

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/58/>

SADUN KEINAIN OPPIMAAN - JALAT IRTI LATTIASTAKO?

Tapaustutkimus satujen käytöstä opetuksessa

Tiina Järvenpää

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Chydenius-instituutti

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Syksy 1996

*"On kaikilla lapsilla maailmassa
pieni tiukunen helisemässä
syvällä sydämen sykkyrässä.
Se lapsille hellästi soi.*

*Ja vaikka se tiuku on piilossa
sen kuulee lapsen ilossa
ja näkee valona katseessa
kun hän unelmoi.*

*Oi, kaikki tiukuset helähtäkää
maailman aikuiset herättäkää !
On lapsilla ikävä leikkimään,
he kaipaavat syliä hyvää."*

Inkeri Karvonen

TIIVISTELMÄ

Järvenpää T. 1996. Sadun keinoin oppimaan - jalat irti lattiastako? Tapaustutkimus satujen käytöstä opetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää satujen asemaa ja käyttötapoja satupedagogiikan asiantuntija, luokanopettaja Inkeri Karvosen opetustyössä sekä sitä, minkälainen merkitys saduilla oli opetuksessa hänelle itselleen sekä lapsille. Tarkoitus oli saada virikkeitä muille kasvattajille satujen käyttömahdollisuuksista opetustyössä.

Karvonen on julkaissut mm. useita satuja, runoja ja opettajan materiaalia. Karvonen on toiminut opettajana yli kolmekymmentä vuotta, käyttäen satuja säännöllisesti opetuksessaan. Luokka jossa hän toteutti opetustyötään tutkimusta tehtäessä oli keväällä 1.- 3. ja syksyllä 1.- 2. luokkien yhdysluokka.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen, kuvaileva tapaustutkimus. Tutkimus toteutettiin teema-, asiantuntijahaastattelujen sekä oppituntien havainnointien avulla.

Teoreettisena lähtökohtana tutkimukselle olivat eri tutkijoiden kuten Bettelheimin, Luumin ja Messnerin näkemykset siitä, mitä sadut merkitsevät lapselle. Sadun olemusta ja satutyyppejä käsiteltiin mm. Lappalaisen ja Palmgrenin mukaan. Tutkimuksen kannalta tärkeää kohtaa eli satujen käyttöä opetuksessa tarkasteltiin mm. Eganin, Leimarin ja Maggan teorioihin tukeutuen. Sadunlukutilanteissa huomioon otettavia seikkoja tarkasteltiin esim. Koppisen, Lammen ja Lipmanin avulla.

Tuloksista ilmeni, että Karvonen käytti runsaasti ja monipuolisesti satuja työssään, esimerkiksi lukemaan opettamisen yhteydessä. Tästä voi päätellä, että Karvonen oli sisäistänyt satujen merkityksellisyyden opetuksen tukena, elävöittäjänä sekä eheyttäjänä. Yhtenä keskeisimpänä päämääränä satujen käytölle hän piti mielikuvituksen ja elämysten aikaan saamista opetuksessa monipuolisilla satuvalinnoilla, mikä samalla auttoi keskittymistä ja moti-

voitumista opiskeluun mielekkäässä ja turvallisessa oppimisympäristössä satujen tarjoaman rikkaan kielen avulla, joka mahdollisti mm. yhteisten keskustelujen aikaan saamisen.

Saduilla oli lapsille Karvosesta merkitystä siksi, että ne tukivat koulussa opettavien tietojen omaksumista. Erityisen arvokkaana ja opetukseen hyvin soveltuvana materiaalina hän piti satuja lukemaan opettamisen yhteydessä, sillä näin luotiin mahdollisuus itse tehdyn oppimateriaalin tekemiseen ja käyttämiseen. Tästä voidaan päätellä, että Karvosen pyrki- myksenä oli toteuttaa työtään lapsilähtöisesti omaa työskentelyään kehittäen, samalla huomioiden myös tulevaisuuden haasteet ja odotukset opetustyössä.

Avainsanat: satu, oppimateriaali, sadunlukutilanne, LPP-menetelmä, eheyttäminen, elämys

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 1 |
| 2 | OLIPA KERRAN SATU..... | 3 |
| 2.1 | Sadun olemuksesta..... | 3 |
| 2.2 | Satutyyppejä..... | 7 |
| 3 | SADUN MERKITYKSESTÄ JA MAHDOLLISUUKSISTA OPETUKSESSA... 10 | |
| 3.1 | Satukirjallisuuden kasvatukselliset tavoitteet..... | 10 |
| 3.1.1 | Satu lapsen kehittäjänä..... | 11 |
| 3.2 | Sadun asema ja käyttäminen opetuksessa..... | 14 |
| 3.2.1 | Lukemaan opettaminen ja sadut..... | 19 |
| 3.2.2 | Satu opetuksen eriyttämisessä ja eheyttämisessä..... | 22 |
| 3.2.3 | Työskentely sadun pohjalta..... | 24 |
| 3.3 | Sadun valinta..... | 27 |
| 3.4 | Sadun kerronta ja välittäjän merkitys..... | 29 |
| 4 | TUTKIMUSONGELMAT..... | 32 |
| 5 | TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN..... | 34 |
| 5.1 | Tutkimuksen kohde..... | 34 |
| 5.2 | Tutkimuksen toteutus..... | 35 |
| 5.3 | Tutkimusmenetelmät..... | 36 |
| 5.4 | Aineiston analysointi ja tulkinta..... | 38 |
| 5.5 | Tutkimuksen luotettavuudesta..... | 40 |

| | |
|---|----|
| 6 TULOKSET | 44 |
| 6.1 Sadun asema opetuksessa | 44 |
| 6.1.1 Satujen käyttämisen määrä opetuksessa..... | 44 |
| 6.1.2 Satujen käyttötavat opetuksessa..... | 49 |
| 6.2 Satujen merkitys opetuksen kannalta | 58 |
| 6.2.1 Opettajan päämäärät satujen käytön suhteen..... | 58 |
| 6.2.2 Satujen merkitys lapselle..... | 70 |
| 6.2.3 Satujen soveltuvuus opetukseen..... | 76 |
| | |
| 7 POHDINTA | 80 |
| | |
| LÄHTEET | 87 |
| | |
| LIITTEET | |

1 JOHDANTO

Mitä satu merkitsee lapselle? Mitä tiedämme kirjallisuuden elämyksellisestä vaikutuksesta? Sadun merkityksestä lapselle on kiistelty ja keskusteltu paljon. On olemassa pääasiassa kuitenkin vain mielikuvia ja tuntemuksia, jotka syntyvät lapsia tarkkaillen, siitä, miten lapsi kokee sadun. Esimerkiksi Bettelheimin (1992, 58) ja Ojasen, Lappalaisen & Kurenien (1980, 17-18) mukaan satu etenee tavalla, joka vastaa lapsen tapaa ajatella ja kokea maailmaa. Lapsi voi saada saduista paljon enemmän kuin esimerkiksi lohdutusryityksistä, jotka perustuvat aikuisen näkemyksiin. Tämän vuoksi opettajien tulisi käyttää satuja enemmän hyväkseen opetusta suunnitellessaan ja toteuttaessaan.

Sadut liittyvät jollakin tavalla jokaisen lapsen elämään. Satujen on perinteisesti katsottu kuuluvat myös kasvatukseen. Useimmat alkuopettajat käyttävät satuja kasvatukseen ja opetustyössään. Siihen miksi ja miten satuja opetuksessa käytetään ei helposti löydä vastausta, sillä opettajat eivät itsekään välttämättä osaa sanoa perusteltua vastausta kysymykseen. Kouluopetusta on usein moitittu siitä, että se painottaa tietoa ja osaamista. Opettamalla esimerkiksi satujen avulla voitaisiin saada aikaan uusia elämyksiä, johon kasvatuksessa tulisikin enemmän pyrkiä, sillä elämysten kautta on mahdollista päästä syvällisempään oppimiseen. Satu on yksi keino saada lapset kuvittelemaan ja pohtimaan.

Lapsia askarruttavat kysymykset mm. elämästä ja kuolemasta, hyvästä ja pahasta, tiedosta ja totuudesta. Lasten kuvitteellista ja taianomaista ajattelua on opittu pitämään epäkypsänäkin aikuisen järkipäiseen ajatteluun verrattuna, vaikka he pystyvät pohtimaan hyvin filosofisiakin ongelmia. Aikuisen kasvatukseen ja opetustyöhön rinnalle kaivataankin lasten näkökulmaa, heidän tapaansa oppia, tutkia ja löytää uutta. Aikuisen tehtävä on järjestää lapsille tarkoituksenmukaisia välineitä ja tilaisuuksia leikeille, tutkimuksille, joiden avulla lapsi itse kehittää ajatteluaan. Näin saadaan mielikuvitus liikkeelle ja annetaan ajattelulle uutta voimaa. (Ks. Freese 1992, 5; Karlsson & Riihelä 1991, 5,19, 21.)

Opetuksen yhtenä tehtävänä on perinteiden jatkamisesta huolehtiminen, sen kehittäminen ja tulevaisuuteen valmentaminen. Sosiaalis-emotionaaliset tekijät ja ympäristön olosuhteet vaikuttavat tiedolliseen edistymiseen ja päinvastoin. Jos todella halutaan edistää kehitymis-

tä on kasvattajien ja opettajien itse kehityttävä vapaiksi, luoviksi, vireiksi ja vastuullisiksi ihmisiksi. Vaikka jokainen lapsi kehittyy tietyssä järjestyksessä tietyssä ikäkautena, on jokaisella kuitenkin hänelle tyypillinen yksilöllisyys ja erityisaipeudet. Koulun keskeisenä tehtävänä onkin järjestää lapsille mahdollisuus elää aidosti omaa ainutkertaista lapsuuttaan. (Atjonen 1990, 33-34; Ikonen, Marttila & Vaijärvi 1978, 188; Julkunen 1993, 15; Kääriäinen 1989, 12.) Satujenkin avulla opettaminen on merkityksellistä vasta sitten, kun lasten kiinnostuksen kohteet, tarpeet ja kyky ymmärtää asioita on selvinnyt. Satukokemuksen selvittäminen ja sadun mahdollisuuksien hyödyntäminen kouluopetuksessa vaatii opettajalta pohtimista, asioihin paneutumista, analysoimista ja samalla oman työn kehittämistä.

Tutkimuksen tarkoituksena on asiantuntijaa apuna käyttäen selvittää sadun olemusta, asemaa ja merkitystä opetuksessa sekä sitä, mihin tämä asema perustuu. Avoimien teemasiantuntijahaastattelujen sekä oppituntien havainnointien avulla tuodaan esiin luokanopettaja Inkeri Karvosen näkemyksiä ja kokemuksia saduista, satujen käytöstä ja merkityksestä osana kasvatus- ja opetustoimintaa käytännön työssä. Karvonen on perehtynyt erityisesti satupedagogiikkaan julkaisten mm. satukirjoja, runoja ja opettajan materiaaleja.

Tutkimuksen aiheen valintaan vaikuttaa se, että olen aikaisemmin tutkinut sadunlukutilanteita (1990) ja lasten sadun vastaanottoa (1995). Koen satujen maailman kiehtovaksi, tärkeäksi lapsen kehittäjänä. Haluan kuitenkin saada syvällisempää tietoa satujen merkityksestä ja niiden käytöstä opetustyössä satupedagogiikkaan erityisesti perehtyneeltä opettajalta, enkä enää tukeutua pelkästään teorioihin. Uskon ja toivon saavani tällä tavalla ainakin itselleni tärkeää tietoa, ajattelemisen aihetta, ja toivon tästä olevan hyötyä myös muille kasvattajille. Tavoitteena on tutkimuksen avulla saada aikaan keskustelua ja itsetutkiskelua kasvatuksen käytännön tasolla. (Vrt. esim. Syrjälä & Numminen 1988, 5.) Kasvattaja ei ole koskaan valmis, kehittämisen varaa löytyy aina. Siihen täytyy vain olla olemassa hyviä esimerkkejä, kannustusta ja innostamista. Kuten Koistinen (1993, 149) toteaa, että ellei opettaja ole itse havainnut muutoksen tarvetta, ei sitä tarvetta voi väkisin toiseen synnyttää. Hänen mielestään ainoastaan voi kertoa siitä, miten itse tekee ja miten itse uudet työtavat kokee. Tutkimukseni tuo esiin, miten Inkeri Karvonen itse tekee ja käyttämänsä työtavat satujen avulla kokee.

2 OLIPA KERRAN SATU...

..., joka sai alkunsa jo vuosituhansia sitten. Mistä sadut ovat saaneet alkunsa? Mikä on tehnyt saduista tärkeän kirjallisuuden lajin aikojen kuluessa? Kuten tutkimukset osoittavat, saduilla on ollut vaikutusta lapsen kasvamisen ja kehittymisen kannalta jo alkuajoista lähtien. Satujen merkityksestä puhuminen nykypäivänäkään ei siis ole turhanpäiväistä.

Satu ei olisi selviytynyt suosittuna läpi vuosituhansien ellei se viihdyttämisen lisäksi olisi toiminut myös kulttuuritradition siirtäjänä ja kuljettanut matkassaan inhimillisen elämän peruselementtejä (Martinheimo 1988, 40). Bettelheimin (1992) ja Liikasen (1990, 13) mukaan lapsuuden saduilla on todettu olevan pysyviä ja parantavia vaikutuksia ihmisen myöhempään elämään.

Lastenkirjallisuuden juuret pohjautuvat kansansaduista, jotka ovat kiertäneet suullisena perimätietona sukupolvelta toiselle. Perinteiset kansansadut ovat syntyneet tarpeesta selvittää elämän tarkoitusta. Ne ovat tarjonneet samastumismalleja ja antaneet elämänohjeita kuvaamalla erilaisia ristiriitatilanteita. (Esim. Alanko 1990, 7; Ojanen ym. 1980, 13.) Sadut ylläpitävät, vahvistavat ja siirtävät kulttuurin arvoja ja ihanteita. Sadut kasvattavat, kehittävät ja opettavat; siinä syitä käyttää satuja myös opetustyössä.

2.1 Sadun olemuksesta

Sadun olemusta, määritelmää ja merkitystä on tutkimuksen kannalta tarpeellista selvittää, sillä saduilla on oleellinen asema tutkittavan opettajan Inkeri Karvosen opetustyössä. Satujen merkityksen selvittäminen on myös yksi tutkimusongelma, mihin haetaan vastausta eli mikä tekee sadusta opetuksen kannalta merkittävän ja hyvän vaihtoehdon opetustyön apuvälineenä.

