

RIITTA JYTLÄ & NIINA KEKKI

Kohti ylirajaista lukemista

Lukupiiri aikuisten maahanmuuttaneiden yhteisöllisen oppimisen menetelmänä



Dialogisuutta painottavassa oppimiskäsityksessä oppiminen on sosiaalista toimintaa. Lukupiiri on yhteisöllisen oppimisen menetelmä, joka mahdollistaa ylirajaisen lukemisen. Kaunokirjallisuus problematisoi ja haastaa ajattelua ja tunteita. Aikuisille maahanmuuttaneille järjestetyssä lukupiirissä voidaan neuvotella ja purkaa rajanvetoja ”meidän” ja ”muiden” välillä.

HALU JAKAA OMA LUKUKOKEMUS on osa sosiaalisen median nostamaa jakamisen kulttuuria ja digitaalisen kulttuurin murrosta, ja 2000-luvulla lukupiireistä on tullut yhä suosituimpi harrastus myös Suomessa. Vapaa ajatukseenvaihto on yhteisöllisyyttä korostavan lukemisen ihanne. Lukupiirit perustuvatkin sille, että ihmiset jakavat lukukokemuksensa toistensa kanssa ja saavat puolestaan toisiltaan uusia näkemyksiä ja oivalluksia. Yhteisöllisyys on keskeinen osa lukemisen historiaa ja lukupiirit olennainen osa kansansivistystä. Lukupiiri-innostus ei ole vain 2000-luvun trendi-ilmiö, vaan sillä on pitkät perinteet eurooppalaisissa yhteiskunnissa. (Duncan 2012; ks. myös Tunturi 2010, 62–63; Ahola 2013.)

Pitkästä historiastaan huolimatta lukupiirejä ei ole juuri hyödynnetty saati tutkittu aikuisten kielenupeutuksessa (Duncan 2012). Suomessa on tehty jonkin verran suomi toisena kielenä (S2) -lukupiiritutkimusta, jossa lukupiireihin osallistujat ovat olleet pääasiassa Eurooppalaisen viitekehysten (2018) kieli-

taidon perustasolla A2 (Eurooppalainen viitekehys 2018), kotoutumiskoulutuksen maahanmuuttajia (Lounavaara 2007; Kastari 2019; 2020). Edistyneiden kielenoppijoiden lukupiirejä ei sen sijaan ole tutkittu.

Tässä artikkelissa kuvaamamme lukupiirihanke suunnattiin edistyneille (B2–C2) oppijoille, jotka ovat jo saavuttaneet hyvän suomen kielen taidon, mutta kaipaavat eriytynyttä ja yksilöllistä opetusta ja ohjausta. He eivät välttämättä enää hyödy isolle joukolle suunnatusta opetuksesta, eikä heille juuri ole tarjolla omantasoisia kursseja. (Ks. Kekki & Jokela 2018.) Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2022) kaunokirjallisuudella on pieni rooli. Kun vapaan sivistystyönkin kurssit keskittyvät kielitaito-opetukseen, kaunokirjallisuus ei useinkaan kuulu kurssisisältöihin. Maahanmuuttajataustaisten koulutukseen kaivataan yhä paremmin tarpeisiin osuvia keinoja myös korkeakouluisa (Silvennoinen 2017). Lukupiiritoiminta sisältää

MINKÄLAISTA YHTEISÖLLISTÄ OPPIMISYMPÄRISTÖÄ LUKUPIIRI VOI EDISTÄÄ?

metodologisen kehittelyn mahdollisuuden, joka vastaa tarpeeseen.

Lukupiiritoiminta voi mahdollistaa aintulaatuisella tavalla kielen, kirjallisuuden ja ympäröivän maailman yhteen tulemisen. Kirjallisuus on kieltä, ja se on kietoutunut erilaisiin konteksteihin ja sosiaaliseen olemiseemme (Parente-Čapková & Fárová 2022). Vaikka lukupiirien merkitystä yhä enemmän korostetaan, niiden mahdollisuuksia aikuisten suomenopetuksessa, erityisesti toisen kielen oppimisessa, ei vielä ole juuri tutkittu (ks. kuitenkin Vaarala 2009). Suomessa aihetta käsittelevissä kirjoissa ei ole otettu lainkaan huomioon kieltä ihmisten välisiä eroja tuottavana kategoriana.

Lukupiiriharrastuksen historiaa ja nykyisiä käytäntöjä kartoittavat kirjat, kuten *Lukupiirikirja* (2010) ja *Lukupiirien lumo* (2008), eivät nosta esiin lukupiirejä toisen kielen oppimisessa. Edellinen keskittyy aikuisten lukupiireihin sekä lukemisen teorioihin ja tematiikkaan, jälkimmäinen on suomennettu yhdysvaltalaisesta lukupiirioppaasta, jossa nostetaan esiin lukupiirien hyödyntämisen keinoja peruskouluopetuksessa. Toimittaja ja kriitikko Suvi Aholan lukupiirejä koskevassa väitöstutkimuksessa (2013) sukupuoli, ikä ja sosioekonominen asema ovat taustamuuttujia, mutta suomen kieli lukijan äidinkielenä ääneen lausumaton oletus.

Nostamme esiin kielellisen eron lukemisessa ja tutkimme sen merkittävyyttä yhteisöllisyyden ja osalliseksi tulemisen näkökulmista. Kehittelemme ajatusta lukupiirien mahdollistamasta yllirajaisesta lukemisesta, jossa kohtaavat lukijoiden erilaiset kulttuuriset oletukset ja tietämykset sekä kaunokirjallisuuden lukeminen suomeksi, muulla kuin osallistujien omalla äidinkielellä. Kun puhutaan uusista lukemiskulttuureista ja tulevista lukijasukupolvista

Suomessa, enenevä määrä lukijoita ei mahdu lukemisen kansallisiin kehyksiin: mielikuviin ja oletuksiin suomalaisista lukijoista. Hypoteesimme mukaan yllirajaisen lukemisen lukupiiri auttaa jäsentämään erilaisia lukutapoja ja purkamaan ”meidän” ja ”muiden” välisiä rajanvetoja.

Tutkimusaineistomme muodostavat syksyllä 2020 korkeakoulutetuille maahanmuuttaneille pidetyn lukupiirin keskustelut, lukupäiväkirjat sekä nauhoitetut loppuhaastattelut. Analysoimme aineistoa teoriaohjaavan sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi 2018) menetelmiä soveltaen. Poimimme haastatteluista ja oppimispäiväkirjoista kohtia, joissa osallistujat tuovat esiin ajatuksiaan lukupiirimenetelmästä tai yhteisöllisestä lukemisesta. Luemme niitä yllirajaisen dialogisuuden, feministisen pedagogiikan ja kirjallisuusteorian käsitteellistyksiä vasten ja etsimme osallistujien lukukokemuksista yhteisiä ja erottavia piirteitä. Kirjallisen aineiston tarkastelun lisäksi kiinnitämme huomiota omaan osallisuuteemme lukupiirin ohjaajina ja sen vaikutukseen siinä, minkälaisia keskusteluja ja tulkintoja lukupiirissä voi syntyä.

Lähestymme tutkimuksen tavoitetta seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

Minkälaista yhteisöllistä oppimisympäristöä lukupiiri voi edistää? Millainen on kaunokirjallisuuden ”oletettu lukija” kielenoppijoiden lukupiirissä? Miten Johanna Sinisalon romaanin *Ennen päivänlaskua ei voi* teemat, kieli ja rakenne edesauttavat tai estävät kulttuurista kielen oppimista?

TEORETTISET LÄHTÖKOHDAT

Ymmärrämme lukupiirin sosiaalisena, tiettyyn historiaan ja kulttuuriin paikantuvana toimintamuotona, jossa konkretisoituu ajatus yhteisöllisestä, vuorovaikutuksellisesta oppimisesta. Yhtenä oppimisen muotona se sopii luontevasti oppimisen sosiaalisuutta ja sosiokonstruktivismia korostaviin oppimiskäsityksiin, jotka painottavat yhteisön merkitystä ja yhteisöstä osalliseksi tulemisen prosessia (Suni 2008, 26–27).

