

Jaana Ristimäki

”EI VOI OLLA TOTTA!” HUUDAN NIIN, ETTÄ LINNUT TIPPUU PUISTA.

Kirjallisuustieteellinen kertomus fiktion matkasta kouluun ja takaisin

Tampereen yliopisto
Taideaineiden laitos
RISTIMÄKI, Jaana:

”EI VOI OLLA TOTTA!” HUUDAN NIIN, ETTÄ LINNUT TIPPUU
PUISTA.

Kirjallisuustieteellinen kertomus fiktion matkasta kouluun ja takaisin

Pro gradu -tutkielma, 101 + 8 s.
Yleinen kirjallisuustiede
Toukokuu 2011

Tutkielma käsittelee fiktion kirjoittamista osana koulukirjoittamista. Tutkimuskohteenani on kaksikymmentä lukion ensimmäisen äidinkielen ja kirjallisuuden kurssin opiskelijan kirjoittamaa fiktiivistä kertomusta, joista lähempään tarkasteluun valitsin viisi. Tutkimuskysymykseni jakaantuvat kolmeen osaan: millaisia fiktiivisiä kertomuksia opiskelijat kirjoittavat, millainen asema fiktion kirjoittamisella on suhteessa kirjallisuuden opetukseen ja miten kirjallisuuden tutkimuksen teorioita voi soveltaa opiskelijoiden kertomuksiin. Saadakseni kosketuspintaa koulumaailmaan vertaan opiskelijoiden kertomuksia lukion valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan ja yhteen käytössä olevaan oppikirjaan, joka on tehty opetussuunnitelman pohjalta. Viimeaikaisessa kirjallisuuden opetukseen liittyvässä keskustelussa on nostettu esiin kysymys siitä, kohtaavatko kirjallisuuden opetus lukiossa ja ylioppilastutkinnon tekstitaidon koe toisensa. Tutkimuksellani tahdon ottaa kantaa tähän keskusteluun.

Mielenkiintoista opiskelijoiden kertomuksissa on se, että jokaista kertomusta on mahdollista tarkastella kirjallisuustieteellisten käsitteiden avulla. Opiskelijoilla siis on kykyä luoda fiktiivisiä maailmoja, joista on löydettävissä kaikupohjaa kirjallisuustieteellisille käsitteille. Tutkielmassa pyrin hahmottamaan oppilaslähtöistä tapaa kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamiseen, koska vallalla olevien oppimiskäsitysten mukaan tiedon vastaanottamista tärkeämpää on tiedon aktiivinen luominen. Fiktion kirjoittaminen on aktiivista toimintaa, jossa rakennetaan ja luodaan uusia maailmoja vanhan tiedon ja olemassaolevien kokemusten pohjalta. Näin ollen se on luovan toiminnan ohella myös tiedon jäsentämistä. Fiktion kirjoittamista koulussa on kritisoitu, koska se ei vastaa sellaisia kirjoittamisen taitoja, joita esimerkiksi työelämässä tarvitaan. Kuitenkin fiktion kirjoittamisella lienee riittävä käyttöyhteys itseilmaisussa ja identiteetin rakentamisessa, jotka ovat tärkeitä näkökulmia yksilön rakentaessa suhdettaan yhteiskuntaan. Koska kirjoittamisen kautta ihmiset voivat käsitellä kysymyksiä siitä, keitä he ovat ja millaisena todellisuus heille näyttää, fiktion kirjoittamisen voidaan ajatella olevan väline elämän ja identiteetin hahmottamiseen.

Teoreettisena viitekehyksenäni toimii Ansgar Nünningin kulttuurinen narratologia, jossa perinteisillä strukturalistisilla työkaluilla yritetään saavuttaa niin temaattisia kuin kontekstuaalisiakin tulkintoja. Tutkielmani on siis myös metanarratiivinen lukukoe, jossa yritän selvittää, onko Nünningin kulttuurisesta narratologiasta vakavasti otettavaksi teoriapohjaksi. Fiktiota tarkastellessa ei voi välttyä niin toden ja epätoden kuin fiktiivisen ja ei-fiktiivisen kirjoittamisen vastakkainasetteluilta, mutta tämänkaltainen erottelu ei ole tutkielmani tarkoitus vaan pikemminkin työskentelyväline.

Asiasanat: fiktion kirjoittaminen, fiktiivisyys, kirjallisuuden opetus lukiossa, Ansgar Nünning

Abstract

This thesis discusses about fiction writing as a part of school writing. I observe twenty fictional stories that are written by upper secondary school students. I take under closer scrutiny five of them. My research problems consist from three parts: what kind of fictional stories students write, what is the relation between fiction writing and teaching of literature and how can literature theories be applied to those stories written by students. I compare stories to the syllabus of Finnish upper secondary school and to one study book based on that syllabus. Recent discussion in teaching of literature has been about the problem of teaching of literature in upper secondary school responding to matriculation examination. Through my research I want to participate in this discussion.

Interesting in the students' stories is that it is possible to observe and reflect each of the stories through literature theories. In my thesis I try to create a new way to teach literature that considers more students point of view. Fiction writing is active action in which new worlds are built and created based on existing knowledge and experiences. Fiction writing in schools has been criticized because it does not correspond to the writing skills required in working life. However fiction writing is connected to self expression and identity construction that are important aspects when creating a relationship into the society.

The theoretical frame is applied cultural narratology by Ansgar Nünning where thematic and contextual interpretations are achieved through traditional structuralistic tools. In addition my thesis is a metanarrative reading test in which I try to find out if Nünning's applied cultural narratology can be taken seriously as a literature theory. When observing fiction it is not possible to avoid the juxtaposition of reality and non-reality as well as fictional and non-fictional but in this thesis this works rather as a tool than a key point.

Sisältö

1 Johdanto	1
1.1 Fiktiivistä vai fiktionaalista?	4
1.2 Kerrontaa ja kirjallisuutta	5
1.3 Mitä fiktion kirjoittamisesta sanotaan opetussuunnitelmassa?	8
1.4 Fiktiivisen koulussa kirjoitetun kertomuksen genre	13
1.5 Strukturalistisen työkalupakin äärellä	16
2 Sisällön temaattinen valinta	21
2.1 Onko tällä tekstillä teemaa?	21
2.2 Opiskelijoiden kertomusten aiheet	25
3 Erilaiset viittaussuhteet todellisuuteen	32
3.1 Mielestä ja merkityksestä	33
3.2 Mahdollisten maailmojen semantiikkaa	35
3.3 Teeskentelyä	41
3.4 Fiktiiviset totuudet	46
4 Kerrontaa ja käsitteitä	49
4.1 Fokalisointi	50
4.2 Kerronnan tasot	54
4.2.1 Kerronnan hierarkkinen rakenne	54
4.2.2 Ensimmäisen persoonan fiktio	57
5 Fiktion esittämän maailman ja opiskelijoiden maailman suhde	61
5.1 Konteksti ja Diskurssit	62
5.2 Lukutaito	67

6 Kirjoittamisen taito	74
6.1 Katsaus kirjoittamisen tutkimusperinteeseen	75
6.2 Opiskelijat kirjoittajina.....	77
6.3 Opiskelijoiden kirjoittamisen taidot	79
6.4 Miten fiktion kirjoittamisen opetus kehittää oppimista?.....	85
6.5 Fiktion kirjoittamisen suhde identiteetin kehitykseen.....	87
7 Johtopäätökset.....	89
8 Lopuksi.....	94
Kirjallisuus	95
Liitteet	102

1 Johdanto

Viimeaikaisessa kirjallisuudenopetukseen liittyvässä keskustelussa on nostettu esiin kysymys siitä, kohtaavatko kirjallisuudenopetus lukiossa ja ylioppilastutkinnon tekstitaidon koe toisensa.

Alkusysäyksenä tälle lienee ollut Elina Koukin väitöskirja ”Käsitteitä tarpeen mukaan.

Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa” (2009), jossa Kouki vertaili

lukion oppikirjoja, tekstitaitokokeen kysymyksiä ja abiturienttien koevastauksia tullen siihen

tulokseen, että kirjallisuustieteellisten käsitteiden opetuksessa ja niihin liittyvissä tekstitaitokokeen

kysymyksissä on epämääräisyyttä, mikä näkyy huolestuttavasti abiturienttien tekstitaidoissa. Pro

gradu -tutkielmallani tahdon, jollen osallistua tähän keskusteluun, niin ainakin sivuta sitä.

Tutkimuskohteenani on kaksikymmentä lukion ensimmäisen äidinkielen ja kirjallisuuden kurssin opiskelijan kirjoittamaa fiktiivistä kertomusta, joista olen lähempään tarkasteluun valinnut viisi.

Tekstit on kirjoitettu syksyllä 2007, jolloin toimin itse tuon kyseisen kurssin opettajana. Keräsin

aineiston ohjeistamalla opiskelijoita kirjoittamaan fiktiivisen kertomuksen, jota en määritellyt sen

tarkemmin: tahdoin, että opiskelijoilla on vapaat kädet kirjoittaa juuri sellainen kertomus kuin he

itse halusivat. Ennakko-olettamukseni oli, että opiskelijan tekstit eivät olisi kerronnallisilta tai

fiktiivisiltä ansioiltaan kovinkaan laadukkaita. Olin väärässä, sillä opiskelijat loivat fiktiivisiä

maailmoja ja käyttivät erilaisia kerronnallisia keinoja taitavasti.

Alkuperäinen suunnitelmani oli tarkastella opiskelijoiden kertomuksia erityisesti fiktion ja

yleisemminkin kirjallisuustieteellisten käsitteiden avulla, mutta tutkimusprosessin myötä

lähestymistapani koki muodonmuutoksen: koska tutkimani tekstit ovat läheisessä suhteessa

koulumaailmaan, siirsin myös näkökulmaani kohti koulua. Täten tutkimuskysymyksistäni

muodostui seuraavanlaiset:

1. Millaisia fiktiivisiä kertomuksia opiskelijat tuottivat tai toisin sanoen, millaiset tarinankerronnan taidot opiskelijoilla on hallussaan peruskoulun jälkeen?
2. Millainen asema fiktiolla (ja sen kirjoittamisella) on lukio-opetuksessa ja miten fiktiivisen tarinan kirjoittamista voitaisiin hyödyntää osana (lukio)opetusta?

3. Miten kirjallisuudentutkimuksen teorioita voi soveltaa opiskelijoiden kertomuksiin?

Vertaan kirjallisuustieteellistä keskustelua sekä opetussuunnitelmiin että opiskelijoilla käytössään olevaan lukion oppikirjaan. Koska opiskelijat olivat eräänlaisessa murrosvaiheessa eli siirtyneet juuri peruskoulusta lukioon, tarkastelen fiktion kirjoittamisen taitoja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) (myöhemmin POPS) kautta. Lukion opetussuunnitelman perusteita (2003) (myöhemmin LOPS) sivuan, kun tarkastelen, mitä fiktion liittyviä taitoja opiskelijoiden tulisi lukion aikana saavuttaa ja vertaan näitä siihen, mitä opiskelijoiden käyttämässä oppikirjassa sanotaan. Elina Koukin mukaan oppimisympäristönä oppikirjaa voidaan pitää opetustilanteen pienoismallina: opetusteksti opettaa ja tehtävät harjoittavat opeteltavaa asiaa. Opetukseen ja oppimiseen vaikuttaa näin ollen hyvin paljon se, minkälaista opetustekstiä ja minkälaisia tehtävänantoja oppikirjoissa on (Kouki 2009, 60.) Oppikirja on opetuksen työväline, joten sen arvioiminen esimerkiksi suhteessa opetussuunnitelmiin, erilaisiin pedagogisiin suuntauksiin tai oppiaineeseen sisältöön on mielekästä (emt., 63).

Tutkimuksessani pyrin piirtämään ympyrän, jossa liikutaan ensin yleiseltä tasolta kohti erityistä ja sen jälkeen erityisestä kohti yleistä. Ensiksi hahmottelen, millaista on fiktiivinen kertomus osana koulukirjoittamisen lajia, minkä pohjalta pyrin muodostamaan fiktiivisen kertomuksen typologisen luokittelun. Tämän luokittelun perusteella teen lukukokeen, jossa tarkastelen opiskelijoiden kertomuksia Ansgar Nünningin (2004) soveltavan kulttuurisen narratologian valossa. Lukukokeeni tarkoitus on yhtäältä ottaa selville, voiko opiskelijoiden kertomuksista koota yleisen mallin ja toisaalta testata Nünningin metodologia käytännössä. Fiktiota tarkastellessa ei voi välttyä niin toden ja epätoden kuin fiktiivisen ja ei-fiktiivisen kirjoittamisen vastakkainasetteluilta, mutta tämänkaltainen erottelu ei ole työni tarkoitus vaan pikemminkin työskentelyväline. Lähden liikkeelle fiktion luonteen selvittämisestä ja aikomukseni on päätyä fiktion kirjoittamisen tarkastelun kautta fiktion tekstuaalisiin piirteisiin.

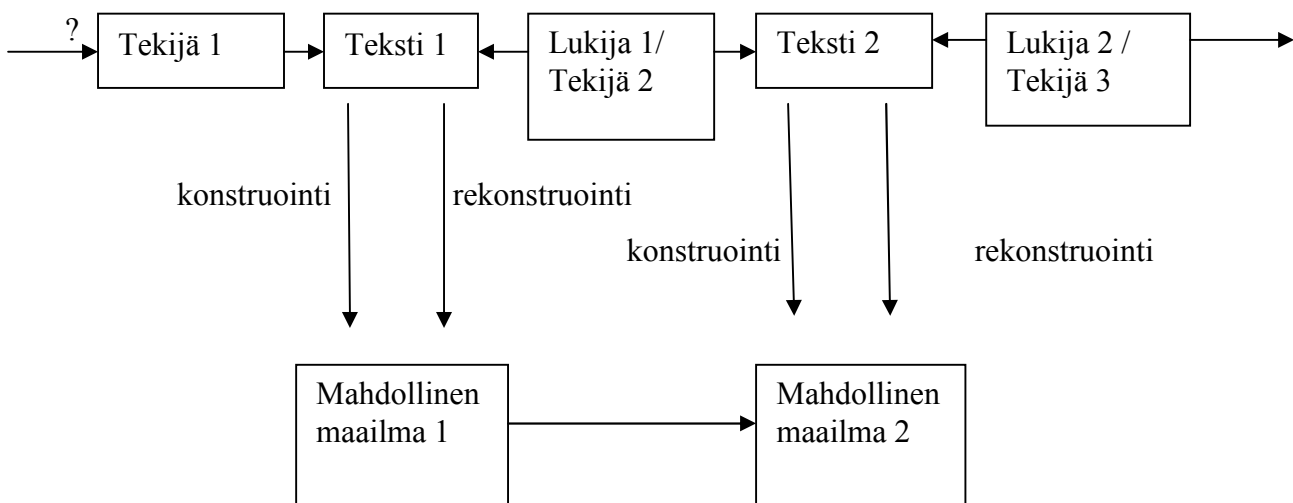
Opetusta suomalaisissa kouluissa ohjaavat pitkälti opetussuunnitelmat. Tästä syystä näen tarpeelliseksi tarkastella fiktion kirjoittamista juurikin opetussuunnitelman kautta. Opiskelijat, jotka kirjoittivat tarkastelemani tarinat, olivat lukion ensimmäisen äidinkielen ja kirjallisuuden kurssin opiskelijoita, joten otankin lähtökohdakseni Perusopetuksen opetussuunnitelman 2004, koska lukion opetussuunnitelmien sisällöistä heillä ei vielä kertomuksia kirjoitettaessa ollut kokemusta. Yritin valita tähän työhön mukaan mahdollisimman erityyppisiä kertomuksia niin sisällöltään kuin

muodoltaankin, jotta pystyisin valottamaan parhaiten kertomusten kirjoja.

Koska kertomukset on kirjoitettu luokkatilanteessa, jossa olen ollut itse opettajana, en voi olla ottamatta huomioon omaa asemaani opettajana, tekstien (ainoana) lukijana. Koulukirjoittamista leimaakin tämä harvinaislaatuinen asetelma: tekstin lukijalla on kasvot, jotka kuuluvat yleensä jollekin auktoriteetille. Selvää on myös se, että kouluympäristö antaa oman leimansa opiskelijoiden kertomuksille, koska koulun teksteihin liittyy aina vahvasti suorittaminen. Koska olen siis ollut itse konkreettisesti läsnä kertomusten kirjoittamistilanteessa ja koska olen nyt konkreettisesti läsnä kirjoittaessani tätä tutkielmaa, minun on tarkasteltava myös itseäni tässä tutkimuksessa. Olen siis niin opettaja, lukija, tulkitsija kuin tutkijakin. Toisin sanoen pyrin pitämään työssäni refleктоivan metatason, jossa tulkitsija-tutkijaminä tarkastelee lukija-opettajaminää. Objektiivisuus pysyköön siis tutkimuksestani kaukana.

Mahdollisten maailmojen semantiikkaa kaunokirjallisuudessa tarkasteleva Lubomir Doležel (1998) vertaa teoksessaan *Heterocosmica* kirjallista viestintää (literacy communication) perinteiseen viestinnän teorioissa käytettyyn tiedon välittymisen malliin, jossa lähettäjä lähettää viestin vastaanottajalle. Doležel laajentaa malliaan kuitenkin kuvioon, jossa viestin välittymistä värittääkin viestin muuttuminen (transduction) vastaanottajan tulkinnan myötä. (Doležel 1998, 202–205.)

KUVIO 1. Kirjallisen viestin välittyminen Lubomir Doležin (1998, 204) mukaan.



Doležel soveltaa Jiří Levýn mallia viestin kääntämisestä, jonka mukaan monimutkaisessa kirjallisessa viestintäketjussa yhden viestin tulos on toisen viestin aloituspiste (Doležel 1998, 205). Kääntäjä, joka vastaanottaa alkuperäisen viestin tekijältä, kääntää viestin kielestä toiseen ja tulee

näin toiseksi viestin tekijäksi (emt.). Sovellan Doleželin kaaviota tutkielmani ideologisena taustana ja lähtökohtana. Doležel puhuu viestin intensioiden välittymisestä ekstension¹ muuttuessa, mutta itse käsitän viestin välittymisen tässä laajemmin: Opiskelijan (tekijä 1) kertomus (teksti 1) tulee minun (lukija 1) luettavakseni. Teksteissä on konstruoitu fiktiivinen maailma, jonka minä lukiessani rekonstruoin. Luettuani kertomuksen, tulkitseen sen ja siirrän tulkintani tähän tutkielmaan (teksti 2). Tässä tutkielmassa luon uuden mahdollisen maailman, jonka tämän työn lukija (lukija 2) rekonstruoi. Lukija 2 muodostaa tutkielmastani omat mielikuvansa ja kirjoittaa (tekijä 3) kenties palautteen, joka olisi teksti 3. Lisäisin Doleželin kaavioon vielä sen näkökulman, että opiskelijat kirjoittivat fiktiota, jolloin heillä oli käytettävissään tietyt fiktion kirjoittamiselle ominaiset mallit, jotka välittyivät esimerkiksi lajin ja kerronnan muotojen kautta. Toisin sanoen tekijää 1 ennen on lukematon määrä tekstejä 0, joihin sisältyvät tekijän 1 lukemat tekstit ja joilla on taas omat tekijänsä 0.

1.1 Fiktiivistä vai fiktionaalista?

Fiktion tutkimuksen kenttä on laaja ja hajanainen. Yhtäältä siihen ovat vaikuttaneet erilaisten suuntausten painotukset, joiden mukaan fiktio voidaan käsittää niin kaikeksi kerronnaksi, kaunokirjallisuudeksi, epätodeksi kuin sepitteeksikin. Toisaalta tutkimuksen hajanaisuuteen vaikuttaa myös käsitteiden hajanaisuus. Englanninkielisessä tutkimuksessa törmää adjektiiveihin *fictional*, *fictive* ja *fictitious*. Nämä kaikki on selvästikin johdettu substantiivista fiktio, mutta näiden välillä on kuitenkin merkityseroja. Kuitenkaan nämä erot eivät ole selkeitä ja kuten Marie-Laure Ryankin toteaa toiset termit viittaavat diskurssiin, toiset objekteihin ja silti joitakin käytetään molemmissa yhteyksissä (Ryan 1991, 13). Suomenkielisessä fiktion tutkimuksessa törmää niin käsitteeseen *fiktiivinen* kuin myös kömpelöhköön lainaan *fiktionaalinen*. Yleinen jako lienee sellainen, jossa fiktiivisellä viitataan epätoteen, sepitteeseen tai faktuaalisuuden vastakohtaan, kun taas fiktionaalisella tarkoitetaan niitä kirjallisuuden piirteitä, joita fiktiivisessä kertomuksessa esiintyy. Näin ollen fiktionaalisuuden käsitteeseen ei liity totuusarvoja, jotka ovat fiktiivisyyden käsitteessä kiinteästi mukana ainakin miellelyhtymien tasolla.

¹ Ks. luku 3.

Koska tutkielmani ei kuitenkaan perustu miellelyhtymiin, väitän, että suomenkielisessä fiktion tutkimuksessa riittää käsitepari fiktiivinen ja seipitteellinen, jossa fiktiivisellä tarkoitan niitä totuusarvoiltaan neutraaleja asioita ja piirteitä, jotka tekevät jostakin fiktiota ja seipitteellä epätotuudellisuutta. On kuitenkin huomattava kaksi seikkaa: Ensinnäkin fiktiivisyyttä tutkittaessa voidaan ottaa kuitenkin huomioon autenttinen maailma ja todellisuusviittaavuus, vaikka pidättäytyttäisiin tarkastelemasta sitä, mikä on totta ja mikä ei. Toiseksi on muistettava, että ehkä suurin fiktiivisyyden ja seipitteellisyyden ero on siinä, että fiktiivisyys ei välttämättä ole tekijästä riippuvainen ominaisuus, vaan sitä voidaan tarkastella myös tekstilähtöisesti, kun taas seipitteellisyydellä on aina sepittäjänsä.

1.2 Kerrontaa ja kirjallisuutta

Kertomusta on määritelty ja yritetty määritellä varmastikin lähes yhtä usein kuin fiktiota. Vallalla olleiden tutkimuslinjausten mukaan kertomuksella voidaan tarkoittaa sekä historiallista (tositapahtumiin viittaava) että fiktiivistä kertomusta. Yksi tämänkaltaisen ajattelun uranuurtajista on ollut Hayden White, joka kirjoittaa:

Historical narratives – – most manifestly are: verbal fictions, the contents of which are *invented as found* and the forms of which have more common with their counterparts in literature than they have with those in the sciences (White 1978, 82; kursivointi Whiten).

Tämänkaltaisen historiallisen ja mielikuvitukseen perustuvan kertomuksen yhdenmukaistaminen on Dorrit Cohnin mukaan vaikuttanut suuresti muun muassa dekonstruktiivisiin, jälkistrukturalistisiin ja postmodernistisiin teoreetikoihin (Cohn 2006, 19). Cohn itse ei tätä näkemystä allekirjoita, vaan hän pyrkii erottelemaan fiktiivisen ja historiallisen kerronnan toisistaan esimerkiksi kerronnan ja referentiaalisuuden perusteella (ks. Cohn 2006).

Filosofi ja yhteiskuntatieteilijä Jean-Francois Lyotard (1985, 36) määrittelee tiedon muodoksi kertomuksen. Hänen mielestään taru on tiedon nimenomainen muoto, koska taruissa välittyy yhteiskunnallisen yhteyden muodostavien pragmaattisten sääntöjen kokonaisuus (Lyotard 1985, 38). Siinä yhteiskunnassa, jossa taruja kerrotaan, voidaan niiden avulla yhtäältä määritellä yhteiskunnan valmiuskriteerit, toisaalta myös arvioida ja havainnollistaa tosiasiallisia tai

mahdollisia suorituksia (emt., 36). Myös Liisa Steinby näkee, että taiteen esteettisillä muodoilla nähdään olevan merkitystä tiedollisen hahmottamisen kannalta (Steinby 2009, 247). Kertomuksen epistemologista arvoa ei nähdä enää sellaisena, että se välittää tietoa tietyistä asiasisällöistä vaan se nähdään asioiden jäsentämisen tapana (emt., 244).

Fenomenologisesti suuntautuneet teoreetikot näkevät, että itse todellisuus on kulttuurisesti konstituoitunut ja kertomus (sekä historiallinen että fiktiivinen kertomus) nousee todellisuuskokemuksestamme: kertovissa esityksissä käytetty jäsenitys on lähellä koetun todellisuuden jäsentymisen tapoja, ja sillä on kognitiivista arvoa siinä todellisuudessa, jossa elämme. (Steinby 2009, 243.) Kertomuksen muoto voidaan käsittää myös samankaltaiseksi ihmisen maailmassa toimimisen kokemuksen muodon kanssa (emt., 256). Steinby toteaaakin, että "kun voimme käyttää hyväksemme myös toisten kokemuksia ja kulttuurisia totuuksia, jotka perustuvat yhteisön pitkäaikaiselle kokemukselle erilaisista asioista, elämisen hallinnan mahdollisuutemme ovat kuitenkin paljon paremmat kuin ne olisivat pelkästään omaan kokemukseemme nojaten" (emt., 257–258). Näin hän päätyy määrittelemään oleelliseksi kertomuksen ulottuvuudeksi sen kommunikoitavuuden. Ihmiset eivät ainoastaan jäsennä kokemustaan kertomukseksi, vaan kertomuksen avulla kokemus voidaan välittää muille. Näin ollen kertoja on välittäjä kahden maailman välillä, joita ovat hänen menneen kokemuksensa maailma, jossa kuulijat eivät olleet läsnä, ja nykyinen, kertojalle ja kuulijoille yhteinen maailma. (Emt., 258.)

Tämänkaltaiset käsitykset kertomuksesta tiedon muotona ja kokemusten välittäjinä (joita on laajasti viljelty niin psykologiassa kuin yhteiskuntatieteissäkin) ovat luonnollisesti saaneet osakseen paljon vastustusta. Tammen mukaan "[k]un olemme ensin niputtaneet yhteen kertomuksen ja elämän, kaksinkertaistamme vahingon ryhtymällä nimittämään tätä kaikkea fiktioksi. [...] Taustalla vaikuttaa silloin ääneen lausumaton teoria, että jos jotakin voidaan kutsua kertomukseksi [...] se on saman tien myös fiktiota." (Tammi 2009, 148.)

Kuten edellä nähdään, voidaan kertomus ajatella niin tiedon muodoksi, historiankuvauksen tavaksi kuin fiktioksi. Marie-Laure Ryan on hahmotellut kategorioita, joista ilmenee selkeästi niin fiktion kuin faktankin suhde kerrontaan. Ryanin (1991, 2) mielestä lienee totta, että suurin osa kirjallisuudesta kuuluu fiktion kategoriaan ja että prototyyppiset fiktion esimerkit ovat kertovia tekstejä. Hän muistuttaa, että nämä kolme kategoriaa ovat kuitenkin erillään toisistaan, eivätkä ne edellytä toistensa olemassaoloa. Ryan väittää kuitenkin, että kaikkien näiden kolmen kategorian yhdistelmät ovat löydettävissä länsimaisesta kulttuurista ja hän esitteleeekin tekstityyppien kartan,

jossa hän jakaa kirjallisen, kertovan ja fiktion (ja niiden poissaolojen) yhdistelmät kahdeksaan eri kategoriaan. *Kirjalliseen kertovaan fiktiioon* Ryan luokittelee esimerkiksi romaanin, novellin, eepin runouden ja vitsit, kun taas *kirjallista kertovaa ei-fiktiota* ovat kirjallisuudeksi lasketut omaelämäkerrat ja tarinat. *Kirjallista ei-kertovaa fiktiota* on postmoderni ei-kertova teksti ja harvinaista *ei-kirjallista kertovaa fiktiota* tietyt journalismin lajit, jotka käyttävät fiktiota. *Ei-kirjallinen kertova ei-fiktio* pitää sisällään muun muassa tv-uutiset, historiankirjoituksen ja kertomuksen muotoon puettuja matemaattisia ongelmia. *Ei-kirjallinen ei-kertova fiktio* on myös harvinaisen kategoria, johon voidaan laskea tietyt matemaattiset ongelmat tai journalismin muodot, joita ei ole kanonisoitu kirjallisuudeksi. Viimeiseen kategoriaan kuuluu *ei-kirjallinen ei-kertova ei-fiktio*, kuten mainokset, ruokaohjeet, oppikirja, kirjallisuuden teoria ja saarna.

Kuten Kai Mikkonen (2002, 315) korostaa, sekä fiktiolla että ei-fiktiolla on kertovia ja kirjallisia muotoja tai muotoja, joissa näitä piirteitä ei ole. Koska käytän opiskelijoiden teksteistä yleiskäsitettä kertomus, on aiheellista korostaa, että käsitän opiskelijoiden kertomukset nimenomaan fiktiivisiksi kertomuksiksi. Vaikka osa kertomuksista voisi yhtä hyvin olla niin historiallisia tai omaelämäkerrallisia kuin fiktiivisiäkin ja kertomuksissa on epäilemättä nähtävissä tietynlainen todellisuuden jäsentämisen tapa, tieto siitä, että jokainen opiskelija pyrki kirjoittamaan fiktiota, ohjaa lukutapaani.

Kun suhteutan opiskelijoiden tekstejä edellä esittelemiini Ryanin kategorioihin, ovat tekstit selvästi kertovaa fiktiota, mutta ovatko opiskelijoiden tekstit kirjallista, kertovaa fiktiota vai ei-kirjallista, kertovaa fiktiota? Mikkosen mukaan ei-kirjallisen, kertovan fiktion kategoriaan on hankala luokitella erilaisia kerronnanmuotoja, sillä usein tällöin liikutaan jo varsin laajan fiktion määritelmän alueella. Mikkonen mainitsee tästä kategoriasta esimerkiksi fiktiivisen kolumnin, joka hänen mielestään kuitenkin toimii laajemman faktuaalisen esityksen sisällä sitä haastaen. (Mikkonen 2002, 316–317.) Hän nostaa esimerkiksi tästä kategoriasta myös päiväunet ja iltasadut, jotka ovat fiktiivisiä mutta eivät välttämättä kirjallisuutta (emt., 316). Opiskelijat kirjoittivat kertomuksensa luokkahuoneessa konseptipaperille. Tekstit ovat siis kirjallisessa muodossa mutta yhtä häilyvästi kirjallisuutta kuin Mikkosen mainitsemat päiväunet ja iltasadutkin. Jos niin oppikirjat, ruokaohjeet kuin kirjallisuudenteoriakin ovat Ryanin mukaan ei-kirjallisia, voidaanko opiskelijoiden lyijykynäraapustuksia pitää kirjallisina? Kun verrataan opiskelijoiden kertomuksia muihin kouluissa kirjoitettaviin tekstilajeihin, kuten matemaattisiin yhtälöihin tai historian esseeseen, huomataan, että Ryanin tekstityyppien kategorioissa molemmat näistä kuuluvat ei-kirjallisiin kategorioihin. Näin ollen lienee yksinkertaista ajatella, että myöskään opiskelijoiden

tekstit sekä muotonsa että tarkoituksensa (opiskeluun liittyvä suoritus, joka tehdään opettajan käskystä) puolesta eivät ole kirjallisuutta. Vaikka opiskelijoiden tekstit täten ovatkin ei-kirjallista, kertovaa fiktiota, mikään ei kuitenkaan estä minua lähestymästä niitä kirjallisuuden tutkimuksen keinoin.

1.3 Mitä fiktion kirjoittamisesta sanotaan opetussuunnitelmassa?

Opetussuunnitelma on asiakirja, josta välittyy sekä filosofinen, pedagoginen että yhteiskunnallinen näkökulma. Opetussuunnitelmia voidaan tarkastella sen mukaan, onko niiden hallitseva tekijä oppiaines, oppilas vai yhteiskunta. (Murtorinne 2005, 14–15.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 on nähtävissä oppiaineuksen painotus, vaikka POPS korostaakin vahvasti oppilaskeskeisyyttä ja yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. POPS on myös vahvasti yhteiskunnallinen ja peruskoulun tavoitteena on yhä enenevässä määrin kasvattaa oppilaistaan aktiivisia kansalaisia.

Keskityn tutkimuksessani tarkastelemaan peruskoulun 6.–9. vuosiluokkien äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetussuunnitelmaa kirjoittamisen kannalta. Opetussuunnitelman johdantotekstiin sisältyvissä pyrkimyksissä mainitaan heti alussa oppilaiden tekstitaitojen laajentaminen ja oppilaan taito tuottaa erilaisissa viestintätilanteissa tarvittavia tekstejä. Opetussuunnitelmassa mainituissa tavoitteissa oppilas kehittyy monipuoliseksi ja omaääniseksi tekstien tekijäksi, joka oppii ottamaan huomioon kontekstin ja vastaanottajan. Keskeisissä sisällöissä korostetaan oman ilmaisutavan löytämistä, kirjoittamisen prosessin vakiinnuttamista, tyyllisiä valintoja, viestintävälineen ja yleisön huomioimista sekä elämyksellisten ja uusia maailmoja rakentavien kertomusten tuottamista. (POPS 2004, 47–49.) Hyvän osaamisen oppilas saavuttaa, kun hän osaa ja haluaa ilmaista itseään ja mielipiteitään niin suullisesti kuin kirjallisesti, tuntee puhutun ja kirjoitetun kielimuodon erot ja osaa vaihtaa rekisteriä tarvittaessa, pystyy laatimaan henkilökuvia ja tiivistämään fiktiivisen juonen sekä pystyy laatimaan erilaisia tekstejä eri tarkoituksiin, esimerkiksi kuvauksia, kertomuksia, määritelmiä, tiivistelmiä ja kanta-aottavia tekstejä. (Emt., 50–51.)

Kirjoittamiseen viittaavia ilmauksia on POPS:ssa useita, joista yleisin on "tuottaminen". Muita tekstin tuottamiseen liittyviä ilmauksia mainitaan esimerkiksi "kirjoittajana toimiminen", "tekstien tekijä", "tekstintekoprosessin vakiinnuttaminen" sekä "halu ja rohkeus ilmaista itseään kirjallisesti". Sana "laatiminen" kirjoittamisen merkityksessä toistui neljä kertaa, muun muassa "tuntee

kirjoitelman laatimisen prosessin", "henkilökuvien laatiminen" ja "kirjoitettujen tekstien laatiminen". Olen jaotellut kirjoittamiseen viittaavat ilmaukset seitsemään osaan, joissa luokitteluperiaatteena toimivat ilmausten sanastolliset samankaltaisuudet. Ensimmäiseksi nostin esiin ilmauksen "tuottaminen" (rivi 1.). Muita ilmauksia ovat "laatiminen" (rivi 2.), "tavoitteellisuus" teksteissä ja kirjoittamisessa (rivi 3.), "viestintä" (rivi 4.), "tekeminen" (rivi 5.), "ilmaisu" (rivi 6.) ja "kirjoittaminen" (rivi 7.).

TAULUKKO 1. Kirjoittamiseen viittaavien ilmausten esiintyminen POPS:n äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisessa osiossa vuosiluokilla 6–9.

1.	a) "taito tuottaa tekstejä ja hyödyntää niitä kehittyä"	b) "pystyy tuottamaan erityyppisissä viestintätilanteissa tarvitsemiaan tekstejä"	c) "omia elämyksiä ja näkemyksiä kuvaavien ja uusien maailmojen rakentavien fiktioiden tuottamista"	d) "pystyy tuottamaan tekstinsä sekä käsin että tekstinkäsittelyohjelmalla"	e) "osaa hyödyntää kielitietoaan tekstien tuottamisessa"
2.	a) "puheesitysten ja kirjoitusten laatiminen"	b) "tuntee kirjoitelman laatimisen prosessin"	c) "pystyy laatimaan kirjoitettuja tekstejä"	d) "henkilökuvien laatiminen"	
3.	a) "harjaantuu toimimaan kirjoittajana tavoitteellisesti, eettisesti ja vuorovaikutussuhdetta rakentaen"	b) "tottuu etenemään tavoitteellisesti kirjoitustehävissään"	c) "omien tekstien ja työskentelyn tavoitteiden määrittelyä ja tekstintekoprosessin vakiinnuttamista"		
4.	a) "tekstien	b) "oppii			

	suuntaaminen eri kohderyhmille ja erilaisiin viestintävälineisiin ja -tilanteisiin"	ottamaan huomioon tilanteen, viestintävälineen ja vastaanotta-jan teksteissään"			
5.	a) "kehitty monipuoliseksi ja omaääniseksi tekstien tekijäksi"	b)"tehdä tyylillisiä, sanastollisia ja rakenteellisia valintoja"			
6.	a) "ilmaisukeinojen monipuolistaminen"	b)"haluaa ja rohkenee ilmaista itseään kirjallisesti"			
7.	a) "erilaisten tekstien kirjoittamista käsin ja tietotekniikkaa hyödyntäen"				

Kielitoimiston sanakirjan (2006 osa III, 379–380) mukaan tuottaa-verbi tarkoittaa muun muassa seuraavia asioita: antaa tuoda, panna tuomaan; saada aikaan, valmistaa hyödykkeitä; kehittää (luonnosta, maaperästä jne.) ihmisten käytettäväksi; antaa voittoa, olla taloudellisesti kannattavaa; synnyttää; tuoda mukanaan. Epävirallisissa merkityksissä tuottaa-verbiä käytetään muun muassa silloin, kun puhutaan ihmisen henkisestä, luovasta toiminnasta tai jonkin toiminnan tuloksellisuudesta. Näin ollen POPS:ssa käytetty tuottaa-verbi (ja sen johdokset) merkitsevät yleisesti jonkin aikaan saamista ja synnyttämistä, kuten kohdissa 1 a), b), d) ja e). Kuitenkin kaikissa näissä kohdissa "tuottaminen" on ymmärrettävä myös tulokselliseksi toiminnaksi.

Kohdassa 1 c) on toki kyseessä jonkin aikaan saaminen mutta myös luovan toiminnan merkitys korostuu.

Laatia-verbi tarkoittaa tehdä, valmistaa (varsinkin kirjallisesti), sepittää, kirjoittaa, luonnostella ja suunnitella (KS 2006, osa II, 4). Jokaisessa 2. kohdan esimerkissä kyseessä on ennen kaikkea jonkin valmistaminen kirjallisesti ja kirjoittaminen. Kohtaan 2. b) liittyy myös luonnostelun ja erityisesti suunnittelun merkitys. Ainoastaan 2. d) voidaan ymmärtää selkeästi sepittämisenä, sillä sepittämiseen liittyy useimmiten mielikuvituksellisuuden ja fiktiivisyyden² näkökulma.

Kohdassa 3. nostan esiin tavoitteellisuuden kirjoittamisessa, sillä se on koulukontekstissa hyvin merkittävä osa kirjoitusprosessia: kirjoittaminen alkaa tavoitteen asettelusta ja päättyy tavoitteen saavuttamiseen. Tavoitteellinen tarkoittaa johonkin päämäärään tai pyrkimyksen kohteeseen tähtäävää tai tarkoitushakuisuutta. Kohdissa 3. a) ja c) tavoitteellisuus pohjautuu selkeästi oppilaan omiin lähtökohtiin, kun taas 3. b) voidaan ymmärtää myös ulkoa asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Näin ollen kirjoittamisen koulussa tulisi ohjata ja kehittää ennen kaikkea oppilaan omia tavoitteenasettelun taitoja.

Kohdassa 4. korostuu viestinnän merkitys koulukirjoittamisessa. "Viestintä" voidaan ymmärtää niin viestimiseksi, tiedottamiseksi, tiedonvälitykseksi kuin kommunikaatioksi (KS 2006, osa III, 565). Kirjoittamisen vuorovaikutuksellisuus on siis yksi tärkeä osa koulussa kirjoitettavien tekstien tavoitteita tiedottavaa näkökulmaa unohtamatta. Sekä 4. a) että b) kohdat painottavat kommunikaation ja vastaanottajan merkitystä.

Tähän kohtaan olen valinnut peruskäsitteeksi sanan "tekeminen", joka tarkoittaa valmistamista, suorittamista ja aikaansaamista sekä työtä tai tehtävää ("Olipa siinä tekemistä") (KS 2006, osa III, 288–289). Ainoa merkitys, joka lienee sopiva POPS:n esimerkkeihin on valmistaminen. Tämä kohta on mielestäni merkityksiltään hieman ristiriitainen, sillä POPS:n esimerkeissä painottuu kirjoittajan omaäänisyys ja oma valinnanvapaus, kun taas "tekemisellä" Kielitoimiston sanakirjan mukaan on selkeästi velvoittava konnotaatio.

"Ilmaisu" tarkoittaa jotakin ilmaisevaa seikkaa. Verbillä "ilmaista" voidaan saattaa ilmi, paljastaa, esittää, ilmoittaa, tiedottaa tai sanoa jotakin. (KS 2006, osa I, 319-322) Kohdan 6. a) voidaan

² Fiktiivinen = sepitteellinen, kuvitteellinen (KS, osa I, 168) vrt. oma määritelmäni s. 7.

ajatella tarkoittavan sitä, kuinka oppilaan on harjoitettava mahdollisimman monipuolisesti erilaisia tapoja ilmaista erilaisia asioita. Kun kyseessä on jotakin ilmaiseva seikka, voidaan ilmaisun ajatella merkitsevän jotakin faktuaalista seikkaa, sillä sepitteellisten seikkojen ilmaiseminen (tässä tiedottaminen) on tarkoitukseltaan kyseenalaista. Sana "ilmaisu" mielletään helposti myös itseilmaisuun tai luovaan ilmaisuun, mistä ei kuitenkaan Kielitoimiston sanakirjan mukaan ole lainkaan mainintoja. (Tosin mainintoja ei ole myöskään siitä, etteikö paljastaminen, esittäminen jne. voi pyrkiä myös luovien asioiden ilmi saattamiseen.) Kohdassa 6. b) kuitenkin pyritään kirjalliseen itseilmaisuun, jonka voidaan siis ajatella tarkoittavan niin itsensä paljastamista kuin esittämistä.

Kirjoittaminen on mainittu POPS:ssa vain mekaaniseksi kirjoittamiseksi käsin tai tietotekniikkaa avuksi käyttäen. Kielitoimiston sanakirja (2006, osa I, 549) mainitsee myös tämän merkityksen ensimmäisenä: kirjoittaa eli tehdä johonkin kirjaimia, saattaa luettavaan muotoon ja esittää kirjallisesti. Kuitenkin toisena merkityksenä sanakirjaan on ilmoitettu asiakirjojen laatiminen, kirjallinen luomistyö ja kaunokirjallinen toiminta. Näin ollen on huomattava, että aina kun jotain saatetaan luettavaan muotoon, tehdään myös kirjallista luomistyötä.

Näiden esimerkkien valossa kirjoittaminen koulussa voidaan ymmärtää tulokselliseksi ja tavoitteelliseksi, luovaksi toiminnaksi, joka voi olla esimerkiksi luonnostelua, suunnittelemista, sepittämistä, tiedottamista, kommunikaatiota, valmistamista, suorittamista, kirjaimien tekemistä, kaunokirjallista toimintaa, paljastamista ja esittämistä.

