

Miten luemme?

Kirjallisuuden kouluopetuksen
mahdollisuuksia

Toimittaneet Aino Mäkikalli,
Elias Heikkonen, Kaisa Ilmonen
ja Päivi Koponen

Tietolipas 288

Miten luemme?

Kirjallisuuden kouluopetuksen mahdollisuuksia

Toimittaneet

Aino Mäkikalli, Elias Heikkonen,

Kaisa Ilmonen ja Päivi Koponen



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus



Tietolipas 288

Teos on Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran nimeämien
asiantuntijoiden tarkastama.

SKS:n julkaisujen kokoelma kuuluu
Unescon Maailman muisti -rekisteriin.

© 2024 Aino Mäkikalli, Elias Heikkonen, Kaisa Ilmonen, Päivi Koponen ja SKS

Sarja-asu: Markus Itkonen
Kannen toteutus: Eija Hukka
Kannen kuva: iStock.com / Avelino Calvar Martinez
Taitto: Sisko Honkala
Hakemisto: Aino Mäkikalli ja Kati Hitruhin
EPUB: Tero Salmén

ISBN 978-951-858-913-9 (nid.)
ISBN 978-951-858-914-6 (EPUB)
ISBN 978-951-858-915-3 (PDF)

ISSN 0562-6129 (nid.)
ISSN 2670-2584 (verkojulkaisut)

DOI <https://doi.org/10.21435/tl.288>

Teos on lisensoitu Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0
International -lisenssillä, ellei toisin mainita.
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fi>)



Teos on avoimesti saatavissa osoitteessa
<https://doi.org/10.21435/tl.288>
tai lukemalla tämä QR-koodi mobiililaitteella.



Hansaprint Oy, Turenki 2024

Sisällys

Kiitokset 7

Kirjallisuudentutkimus ja kirjallisuudenopetus – lukemisen
mahdollisuuksia 9

Aino Mäkikalli, Elias Heikkonen, Kaisa Ilmonen ja Päivi Koponen

I KIRJALLISUUDENOPETUS LUKIOSSA

Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmat
kaunokirjallisuuden lukemisen ohjaajina 29

Elias Heikkonen

Lukion ja International Baccalaureate -järjestön Diploma-
ohjelman kirjallisuudenopetuksen ja kirjallisuusteorian
suhteita 73

Aino Mäkikalli

II TIEDOSTAVA LUKEMINEN

Konkreettisia kosketuspintoja fiktiivisissä maailmoissa – miten
huomioida materiaalisuus lukemisessa? 103

Laura Oulanne

Intersektionaalinen lukeminen 129

Kaisa Ilmonen

Vastustava lukeminen koulun sukupuolitietoisien ja
normikriittisen kirjallisuuskasvatuksen menetelmänä 153
Susanna Itäkare ja Outi Oja

III KOKEMUKSELLINEN LUKEMINEN

Kokemuksellinen oppiminen kirjallisuudenopetuksessa 179
Laura Karttunen

Kokeva lukija ja yhteiskunta – kohti ruumiillista ja reflektiivistä
lähilukemista 207
Anna Ovaska

Ekologisen dystopian lukeminen keinona nuorten
ympäristöahdistuksen kohtaamiseen 226
Päivi Koponen

Äänikirja ja nuoret lukijat – mitä kirjallisuuden kuunteleminen
on? 253
Hanna Järvenpää

Jälkisanat 276
Aino Mäkilalli

Kirjoittajat 280
Abstract 282
Asiahakemisto 283
Henkilöhakemisto 288

Kiitokset

Kiitämme lämpimästi Koneen Säätiötä, joka rahoitti ”Miten lue-
me? Kaunokirjallisuuden lukemisen muodot kirjallisuuden-
opetuksessa” -hanketta. Kiitämme ideoinnista ja tuesta myös Siru
Kainulaista ja Tintti Klapuria, jotka osallistuivat hankkeen alkuvai-
heeseen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuralle ja Kati Hitruhinille
lämmin kiitos antoisasta yhteistyöstä!

Lisäksi haluamme esittää nöyrän kiitoksen kaikille äidinkielen
ja kirjallisuuden opettajille, joiden työ uusien lukijoiden kasvatta-
misessa ja kouluttamisessa on korvaamatonta.

16. joulukuuta 2024

Toimittajat

Kirjallisuudentutkimus ja kirjallisuudenopetus – lukemisen mahdollisuuksia


Aino Mäkikalli

 <https://orcid.org/0000-0003-0129-3370>


Elias Heikkonen

 <https://orcid.org/0000-0002-7047-6376>

Kaisa Ilmonen

 <https://orcid.org/0000-0003-2466-5050>

Päivi Koponen

 <https://orcid.org/0009-0004-3895-0367>

Uuden ajan alun kirjallisen kulttuurin teräväsanainen humoristi, ranskalainen François Rabelais, kirjoittaa *Suuren Gargantuan hirmuisen elämän* (1963, 15–16; alkuteos *La vie très horricque du grand Gargantua, père de Pantagruel* 1534) ensimmäisen osan alussa lukijan ja kirjan suhteesta vertaamalla näiden yhteyttä koiraan ja sen hamuamaan luuhun. Aivan kuten koira pyrkii kynsin ja hampain pääsemään käsiksi luun ytimeen – siihen kaikkein maukkaimpaan osaan luusta –, samoin lukijoidenkin on ”viisaasti nuuskittava, haisteltava ja annettava arvoa näille meheville ja kauniille kirjoille, siten on myös oltava nopeita ajamaan takaa ja rohkeita käymään kimppuun. Sitten on huolellisesti lukien ja ahkerasti harkiten muserrettava luu ja imettävä ravitseva ydin kuiviin. Tarkoitan tällä [– –], että elän siinä varmassa toivossa, että te tulette viisaiksi ja vapaamielisiksi nämä kirjat luettuanne.” Viisaus ja vapaamielisyys – siinäpä kaksi tavoiteltavaa arvoa nykypäiväkin oppijoille ja kirjojen lukijoille! Rabelais’n analogiaan sisältyy myös kirjallisuuden opiskeluun sopiva ajatus: kirjallisuus saattaa olla lukijalle maukkaampaa, jos hänellä on hallussaan keinot ja taidot päästä käsiksi tuohon mehukkaaseen ytimeen.

Vaikka renessanssiajan monitaiturin ja oppineen Rabelais’n mielestä kirjat ovat meheviä ja houkuttelevia, nykypäivän kirja- ja lukemisen kulttuuri näyttäytyy monelle varsin erilaisena. Toisin kuin kirjapainotaidon alkumetreillä, kirjastot takaavat, että kirjallisuus on nyt koko kansan saavutettavissa; kirjat tarjoavat ilmaiseksi tietoa, huvia ja hyötyä, tunteita ja kokemuksia sekä ajattelemisen aihetta. Samanaikaisesti kirjallisuusinstituutio elää ajassa, jossa kirjallisuuden vastaanoton ja kuluttamisen muodot muuttuvat ja jossa lukemiseen käytetty vapaa-aika on kovin kilpailtua. Riippuvuus digitaalisesta teknologiasta on australialaistutkijoiden mukaan synnyttänyt ”kerronnallista kilpailua”, jossa digitaalinen viihde vie usein voiton pitkäjänteisestä lukemisesta (ks. La Rosa 2023, 10–11).

Kirjastojen lainaus- ja lainaajatilastot sekä kirjojen myyntitilastot antavat jonkinlaista osviittaa siitä, missä määrin kirjat tavoittavat lukijoita. Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana erityisesti aikuisten lainaajien määrä ja aikuisten kirjallisuuden lainaukset ovat laskeneet mutta lasten kirjallisuuden lainausmäärät nousseet.¹ Painettujen kirjojen myynti on laskenut Suomen Kustannusyhdistyksen tilastojen mukaan lähes kuusi prosenttia vuoden 2018 jälkeen, ja jos kokonaismäärästä vähennetään oppikirjat, lasku on miltei kaksinkertainen. Sen sijaan sähköisten kirjojen myynti on nousujohteista ja äänikirjoja kuunnellaan yhä enemmän.²

Eri tekstilajeista (aikakauslehdet, sarjakuvalehdet, sanomalehdet, tietokirjallisuus ja kaunokirjallisuus) kaunokirjallisuuden lukemisella on osoitettu olevan vahvin yhteys lukutaidon kehittymiseen.³ Lasten ja nuorten on opittava keskittymään pitkiin teksteihin ja tarkastelemaan kirjallisuuden esittämiä haastaviakin rakenteita, kielenkäyttötapoja ja näkökulmia sekä kokemaan, tuntemaan ja kriittisesti analysoimaan kirjallisuuden tarjoamia elämisen ja maailmojen malleja. Kaikkien ei kuitenkaan tarvitse tulla kirjallisuuden aktiiviksi harrastajiksi, mutta ongelmallista on, jos nuorten lukemisen

1 Ks. Suomen yleisten kirjastojen tilastot.

2 Ks. Suomen Kustannusyhdistys 2022a; 2022b.

3 Leino ym. 2019, 89–91; ks. myös La Rosa 2023; Grünthal 2020.

taito jää pelkästään tekniselle tasolle: periaatteessa osataan lukea, mutta tekstin ymmärtämisessä voikin olla pulmia. Peruskoulusta tai lukiosta valmistuva nuori tarvitsee riittävää lukutaitoa selvitäkseen jatko-opinnoissa ja työelämässä.⁴

Tässä kokoomateoksessa⁵ lukemista tarkastellaan kouluopetuksen – lähinnä lukioasteen – kontekstissa. Äidinkieli ja kirjallisuus on kouluissamme se oppiaine, jossa opiskellaan kauno- ja tietokirjallisuuden lukemista. Kyse on vielä lukiossakin nimenomaan lukemisen opiskelusta ja lukutaidon kehittämisestä, sillä kaunokirjallisen ja kirjallisen ilmaisun keinot ovat paitsi jatkuvia myös uusiutuvia, ja teosten sisältöjä on usein hankalaa lähestyä, saati ymmärtää, ellei apuna ole tietoa ja taitoa siitä, miten kirjallisuus toimii. Kirjallisuudentutkimus on tässä kirjallisuuden kouluopetuksen tärkeä kumppani, sillä tutkimus tuottaa apuvälineitä ja ideoita siihen, miten kirjallisuutta olisi tarkoituksenmukaista tai perusteltua lähestyä. Teoksen tarkoitus onkin pohtia kirjallisuuden lukemisen tapoja kirjallisuusteoreettisista näkökulmista.

Keskustelu kirjallisuudenopetuksesta Suomessa

Suomessa kirjallisuudenopetuksen tutkimus on keskittynyt pääasiassa peruskouluun, ja lukion kirjallisuudenopetusta koskevia monografioita on ilmestynyt vain muutamia (ks. Rättyä 2019, 205). 1980-luvulta alkaen aiheeseen liittyviä tutkimuksia ovat Mauno Risasen väitöskirja *Lukion kirjallisuuden opetuksen tavoitteet. Opetuksen tavoitteiden viitetausta, opettajien, opetusharjoittelijoiden ja oppilaiden arvioinnit tavoitteiden tärkeydestä* (1981) sekä Juha

4 Vuoden 2018 PISA-raportissa (Leino ym. 2019, 23) todetaan: ”On erittäin huolestuttavaa, että yhteiskunnassamme on enenevässä määrin nuoria, joiden lukutaito ei riitä opiskeluun ja yhteiskunnassa toimimiseen, minkä vuoksi he ovat vaarassa syrjäytyä.” Ks. myös Grünthal 2020, 166–172.

5 Haluamme kiittää Koneen Säätiötä, jonka rahoittama projekti ”Miten luemme? Kaunokirjallisuuden lukemisen muodot kirjallisuudenopetuksessa” synnytti käsillä olevan kirjan.

Rikaman tutkimus *Lukion kirjallisuudenopetus. Vanhamuotoisen lukion kirjallisuudenopetus opettajien arviointien valossa* (1984), jossa tarkastellaan kirjallisuudenopetusta ennen 1980-luvun kurssimuotoisen lukion alkua. Rikaman tutkimustyö on ollut alalla keskeistä, ja vuonna 2003 hän väitteli seurantatutkimuksella *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa*, jossa hän jatkoi aiemman tutkimuksensa selvitystä kirjallisuudenopetuksen tilasta. Tutkimukset perustuivat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille suunnattuihin kyselyihin, joiden perusteella Rikama (2004, 114–115) summasi kirjallisuudenopetuksen silloisen tilanteen ja aseman: hänen mukaansa 1990-luvun valinnaisuutta suosiva koulutuspolitiikka, johon kuului esimerkiksi äidinkielen opetuksen pakollisen tuntimäärän vähentäminen neljänneksellä, ”on olennaisesti heikentänyt Suomen lukiodien kirjallisuudenopetusta ja samalla lukionuorison mahdollisuuksia tutustua kaunokirjallisuuteen”.

Kaunokirjallisten tekstien yksityiskohtaista analyysia korostettiin 2000-luvun alusta lähtien, kun opetussuunnitelmien ja ylioppilastutkinnon uudistukseen liittyvä keskustelu koemuodoista ja niihin liittyvistä tehtävistä veivät oppiainetta tekstitaitojen suuntaan. Tekstitaidot (*literacies*) määriteltiin tekstilajien ja -käytänteiden hallinnaksi (Luukka ja Leiwo 2004, 21; Grün 2007, 107) ja vielä tarkemmin tekstitaidoilla tarkoitettiin ”tilanteisiin ja yhteisöjen käytänteisiin sidoksissa olevaa toimintaa tekstien kanssa: tekstien tuottamista, tulkintaa, käyttämistä eri tarkoituksiin ja teksteistä puhumista” (Luukka 2009, 15). Kirjallisuudenopetuksen näkökulmasta suunta oli pois kokonaisvaltaisesta sisällön käsittelystä kohti yksityiskohtaisempien kirjallisten keinojen erittelyä, jossa ei välttämättä pyritä kokonaisvaltaiseen tulkintaan (Grün 2007). Kahden kirjoitettavan aineen jälkeen ylioppilaskoe jakaantui vuodesta 2007 alkaen tekstitaidon kokeeseen ja esseekokeeseen, josta juuri pohjatekstien tarkasteluun keskittyvässä tekstitaidon kokeessa mitattiin opiskelijoiden taitoa eritellä muiden tekstilajien joukossa myös kaunokirjallisia tekstejä.

Vuosituhanneen alun ja jo sitä aiemmatkin keskustelut opetuksen keskeisistä sisällöistä tulevat hyvin esille Elina Koukin väitöskirjan

”Käsitteitä tarpeen mukaan”. *Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa* (2009) tutkimusasetelmassa. Kouki tutki, miten kirjallisuustieteellisiä proosa-analyysin käsitteitä opetetaan lukion oppikirjoissa ja miten kertojan käsite ymmärrettiin teksti- taidon ylioppilaskokeen vastauksissa keväällä 2007. Jo tutkimuksen lähtökohta kertoo tuon ajan kirjallisuudenopetuksessa käytetystä lähestymistavasta: tutkimuksen perustana on lukion opetussuunnitelman ja äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen edellyttämä kirjallisuustieteellinen käsitteistö, jota tarvitaan analysoitaessa ja eritellessä kaunokirjallisten tekstien kirjallisia keinoja. Oletuksena siis oli, että kirjallisuutta lähestytään tekstianalyytisesti, jolloin siihen sopivasta kirjallisuustieteellisestä käsitteistöstä tulisi vallita yhteisymmärrys niin opetussuunnitelmissa, oppimateriaaleissa, loppukokeissa kuin opetuskäytännöissäänkin.

Tekstilähtöinen mutta joitakin kontekstuaalisia, kuten ”yhteisöjen käytänteitä” (ks. yllä), piirteitä huomioiva tarkastelutapa on tosiaan vallinnut lukio-opetuksessa pitkään ja näyttäisi vallitsevan edelleenkin (ks. Mäkilä 2023). Jo Rikaman tutkimus osoitti, että opettajat 1980-luvulta 2000-luvun alkuun ovat pitäneet annetuista viidestä vaihtoehdosta tekstilähtöistä tarkastelutapaa tärkeimpänä lähestymistapana lukion kirjallisuudenopetuksessa.⁶ Toisaalta taas Kaisa Ahvenjärvi ja Leena Kirstinä esittelevät vuonna 2013 ilmestyneessä teoksessa *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja* erilaisia kirjallisuuden tutkimussuuntauksia ja toteavat silloisesta vallitsevasta tilanteesta: ”ei ole yhtä johtavaa tutkimussuuntaa. Samaa voi sanoa koulusta, jossa on käytössä useita paradigmoja yhtä aikaa.” (Ahvenjärvi ja Kirstinä 2013, 17.)

Jos Ahvenjärven ja Kirstinän näkemys tarkoittaa sitä, että kirjallisuudenopetus hyödyntää tiedostetun monipuolisesti monenlaisia kirjallisuustieteellisiä tutkimussuuntauksia luokkahuonetyöskente-

6 Opettajille osoitetussa kyselyssä vaihtoehdoiksi on annettu 1) tekstilähtöinen tarkastelutapa, 2) taustalähtöinen tarkastelutapa, 3) lukijalähtöinen tarkastelutapa, 4) temaattinen tarkastelutapa eli useiden teosten temaattinen vertailu sekä 5) useat erilaiset tarkastelutavat (Rikama 2004, 92).

lyssä, saattaa näkemys tuntua jokseenkin utopistiselta sellaisesta nykypäivän lukion kirjallisuuden opettajasta, joka taistelee kirjallisuuden käsittelyyn tarvittavan ajan puolesta oppiaineeseen kuuluvien sisältöjen ristipaineessa. Ahvenjärven ja Kirstinän näkökulma kattaa kuitenkin muitakin kouluasteita kuin lukion, jolloin variaatiota ja kirjallisuuden tarkastelutapojakin mahtuu enemmän mukaan, sillä kirjallisuuden lukeminen ja tarkastelutavat muuttuvat kouluasteilta toiselle siirryttäessä. Tutkijat kuitenkin pitävät tärkeänä analyttistä, erittelevää lukutapaa, joka paitsi sopii kaikenlaisiin teksteihin, muodostaa myös eräänlaisen perustan lukemiselle: ”tekstin erittelytaito kuuluu kirjallisuudentutkimuksessa peruslukutaitoon.” (Ahvenjärvi ja Kirstinä 2013, 28.)

Kirjallisuudenopetuksesta käytävän keskustelun tarkastelu on syytä ulottaa myös Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjojen (teema)numeroihin, jotka tarjoavat foorumin paitsi tutkijoille myös opetustyötä käytännössä tekeville opettajille. Vuosikirjoja selaillemalla huomaa, miten puhe kirjallisuudenopetukseen liittyvistä kirjallisuuden lähestymistavoista on jonkin verran hiipunut vuosikymmenien edetessä. Kun 1970-luvun vuosikirjoissa esiteltiin niin uuskritiikkiä, myytti-, moraali- ja psykokritiikkiä kuin myös kertomuksen struktuurianalyysiä kirjallisuudenopetuksen näkökulmina, seuraava vuosikymmen tarjosi opetuskäyttöön esimerkiksi narratologian, reseptiotutkimuksen ja feministisen kirjallisuuden tutkimuksen menetelmiä (ks. Rainio 1971; Korolainen ja Mörsäri 1988). 1990-luvun alussa opettajia puhututti Euroopan yhdentymiseen liittyvät muutokset koulutusjärjestelmässä, ja pohdittiin jopa yhteisen kaanonin laatimista eurooppalaisille kouluille (ks. Kirstinä ja Mikkola 1992).

Vuoden 2001 vuosikirjassa Pirjo Sinko kysyi koulun kirjallisuudenopetusta katsauksenomaisesti käsittelevässä artikkelissaan miksi, mitä ja paljonko koulussa pitää lukea ja totesi, että lukiossa analyysitaidot ja tieto esimerkiksi tekstien kielestä ja rakenteista syvenevät (Sinko 2001, 15). Seuraavana vuonna pohdittiin lukiolaisten lukemisen ongelmiin ja motivaatioon liittyviä kysymyksiä (ks. Lamberg 2002) sekä myöhemmin tekstitaitojen ja

kirjallisuudentutkimuksen välistä suhdetta (ks. Hollsten 2009). Vasta vuoden 2011 vuosikirjassa esitellään senhetkisiä uusia kirjallisuusteoreettisia suuntauksia ja lähestymistapoja, kuten postkolonialismia, ekokritiikkiä, queer-tutkimusta ja eettistä lähestymistapaa. Lisäksi pohditaan esimerkiksi historiallisen kontekstin roolia tulkinnessa ja erilaisten kirjallisuuden käsittelyyn liittyvien käsitteiden opettamisen kysymyksiä. (Ks. Kiiskinen ja Koivisto 2011.) Tämän jälkeen kirjallisuutta on käsitelty tunteiden, kauhun ja ilmastonmuutoksen konteksteissa (ks. Murto 2019). Uusin vuosikirja käsittelee lukutaitoa, mutta kirjallisuudentutkimuksen uusimpia suuntauksia tai ylipäätään kaunokirjallisuuden lukemisen lähtökohtia ei käsitellä (ks. Järvenpää ja Kauppinen 2024).

Kirjallisuuden mahdollisuudet opetettavana aineena

Kaunokirjallisuus on ominaislaadultaan toisenlaista kuin asiateksit, sillä kaunokirjallisuus rakentaa oman kuvitteellisen maailman; fiktion kautta avautuva mahdollisuuksien maailma on rajaton (Grünthal 2020, 184). Millaisia työkaluja tai taitoja tarvitsemme lähestyäksimme ja ymmärtääksimme kirjallista teosta, kokeaksemme sen mielekkääksi tai jopa uusia maailmoja avaavaksi? Miten lukioikäinen nuori voisi kokea kaunokirjallisuuden antoisana kulttuurin ja taiteen mutta myös itsereflektion muotona? Minkälaisia lähestymistapoja fiktiivisiin teksteihin kirjallisuudentutkimus voisi tarjota niille nuorille, joille kirjallisuus tuntuu jo käsitteenä vieraalta ja joilla kosketus kirjojen kuvitteelliseen maailmaan on jäänyt kevyeksi? Mitä koulutuspoliittisia ratkaisuja tarvitaan, jotta kirjallisuudenopetusta ja sen asemaa koulussa saadaan vahvistettua? Kysymykset ovat paitsi ajankohtaisia myös laajoja, eikä näihin voida tässä kokoomateoksessa tyhjentävästi vastata. Selvää on, että kaunokirjallisuus tarvitsee ominaislaadulleen sopivia lähestymistapoja, eikä sitä voi lukea yksinomaan faktatekstin strategioiden läpi (Olin-Scheller ja Tengberg 2012; Grünthal 2020, 184). Käsillä olevan kirjan luvut lähestyvät yllä esitettyjä kysymyksiä hahmottelemalla

tämänhetkisiä kirjallisuudenopetuksen ja -tutkimuksen välisiä suhteita sekä esittelemällä kirjallisuudentutkimuksessa tällä hetkellä esillä olevia menetelmiä, joiden avulla kirjallisuuden monitahoinen maailma voisi avautua lukijoille.

Luvuissa tartutaan erityisesti lukioikäisten nuorten lukemisen mahdollisuuksiin, sillä 16–19-vuotiaat elävät ajanjaksoa, jossa aiemmin nuortenkirjallisuutta harrastaneet lukijat siirtyvät vähitellen aikuisille suunnatun kirjallisuuden pariin tai jossa kirjallisuutta ainoastaan täysin pakotettuna lukeneelle opiskelijallekin pitäisi opettaa sellaiset fiktiivisten tekstien lukemiseen kuuluvat taidot, joilla voi läpäistä lukion päättökokeet. Opiskelija-aines on lukiossa heterogeeninen ja kirjallisuuden lähestymistapojaakin on monenlaisia. Yksi teoksen tavoite on, että nämä moninaisuudet voisivat kohdata toisiaan.

Kasvatustieteilijä, professori emerita Judith A. Langer kirjoittaa teoksessaan *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2011, 1–2) siitä, miten väärinymmärretty oppiaine kirjallisuus kouluopetuksessa on. Hänen mukaansa painotus on ollut luku- ja kirjoitustaidon opettamisessa (*literacy*) – lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa – mutta myöhempien vuosien luku- ja kirjoitustaitojen opiskelun merkitystä ei ole kunnolla ymmärretty.⁷ Jotta opiskelija menestyisi jatko-opinnoissaan, työelämässä ja ehkäpä ennen kaikkea elämässä, hän tarvitsee koko koulu-uransa aikana jatkuvaa ohjausta ja opetusta kielen ja sanojen vastaanottajana ja käyttäjänä. Kehittynyt lukemisen, kirjoittamisen ja ajattelemisen taito muodostuu esimerkiksi asianmukaisen kielirekisterin ja sanaston, genren, retoristen rakenteiden ja esitystapojen sekä argumentointi- ja tyylikeinojen tunnistamisesta ja käyttämisestä (vrt. Langer 2011).

Kirjallisuudenopetuksen tehtävä ei ole pelkästään työstää opiskelijat mahdollisimman taitaviksi kaunokirjallisen tekstin analysoijiksi tai yleissivistää heidät oman kielialueensa tai maailmankirjalli-

7 Satu Grünthal (2020) esittelee havainnollisesti lukutaidon monivaiheista kehittymistä.

suuden kirjallisen tradition tai nykykirjallisuuden tuntijoiksi, vaan sanoihin ja kieleen perustuva kirjallisuus on ensisijaisesti väline oppia ajattelemaan, tuntemaan ja toimimaan. Kirjallisuustieteen professori Rita Felskin mukaan kirjallisuus luo yhteisöllisyyttä ja ymmärrystä erilaisten kokemusten välillä ja tarjoaa emotionaalisten kokemuksien lisäksi mahdollisuuden haastaa ja muuttaa lukijan tapaa nähdä maailma (Felski 2008, 1–22).

Yhdysvaltalainen kasvatustieteen professori Janet Alsup kokee, että humanistisiin ja taidealoihin kohdistuu jatkuvaa vähättelevää puhetta. Hänen mukaansa (Alsup 2015, 1) STEM-aloilla (*science, technology, engineering, mathematics*) on taipumus nähdä humanististen tieteiden arvo lähinnä täydentävänä: ne opettavat muiden tieteenalojen edustajille vuorovaikutustaitoja ja näin avittavat erityisesti STEM-aloja sujuvaan kommunikointiin toistensa kanssa. Jotta ajattelu humanistisista aineista ei olisi näin kapeaa, Alsup (2015, 13) korostaa erityisesti kirjallisuuden lukemisen eettistä ja poliittista merkitystä:

Jos haluamme nuorista opiskelijoistamme maailmankansalaisia, jotka voivat tehdä tieteellisten saavutuksien, ekologisten haasteiden ja päivittäisten sanomalehtien välityksellä eteen tulevien inhimillisten tragedioiden perusteella eettisiä päätöksiä, meidän on vaalittava ja säilytettävä heidän mahdollisuuksiaan kokea kerronnallisia maailmoja. (Suomenos Aino Mälikalli.)

Alsup perustele näkemystään kirjallisuuden potentiaalilla vaikuttaa empatiakykyymme, edistää ymmärrystä ihmisten käyttäytymisestä, kehittää kriittistä ajattelua ja keskittymiskykyä. Viime kädessä kirjallisuuden lukeminen voi johtaa sosiaaliseen toimintaan. Näin ollen kirjallisuuden lukeminen on pedagoginen työkalu, jonka avulla voi kouluttaa nuoria arvostamaan toista, ymmärtämään maailmaa ja ihmisten käyttäytymistä. (Alsup 2015, 19–78.)

Omalla äidinkielellä julkaistun kirjallisuuden – näin ollen myös käännöskirjallisuuden – opiskelu on väylä vaativien ajatusprosessien läpiviemiseen tai onnistumiseen. Kun opiskelija päättää peruskoulunsa tai lukionsa, on hänellä oltava riittävä kielellinen

kompetenssi kohdata syventävät jatko-opinnot, alati muuttuvan työelämän haasteet sekä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja itsensä tuntemisessa tarvittavat kielelliset taidot. Kirjallisuuden kautta opitaan syy-seuraussuhteita, loogista ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja. Kuten yleisen kirjallisuustieteen professori Hanna Meretoja (2016, 67) kiteyttää, kirjallisuuden ytimessä on kuvittelukyky: kirjallisuus lisää näkökulmatietoisuutta, ”kykyämme kuvitella ja ottaa huomioon erilaisia näkökulmia ja kokemuksen tapoja”. Meretoja (2018, 1–20) korostaa myös kerronnallisen toimijuuden merkitystä: tarinat voivat vaikuttaa lukijoiden ajatteluun, tuntemuksiin ja toimintaan tavalla, joka auttaa ihmisten välisten suhteiden ymmärtämisessä tai aktivoi yhteiskunnalliseen muutokseen.

Mikä rooli kirjallisuusteorialla sitten on kirjallisuudenopetuksessa? Erilaiset oletukset kirjallisuudesta määrittelevät myös kirjallisuudenopetusta. Kirjallisuudenopetuksen tutkija, professori Louise M. Rosenblatt (2002, 67) esittää, että vastaukset peruskysymyksiin, kuten mitkä tekstit ovat kirjallisuutta, millä tavoin kirjallisuutta tulkitaan tai miten ymmärrämme kielen ja sen suhteen todellisuuteen, siihen maailmaan, jossa toimimme, opastavat opettajia joko tiedostaen tai tiedostamattomasti käsiteltäessä kirjallisuutta kouluissa. Kanadalaiset tutkijat Meredith Cherland ja James Greenlaw (1998) puolestaan esittävät kirjallisuusteoriaa kirjallisuudenopetuksessa käsittelevän aikakauslehden esipuheessa, miten teoria esiintyy opetuksessa: a) teoria vaikuttaa siihen, miten luemme, b) sillä on vaikutuksensa siihen, mitä luemme, c) kirjallisuusteoria ehkäisee yksinkertaistavaa ajattelua. Lisäksi tähän listaan voidaan lisätä käsitykset siitä, mitä opetuksen yhteydessä kirjallisuudella ylipäätään tarkoitetaan. Lukutaitoa tutkinut John Willinsky (1998, 244) onkin kiteyttänyt asian: kirjallisuuden opettaminen *on* teorian opettamista. Kirjallisuutta koskevat määrittelyt ja erilaisten teorioiden tuottamat lähestymistavat ovat se perusta, josta opetussuunnitelmien, oppikirjojen ja -materiaalien laatijat sekä kirjallisuuden opettajat ammentavat aineksia kirjallisuuden käsittelyyn koulussa.

Teoksen runko

Käsillä oleva kokoomateos jakautuu kolmeen osioon, joista ensimmäisessä käsitellään suomalaisen nykylukion kirjallisuuden opetuksen lähtökohtia ja käytänteitä. Elias Heikkinen aloittaa perehtymällä lukion opetussuunnitelmien sisältämiin käsityksiin kirjallisuudesta ja käsityksissä tapahtuneisiin muutoksiin. Hänen lukunsa ”Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmat kaunokirjallisuuden lukemisen ohjaajina” tuo näkyville lukion kirjallisuudenopetuksen historiallisia muutoksia 1800-luvun lopulta nykypäivään. Opetussuunnitelmien kirjallisuuskäsitykset näyttävät luvussa moninaisina, mutta käsitysten välillä näkyy myös selviä painotuseroja eri opetussuunnitelmien välillä. Luvun lopussa pohditaan sekä eri kirjallisuuskäsitysten tulevaisuutta että kirjallisuuden asemaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmien kokonaisuudessa.

Aino Mälikallin luku ”Lukion ja International Baccalaureate -järjestön Diploma-ohjelman kirjallisuudenopetuksen ja kirjallisuusteorian suhteita” luo yleiskatsauksen lukioasteen kirjallisuudenopetukseen. Siinä tarkastellaan kahden opetusohjelman, kansallisen lukion suomen kielen ja kirjallisuuden sekä International Baccalaureaten eli IB:n Diploma-ohjelman A-kielen kirjallisuudenopetuksen perustaa huomioimalla myös opetuksen historiallista kaarta. Artikkelin tavoite on paitsi tarkastella kirjallisuuden asemaa opetuksessa, erityisesti nostaa esille, millaisia kirjallisuustieteestä ammentavia teoreettisia taustaoletuksia esiintyy lukio-opetuksen kirjallisuuden käsittelytavoissa. Artikkelin lähteenä on käytetty paitsi opetuksen perustana olevia dokumentteja, kuten *Lukion opetussuunnitelman perusteita*, IB:n A-kielen *Guide*-opasta ja oppikirjoja, myös äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkemyksiä. Lukua varten on haastateltu 11:tä opettajaa, joista jokainen opettaa sekä lukiossa että IB-ohjelmassa.

Kirjan toisessa ja kolmannessa osiossa käsitellään tarkemmin erilaisia kirjallisuuden lähestymistapoja ja niiden soveltamisen mahdollisuuksia kirjallisuudenopetuksessa. Ensin tarkastellaan

tiedostavan lukemisen mahdollisuuksia ja sen jälkeen kokemuksellista lukemista. Laura Oulanne perehtyy lukutapaan, jossa korostuu kuvatun maailman materiaalisuus. Hän etsii lukutapoja, jotka huomioivat esineiden ja tilojen kuvauksen sekä henkilöhahmojen ruumiillisen olemisen. Pohtiessaan materiaalisuutta hän purkaa jakolinjoja ihmisen ja luonnon tai esineiden välillä ja korostaa, että ihminenkin on aina osa aineellista maailmaa. Luvussa ”Konkreettisia kosketuspintoja fiktiivisissä maailmoissa – miten huomioida materiaalisuus lukemisessa?” Oulanne lukee modernistikirjailija Katherine Mansfieldin novellia ”Neiti Brill” (”Miss Brill”, 1920, suom. Vappu Roos), jota on hyödynnetty kirjallisuudenopetuksessa paljon. Hän ei kuitenkaan keskity novellista usein tulkittuihin johtomotiiveihin tai miljööseen, vaan pohtii neiti Brillä, hänen turkispuuhkaansa ja novellin tapahtumapaikkoja erilaisina materiaalisuuksina. Luku kytkeytyy posthumanistiseen keskusteluun, jossa tarkastelun painopiste siirtyy ihmisen toiminnasta, kielestä ja kulttuurista aineelliseen ja ei-inhimilliseen maailmaan. Oulanne tähdentää, miten ”materiaalisuuden lukeminen tukee nykyihmisen eettistä tavoitetta ja velvoitetta ottaa huomioon ei-inhimillisen maailman moninaisuus, oma kiinnittyneisyysimme siihen ja riippuvuutemme sekä luonnosta että rakentamastamme maailmasta ja sen apuvälineistä. Sen avulla voidaan myös pohtia, millaiset suhteet esineisiin tai luontoon ovat kestäviä.”

Kaisa Ilmosen luku antaa esimerkin siitä, millaista voisi olla intersektionaalinen lukeminen. Intersektionaalisuus tarkoittaa moniperustaisen syrjinnän tutkimusta, ja se käsitteellistää sosiaalisten ja kulttuuristen identiteettien muotoutumista. Intersektionaalisuus jäsentää tapoja, miten inhimillinen ja eletty kokemus on kytköksissä yhteiskunnan rakenteisiin ja vallan verkostoihin. Luvussa Ilmonen tarkastelee ensin sitä, mitä on intersektionaalisuus ja mihin tarkalleen ottaen tällä termillä viitataan. Tämän jälkeen hän pohtii intersektionaalisuuden huomioinnin hyötyjä koulumaailmassa ja niin kutsuttua intersektionaalista pedagogiikkaa. Lopuksi kirjoittaja analysoi ruotsalaisen Jonas Hassan Khemirin romaanin *Kaikki se mitä en muista* (*Allt jag inte minns*, 2015, suom. Tarja

Lipponen) intersektionaalisista lähtökohdista. Luvussa painottuu näkemys siitä, että intersektionaalinen lukeminen on tulkinnan tapa, joka pureutuu identiteettiä muokkaavien erontekojen, kuten etnisyyden, sukupuolen, luokan tai seksuaalisuuden, toimintaan teoksessa. Ilmosen mukaan ”intersektionaalinen lukeminen syventää ymmärrystä kulttuurisista positioista, sosiaalisten suhteiden ja vallan moninaisuudesta sekä niistä rakenteellisista logiikoista, jotka jäsentävät ihmisen kokemusta”.

Sukupuolitietoinen lukeminen ja kirjallisuuskasvatus ovat myös Susanna Itäkareen ja Outi Ojan luvun ”Vastustava lukeminen koulun sukupuolitietoisen ja normikriittisen kirjallisuuskasvatuksen menetelmänä” keskiössä. He pohtivat, mitä tarkoittaa vastustava lukeminen ja miten tätä ja sukupuolisensitiivisyyttä voidaan hyödyntää perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen didaktiikassa. Käyttämällä runsaasti esimerkkejä lasten- ja nuortenkirjallisuudesta kirjoittajat tähdentävät, kuinka vastustavalla lukemistavalla voidaan purkaa eriarvoistavia ja syrjiviä käsityksiä ja rakentaa uutta tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja moninaisuuden kulttuuria.

Laura Karttusen luvun ”Kokemuksellinen oppiminen kirjallisuudenopetuksessa” lähtökohtana on filosofi John Deweyn pragmatistinen estetiikka, jonka ytimessä on taiteen tehtävä esteettisten kokemusten tarjoajana. Karttunen kysyy, millaista olisi Deweyn taidekäsitykselle ja kokemukselliselle oppimiselle perustuva kirjallisuudenopetus. Lähtökohtana on, että opetus kytketään kehollisuuteen, tekemällä oppimiseen sekä oppijan omiin tarpeisiin; etusijalle nostetaan lukukokemus, tekstin ja lukijan yhteenkietoutuminen. Ajatusta sovelletaan James Joycen novelliin ”Surullinen tapaus” (”A Painful Case”, 1914, suom. Pentti Saarikoski), jota käsitellään analyttisyyden ja tematiikan pohtimisen sijaan luovan kirjoitustehävän avulla. Olennaista on oppijan saama omakohtainen tuntuma luettavana olevaan tekstiin. Hän tulee kosketuksiin materiaaliin oman kokemuspohjansa eikä ensisijaisesti kirjallisuustieteellisten käsitteiden avulla. Kuten Karttunen kirjoittaa: ”Ei ole mielekästä kasata kirjallisuustieteellisiä käsitteitä olemattomille perustuksille”.

Anna Ovaskan luku ”Kokeva lukija ja yhteiskunta – kohti ruumiillista ja reflektiivistä lähilukemista” käsittelee sitä, miten kulttuuriset mallit, normit ja säännöt ohjaavat lukemisen prosessia. Se nostaa esiin, miten lukija ei ole ikinä riippumaton kulttuurisista ja sosiaalisista verkostoista, jotka vaikuttavat kykyyn lukea merkityksiä. Samalla lukeminen on kuitenkin myös luovaa toimintaa, jonka myötä voi syntyä uudenlaisia ajattelun, minuuden ja toiminnan mahdollisuuksia. Ovaskan luku antaa kirjallisuudenopetukselle välineitä ymmärtää lukemisen merkitystä, jonka voi nähdä olevan yhtäältä lukemisen kokemuksellisuudessa, joka voi muuttaa lukijaa, ja toisaalta sen hahmottamisessa, että lukemisen tavat ovat aina erilaisten kulttuuristen, yhteiskunnallisten ja poliittisten rakenteiden muotoilemia. Ruumiillis-reflektiivistä lukemisen tapaa sovelletaan artikkelissa Jamaica Kincaidin novelliin ”Tyttö” (”Girl”, 1978, suom. Tampereen yliopiston kääntäjäkoulutuksen käännösryhmä).

Päivi Koposen luku ”Ekologisen dystopian lukeminen keinoja nuorten ympäristöahdistuksen kohtaamiseen” käsittelee traumatietoisuuden hyödyntämistä kestävästä kehityksen kasvatuksen mukaisessa kirjallisuudenopetuksessa. Koponen pohtii keinoja lukea ekologista dystopiaa, jonka lukeminen voi herättää nuorissa vaikeasti säädeltäviä tunteita, kuten ympäristöahdistusta. Luvussa pohditaan keinoja luoda turvallinen lukemisen tila, joka avaa mahdollisuuden kehittää omaa tunnesäätelyä kestävämpään suuntaan ryhmämuotoisen lukemisen kautta. Lukukokemus, jossa tunteita säädellään yhdessä, voi avata uudenlaisia toimijuuden ja toivon mahdollisuuksia. Luku kommentoi myös opettajan roolia tunteita kohtaavassa kirjallisuudenopetuksessa.

Hanna Järvenpään luvun aiheena on Suomessa suosioon nousut äänikirja ja sen mahdollisuudet ja ongelmat koulukäytössä. ”Äänikirja ja nuoret lukijat – mitä kirjallisuuden kuunteleminen on?” käsittelee äänikirjoja omanlaisenaan kirjan formaattina sekä kirjallisuuden muotona, jonka luonnetta analysoidaan tarkemmin sen erilaisten affordanssien eli toiminnan tarjoamien tai toimintamahdollisuuksien näkökulmasta. Luvussa tarkastellaan etenkin lasten ja nuorten äänikirjojen kuuntelemisen erityispiirteitä ja niiden

suhdetta muihin digitaalisiin medioihin. Lisäksi luvussa pohditaan äänikirjojen hyödyntämistä opetuksessa yhtäältä kirjallisuuden maailmaan osallistumisen mutta toisaalta myös kirjallisuuden monimuotoisen analyysin näkökulmasta. Äänikirjojen nähdään voivan kehittää nuorten lukijuutta edelleen, sillä ne edellyttävät omanlaistaan reflektointia niin kirjallisuuden kerronnan kuin kuuntelukokemuksenkin näkökulmasta.

Käsillä olevan kirjan keskeiset esimerkkitekstit ovat suomennettua kaunokirjallisuutta. Kirjoittajien käyttämää esimerkkiaineistoa lajin tai alkuperäisen julkaisukielen perusteella ei ole haluttu rajoittaa, sillä olennaisempaa on kutakin teoriaa tai lähestymistapaa ilmentävän sekä kouluun sopivan kaunokirjallisen tekstin esille tuominen. Näiden esimerkkisovellusten avulla lähestymistapoja on toivottavasti helppo soveltaa myös suomalaiseen kirjallisuuteen.

Kirja pyrkii haastamaan formalistis-strukturalistisista lähtökohdista rakennetun lukutavan perusajatuksia, eli sitä, että tekstin erittely ja analyysi olisivat edelleen keskeisin kaunokirjallisuuden lukemisen tavoite lukioasteella. Kirjallisuustieteellisiä tai muita tekstin tarkastelun yhteydessä käytettäviä analyttisiä käsitteitä ei kuitenkaan ole syytä heittää roskeen vaan keskeisiä käsitteitä on edelleen tarpeen osata ja käyttää helpottamaan tekstin jäsentämistä ja ymmärtämistä. Kysymys on painotuksista, kirjallisuuskäsityksistä ja kirjallisuuden funktioista. Voimme siirtyä kohti lukutapoja, joissa korostuvat todellisuuden tiedostaminen, maailman kokeminen ja tunteet. Samalla korostuu ajatus sellaisesta kirjallisuuskäsityksestä, jossa kirjallisuuden olennaisena voimana nähdään siitä ammennettavat erilaiset näkökulmat todellisuuteen ja itseemme.

Lähteet

- Ahvenjärvi, Kaisa ja Leena Kirstinä 2013: *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Alsop, Janet 2015: *A Case for Teaching Literature in the Secondary School. Why Reading Matters in an Age of Scientific Objectivity and Standardization*. Lontoo: Routledge.

- Cherland, Meredith ja James Greenlaw 1998: This Issue. *Theory Into Practice* 37 (3), Literary Theory in the High School English Classroom, 175. <https://doi.org/10.1080/00405849809543802>.
- Felski, Rita 2008: *Uses of Literature*. Oxford: Blackwell.
- Grünn, Karl 2007: Tekstitaidot kirjallisuuden opetuksen suuntaajina. Teoksessa Grünthal, Satu ja Elina Harjunen (toim.) *Näköaloja äidinkielen ja kirjallisuuteen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 107–122.
- Grünthal, Satu 2020: Lukutaito ja lukeminen. Teoksessa Tainio, Liisa, Maria Ahlholm, Satu Grünthal, Sirke Happonen, Riitta Juvonen, Ulla Karvonen ja Sara Routarinne (toim.) *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 165–206.
- Hollsten, Anna 2009: Keisarin uudet vaatteet? Kirjallisuudentutkimuksen ja tekstitaitojen suhteesta. Teoksessa Harmanen, Minna ja Tuija Takala (toim.) *Tekstien pyörittämisessä – tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 26–36.
- Järvenpää, Mari ja Merja Kauppinen (toim.) 2024: *Lukeminen on taitolaji – puheenvuoroja lukijoista, lukemisesta ja lukutaidosta*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kiiskinen, Satu ja Päivi Koivisto (toim.) 2011: *Kirjallisuus liikkeessä – lajeja, käsitteitä, teorioita*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kirstinä, Leena ja Anne-Maria Mikkola 1992: Eurooppalaista kirjallisuuden opetuksen linjaa etsimässä. Teoksessa Blom, Leena ja Mirja Leminen (toim.) *Kulttuurin tuulia ja teitä*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 61–78.
- Korolainen, Tuula ja Hilja Mörsäri (toim.) 1988: *Lukemisen luokkakuv*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kouki, Elina 2009: ”Käsitteitä tarpeen mukaan”. *Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa*. Turku: Turun yliopisto.
- Langer, Judith A. 2011 (1995): *Envisioning literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. Toinen laitos. New York: Teachers College, Columbia University.
- Lamberg, Hilkka 2002: Miten innostaa lukiolaisia kaunokirjallisuuden lukijoiksi? Teoksessa Inovaara, Minna ja Anna Malmio (toim.) *Lukuhaastetta koko elämä*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 55–73.
- La Rosa, Lotta-Sofia 2023: Nuorten hiipuva lukuhalu lukemiskulttuurin murroksessa. *AVAIN – Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti* 19 (4), 4–23. <https://doi.org/10.30665/av.116080>.
- Leino, Kaisa, Arto K. Ahonen, Ninja Hienonen, Jenna Hiltunen, Meri Lintuvuori, Suvi Lähteinen, Joni Lämsä, Kari Nissinen, Virva Nissinen, Eija Puhakka, Jonna Pulkkinen, Juhani Rautopuro, Marjo Siren, Mari-Pauliina Vainikainen ja Jouni Vettenranta 2019: *PISA 2018 ensituloksia – Suomi parhaiden joukossa*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 40.

- Luukka, Minna-Riitta ja Matti Leiwo 2004: Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä? Teoksessa Sajavaara, Kari ja Sauli Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13–36.
- Luukka, Minna-Riitta 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa Harmanen, Minna ja Tuija Takala (toim.) *Tekstien pyörittämisessä – tekstittäjätöitä alakoulusta yliopistoon*. Äidinkielen opettajien liiton vuosikirja 2009. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 13–25.
- Meretoja, Hanna 2016: Kirjallisuus ja mahdollisen taju. Professoriluento 11.1.2017, Turun yliopisto. *AVAIN – Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti* 2016 (4), 67–72. <https://doi.org/10.30665/av.66181>.
- Meretoja, Hanna 2018: *The Ethics of Storytelling. Narrative Hermeneutics, History, and the Possible*. Oxford: Oxford University Press.
- Murto, Mervi (toim.) 2019: *Kiinni fiktion – Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Mäkilä, Aino 2023: Lukion opetussuunnitelmat, oppikirjat ja kaunokirjallisuuden lukeminen 1980- ja 2020-luvuilla. Teoksessa Hiidenmaa, Pirjo, Ilona Lindh, Sara Sintonen ja Roosa Suomalainen (toim.) *Lukemisen kulttuurit*. Helsinki: Gaudeamus, 293–306.
- Olin-Scheller, Cristina ja Michael Tengberg 2012: "If It Ain't True, Then It's Just a Book!" The Reading and Teaching of Faction Literature. *Journal of Research in Reading* 35 (2), 153–168.
- Sinko, Pirjo 2001: Mutta kuka on Aleksis Kivi? – Koulun kirjallisuudenopetus tänään. Teoksessa Häppölä, Sinikka ja Tellervo Peltonen (toim.) *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 7–18.
- Rabelais, François 1963 (1947): *Suuren Gargantuan hirmuinen elämä*. Suomentanut Erkki Ahti. Runot suomentanut V. Arti. Kuvittanut Gustave Doré. Jyväskylä: Gummerus. Ranskankielinen alkuteos 1534.
- Rainio, Ritva 1971: *Kirjallisuuskritiikki ja opetus*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Rikama, Juha 2004: *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rikama, Juha 1981: *Lukion kirjallisuudenopetus. Vanhamuotoisen lukion kirjallisuudenopetus opettajien arviointien valossa*. Helsinki: Taiteen tutkimuskeskus.
- Rissanen, Mauno 1981: *Lukion kirjallisuuden opetuksen tavoitteet. Opetuksen tavoitteiden viitetausta, opettajien, opetusharjoittelijoiden ja oppilaiden arvioinnit tavoitteiden tärkeydestä*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rosenblatt, Louise M. 2002: Literary Theory. Teoksessa Flood, James, Julie M. Jensen, Diane Lapp ja James R. Squire (toim.) *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*. Lontoo: Taylor & Francis Group, 67–73.

- Rättyä, Kaisa 2019: Hur legitimeras litteraturundervisningen i Finland? Teoksessa Höglund, Heidi, Sofia Jusslin, Matilda Ståhl ja Anders Westerlund (toim.) *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio*. Turku: Åbo Akademis förlag, 201–216.
- Suomen Kustannusyhdistys 2022a: Kustannusalan tilastot, ”Painettujen kirjojen myynti”. <https://tilastointi.kustantajat.fi/vuositilasto/painettujen-kirjojen-myynti-eur/2022>. Viitattu 26.2.2024.
- Suomen Kustannusyhdistys 2022b: Kustannusalan tilastot, ”Sähköisten julkaisujen myynti yhteensä”. <https://tilastointi.kustantajat.fi/vuositilasto/sahkoisten-julkaisujen-myynti-yhteensa%C3%A4/2022>. Viitattu 26.2.2024.
- Suomen yleisten kirjastojen tilastot. <https://tilastot.kirjastot.fi/>. Viitattu 26.2.2024.
- Willinsky, John 1998: Teaching Literature Is Teaching Theory. *Theory Into Practice* 37 (3), Literary Theory in the High School English Classroom, 244–250. <https://www.jstor.org/stable/1477527>. Viitattu 19.6.2024.

I

Kirjallisuudenopetus lukiossa

Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmat kaunokirjallisuuden lukemisen ohjaajina

Elias Heikkonen

📄 <https://orcid.org/0000-0002-7047-6376>

Koulujen kirjallisuudenopetukseen kuuluu monenlaisia käytäntöjä, joiden avulla oppijoiden kirjallisuuteen liittyviä tietoja ja taitoja pyritään kehittämään. Keskeisin näistä on kaunokirjallisten teosten lukeminen, sillä se on perusta, jonka varaan rakentuvat niin oppijan ymmärrys kirjallisuudesta kuin sen kanssa toimimisen taidotkin. Vain lukemalla kaunokirjallisia teoksia ihminen voi saada oma-kohtaista ymmärrystä siitä, mitä kirjallisuus on ja tulla osalliseksi kirjallisuus-nimisestä kulttuurin ilmiöstä.

Kirjallisuuden lukeminen ei ole kuitenkaan luonteeltaan yksinkertainen ilmiö, sillä sen kannalta oleelliset tiedot ja taidot määritellään sekä kirjallisuuteen että lukemiseen kulloinkin liitetyistä tavoitteista ja merkityksistä käsin. Lisäksi kouluissa kirjallisuuden lukemista lähestytään jatkuvasti kehittyvänä taitona, jolloin lukemiseen liittyviä tietoja ja taitoja koskevat odotukset muuttuvat opintojen edetessä. (Witte, Rijlaarsdam ja Schram 2012, 19–20.)

Se, mitä lukemiselta odotetaan kirjallisuudenopetuksessa, voi siis vaihdella monin tavoin. Kirjallisuudenopetuksessa lukemiseen liittyviä käsityksiä voi jäsentää neljän kysymyksen kautta:

- 1) Mitä kirjallisuutta luetaan?
- 2) Mitä luettavaan kirjallisuuteen liittyen tulisi tietää?
- 3) Millaisia luettavan kirjallisuuden kanssa toimisen käytäntöjä tulee osata?

- 4) Mitä tavoitteita kirjallisuuden lukemisella pyritään saavuttamaan?

Vaikka kysymykset ovat periaatteessa itsenäisiä, ne vaikuttavat käytännössä monin tavoin toisiinsa: yhtä kysymystä varten muotoiltu ratkaisu implikoi herkästi tietynlaisia ratkaisuja myös muihin kysymyksiin. Jos esimerkiksi keskitytään lukemaan vain tietyn aikakauden, aihepiirin tai lajin teoksia, on sillä todennäköisesti vaikutusta niin opetuksen käytäntöjen, tavoitteiden kuin opetettavan kirjallisuustiedon eli kirjallisuutta koskevan analyttisen tai kontekstuaalisen tiedonkin kannalta.

Koska kirjallisuudenopetus ei ole muusta kirjallisuusinstituutiosta irrallaan vaan nimenomaan sitä kohti johdattamaan pyrkivä instituutio, näkyvät siinä myös kirjallisuudessa ja sen tutkimuksessa eri aikoina esiintyvät kirjallisuuskäsitykset. Näillä tarkoitetaan erilaisia tapoja ymmärtää kirjallisuuden luonnetta ja sen kanssa toimimisen tapoja. Kirjallisuuskäsityksiä voidaan Elina Armisen mukaan hahmottaa tarkemmin tarkastelemalla niiden ontologisia, epistemologisia, poeettista sekä funktionaalista ulottuvuutta. Eri ulottuvuudet vaikuttavat ja pikemminkin limittyvät toisiinsa kuin erottuvat omina kategorioinaan. (Arminen 2009, 44, 47.)

Kirjallisuuskäsitysten ulottuvuudet painottuvat kukin eri tavoin kirjallisuudenopetuksen lukemista jäsentävissä kysymyksissä. Esimerkiksi luettava kirjallisuus ja opiskeltava kirjallisuustieto vaikuttavat vahvasti kirjallisuuskäsityksen ontologiseen ja poeettiseen ulottuvuuteen, koska näiden osalta tehdyt ratkaisut ohjaavat käsitystä siitä, mitä kirjallisuus on ja mitä kaikkea siihen liittyy, ja molempien voi nähdä normittavan sitä, millaista kirjallisuutta kannattaa lukea ja mitä siitä tulisi tietää.

Kirjallisuudenopetukseen kuuluvat kirjallisuuden kanssa toimimisen käytännöt puolestaan koskettavat etenkin kirjallisuuskäsitysten epistemologista ulottuvuutta, eli sitä, mitä voimme kirjallisuudesta tietää ja miten saamme tietoa siitä. Myös opiskeltava kirjallisuustieto on läheisesti tekemisissä tämän ulottuvuuden kanssa, mutta opetuksen käytännöt rajaavat kuitenkin usein kaikkein

konkreettisimmin sitä, mitä asioita luettavaan kirjallisuuteen liittyen pyritään tietämään.

Kirjallisuuden lukemisen tavoitteet puolestaan yhdistyvät luontevasti kirjallisuuskäsitysten funktionaaliseen ulottuvuuteen. Tämä funktionaalinen ulottuvuus on opetuksen kannalta erityisen olennainen, koska se sitoo itseensä niin vahvasti myös muita ulottuvuuksia vastaamalla kysymykseen siitä, *miksi* kirjallisuutta oikeastaan luetaan ja opiskellaan koulussa.

Opetussuunnitelmat kirjallisuuden lukemisen ohjaajina

Mitkä tekijät sitten ohjaavat koulussa luettavaa kirjallisuutta, opiskeltavaa kirjallisuustietoa tai kirjallisuuden kanssa toimimisen käytäntöjä? Konkreettisella opetuksen tasolla kirjallisuuden opettaja on luonnollisesti ratkaisevassa, eräänlaisessa portinvartijan roolissa. Opettajan tapaan järjestää opetus puolestaan vaikuttavat hänen aiemmat kirjallisuuteen ja sen opetukseen liittyvät kokemuksensa, koulutuksensa ja osaamisensa sekä osaltaan myös ympäröivässä yhteiskunnassa kirjallisuuteen liitetyt käsitykset ja normit. Toisaalta myös nykyhetkessä vaikuttavat tekijät, kuten opetukseen osallistuvat opiskelijat, käytössä olevat opetusmateriaalit ja oppimisympäristöt vaikuttavat opetuksen käytäntöihin olennaisesti (ks. esim. Agee 2000, 340–341).

Niin lukemisen opetuksen käytäntöihin kuin laajemminkin kirjallisuudenopetukseen instituutiona vaikuttavat Suomessa kansalliset ja paikalliset opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmat, jotka ovat luonteeltaan normatiivisia kuvauksia, sisältävät erilaisia teoreettisia näkemyksiä, jotka ohjaavat opetuksen toteutumista. Opetussuunnitelmissa voidaan myös viitata sellaisiin käytäntöihin, joita ei ole erikseen teoreettisesti perusteltu. (Autio 2017, 17.) Käytännössä opetussuunnitelman vaikutus opetukseen riippuu kuitenkin paitsi opetussuunnitelman omasta luonteesta myös opetussuunnitelman asemasta ja funktiosta koulujärjestelmässä. Yleisesti ottaen opetussuunnitelmia voi kuitenkin pitää eräänlaisina normatiivisinä

puitteina, joiden sisällä opetuksen on tarkoitus toteutua (Kauppi-
nen 2010, 20).

Witten ja Sâmihaianin (2013) määrittelemien kirjallisuuden-
opetuksen opetussuunnitelmallisten ulottuvuuksien avulla voi-
daan tunnistaa opetussuunnitelmista kirjallisuudenopetukseen
vaikuttavia tekijöitä. Tämän luvun kannalta näistä ulottuvuuksis-
ta oleellisia ovat etenkin kirjallisuudenopetuksen tavoite (*Aim of
literature teaching*), sisältö (*Content*), lähestymistapa (*Approach to
texts*) ja tekstien valintakriteerit (*Text selection criteria*). (Witte ja
Sâmihaian 2013, 7.)

Jaottelu rinnastuu monin osin aiemmin esiteltyihin kirjallisuus-
den koulussa lukemisen keskeisiin kysymyksiin ja kirjallisuuskä-
sitysten ulottuvuuksiin. Keskeisin ero jaottelujen välillä on siinä,
että Witten ja Sâmihaianin jaottelussa kirjallisuudenopetuksen lä-
hestymistavat liittyvät samanaikaisesti sekä kirjallisuustietoon että
kirjallisuuden kanssa toimimisen käytäntöihin ja toisaalta kirjal-
lisuuskäsityksen ontologiseen ja epistemologiseen ulottuvuuteen.
Lähestymistavan tasolla ohjataan näin samanaikaisesti sekä sitä,
mitä kirjallisuus on, että sitä, mitä siitä voidaan tietää ja millaisten
käytäntöjen avulla tietoa voidaan saada. Witte ja Sâmihaian jakavat
omassa opetussuunnitelma-analyysissään lähestymistavat 1) kirjal-
lisiin konteksteihin (*literary contexts*), eli käytännössä kirjailijoi-
den biografiaihin ja aikakausiin; 2) tekstin formaaleihin piirteisiin
(*formal aspects of texts*); 3) ei-kirjallisiin konteksteihin (*non-literary
contexts*) sekä 4) lukijan vastaanottoon (*reader responses*). (Witte
ja Sâmihaian, 2013, 7.)

Kirjallisuuden lukemisen näkökulmasta opetuksen lähestymis-
tapa on keskeinen, koska siinä kirjallisuuskäsitys konkretisoituu
käytäntönä: tapana tarkastella kirjallista teosta tietystä näkökul-
masta ja nostaen siitä esiin tiettyjä puolia. Koska lähestymistavat
sisältävät aina myös teoreettisia taustaoletuksia kirjallisuuden luon-
teesta, ovat ne usein se piste, jossa käsitykset ovat myös merkittä-
vimmillään, erilaisina konkreettisina tapoina toimia kirjallisuuden
kanssa. Opetussuunnitelmassa ei tyypillisesti määritellä tarkemmin
esimerkiksi sitä, millaisia opetusmenetelmiä tiettyjen tavoitteiden

saavuttamiseksi tai sisältöjen käsittelemiseksi tulee käyttää. Silti ne, yhdessä käytetyn kirjallisuuden lähestymistavan kanssa, kertovat jo paljon paitsi kirjallisuuskäsityksistä myös siitä, millaisia lukemisen ja kirjallisuuden kanssa toimimisen tapoja opetussuunnitelmat painottavat.

Lukion opetussuunnitelmat ennen vuotta 1941: opettajajohtoista kansalliskirjailijoiden lukemista

Suomen kielellä luettavan kirjallisuuden asema oli oppikoulun opinnoissa 1800-luvun loppupuolella vielä marginaalinen, koska koulutuspoliittisessa keskustelussa suomen kieltä tärkeämpinä pidettiin (koulutus- ja kulttuuripoliittisesta näkökulmasta riippuen) joko klassisia kieliä, latinaa ja kreikkaa, tai ruotsia tai venäjää. 1900-luvun taitteeseen tultaessa kirjallisuuden merkitys suomen kielen opiskelussa oli kuitenkin kasvanut jo keskeiseksi saaden samalla vahvan nationalistisen funktion.

J. V. Snellmanin Suomessa lanseeraama kansalliskirjallisuuden käsite, ajatus kansallisen kulttuurin kehittämisestä kirjallisuuden avulla, oli saanut vahvaa kannatusta jo 1800-luvulla, ja suomenkielisen kirjallisuuden lisääntymisen myötä sen painotus myös koulussa vahvistui selvästi. (Sevänen 1995, 31.) Oppikoulun ja lukion opetussuunnitelmien tasolla tämä nationalistis-kasvatuksellinen funktio näkyy ensimmäisen kerran selvästi vuoden 1916 oppikoulun opetussuunnitelmassa, joka sisältää kuvauksen läpi koko oppikoulun etenevästä kansalliskirjallisuudesta. Luettavan kirjallisuuden nationalistinen kasvatuksellinen funktio saa tässä opetussuunnitelmassa selvän etusijan ja ohjaa sekä luettavan kirjallisuuden valintaa, lähestymistapaa että laajemminkin kirjallisuudenopetuksen sisältöjä (Iisalo 1984, 147).

Lukiossa opetussuunnitelman kirjallisuuteen liittyvät sisällöt on jäsennetty kirjallisuushistoriallisesti nationalistisen ”kansalliskirjallisuuden” historiaksi. Nationalistiseen tarkastelutapaan yhdistyy biografinen, kirjallisuutta kirjailijasta ja tämän elämästä käsin

tarkasteleva kirjallisuuskäsitys, mikä näkyy historian jäsentymisenä kirjailijoiden kautta. Lukion ensimmäisellä luokalla ohjataan tutustumaan huomattavien kirjailijoiden teoksiin Aleksis Kivistä¹ alkaen, ja toisella ja kolmannella taas käydään läpi kirjallisuuden historiaa aiemmin luettuja teoksia laajemmin kontekstualisoiden.

Biografinen kirjallisuuskäsitys näkyykin selvästi luettavan kirjallisuuden valintaohjeissa, joissa ohjataan keskittymään ”kaikkein edustavimpiin ja etevimpiin kirjailijoihin”, jotka ”kirjallisuudenhistoriaa luettaessa muodostuvat kokoaviksi keskustoiksi”. Kirjailijoilla tarkoitettiin nimenomaan kotimaisia, niin sanottuja kansalliskirjailijoita, sillä muuhun kirjallisuuteen tutustumista pidettiin lähinnä jonkinlaisena lisänä kirjallisuudenopetuksessa: ”Varsin suositeltavaa on, että kotimaisten teosten ohella luettavaksi valitaan toisinaan myös mallikelpoisia käännöksiä ulkomaiden klassillisesta kirjallisuudesta, m.m. joku draama.” (OLK 1916, 426.)

Se, miten kirjallisuutta luetaan tai tulisi lukea, ymmärretään puolestaan opetussuunnitelmassa melko yksinkertaisesti *käsittämiseksi*. Epistemologisesta näkökulmasta lukeminen nähdään siis varsin yksioikoisena tekstin ”varsinaisen” sisällön tavoittamisena. Käsittämisen menetelmänä puolestaan voi olla yhtä hyvin opiskelijan lukeminen kuin opettajan teoksesta antamat selitykset. Opettaja pystyy näin omien selitystensä avulla ohjaamaan opiskelijoiden ymmärrystä lukemastaan oikeaan suuntaan: ”Milloin -- esiintyy selvitystä vaativia kohtia, on opettajan joko itse annettava tarpeellisia asia- ja sanaselityksiä tai asianhaarain mukaan kysymyksiin ja vastauksiin sisällystä oppilaalle valaistava.” (OLK 1916, 425.)

Opettajan selittäminen opetuksen käytäntönä ja luokanhallinnan tapana kuvaa hyvin opetussuunnitelman käsitystä kirjallisuuden tiedollisesta luonteesta: opettajalla on hallussaan teosta koskeva oikea tieto, jonka avulla hän voi selvittää opiskelijalle tarvittaessa sen, mitä tämä ei ole teoksesta käsittänyt. Opettajan selvitysten avulla opiskelijat voivat oman lukutaitonsa tasosta riippumatta

1 Kivi on ainoa kirjailija, joka mainitaan opetussuunnitelmassa nimeltä.

saavuttaa tavoitellun kirjallisuuden ymmärtämisen tason. Tässä suhteessa vuoden 1916 opetussuunnitelma ei eroa oleellisesti aiemmista, uushumanistisella pohjalla levänneistä ja kirjallisuustietoa painottaneista kirjallisuuskäsityksistä.

Opiskelijoiden omaa lukemista selvemmin painottava lähestymistapa puolestaan näkyy opetussuunnitelman metodisten ohjeiden ehdotuksessa siitä, että opiskelijoita ohjeistettaisiin lukemaan loma-aikoina ja tekemään selvityksiä lukemastaan kouluun palattaessa (OLK 1916, 426). Opetussuunnitelma ei kuvaa kuitenkaan tarkemmin selvitysten luonnetta, joten on vaikea arvioida sitä, missä määrin opettaja kontrolloi niiden lähestymistapoja tai konkreettisemmin sitä, miten teoksia selvityksissä tulkittiin.

Vuoden 1941 opetussuunnitelma: tasapainoilua yksilöllisen lukukokemuksen ja omaksuttavan kirjallisuustiedon välillä

Vuoden 1941 lukion opetussuunnitelma on kaunokirjallisuuden lukemisen ohjaajana historiallisesti merkittävä paitsi pitkän voimassaoloaikansa takia, myös siksi, että siinä kirjallisuudella on keskeisempi asema äidinkielen oppiaineessa kuin kenties missään aiemmassa tai myöhemmässä opetussuunnitelmassa. Sitä on lisäksi pidetty tekstinä riittävän väljänä ja moninaisena (osin ehkä ristiriitaisenakin) mahdollistaakseen erilaisia tapoja lähestyä kirjallisuutta (Rikama 1998, 244).

Tästä vuoden 1941 opetussuunnitelman tietynlaisesta monimuotoisuudesta seuraakin, että se sisältää ainakin kolmen aiemman kirjallisuuskäsityksen mukaisia tavoitteita. Ensinnäkin kirjallisuuden lukemisen yhtenä keskeisenä funktiona pidettiin jo 1800-luvulla muodostuneen uushumanistisen kirjallisuuskäsityksen mukaisesti opiskelijoiden kielenkäytön kehittämistä, eli kirjallisuus toimi eräänlaisena kielellisenä malliesimerkkinä (Iisalo 1984, 144; Fasoulas 1990, 154). Toisaalta jo 1800-luvun lopulla kirjallisuudenopetukseen yhdistynyt käsitys kirjallisuuden kasvattavasta funktiosta on

opetussuunnitelmassa keskeinen: sen mukaan ”kirjallisuus sisältää korvaamattomia elämänarvoja”, joiden omaksuminen on kirjallisuudenopetuksen tärkein kasvatuksellinen tavoite (VOOMO 1941, 16).

Näihin kahteen yhdistyy vuoden 1916 opetussuunnitelmasta tuttu nationalistinen kirjallisuuskäsitys. Se näkyy etenkin opetuksen sisällöissä: opetussuunnitelman mukaan kirjallisuudenopetuksessa ”[e]rikoista huomiota on kiinnitettävä kansallishengen ilmenemiseen” (VOOMO 1941, 17). Nationalistisuus määritellään näin luettavan kirjallisuuden valintakriteeriksi sekä kirjallisuustiedon sisällöksi.

Toisaalta nationalistisen eetoksen vahvistaminen on opetussuunnitelmassa myös kirjallisuudenopetuksen ja sen lukemisen keskeinen tavoite: ”Kaiken luettavan on oltava taiteellisesti arvokasta ja kaikilla luokilla on luettava kirjallisuutta, joka on omiaan kasvatamaan isänmaallista mieltä.” (VOOMO 1941, 20.) Vaikka opetussuunnitelma ei suoraan yhdistäkään toisiinsa ”isänmaallista mieltä” ja ”kuolemattomia elämänarvoja”, voi niiden tulkita muodostavan kirjallisuudenopetukseen jonkinlaisen nationalistis-idealistisen eetoksen snellmanilaisen kansalliskirjallisuuden hengessä.

Kaunokirjallisuuden lukemisen näkökulmasta merkittävin uutuus vuoden 1941 opetussuunnitelmassa on sen tapa lähestyä kirjallisuuden lukemista yksilöllistä lukukokemusta painottaen. Lukijan vastaanotto saa näin lähestymistapana ensimmäistä kertaa oleellista epistemologista merkitystä. Tämä lukukokemusta painottava kirjallisuuskäsitys sisältää myös selvän funktionaalisen ulottuvuuden, koska nyt ”hyvän kirjallisuuden” tuntemisen rinnalle nousevat yksilöllisen lukuhalun ja -taidon kehittämisen tavoitteet: ”– halu ja kyky oikein lukea hyvää kirjallisuutta on tärkeimpiä tavoitteita, mitä koulukasvatukselle on asetettava” (VOOMO 1941, 16). Näiden tavoitteiden kannalta opetussuunnitelmassa pidetään keskeisenä sitä, että oppilaat pystyvät eläytymään lukemaansa. Eläytymisen mahdollistaminen, jota kuvataan opetussuunnitelmassa ilmaisulla ”virittäminen luettavan tekstin tunnelmaan”, nimetäänkin nyt kaunokirjallisuuden lukemisen keskeiseksi luokanhallinnalliseksi tavaksi tai opetuskäytännöksi. (VOOMO 1941, 17.)

Eläytymisen painottaminen merkitsee muutosta myös siinä, miten opetussuunnitelmassa suhtaudutaan kaunokirjallisen teoksen ymmärtämiseen: sen ajatellaan nyt perustuvan ensisijaisesti nimenomaan omakohtaiseen lukukokemukseen. Opetussuunnitelmassa todetaankin, että turhia opettajan antamia selityksiä on vältettävä, ja mikäli niitä käytetään, niiden on edistettävä eläytymistä (VOOMO 1941, 17). Eläytymisen painotus näkyy muutoksena myös laajemmin kirjallisuuden kanssa toimisen käytännöissä, sillä uusi opetussuunnitelma ohjaa ennen kaikkea opiskelijoiden omatoimisuuteen: tekemään itse huomioita ja esittämään kysymyksiä sen sijaan, että he olisivat opettajan selitysten ja tulkintojen vastaanottajia.

Luettavan kirjallisuuden valintaa ohjaa myös osaltaan lukukokemuksista painottava kirjallisuuskäsitys. Opetussuunnitelma on kyllä tämän osalta toisaalta voimakkaan nationalistinen, mutta painottaa rinnalla myös vahvasti sekä opettajan että opiskelijoiden kiinnostuksen kohteiden seuraamista. Luettavan kirjallisuuden tulee siis opetussuunnitelman mukaan olla paitsi isänmaallisuuteen kasvatavaa ja ”taiteellisesti arvokasta”, myös sellaista, johon opettajalla on omakohtainen suhde: ”Opettajan ei ole syytä kuolettaa oppilaiden harrastusta eikä kiusata itseään luettamalla laajasti teosta, johon hänellä ei ole persoonallista suhdetta.” (VOOMO 1941, 20.) Opettaja siis ymmärretään opiskelijoiden tapaan kirjallisuuden kokijaksi, ja tämä kokemuksellisuus myös olennaiseksi nimenomaan motivaation, niin sanotun lukuhalun, kehittämisen näkökulmasta.

Kirjallisuuden valinnassa opetussuunnitelma painottaa myös sitä, että opiskelijoille kannattaa antaa ”aktuaalista” luettavaa, eli sellaista, joka voisi koskettaa opiskelijoita jollain tavoin omakohtaisesti ja lähentää ”kirjallisuuden opetusta elävään elämään”. Samalla opetussuunnitelma kuitenkin tyrmää nuorten suosiman ns. ajanvietekirjallisuuden käsittelyn, jota kehoitetaan analysoimaan opiskelijoiden kanssa sen taiteellisen mitättömyyden osoittamiseksi. (VOOMO 1941, 21.)

Lukio-opintojenkin osalta kirjallisuuden lukemisen perustaksi ajatellaan nimenomaan eläytymisen ja ymmärtämisen kyvyt, jotka mahdollistavat ”luetun avarampaa ymmärtämistä, aistin ja

arvostelukyvyn kehittämistä sekä yleisen kirjallisuustietouden saamista” (VOOMO 1941, 19). Lukio-opintojen aikana kirjallisuustiedon ja analyttisen lukutavan painotusta voidaan lisätä, mikäli kirjallisuuteen eläytyminen ja sen ymmärtäminen onnistuvat jo. Kirjallisuustiedolla on siis lukio-opinnoissa suhteellisesti suurempi merkitys, mutta samalla sen on edelleen tarkoitus nimenomaan syventää itse luetun kirjallisuuden tulkinnan taitoja: ”Kirjallisuustietouden antamisella on tarkoituksena syventää kirjallisuuden ymmärtämistä, ja siksi sen on aina läheisesti liittyvä luettuun kirjallisuuteen.” (VOOMO 1941, 16.)

Jo aiemmin mainitun nationalistisen kirjallisuuskäsityksen rinnalla luettavaa kirjallisuutta lähestytään Rikaman mukaan etenkin psykologis-biografisesta sekä historiallis-yhteiskunnallisesta näkökulmasta (Rikama 2000, 19). Näistä ensimmäinen viittaa kirjallisuuden tarkastelemiseen kirjailijayksilön henkisenä tuotoksena, jolloin kaunokirjallista teosta pidetään kirjailijan yksilöllisyyden tuntemisen välineenä ja psykologisena todistuskappaleena. Kaunokirjallisen teoksen ajatellaan siis kertovan jotain tekijästään ihmisestä (VOOMO 1941, 19). Tämä lähestymistapa yhdistyy luontevasti nationalistiseen ajatukseen kansalliskirjailijoista.

Historiallis-yhteiskunnallinen lähestymistapa sulautuu yhtä luontevasti tyypilliseen nationalistiseen kirjallisuushistorialliseen tarkastelutapaan, ”kansalliskirjallisuuteen” Runebergistä Sillanpäähän ja Koskenniemeen (VOOMO 1941, 20). Ajatuksena on kuitenkin ennen kaikkea syventää ymmärrystä omakohtaisesti luetusta kirjallisuudesta. Lisäksi yhtenä kirjallisuustiedon osa-alueena nähdään oleellisena opettaa yleisempiä kirjallisuusteoreettisia piirteitä, opetus suunnitelman sanoin ”esteettisiä suuntia” tarkoittaen ”eepillisyyttä, lyyrillisyyttä ja draamallisuutta, komiikkaa ja traagillisuutta” (VOOMO 1941, 19).

Kirjallisuuden lukemisen käytännöistä keskeinen on opetus suunnitelman sisältämien metodisten ohjeiden mukaan lukiossa oma toiminen kotityö, jota opettaja lähinnä ohjaa ja valvoo. Tekstien tarkempi käsittely ja analyysi tunneilla tulisi olla lähinnä poikkeus: työ tulisi jättää opiskelijoille kotona tehtäväksi niin, että opettaja

antaa työskentelyohjeita ja ohjaa siihen, millaisia asioita luettavasta erityisesti kannattaa pitää silmällä. Teosten käsittely tunneilla on pääasiallisesti luetun ymmärtämisen varmistamista.

Kokonaisuutena vuoden 1941 opetussuunnitelma on, kuten Rikamakin toteaa, kirjallisuudenopetuksen osalta jokseenkin kahtiajakoinen: toisaalta siinä on selvästi aiempaa voimakkaampi ymmärrys siitä, että omakohtainen lukeminen, lukukokemukset ja lukutaito ovat kirjallisuuden ymmärtämisen ehdottomia edellytyksiä (Rikama 2000, 18–19). Samalla kirjallisuuden kulttuuriset merkitykset ja funktiot, etenkin kirjallisuuden nationalistis-kasvatuksellinen arvo nähdään suhteellisen objektiivisesti määrittävänä, omaksuttavana tietona.

LOPS 1985: Pohtiva lukija erilaisten kirjallisuuskäsitysten keskellä

Koska vuoden 1941 opetussuunnitelma oli voimassa yli neljäkymmentä vuotta, ehti ymmärrys kirjallisuudenopetuksesta ja opetussuunnitelman sisällöistä muuttua huomattavasti ennen uuden opetussuunnitelman voimaantuloa. Viimeistään kuusikymmenluvulta eteenpäin yhä vaikuttavammiksi kirjallisuudenopetuksen kannalta tulivat siitä käyty julkinen ja ammatillinen keskustelu sekä kirjallisuustieteen uudet teoriat. Nämä ohjasivat opetusta yhä selvemmin kohti tilannetta, jossa kirjallisuutta ajateltiin voitavan tarkastella perustellusti monin erilaisin tavoin. (Rikama 1998, 253, 272.)

Selvimminkin nämä kirjallisuudenopetuksessa ja sen taustalla olevissa kirjallisuuskäsityksissä tapahtuneet muutokset näkyvät siinä, millaisin lähestymistavoin vuoden 1985 opetussuunnitelmassa ohjataan lukemaan ja tarkastelemaan kaunokirjallisuutta. Opetussuunnitelmassa puhutaan erilaisista kirjallisuuden tarkastelu- tai tulkintatavoista, millä viitataan erilaisiin lähestymistapoihin luetun kirjallisuuden käsittelyssä. Kirjallisuuskäsitysten näkökulmasta kyse on siis sekä ontologisen että epistemologisen ulottuvuuden eroista, käsityksissä kirjallisuuden sekä siitä saatavan tiedon luonteesta.

Olennaista on myös huomata, että kyse on opiskelijoille opetettavista tarkastelutavoista, eli opiskelija tulisi oppia itse tarkastelemaan luettavaa kirjallisuutta erilaisin tavoin sen sijaan, että hän pelkästään hallitsisi tiettyä kirjallisuuteen liittyvää kulttuurista tietoa.

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa luettavan kirjallisuuden tarkastelutavat jaetaan kolmeen: *teksti-*, *tausta-* ja *lukijalähtöiseen* tarkastelutapaan (LOPS 1985, 54, 56, 58). Jaottelussa näkyy 1900-luvun puolivälin ja sitä myöhempien kirjallisuustieteen moninaisten tutkimussuuntausten, etenkin uuskritiikin vaikutus. Tarkastelutapojen jakaminen teksti- ja taustalähtöisiin on nimittäin tulkittavissa viitaukseksi uuskritiittisten kirjallisuudentutkijoiden René Wellekin ja Austin Warrenin, teoksessaan *Kirjallisuusteoria* (1948, suom. 1969), tekemään *extrinsic-intrinsic*-dikotomiaan tekstin oman ja sille ulkoisen todellisuuden välillä (Wellek ja Warren 1969, 84, 167–171). Jaottelu on luonteeltaan myös hierarkkinen sikäli, että Wellekin ja Warrenin näkökulmasta tekstin ”oma” todellisuus on kirjallisuuden tarkastelun kannalta ensisijaisempi kuin ”taustaksi” ajatellut erilaiset tekstin kontekstit.

Tekstilähtöisellä tarkastelulla tarkoitetaan vuoden 1985 opetussuunnitelmassa sekä kaunokirjallisen teoksen sisällön että rakenteen analyysia (LOPS 1985, 54). Rakenteen kielellis-tekstuaalinen analyysi on uutuus kirjallisuudenopetuksessa aiempiin opetussuunnitelmiin nähden, jotka nostivat esiin lähinnä tekstin sisällöllisen ymmärtämisen. Kirjallisuuden analyysin avulla ajatellaan toisaalta pyrittävän lukio-opintojen aikana yhä objektiivisempaan kirjallisuuden tarkasteluun, eli analyysin avulla ajatellaan voivan tavoittaa kaunokirjallisesta teoksesta joitakin yleisesti tosia piirteitä (LKO 1981, 20).

Taustalähtöinen tarkastelutapa puolestaan ymmärretään opetussuunnitelmassa ennen kaikkea kirjallisuuden ja sen kulttuuristen ja yhteiskunnallisten kontekstien välisten yhteyksien tarkasteluna. Konkreettisesti se yhdistyy erityisesti kirjallisuushistorialliseen, erilaisia tyyliuuntia ja toisaalta ”kansallisen identiteetin” kehityksen näkökulmaa painottavaa lukemiseen. Tarkastelutavassa yhdistyvät siis kirjallisia ja ei-kirjallisia konteksteja painottavat opetuksen

lähestymistavat, vaikkakin opetussuunnitelmassa ensimmäiset näyttävät korostuvan. Myös opetuksen sisällöt on konkretisoitu kaikkein selkeimmin juuri näiden kontekstien tasolla: tyyli-suunnitella tarkoitus on käsitellä klassismia, romantiikkaa, realismia ja modernismia, ja Suomen kaunokirjallisuudesta puolestaan tavoitteena on käsitellä ”merkkiteokset”, ”päälinjat” ja ”merkittävät kirjailijat” (LOPS 1985, 57, 59). Kirjallisuushistoriallisen tarkastelutavan tekstialalyttistä huomattavasti pitempi historia on osaltaan varmasti myös helpottanut sisältöjen rajaamista.

Nationalistinen kirjallisuuskäsitys hallitsee vuoden 1985 opetussuunnitelmassa edelleen kirjallisuushistorian käsittelyä, mutta abstrahoituna paikallisesta kontekstista siten, että tavoitteeksi määritellään nyt kirjallisuuden merkityksen ymmärtäminen kansoille laajemmin (LOPS 1985, 51). Huomionarvoista on, että tämä tavoite konkretisoituu opetuksessa kuitenkin lähinnä suomalaisen kirjallisuuden merkittäviin kirjailijoihin ja merkkiteoksiin tutustumisena sekä niiden tarkastelemisena ”kansallisen identiteettimme kehityksen kannalta” (LOPS 1985, 59).

Nationalistisesta eetoksestaan huolimatta vuoden 1985 opetussuunnitelma ei enää oleta, että luettava kaunokirjallisuus olisi lähes pelkästään Suomesta. Kouluhallituksen äidinkielen oppimäärän kuvauksessa ohjeistetaan lukemaan myös kirjallisuutta eri puolilta maailmaa: ”kaunokirjallisuuden on oltava kansalliselta alkuuperältään monenlaista” (LKKO 1981, 21). Opetussuunnitelman edustama kirjallisuuskäsitys näyttäytyy näin poeettisen aspektinsa eli luettavan kirjallisuuden näkökulmasta aiempaa vähemmän nationalistisena, mikä heijastaa lukioissa 1960-luvulta eteenpäin tapahtunutta luettavien teosten moninaistumista (Rikama 1998, 255).

Kolmatta, *lukijalähtöistä tarkastelutapaa* ei ole opetussuunnitelmassa yhdistetty spesifiin toimintatapaan tai sisältöön, mutta sen voi nähdä liittyvän läheisesti jo vuoden 1941 opetussuunnitelmassa mainittuihin lukijan eläytymiseen ja ymmärtämiseen. Lukijalähtöinen tarkastelutapa tarkoittaa näin lukemista aktiivisena reseptiona, ja se konkretisoituu kaikkein selvimmin vuoden 1985 opetussuunnitelmassa käytetyssä *pohtimisen* käsitteessä. Sillä viitataan

omakohtaiseen reflektointiin, jonka kohteena on esimerkiksi ”kirjallisuudessa kuvattuja henkilöitä, kohtaloita ja ajattelutapoja sekä ajan ja yhteisöjen ilmiöitä” (LOPS 1985, 51).

Kun vuoden 1941 opetussuunnitelma esittää kirjallisuuteen liittyvät kulttuuriset merkitykset, kuten ”kuolemattomat elämänarvot” tai ”isänmaallisen mielen kehittämisen”, ennen kaikkea opettajan opetuksen avulla omaksuttavina tietoina, nähdään tällaiset ilmiöt vuoden 1985 opetussuunnitelmassa opiskelijan pohdinnan eli reflektion, tulkinnan ja arvioinnin kohteina. Opetussuunnitelma liikkuu näin epistemologisen ulottuvuuden näkökulmasta yhä selvemmin kohti käsitystä, jossa kaunokirjalliseen tekstiin liitetyt merkitykset ovat opiskelijan aktiivisen toiminnan tulosta. Tällaista kirjallisuuskäsitystä toteuttavassa opetuksessa opettajan tehtävä puolestaan on kehittää opiskelijoiden pohtimisen taitoa ja antaa tilaa luetun pohtimiselle.

Pohdinta ymmärretään opetussuunnitelmassa eri tavoin opiskelijaan vaikuttavana toimintana, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että opiskelijan ajatellaan sen pohjalta rakentavan omakohtaista maailmankuvaa. Toisaalta pohdinta voi auttaa opiskelijaa myös ymmärtämään paremmin sekä itseään että muita ihmisiä. Pohtiminen esitetään opetussuunnitelmassa näin yhtenä keskeisenä kirjallisuuden lukemiseen liittyvänä tavoitteena: taitona, jonka hallintaa kohti kirjallisuudenopetuksessa pyritään. Vuoden 1941 opetussuunnitelmasta tuttu kirjallisuuden kasvatuksellinen painoarvo toteutuu näin subjektiivisena ajattelun prosessina valmiiden arvojen tai ajatusten omaksumisen sijaan.

Pohdinnan kohteina opetussuunnitelmassa mainitaan niin kaunokirjallisen tekstin keskeinen sisältö ja rakenne kuin erilaiset teksteissä kuvatut ”ongelmanasettelut” ja ”elämäkysymykset”. Lisäksi kaunokirjallisuuden ratkaisuja näihin ongelmiin ja kysymyksiin ohjataan vertailemaan sekä omiin että ”yleisiin” katsomuksiin (LOPS 1985, 56). Toisaalta opiskelijaa ohjataan pohtimaan myös teosten ja niihin liittyvän aikakauden, yhteiskunnan ja kulttuuritaustan suhdetta. Pohdinta nähdään opetussuunnitelmassa toimintana, jossa luettua reflektoidaan suhteessa monenlaisiin kirjallisuuden

lukemisen kannalta merkityksellisiin konteksteihin. Nämä kontekstit ovat pääasiassa muita kuin kirjallisia, ja tässä suhteessa uusi opetussuunnitelma nostaakin esiin lukijan vastaanoton ja rinnalla ei-kirjallisiin konteksteihin liittyvän tiedon ja ymmärryksen, jota lukemalla ja pohtimalla voi myös syventää.

Pohtimisen käsitteen keskeisyys vuoden 1985 opetussuunnitelmassa korostaa sitä, ettei kirjallisuuden lukemista ajatella annettujen ajattelutapojen tai ideologioiden omaksumisena. Yksi sen kirjallisuuden opiskeluun liitetystä tavoitteista onkin, että opiskelijan tulisi osata ilmaista lukio-opintojensa lopussa oma ja perusteltu ”kannanottonsa kirjallisuuden merkityksestä” (LOPS 1985, 60). Tämä tavoite yhdistyy vuoden 1985 opetussuunnitelman toiseen tärkeään kirjallisuuden lukemiseen liittyvään tavoitteeseen, lukuharrastuksen kehittämiseen ja vaalimiseen, joka ymmärretään tarkemmin kyvyksi valita ja arvioida lukemaansa. Opetussuunnitelmassa nostetaan näin vahvasti esiin omakohtaisen kiinnostuksen, kokemusten ja refleктоivan suhteen synnyttäminen lukemista kohtaan pelkkien taidollisten tai taidollisten tavoitteiden sijaan.

Teksti-, tausta- ja lukijalähtöisistä tarkastelutavoista erottuu vuoden 1985 opetussuunnitelmassa omana lähestymistapanaan myös kirjallisuuden lukeminen aihepiireittäin ja erilaisia teoksia vertailen. Lähestymistapa vaikuttaa samalla väistämättä myös opetuksessa luettavien tekstien valintaperusteisiin. Aihepiirikohtainen ja vertaileva kaunokirjallisuuden lukeminen on vuoden 1985 opetussuunnitelmassa pääasiallisesti rajattu yhden kurssin alle, jossa sen tavoitteeksi kuvataan kirjallisuuden eri lajien, niiden rakenteiden ja keinojen välisten erojen havainnollistaminen. Toisaalta lähestymistavan avulla pyritään myös herättämään opiskelijoita pohtimaan erilaisia tapoja lähestyä aihepiirejä ja näiden taustalla olevia laajempia merkityksiä (LOPS 1985, 54–55). Vertaileva, myös temaattiseksi nimetty lähestymistapa yhdistyykin niin teksti-, tausta- kuin lukijalähtöisiin kirjallisuuden tarkastelutapoihin.

