

*Cecilia Therman*

## Kirjaa, jaa ja erittele Esitys lukijälhtöisen kirjallisuudenopetuksen menetelmäksi



Copyright © Juba Production Oy

Tutkimusten valossa lukeminen kannattaa aina, koska lukuharrastus kehittää lukutaitoa ja lukutaito on yhteydessä oppimismenestykseen monissa eri aineissa (Bloom 1976; Cunningham & Stanovich 2001; Perfetti 1976). Kaunokirjallisten teosten luulisi tarjoavan lukemiseen innostavia kokemuksia, koska ne voivat yhtä aikaa herättää ajatuksia ja tunteita, olla viihdyttäviä, tarjota oivalluksia ja esteettisiä elämyksiä. Kirjallisuutta käsittelevät oppitunnit voisivat siis olla yksi koulutyöskentelyn kohokohdista, joilla nautittaisiin kiehtovien teosten eri ulottuvuuksien tutkimisesta.

Kouluopetus kuitenkin koetaan kirjallisuudesta vieraannuttavaksi (esim. Julkunen 1997, 81–2). PISA-tutkimuksen perusteella niiden oppilaiden määrä, jotka lukevat vain pakon edessä, on kasvanut vuodesta 2000 vuoteen 2009 noin kahdeksalla prosentilla (OECD 2010). Juha Rikaman tutkimuksen mukaan lukion opettajien arvioissa oppilaiden kielteinen asenne on vuodesta 1980 vuoteen 2001 muuttunut selvästi suuremmaksi kirjallisuudenopetuksen esteeksi (2004, 40–41). Näyttää siis siltä, että vaikka peruskoulun opetussuunnitelmassa ja lukion opettajien arvioissa oppilaiden lukuharrastuksen vahvistamista pidetään tärkeänä päämääränä (Opetushallitus 2004, 25–26, 29; Rikama 2004, 60), kouluopetus epäonnistuu tämän tavoitteen saavuttamisessa yhä useampien oppilaiden kohdalla.

Marja-Liisa Julkunen esittää mahdolliseksi ratkaisuksi kouluopetuksen ongelmiin lukijälhtöisten teorioiden ottamista opetuksen pohjaksi (1997, 56). Yhdeksän vuotta myöhemmin Marja Suojala toteaa, että kouluissa painotetaan lukijälhtöistä kirjallisuuden opetusta, jossa keskeisellä sijalla ovat lukijoiden tulkinnat ja kirjojen elämyk-

sellisyys (2006). Ihmisten kehittymistä taidoiltaan monipuoliseksi lukijaksi tutkinut J. A. Appleyard toteaa kuitenkin, että lukijan omaan kokemukseen painottuva opetus voi olla ongelmallista, koska opetuksen tulisi auttaa oppilasta myös laajentamaan näkemystään (1991, 115–6). Edellä mainitut PISA-tilastot antavat ymmärtää, että vaikka kouluissa tällä hetkellä painotettaisiinkin lukijoiden näkemyksiä ja elämyksellisyyttä, vallitseva menetelmä ei välttämättä innosta oppilaita lukemaan. Uskon, että lukijalähtöistä opetusmenetelmää käyttämällä on parhaat edellytykset innostaa oppilaita ja saavuttaa hyviä oppimistuloksia, mutta olennainen kysymys on, miten luoda sellainen lukijalähtöinen opetusmenetelmä, jossa lukijan oma alkuperäinen näkemys rikastuu opetuksen ansiosta.

Tässä artikkelissa esittelen lukijalähtöisen kirjallisuudenopetuksen menetelmän, joka soveltuu monenlaisten opetustavoitteiden saavuttamiseen eri koulutusasteilla. Tärkein väitteeni on, että lukijan omasta lukukokemuksesta liikkeelle lähtevä, mutta selkeästi ja tavoitteellisesti myös muita näkökulmia ja kirjallisuudentutkimuksellista tietoa hyödyntävä opetus on motivoivaa, kehittää opiskelijoiden analyyttisyyttä ja mahdollistaa oman näkökulman laajentamisen. Menetelmän perustana on Wittgensteinin myöhäistuotantoon perustuva kielikäsitelmä. Lisäksi taustana ovat tutkimukseni, joissa tarkastelen, miten ihmiset käytännössä tulkitsevat kaunokirjallisia tekstejä. Pedagogisesti ajatteluani ohjaavat erityisesti John Biggsin konstruktivisen linjakkuuden periaatteet (esim. Biggs & Tang 2007).

Menetelmä poikkeaa niin sanotun reader-response -koulukunnan edustajien, kuten David Bleichin, Norman Hollandin ja Louise Rosenblattin näkemyksistä kahden keskeisen perusoletuksen suhteen. Kaikki nämä teoreetikot korostavat kielen yksilöllistä ulottuvuutta ja ovat vakuuttuneita tulkintojen yksilöllisyydestä. Kumpikin näistä oletuksista on ongelmallinen, ja käsittelem niitä seuraavassa lyhyesti.