Mutta mitä POPS:ssa todella sanotaan fiktiivisen tarinan kirjoittamisesta? Opetuksen tutkimuksessa yleensä erotetaan toisistaan kertovat tekstit ja tiedottavat asiatekstit eli ekspositoriset tekstit (Lahtinen 2001, 15). Tämän jaon perusteella oma tutkimukseni on kiinnostunut kertovista teksteistä. Missä suhteessa kirjoittamisella viitataan selkeästi asiakirjoittamiseen ja missä fiktion tuottamiseen? Rajanveto ei ole selkeää, sillä kirjoittamiseen liittyvät käsitteet ovat monitulkintaiset. Kirjoittamiseen liittyy aina kirjaimien tekeminen, valmistaminen, synnyttäminen ja esittäminen. Koska tarkastelun kohteena on kirjoittaminen koulussa, myös suorittaminen on kaikkeen kirjoittamiseen sisältyvä merkitys.

Edellä mainitsemistani käsitteistä ekspositoristen tekstien kirjoittamiseen liittyvät selkeästi tiedottaminen, toiminnan tuloksellisuus ja tavoitteellisuus, kommunikaatio ja ilmoittaminen. Ekspositoristen tekstien tuottamiseen liittyy tietenkin myös luova toiminta, mutta siitä puuttuu fiktiivisissä teksteissä painottuva, sepitteellinen ja kuvituksellinen aspekti. Fiktiivisten tekstien

tuottaminen on lähes aina kaunokirjallista toimintaa, mutta fiktion kirjoittamisen tavoitteellisuus ja tuloksellisuus ei ole yhtä läpinäkyvää kuin asiatekstien kirjoittamisessa. Luonnostelu ja suunnitelmallisuus liittyvät olennaisesti asiatekstien kirjoittamiseen, mutta fiktiivisiä tekstejä on mahdollista kirjoittaa ilman minkäänlaista suunnitelmallisuutta niin sanotulla ajatuksenvirta-tekniikalla. Toki tarinoita kirjoittaessaan on hyvä ottaa huomioon myös kohdeyleisö ja viestintätilanne, mutta se ei ole yhtä merkittävää kuin esimerkiksi uutista kirjoitettaessa.

Selkeästi fiktion kirjoittamiseen liittyvät vain taulukkoon 1. nostamani esimerkit 1. c) ja 2. d). Kohtien 5. ja 6. voidaan ajatella sivuvaan fiktion kirjoittamista ja osaltaan jopa painottuvan fiktiivisen tekstin tuottamiseen. Muut esimerkit toki liittyvät yleisluonteisuutensa vuoksi myös fiktion kirjoittamiseen mutta painottavat tulkintani mukaan asiatekstin kirjoittamista. POPS:a tarkastellessani kiinnitin huomiota myös siihen, että kirjoittamisen esteettistä puolta ei nosteta lainkaan esiin kirjoittamisen yhteydessä. Oppilaan tulee kyllä oppia nauttimaan esteettisistä lukukokemuksista, mutta oman tekstin tuottamisen esteettisyyttä sivutaan vain kohdissa 5. b) ja 6. a).

1.4 Fiktiivisen koulussa kirjoitetun kertomuksen genre

Sanalla "genre" tarkoitetaan lajia tai tekstilajia (Pentikäinen 2007, 149). Etymologisesti "genre" viittaa myös syntyyn ja tekstin muodostumisen periaatteeseen, joten genren voidaan ajatella olevan tietyssä mielessä puhetta ja tekstiä generoiva voima. Yleensä genre mielletään merkitsevän vain kirjoittamisen tyyllillistä ja rakenteellista kontrollia. Näin ollen vapaassa ja spontaanissa kirjoittamisessa ei olisi genreä lainkaan. Kuitenkin kirjalliset genret voivat rakentaa tärkeitä kirjoittamisleikkien puitteita, sillä luominen tarvitsee vaikeusastetta. Kategorisointiin ja muotoon perustuva genrekäsitys on kuitenkin jo aikansa elänyt (Niemi-Pynttari 2008, 130–132). Nykyisin tekstin genre määritelläänkin mieluummin käyttöyhteyden kuin muodon mukaan. Näin genre voitaisiin ajatella määreen sijasta metaforaksi, joka kuvaa sitä aluetta, johon teksti kuuluu. (Pentikäinen 2007, 150.)

Käyttöyhteyden perusteella muodostuva koulun tekstien genre on yhtä kuin Opetussuunnitelman taustalla vaikuttava laaja tekstikäsitys, jolla tarkoitetaan kaikkien merkityksellisten ilmausten tarkastelua puheesta ja kirjoituksesta sähköisiin ja monimediaisiin yhden tai useamman henkilön tuottamiin teksteihin (Grün 2007, 108). Koulun tekstit syntyvät, ja niitä käytetään, tietystä sen yhteisön tuntemassa toimintakulttuurissa (Mauranen 2000). Tutkimukseni kannalta olennaista ei ole tarkastella koko koulun tekstien genreä, vaan keskityn koulussa kirjoitettuihin teksteihin. Koulussa kirjoitettu teksti on yksi kirjallinen luokkadiskurssi, jonka oppilaat tuottavat (yleensä ulkoisen motivaation liikuttamana). Koska opettaja arvioi aina joitakin tekstejä, oppilas mieltää herkästi kirjoittavansa vain opettajalle. (Murtorinne 2005, 32.) Täten koulun kirjoittamistapahtumaa leimaa useimmiten suorittamisen ilmapiiri ja oppilaat voivat sortua liialliseen itesesensuuriin tai opettajan mielistelyyn. Koulussa kirjoitetut tekstit ovat useimmiten myös sidoksissa siihen, että aikaa kirjoittaa on rajallisesti. Näin ollen koulussa kirjoitettujen tekstien genre muodostaa alueen, johon kuuluville teksteille on yhteistä muun muassa kouluun liittyvä käyttöyhteys (oppiminen tai opitun soveltaminen) ja suoritushäily.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa fiktiivisen tarinan tuottamiseen viitataan käsitteillä uusia maailmoja luova fiktio, kertomus sekä mielikuvitukseen perustuva teksti (POPS 2004, 49–50). Kaksi jälkimmäistä käsitettä ovat kuitenkin ongelmallisia tutkimukseni kannalta: kertomuksella voidaan tarkoittaa myös tositapahtumiin perustuvaa kerrontaa, kuten historiallista kertomusta tai elämäkertaa, jotka voidaan lukea myös ekspositoristen tekstien piiriin. Tämän näkemyksen valossa jako kertoviin ja ekspositorisiin teksteihin on harhaanjohtava, sillä päällekkäisyyttä ei voi välttää. Mielikuvitukseen perustuva teksti ei myöskään palvele tarkoitustani. Fiktiivinen kertomus voi kyllä perustua mielikuvitukseen mutta yhtä lailla se voi hakea aiheensa todellisuudestakin (ja näin se useimmissa tapauksissa tekeekin)³. Kuitenkin täytyy ottaa huomioon, että jokainen kertomus, oli se sitten fiktiivinen tai ekspositorinen, on aina konstruktio, koska mikään kertomus ei voi olla pelkkää tekstin ulkoisen todellisuuden kuvausta (Lahtinen 2001, 21–22).

Oleellisin fiktion sekä ei-fiktion ja ekspositoristen tekstien ero koulukirjoittamista ajatellen lienee se, että fiktiivinen kertomus vaatii tekijän ja kertojan erottamisen toisistaan, kun taas historiallinen kertomus sulkee pois erottelun mahdollisuuden (Cohn 2006, 148). Tämä erottelu on hyödyllistä, jos otetaan huomioon fiktion merkitys henkilön yksityisyyden suojaamisessa. Esimerkiksi minä-kertoja fiktiossa ei ole kirjoittaja, vaan henkilö, jonka sisäistä näkökulmaa valotetaan. Vaikka tarinoiden

³ Palaan näihin kysymyksiin luvussa 3.

lähtökohtana olisivat kirjoittajan omat kokemukset, on kirjoittamisessa kuitenkin kyse uuden luomisesta. (Niemi-Pynttari 2008, 142.) Uuden luomisesta on kyse myös David A. Kolbin kokemusoppimisen mallissa, jota sovellan nyt myös fiktiivisen tekstin kirjoittamiseen. Tämän konstruktivistishenkisen käsityksen valossa kirjoittamisen (alun perin oppimisen) lähtökohtana on konkreettinen kokemus, jota seuraa havainnointi ja harkinta. Yksilö pohtii kokemuksiaan ja muodostaa havaintojensa perusteella käsitteitä, joita sovelletaan uusiin tilanteisiin. (Puolimatka 2002, 266.) Niemi-Pynttari (2008, 138) korostaa fiktion kirjoittamisen luovaa voimaa Michel Foucault'n kehittelemän tekijäfunktion käsitteen kautta: tekijyys muodostuu teksteistä, historiasta ja tilanteista käsin eli kirjoittaminen luo kirjoittajaansa.

Venäläiset formalistit katsoivat, että fiktion tärkein piirre on vieraannuttaminen: kaunokirjallisten tekstien kieli poikkeaa arkikielestä ja onnistuu ennakoimattomien muotojensa ansiosta kuvaamaan maailmaa uudessa, yllättävässäkin valossa (Korsisaari 2001, 291). Yllätyksellisyys onkin yksi fiktion kirjoittamisen viehättävimmistä ominaisuuksista: olennaista on kirjoittajan reagoiminen ja osallistuminen siihen, mitä tekstiä kirjoittaessa syntyy, ei se, mitä kirjoittaja on suunnitellut kirjoittavansa. Näin fiktion kirjoittamisesta muodostuu edeltä käsin hallitsematon, luova leikki, joka mahdollistaa kirjoittamisen nautinnon. Kirjoittaessaan yksilö unohtaa itsensä ja heittäytyy kirjoituksen leikkiin. (Niemi-Pynttari 2008, 137–138.)

Mitä siis kuuluu fiktiivisen kertomuksen koulukirjoittamisen genren alueelle? Muodollisia piirteitä ovat esimerkiksi tekijän ja kertojan erottaminen, aika ja kesto sekä ei-referentiaalisuuden mahdollisuus. Kun genre määritellään käyttöyhteyden kautta, otamme mukaan uuden luomisen ja leikin, yksilön kokemusten pohtimisen ja soveltamisen, yksityisyyden suojaamisen, kirjoittajan itsetuntemuksen ja vieraannuttamisen, suorittamista unohtamatta. Tämän määrittely-yrityksen valossa en voi olla kiinnittämättä huomiota siihen, kuinka kompleksinen, jopa ristiriitainen, käsite fiktiivisen kertomuksen kirjoittamisen genrestä muodostuu. Kun suhteutamme fiktiivisen kertomuksen kirjoittamisen osaksi koulukirjoittamisen genreä, olennaisimmiksi sisällöiksi tarkentuvat *fiktion uutta luova, pohtiva ja soveltava sekä itsetuntemusta kehittävä käyttöyhteys*. Tehtävänannosta ja opettaja-oppilassuhteesta riippuen käyttöarvoa on enemmän tai vähemmän myös vieraannuttamisella ja yksityisyyden suojaamisella. Niemi-Pynttari (2008, 136) mainitsee, että fiktion kirjoittamisessa omaperäisyys kuuluu genren vaatimukseen; fiktiossa genre ei ole muotti, vaan aiemmin kirjoitettu (traditio) muodostaa vain tiettyä genre-potentiaalia, jota kirjoittaja voi hyödyntää uutta luodessaan. Näin ollen voidaan fiktion kirjoittamisen genre itsessään ajatella tilaksi, joka vaihtaa jatkuvasti muotoaan.

1.5 Strukturalistisen työkalupakin äärellä

Aiemmin totesin, että opiskelijoiden kirjoittamat tekstit eivät ole kirjallisuutta mutta kertovaa fiktiota ne kyllä ovat. Mikäs sen paremmin sopisikaan teoreettisen viitekehysten kehykseksi kuin kertomuksen tutkimus, narratologia. Pekka Tammi (1992, 165) väitti yhdeksänkymmentäluvun alun henkeen narratologian olevan lamassa ja Markku Lehtimäkikin (2009, 28) toteaa lähes kaksikymmentä vuotta myöhemmin, että narratologia käsitteenä on viime aikoina kokenut eräänlaisen inflaation termin liiakäytöstä johtuen. Näiden kahdenkymmenen vuoden aikana narratologinen tutkimus on saanut osakseen paljon vastustusta mutta myös uudistusta (ks. esim. Tammi 1992 ja Hägg 2009).

Lehtimäki toteaa, että narratologialle on jokseenkin tyypillistä ollut tarkastella hyvinkin lyhyttä, kertovaa fiktiota ja katsoa niin sitä, mitä siitä saadaan irti käytetyn metodin avulla kuin sitä, mitä teksti ”opettaa” meille kertomuksen luonteesta. Hän kuvaileekin, että narratologiaa voidaan pitää jonkinlaisena kokeilun kenttänä, jolla jatkuvasti käydään vuoropuhelua yleisen mallin ja sen yksittäisten sovellusten välillä. (Lehtimäki 2009, 28.) Tammen mukaan kertomuksen analyysi ei kohdistu yksilölliseen tekstiin vaan *kertomukseen yleensä*. Narratologia pyrkii paljastamaan sen kirjallisten tai kerronnallisten mahdollisuuksien asteikon, jota yksilölliset kertomustekstit vaihtelevin tavoin ilmentävät. (Tammi 1992, 168.) Tammi muistuttaa, että strukturalistien oletus määrätyillä tavoilla rakentuvista teksteistä on pikemminkin työhypoteesi, jota on analyysissä aina testattava. Näin kysymys siitä, onko teksteissä määrätynlainen juonirakenne, näkökulma tai ironiaa tulee riippuvaksi myös lukijan hyväksymistä alkuoletuksista tai valitusta lukutavasta. (Emt. 180.) Lehtimäen mukaan narratologiassa on jo pitkään tiedostettu tekstin ja teorian keskinäinen riippuvuus, vuorovaikutus ja yhteenkietoutuneisuus. Hänen mielestään narratologien ei kuitenkaan pitäisi testata tulkintojaan vain teksteillä ja niiden rakenteilla vaan aina myös suhteuttaa nämä tulkinnat kyseisen tulkintayhteisön konventioihin. (Lehtimäki 2009, 43.)

Tzvetan Todorov nimesi vuonna 1969 ”narratologiaksi” kertomus- ja lajiteoreettisen suuntauksen, jonka perusta on formalistisessa ja strukturalistisessa poetiikassa. Näissä pyritään luomaan systemaattinen kirjallisuuden teoria ja selvittämään tekstin rakennetta, ei niinkään tulkintaa. (Lehtimäki 2009, 29.) Niin ikään kontekstin vaikutus on pitkälti jätetty huomiotta perinteisessä

narratologisessa tutkimuksessa. Markku Lehtimäen mukaan narratologiassa on viime vuosina palattu kertomuksen käsitteen juurille ja painotettu sitä, että kertomus on tapa välittää tietoa inhimillisestä kokemuksesta ja maailmasta ja sitä, että inhimillinen toimija ja tälle tapahtuvat muutokset tarinan ajassa ja tilassa ovat kertomuksen käsitteen kannalta keskeisiä (Lehtimäki 2009, 40–41). Jälkiklassisissa narratologisissa suuntauksissa on pyritty huomioimaan muiden muassa kulttuurinen ja historiallinen näkökulma sekä kerronnan kognitiivisuus, esimerkkeinä mainittakoon Vera Nünningin historiallinen narratologia ja Monika Fludernikin ”luonnollinen” narratologia (ks. esim. Hägg 2009 ja Kirstinä 2000).

Yksi tällaisista jälkiklassisista narratologisista suuntauksista on Ansgar Nünningin soveltava kulttuurinen narratologia. Nünningin mukaan yhteistyö narratologian ja kulttuurihistorian välillä voi avata uusia, tuottavia mahdollisuuksia sekä romaanin ja sen kulttuurisen kontekstin dialogisen suhteen että kerronnan keinojen epistemologisiin, historiallisiin ja kulttuurisiin analyyseihin. (Nünning 2004, 354.) Nünningin mielestä kolme asiaa unohtui, kun narratologia keksittiin: konteksti, kulttuurihistoria ja tulkinta. Vaikka Nünningin mukaan viime aikoina onkin todistettu sekä kulttuurista käännettä että uusiin kerronnantutkimuksellisiin näkökulmiin suuntautunutta mielenkiintoa, narratologia ja kontekstin huomioiva kerronnan tulkinta näyttävät silti olevan yhä valovuosien päässä toisistaan. (Emt., 355.) Sillä aikaa, kun melko systemaattinen ja formalistinen kerronnan analyysi on jäämässä sivuun, monet uusien suuntausten, kuten feministisen, psykoanalyttisen ja postkolonialistisen narratologian, teoreetikot ovat alkaneet suunnata kerronnan analyysityökalujaan sellaisiin aiheisiin, jotka ovat keskittyneet yhä voimakkaammin kulttuurisiin tieteisiin. Merkittävimpiä uusista narratologisista suuntauksista Nünning pitääkin juuri sellaisia, joissa tarkastellaan kerrontaa aktiivisena kognitiivisena voimana. Tämän voiman avulla aktuaalisesti tuotetaan asenteita, ideologioita, arvoja ja ajattelutapoja. (Emt., 356.)

Muuttamalla asemansa kohti sitä suuntaa, jossa kerrontaa tarkastellaan aktiivisena kognitiivisena voimana asenteiden, diskurssien, ideologioiden, arvojen ja ajattelutapojen aktuaalisessa tuottamisessa, kulttuurinen narratologia keskittyy siihen, mihin strukturalistinen narratologia jättää vastaamatta: mikä on kirjallisen teoksen suhde kulttuuriin ja sen eteenpäin menevään muutosprosessiin? Soveltavalla kulttuurisella narratologialla Nünning tarkoittaa suuntausta, jossa käytetään strukturalistisen narratologian tarjoamia analyttisiä työkaluja kertovien fiktioiden kulttuurisen analyysin tarpeisiin. Nünning julistaa, että narratologian on aika napata kiinni kulttuurisesta käänteestä kirjallisuudentutkimuksessa, mutta kulttuuriset tieteet ja kulttuurihistoria voivat myös käyttää tutkimukseensa narratologian tarjoamia analyttisiä työkaluja. (Emt., 356.)

Nünning ei ole näkemyksensä kanssa yksin ja hän myöntääkin, että soveltavan kulttuurisen narratologian projekti on saanut todella paljon vaikutteita joistakin uusista narratologioista, joita on viimeaikoina noussut esille. Nünningin mielestä sillä on eniten yhteistä sellaisten suuntausten kanssa kuin kontekstuaaliset ja temaattiset narratologiat (Fludernik, Chatman ja Nünning) tai ideologiset suuntaukset (Fludernik ja Richardson). Jokainen näistä uusista narratologisista lähestymistavoista liikkuu, omalla tavallaan, tekstuaalisen ilmiön kuvailusta kohti laajempia kulttuurisia kysymyksiä ja vaihtelevia konteksteja. (Nünning 2004, 357.) Etenemällä oletuksesta, että kerronnallisten muotojen analyysi voi valaista kerronnan ideologioita ja epistemologisia vihjauksia, kulttuurinen narratologia pyrkii ylittämään rajan tekstuaalisen formalismin ja historiallisen kontekstualismin välillä ja sulkemaan aukot narratologisen alhaalta ylöspäin liikkuvan analyysin ja kulttuurisen ylhäältä alas suuntaavan synteessin välillä käyttämällä analyttistä työkalupakkiaan kontekstin huomioiviin tulkintoihin (emt.).

Vaikka kertomusten läsnäolo kaikkialla vaikeuttaa kulttuuriorientoituneen narratologisen projektin rajojen asettamista, on mahdollista rajata joitakin konseptuaalisia ja metodologisia johtopäätöksiä, joita kulttuurinen narratologia edellyttää. Ensinnäkin, vaikka kulttuurinen narratologia jättää taakseen strukturalistisen luokittelun kapean alueen, se tiedostetaan kriittisen tieteen harjoituksen kautta (sic!), jonka vain klassisen narratologian työkalupakki ja tarkan semioottisen kerronnan analyysin harjoittaminen voi tarjota. Toisekseen, kulttuurinen narratologia kyseenalaistaa perinteisen mielikuvan siitä, että fiktion ja todellisuuden suhde perustuu mimesikseen ja lähtee oletuksesta, että on palkitsevampaa käsittää kerronta aktiivisena voimana sen omista lähtökohdista käsin, jotka liittyvät aktuaaliseen ajattelun ja asenteiden tapojen kehitykseen, ja näin ollen johonkin, joka seisoo historiallisen kehityksen takana. (Nünning 2004, 358.) Käsittämällä kertovat fiktiot kognitiivisiksi voimiksi kulttuurinen narratologia tutkii tapoja, joilla romaanin muotoon liittyvät ominaisuudet reflektivat puhumattomia mentaalisia oletuksia ja kulttuurisia ilmiöitä kullakin aikakaudella. Se keskittyy kertovien fiktioiden voimaan, joka representoi sellaisten äänten sekoitusta, jotka ovat sitoutuneet keskusteluun ja/tai väittelyyn kulttuurisessa tilassa, Nünning väittää. (Emt.)

Nünning vapauttaa soveltavan kulttuurisen narratologiansa muidenkin tutkijoiden vapaaseen käyttöön sanomalla, että jos kerronnan muotojen merkityksellistämisen idea hyväksytään, kuka tahansa kirjallisuus- tai kulttuurihistorioitsija voi muodostaa narratologian tarjoamasta

työkalupakista oman sovelluksensa, jos hän tahtoo osoittaa eettisiä, ideologisia tai poliittisia asioita, jotka nousevat esiin kertomuksesta, (Nünning 2004, 359).

Nünning soveltaa kulttuurista narratologiaansa historialliseen romaaniin ja kaivelee strukturalismin tarjoamasta työkalupakista tarvitsemansa työkalut niitä kuitenkaan sen tarkemmin perustelematta. Nünning muodostaa historiallisen romaanin typologian, mikä on hänen mielestään tärkeää, koska vain siten otetaan huomioon sekä temaattiset sisällöt että kerronnalliset ratkaisut (Nünning 2004, 362). Nünningin historiallisen romaanin typologia muodostuu viidestä kategoriasta: (1) temaattisen valinnan rakenne, faktojen sisällyttäminen fiktion, suhteet erilaisten viittaussuuntien välillä, (2) erilaiset kerronnan tasot, (3) narratologiset kategoriat, jotka kuvailevat aikarakennetta, erilaiset kerronnan muodot ja kerronnan välittymisen rakenne, (4) fiktion esittämän historiallisen maailman ja historiankirjoituksen esittämän maailman suhde ja (5) fiktiivisen illuusion ylläpitäminen tai rikkominen ja historialliselle romaanille tyypilliset funktiot. (Emt., 362.)⁴

Hägg kritisoi Nünningin soveltavaa kulttuurista narratologiaa muun muassa siitä syystä, että Nünning perustaa typologiansa suurelta osin genettiläisen narratologian kerronnan kategorioille ja hänen suhteensa narratologisiin käsitteisiin on vaivaton: ne ovat Nünningille itsestään selviä ja käyttökelpoisia. Häggin mielestä myös Nünningin projektin kulttuurihistoriallisen näkökulman syvyyden voi kyseenalaistaa, eikä Nünning täsmennä kulttuurisen narratologian suhdetta kulttuuriseen kontekstiin. Myös ajatus kerronnan keinoista ”kognitiivisena voimana” jää maininnan tasolle. (Hägg 2009, 60.)

Nünningin ylevät tavoitteet ja mutkaton työskentely narratologisen työkalupakin kanssa herätti mielenkiintoni ja aionkin nyt kokeilla Nünningin soveltavaa kulttuurista narratologiaa käytännössä. Tarkoituksenani on siis (1) tutkia opiskelijoiden tekstejä niin narratologian keinoin kuin kontekstuaalisen ja kognitiivisen lähestymistavan kautta kuin (2) muodostaa Nünningin mallin mukaan fiktiivisten, koulussa kirjoitettujen tarinoiden typologia. Toisaalta kyseessä on metanarratologinen lukukoe, jossa testaan Nünningin teoriaa kertomusteoreettisena metodina.

⁴ Samuli Hägg on avannut Nünningin typologiaa yhdeksään eri kategoriaan, joita ovat 1) sisällön temaattinen valinta, 2) erilaiset viittaussuhteet todellisuuteen ja teksteihin, 3) narratiivisen viestinnän eri tasot, joilla historiaa tematisoidaan ja joihin historia on rakenteellisesti liitetty, 4) kerronnan aikarakenne, 5) kerronnan tapa 6) kerronnallisen välittymisen rakenne, 7) fiktion esittämän historiallisen maailman ja historiankirjoituksen esittämän maailman suhde, 8) fiktiivisen illuusion ylläpitäminen tai rikkominen ja 9) historialliselle romaanille tyypilliset funktiot (Hägg 2009, 59)

Nünningin typologian mukaan muodostan oman fiktiivisten, koulussa kirjoitettujen kertomusten typologian, johon kuuluu viisi eri kategoriaa:

1. Sisällön temaattinen valinta,
2. erilaiset viittaussuhteet todellisuuteen,
3. narratiivisen viestinnän eri tasot, joilla fiktiivinen maailma muodostetaan,
4. fiktion esittämän maailman ja opiskelijoiden maailman suhde ja
5. fiktion kirjoittaminen koulussa.

Tämän typologian perusteella määräytyy myös tämän tutkimuksen rakenne: jokainen kategoria muodostaa oman lukunsa. Kirjallisuustieteellisestä työkalupakista olen kaivanut esiin sellaisia käsitteitä, joita LOPS:ssa mainitaan, kuten teema, motiivi, aihe, kertoja ja näkökulma (LOPS 2003, 35). On huomioitava, että käsittelytapani ei tule olemaan narratologialle orjallinen, vaan aion käyttää, Nünningin kannustamana, narratologisen analyysin tarjoamia työkaluja ja laajentaa käsittelyäni myös kontekstia ja kognitiivista analyysia kohti.

2 Sisällön temaattinen valinta

Lukion opetussuunnitelman perusteissa mainitaan opetuksen keskeisiin sisältöihin kuuluvan joitakin tiettyjä ”kerrontateknisiä keinoja”, kuten teema, aihe ja motiivi (LOPS 2003, 35).

Opiskelijoiden käyttämässä oppikirjassa nämä käsitteet määritellään seuraavalla tavalla:

Aihe se, mistä teksti (pintatasolla) kertoo; esimerkiksi Tuntemattoman sotilaan aihe on jatkosota. Vrt. teema.

Motiivi teoksen elementti (esimerkiksi esine, henkilöahamo tai tilanne), joka on sen tulkinnan kannalta tärkeä ja toistuu siinä yleensä useamman kerran. Samat motiivit (esimerkiksi ikkunan ääressä istuva nainen) toistuvat usein eri taiteenlajeissa: kirjallisuudessa, kuvataiteessa, musiikissa. Usein motiivit ilmentävät tai tukevat teoksen keskeisiä teemoja, ja toistuessaan ne saavat symbolisen merkityksen.

Teema teoksen abstrakti johtoajatus, joka sitoo tapahtumat toisiinsa ja määrää juonenkulun. Teema on yleensä jokin käsite, ilmiö tai moraalis-eettinen kysymys (esimerkiksi ystävyys, hyvän ja pahan ongelma, vanheneminen). Teemaa ei tavallisesti sanota teoksen kautta suoraan, vaan lukijan on itse pääteltävä se konkreettisten asioiden ja tapahtumien pohjalta. Tulkinta vaikuttaa siihen, millaisia teemoja eri tulkitsijat samastakin tekstistä löytävät. (Grønn ja muut 2007, 44–48.)

Tässä luvussa tarkastelen, miten nämä käsitteet näkyvät opiskelijoiden teksteissä ja miten tietyt kirjallisuustieteelliset näkemykset suhtautuvat yllä olevaan oppikirjamääritelmään.

2.1 Onko tällä tekstillä teemaa?

Opiskelijoiden kertomuksissa aloitetaan lukio, lopetetaan pahojen hallitsijoiden aiheuttama sota ja estetään kissoja kostamasta ihmisille huonoa kohteluaan. Tästä työstä ulkopuolelle jättämissäni kertomuksissa käsiteltiin esimerkiksi yllättävää raskautta, suhdetta pikkusiskoon ja uutta alkua päätyneen rakkaussuhteen jälkeen. Kun tarkastelen opiskelijoiden kertomuksia teeman kautta, huomaan kaksi kiinnostavaa näkökulmaa: Vaikka opiskelijoiden tekstit olivat aiheiltaan hyvinkin erilaisia, on yllättävää huomata, että suurin osa teksteistä käsittelee temaattisella tasolla jonkinlaista (elämän)muutosta. Toinen yllättävä seikka näkyy esimerkiksi tekstissä 5, joka kertoo bussimatkasta festareille. Mikä on tämän tekstin teema tai toisin sanoen, onko tällä tekstillä teemaa?

Tarkastelen ensiksi jälkimmäistä kysymystä. Suomelan mukaan teema voidaan määritellä sellaiseksi, mistä teksti syvimmällä tasolla kertoo. Teema on tekstin keskeisin ydin. Teemaa voidaan tarkastella sen mukaan, sijaitseeko se tekstissä vai lukijan konstruktioissa vai onko sillä kyky ylittää tekstien väliset rajat. (Suomela 2001, 141–142.) Miten on mahdollista löytää teema tekstistä, josta tuo syvin taso tai keskeisin ydin vaikuttaa kokonaan puuttuvan? Teksti 5 on kertomus bussimatkasta. Bussimatkan alkaessa esitellään päähenkilön ystävät ja kertomuksen ainoa varsinainen tapahtuma on se, kun bussi pysähtyy huoltoasemalle. Kertomus päättyy, kun määränpää, festarit, saavutetaan. Päähenkilön tyyli tarkkailla ympäristöään ei ole suinkaan neutraali: hän ärsyyntyy äitinsä hössötyksestä, vaikkakin myöntää myöhemmin sen olleen aiheellista, hän paheksuu ystävänsä tupakointia ja hänen asenteensa matkalla mukana oleviin tyttöihin on hieman ylimielinen. Kaiken kaikkiaan päähenkilö kiinnittää huomiota monien matkan aikana tapahtuvien asioiden negatiivisiin puoliin (huoltoaseman kalliit hinnat, kuiva sämpylä, tyttöjen myöhästely) mutta arvelee kuitenkin lopuksi, että bussimatka saattoi olla kaikkein tärkein osa koko reissua. Tämä viimeinen virke onkin mielestäni tekstin oleellisin lause ja se, mikä tekee kertomuksesta kiinnostavan: ”Vai loppuiko koko festarin tärkein pätkä juuri?” Tämän luettuani hätkähdän ja pysähdyn miettimään: miten niin bussimatka olisi festarin tärkein pätkä? Onko tekstin 5 teemaa mahdollista raottaa tämän kysymyksen kautta?

Tekstin temaattista tutkimusta tarkastellut Werner Sollors siteeraa Brooksia, Purserin ja Warrenin (1975) tutkimusta:

The theme of a story seems to be something at the end of the story, something like the piece of chewing gum that comes out when the penny is put into the machine. Certainly the chewing gum is not the machine. But the theme is the story. Only in so far as the theme is implicit in the other elements and in the dynamic progression, can the story be said, in the fictional sense, to exist at all. That is, just as easily as we conceive of the theme as content, can we conceive of it as the principle of form by which other elements are vitally related. So, after all, the story is theme, and the theme, story.
(Brooks, Purser, Warren, 1975; sit. Sollors 2002, 220.)

Lainauksessa päädytään siihen, että teema on yhtä kuin tarina ja päinvastoin. Tällainen ajattelu juontaa juurensa formalistisesta perinteestä, jossa on tehty erottelua tarinan (fabula) ja juonen (sjuzet) ⁵ välillä. Boris Tomaševskin mukaan ”jokaisessa teoksessa, joka on kirjoitettu mielekkäällä

⁵ Tarina voidaan määritellä tapahtumien keskinäiseksi, sisäiseksi yhteyskokonaisuudeksi ja juoni tapahtumien taiteellisesti konstruoiduksi järjestykseksi (Tomaševski 2001, 170; 172).

kielellä, on teema” (Tomaševski 2001, 168). Hänen mielestään teema on määrätty ykseys, joka syntyy pienten temaattisten elementtien järjestymisen tuloksena. Tarinallisissa teoksissa tämä järjestäytyminen perustuu temaattisen materiaalin syy- ja aikasuhteisiin. (Emt., 169.) Pienet temaattiset elementit on mahdollista saavuttaa purkamalla teos pienimpiin jakamattomiin osiin, motiiveihin. Tomaševskin mukaan jokaisella lauseella on motiivi. Hän jakaa motiivit sen mukaan, voiko ne ohittaa ilman että kerronnan eheys kärsii. Motiivit, joita ei voi ohittaa, ovat sidottuja, kun taas ohitettavat motiivit ovat vapaita. Sidotut motiivit ovat tarinan kannalta merkityksellisiä, mutta vapaat motiivit määräävät juonta. (Tomaševski 2001, 172–173.)

Tekstissä 5 purukumi muistuttaa erehdyttävästi automaattia. Jos jokaisessa teoksessa on teema, kuten Tomaševski väittää tai teema on itse tarina, kuten Sollors nostaa esille, voinko tällöin kylmästi todeta, että tarinassa bussimatka on teemana bussimatka. Sollorsin mukaan lienee helpompi väittää, että tietyllä tekstillä ei ole tietynlaista teemaa, esimerkiksi absurdisti valittua sellaista, mutta hän myöntää, että ”the method of mentioning some ridiculous non-themes still leaves a broad opening to willful misreadings”. (Sollors 2002, 222.) Teksti 5 ei käsittele temaattisesti esimerkiksi maahanmuuttopolitiikkaa, vaikkakin tämankaltaisista luennasta voisi saadakin aikaiseksi hyvin omapäisiä tulkintoja. Kuitenkin tahdon väittää, että tekstin 5 teema *ei* ole bussimatka.

Tyydyttävämpää teemaa varten yritän purkaa tekstiä löytääkseni motiivit. Sidottuja motiiveja ovat ensinnäkin festarit. Ne motivoivat koko kertomusta, sysäävät toiminnan liikkeelle. Festarit ovat Tomaševskin käsitteistöä käyttäkseni johdatteleva motiivi, koska ne edellyttävät toisia motiiveja toteutuakseen. Yksi tällainen motiivi on myös bussimatka, joka on myös sidottu. Bussimatkan voi mieltää myös johdattelevaksi motiiviksi tai festareiden kääntopuoleksi: bussimatka edellyttää festareita ja päinvastoin. Jos festareita ei olisi, bussimatkalle ei lähdettäisi, mutta jos bussimatkaa ei olisi, festareille ei päästäisi. Yksi tärkeä sidottu motiivi on myös päähenkilön halu lähteä festareille. Jos hän ei haluaisi festareille, ei hän menisi bussiin. Kuitenkin on tärkeä huomata, että halu määrittää nimenomaan festareita, ei bussia. Bussimatka on vain väline halun toteuttamiseksi. Näiden kolmen motiivin avulla kertomus voidaan jo ymmärtää. Jos sidotut motiivit määrittävät tarinaa, on tarina kiteytetty tähän: päähenkilö haluaa festareille, jonne hän pääsee bussilla. Jos tarina on yhtä kuin teema, kuvaa edellinen lause myös kertomuksen teemaa, mikä voisi olla totta, mutta ei ole. Uskallan väittää näin, koska tekstin 5 viimeinen virke kumoaa edellisen kaltaisen tulkinnan: ”Vai loppuiko koko festarin tärkein pätkä juuri?” Jos teemana olisi päähenkilön halu päästä festareille, hän ei voisi nostaa bussimatkaa festareita tärkeämmäksi.

On myös aiheellista huomata, että kertomuksen loppu on avoin. Lukija ei voi tietää, oliko bussimatka tärkein pätkä vai tuliko festareilla tapahtumaan vielä jotain tärkeämpää, koska kertojakaan ei sitä tiedä. Mutta koska tällainen kysymys nostetaan esiin, on lukijan mahdollista tulkita, että tämä olisi yksi vaihtoehto.

Kuten huomataan, tarinaan sidottu teeman tulkinta ei anna kovinkaan hedelmällistä lopputulosta temaattiselle tutkimukselle. Jotta tarina olisi mahdollista juonellista, täytyy tarkastella myös vapaita motiiveja. Jos, kuten totesin Tomaševskin edellä väittävän, jokaiseen lauseeseen sisältyy motiivi, on kertomuksessa useita vapaita motiiveja, joista nostan nyt muutaman tärkeimmän esiin. Ensimmäisessä kappaleessa tärkeimmäksi motiiviksi nousee päähenkilön suhde äitiinsä, mikä ilmenee useammassakin lauseessa. Äiti kuvataan ylihuolehtivaiseksi jopa hieman humoristiseen sävyyn. Seuraavan kappaleen tärkein motiivi lienee se, että bussi on myöhässä. Siksi päähenkilöllä on aikaa luetella, ketkä kaikki ovat mukana, mikä on myös yksi vapaa motiivi. Kolmannessa kappaleessa bussi saapuu. Myöhästymisen syy kerrotaan ja matka voi alkaa. Kuitenkin lähtö viivästy, koska ”[o]limme jo valmiita lähtöön, kun yksi tytöistä ilmoitti unohtaneensa jotain elintärkeää kotiin”. Neljännessä kappaleessa esitellään uusi ystävä, Jouko, joka kuitenkin polttaa tupakkaa eikä siis ole täydellinen. Viidennessä kappaleessa pysähdytään huoltoasemalle ja kauhistellaan korkeita hintoja. Seuraavassa kappaleessa taas odotellaan myöhästyneitä ja viimeisessä päästään perille festareille.

Edellä esittelemäni vapaat motiivit siis täydentävät sidottuja motiiveja ja tekevät tarinasta kertomisen arvoisen. En ole kuitenkaan vakuuttunut, että ne antaisivat teemalle mitään uutta ja siksi palaan takaisin sidottuihin motiiveihin: halu, bussimatka, festarit. Bo Pettersson kuvailee motiiviin keskittyvän teeman tutkimuksen liikettä induktiiviseksi, yksittäisestä kohti yleistä (Pettersson 2002, 239). Jos pohdin näitä sidottuja motiiveja yleisellä tasolla ja irrotan ne omasta kontekstistaan, voin ajatella, että festarit ovat kohde, bussimatka keino saavuttaa tämä kohde ja halu toimii motivaation lähteenä. Lauseopillista metaforaa käyttäkseni, festarit ovat objekti, halu subjekti ja bussimatka, jonkin asian tekeminen, predikaatti. Kertomuksen viimeinen lause ”Vai loppuiko koko festarin tärkein pätkä juuri?” nostaa ilmoille ajatuksen, jonka perusteella lukija huomaa, että predikaatti onkin tärkein: se mahdollistaa subjektin ja objektin kohtaamisen.

Matkan nostaminen pääasiaksi ei ole kovinkaan tuore ilmiö kaunokirjallisessa perinteessä. Se on jopa niin konventoitunut, että voin huoletta käyttää kliseistä metaforaa ”elämä on matka” ja voin olla varma tarkoitukseni ymmärretyksi tulemisesta. Matka on muutoksen tila: se on liikettä yhdestä

pisteestä toiseen. Tässä kertomuksessa lähdetään kotoa äidin huomasta ja päädytään ystävien kanssa festareille. Matkalla päähenkilö joutuu tekemään valintoja ja punnitsemaan omia arvojaan. Hän on taipuvainen pohdiskeluun ja tarkkailuun, ja kun matka on ohitse, hän yhtäältä odottaa tulevaa ("Aah, lopultakin festarit alkavat") ja toisaalta reflektoi mennyttä ("Vai loppuiko koko festarin tärkein pätkä juuri?"). Tätä kautta päästään luvun alussa nostamaani ensimmäiseen huomioon: suurin osa opiskelijoiden teksteistä käsittelee temaattisella tasollaan jonkinlaista (elämän)muutosta. Seuraavassa luvussa tarkastelen väittämäni kahden kysymyksen kautta: miten ja miksi päädyn tällaiseen tulkintaan?

2.2 Opiskelijoiden kertomusten aiheet

Werner Sollorsin mielestä keskeisin kysymys nykyisessä teeman tutkimuksessa ei ole se, mikä on teema, vaan se, *miten* se löydetään tekstistä (Sollors 2002, 222; kursivointi oma). Edellisessä luvussa etsin teemaa motiivien avulla. Motiivien lisäksi teemaan liittyviä sukulaiskäsitteitä ovat *aihe*, *topos* ja *väite/teesi* ja näiden käyttö ja määrittely vaihtelevat eri kielissä. (Suomela 2001, 143; kursivointi Suomelan.) Aihe vastaa teeman tavoin kysymykseen, mistä teksti kertoo, mutta sen tarjoama vastaus tähän kysymykseen liikkuu konkreettisemmalla tasolla. Vastaus on usein ilmaistavissa kuvaamalla lyhyesti henkilöitä, paikkoja tai tapahtumia, kun taas teeman hahmottaminen vaatii lukijalta tulkintaa, sillä teema on yleensä puettavissa abstraktin käsitteen tai fraasin muotoon. (Suomela 2001, 144.) Esimerkiksi teksti 4 kertoo aiheen tasolla naisesta, joka muistelee perhettään, mutta teemaa tarkasteltaessa teksti kertoo esimerkiksi kaipauksesta ja surusta ja siitä selviämisestä.

Topos taas on antiikin retoriikasta periytyvä käsite, jolle on ominaista sen yhteys niin sisällön, muodon kuin tyylinkin kysymyksiin. Suomelan mukaan topokset ovat eräänlaista kirjallista varastotavaraa: kokoelma vuosisatojen kuluessa osittain jo kliseiksi muuttuneita retorisia formuloita, kuvia, metaforia ja allegorisia sanontoja. (Suomela 2001, 144–145.) Esimerkkinä topoksesta mainitsen tekstin 1 alussa komeilevan "Olipa kerran kauan sitten", joka vaikuttaa selkeästi sekä sisällöllisiin, muodollisiin että tyyllisiin tulkintoihin. "Olipa kerran" on jo niin konventoitunut ja kliseinen, että se välttämättä ohjaa tietynlaiseen tulkintaan: joko kyseessä on satu, myytti tai parodia niistä. Samalla tavalla kuin teema, myös väite hahmottuu lukijalle tulkinnan myötä, mutta väitteen ja teeman erona on se, että väitteellä on totuusarvo, jota teemalla taas ei ole

(Suomela 2001, 146). Tekstin 2 teemana voisi olla lapsuuden taakseen jättäminen ja kulkeminen kohti aikuisuutta ja väitteenä se, että aikuistuminen on jännittävää ja tuo mukanaan uusia haasteita.

