

Kai Mikkonen

Tekstianalyysin ja lukukokemuksen mahdoton yhtälö

Yliopistojen kirjallisuusaineiden oletetaan vetävän pääsääntöisesti puoleensa ihmisiä, joille kirjallisuus on valmiiksi jollain tavalla merkittävää, mielenkiintoista ja arvostettavaa. Siksi on tavallaan ymmärrettävää, ettei kirjallisuusaineissa tai opettajakoulutuksessa juuri pohdita sitä, kuinka yliopistoista siirrytään maailmaan, jossa lukeminen ei ole itsestäänselvyys. Ammattiopintojen kannalta kysymys on kuitenkin varsin mielekäs, sillä esimerkiksi Helsingin yliopistossa 2005–2009 valmistuneista yleisen kirjallisuustieteen opiskelijoista noin neljänneksellä ja kotimaisen kirjallisuuden opiskelijoista yli kolmanneksella on äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan pätevyys.¹ Käytännössä lukemisen mielekkyyden ja motivaation kysymys ei ole yksinkertainen myöskään kirjallisuuden oppiaineissa, vaan yliopisto-opetuksessa usein joudutaan motivoimaan opiskelijoita kiinnostumaan oudoista teoksista, lajeista ja periodeista, jopa kokonaisista kirjallisen ilmaisuuden alueista, tekstianalyysin keinoista puhumattakaan. Tästä kertoo myös muutaman vuoden takainen brasilialainen englannin kielen ja kirjallisuuden fuksiopiskelijoiden parissa tehty tutkimus, joka paljasti yliopisto-opettajien ja opiskelijoiden välisen voimakkaan asenne-eron siinä, mitä tulee kirjallisuudelle annettuun merkitykseen (Zyngier & Shephard 2003). Suurin osa uusista opiskelijoista piti kirjallisuutta toki merkittävänä, mutta lähinnä eräänlaisena sosiaalisesti arvostettavana esineenä tai välineenä, johon heillä ei ollut mitään läheistä henkilökohtaista sidettä. Lukemisen tuottama mielihyvä tai halu kehittää kirjallista makua näkyivät vastauksissa hyvin harvoin. Brasilialaisen ja suomalaisen lukukulttuurin välillä on varmasti huomattavia eroja, mutta tuskinpa yliopistoissamme on kirjallisuuden opettajaa, joka ei olisi kohdannut opiskelijoiden lukuinnostuksen puutetta tai lukuharrastuksen rajoittuneisuutta.

Kysymys lukemisen syistä ja mielekkyydestä sivuutetaan pääsääntöisesti yliopistojen tutkinto- ja opetusohjelmissa. Silti graduntekijät usein valitsevat aiheikseen lapsuus- ja teinivuosien vaikuttavimpia teoksia, kurssien aiheet kumpuavat luennoitsijoiden lukuharrastuksesta, ja väitöskirjojen tutkimusaineistoksi valikoituvat teokset, joiden parissa tutkija haluaa viettää useampia vuosia. Kun Harold Bloom taannoin nosti teoksessaan *Lukemisen ylistys* (*How to Read and Why*, 2000) kirjallisuuden lukemisen henkilökohtaisuuden sen tärkeimmäksi motivaatioksi, hän toi esiin jotain minkä useimmat kirjallisuudentutkijat tietävät, mutta jota he eivät juuri tutki. Tämä tarkoittaa kirjallisuuden lukemista itseymmärryksen vuoksi, omaksi iloksi, siksi että tunnistamme kirjasta itsemme ja sen mistä me olemme todella kiinnostuneita (ks. myös Mikkonen 2003).

Samalla kirjallisuuden yliopisto-opetus kuitenkin välittää enemmän tai vähemmän tiedostettuja lukemisen malleja teorioidensa, käsitteidensä ja käytäntöjensä kautta. Kirjallisuuden opetuksen oletukset lukemisen luonteesta ja merkityksestä välittyvät myös kouluopetukseen, todennäköisesti samalla tavalla epämääräisesti, osittaisesti ja tiedostamatta kuin kerronnan teorian käsitteet ovat siirtyneet lukion oppikirjoihin ja sitä kautta tekstitaidon ylioppilaskokeeseen (ks. Kouki 2009). Suuri osa uusimmasta kirjallisuuden teoriasta, metaforateoriasta mahdollisten maailmojen teoriaan ja kognitiiviseen narratologiaan, heijastaa erilaisia käsityksiä siitä, mitä tapahtuu lukiessa tai miksi kirjallisuutta ylipäätään luetaan. Useimmat kirjallisuudentutkimuksen lähestymistavat, eivät vain vastaanoton teorit, esittävät hypoteeseja lukijan toiminnasta ja kirjallisuuden vaikutuksesta, vaikka ne eivät perustuisi muuhun empiiriseen näyttöön kuin teoreetikon omiin lukutottumuksiin.

Onkin hyvä kysyä, minkälaisia lukijamalleja on kirjoitettu sisään kirjallisuuden teoriaan ja minkälaisia lukijoita kirjallisuuden yliopisto-opetus valmentaa. Arvioin seuraavassa yhtä kirjallisuuden analyysin ja keskustelun tarpeisiin luotua käsitettä, niin kutsuttua *auktoriaalisen* tai *tekijän tarkoittaman yleisön käsitettä*, teorian sisältämän lukijakuvan ja käsitteen pedagogisen merkityksen kannalta. Suomalaisessa kirjallisuudentutkimuksessa ja -opetuksessa termi on jäänyt pimentoon. Kirjallisuuden opetuksen näkökulmasta käsitteestä tekee hyödyllisen mutta myös haasteellisen sen kiinteä yhteys lukemisen kokemuksellisuuteen. Tarkoitukseni on arvioida käsitteen käyttökelpoisuutta ja rajoituksia juuri siinä suhteessa, miten sen tarjoama näkökulma yhdistää tekstianalyysin vaatimuksia henkilökohtaisen lukukokemuksen merkityksiin. Lopuksi esitän vielä kysymyksen siitä, miten kirjallisuus itse pohtii lukemista ja sen motivaatiota. Minianalyysi James Joycen novellista ”Tapaaminen” pyrkii osoittamaan, kuinka (induktiivinen) työskentely kirjallisesta esimerkistä kohti väitteitä tekstin olettamasta lukijaroolista voi toimia keinona tekstianalyysin ja henkilökohtaisen lukukokemuksen välisen kuilun ylittämiseksi.

Lukemisen rooleja: tekijän tarkoittama yleisö ja kerronnallinen yleisö

Alun perin amerikkalaisen kirjallisuudentutkijan Peter Rabinowitzin 1970-luvulla kehittämä, ensi kerran artikkelissa ”Truth in Fiction: A Reexamination of Audiences” (1977) esitelty, ja sittemmin varsin laajaan käyttöön levinnyt auktoriaalisen tai tekijän tarkoittaman yleisön käsite (*authorial audience*), jäsentää kirjallisuuden lukemisen moniulotteista tapahtumaa hypoteettisen lukijaroolin ajatuksen avulla. Auktoriaalinen yleisö tarkoittaa lukijaa tai lukijakuntaa, jolle kirjailija ikään kuin kirjoitti teoksensa. Teorian lähtökohta on, että lukijan täytyy riittävässä määrin jakaa kyseisen oletetun yleisön tiedolliset, kulttuurilliset, kielelliset ja muut ominaisuudet voidakseen lukea teosta ymmärrettävällä ja älykkäällä tavalla. Historiallisesti tarkat romaanit, kuten Mika

Waltarin *Sinuhe* (1945), voivat myös olettaa lukijan tuntevan kuvatun aikakauden historiaa tai perehtyvän siihen jossain määrin. Auktoriaalinen lukija on myös tietoinen siitä, että kirjallinen teos on tehty kirjallisuudeksi, eli hän ymmärtää sen olevan fiktio, näytelmä tai runo tai että se edustaa tiettyä kirjallista lajia. Lisäksi hän on kiinnostunut siitä, miten teos pyrkii ohjaamaan hänen reaktioitaan. Ennen kuin pääsen selvittämään tarkemmin käsitteen pedagogista merkitystä, on paikallaan vielä tarkentaa käsitteen määritelmää ja aluetta, myös suhteessa muutamaannoin rinnakkaistermiin.