David Bleich esittää, että vaikka ihmiset tuntevat myös sanojen jaetut merkitykset, jokaisella ihmisellä on sanoihin liittyviä henkilökohtaisia mielleyhtymiä, jotka liittyvät sanan oppimistilanteeseen (1981, 147–150). Hollandin mukaan sanat ovat kuolleita merkkejä, joihin lukija reagoi defensiivisesti ja fantasiarakenteensa mukaisesti, olkoonkin, että sanat edustavat myös jotakin jaettua (1975, 12, 247, 287). Bleichin tapaan Louise Rosenblatt uskoo, että vaikka kieli on lähtökohtaisesti sääntöjen ohjaama jaettu järjestelmä, opetellessaan hallitsemaan kielen ihminen liittyy sanoihin yksilöllisiä vivahteita ja tästä syystä kieli on ”intensiivisen yksilöllistä” (Rosenblatt 19–20). Rosenblattin mukaan jokaisella lukijalla on tiedoista, asenteista ja kokemuksista koostuva kielelliskokemuksellinen varasto, joka vaikuttaa siihen, mihin hän kiinnittää tekstissä huomiota. Erot huomion kiinnittämisessä ja sanoihin liittyvissä vivahteissa johtavat siihen, että tulkinnat ovat aina yksilöllisiä (mt. 18, 52–53).

Kaikki nämä teoreetikot siis olettavat, että kieli on yhtä aikaa jaettua ja yksilöllistä,

mutta he korostavat kielen yksilöllistä luonnetta ja olettavat sen johtavan yksilöllisiin tulkintoihin. Yhtä hyvin voitaisiin kuitenkin olettaa, että kaunokirjallisten tekstien tulkintaa ohjaavat pääsääntöisesti kielen jaetut merkitykset ja vain poikkeustapauksissa henkilökohtaiset mielleyhtymät vaikuttavat tulkintaan. Käsitys tulkintojen yksilöllisyydestä perustuu pitkälti I. A. Richardsin vuonna 1929 ilmestyneeseen teokseen *Practical Criticism*, jossa hän tarkasteli noin sadan Cambridgen yliopiston opiskelijan analyysejä kolmestatoista runosta. Hänen johtopäätöksensä oli, että lukijoiden tulkinnat ovat yksilöllisiä merkillisyyteen asti (1964, 12).

Richardsin tulokset on kuitenkin myöhemmin kyseenalaistettu. Psykologit Colin Martindale ja Audrey Dailey pyysivät psykologian opiskelijoita lukemaan Richardsin tutkimuksessaan käyttämät runot ja arvioimaan runoja 40 ominaisuuden suhteen 7-kohtaisella asteikolla. Tutkijat totesivat, että lukijoiden arviot 36 ominaisuudesta olivat samankaltaisia. Lisäksi opiskelijoiden kirjoittamat vapaamuotoiset luonnehdinnat osoittivat, että lukijoiden käsitykset runojen sanomasta olivat hyvin samankaltaisia. (1995, 304–307.)

Tutkimuksessani *Readers' responses versus reader-response theories* tarkastelin 27 suomalaisen yliopisto-opiskelijan tulkintoja kolmesta novellista. Johtopäätökseni oli, että osallistujat tulkitsivat novelleja hyvin samalla tavoin. Selvästi poikkeavia tai erikoisia tulkintoja esiintyi harvoin. Tulkinnoissa on paljon huomioita, jotka vain yksi ihminen esittää, mutta valtaosa näistä huomioista on sellaisia, että on helppo uskoa monien muidenkin lukijoiden olevan asiasta samaa mieltä. (Therman 2008, 104–5.)

Aineistossani esiintyy myös muutamia tilanteita, joissa on uskottavaa selittää jotakin tulkinnan piirrettä henkilön taustaan liittyvillä seikoilla. Ne liittyvät tilanteisiin, joissa lukija yhdistää tekstin omaan, voimakkaita tunteita herättävään kokemukseensa. Esimerkiksi D. H. Lawrence'n novelli ”The witch à la mode” (kokoelmasta *The mortal coil and other stories*, 1971) käsittelee kolmiadraamaa. Kolme lukijaa ilmaisi novellin muistuttaneen heitä omasta samankaltaisesta kokemuksestaan. Lukijat, jotka näyttivät olevan sovussa vanhan kokemuksensa kanssa, suhtautuivat mieshahmoon ymmärtäväisesti ja anteeksiantavasti. Sen sijaan lukija, joka totesi tekstin tuovan ikäviä muistoja hänen mieleensä, suhtautui mieshahmoon hyvin kielteisesti. (Mt. 88). Tämän aineiston perusteella vaikuttaisi siis siltä, että toisinaan lukijan tausta voi selittää jotakin hänen tulkintansa piirrettä, mutta yleisesti ottaen tulkinnat ovat samankaltaisia.

