuuden käsitteet yläkoulun opetuksessa ja oppikirjoissa

Kurssilla KIRA4E – Kirjallisuuden opetus syksyllä 2018 toteutimme kasvatustieteen opiskelijan Jenny Priikin kanssa kurssityön ”Ajatuksia kirjallisuuden opettamisesta”, jossa vastasimme erilaisiin laajoihin pohdintatehtäviin kirjallisuudenopettamisesta (Priiki & Tolvanen kurssityö, syksy 2018). Eräässä tuntiopetuksen ideointitehtävässä pohdimme teemaa yläkoulussa opettavana käsitteenä. Toteamme seuraavasti:

Koska opetussuunnitelma ohjaa opettamaan *teeman* käsitteen vasta yläasteella, kun monet muut kirjallisuuden analyttiset käsitteet opetetaan jo ala-asteella, on luontevaa esitellä tämä oppilaalle uutena tuleva käsite jo yläkoulun alussa, jotta hänelle jää aikaa omaksua se ja kytkeä käsitteetietoonsa muista käsitteistä ja kirjallisuudenopetuksen op-

pisissä. Teeman käsitteen oppimisen myötä muuttuu ymmärrys myös muista analyyttisistä käsitteistä esimerkiksi sen osalta, miten eri tekstelementit rakentavat teemaa. Opetuksessa tulisi mielestäni varmistaa, ettei tieto teeman käsitteestä jää irralliseksi ja muistinvaraiseksi vaan kytkeytyy ymmärrykseen muista käsitteistä. Esimerkiksi miljöön on oppilaalle jo ennestään tuttu käsite, mutta hänen on hyvä teeman käsitteen oppimisen yhteydessä kasvattaa ymmärrystään siitä, miten esimerkiksi miljöön kuvaus voi rakentaa teoksen teemaa ja esimerkiksi jokin toistuva yksityiskohta miljöön kuvauksessa voi toimia teoksen motiivina. (Priiki & Tolvanen kurssityö, syksy 2018, 3–4.)

Huomioin kurssityössä, että vaikka yläkoulun opetussuunnitelmassa ei ole lukuisia eksplisiittisiä mainintoja teeman käsitteen opettamisesta, teeman käsitteen opettamisen tärkeyden voi ajatella tulevan ilmi implisiittisemmin: esimerkiksi kehotukset ”oppilaan monilukutaidon lisäämiseen” (POPS 2014, 287), ”oppilaan kielitietoisuuden lisäämiseen” (POPS 2014, 287) ja siihen, että ”kirjallisuuden analyysin ja tulkinnan taitoja syvennetään” (POPS 2014, 288) (Priiki & Tolvanen syksy 2018 kurssityö). Toteamme Priikin kanssa noista opetussuunnitelman kohdista:

Tällaiset huomiot opetussuunnitelmassa viittaavat vaatimuksiin auttaa oppilasta lähestymään teosta kriittisen ja tulkitsevan lukemisen kautta sen sijaan, että hän ottaisi tekstin merkityksen annettuna pelkästään sen niin sanotun pintatason perusteella. Kirjallisuudentutkimuksessa teos jakautuu sen pinta- ja syvätasoon (Suomela 2001, 151–152). Pintatasolla tarkoitetaan tekstissä sanottua ja lukijan tekstistä ilman päättelemistä saamaa tietoa. Syvätaaso taas kattaa ne tekstin merkitykset, jotka lukijan täytyy päätellä pintatason perusteella, esimerkiksi aukkokohtat eli se, mitä tekstissä jätetään sanomatta. Kun oppilas päättelee teoksen teeman, hän liikkuu tekstin syvätasolla. Syvätasolta käsin tekstin tarkasteleminen taas auttaa oppilasta hahmottamaan teosta yhtenäisenä kompositiona, jossa teeman rakentuminen tekstiin eri rakenneosien kautta sitoo näitä rakenneosia toisiinsa ja tekee teoksesta yhtenäisen kokonaisuuden. Kun oppilas lukee tekstiä tällä tavalla kriittisesti ja kielitietoisesti keinotekoisena tuotoksena, jossa kielelliset valinnat vaikuttavat lukijaan, eikä irrallisten objektiivisena irrallisten tietojen lähteenä. (Priiki & Tolvanen kurssityö, syksy 2018, 4.)

Tässä mielessä ajatus käsittehierarkian käsitteiden välisten suhteiden pysyvyydestä, vaikka ymmärrys yksittäisistä käsitteistä muuttuisikin, on mielestäni hyödyllinen. Vaikka tieto molempien käsitteiden sisällöstä joko kirjallisuustieteessä tai henkilökohtaisessa oppimishistoriasamme muuttuisi, käsitteiden tarkoitteiden välinen suhde pysyy samana ja käsitteiden sisältöjen muutokset vaikuttavat niiden kautta toisiinsa. Esimerkiksi kun kertoisuus ymmärretään kirjallisuustieteessä aiempaa monimutkaisempana ilmiönä kokeellisten kerrontatekniikoiden myötä, myös ymmärrys siitä, että kertojan miljööstä antama kuvaus on totuudellisuudeltaan

ja tarkoituksiltaan aiempaa luulemaamme monimutkaisempi, seuraa väistämättä tämän ymmärryksen myötä.

Myöhemmässä osiossa kirjallisuudenopetuksen kurssin parityössä tarkastellessamme käsitesekaannuksen eli käsitteiden liian samanlaisten termien myötä syntyvien väärinymmärrysten ilmiötä toteamme Priikin kanssa seuraavasti:

Kielitietoisuuden korostuttua uudessa opetussuunnitelmassa (POPS 289–291) 7.–9. vuosiluokkien opetuksessa tulisi kiinnittää yhä enemmän huomiota siihen, millä termeillä eri käsitteisiin viitataan. Varsinkin Koukin (Kouki 2011) mielestä käsitteiden opettamisen selkeyttämiseksi ja väärinymmärrysten välttämiseksi oppikirjojen tekijöillä, opettajilla ja asiantuntijoilla tulisi olla yhteinen näkemys eri käsitteiden sisällöistä ja asemasta opetuksessa (Kouki 2011, 25–26; 29). Epäselvyyden siitä, millä termeillä eri käsitteisiin viitataan ajatellaan ennen kaikkea vaikeuttavan yhteisymmärryksen syntymistä luokahuoneessa. Toisaalta väärinymmärrys myös mahdollistaa käsitteiden aloista yhdessä neuvottelemisen ja käsitteeseen liittyvien perusteluiden esiin tulemisen ja haastamisen, jolloin oppilaalle on mahdollista omaksua käsitetieto paremmin. (Priiki & Tolvanen kurssityö, syksy 2018, 10.)

Kouki (2009) analysoi väitöskirjassaan kaunokirjallisuuden käsitteiden opettamisessa ilmeneviä käsitesekaannuksia eri oppikirjasarjoissa. Kouki kiinnittää muun muassa huomiota siihen, miten monissa oppikirjasarjoissa termillä 'kerronta' viitataan kahteen eri käsitteeseen. Kouki käyttää näistä kahdesta *kerronta*-nimisen käsitteen samannimisyydestä jäsenystä "käsitettä kerronta voi käyttää joko laajasti – tai rajatummassa merkityksessä, yhtenä kerronnan perusmuodoista" (Kouki 2009, 96). Väitöskirjassaan Kouki pohtiikin tätä samaa *kerronta*-käsitteeseen liittyvää käsitesekaannusta lukion oppikirjoissa (Kouki 2009, 91–99). Osana parityötämme minä ja Jenny Priiki analysoimme tätä *kerronta*-termin käyttämiseen kahden käsitteen yhteydessä liittyvää käsitesekaannusta edelleen. Minua myös tässä tutkielmassani kiinnostaa, mitkä väärinkäsitykset ovat termiin ja mitkä käsitteeseen liittyviä ongelmia. Koukin väitöskirja on ansiokas, mutta omassa tutkielmassani huomioon otettu *termin* käsite ei ole osa hänen väitöskirjansa käsitteistöä.

Opetussuunnitelmassa (OPS 2016, 291) korostetaan oppiaineen kielitietoisuuden ajatusta, josta jo edellä hieman mainitsinkin. Oppiaineen kielitietoisuudella tarkoitetaan, että opettajat ja oppilaat ovat tietoisia kielenkäyttötavoistaan ja niiden luomista arvotuksista ja painotuk-

sista. Lisäksi kielitietoinen opetus ottaa paremmin huomioon eri kielitaustaisten mahdollisuudet omaksua oppiaineen oma kielioppi eli oppiaineen tavat käyttää kieltä tiedonrakennukseen. Tämä on tärkeää esimerkiksi pohdittaessa, osallistuuko esimerkiksi S2-oppilas oppiaineen opetukseen omalla kielellään vai suomen kielellä ja millä tavoin opetusta eriytetään hänelle sopivaksi. Opetussuunnitelmassa on kielitietoisuutta käsittelevässä osiossa erikseen vaatimus, että käsitteiden opettamiseen on oppiaineissa kiinnitettävä huomiota (POPS 2014, 291).

Oppilaat opiskelevat kaunokirjallisuuden analyttiset käsitteet yläasteella yksityiskohtaisesti 7. luokalla, mutta niitä syvennetään (käsitteen syventämisestä Aebli 1987/1991; 285, 292—294, 339—355) eri näkökulmista myöhemmin yläasteella, 8. luokalla esimerkiksi genrekirjallisuuden näkökulmasta (*Särmä 8*) ja 9. luokalla kirjallisuushistorian opiskelun (*Särmä 9*) ja oppisisältöjä soveltavan (käsitteen soveltamisesta Aebli 1987/1991; 285, 294—296, 383—413) päättötyön yhteydessä.

Esimerkiksi *Särmä 8* (2014) antaa käsitteetietoaa kaikkietävästä kertojasta genrekirjallisuuden yhteydessä: ”Romaaneissa, joissa on kaikkietävä kertoja, näkökulmaa voidaan vaihdella” (*Särmä 8*; 183, 188). Lisäksi kaikkietävän kertojan avulla teoksessa ”voidaan kuvata samaan aikaan eri paikoissa tapahtuvia asioita” (em., 188). Genrekirjoista etenkin kauhu- ja fantasia-kirjoissa on usein kaikkietävä kertoja, joka mahdollistaa näille genreille hyödylliset kerronnalliset ratkaisut (*Särmä 8*; 183, 188).

Särmä-oppikirjasarjan kirjoittajat käyttävät kertojan ja kirjailijan toiminnasta kaunokirjallisissa teoksissa paljon verbin passiivimuotoa: kaunokirjallisissa teoksissa esimerkiksi ”kuvataan”, ”kerrotaan”, ”näytetään”, ”sanotaan” ja ”viihdytetään”. Ei ihme, että passiivimuodon käyttö tarttuu oppilaiden kirjallisuuskeskusteluihin (kaikissa kahdeksassa keskustelussa, ks. luku 4). Toisaalta kirjallisuuden toimintaan on vaikea viitata aktiivissa varsinkin, jos kirjallisuuden keinoja ei ajatella kirjailijan intentionaalisesti käyttämiksi. Kun kirjantekijät viittaavat kaunokirjallisuuden komposition syntymiseen passiivissa, hämärtyy se, kuka tai mikä on komposition synnyttämisessä aktiivisena toimijana. Passiivista käyttämällä oppija voi samaistaa tekijän, kertojan ja fokalisoijan toiminnan toisiinsa, ilman että oppijan tarvitsisi eritellä, mistä tahosta hän itse

asiassa puhuu. *Tekijä, kertoja ja fokalisoija* ovat kuitenkin eri asioita. Tämä tulee esille varsinkin ironisissa teksteissä, joissa tekijän, kertojan ja fokalisoijan intentiot voivat olla hyvinkin erilaisia ja nämä tahot olisi hyvä pitää tulkinnassa erillään toisistaan.

Jälleen tutkijoilla on hyvin perusteltuja näkökantoja siitä, haittaako vai rikastaako kirjallisuuden käsitteiden sekoittuminen toisiinsa tulkintaa kirjallisuudesta. Laura Karttunen ja Maria Mäkelä (2017) ovat tarkastelleet kirjallisuustieteen pääsykokelaiden ja peruskurssilaisten ymmärrystä teoksen kertojan ja fokalisoijan eroista ja tuon ymmärryksen hämärtyamisen antia kokelaiden ja opiskelijoiden analysoimastaan teoksesta tekemille huomioille. Karttunen ja Mäkelän mukaan teoksen kertojan ja fokalisoijan samaistaminen toisiinsa käsitteiden tiukasti erillään pitämisen sijaan voi jopa rikastaa analyysia ja tulkintaa teoksesta, etenkin omaa lukemistaan tematisoivan teoksen kohdalla. (Karttunen & Mäkelä 2017.) Korkeakouluopintojensa kynnyksellä ja niitä aloitelleilla lukijoilla on toki erilainen osaamistaso kuin omassa tutkielmasani tutkimillani yläkoulun oppilailla. Kysymys käsitteiden lähes puritistisen täsmällisen ja intuitiivisemmän, vähemmän täsmällisen käytön hyödyistä ja haitoista on kuitenkin koulutusasteesta riippumatta suhteellisen sama. Vaikeasti eriteltävissä olevan teoksen, kuten tutkimukseni käyttämäni Huovisen *Hyvästi Luonto* -novellin, kohdalla kertojan ja fokalisoijan mieltäminen samoiksi tahoiksi voi kenties jopa auttaa oppilasta alkuun analyysissa, jos oppilaan olisi muuten vaikeaa löytää lähestymistapaa teokseen.

Tutkimukseni analyysiosiossa (luvut 4 ja 5) havainnot tutkittavien lukeman novellin ironiasta keskusteluissa tarjoavat kiinnostavia näkökulmia oppilaiden käsitteiden käyttöön ja tulkintojen ilmaisemiseen. Siksi ironian käsite on keskeinen tutkimukselleni. Yläkoulun *Särmä*-sarja ei käsittele ironiaa oikeastaan eksplisiittisesti lainkaan: *ironia*-termille ei ole omaa hakusanaa sarjan hakemistoissa, eivätkä sarjan kirjat määrittele tai muutenkaan mainitse käsitettä myöskään leipäteksteissä. Sen sijaan *Särmä*-kirjat tarkastelevat ironian lähikäsitteitä, esimerkiksi *sarkasmin* käsitettä, sekä sivuavat monia ironian käsitepiirteitä (ks. ironian käsitepiirteistä 'ironia' Tieteen termipankki), joita on esimerkiksi monilla *Särmä*-kirjoissa määritellyillä ja havainnollistetuilla retorisisilla keinoilla. Sarkasmi on intentionaalista, purevaa ivaa (ks. 'sarkasmi', Tieteen termipankki). Ironia on epäsuorempaa ja keinoiltaan monimuotoisempaa ivaavaa retoriikkaa (ks. 'ironia', Tieteen termipankki). Kuitenkin *Särmä*-kirjassa sarkasmi saa ironian määritelmää muistuttavan määritelmän ja retoristen keinojen valikoimaa ei kytketä ironiaan ja sen

ominaisuuksiin.

Oppikirjassa *Särmä 8* (2014) mainitaan *sarkasmin* käsite kielenkäytön välittämiä asenteita käsittelevässä alaluvussa (*Särmä 8*, 68). Luvussa oppikirjan kirjoittajat määrittelevät *sarkasmin* tietyllä äänensävyllä välitetyksi ilmaukseksi, jota ei voi tulkita kirjaimellisesti vaan jolla ”tarkoitetaan päinvastaista, mitä sanotaan” (*Särmä 8*, 68). Kirjoittamista käsittelevän luvun alaluvussa ”Kirjoittajan tehokeinoja” (*Särmä 8*, 24–25) taas käsitellään retorisia keinoja osana kirjoittamista. Kaikkien alaluvussa esiteltyjen retoristen keinojen kysymyksen, käskyn, puhuttelun, yleistyksen, liioittelun, kielikuvien, vastakkaisen näkemyksen ennakkoinnin, vastakkainasettelun, tehokkaiden sanavalintojen ja toiston voi ajatella olevan käytössä myös ironiassa. Ironiaa ei kuitenkaan käsitellä tässä alaluvussa laisinkaan eikä varsinkaan omana retorisena keinonaan. Väittelyä käsittelevän alaluvun kuvatekstissä (em., 59) mainitaan, että menetyksellisessä vaaliväittelyssä hyvien perustelujen lisäksi poliitikot ”käyttävät huumoria”. Puheen vaikuttavuutta käsittelevässä alaluvussa taas käsitellään puheen valtaa ”ilahduttaa, loukata, mitätöidä, lohduttaa ja kehua”. Myös näissä yhteyksissä ironian käsitteleminen olisi mahdollista. Mieliopidekeskustelua käsittelevässä alaluvussa mainitaan myönnytysten tekeminen keskustelussa (em., 55), ja tässä yhteydessä voisi sivuta esimerkiksi *itseironian* (esim. Kotthoff 2006, 287–288) käsitettä. *Särmä 8* -oppikirjassa ironia siis yhdistyy pikemminkin puhuttuihin sarkastisiin lausumiin eikä kirjoitetun kielen tehokeinoihin. Parodiaa käsitellään kaunokirjallisuuden genrejen yhteydessä (*Särmä 8*, 172) ja tieteiskirjallisuuden yhteydessä (*Särmä 8*, 174).

Ironian käsitettä ei anneta *Särmä*-oppikirjasarjan yläkoulun kirjoissa sanahakemistossa lainkaan. *Ironian* lähikäsite *sarkasmi* esiintyy hakemistossa vain *Särmä 8* -kirjassa ja määritellään kyseisessä kirjassa puhumisen kontekstin eikä kirjoittamisen tai lukemisen kautta.

2.4 Keskustelunalyysin terminologiaa

Keskustelunalyysissa keskustelusta erotetaan erisuuruisia yksikköjä. Keskustelun perusyksiköksi voi ajatella puhujan *lausumaa* (Hakulinen 1995, 37), ja saman puhujan peräkkäisistä lausumista muodostuu puhujan (*puheen*)*vuoro*. Lausuma on funktioltaan ja usein syntaksiltaan yhtenäinen kokonaisuus, jonka lopussa puhujan olisi mahdollista vaihtua (ks. Hakulinen 1995; 32–55, erit. 34, 37, 42–43). Esimerkiksi ”Joo.” voi toimia lausumana keskustelussa, koska se jo itsessään riittää ilmaisemaan puhujan ymmärrystä, kiinnostusta tai samanmielisyyttä. Puhuja

tuottaa vuoronsa vastauksena edelliseen vuoroon. Kahta peräkkäistä eri puhujan vuoroa kutsutaan *vieruspariksi* (Raevaara 1995, 75–92). Vierusparissa ensimmäinen vuoro on *etujäsen* ja sitä seuraava vuoro sen *jälkijäsen*. Puhujien vuoroja, jotka muodostavat keskusteluun puheenaiheeltaan ja funktioltaan yhtenäisen kokonaisuuden, kutsutaan keskustelun *jaksoksi*. Keskustelunanalyysissä on muodostettu teoreettisia malleja keskustelujen yleisistä toimintaperiaatteista, joihin syntyvät poikkeukset kiinnittävät tutkijan huomion ja vaativat erillistä selittämistä. Näitä teoreettisia malleja kutsutaan keskustelun *jäsennyksiksi*. Jäsennyksistä tärkein on *vuorottelujäsennys* (ks. Hakulinen 1995; 32–36, 45–51), joka kuvaa niitä periaatteita, joiden mukaan puhuja keskustelussa milloinkin vaihtuu.

Litteraatissa puhujien puhe on jaettu riveille niin, että viimeistään puhujan vaihtuessa myös rivi vaihtuu. Katkelmiin lainatun litteraatin rivit on numeroitu niin, että uudessa katkelmassa rivien numerointi alkaa alusta. Analyysin leipätekstissä katkelmien riveihin viitataan sulkeissa kunkin rivin numerolla. Litteraattimerkit on selitetty tutkielman liiteosiossa.

Olen merkinnyt päällekkäispuhunnat omiksi vuoroikseen, jolloin olen katkaissut edellisen puhujan vuoron sopivasta kohtaa, joskus kesken lausumankin, jotta päällekkäispuhunnan merkitseminen omalle rivilleen olisi helpompaa. Olen käyttänyt analyysissä sellaisia ilmauksia kuin ”Puhuja [puhujan koodi] jatkaa vuoroaan”, jos olen katkaissut litteraatissa hänen vuoronsa keinotekoisesti.

2.5 Käsitetiedon analysoiminen ja metodologian sovellus luonnontieteistä kirjallisuustieteeseen

Stella Vosniadoun toimittamassa kirjassa *International Research on Conceptual Change* (2013) käsitteellistä muutosta lähestytään artikkeleissa tieteenfilosofisten ja oppimispsykologisten katsantokantojen lisäksi eri oppiaineiden näkökulmista, enimmäkseen luonnontieteiden. Näistä artikkeleista ainoita ihmistieteiden oppiaineissa tapahtuvaa käsitteellistä muutosta tarkastelevia tutkimuksia ovat historian (Leinhardt & Ravi 2013, 253–268; Carretero, Castorina & Levinas 2013, 269–287) ja taloustiedon (Lundholm & Davies 2013, 288–304) käsitteiden oppimista koskevat katsaukset. Kyseinen painotus luonnontieteellisiin oppiaineisiin antaa osviit-

taa siitä, että humanististen aineiden oppimisessa tapahtuvan käsitteellisen muutoksen tutkimus on marginaalissa verrattuna vallalla olevaan luonnontieteellisten aineiden oppimisessa tapahtuvan käsitteellisen muutoksen tutkimukseen. Käsitteellisen muutoksen tutkiminen ei siis ole vain saanut alkuaan luonnontieteiden opetuksen tutkimuksen piirissä, se on myös jatkanut pääasiallista kehitystään tiiviissä yhteydessä nimenomaan luonnontieteiden opetuksen tutkimukseen. Vosniadoun kirjassa ei käsitellä käsitteellistä muutosta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen näkökulmasta lainkaan.

Käsitetiedon muodostumisen tutkimukseen sovellettava käsitteellisen muutoksen teoria eli oppijan käsitetiedossa tapahtuvia muutoksia tarkasteleva teoria on muotoutunut alunperin luonnontieteiden opetuksen tutkimuksessa. Chin, Slottan ja Joramien tutkimuksessa ”Assessing Student’s Misclassification of Physics Concepts: An Ontological Basis for Conceptual Change” (2009) tutkijakolmikko analysoi, miten arkikäsitteisiin tai tieteelliseen jäsennykseen perustuva ymmärrys fysiikan käsitteisiin liittyvästä käsiteontologiasta vaikuttaa oppilaiden kykyyn soveltaa käsitteitä fysiikan oppiaineen sanallisten tehtävien ratkaisemisessa. Arkinen ymmärrys käsitteen ontologiasta vaikuttaa hyvinkin paljon niihin heuristiikoihin, joita oppilas käyttää yrittäessään ratkaista tehtävää. Esimerkiksi jos oppilas ajatteli lämpöä aineen kaltaisena eikä ymmärtänyt sitä molekyylien liikkeeksi, hän vastasi helposti väärin tehtäviin, joissa tehtävän muotoilulla pyrittiinkin kirvoittamaan arkiseen käsitetietoon perustuvia vääriä vastauksia. Käsitteellisen muutoksen teoriaa on sittemmin tarkasteltu muun muassa nk. intentionaalisen käsitteellisen muutoksen teorian viitekehyksessä kirjassa Pintrichin ja Sinatran toimittamassa kirjassa *Intentional Conceptual Change* (2003).

Käsitteellisen muutoksen teoriassa tiedostetaan, että luonnontieteiden opetuksessa tapahtuvasta käsitteellisestä muutoksesta on tehty paljon enemmän tutkimusta kuin esimerkiksi yhteiskuntatieteiden opetukseen liittyvästä käsitteellisestä muutoksesta: ”The body of evidence on conceptual change in social science is much smaller than that available to researchers of conceptual change in science. Few questions have been settled.” (Lundholm & Davies 2013, 300.) Sama käsitteellisen muutoksen teorian tutkimuksen vähäisyys pätee yhteiskuntatieteiden opetuksen lisäksi myös muiden humanististen oppiaineiden, kuten kirjallisuudenope- tusta, koskien.

Äidinkielen ja kirjallisuuden, niin kuin muidenkin humanististen aineiden, piirissä käsiteontologia on erilaista kuin luonnontieteellisten aineiden opetuksessa. Luonnontieteellisten käsitteiden analysoimiseen kehitettyä teoriaa ei voi soveltaa kirjallisuustieteellisten käsitteiden analysoimiseen ottamatta huomioon näitä eroja. Artikkelimme käsikirjoituksessa Kaisu Rättyä ja minä toteamme tieteiden välisen eron huomioimisesta loppusanoissa seuraavasti:

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä yhdistyvät kirjallisuudentutkimuksen, kirjallisuusdidaktiikan tutkimuksen sekä pääasiassa luonnontieteiden käsitteiden opetukseen liittyvän käsitteellisen muutoksen teorian näkökulmat. Tällainen yhdistäminen ei ole ongelmantona, koska näkökulmat pohjaavat osin erilaiselle tutkimuspohjalle. Kun käsitteellisen muutoksen teoria pohjaa luonnontieteellisten käsitteiden mukanaantumiin taustaoletuksiin, miten vieraan tieteenalan metodologiaan tulisi suhtautua kirjallisuuden käsitteitä tutkittaessa? Onko käsitteiden tarkoitteiden osalta mahdollista painottaa enemmän tai vähemmän positivistista tai konstruktivistista käsitystä? – Valittu käsitteellisen muutoksen näkökulma avautuu kuitenkin oppimisen ja opettamisen näkökulmasta eli miten käsitteiden käyttö tai käsitteiden horjuva tai virheellinen käyttö ovat osa oppimisprosessia. Tästä syystä tieteenalojen eroja ei ole syytä nostaa ongelmaksi. Terminologiaopin käsitteistön avulla olemme koettaneet myös tuoda uuden näkökulman kirjallisuustieteellisten käsitteiden opetuksesta käytyyn keskusteluun (vrt. Kouki 2011). (Rättyä & Tolvanen 2008, 16–17.)

Kirjallisuustieteellinen tieto eroaa luonnontieteellisestä tiedosta niin käyttötarkoituksensa, ontologiansa, metodologiansa ja varmennettavuutensa osalta. Siinä, missä luonnontieteellinen tietokäsitys on positivistinen, yksiselitteisiä syy–seuraussuhteita ja varmaa tietoa etsivä, kirjallisuustieteellisen tiedon yhteydessä korostuu muiden ihmistieteiden tapaan tulkinnallisuus, ilmiöiden selittäminen ja hermeneutiikka. Lahtisen mukaan kirjallisuustieteellisen tietotaidon hermeneuttinen luonne näkyy seuraavanlaisena kehänä: kaunokirjallisuuden lukeminen edellyttää tiettyjä ymmärryksen tapoja, esimerkiksi empaattista ajattelua, mutta lukemisen myötä nuo tavat yhtä lailla rakentuvat ja harjaantuvat.

