

Luova lukeminen

Kirjallisuudenopetuksen mahdollisuus ja voimavara?

Siru Kainulainen

Kuvittele, että istut mukavasti ja olet aloittamassa uutta kirjaa. Vielä ei ole tiedossasi, mitä tuleman pitää ja millaiselle lukumatkalle olet kirjan kanssa lähdössä. Kihelmöivä ajatus, eikö? Monelle nuorelle ja aikuisellekin moinen ajatus aiheuttaa kihelmöinnin sijaan pikemminkin ahdistusta, ja kokonaisen kirjan lukeminen on työn takana, vaikka niin sanottu tekninen lukutaito olisikin hallussa.¹ Pikkulapsen taas kuulee harvoin jos koskaan kieltäytyvän satutuokiosta tai lukuhetkestä. Usealle varhaisteinille ahmimisikä on täyttä totta.

Ikävuosien karttuessa lukemisen ilo näyttää vähenevän. Kirjallisuudenopiskelijatkaan eivät välttämättä intoile lukemastaan kirjallisuudesta. Mihin ilo ja into katoavat? Toisaalta viime aikoina kirjojen kuuntelusta on tullut varsin suosittua, ja lukuaikapalvelut tarjoavat edullista kuunneltavaa laveasti ja vaivatta. Kuuntelemisen ja lukemisen erot ovat myös puhuttaneet (esim. Nyqvist 2021). Kirjailija Laura Lindstedt (2021) epäilee äänikirjojen suosion kaventavan kirjallisuudellisia keinoja.² Etenkin nuorten kohdalla olisi huomioitava, että lukemaan oppii lukemalla; kaunokirjallisuudenkin lukemisen taito hedelmöittyy ja pysyy yllä sitä harjoittamalla.

Kysymys kirjan kuuntelemisen ja lukemisen eroista kiertyy mielessäni laajemminkin siihen, millaiseksi kaunokirjallisuuden lukeminen ymmärretään – ja millainen arvo ja merkitys sille annetaan. Arveluni mukaan lukemisen potentiaalia ei aina huomioida sen ansaitsemalla tavalla, ja se saattaa olla lukuiloa ja -intoa estävä tekijä. Mikä siis neuvoksi? Pohdin aihetta tässä kirjoituksessa käyttäen löyhänä tukirankana ajatusta *luovasta lukemisesta*, jolle ei ilmeisesti ole ainakaan vielä muodostunut vakiintunutta määritelmää. Perin kiinnostavasti siihen viittaavat tutkijat Kaisa Kortekallio ja Anna Ovaska, jotka pohtivat lähilukemisen historian vähemmälle huo-

miolle jääneitä ulottuvuuksia kuten ruumiillisuutta, affektiivisuutta, sosiaalisuutta, intersubjektiivisuutta – ja luovuutta. Näitä seikkoja vain ei ole tavattu yhdistää ”kovaan” uskriittiseen lähilukuun, joka pyrkii mahdollisimman objektiiviseen tulkintaan minimoimalla lukijan subjektiiviset ja tunteelliset reaktiot. (Kortekallio & Ovaska 2020, 53.) Lukukeskuksen aiempi toiminnanjohtaja Anu Laitila (2012; 2011/2012, 6) puolestaan on luonnehtinut luovan lukemisen merkitsevän kirjallisuuden ymmärtämistä taiteena ja lukemista mielihyvän lähteenä, joka ei suoranaisesti tähtää hyötyyn tai tavoitteiden saavuttamiseen.

Luovaa lukemista hahmotellessani lähtökohtana on yksinkertaisesti lukemisen ymmärtäminen toivottavana kokemuksena eikä pakkopullana, joka suuntautuu suoritukseen tai jopa tiettyyn tulkintaan. Kuten kirjallisuuden tutkija Ylva Perera (2021) huomauttaa, lukeminen on parhaimmillaan silloin, kun sitä tekee halusta eli mieluummin kuin mitään muuta, eikä silloin, kun sitä on pakko tehdä. Lapsille ja nuorille suunnatuilla sanataiteen menetelmillä tähdätään muun muassa lukuhalun nostattamiseen, ja keskeisenä niissä nähdään luova, kokeileva ja leikkivä asenne kieleen.³

Pohdin lukemisen luovia mahdollisuuksia etenkin suhteessa lukio-opetukseen.⁴ Lisäksi ehdottelen esimerkinomaisesti tapoja, joilla lukemisen luovuutta ja niin muodoin lukuhalua voitaisiin edistää, ja lopuksi esitän vielä pari reuna huomautusta pohdintoilleni. Menetelmän tai mallin sijaan hahmotan ajatusta lukemisen luovuudesta voimavarana ja mahdollisuutena, jotka moni mielikseen lukeva tunnistaa mutta jotka saattavat jäädä katveeseen akateemiseen analyysiin perustuvaa tuloksekasta tulkintaa painotettaessa. Viimeksi mainittu on toki välttämätöntä esimerkiksi yliopisto-opetuksessa, mutta sillekin luova lukeminen saattaisi tarjota purtavaa, mikäli emme ensi sijassa tavoittele

tulkinnallisia ratkaisuja, kuten kirjallisuudentutkija Päivi Koponen huomauttaa.⁵ Analyysiin perustuva tieteellinen lukeminen, joka tähtää vaikkapa kirjallisuuden mahdollistamaan toisin ajattelemiseen, ei myöskään toimi vailla lukijan tunne- tai muita reaktiota.

Lukemisen luovuudesta

Lukioissa on viime vuosikymmeninä painotettu kirjallisuuden analyysitaitoja, etenkin sellaista lähilukumenetelmää, jossa teoksen osia eritellään ja analysoidaan tarkoin sanatasolla asti. Olenaiseksi tavoitteeksi on tullut tulkinta eli teoksen välittämän keskeisen ajatuksen hahmottaminen ja ymmärtäminen. Sittemmin mukaan on astunut monilukutaito, jossa kaunokirjallisuus on osa monimuotoista tekstikenttää. (Ks. Launis & Mäkikalli 2020, 347, 349.)