Saduilla on monta ulottuvuutta, joita ei aina tule huomatuksikaan. Voidaan helposti ajatella, että satujen käyttäminen kasvatustyössä on hukkaan heitettyä aikaa, mielikuvitusmaailmassa "haihattelua" - jalat irti lattiasta - toimintaa. Perehtyminen satuja käsittelevään kirjallisuuteen tuo kuitenkin esiin niiden merkityksellisyyden monessa asiassa kasvatuksen kannalta, vaikka satujen sisältöjen merkityksestä ja niiden soveltuvuudesta lapsille onkin aikanaan kiistelty, esimerkiksi kansansaduissa ilmenevien raakuuksien vuoksi.

Viimeisimmät satututkimukset ovat kohdistuneet esimerkiksi Kivilaakson (19.10.1996) mukaan saduissa ilmeneviin roolimalleihin, erityisesti feministisestä näkökulmasta katsottuna, eikä satujen antamia malleja pidetä kovinkaan suotuisina. Negatiivista suhtautumista satuihin on lisännyt edelleen se, että mm. Liikanen (1990, 28, 98) tuo tutkimuksessaan esiin, että sadut vahvistavat sukupuoliroolien mukaista käyttäytymistä. Esimerkiksi Grimmin saduissa vahvistetaan tavanomaisia käsityksiä sukupuolirooleista, joissa nainen nähdään avuttomana, kauniina ja passiivisena. Jos sadun tyttö Liikasen mukaan on aktiivinen, mikä liitetään yleensä poikiin ja miehiin, hänet kuvataan pahaksi ja kieroksi. Muistettava kuitenkin on, että rooli- ja käyttäytymismalleja saamme ympäristöstämme koko elämämme ajan. Se kuuluu luonnollisena osana kasvuun ja kehitykseen. Sadut ovat vain osa kasvattamista, eikä huonoja esimerkkejä sukupuolirooleista voida laittaa pelkästään satujen syyksi.

Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole etsiä satujen sisältämiä symbolisia merkityksiä ja tehdä tulkintaa saduista. Kiinnostuksen kohteena on lähinnä sadun mahdollistama mielikuvituksen ja luovuuden käyttö, satujen tuottama elämyksellisyys. Suhomlinski (1985, 214) onkin mm. määritellyt sadun seuraavasti:

”Satu on aktiivista, esteettistä luomistyötä, joka tempaa mukaansa lapsen henkisen elämän kaikki alueet, hänen älynsä, tunteensa, mielikuvituksensa ja tahtonsa.”

Sadut ovat siis mielikuvitukseen, kansanuskomuksiin ja myös myytteihin perustuvia aika- ja paikkasuhteista, samoin kuin arkitodellisuuden rajoista piittaamatomia, opettavia tai huvittavia kertomuksia (Heiskanen-Mäkelä & Kuivasmäki 1988, 83). Toiminnallisuus saduissa on merkityksellistä, minkä kautta henkilöiden luonteenpiirteet ja koko tarinan uskottavuus syntyy ja välittyy. Se mitä henkilöt tekevät on keskeistä. Toiminnallisuuden kautta satu tulee lähelle lapsen tapaa hahmottaa ja rakentaa maailmaa toimimalla konkreettisten esineiden

ja ilmiöiden parissa. Useimmiten on kyseessä hyvän ja pahan, oikean ja väärän taistelusta. Monitasoisuudessaan satu näyttää tarjoavan lapsen kulloistakin kehitystasoa vastaavia viirikkeitä, kokemuksia ja elämyksiä. (Edström 1982, 21; Ojanen ym. 1980, 17-18; Palmgren 1986, 273.) Edellisen ajatuksen perusteella voidaan sanoa, että satujen avulla voidaan ottaa huomioon jokaisen lapsen kehitystaso, sillä kukin saa siitä itselleen sen, minkä on valmis vastaanottamaankin. Jokainen saa sadusta kuitenkin aina jotakin itselleen.

Sadun ensisijainen tehtävä on sanallisen ja älyllisen, mutta myös tunteeseen vetoavan elämyksen tarjoaminen. Sadun vaikutusvoima perustuu kykyymme kuvitella mahdottomaltakin tuntuvia tapahtumia. Sadut kertovat ihmisten tunteista ja siitä, miten nämä tunteet näkyvät. Lukiessaan tai kuunnellessaan satua lapsi huomaa, etteivät hänen tunteensa ole epänormaaleja, sillä sadun hahmoissa tulee esiin monia erilaisia tunteita. Tämän huomaaminen voi auttaa lasta hyväksymään omat pelkonsa ja toisaalta myös kokemaan menestyksen sadun hahmojen kautta. Sadut helpottavat myös nuoria ymmärtämään tietoisesti yhteiskunnan normeja, ja tiedostamattomissa niiden välityksellä sisäistetään satuun sisältyviä rooleja, niihin liittyviä tilanteita ja aikoja. (Ks. Lappalainen 1979, 19-21; Liikanen 1990, 16; Tucker 1988, 77.) Edellistä ei kuitenkaan pidetä pelkästään myönteisenä asiana, kuten edellä todettiin.

Luumi (1987, 10-11) mukaan satu antaa vihjeitä arkielämän tilanteisiin jokaiselle ihmiselle. Kaikki se mitä ei opita koulussa elämää varten voidaan oppia hänen mukaansa saduista. Sadut osoittavat kauheudet ja julmuudet, halun ja ahdistuksen, uteliaisuuden, pelon, vaarat ja miten sadun henkilöt yrittävät hallita heille annettuja tehtäviä tai itseään. Lapsen odotetaan tajuavan vaistomaisesti, että vaikka sadut ovat epätodellisia, ne eivät ole epätosia. Sadut kuvaavat mielikuvituksellisessa ja vertauskuvallisessa muodossa niitä ratkaisevia askeleita, jotka lapsen on otettava kasvaakseen aikuiseksi ja voidakseen elää itsenäisesti elämää. Satujen terapeuttinen merkitys on siinä, että ne kuljettavat kuulijaa ihmisen kriiseissä ja hätätiloissa. Sadun rakenne on usein sellainen, että se johtaa päähenkilön, kertomuksen sankarin kriisiin. Sadussa kriisi kohdataan, eletään läpi eikä sitä vähätellä. Saduista jokainen voi soveltaa itseensä juuri sen, mikä auttaa hänen omimpaan ongelmaansa. (Luumi 1987, 10-11; Luumi 1995, 11.)

Sadut voivat olla yhtä merkityksellisiä hyvin eri-ikäisillekin ihmisille. Ne antavat sanomalaan kaikenikäisille ajattelemisen aihetta. Sadut voivat olla yhtä hyvin sekä lasten-, nuorten- että aikuistenkirjallisuutta. Ende (1993, 282-283) esimerkiksi ihmettelee, miksi erotellaan aikuisten- ja lastenkirjallisuus. Nykyään lasten-, nuorten- ja aikuistenkirjallisuuden raja onkin katoamassa, kuten esim. tutkija Sirpa Kivilaakso toi esiin lasten- ja nuortenkirjallisuuden seminaarissa Valta ja vallattomuus Jyväskylässä 19.10.1996.

Satujen monikerroksellisuuden katsotaankin takaavan niiden vetovoiman, joka kestää kymmeniä kuuntelu- ja lukukertoja. Satujen sisältämien psykologisten ja kirjallisten moninaisuuksien vuoksi ne tuottavat sadun maailmaan antautuessa iloa ja lumoutumista. (Ks. Bettelheim 1992, 20; Lampi 1981, 29; Lipman 1993, 257.) Tämän toteamuksen voi todistaa sillä, että lapset pyytävät usein samaa satua luettavan useaan kertaan. Sitä voi vain muistella, miten itse lapsuudessa koki jonkin sadun niin tärkeäksi, että halusi kuulla sitä toistuvasti. Samalla tavalla voi aikuisuudessa tulla esimerkiksi jostakin runosta eräänlainen voimanlähde, sellainen, jolla on aina jotakin annettavaa ja siitä löytää jatkuvasti uusia ulottuvuuksia. Kuten Ende (1993, 286) toteaa, niin ymmärtääkseen ja tullakseen osaksi maailmaa tarvitaan kirjallisuutta.

Satujen rakenteen ymmärtäminen on erityisen merkityksellistä silloin, kun satujen sisältöä halutaan tulkita symboliselta kannalta. Liikasen (1990, 16) mukaan satuja kerrottaessa tai luettaessa voidaan valita eri tapoja sadun tulkintaan sen mukaan, kenen näkökulmasta satua tarkastellaan. Tutkimuksen kannalta sadun rakenne ja tulkinnat eivät ole oleellisia, sillä tarkoituksena ei ole keskittyä satuihin tässä mielessä, kuten edellä todettiin, vaikka jonkinasteista tulkintaa aina tapahtuukin, kun sadusta esimerkiksi keskustellaan yhdessä lukemisen aikana tai sen jälkeen. Tämän vuoksi tuonkin esiin Bowerin esittämät säännöt, jotka esiintyvät useimmissa saduissa, sekä kansansaduissa että uudemmissa saduissa. Kyseiset säännöt antavat yleisen kehyksen, joiden avulla satuja voidaan ymmärtää ja käsitellä paremmin sisällöllistä tulkintaa tehtäessä. (Guthrie 1985, 389-399.)

Kansansaduissa on selvemmin Bowerin osoittama malli satujen rakenteesta. Bowerin mukaan satu koostuu asetelmasta, teemasta, juonesta ja ratkaisusta. Asetelma sisältää hahmojen esittelyn ja yleensä tarinan ajan ja paikan kuvailun. Teema sisältää päämäärän eli sankarin tehtävän tai ongelman, johon sadussa etsitään ratkaisua. Sadun juoni koostuu tapahtu-

majaksoista, joissa päähenkilö yrittää saavuttaa päämääränsä tai ratkaista annetun ongelman. Jokainen sadun jakso eli episodi sisältää käännekohtan, jonka avulla edetään kohti lopullista ratkaisua. Tärkeintä käännekohtaa kutsutaan sadun huippukohdaksi. (Ks. ed.)

2.2 Satutyyppejä

Sadut voidaan jakaa niiden sisältöjen ja syntymistavan perusteella erilaisiin tyypeihin. Erilaisia satutyyppejä on olemassa lukematon määrä. Esimerkiksi Rausmaa (20.10.1996) toi tv-haastattelussa esiin, että satutyyppejä on olemassa ainakin kaksituhatta ja niiden lisäksi on vielä näihin kuuluvia alalajeja. Keskitynkin tyypillisimpien satulajien lyhyeen määrittelymiseen, jotka tulevat myös esiin tutkimuksen kuluessa. Nämä tyypillisimmät ja tutkimani opettajan eniten käyttämät satulajit ovat kansansadut ja taidesadut sekä saturunot eri muodoissaan.

Heiskanen-Mäkelän ym. (1988, 83) mukaan saduilla tarkoitetaan joko kansansatuja, jonka tekijää ei tunneta, tai niinsanottua taidesatua, jonka tekijänä on ollut tietty tiedossa oleva henkilö. Romantiikka nosti sadun keskeiseksi lastenkirjallisuudessa, jolloin kansansatuja alettiin kerätä ja julkaista. 1960-luku oli realismin aikaa, jolloin satu joutui siirtymään syrjään realistisen kirjallisuuden tieltä. Seuraavalla vuosikymmenellä alettiin taas lukea ja julkaista satuja. Sadun tehtävä oli opettaa lasta sopeutumaan aikuisten yhteiskuntaan. (Alanko 1990, 4-5.) Suomalainen perinnetutkimus näkee kansansadut ensi sijassa kulttuurin tuotteena. Sadut tarjoavat mahdollisuuden irtautua arkitodellisuudesta, vaikka toisaalta satuteemoista on havaittavissa selvä kytkeytyminen jokapäiväiseen elämään. (Heinonen 1985, 5.)

Kansansadut ovat yhteisiä monille kansoille ja useat kansansatumotiivit tunnetaan kaikkialla maailmassa. Kansansadut ovat yleensä kaavamaisia ja niiden kertomatapa suoraviivaista; tapahtuma-aika on epämääräinen ja henkilöt yleensä nimeltä mainitsemattomia. Kansansaduille on leimallista ongelmaton suhtautuminen yliluonnolliseen, joka niissä esiintyy arkitodellisuudenkin osana. (Heiskanen-Mäkelä ym. 1988, 73-74.)

Kansansaduista faabelit ovat eniten vakiintuneita ja eniten käytettyjä tarinoita. Ne ovat suosittuja, koska niissä on valmiiksi tunnistettavat hahmot ja ne ovat usein lyhyitä. Eläimet ovat tavallisesti päähahmoja ja tarinan takana on aina jokin opetus. (Durkin 1988, 425.)

Eri satutyyppejä voidaan arvostaa eri tavalla niiden sisällöllisen antinsa perusteella. Esimerkiksi Bettelheimin (1992, 11-12) mukaan kansansadut välittävät enemmän tietoa ja oivalluksia ihmisen sisäisistä ongelmista ja oikeista ratkaisuista niihin missä tahansa yhteiskunnassa, kuin minkään muun tyyppiset kertomukset. Kansansadut lähtevät siltä tasolta, missä lapsi on psykologisesti ja emotionaalisesti. Ne puhuvat hänen vaikeista sisäisistä paineistaan tavalla, jonka lapsi piilotajuisesti tajuaa ja tarjoavat kasvamiseen liittyviä sisäisiä malleja taisteluita vähättelemättä. (Bettelheim 1992, 11-12.)

Kaiken tyyppiset sadut sisältävät kuulijaa tai lukijaa puhuttelevaa ainesta. Kansansatua ei voida pitää ainoana ja oikeana satutyypinä. Esimerkiksi Lappalainen (1979, 66) toteaa, että jyrkkää jakoa kansansatujen ja suomalaisen taidesadun aineiston, käsittelytavan tai tyylikeinojen välille ei kannata vetää. Taidesatu on usein kansansatuja jäljittelevä, mutta jo täysin kirjallinen fantasiakerronnan muoto, joka syntyi uudella ajalla, mutta itsenäistyi lajina vasta romantiikan kaudella (Heiskanen-Mäkelä ym. 1988, 84). Taidesadut ovat aiheeltaan ja tyylistään moni-ilmeisempiä kuin kansansadut. Ne heijastelevat sekä ilmestymisaikansa asenteita että tekijänsä elämäkatsomusta ja maailmankuvaa. (Lampi 1981, 31.)

