

TAMPEREEN YLIOPISTO

RIIKKA PÖYHÖNEN

**KERTOJAN KÄSITTEEN HALLINTA ESIMERKKINÄ ABITURIENTTIEN
TEKSTITAIDOISTA JA OPETUKSELLISISTA HAASTEISTA**

Suomen kirjallisuuden pro gradu -tutkielma

Tampere 2011

Tampereen yliopisto

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

PÖYHÖNEN, Riikka KERTOJAN KÄSITTEEN HALLINTA ESIMERKKINÄ
ABITURIENTTIEN TEKSTITAIDOISTA JA
OPETUKSELLISISTA HAASTEISTA

Pro gradu -tutkielma, 69 s.

Suomen kirjallisuus

Toukokuu 2011

Tarkastelen tutkielmassani abiturienttien tietoja ja taitoja kertojan käsitteestä suhteessa lukion kirjallisuudenopetuksesta käytävään keskusteluun.

Keskustelussa kirjallisuudenopetuksesta, -oppikirjoista ja ylioppilaskokeesta vaaditaan eri osa-alueiden kehittämistä opiskelijoille ja opettajille reilumpaan suuntaan. Oppikirjat, opetussuunnitelma ja ylioppilaskoe eivät vastaa toisiaan, vaan vastuu oikean asian opettamisesta on opettajalla. Kirjallisuudenopetuksen ja -tutkimuksen välinen kuilu on kasvanut kohtuuttomaksi, sillä käsitekategoriat ovat niin monimutkaiset. Kirjallisuustiede on kehittynyt perinteisen narratologian ajoista, mutta uusin tutkimustieto ei näy opetuksessa.

Tutkin kyselyllä keräämääni aineistoa esimerkkinä kirjallisuuden käsitteiden hallitsemisesta. Tutkimustulokseni saavutan yhdistämällä aineistohavaintoni ajankohtaiseen keskusteluun. Tärkein keskustelukumppanini ja vasta-argumenttieni kohde on Elina Kouki ja tukeudun lisäksi *Avain*-lehteen kirjoittaneiden ammattilaisten artikkeleihin. Tuen havaintoni ja tutkimustulokseni käydyn keskustelun lisäksi myös epäluonnolliseen narratologiaan, esimerkiksi Ruedigen Heinzen ja Henrik Skov Nielsenin kirjoituksiin.

Opetuksen käyttämät tiukkarajaiset käsitekategoriat eivät tämän tutkimuksen valossa riitä opetussuunnitelman ja ylioppilastutkintolautakunnan vaatimuksiin. Tutkimukseni esittääkin kehityskohteiksi erityisesti käsitteiden arkikielisten käyttömahdollisuuksien havaitsemisen, sekä kontekstuaalisen että tekstuaalisen analysoinnin arvostamisen ja siirtymisen tiukoista kategorioista akselimalliseen käsiteajatteluun.

Tutkielman avainsanoja: kirjallisuudenopetus, tekstitaito, kertoja, epäluonnollinen narratologia, kyselytutkimus, teksti, konteksti

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimusongelma	1
1.2 Tutkimusasetelma	3
2 TUTKIMUKSELLISET LÄHTÖKOHDAT	7
2.1 Keskustelu käsitteistä ja teksti–konteksti -suhteesta	7
2.2 Keskustelu opetuksen ja ylioppilaskokeen kehittämistarpeesta	11
3 KIRJALLISUUDEN OPETUS- JA TUTKIMUSKÄSITTEISTÖN SUHDE KÄYTÄNNÖSSÄ	14
3.1 Oppikirjan suhde tieteeseen	14
3.2 Kaikkitietävän minäkertojan olemassaolo	19
3.2.1 Elina Koukin kannanotto	19
3.2.2 Luonnottoman narratologian kannanottoja	23
4 KERTOJAA KOSKEVAT TIEDOT JA TAIDOT	28
4.1 Perustehtävät	28
4.1.1 Lämmittelytehtävä 8	30
4.1.2 Kertojatehtävä 9	32
4.2 Soveltavat tehtävät	35
4.2.1 Vertailutehtävä 10	35
4.2.2 Provosoiva tehtävä 11	37

4.3 Analysointitehtävät	40
4.3.1 Analysointitehtävä 13	40
4.3.2 Kertojan muutos -tehtävä 14	44
4.3.3 Kokoava tehtävä 15	46
5 KOHTI PAREMPAA OPETUSTA	50
5.1 Käsitteiden arkikielistyminen ja sekavuus	51
5.2 Analyysin kaksi tapaa	55
5.3 Kategoriaopetuksesta akselimalliin	57
6 LOPUKSI	61
LÄHTEET	63
LIITE 1	70
LIITE 2	80

JOHDANTO

1.1 Tutkimusongelma

Tämä opinnäyte on tutkimus abiturienttien kertojan käsitettä koskevista tiedoista ja taidoista esimerkkinä lukio-opetuksen kehittämistarpeesta. Tutkimuskysymykseni on, mitä abiturientit tietävät kertojasta ja miten se suhteutuu kirjallisuudenopetuksesta ja ylioppilaskokeesta paraikaa käytävään keskusteluun. Pyrkimyksenäni on etsiä kertojan käsitteen opettamisen kehityskohtia. Samalla osallistun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ammattilaisten väliseen keskusteluun kirjallisuudenopetuksen nykytilasta ja kehittämistarpeesta ja tuon tähän keskusteluun mukaan pian valmistuvan opettajaopiskelijan näkökulman. Tutkielma eroaa kirjallisuudentutkimuksen pro gradujen valtalinjasta siinä, ettei sen aineistona ole kaunokirjallisuutta vaan kyselytutkimuksella itse keräämäni vastausjoukko. Päälähteenä ja keskustelukumppanina on kasvatustieteisiin Turun yliopistossa kirjoitettu väitöskirja. Myös lähdekritiikki painottuu kirjallisuudentutkimuksen ulkopuolelle. Koska kyse on nimenomaan opinnäytteestä ja oma koulutukseni on opettajan ammattiin valmistava, aiheeni on erittäin perusteltu vaikka se poikkeaa siitä mikä tavallisesti koetaan kirjallisuudentutkimuksen pro gradujen linjaksi.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien ja muiden alan ammattilaisten piirissä on 2000-luvulla käyty keskustelua oppiaineen sisällöstä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tarkoitus, opetuskohteet ja -tavat, oppimisen arviointi ja ylioppilaskirjoitukset lukion päättökokeena ja kypsyysnäytteenä ovat olleet kehityksen ja keskustelun kohteena. Äidinkieli ja kirjallisuus on ainoana pakollisena oppiaineena ylioppilaskirjoituksissa muista erottuva aine lukiassa. Kuitenkin aineen suosio on melko alhainen. Esimerkiksi Katri Sarmavuori (2007, 100) kirjoittaa, että opettajien on yhä vaikeampaa motivoida nuoria lukemaan kirjallisuutta. Elina Koukin väitöskirja *“Käsitteitä tarpeen mukaan”*: kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa (Kouki 2009a) Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella osoitti, että keskustelusta ja kehittämisestä huolimatta äidinkielen ja kirjallisuuden opetus ja ylioppilaskoe ovat kehittämisen tarpeessa nuorten opiskelijoiden oikeuksia tarkastellessa. Koska keskustelu on vieläkin ajankohtainen ja erityisesti koska se on erittäin tärkeä, haluan tulevana opettajana osallistua keskusteluun tällä tutkielmalla ja etsiä kehityksen jatkumahdollisuuksia kohti sekä opiskelijalle että opettajalle reilumpaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta.

Suomen yliopistoissa on viime vuosina tehty useita pro gradu -tutkielmia¹ äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta koskien. Myös laajempia opinnäytteitä on tehty: Taru Kumara-Moisio (2005) on tutkinut lukiolaisten novellianalysointitaitoja lisensiaatintyössään. Tavoitteena hyvä novellianalyysi: tutkimus lukiolaisten analysointi- ja tulkintataidoista. Juha Rikaman (2004) väitöskirja *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa opettajien arviointien valossa* käsittelee koulumaailmaa. Oma tutkielmani keskittyy aiheeseen silti uudesta näkökulmasta. Tarkastelen yhtä kirjallisuuden peruskäsitettä, kertojaa, sen opetusta ja osaamista. Keskustelen teorian taustoittamisessa ja aineiston tulkinnassa runsaasti Koukin väitöskirjan kanssa yhteisenä päämääränämme kehittää opetusta ja ylioppilaskoetta, mutta suhtaudun myös kritisoiden joihinkin Koukin etenemistapoihin ja tarjoan keskustelun kohteeksi omia ehdotuksiani. Tutkimuskysymykseni esitän kertojan käsitteen sijasta kuitenkin suuremmissa kokonaisuuksissa, sillä käytän tätä yhtä käsitettä esimerkkinä opetuksen perustasta. Tutkielmani aineistona on kyselyllä kerätty abiturienttien kertojaa koskevia tietoja ja taitoja mittaava vastausjoukko. Jaottelen aineistoni moninaiset vastaukset sisällöllisiin ja laadullisiin perusteisiin ja analysoin vastauksia suhteessa opetuksen nykytilaan löytääkseni mahdollisia kehityskohteita ja kenties -tapojakin.

Mitä abiturientit tietävät kertojasta? Etsin vastauksia siihen, millaiset tiedot lukion päättöluokkalaisilla kertojan käsitteestä on. Lisäksi kysyn, miten abiturientit analysoivat kertojaa. Siten selvitän opiskelijoiden kertojaa koskevia taitoja. Rinnastan opiskelijoiden kyselyssä osoittamat tiedot ja taidot heidän saamansa opetuksen perustaan, oppikirjaan. Lisäksi katson löytämieni yhtäläisyyksien ja erojen suhdetta oppikirjan ja opiskelijoiden vastausten välillä. Koska haluan tutkimuksellani osallistua keskusteluun, yhdistän aineistostani tekemäni havainnot keskusteluun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta, opetuksen ja tieteen suhteesta ja ylioppilaskokeesta. Toki tämän tehdäkseni myös esittelen käytyä keskustelua kokoavasti.

Tutkimukseni on perustellusti tärkeä, koska vastaavaa keskustelua kokoavaa luentaa ei ole aiemmin julkaistu. Otan työssäni huomioon myös aloittelevan opettajan näkökulman, mikä nostaa vastavalmistuneiden ja valmistumassa olevien opettajien äänen kuuluviin opetuksesta käytävässä keskustelussa. Lisäksi Elina Koukin väitöskirjan saama julkisuus valtakunnallisessa mediassa aiheutti kyllä keskustelun, mutta joka valitettavasti jäi lyhyeksi ja pintapuoliseksi, eikä esimerkiksi *Avain* ole julkaissut väitöskirjasta arvostelua. Koska Koukin

¹ Mm. Matala & Salo-Mäenpää 2006, Ollila ja Titoff 2009, Koskinen 2010, Suuriniemi 2010 ja Tiuraniemi 2010.

väitöskirja on tärkeä askel kohti kehittyneempää äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta, ei sen vilkastuttama keskustelu saa tyrehtyä. Kirjallisuudenopetuksen teemanumero *Avaimessa* 1:2011 on hyvä osoitus aiheen tärkeydestä. Tutkielmani etuna on myös sen tavallista opinnäytetyötä laajempi yleisö, sillä tekeillä on lyhyt essee ja tiedonanto sekä kirjallisuudentutkimuksen että -opetuksen yhteisöille alojen lehdissä.

Tutkielma rakentuu siten, että johdannossa esittelen vielä kyselytilanteen syksyiltä 2010 ja aineistonkeruulomakkeen. Toisessa pääluvussa esittelen aiheesta käytyä keskustelua eli sen taustan, jota varten ja jonka innostamana opinnäytteeni on kirjoitettu. Taustateoriani esittelen luvussa kolme, jossa suhteutan toisiinsa kirjallisuudenopetusta ja kirjallisuustiedettä. Samassa luvussa tarkastelen Koukin väitöskirjaa ja erittelen erästä uuden narratologian ajankohtaista aihetta, ensimmäisen persoonan kertojan mahdollista kaikkitietävyyttä, sillä niiden käsittelystä muodostuu eri katsantokantojen kautta tutkielmani teoriapohja. Käyn luvussa neljä läpi kyselyllä saamani vastaukset ja kokoan vastauksista päteviä päätelmiä, mistä jatkan luvussa viisi tarkastelemalla aineistohavaintojani suhteessa aiempaan keskusteluun. Luvussa viisi pohdin käsitteiden arkikielistä käyttöä virallisessa kontekstissa, esimerkiksi taitoa mittaavassa ylioppilaskokeessa, ”analysoi”-tehtävänannon kahta erilaista tulkintatapaa sekä erittelen tutkimustuloksiani. Käyttämäni kyselylomake ja esimerkkivastaus ovat tutkielman liitteinä (liite 1 ja liite 2).

1.2 Tutkimusasetelma

Kyselytutkimuksen toteuttaja kohtaa tutkimuksessaan aina saman ongelman: miten kysyä? Tutkija ei saa johdatella vastaajaa liikaa, mutta hänen täytyy kyetä rajaamaan kysymys oikein. Tutkijan täytyy myös saada vastaaja kirjoittamaan kaikki tietonsa asiasta, sillä useinkaan lisäkysymysten tekeminen ei ole mahdollista. Esittelen seuraavassa tutkimusprosessini kyselyn toteuttamisen ja itse kyselylomakkeen.

Toteutin kyselytutkimuksen syyskuussa 2010 yhdessä hämäläisessä ja yhdessä pohjoissavolaisessa lukiossa yhteensä viidellä abiturienttiryhmällä (84 vastaajaa) äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Vastausaikaa oli noin 70 minuuttia ja tutkijana olin itse kyselytilanteissa paikalla esittelemässä itseni ja vastaamassa mahdollisiin kysymyksiin. Vastaajia kehoitettiin suullisesti useaan kertaan kirjoittamaan vastauksiin kaikki mahdollinen ja heitä pyydettiin mieluusti vaikka arvaamaan

vastaamatta jättämisen sijaan. Lomake palautettiin nimettömänä eikä vastaajien oma opettaja nähnyt vastauksia, millä poistettiin kurssiarvosanaan vaikuttamisen uhka. Tutkimuksessa vastaajat ovat sitaattien mahdollistamiseksi numeroidut ja nimetyt sukupuolensa mukaan. Miespuoliset vastaajat ovat sattumanvaraisessa järjestyksessä luettelona M1, M2, M3 ja niin edelleen, naispuoliset samoin N1, N2, N3 ja niin edelleen.

Kyselylomake on kokonaisuudessaan nähtävissä liitteenä 1. Lomakkeessa vastaustila on rajattu, koska pyrin siten viestimään haluamaani vastausten laajuutta. Lisätilaa oli kuitenkin runsaasti tarjolla sekä vastauslomakkeen viimeisellä sivulla että irtopapereilla. Lomake painettiin kaksipuoliseksi paperinsäästösyistä ja nidottiin yhteen sekoittumisten välttämiseksi. Vastaajia rohkaistiin vapaasti irrottamaan paperit toisistaan, jos vastaaminen siten helpottui. Taustatietoja kysyttiin runsaasti. Niiden kirjoittamiseen ei mene vastaajalta montaa minuuttia, mutta ne voivat antaa arvokasta ja arvaamatonta lisätietoa tutkijalle. Kyselylomakkeessa taustatietoja selvitetään kysymyksissä 1–7. Vastaajilta kysyttiin sukupuolta, jota käytin tässä tutkimuksessa vain helpottaakseni informanttien nimeämistä numeron ja nainen/mies - luokittelun avulla. Sukupuolten väliset erot äidinkielen ja kirjallisuuden taidoissa rajautuvat tutkimuskysymykseni ulkopuolelle, vaikka ne mielenkiintoinen tutkimuskohde olisivatkin. Tutkimuskysymyksen ulkopuolelle rajautuivat tällä kertaa myös minua kiinnostavat itsearvioinnin ja osoitettujen taitojen suhde sekä opiskelijan vapaa-ajan lukemisen vaikutus kertojan käsitteen hallintaan. Lisäksi lomakkeessa kysyttiin varmuuden vuoksi, onko opiskelija suorittanut kaikki lukion pakolliset kurssit. Tällä en katsonut lopulta olevan vaikutusta tutkimustuloksiin kahdesta syystä: ensinnäkin suurin osa vastaajista oli suorittanut kaikki pakolliset kurssit ja toiseksi kysymys ei tarpeeksi selvittänyt sitä, mikä kurssi vastaajalla oli suorittamatta.

Kysymykset 8 ja 9 ovat suoria määrittelytehtäviä, joissa vastaustilaa on niukasti. Näissä kysymyksissä mitataan vastaajan tietoja käsitteistä. Lyhyestä vastauksesta näkee helposti, ovatko vastaajan tiedot puutteelliset, hyvät vai erittäin hyvät. Kysymykset 10 ja 11 etsivät laajempaa tietoa niistä käsitteistä, jotka kiinnostavat minua erityisesti: kertojan asemasta suhteessa kirjoittajaan ja henkilöihämiin sekä kaikkitietävyydestä. Kysymys 11 perustuu havaintoihin aiemmassa kyselytutkimuksessani (Kinnunen 2009), jonka vastauksista oli huomattavissa merkittävä epäselvyys minäkertojan ja kaikkitietävän kertojan käsitteiden välillä. Tämän tutkimuksen kannalta huomasin myös kysyneeni aiheesta turhan kauas karkaavia sivukäsitteitä, jonka vuoksi olen jättänyt aineistosta pois kaksi käsitteparia: kehyskertomus – sisäiskertomus ja subjektiivinen kerronta – objektiivinen kerronta.

Tehtävässä 12 pyydetään lukemaan Rosa Liksomien novelli ”Kun olin lapsi...” teoksesta *Unohdettu vartti* (1986). Novelli valikoitui aineistoksi lyhyytensä ja mielenkiintoisen kertojansa ansiosta. Novelli ei saanut olla liian pitkä, sillä vastausaika oli rajoitettu. Lisäksi lomakkeen kaksi viimeistä tehtävää olivat aikaavieviä. Tehtävä 13 hakee vastaajien analysointitaitoja. Liksomien novellin kertoja on mennessä aikamuodossa puhuva 1. persoonan kertoja, joka novellin lopussa osoittautuu kuolleeksi. Novelli antaa hedelmällisen alustan kertojan erittelylle ja tulkinnalle. Vastaajilta odotettiin tehtävässä 13 monipuolista kertojan lähikäsitteiden käyttöä, onhan niitä jo lomakkeessakin mainittu lukuisia, sekä havainnointi- ja päättelykykyä. Mittapuuna vastausten tulkinnassa olen käyttänyt äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen arviointiohjeita, joista lisää käsittelyosiossa. Kysymys 13 antaa koehenkilöille mahdollisuuden käyttää vastauksissaan ranskalaisia viivoja. Tämä päätös syntyi ajankäytön rajallisuuden lisäksi myös pyrkimyksestä madaltaa kynnystä vastaamiseen. Olen opettajan sijaisuuksia tehdessäni intuitiivisesti havainnut, että oppilaiden halu kirjoittaa esseitä on valitettavan alhainen. Halusin välttää tilanteen, jossa vastaaja hyppää tehtävän yli tai tekee sen huolimattomasti vain koska ei jaksa kirjoittaa.

Analysointitehtävän jälkeen kyselylomakkeessa on laaja tehtävä 14, jossa pyydetään vastaajaa muuttamaan äskeisen novellin kerronta ensimmäisestä persoonasta kolmanteen. Pyrkimyksenäni tässä tehtävässä oli pakottaa vastaajat lähilukuun ja sitä kautta syventämään analysointitehtävässä mieleen tulleita asioita. Tehtävä 15 kerääkin yhteen uuden kertojan ja kirjoittamisprosessin analysoinnin kautta mahdollisimman monipuoliset tiedot vastaajan analysointitaidoista.

Liitteessä 2 on nähtävissä esimerkkinä N56:n täyttämä kyselylomake. On tarpeen mainita, että kaikki tutkielmassa siteeratut vastaukset ovat suoria lainauksia ja kopioitu lomakkeista kirjoitusvirheitä korjaamatta. Vastaajat eivät yleensä ole kiinnittäneet erityistä huomiota oikeinkirjoitukseen, mikä olikin tarkoituksenmukaista, sillä siihen olisi joillakuilla voinut kulua liikaa aikaa. Myös N56:n vastauksissa on lukuisia kirjoitusvirheitä. Valitsinkin hänet esimerkiksi liitteeseen, koska hän ei edusta vastaajista mitään ääripäätä vaan lomake on esimerkki aineiston enemmistöstä. Hän on myös yrittänyt ilmeisen tosissaan vastata täyden tietämyksensä mukaan, sillä hänen vastauksissaan ei ole suuria ristiriitaisuuksia eri tehtävien välillä. Hän on vastannut suurimpaan osaan kysymyksistä. Liitteenä olevassa täytetyssä lomakkeessa merkintä ”■” tarkoittaa, että vastaaja on rastittanut kyseisen vaihtoehdon. ”□” tarkoittaa tyhjää vaihtoehtoa, jota vastaaja ei ole rastittanut. Nähdäkseni esimerkkipäätöksiä-

liite on hyvä lähtökohta tutkielmani lukemiselle, sillä se valottaa tutkimusaineistoa yksinkertaistettuna ja siitä on helppo jatkaa koko aineistoa kokoavaan käsittelyyn.

2 TUTKIMUKSELLISET LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa esittelen 2000-luvun keskusteluja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta, ylioppilaskokeesta ja opetuksen ja tieteen suhteesta. Käyty keskustelu on paitsi mielenkiintoinen, tämän tutkielman kannalta tärkeä juuri lähtökohtien määrittelyä varten. Teoreettisten valintojen lisäksi koen tarpeelliseksi esitellä sen tahon, jolle haluan mielipiteeni ja tutkimustulokseni tuoda ilmi, opinnäytetyöni yleisön lisäksi. Vaikka useimmiten kirjallisuuden opinnäytetöissä otetaan kantaa teoreettiseen, tieteelliseen keskusteluun, tämä tutkimus pyrkii ottamaan osaa tieteen lisäksi koulumaailman ajatustenvaihtoon.

Kokonaisten julkaisujen rinnalle olen kerännyt äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta koskevan keskustelun valottamiseksi artikkeleita ja mielipidekirjoituksia kolmesta lehdestä. *Virke* on Äidinkielen Opettajain Liiton lehti, joka toimii liiton tiedotuskanavana. *Avain* on Kirjallisuudentutkijain Seuran aikakauslehti. Suomalainen kulttuurilehti *Hiidenkivi* on myös julkaissut ajoittain mielenkiintoista keskustelua kirjallisuudenopetuksesta. Pyrkimyksenäni on myös herättää keskustelua.

2.1 Keskustelu käsitteistä ja teksti–konteksti -suhteesta

Elina Koukin väitöskirja nosti esiin keskustelun lukio-opiskelijoiden oikeusturvan äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeessa. Koukin väitöskirja on selvitys oppikirjojen kertojan käsitteen käsittelystä sekä hänen vuoden 2007 ylioppilaskoeaineiston perusteella tekemänsä tutkimus kokelaiden kertoja-käsitteen osaamisesta. Hänen mukaansa oppikirjat eivät tue käsitteiden oppimista tarpeeksi, mikä näkyy esimerkiksi vuoden 2007 tekstitaidon kokeen vastauksissa (Kouki 2009a, 112). Oppilaiden tasa-arvo ei siis toteudu lukioissa kansallisella tasolla tarkasteltuna, sillä oppikirjat eivät yhtenevästi kykene vastaamaan opetussuunnitelman ja ylioppilastutkintolautakunnan vaatimuksiin käsitteiden käytöstä (mt., 179). Saman ilmiön peruskoulun puolella ovat huomanneet esimerkiksi Anna-Riikka Ollila ja Reetta Titoff (2009, 36) pro gradu -tutkielmassaan *Elämyksellistä analyysia peruskouluun!* Kirjallisuudenopetuksen kehittämisen suuntaviivoja oppilaiden näkökulmasta. Toki ammattitaitoiset ja koulutetut opettajat tasoittavat oppikirjojen välisiä eroja, mutta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tuntimäärä ei riitä kaiken tarvittavan opettamiseen (Kouki 2009a, 179–180), eivätkä opettajatkaan ole tasapäisiä keskenään.

Mitä käsitteitä opiskelijan tulisi sitten opetuksen perusteella hallita ylioppilaskoetta varten? Lukion opetussuunnitelmassa 2003 mainitaan seuraavat käsitteet esimerkkeinä: ”kerrontateknisiä keinoja, esimerkiksi kertoja, näkökulma, aihe, henkilö, aika, miljö, teema, motiivi, lyriikan käsitteinä esimerkiksi runon puhuja, säe, säkeistö, rytmi, mitallisuus, toisto, kielen kuvallisuus” (LOPS 2003, 35). Äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen tekstitaidon osuuden vaatimuksista saa kuvan *Ylioppilastekstejä*-julkaisusarjasta, joka käsittelee vuosittain keväisen ylioppilaskokeen eritasoisia vastauksia. Vuoden 2008 julkaisussa on Karl Grünin lyhyt artikkeli ”Äidinkielen ja kirjallisuuden käsitemaailma”, josta on luettavissa yhden, sensorinakin toimivan opettajan mielipide siitä, mitä käsitteitä lukion oppimäärän läpikäyneen tulisi osata. Grün myöntää osan käsitteistä olevan vain ”yläkäsitteitä”, jotka kätkevät ”taakseen kokonaisen uuden ala- ja lähikäsitteiden maailman” (Grün 2008, 27). Tässä listassa on sana *kertoja*, jonka alle Grün nähtävästi sijoittaa kaikki aihetta sivuavat ala- ja lisäkäsitteet. Mervi Murto on kirjoittanut vuoden 2007 julkaisussa lyhyesti sen, mitä lautakunta oletti kokelaiden kertojan käsitteestä tietävän, kun sitä kysyttiin kyseisen vuoden tekstitaidon kokeessa. Hänen mukaansa ”[v]alitettavan monet kokelaat unohtivat, että kertoja on muutakin kuin henkilöahmo. [--] Moni eksyikin pohdiskелеmaan niitä näitä [--].” (Murto 2007, 22.) Aineistonovelli olisi tarjonnut Murron mukaan analyysiin lukuisia tarttumakohtia: kertojan asennon, tarkastelupisteen, aikamuodon ja kertojanlaadun vaihdot sekä epäuskottavuuden (mt., 23).

Koukin väitöskirja ottaa kantaa myös tuntirakenteen tuomiin ongelmiin: ajanpuutteen takia on hänen mukaansa mahdotonta opettaa kuudessa kurssissa kaikkea sitä, mitä lukion opetussuunnitelmassa oletetaan. Samaa mieltä on esimerkiksi Karl Grün, joka tunnustaa *Ylioppilastekstejä 2009* -julkaisussa: ”Uusi koe ja uusi opetussuunnitelma ovat tehneet äidinkielen opetuksestani extreme-lajin” (Grün 2009, 11). Grün perustelee tunnelmaansa kiireellä: opetussuunnitelman tavoitteet ovat mahdottomia saavutettavaksi (mp). Opetuksen kannalta oikeiden käsitteiden valinta jää opetussuunnitelmaa ja oppikirjoja soveltavan opettajan vastuulle. Nuorta opettajaa ei käsitteiden sekavuuden keskellä rohkaise opetusneuvos, äidinkielen jaoksen puheenjohtaja Pirjo Singon kommentti ”En ole vielä kohdannut lukion äidinkielen opettajaa, joka ei olisi opettanut tekstitaitokokeemme kysymyksissä käytettyjä käsitteitä [--]” (Sinko 31.1.2010). Henkilökohtainen toiveeni on, että äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktisissa opinnoissa opitaan tuo tärkeiden käsitteiden poimiminen epätärkeiden joukosta. Suhtaudun asiaan pelonsekaisin tuntein: miten Tampereen yliopiston opettajankoulutus vastaa tähän oppimistarpeeseen, jää nähtäväkseni lukuvuonna

2011–2012. Lisäksi Pirjo Singon kommentti ylioppilaskokeen historiaa esittelevässä teoksessa antaa hyvän esimerkin keskustelun vaikutusmahdollisuuksista. Hän mainitsee käsitteitä koskevan keskustelleen olleen pitkä ja käyttää nimenomaan perfektiä. ”Pitkä keskustelu on myös käyty siitä, mitä termejä ja käsitteitä lukijan tulee lukion päättökokeessa hallita, mitkä ovat ne työkalut, joilla lukija käy käsiksi teksteihin ja ilmaisee lukemistulostaan” (Sinko 2008, 147). Vaikka keskustelu on ylioppilastutkintolautakunnassa huomattu ja siihen on osallistuttu, sen tuloksia ei ole selkeästi missään ilmaistu. Pitkän keskustelun päättyminen viittaisi päätöksiin ja lopputuloksiin, mutta jos niitä ei missään ilmaista, voidaanko olettaa keskustelun lopultakaan vaikuttaneen mihinkään? Toivottavasti tämä luulo osoittautuu vääräksi uuden opetus suunnitelman ilmestyttyä, mutta tilanne ei näytä hyvältä. Jo vuonna 2002 Pirjo Sinko on kirjoittanut: ”Tekstin lukija tarvitsee työkalut, jotka avaavat tekstin merkitykset ja syventävät tulkintaa. [--] Parhailaan ollaan siis varustamassa ja ajankohtaistamassa koululaislukijan työkalupakkia.” (Sinko 2002.)