Kokonaisuutena vuoden 1985 opetussuunnitelma jatkaa aiemman opetussuunnitelman lukuharrastuksen ja -taidon kehittämiseen keskittyvää lähestymistapaa. Samalla se kuitenkin myös liittyy tähän

kahta varsin erilaista kirjallisuuskäsitystä: objektiivisuuteen pyrkivää, tekstilähtöiseen analyysiin keskittyvää uskriittisyyttä sekä toisaalta lukijan aktiivista roolia ja pohdintaa korostavaa, kirjallisuutta laajempiin merkityskonteksteihin yhdistävää käsitystä. Opetussuunnitelma pitää myös osaltaan yllä aiemmissa opetussuunnitelmissa kanonisoitua käsitystä kirjallisuuden lajeihin, kirjallisuushistoriaan ja kansalliseen identiteettiin kytkeytyvän kirjallisuustiedon opettamisen tärkeydestä laajentaen kuitenkin samalla käsiteltävien kontekstien valikoimaa. Lähestymistapojensa moninaisuuden ansiosta vuoden 1985 opetussuunnitelma näkee kirjallisuuden lukemisen entistä vahvemmin lukijan aktiivisena toimintana.

LOPS 1994: Kaunokirjallisuuden lukeminen kulttuurisen lukutaidon osana

Jos vuoden 1985 opetussuunnitelmaa voisi luonnehtia edeltävän opetussuunnitelman kirjallisuuspainotuksen ja uudempien kirjallisuudenopetuksen lähestymistapojen yhdistelmäksi, heijastaa vuoden 1994 opetussuunnitelma uudenlaista, kirjallisuutta laajemmin kulttuuriin keskittyvää käsitystä. Tämä laaja kulttuurinen tarkastelutapa puolestaan vähentää kirjallisuuden painoarvoa oppiaineen tavoitteiden ja sisältöjen joukossa (ks. esim. Rikama 1998, 273).

Muutos näkyy vuoden 1994 opetussuunnitelmassa kirjallisuuden osalta tiiviinä, niukkana ja abstraktina kielenä, jossa erilaisia tavoitteita ja sisältöjä kuvataan usein kirjallisuuden sijaan yleisesti kielen ja kulttuurin näkökulmasta: kirjallisuuden sijaan viitataan *kulttuuriin, teksteihin, fiktion, taiteeseen ja lukemiseen* (LOPS 1994, 37–38).² Opetussuunnitelma määrittelee kirjallisuuden abstraktisti kielen ilmenemismuodoksi sekä ”aikasidonnaiseksi kulttuuriseksi viestinnäksi” (LOPS 1994, 39). Käsitteistön muutos luo

2 Kirjallisuuteen viitataan vuoden 1994 LOPSissa enää kahden kurssin nimessä ja neljän kuvauksessa, kun vuoden 1985 LOPSissa jokainen kurssi sisälsi erikseen eksplikoituja kirjallisuuteen liittyviä tavoitteita ja sisältöjä.

vaikutelman siitä, että kirjallisuus on vain yksi, vaikkakin edelleen keskeinen kulttuurin ilmiö. Konkreettisten kirjallisuuteen liittyvien kurssikohtaisten tavoitteiden ja sisältöjen puuttumiseen yhdistettynä uusi käsitteistö jättää paljon tilaa paikallisten opetussuunnitelmien ja yksittäisten opettajien valinnoille sen suhteen, miten kirjallisuutta halutaan käytännön opetuksessa painottaa.

Uuden opetussuunnitelman laajaa kulttuurikäsitystä ilmentää hyvin äidinkielen oppiaineen laajimman tavoitteen määrittely *kulttuuriseksi lukutaidoksi*, jolla viitataan laajasti opetussuunnitelmasa kuvattuihin kulttuurissa toimimisen taitoihin (LOPS 1994, 37). Siirtymä kirjallisuuden opiskelusta laajempiin kulttuurisiin näkökulmiin heijastuu myös siihen, että opiskelijoiden lukuharrastusta ei nimetä enää itsenäiseksi opetuksen tavoitteeksi: sen tilalle tulee *kulttuuriyhteisön jäseneksi kasvaminen*, ja kirjallisuuden käyttäminen on vain osa tätä tavoitetta (LOPS 1994, 38). Laajempaan kulttuuriseen kompetenssiin viittaavat tavoitteet tekevät kaikesta huolimatta selväksi sen, että myös kirjallisuudenopetuksessa tärkein tavoite on opiskelijan oman ymmärryksen ja taitojen kehittäminen, ei pelkkä kulttuurisen tiedon jakaminen. Vuoden 1994 opetussuunnitelma jatkaakin tältä osin edeltäjistään tuttua lukijalähtöistä käsitystä kirjallisuuden lukemisesta.

Kirjallisuuden suhteellisessa merkityksessä tapahtunut muutos näkyy opetussuunnitelmassa myös siinä, millaisia kirjallisuuden lukemisen tavoitteita siinä kuvataan. Aiemmissa opetussuunnitelmissa kirjallisuuteen liitetyt kasvatukselliset tavoitteet on nyt kuvattu yleisesti oppiaineen opiskeluun kohdistuviksi: kirjallisuudella ei ole minkäänlaista erityisasemaa yksilöllisen kasvun, monikielisyiden ja -kulttuurisuuden hyväksymisen tai suomalaisen tietoisuuden vahvistumisen tavoitteiden saavuttamisessa. Nimenomaan kirjallisuuteen liittyväksi laajemmaksi kasvatukselliseksi tavoitteeksi voidaan vuoden 1994 opetussuunnitelmasta tulkita lähinnä opiskelijan kyky ”ymmärtää kirjallisuuden merkitys yksilölle ja yhteisölle” (LOPS 1994, 37). Ilmaisu ”ymmärtäminen” ei kuitenkaan tee yksiselitteistä eroa tiedon omaksumisen ja opiskelijan oman reflektion tai ajattelun kehittymisen välillä, mikä jättää tavoitteen

luonteen epäselväksi. Samoin on ilmaistun ”kirjallisuuden merkitys” laita: opetussuunnitelman abstraktit määritelmät kirjallisuudesta aikasidonnaisena kulttuurisena viestintänä ja yhtenä kielen ilmenemismuotona eivät avaa käytännössä lainkaan sitä, millaisia merkityksiä kirjallisuudella voi olla yksilölle tai yhteisölle, vaan näiden määrittäminen jää koulun tai opettajan vastuulle.

Ajattelun ja ymmärryksen kehitykseen viittaavien kasvatuksellisten tavoitteiden sijaan vuoden 1994 opetussuunnitelmassa liitetään kirjallisuuteen kolme opiskelijan tietoihin ja taitoihin viittaavaa tavoitetta: 1) lukutaidon kehittäminen kirjallisuuden lukemisen avulla, 2) kirjallisuuden tuntemuksen laajentaminen sekä 3) yhteiskunnassa tarvittavien kirjallisuuden tietojen ja taitojen omaksuminen. Näistä ensimmäisellä tarkoitetaan tarkemmin erilaisia lukemisen tapoja tai taitoja: eläytyvää, erittelevää, kriittistä ja tulkitsevaa lukutaitoa (LOPS 1994, 37). Ne viittaavat aiemmasta opetussuunnitelmasta tuttuihin kirjallisuuden lukemisen oleellisiin osiin: lukukokemuksen mahdollistamaan eläytymiseen, tekstilähtöiseen erittelyyn ja toisaalta tulkintaan, joka voi perustua erilaisiin tekstin tarkastelutapoihin.

Uusi opetussuunnitelma kuitenkin laajentaa kirjallisuuden lukemisen osa-alueet yleisiksi lukutaidon osataidoiksi sen sijaan, että ne yhdistyisivät aiemman opetussuunnitelman tapaan erilaisiin kirjallisuuden lähestymistapoihin. Samalla luodaan mielikuvaa, että kyse olisi ikään kuin toisiaan täydentävistä lukemisen tavoista, ei laajemmista lukemista ohjaavista kirjallisuutta koskevista käsityksistä, jotka voivat sisältää keskenään ristiriitaisiakin kirjallisuuden luonteeseen liittyviä käsityksiä. Kirjallisuuden lukemista eivät siis opetussuunnitelmassa ohjaa niinkään erilaiset kirjallisuuden tarkastelutavat kuin käsitys yleisistä lukemisen tavoista tai taidoista.

Näiden tapojen tai taitojen kuvauksessa vuoden 1985 ja 1994 opetussuunnitelmat eroavat selvästi siinä, että uudessa opetussuunnitelmassa ei käytetä lainkaan *pohtimisen* käsitettä, vaan luetun reflektointiin viitataan tulkitsevan ja kriittisen lukutaidon käsitteillä (LOPS 1994, 37). Kriittistä lukutaitoa ei määritellä opetussuunnitelmassa, mutta sen voi olettaa viitattavan lukemisen tapaan, jossa

tekstiä tarkastellaan lukijaansa vaikuttamaan pyrkivänä ja jossa tekstin sisältöjä sekä vaikuttamisen tapoja pyritään arvioimaan kriittisestä näkökulmasta (Pääkkönen ja Varis 2000, 8). Toisin kuin edellisessä opetussuunnitelmassa kirjallisuuteen liittyvän pohdinnan kohdalla, ei vuoden 1994 suunnitelmassa kuitenkaan kuvata sitä, millaisiin asioihin tällainen kriittinen eli arvioiva, pohtiva tai reflektioiva lukeminen voisi kirjallisuuden osalta kohdistua, ja tältä osin opetussuunnitelma jää abstraktiksi.

Uuden opetussuunnitelman konkreettisin viittaus reflektioivaan lukemiseen löytyy Kirjallisuus aikansa ilmentäjänä -kurssin tavoitteesta *kirjallisuuskustelun* taidon syventämisestä. Opetushallituksen 1994 julkaisemassa, uutta opetussuunnitelmaa koskevassa artikkelikokoelmassa kirjallisuuskustelu kuvataan opetustilanteena, joka vaatii opettajalta keskustelu- ja perustelutaitoja, oma-kohtaisen lukuelämyksen jakamista sekä läsnä olemista (Kouki 1994, 80). Kirjallisuuskustelu opetuksen käytäntönä sisältää tyyppisesti hyvinkin moninaista toimintaa: kaunokirjallisen tekstin lukemista, lukukokemuksen reflektiota, teoksen merkitystasojen ja kontekstien ymmärtämistä ja tulkintaa, teoksen arviointia sekä näiden kaikkien jakamista ja vertailua muiden kanssa (Almasi ym. 2001, 101–102). Reflektion, arvioinnin ja mielipiteiden jakamisen keskeisyys tekevätkin kirjallisuuskustelusta vuoden 1994 opetussuunnitelman konkreettisimman lukijalähtöisen kirjallisuuskäsityksen lähestymistavan.

Mualla opetussuunnitelmassa lukijalähtöinen kirjallisuuskäsitys tulee ilmi lähinnä yleisesti määriteltynä: opiskelun luonnetta kuvaavassa osassa todetaan, että kirjallisuudenopetusta ”ohjaa vastaanoton tutkimuksen mukainen käsitys lukemistapahtumasta, tekstin ja lukijan vuorovaikutuksesta ja kirjallisuuden vastaanoton aikasidonnaisuudesta” (LOPS 1994, 39). Tällä kuvauksella viitataan kahteen lukijalähtöisen kirjallisuuskäsityksen keskeiseen periaatteeseen: yhtäältä siihen, että lukija on aktiivinen tulkitsija teoksessa olevan objektiivisen tiedon vastaanottajan sijaan, ja toisaalta siihen, että teosten tulkintoihin vaikuttavat myös erilaiset historialliset ja kulttuuriset tekijät. Näistä jälkimmäisen voi ajatella sopivan yhteen

myös aiemman opetussuunnitelman taustalähtöisen tarkastelutavan kanssa, tosin sillä rajauksella, että historiallisia ja kulttuurisia konteksteja pidetään nyt tärkeinä ennen kaikkea vastaanoton näkökulmasta.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman kurssikuvauksista puolestaan löytyy kirjallisuuskeskustelun lisäksi vain yksi luetun kirjallisuuden reflektointiin eksplisiittisesti viittaava kohta: ensimmäisen kurssin kuvauksessa puhutaan lukemistapahtuman erittelemisestä, jonka lähtökohtana ovat opiskelijan kirjallisuuskäsitys ja lukijahistoria (LOPS 1994, 38). Tässä kuvauksessa erityistä on se, että reflektio ei nyt kohdistu luettuun tai siitä heränneisiin ajatuksiin, vaan lukemiseen ja lukijaan itseensä. Reflektion kohteena on pikemminkin lukeminen itsessään, eivät luetun sisällöstä heränneet ajatukset tai kokemukset. Kirjallisuuden pohdintaan liitetyt laajemmat ei-kirjalliset kontekstit on siis erotettu selvemmin vastaanotosta ja sen pohtimisesta.

Opetussuunnitelman kaksi muuta laajempaa kirjallisuuden lukemiseen liittyvää tavoitetta, eli *kirjallisuuden tuntemus* ja toisaalta *kirjallisuuteen liittyvät tiedot ja taidot* kuvaavat oikeastaan kolmea erilaista tavoitetta: kirjallisuustiedon hallinnan, kirjallisuuden erilaiset lukutaidot sekä kirjallisuuden omakohtaisen lukemisen, johon viitataan *kirjallisuuden tuntemus* -käsitteellä. Tuntemus-käsitteen monimerkityksisyys mahdollistaa kuitenkin paljon liikkumavaraa omakohtaisen lukemisen ja kirjallisuustiedon omaksumisen välillä.

Kirjallisuutta koskeviin tietoihin ja taitoihin vuoden 1994 opetussuunnitelma liittää kokonaan uudenlaisen määreen: niiden on oltava ”yhteiskunnassa tarvittavia” (LOPS 1994, 37). Opetussuunnitelma ohjaa näin arvioimaan kirjallisuudenopetusta laajemman yhteiskunnallisen tarpeellisuuden näkökulmasta jättäen kuitenkin samalla tarpeellisuuden määritelmän avoimeksi, jolloin sen voi tulkitella esimerkiksi kehotukseksi tarkastella kriittisesti kirjallisuuteen liittyviä sisältöjä.

Kaunokirjallisuuteen liittyvien kuvausten muuttuminen avoimemmiksi näkyy uudessa opetussuunnitelmassa myös kirjallisuustiedon kuvauksissa: sekä kirjallisuudenlajien että

kirjallisuushistorian käsittelyssä. Lajeja ja rakenteita ei esimerkiksi enää ohjata käsittelemään edellisen opetussuunnitelman tapaan vertailevasti, vaan opetussuunnitelmassa mainitaan pelkästään laajemmin fiktion eri lajeihin tutustuminen ja niiden ilmaisutapojen tutkiminen (LOPS 1994, 38). Vaikka opittavia ilmaisukeinoja ei opetussuunnitelmassa nimetä,³ mainitaan opetussuunnitelmassa kuitenkin nyt ensimmäistä kertaa tekstianalyysin yhteydessä erikseen *käsitteiden käyttäminen*, mikä tuo edellistä opetussuunnitelmaa selvemmin esiin kirjallisuuden analyysin muodolliset vaatimukset (LOPS 1994, 38; Kouki 2009, 24).

Kirjallisuushistorian käsittelystä puolestaan puuttuu periodeja koskeva rajausta kaunokirjallisuuden käsittelystä klassismista modernismiin, joten opetussuunnitelma antaa edeltäjäänsä vapaammat kädet käsiteltävän ja luettavan kirjallisuuden valintaan. Periodijakoon ylipäänsä kuitenkin viitataan edelleen käsitteellä ”tyylivirtaukset”, joten kirjallisuushistorian jäsennostapa itsessään säilyy, ainoastaan rajausta poistuu (LOPS 1994, 38). Kirjallisuuden historialliseen käsittelyyn liitetään kirjallisten kontekstien lisäksi myös maailmankuvan aineiden tai aatehistorian ja yhteiskunnan välisen vuorovaikutuksen kaltaisia laajempia, ei-kirjallisiakin konteksteja, mutta nämä esitetään opetussuunnitelmassa lähinnä valinnaisina (LOPS 1994, 38). Tyylivirtaukset ja niihin liittyvät konventiot ovat näiden sijasta kirjallisuushistorian käsittelyn ytimenä.

Selvin muutos uuden opetussuunnitelman kirjallisuushistorian käsittelytavoissa on maailmankirjallisuuden ja Suomen kirjallisuuden suhde. Vuoden 1994 suunnitelmassa niin sanottua maailmankirjallisuutta käsittelevän Kirjallisuus aikansa ilmentäjänä -kurssin yhdeksi tavoitteeksi on määritelty edellisestä opetussuunnitelmasta poiketen Suomen kirjallisuuden näkeminen yhteydessä eurooppalaiseen kirjallisuuteen (LOPS 1994, 38). Suomen ja Euroopan kirjallisuuksien eräänlaisen rinnastamisen voi nähdä perinteisen nationalistisen kirjallisuuskäsityksen haastamisena. Se näkyy vuoden

3 Opetussuunnitelmassa puhutaan vain yleisesti tekstien erittelyyn ja tulkintaan harjaantumisesta (LOPS 1994, 38).

1994 opetussuunnitelmassa myös Suomen kirjallisuutta käsittelevän kurssin kuvauksessa, jossa tavoitteiksi on määritelty eritellä ”kirjallisuuden tapoja rakentaa ja purkaa suomalaisten identiteettiä” sekä tarkastella ”kulttuurisia eroja” (LOPS 1994, 39). Nationalismiin ja identiteetin kysymyksiin suhtaudutaan näin yhä selvemmin historiallisesti muuttuvina ja problematisoitavissa olevina ilmiöinä, jotka yhdistyvät myös kirjailijaa tai kirjallisuutta laajempiin yhteiskunnan ilmiöihin.

Kokonaisuutena vuoden 1994 opetussuunnitelma käsittelee kirjallisuuden lukemista edellistä opetussuunnitelmaa selvemmin laajassa kielen, kulttuurin ja lukemisen kontekstissa. Tämä kirjallisuuden tarkastelutapa mahdollistaa toisaalta kirjallisuuden yhdistämisen hyvinkin moninaisiin ilmiöihin opetuksessa, mutta toisaalta opetussuunnitelman kieli jättää monessa kohdin tulkinnanvaraiseksi sen, mikä kirjallisuuden painoarvo eri tavoitteiden saavuttamisessa tai sisältöjen käsittelyssä lopulta on.

Kirjallisuuteen eksplisiittisesti viittaavissa tavoitteissa ja sisällöissä suurin muutos on puolestaan se, että kirjallisuutta tarkastellaan vahvemmin lukemisen taitojen ja niiden kehittämisen kuin kirjallisuuteen liittyvien kasvatuksellisten tavoitteiden näkökulmasta. Kirjallisuuden lukemiseen liittyen korostuvat tiedolliset ja taidolliset tavoitteet, ja laajemmat kasvatukselliset tavoitteet jäävät niukoiksi. Toisaalta opetussuunnitelman tiivis ja aiempaa abstraktimpi kieli jättää enemmän tulkinnanvaraa ja liikkumavaraa myös monien tavoitteiden ja sisältöjen suhteen.

LOPS 2003: Formalistisen, kontekstuaalisen ja lukijalähtöisen kirjallisuuskäsityksen ristivetoa

Vuoden 2003 opetussuunnitelma laajentaa ja tarkentaa edellisessä opetussuunnitelmassa rajattuja kirjallisuuden lukemiseen liittyviä tavoitteita, ja siksi se näyttäytyykin kirjallisuudenopetuksen näkökulmasta edeltäjänsä monipuolisempana. Osin uusi opetussuunnitelma antaa kuitenkin itsestään myös ristiriitaisen vaikutelman,

mikä voi selittyä sen sisältämällä, keskenään hyvinkin erilaisilla kirjallisuuskäsitteillä.

Kirjallisuudenopetukseen liitettyjen tavoitteiden ytimessä ovat opiskelijan kirjallisuuden lukutaidot: ”kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on kaunokirjallisuuden ymmärtäminen, tekstien eritteleminen ja tulkitseminen eri näkökulmista.” (LOPS 2003, 32.) Kaunokirjallisuuden lukemista kuvataan siis aiemman opetussuunnitelman tapaan yleisellä tekstin lukemisen terminologialla. Tämä geneerinen lukemisen terminologia on vuoden 2003 opetussuunnitelmassa osa sen keskeisintä tekstien kanssa toimimista kuvaavaa *tekstitaitojen* käsitettä.

Tekstitaidoilla tarkoitetaan edellisen opetussuunnitelman kulttuurisen lukutaidon kaltaisia lukemisen ja kirjoittamisen taitoja sekä niihin liittyvää ymmärrystä. Opetussuunnitelman tavoitteissa korostuvat edistyneet tekstitaidot, jotka määritellään tarkemmin niiden sisältämien osataitojen perusteella. Opiskelijan tulee ”[s]yventää tekstitaitojaan siten, että hän osaa eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä entistä tietoisempaan niiden tavoitteista ja konteksteista” (LOPS 2003, 32). Määritelmä rinnastuu edellisen opetussuunnitelman kirjallisuuden lukutaitojen kuvaukseen siinä, että molemmat sisältävät *erittelemisen* ja *tulkitsemisen* taidot. Edellisessä opetussuunnitelmassa mainitun kriittisen lukutaidon puolestaan voi nähdä sisältyvän ainakin osin tekstitaitojen kuvauksessa mainittuun *arvioimiseen*. Kuvauksessa mainitut *hyödyntäminen* ja *tuottaminen* puolestaan kuvaavat tekstitaitoja paitsi tekstien lukemisen myös tuottamisen taitoina.

Geneeristen tekstien kanssa toimimisen taitojen rinnalla tekstitalaitojen määritelmään kuuluu myös tietoisuus tekstin *tavoitteista* ja toisaalta sen *konteksteista*. Näiden sisällyttäminen tekstitaitojen määritelmään tuo esiin sen, että tekstien lukeminen ja tuottaminen vaatii geneeristen taitojen rinnalla myös tietoa ja ymmärrystä siitä, mihin teksteillä pyritään ja mihin kaikkeen ne kulttuurissa liittyvät. Tekstitaitojen määritelmä ei näin tarkastelekaan lukemista pelkäänsä erilaisina kognitiivisina prosesseina vaan käsittää lukemiseen liittyvän myös oleellisia kulttuurisia ulottuvuuksia.

Etenkin termi *tietoisuus tavoitteista* on kuitenkin kaunokirjallisuuden lukemisen kannalta ongelmallinen siksi, että kirjallisuustieteessä on jo pitkään vallinnut varsin laaja konsensus siitä, että kaunokirjallisten teosten tavoitteet eivät määrity pelkästään tekstistä itsestään käsin, vaan ne ovat vahvasti sidoksissa siihen, miten lukija teosta lukee (ks. esim. Felski 2008, 11). Kirjallisuuden kohdalla ”tietoisuus tavoitteista” on siis ymmärrettävä tietoisuudeksi siitä, että tekstin tavoitteet voivat olla moninaisia ja riippuvaisia siitä, miten lukija tekstiä tulkitsee. Tällainen ymmärrys näkyikin opetussuunnitelmassa osaltaan kirjallisuuden lukemisen kuvauksissa, joissa viitataan kirjallisuuden monitulkintaisuuteen sekä erilaisten lukija- ja tulkintalähtökohtien käyttämiseen (LOPS 2003, 34–35).

Toisaalta vuoden 2003 opetussuunnitelma antaa myös konkreettisen ja rajatun määritelmän kaunokirjallisten tekstien tavoitteille Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa -kurssin kuvauksessa, jossa puhutaan kielen taiteellisesta tehtävästä (LOPS 2003, 34). Ajatus erityisestä taiteellista tehtävää toteuttavasta kielestä yhdistää opetussuunnitelmaa formalistiseen tai uskriittiseen kirjallisuusteoriaan, jonka mukaan kirjallisuuden kielen erottaa muusta kielenkäytöstä sen itseensä viittaava luonne. Tällainen ontologisesta ja funktionaalista näkökulmasta formalistinen kirjallisuuskäsitys yhdistyy edelleen kurssin toiseen tavoitteeseen, kirjallisuuden ominaispiirteiden ja kielellisten keinojen käsitteelliseen tekstianalyysiin, joka puolestaan edustaa formalistisen kirjallisuuskäsityksen epistemologista ulottuvuutta. Formalistinen kirjallisuuskäsitys on näin vahvasti läsnä opetussuunnitelman kaunokirjallisuuspainotteisimmassa kurssissa: sillä perustellaan osaltaan myös käsitteellisen ja rakenteisiin keskittyvän kirjallisuusanalyysin taidon tärkeyttä.

Muualla opetussuunnitelmassa nostetaan kyllä esiin myös esimerkiksi sellainen kirjallisuus, joka pyrkii tietoisesti vaikuttamaan lukijaansa. Tällainen kirjallisuus rinnastetaan kuitenkin ennen kaikkea muihin kantaa ottaviin teksteihin, jolloin kirjallisuuden mahdollisuus vaikuttaa tietoisesti lukijaansa näyttäytyy pikemminkin epätyypillisenä kuin keskeisenä kirjallisuuden piirteenä (LOPS 2003, 35). Opetussuunnitelmassa esiteltyjen kirjallisuuden

tavoitteiden välillä näkyikin jonkinlainen hierarkia, joka perustuu formalistisen kirjallisuuskäsityksen mukaiseen ajatukseen kirjallisuudesta itseensä viittavana, omalakisena todellisuutena.

Tekstitaitojen määritelmässä mainittu *tietoisuus konteksteista* puolestaan tulee esiin kirjallisuuden osalta etenkin Teksti, tyyli ja konteksti -kurssin kuvauksessa. Sen tavoitteisiin kuuluu oppia tarkastelemaan fiktiivisiä tekstejä niiden *kulttuurikontekstissa*, mitä myöhemmin tarkennetaan sisällöllisesti tekstien tarkastelemiseksi ”ihmiskuvan, maailmankuvan, arvo- ja aatemaailman ilmentäjinä sekä oman aikansa että nykyajan kontekstissa” (LOPS 2003, 36). Kontekstitietoisuus nähdään siis yleisenä taitona ymmärtää kontekstien merkitys ja hyödyntää kontekstitietoa tekstien tulkinnassa, ei niinkään tiettyihin teoksiin liittyvänä kontekstitietona. Tätä taidollista lähestymistapaa alleviivaa mahdollisten kontekstien kuvaus pelkkänä abstraktina kontekstien typologiana.

Kirjallisuuden lukemiseen tarvittavien tietojen ja taitojen rinnasteisuus ja jossain määrin jännitteisyyskin tulee esiin tekstitaitojen määritelmän lisäksi myös siinä, miten vuoden 2003 opetussuunnitelmassa konkretisoituu *kirjallisuutta koskevan tiedon* syventämisen tavoite. Se yhdistetään nimittäin vahvasti taidolliseen tavoitteeseen kirjallisuuteen liittyvien käsitteiden hyödyntämisestä. (LOPS 2003, 32.) Tämä vahvistaa ajatusta kirjallisuustiedosta nimenomaan käsitteellisenä ja analyyttisenä tietona, jonka hallitsemisen funktio on analyyttisen lukemisen taidon vahvistaminen.

Analyyttisen lukutaidon keskeisyys näkyy myös Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa -kurssin kuvauksessa, jossa yhdeksi tavoitteeksi määritellään tarpeellisten kirjallisuustieteellisten käsitteiden käyttäminen analyysissa, ja kurssin sisällöissä listataan proosaan ja lyriikkaan liittyviä käsitteitä, joita opiskelijoiden tulisi hallita (LOPS 2003, 34–35). Listojen esimerkinomaisuus jättää kuitenkin auki sen, mitkä käsitteistä ovat analyysin kannalta olennaisimpia ja mitä listoissa mainitsemattomia käsitteitä olisi tarpeellista osata.

Käsitteellisen kirjallisuusanalyysin taitoon liitetään opetussuunnitelmassa erilaisten lukija- ja tulkintalähtökohtien käyttäminen, jota kuvataan myös tulkinnan kannalta perustellun näkökulman

hyödyntämisenä (LOPS 2003, 34–35). Näin tuodaan ilmi kirjallisuuden monitulkintaisuutta: sitä, että kirjallisuutta voi tulkita perustelusti hyvin erilaisista näkökulmista. Mahdollisia tulkinnan näkökulmia ei kuitenkaan millään tavoin eksplikoida tai havainnollisteta, vaan lukio-opintojen kannalta relevanttien tarkastelutapojen valitseminen ja rajaaminen jää opettajan vastuulle. Esimerkiksi vuoden 1985 opetussuunnitelman tapa jakaa kirjallisuuden tarkastelutavat teksti-, tausta- ja lukijalähtöisiin tai vuoden 1994 opetussuunnitelman viittaus vastaanoton tutkimukseen ovat tässä suhteessa havainnollisempia. Osasyynä ratkaisulle voi pitää 2000-luvun alun kirjallisuudentutkimukseen teorioiden pluralismia, jonka soveltamisesta kirjallisuudenopetukseen käytiin myös keskustelua (Kouki 2009, 25–26). Ratkaisua voi silti pitää oudoksuttavana siksi, että opetussuunnitelma sisältää sekä formalistiseen, kontekstuaaliseen että lukijalähtöiseen kirjallisuuskäsitykseen viittaavia piirteitä.

Formaaliin analyysiin tarkoitetun tiedon rinnalla toinen opetussuunnitelmassa tärkeäksi nostettu kirjallisuustiedon alue ovat sen erilaiset kulttuuriset kontekstit. Kirjallisuuden kontekstien tarkastelun osalta opetussuunnitelman kirjallisuuskäsitys onkin laajasti sekä kirjallisia että ei-kirjallisia konteksteja käsittävä, koska merkityksellisiä konteksteja ei rajata esimerkiksi nationalistisesta tai psykologis-biografisesta näkökulmasta. Myös kulttuuriin konteksteihin liittyvä tieto sitoutuu taidollisiin tavoitteisiin: taitoon tarkastella tekstejä niiden kulttuurikonteksteissa ja suhteessa muihin teksteihin (LOPS 2003, 36).

Kaunokirjallisuuden kontekstien käsittely korostuu Teksti, tyyli ja konteksti -kurssin kuvauksessa, jossa ohjeistetaan käsittelemään ”eri aikakausia ja tyylejä edustavia kaunokirjallisia ja muita tekstejä erityisesti kulttuurisen kontekstin näkökulmasta” (LOPS 2003, 36).⁴ Opiskeltavaa kirjallisuushistoriallista tietoa tai luettavaa

4 Kurssin nimessä, tavoitteissa ja sisällöissä viitataan pääasiassa yleisesti teksteihin tai fiktiivisiin teksteihin, ei spesifisti kirjallisuuteen, eikä aiempien opetussuunnitelmien sisältämää tyyliuuntauksiin tai -virtauksiin perustuvaa kirjallisuushistorian jäsenystä myöskään käytetä uudessa opetussuunnitelmassa.

kirjallisuutta ei ole kurssin kuvauksessa rajattu tätä tarkemmin, muuten kuin että tekstin odotetaan ilmentävän jonkin kulttuurisen kontekstin ihmiskuvaa, maailmankuvaa, arvomaailmaa tai aatemaailmaa. Lisäksi odotetaan myös näiden vertailemista nykyajan konteksteihin. (LOPS 2003, 36.) Opetussuunnitelmassa yhdistyvät näin erilaiset tyylien ja aikakausien kaltaiset kirjalliset ja maailmankuvan kaltaiset ei-kirjalliset kontekstit.

Vuoden 2003 opetussuunnitelman lähestymistapa kirjallisuuden kulttuurisiin konteksteihin on siis hyvinkin avoimeksi kirjoitettu, mikä ohjaa pikemminkin tekstin kontekstuaalisen tarkastelun taidon kehittämiseen kuin tiedon keräämiseen spesifeistä kulttuurikonteksteista. Tiedollisen tavoitteen avoimuus näyttäytyykin ristiriitaisena suhteessa tekstitaitojen vaatimukseen kontekstintietoisuudesta: se näyttäisi viittaavan opiskelijan tietoon lukemiensa tekstien erilaisista reaalista konteksteista, mutta opetussuunnitelma ei kuvaa tällaisia muuten kuin abstrakteilla ihmis- ja maailmankuvan käsitteillä, jolloin yleinen kontekstuaalisen tarkastelun taito korostuu konkreettisen kontekstintiedon sijaan. Opetussuunnitelma antaakin pääosin hyvin niukasti välineitä kulttuurikontekstien näkökulmasta luettavan kaunokirjallisuuden sekä niihin liitettävien kontekstien valintaan.

Suomen kirjallisuuden kontekstuaalisen käsittelyn osalta opetussuunnitelma on tarkempi, siinä ohjataan käsittelemään ”suomalaista kaunokirjallisuutta aika- ja kulttuurikontekstissaan, keskeisiä teoksia ja teemoja” (LOPS 2003, 36). Kanonisoidun kirjallisuuden käsitteleminen keskeisiksi ymmärretyistä temaattisista näkökulmista nähdään siis kotimaisen kirjallisuuden osalta tärkeäksi, vaikka samalla tämäkin rajausta jättää konkreettisten teosten ja teemojen valinnan opettajan ratkaistavaksi. Edellisistä opetussuunnitelmista tuttu eräänlainen latentti nationalistinen kirjallisuuskäsitys tulee ilmi Suomen kirjallisuutta koskevaan tietoon liitettyssä taidollisessa tavoitteessa: opiskelijan kyvyssä arvioida keskeisten teosten ”merkitystä oman kulttuurinsa näkökulmasta kulttuurisen ja yksilöllisen identiteetin rakentajana” (LOPS 2003, 36). Lähtökohtana on siis ajatus, että kaunokirjallisuudella voi olla merkitystä sekä

yksilöllisen että kulttuurisen identiteetin rakentajana, mutta se, mitä tämä käytännössä tarkoittaa, jätetään opiskelijan oman pohdinnan ja arvioinnin varaan, kuten tehtiin myös vuoden 1985 opetussuunnitelmassa.

Kirjallisuutta koskevan tiedon osalta opetussuunnitelma jää kokonaisuutena siis hyvin avoimeksi ja nostaa pikemminkin esiin abstrakteja käsitteellisen analyysin, kontekstuaalisen tarkastelun ja kulttuurisen merkityksen arvioinnin taitoja. Näistä varsinkin keskimäinen jää jännitteiseksi sellaisen kontekstittietoisuuden käsitteen kanssa, jossa tekstin tulkitsemiseksi vaaditaan tosiasiallista kontekstittietoa tekstistä.

Kirjallisuustietoa ja -taitoja laajemmin opiskelijaan vaikuttavaksi tavoitteeksi kuvataan vuoden 2003 opetussuunnitelmassa *kirjallisuuden tuntemus*, jonka ajatellaan mahdollistavan yksilön moninaisen yksilöllisen kehityksen sekä laajempien kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamisen. Tavoitteella pyritään siihen, että opiskelija ”syventää kirjallisuuden tuntemustaan ja kehittää siten ajatteluaan, laajentaa kirjallista yleissivistystään, mielikuvitustaan ja eläytymiskykyään ja rakentaa maailmankuvaansa”. (LOPS 2003, 32.) Kuvauksen laajat kasvatukselliset tavoitteet tuovat mieleen etenkin vuoden 1985 opetussuunnitelman lukijalähtöisen kirjallisuuskäsityksen, jossa kirjallisuuden lukeminen toimii lukijansa ajattelun ja itseymmärryksen kokonaisvaltaisena kehittäjänä. Hieman yllättäen yksilön kehityksen välineenä on opetussuunnitelmassa nimenomaan kirjallisuuden *tuntemus*, joka viittaa omakohtaiseen lukemisen ja lukeneisuuden rinnalla myös kirjallisuustiedon omaksumiseen, kun taas lukijalähtöisen kirjallisuuskäsityksen perustana tyypillisesti on nimenomaan opiskelijan oma lukukokemus.

Tästä käsitteellisestä epäselvyydestä huolimatta lukijalähtöisyys näkyy kirjallisuuden tuntemus -tavoitteen tarkemmissa selityksissä monin tavoin, sillä esimerkiksi kuvaukset *mielikuvituksen* ja *eläytymiskyvyn* kehittämisestä on vaikea olla tulkitsematta nimenomaan omakohtaisen lukemisen kautta saavutettaviksi tavoitteiksi. Tämä mainitaankin opetussuunnitelman pakollisten kurssien yleisessä osassa todettaessa, että kaikilla kursseilla ”luetaan runsaasti

kaunokirjallisia ja muita tekstejä” (LOPS 2003, 33). Varsinaisten kurssien tavoitteiden tai sisältöjen kuvauksissa mielikuvituksen tai eläytymiskyvyn kehittymistä painottava lukeminen ei kuitenkaan tule ilmi, vaan painopiste on analyttisessä ja tulkitsevassa lukemisessa. Mielikuvituksen ja eläytymiskyvyn kehittämisen tavoite jää opetussuunnitelmassa hyvin abstraktiksi.

Muut kirjallisuuden tuntemuksen avulla mahdollistuvat tavoitteet eli ajattelun kehittäminen, yleissivistyksen laajentaminen ja maailmankuvan rakentaminen yhdistyvät omakohtaiseen kaunokirjallisuuden lukemiseen etenkin opetussuunnitelman tavoitteita kuvaavassa virkkeessä, jossa kuvataan kaunokirjallisuuden merkitystä kirjallisuudenopetuksessa: ”Kaunokirjallisuus tarjoaa aineksia henkiseen kasvuun, kulttuuri-identiteetin muodostumiseen ja omien ilmaisuvarojen monipuolistamiseen.” (LOPS 2003, 32.) Kuvaus edustaa lukijälähtöistä kirjallisuuskäsitystä ja etenkin sen funktionaalista, mutta myös ontologista ulottuvuutta, sillä se määrittelee kirjallisuuden ennen kaikkea sen lukemisen avulla lukijassa tapahtuvien muutosten ja kehityksen kautta: kirjallisuus voi välittää tietoa ja ajatuksia, mutta kehittää myös laajemmin yksilön käsitystä ympäröivästä todellisuudesta ja tarjota yhteyksiä erilaisiin kulttuuriin identiteetteihin.

Toisaalta etenkin ajattelun kehittämisen ja henkisen kasvun kaltaiset laajat, yksilön kannalta varsin perustavanlaatuiset tavoitteet eivät konkretisoidu vuoden 2003 opetussuunnitelmassa minkään muiden tavoitteiden, sisältöjen tai työskentelytapojen yhteydessä, joten niiden sitominen kirjallisuudenopetuksen käytäntöihin jää kokonaan opettajan oman harkinnan varaan. Laajoista tavoitteista maailmankuvan rakentaminen tai kulttuuri-identiteetin muodostuminen on helpompi yhdistää kurssikohtaisiin kirjallisuuden lukemiseen liittyviin tavoitteisiin, koska opiskelijoiden odotetaan opetussuunnitelman mukaan muun muassa kehittävän taitoaan arvioida Suomen kirjallisuuden keskeisten teosten merkitystä kulttuurisen ja yksilöllisen identiteetin rakentumisen näkökulmasta (LOPS 2003, 36). Kirjallisuuden käsittely siihen liittyvien maailmankuvien näkökulmasta voidaan puolestaan nähdä yhteydessä

opiskelijan oman maailmankuvan rakentamiseen, mutta tämä yhteys on huomattavasti tulkinnanvaraisempi.

Lopulta kirjallisuuden lukijan yksilöllistä kehitystä kuvaavista tavoitteista konkreettisimmaksi jääkin 1800-luvulta asti opetussuunnitelmissa säilynyt uushumanistinen käsitys kirjallisuudesta kielitaidon kehittäjänä, sillä opetussuunnitelman mukaan opiskelijoiden odotetaan harjoittelevan käyttämään havainnoimiaan kirjallisuuden kielellisiä keinoja omassa ilmaisussaan (LOPS 2003, 34–35). Lukijalähtöistä kirjallisuuskäsitystä edustavat kuvaukset vuoden 2003 opetussuunnitelmassa jäävät näin pääosin hyvin abstrakteiksi, ja niiden sitominen opetukseen opettajana oman harkinnan varaan.

Kokonaisuutena vuoden 2003 opetussuunnitelma sisältää kahden edeltäjänsä tapaan piirteitä useasta kirjallisuuden lukemiseen liittyvästä käsityksestä, kuten kaunokirjallisen tekstin autonomista luonnetta, sen rakenteen ja kielen analyysia korostavasta formalistisesta kirjallisuuskäsityksestä sekä tekstien monitulkintaisuutta, tulkintojen reflektointia ja lukemisen yksilöä kehittävää funktiota painottavasta lukijalähtöisestä kirjallisuuskäsityksestä. Painoarvoa saa myös kontekstuaalinen kirjallisuuskäsitys, joka irrottautuu yhä selvemmin nationalistisesta taustastaan.

Opetussuunnitelmassa on merkittävä jännite lukijalähtöisen ja formalistisen kirjallisuuskäsityksen välillä. Näistä ensimmäiseen yhdistyy uudessa opetussuunnitelmassa selvästi edeltäjiinsä enemmän kasvatuksellisia tavoitteita, jotka kuvaavat erilaisia kirjallisuuden potentiaalisia vaikutuksia. Tavoitteet jäävät kuitenkin abstrakteiksi, koska niitä ei sidota opetussuunnitelmassa tarkempiin tavoitteisiin, sisältöihin tai lähestymistapoihin. Konkreettisimmillaan kirjallisuuden lukemiseen liittyvät tavoitteet ovat lopulta analyttisen lukemisen tasolla, jossa opetusta ohjataan käsitelistöjen kaltaisten sisältöjen tai kaunokirjallisten keinojen hyödyntämisen keinoin. Opetussuunnitelman kanssa samanaikaisesti uudistuneen äidinkielen ylioppilaskokeen ja sen tekstitaidon kokeen kontekstissa nimenomaan formaalin analyysin taidot saavatkin korostuneen aseman. Tähän suhteellisen konkreettisia sisältöjä ja lähestymistapoja sisältävään kirjallisuuskäsitykseen nähden esimerkiksi

maailmankuvan rakentaminen kirjallisuutta lukemalla jää opetuksessa helposti etäiseksi tavoitteeksi.

LOPS 2015 ja 2019: lisää elämyksellisyyttä, vähemmän kirjallisuutta

Opetussuunnitelmien vakiintunut noin kymmenen vuoden uudistamistahti koki poikkeuksen, kun 2010-luvulla julkaistiin kaksi uutta lukion opetussuunnitelmaa vuosina 2015 ja 2019 eli alle viiden vuoden etäisyydellä toisistaan. Kirjallisuuden opetuksen ja sen lukemisen näkökulmasta opetussuunnitelmat sisältävät tästä kiihtyneestä uudistustahdista huolimatta yllättävän monia muutoksia paitsi vuoden 2003 opetussuunnitelmaan verrattuna myös näiden kahden välillä.

Merkittävimpana muutoksena kirjallisuuden lukemiseen ja sen opetukseen voidaan pitää kokonaisvaltaista tavoitteiden ja sisältöjen supistumista etenkin kurssikuvausten tasolla. Muutos on merkittävä kirjallisuuskäsitysten kannalta, koska se on luonteeltaan myös laadullista: paitsi käsittelyn mahdollisuuksien kaventumista myös tavoitteiden ja sisältöjen muuttumista sekä poistamista.

Vuoden 2015 opetussuunnitelman ensimmäinen muutos kavensi Suomen ja maailmankirjallisuuden historioiden käsittelyn kahdesta itsenäisestä kurssista yhteen (LOPS 2015, 44; LOPS 2019, 73). Vuoden 2019 opetussuunnitelmassa kirjallisuus puolestaan rajattiin Kirjallisuus I ja II-moduuleihin (entinen kurssi), eikä sitä enää mainita missään muista opetussuunnitelman moduuleista. Muutos on suuri, sillä vuoden 1985 opetussuunnitelmassa kirjallisuutta käsiteltiin kaikissa kursseissa, vuoden 1994 opetussuunnitelmassa neljässä ja vuosien 2003 ja 2015 opetussuunnitelmissa jopa viidessä kurssissa.

Kirjallisuushistorian kurssien yhdistämisen ohella oleellisia muutoksia vuoden 2019 opetussuunnitelmassa ovat muun muassa kirjallisuuden käsittelyn poistaminen vaikuttamiseen liittyvästä kurssista ja kirjallisuuden käsittelyä sisältäneen nykykulttuurikurssin poistaminen kokonaan opetussuunnitelmasta. Kirjallisuuteen

liittyviä tavoitteita ja sisältöjä on osin siirretty kirjallisuusmoduuleihin, mutta toisaalta näihin on muuten tehty niin pieniä sisällöllisiä muutoksia, että käytännössä tavoitteiden ja sisältöjen määrän lisääntyminen johtaa niiden käsittelyn kaventumiseen ja näin myös kokonaisuutena kirjallisuuden käsittelyn supistumiseen.

Eräänlaisena kompensaationa kirjallisuuden opetuksen väheneemiselle voi pitää sitä, että vuoden 2019 opetussuunnitelmassa on ensimmäisen kerran määritelty lukio-opintojen aikana luettavien kokonaisteosten määrä: ”Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän opiskeluun kuuluu kokonaisteosten lukeminen [– –]. Pakollisten opintojen aikana luetaan vähintään kahdeksan kokonaisteosta, joista vähintään yksi on tietokirja.” (LOPS 2019, 68.) Sisällyttämällä lukeminen pakolliseksi osaksi opintoja ja edellyttämällä opiskelijoilta tiettyä määrää luettua kirjallisuutta korostetaan omakohtaisen lukemisen tärkeyttä. Toisaalta omakohtaisen lukemisen funktiota ei määritellä opetussuunnitelmassa muuten kuin hyvin yleisellä tasolla. Lukio-opintojen aikana luettavaan kirjallisuuteen ei siis yhdisty mitään erityistä tavoitetta, sisältöä tai lähestymistapaa. Tämä erottaa suomalaisen lukiojärjestelmän esimerkiksi IB:n lukio-opetuksesta tai monien Saksan osavaltioiden Abitur-tutkinnosta, joissa opintojen aikana luetun kirjallisuuden käsittely on osa päättöarviointia ja siksi myös opetussuunnitelmallisesti tarkemmin ohjattua.⁵

Tietokirjallisuus nostettiin kaunokirjallisuuden rinnalle vuoden 2019 opetussuunnitelmassa, ja se näkyy selkeästi myös luettavan kirjallisuuden kuvauksessa. Rinnastaminen näkyy myös opetussuunnitelman tavoitteissa ja sisällöissä sekä erityisesti Kirjallisuus I -moduulin (entinen kurssi) kuvauksessa, jossa kauno- ja tietokirjallisuus mainitaan jatkuvasti rinnakkain (LOPS 2019, 71–72). Tietokirjallisuutta ei opetussuunnitelmassa kuvata tai määritellä minkään sille ominaisten piirteiden avulla, joten se näyttäytyy esimerkiksi kirjallisuuteen liitettyjen tavoitteiden osalta

5 Opintojen aikana luetun kirjallisuuden hyödyntämisestä IB-järjestelmän päättöarvioinnissa ks. luku ”Lukion ja International Baccalaureate Diploma-ohjelman kirjallisuudenopetuksen ja kirjallisuusteorian suhteita”.

yksinkertaisesti kaunokirjallisuuteen rinnastuvana. Tämä herättää kysymyksiä paitsi tietokirjallisuuden sisäisen moninaisuuden myös opetussuunnitelmassa tapahtuneen kirjallisuuden käsittelyn supistumisen takia. Yhtäaikainen kirjallisuuden kirjon laajenemisen ja opetusajan väheneminen voi johtaa helposti siihen, että kaikkia aiheita käsitellään suppeammin.

Kirjallisuuden käsittelyn supistumisen lisäksi keskeinen itse oppiaineen tavoitteisiin liittyvä, ja näin myös kirjallisuuden lukemiseen vaikuttava, terminologinen muutos on *tekstitaitojen* korvaaminen *monilukutaidon* käsitteellä, joka otetaan käyttöön sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelmissa paljon laajemminkin kuin pelkästään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Käsite tuo ainakin jossain määrin tekstitaidot-käsitettä selvemmin esille kummankin taustalla vaikuttavan englanninkielisen *multi-literacy*-käsitteen ja New London Group -kirjoittajaryhmän alun perin muotoileman teorian tekstien tulkitsemista, tuottamisesta ja arvioimisesta sekä näiden pedagogiikasta, jossa ydinajatuksena on kulttuurin ja tekstien monimuotoisuuden hyödyntäminen opetuksessa. (New London Group 1996, 88; Luukka 2013). Äidinkielen ja kirjallisuuden lukion opetussuunnitelmatekstin tasolla muutos on kuitenkin pitkälti muodollinen, koska monilukutaito-käsite kuvataan käytännössä identtisesti tekstitaidot-käsitteen kanssa: edelleen viitataan sen osataitoina erittelyyn, tulkintaan, arvioimiseen, hyödyntämiseen ja tuottamisen sekä tietoisuuteen konteksteista ja tavoitteista (LOPS 2015, 41; LOPS 2019, 69).

Yksi uusimpien opetussuunnitelmien spesifisti kirjallisuuden lukemiseen vaikuttavista muutoksista on vuoden 2019 opetussuunnitelmaan kirjattu kauno- ja tietokirjallisuuden elämyksellinen lukeminen, jonka avulla halutaan oletettavasti painottaa omakohtaista lukemista (LOPS 2019, 68). Tämä rinnastuu ainakin osin vuoden 2015 opetussuunnitelmaan, jossa kirjallisuuden lukemisen tavoitteiksi määriteltiin eläytyvään lukemiseen harjaantuminen sekä kaunokirjallisuudesta nauttiminen (LOPS 2015, 43). Lukijalähtöistä kirjallisuuskäsitystä edustava lukemisen elämyksellisyys tuodaan esiin

kenties vastaliikkeenä vuoden 2003 opetussuunnitelmassa painotuneelle analyyttiselle lukemiselle (Opetushallitus 2023).

Elämyksellistä lukemista kuvataan lukemisen ja siihen liittyvän kokemuksen lisäksi myös opetuksen lähestymistapana. Tämä käy ilmi selkeimmin Opetushallituksen vuoden 2019 opetussuunnitelmaa varten tekemissä tukimateriaaleissa, joissa elämyksellinen tai kokemuksellinen lukeminen määritellään nimenomaan opetusmenetelmäksi: ”Elämyksellisen ja kokemuksellisen lukemisen ja kirjoittamisen tavoitteena ja funktiona on saada aikaan miellyttäviä tai muunlaisia tavoiteltuja kokemuksia ja tunnetiloja. Näiden menetelmien tavoitteena on syventää lukukokemusta, löytää tekstien merkityksellisyyttä, lisätä oman tekstin tuottamisen omaäänisyyttä, tehdä teksti läheisemmäksi.” (Opetushallitus 2023.) Elämyksellinen lukeminen yhdistyy uudessa opetussuunnitelmassa myös muihin kirjallisuuden kanssa toimimisen tapoihin, sillä tukimateriaaleissa mainitaan esimerkiksi lukupäiväkirja ja videokommentti, lukupiiri sekä draama- ja pakohuonetyöskentely (Opetushallitus 2023). Nämä työskentelytavat voidaan yhdistää kaikenlaisiin lukukokemuksiin, koska niissä keskiössä on oman kokemuksen reflektointi, ilmaiseminen ja jakaminen. Eläytyvä lukeminen näyttääkin edustavan nimenomaan lukijalähtöistä kirjallisuuskäsitystä, mutta ennen kaikkea sellaista, jossa painottuu omien kokemusten tai tunnetilojen reflektointi luetun teoksen sisältöjen tai kontekstien reflektoinnin sijaan. Rättyä ja Kähkölä ovat kuitenkin osoittaneet, että elämyksellisen ja kokemuksellisen lukemisen painotus vuoden 2019 opetussuunnitelmassa on silti merkittävästi pienempi kuin analyyttisen ja tulkitsevan lukemisen (Rättyä ja Kähkölä 2022, 175).

Vaikka lukijalähtöinen kirjallisuuskäsitys ja omakohtainen lukeminen jäävätkin vuoden 2015 ja 2019 opetussuunnitelmissa edelleen marginaaliseen asemaan, voi niiden painoarvon nähdä lisääntyvän etenkin vuoden 2003 opetussuunnitelmaan verrattuna. Tämä näkyy siinä, että kirjallisuuden mahdollistamiksi laajemmiksi kasvatuksellisiksi tavoitteiksi on vuoden 2015 opetussuunnitelmassa nimetty *esteettisen ja eettisen pohdinnan, kriittisen ajattelun sekä empatian kehittyminen* (LOPS 2015, 40). Kirjallisuuden lukemiseen

liitetään näin eksplisiittisesti erilaisten reflektiivisten taitojen kehittäminen ensimmäisen kerran sitten vuoden 1985 opetussuunnitelman. Siinä kuvattuihin erilaisiin pohdinnan kohteisiin verrattuna vuoden 2015 opetussuunnitelman tavoitteet jäävät kuitenkin abstrakteiksi, koska niitä ei yhdistetä konkreettisiin kirjallisuuden piirteisiin, sisältöihin, konteksteihin tai työskentelytapoihin. Lisäksi vuoden 2015 opetussuunnitelma kuvaa kirjallisuuden suhdetta tavoitteisiin ilmauksella ”tarjoaa aineksia”, mikä vaikuttaa tarkoittavan, ettei esimerkiksi empatiaa suoraan opeteta vaan sen ajatellaan kehittyvän omakohtaisen lukemisen avulla.

Kirjallisuuden lukemiselle asetetut laajat tavoitteet kriittisen ajattelun ja empatian kehittymisestä poistettiin jo seuraavasta, vuoden 2019 opetussuunnitelmasta, ja ne korvattiin opiskelijan ilmaisu- ja vuorovaikutustaidoilla (LOPS 2019, 66). Laajojen kasvatuksellisten tavoitteiden korvaaminen tarkkarajaisemmilla, etenkin kielellisiin taitoihin kohdistuvilla tavoitteilla osoittaa, että uushumanistinen käsitys kirjallisuudesta opiskelijan kielitaidon ja ilmaisun kehittäjänä elää edelleen vahvana.

Kolmantena uutena kirjallisuudenopetuksen kasvatuksellisenä tavoitteena vuoden 2019 opetussuunnitelma nostaa esiin *luovuuden* kehittämisen. Sen voi tulkita viittaavan ilmaisutaitoja laajempiin ideointi-, ongelmanratkaisu- ja ajattelutaitoihin, joita kuvataan opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa. Luovuuden kehittämisen tavoite kärsii kuitenkin muiden kasvatustavoitteiden tapaan konkreettisten sisältöjen ja tavoitteiden puutteesta. Kun opetussuunnitelmassa lisäksi todetaan oppiaineen opiskelun ylipäättään kehittävän luovuutta, jää tavoitteen erityinen yhteys kirjallisuudenopetukseen hyvin tulkinnanvaraiseksi.

Uudet opetussuunnitelmat nostavat elämyksellisen ja reflektiivisen lukemisen rinnalle edelleen myös analyttisen lukemisen. Vuoden 2019 opetussuunnitelma kuvaa tätä tavoitteena, jossa opiskelija ”syventää ymmärrystään kirjallisuuden keinoista sekä hyödyntää tarkoituksenmukaisia käsitteitä kirjallisuuden analyysisä” (LOPS 2019, 68). Vuoden 2015 opetussuunnitelma puolestaan viittaa samanlaiseen tavoitteeseen, jossa kirjallisuutta eritellään

sopivaa käsitteistöä ja lähestymistapaa hyödyntäen (LOPS 2015, 43). Kirjallisuuden käsitteellinen analyysi nostetaan edelleen esiin keskeisenä lukemisen tapana. Vuoden 2003 opetussuunnitelmassa olleista esimerkinomaisista analyttisten käsitteiden listoista on uusimmissa opetussuunnitelmissa luovuttu, mutta *sopivien* tai *tarkoituksenmukaisten käsitteiden* käyttäminen on edelleen oleellinen osa kirjallisuuden lukemista. Näin oikeastaan kuvataan samalla tavoitteeksi myös se, että opiskelijoiden tulisi oppia arvioimaan kirjallisuustieteellisten käsitteiden sopivuutta tai tarkoituksenmukaisuutta lukemaansa.

Sopivien käsitteiden valitseminen yhdistetään molemmissa opetussuunnitelmissa laajempaan analyysin ja tulkinnan lähestymistapaan, kuten vuoden 2003 opetussuunnitelmassa. Missään 2000-luvun opetussuunnitelmista ei kuitenkaan konkretisoida kirjallisuuden tulkinnan erilaisia lähestymistapoja esimerkein tai ylipäänsä eksplikoida, millaisiin asioihin eri lähestymistavat voivat kiinnittää kirjallisuudessa huomiota. Lähestymistapojen jäsentäminen sekä niiden tarkoituksenmukaisuuden arviointi jää näin opettajien ja opiskelijoiden harteille. Valinnanvapauden korostaminen antaa toisaalta tilaa erilaisille tavoille analysoida ja tulkita kaunokirjallisuutta, mutta se voi tuottaa myös ongelmia esimerkiksi opetussuunnitelman mukaista osaamista arvioimaan pyrkivissä ylioppilaskokeiden tehtävissä, joissa vaaditaan tietyn lähestymistavan mukaista käsitteistöä (Kouki 2009, 179–182).

Formalistisen kirjallisuuskäsityksen painoarvon voi nähdä vähentyneen vuoden 2019 opetussuunnitelmassa, josta puuttuvat ilmaisut kielen taiteellisesta tehtävästä (LOPS 2003, 34) ja poeettisesta luonteesta (LOPS 2015, 43). Uusin opetussuunnitelma ei kuitenkaan tarjoa mitään vaihtoehtoista kuvausta kirjallisuudessa käytettyjen keinojen ontologisesta tai funktionaalisesta luonteesta: se ei kuvaa, mikä merkitys kirjallisuuden keinoilla on tai voi olla, vaan jättää tämän opettajan tai opiskelijoiden arvioitavaksi. Toisaalta se, että kirjallisuuden ymmärtäminen yhdistetään nimenomaan kirjallisuuden keinoihin näyttää opetussuunnitelmassa nimenomaan formalistisen kirjallisuuskäsityksen painottamiselta.

Analyttisen lukutaidon rinnalla monilukutaitoon kuuluvaa kontekstietoisuuden tavoitetta lähestytään uusimmissa opetussuunnitelmissa edelleen kirjallisuuden historiallisen käsittelyn avulla. Kirjallisuushistoriaa käsittelevien kurssien määrän vähenemisen myötä keskeinen muutos on se, että Suomen kirjallisuuden historian käsittelyssä aiemmin keskeinen nationalistinen kulttuuri-identiteettinäkökulma menettää edelleen painoarvoaan. Kirjallisuuden ja identiteettien välinen suhde nähdään nyt lähinnä osana laajempaa kielen ja kulttuurin merkitystä identiteeteille. Varsinkin vuoden 2019 opetussuunnitelma korostaa Suomen kirjallisuuden käsittelyä nationalistista kulttuuri-identiteettiä monipuolisempana ilmiönä: Suomen kirjallisuutta tulee käsitellä ”monimuotoisena, moniäänisenä ja monikielisenä ilmiönä osana maailmankirjallisuutta” (LOPS 2019, 73).

Pienempi muutos on keskeisinä pidettyjen teosten ja teemojen tuntemisen määrittäminen niin Suomen kuin maailmankirjallisuudenkin historian opiskelun tavoitteeksi (LOPS 2015, 44; LOPS 2019, 73). Vuoden 2003 opetussuunnitelmasta tällainen viittaus kanonisoituun kirjallisuuteen puuttuu maailmankirjallisuuden osalta, joten nyt vahvistuu ajatus, että opiskelijan on opittava tuntemaan kaikilta osin nimenomaan kanonisoitua kirjallisuutta. Toisaalta opetussuunnitelmat eivät edelleenkään tarkenna sitä, mitä teoksia, kirjailijoita tai kirjallisuuden aikakausia opetuksen tulisi sisältää tai painottaa, eivätkä ne määritä myöskään sitä, mikä omakohtaisen lukemisen painoarvo on keskeisten teosten tuntemisessa.

Kirjallisuuden kontekstien tunteminen yhdistyy uusimmissa opetussuunnitelmassa myös aiempaa selkeämmin analyttiseen lukemiseen tavoitteessa, jonka mukaan kirjallisuutta on osattava ”analysoida osana kulttuurikontekstia” (LOPS 2019, 73). Erilaisen kulttuurikontekstien tunteminen nähdään siis paitsi tapana tarkastella kirjallisuutta, myös sen analyysia ja tulkintaa mahdollisesti ohjaavana tekijänä. Opetussuunnitelma ei avaa sen tarkemmin formaalin ja kontekstuaalisen analyysin välistä suhdetta mutta pyrkii kuitenkin konkretisoimaan ”kulttuurikontekstin” käsitettä jakamalla sen erilaisiin alakonteksteihin.

Jako erilaisiin alakonteksteihin tapahtuu itse asiassa jo vuoden 2015 opetussuunnitelmassa, jossa erotellaan maantieteelliset, ajalliset, yhteiskunnalliset ja kulttuuriset kontekstit (LOPS 2015, 44). Vuoden 2019 opetussuunnitelmassa kontekstit jaetaan vieläkin tarkkarajaisemmin kuuteen: ”tekijän ja lajin konteksti, historiallinen ja kulttuurinen konteksti, poliittinen ja yhteiskunnallinen konteksti” (LOPS 2019, 73). Tässä jaottelussa ovat siis läsnä sekä kirjalliset että ei-kirjalliset kontekstit. Lisäksi teosten ja niiden kontekstien käsittelyn näkökulmiksi on lisätty myös ihmiskuva ja identiteetti aiempien maailmankuvan ja arvo- sekä aatemaailman lisäksi. Käsittävissä olevien kontekstien kirjo on uusimmassa opetussuunnitelmassa laajempi kuin missään aiemmassa, minkä voi ajatella lisäävän kontekstuaalisen kirjallisuuskäsityksen painoarvoa opetussuunnitelmassa. Toisaalta laajempien tavoitteiden ja sisältöjen käsitteleminen asettaa opettajan haastavaan tilanteeseen, kun otetaan huomioon, että kirjallisuushistorian käsittelyyn varattu resurssi on uusimmissa opetussuunnitelmissa puolitetu.

Kulttuurisen tiedon syventäminen yhdistyy kiinnostavasti kasvatuksellisiin tavoitteisiin ajatuksena siitä, että ”kirjallisuuden opiskelun avulla syvennetään käsitystä elämästä, ihmisistä ja maailmasta” (LOPS 2019, 67). Tässä kirjallisuus nähdään tiedollisesti merkittävänä, ja sen ajatellaan voivan vaikuttaa lukijansa perustavanlaatuisiin käsityksiin. Kirjallisuus ei siis esiinny välineenä kielitaidon kehittämiseksi tai omalakisena, muusta irrotettuna ja itseensä viittavana todellisuutena, vaan tiedon ja ymmärryksen lähteenä. Jokseenkin yllättävästi tämä tavoite yhdistetään opetussuunnitelmassa opiskelijan laaja-alaiseen hyvinvointiosaamiseen, joka määritellään yksilön kyvyksi ymmärtää omaa ja toisten hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ja toimia niiden puolesta. Hyvinvointiosaamiseen yhdistetään monenlaisia asioita itsetuntemuksesta yhteisöjen ja ekosysteemien hyvinvoinnin edistämiseen ja muuttuvan maailman epävarmuuden kohtaamiseen (LOPS 2019, 62). Tavoite rinnastuu selvästi aiempien opetussuunnitelmien maailmankuvan tai ajattelun syventämisen tavoitteisiin ja toisaalta vuoden 1985 opetussuunnitelman henkilöiden, kohtaloiden, ajattelutapojen ja yhteisöjen ilmiöiden

pohdintaan. Tavoitteessa ei kuitenkaan viitata reflektointiin tai edes lukemiseen, joten jää epäselväksi, edustaako tavoite pikemmin lukijalähtöistä vai kontekstuaalista kirjallisuuskäsistä tai näiden yhdistelmää.

Kokonaisuutena uusimmat opetussuunnitelmat sisältävät vuoden 2003 opetussuunnitelmaan verrattuna selvästi vahvempia viitauksia omakohtaiseen, elämykselliseen lukemiseen sekä lukemiseen että jossain määrin myös luetun reflektointiin. Tässä suhteessa ne ovat lähimpänä vuoden 1985 opetussuunnitelman sisältämän lukijalähtöisen kirjallisuuskäsityksen piirteitä. Analyttisen kirjallisuustiedon ja kirjallisuusanalyysin painotuksen osalta uusimmissa opetussuunnitelmissa ei näy oleellisia eroja vuoden 2003 opetussuunnitelmaan verrattuna, vaan painotus on edelleen vahva. Formalistinen kirjallisuuskäsitys tosin esiintyy uusimmissa opetussuunnitelmissa pikemmin implikoituna kuin eksplisiittisesti. Kirjallisuuden kontekstuaalisen tarkastelun osalta opetussuunnitelmat ovat jossain määrin tarkempia, mutta edelleen vuoden 2003 opetussuunnitelman tapaan äärimmäisen laajoja ja avoimia sen suhteen, mitä kirjallisuutta voidaan käsitellä ja millä tavoin. Tässä suhteessa opetussuunnitelmien kontekstuaalista kirjallisuuskäsitystä voi pitää opetuksen näkökulmasta hyvin abstraktina.

Lopuksi: onko kirjallisuus kielen ja tekstien erikoislaji, lukijansa ajattelun kehittäjä vai kulttuuritiedon lähde?

Kaunokirjallisuuden lukemiselle eri opetussuunnitelmissa annettujen merkitysten voi nähdä laajemmassa kontekstissa kuvaavan sitä, miten oleellisena lukemista pidetään osana opiskelijan kielellisiä ja kulttuurisia kompetensseja. Tämä näkyy opetussuunnitelmissa paitsi vaihtuvina tapoina määritellä kaunokirjallisuutta myös siinä, miten laajasti ja läpäisevästi kirjallisuus on opetussuunnitelman eri tavoitteissa ja sisällöissä läsnä.

Opetussuunnitelmien kaunokirjallisuuden lukemista koskevat muutokset osoittavat erilaisten kirjallisuuskäsitysten vahvistumista

tai heikkenemistä: esimerkiksi kirjallisuudenopetusta pitkään hallinneen nationalistisen kirjallisuuskäsityksen vähittäistä heikkenemistä, tai kirjallisuuden historiallista ja biografista kontekstia painottaneiden käsitysten rinnalle nousseen uskriittisen ja formalistisen kirjallisuuskäsityksen vahvistumista.

Kiinnostava erityispiirre opetussuunnitelmien kirjallisuuskäsityksissä on se, että jonkinlainen lukijalähtöinen käsitys omakohtaisen lukemisen ja siihen liittyvän reflektion merkityksestä näkyy käytännössä kaikissa opetussuunnitelmissa aina vuoden 1941 opetussuunnitelmasta lähtien. Toisaalta esteettinen ja eettinen reflektio näyttävät menettäneen suhteellista painoarvoaan, kun kontekstuaalinen ja etenkin analyttinen lukemisen tapa ovat tulleet uusimmissa opetussuunnitelmissa yhä hallitsevammiksi. Uusimmissa opetussuunnitelmissa eläytyvä lukeminen ja luetun pohtiminen ovatkin erillisiä tai korkeintaan rinnasteisia suhteessa analyttiseen lukemiseen, eivätkä omakohtaiseen lukemiseen perustuvat kirjallisuussuhteen tai omaehtoisen lukuharrastuksen kehittämisen tavoitteet nouse enää esiin aiempien opetussuunnitelmien tapaan.

Keskeinen historiallinen konteksti analyttisen lukemisen vahvistumiselle ja eriytymiselle ovat vuoden 2003 opetussuunnitelman rinnalla vuonna 2007 ylioppilaiskokeissa käyttöön otettu tekstitaidon koe sekä sitä vuonna 2018 seurannut lukutaidon koe. Näissä lukion kirjallisuudenopetusta vahvasti ohjaavissa kokeissa arvioidaan nimenomaan opiskelijan taitoa analysoida tekstiä tieteellisin käsittein ilman tekstiä koskevien pohdintojen tai mielipiteiden esittämistä. (Kouki 2009, 31; Heikkonen 2023, 332–334.) Tekstien tulkin-takin kohdistuu kokeen tehtävissä usein ensisijaisesti tekstin pinnatason piirteistä tehtäviin todennäköisinä pidettäviin päätelmiin. Omakohtaisuuden välttämiseen ja objektiivisuuteen pyrkimiseen perustuva kansallinen high stakes -arviointi ei ymmärrettävästi ole omiaan vahvistamaan opiskelijoiden käsitystä siitä, että heidän reflektionsa olisivat merkityksellisiä, vaan koemuoto vahvistaa huomattavasti formalistisen, tekstin pinnalla ja sen sisäisen koherenssin tasolla pysyvän kirjallisuuskäsityksen painotusta. Elämyksellinen

lukeminen ja siihen liitetyt toimintatavat uusimmissa opetussuunnitelmissa eivät myöskään pysty kompensoimaan painotusta, sillä ylioppilaskokeilla on suuri vaikutus jatkokoulutusmahdollisuuksiin.

Kaunokirjallisuuden käsittelyn läpäisevyyteen liittyvistä muutoksista puolestaan merkittävin on se, että viittaaminen nimenomaan kaunokirjallisuuteen opetuksen sisältönä tai välineenä on vähentynyt jatkuvasti vuoden 1994 opetussuunnitelmasta alkaen. Kirjallisuuden on opetussuunnitelmissa monessa kohdin korvannut viittaaminen geneerisemmin kulttuuriin, medioihin ja tekstilajeihin nostamatta erikseen esiin kirjallisuutta. Toisaalta opetussuunnitelmien tekstikäsitely on laajentunut: kaunokirjallisuuden rinnalle on nostettu muita kulttuurin muotoja, tietokirjallisuudesta peleihin ja elokuvaan (Launis ja Mäkilä 2020, 349). Lisäksi kontekstuaalisen kirjallisuuskäsityksen sisältö on laajentunut opetussuunnitelmissa: kirjallisuutta ohjataan tarkastelemaan yhä moninaisemmissa kirjallisissa ja ei-kirjallisissa konteksteissa. On kuitenkin kyseenalaista, miten tarkastelutapojen laajentuminen on sovitettavissa yhteen itse kirjallisuuden käsittelyn resurssien vähenemisen kanssa.

Nykylukiossa opiskelijoilta odotetut analyttiset kirjallisuuden lukemisen tavat näyttävätkin vaativampina kuin koskaan aiemmin samalla, kun itse kaunokirjallisuuden painoarvo vaikuttaa opetussuunnitelmissa koko ajan vähentyneen. Tämä ristiriita läpäisee kaikki uusimmat opetussuunnitelmat, joista kuitenkin löytyy myös pyrkimyksiä antaa kaunokirjallisuudelle omakohtaista kasvatuksellista painoarvoa sekä merkitystä myös kirjallisuuden kielellis-kontekstuaalisia rakenteita laajemman todellisuuden ymmärtämisessä. Näiden tavoitteiden entistä vahvempi läsnäolo kaunokirjallisuuden lukemisen opetuskäytännöissä tulee todennäköisesti kuitenkin vaatimaan sekä opetussuunnitelmien konkretisoimista että mahdollisesti myös ylioppilaskokeen kaunokirjallisuustehtävien luonteen uudelleenarvioimista siten, että opiskelijalla kirjallisuuden tulkit-sijana ja reflektoidijana olisi nykyistä enemmän painoarvoa.

Lähteet

Aineisto

- OLK 1916 = Keisarillisen Suomen senaatin 8 päivänä elokuuta 1916 vahvistamat oppiennätykset lyseoita ja keskikouluja varten. Teoksessa Kerkkonen, Kaarlo (toim.) *Oppikoulu-käsikirja*. 1920. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Ahjo.
- VOOMO 1941 = *Valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet*. Helsinki: Valtioneuvosto.
- LKOO 1981 = *Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma*. Kouluhallitus: Helsinki.
- LOPS 1985 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Kouluhallitus.
- LOPS 1994 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS 2003 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Vammala: Opetushallitus.
- LOPS 2015 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS 2019 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.

Kirjallisuus

- Agee, Jane 2000: What is effective literature instruction? A study of experienced high school English teachers in differing grade- and ability-level classes. *Journal of Literacy Research* 32 (3), 303–348. <https://doi.org/10.1080/10862960009548084>.
- Almasi, J. F., John F. O’Flahavan ja Poonam Arya 2001: A Comparative Analysis of Student and Teacher Development in More and Less Proficient Discussions of Literature. *Reading Research Quarterly* 36 (2), 96–120. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.2.1>.
- Arminen, Elina 2009: *Keskeltä melua ja ääntä. Timo K. Mukan myöhäistuotanto, kirjallisuuskäsitys ja niiden suhde 1960-luvun yhteiskunnallis-kulttuuriseen keskusteluun*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Autio, Tero 2017: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa Autio, Tero, Liisa Hakala ja Tiina Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 17–60.
- Fasoulas, Kristiina 1990: Lukion kirjallisuudenopetus 1880–1950. Teoksessa Saariluoma, Liisa (toim.) *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 153–168.
- Felski, Rita 2008: *Uses of Literature*. Oxford: Blackwell.
- Heikkonen, Elias 2023: Nationalistisista kirjailijakuvista lähilukevaan rakennanalyysiin: kaunokirjallisuus äidinkielen ylioppilaskokeissa. Teoksessa

- Hiidenmaa, Pirjo, Ilona Lindh, Sara Sintonen ja Roosa Suomalainen (toim.) *Lukemisen kulttuurit*. Helsinki: Gaudeamus, 321–337.
- Iisalo, Taimo 1984: *Suomen oppikoulun opetussuunnitelma vuosina 1890–1920. Tutkielma opetuksesta vallinneista käsityksistä ja niiden muutoksista*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kauppinen, Merja 2010: *Lukemisen linjaukset, lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kouki, Elina 2009: ”Käsitteitä tarpeen mukaan”. *Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa*. Turku: Turun yliopisto.
- Kähkölä, Sara ja Kaisu Rättyä 2022: Kaunokirjallisia elämyksiä etsimässä: Analyysi perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmateksteistä. Teoksessa Routarinne, Sara, Pilvi Heinonen, Tomi Kärki, Anssi Roiha, Marja-Leena Rönkkö ja Arttu Korkeaniemi (toim.) *Ainedidaktiikka ajassa. Laajenevat oppimisympäristöt ja eri-ikäiset oppijat*. Rauma: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 164–182.
- Launis, Kati ja Aino Mäkikalli 2020: Mitä tehdä, kun Shakespeare ei vloggaakaan eikä Waltari twiittaa? Kirjasto, koulu ja nuorten uudistuvat lukemiskulttuurit. Teoksessa Arminen, Elina, Anna Logrén ja Erkki Sevänen (toim.) *Kirjallinen elämä markkinaperustaisessa mediayhteiskunnassa*. Tampere: Vas-tapaino, 333–360.
- Luukka, Minna-Riitta 2013: Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4 (5). [verkkokoaineisto]. Saatavissa: <http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013>. Viitattu 14.1.2023.
- New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66, 60–92.
- Opetushallitus 2023: Elämyksellinen ja kokemuksellinen lukeminen ja kirjoittaminen. Lops 2021 – tukea lukion opetussuunnitelman perusteiden toteuttamiseen. [verkkokoaineisto] Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/elamyksellinen-ja-kokemuksellinen-lukeminen-ja-kirjoittaminen>. Viitattu 21.6.2022.
- Pääkkönen, Irmeli ja Markku Varis 2000: *Kriittinen lukutaito*. Tampere: Finn Lectura.
- Rikama, Juha 1998: ÄOL ja kirjallisuudenopetus. Teoksessa Kaipainen, Risto, Irma Lonka ja Juha Rikama (toim.) *Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liitto 1948–1998*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 243–287.
- Rikama, Juha 2000: *Kaanon ja reseptio. Kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY.
- Sevänen, Erkki 1995: Kirjallisuudenopetus ideologian ja kulttuurin tuotantona. Näkökulma kirjallisuudenopetuksen kehitykseen Suomessa. *Kulttuurintutkimus* 12 (1), 21–37.

- Wellek, Rene ja Austin Warren 1969: *Kirjallisuus ja sen teoria*. Suomentanut Vilho Viksten ja Matti Suurpää. Helsinki: Otava. Englanninkielinen alkuteos 1942.
- Witte, Theo ja Florentina Sâmihaiian 2013: Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 13 (1), 1–22. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2013.01.02>.
- Witte, Theo, Gerd Rijlaarsdam ja Dick Schram 2012: An empirically grounded theory of literary development. Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 12, 1–33. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.01.01>.

Lukion ja International Baccalaureate -järjestön Diploma-ohjelman kirjallisuudenopetuksen ja kirjallisuusteorian suhteita

Aino Mäkikalli

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0129-3370>

Luvussa etsitään niitä lähtökohtia, joilla suomalaisessa lukio-opetuksessa lähestytään kirjallisuutta. Tarkastelen kahden opetusohjelman, kansallisen lukion suomen kielen ja kirjallisuuden sekä International Baccalaureaten eli IB:n Diploma-ohjelman A-kielen kirjallisuudenopetuksen perustaa. Olen kiinnostunut erityisesti siitä, mikä asema ja funktio kirjallisuudella näissä opetusohjelmissa on ja millaisia kirjallisuustieteestä ammentavia teoreettisia taustaoletuksia kirjallisuuden käsittelytavoissa esiintyy. Vaikka keskityn nykyhetken tilanteeseen, lähestyn aihetta myös historiallisesti, sillä ottamalla molempien opetusohjelmien historiallisen kehityksen huomioon on selkeämpää nähdä, millaisista asetelmista nykytilanteeseen on tultu. Tarkastelu pohjautuu opetussuunnitelmatekstien ja muun opetusta koskevan dokumentaatioaineiston sisällönanalyysiin sekä haastattelumateriaaliin, joka koostuu 11:stä sekä lukiossa että Diploma-ohjelmassa opettavan äidinkielenopettajan puolistrukturoidusta haastattelusta.¹ Lisäksi luvussa hyödynnetään

1 Olen tätä artikkelia varten haastatellut syksyn 2022 aikana seitsemästä eri koulusta 11:tä opettajaa, jotka kukin opettavat koulussaan sekä suomen kieltä ja kirjallisuutta lukiossa että Finnish A: Literature -oppiainetta IB:n Diploma-ohjelmassa. Haastattelut on tehty yhtä koulussa tehtyä lukuun ottamatta Zoom-yhteydellä, ja ne on nauhoitettu ja tallennettu. Haastattelut eivät ole tilastollisesti merkittäviä, mutta ne antavat äänen luokkahuoneiden todellisuudelle ja kertovat suoraan kirjallisuudenopettajien kokemuksista työstään.

opetusohjelmien loppukokeita ja oppimateriaaleja. Luku on kirjoitettu kirjallisuudentutkijan näkökulmasta, ja sen tarkoituksena on tuoda osaltaan näkyväksi sekä kirjallisuudentutkijoille, opettajille että muille kirjallisuudenopetuksesta kiinnostuneille henkilöille niitä yleispiirteitä ja asetelmia, joihin kirjallisuudenopetus lukioasteella perustuu.

Kirjallisuuden lähestymistavat lukiossa: kirjallisuudesta tekstitaitojen opiskeluun

Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmien sisällöistä on löydettävissä yhtäältä koko oppiaineen olemassaolon ajan säilyneitä jatkuvuuksia, kuten kirjallisuustietoutta, kirjallisuushistoriaa, sekä suomalaisen että maailmankirjallisuuden klassikoihin tutustumista, ja toisaalta merkittäviä muutoksia. Elias Heikkosen luku käsillä olevassa kirjassa osoittaa havainnollisesti, miten kirjallisuuskäsitykset ja kirjallisuuden asema ovat muuttuneet lukion opetussuunnitelmissa 1900-luvun alusta nykytilanteeseen asti. Heikkonen tuo esille, kuinka kirjallisuustietoa, psykologis-biografistista, historiallis-yhteiskunnallista ja nationalistista identiteettipolitiikkaa painottavan lukutavan jälkeen alettiin 1980-luvun opetussuunnitelmassa painottaa formalistisen ja uskriittisen lukutavan mukaisia tekstin sisäisiä rakenteita ja konventioita esille tuovia lukutapoja (ks. myös Kirstinä 1988). Tämän kehityssuunnan taustalla on nähtävissä angloamerikkalaisesta kirjallisuudentutkimuksesta Suomeen kulkeutunut uskriittinen teoria, jonka keskeinen pedagogiaan vaikuttanut teoriakirja oli René Wellekin ja Austin Warrenin Suomessa vuonna 1969 julkaistu *Kirjallisuus ja sen teoria* (suom. Vilho Viksten ja Matti Suurpää). Teoksessa käsitellään kirjallisuuden ”ulkoisia” eli teoksen taustaa koskevia tarkastelutapoja mutta erityisesti tekstilähtöistä kirjallisuuden tarkastelua. Kuten Heikkonenkin osoittaa, teoksen pää rakenne on lähes suoraan siirtynyt vuoden 1985 LOPSiin, sillä opetussuunnitelma nimeää *teksti-*

tausta- ja myös *lukijalähtöiset kirjallisuuden tarkastelutavat* oppimisen tavoitteiksi (LOPS 1985, 54, 57, 58).

Vuoden 1985 LOPS onkin kirjallisuudentutkimuksen ja kirjallisuudenopetuksen kannalta keskeinen opetussuunnitelma, sillä siinä mainitaan suorasanaisesti opetuksen kohteena olevia erilaisia kirjallisuuden lähestymistapoja. Tavoitteena on, että opiskelija tulee tietoiseksi siitä, että tiettyä teosta tai tekstiä voi tarkastella eri tavoin, ja tarkastelun tuloksetkin voivat näin olla hyvin erilaisia. Tätä erilaisuutta opettamalla kirjallisuuden monimuotoinen luonne hahmottuu ja opiskelija ymmärtää, ettei mikään tietty tulkinta- tai lähestymistapa ole ainut mahdollinen.

Erilaisten lähestymistapojen läsnäolo tulee näkyviin myös 1980-luvun oppikirjoissa. Esimerkiksi kyseisen ajan oppikirjat *Äidinkielen Sampo III* (1987) ja *Uuden lukion äidinkieli 3* (1983) käsittelevät abiturienteille suunnatussa kurssissa kaunokirjallisuuden lukutapoja sekä kaunokirjallisuuden tarkastelun lähestymistapoja ja näkökulmia. Opiskeltavissa jaksoissa osoitetaan, millä tavoin aiemmissa kursseissa kirjallisuutta on opetettu tarkastelemaan, ja korostetaan, miten erilaiset tarkastelutavat tuottavat monenlaista tietoa ja erilaisia tulkintoja kaunokirjallisesta teoksesta.

Kummassakin oppikirjassa tuodaan esille opetussuunnitelmasta tutut kolme kirjallisuudentutkimuksen teorioista juontavaa tarkastelutapaa, jolla lukija voi pohtia ja tulkita lukemaansa: taustalähtöinen, tekstilähtöinen ja lukijalähtöinen tarkastelutapa. (Ks. Linkola ym. 1983, 85–91; Halme ym. 1984.) Teoreettisista lähestymistavoista annetaan lisäksi sovellusesimerkkejä, kuten esimerkiksi *Uuden lukion äidinkieli 3*:ssa siten, että Pirkko Saision *Elämänmeno*-romaanin (1975) tarkastellaan kuudesta erilaisesta näkökulmasta aina tekstilähtöisestä analyysistä kirjallisuushistorialliseen tarkasteluun ja lukijalähtöiseen näkökulmaan. Tarkastelu valottaa kyseistä romaanin monelta kannalta ja tuo konkreettisesti esille, mihin kaikkeen teoksessa voi kiinnittää huomiota, miten teos puhuttelee erilaisia historiallis-yhteiskunnallisia ja kirjallisia konteksteja ja millaisia lukukokemuksia se voi tuottaa.

1980-luvun opetussuunnitelmaa ja tämän pohjalta tehtyjä oppikirjoja voidaan pitää eräänlaisena kirjallisuuden aseman kulminaatiopisteenä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Tätä ennen kirjallisuuden asema koulussa oli ollut vahva, sillä äidinkielen opetus oli perustunut pitkälti juuri kirjallisuuden ja kirjallisuushistorian lukemiseen ja sen käsittelyyn. Rikama (1988, 57) on arvioinut, että vuosien 1955–1980 välillä opiskelijoiden lukemisen määrä lukiossa kaksinkertaistui. 1960- ja 1970-luvuilla koulussa käsitellyn kirjallisuuden sisällöt laajenivat klassikoista ja kansallisesta kaanonista myös populaarimman kirjallisuuden ja nuorten kirjallisuuden suuntaan.² 1960-luku on myös nähty kirjallisuudenopetuksen keskeisenä murroskohtana Suomessa, sillä tuolloin yleisen demokratisoitumisprosessin ja esimerkiksi nuorisokulttuurien myötä myös kirjallisuudenopetuksessa vahvistui Yhdysvalloista tullut oppilaskeskeinen didaktikka ja lukijakeskeinen lähestymistapa. Opiskelijan oma panos otettiin yhä enemmän huomioon oppimisprosessissa ja opiskelijan asema muuttui opetusprosessissa objektista subjektiksi. (Rikama 1988; Kirstinä 1988.) Juha Rikama (1988, 55) pitää ajankohtaa suorastaan kirjallisuusedidaktisen paradigman murroskohtana.

1960-luvulla alkanut muutos on toiminut myös teoreettisesti monimuotoisena, sillä esimerkiksi äidinkielen opettajien vuosikirjassa vuodelta 1971 esiteltiin useita ajankohtaisia kirjallisuudentutkimuksen suuntauksia – ajan hengen mukaisesti näitä nimitettiin anglo-amerikkalaisittain ”kritiikeiksi” – ja niiden soveltamisesimerkkejä opetuksen yhteydessä. Esitellyiksi tulevat impressionistinen kritiikki, moraalikritiikki, uuskritiikki, psykrokritiikki ja myyttikritiikki.

- 2 Kirjallisuuden aihepiirien laajentumista edesauttoi esimerkiksi koulujen oppikirjaksi kirjoitettu Esko Ervastian ja Pertti Karkaman *Suomen kirjallisuushistoria* (1973), jonka ote poikkesi edeltävistä, kaanonia painottavista kirjallisuushistorioista. Heidän lähtökohtanaan olivat teokset, ”joissa kuvastuu laajimmin ja valaisevimmin yhteiskunnan kokonaisrakenne. Kun lähdetään yhteiskunnan rakenteesta, on mukaan otettava ajanvietekirjallisuutta, koska se selvittää laajan yleisön asenteita ja odotuksia. Samasta syystä käsittelemme myös nuorten ja lasten kirjallisuutta.” (Ervasti ja Karkama 1973, 5.)

(Rainio 1971.) Lisäksi vuoden 1988 vuosikirjassa on esitelty kirjallisuudentutkimuksen suuntauksista reseptiotutkimusta, lukijan ja tekstin vuoropuhelua sekä narratologiaa, feminististä tutkimusta ja nuorten kirjallisuuden tutkimusta. Näyttäisi siis siltä, että 1960-luvun kirjallisuudenopetuksen murroksen myötä on 1970- ja 1980-luvuilla ollut vahvaa painotusta pohtia erilaisia kirjallisuuden tarkastelutapoja kouluopetuksen yhteydessä. Merkittävä muutos on ollut juuri opetuksen siirtyminen opettajakeskeisyydestä oppilaskeskeiseksi. Sekä ulkomaisen että nykykirjallisuuden määrä opetuksessa kasvoi. Rikama (1988, 57–58) kiteyttää, että tässä murroskohdassa lukijat eli oppilaat saivat nyt eteensä heille paremmin kohdennettuja, sopivampia teoksia.

Kun vielä vuonna 1976 Äidinkielen opettajain liitto julkaisi kokonaisen vuosikirjan verran pelkästään strukturalismia käsitteleviä artikkeleita (vrt. Mäenpää, Mäkinen ja Tarasti 1976), 1980-luvun jälkeen edellä esitettyjä kirjallisuuden erilaisia tarkastelutapoja tarjoavia tai eksplisiittisesti niitä käsitteleviä osioita ei ole esiintynyt opetussuunnitelmien tasolla. Kirjallisuuden asema opetussuunnitelmissa on kaiken kaikkiaan 1980-luvun jälkeen kutistunut erilaisen muiden kulttuuristen tekstien tullessa mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osaksi (vrt. Heikkonen tässä teoksessa).

Vuoden 1994 erityisen tiivismuotoisessa LOPSissa kirjallisuuden opiskelun tavoitteeksi esitetään, että ”opiskelijan taito lukea eläytyvästi, erittelevästi, kriittisesti ja tulkitsevasti kehittyä” (LOPS 1994, 37). Kirjallisuuteen liittyvistä teoreettisista suuntauksista tulee esille vain reseptiteorioihin viittaava maininta: ”Kirjallisuuden opetusta ohjaa vastaanoton tutkimuksen mukainen käsitys lukemista-pahtumasta, tekstin ja lukijan vuorovaikutuksesta ja kirjallisuuden vastaanoton aikasidonnaisuudesta.” (LOPS 1994, 39.) Näyttäisi siis siltä, että 1980-luvun erilaisia lähestymistapoja tarjoavasta opetusnäkemyksestä on seuraavalla vuosikymmenellä keskitytty teoreettisena taustaoletuksena lukijan ja tekstin väliseen vuorovaikutukseen. Jää avoimeksi, minkälaista lukutapaa ohjeistus on käytännössä luokkahuoneissa tuottanut, mutta voi olettaa, että painopiste on ollut Wolfgang Iserin (1976) viitoittamassa näkemyksessä lukijan

omasta lukukokemuksesta, aukko- ja epämääräisyyskohtien lukijakohtaisista täydentämisistä, erilaisista tekstin konkretisaatioista sekä kirjallisuushistorian roolista kunkin aikakauden kirjallisuuden tulkitsijana. Toisin sanoen opiskelijalle itselleen on annettu vapaus tuottaa tulkintoja huomioiden samalla myös kirjallisuuden historialliset kontekstit. 1960-luvulta alkanut painotus oppilaslähtöisestä opetuksesta näkyy nyt selkeänä kirjauksena opetussuunnitelmassa.

