

Kiistaa käsitteistä – syntykö sopimus?

Tieteellisten käsitteiden opettaminen on noussut lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa keskeiseksi ongelmaksi opetussuunnitelman (LOPS 2003: 32) ja ylioppilaskokeen (ÄKM 2006: 4, 6) asettamien vaatimusten takia. Olen aiemmin esittänyt, että pitäisi sopia, minkälaisia käsitteitä opetuksessa käytetään (Kouki 2009a: 190, 194, 204). Tässä puheenvuorossa jatkan keskustelua pohtimalla, miten käsitteenopetusta voidaan kehittää.¹

1 Ristiriitaisia näkemyksiä opetettavista käsitteistä

Keskustelua kieli- ja kirjallisuustieteellisten käsitteiden opetuksesta lukiossa on käyty jo vuosia ÄOL:n suljetulla keskusteluvuorostolla (<http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/>). Keskustelu on jatkunut lehtien palstoilla (esim. Karonen 2010; Kouki 2010a, 2010b, 2010d, 2010e; Liiten 2010; Puupponen 2010; Romppainen 2010; Romppainen & Karjalainen 2010: 11; Setälä 2010; Sinko 2010; Tolvanen 2010) ja Internetin keskusteluvuorostoilla (esim. <http://www.taloussanommat.fi/keskustelut/?threadID=223870&offset=40>; <http://www.hs.fi/keskustelu/>). Ajatuksia lukion kirjallisuudenopetuksen käsitteistöä on esitetty myös *Virkkeessä* (Rikama 2005, 2010a, 2011; Kiiskinen & Virkkunen 2010; Mäkikalli 2010; Grönn 2011), ÄOL:n vuosikirjassa (Haapala & Seutu 2011; Hägg 2011; Kirstinä 2011;

Kouki 2011), *Virittäjässä* (Rahtu 2010), *Avaimessa* (Kouki 2009c; Hallila & Hägg 2010; Rikama 2010b), *Hiidenkivessä* (Rikama 2002, 2010c) ja *Kasvatus*-lehdessä (Kouki 2010c). Nähdäkseni keskustelusta voi erottaa neljä erilaista näkemystä tieteellisten käsitteiden opettamisesta:

1. Tieteellisiä käsitteitä ei tarvita.
2. Kielitieteen käsitteet riittävät.
3. Käsitteistä ei voida sopia, vaikka niitä tarvitaan.
4. Käsitteistä voidaan sopia, koska niitä tarvitaan.

Keskusteluun osallistuneiden joukossa on sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia (esim. Grönn, Jääskeläinen, Rikama) että kielen- ja kirjallisuudentutkijoita, joista useimmilla on myös äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan koulutus (esim. Hägg, Kirstinä, Mäkikalli). Esittelen lyhyesti, miten eri näkemyksiä käsitteenopetuksesta on perusteltu.

1.1 Tieteellisiä käsitteitä ei tarvita?

Rikaman (2010c) mukaan kouluopetuksessa ei tarvita lainkaan kirjallisuustieteellisiä käsitteitä, koska kaunokirjallisen teoksen kokonaismerkitys hämärtyy, kun oppilaat käyttävät ”poetiikan käsitteitä mekaanisesti” (Rikama 2010b: 60). Termien opettamisen sijaan kirjallisuudenopetuksessa olisi painotettava teoksen merkityssisällön ymmärtämistä (2010c). Samalla kannalla on joukko kirjallisuudenprofessoreita, joiden mielestä kirjallisuustieteelliset käsitteet voivat ”vaikeuttaa opiskelijan kirjallisuussuhteen synty-

1. Esitän kiitokseni *Virittäjän* nimettömille arvioijille, joiden antama palaute keskustelupuheenvuorostani on ollut inspiroivaa ja asiaa edistävää.

mistä”, ”tuhota lukuinnostuksen” tai ”estää elinikäisen lukuharrastuksen synty-
misen” (ks. Kiiskinen & Virkkunen 2010:
15).

Vähäisiä oppitunteja ei Rikaman (2010a, 2010b, 2010c) mukaan kannata käyttää kirjallisuudentutkimuksen suun-
tauksien ja niiden määrittelemien käsit-
teiden esittelemiseen. Vaatimus tarkas-
tella kirjallisuutta vain kirjallisuustieteel-
listen käsitteiden lävitse tappaa paitsi lu-
kemisen ilon myös lukijan luontaisen tul-
kitsemisen tarpeen.

Rikama (2010c) jatkaa, että koulun kirjallisuudenopetuksen ensisijainen ta-
voite ei ole kasvattaa kirjallisuudentutki-
joita tai kirjailejoita vaan lukijoita, jotka
ymmärtävät kirjallisuuden merkityksen
yksilölle, yhteisölle ja yhteiskunnalle. Sa-
moilla linjoilla on Grönn (2011: 56), jonka
mukaan koulussa ei tarvita tieteellisiä kä-
sitteitä eikä akateemisia termejä: ”Itsetar-
koituksellisesta terminobbaailusta pitäisi
pyrkä ää arkijärkiseen kirjallisuudesta kes-
kusteluun.”

1.2 Kielitieteen käsitteet riittävät?

Kielientutkimuksen näkökulmasta kes-
kusteluun osallistunut Rahtu (2010: 626)
puolestaan esittää väitöskirjani arvioissa,
että äidinkielen ja kirjallisuuden ope-
tuksessa riittävät lingvistiset käsitteet:
”Jos lingvistiset käsitteet hallitaan, ei ole
temppeu eikä mikään vaikka osoittaa,
mikä tekee jostain tekstin tasosta puhetta
ja jostain toisesta kertomuksen henkilön
puhetta.” Rahtu (mts. 625) kuitenkin to-
teaa lingvististen käsitteiden opettami-
sen olevan todennäköisesti yhtä ongel-
mallista kuin kirjallisuustieteellisten kä-
sitteiden opettamisen: ” – oppiaineen
ongelmat paikannetaan [Koukin] väitös-
kirjassa vain kirjallisuudenopetukseen,

vaikka yhtä huolissaan voisi olla kielitie-
touden opetuksesta” (mp.).

Rahtu (2010: 625) väittää, ettei kir-
jallisuudentutkimuksen ”auktorisoitu ja
vakioitu koulutermistö – – vapauttaisi
meitä käsiteongelmista vaan sitoisi loput-
tomaan keskusteluun siitä, mitkä käsit-
teet tulisi kodifoida ja miten ne tulisi ni-
metä ja määritellä”. Toisaalta hänen mu-
kaansa kuitenkin riittää, jos oppilas oppii
”common bonuksen, joka yhdistää kirjal-
lisuudentutkimuksen eri suuntauksia ja
joka mitä ilmeisimmin on tähänkin asti
ilman sen kummempia listoja oppikir-
joista löytynyt” (mts. 624). Oppikirjojen
kirjallisuustieteellinen käsitteistö on kui-
tenkin epäyhtenäinen opettavien käsit-
teiden valinnan, määrän ja määritelmien
suhteen, kuten olen osoittanut (ks. Kouki
2009a).