Käsitys tiedon sosiaalisesta ja kulttuurisesta rakentumisesta on yhtenevä bahtinilaisen dialogisuuden teorian (Bakhtin 1981; Vaarala 2009; Jytilä 2017)

DIALOGINEN YHTEISÖSTÄ OSALLISEKSI PÄÄSEMINEN ON SAMALLA VALTAKYSYMYKS.

kanssa. Siinä korostuu merkitysten sosiaalinen muodostuminen puhujan ja kuuntelijan yhteisesti jaetuna alueena ja tässä prosessissa kehittyvän tiedon kulttuurinen ainutkertaisuus. Venäläisen kirjallisuudentutkijan ja filosofin Mihail Bahtinin ajatukset ovat perusta lukupiiriin hahmottamiselle dialogisena yhteisönä, jossa oppimiskokemukset syntyvät sosiaalisessa, kielellistä oppimisprosessia korostavassa vuorovaikutuksessa.

Kielen oppimisen kontekstissa dialogisuus on yhdistetty monikulttuurisuuteen (Vaarala 2009), mutta oma lähestymistapamme korostaa yllirajaisuutta, joka haastaa kulttuurien kategorista vastakkainasettelua tai niiden näkemistä toisistaan erillisinä kokonaisuuksina. 'Yllirajaisuudella' tarkoitetaan ennen kaikkea transnationaalisuutta mutta myös kielellisten, kulttuuristen, etnisten, rodullisten tai uskonnollisten rajojen ylittämistä (Grönstrand ym. 2016; Vertovec 2009). Ymmärrämme 'yllirajaisuuden' ennen kaikkea kielelliseksi yllirajaisuudeksi ja lukupiiriin osallistujien lähtömaiden huomioon ottamiseksi. 'Yllirajaisuudesta' voidaan puhua yllirajaisen kirjailijoiden yhteydessä, kun tarkoitetaan toimijoita, joilla ei ole yhtä ainoaa "kotimaata" tai kielellistä identiteettiä (Parente-Čapková 2017). Lukijatkin voivat rakentaa kielen avulla mahdollisia yhteisöjä, ja lukeminen voi olla yllirajaista, dialogista yhteisöllisyyttä luovaa toimintaa. Pauliina Alenius ja Vesa Korhonen (2017, 164) viittaavat 'yllirajaisuudella' ei-valtiollisten toimijoiden kansalliset rajat ylittävään toimintaan ja sosiaalisiin siteisiin sekä yksilöiden kansalliset rajat ylittäviin kokemuksiin, näkökulmiin ja identifioitumiseen. Juuri näihin seikkoihin yllirajainen lukeminenkin tiivistyy: se ei ole sidoksissa ennalta määriteltäviin positioihin vaan voi tuottaa uusia oppimisen ja tietämisen tapoja vuorovaikutuksessa.

Kielen osaaminen asettaa ihmisiä erilaisiin asemiin ja luo pääomaa yhteiskunnassa toimimiseen. Dialoginen yhteisöstä osalliseksi pääseminen on samalla valtakysymys. Erityisesti kriittinen pedagogiikka ja siitä versonut feministinen pedagogiikka ovat korostaneet yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta ja pedagogiikan avainroolia yhteiskunnan muutoksessa (Freire 2005; Saarinen ym. 2014). Omassa näkökulmassamme kieli on keskeisin erontekojen paikka, joka rakentaa käsityksiä yhteisöön kuulumisesta ja osallisuudesta yhteiskuntaan.

LUKUPIIRIN OSALLISTUJAT JA LUKUPIIRIN JÄRJESTÄMINEN

Järjestämäämme lukupiiriin osallistui syksyllä 2020 yhdeksän aikuista edistynyttä suomen kielen oppijaa. He mainitsivat äidinkieliikseen albanian, japanin, saksan, tšekin, unkarin, venäjän ja viron. Toiminnan alussa osallistujat olivat asuneet Suomessa puolesta vuodesta 28 vuoteen asti. Jotkut olivat opiskelleet suomea ulkomaisessa yliopistossa ennen Suomeen tuloaan, toiset olivat oppineet kielen Suomessa asuessaan. Emme erikseen testanneet osallistujien kielitaitoa, vaan tieto perustui heidän omaan arvioonsa. Osallistujat arvioivat kielitaitonsa Eurooppalaisen viitekehysten (2018) taitotasolle B2–C2. Taitotasolla B2 kielenkäyttäjät osaa käyttää kieltä itsenäisesti jomonlaisissa tilanteissa, ja taitotasolla C1 ja C2 kuvataan taitavan kielenkäyttäjän tasoiksi. Esimerkiksi idiomaattinen kielenkäyttö tai kulttuuriset viittaukset saattavat kuitenkin tuottaa vaikeuksia vielä näilläkin taitotasolla. Päätoimisia yliopisto-opiskelijoita oli osallistumishetkellä noin puolet, lopuilla oli aiempia korkeakouluopintoja Suomesta tai muualta. Kaikki osallistujat olivat naisia. Lukupiirin suosio on ollut nousussa, mutta niiden arvostuksen ja kehittelyn vähäisyyden on ajateltu liittyvän sen naisvaltaisuuteen (Poole 2010). Tähän problematiikkaan ei kuitenkaan hyvin rajallista joukkoa koskevan tutkimuksemme ollut mahdollista puuttua.

Ennen lukupiiriin aloitusta järjestimme kullekin osallistujalle alkuhaastattelun, jossa keskustelimme heidän taustastaan, tavoitteistaan kielen oppimisessa ja kiinnostuksestaan kirjallisuuteen. Muutamat

KIINNITIMME HUOMIOTA ROMAANIN RAKENTEeseen JA KERTOMISEN TAPAAN.

osallistujat olivat opiskelleet tai opiskelivat kirjallisuutta, useimmat eivät olleet aiemmin osallistuneet lukupiireihin. Taustoiltaan osallistujat erosivat toisistaan, ja monet korostivat haluavansa lukupiiriin mukaan ennen kaikkea kielitaitonsa parantamiseksi. Muutama oli lukenut hankkeen alkaessa enemmänkin kaunokirjallisuutta suomeksi, kaikki vähintään yhden suomalaisen kaunokirjallisen teoksen.

Lukupiiri on yleensä vapaaehtoinen, lukemista harrastavien ihmisten luoma piiri. Oma lähtökohdamme poikkesi tästä, sillä osa sai osallistumisestaan opintopisteitä, ja lukupiiri oli yliopistosta käsin johdettavan hankkeen toimintaa. Osallistujat valikoituivat tutkimukseen kuitenkin vapaaehtoisuuden pohjalta: yhteyttä ottivat ne, jotka olivat valmiiksi motivoituneita oppimaan suomen kieltä kaunokirjallisuuden avulla. Kukin sai osallistua lukupiirihankkeen tarjoamiin aktiviteetteihin sen mukaan, miten ja minkä verran halusi tukea kielenoppimiseensa juuri tässä elämänvaiheessa.

Lukupiiriin romaaniiksi valitsimme Johanna Sinisalon Finlandia-palkitun *Ennen päivänlaskua ei voi* (EPEV 2000). Se kertoo nuoresta valokuvaajasta, joka löytää ja ottaa hoitaakseen peikonpoikasen keskellä nykyaikaista Tampereen kaupunkimiljöötä. Romaani herätti ilmestyessään huomiota käsittelemällä erilajisten välisiä suhteita, homoseksuaalisuutta, maahanmuuttaneiden naisten, niin sanottujen ”postimyyntimorsianten” asemaa ja valtasuhteita. Realistiset elementit kohtaavat teoksessa fantasian, ja lukijaa kutsutaan pohtimaan, mikä maailmassa voi olla totta tai mahdollista. Romanin genre, spekulatiivinen fikti eli spefi ei ollut alkuhaastattelujen perusteella useimmille lukupiirin osallistujille tuttu.

Alkuhaastattelujen jälkeen aloittamamme lukupiiri kokoontui kerran viikossa 10 viikon ajan syksyllä 2020. Pandemiatilanteen vuoksi se järjestettiin

Zoom-yhteydellä. Kaksi osallistujaa asui toisessa kaupungissa, mikä puolsi piirin järjestämistä etäyhteyksin. Luimme kuhunkin tapaamiseen noin 30 sivua tekstiä, josta keskustelimme tapaamisissa kysymysten avulla ensin pareittain tai pienryhmissä ja sitten yhdessä koko ryhmän kesken. Kysymyksen ohjasivat tarkastelemaan lukukokemusta, tekstin herättämiä tunteita ja reaktioita sekä pohtimaan, minkälaisia yhteiskunnallisia kysymyksiä ja ajatuksia teksti herätti.