Analyttisen lukemisen korostumiseen saa tuntumaa silmäilemällä lukioissa käytetyn Jukola-sarjan osaa *Tekstioppi* (Karhumäki & Kouki 2016). Kielen keinojen analyysia varten on nelisivuinen listaus, josta valita kulloisenkin tekstin näkökulmasta mielekkäät välineet. Sen lisäksi esimerkiksi runoanalyysia varten on koko sivun mittainen yksityiskohtainen kaavakuva, kolme sivua tarkkoja ohjeita analyysin kirjoittamiseen sekä vielä kolmisivuinen mallianalyysi. Harkit-

tu ja hienosyinen mallinnus sopisi aivan hyvin lähtökohdaksi yliopiston analyysikursseille.

Kirjallisuudenopetusta tutkineitten Kati Launiksen ja Aino Mäkikallin (2020, 350) mukaan oppilaita ohjataan ennemminkin tekstien analyysiin, rakenteisiin ja muodostumismekanismeihin kuin lukemiseen sinänsä. Tutkijat ovat havainneet, että vapaa-ajan lukemista kuitenkin ohjaa eläytyvä luku-tapa, jossa kiinnostuksen kohteena on nuorten oma elämänpiiri nuorine päähenkilöineen (Launis & Mäkikalli 2020, 355–356). Omaehtoisesti lukevia nuoria motivoi eläytyminen.

Tuorein *Lukion opetussuunnitelman perusteet* eli *LOPS* (2019, 66) antaa mahdollisuuksia painottaa elämyksellistä lukemista: ”Kirjallisuuden opiskelun tavoitteena on sekä kauno- että tietokirjallisuuden ymmärtäminen, elämyksellinen lukeminen sekä tekstien analysoinnin ja tulkinnan taitojen kehittyminen. Kirjallisuuden opiskelu tukee esteettisen ja eettisen pohdinnan kehittymistä ja antaa aineksia *luovuuden, vuorovaikutustaitojen ja oman ilmaisuuden kehittämiseen*.” Tavoitteiden lista on kunnioitettavan moninainen. Kursivoimani kohdat luovuus, vuorovaikutustaidot ja oma ilmaisuus voivat elämyksellisyyden ohella hyvinkin toimia kannustimina lukemisen luovuudelle. Sen voisi tässä kohden

– edelleen suurpiirteisesti – suunnata tarkoittamaan lukemisen tapaa, jossa ei mennä analyysivälineet edellä vaan korostetaan lukemisen mahdollisuuksia ja lukijan suhdetta luettavaan tekstiin.

Jos korostetaan *LOPS*issakin mainittuja elämyksellisyyttä, luovuutta, vuorovaikutustaitoja ja omaa ilmaisua, onko vaarana holtiton heittäytyminen kirjojen vietäväksi ja lukuhimon valtaan? Sellaisella 1800-luvun lukijoita peloteltiin, ja uskoakseni vielä viime vuosisadallakin, kun arveltiin joutavan lukemisen haittaavan työperäistä uurastusta tai vääränlaisen lukemiston johtavan ties minkälaisiin seurauksiin. Lukemisen luovuus voi kuulostaa harhaanjohdavalta kirjallisuudentutkimuksen näkökulmasta, jossa hallittu analysoi ja tulkitse -malli on perustellustikin voimissaan. Lukeminen on kuitenkin myös edellytys tulkintataitojen karttumiselle, eikä luovankaan lukemisen tarvitse estää analyyttistä otetta.

Luovaa otetta hahmottaessani ajattelen ensisijaisesti sitä, että itse lukemisen toimintaan olisi kiinnitettävä riittävästi huomiota. Pyörää ei tarvitse keksiä uudelleen, tarvitaan vain mielikuvitusta ja leikkiä. Niitä painottaa Christopher Collins (2017) tutkimuksessaan kaunokirjallisuuden lukemisen taidon historiasta. Hän vertaa taideteosta antiikkiin vasaraan, joka voidaan nostaa sei-

nälle ja ihailla sen kaunista muotoilua. Samalla vasara menettää toiminnallisuutensa; siitä tulee vain kohde. Kuten tutkija Rita Felski aikoinaan nosti tapetille kirjallisuuden ”käytettävyyden” teoksessaan *Uses of Literature* (2008), myös Collins korostaa hieman samaan tapaan, että kirjasta tulee elävä, kun lukija ottaa sen osakseen ja kun lukijan elämä virtaa sen lävitse. Käytön eli lukemisen myötä taideteoksista kuten kirjoista tulee mielikuvittelun instrumentteja (*instruments of imaginative play*). (Collins 2017, xiii–xiv).⁶ Siksi kaunokirjallisella sanalla on voimaa, ja juuri siksi sen käyttöön mielikuvituksen ja leikin mediumina tulisi panostaa (ks. myös Pettersson 2011).⁷ Sen voi tulkita kutsuksi lukemisen luovuuden äärelle.

Ehkä lukemisen luovuuteen – etenkin mielikuvituksen ja leikkiin – panostamista ja sen riittävään huomioimista tarvitaan, että kirjallisuuteen muotoutuu omakohtainen suhde ja sen seurauksena lukemisen halu, into ja ilo. Oma-kohtaisuus tarkoittaa tässä yhteydessä sellaista lukukokemusta, jossa kirjasta tulee lukijan osa ja lukija virtaa sen lävitse, kuten Collinsin edellä siteeraamiani sanoja lainaten voi ilmaista. Se taas merkitsee vuorovaikutusta tekstin ja lukijan välillä, joka määritelmällisesti koostuu aistimellisuudesta, liiketunnosta, tunteista ja käsitteistä (vrt. Collins 2017,

xiii). Ehkä luovuus edellyttääkin ennen muuta antautumista lukukokemukselle sen kaikkine mahdollisuuksineen? Niiden oivaltaminen voi antaa käsityksen siitä, kuinka kiinnostavasta tekemisestä ja tapahtumisesta kaunokirjallisuuden lukemisessa on kyse.