Pääkäsitteiden joukon määrittelemiseksi on tarjottu keskustelussa erilaisia vaihtoehtoja. Juha Rikama ehdottaa *Hiidenkiven* 1:2002 artikkelissaan, että koulumaailmassa huomattaisiin se mikä koulun kirjallisuudenopetuksessa on tärkeää. Hänen mukaansa se on ”kirjallisuusinstituution säilyttäminen kasvattamalla uusia lukijasukupolvia ja opettamalla tavallisten lukijoiden tarvitsemia kirjallisuudesta puhumisen tapoja.” (Rikama 2002.) Hänen mukaansa käsitteitä ei tarvittaisi kouluopetuksessa lainkaan, sillä nuoret ovat ”jokamieslukijoita”, jotka eivät käytä teoriaa tai käsitteitä vaan tekevät ”yleiskulttuurisen tulkinnan” (mp). Rikaman ehdotusta heti kommentoinut Tuula Uusi-Hallila myöntää, että toki kirjallisuudesta voidaan puhua ilmeikkain käsitteitä: ”Kun yritetään ymmärtää esimerkiksi henkilöiden käyttäytymistä eri tilanteissa, fiktiivisistä henkilöistä puhutaan kuin arkielämän yhteisistä tuttavista. Tällöisessä kirjallisuuden tarkastelussa riittää useimmille oppilaille haastetta pitkäksi aikaa.” (Uusi-Hallila 2002, 15.) Kuitenkin hän korostaa, ettei lukijana kehittyminen voi jatkua, jos jäädään vain tälle tasolle: ”Näkökyky kehittyy kuin kolmiulotteista kuvaa katsoessa. Varsinkin nykykirjallisuus vaatii usein lukijaa kiinnittämään huomiota esimerkiksi kerrontatekniikkaan.” (Mt., 16.) Tämän takia Uusi-Hallilan mukaan kouluopetuksessa tarvitaan käsitteitä. Jo aiemmin tässä työssä lainaamani Pirjo Singon kommentti vuonna 2002 käynnissä olleesta oppilaan työkalupakin kehittämisprojektista vastasi juuri Rikaman *Hiidenkiven* artikkeliin. Singon mukaan käsitteet ovat tarpeellisia, mutta niiden on liityttävä paremmin juuri oppilaan tarpeeseen käyttää käsitteitä. (Sinko 2002.)

Kuten jo aiemmin totesin, tämä projekti on edelleen pahasti kesken, mutta toivottavasti edelleen käynnissä.

Ajan kuluessa Rikama on lieventänyt sanomisiaan käsitteiden tarpeettomuudesta, ja hän kirjoittaa *Virkkeessä* 3:2005, että oppilaalle kirjallisuuden tarkastelu tutkimuksellisista näkökulmista ei ole niinkään tärkeää, vaan kirjallisuudesta iloitseminen. Hänen mukaansa kouluopetuksen täytyisi opettaa oppilaalle tapa, jolla hyödyntää kertomuksia omien kokemustensa ja elämänsä käsittelyyn. Hän tukee käsityksensä kognitiivisten narratologioiden esittämään ajatukseen siitä, että ”kirjallisuuden kertomusten avulla ihmiset prosessoivat omia kokemuksiaan ja etsivät samalla oman elämäntarinansa suuntaa” (Rikama 2005). Kyseistä ajatusta ovat esitelleet esimerkiksi Teemu Ikonen ja Matti Hyvärinen artikkeleissaan *Avaimessa* 1:2004. Rikaman esitykseen siitä, että kouluopetuksen pitäisi antaa ohjeet oman elämän peilaamiseen kirjallisuuden kautta yhtyvät esimerkiksi Samuli Hägg *Avaimessa* 2:2006² ja Elina Kouki *Avaimessa* 1:2009³. Toisaalta oman näkökulmansa tälle asialle antaa esimerkiksi Kai Mikkosen artikkeli ”Elämän tarina, kertomuksen rajat” *Avaimessa* 1:2005, jossa hän käsittelee ihmisen elämää ja kertomusta rinnakkaisina ja päällekkäisinä ilmiöinä. Rikaman artikkeli ”Kontekstuaalisesta tulkinnasta” (*Avain* 1:2010) kokoaa yhteen keskustelun, joka 2000-luvulla on käyty kirjallisuuden kouluopetuksen saamasta formalistisesta suunnasta. Rikaman mukaan kontekstuaalisuus pitäisi ottaa mukaan opetukseen, sillä formalistisin käsittein tekstiä analysoimaan keskittynyt henkilö ”ei useinkaan näe metsää puilta eli kaunokirjallisen teoksen tai tekstin kokonaisuuden ilmaisemaa merkityssisältöä sen yksittäisiltä rakennusosilta” (Rikama 2010). Keskustelu kirjallisuudenopetuksen kehittämisestä perustuu täten pohjimmiltaan kirjallisuudentutkijoiden peruskiistaan: teksti vai konteksti?

Käsitteistä ylipäänsä on kirjoittanut esimerkiksi Mika Hallila *Avaimessa* 2:2007. Hänen artikkelinsa ”Kirjallisuudentutkimuksen teoreettiset käsitteet ja kohteen ’toiseus’” mukaan käsitteitä voidaan käyttää huolelta silloin, kun niiden käyttäjä ymmärtää, että käsitteen kohteessa on aina ”jotakin, jota käsite ei tavoita” (Hallila 2007). Hän esittää, että kirjallisuudentutkimuksessa on ollut ja on edelleen sisäinen taistelu siitä, tarvitaanko teoriaa ja

² Häggin mukaan ”narratologisista käsitteistä saataisiin [--] kiinnostavampia, jos kiinnitettäisiin enemmän huomiota niiden omaan tulkinnalliseen luonteeseen.” Hänen mukaansa esimerkiksi kognitiivinen narratologia antaisi lukijalähtöisyydellään ratkaisun tähän. (Hägg 2006.)

³ ”Oppilaan mahdollisuus prosessoida kertomusten avulla omia kokemuksiaan on kirjallisuudenopetuksessa tärkeintä” (Kouki 2009b).

käsitteitä ylipäätään (mp). Ainakin koulumaailmassa tämä keskustelu on ollut vilkasta. Satu Kiiskinen ja Nana Smulovitz kysyvät *Avaimessa* 1:2004, onko kirjallisuudella itseis- vai välinearvo kouluopetuksessa. Heidän mukaansa tärkeää on miettiä, onko kirjallisuuden opetuksen tavoite oppilaan kielenkäytön kehittäminen, elämänarvojen välittäminen vai suhteen luominen oppilaan ja sanataiteen välille. (Kiiskinen ja Smulovitz 2004, 64.) Jos näitä kaikkia pidetään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteina, pitää opetuksen resurssit arvioida ja toteuttaa uudelleen.

2.2 Keskustelu opetuksen ja ylioppilaskokeen kehittämistarpeesta

Tärkeiden käsitteiden joukkoa ei siis ole selkeästi määritelty. Kun opettajat sitten joutuvat itse tekemään päätöksen niistä käsitteistä, joita opettavat, esiintyy opetuksessa suurta vaihtelua kansallisesti katsottuna. Tämä taas johtaa ylioppilaskokeessa epätasa-arvoon ja oppilaiden oikeusturvan vaarantumiseen. Koukin väitöskirjasta julkaistiin *Helsingin Sanomissa* ja *Aamulehdessä* uutiset, joiden mukaan tekstitaidon kokeen tehtävät, erityisesti niissä vaaditut käsitteet, ovat liian vaativia opetettuihin asioihin nähden ja että oppilaiden oikeusturva ei toteudu kokeessa.⁴ Kirjallisuuden opettamisen vaikeudesta onkin kirjoitettu aihetta koskevassa keskustelussa. Jopa *Ylioppilastekstejä 2009* -julkaisussa opettaja saa myöntää, että opettaminen on mahdotonta annetussa viitekehyksessä (Grünn 2009, 11). Kiiskinen ja Smulovitz (2004) kirjoittavat *Avaimessa*: ”Samat kouluja koskevat ongelmat, jotka lehdistä luettuna tuntuvat etäisiltä, odottavat siellä työpaikalla konkreettisina tosiasioina joka aamu.”

Opettaja Tuulikki Alsta nostaa vuoden 2003 mielipidekirjoituksessaan (*Virke* 3:2003) esiin vielä erilaisen näkökulman äidinkielen ja kirjallisuuden opettamista koskevaan keskusteluun. Hän kirjoittaa, kuinka hänen itsetuntonsa romahti kevään 2003 ylioppilaskoetulosten tultua, kun hänen arvioimansa pisteetykset laskivat roimasti ylioppilastutkintolautakunnassa. Hän kysyy, miten voi luottaa edelleen omaan opetukseensa ja arviointiinsa, kun syksyllä prosessi alkaa jälleen alusta uusien abiturienttien kanssa. Hänen mukaansa edes sensoreilla ei ole yhtenevää linjaa arvostelussa. ”Poikkeuksellisesti yhtenä opettajalukijanamme toimi keväällä 2003 ylioppilastutkintolautakunnan sensori. Yhdessä arvioimiamme aineita pudotettiin rajustikin.” (Alsta 2003, 43.) Mielipidekirjoitusta välittömästi kommentoinut Tuula Uusi-

⁴ ”Väittelijä: Kohtuuttomia tehtäviä äidinkielen YO-kokeessa” (Liiten 13.1.2010). ”Äidinkielen yo-koe tenttaa termejä, joita ei ole opetettu” (Tolvanen 16.1.2010).

Hallila rauhoittaa tilannetta vastaamalla: ”YTL:n arvostelu perustuu siihen, että kaukaa näkee paremmin: aineen lukee oppilaalle vieras sensori, joka suhteuttaa tekstin satoihin muihin teksteihin” (Uusi-Hallila 2003, 44). Hän ei kuitenkaan vastaa kysymykseen sensorien toisistaan poikkeavista arvioinneista. Saman kysymyksen tulee esittäneeksi Elina Kouki väitöskirjassaan, kun hän kirjoittaa: ”Tutkimusaineistoni perusteella **jotkut sensorit** hyväksyivät epätäsmällisiä, kirjallisuustieteellisesti ajatellen jopa vääriä käsitteitä kuvaamaan Sundin romaanin *kertojaa*” (Kouki 2009a, 177, lihavointi RP).

Oman osansa keskusteluun antavat lukuisat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen liittyvät opinnäytetyöt, joita viime vuosina on ilmestynyt eri yliopistoista. Jo mainitsemani Ollilan ja Titoffin pro gradu -tutkielma vuonna 2009 Jyväskylän yliopiston kirjallisuuden oppiaineesta huomioi peruskoulun kirjallisuudenopetuksen sekavuuden ja tarjosi hyviä vinkkejä opetuksen selkeyttämiseksi (palaan vinkkeihin myöhemmin tässä tutkielmassa). Johanna Tiuraniemi on tutkinut Turun yliopistossa 2010 Suomen kielen oppiaineessa oppikirjojen ja tekstitaidon kokeen suhdetta pro gradussa Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen antamat valmiudet tekstitaidon kokeen kriittistä lukutaitoa vaativien tehtävien suorittamiseen. Oppikirjoja on tutkinut niin ikään Timo Koskinen 2010 Helsingin yliopistossa pro gradussa Informaatiokulku äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa.

Elina Koukin (2009a, 35) mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta koskeva keskustelu on koskenut viime aikoina lähinnä sitä, mitä kirjallisuustieteellisestä teoriasta pitäisi koulussa opettaa. Tärkeämpi kysymys hänen mukaansa olisi *miten* opettaa. Yliopisto ja akateeminen yhteisö ovat vastuussa opettajankoulutuksesta ja ”kirjallisuuden koulukieliopin” syntymisestä. Nyt kirjallisuudenopettajien koulutus jää vajavaiseksi, koska yliopistojen kirjallisuusopinnoissa ei tarpeeksi painoteta kirjallisuuspedagogiikkaa. (Mt., 59.) Väitöskirjan tutkimuksen mukaan vuoden 2007 ylioppilaskokelaat esimerkiksi käyttivät vastauksissaan kaikkitietävän kertojan käsitettä ”adjektiivisesti, ei kirjallisuustieteellisenä käsitteenä vaan arkikielen käsitteenä” (mt., 176). Koukin väitöskirja esittää kirjallisuudenopetuksessa olevan kolme ongelmaa: ”Käsitteenopettamisprosessi ei toteudu oppikirjoissa. [--] Kirjallisuustieteellisten käsitteiden määrittely [on] epämääräistä. [--] Arkikäsitteiden ja tieteellisten käsitteiden välistä eroa ei tiedosteta.” (Mt., 183–184.)

Kirjallisuutta opetetaan ja sitä pidetään tärkeänä. 2000-luvulla PISA-kokeissa pärjänneet suomalaisnuoret ovat herättäneet kansallista ylpeyttä. Hannu-Pekka Lappalaisen selvitys

peruskoulun oppimistuloksista osoittaa, että peruskoululaisten lukutaito on hyvä. Peruskoulun oppikirjat ovat hänen mukaansa painottuneet kirjallisuuteen, lukemiseen ja mediateksteihin. (Lappalainen 2004, 150–151.) Pentti Leinon mukaan ylioppilaskoe testaa lukutaitoa, kirjoitustaitoa ja lukion oppimäärää (Leino 2008, 121). Hänen mukaansa ylioppilaskoe on kypsyyskoe, jossa mekaaninen luenta ei riitä. Kokeessa mitataan tekstien käsittelytaitoa, kypsyyttä tiedon vastaanottamiseen sekä kykyä merkitysten ja uskottavuuden pohdintaan. (Mt., 126–127.) ”Kun on tietoa teksteistä, niiden ymmärtäminen syvenee”, kirjoittaa Pirjo Sinko (2008, 147). Hyvän peruskoulutaustan, lukion opetussuunnitelman ja ylioppilaskokeen tavoitteiden perusteella suomalaisnuorten lukutaitoa pidetään hyvänä. Lukutaidosta on kirjoitettu paljon, myös opinnäytteitä. Esimerkiksi Salla-Maaria Suuriniemi kirjoitti 2010 Tampereen yliopiston Suomen kirjallisuudessa pro gradunsa aiheesta nuorten tekstuaalinen lukutaito. Mielenkiintoista on, että Suuriniemen tutkimus antaa viitteitä siitä, ettei lukutaito olekaan niin hyvä kuin olemme kuvitelleet sen olevan. Hänen mukaansa nuoret eivät osaa lukea esimerkkitekstiä parodiana, joten heiltä puuttuu tekstuaalinen, parodinen lukutapa. Kun vielä PISA-tuloksetkin ovat laskussa⁵, kirjallisuudenopetuksen kehittämistarve tulee julkiseksi ja keskustelu on erittäin ajankohtainen. Aiemmin lainaamani Pirjo Singon kommentti tiedon ymmärrystä lisäävästä luonteesta nousee tärkeäksi.

Opetuksen ja ylioppilaskokeen kehittäminen on siis tarpeen. Pirjo Sinko vastasi Elina Koukin väitöskirjasta julkaistuihin artikkeleihin molemmissa lehdissä (*HS* 27.1.2010; *AL* 31.1.2010) ja Kouki taas Singon mielipidekirjoitukseen (*HS* 30.1.2010 ja *AL* 4.2.2010). Keskustelusta on havaittavissa asetusten ja käytäntöjen välinen ristiriita. Äidinkielen jaoksen puheenjohtajana Sinko puhuu paljon siitä, mitä asioista on säädetty ja perustelee siten argumenttejaan. Äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorina toimiva Kouki taas kertoo, kuinka asiat käytännössä ovat. Teksteistä voi huomata, etteivät asetukset ja käytäntö useinkaan kohta toisiaan. (Kinnunen ja Reinikainen 2010.) Keskustelu on hyvin käynnissä, mutta onko se lopultakaan onnistunut todella vaikuttamaan vallitsevaan tilanteeseen? Palaan luvussa 5 siihen, mitä tilanteelle olisi esittelemäni keskustelun ja toisaalta saavuttamieni tutkimustulosten valossa minun mielestäni tehtävissä.

⁵ Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote PISA 2009 -tutkimuksen tuloksista 7.12.2010
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2010/12/pisa2009.html>

3 KIRJALLISUUDEN OPETUS- JA TUTKIMUSKÄSITTEISTÖN SUHDE KÄYTÄNNÖSSÄ

Edellisessä luvussa esittelin sitä keskustelua, jota viime vuosina on käyty äidinkielen ja kirjallisuuden ammattilaisten keskuudessa. Esitän, että yksi tärkeimmistä aiheista keskustelussa on ollut käsitteiden käyttö opetuksessa. Tässä luvussa tarkastelen lähemmin, miten kyselykouluissani käytössä oleva oppikirja suhteutuu tutkimuskäsitteistöön. Sana ”tutkimuskäsitteistö” viittaa tietenkin todella laajaan alueeseen kirjallisuudentutkimuksen kentällä. Koska käytän vertailussa apunani vain klassista narratologiaa, esittelen vertailun lisäksi yhtä tieteellistä solmukohtaa – kaikkítietävää minäkertojaa – käsittelevää tutkimusta laajemmin luvun lopussa.

Elina Kouki on koonnut listan oppikirjoissa esiintyvistä kertojan käsitteistä. Pidän tätä moninaista listaa hyvänä esimerkkinä tilanteen haastavuudesta, vaikka itse pureudunkin vain yhteen oppikirjaan.

Oppikirjoissa tietenkin opetetaan *kertoja*-käsite; onhan se mainittu opetussuunnitelmassakin. Sitä ei kuitenkaan opeteta samalla tavalla kaikissa oppikirjoissa, vaan niissä on koko joukko erilaisia, narratologiastakin tuttuja *kertoja*-käsitteitä (esim. *dramatisoituva, dramatisoitumaton, dramatisoiva, dramatisoimaton kertoja, ensimmäisen persoonan kertoja eli minäkertoja, tarinaan osallinen minäkertoja, eläytyvä, etäällä oleva, häivytetty, kätkeytynyt, lähellä oleva, näkyvä, näkymätön, näkymättömiin jättäytyvä, ulkopuolelta tarkasteleva tarinanulkoinen, eläytyvä ulkopuolinen, viaton, naiivi, henkilöihin samastuva ja eläytyvä kertoja, kolmannen persoonan kertoja eli hänkertoja, eläytyvä tai objektiivinen hänkertoja, kaikkítietävä kertoja, kaikkítietävä hänkertoja, rajoittunut kaikkítietävyys, valikoiva kaikkítietävyys, kommentoivasti kaikkítietävä, epäluotettava kertoja jne.*). (Kouki 2009b, 53–54.)

3.1 Oppikirjan suhde tieteeseen

Opetus- ja tutkimussanastossa on eroavaisuuksia. Elina Kouki on pohtinut kirjallisuudentutkimuksen ja -opetuksen käsitteiden suhdetta. Hänen mukaansa kirjallisuuden kouluopetus tarvitsisi oman tarkasti määritellyn käsitteistönsä, jonka suhde tieteeseen olisi selvä. (Kouki 2009a, 191.) Koska tällaista käsitteistöä ei ole vielä luotu ja opetuksessa kuitenkin käytetään käsitteitä, pitää mielestäni akateemisen ja koulumaailman väliset erot selvittää. Opettaja ei toki voi suoraan käyttää kaikkia kirjallisuustieteellisiä käsitteitä, mutta yksinkertaistamisen tarpeelliset kohteet ja tavat voidaan nähdä monella tavalla. Tässä luvussa

esittelen niitä yksinkertaistuksia, jotka ovat tarpeellisia tutkimukseni kannalta. Tutkimusteorian puolelta esittelen perinteistä narratologian perustaa Gérard Genetten, Shlomith Rimmon-Kenanin ja Pekka Tammen kautta. Vertaan perinteistä narratologiaa kyselykouluissa käytössä olevaan WSOY:n oppikirjaan *Äidinkieli ja kirjallisuus: Käsikirja* (toim. Anne-Maria Mikkola ja Lasse Koskela 2004, = KK). Perinteinen narratologia on vertailukohteena oppikirjalle siksi, että en näe *Äidinkieli ja kirjallisuus* -käsikirjassa viitteitä uudenkaan narratologian suuntauksiin. Vaikkei *Äidinkieli ja kirjallisuus* -käsikirjan taustalla vaikuttavia teorioita suoraan missään mainitakaan, oletan kuitenkin että tekijöiden käsitys kirjallisuudentutkimuksesta näkyy oppikirjassa. Joissakin kohdissa käytän tieteen ja koulumaailman välisenä linkkinä Yrjö Hosiailuoman teosta *Kirjallisuuden sanakirja* (2003). Elina Kouki kirjoittaa, että viime aikoina on ilmestynyt paljon kirjallisuuden perusteoksia, jotka toimivat siltana kouluopetuksesta kirjallisuustieteeseen (Kouki 2009a, 35). *Äidinkieli ja kirjallisuus* -käsikirjan tekemien teorian yksinkertaistusten käsittelyssä on mielestäni joskus selventävää havainnollistaa ilmiötä paitsi itse teorian, myös sen mutkia tieteessä hieman suoristaneen *Kirjallisuuden sanakirjan* kautta.

Ensimmäinen selkeä yksinkertaistus lukio-opetuksessa liittyy kerronnan tasoihin. Kirjallisuuden välitysprosessista tekijä ja lukija ovat lukiotason käsitteitä. Kirjallisuudentutkimuksessa taas vaikuttaa perinteinen narratologian malli kirjallisen viestinnän tasoista. Pekka Tammi esittelee niin kutsutun Boothin-Chatmanin mallin narratologian perusteoksessaan *Kertova teksti* (1992). Mallin mukaan fyysinen tekijä on samalla tasolla fyysisen lukijan kanssa, sisäistekijä ja -lukija hahmottuvat tekstin taustalle samalle tasolle keskenään ja kertoja kertoo tapahtumat kuvitteelliselle yleisölleen (mt., 23.) Fyysisen tekijän roolia ei pidetä merkittävänä tulkinnan osana, sillä romanttinen tekijäkäsitys on väistynyt ja kirjailijan rooli muuttui uskriteikin vaikutuksesta (Kaarto 2003, 163). Roland Barthesin mukaan ”[k]irjailijan kuolema on lukijan syntymän väistämätön hinta” (Barthes 1993, 117). Myöskään *Äidinkieli ja kirjallisuus* -käsikirja ei mainitse tekijää esitellessään ”työvälineitä proosan erittelyyn” (KK, 256–263). Uusimmassa kirjallisuudentutkimuksessa tekijä vaikuttaa syntyvän uudestaan⁶, mutta se ei vielä näy oppikirjassa. Yksinkertaistus näkyy siinä, ettei tekstuaalisen viestinnän tasoja esitellä oppikirjassa lainkaan.

Tekijän roolin vastakohtana lukijan asema kirjallisuudentutkimuksessa on vahva ja lukijaa käsitellään oppikirjassakin useissa kohdissa. Shlomith Rimmon-Kenanin mukaan merkitys

⁶ Ks. esim. autofiktiivisyydestä kirjoittava Päivi Koivisto 2006.

syntyy lukijan osallisuudesta ”ja samoin myös teksti muotoilee lukijansa” (Rimmon-Kenan 1983/1991, 149). Yrjö Hosiailuoma (2003, 777) kirjoittaa *Kirjallisuuden sanakirjassa*, että vastaanottoa koskevassa teoriassa, kuten reseptioestetiikassa, lukija nähdään teoksen merkityksen synnyttäjänä odotushorisonttinsa viitekehyksessä. Lukija on tekstin kommunikaatiopari ja konkretisoija. *Äidinkieli ja kirjallisuus* -käsikirja korostaa lukijan tulkitsevaa roolia. Odotushorisontti ja lukijapositio nimetään molemmat osaksi vastaanottajan kontekstia (KK, 28). Lukutaidon merkityksestä tulkinnalle *Äidinkieli ja kirjallisuus* -käsikirja mainitsee lukijan vastuun tekstilajien hallinnasta (KK, 156). Kerronnan tasoja sen kummemmin erittelemättä kyseinen oppikirja esittelee sisäislukijaan verrattavan ”lukijan roolin”, jonka ”kertoja tulee luoneeksi” ja joka syntyy, kun ”[k]ertoja olettaa jotkin asiat lukijalle tutuiksi eikä siis selittele niitä sen enempää. Jotkin toiset asiat hän saattaa olettaa lukijalle oudoiksi, jolloin hän kuvaa niitä tarkemmin.” (KK, 259.) Oppikirja on tutkimuksen kanssa samalla linjalla lukijan tulkitsevasta roolista, mutta tekstuaalisen viestinnän tasoja ei selkeästi käsitellä.

Tekstin kertojan päätehtävänä on Rimmon-Kenanin (1991, 10) mukaan kertomuksen välittäminen. Hosiailuoman mukaan kertoja on ”se puhuva ääni, joka kertoo [--] tarinan” (Hosiailuoma 2003, 411). *Äidinkieli ja kirjallisuus* -käsikirja mukailee näitä määritelmiä: kertoja ”kertoo tapahtumat” ja on ”hahmo tai ääni” (KK, 258). Kertojan perustehtävän suhteen yksinkertaistusta ei siis vielä esiinny. Kertojan lukuisat tyypit, alakäsitteet ja aiheita sivuavat määritelmät aiheuttavat kuitenkin opetuksen sekavuutta. Seuraavaksi erittelen tätä moninaisuutta.

Kertoja puhuu joko omistaan tai henkilöhahmojen tapahtumista ja tunteista. Tämän mukaan kertojat voidaan jakaa käyttämänsä persoonansa mukaan. Hosiailuoma esittelee minä- ja hän-kerronnan ja pitää näiden yleisimpänä tuntomerkinä yksikön ensimmäisen tai kolmannen persoonan käyttöä (Hosiailuoma 2003, 412). Kuitenkin perinteisessä narratologiassa kertojan nimeäminen käytetyn persoonan mukaan nähdään ”vajaana” (Genette 1980, 243). Rimmon-Kenan (1991, 121) puhuukin kertojan osallistuvuudesta ja Genetten (1980, 244–245) käyttämät käsitteet ovat homodiegeettinen (osallistuu tarinaan) ja heterodiegeettinen (ei osallistu tarinaan). *Äidinkieli ja kirjallisuus* -käsikirja esittelee minäkertojan: ”Kertoja voi puhua itsestään ja omista havainnoistaan ja käyttää yksikön ensimmäistä persoonaa.” (KK, 259.) Käsikirjassa valittu linja on siis jaotella kertojat käytetyn persoonan mukaan. Se olisi varmasti vielä perusteltavissa yksinkertaistamisen pakollisuudella, mutta käsikirja ei esittele hän-kertojaa, vaan heti minäkertojan jälkeen

määritellään kaikkietävä kertoja. Valittu linja jää ikään kuin kesken, sitä ei toteuteta loppuun. Täten kertojan persoonan tai osallistuvuuden käsittelyssä on kirjallisuudenopetuksessa solmukohta, jonka epäselvyyttä arvostelen. Samalla kannalla ovat Ollila ja Titoff pro gradussaan (2009, 38). Elina Kouki esittelee väitöskirjassaan tekemänsä laajamittaisen selvityksen lukioissa käytössä olevien oppikirjojen käyttämistä käsitteistä, esimerkiksi kaikkietävästä kertojasta. Hänen selvityksestään käy ilmi esimerkiksi, että *Lähde*-nimisessä kirjasarjassa hänkertoja ja kaikkietävä kertoja ovat synonyymeja. (Kouki 2009a, 80.) Palaan tähän ongelmaan seuraavissa luvuissa.

Käsikirjan voisi kuvitella havainnollistavan kertojan läsnäolon asteen käsitteellä Genetten homo- ja heterodiegeettisyyden ajatuksen. Läsnäolon aste kuitenkin yhdistetään Rimmon-Kenanin (1991, 122–127) esittämiin havaittavuuden asteisiin (miljööön kuvaus, henkilöiden identifiointi, ajallinen yhteenvedo, luonteen määrittely, henkilöiden sanomatta tai ajattelematta jättämisen raportointi ja kommentaari).

Kertojan läsnäolon aste – hänen ”kuuluvuutensa” tai ”näkyvyytensä” – teoksessa voi vaihdella suuresti. Kertoja voi esittää kertomuksensa neutraalisti ja eleettömästi: hän ei ota kantaa teoksen tapahtumiin eikä viittaa omiin mielipiteisiinsä. Aivan toisenlaiselta kuulostaa kertoja, joka kommentoi tapahtumia, pysähtyy pohdiskelemaan niitä tai jopa puntaroi omia sanomisiaan. (KK, 258.)

Esittely kertojan läsnäolon asteesta yhdistyy myös kerronnan objektiivisuuteen ja subjektiivisuuteen sanojen eleeen, neutraali ja tapahtumien kommentointi kautta. Käsikirja esittelee tämän jaon: ”Joskus kertoja voi olla niin ’näkömätön’, että kerronta vaikuttaa täysin neutraalilta ja persoonattomalta” (KK, 260). Samassa yhteydessä huomautetaan, että vaikka kertoja vaikuttaisi huomaamattomalta, kertojan valinnat ja esitystapa ovat joka tapauksessa läsnä (mp). Saman huomautuksen tekee Rimmon-Kenan, jonka mukaan ”on lähes mahdotonta avata suutaan paljastamatta jotain henkilökohtaista ’näkökulmaa’ [--]” (Rimmon-Kenan 1991, 93). Käsikirja yhdistää läsnäolon asteen siihen, kuinka havaittava kertoja on. Aineiston erittelyssä luvussa 4 osoitan, että läsnäolo tarinan tasolla (eli homo- tai heterodiegeettisyys) ja läsnäolo tekstin tasolla (eli havaittavuus) sekoittuvat opiskelijoiden ajatuksissa monimutkaiseksi solmukohdaksi.