Feministisen pedagogiikan perusulottuvuuksiin kuuluvat kokemusten ja tunteiden keskeisyys oppimistilanteissa, tiedontuotannon paikantuneisuuden korostaminen sekä opettajan ja oppilaan välisen valtasuhteen tiedostaminen ja reflektointi (Ojala 2018, 17). Nämä ulottuvuudet olivat lukupiirihankkeemme keskeisiä lähtökohtia. Luottamuksellinen ilmapiiri, kannustus, positiivisen ryhmähengen luominen sekä opiskelijan toimijuuden tunteen lisääminen vaativat huomion kiinnittämistä opetuksen kognitiivisten tekijöiden ohella dialogisen oppimisprosessin affektiiviseen, tunteisiin liittyvään tasoon (ks. Valovirta 2015, 32).

Sen sijaan, että olisimme keskittyneet sisällön ymmärtämistä koskeviin kysymyksiin, keskityimme erilaisiin tulkinnallisiin vaihtoehtoihin ja kiinnitimme huomiota romaanin rakenteeseen ja kertomisen tapaan. Ilmeisin tapa hyödyntää kaunokirjallisuutta kielen opiskelussa on kiinnittää huomiota sanastoon ja rakenteisiin sekä kielenkäyttöön (Kastari 2019). Tätä toteutimme lukupiirissä käytyjen keskustelujen lisäksi Moodle-tehtävillä, minkä lisäksi osallistujat pitivät lukupäiväkirjaa. Ohjaajina emme tarjonneet ensisijaisesti omia tulkintojamme, mutta kommentoimme osallistujien näkemyksiä ja avasimme varsinakin sellaisia kielellisiä ja kulttuurisia ilmiöitä, jotka herättivät osallistujissa kysymyksiä tai hämmennystä. Emme myöskään halunneet hallita puhetilaa vaan antaa osallistujille mahdollisuuden kielen tuottamiseen (vrt. Paran 2008, 473–474).

Artikkelimme aineisto muodostui lukupiirikeskusteluista, osallistujien kirjoittamista lukupäiväkirjoista (9) ja lukupiirin päättymisen jälkeen nauhoitetuista loppuhaastatteluista (8). Lukupäiväkirjojen tehtävänantona oli kirjoittaa vapaamuotoisesti ajatuksia romaanin lukemisesta ja lukupiirissä käydyistä keskusteluista. Osallistujat kirjoittivat päiväkirjat

LÄHDIMME LUKUPIIRISSÄ LIIKKEELLE AINA OSALLISTUJIEN OMISTA LUKUKOKEMUKSISTA.

vaihtelevilla tyyleillä: jotkut kommentoivat vain kirjan tapahtumia, toiset taas reflektoivat enemmän omaa lukukokemustaan tai pohtivat kirjassa käsiteltyjä yhteiskunnallisia teemoja. Puolistrukturoiduissa loppuhaastattelussa kysyimme, miten lukupiirissä luettu teos suhteutui osallistujan aiemmin lukemaan suomenkieliseen kirjallisuuteen, millaisia ajatuksia suomalaisesta yhteiskunnasta luettu teos herätti, miten lukupiiri vaikutti osallistujan lukutapoihin ja auttoiko lukupiiri osallistujaa pääsemään kohti sitä kielennoppimisen tavoitetta, jonka tämä oli asettanut itselleen toiminnan alkaessa. Haastattelut kestivät keskimäärin 20 minuuttia, ja ne tehtiin suomeksi eli osallistujien kielennoppimisen kohdekielellä. Haastattelut toteutettiin Zoom-ohjelman välityksellä niin, että teknisistä syistä toinen tutkija haastatteli ja toinen havainnoi. Litteroidessamme haastatteluja säilytimme niiden alkuperäisen kieliasun.

Lukupäiväkirjoista poimitut aineistoesimerkit ovat alkuperäisessä kirjoitusasussaan, eikä niistä ole poistettu mahdollisia kirjoitus- tai muita virheitä. Litteroidut esimerkit siistimme niin, että jätimme esimerkiksi tauot, epäröinnit ja tarpeettomiksi katsotut täytesanat pois. Esimerkin yhteyteen on merkitty informanttin numero ja tieto, onko esimerkki loppukeskustelusta vai lukupäiväkirjasta.

Tiedotimme osallistujia hankkeessa tehtävästä tutkimuksesta kirjallisesti ja suullisesti alkuhaastattelujen yhteydessä. Tutkimustiedote ja hankkeen tietosuojailmoitus olivat hankkeen ajan osallistujien luettavissa verkko-oppimisympäristö Moodlessa. Tutkimukseen osallistuminen ei ollut edellytyksenä lukupiiritoimintaan mukaan pääsyyllä. Hankkeen alussa pyysimme tutkimusluvut kirjallisesti osallistujien kirjoittamiin teksteihin. Loppuhaastattelujen tallentamiseen tutkimusaineistoksi pyysimme tutkimusluvut erikseen ennen haastattelujen

toteuttamista. Loppukeskusteluun olisi voinut osallistua antamatta tallennus- ja tutkimuslupaa.

Analyysia varten anonymisoimme haastatteluvastaukset ja tekstit ja käsitelimme aineistoa tutkimuseettisiä periaatteita (TENK 2019) noudattaen. Osallistujat vastasivat haastatteluun ja tuottivat aineistona käytettäviä tekstejä suomeksi eli muulla kuin omalla ensikielilläään. Havaintomme lukupiirin aikana tukivat ajatusta siitä, että osallistujien kielitaito oli riittävä tutkimuslupan antamiseen sekä haastattelujen ja oppimispäiväkirjojen käyttämiseen tutkimusaineistona eettisesti.

UUSIA LUKUTAPOJA YLIRAJAISESSA YHTEISÖSSÄ

Kysyimme loppuhaastattelussa osallistujilta, miten yhdessä lukeminen vaikutti lukukokemukseen verrattuna tilanteeseen, jossa osallistuja oli lukenut itsenäisesti kirjoja suomeksi. Jotkut kokivat osaavansa lukupiirin ansiosta kiinnittää yhteisen keskustelun avulla huomiota asioihin, joita eivät itse olleet huomanneet:

”No ehkä sanoisin että olen kuullu tai huomannu sellasiaki asioita näin ku ollaan puhuttu niistä tapahtumista ja niistä niinkun, tai siis tarinasta, mitä mä en ois yksin välttämät huomannu.” (lukija002, loppukeskustelu)

”Kun minä luin, minulla on minun ajatukseni ja on mielenkiintoista katsoo tai kuulla muiden osallistujien näkökulmassa että miltä se näyttää.” (lukija009, loppukeskustelu)

Lukukokemuksen monipuolistuminen liittyy lukupiirin mahdollistamiin jaettuihin keskusteluihin, joiden avulla osallistujat luontevasti jakavat ja kierrättävät resurssejaan ja siten tukevat toinen toisensa oppimisprosessia. Esiin tulee myös kirjallisuuteen usein liitetty mahdollisuus kehittää empatiaa tai ainakin nähdä maailma toisen silmin. Lähdimme lukupiirissä liikkeelle aina osallistujien omista lukukokemuksista ja pyrimme luomaan keskustelemaan ilmapiirin, jossa jokaisella oli mahdollisuus tulla kuulluksi. Opetustilanteessa valta on aina läsnä, mutta sen häivyttämisen sijaan opettaja voi tarkastella positiotaan ja tiedontuottamisen tapojaan kriittisesti ja uusia

LUKUPIIRISSÄMME YHTEISTÄ KONTEKSTIA LUOTIIN ENNEN KAIKKEA KESKUSTELEMALLA.

vuorovaikutuksellisia toimintatapoja kehitellen (Saarinen 2001, 332–333).