Kuten huomataan, nämä sukulaiskäsitteet voivat olla työkaluja teeman tarkasteluun tai ne voivat ohjata tietynlaiseen lukutapaan. Jos tarkastelen tekstejä esimerkiksi aiheen tasolla, teksti 1 on myytti (kuvitteellisen) Suomen synnystä. Teksti 2 kertoo päähenkilön ensimmäisen koulupäivän aamusta, teksti 3 kissasta, joka tahtoo nousta kapinaan ihmisiä vastaan, teksti 4 naisesta, joka on onneton ja teksti 5 matkasta festareille. Jokainen teksti on aiheeltaan hyvin erilainen. Vai onko? Koska aihe on vastaus siihen mistä teksti *kertoo*, yhdistävänä tekijänä kaikille aiheille on se, että se kertoo jostakin tai toisin sanoen, aihe kertoo, mistä tarina kertoo. Tomaševski luonnehtii tarinan kehitystä siirtymiseksi tilanteesta seuraavaan ja korostaa, että tarinaan liittyy sekä ajallinen että kausaalinen tuntomerkki (Tomaševski 2001, 170–171). Oikeastaan aiheessa on kyse tästä siirtymästä eli näistä tuntomerkeistä. Aihe on ikään kuin hetki syyn ja seurauksen tai ennen ja jälkeen tapahtuneen välillä. Periaatteessa voi yleistää, että aiheen tasolla kaikki kertomukset ovat tarinoita muutoksesta. Jos kertomuksessa ei ole mitään, mikä muuttuisi, ei siinä olisi mitään kerrottavaa: siltä puuttuisi aihe. Olen koonnut opiskelijoiden tekstien aiheet alla olevaan taulukkoon, jonka avulla yritän havainnollistaa, mitä tarkoitan sillä, että aihe on siirtymä tilanteesta seuraavaan ja jonkinlaisen syy-seuraussuhteen tai ajallisen suhteen välitilassa.

TAULUKKO 2. Opiskelijoiden tekstien aiheet.

Tekstit	Ajallinen tai kausaalinen alkutilanne	Aihe	Ajallinen tai kausaalinen lopputilanne
1.	Sota	Suomen synty	Rauha
2.	Ensimmäinen koulupäivä jännittää	Ensimmäisen koulupäivän aamu	Miten päivä tulee sujumaan?
3.	Kissaa on kohdeltu kaltoin ja hän osaa ajatella kuin ihmiset.	Kissa tahtoo nousta kapinaan	Kissan taikavoimat poistetaan.
4.	Nainen on menettänyt perheensä.	Nainen on onneton.	Suru alkaa helpottaa.
5.	Päähenkilö lähtee bussilla festareille.	Bussimatka festareille.	Mitä festareilla tapahtuu?

Taulukon 2 avulla huomataan, että aihe herättää aina kaksi kysymystä: miten tilanne on kehittynyt ja miten tilanne ratkeaa. Tilanteen kehittymiseen ja ratkeamiseen vaikuttavat ajalliset ja kausaaliset tekijät. Huomattavaa on se, että tarinan painotuksesta riippuen joko vain alkutilanne tai molemmat saavat vastauksen. Sekä tekstissä 2 että tekstissä 5 lopputilanne jää avoimeksi. Kuitenkin molemmissa kertomuksissa lukijalle annetaan pientä vihjettä siitä, mitä voi tapahtua. Tekstissä 2 ounastellaan, ettei päivä tule päättymään hyvin ja teksti 5 vihjaa, ettei festareilla voi olla yhtä hauskaa kuin bussimatalla. Tarkastelu aiheen tasolla tukee väittämäni siitä, että opiskelijoiden teksteistä suurin osa käsittelee jonkinlaista muutosta. Kuitenkin aiheista jää kuitenkin puuttumaan jotakin olennaista, että niitä voitaisiin suoraa kutsua teemoiksi. Mitä aiheisiin tulisi lisätä, jotta saavutettaisiin temaattinen taso, tekstin keskeisin ydin?

Werner Sollorsin mukaan temaattiset suuntaukset ovat saaneet osakseen syytöksiä tyhjiydestä ja kuivuudesta ja että temaattinen tutkimus ohittaa täysin luomisprosessin luonteen. Sollorsin mielestä ”temaattisesta” on tullut enemmän tai vähemmän väheksyvä adjektiivi, ja tämänhetkisiä temaattisia tutkimuksia Sollors luonnehtiikin ”enemmän kuin temaattisiksi”. (Sollors 2002, 219.) Yksi esimerkki ”enemmän kuin temaattisesta” lähestymistavasta tulee Bo Petterssonilta, joka vaatii temaattisessa tutkimuksessa tieteidenvälisyyttä (Pettersson 2002, 244). Hän jakaa temaattisen tutkimuksen erilaisiin muotivirtauksiin, jotka hänen mielestään *kaikki* tulisi ottaa huomioon teemaa tutkittaessa (emt., 246; kursivointi oma). Näiden näkökulmien avulla teemaa tulisi tarkastella esimerkiksi muodon ja sisällön yhdistävänä tekijänä, motiivin kautta, kommunikatiivisten ja tulkinnallisten näkökulmien kautta, tekstin ja maailman välisen (riippuvuus)suhteen kautta ja humanistisen näkökulman, joka pyrkii tarkastelemaan teeman tekstuaalisia, sosiaalisia ja kulttuurisia konteksteja, kautta (emt., 238; 241).

Ensiksi kiinnitän huomiota tulkinnallisiin näkökulmiin. On selvää, että tulkitsijan näkökulmalla on suuri merkitys teeman konstruointiin. Willie van Peerin mukaan yleisin tämänhetkinen teeman tutkimuksen suuntaus näyttää teeman rakenteen kognitiivisten toimintojen seurauksena, kun prosessoidaan tekstuaalisia merkityksiä. Tekstistä saatu lineaarinen tieto täytyy muokata hierarkisiksi rakenteiksi, joissa toiset elementit ovat merkityksellisempiä kuin toiset, jotta voitaisiin prosessoida tekstin merkitys. (Van Peer 2002, 253.) Tällainen hierarkisointi ei ole lukemisen sivutuote, vaan olennainen edellytys, jotta tekstistä ylipäänsä saataisiin selvää. Ilman tällaista rekonstruktiota olisi yksinkertaisesti mahdotonta ymmärtää sivun yksittäisten merkkien lineaarinen jatkumo. Teeman alkuperä täten on kognitiivisissa taidoissa, joiden avulla teemojen edellytetään olevan alemman tason informaation yhteen kytkeviä merkityksellisiä kategorioita. Van Peer

perustelee tätä siten, että jos lukijalla on vaikeuksia määritellä tekstin teemaa, on hänellä tällöin myös vaikeuksia alkuunsaakaan ymmärtää koko tekstiä. (Emt., 254.) Edellisessä luvussa tarkastelin tekstin 5 teemaa, koska minusta tuntui, että tekstin teema oli kateissa. Voin myöntää, etten täysin ymmärtänyt koko tekstiä, ennen kuin aloin tarkastella, mikä teema voisi olla. Aluksi minusta vaikutti, että teksti 5 oli vain yhdentekevä kuvaus matkasta festareille, mutta teeman polemisoinnin myötä huomasin, että tekstiin liittyy myös syvempiä ulottuvuuksia.

Laajan tekstikäsitteilyn valossa teeman käsittäminen kognitiiviseksi toiminnaksi on pätevää, mutta riittämätöntä silloin kun puhutaan erityisesti kirjallisuuden teksteistä. Van Peer väittää, että koska kaikkea semanttista materiaalia ei voi kääntää teemaksi kirjallisessa taideteoksessa, täytyy olla muitakin tapoja määritellä teemoja kirjallisuudessa. Hän luokittelee teeman kirjallisessa tekstissä kolmen luonnehdinnan mukaan:

1. Teemat viittaavat ensisijaisiin tapahtumiin.
2. Teemat syntyvät merkityksen korostamisen (meaning maximizing)⁶ kautta
3. Teemat ovat emotionaalisesti värittyneitä. (Van Peer 2002, 254–255.)

Käsitän ensisijaiset tapahtumat lähes samaksi kuin mitä Tomaševski tarkoittaa puhuessaan sidotuista motiiveista. Ensisijaiset tapahtumat ovat siis sellaisia, joita ei voi ohittaa. Merkityksen korostamisesta van Peer ottaa esimerkiksi Kafkan tunnetun henkilön Gregor Samsan, joka muuttuu suureksi hyönteiseksi. Tämä herättää huolta sekä Samsassa että hänen perheessään, mutta van Peerin mielestä tunnistamisen prosessin kautta myös lukija jakaa tämän huolenaiheen päähenkilön kanssa ja näin muodonmuutoksen teemasta tulee merkityksen korostamista myös lukijalle. Teemat ovat emotionaalisesti värittyneitä. (Van Peer 2002, 255.) Emotionaalinen värittyneisyys lieneekin yksi perustavimmanlaatuinen seikka, joka tekee teeman tutkimisesta ongelmallista. Tunteet ovat subjektiivisia: se, mikä aiheuttaa toiselle ahdistusta, voi olla toisen mielestä hauskaa

Kognitiivisessa tutkimusperinteessä tunteiden havaitseminen on samankaltaista kuin muukin tavanomainen havaitseminen: se edellyttää skeemaa, jolla on valmius vastaanottaa tietoa ja ohjata tutkimista. Ihmisen tunnetilat ovat tietynlaisia aikomuksia, esimerkiksi viha on aggression aikomus ja näitä aikomuksia ihmisen on mahdollista havaita, jos kaksi oletusta toteutuvat: ensinnäkin ihmisen täytyy tarjota tietoa aikomuksistaan, ja toiseksi havaittajalla tulee olla skeemoja tämän tiedon keräämiseksi. (Nesser 1982, 154.) Tämän ajatuksen valossa emotionaalisesti värittyneen

⁶ ”By ‘meaning maximizing’ I mean the tendency of literary themes to be linked to concerns that most readers will recognize as of significant importance to the persons involved” (van Peer 2002, 255).

teeman tunnistaminen edellyttää siis sen, että tekstissä on tietoa erilaisista tunnetiloista, jotka lukijan on kyettävä tunnistamaan.

Aikaisemmin totesin, että teksissä 2 ensimmäinen koulupäivä on jännittävää. Miten tämä jännitys syntyy? Hyvä vihje on ensinnäkin kertomuksen nimi ”Perhosia vatsassa”. Lauseet, kuten ”[k]okoan itseni”, ”[t]änään on se päivä. Sisuunnun ja nousen seisomaan. hieman torjuvana lähden kävelemään”, ”[m]inulla on vain koulujännitystä. Pahaa jännitystä onkin”, ”[t]ullessani lukion eteen tuntuu kuin sisälläni olevat perhoset haluaisivat joka reiästä ulos”, ”[h]etken rauhoituttuani lähden kohti lukion pihaa”, ”[v]edän syvään henkeä”, ”hetken katsottuani heitä otan itseäni niskasta kiinni” ja ”[t]ämä ei tiedä hyvää”, ajattelen ääneen nauraen.”, antavat merkkejä siitä, että päähenkilö on jännittynyt ja hieman hermostunut. Koska tunnistan, että perhoset vatsassa ovat metafora jännitykselle, ja että päähenkilö kokoaa itsensä, sisuuntuu, lähtee vastahakoisena kävelemään, yrittää selitellä olotilaansa, rahoittuu ja hengittää syvään siksi, että hänen olotilansa ei ole rauhallinen, voin tulkita, että tähän koulupäivään liittyy jotakin jännittävää. Onko koulupäivä ensimmäinen, kuten olen aikaisemmin tulkinnut, onko päähenkilöllä edessään esimerkiksi ylioppilaskirjoitukset vai liittyykö kouluun menemiseen jotakin epämiellyttävää. Onko päähenkilö kenties koulukiusattu? Joka tapauksessa jännitys värittää ensisijaisia tapahtumia ja sen merkitystä on korostettu eli pystyn jakamaan tämän jännittyneen tunnetilan päähenkilön kanssa. Tästä huomataan, että van Peerin kolme luonnehdintaa limittyvät keskenään, minkä kautta jotakin temaattista voidaan saavuttaa. Tekstin 2 tematiikkaan liittyy olennaisesti jännitys: jotakin jännittävää tulee tapahtumaan, mutta mitä se jokin voisi olla? Van Peer muistuttaa, että teema ei ole ”annettu” tekstissä, mutta se pystytään jollain tavoin ”poimimaan” tai ”päättämään” tekstin semanttisesta aineksesta. Tästä syystä lukijat voivat löytää erilaisia teemoja samasta tekstistä, mistä seuraa se, että teema voi viitata ainoastaan aihepiireihin, jotka vastaavat edellä mainittuihin luonnehdintoihin. (van Peer 2002, 256).

Edellä nostin ilmoille erilaisia tulkintamahdollisuuksia, joihin kaikkiin liittyy jännitys. Ensimmäisen vaihtoehdon mukaan tekstin 2 päähenkilö aloittaa lukion. Häntä jännittää ensimmäinen koulupäivä. Hän kiinnittää huomiota lapsiin, jotka näyttävät rauhallisilta. Hän kyseenalaistaa äitinsä neuvot, ne tuntuvat hänestä lapsellisilta. Yhtä kaikki hän on kokemassa jotakin uutta, johon liittyy se, ettei hän ole enää lapsi, eikä hän tarvitse äitinsä neuvoja. Jos venytän tätä tulkintaa laajempaan kontekstiin, voin tulkita tekstin teemaksi aikuistumisen ja siitä aiheutuvan jännityksen. Tämän tulkinnan mukaan jännitys on tietyllä tapaa positiivista. Vaikka päähenkilö toteaa, että tämä ei tiedä hyvää, hän tekee sen nauraen. Onko nauru vapautunutta vai hermostunutta,

jää kertomatta, mutta jos päähenkilö on kohtaamisillaan uusia mielenkiintoisia haasteita, koen naurun vapautuneeksi: vaikka tämä ei tiedä hyvää, tulen selviämään siitä.

Toisen tulkintamahdollisuuden mukaan päähenkilöllä on edessään ylioppilaskirjoitukset tai jotakin muuta hyvin tärkeää. Hän on valvonut koko yön miettien tulevaa päivää, jonka hän useaan otteeseen mainitsee tavallista merkittävämmäksi. Tällaista tulkintamahdollisuutta tukee esimerkiksi se, että hän ei saa missään nimessä myöhästyä. Hän on hyvin hermostunut. Päästä särkee. Ajatuksissa pyöriivät vain äidin neuvot, jotka eivät tunnu päähenkilöstä tärkeiltä. Hän nauraa hermostuneesti, koska hänestä tuntuu, että päivä ei tule menemään hyvin.

Jos päähenkilö jännittää kouluunmenoa esimerkiksi siksi, että hän on koulukiusattu, kertomuksesta välittyvän jännityksen sävy muuttuu ahdistavammaksi. Kuitenkin kertomuksen emotionaalisessa sävyssä on jotakin, joka ei tue tulkintaa siitä, että häntä kiusattaisiin koulussa. ”Minulla on vain koulujännitystä”, päähenkilö ajattelee. *Vain* koulujännitystä, ei muuta. Tietenkään lukija ei välttämättä usko häntä. Vaikuttaa siltä, että jännityksen aiheuttaa jokin muukin kuin pelkkä kouluunmeno. Tänä tietynä päivänä tapahtuu jotakin, miksi päähenkilö on menettänyt yönensä. Mutta tämä tapahtuma ei ole jatkuva, eikä sinänsä pelottavaa tai ahdistavaakaan. Oli tämä tapahtuma sitten ensimmäinen päivä uudessa koulussa tai ylioppilaskirjoitukset, kertomuksen teema pysyy mielestäni suurin piirtein samana: Päähenkilö on ottamassa merkittävän askeleen elämässään. Oli kyseessä sitten lukion alku tai loppu, tulevaisuus näyttää jännittävältä mutta kiinnostavalta. Edessä on suuri haaste, joka on joko muutos koululaisesta lukiolaiseksi tai lukiolaisesta ylioppilaaksi; joka tapauksessa kyseessä on suuri muutos päähenkilön elämässä.

Kuten huomataan, kaikille tulkintapyrkimyksilleni on ominaista yksi seikka: ympäröivän maailman huomioon ottaminen. Tiedän, että lukioon mennään noin kuudentoista vanhana ja tiedän, että siinä iässä aletaan pikkuhiljaa aikuistua. Tiedän myös, että lukio päättyy ylioppilaskirjoituksiin, jotka aiheuttavat jännitystä ja stressiä monille opiskelijoille. Tiedän vielä senkin, että koulukiusaaminen on vakava ongelma suomalaisissa kouluissa. Jos en tietäisi näitä asioita, en voisi päätyä edellä kuvaamiini tulkintoihinkaan. Van Peer erottaakin vielä teeman neljännen luonnehdinnan, jonka mukaan teemat esiintyvät erilaisissa kulttuureissa ja eri aikakausina. Toiset teemat esiintyvät kaikissa kulttuureissa ja kaikissa historian vaiheissa, kun taas toiset ovat selkeästi sidoksissa tiettyihin kulttuureihin (tai kulttuuriryhmiin) ja rajoittuvat tiettyyn aikaan. (van Peer 2002, 258.) Elämänmuutoksen (nuoruuden ja aikuisuuden kynnyksellä) ja oman paikan löytämisen elämässä ja yhteiskunnassa tematisointi on ollut kertomakirjallisuuden historiassa niin yleistä, että siitä on

muodostunut oma kerronnan lajinsa, kehitysromaani. Näin ollen tekstin 2 teema ei sinänsä ole sidottu vain yhteen kulttuuriryhmään tai tiettyyn aikaan, toisin kuin se, että lukijalla on skeemat, joiden avulla tunnistaa tekstissä annetut, tietyt vihjeet teeman konstruoinemiseksi. Eli vaikka tietty teema olisikin niin sanotusti universaali, sen löytäminen on kiinni lukijan tiedoista ja taidoista. Sollorsin mukaan teeman konstruoinemista värittävät aina erilaiset, yleensä tiedostamattomat, intressit, joita ovat muiden muassa esteettiset, loogiset, psykoanalyttiset, strukturalistiset, kansalliset tai elämäkerralliset intressit. (Sollors 2002, 221–222.)

Lienee selvää, että teksti 5 ei suinkaan avaudu temaattisella tasollaan tarinaksi muutoksesta ja aikuistumisesta kaikille lukijoille, mutta minun tiedostamattomat intressini ohjaavat minua tämänkaltaiseen tulkintaan. Miten teksti 5 teema muuttuisi, jos sitä luettaisiin esteettisen intressin kautta? Mitä psykoanalyttikko sanoisi tekstistä 3? Nämä ovat kiinnostavia kysymyksiä, mutta jääkööt ne tässä työssä lukijan ratkaistaviksi. Kun tässä luvussa tarkastelin sitä, miten tekstit viittasivat omaan sisimpäänsä, seuraavassa luvussa pohdin, miten tekstit viittaavat niiden ulkopuoliseen maailmaan.

3 Erilaiset viittaussuhteet todellisuuteen

Kun vertaan tekstiä 2 ja tekstiä 3 todelliseen, aktuaaliseen maailmaan, huomaan seuraavan asian: kaikki, mitä tekstissä 2 tapahtuu, voisi hyvin tapahtua aktuaalisessa maailmassa, mutta tekstin 3 tapahtumat ovat aktuaalisen maailmamme luonnonlakien vastaisia. Koska edelleen lähtökohtainen oletamus on se, että molemmat tekstit ovat fiktiivisiä, mistä on kyse?

”Tekstit voidaan jakaa karkeasti kahtia asiateksteihin ja kaunokirjallisiin eli fiktiivisiin teksteihin. Asiatekstit perustuvat tosiasioihin, älyyn ja erittelyyn, kun taas fiktiiviset tekstit kumpuavat kirjoittajan mielikuvituksesta ja synnyttävät kuvitteellisia maailmoja, jotka voivat olla hyvin reaali maailman kaltaisia.” (Grünn ja muut 2007, 238.)

Edellä oleva lainaus on peräisin kertomukset kirjoittaneiden opiskelijoiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasta. Tämänkaltaisen erottelu on jo lähtökohtaisesti ongelmallinen. Vaikka oppikirjassa lisäksi todetaan, että ”käytännössä asiatekstin ja kaunokirjallisen tekstin raja ei ole aina selvä” (Grünn ja muut 2007, 238), yllä oleva erottelu on myös periaatteen tasolla kaikkea muuta kuin selvä. Yhtä lailla fiktiiviset tekstit voivat perustua tosiasioihin, älyyn ja erittelyyn kuin asiatekstit voivat kummuta kirjoittajan mielikuvituksesta. Teksti 2 perustuu paljon vahvemmin tosiasioihin, älyyn ja erittelyyn kuin kumpuaa opiskelijan mielikuvituksen syövereistä. Mikään ei estä tarkastelemasta tekstiä 2 omaelämäkerrallisena kertomuksena, muttei mikään estä tarkastelemasta sitä myöskään fiktiona. Oppikirjassa määritellään fiktio ”kuvitelmaksiksi”, fiktiivinen ”sepiteelliseksi ja kuvitteelliseksi” ja väitetään, että ”kaunokirjallisuus on perusluonteeltaan fiktiivistä” (Grünn ja muut 2007, 44.) En ole kuitenkaan tyytyväinen näihin määritelmiin, sillä uskallan väittää, että fiktio on jotakin muutakin kuin kuvitelmaa. Fiktiolla on aina jonkinlainen suhde myös todellisuuteen. Millainen suhde tämä on, on yksi seuraavan lukuni peruskysymyksistä. Lähdän liikkeelle Gottlob Fregestä ja päädyn mahdollisten maailmojen semantiikan ja fiktion eireferentiaalisuuden kautta fiktion jäljittelyä ja puheaktina.

3.1 Mielestä ja merkityksestä

Gottlob Frege (1892) oli ensimmäisiä filosofejia, joka ajatteli fiktiota loogisena ilmiönä (Ryan 1991, 14). Doležel korostaa, että fregeläinen ajattelu on ollut implisiittisesti läsnä aina, kun myöhemmässä tutkimuksessa (esimerkiksi loogisessa semantiikassa ja kirjallisuudentutkimuksessa) on muodostettu funktionaalisia ja semanttisia vastakkainasetteluja luonnollisen kielen ja fiktion kielen välillä (Doležel 1998, 4). Frege jakaa merkin merkitykseen (Bedeutung) ja mieleen (Sinn). Merkkiä hän kutsuu erisnimeksi, johon sisältyvät kaikki merkinnät, joiden merkitys on jokin määrätty olio. Tällainen voi olla niin yksittäinen kirjoitusmerkki kuin usean sanankin pituinen. (Frege 1997, 42.) Erisnimen, sen merkityksen ja mielen säännöllinen yhteys on sellainen, että erisnimeä vastaa määrätty mieli ja tätä taas määrätty merkitys, mutta yhdellä merkityksellä on useampia erisnimiä. Hänen kuuluisa esimerkkinsä on se, että Aamutähdellä ja Iltatähdellä (kaksi eri erisnimeä, kolmekin, jos otetaan mukaan vielä Venus) on sama merkitys muttei mieli. (Emt.) Frege muistuttaa, että merkkiin liittyvä mielikuva on erotettava sen merkityksestä ja mielestä. Erisnimen merkitys on itse se objekti, jota sillä merkitsemme; siihen liittyvä mielikuva on täysin subjektiivinen. Näiden välissä on mieli, joka tosin ei enää ole subjektiivinen, kuten mielikuva, muttei myöskään ole sen merkitys. Frege vertaakin näiden suhdetta siihen, että joku katsoisi kuuta kaukoputkella. Tällöin kuu olisi merkitys, havainnon kohde. Havainnon välittävät katsojan verkkokalvon kuva ja todellinen kuva, joka heijastuu objektiivilasilta kaukoputken sisään. Jälkimmäistä Frege vertaa mieleen ja edellistä mielikuvaan tai havaintoon. (Emt., 43–44.)

Frege pohtii, voiko olla mahdollista, että lauseella olisi vain mieli muttei merkitystä. Hän ottaa esimerkiksi lauseen ”Odysseus laskettiin syvässä unessa maihin Ithakassa”, jolla on hänen mielestään selvästi mieli. ”Mutta koska on kyseenalaista, onko siinä esiintyvällä nimellä ’Odysseus’ merkitystä, niin on myös kyseenalaista, onko sitä koko lauseellakaan”, Frege pohtii. Varmaa hänen mielestään kuitenkin on, että jos joku vakavissaan pitää lausetta totena tai epätotena, niin nimellä ”Odysseus” on silloin paitsi mieli myös merkitys. Mutta Frege myöntää, että tällaisissa tapauksissa mieleen tyytyminen on riittävää, sillä ajatus pysyy samana, olipa nimellä ”Odysseus” merkitys tai ei. ”Miksi sitten tahdomme, että jokaisella erisnimellä olisi paitsi mieli myös merkitys?” kysyy Frege. Fregen mielestä tämä johtuu siitä, että yleensä erisnimen totuusarvo kiinnostaa muttei kuitenkaan aina: ”Esimerkiksi eeposta kuunnellessamme meitä kiehtoo kielen sointuvuuden ohella vain lauseiden mieli ja sen herättämät mielikuvat ja tunteet. Totuutta kysymällä hylkäisimme

taidenautinnon ja siirtyisimme tieteelliseen tarkasteluun. Näin ollen meille on samantekevää, onko esimerkiksi nimellä 'Odysseus' merkitys, kun pidämme runoa taideteoksena.” (Frege 1997, 45–46.) Frege on siis sitä mieltä, että fiktiossa esiintyvillä erisnimillä ei ole merkitystä, eikä siis totuusarvoakaan. Poeettisen kielen tehtävä on tarjota esteettisiä elämyksiä, ei totuusarvoja.

Tämänkaltainen ajattelu lienee selvää, kun tarkastelen tekstiä 3: kissoilla, jotka osaavat ajatella kuin ihmiset, on mieli, muttei merkitystä. Se, että kertomuksessa kissa haluaa nousta kapinaan ihmisiä vastaan, herättää lukijassa mielikuvia ja tunteita, vaikka lukija tietää, ettei kissojen inhimillisellä ajattelulla ole välttämättä mitään tekemistä aktuaalisen maailman kanssa. Jos joku tahtoisi lukea tekstiä 3 jonakin muuna kuin taideteoksena, tekstin herättämät mielikuvat ja tunteet syrjäytettäisiin toisarvoisiksi, ja sitä alettaisiin tarkastella sen mukaan, pitävätkö väittämät paikkansa suhteessa aktuaaliseen maailmaan. Tällöin liikuttaisiin tekstin arvottamisen alueella: koska tekstin 3 mielellä ei ole merkitystä, eli kissalla, joka osaa ajatella kuin ihmiset, ei ole viittauskohdetta todellisuudessa, tekstiä voitaisiin pitää epätotena ja valheellisena. Tällä tavalla tulkittuna kaikkia fiktiivisiä kertomuksia voitaisiin pitää valheena, mikä ei suinkaan ole fiktiivisen kertomuksen funktio. Tämän takia voidaan väittää, että fiktiivistä kertomusta ei voi verrata aktuaaliseen maailmaan; toisin sanoen fregeläinen käsitys siitä, että fiktion erisnimellä ei ole merkitystä vaan ainoastaan mieli, on hyväksyttävä. Vaikka Fregen ajattelu on elänyt jo yli sata vuotta, kysymys fiktion totuusarvoista ei ole kuitenkaan kadonnut minnekään. Päinvastoin, arki ajattelussa fiktiolle etsitään helposti yhä edelleen viittauskohtia todellisuudesta sen sijaan, että tyydyttäisiin nauttimaan (vain) esteettisistä elämyksistä.

Tekstin 2 tarkastelu fregeläisittäin on ongelmallisempaa, koska tekstin 2 päähenkilöllä voisi yhtä hyvin olla sekä mieli että merkitys varsinkin, kun tiedetään, että tekstin on kirjoittanut lukiolainen. Teksti 2 ei muutu valheeksi, jos sitä pidetään totena. Toki tämänkaltainen ajattelu ja fiktion totuusarvojen tarkastelu on yksinkertaista ja (nyky)kirjallisuustieteellisessä keskustelussa jopa epäolennaista. Kuitenkin vuonna 2007 painetussa lukion oppikirjassa fiktio määritellään yhä edelleen juurikin totuusarvojen kautta, kuten luvun alussa totesin. Tieteellisen keskustelun ja koulumaailman erisnimillä tuntuukin olevan sama mieli mutta eri merkitys, joka erityisesti koulumaailmassa on kenties hyvinkin opettajan mielikuvan värittämä. Koska Grün ja muut (2007, 238) oppikirjassaan väittävät, että fiktiiviset tekstit synnyttävät kuvitteellisia maailmoja, jotka voivat olla hyvin reaali maailman kaltaisia, lähdän tarkastelemaan, mitä he tällä kenties tarkoittavat.

3.2 Mahdollisten maailmojen semantiikkaa

Lubomir Doleželin mielestä fiktiivisyys on pääasiassa semanttinen ilmiö, joka sijoittuu akselille representaatio (merkki) ----- maailma; sen formaaleja ja pragmaattisia puolia ei voi kieltää, mutta niillä on vain avustajan rooli (Doležel 1998, 2). Kirjallisuuden (ja yleisesti kielellisten ilmausten) rinnastaminen maailmassa oleviin oliihin paljastaa kuitenkin semantiikan olevan yksinkertaista ja riittämätöntä. Jo stoalaiset esittivät Elektran paradoksin⁷ avulla, että yksinkertainen merkityksen kuvaaminen viittaussuhteena johtaa mahdottomuuteen, eikä täten voi olla korrekti. Stoalaiset ratkaisivat tämän ongelman erottamalla kolmannen tyypin entiteettejä kielellisten ilmausten ja maailmassa olevien olioiden rinnalle. Näitä entiteettejä olivat merkitykset ja käsitteet, joista stoalaiset käyttivät termiä "lekton". Kun puhutaan ilmauksen merkityksistä ja käsitteistä käytetään nimitystä intensio ja kun viitataan maailmassa olevaan olioon, käytetään nimitystä ekstensio. (Allwood ja muut 1980, 143.) Fregeliläistä terminologiaa käytettäessä ilmauksen intensio on yhtä kuin mieli ja ekstensio sama kuin merkitys. Kun tarkastellaan Elektran paradoksia näiden käsitteiden valossa, huomataan, että vaikka pmissseissä (a) ja (b) käytetyillä ilmauksilla on sama ekstensio, on niillä kuitenkin erilaiset intensiot. Näin ollen premissi (c) pätee vain ekstension tasolla, mutta ei kerro mitään intensioista, joten johtopäätös on väärä. (Emt.)

Pyrkimys intension käsittämiseen on jakanut koulukuntaeroja: käsitteellisen realismin mukaan intensioilla on riippumaton reaalin olemassaolo kun taas konseptualismin edustajat väittävät, että intensiot ovat joitakin sielullisia ideoita, joita on niillä ihmisillä, jotka ilmauksia käyttävät. Loogikot (kuten Saul Kripke ja Jaakko Hintikka) ovat muodostaneet mahdollisten maailmojen semantiikan, jonka mukaan yksinkertaistettuna esimerkiksi ilmauksella "[Kissat] pystyivät ajattelemaan kuin ihmiset." on ekstensio jossakin mahdollisessa maailmassa, vaikka meidän maailmassamme sillä ei olisi ekstensiota. Ilmauksen kaikilla erilaisilla ekstensioilla erilaisissa mahdollisissa maailmoissa yhteisenä ovat intensiot. Samalla tavalla kuin on mahdollista käyttää kieltä puhuttaessa maailmasta niin, että muut puhujat ymmärtävät, mitä tarkoitetaan, myös intensio on jotakin, joka määrää kielellisen ilmauksen ekstension. Intensio on funktio: "jotakin, joka jokaisessa mahdollisessa

⁷ Elektran paradoksi (ks. Allwood ja muut 1980, 143.):

Premissit:

Elektra ei tiedä, että hänen edessään seisova mies on hänen veljensä.

Elektra tietää, että Orestes on hänen veljensä.

Hänen edessään seisova mies on sama kuin Orestes.

Johtopäätös: Elektra sekä tietää että ei tiedä, että sama mies on hänen veljensä.

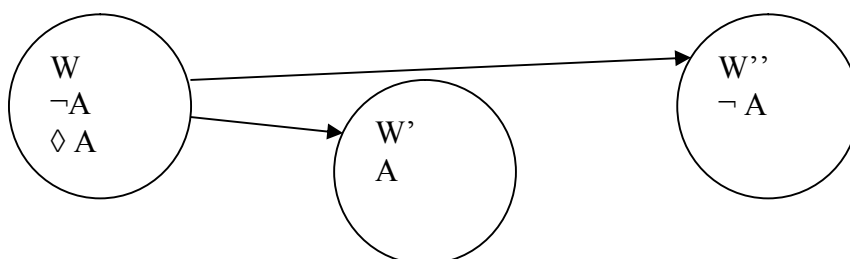
tilanteessa tai maailmassa osoittaa täsmällisesti ne oliot, jotka siinä muodostavat tietyn ilmauksen ekstension.” (Allwood ja muut 1980, 144–146.)

Mahdollisten maailmojen semantiikkaa ovat soveltaneet kirjallisuudentutkimukseen muiden muassa Lubomir Doležel (esim. 1998) ja Marie-Laure Ryan (esim. 1991). Doleželin mukaan fiktiivisten maailman ja niiden ainesosien ontologinen status on ei-aktualisoitunut mahdollisuus ja näin ollen ne ontologisesti eroavat aktuaalisista henkilöistä, tapahtumista ja paikoista. Fiktio tekijät harjoittavat radikaalisen epätavallista semantiikkaa antamalla itselleen vapauden muuttaa jopa kaikista tyypillisimpiä aktuaalisten (historiallisten) henkilöiden ominaisuuksia liittämällä heidät osaksi fiktiivistä maailmaa. (Doležel 1998, 16–17.) Doležel muistuttaa myös, että fiktiivisten maailmojen joukko on rajaton ja suuresti vaihteleva (emt., 18). Aktuaaliset henkilöt eivät voi päästä fiktiiviseen maailmaan muuta kuin semioottisten kanavien kautta: kirjailija rakentaa fiktiivisen maailman ja lukijan tehtävä on rakentaa se uudelleen (emt., 20–21). Kirjallisuuden fiktiivisille maailmoille omintakeista on edellä mainitun lisäksi myös se, että fiktiivinen maailma on aina keskeneräinen ja että fiktiiviset maailmat ovat tekstuaalisia rakennelmia (emt., 22–23).

Mahdolliset maailmat on löydettävissä älykkyyden tai mielikuvituksen avulla ja ne rakennetaan ihmisten mielten tai käsien luovien aktiviteettien kautta. Fiktio mahdolliset maailmat ovat luomuksia, jotka tuotetaan esteettisten tekojen kautta. Koska semioottiset systeemit (kuten kieli, värit, toiminta) rakentavat ne, voidaan niitä oikeutetusti kutsua semioottisiksi objekteiksi. (Doležel 1998, 14–15.) Saul Kripken modaalisessa M-mallissa väittämän totuusarvo on annettu erikseen jokaisessa mahdollisessa maailmassa. Modaalisten operaattoreiden, välttämättömyyden \square ja mahdollisuuden \diamond kautta, Kripke esittää seuraavat säännöt:

a) $\diamond A$ on tosi maailmassa W joss on edes yksi mahdollinen maailma, W' , joka on saavutettavissa W :stä ja A on tosi maailmassa W' . (Ryan 1991, 17.)

MALLI 1.



Mallin 1 mukaan W kuvaa aktuaalista maailmaa ja W' ja W'' mahdollisia maailmoja. Jos ajatellaan, että A on ”kissat osaavat ajatella kuin ihmiset”, nähdään tästä mallista, että vaikka aktuaalisessa maailmassa kissat eivät osaa ajatella kuin ihmiset, voi se olla mahdollista muissa mahdollisissa maailmoissa, kuten asian laita on mahdollisessa maailmassa W' .

Sääntö b) on ongelmallisempi fiktion tarkastelun kannalta:

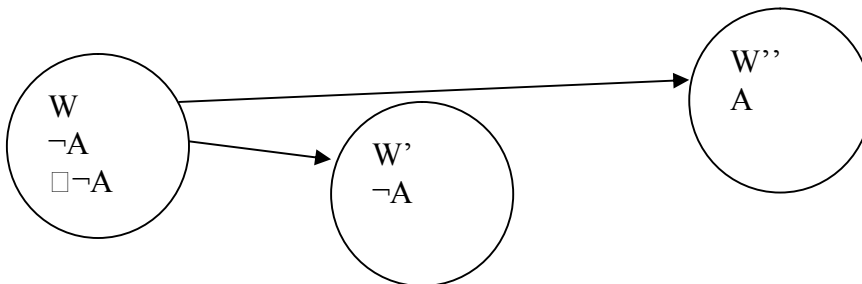
b) $\Box A$ on tosi W :ssä, joss jokaisessa maailmassa, W' , kun W' on saavutettavissa W :stä, A on tosi W' :ssä. (Ryan 1991, 17.)

MALLI 2.

Kuvitellaan, että W on aktuaalinen maailma ja W' ja W'' mahdollisia maailmoja.

Premissi A on ”kissat osaavat ajatella kuin ihmiset”.

Maailmassa W pätee $\Box \neg A$ eli on välttämätöntä, että kissat eivät osaa ajatella kuin ihmiset.



Mallin 2 aktuaalisessa maailmassa, W , ei ole totta, että kissat osaavat ajatella kuin ihmiset ja on välttämätöntä, että missään mahdollisessa maailmassa kissat eivät osaa ajatella kuin ihmiset. Koska maailmassa W'' kuitenkin kissat osaavat ajatella kuin ihmiset, voidaan tästä päätellä, että yllä oleva malli on epätosi, mahdoton maailma⁸ ja että joko mallissa tai käsittelytavassani on jokin pielessä.

Maria Ihonen päätyy Leibnizin kautta siihen johtopäätökseen, ettei fiktiivisen maailman mahdollisuutta pidä arvioida suhteessa todelliseen maailmaan (alla olevassa lainauksessa ”muuhun universumiin”):

En ole samaa mieltä siitä, että ”voidaksemme tietää, onko romanssi ’Astreasta’ mahdollinen, on välttämätöntä tietää sen yhteydet muun universumin kanssa”. Tämä olisi todellakin välttämätöntä tietää,

⁸ Doležel (1998, 280) määrittelee mahdottoman maailman on maailmaksi, johon sisältyy tai joka implikoi loogisen kontradiktion, kuten tässä tapauksessa ($\Box \neg A$ ja A).

jos sen pitäisi olla kombossiibeli (yhdessä mahdollinen) universumin kanssa, ja seurauksena siitä että tiedämme onko tämä romanssi tapahtunut, tapahtuuko tai tulee se tapahtumaan jossakin päin maailmaa, sille ei varmastikaan olisi sijaa ilman noita yhteyksiä. [...] Mutta se, onko 'Astrea' mahdollinen absoluuttisessa mielessä, on toinen kysymys, johon vastaan kyllä, sillä siitä ei seuraa mitään ristiriitaa. Kuitenkin, jotta tämä romaani voisi olla olemassa todella, olisi välttämätöntä muulle universumille myöskin olla täysin erilainen kuin se on – ja onhan mahdollista, että se olisi toisenlainen. (Leibniz 1969, 661; sit. Ihonen 2002, 196.)

Fiktion ei siis tarvitse olla yhtä aikaa mahdollinen todellisuuden kanssa. Kunhan vain siinä olevat asiat, henkilöt ja tapahtumat ovat Leibnizin käsitettä käyttäen kombossiibeileitä keskenään, se on mahdollinen maailma. (Ihonen 2002, 196.) Doležel lähtee tästä liikkeelle tästä näkökulmasta. Hän tarkastelee mahdollisia maailmoja siitä näkökulmasta, miten formatiivinen tarkastelu muokkaa kerronnalliset maailmat järjestykseksi tai säännönmukaisuudeksi, jolla on potentiaalia tuottaa tarinoita. Doležel käyttää tähän modaliteetteja, joilla on suora vaikutus toimintaan: jos tietyissä maailmassa tietty normi aiheuttaa tietynlaista toimintaa, tällöin maailman kaikkien asukkaiden toiminta saa vaikutteita tästä normista. (Doležel 1998, 113.) Hän on muodostanut erilaisista modaliteeteista taulukon von Wrightin mallia laajentamalla:

TAULUKKO 3 (Doležel 1998, 114).

Määrälliset operaattorit	Aleettiset operaattorit	Deonttiset operaattorit	Aksiologiset operaattorit	Episteemiset operaattorit
E joku	M mahdollinen	P sallittu	G hyvä	K tiedetty
$\neg E$ ei kukaan	$\neg M$ mahdoton	$\neg P$ kielletty	$\neg G$ paha	$\neg K$ ei-tiedetty
$\neg E \neg$ kaikki	$\neg M \neg$ välttämätön (necessary)	$\neg P \neg$ välttämätön (obligatory)	$\neg G \neg$ yhdentekevä (indifferent)	$\neg Ko$ uskottu

Koska tila ja tarve eivät riitä kaikkien operaattoreiden yksityiskohtaiseen käsittelyyn, valitsen esimerkiksi deonttiset operaattorit. Välttämättömyyden (deonttinen) modaliteetti, jota Doležel kutsuu P-operaattoreiksi, vaikuttaa fiktiivisen maailman muodostumiseen normeina: mikä toiminta on kiellettyä, välttämätöntä tai sallittua (Doležel 1998, 120). Kun P-normit on esitelty maailmassa, kaikki toiminta, joka siellä tapahtuu, on deonttisesti väritynyttä. Erilaisten deonttisten ehtojen mukaan yksi ja sama toiminta voi olla täysin erilaista ja saada erilaisia seurauksia. (Emt., 121.) Sitä mukaa, kun uusia normeja nostetaan esiin, myös fiktiivisen maailman deonttinen rakenne muuttuu. Tekstin 3 deonttisen rakenteen muutos voisi olla seuraavanlainen:

1. Tarinan alussa esitellään, että jotkin kissat osaavat ajatella kuin ihmiset. Tämä taito ei ole kissoille välttämätön, eikä sitä ole myöskään kielletty. Siksi voimme päätellä, että fiktiivisessä maailmassa on *sallittua* (P), että kissat osaavat ajatella kuin ihmiset.
2. Jotta kissat voisivat puolustaa omia oikeuksiaan, on *välttämätöntä* ($\neg P \rightarrow$), että kissat osaavat ajatella kuin ihmiset.
3. Lopussa selviää, että kissat tahtovat nousta kapinaan ja siksi kissalta poistetaan ajattelun kyky. Näin ollen on *kiellettyä* ($\neg P$), että kissat osaavat ajatella kuin ihmiset.

Nyt on huomattu, että mahdollisten maailmojen teoriassa fiktiivisen maailman vertaaminen sen omiin mahdollisiin maailmoihin on hedelmällisempää kuin aktuaaliseen maailmaan vertaaminen. On kuitenkin huomattavaa, että mahdollisten maailmojen teorit lähtevät siitä olettamuksesta, millainen maailma on *mahdollinen*, ei *välttämätön*, joten edellä esitelty Kripken sääntö b) on epäoleellinen.