Taidesadut eivät välttämättä sisällä perinteisinä pidettyjä sadun ominaisuuksia. Niillä ei myöskään ole välttämättä samoja aloitus- ja lopetuskaavoja kuin kansansaduilla, vaan ne ovat rakenteeltaan vaihtelevampia. Taidesaduissa kansansatujen aiheita ja henkilöhahmoja on siirretty uusiin ympäristöihin. Suomalaisen taidesadun keinoihin kuuluu naivistisuus ja asioiden yksinkertaistaminen. (Vaijärvi 1972, 66-67.)

Palmgrenin (1986, 273) mukaan sadut voivat olla suorasanaisia tai runonmuotoisia, joiden tavoitteena on tarjota elämänohje, moraaliopetus tai vertauskuvallinen käyttäytymiskaava. Nykyään suosiossa ovat nykypäivän todelliseen ympäristöön liittyvät aiheet taidesadun muodoissa. Vaijärven (1972, 76) mukaan taidesadusta erottuu ns. puolisatu, jota nimitetään myös fantasiakertomukseksi. Puolisadut ovat moderneja satuja, joissa sadun tapahtu-

mat ovat usein sijoitettu realistiseen tai sitä matkivaan ympäristöön tai myyttiseen maailmaan, kuten Tove Janssonin Muumilaaksoon. (Vaijärvi 1972, 76.)

3 SADUN MERKITYKSESTÄ JA MAHDOLLISUUKSISTA OPETUKSESSA

3.1 Satukirjallisuuden kasvatukselliset tavoitteet

"Saduissa, joita lapsuudessa kerrottiin on syvempi merkitys kuin totuudessa, jonka elämä opettaa."

Schiller

Lapselle lukemista on pidetty erityisen hyödyllisenä ja parhaana kotivirikkeenä. Tutkimukset usein koskevat kuitenkin vain sitä, kuinka usein lapsille luetaan, eikä selvitetä lukemisen merkitystä. Amerikkalaiset tutkijat ovat ottaneet käyttöön termin 'life to text interaction' eli tekstin elämään sytyttävän vuorovaikutuksen. Tällainen vuorovaikutus auttaa kertomuksen kuuntelijaa käyttämään tietoaan maailmasta tehdäkseen tekstin ymmärrettäväksi. Tällainen strategia voi kehittyä lapselle, kun hänelle luetaan ja luetusta keskustellaan. (Sarmavuori 1993, 11-13.)

Nykyinen lastenkirja ei halua tyrkyttää ehdotonta kuuliaisuutta. Sen tehtävä on sopeuttaa elämään eli nykylapselle kerrotaan avoimesti esim. syntymästä, kuolemasta ja avioerosta. Lasta halutaan edelleen varjella maailman pahuudelta sikäli, että hänelle ei tarjota liian aikaisin väkivaltaa tai seksiä. Lapsen on saatava olla lapsi ja elää onnellinen lapsuus tässä maailmassa. (Sarmavuori 1986, 2.) Kivilaakson (19.10.1996) mukaan satujen selkeä kasvatuksellinen näkökulma, opetuksen esiin tuominen, onkin nykykirjallisuudessa vähentynyt. Tarkoituksena hänen mielestään on lähinnä tarjota viihdytystä ja elämyksiä.

Lapsille suunnatussa kirjallisuudessa yleensä heijastuvat ympäristön kulttuurimuodot ja rakenteet, arvot, normit ja kasvatukselliset näkemykset. Klingbergin (1970, 84, 89-90, 100) mukaan lapsille halutaan kirjallisuuden kautta antaa tietoja sekä ohjata hyvään käyttäytymiseen. Tällainen didaktinen pyrkimys näkyy selvästi esimerkiksi vanhimmissa lapsille ja nuorille suunnatussa kirjallisuudessa. Toisena kasvatuspyrkimyksenä on lapsen tunteiden ja mielikuvituksen vahvistaminen. Lapsia autetaan tasapainoisen elämän luomiseen saattamalla hänet kosketuksiin sisäisten voimavarojen kanssa. Kolmantena nähdään pyrkimykset,

jotka tähtäävät tarpeiden tyydyttämiseen. Lastenkirjallisuuden avulla halutaan ensisijaisesti tyydyttää lapsen tarpeet kokea iloa ja turvallisuutta. (Klingberg 1970, 84, 89-90, 100.) Tämä onkin tärkeää, sillä Turusen (1988, 196) mukaan lapsi voi kokea ympäristönsä aikuisen näkökulmasta katsoen hämmästyttävän väkevästi ja antaumuksellisesti. Lapsuuden ympäristössä koemme hänestä tärkeimmät elämykset, jotka rakentavat persoonallisuuttamme. Sadun keinoin voimme ympäristöä ja siinä toimintaa elävöittää. Lapsuudessa kuullut ja luetut kirjat voivat antaa oman merkityksensä vielä aikuisenakin.

Sadut elävät nykypäivänä hyvin eri muodoissaan ympärillämme. Voidaan sanoa, että kaikki kuvitteellinen esimerkiksi televisiosarjoissa on eräänlaista satua. Ympärillämme olevan runsaan audiovisuaalisen tarjonnan lisäksi täytyisi kuitenkin muistaa kirjallisuuden lukemisen ja elävän lukemisen tai kerronnan merkitys. Kuten Carpelan (1990, 19) toteaa, lastenkirjallisuus on kirjallisuutta ihmisistä ja ihmisille. Kulutusta kestäväillä lastenkirjoilla on jotain annettavaa meille kaikille, lapsille jotakin, aikuisille jotakin muuta. Yhteisenä nimittäjänä on kuitenkin lukemisen ilon ihmeellisyys. (Carpelan 1990, 19.) Lisäksi lukemistilanne mahdollistaa aina myös vastavuoroisen kommunikoinnin tilanteessa mukana olijoiden kesken. Tällöin voidaan keskustelun avulla selvittää kerrotun tarinan aikana esiin tulleita ajatuksia ja kokea samalla läheisyyttä.

3.1.1 Satu lapsen kehittäjänä

Kysymykseen, mitä sadut merkitsevät lapselle voi vastata esimerkiksi omien lapsuudessa koettujen muistojen pohjalta tai kokemuksen perusteella, mikä on toimimisesta lasten kanssa. Vastaus voi myös perustua jonkin tieteenalan tutkittuun tietoon. Useimmat aihetta käsitelleet uskovat satujen elämykselliseen vaikutukseen ja elämyksen uskotaan olevan myönteinen.

Satujen pääseminen yleiseen suosioon ei ole ollut kuitenkaan ongelmatonta. Esimerkiksi Messnerin (1989, 7) mukaan tasa-arvoisen ja vapaan yhteiskunnan kannattajat pitivät satuja häpeällisinä jäänteinä menneiltä ajoilta. Heidän mielestään saduissa oli hirmutekoja ja

väkivaltaa, naisten alistamista ja muita mielikuvitusta pilaavia aineksia. Pelättiin, että niitä lukevat lapset eivät haluaisi tehdä yhteiskuntaa paremmaksi, vaan haaveilisivat vain prinsesseista ja prinsessoista. Opettajat kasvattajina olivat puolestaan sitä mieltä, että oli päätettävä, pitäisikö sadut kieltää kokonaan vai kirjoittaa uudelleen niin, että lapset eivät enää kuulisi hirvittävästä rikollisista vanhemmistaan kuten Hannussa ja Kertussa. (Messner 1989, 7.) Sadut siis koettiin esimerkiksi hyvin kodinvastaisiksi.

Bruno Bettelheim ryhtyi taistelemaan satujen puolesta. Bettelheimin kirjaan 'Satujen lumous' vedotaankin usein satuja puolustelemissa artikkeleissa. Teos oli myös ensimmäinen, joka herätti itseni huomaamaan satujen merkityksellisyyden kasvatuksessa. Tämän vuoksi koen Bettelheimin määrittelyt satujen merkityksestä tärkeinä ja käytän hänen ajatuksiaan rakentaessani taustaosaa.

Nykyään sekä psykologiset että kasvatustieteelliset näkemykset pitävät satujen merkitystä kasvatuksessa tärkeänä. Vaikka fantasiat ja unelmat ovat usein halveksittuja, niillä voidaan ajatella olevan lähes välttämätön merkitys ihmisen elämässä, sillä fantasia on voimavara ja mahdollisuus olla yhteydessä salattujen tunteiden ja toiveiden kanssa. Mielikuvituksen tarkoitus ei ole kadottaa ihmistä unelmiinsa, vaan saattaa yli menneiden ja tulevien vaikeuksien. Mielikuvituksen avulla päästään todellisuuden karun pinnan alle, näkemään asiat sellaisina kuin ne ovat. (Luumi 1987, 11-16; Messner 1989, 15.)

Saduissa lasta viehättää se, että ne usein kuvaavat pienemmän, nuorimman ja heikoimman voittoa. Kuninkaan nuorin poika saa prinsessan ja kettu puijaa suurempiaan. Sankarin jouduessa vaikeisiin koettelemuksiin satu osoittaa, miten voi hyvyytensä tai älykkyytensä ansiosta voittaa ne, joilla on valtaa ja voimaa. Kun lapsi huomaa heikonkin pärjäävän saa hän vahvistusta omalle itsetunnolleen. Lapset pitävätkin tarinoista, joissa he voivat testata itseään pelkoa vastaan. Mielikuvitus auttaa irrottautumaan omasta elämäntilanteesta ja asettumaan toisen ihmisen elämäntilanteeseen. Lapsi ei valitse samastumisen kohdetta sillä perusteella, mikä on oikein tai väärin, vaan kuka herättää myötätuntoa ja kenen käyttäytyminen miellyttää. Sadun hahmoihin on helppo samastua, sillä ne ovat yksinkertaisia. Satujen hahmot eivät ole yhtäaikaan hyviä ja pahoja, kuten ihmiset todellisuudessa ovat. Hahmojen vastakohtaisuuksien korostaminen auttaakin lasta erottamaan ne toisistaan. (Bettelheim 1992, 17; Luumi 1987, 15-16; Storr 1986, 63 ; Tucker 1988, 14.)

Tunnekokemusten välityksellä lapsen minä rakentuu ja vahvistuu kohtaamaan ulkopuolista elämää. Sadut opastavat lasta löytämään oman identiteettinsä. Ne myös antavat hänelle käsityksen siitä, mitä kokemuksia hän tarvitsee kehittääkseen luonnettaan eteenpäin. Sadut osoittavat, että palkitseva, hyvä elämä on ihmisen ulottuvilla vastoinkäymisistä huolimatta. Samastuessaan sankariin lapsi miettii, mitä itse tekisi tuossa tilanteessa. Kun lapsi myöhemmin kohtaa todellisessa elämässä vastaavia ongelmia, hän on mahdollisesti jo kypsytynyt kulkemaan niiden läpi. (Bettelheim 1992, 32; Luumi 1987, 11, 52.) Lukemisen aikana lapsi voi tutkia omia ongelmiaan henkilöille sattuvien tapahtumien myötä. Tämän vuoksi saduilla voi olla suuri, tiedostamatonkin, merkitys lapsen kehitykselle. Bettelheimin (1992, 20) mukaan sadun tuottaessa iloa se samalla kertoo lapselle paljon hänestä itsestään ja edistää hänen persoonallista kehitystä.

Ojanen ym. (1980, 17) esittävät syitä siihen, miksi sadut kykenevät jatkuvasti koskettamaan lasta. Ensinnäkin saduilla on juurensa arkipäivän konkreettisissa tilanteissa. Tällainen tilanteiden konkreettisuus ja tutunomaisuus luo turvallisen perustan, jolla satu voi edetä syvällekin mielikuvitusmaailmaan lasta hämmentämättä. Satu esittää maailman sellaisena kuin lapsi itsekin sen näkee sankarin näkökulmasta. Lapsen on helppo omaksua tällainen yksinkertaistettu ja rajattu näkökulma sadun maailmaan samastuessa sadun sankariin. Hänellä ei tarvitse olla hallussaan kokonaisvaltaista tietoa maailmasta päästäkseen satuun mukaan. (Ojanen ym. 1980, 17.)

Elämä on usein lapselle hämmentävää ja hän kaipaa mahdollisuutta ymmärtää itseään maailmassa, jossa on opittava selviytymään. Pystyäkseen siihen, lasta on autettava saamaan selvää omista sekavista ja usein ristiriitaisista tunteista. Sadut eivät vaadi epämiellyttävien tunteiden tukahduttamista, vaan antavat mahdollisuuden niiden jakamiseen ja siirtämiseen sadun pahoihin olentoihin, ilman että lapsen tarvitsisi tuntea syyllisyyttä kielteisistä tunteista. Näin käsitellään asioita ja tunteita, jotka hän on aikaisemmin ehkä siirtänyt syrjään. Erietyisesti nykyisessä maailmassa lapsi kaipaa moraalista kasvatusta, joka vain viitteellisesti välittää hänelle tietoa moraalisen käyttäytymisen eduista, eikä tee sitä abstraktien eettisten käsitteiden välityksellä. Täytyy puhua sellaista, minkä lapsi tajuaa konkreettisesti oikeaksi ja joka sen vuoksi tuntuu hänestä merkitsevältä. Tällaisen merkityksen lapsi voi löytää satujen välityksellä. (Bettelheim 1992, 11-12; Koppinen & Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 106; Messner 1989, 22.)

Sadut rikastuttavat lapsen elämää ja antavat sille oman lumouksensa. Syynä siihen on, että lapsi ei oikein tiedä, miten sadut häneen vaikuttavat. Sadun tuottama nautinto ja ilo saa reagoimaan sen kätkettyihin merkityksiin oman elämäkokemuksen ja oman kehitystason mukaisesti. Koska saduissa kaikki ilmaistaan symbolien kielellä, lapsi voi sivuuttaa sen, mihin ei ole valmis ja reagoida vain sadun pinnalliseen kertomaan. Satujen viisautta onkin siinä, etteivät ne tyrkytä tietoja, vaan lapsi voi sadun juonesta omaksua juuri sen verran, kuin hänen kypsyytensä sallii. Hän voi samastua niihin puoliin, jotka tuntuvat hänestä itsestään todellisimmilta. (Bettelheim 1992, 20, 332; Hägglund 1978, 85.)