Tämä tieteenalojen ja niiden opettamisen ero tarkoittaa käsiteontologian näkökulmasta sitä, että vaikka luonnontieteiden opetuksessa hyödynnettäisiinkin oppilaiden tietoa arkikäsitteistä, pyritään arkikäsitteet silti korvaamaan tieteellisillä käsitteillä, jotta oppilaiden tiedon muodostamisesta tulisi positivistisen tietokäsityksen ihanteiden mukaista, mahdollisimman systemaattista ja objektiivista. Kirjallisuustieteessä vastaavasti käsitteiden ontologiaan ja epistemologiaan taas liittyy tulkinnanvaraisuutta: ymmärryksemme kirjallisuuden käsitteiden sisällöstä lepää aina jossain määrin lukijahistoriamme varassa eikä mikään teoreettinen kehikko voi täysin korvata noita omien kokemustemme aikaansaamia käsitteellisyksiä. Näin ymmärrys

kirjallisuuden käsitteiden sisällöstä on kaikesta huolimatta kaikilla enemmän tai vähemmän eri eikä kirjallisuuden käsitteisiin liittyvä käsitetieto ole luonnontieteellisten käsitteiden tapaan tyhjentävästi perusteltavissa. Toisaalta, mitä syvemmälle ja abstraktimmalle tasolle luonnontieteissä, esimerkiksi matematiikassa opinnoissa edetään, sitä tärkeämmäksi näilläkin tieteenaloilla nousee tiedon perusteltavuus ja kyseenalaistettavuus ja käsitteiden määrittelyssä otetaan esille vaihtoehtoisia teorioita.

Myös Aebli (1987/1991) kommentoi ihmistieteiden ja luonnontieteiden käsitteidenopettamiseen liittyvää epäsuhtaa:

Kirjallisuuden ja historian opetuksessa harjoitetaan tietoista ja järjestelmällistä käsitteenmuodostusta vähemmän [kuin matemaattis—luonnontieteellisissä aineissa ja kieliaineissa]. Perusteluna esitetään, käsittelyn kohteeksi otetut aiheet ovat mutkikkaita ja että mikään tapaus ei muistuta toistaan, historia ei toista itseään, ja että jokaisella kielellisellä luomuksella on oma yksilöllinen luonteensa. Tuo saattaa pitää paikkansa. Mutta eihän metsässäkään mikään puu ole toisensa kaltainen, ja siitä huolimatta on olemassa kasvitiede. Eikä ihmisten erilaisuus ole estänyt psykologiaa kuvaamasta käsitteellisesti yhtäläisyyksiä heidän käyttäytymisessään. Historioitsijalla ja kirjallisuustieteilijällä on tietenkin oma käsitevarastonsa. He vain eivät ole yrittäneet määritellä sitä niin systemaattisesti ja muodostaa käsitejärjestelmiä. (Aebli 1987/1991, 285.)

Kirjallisuustieteellisistä käsitteistä tekee luonnontieteellisistä käsitteisiin verrattuna ontologialtaan erilaisia lopulta ennen kaikkea se, että luonnontieteellisten käsitteiden tarkoitteet ovat olemassa todellisina luonnonilmiöinä ja maailmasta osoitettavissa kun taas kirjallisuustieteellisten käsitteiden tarkoitteet ovat olemassa vain inhimillisessä kulttuurissa ja merkitystodellisuudessa. Yhteistä sekä kirjallisuustieteellisille että luonnontieteellisille käsitteille ja käsitteiden sisällöille on se, että sekä kirjallisuustieteelliset että luonnontieteelliset ilmiöt jäsenyvät sanalliseen, selitettävään ja tieteellisessä tekstissä sovellettavaan muotoon ainoastaan käsitteellistysten, tiettyihin käsitepiirteisiin perustuvien rajauksien, avulla. Luonnontieteiden ja kirjallisuustieteen metodologian eroista ja kirjallisuudentutkimuksen eksaktiuden perusteista kirjoittaa tarkemmin Liisa Saariluoma artikkelissaan ”Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot” vuonna 1990 julkaistussa *Kirjallisuudentutkijain seuran vuosikirjassa* (Saariluoma 1990, 111–125). Saariluoma korostaa luonnon- ja humanististen tieteiden tiedonkäsitysten ja käsitteenmuodostusprosessien lähtökohtaista eroa, jota tulisi syleillä sen sijaan, että kirjallisuustiede yrittäisi jäljitellä luonnontieteiden tapaa määritellä käsitteensä:

Kirjallisuudentutkimuksessa, joka pyrkii eksaktiuteen abstrakteilla määritelmillä,

luonnontieteistä saatu ihannemalli ei toimi jo senkään takia, että verifiointiprosessi on täällä vaikea ja mahdoton. Ei ole olemassa luonnontieteiden koetta vastaavaa menetelmää todeta, onko kohteesta tehty käsitteellinen esitys pätevä vai ei. – – Mutta jos kirjallisuudentutkimus tähtää kriittiseen ja emansipatoriseen tietoon kohteestaan, sen ei tarvitse yrittääkään jäljitellä luonnontieteiden tapaa tapaa muodostaa abstrakteja, teknisiin sovellutuksiin johtavia käsitteitä. (Saariluoma 1990, 122. [toisto alkuperäisessä tekstissä])

Myös käsitteellisen muutoksen tutkimuksessa, vaikka se luonnontieteiden opetuksen tutkimukseen suureksi osaksi painottuukin, tiedostetaan ihmis- ja luonnontieteiden käsitteiden määrittelyn perustavia eroja ja näiden erojen käsitteiden oppimisen tutkimukselle ihmistieteissä asettamia erityisvaatimuksia. Yhteiskuntatieteistä taloustiedettä tutkineet Lundholm ja Davies (2013) huomioivat, ettei luonnontieteiden epistemologia päde kaikkien tieteiden opettamiseen:

Furthermore, we believe the roles of values in social sciences and conceptual change research need further attention. For example, how are values understood as part of the social sciences, and how do students respond to that? What challenges arise if the disciplines are not perceived as presenting facts, but are “opinionated subjects” -- – ? (Lundholm & Davies 2013, 301.)

Käsitteiden asemaa kieliopin opetuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa ovat tutkineet puolestaan Rättyä & Vaittinen ja pro gradu -tutkielmassaan esimerkiksi Aho & Isoaho (2015). Rättyän ja Vaittisen tutkimuksessa selvitettiin, miten oppilaat soveltavat annettuja kieliopin, etenkin lauseopin, käsitteitä kirjoittaessaan vastaustekstiä. Lisäksi Rättyä (2013) on tutkinut myös käsitteellistä muutosta englannin kieliopin opetuksessa. Vaikka kirjallisuuden opetuksessa tapahtuvan käsitteellisen muutoksen tutkiminen on tutkimuskentässä melko minimaalista (lukuun ottamatta esim. McKeough et al. 1995), kirjallisuuden opetukselle tärkeät oppisisällöt kertomus ja fiktio ovat luonnontieteissä tapahtuvaa käsitteellistä muutosta tutkivien kiinnostuksen kohteena. Luonnontieteiden oppiaineissa tapahtuvan käsitteellisen muutoksen tutkijat ovat viime vuosina nimittäin selvittäneet, miten fiktiota, kertomuksia ja kerronnallisuutta voi käyttää osana käsitteellisen muutoksen prosessia (esim. Flynn & Hardman 2019; Altun 2019).

Kuitenkin käsitteellisen muutoksen prosesseissa ajatellaan olevan myös oppiainerajat ylittävää yhteismitallisuutta. Vaikka Vosniadou itse tutkii luonnontieteiden opetusta ja oppimista, hän mainitsee, että käsitteellistä muutosta voi havaita myös muissa oppiaineissa:

Conceptual change does not happen only in learning science. It can be observed in

mathematics, in history, in psychology, etc. I refer mostly to science concepts in this chapter because this is the area covered by my research. (Vosniadou 2003, 378)

Artikkelissaan Vosniadou osoittaa luonnontieteiden opetuksessa tapahtuvaa käsitteellistä muutosta koskevilla tutkimuksillaan, että oppilaan mielessä voivat elää rinnakkain eriävätkin käsitykset samasta ilmiöstä: maa voi olla oppilaan mielessä samanaikaisesti litteä ja planeetta, kunnes hän ymmärtää, miten maan kamara on osa planeetan pintaa ja miten painovoima toimii. Samalla tavoin voisi kenties oppilaan äidinkielen oppitunneilla ajatella vaalivan mielessään monia ristiriitaisia käsityksiä kirjallisuuden ilmiöistä, siitä millaisia ne voivat olla ja miten ne liittyvät toisiinsa.

Itse pohdin Kaisu Rättyän kanssa artikkelimme käsikirjoituksessa (2018) esimerkiksi Vosniadoun (2003) ajatusta erilaisten keskenään ristiriitaistenkin käsitysten elämisestä rinnakkain oppilaan ajattelussa, ilmiötä, jota kutsutaan *käsitteelliseksi tilaksi*. Kyseessä on vaihtoehtoinen jäsennyystapa klassisen käsitteellisen muutoksen teorian ajatukselle siitä, että uusi käsitetieto korvaa vanhan, toimimattoman käsitetiedon. Käsitteellinen tila on yksilön henkilökohtainen, jatkuvassa muutoksessa oleva käsitetiedon varanto, jossa erilaiset tulkinnat samankin käsitteen alasta voivat elää toisiaan poissulkematta rinnakkain ja osoittautua hyödyllisiksi erilaisissa käyttöyhteyksissä.

2.6 Käsiteoppimisen ja oppimisen teorioita tutkielmassa

Tutkin oppilaiden käyttämää käsitetietoa heidän keskustellessaan kaunokirjallisesta proosasta analysoimalla heidän käsitteisiin viittaamisen tapojaan käsitteellisen muutoksen teorian ja Krathwohlin ja Andersonin 2001 muokkaamalla tiedon ja kognitiivisten prosessien taksonomiataulukon avulla (Krathwohl 2002). Kaisu Rättyä sovelsi tätä taksonomiataulukkoa tutkiessaan kieliopin opetusmenetelmien tarkoituksenmukaisuutta artikkelissaan ”Kielitiedon opetusmenetelmien uudet suunnat: toiminnallinen kielioppi ja kielentäminen” (2015). Taksonomiataulukolla pyritään kuvaamaan tiedon ja sen prosessoinnin tapojen abstrahoitumista. Taulukossa edetään faktatiedosta ja sen muistamisesta yhä korkeammille ja abstraktimpaa ajattelua vaativille tiedon lajien ja niiden prosessoinnin tasoille aina metakognitiivisen tiedon soveltamiseen ja tuottamiseen asti.

Erityisen kiinnostava oman tutkimukseni kannalta on taksonomiataulukon solu käsitetiedon ymmärtäminen, jossa yhdistyvät faktatietoa laajemmat, hierarkiaan asettuneet tietorakenteet ja muistamista vaativampi, jäsentyneempi ja systemaattisempi ajattelemisen tapa. Näen, että oppilaiden kirjallisuuden käsitteisiin viittaamisen tavoissa on kyse faktatiedon muistamisesta, käsitetiedon ymmärtämisestä ja soveltamisesta ja metakognitiivisen eli omaan oppimiseen liittyvän tiedon soveltamisesta.

Käsitteellisen muutoksen teorian osalta olen kiinnostunut Chin, Jamesin ja Slottan teoretoimasta käsiteseakaannuksen ilmiöstä, johon Koukikin omassa artikkelissaan (Kouki 2011) viittaa. Käsiteseakaannuksessa oppijan virheellinen ymmärrys käsitteestä vaikeuttaa käsitteen soveltamista ja käsitetiedon omaksumista. Minua kiinnostaa, miten oppilaat huomioivat keskusteluunsa syntyvän väärinkäsityksen ja hyödyttääkö vai haittaako väärinkäsitys lopulta heidän oppimistaan.

Intentionaalisen käsitteellisen muutoksen teoriassa Gale M. Sinatra ja Paul R. Pintrich esittävät, että käsitteellisen muutoksen edellytyksenä on nimenomaan se, että vanhan ja omaksutavan käsitetiedon välillä vallitsee ristiriita. Käsiteseakaannus on siis oppimiselle välttämätön eikä suinkaan haittaa oppimista, kunhan oppijalla on motivaatiota aktiivisesti arvioida tuota ristiriitaa ja korvata vanha, pätemätön tieto käsitteestä täsmällisemmällä, uudella tiedolla (Sinatra & Pitrich 2003).

Kirjassa *Intentional Conceptual Change* (2003/2008) esitellään useammassa luvussa käsitteellisen muutoksen perusajatusta Posnerin ja kumppaneiden kehittämän teorian ja sitä kehitelneiden tutkimusten näkökulmasta. Käsitteellisen muutoksen teoriassa nähdään, että vanha ja uusi tieto ovat vuorovaikutuksessa oppimistilanteessa ja oppimisen lopputulos riippuu oppimistilanteen ominaisuuksista. Klassisessa, ns. ”kylmässä” käsitteellisen muutoksen teoriassa oppimisolosuhteet ja käsitteellisen muutoksen prosessi nähdään opettajan ulkoapäin säätelemänä ja ohjaamina, kun taas tuoreemmassa suuntauksessa, ”lämpimässä” käsitteellisen muutoksen teoriassa korostetaan oppijan aktiivista roolia tiedon konstruoijana ja hänen tarkkaavaisuuttaan, motivaatiotaan, tunteitaan ja asenteitaan oppimistilannetta ja sen tavoitteita kohtaan merkitsevinä lopputuloksen kannalta.

Lisäksi erotetaan intentionaalinen ja ei-intentionaalinen käsitteellinen muutos (Pintrich & Sinatra 2003/2008). Intentionaalisessa käsitteellisessä muutoksessa oppija on tietoinen tavoitteistaan ja säätelee oppimistaan erilaisilla metakognitiivisilla keinoilla ja pystyy vertaamaan uutta tietoaan vanhoihin käsityksiinsä. Tällaisen oppimisen oppimistulokset eivät ole niin herkkiä muutokselle kuin ei-intentionaalisen oppimisen kautta syntyvät oppimistulokset. Ei-intentionaalisessa käsitteellisessä muutoksessa oppija ei ole niin tietoinen tavoitteistaan ja oppimista säätelevistä keinoistaan. Hänen on myös vaikea verrata sitä, miten hänen uusi tietonsa eroaa hänen vanhoista käsityksistään ja oppimistulokset eivät ole niin pysyviä kuin intentionaalisessa käsitteellisessä muutoksessa.

Käsitteellinen muutos mahdollistuu, kun uusi tieto ja vanhat käsitykset ajautuvat ristiriitaan ja oppija mieltää uuden käsityksen vanhaan käsitykseensä verrattuna 1) ymmärrettäväksi (*intelligible*) 2) järkeenkäyväksi (*plausible*) ja 3) hedelmälliseksi (*fruitful*) (Hewson & Hewsonia 1992 mukaillen Hennessey 2003/2008, 110). Tarkastelen keskusteluaineistossani tapahtuvaa oppilaiden välistä vuorovaikutusta tästä näkökulmasta. Aktiivinen kyseleminen, itsekorjaukset ja muut korjausaloitteet ovat merkkejä siitä, että oppimiseen liittyy tavoitteita, joita kohti oppilaat tietoisesti pyrkivät. Erilaiset aiemman vuoron kieliasuun tuotetut parafraasit, tarkennukset ja yhteisymmärryksen osoittaminen ilmaisevat aktiivista tiedon prosessointia ja keskusteluun orientoitumista.

Myös väärinkäsitysten esiin nostaminen ja merkityseroista eksplisiittisesti neuvottelemineen ovat merkkejä siitä, että oppilaat setvivät tiedollisia ristiriitoja ja käsitteellinen muutos on mahdollista. Käsitteellistä muutosta kemian oppiaineessa oppilaiden työskennellessä ryhmässä tutkineet Taştan & Boz (2012) ovat tutkimuksessaan huomanneet, että opittavien asioiden vertaileminen ryhmässä ja tehtävän ratkaiseminen yhteistyössä muiden kanssa voi edistää käsitteellistä muutosta. Syynä käsitteellisen muutoksen paremmille olosuhteille on nimenomaan se, että keskustellessaan toistensa kanssa, oppilaat huomaavat helpommin omien ja toistensa käsitysten välisen ristiriidan, neuvottelevat näin merkityksistä ja työstävä omia käsityksiään herkemmin: "Moreover, discussions in cooperative groups provided contradiction because the students noticed that their group mates had different ideas or perspectives from their own points of view." (Taştan & Boz 2012, 230).

Kuten myöhemmin tutkimustuloksista ja niiden tulkinnasta selviää, oppilaiden tavoitteet eivät kuitenkaan välttämättä liity oikeiden termien käyttöön ja käsitteiden oppimiseen vaan heillä voi olla keskustelun suhteen muita tavoitteita: esimerkiksi yhteisymmärryksen säilyttäminen ja keskustelun sujumisen varmistaminen sekä tehtävänantoon ylipäättään vastaaminen. Tavoitteet voivat myös liittyä oman tietäväisyyden osoittamiseen (*performance goal*), syvälliseen kiinnostukseen oppimistilannetta kohtaan (*mastery goal*), näihin molempiin tai eivät kumpaankaan (*Achievement Goal Theory*sta (mm. Dweck & Leggett 1988 yms.) soveltaen Linnenbrink & Pintrich 2003/2008, 346—349).

Rather than learning from simple exposure, students' goals guide the learning process. For example, when studying, a reader may have a goal to learn certain information. Thus, she may deliberately spend more time processing some information than other information. If she is aware that her goal is not being met (the information is not yet learned), she can modify her learning strategy to better meet her goals (see Reynolds, 2000, for a review of empirical evidence of goal-directed text processing). (Pintrich & Sinatra 2003, 4)

Oppimisen intentionaalisuudesta tutkielman aineistossa viestii se, että tutkittavat palaavat tiettyihin tekstinkohtiin joko havainnollistaakseen omaa puheenvuoroaan tai etsiäkseen ratkaisua tehtävänantoon. Tämä edellyttää myös metakognitiivisia taitoja, kun he joutuvat tarkastelemaan puheenvuoronsa selkeyttä ja vaikuttavuutta ikään kuin ulkopuolisen silmin.

Se, että oppilaat eivät erikseen kommentoi toistensa tapoja viitata kirjallisuudenilmiöihin viestii kenties siitä, että oikeiden termien käyttö ja käsitteiden oppiminen ei ole tehtävässä heidän ensisijaisena tavoitteenaan. Keskustelun yleinen sujuminen näyttäisi olevan tärkeämpää.

Tarkastelen tutkielmassani oppilaiden käsitteiden käyttöä ja käyttämättä jättämistä myös Aebelin oppimisprosessin neljän funktion valossa. Kirjassaan *Opetuksen perusmuodot* (1987/1991) Aebli esittelee ja tarkastelee näitä funktioita. Keskityn itse soveltamaan neljää käsitteiden oppimista koskevaa funktiota konstruointi, syventäminen, harjoittelu ja soveltaminen (Aebli 1987/1991; 23, 267–300, 301–416). Käsitteiden lisäksi kyseiset neljä oppisisältöjen oppimisen vaihetta pätevät Aebelin mukaan myös toimintojen ja (matemaattisten) operaatioiden opetteluun. Nämä funktiot ovat osa laajemmasta joukosta opetuksen perusmuotoja, joihin Aebli lukee kuuluvaksi myös oppisisällön välittymismuotojen näkökulmasta esimerkiksi demonstroinnin, yhdessä lukemisen ja kirjoittamisen (Aebli 1987/1991; 21–22) ja sisältöjen

näkökulmasta käsitteiden, operaatioiden ja toimintaskemojen muodostuksen (Aebli 1987/1991; 22–23). Aeblin kirja on kirjoitettu jo hyvän aikaa sitten, eikä se ota kantaa esimerkiksi *käsitteelliseen muutokseen*. Toisaalta esimerkiksi Aeblin teoretisoimassa käsitteiden syventämisessäkin on tavallaan kyse käsitteellisestä muutoksesta: käsitteen syventämisvaiheessa käsitettä tarkastellaan monesta eri näkökulmasta niin, että käsite irtoaa siitä asiayhteydestä, jossa se on alunperin opittu (konstruoitu) ja tulee näin ”liikkuvammaksi” ja yhdistyy oppijan mielessä monipuolisesti hyvinkin erilaisiin asiayhteyksiin ja käyttötarkoituksiin ja -konteksteihin. Käsitettä syvennettäessä se on siis muutoksessa. Harjoitteluvaiheessa käsitteellä operoiminen automatisoituu ja sovellusvaiheessa käsitteen avulla ratkaistaan luovasti tehtäviä ja opetellaan uusia käsitteitä esimerkiksi ongelmanratkaisun yhteydessä.

Lisäksi lähestyn aineistoa myös Krathwohlin ja Anderssonin taksonomiataulukon näkökulmasta (Krathwohl 2001). Krathwohlin ja Anderssonin taulukko perustuu ns. Bloomin tiedon taksonomiataulukon, ja sillä perinteisesti luokitellaan opetusmenetelmien tiedollisia tavoitteita. Käytän Krathwohlin ja Anderssonin luokittelua kuitenkin nyt hieman eri tavalla, oppilaiden keskustelua analysoiden. Voi ajatella, että analysoitavana on yksi yhtenäinen työmuoto, tavoitteellinen kirjallisuuskeskustelu ja sille asetettavat oppimistavoitteet, jolloin Krathwohlin ja Anderssonin taksonomiataulukko soveltuu oivallisesti näiden oppimistavoitteiden analysoimiseen. Tällöin on kuitenkin hyvä pitää mielessä, että tutkimustilanteessa käytetyssä oppimismenetyksessä tavoitteet määräytyivät hyvin oppilaskohtaisesti heidän oman panostuksensa ja motivaationsa mukaan, oppimistavoitteita ei ollut käyty eksplisiittisesti läpi oppilaiden kanssa ja muutenkin keskustelutilanne oli niin vapaamuotoinen kuin oli mahdollista järjestää. Tarkoituksena oli osittain tutkia, millaisia oppimistavoitteita oppilaat itse tuovat kyseisenlaiseen koulukontekstissa järjestettyyn keskustelutilanteeseen.

Oman aineistoni kannalta Krathwohlin ja Anderssonin taulukon soluista kiinnostavimpia ovat faktatiedon muistaminen, käsitetiedon ymmärtäminen ja soveltaminen, menetelmätiedon ymmärtäminen ja soveltaminen sekä metakognitiivisen tiedon ymmärtäminen ja soveltaminen. Faktatiedon muistamisen alaan tulkitseksi kuuluvaksi tilanteet, joissa oppilas toistaa mekaanisesti kirjallisuuden analyysin prosessin vaiheita, kirjallisuuden analyttisiä termejä tai ryhmäkeskustelun vaiheita ilman, että oppilaan toiminnasta ilmeni oman toiminnan tarkoituksellisuutta ja aktiivista ymmärtämistä. Esimerkiksi Elina Koskela Pro Gradu -tutkielmassaan

(2007) asettaa ala-astelaisten käsitteiden määritelmiä hierarkiaan sen mukaan, kuinka kehittyneitä nämä määritelmät ovat (Koskela 2007, 36–53). Koskela luokittelee sellaiset määritelmät, joissa toistetaan kouluopetuksen normeja ilman, että ne varsinaisesti kytkeytyisivät käsiteltävään asiaan, melko alhaiselle portaalle määritelmien kehittyneisyydessä (Koskela 2007, 39–41). Faktatiedon muistamiseen luokittelun kuuluvaksi myös tilanteet, joissa oppilas viittaa käsitteeseen sellaisella omatekoisella nimityksellä, joka pikemminkin muistuttaa termin kieliasua kuin tavoittaa käsitteen olennaisia käsitepiirteitä.

Myös esimerkiksi Voutilainen ja muut *Tiedonkäsitys*-kirjan tekijät (1991) kiinnittävät kriittisen ajattelun muotoja käsittelevässä yleisesityksessään huomiota siihen, että käsite kuuluisi ymmärtää ja tulla havainnollistetuksi opetuksessa pelkän käsitteen nimen mekaanisen toistamisen sijaan:

Käsitteiden opettamiseen liittyvä vaara on myös jo aiemmin mainittu opetuksen pinta-puolisuus. – – Jos käsitteen nimeä käytetään joissakin kohdin suunnilleen oikein, tyydytään siihen, eikä välitetä tarkistaa, ymmärretäänkö itse käsite.

Joidenkin tärkeiden käsitteiden kohdalla olisi hyödyllistä tietää, missä yhteydessä ja missä tarkoituksessa käsite on alun perin otettu käyttöön. – – Hyvin yleinen virhe on myös se, että jotakin käsitteistöä ei kytketä sitä vastaavaan havaintomaailmaan (Voutilainen et al. 1991, 34).

Analysoin keskusteluissa ilmeneviä moniäänisyyden hahmottamisen keinoja jakamalla ne oppilaiden tapoihin eritellä teoksen empaattista ja ironista moniäänisyyttä (Rimmon-Kenan 1982/1991; 145, 147) keskusteluissa. Lisäksi minua kiinnostavat muidenkin kirjallisuudenilmiöiden hahmotustavat ja noihin hahmotustapoihin viittaamisen tavat aineistossa. Pelkkä kirjallisuuskeskustelun ironian analysointi riittäisi hyvin tutkimusaiheeksi, mutta koska olen tutkielmaani varten perehtynyt käsiteoppimisen teorioihin, on osaamista käsitteiden oppimisesta järkevää hyödyntää tässä tutkielmassa. Kenties vastaavanlaisen tutkimusaineiston avulla jatkossa voisi kuitenkin analysoida oppilaiden ironian käyttöä koulukontekstissa kirjallisuuskeskusteluissaan. Karttunen ja Mäkelä (2017) ovat analysoineet Carol Shieldsin novellia ”Oi ihana, ohikiitävä rakkaus” (”Love So Fleeting, Love So Fine”, 1984) ja sitä, miten kirjallisuustieteen valintakokelaat ja peruskurssilaiset ovat hahmottaneet kyseisen novellin kertojaratkaisua. Karttunen ja Mäkelä huomioivat:

Shieldsin novelli on lähes kokonaan vapaata epäsuoraa esitystä, eli miehen mielenliikkeitä ja osin hänen sisäistä ääntään jäljittelevää kerrontaa, joka kuitenkin erona minäkerrontaan säilyttää viittauksen kolmanteen persoonaan ja menneen aikamuodon, ikään kuin merkinä ulkopuolisen kertojan läsnäolosta ja auktoriteetista. Tällainen ääniin keskittyvä narratologia johtaa tulkitsijan huomion kuitenkin siistien kerronnallisten tasojen sijasta useimmiten henkilöhahmon ja kertojan äänen sekoittumiseen sekä tästä seuraavaan kertojan ironiaan tai empatiaan. (Karttunen & Mäkelä 2017, 166—167.)