Monien lukijalähtöisten teorioiden ongelmana on yksilöllisyyden liiallinen korostaminen niin kielikäsitteen kuin tulkintoihin liittyvien oletusten osalta. Parempi lähtökohta opetukselle on lähestymistapa, jossa lähdetään liikkeelle lukijoiden tulkinnoista, mutta pohditaan tasapainoisesti sekä jaetun kielen että yksilöllisten taustatekijöiden vaikutusta tulkintoihin. Esittelen seuraavassa ensin suosittamani lähestymistavan teoreettisia perusteita ja pohdin sitten, miten menetelmää voisi soveltaa käytännössä.

Tässä kirjoituksessa tavoitteena on kuitenkin ensisijaisesti lähestymistavan perusteiden selventäminen; yksityiskohtaisten sovellusten kehittämiseen eri luokka-asteille tarjoutuu toivottavasti tilaisuus myöhemmin.

### **Kirjaa, jaa ja erittele: Henkilökohtaisesta näkökulmasta jaetun tiedon omaksumiseen**

Lähestymistavan ydinajatus on hyvin yksinkertainen: opetuksen ensimmäisessä vaiheessa oppilaita pyydetään miettimään, miten he ovat tekstin ymmärtäneet. Tärkeä osa varsinaista opetusta on eritellä niitä taustaoletuksia, joihin tietty tulkinta perustuu. Lisäksi opetuksessa voidaan ottaa esiin kirjallisuudentutkimuksen tuottamaa tietoa ja miettiä, miten tämä tieto muuttaa käsitystä tekstistä. Lähestymistavan tavoitteena on auttaa oppilaita ymmärtämään, miksi he ovat tietyn näkemyksen muodostaneet, ja sitten rikastamaan omaa käsitystään analysoimalla muiden oppilaiden ja tutkijoiden teoksesta esittämiä tulkintoja. Lähestymistavan teoreettinen pohja on Ludwig Wittgensteinin myöhäistuotannon kielikäsitelyssä ja logiikan perusteissa. Se noudattaa myös konstruktivistisen oppimisteorian periaatteita. Esittelen seuraavassa kutakin näistä teoreettisista lähtökohdista tarkemmin.

Wittgensteinin mukaan kieli on aina osa inhimillistä toimintaa eikä sen ymmärtämistä voi erottaa tuon inhimillisen toiminnan ymmärtämisestä (1963, 11). Merkkien käyttö viestinnässä edellyttää, että ihmisten toiminnassa ja heidän tavassaan arvioida tilanteita on säännönmukaisuutta (mt., 80, 88). Tätä säännönmukaisuutta voidaan lisätä opettamalla ihmisiä reagoimaan merkkeihin tietyllä tavalla eli noudattamaan sääntöjä (mt., 80–81).

Wittgensteinin ajatuksiin perustuvassa kielikäsitelyssä kielen oletetaan siis ensisijaisesti olevan ihmisten jakama käsitys merkkien käyttötavoista. Käytännössä on mahdoton verrata ihmisten kielitaitoa kokonaisuudessaan, ja on toki uskottavaa, että ihmisten sanavarastossa ja käsityksessä sanojen vivahteista on eroja. Lisäksi on uskottavaa, että joihinkin sanoihin voi liittyä voimakkaita henkilökohtaisiin kokemuksiin liittyviä mielleyhtymiä. Tässä suhteessa kieleen liittyy myös yksilöllisiä piirteitä.

Ei kuitenkaan ole lainkaan selvää, että mahdolliset erot tiettyyn sanaan liitettävissä vivahteissa tai henkilökohtaisissa mielleyhtymissä olisivat aina olennaisia tulkittaessa tekstiä. Wittgensteinin näkökulmasta kielen ymmärtämisessä on kyse yrityksestä ymmärtää *toista ihmistä*. Toisen tavoitteiden ja kokemusten ymmärtäminen edellyttää omiin kokemuksiin perustuvan käsityksen laajentamista mielikuvituksen avulla. Jos kaunokirjallisen tekstin hahmo esimerkiksi kuvailee isäänsä, lukija oletettavasti yrittää ensisijaisesti ymmärtää, mitä *kyseinen hahmo* isästään ajattelee. Toki kuvaus saattaa johtaa lukijan ajatukset myös omaan isään, mutta ei tämä estä lukijaa näkemästä mahdollista eroa tekstissä kuvatun ja omien kokemusten mukaisen isän välillä.