Sinisalon romaani nosti yhteiseen keskusteluun esimerkiksi maahanmuuttaneiden naisten aseman ja naisiin kohdistuvan väkivallan Suomessa. Erään osallistujan kirja sai havahtumaan maahanmuuttaneiden asemaan Suomessa ja haluamaan keskustella siitä muiden kanssa lukupiirin jälkeenkin:

”Huomasin, kuitenkin, että 2000-luvulla maahanmuuttajien asema Suomessa oli täysin erilainen kuin nyt. [--] Täytyy keskustella tästä muiden maahanmuuttajien kanssa.” (lukija013, lukupäiväkirja)

Keskustelimme lukupiirissä useaan otteeseen siitä, mikälaiset lukemisen tavat tukevat kaunokirjallisuuden lukemista vieraalla kielellä. Kysyimme asiasta myös loppuhaastattelussa. Viikoittaiset kokoontumiset rajattuine sivumäärineen rytmittivät lukemista monelle osallistujalle uudella tavalla: lukemisen jaksottaminen 30 sivuun viikossa auttoi lukemaan teoksen loppuun. Keskustelut lukupiirissä poistivat lisäksi painetta siitä, että luetusta pitäisi ymmärtää jokainen sana. Osalle oli helpottavaa kuulla, että muutkaan eivät ymmärtäneet ihan kaikkea:

”Mulla oli se aikataulu, jolla luin ja se oli niin mukava niin kuin pienissä pätkissä [--] Sitten se yhdessä ratkaisu että, okei vaikka on hyvä kurkistaa sanakirjaan, ei aina täyty ja se oli niin kuin okei, oli helpotus mulle. Eli on niin paljon se, onko se vertaistukea vai? [--] Ainakin se nopeutti se lukemisprosessi.” (lukija013, loppukeskustelu)

Yhteiseen keskusteluun valmistautuminen pakotti pysähtymään tekstistä syntyvien ajatusten äärelle ja oppimaan niiden sanallistamista muille:

”No vaikutti tosi paljon [että kirjaa luettiin yhdessä]. [--] Juuri sen takia että aina analysoitiin niin

paljon ja juuri että sitten täytyi niin kuin jokaisesta pätkästä itselleni niin kuin tehdä semmoinen selvä käsitys. Ja sitten se joskus se muuttui paljonkin kun luin eteenpäin. Ja kun luin yksin, että sitten se ei oo niin selvä aina tämä että nyt tapahtui näin.” (lukija006, loppukeskustelu)

”Omin sanoin kertominen” on hyödyllistä, sillä Bahntinia (1986, 88) mukaillen voi sanoa, että jokainen lausuma syntyy ainutkertaisessa kontekstissa, jossa tämä lausuma artikuloidaan. Siten dialoginen oppiminen ei koskaan voi olla sisällön toistamista vaan sen artikuloimista uudessa oppimistilanteessa. Kullijoiden merkitys on suuri, koska sanat saavat merkityksiä suhteessa toisiin. Toisille selittäminen avaa samalla tilaa mahdolliselle keskustelulle, sillä sanat on aina suunnattu kohti mahdollista vastaanottajaa ja tämän reaktiota.

Yhteisen kontekstin luominen kaunokirjallisessa lukupiirissä voi kasvattaa kielen oppijan kulttuurista ja kommunikatiivista kompetenssia (Lounavaara 2007, 133) eli kykyä ymmärtää erilaisia kulttuureja ja keskustella niistä. Lukupiirissämme yhteistä kontekstia luotiin ennen kaikkea keskustelemalla, sillä lukupiirin keskeinen tehtävä oli keskustelun herättäminen kulttuurisesta kontekstista ja sen yhteydestä kieleen. Etsimme lukukokemuksista yhteisiä ja erottavia piirteitä: kysyimme esimerkiksi, oliko jokin ilmaus tai sanonta mahdollista kääntää osallistujan omalle kielelle tai oliko sitä ylipäättään olemassa hänen omassa kielessään. Keskustelimme siitä, kuinka yleinen tai harvinainen jokin ilmiö oli osallistujien lähtömaissa. Esimerkiksi romaanissa esiintyvä sananlasku ”mies on kodin tukipilari, vaimo sen valo” (EPEV, 120) mahdollisti keskustelun sukupuolesta ja vallasta, kodin merkityksistä sekä sananlaskujen mahdollisesta kulttuurisidonnaisuudesta tai universaaliudesta.

Lukupiirin toteuttaminen verkossa Zoom-yhteydellä muutti ryhmätilannetta. Sosiaalinen vuorovaikutus on zoomitse erilaista, sillä osa osallistujista piti kameran pois päältä koko ryhmän keskusteluissa. Pari- ja pienryhmäkeskusteluissa useimmat kuitenkin pitivät kameransa päällä, ja kaikki käyttivät mikrofonia. Jotkut tekivät samaan aikaan muita suomen kielen opintoja, ja jotkut tunsivat toisensa ennalta.

ERI MAISTA TULEVILLA ON ERILAISET LUKUHISTORIAT ERILAISTEN KANSALLISTEN PAINOTUSTEN VUOKSI.

Zoomissa on mahdollista jakaa osallistujat pienryhmiksi omiin virtuaalisiin huoneisiinsa. Me lukupiiriin ohjaajat olimme saman tietokoneen äärellä, jolloin oli mahdollista vieraila yhdessä pienryhmähuoneessa kerrallaan. Koska emme päässeet havainnoimaan samaan aikaan montaa eri pienryhmäkeskustelua, emme saaneet samantyyppistä yleiskuvaa kuin ryhmätilanne luokkahuoneessa olisi mahdollistanut. Ennen lukupiiriin aloittamista olimme huolissamme siitä, että etäyhteyden vuoksi jotain oleellista jäisi pois sosiaalisesta ja affektiivisesta toisen kohtaamisesta. Kasvokkainen kohtaaminen on fyysinen tapahtuma, jossa ei-verbaaliset tekijät ovat merkitseviä. Eräs osallistuja kuitenkin totesi syksyn lukupiiriin loputtua, että virtuaalikoontumisista huolimatta tapaamisissa oli syntynyt tunne siitä, että osallistujista on tullut tuttuja.

Luottamuksellisen ilmapiiriin ja ryhmähengen luominen onnistuivat myös, mikä vahvistaa havaintoja lukupiirien yhteisöllisestä luonteesta. Kokemukset etäyhteyksien opettamisesta olivat kahtalaiset: Yhtäältä Zoom-opetus mahdollistaa osallistujille yksityisen virtuaalipienryhmätilan, jossa ohjaajat eivät ole koko ajan läsnä. Tällainen tilanne on erityinen luokkahuoneeseen verrattuna ja saattaa mahdollistaa yhteisöllisen oppimisen jopa paremmin. Toisaalta pienryhmätyöskentelyssä vetäjät saavat vähemmän havaintoihin perustuvaa palautetta siitä, mitä tilassa tapahtuu ja mitä ”opitaan”.

Kaunokirjallisuuden lukeminen avaa ovia yhteiskunnallisiin keskusteluihin: kirjallisuudessa käsitellään usein kriittisesti yhteiskunnallisia ongelmia, mutta kirjallisuudelle luonteenomainen moniäänisyys mahdollistaa keskustelun herättelyn ilman yhtä oikeaa vastausta. Aineistossa tulee esiin sosiaalisen oppimisen merkitys, jossa keskustelu ja kuulijan läsnäolo ovat keskeisiä. Lukeva yhteisö syntyy jaetuissa

lukukokemuksissa, ja yhteisöllisyys vaikuttaa tulkitsoihin, siihen, mitä kaikkea luetusta kirjasta on mahdollista saada irti.

OLETETUT LUKIJAT

Intertekstuaalisuudella eli tekstienvälisyydellä viitataan kirjallisuudentutkimuksessa siihen, kuinka tekstit viittaavat toisiin teksteihin. Ei ole neutraaleja sanoja, jotka eivät kuulu kenellekään. Jokainen sana on vaikuttanut konteksteista, joissa se on ollut ja on siten täynnä intentioita ja sävyjä, omia ja muiden (Bakhtin 1981, 293–294). Kirjallisuus rakentuu erilaisista teksteistä, joiden tunnistaminen vahvistaa osallisuutta kulttuurista ja yhteiskunnasta. Intertekstuaaliset viittaukset voivat johdattaa kiinnostumaan toisista teksteistä ja lisätä lukemista sen sijaan, että osallistujilta edellytetään laajojen tekstikokonaisuuksien hallintaa jo ennalta. Tässä yhteydessä on viitattu kirjallisuudentutkija Jonathan Cullerin (1975) ’kompetenttiin lukijaan’: mitä laajempi lukuhistoria lukijalla on, sitä monisyisempi on myös lukukokemus (Grünthal 2020, 185; Makkonen 1997, 23). Riittävän kompetenssin määrittely voi kuitenkin olla haastavaa: Minkälaisia oletuksia kompetenssista kaunokirjallisuuden lukemiseen vieraalla kielellä voi sisältyä?

Ylirajainen lukeminen tuo uuden tason kompetentin lukijan käsitteeseen, kun juuri lukutaustojen erilaisuus ja monisyisyys korostuvat: eri maista tulevilla on oletettavasti erilaiset lukuhistoriat erilaisten kansallisten painotusten vuoksi. Samalla yhteinen, jaettava kompetenssi lukemiseen voi kasvaa, kun lukupiirissä luettavaa tekstiä pohditaan suhteessa osallistujien muualla tai muissa yhteyksissä lukemiin teksteihin.