Kertojan kaikkietävyyden Rimmon-Kenan määrittelee neljällä piirteellä: henkilöhahmojen ajatusten ja tunteiden tiedostaminen, ”tieto menneestä, nykyisestä ja tulevasta”, kyky tehdä havaintoja useassa paikassa yhtä aikaa sekä mahdollisuus läsnäoloon ”paikoissa, joissa henkilöiden ajatellaan olevan vailla seuraa (Rimmon-Kenan 1991, 121). *Äidinkieli ja kirjallisuus* -käsikirja yksinkertaistaa kaikkietävyyden määritelmän kertojan henkilöitä

parempaan tietoon ”asioista”, joihin kuuluvat ”menneet ja tulevat ja [--] henkilöiden ajatukset ja aiheet” (KK, 259). Uusi narratologinen tutkimus on ottanut kantaa kertojan kaikkietävyyyteen ja yhdistänyt sen kognitiivisen narratologian kautta pohdintaan fiktion mielistä, ajattelevista ja puhuvista tasoista. Samoin epäluotettavuus liittyy uusimmassa narratologisessa tutkimuksessa tähän keskusteluun.⁷ Perinteisen narratologian epäluotettavalle kertojalle on ominaista esimerkiksi tietämyksen rajallisuus tai asianosaisuus (Rimmon-Kenan 1991, 131). *Äidinkieli ja kirjallisuus* -käsikirja mainitsee epäluotettavuuden vain sivulauseessa: ”Teoksen edetessä lukija tekee havaintoja kertojasta: kertoja saattaa paljastua epäluotettavaksi tai joutua vaikkapa naurunalaiseksi” (KK, 259). Hosiaisloman kiteytys kertojan epäluotettavuudesta on tiivis (ja yksinkertaistava, ks. luku 3.2.2): kertojan ”selonteko tapahtumista on pääteltävissä virheelliseksi, vääristellyksi, harhaanjohtavan puolueelliseksi tai ennakkoluuloiseksi” (Hosiaisloma 2003, 210).

Fokalisaatio on laajennus perinteisestä näkökulman käsitteestä, jota käytetään opetuksessa. Kun näkökulma kattaa vain näköhavainnon, ilmiön nimeäminen fokalisaatioksi ottaa huomioon myös puhujan sisäisen maailman, johon kuuluu ”tiedollinen, tunne-elämään liittyvä ja ideologinen suuntautuminen” (Hosiaisloma 2003, 250). Fokalisaatio on kirjallisuustieteessä monessa tutkimussuunnassa hyvinkin eri tavoin hyödynnetty ja määritelty käsite ja narratologiassakin se tuntuu kehittyvän eri suuntiin joka kerta kun siitä kirjoitetaan. Ilmiöön kuuluu vielä lukuisia alakäsitteitä, joita teoreetikot soveltavat eri tavoin (fokalisoija, fokalisoitu, fokuksipiste ja niin edelleen). *Äidinkieli ja kirjallisuus* -käsikirjan määritelmä rajautuu näköhavaintoon kerronnan omin silmin näkemisen ja toisen kertomuksen henkilön kannalta katsomisen vertailussa (KK, 259). Yksinkertaistus on perusteltu, koska fokalisaatio on tieteessäkin niin liikkuvainen käsite. Näkökulman käsitteen yksinkertaistaminen oppikirjassa yksipuolistuu kuitenkin liikaa sivuuttaen tarkastelutavan ja arvomaailman lisämerkityksen kokonaan. Tämä sekoittuminen osoittautuu merkitykselliseksi kyselylomakkeen tulosten erittelyssä ja tulkinnassa, mihin palaan käsittelyosiossa.

Olen tässä alaluvussa selvittänyt niitä käsitteitä, jotka on kouluopetuksessa selvästi yksinkertaistettu. Käsitteenkäyttö ei ole yksiselitteistä johtuen tekstuaalisen viestinnän tasojen määrittelyn eroista ja kertojan tyyppien, alakäsitteiden ja aihetta sivuavien määritelmien moninaisuudesta. Kaikkietävyys, epäluotettavuus, kertojan läsnäolon aste ja näkökulma

⁷ Koska tässä luvussa vertaan oppikirjan käsitteitä perinteiseen narratologiaan, käsittelen narratologian uusimpia ajatuksia uudestaan luvussa 3.2.

vaativat tekemäni tarkan erittelyn, jotta opiskelijoiden tietotaitoa voi tutkia. kaikessa tässä tulee huomata se, että opettaja on todennäköisesti käyttänyt oppikirjan lisäksi myös muita opetusmenetelmiä, mutta joihin tutkijan ote ei valitettavasti yllä. Seuraavassa luvussa tarkastelen esimerkinomaisesti kaikkietävän minäkertojan mahdollista olemassaoloa kahdesta syystä. Keskustelen tässä tutkielmassa voimakkaasti Elina Koukin väitöskirjan kanssa. Koukin käsitys kahdesta kertojan alakategoriasta, minäkertojasta ja kaikkietävästä kertojasta on ristiriidassa oman käsitykseni kanssa ja vertailu ja oman käsitykseni puolustaminen on tarpeen tutkimustulosteni päteväyttämiseksi. Uuden narratologian esittely myös kytkee tutkimukseni nykypäivään, sillä oppikirjaan vertaamani taustateoria on jo melko vanhaa.

3.2 Kaikkietävän minäkertojan olemassaolo

3.2.1 Elina Koukin kannanotto

Tässä alaluvussa pohdin Elina Koukin väitöskirjassaan esittämää väitettä, että ylioppilaskokeessa kertojan nimeäminen kaikkietäväksi minäkertojaksi olisi virheajattelua. Luvussa 3.2.2 esittelen uusien narratologiien käymää keskustelua aiheesta.

Kouki (2009a) vertaa tutkimuksessaan kouluopetuksen ja kirjallisuustieteen käsityksiä kertojan käsitteestä. Hän erittelee väitöskirjassaan tarkasti lukioissa käytössä olevien oppikirjojen tavat käsitellä kertojan aihealue, mutta hän ei esittele sitä kirjallisuustieteellistä pohjaa, johon hän vetoaa vertailussaan. Luvussa ”Kokoavaa pohdintaa käsitteiden opettamisesta” hän tarkastelee oppikirjavertailussa ja vuoden 2007 ylioppilaskoevastauksien analyysissä saamiaan tuloksia kirjallisuustiedettä vasten ja käyttää taustateorianaan Dorrit Cohnia. Häntä vastaan olisi helpompaa esittää argumentteja, jos hän olisi spesifisti esitellyt sen tieteellisen taustan, johon hän mielipiteensä nojaa. Koska näin ei ole⁸, minun on tyydyttävä vastaamaan hänen mielipiteisiinsä, vaikka se onkin tieteellisesti arveluttavampaa kuin vastata tarkkaan teoriapohjaan. Kouki nimittäin kirjoittaa:

Kirjallisuustieteellisesti käsite *kertoja* on huomattavasti moniulotteisempi ja problemaattisempi kuin vastaava arkikielen käsite, vaikka *kertojan* käsite on myös **kirjallisuustieteessä** tietyllä

⁸ Kun seuraa Koukin viittausmenetelmää, huomaa ettei siihen voi täysin luottaa. Dorrit Cohnin teoksesta *Fiktions mieli* ei löydy sivulta 150 (tai muualtakaan) sellaista väitettä, että heterodiegeettinen kerronta olisi sama asia kuin kaikkietävä. Ks. tältä sivulta alkava pitkä sitaatti.

tavalla ”henkilöitynyt” (Cohn 2006, 150). Käsite *kertoja* ei fiktiosta puhuttaessa aina viittaa kertojana toimivaan, arkielämän kertojia muistuttavaan henkilöähmoon, vaan ”henkilöön”, jolla on kyky päästä kuvaamiensa henkilöiden tajuntaan, kyky tietää heidän ajatuksensa ja kyky katsoa maailmaa heidän silmiensä kautta. Tämä ”henkilö” **tietää fiktion maailmassa kaiken**, eli periaatteessa kyseisellä **kertojalla on yliluonnollisia ominaisuuksia**. Kirjallisuustieteellisesti *kertoja*-käsite on ontologiselta kategorialtaan täysin mielikuvituksellinen ja absurdi käsite verrattuna arkikieliseen synonyymiinsa, erityisesti **heterodiegeettisessä eli kaikkitietävässä**, objektiivisessa ja ulkopuolisessa kerronnassa. (Mt.)

(Kouki 2009a, 186–187. Lihavointi RP.)

Tämä pitkä lainaus on tarpeen, sillä se osoittaa edellä esittelemäni ongelman epätarkkuudesta. Kouki kirjoittaa, että kertojaa pidetään *kirjallisuustieteessä* henkilöityneenä, mikä on mielestäni harhaanjohtava väite, koska koko tiedeyhteisö ei ole Cohnin kannalla henkilöitymisestä. Lisäksi Kouki kirjoittaa, että kertojalla on yliluonnollisia voimia, kuten ajatusten luku ja se, että hän tietää kaiken. Hän siis ymmärtää kertojan niin, että kaikki kertojat ovat kaikkitietäviä, mutta kaikki eivät paljasta sitä tai huijaavat tahallaan. Kolmanneksi Kouki kirjoittaa, että heterodiegeettinen kerronta on sama kuin kaikkitietävä kerronta. Hänellä on käsitys kahdesta kertojan kategoriasta: heterodiegeettinen eli hänkertoja eli kaikkitietävä ja homodiegeettinen eli minäkertoja eli ei-kaikkitietävä⁹.

Kouki vastustaa tämänhetkistä kaikkitietävän kertojan käsitteen opetusta.¹⁰ Hän siteeraa kevään 2007 ylioppilaskoetta varten annettuja arviointiohjeita¹¹, jotka sisältävät vaatimuksen kaikkitietävän minäkertojan huomaamisesta:

Vaikka kyseessä on minäkertoja, hänellä on kaikkitietävän kertojan ominaisuuksia, esim. hän tekee tarkkoja havaintoja, liikkuu eri aikatasoilla ja pystyy nimeämään tarinan henkilöitä ja paikkoja. (<http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/arviointivinkit.pdf/>. Sit. Elina Kouki 2009a, 147.)

Koukin mukaan tämä arviointivinkki ei vastaa oikeaa käsitystä kertojan ominaisuuksista. Hänen mukaansa minäkertoja kyllä pystyy ”tekemään tarkkoja havaintoja” ja ”nimeämään tarinan henkilöitä ja paikkoja” (mt., 147–148). Kaikkitietävä kertoja minäkertoja ei kuitenkaan hänen mukaansa voi olla. Vuoden 2007 tekstitaidon kokeessa olisi pitänyt riittää kertojan

⁹ Ks. esim. Kouki 2009a, 142.

¹⁰ Niin minäkin, mutta eri syystä.

¹¹ Valitettavasti suora lähdeviite puuttuu, sillä Äidinkielen Opettajain Liitto pitää arviointiohjeet käyttäjätunnusten takana, enkä saanut lupaa tarkastella niitä tutkielmaani varten.

luonteenpiirteiden ja mielen maailman erittely (mt., 148), mikä poikkeaa kovasti ylioppilastutkintolautakunnan tavoitteista ja arviointiohjeista, joissa vaaditaan syvällisiä havaintoja kerronnasta ja käsitteiden käyttöä.

Analysoituaan kevään 2007 ylioppilaskirjoitusten tekstejä Kouki ilmoittaa havainnokseen, että kokelaat ovat käyttäneet kaikkitietävän kertojan käsitettä sen arkikielisessä merkityksessä, ei kirjallisuustieteellisenä käsitteenä (Kouki 2009a, 176). Moni Koukin aineiston vastaajista käyttää käsitettä ”ikään kuin arkikielisenä luonnehdintana, jolloin ’kaikkitietävä’ on pelkästään adjektiivi” (mt., 171). Ymmärrän tämän näkemyksen, sillä ’tietävä’ on ’tietää’-verbin aktiivin 1. partisii-pin yksikön nominatiivimuoto. Partisiipeja voidaan käyttää aivan kuten adjektiiveja (Leino 1987/2006, 92). Kysymyksenä kyseisessä ylioppilastehtävässä oli ”Analysoi, millainen on romaanikatkelman kertoja” (YO K2007, t. 2). Vastausten voi olettaakin olevan määritteleviä eli adjektiivinomaisia.¹² Kuitenkin tulkiten Koukin tarkoittavan tässä sitä, että kaikkitietävä kertoja on kertojatyyppi, eikä sitä tulisi käyttää adjektiivinomaisesti, vaikka kysymyksenasettelu niin odottaisikin, minkä vuoksi jatkan pohdintaa vielä. Koukin mukaan hänen aineistonsa osoittaa, etteivät vastaajat ole osanneet käyttää kaikkitietävän kertojan käsitettä oikein (eli kertojatyypinä, ei adjektiivinomaisesti). ”Jotkut kokelaat loivat jopa oman käsitteen kaikkitietävä minäkertoja pystyäkseen kuvaamaan Sundin romaanin kertojaratkaisua mahdollisimman osuvasti.” (Kouki 2009a, 176.) Itse olen sitä mieltä, että kaikkitietävä kertoja nimenomaan on liukuva ja erittäin ei-yksiselitteinen käsite, minkä perustelen hieman myöhemmin. Tässä pohdinnassa kuitenkin mielenkiintoista on se, mikä mielletään oikeaksi. Ylioppilaskokeen arvostelutilanteessa oikeaksi mielletään kaiketi se, mitä kokeen tekijät odottavat. Kokeen tekijät ovat sensoreita ja muita äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ammattilaisia. Koukin mukaan ”jotkut sensorit hyväksyivät epätasällisiä, kirjallisuustieteellisesti ajatellen jopa väärä käsitteitä” (mt., 177), minkä tulkiten tarkoittavan joidenkin sensoreiden hyväksyneen kaikkitietävän minäkertojan tai muiden vastaavien käsitteiden käytön. Koko arvostelijajoukon tulisi jo maalaisjärjen mukaan olla samaa mieltä siitä, mikä arvostellaan vastauksissa oikeaksi ja mikä vääräksi.

Elina Koukin mielestä siis adjektiivinomainen käyttö viittaa arkikieliseen merkitykseen, koska kaikkitietävä on suhteessa kaiken tietämiseen. Tämä on hänen mielestään ristiriidassa kirjallisuustieteen kanssa. Kuitenkin ylioppilastutkintolautakunta odottaa kokelaiden

¹² Kysymys: Millainen? Kokelaiden vastaus: kaikkitietävä hän-kertoja, objektiivinen kertoja, objektiivinen hänkertoja, objektiivinen ja ulkopuolinen hänkertoja, eläytyvä hänkertoja. (Elina Kouki 2009a, 173–174.)

käyttävän tekstitaidon vastauksissaan apuna kirjallisuustieteen peruskäsitteitä. Koukin mukaan ongelma on kysymyksenasettelussa: kysymykseen *millainen?* saa adjektiivinomaisen vastauksen, jolloin kirjallisuuden käsitteiden käyttö muuttuu mahdottomaksi. Kouki näkee korjausvelvollisuuden ylioppilaskokeen laatijoilla. Tehtävänannon tulisi rohkaista käsitteiden käyttöön jos niitä kerran vaaditaan. Tämän lisäksi hän ottaa mukaan tutkimansa oppikirjat ja niiden epäselvän käsitteenmäärittelyn. Nämä näkökulmat huomioon ottaen on hänen mukaansa ”ymmärrettävää, että käsitteet jäävät epäselviksi ja hämäriksi.” (Kouki 2009a, 178.)

Olen samaa mieltä oppikirjojen epäselvyyksiä kylvävästä roolista käsitteiden määrittelyssä. Kuitenkaan en yhdy Koukin ajatukseen, että kaikkitietävä kertoja ei voisi olla adjektiivimainen käsite¹³. Hänen ajattelustaan heijastuu käsitys kaikkitietävästä hänkertojasta (heterodiegeettinen) ja vähemmän tietävästä minäkertojasta (homodiegeettinen) (Kouki 2009a, 111, 147–148, 186–187). Oman aineistoni erittelyssä olen eri mieltä, joten erotan mielipiteeni tässä vaiheessa Koukin argumentoinnista. Ensinnäkin kertojan persoona on yksi kertojaa määrittelevä asia. Tietämyksen aste tai epäluotettavuus ei suoraan liity kertojan persoonaan. Toiseksi Koukin aineistoa hänen väitöskirjansa kautta tulkitessani päädyn hieman erilaiseen päätelmään adjektiivinomaisesta käytöstä. Kouki siis kirjoittaa, että kokelaat ovat analysoineet kertojaa, tulkinneet sen minäkertojaksi ja kaikkitietäväksi ja käyttäneet silloin kaikkitietävän kertojan käsitettä väärin (mt., 171). Perustellessaan kantaansa kaikkitietävän kertojan adjektiivimaisesta käytöstä hän esittelee otteita aineistostaan. Hän tulkitsee nämä esimerkit ”perinteisen kaikkitietävän kertojan käsitteen” väärinkäyttönä (mt., 176). Hänen mukaansa kokelaat ovat analysoineet kertojaa tämän kaikkitietävyyden kannalta ja esitelleet havaintojaan esimerkiksi kielikuvien avulla¹⁴, näkyvyyden ja näkymättömyyden käsitteillä (mt., 173) sekä erilaisilla sanavalinnoilla (mt., 171). Mielestäni nämä havainnot osoittavat, että Kouki on tulkinnut aineistoaan hieman vinoon. Hänen aineistoaan lainatakseni, kokelaat ovat kuvailleet kertojaa muun muassa seuraavasti:

kaikentietävä kertoja (Å3)

”kaikkitietävää” kerrontaa (N15)

¹³Mm. narratologi Jan Alber kirjoittaa artikkelissaan ”Mahdottomat tarinamaailmat – ja mitä niillä voi tehdä”, että esimerkiksi Rick Moody’n novellissa ”The Grid” (1995) on ”kaikkitietävä ensimmäisen persoonan kertoja, eli henkilökertoja, joka tietää huomattavasti enemmän kuin kukaan ’tavallinen’ ihminen voisi tietää.” (Alber 2010, 57.)

¹⁴”He puhuvat muun muassa kerronnan ’lintuperspektiivistä’, ’kaikkivaltiudesta’ [--]. [K]ertoja oli ’kohtauksissa karpäsenä katossa’.” (Kouki 2009a, 173.)

”kaikkietoinen” vaikutelma (T2)

kaikkietävä Carl-Johan (F1, F9)

kaikkietävä tyttärenpoika (O1) (Kouki 2009a, 171.)

Nähdäkseni kokelaat ovat nimenomaan pyrkineet välttämään kaikkietävän kertojan käsitteen käyttöä ja kiertäneet sitä erilaisilla ilmauksilla. Mielestäni silloin ei voida puhua kaikkietävän kertojan käsitteen väärinkäytöstä, vaan ilmiön kuvailusta omin sanoin. Toki ylioppilaskokeen tavoitteena on käyttää kirjallisuustieteellisiä käsitteitä. Entä jos kohdetekstiä ei ole mahdollista kuvata perinteisin käsittein, ikään kuin kaikkietävän kertojan mallisella piparkakkumuotilla? Eikö ole juuri kirjallisuudentutkimuksen idean mukaista etsiä silloin muita tapoja kuvata ilmiötä? Jos annetut työkalut eivät riitä tehtävään vastaamiseen, osoittaa mielestäni kypsyyttä ja käsitteiden todellista sisäistämistä se, että etsitään jotakin muuta tapaa työstää annettua materiaalia. Olen siis Koukin kanssa samaa mieltä siinä, että tekstin analysointi ei ole onnistunut kokelailta sensoreiden vaatimalla tavalla. Nimittäin jos odotetaan kirjallisuustieteen käsitteiden täsmällistä käyttöä, tulee analysoitavaksi tarjota sellainen teksti, johon käsitteitä voi käyttää. Sen sijaan en ole Koukin kanssa samaa mieltä siinä, etteivätkö kokelaat olisi **hallinneet** kaikkietävän kertojan käsitettä. Sitä ei nimittäin tässä tehtävässä mielestäni pystynyt osoittamaan.

3.2.2 Luonnottoman narratologian kannanottoja

Tässä luvussa esittelen vielä lyhyesti muutaman kaikkietävää kertojaa viime vuosina käsitelleen tieteellisen tekstin. Tässä vaiheessa esittely toimii esimerkkinä siitä, mitä kirjallisuustieteellisillä käsitteillä tehdään ja miten ne kehittyvät. Tämän nopean läpileikkauksen ja seuraavassa pääluvussa esittelemieni tutkimustulosten yhdistämisen kautta esitän pääluvussa 5 näkökantani siihen, mihin äidinkielen ja kirjallisuuden kouluopetuksessa voitaisiin kiinnittää huomiota.

Ensiksi nostan esiin narratologian tutkimussuunnissa orastavan eronteon, jaon luonnolliseen ja luonnottomaan narratologiaan. Monika Fludernikin tutkimusta *Towards a 'Natural' Narratology* (1996) voi pitää kognitiivisen narratologian yhtenä pohjaelementtinä. Luonnollinen narratologia tutkii kirjallista diskurssia inhimillisen mielen ja tajunnan representaationa. Täten kirjallisuuden kertojan ja henkilöhahmojen mieliä voidaan tutkia kognitiivisesti samoin kuin inhimillistä tajuntaa muutenkin esimerkiksi psykologiassa. Tätä

suuntausta vastaan on viime aikoina herännyt epävirallinen ja vielä järjestäytymätön koulukunta ajamaan niin sanottua luonnotonta tai yliluonnollista narratologiaa. Tämän ajatusmaailman mukaan kirjallinen diskurssi nimenomaan ei ole suoraan verrattavissa ihmismieleen, vaan fiktiossa esitetty tajunnankuvaus on ominaislaatuista. Monika Fludernikin mielestä lukijalla on pyrkimys löytää tekstistä kokemuksellisuutta eli kerronnallistaa teksti. Hänen mukaansa ei-luonnolliset elementit teksteissä ovat huomionarvoisia vasta silloin, jos teksti itse vastustaa kerronnallistamista eli siitä ei voida löytää kokemuksellisuutta. (Fludernik 2003/2010, 33.) Tämän ajatuksen vastaisesti Jan Alber toteaa, että ”usein vasta se, että tiedostamme tekstin ylittävän reaali maailman mahdollisuudet, auttaa tavoittamaan tekstin mielekkyyden” (Alber 2009/2010, 48).

Aiemmin kirjoitin Elina Koukin väittävän, että kaikki heterodiegeettiset kertojat ovat kaikkítietäviä. Oletan, että hänen ajatuksensa pohjautuu Seymour Chatmanin (1998) kertojan määrittelyyn. Chatmanin mukaan sana ’kaikkítietävä’¹⁵ ei ole hyvä, sillä kertojan funktio on yksinkertaisesti kertoa tarina. Tähän pystyäkseen kertojan itsensä on jo tunnettava tarina. Poikkeuksia kaikkien kertojien kaikkítietävyydestä ovat päiväkirjaromaanin kertoja ja epäluotettava kertoja. Chatman ehdottaakin sanan ’kaikkítietävä’ tilalle käsitettä ’rajoittumaton’. (Chatman 1998, 307–308.) Samaan asiaan Maria Mäkelä esittää ratkaisuksi, että kertojaa kannattaisi määritellä pikemminkin akselimaisella kuin lokeroivalla käsitevalikoimalla (Mäkelä 2009, 133). Palaan tähän tarkemmin luvussa 5.

Keskustelu kaikkítietävyydestä ei siis ole uusi kysymys kirjallisuudentutkimuksessa. Kuitenkin se on viime vuosina saanut uusia kannanottoja, ja teoreettiset kuvausmallit kehittyvät keskustelijoiden puheenvuorojen myötä. Jonathan Culler (2004) kokoaa siihenastisen keskustelun tiiviisti artikkelissaan ”Omniscience”. Kyseessä on kaikkítietävyyttä koskeva perusartikkeli, johon viitataan useassa myöhemmin kirjoitetussa julkaisussa. Cullerin mukaan käsitys kaikkítietävyydestä perustuu ajatukseen analogiasta kirjailijan ja Jumalan välillä: ”The author creates the world of the novel as God created our world”. Culler kyseenalaistaa tämän perinteisen kaikkítietävyyden käsityksen kysymällä, tietääkö kirjailija jokaisen henkilö hahmon silmien värin, vaikka sitä ei kirjassa mainittaisikaan. Hänen mukaansa kaikkítietävyyden käsitteen ongelma on se, että kaikki epätavallinen tieto tulkitaan usein osoitukseksi kaikkítietävyydestä. Ei ole hyvä vaihtoehto muotittaa kirjallisuuden kenttää niin, että on vain kaksi kertojatyyppeä: tavallinen inhimillinen tyyppi ja jumalallinen,

¹⁵ Engl. ’Omniscient’

kaikkietävä henkilö. Hän nimittää tätä ilmiötä kaikkietävän kertojan fantasiaksi. Lukijalla on tapa luonnollistaa fiktion omituisuudet ja kerronnalliset tavat. Näiden lähteenä nähdään individualistinen tajunta (eli henkilö). Kun kaikkea kirjallisuudessa vastaan tulevia ilmiöitä ei voida näin luonnollistaa, kuvitellaan outouden selitykseksi näennäinen jumalallinen tajunta. Tästä syntyy tarve ja toive jumalallisen, kaikkietävän kertojan olemassaolosta. Esimerkki tällaisesta luonnollistamattomissa olevasta tilanteesta on Pekka Tammen esimerkki Anton Tšehovin novellista ”Ikävä tarina” (1889). Novellissa kertoja kertoo ensinnäkin, mitä hänelle tapahtuu samanaikaisesti, kun hän kertoo (presensmuoto). Toiseksi kertoja kertoo, mitä hänelle tapahtuu toistuvasti. Tämä toistuvista tapahtumista kertominen on Tammen mukaan luonnollisten kertomuksen skeemojen ulkopuolista, Genetten (1980) käsittein iteratiivista kerrontaa. (Tammi 2009, 155–156.) Kerronnalliset elementit, joita ei voida luonnollistaa, on siis havaittu ja nostettu esiin narratologiassa jo 1980-luvulla.

Culler ei kuitenkaan vielä edusta voimakkainta luonnottoman narratologian ideaa ajavaa tutkimussuuntaa, josta esittelen yhtenä esimerkkinä seuraavaksi Henrik Skov Nielsenin (2004) ajatuksia. Skov Nielsen käyttää artikkelissaan ”The Impersonal Voice in First-Person Narrative Fiction” esimerkkejä postmodernista, kokeilevasta ja kielellä leikittelevästä proosasta, kuten Bret Easton Ellisin romaanista *Glamorama*. Hänen mukaansa seuraavan katkelman kertoja on kiinnostava:

”Disarm” by the Smashing Pumpkins starts playing on the soundtrack and the music overlaps a shot of the club I was going to open in TriBeCa and I walk into that frame, not noticing the black limousine parked across the street. (Sit. Skov Nielsen 2004.)

Skov Nielsen kirjoittaa, että ajatus katkelman päähenkilöstä kertomassa autosta, jota tämä ei huomaa, johtaa suoraan käsitykseen joko valehtelusta tai jakautuneesta tajunnasta. Skov Nielsenin mukaan tällainen määritelmä on riittämätön. Vastaavien tapausten käsittelyyn hän ehdottaakin persoonattoman kerronnan käsitettä, jolla hänen mukaansa voidaan operoida myös niitä tekstejä, joissa ensimmäistä persoonaa käyttävän kertojan ääni ei kuulu kerrotulle minälle. Skov Nielsen on siis kehittänyt käsitteen persoonaton kerronta, jossa on mahdollista ensimmäisessä persoonassa 1) kertoa, mitä kertova minä ei voi sanoa, 2) esittää yksityiskohtia, joita henkilö ei voisi muistaa, 3) kuvata toisen hahmon ajatuksia, 4) puhua, kun hahmo pysyttelee ikuisesti hiljaa (kuollut hahmo) ja niin edelleen. Silloin käytetty persoonamuoto ei liity henkilöön, vaan on vain käytetty esitystapa. Tämä on yksi tapa ajatella. Muita tutkimuksissa puollettuja tapoja käsitellä *Glamoraman* kertojan tyyppisiä tapauksia on nähdä ero kertovan ja kokevan minän välillä (perusteet 1900-luvun alun saksalaisessa

kirjallisuudentutkimuksessa) tai ajatella koko tekstuaalisuus epäluonnollisena tajunnan kuvauksena (ks. esim. Mäkelä 2006, 233).

Markku Lehtimäki (2009) valottaa artikkelissaan ”Fiktiivisen kertomuksen analyysi & tulkinta” narratologian perusluonnetta. Narratologia on hänen mukaansa eräänlainen kokeilun kenttä, jolla ”jatkuvasti käydään vuoropuhelua yleisen mallin ja sen yksittäisten sovellusten välillä” (Lehtimäki 2010, 28). Tämä vuoropuhelunomaisuus näkyy ensimmäisen persoonan kertojan tutkimuksessa hyvin Ruedigen Heinzen artikkelissa ”Violations of Mimetic Epistemology in First-Person Narrative Fiction” (2008). Heinze esittelee perinteisen käsityksen minäkertojan kahdesta funktiosta: kerronta koostuu kertovasta ja kokevasta minästä. Heinzen toinen esimerkki määrittelytavoista on äsken esittelemäni Henrik Skov Nielsenin persoonattoman kerronnan ääni. Nämä molemmat ovat Heinzen mukaan puutteellisia määritelmiä, sillä ne merkitsevät julistusta narratiivisesta skitsofreniasta ”(hearing voices)”. Hän esittää käytettäväksi käsitteeksi Genetten paralepsistä¹⁶, jossa ei tarvitsisi puhua kaikkitietävyydestä tai epäluotettavuudesta.