Wittgensteinin kielikäsitteiden mukaan muodostaessamme käsitystä jonkin ilmaisun merkityksestä joudumme päättämään, millaisesta inhimillisestä toiminnasta kulloinkin on kyse ja millaisia päämääriä toimijoilla on. Käsitteemme ilmaisun merkityksestä voi vaihdella suuresti sen perusteella, millaisia oletuksia teemme puhujien pyrkimyksistä. Kullekin henkilölle luontevimmalta tuntuva tulkinta puhujan tavoitteista voi puolestaan vaihdella esimerkiksi sen mukaan, millainen ihmiskuva henkilölle on omien kokemustensa pohjalta syntynyt. Tässä suhteessa lukijan omat kokemukset vaikuttavat tekstien tulkintaan, mutta tällöin ei ole kyse kielen yksilöllisistä piirteistä tai sanoihin liittyvistä henkilökohtaisista merkitysvivahteista vaan eroista ihmisiin liittyvissä käsitteissä.

Lukiessamme kaunokirjallisia tekstejä teemme valtavan määrän oletuksia siitä, mihin hahmot erilaisilla toimillaan pyrkivät ja miksi kirjoittaja on esittänyt hahmojen toimintaa tietyllä tavalla. Kun tekstejä ja niistä esitettyjä tulkintoja analysoidaan, on hyödyllistä arvioida näitä taustaoletuksia. Perustelu oletusten erittelyä varten löytyy logiikasta, jonka mukaan väittämien pätevyys perustuu sekä päättelyn sisäiseen johdonmukaisuuteen että taustaoletusten mielekkyyteen. Kirjallisuudesta esitettyjä tulkintoja arvioitaessa kaikkein vaikeinta on usein nimenomaan taustaoletusten mielekkyyden arviointi, koska monet taustaoletukset tehdään tiedostamatta, mitä kaikkea oletetaan. Keskeisten taustaoletusten selvittäminen auttaa ymmärtämään, mistä kulloinkin ollaan eri mieltä.

Opetettavan omista käsitteistä liikkeelle lähtevä opetus vastaa myös kasvatustieteen parissa keskeisenä pidetyn konstruktivistisen oppimisteorian lähtökohtia. Esimerkiksi John J. Biggsin konstruktivistisesta linjakkuudesta korostavassa opetusnäkökulmässä oletetaan, että opiskelija omaksuu uutta tietoa liittämällä sen jo entuudestaan omaksumiinsa käsitteisiin ja kokemuksiin (Biggs & Tang 2007, 21). Kirjallisuudenopetuksessa tämä tarkoittaa, että voidakseen omaksua uusia käsitteitä tai tekstiin liittyvää taustatietoa, opiskelijan on ensin hahmotettava, miten hän itse on tekstin tulkinnut ja millaisiin oletuksiin hänen käsityksensä perustuu. Ymmärtäessään kunnolla eron oman tulkintansa taustaoletuksien ja vaikkapa historiallisen tulkinnan taustaoletuksien välillä, opiskelijan on helpompi hyväksyä tai mahdollisesti hylätä vaihtoehtoinen tulkinta.

Opetustavalla on useita etuja. Lukijan oman näkökulman huomioiva opetus lisää opiskelumotivaatiota, koska opiskelija saa tilaisuuden arvioida omaa alkuperäistä käsitystään suhteessa opettajan tekstistä esittämään lisätietoon tai muiden oppilaiden esille tuomiin tulkintoihin. Kun tulkintoja käsiteltäessä pohditaan, millaisiin taustaoletuksiin tulkinta perustuu, tulee selväksi, mistä ollaan eri mieltä ja miksi. Tämä helpottaa tulkintojen mielekkyyden arviointia, mikä on omiaan parantamaan sekä opiskelijan kriittistä ajattelua että argumentaatiokykyä. Lisäksi erilaisten tulkintojen käsittely kehittää opiskelijan kykyä nähdä asioiden monitulkintaisuus.

Opetustapa antaa myös tilaa lukukokemuksiin liittyvien elämysten pohtimiselle ja tekstien henkilökohtaisen merkityksen hahmottamiselle. Opettaja voi valita, miten paljon henkilökohtaisia ulottuvuuksia käsitellään yhdessä, mutta vaikka niitä ei jaettaisi opetuksen yhteydessä, menetelmä kannustaa oppilasta itseään pohtimaan asiaa. Näin ollen menetelmä mahdollistaa henkilökohtaisen ja akateemisen lähestymistavan yhdistämisen tavalla, jota esimerkiksi Appleyard pitää tärkeänä (1991, 115–120).

### **Menetelmä käytännössä**

Opetusmenetelmä perustuu neljään vaiheeseen: 1) oman näkemyksen jäsentäminen, 2) tulkintojen jakaminen, 3) esitettyjen tulkintojen taustaoletusten erittely ja 4) olennaisten lisätietojen etsiminen ja pohtiminen suhteessa tehtyihin tulkintoihin. Vaiheita voi toteuttaa eri tavoilla, mutta seuraavassa on esitelty muutamia mahdollisuuksia.