Käsitteelle *authorial audience* ei ensinnäkään ole aivan yksinkertaista löytää suomenkielistä vastinetta, vaikka muotoilu ”auktoriaalinen lukija” saattaa olla tuttu (ks. esim. Tammi 1992, 118). Yleisön ajatus on kuitenkin uskollisempi alkuperäiselle muotoilulle, koska se ei viittaa yhteen, personoituu lukija-toimijaan, vaan yleisempään lukijarooliin. Tässä käytän ”auktoriaalisen yleisön” sijasta pääsääntöisesti muotoilua ”tekijän tarkoittama yleisö”. Englannin kielellä tekijä-sanasta (*author*) johdettu adjektiivi *authorial* kuulostaa sujuvammalta kuin suorasanaisten käännös *auktoriaalinen*.

Auktoriaalinen viittaa siis tekijään, mutta se ei tarkoita kirjailijan arvovaltaa tai hänen mielenliikkeittensä ensisijaisuutta teoksen tulkinnassa. Kysymys on paremminkin *lukutavasta*, joka pyrkii ymmärtämään teosta sen ensisijaisen yleisön ehdoilla tai ainakin päättämään jotain siitä, mitkä ovat tekijän tarkoittaman yleisön ominaisuuksia (ja ottamaan kantaa näihin ominaisuuksiin). Rabinowitz ja hänen kollegansa Michael W. Smith ovat puhuneet tässä yhteydessä myös tekijän arvostamisesta (*respect*), mikä pitää sisällään tekijän tarkoittaman yleisön huomioimisen, ei kirjailijan käsitysten jakamista (1998, 2). Tekijän tarkoittamaan yleisöön osallistuminen on myös teoksen mahdollisen kritiikin lähtökohta, sillä lukija voi olla teoksen kanssa eri mieltä vain, jos hän on riittävässä määrin ymmärtänyt sen. Tekijän tarkoittamassa roolissa lukija pyrkii jakamaan kokemukset, asenteet ja tiedot, joita teos näyttää häneltä vaativan. Niihin kuuluvat esimerkiksi kulttuurisesti merkittävien symboleiden tunnistaminen, kuten vaikka mustan värin yhteys suruun ja kuolemaan tai tiedot sosiaalisten rajoitusten merkityksestä tekijän toiminnassa, esimerkiksi aikakauden moraalikäsitteiden vaikutuksesta. Niihin kuuluvat myös tuntemus kirjallisuudesta ja sen keinoista ylipäättään. Kaiken kaikkiaan tekijän tarkoittaman yleisön rooli käsittää varsin laajoja kognitiivisia (merkityksen ymmärtäminen), emotionaalisia (miten teos pyrkii manipuloimaan tunnereaktioita), eettisiä (kyky henkilöhahmon moraaliseen arviointiin) ja kirjallisuuden vaikutuksia koskevia odotuksia, kokemuksia ja tietoja. Tulkintateorioiden tuntemasta tekijän intention ajatuksesta, mikä tarkoittaa teoksen tulkinnan sitomista kirjailijan antamaan merkitykseen, tekijän tarkoittaman yleisön käsite erottuu siten, ettei se ole psykologinen kategoria (1998, 7–8). Tekijän intention lauhan usein tarkoitetaan päätelmiä kirjailijan ajatuksista silloin kun hän suunnitteli ja loi teostaan.² Tekijän tarkoittamaan yleisöön osallistuminen sen sijaan on lukemista sosiaalisten konventioiden ja käytäntöjen mukaisesti (Rabinowitz

1987, 23). Kirjallisuuden lukemisessa vaikuttavia sosiaalisia konventioita, tietoja ja odotuksia kuvaavana käsitteenä se on kuitenkin tarkemmin rajattu näkökulma kuin esimerkiksi (tekijän tai lukijan) sosiaalinen konteksti.

Varsinaisen yleisön ja tekijän tarkoittaman yleisön välillä on aina ristiriidan mahdollisuus. Tämä on ilmeistä koska kenenkään kahden ihmisen tiedot, kokemukset, odotukset ja asenteet eivät voi täysin vastata toisiaan. Rabinowitzin käyttämä konkreettinen esimerkki Anton Tšehovin novellista ”Nainen ja sylkokoira” vuodelta 1899 (suom. myös ”Nainen, joka kulkee koiran kanssa”) havainnollistaa asiaa (ks. Rabinowitz & Smith 1998, 6). Tarinassa arvoituksellinen, sylkokoiran kanssa Jaltan lomarannalle saapuva nainen saa Dmitri Dmitris Gurovin pauloihinsa. Kun Anna Sergejevna vähitellen opitaan uusia asioita, kuullaan myös, että hänen hotellihuoneessaan tuoksuu japanilainen parfyymi: ”Naisen hotellihuoneessa oli tukahduttavaa, siellä tuoksu hajuvesi, jota hän oli ostanut japanilaisesta liikkeestä” (1961, 329). Mitään selitystä yksityiskohdalle ei anneta. Jos tunnemme Tšehovin tavan kuvata henkilöhahmojen mieltä ja persoonallisuutta, tiedämme kuitenkin, että yksityiskohdan täytyy olla merkittävä, sen on kerrottava jotain parfyymiä käyttävästä naisesta. Päätelmä kertoo jo itsessään osallistumisesta tekijän tarkoittamaan yleisöön, jolle vastaavat havainnot ovat aina merkityksellisiä. Se että yksityiskohdan varsinainen merkitys kenties jää arvoitukseksi — ilman kulttuurihistoriallista tietämystä japanilaiseen hajuveteen mahdollisesti liittyvistä mielleyhtymistä Venäjällä 1800-luvun lopussa seikkaa on vaikea arvioida — ilmentää taas sitä, etteivät tekijän tarkoittaman ja todellisen yleisön tiedot ole yhteneviä. Viittaus tuo esille asioita, joita emme ymmärrä, mutta joita lukijan kuitenkin oletetaan tietävän. Koska yksityiskohdan merkitys vaivaa mieltämme, olemme tietoisia tekijän tarkoittamasta yleisöstä.

Tekijän tarkoittaman yleisön käsite pohjautuu ajatukseen kirjallisuudesta ja sen lukemisesta eräänlaisena jäljittelynä, jossa erilaiset tekijä- ja lukijakuvat ovat olennainen osa merkityksen välittymistä, myös merkityksen ehtoina. Tässä roolissa lukija ikään kuin teeskentelee tietävänsä kenelle teos on tarkoitettu ja miten sitä pitäisi lukea — teeskentely ei tarkoita tässä valheellista tai tekopyhää käytöstä, vaan neutraalissa mielessä odotetun roolin mukaista lukemista. Tekijän tarkoittaman yleisön erottamattomana rinnakkaisterminä, ainakin kun puhutaan kertovasta kirjallisuudesta, on toinen hypoteettinen lukijarooli, *narrative audience*, joka suomentuu helpommin kerronnan tai kerronnalliseksi yleisöksi. Kerronnallinen yleisö tarkoittaa yleisöä, jollaiseksi tekijä toivoo todellisen lukijan muuttuvan lukemisen aikana (Rabinowitz 1987, 93–96; 1998, 2). Kerronnallinen yleisö on tekijän mielikuvituksen tuotetta, mutta myös todellinen lukija voi kuvitella olevansa sen jäsen.