Mielikuvituksella on tärkeä tehtävä todellisuuden tajun kehittämisessä. Kuvittelun kautta lapsi voi oppia, mikä on todellisuudessa mahdollista ja mikä ei. Ojanen ym. (1980, 115-116) mainitsevat, että mielikuviutus antaa ihmiselle kyvyn asettua toisen ihmisen asemaan, kyvyn myötäelämiseen, myötätuntoon ja rakkauteen. Mielikuviutus tarvitsee kuitenkin jatkuvasti harjoitusta ja käyttömahdollisuutta. Sadun ja mielikuvituksen maailma antavat lapsen ajatuksille tilaa kehittyä. Satu onkin oivallinen harjoituskenttä lapsen mielikuvitukselle, sillä lapsi kokee sadun paljon elävämmäksi kuin esimerkiksi aikuinen (ks. Furuland ym. 1986, 123). Satukirjailija Topelius on kirjoittanut:

”Lastenkirjallisuus on tarpeellista, koska lapsi haluaa ravintoa tunteilleen ja mielikuvitukselleen. Kodin rakkaus riittää tyydyttämään tunteita, mutta mielikuviutus vaatii enemmän liikkumatilaa ”. (Liikanen 1990, 10.)

3.2 Sadun asema ja käyttäminen opetuksessa

Erityisesti koulun aloitusvaiheessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, että lapsi pystyisi kokemaan koulua kohtaan turvallisuutta ja luottamusta. Sadut voivat olla turvallisuuden luoja, sillä ne ovat tuttuja entuudestaan. Sadun avulla päästään sisälle uusiin ja vieraisiin asioihin turvallisesti lasten tasolta lähtien.

Koulunkäynnin aloittaminen on ainutkertaista ja ainutlaatuista, johon liittyvät kokemukset saattavat sävyttää koko kouluaikaa ja suhtautumista opiskeluun. Kääriäisen (1989, 14) mu-

kaan neljän vuoden aikana oppivelvollisuuden alussa saavutetaan yleensä opiskelun perusvalmiudet ja luodaan pohja myöhemmälle opiskelulle ja siihen suhtautumiselle. Myönteisillä oppimiskokemuksilla on suuri merkitys sille, miten lapsi kokee koulunkäynnin ja itsensä oppijana. Itseensä ja omiin kykyihinsä luottaminen ovat tärkeitä erityisesti heti alkuopetuksesta lähtien. Peruskoulun alkuopetuksen lähtökohtana pidetäänkin lapsen yksilöllistä ryhmän jäseneksi kasvamista sekä aktiivista oppimista toiminnallisuuden, elämyksellisyyden ja leikinomaisuuden avulla. (Ks. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1996, 40-41.)

Satujen avulla lähestyttäessä koulun aiheita mahdollistetaan paremmin lasten onnistumisen elämyksien kokeminen. Uudet asiat eivät tunnu siten liian vaikeilta. Lasten mielikuvitus onkin otollinen maaperä, jota voidaan rikastuttaa esimerkiksi satujen keinoin. Eganin (1993, 301) mukaan hyvin harvat ja vähäiset tutkimukset ovat koskeneet lapsen mielikuvitusta ja fantasiaa, koska niitä on niin vaikeaa tutkia. Tämä antaa epätasapainoisen kuvan lapsesta oppijana, sillä mielikuvitus on tärkeä osa lapsen ajattelua. (Egan 1993, 301.) Turusen (1992, 75-77) mukaan alkuopetuksessa elämykset ja mielikuvat opittavasta mahdollistavat sen, että oppilaalle syntyy jonkinlainen sisäinen suhde omaksuttavaan asiaan. Mitä nuoremman lapsen kasvatuksesta ja opetuksesta on hänestä kysymys, sitä tärkeämpää on välittää hänelle sellaisia mielikuvia ja elämyksiä, joiden pohjalta hän voi ymmärtää opittavan ja muodostaa sitä koskevia käsitteitä.

Kieran Eganin mukaan lasten aloittaessaan koulun, heillä on olemassa kaikki tärkeimmät abstraktit käsitteet hallussaan mitä tarvitaankaan, kuten hyvä ja paha, rakkaus ja viha sekä pelko ja turvallisuus. Eganin mukaan alkuopetusluokkien opetussuunnitelman tulisi olla täynnä konkreettisia esimerkkejä ja tulisi välttää kaikkea abstraktia. (Lipman 1993, 258.) Peruskoulun toiminta-ajatuksena onkin luoda opetussuunnitelmaan omia aihekokonaisuuksia, jotka liittyvät lasten omaan kokemusmaailmaan, heille merkityksellisiin asioihin (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1996, 32). Sillä kuten Karlsson ym. (1991, 22) toteavat, kehittyäkseen tarvitaan mielikuvituksen lentoa, aistien havaintoja, tunteiden kirjoja, vuorovaikutusta sekä puhuttua kieltä. Satukirjallisuus voi olla tällaiseen lähtökohtana.

Mielikuvituksensa ja tuttujen satuhahmojen keinoin sadut edustavat omaa lasten kokemusmaailmaa. Koulutulokkaat voi jo ensimmäisistä päivistä lähtien vetää mukaan satuun koko olemuksellaan. Voidaan pyrkiä siihen, että lapsi eläytyy satuun kokonaisvaltaisesti, kokee

erilaisia tiloja koko ruumiillaan, ilmentää niitä liikkeillään, liittää tapahtumat omiin mieli-kuviinsa ja ilmaisee asioita myös puheellaan. Tavoitteena on samalla empatiakyvyn kehittäminen ja myönteisen kontaktin saaminen tovereihin. (Wallin 1988, 87.)

Jos lapsi pakotetaan Turusen (1988, 209-210) mukaan ensin oppimaan käsitteellisesti teoriassa joitakin asioita, se aiheuttaa hänessä usein jäsentämisen painetta ja torjuntaa. Saatuaan kosketuksen asiaan tekemällä tai elämysten avulla, tieto jäsentyy osittain itsestään. Tekemisen kautta muodostuu luonteva liittyminen asioihin, yleensä lapsen luonteen ja etenemistahdin mukaisesti. Oppimisessa edetään luontevimmin niin, että tekemisen kautta saadaan suhde asioihin, joihin näin aletaan luontevasti ja huomaamattomasti liittyä. (Turunen 1988, 209-210.)

Satuja voidaan käyttää yhteisenä tietopohjana ja keskustelun virittäjänä lähestyttäessä erilaisia aiheita. Leiwo ym. (1987) korostavatkin, että ennen uuden asian opettamista tulisi varmistaa yhteinen tieto- ja tulkintapohja nostamalla esille oppilaiden omat kokemukset ja tieto. Tällä tavalla tieto ei jää oppilaalle irralliseksi eikä ulkokohtaiseksi. Opetuskeskuste- luissa on saatava oppilaat tuntemaan, että heidän havaintonsa ja ajatuksensa ovat arvokkaita. Opetus ei ole tietojen siirtämistä, vaan oppilaan oman älyllisen ja asioihin kohdistuneen kiinnostuksen herättämistä (Leiwo & Kuusinen & Nykänen & Pöyhönen 1987, 165; Knubb-Manninen 1989, 136.)

Satukirjallisuuden avulla päästään lähestymään outojakin aiheita lapsilähtöisesti, elämyksien kautta. Sadut voivat myös houkutella lasta jatkamaan satua omassa toiminnassaan, kuten esimerkiksi leikeissä ja piirroksissa. Esimerkiksi Eganin (1989, 29-30) mukaan mikä tahansa opetuksen aihekokonaisuus voidaan suunnitella ja toteuttaa tarinaa apuna käyttäen. Yhä enemmän ollaankin pääsemässä eroon jäykästä koulumaisuudesta. Opettaja ei ole aina se, joka vain jakaa tietoa oppilaille. Opetus on muuttumassa yhä lapsilähtöisemmäksi, ottaen huomioon lasten näkökulman ja toimintatavat. Vaikka aikuisen toiveena on oppilaissa tapahtuva oppiminen, ei opettaminen automaattisesti johda siihen. Samassa opetuksessa olevat lapset oppivat eri asioita ja toisistaan poikkeavalla tavalla. Kuten esimerkiksi Karlsson ym. (1991, 50-51, 107) toteavat, kasvatus- ja opetustyö vaatii luovuutta, ja jokainen tuottaa itse jatkuvasti uusia työtapoja toimiessaan lasten kanssa.

Lapsessa korostuu erityisesti tekeminen. Niinpä lapselle on luonnollista oppia tekemällä tai ainakin tehdä jotakin konkreettista oppimisen ohessa. Kasvattajan tehtävänä on ohjata tekoja niin, että lapsi kehittyy esimerkiksi opetussuunnitelman toivomalla tavalla. Pelkkä älyllinen oppiminen on aikuisestakin raskasta, jos siihen ei liity joitakin puhuttelevia elämyksiä. Tekeminen esimerkiksi keskustellen, omia mielipiteitä ilmaisten, on virkistävää ja voi myös rytmittää sopivasti asioiden omaksumista. (Turunen 1988, 207-208.) Lapsen tulisi saada elää rikasta henkistä elämää koulussa. Apua vaikeuksiin voi saada näyttelemisellä, leikeistä ja sadusta, sillä ihmisessä on suuri määrä mahdollisuuksia, jotka pitäisi herättää eloon ja päästää toteutumaan. (Wallin 1988, 85.)

Kirjallisuuden opetuksen merkitys on se, että oppilas saa kirjallisuutta lukemalla aineksia tunne-elämänsä ja maailmankuvansa kehittämiseen, tietoa itsestään ja toisista ihmisistä sekä inhimillisestä kokemuksesta ja mielikuvituksesta. Tämän toteuttaminen edellyttää opettajalta laajaa kirjallisuuden tuntemusta, mutta myös monipuolisen tekstimateriaalin käyttämistä opetuksessa. (Kouki 1994, 77-78) Tätä painotetaan myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1996, 42).

Kaunokirjallisuuden ei tarvitse olla erillinen, irrallinen asia, vaan sen voi kytkeä kaikkeen opiskeluun. Tekstejä voi käyttää loputtomasti eri tarkoituksiin. Hyvä kirjallisuuden opettaja sytyttää elinikäisen suhteen oppilaan ja kirjallisuuden välille. (Kouki 1994, 77-78.) Koulun tulisi ohjata lasta kaikin mahdollisin keinoin oivaltamaan, miten kirjat rikastuttavat ajattelua ja tunne-elämää. Kirjallisuuden opetusta painotetaankin yhtenä tärkeimmistä äidinkielen opetuksen alueista. Sen tulisi kulkea rinnan lukemisen opetuksen kanssa ja integroitua niin äidinkielen muihin osa-alueisiin kuin muihinkin oppiaineisiin. (Ks. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1996, 45.) Pramling ym. (1993, 14-15) tuovat myös esiin, että sadut voivat olla lähtökohtana muidenkin oppiaineiden opetukseen kuin äidinkielen kirjoittamiseen tai lukemiseen. Satujen avulla voidaan oppia luonnosta ja ihmisistä, joita saduissa esiintyy. Sadun avulla voidaan elävöittää opetusta ja se voi olla myös loppukoontina käsitellystä aiheesta. (Pramling, Asplund Carlsson & Klerfelt 1993, 14-15.)

Satujen, lastenkirjallisuuden käyttö opetuksessa ei ole kaikille opettajille itsestään selvää. Satujen käyttö ei myöskään ole ainut mahdollisuus opetuksen elävöittämiseen ja opetustyön kehittämiseen. Joku voi kokea esimerkiksi musiikin parempana vaihtoehtona päästäkseen

lasten tarpeiden kannalta merkittävään ja innostavaan opetustyyliin. Tärkeää kuitenkin olisi, että oltaisiin avoimia uudistumismahdollisuuksille. Leino & Leino (1993, 91) haluavat tuoda esiin, että pelkkä opetussuunnitelma ei takaa uudistuksia, vaan vasta se että opettajat kehittyvät uudistamistoimintaan. Omien kehittymismahdollisuuksien tai puutteittensa huomaaminen ja niihin vaikuttaminen on yksi vaikeimpia tekijöitä kasvuprosessissa. (Leino & Leino 1993, 91.) Kasvattajan on tunnettava vastuunsa kehittyneiden ja kehittävien elämysten välittämisessä. Kasvattajankaan tieto ei ole täydellistä, mutta hänen on yritettävä tunnistaa se, mikä on inhimillisesti ja kulttuurisesti arvokasta. Aikuisen tehtävä on kyetä seuraamaan lapsen kehitystä, vaistota ja tulkita sitä, mitä lapsi haluaa oppia. Syvimmältään se on sitä, mikä puhuttelee kasvavia ihmisiä ja toimii pitkäjännitteisemmin opetuksen tukena. Aikuisen tulisi tarjota lapsen kehityksen kannalta sopivaa opittavaa, jolloin lapsi myös oppii. (Julkunen 1993, 15; Turunen 1988, 115.) Yksi keino on lastenkirjallisuuden käyttö opetuksessa.

Satuja käytetään oppimateriaalina on saanut yhä enemmän sijaa erityisesti alkuopetuksessa 1.-2. luokilla. Mm. Kestilän (1988) pro gradu- tutkielmassa käy ilmi, että kaikki opettajat käyttävät alkuopetusluokilla satuja opetuksessa. Äidinkielen valmiit oppimateriaalit esimerkiksi sisältävätkin melko runsaasti erilaisia satuja. Opettajan materiaalissa annetaan myös vihjeitä luettavaksi soveltuvista saduista ja aakkosia opetellessa jokaisen aukeaman yhteyteen on liitetty satu, jonka opettaja voi lukea oppilaille. Mäkipirran (1989, 11-12) mukaan opetustyössä keskeisessä asemassa onkin oppimateriaali. Oppimateriaalia valittaessa tulisi ottaa tietoaineksen ohella huomioon myös se, miten se kehittää lapsen tunne-elämää, tukee kokonaisopetuksen periaatetta ja lapsen persoonallisuuden monipuolista kehittämistä. (Mäkipirta 1989, 11-12.)