Kun palataan tarkastelemaan fiktiivisen tekstin määritelmää lukion oppikirjassa

”fiktiiviset tekstit [...] synnyttävät kuvitteellisia maailmoja, jotka voivat olla hyvin reaalimaailman kaltaisia” (Grün ja muut 2007, 238), voidaan mahdollisten maailmojen teorian valossa toki hyväksyä tämä, mutta määritelmä kaipaa jotakin lisää: fiktiiviset tekstit synnyttävät kuvitteellisia maailmoja, jotka voivat olla hyvin reaalimaailman kaltaisia, mutta joissa tapahtuvia asioita ja lainalaisuuksia tulee verrata vain suhteessa tähän kuvitteelliseen maailmaan ja sen tapahtumiin ja lainalaisuuksiin eikä autenttiseen maailmaan. Toki voimme olla montaa mieltä siitä, *synnyttävätkö* fiktiiviset tekstit itsessään mitään ja polemisoinnin arvoinen on oppikirjan väite siitä, että fiktiivinen on yhtä kuin sepitteellinen ja *kuvitteellinen*, minkä myötä kirjassa esitetty fiktiivisen tekstin määritelmä voidaan ymmärtää myös seuraavalla tavalla: sepitteelliset ja kuvitteelliset tekstit kumpuavat kirjoittajan mielikuvituksesta ja synnyttävät kuvitteellisia maailmoja, jotka voivat olla hyvin reaalimaailman kaltaisia. Sepitteellinen ja kuvitteellinen teksti on lähtökohtaisesti teksti, joka ei ole olemassa (ainakaan reaalimaailmassa) ja tästä syystä fiktiivisen määrittely sepitteelliseksi ja kuvitteelliseksi on harhaanjohtavaa. Luvussa 1.3 hylkäsin käsitteen fiktionaalinen ja väitin, että fiktiivinen on riittävä termi kuvaamaan fiktion piirteitä tekstissä. Olen edelleen samaa mieltä, sillä vastoin monia määrittelyjä (esimerkiksi käsittelemäni oppikirja ja Kielitoimiston sanakirja), fiktiivinen on mielestäni erotettava sepitteellisestä, minkä jälkeen siitä tulee käypä käsite myös kirjallisuustieteelliseen keskusteluun.

Kuitenkin fiktion käsitteleminen suhteessa reaali maailmaan on niin syvään juurtunutta, että siitä on lähes mahdotonta päästä eroon. Tästä saamme kenties syyttää Aristotelesta, jonka mimesiksen käsite on värittänyt keskustelua jo kahden tuhannen vuoden ajan. Useimmissa nykyisissäkin fiktion käsitteen tarkasteluissa lähdetään Aristotelen määritelmästä⁹. Keskeistä on nähdä, että Aristoteleen määritelmässä sekä runous että historia esittävät ja käsittelevät totuuksia. Kujansivun mielestä sitä voidaan melko luotettavasti pitää vastauksena Platonin Valtion 10. kirjassa esittämään mimeettisen runouden karkottamiseen mahdollisimman kauas totuuden piiristä. Tästä näkökulmasta voidaan ajatella, että myöhempi fiktion käsite syntyy juuri näiden kahden perustavan näkemyksen yhdistelmästä. (Kujansivu 2002, 275.)

Marie-Laure Ryanin mielestä jokapäiväisessä kielessä kutsutaan objektia fiktiiviseksi, kun se ei esiinny objektiivisesti vaan kun se on mielikuituksen tuotetta. Tiukoissa referentiaalisuuden kriteereissä pitäytyminen johtaa siihen, että väärät tai epätodet väittämät johtavat fiktion. Kuitenkaan fiktion piiriin ei haluta hyväksyä virheitä ja valheita. Jotta referentiaalinen teoria voisi olla paikkaansapitävä, olisi löydettävä tapa erotella valheet ja virheet fiktiosta turvautumatta puhujan aikomuksiin. (Ryan 1991, 13.) Ryan ehdottaa, että ratkaisu tähän ongelmaan lienee se, että valehdeltaessa puhuja viittaa objektiivisesti olemassaoleviin oliihin, kun taas fiktiivisen objektin ei tarvitse olla olemassa aktuaalisessa maailmassa (emt., 14).

Dorrit Cohnin mielestä ei-referentiaalisuus on fiktion yksi perustavimmanlaatuisista ominaisuuksista. Hän päätyy siihen, että puhuttaessa fiktion ei-referentiaalisuudesta ei tarkoiteta sitä, että fiktio ei voi viitata tekstin ulkopuoliseen maailmaan vaan sitä, että sen ei tarvitse viitata siihen. Cohn lisää, että adjektiiviin ”ei-referentiaalinen” liittyy vielä kaksi erityispiirrettä: sen tekstin ulkopuolista maailmaa koskevien viitteiden ei tarvitse olla paikkaansapitäviä ja se ei viittaa yksinomaan tekstin ulkopuoliseen, todelliseen maailmaan. (Cohn 2006, 25.) Ryanin mielestä tämänkaltainen argumentointi johtaa ongelmaan, sillä jos todellisuudesta eroaminen on fiktion ominaisuus, niin sama löytyy myös ei-fiktiivisiksi laskettavista kertomuksista kuten omaelämäkertoista virheiden ja valheiden sekä kaunistelujen ja liioittelun kautta (Ryan 1991, 15).

⁹ Ks. esim. Genette (1991, 17), jonka mukaan Aristoteleen mimesis kääntyy fiktioksi, ja Cohn (2006), joka ottaa saman lähtökohdan oman fiktion määritelmänsä perustaksi.

3.3 Teeskentelyä

Marie-Laure Ryanin mielestä yksi ratkaisu fiktion ja faktan väliseen ongelmaan on Kendall Waltonin näkemys suhtautumisesta fiktion ikään kuin se olisi mielikuvitusleikki (a game of make-believe). Kun lapset sitoutuvat mielikuvitusleikkiin, he hyväksyvät tietyn määrän sääntöjä. Nämä säännöt ovat saaneet alkunsa teeskentelyn kautta. Fiktiossa sääntö menee yksinkertaisesti näin: teeskennellään, että kertojan kertomat faktat ovat tosia ja maailma, jota hän kuvailee on aktuaalinen maailma. (Ryan 1991, 23.) Mielestäni tämänkaltainen asettelu ei kuitenkaan poista ongelmaa fiktion ja faktan väliltä ja jotakin fiktion erityisluonteesta menetetään ymmärtämällä fiktiivinen maailma teeskennellyksi aktuaaliseksi maailmaksi: tällaisessa lähestymistavassa fiktio yhä edelleen käsitetään valheelliseksi, sillä fiktiolla itsellään ei ole arvoa muuta kuin teeskenneltynä versiona aktuaalisesta maailmasta. Jos tarkastelen tekstiä 2 sitä kautta, että ajattelen siinä esitetyn maailman teeskennellyksi aktuaaliseksi maailmaksi, en koe saavuttavani mitään olennaista tai uutta: minäkertoja on menossa kouluun. Voin teeskennellä, että se on totta aktuaalisessa maailmassa, mutta sellainen lähestymistapa vie pohjan koko kertomukselta. Jos ajattelen, että kertomus on totta, se menettää kiinnostavuutensa: kaikilla on joskus huonoja aamuja, mitä sitten. Kun tiedän, että kertomus on fiktiota, alan tulkita sitä eri tavalla. En vertaa sitä suoranaisesti aktuaaliseen maailmaan, vaan alan etsiä sieltä uusia tasoja: miksi tämä aamu voisi olla erityisen merkityksellinen, miksi juuri tämä tarina on tahdottu kertoa?

Kendall Waltonin ajattelussa teeskentely on lukijan leikkiä: lukija teeskentelee, että fiktio olisi totta. Teeskentely voi määrittää myös fiktion kirjoittajan suhtautumista, kuten John R. Searle väittää. Kirjoittaja teeskentelee tehdäkseen todesta fiktiota. Searle pohtii fiktiivisten lausumien tuottamista puhetekona. Hän uskoo, että kielenkäyttö koostuu illokutionaarisista puhteista, joihin kuuluvat esimerkiksi väittämien muodostaminen sekä kysymysten ja lupauten tekeminen (Searle 1975, 319). Näitä puhetehtäviä määrittävät tietyt semanttiset ja pragmaattiset säännöt, joten esimerkiksi väittämien muodostamisessa on täytettävä seuraavat kriteerit (emt., 322):

1. Väittämän tekijä sitoutuu ilmaisunsa totuudellisuuteen.
2. Puhujan täytyy olla valmis esittämään todisteita tai syitä väittämänsä totuudellisuudesta.
3. Esitetty väittäjä ei saa olla ilmiselvästi tosi sekä yleisölle että puhujalle tilanteessa,

jossa se lausutaan.

4. Puhuja sitoutuu itse uskomaan siihen, mitä väittää.

Fiktiivinen diskurssi ei kuitenkaan täytä näitä kaikkia illokutionaaristen puhetekojen kriteerejä, ja Searle kysyykin, miten on mahdollista, että fiktion kirjoittaja esittää lausumia, joilla on tietty merkitys, muttei kuitenkaan sitoudu näiden merkitysten totuusväittämiin. Searle päätyy siihen, että fiktion kirjoittaja teeskentelee illokutionaarisia puheakteja kirjoittaessaan fiktiota. Fiktion kirjoittaminen on siis teeskentelyä. Tämä teeskentely ei kuitenkaan ole samanlaista kuin esimerkiksi valehtelu, sillä Searle käsittää valehtelun puheaktiksi, jonka kriteereihin kuulu se, että sen lausuja pyrkii tavoittelemaan omaa etuaan. (Searle 1975, 325–326.) Searlen mukaan ”tavallisissa kolmannen persoonan kertomuksissa” kirjailija teeskentelee tekevänsä illokutionaarisia tekoja, kun taas minämuotoisessa kerronnassa kirjailija ei ainoastaan jäljittele illokutionaarisia tekoja vaan teeskentelee olevansa minäkertoja (emt., 327–328). Tällaisessa lähestymistavassa on yksi perustavanlaatuinen ongelma: se tekee erityyppistä kerrontaa hyödyntävistä fiktioista eriarvoiset.

Aurinko laskisi pian horisonttiin. Oli hiljainen kesäyö. Kaukana Pohjanmaalla pienen kaupungin laidalla oli hiljainen talo. Ihan tavallinen, sellainen, jossa kuka tahansa meistäkin voisi asua. Mutta se mitä piili talon sisällä ei ollut ihan tavallista: keittiössä, juuri tällä hetkellä uhkui viha koko ihmiskuntaa vastaan. Siellä oli kissa. (Teksti 3)

Tekstin 3 katkelmassa on kirjailijan tekemiä teeskenneltyjä väittämiä, mutta tekstissä 2 on toisin.

Herätyskellon soitto ei auta minua. Olen valvonut koko yön miettien tätä päivää. Minun on vaikea nousta ylös. Aivan kuin jokin painaisi silmiäni kiinni.

Nousen polvilleni. Sänky natisee. Kaiku kuuluu tyhjässä talossa selvästi, kuin vankilassa. (Teksti 2)

Tekstissä 2 kirjailija ei tee teeskenneltyjä väittämiä vaan teeskentelee olevansa kertoja. Näin ollen teksti 2 on jollakin tasolla teeskennellympää kuin teksti 3, jonka kertoo kirjailija. Hän teeskentelee, mutta on silti oma itsensä. Tekstin 2 kertoo teeskennelty kertoja. Vaikka kirjailija on tekstin 2 takana, hän joutuu esittämään jotakin toista.

Jukka Mikkonen kritikoit Searlea, sillä hänestä Searle näyttää tarkoittavan vain diegeettistä kerrontaa, jolla hän viittaa esityksiin, joissa kirjailija kertoo omin sanoin tapahtumista. Mikkosen mielestä Searle ei huomioi mimeettistä kerrontaa, jolla hän tarkoittaa tapahtumien suoraa esittämistä, esimerkiksi dialogia tai monologia. (Mikkonen 2007, 88.)

Nyt esiin astui vanha rähjäinen kissa, jolla oli omituisesti työttö leuan alla, kuin partana. ”En suosittelisi!” hän murahti. ”En suosittelisi!” hän murahti. ”Ole sinä vain hiljaa!” Ruusu naukaisi takaisin. Vanha kissa oli hetken vaiti ja murahti taas: ”Minäkin olin joskus nuori ja tyhmä. Onnekseni synnyin kuitenkin kaksitöyhtöisenä.” (Teksti 3)

Tässä katkelmassa kirjailija siis teeskentelee tekevänsä väittämiä kohdissa, jotka olen kursivoinut. Jos olisi totta, että kirjailija teeskentelee vain kertovat lausumat, hän jättäytyisi oman tekstinsä (tai teeskentelynsä) ulkopuolelle. Entä kuka tällaisissa tapauksissa on se, joka puhuu dialogissa? Voiko kirjailija teeskennellä olevansa dialogissa itsensä kanssa vai teeskenteleekö kirjailija väittävänsä, että on olemassa jokin hahmo, joka puhuu tietyllä tavalla? Searlen teeskennellyt puheteot alkavat viedä pahasti umpikujaan.

Mikkonen (2007, 89) näkee ongelmallisena myös Searle muodostaman fiktiivisen diskurssin paradoksin: miten voi olla mahdollista se, että fiktioissa käytetyillä lauseilla on niiden tavalliset merkitykset ja silti niiden sanoihin ja muihin elementteihin kuuluvia sääntöjä, jotka määrittävät niiden merkityksen, ei noudateta? Mikkonen (2007, 89) tulkitsee Searlea seuraavalla tavalla:

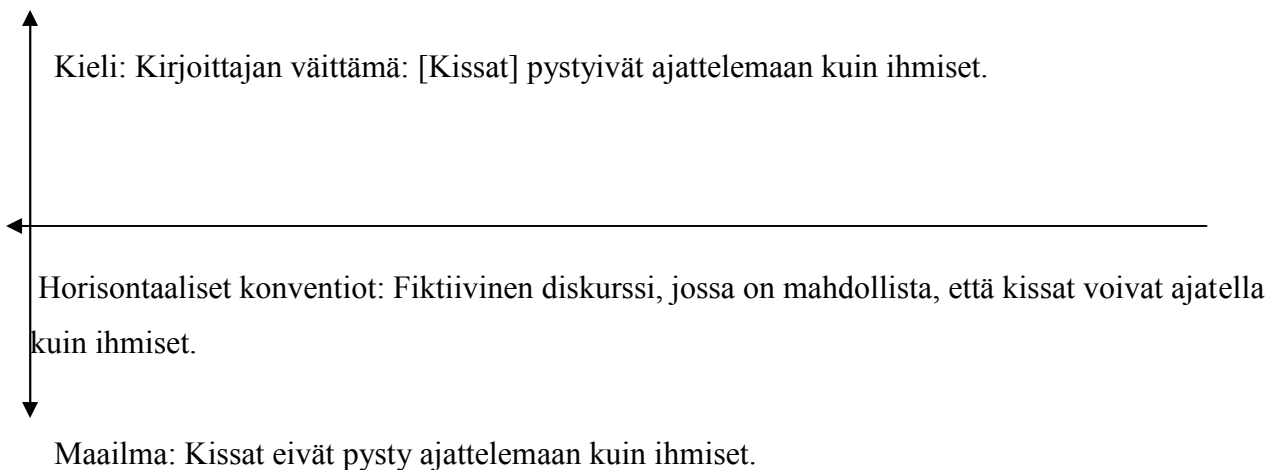
Searlen mukaan paradoksi osoittaa fiktionaalisten lausumien loisivan luonteen: jos joku väittää, ettei fiktionaalisia lausumia tule pitää teeskenneltyinä väittäminä vaan todellisina illokutionaarisina tekoina, hän sitoutuu näkemykseen, jonka mukaan fiktiossa käytetyillä sanoilla ja lauseilla ei ole niiden ’tavallisia merkityksiä’. Jos fiktionaalisia lausumia pidettäisiin illokutionaarisina tekoina, jokaisella lauseella olisi Searlen mukaan sekä fiktionaalinen että ei-fiktionaalinen merkitys, ja lukijan tulisi oppia fiktionaaliset merkitykset romaanissa käytetyille sanoille lukeakseen sen. Näin Searle esittää, että fiktiossa käytetyt lauseet ovat merkityksellisiä lausumia, joilta puuttuu väittävä voima.

Herää kysymys siitä, miksei fiktion kirjoittamista voi pitää omana illokutionaarisena puhetekonaan, jota määrittävät tietyt, fiktion kirjoittamisessa olennaiset kriteerit. Näin ohitettaisiin edellä mainittu paradoksi. Searle itse ohittaa tämän mahdollisuuden sen enempiä selittelemättä (Searle 1975, 323). Mikkonen ehdottaakin, että fiktiivisiä lausumia voitaisiin pitää tarinankerronnan puhetekoina ja väittää, että ”[f]iktionaaliset lausumat voi huoletta käsittää illokutionaarisiksi teoiksi ilman, että niille tarvitsisi postuloida ’fiktionaalisia merkityksiä’ ” (Mikkonen 2007, 89). Tämänkaltaisessa ajattelussa näkyy selvä yhteys fregeläiseen ajatteluun siitä, että fiktiivisellä ilmauksella voi olla mieli muttei merkitystä.

Jos palataan tarkastelemaan Searlen mainitsemaa fiktiivisen diskurssin paradoksia, nousee esiin kysymyksiä siitä, minkä vuoksi ja miten fiktiivinen diskurssi rikkoo lausumien tavallisiin merkityksiin liittyviä sääntöjä. Searle (1975, 326) päätyy siihen, että fiktion kirjoittamisessa tapahtuu eräänlainen *vertikaalisten ja horisontaalisten konventioiden* yhteentörmäys. Vertikaaliset konventiot ovat kielen ja maailman yhteyttä ylläpitäviä sääntöjä, kun taas horisontaaliset konventiot muodostuvat fiktiivisestä diskurssista. Horisontaalisten konventioiden tehtävänä on rikkoa vertikaalisiin konventioihin perustuvia sääntöjä. Näin ollen fiktiivisen diskurssin mahdollistavat ne kielen ulkopuoliset ja ei-merkitykselliset (nonsemantic) konventiot, jotka pysäyttävät normaalit kielenkäytön vaatimukset. Horisontaaliset konventiot eivät kuitenkaan muuta sanojen merkityksiä vaan antavat puhujalle mahdollisuuden käyttää sanoja ilman niihin liittyviä velvoitteita. Kun kirjailija teeskentelee illokutionaarisia tekoja luoden samalla fiktiivisen teoksen, herättelee hän samalla horisontaalisia konventioita, jotka estävät (aktuaalisia) illokutionaarisia tekoja ja maailmaa yhdistävien sääntöjen normaalin toiminnan. (Emt., 326.)

KUVIO 2. Horisontaalisten konventioiden suhde vertikaalisiin konventioihin John Searlen mukaan sovellettuna tekstiin 3.

Vertikaaliset konventiot



Gregory Currie vastustaa Searlen näkemystä siitä, että fiktion kirjoittaminen olisi väittämien teeskentelyä. Hän lainaa Monroe Beardsleyn ajatusta, jossa omaksutaan ”teeskenneltyjen väittämien” teoria samankaltaisista lähtökohdista käsin kuin Searle:

Jos tietyt sanat ovat yleisesti käytettyjä tietynlaisen illokutionaarisen aktin esittämiseen, tällöin näiden sanojen käyttö niin, etteivät ne täytä kaikkia niitä ehtoja, joita illokutionaarinen akti vaatii esittääkseen

jotakin, on lähes kuin illokutionaarinen akti. Näin harhautus ja harmiton teeskentely tulee mahdolliseksi. On tarpeellista tehdä selväksi, että jos yksi tai useampi edellytetyistä ehdoista ei täyty, vaikka samaan aikaan ne houkuttelisivat vastaanottajaa uskomaan, että ne ovat läsnä, muuttuu aito illokutionaarinen akti fiktiiviseksi. Näin ollen tästä näkökulmasta fiktiivinen diskurssi on sellainen, jossa on kuvitteellista (make-believe) illokutionaarista toimintaa, muttei itseasiassa ollenkaan sellaista toimintaa, mitä esitetään. (Beardsley 1978; sit. Currie 2004, 129–130.)

Currie ajattelee, että Beardsley on oikeassa sanoessaan, että fiktion kirjoittaja houkuttelee vastaanottajan sitoutumaan tällaiseen kuvitteelliseen (make-believe) toimintaan. Kysymys piilee siinä, sitoutuuko kirjoittaja itse näin tekemällä kuvitteelliseen toimintaan ja esittääkö kirjoittaja kuvitteellisia illokutionaarisia akteja ennemmin kuin aitoja.¹⁰ Currien mielestä on totta, että fiktion kirjoittaja käyttää lauseita, joilla on normaalisti väittämän illokutionaarisen puheteon voima, mutta tämä ei ole ratkaiseva todiste siitä, että illokutionaarista aktia ei esitetä, koska lausumia voi hyvin muuttaa toisesta illokutionaarisesta aktista toiseen. Näin ollen Beardsleyn ehdotus siitä, että kun käytetään lausetta, joka ei täytä kaikkia, kyseiseen puhetekoon kuuluvia ehtoja, olisi kyseessä tämän aktin teeskennelty esittäminen, ei Currien mielestä pidä paikkaansa. Oletetaan, että puhuja, joka sanoo ”täällä on kuuma” tarkoittaakin, että ”avaa ikkuna”. Tällaista toimintaa ei kuvailta teeskentelyksi. Puhuja tarkoittaa lausumansa käskyksi ja uskoo, että konteksti ohjaa kuulijaa ymmärtämään puhujan aikomuksen. Sama tapahtuu fiktion kirjoittamisessa. Fiktion kirjoittaja uskoo, että yleisö on tietoinen siitä, että he ovat tekemisissä fiktiivisen teoksen kanssa ja olettaa, ettei yleisö ota indikatiivisia lausumia väittäminä. Näin ollen fiktion kirjoittaja ei teeskentele yhtään mitään. Hän kutsuu lukijan kuvittelemaan jotakin. (Currie 2004, 130; vrt. Ryan 1991, 23.)

Jos, niin kuin Currie on väittänyt, ajatellaan fiktiota viestinnän termien kautta, nähdään, että olettamuksella kirjailijan teeskentelystä ei ole merkitystä, kun pyritään selittämään, miten kommunikaatio fiktiossa muodostuu. Se, mitä vaaditaan, on lukijan ymmärrys siitä, millaisen asenteen väittämiä kohtaan kirjoittaja tahtoo lukijan omaksuvan. Fiktion tapauksessa tämä on kuvittelun asenne (the intended attitude is one of make-believe). Täten fiktion kirjoittaja ei pelkästään tahdo, että lukija kuvittelee tekstiä, vaan että hän tekee niin kirjoittajan aikomuksen tunnistamisen tuloksena. (Currie 2004, 130.) Kun palataan takaisin edellisessä luvussa pohtimaani fiktiivisen tekstin määritelmään, voisin muotoilla sitä yhä edelleen: *fiktiivinen teksti on sellainen, jossa kirjoittaja ohjaa lukijaa kuvittelemaan maailmoja, jotka voivat olla hyvin reaali maailman*

¹⁰ Currie (2004, 130) huomauttaa, että Beardsley ei erota näitä vaihtoehtoja toisistaan huolellisesti.

kaltaisia, mutta joissa tapahtuvia asioita ja lainalaisuuksia tulee verrata vain suhteessa tähän kuvitteelliseen maailmaan ja sen tapahtumiin ja lainalaisuuksiin eikä autenttiseen maailmaan.

3.4 Fiktiiviset totuudet

Edellä väitän, että fiktiota on tarkasteltava vain suhteessa sen omiin (mahdollisiin) maailmoihin ja lainalaisuuksiin. Samankaltainen lähestymistapa on olettaa, että fiktiiviset lauseet viittaavat fiktiiviseen kontekstiin ja muodotavat fiktiivisiä totuuksia. Tällaisten lauseiden fiktiivistä totuutta ei voida epäillä: ne ovat fiktiivisesti tosia yksinkertaisesti kirjailijan määräysvallan vuoksi. (Haapala 1990, 78.) Kirjailija määrittelee tietyn kontekstin, jonka puitteissa tietyt asiat ovat totta. Eri teoksissa määritellään uusi konteksti. Kaikkia fiktiivisiä totuuksia emme voi aina lopullisella varmuudella tietää. Lisäksi on seikkoja, jotka eivät yksinkertaisesti kuulu teoksen fiktiivisten totuuksien joukkoon. (Emt., 79.)

Kirjailija määrää tietyt fiktiiviset totuudet päteviksi tietyssä teoksessa ja monet seikat ovat sellaisia, että niiden pohtiminen ei ole asianmukaista eikä järkevää, koska kirjailija ei ole sisällyttänyt niitä teoksensa fiktiivisiin totuuksiin. Kuitenkaan ei ole ongelmatonta ratkaista sitä, onko jokin seikka luettavissa teoksen fiktiivisiin totuuksiin vai ei. Yleensä teoksen fiktiivisten totuuksien joukko on tarkemmin rajaamattomissa. Kirjailija ei voi spesifioida jokaista fiktiivistä totuutta jo ihan käytännöllisistä syistä. (Haapala 1990, 79.) Teoksen fiktiivisiin totuuksiin ilmeisesti kuitenkin sisältyy muitakin kuin ne, jotka kirjailija on eksplisiittisesti määrännyt. Sen perusteella, mitä lukija tietää reaalityodellisuudesta, voi hän generoida uusia, johonkin teokseen kuuluvia, fiktiivisiä totuuksia. (Emt., 80.)

Millaisia fiktiivisiä totuuksia löytyy tekstistä 3? Kun lähdetään liikkeelle kirjoittajan määrittelemästä kontekstista, voimme havaita, että tarinan tapahtumat sijoittuvat Suomeen, tarkemmin sanottuna Pohjanmaalle. Vaikka tapahtumapaikka, henkilöhahmot (lemmikit ja niiden omistajat) voisivat sinänsä olla myös todellisia, kirjoittajan luomassa kontekstissa on mahdollista se, että kissat osaavat ajatella ja jopa lukea kuin ihmiset. Näin ollen on fiktiivisesti totta, että kissoilla on inhimillisiä piirteitä, eikä meidän tule tätä epäillä tarinan kontekstissa. Kirjoittaja ottaa kuitenkin huomioon kissuuden eri tasot: hän olettaa, että on olemassa sekä tavallisia kissoja että inhimillisiä kissoja. Vaikka kirjoittaja ei sinänsä määrittele sitä, mitä hän tarkoittaa ”tavallisella

kissalla”, voimme kuitenkin sisällyttää fiktiivisiin totuuksiin myös sen, että tavalliset kissat ovat lemmikkieläimiä, joiden älylliseen kompetenssiin ei (tietääksemme) kuulu inhimillinen ajattelukyky ja lukutaito.

Vaikka fiktiiviset lauseet ovat vailla totuusarvoa, on niillä oltava kuitenkin jonkinlainen suhde todellisuuteen ihan jo siitäkin syystä, että lauseet ovat ymmärrettävissä. Muuten olisi vaarana päätyä Searlen maalaileman fiktiivisen diskurssin paradoksin keskelle. Arto Haapala lähestyy tätä ongelmaa jakamalla kirjallisessa fiktiossa esiintyvät lauseet kolmeen ryhmään, joita ovat seipitteelliset lauseet, puoliseipitteelliset lauseet ja ei-seipitteelliset lauseet. Seipitteelliset lauseet ovat vailla totuusarvoa, eikä totuuskysymys ole edes kovinkaan relevantti seipitteellisiä lauseita tarkastellessa. Haapala perustelee tämän sillä, että kirjallisen fiktion lauseet ovat perustavia ja totuuden probleema ei kuulu tähän yhteyteen. (Haapala 1984, 147.) Tämä on yksi ratkaisevista eroista, jotka erottavat fiktiiviset kertomukset ei-fiktiivisistä. Tekstissä 3 seipitteellinen lause voisi olla muun muassa ”Kaukana Pohjanmaalla pienen kaupungin laidalla oli hiljainen talo”. Meidän ei ole aiheellista käydä tarkistamassa, löytyykö jonkin pienen, pohjalaisen kaupungin laidalta hiljaista taloa. Tämä lause on täysin vailla totuusarvoa (ellei oteta huomioon sen fiktiivistä totuudellisuutta).

Puoliseipitteelliseksi lauseeksi luokittelisin esimerkiksi virkkeen ”Ruusu, joka oli kissan nimi (tai Sepoksi häntä kutsuttiin), oli valkoinen pieni kissa, mutta ei mikään tavallinen kissa, sillä hänellä oli erikoinen tupsu pääläella, ja tuo tupsu teki Ruususta, Kertusta ja monesta muusta kissasta viisaan”. Tässä esimerkissä kirjoittaja viittaa reaalityodellisuuteen puhumalla ”tavallisista kissoista”, mutta hän lisää vielä kissojen ominaisuuteen mahdollisuuden siitä, että tupsupäiset kissat olisivat erityisen viisaita, mikä taas voidaan tulkita epätodeksi, jos sitä verrataan reaalimaailmaan. Kuten esimerkeistä on mahdollista huomata, seipitteellisen ja ei-seipitteellisen lauseen raja on häilyvä, eikä tätä rajaa ole helppo vetää. Haapala (1984, 148) sanookin, että jos puoliseipitteellisiä lauseita verrattaisiin todellisuuden asiantiloihin, ne jouduttaisiin luultavasti katsomaan epätodeksi. Ei-seipitteelliset lauseet voidaan ymmärtää kirjallisen fiktion sisäiseen kokonaisuuteen kuuluvaksi, vaikka ne sanovat mitä ilmeisimmin toden proposition myös reaalisesta ihmisestä. (Haapala 1984, 148). Esimerkiksi ei-seipitteellisestä lauseesta voitaisiin valita edelliseen (seipitteelliseen) lauseeseen viittaava ”Ihan tavallinen, sellainen, jossa kuka tahansa meistäkin voisi asua.” Tässä kirjoittaja viittaa reaaliiseen ihmiseen, vaikkakin lause määrittää fiktion sisäiseen kokonaisuuteen kuuluvaa, seipitteellistä lausetta.

John Searlen mukaan fiktiivisten väittämien totuusarvo on aina sidoksissa fiktiiviseen kontekstiin, johon lause viittaa. Hän jakaa kielenkäytön ”vakavaan” ja fiktiiviseen diskurssiin: Vakavan diskurssin väitelauseet fiktiivisistä henkilöistä ovat epätosia, sillä niiden viittauskohteita ei ole olemassa, mutta fiktiivisen diskurssin väitelauseet hahmoista voivat olla tosia. (Searle 1975, 329.) Vakavassa diskurssissa en voi viitata tupsupäisiin, inhimillisesti ajatteleviin kissoihin, mutta fiktiiviseen kontekstiin suhteutettuna esimerkiksi väittämäni ”tupsupäiset kissat osaavat ajatella kuin ihmiset” on tosi. Jos kuitenkin väitän nähneeni eilen kadulla tupsupäisen kissan, joka osasi ajatella kuin ihmiset, olen irrottanut väittämäni fiktiivisestä kontekstistaan ja viittaankin todelliseen elämään. Tällainen tapaus, Searlen mukaan, ei voi olla tosi niin fiktiivisessä kuin vakavassakaan diskurssissa.

Cohnin mukaan fiktiivinen kertomus sulkee varsin selkeästi pois kaikki teoreettista, filosofista, selittävää tai kriittistä diskurssia tavallisesti määrittävät väittämät totuudesta (Cohn 2006, 22). Se myös sulkee pois puhtaasti kuvailevat lausumat ja tunneilmaisut, vaikka lajityypillisessä merkityksessä fiktio luonnollisesti sisällyttää itseensä kaikki tämänkin kaltaiset diskurssimuodot. Koska fiktiiviset teokset ovat tulvillaan kuvailevaa kieltä sekä maailmaa koskevia yleistyksiä, Cohn ehdottaa, että fiktion käsitettä käytettäisiin ainoastaan teksteistä, joissa kuvaileva tai selittävä kieli on alisteista kertovalle kielelle. Hän kuitenkin toteaa, että alisteisuus on usein tulkinnallinen, lukijasta riippuva seikka. (Emt., 23.)

4 Kerrontaa ja käsitteitä

Tämänhetkisessä keskustelussa on paljon pohdittu sitä, kohtaavatko lukion kirjallisuuden opetus ja ylioppilaskokeeseen kuuluva tekstitaidon koe toisensa.¹¹ Seuraavassa luvussa tarkastelen opiskelijoiden tekstejä kirjallisuustieteellisten ja erityisesti narratologisten käsitteiden kautta. Lukion opetussuunnitelman perusteiden keskeisissä sisällöissä on mainittu, että opiskelija oppii kerrontateknisiä keinoja, joiksi on määritelty esimerkiksi kertoja, näkökulma, aihe, henkilö, aika, miljö, teema, motiivi (LOPS 2003, 35). Pyrkimyksenäni on osoittaa, että opiskelijoilla on hallussaan taito soveltaa näitä käsitteitä. Oli tämä taito tiedostettua tai tiedostamatonta, koen sen tärkeäksi, sillä uskallan väittää, että kirjallisuustieteellisten käsitteiden tarkastelu omasta tekstistä ensinnäkin tukee käsitteiden oppimista ja toiseksi kehittää omaa kirjallista ilmaisua.

Samuli Häggin mukaan narratologian käsitteitä olisi syytä opettaa refleksiivisesti; käsitteet eivät näyttäytyisi ”kirjallisuustiedon” sirpaleina vaan apulaisina, jotka mukautuisivat kirjallisuuden analyysiin ja tulkintaan (Hägg 2011, 37). Opiskelijan on tärkeää oivaltaa, että kyseessä ei ole vain päälleliimattavia työkaluja, vaan olennaisia rakenteita, joista teksti muodostuu. Hägg lisää vielä, että kirjallisuudentutkimuksen käsitteitä ei pitäisi opettaa tarkkoina määritelminä vaan kirjallisuuden piirteisiin viittaavina summittaisina kielellisinä eleinä – yhteydessä *elävään* kirjallisuuteen (emt., 38; kursivointi oma). Liitupölyn harmaannuttamat klassikot voivat opiskelijalta tuntua kaikkea muuta kuin eläviltä ja niiden avulla kirjallisuustieteelliset käsitteet teljetään helposti norsunluutorniin. Kun opiskelijoita autetaan ymmärtämään, että heillä on jo kenties *huomaamattaan* taitoa käyttää kyseisiä käsitteitä, voidaan kirjallisuudenopetuksessa päästä uudelle tasolle. Hägg tahtoi yhdistää kognitiivista lähestymistapaa opetukseen siten että havainnoitaisiin, miten kirjallisuustieteelliset käsitteet ovat yhteydessä arkikielen ilmaisiin ja miten ne toisaalta eroavat niistä (emt., 42). Hän kuitenkin myöntää, että kognitiivinen näkökulma ei kuitenkaan voi toimia kirjallisuuden ominaisuuksien oikopolkuna:

Vaikka kirjallisuuden ymmärtämisen lähtökohtana on arkielämää koskeva tieto, on kirjallisuuden opettamisen suuri haaste ja riemu sen opettaminen, miten kaunokirjallisuus esteettisenä ilmiönä rakentuu arkiajattelun ja -kielen aineksista mutta kuitenkin osin niiden suhteen omalakisiksi. Siksi myös kirjallisuuden keinot ja niitä kuvaavat käsitteet ovat ratkaisevasti erilaisia, vaikka pohjautuvatkin lukijoidensa maailmaa koskevaan tietoon. (Emt., 43–44.)

¹¹ Ks. esim. Elina Kouki (2009) ja ÄOL:n vuosikirja 2011.

Mielestäni myös kirjallisuuden oppimisen suuri haaste ja riemu liittyvät siihen, että opiskelijat havaitsevat heillä jo olevan valmiina taitoa ja tietoa kirjallisuuden analyysiin ja opiskelun kautta heidän on mahdollista jalostaa tätä tietoa ja taitoa.

Opiskelijoiden käyttämässä oppikirjassa kirjallisuustieteelliset käsitteet on koottu viiden sivun mittaiseen luetteloon Kirjallisuudentutkimuksen terminologiaa -otsikon alle (Grünn ja muut 2007, 44–48), minkä jälkeen esitellään kymmenenkohtainen runoanalyysi malli ja narratologisesta käsitteistöstä koottu, yhdeksänkohtainen luettelo novellianalyysiä varten. Yksinkertaistetusti määriteltyjen käsitteiden ulkoa opettelu ja sen jälkeen niiden liimaaminen usein hyvinkin monitulkintaisiin kaunokirjallisiin teksteihin, ei liene paras tapa saada kirjallisuustieteellisiä käsitteitä osaksi lukio-opetusta. Seuraavissa luvuissa yritän hahmotella vaihtoehtoisia tapoja fokalisaation ja kerronnan käsitteiden tarkasteluun.

4.1 Fokalisointi

Ensiksi tarkastelen tekstiä 1 ja tekstiä 4 näkökulman kautta. Millaisesta näkökulmasta tekstit kerrotaan? Narratologiassa näkökulman tarkastelua on kutsuttu fokalisoinniksi, joka on Genetteltä tuttu käsite. Slomith Rimmon-Kenan määrittelee fokalisoinnin sellaiseksi välitystoiminnaksi, jossa teksti esittää tarinan jostain perspektiivistä (Rimmon-Kenan 1991, 92). Fokalisointi voi olla joko ulkoista tai sisäistä suhteessa tarinaan. Ulkoista fokalisointia Rimmon-Kenan kutsuu 'kertojafokalisoinniksi', vaikka hän toteaa, että ulkoista fokalisointia voi esiintyä myös ensimmäisen persoonan kertomuksissa, esimerkiksi silloin, kun kertojan ja henkilön ajallinen ja psykologinen etäisyys on pieni tai kun tarina välitetään mieluummin kertovan kuin kokevan minän havainnoimana. Sisäistä fokalisointia esitetään tapahtuman sisältä päin. Samalla tavalla kuin fokalisoija voi olla tarinan sisä- tai ulkopuolella, myös fokalisoitu voidaan nähdä sisältä tai ulkoa päin. (Emt., 96–97.) Tekstissä 4 nähdään fokalisoinnin aseman muutos heti alussa:

Tummiin pukeutunut henkilö kävelee mustaakin mustemmalla kadulla tuolla yön pimeydessä. Yksikään katulamppu ei pala, eikä yhdestäkään talosta paista kynttilän valoa yön loputtomaan pimeyteen. Tuo henkilö tuntee loputonta ahdistusta tuosta läpipääsemättömästä sumusta, joka vain odottaa seuraavaa autoaan uhriksi. Tuo henkilö ajattelee positiivisesti, että kyllä aurinko vielä paistaa, kyllä sade pian lakkaa ja sumu katoaa, mutta turhaan.

Kertomus alkaa ulkoisen fokalisoijan ulkoisilla huomioilla, mutta siirtyy kohta kuvaamaan fokalisoitujen tunteita ja ajatuksia, joten havainnot nähdään sisältä käsin. Kiinnostavaa on se, että tekstin 4 ensimmäinen kappale on ulkoisen fokalisoijan havaintoja, joissa näkökulma muuttuu ulkoisesta kuvauksesta sisäiseen kuvaukseen. Loput tarinasta tapahtuu kuitenkin sisäisen fokalisoinnin kautta.

Saraa pelottaa ehkä vielä enemmän valon puutteen vuoksi. Tavallisesti polun ympäröivät lenkkeilijöille suunnitellut pienimuotoiset katulamput, mutta tänä yönä valonpilkahdustakaan ei näy. Koiran jätöksille tarkoitettu laatikko tuoksahtaa voimakkaasti, kun Sara kävelee sen vieritse ja huomaa sen vasta kahta metriä ennen sumun ja pimeyden vaikutuksesta. Sara huokaa helpotuksesta nähdessään kyltin, jossa lukee: ”Puistopolku päättyy.”

Ne osiot, jotka ensisilmäykseltä vaikuttavat ulkoisen fokalisoijan havainnoilta, ovatkin itse asiassa henkilön omia ajatuksia ja aistihavaintoja. Hyvä esimerkki tästä on yllä olevan katkelman kolmas virke: ”Koiran jätöksille tarkoitettu laatikko tuoksahtaa voimakkaasti, kun Sara kävelee sen vieritse ja huomaa sen vasta kahta metriä ennen sumun ja pimeyden vaikutuksesta.” Jos fokalisointi olisi ulkoista, vaikuttaisi siltä, että sillä hetkellä, kun Sara kävelee laatikon ohi, se yhtäkkiä tuoksahtaa. Kuitenkin on luontevampaa ajatella, että kävellessään laatikon ohi Sara haistaa tuoksun, joka on laatikolle pysyvä ominaisuus. Kuten siis huomataan, fokalisoinnin tarkastelu vaikuttaa suuresti siihen, miten tarina ymmärretään ja millaisina tapahtumat esitetään.

Rimmon-Kenan jakaa fokalisoinnin havainnoinnin, psykologian ja ideologian alueisiin (Rimmon-Kenan 1991, 99–106). Kun opiskelijat alkavat tarkastella omia tekstejään fokalisaation kautta, opettaja voi ohjata heidät aluksi tarkastelemaan näkökulmaa arkitiedon kautta. Millaisia havaintoja tekstissä on ja mikä tärkeämpää, kuka niitä havaitsee? Havainnon aluetta säätelee kaksi peruskoordinaattia: tila ja aika. Tilallisin käsittein ilmaistuna fokalisoijan asema ilmenee lintuperspektiivin ja rajoittuneen havainnoijan välisenä vastakohtaisuutena. Lintuperpektiivissä fokalisoija sijaitsee havaintonsa kohteen yläpuolella ja tämä on klassinen kertojafokalisoijan sijainti, jonka tuloksena on panoraamanäkymä tai eri paikoissa tapahtuvien asioiden samanaikainen fokalisointi. (Emt., 99–100.)

Tekstissä 1 käytettävä fokalisoija on lintuperspektiivissä.

Molemmat puolet olivat vahvistautuneet Jakajan taistoon asettamalla armeijat valmiiksi. Pohjoisen armeija oli pienempi kuin etelän, mutta heidän johtajallaan sir Igorilla oli taikavoimia. Etelän armeija oli suurempi, kuin pohjoisen, mutta heidän johtajallaan Heragonilla ei ollut varsinaisia taikavoimia, mutta supervoimia kylläkin, sillä hän oli valtavan voimakas.

Molemmat armeijat olivat saapuneet muurille, eri muureille kylläkin, sillä etelän armeija oli etelän muurilla ja pohjoinen pohjoisen. Kun pohjoinen armeija saapui kymmenellä tuhannella miehellä miehellä muurille heidän johtajansa sir Igor aloitti taikomisen muurin taian poistamiseksi ja onnistuikin siinä. Tämän jälkeen armeijan sotilaat alkoivat tuhota muuria moukareilla, lekoilla ja katapulteilla. Pohjoisen armeija pääsikin muurista läpi ja pääsi sisälle Jakajaan.