Omaa näkemystä jäseneltäessä voidaan huomio kiinnittää esimerkiksi seuraaviin seikkoihin: miten lukija on ymmärtänyt tekstin, mikä tekstissä on tärkeää, huomiota herättävää tai epäselvää, mistä lukija pitää tai ei pidä tekstissä. Näiden kysymysten avulla lukija voi selvittää itselleen, millaisen kokonaiskuvan hän on saanut tekstistä. Lisäksi kannattaa miettiä, millaisia vaihtoehtoisia tulkintoja lukija pitää mahdollisina ja miksi hän pitää jotakin tulkintaa parempana kuin muita. Tällainen pohdinta pohjustaa tulkintojen taustaoletusten tarkempaa erittelyä. Koska tekstin aiheeseen liittyvät omat kokemukset saattavat vaikuttaa tekstin ymmärtämiseen ja teosten herättämiä tunteita pidetään taideteorianakin piirissä tärkeinä, on perusteltua myös kirjata muistiin, millaisia tunteita tai omiin kokemuksiin liittyviä muistoja teksti mahdollisesti herättää. Itse pyytäisin lukijoita kirjaamaan näitä asioita paperille.

Opetuksen seuraava askel on yksilöiden näkemysten jakaminen. Jos lukijat ovat kirjanneet näkemyksensä paperille, opettaja voi kerätä paperit ja nostaa niistä esiin kiintoisaksi kokemiaan vaikutelmia. Toinen vaihtoehto on kannustaa oppilaita ilmaiseemaan käsityksiään yhteisessä keskustelussa. Samalla voidaan harjoitella myös toisen näkemyksiä kunnioittavaa ilmaisu- ja suhtautumistapaa.

Menetelmän kolmas vaihe eli taustaoletusten analysointi lienee kaikkein vaikein. Tämän vaiheen onnistuminen myös ratkaisee, millaista uutta ymmärrystä menetelmällä saavutetaan. Parhaiten tätä vaihetta voi valottaa esimerkin avulla, joten otan tarkasteluun väitöskirja-aineistossani esiintyvät kaksi vastakkaista tulkintaa Kjell Westön ”Elsie-täti”-novellista (kokoelmasta *Rennot suosikit*, 2004).

Novellissa aikuinen mies kertoo tapahtumista eräänä lapsuuden kesänä, jolloin hänelle läheinen Elsie-täti sairastuu psyykkisesti ja katoaa hänen elämästään. Novellin alkupuolella on seuraavanlainen kohta:

Joskus isä ja herra Aaltonen keskustelivat niin hiljaa etten kuullut mitään.  
Silloin herra Aaltonen pudisteli usein päätään. Jos menin lähemmäksi, korot-

tivat he kumpainenkin ääntään ja sopivat jostain lähipäivinä tehtävästä yhteisestä kalarekkestä. Kerran he eivät huomanneet minun seisovan aivan heidän takanaan ja silloin ymmärsin etteivät he ollenkaan puhuneet kalastamisesta.

”Isä, mitä tarkoittaa että ihmisen on taakkansa kannettava?”, kysyin jälkeensä.

”Että ihmisen on elettävä sillä mitä hänelle on annettu”, vastasi isä, ”niin kuin ne jotka uskovat Jumalaan tapaavat sanoa.” (Westö 2004, 16.)

Lukija A kommentoi tätä kohtaa näin: ”Taakkansa kannettava, näin aamusta tämä tuntuu tällaiselta kristilliseltä päätökseltä, jota tuohon on liimattu päälle.” Lukija A näyttää kiinnittäneen paljon huomiota tekstissä oleviin uskontoviittauksiin ja olevan niistä hiukan ärtynyt. Valtaosa lukijoista ei kuitenkaan pidä novellia uskonnollisena. Miten näitä kahta näkökulmaa voi selittää?

Aluksi on hyödyllistä katsoa, millaisia viittauksia uskontoon teksti sisältää. Edellä esitellyn lainauksen lisäksi tekstissä on kaksi muuta selkeää viittausta uskontoon. Kun Elsie-täti on löydetty sairauskohtauksensa jälkeen ja vanhemmat ovat yrittäneet tyyntytellä hämmentyneitä lapsia, kertoja toteaa lopulta nukahtaneensa ”sillä unohdin ruukoilla Jumalalta että Elsie-täti saisi siipensä takaisin, vaikka olin koko illan muistuttanut itseäni siitä” (mt., 25). Lisäksi aivan novellin lopussa hän tekee seuraavan vertauksen:

Tietyissä kulttuureissa, sen tiedän nyt aikuisena, vain Jumalalla on oikeus täydellisyyteen. Kun uskovainen kutoo mattoa, hän tekee siihen tahallaan virheen ollakseen aivan varma siitä ettei pöyhkeile matollaan. Se joka kutoi meistä maton, oli menetellyt samoin. Muodostimme täydellisen sukumaton, pehmeän ja kevyen meidän kaikkien astella. Elsie-täti, kuka hän sitten olikin, oli matonkutojan rukous. (mt., 26.)