Tultaessa 2000-luvulle on aiempaa monitulkintaisempaa määrittellä, millaisia lähestymistapoja kirjallisuuteen lukio-opetuksessa käytetään, saati että opetussuunnitelman kirjallisuudenopetusta määrittävissä kohdissa tulisi eksplisiittisesti esille jokin kirjallisuusteoreettinen suuntaus. Voidaan tulkita, että vuoden 2003 LOPSissa esiintyy erittelyyn, analyysiin ja tulkintaan perustuva lähilukeminen ja sen lisäksi kulttuurista ja historiallista kontekstia painottava ote. Esimerkiksi kurssi 3 sisältää ”kirjallisuuden erittelyä ja tulkittaa tulkinnan kannalta perusteltua käsitteistöä ja lähestymistapaa hyödyntäen”, ja kurssissa 5 tarkastellaan ”kaunokirjallisia ja muita tekstejä erityisesti kulttuurisen kontekstin näkökulmasta” sekä ”ihmiskuvan, maailmankuvan, arvo- ja aatemaailman ilmentäjinä sekä oman aikansa että nykyajan kontekstissa”. (LOPS 2003, 19–25, sit. 22, 23.) Suomalaista kirjallisuutta tarkastellaan edelleen ”kulttuurisen ja yksilöllisen identiteetin rakentajana” (LOPS 2003, 24).

Osin kysymys kirjallisuuden lähestymistavoista on kuitenkin jäämässä opetussuunnitelmissa sen tosideikan varjoon, että kirjallisuuden asema ylipäättään alkaa integroitua osaksi vuoden 2015 LOPSin myötä esille tullutta kaikkia lukioaineita määrittelevää *laaja-alaista tekstikäsitystä* ja ajatusta *monilukutaidon* opiskelusta:

Monilukutaidolla tarkoitetaan taitoja tulkita, tuottaa ja arvottaa tekstejä eri muodoissa ja konteksteissa. Medialukutaito on osa monilukutaitoa. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen tekstikäsittykseen, jonka mukaan tekstit ovat sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen tai kinesteettisten symbolijärjestelmien tai niiden yhdistelmien muodostamia kokonaisuuksia. Monilukutaito tukee ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymistä sekä syventää kriittistä lukutaitoa ja kielitietoisuutta. Eri-

laiset lukutaidot kehittyvät kaikessa opetuksessa ja kaikissa oppiaineissa. (LOPS 2015, 38.)

Lukutaito on uusimman opetussuunnitelman mukaan monilukutaitoa, jonka tavoitteena on opettaa opiskelija vastaanottamaan, tuottamaan ja refleктоimaan mitä erilaisempia ”tekstejä”, olivatpa ne sitten kauno- tai tietokirjallisuutta, sanomalehden eri tekstityyppejä, tilastoja, taulukoita, radiopuheita tai vaikkapa musiikkivideoita (vrt. LOPS 2019, 68). Reijo Kupiaisen (2017, 207–208) mukaan monilukutaidon voi ymmärtää myös eräänlaisena yläkäsitteenä erilaisille lukutaidoille, kuten medialukutaito, visuaalinen lukutaito, kuvanlukutaito, internetlukutaito, digitaalinen lukutaito ja verkkolukutaito. Ajatus monilukutaidosta ja laajasta tekstikäsitteestä näyttäisi sisältävän jälkistrukturalistisen ajatuksen ”kaikesta” tekstinä, siitä, että maailma on merkkien järjestelmä, jota vastaanotetaan ”lukien”, analysoiden ja tulkiten. Kupiainen (2017, 209) viittaakin ihmistieteiden ja filosofian piirissä tapahtuneeseen kielelliseen käänteeseen, jossa kieli ja diskurssi hallitsevat merkitysjärjestelmiämme ja todellisuutta. Kirjaimille perustuvan kielen, sanojen ja lauseiden lukija voi pohtia, onko sanojen lukeminen vain yksi lukutaidon muoto tässä monien lukutaitojen listassa, vai onko kyseessä peruslukutaito (vrt. Kupiainen 2017, 216), joka on opittava ensisijaisesti ja jossa kirjallisuudella olisi keskeinen asema.

Olennaista on huomioda, että monilukutaito ulottuu jokaisen oppiaineen opetussuunnitelmaan, ja näin ollen se tarkoittaa, että jokaisessa oppiaineessa tulisi harjoitella niitä tekstityyppejä ja ”lukutaitoja”, joita oppiaineessa keskeisesti esiintyy. Kaunokirjallisuus asettuu tämän määritelmän mukaan yhdeksi tekstiksi monien muiden joukossa, ja voisi ajatella, että juuri kaunokirjallisuus on lukion oppiaineista erityisesti äidinkielen osa-aluetta, jonka käsitelyyn oppiaineessa keskitytään. Tämä tuntuisi loogiselta siksikin, että vuonna 1994 oppiaineen nimi muutettiin aiemmasta ”äidinkielen” muotoon ”äidinkieli ja kirjallisuus”.

Kuten Heikkonenkin esittää (ks. Heikkosen luku tässä teoksessa), yksi silmiinpistävä muutos vuoden 2015 LOPSissa on se, ettei

siinä puhuta enää vain kirjallisuudesta vaan erikseen kauno- ja tietokirjallisuudesta, josta jälkimmäinen saa näin uudenlaista painoarvoa (LOPS 2015, 41). Lisäksi mielenkiintoista on kurssille 3 esille kirjattu tavoite: opiskelija ”monipuolistaa taitoaan eritellä ja tulkita kaunokirjallisuutta sopivaa käsitteistöä ja lähestymistapaa hyödyntäen” (LOPS 2015, 43). Jää täysin avoimeksi, mitä tämä käsitteistö on tai mitä ovat nämä sopivat lähestymistavat; tekstissä puhutaan vain tekstuaalisten keinojen tulkinnasta, erittelystä ja analyysistä. Voi tietysti olettaa, että opetussuunnitelman laatijat viittaavat tässä opettajien kirjallisuuden opinnoissaan saamaan peruskoulutukseen ja sen tuomiin mahdollisuuksiin käsitellä kirjallisuutta myös koulussa. Joka tapauksessa kirjaus jättää avoimeksi ne teoreettiset lähtökohdat, joilla kirjallisuutta koulussa käsitellään. Sen sijaan viittaukset erittelyyn ja tulkintaan toistuvat useasti, joten tekstianalyttinen tarkastelutapa ohjaa opetusta edelleen. Myös kontekstuaalinen ote jatkuu, sillä suomalaisen kaunokirjallisuuden ja maailmankirjallisuuden keskeisiä teoksia sekä teemoja tulisi tarkastella niiden kulttuurikontekstissa (LOPS 2015, 44). Kirjallisuuden kannalta ehkä erityisin piirre vuoden 2015 LOPSissa on keskittyminen kertomuksen käsitteeseen jopa siinä määrin, että se on nostettu yhden kurssin otsikkoon: ”Nykykulttuuri ja kertomukset (ÄI6)”. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole keskittyä erityisesti kirjallisuuden kertomuksiin, vaan lähtökohtana on ennemminkin kulttuurintutkimuksellinen ote. Tavoitteena on, että opiskelija ”syventää käsitystään kertomuksista ja kertomuksellisuudesta kulttuurien keskeisenä ilmiönä sekä kerronnan ja ilmaisun keinoista” (LOPS 2015, 44).

Kirjallisuus on päässyt sikäli näkyvään asemaan uusimmassa, vuoden 2019, opetussuunnitelmassa, että kahdeksasta moduulista kaksi on otsikoitu Kirjallisuus 1 ja Kirjallisuus 2 -nimisiksi. Kirjallisuuden opiskelun tavoitteena on, että opiskelija ”kehittää kauno- ja tietokirjallisuuden tulkitsevan ja elämyksellisen lukemisen taitojaan, syventää ymmärrystään kirjallisuuden keinoista sekä hyödyntää tarkoituksenmukaisia käsitteitä kirjallisuuden analyysissä” (LOPS 2019, 51). Kirjallisuus 1 -moduulissa korostetaan erityisesti

lukemisen tapojen ja taitojen monipuolistamista ja Kirjallisuus 2 -moduulissa edellisen LOPSin tavoin kontekstuaalisia näkökulmia (LOPS 2019, 54, 56). Samoin kuin edellisessä opetussuunnitelmassa tavoitteena on, että opiskelija ”monipuolistaa taitoaan lukea, analysoida ja tulkita monimuotoista kirjallisuutta tarkoituksenmukaista lähestymistapaa ja käsitteistöä hyödyntäen” (LOPS 2019, 54). Toisin kuin aiemmin, nyt mainitaan lukemisen tapoina ”elämyksellinen ja kokemuksellinen lukeminen” mutta myös ”kirjallisuuden tulkinnan erilaisia lähestymistapoja” tarkemmin erittelemättä (LOPS 2019, 54).

Kansallisen lukiokoulutuksen opetussuunnitelmat ovat muuttuneet kiihtyvällä tahdilla. 1980-luvulta alkaen opetussuunnitelmaa on uudistettu noin kymmenen vuoden syklissä, mutta vuoden 2015 suunnitelman jälkeen uusin LOPS saatiin jo vuonna 2019. Jokainen uusi opetussuunnitelma merkitsee muutoksia opettajien ja opiskelijoiden koulutyön arkeen, ja vie aikansa ennen kuin uusi suunnitelma saadaan omaksuttua ja sovellettua oppiaineen käytänteisiin. Kirjallisuudenopetuksen osalta viimeisen neljän vuosikymmenen muutokset ovat tuoneet uudistuksia sekä kirjallisuudenopetuksen määrään että sen sisältöihin. Kun 1980-luvulla lukion rakennetta muutettiin luokkamuotoisesta kurssimuotoiseksi, äidinkielen asema oli vahva. Lukion aikana piti opiskella vähintään 75 kurssia, mikä tarkoitti, että äidinkielen osuus koko lukion kurssimäärästä oli 10,7 %:ia. Tällä hetkellä suomen kieltä ja kirjallisuutta opiskellaan pakollisista 150 opintopisteestä kahdentoista opintopisteen verran, joten äidinkielen osuus lukion opinnoista on pudonnut kahdeksaan prosenttiin.

Tämä matematiikka osoittaa, että suhteutettuna koko lukio-opetuksen määrään äidinkieleen käytettävä tuntimäärä on vähentynyt 1980-luvulta nykypäivään mennessä neljänneksellä. Suurin syy tähän lienee jo vuonna 1994 tehty muutos, jossa kahdeksan pakollisen kurssin sijaan opiskelijan tuli jatkossa suorittaa vain kuusi pakollista äidinkielen kurssia. On selvää, että tämän suuruusluokan muutos on vähentänyt eri oppiaineen osa-alueisiin käytettävissä olevaa aikaa huomattavasti. Nykyhetken perspektiivistä, jossa

koko mediakentän ja yhteiskunnan yhteisenä tavoitteena näyttää olevan äidinkielen ja kirjallisuuden ydinalueisiin kuuluvien tekstin lukemisen ja kirjoittamisen taitojen parantaminen, tämä vähennys näyttäytyy ongelmallisena. Vuodesta 2000 alkaneiden PISA-arvioiden mukaan suomalaisten koululaisten lukutaito on heikentynyt ja muiden maiden – kuten Viron, jossa kirjallisuus on oma oppiaineensa – tulokset sen sijaan parantuneet (Vrt. Leino ym., 2019.)

Kirjallisuuden ja erityisesti kaunokirjallisuuden asema on muuttunut lukio-opinnoissa, sillä 1980-luvun jälkeen opetussuunnitelmassa ei ole määriteltä kirjallisuudenopetukseen liittyviä näkökulmia selkeästi. Kirjallisuudenopetuksen kirjallisuusteoreettiset taustaoletukset ovat näkymättömissä ja jäävät jotakuinkin arvailujen tai tulkintojen varaan. Kaiken kaikkiaan voisi päätellä, että viimeaikaiset opetussuunnitelmat ohjaavat opetusta yhtäältä uskriittis-formalistiseen ja toisaalta teosten syntyajankohdan ja -paikan huomioivaan kontekstuaaliseen lukutapaan. Tätä näkemystä tukee myös oppikirjatutkimus, jonka mukaan nykyisissä lukion suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjoissa korostuu tekstilähtöinen analysoi ja tulkitse -lukutapa sekä erilaisia konteksteja painottava taustalähtöinen tarkastelutapa.³ Tulkinta tulee paremmin esille, jos huomioidaan kirjallisuuden opiskelua mittaavat lukion loppukokeet. Kuten aiempi tutkimus on osoittanut, ylioppilaskokeiden tehtävänannot ovat painottuneet tekstitaidon (vuodesta 2007 alkaen) ja lukutaidon kokeiden (vuodesta 2018 alkaen) myötä vahvasti erittelyyn ja tekstianalyysiin, sillä erittelevää lukutaitoa pidettiin 2000-luvun taitteessa suomalaisten lukiolaisten heikkoutena (Koskela 2000, 68; Heikkonen 2019, 48). Vuosituhannen alusta opetussuunnitelmissa voimistunut painotus genrepedagogiikan mukaiseen tekstitaitojen (*literacies*) opetukseen on kohdistunut paitsi asiategsteihin myös kaunokirjallisiin teksteihin (Grünn 2007, 107). Asetelma on herättänyt myös kriittisiä näkemyksiä siitä, miten tekstitaitojen taustalla oleva teoria ja siihen perustuva opetus

3 Tutkimuksessa (Mälikalli 2023) on vertailtu 1980-luvun oppikirjasarjaa *Uuden lukion äidinkieli* ja nykyään käytössä olevaa *Särnä*-sarjaa.

ovat sovellettavissa kaunokirjallisuuden käsittelyyn (ks. Hollsten 2009).⁴ Joka tapauksessa tekstitaidon kokeen aikana kaunokirjallisuuteen liittyvät tehtävät kohdistuivat yhtäältä aineiston merkityksiin, tematiikkaan ja kontekstiin sekä toisaalta tekstin rakenteiden ja ilmaisun tarkasteluun (Heikkonen 2019, 48). Tällä hetkellä käytössä olevien lukutaidon ja kirjoitustaidon kokeiden (vuoden 2018 syksyn kirjoituksista alkaen) aikana tähän asetelmaan ei ole tullut suuria muutoksia.

Kirjallisuudenopetus IB:n Diploma-ohjelmassa: kirjallisuuden ja maailman vuorovaikutus

International Baccalaureaten eli IB:n toiminta alkoi vuonna 1968 Geneven kansainvälisessä koulussa, ja ensimmäinen ohjelma oli juuri lukioikäisille tarkoitettu Diploma Programme, jonka tarkoituksena oli tarjota ulkomailla asuville nuorille kansainvälisyyttä ja liikkuvuutta edistävä korkeakoulukelpoinen toisen asteen tutkinto. Koulutus on vuosien varrella laajentunut merkittävästi; kun vuonna 1990 DP-tutkinnon saattoi suorittaa 50 maassa, joista 13 Euroopassa, vuoden 2019 tietojen mukaan 3421 koulua 157:ssä eri maassa tarjoaa DP-koulutusta englanniksi, ranskaksi ja espanjaksi. (Kansainvälinen ylioppilastutkinto (IB) -työryhmän muistio 1990; DP 2023.) Suomessa DP-koulutus alkoi vuonna 1990, ja tällä hetkellä ohjelmaa voi suorittaa 16:ssä eri koulussa ympäri Suomea. Finnish A: Literature -kurssia voi Suomessa sijaitsevien koulujen ohella suorittaa myös kymmenissä kansainvälisissä kouluissa ympäri maailmaa.⁵

IB:n opetusohjelmaan on kirjattu keskeiseksi tavoitteeksi kasvattaa nuorista tiedonhaluisia, asiantuntevia, huolehtivia, aktiivisia, myötätuntoisia ja elinikäisiä oppijoita, jotka ymmärtävät ja kunnioittavat

4 Kysymys kaunokirjallisuuden soveltuvuudesta tekstitaitoperustaiseen opetukseen on monisyinen, eikä tämän artikkelin kehyksessä ole mahdollisuutta käsitellä kysymystä tämän laajemmin.

5 IB-ohjelman käytänteistä tarkemmin ks. Oja 2019.

erilaisia näkemyksiä (*Guide* 2021, iii). Kun Diploma-ohjelma alkoi Suomessa, opetusministeriön IB-työryhmä totesi, että IB:n opetussuunnitelman tavoitteena on kriittisen ajattelun myötä opiskelijoiden kansainvälisen tietoisuuden kasvattaminen. Ohjelmaa olivat alkujaan suunnittelemassa eri kansallisuuksia edustavat asiantuntijat lähtökohtanaan saada opiskelijat arvostamaan ja ymmärtämään myös heille vieraita kulttuureita ja asenteita. Opiskelijoita halutaan rohkaista tiedon hankkimiseen, suvaitsevaisuuteen ja avoimuuteen. (Kansainvälinen ylioppilastutkinto (IB) -työryhmän muistio 1990, 3.)

Diploma-ohjelman opiskelu perustuu kuuden aineryhmän opiskeluun, joista Finnish A: Literature kuuluu ykkösryhmän oppiaineisiin. Tämä on kaikille pakollinen, lukion äidinkieltä ja kirjallisuutta vastaava oppiaine, ja sitä opiskellaan suomeksi, samalla kun kaikkien muiden opiskeltavien aineiden kieli on suomalaisissa kouluissa englanti. Suurin ero lukion ja IB:n oppiaineissa lieenee se, että IB:ssä opetus koostuu yksinomaan kirjallisuuden käsittelystä. Finnish A: Literature on nimensä mukaisesti kirjallisuusoppiaine, ja sikäli ohjelmassa ajatellaan juuri kirjallisuuden opiskelun olevan ensisijainen tapa saavuttaa tärkeitä oppimistuloksia.

Vaikka kansainvälisyys (*international-mindedness*), erilaisten kulttuurien ja kielten kunnioittaminen, on koko IB:n ja myös kirjallisuusoppiaineen keskiössä, suomalaisten Diploma-opiskelijoiden lukema kirjallisuus koostuu monipuolisesti sekä suomalaisista että muiden maiden ja kulttuurien kirjallisuuksista (ks. *Guide* 2021, 10–11). Oppiaineen yhtenä erityispiirteenä on alusta alkaen ollut sekä oman äidinkielen ja kulttuurin että muiden kielten ja kulttuurien – lokaalin ja globaalin – vuorovaikutus ja ymmärtäminen (vrt. *Guide* 1994, 8; *Guide* 2015 5–8). Nykyisen opetussuunnitelman (*Guide* 2021) mukaisesti laajempaa oppimäärää (Higher Level) opiskelevat lukevat ohjelman aikana 13 teosta ja perustason oppimäärää (Standard Level) opiskelevat yhdeksän teosta.⁶ Näiden teosten

6 Vuosikymmenien aikana teosten määrässä on tapahtunut vain vähän muutosta. Vuonna 1994 voimaan astuneen *Guiden* mukaan HL-opiskelijat käsitelivät 15 ja SL-opiskelijat 11 teosta. Ks. *Guide* 1992, 11–12.

opiskelusta, niiden lukemisesta, analysoinnista ja tulkinnasta, kirjallisuuden käsittelyyn sopivien käsitteiden opettelusta, teoksista kirjoittamisesta, keskustelemisesta ja muusta käsittelystä koostuu koko kahden vuoden opiskelu.

IB:ssä uskotaan, että opiskelija saavuttaa korkeakouluopintoihin tarvittavat äidinkielen taidot opiskelemalla ohjelman ajan vain kirjallisuutta. Kaksivuotista Diploma-ohjelmaa edeltää niin kutsuttu pre-vuosi, jonka aikana opetuksen pohjana on kansallisen lukion opetussuunnitelma. Ohjelman opetussuunnitelma (*Guide*) kertoo opetuksen tavoitteet ja sisällöt sekä loppukokeiden sisällöt ja arviointikriteerit, jotka poikkeavat huomattavasti kansallisen oppiaineen sisällöistä. Yksi olennainen ero opetuksen käytänteisiin tulee siitä, että vaikka opettajille tarjotaan ohjelman puolesta opetusta tukevia materiaaleja (ks. TSM 2019), mitään varsinaisia opiskelijoiden käyttöön suomeksi kirjoitettuja oppi- tai kurssikirjoja ei ainakaan toistaiseksi ole saatavilla. Vaikka IB ohjeistaa opettajia, opetuksen struktuurin ja käytännön järjestämisessä opettajilla on keskeinen rooli.

Kirjallisuuden valintaa ja käsittelyä määrittelevät tarkat ohjeistukset. Ratkaisevassa asemassa on ennakkoon laadittu kirjallisuuslista (*Prescribed reading list*), josta luettavat teokset valitaan. Kaiken kaikkiaan oppiaineen opetussuunnitelmien perusteella vuosikymmenien aikana ei ole tapahtunut kovin radikaaleja muutoksia kirjallisuuden valinnan ja käsittelyn suhteen. Oppaissa on kuitenkin pitkään korostettu genrelähtöisyyttä. Kun esimerkiksi vielä vuoden 2015 suunnitelmassa kirjallisuutta oli jaoteltu luettavaksi eri genren mukaan, uusin suunnitelma antaa lähtökohdaksi vain sen, että kukin opiskelija lukee kolme (SL) / neljä (HL) käännöskirjaa, neljä (SL) / viisi (HL) suomalaista kirjaa ja kaksi (SL) / neljä (HL) vapaa-valintaista kirjaa. Kaikki muut paitsi vapaavalintaiset kirjat valitaan listalta, joka on laaja. Kirjallisuuslistaan on otettu mukaan monenlaisia kirjailijoita, ja siinä on IB:n mukaan (*Guide* 2021, 10) pyritty tasapainoon kanonisoitujen ja nykykirjailijoiden, eri alueiden ja maiden kirjallisuuksien, eri sukupuolia edustavien sekä sellaisten kirjailijoiden välillä, jotka kirjoittavat kielellä, jota ei puhuta vain

yhdellä alueella vaan esimerkiksi eri maissa tai maanosissa. Kirjallisuuslistan tarkoituksena on IB:n mukaan kannustaa opettajia valikoimaan opetukseensa sellainen tasapainoinen kokoelma teoksia, joiden ansiosta opiskelijat voivat arvostaa inhimillisen kokemuksen muotojen moninaisuutta (mp.).

Opiskelun tavoitteena on analysoida ja tulkita eri muodoissa, eri aikoina ja paikoista peräisin olevia kirjallisia tekstejä siten, että opiskelija sekä pohtii omia tulkintojaan että muiden kriittisiä näkökulmia. Tämä puolestaan rohkaisee tutkimaan, miten kulttuuriset uskomusjärjestelmät muovaavat näkökulmia ja kuinka niiden sisällä merkityksiä luodaan. Opiskelijat oppivat kirjallisuuden kautta kielen esteettistä käyttöä ja tapoja, joilla kirjallisuus edustaa ja rakentaa maailmaa, sekä sosiaalisia ja kulttuurisia identiteettejä. (*Guide* 2021, 20.) Opettajille tarjotussa materiaalissa on puolestaan esitelty 1900–2000-lukujen keskeisiä kirjallisuuden teorioita aina uuskritiikistä strukturalismin ja jälkistrukturalismin kautta viimeisimpiin suuntauksiin kuten ekokritiikkiin ja niin kutsuttuun *Critical Race Studies* -tutkimuskenttään. Tarkoituksena on, että omassa opetuksessaan opettaja tarjoaa pohdittavaksi erilaisten suuntausten tapoja lähestyä kirjallisuutta. (Ks. TSM 2019, 28–38.) Kaiken kaikkiaan lähtökohtana on, että kirjallisuudenopetuksessa yhdistyvät IB:n pedagogiset periaatteet ja kirjallisuusteoreettinen tieto.

Opetusta ja opiskelua ohjaa, kuten kansallisessakin lukiossa, lopukokeet, jotka poikkeavat näkyvästi lukion äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeista eli nykyisistä lukutaidon ja kirjoitustaidon kokeista. Kansallisen lukion suomen kielen ja kirjallisuuden ylioppilaskoe jakaantuu kahteen päivään, joiden aikana tehdään asia- ja fiktiivisiä tekstejä tarkasteleva lukutaidon koe ja tiettyyn tematiikkaan – kuten huumori (kevät 2019), kertomukset (kevät 2020), brändit (syksy 2020), lukeminen (syksy 2021), kansallisuus (kevät 2022), vesi (syksy 2023) tai onnellisuus (kevät 2024) – perustuva kirjoitustaidon koe. Lukutaidon kokeessa kokelas vastaa sekä asia- että fiktiivisiä tekstejä käsittelevään osioon lyhyehköillä teksteillä, ja kirjoitustaidon kokeessa laaditaan annettuun teemaan sopiva yksi pohtiva tai kantaa ottava laajahko teksti, jossa on myös

hyödynnettävä kahta aineistoa. Kokeiden yhteenlaskettu pistemäärä määrittää arvosanan.

IB:n Finnish A: Literature -oppiaineen loppukoe koostuu erilaisista osakokeista, joiden yhteenlaskettu pistemäärä määrittelee lopullisen arvosanan. Kokeissa on ollut ajan saatossa jonkin verran variaatioita, mutta lähtökohtaisesti niiden perusperiaatteet ovat olleet jokseenkin samoja. Yksi olennainen ero suomalaiseen äidinkielen ylioppilaskokeeseen on siinä, että kokeessa arvioidaan sekä kirjallista että suullista osaamista. Kokelaat tekevät suullisen kokeen, jossa opiskelija analysoi annettua tai hänen itsensä valitsemissa kaunokirjallisten teosten katkelmia tai runoja. Kokeen tarkempi tehtävänanto on vaihdellut eri opetussuunnitelmissa, mutta nykyisessä kokeessa opiskelija on etukäteen valinnut kaksi katkelmaa eri teoksista, joita hän sitten tarkastelee valitsemastaan yleismaailmallisesta, globaalista, aiheesta käsin. Suullinen koe koostuu opiskelijan 10 minuutin osuudesta ja opettajan kanssa käydystä viiden minuutin keskusteluosuudesta, jossa on mahdollista tehdä tarkentavia kysymyksiä opiskelijan esitykseen.

Kirjalliset kokeet koostuvat kirjallisuusanalyysistä (Paper 1), jossa opiskelija kirjoittaa kokeessa annetun tekstikatkelman tai runon perusteella analyysin, sekä vertailevasta esseestä (Paper 2), jossa opiskelija kirjoittaa koetilanteesta kahteen kurssilla käsiteltyyn teokseen perustuvan esseen ohjaavan kysymyksen perusteella. Tämän lisäksi HL-opiskelijat kirjoittavat yhdestä kurssilla käsitellystä teoksesta laajan kirjallisuusesseen, jonka aiheen he saavat päättää itse opetussuunnitelmassa annetun ohjeistuksen perusteella. Essee kirjoitetaan ja suullinen koe nauhoitetaan hyvissä ajoin jo ennen varsinaisten ”ylioppilaskokeiden” (*Finals*) alkamista. Näin ollen oppiaineen lopullinen arvosana koostuu 3–4 osion yhteispistemäärän mukaan riippuen siitä, tekeekö opiskelija SL- vai HL-tason suoritusta.⁷

Millaisiin kirjallisuusteoreettisiin lähtökohtiin IB:n kirjallisuudenopetus sitten perustuu? IB:n tarkka ohjeistus kirjallisuuden

7 Tiedot loppukokeista perustuvat vuoden 2021 *Guide*-oppaan tietoihin.

käsittelyyn tulee ilmi opetusohjelmaan kirjatuiissa kolmessa osa-alueessa, jotka tarjoavat lähestymistapoja teosten tarkasteluun: 1) Lukijat, kirjoittajat ja tekstit, 2) Aika ja paikka ja 3) Intertekstuaalisuus: tekstien yhdistäminen (*Guide* 2021, 18, 21–24). Ensimmäisessä kohdassa ajatuksena on käsitellä erilaisia tekstimuotoja ja pohtia kirjallisuuden vuorovaikutuksen ideaa: millainen on tekijän, tekstin ja vastaanottajan välinen suhde, miten kirjallisuus muodostaa merkityksiä ja millaisia tulkintoja lukijat niistä tekevät. Toisessa aihealueessa fokuksessa ovat teosten historialliset ja kulttuuriset kontekstit ja tavat, joilla kaunokirjallisuus on vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa. Tässä yhteydessä huomioidaan myös se, mitä kulttuuri ja lukijan oma identiteetti merkitsevät teoksen vastaanotossa ja tulkinnassa. Kolmas aihealue keskittyy teosten ja tekstien väliin kytköksiin ja vertailuun, sellaisiin intertekstuaalisiin suhteisiin, jotka koskevat esimerkiksi aiheita, teemoja, yleisiä kirjallisia piirteitä, kirjallisia muotoja tai traditioita. (*Guide* 2021, 18.) Lisäksi kirjallisuudenopetusta ohjaa seitsemän erilaista käsitettä, jotka auttavat opiskelijoita käsittelemään kirjallisuutta kolmen edellä esitetyn osa-alueen kautta: identiteetti, kulttuuri, luovuus, kommunikaatio, näkökulma (*perspective*), transformaatio (*transformation*) ja representaatio (*Guide* 2021, 27–28).

IB:n ohjelman kirjallisuusteoreettisissa lähtökohdissa on yhtymäkohtia kansallisen lukion opetussuunnitelmiin, mutta sen lähtökohdat ovat paitsi selkeästi luettavissa ja hahmotettavissa myös laajasti ja yksityiskohtaisesti esitelty opetusoppaassa. Edellä esitetyn perusteella voi huomata, että ohjelmassa painottuu yhtäältä kirjallisten keinojen analyysiin ja tulkintaan perustuva tarkastelutapa ja toisaalta erilaisia kulttuurisia ja historiallisia konteksteja sekä kirjallisuuden vuorovaikutuksellisuutta painottava tarkastelu. Opetusohjelmassa tuodaan esille lähiluvun menetelmä; sen käyttämisen tavoitteeksi mainitaan, että opiskelijat pohtivat sekä omia että muiden opiskelijoiden esittämiä tulkintoja eri kulttuurien ja aikakausien kirjallisuudesta (*Guide* 2021, 20). Taustalla on jo kansallisen lukion kohdalla mainittu uskriittis-formalistinen teoria, josta kumpuaa myös opetusohjelmassa oleva esteettisen

kielen korostaminen: "this course is particularly concerned with developing sensitivity to aesthetic uses of language" (mp.). Kontekstien huomioiminen liittää tarkastelun kuitenkin laajemmin tekstin ulkopuoliseen maailmaan tavoitteenaan vahvistaa opiskelijoiden käsitystä siitä, miten kirjallisuus representoi ja rakentaa maailmaa sekä sosiaalisia ja kulttuurisia identiteettejä (mp.). Teoreettisia taustaoletuksia paljastavat myös edellä esitettyjen kolmen aihealueen esittelyn yhteyteen opetusohjelmassa liitetyt motot tai alkusitaatit, jotka tulevat Shlomith Rimmon-Kenanilta (Lukijat, kirjoittajat, tekstit), David Damroschilta (Aika ja paikka) sekä Julia Kristevalta (Intertekstuaalisuus). Rimmon-Kenan tunnetaan erityisesti narratologian perusteoksestaan *Narrative Fiction. Contemporary Poetics* (1983); David Damrosch maailmankirjallisuutta käsittelevistä teoksistaan, kuten esimerkiksi *What is World Literature* (2003), ja Julia Kristeva muiden muassa intertekstuaalisuutta käsittelevästä teoriastaan, jota käsitellään esimerkiksi teoksessa *Desire in Language. A Semiotic Approach to Literature and Art* (1980). Ohjelman taustalla on kyseisten teoreetikkojen näkemyksiä kirjallisuuden ontologiasta ja lähestymistavoista.

IB:n kirjallisuuden opiskelussa korostuu ajatus, että kaunokirjallinen teos on paitsi immanentti, esteettinen kokonaisuus, jota voidaan analysoida, eritellä, arvioida ja tulkita sen kirjallisten keinojen mukaan, myös aina suhteessa ympäröivään maailmaan ja muihin teksteihin. Opiskelijat tutkivat kirjallisuuden keinoja ja ominaisuuksia, kirjallisuuden kielen ja tekstuaalisuuden esteettistä funktiota sekä kirjallisuuden ja maailman suhdetta. Kirjallisuus toimii vuorovaikutuksessa maailman kanssa. Ohjelma kannustaa opiskelemaan sekä teoskeskeisesti kirjallisten keinojen analyysia ja kokonaisvaltaista teostulkintaa, mutta samalla esille tulleet havainnot yhdistetään laajempiin kulttuurisiin ja historiallisiin konteksteihin sekä tekstienvälisiin yhteyksiin. Tässä voi nähdä yhtymäkohtia kansallisen lukion kirjallisuudenopetukseen, jossa myös yhtäältä lähilukeminen ja toisaalta historialliset ja kulttuuriset kontekstit tuottavat merkityksiä kirjallisuuteen. Ongelmallista lukio-opetuksen kannalta vain on se, että kun näihin kunnianhimoisiin

tavoitteisiin käytetään IB:ssä 150 (SL) / 240 (HL) opetustuntia, lukiossa asiat pitäisi käsitellä murto-osassa tästä tuntimäärästä.

Opettajien näkemyksiä: kirjallisuudenopetukselle on annettava aikaa

Kirjallisuuden asema äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa on herättänyt viime aikoina huolta. Opetussuunnitelmien esittämät oppimistavoitteet ja ihanteet kohtaavat arjen realiteetit luokkahuoneetyössä. Haastattelemani 11 opettajaa, joista jokainen opettaa koulussaan kumpaakin opetusohjelmaa, toivat esille kansallisen lukion suomen kielen ja kirjallisuuden pirstaloitumisen: oppiaineen sisältö on jakaantunut niin moneen ainekseen ja erilaisten tekstityyppien käsittelyyn, että perehtyminen jää vähäiseksi ja kirjallisuus marginaaliin. Seuraavassa on opettajien kommentteja, jotka liittyvät oppiaineen pirstaloitumiseen:

HLö A: ”Kansallisessa lukiossa on ’lyhyitä pyrähdyksiä’ eri suuntiin, eri opetuksen alueille.”

HLö B: ”Entisaikaan asiat olivat paremmin, kun kirjallisuuden pakollisia kursseja oli 8. Tämän jälkeen on tullut vain lisää tavaraa opsiin. Kauno-kirjallisuuden ala kaventunut, mikä on huono asia.”

HLö C: ”Lukiossa oppiaines ryöstäytynyt liian laajaksi, aines on yli-
mitoitettu; opsin mukaisia kaunokirjallisia lukijoita ei saada aikaiseksi eikä kirjallisuudenopetukselle ole riittävästi aikaa; kansallisen puolelle pitäisi saada rajatumpi oppiaines.”

HLö D: ”LOPSiin vain lisätään tavaraa, mitään ei tunnuta poistettavan!”

HLöt E ja F: ”Lukion puoli on sirpaleinen, koko ajan lisätty asioita; uusi LOPS entistä sirpaleisempi; kyse sekä sisällöistä että myös opetusjaksoista, jotka lyhyitä. Kaivataan rauhoittumisen ja syventymisen aikaa; nykyinen LOPS on hektinen ja stressaava.”

HLöt G ja H: ”Käsitteitä olisi hyvä opettaa, mutta kursseja/opintojaksoja on liian vähän: sisältöjä on liian paljon.”

Hlö I: ”Lukion jaksot ovat sillisalaatteja, joissa ei ole tilaa kokonaisteosten käsittelyyn. Kirjallisuuden opetus ei ole kovin tärkeässä roolissa; LOPSissa sille pitäisi antaa lisää tilaa.”

Hlö J: ”Uuden LOPSin myötä kirjallisuuden rooli pitäisi olla suurempi kuin aiemmin, koska sanotaan, että kahdeksan teosta luettava, mutta opsit tuppaavat olemaan liian täysiä.”

Hlö K: ”Vaikuttaa siltä, että koulussa olisi loputtomasti aikaa: media ja audiovisuaalinen puoli pitäisi siirtää johonkin muuhun, esim. oma kurssi, jossa yhdistetään yhteiskuntaoppia, kuvaamataitoa, äidinkieltä.”

Yleinen näkemys haastateltujen keskuudessa näyttäisi olevan se, että lukiossa suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältö on tullut niin laaja-alaiseksi, ettei kirjallisuudelle jää tarpeeksi aikaa. Vaikka LOPS 2021 ilmoittaa, että lukion aikana tulisi lukea kahdeksan kokonaisteosta, on kuitenkin epäselvää, mitä opiskelija lukee: mistään oppii tai miten hänen suhteensa kirjallisuuteen kehittyvät, jos itse kirjojen käsittelyyn ei jää aikaa. Kaksi haastattelemistani opettajista sanoo käyttävänsä lukiossa yhden kaksoistunnin koko ryhmän lukeman teoksen käsittelyyn (hlö J; hlö K). Yksi opettaja sanoi käyttävänsä teosta kohden lukiossa 1–2 kaksoistuntia ja IB:n puolella kuusi kaksoistuntia. Lukion puolella ei ole hänen mukaansa välttämättä aikaa edes mennä itse analyysiin, vaan käsittely jää opiskelijoiden omien näkemysten tasolle (hlö B). Kirjallisuuden käsittelyä IB:n puolella syventää myös se, että samaa kirjaa voidaan lukea useampaan kertaan, ja siihen voidaan palata tarpeen vaatiessa koko ohjelman opiskelun ajan (hlö K). Jos lukion puolella ongelmaksi on sisältöainesten pirstaloituminen, toimii IB-ohjelma tämän vastakohtana keskittyen vain kirjallisuuden käsittelyyn. IB-opetuksen vahvuutena mainitaankin yleisesti syvyys ja laveus, eli asioita ehditään käsitellä monipuolisesti ja tarpeeksi kauan (hlö A; hlö B).

Kun IB-opetus Suomessa alkoi, Opetusministeriön työryhmä (1990, 8) arvioi A-kielen (Finnish A: Literature) oppimäärän vaativammaksi kuin lukion: ”Aineen aiheet ovat suomalaisen äidinkielen kokeeseen verrattuna abstraktimpia ja vaativampia. Aiheet pohjautuvat lähinnä oppilaan tutkintoa varten lukemaan

kaunokirjallisuuteen. [– –] Aiheita annetaan myös monipuolisemmin eri elämän-, taiteen- ja tieteenaloilta.” Tällä hetkellä osa opettajista arvioi, että oppilasaines on kuitenkin lähtötasoltaan samankaltaista kuin lukiossa: ”[oppilasaines] ei välttämättä ole kovin erilainen, koska IB:llekin tullaan monista eri lähtökohdista” (hlö B; myös hlöt E ja F). Vaikuttaisikin siltä, että aloittaessaan lukion tai IB:n Diploma-ohjelman opiskelijat ovat ainakin kirjallisuuden tuntemisen ja harrastuneisuuden osalta samalla viivalla, sillä opettajien haastatteluissa toistuu nykynuorten vähäiset tiedot kirjallisuudesta ennen lukioastetta:

Hlö A: ”jotkut ovat ’ihan pihalla’ ja kaunokirjallisuuden lukeminen on ihan vierasta. Tapahtuu eriytymistä: osa lukee, osa ei. Taiteelle altistuminen on vähäisempää kuin ennen.”

Hlö B: ”Lukioon tulee porukkaa, joka ei ole 9-luokalla lainkaan lukenut kokonaista kirjaa. Kirjan kanssa pinnistely on vähentynyt; ei haluta enää sinnitellä ja kirjan on oltava ohut.”

Hlö D: ”Nuoriso ei oikein tiedä, mistä kirjoja haetaan, ’Mistä kirjoja saa?’, kysytään. Lukioon tullessa ei välttämättä ole kirjastokorttia. Kirjallisuuden tuntemus on romahtanut.”

Hlöt G ja H: ”Kirjallisuudesta on tullut ihan vieras alue nuorille; he eivät tiedä, mitä on kirjallisuus; myös kirjasto on vieras. Oppilaat tunnistavat viittauksia *Kalevalaan* ja ehkä Runebergiin muttei muuhun – tämä on tilanne perusopetuksen jälkeen. Myös IB:llä oppilaita, jotka eivät ole lainkaan suuntautuneita kaunokirjallisuuteen.”

Jos alkutilanne on sekä lukiossa että IB:n puolella samankaltainen, on tietysti kysyttävä, mikä on tilanne koulun päättyessä, millainen käsitys kirjallisuudesta on opetuksen jälkeen:

Hlö B: ”IB:llä lähdetään usein nollasta liikkeelle, mutta voidaan päätyä todella haastavien tekstien pariin lopussa.”

Hlöt G ja H: ”IB-vuosien jälkeen tekstinlukutaito kehittyy huomattavasti; tekstin ymmärtäminen ja tulkinta kehittyy; porukka vetää mukanaan oppimiseen. Ei ole ongelma, että IB:llä käsitellään vain kirjallisuutta, kos-

ka siinä nimenomaan lukutaito kehittyy! Kun saadaan rauhassa keskitettyä, kehitystä tulee ja se näkyy; myös oppilailta tulee tällaista palautetta.”

Hlö K: ”[IB:llä] oppilaat ’oppivat’ lukemaan ja asenne kirjallisuuteen muuttuu. Kirjallisuus on hyvä ’alusta”

Hlöt E ja F: ”IB antaa avaimet minkä tahansa tekstin analysoimiseen ja vuorovaikutustaidot kehittyvät kirjallisuustuntien yhteydessä.”

Hlö I: ”IB:t osaa analysoida kaikkia tekstilajeja, vaikka opiskellaan vain kirjallisuutta.”

Tämän kokemusperäisen tiedon mukaan näyttäisi siltä, että kun kirjallisuudenopetukseen ja opiskeluun resursoidaan riittävästi aikaa, kehitys on näkyvää ja oppimistulokset hyviä. Tosin on huomioitava, että IB:n opetusohjelmassa Language B:n ohjelmassa käsitellään laajasti ei-fiktiivisiä tekstejä, joten erilaiset tekstimuodot tulevat tätä kautta opiskelijoille tutuiksi. Joka tapauksessa näyttää siltä, että Diploma-ohjelmassa uskotaan juuri kirjoitettujen tekstien merkittävyyteen oppimistavoitteiden saavuttamisessa.

IB:n järjestelmässä on myös yksi tärkeä oppimiseen vaikuttava etu verrattuna useimpiin lukioihin: sama opettaja opettaa ryhmää pre-vuodesta loppukokeisiin asti. Opettajat mainitsevat, että olenainen edellytys kirjallisuusopetuksen onnistumiselle on ryhmän tunteminen ja sen koko. Kaikki haastatellut opettajat sanovat ryhmäkoon olevan lukioon verrattuna selkeästi pienempi IB:llä, ja kun saman ryhmän kanssa työskennellään kolme vuotta, on selvää, että opettaja pystyy esimerkiksi kohdentamaan luettavaa kirjallisuutta paremmin eri ryhmille. (Hlö B; hlö D; hlöt E ja F.) Lisäksi useampi opettaja mainitsi ”turvallisuuden” ja ryhmädynamiikan merkityksen kirjallisuudenopetuksessa: kun opiskelijaryhmä on pieni ja opettaja toimii saman ryhmän kanssa pitkään, syntyy hyvä, ”turvallinen kupla” (hlö A), jossa kirjallisuuden sisältöjä ja myös niiden herättämiä tunteita voi ylipäättään käsitellä. (Myös hlö B; hlöt E ja F; hlö I.) Lukio-opinnoissa ryhmäkoot ovat suuria ja opettajat vaihtuvat kurssista toiseen, jolloin opetus pirstaloituu myös rakenteellisesti. Yksi opettaja puhuukin opetuksen rytmistä: hänen mukaansa opetus ja opiskelu on lukiossa ”sykäyksittäistä” eli opiskelu

ei muodosta ”isoa kaarta” kuten IB:llä, jossa opettaja myös tuntee opiskelijansa hyvin (hlö A). Yksi opettajista toteaa, että: ”Tärkeintä on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja siihen käytetty aika. Kirjallisuuden opetuksessa parhain tulos saadaan, kun opettaja on innostunut ja aikaa on tarpeeksi. Tällöin oppilaat innostuvat lukemisesta ja saavat merkittäviä taitoja.” (Hlö B.)

Kirjallisuudenopetus vaikuttaisi olevan yleisesti ottaen sekä lukiossa että IB-opetuksessa analyysiin ja tulkintaan keskittyvää. Lukion opetussuunnitelmassa tulee kuitenkin esille elämyksellinen ja kokemuksellinen lukeminen (LOPS 2019, 51), mikä tuottaa ristiriitaisia näkemyksiä opettajakunnassa:

Hlö A: ”Opetussuunnitelman abstraktiotason käsitteet tarvitsevat avaamista; opettaja ei tiedä, mitä esimerkiksi kokemuksellinen lukeminen opettamisessa tarkoittaisi. Takavuosina keskusteltiin vilkkaasti esimerkiksi kertojasta ja kerronnan käsitteistä, ja opettajat kysyvät hädissään, missä on oikea tieto!”

Hlö D: ”Elämyksellistä ja kokemuksellista lukemista tulee...; teetetään luovan kirjoittamisen tehtäviä luetusta.”

Hlöt G ja H: ”Lukutaidon kokeessa pitäisi hallita niin monien eri tekstilajien käsitteitä, että aika menee siihen, että yritetään antaa jotain välineitä analysoida eri tekstilajeja. Ei ehditä paneutua elämyksellisyyteen tai kokemuksellisuuteen.”

Hlö I: ”Kirjallisuus sai tavallaan lisää painoarvoa uudessa lukutaidon kokeessa, mutta elämyksellisyys ja kokemuksellisuus jäänyt pois. Pitää käydä läpi käsitteitä, analyysejä.”

Hlö J: ”Elämyksellisyys ja kokemuksellinen lukeminen jää lukiossa todella vähälle.”

Hlö K: ”Lukukokemuksesta jutellaan, mutta elämyksellisyys tai kokemuksellisuus ei oikein muuten tule esille.”

Yksi opettaja kiteyttää, että IB:llä on kontekstuaalisuutta painottava esteettis-analyyttinen ja eettis-kriittinen lukutapa, mutta jotta tähän päästäisiin, pitää olla elämyksellistä ja kokemuksellista lukutapaa (hlö C).

Kirjallisuudenopetus kohtaa myös opettajia turhauttavia käytännön haasteita, sillä kirjojen saatavuudessa on ongelmia. Haastattelemistani opettajista vain yksi mainitsi koulussaan olevan hyvän kirjaston ja kaupungin kirjastopalvelusta saatavan hyvin yhteisiä kirjoja kaikille opiskelijoille. Monet kuitenkin kokivat ongelmalliseksi sen, että nykykirjallisuuden saatavuudessa on isoja vaikeuksia, koska kirjat katoavat kaupoista vuoden parin jälkeen niiden ilmestyttyä, eikä klassikkokirjoista ole usein painoksia saatavissa. Lisäksi myös toisen asteen maksuttomuuden myötä on tullut uusia haasteita kaunokirjallisuuden saatavuuteen: ”Koulun pitää tarjota ja hankkia kirjat, mutta kirjoja ei ole myynnissä eikä saatavilla; niitä ei voida hankkia.” (Hlöt E ja F; myös hlöt G ja H; hlö J; hlö B.) Nykykirjallisuuden lukeminen motivoi opiskelijoita, mutta uutta kirjallisuutta on hankala saada käsiinsä (hlö C). Äänikirjat ovat myös tulleet lukiolaisten elämään. Useimmat opettajat vaativat kuitenkin printtikirjan käyttöä, sillä äänikirja on mahdoton alusta kirjallisuusanalyysissä ja toisaalta sen kuunteleminen ei paranna lukutaitoa (hlö I, hlöt E ja F; hlöt G ja H).

Lopuksi

Vanhojen oppikirjojen ja opetussuunnitelmien tarkastelu tarjoaa hedelmällisen vertailukohdan pohtia sitä, miten kaunokirjallisuutta ja erityisesti sen lukemista nykylukioissa opetetaan. Tuskin kovin monelle alalla olevalle tulee yllätyksenä tieto, että 1980-luvun lukion äidinkielen oppikirjojen kaltaiset kirjallisuuden lukemista ja tarkastelua erittelevät teoreettiset osiot ovat kadonneet nykyopiskelijoille tehdyistä oppikirjoista. Vaikka kirjallisuus esiintyy oppiaineen nimessä, se on vaarassa jäädä vain yhdeksi monista tekstimuodoista nykylukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen laajaa tekstikäsitystä, monilukutaitoa ja multimodaalisuutta alleviivaavassa arkitodellisuudessa.

Oppiaineen monisisältöisyys ja kirjallisuuden aseman kaventuminen näkyvät myös siinä, ettei viimeisissä lukion opetussuunnitelmissa

ole enää kovin selkeästi esillä sitä, millaisille kirjallisuuden lähestymistavoille tai kirjallisuuden taustateorioille lukion kirjallisuudenopetus perustuu. Opetussuunnitelmatekstistä asiaa on vaikea abstrahoida. Koko opetussuunnitelmatekstin hahmottamista, ymmärtämistä ja erityisesti läpinäkyvyyttä palvelisikin paitsi selkeämpi lähtökohtien eksplikoiminen myös se, että asiakirjassa olisi mukana kirjallisuusluettelo, jossa tulisi esille ne keskeiset kasvatustieteelliset ja oppialakohtaiset teoreettiset lähtökohdat, joille lukion opetus perustuu.

Äidinkielenopettaja ja kirjallisuudenopetuksen tutkija Juha Rikama kysyi vuoden 1988 Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjassa, ”millainen kirjallisuutta koskeva tieto edistää, millainen ehkäisee lukukokemusta ja siihen liittyvää lukijan tulkintaprosessia ja siten samalla lukemisharrastusta”. Kysymys on edelleen tärkeä ja ajankohtainen. Rikaman (1988, 59) mukaan kirjallisuuden ja teosten erittelyyn saatiin 1960-luvulta alkaen ”kunnollisia työvälineitä” uuskritiikistä. Perustermien opetteleminen auttoi puhumaan erityisesti teosten rakennneosista. Lisäksi 1960- ja 1970-luvuilla esillä olleet erilaiset kirjallisuuden lähestymistavat lisäsivät opiskelijoiden näkökulmia teoksiin. Rikama (1988, 59) on nähnyt tässä kuitenkin varjopuolen: ”Samalla kävi selväksi kirjallisuudentutkimuksen tulkintamallien kouluopetukseen soveltamisen pedagoginen rajoitus: nämä mallit uhkaavat taitamattomasti, esim. liian pikkutarkasti sovellettuina opetuksen päätavoitetta, omakohtaista lukukokemusta ja yksilöllistä oman elämänkontekstin pohjalta syntyvää tulkintaa, jotka oppilaille ovat lukemisen tärkein motiivi.” Myös Leena Kirstinä (1988, 108) on samana ajankohtana, vuonna 1988, nähnyt uus-kriittisen lähiluvun tuomia ongelmia oppikirjoissa. Hänen mukaansa (mp.) oppikirjoissa esitettävä tekstianalyysi on ”käsitteistöltään ylen runsasta, luonteeltaan synkretististä, lähtökohdiltaan varsin heterogeenista ja raskasta omaksua”. Lisäksi hän kritisoi ”Erittele ja tulkitse” -tyyppistä tehtävänantoa loppukokeissa, joissa hän pitää tehtävätyyppinä liian vaativana: vain aktiivisimmat kirjallisuudenharrastajat voisivat siinä onnistua. Sen sijaan Kirstinä pitää

toivottavana, että loppukokeessa kirjallisuutta käsittelevät tehtävänänot olisivat siinä määrin väljiä, että oppilas voisi valita käsitte-lytapansa itse ja vastauksessa jäisi tilaa oppilaan omalle lukutavalle.

Vaikka äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen formaatti on muuttunut, näen Rikaman ja Kirstinän ajatukset edelleen ajan-kohtaisina. Formalistis-uuskriittinen kirjallisuusanalyysi sekä eri-laisten kontekstien huomioiminen näyttäisivät olevan edellä esite-tyt tarkastelun perusteella keskeisiä lähestymistapoja sekä lukiossa että IB-opetuksessa. Merkittävä ero on kuitenkin siinä, että kun IB:llä oppiaineen koko perusta on kirjallisuuden opiskelussa, lu-kiossa kirjallisuuden käsittelyyn on liian vähän aikaa. Kirjallisuu-den asema herättää ristiriitaisia tunteita ja reaktioita opettajissa, jotka opettavat molemmissa opetusohjelmissa. Kirstinän toivoma ”oppilaan oma lukutapa” saati elämyksellinen tai omaa kokemusta painottava lukutapa ei juuri pääse esille nykyisessä lukion loppu-kokeessa, jolloin painotus opetuksessakin on edelleen analyysissa ja tulkinnassa. Meredith Cherland ja James Greenlaw ovat myös pohtineet uuskritiikin ongelmia. Heidän näkemyksensä mukaan uuskritiikki, yli 70-vuotias kirjallisuusteorian koulukunta, jossa merkitys ymmärretään tekstissä, kiinteänä sivulla olevissa sanois-sa, ei enää vaikuta uskottavalta teoreettiselta perustalta opetukselle jälkimodernissa maailmassa. Opettajilla on paineita opettaa oppilai-taan lukemaan kirjallisuutta tavoilla, jotka johtavat joustavampiin merkitysten muotoiluihin, ja tavoilla, joilla on merkitystä oppilai-den omalle elämälle. (Cherland ja Greenlaw 1998, 174.) Kun luki-on opettajat miettivät kirjallisuudenopetuksen suhteen, ”onko peli jo menetetty” (hlö K), tässä 25 vuotta sitten esitetystä Cherlandin ja Greenlawn ajatuksessa saattaa piillä toivoa. Mitä tapahtuisi, jos kirjallisuudenopetus kohdennettaisiin lähemmäs opiskelijoiden omia kokemuksia ja arkea ja tähän opiskeluun tarjottaisiin riittä-vä aikaresurssi? Tavoittaisiko kirjallisuus laajemman lukijakunnan nuorten keskuudessa?

Lähteet

Haastattelut

Henkilö A, Zoom 5.10.2022.

Henkilö B, Zoom 5.10.2022.

Henkilö C, Zoom 21.10.2022.

Henkilö D, Zoom 25.10.2022.

Henkilöt E ja F, Zoom 31.10.2022.

Henkilöt G ja H, koulu 2.11.2022.

Henkilö I, Zoom 3.11.2022.

Henkilö J, Zoom 9.11.2022.

Henkilö K, Zoom 11.11.2022.

Haastattelija ja tallenteiden säilyttäjä Aino Mälikalli.

Kirjallisuus

Cherland, Meredith ja James Greenlaw 1998: This Issue. *Theory Into Practice* 37 (3), Literary Theory in the High School English Classroom, 175. <https://www.jstor.org/stable/1477518>. Viitattu 16.6.2024.

Damrosch, David 2003: *What is World Literature?* Princeton, N.J.: Princeton University Press.

DP 2023 = Key facts about the DP 2023: <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/what-is-the-dp/key-facts-about-the-dp/>. Viitattu 30.8.2023.

Ervasti, Esko ja Pertti Karkama 1973: *Suomen kirjallisuushistoria*. Helsinki: Tammi.

Grünthal, Satu ja Elina Harjunen (toim.) *Näköaloja äidinkielen ja kirjallisuuteen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 107–122.

Guide 1994 = International Baccalaureate Organization: Language A1 Guide, May 1994 examinations onwards. International Baccalaureate Organization. (Julkaistu 1992).

Guide 2015 = International Baccalaureate Organization: Diploma Programme, Language A: literature guide, First examinations 2015. Cardiff: International Baccalaureate Organization. (Julkaistu 2011).

Guide 2021 = International Baccalaureate Organization: Diploma Programme, Language A: literature guide, First assessment 2021. Cardiff: International Baccalaureate Organization. (Julkaistu 2019).

Halme, Sinikka, Tuula Korolainen, Helka Nurmi, Kaisa Parko, Taisto Raumala ja Riitta Uosukainen 1984: *Äidinkielen Sampo* 3. Espoo: Weilin+Göös.

Heikkonen, Elias 2019: Kaunokirjallisuuden lukutaito äidinkielen ylioppilaskokeessa. Teoksessa Murto, Mervi (toim.) *Kiinni fiktion. Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 41–58.

- Hollsten, Anna 2009: Keisarin uudet vaatteet? Kirjallisuudentutkimuksen ja tekstitaiteiden suhteesta. Teoksessa Harmanen, Minna ja Tuija Takala (toim.) *Tekstien pyörityksessä – tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 26–36.
- Iser, Wolfgang 1976: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Kansainvälinen ylioppilastutkinto (IB) -työryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriö, 1990.
- Kansainväliset opetustarpeet: IB-tutkinnon järjestäminen Suomessa. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, 2007.
- Kirstinä, Leena 1988: Lyhyt historia yliopiston ja koulun kirjallisuuden opetuksen suhteista. Teoksessa Korolainen, Tuula ja Hilja Mörsäri (toim.) *Lukemisen luokkakuva*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 106–114.
- Koskela, Lasse 2000: *Lukutaitoa jäljittämässä. Raportti uudentyypisen äidinkielenkokeen kokeilusta kahdeksassatoista suomenkielisessä lukiossa*. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta.
- Kristeva, Julia 1980: *Desire in Language. A Semiotic Approach to Literature and Art*. New York: Columbia University Press.
- Kupiainen, Reijo 2017: Lukutaidon jälkeen? Teoksessa Korhonen, Vesa, Johanna Annala ja Pirjo Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere: Tampere University Press, 205–218.
- Leino, Kaisa, Arto K. Ahonen, Ninja Hienonen, Jenna Hiltunen, Meri Lintuvuori, Suvi Lähteinen, Joni Jämsä, Kari Nissinen, Virva Nissinen, Eija Puhakka, Jonna Pulkkinen, Juhani Rautopuro, Marjo Sirén, Mari-Pauliina Vainikainen ja Jouni Vetteranta 2019: *Pisa 18 ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 40.
- Linkola, Riitta, Kirsti Mäkinen ja Juha Rikama 1983: *Uuden lukion äidinkieli 3*. Helsinki: WSOY.
- LOPS 1985 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Kouluhallitus.
- LOPS 1994 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Kouluhallitus.
- LOPS 2003 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS 2015 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS 2019 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.
- Mäenpää, Anna-Liisa, Kirsti Mäkinen, Eero Tarasti (toim.) 1976: *Tutkimus ja opetus. Strukturalismia*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Mäkilä, Aino 2023: Lukion opetussuunnitelmat, oppikirjat ja kaunokirjallisuuden lukeminen 1980- ja 2020-luvuilla. Teoksessa Hiidenmaa, Pirjo, Ilona Lindh, Sara Sintonen ja Roosa Suomalainen (toim.) *Lukemisen kulttuurit*. Helsinki: Gaudeamus, 293–306.
- Oja, Outi 2019: IB:n Finnish A literature -oppiaineen opetuksessa uskotaan taitojen siirtovaikutukseen. Teoksessa Murto, Mervi (toim.) *Kiinni fiktion*.

- Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 67–74.
- Rainio, Ritva 1971: *Kirjallisuuskritiikki ja opetus*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Rikama, Juha 1988: Kirjasta lukijaan. Teoksessa Korolainen, Tuula ja Hilja Mörsäri (toim.) *Lukemisen luokkakuva*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 52–62.
- Rimmon-Kenan, Shlomith 1983: *Narrative Fiction. Contemporary Poetics*. Lontoo: Methuen
- TSM 2019 = *Teacher Support Material 2019*: Cardiff: International Baccalaureate Organization.
- Wellek, René ja Austin Warren 1969: *Kirjallisuus ja sen teoria*. Suomentanut Vilho Viksten ja Matti Suurpää. Helsinki: Otava. Englanninkielinen alkuteos 1942.

II

Tiedostava lukeminen

Konkreettisia kosketuspintoja fiktiivisissä maailmoissa – miten huomioida materiaalisuus lukemisessa?

Laura Oulanne

© <https://orcid.org/0000-0002-6953-9704>

Kirjat ja tarinat, joita luemme koulussa ja sen ulkopuolella, ovat yleensä monenlaisten ihmishahmojen, joskus myös eläinten ja fantasiaolentojen kansoittamia. Kirjallisuuden maailma on fiktiivinen mutta väistämättä myös materiaallinen: lukijoita kutsutaan kuvittelemaan tiloja ja paikkoja, esineitä ja kehoja. Seuratessamme fiktiivisten hahmojen seikkailuja jätämme kuitenkin helposti huomiotta, miten moninaisia rooleja esineet ja ympäristöt teksteissä ottavat sekä miten henkilöhahmotkin vetoavat meihin materiaalisina olentoina. Etsinkin luvussa lukutapoja, jotka ottavat huomioon tekstien ”puitteet”: esineiden ja tilojen kuvauksen sekä henkilöhahmojen ruumiillisen olemisen.

Materiaalisuudella tai aineellisuudella viitataan siis sekä ei-inhimillisiin esineisiin ja ympäristöihin että ihmisen ruumiillisuuteen. Tämän luvun painopiste on erityisesti ei-inhimillisessä maailmassa, koska sen materiaalisuus ohitetaan helposti tekstejä lukiessa ja tutkiessa, vaikka sillä on usein varsin merkittävä rooli kirjallisuuden merkitysten ja tunnevaikutusten tuottamisessa. Samalla pyrin kuitenkin osoittamaan, miten ehdottamani näkökulmat materiaalisuuden lukemiseen sekä kirjallisuuden materiaalisuus sinällään purkavat totunnaisia jakolinjoja ihmisen ja luonnon tai esineiden välillä: ihminenkin on aina osa aineellista maailmaa. Oman aineellisuutensa ja sen yhteyden kirjallisuuteen voi jokainen lukija kokea havainnoimalla, miten lukeminen voi saada ihon kananlihalle tai kyynel silmiin.

Itse kirjaesineen ja lukutilanteen aineellisuus on oma tutkimusalueensa, joka jää pitkälti tämän luvun tarkastelun ulkopuolelle, sillä keskityn tässä erityisesti materiaalisuuteen fiktiivisissä maailmoissa ja sen tapoihin avautua lukijan ruumiilliselle kokemukselle. Lukutapahtuman aineelliset puitteet toki vaikuttavat tähän kokemukseen, minkä vuoksi on ajoittain paikallaan muistaa, että teksti tavoittaa lukijansa aina jonkin materiaalin, paperin, äänen tai sähköisen lukulaitteen välityksellä.¹

Kirjallisuudenopetuksessa keskitytään usein esineiden ja ympäristöjen kohdalla melko tekniseen analyysiin. Ei-inhimillinen maailma myös nähdään useimmiten alisteisena ihmishahmoille sekä kulttuurisille konteksteille. Opetusta voidaan rikastuttaa pohtimalla materiaalsen maailman roolia aktiivisena toimijana ja osana tekstin merkitysten ja tunnevaikutusten luomista, ja toisaalta tarkastelemalla ihmistä – niin henkilöahmoja kuin kirjallisuuden lukijaa – ruumiillisena ja materiaalseen maailmaan tiiviisti kiinnittyneenä olentona. Materiaalisuuden havainnointi osana kirjallisuudenopetusta sopii ympäristöpedagogiikan tavoitteisiin, ja pohtimalla fiktion luomia kokemuksia aineellisesta maailmasta voidaan harjoittaa opiskelijoiden itsereflektiivisyyttä lukijoina ja toimijoina maailmassa.

Esimerkkinä materiaalisuuden lukemisesta tarkastelen Katherine Mansfieldin modernistista klassikkonovellia ”Neiti Brill” (”Miss Brill”, 1920)², joka ei ensi silmäyksellä vaikuta erityisen ”materiaaliselta” mutta joka hyödyntää aineellisia ympäristöjä ja esineitä hienovaraisesti merkitysten luomisessa. Novellia on luettu paljon ja se on päätynyt lukuisiin antologioihin, ja sitä on meilläkin (suom. Vappu Roos, 1963) tarjottu luokkahuoneisiin sopivaksi tekstiksi esimerkiksi Äidinkielen opettajien liiton julkaisemassa *Mestarinovelleja*-sarjassa (2013). ”Neiti Brill” kuvaa modernistiselle novellille tyyppilliseen tapaan lyhyttä ajanjaksoa, tässä tapauksessa päähenkilön

1 Kirjaesineen materiaalisuudesta tarkemmin, ks. esim. Ahvenjärvi ym. 2020.

2 Viitataan seuraavassa Mansfieldin alkuperäistekstiin lyhenteellä MB ja suomennokseen lyhenteellä NB.

sunnuntaikävelyä puistossa. Teksti hyödyntää näkökulmatekniikoi-
ta, erityisesti vapaata epäsuoraa esitystä, jossa kolmannen persoo-
nan kerronta eläytyy päähenkilön ajatuksiin ja tunteisiin. Näiden
avulla lukija saa kokea päähenkilön suhteita monenlaisiin mate-
riaalisuuksiin, tärkeimpänä turkispuuhka, jonka hän kietoo kau-
laansa novellin alussa ja riisuu sen lopussa ja josta tulee lyhyen ker-
tomuksen keskeisimpien hetkien todistaja ja tulkki.

Opetuksessa, esimerkiksi novellianalyysejä tehdessä neiti Brillin
puuhkaa lähestyttäisiin todennäköisesti kertomuksen *johtomotii-
vina*. Motiivit ovat kertomuksen juonta järjestäviä ja merkitystä
epäsuorasti ilmaisevia elementtejä, jotka voivat olla toistuvia ta-
pahtumia, sanamuotoja, tyylikeinoja, tai kuten ”Neiti Brillin” ta-
pauksessa, esineitä. Muita esimerkkejä helposti tunnistettavista ja
tehokkaista johtomotiiveista, joiden ympärille kokonaiset etenkin
novellimuotoiset mutta myös pidemmät tekstit järjestyvät, ovat
vaikkapa Veijo Meren manillaköysi tai J. R. R. Tolkienin taikavoi-
mainen sormus. Näihin esineisiin tiivistyy useita tekstille keskei-
siä merkityksiä, ja ne todennäköisesti jäävät myös elävästi lukijan
mieleen. Tekstianalyyseissä tavataan kartoittaa motiivien toimintaa
metaforina tai *symboleina* eli kysyä, mitä kirjailija pyrkii vaikkapa
turkispuuhkan avulla epäsuorasti ilmaisemaan? Mitä kulttuurisia
merkityksiä siihen tiivistyy?

Laajempia materiaalisia tiloja ja ympäristöjä sitä vastoin lähes-
tytään usein *miljöö*n käsitteen avulla, jolloin tarkastellaan erilaisten
tapahtumapaikkojen roolia henkilöhahmojen ja fiktiivisten maa-
ilmojen rakentamisessa sekä tapahtumien kontekstien hahmotta-
misessa. Käsite sisältääkin oletuksen, että kertomusten ympäristöt
ilmaisevat hieman motiivien tapaan epäsuorasti jotain sen merki-
tykselle olennaista, ja tämä merkitys taas tapaa tiivistyä inhimilli-
seen: henkilöhahmojen mielen tulkintaan ja kulttuurisiin arvoihin.
Toisaalta ympäristöjen *kuvausta* tarkastellaan usein varsinaisesta
tarinaa eteenpäin vievästä *kerronnasta* erillisenä osa-alueena, jol-
loin ympäristön materiaalisuuteen kiinnitetään huomiota, mutta
se jää helposti sivuun ikään kuin merkitykseltään kerrontaa vä-
häisempänä. Mansfieldin novellia luettaessa ehkä pohdittaisiin,

miten neiti Brillin henkilöhahmon piirteet (yksinäinen ikääntynyt opettajatar, jolla on rikas mielikuvitus) toimivat yhdessä tarinan tapahtumapaikkojen, tämän ahtaan asunnon ja eteläranskalaisen pikkukaupungin julkisen puiston kanssa; huomioitaisiin, että tiiviissä novellissa on vain vähän suoranaista kuvausta, ja sen ympäristöt on valjastettu heijastamaan päähenkilön yksinäisyyttä ja eristyneisyyttä.

Motiivin ja miljöön kaltaisten käsitteiden hallitseminen on hyödyllinen osa taidokasta lukemista, ja ne auttavat hahmottamaan kirjallisuuden merkitystasojen ja ilmaisukeinojen moninaisuutta. Kuitenkin itse materiaalisuus saattaa jäädä huomiotta, jos keskitytään liiaksi motiivien ja miljöökuvauksien kartoittamiseen ja tulkitsemiseen. Jos heti esinemotiivin tunnistamisesta hypätään sen symboliseen merkitykseen tai kulttuuriseen kontekstiin, tai esine tai eläin kiinnitetään välittömästi ihmishenkilön kohtaloon, on riskinä ohittaa se, mikä aineellisessa maailmassa on erityistä, kenties aivan ihmisestä riippumattomana. Samalla saatetaan kiirehtiä ohi myös mahdollisista ihmisistä ja ihmisyyttä koskevista oivalluksista. Toisaalta tällaisen analyysin vaarana on jättää olennaisia osia lukukokemusta sanoittamatta: kirjallisuus kuitenkin toimii pitkälti sen varassa, millaisia tunnereaktioita eli ruumiillisia kokemuksia sen kuvat ja ilmaukset, mukaan luettuna aineellisen maailman ilmiöt, saavat aikaan lukijassa. Tähän haluan kiinnittää huomiota materiaalisuuden luennassani.

Viime aikoina opetussuunnitelmissa onkin alettu painottaa analyttisen lähiluvun rinnalla myös toisenlaisia lukutapoja. Tuoreessa lukion opetussuunnitelmassa korostuu lukemisen kontekstuaalisuus ja monitulkintaisuus sekä ”elämyksellinen ja kokemuksellinen lukeminen” tärkeänä väylänä kirjallisuuden pariin ”tulkitsevan” lukemisen ohella (LOPS 2019). Näin kiinnitetään enemmän huomiota kaunokirjallisten tekstien affektiivisiin tiedon ja kokemuksen tuottamisen tapoihin (ks. Ovaskan ja Karttusen luvut tässä teoksessa). Tämän luvun lähtökohtana on, että materiaalisuus on perustavalla tavalla yhteydessä lukijan tunteisiin, ja materiaalisuuden huomioiminen opetuksessa tukee kokemuksellista lukemista sekä

ymmärrystä kirjallisuuden monista ei-tiedollisista tyylikeinoista. Näin pyrkimyksenäni ei ole niinkään tarjota uusia käsitteitä tai työkaluja materiaalisuuden mallikkaaseen analysointiin tai tietynlaisen, ei-inhimillistä aineellisuutta temaattisesti korostavien tekstien tulkintaan. Tavoitteena on pikemminkin hahmotella, miten aineellisen maailman monipuolinen havainnointi voi muodostaa osan minkä tahansa tekstin oivaltavaa lukemista sekä luetun merkitysten pohdintaa luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella.

Maailman ja ihmisen materiaalisuuden huomioimiselle on myös eettisiä ja poliittisia perusteita erityisesti nykyisellä akuuttien ympäristökriisien aikakaudella. Esimerkiksi lukion opetus suunnitelmien perusteissa on huomioitu ”eettisyys ja ympäristöosaaminen” opetusta määrittävänä periaatteena, ja ympäristöpedagogiikka on nouseva aihealue sekä perus- että lukio-opetuksessa (LOPS 2019, 9–10; Koponen 2020, 126). Usein ajattelussamme ja puhetavoissamme ihminen on keskipiste, jota ympäristö ja esineet ympäröivät pelkkänä taustana tai toiminnan kohteina, mikä on osoittautunut ongelmalliseksi lähtökohdaksi luontosuhteen pohdinnassa, kestävien elämäntapojen ja yhteiskuntarakenteiden luomisessa sekä ympäristökriisien ratkaisussa. Ihmisen ja luonnon kahtia jakavassa maailmankuvassa jää huomiotta, että ihminen on materiaalisena olentona osa luontoa, eikä selviä ilman moninaisia näkymättömyyksiä jääviä ympäristöllisiä tukiverkkoja. Luonto ei ole koskaan täysin meidän ulkopuolellamme, mutta se ei myöskään ole kontrollissamme. (Morton 2007; Iovino ja Opperman 2012.) Tämä luku lähtee oletuksesta, että kaunokirjalliset tekstit muovaavat lukijoidensa maailmankuvia ja ilmentävät, toistavat tai haastavat erilaisia kulttuurisia arvoja ja normeja. Jos ymmärrämme materiaalisen maailman itsenäisenä, ainakin osittain ihmisen sille antamien merkitysten ulkopuolisena toimijana ja toisaalta ihmisen auttamattomasti kiinnittyneenä materiaalisuuteen, voimme alkaa purkaa maailman kahtiajakoa aktiiviseen, hallitsevaan ihmiseen ja passiiviseen, hallittavaan luontoon.

Samalla tavoin materiaalisen maailman ja ”henkisen” kulttuurin sfäärien tiukka erottaminen toisistaan on osoittautunut paitsi

haitalliseksi myös mahdottomaksi, mikä on huomioitu jo pitkään esimerkiksi feministisessä teoriassa ja taiteessa. Myös uusmaterialistiset ajattelijat muistuttavat, että kulttuuri ilmenee aina materiaalisena, ja toisaalta kokemuksemme ”villistä” tai ”puhtaasta” luonnosta tai materiaasta ovat aina kulttuuristen kehysten värittämiä, vaikkakaan eivät koskaan täydellisesti näihin palautettavissa (Morton 2007, 14; Coole ja Frost 2010). Kirjallisuus purkaa näitä dikotomioita usein huomaamatta ja ilman erillistä agendaa yksinkertaisesti siksi, että se kuvaa kokemuksia maailmassa olemisesta ja nojaa lukijoidensa vastaaviin kokemuksiin – jotka ovat väistämättä materiaalisuuden kyllästämiä ja aina johonkin paikkaan ja ympäristöön kiinnittyneitä. Tällainen kokemuksellinen ”tieto” voi olla opeteltuja ympäristöfaktoja tehokkaampaa myös ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Ekofilosofi Timothy Mortonin sanoin: ”jos voisimme todella *kokea*, emmekä vain ymmärtää, että olemme juurtuneita maailmaamme, emme ehkä tuhoaisi sitä” (Morton 2007, 64, suomennos kirjoittajan).

Esitänkin, että kirjallisuuden materiaalisuuden kokemuksellinen ymmärtäminen ei vaadi uusien tai moninaisten käsitteiden käyttöönottoa, vaan usein vain hienovaraista lukemisen näkökulman säätöä; joskus voidaan tarvita myös tulkinnoista pidättäytymistä ja oman lukukokemuksen kanssa viipyilyä. Seuraavassa tarkastelen teoreettista pohjaa tavoille lukea materiaalisuutta keskittyen uusmaterialistiseen ja ekokriittiseen ajatteluun sekä mielen ruumiillisuutta korostaviin lähestymistapoihin. Pohdin esittelemieni näkökulmien soveltuvuutta erityisesti novellien lukemiseen ja novellilukemistojen hyödyllisyyttä opetuksessa lukiessani Mansfieldin ”Neiti Brillää”. Luenta havainnollistaa, miten materiaalisuuden äärelle pysähtyminen voi paljastaa luetusta tekstistä paljon uusia piirteitä ja tukea sen kulttuurisen merkityksen ymmärtämistä.

Materian ja ihmisen tutkimuksellisia kohtaamispaikkoja

Materiaalisuus on noussut viimeisen vuosikymmenen aikana varsin näkyvälle paikalle humanistisissa ja yhteiskuntatieteissä, joissa sillä pitkään oli marginaalinen asema. Ehdottamani lukutapojen taustalla on ihmistieteiden ”materiaaliseksi käänteeksi” nimetty paradigmanvaihdos ja sen kanssa rinnakkaiset *posthumanistiset* lähestymistavat perinteisesti inhimillisiksi miellettyihin ilmiöihin, kuten kirjallisuuteen. Lyhyesti kuvattuna nämä näkökulmat siirtävät tarkastelun painopisteen ihmisen toiminnasta, kielestä ja kulttuurista aineelliseen ja ei-inhimilliseen maailmaan. Ei-inhimillisen läsnäolo tunnustetaan myös kulttuurissa, kielessä ja taiteessa, jotka perinteisesti on nähty ihmisen valtakuntana. Ihmisen erillisyyttä ja erityisasemaa on kyseenalaistettu paitsi tiedollisena, myös eettisenä ja poliittisena projektina. Nämä lukutavat kytkeytyvät myös keskusteluihin analyttisen lähiluvun vaihtoehtoista, joissa pyritään eri tavoin luopumaan tulkitsijan valta-asemasta ja syväluotavasta asenteesta.

Kirjallisuuden materiaalisuuksien pohdinnassa erityisen hyödylliseltä näyttää *uusmaterialistinen* ajattelu, jonka mukaan materia on elollista, koska se *vaikuttaa* sen ympärillä olevaan aineelliseen ja kulttuuriseen maailmaan. Me ihmiset tunnemme ei-inhimillisen aineen vaikutukset, ne ohjaavat toimintaamme ja jopa läpäisevät meidät: kun ihminen toimii maailmassa, mukana on aina erilaisia ei-inhimillisiä, materiaalisia toimijasommitelmia huonekaluista ja sähköverkoista kemikaaleihin ja sääilmiöihin, joilla on omat usein ihmisen luomista luokitteluista piittaamattomat lakinsa (Bennett 2020; Alaimo 2010). Kirjallisuuden lukeminenkaan ei onnistuisi ilman paperikirjojen tai elektronisten laitteiden mukanaan tuomaa moninaisten materiaalisuuksien joukkoa, ja asetumme kirjaesineen kanssa aina johonkin materiaaliseen tilaan, joka ohjaa kehomme tiettyyn lukuasentoon.

Myös *materiaalisen ekokritiikin* näkökulma antaa välineitä kirjallisuuden aineellisen maailman tarkasteluun. Se eroaa aiemmasta ekokriittisestä kirjallisuudentutkimuksesta keskittymällä laajemmin

materiaalisen maailman osallisuuteen erilaisissa teksteissä ja kertomusmuodoissa, ei vain ”luonnon” kuvauksissa. Luonto, kulttuuri, tarinat ja ihminen ovat perustavasti yhteen kietoutuneita: kuten suuntauksen eräät perustajahahmot Serenella Iovino ja Serpil Opperman esittävät, myös materiaalilla on ”tarinansa” kerrottavana, oma tapansa tuottaa merkitystä (Iovino ja Opperman 2012; 2014). Toisaalta materiaan lukeminen voi myös haastaa käsityksiämme siitä, millainen kertomuksen tulee olla, materiaaliset tarinat kun eivät aina sovi kronologisen juonen avulla kerrottaviksi (Raipola 2015; 2020).

Sen lisäksi, että kirjallisuus nostaa esineitä ja ympäristöjä esiin teemojen tasolla, se voi tarkentaa katsettamme ei-inhimilliseen materiaalisuuteen esimerkiksi erilaisten kerronta- ja fokalisaatio- eli näkökulmaratkaisujen avulla. Toisaalta antamalla tilaa materiaalisuudelle, tutkimus voi tuoda esiin materiaan toimijuutta myös yllättävissä paikoissa. Uusmaterialistisesta, ekokriittisestä ja laajemmin posthumanistisesta näkökulmasta onkin tartuttu kysymyksiin siitä, miten ympäristöt vaikuttavat lukukokemukseen (Kortekallio 2021; Kuzmičová 2016) mutta myös tarkasteltu ei-ihmimillisen materiaan vaikutusta kirjallisuuden sisällä, fiktiivisissä maailmoissa ja kerronnassa. Millaisen roolin esineet ottavat vaikkapa Hans Christian Andersenin saduissa (Thomsen 2020) tai miten linnunlaulun, tietokoneen toimintalogiikan ja eläinten liikkeiden muodot ovat vaikuttaneet suomalaiseen nykyrunouteen (Lummaa 2013; 2020)? Entä miksi modernististen novellien – Mansfieldin tuotanto mukaan lukien – henkilöahmot näyttävät kokevan enemmän empatiaa vaatteita ja huonekaluja kuin ihmisiä kohtaan (Oulanne 2021a; Oulanne 2021b)?

Keskustelussa vaihtoehtoisista lukutavoista syväluotaavalle analyyksille on pyritty kiinnittämään huomiota kirjallisuuden välittömästi havaittavaan muotoon ja kokemuksellisuuteen, joita usein ajatellaan sen todellisen merkityksen kätkeväenä pintakerroksena (Sedgwick 1997; Best ja Marcus 2009; Felski 2015; Dworkin 2020; ks. myös Kortekallio ja Ovaska 2020). Myös materiaalisen maailman voi antaa olla ”pelkkää” pintaa. Lukija voi harjoitella tulkinnoista

pidättäytymistä ennen kuin hakee materiaalisuudelle piilomerkitäyksiä. Toisaalta voidaan huomioida, että myös henkilöhahmojen toiminta aineellisessa tilassa ja vuorovaikutus esineiden kanssa voivat tehdä näkyviksi lausumattomia, esimerkiksi sukupuolittuneita normeja, ja siten tukea tekstin toimintaa kulttuurisen kritiikin välineenä – näin materiaalisuuden lukeminen ei ole vastakohtaista kriittiselle tai kontekstitietoiselle lukemiselle, vaikka se kieltäytisikin perinteisimmistä analyyttisen lähiluvun asetelmista (Oulanen 2019; 2021a).

Kirjallisuudenopetukseen sovellettuna materiaalisuuden omaehtoisuutta ja ihmisen materiaalisuutta korostavilla lukutavoilla onkin annettavaa sekä kriittisyyden että kokemuksellisuuden saralla. Ensinnäkin ne muistuttavat, että luonto ja kulttuuri, ihmisen ja aineen maailma eivät ole toisistaan erillisiä: materiaalisuuden, ei-inhimillisten toimijoiden ja ympäristön kannalta voidaan lukea mitä tahansa tekstiä, ei vain esimerkiksi luontokuvauksia tai ihmisen rajoja vaikkapa spekulatiivisen fiktion keinoin koettelevia kertomuksia. Kohdattaessa ympäristön kuvausta Aleksis Kiven tai Väinö Linnan klassikoissa voidaan pidättäytyä tulkinnasta, jossa korpi ja sinne rakennettu mökki välittömästi edustavat Suomen kansan mielenmaisemaa ja kertovat tekijän pyrkimyksistä kuvata kansakuntaa. Sen sijaan voidaan tarkastella, millaisia materiaalisia toimijoita tekstien miljööt nostavat esiin, millainen vaikutus näillä on tarinaan ja millaisia kokemuksia, mielikuvia ja tunteita ne herättävät minussa lukiessani tekstiä. Kuten Päivi Koponen muotoilee, materiaalisuuden erityisyyden ja toimijuuden huomioiminen voi olla osa opetussuunnitelmien peräänkuuluttamaa monilukutaitoa täydentävää, ”tulkinnasta vetäytyvää” ja ”vieraanvaraista” lukemisen tapaa (Koponen 2020). Kertooko vaikkapa Impivaaran maise ma tai suohon uppoava kuokka omaa tarinaansa, jos pysähdymme kuuntelemaan? Voisiko se myös muuttaa odotuksiamme siitä, mitä ”tarinalla” ylipäättään tarkoitetaan ja mitä sen piiriin hyväksytään?

Toinen näkökulma, josta käsin materiaalisuuden lukemista voidaan lähestyä uudella, ja niin ikään ”vieraanvaraisella” tavalla, on kognitiivis-fenomenologinen lukutapa. Se risteää tässäkin teoksessa

tarkasteltujen ruumiillisten, kokemuksellisten ja ”4E”-lukutapojen kanssa (ks. Ovaskan ja Karttusen luvut tässä teoksessa). Lähtökohdaksi voidaan ottaa, että me lukijat ja opiskelijat olemme aineellisessa maailmassa toimivia ruumiillisia olentoja, joiden perustavanlaatuaista, merkityksiä luovaa vuorovaikutusta tuon maailman kanssa kirjallisuus hyödyntää rakentaessaan omia merkityksiään (ks. esim. Varela ym. 1991; Gallagher ja Zahavi 2012). Kirjallisuudentutkimuksessa on otettu enenevässä määrin huomioon ihmisen ja ihmismielen ruumiillisuus ja yhteys aineelliseen maailmaan, ja tälle olisi tilaa myös kirjallisuuden ja lukemisen opetuksessa. Luki-joina olemme ruumiillisessa vuorovaikutuksessa paitsi välittömän ympäristömme ja kirjaesineen, myös fiktiivisten maailmojen kanssa (Caracciolo 2014; Polvinen 2017). Samalla kun lukeva mielemme tekee symbolisia ja kriittisiä tulkintoja, aineellisen maailman oliot ilmenevät meille aina myös, ja ensisijaisesti, materiaalisina kappaleina, jotka kutsuvat fyysiseen vuorovaikutukseen. Lukiessa kehollinen mielemme simuloi kokemuksia, joihin liittyy myös affektiivinen lataus: maailma tuntuu joltain. Tunnevaikutusten havainnoinnissa auttavat lukutavat, jotka viipyilevät itse lukukokemuksessa ja pidättäytyvät välittömästä analyysistä. Ruumiillisen kokemuksen huomiointi voi tehdä tilaa oivalluksille siitä, miten vaikkapa erilaiset symboliset merkitykset syntyvät tai miksi jokin motiivi, kuva tai sanamuoto vetoaa tehokkaasti lukijoihin: miltä minun kehossani tuntuu, kun neiti Brill kietoo turkispuuhkan kaulaansa?

Kaunokirjallisuus mitä ilmeisimmin hyödyntää mielemme ja maailmamme materiaalisuutta, ja kaikille tuttuihin materiaalisuuden kokemuksiin vetoaminen tekee kirjallisuudesta ymmärrettävää ja merkityksellistä. Joskus tämä on helpompi havaita teksteissä, joissa korostuu joko muodon tai sisällön ”outous”, kuten tietefiktiossa tai kokeellisessa runoudessa (ks. esim. Kortekallio 2023; Laihin 2021; Oulanne 2016). Kuitenkin myös perinteisempään eläytyvään luentaan ja lähilukuun kutsuvat, realistiset ja modernistiset tekstit resonoivat luentojen kanssa, joissa annetaan tilaa lukijan välittömille kokemuksille materian kanssa olemisesta ja pohditaan, millaisia materiaalisia toimijoita ja sommitelmia teksti

hyödyntää – kuten esitän tässä luvussa tarkastelemalla tarkemmin Mansfieldin novellia.

Näin opetuksessakin voidaan erilaisten lukemistojen kohdalla konkreettisesti hyödyntää moninaisia vaihtoehtoja perinteiselle lähiluvulle ja pysähtyä itselukutaidon avulla oman materiaalisuuden kokemuksen äärelle: mitä minussa herättää lintuperspektiivistä esitetty kuvaus postapokalyptisesta rauniokaupungista tai kolmannen persoonan näkökulmasta kuvattu kokemus turkispuuhkan tai vaikkapa 1800-luvun alun silkkinen korsetin pukemisesta? Mitä jos näkökulma olisi maan tasalla, kerronta ensimmäisessä persoonassa tai korsetti tehty jostain muusta materiaalista? Millaiset tekstin käyttämät keinot (kuvaus, kokemusten sanallistaminen fokalisaation keinoin, alku- tai loppusoinnut, tapahtumien kerrontajärjestys ja niin edelleen) saavat aikaan ne tunteet ja tuntemukset, joita materiaalisuuteen liittyy ja millaisiin oman elämäni kokemuksiin ne mahdollisesti kytkeytyvät? Aineellinen maailma on läsnä kaikessa lukemisessa, mutta on myös tekstilajeja, joiden avulla siihen pääsee kenties helpommin käsiksi; tarkastelen seuraavaksi Mansfieldin modernistista novellia esimerkkinä materiaalisuuden lukemisen monista mahdollisuuksista.

Neiti Brill, puuhka ja novellin hehkuva materiaalisuus

Novelli on tehokkaasti pieneen tilaan pakattu kertomus, jolla saat-
taa olla lukijaansa suuri vaikutus. Ne ovat toimivia ja suosittuja lukemistoja myös opetuksessa; oppitunnilla voidaan keskustella yhdestä yhdessä luetusta novellimittaisesta tekstistä tai useammasta eri opiskelijoille jaetusta novellista ja käsitellä ne alusta loppuun, jolloin saatetaan helpommin päästä käsiksi ymmärrykseen tekstin rakenteesta ja lukukokemuksesta kokonaisuutena (Cox 2011, 1). Novellit myös muistuttavat todennäköisesti ainakin pituudeltaan opiskelijoiden itsensä harjoitustöinä tuottamia kaunokirjallisia tekstejä. Tämä yhteys saattaa tehdä opiskelijalle näkyvämmäksi julkaisujenkin novellien luonteen kirjallisena artefaktina, jonka joku on

kirjoittanut tehden tietoisia retorisia valintoja erilaisten tyylikeinojen ja vaikkapa kertojan näkökulman suhteen.

Erityisesti modernistista novellia on kutsuttu ”tilalliseksi” ja ”kuvaukselliseksi” muodoksi, joka korostaa monipolvisen juonen sijaan kenties yhtä voimakkaasti koettua kuvaa tai tilannetta yksittäisen henkilöhahmon näkökulmasta ja vertautuu siten vaikkapa impressionistiseen maalaukseen (Hanson 1985; Harrington 2007). Tämä määrite sopii myös Mansfieldin novelleihin. Monen modernin novellin tapaan ne rakentuvat yksittäisen henkilöhahmon kokemuksen kuvauksen varaan sen sijaan, että esittelisivät esimerkiksi laajan henkilögallerian toimintaa ja näkökulmia. ”Neiti Brillissä” Mansfield keskittyy englanninopettajaan, jonka kokemuksen läpi koko tarina on kerrottu. Muut kuvatut henkilöt jäävät statistien asemaan tai jopa osaksi teoksen miljöötä, mikä korostaa myös henkilöhahmojen materiaalisuutta. Lyhyen novellin juoni on yksinkertainen ja tapahtumat vähäisiä. Eteläranskalaisessa kaupungissa englanninopettajana toimiva, yksin asuva neiti Brill käy kävelyllä puistossa, kuten hän tekee joka sunnuntai. Kotoa lähtiessään hän laittaa kaulaansa vanhan turkispuuhkansa, jolle hän juttelee lämpimästi: ”Rakas pikku otus!” ja ”Pikku veitikka” (NB, 239–240). Johtomotiivina toimivasta puuhkasta kehkeytyykin novellin päähenkilölle ihmisiä läheisempi ”hahmo”.