Kerronnalliseen yleisöön lukija kuuluu silloin kun hän esimerkiksi kuvittelee mielessään fiktion maailman tiloja tai luo empaattisen siteen johonkin henkilöhaamoon

ja näkökulmaan. Mainitun Tšehovin novellin alussa lukija esimerkiksi osallistuu kerronnalliseen yleisöön arvuutelllessaan ikään kuin Dmitri Dmitris Gurovin kanssa Anna Sergejevnan taustoja. Lukija ei tällöin välttämättä sympatisoi Gurovin henkilöä, vaikka tämäkin on mahdollista, vaan havainnoi fiktiivistä maailmaa Gurovin kautta tai teeskentelee, että novellin kertoja puhuu suoraan hänelle. Kerronnallisen lukijaroolin sisältöä voi kuvata kysymyksellä: ”minkälainen lukija minun pitäisi teeskennellä olevani — mitä minun pitäisi tietää ja uskoa — jotta voisin pitää lukemaani fiktiivistä teosta totena?” (Rabinowitz 1987, 96). Vastausta ohjaa pitkälti kyseinen kirjallinen laji. Tšehovin realistisessa kerronnassa tämä ei vaadi vieraan maailman kuvittelemista, kun taas *Tuhkimon* lukijan tai katsojan on esimerkiksi syytä uskoa haltiakummien olemassaoloon sadun maailmassa, muutoin tarinan päähenkilö saattaa vaikuttaa halusinaatioista kärsivältä psykoottiselta nuorelta naiselta (mt.). Kerronnallisen yleisön jäsenenä lukija siis ikään kuin uskoo fiktiivisen maailman olevan totta ja tekstin kertojan esittävän tarinansa suoraan hänelle. Lukija pidättäytyy epäuskosta Samuel Taylor Coleridgen muotoileman romanttisen periaatteen mukaisesti (”willing suspension of disbelief”) — tai, kuten Rabinowitz tarkentaa, lukija pidättäytyy epäuskosta ja on uskomatta samanaikaisesti (1987, 95).

Sekä tekijän tarkoittama että kerronnan yleisö ovat abstraktioita, joiden avulla lukija hahmottaa, prosessoi ja kokee lukemistaan ja joiden avulla hän ikään kuin päättelee sitä mitä hänen halutaan ymmärtävän. Käsitteet ovat siis oletuksia siitä, mitä me lukiessamme teemme. Hypoteettiset lukijaroolit jäsentävät samalla fiktiivisen kertomuksen totuudenmukaisuuden kaksijakoisuutta, jota Rabinowitz kutsuu myös fiktion esteettisen kokemuksen kaksitasoisuudeksi. Kerronnallisen yleisön jäsenenä lukija uskoo lukemaansa fiktiivisen maailman tasolla, arvioiden fiktion totuuksia niiden omilla ehdoilla, mutta tekijän tarkoittaman yleisön jäsenenä hän samanaikaisesti tietää esityksen olevan fiktiota (tai kirjallisuutta). Realistisen historiallisen romaanin kohdalla näiden kahden yleisön jännite voi olla hyvin konkreettinen, varsinkin jos lukijan oletetaan omaavan runsaasti historiallista tietoa. Esimerkiksi Gustave Flaubertin *Sydämen oppivuosien* lukijalla on hyvä olla perustiedot vuoden 1848 vallankumouksesta. Samalla tavalla myös lukemisen konventioita rikkovat teokset korostavat tekijän tarkoittaman ja kerronnallisen yleisön välistä eroa. Tavallaan näin käy myös Flaubertin romaanin lopussa, jossa päähenkilö Frédéric Moreau ja hänen ystävänsä Deslauriers muistelevat yhdessä nuoruusvuosien vierailua turkkilaisen prostituoidun luona. Viimeisen luvun yllättävä ajallinen hyppy aikaan paljon ennen romaanin tapahtumien alkua haastaa lukijan, joka on saattanut odottaa yhteenvedon omaista loppuratkaisua.

Vielä kannattaa huomata, että tekijän tarkoittaman yleisön ja kerronnallisen yleisön suhde on hierarkkinen, mikä tarkoittaa että jälkimmäinen rooli on alistainen edelliselle: mikäli lukija mielessään teeskentelee kuuluvansa teoksen kerronnalliseen yleisöön tai

tarkastelee fiktiivistä maailmaa tietyn henkilön tai kertojan perspektiivistä, toteuttaa hän samalla yhtä tekijän tarkoittaman yleisön tehtävää (1998, 23). Rabinowitzin edustama kerronnan retoriikan teoria pyrkii analysoimaan osittain samoja asioita kuin kerronnan tutkimuksen suuntauokset, jotka tarkastelevat niin kutsuttua sisäistekijää ja -lukijaa eli päätelmiä tekstiin sisältyvien arvojen ja valintojen lähteestä (sisäistekijä) tai tekstin ymmärtämiselle tarpeellisista ominaisuuksista ja kyvyistä (sisäislukija). Kerronnallisen yleisön käsite on myös etäistä sukua teoksen sisäisen yleisöagentin (*narratee*) käsitteelle, vaikka se kuvaa nimenomaan lukemisen roolia, ei tekstissä mainittua kuulijaa tai lukijaa.³ En aio kuitenkaan tarkastella osittain päällekkäisten teoreettisten käsitteiden suhteita sen pidemmin, vaan selvittää hypoteettisten lukijaroolien pedagogista ulottuvaisuutta, joka erottaa ne puhtaammin tekstianalyysiin luoduista käsitteistä.

Henkilökohtainen ja vieras kirjallisuuden opetuksessa

Tekijän tarkoittaman yleisön käsitteen moniulotteisuus herättää tietenkin kysymyksen siitä, kuinka pedagogisessa mielessä vaativa käsite lopulta on, varsinkin jos puhutaan kirjallisuuden kouluopetuksesta. Kuinka laajasti kirjallisuuden opetuksessa pitäisi näkyä käsiteltävien teosten erilaiset kulttuuritaustat, eri aikakausille tyypilliset tiedot ja uskomukset tai kirjalliset perinteet? Missä määrin olisi syytä esimerkiksi selvittää Aleksis Kiven *Seitsemän veljeks*n kielen outoutta, murteellisuutta ja moniäänisyyttä tai ilmaisuja, jotka ovat vanhentuneita tai nykyisen kieliopin vastaisia? Kuinka tarkasti ja laajalti olisi syytä selvittää tekijän tarkoittamaa historiallista yleisöä ennen kuin teoksen piirteistä ylipäätään voidaan puhua tai niitä voidaan analysoida?

Rabinowitzin hahmottelema tekijän tarkoittaman yleisön käsite edustaa kirjallisuudentutkimukselle varsin tyypillisiä tavoitteita siinä mielessä, että se hahmottaa tekijän (tai aikakauden, historiallisen asiayhteyden, sosiaalisten olosuhteiden), tekstin piirteiden ja lukijan luomien merkitysten välistä suhdetta. Teoria korostaa sitä, kuinka kirjat ovat aina kirjoitettu tietylle yleisölle, ja että on merkittävää tutkia kuinka ne pyrkivät manipuloimaan lukijan reaktioita (tavalla jonka yleisö hyväksyy tai on hyväksymättä). Samalla käsite olettaa kirjallisten teosten aina välittävän odotuksia, jotka kohdistuvat yleisön tietoihin, kokemuksiin, arvoihin, kirjallisuuden tuntemukseen ja tapaan lukea. Näitä kysymyksiä voidaan edelleen hahmottaa kirjallisuuden historiallisten yleisöjen tutkimuksessa.