Myös omaan tutkimukseeni valitsemassani Veikko Huovisen novellissa ”Hyvästi Luonto” kuuluu vapaassa epäsuorassa esityksessä sekä päähenkilön subjektiivinen ääni että sille vastakainen sen haastava, sitä ironisoiva ääni. Karttunen ja Mäkelä puhuvat tuosta päähenkilön näkökulmaan verrattuna erilaisesta äänestä, päähenkilön näkökulmaa ironisoivasta äänestä implisiittisen tekijän, ”implisiitti[sen] Shields[in]” (Karttunen & Mäkelä 2017, 167) äänenä. Huovisen novellin kohdalla voisi vastaavasti hyvin puhua vapaassa epäsuorassa esityksessä kuuluvasta päähenkilön ja siitä erillisen, implisiittisen Huovisen äänestä. Niin kuin Karttunen ja Mäkelän tarkastelemassa Shieldsin novellissa myös Huovisen novellissa kaikkietävä kertoja esittää päähenkilön näkökulman sekä empaattisesti, siihen sinällään eläytyen ja samaistuen, ja ironisesti, siitä esimerkiksi liioittelemalla etäisyyttä ottaen ja sitä epäsuorasti näin kritisoiden.

3 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimusasetelmani ja lähtökohtia kirjallisuuden ironian tulkitsemiseen keskusteluaineistossa.

3.1 Tutkimusasetelma

Tutkielmassa analysoitu aineisto koostuu äänitetyistä yläkoululaisten kirjallisuuskeskusteluista. Keskustelijoina on erään tamperelaisen yläkoulun kahden opetusryhmän yhdeksännen luokan oppilaita, jotka kävivät keskustelunsa 2–3 hengen ryhmissä. Aineisto on kerätty kahdena eri vuonna, tammikuussa 2019 ja helmikuussa 2020. Vuoden 2019 perusjoukkona on eri opetusryhmä kuin vuoden 2020 perusjoukkona. Opetusryhmillä oli eri opettaja. Kahden perusjoukon otoksiin kuuluu yhteensä 22 oppilasta. Tammikuun 2019 tutkimukseen osallistui 13 oppilasta, jotka opetusryhmän opettaja oli etukäteen jakanut ryhmiin. Helmikuun 2020 tutkimukseen osallistui 9 oppilasta, jotka opetusryhmän opettaja jakoi kolmihenkisiin ryhmiin ilmoittautumisjärjestyksessä. Perusjoukkona toimiville opetusryhmille oli informoitu tutkimuksesta etukäteen sekä suullisesti että kirjallisesti (ks. LIITE 2 tutkimustiedotteesta ja suostumuslomakkeesta) ja niiden oppilaiden huoltajilta, jotka osallistuivat tutkimukseen, oli kerätty tutkimusluvut (ks. LIITE 2 tutkimustiedotteesta ja suostumuslomakkeesta).

Kullekin ryhmälle oli varattuna noin 5 minuuttia keskusteluaikaa, ja keskustelut käytiin oppitunnin opetuksesta erillisessä rauhallisessa tilassa. Tutkija oli läsnä keskustelutilanteessa mutta pyrkii osallistumaan siihen mahdollisimman vähän. Oppilaat keskustelivat tutkimustilanteessa suullisesti ja kirjallisesti saamansa tehtävänannon (ks. LIITE 3) pohjalta Veikko Huovisen novellin ”Hyvästi Luonto” (2005) vastakohtia. Tehtävänanto on tällainen, koska se tuntui vastaavan yläkoululaisten osaamistasoa ja novellissa on paljon vastakohtia. Tehtävänannon ei ole erityisesti tarkoitus ohjata tutkittavia tekstin ironian tarkasteluun, vaan tekstin vastakohtien tarkastelun kautta tekstiin on mahdollista löytää myös muita tarkastelutapoja. Tehtävänantona oli: ”Mitä vastakohtia tekstissä on? Keskustelkaa 5 minuuttia.” (Ks. LIITE 3)

Tutkimustilanteessa tutkittaville antamani tehtävänanto ja novellivalinta ovat perusteltuja, koska Huovisen novellin pohjalta on laadittu ainakin YO-koetehtävänanto: kevään 2015 äidinkielen ylioppilaskirjoitusten esseekokeessa esiintyy ”Hyvästi Luonto” -novellin vastakkainasettelun pohtimiseen ohjaava analyysitehtävä (YO 2015 kevät, esseekokeen tehtävävihko, 3). Esseekokeen tehtävänanto kuuluu: ”Tulkitse Veikko Huovisen novellin *Hyvästi Luonto* vastakkainasettelua (s. 4–6)” (YO 2015 kevät, esseekokeen tehtävävihko; 3). Annoin tutkimukseni informanteille tehtävänannossa saman julkaisuajankohdan, joka myös YO-tehtävävihossa (YO 2015 kevät, esseekokeen tehtävävihko; 3, 4–6) Huovisen novelliin liittyen mainitaan, eli julkaisuvuoden 2005. Abiturienteille tarkoitettu YO-tehtävä ohjaa erittelemisen lisäksi myös pohtimaan vastakkainasettelua. Tehtävänanto, jonka pohjalta tutkimukseni keskustelivat edellyttää vastakohtien (vastakkainasettelujen) etsimistä novellista, ei välttämättä vastakohtien syiden tai vaikutusten pohdintaa. Jotkut tutkimustilanteen keskusteluryhmät etenivät eritteilyssä omatoimisesti kuitenkin niin pitkälle, että pyysin heitä interventiossani analysoimaan myös syitä vastakohtille.

Vaikka novellin pohjalta on laadittu tehtävänantoja nimenomaan lukioikäisille, teos soveltuu mielestäni myös yläkoululaisen tulkittavaksi. Huovisen kertomus nimittäin on lyhyt ja juoneltaan selkeä eikä henkilöihahmoja ole paljoa. Huovisen novellin käyttämät retoriset tehokeinot, kuten liioittelu ja kiroileminen, ovat käytössä monissa yläkoululaisille tutuissa tekstilajeissa ja konteksteissa, kuten sosiaalisen median mielipideteksteissä, mutta kaunokirjallisen tekstin kielenkäytön osana ne voivat olla heille vieraampia. Lisäksi ironia ja satiiri eivät välttämättä ole tulleet heillä vastaan kaunokirjallisuuden keinoina niin usein kuin asiateksteissä ja monimediaisissa teksteissä, kuten sarjakuvissa. Novelli kuitenkin tulee aiheiltaan ja teemoiltaan lähelle yläkoululaisen arkea ja hänelle ajankohtaisia yhteiskunnallisia ilmiöitä: novelli käsittelee muun muassa kaupungistumista ja ihmisen suhdetta luontoon.

Artikkelinsa osana Aino-Maija Lahtinen (2007) esittelee ja soveltaa psykologiassa teoretisoi-tuihin kehityskausiin nojaavia lukemisen ja tulkinnan kehittymisen malleja. Lahtinen referoi tutkijoita Kitchener & King ja toteaa heitä mukailleen, että ”murrosikäisen ajattelulle on tyypilistä oikeiden vastausten etsiminen ja tukeutuminen auktoriteetteihin” (Kitcheneria & Kingia mukailleen Lahtinen 2007, 165). Lisäksi Lahtinen referoi Joseph Appleyardin lukemisen kehitty-

misen mallia, jossa nuoren lukemiselle tyypillisiä sosiopsykologisia ominaispiirteitä ovat samaistumisen tavoittelemisen sekä todenmukaisuuden ja ajatuksia herättävän kirjallisuuden arvostaminen (Appleyardia 1991 mukaillen Lahtinen 2007, 165).

”Hyvästi Luonto” -novellissa kuvatut tunteet ovatkin ainakin osittain samaistuttavia yläkouluikäiselle: päähenkilön kerrotaan tuntevan vihaa ja pettymystä ja luonnon kokevan ihmetystä. Koska Huovisen novellissa luonnon voi ajatella nousevan henkilöahmoksi, teoksen voi ajatella vetoavan aikuisille sopiviksi katsotuista ajattelutavoista poikkeavaan maagiseen ajatteluun, jossa ei-inhimillisiä kohteita inhimillistetään mielikuvituksen avulla. Vaatiessaan lukijaltaan lapsenomaista maagista ajattelua novellin voi tulkita puhuttelevan aikuisyleisön lisäksi myös ei-aikuista lukijaa. Haasteellisen Huovisen tekstistä tekevät kuitenkin sen samaistumista häiritsevät, päähenkilön näkökulmasta etäännyttävät elementit, tekstin monitulkintaisuus ja paikkansa varmasti pitävän tiedon puuttuminen. Lahtinen mukailee Kitcheneria ja Kingia ja toteaa, että murrosiässä ”kehityksen ja oppimiskokemusten myötä aletaan vähitellen hyväksyä tiedon epävarmuus, tulkinnanvaraisuus ja perusteltavuus” (Lahtinen 2007, 165). Kehityksessä olevien taitojen soveltaminen tekstiin voikin olla tutkimilleni murrosikäisille oppilaille vielä haastavaa.

Vastakkainasettelu kuuluu satiirin mahdollisiin keinoihin (Kivistö 2012, 20; ks. Huovisen romaanin Rauhanpiippu vastakkainasettelusta Kivistö 2012, 332–333), ja varsinkin yhteiskunnallisessa satiirissa poliittiset jännitteet on esitetty mustavalkoisina asetelmina, joissa samaistuttava osapuoli saa hyviä ominaisuuksia ja halveksittava vastapuoli naurettavia ja huonoja (Kivistö 2012, 20–21). Kirjallisuustieteessä vastakkainasettelua on tutkittu esimerkiksi satiirin, satujen, propagandan ja tendenssikirjallisuuden tutkimuksen piirissä. Tietyn teoksen luoma vastakkainasettelu ei palaudu mihinkään yksittäiseen teoksen rakenneosaan, vaan sen voi ajatella syntyvän eri rakenneosien yhteisvaikutuksesta ja vaikuttavan noiden rakenneosien ilmenemiseen teoksessa. Näin vastakkainasettelun käsitteellä on yhteyksiä muihin kirjallisuuden analyttisiin käsitteisiin: vastakkainasettelun käsitteeseen liittyvän käsitetiedon hyödyntäminen teoksen tulkinnassa edellyttää muihin kirjallisuuden analyysin käsitteisiin liittyvän käsitetiedon soveltamista.

Teoksesta riippuen vastakkainasettelua ja vastakohtaisuuksia voi ilmetä esimerkiksi teoksen henkilöhahmojen luonteissa, ulkonäöissä ja puhetavoissa, miljöiden yksityiskohdissa, eri tapahtumien välillä tai tarinan ja kerrontatavan välillä. Vastakkainasettelut vaikuttavat teoksen luentaan eri tavoin. Lukija voi esimerkiksi propagandaa lukiessaan rakentaa mielessään eron- tekoja hyviin ja pahoihin ihmisyyhteisöihin ja uskoa näihin teoksen esittämiin kärjistyksiin. Vastaavasti lukija voi satiiria lukiessaan nauraa esimerkiksi sille, että teos leikittelee ajatuksella kaikkien ihmisten niputtamisesta kahteen selvästi rajattuun kategoriaan. Huumori itsessään toimii propagandan ja satiirin rajamaastossa: Esimerkiksi monet sanomalehtien strippisarjat rakentavat vastakkainasetteluja sukupuolten välille tekemällä yleistyksiä miehistä ja naisista ja esittämällä näiden suhteen kilpailuna sukupuolten paremmuudesta. Tällaiset humoristiset yleistyksiset toisaalta vahvistavat maailmaa pelkistäviä stereotyyppioita, toisaalta saattavat ne myös tarkastelun alaisiksi.

Vastakkainasettelulla, jossa esiintyy ilmaisua monimerkityksellistäviä ja epävarmuutta sen tulkintatavoista tuottavia ristiriitaisuuksia, mahdollistuu myös ironinen tulkinta tekstistä (Hutcheon 1994/2003; 36, 40, 46). Ironian käsittelytapojen tarkastelu ”Hyvästi Luonto” -novellin pohjalta käydyistä keskusteluista on perusteltua, koska ironia on käsite, jonka käyttöä YO-koe- tehtävässä edellytettiin ansiokkailta Huovisen novellia koskevilta esseevastauksilta. Aro ja Kulkki-Nieminen (2015) luonnehtivat *Ylioppilastekstejä 2015* -kokoelmassa Huovisen Hyvästi Luonto -novellia ja sen edellyttämiä analyysitaitoja seuraavasti:

Kun aineistona on kaunokirjallista tekstiä, esseessä käytetään kirjallisuuden käsitteitä. Aineiston teksteissä on aukkoja, joita lähiluvun avulla täytetään. Veikko Huovisen novelli [Hyvästi Luonto] sisältää monenlaista metsän ja kaupungin vastakkainasettelua. Novelli on tyyliltään humoristinen ja sisältää liioittelua ja ironiaa, joten tekstiä ei voi lukea kirjaimellisesti. Hyvissä esseissä on oivallettu Huovisen ironia. (Aro & Kulkki-Nieminen 2015, 89—90.)

Koska vastakkainasettelun näkökulmasta voidaan tarkastella monia teoksen elementtejä, yrittän tällä näkökulmalla kirvoittaa yläkoululaisilta mahdollisimman monenlaisia eritasoisia tapoja soveltaa kirjallisuuden analyttisiä käsitteitä Huovisen novellin tulkintaan. Sovitan tehtävänannon vastaamaan yläkoululaisen osaamista korvaamalla tieteellisen käsitteen vastakkainasettelu arkikäsitteellä vastakohtaisuus.

Ylioppilastekstejä 2015 –kirjaan koottujen esseevastausten joukossa on kolme abiturienttien vastaustekstiä Huovisen novellia koskevaan tehtävänantoon (Aro & Kulkki-Nieminen (toim.) 2015, 122–128). Näissä kolmessa esseevastauksessa abiturientit tarkastelevat muun muassa sellaisia kirjallisuuden ilmiöitä kuin ironia (em., 126), lukijan odotushorisontti (em. 124), personifikaatio (em., 123) ja kerronnan sanavalinnat (em., 125). Tutkimukseni keskusteluissa yläkoululaiset nostavat esille näitä samoja piirteitä Huovisen novellista. Tästä syystä kyseisiä piirteitä koskevat yläkoululaisten informanttien esiin tuomat havainnot ja viittaukset niihin sekä niiden havaintojen käsitteellistäminen eli kielen avulla luokittelu (käsitteellistämisestä ks. Esim. Uusikylä & Atjonen 2005, 84–86) ovat tärkeänä tarkastelun kohteena analyysissäni tutkimukseni aineistosta.

Keskustelun näkökulmaa rajaavaksi käsitteeksi olen tietoisesti valinnut arkikäsitteen vastaakohtaisuus sen sijaan, että tehtävänannossa olisi nimetty teoksen rakenneosiin viittaavia kirjallisuuden analyttisiä käsitteitä, kuten teema tai miljö. Näin tehtävänanto ei ohjaa oppilaita käyttämään teoksen yksittäisiin elementteihin viittaavia käsitteitä ja niiden termejä. Tehtävänannossa tutkittaville suullisesti ja kirjallisesti antamassani ohjeistuksessa (LIITE 3) kerroin tutkittaville, että tutkin, sitä, miten he hyödyntävät kieltä keskustellessaan kirjallisuudesta. Näin pyrin antamaan tutkittaville tietoa tutkimuksen tarkoituksesta ilman, että ohjaisin heitä kuitenkaan käyttämään käsitteitä. Ideana oli, että oppilaat saivat tutkimustilanteessa käyttää käsitteitä niiltä osin, kuin niistä on heille analyysissään hyötyä, ja viitata niihin haluamallaan sanamuodoilla. Voi toki olla, että koulukonteksti ja siinä opitut kielenkäyttötavat ohjaavat osaa oppilaista käyttämään käsitteitä ja niiden termejä oppitunneilla opetetulla tavalla joka tapauksessa. Siitä, missä määrin oppituntien puhekulttuuri vaikuttaa oppilaiden käsitetiedon hyödyntämiseen ei tietenkään voida saada varmaa tietoa. Pyrinkin minimoimaan tutkimustilanteen ohjeistuksen ja tehtävänannon sanamuotojen vaikutuksen vastaajien käyttämään kielen.

3.2 Kirjallisuuden ironian tulkitseminen keskustelussa

Ironia on voitu oppia ja opettaa yläkoulussa asiatekstien, esimerkiksi kolumnien ja pakinoiden, opettamisen yhteydessä, jolloin ymmärrys ironiasta kaunokirjallisen tekstin tehokeinona voi

vaatia oppilaalta ensin kokemuksia ironian käsitteen syventämistä. Vaihtoehtoisesti, jos ironian käsitteen syventämistä ei ole aiemmin tapahtunut, viimeistään ironisen kaunokirjallisen tekstin analysoiminen voi toimia tällaisena syventämisen keinona. Syvennettäessä käsitettään sisältö irtoaa alkuperäisestä oppimisyhteydestä ja sen käyttömahdollisuudet laajenevat (Aebli 1987/1991, 285, 292—294, 339—355).

Ironisen tekstin voi ajatella tavallaan mittaavan lukijan lukutaitoa ja tämän kirjallista kompetenssia. Tässä tutkielmassa kuitenkin pyrin eroon tällaisesta näkemyksestä, ja näen, että monen tasoiset oppilaat voivat löytää tekstistä ironisia piirteitä ja saada kiinni tekstin ironisesta ”sävyistä”.

Oppilaiden saama tehtävänanto tekstin vastakohtista ohjaa erittelemään tekstin ironiaa luovia piirteitä. Kirjassaan *Irony's Edge: The Theory and Politics of Irony* (1994/2003) Linda Hutcheon esittelee tutkijoiden ironialle sen tutkimuksen historiassa antamia määritelmiä ja suhteuttaa niitä omaan määritelmäänsä. Omassa määritelmässään Hutcheon korostaa ironisia esityksiä yhdistävänä ominaisuutena ironisten esitysten ”terää” eli ironian vastaanottotilanteeseen ja tulkintaan epävarmuutta ja moraalisia tunnereaktioita luovaa vaikutusta (*irony's edge*, Hutcheon 1994/2003, mm. 35). Lisäksi Hutcheon pohtii varsinkin ironisten ilmausten ja muiden esitysmuotojen kontekstia ja vastaanottoa. Hutcheonin mukaan tekstin ironisuus määräytyy loppukädessä tekijän intention sijaan yleisön ironiasta tekemästä tulkinnasta käsin: tekstin vastaanottajat määrittelevät reaktiossaan, onko teksti ironinen vai ei. Hutcheonin mukaan ironisessa ilmaisutavassa on jotakin, mikä kirvoittaa vastaanottajalta moraalisen evaluatation ja tekee vastaanottajan epävarmaksi tulkinnan yksiselitteisyydestä ja sävystä. Näin vastaanottaja päätyy muodostamaan tekstissä sanotun (*said*) ja ei-sanotun (*unsaid*) (Hutcheon 1994, 55—56) pohjalta uuden, ns. ironisen merkityksen (*ironic meaning*) (Hutcheon 1994, 58).

Esimerkiksi ristiriitaisuudet ja vastakohtaisuudet voivat toimia näinä ironian vastaanottoon ohjaavina piirteinä, jotka kiinnittävät vastaanottajan huomion ja herättävät tässä epävarmuuden tekstin merkityksestä. Lisäksi lukija kokee tämän epävarmuuden edessä moraalisia tunteita. Lukija voi esimerkiksi itse joutua pilkanteon kohteeksi tekstissä tai häntä voidaan kutsua osallistumaan pilkantekoon. ”The reader is put on edge” (Hutcheon 1994, 35—41). Voikin nähdä, että tutkielman aineistossa kaikki tutkimukseen osallistuneet ryhmät jo vastaamalla

heille annettuun tehtävään käsittelivät osaa tekstin ironisista piirteistä. Kiinnostavaa onkin, miten he jäsensivät näitä havaintojaan käsitteellisesti, muilla sanavalinnoillaan ja prosodisesti. Oppilaiden keskusteluista ei ollut hahmotettavissa kiinteää tietorakennetta 'ironia', vaan oppilaat muodostivat ymmärryksen ironiasta kirjallisuuden ilmiönä ikään kuin "juurta jaksaen".

Huovisen novellissa "sanotun" (said; Kivistöllä 2012 "ääneen lausuttu", 14) voi ajatella muodostuvan tekstin pintatasosta ja kertomukseen valitusta Ilari-keskeisestä näkökulmasta. Näkökulmat, jotka kertojalta jäävät esittämättä, Ilarin toimien evaluointi ja moralisointi taas muodostavat tekstin "ei-sanotun" (unsaid; Kivistöllä 2012 "kätkeyty", 14) osan. Ironinen merkitys (ironic meaning) syntyy sanotun ja ei-sanotun yhteisvaikutuksesta, ja niin kuin Hutcheon teoretisoi (Hutcheon 1994, 58), ironinen merkitys ei ole päinvastainen tekstin pintatason merkitykselle, "sanotulle". Esimerkiksi monien ryhmien keskusteluissa Huovisen novellista ironinen merkitys ei ole yksinomaan Ilarin näkökulman tuomitseva vaan myös tälle sympatiaa antava. Erilaisia määritelmiä, joiden voi ajatella tavoittavan 'ironian' olennaisia käsitepiirteitä oli varsinkin keskusteluissa 2 ja 8. Samat määritelmät sisälsivät myös monia 'satiirin' käsitepiirteitä. Tällaiset oppilaiden omat, spontaanit määritelmät voisivat opettajan interventioiden kautta luokkahuoneopetuksessa olla hyvä lähtökohta ironian ja satiirin oppimiselle ja opettamiselle.

4 Tutkimustulokset sekä ironisen ja empaattisen moniäänisyyden ja kertojatyyppin jäsentyminen keskusteluissa

Tässä luvussa esittelen tutkimustuloksia ja analysoin aineistoa. Tässä luvussa keskityn analyysissä varsinkin siihen, miten tutkittavat jäsentävät moniäänisyyttä keskusteluissaan. Aineiston analyysi jatkuu luvussa 5.

4.1 Tutkimustulokset

Tutkittavat käyttävät keskustelun 8 keskustelijoita lukuun ottamatta enemmän kieliopin kuin

kirjallisuuden käsitteitä. Tämä havainto osuu yhteen Juha Rikaman puheenvuorossaan *Avaimessa* (Avain 2/2010) esittämän suosituksen kanssa, että pelkät arkikielen ja kieliopin käsitteet riittäisivät kirjallisuuden analysoimiseen yläkoulussa (ks. luku 2). Elina Koukin ja Samuli Häggin mielestä pelkät arkikielen ja kieliopin käsitteet eivät riitä kirjallisuuden analysoimiseen vaan lisäksi tarvitaan kirjallisuustieteellisiä käsitteitä (ks. luku 2). Aineistonikin osoittaa, että kirjallisuuden käsitteet ovat tärkeitä kirjallisuusanalyysille ja -keskustelulle. Kirjallisuuden käsitteiden puuttuessa puhujat joutuvat muotoilemaan tarkoittamaansa asiasisältöä omin sanoin kauemmin ja ei ole selvää, ymmärtävätkö keskustelijat sen kirjallisuudenilmiön vakiintuneen aseman, johon omin sanoin viittaavat. Lisäksi tällöin on epäselvää, osaavatko he luokitella kirjallisuudenilmiöitä ja vertailla niiden erilaista ilmenemistä eri teoksissa. Kirjallisuuden käsitteiden runsas käyttö keskustelussa 8 mahdollistaa kirjallisuudenilmiöiden luokittelemisen ja tällä tavoin kohdetekstin ja sen ominaisuuksien vertaamisen muihin kaunokirjallisiin teksteihin kyseisen keskustelun kuluessa.

Keskusteluissa tarinamaailman välittämiseen kohdetekstissä viitataan muutamaa poikkeusta (keskustelussa 4) lukuun ottamatta pelkillä passiivimuotoisilla verbeillä. Vaikka ymmärrys viitauksikohteesta kontekstisidonnaisesti säilyy, passiivimuotoinen viittaustapa välttää kertojan esiinnostamista siihen sanallisesti viittaamalla eli kertojan käsitteellistämistä tekstistä. Tällöin jää epäselväksi, hahmottavatko keskustelijat kertojan kirjallisena ilmiönä ja ymmärtävätkö he kertojan tärkeyden kaunokirjalliselle tekstille ja kertojan ominaisuuksia, esimerkiksi erillisyyttä kirjailijan ja henkilöhahmon mielipiteistä ja intentioista.

Keskustelussa 8 lukukokemukseen tai lukemistapahtumaan liitettäviä omatekoisia ilmauksia ovat esimerkiksi ”luo sellasen selkeen kuvan siitä tilanteesta ja asiasta, mitä tehdää”, ”se ei niinku tyssää siie myöskää” ja ”uppoo useisiin [lukijoihin]” sekä jo aiemmin mainittu ilmaus ”selkeen kuvan niinku piirtää”.))

Tutkittavat keskustelivat seuraavan tehtävänannon pohjalta: ”Mitä vastakohtia tekstissä on? Keskustelkaa noin 5 minuuttia” (ks. LIITE 3). Kerätyssä aineistossa keskustelijat osoittavat myöntymistä ja ymmärtämistä lähes kaikkien puheenvuorojen kohdalla. Pääsääntöisesti he eivät pyri korjaamaan tapoja, joilla edellinen puhuja on viitannut esiinnostamaansa havaintoon. Puhujien tavoitteet liittyvätkin oikeaoppisten viittaustapojen ja käsiteosaamisen sijaan

havaintojen vakuuttavaan perustelemiseen ja keskustelun sujuvuuden säilyttämiseen. Itsekorjaus eli puhujan lausumaansa joko sitä suunnitellessa tai välittömästi sen tuottamisen jälkeen kohdistamia korjauksia ovat pääasiassa yhteisymmärryksen ylläpitämisen motivoimia. Lisäksi itsekorjausta esiintyy luetun kohdetekstin suoran lainaamisen ja kertomuksen yksityiskohtien tekstistä tarkistamisen yhteydessä. Lukuunottamatta keskustelun 7 alkua aineistonkeskustelijat eivät korjaa puheenvuorojaan varmistaakseen kirjallisuustieteellisen termin oikeaoppisen käytön.