Samaan aikaan etelän johtaja Heragon oli etelän muurilla seitsemänkymmentuhannen sotilaansa kanssa. Heragon asteli muurin luo ja aloitti sen tuhoamisen. Hän hakkasi muuria lekalla taikavoimat vastustivat hänen iskuja, mutta koska hänellä oli supervoimia hänen onnistui tuhota muuri ja niin etelän armeijakin pääsi Jakajan sisään.

Tässä esimerkissä kertojafokalisoi ja havaitsee eri paikoissa tapahtuvaa samanaikaista toimintaa, kun taas seuraavassa esimerkissä hän tarkkailee panoraamanäkymää:

Kun armeijat kohtasivat toisensa keskustassa syttyi suuri sota. Miehiä makasi kaatuneina maassa, verta oli kaikkialla ja sotavälineitä lojui kuolleiden miesten lähetyvillä.

Ulkoisen fokalisointi on yleensä ajasta riippumatonta, kun taas sisäinen fokalisointi on samanaikaista kuin fokalisoijan antama informaatio (Rimmon-Kenan 1991, 101). Kun verrataan tekstin 1 ja tekstin 4 fokalisoijan havaintojen aikaulottuvuuksia toisiinsa, huomataan, että tekstissä 1 kertoja on ajallisesti kertomuksen ulkopuolella ja hän tietää jo tarinan alkaessa, miten se tulee päättymään. Tekstissä 4 siinä vaiheessa, kun siirrytään ulkoisesta fokalisoinnista sisäiseen, lukijalle ei anneta mitään muuta informaatiota kuin se, mitä sisäinen fokalisoija sillä hetkellä näkee tai kokee. Koska Rimmon-Kenan erottaa toisistaan havainnoinnin ja psykologian alueet, on huomattava, että muistot eivät kuulu havainnoinnin vaan psykologian alueeseen.

Fokalisoinnin psykologisen alueen Rimmon-Kenan jakaa kognitiiviseen ja emotiiviseen komponenttiin. Kognitiivista aluetta määrittävät tieto, olettamus, muisti ja uskomus. Ulkoinen fokalisoija tietää periaatteessa kaiken esitetystä maailmasta. Sisäisen fokalisoijan tieto taas on rajallista. Emotiivisella alueella ulkoisen ja sisäisen vastakohta saa parikseen objektiivisen ja subjektiivisen fokalisoinnin. (Rimmon-Kenan 1991, 102–103.)

Puisto ei ole hirveän pitkä, mutta sitäkin pelottavampi. Polku on kapea ja puut tiiviisti toisissaan kiinni. Sara oli ollut miehensä kanssa kävelyllä muutama vuosi sitten tuolla polulla ja olisi voinut vanhoa miehelleen, että oli nähnyt hahmon liikkuvan puiden lomitse heitä kohti, mutta kun Sara oli kiljaissut, hahmo oli kadonnut. Saran aviomies ei ollut uskonut asiaa, koska oli luonteeltaan positiivinen ihminen ja ajatteli joka asian hyvältä kannalta eikä uskonut, että pienessä puistossa olisi liikkunut joku outo hämäämies. (Teksti 4)

Yllä olevassa katkelmassa on sekä kognitiivista että emotiivista fokalisointia: Kaksi ensimmäistä virkettä kuvaa puistoa, joka näyttäytyy päähenkilölle pelottavana ja ahdistavana. Puistoon liittyy muisto, joka kuvataan katkelmassa. Emotiivisesta fokalisoinnista ikään kuin päädytään kognitiiviseen fokalisointiin: tunteet herättävät muiston. Huomionarvoista on myös se, että tässä katkelmassa kognitiivisella fokalisoinnilla myös perustellaan emotiivista fokalisointia: puisto on pelottava, koska päähenkilö on joskus luullut näkevänsä siellä pelottavan hahmon.

Ideologian alueella opiskelijaa tulee ohjata tarkastelemaan, millaisia ideologioita näkökulmia tekstistä löytyy. Tällöin opiskelijat saattavat oivaltaa, että heidän itse kirjoittamansa tekstin ideologia eroaa heidän omasta maailmankatsomuksestaan tai että tekstistä saattaa löytyä useita erilaisia ideologioita painotuksia. Ideologian aluetta kutsutaan usein tekstin normiksi. Yksinkertaisissa tapauksissa nämä normit esitetään jonkin auktoriteetin (usein kertojafokalisoijan) näkökulmasta ja kaikki muut tekstissä ilmenevät ideologiat arvioidaan suhteessa tähän auktoriteettiin. Monimutkaisemmissa tapauksissa yksi auktoriteettina toimiva ulkoinen fokalisoija antaa tilaa muille ideologisille näkemyksille, jolloin kunkin ideologian pätevyys vaikuttaa kiistanalaiselta. Henkilöiden ideologinen kanta voi ilmetä tavassa, jolla hän toimii maailmassa, mutta henkilö voi esittää kantansa myös epäsuorasti. Myös kertojafokalisoijan normit voivat kätkeytyä tapaan, jolla hän muotoilee tarinansa, mutta ne voivat tulla ilmi eksplisiittisestikin. (Rimmon-Kenan 1991, 105–106.) Opiskelijaa voi ohjata ideologisen fokalisoinnin tarkasteluun siten, että opiskelija huomaa, että tekstissä esiintyvä ideologinen näkökulma ei välttämättä ole yhteneväinen opiskelijan omien ideologioiden kanssa.

Tekstissä 4 ideologioita, toimintaa normittavia tekijöitä voisi olla suru, kaipaus ja ahdistuneisuus sekä yleisemmällä tasolla negatiivinen suhtautuminen maailmaan. Tämä ilmenee niin ulkoisen fokalisoinnin kautta alun miljöön ja tunteiden kuvauksessa kuin sisäisessä fokalisoinnissa: pimeydestä koituva ahdistavuus, pelko ja negatiiviset tuntemukset yleensä määrittävät lähes kaikkea, mitä päähenkilö tekee, näkee tai kokee. Tämä tuodaan esiin myös negatiivisuuden kautta:

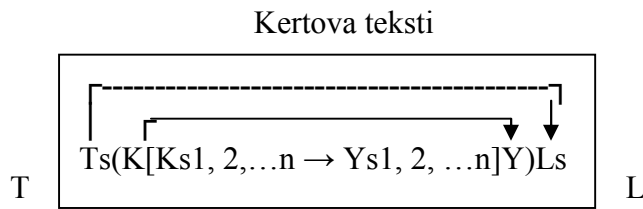
Päähenkilön mies kuvataan positiiviseksi ihmiseksi, jolloin hän ei nähnyt puistossa mitään pelottavaa. Päähenkilö kokee puiston pelottavaksi, jolloin voidaan ajatella, ettei hän ole kykeneväinen positiiviseen ajatteluun. Tällaista tulkintaa ohjaa myös kertomuksen alussa esitetty toteamus: ”Tuo henkilö ajattelee positiivisesti, että kyllä aurinko vielä paistaa, kyllä sade pian lakkaa ja sumu katoaa, mutta turhaan”. Kertomuksen nimi ”Pimeän piirittämä” antaa vaikutelman siitä, että joku on joutunut ahdistavaan tilaan, eikä löydä sieltä tietä ulos. Valo kuvataan tarinassa pilkahdukseksi toivosta: tähtien tuijottelu tuo päähenkilölle hyvät muistot mieleen ja sähkökatkoksen päättyminen on vihje siitä, että parempaa on luvassa. Pimeys kuvataan poikkeustilana: ”Tavallisesti polun ympäröivät lenkkeilijöille suunnitellut pienimuotoiset katulamput, mutta tänä yönä valonpilkahdustakaan ei näy.” Kuten nähdään, ideologia sävyttää fokalisointia. Rimmon-Kenan muistuttaa, että havainnon, psykologian ja ideologian alueilla voi olla kullakin oma fokalisoijansa, mutta ne voivat langeta myös yksiin (Rimmon-Kenan 1991, 106). Yllä olevan tarkastelun perusteella on helppo huomata, että tekstissä 4 nuo kaikki alueet yhtenevät. Ideologiset tekijät määrittävät niin psykologisia (muistot, pelko, ahdistuneet tunteet) kuin havaintoihin (huono näkyvyys, epämiellyttävä haju, kylmyys) liittyviä seikkoja.

4.2 Kerronnan tasot

4.2.1 Kerronnan hierarkkinen rakenne

Tässä luvussa kaivelen strukturalistisesta työkalupakista avukseni kerronnan vatupassin. Kertovan tekstin ajatellaan rakentuvan toisiinsa nähden hierarkkisessa ja symmetrisessä asemassa olevista agenteista (Alanko 2001, 217). Nämä agentit ilmenevät Tammen mukailemassa Boothin–Chatmanin mallissa, jonka mukaan fyysiset tekijä ja lukija jäävät analyysin ulkopuolelle. Narratologisessa tutkimuksessa onkin keskitytty sisäistekijän ja -lukijan, kertojan ja yleisön sekä sisäkkäisen kertojan ja sisäkkäisen yleisön suhteiden selvittämiseen. (Tammi 1992, 23–24.)

KUVIO 3. Boothin–Chatmanin malli (Tammi 1992, 23).



T = fyysinen tekijä

Ls = sisäislukija

Ts = sisäistekijä

Y = yleisö

K = kertoja

Ys = sisäkkäinen yleisö

Ks = sisäkkäinen kertoja

→ = kertoo jollekin

L = fyysinen lukija

--►= ”kommunikoi epäsuorasti” jollekin

Fyysisen tekijän, sisäistekijän ja kertojan erottaminen toisistaan ei ole aina yksinkertaista kirjallisuudentutkijoillekaan saati sitten lukio-opiskelijoille¹². Millainen on kerronnan hierarkkinen rakenne tekstissä 1? Vaikka minulla, fyysisellä lukijalla, on tietoa fyysisestä tekijästä, jätän sen nyt huomioimatta ja keskityn hierarkkinen rakenteen muihin osa-alueisiin. Kertojan ääni on vahvasti läsnä koko kertomuksen ajan. Yleisöä ei erikseen puhutella, mutta sitä ohjataan tietynlaiseen vastaanottamisen asemaan jo kertomuksen ensimmäisistä sanoista lähtien: ”Olipa kerran”, joka on siis suora lukuohje kertojalta yleisölle. Tekstissä 1 ei ole laisinkaan dialogia, eikä sisäkkäisiä kertojia tai yleisöjä ole erotettavissa. Oman tekstin kautta opiskelija voisi selkeämmin huomata sen eron, mikä on fyysisen tekijän ja kertojan välillä. Tekstissä 1 on selvää, että ilman kertojaa ei kukaan muu voisi tietää, mitä Jakajassa on tapahtunut: ei yleisö, ei fyysinen lukija, eikä varsinkaan fyysinen tekijä.

Kivijalassa kertojatyypit jaetaan minäkertojaan, objektiiviseen hänkertojaan ja eläytyvään hänkertojaan (Grünn ja muut 2007, 54–55). Jos käytetään tätä jaottelua, tekstissä 1 tapahtuu mielenkiintoinen kertojan aseman muutos objektiivisesta hänkertojasta eläytyvään. Pääasiassa kerronta tapahtuu objektiivisesta näkökulmasta, mutta viimeisessä kappaleessa kertoja sukeltaa henkilöiden ajatuksiin: ”Sotilaat alkoivat miettiä että kuuluuko heidän sotia ilman johtajaa ja miksi he ylipäätään sotivat”. Tämän jälkeen kertoja siirtyy taas ulkoiseen havainnointiin: sota loppuu ja kaikki on hyvin. Kertoja on siis rauhan kannattaja. Mutta hetkinen, kertoja puhuu rauhasta ja sodasta aivan yhtä neutraaliin sävyyn, ja sodan kuvailuun on käytetty huomattavasti enemmän tilaa.

¹² Ks. Elina Kouki 2009.

Rauhaa kuvaillaan ainoastaan seuraavalla tavalla: ”Armeijat tekivätkin rauhansopimuksen ja vetäytyivät Jakajasta. Jakajan muurit poistettiin ja naiset levittäytyivät koko Suomeen asumaan. Pohjoinen ja etelä eivät olleet enää vihamiehiä, vaan koko Suomesta tuli yhtenäinen paikka.” Miksi siis kertomuksesta välittyy sellainen tunnelma, että kertoja on rauhan puolella? Kenties siksi, että rauha kuvataan niin sanottuna ideaalitulana, joka mahdollistaa sen, että kaikilla on hyvä olla. Mutta kenen ideaalitulo tämä on? Rimmon-Kenan mielestä kerrontatilanteeseen tarvitaan vain neljä osapuolta: kirjailija, todellinen lukija, kertoja ja yleisö. (Rimmon-Kenan 1991, 113.) Mutta rauha Jakajassa on tuskin kirjailijan toive, hänhän ei ole milloinkaan ollut siellä, eikä tule sinne milloinkaan pääsemään. Tietenkin voin myös ajatella, että tämä rauhan ”ideaalitulo” on minun omaa tulkintaani. Jos kuitenkin väitän sen olevan tekstissä, missä se on?

Boothin-Chatmanin mallissa aktuaalisen tekijän ja kertojan välissä on sisäistekijä. Onko implisiittinen oletus siitä, että rauha on sotaa parempi ratkaisu, siis sisäistekijän tekosia? Tammen mielestä on välttämätöntä, että niin fyysinen tekijä ja lukija, sisäistekijä ja -lukija kuin kertoja ja yleisökin erotetaan toisistaan, sillä fiktiotekstiä luettaessa ei ajatella, että kertoja olisi tehnyt tämän tekstin. Koska tekstin fyysistä tekijää ei myöskään useimmiten tunneta, tällöin tekijän ominaisuudet voidaan päätellä vain tekstiin sisältyvien ominaisuuksien perusteella. (Tammi 1992, 116.) Sisäistekijä (käytetään myös ilmausta ”implisiittinen tekijä”) on abstraktio, joka tekstin piirteiden perusteella voidaan olettaa. Tietynlainen teksti edellyttää aina tietynlaisen tekijän, joka on erotettavissa tekstin fyysisestä tekijästä. (Emt., 24.) Rimmon-Kenan kritisoi Chatmanin näkemystä siitä, että jokaisessa tekstissä on sisäistekijä ja -lukija muttei välttämättä kertojaa ja yleisöä. Jos sisäistekijä on pelkkä konstruktio, eikä sillä ole ääntä, on loogisesti virheellistä sijoittaa sitä viestintätilanteen lähettäjän rooliin. Rimmon-Kenan ehdottaakin, että sisäistekijää olisi syytä tarkastella pikemmin implisiittisten normien valikoimana kuin puhujana tai äänenä. (Rimmon-Kenan 1991, 112.)

Tekstin 1 sisäistekijä siis voi olla oletettu tekijä (mutta ei todellinen tekijä). Hän on rakentanut sadun tai myytin muotoon opetuksen, jonka mukaan rauha voittaa sodan, paha saa palkkansa ja ahneella on viheliäinen loppu. Yhtä lailla nämä voidaan käsittää implisiittisiksi normeiksi kuin abstraktin tekijän tuotoksiksikin. Sillä ei liene merkitystä kertomuksen ymmärtämisen kannalta. Tärkeää on se, että sisäistekijää ei unohdeta. Sisäistekijä tarvitsee parikseen sisäislukijan, joka on myös abstrahoitavissa tekstistä: se on lukija, jonka oletetut taidot, tiedot ja uskomukset on ennalta otettu huomioon teoksen konstruktiossa. (Tammi 1992, 24.) Sisäistekijä tietää, että laittamalla kertojan suuhun fraasin ”olipa kerran”, sisäislukija osaa etsiä kertomuksesta satuun tai myyttiin

liittyviä moraalisia arvostelmia ja henkilöahmoja, joita ei todellisuudessa esiinny (minkä sisäislukija tietää myös). Sisäislukija eroaa yleisöstä siis sillä tavoin, että kun yleisö ottaa vastaan sen, mitä kertoja heille kertoo, sisäislukija pystyy näkemään esimerkiksi kertojan epäluotettavuuden tai muut implisiittiset (sisäistekijän) vihjaukset, mihin yleisö taas ei pysty. Jos verrataan kerronnan hierarkista rakennetta edellisessä luvussa käsittelemääni fokalisointiin, voidaan ajatella, että kertoja on se, joka välittää fokalisoinnin, mutta sisäistekijä on se, joka määrää, kuka tai mikä fokalisoii.

Dorrit Cohnin mielestä fiktion kyky kuvata henkilöahmoja on kaikkein selkein tapa, jolla fiktio eroaa tekstin ulkopuolisesta maailmasta. Varsinkin kolmannessa persoonassa kerrotun fiktion henkilöahmojen kuvaus poikkeaa ei-fiktiivisen tekstin kertojan käytöstä: fiktiivisessä tekstissä kertojan on mahdollista mennä henkilöahmojen päälle ja kuvata heidän tunteitaan ja ajatuksiaan, kun taas ei-fiktiivisessä tekstissä tällainen ei ole mahdollista. (Cohn 2006, 27.) ”Sotilaat alkoivat miettiä että kuuluuko heidän sotia ilman johtajaa ja miksi he ylipäätään sotivat.” (Teksti 1) on hyvä esimerkki juuri tällaisesta fiktion henkilöahmon kuvauksesta. Kertoja kuvaa henkilöahmojen ajatuksia ja tunteita, vaikkei voikaan niitä mitenkään tietää.¹³

Teksti 1 on kerronnalliselta rakenteeltaan melko yksinkertainen. Kolmannen persoonan kerronnassa on helpohko erottaa toisistaan niin aktuaalinen tekijä, sisäistekijä kuin kertojakin. Mutta miten on ensimmäisessä persoonassa tapahtuvan kerronnan laita? Sitä pohdin seuraavassa luvussa.

4.2.2 Ensimmäisen persoonan fiktio

Tekstissä 2 on minäkertoja. Kaikki tapahtumat ja kuvailut suodattuvat minäkertojan havaintojen lävitse. Hän ei tiedä, mitä muut ajattelevat, eikä hän tiedä, mitä tulee tapahtumaan. Dorrit Cohnin mielestä kuvitteellisen ”minän” diskurssissa ei ole välttämättä mitään fiktiivistä, kun taas kuvitteellisen ”hänen” tajunta on selkeästi fiktiivinen (Cohn 2006, 44). Historiallisia ja fiktiivisiä elämäntarinoita tutkineet teoreetikot (joista Cohn mainitsee muun muassa Käte Hamburgerin ja Philippe Lejeunen) ovat mieltäneet ensimmäisessä persoonassa kerrotun romaanin omaelämäkertaa

¹³ Jos fiktiivistä kertomusta vertaa esimerkiksi elämäkertoihin, huomataan, että elämäkertojen kertojat eivät voi kuvata henkilöiden ajatuksia ilman hyvin vahvoja perusteita ja todisteita ja pysytellä yhä edelleen luotettavana kertojana.

jäljitteleväksi fiktiiviseksi omaelämäkerraksi¹⁴ (Cohn 2006, 42). Ratkaisevaa on puhujan aseman tarkastelu: onko puhuja yhteneväinen tai epäyhteneväinen tekijän kanssa? Ainoa asia, joka erottaa kuvitteellisen minän ei-fiktiivisestä minästä, on kertojan erottaminen tekijästä. (Cohn 2006, 44.) Vastakkaisen näkemyksen Cohnille esittää John Searle, joka ei suostu erottelemaan kertojaa tekijästä, vaan hän väittää, että ensimmäisen persoonan kertomuksissa kirjoittaja usein teeskentelee olevansa joku toinen, joka tekee väittämiä (Searle 1975, 328).

Onko teksti 2 fiktiivinen, ja jos on, mikä tekee siitä sellaisen? Tarinan kertoja on ilmeisestikin lukiolainen, jolle on tapahtumassa jotakin jännittävää päivän aikana. Mitä luultavimmin kertoja on miespuolinen, sillä hän tietää, ettei naisia saa lyödä. Tekijästä tiedämme sen verran, että hän on ollut tarinaansa kirjoittaessaan lukion ensimmäisellä äidinkielen ja kirjallisuuden kurssilla. Cohnin mielestä fiktiivisen omaelämäkerran tekijä tekee lukijan kanssa ”fiktiivisen sopimuksen”, mutta hän myöntää, että tekijän ja kertojan välinen etäisyys ensimmäisen persoonan romaanissa ei ole pysyvä asiantila, vaan riippuu lukijan arviosta (2006, 44–46).

Näin ollen lukija voisi huoletta arvioida, että ”Perhosia vatsassa” on omaelämäkerrallinen kuvaus kirjoittajan aamusta ennen ensimmäistä koulupäivää uudessa lukiossa, eikä olisi kovinkaan helppoa löytää pätevää argumenttia kertomuksen fiktiivisyyden puolesta. Kuitenkin lähtökohtani on se, että kertomus on fiktiivinen, sillä fiktiivisen tekstin tuottaminen oli nimenomaan opiskelijoiden tarkoitus. Searlen mukaan se, identifioimmeko jonkin tekstin fiktioksi vai emme, riippuu kirjoittajan illokutionaarisista intentioista. Hänen mielestään ei ole olemassa tekstuaalista ominaisuutta, joka määrittelisi, onko jokin teksti fiktiota vai ei. Se, mikä tekee tekstistä fiktiivistä, on kirjoittajan illokutionaarinen näkökulma tekstiä kohtaan. (Searle 1975, 325.) Näin ollen, vaikei ”Perhosia vatsassa” sisältäisi yhtään ainutta tekstuaalisesti fiktiivistä piirrettä, Searlen mielestä se olisi täysin fiktiivinen, sillä kirjoittajan tarkoituksena on ollut kirjoittaa fiktiota. Jos Cohn hyväksyisi tämän käsityksen, voisi hän kenties luokitella tekstin 2 omaelämäkerraksi jäljitteleväksi fiktioksi.

Seuraavaksi yritän selventää sitä, mitä kertojalle tapahtuu suhteessa aktuaaliseen tekijään ja kertomuksen henkilöähahmoihin, kun siirrytään esimerkiksi omaelämäkerrasta jäljittelevään fiktiiviseen omaelämäkertaan. Fiktiivisen ja ei-fiktiivisen kerronnan erot ilmenevät osuvasti Gérard

¹⁴ Cohn tarkoittaa fiktiivisellä omaelämäkerralla romaania, jossa fiktiivinen kertoja kertoo elämästään. Näin hän haluaa välttää sen käsityksen, että fiktiivinen omaelämäkerta perustuisi tekijän elämään. (Cohn 2006, 212.)

Genetten (1993, 73) esittämien neljän mallin myötä, joiden mukaan tekijän, kertojan ja henkilöhahmon suhteet määräytyvät seuraavalla tavalla: Ensimmäisessä kuviossa tarkastellaan omaelämäkertaa. Siinä niin tekijä, kertoja kuin henkilöhahmokin voidaan käsittää samaksi henkilöksi.

$$\begin{array}{ccc} & \text{tekijä} & \\ = & & = \\ \text{kertoja} & = & \text{henkilöhahmo} \end{array}$$

Seuraava kuvio kuvaa historiallisen kertomuksen ja elämäkerran suhteita: tekijä on yhteneväinen kertojan kanssa, mutta henkilöhahmo on eri kuin kertoja tai tekijä.

$$\begin{array}{ccc} & \text{tekijä} & \\ = & & \neq \\ \text{kertoja} & \neq & \text{henkilöhahmo} \end{array}$$

Homodiegeettisessä (ensimmäisen persoonan kerronta) fiktiossa kertoja ja henkilö ovat yhtä, mutta tekijä ei ole yhteneväinen heidän kanssaan:

$$\begin{array}{ccc} & \text{tekijä} & \\ \neq & & \neq \\ \text{kertoja} & = & \text{henkilöhahmo} \end{array}$$

Heterodiegeettisessä (kolmannen persoonan kerronta) fiktiossa kaikki osat erotetaan toisistaan. Kertoja ei ole yhtenäinen tekijän tai henkilöiden kanssa, tekijä eroaa kertojasta ja henkilöahmosta, samoin kuin henkilöahmo kertojasta ja tekijästä.

$$\begin{array}{ccc} & \text{tekijä} & \\ \neq & & \neq \\ \text{kertoja} & \neq & \text{henkilöhahmo.} \end{array}$$

Ei-fiktiivisen tekstin lukija ymmärtää, että kertojalla on yhteys tekijään, mutta fiktiivisen tekstin kohdalla asia on toisin. Juuri fiktion alkuperän kaksiselitteisyyttä onkin pidetty fiktiivistä ja historiallista kertomusta erittelevänä tekijänä. Heterodiegeettisessä fiktiossa äänen kaksiselitteisyys

on luonnollista ja usein hyvinkin ilmeistä, mutta homodiegeettisessä fiktiossa asia ei ole näin yksinkertainen. (Cohn 2006, 148.) Onko homodiegeettisissä fiktiossa lainkaan tarvetta kertojan käsitteelle vai voidaanko tekijä ja kertoja samastaa? Searlen vastaus jälkimmäiseen kysymykseen olisi varmaankin myöntävä. Kun tarkastellaan yllä olevia Genetten malleja, on kuitenkin huomattava, että jos tekijä ja kertoja olisivat yhteneväiset, ei kyseessä olisi enää fiktio vaan historiallinen tai omaelämäkerrallinen kertomus. Fiktion vieraannuttava voima perustuu juurikin tekijän ja kertojan erottamiseen toisistaan, oli kyseessä sitten minkälainen kertojaratkaisu tahansa. Luvussa 3.3 totesin, että jos tekstiä 2 luettaisiin omaelämäkerrallisena, se ei olisi kovinkaan kiinnostava, mutta kun tekstiä luetaan fiktiivisenä, alan miettiä, miksi juuri tämä kertomus on tahdottu kertoa.

5 Fiktio esittämän maailman ja opiskelijoiden maailman suhde

Nünningin innoittamana kurkkaan strukturalistisen työkalupakin ulkopuolelle ja löydän kontekstin. Latinan kielen sana *contextus*, josta sana ”konteksti” juontuu, merkitsee ”yhdistämistä”. Tuo yhdistäminen voi eri käytöissä viitata tekstin sisäisiin suhteisiin, sen läheisiin naapureihin tai laajeta kattamaan koko maailman. (Keskinen 2001, 97.) Toisaalta se, että teksti voidaan periaatteessa sijoittaa rajattomaan määrään eri konteksteja, on johtanut siihen virhepäätelmään, ettei kontekstualisoinneilla olisi käytännössä rajoituksia (sama, 101). Kovalankin mielestä kontekstin käsite, jolle kontekstualismi perustuu, on hyvin epäanalyttinen, koska se niputtaa yhteen hyvin erilaisia ilmiöitä. Kuitenkin hän myös myöntää, että konteksti osoittaa tietynlaisen ilmiöiden välisen suhteen ja nimeää sen ytimekkäästi. (Kovala 1998, 90.)

Lyytikäisen mukaan kontekstuaalinen kirjallisuushistoria liittyy kulttuurintutkimukseen, jossa keskeisen huomion kohteena ovat sukupuoli, kansaa, identiteettiä ja muuta sellaista koskevat diskurssit ja niistä hahmottuvat modernin yhteiskunnan ja kulttuurin kuvat (Lyytikäinen 1998, 84–85). Kulttuurintutkimus yleisenä oppialana voi Lyytikäisen mielestä viedä tietynlaiseen reduktionismiin. Teksti kuin teksti voi toimia periaatteessa kulttuurintutkimuksen aineistona, mikä käytännössä on usein johtanut yksinkertaisimpien – kulttuurisia kliseitä helposti paljastavien – tekstien suosintaan. Tämä taas on vienyt kaunokirjallisten tekstien erityislaadun unohtamiseen. (Emt., 85.)

Kovalan mielestä kontekstualismin ongelmana on ollut se, että sen avulla on yhtäältä joko pyritty pelastamaan teksti palaamalla tekstuaalisiin teorioihin tai integroimalla merkityksen kontekstuaalisuus niihin ja toisaalta niin kutsuttu radikaali kontekstualismi on siirtänyt huomion tekstistä kontekstiin. Kovala väittää, että molemmat vaihtoehdot ovat huonoja: edellinen nojautuu vanhentuneisiin merkitysteorioihin, kun jälkimmäinen on taas ontologisesti pätevämpi teoria, mutta sen teksti- ja kirjallisuuskäsitys on ongelmallinen ja kirjallisuudentutkimukseen suoraan sovellettuna se johtaa sisäisiin ristiriitoihin. Kovalan mukaan on kuitenkin täysin mahdollista yhdistää kontekstualistinen merkitysteoria sekä niin kutsutut tekstikeskeiset lähestymistavat ja hän väittää, että kirjallisuudentutkimuksen kannalta olisikin tärkeää löytää luonteva reitti mainittujen kahden vastakkaisen kannan väliltä. (Kovala 1998, 89.) Tälle ajatukselle myös Nünningin soveltava kulttuurinen narratologia perustuu. Kuten aiemmin jo todettiin, Nünningin

mukaan kulttuurinen narratologia pyrkii ylittämään rajan tekstuaalisen formalismin ja historiallisen kontekstualismin välillä käyttämällä analyttistä työkalupakkiaan kontekstin huomioiviin tulkintoihin (Nünning 2004, 358).

Lyytikäinen korostaa, että kirjallisuushistoriallinen konteksti on rajaton ja kontekstualisoinnit ovat aina valikoinnin ja rajausten tuloksia (Lyytikäinen 1998, 87). Koska rajoja ei ole, lukijan ja tutkijan täytyy itse asettaa ne. Tutkimus on aina avaamista ja rajaamista ja molemmat perustuvat joihinkin ennakoasettamuksiin ja teoreettisiin, ideologisiin ja metodisiin lähtökohtiin. (Emt., 88.)

Seuraavaksi lähdän avaamaan opiskelijoiden kertomuksia kontekstuaalisesti kahdesta eri suunnasta. Yhtäältä tarkastelen opiskelijoiden kertomuksia dialogissa kulttuurisen ja yhteiskunnallisen elämän kanssa. Karkaman mukaan kirjallisuus on dialogisen prosessin elävä osa. Kaikki prosessiin osallistuvat muodostavat yhdessä kontekstin: konteksti on dialoginen prosessi, jossa kaunokirjallisen teoksen merkitys syntyy. Kukin aikakausi sijoittaa ihmiset erilaisiin, jatkuvasti muuttuviin suhteisiin toistensa kanssa. Jokainen yksilö joutuu refleктоimaan omaa asemaansa ja suhdettaan muihin yksilöihin ja koko uuteen tilanteeseen ja ilmaisee reflektion tulokset diskursseina. (Karkama 1998, 79.) Toisaalta tarkastelen tekstejä kognitiivis-kontekstuaalisesta näkökulmasta, ensiksi lukutaidon, sitten median vaikutuksen kautta.

5.1 Konteksti ja Diskurssit

Diskurssit eivät ole omalakisia, vaan ilmentävät aina jonkin subjektin muuttuvaa suhdetta maailmaan. Siksi kontekstuaalisessa tutkimuksessa voidaan puhua vain varauksin diskursiivisista yhteisöistä. Diskursiiviset yhteisöt ja niiden tuottamat diskurssit ovat mukana luomassa omaa kontekstiaan. Näin ajatellen kontekstilla voidaan ymmärtää diskurssiyhteisöjen ja diskurssien muodostamaa jatkuvassa liikkeessä olevaa dialogista ja dialektista, merkitykseltään sekä yhteiskunnallista, sosiaalista, kulttuurista ja semioottista prosessia. Diskurssien suhteet ovat niin monimutkaisia ja muuttuvia, ettei mitään lainalaisuutta voi todeta. (Karkama 1998, 80.) Kielen takana ovat diskursiiviset liikkeet ja yhteisöt sekä instituutiot. Niiden kautta kirjallisuuskin liittyy osaksi laajaa historiallista ja yhteiskunnallista prosessia. Jokainen kirjallinen teos on puheenvuoro kulttuurisessa dialogissa ja siksi kontekstin elävä osa. (Emt., 81.)

James P. Geeen mukaan puhuttaessa tai kirjoitettaessa sovitetaan se, mitä sanotaan siihen tilanteeseen tai kontekstiin, jossa kommunikointi tapahtuu, mutta samaan aikaan se, miten puhutaan tai kirjoitetaan, luo tätä tilannetta tai kontekstia (Gee 1999, 11). Toisin sanoen konteksti luo diskurssia, mutta myös diskurssi luo kontekstia. Geeen diskurssianalyysin peruslähtökohta on jako Diskurssiin ja diskurssiin. Diskurssi pienellä alkukirjaimella tarkoittaa kieltä, jota käytetään kussakin tilanteessa, kun taas Diskurssi isolla alkukirjaimella viittaa tämän kielen lisäksi myös muihin asioihin.¹⁵ Jokaisessa modernissa yhteiskunnassa on Geeen mielestä lukematon määrä erilaisia Diskursseja. (Emt., 17.)

Tunnistaminen on avain Diskursseihin, toteaa Gee:

If you put language, action, interaction, values, beliefs, symbols, objects, tools, and places together in such a way that others recognize you as a particular type of who (identity) engaged in a particular type of what (activity) here and now, then you have pulled off a Discourse (and thereby continued it through history, if only for a while longer). Whatever you have done must be similar enough to other performances to be recognizable. However, if it is different enough from what has gone before, but still recognizable, it can simultaneously change and transform Discourses. If it is not recognizable, then you're not 'in' the Discourse. (Gee 1999, 18.)

Diskursseja ovat niin sanat, tunteet, arvot, uskomukset, ihmiset ja teot kuin paikat, joissa sen tunnistaminen, kuka tekee ja mitä, on mahdollista. Tunnistaminen voi olla sekä tietoista että tiedostamatonta toimintaa. (Gee 1999, 19–20.) Gee muistuttaa, että Diskursseilla ei ole tiukkoja rajoja, koska ihmiset ovat aina läpi historian luoneet uusia Diskursseja, muokanneet vanhoja ja haastaneet Diskurssien rajoja. Gee vertaa Diskurssien tunnistamista karttaan, jossa jokainen Diskurssi on esitetty omana valtionaan kuitenkin sellaisten rajojen sisällä, joita voi halutessaan hieman siirtää tai muokata sitä mukaa, kun Diskurssien tunnistaminen tai omien näkemysten reflektointi tapahtuu. (Emt., 21–22.) Gee korostaa, että Diskurssit ovat niin sosiaalisia käytäntöjä kuin mentaalisia ja fyysisiä kokonaisuuksia (emt., 25).

Gee kytkee Diskurssit osaksi laajempaa historiallista kontekstia käyttämällä käsitettä “Keskustelu”. Keskustelu ei tarkoita ”vain sanoja”, vaan siihen sisältyvät myös Diskurssit. Gee kehottaakin tarkastelemaan Keskusteluja Diskurssien välisinä (historiallisina) keskusteluina, ei pelkästään

¹⁵ “ ‘Big D’ Discourses are always language plus ‘other stuff.’ ” (Gee 1999, 17.) Kursivointi oma. Tällaisia asioita Gee mainitsee “ ‘mind stuff’ and ‘emotional stuff’ and ‘world stuff’ and ‘interactional stuff’ and non-language symbol systems (emt., 38).

ihmisten välisinä keskusteluina. Keskusteluihin sisältyy ihmisten ja kielen lisäksi ainakin kolme ei-sanallista seikkaa: 1) puolen valitseminen, 2) arvot ja ajattelutavat ja 3) ei-sanallisten osallistujien (kuten instituutiot, yhteiskunta) symboliset arvot. (Gee 1999 34–35).

Millaista Keskustelua on luettavissa tekstistä 3? Ensinnäkin on mainittava, että kertomus on kirjoitettu osana koulutehtävää, jolloin koulukirjoittamisen luonne ja kouluinstituution merkitys on otettava huomioon. Palaan tähän kuitenkin myöhemmin ja tarkastelen nyt niitä arvoja ja asenteita, joita itse tekstistä on luettavissa. Tekstistä 3 nousee esiin ainakin kolme erilaista Diskurssia, jotka limittyvät kertomuksessa toisiinsa:

1. Fiktiossa kissat ajattelevat kuin ihmiset. ”He pystyivät ajattelemaan kuin ihmiset.”
2. Kissa haluaa kostaa ihmisille halventavan kohtelun ja nousta ihmisiä vastaan. ” ’Siitä päivästä lähtien minua on kutsuttu tuolla halventavalla nimellä’, Ruusu ajatteli tuhtuneena: ’Jonain päivänä maksan kyllä moninverroin takaisin.’ ” ja ”voimme vihdoon nousta kapinaan ihmisiä vastaan”
3. Lukutaito on avain tietoon. ”Nyt meillä on taikamerkit hallussamme, voimme vihdoon nousta kapinaan ihmisiä vastaan.”

Ensimmäiseen Diskurssiin sisältyy kolme olettamusta: 1) se, että kissat pystyvät ajattelemaan kuin ihmiset, on epätavallista, 2) fiktiivisessä kertomuksessa on mahdollista, että kissat pystyvät ajattelemaan kuin ihmiset ja 3) eläimet ja ihmiset erottaa toisistaan ihmisten kyky ajatella. Toiseen Diskurssiin sisältyy implisiittisesti olettamus ihmisten ja eläinten välisestä epätasa-arvosta ja siitä, että ihmiset hallitsevat eläimiä.

Kolmannessa Diskurssissa on kyse länsimaisista, yhteiskunnallisista arvoista. Lukutaito on väylä aktiiviseen kansalaisuuteen. Omia oikeuksiaan voi puolustaa vain, jos osaa lukea ja kirjoittaa. Tässä fiktiivisessä kertomuksessa eläimet näkevät kirjaimet merkkeinä, joilla ihminen voi tehdä eläimille yliluonnolliselta tuntuvia asioita, taikoja. Näin ollen yli-luonnollinen vastaan luonnollinen -asetelma kääntyy ikään kuin ympäri. Jos kaivelen Nünningin innoittamana strukturalistista työkalupakkia, voitaisiin ajatella, että kun kissa on kertojana ja hänen yleisönään ovat muut kissat, ihmisten toiminta tuntuu yliluonnolliselta. Tämä olettamus on ristiriidassa siihen, mitä tarinan kertoja toteaa kertomuksen alussa:

Ruus, joka oli kissan nimi (tai Sepoksi häntä kutsuttiin), oli valkoinen pieni kissa, mutta *ei mikään tavallinen kissa*, sillä hänellä oli *erikoinen tupsu* pääläella, ja tuo tupsu teki Ruususta, Kertusta ja monesta muusta kissasta viisaan. *He pystyivät ajattelemaan kuin ihmiset.* (Kursivointi oma.)

Tarinan kertojan mukaan siis kissa, jolla on erikoinen tupsu ja joka pystyy ajattelemaan kuin ihmiset, on epätavallinen – yliluonnollinen. Tämän kautta voidaan olettaa, että tarinan kertoja, niin kaikkietävä kuin onkaan, on kuitenkin ihminen: hän tarkastelee eläimiä ihmisen näkökulmasta ja suuntaa kertomuksensa fiktiiviselle yleisölle, joka koostuu ihmisistä. Tästä ristiriidasta lienee pääteltävissä ironiaa, jonka mukaan se, mikä näyttää epätavalliselta meille, on tavallista muille ja päinvastoin. Onko tämä ironia sisäistekijän¹⁶ ansiota vai onko kyseessä vain yksi Diskurssi tai osa Diskursseja? Olennainen ero näissä kahdessa eri lähestymistavassa on se, että sisäistekijä on aina erotettava fyysisestä tekijästä (ks. Tammi 1992, 24), kun taas Geen Diskursseissa on tärkeää se, kuka lausuu ja tämä lausuja on yhtä kuin todellinen tekijä. Diskurssianalyysissa maailmankuvat, arvot ja asenteet eivät ole ainoastaan tekijästä riippuvaisia, vaan huomioon on otettava myös ympäröivä, aktuaalinen konteksti ja lukijan tai kuulijan kyky tunnistaa Diskurssissa vaikuttavat asiat (stuff). Toisin sanoen narratologisen analyysin mukaan arvot ja asenteet ovat tekstistä lähtöisin ja ilmenevät tekstistä abstrahoitavan sisäistekijän kautta, kun taas diskurssianalyysissä arvot ja asenteet ovat ne, jotka osaltaan muodostavat tekstin ja vaikuttavat siihen ulkopuolelta.

Kun lähden tarkastelemaan Diskursseja suhteessa Keskusteluun, otan avukseni semioottisen neliön. Se perustuu Pariisin koulukunnan semiootikkojen ajatukselle siitä, että merkitsevät rakenteet perustuvat ensisijaisesti käsitteellisten elementtien keskinäisiin *suhteisiin*. Merkitsevät rakenteet jäsenyvät kolmeen hierarkkiseen tasoon: syvä-, temaattinen ja diskursiivinen taso. (Veivo ja Huttunen 1999, 71–72.) Oletus merkityksen tasoista on tärkeä, sillä Pariisin koulukunnan semiootikot katsoivat, että syvätason vastakohtat määrittävät temaattisen ja diskursiivisen tason rakenteita. Tasojen välille oletetaan vastaavuussuhteita. Vastakohtat eivät ole satunnaisia, vaan ne muodostavat yhdessä loogisen kokonaisuuden. Syvätason rakenne tuottaa eli generoi tekstin merkitysrakenteen keskeiset seikat. Tekstin merkityksen rakennetta voidaan ajatella prosessina, generatiivisena kulkuna, joka lähtee syvätason perustavanlaatuisesta käsitteellisestä vastakohtasta ja päättyy diskursiivisen tason konkreettisiin piirteisiin. (Emt., 73.)

¹⁶ Ks. luku 4.2

Asetan nyt Diskursseista valitsemani käsitteet semioottiseen neliöön. Olen muodostanut käsitteistä vastakohtapareja, jotka ovat fiktio vastaan todellisuus, inhimilliset kissat vastaan tavalliset kissat ja ihminen vastaan eläin.

KUVIO 4. Semioottinen neliö, jossa syvätason merkitykset on lihavoitu, temaattisen tason alleviivattu ja diskursiivisen tason kursivoitu.

ei-eläin

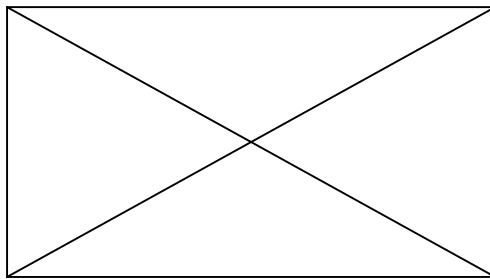
fiktio

inhimilliset kissat

ihminen

todellisuus

tavalliset kissat



ei-ihminen

ei-todellisuus

epätavalliset kissat

eläin

ei-fiktio

ei-inhimilliset kissat

Kun suhteutan semioottista neliötä ja Diskurssien merkityksen rakennetta Keskusteluun, voidaan ajatella, että Keskusteluun osallistuvien ei-sanallisten osallistujien arvot näkyvät syvätasolla, keskustelijan ajattelutavat temaattisella tasolla ja valittu puoli diskursiivisella tasolla. Syvätasolla on siis nähtävissä perustavanlaatuinen vastakkainasettelu ihmisen ja eläimen tai ihmisen ja luonnon välillä. Temaattisella tasolla tässä tapauksessa näkyy kirjoittajan valinnat sen mukaan, minkä hän uskoo todeksi ja minkä fiktioksi, mutta yhtä hyvin tämä jako voisi olla myös vastakkainasettelu luonnollisen ja yliluonnollisen välillä. Diskursiivisella tasolla on itse tarina inhimillisistä kissoista, jotka osaavat ajatella kuin ihmiset. Kertomuksessa on nähtävissä liikettä molempien puolien, sekä kissojen että ihmisten, välillä, kuten kertojan näkökulman tarkastelu yllä osoitti. Pääpaino kertomuksessa on kuitenkin siinä asenteessa, että inhimilliset kissat ovat fiktiivisiä ja käyttäytyvät vastoin sitä, miten eläimen tulisi käyttäytyä. Kuten semioottisesta neliöstä on nähtävissä, olen koonnut alkuperäisistä Diskursseista neljä uutta Diskurssia, jotka kaikki ovat suhteessa toisiinsa Keskustelussa. Tästä Keskustelusta muodostuu samalla uusi Diskurssi, joka alkaa keskustella sekä tämän tutkimukseni muiden Diskurssien, kuten opiskelijoiden kertomusten, käyttämieni teorioiden ja tulkintojeni että kirjallisuudentutkimuksellisen kontekstin kanssa.