Lukupiirissä pohdittiin esimerkiksi, miten Sinisalonen romaanin keskeinen peikkohahmo merkityksellistyy muiden maiden mytologioissa. Romaanissa käytetään erityisen paljon erilaisia tekstityyppejä: uutisartikkeleita, www-sivuja tai kirjallisuudesta lainattuja otteita. Teoksessa viitataan runsaasti suomalaisen kirjallisuuden kanonisoituihin teksteihin, kuten *Tuntemattomaan sotilaaseen*, *Seitsemään veljekseen* ja *Kalevalaan*, sekä hyödynnetään suomalaista folklorea,

ROMAANI TUOTTI LUKIJOILLE STEREOTYPIOITA MONIULOTTEISEMMAN KUVAN SUOMESTA.

kansanrunoutta. Romaani mahdollistaa siten lukijoille ”toisen käden kautta” tutustumisen teoksiin, joiden tuntemisen usein ajatellaan olevan osa suomalaisuutta ja kuuluvan kulttuuriseen pääomaan.

Kulttuurinen tai sosiokulttuurinen lukutaito korostaa lukemista väylänä kulttuurin ja yhteisön osallisuuteen (Grünthal 2020, 171–172). Kysyimme osallistujilta loppuhaastattelussa, heräsikö heille Sinisalon romaanin lukemisesta uudenlaisia ajatuksia tai kysymyksiä Suomesta tai suomalaisesta yhteiskunnasta. Moni otti aiheen esiin lukupäiväkirjoissaan. Kirjasta käydyt keskustelut saivat jotkut havahtumaan erilaisiin Suomea koskeviin ilmiöihin tai väittämiin ja näkemään uudella tavalla asioiden välisiä yhteyksiä:

”Ennen tätä kirjaa tiesin vain, että Suomi on nuori maa ja suomalaisuuteen kuuluvat vain Marimekko ja Muumit. Lukiessani ymmärsin, että suomalainen kulttuuri on vanha, sillä on vanhat juuret ja suhteet luontoon, sen folkloori on rikas ja värikäs ja sitä ei tavata missään maailmalla. Folkloori ja runot ovat avanneet minulle uuden ikkunan suomalaisuuteen.” (lukija013, lukupäiväkirja)

”Ja varsinkin sitten itte yllätyin suomalaisuudesta, et niin paljon sit siellä oli sellasta mitä mulle antoi. Ja ehkä niinku tässä suomalaisessa yhteiskunnassa pitkään eläneenä olen kyllä törmännyt moneen asioihin, mutta en osannut jotenkin niinkun ehkä ajatella, että se liittyy jotenkin suomalaisuuteen ja siihen mytologiaan.” (lukija008, loppukeskustelu)

Romaani tuotti lukijoille stereotypioita moniulotteisemman kuvan Suomesta ja siitä, minkälaisia käsityksiä Suomesta erilaiset romaanissa mainitut kanonisoidut tekstit ovat rakentaneet. Kansalliset myytit ja stereotypiat ovat laajalti tunnettuja tapoja

tarkastella erilaisia yhteiskunnallisia todellisuuksia. Samaan aikaan käsitykset herättävät ristiriitaisia ajatuksia esimerkiksi Suomesta tasa-arvon ja rauhanomaisuuden mallimaana:

”Mä yleensä koen suomalaista yhteiskuntaa tosi rauhallisena. Ja se on hyvä, se on iso ero verrattuna kirjassa kuvailteluun yhteiskuntaan. Siis se varmasti riippuu kaikenlaisista ihmisistä, miten he havaitsevat yhteiskuntaa mutta minua yllätti joskus, että suomalaisille itse elämä yhteiskunnassa voi olla julma tai ankaraa. Koska ulkopuolisena se näyttää olevan hyvin miellyttävää [--] Koska [lähimmässani] me usein mietitään Suomea semmoinen vähän niin kuin paradiisi maa eli sellainen maa, jossa on rauha ja tasa-arvo.” (lukija011, loppukeskustelu)

Lainauksessa osallistuja kuvailee omien käsitystensä ristiriitaisuutta ja sitä, miten nimenomaan kaunokirjallisuus rikkoo ja haastaa näitä oletuksia. Sinisalon luomien henkilöhahmojen näkökulmat maailmaan sekä useat erilaiset tekstityypit pakottavat katsomaan suomalaista yhteiskuntaa monelta eri kantilta. Samaan tapaan esimerkiksi lasten- ja nuortenkirjojen kulttuurista moninaisuutta tutkineen Jaana Pesosen mukaan kirjan tarinaan sisäänrakennettu ulkopuolisuuden näkökulma estää kansallisen kulttuurin esittämisen itsestään selvyytensä ja näin ollen haastaa yksiuulotteisen Suomi-kuvan uudelleen tuottamisen (Pesonen 2017, 53).

Muutamat osallistujat nostivat loppukeskusteluissa ja lukupäiväkirjoissa esiin kohtia, joissa he positoivat itsensä eri tavalla suhteessa oletettuun suomalaistaustaiseen lukijaan:

”Se oli tosi, siis tosi mielenkiintosta ja kyl ton tyyppejä kirjoja mun mielestä pitäis niinku porukassa lukee ja mielellään et joku siellä sit on se niinku suomalaistaustane joka tietää vähän enemmän sitten asioita ja pystyy sitten avaamaan myöskin eri näkökulmasta.” (lukija008, loppukeskustelu)

”Kun kirjoitin blogikirjoituksen, ymmärsin, että tämä kirja on hieno opas maahanmuuttajille tai suomea oppiville.” (lukija013, lukupäiväkirja)

TIETO ON AINA OSITTAISTA, SIDOKSISSA PAIKKAAN JA TILANTEESEEN.

Näissä esimerkeissä hahmottuu oletettu suomalainen lukija, jonka kulttuurinen tietämys on laajempi kuin lukupiiriin osallistuvan ei-suomenkielisen lukijan. Yksi kulttuurisesti spesifiksi oletettu lukijan paikka rakentuu Sinisalón romaanin päähenkilön Enkelin pohdinnasta, joka koskee Mörri-möykky-nimistä lastenlaulua: "[o]saan sen ulkoa niin kuin jokainen osaa" (EPEV, 50). 'Jokainen' määrittyy Suomessa lapsesta asti kasvaneeksi lukijaksi. Toisaalta kertojan ääni ironisoituu, ja tutusta tulee outoa sillekin, joka tuntee laulun, sillä Sinisalo on muuttanut sanoja alkuperäisestä kappaleesta oman tarinankerrontansa tarkoituksiin. Siten romaani toimii yhtä lailla suomalaisenkin lukijan kaanontestinä eikä ole itsestään selvää, että suomalaiseksi oletettu lukija lukisi jollain tavalla "paremmin" tai tietäisi lähtökohtaisesti enemmän. Siitä "mitä jo tietää", tulee uudelleen arvioinnin kohde, koska tiedon rakenne järjestyy uudella tavalla yhä uusissa dialogisissa kohtaamisissa. Siinä mielessä ajatusta suomalaisen lukijan paremmuudesta tai tulkinnallisesta auktoriteettiasemasta voidaan myös haastaa.

Kaikkien osallistujien loppukeskusteluista tai päiväkirjoista ei löytynyt kommentteja kulttuurisidonnaisesta oletetusta lukijuudesta. Kaikille kirja tai siitä käyty keskustelu ei myöskään tarjonnut uudenlaisia ajatuksia suomalaisesta yhteiskunnasta:

"Ja mitä mä oon oppinu suomalaisest kulttuurista siis? En mä tiä, en oikeen osaa vastata tähän [--] Niin koska tavallaan nää kaikki asiat mitä on ollu tässä kirjassa on tullu niinkun jo jollain tavalla esiin niinku tässä mun Suomi-kokemuksessa *heh*." (lukija002, loppukeskustelu)

"Äh, se on vaikea kysymys. Varmaan sen takia että mä oon kuitenkin asunu jo aika kauan Suomessa ja tosi harvoin tulee nykyään tämmösiä uusia juttuja,

mitä vois oikeesti yllättää mua. Mutta se oli mielenkiintoinen kirja." (lukija003, loppukeskustelu)

Esimerkit osoittavat, kuinka hankalaa kulttuurista kompetenssia on määritellä. Suomessa vietetty aika ei suoraan vaikuta siihen, kuinka uudenlaisina kirjassa esiin tulevat yhteiskunnalliset ilmiöt näyttäytyvät.