Kerätyssä aineistossa tutkittavat eivät viittaa kertaakaan ironian ja näkökulman käsitteisiin niiden termeillä. Lisäksi keskustelijat eivät myöskään välttämättä edes käsitteellistä ironiaa ja näkökulmaan, luokittele niitä ja ilmaise niiden vakiintunutta asemaa kirjallisuuden analysoimisessa. Sen sijaan tutkittavat tuovat Huovisen novellin ironiaa ja näkökulmaa esille keskusteluissaan osana muita havaintojaan kohdetekstistä. Keskustelijat käsittelevät Huovisen novellin ironiaa ja näkökulmaa arki- ja tieteellisten käsitteiden avulla sekä omatekoisilla jäsenyksillä sekä tunnepitoisilla sanavalinnoilla ja eläytyvällä äänensävyllä.

Oppilaiden havainnot keskittyivät (osittain tehtävänannon takia) pääasiassa siihen, missä määrin tekstissä sanotaan asioita, jotka eivät tosielämässä pidä paikkaansa. Etenkin ryhmien 2 ja 3 keskustelijat vertailivat tosiasioita ja tekstissä sanottua toisiinsa. Ryhmän 7 keskustelijat tosin huomioivat lisäksi, että tekstin kieli on korostetun voimakassanaista. Ryhmän 8 keskustelijat myös ymmärsivät, että Ilarin näkökulman korostaminen on liioittelun ja kontrastoinnin keinona kertomuksessa.

Keskustelijat ilmaisivat epäuskoa ja kriittisyyttä päähenkilön toimia ja tämän esittämiä ajatuksia kohtaan naurun ja sanavalintojen kautta. Esimerkiksi ryhmän 4 ilmaus ”ihme ukko” ja ryhmän 2 ilmaus ”Tää joku Ilari tässä väittää” viestivät erimielisyydestä päähenkilön kanssa. Lisäksi ryhmän 2 keskustelijan (numero) vastaus ”Onhan se [luonto ihan huono]” on jo itsessään ironinen.

Oppilaat eläytyivät päähenkilö Ilarin näkökulmaan ja haastoivat sen erilaisilla äänensävyillä. Ryhmien 1 ja 3 keskustelijoiden (numerot) äänensävyissä on samaa turhautuneisuutta kuin Ilarin. Ryhmän 8 keskustelijat taas puhuivat korostuneen hienostuneesti pilkatessaan Ilarin

teatraalisuutta ja snobismia. Ryhmän 6 keskustelija taas osoittaa suoranaista äkämystyneisyyttä puhutellessaan Ilaria ja esittäessään tälle tiukkoja kysymyksiä. Erilaisten äänensävyjen käyttämisen tulkinnassa voi katsoa yhdistyvän Hutcheonin käsittelemään ilmiöön ironisen tekstin vastaanottajassaan herättämistä tunnevaikutuksista (Hutcheon 1994; 42–44 ja 46).

Tunteellisen suhtautumisen lisäksi keskusteluissa (keskustelut 1, 2, 3, 4, 6 ja 8) on tilanteita, joissa puhujat käyttävät ironiaa. Useimmiten ironia kohdistuu – Huovisen novellin kerronnan tavoin – Ilarin hahmoon ja tämän asenteisiin (keskustelut 1, 2, 3, 4, 6 ja 8), mutta toisinaan huumori ja ironia suuntautuvat myös johonkin muuhun asiaan, kuten Huovisen novellin kertojaan (keskustelu 4), kirjallisuuskeskustelun käytäntöihin (keskustelu 1), kaunokirjallisten kuvausten liikaan yksityiskohtaisuuteen ja määrään kirjallisuudessa (keskustelu 8) ja itseironisesti puhujan omaan luontosuhteeseen (keskustelu 8) (itseironiasta keskustelun humoristisissa jaksoissa Kotthoff 2006, 287–290). Keskusteluaineistosta ei voi päätellä, onko Huovisen novellin ironinen sävy syynä ironian runsaaseen käyttöön keskusteluissa, koska huumori ja ironia kuuluvat nuorten vuorovaikutustapoihin koulukontekstissa muutenkin (ks. Haukka 2010; Tainio 2007; Goodwin & Goodwin 1987).

4.2. Novellin ironian jäsentäminen keskusteluissa

Ironian käsittely ilmenee aineistossa monin eri tavoin. Sekä keskustelussa 2 että 8 on jakso, jossa keskustelija tuo esille ajatuksen Huovisen novellin ironisesta merkityksestä käyttämättä termiä ironia.

Ohessa on katkelma keskustelun 2 loppupuolelta. Katkelmassa keskustelija K5 vastaa tutkijan kysymykseen siitä, miksi Huovisen novellissa on niin paljon väittämiä, jotka eivät pidä paikkaansa.

Katkelma keskustelusta 2 (vuoden 2019 aineistosta):

01 Tutkija: Mi- Mitä te luulette, että (.) m:iks tossa esitetään niin paljon tollasia

- 02 ajatuksii, mitkä ei piä
 03 paikkaansa? (0.5)
 04 K5: Ehkä tää, (1.0) joka tän on kirjottanu, Veikko Huovinen, nii tota (1.0) [haluaa]
 05 [(Kello soi)]
 06 Tutkija: Joo, sano vaa [ajatus loppuun.]
 07 K5: [Tota, (.)] niinkun (.) tuoda (.) sellasta keskustelua luonnon tärkeydestä esille ja
 08 on
 08 oikeesti sitä mieltä ite, että luonto on tärkeätä ja [haluis]
 09 K4: [Mm]
 10K5: herättää jotain... (1.0) Kun näitä metsiäki hakataan. (.) No ei Suomessa ehkä
 11 niin paljoo ku jossai (.)
 12 K4: Mm.
 13 K5: Etelä-Amerikassa [Ama]zonian sademetsää ja muuta
 14 K4: [Nii.]
 15 K5: mut haluais niinku, että
 16 K4: Luonnosta [pidetään huolta]
 17 K5: [Että ihmiset] huomais sen niinku ton tekstin kautta, että niille tulis just
 18 päinvastanen, et
 19 ei, luonto on paljo tärkeempi, mitä tää (.) tää joku [Ilari tässä selittää.]
 20 K6: [Ilari sano. Nii.]
 21 K5:Et niille niinku tulee semmone vahva (0.5)
 22 K6: Olo.
 23 K5: Päinvastanen ajatus [mitä] tällä Ilarilla (.) on tässä,
 24 K4: [mm]
 25 K5: (0.5) ja sit niinku lähtis semmone (.) suojeluhalu meidän luontoa kohtaan tai
 26 jotai.
 27 Tutkija: °J(h)oo.°

Katkelmassa keskustelusta 2 keskustelija K5 tekee itsekorjauksena paljon sanahakua, johon itsekorjaukselle ja sanahaulle tyypillisellä tavalla kuuluu ilmausten jättämistä kesken, taukoja, epäröintiänteitä, tiettyjä partikkeleita, kierteleviä kuvauksia ja tarvittavan ilmauksen korvaavia pronomineja (Kuruhila & Laakso 2016, 228–229; Sorjonen 1995/1998, 118–121). Sorjonen (1995/1998) määritteleeekin:

Korjausjakson aloittimina toimivat keinot ovat vain mahdollisia merkkejä korjausjakson aloittamisesta. Etenkin taukoa tai epäröintiäniä seuraava puhe voi jättää aiemman puheen koskematta, eli puhuja ei muuta aiemmin sanomaansa. Tällaiset tapaukset ovat ns. sanahakuja: puhujalla on vaikeuksia löytää esimerkiksi sopiva kuvaus. (Sorjonen 1995/1998, 118–119.)

Myös keskustelijat K4 ja K6 tunnistavat K5:n vuorot sanahauksi, koska he tarjoavat ratkaisuehdotuksia (Kuruhila & Laakso 2016, 230) K5:n tarkoittamiksi ilmaisuiksi. Yleisesti keskusteluissa keskustelijat pyrkivät ratkaisemaan sanahaun mahdollisimman tehokkaasti ja siirtymään keskustelussa eteenpäin (Kuruhila & Laakso 2016, 230). K5 kuitenkin epäsuorasti hylkää nämä eh-

dotukset (rivit 17 ja 23) ja päättyy omaan ilmaukseen, jonka aloittaa K4:n ja K6:n puheenvuorojen päälle, tai pitää puheenvuoron itsellään. Ei ole selvää, auttavatko ratkaisuehdotukset K5:a muotoilemaan oman ajatuksensa, koska K5 ei huomioi näitä puheenvuoroja puheessaan. Se, ettei K5 osoita samanmielisyyttä näiden vuorojen kanssa esimerkiksi joo- tai mm-partikkeleilla (Kuruhila & Laakso 2016, 239; Sorjonen 2001) antaa ymmärtää, että K4:n ja K6:n ehdotukset eivät aivan tavoita sitä, mitä K5 yrittää sanoa. K5 siis näkee selvän eron tekstin herättämän ”olon” ja ”vahvan päinvastaisen ajatuksen” välillä. Hänelle pelkkä olo ei riitä kuvaamaan Huovisen tekstin lukijassa aikaansaamia vaikutuksia. K4 ja K6 tuottavat samanmielisyyttä K5:n esittämän ajatuksen kanssa ilmaisevia lausumia mm- ja nii-partikkeleilla.

Se, että analysoidussa jaksossa K5 pitää puheenvuoron visusti itsellään saattaa selittyä sillä, että tutkija kellon soidessa puhuttelee pelkästään häntä: ”Joo, sano vaa [ajatus loppuun].”, vaikka tutkijan aiemmassa vuorossaan esittämä lisäkysymys olikin osoitettu kaikille kolmelle keskustelijalle. Lisäksi, koska varsinainen keskusteluun varattu aika on jo ylittynyt, K5 saattaa kokea painetta tai stressiä tuoda ajatuksensa esille mahdollisimman tiiviisti. Jos jakso sijoittuisi johonkin muuhun osaan keskustelua, etenkin varsinaiselle keskusteluajalle, saattaisi K5 kommentoida K4:n ja K6:n tarjouksia puheessaan ja yhteisymmärryksen saavuttamiseksi kaikki kolme voisivat käydä dialogia ja neuvotella merkityksistä tasapuolisemmin.

Tarkastellaan seuraavaksi keskustelua 8. Siinäkin keskustelija jäsentää Huovisen novellin ironiaa omin sanoin. Keskustelussa 8 informantti K20 hakee omin sanoin samankaltaista merkitystä kuin K5 keskustelussa 2. Kyse on jälleen siitä, miten kirjailija erottaa oman mielipiteensä päähenkilönsä mielipiteestä ironian keinoin. Tällä kertaa puheenvuoroon ei liity pohdintaa teoksen vastaanotosta. Keskustelussa 8 keskustelija K20 ilmaisee samankaltaisen ajatuksen kuin keskustelun 2 K5 mutta eri sanoin.

Katkelma keskustelusta 8 (vuoden 2020 aineistosta):

- 01 K21: Toi oli mielenkiintosta, miten täs tää niinku (.) tosi monessa kohtaa niinku ku
 02 puhuttiin tästä 02 (0.5) henkilöstä. (1.0) Niin sanottiin etunimi ja sukunimi.
 03 K20: ↑MM!↓
 04 K21: [Nii.]
 05 K20: [Joo.] Se oli hauska.
 06 K21: Tai ees etunimi. Että tosi harvoin tässä sanottiin niinku ”hän”. Että sitä ois
 07 lyhennytty, vaan. Nii, et se on ollu niinku. Et sanottu niinku etunimi ja sukunimi

08 molemmat.

09 K20: Mm. Se ehkä nostaa sitä niinku (1.0) sitä ihmisen <ego> tai sitä ihmisen

10 niinku (1.5) niinku sen henkilöö tavallaa niinku keskiöön.

11 K21: Mm.

12 K20: Ehkä niinku muuten tässä keskiössä ois niinku just se luonto, mut täs

13 tavallaa keskiö on niinku se ihminen ja sen ihmisen (.) näkemys siitä luonnosta,

14 joka on sit ehkä, mitä onks sitte tarkotuksella niinku just haluaa tuoda sitä

15 henkilöö enemmän esille. Tää kirjottaja on sitä mieltä, että hän ei ole – hän ei

16 (.) ole Ilari Tepaston kanssa samaa mieltä asiasta, vaan vaan haluaa eritellä

17 tämän Ilari Tepaston, et tää ajattelee.

18 K21: Nii. (2.0) Mun mielestä oli (1.5) niinku (1.0) tai tää oli semmosta – Tää oli tosi

19 kuvailevaa tekstiä.

Katkelmassa tutkijan intervention sijaan keskustelijan K21 havainto Ilari Tepaston koko nimen toistumisesta tekstissä (rivit 01–02 ja 06–08) kirvoittaa K20:ltä pohdintaa tekstin näkökulmasta ja ironisesta sävystä (rivit 09–10 ja 12–17). Lisäksi K20 vastaa K21:n havaintoihin ymmärrystä osoittavalla MM!-partikkelilla, johon yhdistyy tunnepitoinen äänensävy äänneympäristöä suuremman äänenvoimakkuuden ja korkealta alkavan laskevan intonaation myötä (rivi 03). Lisäksi K20 osoittaa olevansa samaa mieltä K21:n havainnosta Joo-partikkelin ja kommentin avulla (rivi 05). K21 affirmoi K20:n havainnot (rivit 11 ja 18) muttei osallistu tämän ajatuksen kehittämiseen. K20:n päästessä ajatuksessaan loppuun (rivi 17) K21 tuottaa K20:n vuoron sisällön huomioivan Nii-partikkelin mutta siirtyy keskustelussa uuteen aiheeseen, tekstin kuvailevuuteen (rivit 18–19).

Myötäilevillä partikkeleilla ja antaessaan K20:n jatkaa puheenvuoroaan sen enempiä sitä keskeyttämättä, keskustelija K21 osoittaa, että ymmärtää, mitä K20 puheenvuoroillaan tarkoittaa ja ettei koe K20:n tuottamia vuoroja sisällöiltään ongelmallisiksi. Syynä K20:n puheenvuorojen ymmärrettävyyteen keskustelussa voi olla se, että K20 tekee vuoroissaan paljon itsekorjausta. Taukoina ilmenevää itsekorjausta on myös huomattavissa keskustelijan K21 vuorossa, kun hän tekee onnistuneen sanahaun henkilön käsitteestä (rivit 01–02).

K20:n käyttämä keskiö-ilmaus on mielenkiintoinen, koska hän käyttää sitä moneen kertaan ja produktiivisesti eri sijamuodoissa ja suhteessa muihin ilmiöihin. Samalla K20 käyttää keskiö-ilmausta kirjallisuustieteellisen käsitteen tavoin luokittelemaan ilmiöitä:

01 K20: Ehkä niinku muuten tässä keskiössä ois niinku just se luonto, mut täs

02 tavallaa keskiö on niinku se

03 ihminen ja sen ihmisen (.) näkemys siitä luonnosta, – –

Keskiö-ilmauksen käytön voi selittää ilmauksen kieliasun läheisyys tieteellisten käsitteiden ihmiskeskeinen ja luontokeskeinen näkökulma kieliasujen kanssa sekä itsekeskeisyyden teema Huovisen novellissa. K20:n käyttämällä ”keskiö”-sanamuodolla saattaa olla myös yhteyksiä arkikäsitteeseen *pääasia* ja teatterimetaforaan *pääosa*. On huomionarvoista, että K21 hyväksyy K20:n puheenvuorot muttei omaksu tämän käyttämää keskiö-sanaa tai sitä korvaavaa vaihtoehtoista ilmaisutapaa.

Keskiö-ilmauksen tarkoite vaikuttaa liittyvän etenkin näkökulman käsitteeseen, jota K20 ei puheenvuoroissaan kuitenkaan käytä. Omatekoisen ilmauksen käyttö näkökulma-käsitteen ja sen termin puuttuessa auttaa K20:ta jatkamaan puheenvuoroaan sitä kokonaan keskeyttämättä ja tuomaan oivalluksensa ymmärrettävästi ilmi. Se, että K20 käyttäisi monia erilaisia ilmauksia korvaamaan näkökulma-käsitteen puuttumisen, voisi merkitä sitä, että K20 tietoisesti korvaa itseltään puuttuvan käsitteen tilapäisillä ilmaustavoilla ja on tietoinen näiden ilmausten tilapäisyydestä. Katkelmassa puhujan keskiö-sanana toistuva, produktiivinen ja luokitteleva luonne kuitenkin antaa ymmärtää, että K20 saattaa käyttää keskiö-sanaa kirjallisuustieteellisen käsitteen tavoin.

Vertailen seuraavaksi keskusteluita 2 ja 8 ja sitä, miten keskustelijat näissä keskusteluissa jäsentävät ironiaa. Samoin kuin keskustelun 2 katkelmassa, myös keskustelun 8 katkelmassa puhuja (keskustelussa 2 K5, keskustelussa K20) luonnehtii Huovisen novellin ironista sävyä viittaamalla kirjailijan intention ja korostamalla kirjailijan ja Ilari-hahmon mielipiteiden välistä eroa: ”K20 – – Hän ei ole – hän ei (.) ole Ilari Tepaston kanssa samaa mieltä.”

Yksittäiset sanavalinnat tuovat esille keskustelun 2 puhujan K5 ja keskustelun 8 puhujan K20 tunnepitoista, moraalisesti evaluoivaa asennoitumista Ilari-hahmon ajatuksiin ja toimiin. Seuraava katkelma on keskustelusta 2:

- 01 K5: [Että ihmiset] huomais sen niinku ton tekstin kautta, että niille tulis just
- 02 päinvastanen, et 02ei, luonto on paljo tärkeempi, mitä tää (.) tää joku [Ilari tässä
- 03 selittää.]
- 04 K6: [Ilari sano. Nii.]

Keskustelijan käyttämässä ilmaisussa ”tää (.) tää joku [Ilari tässä selittää]” (rivi 02) keskustelija K5 tuo esille mahdollisen oman asennoitumisensa Ilariin mutta myös eläytyy Huovisen novellin lukijoiden (”ihmisten”, vrt. ”ihmiset” rivillä 01) asemaan ylipäätään ja havainnollistaa lukijoissa heräävää moraalista paheksuntaa. Ilmaus ”tää joku” on Ilaria vähättelevä, samoin verbivalinta ”selittää”. Ilaria vähättelevä sävy ilmenee varsinkin, kun K5:n ilmausta vertaa puhujan K6 tarjoamaan neutraalimpaan ilmaisuun ”Ilari sano” (rivillä 04).

Seuraava katkelma taas on puhujan K20 puheenvuorosta keskustelusta 8. Siinä keskustelija muotoilee ajatusta Ilari-henkilöhahmon ja kirjailija Veikko Huovisen asenteiden erilaisuudesta ja miten kirjailija tuo tämän erilaisuuden novellissa ilmi.

Katkelma keskustelusta 8 (vuoden 2020 aineistosta):

01 just halutaa tuoda sitä henkilöä enemmän esille. Tää kirjottaja on sitä mieltä, että
 02 hän ei ole – hän ei (.) ole Ilari Tepaston kanssa samaa mieltä asiasta, vaan vaan
 03 haluaa eritellä tämän Ilari Tepaston, et tää ajattelee.
 04 K21: Nii. (2.0) Mun mielestä oli (1.5) niinku (1.0) tai tää oli semmosta – Tää oli tosi
 05 kuvailevaa tekstiä.

On mahdollista, että Ilari Tepaston nimen kokonaisuena toistaminen K20:n puheenvuorossa toimii Ilarin näkökulmaa ivaavana moraalisen arvostelmana, K20:n oman pointin havainnollistamisena tai sidostuksena K21:n aiemmin keskustelussa esiintuomiin havaintoihin. Se, ettei K21 kuitenkaan seuraavassa vuorossaan (rivi 04–05) ota kantaa siihen, millainen vaikutus Ilari Tepaston koko nimen toistolla on K20:n puheenvuorossa, jättää avoimeksi, miten K20 ja K21 tulkitsevat K20:n käyttämän retoriikan (tekstin kerrontatavan matkimisen) ja millaisen merkityksen he sille antavat. Kiinnostava on myös K5:n ilmaus ”– – haluaa eritellä tän Ilari Tepaston et tää ajattelee.”, jossa eritellä-käsitteen termi saa uuden merkityksen ilmauksen ”erottaa” kanssa samanmerkityksisenä.

Tarkastelen seuraavaksi keskustelua 6 (vuoden 2020 aineistosta) ja siten, miten keskustelijat reagoivat Huovisen novelliin ja sen ironiseen sävyyn. Keskustelussa 6 keskustelijan K15 tunnepitoista suhteutumista Ilarin mielipiteisiin ilmentää se, että K15 puhuttelee Ilari-hahmoa suoraan ja epäsuoraan esittäessään kysymyksiä keskustelun aikana.

Katkelma keskustelusta 6 (vuoden 2020 aineistosta)

- 01 K15: – – =niin (1.0) sitte (0.5) täs on tää kysymys: ”mitä helkkaria ne jotkut muka
 02 luonnossa
 03 näkevät?” =Että mitä sä oot siinä nähny [kakskytä]
 04 K16: [Nii.]
 05 K15: vuotta ku sä oot kävelly siellä?
 06 K16: Totta.
 07 K14: Mm. (1.0)

K15:n sanapainot, suora puhuttelu ja kysymyksen välitön seuraaminen Ilarin mielipiteen suoran lainaamisen jälkeen kertovat tunnepitoisesta suhtautumisesta. K15 ikään kuin eläytyy Huovisen kertomuksen maailmaan ja sanavalmiisti haastaa Ilarin. Vastaanottajan provosoituminen voi olla paitsi yksi ironian (Hutcheon 1994, 42) myös satiirin vaikutuksista (Kivistö 2012, 17–18).

Muutamaa puheenvuoroa myöhemmin keskustelija K15 ottaa jälleen ivallisesti kantaa Ilarin mielipiteeseen ja viittaa tähän ylimuodollisella hän-pronominilla keskustelussa muuten valalla olevan se-pronominin sijaan:

Katkelma keskustelusta 6 (vuoden 2020 aineistosta):

- 01 K15: Öö kahvi ei oo viisaan ihmisen juoma, että (0.5) eiks sitten niinku hänen
 02 mielestään kaupungissa
 03 juoda kahvia? (1.0)
 04 K16: Mm.
 05: K14: Jotenki sellai.
 06: K16: (1.5) .hhh <Jo-o:> hh (3.5)

Muodollinen hän-pronimini korostuu poikkeavana puheenvuorossa ja korostaa Ilarin erityisyyttä hahmolle itselleen. Katkelmassa keskustelukumppanit K14 ja K16 osoittavat tulkitsevänsä K15:n esittämän kysymyksen retoriseksi tai Ilarille osoitetuksi, koska he eivät pyri vastaamaan siihen; se ei ole osoitettu heille. Sen sijaan he Mm-partikkelilla ja kommentilla ilmaisevat ymmärtävänsä K15:n vuoron merkityksen ja olevansa enemmän tai vähemmän samaa mieltä tämän kanssa siitä, että Ilarilla on hataria mielipiteitä, jotka on helppo kyseenalaistaa.

K16:n tuottamaa taukoa ja venytettyä Jo-o:-partikkelia voi pitää mietintätaukona, yrityksenä saada joku muu viemään keskustelua eteenpäin tai ns. ”paljonpuhuvana hiljaisuutena”.

Muodollinen hän-pronominin esiintyminen kertaalleen myös aineiston keskustelun 3 puheenvuorossa, jälleen Ilarin itserakkaaseen asennoitumiseen eläytymisen ja tuon asennoitumisen ivaamisen keinona (ironisesta hän-pronominin käytöstä keskusteluaineistossa ks. muun muassa Katri Priiki 2014).

Katkelma keskustelusta 3 (vuoden 2019 aineistosta)

01K1: ((paperi rapisee)) Ja sitte täällä just (.)(paperi rapisee)) vielä että ku- ku se
 02 puhuu täällä näistä
 03 kirjojen erästäjistä ja sitte niinku itestään, että se ei voi ymmärtää, miten se tekee
 04 niin, että .hh(0.5) 03 että hän tekee nyt jotenkin paremmin tässä, että se jotenki
 05 ehkä kokee sen niin – (.)
 06 K2: Mm. (12.0)

Seuraavaksi analysoin, miten keskustelijat jäsentävät novellin ironisuutta käyttämällä ironiaa keskustelussa. Seuraava esimerkki keskustelusta 8 havainnollistaa tilannetta, jossa oppilas (K20: rivit 01—05) ilmaisee moraalista negatiivista evaluaatiota sekä intiimin tunnepitoisesti että ironista etäisyyttä kritisoimaansa näkökulmaan ottamalla.

Katkelma keskustelusta 8 (vuoden 2020 aineistosta):

01 K20: Et yleensä ku luonnossa on, nii se on niinku just tota (1.0) sillee, et ei pysty
 02 it- näkemään itteensä luonnossa sillee niinku (1.5) sitä vihaten. =Totta kai jos
 03 saappaat ja sukat on märät, niin kyl sitten valitusta siitä tulee ja niinku ja niin ku
 04 ko- niinku kovasti. (0.5) Mutta sillee niinku, et semmone hetki, et sä oot niinku
 05 nuotiolla ja istut ja juot siinä jotai ja (.) niinku on tosi rauhallista ja sä oot ihan
 06 yksin, niin en mä niinku (.). Joo. Asiat voi nähdä °tolleenki°.
 07 K21: Mul tos yhdessä kohtaa tuli niinku (0.5) mä en tiiä miks, mut mulla tuli jotenki
 08 semmone fiilis, että (.) tää Ilari et se niinku (.) se koki ittelleen niinku
 09 velvollisuudeksi [jättää ne]

K20:n vuoron alkupuoli (01—05) sisältää paatosta hyödyntävää argumentaatiota Ilarin näkemystä vastaan ja näin avointa negatiivista evaluaatiota, mutta mikrotauon kohdalla rivillä 05 K20:n puhetapa yhtäkkiä muuttuu. Kuitenkin myös lausumat ”Joo.” ja ”Asiat voi nähdä tolleenki.” sisältävät negatiivista evaluaatiota, nimittäin edellisen lausuman kesken jättämisen,

tehokeinona toimivan lyhyen, toteavan, aiempaan vuoroon sopimattoman ”Joon” ja prosodian kautta. Lausumissaan ”Joo.” ja ”Asiat voi nähdä tolleenki.” K20 pidättäytyy suorasti tuomitsemasta Ilarin ahdasmielisyyttä mutta sen sijaan tuomitsee sen epäsuorasti. Prosodiassa vaimeasti lausuttu ”tolleenki” antaa referoitua Ilarin näkemystä vähättelevän vaikutelman. Lisäksi tapahtuu selvä asennonvaihto: K20 on juuri perustellut, miten vaikeaa hänen olisi ajatella luonnosta yhtä negatiivisesti kuin Ilari ajattelee, ja puolustanut luontoa tunnepitoisilla sanavalinnoilla joko omasta luontosuhteestaan puhuen tai ihmisen yleistä suhdetta luontoon sinäpassiivissa kuvaillen. Yhtäkkiä K20 ikään kuin antaa periksi ja vaihtaa lähestymistapansa pidättyväiseen sävyyn. Lausumissa ”Joo.” ja ”Asiat voi nähdä tolleenki.” sanottu tarkoittaakin ”Ei.” ja ”Ilarissa on jotain vialla, kun hän näkee asiat noin.” Voi hyvin olla, että novellin ironinen sävy ikään kuin tarttuu keskustelijoiden puhetapoihin ja siksi he pilkkaavat Ilaria suoran lähestymistavan lisäksi tekstin tyyliin myös epäsuorasti.