Novelleja luettaessa varsinkin ei-inhimillinen materiaalisuus nousee usein esiin juuri johtomotiivien tunnistamisen yhteydessä. Samoin ympäristöjen tai miljöiden kuvaus on tiiviissä novellimuodossa strategista ja tehokasta: jokaisella kuvatulla elementillä, vaikkapa neiti Brillin asunnon hämäryydellä, puiston äänimaailmalla ja hänen kohtaamiensa ihmisten vaatteilla on väistämättä oleellinen osa toimivan fiktiivisen maailman ja merkityksen luomisessa. Novellit kuitenkin avautuvat kiinnostavilla tavoilla myös luennoille, jotka motiivien ja miljöiden tulkitsemisen ohella kysyvät kysymyksiä materiaallisen maailman toimijuudesta sekä siitä, miten itse ruumiillisina olentoina koemme tuon maailman. Lukutapa, jossa annetaan tilaa materiaalisuuden kokemiselle sellaisenaan, voi valottaa johtomotiivin ja miljöön kaltaisia novellianalyysin

avainkäsitteitä uudella tavalla. Se voi ohjata näiden kirjallisuuden ”rakennuspalikoiden” tunnistamisen ohella pohtimaan kokonaisvaltaisemmin niitä moninaisia materiaalisia keinoja, joilla tekstit meihin vaikuttavat. Itse asiassa materiaalisuus tulee melko luontevasti mukaan keskusteluun, kun pohditaan yksinkertaisesti, mitä ei ainoastaan novellissa vaan novellia *lukiessa* tapahtui, millaisia keinoja ja elementtejä teksti hyödynsi ja millaisia miellejyhtymiä ne lukijassa herättivät. Kuten omassa luennassani esitän, kun näille kysymyksille annetaan tilaa kiirehtimättä tulkintoihin tai symbolien ja merkitysten löytämiseen, ne voivat muuttaa sitä, miten ylipäättään ymmärrämme *tulkinnan, tarinan tai merkityksen*.

”Neiti Brillin” kerronta vaihtelee ajatusten ja toiminnan raportoinnin ja näkökulmahenkilön kokemusta jäljittelevän vapaan epäsuoran esityksen välillä. Jälkimmäinen ilmenee esimerkiksi erilaisina innostuneisuutta kuvaavina huudahduksina, kun päähenkilö seuraa kiinnostuneena muiden, karikatyyrimäisiksi jäävien ihmisten toimia puistossa:

Muita ihmisiä istui penkeillä ja vihreillä tuoleilla, mutta he olivat melkein aina samoja, sunnuntain toisensa jälkeen, ja – neiti Brill oli usein todennut – melkein kaikissa heissä oli jotain huvittavaa. He olivat oimittuisia, hiljaisia, melkein kaikki vanhoja, ja heidän tuijottamistavastaan olisi voinut päätellä heidän juuri tulleen pimeistä, pienistä huoneista tai jopa – jopa komeroista! (NB, 242.)

Tarina rakentaa päähenkilö-fokalisoijalle kiintoisan suhteen paitisi ihmisten, myös esineiden ja eläinten maailmaan. Hän hellittelee turkispuuhkaansa ja kohtelee tätä kuin ihmisystävää tai vähintäänkin lemmikkiä, mutta toisaalta kuvittelee ihmishahmot asumaan komeroissa. Neiti Brill myös samastaa puistossa kohtaamiaan ihmisiä näiden päällä oleviin vaatteisiin: eräässä hänen seuraamassaan dramaattisessa kohtauksessa ”harmaapukuinen herrasmies” kohtelee ylimielisesti neiti Brillin ”kärpännahkapäähineeksi” nimeämää naista, joka esitetään sekä esineellisenä että eläimellisenä, jälleen turkisvaatteen avulla: ”Nyt kaikki, hänen tukkansa, hänen kasvonsa, vieläpä silmänsäkin olivat samanväriset kuin nuhuinen

kärpännahka, ja hänen huulia taputteleva kätensä, pestyssä hanskkaassaan, oli hento, kellertävä petoeläimen käpälä” (NB, 243). Eläimellisyys ja ei-inhimillisyys tarttuu myös neiti Brillin kuulohavaintoon puistossa soittavasta orkesterista, jonka rummun hän kuvittelee tuomitsevan ”harmaapukuisen herrasmiehen” pärisemällä: ”Elukka! Elukka!”³ (NB, 243). Hän saa iloa kuvitelmasta, että puisto sinisine taivaineen on maalattu lavaste ja puistossa istuskelevat ja kävelevät ihmiset näyttelijöitä: ”he eivät olleet pelkkä katsomo, eivät pelkkiä katselijoita; he näyttelivät itse mukana. Hänelläkin oli osansa ja hän tuli esittämään sitä joka sunnuntai. [– –] Häinkin oli loppujen lopuksi osa esitystä.” (NB, 244.) Tämä oivallus saa neiti Brillin nauramaan ihastuneena, vaikka lukijasta se saattaa vaikuttaa myös karulta vieraantuneisuuden osoitukselta.

Monen modernistisen novellin tapaan ”Neiti Brill” rakentuu yhden keskeisen oivalluksen hetken eli *epifanian* ympärille. Epifania määritellään yleensä jonkinlaisen ”totuuden” paljastumiseksi, joko tarinamaailmassa tai tekstin lukijalle. Yrjö Hosiailuoman sanakirjamääritelmän mukaan epifaniassa arkiset tilanteet tai esineet ”saattavat tiettyinä hetkenä ilmestyksenomaisesti ’sädehtiä’ kokijalleen” (Hosiailuoma 2003, 200) – epifania siis usein kytkeytyy myös esinemotiiveihin. Kyseessä ei ole niinkään toiminnallinen käänne, joka johtaa juonen kohti ”suljettua” loppua, vaan merkityksen avautumisen kokemus, joka jäsentää mahdollisesti muutoin hyvin epälineaarisesti etenevää tarinaa. Oivalluksen tuntu on vahvimpina ”Neiti Brillin” keskeisessä, yllä lainattuja kanssaihminen kuvauksia ja teatterikuvitelmaa seuraavassa kohtauksessa, jossa arkinen maailma saa yhä lisää fantastisia ja yleviä sävyjä. Neiti Brill istuu kuuntelemissa orkesteria, joka vaikuttaa kyseisenä sunnuntaina erityisen hilpeältä; kapellimestarillakin näyttää olevan uusi takki. Hän eläytyy voimakkaasti kuulemaansa ja päättyy kokemaan lähes mystistä yhteyttä tilaan, musiikkiin ja muihin ihmisiin:

3 Englanninkielisessä alkutekstissä rumpu pärisee ”The brute! The brute!” (MB, 186), mikä ei herätä yhtä suoraa assosiaatiota eläinmaailmaan, vaan pikemminkin korostaa ”br” -äänteellä rummun äänen materiaalisia ominaisuuksia.

Sävel nousi nousemistaan; valo välkehti, ja neiti Brillistä tuntui kuin he kaikki, kuin koko seurue millä hetkellä hyvänsä alkaisi laulaa. Nuoret, ne jotka nauroivat ja parveilivat yhdessä, he aloittaisivat, ja miesäännet, hyvin päättäväisinä ja komeina, yhtyisivät niihin. Ja siten hänkin, hän myös, ja muut penkeillä istujat – hekin yhtyisivät lauluun kuin säestykseksi – jotain matalaa hyminää, joka tuskin nousisi tai laskisi, jotakin hyvin kaunista – liikuttavaa... Ja neiti Brillin silmiin tulvehti kyyneliä ja hän katseli hymyillen seurueen kaikkia muita jäseniä. Niin, me ymmärrämme, me ymmärrämme, hän ajatteli – vaikkakaan hän ei tiennyt, mitä he ymmärsivät. (NB, 245.)

Neiti Brillin visiossa musiikin voima tempaa hänen juuri esineiksi, eläimiksi ja näyttelijöiksi kuvaamansa ihmiset yhteiseen kokemukseen ja harmoniseen toimintaan, josta seuraa voimakkaan tunteellinen mutta vaikeasti sanallistettava ymmärtämisen kokemus.

Kuten Mansfieldin novellien tapauksessa usein, tätä äkillistä, arkisesta hetkestä nousevaa, ”sädehtivää” kokemusta seuraa eräänlainen antiepifania, jossa ensimmäinen kokemus paljastuu subjektiiviseksi illuusioksi. Neiti Brillin oivallus, se mitä hän oikeastaan ”ymmärtää”, jää pukematta sanoiksi, ja pian onnen hetki kutistuu kokoon: hän kuulee naapuripenkille istuneen nuoren parin solvaavan häntä kuiskutellen. ”Mitä hänellä lainkaan on tänne tulemista – kuka häntä kaipaa? Miksei hän pysyttele hoonon naamataulunsa kanssa kotona?” (NB, 246.) Kaiken huipuksi tyttö kutsuu hänen rakasta puuhkaansa ”keitetyksi kapakalaksi” (NB, 246). Neiti Brill lähtee kotiin ja jättää väliin tavallisesti vaalimansa perinteen, pyyhdyksen leipomossa ja mantelikakun ostamisen. Kertoja ei enää tämän jälkeen esitä Neiti Brillin tunteita tai ajatuksia tai eläydy niihin vaan keskittyy raportoimaan tämän toimintaa – jolloin päähenkilöstäkin tulee ”esineellinen” henkilöahamo. Kehämäisen novellin lopuksi neiti Brill suorittaa pienessä asunnossaan sieltä poistumista edeltäneet toiminnot käänteisessä järjestyksessä, toisenlaisen tunnelman vallitessa: ”Hän irrotti nopeasti puuhkan kaulastaan; nopeasti, katsahtamatta sitä hän asetti sen koteloon. Mutta sulkiessaan kanta hän oli kuulevinaan jonkin nyyhkivän.” (NB, 247.)

Novelli antaa viimeisen ”sanan” elottomalle oliolle, eläimen muotoiselle puuhkalle, jolla on keinotekoiset, ajan samentamat silmät ja nenä. Tämä johtomotiivi toimii järjestävänä elementtinä, jonka maininnat sijoittuvat novellin tärkeisiin kohtiin alussa, keskellä ja lopussa. Myös alussa neiti Brill kuvittelee asusteen sisäistä elämää: ”Mitä minulle on tapahtunut?” tuntuivat surulliset pienet silmät sanovan” (NB, 239).⁴ Turkisesineen eloisuus novellissa on inhimillisen päähenkilön välittämää ja kytkeytyy tämän kokemukseen. Puuhkamotiivia onkin helppoa lukea malliesimerkkinä *personifikaatiosta*. Tämä tyylikeino esittää elottoman esineen tai asian elollisena ja persoonallisena ja samalla ohjaa mahdollisesti lukemaan tekstiä epäsuorasti, allegorisesti (Hosiaisuus 2003, 702–3). Näin luettuna puuhka heijastelee symbolisesti päähenkilön kokemusta ja välittää tämän lukijalle: ”Mitä minulle on tapahtunut” ja lopun nyhyhkinä puuhkaan kohdistuneen loukkauksen jälkeen ovatkin personifikaatiota korostavassa luennassa ”oikeasti” neiti Brillin tunteita ja ajatuksia, jotka johtomotiivi kertojan avustuksella paljastaa.

Tyypillisessä tulkinnassa Mansfieldin novelli kuvaa modernin yksilön pohjimmaista yksinäisyyttä ja eristyneisyyttä, ja toisaalta sosiaalisen maailman, taiteen ja kulttuurin tuottamia illuusioita, jotka peittävät tuon totuuden alle. Neiti Brillin suhde muihin ihmisiin jää sivustakatsojan tasolle; toiset eivät piittaa hänestä tai suhtautuvat häneen vihamielisesti, ja hän itse näkee toiset spektaakkelinä ja erilaisina esineisiin ja eläimiin vertautuvina stereotyyppinä ja heijastaa kenties myös muihin ihmisiin omaa yksinäisyyttään ja vieraantuneisuuttaan. Läheisin suhde hänellä on elottomaan puuhkaan – ja puuhkamotiivi huonokuntoisena ja pieneen laatikkoon suljettuna reppanana peilaa opettajattaren elämää hänen itsensä sitä oivaltamatta. Novellin keskikohtaan sijoittuva ekstaattinen musiikkiin ja kanssakuuntelijoihin eläytymisen hetki valoisine sanamuotoineen jää lyhyeksi, ja sen jälkeinen kerronta ja metaforat korostavat yhteyden sijaan eristäytyneisyyttä: neiti Brill palaa pieneen

4 Alkutekstissä katkelma kuuluu suorasukaisemmin: ”What has been happening to me?” said the sad little eyes.” (MB, 182.)

komeromaiseen asuntoonsa ja puuhka ahtaaseen laatikkoonsa. Loppu palauttaa mystisestä yhteydestä fantasioineen henkilöhaahmon tylysti yksinäisyyteen kanssaihminen vihamielisyyden siivittämänä. Lämmin suhde naisen ja puuhkan välillä voidaan tulkita traagiseksi ja sen esitystapa ironiseksi, kun novellin kuvaamat yhteydet ihmisten välillä näyttävät haurailta ja inhimillisen kulttuurin ilmiöt pikemminkin eläimellisiltä.

Jos luennassa kiinnitetään erityistä huomiota materiaaliseen maailmaan, tulee selväksi, miten tällaiset merkitykset syntyvät hienovaraisesti, esimerkiksi juuri johtomotiivin avulla. Materiaalisuuden tarkastelu kuitenkin herättää huomaamaan myös toisenlaisia merkityksiä. Materian itsenäistä toimijuutta ja verkottuneisuutta korostavasta uusmaterialistisesta näkökulmasta voidaan todeta, että tekstissä kuvataan ihmisten edesottamusten lisäksi itsessään kiinnostavaa esinettä, joka asettuu jonnekin vaateen ja eläimen, elollisen ja elottoman välimaastoon. Puuhkalla on tärkeä, omistajansa toimintaa ja ajatuksia ohjaava ja mahdollistava rooli tarinamailmassa, ja sen voima itsenäisenä toimijana osuu myös tekstin lukijaan. Puuhka materiaalisena kappaleena vaikuttaa sekä neiti Brilliin että lukijoihin sen sijaan, että se olisi pelkkä tunteiden heijastelun ja tulkinnan objekti. Kun kaikki kuvatut tunteet ja tunteukset sekä tarinan käännekohtat palautuvat tuohon pieneen karvaiseen esineeseen, voidaan kysyä, kuka itse asiassa onkaan tarinan pääosassa. Mitä jos novellia luettaisiinkin kertomuksena puuhkan sunnuntaipäivästä?

Personifikaatio kyllä kytkee turkisvaateen napakasti henkilöhaahmoon ja inhimilliseen todellisuuteen, mutta samalla novelli häivyttää rajoja ihmishenkilöiden ja ei-inhimillisten toimijoiden väliltä. Se kutsuu lukijoitaan jatkuvasti kiinnittämään huomiota esineiden maailmaan ja ihmisen osallisuuteen siinä yhtenä materiaalisena oliona muiden joukossa: päähenkilön kokemuksessa puuhka on osin inhimillinen, mutta ihmiset näyttävät komeroissa asuvilta harmailta petoeläimiltä tai samastetaan vaatekappaleisiin. Neiti Brill kokee yhteyttä ja empatiaa suhteessa omistamaansa puuhkaesineeseen ja esinemäisiltä näyttäviin ihmisiin; hän tulkitsee

kanssaihmosten eleitä ja pohtii näiden taustoja, mutta lopulta iloa hänelle tuovat tilanteet, joissa ihmiset näyttävät eläimiltä, esineiltä ja näyttelijöiltä. Ainoa puhtaasti inhimilliseksi tunnistettava kommunikaatiotilanne, jossa joku toinen kiinnittää huomiota päähenkilöön, osoittautuu epämiellyttäväksi ja jopa traumaattiseksi. Tämä on helppo lukea kriittisenä tai ironisena tapana kuvata henkilöhahmon vieraantuneisuutta inhimillisistä ihanteista, mutta materiaalisuutta tarkastellessa esiin tulee monenlaisia sävyjä. Voisiko novellin johtomotiivin käyttöä lukea yhtä lailla kuvauksena sidoksista ihmisen ja ei-inhimillisten materiaalisuuksien välillä kuin sidoksien puutteesta ihmisten välillä? Miksi ihmisen ja ei-inhimillisen olion lämpimänä kuvattu vuorovaikutus nähtäisiin ainoastaan ironisena ja traagisena?

Samoin fenomenologis-kognitiivisesta näkökulmasta puuhkalalla on oleellinen rooli neiti Brillin tunteiden ja ajatusten säätelijänä, ja puuhkan materiaalisuus tukee tätä roolia. Fenomenologit ovat tarkastelleet ihmisen ja esineiden affektiivisia suhteita esimerkiksi 'ruumiillistamisen' (*incorporation*) käsitteen avulla: esineillä, kuten vaatteilla tai ruoalla, on osa ihmisten tunnetilojen synnyssä, ja ihmiset käyttävät materiaalisia olioita tunteiden säätelyyn sekä tietoisesti että tiedostamattaan (Colombetti 2016, 238–41). Ruumiillistamisessa oleellista on materiaalisuus: esimerkiksi mieluisan vaateen toiminta itseluottamuksen tukena ei perustu vain sen tyyliin tai kulttuuriseen sopivuuteen vaan konkreettiseen kokemukseen vaate-esineen kontaktista oman ruumiin kanssa.

Näin myös Mansfieldin puuhkamotiivi kytkeytyy inhimillisen päähenkilön hellyyden, odotuksen, ilon ja pettymyksen tunteisiin, mutta voidaan esittää, että ilman tuota aistittavaa, aineellista, ei-inhimillistä oliota ei olisi mainittuja tunteitakaan siinä muodossa kuin novelli ne esittää. Novellissa kuvatut tunteet välittyvät myös lukijalle paitsi esineen symboliikan, myös esineen herättämien välittömien kokemusten kautta. Puuhkamotiivi vetoaa kokemuksiin, jotka moni lukija voinee ainakin perustasolla tunnistaa, vaikka ei turkiswaatteita suosisikaan: tuollaista on kietoa pehmeä ja lämmin asuste kaulaan! Tarinassa kuvatut intensiiviset affektit ovat ruumiillisia, ja

ruumis – sekä fiktiivisen neiti Brillin että elävän lukijan ruumis – on jatkuvassa vuorovaikutuksessa aineellisen, ei-inhimillisen maailman kanssa. Tässäkin on mahdollisuus reparatiiviseen, ”korjaa-vaan” luetaan, jossa neiti Brillin ja puuhkan vuorovaikutus ei näytä traagisen vieraantuneelta vaan luontevalta, autenttiselta maailmassa olemisen tavalta ja selviytymiskeinolta ihmiskontaktien osoittautuessa pettymyksiksi. Se voi herättää lukijoissa keskustelua omista erityisistä esinesuhteista, kenties myös kulutuskulttuurin ongelmista. Joudutaan kuitenkin myös toteamaan, että novelli ei tarjoa suoraa kannanottoa esimerkiksi turkisasusteiden eettiseen ongelmallisuuteen. Sen sijaan se voi antaa keinoja ymmärtää, miten eri näkökulmat voivat esineellistää ihmisiä ja toisaalta näyttää eläimen tai esineen ”ihmismäisenä” toimijana tai empatian validina kohteena, mikä taas valottaa suhteitamme esinemaailmaan: miksi kiinnymme niin kovasti erilaisiin kulutustavaroihin?

Ihmisen ja ei-inhimillisen ruumiillista ja affektiivista vuorovaikutusta tutkittaessa voidaan laajentaa materiaalisuuden tarkastelua puuhkasta novellissa kuvattuun ympäristöön kokonaisuutena. Tämä on kiinnostavaa etenkin kohtaauksessa, jossa neiti Brill kuuntelee orkesteria ja kokee lyhyen epifaniansa. Myös musiikki ja instrumentit voivat osallistua vaatteiden ja muiden ruumista lähelle tulevien esineiden tapaan tunteiden syntyyn ja säätelyyn; samoin erilaisilla ympäristöillä on vahva yhteys affekteihin, ja aina ei ole kokemuksellisestikaan erotettavissa, onko kyseessä yksilöön paikantuva *tunne* vai tilassa vallitseva *tunnelma*. Mansfield näyttäisi tarttuvan vastaavaan ilmiöön yhdistämällä neiti Brillin tunteet moniaistiseen musiikkikokemukseen, jossa tilassa leijuvat sävelet ja valo sulavat yhdeksi ilon ja keveyden kokemusten kanssa, ja kuvi-teltu laulu soi matalana hyminänä, josta kasvaa lopulta tunne ”ymmärtämisestä”, vaikka jää epäselväksi, mitä lopulta ymmärretään. Päähenkilön tunne voi olla yksityisesti koettu, mutta sitä ei syntyisi ilman näitä ympäristöllisiä tekijöitä, jotka taas ovat osa toisten inhimillisten ja ei-inhimillisten olioiden kanssa jaettua maailmaa – joka myös lukija kutsutaan jakamaan.

On selvää, että tarinamaailman todellisuudessa yhteistä hyminää ei tapahdu muutoin kuin neiti Brillin mielikuvituksessa. Kiistämättä kuitenkin konsertin kuuntelijat ovat yhtä ainakin musiikkikappaleen fyysisten ääniaaltojen ja kuuntelutapahtumassa syntyvien tuntemusten, tunteiden ja tunnelmien ruumiillisina kokijoina. Puiston sunnuntainviettäjä jakavat tilan, hengittävät ilmaa ja ovat vuorovaikutuksessa orkesterin tuottaman äänimaailman kanssa. Neiti Brillin fantasiaa mukaillen he ovat yleisöä mutta myös ”näyttelijöitä” (*actors*), aktiivisia osallistujia musiikkikappaleen tapahtumisessa vähintäänkin siinä määrin kuin kaikki muut ympäristölliset elementit. Näin teatterimetaforat assosioituvat epäaitouden ja illuusioiden sijasta – tai niiden lisäksi – aktiivisuuteen ja toimijuuteen.

Vaikka teksti dehumanisoi ihmisiä, kuten moni muukin modernistinen novelli, se samanaikaisesti elävöittää esinemaailmaa ja esittää jopa musiikin kaltaisia hahmottomia ja ympäristöllisiä elementtejä läpeensä affektiivisina ja oleellisina sekä päähenkilön fiktiivisen kokemuksen että lukukokemuksen syntymiselle. Kenties teksti tarkasteleekin paitsi yksinäisyyttä ja vieraantumista, myös niitä moninaisia tapoja, joilla me ihmiset olemme olemassa aineellista maailmaa kokevina aineellisina ruumiina, emme vain kulttuurisina ja henkisinä olentoina. Samalla se osoittaa vaivihkaa, miten tämä aineellinen oleminen yhdistää meitä paitsi esineisiin ja eläimiin, myös toisiimme.

Tästä näkökulmasta neiti Brillin kokema universaali yhteys ja empatia ei näytäkään pelkästään onnelliselta harhalta vaan myös vakavasti otettavalta epifanialta, vaikka novellin loppu sen kenties ”peruuttaakin”. Päähenkilön yritykset sanallistaa yhteyden kokemusta jäävät tyngiksi, mitä kertojanääni ironisoi (”me ymmärrämme – vaikkakaan hän ei tiennyt mitä he ymmärsivät”), mutta teksti kokonaisuutena puuhkineen, kohtaamisineen ja tilassa leijuvine affekteineen kertoo toisenlaista tarinaa. Siinä jonkinlainen universaali yhteys ihmisten, eläinten ja esineiden välillä on todellinen, havaittavissa oleva asia, joka ei perustu perinteisesti ymmärrettyihin ihmissuhteisiin tai kulttuuriin symboleihin vaan jaettuun, ruumiilliseen ja jopa puhtaasti fysikaaliseen maailmassa-olemiseen.

Tuota yhteyttä on vaikea pukea sanoiksi tai sisäistettävän tiedon muotoon, kuten neiti Brill havaitsee: hän ”ymmärtää” mutta ei ”tiedä”. Kuitenkin kirjallisuuden epäsuorat keinot, joita novelli hyödyntää, onnistuvat välittämään sen lukijoille samalla tavalla kuin musiikkikappaleen muoto herättää tunteita ja merkityksiä, vaikka nämä eivät aina tule ilmaistuksi suorasanaisesti. Yhteyden ja oivalluksen kokemukset ovat kuin ovatkin novellin lukijan ulottuvilla, ja näin myös lukija pääsee kuin huomaamattaan osaksi fiktiivistä yhteisöä, vaikka samalla pohtisi kriittisesti ja mahdollisesti itsekin koki modernin ihmisen vieraantuneisuutta. (Ks. Oulanne 2021.)

Materiaaliselle maailmalle tilaa antava lukutapa paljastaa ”Neiti Brill” -novellista lopulta jopa useampia merkityskerroksia kuin esimerkiksi analyysi sen personifikaatiosta ja esinesymboliikasta tai kertojanäänän ironisesta suhteesta päähenkilöön. Kenties novelli kertoo ihmisen yksinäisyydestä, mutta se myös rakentaa ovelalla tavalla erilaisia inhimillistä ja ei-inhimillistä yhdistäviä, lämpöä hehkuvia yhteisöjä. Siinä sivussa se kuvaa taiteen ja kirjallisuuden voimaa antaa muoto muutoin vaikeasti sanoitettaville tunteille ja ”tietämisen” muodoille ja herättelee näkemään kirjallisuuden ilmaisukeinojen moninaisuutta. Novelli itsekin on siis materiaallinen sommitelma, joka luettaessa osoittaa aineellisen voimansa, vaikka se käsittelee inhimillistä kulttuuria. Näin luennan näkökulmaa muuttamalla voi opiskelijoillekin syntyä uusia tulkintoja ja oivalluksia vastauksina kysymyksiin tekstin tehtävästä ja merkityksestä. Samalla saattaa syntyä uusia kysymyksiä, joita voidaan kysyä muiltakin teksteiltä.

Lopuksi

”Neiti Brillin” luenta osoittaa, että parhaassa tapauksessa materiaalisuuden lukeminen voi tuoda esiin muuten huomiotta jääviä, hienovaraisia tapoja, joilla kirjallisuus luo merkityksiä ja haastaa lukijoidensa ihmis- ja maailmankuvia – eikä niiden havaitsemiseen esimerkiksi novellianalyysissä tarvita kovin monimutkaisia teknisiä

käsitteitä, ei edes niitä, joita itse olen tutkijan asemassa hyödyntänyt tässä luvussa. Tarvitaan pikemminkin aikaa ja tilaa pysähtyä lukukokemuksen ja sen materiaalisuuksien äärelle. Erityisen kiinnostavaa on tarkastella kirjallisuutta itseään aineellisenä toimijana, jonka lumovoima voi usein perustua yllättävän konkreettisiin materiaalsiin ratkaisuihin. Kirjallisuus luo sanoilla ymmärrystä, joka ei palaudu tiedollisiksi faktoiksi. Se avaa uusia näkökulmia maailmaan ja kutsuu lukijoitaan osaksi erilaisia tunneyhteisöjä. Toisaalta kirjallisuuden lukijat ovat itse tärkeässä osassa paitsi kokevina myös aktiivisesti merkityksiä luovina, niin ikään materiaalisina toimijoina, kuten Mansfieldin novellin näyttelijä-katsojat.

Materiaalisuuden lukeminen asettuu luontevasti osaksi eläytyviä lukutapoja ja keskustelua kirjallisuuden kokemuksellisuudesta, mutta se muodostaa myös oivan pohjan analyttisemmille ja kriittisemmille luennoille auttamalla ymmärtämään tekstin ja lukijan välisten vuorovaikutustapojen kirjoa. Lisäksi sen kiinnittyminen kokemuksellisuuteen tarjoaa mahdollisuuksia harjoittaa itselukutaitoa. Ihminen, kieli ja kulttuuri ovat osa materiaalista maailmaa, joten esittämäni lähestymistavat eivät sulje pois kulttuurisesti valvutuneita, kriittisiä ja itsereflektiivisiä keskusteluja vaan voivat pikemminkin tukea niitä. Materiaalisuuden lukeminen tukee nykyihmisen eettistä tavoitetta ja velvoitetta ottaa huomioon ei-inhimillisen maailman moninaisuus, oma kiinnittyneisyys meihin ja riippuvuutemme sekä luonnosta että rakentamastamme maailmasta ja sen apuvälineistä. Sen avulla voidaan myös pohtia, millaiset suhteet esineisiin tai luontoon ovat kestäviä.

Niinpä materiaalisuuden ei tarvitse eikä kannata olla erillisen oppitunnin aihe. Myös tekstit, jotka eivät eksplisiittisesti käsittele luonnonkatastrofeja tai ympäristönsuojelua, kuten vaikkapa Mansfieldin novelli, voivat luoda pohjaa ympäristöpedagogiselle luonto- ja maailmasuhteen pohdinnalle sen lisäksi, että ne todennäköisesti herättävät keskustelua ihmisten välisistä suhteista. Oleellista on huomata, että ihminen ja aineellinen maailma eivät useinkaan ole selkeästi erotettavissa toisistaan, ja eloisa materia hiipii osaksi ihmiskeskeisintäkin kertomusta. Lukemisessa hyödyllistä on

ylimääräisten odotusten ja käsitteiden karsiminen ja yksinkertaisten kysymysten esittäminen: miltä tämän tekstin lukeminen tuntuu kehossani, mitkä sanat ja kuvat nousevat esiin ja jäävät mieleen, miksi tämä motiivi kiinnostaa ja tämä toinen tuntuu luotaantyöntävältä? Kysymyksiä voidaan tarkastella kirjoitusharjoitusten avulla, mutta myös hyödyntämällä kehollisia harjoituksia, joissa liikutaan tilassa ja reflektoidaan eri näkökulmien vaikutusta kokemukseen: millä tavoin opiskelijan kokema luokkahuone eroaa opettajan kokemasta? Miten sukupuoli vaikuttaa tilan ja sen esineiden kokemiseen? Tekstien materiaalisuuden kohtaaminen auttaa osaltaan löytämään lukemisen iloa ja oivalluksia omista lukutavoista ja -mieltymyksistä. Samalla materiaalisuuden lukeminen tukee ymmärrystä itsestä yhdessä muiden kanssa toimivana oliona, jonka toiminnalla on aina vaikutuksia ympäröivään maailmaan.

Lähteet

Aineisto

NB = Mansfield, Katherine 2013: Neiti Brill. Suomentanut Vappu Roos. Teoksessa Helttunen, Anne ja Tuula Uusi-Hallila (toim.) *Kohtaamisia. Mestarinovelleja*. Wikistudia, 249–247. Englanninkielinen alkuteos 1922.

MB = Mansfield, Katherine 1950 (1922): Miss Brill. Teoksessa *The Garden Party*. New York: Random House, 182–189.

Kirjallisuus

Ahvenjärvi, Kaisa, Juri Joensuu, Anna Helle ja Sanna Karkulehto (toim.) 2020: *Paperinen avaruus. Näkökulmia kirjaesineen ja kirjallisuuden materiaalisuuksiin*. Jyväskylä: Nykykulttuurin tutkimuskeskus.

Alaimo, Stacy 2010: *Bodily Natures. Science, Environment, and the Material Self*. Bloomington: Indiana University Press.

Bennett, Jane 2020: *Materian väre. Olioiden poliittinen ekologia*. Suomentanut Tapani Kilpeläinen. Tampere: niin & näin. Englanninkielinen alkuteos 2010.

Best, Stephen ja Sharon Marcus 2009: Surface Reading. An Introduction. *Representations* 108 (1), 1–21. <https://doi.org/10.1525/rep.2009.108.1.1>.

Caracciolo, Marco 2014: *The Experientiality of Narrative. An Enactivist Approach*. Berliini: DeGruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110365658>.

- Colombetti, Giovanna 2016: Affective Incorporation. Teoksessa Simmons, J. Aaron ja J. Edward Hackett (toim.) *Phenomenology for the Twenty-First Century*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 231–48. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55039-2_12
- Coole, Diana ja Samantha Frost 2010: Introducing the New Materialisms. Teoksessa Coole, Diana ja Samantha Frost (toim.) *New Materialisms. Ontology, Agency, and Politics*. Durham: Duke University Press, 1–43. <https://doi.org/10.1515/9780822392996-002>.
- Cox, Ailsa 2011: Introduction. Teoksessa Cox, Ailsa (toim.) *Teaching the Short Story*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–12.
- Dworkin, Craig 2020: *Radium of the Word. A Poetics of Materiality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Felski, Rita 2015: *The Limits of Critique*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gallagher, Shaun ja Dan Zahavi 2012: *The Phenomenological Mind*. Toinen painos. Lontoo: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203126752>.
- Hanson, Clare 1985: *Short Stories and Short Fictions, 1880–1980*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Harrington, Ellen Burton 2007: Introduction. Teoksessa Harrington, Ellen Burton (toim.) *Scribbling Women and the Short Story Form. Approaches by American and British Women Writers*. New York: Peter Lang Publishing, 1–14.
- Hosiaislouma, Yrjö 2003: *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Iovino, Serenella ja Serpil Opperman, 2012: Material Ecocriticism. Materiality, Agency, and Models of Narrativity. *Ecozon@* 3 (1), 75–91.
- Iovino, Serenella ja Serpil Opperman 2014: Introduction: Stories Come to Matter. Teoksessa Iovino, Serenella ja Serpil Opperman (toim.) *Material Ecocriticism*. Bloomington: Indiana University Press, 1–17.
- Koponen, Päivi 2020: Miten roska lukeminen laajentaa kirjallisuuden opetuksen mahdollisuuksia? ”Ei-tulkittava” materia ja sen lukeminen ympäristöpedagogisen kirjallisuudenopetuksen kehittämisessä. *Ainedidaktiikka* 4 (3), 125–151. <https://doi.org/10.23988/ad.97366>.
- Kortekallio, Kaisa ja Anna Ovaska 2020: Lähilukeminen ennen ja nyt. Ruumiillisia, ympäristöllisiä ja poliittisia näkökulmia. *AVAIN – Kirjallisuuden tutkimuksen Aikakauslehti*, 17 (3), 52–69. <https://doi.org/10.30665/av.95530>.
- Kortekallio, Kaisa 2021: Seasonal Feelings. Reading Paolo Bacigalupi’s *The Windup Girl* During Winter Depression. Teoksessa Caracciolo, Marco, Marlene Karlsson Marcussen ja David Rodriguez (toim.) *Narrating Nonhuman Spaces. Form, Story and Experience Beyond Anthropocentrism*. New York: Routledge, 89–103.
- Kortekallio, Kaisa 2023: *Mutant Narratives in Ecological Science Fiction. Thinking with Embodied Estrangement*. Lontoo: Bloomsbury.

- Kuzmičová, Anezka 2016: Does it matter where you read? Situating narrative in physical environment. *Communication Theory* 26 (3), 290–308. <https://doi.org/10.1111/comt.12084>.
- Laihin, Miikka 2021: *Tapahtuvia runoja. Kielen materiaalisuus ja lukutapahtuman subjektiviteetti 2000-luvun kirjamuodossa julkaistussa kokeellisessa suomalaisessa runoudessa*. Väitöskirja. Turun yliopiston historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos.
- LOPS 2019 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lummaa, Karoliina 2013: Vieraslaisuudesta vierasmaailmaisuteen – lintujen kohtaamisen uutta runousoppia. *AVAIN – Kirjallisuudentutkimuksen Aika-kauslehti* 10 (2), 25–42. <https://doi.org/10.30665/av.74907>.
- Lummaa, Karoliina 2020: Posthumanist Reading. Witnessing Ghosts, Summoning Nonhuman Powers. Teoksessa Karkulehto, Sanna, Aino-Kaisa Koistinen ja Essi Varis (toim.) *Reconfiguring Human, Nonhuman and Posthuman in Literature and Culture*. Lontoo: Routledge, 41–56.
- Morton, Timothy 2007: *Ecology Without Nature. Rethinking Environmental Aesthetics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Oulanne, Laura 2016: Aistillinen nonsense. Herkät napit ja esinesanojen affektiivisuus. *Tuli & Savu* 22 (2), 42–49.
- Oulanne, Laura 2019: Vakavien naisten rajanylityksiä. Tiedostamattomat normit ja tilallisuus Jane Bowlesin teoksessa *Two Serious Ladies*. *niin & näin* 2019 (4), 47–54.
- Oulanne, Laura 2021a: *Materiality in Modernist Short Fiction. Lived Things*. New York: Routledge.
- Oulanne, Laura 2021b: Containment and Empathy in Katherine Mansfield's and Virginia Woolf's Short Fiction. Teoksessa Caracciolo, Marco, Marlene Karlsson Marcussen ja David Rodriguez (toim.) *Narrating Nonhuman Spaces. Form, Story, and Experience Beyond Anthropocentrism*. New York: Routledge, 19–35.
- Thomsen, Torsten Bøgh 2020: 'We have nothing to be arrogant about' – Hans Christian Andersen and Anti-Anthropocentrism. Teoksessa Moslund, Sten Pultz, Marlene Karlsson Marcussen ja Martin Karlsson Pedersen (toim.) *How Literature Comes to Matter. Post-Anthropocentric Approaches to Fiction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 109–127.
- Polvinen, Merja 2017: Cognitive Science and the Double Vision of Fiction. Teoksessa Burke, Michael ja Emily T. Troscianko (toim.) *Cognitive Literary Science. Dialogues Between Literature and Cognition*. Oxford: Oxford University Press, 136–50. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190496869.003.0008>.
- Raipola, Juha 2015: *Ihmisen rajoilla. Epävarma tulevaisuus ja ei-inhimilliset toimijuudet Leena Krohnin Pereat munduksessa*. Väitöskirja. Tampereen yliopiston kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.

- Raipola, Juha 2020: Unnarratable Matter. Emergence, Narrative, and Material Ecocriticism. Teoksessa Karkulehto, Sanna, Aino-Kaisa Koistinen ja Essi Varis (toim.) *Reconfiguring Human, Nonhuman and Posthuman in Literature and Culture*. Lontoo: Routledge, 263–279.
- Sedgwick, Eve Kosofsky 1997: Paranoid Reading and Reparative Reading, or, You're So Paranoid, You Probably Think This Introduction is About You. Teoksessa Sedgwick, Eve Kosofsky (toim.) *Novel Gazing. Queer Readings in Fiction*. Durham: Duke University Press, 1–37. <https://doi.org/10.1215/9780822382478-001>.
- Varela, Francisco J., Evan Thompson ja Eleanor Rosch 1991: *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6730.001.0001>.

Intersektionaalinen lukeminen

Kaisa Ilmonen

https://orcid.org/0000-0003-2466-5050

Intersektionaalisuus on moniperustaista syrjintää mallintava käsite, joka tarkastelee sosiaalisten ja kulttuuristen identiteettien muotoutumista. Intersektionaalisuus pohtii siis moninaisten syrjinnän mekanismien yhtäaikaista toimintaa ihmisen elämässä eli sitä, miten inhimillinen ja eletty kokemus on kytköksissä yhteiskunnan rakenteisiin ja vallan verkostoihin. Siinä missä intersektionaalisuus tutkii elettyä kokemusta moninaisista eroista yksilöllisesti, se samanaikaisesti myös paikantaa erojen muotoutumista yhteiskunnallisissa hierarkioissa. Intersektionaalisuus on siis monen erilaisen valtajärjestelmän kohtaamisesta syntyvän erityisen sosiaalisen eriarvoisuuden tutkimista. Käsillä olevassa luvussa tarkastelen intersektionaalista lukemista, ja pohdin mitä se voisi esimerkiksi olla. Kiinnitän erityisesti huomiota intersektionaalisen lukemisen ehdottavaan eli heuristiseen luonteeseen. Intersektionaalinen lukeminen ei ole tarkkarajainen menetelmä, vaan se ehdottaa erilaisia näkökulmia tekstiin. Tarkastelen kuitenkin ensin lyhyesti sitä, mitä intersektionaalisuus on ja mihin tarkalleen ottaen tällä termillä viitataan. Tämän jälkeen tarkastelen intersektionaalisuuden huomioinnin hyötyjä koulumaailmassa. Siirryn lopuksi analysoimaan Jonas Hassan Khemirin romaania *Kaikki se mitä en muista* (*Allt jag inte minns*, 2015) intersektionaalisista lähtökohdista.

Kertomukset ja kaunokirjallisuuden lukeminen tarjoavat mahdollisuuksia avata vaikeasti hahmotettavaa syrjintää. Hanna Meretojan mukaan kaunokirjallisilla kertomuksilla on potentiaalia avartaa ymmärrystämme siitä, mikä on mahdollista – vaikkapa rakenteellisen syrjinnän osalta, ja tästä ymmärryksestä hän käyttää termiä ”mahdollisuuden taju”. Meretojan mukaan kertomukseen on sisäänkirjoitettu tietty ymmärrys siitä, mikä on mahdollista toimiville ja

kokeville ihmisille. Meretoja (2018, 9) pohtii Paul Ricœurin argumenttia siitä, miten kertomukset voivat sysätä meidät tulkitsemaan uudelleen menneitä, nykyisiä ja tulevia mahdollisuuksiamme. Toisaalta hänen mukaansa tarinoissa on kyse myös dialogisesta toisten ymmärtämisestä: kertomuksilla voi esittää yksilöllisen subjektin toimimassa maailmassa ja käsiteltäessä marginalisoitua kokemusta merkittävää on juuri tämän marginalisoidun kokemuksen ymmärtäminen ja merkitykselliseksi tekeminen. (Mts. 12–13.) Rakenteellisen ja moniperustaisen syrjinnän kohdalla kertomus tarjoaa tilan toisen kokemuksen affektiiviseen ymmärtämiseen. Tarinoissa onkin Meretojan (mts. 13, 16) mukaan kyse juuri sosiaalisesta vuorovaikutuksesta sekä kyvystä nähdä maailma toisista näkökulmista, eli ne tekevät meidät tietoisiksi erilaisista tavoista hahmottaa maailmaa ympärillämme. Väitän, että näistä syistä juuri lukeminen on tärkeä keino opettaa havaitsemaan intersektionaalista eli moniperustaista syrjintää. Lukijan empatia herää hänen kokiessaan affektiivisesti mutta turvallisesti yhteisesti pohditun kertomuksen kautta, miltä tuntuu olla sosiaalisten epäoikeudenmukaisuuksien risteämässä.

Mitä on intersektionaalisuus?

Intersektionaalinen tutkimus kysyy, miten ihmisen identiteetti muotoutuu sellaisten tekijöiden kuin ihonvärin ja etnisyyden, iän, sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen, luokan, kulttuurisen sijainnin, uskonnon, terveydentilan ja toimintakyvyn kaltaisten erilaisten sosiaalisesti, psyykkisesti, taloudellisesti ja kulttuurisesti merkittävien tekijöiden kohdatessa. Kyseiset tekijät rakentavat toinen toistaan, esimerkiksi etninen identiteetti on eletty aina iän, sukupuolen ja maantieteellisen paikantumisen läpi. Esimerkiksi alkuperäiskansaan kuuluvan ja kaupungissa asuvan, mahdollisesti koulutetun nuoren naisen kokemus etnisestä alkuperästään on erilainen kuin syrjäalueella asuvan vanhemman miehen. Samalla naisen mahdollinen syrjintä rakentuu ja risteää eri tavoin kuin miehen, vaikka he kuuluvat samaan alkuperäiskansaan. Intersektionaalisuus

pyrkii tunnistamaan risteämisen kohdan ja nimeämään, mitä syrjinnän mekanismeja jää piiloon, jos keskustelussa on vain kyseisen alkuperäiskansan syrjintä. Kyseiset risteävät identiteettitekijät eivät ole irrallisia ja kerrostuneita vaan rakentavat toinen toisiaan muokaten yhden elämisen sfäärin. Intersektionaalisuus ei ole kurjuuskilpailu¹ siitä, kuka kuuluu useampaan marginaaliin, vaan teoria siitä, miten useat eri tekijät vaikuttavat inhimilliseen elettyyn kokemukseen ja sosiaaliseen asemaan yhteiskunnassa. (Ks. esim. May 2015, 18–62; Brah ja Phoenix 2004; Ilmonen 2024.)

Intersektionaalisuus käsitetään usein yksilön identiteettiä pohjivana tutkimustapana, mikä on kuitenkin liian kapea käsitys. Esimerkiksi Patricia Hill Collins (1998) on argumentoinut intersektionaalisuuden tapahtuvan sekä mikro-, meso-, että makrotasoilla erottaen henkilökohtaisen kokemuksen, sosiaalisen ja yhteiskunnallisen tason sekä symbolisen, kulttuuristen ja historiallisten representaatioiden tason. Näillä kaikilla tasoilla identiteettitekijät risteävät eri tavoin vaikuttaen kaikki yksilölliseen kokemukseen. Esimerkiksi homofobia ilmenee yksilön elämässä intersektionaalisessa suhteessa muihin tekijöihin kuten luokkaan tai sukupuoleen eri tavoin yksilöllisellä, sosiaalisella ja symbolisella tasolla. (Ks. Ilmonen 2023.) Intersektionaalisuus korostaa siis verkostomaista todellisuuden rakentumisen tapaa, jota se tarkastelee kaleidoskoopin tavoin. Katsojan näkemä kuva muuttuu skooppiä pyöriteltäessä riippuen siitä, tarkennetaanko kuva erityisesti luokkaan, sukupuoleen tai esimerkiksi seksuaalisuuteen. Intersektionaalisessa tutkimuksessa käytetään usein termejä *single-axis thinking* (esim. queer-tutkimus) ja *matrix-like thinking* (intersektionaalisuus) (ks. esim. May 2015). Hill Collins onkin korostanut intersektionaalisten tutkimusasetelmien

1 *Oppression olympics* on termi, jolla on vähätelty intersektionaalista tutkimusta. Intersektionaalisuus ei kuitenkaan pohjaudu ajattelutapaan erillisistä ja kumuloituvista syrjinnän mekanismeista vaan siihen, miten erilaiset syrjinnän mekanismit rakentavat toinen toisiaan. Intersektionaalisuuden ajatus on se, että esimerkiksi kokemus luokasta ja sen vaikutuksista elämään ei ole kaikille sama. Ks. esim. Kantola ja Nousiainen 2009.

mutkikkuutta, koska sen tehtävänä on nimenomaan monimutkistaa ja suhteellistaa asioita (Hill Collins ja Bilge 2016).

Intersektionaalisuuden juuret ovat mustassa feministisessä ajattelussa. Siinä yhdistyy pitkä perinne, jossa sukupuolisyrynnän ja ihonväriin perustuvan syrjinnän väliin muodostuu sokea piste, jos molempia syrjinnän muotoja tarkastellaan erikseen. Musta feminismi kehittyi 1960- ja 1970-luvuilla mustien kansalaisoikeustaistelun marginaalissa Yhdysvalloissa. Toisaalta mustat naiset jäivät tuolloin myös voimakkaasti nousevan feministisen liikkeen marginaaliin, eikä heidän erityistilanteelleen ollut sijaa valkoisessa naisasialiikkeessä. Angela Y. Davis, afrikkalais-amerikkalainen feministinen marxisti, toi 1970-luvulla esiin moniperustaisen sorron mekanismeja, ja erilaisiin etnisiin ryhmiin kuuluvat naiset perustivat omia liikkeitään. Seuraavalla vuosikymmenellä musta naiskirjallisuus nousi voimakkaasti kulmakivinään Audre Lorde, Alice Walker ja Toni Morrison. Kuitenkin on huomattava, että tapa pohtia sukupuolta ja ihonväriä yhdessä juontaa juurensa jo orjuudessa syntyneen Sojourner Truthin (n. 1797–1883) ihmisoikeusaktivismiin ja häneen kuuluisaan puheeseensa ”Ain’t I a Woman”, joka käsitteli naiselle annettua roolia 1800-luvun loppupuolen Yhdysvalloissa. (Ks. Ilmonen 2023; Hill Collins ja Bilge 2016; Lutz 2014.)

Vaikka intersektionaalisuus on ollut mustan feminismin eetos jo pitkään, sen akateeminen määrittely tapahtui vasta vuonna 1989, jolloin Kimberlé Crenshaw julkaisi artikkelin ”Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”. Crenshaw on oikeustieteen professori, joka analysoi artikkelissaan mustiin naisiin perustuvaa syrjintää ja Yhdysvaltain korkeimman oikeuden ratkaisuja. Eräs hänen analysoimistaan oikeustapauksista on General Motors vs. DeGraffenreid, jossa General Motorsia ei tuomittu syrjinnästä sen irtisanottua viisi afrikkalais-amerikkalais-naista. Ihonväriin perustuva syrjintä ei tullut kyseeseen, koska GM osoitti heillä työskentelevän useita ei-valkoisia ihmisiä, jotka tosin olivat miehiä. Myöskään syyte sukupuoleen kohdistuvasta

syrjinnästä ei mennyt läpi, koska GM osoitti heillä työskentelevän useita naisia, tosin valkoihoisia. (Ks. Crenshaw 1989.) Crenshaw lainaa korkeimman oikeuden, joka Yhdysvalloissa on perustuslakia tulkitseva elin, päätöstä seuraavasti:

[P]laintiffs have failed to cite any decisions which have stated that Black women are a special class to be protected from discrimination. The Court's own research has failed to disclose such a decision. The plaintiffs are clearly entitled to a remedy if they have been discriminated against. [– –] *Thus, this lawsuit must be examined to see if it states a cause of action for race discrimination, sex discrimination, or alternatively either, but not a combination of both.* (Crenshawn mukaan, kursivi lisätty, Crenshaw 1989, 141.)

On hyvä muistaa, että intersektionaalisuuden akateeminen määrittely tapahtui nimenomaan oikeustieteellisessä keskustelussa mutta kytköksissä mustaan feministiseen ajatusmaailmaan. Intersektionaalisuuden genealogian muistaminen on eettistä mustan feministisen tiedon omimisen välttämiseksi. (Ks. Bilge 2013; Lewis 2013; Tomlinson 2013.)

Teoksessaan *Intersectionality. Key Concepts* (2016, ks. myös Ilmonen 2024) Hill Collins ja Sirma Bilge määrittelevät kuusi keskeistä käsitettä, jotka ovat keskeistä intersektionaalisessa tutkimuksessa:

- 1) *Sosiaalinen eriarvoisuus*. Intersektionaalisuus asettaa tutkimuskysymyksensä kohtiin, joissa sosiaalista eriarvoisuutta ilmenee. Tutkimuskysymykset voivat olla hyvin erilaisia eri tieteiden aloilla ja erilaisin tutkimusasetelmin ratkottavissa, mutta intersektionaalisuus rohkaisee tutkijaa pohtimaan eriarvoisuuden rakentumista useiden valta-akselien ja identiteettitekijöiden risteytyessä.
- 2) *Valta* on intersektionaalisuutta soveltavien tutkimusten ja analyysien ytimessä. Ne tutkivat erityisesti, mitä tapahtuu erilaisten valtajärjestelmien kohdatessa.
- 3) *Suhteellisuus*. Intersektionaalisuus ei tutki irrallisia tekijöitä vaan eri tekijöiden välisiä suhteita ja näistä suhteista muodostuvia yhteisvaikutuksia. Intersektionaalisuus siis vastustaa joko–tai-asetelmia ja kohdis-

taa katseensa erityisesti valtajärjestelmien toinen toistaan rakentavaan luonteeseen.

4) *Konteksti* on keskeistä intersektionaalisuudelle. Se ei tee yleis- tai universaaliväittämiä vaan tarkastelee vallan risteymiä aina kulttuurisissa ja historiallisissa kontekstissaan. Lisäksi intersektionaalisuus itsessään on erilaista eri konteksteissa, eivätkä kaikki identiteettiä muovaavat tekijät ole relevantteja kaikissa tutkimuskysymyksissä.

5) *Kompleksisuus*. Intersektionaalisuuden tehtävä on moninaistaa ja suhteellistaa asioita. Se ehdottaa uusia kysymyksiä kääntäen edellä mainittua kaleidoskooppia ei asentoihin.

6) *Sosiaalinen oikeudenmukaisuus* on keskeinen intersektionaalisuuden tavoite. Intersektionaalisuus on siinä mielessä poliittista tutkimusta, että sen tarkoituksena on sosiaalista eriarvoisuutta tutkimalla lisätä sosiaalista oikeudenmukaisuutta.

Valtakysymysten lisäksi intersektionaalisuus on korostanut tiedon ja totuusväittämien kytketymistä tiedon tuottajan sijoittumiseen ja paikantumiseen. Se kyseenalaistaa positivistisia totuuksia sekä yksiulotteisia teorioita sosiaalisesta epätasa-arvoisuudesta (esim. marxismi keskittyy vain luokkaan), johon intersektionaalisesti tarkastellen liittyy aina pikemminkin moninaisuutta, ambivalenssia, hajanaisuutta ja jopa ristiriitaisuutta. Intersektionaalinen näkökulma kutsuu meitä lähestymään tietoa ja tiedon tuottajaa sekä omaa näkökulmaamme aina jollain tavoin ”sijaitsevana”, ajasta ja paikasta riippuvaisena. Tällaisena käsitteenä intersektionaalisuus eroaa voimakkaasti strukturalismiin pohjaavista analyysivälineistä ja tarjoaa väitteeni mukaan heuristista, ehdottavaa suhdetta kirjallisuus-analyysiin. Jos tekstissä näyttää olevan kysymys luokasta, voimme kysyä esimerkiksi, mitä tekemistä etnisyydellä on tämän kanssa tai jos kysymys näyttää olevan sukupuolesta, voimme kysyä, mitä tekemistä seksuaalisuudella tai uskonnolla on tekstissä. (Ks. Matsuda 1991.) Intersektionaalisuutta onkin kutsuttu prismaksi, joka moninaistaa tiedon. Sen tehtävä on nostaa esiin tai heijastaa niitä näkökulmia, jotka eivät ole selvästi läsnä. Lukuni tarkoitus on pohtia, mitä on intersektionaalinen lukeminen ja millaista suhdetta kirjallisuuteen intersektionaalisuus ehdottaa. Luen intersektionaalisesti

ruotsalaisen Jonas Hassan Khemirin romaania *Kaikki se mitä en muista* (2015). Ensin luon kuitenkin silmäyksen intersektionaalisen pedagogiikan tutkimukseen.

Intersektionaalinen pedagogiikka

Siinä missä moninaisuus koulumaailmassa on muuttunut yhä näkyvämmäksi, se on tavallaan muuttunut myös näkymättömäksi. Moninaisuudesta on tullut normi, joka on läsnä kaikissa juhlapuheissa ja strategiapapereissa mutta arjessa niin läsnä kaikkialla, ettei sitä enää huomata erityisesti. Eroihin perustava syrjintä, kiusaaminen ja ennakkoluulot siirtyvät sosiaaliseen mediaan tai vaikuttavat salakavalasti näennäisen neutraaleissa puhetavoissa. Erojen merkityksestä opetuksessa kirjoittaneet tutkijat Kristín Loftsdottir ja Brigitte Hipfl huomauttavat, että ajassamme ”kulttuurista” tai ”uskonnosta” tulee selitys marginalisoitumiselle, syrjinnälle ja ”toisena” pitämiselle, mikä alkaa muistuttaa rasismia. Samalla sanat kuten antirasismi tai syrjinnän ehkäiseminen jäävät toimintaohjelmissa ”moninaisuuden” jalkoihin. (Loftsdottir ja Hipfl 2012, 5–12.) Moninaisuuteen erikoistunut sukupuolentutkija Sara Ahmed on samoin huomauttanut vaarasta, jossa moninaisuudesta ja tasa-arvosta on tulossa osa managerialistista strategiaperirationalisuutta, jota oppilaitosten auditointikulttuuri ylläpitää. Ahmed varoittaa myös, että intersektionaalisuus voi muuttua hallinnolliseksi termiksi, jolla markkinoidaan oppilaitoksia tai instituutioita. Suomessa oppilaitoksia harvemmin markkinoidaan, mutta moniperustaisen syrjinnän hallinnollistumista on syytä varoa: intersektionaalisuus ei voi muuttua ”korrektiksi termiksi”, jolla kierretään radikaalimmat käsitteet. Ahmed varoittaaakin, että yleisestä ”moninaisuudesta” on tulossa uusliberalistinen ”happy talk”, joka on kohdentuvinaan juuri siihen, minkä se kätkee. (Ahmed 2012, erit. 196 viite 18.) Intersektionaalisuutta on opetuksessa harjoitettava aktiivisesti, jolloin siihen kytkeytyy myös intersektionaalinen lukeminen kirjallisuudenopetuksessa.

Intersektionaalisuudelle keskeistä on kontekstuaalinen ajatus siitä, että eronteon mekanismit tapahtuvat tietyllä tavalla tietys-
sä kulttuurissa tiettyinä historiallisena aikana. (Ks. esim. Yuval-
Davis 2006; Hill Collins ja Bilge 2016; Lutz 2014.) Suomalaista yh-
teiskuntaa on muovannut voimakkaasti ekseptionalismin idea eli
usko siihen, että homogeenisena ja itse omasta puolestaan taistel-
leena valtiona Suomi ei ole kolonialismin hyötyjä – tai "toiseutta"
syrjivä maa.

Suomi nähdään pikemminkin yhtenäiskulttuurina, jonka si-
sällä vaikuttavat voimakkaat tasa-arvon periaatteet ennen kaikkea
koulumaailmassa ja koulutusjärjestelmässä. Sosiaalinen koheesio
ja kulttuurinen homogeenisuus ovat suomalaisessa, ja laajemmin
pohjoismaisessa, itseymmärryksessä kansallista identiteettiä luovia
perustavia narratiiveja. Tällainen narratiivi kuitenkin kätkee aina
osan kansallisista tarinoista, kuten romanien historian, saamelais-
ten historian, vammaisten pakkosterilisaatiot ja muut sellaiset asiat,
jotka eivät sovi pohjoismaiseen itseymmärrykseen. (Ks. Mulinari
ym. 2009; Loftsdottir ja Jensen 2012; Ilmonen ja Rossi 2019.)

Suomalaiseen itseymmärrykseen ei myöskään kuulu valkoisuu-
den ajattelemisen ihonvärinä, keskiluokan ajattelemisen luokkana
tai heterouden ajattelemisen seksuaalisuutena. Intersektionaalisien
lukemisen keskeinen anti onkin siinä, että käyttäessään käsitteitä
kuten luokka ja ihonväri se tekee näkyväksi nämä mekanismit myös
suomalaisessa yhteiskunnassa. Tarkastellessaan tasa-arvoa edistäviä
koulutusmalleja Suomessa sosiologi Amin Keng A. Alemanji puhuu
juuri *antiracismista* esimerkiksi *moninaisuuden* sijaan toimittamas-
saan teoksessa *Antiracism Education In and Out of Schools* (2018).
Valkoisuus tai keskiluokkaisuus eivät ole läpinäkyviä faktoja, vaan
muotoutuvat normeiksi tiettyissä historiallisissa tilanteissa. Esimer-
kiksi valkoisuus on käytäntö, joka on konstruoitunut tietynlaisek-
si tiettyssä kulttuurisessa ja historiallisessa tilanteessa ja vaikuttaa
suhteessa muihin intersektionaalsiin kategorioihin. Etuoikeudet ja
syrjintä rakentavat jatkuvasti toinen toistaan, ja tarkastellessamme
intersektionaalisesti syrjinnän paikantumista huomaamme myös

mekanismit ja paikat, jonne etuoikeudet kerääntyvät. (Frankenberg 1993/1999, 450–454; May 2015, 23.) Sekä intersektionaalinen kirjallisuuskasvatus että intersektionaalinen lukeminen kartoittavat näitä kerääntymisen paikkoja.

Puhuessaan intersektionaalisesta pedagogiikasta yhdysvaltalainen sosiaalipsykologi Kim A. Case esittää kymmenkohtaisen luettelon asioista, joita intersektionaalinen pedagogiikka mallintaa (Casea mukaillen, ks. Case 2017, 9):

- 1) Intersektionaalisuus käsitetään moniperustaisen ja suhteellisen syrjinnän analysointina, ei kurjuuskilpailuna.
- 2) Intersektionaalinen pedagogiikka huomioi useat yhtäaikaiset syrjinnän muodot.
- 3) Intersektionaalinen pedagogiikka etsii näkymättömiin jääviä syrjinnän muotoja.
- 4) Intersektionaalinen pedagogiikka pohtii myös etuoikeuksien kerääntymistä sekä etuoikeuksien ja syrjinnän kumuloitumisen vuorovaikutteisuutta.
- 5) Intersektionaalisesta pedagogiikan mukaisesta opetuksessa pohditaan valtaa.
- 6) Intersektionaalisesta opetusfilosofiassa myös opettajan on pystyttävä refleктоimaan omaa asemaansa tiedontuottajana intersektionaalisesti.
- 7) Intersektionaalinen pedagogiikka rohkaisee opiskelijaa oman sosiaalisen paikkansa reflektointiin.
- 8) Intersektionaalinen pedagogiikka edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta rohkaisemalla aktivismiin tai kumppanuusaktivismiin (*ally action*) epäoikeudenmukaisuuksia vastaan.
- 9) Intersektionaalinen pedagogiikka arvostaa alistettuja ääniä ja antaa niille tilaa.
- 10) Intersektionaalisesta pedagogiikan mukaista on tarkastella kaikkia opetussuunnitelmia moniperustaisen syrjinnän näkökulmasta.

Amerikkalainen kirjallisuuskasvatuksen tutkija Janet Alsup nimeää teoksessaan *A Case for Teaching Literature in the Secondary School* (2015) kirjallisuudella olevan erityisesti neljä hyvin vaikeasti mitattavaa vaikutusta nuoreen lukijaan. Nämä tekijät ovat erilaiseen ihmiseen *samastuminen*, siitä kumpuava *empatia*, joka ruokkii *kriittistä ajattelua*, mikä voi puolestaan johtaa pyrkimykseen kohti *sosiaalisesti oikeudenmukaisempaa toimintaa*. Kirjallisuuspädagogiikka, joka pyrkii kohti sosiaalisesti oikeudenmukaisempaa toimintaa hyötyy erityisesti intersektionaalisesta lukemisesta.

Loftsdoittir ja Hipfl painottavat, että pelkkien puhetapojen tai ”diskurssien” muuttaminen ei johda rasististen käytänteiden katoamiseen, vaan todellisen sosiaalisen muutoksen aikaansaaminen edellyttää affektiivista eletyn kokemuksen ymmärtämistä (2012, 13) eli edellä mainittua samastumisesta ja empatiasta kumpuavaa kriittistä ajattelua. Osin näkymättömästi toimivien, rinnakkaisten ja toinen toistaan voimistavien syrjinnän muotojen kuvittelu saattaa olla vaikeaa. Intersektionaalinen syrjinnän analyysi yrittää tavoittaa piiloon jäävän yhteisefektin, jota Johanna Kantola on juridisissa intersektionaalisuuden tutkimuksissaan kutsunut ”horisontaaliseksi” (ks. Kantola 2009). Itse ajattelen horisontaalisena intersektionaalisuutena tilannetta, jossa esimerkiksi yksilön arjessa kokema rasismi ja sen aiheuttama traumaattinen tunne ei vielä suistaisi ihmistä raitteiltaan, mutta kun tämä rasismi tapahtuu seksistisissä sosiaalisissa tai yhteisöllisissä rakenteissa ja nämä molemmat tapahtuvat terveen ruumiin toimintakykyä korostavassa symbolisessa järjestelmässä, muodostuu kumulatiivisesti traumaa muistuttava kokemus ilman yhtä varsinaista traumatisoivaa tapahtumaa (ks. Ilmonen 2020). Toisaalta horisontaalisuus voi syrjinnän yhteydessä viitata siihen, miten kulttuurisen identiteetin eri puolet – ja niihin mahdollisesti kietoutuva marginalisoiva kokemus – aktualisoituvat eri tavoin eri tilanteissa ja elämänalueella. Koulumaailmassa lapselle tai nuorelle tällaisen monimutkaisen syrjintämatriisin käsittäminen saattaa olla vaikeaa: kun toiselle ei tapahdu yhtä selittävää tai myötätuntoa herättävää onnettomuutta tai tragediaa, muotoutuu rakenteellisesti syrjinnästä helposti ”yksilön ongelma”. Kaunokirjallisuudessa on

mahdollista esittää koettu arki uudesta perspektiivistä horisontaalisenä ja moniaalle paikantuvana.

Horisontaalisen syrjinnän hahmottamisessa romaanilla on siis paikkansa. Siinä voi osoittaa horisontaalisen kokemuksen historiallisen muuntuvuuden ja kulttuurisen rakentumisen. Romaani-muotoinen tarina antaa tilaa käsitellä kokemuksen osatekijöitä intersektionaalisesti, eli etnisyyden, luokan, fyysisen ja psyykkisen toimintakyvyn, neuromoninaisuuden, sukupuolen, seksuaalisuuden, kansallisuuden, uskonnollisen taustan tai muun sellaisen sosiaalisesti merkittävän tekijän toinen toistaan rakentavaa luonnetta. Nämä tekijät tulevat eletyksi eri tavoin eri historiallisissa, diskursiivisissa, yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa tilanteissa. (Naples 2009, 567.) Intersektionaalinen lukutapa murtaa uusliberalistisen tarinan yksilön onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Lukija oppii jäsentämään erilaisia ja eri tavoin muotoutuneita rakenteita, jotka mahdollistavat tai rajoittavat yksilön toimintaa yhteisössään. Edellä mainituissa mallinnoksessaan intersektionaalisesta pedagogiikasta Case peräänkuuluttaa intersektionaalisuuden ja sosiaalisen aktivismin kytköstä. Itse näen lukemisen tällaisena sosiaalisena aktivisminä: lukemisharrastusta voi ohjata sosiaalisen oikeudenmukaisuuden pohtimiseen ja aktivismia voi ajatella myös pieninä tekoina, hyvin intiiminä aktivistisena eleenä kohti vähemmän mustavalkoisia ajatusmalleja. Siirryn nyt lukemaan intersektionaalisesti Khemirin romaania *Kaikki se mitä en muista*.

Intersektionaalisuus ja *Kaikki se mitä en muista*

Jonas Hassan Khemirin *Kaikki se mitä en muista* (= KMEM) julkaistiin vuonna 2015 Ruotsissa nimellä *Allt jag inte minns* (= AJIM). Khemiri on ruotsalainen kirjailija, joka on tunnettu tavastaan tehdä näkyväksi maahanmuuttajien Ruotsia ja heidän kokemustaan ruotsalaisesta yhteiskunnasta. Khemirin palkituissa romaaneissa piiryy monikulttuurisen nyky-Ruotsin kuva niin kielellisesti kuin teemaattisestikin. Esimerkiksi vuonna 2003 julkaistussa romaanissaan

Ajatussulttaani (Ett öga rött) Khemiri kuvaa päiväkirjamuodossa yhdeksäsluokkalaisen maahanmuuttajaperheen pojan elämää ja kipuilua koulussa kahden kulttuurin välillä. Tässä, kuten hänen seuraavassakin teoksessaan *Montecore – Uniikki tiikeri (Montecore – En unik tiger, 2006)*, Khemiri kehittää monikielistä, polysyntaktista romaanikerrontaa, jossa kirjailijan itse keksimä maahanmuuttajaruotsi, standardiruotsi, arabian tai ranskan sekainen ruotsi sekä erilaiset rikotut ruotsin kielen muodot vaihtelevat. Nuortenkirjallisuuden tutkija Roberta Seelinger-Trites (2018) tulkitsee kiinnostavasti intersektionaalisuuden olevan nuortenkirjallisuuden tutkimuksen kohdalla erityisen merkittävää. Hän viittaa Maria Nikolajevan käsitteeseen aetonormatiivisuus, jossa aeto-etuliite viittaa ikään. Aetonormatiivisuus on valtajärjestelmä, jossa vanhempi ihminen tai aikuinen on aina nuorempaa tai lasta korkeammalla hierarkkisesti. Nuortenkirjallisuudessa, kuten Khemirin teoksissakin, aetonormatiivisuus on valtajärjestelmä, joka usein risteää muiden valtajärjestelmien kanssa intersektionaalisella tavalla. (Ks. Seelinger-Trites 2018, 31–58.)

Kaikki se mitä en muista kuvaa nuoren päähenkilön Samuelin elämää. Teoksen alussa Samuel on jo kuollut, ja nimettömäksi jäävä kirjailijahahmo alkaa koota Samuelin tarinaa, erityisesti tarinaa tämän viimeisestä päivästä, joka päättyy Samuelin kuolemaan joltavaan auto-onnettomuuteen. Samuelin hahmo on eräänlainen metonymia monikulttuuriselle Tukholmalle ja hänen tarinansa alkaa hahmottua hyvin erilaisten äänten varassa. Kirjailijahahmo haastattelee Samuelin ystäviä, perheenjäseniä ja muita hänet tunteneita, jotka edustavat kukin erilaista ruotsalaisuutta. Samalla tekstiin piirtyy hämmästyttävän tarkka kuva nyky-Tukholmasta, jonka metrojunat, kadut, talot, kahvilat ja virastot näyttävät kaupungin monisärmäisyyden: luokkaerot, etniset erot, uskonnolliset erot, paikat, joissa toiset ovat kotonaan ja toiset turisteja. Kaupunki itsessään on intersektionaalisesti koettu verkosto erilaisia kokemuksia. Se mahdollistaa yksille yhtä ja toisille toista. Toisaalta Samuelin hahmosta muotoutuu intersektionaalisesti moniääninen tarina.

Muuttofirmassa laittomasti työskentelevälle Vandadille, Samuelin arabitaustaiselle pikkurikolliskämppikselle, Tukholma on ”taskuparkkeerauksia kaksikymmentäkuutioisella muuttoautolla” (KMEM, 273) hänen muuttaessaan esimerkiksi ”vanhaa täti-ihmistä” Östermalmilta Söderiin. Taitonsa ansiosta Vandad saa paikan Skanssenin turistijunan kuljettajana. Juna pyörittää opastusnauhaa matkailijoille ja Vandad pohtii: ”Tiesin, miten hitaasti minun oli ajettava, kun ääni nauhalta sanoi: ’Stockholm. Look at her. Isn’t she beautiful?’ Juuri silloin oli aika kurvata Djurgårdenin sillalle” (KMEM, 274.)² Turistin Tukholma on toiselle tapa ansaita vähäistä palkkaa. Samuelin tyttöystävälle, myös maahanmuuttajataustaiselle Laidelle Tukholma on ylimielinen, rasistinen ja kalsea. Hän kuvaa saapumistaan Arlandaan:

”Welcome to my hometown”, omahyväiset julkkikset julistivat seinien mainoksissa. Hyppäsin junaan kohti kaupunkia. Klassinen ruotsalainen kevätaurinko paistoi. Kylmä ja kirkas valo, joka loi harhan lämmöstä, kun sitä katseli ikkunan takaa. Silmäilin iänikuisia metsäisiä maisemia, jotka yhä ympäröivät Tukholmaa, ja tunsin innon haihtuvan. [– –] Kaupunki, joka on varsinainen persaukko, täynnä hermoheikkoisia baristoja ja julkkiksia kadehtivia baarimikkoja ja rasistisia portsareita ja rajoittuneita poliitikkoja ja heinähattukyttiä. (KMEM, 86–88.)³

Paikat ovat elettyjä, ja ne merkitsevät eri asioita esimerkiksi luokan, sukupuolen tai etnisen taustan muuttuessa. Oleellista on, että intersektionaalinen lukeminen painottaa elettyä, koettua ja

2 ”Men för mig, som var van vid att fick parkera tjogokubikare i rusningstrafik, var det en barnlek” (AJIM, 313) / ”Jag visste hur långsamt jag behövde köra för att rösten skulle säga: ’Stockholm. Look at her. Isn’t she beautiful?’ när vi korsade Djurgårdsbron” (AJIM, 313).

3 ”Welcome to my hometown”, sa all uppblåsta kändisansikten på väggarna. Sen hoppade jag på tåget in till stan. Det var klassik svenskvårsl, kallt och klart ljus som gav illusionen av att det var varmt ute om man satt bakom ett glasruta. Jag tittade ut mot urskogslandskapet som fortfarande omringar Stockholm och kände hur allt entusiasm förvann.” (AJIM, 97) ”[–] det här rövhålet till stad med sina nervösa baristor och kändiskåta bartenders och rasistiska dörrvakter inskränkta politiker och bonnläppiga poliskår.” (AJIM, 99).

paikantunutta tietoa. Ei ole yhtä yleispätevää tapaa tietää, vaan ”objektiivisuus” merkitsee sen tunnustamista, että tieto on paikantunut tietäjän positioon. Paikantunut tieto paikantaa myös identiteettejä. Tukholma pakottaa Laiden kohtaamaan rasistiset portsarit mutta mahdollistaa naisille hyväpalkkaisen uran. Momin Rahman (2009) esittääkin, ettei intersektionaalisuus pohdi *kuka* kuuluu joukkoon vaan *miten* hän kuuluu joukkoon. Intersektionaalisuus moninaistaa sen, mikä on ’tavallista’, ’normaalia’ tai ’arkipäiväistä’. (Ks. Ilmonen ja Rossi 2019.)

Intersektionaalisessa luennassa tärkeää on huomioida yksilöllisten identiteettien muotoutuminen useista osatekijöistä, jotka merkitsevät eri tavoin erilaisissa historiallisissa konteksteissa. Guppe eli Gupal on maahanmuuttajataustainen hoitaja hoitokodissa, jossa Samuelin isoäitiä, yläluokkaista, rikasta ruotsalaisrouvaa hoideaan. Kirjailijahahmon haastattellessa Guppea hän kertoo tapahtumasta, jossa dementoitunut isoäiti tarjoaa hänelle sadan kruunun seteliä pahoitellen sitä, että tämä joutuu kuuntelemaan ”kaiken maailman höpinöitä” isoäidin syytettyä Guppea aiemmin varkaudesta. Guppe kuvaa:

Katsoin häntä suoraan silmiin ja sanoin ystävällisesti mutta tiukasti: ”Laita se seteli takaisin lompakkoon.” Jotenkin tuntui paremmalta tulla kutsutuksi mutakuonoksi ja rättipääksi kuin seistä idioottina ottamassa vastaan almuja hyvin tehdystä työstä. Kun menin kotiin ja kerroin vaimolleni, mitä oli tapahtunut, hän sanoi että olen idiootti, koska en ottanut rahaa. Olimme juuri ostaneet rivitalon pätjän ja kaksoset olivat puolitoistavuotiaita eivätkä vaipat ja tutit ja kosteuspyyhkeet olleet ilmaisia. [– –] Sanoinko vaimo? Tarkoitin entinen vaimo. (KMEM, 28–29.)⁴

4 ”Jag tittade henne i ögonen och sa vänligt men bestämt: /- Stoppa ned den där./ För okej att kallas sandneger eller turbanhuvud, på något sätt kändes det bättre än att stå där som en idiot och få en allmosa för väl utfört arbete. När jag kom hem och berättade min fru om vad som har hänt kallade hon mig idiot för att jag inte hade tackat ja till sedeln. Vi hade precis köpt radhus och tvillingarna var ett och ett halvt och blöjor och nappar och wet wipes var inte gratis. [– –] Sa jag fru? Jag menade exfru.” (AJIM, 32.)

Työpaikalla Guppe joutuu kärsimään rasismista, mutta on ikänsä ja terveytensä takia etuoikeutetussa asemassa suhteessaan mummoon. Kotona puolestaan korostuvat luokan, sukupuolen ja (hetero)seksuaalisuuden asemat. Jokaista kruunua tarvitaan kaksosperheessä. Guppella on myös selvästi vaikeuksia hyväksyä sitä, että hänen vaimonsa on jättänyt hänet. ”Unohtamalla” eron Guppe korjaa miehenä saamaansa kolausta.

Isoäiti puolestaan voi rahojensa vuoksi elää hienossa hoitokodissa, jossa hän kohtelee ei-kantaruotsalaisia työntekijöitä epäystävällisesti. Hänellä on kuitenkin naiseuteensa liittyvä trauma, jota luokka ja ihonväri eivät korjaa: Hän valittelee Samuelille toistuvasti sitä, ettei saa uusittua ajokorttiaan. Isoäidin dementoituneet ajatukset kiertyvät ajokortista taistelun ympärille. Hän sanoo: ”Modernilla naisella tulee olla ajokortti. Ilman ajokorttia ihminen ei ole mitään. Oletko kuullut, että minulta yritetään viedä minun ajokorttini?” (KMEM, 167.)⁵ Luokkaan ja etnisyyteen liittyvään valtaan asettuu kontrastiksi alistainen sukupuoliasema, sillä isoäiti on joutunut kamppailemaan 1950-luvun Ruotsissa nuorelle naiselle epätavallisesta ajokortista. Intersektionaalinen luenta näyttää etuoikeuksien ja alistuksen suhteisuuden eli tavan, jolla ne tuottavat toisiaan. Pohtiessaan eri alistuksen muotojen kumuloitumista intersektionaalisuus näyttää samalla myös sen, minne etuoikeudet kulttuurisesti kerääntyvät tai sen, miten yksilön kulttuurinen positio voi olla ristiriitainen (ks. Levine-Rasky 2011). Ihminen voi olla toisissa suhteissa alistettu ja toisissa etuoikeutettu. Näin intersektionaalisuus näyttää myös identiteetin tilanteisuuden ja paikantuneisuuden.

Nihadin tarina näyttää romaanissa intersektionaalisuuden monitasoisen ja horisontaalisen toiminnan. Nihad on ilman oleskelulupaa Ruotsissa asuva nainen, jonka kokeman raiskauksen tutkintaa Laide avustaa tulkkina. Nihad on saapunut Ruotsiin perheenjäsenenä, eli hänen oleskelulupansa on kytköksissä miehen oleskelulupa. Miehen jättäessä hänet Nihad jää ilman yhteiskunnallista

5 ”- Bra. En Modern kvinna måste ha körkort. Utan körkort är man ingenting. Har du hört att dom försöker ta mitt körkort?” (AJIM, 189).

suojaa. Hänellä ei ole ollut mahdollisuutta koulutukseen tai kielio-pintoihin. Sukupuoli, seksuaalisuus ja yhteiskunnallinen status asettavat hänet hyvin hauraaseen asemaan. Yksinäisyydessään Nihad suostuu treffeille ”Billiksi itseään kutsuvan miehen kanssa”, mutta ei kuitenkaan suostu seksiin Billin sitä vaatiessa. Bill pistää nyrkkiraudan käteensä ja – lyö itseään. Bill kysyy, mitä Nihad aikoo tehdä nyt kun on todiste siitä, että tämä on häiriintynyt, ja jatkaa: ”Mitä luulet oikeuden päättävän mahdollisuuksistasi jäädä tänne, kun se kuulee, että sinä pahoinpitelet kunniallisia ihmisiä ilman syy-tä?” (KMEM, 97.)⁶ Tämän jälkeen Nihadin on alistuttava. Nihadin tilanne käy täysin lopulta täysin mahdottomaksi, kun sukupuoli, seksuaalisuus ja maahanmuuttajastatus yhdistyvät järjestelmässä, joka on rakenteellisesti rasistinen: Nihadin päästessä lopulta poliisiasemalle ja saatuaan Laiden tulkikseen, epäluuloinen miespoliisi vain esittelee syytä, miksi Nihadin tutkintapyyntöä ei edistetä. Nihad on vielä mennessään poliisiasemalle toimintakykyinen, mutta kun hänen intersektionaalisesti hauras asemansa kohtaa poliisin patriar-kaalisen systeemin, suistaa se hänet traumatisoituneeseen tilaan.

Siinä missä intersektionaalisuus näyttää yksilön identiteetin mo-ninaisuuden ja sen yhteiskunnallisen rakentuneisuuden, on inter-sektionaalisuudella myös yhteys kulttuuriseen muistiin – kollektiivisen muistamisen kehyksiin. Intersektionaalinen lukutapa huomioi myös, miten kulttuurinen tai kansallinen menneisyys ei ole yksi ja homogeeninen tarina. Vivian Mayn mukaan intersektionaalisuus merkitsee vastustavaa kuvitelmaa (*resistant imaginary*) yhteisölliselle identiteetille ja kulttuuriselle muistille. Intersektionaalisuus keskeyttää yksioikoisen tarinan menneestä ja häiritsee dominoivan sosiaalisen mielikuvituksen muotoutumista. (May 2015, 34.) Juuri intersektionaalisuuden funktio yhteisöllisen kulttuurisen muistin monistajana on eräs tärkeimmistä muodoista, joilla intersektionaa-lisuus toimii kirjallisuudessa. Intersektionaalinen lukija puolestaan antaa tilaa ja huomiota särökohdille homogeenisessa kollektiivisessä

6 ”Vad tror du domstolen säger om dina chanser att stanna här om det kommer ut att du misshandlar hederligt folk utan anledning?” (AJIM, 109).

tarinassa. Intersektionaalinen lukija huomioi valtatarinan häiriöt ja ristiinvalaisee erilaisten historiallisten vaiheiden sokeita pisteitä. Esimerkiksi Suomessa yleisesti traumaattisena pidetty sota-aika loi samalla uusia mahdollisuuksia queer-nuorille heteronormatiivisen kansallisen rakenteen pettäessä alta. Tom of Finlandin tarina on osoittanut, miten pimennetty Helsinki tarjosi paikkoja homomiehille, ja sodanaikainen asuntopula mahdollisti samansukupuolisten parien yhteiselämän asuntojen vähyyden varjolla.

Kaikki se mitä en muista iskee säröihin liberaalin ruotsalaisen maahanmuuttajamyönteisen yhteiskunnan tarinassa. Vanda ku-
vaa kohtaamisiaan kantaruohtalaisten kanssa:

Olin valmis tavanomaisiin kysymyksiin. ”Mitä sanoit? Vamdad? Vanbab? Van Damme? Jaa että Vanda. Mistä nimi on peräisin? Mitä se tarkoittaa? Mistä vanhempasi ovat kotoisin? Tulivatko he tänne poliittisina pakolaisina? Oletko syntynyt täällä? Molemmat vanhemmat maahanmuuttajia vai vain toinen? Ajatteletko olevasi ruotsalainen? Miten ruotsalainen ajattelet olevasi? Syötkö lihaa? Niin muuten, ajatteletko olevasi ruotsalainen? Voitteko te palata takaisin? Oletko käynyt siellä mistä tulit? [– –] (KMEM, 18.)⁷

Listan jatkuessa moni lukija saattaa tunnistaa kysyneensä juuri noita kysymyksiä maahanmuuttajalta ja saa näin myötäelää toisen puolen hyvää tarkoittavasta keskustelusta. Kun Samuel ja Vanda myöhemmin yrittävät päästä baarista kotiin, Vanda muistelee: ”Seisoimme Kungsgatanilla. Vapaat taksit sujahtelivat ohi, yksi, kaksi, neljä, kuusi, kymmenen. Me vain nauroimme.” (KMEM, 70.)⁸ Romaani on vastustaa kuvitelmaa harmonisen kansankodin ker-
tomuksesta. Se raportoi perusruotsalaisen katseelta piiloon jääviä

7 ”Jag gjorde mig redo på följdfrågorna. ”Vad sade du Vamdad? Vanbab? Van Damme? Jaha. Vanda. Var kommer det namnet ifrån? Vad betyr det? Var kommer dina föräldrar ifrån? Kom dom hit som politiska flyktingar? Är du född här? Är du hel eller halv? Känner du dig svensk? Hur svensk känner du dig? Äter du fläsk? Förresten, känner du dig svensk? Kan ni åka tillbaka? Har du rest tillbaka? [– –]” (AJIM, 19.)

8 ”Vi stod på Kungsgatan. Lediga taxibilar gasade förbi os, en två, fyra, sex, tio stycken. Vi bara skrattade.” (AJIM, 80.)

piirteitä. Vandadin uhittelevasti sanottu ”me vain nauroimme” on vastareaktio sille, että taksien suhahtelu ohi on hänen mieleensä jäänyt yksityiskohta vuosien takaa.

Romaanissa ei ole kyse kuitenkaan muiden ja maahanmuuttajien välisestä kahtiajaosta, vaan siihen jakoon kytkeytyvät aina muutkin tekijät. Samuelin etuoikeutettu luokka-asema tekee hänestä Vandadin silmissä ”keskustaihminen”, joka kiusaantuu jou-
tuessaan matkustamaan pois kantakaupungista. Vandad kuvailee keskustaihmiä:

Keskustaihmisillä oli tapana katsella silmä kovana kaikkea ja kommentoida vaikuttuneella äänellä:

”Wau, mahtavia taloja.” (Tavallisista kerrostaloista.)

”Hieno mopo.” (Kun joku ajoi mopolla ohi.)

”Mmmm, tuoksuupa hyvältä.” (Perusmallin vesipiippupaikasta leijuva omenan tuoksu.)

”Hienoa, täällä on kirjasto.” (Ikään kuin olisi jotenkin outoa, että lähiöihmiset lukevat kirjoja.)

”Ohhoh, kylläpä matka meni nopeasti.” (Taksilla perille ja mittarissa 250 kruunua.) (KMEM, 126.)⁹

Tulkitsemalla kulttuurisia kehyksiä uudelleen ”toisen” näkökulmasta intersektionaalinen luenta tarjoaa myös pohjaa erilaisille versioille kulttuurisesta muistista.

Temaattisten tasojen lisäksi *Kaikki se mitä en muista* on kompositioltaan intersektionaalinen romaani: eräänlainen kaleidoskooppi Samuelin elämään. Samuel itse, hänen kulttuurinen ”kuplansa” sekä ruotsalainen yhteiskunta näyttäytyvät eri tavoin riippuen siitä,

9 ”Dom (innerstadspersoner) tittade på allt som fanns runt omkring och kommenterade det med imponerad röst./ -Wow häftiga hus (om vanliga höghus)./- Schysst moppe (om någon susade förbi på en moppe)./- Mm vad gott det luktar (om äppelröken som ringlade ut från ett vanligt shishakafé)./- Nice med bibliotek (som det var konstigt att det fanns folk i orten som läste böcker)./- Wow vad snabbt det gick ändå att åka hit (fast vi hade åkt med taxi för tvåhundrafemtio kronor).” (AJIM, 143.)

miten niistä kerrotaan tai kuka kertoo. Romaanista muodostuu kuoro hyvin erilaisia risteäviä ääniä, joista lukijan tehtävänä on hahmottaa kokonaisuus kuunnellen ristiriitaisia ja epäsointuisia nuotteja. Homogeenista kuvaa ei ole: on tarina, jossa on läsnä rasismi; on tarina, jossa on läsnä patriarkaalisuus; on tarina, joka on luokkakokeskeinen; on tarina, joka korostaa maantieteellistä sijaintia. Samuelia kuvaavat omista lähtökohdistaan Vandad, joka on traumatisoitunut kovanaama ja jollekin alamaailman jengille ”likaisia töitä” tekevä mies, näyttää kuitenkin rakastuneen Samueliin nostaen esiin Samuelin queerin puolen. Toisaalta Samuelia kuvaa Laide, rikas, kosmopoliitti ja korkeasti koulutettu tulkki, Samuelia vanhempi afrikkalais-ruotsalainen nainen, joka on Samuelin naisystävä hänen asuessaan Vandadin kanssa. Version Samuelista kertoo myös Pantteri, muunsukupuolinen taiteilija, joka puolestaan on Samuelin henkiystävä. Tämän lisäksi ääneen pääsevät Samuelin äiti, isoäiti, Guppe, isoäidin periruotsalainen naapuri sekä Samuel itse päiväkirjojensa kautta. Tämän kaiken lukijalle välittää romaanin kirjailijahahmo, joka kokoaa Samuelin tarinaa.

Kirjailijan hahmo on muiden henkilöiden kerronnan yleisö mutta tuottaa tarinan lukijalle. Tällaisenaan hän on kuitenkin epäluotettava, ja hänen tarinastaan paljastuu säröjä, joista lukija ymmärtää lukevansa tietystä kulmasta kerrottua tarinaa. Lukija ymmärtää kirjailijan henkilöihahmon tuottavan paikantunutta ja kontekstuaalista tietoa. Ongelma on, ettei lukija tiedä, mikä kirjailijahahmon näkökulma on. Vandad yrittää tivata kirjailijalta tämän näkökulmaa, mutta se salataan:

Minua kiinnostaa vain se mikä tekee sinusta oikean ihmisen kertomaan tästä. Miksi haluat kirjoittaa Samuelista?

*

Okei. Ymmärrän. Sori. En oikein tiedä mitä sanoa. (KMEM, 26–27.)¹⁰

10 ”Varför vill du skriva om just Samuel? / * / Okej. Jag förstår. Jag beklagar. Jag vet inte riktigt vad jag ska säga.” (AJIM, 29–30.)

Lukija joutuu päättämään, millaista tarinaa Samuelista kuuntelee: onko hän varakkaan ruotsalaisperheen tyttären koulutettu ”keskustaihminen”, pohjoisafrikkalaisen miehen poika, joka hienoon yökerhoon mennessään joutuu olemaan rodullistettu, vai queerpoika, joka joutuu rajun koulukiusaamisen kohteeksi, koska koulussa leviää huhu, jonka mukaan Samuel on homo (KMEM, 85). Romaanin lukija asettuu erilaisten äänten polyfoniaan joutuen päättämään, millaista ääntä kuuntelee. Romaanista tulee sosiaalisesti monikielinen ja kerrostunut kokonaisuus, eli myös romaanikompositiotaan intersektionaalinen. Intersektionaalinen romaanikompositio keskittyy tässä sosiaalisessa ”monikielisyysdessään” kuitenkin erityisesti identiteettiä rakentavien akseleiden, kuten etnisyys, sukupuoli, luokka tai seksuaalisuus, sekä niitä hallinnoivien valtajärjestelmien, kuten heteronormatiivisuus, patriarkalisuus tai rasismi, dialogisuuteen. Näin intersektionaalinen romaanirakenne heijastaa samalla nykytodellisuuden moninaisuutta ja jakaantumista erilaisiin ”sosiaalsiin kieliin”.