Seuraavaksi on syytä pohtia, millaisia tarkoituksia nämä tekstikohdat palvelevat kokonaisuudessa. Jos oletamme, että uskonnollisilla viittauksilla halutaan nimenomaan välittää uskonnollista sanomaa, lukija A:n tulkinta on johdonmukainen lopputulos. Katkelmia voi kuitenkin selittää toisin. Esimerkiksi ensimmäisessä herra Aaltosen ja isän kohtaamista kuvaavassa katkelmassa olennaista ei välttämättä ole viittaus uskontoon vaan aikuisten halu salata todellinen puheenaiheensa lapsilta. Lisäksi isän lausahdus ”niin kuin *ne* jotka uskovat Jumalaan tapaavat sanoa” näyttää pikemminkin tekevän pesäeroa uskoviin kuin ilmaisevan puhujan uskonnollisuutta, koska pronomini ”ne” korostaa eroa ”meihin”.

Kertojan unohtunut rukous antaa kyllä ymmärtää, että ainakin tuossa vaiheessa hän on uskonut Jumalaan. Kohdan voi kuitenkin nähdä osoituksena lapsen tavasta käsitteellistää tapahtunut ja osoittaa myötätuntonsa sairasta Elsie-tätiä kohtaan eikä niinkään uskonnollisena päätöksena. Mattovertaus puolestaan viittaa todennäköisesti islamiin. Ilmaus ”[t]ietyissä kulttuureissa” synnyttää vaikutelman, että kertoja viittaa muuhun kuin oman kasvuympäristönsä kristilliseen perinteeseen. Viittaus toiseen uskontoperinteeseen keskeisessä kohdassa kyseenalaistaa ajatuksen tekstistä kristinuskon

julistuksena. Uskonnollisuuden sijaan mattovertauksen tärkein sisältö näyttäisi olevan ajatus ihmisen väistämättömästä epätäydellisyydestä.

Lisäksi voidaan kysyä, miten lukijan tausta mahdollisesti vaikuttaa asioihin, joita hän painottaa. Lukija A on kiinnittänyt paljon enemmän huomiota lainattujen kohtien uskonnolliseen ulottuvuuteen kuin muut lukijat. Lisäksi hän osoittaa olevansa ärsyntynyt sanomasta, jonka uskontoviittauksiin liittyy. Koska ihmisillä usein on voimakkaita mielipiteitä uskonnosta, yksi selitys lukija A:n tulkinnalle voisi olla, että hän reagoi voimakkaasti uskonnollisiin viittauksiin jonkin taustaansa liittyvän seikan takia. Lukija A ilmaisi myös, ettei hänen keskittymisensä ole aamuisin eli tekstin lukuhetkellä oikein parhaimmillaan. Kenties tämäkin on vaikuttanut siihen, että hän on painottanut kohtia toisin kuin muut lukijat.

Taustaoletuksia analysoitaessa katsotaan siis, mitkä tekstikohdat ovat tietyssä tulkinnassa olennaisia ja millaisia oletuksia hahmojen ja kirjailijan päämääristä kuhunkin tulkintaan sisältyy. Samassa yhteydessä on syytä pohtia myös, miten lukijan oma tausta mahdollisesti vaikuttaa oletuksiin, joita hän pitää luontevina. Opetuksen neljännessä vaiheessa tätä taustaoletusten joukkoa laajennetaan pyytämällä oppilaita miettimään, mitä he tietävät esimerkiksi tekstin kirjoitusajankohdasta, kyseisen tekstityypin konventioista tai kirjailijasta ja miten tällaiset taustatiedot voisivat esimerkiksi selvittää epäselväksi jääneitä kohtia tai muuttaa heidän käsitystään tekstistä. Tässä yhteydessä voidaan hyödyntää tietoa, jota kirjallisuudentutkimus tarjoaa. Seuraavassa on yksi esimerkki tutkimuksen tuottamasta taustatiedosta, joka voi rikastaa lukijan käsitystä tekstistä suuresti.