Käsitteen varsinainen pedagoginen merkitys on kuitenkin muualla. Se ei nimittäin ole vain teoreettinen käsite, vaan myös lukutapa, keino puhua lukemisen tuottamista reaktioista tai jopa ohje lukemiselle (ks. myös Rabinowitz 1987, 22). Toisin kuin monet muut lukijan toimintaa kuvaavat käsitteet, tekijän tarkoittaman yleisön ajatus on kehittynyt kiinteässä yhteydessä kirjallisuuden opetuksen käytännön ongelmiin. Tekijän tarkoittamaan yleisöön osallistumisen merkitystä voidaan koetella luokkahuoneessa

varsin konkreettisella kysymyksellä: Mitä tämä teos merkitsi yleisölle, jolle tekijä sen tarkoitti, ja mitä mieltä minä siitä olen? (1998, 31). Käsite tarjoaa selkeän vaihtoehdon muille kirjallisuuden opetuksessa vaikuttaville tyypillisille kysymyksille, kuten tekijän tarkoituksia hahmottavalle ongelmalle ”mitä tekijä tarkoitti tällä teoksella?”, tekstikeskeisille kysymyksille ”mitä tämä teksti tarkoittaa?” tai ”miten tämä teksti on tehty?” ja lukijateorian mukaisille ongelmille kuten ”mitä tämä teos tarkoittaa minulle?” tai ”mitä tämä teos on tarkoittanut sen aiemmille lukijoille?”

Käsitteen pedagoginen vahvuus on sen tarjoamassa laajassa näkökulmassa, joka pyrkii yhdistämään kirjallisen teoksen oletetun yleisön näkökulman tekstin yksityiskohtien analyysiin ja esittää samalla kysymyksen lukijan henkilökohtaisesta reaktiosta ja sen oikeutuksesta. Tähän moniulotteisuuteen kätkeytyy myös tietty teoreettinen epätasällisyys. On vaikea sanoa mitään yleispätevää esimerkiksi siitä, mitä tekstin ja sen kielen elementtejä käsitteen avulla voi ottaa esille lähempään tarkasteluun. Olennaista tekijän tarkoittaman yleisön teoriassa on tietoisuus siitä, että kirjallinen teos saattaa avautua paremmin jollekulle muulle yleisölle kuin itsellemme, että toisin sanoen se on voitu kirjoittaa lukijaryhmälle, johon me emme kuulu tai jota me ymmärrämme vain osittain. Näkökulma ottaa vakavasti lukijan tulkitsevan roolin kirjallisen teoksen merkityksen syntymisessä, myös mahdollisuuden olla hyväksymättä teoksen ehdottamaa lukijapositiona, mutta ilman tulkinnallista relativismia, jossa kirjalliset teokset tarkoittavat sitä mitä kulloinkin halutaan (Rabinowitz & Smith 1998, 2).

Kirjallisuuden opetuksen kannalta käsite on merkittävä, koska sen avulla voidaan pohtia lukijalle tutun ja vieraan kokemuksen jännitettä. Ongelma on enemmän tai vähemmän suorasti läsnä kaikilla kirjallisuuden opetuksen tasoilla alakoulusta yliopistoon: Miten ja missä määrin kirjalliset teokset ymmärretään lukijan omakohtaisen kokemuksen valossa? Miten lukija ottaa omakseen jonkin näkökulman fiktion maailmassa ja esimerkiksi tuntee empatiaa tiettyä henkilöahmia tai kertoo kohtaan? Mikä merkitys on sillä jos lukija ei kykene yhdistämään teoksen maailmaa, henkilöitä, sen välittämiä kokemuksia ja tilanteita omaan henkilökohtaiseen elämäänsä?

Lukijaa henkilökohtaisesti kiinnostavan näkökulman, kysymyksen tai aiheen löytäminen on varmasti tyypillisimpiä keinoja, joilla opettaja voi yrittää motivoida vastentahtoista lukijaa. Ongelmana säilyy, että lukukokemuksen henkilökohtaisuuden painottaminen on selkeästi ja ehkä väistämättä ristiriidassa kirjallisuuden analyysin pyrkimysten kanssa. Kirjallisuuden tulkinnan ja analyysin opettaminen ei ole helppoa, kuten varsinkin yläkoulun kirjallisuuden opettajat ovat huomanneet, koska se vaatii tiettyä irtiottoa nimenomaan henkilökohtaisesta lukukokemuksesta – tarkoitetaan tulkinnalla sitten tekstin sisäisten piirteiden tai teoksen ja sen historiallisen kontekstin suhteen tarkastelua. Ei olekaan yllättävää, että silloin kun kirjallisuutta ja erityisesti sen analyysiä ei ole vielä kunnolla harjoiteltu, nuori voi kokea helpoimmaksi lähestymis-

tavaksi teoksen yhteyden kirjailijan elämään – varsinkin jos opettaja pyytää pohtimaan ”mitä kirjailija on voinut teoksellaan haluta sanoa” (Kiiskinen & Smulovitz 2004, 66). Omasta lukijan henkilökohtaisuudesta siis siirrytään tekijän henkilökohtaisuuteen, eikä teosta ja tarkkailijaa tarvitse etäännyttää toisistaan. Tekijän tarkoittaman yleisön käsite vastaa juuri tähän haasteeseen. Se korostaa, etteivät tekijän tarkoitukset ja kieli, teoksen taustat tai kertojien ja henkilöhahmojen kokemukset välttämättä vastaa lukijan kokemuksia mutta että juuri tämä ero on itsessään merkittävä osa lukemista ja sinänsä arvokas havainto. Vaan miten saada opiskelija kiinnostumaan *etäisyydestä* teokseen? Helppoja vastauksia ei ole.

Teoksen olettamien tietojen, arvojen ja kokemusten suhde lukijan omiin tietoihin, arvoihin ja kokemuksiin on eettinen kysymys ainakin silloin kun käsitellään vieraiden kulttuurien teoksia, niin kutsuttua monikulttuurista kirjallisuutta tai vanhempaa kirjallisuutta. Pidetäänkö hyvänä, että monikulttuurinen kirjallisuus voi haastaa lukijan etnosentrisyyden eli käsityksen oman kulttuurin tai etnisyyden erityisestä merkityksestä ja jonkin mukaan ehkä sen paremmuudesta? Onko tavoiteltavaa, että menneiden aikojen kirjallisuus kyseenalaistaa lukijan kronosentrismin (oletuksen, että oma aika on paras ja kehittynein kaikista ja että ehkä myös oman ajan kirjallisuus on parasta mahdollista)? Teoksen vastahankaisuus, eli sen yhteensopimattomuus lukijan oman kokemuksen ja uskomusten kanssa, on jotain mitä kirjallisuuden opetus voi pyrkiä tuomaan esiin, koska näin voimme oppia jotain mitä emme vielä tiedä ja ehkä myös hetkeksi sitoutua sellaisten ihmisten elämään, jotka ovat selkeästi erilaisia kuin me.

Rabinowitz puhuu itsekriittisesti kuitenkin myös ”hauraista” (*fragile*) teoksista, joiden lukeminen tekijän tarkoittaman yleisön mukaisesti on selvästi ongelmallista (1998, 138–139). Tällaiset teokset on kirjoitettu samanaikaisesti ainakin kahdelle yleisölle, esimerkiksi sensuurin alaisuudessa, jolloin teoksen ymmärtäminen vaatii käsitystä siitä, miten kirjoittaja on osoittanut sanansa myös sensuurille. Esimerkiksi Milan Kunderan moninäkökulmainen esikoisromaani *Pila* (*Žert*, 1967), joka käsittelee henkilöhahmo-kertojiensa elämän ironisia käännteitä, satirisoi samalla kommunistista ideologiaa ja sen kirjallisuuskäsitystä, jonka alaisuudessa teos on kirjoitettu ja julkaistu. Vastaavia kahden samanaikaisen yleisön tapauksia voivat tuottaa myös minkä tahansa sosiaalisen ryhmän tai alakulttuurin kätketty koodi, kuten vaikka homoseksuaalinen merkitystaso sellaisissa romaaneissa kuten André Giden *L’immoraliste* (1902) tai Nella Larsenin *Passing* (1929). Louis-Ferdinand Célinen alkutuotannon, erityisesti pseudo-omaeläkerrallisten romaanien *Niin kauas kuin yötä riittää* (*Voyage au bout de la nuit*, 1932) ja *Kuolema luotolla* (*Mort à crédit*, 1936), lukeminen yhdessä kirjailijan selkeästi antisemitististen pamflettien kanssa taas voi tuoda romaaneista esiin niiden piileviä ennakkoluuloisia sävyjä, eli eräänlaisen toisen lukijakunnan.⁴ Yleisöltään kaksijakoisten tai hauraiden tekstien tunnistaminen ei ole helppoa, eikä ehkä edes mahdollista, ennen kuin niiden

moniulotteisuus on yhdenmukaistettu tulkinassa, eli tavallaan vasta kun niiden hauraus on rikottu. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kun tietyn teoksen ”kätkeyty” yleisö on paljastettu, teosta opetetaan ja luetaan enää ikään kuin tälle yleisölle tarkoitettuna, vaikka teoksen teho on ainakin alun perin ollut riippuvainen myös herkkäuskoisesta lukijasta, joka ei ole huomannut piilomerkityksiä tai osannut tulkita tarjottuja vihjeitä.