5.2 Lukutaito

Seuraavaksi tarkastelen kertomusten konteksteja kognitiivisesta näkökulmasta. Hannele Dufvan mukaan kielen kognitiivisen tutkimuksen kohteena tulisi olla ennen kaikkea *ihminen, joka elää omassa kielessään, kulttuurissaan ja kontekstissaan ruumiillisena, elävänä ja kokevana oliona* (Dufva 2000, 24, kursivointi Dufvan). Kajanneksen mukaan kirjallisuus nähdään kognitiivisen tutkimusotteen piirissä ilmentymäksi ihmisen kyvystä tavoitella ja saada tietoa todellisuuden eri puolista (Kajanne 2000, 53.) Kognitiivisessa tutkimuksessa korostetaan kirjoittamisen ja lukemisen periaatteellista samankaltaisuutta (emt. 67). Tämä on lähtökohtana myös laajassa tekstikäsitelystä ja omassa suhtautumisessani lukutaidon käsitteeseen: hyvään lukutaitoon siis kuuluvat yhtä lailla hyvät lukemisen kuin kirjoittamisenkin (tai muut tekstin tuottamisen) taidot. Sekä kirjoittaminen että lukeminen ovat subjektiivisia yksilön toimintoja, mutta yhteisön ja kulttuurin piirissä syntyneet konventiot ohjaavat asioiden jäsentämistä ja tulkittamista (Kajanne 2000, 67). Tarkastelen siis sitä, millaista lukutaitoa opiskelijoiden kertomuksissa on havaittavissa ja millaisia konventioita ja konteksteja tätä kautta on löydettävissä.

Kupiainen ja Sintonen pohtivat, että itse käsite *lukutaito* on kokenut inflaation: nykyään puhutaan hyvinkin monenlaisista lukutaidoista, kuten kulttuurisesta, teknologisesta, globaalista ja visuaalisesta lukutaidosta sekä tietokone-, informaatio-, verkko- ja medialukutaidosta. Kupiaisen ja Sintosen mielestä tämä inflaatio johtuu pitkälti siitä, että tekstin käsite itsessään on laajentunut. 2000-luvun tietoyhteiskunta siis vaatii uudenlaisia lukutaidon tapoja. (Kupiainen ja Sintonen 2009, 39.) Valitsen tarkasteluni kohteeksi kaksi erilaista lukutaidon tapaa: institutionaalisen lukutaidon ja medialukutaidon. Ensimmäisen valitsen siksi, että opiskelijoiden tekstin kirjoittamistilanne liittyy selkeästi kouluinstituutioon ja jälkimmäisen siksi, että 2000-luvun tietoyhteiskuntaa voi hyvällä syyllä kutsua mediakulttuurin värittämäksi ja tämä mediakulttuuri värittää paljolti myös 2000-luvun tietoyhteiskunnassa elävien henkilöiden maailmankuvaa.

Kupiaisen ja Sintosen mukaan lukutaidot liittyvät erilaisiin alueisiin ja nämä alueet rajoittuvat tiettyyn paikkaan. He mainitsevat, että hyvin vahvat alue- ja paikkasidokset tuottavat tietynlaisia lukutaitoja, joita kutsutaan institutionaalisiksi lukutaidoiksi. Näillä tarkoitetaan Hamiltonin (2006) mukaan sellaisia lukutaitoja, joita opetetaan ja tarvitaan insituutioissa ja niiden tavoitteet on asetettu instituutioiden lähtökohdista. Instituutioiden alueilla opituissa ja niiden osoittamissa paikoissa

käytettävissä institutionaalisissa lukutaidoissa on siis standardisoituja vaatimuksia. (Kupiainen ja Sintonen 2009, 47.) Kupiainen ja Sintonen mukaan ”lukutaidollisesti pätevä koululainen tuntee kouluinstituution edellyttämät luku- ja kirjoituskäytännöt” (emt., 49). Tämä tulee ilmi hyvin vahvasti myös opiskelijoiden kirjoittamista tarinoista niin sisällön kuin muodonkin kautta. Tekstien käyttötilanne oli oppitunti. Ne kirjoitettiin äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla. Vaikka muotoa ei ollut rajattu, jokainen teksti kirjoitettiin konseptille tietyssä koulukirjoittamiseen liittyvässä muodossa (marginaalit, otsikon asettelu, nimi oikeassa yläkulmassa). Konkreettisenä paikkana oli luokka, tosin tekstiä sai jatkaa kotona, jos niin tahtoi. Nämä olosuhteet rajasivat niin kertomusten sisältöä kuin pituuttakin. Yhteistä kaikille tarinoille oli sekä lyhyys (18 kertomusta kahdestakymmenestä mahtui yhdelle konseptille) ja se, ettei kertomuksissa juurikaan ollut niin sanotusti koulukirjoittamiseen sopimattomia sisältöjä, kuten päihteitä tai seksiä. Vaikuttaa jopa siltä, että koulussa tapahtuva institutionaalisen kirjoittamisen tapa ohittaa itseilmaisun ja niin sanotun luovan kirjoittamisen mahdollisuudet.

Medialukutaidon määritelmä ei ole kovinkaan yksiselitteinen. The Office of Communications (Ofcom) -viestintäviraston mukaan medialukutaito on kyky saavuttaa, ymmärtää ja luoda informaatiota erilaisissa konteksteissa. (Kupiainen ja Sintonen 2009, 92.) Yhteistä kuitenkin kaikille medialukutaidon määritelmille on se, että lukutaidon ajatellaan myös vahvistavan yksilöä. Tällöin puhutaan valtautumisesta tai voimaantumisesta (empowerment), jossa keskeistä on yleensä yksilöstä itsestään lähtevä sisäinen voimantunne ja toimintakyvyn vahvistuminen. (Emt., 95.) Kupiainen ja Sintonen (2009, 96) korostavat myös, että 2000-luvun medialukutaito on perinteisen lukutaidon lisäksi ennen kaikkea sosiaalisia taitoja ja osallisuuden kulttuurin taitoja.

Medialukutaidossa teksti käsitetään laajan tekstikäsitteen mukaisesti, jolloin keskeiseksi nousee merkityksen käsite. Varsinainen teksti syntyy tuottajan ja lukijan kohdatessa ja asettuessa merkityksen vaihtoon, ”merkin tekemiseen”, joka on lukutaitoa. (Kupiainen ja Sintonen 2009, 96 – 97.) Kress ja van Leeuwen (1996) nostavat esiin uudelleen esittämisen prosessin, jossa merkin tekijä tuottaa kulttuuristen, sosiaalisten ja kognitiivisten ehtojen rajaaman ja mahdollistaman representaation. Se ei ole koskaan ”täydellinen” analogia, vaan rakentuu valintojen kautta. Nämä valinnat ovat riippuvaisia esimerkiksi kognitiivisesta kehityksestä ja kulttuurisista varannoista. (Kupiainen ja Sintonen 2009, 98.) Tässä ajatuksessa fiktion ja medialukutaidon teoriat viimeistään kohtaavat. Myös fiktio (monien teorioiden mukaan) ajatellaan representaatioksi maailmasta, jossa ei välttämättä päde kaikki lainalaisuudet, vaan tietyt konventiot ja käytännöt rajaavat sen, millainen representaatiosta tulee. Esimerkiksi tekstissä 1 peikot taistelevat siitä, missä Suomen rajojen tulisi

olla. Tarina ei ole tokikaan historiallisesti tarkka representaatio Suomen valtion muodostumisesta. Kuitenkin kulttuuriset varannot näkyvät tekstissä siten, että itsenäisyys muodostuu sisällissodan loputtua, kun kaksi vastakkaista, vallanhimoista johtajaa on kuollut. Kertomus voitaisiin näin ollen tulkita symboliseksi representaatioksi Suomen historian vaiheista, ensin Ruotsin ja Venäjän vallan alla olemisesta ja sitten itsenäistymisestä ja kansalaissodasta. Kognitiiviset tiedot fantasian kirjoittamisen konventioista ja perinteisistä henkilöhahmoista (peikkoja ja yliluonnollisia olentoja) välittyvät myös tekstistä.

Kressin ja van Leeuwenin mukaan lukeminen on merkityssysteemin hallintaa ja resurssien käyttöä. Merkkien lukija tarkastelee tekstejä merkityspotentiaaleina ja lukutaito edellyttää, että lukija ymmärtää näitä potentiaaleja ja pystyy käyttämään niitä. (Kupiainen ja Sintonen 2009, 98.) Kun pidättäydyn tarkastelemasta omaa lukutaitoani ja keskityn edelleen opiskelijoiden teksteihin, on huomattava, että tekstin 1 kirjoittaja on selkeästi ymmärtänyt ja käyttänyt kulttuurissamme vallitsevia merkityspotentiaaleja. Tässä vaiheessa on myös huomautettava, että kyseessä oleva tarina on kirjoitettu syksyllä vain kuukausi ennen Suomen 90-vuotisitsenäisyyspäivää, jolloin Suomen syntyvaiheet olivat paljon esillä mediassa¹⁷.

Mediatuotannossa tunnetaan yleisöt, joita yritetään houkutella tiettyjen mediatekstien ääreen. Medialukutaitoinen henkilö pystyy hahmottamaan mediatekstien yleisöjä ja median käytön tarpeita. (Kupiainen & Sintonen 2009, 106.) Yleisön¹⁸ hahmottaminen olikin tekijä, joka ohjasi opiskelijoiden tekstien sisältöjä suuresti. Lähes kaikista teksteistä oli huomattavissa se, että opettaja (ja kenties muut opiskelijat luokkatilanteessa) oli tarinoiden pääasiallinen yleisö. Sisällöt olivat melko konventionaalisia, eivätkä sisältäneet epäasiallista ainesta. En suinkaan tarkoita tällä sitä, että ”epäasiallinen” aines olisi toivottavaa, mutta opettaja-oppilas-asetelmalla ja koulumiljööllä lienee kuitenkin osansa siinä, että teksteistä puuttui lähes tyystin niin kutsuttu haitallinen aines (ks. <http://www.vet.fi/yleista.php>), esimerkiksi seksiin tai päihteisiin liittyvät sisällöt, paria perusteltua poikkeusta lukuun ottamatta. Väkivaltaisia sisältöjä löytyy kuitenkin yllättävän monesta tarinasta. Onko tästä aistittavissa sellainen ilmapiiri, että väkivalta on yleisesti hyväksyttävää, eikä ansaitse tabun leimaa kouluinstituutiosta?

W. James Potterin (2001) mukaan ”[m]edialukutaito on perspektiivi, jota käytämme aktiivisesti kun olemme alttiina medialle tulkitaksemme vastaanotettavia viestejä. Perspektiivi rakentuu

¹⁷ Ks. esim. <http://www.hs.fi/juttusarja/suomi90v> tark. 20.2.2011.

¹⁸ Tässä tarkoitan autenttista yleisöä, en narratologista fiktiivistä yleisöä.

tietorakenteista. Rakentaaksemme tietorakenteita tarvitsemme työkaluja ja raakamateriaalia. Työkalut ovat taitomme. Raakamateriaali on mediasta ja todellisuudesta saatu informaatio.” Kupiaisen ja Sintosen mukaan Potterin medialukutaitomallissa (ks. taulukko 4) korostuvat kognitiiviset informaation prosessoinnin taidot, jotka kehittyvät jo lapsuudessa. (Kupiainen ja Sintonen 2009, 108- 109.)

TAULUKKO 4. Medialukutaidon seitsemän taitoa Potterin (2004) mukaan (sit. Kupiainen ja Sintonen 2009, 111).

Taito	Tehtävä
Analyysi	Jakaa viesti merkityksellisiin elementteihin.
Arviointi	Arvioida elementtejä. Arvottaminen tehdään vertaamalla elementtejä toisiinsa jonkin kriteerin nojalla.
Ryhmittely	Määrittää, mitkä elementit ovat jollakin tavalla samanlaisia ja mitkä erilaisia.
Induktio	Päätellä kaava elementtien perusteella ja yleistää kaava vastaaviin elementteihin.
Deduktio	Käyttää yleisiä periaatteita yksittäisten elementtien selittämiseen.
Synteesi	Koota elementit uudelleen rakenteeseen.
Abstrahointi	Luoda lyhyt, selvä ja täsmällinen kuvaus, jolla esitetään tai korvataan laajempi teksti tai mediaesitys.

Kun tarkastellaan näitä taitoja opiskelijoiden teksteissä, lienee aiheellista huomioida, että suurin osa näistä taidoista on olemassa ja käytettävissä tiedostamatta. On myös otettava huomioon se, että tekstiä ei voi tuottaa tyhjiössä ja opiskelijoilla oli materiaalipankkinaan heidän koko mielikuvituksensa, kokemuksensa ja tietonsa. Kuitenkin on selvää, että esimerkiksi fantasiatarinan kirjoittamisessa ovat kaikki taulukossa mainituista taidoista käytössä. Tekstissä 1, jossa peikot taistelevat kuvitteellisessa Suomessa, on otettu elementtejä niin Suomen historiasta (sodat, itsenäistyminen), fantasian genrestä (peikot, yliluonnollisuus) ja fiktion kirjoittamisen konventioista (”olipa kerran”). Näitä elementtejä opiskelija on ryhmitellyt muodostaakseen oman kertomuksensa juonen. Opiskelija on tuntenut tarinan kerronnan kaavan ja muodostanut valitsemistaan elementeistä juonellisen kertomuksen ja toisaalta myös perustellut valitsemiensa elementtien oleellisuutta fiktion ja erityisesti fantasian lajityypin myötä. Hän on koonnut valitsemistaan elementeistä ja yhteisesti vallitsevista konventioista oman synteesinsä ja muodostanut niistä uuden kertomuksen.

Kupiainen ja Sintonen nostavat esiin myös Potterin korostamat sisällön kaavan, kokonaiskuvan ja sisällön arvot. Erilaisten tekstityyppien rakenteiden ja tarinan kerronnan kaavojen tunnistaminen auttavat seuraamaan tarinaa ja itse tuottamaan tekstejä. Kokonaiskuvalla tarkoitetaan käsitystä laajasta mediasisällöstä ja se edellyttää induktiivisia taitoja. (Kupiainen ja Sintonen 2009, 114.) On myös muistettava, että mediaesitykset sisältävät aina ideologioita, ennakkoluuloja, asenteellisuuksia ja viittauksia, joten ne eivät ole koskaan arvoneutraaleja (emt. 115). Tekstissä 5 tupakoivan henkilön toimintaa kommentoidaan ”kukaan ei ole täydellinen” -fraasilla ja naureskellaan erään tytön hupakkomaisuudelle, koska haki nallen mukaansa luokkaretkelle. Tekstissä 1 ruotsalaiset menninkäiset olivat langettaneet Suomen ylle pahoja taikoja, joita ilkeä johtaja nimeltään Igor yritti murtaa saadakseen Suomen omakseen. Lopulta Igor räjähtää taivaan tuuliin ja Suomi jää suomalaisille.

Median vaikuttavuuden tutkiminen on ongelmallista. Kysymystä median vaikutuksista voidaan lähestyä hahmottamalla esimerkiksi suoria ja epäsuoria vaikutuksia, lyhyt- ja pitkäkestoisia vaikutuksia sekä tarkoitettuja ja tarkoittamattomia vaikutuksia (Kupiainen ja Sintonen 2009, 119). Vaikutuksissa voidaan erottaa myös tunteisiin liittyvät ja tietoon liittyvät vaikutukset. Puhetta on ollut niin käyttäytymisvaikutuksista, ideologisista vaikutuksista ja asennevaikutuksista kuin fyysisistä, fysiologisista ja neurologisistakin vaikutuksista. (Emt., 120.) Näin ollen lienee selvää, että media vaikuttaa. Miten ja milloin, ovat kysymyksiä, jotka tekevät tutkimuksesta ongelmallista. Kupiainen ja Sintonen (2009, 125) mielestä media iskostaa malleja maailman näkemisen tavalle, ja fiktion luomisessa on kyse yhdestä tavasta nähdä maailma. Kun luen opiskelijoiden tekstejä, huomaan median ja mediateknologian vaikutuksen puskevan läpi:

Juuri tuo kissa oli ratkaissut ihmisten taikamerkit, hän oli oppinut lukemaan kirjaimia. Ruusu hakeutui pian tuon pikimustan kissan puheille ja sai houkutelua myös muutaman muun kissan puolelleen. ”Nyt meillä on taikamerkit hallussamme, voimme vihdoon nousta kapinaan ihmisiä vastaan”, hän naukui, ”aloitetaan tunkeutumalla minun isäntäväkeni tietokoneelle, se on noita taikamerkkejä täynnä”. (Teksti 3)

Tuokin ajatus haihtuu Saran mielestä, kun hän huomaa lasten leikkikentän, kyltin, jossa tavallisesti on kuva lapsista, mutta joku on liimannut Batman-tarran keskelle kylttiä. ”Kuka tekee tällaista”, Sara ihmettelee ja tuhahtaa: ”Onpa tyhmä idea liimata 90-luvun b-luokan toimintasankari liikennemerkkiin!” (Teksti 4)

Toinenkin herätyskelloni soi jo. Pidän enemmän siitä, koska se on radio-herätyskello. Se soittaa Eppu normaalin uusinta biisiä. (Teksti 2)

Tietokoneen avulla noustaan kapinaan ihmisiä vastaan, puistoissa on Batman-tarroja ja radiossa soi Eppu Normaali. Esimerkeistäkin huomaa, että media vaikuttaa monella tasolla. Osassa tarinoista media on tullut osaksi tarinoiden maailmaa. Toisin sanoen media esiintyy fiktiivisessä maailmassa fiktiivisenä tietokoneena ja radiona. Osassa tarinoista reaalimaailman media on värittänyt fiktiivistä maailmaa ja antanut sille aiheita. Mielenkiintoinen on tekstissä 4 oleva esimerkki, jossa fiktiivisestä maailmasta lähtöisin oleva, mediasta tuttu hahmo on ensiksi tunkenut tiensä läpi reaalimaailmaan¹⁹ ja sitten taas reaalimaailmasta osaksi fiktiivistä maailmaa.

Kupiainen ja Sintonen (2009, 127) nostavat esiin McLarenin ja Hammerin käsityksen siitä, että kriittinen medialukutaitoinen on kulttuurinen tuottaja, joka käyttää kulttuurisia merkityspotentiaaleja ja -varantoja ja luo merkityksiä, joissa on tilaa oman identiteetin rakentumiselle. Kriittinen medialukutaito myös tarkoittaa sosiaalisen todellisuuden tulkitsemista. Leena Rantala (2007) puhuu kolmannesta tilasta, jossa pohditaan erilaisia näkökulmia maailmaan ja etsitään erilaisia tulkintoja. Ristiriitoja ei pidä vältellä, vaan ne toimivat kasvun edellytyksenä ja voivat päätyä haluun toimia yhdessä paremman maailman puolesta. (Kupiainen & Sintonen 2009, 128.) Fiktio lukemisen ja tuottamisen voisi ajatella tapahtuvan juuri tässä kolmannessa tilassa. Fiktiossa rakennetaan aina vaihtoehtoinen maailma, jossa voi tarkastella vaihtoehtoisia tulkintoja. Kupiainen ja Sintonen (2009, 131) nostavat esille myös sen, että ”esteettinen, emotionaalinen ja sosiaalinen tieto kiinnittyy yksilöllisiin, aistillisiin ja ruumiillisiin kokemuksiin ja kulttuurimuotoihin, joiden kautta oppilas voi uudistaa kulttuuria ja tuoda keskusteluun ja julkisuuteen omat merkityksenantonsa ja kokemuksensa”. He tarkoittavat tällä ensisijaisesti tekstin tuottamista digitaalisessa mediassa, mutta mielestäni tämä pätee myös fiktion kirjoittamisessa. Digitaalisessa medialukutaidosta ja fiktion kirjoittamisesta on molemmissa kyse tietyllä tavalla ”normista poikkeamisesta” ja uuden luomisesta.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003) on määritelty kuusi kaikille lukioille yhteistä aihekokonaisuutta, jotka ovat ”lukion toimintakulttuuria jäsentäviä toimintaperiaatteita ja oppiainerajat ylittäviä, opetusta eheyttäviä painotuksia” (LOPS 2003, 24.) Yksi näistä aihekokonaisuuksista on Viestintä- ja mediaosaaminen, jossa ”[o]piskelijaa ohjataan ymmärtämään

¹⁹ Ks. esim. <http://www.ksml.fi/uutiset/keski-suomi/tuleeko-tikkakoskesta-batmanin-kotikaupunki/55164>, ja tarinan kirjoittaneen opiskelijan koulun lähistöllä on taajamamerkki, johon on liimattu Batman-logo.

mediavaikutuksia, median roolia viihdyttäjänä ja elämysten antajana, tiedon välittäjänä ja yhteiskunnallisena vaikuttajana, käyttäytymismallien ja yhteisöllisyyden kokemusten tarjoajana sekä maailman- ja minäkuvan muokkaajana. Opiskelija havainnoi ja erittelee kriittisesti median kuvaaman maailman suhdetta todellisuuteen.” (LOPS 2003, 29.) Ansgar Nünningin (2004, 356) mukaan kulttuuriset tieteet ja kulttuurihistoria voivat käyttää tutkimukseensa narratologian tarjoamia analyttisiä työkaluja. Tässä valossa viestintä- ja mediaosaamiseen olisi mahdollista soveltaa kirjallisuustieteellisestä käsitteistöä ja erityisesti narratologiaa tai fiktion tutkimusta.

6 Kirjoittamisen taito

Tässä työssäni olen pitänyt mukana oletuksen siitä, että fiktion kirjoittaminen koulussa on tärkeää. Kuitenkaan en näytä saavan tukea hypoteesilleni. Esimerkiksi Hannu-Pekka Lappalainen (2004, 44–45) on huolestunut siitä, että yhdeksäsluokkalaisten näyttävät kirjoittavan ennen muuta tarinoita, kertomuksia, novelleja ja muita kaunokirjallisia tekstejä. Hän vaatii, että koulukirjoittamisessa tulisi keskittyä enemmän oppilaiden arkielämän ja jatko-opintojen kannalta hyödyllisten tekstilajien harjoitteluun (Lappalainen 2004, 150, 154). Onko kaunokirjallisten tekstien koulukirjoittaminen siis täysin turhaa oppilaiden ja jatko-opintojen kannalta? Kun tarkastelen lukion oppikirjaa, vastaus on kyllä. Oppikirjassa käsitellään kirjoittamista lähinnä ekspositoristen tekstien tuottamisena. Näistä mainitaan runo- ja novellianalyysi, sisällönsuunnittelu ja tekstin rakentaminen asiakirjoittamisessa, vaikuttavan tekstin kirjoittaminen, referaatti, kuva-analyysi, aineistopohjainen kirjoittaminen, esse, ja viimeisimpänä muttei suinkaan vähäisimpänä ylioppilastutkinto. (Grünn ja muut 2007.) Lähes kaikkia näitä lajeja lähestytään valmiiden mallien kautta: kirjoittamista ohjataan kysymyksillä, joihin opiskelijan tulee kirjoituksessaan vastata.

Hyvä esimerkki oppikirjan suhtautumisesta kaunokirjallisiin tyyliin näkyy tajunnanvirta-käsitteen määrittelystä: Tajunnanvirta on ”sisäinen monologi; kerrontatekniikka, jossa kertojana on joku tarinan henkilöistä kertomassa omaa välitöntä tajunnansisältöään. Tajunnanvirta-termiä käytetään erityisesti silloin, kun sisäiseen monologiin sisältyy paljon vaikutelmien ja aistihavaintojen kuvailua sekä kieli- ja lauseopillisten sääntöjen rikkomista”. (Grünn ja muut 2007, 48.) Olen itse käsittänyt tajunnanvirta-käsitteen myös kirjoittamistekniikaksi, jossa pyritään kirjoittamaan mahdollisimman vapaasti ja vailla itsekritiikkiä tietty aika. Sen tarkoituksena on päästä kirjoittamisen rytmiin ja samalla ehkä tuottaa aineistoa ja ajatuksia, muttei kirjoittaa viimeistellysti. (Ks. Montonen 2008, 42.) Tajunnanvirtatekniikka on yksi perustavimmista luovan kirjoittamisen metodeista (tätä mieltä ovat muiden muassa tunnetut kirjoittamisen ohjaajat Natalie Goldberg ja Julia Cameron). Kun otetaan huomioon, että opiskelijoiden oppikirja perustuu vuoden 2003 Lukion opetussuunnitelman perusteisiin, jossa taustalla vaikuttaa käsitys monipuolisista tekstitaidoista, on häkellyttävää, että opiskelijoiden oppikirja erottaa kirjoittamisen ja lukemisen niin vahvasti toisistaan. LOPS:n äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisen osion alussa mainitaan, että "[o]petuksessa pyritään oppiaineen sisäiseen integraatioon, sillä eri tieto- ja taitoalueet ovat toiminnallisessa yhteydessä toisiinsa. Niitä yhdistävänä tekijänä on kieli ja näkemys ihmisestä tavoitteellisesti toimivana, itseään ilmaisevana, merkityksiä tulkitsevana ja tuottavana viestijänä." (LOPS 2003, 32.) Oppikirja

ei varsinaisesti kannusta tällaiseen integraatioon. Kysymys-vastaus-tyyppisessä kirjoittamisen mallissa ei mielestäni aidosti kannusteta merkityksiä tulkitsevaan ja tuottavaan itseilmaisuun.

Tässä luvussa pyrin tarkastelemaan kirjoittamisen taitoa. Millaista sen pitäisi olla, että opetus suunnitelman ylevät tavoitteet saavutettaisiin ja millainen kirjoittamisen taito opiskelijoilla tuntuu olevan hallussaan? Mitä annettavaa fiktion kirjoittamisella on oppimiselle? Koska fiktion kirjoittamista koulussa (ja muutenkin) on tutkittu verrattaen vähän, olen ottanut mukaan luovan kirjoittamisen tutkimusta. Miellän fiktion kirjoittamisen luovan kirjoittamisen alalajiksi, joten luovan kirjoittamisen mukaan ottaminen on perusteltua. Tässä siis jälleen palaan fiktion ja faktan väliseen erotteluun ja käsitän siis luovan kirjoittamisen sellaiseksi kirjoittamiseksi, jonka ulkopuolelle jäävät ekspositoriset tekstit. Tässä luvussa käsittelytapani kulkee yleisestä kirjoittamisen tutkimuksesta kohti opiskelijoiden kirjoittamista, minkä jälkeen palaan taas yleiselle tasolle tarkastelemaan fiktion kirjoittamisen suhdetta oppimiseen ja identiteetin kehitykseen.

6.1 Katsaus kirjoittamisen tutkimusperinteeseen

Kirjoittamisen tutkimuksen historiassa on keskitytty lähinnä tekstiin ja lopputuotokseen. Esimerkiksi suomalaisessa kirjoittamisen tutkimuksen perinteessä määrällinen tutkimus on ollut vallitsevana ja se on perustunut suuriin otoksiin. Yleensä on esimerkiksi laskettu virheiden määriä ja tarkasteltu sanojen, sivulauseiden tai vastaavien lisääntymistä oppilaiden kirjoitelmissa. Vasta kahdeksankymmentäluvun alussa John Hayes ja Linda Folwer siirsivät huomionsa kirjoittajaan ja tämän ajatteluprosesseihin (Sarmavuori 2010, 153–154.) He pyysivät kirjoittajia puhumaan ääneen kirjoittaessaan ja kuvailemaan, mitä nämä ajattelevat ja keskittyivät tutkimaan kirjoittamista ongelmanratkaisuprosessina. Tämä ”pioneeritutkimus” auttoi useita tutkijoita löytämään uusia tapoja kirjoittamisprosessin tarkasteluun ja niiden myötä kirjoittaminen onkin ymmärretty prosessiksi, jonka tärkeimmät osat ovat suunnittelu, ideointi, tekstin tuottaminen ja tarkistaminen. (Sharples 1998, 5.)

Myöhemmin kirjoittaminen on määritelty sosiaaliseksi ja kulttuuriseksi toiminnaksi. Kirjoittaja jakaa ideoita ja tekniikoita toisten kirjoittajien kanssa ja on osa kirjoittamisen käytännön yhteisöä. Se, miten kirjoitetaan, muotoutuu sen maailman kautta, jossa eletään. Kulttuuriset erot eivät vaikuta ainoastaan kieleen vaan myös niihin olettamuksiin, joita kirjoittajalla on siitä, miten teksti ymmärretään ja miten sitä käytetään. (Sharples 1998, 5.) Uusien lähestymistapojen luomisessa on

ollut lähtökohtana ajatus, jonka mukaan kirjoittaminen on enemmän kuin taito. Se on tarkoituksenmukaista sosiaalista toimintaa, joka liittyy yhteisön sosiaalisen elämän jäsenyyteen, kouluun tai työpaikkaan. Kirjoittamista on tutkittu myös yhteiskunnallisen näkökulman kautta, miten kyky kirjoittaa jakautuu yhteiskunnassa esimerkiksi iän, sukupuolen, sosiaaliluokan tai rodun mukaan. (Sarmavuori 2010, 154–155). Nykyisenä suuntauksena on ollut selvittää teknologisen kehityksen vaikutuksia kirjoittamiseen (emt., 156).²⁰

Kirjoittaminen suomalaisessa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa on aluksi nähty produktikirjoittamisena, jossa jäsentelyn kautta vaadittiin oppilaita tuottamaan valmis kirjoitelma parissa tunnissa. Prosessikirjoittamisen myötä huomio kiinnittyi itse prosessiin ja oppilaiden tuli kypsyttellä tekstiään, luonnostella se, antaa ja ottaa vastaan palautetta ja muokata tekstiään. (Sarmavuori 2010, 13.) POPS:ssa 2004 kutsutaan useaan otteeseen tekstin tekemistä kirjoitusprosessiksi²¹ ja käytännön opetuksessa prosessikirjoittaminen lienee vasta viime vuosina vakiinnuttanut asemansa. Kuitenkaan en aio tässä tutkimuksessa pohtia prosessikirjoittamista opetusmenetelmänä sen enempää, sillä olen samaa mieltä Pentikäisen kanssa siitä, että ”on paljon sellaista olennaista kirjoittamiseen liittyvää, jonka prosessimalli sivuuttaa, esimerkiksi tekstien ominaispiirteiden ja ylipäätään tekstien tilanteen ja ympäristön eli kontekstin käsittelyn” (Pentikäinen 2007, 148).

Olen kiinnostunut nimenomaan tekstien ominaispiirteistä ja konteksteista, joten prosessikirjoittaminen voi puolestani hautautua työkalulaatikon pohjalle, vaikkakin ajatus kirjoittamisesta prosessiluontoisena toimintana pysyköön tutkimuksessani mukana. Opetuksessakin huomio on jo siirtynyt jälleen prosessista tekstiin ja on alettu puhua tekstitaidoista, joilla tarkoitetaan englanninkielistä literacy-käsitettä (Sarmavuori 2010, 14). Tekstitaito on lukemisen ja tekstin tulkitsemisen, tiedon soveltamisen ja uuden tekstin tuottamisen taitoa (Grünn 2007, 107). Tekstitaidot sinänsä eivät ole mikään uusi ilmiö, vaan niitä on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa ja muissakin aineissa sovellettu jo vuosikaudet; tekstitaito-käsite on yleisessä käytössä uudehko ja se on nostettu viralliseen käyttöön vasta 2003, kun ylioppilaskoetta lähdettiin uudistamaan (emt.).

Vaikka pyrin jättämään prosessikirjoittamisen tämän työn ulkopuolelle, on huomattava, että kirjoittaminen *prosessina* ei katoa minnekään. Kirjoittaminen prosessina on monimutkainen

²⁰ Ks. esim. Irma Hirsjärven väitöskirja ”Faniuden siirtymiä. Suomalaisen science fiction -fandomin verkostot.” (2009)

²¹ Ks. taulukko 1, esim. 2 b) ja 3 c).

tapahtuma, johon kytkeytyy suunnittelua, kirjoittamisen halua, suunnitelman toteuttamista ja loppuun saattamista. Välillä tehdään lukuisia kognitiivisia päätöksiä, muokkausta, uudelleenajattelua ja arviointia. Lopputulos on kirjoitettuun kieliasuun saatettu viesti, jolla on yleensä rakenne, tarkoitus ja sanoma. Kirjoittamisella on muoto- ja tyyli vaatimuksia, mutta se on osittain myös tajunnanvirtaa ja alitajunnasta tulevaa ryöppyä, joka on kuitenkin alistettava kriittisen arvioinnin ja lukijan ymmärryksen punnittavaksi. (Sarmavuori 2010, 24.) Kirjoittamisen määrittely on perinteisesti ollut melko metaforaorientoitunutta: milloin kirjoittaminen on löytöretkeilyä, milloin autolla ajamista. Sarmavuori päätyy siihen, että oli kirjoittaminen mitä muuta tahansa, se on ennen kaikkea ilmiö, joka on maailman hahmottamista ja viestintää. (Emt., 10; 13; 15.)

6.2 Opiskelijat kirjoittajina

Opiskelijoiden kirjoituksista välittyy ristiriitaisuus: edellisissä luvuissa olen pyrkinyt todistamaan, että opiskelijoiden kertomukset ovat päteviä ja uskottavia fiktiivisiä kertomuksia, joita voi tarkastella kirjallisuustieteellisin keinoin ja joissa on käytetty monenlaisia kaunokirjallisia elementtejä, kuten erilaisia kertojia ja monenlaista fokalisointia. Kuitenkaan opiskelijoiden kertomukset eivät ole kirjallisuutta: ne eivät ole osa kirjallisuusinstituutiota ja tuskin sellaiseksi niillä on ikinä mahdollisuus päätyäkään.

Michael Sharples määrittelee kirjoittamisen kuuden ristiriidan kautta (Sharples 1998, 10–11):

1. Kirjoittaminen on vaativaa mentaalista toimintaa, mutta kuitenkin jotkut ihmiset näyttävät kirjoittavan vaivattomasti.
2. Suurin osa kirjoittamisesta edellyttää suunnitelmallisuutta mutta antaa kuitenkin mahdollisuuden tehdä löytöjä.
3. Kirjoittaminen on analyyttistä ja vaatii arvostelmien tekemistä ja ongelmanratkaisukykyä, mutta se on myös synteettinen ja tuottelias (productive) prosessi.
4. Kirjoittajan työskentelyä määrittävät tietyt rajoitukset, kuten kielioppi, tyyli ja aihe, mutta luova kirjoittaminen vaatii rajojen rikkomista.
5. Kirjoittaminen on pääasiassa mentaalista toimintaa, mutta kirjoittaja tarvitsee kuitenkin välttämättä avukseen fyysisiä työkaluja (vähintään kynän ja paperia tai sanelukoneen).
6. Kirjoittaminen on yksinäistä toimintaa, mutta kirjoittajaa ympäröivät sosiaaliset ja kulttuuriset vaikutteet.

Opiskelijoiden teksteissä oli paljon puutteellisuuksia esimerkiksi kielen ja henkilöhahmojen rakentamisen osalta. Sharplesin kirjoittamista määrittävien ristiriidat toteutuvat opiskelijoiden kertomuksissa vain osittain. Opiskelijoiden kirjoittaminen vaikuttaa jossain määrin vaivattomalta, mutta johtuuko tämä taidosta vai sitoutumisen puutteesta, on olennainen kysymys. Opiskelijoiden kertomuksista välittyy myös se, että suunnitelmallisuudessa on puutteita. Esimerkiksi yksi tästä tutkimuksesta ulkopuolelle jättämäni kertomus oli rikoskertomuksen alku ja sen kesken jääminen antaa ymmärtää, että opiskelija ei ole suunnitellut kertomustaan kunnolla. Löytöjen tekeminen välittyy siis opiskelijoiden kertomuksista tärkeämpänä kuin suunnitelmallisuus. Neljäs kohta näyttää mielenkiintoisena, kun tarkastellaan opiskelijoiden kertomuksia: opiskelijat ovat rikkoneet esimerkiksi kielioppiin liittyviä rajoituksia, mutta lähes kaikissa tapauksessa tämä vaikuttaa tahattomalta ja lähinnä huolimattomuudelta, kuten esimerkiksi tekstissä 2 ”Tämä aamu mitään ottanut”, josta selkeästi on unohtunut yksi sana pois tai tekstissä 1, jossa Suomalaiset kirjoitetaan isolla. Tekstin 5 tajunnanvirtatyypinen kerronta ja esimerkiksi toistuva jaahas-sana voi olla kirjoittajan tyylillinen ratkaisu, tai sitten ei.

Michael Sharplesin mukaan kirjoittaminen ei saa alkuaan yhdestä ideasta tai aikomuksesta, vaan ulkoisten ja sisäisten rajoitteiden joukosta. Kirjoittaminen on aina rajattua: ilman rajoja ei olisi kieltä tai rakennetta, vain sattumanvaraisuutta. Näitä rajoja ei kuitenkaan pitäisi nähdä kirjoittamisen esteinä vaan apukeinoina, joiden välityksellä kirjoittaja keskittää huomionsa ja kanavoi mentaalaisia resurssejaan. Sharples kuvailee tällaisia rajoitteita yhdistelmäksi, johon vaikuttavat niin tehtävänanto ja tekstin tarkoitus, fyysiset ja sosiaaliset tilanteet, joissa kirjoittaminen tapahtuu kuin kirjoittajan tiedot ja kokemuksetkin. Nämä rajoitteet ovat kirjoittamistoimintaa ympäröivä kehys, joka syntyy, kun oppiminen, kokemukset ja ympäristö työskentelevät yhdessä. Rajoitteet toimivat ikään kuin hiljaisena tietona, joka ohjaa kirjoittajaa valitsemaan tietyn sanan tai lauseen. Kirjoittamisen rajoitteita voi muokata, mutta tällöin kirjoittajan täytyy ymmärtää, miten ne toimivat. (Sharples 1998, 6–7.)

Opiskelijoiden kirjoittamisen rajoitteet syntyvät selkeästi sitä kautta, että tekstit ovat olleet koulutehtävä, jotka minä opettajana olen käsenyt opiskelijoiden kirjoittaa. Tämä näkyy muiden muassa valituista aiheista. Kirjoittaminen tapahtui luokassa ja kirjoittamistapahtuma oli sellainen, jossa opiskelijat kirjoittivat hiljaa oppitunnin ajan. Lähes kaikkien tavoitteena oli tehdä teksti valmiiksi oppitunnin aikana, kenties siksi, ettei kotitehtäviä tulisi. Kertomukset kirjoitettiin käsin, mistä saattaa johtua se, että tekstit olivat huolimattomasti kirjoitettuja ja melko lyhyitä: digitaalista tekstiähän on helpompi muokata ja työstää. Kertomusten aiheista osa oli hyvinkin lähellä

opiskelijoiden omaa arkea, mutta mielenkiintoista oli se, että aiheita oli lähdetty etsimään myös vieraammista ympyröistä, esimerkiksi Venäjän alamaailmasta tai sokean vanhuksen elämästä. Lienee selvää, että kirjoituksista joka tapauksessa välittyvät opiskelijoiden tiedot ja kokemukset, oli kyseessä sitten kouluuamu tai fantasiakertomus Suomen synnystä. Opiskelijoiden kirjoituksia siis määrittävät heidän omat kokemuksensa ja ympäristö, mutta miten on oppimisen laita? He osaavat kyllä rakentaa fiktiivisiä maailmoja ja käyttää erilaisia kerrontateknisiä keinoja sekä kykenevät selkeästi soveltamaan kertomuksissaan tietoaan maailmasta, mutta tapahtuuko tämä tiedostaen vai vahingossa, on toinen kysymys. Se, miten opetus voisi hyödyntää fiktion kirjoittamista, olisi kiinnittää huomiota Sharplesin mainitsemiin rajoitteisiin ja opettaa opiskelijat muokkaamaan näitä rajoitteita ja käyttämään niitä tiedostaen. Sitä kautta opiskelijoiden olisi mahdollista reflektoida omaa kirjoittamistaan, punnita tekemiään valintoja ja kehittyä taitavammaksi kirjoittajaksi.

6.3 Opiskelijoiden kirjoittamisen taidot

Kirjoittamisen taitoa on tutkittu melko vähän. Yksi syy tähän on se, että taitoon liittyy latenttia tietoa, jota ei voida tarkoin määrittää. Latentin tiedon vuoksi taito eroaa tieteestä, eikä sitä voida esittää sääntökokoelman muodossa. (Värre 2001, 37.) Taito ei ole vain osaamista, vaan myös halua tehdä. Taidon olemukseen ja opettamiseen näyttää siis vahvasti kuuluvan myös psykologinen ulottuvuus, halu tekemiseen. Taidon ja tiedon suurin ero on taidon riippuvaisuus käytännön harjoittelusta. Taitoa koskevan tiedon saaminen ei johda suoraan taitavaan suoritukseen (emt.), vaan harjoittelulla on oma tärkeä roolinsa taidon kehittämisessä. Toisin sanoen, kirjoittamaan oppii vain kirjoittamalla.

Vaikka kaikkien opiskelijoiden kertomukset noudattivat tehtävänantoa ”kerro fiktiivinen tarina”, niitä leimasi kuitenkin tietty keskeneräisyys. Opiskelijoiden tekstit olivat kyllä valmiita siinä kontekstissa, joka niille oli annettu, eli koulumaailman tekstinä. Johdannossa todettiin, etteivät koulumaailman tekstit ole kirjallisuutta ja tämä onkin huomio, jonka kautta voin vääntää tekstejä keskeneräisiksi. Jotta tekstit olisivat kirjallisuutta, ne tulisi ensinnäkin irrottaa koulumaailmasta esimerkiksi jonkin julkaisukanavan kautta. Jotta ne olisivat valmiita julkaisuun, niitä tulisi muokata ja hioa: lähes kaikissa teksteissä esimerkiksi kieli kaipasi huolellisuutta. Tarinan rakenteet vaikuttivat melko perinteisiltä ja yksinkertaisilta ja esimerkiksi tarinan aika eteni lähes poikkeuksetta kronologisesti (teksti 1, 2, 3 ja 5), kenties yksittäisten muistojen keskeyttämänä (kuten tekstissä 4).