Kaikkitietävyyttä, epäluotettavuutta ja sitä, kuka puhuu, on lähestytty esittelemieni artikkelien lisäksi laajasti uusimmassa kirjallisuudentutkimuksessa. Aiheesta on kirjoitettu artikkeleja ja julkaistu kokonaisia kirjoja. Koska en keskity tässä tutkielmassa pelkästään näihin käsitteisiin vaan tahdon tarkastella abiturienttien taitoja laajemmin, tyydyn vain tässä mainitsemaan lukemiani lähteitä: Pekka Tammi, Markku Lehtimäki ja Mari Hatavara ovat toimittaneet 2010 artikkelikokoelman *Luonnolliset ja luonnottomat kertomukset*. Samuli Häggin, Markku Lehtimäen ja Liisa Steinbyn artikkelikokoelmassa *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen* (2009) on lähestytty kertomuksen tutkimista klassisen ja jälkiklassisen narratologian suhteen kautta. Pekka Tammi ja Hannu Tommola ovat toimittaneet 2006 artikkelikokoelman *FREElanguage, INDIRECT translation DISCOURSE narratology. Linguistic, Translatological and Literary-Theoretical Encounters of FID*. Tässä alaluvussa esittelemilläni artikkeleilla haluan osoittaa, että kirjallisuudentutkimuksessa on edetty pitkälle perinteisen narratologian (Genette 1980, Rimmon-Kenan 1991) lokeroivasta kertojan määrittelystä. Tähän verrattuna tutkimuksessa on pikemminkin kyse käsitteiden kehittamisestä niin, että niitä voitaisiin soveltaa mahdollisimman monenlaisiin teksteihin. Narratologinen kirjallisuudentutkimus on käsitteiden kehittämistä ja muiden määrittelemien käsitteiden

¹⁶ ”liikaa tietäminen” vrt. paralipsis, ”liian vähän tietäminen”

kyseenalaistamista mitä erilaisimmilla teksteillä. Miten koulumaailman pitäisi tähän vastata?
Lähestyn aihetta luvussa viisi, mutta ensin esittelen kyselytutkimukseni tulokset luvussa 4.

4 KERTOJAA KOSKEVAT TIEDOT JA TAIDOT

Mitä sain selville suorittamallani kyselyllä? Tässä luvussa esittelen aineistoni jakamalla eri kysymyksiin saamani vastaukset luokkiin laadullisin ja sisältöperustein ja esitän havaintoja jakaumatiedoista. Viides luku ottaa osaa akateemiseen keskusteluun näiden havaintojen kautta. Toteuttamassani kyselytutkimuksessa abiturientit osoittivat tietämyksensä kertojasta vastaamalla suoriin ja soveltaviin tehtäviin. Odotuksenmukaisesti lyhyihin, suoriin kysymyksiin sain lyhyitä, suorita vastauksia. Odotuksenvastaisesti kuitenkin lyhyihin, soveltaviin kysymyksiin sain lyhyitä ja todella vajaita vastauksia ja laajoihin, soveltaviin kysymyksiin erittäin lyhyitä ja suppeita vastauksia. Tutkijana jouduin jopa yllättymään abiturienttien vastausten puutteista; onneksi kyselyyn vastanneiden nuorten kertauskurssi oli vasta alussa ja heillä on mahdollisuus kerrata asiat vielä ennen ylioppilaskirjoituksia. Tässä luvussa erittelen saamiani vastauksia tehtävä kerrallaan. Taustalla käsittelyssä vaikuttavat yleiset äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen arviointiin annetut ohjeet (<http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/maaraykset/ainekohtaiset/aidinkieli2007.html>):

Tekstitaidon kokeessa tutkitaan kokelaan kriittistä ja kulttuurista lukutaitoa ja kielellistä ilmaisukykyä. Tekstitaidolla tarkoitetaan kokelaan taitoa eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä tietoisena niiden tavoitteista ja konteksteista. Siihen kuuluu myös taito tehdä havaintoja tekstin ilmaisekeinoista ja soveltaa taitojaan sekä tekstin vastaanottamiseen että tuottamiseen. (Äidinkielen kokeen määräykset, 3.)

Arviointiohjeista keskityn erityisesti havaintojen teon tärkeyteen. Jaottelussani on tärkeässä osassa myös jako ensinnäkin arkitietoon, -kieleen ja oppikirjaan pohjautuviin, tieteen alkeisiin suuntautuviin ja toiseksi tieteelliseen tai muuhun syvempään pohdintaan suuntautuviin vastauksiin.

4.1 Perustehtävät

Kyselylomakkeen kysymykset 1–7 selvittävät vastaajien taustatietoja. Varsinainen kysely alkaa tehtävän 8 lyhyillä määrittelykysymyksillä (kaunokirjallisuus, tekijä/kirjoittaja, lukija, kertoja). Pyrkimyksenä oli saada vastaajat sopivaan vireystilaan ja kanavoimaan ajatuksensa kirjallisuuden käsitteisiin. Ensimmäisen, niin sanotun lämmittelytehtävän jälkeen tavoitteena oli selvittää tarkemmin, miten monipuolisesti lukion oppimäärän läpikäyneet opiskelijat tuntevat kertojan käsitteen. Edelleen halusin lyhyitä, helposti tulkittavia vastauksia, joten käytin vielä alakäsitteiden määrittelytehtävää (ensimmäisen persoonan kertoja, kolmannen

persoonan kertoja, kaikkietävä kertoja, epäluotettava kertoja, kertojan läsnäolon aste, fokalisaatio/näkökulma).

Perustehtävissä 8 ja 9 olen käyttänyt tuloksia taulukoidessani seuraavaa värikoodijärjestelmää:

Oranssi = ei vastausta

Turkoosi = vastauksessa käytetty näkökulman käsitettä

Violetti = epämääräiset, tutkija ei saa selvää

Vihreä = väärä käsite määritelty TAI selkeä väärinkäsitys

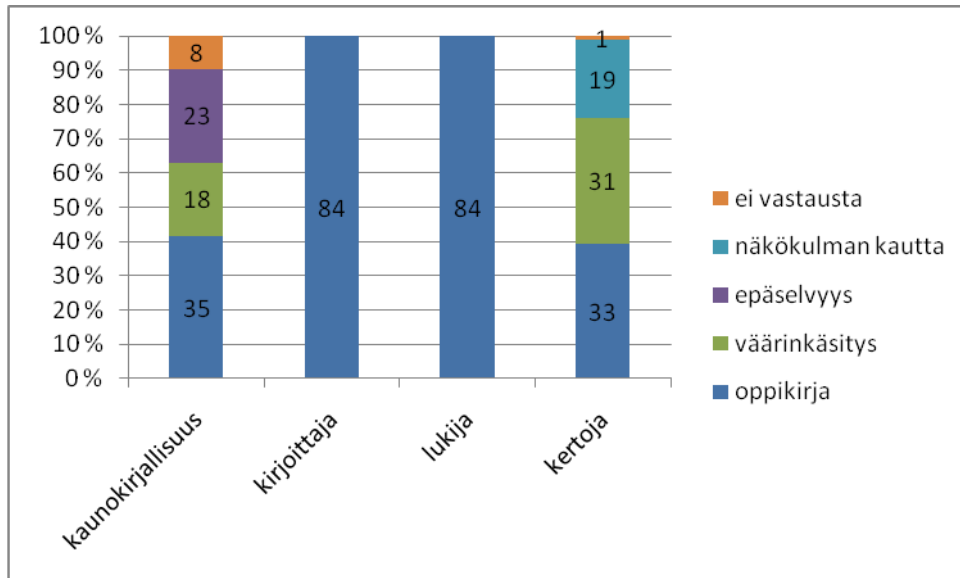
Punainen = oppikirjasta poikkeava vastaus

Sininen = oppikirja

Jaottelun olisi voinut tehdä yksinkertaisemmaksikin (oppikirja–kirjallisuustiede–vastaus vajaa). On ensinnäkin jaottelun luotettavuuden kannalta tarpeen erottaa toisistaan asian tai kysymyksen väärinymmärtäneet ja kohdan kokonaan tyhjäksi jättäneet vastaajat. Toiseksi näkökulman käsitteen arkikielistyminen on tutkimukseni kannalta mielenkiintoista, joten näkökulman kautta selitetyt vastaukset on selvintä erottaa muista jo tässä vaiheessa.

4.1.1 Lämmittelytehtävä 8

Seuraavassa taulukossa näkyvät tehtävän kahdeksan vastaukset jaoteltuina.



Kuva 1: Selitä käsitteet lyhyesti omin sanoin.

Sinisiin vastauksiin on laskettu kaikki ne selitykset, jotka myötäilevät arkikieltä eli yleistä ymmärrystä, oppikirjan määritelmää ja/tai kirjallisuustieteen alkeisoppaan (Hosiaislouma, *Kirjallisuuden sanakirja*) tyyppistä määritelmää. Vihreään palkkiin sijoittuvat selvät väärinkäsitykset, violetit vastaukset ovat liian epämääräisiä kuuluakseen mihinkään muuhun ryhmään. Turkoosi palkki tarkoittaa, että vastaaja on selittänyt kertojan näkökulman käsitteen avulla, mikä ei sinänsä ole väärin, vaan kuuluu samaan ryhmään oppikirjaan perustuvien vastausten kanssa, mutta on tämän tutkimuksen kannalta tärkeää huomioida erikseen.

Kaunokirjallisuuden määrittelyssä suurin osa vastaajista luetteli esimerkkejä kirjallisuuden lajeista, jotka ovat laskettavissa kaunokirjallisuuteen kuuluviksi. Fiktiivisyys, koulukirjojen vastakohta ja tiedonkeräykseen tarkoitettu kirjallisuuden vastakohta olivat myös käytettyjä määrittelytapoja. Näillä tavoilla arkikielellisesti kaunokirjallisuuden määritteli 35 vastaajaa. Väärinkäsityksiin ja epäselvyyksiin kuuluvat epämääräisyydet, kuten ”sellaisia tarinoita yleensä” (N13) ja kaunokirjallisuuden rajoittaminen proosaan: ”Romaanit, novellit yms. Kertovaa kirjallisuutta jossa on kuvitteellinen tai todellisuuteen perustuva tarina ja henkilöt.” (M18.)

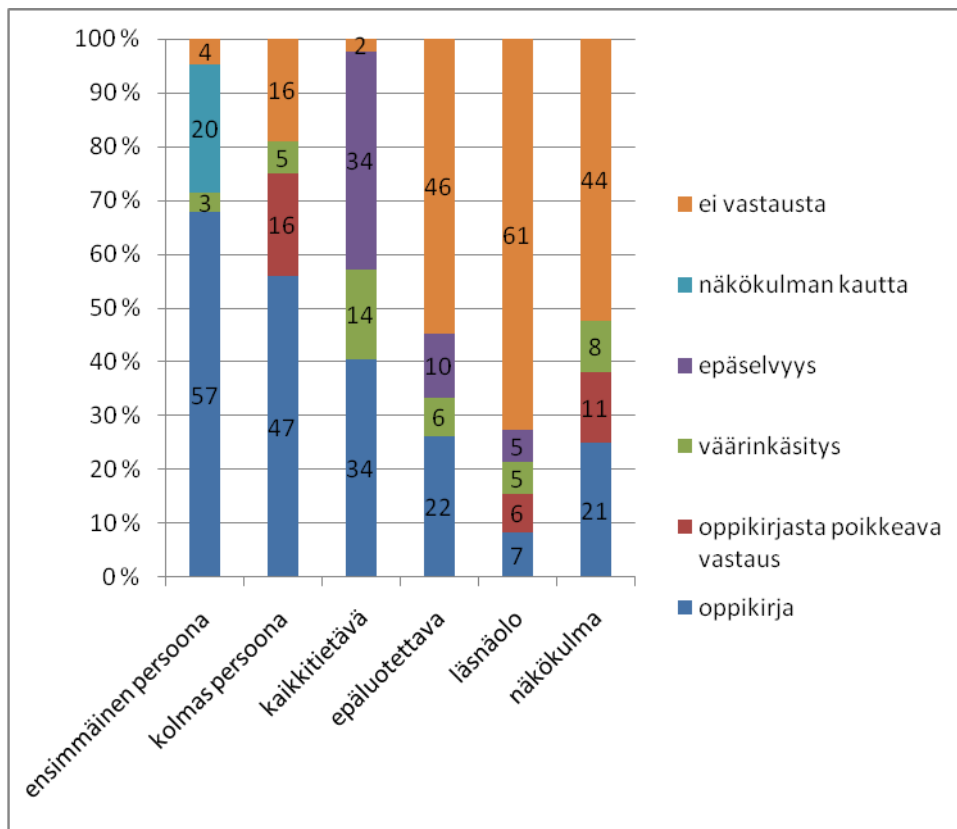
Kirjoittajan ja lukijan käsitteet osasivat kaikki vastaajat selittää. Arkikielisiä selityksiä ”henkilö, joka on kirjoittanut kirjan” ja ”henkilö joka lukee kirjaa” (M25). Kuitenkin kirjoittaminen on muutakin kuin näppäimistön painelemista ja lukeminen muutakin

kuin sanojen ymmärtämistä. Kirjoittajan kohdalla syvälliset vastaukset käsittelivät esimerkiksi kirjallisuusinstitutionaalisia seikkoja: ”Kirjan tai tekstin luoja, jolle kuuluvat mm. tekijänoikeudet tekstiä kohtaan” (N33). Myös viittaaminen kirjoittamiseen luovana prosessina kertoo syvemmästä pohdinnasta: ”henkilö, joka on luonut tarinan tai/ja kirjoittanut sen” (N36). Lukijan määrittelyssä ajattelun pidemmälle vieminen näkyy vastauksissa esimerkiksi esittelemällä vastaanotto tai tulkinta: ”materiaalin vastaanottaja, tulkitsee ja pohtii lukemaansa, muodostaa oman mielikuvansa” (N41). Näissä kohdissa syvällisyys on lisäarvo arkikieleen nähden, ei oppikirjaan, sillä myös *Äidinkieli ja kirjallisuus* -käsikirja esittelee tulkitsemisen lukijan rooliin kuuluvana.

Kertojan käsite on tarkoituksellisesti ensimmäisen kerran piilotettu muiden selitettävien termien sekaan yksinkertaisesti yhtenä kirjallisuuteen liittyvänä asiana. Päämääränä oli saada lyhyitä vastauksia, joista on helppo päätellä, mitä oppilailla on kertojasta päällimmäisenä mielessä. Tässä määrittelyssä paljon käytetyt käsitteet heijastavat sitä, miten abiturientit yleisimmin käsitteen määrittelevät, sillä tähän tehtävään oppilaat vastaavat nopeasti ensimmäisenä mieleen tulevalla tavalla. Arkikielisesti kertojan määritteli kolmekymmentä vastaajaa. Tähän joukkoon kuuluvat määrittelyt kertojasta puhujana, ”äänenä” ja tapahtumien selostajana sekä joillakin näiden lisäksi kertojan alalajien mainitseminen. Kattava esimerkki on vaikkapa N41:n vastaus: ”kirjassa esiintyvä kertoja, joka kertoo tapahtumat, kuvailee miljöön ja toimii ns. kirjan ’äänenä’, esim. minä-kertoja”. Samoilla linjoilla on vaikkapa N22: ”Tekstiin kirjoitettu ’puhuj’, joka vie tekstiä eteenpäin ja on mahdollisesti osana sen tapahtumissa.” Koska nämä määritelmät myötäilivät kokonaisuudessaan oppikirjan tarjoamia selityksiä, tieteellistä lisäarvoa ei tässä tehtävässä vastaajilta saatu. Väärinkäsityksiin on laskettu sellaiset vastaajat, jotka käyttivät määrittelyssään pelkkiä kertojan alalajeja, selittivät epämääräisesti tai olivat jättäneet vastauksensa kesken. Laskin tähän ryhmään myös osittain väärät vastaukset (”tarinassa ei näkyvä henkilö, joka selostaa juonta eteenpäin.” N7) ja sellaiset vastaukset, joissa oli oikeaa asiaa mutta ei määrittelyä (”eri asia kuin tekstin tekijä, eli tekstin ’minä’ voi olla joku aivan muu kuin kirjailija” N12, ”tekstissä joka ns. kertoo tarinaa” N13). Näkökulman kautta kertojan selitti 19 vastaajaa. Kuten jo aiemmin mainitsin, nämä olisi toki voinut laskea osaksi muita ryhmiä, mutta kuten osoitan luvussa 5, nimenomaan näkökulman käsitteen käyttö tässä viittaa arkikielistymiseen, jota myös Elina Kouki väitöskirjassaan problematisoi. Näkökulman kautta kertojan on selittänyt esimerkiksi M12: ”henkilö, jonka näkökulmasta asiat tapahtuu (usein kirjoissa)”.

4.1.2 Kertojatehtävä 9

Seuraavassa taulukossa ovat jäsennehtyinä tehtävän 9 vastaukset:



Kuva 2: Selitä käsitteet.

Ollila ja Titoff kirjoittavat peruskoulun kirjallisuudenopetusta käsittelevässä tutkielmassaan: ”Minäkertojan käsite on selkeä, mutta hänkertojan käsite nähdään moninaisempana. [--] Ylipäätään se, miten kolmannen persoonan kertojaa käsitellään oppikirjoissa, on aika sekavaa.” (Ollila ja Titoff 2009, 36.) Heidän tutkimuksensa mukaan kahdeksaluokkalaiset muistavat minäkertojan: vastaajista miltei 25 % on osannut itsenäisesti mainita tämän kertojatyypin, kun seuraavaksi yleisin tyyppi oli kaikkietävä kertoja noin kahdellatoista prosentilla (mt., 82). Tutkimukseni myötäilee näitä tuloksia sekä oppikirjaa koskevan erittelyn (ks. luku 3.1) että kyselyn tulosten perusteella. Oppikirjassahan minä- ja hänkertojaa ei erotella: *Äidinkieli ja kirjallisuus* -käsikirja opettaa heti minäkertojan jälkeen kaikkietävän kertojan. Tämä näkyy suoraan aineistossani.

Minäkertoja tunnetaan parhaiten: sen on osannut määrittellä arkikielisesti noin 68 prosenttia vastaajista. Esimerkiksi M4 määrittelee ensimmäisen persoonan kertojan: ”Kertoo tarinansa Minä-muodossa.” Minäkertojan määrittely menee harhaan kolmelta vastaajalta (”Kertoja kertoo asioista sen mukaan, kun ne tapahtuvat” M3). Näkökulman kautta minäkertojan

määrittelee 20 vastaajaa, esimerkiksi N25: ”kertoja kertoo tapahtumat omasta näkökulmasta”. Jos näkökulman käsitteen käyttäjät lasketaan mukaan oikeisiin vastauksiin, osaamisprosentti on noin 92. Hänkertojan vastaava prosentti on noin 56. Hänkertoja määritellään arkikielisesti samalla tavalla kuin minäkertojakin: ”Kertoja on hän-muodossa. Eli kertoja kertoo tarinan henkilöistä kolmannessa persoonassa” (N14). Väärinkäsityksiä tässä kohdassa oli vain viisi: esimerkiksi N31 sekoittaa hän-kerronnan me-kerrontaan. Tieteellistä lisäarvoa löytyy 16 vastauksesta. Ensin laskin nämä vastaukset väärinkäsityksiin, sillä ne eivät selitä kolmannen persoonan kertojaa hän-pronominin kautta. Kuitenkin vastauksissa kolmannen persoonan kertoja yhdistyy Genetten heterodiegeettiseen kertojaan, joka ei osallistu tarinaan vaan on maailman ulkopuolinen: ”Tapahtumien selostaja, joka ei ole muuten mukana tarinassa” (M1). ”Ulkopuolinen kertoja” (M19). Nähdäkseni nämä vastaukset eivät ole pelkästään väärinkäsityksiä. Ne ovat myös jonkinasteinen osoitus siitä, että minä- ja hän-kertojaa on opetuksessa saatettu verrata homo- ja heterodiegeettisyyteen eli siihen, onko kertoja osallinen kertomassaan tarinassa. Jos tällaisia vastaajia olisi ollut vain muutama, en uskaltaisi tehdä näin suoraa johtopäätöstä, mutta kun vastauksia on koko joukosta melkein 20 prosenttia, on asia mielestäni vaikuttavampi. Lisäksi se, että minäkertojan jätti määrittelemättä neljä vastaajaa, mutta hänkertojan 16, kertoo tilanteesta, jossa minä- ja hän-kerronta eivät voi olla tasapainoisessa suhteessa kouluopetuksessa.

Kaikkítietävä kertoja on määritelty oppikirjan ja Hosiaisuoman alkeisteoksen kaltaisesti henkilöhahmojen tunteiden ja ajatusten tietämisen ja/tai menneiden ja tulevien asioiden tietämisen kautta. Tällaisia selityksiä muodostavat esimerkiksi M5: ”kertoja tietää esimerkiksi, mitä henkilöt ajattelevat ja tuntevat sekä mahdollisesti mitä tulee tapahtumaan”, N56: ”Voi kuvailla kaikkien kirjan henkilöiden tunteita ja motiiveja varmasti” ja M15: ”Kertoja tietää kaiken (esim. mitä joku ajattelee)”. Väärinkäsityksissä on selitetty jotakin muuta kuin kaikkítietävyys: ”Kaikkítietävä kertoja kertoo kaikista persoonista yhtä aikaa tai erikseen” (M6). Sellaiset vastaukset on tulkittu epäselviin tapauksiin, joista ei yleisluontoisuudesta johtuen saa selvää, onko vastaaja lopultakaan ymmärtänyt käsitettä: ”Kertoja tietää kaiken kuten jo nimitys kertoo” (N34); ”Kertoja tietää kaiken ja on aina oikeassa, ei ole yksi tarinan henkilöistä” (M12). Samoin muut vajaat ja kesken jääneet vastaukset on laskettu 34 epäselvän joukkoon: ”Voi puhua kenen tahansa silmin ja mistä tahansa” (M23). Kuten hänkertojaa, myös kaikkítietävää kertojaa on liitetty Genetten heterodiegeettiseen: ”Kertoo tarinaa vähän kuin ulkopuolisena tekstissä, ei liity tarinaan

välttämättä ollenkaan” (N37); ”Ulkopuolinen kertoja, joka tietää kaikesta kaiken, henkilöjen mielen liikkeet, menneet ja nykyiset tapahtumat” (N51).

Epäluotettava kertoja on määritelty oppikirjan mukaisesti huijaamisen, tiedon panttaamisen ja harhaan johtamisen kautta ja siten, että kertoja luulee tietävänsä, vaikkei oikeasti tiedä: ”Hän saattaa kertoa asioita, jotka eivät ole totta” (N43). Epäluotettavuus on mennyt osalla vastaajista sekaisin ’ei mitään tietävän’ kertojan kanssa, jolloin tapaukset on laskettu väärinkäsityksiin: ”Kertoja ei tiedä kaikkia tapahtumia eikä ihmisen ajatuksia” (N21). Kymmenen epäselvää tapausta ovat sellaisia, että vastaaja ei toisaalta ole jättänyt kohtaa tyhjäksi, mutta ei toisaalta saa selitetyksi kertojan epäluotettavuuttakaan: ”Kertoja ei kerro kaikkea vaan antaa tulla asioiden yllätyksenä kertojan henkilöisyyttäkään ei tunneta” (N31).

Kertojan läsnäolon asteen otin kyselyyn suoraan oppikirjasta. Siksi on hieman yllättävää, että juuri siitä tuli kyselyn huonoiten hallussa ollut käsite. Tässä näkyy selvästi ilmiö, josta mainitsin jo luvussa 3.1: tutkijan näkökulma ei yllä oppikirjaa kauemmas, mutta toki opettaja on voinut käyttää opetuksessaan lisämateriaalia, selittää käsitteet eri tavalla oppikirjaan nähden ja jättää mielestään turhia käsitteitä kokonaan pois. Joka tapauksessa tähän kyselyyn osallistuneista abiturienteista vain 13 pystyi kirjoittamaan järkevän määritelmän kertojan läsnäolon asteelle. Oppikirjan määritelmän mukaan käsitteen selitti 7 vastaajaa (”Kuinka konkreettinen kertoja on? Kommentoi väliin omiaan esimerkiksi” N39, ”Kuinka suuressa osassa kertoja on tekstissä vai onko keskitytty enemmän esim. vuoropuheluun” N56). Lisätietoa vastaajat (6) ilmaisivat silloin, kun he yhdistivät kertojan läsnäolon asteen genetteläiseen homo- ja heterodiegesiksen ajatukseen: ”onko kertoja tarinassa osallinen, sivustakatsoja vai että sitä ei tiedetä” (N32). Tämän käsitteen määrittelyssä paljastuu oppikirjan määritelmän sekava suhde tieteelliseen lisäarvoon. Oppikirja ja seitsemän vastaajaa yhdistävät läsnäolon rimmon-kenanilaiseen kertojan havaittavuuteen. Kuusi vastaajaa selittää läsnäolon kertojan mukanaolona tai -olemattomuutena tarinassa. Nähdäkseni ne vastaukset, joissa läsnäolon aste yhdistetään hetero- ja homodiegeettisiin kertojiin, osoittavat opetuksen tapahtuneen jotakin muuta kautta kuin oppikirjan avulla.

Olen luvussa 3.1 esitellyt vielä oppikirjan tavan yhdistää fokalisaation käsite näkökulmaan. Moni vastaajista (21) on selittänyt näkökulman arkikielisen (ja oppikirjan esittelemän) puolen, käsityksen näköhavainnosta: ”Vaikkapa päähenkilön näkökulma, päähenkilön ’silmin’ asiat katsottu” (N39). Oppikirjasta poiketen joissakin määrittelyissä puhutaan

syvemmästä merkityksestä: ”Se mistä kannalta kertoja asian kertoo. Esim. omasta lähtökohdistaan tai ottaa yhteiskunnan kysymyksiin köyhällistön näkökulman ja olot.” (N42.)

4.2 Soveltavat tehtävät

Perustehtävissä abiturientit määrittivät käsitteitä lyhyesti ja soveltavissa tehtävissä etsin tiettyihin käsitteisiin syvempiä pohdintoja. Tehtävässä 10 abiturientit vertailivat tekijän ja kertojan sekä kertojan ja henkilöhahmon käsitteitä. Tehtävässä 11 taas piti pohtia minäkertojan ja kaikkietävän kertojan vastakohtaisuutta.

4.2.1 Vertailutehtävä 10

Tehtävän 10 a-kohdassa vastaajista 55 tulee vertailussaan siihen päätelmään, että kirjoittaja ja kertoja eivät voi olla sama henkilö. Tämän peruseron huomaaminen¹⁷ vaikeutuu erityisesti, jos kirjoittaja käyttää ensimmäisen persoonan kerrontatilanteita esimerkkinä vertailussaan. 28 vastaajaa toteaa, että kertoja voi olla kirjoittaja itse. Koska vertailun käsittely valottuu parhaiten esimerkkien myötä, esitän tässä alaluvussa runsaasti sitaatteja vastauksista.

	voivat olla sama asia	eivät voi olla sama asia	ei vastausta
kirjoittaja ja kertoja	28	55	1

Kuva 3: 10 a) Vertaa käsitteitä.

Ne, joiden mielestä kertoja ja kirjoittaja voivat olla sama asia, ovat käyttäneet useimmiten esimerkkinä omaelämäkertoja (sitaatti 1), mutta myös yksinkertaisesti minämuotoista kerrontaa (sitaatti 2) ja jopa kirjallisuuden kerronnan yleistä luonnetta (sitaatit 3 ja 4). Olen laskenut tähän ryhmään myös ne, jotka eivät käytä esimerkkejä, mutta ilmaisevat selkeästi, että kertoja voi joskus olla sama kuin tekstin kirjoittaja (sitaatti 5).

¹⁷ Haluan korostaa, että tässä työssä tavoitteenani ei ole ottaa kantaa siihen, voiko proosassa kertojaa pitää kirjoittajana itsenään. Tavoitteena on tutkia abiturienttien taitotasoa.

1. ”Kirjoittaja on tekstin tekijä. Kertoja taas on tekstin tarinankertoja, joka on yleensä fiktiivinen. Omaelämäkertoissa voivat olla sama.” (N12)
2. ”kirjoittaja ja kertoja voi olla sama jos kertoja on 1. persoonassa” (N31)
3. ”Usein kirjoittaja itse on kertoja. Kertoja kirjassa kertoo asiat lukijalle, niin kuin kirjoittaja itse ymmärtää asiat ja tahtoo ne lukijan ymmärtävän.” (N10)
4. ”Kirjoittaja ei ikinä pääse vapaaksi skeemoistaan, joten hänen ajatusmaailmansa on väkisin sidottu myös kertojaan.” (M4)
5. ”Ei ole sama asia. Kirjoittaja on tekstin luoja. Kertoja sen ääni. Joskus kertoja voi kuitenkin olla itse kirjoittaja.” (N9)

28 vastaajaa ei erotellut toisistaan kirjoittajaa ja kertojaa, kun taas 55 vastaajaa nimenomaan korosti kirjoittajan ja kertojan peruseroa. Esimerkiksi N41 kirjoittaa:

”Kirjoittaja kirjoittaa mitä kertoja kertoo, ei voi rinnastaa toisiinsa, mutta kertoja tarvitsee kirjoittajan ja kirjoittaja kertojan. Erona että kirjoittaja on itsenäinen, oikea henkilö, kertoja ei.”