Tarinoiden käyttäminen oppimateriaalina voi innostaa lapsia esimerkiksi lukemisharrastuksen pariin. Sen vuoksi jokaisessa luokkahuoneessa pitäisi olla lukemiseen innostava ympäristö, jossa kirjat olisivat esillä huomiota herättävästi, kiehtovasti, kaikkien saatavilla niin, että lapset saisivat valita niitä luettavakseen. (Durkin 1988, 426.) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1996, 45) painotetaan myös kyseisiä asioita ja toivotaan mm., että oppilaille järjestettäisiin runsaasti mahdollisuuksia puhumis-, kuuntelemis-, lukemis- ja kirjoittamistilaisuuksiin.

3.2.1 Lukemaan opettaminen ja sadut

Lukemaan opettamisen menetelmiä on olemassa useita (ks. esim. Julkunen 1984). Ongelmatonta menetelmää tuskin on olemassakaan. Tärkeää kuitenkin olisi, että menetelmä olisi mahdollisimman johdonmukainen, konkreettinen ja havainnollinen. Taitava opettaja voi persoonallisuutensa avulla tehdä opetuksestaan elävän. Esimerkiksi lukemaan opettamisen menetelmää tärkeämpää voikin olla opettajan oma innostus ja johdonmukaisuus opetus-työssään.

Julkusen (1991, 93) ja Lehtosen (1993, 27-28) mukaan monet lukemisen tutkijat ovat osoittaneet, että lukemaan oppimisessa on erittäin merkityksellistä lukutaidon edistymisen kannalta se, millaisia kokemuksia lapsella on kirjoitetusta kielestä ennen lukemaan opettamisen aloittamista. Esimerkiksi Wells (1985) on sitä mieltä, että ennen koulua saadut kokemukset lasten kirjoista ovat vaikuttamassa vielä parin kolmenkin koulunkäyntivuoden jälkeen lukutaitoon. (Julkunen 1991, 93; Lehtonen 1993, 27-28.) Esimerkiksi korkeasti koulutetut amerikkalaiset perheet eivät kuitenkaan pitäneet varhaislapsuudessa saatuja kokemuksia merkittävinä luku- ja kirjoitustaitojen oppimisessa. He oikeastaan pitivät sitä luonnollisena oppimisena ilman aikuisten tai vanhempien sisarusten apua. (Durkin 1988, 100.) Ehkä näinkin, mutta ainakin kiinnostuneisuus lukemista ja kirjallisuutta kohtaan voidaan luoda lukemalla lapsille esimerkiksi satuja. Amerikkalaisten erilainen elämäntyyli ja arvostukset ehkä vaikuttavat myös eriäviin mielipiteisiin.

Suomalaisten tutkimusten mukaan lukemaan oppiminen on kuitenkin helpompaa ympäristössä, jossa on runsaasti kirjoitettua kieltä. Lapset joille luetaan ja joiden kanssa keskustellaan luetusta, tutustuvat kirjoitettuun kieleen ja ovat sen vuoksi pitkällä lukemaan opettamisessa. Aikuisia kannustetaankin järjestämään olosuhteet sellaisiksi, että kokemuksia kirjoitetusta kielestä syntyisi. Koska oppiminen tapahtuu tutusta tuntemattomaan, täytyy luoda ja säilyttää yhteys kokemusmaailmaan. Lukemaan opettamisessa lapsen oman kielen ja omien kokemusten tulisi olla hänen persoonallisen lukemaanoppimismateriaalinsa rakennusaineita. (Lehtonen 1993, 45-46; Magga 1992, 23.)

LPP-menetelmän, lukemaan puhumisen perusteella, kehitti Ulrika Leimar 1970-luvun alkaessa käytännön koulutyössä saamiensa kokemusten pohjalta. Leimarin tarkoituksena oli laatia lukemaanopettamismenetelmä, joka antaa lapsille elävän ja luovan asenteen puhumiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen. LPP-menetelmässä puhekielen kehitys, käsitteenmuodostus, ympäristöön orientoituminen ja sosiaalinen kehitys liittyvät lukemaan oppimiseen. Lähtökohtina ovat lapsen oma puhe, ajattelu ja kokemukset. Lukemaan oppiminen ei siten ole pelkästään teknisten valmiuksien antamista. (Järvinen 1993, 4, 7; Leimar 1977, 63-64.) Julkusen (1984, 3) mukaan LPP-menetelmä mm. opettaa muita menetelmiä aikaisemmin oppilaat ymmärtämään, että luetussa pitää olla järkeä, sillä hyväkään mekaaninen lukutaito ei vielä edellytä luetun ymmärtämistä.

Äidinkielen oppimääräsuunnitelma painottaa suullisen ilmaisun osalta rohkaistumista ja osallistumista luokan yhteisiin ilmaisuharjoituksiin. Vuorollaan puhumiseen tottuminen ja toisten puheen kuunteleminen ovat myös tärkeitä asioita. Kysymysten tekeminen, kertominen ja omaan luovaan esittämiseen olisi luotava oppilaille mahdollisuus. Monipuolista viestintätaitojen kehittämistä pidetäänkin yhtenä koulun keskeisimmistä tehtävistä. (Laakso 1988, 4, 7.) Tällaiseen toimintaan luo hyvät edellytykset LPP-menetelmän käyttö lukemaan opettamisessa, sillä siinä oppilas luo pitkälle itse omat oppimisprosessinsa keskustelemalla muiden oppilaiden ja opettajan kanssa sekä yrittämällä ja kokeilemalla. LPP-menetelmässä lukemaan opettaminen tapahtuu lasten omien tekstien avulla, jotka on yhteisesti oppilaiden kanssa saneltu (Järvinen, 1993, 45). Yhteisenä tuotettuna tekstinä voi olla esimerkiksi satu.

Viime vuosina on arvosteltu sitä, että lukemaan opettamisessa ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota yksilölliseen kehitystasoon, aikaisempiin kokemuksiin eikä siihen ympäristöön, jossa lapsi kouluun tullessaan elää. Oppikirjojen tarkka noudattaminen saattaa tehdä opetuksesta mekaanisen ja yksitoikkoisen. LPP-menetelmä on yksi lukemaan opettamisen menetelmä, joka mahdollistaa erilaisen materiaalin käytön luonnollisena osana opetusta. Yksi hyvä keino on satujen käyttö, satujen avulla lukemaan oppiminen LPP-menetelmää toteuttaessa. Maggan (1992, 5-6) mukaan opettajia täytyisikin rohkaista käyttämään valikoiden ja luovasti mm. opettajan oppaita ja valmiita oppimateriaaleja, sillä ne monesti sitovat opettajan luovuuden niin, ettei edes ajatella toisella tavalla menettelemisen mahdollisuutta. Opettajaa eivät saisi määrätä aapiset tai aikaisemmat kokemukset, vaan ennen kaikkea oppilaiden reaktiot, taidot ja taipumukset. Tarkkailemalla oppilaittensa reaktioita opettaja voi

kehittää omaa lukemaan opettamisen menetelmää vuorovaikutussuhteessa oppilaiden kanssa. Samalla hän saa mahdollisuuden kehittyä opetustyössään, mikä vahvistaa opettajan identiteettiä ja mahdollistaa persoonallisen metodin kehittämisen. (Magga 1992, 5-6.)

LPP-menetelmässä on olemassa viisi vaihetta, jotka takaavat järjestelmällisen etenemisen opetuksessa ja oppimisessa. Esitän vaiheet lyhyesti tulosten ymmärrettävyyden vuoksi tukeutuen Leimarin (1977) ja Järvisen (1993) teoksiin. Keskusteluvaiheessa keskustellaan yhteisesti koetusta aiheesta, kuten luetusta sadusta. Saneluvaiheessa opettaja kirjoittaa sanelulehtiöön lasten sanelun mukaisesti yhteisesti keskustellusta aiheesta yhden lauseen kerrallaan. Laborointivaiheessa sanellusta, lasten tuottamasta tekstistä suoritetaan äänne- ja kirjainanalyysiä. Uudelleenlukuvaiheessa kukin oppilas vuorollaan lukee opettajan kanssa kahden kesken tekstin. Tekstistä oppilas saa tämän jälkeen valita sanat, jotka hän haluaa opetella. Jälkikäsittelevä vaiheessa oppilaat työskentelevät itsenäisesti valitsemiensa sanojen kanssa. (Leimar 1977, 66; Järvinen 1993, 9-10.)

LPP-menetelmän prosessin aikana jokainen oppilas saa olla opettajansa kanssa kahden kesken. Vuorovaikutuksen tarkoituksena on kasvattaa lapsen persoonallisuutta, sosiaalisuutta ja älyllistä kehittymistä. Myös opettajan kannalta LPP-menetelmä on yksilöllinen ja luova. Jokainen voi tehdä siitä itselleen sopivan sovelluksen. Opettajan omaa persoonallisuutta voidaankin pitää hänen tärkeimpänä työvälineenään. (Järvinen 1993, 89; Leimar 1977, 45, 50-51.) LPP-menetelmän käytössä suodaan siis mahdollisuus yksilölliseen opetukseen, jossa voi hyvin ottaa huomioon kunkin yksilölliset kyvyt. Yksilöllinen huomioiminen antaa varmasti myös oppilaille tunteen, että hän on opettajalle tärkeä ja samalla motivoi parempaan työskentelyyn.

Lukemaan oppiminen voi tutkimusten mukaan tuottaa ongelmia silloin, kun teksti ei ole sanastollisesti eikä rakenteellisesti lukijan omien kokemusten mukaista. Lapsen kannalta on helpointa aloittaa lukemaan oppiminen tekstistä, joka vastaa hänen spontaania puhekieltä. (Puotinniemi 1991, 11.) Tämä myös puoltaa LPP-menetelmän käyttöä lukemaan opettamisessa. Maggan (1992, 34) mukaan satujen sepittäminen on lähellä sitä, mitä Downing nimitää kielen kokemisen lähestymistavaksi. Se merkitsee lapsen oman kielen ja omien kokemusten käyttämistä hänen persoonallisen lukumateriaalinsa laatimiseen. (Magga 1992, 34.)

Myös Turunen (1988, 209-210) toteaa, että vieras kirjoitus ja sen lukeminen voi lukemaan opetteluvaiheessa olla vaikeaa, koska lapsi ei ole itse tuottanut sitä. Saattaa olla niin, ettei se aidosti kiinnosta, jos sillä ei ole yhteyttä hänen elämäänsä. Se minkä lapsi on itse tehnyt on hänelle aivan toisella tavalla tuttua. (Turunen 1988, 209-210.) Itse tehty materiaali on elävää, sillä opettaja on yhdessä oppilaidensa kanssa elänyt ja kokenut materiaalinsa. Itse tehty materiaali voi parhaimmillaan ollakin hyvin motivoiva (Magga 1992, 29; Leimar, 1977, 41).

LPP-menetelmä antaa mahdollisuuden oppilaan aktiiviseen toimintaan ja luovuuteen, mitä toivotaankin esimerkiksi Peruskoulun alkuopetuksen oppaassa (1988, 4-5). Esimerkiksi satujen avulla tuotettavaan omatekoiseen lukumateriaaliin tarvitaan oppilaiden omakohtaista kokemusta, aktiivisuutta ja kokeilevaa mieltä.

3.2.2 Satu opetuksen eriyttämisessä ja eheyttämisessä

Opetuksen eriyttämisellä pyritään oppilaiden yksilöllisten edellytysten kehittämiseen ja oppimisessa ilmenevien erojen tasoittamiseen. Voidakseen onnistuneesti eriyttää opetustaan opettajan tulee tuntea kunkin oppilaansa yksilölliset edellytykset ja työskentelytaidot. Eriytämisen onnistumista auttaa myös se, että luokassa on sellainen ilmapiiri, jossa oppilaat kykenevät toimimaan sekä ryhmissä että yksilöllisesti omien tehtävien parissa.

Opettajalla onkin suuri merkitys siihen, minkälainen ilmapiiri luokassa on ja mitä hän oppilailta vaatii. Oppilaat voivat olla eri vaiheissa oppimisen prosessissa, minkä vuoksi heitä ei pitäisi pakottaa samaan muottiin. Oppimiskäsitys on ensiarvoisen merkittävä tekijä opettajan työn muotoutumisessa. (Ropo 1988, 21,23.)

Yhdysluokka auttaa ja edistää eriyttämistä ja eheyttämistä. Opetuskokonaisuuksia voidaan luoda kaikilla luokka-asteilla kunkin ryhmän edellytysten pohjalta. (Anon. 1988, 40.) Lähdeaineistona voi olla sama materiaali, kuten itse tuotettu satu. Opettajan tehtävä on vain kehittää kullekin luokkatasolle sopivia tehtäviä oppilaiden kehitystason mukaan.

Satujen avulla voidaan eriyttää lähinnä äidinkielen eri taitojen ja valmiuksien kehittämistä. Luokassa voi olla esillä mm. lastenkirjallisuutta, minkä pariin nopeimmat voivat siirtyä. Hitaampia ei kuitenkaan saa unohtaa. Olisi tärkeää, että kukin oppilas saisi luettavakseen omia taitoja ja valmiuksia vastaavaa kirjallisuutta. Eriyttämistä voi tapahtua niin tekstin määrän kuin laadunkin suhteen. Myös oppilaiden kiinnostuksen kohteet voidaan ottaa huomioon luettavaa tekstiä valittaessa. (Ks. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1996, 69.)

Eriyttäminen toteutuu mm. LPP-menetelmän yhteydessä luonnostaan, koska oppilaat saavat itse valita sanat, joita lähtevät analysoimaan omien kykyjensä mukaan. Satu voi toimia myös virittäjänä monenlaiseen toimintaan ja samalla kullekin oppilaalle voidaan tarjota hänen kehitystasoaan vastaavia tehtäviä kuten tunnistamista, kirjoittamista, piirtämistä tai suullista ilmaisua.

Esimerkiksi kirjoittamisen taidon kehittyminen oppilailla vaihtelee yleensä huomattavasti. Aluksi satuja voidaankin tuottaa esimerkiksi piirtämällä tai piirroksista kertomalla. Vähitellen oppilas voi taitojensa mukaan kirjoittaa piirroksiin liittyviä sanoja tai lauseita. Taidoissaan pidemmälle kehittyneet voivat tuottaa kokonaisia tarinoita kirjoittamalla.