POPS:ssa määritellään hyvä osaaminen sellaiseksi, että oppilas osaa ja haluaa ilmaista itseään ja mielipiteitään niin suullisesti kuin kirjallisesti, tuntee puhutun ja kirjoitetun kielimuodon erot ja osaa vaihtaa rekisteriä tarvittaessa, pystyy laatimaan henkilökuvia ja tiivistämään fiktiivisen juonen sekä pystyy laatimaan erilaisia tekstejä eri tarkoituksiin, esimerkiksi kuvauksia, kertomuksia, määritelmiä, tiivistelmiä ja kantaaottavia tekstejä. (POPS 2004, 50–51.) Tällaiset taidot opiskelijoilla siis tuli olla. Esimerkiksi teksti 5 on tulkinnasta riippuen joko hyvä tai huono: teksti 5 voi olla taidokasta leikkittelyä puhekielen ja kirjoitetun kielen eroilla. Kuitenkaan en voi olla varma, että tekstin 5 kirjoittaja kykenisi vaihtamaan kielen rekisteriä tarvittaessa ja etteivätkö puhekielisyydet (esimerkiksi murteelliset ilmaisut) näkyisi esimerkiksi saman kirjoittajan ekspositorisissakin teksteissä. Tekstissä 5 murteellisuudet ovat paikallaan, mutta esimerkiksi yhdessä tästä työstä ulkopuolelle jättämässäni kertomuksessa kalifornialaiset nuoret puhuivat eteläpohjalaismurretta. Tyyllillisenä ratkaisuna tämä voisi olla melko jännittävä, mutta kuitenkin kertomuksesta välittyvä ennemminkin vain heikot kielelliset taidot ja kielen vajavainen tuntemus. Teksti 4 on taidokas teksti verrattuna muihin. Miljööön kuvaus tukee henkilökuvausta, kieli on pätevää yleiskieltä ja tekstissä on ilmaisuvoimaa.

Tarkastelemieni tekstien kirjoittaneiden kahdenkymmenen opiskelijan kirjoittamisen taidot ovat heterogeeniset. Vaikka kaikilla on takanaan samaan opetussuunnitelmaan pohjautuva perusopetus, yksilölliset erot ovat suuria. Sharples tarkastelee kirjoittamisen taitoa kahden strategian, tiedon kertomisen (knowledge telling) ja tiedon muokkaamisen (knowledge transforming)²² kautta. Tiedon kertominen on ”mitä tapahtuu seuraavaksi” -prosessi, jossa tapahtumat esitetään kronologisesti ja yksinkertaisesti. Kirjoittaja kirjoittaa mieleen pälkähtäneitä ajatuksia paperille siinä järjestyksessä kuin ne sattuvat mieleen tulemaan. Kirjoittaja ei liiemmin sitoudu tekstiinsä, reflektoi sitä, eikä osaa käyttää rajoitteita hyödyksi, saati punnita ja muokata niitä. Kirjoittaminen loppuu, kun ideat hupenevat tai teksti saavuttaa jotakin sellaista, jonka voi tunnistaa päätökseksi. (Sharples 1998, 22.) Tiedon muokkaaminen alkaa samoista rajoituksista kuin kertominenkin, mutta kun kerrottaessa nämä rajoitukset pysyvät piilotettuna, muokatessaan kirjoittaja muodostaa niistä mentaalisia tiloja. Bereiter ja Scardamalia kuvailevat tiedon muokkaamista mentaaliseksi vuoropuheluksi sisällön ja retoriikan välillä. Sisältöön liittyvät kirjoittajan uskomukset kirjoitettavasta aiheesta ja retoriikkaan kirjoittajan tieto tekstistä, kuten sen lajista, rakenteesta, tarkoituksesta ja yleisöstä. (Sharples 1998, 23.)

²² Käsitteet ovat peräisin Bereiterin ja Scardamalian tutkimuksesta (1987), jossa he tarkastelivat 12-vuotiaiden kirjoittamisprosessia (Ks. esim. Sharples 1998 tai Sarmavuori 2010).

Sharples on tutkinut lasten kirjoittamista ja huomannut, että lapset käyttävät yleensä tiedon kertomisen strategiaa, mutta noin yhdentoista vuoden iässä alkaa ilmaisu muuttua muokkaamisen suuntaan, kun lapsi oppii tiedostamaan omaa kirjoittamistaan (Sharples 1998, 28). Tärkeintä lapsen kirjoittamisen kehityksessä on se, että lapsi oppii refleктоimaan kirjoittamistaan:

In order to write successfully using a knowledge transforming strategy, a child must bring into mind the overall plans and constraints along with the current state of the task, pose and solve mental problems and explore beliefs. (Emt., 24.)

Kuitenkin on tärkeää huomata, että esimerkiksi reflektion taito ja sitoutuminen ovat riippuvaisia tilanteesta ja tehtävästä. POPS:ssa (2004, 50–51) sanotaan, että hyvän osaamisen oppilas voi saavuttaa sitä kautta, ettei hän pelkää osaa vaan myös *haluaa* ilmaista itseään. Tämä on olennainen seikka, mikä liittyy tiedon kertomisen strategian kehittymiseen tiedon muokkaamisen strategiaksi, ja mitä Sharples ei ole varsinaisesti ottanut huomioon. Vaikka kirjoittajalla olisi hallussaan taidot, muttei motivaatiota käyttää niitä, ei refleктоiva ja sitoutunut kirjoittaminen eli tiedon muokkaamisen strategia ole mahdollista. Jokainen opiskelija oli kirjoittamishetkellä noin kuusitoistavuotias, joten jos Sharplesiin on luottaminen, pitäisi heillä kaikilla olla käytössään tiedon muokkaamisen taidot. Kuitenkin esimerkiksi tekstissä 5 käytetään mielestäni mieluummin tiedon kertomisen kuin muokkaamisen strategiaa. Tapahtumat etenevät sitä mukaa kuin asiat pälkähtävät mieleen ja loppuvat, kun kerrottava asiat loppuvat tai kenties kirjoittajan mielenkiinto on lopahtanut. Jos verrataan tekstistä 5 välittyvää sitoutumista kirjoittamista kohtaan tekstiin 4, huomataan, että tekstissä 4 kirjoittaja ei pelkää siirrä tietoaan ja kokemuksiaan eteenpäin vaan on myös valmis muokkaamaan niitä ennen siirtämistä.

Tullakseen taitavaksi kirjoittajaksi millä tahansa alueella, tarvitaan enemmän kuin ajattelun kypsyyttä ja kielenhallintaa. Kirjoittajan täytyy pystyä kokoamaan mentaaliset skeemat kirjoittamisen kehyksiksi ja suuntaamaan toimintaa eteenpäin. Sharplesin mielestä vain harjaantumisen ja harjoittelun kautta taitava kirjoittaja saavuttaa äänettömän tietoisuuden kielestä, tyylistä ja rakenteesta ja oppii soveltamaan tietojaan. (Sharples 1998, 32.) Käsitteet ”tiedon kertominen” ja ”tiedon muokkaaminen” muodostavat tärkeän erottelun mentaalisten miellelyhtymien kautta syntyvien ideoiden tuottamisen ja muuttuvien mentaalisten tilojen välille. Lasten täytyy kehittää omien ajatustensa ja kielensä reflektiivistä tietoisuutta ennen kuin he voivat alkaa hallita omaa kirjoittamistaan ja muovata omia yksilöllisiä tyylejään ja skeemojaan. (Emt., 35.)

Nora Värre on tutkinut lisensiaatintyössään luovaa kirjoittamista ja määrittelee luovan kirjoittamisen taidon kehittymistä Stuart ja Hubert Dreyfusin (1989) kokoamien asiantuntijuuden kehittymisen vaiheiden kautta (Värre 2001, 38). *Aloittelijan* tasolla opitaan tunnistamaan taitoon liittyvät oleelliset piirteet ja objektiiviset tosiasiat ja toimimaan niiden muodostamien sääntöjen pohjalta. Aloittelijalle määritellään tilanteen oleelliset elementit niin selvästi ja objektiivisesti, että hän voi ne tunnistaa huolimatta kokonaistilanteesta. Värren mukaan nämä faktat ovat vapaita kontekstista. Aloittelija tukeutuu näihin faktoihin ja soveltaa niihin sääntöjä, jotka ovat ennalta määrättyjä ja tarkkoja, eivätkä ne muutu, vaikka tilanne muuttuisi. Seurauksena tällöin on, ettei aloittelija selviydy hyvin yllättävissä tilanteissa, jotka vaativat kykyä soveltaa sääntöjä tai asettaa ne uudenlaiseen tärkeysjärjestykseen. (Emt., 38–39.) *Kivijalka* (Grünn ja muut 2007) tukee juuri tämänkaltaista kirjoittamiskäsitystä: kirjoittaminen tapahtuu etsimällä vastauksia valmiiksi annettuihin kysymyksiin. Jos opiskelijan omaa ilmaisua ja analyttistä ajattelua ei tueta, opiskelija pysyy aloittelijan tasolla, eivätkä hänen kirjoittamistaitonsa kehity.

Uskallan kuitenkin väittää, että peruskoulun jälkeen kaikilla tähän tutkimukseeni osallistuneilla opiskelijoilla on olemassa jonkinlainen kirjoittamisen taito ja taito soveltaa oppimaansa. Esimerkiksi jokainen opiskelija kirjoitti fiktiivisen kertomuksen tietäen, millaisia asioita fiktion kirjoittamiseen kuuluu. Toiset loivat fiktiivisiä maailmoja kenties luontevammin kuin toiset ja toisten ilmaisu saattoi olla soljuvampaa kuin toisten, mutta yhtä kaikki, jokainen opiskelija kertoi tarinan: he sovelsivat tietoaan ja kokemuksiaan kirjoittaessaan, eivätkä he tällöin ole enää luokiteltavissa aloittelijaksi. Kuitenkin mainitsin jo aiemmin, ettei teksteissä 2 ja 5 ole vielä saavutettu todellista tiedon muokkauksen strategiaa, kuten tekstissä 4 on tehty. Dreyfysien luokittelun mukaan tekstit 1 ja 5 kuuluvat *edistyneen aloittelijan* tasolle. Tällä tasolla on jo hankittu kokemusta todellisissa tilanteissa toimimisesta. Kokemuksen pohjalta edistynyt aloittelija tunnistaa tilanteiden samankaltaisia piirteitä helpommin kuin aloittelija. Edistynyt aloittelija ei kuitenkaan välttämättä osaa vielä selittää, mihin sääntöihin nojaten tai millä perusteella hän toimii niin kuin toimii. (Värre 2001, 39.)

Tekstit 1 ja 3 eroavat teksteistä 2 ja 5 siinä, että niiden aiheet pohjautuvat selkeämmin mielikuvitukseen. En väitä, etteikö realistinen fiktio voi olla taidokasta, mutta tässä tapauksessa teksteissä 1 ja 3 on jouduttu käyttämään enemmän fiktion kirjoittamiseen liittyviä taitoja kuin teksteissä 2 ja 5. Tällaisilla taidoilla tarkoitan esimerkiksi henkilöhahmojen ja miljööön luomista. Tekstissä 1 on hyödynnetty tarinankerronnan konventioita (olipa kerran) ja fantasiaa ja tekstin 3 voisi ajatella kunnioittavan (tai parodioivan) sci-fi-kirjallisuuteen liittyvää ”dystopointia” (mitä

tapahtuisi, jos eläimet nousisivat ihmisiä vastaan). Tekstit 1 ja 3 ovat edellyttäneet kirjoittajaltaan tietynlaista suunnitelmallisuutta, sillä molemmat tarinat saavuttavat päätöksen. Vaikka avoin loppu on toki kirjallisuudelle tuttu ilmiö, tekstien 2 ja 5 avoimet loput puhuvat kenties enemmän sen puolesta, että kerrottava ja kirjoittamisen puhti ovat loppuneet, kuin että kirjoittaja on alun pitäen suunnitellut tarinalleen avoimen lopun.²³

Edellä mainitut perustelut huomioon ottaen väitän, että tekstien 1 ja 3 kirjoittajat ovat edelleen Dreufysin luokittelua käyttäen *pystyviä* (competent) henkilöitä. *Pystyvä* osaa valita kaikesta tilanteeseen liittyvästä informaatiosta oleellisen ja toimia sen pohjalta. Pystyvältä kuitenkin puuttuu vielä tuntuma siihen, mikä on tärkeää. Oleellinen ero pystyvän ja edistyneen aloittelijan välillä on se, että pystyvä tuntee vastuuta valinnoistaan. Pystyvä valitsee toimintansa perusteelle suunnitelman, mikä johtaa tiettyyn epäobjektiivisuuteen verrattuna edistyneeseen aloittelijaan, joka tekee ratkaisunsa sääntöjen perusteella. Pystyvä on sitoutuneempi ja hän on kiinnostunut myös toimintansa seurauksista. (Värre 2001, 40.)

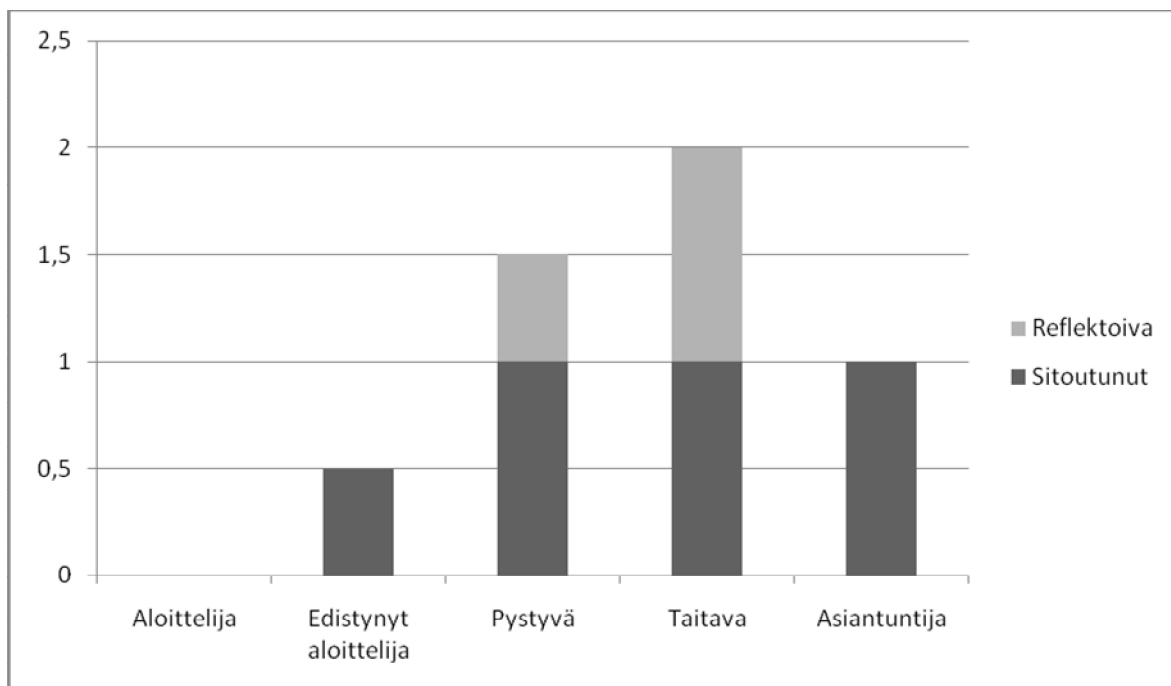
Tekstin 4 kirjoittaja on myös ilmiselvästi pystyvä. Onko hänen tekstissään havaittavissa vielä ylempiä taidon tasoja? Siinä missä tekstien 1 ja 3 henkilöhahmojen ja miljöön kuvaus jäävät melko pinnallisiksi, tekstissä 4 pimeys ja sumu kuvaavat päähenkilön sisäistä maailmaa. Suurin osa kertomuksessa olevista elementeistä on motivoituja: niillä on jokin merkitys kertomuksen kannalta. Dreufysin mallissa ylemmillä tasoilla toiminta on sujuvaa, nopeaa ja ratkaisujen tekijä on henkilökohtaisesti osallinen toiminnassa. *Taitava* (proficient) ymmärtää ja organisoii tilanteen intuitiivisesti, mutta ajattelee analyyttisesti ratkaistakseen sen, kun taas *asiantuntijan* (expert) taito on kantajalleen niin itsestään selvä, ettei hän ole enää tietoinen siitä. (Värre 2001, 40–41.) Tekstien perusteelle ei tietenkään voida tietää, mitä kirjoittajan päässä tapahtuu. Kuitenkin kyse on siitä, että kertomuksessa on jokin ongelma, joka pyritään kertomuksen aikana ratkaisemaan. Tässä tarvitaan analyyttistä ajattelua, mutta onko se tietoista vaiko ei, jääköön ikuisiksi mysteeriksi.

Tarkastelussani tulee vastaan myös Dreufysin luokittelun ongelmat: ensinnäkin luokittelu on aina subjektiivista, koska tutkija soveltaa luokittelua oman tulkintansa perusteella ja jos kirjoittaja itse yrittää asettaa itsensä johonkin kategoriaan, voi näkemys omista taidoista olla vääristynyt. Toisekseen erot luokkien välillä ovat häilyvät ja yksi henkilö voi olla toisilta taidoiltaan hyvinkin pystyvä mutta aloittelijan tasolla toisilta taidoiltaan. Kolmanneksi, edellä mainitsemistani syistä

²³ Pienenä sivuhuomautuksena täytyy mainita, että kahdestakymmenestä kertomuksesta vain yksi päättyi perinteiseen ”herättyäni huomasin, että kaikki oli ollutkin vain unta”-tyyppiseen lausahdukseen.

Dreyfusien ajattelu sovellettuna kirjoittamisen taitoon on lähes epäpätevä. Kuitenkin taidon tarkastelu on aina ongelmallista ja Dreyfusien luokittelun kautta voidaan kuitenkin yhyttää jotakin olennaista siitä, miten taito kehittyy. Kun Dreyfusien luokittelua vertaa Sharplesin kirjoittamisen strategioihin, huomataan, että molemmissa on samoja aineksia. Sharplesin mielestä kirjoittamisen taidon tärkeimmät piirteet ovat kyky sitoutua kirjoittamiseen ja kyky reflektoida omaa kirjoittamistaan, joiden kautta on mahdollista saavuttaa tiedon muokkaamisen taito. Alla olevasta kaaviosta näkyy Dreyfusien luokittelun suhde sitoutumiseen ja reflektointiin.

KUVIO 5. Dreyfusien taidon kehittymisen mallit suhteessa Sharplesin tiedon muokkaamiseen.



Kuviosta 5 näkyy, että taitavalla on tiedon muokkaamisen taito ja pystyväkin on jo matkalla kohti sitä. Kiinnostavaa on se, että asiantuntijalla ei kuitenkaan ole kykyä reflektoida omia valintojaan, sillä taidot ovat jo niin automatisoituneet. Voidaanko tällöin tulkita, että asiantuntijalla ei ole taitoa muokata rajoituksia vai tekeekö hän sen jo niin automatisoituneesti, ettei tiedä tekevänsä sitä? Värren mukaan Dreyfusien malli valaisee eri alojen asiantuntijoiden vaikeuksia perustella päätöksiään. Hänen mielestään on kuin aikuinen joutuisi palaamaan lukiessaan takaisin lukutaidon opetteluun vaiheeseen, jossa sanat tavataan. (Värre 2001, 41.) Värren mielestä

[K]irjoittamisen taidon alalla käytännön työn asiantuntijoina voidaan pitää kirjailijoita.

Kirjoittaminenkin on ehkä ymmärretty yksipuolisesti luovaksi ja intuitionvaraiseksi toiminnaksi, koska se asiantuntijoiden toiminnan perusteella siltä näyttää. Dreyfusien mallin valossa voi kuitenkin olettaa, että myös kirjoittamisen taidon pohjalla on säännöt, jotka ajan myötä muuttuvat kirjailijalle

luonnolliseksi osaksi työtä ja elämää. [...] [A]siantuntijan intuitio perustuu pitkäaikaisen kokemuksen suomaan erottelukykyyyn ja vaihtelevien tilanteiden tunnistuskykyyn. [...] [A]siantuntijan kokemus on laadultaan laaja-alaista, taidon sovellusalueen kaikki osat hyvin tuntevaa. Pelkkään kokemukseen nojaava henkilö suoriutuu hyvin tietyn yksittäistapauksen kohdalla, mutta yleisten periaatteiden puuttuessa ei osaa soveltaa taitoaan uudessa tilanteessa. (Värre 2001, 42–43.)

Värre jatkaa, että tällainen tavoite on merkittävä kirjoittamisen taidon pohjana. Värren mielestä suomalaisessa opetuksessa on ollut pitkään vallalla kaunokirjallisuuden lähestyminen tekstilähtöisesti, mikä on johtanut siihen, että usein on oltu sidoksissa tekstilajiin. Värre huomioi, että kuitenkin on herännyt keskustelua siitä, pitäisikö kirjoittamisen opetuksessa pyrkiä sitoutumaan lajeihin vähemmän. (Värre 2001, 43.) Tässä valossa hän ei liene tyytyväinen, että 2000-luvun uudistuksellisin muotivirtaus kirjoittamisen opetuksessa on ollut genrepedagogiikka, joka perustuu juurikin kirjoittamisen opettamiseen lajin kautta²⁴.

Tarkastelemieni tekstien kirjoittajilla on pitkä matka asiantuntijuuteen. Sekä Sharples ja Värre päätyvät samaan lopputulokseen: vaikka kirjoittaminen on luovaa toimintaa, se vaatii myös rajoja ja sääntöjä, jotka kirjoittajan tulee tietää, ja mikä tärkeintä, hyväksi kirjoittajaksi voi tulla ainoastaan harjoittelun kautta.

6.4 Miten fiktion kirjoittamisen opetus kehittää oppimista?

POPS:n (2004, 15) (konstruktivistisen) oppimiskäsityksen mukaan "oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus". Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan olennaista ei ole tiedon vastaanottaminen vaan aktiivinen toiminta, rakentaminen ja luominen (Puolimatka 2002, 33). Konstruktivismissa rakentamisella tarkoitetaan (puheen tai) kirjoituksen kohteena olevien tapahtumien, olioiden ja esineiden merkityksellistämistä, jolloin oletetaan, että kielen käyttö järjestää, rakentaa, uusintaa ja muuttaa sitä todellisuutta, jossa elämme. Todellisuus rakennetaan merkityksellistämisen kautta. Kieli ei kuvaa todellisuutta vaan luo sitä. (Emt. 35.)

Kognitiivisen psykologian edustajat ymmärtävät kertomuksen ihmisen tiedonprosessoinnin perustoiminnaksi. Siihen liittyviä käsitteitä ovat käsikirjoitus (script) ja skeema, joiden avulla aivot organisoivat ulkoapäin tulevaa informaatiota. (Saastamoinen 2001, 148.) Kognition teorioissa

²⁴ Ks. esim. Pentikäinen 2007, 149–152.

painotetaan sitä, että yksilöt ymmärtävät maailman ja toimivat siinä käyttäen hyväkseen rakentamiaan käsitteellisiä konstruktioita ja mielikuvia. Se, mitä yksilöt voivat mielessään rakentaa tiettyinä ajan hetkenä, riippuu heidän käytettävissään olevista tietorakenteista. (Puolimatka 2002, 41.) Kerronnan ja kirjoittamisen voidaan ajatella olevan yksi tapa tarkastella ja jäsentää näitä tietorakenteita.

Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppimista tapahtuu, kun kokemuksen pohjalta muodostetut käsitykset tallentuvat ihmisen mieleen tietorakenteina, joiden avulla hän hahmottaa uusia kokemuksia. Ilmiöiden (ja kokemusten) vertaaminen ennestään tuttuun helpottaa hahmottamista. Kun ilmiöstä on muodostettu käsitys, sitä sovelletaan uusiin asioihin. (Puolimatka 2002, 86.) Kognitiivista oppimiskäsitystä on kritisoitu sen mekaanisuudesta ja siitä, ettei se ota huomioon ihmistä itseään tulkitsevana olentona, jonka itseymmärrys määrittelee hyvin pitkälti sen, kuka hän on (emt. 87). Kuitenkin kirjoittamista oppimismenetelmänä tarkasteltaessa kognitiivinenkin käsitys on hedelmällinen, koska kirjoittaminen voidaan käsittää juurikin vanhojen tietorakenteiden ja kokemusten uudelleen konstruoinemiseksi ja soveltamiseksi. Kirjoittamisessa olennaista ovat kuitenkin myös ideointi ja vapaa ilmaisutapa, jotka auttavat kirjoittajaa löytämään oman ilmaisutapansa ja sitä kautta myös kehittävät kognitiivisia kykyjä²⁵ (Luukka 2004, 12).

Ernst von Glaserfeldin konstruktivistisen tietokäsityksen mukaan tieto muodostuu yksilön käsitteellisistä rakenteista, jotka hän aktiivisesti muodostaa. Tällöin ratkaisevaa on yksilön luova panos, ei se, millainen tiedon kohteena oleva todellisuus on. (Puolimatka 2002, 49.) Mikko Saastamoisen esittelemän hermeneuttisen näkökulman mukaan elämä on narratiivisesti rakentunut. Tarinat ovat elämän merkityksen tulkintoja. Tarinoiden avulla pyrimme selittämään, mistä elämässä on todella kyse. Voimme ymmärtää elämämme menneet tapahtumat ajattelemalla ne uudelleen, rekonstruoimalla ne. Tällainen rekonstruktio tapahtuu aina toisessa tilanteessa, uuden tiedon valossa ja siten auttaa ymmärtämään tapahtuman merkityksen paremmin. (Saastamoinen 2001, 146–147.) Näin ollen tämä rekonstruktio voidaan ymmärtää vanhojen käsitysten kyseenalaistamiseksi ja välineenä uuden tiedon omaksumiseen ja oppimiseen.

²⁵ Tässä kognitiivisilla kyvyillä tarkoitetaan esimerkiksi aistimista, havainnointia, muistamista, ajattelua ja päättelyä (Puolimatka 2002, 85).

6.5 Fiktio kirjoittamisen suhde identiteetin kehitykseen

Minna-Riitta Luukka esittelee artikkelissaan "Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen" (2004) neljä erilaista teoreettista näkökulmaa kirjoittamiseen: näitä ovat perinteinen kirjoittamisen opetus, luovuutta korostava näkökulma, kognitiivinen lähestymistapa ja sosiokulttuurinen lähestymistapa. Nostan tässä luvussa esiin kirjoittamisen luovuutta korostavan näkökulman, jossa kirjoittamista pidetään luovana löytöretkenä itseilmaisuuksiin. Perinteisesti koulukirjoittaminen mielletään ainekirjoitukseksi, jonka tarkoituksena on harjaannuttaa oppilaita kirjoitetun kielimuodon hallintaan, kun taas niin sanottu luova kirjoittaminen keskittyy yksilöllisen itseilmaisun kehittämiseen (Luukka 2004, 11). Kirjoittamisen opetuksen tavoitteena on auttaa oppilasta löytämään oma persoonallinen tapansa kirjoittaa ja ilmaista itseään sekä madaltaa kirjoittamisen kynnystä. Opettajan tehtävänä on kannustaa ja innostaa oppilaita sekä luoda kirjoittamistilanteeseen mahdollisimman vapaa ilmapiiri. (Emt. 21.)

Luovuutta korostavassa näkökulmassa koulukirjoittamisen yhteydessä on kuitenkin se ongelma, että tuotettujen tekstien tavoitteellisuus ja arviointiperusteet jäävät epäselviksi: luovalla kirjoittamisella on vähän käyttökohteita yhteiskunnassamme ja lienee lähes mahdotonta arvioida, mikä on niin sanotusti hyvää itseilmaisua (emt. 12). Kuitenkin POPS:ssa (2004, 40) sanotaan, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tulee tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen viestintään, lukemiseen ja kirjoittamiseen, joiden avulla oppilas voi rakentaa identiteettiään ja itsetuntoaan. Näin ollen luovalle kirjoittamiselle lienee riittävä käyttöyhteys itseilmaisussa ja identiteetin rakentamisessa, jotka ovat kuitenkin tärkeitä näkökulmia yksilön rakentaessa suhdettaan yhteiskuntaan. Luova kirjoittaminen vaatii, kehittää ja vaalii niitä erittelyä, tulkintaa ja tuottamisen taitoja, joita ihminen tarvitsee hallitakseen, käsitelläkseen ja ymmärtääkseen ympäristöä ja itseään (Juutinen 2004, 70).

Identiteetti voidaan määritellä yksilön minuuden kokemistavaksi. Identiteetti sisältää käsityksiä siitä, keitä me olemme ja keitä tahdomme olla. Vakaan identiteetin muodostaminen on nähty erityisesti nuoruusiän ja varhaisaikuisuuden haasteena. (Vanhatalo 2008, 19.) Tämän ajatuksen valossa lienee selvää, että peruskoulun ylimpien luokkien ja lukion opetuksessa identiteetin kehittymistä täytyy erityisesti tukea. Identiteetin rakentamisessa tärkeiksi nousevat kieli ja tarinat, joita ihmiset kertovat toisilleen ja itselleen menneisyydestään, nykyisyydestään ja tulevasta. Näiden tarinoiden kautta ihmiset uusintavat, hajottavat ja kokoavat uudelleen omaa minuuttaan koskevia

käsityksiään ja jotkut tutkijat esittävätkin, että identiteetti on tämä yksilön sisäistävä ja kehittyvä kokonaistarina. (Emt.)

Kirjoittamisen kautta ihmiset voivat käsitellä kysymyksiä siitä, keitä he ovat ja millaisena todellisuus heille näyttäytyy. Näin ollen kirjoittamisen voidaan ajatella olevan väline elämän ja identiteetin hahmottamiseen. Kirjoittamisen ominaisuuksia ovat tekstin näkyvyys, pysyvyys, kuljetettavuus, hitaus, mahdollisuus harkittuun tuottamiseen ja etäisyys lukijasta ja nämä ominaisuudet tekevät mahdolliseksi sen, että ihminen tulee tietoiseksi omista ajatteluprosesseistaan ja pystyy kehittämään niitä. Kirjoittamisen psykologiaa tutkineen Ronald Kellogin mielestä kirjoittaja "oppii mitä hän ajattelee käsillä olevasta asiasta ensimmäistä kertaa sommitellessaan siitä tekstiä. Kyse on itsensä löytämisestä yhtä paljon kuin kommunikaatiostakin." (Vanhatalo 2008, 22–23.)

Kaikki kirjoittaminen voidaan nähdä identiteettityönä riippumatta siitä, mistä tekstityypistä on kyse, sillä voidaan ajatella, ettei ihminen voi kirjoittaa mitään kirjoittamatta samanaikaisesti myös itseään. (Vanhatalo 2008, 24.) Kuitenkin uskon, että fiktiivinen kertomus antaa tekstilajina paljon enemmän mahdollisuuksia identiteetin rakentamiseen ja tarkasteluun kuin esimerkiksi tiukan asiallinen referaatti tai tiivis määritelmä. Kirjailija ja kirjoittajaohjaaja Pauliina Vanhatalonkin (2008, 24) mielestä "fiktiivisyys voi antaa käsiteltäviin teemoihin riittävää etäisyyttä ja vapautta, sen suojissa voidaan rakentaa erilaisia identiteettejä ja rooleja, jotka voivat elää ristiriidassa keskenään ja silti rinnakkain, ilman, että niitä tarvitsee sovittaa yhden todellisen ihmisen elämäntarinan totuusvaatimukseen".

7 Johtopäätökset

Pro gradu -tutkielmassani olen siis tarkastellut lukiolaisten kirjoittamia fiktiivisiä kertomuksia ja fiktion kirjoittamista koulussa. Vaikuttaa siltä, että opiskelijoilla on hallussaan kerronnan taidot perusopetuksen ja kulttuurisen varannon perusteella. He tuntuivat selkeästi ymmärtävän, millaisia asioita fiktion kirjoittamiseen kuuluu ja heidän teksteissään käytettiin vaihtelevasti erilaisia kerronnan keinoja. Perusteena työssäni on kulkenut ajatus siitä, että fiktion kirjoittaminen voi tukea kirjallisuustieteellisten käsitteiden oppimista.

Koulukirjoittaminen on oma tekstilajinsa, jossa tärkein genreä määrittelevä tekijä on kirjoittamisen käyttöarvo. Laajan tekstikäsitelmän mukaan onkin vaikea löytää yhteisiä muodollisia piirteitä koulussa kirjoitettujen tekstien määrittelemiseksi. Olennaista koulukirjoittamiselle on siis niiden sidosteisuus luokka- tai kouludiskurssiin, jota leimaa sekä oppiminen että suoritusmaisuus. Fiktiivisen tarinan koulukirjoittamisen genre on siis koulukirjoittamisen alalaji, jonka olennaisimmiksi sisällöiksi tarkentuvat fiktion uutta luova, pohtiva ja soveltava sekä itsetuntemusta kehittävä käyttöyhteys. On kuitenkin korostettava, että myös fiktion kirjoittamiseen koulussa liittyy suorittamisen näkökulma.

Olen myös saanut selville, että vaikka opiskelijoilla on fiktiivisen maailman luomisen taito, heidän kirjoittamisen taitonsa kuitenkin saattaa olla puutteellinen. Kuten luvussa 6 huomautin, taitoa on vaikea tutkia ja koinkin sen haasteelliseksi, sillä taidon tarkastelu yksittäisten tekstiesimerkkien perusteella pohjautui ainoastaan omaan subjektiiviseen tulkintaani. Kuitenkin lienee selvää, että opiskelijoiden oman ilmaisun tukeminen on tärkeää niin uuden oppimisessa kuin vanhan tiedon jäsentämisessäkin, eikä myöskään pidä unohtaa niin sanottua flow-tilaa, jonka kirjoittamisen ja oman ilmaisun avulla voi saavuttaa. Konstruktivistisesti tarkasteluna oppiminen käsitetään aktiiviseksi toiminnaksi, jossa oppilas rakentaa uutta tietoa kokemuksiinsa ja vanhaa tietoa soveltamalla. Kirjoittaminen on aina tämänkaltaista toimintaa ja erityisesti kertomuksellisuus voidaan mieltää tiedon muodostumisen lähtökohdaksi. Tarinat ovat keino rekonstruoida elämää, joten kirjoittaminen on identiteettityötä. Erityisesti luova kirjoittaminen²⁶ kehittää niitä erittelyä, tulkintaa ja tuottamisen taitoja, joita ihminen tarvitsee hallitakseen, käsitelläkseen ja

²⁶ Tässä työssä olen tarkastellut luovaa kirjoittamista jokseenkin fiktion kirjoittamisen synonyyminä, vaikkakin fiktion kirjoittaminen voidaan oikeastaan käsittää luovan kirjoittamisen alalajiksi. Molemmat miellän kuitenkin liittyvän kaunokirjallisen tekstin tuottamiseen

ymmärtääkseen ympäristöä ja itseään. Varsinkin murrosiässä nuoren identiteetti hakee muotoaan, joten myös koulun on vastattava tähän haasteeseen.

Fiktion kirjoittamisessa koulussa opettajalla on merkittävä rooli. Opettajan tulee luoda kirjoitustilanteesta mahdollisimman miellyttävä ja ohjata oppilaita tarkastelemaan ja tiedostamaan omia ilmaisukeinojaan ja -taitojaan. Koulussa tapahtuvalla toiminnalla on oltava tavoitteet, joten tarinankerronnan tavoitteet on tehtävä oppilaille (ja opettajalle itselleen) selväksi. Fiktion kirjoittaminen osana koulukirjoittamisen genreä on melko ristiriitainen ja hankalakin käsite: jos tavoitteena on itseilmaisun syventäminen, miten arvostella sitä?

Yllättävää on ollut huomata se, miten heikosti opiskelijoiden käyttämä oppikirja, *Kivijalka*, tukee niin kirjallisuustieteellisten käsitteiden aitoa oppimista kuin oman tekstin tuottamista. Kuitenkin on otettava huomioon, että *Kivijalka* on käsikirjatyypinen oppikirja, johon kuuluvia harjoituskirjoja en ole tämän työn puitteissa käsitellyt. Täydellinen oppikirja-analyysi ei ollutkaan tähtäimessäni, vaan oppikirjan käsittelyllä halusin vain luoda silmäyksen siihen, millaista äidinkielen ja kirjallisuuden opetus voi koulussa olla, koska oppikirjaa voidaan pitää opetustilanteen pienoismallina (Kouki 2009, 60).

Tutkimukseni alussa halusin luoda Nünningin innoittamana typologian lukiossa kirjoitettavalle fiktiolle, mutta koska opiskelijoiden kertomukset olivat hyvinkin erilaisia niin muodoltaan kuin sisällöltään, yhtenäisen typologian määrittelemisen on mahdotonta. Nünningin soveltava kulttuurinen narratologia toimi lukuohjeena ja käsittelytapani muokkaajana, mutta antoi niin paljon tilaa omille valinnoilleni, että koko metodi tuntuu väljältä. Toisin sanoen Nünningin perään kuuluttama kriittinen tieteen harjoitus on väistynyt tässä työssä omien subjektiivisten valintojeni tieltä. Nünningin soveltavan kulttuurisen narratologian ongelma piilee juuri tässä löysyydessä: tutkijalla on mahdollisuus valita strukturalistisesta työkalupakista sen, mitä haluaa, mikä jo sinänsä ohjaa sitä, mitä tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista löytää. Nünningin metodin ansio on kuitenkin siinä, että kontekstia ja kerrontaan liittyviä kognitiivisia näkökulmia ei unohdeta. Siitä syystä soveltava kulttuurinen narratologia on ollut toimiva lähtökohta tässä työssäni, sillä jo kysymyksen asetteluun, fiktion kirjoittaminen koulussa ja sen suhde oppimiseen, liittyvät niin perinteisen strukturalistisen tutkimuksen lisäksi konteksti ja kognitiiviset taidot. Koska pro gradu -tutkielmani on tapaustutkimus, jossa otos on marginaalisen pieni, en ole edes pyrkinyt saavuttamaan yleistettävää tietoa. Tarkoitukseni on ollut tarkastella kyseessä olevaa ilmiötä, fiktion kirjoittamista koulussa. Tiukka tieteenharjoitus on yhtä kaukana tästä tutkimuksesta kuin Nünningin

soveltavasta kulttuurisesta narratologiasta ja kuitenkin olen mielestäni saavuttanut tässä työssäni tärkeitä huomioita.

Yllättävä huomio oli se, että vaikka opiskelijoiden kertomukset olivat melko heterogeeninen joukko, temaattisissa valinnoissa löytyi yhteneväisyyttä. Monet kertomuksista käsittelivät jonkinlaista elämänmuutosta. Sovelsin kertomusten temaattiseen tarkasteluun motiivin ja aiheen käsitteitä ja pohdin teemoja myös oman tulkintani ja kontekstin kautta. Huomasin, että kertomukset saattoivat olla temaattisella tasollaan melko universaaleja: kehityskertomuksen tyyppinen muoto on tunnistettavissa eri aikakausilta ja eri kulttuureista. Kuitenkin se, että itse tulkitsijana ja tutkijana elän tietynä aikana tiettyssä kulttuurissa ohjaa väistämättä käsittelyäni ja minun on mahdollista tunnistaa tiettyjä elementtejä, jotka on sidottu aikaan ja kulttuuriin. Toisaalta on myös otettava huomioon, että jos kertomusten aiheita ei ymmärtäisi, olisi hyvin vaikea tunnistaa myös teemaa, oli se kuinka universaali tahansa. Opiskelijoiden kertomusten aiheet olivat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta sidoksissa 2000-luvun suomalaiseen kulttuuriin.

Kolmannessa luvussa lähdin tarkastelemaan sitä, mitä fiktio on suhteessa todellisuuteen. Fregen mukaan poeettisen kielen tehtävä on tarjota esteettisiä elämyksiä, ei totuusarvoja. Vaikka fiktiossa esiintyvillä lauseilla ei olekaan viittauskohdetta todellisuudessa, ei niitä tule pitää valheellisina. Fiktiiviset maailmat ovat keskeneräisiä, tekstuaalisia maailmoja, joissa esiintyvien asioiden totuusarvoa voi tarkastella vain suhteessa fiktion maailmaan, ei aktuaaliseen maailmaa. Esimerkkinä tästä on mahdollisten maailmojen teoria, jossa fiktiivisen maailman vertaaminen sen omiin mahdollisiin maailmoihin on hedelmällisempää kuin aktuaaliseen maailmaan vertaaminen. Fiktiota voi lähestyä myös teeskentelynä. Eri painotusten mukaan tämä teeskentely voi tapahtua niin lukijan kuin kirjoittajankin puolesta. Kuitenkin fiktion käsittäminen teeskentelyksi liikutaan jo arvottamisen alueella, mikä taas tulisi unohtaa. Kolmannessa luvussa muokkasinkin oppikirjamääritelmää seuraavanlaiseksi:

Fiktiivinen teksti on sellainen, jossa kirjoittaja ohjaa lukijaa kuvittelemaan maailmoja, jotka voivat olla hyvin reaali maailman kaltaisia, mutta joissa tapahtuvia asioita ja lainalaisuuksia tulee verrata vain suhteessa tähän kuvitteelliseen maailmaan ja sen tapahtumiin ja lainalaisuuksiin eikä autenttiseen maailmaan.

Kaivelin strukturalistisesta työkalupakista avukseni kirjallisuustieteellisiä käsitteitä, joihin on viitattu myös LOPS:ssa: näkökulma eli fokalisointi ja kertojan käsite. Lisäsin tarkasteluun myös

narratologisesta tutkimuksesta tutun kerronnan hierarkisen rakenteen. Opiskelijoiden kertomuksissa oli käytetty erilaisia kertojia ja näkökulmia taitavasti. Oman tekstin käyttämistä kerronnan tarkastelussa voisi hyödyntää siten, että opiskelijoita ohjattaisiin kirjoittamaan teksti, jossa käytettäisiin esimerkiksi heterodiegeettistä kertojaa. Sen jälkeen tästä tekstistä tarkasteltaisiin, kuka fokalisoi missäkin kohdin ja millä tavalla. Onko kertoja koko ajan äänessä vai tarkastellaanko maailmaa muiden silmin? Onko tekstissä sellaista ideologista fokalisointia, joka eroaa kirjoittajan omasta ideologiasta? Jos on, miten se syntyy? Jokaisessa kertomuksessa oli käytetty oivallisesti erilaisia kertojia ja fokalisointeja, ja niistä löytyi kosketuspintaa myös narratologiseen analyysiin. Jos opiskelijat analysoisivat ja tulkitsisivat enemmän omia ja toistensa kertomuksia, voisivat he havahtua huomaamaan myös sen, mikä on lukijan ja tulkitsejan rooli tekstin merkityksen rakentumisessa.