Tuomas Juntusen tutkimus Juha Seppälän tuotannosta on paljastanut teksteistä ulottuvuuksia, jotka useimmilta lukijoilta luultavasti jäävät huomaamatta. Seppälän tekstejä pidetään yleensä vähäeleisinä realismiin eli toden tuntuista kuvausta suosivan tekstilajin edustajina. Juntusen tarkka tulkinta paljastaa kuitenkin, että monet kirjailijan teksteistä suorastaan vilisevät viittauksia toisiin teoksiin. Esimerkiksi ”Taivaanranta”-novellin hahmon Mutasen lausahdus ”Ja sinä annoit sen tapahtua, papin tytär” (Seppälä 1987, 43) voidaan nähdä viittauksena Juhani Ahon romaaniin *Papin tytär* ja sen jatko-osaan *Papin rouva*. Kun novellin hahmoja ja tapahtumia verrataan Ahon teoksiin, paljastuu yhtäläisyyksiä, jotka tarjoavat yhden selityksen sille, mikä voisi olla novellissa vihjattu hahmojen välisiä suhteita rasittava salaisuus. *Papin tyttären* Ellin tapaan ”Taivaanrannan” Pirkko on ehkä ollut aina ihastunut aviomiehensä ystävään ja Ellistä poiketen myös edennyt suhteessaan ohi platonisen vaiheen. (Juntunen 2008, 13–14.) Nostamalla tämän tyyppisiä taustatietoja esiin opettaja voi antaa oppilaille uuden näkökulman, jota he tuskin omatoimisesti saavuttaisivat.

Olellaista menetelmässä on siis kannustaa oppilaita ensin selvittämään itselleen, miten he ovat tekstin ymmärtäneet ja kokeneet, ja tämän jälkeen siirtyä tutkimaan muita



mahdollisia tulkintatapoja, perustuivatpa ne sitten muiden oppilaiden tai tutkijoiden näkemyksiin. Tulkintoja käsiteltäessä voidaan kulloistenkin tavoitteiden mukaan painottaa joko uuden tiedon omaksumista tai omien kokemusten ja tunteiden pohtimista. Menetelmä on helposti sovellettavissa monenlaisiin opetustilanteisiin, mutta joitakin haasteita siihenkin liittyy.

Ensiksikin on tärkeää pitää mielessä, että tekstit saattavat herättää lukijoissa hyvin kipeitä tai henkilökohtaisia muistoja. Siksi tekstiin liitettyjen henkilökohtaisten kokemusten pohtimisen pitäisi aina olla vapaaehtoista ja tapahtua turvallisessa ilmapiirissä. Lisäksi opettajan kannattaa etukäteen miettiä, miten hän suhtautuu vaikkapa aineessa kerrottuun kipeään kokemukseen. Jos lapsi kirjoittaa vaikeasta kokemuksestaan, hän todennäköisesti toivoo opettajan reagoivan asiaan, esimerkiksi ottavan sen puheeksi kahden kesken. Tällöin pelkkä arvosana paperin reunassa voi olla jätävä suihku. Muutoinkin on mietittävä tarkkaan, miten omien kokemusten pohtiminen otetaan arvostelussa huomioon. Alkuun saattaa olla parasta jättää kokemuksia erittelevät kirjoitukset kokonaan arvostelematta. Myöhemmin, kun oppilaat ovat tottuneet menetelmään, voidaan arvostella sitä, miten hyvin oppilas analysoi kokemuksen vaikutusta omaan tulkintaansa. Tällöinkin hyvin vaikeaan kokemukseen liittyvä pohdinta saattaa vaatia toisenlaista otetta arvostelijalta.

Toinen suuri haaste on ohjata keskustelua niin, että se auttaa oppilaita ymmärtämään paremmin omaa tulkintaansa ja muiden tulkintoja. Pienten lasten kanssa jutustelu sinänsä saattaa olla riittävää, mutta mitä vanhemmista opiskelijoista on kyse, sitä tärkeämpää on, että keskustelu ei ole vain epämääräistä rupattelua vaan siinä tuodaan esiin ja analysoidaan erilaisia näkökulmia siten, että keskustelu todella edistää oppimista.

## Lopuksi

Tässä artikkelissa hahmottelemani lukijalähtöinen opetusmenetelmä perustuu siis siihen, että oppilaita pyydetään aluksi kirjaamaan omia käsityksiään tekstistä, näitä käsityksiä jaetaan, ja sitten eritellään tarkemmin, millaisiin taustaoletuksiin tai painotuksiin tulkinnat perustuvat. Tulkintoja käsiteltäessä voidaan paneutua myös tutkimustietoon. Jotkin osat tässä esitellystä menetelmästä ovat todennäköisesti jo käytössä monissa luokissa, mutta olennaista olisi tehdä omien käsitysten kirjaamisesta ja erilaisten tulkintojen perusteiden erittelemisestä järjestelmällinen ja luonteva tapa.