Eheyttämisen tarkoituksena on lisätä opetuksen johdonmukaisuutta ja edistää kokonaisnäemyksen syntymistä rakentaen opetus lasten aikaisempien tietojen ja kokemusten pohjalle, ottaen huomioon oppilaan ikäkausi ja edellytykset (Laukkanen 1988, 6). Satujen avulla voidaan luoda jokaiselle oppilaalle samanlaisia kokemuksia ja tietoja käsiteltävistä asioista. Samalla lähdetään liikkeelle lasten tasolta, elämysten ja mielikuvien kautta. Sadut voivat toimia ns. "punaisena lankana", kokoavana tekijänä, eri aiheita opettaessa. Niiden herättämät mielikuvat voivat auttaa lasta oppimaan sekä ymmärtämään ja muistamaan opittua paremmin. Mm. Karin (1994, 106) mukaan suomalainen Mikael Soininen näki eheyttämisen tarpeelliseksi jo vuonna 1901. Hänen mielestään opetus ei ilman eheyttämisen periaatetta synnytä laaja-alaisia ja mieleenpainuvia mielikuvia. Mielikuvat omaksutaan sitä helpommin, mitä voimakkaammin ne ovat yhteydessä tunteisiin ja harrastuksiin. (Kari 1994, 106.)

Olkinuoran (1988) mukaan eheytyvän opetuksen edellytyksenä on, että opettaja luopuu tiedonjakajan roolista, opetuksessa ei lähdetä valmiista tiedosta ja oppikirjojen käyttö arvi-

oidaan uudelleen. Oppimisen mielekkyyteen voidaan vaikuttaa elämyksellisyydellä ja merkittäväksi tekemisellä, jolloin kognitiivisten toimintojen lisäksi myös tunnetekijät ovat prosessissa mukana. Oppilaille sallitaan oma-alotteisuutta, keksimisen ja ymmärtämisen tunnetta. Elämyksellistä on mm. sellainen kokemus, joka on omiin kokemuksiin liittyvää, yhteiseksi koettua ja yhteisesti jaettua ja syvällisesti ymmärrettyä. (Olkinuora 1988, 31, 33.) Sadut voivat virittää ja johdattaa aihekokonaisuuksien kannalta keskeisten asioiden tutkimiseen. Satu voi täydentää esimerkiksi ympäristö- ja luonnontiedon aihekokonaisuutta tarjoamalla aiheeseen liittyvää elämyksellistä aineistoa.

Oppimisen eheyttämispyrkimyksissä on syytä miettiä sitä, missä määrin oppilaan oma elämänpiiri ja siitä saadut kokemukset riittävät ja missä määrin taas tarvitaan oppimateriaalin jäsentävää tietoa. Esimerkiksi Ausubel on teoksissaan ilmaissut ettei oppilaan tarvitse keksiä kaikkea itse vaan osan opittavaksi tarkoitettusta aineksesta on syytä omaksua valmiina esimerkiksi kirjoista. Kokonaisopetus antaa oppimateriaalille uudenlaisen mahdollisuuden niiden käyttöön. Oppikirjasta tulee työväline, joka suunnitelmallisesti käytettynä tukee ja rikastuttaa opetusta. (Aho 1989, 32-33; Anon. 1988, 39.) Lisämateriaalina voi olla esimerkiksi lastenkirjallisuus.

3.2.3 Työskentely sadun pohjalta

Työskentely sadun pohjalta voi tapahtua monella tavalla. Luetusta sadusta voidaan keskustella ja mahdollisesti jatkaa sadun tuomia tunteita ja kokemuksia esimerkiksi kuvallisesti tai dramatisoiden. Luetusta sadusta voidaan myös rakentaa oma satu, jota myöhemmin voidaan käyttää eri tavalla työskentelyn pohjana esimerkiksi lukemaan opettamisen yhteydessä. Tässä tarkastellaan lähinnä ensimmäistä vaihtoehtoa, sillä työskentely oman sadun pohjalta tulee parhaiten esiin tutkimustuloksissa.

Koska lapsi kokee kirjan kuuntelemisen kokonaisvaltaisesti, lukutilannetta tulisi jatkaa kirjan sulkemisen jälkeen käsittelemällä sadun tuomia ajatuksia. Lukemisen jälkeen voidaankin tarkistaa, miten lapsi on tarinan ymmärtänyt kyselemällä kirjan tapahtumista. Näin sadun

jälkeiset keskustelut toimivat aikuiselle palautteena sadun valinnan onnistumisesta. Sadun lukemista seuraavassa toiminnassa voidaan kehittää loogista ajattelua, muistia ja kykyä erottaa luetusta olennaiset tapahtumat. Voidaan myös tietoisesti kehittää lapsen taitoa erottaa todelliset ilmiöt kuvitellusta, havaita epäjohdonmukaisuudet, erottaa yhtäläisyydet luettuun liittyvistä asioista ja tapahtumista. Lastenkirjat ohjaavat myös luovaan toimintaan: yhdessä tai yksin voidaan jatkaa kirjan ajatusta, rakentaa kertomusten linna pahvilaatikoista, rakentaa taidenäyttely tai teatteriesitys luetusta. Voidaan myös kirjoittaa yhdessä vaikka oma kirja. (Koppinen ym. 1989, 19; Ikonen ym. 1978, 113, 120.)

Keskusteltaessa sadusta sen sanomaa ei saisi tulkita lapselle älyllisesti eikä psykologisesti, sillä satu jo sisältää tulkinnan. Satu itse tulkitsee itsensä kuulijalleen ja lukijalleen. Kuulijalle on jäätävä oma kuuleminen, edelleen tulkitsemisen ja omaksumisen vapaus. Lapselle, joka tehdään tietoiseksi siitä, mitä sadun hahmot edustavat, riistetään hänen tarvitsemansa purkautumistie. Jotta sadulla olisi hyvä vaikutus lapseen, lapsen täytyy pysyä tietämättömänä niistä piilotajuisista paineista, joihin hän reagoi omaksumalla sadun ratkaisut omikseen. (Luumi 1987, 11; Bettelheim 1992, 73.) Satu käyttää taiteen keinoja, monikerroksista symboliikkaa, käsitellessään elämän ristiriitoja, ikuista kamppailua elämässä. Lapsi itse oivaltaa tämän sadusta ilman aikuisen tulkintaa ja selvittämistä. (Messner 1989, 20.) Mm. myös Haakana (1990, 27-28) toivoo, että kukaan ei selitä sitä, mikä on sadussa selittämätöntä, vaan antaisi lumouksen täyttää lapsen mielen.

Lapsille ei aina anneta tilaisuutta miettiä satuja eikä reagoida muullakaan tavalla. Silloin, kun sadun kertoja antaa lapsille runsaasti aikaa mietiskellä kuulemaansa, uppoutua siihen ilmapiiriin, jonka sadun kuunteleminen heissä synnyttää ja rohkaisee heitä puhumaan siitä, niin myöhempi keskustelu heidän kanssaan osoittaa sadun antaneen varsin paljon niin tunteen kuin älynkin tasolla. Hyvin tärkeää on, että lapsi voi tuoda julki kaikki sadun herättämät tunteet ja ajatukset pelkäämättä moralisointia kasvattajien taholta. Juuri satu voi harjoittaa lasta tuntemaan rikkaasti laidasta laitaa myös hankalia tunteita. Muistettava on, että lapsen kokemukset sadun sisällöstä tai opetuksesta eivät välttämättä vastaa aikuisen ajatuksia sadusta. On väärin korjata lapsen ajatuksia. Korjaaminen ei anna tilaa lapsen omille mielikuville. Satu menettää silloin merkitystään. Luovassa vuorovaikutuksessa sekä aikuinen että lapsi tuovat vapaasti esille kertomuksen synnyttämiä omia mielleyhtymiään. (Bettelheim 1992, 74; Hägglund 1978, 82.) Lipman (1993, 262-263) haluaa kuitenkin tuo-

da esiin, että tarinan kertomisen jälkeen on tärkeää ettei tuhota sen antamaa vaikutusta sanomalla, että se oli vain satua. Tällainen ajattelu vaikuttaa hänen mielestään siihen, ettei kaunokirjallisuutta pidetä minkään arvoisena, koska se ei ole totta.

Kirjojen lukeminen, kuten satujen lukeminen voi virittää lapsen ilmaisemaan itseään. Sadut voivat rohkaista lasta kysymysten tekemiseen, tunteiden, havaintojen ja päätelmien kertomiseen. Sadunlukutilanteen tulisi olla kiireetön, että lukijalla olisi aikaa kuunnella kuulijan mielipiteitä. Lasta kehittävässä keskustelussa myös lapselle tulee olla mahdollisuus esittää kysymyksiä sadusta. Tarkoitus olisi, että lapsi herää miettimään sadun sisältöä. Satujen kuunteleminen ei ainoastaan anna vastauksia lapsen mieltä askarruttaviin asioihin, vaan antaa aihetta myös uusille kysymyksille. Jos lapsen kysymyksiin suhtaudutaan vakavasti ja niitä pohditaan, hän oppii kysymään sellaista, mitä hän todella haluaa tietää. (Koppinen ym. 1989, 104; Lehmuskallio, 1992, 38-39.)

Koppisen ym. (1989, 107) mukaan lukuhetki antaa mahdollisuuden yhdessä pohtia sadun henkilöiden erilaisia tapoja ilmaista itseään ja tunteitaan. Esimerkiksi surun tai menetyksen käsitteleminen voi olla helpompaa, jos löytyy aihetta käsittelevä kirja. Satujen henkilöihin samastumalla ja keskustelemalla luetusta aikuisten kanssa lapsi voi luoda kuvaa maailmasta ja jäsentää itseään oman kulttuuripiirinsä osaksi. Maailmankuvan rakentumiseksi lapsi tarvitsee todellisuudessa ilmenevien aiheiden käsittelyä oman ikäkautensa edellytysten mukaan. (Koppinen ym. 1989, 107.)

Lukukokemuksia ja kieltä tarvitaan erityisesti myös oman lukemaan oppimisen pohjaksi. Lukemisen avulla rikastutetaan mielikuvitusta. Samalla kun luetaan luodaan omia mielikuvia, tulkitaan ja säädellään niitä itse sekä kytetään uusia mielikuvia aikaisempiin. Kuultu tai luettu satu voi luoda mm. syvällisempiä mielikuvia kuin esimerkiksi katselemalla katsottu kuva. (Koppinen ym. 1989, 105-106.) Lukeminen ja sadun kuunteleminen voivat olla siis kehittävämpiä kuin kuvien katsominen. Nykypäivänä visuaalinen viestintä luo olosuhteet, että kaikkialla on mahdollista turvautua kuvakieleen. Tällöin helposti unohtuu kirjallisuuden merkitys ja kuuntelemisen taito. Puotinniemen (1991, 15) mukaan luokassa olisikin hyvä olla paljon virikkeitä antavaa ja toiminnallisuuteen tähtäävää oppimateriaalia. Lukuinnostuksen herättämiseksi tarvitaan vaihtelevaa materiaalia kuten satukirjoja, oheislukemistoja, nauhoitettuja kertomuksia ja muuta kirjallisuutta. (Puotinniemi 1991, 15.)

Käytännön kokemus on tuonut esiin, että lapset rakastavat sitä, että sama tarina luetaan monta kertaa yhä uudelleen ja uudelleen. Tällä tavalla lapset jäsentävät ja tutkivat elinympäristöään. Lapset huomaavat heti jos tarinasta jää pois yksikin sana. Tämä johtuu siitä, että lapset kuuntelevat tarinaa niin syventyneesti. Lapsen kokemuksia ei voida kategorioida aikuisten ajattelun tasolle, sillä aikuisten on vaikea ymmärtää lasten pikkutarkkuutta tarinoita kuunnellessa. Lapsi yrittää saavuttaa tarinan sanoman, ymmärtää sen tapahtumia kerta kerran jälkeen yhä enemmän osa osaltaan. Jos tarina muuttuu hetkellä, jolloin lapsi yrittää päästä siihen sisälle, aiheuttaa se turhautumista. "Lapsi oppii tarinan sydämen avulla." (Schachtel 1993, 264-265). Tämäkin tukee sitä ajatusta, ettei satujen sanomaa saisi tulkita lapsille, vaan sen kuuluu heidän jokaisen tehdä itse omien edellytystensä mukaisesti. Tällä tavalla annetaan mahdollisuus itsenäiseen henkiseen kasvuun ja kehittymiseen. Satuja ei pitäisikään muotoilla lapsille ns. sopiviksi Furulandin ym. (1986, 28) mukaan, vaan satujen tulisi heidän mielestään olla laadukkaita ja tasokkaita, jotta saduista saataisiin kirjallisuutta, jota kannattaa lukea.

3.3 Sadun valinta

Satuja valittaessa tulisi ottaa huomioon lasten tietojen ja kokemusten taso, kiinnostuksen kohteet ja tarpeet sekä lapsen tapa kokea asioita. Kaikkiin opetuksessa käytettävään kirjallisuuteen ja oppimateriaaleihin, kuten myös satuihin kohdistetaan pedagogisia vaatimuksia. Eri oppiaineiden lukemistojen kielen tulee esimerkiksi olla hyvää ja selkeää suomen kieltä. Opeteltävien asioiden on tultava esille oikeana aikana ja sopivana ikä kautena. Tässä piilee myös satujen valinnan vaikeus.

Magga (1992, 27) toteaa, että vaikka peruskoulun oppikirjojen ja niitä vastaavan muun materiaalin on täytyntäkin olla opetushallituksen hyväksymiä, se ei ole ollut tae siitä, että ne olisivat olleet lapsia motivoivia ja opiskelemaan innostavia. Oppilaan lukemaanoppimisen nokkuuden säilymisen kannalta olisi tärkeää hänen mielestään, ettei opettaja käyttäisi pelkästään valmiita oppimateriaaleja, vaan kehittelisi niitä oppilaiden kiinnostuksen pohjalta.