1.3 Käsitteistä ei voida sopia, vaikka niitä tarvitaan?

Kirjallisuudentutkija Hägg (2011: 42) kat-
soo, että kaikkien kirjallisuustieteellisen
käsitteiden on oltava käytössä lukion
kirjallisuudenopetuksessa. Hän ei kan-
nata ajatusta, että opetusta varten tehtäi-
siin jonkinlainen sopimus siitä, minkälai-
sia käsitteitä opetetaan: ”Koukin esittämä
ajatusta kirjallisuustieteellisestä sopimuk-
sesta opettajien, oppikirjantekijöiden ja
ylioppilastutkintolautakunnan välillä on
kirjallisuudentutkimuksen kannalta jär-
jetön ja mahdoton.” (Mts. 40.) Toisaalta
Häggin näkemystä voi kouluopetuksen
näkökulmasta pitää yhtä lailla mahdot-
tomana.² Koska opetussuunnitelma on

2. Myös filosofian professori Timo Airaksinen (2011) on painottanut näkemystä, ettei lukion
pidä olla yliopisto, koska hänen mukaansa koulun
olemus on aivan toinen kuin yliopiston: ”Koulu-
opetus palvelee kasvatuksellisia päämääriä eikä

suhteellisen väljä, sen voi tulkita edellyttävän oppilailta minkä tahansa käsitteen hallitsemista: ”Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on, että opiskelija syventää tietoaan kielestä, kirjallisuudesta ja viestinnästä ja osaa hyödyntää niihin liittyviä käsitteitä” (LOPS 2003: 32). Vaatimusta kaikkien mahdollisten käsitteiden hallitsemisesta voi pitää liioiteltuna, koska siihen ei yksinkertaisesti ole aikaa (Kouki 2009a: 194; Kirstinä 2011: 56–57; Rikama 2010c). Tähänastiset kokemukset tekstitaidon ylioppilaskokeesta ovat kuitenkin vahvistaneet opettajien ja oppilaiden käsitystä siitä, että ”jokin marginaalinenkin käsite tai ilmiö saattaa kokeessa osoittautua elintärkeäksi tiedoksi” (Jääskeläinen 2010: 18).

1.4 Käsitteistä voidaan sopia, koska niitä tarvitaan

Jonkinlainen sopimus opetettavista käsitteistä on mielestäni varteenotettava vaihtoehto (ks. tarkemmin Kouki 2009a, 2009b). Myös monet kirjallisuudenprofessorit ovat samaa mieltä: ”analyttisyys tuo uusia näkökulmia tutkittaviin teksteihin” (ks. Kiiskinen & Virkkunen 2010).³ Esimerkiksi Kirstinä (2011: 57) on kehittänyt ajatusta Roman Jakobsonin kommunikaatiomallille perustuvasta pedagogisesta käsitteistöstä ja todennut, että ”opistyöryhmä voisikin laatia soveltavan listan käyttäen apunaan asiantuntijoita” (Kiiskinen & Virkkunen 2010: 16). Kirstinä kuitenkin varoittaa listan ”jähmettävästä” vaikutuksesta (mp.).

tiedettä. Tarkoitus on auttaa oppilasta hahmottamaan tiedon ja tieteen maailmaa. Kyse on laajoista lähtökohdista ja kiinnostuksen heräämisestä, ei tieteen viime sanan totuudesta.”

3. Kiiskisen ja Virkkusen kirjoituksessa on haastateltu useita professoreita.

Myös Mäkikalli (2010: 41) on sitä mieltä, että voitaisiin sopia ”tietystä lähtökohtaisista analyysin käsitteistä”. Hän kuitenkin toteaa, että kirjallisuusanalyysin käsitteet ovat kouluopetuksessa hankalia, koska tekstit ovat erilaisia ja analyysikäsitteet ”historiallisia” ja ”suhteellisia” eli määräytyvät aina kulloisenkin tekstin mukaan (mts. 40). Tämä taas asettaa omat vaatimuksensa koulun kirjallisuudenopetuksessa käytettäville käsitteille.

Kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamisen tarpeellisuudesta tuntuvat äidinkielen opettajat olevan samaa mieltä, koska niiden käyttämisen hyödyistä puhutaan useissa äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta koskevissa artikkeleissa ja katsauksissa (Grünn 2005: 98–99; 2008: 27–28; 2009: 12; Julin 2004: 54; Uusi-Hallila 2002: 15–16). Käsitteet ja teoriat eivät opettajienkaan mukaan saa olla itsetarkoitus. ”Ei pidä antautua niiden panttivangiksi”, kuten Hosiaislouma (2003: 9) on todennut.

2 Käsitteenoppiminen on prosessi

Useat kirjallisuustieteelliset käsitteet herättävät hämmennystä siksi, ettei oppilailla näytä olevan käsitystä siitä, mihin kyseisiä käsitteitä tarvitaan. Heille on epäselvää, että oppiaineen erityiskäsitteet ovat välineitä, joiden avulla voi analysoida ja tulkita maailmaa ja sen ilmiöitä sekä jäsentää sitä ymmärrettävään muotoon (Aebli 1991: 268). Käsitteet ovat siis ennen kaikkea ajattelun apuvälineitä, tulkinnan ja ymmärtämisen työkaluja. Kun osaa käsitteellistää ilmiöt, niitä voi myös ymmärtää ja hallita paremmin (Uusikylä & Atjonen 2000: 73).

Oppilaalla on opetustilanteessa oltava mahdollisuus rauhassa ja järjestelmälli-

sesti konstruoida käsite osaksi omaa ajatteluaan ja tiedonrakenteitaan. Käsitteiden käyttöä on harjoiteltava yhä uusissa konteksteissa, koska käsitteenoppiminen rakentuu monenlaisista mentaalisisistä prosesseista, kuten vertailusta, erittelystä, loogisesta ajattelukyvyvystä ja muistista. Pelkkä käsitteen nimen tai määritelmän mekaaninen oppiminen ei riitä. On ymmärrettävä käsitteen nimen takana oleva käsitteen sisällön, kytkentöjen ja prosessien muodostama kokonaisuus, mikä edellyttää monipuolista harjoittelua: käsitteen merkityksen ja merkityssuhteiden syventämistä sekä opitun lujittamista ja soveltamista. (Aebli 1991: 290–296, 301–392; Kouki 2009a: 50–56, 186.) Käsitteenopetuksen keskeisenä tavoitteena on mahdollistaa luova ja syvälinen käsitteenoppimisprosessi, jolloin oppilas oppii myös suhtautumaan kriittisesti opettaviin käsitteisiin ja niiden käyttöön. (Kouki 2009a: 184–188.)

3 Tieteellisten ja arkikielen käsitteiden ero

Tutkimusten mukaan (esim. Chi & Roscoe 2002) ongelmia käsitteenoppimisessa aiheutuu siitä, että tieteellisiä käsitteitä opiskeltaessa oppilaan käyttämä arkikielen käsite saattaa olennaisesti poiketa oppimisen kohteena olevasta tieteellisestä käsitteestä. Kirjallisuustieteellisistä käsitteistä monet (esim. *kertoja*, *kerronta*, *motiivi*, *aika*, *moniäänisyys*, *retoriikka*) muistuttavat arkikielen käsitteitä (Kouki 2009a: 184–188; 2009b). Jos oppilas ei erota tieteellistä käsitettä arkikielen käsitteestä, on kyse käsitesekaannuksesta, eli oppilas käyttää opetettua käsitettä virheellisesti (mts. 3). Tietoisuus tieteellisten ja arkikielen käsitteiden erosta on edellytys käsitteiden oppimiselle.

3.1 Kertoja – tieteellinen vai arkikielen käsite?

Olen tutkinut väitöskirjassani (Kouki 2009a) kirjallisuustieteellisten käsitteiden opetusta lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa.⁴ Olen selvittänyt muun muassa, miten hyvin oppilaat hallitsivat opetussuunnitelmassa mainitun *kertoja*-käsitteen kirjallisuustieteellisenä käsitteenä kevään 2007 tekstitaidon ylioppilaskokeessa, jossa tehtävänä oli analysoida, millainen *kertoja* Lars Sundin romaanin *Puodinpitäjän poika* katkelmassa on.

Tutkimusaineistonani oli ylioppilastutkintolautakunnan tutkimuskäyttöön myöntämät 434 vastaustekstiä, joista 201:ssä (= 46,31 %) ei ymmärretty käsitettä *kertoja* kirjallisuustieteelliseksi vaan arkikielen käsitteeksi: vastausteksteissä kuvattiin, millainen ihminen romaanissa kertojana toimiva henkilö Carl-Johan Holm on. Se, että *kertoja* jo sanana viittaa tekijään, on omiaan personoimaan koko käsitteen. (Kouki 2009a: 176–178.) Ylioppilastutkintolautakunta oli kuitenkin tarkoittanut sen kirjallisuustieteelliseksi käsitteeksi ja toivoi kokelailta Sundin romaanikatkelman kerrontatekniikan analyysia.