TEKSTUAALISIA RAJANYLITYKSIÄ

Ennen päivänlaskua ei voi valittiin yhdessä luettavaksi kirjaksi lukupiiriin vetäjien omien arvostusten ja mielenkiinnon kohteiden perusteella. Huomioon otettiin kirjan pituus ja tunnettuus, joka vaikuttaa sen saatavuuteen kirjastoista. Romaani herättelee tulkintamme mukaan keskustelua erilaisista eroista ja toiseuksista, kuten sukupuoli, seksuaalisuus, etnisyys, luokka ja inhimillinen tai ei-inhimillinen, ja niihin liittyvistä valtakuvioista. Vaikka emme ensisijaistaneet omia tulkintojamme, nekin vaikuttivat keskeisesti lukupiiriin lähtökohtiin. Jo teeman nimeäminen, se mistä kirja mielestämme kertoo, on tulkintaa, jota ohjasivat teoreettiset-metodologiset valinnat.

Romaani on tyyllisesti monimuotoinen ja sisältää runsaasti erilaisia kielirekistereitä. Näin teoksessa alleviivataan sitä, että tieto on aina osittaista, sidoksissa paikkaan ja tilanteeseen. Monet kielimuodot eivät sulje toisiaan pois vaan voivat esittää samanaikaisia nykyhetken ja menneen sekä ryhmien välisiä sosioideologisia ristiriitoja (Bakhtin 1981, 291). Korostamme kirjallisuuden esteettistä arvoa silloinkin, kun tavoitteena on kielen oppiminen.

Dialogiin osallistuminen vaatii riittävästi kielellisiä ja kulttuurisia resursseja. Ennen kuin on mahdollista luoda "dialoginen lukijoiden yhteisö", on luotava mahdollisuus päästä käsiksi lukemisen resursseihin eli tarjota osallistujille riittävästi tukea. Kirjallisuuden kieli voidaan kokea vaikeaksi tai symboliseksi ja siten erilaiseksi kuin kommunikaatioon pyrkivä arkikieli. Tämä rakentaa raja-aitoja kirjallisuuden hyödyntämiselle. Toisaalta kirjallisuuden kieli ei välttämättä millään erityisellä tavalla eroa muusta kielellisestä ilmaisusta, sillä erilaiset diskurssityypit, kuten metafora tai narratiivi, esiintyvät kaikessa muussakin kielenkäytössä. Siinä mielessä kirjallisuus voi auttaa

SYNTYPERÄINENKIN KIELENPUHUJA OPPII JATKUVASTI UUTTA OMASTA KIELESTÄÄN.

ymmärtämään kielellisiä ilmiöitä paljon laajemmin. (Hall 2015, 9–10.) Sinisalón romaani on pedagogisesti kiinnostava: se koostuu monella eri tavalla tuotetuista tekstityypeistä, jotka tulevat arkielämässäkin vastaan. Tekstifragmentit haastavat arki kielen ja tarinankerronnan rajaa ja juuri silloin ”ei-kirjallisenä pidetty kieli”, kuten lehtiartikkeli tai tietokirjateksti, voi onnistua herättämään keskustelua.

Romaanin vaihtelevat kielirekisterit saivat osallistujat pohtimaan oman kielitaitonsa riittävyttä. Eräs osallistuja positiivisesti itsensä suomen kieltä vielä opettelevaksi ja pohti tätä suhteessa Sinisalón kirjassa käytettyyn puhekieleen:

”Kirjassa käytettiin niin paljon puhekieltä, että joskus se häiritsee. Ymmärrän, että suomalaisille on tavallista tavata puhekielen sanoja ja murre-sanoja kirjassa, mutta minulle se ei helpota lukemista.” (lukija013, lukupäiväkirja)

Aikuisten S2-opetuksessa kirjakieli tai selkosuomi otetaan usein ensisijaiseksi oppimisen tavoitteeksi, jolloin murteet ja muut puhekielen piirteet jäävät opiskelijoille vieraammiksi (ks. esim. Luukka 2019). Sinisalón romaanin murteelliset ilmaisut ja vanha kieli, kuten otteet kansanrunoudesta, herättivätkin hämmennystä, ja jotkut kertoivat ”hypänneensä niiden yli”. Sivistyssanat, erikieliset ilmaukset, murteelliset ja eri aikoihin tai eri kielirekistereihin kuuluvat sanat asettivat kielellisiä ja tulkinnallisia haasteita myös äidinkieltään suomenkielisille lukupiirin vetäjille, mistä keskusteltiin lukupiirissä avoimesti. Näin avautui mahdollisuus meidän ja muiden, tuttuuden ja outouden välisen dikotomian haastamiseen. Myös ”suomalainen kirjallisuus” on aina ollut eri tavoin yllärajaista ja monikielistä (Nissilä 2016, 165).

Lukupiirin keskustelu romaanin kielellisestä runsaudesta tukee ajatusta siitä, että syntyperäinenkin

kielenpuhuja oppii jatkuvasti uutta omasta kielestään, eikä mitään absoluuttista kielen osaajaa ole olemassa. Ylipäätään käsitys siitä, kuka on suomenkielinen, on murroksessa, kun aikuisiällä suomen oppineiden määrä on lisääntymässä maahanmuuton myötä (Ruuska 2020; Lehtonen 2015).

Kirjallisuudella on ollut Suomessa keskeinen merkitys kansakunnan rakentamisessa. Etenkin realistinen kirjallisuus on muodostunut kansan yhteiseksi kontekstiksi. Juuri sen on ajateltu sopivan kieleen ja kulttuurin tutustumiseen, sillä se mahdollistaa ”todentunnon”. (Lounavaara 2007.) Lukupiirimme perusteella realismin ohella muunlaiset kirjoitustavat, kuten spekulatiivinen fiktio, voivat toimia mainiosti.

Kansakunnan rakentaminen ei ole enää kirjallisuuden tehtävä samassa mielessä kuin aiemmin, ja monimuotoinen nykykirjallisuus tarjoaa laajalti mahdollisuuksia käsitellä nykyajan monimutkaista ja ristiriitaisakin todellisuutta. Samanaikaisesti kirjallisuudentutkimuksessa puretaan kansallista kehystä: suomalaista yhteiskuntaa ja kirjallisuutta on voitava tarkastella irrallaan kansallisesta kehyksestä nousevasta ”meihin” ja ”muihin” perustuvasta jaosta (Nissilä 2016, 152). Sinisalón romaanissa kansalliset kertomukset ja niiden historiallinen erityisyys elävät yhä edelleen ja sekoittuvat kansallisen identiteetin ohittaviin kysymyksiin sukupuolesta, seksuaalisuudesta ja erilaisista toiseuksista. Ajatusta juuri realistisen kirjallisuuden soveltuvuudesta kieleen ja kulttuuriin tutustumisessa voidaan muotoilla uudelleen.

Jos maahanmuuttaneiden kielenopetuksessa käytetään kirjallisuutta, se on usein selkomukautettua kirjallisuutta. Maahanmuuttaneiden alkeisopetuksessa selkomukautetulla kirjallisuudella on paikkansa. Selkotekstejä suositellaan käyttämään kuitenkin vain kielenopetuksen alkuvaiheessa (Mela 2003, 106–107).

Korostamme kaunokirjallisen teoksen omaa esteettistä ominaislaatua, jota ei sellaisenaan voi toistaa selkokielisenä. Lukupiirissämme ei ollut tarvetta luoda vastakkainasettelua erilaisten ilmaisumuotojen välille vaan auttaa hahmottamaan erilaisia tekstityyppisiä ja tutustuttava osallistujat moniin erilaisiin kielellisiin rekistereihin ja kertomisen tapoihin. Oletimme, että edistynyt suomenoppija ”selviää” ei-selkomukautetusta kaunokirjallisuudesta lukupiirin

OPETTAJA EI OLE VAIN SE JOKA OPETTAA, VAAN HÄN OPII DIALOGISSA OPPILAIKEN KANSSA.

yhteisöllisen tuen ja ohjaajien tarjoaman kielituen avulla. Kukaan ei jättänyt lukemista kesken, ja keskustelu romaaniin herättämistä ajatuksista ja tunteista oli jokaisella tapaamiskerralla vilkasta, joten tarvetta selkokirjallisuuden käyttämiseen ei ollut.

POHDINTA

Olemme tässä artikkelissa käsitelleet sitä, minkälaista kulttuurista ja yhteisöllistä oppimista lukupiirimuotoinen opetus tuottaa. Tarkastelimme lukupiiriä tilana, joka mahdollistaa yllirajaisen lukemisen. Se tarkoittaa yhteistä neuvottelua merkityksistä ja kulttuurisen moninaisuuden ja erilaisten kielellisten ja maantieteellisten lähtökohtien huomioon ottamista. Suomen kielen oppijoiden lukupiiri muodosti yllirajaisen yhteisön, johon eri maista tulevat osallistujat kokoontuivat keskustelemaan lukemastaan.