Tilaa mahdollisuuksille

Lukioiden analyttinen kirjallisuudenopetus saattaa yhä perustua toiveikkaalle ajatukselle, että nuorilla on jo joltisenkinmoinen lukuhistoria ja kompetenssi taustanaan. Tosiasiassa näin ei kuitenkaan aina ole, vaikka on myös nuoria, jotka lukevat, osa paljonkin. Jakautuminen käy ilmi Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran ja Suomen kirjahistoriallisen seuran järjestämässä *Elämää lukijana* -keruussa (2014), jonka osana toteutettiin kysely lahtelaisessa yläkoulussa.⁸ Kyselyssä koululaiset saivat vastata muun muassa kysymyksen, mitä luku-taito tarkoittaa. Se nähtiin melko yhdenmukaisesti hyödyllisenä taitona, jota ilman ei työelämässä pärjää.

Kaunokirjallisuuden lukemisen taito taas erotettiin hyötylukemisesta, ja ensin mainitussa nähtiin useampia ulottuvuuksia. Monille nuorille lukemiseen taitoon liittyy mielikuvitus, jonka eräs vastaajista sanallistaa näin: ”Lukutaito tarkoittaa mielestäni, että osaa lukea teks-

tiä ja ymmärtää, mitä se tarkoittaa. Osaa kuvitella tapahtumat päässään.” Muuan vastaajista nosti esille, että on ymmärrettävä myös sellaisia asioita, joita ei suoraan kirjassa sanota. Kirjoihin ja lukemiseen liittyvät nuorten vastauksissa aistimellisuus, muistot, mielikuvat ja kuvittelu, oman elämän reflektointi sekä tunteet, kokemukset ja elämykset. Pidän näitä kytkentöjä osoituksina siitä, että lukemisella on merkittäviä vaikutuksia, joiden varaan lukuhalun jatkuminen voi rakentua.

Yleisesti ottaen voi todeta, että nuorten lukukokemukset osoittavat lukemisen luovuuteen kuten mielikuvituksen käyttöön ja omaehtoiseen pohdintaan sekä kiinnittävät eksplisiittistä tai implisiittistä huomiota niiden vaikutuksiin. Se tukee ajatustani, että nuorilla on sellaiseen valmiuksia ja halua huolimat- ta siitä, ettei aihetta käsitellä suoraan tai erillisenä osa-alueenaan. Nähdäkse- ni ongelmana on, ettei lukukokemusten vaikutuksia aina osata havaita tai kyetä sanallistamaan, ja siinä aikuisilla on osuutensa. Julkisessa keskustelussakin lukemisesta puhutaan usein välineelli- sen hyödyn näkökulmasta. Vaikka luke- malla esimerkiksi sanavarasto varmas- ti karttuu, niin voi tapahtua myös muil- la keinoin.

Eräs kiinnostava seikka lukukeruu- vastauksissa on, että monet nuoret mai-

nitsivat konkreettisia paikkoja, joissa lu- kukokemukset ovat olleet erityisen on- nistuneita, kuten oma sänky ja oma rau- ha, kirjasto ja puistonpenkki, takkatulen äärellä oleilu, yhdessä luokan kanssa lu- keminen tai lukuhetket vanhemman tai opettajan lukiessa ääneen. Kaunokirjal- lisuuden lukemisen nautinnollisuus kyy- syy sopivia olosuhteita – tilan, joka mah- dollistaa kokemukset.

Tila mahdollistavana tekijänä tule- lee ilmi Emilia Karjulan (2020) luovaa kirjoittamista koskevassa väitöskirjas- sa, jossa hän käyttää kirjoittamisen koe- tun ja fyysisen tilan erityisyydestä nimi- tystä *subjunktiivinen tila*. Nimitys viittaa arjen ja erityisten, esityksellisten ja ko- rostettujen tilanteiden eroon. Subjunk- tiivinen tila on mahdollisten maailmo- jen tila, joka sallii jotakin muuta kuin mihin arkielämä useinkaan ulottuu. Ky- symys on siitä, että luova kirjoittaminen nähdään tällaisena entä jos -tilana, jos- sa koettu, luettu, kuviteltu tai uneksittu voidaan muotoilla uudelleen, ja kaikkea voi värittää, venyttää ja sommitella. (Ks. Karjula 2020, 27.)

Arjen keskellä voi luovan kirjoitta- misen ansiosta avautua hetkiä ja tilo- ja, jotka vievät jonnekin muualle, kuten Karjula luonnehtii. Tekstien tasolla kir- joittamisen subjunktiiviseen tilaan liit- tyy kokeilua, yrittystä ja erehdystä – har- joitteilla tai teksteissä ei ole valmiiksi

päätettyä muotoa, joka pyrittäisiin hio- maan esille, vaan monet suunnat ovat mahdollisia. Subjunktiivinen tila, joka Karjulan tutkimukseen sisältyvissä ko- keiluissa oli usein yhdessä kirjoittamis- ta, liittyy tapaamisten rakenteeseen, si- sältöön ja materiaaliseen järjestykseen. Luovuutta varten tarvitaan konkreettisia puitteita, joissa on toistuvia piirteitä. Si- ten subjunktiivisen tilan(teen) ympäril- le rakentuu leikintutkimuksen termin taikapiiri, joka suojaa kirjoittamista. (Ks. Karjula 2020, 28–29.) Se on yhtä aikaa fyysinen ja mentaalinen.

Luovan kirjoittamisen entä jos -tila- lasta lukiessani en voi välttää kysymys- tä, entäpä jos samaa harjoittaisi lukemi- sen suhteen aivan konkreettisesti. Epäil- emättä pienempien lasten kanssa niin toimitaankin. Iltasadun lukeminen si- joittuu hämärän hetkeen ja turvalliseen paikkaan, kouluissa on rakenneltu luku- teltoja, tai niissä voi olla erikseen muka- viksi sisustettuja oleskeluhuoneita. Ku- ten lukukeruuasta käy ilmi, nuoret luovat itselleen mieluisia lukupaikkoja. Kirjas- tot ovat perinteisesti tarjonneet aikuisil- lekin turvallisen paikan lukea, nykyään myös oleilla muuten yhdessä ja kokoon- tua keskustelemaan vaikkapa kirjallisuu- desta monenlaisten tapahtumien ja toi- minnan kuten lukupiirien parissa. Emi- lia Karjulan (2020) väitöskirjan ala- otsikko ”Rituaali ja leikki luovan kirjoit-

tamisen prosesseissa ja kirjoittajaryhmän toimissa” onkin kuvaava. Luovuutta varten tarvitaan rituaalia ja leikkiä, ja saman voisi ulottaa koskemaan kaunokirjallisuuden pariin ohjattavia lapsia ja nuoria, vaikka isommillekin se tulee tarpeeseen: tämä tila on tarkoitettu lukemisen mahdollisuuksien maailmaksi.