Tutkimustulosteni mukaan oppikirjojen epäyhtenäinen ja epämääräinen, puutteellisesti ja jopa virheellisesti opetettu käsitteistö (Kouki 2009a: 71–87) hankaloitti *kertoja*-käsitteen hallitsemista kevään 2007 tekstitaidon ylioppilaskokeessa. Tehtävänanto oli erityisen ongelmallinen siksi, ettei oppikirjoissa opeteta lainkaan *metafikttiivisen kertojan* käsitettä. Juuri sille olisi ollut käyttöä ro-

4. Luettelo tutkimuksessa mukana olleista lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista on liitteessä.

maanikatkelman analysoimisessa. (Mts. 175–178.) Vastausteksteistä myös paljastui, etteivät kokelaat hallinneet *kaikkietävän kertojan* käsitettäkään, vaikka se opetetaan kaikissa oppikirjoissa (Kouki 2009a: 76). *Minäkertoja* oli heidän vastausteksteissään kaikkietävä kertoja, koska tietää paljon. *Kaikkietävä kertoja* ei kuitenkaan kirjallisuustieteellisenä käsitteenä viittaa kaikkietävään henkilöön, vaan sillä määritellään tietynlaisen kaunokirjallisen tekstin kerrontateknistä rakentumisen tapaa. Kirjallisuustieteellinen käsite *kertoja* viittaa siis monenlaisiin kerrontateknisiin ratkaisuihin.

3.2 Ylioppilaskokeen *kertoja*-käsitteen aiheuttamat ongelmat

Kevään 2007 tekstitaidon ylioppilaskokeen romaanikatkelman *kertoja* on itse asiassa niin erikoinen, että siihen on väitöskirjassani (Kouki 2009a: 137–146) olleen analyysin jälkeen palattu kolmessa eri artikkelissa (Hägg 2011; Kouki 2011; Kirstinä 2011). Aiemmin sitä oli analysoitu jo vuoden 2007 *Ylioppilastekstejä*-kokoelmassa (Routarinne 2007: 75).

Tulkinnat Sundin romaanin kertotaratkaisusta ovat mielenkiintoisia, sillä niistä paljastuu muun muassa se, että sensorit ovat Sundin tekstin kertojanlaadusta eri mieltä. Vuoden 2007 *Ylioppilastekstejä*-kokoelmassa ”osuvaksi väitteeksi” todetaan se, että kokelas on nimenmennyt Lars Sundin romaanin kertojan epäluotettavaksi (mts. 75), kun taas ÄOL:n vuosikirjassa (2011) todetaan, että oman epäluotettavuutensa tunnustava kertoja ei ole *epäluotettava kertoja* (Kirstinä 2011: 53). Sekaannus aiheutuu siitä, että toinen sensori käyttää käsitettä *epäluotettava kertoja* tieteellisenä käsitteenä, toinen arkikielen käsitteenä. Tämä on

vain yksi esimerkki – kokelaan näkökulmasta ja arvioinnin kannalta ehkä kohtalokas – siitä, minkälaisia väärinkäsityksiä aiheutuu tieteellisten ja arkikielen käsitteiden sekoittumisesta.

Myös kielen- ja kirjallisuudentutkijat ovat tarttuneet tieteellisten ja arkikielen käsitteiden ongelmaan kommentoidessaan väitöskirjaani. Rahtu (2010: 624) ei usko tieteellisten käsitteiden ja arkikielen käsitteiden olevan kovinkaan erilaisia, mutta arkikielen käsitteet eivät kuitenkaan hänen mukaansa riitä tekstianalyysin apuvälineiksi. Myös Hägg (2011: 43) tarkastelee kysymystä tieteellisten ja arkikielen käsitteiden erosta. Hän kritisoi Rikaman (2010b, 2010c) esittämää näkemystä, jonka mukaan arkielämää koskeva tieto riittää kirjallisuuden ymmärtämiseen. Hägg (2011: 43) kuitenkin toteaa, että kognitiivisessa narratologiassa fiktion kyllä suhtaudutaan ”arkisen psykologisoivasti”. Häggin (mts. 44) mukaan ero on siinä, että vaikka kaunokirjallisuuden maailma rakentuu tutuista arkikielen ja -ajattelun aineksista, ”kirjallisuuden keinot ja niitä kuvaavat käsitteet ovat ratkaisevasti *erilaisia*”. Mikäli äidinkielen ylioppilaskokeessa edellytetään kirjallisuustieteellisten käsitteiden hallitsemista, on opetuksessa tehtävä selvä ero tieteellisten ja arkikielen käsitteiden välillä, ettei kokelaiden kohtelu ole tässä suhteessa epäoikeudenmukaista ylioppilaskokeita arvioitaessa. Tämän vuoksi on oltava jonkinlainen sopimus siitä, minkälaisia tieteellisiä käsitteitä lukiossa opetetaan.

4 Käsitteet osana käsitejärjestelmää – mitä on *kerronta*?

Ongelmia käsitteiden oppimisessa aiheutuu myös siksi, että kirjallisuustieteellisiä

käsitteitä opetetaan oppikirjoissa usein irrallaan kokonaisuudesta, ei osana käsitejärjestelmää, johon ne kuuluvat. Esimerkiksi *kerronnasta* puhutaan oppikirjoissa useissa eri yhteyksissä, joten sen voisi olettaa olevan yksinkertainen ja yksiselitteinen käsite. Sitä käytetään kuitenkin monin tavoin: se voi viitata sisällön aineksiin eli siihen, mitä kerrotaan, mutta myös siihen, miten kerrotaan. Määritelmien runsauden syynä on se, että käsitettä *kerronta* käytetään useissa eri konteksteissa, eri tavoin määriteltynä.

4.1 *Kerronta*-käsitteen monitulkintaisuus

Kysymys siitä, miten käsite *kerronta* määritellään, ei ole yhdentekevä; olihan esimerkiksi kevään 2008 preliminäärikokeessa analysoitava Mikko Rimmisen *Pussikaljaromaanin* kerrontaa. Myös tekstitaidon kokeen kokeiluvaiheesta kirjoitetusta raportista käy ilmi, että kokeilaat eivät hallinneet kokeessa käytettyä käsitettä *kerronta*. Raportin mukaan *kerronnan* erittely oli kokeilaille vieras lähestymistapa ja tehtävänantona outo: ”– heillä ei ollut mitään käsitystä siitä, mitä heidän olisi tullut tehdä.” (Koskela 2000: 29.)

Ei kuitenkaan liene mikään ihme, etteivät ylioppilaskokelaat osanneet analysoida *kerrontaa*, koska oppikirjojen määritelmät siitä, mitä *kerronta* on, vaihtelevat suuresti. Joissakin oppikirjoissa *kerrontaa* ovat narratologisessa hengessä ”erilaiset kertojaratkaisut, ajan kuvaaminen ja aukon jättäminen” (LÄJK: 25); eräässä edetään *kerrontaa* analysoitaessa jopa käsitteisiin *vapaa epäsuora* ja *vapaa suora kerronta* asti (L: 169, 200, 425). Osa oppikirjoista sen sijaan määrittelee *kerronnan* perinteisen runousopin

(Koskimies 1937: 218) mukaisesti nimeämällä joitakin *kerronnan muotoja* (KJH: 87; KJT: 274; L 187; PUP 200; ÄJK: 260). Jossakin oppikirjassa *kerronta* ja *kieli* on nähty toisistaan erillisinä elementteinä (ÄJKH: 87). Tekstitaidon kokeiluvaiheen kokeessa *kerronnalla* tarkoitettiin puolestaan sitä, ”millainen kertoja romaanissa on ja mistä näkökulmasta asioita kerrotaan” (Koskela 2000: 29).