4.3 Empaattinen ja ironinen moniäänisyys ja novellin näkökulma

Sanavalinnoin sekä äänensävyn ja prosodian muutoksin tuotetun moniäänisyyden ei tarvitse olla aina ironista. Keskustelussa 3 (vuoden 2019 aineistosta) keskustelija K8 lainaa Ilarin puhetta ja eläytyy tämän mielentilaan sellaisenaan siitä etäisyyttä ottamatta (rivit 02—03). Vuoronsa lopuksi K8 tuottaa Ilarin puhe- ja ajattelutapaa sinällään jäljittelevän vapaan suoran esityksen (rivi 05). On huomionarvoista, ettei tuo vapaa suora esitys ole lainausta Huovisen novellista, vaan Ilari-hahmon ajattelutapaa, novellin näkökulmaa ja tyyliä havainnollistava nk. tyypillistävä suora esitys (Karttunen 2010, 227—232). Molemmat moniäänisyyden ilmaisemisen tavat, joita K8 puheenvuorossaan käyttää, viestivät Ilarin näkökulman jäljittelemisestä empaattisesti näkökulman ironisen kaiuttamisen (Priiki 2014; Kotthoff 2003, 1390—1391) sijaan:

Katkelma keskustelusta 3 (vuoden 2019 aineistosta)

- 01 K8: Sit just täs ekal- ekalla sivulla se on just et @”HYI miten tunkkaista, miten
 02 pahanhajuista”@ ((inhoa äänessä)) ja tällee ja että siel pitäis olla kans asfaltti, et
 03 se on paljon miellyttävämpää kävellä (.) eikä jalka uppoo siihe eikä kastu. =Et just
 04 tollee, et se (0.5) yhtäkkiä, vaik se oli ollu siellä monta vuotta, nii: sit yhtäkkiä
 05 alkoki (.) enemmän niinku sitä (.) kaupunkia ja (.) luonto olik, että hyi, mä oon
 06 saanu ihan tarpeeks tästä.(1.5)
 07 K7: Joo, ja sitte se niiku vertaa just sen (.)öö kaupungin ja luonnon niit eri jotai

08 puolia - -

Keskustelija K8 eläytyy Ilarin inhoon luontoa kohtaan sellaisenaan tuottamalla Ilarin affektii-
vistä asennoitumistapaa jäljittelevän, tässä tapauksessa inhoa ilmaisevan, äänensävyn (rivit
01—02). Myös prosodia ilmaisee affektiivisuutta: K8 painottaa sanaa ”Hyi” ja sanoo sen ään-
neympäristöä suuremmalla äänenvoimakkuudella. K8:n tyypillistävissä suorassa esityksessä
(rivit 05—06) interjektio ”hyi” ja deiktiset piirteet (luontoon viittaa pronomini ”tämä” pro-
nominin ”se” sijaan) viestivät Ilarin näkökulman empaattisesta jäljittelystä ottamatta ironista
etäisyyttä siihen. Tässä lainaustavassa ei ole mitään lausuman sisällön tai kontekstin kannalta
ristiriitaista. Ilari käyttää myös novellissa interjektiota ”Hyi!”, joten se ei ole liioiteltu.

Karttunen luonnehtii tyypillistä suoraa esitystä Fludernikia (1993) mukaillen: ”Raportoides-
saan puhetta myöhemmin kuulija liittää merkityssisältöön ilmeikkyyttä (expressive features):
tunneilmaisua, puhekielisyyttä tai puhujalle tyypillisiä maneeereja (Fludernik 1993, 418.)”
(Karttunen 2010, 228—229). Lisäksi Karttunen jatkaa: ”Viidennessä Fludernikin mainitse-
massa kategoriassa suoran esityksen keinoin kuvataan yhden henkilön tai ryhmän asennetta
tai mielipidettä, ei heidän todellisia puhumisiaan -- --” (Karttunen 2010, 229).

Katkelmassa keskustelija K7 huomioi K8:n vuoron tuottamalla siihen samanmielisyyttä ja ym-
märtämistä viestivän jälkijäsenen ”Joo.” Kuitenkaan K7 ei puutu K8:n puheenvuoron ilmaisu-
asuun eikä esimerkiksi jäsenä K8:n osoittamaa kirjallisuustieteellistä osaamista analyttisem-
paan muotoon, vaan hyväksyy puheenvuoron sellaisenaan ja siirtyy käsittelemään omia ha-
vaintojaan novellista.

Myös keskustelussa 1 sanavalinnalla ja kohosteisella prosodialla tuotettu moniäänisyys on
luonteeltaan empaattista. Riveillä 03—04 keskustelija K2 referoi Ilarin asennetta seuraavasti:

Katkelma keskustelusta 1 (vuoden 2019 aineistosta)

01 K3: Joo, ja siin sitte. Siinä puhuttii siitä luonnosta ja miten se oli huono nii sitähän
02 verrattiin siihen 02 kaupunkii, että miten se ois sitte parempi.
03 K2: Mm. Ja sitten niiku just se ku se asfaltti oli mielu- miellyttävämpi kävellä ku
04 joku niiku metsäpolku.↑

05 K1: ↑Joo, joo.↓ (9.0) <Löysittekö te muita vastakohtia?>

K2:n ilmauksessa ”joku niiku metsäpolku” pronominin ”joku” voi tulkita ilmaisevan vähättelevää asennetta. Vähättely kohdistuu Ilarin asenteiden mukaisesti metsäpolkuun, jolloin Ilarin näkökulma tulee havainnollistetuksi sellaisenaan ilman ironiaa. Lisäksi K2:n lausuman prosodiassa nouseva intonaatio antaa mielikuvan kyllästyneisyydestä. Kyllästyneisyyden ilmaisemisen voi tulkita värittävästä ilmauksesta entisestään, havainnollistavan Ilarin kyllästyneisyyttä luontoon ja sen metsäpolkuihin. K2:n voi siis tulkita havainnollistavan Ilarin näkökulmaa sellaisenaan sekä sanavalinnallaan että prosodiallaan. K1:n prosodiallaan innostusta ja voimakasta samanmielisyyttä ilmaiseva jälkijäsen ”Joo, joo” (rivi 05) voi viestiä siitä, että K2:n käyttämät havainnollistamisen keinot ovat olleet kiinnostusta herättäviä ja Huovisen tekstiä elävöittäviä. Jälleen keskustelijat eivät kuitenkaan ota kantaa K2:n esittämän havainnon kieliasuun ja jäsenystapaan.

Kun tarkastellaan samassa katkelmassa ennen K3:n esittämää puheenvuoroa (rivit 01–02), huomataan tässäkin vuorossa sanavalinnoilla tuotettua moniäänisyyttä. Ilmauksen ”että miten se ois sitte parempi” voi mieltää novellissa esitettyä näkökulmaa epäsuorasti ivaavaksi. Konditionaalimuodon ”ois” ja adverbi ”sitte” ilmaisevat novellissa esitetyn Ilarin mielipiteen kyseenalaistamista ja suoranaista erimielisyyttä tuon mielipiteen kanssa. K3 ilmaisee kyseenalaistamista ja erimielisyyttä kuitenkin nimenomaan epäsuorasti pelkillä yksittäisillä sanavalinnoillaan, jolloin lausumaa voi pitää ironisena. Verrattuna K2:n puheenvuoroon, jossa K2 havainnollistaa Ilarin näkökulmaa sellaisenaan, K3:n vuorossa näkökulman referointi on etäisyyttä näkökulmasta ottavaa ja ironista. K2 ilmaisee samanmielisyyttä ja ymmärtämistä vuoronsa aluksi, mutta tuottaa kuitenkin paljon K3:n vuoroa empaattisemman sävyn referoinnissaan.

Tyypillistä suora esitys voi olla kuitenkin luonteeltaan etäisyyttä ottavaa, epäsuorasti ivaavaa ja näistä syistä ironista. Keskustelussa 8 keskustelija K20 jäljittelee Ilarin puhetapaa (rivit 08 ja 11–13), mutta jäljittelyssä on huomattavasti liioittelevampi, tyypittelevämpi ote kuin keskustelun 3 tuotoksessa (vrt. Katkelma keskustelusta 3 (vuoden 2019 aineistosta) rivi 05):

Katkelma keskustelusta 8 (vuoden 2020 aineistosta)

01 K21: Et vaikka se niinku tavallaan haikaillet siihen aikasempaan elämään, ku sä et
 02 eläny niin tietyissä (.) rajoissa, mutta sä koet, että sun on pakko tehdä näin tai
 03 muuten sua ei hyväksytä.
 04 K20: Mm. Ja just se, mikä onkaa: (0.5) Että niinku jos nyt oikeesti vihais luontoa,
 05 niin se ois vaan 04 jättäny menemättä sinne. =Mut se piti tehdä tämmönen iso
 06 rituaali, [että]
 07 K21: [Mm.]
 08 K20: @että "Tämä on hirveää!"@ ((dramaattisesti, itsesäällisesti)) Ja vähän niinku
 09 uskotella itellen[säkin],
 10 K21: [Niin.]
 11 K20: @että "Tämä on nyt ihan hirveetä ja tässä on nyt h(h)yväst(h)it."@
 12 ((dramaattisesti, itsesäällisesti)) (.) @"Heippa, luonto."@ ((dramaattisesti,
 13 itsesäällisesti)) (0.5)

K20 muuntaa ääntään tämän hypoteettisen puheen kohdalla. Äänensävy on ylidramaattinen ja hienostunut. Hienostuneisuus on ristiriidassa Ilarin karskien toiminta- ja puhetapojen kanssa. Näin K20:n voi ajatella pilkkaavan Ilaria paitsi hahmon tunnereaktioiden äärimmäisyydestä myös hahmon tapaa ylikorostaa omaa miehuullisuuttaan.

Toisaalta K20:n itse keksimään lainaukseen sekoittuu hänen oma näkökulmansa Ilarille ei-ominaisten sanavalintojen ja Ilarille vieraan äänensävyn kautta: sana "Heippa" (rivi 09) ja ilmaus "tämä on nyt ihan hirveetä" (rivi 08) eivät kuulu Ilarin sanavarastoon ja puhetapoihin. Lisäksi sana "hyvästit" on lausuttu korostetun tunteellisesti ja "herkistelevästi" niin, että K20 hengittää voimakkaasti ulos sekä ensimmäisen että viimeisen tavun aikana ja painottaa ensimmäistä tavua. Syitä tällaiselle dramatisoinnille voi hakea sekä keskustelun kulun kontekstista että novellin mahdollisesta tulkinnasta. Aiemmin keskustelussa K20 on ottanut itseironisen asenteen omaan tai ihmisten yleiseen luontosuhteeseen ja tätä kautta osoittanut samaistuvansa Ilariin tämän pelkän pilkkaamisen lisäksi. Katkelmassa K20:n voi siis ajatella omivansa Ilarin esittämän näkökulman mutta tavallaan kääntävän sitä omalle kielelleen ja puhetavoilleen esittämällä sen uusin tunneilmauksin ja nuorentamalla sitä. Toisaalta äänensävyn valinnassa voi olla kyse Huovisen novellin ironian tulkinnasta: äänensävyllään ja sanavalinnoillaan K20 tekee läpinäkyväksi, että karskina esiintyvä, kokenut erämies Ilari on epäkypsä draamakuningatar. Tällainen Ilarin oman minäkuvan ja lukijassa hahmon luonteesta heräävien mielikuvien voimakas kontrastointi toimii K20:n puheenvuorossa vaikuttavana tehokeinona havainnollistaa hänen tulkintaansa teoksen ristiriitaisuudesta, ironiasta ja komiikasta ja, jos keskusteluaikaa olisi jäljellä, synnyttää lisäkeskustelua K20:n havainnosta.

4.4 Kertojan ja kirjailijan jäsentäminen keskusteluissa

Seuraavat esimerkit keskusteluaineistosta havainnollistavat muutamia tapoja, joilla tutkittavat jäsentävät Huovisen novellin kertojaa. Kerrontatilannetta jäsentäessään tutkittavat tulevat samalla esittäneeksi oletuksia novellin kertojatyyppistä, vaikka he eivät välttämättä kertojatyyppiä käsitteellistikään. Aloitan tämän alaluvun tarkastelemalla kerronnan ja näkökulman sekoittumista keskustelujen 7 ja 3 puheenvuoroissa.

Katkelma keskustelusta 7 (vuoden 2020 aineistosta)

01 K19: [Nii.] (.) Siin on (.) tosi iso se niinku kaupungin <ja> (.) luonnon
 02 vastakkainasettelu, että jos sä oot kaupunkilainen, nii sit kaikki luonto on niinku
 03 huonoa
 04 K18: Mm.
 05 K17: <ja> (.) kamalaa ja (.)
 06 K18: °Jep.° (3.0) Ja sitte (0.5) tossa oli myös, mä mietin tätä, ku se - ku tässä
 07 sano, et se poisti siitä haulikosta ne panokset ja [.hh kat]kasko se (.) senkin,
 08 K17: [°Mm.°]
 09K18: niin sit seki oli vähän semmonen niinku et se ei ↑kuitenkaan ois sitä sit niinku
 10 (.) vastaan
 11 sitä luontoa, mutta
 12 K(-): Mm.

Rivillä 06 keskustelija K18 viittaa kertomuksessa sanovaan ”se”-pronominilla, samalla pronominilla, jolla viittaa myös Ilari-hahmoon (rivi 07). Ei ole selvää, viittaako K18:n ensimmäinen ”se”-pronomini Ilariin vai tästä erilliseen kaikkietävään kertojaan. Siitä, ettei keskustelussa esiinny selviä yrityksiä eritellä tekstin kertojaa, voinee päätellä, että ensimmäinen ”se”-pronomini rivillä 06 viittaa nimenomaan Ilariin. Tosiasiassa Huovisen novellissa on äänessä kaikkietävä kertoja, joka kertoo, mitä Ilari tekee. Rivillä 08 keskustelija K17 tuottaa myöntymistä tai ymmärrystä viestivän vuoron. K17 vahvistaa vuorollaan, että K18 muistaa tarinamaailman tapahtumat oikein, mutta ei ota kantaa siihen, viittaako K18 tekstinkohdan kerronnan keinoihin oikein. Sillä, onko kertojana Ilari vai kaikkietävä kertoja, ei tunnu olevan keskustelijoille tässäkään keskustelussa merkitysarvoa. Toisaalta K18:n vuoroon liittyy takelteluna ilmenevää itsekorjausta (rivi 06), mikä saattaa viestiä vaikeudesta ilmaista, kuka tiedon Ilarin toimista oikeastaan kertomuksessa yleisölle välittää. Koska keskustelija K18 käyttää samaa

pronominia viittaamaan sekä tiedon välittäjään että hahmoon, jota tieto koskee, on vaikeaa päätellä, mitä hän ensimmäisellä ”se”-pronominillaan loppujen lopuksi tarkoittaa.

Seuraavakin katkelma on keskustelusta 7. Katkelmassa keskustelijan K18 puheenvuorosta (rivit 06—08) ei voi päätellä ilmaisun ”se sit sanoo” (rivi 07) pronominin ”se” korrelaattia. Siitä, ettei keskustelussa esiinny käsitettä kertoja, voi päätellä, että kenties K18 viittaa vuorossaan Ilariin pronominiilla ”se”, jolloin hän samaistaisi kertojan (kaikkietävä kertoja) ja kerronnan fokalisoijan (Ilari) toisiinsa.

Katkelma keskustelusta 7 (vuoden 2020 aineistosta)

01 K17: >Mutta sitte< (.) mun mielestä (.) myös (.) tota (1.5) tässä ei kauheesti
 02 perusteltu, miksi luonto on °tyh[mää tässä.°]
 03 K18: [Mm.]
 04 K19: Mm.
 05 K17: Se vaan sanottii et se on tyhmä[ä tässä.]
 06 K18: [Ja mulle] jäi ainaki tää: vikan sivun tää eka
 07 kappale (0.5), koska siinä se sit sanoo niinku, että on niinku kauneutta ja
 08 värikkyyttä ja ”lystikkyyttä” ja (0.5) kalan väriloiston ylistämistä ja tämmöstä.
 09 K17: Mm. (2.0)

Kun K18:n huomiota vertaa novellin katkelmaan, käy selväksi, että kerronnassa kertoja esittää Ilarin ajatuksia epäsuorasti eikä kertoja suinkaan vaihdu Ilariksi:

Ilari lähti paikalta ja tuli pienelle purolle. Pajupensaalla läikähti vesi. Siellä oli tam-mukoita. Ilarilla oli repun taskussa valmis mato-onki. Hän ei kuitenkaan viitsinyt ruveta onkimaan. Mitä hän tekisi parilla kolmella limaisella pikkukalalla, joiden kauneutta ja värikkyyttä hän ei kehtaisi hillittömästi ylistää, joskaan hän ei niiden lystikästä näppäryyttä halunnut kieltääkään. Hän vain lasi mielessään, montako sataa kirjansivua on kirjoitettu kalan väriloistoa ylistämään. Ja siihen jujuun hän ei sortuisi.
 (<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2015/12/15/2015-kevat-aidinkielen-esseekoe>, 4—5.)

Huovisen novelli on kuitenkin kerrontaratkaisuiltaan haasteellinen ja voi olla, että kerronnan näkökulman ja kertojan mahdollinen samaistaminen keskusteluissa johtuu tästä. Toisaalta se, että K18 mahdollisesti puhuu kertojan toiminnasta Ilarin toimintana, voi olla K18:lta myös lip-sahdus. Aiemmissa vuoroissa K17 viittaa tekstissä tietojen esittämiseen passiivimuodossa, joka jättää tietojen esittäjän määrittelemättä, joten voi olla myös mahdollista, että K18:n viit-

tauskohteeltaan epämääräinen ”se” todella viittaakin kertojaan eikä Ilariin. Se, että keskustelijat käyttävät niin paljon verbin passiivimuotoa ja viittauskohteiltaan epämääräisiksi jääviä pronomineja kuitenkin kiistämättä vaikeuttaa heidän käsiteosaamisensa arvioimista.

Katkelma keskustelun 3 alusta havainnollistaa erilaisia tapoja viitata siihen, miten henkilö-hahmo Ilari ja kerronta suhteutuvat toisiinsa tässä keskustelussa.

Katkelma keskustelusta 3 (vuoden 2019 aineistosta)

- 01 K9: Mm. (4.0)No tässä (0.5) alussa (0.5) niin (0.5)tää Ilari Tepasto kerto, ku (1.0)
 02 se oli (.) niinku ollu jotain monta vuotta siellä(.)luonnossa, ja tälle. Ja sitte .hh (.)
 03 yhtäkkiä se rupeski haukkuu sitä sen monen vuoden jälkee. Sit se sano, että
 04 kaikki että kaupunki on (.)parempi paikka (1.5), et se luonto on ihan tyhmä ja
 05 kaikki ne luonnon (.) tuoksut ja kaikki niin ne ei enää miellytä, vaan kaikki tupakka
 06 (.) ja sellanen saaste.
 07 K8: Mm.
 08 K7: Mm. Joo. (3.0)
 09 K8: Sit just täs ekal- ekalla sivulla se on just et ”HYI miten tunkkaista, miten
 10 pahanhajuista” (lausuntaa, eläytymistä) ja tälle ja että siel pitäis olla kans asfaltti,
 11 et se on paljon miellyttävämpää kävellä (.) eikä jalka uppoo siihe eikä kastu. =Et 12
 just tollee, et se (0.5) yhtäkkiä, vaik se oli ollu siellä monta vuotta, nii: sit yhtäkkiä 13
 alkoki (.) enemmän niinku sitä (.) kaupunkia ja (.) luonto oliki, että hyi, mä oon
 14 saanu ihan tarpeeks tästä.(1.5)
 15 K7: Joo, ja sitte se niinku vertaa just sen (.)öö kaupungin ja luonnon niit eri jotai
 16 puolia että tässäki on, että: ”Kaupungin kadut on lujat ja varmat” ja sitte (.) että (.)
 17 ”Luonnossa jalka” tota (2.0) uppoo sinne, et siel on havunneulasia ja tällast =nii se
 18 vertaa niitä kaikkia puolia siinä.
 19 K8: Joo.
 20 (Tauko, lukevat) (7.0)
 21 K9: Ja sitte (0.5) mulla jäi mieleen tää, ku tossa sanottiin toi että (0.5)että se
 22 tykkää: (1.5) enemmän siitä atomisaasteen hajusta ku siitä (0.5)tervasta. (1.0)

Ilmauksella ”tää Ilari Tepasto kerto ku” (rivi 01) keskustelija K9 antaa ymmärtää, että kertomuksessa tiedon luonnossa useita vuotta olostaan välittäisi Ilari itse. Tosiasiassa tässä kohtaa Huovisen novellia on äänessä kertoja. Kertoja toki monin paikoin kerrontaa siteeraa Ilarin puolta, mutta tässä nimenomaisessa kohdassa tekstiä on kyse kerronta- eikä dialogijaksosta. Seuraavassa vuorossaan (rivillä 18) sama keskustelija K9 kuitenkin tuottaa muidenkin informanttien suosiman passiivimuodon viitatessaan novellin kertomis- tai esittämistoimintaan (”– mulla jäi mieleen tää, ku tossa sanottiin toi että –”). Passiivimuoto jättää merkitykseltään avoimeksi, viittaako keskustelija Ilari-hahmon, kertojan vai kirjailijan toimintaan.

K9:n sanavalintoja rivillä 01 voi ohjata monikin asia. Esimerkiksi se, että Ilari fokalisoi kerrontaa, voi ohjata K9:ää samaistamaan kertomisen ja fokalisoinnin toisiinsa, jos nämä kaksi kirjallisuudenilmiötä eivät ole kunnolla eriytyneet kahdeksi eri käsitteeksi hänen ajattelussaan. Muita mahdollisia syitä K9:n sanavalintoihin rivillä 01 voivat olla tekstinkohdan väärinmuistaminen tai yksinkertaisesti kielellinen lipsahdus, jota K9 ei koe merkitykselliseksi.

Huovisen novellissa on vapaan epäsuoran esityksen (Rimmon-Kenan 1983/1991, 140–148) lisäksi vapaata suoraa esitystä (emt, 140–148): ”Mutta nyt se jumalauta loppuu.” (”Hyvästi luonto”, 1.) Tällainen vapaa suora esitys antaa yhä vahvemman vaikutelman siitä, että Ilarin ääni kuuluisi tekstissä sellaisenaan. K9:n havainto on viittaussuhteiltaan monitulkintainen, ja sanavalinta ”kertoa” on kieliassultaan lähellä kirjallisuustieteen käsitteen kertoa termiä. Keskustelijat K7 ja K9 puutu K8:n ilmauksen mahdolliseen paikkaansa pitämättömyyteen, mutta he kuitenkin itse käyttävät merkitykseltään väljempää tapoja viitata Ilarin ja kerronnan suhteeseen.

Seuraavaksi tarkastelen keskustelun 4 ”kertoa”-sanan käyttöä. Keskustelussa 4 ”kertoa”-sana on mielenkiintoinen, koska keskustelijat viittaavat sillä toimintaan, jonka suorittajan asenteet ovat vastakkaisia Ilarin asenteille; kertojalla on ollut ”ratikka mielessä” ja Ilari ajaa Range Rover -maastoautollaan. Ilari ja ”se, joka [tarinan tapahtumista] kerto” eivät voi olla sama henkilö. Keskustelijoilla K10 ja K11 on siis käsitys siitä, että kertomuksen välittää erillinen kertoja eikä suinkaan Ilari itse.

Katkelma keskustelusta 4 (vuoden 2019 aineistosta)

- 01 K11: he he (5.0) Mä – (.) Siis ainoo, mikä mulle tuli tästä mielee, se oli varmaa,
 02 että iha ku ois ollu 02 Tampereen päättäjä ollu kyseessä, joka tästä kerto. [(0.5)
 03 ratikka] ollu mielessä.
 04 Tutkija: [he he]
 05 K10: [NIIH!]
 06 Tutkija: [he he]
 07 K11: S(h)e oli ainoo, joka tuli mielee.
 08 Tutkija: he he .hhh
 09 K11: Rangeroover vähä menee siällä. (.) Sammal on tunkkasta ja (2.0)
 10 K10: £Ni(h)h£ On erittäin on tunkkasta sammal. (1.5)
 11 K11: O. (5.0) °Ja sitte° tän mukaan luonnossa ei oo mitään hyvää, mutta (.) seki
 12 on siinä vähän pieles, et on siellä ny jotain hyvää.
 14 K10: (2.5) Kaveri ei tykkää luonnosta.

Tutkijan tehtävänannossa antama kertomus-käsite on kieliasultaan ja merkitykseltään toki lähellä kertomisen, kerronnan ja kertojan käsitteitä, joten se voi osaltaan motivoida kertojan havaitsemista tekstistä. Toisaalta tehtävänanto on annettu sanasta sanaan samanlaisena kaikille muillekin ryhmille eikä yksikään toinen ryhmä osoita yltävänsä kertojan erittelyyn tekstistä. Toisessa katkelmassa keskustelusta 4 keskustelijat K10 ja K11 kytkevät kertojan käsitteen siihen, miten novelli hyödyntää lukijan käsityksiä yhteiskunnallisista asenteista.

Katkelma keskustelusta 4 (vuoden 2019 aineistosta):

01 K10: °he he° (14.5) Yleensä ihmiset on niinku tota noin niin kaupungista tälleen,
 02 että ku ku
 03 on nii (.), no nii no mitä se ny - tai tässä on sitte luonnosta niinku sama ° homma.°
 04 (0.5)
 05 K11: Nii mut tää on niinku- Mitä mä sanoin, tää on ↑tällane [TAMPEREEN]
 06 K10: [Nii tää] [kertoo]
 07 K11: [↑TÄÄ ON
 08 TAMPEREEN]
 09 päättäjä.↓
 10 K10: [Nii]
 11 Tutkija: [he he]
 12 K10: Ker[too siitä kuinka] täytyy kaataa mettää,
 13 K11: [-]
 14 K10: et saadaan - - ratikoita.
 15 K11: [-]
 16 K10: [- -]
 17 K11: (1.5) Nii. (.) Just jotai semmosta. (0.5)
 18 [lainauksesta jätetty puhetta pois riveiltä 11 ja 13.]