Tarkastelin opiskelijoiden kertomuksia kontekstuaalisesti kahdesta eri suunnasta. Sovelsin James P. Geen diskurssianalyysiä siitä, millaisia maailmankuvia, arvoja ja asenteita opiskelijoiden teksteistä on luettavissa. Tärkeää on huomata se, että minun tulkintani vaikuttaa suuresti siihen, millaisia Diskursseja teksteistä löytyy. Kuitenkin kontekstuaalisen tarkastelun kautta selviää se, että opiskelijoiden tekstit eivät synny tyhjiössä. Vaikka luvussa 3 pyrin erottamaan fiktiiviset maailmat ja aktuaalisen maailman toisistaan, on selvää, että todellisuudessa olevat arvot ja asenteet vaikuttavat siihen, millaisia arvoja ja asenteita fiktiivisessä maailmassa on löydettävissä.

Koska kertomukset kirjoitettiin koulumaailmassa, tarkastelin lukutaitoa institutionaalisen lukutaidon kautta. Medialukutaito tuli myös osaksi tarkastelua kahdestakin syystä: nyky-yhteiskunnassamme median vaikutukselta ei voi välttyä, mikä näkyy myös opiskelijoiden teksteissä, ja fiktiolla ja medialla on paljon yhteistä. Niin media kuin fiktiokin voidaan ajatella representaatioksi maailmasta, jossa eivät välttämättä päde kaikki lainalaisuudet, vaan tietyt konventiot ja käytännöt rajaavat sen, millainen representaatiosta tulee. Mielenkiintoinen huomio oli myös se, että media- ja viestintätaitoja painottavan LOPS:n pohjalta tehdyn oppikirjan asiasanahakemistosta ei löytynyt lainkaan sanaa media, eikä digitaalisista teksteistä ollut käsittelyyn päässyt kuin sähköpostiviesti (Grünn ja muut 2007, 28). Mediakasvatuksellinen näkökulma tässä työssäni saattaa vaikuttaa kaukaa haetulta, mutta koen sen oleellisena useasta syystä: Ensinnäkin mediakasvatus on tärkeä osa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta. Toiseksi media värittää yhteiskuntaamme niin vahvasti, ettei sen vaikutusta voi olla ottamatta huomioon. Kolmanneksi kirjallisuustieteellistä käsitteistöä voi soveltaa myös median tarkasteluun ja päinvastoin.

Johdannossa pohdin sitä, että koulussa kirjoitettuihin fiktioihin liittyy sekä uutta luova, itsetuntemusta kehittävä käyttöyhteys mutta myös vankka suoritusmaisuus. Sharplesin mukaan kirjoittaminen on vapaata ja luovaa toimintaa, jota kuitenkin määrittävät tietyt rajoitteet. Jotta kirjoittaja kehittyisi taitavammaksi, on kirjoittajan ymmärrettävä, miten nämä rajoitteet toimivat. Opiskelijoiden kirjoittamisen rajoitteet liittyivät yhtäältä koulu yhteisöön mutta toisaalta myös kaunokirjalliseen perinteeseen. Vaikka kirjoittamisen rajoitteet olivat kaikille opiskelijoille periaatteessa samankaltaiset, tekstit olivat kuitenkin hyvin erilaiset. Juuri tässä näkyy fiktion kirjoittamisen uutta luova voima: jokainen opiskelija käsitteli olemassa olevia tietojaan ja rekonstruoiti todellisuutta omalla tavallaan.

Aikaisemmin mainitsin, että kaikilla tähän tutkimukseeni osallistuneilla opiskelijoilla on olemassa jonkinlainen kirjoittamisen taito ja taito soveltaa oppimaansa. Esimerkiksi jokainen opiskelija kirjoitti fiktiivisen kertomuksen tietäen, millaisia asioita fiktion kirjoittamiseen kuuluu. Kuitenkin opiskelijoiden taitotasot olivat myös hyvin heterogeeniset, mikä tekeekin kirjoittamisen opetuksesta haastavaa. Kuinka tukea jokaisen opiskelijan henkilökohtaista kehitystä? Tärkeää on se, että opiskelijoita ohjataan reflektoimaan omaa kirjoittamistaan. Kirjoittamaan oppii vain kirjoittamalla. Siksi opetuksessa tulisi hyödyntää paljon enemmän kirjoittamisen mahdollisuuksia. Motivaatio koulussa kirjoitettuihin teksteihin pitäisi löytyä jostakin muualta kuin suorituskeskeisyydestä ja arvostelusta. Motivointi kirjoittamisen opetuksessa onkin hyvin tärkeä seikka, johon opettajan tulee kannustaa opiskelijoita. Taitavaksi kirjoittajaksi voi tulla vain sitoutumalla kirjoittamiseen. Vallalla olevien oppimiskäsitysten mukaan tiedon vastaanottamista tärkeämpää on aktiivinen toiminta, rakentaminen ja luominen. Fiktion kirjoittaminen tukee näitä kaikkia. Se on aktiivista toimintaa, jossa rakennetaan ja luodaan uusia maailmoja vanhan tiedon ja olemassa olevien kokemusten pohjalta. Näin ollen se on luovuuden ohella myös tiedon jäsentämistä. Fiktion kirjoittamista koulussa on kritisoitu, koska se ei vastaa sellaisia kirjoittamisen taitoja, joita kenties jatko-opinnoissa tai työelämässä tarvitaan. On kylmä tosiasia, että luovalla kirjoittamisella on vähän käyttökohteita yhteiskunnassamme. Kuitenkin luovalla kirjoittamisella lienee riittävä käyttöyhteys itseilmaisussa ja identiteetin rakentamisessa, jotka ovat tärkeitä näkökulmia yksilön rakentaessa suhdettaan yhteiskuntaan. Koska kirjoittamisen kautta ihmiset voivat käsitellä kysymyksiä siitä, keitä he ovat ja millaisena todellisuus heille näyttäytyy, kirjoittamisen voidaan ajatella olevan väline elämän ja identiteetin hahmottamiseen.

8 Lopuksi

Suomalainen äidinkielen ja kirjallisuuden opetus etsii suuntaansa. Yhteiskunnassa tarvittavien tekstitaitojen lisääntyessä ovat niin kutsutut perinteiset tekstilajit vaarassa jäädä syrjään.

Oppiainekohtaiset sisällöt ovat jo valmiiksi laajat ja opetussuunnitelmien yleiset arvosisällöt tuovat niihin vielä oman lisänsä. Kuitenkin on aina joku, jonka mielestä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa olisi korjattavaa ja lisättävää, ja niin täytyykin olla. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen on pystyttävä osallistumaan yhteiskunnalliseen keskusteluun siitä, mitä taitoja koulun tulisi opettaa.

Hannu-Pekka Lappalaisen huolenaihe siitä, että kaunokirjallisten tekstien tuottaminen peruskoulussa on täysin hyödytöntä jatko-opintoja ajatellen, on toki aiheellinen, sillä tällä hetkellä asia on juuri näin. Minusta koko asetelma tulisi kääntää ympäri: peruskoulussa opittuja fiktion kirjoittamisen taitoja tulisi jatko-opinnoissa syventää ja hyödyntää, koska uuden tiedon oppiminen rakentuu aina olemassa olevien tietojen ja kokemusten pohjalle. Fiktion kirjoittamisen lukiossa ei siis tulisi olla vain koulukohtaisten lisäkurssien tai opettajan oman aktiivisuuden varassa, vaan LOPS:n penäämää oppiaineen sisäistä integraatiota tulisi kehittää siten, että kaunokirjallisuutta olisi mahdollista käsitellä laajan lukutaitokäsityksen, eli sekä tekstin tuottamisen että vastaanottamisen, kautta.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tehdä tapaustutkimus, jossa seurattaisiin, miten fiktion kirjoittaminen lukiossa ja omien fiktioiden tarkastelu vaikuttaisi kirjallisuustieteellisten käsitteiden oppimiseen. Tutkimusta olisi mahdollista laajentaa myös sitä silmällä pitäen, vaikuttaako fiktion kirjoittaminen muissa oppiaineissa menestymiseen. Kiinnostavaa on myös nähdä, miten viimeisimmät tutkimukset ja keskustelu vaikuttavat uusien opetussuunnitelmien laadintaan. Uusia opetussuunnitelmia ja niihin pohjautuvia oppikirjoja voi hiljalleen alkaa jo odotella. Nähtäväksi siis jää, millaisia kielen ja kirjallisuuden taitoja kuuluu 2010-luvulle ja miten perinteisten ja ”uusien” tekstien asema ja opetus muuttuu oppikirjoissa.

Kirjallisuus

ALANKO, OUTI 2001. Lukijasta lukemiseen, tulkinnasta elämykseen. Teoksessa Outi Alanko ja Tiina Käkelä-Puumala (toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Helsinki: SKS. 207–240.

ALLWOOD, JENS; ANDERSSON, LARS-GUNNAR ja DAHL, ÖSTEN 1980. *Logiikka ja kieli*. Helsinki: Gaudeamus. Alkuteos *Logik för Lingvister* 1971. Englanninkielisestä laitoksesta kääntänyt Paavo Siro.

COHN, DORRIT 2006. *Fiktioin mieli*. Paula Korhonen, Markku Lehtimäki, Kai Mikkonen ja Sanna Palomäki (käänt.) Helsinki: Gaudeamus. Alkuteos *Distinction of fiction* 1999.

CURRIE, GREGORY 2004. What is Fiction? Teoksessa Eileen John ja Dominic Lopes (toim.) *Philosophy of Literature. Contemporary and Classic Readings. An Anthology*. UK: Blackwell Publishing. 128–135. Alkuperäinen artikkeli 1985. *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 43.

DOLEŽEL, LUBOMIR 1998. *Heterocosmica. Fiction and Possible Worlds*. Baltimore ja Lontoo: The Johns Hopkins University Press.

DUFVA, HANNELE 2000. Miten kieltä tutkitaan kognitiivisesti: diakroninen näkökulma. Teoksessa Katriina Kajannes ja Leena Kirstinä (toim.) *Kirjallisuus, kieli ja kognitio. Kognitiivisesta kirjallisuuden- ja kielentutkimuksesta*. Helsinki: Yliopistopaino. 23–47.

FREGE, GOTTLÖB 1997. Mielestä ja merkityksestä. Tuomo Aho (käänt.) teoksessa Raatikainen, Panu (toim.) *Ajattelu, kieli, merkitys. Analyttisen filosofian avainkirjoituksia*. Helsinki: Gaudeamus. 41–56. Alkuperäinen artikkeli Über Sinn und Bedeutung 1892. *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik* 100.

GEE, JAMES P. 1999. *Introduction to Discourse Analysis : Theory and Method*. Lontoo: Routledge.

GENETTE, GÉRARD 1993. *Fiction & Diction*. Catherine Porter (käänt.) Ithaca ja Lontoo: Cornell University Press. Alkuteos *Fiction et diction* 1991.

GRÜNN, KARL 2007. Tekstitaidot kirjallisuuden opetuksen suuntaajina. Teoksessa Satu Grünthal ja Elina Harjunen (toim.) *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. Helsinki: SKS. 107–122.

GRÜNN, KARL; GRÜNTAL, SATU ja UUSI-HALLILA, TUULA 2007. *Kivijalka. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja*. Helsinki: Tammi.

HAAPALA, ARTO 1984. Fiktio ja todellisuus – Kirjallisen fiktion semanttisia ja ontologisia kysymyksiä. Helsinki: Yliopistopaino.

HAAPALA, ARTO 1990. Fiktiivisyys kirjallisuudessa. Teoksessa Arto Haapala, Eija Haapala, Aarne Kinnunen ja Markus Lammenranta (toim.) *Kirjallisuuden filosofiaa*. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 63–85.

HÄGG, SAMULI 2009. Kerronta ja historia: venäläisestä formalismista diakroniseen narratologiaan. Teoksessa Samuli Hägg, Markku Lehtimäki ja Liisa Steinby (toim.) *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Helsinki: SKS. 50–77.

HÄGG, SAMULI 2011. Lukion uusi narratologia, jatkokurssi. Teoksessa Satu Kiiskinen ja Päivi Koivisto (toim.) *Kirjallisuus liikkeessä. Lajeja, käsitteitä, teorioita. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2011*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 37–48.

IHONEN, MARIA 2002. Fantastinen fiktio mahdollisten maailmojen teorian valossa. Teoksessa Markku Lehtimäki (toim.) *Merkkejä ja symboleja. Esseitä kirjallisuudesta ja sen tutkimuksesta*. Tampere: University Press. 184–203.

IKONEN, TEEMU 2001. Tarina ja juoni. Teoksessa Outi Alanko ja Tiina Käkelä-Puumala (toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Helsinki: SKS. 184–206.

JUUTINEN, JARI 2004. Asiakirjoittaminen vaatii luovuutta. "On kirjoitettava monta tyhmää lausetta löytääkseen yhden viisaan." Teoksessa Minna-Riitta Luukka ja Pasi Jääskeläinen (toim.)

Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 69–78.

KAJANNES, KATRIINA 2000. Kognitiivinen kirjallisuudentutkimus. Teoksessa Katriina Kajannes ja Leena Kirstinä (toim.) *Kirjallisuus, kieli ja kognitio. Kognitiivisesta kirjallisuuden- ja kielentutkimuksesta.* Helsinki: Yliopistopaino. 48–80.

KARKAMA, PERTTI 1998. Kontekstualismin haasteet. Teoksessa Päivi Molarius (toim.) *Konteksti – Tutkimuksen avainsana.* KTSV 51 osa 1. Helsinki: SKS. 78–83.

KESKINEN, MIKKO. 2002. Teksti ja konteksti. Teoksessa Outi Alanko ja Tiina Käkelä-Puumala, Tiina (toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä.* Helsinki: SKS. 91–116.

KIRSTINÄ, LEENA 2000. Kohti 'luonnollista' narratologiaa. Teoksessa Katriina Kajannes ja Leena Kirstinä (toim.) *Kirjallisuus, kieli ja kognitio. Kognitiivisesta kirjallisuuden- ja kielentutkimuksesta.* Helsinki: Yliopistopaino. 101–132.

KORSISAARI, E. M. 2002. Keskeisiä kirjallisuudentutkimuksen suuntauksia. Teoksessa Outi Alanko ja Tiina Käkelä-Puumala (toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä.* Helsinki: SKS. 290–309.

KOVALA, URPO 1998. Skylla ja Kharybdis. Teoksessa Päivi Molarius (toim.) *Konteksti – Tutkimuksen avainsana.* KTSV 51 osa 1. Helsinki: SKS. 89–95.

KOUKI, ELINA 2009. *Käsitteitä tarpeen mukaan. Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa.* Turun yliopisto.
<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/52490/AnnalesC293Kouki.pdf?sequence=1> tark.
20.2.2011.

KS = *Kielitoimiston sanakirja* 2006. Osat I–III. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 140. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.

KUJANSIVU, HEIKKI 2002. Faktissi ja lukemisen riski. Max Applen ”An Offering” ja fiktionaalisuus. Teoksessa Markku Lehtimäki (toim.) Merkkejä ja symboleja. Esseitä kirjallisuudesta ja sen tutkimuksesta. Tampere: University Press. 268–306.

KUPIAINEN, REIJO ja SINTONEN SARA. 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Gaudeamus.

LAHTINEN, AINO-MAIJA 2000. Kertovat tekstit opiskelijoiden kokemina ja tulkitsemina sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa koulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

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 Samuli Hägg, Markku Lehtimäki ja Liisa Steinby (toim.) Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen. Helsinki: SKS. 28–49.

LOPS= Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf

[Tark.24.2.2011.](#)

LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004. Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa Minna-Riitta Luukka ja Pasi Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus XLVIII*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 9–22.

LYOTARD, JEAN-FRANÇOIS 1985. *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Leevi Lehto (käänt.) Tampere: Vastapaino. Alkuteos *La condition postmoderne*.

LYYTIKÄINEN, PIRJO 1998. Tekstin historialliset kontekstit. Teoksessa Päivi Molarius (toim.) *Konteksti – Tutkimuksen avainsana*. KTSV 51 osa 1. Toim. Molarius, Päivi. Helsinki: SKS. 84–88.

MAURANEN, ANNA 2000. Kontrastiivinen retoriikka. Teoksessa Kari Sajavaara ja Arja Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi ja yhteisö. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 299–330.

MIKKONEN, JUKKA 2007. Kerronta, väittäminen ja väittävä kerronta: puheaktit fiktiossa. *Niin & näin*, 2. 87–97.

MIKKONEN, KAI 2002. ”Voiko fiktiosta tulla totta?” Teoksessa Markku Lehtimäki (toim.) *Merkkejä ja symboleja. Esseitä kirjallisuudesta ja sen tutkimuksesta*. Tampere: University Press. 307–340.

MIKKONEN, KAI 2006. Fiktio erityisyys ja ainutlaatuisuus Dorrit Cohnin mukaan. (Jälkisanat teokseen *Distinction of fiction*.) Teoksessa Cohn, Dorrit. *Fiktio mieli*. Helsinki: Gaudeamus.

MONTONEN, TIMO 2008. *Kirjoita tarinasi*. Helsinki: Otava.

MURTORINNE, ANNAMARI 2005. Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

NESSER, ULRIC 1982. Kognitio ja todellisuus. Helena Jahnukainen (käänt.). Espoo: Weilin + Göös. Alkuteos *Cognition and Reality. Principles and Implications of Cognitive Psychology* 1980.

NIEMI-PYNTTÄRI, RISTO 2008. Genre luovana muotona ja verkkoproosa. Teoksessa Juri Joensuu ja muut (toim.) *Luova laji. Näkökulmia kirjoittamisen tutkimukseen*. Jyväskylä: Atena. 130–148.

NÜNNING, ANSGAR 2004. Where Historiographic Metafiction and Narratology Meet: Towards an Applied Cultural Narratology. *Style* 38:3. s. 352–376

PENTIKÄINEN, JOHANNA 2007. Kirjoittamisen opetuksesta. Menetelmiä ja näkemyksiä. Teoksessa Satu Grünthal ja Elina Harjunen (toim.) *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. Helsinki: SKS. 140–159.

PETTERSSON, BO 2002. Seven Trends in Recent Thematics and a Case Study. Teoksessa Max Louwerse ja Willie Van Peer (toim.) *Thematics. Interdisciplinary Studies*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 237–252.

POPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus 2004. Pops_web.pdf. osoitteesta www.oph.fi. Tarkistettu 10.5.2009.

PUOLIMATKA, TAPIO 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

RIMMON-KENAN, SLOMITH 1991. *Kertomuksen poetiikka*. Auli Viikari (käänt.) Helsinki: SKS. Alkuteos *Narrative Fiction: Contemporary Poetics* 1983. Lontoo ja New York: Methuen.

RYAN, MARIE-LAURE 1991. *Possible Worlds, Artificial Intelligence, and Narrative Theory*. Indiana University: Bloomington & Indianapolis Press.

SAASTAMOINEN, MIKKO 2001. Elämänkaari, elämäkerta ja muisteleminen. Teoksessa Kuusela, Pekka & Saastamoinen, Mikko (toim.) *Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma*. 2. korj. p. Kuopio: Kuopion yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos. 135–162.

SARMAVUORI, KATRI 2010. *Opi ja ohjaa kirjoittamista*. Helsinki: BTJ Finland Oy.

SEARLE, JOHN R. 1975. The Logical Status of Fictional Discourse. *New Literary History*, 6:2. 319–332.

SHARPLES, MICHAEL 1998. *How We Write: Writing as Creative Design*. Lontoo: Routledge.

SOLLORS, WERNER 2002. Thematics today. Teoksessa Max Louwerse ja Willie Van Peer, Willie (toim.) *Thematics. Interdisciplinary Studies*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 217–236.

STEINBY, LIISA 2009. Kertomuksen tiedollinen ulottuvuus. Teoksessa Samuli Hägg, Markku Lehtimäki ja Liisa Steinby (toim.) *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Helsinki: SKS. 238–280.

SUOMELA, SUSANNA 2001. Teemasta ja sen tutkimuksesta. Teoksessa Outi Alanko ja Tiina Käkälä-Puumala (toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Helsinki: SKS. 141–162.

TAMMI, PEKKA 1992. *Kertova teksti*. Esseitä narratologiasta. Helsinki: Gaudeamus.

TAMMI, PEKKA 2009. Kertomusta vastaan. (“Ikävä tarina.”) Teoksessa Samuli Hägg, Markku Lehtimäki ja Liisa Steinby (toim.) *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Helsinki: SKS. 140–166.

TOMAŠEVSKI, BORIS 2001. Juonen rakenne. Timo Suni (käänt.). Teoksessa Pekka Pesonen ja Timo Suni (toim.) *Venäläinen formalismi. Antologia*. Helsinki: SKS. 166–200. Alkuteos: Sjužetnone postrojenije. Viisi lukua teoksesta *Teorija literatury. Poëtika 1925*.

VANHATALO, PAULIINA 2008. Minä! Kirjoittaja! Kirjoittajaidentiteetin haave ja haaste. Teoksessa Juri Joensuu ja muut (toim.) *Luova laji. Näkökulmia kirjoittamisen tutkimukseen*. Jyväskylä: Atena. 18–34.

VAN PEER, WILLIE 2002. Where Do Literary Themes Come From? Teoksessa Max Louwerse ja Willie Van Peer (toim.) *Thematics. Interdisciplinary Studies*. Philadelphia: John Benjamins Publishings Company. 253–263.

VEIVO, HARRI ja HUTTUNEN, TOMI 1999. *Semiotiikka. Merkeistä mieleen ja kulttuuriin*. Helsinki: Edita.

VÄRRE, NORA 2001. Ei sanataidetta ilman taitoa - Kirjoittamisen taidon kuva: käsitteen sisältö kaunokirjallisuuteen liittyvänä taitona, kognitiotieteen ja opetuksen näkökulma sekä kirjoittajaoppaiden taidolle antamat merkitykset. Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/12188/G0000078.pdf?sequence=1> tark.
28.1.2011.

WHITE, HAYDEN 1978. *Tropics of Discourse. Essays in Cultural Criticism*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Liitteet

Teksti 1

Jakajan taisto

Olipa kerran kauan sitten muinaisessa Suomessa alue nimeltä Jakaja. Jakaja sijaitsi keskellä Suomea ja se ylettyi aina länsirajalta itärajalle ja näin jakoi Suomen Etelä- ja Pohjois-Suomeen. Jakajassa asuivat Suomen kaikki naiset ja heidän johtajansa Samantha. Hän oli vienyt kaikki naiset Jakajaan turvaan, kun Suomi oli ollut sodassa ruotsalaisia menninkäisiä vastaan. Menninkäiset olivat onnistuneet pääsemään Suomeen ja Heidän johtaja oli taikonut Jakajan rajalle taika-aidat ja näin Suomalaiset naiset olivat jumissa siellä. Naisten johtaja S oli luvannut Jakajan omistuksen sille puolelle Suomea, kumpi onnistuu vapauttamaan heidät. Näin etelästä ja pohjoisesta olivat tulleet vihamiehiä.

Molemmat puolet olivat vahvistautuneet Jakajan taistoon asettamalla armeijat valmiiksi. Pohjoisen armeija oli pienempi kuin etelän, mutta heidän johtajallaan sir Igorilla oli taikavoimia. Etelän armeija oli suurempi, kuin pohjoisen, mutta heidän johtajallaan Heragonilla ei ollut varsinaisia taikavoimia, mutta supervoimia kylläkin, sillä hän oli valtavan voimakas.

Molemmat armeijat olivat saapuneet muurille, eri muureille kylläkin, sillä etelän armeija oli etelän muurilla ja pohjoinen pohjoisen. Kun pohjoinen armeija saapui kymmenellä tuhannella miehellä miehellä muurille heidän johtajansa sir Igor aloitti taikomisen muurin taian poistamiseksi ja onnistuikin siinä. Tämän jälkeen armeijan sotilaat alkoivat tuhota muuria moukareilla, lekoilla ja katapulteilla. Pohjoisen armeija pääsikin muurista läpi ja pääsi sisälle Jakajaan.

Samaan aikaan etelän johtaja Heragon oli etelän muurilla seitsemänkymmenentuhannen sotilaansa kanssa. Heragon asteli muurin luo ja aloitti sen tuhoamisen. Hän hakkasi muuria lekalla taikavoimat vastustivat hänen iskuja, mutta koska hänellä oli supervoimia hänen onnistui tuhota muuri ja niin etelän armeijakin pääsi Jakajan sisään.

Molemmat armeijat suuntasivat kohti Jakajan keskustaa, missä Samantha oli luvannut antaa oikudet Jakajan omistukseen.

Kun armeijat kohtasivat toisensa keskustassa syttyi suuri sota. Miehiä makasi kaatuneina maassa, verta oli kaikkialla ja sotavälineitä lojui kuolleiden miesten lähetyvillä.

Etelän johtaja Heragon kohtasi pohjoisen johtajan sir Iigorin naisten johtajan Samanthan palatsin edessä, kun molemmat olivat menossa ilmoittamaan tulostaan. Heidän välille syntyi taistelu, missä nuori ja raamikas Heragon jakeli iskujaan supervoimillaan ja vanha valkopartainen sir Iigor vastasi niihin taikaloitsuillaan. Samantha oli kuullut melua palatsin edustalta ja juurikun hän meni tarkistamaan mikä oli vialla sir Iigor oli taikonut voimakkaimman loitsun, tappavan sellaisen kohti Heragonia ja Heragon oli juuri samaan aikaan iskenyt supervoimillaan kohti Iigoria. Sir Iigorin vihreänä säteenä lähtenyt taika, muuttui suureksi punaiseksi pallukaksi kohdatessaan Heragonin iskun. Pallo räjähti ja vei mukanaan Heragonin, Iigorin ja Samanthan.

Sana levisi Jakajassa kaikkialle nopeasti ja pian kaikki olivat kuulleet johtajansa menehtyneen. Sotilaat alkoivat miettiä että kuuluuko heidän sotia ilman johtajaa ja miksi he ylipäätään sopivat. Armeijat tekivätkin rauhansopimuksen ja vetäytyivät Jakajasta. Jakajan muurit poistettiin ja naiset levittäytyivät koko Suomeen asumaan. Pohjoinen ja etelä eivät olleet enää vihamiehiä, vaan koko Suomesta tuli yhtenäinen paikka.

Teksti 2

Perhosia vatsassa

”Prr”, herätyskello soi. Painan sen pois päältä. On se aamu. Eikä mikä tahansa aamu.

Herätyskellon soitto ei auta minua. Olen valvonut koko yön miettien tätä päivää. Minun on vaikea nousta ylös. Aivan kuin jokin painaisi silmiäni kiinni.

Nousen polvilleni. Sänky natisee. Kaiku kuuluu tyhjässä talossa selvästi, kuin vankilassa.

Auringon säteet ikkunasta loistavat kirkkaasti. Lintujen laulu kuuluu selvästi. Koirien haukunta on päätäsärkevää.

Kokoan itseni. Nousen istumaan. Katson kelloa. se on jo 20 yli seitsemän.

Toinenkin herätyskelloni soi jo. Pidän enemmän siitä, koska se on radio-herätyskello. Se soittaa Eppu normaalin uusinta biisiä.

Tänään on se päivä. Sisuunnun ja nousen seisomaan. hieman torjuvana lähden kävelemään. Jokainen askel on lyönti päähän.

Kaikki menee hyvin, kunnes lyön jalkani oveen. ”Ai pee ja vähän päälle”, huudan kuin naapurin setä, joka aina huutaa näin kun liukastuu kylpyhuoneessa.

Odotan, että pahin kipu lakkaa. Mutta nyt päätä taas särkee. ”Ei voi olla totta”, huudan niin, että linnut tippuu puista.

Radiossa soi Baarikärpänen. Erittäin kuvaava laulu ajatellen tätä tilannetta. Olo tuntuu humalaiselta, mutta en tippaakaan ole ottanut.

Nilkutan varovasti kohti olohuonetta. Äiti on jättänyt pöydälle lapun. ”Muista varoa risteyksissä”, lapussa lukee. Joskus tekisi mieli tärviäistä äitiä, mutta eihän naista saa lyödä.

Jatkan matkaani kohti vessaa. Kävelen varovasti pimeässä, että en löisi jalkojani uudestaan. Tämä aamu mitään ottanut. Minulla on vain koulujännitystä. Pahaa jännitystä onkin.

Tullessani lukion eteen tuntuu kuin sisälläni olevat perhoset haluaisivat joka reiästä ulos. En näe ketään. Olenko myöhässä.

Hetken rauhoituttuani lähden kohti lukion pihaa. Äidin tyhmät ohjeet pyörivät mielessäni. Vedän syvään henkeä. Puut ovat täynnä lintuja. Aivan kuin ne olisivat saattamassa minua.

Vastaani tulee muutama ala-astelainen. Miten he voivat olla noin rauhallisen näköisiä. hetken katsottuani heitä otan itseäni niskasta kiinni.

Pyöräilen vauhdilla lukion pihaan. Laitan pyöräni telineeseen, kunnes yhtäkkiä kuulen: ”Prr”.

”Tämä ei tiedä hyvää”, ajattelen ääneen nauraen.

Teksti 3

Vain, koska häntä kutsuttiin Sepoksi

Aurinko laskisi pian horisonttiin. Oli hiljainen kesäyö. Kaukana Pohjanmaalla pienen kaupungin laidalla oli hiljainen talo. Ihan tavallinen, sellainen, jossa kuka tahansa meistäkin voisi asua. Mutta se mitä piili talon sisällä ei ollut ihan tavallista: keittiössä, juuri tällä hetkellä uhkui viha koko ihmiskuntaa vastaan. Siellä oli kissa.

”Kohta on aika”, mietti kissa ja vilkaisi suurta kaappikelloa. ”Naapurin Kerttu sanoi tulevansa tunti ennen keskiyötä.” Ruusu, joka oli kissan nimi (tai Sepoksi häntä kutsuttiin), oli valkoinen pieni kissa, mutta ei mikään tavallinen kissa, sillä hänellä oli erikoinen tupsu pääläella, ja tuo tupsu teki Ruususta, Kertusta ja monesta muusta kissasta viisaan. He pystyivät ajattelemaan kuin ihmiset.

Tuona iltana, kun Ruusu odotti Kerttu, hän taas inhoten muisteli sitä päivää, jona perheen poika, Jaakko oli tullut ensimmäisen kerhopäivän jälkeen kotiin: ”Siellä oli yks poika, Seppo”, Jaakko oli kertonut innoissaan siskolleen, Sipriinalle, ”sillä on samanlainen töyhtö ku meidän Ruusulla.” ”Siitä päivästä lähtien minua on kutsuttu tuolla halventavalla nimellä”, Ruusu ajatteli tuohuneena: ”Jonain päivänä maksan kyllä moninverroin takaisin.”

Kaappikello löi yksitoista kummaa lyöntiä. Ruusu pujahti kissanluukusta pihalle ja näki Kertun pihan portilla ja sanoi tälle vain lyhyesti: ”Mennään.”

He kulkivat läpi kujien ja puistojen ja saapuivat ränsistyneelle vanhalle autiotalolle. ”Onko töyhtö hyvin?” Kerttu kysyi, kuin itsekseen, heidän astuessa ovettomasta oviaukosta sisään.

Sisällä oli kymmeniä kissoja ja korviin kantautui monenlaista nau’untaa. Kaikki olivat kokoontuneet pikimustan kissan ympärille. Kaikki olivat tulleet ihmettelemään suurta saavutusta: Juuri tuo kissa oli ratkaissut ihmisten taikamerkit, hän oli oppinut lukemaan kirjaimia.

Ruusuhakeutui pian tuon pikimustan kissan puheille ja sai houkutelua myös muutamien muun kissan puolelleen. ”Nyt meillä on taikamerkit hallussamme, voimme vihdoin nousta kapinaan ihmisiä vastaan”, hän naukui, ”aloitetaan tunkeutumalla minun isäntäväkeni tietokoneelle, se on noita taikamerkkejä täynnä.”

Nyt esiin astui vanha rähjäinen kissa, jolla oli omituisesti töyhtö leuan alla, kuin partana. ”En suosittelisi!” hän murahti. ”En suosittelisi!” hän murahti. ”Ole sinä vain hiljaa!” Ruusu naukaisi takaisin. Vanha kissa oli hetken vaiti ja murahti taas: ”Minäkin olin joskus nuori ja tyhmä. Onnekseni synnyin kuitenkin kaksitöyhtöisenä.”

Mikään ei saanut heitä luopumaan suunnitelmasta ja auringon noustessa he tassuttivat tien laitaa. He saapuivat pihan nurkalle ja huomasivat lapset nurmikolla askartelemassa. ”Unohdin, että nyt on viikonloppu”, Ruusu naukaisi harmissaan. Kerttu, joka oli myös lähtenyt mukaan kysyi epäröiden: ”Onko tämä sittenkään aivan viisasta?” ”Aloin yhtäkkiä pitää ainoastaan tupsustani”, sanoi toinenkin. ”Pelkurit!” tuhahti Ruusu. ”Nyt on hyvä aika maksaa tuolle pojalle nimeni halventamisesta.”

Sipriina juoksi sisälle huutaen: ”Äitii. Jaakko leikkas Sepolta tupsun...”

Teksti 4

Pimeän piirittämä

Tummiin pukeutunut henkilö kävelee mustaakin mustemmalla kadulla tuolla yön pimeydessä. Yksikään katulamppu ei pala, eikä yhdestäkään talosta paista kynttilän valo yön loputtomaan pimeyteen. Tuo henkilö tuntee loputonta ahdistusta tuosta läpipääsemättömästä sumusta, joka vain odottaa seuraavaa autoaan uhriksi. Tuo henkilö ajattelee positiivisesti, että kyllä aurinko vielä paistaa, kyllä sade pian lakkaa ja sumu katoaa, mutta turhaan. Ne ovat tulleet jäädäkseen. ”Yö on nykyään paljon pidempi kuin jokin aika sitten”, huokaa tuo henkilö ja katsoo syvään hengittäen kadun molemmille puolille, noihin aavemaisen näköisiin, varmasti jo lahonneisiin taloihin. Samanlaisia riittää loputtomiin. Tuo henkilö, Sara, on 32-vuotias kirjanpitäjä. Hän on ollut naimisissa ja saanut lapsen. Nyt kaikki hänen läheisensä ovat kuitenkin poissa. He kuolivat autokolarissa viime vuonna.

Sara heilauttaa hiukset silmiltään ja huomaa pysähtyneensä. Hän on usein viime aikoina huomannut pysähtelevänsä katsomaan tähtiä. ”Pitääköhän moni minua ihan idioottina?” Sara miettii ääneen.

Sara muistelee samalla pienen tyttänsä maidonvalkeita hiuksia ja miehensä tummaa hiuspehkoa. Ne olivat hyvät tuntomerkit kaksikosta. Hän on jo sulkenut tuskan pois ja saa hyvän olon vanhojen asioiden muistelemisesta.

Sara on kävellyt jo niin kauan, että unohti, mistä oli lähtenyt. Silti hän jatkaa matkaansa kotiin, koska koti tuntuu luonnolliselta kohteelta. Hän kuulee äänen perässään, moottorin äänen. Se on paikallinen taksi, joka kuljettaa Saran jokaisena aamuna töihin. ”Kuinka se näkee sumussa?” ihmettelee Sara. Kysymys haihtuu kuitenkin, kun Sara kaivaa puhelimensa taskustaan ja napsauttaa GPS-paikantimensa päälle. ”Vielä puoli kilometriä”, tuumaa Sara ja ottaa suunnan puistoon, jonka läpi hän saisi oikaistua muutaman sata metriä. ”Miksen ollut fiksu ja ottanut taksia”, Sara kummastelee ja hänen ohitseen ajanut taksi jää kummittelemaan hänen mieleensä. ”Ehkä se oli kummitustaksi, vähän kuin siinä uudessa elokuvassa se moottoripyörä”, Sara hihittää vain tajutakseen, että sivustakatsojasta kyseinen voisi tuntua hämmäntävältä. Tuokin ajatus haihtuu Saran mielestä, kun hän huomaa lasten leikkikentän, kyltin, jossa tavallisesti on kuva lapsista, mutta joku on liimannut Batman-tarran keskelle kylttiä. ”Kuka tekee tällaista”, Sara ihmettelee ja tuhahtaa: ”Onpa tyhmä idea liimata 90-luvun b-luokan toimintasankari liikennemerkkiin!”

Puisto ei ole hirveän pitkä, mutta sitäkin pelottavampi. Polku on kapea ja puut tiiviisti toisissaan kiinni. Sara oli ollut miehensä kanssa kävelyllä muutama vuosi sitten tuolla polulla ja olisi voinut vanna miehelleen, että oli nähnyt hahmon liikkuvan puiden lomitse heitä kohti, mutta kun Sara oli kiljaissut, hahmo oli kadonnut. Saran aviomies ei ollut uskonut asiaa, koska oli luonteeltaan positiivinen ihminen ja ajatteli joka asian hyvältä kannalta eikä uskonut, että pienessä puistossa olisi liikkunut joku outo hämäämies.

Saraa pelottaa ehkä vielä enemmän valon puutteen vuoksi. Tavallisesti polun ympäröivät lenkkeilijöille suunnitellut pienimuotoiset katulamput, mutta tänä yönä valonpilkahdustakaan ei näy. Koiran jätöksille tarkoitettu laatikko tuoksahtaa voimakkaasti, kun Sara kävelee sen vieritse ja huomaa sen vasta kahta metriä ennen sumun ja pimeyden vaikutuksesta. Sara huokaa helpotuksesta nähdessään kyltin, jossa lukee: ”Puistopolku päättyy.”

Sumu tuntuu kuin väistyvän, kun Sara kulkee lähemmäksi tuttua kotiaan. Sara katsoo uneliaana tuttua sinivalkoista taloaan. ”Nuo värit sopisivat hyvin lipun väreiksi”, hän pohtii. Oven kahva tuntuu sopivan käteen kuin valettu. Sara huomaa palelevansa, kun alkaa kaivaa avaimia taskustaan. Hän puhalttaa vielä kerran käsiinsä ja saa otteen avaimesta. Avain sopii lukkoon, onhan se tehty siihen. Sisälle päästyään Sara huomaa takanaan katulampun syttyneen. Hän huokaa vielä: ”Sähkökatkos on ohi.”

Teksti 5

Bussimatka festareille

”Joo joo äiti”, vastasin. ”Entä onko villasukat ja pitkät kalsarit?” äiti vielä kysyi. ”On, ja pipo ja hanskatkin ovat jo mukana”, vastasin. No ei todellakaan ole, kuka nyt niitä tarvitsisi heinäkuun pahimpien helteiden aikana? ”Nonnii, mulla on nyt kaikki tavarat, mitä sä käskit ottaa mukaan”, eli suurin osa on piilotettuna kaapin perälle. ”Elikkä voitaisko jo lähteä?” ”Mitä kello on?” äiti kysyi. ”Niin paljon, että bussi lähtöö vartin päästä ja bussin lähtöpaikalle ajaa autolla kymmenessä minuutissa.” ”No äkkiä nyt sitten!” äiti huudahti. No nyt sillä sitten on kiire. Onneksi autossa voi edes katsella ikkunasta pihalle ja vastata vain kaikkein ilmeisimpiin kysymyksiin, kuten: ”Onko laturi mukana” tai ”ketä siellä on valvojina”.

Aah, lopultakin perillä. ”Hei nyt sitten äiti”, sanoin. Äidin vastauksesta en saanut selvää, kun löin auton oven kiinni saman tien, ja sitten se lähtikin jo, onneksi. Nonniin, ketähän on jo tullu? Antti ja Matti on jo tullu, Kirsi, Anni, Kristiina ja Anna on täälä ja nuorisotyönohjaajista on tullut vasta Hannu. ”Terve Niko!” Hannu tervehti: ”No hei taas!” tervehdin takaisin. Nyt alkoi näemmä tulla enemmän väkeä: Ville ja Jussi, sekä muita joita en tunne. Mutta bussia ei näy. No, ei se ole vielä kuin vasta viisi minuuttia myöhässä.

Jaahas, bussi tuli, ja noin vartin myöhässä. Syynä ilmeisestikin pysähtyminen matkan varrella ottamaan härmäläiset ja toisen valvojan, Paulan. No laitetaanpas sitten laukku alas tavaratilaan, kiivetään kyytiin, takapenkit onkin jo näemmä jo varattu, yllätys yllätys, joten jään aika eteen. Ville istui taakseni ja Kirsi ja Anni viereisille penkeille. Olimme jo valmiita lähtöön, kun yksi tytöistä ilmoitti unohtaneensa jotain elintärkeää kotiin. Hän ilmeisestikin asuu lähellä, joten hän lähti hakemaan sitä juosten. No, sitten ei voi kuin odottaa. Jaahas viisi minuuttia mennyt. Hannu sanoo:

”Tulivaan mieleen, että toivottavasti se tärkeä asia ei oo nalle tai joku muu sellainen.” Samassa tyttö tuleekin takaisin. Nalle kainalossa.

No, pääsimmäpä lopultakin lähtemään, vain kaksikymmentäviisi minuuttia myöhässä. Ville juttelee kanssani sekalaisista asioista, mutta minä en kuuntele, vaan katselen ikkunasta pihalle ja mietiskelen niitä näitä. Lopulta hän luovuttaa ja alkaa jutella muiden kanssa. Nyt minä alan kuuntelemaan ja tutkiskelemaan millaista porukkaa tänne on tullut. Villen takana istuu rillipäinen, pyöreäkasvoinen, ihan mukavannäköinen poika, jonka nimi taisi olla Jouko. Mutta ulkonäkö taitaa pettää. Tupakka haisee tänne asti. No, kukaan ei ole täydellinen. Takaa kuuluu epämääräistä keskustelua siitä, mitä yhtyeitä aiotaan mennä katsomaan, paljonko evästä ja rahaa on mukana jne.

Jaahas, olemme jo puolimatassa eli tauon paikka. Nesteeltä ostamaan sämpylä ja pari energiajuomaa, niillä pärjää loppumatkan. Suurin osa porukasta näyttää painelevan Heselle päin. Ja kappas, Jouko on tuolla tupakkaporukan kanssa. Pitihän se arvata. Kirsi ja Anni näyttävät painelevan Halpikselle päin. No, jokainen tekee, mitä haluaa. Jaahas, kerrankin oli onnea, ei jonoa. Kolme euroa per Battery ja kaksi ja puoli kuivasta sämpylästä, jonka välissä on kaksi juustosiivua, olis pitäny vaan ottaa eväät kotoa. No se on myöhäästä nyt.

Jaahas, ja taas odotellaan myöhästyviä, tällä kertaa Kirsi ja Anni. Ja tuolta he tulevat, viisi minuuttia myöhässä. Mitä ihmettä? Kummallakin on ilmalla täytettävä jättivasara. No, eikä siinä mitään. Tuleepahan kiinnostavampi matka. Loppumatka meni elokuvaa katsellessa ja vasaroita väistellessä.

Lopultakin perillä. Hannu kävi hakemassa rannekkeet ja nyt vain etsitään parkkipaikkaa. Noin, nyt pysähdyttiin. Odotan pahimman ryntäyksen ohi ja menen pihalle. Aah, lopultakin festarit alkavat. Vai loppuiko koko festarin tärkein pätkä juuri?