Subjunkttiivinen tila virittää lisäksi ajattelemaan, että kaunokirjallisuuden lukemiseen voisi omaksua laajemminkin luovan entä jos -asenteen. Kaunokirjallisuuden fiktioluonteeseenhan sisältyy aina kuvittelua, joka on lukijalle mainio tilaisuus. Mitä kaikkea kirja voikaan lukijalleen merkitä ja tarkoittaa, ja mitä kaikkea se tarjoakaan, kaunokirjallinen teos on kielen leikkiä ja kuvittelun tiloja täynnä! Lukiessaankin voi harjoittaa kokeilua, yritystä ja erehdystä, siis myös ymmärrystä keskeneräisyydestä. Lähtökohtana voi hyvin pitää sitä, että lukukokemukset otetaan tosissaan, millaisia ne sitten ovatkaan ja mihin ne yltävätkään. Niistä voidaan kirjoittaa, niistä voidaan keskustella. Riittävän turvallisessa tilassa hankalat kokemukset voivat tulla käsitellyiksi ja puhutuiksi, samoin vaikkapa lukemisen ongelmat ovat kohdattavissa osana mielikuvituksen leikkiä.

Luovaa lukemista ja kirjoittamista voi harjoittaa myös rinnakkain. Yläkoululaisten lukukeruuavustuksista huomaan, että monet sellaisetkin, joille kir-

jallinen ilmaisu ei näytä helpolta, kirjoittavat lukemastaan vaikka sitten vain muutamain sanoin. Lukeminen itsessään näyttäytyy lukukeruun nuorille monella tapaa arvokkaana ja merkitsevänä, mutta sen sanallistamiseen tarvitaan ohjausta eli merkityksen tunnustamista ja tunnistamista. Lukemisen ja kirjoittamisen ruokkivat tosiaan toimiessaan ilmaisun ja itseilmaisun alueella.

Kielen ilmaisuvoimaa korostaa *sanataide*, joka mainitaan myös uusimmassa *LOPSissa* (2019, 65, 72). Luova lukeminen, sellaisena kuin tässä sitä hahmottelee, tulee lähelle käsitystä sanataiteesta elämyksellisenä toimintana, jota mielikuvitus ja leikki kannattelevat (vrt. Luokomaa & Mäkinen 2021). Kielen iloon on varmasti monilla aikuisillakin halua ja tarvetta, vaikka oletusarvo olisi, että lukemastaan on saatava irti informaatiota tai ainakin selvä viesti. Leikkiminen kielellä tuottaa iloa, vähintään vitsejä ja sanaleikkien muodossa. Lapsille ja nuorille suunnattu sanataidetyö sisältää monenlaisia harjoitteita, joihin kuuluvat muun muassa lukeminen ja kirjoittaminen (Luokomaa & Mäkinen 2021).

Lukio-opetuksen suhdetta kirjoittamisen muotoihin on puolestaan tutkinut väitöskirjassaan Satu Erra (2020). Se avaa näkymää siihen, miksi tietynlaiset menetelmät painottuvat toisten kustannuksella: syynä on ylioppilaskoe.⁹

Siksi kirjoittamisen opetuksessa korostetaan tuloksia ja valmiita tekstituotoksia eikä itse kirjoittamista tukevia prosessikirjoittamista ja vuorovaikusta; niitä ei arvioida ylioppilaskokeessa, vaikka ne voivatkin tukea siinä mitattavaa esseististä kirjoittamista. Toisaalta lukolaiset hahmottavat kirjoittamisen Erran tutkimuksen mukaan itseilmaisuna silloinkin, kun harjoittelun pitäisi kohdistua esimerkiksi tekstilajin käytänteiden noudattamiseen. (Erra 2020, 80–81.) Niin kirjoittamisessa kuin lukemisessakin piilee luovaa potentiaalia, joka kurottelee esiin kategorisesta mallinnuksesta huolimatta.

Kirjoittamisen ja lukemisen luovuuden yhdistäminen voi tarjota mahdollisuuksia keskittyä ilmaisun materiaalisuuteen konkreettisesti. Tämäntapaisen idean voi nähdä taustoittavan äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja Sanna Ravin (2020) laatimaa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan opasta ja opintojaksoa *Kirjanmerkki*, jossa hyödynnetään Allison Marchettin ja Rebekah O'Dellin kehittämää analyttistä prosessikirjoittamisen mallia. Digi-sivusto pyrkii monenlaisten harjoitteiden avulla lyhentämään välimatkaa, jonka oppilas joutuu tekemään muuntautuessaan yläkoululaisesta elämyslukijasta analyttiseksi lukijaksi.¹⁰ Sen tavoitteena on ohjata havainnollisesti teks-

tien lukemiseen ja kirjoittamiseen, ja esimerkiksi Runon tunne -työpaja käynnistyy tehtävällä, jossa opiskelija kartoittaa fiktiivisistä teksteistä saamansa vaikuttavimmat elämykset. Sen jälkeen niistä kirjoitetaan tajunnanvirtaa ja valitaan vasta sitten yksi vaikuttavimmista teksteistä, josta aletaan laatia lukupäiväkirjaa. (Ravi 2020.) Lukeminen ja kirjoittaminen kulkevat käsi kädessä kokemusten kanssa.