Kuten katkelmasta voi huomata, keskustelu on päälle puhuntojen ja korotetun äänen perusteella tunnepitoista (Tainio 2007, 37–38). Katkelmassa sanavalinnat tulevat keskustelijoiden paikalliskulttuurista, Tampereen ajankohtaisista puheenaiheista, ja ovat kirjallisuuskeskustelukontekstissa hyvin kokemukseräisiä teoreettisen sijaan. Voi ajatella, että jos keskustelijat K10 ja K11 ovat vasta työstämässä käsityksiään *kertojan* käsitteestä ja sen yhteydestä lähikäsitteisiin, keskustellessaan *kertojasta*, he näyttävät antavan abstraktille käsitteelle konkreettimpaa sisältöä (esim. Voutilainen et al. 1989/1991 33–34; Vygotski 1931/1982, 158–161), kytkemällä sen omaan kokemuk maailmaansa, lukemiinsa mediakeskusteluihin.

Seuraavaksi tarkastelen kerronnan esitysmuodon jäsentämistä keskustelussa 8. Seuraava katkelma keskustelusta 8 havainnollistaa, miten keskustelussa 8 keskustelija K21 lähestyy ajatusta kerronnan esitysmuodosta (Rimmon-Kenan 1983/1991) (rivit 04–05):

01 K21: Nii. (2.0) Mun mielestä oli (1.5) niinku (1.0) tai tää oli semmosta – Tää oli tosi
02 kuvailevaa tekstiä.

03 K20: Mm.

04 K21: Et täs ei tavallaa niinku – Ja täs niinku samalla keskityttiin (1.0) niinku aika
05 paljon niinku et, mitä sen öm niinku Ilari Tepaston pään sisällä liikku. Mut ei sillee –
06 enemmän just siihe niinku ympäristöön (.) ja et, mitä se teki enemmän ku et mitä 07
se tunsi. Ehkä. (1.0)

08 K20: Mm.

Kun keskustelija K21 käyttää ilmaisua ”Ja täs niinku samalla keskityttiin niinku aika paljon niinku et, mitä sen öm niinku Ilari Tepaston pään sisällä liikku. Mut ei sillee –”, epärointipartikkelin ”niinku” toistuminen lausuman sisällä viestii sanahausta. Hän yrittää mahdollisesti muotoilla ajatusta vapaasta epäsuorasta esityksestä eli psykokerronnasta. Mahdollisesti kertoja-käsitteen hyödyntäminen voisi helpottaa K21:n ajatuksen muotoilua. K21:n puheenvuoron perusajatuksena näyttäisi olevan, että kerronnassa samanaikaisesti referoidaan Ilarin ajatuksia paljon ja vähän.

5 Novellin kielikuvien ja lukijan odotusten jäsentäminen tulkinnallisessa lukemisessa keskusteluissa

Tässä luvussa jatkan aineiston analyysia. Tarkastelen sitä, miten tutkittavat jäsentävät Huovisen novellin kielikuvia ja novellin lukijan odotuksia keskusteluissaan. Esittelen ensiksi tutkittavien ikäryhmälle tyypillistä tulkinnallisen lukemisen tapaa ja tarkastelen sitten sen ilmenemistä aineistossa. Lisäksi tarkastelen käsitteisiin ja kirjallisuuden ilmiöihin viittaamista aineistossa myös metakognition näkökulmasta.

5.1 Lukemisen tulkinnallisuus ja kehitystason mahdollinen vaikutus tulkintaan keskusteluissa 4 ja 7

Kasvatuspsykologian artikkelissa ”Developing Narrative Interpretation: Structural and Content Analyses” (2007) Randy Genereux ja Anne McKeough tutkivat kehitystason vaikutusta lapsen ja nuoren tulkintaan kaunokirjallisesta tekstistä. Artikkelissa esiteltyt, koeasetelman tuottamat tutkimustulokset osoittavat, että lapsuudessa ja nuoruudessa tekstin tulkintatavat ja -taidot kehittyvät tietyllä tavalla lukijan varttuessa. Genereuxin ja McKeoughin tutkimuksen mukaan 10-vuotias tulkitsee kaunokirjallista tekstiä omasta kokemusmaailmastaan käsin, usein kirjaimellisesti ja henkilöhahmon välittömien tunnereaktioiden ja tavoitteiden näkökulmasta, intentionaalisesti. Vastaavasti 12-vuotias tulkitsee kaunokirjallisuutta vielä osittain intentionaalisesti. 14—17-vuotias pystyy Genereuxin ja McKeoughin tutkimustulosten mukaan jo suhteuttamaan useampia samanaikaisia kertomuksia toisiinsa ja tulkitsemaan henkilöhahmon toimintaa laajasti tämän taustaa vasten ja tekstin sisältämien tulkintavihjeiden avulla (Genereux & McKeough 2007, 863). Genereux ja McKeough vertaavat tutkimustuloksiaan teorioihin lapsen ja nuoren kognitiivisesta kehityksestä. 14—17-vuotias pyrkii yhä enemmän ymmärtämään kerrontaa henkilöhahmon psykologian näkökulmasta: läheskään kaikkea tekstissä sanottua ei kuulu ymmärtää kirjaimellisesti, vaan kerronta voi olla henkilöhahmon mielikuvien ja asenteiden värittämää (Genereux & McKeough 2007; 864, 866, 868).

By 14 years of age, the emergent but often tenuous structural and interpretive capabilities of the 12-year-old have generally become more clearly defined. — Regarding the social–psychological content of narrative thought, 14-year-olds typically demonstrate clear signs of having become interpretive beings, for example, by often providing psychological interpretations when summarizing stories and by performing significantly better than 12-year-olds on multiple choice tasks that tap interpretive understanding of story events.

(Genereux & McKeough 2007, 866.)

Tutkielman aineistossa kyky lukea kaunokirjallista tekstiä ”tulkinallisesti” näkyy esimerkiksi keskustelussa 4, kun keskustelija K11 tekee tulinnan siitä, että Ilari-hahmo luulee metsän olevan kuuntelemaan kykenevä ihmisen kaltainen henkilö.

Katkkelma keskustelusta 4 (vuoden 2019 aineistosta)

01 K10: (5.5) Kaveri (1.5) huutelee <mettälle.>

02 K11: (1.5) Luulee, että se on joku henkilö joka kuuntelee sitä. (5.0) °Joo.° (0.5)

03 Metsä on ollu korvat höröllä taas täällä ja. (2.0)

04 K10: °he he° (14.5)

Sen sijaan, että tulkitisi tekstinkohdan kirjaimellisesti, K11 selittää omituisen tekstinkohdan psykologisoiden: kerronta tapahtuu Ilarin näkökulmasta. Kirjallisuusanalyttinen sanavalinta ”henkilö” voi olla keskustelun kontekstin motivoima ja muistuma henkilöahmon käsitteestä kirjallisuuden oppitunneilta: käydäänhän keskustelu kirjallisuudenopetuksen oppisisältöihin liittyen ja äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnin kanssa samaan aikaan. Toisaalta henkilö voi tavoittaa jotain sopivaa luonnolle mielletyistä tiedostamisen ja toimijuuden tavoista ylipäättään. Opettajan sopiva interventio tällaisessa keskustelun kohdassa voisi kirvoittaa pohdintaa siitä, millä perusteella luontoa voisi ajatella kertomuksen sivuhenkilönä pelkän tapahtumapaikan lisäksi. Toisaalta tekstinkohtaa voisi lähestyä myös kielen kuvallisuuden ja personifikaation näkökulmasta, jolloin voisi syntyä keskustelua lyriikan keinojen käytöstä kertomakirjallisuudessa.

Novellia voi myös tarkastella sekä luonto- että muun kirjallisuuden konventioita vasten. Siinä, missä modernin kertomakirjallisuuden traditiossa ympäristö toimii inhimillisten tunteiden ja luonteenpiirteiden kuvana (Rimmon-Kenan 1983/1991; 86, 89–90), Huovisen novellissa tällainen ympäristöltä odotettu rooli kuitenkin yllättävästi kirjaimellistuu personifikaation myötä

ja tulee ironisoiduksi: luonto kyllä noteeraa Ilarin tunne-elämän mutta sanoutuu siitä irti. Lisäksi luonnolle kuuntelijan roolin antamisen voi ajatella toimivan alluusiona sananlaskuun ”Niin metsä vastaa kuin sinne huudetaan”, jolloin kyseisen sananlaskun sanoma asettuu kontrastiin novellin tapahtumien kanssa.

K11:n lausuman ”Metsä on ollu korvat höröllä taas täällä,” voi tulkita ironiseksi, etenkin kun K11:n puheenvuoroa seuraava K10:n vuoro alkaa naurulla. Ironian vastaanottoa arki- ja julki- sissa keskusteluissa keskustelunanalyysin menetelmällä tutkinut Helga Kotthoff (2003) nimittää keskustelukumppanin mahdollisiksi reaktioiksi ironiaan ironisessa lausumassa 1) sanottuun (*the said*) tai 2) tarkoitettuun (*the meant*) reagoimisen, 3) reaktion, jossa yhdistyy sanottuun ja tarkoitettuun huomioiminen, 4) naurun ja 5) epämääräisen reaktion (Kotthoff 2003, 1394). Syitä nauruun on paljon muitakin kuin pelkkä ironiseen lausumaan reagoiminen, mutta nauru on silti yksi mahdollinen reaktio ironiaan.

K10:n nauru ei kuitenkaan seuraa välittömästi vaan vasta kahden sekunnin tauon jälkeen, joten se voi johtua muustakin kuin K11:n lausumasta. K10:n naurun jälkeen on pitkään hiljaista, minkä jälkeen puheenaihe vaihtuu. Sanavalinta ”taas” K11:n lausumassa tuottaa mielikuvan siitä, että K11 mahdollisesti ajattelee metsälle jutteleminen olevan Ilarilla yleisesti tapana. Tällainen yksinpuhelemisen tapa vähentäisi Ilarin uskottavuutta ja näkökulman luotettavuutta entisestään. K11 jäljittelee kertojan ironista näkökulmaa lausumassaan ja lainaa kertomuksessa mainittua affektiivista idiomia ”korvat höröllä”, joka myös voi olla syy K10:n nauruun. Kyseinen ihmisen kuuloelimiä semanttisena sisältönään hyödyntävä idiomia korostaa tehokkaasti luonnon ei-inhimillisyyden ja kerronnassa luonnolle annetun inhimillisen roolin paradoksia, vaikkeivät keskustelijat tuota paradoksia keskustelussaan eksplisiittisesti jäsennäköön. He kuitenkin tuovat esille Ilarin käytöksen omituisuuden (rivit 01—04).

Toinen esimerkki siitä, miten kehitystaso vaikuttaa oppilaiden tekemiin tulkintoihin novellista on keskustelusta 7. Keskustelija K18 tuo esille, ettei novellissa kerrota paljoa Ilarin taustoista. K18:n puheenvuoroon (rivit 03 ja 05) liittyy itsekorjausta ja sanahakua:

01 K17: Nii.↓ (1.0) Ehkä se on vaa häiriintyny ihmine.

02 K19: £N(h)ii£ (.) V(.h)oi ol(.h)la. ((sisäänhengittäen)) (2.0)

- 03 K18: Nii, täs ei oikee ehkä sitä niinku ihmisenä sanota yhtää, et mimmone se o- tai
 04 [sillee]
 05 K19: [Nii.]
 06 K18: niinku, ku ei tiedä yhtää sen taustasta tai mitää.
 07 K17: Mut täs voi oikeesti olla myös silleen, että että se oikeesti eka tykkäs siitä
 08 luonnosta, ku se oli 07 siellä niin paljon
 09 K18: [Nii.]

On mielenkiintoista, että K18 esittää havaintonsa ensin hyvin ympärilyöreästi ”täs ei oikee ehkä sitä niinku ihmisenä sanota yhtää et mimmone se o-” (rivi 03), mutta silti keskustelija K19 (rivi 04) mahdollisesti osoittaa samanmielisyyttä K18:n kanssa jo ennen kuin K18 on ehtinyt korjata lausumansa sisältöä. Toisaalta K19:n vuoron voi tulkita myös K18:aa jatkamaan kehoitavaksi dialogipartikkeliksi. On kuitenkin mahdollista, että ilmaus ”ihmisenä sanota yhtää et mimmone se o-”, johon vielä liittyy ”ihmisenä”-sanaa korostava painotus kyseisen sanan alussa, on jo itsessään sekä K18:lle että K19:lle selitysvoimainen: molemmat keskustelijat saattavat ymmärtää K18:n ilmauksen viittaavan tietynlaiseen kirjallisuuden konventioihin kuuluvaan henkilökuvausten tapaan, jossa henkilön ulkonäköä, luonnetta ja yhteiskunnallista taustaa kuvataan yhtenäisessä kerronnan kuvailujaksossa. Rimmon-Kenan (1983/1991) kutsuu tällaista henkilöhaahmon määrittelemisen tapaa kaunokirjallisuudessa suoraksi määrittelyksi (emt., 78—79). Toinen tapa määrittellä henkilöhaahmo on Rimmon-Kenanin mukaan haahmon epäsuora esittäminen (emt., 79—86).

Huovisen novellissa on vallalla juuri henkilöhaahmon epäsuora esittämisen tapa: kertoja esittää henkilöhaahmon epäsuorasti haahmon toiminnan, puheen ja ajatusten kautta sekä suhteessa tämän ympäristöön (emt., 79—86). Voi olla, että lukija, joka on tottunut saamaan tietoa henkilöhaahmosta nimenomaan eksplisiittisten yksiselitteisten kuvailujaksojen kautta, voi kokea vaikeaksi etsiä vihjeitä henkilöhaahmon persoonallisuudesta tämän toiminnasta, puheesta ja ajattelusta ja kokea henkilöhaahmon epäsuoran määrittelemisen itselleen vieraaksi ja toissijaiseksi. Genereuxin ja McKeoughin artikkelin havaintoja Rimmon-Kenanin esittelemien käsitteiden selitettyinä, oppijan kehityksessä henkilön suora määrittelemisen tapa on lapselle ensisijainen keino tulkita kaunokirjallisuutta ja vasta nuoruusiässä hänellä on kyky harjoitella tulkintojen tekemistä henkilöhaahmoista epäsuorien tulkintavihjeiden avulla (Genereux & McKeough 2007, 863).

Voi siis olla, että vaikka myös henkilöhaahmon epäsuora esittäminen kattaa lausuman ”täs ei oikee ehkä sitä niinku ihmisenä sanota yhtää et mimmone se o-” ilmisisällön, keskustelijoille K18 ja K19 henkilöhaahmon suora määrittely voi olla prototyyppinen henkilöhaahmon esittämisen tapa, joka heillä ensisijaisesti tulee mieleen ja jota he lähtökohtaisesti etsivät kaunokirjallisuudesta tekstistä. Kuitenkin K18:n osaamisessa voi nähdä pyrkimystä täsmällisyyteen, ymmärrettävyyteen ja metakognitioon, koska hän lähtee välittömästi korjaamaan laajamerkityksistä lausumaansa täsmällisemmäksi (rivit 03—04 ja 06) ja käyttää kirjallisuustieteellistä käsitettä henkilöhaahmon tausta tehdäkseen havaintonsa ymmärrettävämmäksi ja perustellakseen havaintoaan.

5.2 Kielikuvan jäsentäminen, oman havainnon sanallistaminen ja metakognitio

Keskustelun 5 katkelman lisäksi toinen esimerkki siitä, miten kielen kuvallisuudesta voisi syntyä keskustelua on keskustelusta 3 (vuoden 2019 aineistosta). Riveillä 03—04 keskustelija K7 lainaa katkelmaa Huovisen novellista ja kiinnittää huomiota kohtaan, jossa kertoja viittaa sekä teerien että Ilarin ilmaan ampumien haulien joukkoon sanalla ”parvi”. Rivillä 05 K7 jäsentää huomionsa niin, että hän käyttää haulien ja teerien rinnastumisesta (rinnasteisuudesta lyriikassa esim. Haasjoki, 2010/2011; 108, 111) toisiinsa tekstissä verbiä ”verrataan” (ks. seuraavan keskustelukatkelman rivi 05). Seuraava puhuja, K9, ei osoita samanmielisyyttä tai ymmärtämistä vuorossaan ja käsittelee novellin lintujaksoa eri näkökulmasta kuin K7.

Katkelma keskustelusta 3 (vuoden 2019 aineistosta)

01 K7: Ja sitte täällä (.) myöhemmin ku se oli niiku roskannu sitä luontoo niin (0.5)
 02 sitte tota: (.) sit se ampu niitä (.)lintuja, niin sitte täällä sanottiin, että .hh (.)että
 03 (.)öö: (.)ö: ”Kankaan ja suod-” ”suon reunassa ryöpsähti lentoon” öö ”parvi teeriä”
 04 ja sitte että(.)”Ilari Tepaston haulikko lähetti ilmaan kaksi (.) hauliparvea.” Niinku
 05 että (.) niitä hauleja verrataa niinku niihi lintuparviin. (1.5) Se oli aika jännä. (1.0)
 06 K9: Ja sitte (0.5) tää että (1.0) se ei ottanu sitä lintuu mukaan, (.) vaan sitte (.hh)
 07 (.) 11 tää, että (0.5) 07 ”H(h)änen mielestään kauppaHallista ostettu filee tai
 08 kunnan 12 12 broileri (.) olivat monin verroin maukkaampia”, =niin sehä on (.)
 09 tavallaan ihan sama asia, et sen ois vaan ite pitäny valmistaa se 09 lintu, jos se
 10 sen ois halunnu syyä. (.)
 11 K8: Mm.

Se, että K7:n vuoroa seuraa tauko (rivi 05) ja etteivät keskustelijat K9 ja K8 osoita ymmärrystä tai kiinnostusta K7:n vuoron jälkeen, antaa vaikutelman siitä, että mahdollisesti he eivät ole ymmärtäneet K7:n esittämän havainnon merkitystä tai miellä havaintoa mielenkiintoiseksi. Muuallakin keskustelussa 3 on vuoroja, joihin ei tuoteta ymmärrystä tai samanmielisyyttä osoittavaa jälkijäsentä, mutta tällaiset vuorot ovat keskustelussa harvassa. Se, että K7:n vuoroa seuraa tauko (rivi 05), jonka aikana K9 ja K8 eivät reagoi K7:n esittämään havaintoon, voi olla syy siihen, että K7 täydentää vuoroaan kuin havaintoaan kohostaakseen: ”Se oli aika jännä.” (rivi 05), minkä jälkeen seuraa sekunnin mittainen tauko (rivi 05).

Syynä siihen, että K8 ja K9 eivät reagoi K7:n esittämään havaintoon, voi olla K7:n tekemä sanavalinta. Verbi ”verrata” on esiintynyt keskustelussa 3 monta kertaa jo toisenlaisessa asiayhteydessä: keskustelijat ovat käsitelleet sitä, miten Ilari vertaa ja vertailee luonnon ja kaupungin eri puolia toisiinsa. Teeri- ja hauliparvet vertautuvat toisiinsa kuitenkin eri tavalla, lyyrisemmin ja tekstiin syntyy ristiriitainen kielikuva. Huovisen novellin kielikuvat ”Metsä kuunteli korvat höröllä” ja ”hauliparvi” ovat luontoa ja inhimillistä ristiriitaisesti yhdistäviä oksymoroneja, jotka kohostuvat ”Hyvästi Luonnossa” ja korostavat ja tematisoivat luonnon ja inhimillisen yhteensovittamattomuutta. Kyseisiä kielikuvia voi ajatella myös oksymoronin vieruskäsitteiden paradoksin ja antiteesin (Tieteen termipankki) kautta. Kirjallisuudentutkimuksen näkökulmasta ylipäätään kyseisenkaltaiset ristiriitaisuudet toimivat myös ironian terää luovina (Hutcheon 1994/2003, 35–41) lukuvihjeinä: ne paljastavat tekstin moniäänisyyden ja ohjaavat lukijaa tekstin ironiseen luentaan.

Lisäksi K7:n esiin nostama kielikuva ja keskustelussa 4 keskustelijan K11 referoima kielikuva metsästä korvat höröllä toimivat molemmat personifikaationa (ks. ”personifikaatio” Tieteen termipankki). Siinä, missä ”korvat höröllä” oleva metsä saa inhimillisiä piirteitä, haulit, jotka ottavat parven muodon, saavat nekin elollisen olennon piirteitä, tosin inhimillisen sijaan linnun ominaisuuksia. Keskustelussa olisi mahdollista eksplisiittisesti pohtia parvi-sanana kautta tapahtuvan rinnastuksen paradoksaalisia tai elotonta elollistavia piirteitä. Sen sijaan K7: ilmaisee tekstinkohdan poikkeavuuden yleispätevällä lausumalla ”Se oli aika jännä.”, joka vaatisi joltakulta korjausjäsenyyksen aloittavaa tarkentavaa kysymystä siitä, millä perusteella K7 mieltää tekstinkohdan nimenomaan jännäksi.

Se, että K7 käyttää huomaamaansa ilmiöön viitatessaan keskustelussa jo paljon toistunutta verbiä ”verrata”, voi tavallaan hukuttaa hänen tekemänsä huomion ja sen erityisominaisuudet keskustelun muun kielellisen aineksen joukkoon, jolloin hänen keskustelukumppaninsa K8 ja K9 eivät välttämättä osaa kiinnittää huomiota tuohon K7:n havaintoon. Jos K7 viittaisi tekemäänsä havaintoon eri sanoin, jollakin erikoisemmalla sanavalinnalla, saattaisi keskusteluun syntyä ajatuksenvaihtoa K7:n esiin nostaman ilmiön erityispiirteistä ja poikkeavuudesta tekstissä.

Se, että K7 eksplisiittisesti sanoisi vuoronsa alussa, että tarkastelee omassa vuorossaan esittämänsä lainausta nimenomaan kielen näkökulmasta, voisi mahdollisesti ohjata myös hänen keskustelukumppaninsa kiinnittämään huomiota lainauksen kerronnan kieliasuun kerronnan välittämien tarinamaailman tapahtumien sijaan. Tämä olisi tarpeen varsinkin siitä syystä, että keskustelussa monessa vuorossa ennen riveillä 01—05 esitettyä K7:n vuoroa keskustelijat K7, K8 ja K9 ovat käsitelleet novellin tarinamaailmaa, varsinkin Ilarin mielipiteitä ja tekoja. K7:lle olisi ymmärretyksi tulemisensa kannalta hyödyllistä eksplikoida, että vaihtaa keskusteluaihetta. Lisäksi vaatii taitoa soveltaa mahdollisesti lyriikan analysoinnin yhteydessä opeteltua kielikuvan käsitettä kertomakirjallisuuden analysoimiseen. Jos keskustelijat K8 ja K9 mieltävät kielikuvien liittyvän kiinteästi ensisijaisesti lyriikkaan, voi heidän olla vaikeaa hahmottaa, että kielikuvia voi eritellä myös kertomakirjallisuudesta.

Keskustelukumppanien tarkkaavaisuuden ohjaaminen palautuu metakognitiiviseen osaamiseen. Intentionaalisen käsitteellisen muutoksen ja metakognition tutkija Gertrude Hennessey (2003) on peruskoulun luonnontieteiden oppituntien yhteydessä toteuttamansa pitkittäistutkimuksen myötä huomannut, että jo peruskoulun ensimmäistä luokka-astetta käyvät lapset pystyvät monipuolisesti tarkastelemaan omaa käsitteiden oppimisprosessiaan ja viittaamaan siihen sanallisesti; heillä on Hennesseyn mukaan siis pitkälle eriytyneitä (sophisticated) metakognitiivisia taitoja (Hennessey 2003; 120—125). Hennessey korostaa, että aiemmissä teorioissa oppijalla on ajateltu olevan pitkälle eriytyneitä metakognitiivisia taitoja vasta lähempänä nuoruusikää (Hennessey 2003, 129). Metaoppimisen taidot karttuvat ja tulevat kehityksen myötä yhä paremmin tiedostetuiksi ja tahdonalaisemmiksi (Hennessey 2003, 126).

Aineistossani keskustelijan metapuhe, itsekorjaukset ja sanahaut viestivät paitsi halusta tulla tutkijan ja tutkielman mahdollisen yleisön myös keskustelukumppaneiden ymmärtämäksi ja muodostaa keskustelijalle itselleenkin eheitä ajatuskokonaisuuksia. Varsinkin nuoruusiässä käsitteellinen ajattelu irrottautuu välittömästi havaintomaailmasta ja tapahtuu Jean Piaget'n (1964/1988; 87–88, 106–107) ja Lev Vygotskin (1931/1982, 150–152) mukaan abstraktioina nimenomaan kielen avulla. Yläkouluikäinen oppija siis sanallistaa ajatteluaan myös itselleen ja pystyy käsittelemään hankalia abstraktioita sen kautta, että viittaa niihin sanallisesti. Vygotskin (1931/1982) mukaan käsitteellinen ajattelu on oma ajattelun erikoismuotonsa, jossa kognitiiviset kyvyt yhdistyvät ainutlaatuisella tavalla. Vygotskin mukaan empiirinen tutkimus 1920-luvulla on osoittanut, että käsitteenmuodostus ja käsitteellä operoiminen on kielen ja havainnon saumatonta yhteistoimintaa (Vygotski 1931/1982; 117–118, 119). Myös Aebliin mukaan käsite on muuttumattoman ajatussisällön sijaan ajattelun työkalu, jolla maailma tulee ymmärrettäväksi (Aebli 1987/1991, 268).

Metakognitiivisia taitoja ilmentää K19:n puheenvuoro lähes heti keskustelun 7 alussa. K19 tekee itsekorjausta ”stilistinen”-ilmaukseen liittyen:

Katkelma keskustelusta 7 (Vuoden 2020 aineistosta):

- 01 K17: Juu. Haluuskä vaikka alottaa?
 02 K19: No siis, ihan (.) ensimmäinen tällanen tavallaan <stilistinen niinkun->Tai ei
 03 stilistinen< mutta sellai 03 tosi pieni pieni (.) vastakohta täällä oli toi ”Nou.” #ööö#
 04 (.) ”Ajoi notkelmaan ja nous mäelle” =Siit tulee 04 jo alussa sellanen tiättekö? (1.0)
 05 Sellanen tunne, että [täs on]
 06 K18: [Mh-m.]
 07 K19: paljon kontrastia °ja [sellasta°] (00.21))
 08 K18: [Joo.] (1.0) Ja eli öö ku jos niinku miettii sitä koko
 09 niinku koko tätä
 10 tekstiä (0.5) jotenki koko ajan on niinku niinku semmosia (0.5) tosi niinku (0.5)
 11 niinku vahvalla tavalla
 12 ilmastuja asioita ja [mielipiteitä.]
 13 K17: [Nii just.]