Tekijän tarkoittaman yleisön käsite korostaa kirjallisuuden kykyä (ainakin väliaikaisesti) haastaa lukijan lähtökohdat, tiedot ja kokemuksen rajat. Mikäli kirjallisuuden opetus kuitenkin pyrkii lukijan kokemuksen ja tietojen riittämättömyyden osoittamiseen, voi tämä tietenkin myös tuottaa ongelmia, varsinkin jos se vie kirjallisten tai kokemuksellisten uutuuksien ihannointiin, vierauden kulttiin tai kulttuurirelativismiin moninaisille harhapoluille. Useinhan vieras kulttuuri tai kokemusmaailma havaitaan paremmin silloin, kun joku käytöksellään, motiiveillaan, elämäntavallaan tai muulla tavoin, kuten esimerkiksi kielellisellä ja kirjallisella ilmaisullaan, särkee totutut merkityksen viitekehykset ja keskeyttää tavanomaisen kommunikaation. Epäluotettavat tai havainto- ja kokemusmaailmaltaan muista selkeästi poikkeavat minäkertojat ovat yleisiä nykykirjallisuudessa osittain varmaan juuri tästä syystä. Esimerkiksi Mark Haddonin romaanissa *Yöllisen koiran merkillinen tapaus* (2003) Aspergerin syndroomaa sairastavan minäkertojan kokemus ja havaintotapa välittyy myös kerronnan rakenteeseen ja kieleen ja sitä kautta saattaa houkutella lukijaa tutustumaan taudin oireisiin.

Kirjallisuudentutkimus ja -teoria on myös perinteisesti – jopa tavanomaisesti! – korostanut normia rikkovan ja aiheiltaan uuden kirjallisuuden merkittävyyttä. Painotuksen taustalla toimii jonkinlaisen jatkuvasti omia arvojaan kyseenalaistavan aatemaailman periaate. Kannattaa kuitenkin pitää mielessä, että toisen kulttuurin kokeminen vieraaksi on mahdollisesti aivan eri asia kuin aktiivinen ennakkoluuloisuus, tietämättömyys tai viha jotain uutta tai vierasta kohtaan. Kulttuuriantropologi Claude Lévi-Strauss on esimerkiksi kirjoittanut välttämättömistä ennakkoluuloista ja kulttuurien sisään rakennetusta hyödyllisestä etnosentrismistä, jolla hän tarkoittaa eräänlaista kulttuurista itsetuntoa ja kulttuuristen ”eroavaisuuksien kirjon” (2004, 65) itseisarvoa. Välttämätön etnosentrismi pitää sisällään ajatuksen, että tietty ”kuuroutuminen” toisten kulttuurien suhteen voi vahvistaa kulttuurista luomisvoimaa (2004, 103, 113–114). Koska kulttuurien erot joka tapauksessa perustuvat merkittävässä määrin niiden suhteisiin ja lainoihin, eivätkä niiden erillisyyteen, oman kulttuurin ainutlaatuisuuden tai toisen etäisyyden kokemus voivat olla uuden luomisen ja ylipäättään kulttuurisen vaihdon edellytyksiä. Omasta elämäntavasta, arvojärjestelmästä ja viitekehuksesta kiinni pitäminen ei välttämättä ole patologista tai ennakkoluuloista, sillä ei tarvitse olla mitään tekemistä toisen arvostamisen puutteen kanssa. Käsitys omasta erityisyydestä voi yhtä hyvin lisätä halua ymmärtää tuntematonta tai uutta – samalla tavalla kuin ajatellaan,

että perehtyminen vieraaseen tai oman ”toiseuden” kohtaaminen voisivat hälventää ennakkoluuloja.

Miten kirjallisuus opettaa meitä lukemaan?

Lopuksi on syytä tuoda esiin se melko ilmeinen seikka, että kirjallisuus itse usein herättää kysymyksiä lukemisen syistä ja käsittelee yleisöjä, joiden reaktioiden arviointi kuuluu olennaisena osana luettavan teoksen merkityksiin. Kirjalliset teokset, jotka itsessään käsittelevät lukemiseen liittyviä odotuksia, kuten tutun ja vieraan jännitettä, ovat usein paras tapa puhua kirjallisuuden lukemisen motivaatiosta ja mielekkyydestä. Analyysiharjoitusten ja keskustelun sitominen teoksen olettaamaan lukijaan, teoksesta nouseviin väitteisiin lukemisen merkityksistä ja edelleen opiskelijoiden henkilökohtaisiin reaktioihin, voi toimia yhtenä keinona analyysimenetelmien opetuksen ja henkilökohtaisen lukuharrastuksen välisen kuilun ylittämiseksi.

Cervantesin *Don Quijote* (1605) esittää lukemiseen uppoutumisen ongelmana kuvatessaan päähenkilöä, jolla on taipumus liittää jopa kadulta löytämänsä revityt paperit osaksi omaa ritaritarinaansa. Samalla tavalla Flaubertin Emma Bovary ja Mark Twainin Tom Sawyer, jonka ihanteena ovat romanttiset seikkailutarinat teoksessa *The Adventures of Tom Sawyer* (1876), ovat lukijoita, jotka kirjallisuuden mimeettinen taso on lumonnut täydellisesti ja joiden intensiivisessä lukukokemuksessa fiktio ja elämä sulautuvat saumatta toisiinsa. He eivät siis kykene tekemään eroa oman todellisuutensa ja kerronnallisen yleisön välillä. Puškinin *Jevgeni Oneginissa* (1833) kirjallisuuden lukeminen on muokannut lähes kaikkien päähenkilöiden elämää. Onegin itse kohtelee tapaamiaan naisia kuin lukemiaan kirjoja, eli kyllästyttyään heihin jättää naiset häpeissään samalla tavalla kuin laittaisi jo luetun kirjan hyllyyn. Vladimir Lenskin saa tuleen ja värähtelemään romanttinen kirjallisuus, Schiller ja Goethe. Rakkauden kohde Tatjana taas on aatoksissaan aina lukemiensa kirjojen sankaritar. Hän ”jo varhain mieltyi romaaneihin/ja vaipui niiden muisteluun/ja viehtyi moniin harhateihin/niin Richardsonin kuin Rousseauin” (Puškin 1936, 63), ja vielä kertoja ihmettelee, ”kuinka hartain antaumuksin/hän kirjain eessä uneksuu./niissä’ elää, kuinka innostuksin/hän niiden harhaan lumoutuu!” (Puškin 1936, 75).