Opettajan onkin tehtävä analysointia valitakseen oikean tyyppinen satu luokalleen, jotta se ottaisi opetuksen kannalta huomioon sekä kehityksellisen että motivoivan puolen. Satuja valittaessa täytyy pohtia niiden antia; jotkut tarinat ovat yksinkertaisia ja mitäänsanomattomia, toisissa taas ei ole esimerkiksi selkeää loppuratkaisua. Sadut herättävät tunteita, toisinaan mielihyvää, toisinaan mielihäpeää. Millainen satu siis milloinkin on ajankohtainen ja mielekäs, siinä on opettajalla purtavaa. Carpelan (1990) haluaa muistuttaa, ettei saisi vetää rajaa lasten eri ikäkausien välille. Hänen mielestään esimerkiksi kaikki kymmenvuotiaat eivät ole kymmenvuotiaita eivätkä samanlaisia lukemisharrastuksessaan. Me sijoitamme helposti lasten maailmaan sen, mitä haluamme siellä nähdä. Täytyisi huomioida se, että pojat eivät esimerkiksi ole aina rasavillejä eivätkä he halua välttämättä tulla yhtä vahvoiksi kuin esimerkiksi Peppi. (Carpelan 1990, 16). Tärkeää olisikin käyttää mahdollisimman monipuolisesti eri tyyppistä lastenkirjallisuutta, että jokaiselle muodostuisi häntä itseään kiehtovia kokemuksia luetusta tai kuullusta teoksesta.

Tarjolla on hyvin erilaisia lastenkirjoja ja satuja. Sadun valinnan perusteet voivat olla kulloinkin erilaiset. Valinnan perusteena voi olla esimerkiksi se, miten kirja orientoi lasta todellisuuteen. Aiheena voivat olla siis ihmissuhteet erilaisiin ihmisiin tai ihmisen kohtalot, syntyminen, kuolema jne. Toinen valinnan kriteeri voi olla aiheen käsittelytapa eli onko aihetta käsitelty lapsen ikäkautta vastaavasti. Kirjan kielellinen taso voi myös vaikuttaa valintaan eli onko se esimerkiksi kielellisesti monipuolinen. Pohdittavana on myös, miten valittavan materiaalin avulla voisi kehittää lapsen ajattelua, kieltä ja havaintojen tekoa ja miten luettava mahdollisesti rakentaa lapsen minäkuvaa tai maailmankuvaa. (Koppinen ym. 1989, 108-109.) Edellisiä asioita painotetaan myös Peruskoulun alkuopetuksen oppaassa (1988, 53).

Lammen (1981, 50) mukaan tarkkailemalla lasten reaktioita saadaan parhaiten vastaus siihen, onko kirjan valinta ollut onnistunut. Jos lapsille luetaan paljon kirjoja, jotka eivät vastaa lapsen kielellistä kehitystasoa, saattaa lasten kiinnostus kirjoja kohtaan tyrehtyä. Oikealla valinnalla voidaan ohjata lasten lukemisharrastusta ja kielellisen ilmaisun kehitystä. Lasten parissa työskentelevien ammattitaitoon tulisikin kuulua jatkuvaa lastenkirjallisuuden seurantaa, kielen, kuvituksen ja sisältöjen arviointeja, tutkimuksiin tutustumista ja lasten reaktioiden tarkkailemista. (Lampi 1981, 50.) Tämä siksi, että sadut ovat tasoltaan erilaisia.

Tarinan mutkistuessa tunteiden alue laajenee ja saa uusia ulottuvuuksia, jolloin lukijan tai kuulijan sisällön ymmärtämiseksi asetetaan lisää vaatimuksia. (Koppinen ym. 1989, 106). Tunnetuin satujen tutkija Bettelheim pitää hyvän sadun aineksina mukaansa tempaavia tapahtumia, hyvän ja pahan taistelua, mikä päättyy hyvän voittoon sekä lapsen mahdollisuutta ja halua samastua johonkin sadun henkilöön. Hänen mielestään lapsille antoisimpia ovat vanhat kansansadut alkuperäisessä, lyhentämättömässä muodossaan. Tärkeimpänä seikkana Bettelheim kuitenkin pitää onnellisen loppuratkaisun tarjoamaa lohtua. (Ks. Bettelheim 1992.) Klingberg (1970 ja 1972) taas painottaa, että on otettava huomioon, että lapset eivät aikuisten lailla kykene hallitsemaan suuria kokonaisuuksia. Siksi ei yhdessä ja samassa teoksessa voida käsitellä kovin monia eri asioita ja ongelmia. Myös liian monet poikkeamat pääjuonesta voivat vaikeuttaa kokonaisuuden hahmottamista. Mielenkiinnon säilyttämiseksi tulisi lapsille suunnatun kerronnan sisältää vähemmän tai lyhyempiä kuvauksia ajatuksista ja miljööstä sekä enemmän kuvausta toiminnasta ja vuoropuhelusta. (Klingberg 1970, 242-244 ja 1972, 97-99.)

Lapsille tulisi antaa mahdollisuus tehdä myös omia valintoja, oman mieltymyksensä mukaisesti. Carpelanin (1990, 16) mielestä saamme olla varuillaan, kun haluamme jaella ohjeita siitä, millainen lastenkirjan pitäisi olla. Lapset itse etsivät hänen mielestään sen, mitä he tekstiltä haluavat. Omien satujen tekeminen mahdollistaakin sen, että tekstistä tulee sellainen, mikä miellyttää jokaista.

3.4 Sadun kerronta ja välittäjän merkitys

Kirjallisuuskeskustelu ja kirjallisuuden käyttö opetuksessa edellyttää opettajalta hyvää ammattitaitoa, pedagogisia kykyjä, keskustelu- ja perustelutaitoa sekä opetettavan asian perusteellista tuntemista. Tämä vaatii jatkuvaa lukemista, jatkuvaa vireillä oloa, harrastuneisuutta, henkilökohtaista suhdetta kirjallisuuteen. Vasta innostunut, aidosti kirjallisuudesta kiinnostunut opettaja voi olla vakuuttava ja innostava.

Erityisesti ensimmäisillä luokilla oppilaiden kirjallisuuden vastaanotto tapahtuu pääasiassa kuuntelemalla opettajan lukemista tai kerrontaa, koska oma lukutaito voi olla vielä heikko. Sadunlukutilanteessa lukija ja kuulijat ovat koko tilanteen ajan vuorovaikutussuhteessa keskenään. Kummatkin sekä viestittävät toisille sanomaa että lähettävät palautetta. Sekä opettaja että oppilaat antavat viestinnän tapahtumille merkityksiä muuttuvalla, jatkuvalla, kehämäisellä tavalla. Onnistunutta vuorovaikutussuhdetta voidaankin pitää onnistuneen lukuhetken ehtona. (Heinonen 1985, 10-11.) Lukemistapahtumassa ovat osatekijöinä tehtävä, teksti, lukija, opetus ja konteksti. Opettaja arvioi niiden yhteisvaikutuksia tunnin aikana tarkkaillen oppilaita. Osatekijät eivät toimi erillisinä, vaan vaikuttavat toisiinsa opetuksen aikana. (Sarmavuori 1993, 9.)

Lapselle lukeminen ja lapsen kanssa käyty keskustelu tukevat mm. lukemaan oppimista. Keskustelu on kyselyä, vastauksia, juttujen kertomista ja niiden kommentointia. Myös sosiaalisten vuorovaikutustaitojen oppimisen kannalta kaikenlainen lapsen kanssa käytävä keskustelu on tärkeää. (Julkunen 1990, 74.) Tarinankerronnan tavan tulisikin olla Lipmanin (1993, 260) mielestä sellainen, että se herättää lapsissa kysymysten teon halun torjunnan sijasta. Oleellisinta on hänestä tuoda kertomus lapsen kokemusmaailman tasolle, herättää sen tuoman taikavoiman odottamattominakin hetkinä. Tarinoille ei siis hänestä tarvita aika-tilaa.

Kertomisen terapeuttinen vaikutus perustuu yhdeltä osin aikuisen läsnäoloon kertomistilanteessa. Kertomistilanteessa on aina kysymys jakamisesta. Kuunnellessaan aikuisen kertomusta lapsi jakaa aikuisen kanssa sekä itse kertomistilanteen, kertomuksen tapahtumat että kertomuksen sisällön kokemuksen. Kertomistilanteessa lapsi ei ole yksin, vaan hän vaeltaa kertomuksen maailmassa yhdessä kertovan aikuisen kanssa. Aikuisen läsnäolo luo turvallisen mahdollisuuden käsitellä vaikeita ja pelottaviakin kysymyksiä, eläytyä suruun ja vahvistua surun kestämisessä. Aikuisen fyysinen läheisyys on aina osa kertomusta. (Luumi 1995, 10; Ojanen ym. 1980, 47.)

Lipmanin (1993, 260) mukaan on olemassa vain harvoja, jotka osaavat kertoa tarinoita. Hänen mielestään vikana on usein se, että tarinan kertoja avaa koko fantasian maailman lapsille. Tarinoita käytetään hyödyksi rauhan ylläpitämisessä, ei niinkään sen vuoksi, miten mainio itse tarinan sisältö on. Silloin kun lapsi itse huomaa, ettei kertoja usko tarinoihin, voi

tarina aiheuttaa vahinkoa siten, että kertojaa kohtaan syntyy epäluulo ja epäluottamus tämän epäuskottavuuden vuoksi.

Jotta lukuhetkestä muodostuisi lapselle antoisa kokemus, tulisikin esittäjän paneutua tekstin tulkitsemiseen. Hänen tulisi lukiessaan kiinnittää huomiota minkälaisia henkilöhahmoja tekstissä kuvataan ja minkälaisia luonteenpiirteitä niissä voi havaita, millaista tunnelmaa kuvitus ja kieli välittävät, millaisista jaksoista juoni koostuu ja miten tarina alkaa ja päättyy. (Lampi 1981, 68.) Lukijan paralingvistiset keinot, kuten äänen käyttö, ilmeet ja eleet ovat tärkeä osa sadun kerrontaa (Heinonen 1985, 10-11). Sisältöön paneutuva, selkeä ja vaihteleva, mutta samalla luonteva lukeminen motivoivat oppilaita kuuntelemaan. Lipmanin (1993, 262) mukaan eri tavalla kerrotut tarinat voivat myös innostaa lapsen itsenäiseen työskentelyyn esimerkiksi piirtämään, mikäli ne koskettavat lapsen läheistä maailmaa.

Oppilaille täytyisi antaa mahdollisuuksia myös omiin pikku esityksiin, joissa on mahdollisuus omien kerrontataitojen kehittämiseen. Todellisuuspohjaisen kertomisen ohella voi olla kuvitteellista kerrontaa, jolloin kerrotaan esimerkiksi satu, tarina tms. Kerrontataidon kehittäminen edellyttää kuitenkin aitoa kertomishalua, johon vaikuttaa luokan ilmapiiri. Toisia täytyisi kunnioittaa ja olla kiinnostunut toisistaan. (Laakso 1988, 26-27.)

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää satupedagogiikan asiantuntija, luokanopettaja Inkeri Karvosen satujen käyttöä ja niiden asemaa hänen opetustyössään muun oppimateriaalin rinnalla. Käyttömäärää tarkasteltiin siksi, että haluttiin saada selville, oliko satujen käyttö oleellinen osa satupedagogiikan asiantuntijan opetustyötä, oliko sadun asema vakiintunut eli oliko saduilla todella merkitystä opetuksessa. Koska kiinnostuksen kohteena oli satujen käyttömäärä oli luonnollista selvittää myös satujen käyttötapoja. Tällä haluttiin saada selvyttä mm. siihen, turvautuuko asiantuntijaopettaja pelkästään perinteiseen satujen lukemiseen oppilaille kirjasta ilman jatkotyöskentelyä sadun pohjalta, sitä kuitenkaan vähättelettä, vai oliko hänellä olemassa monipuolisemmat tavat käyttää satuja. Tarkoituksena oli näin saada virikkeitä satujen käyttömahdollisuuksista opetustyössä muille kasvattajille. Satujen käyttömahdollisuudet voivat olla hyvin monenlaisia kouluopetuksessa. Esimerkiksi Wallinin (1988, 87) mukaan koulutulokkaat voidaan vetää jo ensimmäisistä päivistä lähtien mukaan satuun koko olemuksellaan. Hänen mielestään voidaan pyrkiä siihen, että lapsi eläytyy satuun kokonaisvaltaisesti, kokien erilaisia tiloja ruumiillaan, ilmentäen liikkeillään ja ilmaisten asioita puheessaan.

Koska oli herännyt mielenkiinto siihen, millainen oli satujen asema ja millaisia käyttötapoja saduille oli opetuksessa, oleellista oli myös selvittää, mikä merkitys saduilla oli opetuksen kannalta. Mm. Turunen (1992, 75-77) on tuonut esiin, että erityisesti alkuopetuksessa elämykset ja mielikuvat opittavasta mahdollistavat sen, että oppilaalle syntyy jonkinlainen sisäinen suhde omaksuttavaan asiaan. Hänestä olikin tärkeää, että oppilaille välitetään mielikuvia ja elämyksiä, joiden pohjalta oppilas voi ymmärtää opittavan ja muodostaa sitä koskevia käsitteitä.

Opetuksessa käytettävällä oppimateriaalilla täytyisi olla myös kasvua ja kehitystä tukeva merkitys. Kyseiset seikat motivoivatkin selvittämään sitä, millaisia päämääriä Karvosella oli satujen käytön suhteen sekä mikä teki hänen mielestään sadusta opetukseen hyvin soveltuvan oppimateriaalin. Satujen osuus valmiissa oppimateriaalissa onkin jo melko runsasta eri oppiaineidenkin yhteydessä. Teoria osuudessa tuotiin myös esiin, ettei kaunokirjallisuuden tarvitse olla erillinen ja irrallinen asia, vaan sen voi kytkeä kaikkeen opiskeluun, kunhan

tiedostetaan kirjallisuuden merkitys. Mielenkiinnon kohteena olikin myös asiantuntijan näkemys siitä, minkälainen merkitys saduilla on lapselle. Koska tutkimuksen kohteena oli erityisesti asiantuntijaopettajan näkemykset ja kokemukset satujen merkityksestä lapselle, jätettiin asian tarkastelu lapsen näkökulmasta pois.