Lähestymistapa perustuu toisenlaisiin oletuksiin kuin monet lukijalähtöiset teoriat. Keskeistä ajattelussani on Wittgensteinin kielikäsitys, jonka mukaan kieli on ensisijaisesti jaettava. Kielen ymmärtämisessä tärkeässä asemassa ovat kielenkäyttötilanteeseen liittyvät taustaoletukset. Tulkitsijoiden omat kokemukset saattavat vaikuttaa siihen, millaiset taustaoletukset ovat heistä luontevia, mutta tätäkin seikkaa tulee arvioida tapauskohtaisesti. Koska emme voi kokonaisvaltaisesti verrata eri lukijoiden lukukokemuksia,

on turvallista olettaa, että niissä on myös yksilöllisiä piirteitä. Toisin kuin Rosenblatt, Holland ja Bleich esittävät, on kuitenkin perusteltua olettaa, että jaettu kieli yleensä ohjaa lukijoita samantapaisiin tulkintoihin ja hyvin yksilölliset näkemykset ovat pikemmin poikkeus kuin sääntö.

Menetelmän tavoite on auttaa lukijoita rikastamaan omaa alkuperäistä käsitystään tekstistä erittelemällä tarkemmin oman tulkintansa perusteita ja arvioimalla sitä suhteessa muihin tulkintoihin ja taustatietoon. Jos lukijälähtöisen opetuksen nimissä keskitytään vain lukijan omien kokemusten ja tunteiden pohtimiseen, on vaarana että kadotetaan yksi kirjallisuuden tärkeimmistä ulottuvuuksista. Kaunokirjallisuus tarjoaa arvokkaan mahdollisuuden *toisen ihmisen* kokemusten ymmärtämiseen mielikuvituksen avulla. Yrittäessään ymmärtää, mitä joku toinen haluaa sanoa, tai asettuessaan mielikuvituksen avulla hahmon asemaan lukija voi oppia paljon sekä itsestään että muista.

## Lähteet

- AHO, JUHANI 1893: *Papin rouva*. Porvoo: Söderström.
- AHO, JUHANI 1885: *Papin tytär*. Porvoo: Söderström.
- APPLEYARD, J. A. 1991: *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BIGGS, JOHN B. & CATHERINE S. TANG 2007: *Teaching for quality learning at university. What the student does*. Maidenhead: Open University Press.
- BLEICH, DAVID 1981/1978: *Subjective Criticism*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- BLOOM, BENJAMIN S. 1976: *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- CUNNINGHAM, ANNE E. & KEITH E. STANOVICH 2001/1998: What reading does for the mind. *Journal of direct instruction* 2/2001, 137–149.
- HOLLAND, NORMAN N. 1975: *5 Readers Reading*. New Haven: Yale University Press.
- JULKUNEN, MARJA-LIISA 1997: *Tie kirjallisuuteen*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- JUNTUNEN, TUOMAS 2008: Tylyjen rivien rehevät välit. Juha Seppälän ”Taivaanranta”-novellin tyylistä. *Avain* 4/2008, 8–25.
- LAWRENCE, D. H. 1971: The witch á la mode. Teoksessa *The mortal coil and other stories*. Toim. Keith Sagar. Harmondsworth: Penguin Books, 88–108.
- MARTINDALE, COLIN & AUDREY DAILEY 1995: I. A. Richards revisited. Do people agree in their interpretations of literature? *Poetics* 4/1995, 299–314.
- OPETUSHALLITUS 2004: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. <[http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)> (2.2.2011).
- PERFETTI, C. A. 1976: Language comprehension and the deverbalization of intelligence. Teoksessa *The nature of intelligence*. Toim. Lauren B. Resnick. New York: Erlbaum, 283–292.

- OECD 2010: OECD Programme for International Student Assessment (PISA) <<http://www.pisa.oecd.org/>> (10.1.2011).
- RICHARDS, I. A. 1964/1929: *Practical Criticism. A study of literary judgment*. London: Routledge & Kegan Paul.
- RIKAMA, JUHA 2004: *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa opettajien arviointien valossa*. Helsinki: SKS.
- ROSENBLATT, LOUISE M. 1978: *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- SEPPÄLÄ, JUHA 1987: *Täivaanranta. Proosaa*. Porvoo: WSOY.
- SUOJALA, MARJA 2006: Kirjojen lukijaksi koulussa. Teoksessa *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Toim. Satu Grünthal & Johanna Pentikäinen. Helsinki: Otava, 170–189.
- THERMAN, CECILIA 2008: *Readers' responses versus reader-response theories. An empirical study*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- WESTÖ, KJELL 2004/1989: Elsie-täti. Teoksessa *Rennot suosikit. Kertomuksia 1989–2004*. Alkuteos: Moster Elsie. Suom. Jaana Koistinen. Helsinki: Otava, 11–26.
- WITTGENSTEIN, LUDWIG 1963/1953: *Philosophical Investigations*. Alkuteos: *Philosophische Untersuchungen*. Käänt. G. E. M. Anscombe. Oxford: Blackwell.