Lopuksi

Intersektionaalinen lukeminen on ensisijaisesti tulkinnan tapa. Se ei etsi, onko joku teksti olemuksellisesti intersektionaalinen, vaan se on tapa tarkastella tekstiä identiteettiä rakentavien ja rajaavien tekijöiden kautta. Intersektionaalista luentaa harjoittaessaan opettaja voi konkreettisesti ottaen tukeutua Janet Alsupin (2015) samastumisen, empatian, kriittisen ajattelun ja sosiaalisesti oikeudenmukaisemman toiminnan pyrkimykseen eli opettaja voi etsiä tekstejä, joissa on läsnä erilaisia kokemusmaailmoja, hän voi kysyä ymmärtävätkö nuoret, mistä henkilön erilaisuus kumpuaa tai miksi henkilö toimii näin. Lisäksi voi kysyä: Miksi henkilöllä on vaikeaa? Miksi tämä asia (kuten etnisyys, uskonto, toimintakyvyn puute, sosiaalinen tausta, seksuaalisuus tai sukupuoli) on yhteisöllemme vaikeaa? Näettekö miten omaan elämäänne vaikuttavat erilaiset identiteetin

osatekijät? Huomaatteko, miten jotkut syrjinnän muodot kietoutuvat yhteen? Osallistuvatko rakenteet ja instituutiot syrjintään tai sen purkamiseen? Onko esimerkiksi uskonnollinen identiteetti erilainen riippuen sukupuolesta? Näyttäytyykö jokin identiteetti erilaiselta koulussa ja kotona? Osaatteko tuntea myötätuntoa henkilöä kohtaan? Näettekö tällaisia syrjinnän muotoja omassa koulussamme tai lähipiirissä? Miten voisitte toimia toisin muuttaaksenne niitä?

Intersektionaalinen lukeminen perustuu matriisinkaltaiseen ajatteluun valtajärjestelmien suhteista ja kytköksistä. Se tähtää sosiaalisen oikeudenmukaisuuden lisäämiseen ja sen tarkoituksena on kasvattaa ymmärrystä ja tietoisuutta rakenteellisesta syrjinnästä. Intersektionaalinen lukeminen korostaa toiseutetun aseman ymmärtämistä ja haluaa lisätä empatiaa toisen kokemusta kohtaan. Intersektionaalinen lukeminen syventää ymmärrystä kulttuurisista positioista, sosiaalisten suhteiden ja vallan moninaisuudesta sekä niistä rakenteellisista logiikoista, jotka jäsentävät ihmisen kokemusta. Intersektionaalinen lukeminen on eräänlaista yksiulotteisuuden yli kurkottamista. Keskeistä intersektionaaliselle lukemiselle on valtan problematiikan pohdinta sekä yksilöllisellä, rakenteellisella että symbolisella tasolla. Afrikkalais-amerikkalaisen feminismin taustasta nouseva intersektionaalisuus käsittelee tietoa paikantuneena ja tarttuu sosiaalisen eriarvoisuuden teemoihin. Intersektionaalisuus on nimettävissä heuristiseksi lukutavaksi, joka ikään kuin ehdottaa uusia näkökulmia tai kysyy mahdollisia kysymyksiä tutkimusaineistoilta tai teksteiltä. Lopuksi väittäisinkin intersektionaalisen lukemisen olevan tällainen ehdottava lukutapa, joka kokeilee tekstiin esimerkiksi luokkaa, etnisyyttä, sukupuolta, seksuaalisuutta, toimintakykyä tai maatieteellistä sijaintia koskevia kysymyksiä eriarvoisuuden tuottajina.

Lähteet

Aineisto

AJIM = Khemiri, Jonas Hassen 2015: *Allt jag inte minns*. Tukholma: Albert Bonniers Förlag.

KMEM = Khemiri, Jonas Hassen 2015: *Kaikki se mitä en muista*. Suomentanut Tarja Lipponen. Helsinki: Johnny Kniga. Ruotsinkielinen alkuteos 2015.

Kirjallisuus

Ahmed, Sara 2012: *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham: Duke University Press.

Alemanji, Aminkeng A. (toim.) 2018: *Antiracism Education In and Out of Schools*. Cham: Palgrave Macmillan.

Alsop, Janet 2015: *A Case for Teaching Literature in the Secondary School: Why Reading Fiction Matters in an Age of Scientific Objectivity and Standardization*. Lontoo: Routledge, Taylor & Francis Group.

Bilge, Sirma 2013: Intersectionality Undone: Saving Intersectionality from Feminist Intersectionality Studies. *Du Bois Review* 10 (2), 405–24. <https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>.

Brah, Avtar ja Ann Phoenix 2004: Ain't I a Woman? Revisiting Intersectionality. *Journal of International Women's Studies* 5 (3), 75–86. <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol5/iss3/8>.

Case, Kim A. 2017: Towards an Intersectional pedagogy Model. Engaged Learning for Social Justice. Teoksessa Case, Kim A. (toim.) *Intersectional Pedagogy. Complicating Identity and Social Justice*. New York: Routledge.

Crenshaw, Kimberlé 1989: Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum* 1989 (1), 139–167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.

Frankenberg, Ruth 1999 (1993): White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness. Teoksessa Solomos, John (toim.) *Theories of Race and Racism. Reader*. Florence: Routledge, 447–461.

Hill Collins, Patricia ja Sirma Bilge 2016: *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press.

Ilmonen, Kaisa ja Leena-Maija Rossi 2019: Intersectionalizing the Homogenous Commonplace: Finnish Feminist Party and the Diversifying of the Story of Nordic Social Coherence. Teoksessa Kuortti, Joel, Kaisa Ilmonen, Elina Valovirta ja Janne Korkka (toim.) *Out of the Ordinary. Thinking with the Familiar in Contemporary Culture*. Leiden: Brill, 54–74.

- Ilmonen, Kaisa 2020: Intersectionality. Teoksessa Davis, Colin ja Hanna Meretoja (toim.) *Routledge Companion to Literature and Trauma*. Lontoo: Routledge, 173–183.
- Ilmonen, Kaisa 2024: Intersektionaalisuus. Teoksessa Meretoja, Hanna, Aino Mäkkikalli, Anna Helle, Kaisa Ilmonen ja Markku Lehtimäki (toim.) *Lähestymistapoja kirjallisuuteen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 347–356.
- Kantola, Johanna ja Kevät Nousiainen 2009: Institutionalizing Intersectionality in Europe. *International Feminist Journal of Politics* 11 (4), 459–477. <https://doi.org/10.1080/14616740903237426>.
- Khemiri, Jonas Hassen 2004: *Ajatussulttaani*. Suomentanut Outi Menna. Helsinki: Johnny Kniga. Ruotsinkielinen alkuteos 2003.
- Khemiri, Jonas Hassen 2007: *Montecore. Uniikki tiikeri*. Suomentanut Katriina Savolainen. Helsinki: Johnny Kniga. Ruotsinkielinen alkuteos 2006.
- Levine-Rasky, Cynthia 2011: Intersectionality Theory Applied to Whiteness and Middle-Classness. *Social Identities* 17 (2), 239–53. <https://doi.org/10.1080/13504630.2011.558377>.
- Lewis, Gail 2013: Unsafe Travel: Experiencing Intersectionality and Feminist Displacements. *Signs* 38 (4), 869–92. <https://doi.org/10.1086/669609>.
- Loftsdóttir, Kristín ja Brigitte Hipfl 2012: Teaching ”Race” with a Gendered Edge – Introduction. Teoksessa Hipfl, Brigitte ja Kristín Loftsdóttir (toim.) *Teaching ”Race” with a Gendered Edge. Teaching with Gender. European Women’s Studies in International and Interdisciplinary Classrooms*. Utrecht: Central European University Press, 1–22.
- Loftsdóttir, Kristín ja Lars Jensen 2012: Introduction: Nordic Exceptionalism and the Nordic ’Others’. Teoksessa Loftsdóttir, Kristín ja Lars Jensen (toim.) *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region. Exceptionalism, Migrant Others and National Identities*. Farnham: Ashgate, 1–28.
- Lutz, Helma 2014: Intersectionality’s (brilliant) Career – How to Understand the Attraction of the Concept? *Gender, Diversity and Migration. Working Paper Series* 2014 (1), 1–19.
- Matsuda, Mari J. 1991: Beside my sister, facing the enemy: Legal theory out of coalition. *Stanford Law Review* 43 (6), 1183–1192. <https://doi.org/10.2307/1229035>.
- May, Vivian M. 2015: *Pursuing Intersectionality, Unsettling Dominant Imaginaries*. New York: Routledge.
- Meretoja, Hanna 2018: Kertomusten eettinen potentiaali ja vaarat: kuusi mittapuuta. *AVAIN – Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti* 2018 (1), 6–25. <https://doi.org/10.30665/av.70005>.
- Mulinari, Diana, Suvi Keskinen, Sari Irni ja Salla Tuori 2009: Introduction: Postcolonialism and the Nordic Models of Welfare and Gender. Teoksessa Keskinen, Suvi, Salla Tuori, Sari Irni ja Diana Mulinari (toim.) *Complying with Colonialism. Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region*. Farnham: Ashgate, 1–16.

- Naples, Nancy A. 2009: Teaching Intersectionality Intersectionally. *International Feminist Journal of Politics* 11 (4), 566–577. <https://doi.org/10.1080/14616740903237558>.
- Rahman, Momin 2009: Theorising Intersectionality: Identities, Equality and Ontology. Teoksessa Grabham, Emily, Davina Cooper, Jane Krishnadas ja Didi Herman (toim.) *Intersectionality and Beyond. Law, Power and the Politics of Location*. Cavendish: Routledge, 352–73.
- Seelinger-Trites, Roberta 2018: *Twenty-First-Century Feminisms in Children's and Adolescent Literature*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Tomlinson, Barbara 2013: Colonizing Intersectionality: Replicating Racial Hierarchy in Feminist Academic Arguments. *Social Identities* 19 (2), 254–72. <https://doi.org/10.1080/13504630.2013.789613>.
- Yuval-Davis, Nira 2006: Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies* 13 (3), 193–209. <https://doi.org/10.1177/1350506806065752>.

Vastustava lukeminen koulun sukupuolitietoisen ja normikriittisen kirjallisuuskasvatuksen menetelmänä

Susanna Itäkare

 <https://orcid.org/0000-0002-6025-2803>

Outi Oja

 <https://orcid.org/0000-0001-8330-9094>

Oletko koskaan kuullut fantasiaromaanisarjasta, jonka päähenkilönä on tunnollinen nörttityttö? Tämä tyttö jää orvoksi sylilapsena ja asuu ilkeän sukulaisperheensä hoivissa, kunnes saa 11-vuotiaana tietää olevansa velho. Taustansa takia hän pääsee velhoja koulutta-vaan sisäoppilaitokseen, jonne pystyy matkustamaan tulipunaisella junalla King's Crossin rautatieaseman laiturilta 9 ja 3/4. Koko maailma rakastuu perfektionistiseen tyttöön, Hermione Grangeriin, joka saa koulussa uusiksi ystävikseen Ron Weasleyn ja Harry Potterin. Hänestä tulee niin rakastettu, että hänen kuvallaan varustettuja koulutarvikkeita myydään maailmalla miljoonittain. Syntyy maailmanlaajuinen koulunörtti-ilmiö; lapset opiskelevat kesälomalla intohimoisesti etukäteen tulevan lukuvuoden opetussisällöt.

J. K. Rowlingin *Harry Potter* -fantasiaromaanisarjan (1997–2007) juoni ei tainnut edetä näin, sillä nörttityttö Hermione Grangerin sijaan päähenkilöksi sarjaan on tietysti valittu sen nimihenkilö Harry Potter. Hän on se orpolapsi, joka lähtee Tylypahkan velhokouluun ja ystävystyy siellä muiden lasten lisäksi Hermionen ja Ronin kanssa. Hän on sarjan keskipiste, jonka elämäntarinan ja kehityksen ympärille romaanisarjan juoni rakentuu. Orpoutta käsitellessään sekä kehitysromaanin ja fantasian kehystä hyödyntäessään Harry Potter -sarja on monessa suhteessa tyyppillinen lapsille ja nuorille lukijoille suunnattu fantasiasarja.

Mutta olisiko Rowlingin sarja noussut koskaan siivilleen ja saavuttanut valtaisa maailmanmenestystä, jos sen sankariksi olisi kirjoitettu nörttityttö Hermione Granger? – Tuskin. Koulun virallisten normien mukainen toiminta ei ole kaikille nuorille kovin tärkeää (ks. esim. Hoikkala ja Paju 2013), eikä Hermionen kaltainen koulu-myönteinen nuori herätä siksi samastumisen halua kaikissa valtavirran nuorissa. Tutkimuksessa on myös epäilty, ettei tyttöpäähenkilö voi koskaan saavuttaa niin suurta suosiota kuin poikapäähenkilö (ks. esim. Tainio ym. 2021, 293).

Kuvitteellinen esimerkki Harry Potter -sarjasta toimii lukume lähtökohtana siihen, mitä sukupuoli tietoinen kirjallisuuskasvatus on ja miten vastustavaa lukemista voidaan hyödyntää sukupuoli tietoisena menetelmänä koulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Vastustavassa lukemisessa on kyse lukemisen menetelmästä, joka saa lukijan lähestymään kaunokirjallisen tekstin maailmaa ”mitä jos” -lähtökohdasta. Lukija torjuu vanhan tekstin tarjoaman lukutavan ja lähestyy tekstiä toisin, kriittisemmin (Fetterley 1978). Me tunnemme perinteiset sadut, joissa prinsessa pelastuu ikiunestaan, kun prinssi antaa hänelle suudelman. Yleensä tapahtumaa on tulkittu romanttisessa viitekehyksessä – suudelma on rakkauden teko, joka liittää pariskunnan ikuisesti ja onnellisesti yhteen. Vastustaen luettaessa voidaan sen sijaan vaikkapa pohtia, mitä tiedottoman henkilön suuteleminen merkitsee: se ei ole romantiikkaa vaan seksuaalista häirintää.

Vastustavaa lukemista voi olla myös toisin kertominen eli se, kun mietitään, millä tavoin Harry Potter -kirjasarja olisi erilainen, jos sen päähenkilöksi olisikin nostettu Hermione Granger tai joku ihan muu henkilöhahmo. Kyse on erilaisen näkökulman ottamisesta maailmaan kaunokirjallisen teoksen äärellä. Vaikka menetelmässä analyysi ja tulkinta keskittyvät yhteen teokseen kerrallaan, siinä tavoitteena on tutkia myös sitä, miten sukupuolta ja seksuaalisuutta tuotetaan laajemmissa sosiokulttuurisissa diskursseissa. Miksi esimerkiksi lasten ja nuorten fantasiakirjasarjan päähenkilön naissukupuoli voi edelleenkin näyttäytyä poikkeamana, puhumattakaan siitä, että hänet esitettäisiin vaikkapa lesbona tai panseksuaalina?

Mikä muuttuisi, jos sateenkaarevuus olisikin sosiokulttuurisesti normatiivista ja jopa sankarillista? Luvussamme etsimme vastauksia siihen, mitä sukupuoli tietoinen kirjallisuuskasvatus ja erityisesti vastustava lukeminen ovat ja miten niitä voidaan hyödyntää perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen didaktiikassa.

Sukupuolittietoinen kirjallisuuskasvatuksen lähtökohtia

Suomessa on 2000-luvulla huolestuttu erityisen paljon lasten heikentyneistä lukutaidoista ja on pohdittu, miten lapset ja nuoret saataisiin lukemaan enemmän ja miten heidät saataisiin lukemaan juuri kaunokirjallisuutta. Kysymys on tärkeä aikana, jolloin lukuharrastus kamppailee lasten ja nuorten ajasta erityisesti monien viihdyttävien ajanvietetapojen, kuten älypuhelimien käytön ja digitaalisen pelaamisen, kanssa. Vaikka tiedetään, että erityisesti pitkien tekstien sekä kaunokirjallisuuden lukeminen syventää lukutaitoa (ks. esim. Grünthal 2020), kauno- tai tietokirjallisuutta on vaikea kaupitella lapsille ja nuorille pelkillä hyötypuheilla.

Sukupuolittietoinen kirjallisuuskasvatus antaa mahdollisuuden ohjata nuoria kirjallisuuden ja kulttuurin pariin kontekstisidonnaisesta näkökulmasta. Tästä näkökulmasta voi herätä esimerkiksi keskustelu yhteiskunnallisista kysymyksistä ja arvoista, erityisesti tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta niin yksilöiden välillä kuin rakenteellisesti. Vaikka Suomessa on menty eteenpäin tasa-arvokysymyksissä viimeisten vuosikymmenten aikana, sukupuoli vaikuttaa edelleen esimerkiksi siihen, mihin ammattiin nuoret kouluttautuvat ja minkälaiset käsitykset heillä on perhe-elämästä (Opetushallitus 2015). Sukupuolittietoinen kasvatus onkin *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (POPS 2014) mukaan velvoittavaa. Se on pedagoginen menetelmä, jonka tarkoituksena on edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Sukupuolittietoinen kasvatuksen avulla voidaan herättää nuoria havahtumaan sosiokulttuuriin, eriarvoistaviin eroihin, kuten sukupuolten väliseen epätasa-arvoon. Kun siihen yhdistyvät vastustavan lukemisen mahdollisuus ja ”mitä jos”

-lähtökohta, sukupuolitietoinen kasvatusta voi antaa väylän omaksua moninäkökulmaista ajattelua ja kulttuurista lukutaitoa.

Sukupuolitietoisien kirjallisuuskasvattajan kompetenssiin kuuluvat keskeisesti neljä elementtiä. Ensinnäkin hänen tulee olla tietoinen sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta, yhdenvertaisuudesta ja tasa-arvosta sekä tiedostaa opettamansa ryhmän monimuotoisuus. Toiseksi hänellä täytyy olla pedagogista taitoa ja asenne, jonka mukaan tasa-arvon edistäminen opetuksessa on tärkeää. Kolmanneksi hänellä täytyy olla kykyä nähdä yhteiskunnassa ja omissa toimintatavoissaan esiintyviä normatiivisuuksia ja ennen kaikkea halua ja taitoa purkaa niitä. Neljänneksi häneltä vaaditaan myös tietoa siitä, mistä sukupuolitietoiseen opetukseen soveltuvaa kaunokirjallisuutta voi löytää ja minkälaisin menetelmin luettua käsitellään ryhmässä lasten ja nuorten kanssa. Sukupuolitietoinen kirjallisuuskasvattaja kiinnittääkin erityisen paljon huomiota siihen, minkälaisia kaunokirjallisia teoksia hän valitsee luettavaksi ja millä tavoin luettua työskentään ryhmässä. Luettavaksi valitaan tekstejä, joiden avulla on mahdollista käsitellä erilaisia eriarvoistavia eroja, kuten seksuaalista suuntautumista tai sukupuolten välisiä suhteita.

Vaikka opetussuunnitelma velvoittaa kouluja sukupuolitietoiseen kasvatukseen, sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus voi olla koulun arjessa yhä asia, jota ei käsitellä lainkaan tai johon suhtaudutaan kielteisesti (Alanko 2014). Tämä vahvistaa heteronormatiivisia käytänteitä. Ne ovat usein niin normalisoituja, ettei niitä edes tiedosteta (Allan ym. 2008). Sama oletus on usein nähtävissä esimerkiksi opettajien yhteistyössä huoltajien kanssa. Pedagogien onkin tärkeä miettiä omia sekä työyhteisönsä ajattelu-, puhe- ja toimintatapoja yksin ja yhdessä vaikkapa konkreettisten esimerkkitilanteiden kautta. Jos oppitunnille saapuu poika hameessa ja tyttö hameessa, kohdataanko heidät täsmälleen samalla tavalla? Kunnioitetaanko oppilaiden itsemääräämisoikeutta heidän sukupuolensa kohdalla? Jaetaanko koulussa lapset eri ryhmiin sukupuolen perusteella? Puhutellaanko lapsia tytöiksi tai pojiksi vai käytetäänkö heistä ensisijaisesti heidän toivomiaan nimiä, jotka eivät välttämättä ole samat kuin heidän väestörekisterissä esiintyvät

nimensä? Oletetaanko, että poika on romanttisesti kiinnostunut tytöistä ja tyttö pojista? Tällaiset kysymykset tekevät opettajan alttiimmaksi normatiivisuuksien havaitsemiselle: ennen kuin normin voi kyseenalaistaa, se täytyy tietysti tehdä näkyväksi. Monipuolinen kaunokirjallisuuden lukeminen voi tarjota väylän opettajan omalle normikriittiselle pedagogiselle reflektiolle.

Tutkimus on jo pitkään osoittanut, että ihmisen seksuaalinen kehitys alkaa jo sikiöaikana (esim. Vänskä 2011). Silti ajatus lapsuuden asekuaalisesta viattomuudesta on yhä voimissaan, vaikka toisaalta tyttöjen ja poikien ystävyysuhteita helposti myös romantisoidaan. Lapsia pyritään usein suojelemaan seksuaalisuudelta, ja seksuaalikasvatus voi olla vähäistä ja toteutua vasta murrosiässä (Robinson ja Davies 2017). Kuitenkin sukupuoli tietoista kasvatusta tutkineiden Fin Cullenin ja Laura Sandyn (2009) mukaan lapset tunnistavat tarkasti sukupuoliittuneita ja seksuaalisia käytäntöjä koulussa. Kasvattajien omilla asenteilla voi olla suuri merkitys siinä, nostetaanko seksuaalisuuteen liittyviä kysymyksiä esille opetuksessa. Sukupuolittainen kirjallisuuskasvatus avaa myös uusia ovia myöhemmillä opetustilanteille. Cullenin ja Sandyn mukaan opettajien tulisi pyrkiä pääsemään eroon ennakkoluuloistaan ja halustaan suojella lapsia sukupuoliittoiselta kirjallisuuskasvatukselta sekä sen aikana herääviltä keskusteluilta, joissa myös seksuaalisuus voi olla aiheena mukana. (Cullen ja Sandy 2009, 145–146.) Sukupuolittaisen kirjallisuuskasvattajan työhön liittyvätkin olennaisesti sensitiivisyys ja reflektiotaito – kyky tiedostaa ja haastaa omia tunteita, ajatuksia ja käsityksiä ja niiden vaikutusta opettajan pedagogiseen työhön.

Normikriittisyys kirjallisuuskasvatuksessa

Elettiin toista maailmansotaa Tukholmassa, ja erään ruotsalaisen toimittajan lapsella oli tylsää. Tytär, Karin nimeltään, vaati äitiään kertomaan tarinoita. Äiti suostui, ja loppu on maailmankirjallisuuden historiaa. Kynästä syntyi punapäinen kapinallinen, joka asuu Huvikumpu-huvilassaan. Tuo lapsi on tietysti Peppi Pitkätossu.

Hänen luojansa Astrid Lindgren ei Pepistä kertoessaan tiennyt, että yhä uudet sukupolvet lapsia tulisivat pyytämään vanhemmiltaan iltaisin samoja tarinoita, joita hän oli kertonut Karinille.

Peppi Pitkätossu -kirjoja (1945–2000) voidaan pitää varhaisimpana pohjoismaisena lastenkirjasarjana, joka on haastanut normatiivisia sukupuolen ilmaisutapoja. Suuri osa Pepin viehätystyksestä perustuu erilaisten rajojen ylittämiseen: yhteisön sääntöjä rikkova, itsenäinen Peppi murtaa käsityksiä siitä, millainen lapsi voi olla. Hän asuu huvilassaan seuranaan vain valkoinen hevonen ja apina, sillä äiti on muuttanut enkeliksi taivaaseen ja isä on matkannut kuninkaaksi kaukaiseen maahan. Peppi vastustaa toistuvasti aikuisia, jotka yrittävät kontrolloida häntä. Pepillä onkin lapseksi poikkeuksellinen asema, sillä hän hallitsee taloaan, eläimiään ja kultarahojaan ja panee ojennuksiin jopa kaksi murtovarasta, jotka uhkaavat varastaa Pepin kultarahat.

Peppi Pitkätossun esimerkin innoittamana lastenkirjallisuuteen alkoi tulla seuraavina vuosikymmeninä entistä enemmän lastenkirjoja, jotka ovat laajentaneet käsitystä siitä, minkälaisia lapset ja perheet voivat olla. Ruotsista muistetaan Gunilla Bergströmin luoma Alfons Åberg eli Mikko Mallikas (1972–2021), joka asuu boheemin yksinhuoltajaisänsä Bertilin kanssa ruotsalaisessa kaupungissa, eikä äidistä ole mitään tietoa. (Heikkilä-Halttunen 2010, 113.) Rajoja rikkova on myös kotimaisen Risto Räppääjän perhe. Sinikka ja Tiina Nopolan luoman Risto Räppääjän isä on kuollut jo pojan varhaisen lapsuuden aikana, ja äiti Ursula Räppääjä on lähtenyt Tromssan yliopistoon professoriksi tutkimaan ”eskimoiden kurkukulaulua”. Poikansa Riston Ursula Räppääjä on jättänyt Rauha-siskon huollettavaksi. (Esim. Nopola ja Nopola 2000, 40; Nopola ja Nopola 2003, 19.)

Peppi-, *Mikko Mallikas*- ja *Risto Räppääjä* -kirjat ovat ennakkoluuloja haastavia kirjoja. Ne kaikki ovat laajentaneet käsitystä siitä, minkälaisia lapsia ja perheitä voi olla olemassa ja miten sukupuolta voidaan esittää ja tuottaa. Peppi Pitkätossu henkilöihahmona murtaa normatiivisia käsityksiä tyttöydestä ja siitä, miten yksinäinen lapsi tulee toimeen. Se korostaa lapsen itsenäistä toimijuutta ja

muokkaa perinteistä käsitystä lapsesta hoivan ja suojelun kohteena. Yksinhuoltajaisän kanssa asuva Mikko Mallikas ja tätinsä luona elävä Risto Räppääjä puolestaan ovat laajentaneet ymmärrystä monimuotoisista perheistä.

Ruotsissa kirjoitetaan tämänkaltaisista lasten- ja nuortenkirjoista käsitteellä *normbrytande bok*, joka voidaan kääntää ilmaisulla ”normeja rikkova lastenkirja” tai ”normatiivisuutta rikkova kirja”. On puhuttu myös normikriittisyydestä ja normikriittisestä pedagogiikasta (*normkritik*, *normkritisk pedagogik*) viitattaessa tasa-arvoa edistävään pedagogiikkaan. Ruotsalaisessa keskustelussa on lisäksi käytetty käsitettä normiluovuus (*normkreativitet*), kun on kirjoitettu ”uusia normeja luovista kirjoista” (*normkreativ bok*). Normikriittisen pedagogiikan voi katsoa olevan vahvassa yhteydessä sukupuoli-tietoiseen kasvatukseen. (Esim. Salmson ja Ivarsson 2015.)

Jotta normikriittisyys voitaisiin määritellä, täytyy tietenkin tietää, mitä normi käsitteenä tarkoittaa ja mihin normeihin viitataan. Sosiologiassa normit nähdään säännöiksi, joita ryhmä käyttää määrittämään hyväksyttävät ja sopimattomat arvot, uskomukset, asenteet ja käyttäytymismallit. Mikäli yksilö rikkoo näitä sääntöjä, häntä voidaan rangaista rikkeestään. Sosiaaliset normit kuvaavat vakiintuneita toimintamalleja, joiden mukaisesti yksilöiden oletetaan käyttäytyvän. Normit vaihtelevat ajan kuluessa ja ovat siksi kontekstisidonnaisia. Yhteisten normien kunnioittaminen pitää yllä yksilön statusta sosiaalisessa ryhmässä: jos yksilö rikkoo normeja, hän voi menettää asemansa ryhmässä. (Suhonen 2018.)

Normit riippuvat aina yhteiskunnasta ja yhteiskunnan arvo-perustasta. Esimerkiksi sukupuoli- ja seksuaalinormit nykyisessä Suomessa ovat hyvin erilaiset kuin toisen maailmansodan jälkeisessä Suomessa. Osittain tämä johtuu uskonnon ja ydinperhekeskisyiden ideologian merkityksen vähenemisestä (ks. esim. Jallinoja 2006). Jälleenrakentamisen aikaan ja vielä pitkään sen jälkeenkin oli tyypillistä, että miestä pidettiin perheen päänä ja perheen elättäjänä, vaikka suuri osa äideistä oli osa työvoimaa. Kotiäitiys oli mahdollista vain ylemmälle keskiluokalle, mutta silti sitä pidettiin äitiyden normina ja ihanteena (esim. Nätkin 1997). Pridessä

avoimesti juhliva 2020-lukulainen homo elää erilaisessa maailmassa kuin homoseksuaali 1960-luvun lopussa, sillä homoseksuaalisuus oli aina vuoteen 1971 asti kriminalisoitava teko Suomen rikoslaissa (esim. Stålström 1997, 225; Karkulehto 2007, 20). Silti iskut Pride-kulkueita vastaan sekä vihapuhe ja syrjintä seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä kohtaan osoittavat, että cis-sukupuoli eli yksilön identifioituminen syntymässä määriteltyn sukupuoleen ja heteroseksuaalisuus ovat yhä normi ja normista poikkeamisesta rangaistaan sosiaalisesti. Tarvitaan siis normikriittisyyttä.

Kasvatustieteessä normikriittisyydellä tarkoitetaan piilevien arvojen näkyväksi tekemistä ja niiden mahdollista kyseenalaistamista (Björkman ym. 2021). Kyse ei ole kuitenkaan siitä, että meidän tulisi vastustaa kaikkia normeja, vaikka normikriittisyydestä puhuminen sellaisen mielikuvan saattaa herättää. Muun muassa tästä syystä normikriittisyyden käsite on saanut osakseen myös kritiikkiä (esim. Qvarsebo 2021). Esimerkiksi lainsäädäntö on yksilöiden ja yhteiskunnan normatiivista säätelyä, joka osaltaan pitää yllä yhteiskuntarauhaa. Suhosen (2018) mukaan normeja tarvitaankin, jotta yhteiskunta toimisi: on olemassa normeja, joiden mukaan toimiminen on yleisesti tavoiteltavaa. Esimerkiksi tasa-arvon tai syrjimättömyyden normeilla on eettinen ja moraalinen tehtävä yhteiskunnassa. Normatiivisuudella puolestaan voi olla kriittisiä kaikuja. Sillä tarkoitetaan nimittäin sellaista tapaa suhtautua esimerkiksi sukupuoliin, etnisyyteen tai seksuaalisuuteen, joka voi monessa tilanteessa rajoittaa tai syrjiä yksilöä. (Suhonen 2018, 60–61.)

Sukupuolitietoisien kirjallisuuskasvattajan työn keskeisiä arvoja ovat tasa-arvo, yhdenvertaisuus, moninaisuus, syrjimättömyys ja tunnetietoisuus. Jotta kasvattaja pääsisi tasa-arvotavoitteisiin, hänen on hyvä oppia tunnistamaan, miten keskeisiä normatiivisuuksia havaitaan ja miten niitä tarkastellaan kriittisesti ja puretaan. Esimerkiksi heteronormatiivisuuden tunnistaminen kulttuurissa ja sen kriittinen tarkasteleminen on tarpeellista, koska vain sen tunnistamalla voi hahmottaa, miten ja miksi moninaisuus on arvokasta. Kriittisyys ei tietystikään ulotu pelkästään vain seksuaalisuuteen ja sukupuoleen liittyviin normeihin; normikriittisesti

voidaan tarkastella myös käsityksiä muun muassa ihonväristä, etnisyydestä, iästä, yhteiskuntaluokasta, uskonnosta tai toiminnallista rajoitteista (Ylitapio-Mäntylä 2012, 27).

Kaunokirjallisten teosten normikriittisyys riippuu yleisesti ottaen lukijasta ja siitä ympäristöstä, jossa hän elää. 1940-luvun tukholmalaisen kotiäidin posket ovat saattaneet punehtua, kun hän on lkenut lapsilleen kapinallisesta Peppi Pitkätossusta, joka sotkee keittiön katon ohukaisia paistaessaan ja vetää eripariset sukat jalkoihinsa. 1970-luvun alun suomalaista nuorta on saattanut puolestaan kuumottaa Maritta Flyktin nuortenkirja *Ompo* (1972), 1970-luvun alun Turkuun sijoittuva kehitysromaani päähenkilönsä Henriettan itenäistymisestä. Henriettalla on seksuaalisia suhteita niin poikiin kuin myös itseään selvästi vanhempaan esihenkilöönsä, vanhainkodin johtajaan. Kirjan julkaisuajankohtana Henriettan ja vanhainkodin johtajan seksisuhteen kuvaus on ollut rohkea kirjallinen teko. Sitä onkin pidetty ensimmäisenä homoseksuaalisen rakkauden kuvuksena suomalaisessa nuortenkirjallisuudessa (Heikkilä-Halttunen 2003, 73). Nykylukijan huomio saattaa kiinnittyä lesbosuhteen sijasta seksisuhteen osapuolien huomattavaan ikäeroon ja etenkin hierarkkiseen valtasuhteeseen esihenkilön ja työntekijän välillä.

Normikriittisessä pedagogiikassa ja samalla myös sukupuoli toisessa kirjallisuuskasvatuksessa tehdään näkyviksi ja kyseenalaise tetaan normatiivisuuksia, joiden seurauksena joistakin yksilöistä on tullut etuoikeutettuja. Kun sukupuoli toisessa kirjallisuuskasvatuksessa viittaamme lasten- ja nuortenkirjojen normikriittisyyteen, puhumme silloin usein kirjoista, jotka ohjaavat lukijaansa kritisoimaan ja horjuttamaan stereotyyppistä ajattelua ja erilaisia ennakkoluuloja. Normeja horjuttava lastenkirja voi esimerkiksi sisältää sellaisia henkilö hahmoja, jotka elävät sateenkaari perheessä ja/tai jotka ovat sukupuoleltaan moninaisia. Ne normit, joita ennakkoluuloja haastavat lasten- ja nuortenkirjat haluavat horjuttaa, ilmentävät joitakin vanhentuneiksi ja syrjiviksi koettuja arvoja ja ajattelutapoja. Nämä arvot ovat ehkä huonosti tiedostettuja, sosiokulttuurisesti perittyjä ajattelutapoja, eivätkä niinkään tietyn institutionaalisen tahon tietoisesti antamia käyttäytymisnormeja.

Lasten- ja nuortenkirja pyrkiikin luomaan normin tilalle tai rinnalle toisen käsityksen siitä, miten eri tilanteissa voi toimia ja elää. Tällöin vanhan normin tilalle voidaan rakentaa uusi, yhdenvertaisemmaksi ja tasa-arvoisemmaksi koettu normi. Tästä normien uudelleenrakentamisesta normikriittistä ajattelua on toisaalta myös kritisoitu (Qvorsebo 2021).

Ennakkoluuloja haastavat lasten- ja nuortenkirjat ovat sensitiivisiä valta-asetelmille. Kenellä on valtaa yhteiskunnassa, kenellä ei? Mikä on yksilön asema siinä yhteiskunnassa, jota kirja kuvaa? Minkälaisia vaikutusmahdollisuuksia henkilöahmoilla on? Kaikkein pienimmillekään lapsille suunnattu lastenkirjallisuus ei ole vapaa arvoasetelmista, vaan se heijastaa yhteiskuntaansa ja yksilön vaikutusmahdollisuuksia siinä – ja myös tuottaa erilaisia arvoasetelmia.

Lindgrenin Peppi-kirjat ovat edelleen esimerkki ennakkoluuloja haastavista tai problematisoivista kirjoista, sillä ne murtavat karnevalismin keinoin käsityksiä siitä, miten lapsi saa käyttäytyä ympäristössään. Niiden vastakohtana voi pitää ennakkoluuloja toisintavia kirjoja, joissa vaikkapa tukeudutaan normatiivisiin sukupuolen ilmaisutapoihin. Esimerkiksi varhaiskasvatuksessa suosittu Teutorin (Teuvo Koskisen) *Miina ja Manu* -kirjasarja tukeutuu usein stereotyyppioita uusintaviin sukupuolinnormeihin. Sarjan teoksessa *Miina ja Manu päiväkodissa* (1993) varhaiskasvatuksen opettajaa nimitetään ”päiväkodin tädiksi” ja häntä kuvataan ulkomuodoltaan feminiiniseksi ja käyttäytymiseltään hoivaavaksi. Entä mitä ajatella sarjassa toistuvasta kuvauksesta, jossa poikapäähenkilö Manu koheltaa ja joutuu impulsiivisesti erilaisiin kommelluksiin, kun taas hänen siskonsa Miina toimii rauhoittavana järjen äänenä? *Miina ja Manu* -kirjasarja herättää kysymyksiä myös etnisistä normatiivisuuksista. *Miina ja Manu eksyksissä* -kirjassa (1992) Manu haaveilee olevansa rohkea tutkimusmatkailija. Eräässä kirjan varsin kolonialistisessa kuvassa hän johtaa safarikypärä päässään tummaihoisia paikallisia, jotka kantavat raskaita taakkoja selässään.

Sukupuolitietoisen kirjallisuuskasvattajan repertoaariin tulisi kuulua normikriittisiä, ennakkoluuloja haastavia kirjoja, koska ne antavat monipuolisen käsityksen siitä maailmasta, jossa moninaiset

ihmiset elävät. Kouluun ja varhaiskasvatukseen tarvitaan siis myös tarinoita rajoja rikkovista henkilöhahmoista ja vaihtoehtoisista maailmoista. Joskus voi harrastaa myös kontekstittietoisista lukemisesta. Herkkyyttä kontekstille ja kulttuuritietoiselle lukemiselle voisi kehittää vaikkapa se, jos luettaisiin rinnan kahta hyvin eriaikaista realistista tekstiä sukupuolen näkökulmasta ja tarkasteltaisiin, miten esimerkiksi niissä ilmennetty naisen, miehen ja muiden sukupuolten roolit ovat muuttuneet ajan saatossa. Anni Swanin lähes sata vuotta vanhan *Sara ja Sarri* -nuortenkirjan (1927) ja sen ihmissuhteiden rinnalle voi hyvinkin ottaa vaikkapa Terhi Rannelan *Kerttu ja Mira* -sarjan (2008–2010), jossa tyttöpäähenkilöt seurustelevat keskenään.

Sukupuolitietoisin kirjallisuuskasvattajan työhön sisältyy olennaisesti reflektiotaito myös siinä, kun hän pohtii, miten hänen tulee lähestyä kaunokirjallisuuden tuottamaa maailmankuvaa. Opettaako opettaja lapsille normin tai ennakkoluulon, jos hän mainitsee siitä? Pitääkö siis esimerkiksi nuortenkirjassa kuvattu normista poikkeavuus kielentää jollakin tavalla? Jos esimerkiksi Salla Simukan *Tapio ja Moona* -kirjasarjan (2006–2011) päähenkilöistä toinen, teini-ikäinen Tapio, elää kahden äidin perheessä, pitäisikö opettajan suunnata opetustilanteessa erityishuomiota Tapion perheeseen? Vai pitääkö perhetilanne jättää kielentämättä ja antaa projektion tapahtua kokonaan nuoren lukijan päässä, jos sellainen on siellä tapahtuakseen? Voi toki ajatella, että normatiivisuus voi olla perusteltua kielentää jollakin tavalla, varsinkin jos se hallitsee sosiaalista todellisuutta. Toisaalta normikriittisyyttä on joskus kritisoitu siitä, että kiinnittäessään huomiota esimerkiksi syrjiviin normeihin se voi tulla tahattomasti vahvistaneeksi niitä (Qvarsebo 2021).

Näistä pohdinnoista päästään sukupuolitietoisin pedagogiikan näkökulmasta tärkeään kysymykseen: mitä on normalisointi ja miten se tapahtuu? Tähän kysymykseen kiteytyvät normikriittisen, eriarvoistavia eroja haastavan kirjan mahdolliset ongelmat. Jos lasten- tai nuortenkirja haluaa kiinnittää huomiota yhteiskunnassa oleviin normeihin, siitä voi tulla otteeltaan didaktinen. Uudessa lasten- ja nuortenkirjallisuudessa onkin tarjolla hyvin paljon

kaunokirjallisuutta, joka murtaa esimerkiksi heteronormatiivisuutta. Toisaalta kirjallisuushistoria on täynnä kirjallisuutta, joka uusia syrjiviä, eriarvoistavia normeja. Erityisesti normeja toisintavien kirjojen tulkintaan voi hyödyntää vastustavan lukemisen menetelmää.

Vastustavan lukemisen menetelmä opetuksessa ja vastustavan kirjoittamisen tapoja

Sukupuolitietoisien kirjallisuuskasvatuksen yksi tärkeä menetelmä on vastustava eli vastakarvaan lukeminen. Menetelmä ei ole suinkaan uusi, vaan se liitetään yhdysvaltalaisen kirjallisuudentutkija Judith Fetterleyn klassikkotutkimukseen *Resisting Reader* (1978). Tämän yhdysvaltalaiseen kirjallisuuteen keskittyvän tutkimuksen lähtökohta on, että kirjallisuus väittää kertovansa universaaleja totuuksia ihmiselämästä, mutta todellisuudessa se kuvaa miesten maailmaa miehisestä näkökulmasta edistäen ja ylläpitäen näin patriarkaalista yhteiskuntaa ja kulttuuria. Kirjoittavat ja lukevat naiset on opetettu omaksumaan miehinä näkökulma ja arvomaailma. Kirjallisuus onkin aina poliittista, ja se ylläpitää miesten valtaa ja naisten syrjintää. (Mts. xi–xii, xx.)

Fetterleyn mukaan naisten tulisi viimein lukea kirjallisuutta *naisina*, kritisoiden ja vastustaen miehistä näkökulmaa. Vastustava lukeminen onkin eräänlainen vapautumisen menetelmä, jossa vanhoja tekstejä luetaan uusin silmin. Muuttamalla asemaansa suhteessa tekstiin naislukija muuttaa tietoisuuttaan ja sitä kautta maailmaa. (Fetterley 1978, xvii–xix, xxii.) Fetterley peräänkuuluttaa uutta lukutapaa, sillä tieto ja tietoisuus ovat valtaa. Uuden ymmärryksen kautta lukijoiden on mahdollista muuttaa kirjallisuuden vaikutuksia ja merkityksiä. Ymmärrys uutta kohtaan luo omalta osaltaan uudenlaista kulttuuria, jota kirjallisuus peilaa. Paljastamalla ja kyseenalaistamalla feminiinisyttä ja maskuliinisuutta käsitteleviä mytologioita, joita esiintyy yhteiskunnassamme ja jotka vahvistavat kirjallisuudessa, voimme tehdä kirjallisuuteen kiinnittyvästä

valtajärjestelmästä avoimen sekä keskustelulle että muutokselle. Tämä on mahdollista ainoastaan kyseenalaistamalla kirjallisuutta ja tapoja, joilla sitä luetaan: on kyseenalaistettava patriarkaalisia arvoja ja oletuksia ja pyrittävä tuomaan esille nimenomaan sellaisia asioita, jotka kirjallisuus on tähän saakka pitänyt piilossa. (Mts. 19–21.) Näitä asioita voisivat olla esimerkiksi naisten kokemukset ja naisten tieto.

Nyt 2020-luvulla vastustavassa lukemisessa ei ole niinkään kyse teoksen kirjoittajan ja lukijan sukupuolesta. Pikemminkin on kyse siitä, että kaunokirjallista tekstiä luetaan sukupuolitietoisesti. Vastustavaa lukemista voi pitää eräänlaisena tekstuaalisena häirintänä, jossa lukija pyrkii löytämään tekstissä piilevät paradoksit ja ristiriidat (ks. esim. Koskela ja Rojola 1997, 81–86). Täten vastustava lukeminen tulee lähelle dekonstruktion perusajatusta kulttuuristen binäärioppositioiden, kuten mies/nainen, purkamisesta. Purkaminen tapahtuu juuri merkitysten liukuvuuden ja tekstin ”säröjen” eli esimerkiksi ristiriitaisuuksien kautta (ks. Humm 2015). Vastustava lukija pystyy kyseenalaistamaan tekstin esittämiä totuuksia sukupuolista ja sukupuolten välisistä epätasa-arvoisista suhteista. Tällöin esimerkiksi klassisen Tuhkimo-sadun voi lukea tarinaksi äidin ja tyttären välisestä rakkaudesta, joka ylittää kuolemankin, sen sijaan, että lukisi sen perinteisesti heteroromanssina Tuhkimon ja prinsin välillä. Sukupuolen lisäksi lukija voi ottaa huomioon muitakin tekstin ilmentämiä eriarvoistavia eroja, kuten yhteiskuntaluokan, etnisen taustan, iän, kehollisen kyvykkyyden ja seksuaalisen suuntautumisen. Tätä lähestymistapaa kutsutaan intersektionaaliseksi lähestymistavaksi (Karkulehto ym. 2012), jota esitellään myös toisaalla tässä teoksessa (ks. Ilmosen luku).

Yksi tapa, jolla vastustavaa lukemista on hyödynnetty kirjallisuuskasvatuksessa, on toisin kirjoittaminen tai lukeminen, jonka voi nähdä luontevana jatkona vastustavalle lukemiselle. Siinä kyse on jonkin teoksen uudelleen tai päällekirjoittamisesta esimerkiksi sukupuolitietoisesta näkökulmasta. Toisin kirjoittaminen ja kertominen ovatkin yleisiä menetelmiä sukupuolitietoisessa kirjallisuuskasvatuksessa. Sosiologi Jennifer Earles (2017) esittää tekstissään

erilaisia sukupuoleen liittyviä normatiivisuuksia. Hänen mukaan kirjallisuudessa sukupuolinormit ovat piilossa juonen lisäksi esimerkiksi henkilöhahmojen ulkonäössä ja kontekstissa. Mikäli nainen on jossakin tarinassa sankari, hänen sankaruutensa liittyy yleensä taisteluun hänelle rakkaiden läheistensä puolesta. Vastavasti feminiinisyys piirteenä on miesten ulottumattomissa. (Earles 2017.)

Earlesin (2017, 372–373) mukaan yksi käytetyimmistä sukupuolitetietoisista toisin kirjoittamisen strategioista on kääntää päähenkilöiden sukupuoli hierarkkisessa sukupuolijärjestelmässä päinvas- taiseksi. Jos luetaan lapsen kanssa Harry Potter -kirjasarjaa, voisi kokeilla ja keskustella siitä, mitä tapahtuu, jos Harryn sijaan Hermione Granger olisikin päähenkilö. Tasa-arvon edistämisen näkökulmasta tällainen muutos ei välttämättä ole aina kovin onnis- tunut, vaikka se kehittääkin lapsen mahdollisuuksien tajua. Siinä sukupuolten välinen suhde vain kääntyy toisinpäin, mutta hierar- kiaa ei pureta. On mentävä syvemmälle sosiokulttuurisiin raken- teisiin. Annamari Vänskä puhuu erityisestä queer-pedagogiikasta, jossa ”päämääränä on manata opiskelijat kysymään, miten suku- puoli, seksuaalisuus ja muut erot vaikuttavat tiedon ja tietämisen rakentumiseen ylipäätään ja kuinka olemassa oleva tieto on muo- toutunut diskursiivisesti erottamalla normaali seksuaalisuus epä- normaalista” (Vänskä 2011, 459).

Vänskan kuvailema ”manaus” on mahdollista myös vastustavan lukemisen menetelmän kohdalla. Cullen ja Sandy (2009) ovat kir- joittaneet vastustavan lukemisen luovasta kokeilusta, joka toteutui Tuhkimo-satuun perustuvana draamaprojektina alakouluikäisten lasten kanssa. Draamaprojektissa Tuhkimo on modernissa roo- lissaan, ja opettaja pukeutuu normeja rikkovaksi versioksi tästä. Tuhkimon kuvataan asuvan asunnossa sisarpuoltensa kanssa. Si- sarpuolet keskittyvät television katseluun, ja asunnon siivoaminen jää Tuhkimon vastuulle. Sisarukset saavat kutsun tanssiaisiin, mutta Tuhkimo ei halua osallistua, koska ei halua pukeutua samalla taval- la kuin sisarpuolet. Lopulta Tuhkimo päättää kuitenkin osallistua tanssiaisiin. Haltiattaren avulla hän saa kaipaamansa mieleisensä

vaatteet ja asusteet: nahkatakin, saappaat, kimaltavan peruukin ja moottoripyörän. Tanssiaisissa hän tapaa tytön, jonka kanssa tanssii koko illan. Myöhemmin he muuttavat pois ja pääsevät molemmat opiskelemaan yliopistoon. Asetelma kyseenalaistaa heteronormatiivisuutta ja osoittaa, että naisen ei tarvitse tyytyä passiiviseen rooliin, jossa mies pelastaa hänet huonoista oloista. Itse asiassa kenenkään ei tarvitse pelastaa ketään, vaan Tuhkimo irrottautuu itse rakastetunsa tuella perheestään, jossa häntä ei kohdella hyvin. Liioin romanssiin ja haluun ei tarvita kahta sukupuolta, ja halu naisten välillä voi olla niin älyllistä kuin seksuaalistakin. Draamaprojektissa myös tuotetaan naismaskuliinista representaatiota ja osoitetaan näin jälleen kerran, että sukupuoli ja sen ilmaisu ovat sosiaalisia konstruktioita ja siten jatkuvien neuvottelujen ja kamppailujen tulosta. (Ks. Cullen ja Sandy 2009.)

Tuhkimon toimijuus ja osallisuus on Cullenin ja Sandyn draamaprojektissa huomattavasti vahvempaa kuin Perrault'n sadussa, joka on Tuhkimo-projektin interteksti. Rakkaussuhde ja myöhempi opiskelu voimaannuttavat Tuhkimoa niin, että hän kokee voivansa tehdä mitä tahansa. Cullenin ja Sandyn projektissa Tuhkimon dramatisoinnin jälkeen oppilailla oli mahdollista esittää kysymyksiä tarinasta ja Tuhkimon henkilöahmosta. Kysymyksissä huomio kiinnittyi oppilaiden mielenkiintoon heteroseksuaalisista suhteista ja niiden autenttisuudesta. Keskustelussa sukupuolittetoisella kirjallisuuskasvattajalla oli tilaisuus nostaa esille ajatuksia tyttöyden, poikuuden ja rakkauden moninaisuudesta. Opetustilanne vietiin pidemmälle, kun oppilaille annettiin mahdollisuus luoda sadusta oma tulkinta, jossa esiintyi sekä heteroseksuaalisuutta, homoseksuaalisuutta että platonisia ystävyysuhteita. (Cullen ja Sandy 2009, 150.)

Vanhat klassiset sadut sopivat hyvin vastustavan lukemisen kohteiksi. Perinteiset sadut ovat usein heteronormatiivisia ja antavat siksi hyviä mahdollisuuksia stereotyyppien purkamiseen. Niiden rinnalle voi myös nostaa sellaisia uusia lasten- ja nuortenkirjoja, jotka ovat jo lähtökohtaisesti vastustavasti kirjoitettuja ja haastavat ennakkoluuloja. Esimerkiksi Tuhkimo-sadun pariaksi sopivat hyvin Hannele Lampelan ja Ninka Reitun karnevalistiset satukirjat.

Prinsessa Pikkiiriikin astetta paremmat iltasadut (2018) on sukupuolitietoinen mukaelma klassisesta Tuhkimo-sadusta. Lampelan ja Reitun kuvakirjassa voimakastahtoinen Tuhkimo-hahmo, prinsessa nimeltään Ryysy-Eetu, nousee kapinaan ilkeää äitipuoltaan ja komentelevia sisarpuolia vastaan ja lähtee kuninkaanlinnaan juhliin, jossa esittelee temppuja tulilieskapyörällään. Tempuillaan Ryysy-Eetu tekee vaikutuksen prinsessa Pöjöläiseen: ”Vaikka Eetu oli oikeastaan tullut paikan päälle syömään herkkuja ja hurmaamaan sitä linnassa asuvaa prinssiä, niin Pöjöläisen hurmaaminen kuulostikin hänestä paljon hauskemmalta suunnitelmalta” (Lampela ja Reittu 2018, 32). Prinsessat elävät loppuelämänsä yhdessä onnellisina. ”Prinssikin onneksi löysi kaverin, mutta ne kaameat siskopuolet jynssäivät lattialistoja vielä tänäkin päivänä” (mts. 32).

Innovatiivinen Tuhkimo-sadun uudelleentulkinta on osoitus siitä, miten karnevalismi ja huumori voivat toisinaan toimia normatiivisuuksia purkavana keinona lasten- ja nuortenkirjallisuudessa. Usein erilaisuutta ja normista poikkeavuutta saatetaan käsitellä lastenkirjoissa nimenomaan huumorin tai karnevalismin keinoin. Sinikka ja Tiina Nopolan *Risto Räppääjä* -kirjat tarjoavat mestariesimerkkejä moninkertaisista väärinkäsityksistä, ja niissä nauru kohdistuu yleensä aikuisiin, jotka eivät huomaa samoja asioita kuin lapset vaan joutuvat huijatuiksi. *Risto Räppääjä saa isän* (2011) on mainio esimerkki kirjasta, jossa normatiivista käsitystä ydinperheestä puretaan humoristisen karnevalismin keinoin. Kirjassa Elvi Räppääjä saa päähänsä lähteä etsimään isättömälle Ristolle isähahmoa lehti-ilmoituksen voimin. Osin traaginenkin lähtökohta saa kovia karnevalistisia kierroksia Nopoloitten käsittelyssä, kun isäehdokkaita haastatellaan ja väärinkäsitykset seuraavat toisiaan.

Humoristisuuden lisäksi ennakkoluuloja haastava kirja toimii usein fantasiamaailmakuvausensa kautta. Fantasia- ja scifiromaanit usein purkavatkin erilaisia normatiivisuuksia, kun ne näyttävät maailman eri näkökulmasta. Mielenkiintoisia esimerkkejä tästä ovat lukiolaisille soveltuvat Siiri Enorannan nuortenromaanit. Esimerkiksi romaanissa *Josir Jalatvan eriskummallinen elämä* (2017)

kuvataan henkilöhahmoa, jonka mieli ja keho irtaantuvat toisistaan, minkä seurauksena miessukupuoliseksi identifioitunut henkilöhahmo alkaa herätä erilaisissa kehoissa. Henkilöhahmon ikä, sukupuoli, etnisyys ja koko siis alkavat vaihdella, mikä herättää kysymyksen ihmisen identiteetin ja sukupuolen pysyvyydestä.

Ennakkoluuloja haastava kirja saattaa toimia myös allegorioiden kautta, kuten eläinhahmojen välityksellä. Eläinhahmot ovatkin hyvin yleisiä lastenkirjoissa ja usein ne on esitetty ihmisen kaltaisina (Nikolajeva ja Scott 2006, 15, 92). Allegorioiden kautta voidaan käsitellä normeista poikkeavuutta. Anne Vaskon kuvittama ja Kaisa Happonen kirjoittama *Mur karhu* -kirjasarja kuuluu tähän ryhmään. Mur on erilainen karhu, joka kärsii unettomuudesta, eikä mene nukkumaan talviunta kaikkien muiden karhujen tavoin. Vaikka Mur on ruskea, kuten muutkin karhut, se tahtoo olla talvi-karhu. *Mur karhu* -kirjoista keskusteltaessa voi päätyä helposti käsittelemään identiteetin kysymyksiä: aukkoista tarinaa voi tulkita hyvin monista erilaisista näkökulmista tarinaksi siitä, millaista on olla erilainen ympäristössään.

Tekstuaalinen interventio ja ennakointikertomus osana vastustavaa lukemista

Tekstuaalisen intervention strategia ja ennakointikertomus ovat kaksi käytännöllistä ja suomalaisten opettajain jo etukäteen tuntemaa kirjallisuudenopetuksen menetelmää, jotka soveltuvat hyvin sukupuolittietoisien kirjallisuuskasvatuksen työvälineiksi ja joita käytettäessä itse asiassa hyvin usein luetaan samalla vastustavasti.

Tekstuaalisen intervention strategian esitteli Rob Pope (1995) teoksessaan *Textual Intervention. Critical and Creative Strategies for Literary Studies*. Tekstuaalisella interventiolla Pope tarkoittaa kirjallisuuden opetusmenetelmää, jossa lähdetään tietoisesti problematisoimaan omia ja muiden tapoja lukea ja tulkita tekstejä. Prosessissa korostuu kohdetekstin muokkaus. Muokkaamisen avulla herketetään opiskelijat tekstien kielelle, rakenteille ja

merkitysluottuvuuksille. Suomalaisille pedagogeille tekstuaalisen intervention strategia on tullut tutuksi Sirpa Leppäsen (2004) artikkelin myötä.

Pope käyttää monenlaisia esimerkkejä osoittaakseen tekstuaalisen intervention tekniikan merkityksen muuttamisen välineenä, jonka avulla voidaan haastaa tekstin keskipiste ja kyseenalaistaa lukijoiden oletukset. Pope kertoo esimerkiksi testanneensa menetelmää opiskelijoillaan Peugeot-automainosten avulla. Hän muutti alkuperäisen mainoksen ytimen eli tekstin ”The Lion goes from Strength to Strength” muotoon ”The Lioness goes from Strength to Strength”. Muutoksen jälkeen Pope tutki fokusryhmissään, miten sukupuolenvaihdos muutti lukijoiden käsityksiä. Tulokset paljastivat, että autot liitettiin edelleen vahvasti miehiin, sillä auton ja leijonan yhdistäminen kytkeytyi perinteiseen mielikuvaan maskuliinisuudesta. Se paljasti myös toisen oletuksen: ryhmä uskoi, että ”leijona” toimii paremmin kuin ”leijonatar”, koska urosleijonat ovat vahvoja ja vilttejä. Todellisuudessa leijonanaaras on vahva ja villi, koska se vastaa suurimmasta osasta metsästystä. Taustalla olevat oletukset sekä autojen maskuliinisuudesta että urosleijonien vahvuudesta paljastuivat vasta tekstuaalisen intervention yhteydessä, koska se osoitti, että tulkinnan keskiössä oli väärä miellelyhtymien ketju, jossa urosleijonat, vahvuus ja autot liitettiin toisiinsa. (Pope 1995, 5–8.)

Leppäsen (2004) mukaan tekstuaalisessa interventiossa alkuperäinen teksti kirjoitetaan ”toisin”. Esimerkiksi tekstin tyyliä tai henkilöhahmon persoonallisuutta saatetaan muuttaa, genreä vaihtaa tai tekstin miljöö voidaan muuttaa toiseksi. Popen (1995) ja Leppäsen (2004) kuvaama tekstuaalinen interventio tekee juuri sitä, mitä sukupuolitietoisella lukutavalla voidaan tehdä: se tunnistaa, että tekstissä tietyt mielipiteet tai henkilöhahmot on marginalisoitu tai jopa tukahdutettu, jotta tekstin ajama ideologia voidaan vahvistaa. Se kuitenkin eroaa vastustavasta lukemisesta, koska tekstuaalisessa interventiossa prosessiin kuuluu tehdä muutoksia itse pohjatekstiin ja sen jälkeen tarkastellaan tulkintoja, jotka koskevat muutetun tekstin tulkintoja. Tällaisessa harjoituksessa syrjäytetyt

näkökulmat palautetaan suoraan takaisin teokseen kirjoittamalla se uudelleen, minkä jälkeen alkuperäinen ja uudelleen käsitelty teksti tuodaan yhteen vuoropuheluun.

Jo artikkelin alkupuolella tekemämme kokeilut Hermione Grangerista fantasiakirjasarjan päähenkilönä ovat tekstuaalisen intervention hengessä tuotettua vastustavaa lukemista, joka herättää pohtimaan tekstiin kätkeytyneitä arvoasetelmia. Samankaltaisia kokeiluja voi tehdä muistakin suosituista nuortenromaanisarjoista esimerkiksi opettaja johtoisen tekstuaalisen intervention avulla. Tekstuaalisen intervention avulla tehtyyn sukupuolitietoiseen kokeiluun voivat hyvin taipua esimerkiksi heteronormatiiviset nuortenromaanit, kuten Jyri Paretskoin nuortenromaanisarjat *Shell's Angles* ja *K15*, jotka kuuluvat suomalaisten yläkoulujen suosikkilukemistoon. Mitä tapahtuisi vaikkapa silloin, jos *Shell's Angles* -romaanin kolmen päähenkilöpojan – Henrin, Samun ja Rudin – suorittamat erilaiset miehuuskokeet, kuten nakuna moottoripyörällä ajelu tai monet muut rajojen rikkomiset kirjoitettaisiin uuteen muotoon? Entä miten Henrin ilmaisema homofobisuus voitaisiin kirjoittaa vastustavasti – tavalla, joka kertoisi siitä, että hän ymmärtäisikin vähemmistöä?

Juli-Anna Aerilan (2010) mukaan ennakoitukertomuksella tarkoitetaan puolestaan pedagogista menetelmää, jossa jonkin kaulokirjallisen tekstin jatko arvataan kirjoittamalla. Menetelmää käytetään erityisesti perusopetuksessa, mutta se sopii muokattuna myös varhaiskasvatukseen. Opettaja lukee kirjasta jonkin kohdan ja oppilaat kirjoittavat tai ennakoivat keskustellen sitä, miten teksti heidän mielestään voisi jatkua. Tavoitteena on tuottaa tyyllisesti ja sisällöllisesti alkuperäistä tekstiä noudattava teksti, joka vastaa kirjoittajan käsitystä siitä, miten alkuperäinen teksti etenee. (Mts. 75.) Aerila näkee ennakoitukertomuksen olevan hyvä menetelmä niin ymmärtämisprosessin selvittämiseen kuin hahmottamaan tekstistä eri kokonaisuuksia. Menetelmä voi kehittää myös oppilaiden eettis-moraalista ajattelua ja fiktiivisen kirjallisuuden tulkinnan taitoja. (Mts. 75–77.)

Ennakointikertomuksen avulla voi hyvin nostaa katkelman jostakin suomalaisesta nuortenkirjasta, jossa käsitellään esimerkiksi su-kupuolen tai seksuaalisuuden moninaisuutta, homoseksuaalisuutta tai monimuotoisia perheitä. Käsittelyyn soveltuvia romaaneja voisi olla Vilja-Tuulia Huotarisen *Valoa valoa valoa* (2011), joka kuvaa 14-vuotiaan minäkertojansa Mariian rakkaudeksi syventyvää ys-tävyyttä Mimi-nimisen tytön kanssa Tsernobyl-kesänä 1986. Terhi Rannelan kolmiosainen kirjasarja (2008–2010) käsittelee lesbistä rakkautta luontevaan sävyyn. Simukan koko tuotannolle tyypillistä aina *Kun enkelit katsovat muualle* -esikoisromaanista (2002) lähtien on ollut sateenkaari-ihmisten ymmärtävä kuvaaminen. Sukupuolen moninaisuutta on nuortenkirjallisuudessa käsitelty huomattavasti vähemmän kuin homoseksuaalisuutta. Suomessa esimerkiksi Sei-ta Parkkolan ja Niina Revon *Jalostamo* (2004), Marja Björkin *Poi-ka* (2013), Salla Simukan *Lumikki*-trilogia (2013–2014), Siri Kolun *Kesän jälkeen kaikki on toisin* (2016) ja Riina Mattilan *Järjestyksiä* (2018) käsittelevät trans- ja muunsukupuolisuu-tta. Intersukupuoli-suudesta on Suomessa julkaistu toistaiseksi Kuura Autereen ku-vakirja *Lohikäärme, jolla oli keltaiset varpaat* (2019).

Lopuksi

Kanadalainen lasten- ja nuortenkirjailija Kevin Sylvester (2019) ky-syi yläkouluikäisiltä pojilta, olisiko Harry Potter ollut ilmestyessään yhtä suosittu, jos päähenkilö olisikin ollut tyttö. Vastaajien mukaan todennäköisesti ei. Yksi pojista tarkentaa, että etenkin pojat eivät olisi siitä innostuneet, sillä ”Harriet Potteria” ihailevaa poikaa olisi todennäköisesti kritisoitu siitä, että hän lukee tyttömäisiä kirjoja. (Tainio ym. 2021, 293.)

Lainaus osoittaa, että sukupuolella on yhä suuri merkitys siihen, mitä lapset ja nuoret lukevat ja mitä he kirjoissa arvostavat. Tytöt ja tyttömäisyys eivät ole kirjallisuudessa yhtä arvostettuja kuin pojat ja poikamaisuus – riippumatta lukijan omasta sukupuolesta (mts. 292). Sukupuolitietoisien kirjallisuuskasvatuksen keskeinen tehtävä

on purkaa juuri tämänkaltaisia eriarvoistavia ja syrjiviä käsityksiä ja rakentaa uutta tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja moninaisuuden normia. Tainio, Aaltonen ja Leksis (mts. 294) puhuvat sukupuolituneen lukumaiseman haastamisesta. Siihen opettajia velvoittaa myös opetussuunnitelma.

Keskiössä sukupuolitietoisessa kasvatuksessa on varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen työyhteisöjen asenteiden, oletusten ja ajattelu- ja toimintatapojen kriittinen reflektio, purkaminen ja uudelleenrakentaminen (Eskelinen ja Itäkare 2020, 203). Sukupuolietietoista kasvatusta ei voi pelkistää yleispäteviksi, kaikissa tilanteissa toimiviksi tekniikoiksi (ks. Reisby 1999, 29), sillä kyse on opettajien ja kasvatusyhteisöjen laaja-alaisesta pedagogisesta osaamisesta ja didaktisista valinnoista, joilla tahdotaan edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Tämä edellyttää paitsi korkeatasoista koulutusta myös toimivia rakenteita, resursseja ja ohjausta.

Vaikka normikriittistä vastustavaa lukemistakaan ei voi pitää aina toimivana menetelmänä, sille on paljon käyttöä sukupuolitietoisien kirjallisuuskasvattajan työkalupakissa. Kyseessä ei suinkaan ole uusi lähestymistapa kirjallisuuden analyysiin ja tulkintaan, vaan sen alkujuuret ovat 1970-luvun feministisessä kirjallisuudentutkimuksessa. Silti se on yhä pedagogisesti perusteltu ja käyttökelpoinen, kuten lukumme useat esimerkit niin lasten- kuin nuortenkirjallisuudesta osoittavat. Yksi yllä lainatun haastattelun informanteista mainitsi, että jos Harry Potter -kirjasarja kirjoitettaisiin nyt, päähenkilön sukupuolella ei olisi enää niin väliä (Tainio ym. 2021, 293). Edistystä kohti tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta on siis tapahtunut kahdessakymmenessä vuodessa, ja yksi siihen vaikuttanut tekijä on ollut sukupuolitietoinen kasvatus niin varhaiskasvatuksessa kuin perusopetuksessakin. Työ jatkuu.

Lähteet

Aerila, Juli-Anna 2010: *Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen. Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen välineenä*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

- Alanko, Katarina 2014: *Mitä kuuluu sateenkaarinuorille Suomessa?* Suomentanut Olavi Kaljunen. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Ruotsinkielinen alkuteos 2014.
- Allan, Alexandra, Elizabeth Atkinson, Elizabeth Brace, Renée DePalma ja Judy Hemingway 2008: Speaking the unspeakable in forbidden places: addressing lesbian, gay, bisexual and transgender equality in the primary school. *Sex Education* 8 (3), 315–328. <https://doi.org/10.1080/14681810802218395>.
- Björkman, Lotta, Janne Broms ja Helena Hill 2021: Normkritisk pedagogik – framväxten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 7, 179–195. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2314>.
- Cullen, Fin ja Laura Sandy 2009: Lesbian Cinderella and other stories: telling tales and researching sexualities equalities in primary school. *Sex Education* 9 (2), 141–154. <https://doi.org/10.1080/14681810902829513>.
- Earles, Jennifer 2017: Reading gender: a feminist, queer approach to children's literature and children's discursive agency. *Gender and Education* 29 (3), 369–388. <http://www.tandf.co.uk/journals>.
- Eskelinen, Mervi ja Susanna Itäkare 2020: ”Pidetään huolta ettei erotella tyttöjen ja poikien juttuja”. Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja sukupuolisensitiivisyyttä rakentavat diskurssit paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. *Jecer. Journal of Early Childhood Education Research* 9 (2), 197–229.
- Fetterley, Judith 1978: *The Resisting Reader. A Feminist Approach to American Fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- Grünthal, Satu 2020: Lukutaito ja sen syventäminen. Teoksessa Tainio, Liisa, Maria Ahlholm, Satu Grünthal, Sirke Haponen, Riitta Juvonen, Ulla Karvonen ja Sara Routarinne (toim.) *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseuran julkaisuja, 165–206.
- Heikkilä-Halttunen, Päivi 2003: Suvaitsevaisuuden pinna kireällä? Homoseksuaalisuuden kuvaus kotimaisissa nuortenkirjoissa. Teoksessa Heikkilä-Halttunen, Päivi ja Kaisu Rättyä (toim.) *Nuori kirjan peilissä. Nuortenromaani 2000-luvun taitteessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 68–97.
- Heikkilä-Halttunen, Päivi 2010: *Minttu, Jason ja Peikönhäntä. Lasten kuvakirjoja kipeistä aiheista*. Helsinki: Avain.
- Hoikkala, Tommi ja Petri Paju 2013: *Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Humm, Maggie 2015: *A Readers Guide to Contemporary Feminist Literary Criticism*. Lontoo: Routledge.
- Itäkare, Susanna ja Outi Oja 2022: Vastakarvaan lukeminen ja sukupuolisensitiivinen kirjallisuuskasvatus. Teoksessa Elonheimo, Aino-Maija, Sari Miettinen, Hanna Ojala ja Tuija Saresma (toim.) *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 85–94.

- Jallinoja, Riitta 2006: *Perheen vastaisku. Familistista käännettä jäljittämässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karkulehto, Sanna 2007: *Kaapista kaanoniin ja takaisin: Johanna Sinisalon, Pirkko Saision ja Helena Sinervon teosten queer-poliittisia luentoja*. Kirjallisuuden väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karkulehto, Sanna, Tuija Saresma, Hannele Harjunen ja Johanna Kantola 2012: Intersektionaalisuus metodologiana ja performatiivisen intersektionaalisuuden haaste. *Naistutkimus* 25 (4), 17–28.
- Koskela, Lasse ja Lea Rojola 1997: *Lukijan ABC-kirja. Johdatus kirjallisuuden nykyteorioihin ja kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lampela, Hannele ja Ninka Reittu 2018: *Prinsessa Pikkiriikin astetta paremmat iltasadut*. Helsinki: Otava.
- Leppänen, Sirpa 2004: Jokaisessa meissä asuu pieni toisin kirjoittaja: tekstuaalinen interventio lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa. Teoksessa Luukka, Minna-Riitta ja Pasi Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä. Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 123–144.
- Nikolajeva, Maria ja Carole Scott 2006: *How picturebooks work*. New York: Routledge.
- Nopola, Sinikka ja Tiina Nopola 2003: *Risto Räppääjä ja sitkeä finni*. Helsinki: Tammi.
- Nopola, Sinikka ja Tiina Nopola 2000: *Risto Räppääjä ja Nuudelipää*. Helsinki: Tammi.
- Nätkin, Ritva 1997: *Kamppailu suomalaisesta äitiydestä. Maternalismi, väestöpolitiikka ja naisten kertomukset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus 2015: *Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pope, Rob 1995: *Textual Intervention. Critical and Creative Strategies for Literary Studies*. Lontoo: Routledge.
- POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Qvarsebo, Jonas 2021: The moral regime of norm critical pedagogics: New ways of governing the Swedish pre-school child. *Critical Studies in Education* 62 (2), 164–178. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1596961>.
- Reisby, Kirsten 1999: Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa Arnesen, Anne-Lise (toim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsinki: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17, 15–34.
- Robinson Kerry ja Cristyn Davies 2017: Sexuality education in early childhood. Teoksessa Allen, Louisa ja Mary Lou Rasmussen (toim.) *The Palgrave Handbook of Sexuality Education*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 217–242.

- Salmson, Karin ja Johanna Ivarsson 2015: *Normkreativitet i förskolan. Om normkritik och vägar till likabehandling*. Tukholma: OLIKA förlag AB.
- Sedgwick, Eve Kosofsky 1997: Paranoid reading and reparative reading, or you're so paranoid, you probably think this introduction is about you. Teoksessa Sedgwick, E. K. (toim.) *Novel gazing. Queer readings in fiction*. Durham: Duke University Press, 1–37.
- Stålström, Olli 1997: *Homoseksuaalisuuden sairausleiman loppu*. Lääketieteen sosiologian väitöskirja. Sosiaalitieteiden laitos. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Suhonen, Sami 2018: Normikriittisyyden ongelmallisuudesta. Teoksessa Laukkanen, Anu, Sari Miettinen, Anna-Maija Elonheimo, Hanna Ojala ja Tuija Saresma (toim.) *Feministisen pedagogiikan ABC. Opas ohjaajille ja opettajille*. Tampere: Vastapaino, 57–61.
- Tainio, Liisa, Lotta-Sofia Aaltonen ja Sanni Leksis 2021: Harry Potter vai Anna Liisa? Sukupuoli ja opettajien lukusuositukset perusopetuksen äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa. Teoksessa Luukka, Emilia, Annika Palomäki, Laura Pihkala-Posti ja Jussi Hanska (toim.) *Opetuksen ja oppimisen ytimessä*. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunta, 278–297.
- Teutori 1993: *Miina ja Manu päiväkodissa*. Tampere: Satukustannus.
- Vänskä, Annamari 2011: Queer + pedagogia = mahdollon yhtälö? *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 42 (5), 455–467.
- Ylitapio-Mäntylä, Outi 2012: Sukupuolittuneet käytännöt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ylitapio-Mäntylä, Outi (toim.) *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–29.

III

Kokemuksellinen lukeminen

Kokemuksellinen oppiminen kirjallisuudenopetuksessa

Laura Karttunen

Filosofi John Deweyn (1859–1952) pragmatistisessa estetiikassa taiteen tehtävänä on tarjota esteettisiä kokemuksia, edistää ihmisten kykyä nauttia arkielämän suomista esteettisistä kokemuksista ja johdattaa siten antoisampaan elämään. Nämä olisivat oivallisia tavoitteita myös kirjallisuuden kouluopetukselle. Lukion kirjallisuudenopetus on kuitenkin tunnetusti painottanut, pitkälti ylioppilaskirjoitusten ohjaamana, tekstien kerronnallisten ja retoristen keinojen erittelyä ilman yhteyttä lukukokemukseen tai nuoren omaan elämään (Heikkonen 2023). Eräänlainen huipennus suuntaukselle saavutettiin syksyn 2015 vanhanmallisessa tekstitaidon kokeessa, jossa piti analysoida tunteita Johann Wolfgang von Goethen romaanissa *Nuoren Wertherin kärsimykset* (1774) tähän tapaan:

Hyvässä vastauksessa tunteiden kuvaus perustellaan havainnoilla kielestä ja tyylistä. Painopiste on erittelyssä, ei tunteiden referoinnissa tai tulkinnassa.

Katkelma perustuu **minäkertojan** kokemuksiin. Kertojan subjektiiviset tunteet Lottea kohtaan värittävät koko **kerrontaa** [– –] Tekstissä on runsaasti **tunnepitoisia huudahdussanoja eli interjektioita** (*ah, oi, ei*) sekä vaillinaisia **huudahduslauseita** [– –], joilla kuvataan rakkauden voimaa ja tunteen paloa. **Huutomerkit** ja **ajatusviivat** lisäävät tekstiin kiihkoa. (Ylioppilastutkintolautakunta 2015.)

Huomio kiinnittyy siihen, kuinka suuri arvo annetaan älylliselle erittelylle ja kieli- tai kirjallisuustieteellisten termien luettelemiselle irrallaan tulkinnasta ja tekstin tarjoamasta lukukokemuksesta. Kirjallisuus näyttäytyy kognitiivisena, tietämisen ja nimeämisen asiana, vaikka saavuttamattoman rakkauden kuvauksena *Werther* lienee klassikoista nuorelle samastuttavin!

Kurssi on kääntynyt vuonna 2018 käyttöön otetun lukutaidon kokeen myötä: kulttuurisen lukutaidon varjolla kokelaat saavat nyt myös tulkita elämänpäiiriinsä kuuluvia asioita, kuten teini-ikäisten ja heidän vanhempiansa suhteita Anja Erämajan romaanissa *Imuri* (syksy 2021) tai tyttöjen välistä ystävyysuhdetta Elena Ferranten romaanissa *Loistava ystäväni* (kevät 2023), mikä mahdollistaa Deweyn peräänkuuluttaman koulun ja elämän limittymisen. Lukukokemukseen ei silti edelleenkään viitata, vaikka se olisi luontevasti kytkettävissä Ferranten romaania koskevaan tehtävään ja on siinä implisiittisesti läsnä, kuten osoitan tuonnempana. Miksei lukukokemus voisikin olla elimellinen osa lukiossa opetettavaa kirjallisuusanalyysia? Entä jos kokelasta kannustettaisiin kokemaan teksti laadullisena kokonaisuutena ja sen jälkeen lähestymään sitä oman lukukokemuksen ja tekstin herättämien tunteiden lähtökohdista – käsitteiden tukemana?

Tässä luvussa luon Deweyn filosofian ja retorisen kertomusteorian avulla teoreettisen perustan kirjallisuudenopetukselle, jonka ytimessä ovat lukukokemus, tunteet sekä niihin perustuva keskustelu arvoista. Teoreettinen perustelu on luvussa pääosassa, koska tunteet ja lukukokemus on perinteisesti mielletty epätieteelliseksi tai hankalasti opetettavaksi lähestymistavaksi kirjallisuuteen (ks. Blau 2014, 43), vaikka ne motivoivat ja tukevat tekstianalyysia. Hahmotelen kirjallisuudenopetusta, joka perustuisi Deweyn taidekäsitteelle ja vastaisi hänen kokemukselliselle oppimiselle asettamiaan kriteerejä. Näihin kuuluvat kehollisuus, tekemällä oppiminen sekä opetuksen kytkeytyminen oppijan tarpeisiin kuten sosiaalisuuteen, oppijan omiin päämääriin ja hänellä kulloinkin käynnissä olevaan oppimisprosessiin (Meyer 2017, 131). Herätän näin pohdintaa kirjallisuudenopetuksen luonteesta tilanteesta, jossa kirjallisuus kuuluu yhä harvemman nuoren arkeen ja lukukokemusten vaalimisesta on tullut kirjallisuudenopetuksen kohtalonkysymys.

Kuvailen ja puolustan artikkelissa kahta Deweyn filosofiasta johdettavissa olevaa kirjallisuudenopetuksen periaatetta: Ensinnäkin kirjallisuudenopetuksen pitää lähteä omakohtaisesta lukukokemuksesta – tekstin vastaanottamisesta esteettisenä kokonaisuutena.

Lukukokemus ei tarkoita subjektiivista, yksityistä elämystä vaan tekstin ja lukijan yhteen kietoutumista (AE, 259)¹. Kullakin kokemuksella on tunteellinen ominaislaatu, joka antaa sille yhtenäisyyden ja ainutkertaisen luonteen ja joka välittyy vain, jos teos otetaan vastaan esteettisenä kokonaisuutena (mts. 48–49). Taideteosta ei siis pidä lähestyä ensivaiheessa tietyin tarkoituksin, etsimällä siitä jotakin (mts. 140). Toiseksi lukemisen affektiivisuuden sekä opiskelijan intressien tunnustamisen on ohjattava tekstien käsittelytapoja objektiivisuuden asemasta. Sana intressi yhdistyy arkipuheessa omaan etuun ja pyyteelliseen toimintaan (ks. DE, 133), jotka tuntuvat sopivan huonosti taideteoksen vastaanottoon. Dewey torjuu sanan negatiiviset konnotaatiot ja tarkoittaa intressillä välittämistä ja henkilökohtaista huolta asioista. Oppija ei suhtaudu asioihin neutraalisti ja välinpitämättömästi vaan hänellä on niihin intressi – ne koskettavat häntä.

Kuvaan ensin Deweyn kokemusfilosofian ja kokemuksellisen oppimisen pääperiaatteet ja pohdin sitten, miten lukukokemus voi toimia kirjallisuudenopetuksen ja tekstianalyysin perustana. Osoitan, että intressit ja tunteet ovat ratkaisevia niin ajattelussa ja oppimisessa kuin kirjallisuuden lukemisessa ja analyysissä. Lopuksi tarkastelen James Joycen modernistisen klassikkonovellin ”Surullinen tapaus” (”A Painful Case”, 1914) käsittelemistä opetuksessa ja esittelen analyysin asemasta tehtävän luovan kirjoitustehtävän, jonka kaltaisiin on viitattu kirjallisuuspäädagogiikassa termillä *tekstuaalinen interventio* (Pope 1995; Leppänen 2004; Itäkare ja Oja tässä teoksessa).

Deweyn merkitys nykyhetkessä

Dewey tunnetaan kirjassaan *Democracy and Education* (1916) esittelemästä kokemuksellisen oppimisen teoriasta, joka näkyy vielä

1 Viittaa Deweyn teoksiin lyhenteillä: AE = *Art as Experience*, DE = *Democracy and Education*, EN = *Experience and Nature*.

vuosisadan jälkeenkin eheytytyn ja ilmiöoppimisen sekä reflektointin ihanteissa. Kirjassa *Art as Experience* (1934) kehitelty pragmatistinen estetiikka sen sijaan joutui nopeasti väistymään analyytisen estetiikan tieltä ja jatkoi elämäänsä vain Louise M. Rosenblattin kirjallisuuspäädagogisessa ja reseptiotutkimuksessa. Kun 1950-luvun uuskritiikin jälkeinen kirjallisuudentutkimus perustui ajatukseen kaunokirjallisen tekstin autonomiasta suhteessa tekijään ja lukijaan sekä ihanteeseen objektiivisesta tekstilähtöisestä analyysistä, ei ollut tilausta Deweyn esteettistä kokemusta ja sen ruumiillisuutta painottavalle filosofialle. Deweyn (AE, luku 1) humanistinen naturalismi määrittelee kokemuksen elävän organismin vuorovaikutukseksi ympäristönsä kanssa, jonka kautta se pyrkii tyydyttämään esimerkiksi ruumiillisia ja sosiaalisia tarpeitaan. Organismien kokemus rakentuu näin epätasapainon ja tasapainon palautumisen vuorottelulle, ja tämä on myös esteettisen kokemuksen lähtökohta.

Deweystä on nähdäkseni tullut ajankohtainen kirjallisuuspäädagogiikassa sitä mukaa, kun 2000-luvun kirjallisuudentutkimuksen kiinnostus on siirtynyt kohti lukijan konstruoivaa roolia (kognitiivinen kertomusteoria), lukukokemusta (retorinen kertomusteoria ja empiirinen lukijatutkimus) sekä lukemisen ruumiillisuutta ja affektiivisuutta (4E-kognitiivinen² sekä feministinen kirjallisuudentutkimus). Kertomusten nouseminen äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisällöiksi on puolestaan luonut tilausta kokemuksesta koskevalle ymmärrykselle, sillä kokemus on nykyisen kertomustutkimuksen avainkäsite (ks. Mäkelä ym. 2020).

Deweyn filosofian antia kirjallisuudentutkimukselle on tutkitu hyvin vähän (ks. kuitenkin Keen 2011, Spiegel ja Spencer 2017, Puolakka 2021), joten sen käytäntöön soveltamista on lähestyttävä muiden tutkimusperinteiden kautta. Kirjallisuudentutkija Peter J. Rabinowitz on luonut opettaja Corinne Bancroftin kanssa (2014)

2 4E eli kehollinen, upotettu, enaktiivinen ja laajennettu kognitio tarkoittaa ajatusta, että mieli ei sijoitu aivoihin tietokoneohjelman tavoin vaan aivojen, muun kehon ja fyysisen ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutukseen. Suomessa 4E-kirjallisuudentutkimuksesta on kirjoittanut Merja Polvinen (2023).

kirjallisuuden kouluopetuksen mallin, johon viitataan läpi tekstin. Se perustuu Rabinowitzin ja James Phelanin kehittämään retoriiseen kertomusteoriaan, joka erottautuu uuskritiikistä ja siten kirjallisuustieteellisen tekstianalyysin valtavirrasta nostamalla etusijalle lukukokemuksen. Tekstin teeman tulkitsemisen asemasta sitä kiinnostaa lukukokemuksen kaari: tekstin etenemisen synnyttämä tunteiden vuoristorata. Retorisuudella tarkoitetaan sitä, että tekijä pyrkii vaikuttamaan lukijaan, erityisesti lukijan tunteisiin, sommittelemalla tekstin tietyllä tavalla. (Phelan 2007.)

Miksi kirjallisuuden kouluopetus vierastaa lukukokemusta?

Kirjallisuuden kouluopetus on vierastanut lukukokemusta, mikä on erikoista, sillä kirjallisuuden erityislaatu piilee siinä, että ihmiset voivat kuvittelun kautta saada siitä ”eläväisiä, koskettavia ja älyllisesti transformatiivisia kokemuksia”, kuten kirjallisuuspäädagogiikan tutkija Sheridan Blau (2014, 42) kirjoittaa *Style*-lehden kirjallisuuspäädagogisessa erikoisnumerossa. Hän jatkaa, että kun kirjallisuus kerran tarjoaa tällaisia kokemuksia ja mahdollistaisi siten mainiosti kokemuksesta lähtevän oppimisen, tuntuisi luontevalta, että koulu- ja yliopisto-opetus suunniteltaisiin nimenomaan tästä lähtökohdasta. Yhdysvalloissa *common core* -opetussuunnitelman ja standardoitujen testien ohjaama kouluopetus on kuitenkin omaksunut ”opetus- ja arviointimenetelmiä ja tehtävyytyyppejä, jotka lannistavat ja estävät ennemmin kuin auttavat opiskelijoita kokemaan kauno-kirjallisia tekstejä välittömästi ja itseään varten” (mts. 43). Arviointikäytännöt ovat siis ristiriidassa sen kanssa, mitä kirjallisuuden erityislaadusta ja kulttuurisesta merkityksestä ajatellaan. Suomessa ylioppilaskirjoituksilla on samankaltainen ohjaava vaikutus, ja äidinkielen arvosanan korostuminen vuonna 2026 käyttöön otettavissa yliopistojen valintakriteereissä vahvistanee sitä entisestään.

Yksi syy kokemuksen hylkimiselle kirjallisuudenopetuksessa on se, että lukukokemuksen käsite on kauan ollut epämääräinen.

Blau (2014, 43) viittaa kirjallisuudentutkija Northrop Fryen 1970-luvulla esittämään näkemykseen, että vaikka lukukokemus on kirjallisuuden opiskelussa tärkeä siinä missä tekstianalyysin taidotkin, vain jälkimmäiset kuuluvat kirjallisuudenopetuksen piiriin, sillä vain niitä voi opettaa. Suomessa tällaista keskustelua käytiin jo 1920–1940-luvuilla, kun saksalaisten esikuvien tavoin haluttiin korostaa eläytymistä, elämystä ja tekstin eläytyvää ymmärtämistä (Fasoulas 1990, 163). Kristiina Fasoulasin mainitsema saksalaisen hengentieteellisen tutkimuksen ajatus siitä, että teos on elämyksen tulos ja herättää lukijassa samankaltaisen elämyksen, esiintyy myös Deweyn estetiikassa (AE, 58). Vaikka elämys lisättiin Suomessa vuoden 1941 opetussuunnitelmaan, käsite koettiin monitulkintaisena ja vaikeana hyödyntää sen ajan opettajaajoitoisessa opetuskäytännössä (Fasoulas 1990, 164).

Laajemmin lukukokemuksen vieroksuminen johtunee virheellisestä käsityksestä, että se on subjektiivinen, mielensisäinen elämys, joka on erillinen tekstistä ja siten altis ”affektioharhan” kaltaisille vääristymille eli subjektiivisista tunteista johtuvalle tekstin väärintulkinnalle. Tätä käsitystä purkavat niin Deweyn filosofia, jossa mieli ei ole irrallinen maailmasta, kuin retorinen kertomusteoria, joka kieltäytyy hyväksymästä yksinkertaista teksti/lukija -erottelua ja korostaa takaisinkytkentäkehää tekijän valintojen, tekstin piirteiden ja lukijan toiminnan välillä (Rabinowitz ja Bancroft 2014, 8; Phelan 2007). Retorisen kertomusteorian kiinnostuksen kohteena on tekijän ja lukijan välinen retorinen suhde, jota teksti välittää. Sitä lukukokemus on arvokas lähtökohta sen selvittämiseen, miten teksti on rakennettu tuottamaan tietynlaisia kokemuksia (Rabinowitz ja Bancroft 2014, 8). Tämän katsannon mukaan lukeminen ei ole yksilöpsykologinen ja subjektiivinen vaan sosiaalisesti säädelty ilmiö, jonka yhteydessä voidaankin puhua lukukonventioista tai Rabinowitzin lanseeraamista ”lukemisen säännöistä” (mts. 8; ks. Rabinowitz 1998; Mikkonen 2011). Tällainen käsitys tekstin ja lukijan suhteesta välttää kirjallisuuden kouluopetuksen ongelmalliset ääripäät: ”zombi-uuskritiikin”, joka on ”vesitettyä, dehumanisoitua, teoreettisesta ja metafyyysisestä perustastaan riisuttua”, ja

nuorten itsekeskeisen subjektiivisen lukemisen, joka ei ota huomioon tekstin asettamia rajoitteita tulkinnoille (mts. 7). Nyt kun retorisen kertomusteorian kaltaisia lukukokemusta koskevia malleja on olemassa, kirjallisuudenopetus olisi mahdollista rakentaa kokemukselliselle pohjalle.