Ilmaus ”Tai ei stilistinen” antaa ymmärtää, että K3 hallitsee käsitteen stilistinen sisällön. Toisaalta se, mihin ilmiöön K3 lopulta viittaa, on nimenomaan myös stilistinen. K3:n voi ajatella ottavan keskustelijoiden K1 ja K2 ymmärryksen huomioon tehdessään korjauksen ja vaihtaes-

termin stilistinen vaikeaselkoisuus vaan se, että K3 ajattelee termin olevan väärä. K3:n puheenvuoroa ja sitä seuraavia puheenvuoroja onkin mielenkiintoista tulkita Krathwohlin ja Andersonin tiedon ja kognitioiden dimensioiden ja keskusteluanalyysin konventioiden valossa.

Sen, että K2 siirtää tarkkaavaisuuden tekstiin kokonaisuutena ja puhuu ”koko niinku koko tästä tekstistä”, voi tulkita olevan vastinpari sille, että K3 on kohdistanut huomion tekstin yksityiskohtiin ilmauksilla ”stilistinen” ja ”tosi pieni pieni vastakohta” ja ”jo alussa”. Siitä, että K2 tällä tavalla huomioi K3:n puheenvuoron sisällön voisi päätellä, että myös K2 mahdollisesti ymmärtää ilmauksen ”stilistinen” merkityksen.

5.3 Subversio ja odotushorisontti keskusteluissa

Aineiston keskusteluissa 4 ja 8 näkyy nk. subversion eli odotusten pettämisen ja päälaelleen kääntämisen ja odotushorisontin erittelyä Huovisen novellista.

Katkelma keskustelusta 4 (vuoden 2019 aineistosta):

01 K10: (5.5) Kaveri (1.5) huutelee <mettälle.>
 02 K11: (1.5) Luulee, että se on joku henkilö joka kuuntelee sitä. (5.0) °Joo.° (0.5)
 03 Metsä on ollu korvat höröllä taas täällä ja. (2.0)
 04 K10: °he he° (14.5) Yleensä ihmiset on niinku tota noin niin kaupungista tälleen, 05
 että ku ku on nii (.), no nii no mitä se ny - tai tässä on sitte luonnosta niinku sama ° 06
 homma.° 07 (0.5)
 07 K11: Nii mut tää on niinku- Mitä mä sanoin, ↑tää on tällane [TAMPEREEN]
 08 K10: [Nii tää] [kertoo]
 09K11: [↑TÄÄ ON
 10 TAMPEREEN]
 11 päättäjä.↓
 12 K10: [Nii]
 13 Tutkija: [he he]

Katkelma 1 keskustelusta 8 (vuoden 2020 aineistosta)

01 K20: Ei ehkä hirveen useesti niinku varsinki ilmastonmuutoksen ja kaikkien näitten
 02 kanssa nii (.) ehkä luon- niinku luontoo niinku yritetään just nostaa sen takia, et siit
 03 pitäis niinku os- et sitä pitää osata pitää arvossa ja suorastaan niinku
 04 (.)pelastaa. (.) Sit täs o taas sillee niinku semmosta, mikä 04 (.) mihin ei ehkä joka
 05 päivä törmää

- 06 K21: Just nii.
 07 K20: näitten aikojen takia.
 08 K21: Totta. Ja: mulla jotenki niinku (1.0) tää kieli tässä (.) ja sit yleisesti tää
 09 tavallaan (0.5) miten 08 tää eteni tää (2.0) koko novelli. Niin se oli semmonen –
 10 Tai mun mielestä, että on tosi monta novellia, jotka muistuttaa täst samalla. Mut
 11 sitten tää niinku sanoma ja se tarina tässä oli semmonen, et minkä tyyppistä mä
 12 en oo (.) lukenu aikasemmin. (1.0)

Katkelma 2 keskustelusta 8 (vuoden 2020 aineistosta)

- 01 K21: Et (.) et vähän niinku just sosiaalinen paine niinku sellasest vastakohdasta
 02 (.), 02 et niinku (.) nykyään saattaa tulla sosiaalista painetta ((05.43,20)) just siitä,
 03 että sä et (.) niinkun vaikka tai elät sellasta elämäntapaa, mikä kuluttaa luontoa
 04 tai luonnonvaroja tosi paljon, [(.) Niin]
 05 K20: [Mm.]
 06 K21: nyt se on niinku käännetty sillee ympäri.
 07 K20: Joo.

Jälleen koska tämä erittely keskusteluissa tapahtuu omin sanoin eikä kirjallisuuden käsitteiden avulla, on vaikeaa päätellä, ovatko subversio ja odotushorisontti keskustelijoille ilmiöinä tuttuja vai eivät. Kuitenkin ryhmien 4 ja 8 keskustelijoille näyttää olevan selvää, että Huovisen novelli leikittelee lukijan odotuksilla ja kääntää ne pääläelleen. Erona on se, että siinä missä keskustelussa 4 keskustelijat huomaavat Huovisen kertomuksen leikittelevän kulttuurisilla ja yhteiskunnallisilla asenteilla ja odotuksilla (rivit 04–07), keskustelijat ryhmässä 8 mieltävät leikittelyn kohdistuvan paitsi yhteiskuntaelämässä vallitseviin asenteisiin ja odotuksiin (katkelma 1: rivit 01–06; katkelma 2: rivit 01–06) myös luontoaiheisen kirjallisuuden konventioihin (katkelma 1: rivit 01–07; rivit 08–12). Kirjallisuuden analyttisten käsitteiden ja niiden termien käyttö keskustelussa 8 mahdollistavat eri teosten vertaamisen toisiinsa, varsinkin pohdinnan siitä, miten kirjallisuuden eri elementit ilmenevät eri tavoin eri teoksissa. Keskustelun 8 informantit K20 ja K21 vertailevat Huovisen novellin kieltä (katkelma 1: rivi 08), (kerronnan tai juonen) etenemistä (rivi 08–09), sanomaa (rivi 11) ja tarinaa (rivi 11) muiden lukiemiensa novellien (rivi 10) samoihin ominaisuuksiin.

Keskustelijat K1 ja K2 luovat omaa kirjallisuuskritiikkiä evaluoimalla kirjallisuuden ja Huovisen novellin tapaa kuvailla asioita: kertomuksessa kuvausta voi olla joko liian vähän, sopivasti tai liian paljon. ”Sopivan verran kuvaileva” on tällainen itse muodostettu arvottava ilmaus keskustelussa. Kirjallisesta kompetenssista kielii myös K1:n ja K2:n kyky verrata Huovisen novellin

käsittelytapaa ja näkökulmaa muiden luontoaiheisten tekstien käsittelytapoihin ja näkökulmiin. K1 ja K2 eivät rajoitu pelkkään tekstin analysoimiseen, vaan arvioivat lisäksi tekstin onnistuneisuutta.

Ryhmiä 4 ja 8 oppilaiden keskustelua subversion ja odotushorisontin kaltaisista monimutkaisista kirjallisuuden ilmiöistä voi tarkastella myös Vygotskin teoretisoiman lähikehityksen vyöhykkeen avulla. Yhteistyössä toistensa kanssa tai kokoneemman henkilön, esimerkiksi opettajan, alkuun auttamina oppilaat kykenevät omaa varsinaista kehitystasoaan vaativampiin suorituksiin kuin yksinään tehtävää ratkaistessaan (Vygotski 1931/1982, 184–185).

Erona on myös, että siinä missä ryhmän 8 informantti K20 mieltää teoksen ironian ja subversion kirjailijan aikaansaamaksi, ryhmän 4 keskustelijat ovat yhtä mieltä siitä, että subversion aikaansaa kertoja (”se, joka tästä kertoo” ks. esimerkki luvun 4 sivulla), jonka he vielä profiloivat ekokriittiseksi poliittiseksi ”päättäjäksi” (rivit 04–08). Ryhmän 4 tekemä novellin kertojan käsitteen nimeäminen ja kertojan ominaisuuksien ja tehtävien erittelemineen ovat ansiokkaita, koska ne ovat aineistossa ainoita laatuaan. Vrt. katkelmat keskusteluista 8 ja 4:

Katkelma keskustelusta 8 (vuoden 2020 aineistosta):

01 K20: – – Ehkä niinku muuten tässä keskiössä ois niinku just se luonto, mut täs
02 tavallaa keskiö on niinku 02 se ihminen ja sen ihmisen (.) näkemys siitä luonnosta,
03 joka on sit ehkä, mitä onks sitte tarkotuksella niinku just haluaa tuoda sitä
04 henkilöä enemmän esille. Tää kirjottaja on sitämieltä, 05 että hän ei ole – hän ei 05
(.)ole Ilari Tepaston kanssa samaa mieltä asiasta, vaan 06 vaan haluaa eritellä
06 tämän Ilari Tepaston, et tää 05 ajattelee.
07 K21: Nii. (2.0) – –

Katkelma keskustelusta 4 (vuoden 2019 aineistosta):

01 K10: °he he° (14.5) Yleensä ihmiset on niinku tota noin niin kaupungista tälleen,
02 että ku ku on nii (.), no nii no mitä se ny - tai tässä on sitte luonnosta niinku sama
03 °homma.° 04 (0.5)
04 K11: Nii mut tää on niinku- Mitä mää sanoin, tää on ↑tällane [TAMPEREEN]
05 K10: [Nii tää]
06 [kertoo]
07 K11: [↑TÄÄ ON TAMPEREEN] päättjä.↓
08 K10: [Nii]
09 Tutkija: [he he]
10 K10: Ker[too siitä kuinka] täytyy kaataa mettää,

- 11 K11: [-]
 12 K10: et saadaan -- ratikoita.
 13 K11: [-]
 14 K10: [-- .]
 15 K11: (1.5) Nii. (.) Just jotai semmosta. (0.5)
 [katkelmasta jätetty puhetta pois riveiltä 14 ja 16]

Toisaalta katkelmasta keskustelusta 4 näkyy hyvin, miksi kultainen keskitie kokemusperustaisen sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen ja opettajajohtoisen behavioristisen oppimiskäsityksen välillä on tarpeen: jos oppilaat viittaavat kirjallisuuden ilmiöihin suureksi osaksi ympäröivän kokemusmaailman arkikäsitteillä, keskustelun arvioiminen ja tulkitseminen vaatii sisäpiiritietoa, jotta viittaukset ymmärtää oikein. Esimerkiksi ei-paikallinen, paikallisuutisiin perehtymätön keskustelun osapuoli tai tarkkailija ei välttämättä käsittäisi ratikan, Tampereen päättäjän ja kertojan välistä yhteyttä, ja tämän tutkielman paikallinen tekijäkin voi paljastaa, että häneltäkin meni tuon yhteyden tajuamiseen erittäin monta kuukautta. Toisaalta, jos kyseinen keskustelijoiden K10 ja K11 keskustelujakso sivuutettaisiin sen tietyn epäformaaliuden ja mahdollisen vaikeastiseurattavuuden takia, heidän jaksossa esittämänsä ansiokkaat havainnot kertojasta, subversiosta ja novellin hyödyntämistä yhteiskunnallisista asenteista saattaisivat jäädä huomaamatta.

6 Johtopäätökset ja luotettavuustarkastelu

Tässä osiossa pyrin vastamaan johdannossa esittämiini tutkimuskysymyksiin tutkimustulosten ja niistä tekemäni analyysin perusteella (ks. luku 4). Johdannossa (ks. luku 1) esittelin tutkimuskysymykseni:

- 1) Mitä kirjallisuuden analyttisiä käsitteitä oppilaiden keskusteluissa esiintyy
- 2) Millaisia tapoja oppilailla on viitata kirjallisuuden analyttisiin käsitteisiin
- 3) Miten käsitteet ja niihin viittaamisen tavat suhteutuvat kaunokirjallisen tekstin analyysiin ja tulkintaan keskusteluissa

1) Tutkimustuloksissa ja niiden analyysissa selvisi, että oppilaiden keskusteluissa esiintyi vaihteleva

määrä kirjallisuuden analyttisiä käsitteitä, mutta myös, että oppilaat jättivät käyttämättä käsitteitä erilaisissa tilanteissa ja erilaisin vaikutuksin. Keskusteluissa esiintyi osittain samoja, osittain eri käsitteitä. Myös käsitteiden määrä vaihteli eri keskusteluissa ja eri puhujien kesken sekä myös kahden aineiston (vuoden 2019 ja vuoden 2020 aineisto) välillä. Pohdin toisaalla syitä näihin eroihin.

Vuoden 2020 aineistossa (keskustelut 6-8) käsitteitä esiintyi keskustelussa enemmän kuin vuoden 2019 aineistossa (keskustelut 1-5). Lisäksi keskustelussa 8 esiintyi huomattavasti enemmän käsitteitä kuin muissa keskusteluissa (keskusteluissa 1-7). Yleisimpiä keskusteluissa käytettyjä käsitteitä olivat 'teksti' (7 keskustelussa) ja 'kirjailija' (3 keskustelussa) sekä 'alku', 'loppu', 'sivu' (7 keskustelua) ja 'kappale'. Käsitteitä, jotka esiintyivät kukin vain yhdessä keskustelussa olivat 'rinnastaa' (keskustelu 3), 'kertoja' (keskustelu 4) sekä 'stilistinen' ja 'henkilökuvaus' (keskustelu 7) ja keskustelussa 8 käsitteet 'novelli', 'sanoma', 'juoni', 'kuvaus', 'kirjailija', 'henkilö', 'ympäristö' ja 'tarina'.

Lisäksi aineistossa esiintyi ymmärrystä sellaisista kirjallisuuden ilmiöistä, jotka eivät välttämättä ole kiteytyneet käsitetiedoksi oppilaiden mielessä. Oppilaat pystyivät keskustelemaan joistakin kirjallisuuden ilmiöistä (esimerkiksi teema, näkökulma ja ironisuus) ilman käsitteitä

esimerkiksi jäsentämällä näitä ilmiöitä omin sanoin ja erilaisten äänensävyjen ja äänenpainojen avulla. Lisäksi esimerkiksi tekstin, kertomuksen ja tarinan käsitteet ja näiden yhteys toisiinsa eivät ole välttämättä eriytyneet oppilaiden mielissä selvärajaiseksi käsittehierarkiaksi. Samoin tekijän, kertojan ja henkilöhahmon toiminnan erittelemisen tekstistä sekä kerronnan ja dialogin erot vaikuttivat keskusteluiden perusteella oppilaille vaikeilta tai toissijaisilta.

2) Analyyttiseen käsitteeseen viittaamisen tapoja aineistossa olivat käsitteen termillä viittaaminen, pronomiinilla viittaaminen, omatekoisella ilmauksella viittaaminen, arkikielen käsitteillä määrittelemisen ja toisen käsitteen termillä viittaaminen. Nämä viittaamisen tavat vaihtelivat eri keskusteluissa ja saman keskustelun sisällä. Koska selviä kaunokirjallisten ilmiöiden luokitteluja eli käsitteellistyksiä esiintyi aineiston keskusteluissa melko vähän, olisi kenties mahdollisissa jatkotutkimuksissa ja niiden tutkimusongelman asettelussa järkevämpää luokitella oppilaiden ajatuskonstruktiot merkitykseltään *käsitettä* laiveammiksi ja aineistossa todennäköisesti enemmän esiintyviksi teoreettisiksi jäsennyksiksi, kuten *käsityksiksi* tietystä kaunokirjallisesta ilmiöstä (*käsityksen ja käsitteen* suhteesta ks. Syrjälä et al 1994/1995, 116–117).

3) Vastaus tutkielmani kolmanteen tutkimuskysymykseen on saamieni tutkimustulosten valossa kenties kaikkein mielenkiintoisin, koska se pitää sisällään myös käsitteiden käytöstä poikkeavat analyysin ja tulkinnan tavat. Se, miten oppilaiden käsitteiden käyttö nimenomaan suhteutuu heidän muihin analyysin ja tulkinnan tapoihinsa on kiinnostavaa, koska nuo muut tavat ovat niin suuressa osassa heidän tulkintaansa. Esimerkiksi keskustelussa 8 keskustelijat K20 ja K21 käyttävät sulavasti rinnakkain monia keinoja välittää havaintoja, vaikutelmia ja tulkintoja lukemastaan: kirjallisuuden analyttisiä käsitteitä ja niiden termejä ja omatekoisia kirjallisuudenilmiöihin viittaavia ilmauksia ja pidempiä määritelmiä sekä vaikutelmia ja tulkintoja tekstin tunnelmasta, sävystä ja tarkoituksesta välittäviä keskustelua dramatisoivia äänensävyjä ja rytmityksiä sekä tiettyjä konnotaatioita sisältäviä sanavalintoja. Keskustelussa 4 taas säilyi ihailtavasti keskustelijoiden K10 ja K11 persoonalliset kielenkäyttötavat ja keskustelukäytänteet niin, että analyysi kuitenkin jatkuvasti syvenee heidän keskustelussa esiintuomiensa havaintojensa ja niistä käymänsä merkitysneuvottelun myötä.

Se, miten oppilaat keskusteluissa reagoivat toistensa puheenvuoroihin antaa osviittaa siitä,

millaisia tavoitteita he keskustelulle asettavat, mitä metakognitiivisia taitoja he hyödyntävät ja mihin asioihin toistensa puheenvuoroissa he ylipäättään kiinnittävät huomiota. Voi olla, että kaunokirjalliseen tekstiin tulkinnessa eläytyvä puhetapa pitää myös keskustelukumppaneiden mielenkiintoa ja motivaatiota keskustella tekstistä yllä. Lisäksi omien tekstistä nousevien oivallusten dramatisointi voi toimia jo itsessään perusteluna noille havainnoille ja demonstroida niitä keskustelussa. Novellin tyylin, näkökulman ja tunnelman jäljittelevä erilaisin prosodisin ja retorisin keinoin voi olla hyvä lähtökohta kaunokirjallisuuden erittelylle ja sen ilmiöiden tunnistamiselle tekstistä, varsinkin jos kaunokirjallisuuteen liittyvät käsitteet ovat jostain syystä hukassa. Parhaimmassa tapauksessa esimerkiksi opettajan seuraamassa ryhmäkeskustelussa opettaja voisi tarjota oppilaille heidän tarkoittamansa käsitteen tai kysyä heiltä käsitetietoa esiin houkuttelevan kysymyksen heidän puheenvuoroonsa ja sen ilmaisutapaan perustuen.

Toisaalta se, että aineiston keskustelijat näyttävät vain harvoin pyrkivän korjaamaan toistensa puheenvuorojen sanamuotoja tai esittävän niistä tarkentavia kysymyksiä, viestii siitä, että heidän tavoitteensa keskustelussa liittyvät kenties enemmän keskustelun sujumuuden varmistamiseen, yhteisymmärryksen osoittamiseen ja kiinnostavien havaintojen kohdetekstistä esille tuomiseen kuin välttämättä vartavasten käsiteoppimiseen. Toisaalta keskustelun 2 loppupuolella keskustelijat K4 ja K6 tarjoavat aktiivisesti täydennyksiä K5:n sanahakuun, mutta K5 sivuuttaa nämä korjausehdotukset ja etsii itse täsmällisempää ilmausta. Aineiston perusteella voi ajatella, että oppilaiden yhteistyö metakielellisessä (ks. esim. Koskela 2007) ja metakognitiivisessa pohdinnassa on vasta kehittymässä tai siihen liittyy ryhmäytymiseen, luottamukseen ja keskustelijoiden kasvojen säilyttämiseen (Alasuutari 1993/1999, 177–180) liittyviä syitä.

Puhujien itsekorjausten määrä aineistossa on kuitenkin paljon kuulijoiden tekemiä korjausaloitteita suurempi. Keskustelijoiden itsekorjaukset kohdistuvat omien kirjallisuudenilmiöihin viittaavien sanamuotojen ja määritelmien sekä omien havaintojen mahdollisimman täsmällisen esittämisen lisäksi varsinkin Huovisen novellin teokselle huolelliseen lainaamiseen omassa puheessa. Omien havaintojen perusteleva novellin katkelmilla on kirjallisuuden analyysin ja kouluinstituution keskustelutilanteiden mukaista ja hyvää harjoitusta kirjallisuuskeskustelujen käytäntöihin. Lisäksi koska aineiston keskusteluissa novellin katkelmien huolellinen sitaattien käyttö oli hyvin yleistä, voi ajatella, että täsmälliseen lainaamiseen liittyy oppilaiden

kesken paljon ymmärrystä omien havaintojen siteeraamalla havainnollistamisen ja perustelemisen tärkeydestä ja tarkoituksesta. Tämän aineiston analyysistä nousevan huomion perusteella oppilaille voi tulkita olevan sisäistä motivaatiota havainnollistaa luetun tekstin ominaisuuksia mahdollisimman tekstille uskollisesti: he arvostavat kirjallisuutta ja tiedostavat ja työstävät omaa lukijaidentiteettiään.

Seuraavaksi tarkastelen hypoteesien toteutumista tutkimuksessa. Johdannossa esittämäni kolme hypoteesia olivat, että 1) keskusteluissa esiintyy useita väärinkäsitystilanteita, joissa keskustelijat selvittävät väärinkäsityksiä kysymyksiin ja korjaavin puheenvuoroin. 2) kaunokirjallisen tekstin syvärakenteeseen liittyviin käsitteisiin viittaamisen tavat ovat keskustelijoilla erilaisia kuin tavat viitata tekstin pintarakenteeseen liittyviin käsitteisiin. 3) keskustelijat käyttävät termejä konventionaalisesti (viittaamaan sellaisenaan käsitteeseen, jonka nimitys termi on) mutta myös luovasti. He johtavat termeistä uusia sanoja ja käyttävät niitä sellaisten sanaliittojen osina, joihin nuo termit eivät konventionaalisesti kuulu. Näillä uudissanoilla oppilaat sitten viittaavat kirjallisuuden ilmiöihin, joille eivät tilanteessa löydä parempaa viittaustapaa.

Aineistossa esiintyi vähän selkeitä väärinkäsitystilanteita, jotka olisivat vaatineet keskustelijoilta kysymysten esittämistä keskustelijan puheenvuoron pohjalta ja puhujalta saman asian selittämistä monin eri tavoin. Lisäksi tekstin pinta- ja syvärakenteeseen liittyvien käsitteiden käytössä ja niihin viittaamisen tavoissa ei näkynyt selkeää eroa. Olin asettanut tutkimukselleni muiden hypoteesieni ohessa hypoteesin, että oppilaiden keskusteluissa esiintyy käsitteiden termejä mutta omintakeisesti taivutettuna, osana omatekoisia johdoksia ja omia sanaliittoja. Olin oletanut, että oppilaat käyttävät termejä ”luovasti” johtamalla niistä uusia sanoja ja sanaliittoja ja viittaavat niiden avulla myös käsitteen lähikäsitteisiin. Muodostin tämän hypoteesin sillä perusteella, että opetuskokeiluni 2018 yhteydessä lukiolaisilta keräämässäni aineistossa esiintyi omatekoinen jäsenyys ”epäselvä kertoja”, joka yhdisti ’kertojan’ käsitteen termin ja arkiymmärryksen adjektiivista ”epäselvä”. Opiskelijat viittasivat ilmauksellaan vaikeasti pääteltävissä olevaan kertojatyyppiin. Tutkielmani teon aloitusvaiheissa syksyllä 2019 tein oletuksen, että isommassa aineistossa vastaavia termien luovia käyttötapoja esiintyisi enemmänkin.

Tutkielmaani varten yläkoululaisilta keräämissäni aineistoissa hypoteesini kuitenkin osoittautuu paikkansapitäväksi ainoastaan vuoden 2020 aineiston kolmannen keskustelun (eli koko aineiston keskustelun 8) kohdalla. Voikin ajatella, että hypoteesini kaltaiset käsitteidenkäyttötavat ovat ominaisempia lukioikäisten ajattelulle. Muodostinhan tämän hypoteesin pienen lukiolaisilta kerätyn aineiston perusteella ja keskustelun 8 keskustelijoiden K20 ja K21 osoittama kirjallinen kompetenssi eli ymmärrys kirjallisuuden konventioista lähenee lukiotasoa.

Vertailen seuraavaksi vuoden 2019 ja 2020 aineistojen analyysin tuottamia tutkimustuloksia. Oppilaat ilmaisevat kriittistä suhtautumista päähenkilön näkökulmaan ja tekstissä esitettyihin ajatuksiin monenlaisin keinoin. Tauot, naurahdukset ja eläytyminen hahmon tai tämän edustaman ihmisryhmän näkökulmaan äänensävyllä ovat merkkejä oppilaan asennoitumisesta. Yhdessä erilaisten sanavalintojen kanssa ne voivat tuoda esille hyvinkin monimutkaisen suhteen tekstin ja oppilaan välillä. Esimerkiksi tekstissä kuuluvien äänten ja moniäänisyyden käsitteet ovat jotakin, mitä oppilaille ei vielä yläasteella (ja välttämättä edes lukiossakaan) eksplisiittisesti ja järjestelmällisesti opeteta. Silti oppilaiden tavassa eläytyä erilaisiin rooleihin keskusteluissa tekstistä näkyy merkkejä tekstin äänien ja moniäänisyyden havaitsemisesta. Vaikkei käsitteen konstruoinnista voida tässä kohtaa puhua, osoittavat oppilaiden äänensävyt kuitenkin äänten ja moniäänisyyden ilmiöiden tarkastelemisen ja merkityksellistämisen taitoja. Äänen ja moniäänisyyden käsitteiden konstruointi voisi olla hedelmällistä kouluopetuksessa aloittaa nimenomaan oppilaiden kirjallisuuskeskustelussaan spontaanisti käyttämien äänensävyjen ja näiden sävyjen ilmaisemien asenteiden näkökulmasta.

Selkeä ero vuoden 2019 ja vuoden 2020 aineistoissa on se, että vuoden 2019 perusjoukosta saadussa otoksessa oppilaat käyttivät kirjallisuustieteen ja kieliopin käsitteitä mutta vuoden 2020 perusjoukon otoksessa oppilaat käyttivät kirjallisuustieteen ja kieliopin käsitteiden lisäksi myös yhteiskuntaopin käsitteitä. Kaikki kolme vuoden 2020 pienryhmää käyttivät keskustelussaan käsitettä *kaupungistuminen* ja kyseisen käsitteen termiä. Vuoden 2019 pienryhmät eivät käyttäneet käsitettä *kaupungistuminen* eivätkä käsitteen termiä lainkaan. Lisäksi he eivät kytkeneet havaintojaan kaupungistumisen ilmiöön muutenkaan. On huomattavaa, että kaikki vuoden 2020 otoksen pienryhmät (3 ryhmää) kytkivät havaintonsa tekstistä kaupungistumisen ilmiöön eikä yksikään vuoden 2019 otoksen pienryhmistä. Tutkimuksen otokset ovat

niin pieniä, että on vaikea sanoa, johtuuko tuo kyseinen ero aineistoissa sattumasta vai jostakin kouluopetukseen liittyvästä tekijästä.