Kerronnasta puhuttaessa oppikirjoissa on tutkimukseni mukaan (Kouki 2009a: 91–99) käytössä runsaasti siihen yhdistyviä, usein määritelmiltään epäselviksi jääviä rinnakkais- ja alakäsitteitä, esimerkiksi *kertominen*, *suora kertomatapa*, *suora kerronta* / *suora esitys*, *epäsuora kerronta* / *epäsuora esitys*, *vapaa suora kerronta* / *vapaa suora esitys* ja *vapaa epäsuora kerronta* / *vapaa epäsuora esitys*. Se, että käsitteitä määritellään eri tavoin eri teorioissa (Hosiaisuus 2003: 8) ja oppikirjoissa käytetään sekä kieli- että kirjallisuustieteen eri teoriasuuntausten käsitteitä, aiheuttaa väistämättä sekaannusta. Käsitteisiin liittyvän sekavuuden syynä on useimmiten lisäksi se, että käsitteet ovat yleensä käännöksiä eri kielistä, kuten englannista, ranskasta ja saksasta (Hosiaisuus 2003: 7; Mattila 1984; Suomela 2001: 142).

4.2 Platonin *kerronta*-käsite

Kerronta-käsitteen teoreettisten taustojen selvittämiseksi on lähdeittävä liikkeelle antiikista, Platonin *Valtio*-teoksesta, jossa Sokrates määrittelee käsitteen *kerronta* tavalla, jolla sitä useimmiten käytetään:

Eikö kaikki mitä tarinankertojat ja runoilijat esittävät, ole kertomusta menneistä, nykyisistä tai tulevista asioista? – – runoilija on itse puhujana eikä yritä herättää meissä vaikutelmaa,

että puhujana on joku muu kuin hän. Mutta tämän jälkeen hän puhuu Khryseen suulla ja tekee kaikkensa saadakseen meidät kuvittelemaan, ettei puhujana ole Homeros vaan tuo iäkäs pappi. Ja tätä samaa esitystapaa hän käyttää miltei koko ajan – – Ja koko ajanhan on kyseessä kerronta, kertoipa hän eri henkilöiden puheita tai niiden välisiä jaksoja – – . (Platon, *Valtio*, 3. kirja: 95.)

Sokrates toteaa, että jos runoilija ”ei missään kohden itse vetäytyisi piiloon, silloin kaikki mitä hän runoilee ja kertoo, olisi syntynyt ilman jäljittelyä”. Tällainen *kerronta* on Sokrateen esityksen mukaan ”yksinkertaista kerrontaa”. ”Toisten suulla” puhuessaan runoilija ”jäljittelee”. (Platon, *Valtio*, 3. kirja: 95–96.) Sokrates korostaa näiden olevan *kerronnan* ”kaksi esitystapaa” (mts. 100). Näistä kahdesta esitystavasta välittömämpää ja aidompaa on Sokrateen mukaan runoilijan osuus verrattuna siihen, kun runoilija ”tekeytyy” joksikin toiseksi. Se on ”jäljittelyä” ja siksi tavallaan epäluotettavampaa tai epäsuorempaa kuin runoilijan välitön ”yksinkertainen kerronta”. Sokrates jatkaa: ”Kaikki runoilijat – – käyttävät siis joko jompaakumpaa näistä esitystavoista tai jonkinlaista sekatyylä, johon sisältyy kumpaakin” (mts. 101).

4.3 *Diegesis–mimesis*-jaottelu kielitieteessä ja narratologiassa

Sokrateen esittämästä *kerronnan* määritelmästä on eurooppalaiseen traditioon jäänyt käsitepari *diegesis–mimesis*: kertojan osuudet ovat *diegesistä*, henkilöiden puheet, dialogi, monologi jne. *mimesistä* (Kantokorpi, Lyytikäinen & Viikari 1998: 161, 166). Tämän jaottelun pohjalta on ra-

kentunut niin kielitieteen kuin narratologiankin käsitteistö. Kielitieteessä *diegesistä* vastaa suomen kielessä *epäsuora esitys* ja *mimesistä* *suora esitys*. Käsitteet *suora* ja *epäsuora esitys* ovatkin kielitieteellisinä käsitteinä äidinkielen opetuksessa suhteellisen selviä, ainakin opettajille. *Kertojan* selostaessa ja tiivistäessä tapahtumia kyseessä on *diegesis* eli *epäsuora esitys* tai *epäsuora kerronta*; suorat lainaukset, monologi ja dialogi ovat puolestaan ”suoraa esitystä” eli *mimesistä* (mp.).

Narratologiassa samalle *diegesis–mimesis*-akselille asettuvat käsitteet *diegeettinen tiivistys – epäsuora kerronta – vapaa epäsuora kerronta – suora puhe* (Kantokorpi, Lyytikäinen & Viikari 1998: 162–163). Näistä käsitteistä *vapaa epäsuora esitys* on erityisen hankala, koska *vapaan epäsuoran esityksen* analysoiminen edellyttäisi koko kaunokirjallisen teoksen *kerronnanstrategian* ymmärtämistä (mts. 171). Sen opettaminen ja erottaminen esimerkiksi *vapaasta suorasta esityksestä* tai *epäsuorasta esityksestä* ei ole helppoa. Tämä näkyy myös oppikirjojen tavassa opettaa kyseistä käsitettä (Kouki 2009a: 99–108).

Koska käsitteen *suora esitys* rinnalla käytetään synonyymisesti käsitettä *suora kerronta*, ongelma syntyy siitä, että käsitettä *suora kerronta* käytetään lukion äidinkielen oppikirjoissa myös viittaamassa Sokrateen kuvaamaan ”yksinkertaiseen, puhtaaseen kerrontaan” eli siihen kertomisen tapaan, että *kertoja* kertoo eikä jäljittele. Näin oppikirjan käsitteiden määrittelyssä käsitteet *suora kerronta* ja *epäsuora kerronta* saattavatkin yllättäen viitata samankaltaiseen *kerronnan* tapaan (ÄJK: 260; ks. myös KJT: 274). Kyseessä on täydellinen käsitesekaannus. (Kouki 2009a: 109–110.)

4.4 Kerronnan muodot sekaannuksen aiheuttajana

Kirjallisuustieteellinen käsite *suora kerronta* lienee siirtynyt kouluopetukseen vuonna 1974 ilmestyneestä Vainionpään teoksesta *Kirjallisuustieteen perusteita*. Siinä todetaan *suoran kertomatavan* eli *kerronnan* eli *suoran kerronnan* olevan yksi viidestä *kertomisen muodosta* (mts. 93). Kyseiset viisi *kerronnan muotoa* Vainionpää esittelee viitaten Rafael Koskimiehen vuonna 1937 julkaistuun *Yleiseen runousoppiin*.

Koskimiehen (1937: 218) mukaan viisi *kerronnan muotoa* ovat 1) *kertominen* eli ”*suora kertomatapa*”, 2) *kuvaus* eli *kuvaileva esitys*, 3) *vuoropuhelu* eli *dialogi*, 4) *kuva* eli *eepillinen tilanne* ja 5) *kohtaus*. Koskimies on kääntänyt Robert Petschin (1928) lanseeraaman saksankielisen termin *Bericht kertomiseksi*, mutta täsmen­tänyt sen sisältöä kuvaamalla sitä ”suoraksi kertomatavaksi” (Koskimies 1937: 218), jolla hän tarkoittaa samankaltaista kerrontaa kuin Sokrates *diegesis*-käsitteellään eli niin sanottua ”kertojan pu­h­dasta, yksinkertaista kerrontaa”.