Opintojakson käytäntöjen suunnittelussa keskeisenä kysymyksenä *Kirjanmerkissä* on ollut, kuinka oppilaiden omaäänisyyden voi yhdistää analyysiin ja teoriaan. Sen lähtökohtana on seuraava ohjesääntö: omaäänisyys = aito sisältö + keinot ilmaista sisältö. (Ravi 2020.) Luovaa lukemista silmällä pitäen lähtökohta kuulostaa antoisalta. Omaäänisyys merkitsee myös omakohtaisuutta, kokemusta siitä, että olen osallinen; kirja on osa lukijaa, lukija osa kirjaa. Kirjalla on jotakin tarjottavanaan, ja lukija osallistuu sen muotoiluun. Lukemiselle voi lisäksi hyvin olla terapeuttinen vaikutus.¹¹ Lukukokemuksen ilmaisuun tarvitaan joka tapauksessa keinoja eli sanoja, joita voi harjoitella kirjoittamalla ja käytännössä kokeillen.

Lukemisen ja kirjoittamisen liitosta on toisaalla pohtinut Maurice Merleau-Pontyn *Filosofisia kirjoituksia* -teoksen (2013) toinen toimittaja ja suomentaja

Tarja Roinila. Kirjan sisältyvässä esseessä hän käsittelee filosofin tekstien kääntämisen problematiikkaa. Alkuun suomentaja arveli, että tärkeintä on terminologinen tarkkuus, avainkäsitteiden seulominen ja käsitteet edellä -ajattelu; ennen niiden selvittämistä ei varsinaista kääntämistä voi aloittaa (Roinila 2013, 36–37). Pian hän kuitenkin huomasi läheneensä liikkeelle väärästä päästä:

En voinut poimia käsitteitä erilleen ennen kuin oppisin kielen jonka sanoja ne olivat. Minun oli kuunneltava merleaupontya kokonaisuutena ja opittava, miten juuri tämä kieli ilmaisee. Unohdin siis kirjastoni joksikin aikaa. Aloin lukea ja kirjoittaa, yhtä aikaa ja limittäin niin kuin kääntäessä aina tapahtuu: luin kirjoittamalla ja kirjoitin lukemalla. Luin alkutekstiä ja kirjoitin käännöstä, vaikka en vielä edes osannut merleaupontya. Heittäydin lapsiksi, joka vasta tekee tuttavuutta kielen kanssa, mutta ei malta olla matkimatta, lähtemättä kieleen mukaan koko ruumiillaan, kokeilemalla miten se soi. (Roinila 2013, 38.)

Myöhemmin Roinila (2013, 45) tiivistää käsityksensä seuraavasti: ”Keskusteleva käännösmetodi tuo kirkkaasti näkyviin, että myös kääntämisessä on kyse ilmaisusta, merkityksen *tapahtumisesta* intersubjektiivisessä tilassa.” Hän toteaa lisäksi, että vaikka analyysi on tär-

keässä osassa, työkalut siihen saa tutustumalla tekstiin, uuden kielen ilmaisutapaan (Roinila 2013, 42).

Roinilan prosessikuvaus nojaa lapsiksi heittäytymiseen ja kielen oppimisen ”luonnonmenetelmään”, jossa toisen kieli – tai toisen teksti – käsitetään fyysisesti, matkien ja kokeilemalla sen soittoa. Lukeminen voi luovaksi ymmärrettynä olla vastaavan kaltaista leikkiä ja kokeilua, jossa merkityksen muodostaminen tai tulkinta ovat tapahtuma ja toimintaa: mielikuvituksellinen materialisoituu konkreettisena sanojen käyttönä. Luettaessa vuorovaikutus tekstin kanssa on olennaista: se on liikkumista tekstin kanssa, väliin myötä-, väliin vastakarvaan. Se on keskustelua, joka artikuloituu ymmärrettävämmäksi, kun siitä kirjoittaa tai puhuu. Silloin se on myös jaettavissa.

Tunnistan tällaisen luovan tai ainakin lukemisen materiaalisuuteen keskittyvän toiminnan olevan läsnä silloin, kun kirjoitan runokritiikkiä päivälehteen. Lähdän liikkeelle tekstin kanssa ja sen mukaan, usein hitaasti ja ihmetellen, etsien tekstin tapaa olla ja toimia. En ole tekstin armoilla, mutta en ole myöskään vain itseni varassa. Siten *kuvittelen* pääseväni kiinni siihen, miten vuorovaikutus tekstin ja itseni välillä toimii areenana lukukokemukseen perustuvalla kritiikille. Sanallistaessani lukukokemustani

leikin kielellä ja sanoilla, pohdin vaihtoehtoja ja valitsen niistä jotakin, kirjoittessani jatkan yhä luovaa toimintaa. Siten tunnistan rajallisuuteni ainakin itselleni, sillä olen varsin tietoinen, että muutkin vaihtoehdot ovat mahdollisia. Enkä nyt – luovuuden nimissä! – ota kantaa siihen, kuinka onnistuneita tai epäonnistuneita lopputulokset ovat. Luetusta kirjoittaminenkin on yritystä ja erehdyttä.

Uskallan väittää, että analyttinen lukeminen saatetaan lukioissa nostaa etualalle liian kiireellä, ennen kuin kaunokirjallisuuden lukeminen on tullut omakohtaisesti eläväksi ja merkittäväksi, ja siihen on riittävässä määrin sosiaalistuttu. Olisikin pysähdyttävä lukukokemuksen äärelle. Sen alkuun siivittävät esimerkiksi kysymykset, miltä sanat tuntuvat ja miten ne vaikuttavat, mihin luksiensaansä pysähtyy ja mitä jää pohtimaan, minkä mukana rientää intensiivisesti ja minkä lukee toiseenkin kertaan, mitä lukemastaan muistaa ja mikä jää kaiheramaan mieltä. Kysymysten tehtävänä on selvittää, mitä luettaessa tehdään ja tapahtuu. Sen pariin pääsee ohjauksen ja opastuksen avulla, mutta vastaukset löytyvät lukijasta, joka toimii jatkuvasti vuorovaikutuksessa tekstiin. Vastaukset toimivat kiinnikkeinä tekstin ja lukijan välillä, ja niitä pitkin pääsee kulkemaan edestakaisin.