James Joyce puolestaan käsittelee lukemista ja sen kautta aukeavaa todellisuuden ja seipitteen suhdetta novellissa ”Tapaaminen” (”An Encounter”), joka on julkaistu *Dublinilaisia*-kokoelmassa (*Dubliners*, 1914). Novellin henkilöhahmot edustavat erilaisia lukijatyyppejä, joiden kautta Joyce tuo esille osin ristiriitaisia käsityksiä siitä, mitä on hyvä lukeminen ja mihin kirjallisuutta käytetään. Kerronnan analyysikursilla novellin avulla voisi helposti havainnollistaa esimerkiksi minäkerrontaan ja ajatusten esittämiseen liittyviä tekniikoita ja keinoja. Tekijän tarkoittaman yleisön käsite taas tarjoaa näkökulman novellin olettaisiin ja kuvaamiin lukijarooleihin sekä mahdollisesti

myös niiden merkitykseen nykypäivän lukijalle. Novellin keskiössä ovat dublinilaisen jesuiittakoulun opiskelijat, mukaan lukien Dillonin veljekset Joe ja Leo sekä nimetön minäkertoja, jotka harrastavat halpojen viikkolehtien – *The Union Jack*, *Pluck*, *The Halfpenny Marvel* — sisältämiä lännentarinoita. Heidän lukuharrastuksensa on eskapismia, jossa villi länsi toimii paon keinona ja kurittoman vapauden alueena. Tämä maailma, kuten kertoja selvittää, on myös poikien kasvatuksen ja luonteenlaatueroja tasoittava, yhteisen niskoittelun innoitus. Seikkailutarinat inspiroivat heitä koulun jälkeisiin inkkaritaisteluihin ja johdattavat kertojan ja Mahony-nimisen pojan yhden päivän skraapaukseen koulusta ja siitä seuraaviin tapahtumiin, joita novelli varsinaisesti keskittyy kuvaamaan.

Minäkertoja, jonka kautta tapahtumat myös pääsääntöisesti nähdään, kokee kuuluvansa eri lukijakuntaan kuin toiset pojat. Hän kuvaa itseään yhdeksi ”vastahakoisista intiaaneista, jotka pelkäsivät vaikuttaa lukutoukilta tai liian heikoilta” (17), mikä tarkoittaa että hän osallistuu villin lännen kuvitelmiin lähinnä sosiaalisesta paineesta ja lukee kyseistä kirjallisuutta tietoisesti eskapismiin vuoksi (”soivathan ne kuitenkin pakenemisen mahdollisuuden”, 17–18). Kertojan varsinaista suosikkikirjallisuutta ovat kuitenkin amerikkalaiset salapoliisiromaanit, ”joissa aina oli hillittömiä, hurjia ja kauniita tyttöjä”, mutta joiden ”jutuissa ei ollut mitään pahaa” ja joiden ”tarkoituksiperä joskus oli kirjallinen” (18). Kertoja näyttää siten monipuolisempina lukijana kuin luokkatoverinsa. Hän lukee kirjallisuutta tietoisena teosten kirjallisesta arvosta ja tekee myös arvioita teosten ja kirjallisten lajien moraalista merkityksestä omien kriteeriensä varassa. Hän tuntee myös kerronnallisen ja todellisen yleisön eron. Salaisesti hän halveksii poikia kuten Mahony, jotka puhuvat slangia, ampuvat ritsoilla, heittelevät kivillä kissoja ja antautuvat ikään kuin kritiikittä naiivien tarinoiden innoittamiin leikkeihin.

Eliittikulttuurin ja jesuiittakoulun asettamaa sensuroivaa lukijatyyppejä taas edustaa poikien opettaja Isä Butler. Kun Butler kuulustelee luokkahuoneessa Rooman historiaa, löytää hän Leo Dillonin taskusta *Halfpenny Marvel* -sarjan osan ”Apashi-päällikkö”, mikä johtaa vihaiseen moraaliseen ryöpytykseen. Isä pitää lehteä ”kirottuna roskana” ja yhdistää sen kirjoittajan, ja samalla mahdollisesti niiden lukijat, rappioon ja alkoholismiin: ”Tämän kirjoittaja, eiköhän hän ole ollut joku kurjimus joka kirjoittaa tällaisia juttuja ryypystä” (18). Isä Butlerin paheksunta kommentoi puhujaa itseään ironisesti, varsinkin tekijän tarkoittaman yleisön kannalta, joka tietää jotain siitä, että kyseisiä lehtiä markkinoitiin viime vuosisadan alussa tervehenkisenä, kansallismielisenä ja opettavaisena poikien lukemistona.

Leo Dillonin kuritus kalventaa edelleen villin lännen kunniaa kertojan mielessä, mutta saa hänet myös yhä vahvemmin janoamaan todellisia seikkailuita: ”Mutta todellisia seikkailuja, minä tuumin, ei satu sellaisten ihmisten kohdalle jotka pysyvät kotona; niitä on etsittävä ulkomailta” (18). Luvaton poissaolo koulusta johtaa tapaami-

seen toisen lukutoukan, nukkavierun vanhemman miehen kanssa. Mies kysyy pojilta lähes ensitöikseen tuntevatko he Thomas Mooren runoutta tai sir Walter Scottin ja lordi Lyttonin teoksia. Kertoja väittää lukeneensa kaikki mainitut kirjat, jolloin mies toteaa hyväksyvästi: ”Kas minä huomaan että olet samanlainen kirjatoukka kuin minäkin. Mutta, hän lisäsi osoittaen Mahonya, joka katsoi meitä silmät pyöreinä, – hän on toista maata; hän mieluummin leikkii” (23).

Novellin keskiöön nousee siten kahden lukutoukaksi mainitun henkilöhahmon tapaaminen, lukuharrastuksensa koulun vaatimusten ja tovereidensa mahdollisen pilkan vuoksi kätkeneen minäkertojan ja nimettömäksi jäävän, mutta lukeneisuuttaan avoimesti esittelevän miehen yhteys. Suhde mieheen ei ole kertojan kannalta häiritsevä pelkästään miehen moraalisesti kyseenalaisen, epäselvään seksuaalisuuteen ja lapsiin kohdistuvaan väkivaltaan viittaavan puheen kannalta, tai koska mies ehkä aiheetta samastaa heidän harrastuksensa. Kahden lukutoukan yhteyttä vahvistaa myös miehen puhetapa, joka kertoo koulutuksesta ja keskiluokkaisuudesta nukkavierusta ulkonäöstä huolimatta. Mies voisi olla kertojan kaltainen, mutta jokin hänessä on samalla mennyt vikaan (ikään kuin uhkakuvana siitä mitä kertojalle saattaisi tapahtua). Lisäksi mies viittaa tiettyihin lordi Lyttonin teoksiin, joita ”poikaset eivät voi lukea”, mutta joiden aiheista kertoja, toisin kuin hänen ”typerä” toverinsa Mahony, näyttää olevan hyvin tietoinen (23). Tekijän tarkoittaman yleisön kannalta mainitut kirjailijat ovat potentiaalisesti merkittäviä ja liittävät mieheen tiettyjä lisäominaisuuksia. Tärkeimmässä roolissa lienee juuri lordi Lytton (Edward Bulwer-Lytton, 1803–1873), englantilainen romaanien, romanssien ja kauhukertomusten kirjoittaja, jonka teoksia monet pitivät moraalisesti epäilyttävinä, ja jonka henkilökohtaiseen elämän huhuttiin kätkeytyvän ikäviä salaisuuksia. Lordi Lyttonin skandaaleihin kuuluivat muun muassa avioliitto kirjallisesti lahjakkaan kaunottaren Rosina Doyle Wheelerin kanssa, avioero sekä entisen vaimon myöhemmät syytökset uskottomuudesta ja väkivallasta.