Vainionpää ei *Kirjallisuustieteen perusteissa* kuitenkaan käytä lainkaan termiä *kertominen*, vaan hän käyttää sen sijaan käsitteitä *kerronta* ja *suora kerronta*. Merkille pantavaa kuitenkin on, että myöhemmässä teoksessaan *Johdatus kirjallisuustieteeseen* (1986) hän jättää käsitteen *suora kerronta* kokonaan pois (Palmgren 1986: 205), mikä saattaa viitata siihen, että Vainionpään käyttämää käsitettä *suora kerronta* oli ehkä jo silloin kritisoitu *kerronnan muodon* käsitteenä siitä, että se helposti sekoittuu kielitieteelliseen käsitteeseen *suora esitys*.

Käsitteistä *suora kerronta* ja *suora esitys* aiheutuva käsitesekaannus johtuu siis

ennen kaikkea käännösongelmista, tarkemmin sanottuna adjektiiveista *suora* ja *epäsuora*, koska kirjallisuustieteellisessä käsitteessä *suora kerronta* käytetään samaa adjektiivia kuin lingvistikissä käsitteparissa *suora – epäsuora esitys*. Käsitesekaannus on väistämätön, koska kielitieteelliset käsitteet *epäsuora esitys* ja *epäsuora kerronta* ovat synonyymeja, mutta kielitieteen käsite *suora esitys* ja oppikirjojen kirjallisuustieteellisenä *kerronnan muodon* käsitteenä esittele­mä *suora kerronta* eivät olekaan synonyymeja.

Kerronnan käsitteet ovat oppikirjoissa harmittavan usein irrallisia *terminus technicuksia*, koska käsitteiden välisiä suhteita ei selvitetä millään tavoin. Käsitteiden käytön motivoiva järjestelmä syntyy kuitenkin käsitteiden välisistä, loogisesti rakentuvista suhteista. Oppikirjoissa useista kirjallisuustieteellisistä käsitteistä tulee väistämättä ”ensyklopedista rihkamaa” – ilmaus, jota Saarimaa käytti 1930-luvulla kritisoidessaan kirjallisuudenhistorian opettamista keskittymisestä liiaksi nimiin ja vuosilukuihin (Saarimaa 1939: 208). Käsite *kerronta* näyttääkin selvästi olevan käsite, joka kaipaa jonkin­laista määrittelyä kouluopetusta varten.

5 Narratologisten käsitteiden ongelma kouluopetuksessa

Narratologia on 1980-luvulta alkaen tuottanut runsaasti analyytikäsitteistöä opetukseen, minkä voi päätellä opetussuunnitelman lisäksi myös oppikirjojen viljelemästä käsitteistöä (Kirstinä 2004: 10). Syynä siihen voi pitää sekä kieli- että kirjallisuustieteessä alkanutta ”kielellistä käännettä”, tekstuaalisuuden korostumista, kuten Kirstinä (2011: 55) toteaa. ”Käsitteet tulivat jäädäkseen”, hän täsmen­taa (mts. 56). Tärkeä kysymys niin

opettajalle kuin oppilaalle on, mitä apua tai hyötyä narratologisista käsitteistä on kirjallisuudenopetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa.

Suurin ongelma on, ettei narratologiassa sen alkuaikoina kiinnitetty huomiota tulkintaan, vaan keskityttiin kerroksen rakenteisiin (Steinby 2009: 103). Tutkimuskohdetta tarkasteltiin merkitysjärjestelminä, joiden systemaattisuutta luonnehdittiin tiukasti määritellyin käsittein. Pyrkimys tieteelliseen täsmällisyyteen, objektiivisuuteen ja systemaattisuuteen yritettiin narratologiassa yhdistää kulttuurisen ja humanistisen tiedon erityislaatuun: merkityksen käsitteeseen. (Hägg 2009: 65, 72; Steinby 2009: 79–80.)

Narratologioiden pyrkimys määrittellä yleispäteviä käsitteitä kertovan struktuurin analyysin välineiksi irrallaan kontekstista on tunnetusti altis vääristymille ja sekaannuksille (Saariluoma 1987: 123). Narratologia ei myöskään ole mikään yhtenäinen teoria. Narratologian käsitteet ovatkin usein siirtyneet oppikirjoihin kritiikittä, eikä niissä ole otettu huomioon käsitteiden määrittelyyn ja epistemologiaan liittyvää problematiikkaa (Kouki 2007, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2009c, 2011). Esimerkiksi narratologisen käsitteen *vapaa epäsuora esitys / vapaa epäsuora kerronta* käyttö opetuksessa ei ole ongelmatonta, kuten edellä on osoitettu, vaikka Hägg (2009: 72) on todennut, että narratologiset käsitteet ovat tarpeellisia ja käytännöllisiä avoimen ei-objektiivisuutensa ja problemaattisuutensa vuoksi. Ne tarjoavat Häggin (mp.) mukaan käsitteellisiin lähtökohtiin epäilevästi suhtautuvalle mahdollisuuden tehdä kiinnostavia tulkintoja erilaisista teksteistä, jolloin ne osoittavat myös oman hyödyllisyytensä. Hägg (2011: 41) esittääkin, että oppilaille on ”hyvin va-

laisevaa havahtua” esimerkiksi huomamaan, onko käsite *vapaa epäsuora esitys* vai narratologinen käsite *sisäinen fokaliisaatio* käyttökelpoisempi väline analyysissä.

Jääskeläinen (2010: 18) on äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana kuitenkin toista mieltä: hänen mielestään narratologinen tarkastelutapa kuuluu vaativuutensa takia yliopistoon eikä lukioon. Narratologinen tekstianalyysi ei ole Rikamankaan (2010a: 56) mukaan ongelmitta siirrettävissä koulujen kirjallisuudenopetuksen metodologiaksi. Hän on kuitenkin painottanut kirjallisuusdidaktisena lähtökohtana sellaisen narratologisen lähestymistavan merkitystä, jossa kiinnostuksen kohteena on ”kertomuksen ja elämän suhteen selvittäminen” (Rikama 2005: 21). Koska kirjallisuus on tehty samoista aineksista kuin todellinen maailma (Rikama 1978: 54), kirjallisuuden lukeminen on mielekästä ja motivoitua, kun se asetetaan yleisinhimillisen kokemuksen ja tiedon kontekstiin eli sitä tulkitaan arkiymmärrykseen nojautuen (Rikama 2002: 15). Näin määrittellen Rikaman käsitys on hyvin lähellä narratologian nykysuuntauksia, *kognitiivista* ja *luonnollista narratologiaa* (Fludernik 1996), joihin myös Hägg (2011: 38, 43) viittaa arvioidessaan narratologian sovellusmahdollisuuksia koulun kirjallisuudenopetuksessa.

6 Sisältö – muoto – merkitys

Nykyisissä äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa opetetaan monia pelkästään tekstin rakenteeseen tai muotoon liittyviä, tulkinnan kannalta merkityksettömmiksi jääviä käsitteitä. Merkitystä rakentavassa tekstianalyysissä tekstin *sisältöä* ja *muotoa* ei mielestäni kuitenkaan ole mielekästä erottaa toisistaan. Siksi tar-

vitaan käsitteitä, joissa niiden tarkastelu yhdistyy.