Vaikka oletimme etäyhteyksin järjestettävän lukupiiriin vaikeuttavan kommunikaatiota, näin ei käynyt. Zoom opetusmuotona luo uudenlaista yhteisöllistä tilaa, jossa oppijan ja opettajan rooleja on mahdollista muokata ja kyseenalaistaa. Lukupiiri ei välttämättä vaa di opettajan roolissa toimivaa ohjaajaa. Vertaisryhmässä oppimista pidetään usein ihanteellisena oppimisena verrattuna hierarkkiseen ohjaaja–oppilas-asetelmaan, mutta yhteisöllisen oppimisen rajat ja hierarkiat on tiedostettava. Opettaminen ei ole neutraalia toimintaa, vaan opettajat ja opiskelijat eroavat toisistaan muun muassa iän, sukupuolen, yhteiskuntaluokan, etnisen taustan, kielitaidon ja kulttuurisen pääoman suhteen, ja nämä asemat vaikuttavat ymmärtämisen ja osallistumisen mahdollisuuksiin (Saarinen ym. 2014, 19–20).

Emme käsittäneet lukupiirin osallistujia keskenään samanlaisina, yhtenä yhtenäisenä heidän ryhmänään, joka poikkeaa jotenkin oleellisesti lukupiirin ohjaajista eli meistä. Yllirajaisuuden lähtökohdasta enemmän

korostuivat eri kielitaustat sekä se, kuinka dialoginen oppimistilanne itsessään voi aiheuttaa muutoksia eri positioissa. Kuten yhteiskuntafilosofi ja kriittisen pedagogiikan perustaja Paulo Freire (2005, 85) kiteyttää, opettaja ei ole vain se joka opettaa, vaan hän oppii dialogissa oppilaiden kanssa, jotka itsekin opettavat oppiessaan.

Lukupiirimme asetelma luo me–he-jakoja jo lähtökohdissaan opettamalla suomalaisen kulttuurin ja yhteiskunnan ulottuvuuksia ihmiselle, joka ei ole elänyt koko ikäänsä suomalaisessa yhteiskunnassa. Käsitys maahanmuuttajista yhtenä yhtenäisenä ryhmänä – keskenään vertaisina – voi samalla tuottaa toiseuden kokemuksia (Heimo ym. 2020, 301). Omassa asetelmassamme osallistujat olivat kielellisesti edistyneitä, korkeasti koulutettuja oppijoita ja siinä mielessä lähellä lukupiirin vetäjien positioita. Kielitaito on vain yksi erottava tekijä, jonka ohella dialogissa voi nousta esiin yhdistäviä tekijöitä.

Aineistostamme piirtyy yhtäältä lukupiiriin osallistujien itse rakentama oletus suomalaisesta lukijasta, ”joka tietää enemmän”. Käsittelemämme romaani herättelee samoin oletuksia lukijan kulttuurisesta kapasiteetista. Toisaalta oletettu lukija viittaa lukupiiriin osallistujien erilaisiin lukuhistorioihin ja kirjallisuuden tuottamaan tietouteen ja limittyä siten kirjallisuuspedagogisiin keskusteluihin lukemisen kompetenssista. Oletetun lukijan käsite nousi selkeästi esiin aineistosta, ja pyrkimyksemme oli problematisoida siitä esiin nousevia kysymyksiä.

Yksi lukupiirikokonaisuus havainnollistaa, miten lukupiiri ”yllirajaisena yhteisönä” voi mahdollistaa yllirajaisen lukemisen ja tarjota osallisuutta suomalaisesta yhteiskunnasta. Kulttuurinen tietämys syntyy kirjallisuudessa monimutkaisessa prosessissa eikä ole koskaan valmiiksi pureskeltua: kirjallisuus problematisoi ja haastaa ajattelua ja tunteita. Kirjallisuuden lukemisessa korostuvat moniäänisyys, monet tulkintavaihtoehdot ja estetiikka. Keskeinen lähtökohtamme kirjallisuuteen kielen oppimisen prosessissa onkin, että kirjallisuus ei ole vain sisältöä vaan myös ainutkertaista kieltä.

Loppukeskustelut oli rakennettu puolistrukturoiduksi haastatteluiksi, mikä rajaa aineistosta saatavaa näkökulmaa. Saimme tietoa siitä, miten osallistujat sanallistivat ja tulkitsivat oppimisprosessiaan, emme

suoraan heidän oppimiskokemuksestaan (vrt. Kasta-ri 2019, 346–347).

Haastattelukysymykset heijastelivat lukupiirin aikana tekemiämme havaintoja osallistujien lukutavoista ja esiin nostamista keskustelunaiheista: haastattelun teemat valikoituivat sen mukaan, millaisia ennakkotietoja meillä oli osallistujien lukukokemuksesta ja mihin lukupiirissä nousseisiin teemoihin kaipasimme lisävalotusta. Kehystimme tulkinnat yksilöllisistä oppimisprosesseista käsitksellä oppimisprosessin yhteisöllisyydestä ja paikkasidonnaisuudesta. Moniäänisyys ja sen korostaminen, ettei yhtä oikeaa vastausta ole, kuuluvat olennaisesti sekä kirjallisuudentutkimukseen että kriittiseen ja feministiseen pedagogiikkaan. Lukupiiri onkin mitä sopivin oppimismuoto, kun painotetaan yhteisöllistä tiedonmuodostusta ja eri äänten ristiriitaistakin dialogia. Ylirajaisessa lukupiirissä erilaiset lähtökohdat tuottavat dialogiin uutta, ennalta määrittelemätöntä aineista.

Lukupiirin aikana pohdimme kulttuuriin kuuluvien kysymyksiä: kuinka lukupiiritoiminta yhtäältä rajaa ja tuottaa tai toisaalta purkaa jakoa meihin ja muihin. Selväräinen kulttuurin ja siihen kytkeytyvän kulttuurisen kompetenssin määrittely osoittautui hankalaksi. Kulttuuri ei ole staattinen ja muuttumaton kokonaisuus vaan liikkuvaa sosiaalista dialogia, jossa ei aina ole mahdollista tai tarpeen lopullisesti määrittää ”meidän” ja ”muiden” välisiä rajoja. Siksi lukupiirin vetäjät joutuivat jatkuvasti opettelemaan uutta. Tärkeä osa menetelmää oli se, että ohjaajat keskustelivat keskenään lukemastaan ja jäsenivät yhteistä lukukokemustaan, minkä pohjalta lukupiirikysymykset laadittiin.

Lukupiirikeskusteluissa tulivat väistämättä esiin lukupiiriin vetäjien omat, kirjallisuuden tulkintaa koskevat lähtökohdat, jotka osaltaan määrittivät sitä, minkälaiseksi aineisto muodostui. Lukupiiriin


ohjaaja ei ole ”neutraali” hahmo vaan yksi osallistuja, joka vaikuttaa siihen, minkälaiseksi dialogisuus muo- vautuu. Ylirajaisessa lukemisessa tieto on jaettua ja ainutkertaisessa oppimistilanteessa tuotettua, eikä se palaudu yhtenäisen kulttuurin tai kansallisen lukemisen kehyksiin. Ylirajaisessa lukemisessa ei myöskään aseteta etukäteen rajoja riittävälle kompetenssille saavuttaa ”kieliyhteisön jäsenyys”, sillä suomenkielisyysdenkin raja on liukuva.

Tavoitteemme oli tuottaa aikuiskasvatuksen ope- tustilanteisiin sovellettavia tutkimuspohjaisia lähes- tymistapoja kaunokirjallisuuden käyttöön erityisesti maahanmuuttaneiden yhteisöllisessä oppimisessa. Keskityimme tässä artikkelissa lukupiiriin sosiaali- sen ja yhteisöllisen toiminnan edistämisen kannalta, mutta myös lukupiiritoiminnan vaikutus suomen kielen oppimiseen on hankkeemme jatkokehittely- jen kannalta olennaista. Toivomme, että artikkelissa tekemämme lukupiirimetelmän avaukset kasvat- tavat lukupiirimuotoisen oppimisen tunnettuutta ja innostavat sen eri muotojen kehittämiseen.¹



RIITTA JYTILÄ


FT, projektitutkija
historian, kulttuurin ja taiteiden
tutkimuksen laitos
Turun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-1165-3926>



NIINA KEKKI

FM, väitöskirjatutkija
kieli- ja käännöstieteiden laitos
Turun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-8244-5155>

¹Kuvaamme lukupiirihankkeen perusta on Viola Parente-Čapková'n johtamassa ja Koneen Säätiön rahoittamassa Tuntemattomalla päähän? Kaunokirjallisuus aikuisten maahan muuttaneiden suomen kielen edistäjänä -hankkeessa (2020–2023). Hanke nostaa esiin kaunokirjallisuuden merkityksen kulttuurisen kielenoppimisen olennaisena osana. Hankkeen keskeisin ajatus on, että kaunokirjallisuutta tulisi hyödyntää suomen kielen opetuksessa huomattavasti nykyistä laajemmin ja monipuolisemmin.