Kokemus Deweylla: ei aistihavaintoa eikä tietämistä vaan toimintaa ja vuorovaikutusta

Deweyn kokemuskäsitys on vastakohta yllä mainitulle, epäluuloa herättävälle subjektiivismille. Deweyn (AE, 25) määritelmän mukaan kokemus on eliön vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa, joten kokemuksen käsite ei tarkoita yksityisiä tuntemuksia ja aistimuksia vaan aktiivista kanssakäymistä maailman kanssa, toimimista objektien ja ihmisten kanssa. Tunteiden voisikin ajatella kertovan jaetusta suhteesta maailmaan. Dewey (EN, 21, 24) irtisanoutuu näin 1600-luvulla syntyneestä kartesiolaisesta dualismista, jossa kokeva mieli nähdään erillisenä luonnosta. Hän harmittelee, että psykologiassa se johti ihmisen tavallisen eli primäärikokemuksen laiminlyömiseen (mts. 22–24). Tällöin tuolin kokeminen tarkoittaisi sen ominaisuuksien, kuten värien ja muotojen, havaitsemista, jotka nähtäisiin perustavampina kuin ”tuoli, joka ostettiin, joka laitettiin huoneeseen ja jolla istutaan” (mts. 25). Primäärikokemus viittaa näihin jälkimmäisiin eli konkreettiseen, aktiiviseen vuorovaikutukseen ihmisen ja ympäristön kesken – tilanteeseen, jonka osia ne molemmat ovat. Deweylle primäärikokemus on ensisijainen: esineiden kokeminen ja käyttäminen tulee ensin, tietäminen sitten (mts. 28). Kun siirrymme käsittelemään kirjallisuuden lukemista, on tärkeää huomata, että kokemus ja tunteet ovat siis merkki ihmisen ja ympäristön – tai lukijan ja tekstin – vuorovaikutuksesta ja sijoittuvat siten molempiin sen sijaan, että ne olisivat kokijan yksityisessä mielessä (ks. myös Bernini 2014).

Dewey (EN, 28) vastustaa myös intellektualismia, jonka mukaan kokeminen on tietämistä, jolloin luonto ja sen objektit

muistuttaisivat lähinnä tieteellisen tutkimusprosessin tuloksena olevia objekteja. Deweyn filosofian keskeinen periaate on, ettei luontoa koeta tällä tavalla, esimerkiksi objektien muotoja ja värejä havaitsemalla. Päinvastoin kokemus tapahtuu tilanteessa ja on alun alkaen tunteellisesti väritynyttä: asiat koetaan aina ensin myötä- tai vihamielisinä (AE, 21). Tämä johtuu siitä, että ihmisten kuten muidenkin organismien selviytyminen riippuu ympäristöstä: ihmisiä huolettavat ”kukoistus ja vastoinkäymiset, menestys ja epäonnistuminen, hyvä ja paha” (EN, 33). Kirjallisuuden lukemiseen voidaan soveltaa huomiota, ettei kokemuksen lähtökohtana ole suinkaan neutraali aistihavainto, johon vasta sen jälkeen liitetään arvostelmia, vaan tunteellinen hyvä vai paha -arvostelma, joka juontuu ihmisen ruumiillisuudesta.

Kokemuksellinen oppiminen: tieto kasvaa kysymyksestä, josta oppija välittää

Deweyn kokemuksellisessa oppimisessa primäärikokemus on avainasemassa. Ennen kuin voidaan alkaa opettaa faktoja, pitää tarjota aitoja tilanteita, joissa oppija kohtaa ja kokee asiat itse saaden niihin *tuntuman* (DE, 242). Kun Dewey korostaa kokemuksen tärkeyttä oppimisessa, hän tarkoittaa kahta asiaa: Ensinnäkin konkreettista tilannetta, jota luonnehtii käsite *appreciation* eli välittömästi koettu arvo, tilanteen ominaislaatu, joka edeltää reflektointia, kielellistä esitystä. Kirjallisuuden ja muun taiteen kokemisessa välittömästi koettu arvo on korostunut. Toisekseen hän tarkoittaa tavoitteellista toimintaa, joka johtaa syy-seuraussuhteiden havaitsemiseen.

Ajattelun lähtökohta on siis konkreettinen tilanne, jossa oppija tulee kosketuksiin materiaalin kanssa ja yrittää tehdä sille jotakin: esimerkiksi aloittava opiskelija harjoittelee laboratoriossa (DE, 160). Osallistuminen tilanteisiin ja aktiivinen tekeminen saavat oppijan kokemaan oppisisällöt merkityksellisinä. Deweyn (mts. 160) mukaan yleinen virhe opetuksessa on se, että oppijan kokemuspohja

otetaan annettuna tai ajatellaan, että oppiminen olisi mahdollista ilman sitä. Opettajan ensimmäinen tehtävä onkin tarjota kokemuspohja eli tekemistä, josta oppija on kiinnostunut ja joka houkuttelee häntä koulun ulkopuolisessakin elämässä (mts. 161). Haasteena on nivoa kirjatieto prosessiin, joka oppijalla on muutenkin käynnissä (mts. 114–115, 191).

Tavoitteellisella toiminnalla puolestaan tarkoitetaan, että vaikka kokemuksellisessa oppimisessa tehdään jotakin, siinä ei vain harjaannuta taidoissa, vaan tähtäimessä on älykäs eli tavoitteellinen toiminta ja asioiden välisten syy-seuraussuhteiden havaitseminen (DE, 152). On yleinen harhaluulo, että kokemuksellinen oppiminen rajoittuisi konkreettisesti käsillä tehtäviin asioihin. Dewey (DE, 204) mainitsee esimerkkeinä (historian tapahtumien) dramatisoinnit ja tarinankerronnan, kun niillä on välitön sosiaalinen tehtävä eivätkä ne ole vain kyseisissä taidoissa harjaantumista. Ratkaisevaa on tavoitteellisuus; keinot ja työkalut voivat hyvin olla aineettomia ja tekeminen voi olla vaikkapa sosiaalista toimintaa tai kirjoittamista, kuten tuonnempana kuvaamassani tehtävässä. Tarkoituksena ei ole viihdyttää, vaan tavoitteellinen toiminta tekee oppimisesta itsestään mielekästä ja palkitsevaa (DE 133–134, 242).

Miten nämä ajatukset voidaan kytkeä kirjallisuudenopetukseen? Jos oppija ei lue kirjallisuutta, häneltä puuttuu se välittömästi koettuun arvoon (*appreciation*) liittyvä tuttu, arkipäiväinen ja intiimi kosketus materiaaliin, joka on oppimisen edellytys (ks. DE, 193). Ei ole mielekästä kasata kirjallisuustieteellisiä käsitteitä olemattomille perustuksille. Jotta kokemuspohjan kriteeri nykyisin täytyisi, kirjallisuudenopetuksen on välttämätöntä mahdollistaa holistisia lukukokemuksia. Ei ole ylipäänsä perusteltua kasata termejä termien vuoksi, sillä kyky käyttää ja muistaa niitä perustuu niiden nousemiseen oppijan omista intresseistä ja valjastamisesta näiden palvelukseen (Rabinowitz ja Bancroft 2014, 5). Kirjallisuustieteen käsitteet voivat rikastaa lukukokemusta silloin, kun opetus perustuu oppijoiden omiin havaintoihin, kokemukseen ja ”lapsen tietoon” (*kid knowledge*), eli kun tarkoituksena on antaa sanoja sille, minä oppijat jo tietävät ja huomaavat tekstistä (mts. 2–4, ks. Smith ja

Greenhalgh 2017, 110; Tolvanen 2020, 90). Mielikuvituksen avulla kirjatieo kytkeytyy kokemukseen ja toimintaan sekä rikastaa ja laajentaa sitä paljastamalla asioiden väliset yhteydet (DE, 196, 246). Käsitteitä ei siis ole syytä opettaa irrallaan lukukokemuksesta ja oppijan intresseistä vaan osana kokemuksellisen oppimisen prosessia, jossa konkreettista kokemusta seuraa sen reflektiivinen havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen teorioiden ja käsitteiden avulla sekä opitun aktiivinen soveltaminen (ks. Kolb 1984).

Joku toinen oppija lukee populaarikirjallisuutta, mutta hänen lukemansa kirjallisuus ei kohtaa koulun kirjallisuudenopetuksen kanssa. Tällöin opetus saattaa muodostaa kokemuksen päälle toisen, omituisen todellisuuden, joka on vain koulua, ei elämää, varten (ks. DE, 194). Toisen käden tiedosta, jota ei kytkeä oppijan olemassaolevaan kokemukseen, tulee helposti vain sanojen osaamista (mts. 196). Vuoden 2018 syksyllä ensimmäistä kertaa pidetyn ylioppilaskirjoitusten lukutaidon kokeen vastauksia analysoinut kirjallisuudentutkija Samuli Hägg (2020, 375) havaitsi, että niinkin selkeän ja käytännöllisen käsitteen kuin *kerronnallinen aukko* käyttö oli tyypillisesti terminologista ja mekaanista.

Deweyn (DE, 207) ajatusta mukaillen on virhe omaksua opetuksessa kirjallisuudentutkijan näkökulma, jolle tutkimusprosesissa hioutuneet elementit kuten tieteelliset käsitteet ovat todellisia, ”irrottaa ne tavoitteellisesta toiminnasta ja esittää ne aloittelijalle ’yksinkertaisina’ asioina”. Aloittelijalle yksinkertainen asia on hänen oma päämääränsä: se konkreettinen tehtävä, jonka hän haluaa suorittaa. Dewey esittää, että ”[m]itä inhimillisempi on päämäärä, mitä enemmän se lähenee päämääriä, jotka vetoavat tosielämässä, sitä todellisempaa on tietäminen” (mts. 206). Omiin kokemuksiin ja omaan tavoitteelliseen toimintaan ankkuroitua tietoa kasvattaa autonomia, ohjailulle immuuneja kansalaisia, jotka osaavat asettaa päämääriä itsenäisesti ja soveltaa taitojaan (ks. mts. 159). Siksi deweylainen kirjallisuudenopetus ottaa lähtökohdakseen omakohtaisen lukukokemuksen ja oppijan intressit.

Intressin ja puolueellisuuden tärkeys ajattelussa

Dewey, kuten monet muutkin, määrittelee tietämisen ymmärrykseksi asioiden välisistä kausaalisuhteista (DE, 151). Dewey (mts. 131) asettaa kuitenkin vastakkain kaksi käsitystä tietämisestä: Perinteisessä käsityksessä ihminen on tarkkailija tai sivustakatsoja, jolle on yhdentekevää, mitä tapahtuu. Dewey itse mieltää tietämisen osallistumiseksi: ihmisellä on oma lehmä ojassa, ja hän *välittää* siitä, miten tilanteessa käy. Hänellä on intressi. Osallistujan asennetta luonnehtivat innostus ja huoli, jotka kohdistuvat tapahtumien kulkuun, ja toisaalta pyrkimys edesauttaa toivottuja seurauksia ja välttää ei-toivottuja (mts. 131). Intressi tarkoittaa ”aktiivista osanottamista ja sitoutumista objekteihin, toimintaan tai tavoitteisiin” (Wilson 2017, 90). Ei ole niin, että on ensin olemassa minä, jolla on joitakin intressejä, vaan intressit muotoutuvat tilanteissa ja (oppimis)ympäristöissä, erityisesti yhteistoiminnassa (mts. 90). Siksi aikaisempi kiinnostus kirjallisuuteen ei ole välttämätön edellytys oppimiselle.

Ajattelu siis edellyttää, että ihminen kokee tapahtumien seurausten koskettavan häntä, ja Dewey (DE, 154) korostaakin puolen ottamiseen tärkeyttä ajattelussa. Sodan osapuolelle lopputulos on elintärkeä, mutta myös sivustakatsoja mieltää tietyn tapahtumakulun toivottavaksi ja torjuu toisen. Hän ottaa puolen mielikuvituksen avulla, kun taas ”[s]e, jolle lopputulos on täysin yhdentekevä, ei seuraa eikä lainkaan ajattele, mitä tapahtuu.” (Mts. 154.) Ajattelun paradoksi on, että vaikka sen *lähtökohtana* on puolueellisuus, ollakseen tuloksekasta sen täytyy hioutua etäisemmäksi ja objektiivisemmäksi. (Mp.)

Kun tieto näyttäytyy oppikirjoissa valmiissa, etäisessä ja puolueettomassa muodossa, syntyy virheoletus, että tämä on tutkimusprosessin luonne. Sen sijaan, että olisi seurattu elokuussa 1989 NASAn tiimin kanssa ihastuneina Voyager 2 -luotaimen matkaa Neptunuksen ohi ja sen lähettämiä kuvia, joita ihmissilmät näkivät nyt ensimmäisen kerran, päntätään oppikirjan kaaviota tietona aurinkokunnasta. Sama koskee kirjallisuustieteellistä tietoa. Jos tutkimusprosessin tai tekstianalyysin viimeinen vaihe oletetaan

niiden koko kuvaksi, unohdetaan ajattelun mahdollistavan puolellisen suhtautumisen tärkeys. Lukijan intressin sivuuttaminen tekstianalyysissa tekee suorituksesta mekaanisen, sillä hän ei ole siinä mukana koko olemuksellaan (vrt. AE, 56). Kuvaan seuraavaksi, miksi novellia analysoivan oppilaan olisi tärkeää vaikkapa ärsyyntyä henkilöiden kuvauksesta – ottaa arvottavia asenteita heihin ja novellin tapahtumiin.

Intressi ja tunteet kirjallisuuden lukemisessa

Kaunokirjallisilla teksteillä on kyky synnyttää intressi lukemisen jatkamiseen ja tekstin tulkitsemiseen. Deweylaisittain ajatellen intressi on lukijan ja tekstin vuorovaikutuksen tulos eikä piile yksin kummassakaan (ks. Wilson 2017). Tunnetuin intressin luomisen keino on tiedonsaannin säännöstely: tiedon panttaaminen ja epäselvyys tulevasta lisäävät jännitystä ja ennakkotiedon antaminen tulevasta uteliaisuutta sitä kohtaan, miten tilanteeseen päädyttiin (Sternberg 1978). Tekstin tulkinnalliset aukkokohtat motivoivat ratkomaan tekstin arvoituksia. Tällaisten *kognitiivisten* intressien lisäksi retorisen kertomusteorian isä Wayne C. Booth (1969, 125–129) nimeää *kvalitatiivisen* eli esteettisen intressin, joka koskee lukijan halua muotoon, kuten syyn ja seurausten näkemiseen, tai konventionaalisten tai teoksen luomien odotusten täyttymiseen. Kolmas, *käytännöllinen* intressi on inhimillinen intressi henkilöiden kohtaloon ja moraaliseen arviointiin, ja keskityn tässä siihen.

Käytännöllinen intressi on keskeinen visioimassani kirjallisuudenopetuksessa, jonka tavoitteena on tekstin ja lukijoiden arvojen käsittely lukukokemusten pohjalta (ks. Korthals Altes 2014). Rabinowitz ja Bancroft (2014, 25) toteavat, että uskriittinen tekstin sisäisiin teemoihin keskittyminen välttelee eettisiä sidonnaisuuksia, kun henkilöihin ja tapahtumiin ei oteta kantaa eikä muodosteta tunnesiteitä; esimerkiksi Margaret Mitchellin *Tuulen viemää* (1936) voitaisiin näin käsitellä joutumatta ottamaan kantaa orjuuden kysymykseen (ks. Kouki 2013, 75). Kun lukeminen nähdään retorisen

kertomusteorian mukaisesti kokemuksena, eettistä sidonnaisuutta on vaikea välttää; itse asiassa tavoitteena onkin valita teoksia, jotka kutsuvat arvokeskusteluun (Rabinowitz ja Bancroft 2014, 25). Samaa tavoitetta palvelisivat tosin myös ideologiakriittiset lukutavat, kuten feministinen lukeminen.

Retorisessa kertomusteoriassa arvottava eli hyväksyvä tai tuomitseva suhtautuminen henkilöihämiin nähdään yhtenä lukemisen ydinelementeistä (Booth 1969, 129–130). Se nähtiin sellaisena antiikin retoriikassa (ks. Määttä 2023), ja uusaristoteelina Booth toi sen jälleen etualalle. Se on tärkeä myös Phelanin (2007) moniulotteisemmassa lukukokemuksen mallissa, jonka avainkäsite eteneminen tai kehkeytyminen (*progression*) tarkoittaa, että tekstin etenemistä ja sen kutakin vaihetta voidaan jäsentää ja kuvailla sitä kautta, miten lukija havainnoi ja arvottaa henkilöitä ja miten nämä havainnot ja arvioinnit kehittyvät.

Tunteilla laajemmin on lukukokemuksessa tärkeitä tehtäviä. Tunteita taiteen filosofian näkökulmasta tutkivan Noël Carrollin (2001, 217) mukaan ne tekevät tekstistä vangitsevan, pitävät huomion juonen tapahtumissa ja säätelevät tulevia kohtaauksia koskevia odotuksia. Kirjallisuus on tosielämästä poiketen esitarkennettu, eli henkilöt, tapahtumat ja ympäristö on tarkoituksella kuvattu siten, että tietynlainen tunnetematiikka aktivoituu: Esimerkiksi zombien hyökkäystä kuvaillaan inhoa ja pelkoa herättävin sanoin. (Carroll 2020, 10–11.) Tämä ei yksin varmista lukijan tunteellista sitoutumista, vaan toinen edellytys on lukijan huoli tai preferenssi koskien tulevia kehityskulkuja (Carroll 2001, 228–229). Tämä vastaa Deweyn ajatusta intressistä ajattelun välttämättömänä ainesosana, ja kirjallisuutta voitaisiinkin ajatella lukijan intressin synnyttävänä koneena.

Kerronta synnyttää lukijassa huolen henkilöä ja tämän kohta-loa kohtaan: hän on joidenkin henkilöiden ja tapahtumien puolesta ja toisia vastaan (Carroll 2001, 229). Usein lukijan toiveet ovat yhtenevät päähenkilön toiveiden kanssa (mts. 231, vrt. Booth 1969, 127). Varsinkin populaarikirjallisuuden synnyttämät kaavamaiset tunnereaktiot perustuvat päähenkilöön kohdistuvaan huoleen ja ihailuun sekä hyvis/pahis -asetelmiin (Carroll 2001, 216; Bortolussi

ym. 2018, 181). Taiteellisesti kunnianhimoisemman kirjallisuuden tunnevaikutukset voivat olla hienovaraisempia ja moniselitteisiä, mutta Carrollin (2001, 230) teesi on, että tekijät pystyvät varsin hyvin ennustamaan ja säätelemään lukijoiden tunteita, koska heillä on sama biologinen ja kulttuurinen perusta, kognitiiviset kyvyt, eetos sekä moraalinen ja tunnerepertoaari. Tunnereaktiot ovat konventionia siinä missä lajityypeille ominaiset juonenkäännteet eikä niitä ole syytä pudottaa tekstianalyysin ulkopuolelle.

Retorisen kertomusteorian ajatus, että lukijan tunteet ja varsinkin henkilöiden tuomitseminen ovat yhteydessä tekstin tekniikkaan ja etiikkaan (ks. Phelan 2007), voidaan muuntaa pedagogiseksi strategiaksi. Henkilöhahmon puolelle tai häntä vastaan asettuminen on toki monesti epäsofistikoitunutta, kuten osoitti esimerkiksi *Breaking Bad* -televisiosarjan naispäähenkilöön Skylariin kohdistunut irrationaalinen viha keskustelupalstoilla,³ mutta sellaisenaankin se nostaa esille kiinnostavan kysymyksen tekstin teknisistä ratkaisuista ja tekstissä vallitsevista arvoista. Havainnollistan tätä tarkastelemalla ylioppilaskokeen tehtävää, jossa pyydettiin tulkitsemaan tyttöjen välistä suhdetta Elena Ferranten romaanin *Loistava ystäväni* luvussa. Hyvän vastauksen sisältöjä kuvailtiin seuraavasti:

Lilasta voi saada aggressiivisen kuvan: *hän teki hyökkäävän eleen joka viesti: mitä siinä tuijotat, huolehdi vain omista asioistasi.*

Ylpeä Lila vaikuttaa tottuneen siihen, että minäkertoja tottelee häntä ja on altavastaajan asemassa. Siksi hän yllättyy, kun tämä rohkaistuu heittämään Nu-nuken kellariin: *Lila katsoi minua kuin ei olisi uskoa [sic] silmiään.*

Vaikka Lila on suhteen dominoiva osapuoli, hän tuntuu tarvitsevan minäkertojaa ainakin rohkeutensa yleisöksi. (Ylioppilaslautakunta 2023.)

Nämä eivät ole objektiivisia, analyttisiä havaintoja tekstistä vaan arvottavia kommentteja Lilasta ihmisenä. Tämä nähdään arvottavista

3 Vihastusta herätti se, että perheenäiti Skylar petti miestänsä, sarjan päähenkilöä Waltia. Waltiin ei sitä vastoin kohdistunut katsojien vihaa, vaikka hän orkestroisi useita henkirikoksia osana rikollista elämäänsä.

adjektiiveista *aggressiivinen*, *ylpeä* ja *dominoiva* sekä implisiittisesti arvottavista kuvauksista (*evaluative indexicals*, ks. Deppermann 2015, 376), joissa Lilan esitetään ”tottuneen siihen, että minäkertoja tottelee häntä” ja ”tarvitsevan minäkertojaa ainakin rohkeutensa yleisöksi”. Nämä virkkeet eivät niinkään havainnollista sisällönkuvauksessa mainittua Ferranten romaanin tekstuaalisen maailman tosiasiaa ”hahmojen erilaisista luonteista” kuin *tuomitsevat* Lilan tunnepohjalta.

Jos lukukokemus olisi tunnustettu ja sallittu osa kirjallisuusanalyysia, kokelas saisi kirjoittaa näkyville analyysiprosessin tosiasiallisen alkupisteen, joka sisällönkuvauksen kielenkäytöstä kuultaa selvästi läpi: ”*Minä* lukijana inhoan Lila; hän on ilkeä tuittupää ja rehvastelija.” Näin tuntiessaan kokelas tai vastauksen sisällönkuvauksen laatija ei ole subjektiivisten tunteidensa sumentama vaan asemoituu juuri siten kuin romaanin implisiittinen tekijä⁴ on tarkoittanutkin; hän tulkitsee tekstin vihjeitä oikein. Arvottaminen näkyy Ferranten tekstissä esimerkiksi Lilan eleen ”tulkitsevassa mukaelmassa”, jossa elekieli käännetään sanalliseen muotoon (Sternberg 1982). Lilan ele on sanallistettu kärjistetyssä muodossa, minkä seurauksena lukija arvottaa Lilan kielteisesti aggressiiviseksi ihmiseksi: *mitä siinä tuijotat, huolehdi vain omista asioistasi*.

Retorisen kertomusteorian sekä Rabinowitzin ja Bancroftin (2014, 14–15) kirjallisuuspäädagogiikan tavoitteena on, että opiskelijat saavuttavat ymmärryksen siitä, millaisin teknisin keinoin implisiittinen tekijä säätelee lukijan kokemusta, kuten yllä havaittavaa kielteistä asennoitumista Lilaan. Lukiotasolla tämä tarkoittaisi nähdäkseni sitä, että opiskelija tunnistaisi oman lukukokemuksensa tunteineen ja henkilöiden arvottamisineen, pohtisi millaisiin tekstin piirteisiin se voisi pohjautua ja etenisi siitä oivallukseen, että tekstissä vallitsee eri arvoja ja asenteita, jotka ankkuroituvat tahoihin

4 Käytän implisiittisen tekijän käsitettä kuten Phelan (2005, 45) viittaamaan teoksen sommittelusta vastaavaan tekijähahmoon eli ”virtaviivaistettuun versioon todellisesta tekijästä”. Implisiittinen tekijä tulee esille tekstin sommittelussa, kuten asioiden esitysjärjestyksessä, sekä henkilöiden moraalisisessä arvioinnissa.

kuten henkilöihin, kertojaan tai implisiittiseen tekijään. Ferranten Napoli-sarjan lukija jatkaisi siis analyysia pohtimalla, johtuuko Lilasta syntynyt kielteinen kuva minäkertoja Elenan kateuden viinouttamasta kerronnasta ja antaako teossarja kokonaisuutena Lilasta tai Lilan ja Elenan suhteesta nyansoidumman kuvan. Lukijan tunteet motivoivat tekstin teknisempään analyysiin, kuten kertovien tahojen erittelyyn, joka ei silloin olekaan mekaanista (Karttunen 2015, 188–189).

Tunteellisen arvioinnin ratkaiseva rooli kirjallisuuden ymmärtämisessä hahmottuu hienosti Emilia Tolvasen kirjallisuustieteen pro graduksaan (2020) käsittelemässä yhdeksäsluokkalaisten keskusteluissa Veikko Huovisen novellista ”Hyvästi Luonto” (2005). Tavoitellessaan autenttista keskustelua Tolvanen ei tarjonnut oppilaille kirjallisuustieteen käsitteitä ja termejä. Hän havaitsi, että termien puuttuessa nuoret pyrkivät ilmaisemaan tulkintojaan muun muassa prosodian avulla eli esittämällä päähenkilön näkemyksiä tietynlaisella äänensävyllä:

K20: Mm. Ja just se, mikä onkaa: (0.5) Että niinku jos nyt oikeesti vihais luontoa, niin se ois vaan [– –] jättäny menemättä sinne. =Mut se piti tehdä tällöinen iso rituaali, [että]

K21: [Mm.]

K20: @että ”Tämä on hirveää!”@ ((dramaattisesti, itsesäälisesti)) Ja vähän niinku uskotella itellen[säkin],

K21: [Niin.]

K20: että @”Tämä on nyt ihan hirveetä ja tässä on nyt h(h)yväst(h)it.”@ ((dramaattisesti, itsesäälisesti)) (.) @”Heippa, luonto.”@ ((dramaattisesti, itsesäälisesti)) (0.5) (Tolvanen 2020, 69; rivinumerointi poistettu).

Ottamalla tunteenomaisia, arvottavia asenteita päähenkilöön ja liioittelemalla tämän tunteita keskustelijat saivat kiinni novellin ironiasta, vaikka eivät ehkä onnistuneet paikallistamaan sitä mihinkään kerronnan tahoon. Nuorten autenttiset keskustelut havainnollistavat mielestäni tunteellisen havainnoinnin ja henkilöiden arvottamisen tärkeyttä tekstianalyysissa ja osoittavat kokemuksellisen lähtökohdan, jonka varaan kouluopetuksen pitäisi rakentua.

Olennaista on huomata, ettei lukukokemuksesta ja tunteista käynnistyvässä oppimisprosessissa jäädä lukijan reaktiiviseen tunteeseen, vaan sitä työestetään refleктоivalla havainnoinnilla, kuten keskustelussa yllä, ja abstraktilla käsitteellistämällä. Lukukokemuksen käsitteellistäminen eli kielelliseksi esitykseksi muokkaaminen esimerkiksi opettajan tarjoamien käsitteiden avulla on yhtä lailla osa kokemuksellisen oppimisen prosessia. Olisikin hassua, jollei opetuksessa hyödynnettäisi tilaisuutta metakognitiivisten taitojen vahvistamiseen pohtimalla, mitä minä tunnen, miksi tunnen näin ja miten se vaikuttaa tulkintaani tekstistä. Kokemuksellisen oppimisen prosessin viimeinen vaihe on opitun aktiivinen soveltaminen, jota tarkastelen seuraavaksi.

James Joycen novellin ”Surullinen tapaus” kirjoittaminen eri näkökulmasta

Esittelen nyt kehittämäni kirjoitusharjoituksen, jossa oppija-lukijan intressit ja tunteet valjastetaan vaikean korkeakirjallisuuden analyysin yllykkeiksi ja välineiksi. Laadin sen lääketieteen opiskelijoiden kirjallisuuskurssille, jonka oppimistavoitteena oli toisen ihmisen näkökulmaan asettuminen (ks. Karttunen 2022). Harjoituksessa opiskelija kirjoittaa James Joycen klassikkonovellin ”Surullinen tapaus” (”A Painful Case”, 1914, = ST) uudelleen toisen henkilön näkökulmasta. Sirpa Leppänen (2004) mainitsee näkökulman vaihtamisen yhtenä tekstuaalisen intervention muotona. Käsitykseni novellista ja siten myös tehtävänannon muotoilu perustuvat kirjallisuudentutkija Tanja Vesala-Varttalan (1999) tarkkanäköiseen luentaan novellista sympatian kannalta. ”Surullinen tapaus” käsittelee yksinäisyyden, kohtaamisen ja kuoleman teemoja ja soveltuu hyvin uudelleen kirjoitettavaksi, koska siinä on vain kaksi päähenkilöä, joista toisen näkökulma on hallitseva. Ulkopuolinen, hän-muodossa kertova kertoja on neutraali ja siten näkymätön. Novelli on harmaa ja ankea ja henkilöistä annetaan epämiellyttävä kuva, joten se ei sellaisenaan ole erityisen innostava.

Harjoituksen tarkoituksena on asettua henkilön näkökulmaan, millä tarkoitetaan henkilön fyysisen tai psykologisen näkökulman kuvittelemista tai tämän ajatusten, tuntemusten tai tunteiden ymmärtämistä (Bortolussi ym. 2018, 178). Kirjallisuuden yhteydessä se voidaan määritellä prosessiksi, jossa lukija tuottaa lukemisen aikana arviointeja, jotka osuvat yhteen henkilön arviointien kanssa (mp.). Arviointi tarkoittaa tarinan henkilöiden ja tapahtumien tulkitsemista ja arvottamista (tuomitsemista). Esimerkiksi romaanissa *Moby Dick eli valkoinen valas* (1851) sekä lukija että Ishmael arvioivat, että kapteeni Ahabin mieli on järkkynyt, jolloin puhutaan heidän näkökulmiensa yhtenevyydestä (mts. 179).

Näkökulmaan asettuminen ei ole automaatio, vaan tekstin antamat tiedot, kerrontatekniikka ja tekstin eteneminen vaikuttavat siihen. Ei tapahdu niin, että lukija vain ”samastuisi” kokonaisvaltaisesti arvoiltaan itseään muistuttavaan henkilöön. Lukijan ei tarvitse jakaa kaikkia henkilön arviointeja. (Bortolussi ym. 2018, 178–179.) Samastumisen käsitteeseen liittyvä oletus automaattisuudesta on piilottanut näkyvistä sen, että lukija jää usein asettumatta näkökulmaan. Lukija ei osaa ottaa kantaa tai hänelle ei ole tullut mieleenkään arvioida asiaa. Tällöin puhutaan lukijan näkökulman kiinnittymättömyydestä. Korkeakirjallisuuden hän-kertojien ehdottomia kantoja välttelevä asennoituminen henkilöihin johtaa helposti näkökulman kiinnittymättömyyteen. (Mts. 180–181.)

Jos lukija jää näkökulman kiinnittymättömyyden tilaan, teksti voi jäädä niin etäiseksi, että sitä on vaikea ymmärtää. Opettajan kehoitus lukea ja kirjoittaa novelli tietyn henkilön näkökulmasta antaa tällöin motiivin tuottaa arviointeja henkilöistä ja tapahtumista. Empiiristä kirjallisuudentutkimusta edustavan Marisa Bortolussin tiimin (2018, 181) artikkelissa mainituissa neljässä tutkimuksessa kehoitus lisäsi aikuisen tai lukioikäisen koehenkilön ja kyseisen henkilöahmon arvioiden yhtenevyyttä. Se voi lisätä ymmärrystä henkilöä kohtaan ja nähdäkseni myös luoda omakohtaista ja tunteellista suhdetta tekstiin. Uudelleenkirjoittaminen muuttaa novellin intressinäkökulmaa ja suuntaa lukijan huomiota keskushenkilöstä toisen henkilön ymmärtämiseen. Intressinäkökulma tarkoittaa,

että tarina kerrotaan tietyn henkilön tärkeyttä korostaen ja että tulkitsemme tapahtumia siltä kannalta, miten ne vaikuttavat häneen (Chatman 1990, 147–148).

Joycen novellin näkökulmahenkilönä, jonka kautta novelli on fokaloitu, on erakkomainen herra James Duffy, joka karttelee elämässään epäjärjestyä. Konsertissa häntä kuitenkin puhuttelee rouva Emily Sinico, ja he alkavat tapailla kävelyretkillä ja lopulta rouvan kotona tämän välinpitämättömän aviomiehen siunauksella. Eräänä iltana hämärässä huoneessa nainen nostaa miehen käden poskelleen, mitä mies kavahtaa. Viikon kuluttua he lopettavat tapailunsa, ja neljä vuotta myöhemmin mies lukee lehdestä, että nainen on jäänyt ratapihalla junan alle palatessaan viinaostoksilta. Mies tuntee kuvotusta ja alkaa esittää naisesta arvioita: ”Hän näki naisen paheen surkean ja ällöttävän kehityskulun. [– –] Ilmeisesti nainen oli ollut kelvoton elämään, vailla kaikkea päämäärätietoisuutta, tottumusten helppo saalis, yksi niistä raunioista, joiden päälle sivilisaatio on rakennettu.” (ST, 115.) Vähitellen ajatukset kääntyvät itsesyytöksi eli arvioiksi hänestä itsestään: lopettamalla tapailut hän oli ”kieltänyt tältä elämän ja onnen: hän oli tuominnut hänet alennukseen, häpeälliseen kuolemaan” ja samalla tuominut itsensäkin yksinäisyyteen (ST, 117). Yliämpuvat arviot kutsuvat lukijaa ottamaan kantaa niiden todenperäisyyteen.

Emily Sinicolla on novellissa vain yksi repliikki, ja ratapihan tapahtumistakin lukija saa tietoa vain lehtijutun kautta. Hänen ajatuksiaan ei kuvata. Myöskään novellin intressinäkökulma ei ole hänen: ”Surullinen tapaus” on lehtijutun alaotsikko, mutta novellin lopetus keskittyy Duffyn itsesyytöksiin, katumukseen ja yksinäisyyteen siinä määrin, että hänestä tulee varsinainen surullinen tapaus naisen kohtalon jäädessä sivuosaan. Onkin esitetty, että hän-muotoisesta kerronnasta huolimatta novellia voi pitää Duffyn omaelämäkerrallisena kirjoituksena (Vesala-Varttala 1999).

Novellin käsittely aloitetaan siten, että opiskelijoita kehoitetaan lukemaan teksti omaksi ilokseen, siis esteettisenä kokonaisuutena. Sen jälkeen annetaan seuraavanlainen tehtävänanto, jonka tarkoituksena on käynnistää eettinen dialogi opiskelijoiden ja tekstin

välille sekä opiskelijoiden kesken: ”Pyri tunnistamaan novellista sen ratkaisevat kohtaukset ja arvioi miehen ja naisen toimintaa niissä. Suhtaudu James Duffyn näkökulman luotettavuuteen varauksella. Ulota sympatiasi Emily Sinicoon ja pyri tavoittamaan hänen näkökulmansa.”

Novellissa on neljä selvärajaista kohtausta: ensitapaaminen teatterissa, yllättävä kosketus rouvan kotona, erokeskustelu koleassa puistossa ja Duffyn reagoiminen lehtijuttuun kapakassa. Koska novelli on vinoutunut siten, ettei Emily saa ääntään kuuluviin eikä sympatiaa osakseen (ks. Vesala-Varttala 1999), lukijaa kehoitetaan kyseenalaistamaan Duffyn luotettavuus ja suhtautumaan ymmärtäväisesti Emilyyn. Tehtävänanto siis lietsoo lukijan näkökulman dissonanssia (*perspectival dissonance*) Duffyn kanssa – eriävää arviointia esimerkiksi silloin, kun tämä arvioi Emilyn ”kelvottomaksi elämään”. Intressittömän analyysin sijaan novellia tarkastellaan tietystä asemasta käsin. Lähestymistapa perustuu vastustavan lukemisen teoriaan, joka on lähtöisin feministisestä kirjallisuudentutkimuksesta. Se pyrkii vastustamaan niitä asemia, joihin teokset kutsuvat lukijaa, koska kanonisoidussa kirjallisuudessa lukijalle tarjottu näkökulma on tyypillisesti miehinen (Fetterley 1978). Joycen novellin yhteydessä lähestymistapaa käytetään kuitenkin ensisijaisesti siksi, että tehtävänä on kirjoittaa se uudelleen Emilyn näkökulmasta.

Tietoinen väärinlukemisen strategia voi paradoksaalisesti viedä lähemmäs tekstiä. Henkilön puolelle asettuminen voi johtaa suurempaan tarkkaavaisuuteen tekstin yksityiskohtien äärellä, eli subjektiivisuus voi olla reitti analyttisyyteen. Bortolussin työryhmä (2018, 181) esimerkiksi oletti, että lukemisen aikana annettava kehoitus arvioida jonkun henkilön arvioita saa lukijan prosessoimaan tekstissä annettuja tietoja näistä asioista sekä sitä, miten henkilö ymmärtää maailmansa. Vasta kun pysähdymme pohtimaan, mitä Emily on näissä kohtauksissa ajatellut, tuntenut ja halunnut – asiat, jotka Duffyn fokalisaatio peittää näkyvistä – pystymme arvioimaan Duffyn menettelyä ja ymmärtämään, mitä on menetetty.

Yksikään novellin neljästä kohtauksesta ei ole yksiselitteinen, vaan henkilöiden motiiveista ja aikeista voidaan esittää erilaisia tulkintoja: Oliko Duffyn kiinnostus rouvaan teatterissa romanttista? Entä Emilyn kädenojennus? Miten selittää Duffyn äkkinäistä reaktiota siihen? Oliko tapaamisten lopettaminen oikeasti yhteinen päätös? Onko Duffyn tulkinta Emilyn neljä vuotta myöhemmin tapahtuneen alamäen syytä ja omasta syyllisyydestään oikea? Modernistiseen korkeakirjallisuuteen kuuluva aukkoisuus ja moniselitteisyys antavat tilaa lukijan tulkinnoille.

On huomionarvoista, että Emilyn näkökulman kuvittelemisen onnistuu opiskelijoilta yleensä erittäin hyvin. Yhtäältä tämä perustuu mielen lukemisen kykyyn eli kykyyn selittää henkilön toimintaa tämän uskomuksilla ja aikomuksilla (Zunshine 2006). Toisaalta opiskelijoilla on käytössään muitakin hyödyllisiä resursseja. Otetaan esimerkiksi ratkaiseva kohta, jossa Emily vie Duffyn käden poskelleen:

Monta kertaa antoi rouva pimeään tulla jättäen lampun sytyttämättä. Pimeä rauhallinen huone, heidän kahdenolonsa, korvissa yhä soiva musiikki yhdisti heidät. Tämä yhteys ylensi häntä [Duffya], kulutti hänen luonteensa karkeitä särmiä, syvensi hänen tunne-elämänsä. Joskus hän yllätti itsensä kuuntelemasta oman äänensä sointia. Hänestä tuntui, että hän naisen silmissä kohoaisi jumalaiseen asemaan [– –] Nämä esitelmät päättyivät siihen, että eräänä iltana, kaikin tavoin osoitettuaan olevansa epätavallisen kiihtynyt, rouva Sinico tarttui hänen käteensä ja painoi sen poskeaan vasten.

Herra Duffy hämmästyi tavattomasti. Hän pettyi siitä miten nainen tulkitsi hänen sanansa. (ST, 112)

Näkökulmien kuvittelua edesauttavat kohtauksellisuus ja vahva tilavaikutelma, jotka luonnehtivat kaikkia neljää kohtausta. Tässä maininta hämärästä huoneesta auttaa kuvittelemaan näkökulman tilallisen ja kehollisen ulottuvuuden: kehon tilassa. Haasteena on päätellä Emilyn ajatukset ja aikomukset. Mitä naisen päässä voisi liikkua, kun hän läheisen keskustelun lomassa vie miehen käden poskelleen? Lukijan omat kokemukset ihmissuhteista ovat yksi

resurssi, joka voi auttaa tulkintatehtävässä. Toimimme vuorollamme erilaisissa rooleissa suhteessa toisiin ihmisiin, mikä tarkoittaa, että osaamme kuvitella tässäkin kummankin osapuolen näkökulman (ks. Gillespie 2007). Myös romanttisen viihteen tarjoamat mallit osoittautuvat hyödyllisiksi, kun yritetään arvailla ja kirjoittaa, mitä tilanteessa oikeastaan tapahtuu. Fiktiot kuten kirjat, elokuvat ja laulut toimivat symbolisina resursseina, joiden avulla voimme jäsenellä kokemuksiamme sekä tulkita itseämme, muita ja ympäröivää maailmaa (Zittoun 2007). Kirjoitustehtävässä onnistuminen riippuu pitkälti siitä, miten aiemmin luettu kirjallisuus ja katsotut saippuaoopperat auttavat pukemaan sanoiksi tapahtumia ja niihin osallistujien mielentilaa.⁵ On toki mahdollista, ettei romanssin kehys ole oikea, vaan kyseessä voi olla ystävyys tai abstraktimpi novellissa kehitelty kohtaamisen ja kohtaamattomuuden teema; onhan Duffyn analysoitu Joyce-tutkimuksessa vakuuttavasti homoseksuaalina (esim. DeVault 2010). Romanssin kehys mahdollistaa silti Emilyn näkökulman vaivattoman kuvittelemisen, mikä on tässä tehtävässä tärkeämpää kuin oikean tulkinnan tavoittaminen.

Tärkeimpänä resurssina kirjoitustehtävässä toimii klassikkonovelli itse. Se antaa opiskelijan tekstille rakenteen, ja vastaavasti opiskelija hahmottaa novellin rakenteen oman tekemisensä avulla. Duffyn asunnon, taustan ja luonteen kuvauksen paikalle opiskelija kuvittelee Emilyn elämäntarinan, joka puolestaan taustoittaa Emilyn ajatusten ja aikomusten kuvausta ratkaisevissa kohtaauksissa: hän on ihminen, jolla on elämäntarinansa ja toiveensa, jotka eivät välttämättä liity Duffyy, ja hän on aktiivinen toimija passiivisen kaikupohjan asemasta. Kehotus ulottaa sympatia Emilyyn on tarpeen, koska novelli tekee sen erittäin vaikeaksi. Lehtiartikkeli kuvaa hänen tapojaan ja ruumistaan objektiivisen etäisesti mutta inhoa herättävästi: juoppo, joka on kirjaimellisesti ja kuvainnollisesti suis-tunut raiteilta ja johon kukaan ei halua tulla yhdistetyksi (ks. Vesala-Varttala 1999). Toisekseen uudelleenkirjoittaja joutuu täyttämään

5 Tutkimukseni seuraavassa vaiheessa analysoin opiskelijoiden tuottamia uudelleenkirjoituksia tästä ja muista novelleista.

novellin suurimman aukon eli kuvittelemaan Emilyn kuolemaan johtaneen kohtauksen ratapihalla. Oliko se itsemurha, kuten Duffy on lukevinaan lehtiartikkelin häveliäistä sanamuodoista, vai alkoholin edesauttama tapaturma? Novelli jättää asian tarkoituksella auki, mikä antaa opiskelijalle mahdollisuuden ja velvollisuuden oman tulkinnallisen näkökulman muotoiluun. Mikä tulkinta tekisi oikeutta sille Emilylle, jonka elämäntarinan ja näkökulman opiskelija on kuvitellut? Opiskelija voi mielikuvituksensa ja luovan kirjoittamisen avulla antaa hänelle arvokkuutta, jota Joyce ei hänelle suo. Tämä on harjoituksen tärkein eettinen anti.

Lopuksi

Olen tässä luvussa argumentoinut, että välittäminen ja kokonaisvaltainen osallisuus ovat avainasemassa ajattelussa ja oppimisessa ja että kaunokirjallisuuden synnyttämät tunteet motivoivat jatkamaan lukemista ja analysoimaan tekstiä. Kouluopetuksessa on kirjallisuustieteen historian ja käytännöllisten opetukseen ja arviointiin liittyvien seikkojen vuoksi pidetty yllä intressitöntä suhtautumista kirjallisuuteen, koska se mielletään yleispätevämmäksi ja tieteellisemmäksi. Kirjallisuustiede, erityisesti kertomusteoria, on kuitenkin 1990-luvulta alkaen suuntautunut vahvasti kokemuksen, lukukokemuksen, mielen ja tunteiden kysymyksiin. Toivon luvun herättäneen ajatuksia siitä, miten tämä tutkimus voitaisiin integroida kouluopetukseen tieteellisyyden ja yleistajuisuuden siitä kärsimättä.

Olen kuvannut toisaalla (Karttunen 2022), miten kertomustutkimuksen 1990-luvun kokemuksellisen käänteeseen esiin nostamat ilmiöt eli retorisen narratologian teoretisoima lukukokemus ja kognitiivisen narratologian teoretisoima mielen lukeminen voidaan ottaa käytännössä kirjallisuudenopetuksen lähtökohdiksi. Niiden ansiona on kytkeytyminen ihmisten välisen vuorovaikutuksen, empatian ja tunnetaitojen kysymyksiin, jotka ovat tärkeitä oppiaineesta riippumattomia oppimistavoitteita. Kevään 2023 lukutaidon kokeessa

tarvittiinkin henkilöhahmon mielen lukemista, jota kuvaamassani kirjoitustehtävässä harjoitellaan ja joka on nykykertomustutkimuksen ytimessä: ”Tyttöjen välistä suhdetta määrittääkin kertojan **sisäinen ristiriita**. Hän kokee *ahdistusta* nukkensa menettämisestä, mutta ajatus Lilan kanssa riitautumisesta huolestuttaa häntä vielä enemmän.” (Ylioppilastutkintolautakunta 2023.)

Rabinowitz ja Bancroft (2014, 8) ehdottavat mielen lukemisen ottamista koulun kirjallisuudenopetusta ohjaavaksi teoriaksi, koska se auttaa analysoimaan paitsi henkilöitä myös implisiittisen tekijän tapaa ohjailla lukijan kokemusta ja tunteita. Se onkin riittävän arkipöytäkirjainen, rajattu ja helposti teoriataustastaan irrotettava pystyäkseen syrjäyttämään zombi-uuskritiikin elementtejä kouluopetuksessa. Kuten novellin uudelleenkirjoitustehtävästä käy ilmi, tällainen analyysi on mahdollista toteuttaa hyvin suppealla käsitevalikoimalla ilman, että lukeminen olisi kuitenkaan epäteoreettista. Kokemukseen ja siten myös Deweyn kokemukselliseen oppimiseen kiinnittyy hiljaista tietoa, joka ei välity muuten kuin kokemuksen kautta.

Retorisen kertomusteorian keskittyminen lukukokemukseen ja arvoihin tekstin merkitysten asemasta palvelee kirjallisuudenopetuksen konseptia, jonka ytimessä on arvokeskustelu oman lukukokemuksen pohjalta. Oppijan luonnollisia, vaikkakin tekstuaalisesti ja sosiaalisesti määrittyneitä, tunteita ja arviointeja ei tarvitse sysätä syrjään vaan päinvastoin valjastaa teoksen henkilöiden ja rakenteen ymmärtämiseksi. Kuvaamassani harjoituksessa lukijaa yllytetään henkilöiden arviointiin, puolen ottamiseen ja mielikuviuksen käyttöön, jotta etäinen ja vaikea teksti ei jää yhdentekeväksi, vaan opiskelija pääsee käymään eettistä keskustelua niin tekstin kuin muiden opiskelijoiden kanssa ja refleктоimaan tulkintojaan. Tavoitteena on Deweyn ihanteiden mukaisesti toiminta, joka on merkityksellistä tässä ja nyt sen sijaan, että tunnilla vietetty aika olisi alistettu tuleville ylioppilaskirjoituksille. Syvästi omakohtainen ymmärrys teksteistä ja analyttisistä käsitteistä tuskin haittaa menestymistä niissä.

Lähteet

Aineisto

- Dewey, John 1967–1990. *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953*. Toim. Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- AE = Dewey, John 1934: *Art as Experience*. Teoksessa Boydston, Jo Ann (toim.) *The Later Works of John Dewey, 1925–1953*. Volume 10.
- DE = Dewey, John 1916: *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Teoksessa Boydston, Jo Ann (toim.) *The Middle Works of John Dewey, 1899–1924*. Volume 9.
- EN = Dewey, John 1925: *Experience and Nature*. Teoksessa Boydston, Jo Ann (toim.) *The Later Works of John Dewey, 1925–1953*. Volume 1.
- ST = Joyce, James 1965: Surullinen tapaus (A Painful Case, 1914). *Dublinilaisia*. Suomentanut Pentti Saarikoski. Helsinki: Tammi.

Kirjallisuus

- Bernini, Marco 2014: Supersizing Narrative Theory. On Intention, Material Agency, and Extended Mind-Workers. *Style* 48 (3), 349–366. <https://doi.org/10.5325/style.48.3.0349>.
- Blau, Sheridan 2014: Literary Competence and the Experience of Literature. *Style* 48 (1), 42–47.
- Booth, Wayne C. 1983: *The Rhetoric of Fiction*. Toinen painos. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bortolussi, Marisa, Peter Dixon ja Christopher Linden 2018: Putting Perspective Taking in Perspective. *Review of General Psychology* 22 (2), 178–187. <https://doi.org/10.1037/gpr0000131>.
- Carroll, Noël 2001: *Beyond Aesthetics. Philosophical Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carroll, Noël 2020: Literature, the Emotions, and Learning. *Philosophy and Literature* 44 (1), 1–18. <https://doi.org/10.1353/phl.2020.0000>.
- Chatman, Seymour 1990: *Coming to Terms. The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film*. Ithaca: Cornell University Press.
- DeVault, Christopher M. 2010: Love and Socialism in Joyce's "A Painful Case". A Buberian Reading. *College Literature* 37 (2), 78–102. <https://dx.doi.org/10.1353/lit.0.0102>.
- Deppermann, Arnulf 2015: Positioning. Teoksessa De Fina, Anna ja Alexandra Georgakopoulou (toim.) *The Handbook of Narrative Analysis*. Chichester: Wiley Blackwell, 369–387.
- Fasoulas, Kristiina 1990: Lukion kirjallisuudenopetus 1880–1950. Teoksessa Saari-luoma, Liisa (toim.) *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 153–168.

- Gillespie, Alex 2007: *The Social Basis of Self-Reflection*. Teoksessa Valsiner, Jaan ja Alberto Rosa (toim.) *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 678–691.
- Heikkinen, Elias 2023: Muuttuvat kirjallisuuskäsitykset äidinkielen ylioppilaskokeessa. Teoksessa Hiidenmaa, Pirjo, Ilona Lindh, Sara Sintonen ja Roosa Suomalainen (toim.) *Lukemisen kulttuurit*. Helsinki: Gaudeamus, 321–337.
- Hägg, Samuli 2020: Ensimmäinen lukutaidon koe kirjallisuudenopetuksen näkökulmasta. Korpusanalyysi ja varovaisia ehdotuksia. Teoksessa Arminen, Elina, Anna Logrén ja Erkki Sevänen (toim.) *Kirjallinen elämä markkinaperustaisessa mediayhteiskunnassa*. Tampere: Vastapaino, 361–383.
- Karttunen, Laura 2015: *The Hypothetical in Literature: Emotion and Emplotment*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Karttunen, Laura 2022: Fiktio lukeminen lääkäriopinnoissa. Käytännönläheistä lukemista retorisen ja kognitiivisen kertomusteorian avulla. Teoksessa Kosonen, Päivi ja Juhani Ihanus (toim.): *Hoitava lukeminen. Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Tampere: Vastapaino, 243–258.
- Keen, Suzanne 2011: Introduction. Narrative and the Emotions. *Poetics Today* 32 (1), 1–53. <https://doi.org/10.1215/03335372-1188176>.
- Kolb, David A. 1984: *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Korthals Altes, Liesbeth 2014: *Ethos and Narrative Interpretation. The Negotiation of Values in Fiction*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kouki, Elina 2013: Miksi äidinkielen ylioppilaskoetta täytyy uudistaa? *AVAIN –Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti* 1, 71–77. <https://doi.org/10.30665/av.74899>.
- Leppänen, Sirpa 2004: Jokaisessa meissä asuu pieni toisinkirjoittaja. Tekstuaalinen interventio lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa. Teoksessa Luukka, Minna-Riitta ja Pasi Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä. Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 123–144.
- Meyer, Meinert A. 2017: Subject Matter. Combining ”Learning with Doing” with Past Collective Experience. Teoksessa Waks, Leonard J. ja Andrea R. English (toim.) *John Dewey’s Democracy and Education. A Centennial Handbook*. New York: Cambridge University Press, 124–136.
- Mikkonen, Kai 2011: Tekstianalyysin ja lukukokemuksen mahdollon yhtälö. *AVAIN –Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti* 1, 38–53. <https://doi.org/10.30665/av.74825>.
- Mäkelä, Maria, Samuli Björninen, Ville Hämäläinen, Laura Karttunen, Matias Nurminen, Juha Raipola ja Tytti Rantanen (toim.) 2020: *Kertomuksen vaarat. Kriittisiä ääniä tarinataloudessa*. Tampere: Vastapaino.
- Määttä, Lauri 2023: *The Witcraft of Seeing Things Differently. Hyperdetermined Humor, Unusual Viewpoints, and Narrative Rhetoric in Terry Pratchett’s*

- Discworld Novels*. Vaitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2794-1>.
- Phelan, James 2005: *Living to Tell about It. A Rhetoric and Ethics of Character Narration*. Ithaca: Cornell University Press.
- Phelan, James 2007: *Experiencing Fiction. Judgments, Progressions, and the Rhetorical Theory of Narrative*. Columbus: The Ohio State University Press.
- Polvinen, Merja 2023: *Self-Reflective Fiction and 4E Cognition. An Enactive Approach to Literary Artifice*. New York: Routledge.
- Pope, Rob 1995: *Textual Intervention. Creative and Critical Strategies for Literary Studies*. Lontoo: Routledge.
- Puolakka, Kalle 2021: *John Dewey'n estetiikka. Kokemus, luonto ja kulttuuri*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rabinowitz, Peter J. 1998 (1987): *Before Reading. Narrative Conventions and the Politics of Interpretation*. Esipuheen kirjoittanut James Phelan. Columbus: The Ohio State University Press.
- Rabinowitz Peter J. ja Corinne Bancroft 2014: Euclid at the Core. Recentring Literary Education. *Style* 48 (1), 1–34.
- Smith, John P. III ja Spencer P. Greenhalgh 2017: The Role of Thinking in Education. Why Dewey Still Raises the Bar on Educators. Teoksessa Waks, Leonard J. ja Andrea R. English (toim.) *John Dewey's Democracy and Education. A Centennial Handbook*. New York: Cambridge University Press, 108–116.
- Spiegel, Maura ja Danielle Spencer 2017: This Is What We Do, and These Things Happen. Literature, Experience, Emotion, and Relationality in the Classroom. Teoksessa Charon, Rita, Sayantani DasGupta, Nellie Hermann, Craig Irvine, Eric R. Marcus, Edgar Rivera Colon, Danielle Spencer ja Maura Spiegel: *The Principles and Practice of Narrative Medicine*. New York: Oxford University Press, 37–59.
- Sternberg, Meir 1978: *Expositional Modes and Temporal Ordering in Fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- Sternberg, Meir 1982: Proteus in Quotation-Land. Mimesis and the Forms of Reported Discourse. *Poetics Today* 3 (2), 107–156. <https://doi.org/10.2307/1772069>.
- Tolvanen, Emilia 2020: *Käsitietoi keskusteluanalyysin valossa. Käsitteiden asema yhdeksäsluokkalaisten kirjallisuuskeskusteluissa*. Kirjallisuustieteen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202011067839>.
- Vesala-Varttala, Tanja 1999: *Sympathy and Joyce's Dubliners. Ethical Probing of Reading, Narrative, and Textuality*. Vaitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Wilson, Terri S. 2017: Shaping and Sharing Democratic Aims. Reconstructing Interest and Discipline. Teoksessa Waks, Leonard J. ja Andrea R. English (toim.) *John Dewey's Democracy and Education. A Centennial Handbook*. New York: Cambridge University Press, 89–98.

- Ylioppilastutkintolautakunta 2015: Äidinkieli I, tekstitaidon koe 5.2.2015 Hyvän vastauksen piirteitä. https://yle.fi/progressive/fynd/oppiminen/oppiminen.yle.fi/attachments/2015_k_ax.pdf. Viitattu 9.8.2023.
- Ylioppilastutkintolautakunta 2023: Hyvän vastauksen piirteet: FI – Äidinkieli ja kirjallisuus, lukutaidon koe. Alustavat koekohtaiset sisältökuvaukset 14.3.2023. https://tiedostot.ylioppilastutkinto.fi/kokeet/2023-03-14_A_X_fi/grading-instructions.html. Viitattu 3.3.2024.
- Zittoun, Tania 2007: The Role of Symbolic Resources in Human Lives. Teoksessa Valsiner, Jaan ja Alberto Rosa (toim.) *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 343–361.
- Zunshine, Lisa 2006: *Why We Read Fiction. Theory of Mind and the Novel*. Columbus: The Ohio State University Press.

Kokeva lukija ja yhteiskunta – kohti ruumiillista ja reflektiivistä lähilukemista

Anna Ovaska

📄 <https://orcid.org/0000-0002-7079-0824>

Kirjallisuuden analyysiin tähtäävän lukijan työkaluihin kuuluu monesti niin kouluopetuksessa kuin kirjallisuuskritiikissä ja akateemisessa maailmassa ”lähilukemisen” menetelmä. Termi on la-vea, mutta tiivistetysti sillä viitataan lukemisen ja analyysin tapaan, jossa lukija kiinnittää tarkkaa huomiota tekstien yksityiskohtiin ja esteettisiin keinoihin.¹ Hän pohtii analyyttisesti esimerkiksi kerronnan rakenteita ja kielen ja ilmaisun piirteitä: kertojaa, ääntä, näkökulmaa, ajan ja tilan kuvausta, kerronnan aukkoja, kielen sävyjä ja rytmejä, metaforia ja symboleita sekä tekstin lajia ja tyyliä. Viime vuosina kirjallisuudentutkimuksessa on kuitenkin ollut nähtävissä irtaantumista siitä, miten lähilukeminen on perinteisesti ymmärretty: on alettu pohtia uusista näkökulmista, millä tavoin analysoiva lukija voi lähestyä kaunokirjallista tekstiä ja mihin kaikkeen hän kiinnittää – tai hänen pitäisi kiinnittää – huomiota (ks. myös Federico 2015; Kortekallio ja Ovaska 2020).

Jos perinteisessä lähilukemisessa pyrittiin sulkemaan ulos ympäröivä yhteiskunta ja lukijoiden ruumiilliset ja tunteelliset reaktiot ja tavoiteltiin näin mahdollisimman ”objektiivista” tekstien tulkintaa, eri kirjallisuudentutkimuksen suuntauksissa on viime vuosikymmenen

1 ”Lähilukeminen” tuli tunnetuksi erityisesti yhdysvaltalaisessa uskritiikissä, jossa korostettiin keskittymistä tekstiin itseensä ja pyrittiin jättämään esimerkiksi tekijän intentiot ja lukijan kokemukset analyysin ulkopuolelle, ks. esim. Wimsatt ja Beardsley 1946 ja 1949. Lähilukemisen historiasta ks. Dubois 2003; DuBois ja Lentricchia 2003; Federico 2015.

aikana alettu painottaa yhä enemmän lukijoiden kokemuksia, lukijoiden vuorovaikutusta tekstien kanssa ja tämän vuorovaikutuksen reflektiota eli lukijan pohdintaa omasta lukukokemuksestaan ja sen rakentumisesta (ks. myös Karttunen tässä teoksessa): Miten tekstit herättävät lukijoiden ruumiillisia kokemuksia ja tunteita? Millä tavoin esimerkiksi lukuympäristö vaikuttaa lukemiseen ja tulkintaan? Entä miten erilaiset yhteiskunnalliset ja kulttuuriset mallit ja rakenteet muovaavat sekä tekstejä että lukijoiden tapoja tulkita niitä?²

Näkökulmani tässä luvussa onkin lähilukemisen kokemuksellisuutta, ruumiillisuutta, luovuutta ja lukukokemuksen reflektion merkitystä korostava. Tärkeäksi nousee huomion kiinnittäminen paitsi tekstien yksityiskohtiin ja niiden ilmaisukeinoihin, myös lukijoiden tapoihin reagoida niihin: luemme ja vastaamme lukemaamme oman ruumiimme, kokemushistoriamme ja meitä ympäröivän materiaalsen ja sosiaalisen todellisuuden sekä yhteiskunnallisten ja kulttuuristen mallien pohjalta. Tekstit herättävät ruumiillisia kokemuksia ja tunteita mutta myös kutsuvat erilaisten sekä tekstejä että lukijoita muovaavien yhteiskunnallisten ja kulttuuristen rakenteiden ja valtasuhteiden pohdintaan.

Kirjallisuudentutkija Paul Armstrong painottaa, että kaikki lukeminen on erilaisten sääntöjen ja mallien ohjaamaa toimintaa:

[L]ukijan tietoisuus muodostuu säännöistä, normeista ja rooleista, jotka hänen on opittava ennen lukijaksi kasvamista. [– –] Lukeminen on ristiriitainen, paradoksaalinen kokemus, jossa käytämme toimijuuttamme tavoilla, jotka voivat paljastaa autonomisuutemme puutteen – vaikka samaan aikaan tunnemme, miten kykymme merkityksenantoon laajenee vapauttavasti ja leikkisästi. (Armstrong 2011, 95–96, suomenos kirjoittajan.)

- 2 Ymmärrys lukijoiden reaktioiden merkityksestä, heidän kokemuksistaan ja teksteihin heijastamistaan yhteiskunnallisista ja kulttuurisista rakenteista ei ole sinänsä kuitenkaan uusi: esimerkiksi Louise Rosenblatt (1995) painotti lukijoiden kokemuksia jo 1930-luvun teksteissään, ja samaten fenomenologinen kirjallisuudentutkimus on keskittynyt lukukokemuksen piirteisiin (esim. Iser 1972). Tästä historiasta ks. Korteallio ja Ovaska 2020.

Voidakseen kasvaa lukijaksi yksilön on omaksuttava monenlaisia käytäntöjä ja toimintatapoja, aina lukemisen materiaalisista lähtökohdista alkaen: Tutkimmeko me fyysistä kirjaesinettä vai digitaalista laitetta? Entä totummeko lukemaan rauhallisessa vai hälyisässä ympäristössä? Niin ikään lukuprosessin piirteet ovat sidoksissa kulttuuriin lukemisen käytäntöihin: Syvennymmekö me tarkasti luettuun vai silmäilemmekö me sitä? Luemme uppoutuen tekstiin ja sen luomaan maailmaan vai luettua analyttisesti pohtien? Reagoimmeko tekstiin ruumiillisesti vai luemme me etäännyttäen itseämme luetusta? Samaten tekstien tulkinta nojaa aiemmin omaksuttuun: Millaisia tulkinnan kehyksiä teksti aktivoi meissä? Luemme tekstiä oman aikamme kontekstissa vai sen kirjoitusajankohtaa reflektoiden? Millaisia yhteyksiä omaan elämäämme teksti muodostaa? Lukiessa meitä siis muovaavat erilaiset lukutraditiot ja niiden pohjalta opitut lukemisen tavat.

Nämä helposti piileviksi jäävät tottumukset ja rutiinit tekevät lukemisen ja tulkinnan ylipäänsä mahdolliseksi, mutta samalla niitä on monesti vaikea rikkoa. Kuten Armstrong yllä huomauttaa, lukeminen on kokemus, joka osoittaa, että emme ole lukijoina (kuten myöskään yksilöinä) kovin autonomisia tai vapaita. Luemme aina tietyssä kulttuurisessa ja sosiaalisessa verkostossa, joka muovaa ja rajaa toimijuuttamme: mitä näemme tekstissä, mikä jää havaitsematta ja millaisia merkityksiä annamme luetulle. Samalla lukeminen on kuitenkin myös luovaa, vapauttavaa ja leikkisää toimintaa, jonka myötä voi syntyä jotakin aivan uutta: uudenlaisia toiminnan ja kokemuksen mahdollisuuksia.

Kun pohditaan tulemistä osaksi erilaisia lukutraditioita ja lukijaksi kasvamista, keskeinen kysymys on, miten tasapainoilla lukemista ohjaavien sääntöjen ja lukemiseen olennaisesti kuuluvan luovuuden ja vapauden välillä: miten hahmottaa lukemista yhtäältä yksilön toimijuutta tukevana ja uutta luovana toimintana ja toisaalta ymmärtää niitä erilaisia malleja, jotka ohjaavat ja muovaavat lukijuutta?

Ehdotan tässä luvussa, että kokemukselliset (ruumiillis-reflektiiviset) ja analyttisemmat (tekstiin keskittyvät) lukemisen tavat eivät ole toisilleen vastakkaisia vaan voivat täydentää toisiaan. Niiden pohjalta voidaan hahmotella uudenlaisia lähilukemisen tapoja, ja ne voivat samalla tarjota mahdollisuuksia uusille toimijuuden muodoille. Tarkastelen viimeaikaisen kertomusentutkimuksen avulla, miten kaunokirjalliset tekstit kutsuvat lukijoitaan yhtäältä kokemaan ruumiillisesti, toisaalta pohtimaan omia reaktioitaan, tulkintamallejaan, tekstien välittämiä yhteiskunnallisia ja kulttuurisia rakenteita sekä tekstien esteettisiä piirteitä. Huomion kiinnittäminen lukemisen ruumiillisiin puoliin voi myös tarjota väylän kohti luetun reflektiota eli pohdintaa siitä, millä tavalla tekstit muovavat lukijaansa: miten ne ohjaavat meitä lukemaan tietyillä tavoilla – mutta myös katsomaan toisin niin tekstin luomaa todellisuutta kuin ympäröivää maailmaa ja omia kokemuksiamme?

Esittelen aluksi tuoreita lukemisen ruumiillisuutta ja affektiivisuutta korostavia näkökulmia. Tämän jälkeen täydennän niitä huomioilla kertomusten välittämistä ja lukijoiden teksteihin heijastamista yhteiskunnallisista ja poliittisista merkityksistä. Lopuksi kokeilen teorioiden pohjalta rakentuvaa ruumiillis-reflektiivistä lähilukemisen tapaa Jamaica Kincaidin novelliin ”Tyttö” (”Girl”, 1978). Kincaidin tekstin lähilukeminen ohjaa tarkastelemaan sekä sukupuoleen liittyviä ruumiillisia kokemuksia että sosiaalisia normeja, jotka säätelevät tytön toimintaa. Lisäksi se kutsuu pohtimaan lukemisen performatiivisuutta eli sitä, miten lukeminen voi muovata toimijuuttamme maailmassa.

Ruumiillinen, kokeva lukija

Lukijan ruumiillisiin ja affektiivisiin kokemuksiin on alettu kiinnittää huomiota esimerkiksi ihmisen mielen ruumiillisuutta korostavista teorioista ammentavassa enaktiivisessa

kirjallisuudentutkimuksessa³. Mielen ruumiillisuutta (*embodied*) ja toiminnallisuutta (*enactive*) sekä uppoutumista (*embedded*) ja laajenemista (*extended*) maailmaan painottavat 4E-teoriat hahmottavat lukemisen ennen kaikkea ruumiillisena toimintana. Näiden teorioiden ydinajatus on, että mieli (mukaan lukien kognitiiviset ja affektiiviset toimintomme) on ruumiillinen. Kaikki kokemuksemme – havainnot, ajatukset, tunteet, muistot, kuvi-
telmat, lukiessa rakentuvat kokemukset ja niin edelleen – syntyvät, kun toimimme maailmassa kehollisina olentoina: ympäröivä todellisuus ja sen tavat rajata tai mahdollistaa toimintaamme muovaavat sitä, millaiseksi kokemus muodostuu, ja yksilön näkökulma, taidot ja kyvyt puolestaan muovaavat sitä, millaisena todellisuus hahmotetaan (ks. esim. Varela, Thompson ja Rosch 1991; Colombetti 2015).

4E-teorioita kehittänyt John Stewart havainnollistaa tätä vuorovaikutusta metaforalla hiihtäjästä, suksista, joihin hänen toimijuutensa laajenee ja ympäristöstä, joka toiminnan myötä näyttäytyy uudenlaisena: ”Lumen peittämä vuori *muuttuu* aivan eri paikaksi, jos on suksot jalassa (ja jos osaa käyttää niitä!)” (Stewart 2010, 28, ks. myös Caracciolo 2014, 76.) Samaten lukukokemus syntyy vuorovaikutuksessa ruumiillisen lukijan ja tekstin luoman maailman välillä. Siihen vaikuttavat paitsi teksti ja sen tarjoamat toiminnan mahdollisuudet, myös lukijan kokemustausta, eli havainnot, tunteet, muistot, lukijan omaksumat kulttuuriset käytännöt ja yhteiskunnallinen konteksti, lukemisen ympäristö ja lukutilanne sekä lukemisen ja tulkinnan taidot, jotka ohjaavat lukijan havaintoa (ks. myös Caracciolo 2014; Kuzmičová 2016).

3 Toisinaan puhutaan myös ”toisen sukupolven kognitiivisesta narratologiasta” (”second generation cognitive narratology”), ks. esim. Caracciolo ja Kukkonen 2014.

Kognitiivisen narratologian uranuurtaja David Herman⁴ kuvaa, miten lukija toimii tekstin luomassa maailmassa ruumiillisesti ja affektiivisesti:

Kertomuksen tulkitsijat eivät ainoastaan rakenna [lukemansa pohjalta] tapahtumien jatkumoa ja joukkoa olioita, vaan he asuttavat (tunteellisesti, elimellisesti) kuvitteellista maailmaa, jossa asioilla on väliä sen lisäksi että ne tapahtuvat ja ovat olemassa: ne saavat sekä kertomuksen toimijat että niiden olosuhteita ymmärtämään pyrkivät tulkitsijat kiihtymään, innostumaan, inhoamaan, nauramaan ja suremaan ja niin edelleen. (Herman 2009, 119, suomennos kirjoittajan.)

Samaan tapaan kuin todellisessa maailmassa meitä ympäröivillä asioilla on meille väliä, myös kaunokirjallinen kertomus muodostaa tällaisen merkityksillä ladatun todellisuuden. Kertomuksen keskeiset elementit – tietty näkökulma tai näkökulmat, joista tapahtumat havaitaan sekä ajan ja tilan kokemusten kuvaus – kutsuvat esiin lukijoiden perustavia tapoja olla maailmassa. Kaunokirjallisuus on koskettavaa ja tuntuu todelta, koska se hyödyntää meidän ruumiillisia kokemuksiamme siitä, millaista on liikkua maailmassa ja tehdä asioita: kävellä kadulla, uida meressä, kurkottaa hyllylle, satuttaa polvensa, suuttua, ihmetellä tai rakastua. Samaten kertomukset ja muut kaunokirjalliset tekstit kuvaavat millaista on, kun ei pysty tekemään jotakin: kun rappuset estävät liikkumaan pyörätuolilla, kun ”kielletty”-kyltti estää pääsyn tilaan tai kun suru estää toimimasta. Luomalla äänen, näkökulman sekä ajan ja tilan tunnun kertomukset voivat välittää myös sellaisten ihmisten ja olioiden kokemuksia, joilla on toisenlaiset elinympäristöt, ruumiit ja mahdollisuudet liikkua ja tehdä asioita maailmassa.

Kognitiivisen kirjallisuudentutkimuksen rinnalla niin sanottu ”jälkikriittinen” teoria on niin ikään korostanut viime vuosina, miten lukiessa viritytään tunteellisesti kohti tekstiä ja sen luomaa maailmaa. Esimerkiksi kirjallisuudentutkija Rita Felski (2015, 4, 6) on

4 Herman oli myös ensimmäisiä tutkijoita, jotka sovelsivat 4E-näkökulmia kirjallisuudentutkimukseen.

kehittänyt ”kritiikin jälkeistä” lukemisen tapaa ja huomauttaa *The Limits of Critique* -teoksessaan, että myöskään kouluissa ja yliopistoissa monesti opetettu ”kriittisen etäisyyden” ottaminen ei ole tunteista irrallaan oleva tapa lukea, vaan siinäkin luodaan omanlaisensa affektiivinen suhde tekstiin. Hän muistuttaa myös, että esimerkiksi luokkahuoneen keskusteluissa kirjallisuudesta risteävät aina erilaiset analyttiset huomiot ja affektiiviset kokemukset, eikä näitä voida erottaa toisistaan. Onkin tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten tekstit vetoavat meidän kokemuksiimme esimerkiksi ruumiillisten kokemusten, tunteiden ja tilan kuvauksen ja metaforien avulla.

Sekä kognitiiviset että jälkikriittiset näkökulmat painottavat erityisesti tarinamaailmaan uppoutumisen (*immersion*) merkitystä, eli lukijan tuntua siitä, että hän on osa teoksen luomaa todellisuutta, vaikka onkin samalla fyysisesti läsnä omassa todellisuudessaan. Kuten myös David Herman edellä kuvaa, uppoutumisella – tarinamaailmassa ”asumisella” – on erityinen rooli siinä, että luettu teksti koetaan itselle merkitykselliseksi. Taidekokemusta tutkinut Harri Mäcklin (2021) toteaa puolestaan, että ”immersio saa mielen liikkeelle, saa sen kulkemaan uudella vaihteella”. Tai niin kuin ruumiillisen mielen teorioita kehittänyt filosofi Alva Noë (2019, 46) väittää: ”taide organisoii meidät uudelleen.” Noëlle taide onkin käytäntö, joka tutkii ja tuo näkyviin, miten tekemämme asiat muovaavat (”organisoi”) meitä. Taiteen tehtävänä ei ole vain synnyttää ruumiillisia kokemuksia vaan ennen kaikkea suunnata huomiotamme: saada meidät katsomaan tarkasti taideteosta, mutta myös todellista maailmaa, toisia ihmisiä ja itseämme. Kaunokirjalliset kertomukset ovat erityisiä juuri siinä, miten ne saavat meidät kiinnittämään huomiota yhtäältä tekstin kuvaamien hahmojen toimintaan ja sen mahdollisuuksiin maailmassa sekä toisaalta omaan toimintaamme lukijoina ja yksilöinä maailmassa.

Ruumiillisuutta, affektiivisuutta ja tarinamaailmaan uppoutumista korostavaa lukutapaa voidaan kuitenkin arvostella esimerkiksi lukijan subjektiivisten kokemusten korottamisesta yli tarkan, analyttisen lähilukemisen sekä kirjallisuudessa vaikuttavien yhteiskunnallisten rakenteiden sivuuttamisesta. Kirjallisuudenopetuksen

näkökulmasta huolena voisi olla myös tulkintataitojen heikkeneminen: Miten lukijan kokemuksista lähtevä tulkinta voi tuottaa pätevää analyysia tekstistä? Onko riskinä liika omakohtaisuus ja kyvyttömyys erottaa omia kokemuksia tekstin käyttämistä keinoista?

Toisaalta huomion kiinnittäminen nimenomaan kokemuksiin voi tarjota lukijalle väylän löytää tekstin merkityksellisyys, mahdollistaa uusia havaintoja ja ohjata näin kohti lukukokemuksen reflektiota⁵: hän voi huomata yksityiskohtia ja yhteyksiä, joihin ei muuten olisi kiinnittänyt huomiota tekstissä tai havaita tekstin aiheuttamia vaikutuksia, jotka olisivat muuten jääneet näkymättömiin. Samalla kirjallisuudenopetuksen tehtävänä on tarjota lukemisen ja tulkinnan työkaluja, joiden avulla lukijan on mahdollista havaita uusilla tavoilla ja pohtia omaa toimijuuttaan – palaan tähän alla. Ruumiilliset ja affektiiviset näkökulmat eivät myöskään sulje pois yhteiskunnallisia näkökulmia. Päinvastoin: kiinnittämällä huomiota lukiessa herääviin ruumiillisiin ja affektiivisiin kokemuksiin voidaan päästä pohtimaan myös sitä, millaisia yhteiskunnallisia ja poliittisia rakenteita tekstit kantavat mukanaan ja miten ne muovaavat lukijoita. On mahdollista tarkastella, miten tekstit ohjaavat toimintaamme, miten heijastamme teksteihin kulttuurisia normeja ja malleja ja kuinka luemme monesti kulttuurisesti ehdollistetuin tavoin.

Lukija ja kertomuksen rakenteiden poliittisuus

Kertomusten yhteiskunnallisuutta ja poliittisuutta korostavat näkökulmat voivatkin tukea ja täydentää kokemuksellisuutta painottavia näkökulmia. Ne kutsuvat kiinnittämään tarkempaa huomiota esimerkiksi siihen, miten kertomukset välittävät paitsi ruumiillisia ja affektiivisia kokemuksia, myös erilaisia yhteiskunnallisia ja poliittisia rakenteita, ja millaisia toimijuuden muotoja ne kutsuvat.

5 Kokemuksellisen lukemisen merkitystä kirjallisuudenopetuksessa ovat empiirisesti tutkineet esimerkiksi Fialho, Miall ja Zyngier 2012, ks. myös Fialho 2019.

Viime vuosina on pohdittu paljon sitä, miten kaunokirjallisten tekstien sisällöt vaikuttavat lukijoihin: millaisia representaatioita kirjallisuudessa on vaikkapa sukupuolesta ja erilaisista kehoista, ja miten nämä kuvaukset tarjoavat joillekin lukijoille samastumisen kohteita mutta sulkevat toisia lukijoita ulkopuolelleen. Samalla kertomuksentutkijat ovat huomauttaneet, että sisältöjen lisäksi väliä on myös tekstien rakenteilla ja esteettisillä piirteillä. Esimerkiksi uusformalistisissa teorioissa (esim. Olson ja Copland 2016; Levine 2015) on korostettu, miten tekstien kerronnalliset ja esteettiset muodot ja rakenteet kuljettavat mukanaan tai haastavat erilaisia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia normeja, malleja ja valtarakenteita. Lukijan onkin tärkeää kysyä, millaisia kerronnallisia ja esteettisiä valintoja kertomuksessa on tehty ja millaisia efektejä nämä valinnat tuottavat: Kuka kertomuksessa saa äänen ja miten? Kenen näkökulmasta tapahtumat kerrotaan? Mitä kerrotaan ja mitä jätetään kertomatta? Millaisia merkityksiä tekstin aukot välittävät? Millaiseen suhteeseen lukijaa kutsutaan tekstin kanssa?

Erityisesti feministiset kertomuksentutkijat ovat puhuneet jo pitkään siitä, että kertomusten rakenteet eivät ole neutraaleja ja universaaleja, vaan ne voivat välittää tai purkaa erilaisia yhteiskunnallisia valtarakenteita ja niillä voi toteuttaa erilaisia poliittisia tarkoituksia (ks. myös Warhol ja Lanser 2015). Esimerkiksi 1800-luvun naiskirjailijat käyttivät lukijoita lähelleen kutsuvia kertojaratkaisuita ohjatakseen heitä omaksumaan feministisiä ajatuksia (Warhol 1986). Toisaalta taas naisten kirjoittamien teosten juonikaavoja ja -rakenteita on väheksytty ”epäuskottavina” (Miller 1981). Viime vuosina on puolestaan pohdittu, miten binääristä mies–nainen-jakoa rikkova, sukupuoleltaan avoimeksi jäävä kertojanääni voi muovata lukijoiden ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta (Lanser 2018). Erilaiset kerronnalliset rakenteet voivat toisin sanoen saada sukupuolittuneita merkityksiä kirjailijoiden ja lukijoiden tulkinnoissa ja niiden avulla voidaan vahvistaa tai rikkoa sukupuoleen liittyviä valtahierarkioita.

Kertomusten rakenteiden tekemän poliittisen työn lisäksi voidaan kiinnittää huomiota myös siihen, millaisia vaikutuksia

kertomusmuodolla itsellään on. Kuten edellä tuli ilmi, kertomuksilla on erityinen kyky tuoda esiin ja välittää yksilöiden näkökulmia sekä ruumiillisia ja affektiivisia kokemuksia. Viime vuosien ”kertomuskriittisessä” narratologiassa (Mäkelä ym. 2020) on korostettu, että myös tällä voi olla yhteiskunnallisia ja poliittisia vaikutuksia. Koskettavien kertomusten avulla voidaan avata vieraita kokemusmaailmoja lukijoille, mutta ne voivat myös muuttua normatiivisiksi ideaaleiksi, joita yksilöiden tulisi tavoitella, ja ne voivat toistaa kulttuurissa liikkuvia kaavamaisia mallitarinoita. Tyypillisiä ovat esimerkiksi ”ryyysistä rikkauksiin” -tyyppiset kertomukset, joissa ihannoidaan yksilön selviytymistä vaikeuksista. Mallitarinat jättävät kuitenkin helposti varjoonsa kertomuksia, jotka ovat monimutkaisia ja sotkuisia eivätkä mahdu tavanomaisen sankaritai selviytymistarinan muottiin. Vaarana on todellisuuden monimutkaisuuden typistyminen helposti kerrottavan ja omaksuttavan kertomuksen muotoon.

Kuten kirjallisuudentutkija Hanna Meretoja (2018, 90–97) esittää, kertomukset voivat laajentaa tai kaventaa lukijoidensa ”mahdollisen tajua” eli ymmärrystä siitä, millainen toiminta, kokeminen ja ajattelemisen on mahdollista maailmassa ja ennen kaikkea mikä voisi olla toisin. Ymmärrys erilaisista mahdollisuuksista on myös osa ”kerronnallista toimijuutta”: kykyä käyttää, tulkita ja haastaa niitä kertomuksia ja kertomusverkostoja, jotka ympäröivät meitä yhteiskunnassa ja kulttuurissa (Meretoja 2018, 12; 2019, 62–64). Siinä missä lukijoiden mahdollisen tajua ja kerronnallista toimijuutta voivat tukea esimerkiksi kertomukset, joissa äänen saavat moninaiset erilaiset yksilöt erilaisine ruumiineen ja mahdollisuuksineen toimia maailmassa, kaavamaisien mallitarinoiden muotoa noudattavat kertomukset saattavat puolestaan köyhdyttää lukijoiden kykyä nähdä ja kuvitella mikä voisi olla toisin, mikäli niissä ei synny tilaa vaihtoehdoille.

Kerronnan rakenteiden ja kertomusmuodon yhteiskunnallisia ja poliittisia merkityksiä pohtivat teoriat auttavat kiinnittämään huomiota yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja malleihin, joita kertomukset toistavat tai haastavat. Ne tarjoavat työkaluja, joiden avulla

lähilukija pääsee tarkastelemaan tekstien keinoja ja vaikutuksia. Hän voi pohtia esimerkiksi, mitä erilaiset kerrontaratkaisut tekevät: Millaisia vaikutuksia erilaisilla juonirakenteilla ja mallitarinoilla on lukijoihin? Entä millaisia toiminnan mahdollisuuksia tekstit tarjoavat lukijoilleen? Lähilukeminen, joka kiinnittää huomiota sekä kerronnallisiin rakenteisiin että lukukokemuksen muodostumiseen (miten tekstit vaikuttavat meihin ja mitä me heijastamme teksteihin) ohjaa myös refleктоimaan oman kokemuksemme muovautumista: Miten meihin vaikuttavat erilaiset yhteiskunnalliset ja kulttuuriset rakenteet? Millaiset mallit ja normit säätelevät kokemuksiamme? Miten ympäristö muovaa meitä ja toimintaamme?

Kertomus tyttönä olemisesta

Antigualais-yhdysvaltalaisen Jamaica Kincaidin (s. 1949) novelli ”Tyttö” (”Girl”, 1978) on hyvä esimerkki tekstistä, joka houkuttelee esiin lukijan ruumiillisia kokemuksia ja kutsuu tätä samalla refleктоimaan omaa lukukokemustaan. Sen lähilukeminen ohjaa myös tarkastelemaan yksilön toimintamahdollisuuksia maailmassa sekä pohtimaan kulttuurissa liikkuvia kertomuksia ja tapojamme lukea ”tyttöyttä”.

Lyhyttä, kahden sivun mittaista tekstiä hallitsee nimetön puhuja ja tämän käyttämä sinä-muoto. Hahmo luettelee listan erilaisia ohjeita, käskyjä, sääntöjä ja normeja, joiden vastaanottajaksi hahmottuu tarinan otsikossa päähenkilöksi nimetty ”tyttö”. Tämä saa tekstissä kuitenkin äänen vain kahdesti; muun tilan täyttää loputtomalta vaikuttava puhe, joka koskee erityisesti erilaisten arkisten askareiden suorittamista:

[– –] näin lakaiset nurkat; näin lakaiset koko talon; näin lakaiset pihaan; näin hymilet ihmiselle, josta et erityisemmin välitä; näin hymilet ihmiselle, josta todella välität; näin katat teepöydän; näin katat päivällispöydän; näin katat päivällispöydän tärkeälle vieraille; näin katat lounaspöydän; näin katat aamiaispöydän; näin käyttäydyt vieraiden

miesten seurassa, etteivät he heti näkisi sinussa sitä lutkaa, josta olen sinua varoittanut; pese itsesi joka päivä, vaikka sitten syljelläsi; älä kyykisty pelaamaan marmorikuulilla – et ole poika [– –] ("Tyttö", 354.)⁶

Monet tekstin toistamat "ohjeet" ovat erityisesti fyysiseen toimintaan ja ruumiiseen liittyviä: mitä tytön kuuluu tehdä, miten hänen kuuluu liikkua, millaisia eleitä hänellä saa olla. Novellin ohjelitaania ei ole kehystetty mitenkään: teksti alkaa ohjeista, eikä lukija saa tietää, kuka ohjeet antaa tai missä tilanteessa ne annetaan. On kuitenkin mahdollista tulkita, että novellin puhuja ja puheen kohde ovat samassa tilassa ja puhuja ehkä näyttää puheen kohteelle, miten erilaisia töitä ja askareita tehdään: "näin lakaiset nurkat". Itse tekemistä ei kuitenkaan kuvata ja oikea tapa "suorittaa" tehtävä jää lukijan omasta kokemuksesta täydennettäväksi. Samalla ohjeet vähitellen kasvavat välittämään moninaisia kulttuurisia normeja: "näin hymyilet ihmiselle, josta et erityisemmin välitä"; "näin käyttäydyt vieraiden miesten seurassa". Kysymys ei olekaan vain kotitöiden tekemisestä vaan tavoista "tehdä" tyttöyttä oikein. Yksityiskohtaisten ohjeiden taustalta piirtyy esiin kulttuurinen kertomus tyttöydestä: millainen tytön tulee olla tiettyssä yhteiskunnallisessa kontekstissa.

Jos novellia luetaan lukemisen ruumiillisuutta ja kertomusten poliittisuutta korostavien teorioiden valossa, huomio kiinnittyy erityisesti 1) sen tapoihin hyödyntää lukijoiden ruumiillisia kokemuksia ja kokemustaustaa (mukaan lukien tietoa erilaisista yhteiskunnallisista konteksteista), 2) kerronnan rakenteisiin ja niiden välittämiin merkityksiin sekä 3) tulkintamalleihin, joita lukijat heijastavat teksteihin.

- 6 "this is how you sweep a corner; this is how you sweep a whole house; this is how you sweep a yard; this is how you smile to someone you don't like too much; this is how you smile to someone you don't like at all; this is how you smile to someone you like completely; this is how you set a table for tea; this is how you set a table for dinner; this is how you set a table for dinner with an important guest; this is how you set a table for lunch; this is how you set a table for breakfast; this is how to behave in the presence of men who don't know you very well, and this way they won't recognize immediately the slut I have warned you against becoming; be sure to wash every day, even if it is with your own spit; don't squat down to play marbles—you are not a boy, you know [– –]" ("Girl").

4E-näkökulma ohjaa tarkastelemaan tekstissä kuvattua ruumiillista toimintaa ja sitä, miten kertomus kutsuu täyttämään aukkoja lukijan ruumiillisten kokemusten pohjalta. Meillä, etenkin tytöiksi identifioiduilla lukijoilla, on todennäköisesti runsaasti tietoa erilaisten kotiin liittyvien askareiden opettelusta, ruumiillisista kokemuksista, jotka niihin liittyvät ja taidoista, joita ne vaativat. Lisäksi monilla tytöiksi yhteiskunnassa kasvaneilla on kokemus tyttöyteen kytkeytyvistä säännöistä ja normeista: miten käyttäytyä sopivasti, miten hymyillä oikein, miten kyykistyä ”nädisti” ja niin edelleen. Monilla on todennäköisesti myös kokemuksia sukupuoleen liittyvistä häpeän tunteista, joita teksti nostaa esiin: miten käyttäytyä niin, että ei ”näyttäisi lutkalta, joka sinusta on varmasti tulossa”, niin kuin puhuja julmasti soimaa. Monilla lukijoilla lienee myös ymmärrys sukupuolihierarkiasta, jonka ääni kiteyttää: ”et ole poika”.

Kerronnan sinä-muoto kutsuu lukijaa lähelle ja tukee lukemisen tapaa, jossa lukijan kokemustautalla – ruumiillisilla kokemuksilla, tunteilla, muistoilla, tiedolla yhteiskunnallisista konteksteista ja normeista – on keskeinen rooli kertomuksen merkitysten synnyssä. Toisaalta ohjeiden yksityiskohtaisuus ja tekstissä rakentuva tarinamailma korostavat eroa tekstin puhutteleman ”sinän” ja todellisen lukijan välillä. Esimerkiksi nykypäivän Suomessa asuva lukija tulee kutsutuksi täältä katsottuna vieraaseen eteläiseen ympäristöön, jossa vaatteet kuivataan kivillä, valmistetaan suolakalaa ja syödään friteerattuja kurpitsoita, viljellään okraa ja ommellaan vaatteet itse puuvillakankaasta.

Kertomus kutsuu näin lukijoita paitsi asettumaan tytön asemaan ja samastumaan tähän, myös tunnistamaan ja pohtimaan eroja. Se tarjoaa mahdollisuuksia keskusteluun esimerkiksi kolonialistisista valtarakenteista globaalin etelän ja pohjoisen välillä ja niiden purkamisesta. Teksti kutsuukin lukijaa refleктоimaan omaa elinympäristöään, sen arkisia toimintoja ja toimintamahdollisuuksia sekä niitä sääteleviä normeja suhteessa tekstin kuvaamaan elinympäristöön ja sen toimintamahdollisuuksiin. Millaiset teot, liikkeet ja eleet ovat mahdollisia tekstin kuvaamalle tytölle? Entä Suomessa

asuvalla tytölle? Millaiset normit säätelevät tytäksi luokiteltujen toimintaa maailmassa?