Kun Joycen novellia luetaan tekijän tarkoittaman yleisön mukaisesti, lukijan voidaan olettaa tietävän jotain historiallisista seikoista, jotka ilmenevät novellissa. Tällaiset tiedot koskevat esimerkiksi mainittujen kirjailijoiden merkitystä, kansallismielisyyttä Irlannissa 1900-luvun alussa (jota edustaa myös Thomas Mooren melankolisen tuotannon tuntemus), jesuiittakoulujen opetus- ja rankaisumenetelmiä, aikakauden moraalikoodeja (missä merkityksessä kertoja esimerkiksi viittaa tapaamansa miehen ”vapaamielisyteen?”), Dublinissa vallinneita yhteiskuntaluokkia, jotka heijastuvat poikien kasvatuksellisissa eroissa ja puhettavassa tai irlantilaisien protestanttien ja katolilaisten tulehtuneita suhteita (Mahonya luullaan protestantiksi ja häntä kutsutaan sen vuoksi kerettiläiseksi). Myös tiedot Joycen muusta tuotannosta, kuten vaikka kokoelman edeltävästä novellista ”Sisaret”, jonka kertojaa on mahdollista pitää samana henkilönä, tai seuraavasta novellista ”Arabia”, jonka alussa viitataan uudelleen Walter

Scottin romaaneihin, voivat olla avuksi.

Mutta vaikka on mahdollista, että kaikki nämä seikat kuuluvat tekijän tarkoittamalta yleisöltä oletettuihin tietoihin, eivät ne kuitenkaan ole keskenään yhtä merkittäviä novellin ymmärtämisen kannalta. On myös melko mahdotonta sanoa, kuinka paljon kyseisistä asioista olisi syytä tietää, jotta novelli voidaan kunnolla ymmärtää. Tekstissä mainitaan esimerkiksi lukuisia Dublinin kaupungin todellisia paikkoja joko suoraan (Gardiner Street, Wharf Road, Pigeon House, Strand Road, Ringsend, Liffey, Dodder jne.) ja alkuperäisessä englanninkielisessä tekstissä myös epäsuorasti (*college* viittaa Belvedere Collegeen; *the mall* Charleville Malliin) ja poikien liikkeitä voi pitkälti seurata ikään kuin todellisen kaupungin kartalta. Suomennos, jossa osa paikannimistä ja instituutioista on käännetty ja kotoistettu, kuten ”koulu” (*college*) tai kylpypaikka nimeltä Silitysrauta (The Smoothing Iron), tai jopa häivytetty (”puistokäytävä” *mall*-nimityksen sijaan) tuo väistämättä tiettyä etäisyyttä todellisiin paikkoihin. Toisaalta runsas paikannimistö, joka pääosin on alkuperäisessä muodossaan, voi luoda tekstiin vierauden tunnetta, joka herättää kysymyksen tekijän tarkoittamasta yleisöstä, eli Dublinin jossain määrin tuntevasta lukijasta. Maantiedettä koskevat tiedot eivät viime kädessä vaikuta olennaisilta tekstin kuvaamien tilojen ja reitin ymmärtämisen tai niiden todenmukaisuuden vaikutelman kannalta. Entäpä paikkojen ja niiden nimien symboliset merkitykset? William York Tindall esimerkiksi aikoinaan perusti novellia koskevan tulkintansa Pigeon House-nimen mahdolliseen viittaukseen Pyhään Henkeen ja sen tavoitteluun (koska kyyhkynen on tuttu Pyhän Hengen vertauskuva). Tältä pohjalta Tindall edelleen esitti, että novelli kuvaa arkkityyppistä, katolisuutta kommentoivaa matkaa, jossa esimerkiksi poikien kohtaama ”pervertikko” edustaa tilaa, mihin ihmiset päätyvät kun he eivät kykene saavuttamaan Pyhää Henkeä (1959, 18).⁵ Tämä on omalla tavallaan looginen tulkinta, joka voi kuulua tekijän tarkoittaman yleisön kompetenssiin, mutta ei liene kuitenkaan mitään erityistä syytä asettaa paikannimen mahdollista oheismerkitystä koko novellin lukemisen ohjenuoraksi. Tekijän tarkoittamalta yleisöltä odotettujen tietojen määrää ja luonnetta onkin arvioitava tapauskohtaisesti ja suhteessa tekstin kokonaisuuteen. Aina piilee myös mahdollisuus, että lukija kuvittelee häneltä odotettavan enemmän tietoja kuin itse asiassa on riittävä (toki hän voi myös kuvitella itseltään vaadittavan vähemmän kuin on tarpeen).

Lukijan kyvyllä yhdistää novellin tapahtumat konkreettisiin paikkoihin tai historiallisiin asiayhteyksiin on kuitenkin vähemmän merkitystä novellin ymmärtämisen kannalta kuin valmiudella arvioida henkilöiden käytöstä ja puhetta tai henkilöiden suhteita. Tämä tarkoittaa jonkinasteista eläytymistä kerronnallisen yleisön asemaan, eli kysymysten esittämistä kertojan ja hänen oletetun kuulijansa näkökulmista. Miksi esimerkiksi nukkevierusti pukeutunut mies puhuu oudosti poikien ja näiden tyttöystävien suhteesta tai ”raisujen” poikien kurittamisesta piiskalla; mitä mies tekee niityn laidassa

kun Mahony kutsuu häntä ”tärähtäneeksi” eikä kertoja halua nostaa katsettaan; mihin mies näyttää anelevan ymmärrystä kertojalta kun hän puhuu poikien piiskaamisesta; mikä osuus miehen käytöksessä ja puheessa on kirjallisuudella, jota hän ei sanojensa mukaan väsy koskaan lukemaan; entä mikä miehen tapaamisessa tarkalleen ottaen aiheuttaa kertojan mielenkuohun ja lopullisen paon? Näitä ja vastaavia kysymyksiä ei välttämättä voi erottaa historiallisia taustoja koskevista tiedoista, mutta taustatiedot eivät kuitenkaan varsinaisesti auta niihin vastaamisessa. Kerronnallisen yleisön rooliin sen sijaan kuuluu juuri kyky punnita todellisuuden ja seipitteen suhdetta fiktion itsensä tarjoamien näkökulmien avulla.

Yliopiston kirjallisuuskurssilla, jossa novellia käsitellään vaikkapa narratologisin menetelmin, voitaisiin tekstianalyysin pyrkimyksiä yhdistää tekstistä nouseviin kysymyksiin kirjallisuuden lukemisen mielekkyydestä sekä todellisuuden ja fiktion suhteesta. Tämän ohella kannattaa pohtia missä määrin käsittelyyn kannattaa ottaa mukaan vielä opiskelijoiden henkilökohtaisen lukukokemuksen tarjoama tieto. Vuonna 2004 monitieteisessä *Discourse Processes* -aikakauskirjassa julkaistut, sosiaalipsykologiaa ja kielitieteellistä diskurssianalyysiä empiiriseen kirjallisuudentutkimukseen yhdistelleet tutkimukset toivat esille kaksi tärkeää näkökohtaa tässä mielessä. Ensinnäkin tutkimuksissa havaittiin, että kirjallisuuden opetus, koskien tässä tapauksessa lähinnä lukiotason ja alemman korkeakoulututkinnon yhdysvaltalaisista opetusta, tavoitti yleisönsä paremmin silloin kun se pyrki tunteiden ja älyn vuorovaikutukseen. Esimerkiksi Washingtonin yliopiston opettajan Amy L. Eva-Woodin vetämässä runouden lukemisen ja analyysin kurssikokeessa tällä tarkoitettiin opiskelijoiden ajatusten ja tuntemusten verbalisointia lukemisen aikana. Omaa lukukokemustaan havainnoineet ja sen pohjalta runoja kommentoineet opiskelijat olivat kiinnostuneempia opetetuista teksteistä, osallistuivat enemmän keskusteluun, kirjoittivat pidempiä esseitä ja saivat parempia arvosanoja kuin vertaisryhmässä, jossa keskityttiin puhtaasti tekstiin, runon kieleen ja runouden tulkintavälineisiin (Eva-Wood 2004, 182–188). Toiseksi samaisen *Discourse Processes* -numeron tutkimuksissa havaittiin lukijoiden tunnereaktioiden käsittelyn tarjoavan tietoa tekstien analyysistä eli tarkentavan havaintoa siitä, mikä tekstissä on tärkeää, eli esimerkiksi mitkä ovat sen käännekohdat, avainilmaisut tai miten sen lajiominaisuudet tai muut kirjalliset keinot toimivat (Louwerse & Kuiken 2004, Eva-Wood 2004). Eva-Woodin vetämässä opetustestissä runoja ei kuitenkaan yritetty tehdä mielekkäiksi vain palauttamalla niiden merkityksiä lukijan omaan kokemukseen, vaan samalla kysyttiin henkilökohtaisen lukukokemuksen ja tunnereaktion oikeutuksen perään. Tämä väistämättä suuntasi näkökulman lukijasta takaisin tekstien ominaisuuksiin ja tulkinnan perusteisiin: mikä oikeuttaa ja perustelee tietynlaisen reaktion? Lukukokemuksen vaiheiden ja merkityksen arviointi motivoi tässä tapauksessa kirjallisuuden keinojen ja konventioiden tarkastelua ja auttoi tekstianalyysin opettamisessa. Vastaavalla