Myös Kirstinä (2011: 57) korostaa *sivällön* ja *muodon* merkitystä tekstianalyysissa. Hän esittää, että ”tulkintaa kohtaan tunnettu häveliäisyys” pitää karsia, koska ”formaalisten piirteiden analyysia” eli ”muodon vaikutusta on useimmiten vaikea perustella ilman tulkintaa”. Samaa painottavat myös Haapala ja Seutu (2011: 20–21), jotka ovat tarkastelleet runoanalyysin käsitteiden opetusta lukion oppikirjoissa: ” – todellinen haaste vielä yliopistotasollakin on se, miten saada opiskelijat oivaltamaan, että erilaisia analyysivälineitä – – opetetaan siksi, että runoon pystyttäisiin tulkinnaan tarttumaan kokonaisuutena.” Heidän esittämänsä huoli siitä, että merkitys unohtuu rakenteeseen ja muotoon liittyviä asioita tarkasteltaessa, on tuttu kaikille kirjallisuudenopettajille. Esimerkiksi riittää keväällä 2008 kirjoittaneen kokelaan kirjoittama vastausteksti, jossa hän pyrki tehtävänannon mukaan erittelemään runon *rakennetta*:

2. Runon rakenteen erittelyä

Lars Huldénin runo Herra Susi! vuodelta 1969 koostuu yhdeksästä säkeistöstä. Jokaisen säkeistön välillä on kaksi kysymysmerkkiä.

Säkeistöjen pituudet eivät ole yhtä pitkiä. Viidessä ensimmäisessä säkeistössä on kussakin kolmen rivin pituiset säkeet, kahdessa seuraavassa neljän rivin pituiset säkeet, toiseksiväimeisessä pituus on jälleen kolme riviä ja viimeisessä kaksi.

Runon rakenteen kannalta merkittävää on välimerkkien käyttö. Huutomerkki virkkeissä pysähdyttävät asian kuin siihen paikkaan ja saavat

virkkeet näyttämään lyhyiltä. Runon otsikossakin on nimen perässä huutomerkki.

Joissain lauseessa virkkeet ovat pitkiä ja välimerkkien värittämiä, kun joissain virke alkaa isolla alkukirjaimella ja päättyy pisteeseen tai kysymysmerkkiin.

Isoja alkumerkkejä käytetään puhuttaessa Herra Sudesta kyseisellä nimellä tai sanalla Sinä.

Runossa puhuja puhuttelee lukijaa, alku- ja loppusoinnut puuttuvat sekä verbit ovat enemmän aktiivimuodossa saaden runon kuulostamaan kertomukselta.

(*Ylioppilastekstejä* 2008: 36–37.)

Kuten vastaustekstistä käy ilmi, analyysi jää tulkinallisesti tyhjäksi. Ennen kaikkea se paljastaa muotoon ja rakenteeseen kohdistuvien äidinkielen ylioppilaskokeen tehtävänantojen ongelmat. Kouluopetuksessa mielekäs tapa lukea tekstejä on sitoa muodon analyysi merkitykseen ja pyrkiä kohti perusteltua tulkintaa (ks. myös Haapala & Seutu 2011: 21; Hägg 2011: 37–38).

7 *Relaatiot* – ratkaisu käsitteenopetuksen ongelmaan

Tutkiessani kirjallisuustieteellistä *motiivin* käsitettä (Kouki 2007) kiinnitin huomiota Karkaman (1991: 114–115) esittämään ajatukseen *motiivista* kaunokirjallisen teoksen yksikkönä, jossa muoto ja eri merkitystasot yhtyvät. Karkaman mukaan kaunokirjallisten tekstien *motiivit* ovat sekä rakenne- että merkitysyksiköjä, joten *motiivi* on *relaatio*. Kun lukija tekee havaintoja tekstin *motiiveista* ja antaa niille merkityksiä, tämän merkityksenantoprosessin ansiosta kyseiset *motiiv*

vit tematisoituvat lukijan tulkinnaksi kyseisestä tekstistä.

Karkaman esittämän ajatuksen pohjalta olen ryhtynyt kehittämään ajatusta *relaation* käsitteestä **pedagogisena käsitteenä**: äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa kaikkien opettavien käsitteiden on oltava tulkintaa rakentavia *relaatioita*. *Relaatio* on ajatuskonstruktio, käsite, joka mahdollistaa mielekkään käsitteenopetuksen. Sitä voidaan soveltaa niin kielitieteellisiä, kirjallisuustieteellisiä kuin mediatutkimuksen käsitteitä opettaessa. Itse asiassa nykyinen opetussuunnitelmakin korostaa, että opetuksessa ”kirjallisuutta eritellään ja tulkitaan tulkinnan kannalta perusteltua käsitteistöä käyttäen” (LOPS 2003: 35).

8 Kohti mielekästä käsitteenopetusta

Kysymys kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamisesta ei ole yhdentekevä, koska käsitteet ovat ”solmukohtia, joissa kirjallisuudentutkimuksen keskeiset kysymykset, arvostukset ja päämäärät tulevat esiin” (Alanko & Käkelä-Puumala 2001: 7). Tieteellinen käsite kantaa usein mukanaan kokonaista käsitejärjestelmää ja mahdollisesti sen sisältämää ideologiaa, joten ei ole samantekevää, mitä käsitteitä kouluopetuksessa käytetään.

Jos pitäydytään narratologisesti varitryneessä ajatuksessa, että tulkittavan tekstin ominaisuudet määrittelevät, mitä käsitteitä käytetään tekstistä puhumiseen, olisi osattava ottaa huomioon, että vaikutussuhde voi olla myös päinvastainen: se, millä käsitteellisellä aparaatilla tekstiä lähestytään, vaikuttaa siihen, mitkä ominaisuudet tekstistä nousevat esiin (Tammi 1985: 17). Käsitteenopetus on näin ollen maailmankatsomuksel-

linen kysymys: jos opetukseen valitaan pelkästään muodon analyysin käsitteitä, jäävät sisällölliset kysymykset syrjään. Se, jos jokin, on pedagogisesti ajatellen ideologinen ratkaisu. Kysymys siitä, millaisia käsitteitä kirjallisuudenopetuksessa käytetään, on juuri tästä syystä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ydintä – ja siksi keskustelua käsitteistä ja niiden opettamisesta on syytä jatkaa.

ELINA KOUKI
etunimi.sukunimi@turku.fi

Lähteet

- AEBLI, HANS 1991: *Opetuksen perusmuodot*. Suom. Unto Sinkkonen. Helsinki: WSOY.
- AIRAKSINEN, TIMO 2011: Lukion ei kuulu olla yliopisto. – *Helsingin Sanomat* 16.8.2011.
- ALANKO, OUTI – KÄKELÄ-PUUMALA, TIINA 2001: Johdanto. – Outi Alanko & Tiina Käkelä-Puumala (toim.), *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä* s. 7–9. Tietolipas 174. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- CHI, MISCHELENE T. H. – ROSCOE, ROD. D. 2002: The processes and challenges of conceptual change. – Margarita Limón & Lucia Mason (toim.), *Reconsidering conceptual change. Issues in theory and practice* s. 3–27. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- FLUDERNIK, MONICA 1996: *Towards a 'natural' narratology*. London: Routledge.
- GRÜNN, KARL 2005: Kaunokirjallisuustehtävät abin haasteena. – Ritva Falck, Hanna Holma-Kokkonen, Anna Malmio & Virpi Ruokola (toim.), *Ylioppilasmaailma 2005* s. 97–101. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura & Äidinkielen opettajain liitto.
- 2008: Äidinkielen ja kirjallisuuden käsitemaailma Lukion opetussuunnitel-