Moni perustelee kirjoittajan ja kertojan poikkeavan toisistaan joko kertojan fiktiivisen luonteen tai kirjoittajan luovan roolin takia: ”Kertoja on fiktiivinen” (N49), ”Kertoja ei ole sama asia kuin kirjoittaja, vaan niinkun kirjoittajan luoma” (N58).

	kertoja voi olla yksi henkilöahmoista, mutta ei välttämättä ole	ei haettua vastausta	ei lainkaan vastausta
kertoja ja henkilöahmot	57	25	2

Kuva 4: 10 b) Vertaa käsitteitä.

Tehtävän 10 b-kohdassa halusin selvittää, moniko käsittää peruseron kertojan ja henkilöahmojen välillä. 57 vastaajaa on kirjoittanut, että kertoja voi olla yksi henkilöahmoista, mutta ei välttämättä ole: ”kertoja voi olla yksi henkilöahmoista, mutta toisaalta kertoja voi olla tarinaan kuulumaton, ulkopuolinen taho, jolla ei ole tekemistä tapahtumien kanssa” (N26). Niissä 25 vastauksessa, jotka eivät ilmaise hakemaani peruseroa, ei välttämättä ole mitään väärää. Kysymyksenasettelu salli myös muunlaista pohdintaa

(sitaatti 6). Kuitenkin myös epäselvät vastaukset ja selkeät väärinymmärrykset on laskettu tähän ryhmään (sitaatit 7 ja 8).

6. ”Kertoja kertoo mitä hahmot tekevät. Henkilöhahmot eivät saa kerronnan osalta yhtä suurta roolia kuin kertoja, joka pystyy hallitsemaan mitä kertoo hahmoista.” (N18)
7. ”Kirjassa voi olla monia henkilöhahmoja, mutta yleensä ei ole kertojaa heidän kaikkien omasta näkökulmasta.” (N19)
8. ”Henkilöhahmot ovat tekstissä hiippailevia henkilöitä. Kertoja kertoo henkilöistä ja niiden edesottamuksista, mutta kertoja ei ole henkilöhahmot.” (N47)

Vertailutehtävässä kävi ilmi, että suurin osa vastaajista on oppinut kertojan peruseron muihin tekstin elementteihin nähden. Tämä on mielenkiintoinen tulos, koska kuten olen luvussa 3.1 esittänyt, oppikirjassa Boothin-Chatmanin kerronnan rakennemalli ei tule selitetyksi kovinkaan selkeästi. Halusin mitata myös toista oppikirjan aiheuttamaa sekaannusta: minä- ja kaikkietävän kertojan vastakohta-asettelun seurauksia. Siitä muodostin kyselylomakkeeseen provosoivan tehtävän 11, jota käsittelen seuraavaksi.

4.2.2 Provosoiva tehtävä 11

Suorien kysymysten ja vertailevan tehtävän lisäksi halusin selvittää tarkemmin erästä hypoteettisesti vaikeaa kohtaa kertojan käsitteen määrittelyssä. Olen aiemmassa kyselytutkimuksessani (Kinnunen 2009) havainnut, että kaikkietävä kertoja sekoittuu helposti hänkertojan käsitteeseen ja samaa osoittaa myös tämän tutkimukseni aineisto.¹⁸ Tehtävässä 11 provosoin vastaajia väitteellä ”Minäkertojan vastakohta on kaikkietävä kertoja.” Tavoitteenani oli saavuttaa spontaaneja ja mahdollisimman vähän ohjailtuja vastauksia, joista voisin tarkastella erityisesti vastakohtapareja kaikkietävä–tietämätön ja minäkertoja–hänkertoja. Olen luvussa 3.2 kirjoittanut kaikkietävyydestä ja minäkerronnasta ja perustellut sen, että käytän tässä työssä kaikkietävää adjektiivina, vaikka esimerkiksi Elina Kouki vastustaa sitä. Palaan tähän selontekoon luvussa 5.

Jatkan seuraavaksi antamalla esimerkkejä siitä, miten abiturientit tähän provosoivaan kysymykseen vastasivat. Vastaukset jakautuivat seuraavasti:

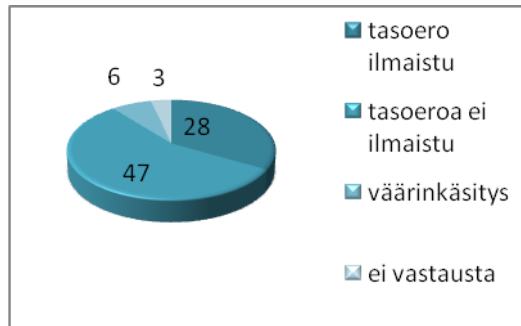
¹⁸ Lisäksi saman ovat huomanneet, kuten olen jo todennut, Ollila ja Titoff pro gradussaan 2009.

Tasoero ilmaistu 28

Tasoeroa ei ilmaistu 47

Epäselvyys tai selkeä väärinkäsitys 6

Ei vastausta 3



KUVA 5: Minäkertojan vastakohta on kaikkietävä kertoja. Totta, osittain totta vai väärin?

28 vastaajaa ilmaisi vastauksessaan ymmärtävänsä sen eron, että minäkertojan vastakohta on hankertoja, ja kun kaikkietävän vastakohta on 'ei mitään tietävä', minäkertoja ja kaikkietävä kertoja eivät voi olla vastakohtia (sitaatit 1 ja 2). Toiset näyttävät tasoeron ilmaisemalla, että minäkertojakin voi olla kaikkietävä (sitaatit 3 ja 4).

1. ”minäkertoja kirjoittaa minä muodossa sen vasta kohta on hän kertoja, joka kirjoittaa hän muodossa. Kaikkietävä kertoja kuvaa kertojan luonnetta eli näin ollen minäkertoja ja kaikkietäväkertoja voivat tarkoittaa samaa.” (N45)
2. ”Termit eivät kuitenkaan ole vastakohtaiset, koska kaikkietävän vastakohta olisi ennemminkin 'ei mitään tietävä' -kertoja. Minä-kertoja kuitenkin tietää asioista omasta näkökulmastaan katsoen jotakin.” (N5)
3. ”myös minäkertoja voi olla kaikkietävä mikäli kerronta tapahtuu menneessä aikamuodossa” (M10)
4. ”myös minäkertoja voi olla kaikkietävä kertoja. Minäkertojalla tarkoitetaan enemmänkin kertojan tapaa kertoa asioista, kaikkietävällä kertojalla sitä, kuinka paljon kertoja tietää asioista.” (N46)

Kaikille tämä ero ei ole kuitenkaan samalla tavalla selvä. Valtaosa vastaajista (noin 56 %) ei ilmaissut tasoeroa perustellessaan kantaansa väitteen todenmukaisuuteen. Toki osa vain selitti jotakin muuta (sitaatit 5 ja 6), mutta osa oli todella hahmottanut asian puutteellisesti tai väärin (sitaatit 7 ja 8).

5. Minäkertoja ei voi tietää kaikkea, mutta joissain kirjoissa minäkertojan näkökulma voi olla koko totuus. (M12)
6. minäkertojan kokemukset ja näkemykset perustuvat omiin kokemuksiin ja mielipiteisiin, jolloin tieto ei ole täysin luotettavaa. (M8)
7. Kaikkietävä kertoja on kolmannessa persoonassa, kun taas epäluotettava ensimmäisessä (minäkertoja). (M1)

8. En muista, mitä noiden kahden lisäksi tarkoitti ulkopuolinen kertoja, joten en ole ihan varma mitä eroa ulkopuolisella ja kaikkitietävällä oli. (N36)

Mielenkiintoista lisätietoa tähän kohtaan sain kysymällä kyselykoulujen opettajilta heidän näkemyksensä tähän provosoivaan kysymykseen. Tässä tulee ilmi käsitys hakemastani peruserosta. Täydellisen anonymiteetin varmistamiseksi en ole kuitenkaan erotellut vastaajia sen mukaan, mistä koulusta he ovat. Toki olisi mielenkiintoista selvittää, miten opettajan oma käsitys näkyy oppilaiden vastauksissa. Tällaiseen tutkimukseen tarvittaisiin suurempi otos eri kouluja ja opettajia. Tässä tutkimuksessa tulee kuitenkin mielenkiintoisesti esille se, että vastaajien kyky huomata tehtävässä 11 haettu tasoero *saattaa* riippua siitä, millaista opetusta he ovat saaneet. Opettaja 1 vastaa:

Opetuksessa opetan minäkertojan kertovan tapahtumista yksikön ensimmäisessä persoonassa ja kaikkitietävän kertojan kertovan joko kolmannessa persoonassa tai passiivissa. Tämä opetustapa liittyy puhtaasti oppikirjoihin ja niiden kertojatyyppittelyyn. Sen sijaan itse näen kaikkitietävyyden kertojan *ominaisuutena*. Minäkertoja voi siis myös olla kaikkitietävä. Näin ollen se, onko kyseessä ensimmäisen vai kolmannen persoonan kertoja tarkoittaa minulle jakoa eri kertojatyyppisiin, kun taas näiden kertojatyyppien sisällä kaikkitietävyys on yksi mahdollinen ominaisuus. (Opettaja 1, 22.1.2011.)

Toisen kyselykoulun Opettaja 2 tiivistää sähköpostikeskustelussa:

Minäkertoja on tietenkin yksikön ekassa persoonassa ja tietää vain itsestään. Kaikkitietävä tuntee kaikkien henkilöiden nykyisyyden, menneisyyden ja tulevaisuuden. Minusta raja on tulkinnallinen tapauksissa, joissa minämuotoinen kertoja tietää yhtä paljon kuin kaikkitietävä. (Opettaja 2, 23.1.2011.)

Opettaja 1 mainitsee opettavansa oppikirjojen mukaan, mikä yhdistyy Opettajan 2 käsitykseen kertojatyypeistä. Molemmat kuitenkin erottavat näistä, Opettaja 1 erittäinkin selvästi, ajatuksen siitä, että kertojan tiedon määrä voi olla riippumaton kertojan käyttämästä persoonasta.

Suorilla tehtävillä samoin kuin vertailevilla ja provosoivalla kysymyksillä sain mielenkiintoisia tuloksia abiturienttien tiedon määrästä. Käsittelen taitotasoa yhteydessä keskusteluun opetuksesta ja ylioppilaskokeesta luvussa 5, mutta esittelen ensin, millaisia tuloksia saavutin analysointitehtävillä.

4.3 Analysointitehtävät

Kysymyksissä tehtävä 12 sisältää novellin huolellisen lukemisen, 13 perinteisen analyysin ja 14 muutoksen minäkertojasta hänkertojaan. Tehtävässä 15 pyysin vielä uuden kertojan ja muutosprosessin analyysia.

4.3.1 Perusanalyysitehtävä 13

Ylioppilaskokeen arvosteluohjeissa puhutaan tekstitaidon vaatimuksista seuraavasti:

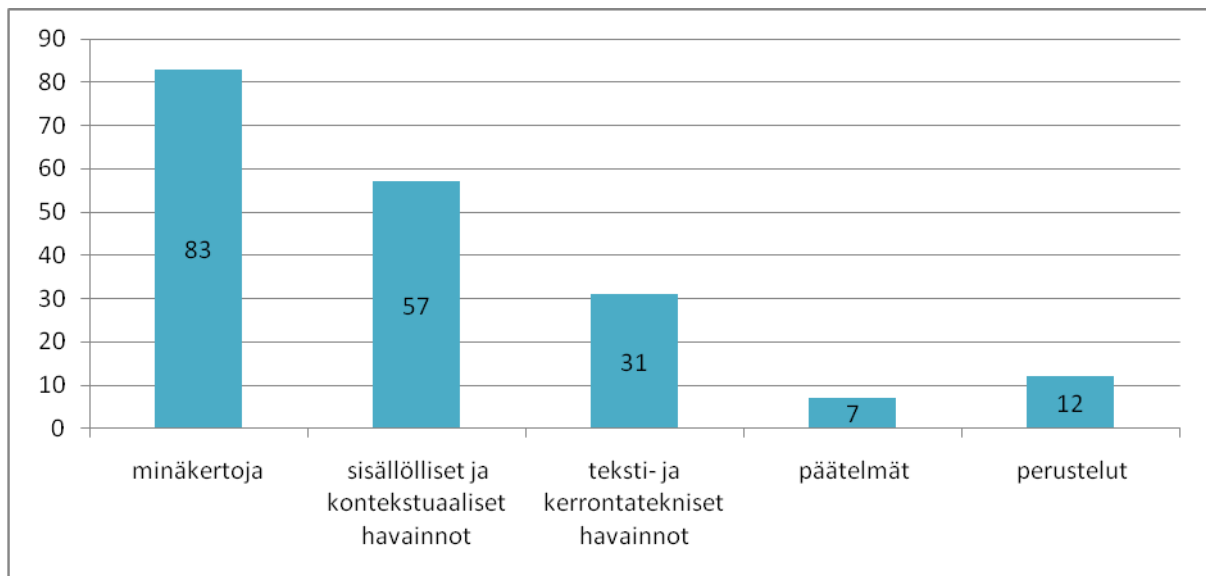
Ansiokas vastaus osoittaa erinomaista luku- ja kirjoitustaitoa sekä hyvää äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöjen hallintaa. Siinä on riittävästi havaintoja ja päätelmiä sekä tehtävänannon kannalta olennaisia tietoja. (Äidinkielen kokeen määräykset, 4)

Maarit Berg ja Sara Routarinne kirjoittavat vuoden 2010 *Ylioppilastekstejä*-kirjassa ohjeen siitä, mitä ansioituneen vastauksen havainnot ja päätelmät tarkoittavat. Ero on heidän mukaansa erityisesti kolmen ja neljän pisteen välissä. Kolmen pisteen vastauksessa väitteiden tulee pitää paikkansa, mutta niiden perustelut voivat olla vajavaiset. Neljään pisteeseen tarvitaan asialliset väitteet ja niiden monipuolinen perustelu. ”Havainnot perustellaan osoittamalla pohjatekstin avulla, että ne pitävät paikkansa. Päätelmät perustellaan osoittamalla, että ne seuraavat johdonmukaisesti havainnoista.” (Berg & Routarinne 2010, 29–30.) Olen jaotellut kyselyni 13. tehtävän vastaukset näiden arvosteluohjeiden perusteella. Lisäksi jaottelen vastaajien tekemät havainnot kahteen ryhmään: sisällölliset ja kontekstuaaliset havainnot on laskettu omaksi joukokseen ja teksti- ja kerrontatekniset havainnot omakseen. Tuula Uusi-Hallila (2005, 15) kirjoittaa:

Kun yritetään ymmärtää esimerkiksi henkilöiden käyttäytymistä eri tilanteissa, fiktiivisistä henkilöistä puhutaan kuin arkielämän yhteisistä tuttavista. Tällöisessä kirjallisuuden tarkastelussa riittää useimmille oppilaille haastetta pitkäksi aikaa.

Vastaajien havaintojen jaottelu kahteen ryhmään muodostuu mielenkiintoiseksi erityisesti, kun suhteutan sen keskustelupuheenvuoroihin luvussa 5.

henkilöä



Kuva 6: Analysoi novellin kertojaa.

Pyydettyä analysoida novellin kertojaa 99 % vastaajista on käyttänyt minä- tai ensimmäisen persoonan kertojan käsitettä. Sisällöllisiä ja kontekstuaalisia havaintoja esimerkiksi kertojan luonteesta, sukupuolesta, iästä tai novellin juonikuvioista on osannut esitellä 57 vastaajaa. Kerrontateknisiä havaintoja esimerkiksi kertojan sanavalinnoista tai käytetystä aikamuodosta, tiedon määrästä, luotettavuudesta ja niin edelleen esittää 31 vastaajaa. Havaintonsa perustelee tekstiesimerkein tai viittauksin 12 vastaajaa. Havainnoista päätelmiin etenee vain 7 vastaajaa. Nähdäkseni tämän tehtävän tutkimustulokset ovat erittäin merkitykselliset, kun ne yhdistetään esittelemääni keskusteluun luvussa 5.

Sisällölliset havainnot liittyvät Liksommin novellin kertojan analyysissä esimerkiksi pojan ikään; ”Kertoja on 14-vuotias poika” (N38), tai luonteeseen; ”Novellista saa myös sellaisen käsityksen, että minäkertoja eli novellin minä olisi hieman hullu ja erittäin masentunut” (N10). Novellin juonta on myös kuvattu: ”kun merenneito katoaa hän menettää elämän ilonsa” (M3), ”hänen elämänsä valo on vedenneito, jonka takia lopulta hän tekee itsemurhan” (N3). Näihin vastauksiin on laskettu myös kontekstuaalinen pohdinta, joka liittyy tekstiin todellisen maailman ilmiöitä ja jota vastaajat kytkevät analyysiin: ”Sai jonkun trauman lapsuudesta kun se alkaa nähdä unia siitä merenneidosta” (N13). ”Hän on kääntynyt sisäänpäin, eikä pysty, tai välttämättä edes halua irroittautua omista ajatuksistaan. Kertoja tuntee tulleen hylätyksi, mutta on silti valmis antamaan anteeksi.” (N22.)

Vastaajat ovat tehneet myös kerrontateknisiä havaintoja, joissa näkyy formalistinen kirjallisuustieteellisten ja opetuksen mukauttamien käsitteiden käyttö ja soveltaminen. Esimerkiksi N37 kirjoittaa:

- Minäkertoja, joka kertoo omasta ahdistuksestaan omasta näkökulmasta.
- Kertoja kertoo tapahtumat, jotka on tapahtunut menneisyydessä
- Kertojalla on oma näkökulma asiasta, mutta tekstissä selvästi kertoja huomaa oman käyttäytymisen muutoksen jälkeenpäin.

Näistä kohdista on mielestäni luettavissa N37:n tieto. Hän erottaa toisistaan kokevan ja kertovan minän: tekstin pojalle tapahtuneet asiat kerrotaan niin kuin ne tapahtuivat, mutta näkökulma on jälkiviisas. N37 ei käytä kirjallisuustieteellisiä käsitteitä havaintonsa selittämiseen, mutta mielestäni hänen selittämänsä asia on silti esitetty selkeästi. Esimerkiksi M1:n (joka käyttää käsitteitä) esittämät kerrontatekniset havainnot eivät kerro oppimisesta lainkaan samalla tavalla vaan antavat viitteitä jopa arvailusta:

- kuvaileva
- spekuloiiva
- epäluotettava

Havaintojen perustelu ei onnistu kaikilta vastaajilta lainkaan (katso esimerkiksi M1 edellä), mutta jotkut toki perustelevatkin havaintonsa. Esimerkiksi N1 pohtii novellin kertojan tiedon määrää: ”Osittain kaikkitietävä, sillä arvio[i] itseään ja tunteitaan kuin tietäisi enemmän kuin normaalisti minä-kertoja kertoisi.” N25 perustelee, miksi hän nimeää novellin kertojan minäkertojaksi: ”hän kertoo omasta näkökulmastaan miten hän itse kokee ja tuntee ympärillä tapahtuvat asiat.” Myös sisällöllisiä havaintoja perustellaan, kuten N42 esimerkillisesti tekstikatkelman avulla:

- kertoja on kiltti ja empaattinen ”minä säälin sitä, ajattelin että sen olisi parempi olla jossakin isossa valtameressä”
- Huono itsetunto ”että minussa oli jotain luontaisesti vastenmielistä ja poikkeavaa”

Päätelmien tekeminen onnistui kyselyssäni vain 7 vastaajalta. Päätelmät osoittavat sen pohdintaa, mitä havaittu ilmiö tarkoittaa tekstin kannalta. Esimerkiksi M23 pohtii ensimmäisen persoonan kertojan merkitystä tarinalle: ”Minä-persoonassa kertojan luonne ja persoonallisuus tulee vahvasti esille.” Samaa pohtii myös N52: ”Kertoo vain omaa näkökulmaa tapahtuneesta → lukija voi saada eri käsityksen. Subjektiiivisuus.”

Tehtävässä 13 sain monipuolisia vastauksia, mikä kertoo mielestäni erittäin hyvin oppilaiden kollektiivisesta tietotaidosta ja osoittaa tehokkaasti kehittämisen paikat. Toisaalta kyselyyn vastanneista 84 abiturientista 9 osallistujaa (5 miestä, 4 naista) ei analysoi kertojaa mitään muuta kautta kuin toteamalla käytetyn persoonan (”minäkertoja” N53). Siitä huolimatta, että kyselyssä on ennen analysointitehtävää tyrkyttämällä tarjottu käsitteitä, joita analyysissa voisi käyttää, minäkertoja on ainoa asia, jonka jotkut saavat novellista paperille analysoitua. Toisaalta taas jotkut kykenevät kirjoittamaan monipuolisesti novellin kertojasta:

Minäkertoja on mies, joka lapsuuden haavekuvien hajottua ei pystynyt uudistamaan identiteettiään kohti aikuisuutta. Kertojan tunneilmaisu on yksinkertaista ja haavoittunutta, ikään kuin varovaista. Tapahtumista hän kertoo harvasanaiseen ja toteavaan tyyliin, mikä on lyhyessä novellissa kuljettava keino. Se suojelee sopivasti murtunutta kertojaa ja antaa ymmärtää, että pinnan alla on syvempiä merkityksiä.

Kertojalla on vahva yhteys ilmaisutapansa ja kertomiensa seikkojen välillä. Minäkriisi ja masennus kuvautuvat sanavalinnoista; epätoivoinen ”rukoilu” ym. Subjektiiivisille kokemuksille on paljon tilaa. (N6.)

Sen lisäksi, että tehtävässä tulee esiin kyky kirjoittaa kaikki mitä tietää, vastauksissa tulee esiin teksti–konteksti -vastakkainasettelu. N4, jonka vastaus on laskettu sisällöllisten havaintojen ryhmään, ei käytä edes minäkertojan käsitettä, vaan on kiinnostunut (tai osaa kirjoittaa) vain kertojasta henkilöhaahmona, ihmisen kaltaisena ja inhimillisiä tekoja ja tunteita saavuttavana ihmisen rekonstruktiona:

Pieni poika:

- traumoja isän kaltoin kohtelemasta vedenneidosta, johon ihastui
- vilkas mielikuvitus, joka loppui murrosiän alettua
- tappoi itsensä
- herkkämielinen
- ei halunnut kasvaa
- yksinäinen; ymmärsi sen varsinkin kun vedenneito ei enää tullut

N4:n vastakohtana N19, jonka vastaus taas on laskettu kerrontatekniseen ryhmään, tarkastelee (tai löytää) novellista vain tekstuaalisia piirteitä:

- tekstissä on minäkertoja
- kerronta on ”yksinkertaista” (helppo ”pysyä kärryillä”)
- teksti on helppolukuista.
- kerronta on kuitenkin melko suppeaa

Nämä kaksi ei tapaa analysoida yhdistyvät mielenkiintoisesti luvussa 2 esittelemääni keskusteluun. Palaan tähän luvussa 5, mutta ensin käsittelen vielä kyselylomakkeen kahden viimeisen tehtävän tarjoamia vastauksia.

4.3.2 Kertojan muutos -tehtävä 14

Novellin minäkertojan muuttamiseksi kolmanteen persoonaan vastaajien oli pakko lukea novelli kunnolla ja tarkastella tekstiä läheltä. Suurin osa vastaajista kirjoitti tekstin mekaanisesti uudelleen tehden vain pieniä muutoksia verbeihin ja pronomineihin. Pienempi osa vastaajista havaitsi tällaisesta mekaanisesta muutoksesta seuraavan jotakin vääryyttä tekstille, minkä he pyrkivät välttämään kukin omalla tavallaan. Odotuksenmukaista ei ollut se suhde, jossa nämä kaksi ääripäätä esiintyvät. Vastaajista 77 eli 92 prosenttia käänsi persoonan mekaanisesti. Vain 7 vastaajaa teki joitain muita muutoksia novelliin. Näistä seitsemästä yksi oli ymmärtänyt tehtävän väärin ja muuttanut kerronnan monikon ensimmäiseen persoonaan. Täten persoonan kääntämisen ongelmista pyrki pois ainoastaan kuusi vastaajaa (7 %).

Kohdassa, jossa kertoja kuvaa pojan kokemusta vedenneidon häviämisen jälkeen, N42 käyttää suoraa lainausta, M22 kääntää tekstin mekaanisesti:

- | | |
|---------|---|
| Liksom: | Vedenneito hylkäsi minut ilman syytä, jätti minut kylmästi yksinäisyyteeni juuri silloin kun ahdistuksissani olisin sitä eniten tarvinnut ja ollut valmis täyttämään tehtäväni sen miehenä ja rakastettuna. |
| N42: | Vedenneito hylkäsi hänet ilman syytä, hän ajatteli, ”hän jätti minut kylmästi yksinäisyyteeni juuri silloin kun ahdistuksissani olisin sitä eniten tarvinnut ja ollut valmis täyttämään tehtäväni sen miehenä ja rakastettuna.” |
| M22: | Vedenneito hylkäsi pojan ilman syytä, jätti hänet kylmästi yksinäisyyteen juuri silloin kun poika ahdistuksissaan olisi sitä eniten tarvinnut ja ollut valmis täyttämään tehtävänsä sen miehenä ja rakastettuna. |

N42:n kertoja käyttää suoraa esitystä osoittamaan, että pojan ajatukset ovat pojan omia, eikä ota kantaa onko samaa mieltä pojan kanssa. Kuitenkin N42:n kertojalla menevät aikatasot sekaisin: poika ajattelee heti vedenneidon hävittyä, vaikka novellissa ajatus on peräisin vasta pitkän ajan päästä tapahtuneesta. M22:n kertoja taas osoittaa olevansa pojan kanssa samaa mieltä. Poika olisi tarvinnut ahdistukseensa vedenneitoa ja pojalla olisi ollut tehtävä olla vedenneidon mies ja rakastettu.

Kolme vastaajaa, N48, N58 ja M13, on kiinnittänyt huomiota pojan käsitykseen itsestään vastenmielisenä ja luontaisesti poikkeavana henkilönä. Näiden vastakohtana esimerkiksi N8 ei ole kiinnittänyt huomiota kyseiseen kohtaan.

- Liksom: Häpesin itseäni ja ymmärsin, että minussa oli jotakin luontaisesti vastenmielistä ja poikkeavaa.
- N58: Hän häpesi itseään ja luuli, että hänessä oli jotakin luontaisesti vastenmielistä ja poikkeavaa.
- N48: Hän häpesi itseään ja luuli hänessä olevan jotakin luontaisesti vastenmielistä ja poikkeavaa.
- N8: Hän häpesi itseään ja ymmärsi, että hänessä oli jotakin luontaisesti vastenmielistä ja poikkeavaa.
- M13: Poika häpesi itseään ja että hänessä oli jotakin luontaisesti vastenmielistä ja poikkeavaa.

N48:n ja N58:n kertojat osoittavat, että vain poika itse ajattelee itsensä vastenmieliseksi, ei kertoja. N8:n kertoja antaa lukijan ymmärtää, että pojan vastenmielisyys ja poikkeavuus on tosiasia. M13 on myös pyrkinyt välttämään ilmiötä, muttei ole täysin onnistunut: kertojan mukaan poika itse häpeää sitä, että hänessä on jotakin vastenmielistä ja poikkeavaa. Sanavalinta ei vielä kuitenkaan poista sitä, että kertojakin on pojan kanssa samaa mieltä.

Kaksi vastaajaa on ottanut vapauden kirjoittaa teksti reilusti uusiksi lyhyempänä versiona. N13 ja M12 ovat muokanneet oman versionsa tarinasta, N21 on muokannut tekstin mekaanisesti.

- Liksom: Kerroin sille kaikki unelmani ja ajatukseni ja se kuunteli tarkkaavaisesti päätään nyökäten, silitti hiuksiani ja helli valkeita käsiäni, nuuski niskaani ja hymyili silmillään.
- N13: Poika kertoi sille kaikki unelmansa ja ajatuksensa ja vedenneito kuunteli ja helli poikaa.
- M12: Hän kertoi sille kaikki unelmansa ja ajatuksensa ja se kuunteli häntä tarkkaavaisesti päätään nyökäten.
- N21: Poika kertoi sille kaikki unelmansa ja ajatuksensa ja se kuunteli tarkkaavaisesti päätään nyökäten, silitti hänen hiuksiaan ja helli hänen valkeita käsiä, nuuski hänen niskaansa ja hymyili silmillään.