Lisäksi on tärkeää tarkastella sitä, miten kerronnan rakenteet välittävät erilaisia valtarakenteita. Luokkahuoneen keskusteluissa esitettäviä kysymyksiä voisivat olla esimerkiksi: Kuka novellin puhuja/kertoja on? Mitä eri vaihtoehtoja on? Miten novellin tulkin-ta muuttuu riippuen siitä, miten puhuja/kertojahahmo tulkitaan? Millaiset äänet pääsevät tekstissä esiin? Opiskelijoita voitaisiin myös ohjata pohtimaan tekstin tyyliä ja miten se osallistuu yhteiskunnallisten rakenteiden välittämiseen: Mistä novellissa listattujen normien (sääntöjen, odotusten, käskyjen) ylenpalttius kertoo? Mitä toisto ja detaljit tekevät? Esimerkiksi novellin puhujalle voidaan antaa erilaisia tulkintoja. Yhtäältä voidaan ajatella, että puhujana on tytön vanhempi tai muu auktoriteettihahmo. Toisaalta on mahdollista tulkita ääni tytön omaksi sisäiseksi puheeksi: joko muistoiksi tai abstraktimmiksi yhteiskunnan ääniksi, jotka muodostavat loput-toman litanian erilaisia käskyjä ja ohjeita. Jälkimmäinen tulkinta ohjaa kiinnittämään huomiota siihen, miten yksilöt sisäistävät yhteiskunnallisia normeja ja miten myös ruumiit muovautuvat nou-dattamaan ympäristön sanelemia liikkeitä, tapoja ja eleitä.

Ohjeita latelevan puhujan lisäksi tekstissä saa hetkeksi äänen myös tyttö itse. Tytön ääni katkaisee ohjeiden ja sääntöjen litanian kahdessa kursiiivilla tekstiin merkityssä kohdassa:

älä laula bennaa pyhäkoulussa; älä koskaan puhu satamajätkille; älä syö hedelmiä kadulla, etteivät karpäset seuraa sinua; *Mutta enhän minä laula bennaa sunnuntaisin enkä koskaan pyhäkoulussa* [– –]; varmista aina puristamalla, että leipä on tuoretta; *Mutta jos leipuri ei anna minun koskea leipään?*; tuleeko sinusta sittenkin sellainen nainen, jota leipuri ei päästä leivän lähelle? ("Tyttö"; 354–355.)⁷

7 "don't sing benna in Sunday school; you mustn't speak to wharf-rat boys, not even to give directions; don't eat fruits on the street—flies will follow you; *but I don't sing benna on Sundays at all and never in Sunday school*; [– –] always squeeze bread to make sure it's fresh; *but what if the baker won't let me feel the bread?*; you mean to say that after all you are really going to be the kind of woman who the baker won't let near the bread?" ("Girl".)

Tytön vastaan sanova ääni luo kapinan mahdollisuuden tekstin sisälle. Se haastaa hetkeksi yksityiskohtien taustalla vaikuttavaa kulttuurista kertomusta työstä, joka hoitaa kuuliaisesti askareet ja toimii soveliaasti. Aivan novellin lopussa äänen saa kuitenkin jälleen auktoriteettihahmo. Lukijan tehtäväksi jää pohtia kulttuurisen kertomuksen valtaa: vaikka novellin konkreettiset yksityiskohdat ovat erityisiä ja kumpuavat tietystä ajasta ja paikasta, missä määrin tarina tyttöydestä pätee yleisesti?

Tekstin esiin houkuttelemien ruumiillisten kokemusten ja sen kerronnallisten rakenteiden lisäksi voidaan kiinnittää huomiota lukijan tapoihin heijastaa merkityksiä tekstiin: Miten meidän itse lukijoina tuntemamme ja kokemamme kertomukset tytöistä vaikuttavat siihen, miten luemme Kincaidin kertomusta? Millaisia käsityksiä tyttöydestä heijastamme tekstiin? Novelli tarjoaa mahdollisuuksia myös luoviin lukemisen tapoihin ja interventioihin. Voidaan esimerkiksi pohtia, millainen kertomus olisi, jos päähenkilö olisikin poika tai muunsukupuolinen nuori? Tai jos päähenkilönä olisi suomalainen nuori? Millaisia ohjeita, sääntöjä ja normeja tulisi näkyville? Lukija voi esimerkiksi kirjoittaa oman ”tyttö-” tai ”poikakertomuksen”, kuten kirjallisuudenopettaja ja feministisen pedagogiikan uranuurtaja Peggy McIntosh ehdottaa (ks. Rothman 2014), tai kertomuksen, joka haastaa binääristä tyttö–poika-jakoa. Tällöin esiin nousevat erilaiset rakenteelliset tavat, joilla tytöiksi tai pojiksi kasvetaan.

Kincaidin novelli näyttää, miten tyttöyttä ”tehdään” – miten sitä Judith Butlerin (2006) termin peromoidaan – yhteiskunnassa. Kertomus paljastaa, millaisia ovat normit, jotka sääntelevät tytön toimintaa aina arkisista askareisista liikkumisen tapoihin ja elämänkulkuun. Se ohjaakin tarkastelemaan sitä, miten tekemämme asiat muovaavat meitä ja miten erilaisia toimintamahdollisuuksia erilaisilla yksilöillä on. Samaten novelli ohjaa pohtimaan, miten tyttöyttä ”luetaan” eli millaisena tyttöys nähdään tietyssä yhteiskunnallisessa kontekstissa. Novelli kuvaa tulkintoja, joita tytön ruumiiseen heijastetaan, ja haastaa lukijansa myös pohtimaan, voisiko tyttöyttä tehdä toisin.

Lopuksi: ruumiillisen ja reflektiivisen lähilukemisen merkitys

Vuorovaikutus tekstien kanssa tapahtuu aina tietyissä materiaalisissa, sosiaalisissa ja kulttuurisissa konteksteissa: lukukokemus syntyy suhteessa kaunokirjallisuuden kuvaamiin hahmoihin, tapahtumiin ja maailmoihin, mutta myös kerronnan rakenteisiin, lukijan ruumiillisiin kokemuksiin sekä lukijaa ympäröivään yhteiskuntaan ja sosiaaliseen ja fyysiseen todellisuuteen.

Kirjallisuudentutkimukselle ja -opetukselle tämä tarkoittaa ensinnäkin, että on tärkeää kiinnittää huomiota lukijoiden ruumiilliseen ja affektiiviseen toimintaan tekstien kanssa: tekstit ohjaavat meidän reaktioitamme, ne kutsuvat meitä tuntemaan, ja luomalla uusia kokemuksia ne voivat myös muuttaa meitä. Lisäksi on tärkeää tarkastella niitä kulttuurisia ja poliittisia malleja ja kehyksiä, joiden läpi lukijat lähestyvät tekstejä: miten me heijastamme erilaisia kulttuurisia merkityksiä teksteihin ja miten meidän tapamme lukea ovat erilaisten kulttuuristen ja yhteiskunnallisten rakenteiden ohjaamia. Myös lukeminen on performatiivista toimintaa, jota muovaa meidän aikaisempi toimintamme ja ympäristömme – ja jota on myös mahdollista muovata uudenaikaiseksi.

Empiiristen tutkimusten mukaan kokemuksellinen lukeminen voi tukea lukukokemuksen merkityksellisyyttä, sillä se ottaa huomioon lukijan kokemustaustan ja auttaa tätä näkemään kirjallisuuden osana yhteiskuntaa (ks. esim. Fialho, Miall ja Zyngier 2012; Fialho 2019; myös Rosenblatt 1995). Painottamalla tekstin tulkinnan lisäksi ruumiillisuutta ja affektiivisuutta, kokemuksellinen lukeminen voi myös lisätä luokahuoneessa tapahtuvan lukemisen mielekkyyttä. Toisaalta se kuitenkin ohjaa perinteisen lähiluvun tavoin kiinnittämään huomiota itse tekstiin ja sen rakenteisiin. Näin ruumiillis-refleksiivinen lukeminen toimii väylänä kohti tulkintaa, eikä kokemuksellista ja analyttistä lukutapaa aseteta toisiaan vasten.

Kaunokirjallisuuden lähilukeminen ruumiillis-reflektiivisestä näkökulmasta voi auttaa ymmärtämään sekä yksilöiden kokemuksia että laajoja yhteiskunnallisia, vaikeasti hahmotettavia rakenteita

ja prosesseja. Pääsemme pohtimaan esimerkiksi, millä tavoin erilaiset ruumiit ovat maailmassa ja millaisia erilaisia toimintamahdollisuuksia niillä on. Lähilukeminen voi toisin sanoen ohjata kiinnittämään huomiota paitsi kokemuksiin toimimisesta tietys- sä maailmassa, myös siihen, miten yhteiskunnalliset ja poliittiset rakenteet muovaavat toimijuutta. Lisäksi se voi ohjata tarkastelemaan kriittisesti meitä ympäröiviä kertomuksia ja kertomusmuodon luomia toimintamahdollisuuksia, ja luoda näin kerronnallista toimijuutta. Kirjallisuudenopetuksen käytössä ruumiilliset ja reflektiiviset lähilukemisen tavat voivatkin auttaa tuomaan esiin kirjallisuuden ja lukemisen merkitystä sekä lukijalle itselleen että yhteiskunnallisen ajattelun ja kritiikin välineinä.

Lähteet

Aineisto

- Kincaid, Jamaica 1993: Tyttö. Teoksessa Carter, Angela (toim.) *Pahoja tyttöjä & villejä naisia*. Suomentanut Tampereen yliopiston kääntäjäkoulutuksen käännösr ryhmä. Helsinki: Like, 354–355. Englanninkielinen alkuteos 1978.
- Kincaid, Jamaica 1978: Girl. *The New Yorker* 26.6.1978.

Kirjallisuus

- Armstrong, Paul B. 2011: In Defense of Reading. *New Literary History* 42 (1), 87–113. <https://doi.org/10.1353/nlh.2011.0001>.
- Butler, Judith 2006: *Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous*. Suomentanut Tuija Pulkkinen ja Leena-Maija Rossi. Helsinki: Gaudeamus. Englanninkielinen alkuteos 1990.
- Caracciolo, Marco 2014: *The Experientiality of Narrative. An Enactivist Approach*. Berliini: De Gruyter.
- Caracciolo, Marco ja Karin Kukkonen 2014: Introduction: What is 'the Second Generation'? *Style* 48 (3). <https://www.jstor.org/stable/10.5325/style.48.3.261>.
- Colombetti, Giovanna 2014: *The Feeling Body. Affective Science Meets the Enactive Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- DuBois, Andrew 2003: Close Reading: An Introduction. Teoksessa Lentricchia, Frank ja Andrew DuBois (toim.) *Close Reading. The Reader*. Durham: Duke University Press, 1–42.

- DuBois, Andrew ja Frank Lentricchia 2003: Preface. Teoksessa Lentricchia, Frank ja Andrew DuBois (toim.) *Close Reading. The Reader*. Durham: Duke University Press, ix.
- Federico, Annette 2015: *Engagements with Close Reading*. Lontoo: Routledge.
- Felski, Rita 2015: *The Limits of Critique*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fialho, Olivia, David S. Miall ja Sonia Zyngier 2012: Experiencing or Interpreting Literature: Wording Instructions. Teoksessa Burke, E. M., S. Csábi, L. Week ja J. Zerkowitz (toim.) *Pedagogical Stylistics. Current Trends in Language, Literature and ELT*. Lontoo & New York: Continuum, 58–74.
- Fialho, Olivia 2019: What is Literature for? The Role of Transformative Reading. *Cogent Arts & Humanities* 6 (1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532>.
- Herman, David 2009: *Basic Elements of Narrative*. Chichester, U.K.: Wiley-Blackwell.
- Iser, Wolfgang 1972: The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History* 3 (2), 279–299.
- Kortekallio, Kaisa ja Ovaska, Anna 2020: Lähilukeminen ennen ja nyt: Ruumiillisia, poliittisia ja ympäristöllisiä näkökulmia. *AVAIN – Kirjallisuuden tutkimuksen Aikakauslehti* 17 (3), 52–69. <https://doi.org/10.30665/av.95530>.
- Kuzmíčová, Anežka 2016: Does it Matter Where You Read? Situating Narrative in Physical Environment. *Communication Theory* 26 (3), 213–347. <https://doi.org/10.1111/comt.12084>.
- Lanser, Susan 2018: Queering narrative voice. *Textual Practice* 32 (6), 923–937. <https://doi.org/10.1080/0950236X.2018.1486540>.
- Levine, Caroline 2015: *Forms. Whole, Rhythm, Hierarchy, Network*. Princeton: Princeton University Press.
- Meretoja, Hanna 2018: *The Ethics of Storytelling. Narrative Hermeneutics, History, and the Possible*. Oxford: Oxford University Press.
- Meretoja, Hanna 2019: Metanarratiivisuus ja kerronnallinen toimijuus. *AVAIN – Kirjallisuuden tutkimuksen Aikakauslehti* 16 (2), 58–77. <https://doi.org/10.30665/av.80161>.
- Miller, Nancy K. 1981: Emphasis Added. Plots and Plausibilities in Women's Fiction. *PMLA* 96 (1), 36–48. <https://doi.org/10.2307/462003>.
- Mäcklin, Harri 2022: When Art Transports Us, Where Do We Actually Go? *Psyche* 11.1.2022. Viitattu 30.4.2022.
- Mäkelä, Maria, Samuli Björninen, Ville Hämäläinen, Laura Karttunen, Matias Nurminen, Juha Raipola ja Tytti Rantanen (toim.) 2020: *Kertomuksen vaarat. Kriittisiä ääniä tarinataloudessa*. Tampere: Vastapaino.
- Noë, Alva 2019: *Omituisia työkaluja. Taide ja ihmisluonto*. Suomentanut Tapani Kilpeläinen. Tampere: niin & näin. Englanninkielinen alkuteos 2015.

- Olson, Greta ja Copland, Sarah: 2016: Towards a Politics of Form. *European Journal of English Studies* 20 (3), 207–221. <https://doi.org/10.1080/13825577.2016.1230374>.
- Rosenblatt, Louise 1995: *Literature as Exploration*. Viides painos. New York: The Modern Language Association of America. Alkuteos 1938.
- Rothman, Joshua 2014: The Origins of Privilege. *The New Yorker* 12.5.2014.
- Stewart, John 2010: Foundational Issues in Enaction as a Paradigm for Cognitive Science: From the Origin of Life to Consciousness and Writing. Teoksessa Stewart, John, Olivier Gapenne ja Ezequiel A. Di Paolo (toim.) *Enaction. Toward a New Paradigm for Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT Press, 1–31.
- Varela, Francisco, Evan Thompson ja Eleanor Rosch 1991: *The Embodied Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Warhol, Robyn ja Susan Lanser 2015: Introduction. Teoksessa Warhol, Robyn ja Susan Lanser (toim.) *Narrative Theory Unbound: Queer and Feminist Interventions*. Columbus: Ohio State University Press.
- Warhol, Robyn 1986: Toward a Theory of the Engaging Narrator: Earnest Interventions in Gaskell, Stowe, and Eliot. *PMLA* 101 (5), 811–818. <https://doi.org/10.2307/462357>.
- Wimsatt, William. K. ja Monroe Beardsley 1946: The Intentional Fallacy. *The Sewanee Review* 54 (3), 468–488. <https://www.jstor.org/stable/27537676>.
- Wimsatt, William. K. ja Monroe Beardsley 1949: The Affective Fallacy. *The Sewanee Review* 57 (1), 31–55. <https://www.jstor.org/stable/27537883>.

Ekologisen dystopian lukeminen keinona nuorten ympäristöahdistuksen kohtaamiseen

Päivi Koponen

https://orcid.org/0009-0004-3895-0367

Nykyisissä opetussuunnitelmissa pyritään motivoimaan nuoria ekososiaalisen sivistyksen mukaisen elämän rakentamiseen (LOPS 2019; POPS 2014; ks. myös Foster ym. 2022; Laininen 2019). Koulumaailmassa ei kuitenkaan huomioida välttämättä vielä riittävällä tavalla sitä, että tutkimusten mukaan nuoret kokevat kestävyyskriisin syventymistä koskevaa ahdistusta yhä enenevissä määrin (ks. Hickman ym. 2021; Kiilakoski 2022). Vaikka kaikki nuoret eivät koe ympäristöahdistusta, on tulevaisuuden ratkaisujen tekemiseen kasvavia nuoria tärkeä tukea toimijuuden ja toivon tuntemisessa.

Pohdin luvussani mahdollisuuksia kohdata nuorten ympäristöahdistus äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Käytän Cormac McCarthyn romaania *Tie* (*The Road*, 2006) kuvatakseni sitä, miten ekologinen dystopia pyrkii havahduttamaan kestävyyskriisin vakaavuuteen pelkoa herättävien kuvausten kautta. Tämä kuvastaa tekstilajille ominaista didaktisuutta (vrt. Curtis 2012, 17–18; vrt. myös Lahtinen 2017, 76). McCarthyn romaani kertoo ekologisesti, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti romahtaneesta tulevaisuuden maailmasta, jossa ihmisestä on tullut itseään syövä laji. Nimettömäksi jäävät isä ja poika kulkevat keskellä romahtanutta Pohjois-Amerikkaa etsien tietä etelärannikolle paremman tulevaisuuden toivossa. Fiktioita kautta lukijaa ohjataan katsomaan reaali maailman systemisten ongelmien, kuten ilmastopakolaisuuden, ylikulutuksen ja vedenpuutteen, epätoivottuja kehityssuuntia. Ekologisen dystopian lukemista ei voi kuitenkaan pitää aukottomana tapana saada nuoria etsimään kestävämpää elämää; pelko voi rajoittaa kykyä kuvitella

ekologisen jälleenrakennuksen mahdollisuuksia, jos tunne omasta vaikutusvallasta puuttuu (vrt. Lähde 2018).

Ekologisen dystopian lukemiseen liittyvä haaste voi auttaa ymmärtämään, ettei kestävä kehityksen kasvatusta tule toteuttaa yksinomaan tiedon lisäämisen kautta, sillä se ei tavoita tiedon herättämien tunteiden säätelystä vastaavia aivoalueita, jotka operoivat nonverbaalisella tasolla (ks. Schore 2019; 1994; ks. myös Sajaniemi ym. 2015; Siegel 2012). Tunnesäätelykyky on olennainen, sillä kestävyyskriisiä koskeva tieto voi olla jopa traumaattista eli turvattomuudessaan inhimillisen sietokyvyn ylittävää. Traumaattiselle tiedolle on ominaista se, että ”ihminen voi oppia tietoa ja vältellä sen tietämistä yhtä aikaa ja joskus tieto saatetaan tiedostamatta sivuuttaa” (Mansikka-aho ym. 2018, 2; ks. myös Blackman 2004; Marshall 2014). Esimerkiksi tieto ilmaston asteittaisesta lämpenemisestä voi muistuttaa koko ihmislaajaa koskevasta klaustrofobisesta tilasta, joka ei saa mennyttä aikamuotoa (Kaplan 2015; Woodbury 2019; 2018; Zimmermann 2020). Traumaattisen tiedon herättämän turvattomuuden kohtaamattomuus voi johtaa ristiriitaan: kestävyyskriisiä koskevan tiedon lisääntymisestä huolimatta ihminen ei muuta toimintaansa kestävämpiin suuntiin (ks. Aaltola 2019, 9; Värri 2018, 24). On olennaista vahvistaa turvallisuuden tunnetta, jotta nuoret saavat tukea turvattomuuden säätelymiseen.

Käytän luvussani apuna omia äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kokemuksiani, vaikkakaan niitä ei voi pitää varsinaisena tutkimusaineistona. Koen, että varsinkin ympäristöahdistuksen kaltaisia tunteita on yhä vaikeaa kohdata koulumaailmassa, vaikka opetussuunnitelmat ovat avanneet uusia mahdollisuuksia tunteiden kohtaamiselle. Yhtenä oppiainekohtaisena syynä voi olla analyytisyyttä korostava lukemisen perinne, joka tarkoittaa tarkkaa huomion kiinnittämistä ”kaunokirjallisten tekstien kerronnallisiin ja poeettisiin rakenteisiin ja kieleen” (Kortekallio ja Ovaska 2020, 1; ks. myös Mäkilä 2019). Analyytisyys luo perustan kriittiselle ja kulttuuriselle lukutaidolle, joka auttaa hahmottamaan esimerkiksi ei-inhimilliselle elämälle annettuja merkityksiä ja näiden merkitysten vaikutuksia tapoihin kohdella ei-inhimillistä elämää (Lahtinen

ja Lehtimäki 2008, 8). Kirjallisuudentutkimuksessa analyttisyyden liiallista korostamista on kuitenkin kritisoitu, sillä se voi johtaa jopa ”paranoidiseen” yhteiskunnallisten epäkohtien paljastamisen pyrkimykseen, joka toistaa syvällä olevaa ”epäilyn hermeneutiikkaa” (Sedgwick 2003, 124; ks. myös Felski 2020, 1; vrt. Hodgson ym. 2017, 15–18). Analyttisyys ei anna riittäviä välineitä sen kohtaamiseen, että ei-inhimillinen elämä vaikuttaa ihmiseen tunteita herättävällä tavalla. Ihmiskeskeisen maailmajärjestyksen uudelleen arvioimisen kannalta on merkittävää tuntea se, että toislaiset eläimet, kasvit ja ympäristöt ovat enemmän kuin ihmisen niille tulkitsemat merkitykset (ks. Bennett 2010; Bogost 2012; Marder 2013; ks. myös Koponen 2020). Vaikka analyttisen lukutaidon merkitystä ei voikaan vähätellä, on tärkeää jättää tilaa sille, että lukeminen voi herättää jopa ristiriitaiselta tuntuvia tunteita suhteessa tietoon (vrt. Felski 2020; 2015; ks. myös Pihkala 2019; 2017).

Käytän McCarthyn romaanin lukemisessa apuna *kerronnallisen toimijuuden* (*narrative agency*) kehystä, joka tarkoittaa kykyä ”käyttää, tulkita ja uudelleentulkita kulttuurisesti tarjolla olevia kertomuksia, kykyä eritellä ja haastaa niitä sekä tehdä valintoja sen suhteen, miten elämää ja ympäröivää maailmaa tulkitaan kerronnallisesti” (Meretoja 2019, 62; ks. myös Ilmonen tässä teoksessa). Kerronnallisen toimijuuden käsitteen kautta voi olla mahdollisempaa nähdä se, että ekologisen dystopian kaltaiset ympäristötraumaattiset narratiivit eivät ole ainoita mahdollisia tulevaisuuskuvia. Tämän tiedostamisen kautta lukija voi kuvitella myös turvallisempia tulevaisuuksia yhdessä muiden lukijoiden kanssa. Lähestyn kerronnallista toimijuutta suhteessa koko ajan kasvaviin yhteisöllisiin lukemisen tapoihin, jotka korostavat turvallisen lukemisen tilan luomisen merkitystä (ks. Ihanus 2022; Ihanus ja Kosonen 2022). Turvallisen lukemisen tilan luomisen käytännöt (ks. esim. Meretoja ym. 2022, 188–194) voivat auttaa ymmärtämään, että kirjallisuudenopetuksessa on mahdollista luoda tila nuorten ympäristöahdistuksen kaltaisten vaikeasti säädeltävien tunteiden kohtaamiselle (vrt. Verlie ym. 2020; ks. myös Jennings 2015). Kirjallisuuden opettaja voi soveltaa turvallisuuden tunnetta vahvistavia mahdollisuuksia osana

jo olevia opetuksen käytäntöjä. Tämä on merkittävää opetussuunnitelmienkin esiin nostaman tunteiden säätelemisen harjoittelun kannalta.¹ On kuitenkin tuotava esiin, että nuorten tunnesäätelytaitojen vahvistaminen ei voi korvata koulumaailman rakenteellisten ongelmien ratkaisemista, kuten isojen luokka- ja ryhmäkokojen haasteellisuutta (vrt. Saari ym. 2022).

Ekologinen dystopia tunteiden säätelemisen tilana

Veli-Matti Värri (2014, 89) esittää: ”Maailman pelastaminen on sekä poliittinen että pedagoginen tehtävä. Kasvatuksen on luotava mahdollisuuksia vallitsevan elämänmuodon ylittämiseen ja toisin näkemiseen.” Näen Värriin argumentin ohjaavan katsomaan sitä, ettei äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kannata ohittaa nuorten ympäristöahdistuksen kohtaamisen kannalta olennaisia alueita. Globaalin maailman tekstikentän laaja-alaisuus (ks. Kupiainen 2017) voi saada pohtimaan sitä, millaisia tekstejä kirjallisuuden opettajana kannattaa ehdottaa nuorille luettavaksi. Vaikka esimerkiksi viihtymistä ei tule ohittaa lukumotivaatiota vahvistavana seikkana, on tekstivalintaehdotuksissa tärkeää pyrkiä kohti oppiainerajat ylittäviä oppimistavoitteita, kuten kestävän kehityksen kasvatusta – ja siihen olennaisella tavalla kytkeytyvää tunteiden säätelyä (vrt. Hienonen ym. 2022). Kuten Donna Haraway (2016) esittää, on tärkeää pysyä ihmiskeskeisen maailmajärjestyksen ongelmallisuuden lähellä myös lukutaidon alueella: ”Stay with the Trouble!” Timothy Mortonin (2013, 99) mukaan ei taas oikeastaan ole edes mahdollista välttää kohtaamasta tätä ongelmallisuutta, sillä pelkästään rutiininomaista sääkeskustelua varjostaa havahtuminen ilmaston

1 ”Opiskelija kehittää vuorovaikutusosaamistaan tunnistamalla, käsittelemällä ja säätelemällä tunteitaan. Hän oppii myös kuuntelemaan, kunnioittamaan ja ennakkoimaan toisten tunteita ja näkemyksiä sekä niiden ilmaisuja. Hän oppii käyttämään tunteita voimavarana vuorovaikutuksessa.” (LOPS 2019, 62.)

asteittaiseen lämpenemiseen. Onko siis oikeastaan olemassakaan tekstejä, jotka eivät kytkeytyisi jollain tavoin kestävyyskriisiin?

Nuorten ympäristöahdistuksen kohtaaminen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa voi alkaa ekologisen dystopian lukemisesta. Opettajalta tämä edellyttää valintaa kohdata kestävyyskriisiä koskeva traumaattinen tieto yhdessä nuorten kanssa (vrt. Jarvie ja Burke 2015; vrt. myös Kassouf 2022). On mainittava, että traumaattisen tiedon tutkiminen on saanut minut opettajana pohtimaan aiempaa herkemmin sitä, minkä ikäisille tai millaisille ryhmille on riittävän turvallista ehdottaa luettavaksi esimerkiksi McCarthyn romaania, sillä sen turvattomat kohdat saattavat nostaa pintaan vaikeasti säädeltäviä tunteita (ks. Jarvie ja Burke 2015). Tämän pohtiminen on opettajana toki kannatettavaa, sillä erilaiset tekstit saavat aikaan erilaisia luokkatilassa huomioitavia intersektionaalisia kytkeytymiä (ks. Ilmonen tässä teoksessa). Aivan opettajuuteni alkuvaiheilla olen kuitenkin ehdottanut *Tien* kaltaisia tekstejä nimenomaan lukijassa mahdollisesti heräävien tunteiden vuoksi, sillä olen kokenut nuorten kanssa tunteista puhumisen merkittävänä väylänä teeman tulkitsemiseen. Omassa opettajuudessa tapahtunut muutos ilmentänee paitsi omaa lisääntynyttä tietoisuuttani mutta myös laajempaa varovaisuuden kulttuuria, jossa opettajilla ei ole vielä riittävää varmuutta siitä, mitä tehdä lisääntyneellä tiedolla esimerkiksi suhteessa lukijoiden erilaisiin taustoihin. Varovaisuuden kulttuuria saattavat ylläpitää kasvattajien yksilölliset toiveet, jotka kohdistuvat yhä herkemmin koulussa tehtäviin valintoihin. Tämä on myös koulumaailmaa laajempi kysymys, sillä kirjallisuudentutkimuksen sisälläkin käydään nykyään keskustelua lukuvaroitusten, kokemuslukijoiden² ja sensuurin tarpeellisuudesta. Ehkäpä onkin huomioitava, että McCarthyn romaanin kaltaisten tekstien valitsemiseksi kirjallisuudenopetukseen on tarvittavaa saada vielä lisää esimerkkejä, käytäntöjä ja teoriaa tavoista kohdata nuoria, jotka lukevat

2 *Kokemuslukija (sensitivity reader)* tarkoittaa asenteellisia stereotypioita oikovaa lukijaa, joka voi olla vaikka vähemmistön edustaja.

traumaattista tietoa koulumaailmassa (ks. Affifi ja Christie 2019; Boler 1999; Britzman 2009; Saari 2016).

Traumaattisen tiedon lukemisen kannalta on tärkeää ymmärtää, että elämän kauttaaltaista tuhoutumista kuvaavan ekologisen dystopian lukeminen voi saada aikaan täysin samankaltaisia kehoollisia reaktiota kuin todellinen maailmakin (ks. Kaakinen 2022; ks. myös Hiltunen ja Rainio 2022). Fiktiivisyys ei toisin sanoen itsestäänselvästi etäännytä lukijaa kestävyyskriisiä koskevan tiedon traumaattisuuden kokemisesta. Lukijassa voi siten tapahtua havaittuun uhkaan reagoivia neurologisia muutoksia, jotka aktivoivat lukijan lamaantumiseen, pakenemiseen tai taisteluun valmistavaa hermostoa (ks. Kaakinen 2022; vrt. Porges 2011). Lukijan ei toisin sanoen ole uppoutuessaan välttämättä mahdollista tehdä riittävää eroa kehon sisäpuolisten ja ulkopuolisten uhkien välillä. Näin ollen voimakkaiden kehoallisten tuntemusten tunteminen itessään saattaa laukaista samankaltaisen uhkavalmiuden kuin jokin oikeasti vaarallinen tilanne. Kuten Johanna Kaakinen (2022, 113) esittää, lukijan tunnereaktioihin vaikuttavat ”toisaalta teksti ja sen sisältö ja toisaalta lukijan aiemmat kokemukset ja niiden aktivoituminen lukemisen aikana”. Ekologisen dystopian lukemista ei siten voi yksiselitteisesti erottaa nuorten jo mahdollisista ympäristöahdistuksen muodoista.

Traumaattisen tiedon lukeminen on tärkeää nähdä pedagogisena mahdollisuutena tunteiden säätelyn kyvyn vahvistamiseen (vrt. Davenport 2017; Verlie 2019). Tunteiden säätelyminen tarkoittaa ihmisen vahvistuvaa kykyä sietää intensiivisiäkin tunteita ilman, että hän ohjautuu niistä primitiivisesti (Schore 2019, 218). Perusta tunnesäätelytaitojen kehittymiselle syntyy jo ensimmäisten elinvuosien aikana, kun lapsi alkaa sisäistää primaarikasvatustaan saamansa hoivan omien kehoallisten kokemustensa säätelyn lähtökohdaksi. Tämä taas vaikuttaa lapsen tunnesäätelystä vastaavien aivoalueiden kehittymiseen. Tunnesäätelyjärjestelmä kehittyy nonverbaalisella tasolla, sillä lapsella ei ole vielä väylää verbaaliseen maailmaan. Esimerkiksi turvallisen katseen, kosketuksen ja äänen kautta virittäytynyt primaarikasvattaja auttaa lasta vahvistamaan

tunnetta sietokyvyn rajoilla olevien tunteiden siedettävyydestä. Nämä kokemukset aktivoivat neuraalisia yhteyksiä, jotka lapsi sisäistää toiston kautta oman tunnesäätelyjärjestelmänsä perustaksi. (Schore 2019; 1994). Primaarikasvattajan hoivan kautta lapsi alkaa tuntea, että muut välittävät hänestä ja hän voi itse vaikuttaa siihen, miten muut ihmiset vuorostaan vaikuttavat häneen. Tämä on ensimmäinen askel toimijuuden kokemuksen kehittymiseen. (Schore 2019, 225.)

Varhaista vuorovaikutusta muistuttava nonverbaalinen kommunikaatio aktivoi myös myöhemmässä elämässä neuraalisia yhteyksiä, jotka auttavat tunteiden säätelyn kyvyn vahvistamisessa (ks. Sajaniemi ym. 2015; Schore 2019; Siegel 2012). Tämä kutsuu katsomaan turvallisuuden tunteen vahvistamista osana kirjallisuuden opettajan työhön sisältyvää kasvatustehtävää (vrt. Linner-Matikka ja Hipp 2023; vrt. myös Vuorikoski ym. 2003). Vaikka nykyään koulumaailmassa pyritään huomioimaan yksilöiden erilaisia diagnosoituja tarpeita, opettajan on hyvä lähestyä turvallisuuden tunteen vahvistamista yksilöllisten tarpeiden sijaan yhteisöllisenä mahdollisuutena. On toki merkittävää tiedostaa se, että esimerkiksi kehityksellisiä traumoja kokeneen nuoren lukukokemus voi olla hyvinkin erilainen kuin turvallisessa kiintymyssuhteessa kasvaneen nuoren, kun luettavana on traumaattisesta lapsuudesta kertova teksti. Kyse ei ole yksittäisistä nuorista, sillä traumaattiset kokemukset ovat verrattain yleisiä (ks. Sarvela ja Auvinen 2020). Lapsuuden haitalliset kokemukset ovat nähtävissä ”tällä hetkellä Suomen suurimpana terveyden, kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja oppimisen uhkana, johon ei ole suunnattu riittävästi huomiota” (Sarvela ja Pelkonen 2020, 97). Opettaja ei voi ennalta tietää ryhmän sisäistä tunteiden säätelyn kykyä, minkä vuoksi sitä ei voi pitää lukemisen lähtökohtana. Hyvä kiinne kohta on se, että tunteiden säätelyn harjoittelu luo itsessään turvallisempaa lukemisen tilaa valtavien ärsykemäärän omaavassa koulumaailmassa.

Lähestyn seuraavaksi mahdollisuuksia tuoda traumaattisen tiedon lukeminen ja tiedon herättämien tunteiden kohtaaminen lähemmäs toisiaan McCarthyn romaanin *Tien* kautta. Käytän tämän

hahmottamiseen apuna kerronnallisen toimijuuden kehystä, jossa traumaattista tietoa voi kohdata paitsi itseymmärryksen ja näkökulmatietoisuuden kautta myös dialogisten monimutkaistuksien ja potentiaalisten tulevaisuuksien avautumisen kautta. Jaan kerronnallisen toimijuuden jäsenyyksen kolmeen osaan: *kerronnalliseen tietoisuuteen*, *kerronnalliseen mielikuvitukseen* ja *kerronnalliseen dialogisuuteen*. *Tiessä* kerronnallinen toimijuus avautuu sekä tekstin sisäisenä että ulkoisena mahdollisuutena. Ensinnäkin päähenkilöt tulevat yhä enenevässä määrin tietoisiksi oman maailmakatsomuksensa kertomuksellisuudesta. Toisekseen romaanin lukeminen antaa myös lukijalle mahdollisuuksia tulla tietoisemmaksi kertomusmallien vaikutuksista ja omasta osallisuudestaan niiden luomiseen.

Kerronnallinen toimijuus antaa mahdollisuuksia toimia sekä kriittisesti että luovasti suhteessa kulttuurisiin kertomuksiin ja elämän kerronnallistamisen tapoihin (Meretoja 2019; 2018). Kerronnallisen toimijuuden aste on kytköksissä epätasaisesti jakautuneeseen valtaan, kuten mahdollisuuteen kouluttautua. Yhteiskunnallisesti etuoikeutettuihin ryhmiin kuuluvien on helpompi vahvistaa tietoisuutta omista ja yhteisön toimintamahdollisuuksista suhteessa ympäröiviin kerronnallisiin ympäristöihin. Tämä auttaa myös rakentamaan kulttuurisesti hallitsevia kertomusmalleja haastavia vastakertomuksia. (Meretoja 2019, 62.)

Kerronnallinen tietoisuus

Kerronnallisen toimijuuden vahvistaminen edellyttää ensinnäkin *kerronnallista tietoisuutta* (*narrative awareness*) kulttuurisesti tarjolla olevista kertomuksista, jotka vaikuttavat toimimalla merkityksenannon malleina. Kulttuuriset kertomusmallit eivät voi olla vaikuttamatta ihmisiin, minkä vuoksi on tärkeää tarkastella niitä tietoisesti kriittisen välimatkan päästä. (Meretoja 2019, 62.) McCarthyn romaanissa pohditaan osin eksplisiittisellä tavalla sitä, mikä merkitys kertomuksilla on päähenkilöiden todellisuuskokemuksessa. *Tien* voi lukea siten *metanarratiiviksi*, joka pohtii

itsetietoisesti omaa kertomusluonnettaan (vrt. Meretoja ym. 2022, 194; Meretoja 2019, 60). *Tiessä* metanarratiivisuutta ilmentää esimerkiksi kohta, jossa poika kieltäytyy kuuntelemasta isänsä tarinoita heidän omasta hyvyydestään:

Haluatko että kerron sinulle tarinan?

En.

Mikset?

Poika katsoi häneen ja katsoi pois.

Miksi et?

Ne tarinat ei ole totta.

Ei niiden tarvitse olla totta. Ne ovat tarinoita.

Niin. Mutta tarinoissa me muka aina autetaan ihmisiä eikä me auteta ketään. (*Tie*, 229.)

Kerronnallisen tietoisuuden osa-alueita ovat kerronnallinen itseymmärrys ja kerronnallinen näkökulmatietoisuus (Meretoja 2019, 62). Näkökulmatietoisuutta on ymmärtää se, että kestävyyskriisistä kerrotaan tietynlaisilla valloilla olevilla tavoilla. Näin ollen ekologista dystopiaa on mahdollista tarkastella osana laajempaa ympäristötraumaattisten narratiivien kehystä, jota saattaa vahvistaa esimerkiksi ympäristötuhoista tietoa lisäävä uutisointi. Kerronnallinen näkökulmatietoisuus auttaa ymmärtämään, että ”asiat kerrotaan jonkun kokemina ja jonkun tulkintahorisontista merkityksellistettyinä” (Meretoja 2019, 62). McCarthy’n romaanissa on valittu kerrottavaksi se, että ihmisen tuhoava toiminta on johtanut tulevaisuuteen, jossa ei ole ”merkkiäkään elämästä” (*Tie*, 14). Kerrojan näkökulmaan liittyy kuitenkin aina selektiivisyys: jotakin kertomalla jätetään samalla jotain muuta kertomatta (Meretoja 2019, 62). Romaanissa kertomatta jää esimerkiksi se, miten ihminen on pyrkinyt toimimaan hyvää elämää rakentavalla tavalla.

Ekologista dystopiaa on tärkeää tarkastella suhteessa sen mahdolliseen didaktiseen tarkoituksensa (vrt. Lahtinen 2017, 76). Claire Curtisin (2012, 17–18; ks. myös Lahtinen 2017, 76) mukaan jälkiapokalyptiset dystopiat ”kuvaavat katastrofin syitä, katastrofista selviytymistä ja antavat lopuksi neuvoja siitä, kuinka uhkaava katastrofi

voitaisiin välttää”. McCarthyn romaanissa toiminnan muuttamisen halua herätellään osin yksinkertaistavien kerronnallisten ratkaisujen kautta (vrt. Lahtinen 2017, 78). Tämä tarkoittaa esimerkiksi toistuvia pelkoperusteisia kuvauksia kannibalismista: ”Aamuisin jalkakäytävillä istui puoliksi palaneita, vaatteidensa sisällä savua-via ihmisiä [– –] Tapettavien kirkunaa. Päivisin tienvarsilla seivästettyjä kuolleita.” (*Tie*, 31.) Kannibalismi ulottuu myös kaikista heikoimmassa asemassa oleviin lapsiin: ”Se mitä poika oli nähnyt oli hiiltynyt ihmislapsi, päätön ja suolistettu ja mustumassa paistinvar-taassa” (*Tie*, 171). Kauhua herättävistä kuvauksista on tulkittavissa didaktinen tarkoituksiperä, joka pyrkii havahduttamaan sen näkemiseen, että ihminen on todella kykeneväinen kaikista primitiivisimpäänkin ”pahuuteen”. Samaan aikaan kertomuksessa suljetaan pois inhimillisyyden empaattisempia ulottuvuuksia.

On hyvä huomioida, että kertomuksessa ovat olennaisia sekä kokijan että kertojan näkökulmat, jotka voivat olla ”yhtenevät, erilliset tai osin toisiinsa sulautuvat” (Meretoja 2019, 62). Teoksen didaktiseksi tulkittava kerronta yhteenkytkeytyy isän omiin turvattomiin kokemuksiin, joiden takia hänen ei ole helppo nähdä ihmisyyttä enää hyvyyden näkökulmasta: ”Niin no, minä vähän luulen ettei tien päällä juuri törmää hyviin ihmisiin” (*Tie*, 130). Myös lukija voi kokea edellä kuvatun kaltaiset kuvaukset ”kaikkia” ihmisiä koske-vina pahuuden toisintoina, jotka kytkeytyvät hänen aiempiin kokemuksiinsa esimerkiksi siitä, etteivät lähellä olevat ihmiset toimi kestävyyskriisissä hyvää rakentavalla tavalla. Näin ollen McCarthyn romaania ei ole välttämättä helppo käsitellä pelkästään yhtenä yksittäisenä tekstilajiesimerkkinä.

Kerronnallista itseymmärrystä on sen tiedostaminen, että kerronnallisia kaavoja toistetaan myös henkilökohtaisissa merkityksenannoissa. Meretojan (2019, 63) mukaan se on ”kykyä pohtia, millaista elämäntarinaa on rakentamassa omilla valinnoillaan ja tavoillaan kertoa elämästään”. Teoksessa isä vahvistaa toisinaan omaa ja poikansa kokemusta siitä, ettei kehenkään voi luottaa turvattomassa maailmassa. Esimerkkinä on kohta, jossa poika näkee vastapäisen talon perällä liikkuvan pojan, joka on ”suunnilleen

hänen ikäisensä” (*Tie*, 74). Poika ei lakkaa itkemästä, kun he jättävät vieraan lapsen yksin jatkaessaan matkaa:

Entä jos sillä pikkupojalla ei ole ketään joka pitää siitä huolta? hän sanoi. Entä jos sillä ei ole isää?

Siellä on ihmisiä. Ne olivat vain piilossa. [– –]

Minua pelottaa sen pikkupojan puolesta.

Niin. Mutta kyllä se poika pärjää.

Isä meidän pitää palata hakemaan se. Haetaan se ja otetaan meidän mukaan. [– –]

Ja minä antaisin sille pojalle puolet omasta ruuastani.

Lopeta. Ei me voida. (*Tie*, 75–76.)

Vaikka tuntemattoman pojan yksin jättäminen on jo pojalle traumaattista, on traumaattista myös se, että poika jää yksin pelkonsa kanssa. Isä ei kykene huomioimaan poikansa tunteita, vaan hän yrittää vakuuttaa tuntemattoman pojan pärjäävän hyvin. Vasta kun isä kohtaa poikansa tunnetasolla, tämä rauhoittuu: ”Hän piti lasta sylissään ja vähän ajan kuluttua lapsi lakkasi tärisemästä ja vähän ajan kuluttua hän nukkui.” (*Tie*, 76.)

Edellä kuvattu kohta ilmentää sitä, että trauman traumaattisuuden nähdään olevan yksilön kokemassa häpeässä eli siinä, ettei hän tunne sisäisen turvattuutensa tulevan riittävän turvallisesti muiden kannattelemaiseksi (ks. DeYoung 2022; ks. myös Britzman 2000, 202; Huldén 2022, 168). Nuorten ympäristöahdistuksen kannalta huomioitavaa on se, että nuorten mahdolliset kokemukset tilaa valtaavien ympäristötraumaattisten narratiivien ”kaikkiolla olemisesta” saattavat kytkeytyä yksin jäämisen kokemuksiin. Romaanin turvattuutta voi lukea yhdessä mahdollisimman tarkentavasti pysähtymällä tiettyihin turvattomilta tuntuviin kohtiin. Ennen lukemisen aloittamista voi keskustella siitä, että turvattomat tekstikohdat saattavat herättää turvattuutta. Nuorten kanssa voi pohtia sitä, millaisia turvattuudesta kumpuavia ajattelu- ja toimintamalleja nuoret itse jo tunnistavat. Esimerkkinä voi käyttää kysymystä siitä, miksi kaikki nuoret eivät tunnu välittävän kestävyyskriisin syventymisestä. Voiko välinpitämättömyydessä olla

kyse liian kohtuuttoman toiminnan muuttamisen vaateen edessä luovuttamisesta? Voiko turvattomuus saada toisaalta taistelemaan radikaalisti paremman tulevaisuuden puolesta, kuten Greta Thunberg tekee? On tärkeää virittäytyä lukemiseen pohtimalla nuorten kanssa myös sitä, millaiset turvallisuutta vahvistavat seikat voivat auttaa nuoria tarvittaessa palaamaan lähemmäs turvallisuutta silloin, kun he lukevat ekologisen dystopian turvattomia kohtia (ks. esim. Dana 2023; Jennings 2015). Nuorten kanssa voi pysähtyä havainnoimaan sitä, että lukeminen tapahtuu turvallisessa (luokka-) tilassa, jossa ei ole todellisuudessa mitään elämää uhkaavaa.

Turvattoman tekstin lukemisen voi aloittaa pelkästään aiheen tasolta. Nuorten kanssa voi keskustella siitä, miltä turvattomaan aiheeseen pysähtyminen heistä tuntuu. Herättääkö aihe heissä esimerkiksi häpeän, pelon, surun, syyllisyyden tai vihan tunteita? Nuoria voi myös ohjata mahdollisten tunnekokemusten kuvitteluun, jolloin heidän ei tarvitse olla valveutuneita tuntemaan itseään. Tunnekokemusten kuvittelukin voi vahvistaa ymmärrystä siitä, että kehossa koetut tunteet ohjaavat ajatuksia ja tekoja, joita voi oppia suuntaamaan kestäviin suuntiin. Tunteiden paikantaminen johonkin tiettyyn kehon kohtaan voi olla myös olennaista. Esimerkiksi keskivartaloon paikantuva pelko saa tarkat rajat: turvattomuus ei ole ”missä tahansa” vaan oman kehon rajoissa. Nuoret voivat jo ennen varsinaista lukukokemusta pysähtyä havainnoimaan sitä, miten mahdollisilta oma toimijuus ja toivo heistä tuntuvat (esimerkiksi asteikolla 0–10).

Kerronnallinen mielikuvitus

Kerronnallisen toimijuuden vahvistaminen edellyttää toiseksi *kerronnallista mielikuvitusta* (*narrative imagination*) eli kykyä kuvitella ”sen tuolle puolen, mikä vaikuttaa itsestään selvältä nykyhetkessä” (Meretoja 2019, 63). Kirjallisuuden lukeminen voi kasvattaa mahdollisen tajua eli kykyä nähdä, miten ”asiat voisivat olla toisin ja miten erilaiset maailmat toimivat mahdollisuustiloina, joissa tietyt

kokemukset, tunteet, ajatukset ja toimintatavat ovat mahdollisia” (Meretoja 2019, 63; 2018, 90–97; ks. myös Ilmonen tässä kirjassa). Ekologisen dystopian kohdalla mahdollisen taju voi tarkoittaa sitä, että lukija pystyy kuvittelemaan turvattomuuden rinnalle myös toisenlaisia tulevaisuuksia. Tämä ei tarkoita ”julmaa optimismia” (ks. Berlant 2010), jossa yksilölle luodaan illuusio hänen omien toimintamahdollisuuksiensa kautta saavutettavasta loistavasta tulevaisuudesta. Todellisuudessa eri ihmisten toimintamahdollisuudet ovat toisistaan eriäviä, joten tällainen optimismi olisi ”julmaa” kestävyyskriisin suhteen. Mahdollisen tajussa on kyse potentiaalisesta oman toiminnan muuttamisen hahmottamisesta. Tämä voi tarkoittaa myös impotentiaalisuutta, kuten Tuija Kokkonen (2017, 99) esittää: ”Hahmotan myös tämän hetken akuuteimman, ilmastoon liittyvän kysymyksen juuri ei-tekemisen kysymykseksi: kuinka olla lisäämättä, kuluttamatta, jatkuvasti ylittämättä?”

McCarthyin romaanissa toistuvana motiivina on kysymys siitä, voiko ihminen olla olematta ”paha”. Tätä kautta romaanissa rakennetaan kerronnallista mielikuvitusta osin eksplisiittisellä tavalla. Poika haluaa pohtia itseään suhteessa omaan lajiinsa:

Sano nyt.
 Eihän me koskaan syödä ketään?
 Ei. Ei tietenkään.
 Vaikka ihan näännnyttäisin nälkään?
 Mehän näännnyttään.
 Sinä sanoit ettei näännnytä.
 Sanoin ettei me kuolla. En sanonut etteikö nähtäisi nälkää.
 Mutta ei syödä.
 Ei. Ei syödä.
 Ei vaikka mikä olisi.
 Ei. Ei vaikka mikä olisi.
 Kun me ollaan niitä hyviä.
 Niin.
 Me kannetaan tulta.
 Me kannetaan tulta. Niin.
 Okei. (*Tie*, 111.)

Isän ja pojan välinen keskustelu kutsuu katsomaan sitä, että dystooppinen maailma voi sisällyttää kuvitelman ihmisestä samaan aikaan sekä ”hyvänä” että ”pahana” (vrt. Jarvie ja Burke 2015, 87). Merkittävää on se, että isä ja poika ovat yksilöinä kykeneväisiä tarkastelemaan omaa osallisuuttaan ihmislajin primitiiviseen ”pahuuteen”. Heidän kykynsä tehdä moraalinen päätös moraalittomassa maailmassa auttaa kuvittelemaan mahdollisen hyvän ihmislajissa. Merkittävää on kuitenkin se, ettei myöskään yksilön moraalinen hyvyys säily kertomuksessa totuutena. Isä tappaa maantierosvon pitämättä tekoaan moraalisesti vääränä: ”Minun hommani on pitää huolta sinusta. Jumala antoi minulle sen tehtävän. Tapan joka ainoan joka koskee sinuun. Ymmärrätkö?” (*Tie*, 68.) Teostaan huolimatta isä todentaa pojalleen heidän edustavan moraalista hyvyttä:

Ollaanko me vielä niitä hyviä?
 Ollaan. Me ollaan vieläkin hyviä.
 Ja ollaan aina.
 Niin. Me ollaan hyviä aina.
 Okei. (*Tie*, 68.)

Isälle on erityisen tärkeää kertoa pojalleen tämän hyvyydestä: ”Sinä olet paras kaikista hyvistä. Olet aina ollut.” (*Tie*, 239.) Pojan hyvyyden kautta isä rakentaa mahdollista maailmaa, jossa ”ei ole mitään hätää” (*Tie*, 60).

Nuorten kanssa kerronnallista mielikuvitusta voi harjoituttaa esimerkiksi luovan kirjoittamisen keinoin. Nuoret voivat kirjoittaa siitä, miten jostakin turvattomasta kohdasta voisi tulla turvallisempi. Esimerkkinä voi käyttää kohtausta, jossa pojan isä pyytää poikaa ampumaan itsensä, jos kannibaalit tulevat liian lähelle:

Hän otti pojan käden ja pani aseensa siihen. Ota tämä, hän kuiskasi. Ota. Poika oli kauhuissaan. Hän kietoi kätensä pojan ympärille ja halasi. Niin laiha vartalo. Älä pelkää, hän sanoi. Jos ne löytävät sinut, sinun pitää tehdä se. Ymmärrätkö? Shh. Ei itketä. Kuulitko? Sinä tiedät, miten se tehdään. Panet sen suuhusi ja tähtäät ylöspäin. Teet sen nopeasti ja rajusti. Ymmärrätkö? Lopeta tuo itkeminen. Ymmärrätkö?

Joo kai.
 Ei. Ymmärrätkö sinä?
 Ymmärrän.
 Sano isä minä ymmärrän.
 Isä minä ymmärrän.
 Hän katsoo poikaa. Hän näki vain kauhua.
 (Tie, 98.)

Nuorten kanssa voi pohtia sitä, miten kohtaaminen voisi muuttua turvallisemmaksi. Nuoret voivat keskittyä aluksi vaikka vain sen havainnoimiseen, kenen tai minkä toiminta aiheuttaa kohtauksessa turvattomuutta. He voivat listata inhimillisiä ja ei-inhimillisiä toimijoita. Eri toimijoiden listaaminen nostaa esiin vaikutussuhteiden merkityksellisyyden ilman analyttistä merkityksenantoa (ks. Bogost 2012, 41–42). Edellä kuvatussa kohdassa tämä tarkoittaa sen havainnoimista, miten esimerkiksi ampuma-ase, isä, poika sekä implisiittisesti mukana olevat kannibaalit vaikuttavat ja tulevat vaikutetuiksi suhteissa toisiinsa. Myös tuhattujen ympäristöjen toimijuudet nousevat laajemmassa kontekstissa esiin. Kohtausta voi kuvitella toimijuuden tilaa vaihtamalla. Mitä *Tien* maailmassa tarkoittaa se, että toimii? Entä se, että on toiminnan kohteena?

Kerronnallista mielikuvitusta voi kasvattaa paitsi luovan kirjoittamisen menetelmin mutta myös jatkamalla lukemista eteenpäin. On tärkeää hahmottaa, ettei turvattomuus (kuten ei mikään tunne ikinä) ole pysyvä tila vaan se voi muuttua esimerkiksi olosuhteiden vaihtuessa. Aiemmin esiin nostamaani kohtausta pojan ja isän välillä seuraa jo selkeästi turvallisempi kohtaaminen:

Hän odotti. Pieni nikkelöity revolveri kädessään [– –] Hän yritti kuunnella muttei kuullut mitään. En minä sinua jätä, hän kuiskasi. En jätä sinua koskaan. Ymmärrätkö? Hän makasi lehtien seassa ja piteli tärisevää lasta. Puristi revolveria. Koko pitkän iltahämärän ja pimeään saakka. Kylmään ja tähdettömään. Siunattuun. Hän alkoi uskoa että heillä oli mahdollisuuksia. Piti vain odottaa, hän kuiskasi [– –] Kun heidän ympärillään oli ihan mustaa hän avasi repun remmit ja otti peitot ja levitti ne pojan päälle ja pian poika nukkui. (Tie, 99–100.)

Tien turvattoman kohdan jälkeen tarinamaailma kuvautuu jo as-teen verran turvallisempaan: välitön kuolemanvaara on ohi. Hie-man myöhemmin tilanne on jo paljon turvallisempi, kun isä ja poi-ka löytävät kärsittyään pitkään nälästä ”laatikoittain säilykkeitä”: ”Tomaatteja, persikoita, papuja, aprikooseja. Kinkkusäilykkeitä. Suolalihaa. Satoja litroja vettä muovisissa neljäkymmenen litran kanistereissa.” (*Tie*, 119.)

Voi olla hyvinkin merkittävää lukea ryhmän kesken läpi se, et-tä turvattomalta tuntuva kerronta todella muuttuu jossain määrin turvallisemman tuntuiseksi. Tämä voi auttaa nuoria sisäistämään sen, etteivät vaikeatkaan tunteet ole ikinä pysyviä. Nuorten kans-sa voi havainnoida sitä, missä kaikkialla tarinamaailmassa on tun-nistettavissa turvan mahdollisuus. Toisinaan turvallisuuden tunne tarkoittaa teoksessa vain elossa pysymisen potentiaalia: ”Seutu ei paljon luvannut. Huomenna he löytäisivät jotain syötävää.” (*Tie*, 77.) Merkittävää on kuitenkin se, että turvallisuus ilmenee mah-dollisuutena vaikeissakin selviytymisen kohdissa:

Poika katsoi häntä. Siinä oli kaikki mitä meillä on, eikö niin? hän sanoi Niin.

Kuollaanko me nyt?

Ei.

Mitä me nyt tehdään?

Juodaan vähän vettä. Sitten jatketaan tietä eteenpäin.

Okei. (*Tie*, 77.)

Välillä turvallisuuden tunnetta rakentaa vain elintoimintojen to-dentaminen: ”Hän nousi istumaan ja tunnusteli poikaa. Hän pai-noi kätensä pojan ohuille kylkiluille. Lämpöä ja liikettä. Sydämen syke.” (*Tie*, 101.) Toisinaan myös kuolema tuo lohtua:

Asiat ovat paremmin sitten kun kaikki ovat poissa.

Niinkö?

Ihan varmasti.

Paremmin kenelle?

Kaikille.

Kaikille.

Ihan varmasti. Me kaikki pärjätään sitten paremmin. Kaikkien on helpompi hengittää.

Hyvä tietää.

[– –]

Ja mikä siinä muka on vikana? (*Tie*, 149.)

Nuorten kanssa voi keskustella siitä, vahvistaako tekstissä lisääntyvä turvallisuuden tunne myös heidän omaa turvallisuuden tunnettaan. Nuoret voivat oppia ymmärtämään omaa mahdollista ympäristöahdistustaan uudella tavalla, jos ryhmässä kyetään keskustelemaan kaikista tunteista (ks. esim. Ratinen ja Uusiautti 2020). Nuorten kanssa voi keskustella myös siitä, onko joistakin tunteista vaikeampi puhua. Miten mahdollinen tunteista puhumattomuus vaikuttaa nuorten elämässä? Esimerkkinä on mahdollista käyttää sitä, kun poika vaikenee pitkäksi aikaa nähtyään syötäväksi tapetun vauvan: ”Hän [isä] ei tiennyt puhuisiko poika enää koskaan” (*Tie*, 171). Lopulta poika alkaa kuitenkin puhua siitä, ettei hänen olisi pitänyt aiemmin vähätellä kuolleiden näkemisen herättämän pelon vaikutusta itseensä. Puhumisen kautta poika osoittaa mahdollisuuden maailmalle, jota ei määritä yksinomaan tunnereaktiivinen lamaantuminen, pakeneminen tai taisteleminen.

Kirjallisuuden opettaja voi osallistua keskusteluun kertomalla myös omista lukemisen aikana heräävistä tunteistaan, sillä ryhmässä tapahtuva tunnesäätely ei voi nojata pelkästään nuorten omaan kykyyn keskustella heidän omista tunteistaan. Tunteiden säatelemisen prosessille on myös tärkeää antaa riittävällä tavalla aikaa, jotta nuoret saavat mahdollisuuden prosessoida heissä heräävien tunteiden merkitystä. Ehkäpä nuoret voivat pysähtyä havainnoimaan ryhmässä tapahtuvan tunnesäätelyn jälkeen jälleen sitä, kuinka mahdollisilta oma toimijuus ja toivo heistä tuntuvat nyt (asteikolla 0–10).

Kerronnallinen dialogisuus

Kolmanneksi kerronnallinen toimijuus rakentuu *kerronnallisessa dialogisuudessa* (*narrative dialogicality*), joka tarkoittaa toisen kohtaamiseen liittyvää eettistä ulottuvuutta uusien intersubjektiivisten tilojen luomisessa, joka tarkoittaa pyrkimystä kohdata toinen intersubjektiivisessa tilassa eettisellä tavalla. Dialoginen kohtaaminen tavoittelee toisen kohtaamista ”ainutkertaisena subjektina – ilman pyrkimystä saada toinen haltuun omilla käsitteillä ja teorioilla” (Meretoja 2019, 64). Merkittävää dialogisessa suhteessa on sen potentiaalinen transformatiivisuus: ”[O]lemme toisille responsiivisia, reagoimme siihen, mitä heillä on sanottavana, kuuntelemme ja olemme valmiita muuttamaan ennako-oletuksiamme.” Pyrkimyksenä ei ole lopullisesti määrittynyt tieto vaan pikemminkin kyky nähdä asiat aiempaa monimutkaisempina. (Mp.) McCarthyn romaanissa dialogisuus tarkoittaa esimerkiksi isän ja pojan välillä avautuvia neuvotteluja siitä, onko ihmisellä mahdollisuuksia toimia turvallisella tavalla turvattomassa maailmassa. Dialogisuus voi avautua romaanin lukemisen kautta myös intersubjektiivisessa luokkahuonetyöskentelyssä.

McCarthyn romaanissa isä käy dialogia itsensä kanssa varsinkin kaikista turvattomimmissa kohdissa. Hän kysyy esimerkiksi itseltään kykyä surmata poikansa reaktiivisesti, jos ase pettää kannibaalien ilmaantuessa paikalle: ”Entä jos se ei laukea? Sen on pakko lauet. Entä jos se ei laukea? Pystytkö murskaamaan tuon rakkaan kallon kivellä? Onko sinun sisälläsi olento josta et tiedä mitään? Voiko olla? Pidä häntä sylissä. Noin. Sielu on nopea. Purista hänet lähemmäs. Suukota häntä. Nopeasti.” (*Tie*, 99.) Isä käy dialogia sekä rationaaliseen ajatteluun kykeneväisen että pelkoa tuntevan puolensa kanssa. Isä yrittää ensin ratkaista turvattomuutensa esittämällä itselleen toimintaan valmistavia kysymyksiä. Lopulta hän tunnistaa pojan turvallisuuden vahvistamisen keinona myös oman turvallisuutensa vahvistamiseen. Isän käymä sisäinen dialogi muistuttaa siitä, että kestävyyskriisin mahdollisesti herättämän turvattomuuden kohtaaminen edellyttää paitsi rationaalista

pohdintaa mutta myös tunteet huomioivia tapoja hakeutua vuoro-vaikutukseen toisten ihmisten kanssa.

Isä käy paitsi itsensä myös poikansa kanssa dialogia, jossa he testaavat omien todellisuksiensa paikkansapitävyyttä. Esimerkkinä on kohtausta, jossa isä ja poika näkevät sattumalta koiran. Pojalle on tärkeää säilyttää koiran henki:

Hän kääntyi katsomaan pimenevää kaupunkia. Se on koira, hän sanoi.
Koiras?

Niin.

Mistä se on tullut?

En minä tiedä.

Eihän me tapeta sitä isä, eihän?

Ei. Ei me sitä tapeta.

Hän katsoi alas poikaan. Takkiensa alla tärisevään. Hän kumartui ja suukotti pojan hiekkaista otsaa. Me ei satuteta koiraa, hän sanoi. Var-
masti ei. (*Tie*, 72.)

Neuvottelu toislaajisen eläimen hengen säilyttämisestä luo tilan ha-
vainnoida sitä, mikä lisää mahdollisesti turvallisuuden tunnetta. Isä
vakuuttaa pojalleen heidän säästävän koiran hengen, vaikka koira
ei olekaan isälle yhtä merkityksellinen. Näin ollen isä joutuu luo-
pumaan mahdollisesti itselleen ensisijaisesta tavasta toimia vahvis-
taukseen poikansa turvallisuutta. Isän kumartuminen pojan kans-
sa samalle tasolle, kohtaava katse ja hellä kosketus toimivat pojan
pelkoa säätelevinä tekijöinä. Pojan puheenvuorot peilaavat myös
sittemmin teoksessa uudenlaisten ajattelu- ja toimintatapojen mah-
dollisuutta. Toisinaan taas isän on vuorostaan toimittava poikan-
sa uskoa vahvistavana peilinä: ”Ymmärrätkö? Etkä sinä voi antaa
periksi. Minä en salli sitä.” (*Tie*, 164.) Isän ja pojan vuoropuhelut
toimivat mahdollisuustiloina, joissa turvallisuuden tunne tuntuu
toisen ihmisen läheisyydessä mahdollisemmalta.

Romaanissa dialogia käydään myös elämän päättymisen koke-
muksen kanssa. Isä ei näe hänen ja poikansa dialogisen suhteen
päättävän, vaikka hän tietää kuolevansa pian:

Vaikka minä en ole täällä voit silti puhua minulle. Sinä voit puhua minulle ja minä puhun sinulle. Saatpa nähdä.

Kuulenko minä sinua?

Kuulet. Kyllä sinä kuulet. (*Tie*, 239.)

Tie päättyy siihen, että poika liittyy isänsä kuoleman jälkeen turvallisten ihmisten joukkoon, jossa on myös hänen ikäisensä tyttö. Erisukupuolisten lasten kohtaamista voi pitää mahdollisuutena elämän jatkumiseen tulevaisuudessa. McCarthy'n romaani kutsuu avoimen lopun kautta kuvittelemaan dialogia tulevaisuuden kanssa:

Kun nainen näki pojan hän kietoi kätensä hänen ympärilleen ja halasi. Voi, nainen sanoi, onpa mukava nähdä sinut. Toisinaan nainen puhui hänelle Jumalasta. Hän yritti puhua isälle ja isä puhui hänelle eikä hän unohtanut. Nainen sanoi että Jumalan henki oli hänen henkensä vaikka se siirtyi ihmisestä toiseen aikojen saatossa.

Kerran oli vuorilla virtaavissa puroissa taimenia. Niitä näki meripihkan värisessä vedessä ja virta sai niiden evien valkeat reunat värisevän hennosti. Kädessä ne tuoksuivat sammaleilta. Ne olivat kiiltäviä ja lihaksikkaita ja voimakasliikkeisiä. Niiden selässä kiemurtavat kuviot olivat karttoja maailmasta sen syntyessä. Karttoja ja labyrintteja. Siitä mitä ei saa takaisin. Eikä voi korjata. Niissä syvissä kuruissa joissa taimenet elivät kaikki oli vanhempaa kuin ihminen ja niissä hymisi salaisuuksia. (*Tie*, 245.)

Romaanin loppu muistuttaa menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välisestä dialogista, jossa ihminen on osa laajempaa kokonaisuutta. Ajatusta voi hyödyntää täydentämällä romaanin loppua dialogisesti myös luokahuononyöskentelyssä. Tässä voi käyttää apuna oppiainerajat ylittäviä mahdollisuuksia, kuten kuvittamista, musiikkia tai tietoperusteisen tutkimuksen tekemistä. Lähtökohta voi olla keskusteleminen siitä, mitä tällä hetkellä jo tehdään keskeisemmän tulevaisuuden rakentamiseksi (vrt. Rosling 2018). Tätä kautta on mahdollista, kuten Eevastiina Kinnunen (2022, 216) kuvaa lukupiirissä koetun dialogisuuden syventymistä, että ”osallistujien eri näkökulmat eivät ole toisiinsa nähden vaihtoehtoisia tulintoja, vaan alkavat muodostaa yhteistä tulkintaa”. Merkitystä ei välttämättä ole sillä, ”kenen tulkinnoista ja sanoista on milloinkin

kyse, vaan olennaista on se, että ympärillä on tulkintoja ja sanoja” (Kinnunen 2022, 216). Ryhmässä tapahtuva tulevaisuuteen suuntautuminen käsittää jo lähtökohtaisesti suhteen toiseen. Dialogisuus voi toimia turvallisena lukemisen tilana, joka rakentaa suostuvaa yhteyttä nuorten ympäristöahdistuksenkin kaltaisiin kokemuksiin. Kysyttäväksi jää, kuinka mahdollisilta toimijuus ja toivo nuorista tuntuvat (asteikolla 0–10).

Lopuksi

Olen pohtinut luvussani keinoja nuorten ympäristöahdistuksen kohtaamiseen osana kestävästä kehityksestä kasvatusta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa. Nuorten lisääntyvät ympäristöahdistuksen kokemukset ovat ymmärrettäviä, sillä kestävyyskriisi syvenee, mikäli kriisin vaikutuksia ei hillitä (vrt. Korhonen ym. 2023). Vaikka kriisi ei olekaan ratkaistavissa, on ihmisellä vastuu etsiä kestävämpiä tapoja elää suhteessa muihin elämänmuotoihin (ks. Haraway 2016; Verlie 2019). Kestävyyskriisiä koskeva traumaattinen tieto voi johtaa toiminnan menettämisen kokemukseen, jos tiedon herättämiä tunteita ei kohdata riittävän turvallisesti. Tunteiden kohtaaminen osana pedagogisia käytäntöjä voi kehittää kykyä kuvitella turvallisempia tulevaisuuksia.

Cormac McCarthyn ekologinen dystopia *Tie* on toiminut esimerkkinä siitä, miten nuorten kerronnallista toimijuutta voi vahvistaa kirjallisuudenopetuksessa. Kerronnallinen toimijuus tarkoittaa sitä, että nuoret oppivat ensinnäkin tiedostamaan vallalla olevia tapoja kertoa kestävyyskriisistä. Ekologisen dystopian kaltaiset ympäristötraumaattiset narratiivit kuvaavat tulevaisuutta ihmisen tuhoavan toiminnan ja toiminnan muuttamisen mahdottomuuden näkökulmasta. Samaan aikaan kertomatta saattaa jäädä kokonaan se, miten ihminen pyrkii eheyttämään ekosysteemejä. Tarvitaan lisääntyvää ymmärrystä myös siitä, että vallalla olevat kertomukset toistuvat henkilökohtaisissa merkityksenannoissa. Nuorten kanssa on tärkeää myös kehittää kerronnallista mielikuvitusta eli kykyä

kuvitella sitä, mikä voisi potentiaalisesti olla mahdollista. Kerronnallisen toimijuuden kannalta merkittävää on myös dialogisuus, sillä se monimutkaistaa vallalla olevia kertomusmalleja. Dialogisuudessa lukijat voivat vahvistaa oman toimijuutensa mahdollisuuksia.

Vaikka luku keskittyy yhteen yksittäiseen romaaniin, on pyrkimyksenä kuitenkin keskustella laajemmista mahdollisuuksista huomioida nuorten ympäristöahdistus osana kestävän kehityksen kasvatusta. Ekologista dystopiaa voi tarkastella rajapintana kirjallisuudenopetukselle, joka huomioi kestävän kehityksen kasvatuksen, traumatietoisuuden ja tunnesäätelytaitojen merkityksen osana lukemista ja tiedon tuottamista. Koska kirjallisuudenopetusta lähestytään koulumaailmassa yhä pitkälti analyyttisen lähiluvun kautta, vaatii uudenlaisten tulokulmien tarkastelu opettajalta sitoutumista ympäristötunteet huomioivan kirjallisuudenopetuksen kehittämiseen. Tämä ei voi kuitenkaan jäädä yksittäisten opettajien tehtäväksi vaan vastuun on laajennuttava opettajankoulutukseen, oppimateriaaleihin ja opetussuunnitelmiin.

Lähteet

Aineisto

Tie = McCarthy, Cormac 2008: *Tie*. Suomentanut Kaijamari Sivill. New York, NY: Alfred A. Knopf. Englanninkielinen alkuteos 2006.

Kirjallisuus

- Aaltola, Elisa 2019: *Häpeä ja rakkaus. Ihmiseläinluonto*. Helsinki: Into.
- Affifi, Ramsey ja Beth Christie 2019: Facing loss: pedagogy of death. *Environmental Education Research* 25, 1143–1157. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1446511>.
- Bennett, Jane 2010: *Vibrant Matter. A Political Ecology of Things*. Durham: Duke University Press.
- Berlant, Lauren 2011: *Cruel Optimism*. Durham: Duke University Press.
- Blackman, Jerome S. 2004: *101 Defenses. How the Mind Shields Itself*. New York: Brunner-Routledge.

- Bogost, Ian 2012: *Alien phenomenology, or what it's like to be a thing*. Minneapolis: University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/minnesota/9780816678976.001.0001>.
- Boler, Megan 1999: *Feeling Power Emotions and Education*. Lontoo: Routledge.
- Britzman, Deborah P. 2000: Teacher Education in the Confusion of Our Times. *Journal of Teacher Education* 51 (3), 200–205. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003007>.
- Britzman, Deborah P. 2009: *The Very Thought of Education. Psychoanalysis and the Impossible Professions*. Albany: SUNY Press.
- Curtis, Claire 2012: *Postapocalyptic Fiction and the Social Contract. We'll Not Go Home Again*. Plymouth: Lexington Books.
- Dana, Deb 2023: *Polyvagal Practices. Anchoring the Self in Safety*. New York: W. W. Norton & Company.
- Davenport, Leslie 2017: *Emotional Resiliency in the Era of Climate Change*. Lontoo: Jessica Kingsley Pub.
- DeYoung, Patricia A. 2022: *Understanding and Treating Chronic Shame. Healing Right Brain Relational Trauma*. Toimen painos. New York: Routledge.
- Felski, Rita 2015. *The Limits of Critique*. Chicago: University of Chicago Press.
- Felski, Rita 2020. Resonance and education. On Education. *Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.2.
- Foster, Raisa, Anette Mansikka-aho ja Arto O. Salonen 2022: Ekososiaalinen sivistys osallistumisen, vaikuttamisen ja kestäväns tulevaisuuden rakentamisen pohjana. Teoksessa Hienonen Ninja, Päivi Nilivaara, Milja Saarnio ja Mari-Pauliina Vainikainen (toim.) *Laaja-alainen osaaminen koulussa. Ajattelijana ja oppijana kehittymisen*. Helsinki: Gaudeamus, 204–217.
- Haraway, Donna 2016: *Staying with the trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822373780>.
- Hickman, Caroline, Elizabeth Marks, Panu Pihkala, Susan Clayton, Eric R. Lewandowski, Elouise E. Mayall, Britt Wray, Catriona Mellor ja Lise van Susteren 2021: Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. *Lancet Planetary Health* 5 (12), 863–873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3).
- Hienonen, Ninja, Päivi Nilivaara, Milja Saarnio ja Mari-Pauliina Vainikainen (toim.) 2022: *Laaja-alainen osaaminen koulussa. Ajattelijana ja oppijana kehittymisen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hiltunen, Kaisa ja Minna Rainio 2022: Lamaannuttava dystopia, toivoa herättävä ekotopia. Ympäristöreaktioita ympäristöaiheisiin elokuvaan. *Lähikuva* 35 (1–2), 109–120. <https://doi.org/10.23994/lk.116482>.
- Hodgson, Naomi, Joris Vlieghe ja Piotr Zamojski 2017: Introduction. Teoksessa Hodgson, Naomi, Joris Vlieghe ja Piotr Zamojski (toim.) *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Punctum Books. <https://doi.org/10.2307/jj.2353835.3>.

- Huldén, Jaana 2022: Kirjoittaminen traumaterapiassa. Teoksessa Ihanus, Juhani (toim.) *Terapeuttinen kirjoittaminen*. Helsinki: Basam Books, 167–180.
- Ihanus, Juhani (toim.) 2022: *Terapeuttinen kirjoittaminen*. Helsinki: Basam Books.
- Ihanus, Juhani ja Päivi Kosonen (toim.) 2022: *Hoitava lukeminen. Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Helsinki: Vastapaino.
- Jarvie, Scott ja Kevin Burke 2015: Difficult Knowledge and the English Classroom: A Catholic Framework Using Cormac McCarthy's *The Road*. *Journal of Catholic Education* 19 (1). <http://dx.doi.org/10.15365/joce.1901052015>.
- Jennings, Patricia A. 2015: *Mindfulness for Teachers. Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom*. First edition. New York: W. W. Norton & Company.
- Kaakinen, Johanna 2022: Lukemisen vaikutukset: emotiot, uppoutuminen ja sosiaalinen kognitio. Teoksessa Ihanus, Juhani ja Päivi Kosonen (toim.) *Hoitava lukeminen. Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Helsinki: Vastapaino, 111–125.
- Kaplan, Ann E. 2015: *Climate Trauma. Foreseeing the Future in Dystopian Film and Fiction*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Kassouf, Susan 2022: Thinking Catastrophic Thoughts: A Traumatized Sensibility on a Hotter Planet. *The American Journal of Psychoanalysis* 82, 60–79. <https://doi.org/10.1057/s11231-022-09340-3>.
- Kiilakoski, Tomi (toim.) 2022: *Kestävää tekoa. Nuorisobarometri 2021: Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja* 237. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto.
- Kinnunen, Eevastiina 2022: Jaetut sanataidekokemukset luovan lukemisen lukiopireissä. Teoksessa Ihanus, Juhani ja Päivi Kosonen (toim.) *Hoitava lukeminen. Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Helsinki: Vastapaino, 211–229.
- Kokkonen, Tuija 2017: *Esityksen mahdollinen luonto – suhde ei-inhimilliseen esitystapahtumassa keston ja potentiaalisuuden näkökulmasta*. Väitöskirja. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7218-01-3>.
- Koponen, Päivi 2020: Miten roskan lukeminen laajentaa kirjallisuuden opetuksen mahdollisuuksia? 'Ei-tulkittava' materia ja sen lukeminen ympäristöpedagogisen kirjallisuuden opetuksen kehittämisessä. *Ainedidaktikka* 4 (3), 125–151. <https://doi.org/10.23988/ad.97366>.
- Korhonen, Mari, Johanna Kallio, Jan Varpanen ja Antti Saari 2023: Ekologisen kestävyuden utopiat lukionuorten tulevaisuuskuvissa. *Ainedidaktikka* 7 (2), 25–47. <https://doi.org/10.23988/ad.120992>.
- Kortekallio, Kaisa ja Anna Ovaska 2020: Lähilukeminen ennen ja nyt: Ruumiillisia, ympäristöllisiä ja poliittisia näkökulmia. *AVAIN – Kirjallisuuden tutkimuksen Aikakauslehti* 17 (3), 52–69. <https://doi.org/10.30665/av.95530>.

- Kupiainen, Reijo 2017: Lukutaidon jälkeen? Teoksessa Annala, Johanna, Vesa Korhonen ja Pirjo Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere: Tampere University Press, 215–218.
- Lahtinen, Toni ja Markku Lehtimäki 2008: Johdatus ekokriittiseen kirjallisuudentutkimukseen. Teoksessa Lahtinen, Toni ja Markku Lehtimäki (toim.) *Äänekäs kevät. Ekokriittinen kirjallisuudentutkimus*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–28.
- Lahtinen, Toni 2017: Tarina suuresta vedenpaisumuksesta Risto Isomäen *Sarasvatin hiekkaa* ilmastofiktiona. Teoksessa Isomaa, Saija ja Toni Lahtinen (toim.) *Pakkovaltiosta ekodystopiaan. Kotimainen nykdytopia. Joutsen / Svanen*. Erikaisjulkaisuja 2. Helsingin yliopisto: Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto, 73–87.
- Laininen, Erkkä 2019: Transforming Our Worldview Towards a Sustainable Future. Teoksessa Cook, J. (toim.) *Sustainability, Human Well-Being and the Future of Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 161–200. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6_5.
- Linner-Matikka, Johanna ja Tiia Hipp (toim.) 2023: *Traumainformoitu työote*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- LOPS 2019 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lähde, Ville 2018: Saako ilmastonmuutoksella pelotella? *niin & näin* 96 (1), 31–35.
- Mansikka-aho, Anette, Antti Saari, Johanna Lähti ja Jari Eskola 2018: ”Se vaikeenee, joka pelkää”: Ilmastonmuutos traumaattisena tietona. Teoksessa Eskola, Jari, Ilona Nikanto ja Satu Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatus. Vain muutos on pysyvää? 14 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 187–210.
- Marder, Michael 2013: *Plant-Thinking. A Philosophy of Vegetal Life*. New York: Columbia University Press.
- Marshall, George 2014: *Don’t Even Think about It. Why Our Brains Are Wired to Ignore Climate Change*. New York: Bloomsbury.
- Meretoja, Hanna 2018: *The Ethics of Storytelling. Narrative Hermeneutics, History, and the Possible*. Oxford: Oxford University Press.
- Meretoja, Hanna 2019: Metanarratiivisuus ja kerronnallinen toimijuus. *AVAIN – Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti* 16 (2), 58–77. <https://doi.org/10.30665/av.80161>.
- Meretoja, Hanna, Päivi Kosonen ja Eevastiina Kinnunen 2022: Metanarratiivinen luovan lukemisen lukupiiri ja kerronnallinen toimijuus. Teoksessa Ihanus, Juhani ja Päivi Kosonen (toim.) *Hoitava lukeminen. Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Helsinki: Vastapaino. 183–209.
- Morton, Timothy 2013: *Hyperobjects. Philosophy and Ecology After the End of the World*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Mäkilalli, Aino 2019: Kirjallisuusteorian mahdollisuudet nykykoulun kirjallisuudenopetuksessa: uskrittiin sinnikäs taival. Teoksessa Murto, Mervi (toim.) *Kiinni fiktion – Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 31–40.
- Pihkala, Panu 2017: *Päin helvettiä? Ympäristöahdistus ja toivo*. Helsinki: Kirjapaja.
- Pihkala, Panu 2019: *Mieli maassa? Ympäristötunteet*. Helsinki: Kirjapaja.
- POPS 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Porges, Stephen W. 2011: *The Polyvagal Theory. Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Self-regulation*. New York: W. W. Norton.
- Ratinen, Ilkka ja Satu Uusiautti 2020: Finnish Students' Knowledge of Climate Change Mitigation and Its Connection to Hope. *Sustainability* 12 (6). <https://doi.org/10.3390/su12062181>.
- Rosling, Hans 2018: *Faktojen maailma. Asiat ovat paremmin kuin luulet*. Helsinki: Otava.
- Sajaniemi, Nina, Eira Suhonen, Mari Nislin ja Jukka E. Mäkelä 2015: *Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saari, Antti 2016: Tuskallista tietää: Psykoanalyttinen teoria ja traumaattisen tiedon oppiminen. *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja* 47 (1), 20–33.
- Saari, Antti, Johanna Kallio ja Jan Varpanen 2022: Itsekasvatusta vai rakenteellisia muutoksia? Kyllä kiitos! *Kasvatus ja Aika* 16 (4), 125–131. <https://doi.org/10.33350/ka.124689>.
- Sarvela, Kati ja Elisa Auvinen (toim.) 2020: *Yhteinen kieli. Traumatietoisuutta ihmisten kohtaamiseen*. Helsinki: Basam Books.
- Sarvela, Kati ja Anne Pelkonen 2020: ACE ja polyvagaaliteoria. Teoksessa Sarvela, Kati ja Elisa Auvinen (toim.) *Yhteinen kieli. Traumatietoisuutta ihmisten kohtaamiseen*. Helsinki: Basam Books, 97–123.
- Schore, Allan 1994: *Affect Regulation and the Origin of the Self. The Neurobiology of Emotional Development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schore, Allan 2019: *Right Brain Psychotherapy*. New York: W. W. Norton.
- Sedgwick, Eve Kosofsky 2003: Paranoid Reading and Reparative Reading or, You're so Paranoid, You Probably Think This Introduction Is about You. Teoksessa Sedgwick, Eve Kosofsky (toim.) *Touching feeling. Affect, Pedagogy, Performativity*. Durham: Duke, 123–151.
- Siegel, Daniel J. 2012: *The Developing Mind. How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. Toinen painos. New York: Guilford Press.
- Verlie, Blanche 2019: *Learning to Live with Climate Change. From Anxiety to Transformation*. Lontoo: Routledge.

- Verlie, Blanche, Emily Clark, Tamara Jarrett ja Emma Supriyono 2020: Educators' experiences and strategies for responding to ecological distress. *Australian Journal of Environmental Education* 37 (2), 1–15. <https://doi.org/10.1017/aee.2020.34>.
- Vuorikoski, Marjo, Sirpa Törmä ja Sinikka Viskari 2003: *Opettajien vaiettu valta*. Helsinki: Vastapaino.
- Värri, Veli-Matti 2014: Halun kultivointi ekososiaalisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa Saari, Antti, Olli-Jukka Jokisaari ja Veli-Matti Värri (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere: Tampereen University Press, 87–122.
- Värri, Veli-Matti 2018: *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Woodbury, Zhiva 2019: Climate Trauma: Towards a New Taxonomy of Traumatology. *Ecopsychology* 11 (1), 1–8. <https://doi.org/10.1089/eco.2018.0021>.
- Woodbury, Zhiva 2018: Taking the climate crisis personally. *Unpsychology* 4, 22–31.
- Zimmermann, Lee 2020: *Trauma and the Discourse of Climate Change. Literature, Psychoanalysis and Denial*. Lontoo: Routledge.

Äänikirja ja nuoret lukijat – mitä kirjallisuuden kuunteleminen on?

Hanna Järvenpää

 <https://orcid.org/0000-0002-6964-6542>

Äänikirjapalvelut tekivät kaupallisen läpimurron Suomessa 2010-luvun loppupuolella samoihin aikoihin, kun huoli lukemisen vähenemisestä ja lukutaidon heikkenemisestä nousi voimakkaasti esiin julkisessa keskustelussa. Äänikirjojen suosion kasvu on väistämättä muuttanut ja muuttaa myös tulevaisuudessa kirjallisuuden tuottamisen, jakamisen ja kuluttamisen tapoja (Tattersall Wallin ja Nolin 2020). Toisin sanoen audiomuotoista kirjallisuutta tuotetaan ja luetaan eri tavalla kuin painettua kirjaa. Lukemisen kannalta keskeisin ero äänikirjan ja painetun kirjan välillä on se, minkä aistin välityksellä kirjallisuuden kanssa ollaan tekemisissä: luetaanko kirjaa silmillä vai kuunnellaanko sitä korvilla? Tämä ei kuitenkaan ole ainoa lukemisen ulottuvuus, johon äänikirjan muoto vaikuttaa, sillä suoratoistopalveluiden käytön yleistymisen näkyy väistämättä myös arjen lukutottumuksissa.¹

Muutokset lukemisen tavoissa koskevat tietenkin myös nuorempia lukijoita. Tiedämme kuitenkin toistaiseksi vasta vähän lasten, nuorten ja äänikirjojen suhteesta, sillä nykymuotoinen äänikirja on vielä verrattain tuore kirjaformaatti. Tämä luku käsittelee nuorten

1 Kotimaisessa kirjallisuuskustelussa on viime vuosina tehty paikoin voimakastakin eroa äänikirjojen ja painetun kirjallisuuden välille. Esimerkiksi kirjailija Laura Lindstedt (2019) erottaa Helsingin Sanomien kirjailijapuheenvuorossaan äänikirjat kirjallisuudesta, joka on tarkoitettu ”hiljaa luettavaksi”. Samalla Lindstedt avaa keskustelun siitä, voiko äänikirjojen kasvava suosio olla uhka kirjallisuuden materiaaliselle perustalle ja kompleksisuudelle. Kysymys on edelleen ajankohtainen mutta jättää samalla huomiotta sen, että kirjojen lukijoiden ja kuuntelijoiden lukumielitymykset, -valmiudet ja -rutiinit ovat lähtökohtaisesti monimuotoisia ja henkilökohtaisia. Vaikkapa kevyitä viihderomaaneja ahmiva lukija lukee todennäköisesti muusta syystä kuin kirjallisuuden kompleksisuudesta nauttiakseen.

lukijoiden suhdetta äänikirjoihin ja sitä, miten äänikirjaa voidaan käyttää osana kirjallisuudenopetusta. Lähestyn äänikirjaa kirjallisuuden ja lukemisen tutkimuksen näkökulmasta kiinnittäen huomiota muun muassa lukemisen materiaalisuuteen ja affektiivisyyteen sekä digitaalisen lukemisen erityispiirteisiin ja lukurutiineihin. Samalla hahmottelen sitä, mitä kirjallisuuden kuunteleminen oikeastaan on, ja mitä se merkitsee kirjallisuudenopetukselle. Näihin kysymyksiin vastaamisen lisäksi luvun tavoitteena on tarkastella äänikirjaa kirjaformaattina huomioiden sen erityiset piirteet, jotka nykyinen mobiiliteknologia on mahdollistanut.

Äänitetyn kirjallisuuden historiaa

Miten äänikirja eroaa painetusta kirjasta? Entä mikä tekee äänikirjoista nimenomaan *kirjoja*, eli mikä erottaa äänikirjan kuunnelmasta tai podcastista? Äänikirjalle ei ole yksinkertaista määritelmää, mutta laveasti määriteltynä äänikirjat ovat äänitettyä kirjallisuutta, *recorded literature* (Rubery 2016). Perinteisesti äänikirjat ovat olleet audiomuotoon sovitettuja kirjaäänitteitä, mikä tarkoittaa käytännössä ääneen luettua kirjaa. Tähän määritelmään nojaaminen on houkuttelevaa, mutta tosiasiaassa nykyinen kehitys suoratoistopalveluiden johdattamana on tehnyt äänikirjojen määrittelystä haastavampaa. Kaikkia uusia kirjoja ei esimerkiksi voida enää palauttaa painettuun alkuperäisteokseen, sillä kirjoja julkaistaan jonkin verran suoraan äänikirjamuotoon.² Suoraan digitaaliseen muotoon tehtyä kirjallisuutta kutsutaan elektronisen kirjallisuuden tutkimuksessa ”digisyntyiseksi” (*born-digital*; ks. esim. Grigar 2021). Tämän termin voinee hyvin laajentaa koskemaan myös äänikirjoja, joista

2 Esimerkiksi Emmi-Liia Sjöholm kirjoitti romaaninsa *Virtahevot* (2019) suoraan äänikirjaksi ja ohjasi äänikirjan luennan itse. JP Koskisen *Valkoinen kevät* -dekkarisarja (2018) on puolestaan julkaistu ensisijaisesti *Storytel Original* -sisältönä äänikirjapalvelussa.

julkaistaan painettu versio myöhemmin kuin digitaalinen, jos sellaista julkaistaan ollenkaan.

Äänikirjan on aiemmin voinut erottaa kuunnelmasta sillä, ettei äänikirjaa ole dramatisoitu, mutta tämäkin raja on lähtökohtaisesti hankala vetää tiukasti. Äänikirjaa lukevan ääninäyttelijän suoritus on aina jonkinlainen sovitus alkuperäisestä kirjasta: esimerkiksi äänenpainot tai vierasperäisten sanojen ääntäminen ovat selkeitä muistutuksia siitä, että usein neutraalin oloisen äänen takaa löytyy aina kirjaa ääneen tulkitseva ihminen. Joidenkin kirjojen kohdalla esimerkiksi laulut voidaan laulaa äänikirjatallenteelle ääneen, ja toisaalta erilaisia äänitehosteita käytetään usein sekä äänikirjan parateksteissä (tekijätiedot ja vastaavat) että jopa varsinaisen leipätekstin yhteydessä. Näiltä osin nykymuotoinen äänikirja haastaa erityisesti kaunokirjallisuuden muodon ja konventiot, sillä proosalla ei nykyisin ole vastaavaa suullisen, dramatisoidun esittämisen perinnettä kuin draamalla tai joillain lyriikan muodoilla, kuten lavarunoudella.