- man perusteissa (2003). – Karl Grönn, Kirsi Heikkinen & Sirkku Leppilahti (toim.), *Ylioppilastekstejä 2008* s. 27–28. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura & Äidinkielen opettajain liitto.
- 2009: Kokemuksia uudesta äidinkielen kokeesta. – Kirsi Heikkinen & Sirkku Leppilahti (toim.), *Ylioppilastekstejä 2009* s. 9–12. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura & Äidinkielen opettajain liitto.
- 2011: Kuusi teesiä kirjallisuuden opetuksesta (Poleeminen yritelmä). – *Virke* 1/2011 s. 56–57.
- HAAPALA, VESA – SEUTU, KATJA 2011: Runouden opetuksen käsitteistä ja metodeista. – Satu Kiiskinen & Päivi Koivisto (toim.), *Kirjallisuus liikkeessä. Lajeja, käsitteitä, teorioita* s. 9–23. Äidinkielen opettajain liiton (ÄOL) vuosikirja 2011. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- HALLILA, MIKA – HÄGG, SAMULI 2010: Oikeus turvallisiin käsitteisiin. Pääkirjoitus. – *Avain. Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti* 1/2010 s. 3.
- HOSIAISLUOMA, YRJÖ 2003: *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- HÄGG, SAMULI 2009: Kerronta ja historia. Venäläisestä formalismista diakroniseen narratologiaan. – Samuli Hägg, Markku Lehtimäki & Liisa Steinby (toim.), *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen* s. 50–77. Tietolipas 226. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2011: Lukion uusi narratologia, jatkokurssi. – Satu Kiiskinen & Päivi Koivisto (toim.), *Kirjallisuus liikkeessä. Lajeja, käsitteitä, teorioita* s. 37–47. Äidinkielen opettajain liiton (ÄOL) vuosikirja 2011. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- JULIN, ANITA 2004: Perustietoa äidinkielen uudesta ylioppilaskokeesta. – *Virke* 2/2004 s. 54.
- JÄÄSKELÄINEN, PASI 2010: Ei elämää vaan tekstitaidon koetta varten. – *Virke* 2/2010 s. 18–19.
- KANTOKORPI, MERVI – LYYTIKÄINEN, PIRJO – VIKARI, AULI 1998: *Ru-nousopin perusteet*. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- KARKAMA, PERTTI 1991: *Teos tekijäänsä kiittää. Kirjallisuuden teoriaa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KARONEN, VESA 2010: Kertojan arvoitus. – *Helsingin Sanomat* 13.2.2010.
- KIISKINEN, SATU – VIRKKUNEN, JOHANNA 2010: Tarpeellista tavaraa? – *Virke* 2/2010 s. 14–17.
- KIRSTINÄ, LEENA 2004: Teemasta ja tematisoinnista. Katkelma Järvenpään Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen foorumissa 5.8.2004 pidetystä esitelmästä *Mitä annettavaa on kirjallisuudentutkimuksella kouluopetukselle?* – *Virke* 3/2004 s. 10–12.
- 2011: Analysoi ja tulkitse – klassikkotehtävä. – Satu Kiiskinen & Päivi Koivisto (toim.), *Kirjallisuus liikkeessä. Lajeja, käsitteitä, teorioita* s. 49–58. Äidinkielen opettajain liiton (ÄOL) vuosikirja 2011. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- KOSKELA, LASSE 2000: *Lukutaitoa jäljitämässä. Raportti uudentyypisen äidinkielenkokeen kokeilusta kahdeksassatoista suomenkielisessä lukiossa*. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta.
- KOSKIMIES, RAFAEL 1937: *Yleinen ru-nousoppi*. Helsinki: Otava.
- KOUKI, ELINA 2007: Onko *motiivi* hukassa? – Motiivi novellianalyysin käsitteenä lukion kirjallisuudenopetuksessa. – Katri Sarmavuori, Sirkka-Liisa Rauramo & Auli Koponen (toim.), *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 36 s. 35–60.
- 2008a: *Aika* kerronnan käsitteenä ja oppimisen kohteena. – Katri Sarmavuori, Sirkka-Liisa Rauramo & Auli Koponen (toim.), *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 37 s. 37–58.
- 2008b: Kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettaminen lukiossa. – Arto Kallioniemi (toim.), *Uudistuva ja kehittävä*

- tyvä ainedidaktiikka. *Ainedidaktiikan symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 2 s. 838–849.* Helsinki: Yliopistopaino.
- 2009a: ”Käsitteitä tarpeen mukaan”. *Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa.* Sarja C Osa 293. Scripta Lingua Fennica Edita. Annales Universitatis Turkuensis. Turku: Turun yliopisto. <https://oa.doria.fi/handle/10024/52490>. (14.8.2011.)
- 2009b: *Oppikirjat kirjallisuustieteellisen aika-käsitteen opettajana.* Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos.
- 2009c: Narratologinen jalanjälki koulujen kirjallisuudenopetuksessa. – *Avain. Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti* 1/2009 s. 52–58.
- 2010a: Käsitteenopetus on pedagogisesti haastavaa. – *Opettaja* 12.2.2010 s. 11.
- 2010b: Problem med vetenskapliga begrepp i textkompetensprov. – *Arena* 01/2010 s. 2.
- 2010c: Äidinkielen yo-koee haastaa pedagogisiin pohdintoihin. – *Kasvatus* 2/2010 s. 189–195.
- 2010d: Väitöksestä apua kirjallisuudenopetuksen kehittämiseen. – *Turun Sanomat* 30.1.2010.
- 2010e: Väitöskirjani keskittyi käsitteiden käyttöön kirjallisuuden opetuksessa. – *Helsingin Sanomat* 30.1.2010.
- 2011: Tieteelliset käsitteet opetuksen haasteena. – Satu Kiiskinen & Päivi Koivisto (toim.), *Kirjallisuus liikkeessä. Lajeja, käsitteitä, teorioita* s. 25–36. Äidinkielen opettajain liiton (ÄOL) vuosikirja 2011. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LIITEN, MARJUKKA 2010: Väittelijä: Kohuttuuttomia tehtäviä äidinkielen ylioppilaskokeessa. – *Helsingin Sanomat* 13.1.2010.
- LOPS 2003: *Lukion opetussuunnitelman perusteet.* Helsinki: Opetushallitus.
- MATTILA, PEKKA 1984: *Kirjallisuuden tutkimuksen avainsanoja.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- MÄKIKALLI, AINO 2010: Kirjallisuus, koulu ja lukemisen mieli. – *Virke* 3/2010 s. 39–41.
- PALMGREN, MARJA-LEENA 1986: *Johdatus kirjallisuustieteeseen.* Helsinki: WSOY.
- PETSCH, ROBERT 1928: Epischen Grundformen. – *Gemanisch-romanische Monatschrift* 16 s. 379–399.
- PLATON [2007]: *Valtio.* Suom. Marja Itkonen-Kaila. Helsinki: Otava.
- PUUPPONEN, AKI 2010: Tieteelliset käsitteet äidinkielen yo-kokeen ongelmana. – *Ilkka* 12.2.2010.
- RAHTU, TOINI 2010: Kerronta – kasvatustieteen kysymys? – *Virittäjä* 114 s. 621–626.
- RIKAMA, JUHA 1978: *Kirjallisuustieto.* Porvoo: WSOY.
- 2002: Millaista kirjallisuuspuhetta koulussa pitäisi opettaa? Kirjallisuuden tutkimuksen ja kouluopetuksen hankala suhde. – *Hiidenkivi* 1/2002 s. 14–15.
- 2005: Kirjallisuudentutkimuksen uusista näkökulmista vetoapua koulun kirjallisuudenopetukselle. – *Virke* 3/2005 s. 21–23.
- 2010a: Kirjallisuudenopetuksen ja yotutkinnon kirjallisuustehtävien ei pidä perustua reduktiiviseen poetiikkaan. – *Virke* 3/2010 s. 56–57.
- 2010b: Kontekstuaalisesta tulkinnasta – *Avain. Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti* 2/2010 s. 57–61.
- 2010c: Ylioppilastutkinnon kirjallisuustehtävät hakoteillä. – *Hiidenkivi-verkkolehti* 20.5.2010. <http://www.hiidenkivi-lehti.fi/>. (18.8.2011.)
- 2011: Vaihtoehdot. – *Virke* 2/2011 s. 44.
- ROMPPAINEN, KIRSTI 2010: Mitä on moniäänisyys? – *Aamulehti* 13.2.2010.
- ROMPPAINEN, JANNE – KARJALAINEN, TUOMAS J. J. 2010: Eikö tekstitaitoja taideta? – *Opettaja* 3/2010 s. 11.
- ROUTARINNE, SARA 2007: Tekstitaidonkokeessa ei kysytty tekstilajia – vai kysyttiinkö sittenkin? – Ritva Falck, Karl Grönn & Mervi Murto (toim.), *Yliop-*