Tärkeätä on, että lukukokemuksiin

luotetaan ja niille etsitään sanoja ja ilmaisuja, johon myös tarvitaan ohjausta ja opastusta. Siitä on edettävissä vaikka minkälaisille analyysin ja tulkinnan retkille sitten, kun on riittävästi kokemusta ja tuntumaa kaunokirjallisista teksteistä. Lukeminen toteutuu joka tapauksessa kokemusten ja tunteiden lävitse, ja ne suodattavat sen, miten osaamme tai voimme vastaanottaa sitä, mistä kaikesta kirjassa onkaan puhe ja millä tavoin (Felski 2008, 18). Toteutummat ovat lisäksi osa sitä yhteisöä ja kulttuuria, jossa ne mahdollistuvat ja joiden rajoittamia ne ovat, mutta niihinkin pääsee kiinni paikantumalla ensin lukukokemuksiin.

Päätteenksi reunahuomioita

Olen tässä kirjoituksessa etsiskellyt tiloja, jotka antaisivat kaunokirjallisuuden lukemiselle sille kuuluvan ja sen ansaitseman paikan. En ole ollenkaan varma, tarvitaanko erillistä termiä luovalukeminen – kenties lukemisen luovuudesta puhuminen riittää. Mielestäni lukeminen on lähtökohtaisesti luovaa, sanottiin se ääneen tai ei, eli kokemuksellista toimintaa, joka tarjoaa aineista aisteille, ruumiille ja mielelle. Nimeä olennaisempaa on, että lukemisen monimuotoiseen toimeen mielikuvitusta ja leikkiä, elämyksiä ja omaäänisyyttä unohtamatta – tai jopa niihin keskittyen – kiinnitet-

täisiin kirjallisuudenopetuksessa huomiota. Se saattaa hyvinkin lisätä lukuhaluja sekä luottamusta siihen, että lukeminen on tärkeä voimavara jo itsessään, vaikka siihen liittyikin muita motiiveja ja tarkoituksia kuten viihtymistä, tiedonhalua, ilmaisuuden kehittämistä tai ihmisenä kasvamista.

Miksi lukuhalu on tärkeää? Ihmiskunnalta vei huomattavasti aikaa ja runsaasti voimavaroja oppia lukemaan ja kirjoittamaan kaunokirjallisuutta, vaikka usein otammekin mainitut taidot itsestään selvinä (Collins 2017, xi). Koska nuo taidot eivät ole geneeissä, ne voivat myös kadota. Siksi luku- ja kirjoitustaitoa on pidettävä yllä tietoisesti. Ilman halua kaunokirjallisuuden lukeminen ei kuitenkaan pidemmän päälle taida olla menestyksekkästä toimintaa, ja lukuhalu onkin todettu ehtyväksi luonnonvaraksi (Mäkinen 2018, 16–17). Lukuhallittomuus ruokkii lukemattomuutta, joka puolestaan liittyy kaikille välttämättömään lukutaitoon.

Mutta onko kirjallisuuden pakko aiheuttaa mielihyvää, johon luovan lukemisen ja sanataidetyön yhteydessä viitataan? Ymmärrän asian niin, että lukukokemus tuottaa laajasti ajatellen mielihyvää, jos se on tavalla tai toisella merkittävä. Lukukokemukset aiheuttavat mielihyvää, jos vuorovaikutus lukijan ja tekstin välillä toimii – vaikka sitten ärsytys-

tä aiheuttaen. Kirjailija ja toimittaja Karo Hämäläinen (2020) nosti *Suomen Kuva-lehden* blogissaan esille Facebookin Kirjallisuuden ystävät -ryhmän.¹² Ryhmässä oli keskusteltu sangen vilkkaasti lukijoita ärsyttävistä seikoista, ja kommentteja tuli useita satoja. Esiin nousivat kirjoitus-, asia- ja käännösvirheet sekä suomennosten alkukielestä periytyneet rakenteet. Ärsyttäviksi koettiin lisäksi kirjan henkilöiden nimien muuttuminen kesken kirjan samoin kuin aikaan sopimattomat sanat tai kielikuvat. Myös yksittäiset, silmiinpistävät sanavalinnatkin saattavat ärsyttää, kun ne toistuvat selvästi kielen yleistä frekvenssiä tiheämmin. Toisaalta kiukutti se, että kirjailijat eivät tyydy tavanomaisiin kerronnan keinoihin vaan luovat sanataidetta useilla näkökulmilla, pitkillä virkkeillä, lyhyillä virkkeillä, moniaineksisuudella tai vaikkapa luomalla rytmiä kolmella pisteellä.

Epäilemättä myös negatiiviset tunnot ja kokemukset kuuluvat lukemisen pariin, ja nekin ovat vuorovaikutuksen kiinnikkeitä tekstin ja lukijan välillä. Facebook-ryhmän kommentit kertovat paneutuneesta lukemisesta, mielenkiinnosta kirjallisuutta kohtaan ja kirjallisuudellisuuden tarkasta havainnoinnista. Ärsytys johtaa syytöstehtäälle: aineksiin, joista kirja on pantu kokoon ja jotka vaikuttavat lukijoihin, nämä puolestaan

siihen, miten ja millaisena he lukemansa kirjan hahmottavat. Toinen kysymys on, että kirjalla on varmasti muutakin annettavaa, ja sitä varten taas tarvitaan keskustelua. Lukijoilla on sitä paitsi toisistaan poikkeavia lukukokemuksia, ja niistäkin pitäisi päästä puhumaan.

Jos olisin opettaja ja oppilas kertoisi ärsyyntyneensä kolmen pisteen käytöstä, kiittäisin vuolaasti ja kannustaisin jatkamaan huomiokykyistä lukemista. Vinkkaisin oppilasta lisäksi pohtimaan, mihin kaikkeen moista keinoa saatetaan tarvita ja vaikkapa vertailemaan kyseistä tekstiä muihin. Entä mitä ärtymyksen kokemisesta seuraa? Miten se vaikuttaa ymmärrykseen teoksesta? Jääkö jotakin katveeseen? Millä tavoin muut ovat kirjan kokeneet?