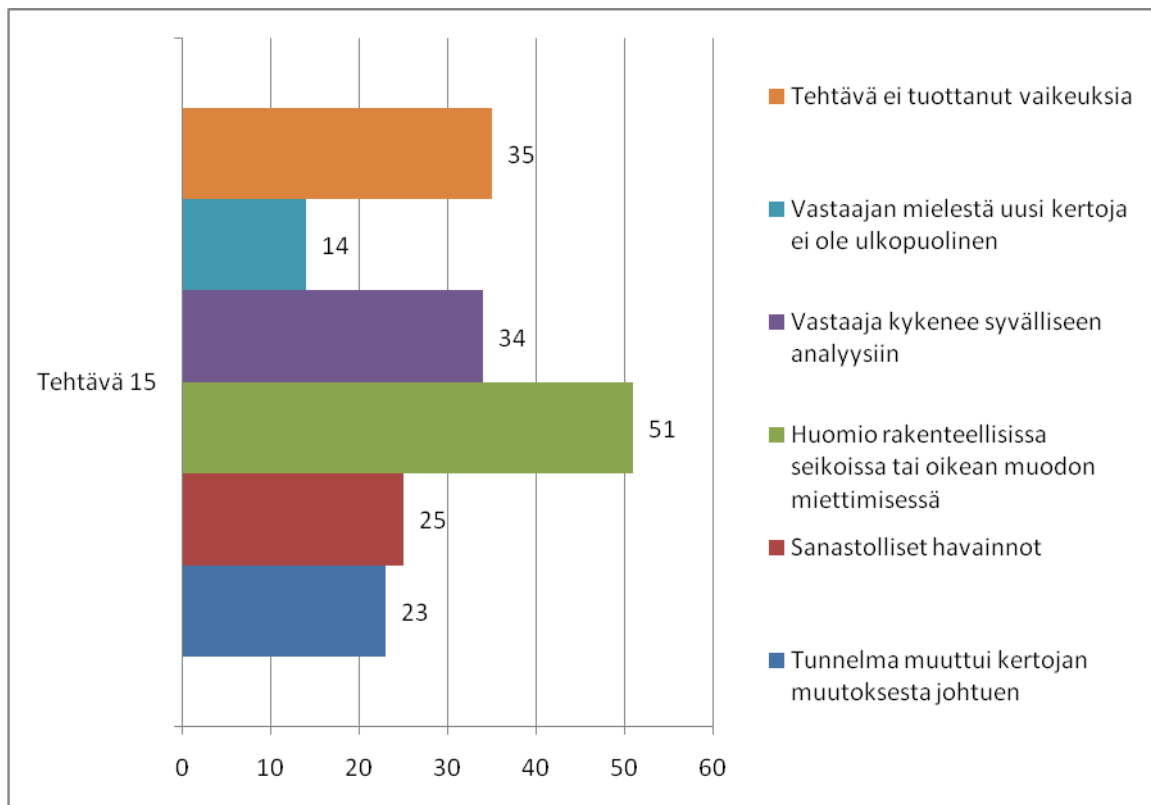
N13:n ja M12:n kertojat ovat huomattavasti objektiivisempia, N21:n kertoja käyttää jo vapaata epäsuoraa esitystä kuvatessaan sitä, miten poika koki vedenneidon läsnäolon.

Seuraavassa alaluvussa käsittelen kokoavaa tehtävää 15 eli analyysiaineistoani kokonaisuutena. Sekä viimeisen tehtävän että tässä esittelemieni esimerkkien kautta ilmenee,

että jotkut ovat kääntötehtävässä kiinnittäneet huomiota sellaisiin tekstin seikkoihin, joita he eivät ole analyysissään osanneet tai jaksaneet pukea sanoiksi.

4.3.3 Kokoava tehtävä 15

Kokoavan tehtävä 15 vastaukset olen jakanut kuuteen näkökulmaan. Näkökulmat selviävät kuvasta 7.



Kuva 7: Analysoi uutta kertojaa ja kirjoitusprosessiasi.

Ensimmäinen näkökulma on kertojan muutos -tehtävän vaikeusaste. Vastaajista 35 eli noin 42 prosenttia oli sitä mieltä, että tehtävä ei tuottanut mitään vaikeuksia. ”Alko käydä tylsäks suurin piirtein sana sanalta kirjottaa sama teksti ja muuttaa minä-muodot pois” (N35). ”En kohdannut [vaikeuksia], helppo rasti oli” (M23). Kukaan niistä, joiden mielestä tehtävä oli helppo, ei tehnyt muita kuin mekaanisia muutoksia novellin kertojaan. Kuitenkin osa tehtävää helppona pitäneistä vastaajista tulkitsi novellin uutta kertojaa syvällisemmin kuin aluksi tehtävässä 13. Esimerkiksi M3 kirjoitti tehtävässä 13 vain sisällöllisistä havainnoistaan pojan luonteesta. Hän tekee novelliin vain mekaanisen persoonan muutoksen, mutta tehtävässä 15 osoittaa löytävänsä myös kerrontateknisiä havaintoja huomatessaan uuden kertojan olevan kaikkietävä ja tarinan ulkopuolinen tarkkailija.

Toinen tehtävän vastauksista havaitsemani seikka oli uuden kertojan ulkopuolisuuden huomaaminen. Suurin osa vastaajista (72 %) nimesi uuden kertojan tarinan ulkopuoliseksi, koska kertojan persoonallisuus ei tule tekstissä ilmi siten, että se viittaisi tarinansisäiseen henkilöhaamoon:

Kertoja on ulkopuolinen tarinasta ja ei tuo persoonaansa esille. Kertojan vaihtaminen tarinaan kuuluvaksi tai persoonalliseksi olisi ollut vaikeaa, sillä tällöin olisi pitänyt luoda tarinaan uusi hahmo tai luoda kertojalle tarina. (N1.)

9 vastaajaa (11 %) ei kommentoinut kertojan ulko- tai sisäpuolisuutta lainkaan. 5 vastaajaa (6 %) pohtii kysymystä, muttei päädy ratkaisuun suuntaan tai toiseen. 9 vastaajaa (11 %) päätyy pitämään itse uudelleen kirjoittamansa novellin kertojaa henkilöhaamona, mikä osoittaa ajatuskulun vinoutuneen kertojien ja henkilöhaamojen käsitteiden keskellä. Sekaisin menneet ajatukset kuvastuvat seuraavista esimerkeistä:

Persoona ei niinkään tule ilmi, tosin ehkä melko hyväntahtoinen, säälivä vivahde. Minusta tuntuu että henkilöhaamo, koska tunti niin hyvin pojan. Ja osasi eläytyä henkilön tilanteeseen. (N28)

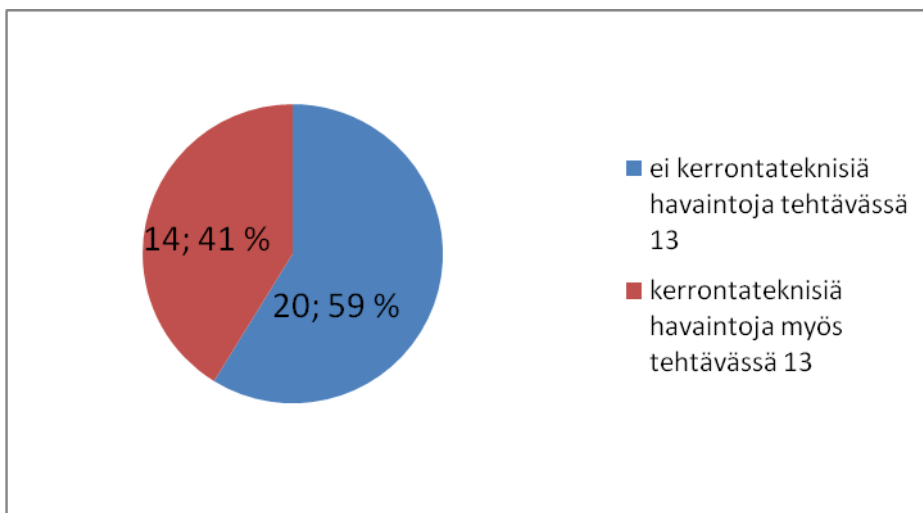
Persoona ei tule ilmi. Hän on henkilöhaamo. Valitsin hlö:haamon, koska hän kertoo itsestään niin syvästi asioita, että hän ei voi olla ulkopuolinen tarkkailija. (N23)

Persoona tulee ilmi, koska hän kertoo omista tuntemuksistaan ja reagoinnistaan asioihin. Hän on henkilöhaamo tarinassa, koska se kertoo hänen tunteista. (N37)

N28 kirjoittaa pitävänsä kertojaa tämän empaattisista kyvyistä johtuen tarinamaailmaan kuuluvana. Hän ajattelee, että maailmaan kuulumaton, ulkopuolinen taho ei voi ymmärtää ja eläytyä pojan tilanteeseen. N28 ei ole havainnut niitä kertojan vaihtamisen ongelmakohtia, joita esittelin edellisessä alaluvussa. Hänen mukaansa kertoja on hyväntahtoinen. N23 on samoilla linjoilla: ulkopuolinen ei voi kertoa niin syvällisiä asioita kuin tarinassa itsekä mukana oleva henkilö. N23 kuitenkin esittää, että hänen luomansa kertoja kertoo itselleen tapahtuneista asioista. N37 vie tämän ajatuksen vielä pidemmälle, sillä hän ei ole huomannut kertojalle tapahtuneen paljoakaan persoonan vaihtamisen yhteydessä.

Kolmas näkökulmani on syvällisten havaintojen tekeminen uudesta kertojasta. Pienestä tutkimuksestani on nähtävissä, että kun vastaajat pakotettiin tarkempaan lukemiseen kertojan kääntötehtävässä, uusi analyysi monipuolistui, jopa vaikka uusi analyysi oli lomakkeen viimeinen tehtävä ja vastaajat jo varmasti väsyneitä. Nimittäin samoista henkilöistä, jotka tehtävässä 13 analysoivat Likso-min novellia, hieman useampi ylsi monipuolisempiin havaintoihin sen jälkeen, kun heidät oli pakotettu paneutumaan tekstiin kunnolla ja kirjoittamaan itse tarinaan uusi kertoja. Kun tehtävässä 13 kerrontateknisiä havaintoja teki 31 vastaajaa, tehtävässä 15 samantasoisia havaintoja teki 34 vastaajaa. Tämä vaikuttaa ensin

melko lattealta tulokselta, sillä ero on vain kolme vastaajaa ja arvosteluohjeiden mukaan abiturientin pitäisi pystyä havainnoimaan tekstin kertojaa monipuolisesti. Olisi mielenkiintoista tutkia, toteutuisiko ero suurempana, jos tämäntyyppinen vertailu ei toteutuisi pitkän kyselyn viimeisenä rankkana tehtävänä, vaan ainoana kysymysparina, johon saisi käyttää runsaammin aikaa. On kuitenkin mielenkiintoista se, miten moni onnistui monipuolistamaan analyysiaan näiden kahden tehtävän välissä: Tässä kyselyssä uuden kertojan analyysissa tehdyt kerrontatekniset havainnot liittyvät kertojan objektiivisuuden ja subjektiivisuuden pohdintaan, sisä- ja ulkopuolisuuden vertailuun ja näkökulman vaihtumiseen, mutta pääasiassa kaikkietävään kertojaan. Kaikkietävän kertojan nimeämiseen yltänyt onnistui syventämään analyysiaan syvennyttyään tekstiin huolellisemmin. 15 vastaajaa löysi uudesta novellista kaikkietävän kertojan, vaikka oli alkuperäisen novellin analyysissa tehnyt vain sisällöllisiä huomioita. On myös merkityksellistä, että 34:stä kerrontateknisiä havaintoja tehtävässä 15 esittäneestä vastaajasta 20 oli tehtävässä 13 tehnyt korkeintaan sisällöllisiä havaintoja. Tämä tulee esiin kuvassa 8:



Kuva 8: Kerrontatekniset havainnot tehtävässä 15 verrattuna ensimmäisen analyysitehtävän havaintoihin.

Viimeiseksi esittelen taajimmin esiintyvän havaintoni kokoavan tehtävän vastauksista. 51 vastaajaa ei huomannut kertojan muutoksen vaikuttaneen muuhun kuin tekstin rakenteeseen eli vaihtuneeseen persoonamuotoon. Ainoat vaikeudet, joita suurin osa vastaajista kohtasi, olivat oikean sanamuodon miettimisessä. Siitä huolimatta, että osa heistä on osannut analysoida uutta kertojaa hieman syvällisemmin kuin alkuperäistä minää, varsinaiset havainnot muutosprosessin vaikutuksista jäivät pieniksi. Sanastollisten havaintojen esittely,

joka on viides näkökulmani tehtävään 15, vertautuu rakenteellisten seikkojen havaitsemiseen. Kun 51 vastaajaa huomasi muutosprosessissa tapahtuneen vain verbinmuotojen ja pronimien vaihdon, 25 vastaajaa huomasi lisäksi, että kertojan vaihdoksen jälkeen, johtuen suomen sukupuolettomasta hän-pronominista, poika ja vedenneito alkoivat mennä helposti sekaisin. Loput 8 vastaajaa eivät kommentoineet muutosprosessiaan. Uutta novellia kokonaisuutena tarkasteltuaan 23 vastaajaa huomautti, että novellin tunnelma muuttui etäisemmäksi ja latistui, kun henkilökohtainen minäkerronta vaihtui ulkopuoliseksi hänkerronnaksi.

Olen tässä luvussa esitellyt kyselyyn saamiani vastauksia. Seuraavassa luvussa siirryn tulkitsemaan vastauksia yhteydessä kirjallisuudenopetuksesta ja ylioppilaskokeesta käytyyn keskusteluun. Mitä tulokset kertovat abiturienttien taitotasosta? Pyrin yhdistämään vastauksista tässä tekemäni koosteen keskusteluun opetuksen laadusta ja kansallisesta tasapuolisuudesta sekä ylioppilaskokeen tarkoituksenmukaisuudesta käsittelyni viimeisessä luvussa 5.

5 KOHTI PAREMPAA OPETUSTA

Kuten olen luvussa kaksi osoittanut, oppikirjan ja kirjallisuuden teorian välillä on eroja. Elina Kouki (2009a) esittää väitöskirjassaan mielipiteensä lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen epätasa-arvoisuudesta. Johanna Tiuraniemi (2010, 97) taas on pro gradu -tutkielmassaan kerännyt oppikirjojen tarjoaman opetusmateriaalin tekstitaidon kokeen osalta ja osoittaa oppikirjat riittämättömiksi tarjoamaan ylioppilaskokeen vastauksissa tarvittavia tietoja. Voiko opetukselta vaaditun laadun perustaa vain opettajien ammattitaidolle? Opetuksessa käytetty materiaali vaihtelee samankin koulun sisällä eri opettajien välillä, jos yhteinen oppikirja ei tarjoa tarvittavaa opetus pohjaa kaikissa ylioppilastutkintolautakunnan vaatimissa käsitteissä. Mihin opetuksellinen tasa-arvo silloin perustuu?

Äidinkieli ja kirjallisuus -käsikirjan tarjoama opetus eri kertojatyypeistä on puutteellinen ja jopa harhaanjohtava minä- hän- ja kaikkietävän kertojan kohdalla. Tämä näkyy kyselyyn vastanneiden abiturienttien teksteissä usein, sillä minäkertojan osaa määritellä 92 prosenttia vastaajista, mutta hänkertojan vain 56. Kaikkietävän kertojan on 84 abiturientista 34 vastannut niin epäselvästi, että niistä ei voi tulkita mitään oppimista tapahtuneen suuntaan eikä toiseen. Oppikirjan tekstin tulisi olla informatiivinen ja oppimista tukeva, ei sitä sekoittava. Tällä hetkellä kirjallisuudenopettajan haaste on löytää käytössä olevasta oppimateriaalista sen puutteet ja virheet ja täydentää ja korjata ne muilla keinoilla, esimerkiksi itse laadituilla monisteilla. Ehkäpä kokeneelle opettajalle tämä on itsestäänselvyys, mutta mitä tekee vastavalmistunut aineenopettaja? Hänelle ei ole vielä kertynyt materiaalipankkia, jota hyödyntää, joten hänen pitää turvautua oppikirjaan.

Ollila ja Titoff ovat pro gradu -tutkielmassaan kehittäneet perusopetukselle soveltuvan tavan opettaa kertojan käsitettä. Nähdäkseni heidän tapansa edut ovat kattavuudessa ja selkeydessä. Peruskoulun oppikirjoissa kertojaa lähestytään heidän mukaansa muodon kautta: jako minä- ja hänkertojiin toimii lähtökohtana määrittelylle. Kertojan tietoisuuden ja osallistumisen asteen esitleminen rinnastuu peruskoulun oppikirjoissa heidän mukaansa muotoon, jolloin asiat myös helposti sekoittuvat. Ollila ja Titoff ovat laatineet selkeän miellekartan kertojan opetukseen. Miellekartan mukaan kertojan ominaisuuksia ovat ulko- tai sisäpuolisuus, luotettavuuden aste, tietävyyden aste, osallistumisen aste, näkökulma ja havaittavuus. (Ollila ja Titoff 2009, 37.) Tämänkaltaisia selkeitä kaavioita myös lukion kirjallisuudenopetus kaipaisi.

Elina Koukin väitöskirjassa esiin tulevat opetuksen ongelmat tiivistyvät oppikirjojen ongelmien lisäksi käsitteiden määrittelyyn. Kouki nostaa esiin kaksi näkökulmaa: yleinen epämääräinen käsitteen määrittely ja opiskelijoiden taitamattomuus erottaa toisistaan arki- ja tieteelliset käsitteet. Koukin (2009a, 184) mukaan ”[o]ppikirjojen kirjallisuustieteellisten käsitteiden määrittely laadinnassa tavoittelee tieteellistä täsmällisyyttä mutta samalla oppikirjamaista niukkuutta ja kattavuutta, jolloin käsite ikään kuin tukehtuu näiden vaatimusten ristipaineessa.” Yleinen epämääräisyys tarkoittaa tätä oppikirjojen käsitteenmäärittelyn tarkoituksena summentumista. Toisaalta hänen mukaansa opiskelijat käyttävät kaikkitietävän kertojan käsitettä adjektiivimaisesti, jolloin tämän kertojatyyppin esittelevän käsitteen käyttö arkipäiväistyy. Käsitteiden arkikielisyys ensimmäisenä.

5.1 Käsitteiden arkikielisyys ja sekavuus

Mielestäni adjektiivimaisuus ei sinänsä rasita käsitteen käytettävyyttä. Mielipiteeni tueksi otan esille lingvistiikasta peruskäsityksen siitä, mitä vastakohtaisuus on. Vastakohtaisuudessa on kolme ryhmää: komplementaarinen eli lajivastakohta, antonymia eli astevastakohta ja konverssinen eli käänteisvastakohta. Substantiivit muodostavat usein komplementaarisia vastakohtia, jolloin jos toinen kielletään, toinen pätee (vrt. nainen – mies). Adjektiivit muodostavat usein antonymioita, sillä niissä käsitteiden välinen raja on liukuva (vrt. suuri – pieni). Verbit taas muodostavat usein konverssisia vastakohtia, joissa toiminnon suorittajan ja kohteen osat vain vaihtavat paikkaa (vrt. antaa – ottaa). (D.A.Cruse 1986/1987, 197–243.) Tutkimukseni kannalta tämä on tärkeää: kyselyssä etsimäni substantiiveista muodostuva vastakohtapari minäkertoja–hänekertoja edustaa komplementaarista vastakohtaa, jossa jos toinen pätee, toinen ei päde, eli jos tekstissä on minäkertoja, siinä ei yhtä aikaa voi olla hänekertoja. Toinen etsimäni adjektiivinen vastakohtapari kaikkitietävä–tietämätön taas edustaa antonymiaa, jossa käsitteiden välinen raja on liukuva ja käsitteet sijoittuvat janalle. Palaan vastakohtaisuuteen vielä luvussa 5.3, mutta se toimii myös osaltaan vastaväitteenä Elina Koukin olettamuksille.

Kaikkitietävä kertoja on kertojatyyppi, mutta adjektiivimainen käyttö voidaan hyödyntää, kun selitetään kertojan tietämisen määrää. Minäkertoja tietää yleensä vähemmän kuin hänekertoja (Hosiaislouma 2003, 214). Kouki kuitenkin esittää, että kokelas on saattanut käyttää käsitettä kaikkitietävä minäkertoja, jolloin adjektiivimainen käyttö sekoittuu kertojatyyppiin. ”Kirjallisuustieteellisten käsitteiden adjektiiviset kuvailumäärittelyt näyttävätkin olevan yksi

syy siihen, että käsitteiden käyttö ei ole kouluopetuksessa teoreettisesti jäsentynyttä” (Kouki 2009a, 185; ks. myös 176). Koukin mielipiteen vastaisesti kirjallisuuden teoriassa moni on eri mieltä ylipäätään kaikkietävän kertojan olemassaolosta: Jan Alber käyttää kaikkietävän minäkertojan käsitettä analyysissään (Alber 2010, 57). Jonathan Cullerin mukaan kaikkietävyys on vain lukijan fantasia (Culler 2004). Ruedigen Heinze kyseenalaistaa kaikkietävän minäkertojan käsitteestä vain sen, että hänen mukaansa ’kaikkietävä’ on epäkäytännöllinen sanana (Heinze 2008). Myös Seymour Chatman kirjoittaa *Encyclopedia of the Novel* -sanakirjassa, että sanana kaikkietävä ei ole hedelmällinen, sillä kertojan tarkoitus on yksinkertaisesti kertoa tarina ja siihen pystyäkseen sen on jo tunnettava tarina (Chatman 1998, 906).

Kirjallisuudentutkimuksessa pyritään siis pois koko kaikkietävän kertojan käsitteen käytöstä. Siksi kiinnittäisin huomiota kaikkietävyyden arkikielisen käytön sijaan ennemmin näkökulman käsitteen arkikieliseen käyttöön ja sen käsitemaailmaa entisestään sekoittavaan ilmituloon abiturienttien vastauksissa. Miten käsitteenmäärittelyn ongelmat sitten näkyvät omassa tutkimusaineistossani? Esimerkiksi kertojan käsitettä tehtävässä kahdeksan määritelleistä vastauksista laskin omaksi ryhmäkseen ne, joissa oli määrittelevässä roolissa näkökulman käsite. Arkikielessä näkökulma on ”kulma jonka muodostavat silmää ja jnk kohteen kahta ääripistettä yhdistävät suorat, [--] suhtautumis-, asennoitumis-, tarkastelutapa, näkökanta, perspektiivi” (Kielitoimiston sanakirja, 345). Toki esimerkiksi vastaus ”[Kertoja] on kirjassa oleva hahmo, kenen näkökulmasta kirjan asiat kerrotaan” (M6) on oikea, jos näkökulma ajatellaan kertojan silmien ja tarinamaailman kohteiden välisenä kolmiona. Suhtautumistapa ja näkökanta -ajatus ei kuitenkaan täsmää M6:n vastauksen kanssa, sillä kertomukset eivät välttämättä ole esitetyt kertojan arvomaailman tai tarkastelutavan kautta, vaan fokalisaatio voi olla hyvinkin liikkuvaa.

Nähdäkseni pyrkimys tarkkuuteen opetuksessa ja määrittelyssä epäonnistuu näkökulman käsittelyssä, sillä tarkkarajaiseksi tarkoitettu käsite sekoittuu arkieleen. Sekoittuminen on luonnollista, sillä näkökulma on yleisesti käytetty sana juuri kielitoimiston sanakirjan määritelmän mukaisesti sekä näköhavaintoon että ajatusmaailmaan viittaavissa merkityksissään. Jotta näkökulma olisi tarkkarajainen kirjallisuuden työstämiseen tarkoitettu käsite, sen tulisi joko tarkoittaa eksaktisti jompaakumpaa, näköaistia tai tarkastelutapaa, tai sen käytössä pitäisi aina määritellä, kumpaa tarkoitetaan. Onhan käsitteen määrittely aina ongelmallista siinä mielessä, että määrittelijän pitää puhua niin sanotusti kielestä kielellä, eli käyttää käsitteitä samalla kun määrittelee niitä. Tutkimukseni kuitenkin osoittaa, että

kirjallisuudenopetuksessa käsitteiden kenttä on monimutkainen ja epäselvä. Tällöin käsitteiden ristiin käyttäminen vain lisää vaikeuksia. Tästä todistaa se, että vaikka muita käsitteitä on määritelty käsitteen avulla, itse näkökulman todellinen määrittely onkin vaikeampaa (11 vastaajaa 84:stä määritteli näkökulman arkikieltä syvällisemmin). Lisäksi on mielenkiintoista havaita erityisesti ne ainoat kolme vastaajaa, jotka kyllä määrittelivät näkökulman arkikieltä syvällisemmin, mutta käyttivät sitä lisäksi myös arkimerkityksessä määritelläkseen muita käsitteitä:

1. persoonan kertoja = minä-kertoja, esim. tarinan päähenkilön kertomasta näkökulmasta. [--]
Näkökulma = olen kuullut näkökulmasta, eli mistä lähtökohdista asiasta kerrotaan tai mitkä ovat taustatiedot, kertojan lähtökohdat määräävät näkökulman. (N41)

Kertoja = eri asia kuin kirjoittaja, kertoja kertoo tarinan omasta näkökulmastaan kirjoittajan tekstissä. esim. ulkopuolinen kertoja, minä-kertoja. [--] **Näkökulma** = Kirjoittajan valitsema kanta, josta hän käsiteltävää asiaa tulkitsee ja katselee ja tarkastelee. Esimerkiksi kirjailija voi valita tutkiskeleeko hän rikosta rikoksen tekjän, uhrin vai omaisten näkökulmasta. (N36)

Kertoja = Henkilö, jonka näkökulmasta teos on kirjoitettu. Kertojalla ei siis tarkoiteta kirjailijaa tai tekstiä ääneen lukevaa henkilöä tms. [--] **Näkökulma** = Rooli, asema tai asenne kerronnan taustalla. Määrittää suhtautumis- ilmaisu- ja kerrontatapaa. (N6)

Nämä kolme vastaajaa hallitsevat käsitteen monipuolisen käytön. Miksei heitä ole enempää? Tämä on selvä tutkimustulos siitä, että monivivahteinen arkikieli ja monimutkainen teoria eivät taivu kategoriseen, yksiselitteiseen käyttöön.

Toisaalla tutkielmassani sivulla 33 olen lainannut tehtävän 9 vastauksia. M19 on määritellyt kolmannen persoonan kertojan käsitteellä ulkopuolinen kertoja. Hosiailuoman mukaan hänkerronta ”on yleensä – mutta ei välttämättä – yksikön kolmannessa persoonassa esitettyä kerrontaa, jossa kertoja on ulkopuolinen kertomiensa tapahtumien suhteen” (Hosiailuoma 2003, 412). Kuten esittelin luvussa 3.1, oppikirjan käyttämä käsite *kertojan läsnäolon aste* ei viittaa diegesikseen vaan kertojan havaittavuuteen. Kyselyn vastauksien jaottelussa osoitin myös, että opiskelijat yhdistävät hänkertojan heterodiegeettiseen eli kerrotun maailman ulkopuoliseen kertojaan. Tehtävässä 15 moni vastaaja on mennyt täysin sekaisin ulkopuolisuuden ja tarinan sisäisen kertojan välillä, kuten osoitin luvussa 4.3.3. Sekaantuminen näkyy myös N36:n vastauksessa (tehtävä 11): ”En muista, mitä noiden kahden [minäkertoja ja kaikkietävä kertoja] lisäksi tarkoitti ulkopuolinen kertoja, joten en ole ihan varma mitä eroa ulkopuolisella ja kaikkietävällä oli.” Yksinkertaistus ei kaikeksi sinällään ole niinkään vaarallinen, sillä usein minäkertoja on osallinen kertomassaan

maailmassa ja hänkertoja ei. Kuitenkaan tällä ajatusmallilla ei voida analysoida läheskään kaikkia, varsinkaan postmoderneja tekstejä. Esimerkiksi vuoden 2007 kevään tekstitaidon kokeessa analysoitavaksi tarjottu katkelma Lars Sundin *Puodinpitäjän pojasta* ei tällä tavalla avaudu, minkä todistan tässä lyhyesti.

Hiukan kello kymmenen jälkeen tuona onnettomana lauantai-iltana hiljaisuus ja rauha vallitsi vanhainkodin iäkkäässä talossa Hietasaarenkadun varrella [--]. Televisiohuoneeseen oli kuitenkin kokoontunut pieni joukko pirteimpiä vanhuksia sekä rouva Finne, joka oli tänä pyhänä päivystysvuorossa; [--].

Täsmälleen viittä vaille kymmenen kumpusi Dallasin tunnusmusiikki television stereokaiuttimista, ja rouva Finne, toinen silmä isossa kuvaruudussa, kumartui kahvipöydän yli, huohti tyytyväisenä ja upotti kakkulapion täytekakun pehmeään sisukseen. Hänen takanaan liukui televisiohuoneen ovi äänettömästi auki. Ovenpielten kehyksessä seisoivat Otto Näs liikkumattomana kuin vartiomies vahtikojussaan. Hän piteli vinottain rintansa edessä airoa kuin hilparia ikään. Airo oli maalattu vihreäksi ja sen raudoitettu lapa oli tummanpunainen. Otto oli pukeutunut harmaaseen nailoniseen lentäjänhaalariin, jossa oli lukemattomia vetoketjulla varustettuja taskuja; haalari roikkui hiukan löysänä hänen yllään, sillä hän oli laihtunut. Kaulaansa hän oli sitonut valkoisen silkkihuivin ja vetänyt päähänsä ruskean nahkapäähineen, mallia, jota lentäjät käyttivät siihen aikaan kun lentokoneet vielä kävivät mäntämoottoreilla ja niissä oli avoin ohjaamo ja kaksi tasoa. Ray-Ban-aurinkolasit täydensivät Oton varustuksen.

(Sit. ylioppilaskoe 2007, 2–3.)