Seuraavissa kappaleissa reflektoin toteuttamaani tutkimusmenetelmää. Litteroinnin ja litteroidun aineiston analyysin sekä keskusteluanalyysin teoriaan tutustumisen aikana minulle selvisi, millä tarkkuudella minun kannattaa litteroida aineisto. Sovelsin merkintätapoja niitä mukaillen, kun tuntui, että esimerkiksi oppilaiden äänensävyjen merkitseminen alkoi tuntua olennaiselta. Äänensävyjen analysoinnin pohjalta syntyikin hedelmällistä analyysia siitä, miten oppilaat voivat ilmaista tulkintaa kaunokirjallisesta tekstistä sanamuotojen lisäksi myös ns. prosodisesti, erilaisin äänenlaaduin. Suurelle osalle näistä prosodisista ominaisuuksista on omat, konventionaalituneet merkintätapansa (ks. luettelo merkintätavoista Seppänen 1997, 22–23). Kuitenkin osalle puheeseen (ja sanattomaan vuorovaikutukseen) liittyvistä ominaisuuksista tutkijat valitsevat Eeva-Leena Seppäsen mukaan merkintätapoja tutkimuksensa tarpeisiin (Seppänen 1997; 19–21, 26, 31). Esittelen käyttämäni litterointimerkit tutkielmani liitteessä (ks. LIITE 1). Esimerkiksi litteraattiin voi tarvittaessa merkitä sellaisen äänensävyyn muutoksen, jolle ei ole omaa konventionaalista merkintätapaa, ja selittää tuon äänenmuutoksen omin sanoin sulkeissa ilmauksen perässä.

Esimerkiksi Helga Kotthoff (2003, 2006) on tutkinut ironisia (2003) ja humoristisia jaksoja (2006) keskusteluissa keskusteluanalyysin menetelmin. Monet hänen käyttämänsä litterointimerkinnot ovat käytössä myös omassa tutkimuksessani, vaikka olenkin poiminut merkintätavat keskusteluanalyysin oppikirjoista. Äänensävyyn merkitseminen litteraattiin mahdollisimman havainnollistavasti voi olla olennaista ironian ja huumorin tarkastelussa monista syistä. Esimerkiksi keskustelija saattaa muuttaa ääntään esittääkseen ironisesti (ks. Priiki 2014) tai tyyppillistäkseen asennetta tai esitystapaa (ks. Karttunen 2010 tutkielman luvussa 4).

Kun tutkimustilannetta tarkastellaan kriittisesti, voidaan pitää mielessä näkökulma, jonka myös Aebli kirjassaan (Aebli 1987/1991) nostaa esille: ”Opettajan läsnäolo – – houkuttelee monia oppilaita ajattelemaan sitä, mitä tämä haluaisi kuulla” (Aebli 1987/1991, 154). Voi ajatella, että opettajaan verrattavissa olevan henkilön (tutkijan) läsnäolo keskustelutilanteessa saattaa vaikuttaa informanttien keskusteluun samalla tavalla. Se, että olisin antanut oppilaiden itse nauhoittaa keskustelunsa, olisi voinut tuottaa hyvin erilaisen aineiston. Toisaalta

myös nauhuria ja tutkielman tulevia lukijoita voidaan pitää tutkimustilanteessa auktoriteettina, vaikkei tutkija olisikaan läsnä tilanteessa; oppilaat voivat haluta yrittää parhaansa ja osoittaa omaa ja edustamansa ikäryhmän osaamista tutkimuksessa joka tapauksessa.

Se, että affirmoin jotkut oppilaiden puheenvuorot ja jätin toiset affirmoimatta, vaikuttaa myöskin osaltaan siihen, millaisia vastaustapoja oppilaat suosivat keskustelussa. Huomioin tämän jo itse tutkimustilanteessa, jossa kommentoin oppilaan puheenvuoroa ainoastaan, jos olisi ollut keskustelun vuorottelujäsennykseen kuuluvien vierusparin muodostumisen (Raevaara 1995/1998, 75–92), preferenssijäsennyksen (Tainio 1995/1997, 93–110) ja korjausjäsenyksen (Sorjonen 1995/1998, 111–137) periaatteiden vastaista jättää vastaamatta oppilaalle. Pyrin vastaamaan oppilaalle ainoastaan silloin, kun olin osallistunut keskusteluun kysymällä oppilailta kysymyksen. Kun olin tuottanut jälkijäsenen oppilaan omaan etujäsenenä tuottamaan jälkijäsenen ja täydentänyt näin vierusparin, vetäydyin jälleen keskustelun ulkopuolelle. Preferenssijäsennyksen sääntöjen mukaan se, etten olisi vastannut oppilaalle, olisi viestinyt tälle ongelmasta tämän puheenvuorossa ja erimielisyydestä oppilaan kanssa. Korjausjäsenyksen sääntöjen mukaisesti, hän olisi saattanut lähteä korjaamaan tätä ongelmalliseksi tulkitsemaansa puheenvuoroaan, mikä olisi vaikuttanut keskusteluun paljon enemmän.

Tärkeää on myös, mitä termejä tutkija itse käyttää ja milloin hän viittaa käyttämiinsä käsitteisiin jollain muulla ilmauksella tutkimustilanteen interventioissaan. Vaikka vaikutus ei näy suoraan esimerkiksi niin, että oppilaat omaksuisivat tutkijan käyttämän väärän termin, voi tutkijan epäjohdonmukainen viittaustapa kuitenkin viestittää oppilaille, ettei heidänkään tarvitse viitata käsitteisiin johdonmukaisesti keskustelussa. Pyrkimykseni oli viitata kirjallisuuden käsitteisiin oppilaiden itse keskusteluun tuomien arkikielen käsitteiden avulla, mutta tämä ei tapahtunut täysin johdonmukaisesti. Nimittäin keskustelun 5 (vuoden 2019 aineistosta) interventioissa käytin termejä *tarina* ja *kuvata*, jotka olivat sen verran tietynlaiseen kielenkäyttöön johdattelevia, etten tästä syystä ottanut analyysiin esimerkkejä keskustelusta 5 lainkaan. Lisäksi keskustelussa 5 oppilaat tuovat keskusteluun vähän puheenaiheita ja osoittavat melko vähäistä motivaatiota palata luetun novellin yksityiskohtiin ja jatkaa keskustelua ylipäätään. Keskustelussa 5 vastaukset tutkijan interventioissa esittämiin kysymyksiin ovatkin sen verran suuressa osassa, että oppilaiden itse tuottamia näkökulmia ja puheenaiheita on selvästi vähemmän kuin muissa keskusteluissa. Tästä syystä olen jättänyt keskustelun 5 analysoitavien

esimerkkien ulkopuolelle.

Toisen poikkeuksen muodostaa kolmihenkinen keskustelu 8 (vuoden 2020 aineistosta), jossa keskustelija K22 osallistuu keskusteluun vasta sen loppupuolella ja ainoastaan tutkijan interventiossaan huomioimana ja pyytämänä, joten katson myös keskustelijan K22 puheenvuorojen olevan sen verran tutkijan johdattemia, etten käyttänyt niitä analyysiesimerkkeinä.

Valitettavasti tutkimustilanteessa ei ollut mahdollista soveltaa Aebliin peräänkuuluttamaa tekstin tiivistys- ja tulkintaprosessin syklistä luonnetta, jossa oppilaat uusilla lukukerroilla ”tarkistaisivat” ja syventäisivät tekstistä tekemäänsä tulkintaa (Neisseriä mukaillen Aebli 1987/1991; 134, 155). Novellista tehdyt havainnot ja se, miten niistä puhutaan, voisivat muuttua, jos tutkimukseen osallistuvilla oppilailla olisi mahdollisuus lukea novelli useampaan kertaan. Lisäksi SKS:n vuosikirjassa julkaistussa Vuokko Kaartisen ja Pirkko Tiuraniemen artikkelissa ”Kognitiivinen lähestymistapa kaunokirjallisuuden käsittelyyn” (1990) korostetaan opettajan ja oppilaiden tekstin eri osista tekemien ennakkointien ja kysymysten merkitystä sekä ennen lukemista, sen aikana että sen jälkeen (Kaartinen & Tiuraniemi 1990, 184–185, 188). Puhutaan erilaisista ”lukustrategioista” ja ”prosessilukemisesta”. Tämäkään periaate ei toteudu tutkimusasetelmassani. Se, mitä siis todella tutkin on valikoima oppilaiden ensinäkemyksiä (Aebli 1987/1991: 134, 153, 155) tekstistä, ja ei ole tietoa, muuttuisivatko tutkimustulokset, jos tutkimusasetelmassani toteutuisivat nämä tulkintaprosessin syklisyyden ja erilaisten lukustrategioiden hyödyntämisen periaatteet. Jos oppilaat olisivat saaneet ennakoida ja reflektoida kertomusta lukemisprosessin aikana, heidän tekstistä esiin nostamansa havainnot ja käyttämänsä sanamuodot sekä keskustelun kulku ylipäätään olisivat voineet olla hyvinkin erilaisia.

Lopuksi pohdin vielä jatkotutkimuksen mahdollisuuksia. Jos halutaan jatkaa käsitteiden käytön ja niihin viittaamisen tutkimusta yläkoululaisten keskusteluissa, voisi se, että oppilaat vertaavat esimerkiksi kahta eri novellia toisiinsa, tuottaa paljon nimenomaan käsitteiden esiintymiä aineistoon. Käsitteet ovat luokkien nimiä ja kahdessa eri kaunokirjallisessa tekstissä eri tavoin ilmenevien kirjallisuudenilmiöiden vertaileminen toisiinsa edellyttäisi oppilailta noiden ilmiöiden luokittelua eli niille yhteisen käsitteen nimeämistä. Tässä tutkielmassa se, että kaikki

oppilaat olisivat verranneet tutkimustilanteessa lukemaansa tekstiä muissa yhteyksissä luke-
miinsa teksteihin, ei ollut tehtävänannon kannalta välttämätöntä tai edes tarpeellista. Tehtä-
vänanto, jossa edellytettäisiin kohdetekstin vertailua aiemmin luettuihin teksteihin tai toiseen
kohdetekstiin, voisi kuitenkin kirvoittaa suuren määrän käsitteitä ilman, että käsitteiden käyt-
töön erikseen kehoitettaisiin. Näin tutkijalla olisi analysoitavanaan viittaustapoja, joiden tar-
koitus keskustelussa olisi tuoda nimenomaan käsite eikä välttämättä yksittäisiä käsitteen ase-
maa saavuttamattomia käsityksiä keskusteluun. Toisaalta jos halutaan tutkia nimenomaan op-
pilaiden käsityksiä käsitteiden lisäksi, toteuttamani kaltainen tutkimusasetelma sopii hyvin op-
pilaiden monipuolisten kirjallisuuden analysointi- ja tulkintatapojen, niihin viittaamisen keino-
jen ja oppilaiden toistensa viittaustapoihin reagoimisen tutkimukseen.

Toinen mahdollinen tutkimusaihe tämän tutkielman kaltaisella tutkimusasetelmalla olisi iro-
nisen moniäänisyyden kartoittaminen oppilaiden tulkinnoista heidän analysoidessaan ironista
kaunokirjallista tekstiä. Laajempi perehtyminen keskustelunanalyysin menetelmän ironian
tutkimukseen tarkoitettuihin sovelluksiin voisi tuottaa vielä kattavamman teoria- ja metodo-
logiakehyksen, jonka valossa rajata tutkimusaihe ironiaan ja analysoida empiiristä keskustelu-
aineistoa.

Lähteet

Aineisto:

Tolvanen, Emilia:

Vuoden 2019 litteraattiaineisto: Ryhmäkeskustelut tehtävänannon (ks. LIITE 3) ja Huovisen novellin (ks. LIITE 4) pohjalta (5 kappaletta), kerätty tammikuussa 2019

Vuoden 2020 litteraattiaineisto: Ryhmäkeskustelut tehtävänannon (ks. LIITE 3) ja Huovisen novellin (ks. LIITE 4) pohjalta (3 kappaletta), kerätty helmikuussa 2020

Huovinen, Veikko 2005. Hyvästi Luonto. *Bakulainen pahvala*. Helsinki: WSOY (Juva: WS Bookwell)

Lähdekirjallisuus (painetut ja sähköiset lähteet)

Aebli, Hans 1991. *Opetuksen perusmuodot. (Zwölf Grundformen des Lehrens, 1987)*. Suom. Unto Sinkkonen. Helsinki: WSOY

Alanko, Outi & Käkelä-Puumala, Tiina 2003 (2001). *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura

Alasuutari, Pertti 2011 (toim.). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino

Aro, Päivi & Kulkki-Nieminen, Auli 2015 (toim.). *Ylioppilastekstejä 2015*. Bookwell Oy

Chi, Michelene; Slotta, James & Joram, Elana. Assessing Students' Misclassifications of Physics Concepts: An Ontological Basis for Conceptual Change. *Cognition and instruction*, 2009-12-14, Vol.13 (3), p.373-400

Genereux, Randy & McKeough, Anne 2007. Developing narrative interpretation: Structural and content analyses. *British journal of educational psychology*, 2007-12, Vol.77 (4), p.849-872

Goodwin & Goodwin 1988 (1987). *Language, gender, and sex in comparative perspective*. (ed.) Philips, Susan U.; Steele, Susan. & Tanz, Christine. Cambridge : Cambridge University Press

Hutcheon, Linda 2003 (1994). *Irony's Edge. The Theory and Politics of Irony*. Taylor & Fancis

Hägg, Samuli 2011. Lukion uusi narratologia – jatkokurssi. *Kirjallisuus liikkeessä – lajeja, käsitteitä ja teorioita. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2011*. Toim. Satu Kiiskinen & Päivi Kivistö. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 37—47

- Kainulainen, Siru; Kesonen, Kaisu; Lummaa, Karoliina; Ratia, Taina; Krappe, Johanna & Lehkoinen, Tiina 2007. *Lentävä hevonen: välineitä runoanalyysiin*. Tampere: Vastapaino
- Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa. (toim.). *Argumentti ja kritiikki*. Helsinki: Gaudeamus
- Karttunen, Laura 2010. Hypoteettinen puhe ja suoran esityksen illuusio. *Luonnolliset ja luonnottomat kertomukset: Jälkinarratologisen tutkimuksen suuntia*. Hatavara, Mari, Lehtimäki, Markku & Tammi, Pekka (toim.). Helsinki: Gaudeamus
- Karttunen, Laura & Mäkelä, Maria 2017. Oi ihana ohikiitävä rakkaus. Äänet, intuitio ja mielikuvitus fiktiivisen kertomuksen analyysissä. *Mielikuvituksen maailmat. Fantasins världar. Worlds of Imagination. Tieteidenvälisiä tutkimuksia kirjallisuudesta. Tvärvetenskaplig litteraturforskning. Explorations in Interdisciplinary Literary Research*. Toim. Polvinen, Merja; Salenius, Maria & Sklar, Howard. Turku: Eetos
- Kaseva, Tuomas; Kuohukoski, Sari & Tylli, Arja 2013. *Särmä. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus* 7. Helsinki: Otava
- Kaseva, Tuomas; Kuohukoski, Sari & Tylli, Arja 2014. *Särmä. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus* 8. Helsinki: Otava
- Kaseva, Tuomas; Kuohukoski, Sari & Tylli, Arja 2015. *Särmä. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus* 9. Helsinki: Otava
- Keskusteluanalyysi – Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta. Toim. Stevanovic, M. & Lindholm, C. Vastapaino 2016
- Kiiskinen, S. ”Kommentti: Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan arkirealismia lukiossa”. *Avain* 1/2018. 86–87
- Kivistö, Sari & Riikonen, H. K. 2012 (toim.). *Satiiri Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia, 0355-1768; 1396*
- Saariluoma, Liisa (toim.) Kirjallisuudentutkijain seuran vuosikirja 44 – Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot. Toim. Saariluoma, L. SKS 1990. 111–130, 177–196
- Koskela, Elina 2007. *Se on yleisnimi mut onks se silti sana? Neljäsluokkalaiset määrittelevät metakielen käsitteitä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos
- Kouki, Elina 2009. ”Käsitteitä tarpeen mukaan” – Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa. Väitöskirja.
- Kouki, Elina 2011. Tieteelliset käsitteet opetuksen haasteena. *Kirjallisuus liikkeessä – lajeja,*

- käsitteitä ja teorioita. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2011.* Äidinkielen opettajain liitto. Helsinki 2011. 25—36
- Kotthoff, Helga 2003. *Responding to irony in different contexts: on cognition in conversation.* Journal of pragmatics, 2003-09, Vol.35 (9), p.1387-1411
- Kotthoff., Helga. Pragmatics of Performance and the analysis of conversational humor. *Humor. International Journal of Humor Research.* 2006 19(3): 271—304
- Krathwohl, David 2002. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into practice,* 2002-11, Vol.41 (4), p.212-218
- Lahtinen, Aino-Maija 2007. Kirjallisuus, ymmärtäminen ja opettajan tieto. *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen.* (Toim. Grunthal, Satu. & Harjunen, Elina). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura 2017. Tietolipas; painos 217. 160—179
- Mäkikalli, Aino. Kommentti: Mitä lukion äidinkielen ylioppilaskokeessa pitäisi arvioida?. *Avain* 1/2018. 88—89
- Mäyry, Leena 2005. Yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä tekstistä ja tekstitaidoista. Kuvaus kahdelta Alavuden yläasteen yhdeksänneltä luokalta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos
- Oja, Outi. Äidinkielen digitaalinen ylioppilaskoe kirjoitetaan ensimmäistä kertaa syksyllä 2018. *Avain* 1/2018. 80—85
- Piaget, Jean 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana: Kuusi esseetä lapsen kehityksestä.* (Six études de psychologie ; Problèmes de psychologie génétique ; Psychologie et épistémologie, 1934). Helsinki: WSOY
- Pintritch, Paul & Sinatra, Gale 2003. *Intentional Conceptual Change.* Mahwah, N.J. : L. Erlbaum
- Priiki, Katri. "Antagonistin äänellä. Hän-pronominin käyttö valituskertomuksessa". *Virittäjä* 2/2014
- Rikama, Juha. Kontekstuaalisesta tulkinnasta. *Avain* 2/2010. 57—61
- Rimmon-Kenan, Shlomith 1991. *Kertomuksen poetiikka.* (Narrative fiction, 1982). Suom. Auli Viikari. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Kirjallisuuden Seura
- Rättyä, Kaisu. 2015. Kielitiedon opetusmenetelmien uudet suunnat: toiminnallinen kielioppi ja kielentäminen. *Kielen oppimisen virtauksia. Flows in language learning. AFinLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73.* Toim. Jakonen, T., Jalkanen, J., Paakkinen. T. & Suni M. Jyväskylä. 187-207.

- Rättyä, Kaisu, & Vaittinen, Pirjo 2015. Kahdeksaluokkalaiset käyttämässä kieliopin käsitteitä. M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Elävä ainepedagogiikka. Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä*. Vol. 13, No. 14.2, p. 2014
- Saariluoma, L. "Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot" (1990) Kirjallisuudentutkijain seuran vuosikirja. 44
- Saarimaa, E. A. 1939 "Äidinkielen opetuksen kohentamisesta". Esitelmä äidinkielen opettajain kokouksesta Tampereella 8.6.1938. *Virittäjä* 4. 201—210
- Saario, Johanna 2012. *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet. Toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet*. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä
- Syrjälä, Leena 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä
- Tainio, Liisa 1998 (1994). Keskusteluanalyysin perusteet.
- Tainio Liisa 2007. Keskusteluanalyttikko luokkahuoneessa. *Näkökulmia äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. (Toim. Grunthal, Satu. & Harjunen, Elina). Tietolipas 217 SKS 2007. 28—50
- Taştan & Boz 2012. Cooperative learning instruction for conceptual change in the concepts of chemical kinetics. *Chemistry education research and practice*, 2012, Vol.13 (3), p.221-236. Royal Society of Chemistry (RSC)
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. *Didaktiikan perusteet*. WSOY 2005
- Vosniadou, Stella 2013 (ed.). *International Handbook on Conceptual Change*. New York ; London : Routledge
- Voutilainen, Touko; Mehtäläinen, Jouko & Niiniluoto, Ilkka 1989 (toim.). *Tiedonkäsitys*. Helsinki: Valtion painatuskeskus
- Vygotski, Lev Semionovitš 1982. *Ajattelu ja kieli. (Myšlenie i reč', 1931)*. Suom. Klaus Helkama & Auli Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös
- Äidinkielen ylioppilaskoe kevät 2015, esseekokeen tehtävävihko. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2015/12/15/2015-kevat-aidinkielen-esseekoe>

Liitteet

LIITE 1

Litterointimerkintöjen selitykset (mukaillen Seppänen 1998, 22—23; *Keskustelunanalyysi – Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* 2016, 441)

(0.6)	hiljaisuus mitattuna sekunteina kymmenesosasekunnin tarkkuudella
(.)	mikrotauko (tauco, joka on kestoltaan alle 0.2 sekuntia)
=	kaksi lausumaa liittyy toisiinsa tauotta
°sana°	sana lausuttu äänneympärisöä hiljaisemmalla äänellä
SANA	sana lausuttu äänneympäristöä kovemmalla äänellä
↑sana	sana lausuttu äänneympäristöä korkeammalta
↓sana	sana lausuttu äänneympäristöä matalammalta
sana↑	nouseva intonaatio
sana↓	laskeva intonaatio
> <	äänneympäristöä nopeampi jakso
< >	äänneympäristöä hitaampi jakso
hhh	uloshengitys (yksi h vastaa kymmenesosasekuntia)
.hhh	sisäänhengitys (yksi h vastaa kymmenesosasekuntia)
s(h)ana	voimakas hengitys sanan sisällä, usein nauraen puhuttaessa
he he	puhuja nauraa
£ £	sana sanottu hymyillen
# #	nariseva ääni
@ @	muu äänen laadun muutos ((laatu selitetty kaksoissulkeissa))
\$ \$	äänneympäristöä selkeämpi artikulaatio

sana [sana]

[sana] sana Hakasulkeissa olevat sanat lausuttu päällekkäin

LIITE 2

Tutkimus oppilaiden kirjallisuuskeskusteluista Tiedote tutkittaville ja heidän huoltajilleen

Tutkimuksen tavoitteena on saada kirjallisuustieteen Pro Gradu -tutkielmaa varten tietoa siitä, millaista kieltä oppilas käyttää puhuessaan kaunokirjallisen tekstin rakenteesta. Tutkimus toteutetaan niin, että oppilaat lukevat lyhyen kaunokirjallisen tekstin ja keskustelevat siitä kolmen hengen ryhmässä. Tutkimus alkaa sillä, että oppilaat saavat tehtävänannon ja luettavan tekstin. Luettava teksti on Veikko Huovisen novelli *Hyvästi Luonto* (3 sivua). Aikaa tekstistä keskustelemiseen on 5 minuuttia. Keskustelussa oppilaat pyrkivät vastaamaan kysymykseen ”Mitä vastakohtia tekstissä on?” Keskustelut äänitetään iPad-laitteella. Tutkimus toteutetaan tammikuun 2019[helmikuun 2020] aikana.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimuksen voi halutessaan keskeyttää. Kuitenkin jotta aineistoa kertyisi riittävästi, on tärkeää, että mahdollisimman moni oppilas opetusryhmästä osallistuu tutkimukseen. Osallistujille ei makseta palkkiota.

Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Nauhoitukset poistetaan, kun keskustelut on litteroitu eli kirjattu kirjalliseen muotoon. Litteroidussa keskusteluaineistossa vastaaja tunnustetaan koodilla, hänen nimeään ei tallenneta. Aineistoa analysoidaan laadullisin menetelmin. Aineiston analyysi on osa Emilia Tolvasen kirjallisuustieteen Pro Gradu -tutkielmaa. Julkaistavat tutkimustulokset sisältävät otteita litteroidusta keskusteluaineistosta, ja litteroitu aineisto liitetään tutkielman loppuun kokonaisuudessaan. Tutkimustuloksissa, sen sisältämissä otteissa aineistosta ja liitteenä tutkielman lopussa olevassa aineistossa vastaajasta käytetään koodia, eikä hänen nimensä selviä tutkielmasta. Aineistoa analysoimalla pyritään selvittämään, miten oppilaat hyödyntävät oppimaansa tietoa puhuakseen ymmärrettävästi kirjallisuuden ilmiöistä. Tutkimustulokset hyödyttävät kirjallisuudenopetuksen tutkimusta.

Tarkempia tietoja antaa tutkimuksen toteuttaja
Emilia Tolvanen, kirjallisuustieteen maisteriopinnot,
Tampereen yliopisto
[sähköpostiosoite poistettu tutkielman liiteversiosta]
Kiitos osallistumisesta!

SUOSTUMUSLOMAKE HUOLTAJALLE

Lastani on pyydetty osallistumaan yllämainittuun tutkimukseen ja olen saanut kirjallista tietoa tutkimuksesta ja mahdollisuuden esittää siitä tutkijalle kysymyksiä. Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja että minulla on oikeus kieltäytyä sekä perua suostumukseni milloin tahansa syytä ilmoittamatta. Ymmärrän, että tiedot käsitellään luottamuksellisesti.

Tampereella ____ . ____ . _____

Suostun siihen, että lapseni osallistuu tutkimukseen:

Henkilön allekirjoitus

Nimenselvennys

LIITE 3

Tutkin, millaista kieltä hyödynnätte, kun keskustellette kirjallisuudesta.

Äänitän keskustelunne iPad-laitteella. Olkaa hyvä ja puhukaa kuuluvalla äänellä. Nauhoite on ainoastaan omaan käyttööni, ja poistan sen, kun olen kirjoittanut keskustelunne ylös. Tutkimuksessaei julkaista siihen osallistuneiden nimiä.

Lukekaa Veikko Huovisen novelli *Hyvästi Luonto* (pituus 3 sivua). Kertomus on julkaistu kokoelmassa Bakulainen Pahvala (2005). Voitte halutessanne tehdä merkintöjä tekstiin.

Mitä vastakohtia tekstissä on? Keskustelkaa noin 5 minuuttia.