LÄHTEET

- Ahola, S. (2013). *Lukupiirien Suomi. Yhteisöllistä lukemista 149 suomalaisessa lukupiirissä 2009*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Alenius, P. & Korhonen V. (2017). Ylirajaisten oppimistilojen välittäjät. Siirtolaisten arkioppiminen kansalliset rajat ylittävissä yhteisöissä. *Aikuiskasvatus*, 37(3), 164–175. <https://doi.org/10.33336/aik.88427>
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays by M.M. Bakhtin*. M. Holquist (toim.) C. Emerson & M. Holquist (käänt.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. C. Emerson & M. Holquist (toim.) V. W. McGee (käänt.) Austin: University of Texas Press.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics, and the Study of Literature*. Ithaca: Cornell University Press.
- Duncan, S. (2012). *Reading Circles, Novels and Adult Reading Development*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Eurooppalainen viitekehys 2018 (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors 2018*. Council of Europe.
- Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka. (Pedagogia do Oprimido.)* J. Kuortti (suom.). T. Tomperi (toim.). Johdanto ja jälkisanat T. Tomperi & J. Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Grünthal, S. (2020). Lukutaito ja lukeminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.) *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 18. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 165–206.
- Grönstrand, H., Kauranen R., Löytty, O., Melkas K., Nissilä, H.-L. & Pollari M. (2016). *Kansallisen katveesta. Suomen kirjallisuuden ylirajaisuudesta*. Helsinki: SKS.
- Hall, G. (2015). *Literature in Language Education*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Heimo, S., Tapanila, K., Ojapelto, A., & Heikkinen, A. (2020). "Voimaannuttava vapaaehtoinen vertaisohjaus" aikuiskasvatuspolitiikkaa muovaamassa: Esimerkki maahanmuuttajien työllistämishankkeesta. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 290–304. <https://doi.org/10.33336/aik.100532>
- Jyttilä, R. (2017). Toisin sanoen. Dialoginen oppimisprosessi pedagogisena haasteena. *Yliopistopedagogiikka 1/2017*. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2017/07/07/toisin-sanoen-dialoginen-oppimisprosessi-pedagogisena-haasteena>
- Kastari, M. (2019). Aikuisten S2-oppijoiden kielennoppimisen kokemuksia selkomukautetun kaunokirjallisuuden parissa. *Puhe ja kieli* 39(4), 345–365. <https://journal.fi/pk/article/view/76057/49888>
- Kastari, M. (2020). S2-lukija tulkitsijana selkomukautetun kaunokirjallisuuden lukupiirissä. Kieli ja taide – soveltavan kielentutkimuksen ja taiteen risteämiä. *Language and the arts – creative inquiry in applied linguistics*. AFInLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia n:o 74. 84107. <https://journal.fi/afinla/article/view/84900>
- Kekki, N. & Jokela, H. (2018). Olen tietoisempi, miten suomen kieli toimii – Havaintoja edistyneen suomenoppijan kielitaidosta täsmäopetushankkeen aikana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/olen-tietoisempi-miten-suomen-kieli-toimii-havaintoja-edistyneen-suomenoppijan-kielitaidosta-tasmaopetushankkeen-aikana>
- Lehtonen, H. (2015). *Tyylitellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lounavaara, M.-T. (2007). Näytelmän lukupiiri monikulttuurisessa luokassa. Teoksessa M. Mela & P. Mikkonen (toim.) *Suomi kakkonen. Opas opettajille*. Helsinki: SKS, 132–159.
- Luukka, V. (2019). *Suomea suomeksi – mutta minkälaisia? Suomi toisena kielenä opettajien opetuspuheen rekisterit ja puhekielen asema S2-opetuksessa*. Pro gradu. Helsingin yliopisto.
- Makkonen, A. (1997). *Lukija, lähdetkö mukaan? Tutkielmia ja esseitä*. Helsinki: SKS.
- Nevgi, A., Lonka, K. & Linblom-Ylänne, S. (2009). Aktivoiva luento-opetus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 237–253.
- Mela, M. (2003). Kirjallisuuden avulla suomen kielen syvempään oppimiseen. Teoksessa M. Mela & P. Mikkonen (toim.) *Suomi kakkonen. Opas opettajille*. Helsinki: SKS, 106–112.
- Nissilä, H.-L. (2016). Vuotoja kansallisessa säiliössä. Muistiinpanoja tutkimusmatkaltani ylirajaiseen kirjallisuudentutkimukseen. Teoksessa H. Grönstrand, R. Kauranen, O. Löytty, K. Melkas, H.-L. Nissilä & M. Pollari (toim.) *Kansallisen katveesta. Suomen kirjallisuuden ylirajaisuudesta*. Helsinki: SKS, 139–171.
- OPH (2022) Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetus suunnitelman perusteet 2022. Määräykset ja ohjeet 2022(1a). Helsinki: Opetushallitus.
- Ojala, H. (2018). Feministisen pedagogiikan teoreettisia

- suuntauksia. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A-M. Elonheimo, H. Ojala & T. Saresma (toim.) *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille*. Tampere: Vastapaino, 14–22.
- Paran, A. (2008). The Role of Literature in Instructed Foreign Language Learning and Teaching: an Evidence-based Survey. *Language Teaching. Surveys and Studies 2008-10*, 41(4). Cambridge: Cambridge University Press. 465–496. <https://doi.org/10.1017/S026144480800520X>
- Parente-Čapková, V. (2017). Naisten kirjoittaman kirjallisuuden yllirajainen vastaanotto. Kohti kirjallisten toimijuuksien historiaa. *Avain – Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti*, 14(4), 36–49. <https://doi.org/10.30665/av.69305>
- Parente-Čapková, V. & Fárová, L. (2022). Teaching Language with Literature, Literature with Language: Analysing, Interpreting, Discussing, Translating. Teoksessa D. Horstschäfer, S. M. Schröder & P. Toivio-Kochs (toim.) *Verbinden – verknüpfen – vermitteln. Festschrift für Marja Järventausta*. Berlin: Nordeuropa-Institut, 2022 (= Berliner Beiträge zur Skandinavistik; 33), 105–116.
- Pesonen, J. (2017). Monikulttuurisuudesta Tatun ja Patun Suomessa: Kansallista tarinaa rakentamassa vai uudenlaista suomalaisuutta tuottamassa? *Avain – Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti*, 14(3), 38–55.
- Poole, M. (2003). The Women's Chapter: Women's Reading Groups in Victoria. *Feminist Media Studies*, 3(3).
- Ruuska, K. (2020). *At the Nexus of Language, Identity and Ideology: Becoming and Being a Highly Proficient Second Language Speaker of Finnish*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:978-951-39-8366-6>
- Saarinen, J. (2001). Riitasointuja: valta ja auktoriteetti feministisessä pedagogiikassa. *Aikuiskasvatus*, 21(4), 330–335. <https://doi.org/10.33336/aik.93375>
- Saarinen, J., H. Ojala & T. Palmu (2014). Mikä ihmeen feministinen pedagogiikka? Teoksessa J. Saarinen, H. Ojala & T. Palmu (toim.) *Eroja ja vaarallisia suhteita: keskustelua feministisestä pedagogiikasta*. Suomen kasvatustieteellinen seura, kasvatustieteellisiä tutkimuksia 65, 17–40.
- Silvennoinen, H. (2017). Maahanmuuttajien koulutuksessa parannettavaa joka asteella. *Aikuiskasvatus*, 37(3), 162–163. <https://doi.org/10.33336/aik.88426>
- Sinisalo, J. (2000). *Ennen päivänlaskua ei voi* (= EPEV). Helsinki: Tammi.
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>
- Vaarala, H. (2009). *Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/22654>
- Valovirta, E. (2015). Mörkö pannassa. Affektiivinen feministinen pedagogiikka graduohjauksessa. *Sukupuolentutkimus – Genusforskning* 28(3), 32–43.
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. London: Routledge.