Tämä kappale on luettavissa tarinamaailman ulkopuolisen kertojan kertomaksi, joka vielä käyttää hän-pronominia kertomistaan henkilöhahmoista. Kertoja ei ole läsnä vanhainkodin huoneessa henkilöhahmona tapahtumahetkellä, mutta osoittautuukin minäkertojaksi, mikä käy ilmi seuraavasta:

Minä kuulen palohälyttimen ujelluksen Porvarikodin ulkopuolelle, missä odottelen vuokratuissa autossani. (Sit. ylioppilaskoe 2007, 4.)

Melkein 20 prosenttia kyselyyni vastanneista opiskelijoista yhdistää hänkertojan suoraan ulkopuoliseen kertojaan. Abiturienteille vuonna 2007 annetun tekstin analyysissä tämä ajatustapa ei yksinkertaisesti riitä, sillä kertoja on kyllä minäkertoja, mutta silti joissakin kertomissaan tapahtumissa ulkopuolinen. Intra- ja ekstradiegesiksen käsitteet soveltuisivat tämän tekstipalan analysointiin, mutta on kyseenalaista, kannattaako niitä sinällään opettaa. Joka tapauksessa pelkkä ajatusmalli hänkertojasta joka on toisin sanottuna ”ulkopuolinen kertoja” (M19) ei ole riittävä monimutkaisten tekstien purkamiseen.

Ongelmakohta kertojan persoonan opetuksessa on siis nähtävissä myös tässä tutkimusaineistossa. Minäkertoja hallitaan kattavasti, mutta sen vastakohtana pidetään helposti ulkopuolista kaikkitietävää hänkertojaa. Vaikka osa vastaajista osaa selittää käsitteiden välisiä eroja määrittelytehtävissä, kuten tehtävissä 9 ja 10, analyysissä käsitteitä ei käytetä ja tekstin monimutkaistuksessa (tehtävä 15) sekavuus näkyy läpi vastauksista. Tässä

tutkimuksessa osoitan edelleen samaa asiaa: oppikirjojen esittelemät käsitteet ovat sekavia. Lisäksi opetuksessa arkikieli sekoittuu tieteelliseen kieleen epämääräisesti ja aiheuttaa lisää sekavuutta.

5.2 Analyysin kaksi tapaa

Mitä opiskelijan tulisi hallita lukion oppimäärän läpäistyään? Ensimmäisessä analyysitehtävässä (kyselylomakkeen tehtävä 13) abiturienttien analysointitaidot osoittautuvat suppeahkoiksi: ylioppilaskokeen arviointiohjeissa vaaditut päätelmät ja perustelut unohtuvat suurelta osalta vastaajista. Havaintoja kuitenkin esittää jo huomattavasti suurempi osa vastaajista: Sisällöllisiä havaintoja on tehnyt 57 vastaajaa, kerrontateknisiä (muuta kuin minäkertoja) vain 31. Vastauksia lukiessani olin jo varma, että kyselytilanne on epäonnistunut eivätkä abiturientit ole jaksaneet pitkän tehtävälomakkeen lopussa keskittyä analysoimiseen. Suurin osa vastaajista on toiminut samoin kuin vuoden 2007 kokeessa suurin osa kokelaista: Mervi Murron mukaan moni kokelas piti kertojaa vain henkilöhahmona, ei kerronnan tekijänä (Murto 2007, 22). ”Ehkä henkilö asenteineen ja luonteenpiirteineen ohjaa lukijan samaistumaan itseensä, ehkä tottumaton lukija on ylipäättään kiinnostuneempi henkilöhahmoista kuin kerronnallisista ratkaisuksista (mt., 23). Ylioppilastutkintolautakunta siis odotti abiturienteilta tiukkaa formalistista analyysia.

Se, että kyselyni analyysitehtävässä 13 tuloksena on niin suuri ero sisällöllisten ja kerrontateknisten havaintojen tekemisen välillä, ei välttämättä olekaan seurausta vääränlaisesta kyselylomakkeesta, -tilanteesta tai opiskelijoiden välinpitämättömästä asenteesta, vaan tietoa antava tulos siitä epäselvyydestä, mitä kysymys ”millainen” tai ”analysoi” tarkoittaa ja mitä abiturientilta odotetaan. Pitääkö ylioppilaan löytää tekstistä formalistisia vai kontekstuaalisia tarttumakohtia? Ovatko kerrontatekniset keinot vai oma tulkinta ja todelliseen maailmaan ja sen ilmiöihin yhdistäminen tärkeämpiä ja tavoiteltavampia? Toki kyselytutkimuksessa tulee aina ottaa huomioon se, että vastaajat eivät välttämättä saa kaikkea tietoaan paperille, vaikka tutkija tekisi kaikkensa sen mahdollistamiseksi. Osa vastaajista ei jaksakaan keskittyä kyselyyn, osa väsy kirjoittamiseen, osaa ei aihe kiinnosta lainkaan. Oletukseni on, että abiturientit suhtautuvat koulunkäyntiinsä jo sen verran vakavasti, että kertauskurssin alussa äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskoetehtävän kaltainen kysymys yhdistetään kevään kirjoituksiin. Tällöin aihe on vastaajille tärkeä ja heillä niin hyvin hallussa kuin se saadun opetuksen kehyksessä on

mahdollista. Siksi kyselytutkimukseni luotettavuus esimerkkinä formalistisen ja kontekstuaalisen analyysin törmäämisestä on mielestäni perusteltua.

Elina Kouki arvostelee ylioppilastutkintolautakuntaa epäselvistä arviointiohjeista. Hän tutkii *Ylioppilastekstejä 2007* -kokoelmassa julkaistua Sara Routarinteen kirjoitusta siitä, mitä abiturienteilta odotettiin:

Routarinne käyttää itse käsitettä *kaikki tietävä henkilökertoja*. Käsite muistuttaa *kaikki tietävän minäkertojan* käsitettä, jonka jotkut oppilaat muotoilivat tavoittaakseen olennaisen Sundin romaanin *kertojan* ”kertojalaadusta” (ks. esim. vastauksiksi Ä3, 40.) Routarinne puhuu myös ”kaikki tietävästä näkökulmasta” (Routarinne 2007, 75). Samalla sivulla muutamaa riviä myöhemmin Routarinne toteaa: ”Vahvaa tekstilajin tajua osoittavassa vastauksessa kiinnitetään huomiota siihen, että kertojan on mahdotonta olla kerronnan yläpuolella, koska hän on siinä mukana.” Juuri aiemmin Routarinne on todennut, että on ”osuva väite” luonnehtia Sundin tekstin *kertojaa* kaikki tietäväksi.” (Kouki 2009a, 153.)

Koukin suorittaman tiukan arvostelun laatua häiritsee hänen oma rajoittunut näkemyksensä siitä mitä ”kaikki tietävä” merkitsee: hänen kategorinen ajattelutapansa vaikuttaa suuresti hänen sanomisiinsa. Kuitenkin on huomionarvoista se, että ylioppilastutkintolautakunta nimenomaan olettaa abiturientilta käsitteiden soveltavaa käyttöä ja pohdintaa. Paremmin Kouki osuu asiaan kirjoittaessaan hieman aiemmin:

Arviointivinkkien (<http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/arviointivinkit.pdf/>) mukaan katkelman *kertojan* todetaan olevan *henkilökertoja* ja tehtävänannon ”mahdollistavan kertojan analyysin lisäksi Carl-Johan Holmin henkilökuvan analyysin”. Työryhmä rajaa arviointivinkeissä vastauksien näkökulman selkeästi: ”Rajoittuminen pelkkään henkilökuvan tarkasteluun (esim. varallisuus ja luonne) ei kuitenkaan riitä parhaisiin pisteisiin.” Kannanotosta tekee kiinnostavan se, että *kertojan* on samassa yhteydessä todettu olevan *henkilökertoja*, jolloin henkilökuvan tarkastelun luulisi olevan perusteltua ja riittävän, koska tehtävänannossa pyydetään analysoimaan, **millainen** *kertoja* on. (Kouki 2009a, 148. Alleviivaus RP.)

Tässä on nähtävissä samaa keskustelua, jonka Juha Rikama kävi Pirjo Singon ja Tuula Uusi-Hallilan kanssa *Hiidenkivessä* 2002: Käsitteitä ei niin tarvita, jos tulkinta ja oman elämän ja ympäröivän maailman työstäminen ovat nuoren kirjallisuusanalyysin tavoitteina. Nykypäivän kirjallisuus kuitenkin vaatii lukijalta esimerkiksi kerrontateknisten rakenteiden ymmärrystä ja purkamiskykyä. (Ks. tarkemmin tämä työ luku 2.1.) Joko päätöstä näiden kahden tavoitteen välillä ei ole tehty kunnolla, tai sitten formalistiseen tavoitteeseen ei olla tyytyväisiä, minkä Koukin väitöskirja osoittaa. Ehkäpä opetuskin painottuu edelleen sisällölliselle ja tulkinnan puolelle kerrontateknisten seikkojen kustannuksella, sillä siitä on esimerkkinä tutkimukseni

analyysitehtävässä 13 abiturienttien esittämien havaintojen jakautuminen sisällöllisiin (57 vastaajalla) ja kerrontateknisiin (31 vastaajalla). Osa sisällöllisistä havainnoista on lisäksi erittäin suppeita, jopa pinnallisia:

- Minä kertoja.
- Poika.
- Masentunut.
- häiriintynyt
- Tietää omat ajatukset hyvin
- Vaikea elämä. (M19.)

Toki parhaimmillaan kontekstuaaliset havainnot ovat kaukana pinnallisista:

Kertoja on minäkertoja, ajatuksiinsa ja unelmiinsa hukkunut henkilö jota lapsuuden tapahtuma markkinoilla vaivaa. Hän ei osaa kasvaa lapsuuden ihastuksestaan tai unelmistaan. Hän on epävaka, tunteellinen ihminen joka masentuu helposti eikä osaa pitää jalkoja maassa ja pysyä todellisuudessa. Henkilö on vieraantunut maailmasta ja pakkomielteinen merenneidosta. (M24.)

Tavoitteiden epäyteneväisyys on sinänsä huono ja opiskelijat epätasa-arvoiseen asemaan laittava tilanne, mutta vielä pahemmasta viestii Koukin arvostelu sensoreiden epäytenevästä arviointikäytännöstä. Koska omana tutkimusaineistoni ei ole tarkastettuja ylioppilaskokeita, en voi itse sanoa aiheesta mitään tutkimustuloksena, mutta tahdon silti esitellä huoleni Koukin esiin nostamaa riskiä kohtaan: ”jotkut sensorit hyväksyivät epätasällisiä, kirjallisuustieteellisesti ajatellen jopa vääriä käsitteitä” (Kouki 2009a, 177). Tulkitsen tämän tarkoittavan joidenkin sensoreiden hyväksyneen kaikkietävän minäkertojan tai muiden vastaavien käsitteiden käytön ja joidenkin taas evänneen siitä pisteitä. Tämä epäyteneväisyys on huolestuttavaa kokelaiden tasamukaisen arvostelun kannalta, ja sen taustalla on epäselvyys analyysitaitojen tavoitteista.

5.3 Katgoriaopetuksesta akselimalliin

Elina Koukin väitöskirja nosti vuoden 2010 alussa keskustelun ylioppilaskokeen kehittämistarpeesta koko kansan tietoisuuteen valtakunnallisen median kautta. Olen Koukin kanssa ehdottoman samaa mieltä siitä, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetus ei voi olla tällä hetkellä kaikissa lukioissa sitä, mitä sen tulisi olla suhteessa nykyiseen ylioppilaskokeeseen. Kouluopetukseen tarvitaan yhtenäiset linjat, sillä tämänhetkinen tilanne on epäreilu sekä oppilaille että opettajille. Lukion oppisisällön ja tieteellisen tiedon välinen kuilu vaikeuttaa myös lukiosta yliopistoon siirtymistä: kirjallisuus todella on ala, jota opetetaan lukiossa,

mutta josta nuori opiskelija ei tiedä oikeastaan mitään yliopiston kirjallisuuden oppiaineeseen sisään kirjautuessaan.

Seymor Chatman on kirjoittanut kertojan määritelmän *Encyclopedia of the Novel* -sanakirjaan. Hänen mukaansa kertojaa ei saa yleensä mahtumaan vain yhteen kategoriaan eikä sen sinne tunkeminen ole tarkoitukseen. Sen sijaan on parempi kuvailla kertojia yksilöllisesti termien avulla. (Chatman 1998, 308.) Samoin kirjoittavat Alber, Iversen, Skov Nielsen ja Richardson (2010). Myös Maria Mäkelä (2009, 133) esittää samankaltaista ratkaisua: Mäkelän analyysin kohteena olevissa teksteissä kertojien voidaan kuvitella ”liikkuvan [--] akselilla, välillä puhutellen ja jopa manipuloiden yleisöään, välillä paljastaen tahtomattaan salattuja, ehkä tiedostamattomiakin ajatuksiaan.” Mäkelän mukaan narratologisista kategorioista pitäisi siirtyä liukuvan kertojan ideaan, jolloin kertojan analyysi mahdollistuisi myös silloin, kun kerrontatapa vaihtelee saman tekstin sisällä rajusti. Vaikkei tämä käsitys – ainakaan vielä – heijastakaan suurta kirjallisuudentutkimuksessa vallalla olevaa käsitystä, se on erinomaisesti sovellettavissa kouluopetukseen. Tutkimusaineistoni yhdessä muun aiheesta julkaistun tutkimuksen kanssa osoittaa, että tämänhetkiset oppikirjat ja sitä kautta opetuksen perusta eivät vastaa ylioppilaskokeen asettamiin vaatimuksiin. Monika Fludernik kirjoittaa narratologian alkeiskirjassaan *An Introduction to Narratology*, että aloittelijoilla on usein hankaluuksia soveltaa narratologisia kategorioita teksteihin. Lisäksi narratologisten mallien maailma on niin monimutkainen, että aloittelijan on erittäin vaikeaa kirjoittaa essee, jossa ei sattuisi kömmähdyksiä. (Fludernik 2006/2009, 138.) Nähdäkseni käyttökelpoinen ratkaisu ongelmiin syntyisi, jos opetuksessa siirryttäisiin kategoriamallista akselimalliin. Selvännän vielä, mitä tarkoitan näillä malleilla.

Tällä hetkellä abiturienteilta vaaditaan käsitteiden hallintaa. Ylioppilaskokeen määräyksissä kokeen kielestä kerrotaan, että ”[k]oesuoritukselle ovat ansioksi täsmällinen ja rikas, aiheen asiantuntemusta kuvastava sanasto ja osuva sananvalinta” (äidinkielen kokeen määräykset, 3). Lukion opetussuunnitelman mukaan ”[ä]idinkielen ja kirjallisuuden opetusta ohjaa näkemys äidinkielestä käsitejärjestelmänä” (LOPS, 32). Kaikkien kurssien kohdalla mainitaan opetussuunnitelmassa erikseen tavoitekäsitteitä (mt., 32–38). Karl Grünin mukaan monitasoisten käsitteiden käyttö osoittaa ”aiheen hallintaa ja kykyä jäsentää kieleen ja kirjallisuuteen liittyviä havaintoja” (Grünn 2008, 28). Elina Koukin väitöskirjan katsaus kirjallisuudenopetuksen historiaan tuo ilmi, että on jo pitkään keskusteltu siitä, mitä käsitteitä ja teorioita opetetaan, mutta itse opetustapa on jäänyt sivuun kehityskohteista (Kouki 2009a, 35). Hän on myös selvittänyt perusteellisesti, mitä käsitteellä tarkoitetaan ja mitä käsitteiden

oppiminen ja opettaminen on. Hänen mukaansa tieteellisten käsitteiden käyttö perustuu sopimukseen ja niiden avulla voidaan analysoida maailmaa ja ilmiöitä. Kun ihminen osaa käsitteellistää ilmiön, sen myös ymmärtää paremmin. (Mt., 38.) Ylioppilastutkintolautakunnan ohjeesta, lukion opetussuunnitelmasta tai Grüninin artikkelista ei yhdestäkään käy ilmi, että käsitteiden täytyisi olla tarkkarajaisia kategorioita. Otin jo aiemmin esimerkiksi lingvistiikan tavan määritellä vastakohtaisuus. On olemassa käsitteitä, jotka joko pätevät tai eivät päde (lajivastakohta) ja käsitteitä, joiden väliset rajat ovat liukuvia, akselimaisia (antonymia).

Anna-Riikka Ollila ja Reetta Titoff (2009) ovat pro gradussaan esitelleet mallin, joka olisi heidän mukaansa nykyistä parempi tapa opettaa kertojan käsitettä peruskoulussa.



Kuva 9: Ollila ja Titoff (2009, 37): Kertojan ominaisuuksia

Ollilan ja Titoffin mukaan kertojaa tulisi analysoida arvioivasti eri näkökulmista, esimerkiksi miten havaittava kertoja on. Ollila ja Titoff käyttävät selventämiseen Chatmanin (1975) signaaliasteikkoa, ja yhtä hyvin mallia voidaan selventää vaikkapa Rimmon-Kenanin (1991) uudemmallalla havaittavuuden asteen portaikolla. Tokikaan asiaa ei tarvitse opettaa peruskoululaisille tai lukiolaisille – kuten Ollila ja Titoffkin (2009, 39) toteavat – niin yksityiskohtaisen tarkasti kuin narratologit käsitteensä määrittelevät. Esimerkiksi tietämisen astetta pohtiakseen lukiolaisen ei tarvitse hallita uusinta epäluonnollisen narratologian teoriaa. Riittää, että pohtii, voiko kertojaa pitää luotettavana, jos se esimerkiksi kertoo asioita, joita ei voi tietää. Ollila ja Titoff itse pitävät taulukkoaan kritiikkinä oppikirjojen sekavalle

käsitemaailmalle, mutta se toimii avaimena selkeämpään opetuksen perustaan. Tällä hetkellä opetus on usein kategoriatyypistä, mikä tulee esiin esimerkiksi Elina Koukin väitöskirjassaan esittämästä kritiikistä koskien kaikkietävän minäkertojan käsitteen väärinkäyttöä. Jos opetus pohjautuisi Ollilan ja Titoffin kaavion mukaiselle ajatukselle, jota kutsun akselimalliksi, käsitteiden käyttö yhdenmukaistuisi ja selkeytyisi. Akselimallissa kertojaa analysoidaan eri näkökulmista, jotka voivat olla, mutteivät välttämättä ole, syy-seuraus -suhteessa toisiinsa nähden. Se mahdollistaisi analyysissa esimerkiksi minäkertojan tiedon määrän pohtimisen sekoittamatta kaikkietävän kertojan ja minäkertojan kategorioita toisiinsa. Analyysin ei tarvitsisi olla tekstin elementtien tunkemista lokeroihin, vaan havaintoja voisi kytkeä kirjallisuuden käsitteisiin soveltavasti. Narratologiassakin on alkanut kuulua ehdotuksia akselimallisesta ajattelutavasta: esimerkiksi Brian Richardson (2006, 139) on kirjoittanut, että kertomusteoriassa päästäisiin tehokkaimpiin tuloksiin, jos tutkijat hylkäisivät kategorioihin perustuvat mallit. Lingvistiikasta perityt tiukat ja läpäisemättömät kategoriat, kuten perustavanlaatuiset vastakohtaparit homo- ja heterodiegeettinen sekä hän- ja minäkertoja, eivät riitä nykykirjallisuuden täyteen tulkitsemiseen. ”After the death of the conventional, humanist narrator, everything becomes possible – except theorizing narration in the earlier, conventional manner.” (Mt., 138.)

6 LOPUKSI

Kyselytutkimukseni osoittaa, että opiskelijat osaavat tällä hetkellä määritellä kertojan käsitteitä ja analysoida kertojaa novellissa, mutta itse analyysissa käsitteiden käyttö ei onnistu vaikka niitä on analyysin kirjoitusvaiheessa tarjolla kuin lunttilapulla. Miten tällaisilla tiedoilla ja taidoilla menestyy, jos ylioppilaskokeessa pyydetään analysoimaan kertojaa? Olisi mielenkiintoista tutkia, miten esimerkiksi keväällä 2011 ylioppilaskirjoitusten tekstitaidon kokeessa kysyttyä teeman käsitettä¹⁹ on opetettu eri kouluissa ja mitä vaikkapa nykyiset kakkosvuotiset opiskelijat siitä tietävät. On totta, että formalistinen lukutapa ei onnistu abiturienteilta edelleenkään, vaikka tekstitaidon koe on ollut käytössä jo abiturienttien koko lukioajan. *Avaimen* kirjallisuudenopetuksen teemanumerossa 1:2011 Cecilia Therman ja Kai Mikkonen kirjoittavat lukukokemuksen tärkeydestä kirjallisuudesta keskustellessa ja sitä opettaessa. He liittävät kirjallisuudenopetuksen kuitenkin lähinnä yliopistotasolle. Juha Rikama (luettu 22.4.2011) kirjoittaa *Hiidenkiven* internet-uutisissa, että kouluopetuksessa pitäisi siirtyä kokonaan tekstilähtöisyydestä kontekstilähtöisyyteen. Nähdäkseni toisen lukutavan opettamisesta luopuminen ja toiseen siirtyminen ei kuitenkaan parantaisi ongelmaa vaan korkeintaan muuttaisi sitä. Ei ole taattua, että kontekstuaalisen kirjallisuustieteen kannattajat osaisivat tehdä sen parempia oppikirjoja tai ylioppilaskoekysymyksiä kuin formalistitkaan. Kouluopetuksessa ei olekaan kysymys kirjallisuustieteen iänikuisesta peitsentaitosta tekstin ja kontekstin välillä vaan lukiokoulutuksen saaneen kansanjoukon sivistys- ja taitotasosta. Paradoksaalista kyllä, saavuttaaksemme lyhyemmän ja kevyemmän polun äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilta yliopistoon, on koulumaailma loitonnettava tieteestä ja tarjottava lukio-opetukseen tieteen ja opetuksen ammattilaisten yhteistyössä koostama kokonaisuus.

Lukion opetussuunnitelmaan 2003 (LOPS, 32) kuuluu mielenkiintoinen kohta. Sen mukaan yksi lukio-opetuksen tavoitteista on opettaa oppilas nauttimaan kulttuurista. Miksi? Kulttuurikäsitteet kapenevat tässä nopeasti pelkäksi nautinnon lähteeksi. Opetussuunnitelman mukaan ”[k]aunokirjallisuus tarjoaa aineksia henkiseen kasvuun, kulttuuri-identiteetin muodostumiseen ja omien ilmaisuvarojen monipuolistumiseen” (mp). Kaikkien ei tarvitse koulumaailmassa oppia nauttimaan kulttuurista. Kaikki eivät menesty kaikissa aineissa samalla tavalla. Kyselytutkimukseni osoittaa tämän tilanteen tosiasiaksi: Se, että osa opiskelijoista osasi määritellä tietyn käsitteen, todistaa oppimisen tapahtuneen jossain

¹⁹ Ylioppilaskoe 2011 t. 5.

vaiheessa koulu-uraa. Se, että osa vastauksista oli vääriä tai puutteellisia, kertoi yksittäisen opiskelijan väärinkäsityksestä tai matalammasta taitotasosta. Vastaamatta jättäminen taas osoittaa tehokkaasti unohtamisen määrän. Pieniä sivukäsitteitä ei muisteta eikä osata selittää, sillä niitä ei käytetä kirjallisuusanalyysissä tai vapaa-ajan lukemisen prosessoinnissa. Yksittäisen opettajan tavoitteena on saattaa opiskelijat sellaiselle sivistyksen tasolle, että he toisaalta halutessaan kykenevät lukemaan vaativiakin kaunokirjallisia tekstejä ja huomaamaan ja pohtimaan niiden eri ulottuvuuksia, mutta toisaalta käyttämään kaunokirjallisuuden analysoinnissa opittuja taitoja hyödyksi kohdatessaan elämässään ja työssään asiatekstejä. Tähän tarvitaan sekä formalistista että kontekstuaalista lukutaitoa. Nähdäkseni opetuksessa ei tarvitsisi luopua kummastakaan näkökulmasta kirjallisuuteen, jos suuntaukset sovitettaisiin koulumaailmaan soveltuviksi esimerkiksi esittelemälläni akselimallilla ja Thermanin (2011) lukijalähtöisellä kirjaa, jaa ja eritele -mallilla. Tämän tutkielman seurauksena olisi mielenkiintoista tehdä ja lukea jatkotutkimusta, jossa selvitettäisiin käytännössä monipuolisen, sekä tekstin että kontekstin huomioivan opetustavan toimivuutta.

Koska ”koulussa voidaan oppia vain sen, mitä opetetaan, ja viime kädessä siitä vastaa opettaja [--]” (Kouki 2009a, 201), myös opettajan vastuu nousee esiin oppilaiden taitavuudessa ja taitamattomuudessa. Oppikirjojen lisäksi oppilaat tarvitsevat opettajan, jonka ”yliopistossa saama koulutus mahdollistaa hänen toimintansa ammattitaitoisena teoreettisen tiedon soveltajana ja oppikirjatekstien kriitikkona” (mt., 202). Tulevana opettajana henkilökohtainen mielipiteeni on, että opettaminen vaikuttaa vaikealta ja pelottavalta kaikkine vastuineen, käsitevyyhteineen, kasvatustehtävineen, tukimateriaalin puutteineen ja kiireineen. Kun huomioidaan sekä oppilaan että opettajan oikeudet ja velvollisuudet, sekä opetuksen että opettamisen opetuksen kehittäminen on tarpeen. Karl Grunn (2009, 12) tiivistää nuoren opettajan toiveen: ”Jonkinlainen äidinkielen ja kirjallisuuden ydinainesanalyysi tarvittaisiin, ja sitten resurssit tuon ytimen opettamiseen ja harjoitteluun.” Esitän suoran vaatimuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ammattilaisille: tilanne on korjattava. Oppikirjat ja sitä kautta kouluopetuksen kulmakivet on nyt järkeistettävä, yhdenmukaistettava ja täsmäyttävä ylioppilastutkintolautakunnan vaatimusten kanssa. Tavoitteeseen vaaditaan toki myös ylioppilastutkintolautakunnan yhtenevä käsitys näistä vaatimuksista. Uusi opetussuunnitelma olisi hyvä paikka tälle projektille.

LÄHTEET

Kohdeaineisto

Syksyllä 2010 toteutettu kyselytutkimus, 84 vastausta.

Tutkimuskirjallisuus

Alber, Jan 2009/2010: Mahdottomat tarinamaailmat – ja mitä niillä voi tehdä. Suom. Laura Karttunen. Teoksessa *Luonnolliset ja luonnottomat kertomukset. Jälkiklassisen narratologian suuntia*. Toim. Mari Hatavara, Markku Lehtimäki ja Pekka Tammi. Helsinki: Gaudeamus. 44–61.

Alber, Jan; Iversen, Stefan; Skov Nielsen, Henrik ja Richardson, Brian 2010: Unnatural Narratives, Unnatural Narratology: Beyond Mimetic Models. *Narrative* 18:2. 113–136.

Alsta, Tuulikki 2003: Hyvää lukuvuoden alkua, kaikki huonotkin opettajat. *Virke* 3:2003. 42–43.

Barthes, Roland 1953/1993: *Tekijän kuolema, tekstin syntymä*. Suomennoksen toim. Lea Rojola ja Pirjo Thorel. Tampere: Vastapaino.

Berg, Maarit ja Routarinne, Sara 2010: Pelkkä pilkku ei ole huumoria. Teoksessa *Ylioppilastekstejä 2010*. Toim. Merja Lumijärvi ja Mervi Murto. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 29–32.

Chatman, Seymour 1975: *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca ja New York: Cornell University Press.

Chatman, Seymour 1998: The Narrator. Teoksessa *Encyclopedia of The Novel*. Toim. Paul Schellinger et al. Chicago: Fitzroy Dearborn. 905–910.

Cohn, Dorrit 2006: *Fiktion mieli*. Suom. Paula Korhonen et al. Helsinki: Gaudeamus.

Cruse, D.A. 1986/1987: *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Culler, Jonathan 2004: Omniscience. *Narrative* 12:1. 22–34.

- Fludernik, Monika 1996: *Towards a 'Natural' Narratology*. Lontoo: Routledge.
- Fludernik, Monika 2003/2010: Luonnollinen narratologia ja kognitiiviset parametrit. Suom. Sanna Katariina Bruun. Teoksessa *Luonnolliset ja luonnottomat kertomukset. Jälkiklassisen narratologian suuntia*. Toim. Mari Hatavara, Markku Lehtimäki ja Pekka Tammi. Helsinki: Gaudeamus. 17–43.
- Fludernik, Monika 2006/2009: *An Introduction to Narratology*. Käänt. Patricia Häusler-Greenfield ja Monika Fludernik. Lontoo ja New York: Routledge.
- Genette, Gérard 1972/1980: *Narrative Discourse. An Essay in Method*. Suom. Jane E. Lewin. Ithaca: Cornell University Press.
- Grünn, Karl 2008: Äidinkielen ja kirjallisuuden käsitemaailma Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003). Teoksessa *Ylioppilastekstejä 2008*. Toim. Karl Grünn, Kirsi Heikkinen ja Sirkku Leppilähti. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 27–28.
- Grünn, Karl 2009: Kokemuksia uudesta äidinkielen kokeesta. Teoksessa *Ylioppilastekstejä 2009*. Toim. Kirsi Heikkinen ja Sirkku Leppilähti. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 9–12.
- Grönros, Eija-Riitta et al. (toim.) 2006: *Kielitoimiston sanakirja*. 2. Osa. L–R. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Hallila, Mika 2007: Kirjallisuudentutkimuksen teoreettiset käsitteet ja kohteen ”toiseus”. *Avain* 2:2007. 70–76.
- Hatavara, Mari; Lehtimäki, Markku ja Tammi, Pekka (toim.) 2010: *Luonnolliset ja luonnottomat kertomukset. Jälkiklassisen narratologian suuntia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Heinze, Ruedigen 2008: Violations of Mimetic Epistemology in First-Person Narrative Fiction. *Narrative*. 16:3. 279–297.
- Hosiaisuus, Yrjö 2003: *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Hyvärinen, Matti 2004: Narratologia ja kerronnallinen käänne. *Avain* 1:2004. 52–58.
- Hägg, Samuli 2006: Lukion uusi narratologia, lyhyt oppimäärä. *Avain* 2:2006. 55–62.