Yhtä oikeaa vastausta ei ole, mikä kertoo osaltaan lukemisen luovuudesta, joka perustuu vuorovaikutteiseen lukukokemukseen *sellaisena kuin se kulloinkin toteutuu*. Pedagogisesti sopivan hetken tullen, sitten kun on käsitteellistämisen aika ja paikka, ottaisin puheeksi vaikkapa sen, että kolmen pisteen merkitystä on muuten tutkinut väitöskirjassaan Kaisa Kurikka (2013, 274–276). Ärtymyksestäkin kertova huomio voi olla mainio alku kirjallisuuskustelulle, joka perustuu aistittuun havaintoon ja kokemukseen – lukemisen luovuuteen.

VIITTEET

1. Erotan tässä ns. teknisen lukutaidon, jolla tarkoitetaan kykyä lukea ja ymmärtää sujuvasti ainakin suhteellisen helpotajuista tekstiä, ja toisaalta kaunokirjallisuuden lukemisen taidon. Ne kietoutuvat toisiinsa ja ruokkivat toisiaan, mutta ensin mainittu on nyky-yhteiskunnan kannalta välttämätön taito, jälkimmäinen taas kytkeytyy varsinkin aikuisväestöllä enemmänkin vapaaehtoisuuteen.
2. Lindstedtin mukaan äänikirjat ovat uhka muun muassa kompleksisille kerronnallisille rakenteille, liukuville näkökulmille, moniäänisyydelle, pitkille ja polveileville virkeille sekä kielen visuaalisille elementeille. Lisäksi hän esittää, että mikäli äänikirjoihin soveltuvasi suoraviivainen viestintä hivutautuu kirjallisuudellisuuden paikalle, myös kuviteltavissa olevat maailmat ja mahdollisuudet supistuvat, sillä ne eivät ole ”muodosta” irrotettavia ”sisältöjä”. (Lindstedt 2021, 8–9, 33.)
3. Opetushallituksen sivuilla sanataiteen menetelmien lähtökohdiksi mainitaan ”muun muassa mielikuvitus, luova kirjoittaminen, suullinen kerronta sekä sanaleikit ja kirjallisuuden lukeminen. Kirjoittamiseen ja kertomiseen yhdistetään usein musiikkia, taidetta, draamaa ja digitaalista mediaa. – – Tavoitteena on löytää kielen, kirjoittamisen ja lukemisen ilo ja ymmärtää, että ne liittyvät kiinteästi toisiinsa.” <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/sanataide-ja-kirjallisuus>
4. Pontimena kirjoitukseni pohdinnoille on toiminut työskentely kirjallisuudentutkija Aino Mäkikallin johtamassa ja Koneen Säätiön rahoittamassa projektissa *Miten luemme? Kaunokirjallisuuden lukemisen muodot kirjallisuudenopetuksessa*, <https://mitenluemme.wordpress.com/>.
5. Koponen (2021) esittää ympäristöpedagogiikkaa painottavassa artikkelikäsitkirjoituksessaan, että voimme löytää myös uusia lukemisen ja tulkinnan tapoja, mikäli emme ensisijaisesti tavoittele tulkinnallisia ratkaisuja. Hänen näkemyksensä mukaisesti uudet tavat ovat tarpeen, sillä ennakoimattomat, hallitsemattomat ja ratkaisemattomat muutosilmiöt pakottavat hyväksymään analyyttisen käsityskykymme rajallisuuden. Kiitän myös lämpimästi Päivi Koposta lämpimästi anteliaista kommentista tämän tekstin käsitteellistämiseen.
6. Collins määrittelee mielikuvituksen tarkoitettavan kykyä muotoilla todellisuudesta mentaalisia simulaatioita. Lapset tekevät sitä

- leikeissään, tieteenekijät harjoittavat sitä luodessaan hypoteeseja. Sanat puolestaan ovat oiva esimerkki mielikuvituksen mediumista, sillä asian tai käsitteen nimeäminen mielivaltaisella sanalla, joka koostuu äänneistä tai kirjainmerkeistä, on tapahtuma, jossa toteutuu inhimillinen leikki. (Collins 2017, xiv.)
- Kirjallisuudentutkija Bo Pettersson on kehottanut kirjallisuudentutkijoita ja -opettajia hyödyntämään mielikuvitusta, koska se on keskeinen tekijä ihmisen kognitiossa ja toimii kiehtovasti juuri kirjallisuudessa. Myös kirjallisuudentutkimus voi harjoittaa mielikuvitusta ja tuottaa tutkimusten tekijöille ja lukijoille niin mielihyvää kuin oivallisuksiakin. (Pettersson 2011, 61, 73.)
 - Lukukeruuaineiston perustuvaa tutkimusta enemmän julkaisussa *Kasvatus ja Aika* 12(2) kirja- ja kirjastohistorian, folkloristikan, kansatieteen ja informaatiotutkimuksen näkökulmista. Tässä esittämistäni lukukeruuhavainnoista tarkemmin Kainulainen 2019.
 - Eri yhteyksissä monet lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat ovat tuoneet esille, kuinka suuri merkitys ylioppilaskokeilla on sille, miten ja millaista kirjallisuudenopetusta lukioaikana harjoitetaan.
 - Kirjanmerkki* yhdistää opintojaksot ÄI4 ja ÄI6 eli kirjallisuutta ja kirjoittamista. Sivustolla hyödynnetään monipuolista lähteaineistoa, videoklippejä ja oheistekstejä. Olen mukana neljällä oheistekstilläni, jotka koskevat lukemisen vuorovaikutusta, runon lukemista, rytmiä ja nykyrunoutta.
 - Kirjallisuudentutkija ja kirjallisuusterapeutti Päivi Kosonen (2017, 10) on luonnehtinut lukemista seuraavasti: ”Parhaimmillaan lukeminen – ajallinen, pitkä, intensiivinen lukeminen – tarjoaa mahdollisuuden elää toisen sanoissa, katsella maailmaa ikään kuin toisen mielen silmin. On myös mahdollista saada korvaava kokemus lukemisen kautta: voin tulla nähdyksi kirjan sivuilla. En olekaan yksin, näkymätön.”
 - Ryhmään kuuluu 14.5.2021 kaikkiaan 28 600 jäsentä.