tavalla haastava kysymys on kerronnan keinojen, kuten esimerkiksi puheen ja ajattelun esittämisen kirjallisten keinojen, yhteydestä lukijan henkilökohtaisen osallistumisen asteeseen tai vierauden ja läheisyyden kokemuksiin. Se voiko tietty kerrontatekniikka johtaa tiettyihin vaikutuksiin lukijoissa, kuten eettisiin tai poliittisiin reaktioihin, tai kokemusmaailman laajentumiseen, on edelleen perustavalla tavalla avoin kysymys.

Viitteet

¹ Todellinen kirjallisuuden opettajina toimivien ja aineenopettajakoulutuksessa mukana olevien opiskelijoiden määrä on kuitenkin tätä suurempi. Monet täydentävät myöhemmin opintojaan tai toimivat opetustehtävissä ilman täyttä muodollista pätevyyttä. Luvuissa ei ole myöskään mukana suoravälillä valittuja opiskelijoita.

² Tosin näin ei tarvitse olla aina. Kirjailijan intentio voidaan myös ymmärtää sosiaalisen intention tai tietotaidon (*know-how*) rakenteen merkityksessä. Ks. Herman 2008, 244.

³ Gerald Princen määrittelemä narratologinen yleisöagentin käsite (engl. *narratee*; rans. *narrataire*) on rajattu tekstin ominaisuuksiin ja se viittaa esimerkiksi fiktiivistä kertojaa kuuntelemaan henkilöhahmoon tai epäsuoremmin kertojan esityksessä ilmaistuun kuulija-asemaan (Prince 2003, 57; Rabinowitz 1987, 95). Rabinowitzin luomassa hypoteettisten lukijaroolien typologiassa kerronnallisen yleisön erityistapaus on ”ideaalinen kerronnallinen yleisö”, joka on valmis ikään kuin täydellisesti ja kriittittä jakamaan kertojan näkökulman, arviot ja reaktiot, eikä vain kuvittelemaan osallistuvansa fiktiiviseen maailmaan (1977, 134–136). Tällainen lukijarooli voi olla hahmotettavissa esimerkiksi ironisessa kerronnassa, jossa kerronnallinen yleisö on jakautunut naiiviin ja kertojan ironiasta tietoiseen rooliin. Sisäistekijästä ja -lukijasta ks. Alanko (2001, 218–222).

⁴ Yhdyn tosin mielelläni Henri Godardin esittämään näkemykseen, että Céline oli viisaampi ja moniäänisempi romaanikirjailijana kuin ideologina (ks. Godard 1998).

⁵ Tindall-viittauksesta haluan kiittää professori H.K. Riikosta (ks. myös Riikonen 1983). Tindallin ajatukset ovat myös vahvasti esillä Paavo Lehtosen samaisesta novellista laatimassa arkkityyppianalyysissä teoksessa *Novelli ja tulkinta*. Mirjam Polkunen ja Pekka Tarkka (toim.). Helsinki: Weilin & Göös, 1969, 70–77.

Lähteet

ALANKO, OUTI 2001: Lukijasta lukemiseen, tulkinnasta elämykseen: lukijan käsite kirjallisuudentutkimuksessa. Outi Alanko ja Tiina Käkelä-Puumala (toim.): *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Helsinki: SKS, 207–240.

EVA-WOOD, AMY L. 2004: How Think-and-Feel-Aloud Instruction Influences Poetry Readers. *Discourse Processes* 38:2, 173–192.

GODARD, HENRI 1998: *Céline scandale*. Paris: Gallimard.

HERMAN, DAVID 2008: Narrative Theory and the Intentional Stance. *Partial Answers* 6:2, 233–260.

JOYCE, JAMES 1991/1965: *Dublinilaisia*. Suom. Pentti Saarikoski. Helsinki: Tammi.

JOYCE, JAMES 2000: *Dubliners*. Oxford: Oxford University Press.

- KEEN, SUZANNE 2006: A Theory of Narrative Empathy. *Narrative* 14:3, 207–236.
- KIISKINEN, SATU & NANA SMULOVITZ 2004: Kirjallisuuden opetus – työ tekstien ja oppilaiden parissa. *Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti Avain* 1/2004, 64–68.
- KOUKI, ELINA 2009: Narratologinen jalanjälki koulujen kirjallisuudenopetuksessa. *Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti Avain* 1/2009, 52–58.
- LÉVI-STRAUSS, CLAUDE 2004: *Rotu, historia ja kulttuuri*. Suom. Jussi Träskilä (rans. alkuteos 1952, 1971, 1988). Helsinki: Gaudeamus.
- LOUWERSE, MAX & DON KUIKEN 2004: The Effect of Personal Involvement in Narrative Discourse. *Discourse Processes* 38:2, 169–172.
- MIKKONEN, KAI 2003: Lukemisen mieli. Sanna Karkulehto ja Ilmari Leppihalme (toim.): *Ruumiillisuus* (KTSV 55). Helsinki: SKS, 158–167.
- PRINCE, GERALD 2003: *Dictionary of Narratology*. Revised Edition. Lincoln: University of Nebraska Press.
- PUŠKIN, ALEKSANDER 1936: *Jevgeni Onegin: runoromaani*. Suom. Lauri Kemiläinen. Helsinki: Otava.
- RABINOWITZ, PETER J. 1977: Truth in Fiction: A Reexamination of Audiences. *Critical Inquiry* Autumn 1977, 121–141.
- RABINOWITZ, PETER J. 1987: *Before Reading: Narrative Conventions and the Politics of Interpretation*. Ithaca: Cornell University Press.
- RABINOWITZ, PETER J. & MICHAEL W. SMITH 1998: *Authorizing Readers: Resistance and Respect in the Teaching of Literature*. New York: Teachers College Press.
- RIIKONEN, HANNU 1983: Harharetki Ithacaan. Episodi James Joycen Dublinilaisten kritiikissä. *Taiteen monta tasoa. Tutkielmia estetiikan, kirjallisuus- ja teatteritieteen aloilta*. Timo Tiusanen, Päivi Huuhtanen, Tarmo Kunnas, Keijo Kettunen (toim.). Helsinki: SKS, 175–185.
- TAMMI, PEKKA 1992: *Kertova teksti. Esseitä narratologiasta*. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Tindall, William York. *A Reader's Guide to James Joyce*. London: Thames and Hudson, 1959.
- TŠEHOV, ANTON 1961: Nainen ja sylikoira. Suom. Ulla-Liisa Heino. *Suuret kertomukset II*. Helsinki: Otava.
- ZYNGIER, SONIA AND TANIA M.G. SHEPHARD 2003: What is Literature, Really? A Corpus-Driven Study of Students' Statements. *Style*, 37:1, 14–26.