- Hägg, Samuli; Lehtimäki, Markku ja Steinby, Liisa (toim.) 2009: *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ikonen, Teemu 2004: Jälkiklassisen narratologian suuntauksia. *Avain* 1:2004. 41–51.
- Kaarto, Tomi 2001/2003: Romanttinen tekijäkäsitys, tekijän kuolema ja kirjailijafunktio. Teoksessa *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Toim. Outi Alanko ja Tiina Käkelä-Puumala. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 163–183.
- Kiiskinen, Satu ja Smulovitz, Nana 2004: Kirjallisuuden opetus – työ tekstien ja oppilaiden parissa. *Avain* 1:2004. 64–68.
- Koivisto, Päivi 2006: Tekijän ylösousemus. Saisio – Larsson – Wein – Saisio. Teoksessa *Tekijyyden tekstit*. Toim. Kaisa Kurikka ja Veli-Matti. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 275–302.
- Kouki, Elina 2009a: “Käsitteitä tarpeen mukaan”. *Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa*. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Kouki, Elina 2009b: Narratologinen jalanjälki koulujen kirjallisuudenopetuksessa. *Avain* 1:2009. 52–58.
- Kouki, Elina 2010a: Väitöskirjani keskittyi käsitteiden käyttöön äidinkielen opetuksessa. Mielipidekirjoitus. *Helsingin Sanomat* 30.1.2010.
- Kouki, Elina 2010b: Tekstitaidon kokeen käsitteet ovat ongelma. Mielipidekirjoitus. *Aamulehti* 4.2.2010.
- Lappalainen, Hannu-Pekka 2004: *Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtimäki, Markku 2009: Fiktiivisen kertomuksen analyysi ja tulkinta. Teoksessa *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Toim. Samuli Hägg, Markku Lehtimäki ja Liisa Steinby. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 28–49.
- Lehtimäki, Markku 2010: Sofistikoitunut kertomus ja lukemisen estetiikka. *Avain* 2:2010. 40–47.

Leino, Pentti 2008: Ylioppilasaineesta kypsyyskokeeksi. Teoksessa *Kiittäen hyväksyty. Äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykypäivää*. Toim. Anne Helttunen ja Anita Julin. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 121–127.

Leino, Pirkko 1987/2006: *Hyvää suomea*. Helsinki: Otava.

Liiten, Marjukka 2010: ”Väittelijä: Kohtuuttomia tehtäviä äidinkielen YO-kokeessa”. *Helsingin Sanomat* 13.1.2010. A10.

Liksom, Rosa 1986: ”Kun olin lapsi...” Teoksessa Rosa Liksom, *Unohdettu vartti*. Espoo: Weilin + Göös. 21–23.

LOPS 2003: *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.

Mikkola, Anne-Maria ja Koskela, Lasse (toim.) 2004: *Äidinkieli ja kirjallisuus. Käsikirja*. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Mikkonen, Kai 2005: Elämän tarina, kertomuksen rajat. *Avain* 1:2005. 50–58.

Mikkonen, Kai 2011: Tekstianalyysin ja lukukokemuksen mahdoton yhtälö. *Avain* 1:2011. 38–53.

Murto, Mervi 2007: Havaintoja tekstitaidon tehtävistä. Teoksessa *Ylioppilastekstejä 2007*. Toim. Ritva Falck, Karl Grönn ja Mervi Murto. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 21–26.

Mäkelä, Maria 2006: Possible minds. Constructing – and reading – another consciousness as fiction. Teoksessa *FREE Language, INDIRECT Translation, DISCOURSE Narratology. Linguistic, Translatological and Literary-Theoretical Encounters*. Toim. Pekka Tammi ja Hannu Tommola. Tampere: Tampere University Press. 231–261.

Mäkelä, Maria 2009: Välttämättömyyden kehä ja muita kerrotun mielen oireita. Teoksessa *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Toim. Samuli Hägg, Markku Lehtimäki ja Liisa Steinby. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 111–139.

Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote PISA 2009 -tutkimuksen tuloksista 7.12.2010
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2010/12/pisa2009.html>. Luettu 27.1.2011.

Richardson, Brian 2006: *Unnatural Voices. Extreme Narration in Modern and Contemporary Fiction*. Columbus: The Ohio University Press.

- Rikama, Juha 2002: Millaista kirjallisuuspuhetta koulussa pitäisi opettaa?
Kirjallisuudentutkimuksen ja kouluopetuksen hankala suhde. *Hiidenkivi*: 1:2002. 14–16.
- Rikama, Juha 2004: *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa opettajien arviointien valossa*. Väitöskirja. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rikama, Juha 2005: Kirjallisuudentutkimuksen uusista näkökulmista vetoapua koulun kirjallisuudenopetukselle. *Virke* 3:2005. 21–23.
- Rikama, Juha 2010: Kontekstuaalisesta tulkinnasta. *Avain* 2:2010. 57–61.
- Rikama, Juha 22.4.2011: <http://www.hiidenkivi-lehti.fi/SmallNews.aspx?id=702>. Luettu 22.4.2011.
- Rimmon-Kenan, Shlomith 1983/1991: *Kertomuksen poetiikka*. Suom. Auli Viikari. Helsinki: SKS.
- Sarmavuori, Katri 2007: *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta?* Helsinki: BTJ Finland Oy.
- Sinko, Pirjo 2002: Koulu tarvitsee käytännöllistä teorian tietoa. *Hiidenkivi* 1:2002. 16.
- Sinko, Pirjo 2008: 1992 ja 2007 – Kaksi yo-koeuudistusta lukutaidon selvittämiseksi. Teoksessa *Kiittäen hyväksyty. Äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykypäivää*. Toim. Anne Helttunen ja Anita Julin. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 145–150.
- Sinko, Pirjo 27.1.2010: Äidinkielen ylioppilaskoetehtävät eivät ole kohtuuttomia. Mielipidekirjoitus. *Helsingin Sanomat*.
- Sinko, Pirjo 31.1.2010: Tekstikokeessa arvioidaan opetettuja asioita. Mielipidekirjoitus. *Aamulehti*.
- Skov Nielsen, Henrik 2004: The Impersonal Voice in First-Person Narrative Fiction. *Narrative* 12:2. 133–150.
- Tammi, Pekka 1992: *Kertova teksti. Esseitä narratologiasta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tammi, Pekka ja Tommola, Hannu (toim.) 2006: *FREE Language, INDIRECT Translation, DISCOURSE Narratology. Linguistic, Translatological and Literary-Theoretical Encounters*. Tampere: Tampere University Press.

Tammi, Pekka 2009: Kertomusta vastaan. (”Ikävä tarina”). Teoksessa *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Toim. Samuli Hägg, Markku Lehtimäki ja Liisa Steinby. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 140–166.

Therman, Cecilia 2011: Kirjaa, jaa ja erittele. Esitys lukijalähtöisen kirjallisuudenopetuksen menetelmäksi. *Avain* 1:2011. 54–64.

Tolvanen, Kristiina 2010: ”Äidinkielen yo-koe tenttaa termejä, joita ei ole opetettu”. *Aamulehti* 16.1.2010. A04.

Uusi-Hallila, Tuula 2002: Kehittyvä lukija tarvitsee käsitteitä. *Hiidenkivi* 1:2002. 15–16.

Uusi-Hallila, Tuula, 2003: Jatkukoon keskustelu. *Virke* 3:2003. 43–44.

Ylioppilaskoe 2007: Äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskoe. Tekstitaito. Kevät 2007. http://www2.hs.fi/extrat/kotimaa/yo07kevat/kysymykset/0902/tekstitaidon_koe.pdf (luettu 2.2.2011).

Ylioppilaskoe 2011: Äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskoe. Tekstitaito. Kevät 2011. http://www2.hs.fi/extrat/kotimaa/yo11kevat/1102/aidinkieli_tekstitaito.pdf (luettu 6.4.2011).

Äidinkielen kokeen määräykset (arvosteluohjeet):

<http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/maaraykset/ainekohtaiset/aidinkieli2007.html> (luettu 22.9.2010).

Julkaisemattomat lähteet:

Kinnunen, Riikka 2009: ”Kertoja on tarinaa eteenpäin vievä voima”. Lukiolaisten käsityksiä kertojasta ja käsittämisen osoittaminen novelleissa. Kandidaatintutkielma. Tampereen yliopisto, taideaineiden laitos, Suomen kirjallisuus.

Kinnunen, Riikka ja Reinikainen, Jenni 2010: Argumentaatioanalyysi tekstitaidon koetta koskevasta keskustelusta. Tekstintutkimusraportti Tampereen yliopiston kurssille SUOMA4: Tekstintutkimus. Opettajana Riitta Koivumäki.

Koskinen, Timo 2010: *Informaatiokulku äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa*. Pro gradu. Helsingin yliopisto, humanistinen tiedekunta, suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

Kumara-Moisio, Taru 2005: Tavoitteena hyvä novellianalyysi. Tutkimus lukiolaisten analysointi- ja tulkintataidoista. Lisensiaatintyö. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Matala, Virpi ja Salo-Mäenpää, Elisa (2006): ”Kaste olkoon kannoillasi ja otsallasi tuuli”. Peruskoulun kuudennen ja yhdeksännen luokan reseptio Aila Meriluodon romaanista *Vihreä tukka*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, taideaineiden laitos, Suomen kirjallisuus.

Ollila, Anna-Riikka ja Titoff, Reetta 2009: Elämyksellistä antia peruskouluun! Kirjallisuudenopetuksen kehittämisen suuntaviivoja oppilaiden näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Taiteiden ja kulttuurintutkimuksen laitos, kirjallisuus.

Opettaja 1. Ensimmäisen kyselykoulun opettajan sähköposti Riikka Pöyhöselle 20.1.2011.

Opettaja 2. Toisen kyselykoulun opettajan sähköposti Riikka Pöyhöselle 23.1.2011.

Suuriniemi, Salla-Maaria 2010: ”Tavallisia ihmisiä” ja ”Tarinan enkeleitä”. Tutkimus suomalaisnuorten kaunokirjallisuuden tekstuaalisesta lukutaidosta. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, taideaineiden laitos, Suomen kirjallisuus.

Tiuraniemi, Johanna 2010: Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen antamat valmiudet tekstitaidon kokeen kriittistä lukutaitoa vaativien tehtävien suorittamiseen. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto, kieli- ja käännöstieteiden laitos, Suomen kieli.

LIITE 1: Kyselylomake

Vastaa kysymyksiin. Lomakkeen viimeisellä sivulla on lisätilaa vastauksille.

Ikä: _____

Sukupuoli: nainen mies

Opiskelupaikkakunta: _____

1. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen arvosana lukiossa keskimäärin:

4 5 6 7 8 9 10

2. Äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen suoritusajankohta (toteutunut tai aikomus):

Kevät 2011 Muu: mikä? _____

3. Tavoitteellinen (tai jo toteutunut) pistetaso äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen tekstitaidon kokeessa keskimäärin tehtävää kohden:

0-1 2-3 4-5 6

4. Oletko suorittanut kaikki lukion pakolliset äidinkielen ja kirjallisuuden kurssit?

kyllä en

5. Kuinka paljon luet vapaa-ajallasi kaunokirjallisuutta (romaanit, novellit, runot)

en koskaan harvoin joskus usein

6. Kuinka paljon luet vapaa-ajallasi jotain muuta (tietokirjallisuus, lehdet tms.)?

en koskaan harvoin joskus usein

7. Millaisia tekstejä luet vapaa-ajallasi? Jos mahdollista, nimeä esimerkkejä.

8. Selitä lyhyesti omin sanoin seuraavat kirjallisuuteen liittyvät käsitteet:

kaunokirjallisuus _____

tekijä/kirjoittaja _____

lukija _____

kertoja _____

kehyskertomus ja sisäkertomus _____

9. Mitä kertojan alakäsitteitä ja muita kertojaan liittyviä käsitteitä olet kuullut? Selitä annettuun tilaan rastittamasi käsitteet.

ensimmäisen persoonan kertoja (1)

kertojan läsnäolon aste (5)

kolmannen persoonan kertoja (2)

fokalisaatio/näkökulma (6)

kaikkietävä kertoja (3)

objektiivinen kerronta (7)

epäluotettava kertoja (4)

subjektiivinen kerronta (8)

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

10. Vertaa annettuja käsitteitä. Mitä eroa? Mitä yhteistä? Millaisessa yhteydessä käsitteet ovat toisiinsa?

kirjoittaja ja kertoja _____

kertoja ja henkilöahmot _____

11. *Minäkertojan vastakohta on kaikkietävä kertoja.* Onko väite tosi, osittain tosi vai väärä?

Perustele. _____

12. Lue seuraava novelli huolella. Luettuasi vastaa kysymyksiin 13–15.

Kun olin lapsi, pääsin isän kanssa markkinoille. Siellä näin vaaleahiuksisen merenneidon, joka makasi lautalankulla lasisen suojalevyn takana ja hymyili kauniisti. Sen silmät olivat ihmeen isot ja kovin väsyneet. Isä heitti naista keltamustilla palloilla ja sai sen tipahtamaan pieneen muoviseen vesialtaaseen aina uudelleen ja uudelleen. Nainen kiipesi laudalle vaivalloisesti ja tuijotti kärsimättömästi isääni. Minä olisin tahtonut pois, mutta isä ei antanut minun mennä. Seisoin siinä akvaarion edessä iltaan asti ja kun vedenneidon telta suljettiin, ajoimme taksilla kotiin.

Minä säälin sitä, ajattelin että sillä olisi ollut paljon parempi jossakin isossa valtameressä muiden kaltaistensa kanssa.

Monia vuosia myöhemmin aloin nähdä unia tuosta samasta vedenneidosta. Se alkoi piipahdella unimaailmassani yhä useammin. Se oli kaunis ja hyvä. Kerroin sille kaikki unelmani ja ajatukseni ja se kuunteli tarkkaavaisesti päätään nyökäten, silitti hiuksiani ja helli valkeita käsiäni, nuuski niskaani ja hymyili silmillään. Monet vuodet lepäilin öisin sen rakkauden laaksossa ja toivoin, ettei se lähtisi koskaan öistäni pois. Kun olin neljäntoista tapahtui se, mitä olin eniten pelännyt. Vedenneito ei enää tullut. Rukoilin Jumalaa ja tein kaiken minkä keskenkasvuinen poika voi tehdä, mutta turhaan. Vedenneito hylkäsi minut ilman syytä, jätti minut kylmästi yksinäisyyteeni juuri silloin kun ahdistuksissani olisin sitä eniten tarvinnut ja ollut valmis täyttämään tehtäväni sen miehenä ja rakastettuna.

Siitä häväistyksestä en päässyt irti. Minun oli vaikeata katsoa ihmisiä suoraan silmiin, koska pelkäsin jonkun teräväsilmäisen lukevan kasvoiltani mitä minulle oli tapahtunut. Häpesin itseäni ja ymmärsin, että minussa oli jotakin luontaisesti vastenmielistä ja poikkeavaa. Niin makasin monet vuodet kamarissani ja mietin, miten selittäisin sen kaiken. Talven mustina kuukausina vaivuin syvälle yksinäisyyteeni ja vetäydyin vähitellen täydellisesti pois elämästä.

Olin vaipunut niin syvälle itseeni, että kuolema oli ainoa mahdollisuus. En nähnyt maailmassa minkäänlaista kauneutta, mikään ei liikauttanut sisintäni. Ei metsä, ei kesäyö, ei huurteinen joulukuu.

Silloin oli syksyinen yö, keltaiset lehdet ja rauhallisena virtaava joki. Kävelin rannalle ja hyvästelin mielessäni kaiken. Täysikuu takanani, punamusta metsä vastarannalla ja syyshyinen vesi lantioillani. Silloin pääni halkaisi suloinen näky. Kirkkaankeltaiset värit täyttivät tajuntani. Ja kaiken keskeltä nousi vedenneitoni hehkeämpänä ja ymmärtäväisempänä kuin koskaan aikaisemmin. Se kutsui minua mukaansa ja minä menin. Ojensin käteni kohti täyttymystä ja tunsin kuinka veden suloinen liike huuhteli kaulaani, kasvojani, hiuksiani, ja ikuinen rauha asettui kasvoilleni.

Rosa Lixsom (1986) teoksessa Unohdettu vartti

c) Tuleeko kertojan persoona ilmi tästä kerronnasta? Onko hän henkilöhahmo vai tarinan ulkopuolinen? Miksi valitsit hänet?

d) Kohtasitko ongelmia persoonan vaihtamisessa? Millaisia? _____

Tässä olivat kaikki kysymykset. Kiitos Sinulle vastauksistasi! 😊

Lisätilaa vastauksille. Muista merkitä tehtävä, johon vastauksesi jatko liittyy. Jos tarvitset vielä lisää tilaa, saat vastauspaperia tutkijalta.

JOS otat lisäpaperin tutkijalta, kirjoita tähän nimesi sekaantumisten välttämiseksi. _____

LIITE 2: Esimerkkivastaaaja N56

Vastaa kysymyksiin. Lomakkeen viimeisellä sivulla on lisätilaa vastauksille.

Ikä: 18

Sukupuoli: nainen mies

Opiskelupaikkakunta: *sensuroitu*

1. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen arvosana lukiossa keskimäärin:

4 5 6 7 8 9 10

2. Äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen suoritusajankohta (toteutunut tai aikomus):

Kevät 2011 Muu: mikä?

3. Tavoitteellinen (tai jo toteutunut) pistetaso äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen tekstitaidon kokeessa keskimäärin tehtävää kohden:

0-1 2-3 4-5 6

4. Oletko suorittanut kaikki lukion pakolliset äidinkielen ja kirjallisuuden kurssit?

kyllä en

5. Kuinka paljon luet vapaa-ajallasi kaunokirjallisuutta (romaanit, novellit, runot)

en koskaan harvoin joskus usein

6. Kuinka paljon luet vapaa-ajallasi jotain muuta (tietokirjallisuus, lehdet tms.)?

en koskaan harvoin joskus usein

7. Millaisia tekstejä luet vapaa-ajallasi? Jos mahdollista, nimeä esimerkkejä. Artikkeleita, haastatteluja, käsikirjoituksia

8. Selitä lyhyesti omin sanoin seuraavat kirjallisuuteen liittyvät käsitteet:

kaunokirjallisuus romaani, novelli tai runot. Luova kirjoittaminen alias ei asiateksti esim. lehtiartikkeli

tekijä/kirjoittaja kirjallisen tuotoksen ideaa ja luoja

lukija henkilö, joka lukee jonkin kirjallisen tuotoksen

kertoja kirjallisuudessa, teoksessa ulkopuolinen tapahtumien kuvaaja ja niistä kertoja. Voi olla myös esim. kirjassa joku henkilöistä vaikkapa päähenkilö.

kehyskertomus ja sisäkertomus kehyskertomus = kertoo jonkin henkilön kehityksen kaaren teoksessa / hänelle tapahtuvat muutokset.

9. Mitä kertojan alakäsitteitä ja muita kertojaan liittyviä käsitteitä olet kuullut? Selitä annettuun tilaan rastittamasi käsitteet.

ensimmäisen persoonan kertoja (1)

objektiivinen kerronta (7)

kolmannen persoonan kertoja (2)

subjektiivinen kerronta (8)

kaikkietävä kertoja (3)

epäluotettava kertoja (4)

kertojan läsnäolon aste (5)

fokalisaatio/näkökulma (6)

1. Kertoja joka kertoo minä-näkökulmasta
2. Sama kuin objektiivinen kerronta
3. voi kuvailla kaikkien kirjan henkilöiden tunteita ja motiiveja varmasti.
4. kertoja ei tiedä kaikkea vaan saattaa esittää oletuksia sekä arvauksia.
5. Kuinka suuressa osassa kertoja on tekstissä vai onko keskitytty enemmän esim. vuoropuheluun.
6. Se näkökulma, josta teos on kirjoitettu + mihin on keskitytty
7. Kerronta, joka ei keskity sen suuremmin yhteen henkilöön vaan kaikkiin tasapuolisesti.
8. Tarkoittaa minä-kertojan näkökulmaa, kertoja keskittyy omiin tuntemuksiinsa.

10. Vertaa annettuja käsitteitä. Mitä eroa? Mitä yhteistä? Millaisessa yhteydessä käsitteet ovat toisiinsa?

kirjoittaja ja kertoja Kirjoittaja on tekstin tekijä ja kertoja on tekstissä esiintyvä "selostaja/kuvailija". Ne voivat joissain teksteissä olla sama henkilö mutta myös eri

kertoja ja henkilöahmot Kertoja ei välttämättä ole yksi kirjan henkilöahmoista, vaan voi olla objektiivinen. Hän kuitenkin on kirjassa eräänlaisena hahmona kertojana, vaikka ei olisikaan kyse subjektiivisesta kerronnasta.

11. *Minäkertojan vastakohta on kaikkietävä kertoja.* Onko väite tosi, osittain tosi vai väärä?

Perustele. Väite on osittain tosi, sillä riippuu paljolti tekstilajista voiko minäkertoja olla kaikkietävä, vaikkapa fiktiassa on äärimmäisen mahdollista että minäkertoja on kaikkietävä.

12. Lue seuraava novelli huolella. Luettuasi vastaa kysymyksiin 13–15.

Kun olin lapsi, pääsin isän kanssa markkinoille. Siellä näin vaaleahiuksisen merenneidon, joka makasi lautalankulla lasisen suojalevyn takana ja hymyili kauniisti. Sen silmät olivat ihmeen isot ja kovin väsyneet. Isä heitti naista keltamustilla palloilla ja sai sen tipahtamaan pieneen muoviseen vesialtaaseen aina uudelleen ja uudelleen. Nainen kiipesi laudalle vaivalloisesti ja tuijotti kärsimättömästi isääni. Minä olisin tahtonut pois, mutta isä ei antanut minun mennä. Seisoin siinä akvaarion edessä iltaan asti ja kun vedenneidon telta suljettiin, ajoimme taksilla kotiin.

Minä säälin sitä, ajattelin että sillä olisi ollut paljon parempi jossakin isossa valtameressä muiden kaltaistensa kanssa.

Monia vuosia myöhemmin aloin nähdä unia tuosta samasta vedenneidosta. Se alkoi piipahdella unimaailmassani yhä useammin. Se oli kaunis ja hyvä. Kerroin sille kaikki unelmani ja ajatukseni ja se kuunteli tarkkaavaisesti päätään nyökäten, silitti hiuksiani ja helli valkeita käsiäni, nuuski niskaani ja hymyili silmillään. Monet vuodet lepäilin öisin sen rakkauden laaksossa ja toivoin, ettei se lähtisi koskaan öistäni pois. Kun olin neljäntoista tapahtui se, mitä olin eniten pelännyt. Vedenneito ei enää tullut. Rukoilin Jumalaa ja tein kaiken minkä keskenkasvuinen poika voi tehdä, mutta turhaan. Vedenneito hylkäsi minut ilman syytä, jätti minut kylmästi yksinäisyyteeni juuri silloin kun ahdistuksissani olisin sitä eniten tarvinnut ja ollut valmis täyttämään tehtäväni sen miehenä ja rakastettuna.

Siitä häväistyksestä en päässyt irti. Minun oli vaikeata katsoa ihmisiä suoraan silmiin, koska pelkäsin jonkun teräväsilmaisestä lukevan kasvoiltani mitä minulle oli tapahtunut. Häpesin itseäni ja ymmärsin, että minussa oli jotakin luontaisesti vastenmielistä ja poikkeavaa. Niin makasin monet vuodet kamarissani ja mietin, miten selittäisin sen kaiken. Talven mustina kuukausina vaivuin syvälle yksinäisyyteeni ja vetäydyin vähitellen täydellisesti pois elämästä.

Olin vaipunut niin syvälle itseeni, että kuolema oli ainoa mahdollisuus. En nähnyt maailmassa minkäänlaista kauneutta, mikään ei liikauttanut sisintäni. Ei metsä, ei kesäyö, ei hurteinen joulukuu.

Silloin oli syksyinen yö, keltaiset lehdet ja rauhallisena virtaava joki. Kävelin rannalle ja hyvästelin mielessäni kaiken. Täysikuu takanani, punamusta metsä vastarannalla ja syyshyinen vesi lantioillani. Silloin pääni halkaisi suloinen näky. Kirkkaankeltaiset värit täyttivät tajuntani. Ja kaiken keskeltä nousi vedenneitoni hehkeämpänä ja ymmärtäväisempänä kuin koskaan aikaisemmin. Se kutsui minua mukaansa ja minä menin. Ojensin käteni kohti täyttymystä ja tunsin

kuinka veden suloinen liike huuhteli kaulaani, kasvojani, hiuksiani, ja ikuinen rauha asettui kasvoilleni.

Rosa Lixsom (1986) teoksessa Unohdettu vartti

13. Analysoi novellin kertojaa. Millainen kertoja tekstissä on? Voit hyvin vastata ranskalaisin viivoin.

- subjektiivinen
- minä-kertoja
- neuvoton
- masentunut

14. Kirjoita novelli uudelleen tähän. Kirjoita aluksi vain toinen kappale (alkaa: ”Monia vuosia myöhemmin” ja loppuu: ”huurteinen joulukuu.”). Vaihda novellin kertoja kyseisessä katkelmassa kolmannen persoonan kertojaksi ja tee tekstiin kaikki tarvittavat muutokset. Jos sinulle jää kysymyksen 14 jälkeen aikaa, jatka kertojan persoonan vaihtaminen loppuun asti.

Monia vuosia myöhemmin hän alkoi nähdä unia tuosta samasta vedenneidosta. Se alkoi piipahdella hänen unimaailmassaan yhä useammin. Se oli kaunis ja hyvä. Hän kertoi sille kaikki ajatuksensa ja unelmansa ja se kuunteli tarkkaavaisesti päätään nyökäten, silitti hänen hiuksiaan ja helli hänen valkeita käsiään, nuuski hänen hiuksiaan ja hymyili silmillään. Monet vuodet hän lepäili öisin sen rakkauden laaksossa, ja toivoi, ettei se lähtisi koskaan hänen öistään pois. Kun hän oli neljätoista tapahtui se, mitä hän oli eniten pelännyt. Vedenneito ei enää tullut. Hän rukoili Jumalaa ja teki kaiken, mitä keskenkasvuinen poika voi tehdä, mutta turhaan. Vedenneito hylkäsi hänet ilman syytä, jätti hänet kylmästi yksinäisyyteen juuri silloin kun hän ahdistuksissaan olisi sitä eniten tarvinnut ja ollut valmis täyttämään tehtävänsä sen miehenä ja rakastettuna. Siitä häväistyksestä hän ei päässyt irti. Hänen oli vaikeata katsoa ihmisiä suoraan silmiin, koska pelkäsi jonkun teräväkatseisen lukevan hänen kasvoiltaan, mitä hänelle oli tapahtunut. Hän häpesi itseään ja ymmärsi, että hänessä oli jotakin luontaisesti vastenmielistä ja poikkeavaa. Niin hän makasi

monet vuodet kamarissaan ja mietti miten selittäisi sen kaiken. Talven mustina kuukausina hän vaipui syvälle yksinäisyyteensä ja vetäytyi vähitellen täydellisesti pois elämästä. Hän oli vaipunut niin syvälle itseensä, että kuolema oli ainoa mahdollisuus. Hän ei nähnyt maailmassa minkäänlaista kauneutta, mikään ei liikauttanut hänen sisintään. Ei metsä, ei kesäyö, ei huurteinen joulukuu.

15. Analysoi nyt äsken kirjoittamasi tekstin kertojaa ja kirjoitusprosessiasi.

a) Mitä muutoksia sinun piti tehdä? Mihin seikkoihin kertojan vaihtaminen vaikutti?

Piti muuttaa sanajärjestyistä, ja -muotoja. Se vaikutti tekstin sävyyn.

b) Analysoi uutta kertojaa samoista näkökulmista, joita käytit alkuperäisen kertojan analysointiin. Ranskalaiset viivat käyvät edelleen hyvin.

- kaikkítietävä

- säällivä

c) Tuleeko kertojan persoona ilmi tästä kerronnasta? Onko hän henkilöhahmo vai tarinan ulkopuolinen? Miksi valitsit hänet?

tulee ja hän on henkilöhahmo.

d) Kohtasitko ongelmia persoonan vaihtamisessa? Millaisia?

En muuten, mutta tekstin muuttuessa epäsujuvaksi persoonan vaihtamisesta johtuen, minua alkoi ärsyttää.

Tässä olivat kaikki kysymykset. Kiitos Sinulle vastauksistasi! 😊