LÄHTEET

- Collins, Christopher (2017) *Neopoetics. The Evolution on the Literate Imagination*. New York: Columbia University Press.
- Elämää lukijana* -keruu (2014) Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran arkisto (SKS Kra). Perinteen ja nykykulttuurin kokoelma.

Erra, Satu (2020) *Minä kirjoittajana, lukio ympäristönä. Näkökulmia kirjoittamisen opettamiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71533>

Felski, Rita (2008) *Uses of Literature*. Malden & Oxford: Blackwell Publishing.

Hämäläinen, Karo (2020) Nämä maneerit saavat lukijat raivoihinsa. Kirjailijan päiväkirja -blogi. *Suomen Kuvalehti* 6.5. https://suomenkuvalehti.fi/kirjailijainpaivakirja/nama-maneerit-saavat-lukijat-raivoihinsa/?shared=1788-b254e544-999&fbclid=IwAR3HsLyEPZRq5FEeQ2ibEqW7vEUMLMjuN12Gdvoeg37iW863ejeSrF_Iusc (Tarkistettu toukokuussa 2021)

Kainulainen, Siru (2019) ”Lukemisesta on paljon hyötyä, mutta se on myös elämys”. Yläkouluilaisen lukutaitoa koskevista käsityksistä. Teoksessa Mervi Murto (toim.) *Kiinni fiktion. Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta. Äidinkielenopettajain liiton vuosikirja*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 59–66.

Karhumäki, Johanna & Kouki, Elina (2016) *Jukola. Suomen kieli ja kirjallisuus. Tekstioppi*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Karjula, Emilia (2020) *Sommitellut muusat. Rituaali ja leikki luovan kirjoittamisen prosesseissa ja kirjoittamaryhmän toimissa*. Helsinki: ntamo.

Koponen, Päivi (2021) Miten opettaa lukemaan ei-inhimillistä elämää, jonka vierautta emme voi ratkaista? Marko Niemen digitaalinen runo Kaunopuheinen saniainen esimerkkitekstinä ympäristöpedagogisen kirjallisuuden opetuksen kehittämiseen. Julkaisematon käsikirjoitus.

Kortekallio, Kaisa & Ovaska, Anna (2020) Lähi-lukeminen ennen ja nyt: ruumiillisia, ympäristöllisiä ja poliittisia näkökulmia. *Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti Avain* 3, 52–69.

Kosonen, Päivi (2017) Kohti hoitavaa lukemista. Osa 1: Identiteettiöskentely: kasvua ja kehitystä lukemalla. *Kirjallisuusterapia* 2, 4–12.

Kurikka, Kaisa (2013) *Algot Untola ja kirjoittava kone*. Turku: Eetos.

Laitila, Anu (2011/2012) Creative reading in Europe – Finland and European models of literature and reading promotion. *European Diploma in Cultural Project Management*. http://www.lukukeskus.fi/wp-content/uploads/2012/05/ED_study_6.5.TAITETTU.pdf (Tarkistettu toukokuussa 2021)

Laitila, Anu (2012) Luova lukeminen hyödyttää läpi elämän. *Helsingin Sanomat* 31.5.

Launis, Kati & Mäkilä, Aino (2020) Mitä tehdä, kun Shakespeare ei vlogga eikä Waltari twiittaa? Kirjasto, koulu ja nuorten uudistuvat

lukemiskulttuurit. Teoksessa Elina Arminen, Anna Logrén & Erkki Sevänen (toim.) *Kirjallinen elämä markkinaperustaisessa mediayhteiskunnassa*. Tampere: Vastapaino, 333–259.

Lindstedt, Laura (2021) *Kirjoitettu luettavaksi*. Helsinki: Bokeh.

LOPS = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf

Luokomaa, Sanna & Mäkinen, Elina (2021) *Sanataidetta – miksi ja miten?* Lukuliike-ohjelma. <https://lukuliike.fi/sanataidetta-miksi-ja-miten/> (Tarkistettu toukokuussa 2021)

Mäkinen, Ilkka (2018) Lukuhalun paluu. Motivaation käsite suomalaisena lukemistutkimuksessa toisen maailmansodan jälkeen. *Kasvatus ja Aika* 12(2), 7–20. <https://journal.fi/kasvatusjajaika/article/view/74127/35926>

Nyqvist, Sanna (2021) Tulevaisuuden kirjat, osa 3: Äänikirjan vallankumous. *Kiiltomato. Kirjallisuuskritiikin verkkolehti* 3.3. <https://kiiltomato.net/tulevaisuuden-kirjat-osa-3-aanikirjan-vallankumous/> (Tarkistettu toukokuussa 2021)

Perera, Ylva (2021) Gör läsnig dälgt igen. *Hufvudstaidsbladet* 30.3.

Pettersson, Bo (2011) Kuvitel! Mielikuvituksesta kirjallisuuden tutkimuksessa ja opetuksessa. Puheenvuoro. *Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti Avain* 4, 61–77. <https://journal.fi/avain/article/view/74854/36413>

Ravi, Sanna (2020) *Kirjanmerkki. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden digitaalinen opettajan opas ja analyttisen kirjoittamisen opintojaksot*. <https://sites.google.com/edu.hel.fi/kirjanmerkki/lukijalle>

Roinila, Tarja (2013) Kielen oppimisen ihme. Teoksessa Maurice Merleau-Ponty: *Filosofisia kirjoituksia*. Toim. ja suom. Miika Luoto & Tarja Roinila. Helsinki: Nemo.

FT, dosentti **Siru Kainulainen** on turkulainen kirjallisuudentutkija ja tietokirjailija, joka opiskelee parhaillaan monitieteistä viestintää. Hänen viimeisin julkaisunsa on tietokirja *Sillä kirjoittamasta en lakkaa. Eila Kivikk'ahon runoilijanelämä* (2021). Kainulaisen tutkimus- ja julkaisu toiminta on keskittynyt pääosin runouteen.