Ero erilaisten kirjallisten tai tekstipohjaisten äänitemuotojen välillä näyttäisikin perustuvan audioteknologian historiaan ja kehitykseen ajalta ennen nykymuotoista äänikirjaa. Äänitettyjen kirjojen historia on yllättävän vähän tunnettu verrattuna esimerkiksi yleiseen kirjallisuushistoriaan. Myöskään elektronisen ja digitaalisen kirjallisuuden tutkimuksessa äänikirjan roolia ei ole täysin tunnistettu, vaikka se kytkeytyy suoraan (audio)teknologian kehitykseen.

Suullisen tarinankerronnan historia yltää antiikin aikoihin asti. Äänikirja ei ole suora jatke tälle perinteelle, sillä äänikirja syntyi painetun kirjan jälkeen ja jäljittelee kirjallisuuden, ei suullisen tarinan, ominaisuuksia. Äänikirjojen varsinainen historia alkaa Thomas Alva Edisonista ja ensimmäisen ääntä tallentavan ja toistavan laitteen eli fonografin keksimisestä 1800-luvun loppupuolella.³ Koska fonografin vahaliერიölle mahtui vain muutama minuutti puhetta,

3 Ääneen luettu ja korvilla kuunneltu kirja on kirjallisuuden historiassa vielä vanhempi ilmiö, sillä ns. ”hiljaa lukeminen” yleistyi 1700–1800-luvuilla ja sitä ennen kirjallisuutta luettiin tyypillisemmin ääneen. Lukemisen historiasta tarkemmin ks. Mäkinen (2023).

siitä ei vielä tullut käänteentekevää äänikirjojen tallentamis- ja toistamisvälinettä. Fonografi sai kuitenkin aikalaiset haaveilemaan esimerkiksi hatun alla kannettavista kirjoista, jotka lukevat itse itsensä. (Rubery 2016.)

Kuten äänikirjojen historiasta kirjoittanut Matthew Rubery (2016) huomauttaa, äänikirja kehittyi sekä jäljittelemään painettua kirjaa että ylittämään sen rajoitukset. Tämä kuvaa äänikirjan ole-musta tänäkin päivänä: äänikirja on pohjimmiltaan painetusta kir-jasta tuotettu ääneen luettu versio, mutta toisaalta se on ihan oma mediuminsa, joka mahdollistaa asioita, joita painettu kirja ei tue. Termi *audiobook* vakiintui angloamerikkalaisessa käsitteistössä vas-ta 1990-luvulla. Sitä ennen puhuttiin muun muassa fonografisista kirjoista ja puhuvista kirjoista (*talking book*) hieman ajankohdasta riippuen. Äänikirja kehitettiin alun perin tukemaan ensimmäises-sä maailmansodassa sokeutuneiden veteraanien lukemista (Rubery 2016). Niin kutsuttujen puhuvien kirjojen tuottaminen alkoi en-simmäisen maailmansodan jälkeen 1930-luvulla Yhdysvalloissa ja Isossa-Britanniassa. Näissä maissa alettiin eri järjestöjen ja valtion tuella tuottaa äänitettyjä kirjoja sodassa sokeutuneille veteraaneille.

Suomessa ensimmäiset äänikirjat julkaistiin talvisodassa haa-voittuneiden sotilaiden lukemisen tueksi 1950- ja 1960-luvuilla (Ke-ravuori 1990; Celia 2019). Ensimmäisenä julkaistujen äänikirjojen joukossa oli klassikoita sekä toisaalta myös aikansa uutuuksia ku-ten *Tuntematon sotilas* (1954). Näihin aikoihin myös lapsille teh-tiin ensimmäiset kotimaiset äänisatulevyt vinylilevyformaatissa. Vuonna 1961 voimaan astunut uusi tekijänoikeuslaki mahdollisti äänikirjojen tuottamisen näkövammaisten kirjastopalveluita var-ten. Tämän työn pohjalta kehittyi sittemmin Saavutettavuuskirjasto Celia -palvelu, joka on esteettömän ja saavutettavan kirjaston val-takunnallinen, elektroninen kirjasto. Celia-organisaation historia on kuitenkin alkanut jo 1890-luvulla, jolloin Kirjoja sokeille -yhdis-tys ryhtyi jäljentämään kirjoja Brailleen pistekirjoitusjärjestelmällä (Celia 2024). Myös Suomessa äänikirjojen varhaishistoria on siis selvästi kytköksissä kirjallisuuden saavutettavuuden edistämiseen.

Globaalisti äänikirja kaupallistui 1970- ja 1980-luvuilla, jolloin sitä alettiin markkinoida esimerkiksi työmatkalaisille (Rubery 2016). Audioteknologian kehityksen merkitys äänikirjamediumille näkyy erityisesti tässä taitteessa, sillä samoihin aikoihin kehitettiin myös kannettavat soittimet ja C-kasetti. Merkittävin teknologinen käänne äänikirjan historiassa tapahtui kuitenkin 1990- ja 2000-lukujen taitteessa, jolloin äänikirjapalvelu Audible aloitti toimintansa Yhdysvalloissa. Audible teki yhteistyötä muun muassa iTunesin kanssa, kunnes Amazon osti sen vuonna 2008 (Treanor 2010). Palvelu on edelleen maailmanlaajuisesti käytetyin äänikirjapalvelu.

Ennen suoratoistopalveluiden läpilyöntiä 2010-luvun loppupuolella äänikirjat olivat melko marginaalisessa roolissa kirjamarkkinoilla. Pohjoismaissa kaupallinen läpimurto tapahtui 2010-luvulla. Storytel kuitenkin perustettiin Ruotsissa jo vuonna 2005 (Storytel 2022). Muualla Pohjoismaissa suoratoisto löi läpi hieman aiemmin kuin Suomessa, jossa suurin kasvu äänikirjojen myynnissä on Suomen Kustannusyhdistyksen tilastojen mukaan tapahtunut vuodesta 2017 eteenpäin (Suomen Kustannusyhdistys 2022a; Suomen Kustannusyhdistys 2023).

Sittemmin lapsille suunnattu äänikirja, ruotsalaisen Carl-Johan Forssén Ehrlinin *Kani joka tahtoi nukahtaa* (2015), oli vuosina 2020–2022 koko Suomen myydyin kirja (Kirjakauppaliitto 2023). Lasten nukuttamisen tueksi suunnitellun kirjan suosio ei heijasta ainoastaan äänikirjojen suosiota sinänsä, vaan myös sitä, kuinka suora-toistetun äänikirjan muoto mullistaa lukemisen tapoja muutenkin. Forssén Ehrlinin NLP-menetelmää⁴ hyödyntävä, meditatiivinen kirja soveltuu nimittäin erinomaisesti toisteiseen lukemiseen vaikka joka ilta, ellei useitakin kertoja saman illan aikana. Oletettavasti perheissä kuunnellaan kirjaa useasti, mikä puolestaan tarkoittaa runsasta aikaperusteista myyntiä, toisin sanoen useita kuuntelukertoja äänikirjapalveluiden kautta. Tähän viittaa sekin, että Forssén Ehrlinin kirjan jatko-osat, joissa nukutetaan muun muassa traktoria

4 Neurolingvistinen ohjelmointi, *neuro-linguistic programming*.

ja norsua, ovat keikkuneet myyntitilastojen kärjessä kanikirjan rinnalla (Suomen Kustannusyhdistys 2022b).

Äänikirjojen kuunteleminen erityisenä lukemisen muotona

Mitä aikaperusteisen eli suoratoistomääriin perustuvan äänikirjamyynnin merkitys tarkoittaa kirjallisuuden tulevaisuudelle? Aina-kin näyttää selvältä, että suoratoisto vaikuttaa väistämättä siihen, millaista kirjallisuutta Suomessa kirjoitetaan, julkaistaan, käännetään ja luetaan. Äänikirjojen suosio ravistelee tällä hetkellä kirjallisuusinstituution rakenteita kirjailijoiden toimeentuloa myöten. Muutos heijastuu jopa kirjallisuudesta ja lukemisesta kirjoittamiseen niin teknisesti kuin käsitteellisestikin: esimerkiksi suorien lainausten tekeminen puhutusta tekstistä on erilaista kuin painetusta. Näiden lisäksi myös lukutavat muuttuvat, sillä äänikirjan kuunteleminen eroaa käytännössä painetun kirjan lukemisesta monilla tavoilla.

Entä onko äänikirjan kuunteleminen *lukemista*? Äänikirjapalveluita ja niiden käyttäjiä tutkinut Elisa Tattersall Wallin (2020) kirjoittaa *kuuntelemalla lukemisesta* (*reading by listening*) viitaten sillä äänikirjojen kuunteluun. Lukemisen moodien jakaminen Tattersall Wallinin tapaan aistiperusteisesti on sikäli perusteltua, että se soveltuu myös pistekirjoituksen lukemisen hahmottamiseen lukemisen muotona, ja tähän onkin viitattu joissain tutkimuksissa sormilla lukemisena tai taktiilisena lukemisena (ks. esim. Zaidman 1999; Hampshire 1975). Merkittävää on sekin, että kognitiivispsykologisessa mielessä auditiivisesti ja visuaalisesti saadun tiedon prosessointi tapahtuu eri reittien kautta (Rayner, Pollatsek, Ashby ja Clifton 2012). Huomion kiinnittäminen lukemisen eri moodeihin korostaa niiden aistimellisuutta ja materiaalisuutta, siis sitä, miltä lukeminen tuntuu ja millaisten aistien kautta kirjan kanssa ollaan tekemisissä. Vaikka eri aistien kautta tapahtuvat lukutilanteet ovat kognitiivisilta prosesseiltaan erilaisia, molemmat ovat

kokonaisvaltaisia, moniaistisia kokemuksia. Silmin luetaan tyypillisesti painettua tai sähköistä tekstiä käsinkosketeltavalta alustalta kuten painetun kirjan sivuilta tai lukulaitteen näytöltä. Aktiivisille lukijoille voi olla lukemisessa tärkeää esimerkiksi lukuasento tai se, miltä kirja tuntuu kädessä (Kajander 2020). Näiden lisäksi lukemistilanteeseen liittyy hienovaraisempia ja pitkälti tiedostamattomia prosesseja, kuten silmien työskentelyyn lukiessa liittyvät erityispiirteet (Rayner, Pollatsek, Ashby ja Clifton 2012).

Kirjallisuuden lukeminen on monimuotoinen prosessi, johon kuuluu teknisen lukusuorituksen lisäksi myös muita ulottuvuuksia. Lasten ja nuorten lukemista tutkineita Christina Clarkia ja Anne Teravaista (2017) sekä Natalia Kucirkovaa ja Teresa Creminiä (2020) mukaillen sitoutuneen (*engaged*) lukemisen voi määritellä affektiivisten, kognitiivisten ja behavioraalisten prosessien kokonaisuudeksi. Affektiivisia lukemisen prosesseja ovat muun muassa nautinto, motivaatio, positiivinen asenne lukemista kohtaan, itsetuottamus ja lukijaksi identifioituminen (Clark ja Teravainen 2017). Affektiiviset lukuprosessit ovat näistä kolmesta ulottuvuudesta kaikista hankalimmin tavoitettavissa, koska kyseessä on nimenomaan henkilökohtainen, jokaisen yksilön tunteisiin ja kokemuksiin kiinnittyvä lukemisen ulottuvuus.

Kognitiiviset lukuprosessit viittaavat puolestaan tekniseen lukutaitoon ja luetun ymmärtämiseen. Näillä on merkitystä myös vapaaajan lukemiselle, sillä riittävä lukutaito mahdollistaa lukemisen ja kannustaa siihen, ja riittävä lukeminen puolestaan vahvistaa lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä (Clark ja Teravainen 2017). Kyseessä on tyypillinen positiivinen kehä, jossa positiiviset lukukokemukset tukevat lukutaitoa, mutta vastavuoroisesti heikommat lukijat putoavat kyydistä jo varhaisessa vaiheessa. Sama koskee myös behavioraalisia lukemisen prosesseja, jotka liittyvät esimerkiksi säännölliseen lukemiseen ja lukukeskusteluun osallistumiseen. Behavioraaliset lukuprosessit ovat siis ensisijaisesti lukukäytänteitä, sekä henkilökohtaisia että yhteisöllisiä.

Äänikirja aiheuttaa haasteita ja toisaalta tarjoaa uusia mahdollisuuksia lukemisen prosesseihin. Äänikirja voi tukea lukemisen

affektiivista ulottuvuutta silloin, kun äänikirjojen lukeminen vahvistaa esimerkiksi positiivista asennetta lukemista kohtaan. Siksi vaaditaan sen tiedostamista ja vahvistamista, että äänikirjojen kuunteleminen on osa monimuotoista lukemisen kulttuuria. Samalla audiomuotoinen kirja haastaa monia lukemiseen liitettyjä käsitteitä: milloin puhutaan kuullun, milloin luetun ymmärtämisestä? Voisikin sanoa, että erityisenä kirjamuotona äänikirja tarvitsee lukijaltaan yhtä lailla erityisiä lukemisen taitoja, joissa yhdistyy ymmärrys sekä perinteisen kirjan muodosta että äänikirjan erityisistä ominaisuuksista.

Materiaalisuuden käsitteellä viitataan lukemisen yhteydessä esimerkiksi kirjaesineen fyysisiin ominaisuuksiin, jotka ovat usein katsottavaksi suunniteltuja, kuten vaikka typografiset ratkaisut ja kansikuvat. Äänikirjan lukeminen poikkeaa painetun kirjan lukemisesta alkaen jo siitä, että äänikirja ei ole samalla tavalla käsin kosketeltavissa kuin perinteinen kirja. Mobiililaitteilla kuunneltavia äänikirjoja edelsivät fyysiset tallennemuodot (CD-levyt, C-kasetit ja niin edelleen), joita säilytettiin koteloidissa ja käytettiin erilaisten audiolaitteiden avulla. Suoratoistettava äänikirja on puolestaan täysin digitaalinen, ja nämä äänikirjat eivät ole painetuista kirjoista poiketen juuri lainkaan ”kirjamaisia” (engl. *bookish*, Kajander 2020, 17). Toisaalta myös digitaalisilla artefakteilla on materiaallinen perusta: esimerkiksi palvelimet ovat loppujen lopuksi fyysisiä ja digitaalisten sisältöjen käyttäminen vaatii jotakin laitetta. Materiaalisuuden käsite laajenee siis väistämättä kirjaesineen ulkopuolelle äänikirjoista puhuttaessa. Kirjojen yhteydessä materiaalsen näkökulman voikin uusmaterialistisessa hengessä ulottaa koskettamaan myös niitä yhteiskunnallisia ja niin ikään materiaalisia konteksteja, joissa kirjat on kirjoitettu ja julkaistu tai joissa niitä luetaan (Piippo 2018). Äänikirjan materiaalisuus poikkeaa siis painetusta kirjasta niin kirjaesineen ominaisuuksien, lukukäytänteiden kuin kulttuuris-yhteiskunnallisten kontekstien tasolla: esimerkiksi äänikirjojen julkaisukanavat ovat erilaisia kuin painetulla kirjallisuudella, ja toisaalta näitä julkaisukanavia voi hyödyntää älypuhelimien kautta suoratoistamalla.

Kaiken kaikkiaan kirjojen kuuntelu on yhä yleistynyt tapa olla tekemisissä digitaalisten kirjallisten sisältöjen kanssa. Eri aistien kautta tapahtuvat lukutilanteet ovat nykyisessä monimuotoisessa mediaympäristössä yhtä lailla relevantteja. Toisaalta äänikirjan kuuntelemisen kutsuminen lukemiseksi synnyttää lisäkysymyksiä: onko esimerkiksi podcastin tai kuunnelman kuunteleminen lukemista? Kirjallisuudenopetuksessa tämän kysymyksen voi kiertää rajaamalla kuuntelemalla luettavaksi soveltuvat tekstit sen perusteella, vastaisiko luettava teos oppimistavoitteisiin myös painetusmuodossa.

Äänikirjapalvelut ja niiden tarjoumat

Äänitetyn kirjallisuuden – ja miksei muunkin audiomedian, kuten podcastien – suosion kasvu on vaikuttanut merkittävästi kirjallisuuden jakelukanaviin. Tällä hetkellä suurin osa digitaalisesta kirjallisuudesta Suomessa luetaan tai kulutetaan aikaperusteisesti Suomen Kustannusyhdistyksen tilastojen mukaan (Suomen Kustannusyhdistys 2023). Toisin sanoen suoratoistamalla, siis striimamalla, lukeminen on suosituin äänikirjojen kuuntelemisen muoto. Käytännössä tämä tarkoittaa, että äänikirjoja harvemmin hankitaan kirjakaupoista esimerkiksi fyysisenä, yksittäisenä tallenteena. Maksullisen sisällön lisäksi suomalaisten lukijoiden saatavilla ovat tietenkin kirjastojen äänikirjavalikoimat ja jonkin verran maksuttomia tallenteita, joita voi kuunnella esimerkiksi Yleisradion Areena-palvelussa.

Yhdenvertaisen lukemisen tukemisen kannalta harmillista on, että suoratoistopalvelut, joista toistaiseksi löytyy maksuttomia palveluita laajempi valikoima, ovat kuukausimaksullisia. Myös suoratoistopalvelun hinnoittelumalli vaikuttaa lukemistapoihin ja -valintoihin (Tattersall Wallin ja Nolin 2020). Tilausperusteinen (*subscription-based*) palvelumalli on yleisin äänikirjapalveluissa erityisesti Pohjoismaissa. Se voidaan jakaa edelleen rajattoomaan, krediittiperusteiseen ja aikaperusteiseen hinnoittelumalliin.

Krediittiperusteisessa mallissa palvelun tilaaja saa tilauksensa vastineeksi krediittejä, joita voi käyttää kirjan ”hankintaan” palvelussa hieman kirjakaupan tavoin. Rajaton kuuntelu-oikeus tarjoaa puolestaan rajattoman mahdollisuuden kirjojen kuunteluun.

Rajaton kuuntelu-oikeus tai tiettyyn tuntimäärään kuukaudessa rajattu (ja siten yleensä edullisempi) kuuntelu-oikeus ovat Suomessa tällä hetkellä toimivissa palveluissa yleisimpiä. Rajaton kuuntelu-oikeus muistuttaa enemmän kirjaston palvelumallia, jossa kirjan voi lainata ja palauttaa, krediittipohjainen puolestaan muistuttaa enemmän kirjakauppaa, josta kirja hankitaan omaksi (Tattersall Wallin ja Nolin 2020). Tämä madaltaa kynnystä erilaisten kirjojen kokeilemiseen ja toisaalta mahdollistaa kirjojen lukemisen niin, että esimerkiksi lempisarjan eri osia ei tarvitse hankkia erikseen, mikäli kirjat löytyvät äänikirjamuodossa.

Mobiilimuotoon taipuvan äänikirjan tekniset mahdollisuudet vaikuttavat erityisesti lukutilanteisiin. Nykymuotoisella äänikirjalla on erityisiä *affordansseja* eli *toiminnan tarjoumia*. Psykologi James J. Gibsonin (1979) affordanssiteoria kuvaa yksinkertaisimmillaan sitä, millaisia toimintamahdollisuuksia jokin objekti tarjoaa. Esimerkiksi oven tarjoumia ovat avaaminen, sulkeminen, koputtaminen ja niin edelleen. Tarjoumiksi voidaan laskea myös sellaiset toimintamahdollisuudet, joita objektilla ei välttämättä käytännössä ole mutta jotka ovat teoriassa mahdollisia (Have ja Stougaard Pedersen 2016). Samalla tavalla tarjoumiksi lasketaan myös sellaiset toiminnan mahdollisuudet, joita käyttäjät eivät tarvitse tai käytä.

Nykymuotoisen äänikirjan erityisiä tarjoumia ovat kuvailleet Iben Have ja Birgitte Stougaard Pedersen (2016), jotka kuitenkin perustavat nämä ominaisuudet suoratoistoa edeltävään äänikirjallisuuteen ja sen teknisiin mahdollisuuksiin. Esitänkin edellisiin nojaten nykymuotoisen äänikirjan tarjoumien jakautuvan kolmeen päälajiin: tekniset tarjoumat, käyttömahdollisuudet ja sisällölliset tarjoumat. Nämä toiminnan tarjoumat ja se, kuinka äänikirjojen tuottajat ja käyttäjät hyödyntävät tarjolla olevia mahdollisuuksia, vaikuttavat puolestaan lukemisen muotoihin, lukukokemukseen ja oletettavasti myös luetun ymmärtämiseen.

Teknisillä tarjoumilla viitataan yksinkertaisesti äänikirjojen ja äänikirjapalveluiden käyttöliittymän tarjoamiin ominaisuuksiin. Kirjan lukunopeutta voi yleensä hidastaa tai nopeuttaa omaan lukemistahtiin sopivaksi. Kirjan voi laittaa ”torkkuasetukselle”, jolloin kirja katkeaa tietyn ajan kuluttua; tämä mahdollistaa sen, ettei kirja etene loppuun saakka lukijan nukahdettua. Osa näistä mahdollisuuksista vaihtelee paljon erilaisten palveluiden tai toistovälitien välillä; esimerkiksi MP3-soittimelta kuunneltava äänikirja tarjoaa vähemmän teknisiä mahdollisuuksia kuin suoratoistopalvelusta kuunneltava kirja.

Käyttömahdollisuudet liittyvät erityisesti äänikirjojen nykyiseen, mobiiliin muotoon. Gramofonien, kannettavien audiolaitteiden ja loputtomien CD-levyjen sijaan kirja – tai oikeastaan kokonainen kirjasto – kulkee helposti mukana älypuhelimessa. Helpoimmillaan kirjaa voi kuunnella langattomilla kuulokkeilla, jolloin edes kuulokkeiden johto ei häiritse lukemista. Tämä mahdollistaa käsien ja silmien vapautumisen lukemiselta; äänikirjan kanssa voi ajaa autoa, siivota tai lenkkeillä. Liikkuessa ja muiden aktiviteettien ohessa lukeminen toistuukin äänikirjojen ystävien puheissa.

Sisällölliset tarjoumat liittyvät enemmän kirjojen tuotantopuoleen kuin kuluttamiseen. Äänikirja nimittäin mahdollistaa uuden tulkinnallisen tason lisäämisen kirjaan ääninäyttelijän myötä. Tämä on samaan aikaan sekä kirjaa rikastuttava ominaisuus että myös potentiaalinen este lukemiselle: onnistunut luenta voi elävöittää ja syventää lukukokemusta, toisaalta epämiellyttävä lukijääni voi aiheuttaa sen, että kirja jää kesken. On myös hyvä muistaa, että äänikirja on aina ääninäyttelijänsä tulkinta: esimerkiksi käytetyt äänenpainot ovat nimenomaan näyttelijän, eivät kirjailijan, käsialaa. Tässä mielessä äänikirja on aina erilainen lukukokemus kuin saman kirjan lukeminen painettuna.

Kirjoihin voidaan lisätä myös dramatisoituja tehosteita, kuten äänitehosteita ja musiikkia. Tällä alueella äänikirjan ja kuunnelman raja alkaa hämärtyä. Toinen intermediaalinen eli medioiden välinen sekamuoto ovat e-äänikirjat, joita jo julkaistaan joissain palveluissa. Erityisesti pienten lasten kuvakirjojen digitalisoimiseen sopiva

kirjamuoto yhdistää äänikirjan digitaaliseen kuvakirjaan ja jäljittelee näin painettua kirjaa. Vaikka tällainen kirjamuoto vaikuttaa äkkiseltään uudelta, ei se lopulta ole kovin kaukana esimerkiksi Disneyn *Satukirjaston* perinteikkäistä, C-kasettia tai CD-levyä ja painettua kirjaa yhdistävistä satukirjoista.

Monista nykymuotoisen äänikirjan uusista ominaisuuksista huolimatta onkin hyvä muistaa edelleen, että äänitetyllä kirjallisuudella on oma, erityislaatuinen historiansa painetun kirjan rinnalla. Monimuotoiset, ääntä ja kuvaa yhdistävät kirjat (vaikkapa ääninappikirjat) ovat itse asiassa olennainen osa nimenomaan lasten kirjallista kulttuuria. Seuraavaksi perehdytäänkin tarkemmin siihen, millainen nimenomaan nuorten lukijoiden suhde äänikirjoihin on.

Digitalisoitunut äänikirja ja nuoret lukijat

Lukumoodien lisäksi huomion kiinnittäminen siihen, miten nuoret lukijat sitoutuvat (*engage*) kirjallisuuteen, on yhä olennaisempaa nykyisessä mediaympäristössä, jossa erilaiset digitaaliset sisällöt kilpailevat keskenään. Aikuisille lukijoille tehtyjen tutkimusten mukaan digitaaliset lukutavat kytkeytyvät olennaisesti vapaa-ajan lukemiseen, joka eroaa työssä tai opiskelussa tapahtuvasta aktiivisesta lukemisesta (Hupfeld, Sellen, O'Hara ja Rodden 2013). Toisaalta erilaisia sähköisiä aineistoja käsitellään nykyisin usein juuri opiskeluun tai työhön liittyvissä tilanteissa. Myös äänikirjoilla on paikkansa esimerkiksi opiskeluun liittyvän lukemisen tukena, mutta äänikirjapalveluiden bestseller-listojen perusteella on syytä olettaa, että äänikirjojen lukeminen on nimenomaan harrastusmielessä tehtyä, viihteellistäkin vapaa-ajan lukemista.

Yksi tapa lähestyä nuorten lukijoiden suhdetta erilaisiin digitaalisiin kirjallisuuden muotoihin on Kucirkovan ja muiden (2017; ks. myös Kucirkova ja Cremin 2020) näkemys digitaalisten lukutapojen ja digitaalisen kirjallisuuden tarjoumien suhteesta. Kucirkova ja muut perustavat kuusitahoisen mallinsa Craftin (2011) näkemykseen digitaalisen lapsuuden neljästä ulottuvuudesta, joita ovat 1)

moninaisuus (*pluralities*), 2) mahdollisuudet (*possibilities*), 3) leikillisuus (*playfulness*) ja osallisuus (*participation*). Näistä Kucirkova ja muut (2017) johtavat kuusi sitoutuneen lukemisen aspektia, jotka ovat: 1) affektiivinen (*affective*), 2) luova (*creative*), 3) vuorovaikutteinen (*interactive*), 4) jaettu (*shared*), 5) jatkuva (*sustained*) ja 6) yksilöity (*personalized*).

Koska nämä ominaisuudet perustuvat vahvasti digitaalisiin kirjastosovelluksiin (Kucirkova, Littleton ja Cremin 2017), malli ei selaisenaan sovellu äänikirjojen ja lukijoiden välisen suhteen hahmottamiseen. Esitän kuitenkin Craftin (2011) ja Kucirkovan (2017) mallien pohjalta seuraavia ominaisuuksia kuvaamaan äänikirjan sitoutunutta lukemista:

1) *Affektiivisuus*. Äänikirja voi vaikuttaa siihen, mitä lukija kokee lukemisen aikana. Tämä kokemus on sekä kirjallisen sisällön että myös äänikirjan muodon ansiota. Tähän ominaisuuteen kytkeytyvät olennaisesti muun muassa kirjallisuuden materiaalisuuteen ja aistimellisuuteen liittyvät kysymykset.

2) *(Pseudo)sosiaalisuus*. Äänikirjan muotoon kuuluu eräänlainen jaetun lukukokemuksen vaikutelma. Lukijan ääni tulee lähelle kirjan kuuntelijaa, mistä syntyy eräänlainen intiimiyden vaikutelma (Have ja Stougaard Pedersen 2016). Äänikirja voikin luoda tunteen henkilökohtaisuudesta ja vuorovaikutteisuudesta.

3) *Jatkuvuus*. Äänikirjojen lukeminen voi olla erityisen toisteista, kuten lasten iltasatukirjojen kohdalla, tai sarjaperusteista, kuten nuorten lukijoiden lukeminen tyypillisesti on. Erityisesti maksulliset äänikirjapalvelut mahdollistavat esimerkiksi kirjastoa helpommin ”ahmimalla lukemisen”, sillä uuden kirjan voi laittaa pyörimään heti edellisen päätyttyä.

4) *Yksilöllisyys*. Äänikirjan kuuntelija neuvottelee jatkuvasti suhdettaan mediumiin uudelleen. Miltä juuri tämä ääninäyttelijä kuulostaa, entä sopisiko tämä kirja sittenkin paremmin luettavaksi painetussa muodossa? Lisäksi yksilöllisyys näkyy jopa algoritmitasolla: monet palvelut suosittelevat uusia kirjoja sen pohjalta, mitä käyttäjä on lukenut aiemmin. Näin nykymuotoiset äänikirjapalvelut mahdollistavat hyvin tarkkojenkin mieltymysten toteuttamisen.

Nämä ominaisuudet eivät ole mitenkään erillisiä painetun tai e-kirjan lukemisesta, mutta katson niiden olevan jokaisen kirjamediumin kohdalla hieman erilaisia. Olennaista on, että kirjan muoto sinänsä – äänikirjojen tapauksessa myös se alusta, jonka kautta kirja lukijalle jaetaan – vaikuttaa lukemisen kokemiseen. Ennen äänikirjapalveluiden kaupallista läpimurtoa äänikirjat olivat suu- relle yleisölle todennäköisesti tutumpia lukemisen apuvälineinä esimerkiksi koulussa tai näkövammaisille suunnattujen kirjasto- palveluiden kautta. Nykyisellään äänikirjat kytkeytyvät kuitenkin aktiivisen, opiskeluun tai työhön liittyvän lukemisen sijaan vah- vemmin vapaa-ajan lukemiseen (*leisure-based reading* tai *reading for enjoyment/pleasure*; ks. esim. Nell 1988; Hupfeld, Sellen, O’Hara ja Rodden 2013; Kucirkova ja Cremin 2020). Vapaaehtoinen, kenties viihteelliseksikin mielletty lukeminen on tietenkin lukuhar- rastuksen keskiössä ja tukee aiemmin kuvaillun positiivisen kehän syntymistä. Sellainen henkilö, joka lukee paljon, tulee todennäköi- sesti lukeneeksi jatkossakin. Myös suomalaisten nuorten suhdetta eri kirjaformaatteihin tutkinut Lotta-Sofia La Rosa (2023) on huo- mannut, että tässä positiivisessa kehässä myös kirjamediumilla ja sen suhteella nuoren lukijan mieltymyksiin on väliä – ja useimmi- ten nuoret lukijat haluavat valita äänikirjan.

Kuten jo aiemmin mainitsin, lukijoiden suhde kirjan eri muotoi- hin voi olla hyvinkin henkilökohtainen. Lukeminen on materiaalis- ta, tilallista ja aistimellista: se kytkeytyy tiettyihin lukupaikkoihin, siihen liittyy erilaisia aistimuksia kuten kirjan sivujen tuntu käsissä (Kajander 2020). Äänikirjan lukeminen on materiaalista myös sii- nä mielessä, että kuuntelu ikään kuin täyttää tai läpäisee lukuhet- ken ajan ja paikan, ja toisaalta lukuhetkeen liittyvät aistimukset ja oheistoiminta voivat ohjata lukijan huomion pois kirjasta (Have ja Stougaard Pedersen 2016; Tattersall Wallin ja Nolin 2020). Ääni- kirja ikään kuin läikkyy siihen fyysiseen kontekstiin, jossa kirjaa luetaan, kuten vaikka lenkillä tai automatkalla, ja samaan aikaan lukutilanteen materiaalisuus voi vaikuttaa myös lukukokemukseen (Have ja Stougaard Pedersen 2016).

Lisäksi vapaa-ajan lukeminen yleensä on vahvasti kytköksissä arjen rytmeihin ja rutiineihin. Erityisesti digitaaliset kirjat näyttäisivät olevan osa kodin digitaalista ekosysteemiä ja kytköksissä sen rytmeihin ja rutiineihin, kuten matkustamiseen, ruokailuun ja muihin arjen toimintoihin (Hupfeld, Sellen, O'Hara ja Rodden 2013). Sama näyttäisi koskevan myös äänikirjoja. Monet suositut äänikirjat ovatkin korostuneesti eräänlaista käyttökirjallisuutta, kuten *self help* -kirjoja tai iltasatuja. Näistä esimerkiksi iltasatujen lukeminen on vahvasti kytköksissä perheiden rutiineihin. Äänikirjojen ”käyttämisen tavat” ovat arjessa olennaisia, sillä aikuiset lukevat äänikirjoja usein esim. työmatkalla, liikunnan ohessa tai kotiaskeleita tehdessä. Joidenkin äänikirjan kuuntelijoiden mukaan niiden kuunteleminen loihtii laatuajaksi myös sellaisen ajan, jota kirjan kuuntelija pitäisi muuten hukkaan heitettynä (Have ja Stougaard Pedersen 2016). Näyttää myös siltä, että e- ja äänikirjat lisäävät spontaania lukemista arjessa, toisin sanoen lukemista säännöllisten lukurutiinien ulkopuolella uusissa tilanteissa (Hupfeld, Sellen, O'Hara ja Rodden 2013). Tämä on selkeä etu, jos tavoitellaan nimenomaan lukuharrastuksen säännöllisyyttä.

Koska äänikirjojen lukeminen on yleistynyt vasta viime vuosina, meillä on verrattain vähän tietoa lasten ja nuorten lukemisesta. Esitän, että nuorten lukijoiden suhde äänikirjoihin eroaa aikuisten lukemisesta kolmesta syystä. Ensinnäkin pienet lapset ovat harjaantuneita kirjan kuuntelijoita, vaikka ääneen lukeminen jää yleensä siinä vaiheessa, kun lapsi oppii lukemaan itse. On kuitenkin syytä olettaa, että esimerkiksi koulussa kuunnellut tekstit – niin äidin kielen kuin vieraiden kielten oppitunneilla – ylläpitävät koululaisten kuuntelutaitoa eri tavalla kuin aikuisille tyypillisempien medioiden kuuntelu.

Toiseksi nuoret ovat kytköksissä audiovisuaaliseen digitaaliseen mediaan eri tavalla kuin aikuiset. Nuorten mediankäyttötavat ovat jo syntyjään erilaisia kuin aikuisten, joilla äänikirjat (ja sittemmin myös podcastit) kytkeytyvät musiikin ja radion kuunteleluun (Have ja Stougaard Pedersen 2016). Siinä, missä niin kutsuttu

milleniaalisukupolvi kasvoi nimenomaan tekstimuotoisen internetin parissa, tämän päivän peruskoululaiset ja lukiolaiset ovat kasvaneet verkottuneen, audiovisuaaliseen viestintään nojaavien internetin ja sosiaalisen median sisältöjen äärellä.⁵ Tästä syystä heidän suhteensa digitaaliseen mediaan on lähtökohtaisesti erilainen kuin aikuisilla.

Ääni- ja e-kirjat kulkevat käden ulottuvilla silloin, kun nuorella on mahdollisuus käyttää jotain äänikirjapalvelua tai yleisten kirjas-tojen valikoimaa. Tällä tavoin äänikirja muistuttaa muita digitaalisen viihteen ”striimejä”, suoratoistettuja sisältövirtoja, joista lukija tai katsoja voi ammentaa niin halutessaan. Internetin sisällöt ovat yhä enemmän ikään kuin virtaavia: TikTok, YouTube ja Instagram tuottavat käyttäjänsä saataville jatkuvaa sisällön virtaa, johon voi uppoutua myös huomaamattaan.

Tämäntyyppinen sisällön kuluttaminen kytkeytyy kiinnostavasti myös nuorten lukijoiden perinteisiin lukemisen tapoihin. Nuorten kirjallisuus on usein sarjamuotoista, ja lapset ja nuoret voivat tyypillisesti lukea niin sanotusti ahmimalla. Samanlainen ahmimisen ajatus kuvaa monesti myös esimerkiksi Netflix-sarjojen katsomista nykypäivänä.⁶ On houkuttelevaa ajatella, että äänikirjojen uuttaminen näihin ympäristöihin voisi houkutella lukahaluttomatkin nuoret lukemaan, mutta todennäköisesti kirjaformaatti ei yksistään riitä herättämään spontaania lukuintoa.

Kolmanneksi lasten ja nuorten mobiilit lukemisen tavat poikkeavat aikuisten vastaavista myös sen vuoksi, että heidän arkinsa on erilaista kuin aikuisten. On selvää, että alaikäinen nuori tuskin kuuntelee kirjaa ajaessaan autoa, mutta voi olla, että kuuntelu

5 Internetin kehitys on tyypillisesti määritelty kolmen kehitysvaiheen kautta: Web 1.0, 2.0 ja 3.0. Näistä ensimmäinen viittaa ensimmäisen sukupolven verkkoon (1989–), jota määrittelevät tekstilähtöisyys ja se, että ensisijaisesti luettavaksi tarkoitettuja sivuja on rajallinen määrä. 2000-luvun puolella kehittynyt Web 2.0 perustuu puolestaan lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä vertaisryhmiin. Verkon kolmatta sukupolvea on määritelty muun muassa tiedon jakamisen kautta. (Hiremath ja Kenchakkanavar 2016.)

6 Ahmimisesta viihteen kuluttamisen muotona ks. Choi, Lee ja Sun 2018.

tapahtuu esimerkiksi joukkoliikennevälineessä. Ruotsalaisten nuorten aikuisten äänikirjapalveluiden käyttöä tutkineen Elisa Tattersall Wallinin (2021) mukaan nuoret aikuiset näyttäisivät lukevan sellaisina hetkinä, kun ovat yksin. Äänikirjojen kuuntelu ei ylipäänsä näytä sopivan sosiaaliin tilanteisiin. Tämä ilmenee Tattersall Wallinin aineistossa: äänikirjapalveluita käytetään enemmän nukkumaan mennessä kuin ilta-aikaan, jolloin ollaan tyypillisemmin ystävien ja perheen kanssa. Näyttää kuitenkin siltä, että nuoret lukevat aikuisten tavoin esimerkiksi matkustaessa. Samaten nuoret aikuiset lukevat äänikirjoja puuhastellen samalla jotain muuta, kuten pelaessaan videopelejä. (Tattersall Wallin 2021.) Tällainen tekeminen muistuttaa muita hybridejä mediankäyttötapoja, sillä nykyään on tyypillistä käyttää useita medioita yhtäaikaisesti (esimerkiksi selaila älypuhelinta samalla kun katsoo elokuvaa).

Kaiken kaikkiaan alustavien laadullisten tutkimusten mukaan äänikirjat näyttävät lievittävän yksinäisyyden tunnetta ja parantavan elämänlaatua (Järvenpää 2021; Tattersall Wallin 2021). Tämä liittyy muun muassa siihen kuinka äänikirjat tekevät muuten ikään kuin hukatusta ajasta laatuaikaa: esimerkiksi töissä tai matkustaessa äänikirjan lukeminen täyttää sellaisen ajan, jolloin ei ole muuta tekemistä tai mahdollisuuksia tekemiselle. Toisaalta äänikirjat tuovat lukijansa ulottuville pseudo- tai näennäissosiaalisen läsnäolon (Have ja Stougaard Pedersen 2016), jota käsiteltiin aiemmin äänikirjan erityisiä ominaisuuksia koskevassa osiossa. Myös Tattersall Wallin (2021) havaitsi äänikirjojen kuuntelemista tutkiessaan, että nuoret aikuiset käyttävät äänikirjoja monin tavoin osana hyvinvointia tukevia käytänteitä, ja esimerkiksi stressin lievittämisen lisäksi äänikirjojen kuuntelemisella voidaan korvata seuran puute yksin ollessa. Tämän yksinäisyyttä lievittävän ulottuvuuden merkitys on hyvä huomioida myös lasten ja nuorten kohdalla.

Äänikirja osana kirjallisuutta ja sen opetusta

Tämän luvun lopuksi pohdin vielä sitä, mitä äänikirjoilla voidaan tehdä kirjallisuudenopetuksessa niin peruskoulussa kuin lukiosakin. Katson, että ymmärrys äänikirjojen erityislaatuisuudesta painettuun kirjallisuuteen verrattuna on olennaista taustatietoa opetuksen parissa työskenteleville ammattilaisille. Kirjojen kuuntelemisen suosio on joka tapauksessa nousussa, joten äänikirjojen hyödyntäminen opetuksessa on tämän kehityksen huomioimista rakentavalla tavalla.

On selvää, että kaikkea lukemista ei voida korvata äänikirjojen kuuntelulla kuin tapauksissa, joissa se on opiskelijan kannalta tarpeen esimerkiksi kirjallisuuden saavutettavuuteen liittyvistä syistä. Silti äänikirjoilla on paikkansa nimenomaan kirjallisuudenopetuksessa syistä, jotka liittyvät nuorten hyvinvointiin, yhdenvertaisuuteen ja osallisuuteen. On hyvä huomata, että nämä käsitteet mainitaan myös lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019) ja Kansallisessa lukutaitostrategiassa (Opetushallitus 2021).

Äänikirjojen lukemisen mahdollisista vaikutuksista hyvinvointiin olikin jo puhetta edellisen alaluvun loppupuolella. Mitä puolestaan yhdenvertaisuuteen tulee, äänikirjojen käyttö opetuksessa on ennen kaikkea saavutettavuuskysymys, sillä äänikirjoja tarjotaan oppimateriaalien osana toistaiseksi vielä rajallisesti. Parhaat e- ja äänikirjapalvelut ovat maksullisia ja vaativat nettiyhteyden sekä muita teknisiä edellytyksiä. Yleisten kirjastojen äänikirjavalikoimat ja kirjojen saatavuus on rajallista verrattuna maksullisiin palveluihin (Järvenpää 2021). Kirjat eivät ole yhtä lailla käden ulottuvilla kaikille. Perus- ja lukio-opetuksella on toki rajalliset resurssit madaltaa tätä eroa nuorten välillä, mutta olisi joka tapauksessa tärkeää tukea heitä ilmaisen aineiston löytämisessä. Tässä opetuksella ja kirjastoyhteistyöllä on iso merkitys.

Lisäksi saatavuutta ja saavutettavuutta säätelee myös vanhempien vaikutus, sillä vanhempien tavat säädellä lastensa digitaalisen median käyttöä (*parental mediation strategies*) ovat vaihtelevia. Lisäksi kotien digitaalisen median käyttö, siis esimerkiksi saatavilla olevat

resurssit ja niiden monipuolisuus, korreloivat perheiden sosioekonomisen aseman kanssa (Kumpulainen, Vartiainen, Ouakrim-Soi-vio ja Hienonen 2019). Jos vanhempien ja muiden nuorta ympäröivien aikuisten asenne äänikirjoja kohtaan on kovin kielteinen, voi vain miettiä, kuinka paljon tämä vaikuttaa nuoren käsitykseen itsestään lukijana. Lapset ja nuoret ovat tietoisia siitä, mitä ja miten lukemisesta puhutaan.

Haastankin opettajat lähestymään äänikirjoja uudenaikaisesta näkökulmasta, jossa kirjallisuutta ei lähestytäkään pelkästään lukutaidon edistämisen suunnasta vaan nuorten osallisuus kirjallisuuden maailmaan nostetaan etusijalle. Näin äänikirjat voidaan ottaa mukaan opetukseen yhtenä kirjallisuuden muotona, ei pelkästään tekstimuotona, vaikka monilukutaidon opetuksen kannalta äänikirjalla on toki paljon etuja (Drewry, Cumming-Potvin ja Maor 2019). Äänikirjan affektiivisuus, materiaalisuus ja mobiilin lukemisen tavat voivat parhaimmillaan edistää nuorten lukijoiden sitoutumista kirjallisuuteen, ja sikäli ei olekaan väliä, lähestytäänkö kirjoja silmin vai korvin.

Mitä äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen tulee, äänikirja ei tietenkään opeta esimerkiksi pilkkusääntöjä tai isojen tekstimassojen tehokasta käsittelyä. Silti äänikirjan kuunteleminen ei ole passiivista tai laiskaa toimintaa, vaan vaatii aktiivista kuuntelua, tulkintaa ja mediataitoja. Juuri näiden taitojen harjoittelu sopii myös osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Ajatus äänikirjasta laiskan lukijan valintana on ennen kaikkea historiallisesti syntynyt: äänikirja kehittyi alun perin näkövammaisten lukijoiden apuvälineeksi ja siten sitä pidettiin pitkään ”vähempiarvoisena” kirjallisuuden muotona (Rubery 2016). Tätä käsitystä on syytä ravistella samalla, kun uuden kirjallisuuden muodon suosio ja ymmärryksemme saavutettavan kirjallisuuden merkityksestä kasvavat. Jotta (nuoret) lukijat voisivat valita erilaisten kirjaformaattien väliltä, heidän olisi hyvä ymmärtää omat tarpeensa ja mieltymyksensä lukijana (Kajander 2020). Mutta miten näihin mieltymyksiin päästään kiinni? Yksi mahdollisuus on ”lähilukea” äänikirjaa. Käytän lainausmerkkejä sen vuoksi, että viitataan lähilukemiseen tässä kontekstissa laajassa

merkityksessä, jossa ei analysoida ainoastaan kirjallista tekstiä vaan sen erityistä kirjallis-auditiivis-digitaalista muotoa. Tämä tarkoittaa sitä, että äänikirjaa analysoidessa on hyvä ottaa huomioon sen erityispiirteet kirjallisena teoksena, jota kuunnellaan digitaaliselta alustalta, ei siis pelkästään painetun kirjan korvikkeena.

Käytännössä opetuksessa voidaan ja tulisikin perehtyä maksutomiin palveluihin ja kirjastojen äänikirjavalikoimiin sekä niiden käyttämiseen. Erityistä huomiota ansaitsee myös Saavutettavuuskirjasto Celia, jonka aineistot voi saada käyttöön opiskelijoille, joilla on lukemisen esteitä. Yleensäkin erilaisten saavutettavuusesteiden purkaminen on yksi opetussektorin tehtävistä. Tämän tueksi esimerkiksi kirjastot ovat halukkaita auttamaan niin kirjavinkkauksessa kuin digitaalisten kirjastopalveluiden käytössä. Yksi mahdollisuus tuoda äänikirjat kaikkien opiskelijoiden saavutettavaksi on tietenkin kuunnella jotain kirjaa yhdessä tunnin aikana, jos se on tekijän- ja käyttöoikeuksien puitteissa mahdollista.

Kun opiskelijoiden kanssa on päästy äänikirjojen äärelle, voidaan analysointi aloittaa miettimällä lukukokemusta yleensä. Tässä on hyvä huomata, että vaikkapa lukukokemuksesta keskusteleminen voi olla luontevampaa opiskelijoille, sillä opetuskontekstissa esimerkiksi juoneen liittyvät kysymykset voivat olla kaikista vaikeimpia heikoimmille lukijoille (Aerila ja Kauppinen 2019). Jos kirjaformaatti ei ole tuttu, se voi jo itsessään hämmentää niin ettei kirjan sisältöön pääse aivan käsiksi. Opiskelijoiden kanssa voikin pohtia sitä, miksi äänikirjaan voi olla vaikea keskittyä – tai miksi siihen on helpompi keskittyä kuin painettuun kirjaan. Miltä kirja oikein kuulostaa? Onko sitä miellyttävä kuunnella? Entä miltä lukijan ääni kuulostaa?

Äänikirja tarjoaa myös mahdollisuuden kertomusanalyttiseen luentaan. Monikerroksisuuden vuoksi se tarjoaa mahdollisuuden pohtia syvemmin sitä, kuka oikeastaan on kirjan kertoja, kuka puolestaan henkilöahmo, ja missä kunkin näkökulman raja menee. Kuka lukee, entä kuka kertoo? Missä ääninäyttelijän paikka on äänikirjan lukukokemuksessa? Miten hänen sananpainonsa ja

intonaationsa vaikuttavat kokemukseen? Onko äänikirja ääninäytelijän vai kirjan kuuntelijan tulkinta?

Esitänkin lopuksi, että tällainen analyysi on erityisen arvokasta, sillä se tarjoaa mahdollisuuden sanallistaa omaa lukukokemusta. Samalla voidaan tukea nuorten lukijoiden ymmärrystä siitä, miten erilaiset mediamuodot vaikuttavat meihin tunnetasolla, affektiivisesti. Äänikirjan analyysi ja äänitetyn kirjan monikerroksisuuden reflektointi kirjallisuudenopetuksessa tukee kaiken kirjallisuuden analyysitaitoja, kielitietoisuutta sekä nuorten omaa lukijuutta. Äänikirjat ovat arvokas osa kirjallisuuskasvatusta, mutta eivät pelkästään saavutettavuuden vuoksi tai lukemisesteisten lukijoiden tukena. Kyseessä on erityinen kirjallisuuden muoto, joka tarjoaa lukijalleen sellaisia toiminnan ja lukemisen mahdollisuuksia, joita painetulla kirjalla ei ole.

Lähteet

- Aerila, Juli-Anna ja Merja Kauppinen 2019: *Sytytä lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Celia 2019: Talvisota toi äänikirjat Suomeen. Katso, mitkä kirjat julkaistiin ensin. [blogikirjoitus]. Saatavissa: <https://www.celia.fi/Blogi/talvisota-toi-aanikirjat-suomeen/>. Viitattu 25.10.2022.
- Celia 2024: Celian historia. [verkkoaineisto]. Saatavissa: <https://www.celia.fi/tietoa-celiasta/organisaatio-ja-arvot/celian-historia/>. Viitattu 13.10.2024.
- Choi, Angela A., Andrew Lee Heeseung ja Tianshu Sun 2018: Reading Marathon. Understanding the Effect of Binge Reading on User-Generated Content. *ICIS 2018 Proceedings*, 1–9.
- Clark, Christina ja Anne Teravainen 2017: *What it Means to Be a Reader at Age 11. Valuing Skills, Affective Components and Behavioural Processes*. Lontoo: National Literacy Trust.
- Craft, Anna 2011: *Creativity and Education Futures. Learning in Digital Age*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Drewry, Rachel J., Wendy Cumming-Potvin ja Dorit Maor 2019: New approaches to literacy problems. Multiliteracies and inclusive pedagogies. *Australian Journal of Teacher Education* 44 (11), 61–78. <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44.n11.4>.
- Gibson, James J. 1979: *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.

- Grigar, Dene 2021: Challenges to archiving and documenting born-digital literature. What scholars, archivists, and librarians need to know. Teoksessa Grigar, Dene ja James O'Sullivan (toim.) *Electronic Literature as Digital Humanities. Contexts, Forms, and Practices*. New York: Bloomsbury Academic, 237–245.
- Hampshire, Barry E 1975: Tactile and visual reading. *Journal of Visual Impairment & Blindness* 69 (4), 145–154. <https://doi.org/10.1177/0145482X7506900401>.
- Have, Iben ja Birgitte Stougaard Pedersen 2016: *Digital Audiobooks. New Media, Users, and Experiences*. New York: Routledge.
- Hiremath, B. K. ja Anand Kenchakkanavar 2016: An alteration of the Web 1.0, Web 2.0 and Web 3.0. A comparative study. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research (IJIR)* 2 (4), 705–710.
- Hupfeld, Annika, Abigail Sellen, Kenton O'Hara ja Tom Rodden 2013: Leisure-based reading and the place of e-books in everyday life. *14th International Conference on Human-Computer Interaction (INTERACT)*, 1–18.
- Järvenpää, Hanna 2021: E- ja äänikirjat lasten, nuorten ja perheiden arjessa COVID-19-pandemian aikana. Lastenkirjainstituutti. Saatavissa: <https://lastenkirjainstituutti.fi/2016/wp-content/uploads/2021/06/Raportti-keva%CC%88a%CC%88n-2021-e-kirjakyselysta%CC%88.pdf>.
- Kajander, Anna 2020: *Kirja ja lukija digitalisoituvassa maailmassa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Keravuori, Kirsi 1990: *Siannahkataulusta digitaalitekniikkaan. Sata vuotta näkövammaisten kirjastotoimintaa 1890–1990*. Jyväskylä: Näkövammaisten kirjastoyhdistys ry.
- Kirjakauppaliitto 2023. Painetun kirjan myynti laski vuonna 2022 – digitaalinen myynti kasvaa edelleen. [verkkoaineisto]. Saatavissa: <https://kirjakauppaliitto.fi/painetun-kirjan-myynti-laski-vuonna-2022-digitaalinen-myynti-kasvaa-edelleen/>. Viitattu 19.2.2024.
- Kucirkova, Natalia ja Teresa Cremin 2020: *Children Reading for Pleasure in the Digital Age*. Lontoo: Sage.
- Kucirkova, Natalia, Karen Littleton ja Teresa Cremin 2017: Young children's reading for pleasure with digital books. Six key facets of engagement. *Cambridge Journal of Education* 47 (1), 67–84. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1118441>.
- Kumpulainen, Kristiina, Jenni Vartiainen, Najat Ouakrim-Soivio ja Ninja Hienonen 2019: *Lasten kotiympäristöt monilukutaidon kehittymisen areenoina. Raportti pienten lasten huoltajille laaditusta kyselystä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- La Rosa, Lotta-Sofia 2023: *Nuoret lukijat kirjakulttuurin murroksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lindstedt, Laura 2019: Kirjoitettu hiljaa luettavaksi. *Helsingin Sanomat* 29.12.2019. [verkkoaineisto]. Saatavissa: <https://www.hs.fi/feature/art-2000006356126.html>. Viitattu 12.12.2022.

- LOPS 2019 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.
- Mäkinen, Ilkka 2023: *Lukuhalan historia*. Tampere: Mediapinta.
- Nell, Victor 1988: The psychology of reading for pleasure. Needs and gratifications. *Reading Research Quarterly* 23 (1), 6–50. <https://doi.org/10.2307/747903>.
- Opetushallitus 2021: *Kansallinen lukutaitostrategia 2030*. *Suomi maailman monilukutaitoisin maa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Piippo, Laura 2018: The brain in our hands. The materiality of reading *Neuro-maani*. Teoksessa Pyrhönen, Heta ja Janna Kantola (toim.) *Reading Today*. Lontoo: UCL Press, 45–56.
- Rayner, Keith, Alexander Pollatsek, Jane Ashby ja Charles Jr. Clifton 2012: *Psychology of Reading*. Toinen painos. New York: Taylor & Francis Group.
- Rubery, Matthew 2016: *The Untold Story of the Talking Book*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Storytel 2022: Tietoja Storytelistä. [verkkoaineisto]. Saatavissa: <https://www.storytel.com/fi/fi/tietoja-storytelista>. Viitattu 25.10.2022.
- Suomen Kustannusyhdistys 2022a: Vuositalasto 2021. [verkkoaineisto]. Saatavissa: <http://tilastointi.kustantajat.fi/vuositalasto/2021>. Viitattu 25.10.2022.
- Suomen Kustannusyhdistys 2022b: Bestsellerit. [verkkoaineisto.] Saatavissa: <https://kustantajat.fi/tilastot/bestsellerit>. Viitattu 25.10.2022.
- Suomen Kustannusyhdistys 2023: Vuositalasto 2022. [verkkoaineisto]. Saatavissa: <https://tilastointi.kustantajat.fi/vuositalasto/2022>. Viitattu 19.3.2024.
- Tattersall Wallin, Elisa 2020: Reading by listening. Conceptualising audiobook practices in the age of streaming subscription services. *Journal of Documentation* 77 (2), 432–448. <https://doi.org/10.1108/JD-06-2020-0098>.
- Tattersall Wallin, Elisa 2021: Audiobook routines. Identifying everyday reading by listening practices amongst young adults. *Journal of Documentation* 78 (7), 266–281. <https://doi.org/10.1108/JD-06-2021-0116>.
- Tattersall Wallin, Elisa ja Jan Nolin 2020: Time to read. Exploring the timespaces of subscription-based audiobooks. *New Media & Society* 22 (3), 470–488.
- Treanor, Ted 2010: Amazon: Love them? Hate them? Let's follow the money. *Publishing Research Quarterly* 26, 119–128. <https://doi.org/10.1007/s12109-010-9162-7>.
- Zaidman, L. M. 1999: Reading with fingers. *Bookbird* 37 (4), 45–47.

Jälkisanat

Aino Mäkikalli

© <https://orcid.org/0000-0003-0129-3370>

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen on parin viime vuosikymmenen aikana tuotu sellaiset käsitteet kuten genrepedagogiikka (ks. Luukka 2004; Shore ja Ripatti 2014), tekstitaidot (ks. Luukka 2009), monilukutaito ja laaja tekstikäsitys (ks. Harmanen 2016). Uusimmassa, vuoden 2024 Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjassa *Lukeminen on taitolaji. Puheenvuoroja lukijoista, lukemisesta ja lukutaidosta* pohditaan lukutaitoa koskevaa termistöä, käsitteiden suhdetta toisiinsa ja pedagogisia rajoituksia. Kirjan toimittajat Mari Järvenpää ja Merja Kauppinen (2024, 8) tuovat esille, miten termien määrittely ja erittely on aiheuttanut vilkasta keskustelua, ja toteavat: ”käsitteiden lukutaito (*literacy*), tekstitaidot (*literacies*) ja monilukutaito (*multiliteracy*) määrittelystä ja erittelystä olisi voitu koota kokonainen vuosikirja.” Kirjoittajat lienevät sitä mieltä, että viime vuosina kyseessä olevista käsitteistä käydyissä keskusteluissa ei ole syntynyt selkää yksimielisyyttä siitä, mitä erilaisilla lukutaidoilla tarkoitetaan tai miten niitä opetukseen sovelletaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 22) monilukutaito kuitenkin määritellään. Sillä tarkoitetaan ”erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään”. Näin määritelty monilukutaito taas perustuu laajaan tekstikäsitukseen, jossa teksteillä tarkoitetaan ”sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmille sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa. Tekstejä voidaan tulkita ja tuottaa esimerkiksi kirjoitetussa, puhutussa, painetussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa” (mp.). Moninainen ”tekstien” kirjo ja niiden opettamisen haaste lienee jokaiselle äidinkielen ja

kirjallisuuden opettajalle tuttua. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019, 60–63, sit. 23) monilukutaito ja siihen liittyvä laaja-alainen käsitys teksteistä ovat kuitenkin esillä kaikille oppiaineille yhteisessä laaja-alaisen osaamisen kuvauksessa, jolloin ”jokainen opettaja on myös oppiaineensa tiedonalan kielen ja monilukutaidon opettaja”.

Koulumaailman ulkopuolella toimiva lukija saattaisi tulkita opetussuunnitelmatekstejä siten, että juuri sanallisia tekstejä, kuten kaunokirjallisuutta, käsitellään erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, kuvia erityisesti kuvaamataidossa ja audiitiivisia tekstejä, esimerkiksi rock-konsertin taltiointia, musiikin oppiaineessa. Mutta todellisuus lieene toisenlainen: ”äidinkielen ja kirjallisuuden opetus on suurelta osin monilukutaidon opetusta”, opetusneuvos Harmanen (2016, 15) kirjoittaa. Uusimman LOPSin myötä kirjoitettujen ja puhuttujen tekstien lisäksi ÄI-tunneilla käsitellään myös ”monimuotoisia tekstejä, kuten esimerkiksi kuvaa, ääntä ja sanoja yhdisteleviä mediatekstejä, kuunnelmia, elokuvia tai pelejä” (mp.). Kun kirjoitettuja genrejä, kuten kauno- tai tietokirjallisia muotoja, on kymmeniä, ja tähän lisätään muut laajan tekstikäsityksen tarjoamat mahdollisuudet, on selvää, että herää kysymys resursseista ja ajankäytöstä. Riittävätkö tuntimäärät, riittääkö aikaa keskittyä sanoihin, kirjoitettuun kieleen ja sitä moninaisimmin ilmentävään kirjallisuuteen semminkin, kun tutkimukset osoittavat, että kaunokirjallisuuden lukeminen kehittää lukutaitoa paremmin kuin mikään muu tekstilaji? (Ks. esim. Grünthal 2020, 183–184.)

Erilaisiin lukutaitoihin keskittyvässä keskustelussa jokseenkin taka-alalle ovat jääneet kysymykset siitä, *mitä on kaunokirjallisuuden lukutaito* ja millaisista teoreettisista lähtökohdista kaunokirjallisuuden opetuksen koulussa tulisi ammentaa. Kaunokirjallisuudella on vahva perinne koulumaailmaan sisältyvänä oppiaineena, mutta käsitykset kirjallisuudesta ja sen lukemisesta – vastaanottamisesta – ja erilaisista kirjallisuuden lähestymistavoista ovat nekin historiallisia ja muuttuvia. Kirjallisuuden lähestymistavoista kouluopetuksessa ja siitä, mitkä ovat kirjallisuudenopetuksen tavoitteet erityisesti lukiossa, tarvittaisiin enemmänkin tutkimusta ja keskustelua.

Käsillä olevassa kokoomateoksessa on tarjottu joitakin esimerkkejä kirjallisuuden lähestymistavoista, mutta toivon, että keskustelu kirjallisuuden merkityksestä ja asemasta sekä kirjallisuudenopetuksen tavoista äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa jatkuu. Suomes-
sa ei ole nähty tarpeelliseksi tehdä kirjallisuudesta omaa oppiainet-
taan, kuten monessa eurooppalaisessa valtiossa, mutta keskustelua
asiasta on hyvä jatkaa, vaikka digitaalisuus ja monimediaisuus ovat
asettuneet pysyvästi arkeemme.

Kirjallisuuden asemaa koulussa on syytä vahvistaa. Äidinkieli
ja kirjallisuus -oppiaineen ydintä on kirjoitetut ja puhutut sanat,
ja puheen ja kirjoituksen taidot ovat myös tulevaisuudessa ensisi-
jaisia itsensä ilmaisemisen ja ajattelun taitoja.

Lähteet

- Grünthal, Satu 2020: Lukutaito ja lukeminen. Teoksessa Tainio, Liisa, Maria Ahl-
holm, Satu Grünthal, Sirke Happonen, Riitta Juvonen, Ulla Karvonen ja Sara
Routarinne (toim.) *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Helsinki: Suomen
ainedidaktinen tutkimusseura, 165–206.
- Harmanen, Minna 2016: Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta
– kielitietoinen käänne opetussuunnitelmien perusteissa. Teoksessa Leino,
Kaisa ja Outi Kallionpää (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja
kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opet-
tajain liitto, 10–22.
- Järvenpää, Mari ja Merja Kauppinen 2024: Lukijalle. Teoksessa Järvenpää, Mari
ja Merja Kauppinen (toim.) *Lukeminen on taitolaji – puheenvuoroja lukijois-
ta, lukemisesta ja lukutaidosta*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 7–11.
- LOPS 2019 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukka, Minna-Riitta 2004: Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatku-
molla. Teoksessa Luukka, Minna-Riitta ja Pasi Jääskeläinen (toim.) *Hiiden
hirveä hiihtämässä. Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: Äidin-
kielen opettajain liitto, 145–160.
- Luukka, Minna-Riitta 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa
Harmanen, Minna ja Tuija Takala (toim.) *Tekstien pyörytyksessä. Tekstitai-
toja alakoulusta yliopistoon*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 13–25.
- POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Ope-
tushallitus.

Shore, Susanna ja Katriina Ripatti 2014: Johdanto. Teoksessa Shore, Susanna ja Katriina Ripatti (toim.) *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 5–21.

Kirjoittajat

FM **Elias Heikkonen** on Turun normaalikoulun äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori sekä väitöskirjatutkija Turun yliopistossa.

🔗 <https://orcid.org/0000-0002-7047-6376>

FT, dosentti **Kaisa Ilmonen** on yleisen kirjallisuustieteen yliopistonlehtori Turun yliopistossa.

🔗 <https://orcid.org/0000-0003-2466-5050>

FT **Susanna Itäkare** on väitellyt yleisestä kirjallisuustieteestä. Hän toimii varhaiskasvatuksen yliopistonlehtorina Tampereen yliopistossa.

🔗 <https://orcid.org/0000-0002-6025-2803>

FM **Hanna Järvenpää** on nykykulttuurin tutkimuksen väitöskirjatutkija Jyväskylän yliopistossa.

🔗 <https://orcid.org/0000-0002-6964-6542>

FT **Laura Karttunen** on väitellyt yleisestä kirjallisuustieteestä. Hän tutkii ja opettaa kirjallisuustiedettä Tampereen yliopistossa.

FM **Päivi Koponen** on valmistunut yleisestä kirjallisuustieteestä. Hän on väitöskirjatutkijana Turun yliopistossa. Hän työskentelee myös suomen kielen ja kirjallisuuden lehtorina Turussa.

🔗 <https://orcid.org/0009-0004-3895-0367>

FT, dosentti **Aino Mälikalli** on Turun yliopiston yleisen kirjallisuustieteen yliopistonlehtori.

🔗 <https://orcid.org/0000-0003-0129-3370>

FT **Outi Oja** on Tukholman yliopiston suomen kielen ja kirjallisuuden yliopistonlehtori.

 <https://orcid.org/0000-0001-8330-9094>

FT, dosentti **Laura Oulanne** toimii vapaana kirjallisuudentutkijana.

 <https://orcid.org/0000-0002-6953-9704>

FT **Anna Ovaska** on väitellyt kotimaisesta kirjallisuudesta. Hän tutkii ja opettaa erityisesti monitieteisiä näkökulmia kirjallisuudentutkimukseen Tampereen, Helsingin ja Turun yliopistoissa.

 <https://orcid.org/0000-0002-7079-0824>

Abstract

How Do We Read? The Possibilities for Literary School Education

This collection of articles examines literature education in Finnish upper secondary schools. The authors of the articles are literary scholars who present current perspectives on the study of literature. The central argument is that literary education in upper secondary schools has been overly focused on textual analytical close reading, while experiential and reflective methods of dealing with literature may motivate young readers in new ways.

The book consists of three sections. The first section delves into the current state of upper secondary school literature education by examining curricula and comparing upper secondary school literature teaching to the diploma programme offered by the International Baccalaureate. The second section then examines how materiality, intersectionality, and gender-conscious reading can be incorporated into literary education. The third section highlights experiential approaches to literature. The articles discuss the starting points of experiential learning, bodily and reflexive close reading, the experience of reading ecological dystopian literature, and the potential of audiobooks in school education in light of what listening means to literary education.

Asiahakemisto

- 4E-teoriat 112, 182, 211–212, 219
- aetonormatiivisuus 140
- affektiivisuus 106, 112, 120–122, 130, 138, 181–182, 210–214, 216, 222, 254, 259–260, 265, 271, 273
- affordanssi ks. tarjouma
- aineellisuus 20, 103–104, 106–107, 109, 111–113, 120–124
- aistit 37, 121, 185–186, 253, 258–259, 261, 265–266
- antirasismi 135–136
- arvot 9, 36, 42, 53, 66, 107, 159–161, 165, 190, 193
- biografinen kirjallisuuskäsitys 33–34, 38, 54, 68, 74
- Diploma-ohjelma 19, 73, 83–85, 92–93
- ei-inhimillinen 20, 103–104, 107, 109–111, 114, 116, 119–121, 123–124, 227–228, 240
- ekokritiikki 15, 86, 108–110
- ekologinen dystopia 22, 226–247
- elämyksellinen lukeminen 61–63, 67–69, 80–81, 94, 97, 106
- eläytyminen 36–38, 41, 46, 56–57, 118, 184
- empatia 17, 62–63, 110, 119, 121–122, 130, 138, 148–149, 201
- empiirinen tutkimus 182, 196, 214, 222
- enaktiivinen kirjallisuudentutkimus 182, 210
- ennakointikertomus 169–172
- epifania 116–117, 121–122
- eriarvoisuus 129, 133–134, 149
- esineet 20, 103–125, 185, 209, 260
- esseekoe ks. ylioppilaskoe
- etnisyys 21, 130–149, 160–161, 169
- fantasiakirjallisuus 153–154, 168, 171
- feminismi 132, 191, 215
- feministinen kertomuksentutkimus 215
- feministinen kirjallisuudentutkimus 14, 77, 173, 182, 198
- feministinen pedagogiikka 221
- musta feminismi 132–133
- fenomenologia 111, 120, 208
- formalismi 23, 50, 74, 82, 88, 97
- formalistinen kirjallisuuskäsitys 52–53, 58, 64, 67–68
- uusformalismi 215
- genrepedagogiikka 82, 276

ihonväri 130, 132, 136, 143, 161
 International Baccalaureate, IB 19,
 73, 83–94, 97
 intersektionaalisuus 129–149, 165,
 230
 intressi 181, 188–191, 196–197, 201
 itsereflektio 15, 104, 124

jälkikriittinen teoria 212–213

kansainvälisyys 83–84
 kansalliskirjallisuus 33, 36, 38
 kertomuskriittinen narratologia 216
 kestävyyskriisi 226–227, 230–231,
 234–236, 238, 243, 246
 kielellinen käänne 79
 kirjallisuuden lähestymistavat 14,
 16, 19, 32–33, 46–47, 55, 74–75, 78,
 96, 180, 277–278
 kirjallisuuden tuntemus 46, 48, 56–
 57
 kirjallisuudenopetuksen tutkimus
 11–16, 32, 214
 kirjallisuus (oppiaine) 11–16, 32, 214
 kirjallisuushistoria 33, 38, 40, 41,
 49, 54, 59, 65–66, 75–78, 164, 255
 kirjallisuuskasvatus 21, 137–138,
 153–173
 kirjallisuuskeskustelu 47–48, 205,
 253
 kirjallisuuskäsitys 19, 23, 30–69, 74
 kirjallisuusteoria 18–19, 40, 52, 73,
 97
 kirjallisuustiede 13, 19, 21, 23, 39–40,
 52–53, 64, 73, 179, 183, 187–189,
 194, 201
 kirjallisuustieteen tutkimussuun-
 taukset 13, 40
 kirjallisuustieto 30–32, 35–38, 44,
 48, 53–54, 56, 67, 74

kirjoitustaidon koe ks. ylioppilas-
 koe
 kognitiivinen kirjallisuudentutki-
 mus 111, 120, 182, 190, 212–213
 kokemus 17, 20–21, 43, 62, 93, 97,
 113–118, 120–122, 129–131, 138–
 139, 148–149, 182, 185–188, 193,
 202, 209, 211–213, 216, 218–219,
 221–222, 231, 237, 265
 kokemuksellinen käänne 201
 kokemuksellinen lukeminen 20,
 22, 37, 62, 81, 94, 106, 110–112, 124
 kokemuksellinen oppiminen 21,
 108, 179–181, 186–188, 194–195,
 202, 208, 210, 214, 222
 kompleksisuus 134, 253
 konteksti
 ei-kirjallinen konteksti 32, 40, 43,
 48–49, 54–55, 66, 69
 historiallinen konteksti 15, 38,
 47–50, 65–68, 74–75, 78, 88–89,
 134, 136, 139, 142
 kirjallinen konteksti 32, 54
 kontekstittietoisuus 53, 55–56, 65
 kontekstuaalinen kirjallisuuskä-
 sitys 13, 58, 66, 69
 kulttuurikonteksti / kulttuuri-
 nen konteksti 40, 44, 48, 53–55,
 65–66, 78, 80, 88–89
 yhteiskunnallinen konteksti 40,
 66, 211, 218, 221
 kriittinen ajattelu 62–63, 84, 148
 kulttuuriset kertomusmallit 233
 kulttuuriset mallit 22, 208, 217
 kulttuuriset merkitykset 39, 42
 kuuntelemalla lukeminen 258, 261
 kuvittelukyky 18

laaja-alainen tekstikäsitely 78, 277

- loppukoe ks. myös ylioppilaskoe 82, 85–87, 93, 96–97
- lukemisen performatiivisuus 210, 222
- lukemisen prosessit 22, 209, 259
- lukijalähtöinen kirjallisuuskäsitys 47, 50, 54, 56–58, 61–62, 67–68
- lukijalähtöisyys (kirjallisuuden tarkastelutapa) 13, 40–43, 45, 54, 56, 75
- lukukokemus 21–22, 35–39, 46–47, 56, 62, 78, 94–96, 106, 108, 112–113, 122, 124, 179–195, 201–202, 208, 211, 214, 217, 222, 232, 237, 259, 262–266, 272–273
- lukutaidon koe ks. ylioppilaskoe
- lukutaito (literacy) 276
- erittelevä lukutaito 14, 46, 77, 82
 - itselukutaito 113, 124
 - kaunokirjallisuuden lukutaito 277
 - kriittinen lukutaito 46, 51
 - kulttuurinen lukutaito 44, 51, 180
 - luku- ja kirjoitustaito (literacy) 16
 - monilukutaito (multiliteracy) 61, 65, 78–79, 95, 111, 271, 276–277
- luokka (sosiaalinen) 131, 134, 136, 143–149
- luova kirjoittaminen 21, 94, 181, 201, 239–240
- lähilukeminen 22, 78, 89, 207–217, 222–223, 271
- mahdollisen taju 216, 237–238
- mallitarina 216–217
- managerialismi 135
- materiaalinen ekokritiikki 109
- materiaalisuus 20, 103–125, 208–209, 222, 253–254, 258, 260, 265–266, 271
- metafora 105, 118, 122, 207, 211, 213
- mielen lukeminen (mindreading) 199, 201–202
- mielikuvitus 56–57, 144, 188–189, 201–202
- kerronnallinen mielikuvitus 237–240, 246
- miljö 105–106, 111, 114, 170
- modernismi 104, 110–116, 122, 181, 199
- motiivi 105–105, 112, 114, 118, 120, 125, 196, 238
- esinemotiivi 106, 116
 - johtomotiivi 20, 105, 114, 118–120
- multimodaalisuus 95
- narratologia (kertomusteoria) 14, 77, 89, 201
- ”kertomuskriittinen” narratologia 216
 - kognitiivinen narratologia 182, 201, 211–212
 - retorinen narratologia 180, 182–185, 190–193, 201–202
- nationalistinen kirjallisuuskäsitys 33, 36–41, 49–50, 55, 58, 68
- normikriittisyys/normikriittinen pedagogiikka 21, 153–173
- normiluovuus 159
- normit 22, 31, 159–161, 166, 217, 220–221
- novelli 20, 104–105, 108, 110, 113–124, 181, 190, 195–202, 217–221
- novellianalyysi 105, 114, 123, 215
- näkökulma / fokalisaatio 110, 113–115, 212, 272
- näkökulmaan asettuminen (perspective taking) 195–201
- näkökulmatietoisuus 18, 130, 154–156, 164–165, 169–171, 233–235

- opetussuunnitelma 19, 29–72, 74–90, 94–96, 106–107, 111, 137, 155–156, 184, 226–229, 247, 270, 276–277
 oppikirjat 13, 19, 75–76, 82, 95–96, 189
 oppilaskeskeinen didaktiikka 76–77

 personifikaatio 118–119, 123
 PISA (Programme for International Student Assessment) 11, 82
 posthumanismi 20, 109, 110

 queer 131, 145, 147–148, 166

 reseptiotutkimus 14, 77, 182
 ruumiillis-reflektiivinen lukeminen 22, 210, 222
 ruumiillistaminen 120
 ruumiillisuus 103, 108, 112, 182, 186, 208, 210–213, 218

 saavutettavuus 256, 270, 272–273
 sosiaalinen oikeudenmukaisuus 134, 138–139, 148–149
 suhteellisuus 133
 sukupuoli 85, 111, 125, 132, 143, 144–145, 147–148, 154–155, 159–160, 162, 165–167, 169, 172–173, 215, 219, 221, 245
 sukupuolittietoisuus 21, 153–173
 suoratoisto 257–262, 268
 suoratoistopalvelu 253–254, 257, 261, 263
 symboli, symboliikka 106, 112, 115, 118, 120, 123, 131, 138, 149, 200
 syrjintä 20, 129–132, 135–139, 149, 160, 164

 tarjouma 22, 261–263

 taustalähtöisyys (kirjallisuuden tarkastelutapa) 13, 40, 48, 75, 82
 tekstianalyysi 49, 52, 82, 96, 105, 180–184, 189–194
 tekstilähtöisyys (kirjallisuuden tarkastelutapa) 13, 40, 44, 46, 74–75, 82, 182, 268
 tekstitaidon koe ks. ylioppilaskoe
 tekstitaidot (literacies) 12–14, 51, 53, 55, 58, 61, 74, 82–83, 276
 tekstuaalinen interventio 169–171, 195
 toimijuus 22, 110–111, 114, 119, 122, 158, 167, 208–211, 214, 223, 226, 232, 237, 240, 242, 246
 kerronnallinen/narratiivinen toimijuus 18, 216, 223, 228, 233, 237, 243, 246–247
 traumaattinen tieto 227–233, 246
 tunne 121
 tunnetaidot 201
 tunnesäätely 22, 227–232, 242, 247
 tunteet 15, 23, 113, 119–122, 180–181, 183, 185, 190–196, 201, 211, 213, 227–232, 237–238, 241–247

 uppoutuminen (immersion) 213
 uppoutuminen, upotettu (embedded) 211
 uushumanistinen kirjallisuuskäsitys 35, 58, 63
 uskriteikki 14, 40, 76, 86, 96–97, 182–184, 202, 207
 uusmaterialismi 108–110, 119, 260

 valta 20–21, 129, 133–134, 137–149, 161–165, 208, 215, 219–221, 233
 valtarakenteet 215, 219–220
 vapaa-ajan lukeminen 259, 264, 266–267

- vastakarvaan lukeminen 164
- vastustava lukeminen 21, 153–173, 198
- vuorovaikutus
- ihmisen ja maailman vv. 112, 120–122, 182, 185, 211
 - kirjallisuuden ja maailman vv. 83, 84, 88–89
 - lukijan, tekstin ja tekijän vv. 47, 77, 88, 112, 124, 190, 208, 211, 222
 - vuorovaikutustaidot 17, 63, 229, 232
- ylioppilaskoe 12–13, 58, 64, 69, 82, 86–87, 97, 192
- esseekoe 12
- kirjoitustaidon koe 83, 86
- lukutaidon koe 68, 82, 86, 94, 180, 188, 201
- tekstitaidon koe 12–13, 58, 68, 83, 86, 179
- ympäristö 103–114, 121–122, 161–162, 182, 185–186, 189, 191, 208–209, 211–212, 217, 219–222, 228, 234, 240
- ympäristöahdistus 22, 226–231, 236, 242, 246–247
- ympäristökasvatus 104, 107–108, 124
- äänikirja 22, 95, 253–275
- e-äänikirja 263
 - äänikirjan historia 255–257, 271
 - äänikirjapalvelut 253, 257–258, 261, 263, 265–266, 268–269

Henkilöhakemisto

- Aaltonen, Lotta-Sofia ks. La Rosa, Lotta-Sofia
Aerila, Juli-Anna 171
Ahmed, Sara 135
Ahvenjärvi, Kaisa 13–14
Alsup, Janet 17, 138, 148
Armstrong, Paul 208–209
Autere, Kuura 172
- Bancroft, Corinne 182, 190, 193, 202
Bergström, Gunilla 158
Björk, Marja 172
Blau, Sheridan 183–184
Booth, Wayne C. 190–191
Bortolussi, Marisa 196, 198
Butler, Judith 221
- Carroll, Noël 191–192
Case, Kim A. 137, 139
Cherland, Meredith 18, 97
Clark, Christina 259
Cremin, Teresa 259
Crenshaw, Kimberlé 132–133
Cullen, Fin 157, 166–167
- Damrosch, David 89
Davis, Angela Y. 132
Dewey, John 21, 179–182, 184–191, 202
- Earles, Jennifer 165–166
Enoranta, Siiri 168
- Fasoulas, Kristiina 184
Felski, Rita 17, 212
Ferrante, Elena 180, 192–194
Fetterley, Judith 164
Flykt, Maritta 161
Forssén Ehrlin, Carl-Johan 257
- Gibson, James J. 262
Greenlaw, James 18, 97
- Hägg, Samuli 188
Haponen, Kaisa 169
Haraway, Donna 229
Have, Iben 262
Heikkonen, Elias 19, 74, 79
Herman, David 212–213
Hill Collins, Patricia 131, 133
Hipfl, Brigitte 135, 138
Huotari, Vilja-Tuulia 172
- Ilmonen, Kaisa 20–21
Iser, Wolfgang 77
Itäkare, Susanna 21
- Joyce, James 21, 181, 195, 197–198, 200–201

- Järvenpää, Hanna 22
Järvenpää, Mari 276
- Kaakinen, Johanna 231
Karttunen, Laura 21, 201
Kauppinen, Merja 276
Khemiri, Jonas Hassan 20, 129, 135, 139–140
Kincaid, Jamaica 22, 210, 217, 221
Kirstinä, Leena 13–14, 96–97
Kivi, Aleksis 34
Kolu, Siri 172
Koskinen, Teuvo ks. Teutori
Kouki, Elina 12–13
Kristeva, Julia 89
Kucirkova, Natalia 259, 264–265
Kupiainen, Reijo 79
- La Rosa, Lotta-Sofia 173, 266
Lampela, Hannele 167–168
Langer, Judith A. 16
Leksis, Sanni 173
Leppänen, Sirpa 170, 195
Lindgren, Astrid 158, 162
Linna, Väinö 111
Loftsdottir, Kristin 135, 138
- Mansfield, Katherine 20, 104–105, 108, 110, 113–114, 117–118, 120–121, 124
Mattila, Riina 172
McIntosh, Peggy 221
Meretoja, Hanna 18, 129–130, 216, 235
Morton, Timothy 108
Mäcklin, Harri 213
Mäkikalli, Aino 19
- Noë, Alva 213
- Nopola, Sinikka 158, 168
Nopola, Tiina 158, 168
- Ovaska, Anna 22
Oja, Outi 21
Oulanen, Laura 20
- Paretskoi, Jyri 171
Parkkola, Seita 172
Perrault, Charles 167
Phelan, James 183, 191
Pope, Rob 169–170
- Rabelais, François 9–10
Rabinowitz, Peter J. 182–184, 190, 193, 202
Rannela, Terhi 163, 172
Reittu, Ninka 167–168
Repo, Niina 172
Rikama, Juha 11–13, 38–39, 76, 96–97
Rimmon-Kenan, Shlomith 89
Rissanen, Mauno 11
Rosenblatt, Louise M. 18, 182
Rowling, J. K. 153–154
Rubery, Matthew 256
- Saisio, Pirkko 75
Sâmihaian, Florentina 32
Sandy, Laura 157, 166–167
Simukka, Salla 163, 172
Sinko, Pirjo 14
Snellman, Johan Vilhelm 33
Stougaard Pedersen, Birgitte 262
Suhonen, Sami 160
Swan, Anni 163
Sylvester, Kevin 172
- Tainio, Liisa 173

Tattersall Wallin, Elisa 258, 269	Vänskä, Annamari 166
Teravainen, Anne 259	Värri, Veli-Matti 229
Teutori (Koskinen, Teuvo) 176	
Tolvanen, Emilia 194	Warren, Austin 40, 74
Truth, Sojourner 132	Wellek, René 40, 74
	Willinsky, John 18
Vasko, Anne 169	Witte, Theo 32
Vesala-Varttala, Tanja 195	

Tietolipas-sarja

- 200 Tom Sjöblom *Druidit*
- 201 Maija-Leena Hänninen & Maijastina Kahlos toim. *Roomalaista arkea ja juhlaa*
- 202 Maarit Knuuttila ym. toim. *Suulla ja kielellä*
- 203 Sari Katajala-Peltomaa & Raisa Maria Toivo *Paholainen, noituus ja magia*
- 204 Riku Hämäläinen toim. *Pohjois-Amerikan Intiaaniuskonnot*
- 205 Outi Fingerroos toim. *Uskonnon paikka*
- 206 Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski toim. *Referointi ja moniäänisyys*
- 207 Pirjo Lyytikäinen ym. toim. *Lajit yli rajojen*
- 208 Helena Saarikoski *Leikkikentiltä*
- 209 Eija Timonen *Perinteestä mediavirtaan*
- 210 Marja-Leena Sorjonen & Liisa Raevaara toim. *Arjen asiointia*
- 211 Jaana Hallamaa ym. toim. *Etiikkaa ihmistieteille*
- 212 Tuomas Martikainen toim. *Ylirajainen kulttuuri*
- 213 Anne Mäntynen ym. toim. *Genre – tekstilaji*
- 214 Outi Fingerroos ym. toim. *Muistitietotutkimus*
- 215 Tapani Lehtinen *Kielen vuosituhanneet*
- 216 Marjo Mela & Pirjo Mikkonen *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*
- 217 Satu Grünthal & Elina Harjunen toim. *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*
- 218 Heikki Pihlajamäki ym. *Keskiajan oikeushistoria*
- 219 Hanna Lappalainen & Liisa Raevaara toim. *Kieli kiosilla*
- 220 Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila *Nuoret kielikuvassa*
- 221 Terhi Ainiala ym. *Nimistöntutkimuksen perusteet*
- 222 Toni Lahtinen & Markku Lehtimäki toim. *Äänekäs kevät*
- 223 Tuomas Martikainen ym. *Islam suomessa*
- 224 Sirpa Leppänen ym. toim. *Kolmas kotimainen*
- 225 Jari Niemelä *Talonpoika toimessaan*
- 226 Samuli Hägg ym. toim. *Näkökulmia kertomuksen tutkimiseen*
- 227 Jyrki Kalliokoski & Lari Kotilainen *Kielet kohtaavat*
- 228 Anna Idström & Sachico Sosa toim. *Kielissä kulttuurien ääni*

- 229 Vesa Heikkinen toim. *Kielen piirteet ja tekstilajit*
- 230 Maarit Grahn & Maunu Häyrynen toim. *Kulttuurituotanto*
- 231 Lars Levi Laestadius *Lappalaisten mytologian katkelmia*
- 232 Veikko Anttonen *Uskontotieteen maastot ja kartat*
- 233 Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola toim. *Maahanmuutto ja sukupolvet*
- 234 Irja Seurujärvi-Kari ym. toim. *Saamentutkimus tänään*
- 235 Maria Laakso ym. toim. *Tapion tarhoista turkistarhoille*
- 236 Siru Kainulainen ym. toim. *Työmaana runous*
- 237 Antti Salminen ym. toim. *Kirjallisuus ja filosofia*
- 238 Aino Mälikalli & Liisa Steinby *Johdatus kirjallisuusanalyysiin*
- 239 Kaisa Ahvenjärvi & Leena Kirstinä *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*
- 240 Anna Rastas toim. *Kaikille lapsille*
- 241 Anneli Kauppinen toim. *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*
- 242 Aino Koivisto & Elise Nykänen toim. *Dialogi kaunokirjallisuudessa*
- 243 Outi Tuomi-Nikula ym. toim. *Mitä on kulttuuriperintö?*
- 244 Pirjo Kristiina Virtanen ym. toim. *Alkuperäiskansat tämän päivän maailmassa*
- 245 Marleena Mustola toim. *Lastenkirja. Nyt*
- 246 Johanna Isosävi & Hanna Lappalainen toim. *Saako sinutella vai täytyykö teititellä?*
- 247 Johanna Ahonen & Elina Vuola toim. *Uskonnon ja sukupuolen risteyksiä*
- 248 Simo Häyrynen *Kulttuuripolitiikan liikkuvat rajat*
- 249 Elina Vuola toim. *Uskonto ja kehitys*
- 250 Jukka Kortti *Mediahistoria*
- 251 Harri Kalha toim. *Kummat kuvat*
- 252 M. A. Castrén *Luentoja suomalaisesta mytologiasta*. Toim. ja suom. Joonas Ahola
- 253 Jari Kupiainen & Liisa Häkkinen toim. *Kuvatut kulttuurit*
- 254 Mikko Kauko & Marko Lamberg toim. *Naantalin luostarin kirja*
- 255 Outi Fingerroos ym. toim. *Yhteiskuntaetnologia*
- 256 Anneli Sarhimaa *Vaietut ja vaiennetut*
- 257 Terhi Utriainen *Enkeleitä työpöydällä*
- 258 Maunu Häyrynen & Antti Wallin toim. *Kulttuurisuunnittelu*
- 259 Pilvi Hämeenaho ym. toim. *Soveltava kulttuurintutkimus*
- 260 Toini Rahtu ym. toim. *Kirjoitettu vuorovaikutus*

- 261 Harri Mantila ym. toim. *Oulu kieliyhteisönä*
- 262 Lari Kotilainen ym. toim. *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*
- 263 Arja Nurmi ym. toim. *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki*
- 264 Aila Viholainen ym. toim. *Kuvittelu ja uskonto*
- 265 Elina Vuola toim. *Eletty uskonto*
- 266 Sulevi Riukulehto & Ari Haasio *Virtuaalinen kotiseutu*
- 267 Irmeli Hautamäki toim. *Avantgarde Suomessa*
- 268 Ulla-Maija Peltonen & Outi Hupaniittu toim. *Arkistot ja kulttuuriperintö*
- 269 Laura Assmuth ym. toim. *Arjen turvallisuus ja muuttoliikkeet*
- 270 Titus Hjelm toim. *Uskonto, kieli ja yhteiskunta*
- 271 Maija Saviniemi toim. *Kalle pääatalo tutkijoiden silmin*
- 272 Sari Kivistö & Sami Pihlström *Toista ajatellen*
- 273 Tapio Nykänen *Lapin ihminen*
- 274 Outi Fingerroos & Konsta Kajander ym. toim. *Kulttuurien tutkimuksen menetelmät*
- 275 Tiina Mahlamäki & Minna Opas toim. *Uushenkisyys*
- 276 Asta Kihlman toim. *Tekstin nautinnosta*
- 277 Mikko Kauko *Pyhän Mechtildin ilmestykset*
- 278 Jyrki Siukonen *Humpuukia ja hulluutta*
- 279 Kaarina Koski & Tuomas Hovi toim. *Kansanperinne 2.0*
- 280 Yrjö Varpio *Elää, kokea, ymmärtää*
- 281 Jyrki Siukonen *Ensimmäinen*
- 282 Ulla Piela *Toiveiden maa*
- 283 Soile Veijola toim. *Matkailunkestävä Suomi?*
- 284 Johanna Isosävi *Miten tutkia kohteliaisuutta?*
- 285 Margit Rahkonen *Margaret Kilpinen*
- 286 Hanna Korsberg ym. toim. *Vieraita näyttämöllä*
- 287 Hanna Meretoja ym. toim. *Lähestymistapoja kirjallisuuteen*
- 288 Aino Mäkilä ym. toim. *Miten luemme?*