- pilastekstejä* 2007 s. 73–78. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura & Äidinkielen opettajain liitto.
- SAARILUOMA, LIISA 1987: Narratologia ja historia. Genetten fokalisaation käsite ja Stanzelin kerrontapsykologia kirjallisuuden historian valossa tarkasteltuna. – Jaana Anttila (toim.), *Kirjallisuus? Tutkimus? Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja* 41 s. 123–142. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SAARIMAA, E. A. 1939: Äidinkielen opetuksen kohentamisesta. Esitelmä Äidinkielen opettajain kokouksesta Tampereella 8.6.1938. – *Virittäjä* 43 s. 201–210.
- SETÄLÄ, RITVA 2010: Tekstitaidon ylioppilaskoe vaatii mahdollisuuksia. – *Turun Sanomat* 10.1.2010.
- SINKO, PIIRJO 2010: Äidinkielen ylioppilaskoetehtävät eivät ole kohtuuttomia. – *Helsingin Sanomat* 27.1.2010.
- STEINBY, LIISA 2009: Aika, paikka ja subjekti Genetten narratologiassa. – Samuli Hägg, Markku Lehtimäki & Liisa Steinby (toim.), *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen* s. 78–110. Tietolipas 226. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SUOMELA, SUSANNA 2001: Teemasta ja sen tutkimuksesta. – Outi Alanko & Tiina Käkelä-Puumala (toim.), *Kirjallisuuden tutkimuksen peruskäsitteitä* s. 141–162. Tietolipas 174. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- TAMMI, PEKKA 1985: Tulkinta pyrkimyksenä. – Anna Makkonen (toim.), *Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja* 38 s. 9–31. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- TOLVANEN, KIRSTI 2010: Äidinkielen laudaturin pisteraja notkahti pahasti. Äidinkielen yo-koe tenttaa termejä, joita ei ole opetettu. – *Aamulehti* 16.1.2010.
- UUSI-HALLILA, TUULA 2002: Kehittyvä lukija tarvitsee käsitteitä. – *Hiidenkivi* 1/2002 s. 15–16.
- UUSIKYLÄ, KARI – ATJONEN, PÄIVI 2000: *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- VAINIONPÄÄ, MARJA-LEENA 1974: *Kirjallisuustieteen perusteita*. Helsinki: WSOY.
- Ylioppilastekstejä* 2008. Toim. Karl Grönn, Kirsi Heikkinen & Sirkku Leppilahti. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura & Äidinkielen opettajain liitto 2008.
- ÄKM 2006: *Äidinkielen kokeen määräykset*. Määräys annettu 8.12.2006. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta.

Liite

Tutkimuksessa mukana olleet lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat:

- KJ = *Kivijalka. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja*. Tekijät: Karl Grönn, Satu Grönthäl & Tuula Uusi-Hallila. Toim. Maria Förbom. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi 2005.
- KJH = *Kivijalka. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden tehtäviä ja aineistoja*. Tekijät: Karl Grönn, Satu Grönthäl & Tuula Uusi-Hallila. Toim. Ari Liimatainen & Ville Pekonen. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi 2005.
- KJT = *Kieli ja tekstit 2*. Tekijät: Mika Aalto, Kaija Parko, Päivi Hyttönen, Anne Ronsi, Sara Routarinne & Johanna Virkkunen. Toim. Miia Vatka. 1. painos. Helsinki: WSOY 2007.
- L = *Äidinkielen ja kirjallisuuden lähde*. Tekijät: Maarit Berg, Satu Kiiskinen, Anne Mäntynen & Markku Soikkeli. Toim. Sanna-Mari Hovi & Anni-Elina Karvonen. 1. painos. Helsinki: Edita 2005.
- LÄJK = *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus* (WSOY). Osa 2. Tekijät: Auli Hakulinen, Raili Kivelä, Kaija Parko, Tuula Ranta & Leena Tani. Toim. Asta Rajasammal. 1. painos. Helsinki: WSOY 2005.
- PUP = *Piste. Lukion äidinkieli ja kirjallisuus* 1–3. Tekijät: Pirjo Hiidenmaa, Sari Kuohekoski, Erkki Löfberg, Helena Ruuska

& Tiina Salmi. Toim. Ritva Arola & Leija Arvassalo. 1. uudistettu painos. Helsinki: Otava 2007.
ÄJK = *Äidinkieli ja kirjallisuus. Käsikirja*.
Tekijät: Anne-Maria Mikkola, Lasse Koskela, Heljä Haapamäki-Niemi, Anita Julin, Anneli Kauppinen, Pirkko Nuolijärvi & Kaija Valkonen. Toim. Päivi

Lindstedt. 1. painos. Helsinki: WSOY 2004.
ÄJKH = *Kurssivihko 3. Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa*. Sarjassa Äidinkieli ja kirjallisuus. Tekijät Anne-Maria Mikkola, Heljä Haapamäki-Niemi & Minna Hautaniemi. Toim. Jutta Joutseno. 1. painos. Helsinki: WSOY 2005.

Samaa äidinkieltä alakoulusta yläkouluun – miten jatkumo toteutuu?

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus puhututtaa

Viimeaikaiset äidinkielen osaamisen arvioinnit ja selvitykset ovat kertoneet karulla tavalla perusopetuksen päättävien nuorten kielitaidosta ja -osaamisesta. Äidinkielen ytimessä olevien taitojen eli lukemisen ja kirjoittamisen hallinta ei ole sitä, mitä oletettaisiin. Uusimman Pisarvioinnin (*Pisa 2009 ensituloksia* 2010) mukaan 15-vuotiaiden lukutaidon hallinta on jakautunut Suomessa yhä enemmän alueittain ja sukupuolen mukaan. Myös taitohaitari on nytkähtänyt pykälällä alaspäin: lukutaidon eri osa-alueet erinomaisesti taitavia on entistä vähemmän ja heikosti lukevia, erityisesti poikia, on entistä enemmän. Enemmistöllä perusopetuksen päättävistä nuorista olisi parannettavaa erityisesti kirjoittamisessa. Oppilaiden kirjoitustaito myös vaihtelee suuresti – ei niinkään alueittain vaan eri koulujen välillä. Yhtä kaikki: tytöt kirjoittavat oppivelvollisuuden suorittuaan

keskimäärin tyydyttävästi, pojat välttävästi. (Lappalainen 2011.)

Miksei kielen käytön perustaitojen opiskelu tuota sitten laadukkaampia tuloksia, vaikka siihen uhrataan esiopetusvuosi mukaan lukien 10 vuotta tunteja ja vaivannäköä? Meillä on maailmanlaajuisesti vertaillen laadukas opettajankoulutus esiopetuksesta toiselle asteelle, ensiluokkaiset oppikirjat ja tietotekniikka jokaisen kansalaisen ulottuvilla vauvasta vaariin. Uusimme säännöllisesti opetussuunnitelmia ja toteutamme lukutaito- ja mediakasvatuskampanjoita. Tästä huolimatta äidinkieli ja kirjallisuus jäävät suosituimmuudessa monien muiden oppiaineiden taakse. Perusopetuksen päätyessä puolet pojista ja kolmasosa tytöistä ei pidä oppiainetta mitenkään hyödyllisenä (Lappalainen 2011). Suuri osa oppilaista kokee aineen opiskelun tylsäksi ja puuduttavaksi pakkopullaksi, josta ei havaita olevan ilmeistä käytännön hyötyä. Pystyyhän sitä lukemaan reaaliaineen kokeisiin ja päivittämään Facebookia ilman