Yleensä teoriat puolustelevat kirjallisuuden käyttöä. Mm. Kouki (1994, 77-78) on tuonut esiin, että kirjallisuuden käyttö opetuksessa antaa aineksia tunne-elämän ja maailmankuvan kehittämiseen, tietoa itsestä ja muista ihmisistä sekä inhimillisestä kokemuksesta ja mielikuvituksesta. Kasvatus- ja opetustyö vaatiikin luovuutta ja jokainen tuottaa itse jatkuvasti uusia työtapoja toimiessaan lasten kanssa (Karlsson ym. 1991, 50-51). Mm. nämä ajatukset innostivat tutkimuksen tekemiseen. Tarkoitus oli saada perusteltua tietoa satujen käytöstä ja niiden merkityksestä opetuksen tukena. Sadut ovat yksi vaihtoehto opetuksen elävöittämiseen ja tukemiseen. Jollekin toiselle opettajalle jokin muu keino voi olla parempi. Asiantuntijan näkemykset satujen käytöstä ja merkityksestä tuonevat kuitenkin esiin yhden lapsilähtöisen keinon päästää lapset oppimaan. Tutkimusongelmat ovat siis seuraavat:

1. Mikä on sadun asema asiantuntija opettajan opetuksessa ?

- 1.1 Miten paljon Karvonen käyttää satuja opetuksessaan ?
- 1.2 Miten Karvonen käyttää satuja opetuksessaan ?

2. Mikä on satujen merkitys opetuksen kannalta asiantuntija opettajan työssä?

- 2.1 Mitä päämääriä Karvosella on satujen käytön suhteen?
- 2.2 Mikä on Karvosen mielestä sadun merkitys lapselle?
- 2.3 Mikä tekee sadusta Karvosen mielestä opetukseen hyvin soveltuvan ?

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1 Tutkimuksen kohde

Tutkimuksen kohteena oli satupedagogiikan asiantuntija, luokanopettaja Inkeri Karvosen kokemukset ja ajatukset saduista, niiden käytöstä ja merkityksestä opetuksessa. Tutkimuksen kohdehenkilön valintaan vaikutti erityisesti tieto siitä, että hän on syvällisesti perehtynyt satupedagogiikkaan, mikä itseänikin kiinnostaa. Asiantuntemus rohkaisi valitsemaan menetelmäksi tapaustutkimuksen.

Karvonen on julkaissut satukirjoja ja lasten- sekä aikuisten runokirjoja. Lisäksi hän on ollut tekemässä Aitta-sarjaa, joka on tarkoitettu kasvattajille opetus- ja kasvatustyön tueksi, sisältäen tekstivihkoja ja kasetteja eri aiheisiin liittyen. Lukemaan opetusta ajatellen Karvonen on ollut tekemässä ns. sylikuvastoa, johon on suomentanut satuja. Hän on ollut myös yhteistyössä radion kanssa tehden useita satu- ja runo-ohjelmia lastenradioon vuosina 1977-1991.

Karvosen tekemästä Hiirenpolku-sarjasta tuli maailmanlaajuinen, sillä se pääsi kansainväliseen radioon eri kielille käännettynä eri maiden lasten kuunneltavaksi. Myös televisiossa on saatu nähdä Inkeri Karvosen satuun pohjautuvia puolianimaatio-ohjelmia. Hän on tehnyt useita kirjailija vierailuja Keski-Pohjanmaan lähikuntiin ja ollut kirjallisuuskurssien vetäjänä. Luonnollisesti Karvonen on saanut olla usein myös vanhempien illoissa puhumassa satujen merkityksestä ja mahdollisuuksista opetustyössä. Opetus- ja kasvatustyössään hän käyttää jatkuvasti ja säännöllisesti satuja. Esimerkiksi satuja hän käyttää avukseen lukemaan opettaessaan LPP-menetelmän avulla. LPP-menetelmää hän on käyttänyt seitsemän vuotta.

Inkeri Karvonen on toiminut opettajana 32 vuotta, pääasiassa alkuopetusluokilla. Hänen omaa alkuopettajaansa voidaan pitää henkilönä, joka on vaikuttanut siihen, että saduista on muodostunut niin merkittävä tekijä Karvoselle opetus- ja kasvatustyössä, sillä oma opettaja käytti runsaasti satuja ja muuta kirjallisuutta opetuksessaan.

Keväällä 1996 Karvosen opetettavana oli 1. -3. luokkalaisten yhdysluokka, jossa oppilaita oli 15. Ensimmäisellä luokalla oli 6 oppilasta, joista poikia oli 4 ja tyttöjä 2. Toisella luokalla oppilaita oli 6, joista sekä poikia että tyttöjä oli 3. Kolmannella luokalla oppilaita oli 3, joista poikia oli 1 ja tyttöjä 2.

Syksyllä yhdysluokka koostui 1. -2. luokista, jossa oppilaita oli 11. Ensimmäisellä luokalla oppilaita oli 5, joista poikia oli 3 ja tyttöjä 2. Toisella luokalla oppilaita oli 6, joista poikia oli 4 ja tyttöjä 2.

5.2 Tutkimuksen toteutus

Ensimmäisen kerran otin yhteyttä Inkeri Karvoseen puhelimitse huhtikuun loppupuolella (26.4.1996). Suhtautuminen tutkimuksen toteuttamiseen oli heti myönteinen ja innostava. Karvonen ilmoitti heti kiinnostuksensa aiheeseen, koska piti satujen merkitystä suuressa arvossa. Hänen mielestään sadut kuuluivat oleellisena ja luonnollisena osana opetukseen. Karvosen mukaan kaikki kevään lopputeemat sisälsivät jollakin tavalla satuja kaikissa aiheissa ja useissa tilanteissa. Erityisesti satuteemoihin keskityttiin yleensä syksyllä, sillä lukemaan opettaminen tapahtui satujen avulla LPP-menetelmää käyttäen.

Karvonen sanoi arvostavansa yhteistyötä ja itsensä kehittämismahdollisuuksia, kertoen myös pyrkivänsä itsensä kehittämiseen, hyväksyen ja toivoen kriittistäkin palautetta työkentelylleen. Tutkija toivotettiin tervetulleeksi tutustumaan sekä itse tutkittavaan että hänen luokkaansa. Tutkimuksen toteutukselle oli olemassa siis realistinen ja myönteinen lähtökohta.

Ensimmäinen tapaaminen sovittiin maanantaiksi ja tiistaiksi 6.-7.5.1996. Ensimmäisenä päivänä tarkoitukseni oli tutustua sekä tutkimukseni kohdehenkilöön että hänen opettamaansa 1. -3. luokkiin seuraten päivän oppitunteja kirjaten ylös havaintoja. Osallistuin myös tunnin kulkuun auttamalla opetustyössä. Paikalla oli myös tulevan syksyn ensimmäinen luokka tutustumassa alkavaan koulutyöhön. Toisena päivänä suoritin ensimmäisen varsinainen

haastattelun, joka oli luonteeltaan avoimen- ja teemahaastattelun kaltainen (liite 1). Haastattelu nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti, kuten kaikki suorittamani haastattelut.

Olin yhteydessä kirjeitse ja puhelimitse ennen seuraavaa tapaamista. Toinen tapaamiskerta oli torstai 23.5. 1996. Seurasin päivän hänen toimintaansa luokassa kirjaten jälleen ylös havainnot. Päivän päätteeksi nauhoitin avoimen haastattelun.

Elokuussa olin jälleen kirjeitse ja puhelimitse yhteydessä Karvoseen sopien mm. seuranta-jaksostani syksyllä. Valitsimme syyskuun ensimmäisen viikon ajankohdaksi (2.- 6.9.1996), jolloin olin seuraamassa opetustyötä, erityisesti LPP-menetelmän avulla tapahtuvaa lukemaan opettamista, joka tapahtui satujen avulla. Kirjasin päivittäin havaintoni ylös ja keskustelimme tuntien välissä ja päivien päätteeksi vapaamuotoisesti päivän tapahtumista. Kirjasin ylös myös vapaassa keskustelussa esiin tullutta tietoa. Suoritin vielä haastattelun loppuvuokosta, jossa tarkensin aikaisempia kysymyksiä ja selvitin uusia esiin tulleita asioita.

5.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen, kuvaileva tapaustutkimus. Tapaustutkimus kohdistuu tietyssä tilanteessa olevaan henkilöön, jolloin tarkastellaan hänen näkemyksiään ja kokemuksiaan tietyistä toiminnoista ja ilmiöistä eli tässä tapauksessa satujen käytöstä ja merkityksestä opetuksessa, joita pyrin kuvailemaan, ymmärtämään ja selittämään.

Arkielämän kuvaaminen voi olla tärkeää, koska se saattaa jäädä näkymättömäksi siinä toimijoillekin. Tutustakin asiasta voidaan tehdä kiinnostavaa ja ongelmallista sekä tutkijalle että tutkittavalle opettajalle. Tämä on samalla rehellistä oman työn itsearviointia sekä tutkittavan että tutkijan osalta. (Vrt. Syrjälä ym. 1988, 80, 178-180.) Kasvulle ja kehitykselle on näin luotu mahdollisuus molemmille osapuolille, tutkittavalle ja tutkijalle sekä lukijoille.

Teema-, asiantuntija- tai syvähaastattelu oli tutkimuksen empiirisen aineiston pääasiallisena hankintakeinona. Oppituntien havainnoinnin tarkoituksena oli lähinnä saada aikaan uusia

kysymyksiä, ihmetyksen aiheita, ideoita kysymysten tekoon haastatteluja varten. Havainnoin oppituntien kulkua kirjaten ylös opettajan ja oppilaiden välistä kielellistä vuorovaikutusta. Seurasin myös sekä opettajan että oppilaiden eleitä ja ilmeitä tuntien aikana. Lisäksi muodostin luokan ilmapiiristä ja oppimisympäristöstä yleisen vaikutelman. Havainnoinnin apuna ei ollut mitään valmista lomaketta, vaan se toteutettiin päiväkirjan muodossa.

Havainnointi toimi tavallaan myös motivoivana tekijänä itselleni tutkijana. Käytännön tilanteiden tarkkailu päästi lähelle todellista tilannetta, missä opettaja toimi ja toteutti opetustyötään. Havainnoinnin ja haastattelun yhdistäminen auttoivat yhdessä löytämään vastauksia ongelmiini. Laadulliselle tutkimukselle onkin luonteenomaista kerätä aineistoa eri metodien avulla, joka tekee mahdolliseksi monenlaisen tarkastelun ja näkökulmien hakemisen (ks. Alasuutari 1995, 74).

Eri menetelmien yhdistäminen teki mm. mahdolliseksi sen, että tutustuin lähemmin tutkimuskohteeseen. Esimerkiksi Grönforsin (1985, 12, 90-91) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin on mahdollista päästä käsiksi varsinaiseen käyttäytymiseen, joka voi vastata ilmoitettua käyttäytymistä tai se voi myös poiketa siitä. Havainnointiin liitetty yksityiskohmainen haastattelu mahdollistivat saadun tiedon vertailun keskenään eli oliko esimerkiksi puhe käytäntöä tukevaa ja päinvastoin.

Ongelmanasettelu tapahtui vähitellen tutkimuksen edetessä. Ennen tutkimuksen aloittamista oli mielessäni valmiita kysymyksiä, joihin halusin saada selvyttä. Tutkimusongelmien avulla muodostin ongelmittain teema-alueet, joiden perusteella muotoilin teemahaastattelurungon (liite 1). Kentältä saatujen havaintojen, haastatteluvastausten ja niitä teorioihin ja omiin kokemuksiin vertailun pohjalta ongelmat täsmentyivät vähitellen tutkimuksen kuluessa. Tapaustutkimuksessa tutkimusongelmien valinta ja täsmentäminen on Syrjälän ym. (1988, 18) ja Grönforsin (1985, 40-42) mielestäkin monivaiheinen prosessi. Ongelmien kehittyminen tutkimusprosessin aikana on tavallaan jo tulosten analysointia, mikä on laadullisen tutkimuksen ominaispiirre.

Ensimmäinen haastattelu oli luonteeltaan teemahaastattelun kaltainen. Valmiit teemat mahdollistivat kysymysten puutteiden ennakoimisen, joita pystyi täydentämään ja syventämään myöhemmin uusilla kysymyksillä (vrt. Syrjälä ym. 1988, 102; Hirsjärvi ym. 1988, 42). Toi-

saalta Syrjälä ym. (1988, 103) toteavat, että tieto jota tavoitellaan voidaan parhaiten saavuttaa avoimilla kysymyksillä, jotka eivät etukäteen rajaa tutkittavaa todellisuutta keinokeinoisiin luokkiin. Haastateltavan on heidän mielestään silloin helppo puhua siitä, mikä on hänelle tärkeää. Haastateltavani toi esiin avoimesti ja innokkaasti omia näkemyksiään käsiteltävistä asioista. Teemahaastattelurunkoa ei tarvinnut noudattaa tarkasti, sillä haastateltava vastasi useaankin kysymykseen ilman esitettyä kysymystä. Haastattelu kesti kaiken kaikkiaan vapaa keskustelukin huomioon ottaen n. kolme tuntia. Haastattelu suoritettiin opettajan luokassa koulun päätyttyä.

Toinen ja kolmas haastattelukerta olivat lähinnä avointa keskustelua ja aikaisemmin saadun tiedon tarkentamista. Alasuutarin (1995, 244) mukaan kerätty aineisto, sen alustava tulkinta, voikin ohjata uuden aineiston keräämistä. Mietin etukäteen kysymyksiä, joihin halusin saada vastauksia joko lisätietona tai tarkennuksena aikaisemmin suoritettuihin haastatteluihin ja havainnoiteihin. Toinen ja kolmas haastattelukerta kestivät kumpikin tunnista kahteen tuntia ja haastattelut suoritettiin ensimmäisellä kerralla opettajan luokassa ja toisella kerralla opettajanhuoneessa.

5.4 Aineiston analysointi ja tulkinta

Kvalitatiivisen aineiston järjestelystä ja tulkinnasta ei ole olemassa tarkkoja ohjeita verrattuna esimerkiksi tilastollisesti analysoitavaan tutkimukseen. Analysointimahdollisuudet ovat väljät ja rajana ovatkin tutkijan mielikuvitus ja luovuus. (Alasuutari 1995, 71; Syrjälä ym. 1988, 118.) Aineiston analysoinnin ja järjestelyn aloitin jo ensimmäisen havainnointi- ja haastattelukerran jälkeen, jolloin pystyin täydentämään puuttuvia aukkoja seuraavalla kerralla mennessäni kentälle. Erityisesti yksittäistä tapausta haastateltaessa useamman kerran, alustavan analyysin tekeminen onkin tärkeää, jotta seuraavalla haastattelukerralla saadaan tarkennusta aikaisempiin tietoihin ja uusia seikkoja ja näkökulmia esiin. Aineistosta voidaan oppia uusia asioita, joiden pohjalta voidaan nostaa esille erilaisia ihmetyksen aiheita, uusia kysymyksiä (Ks. Alasuutari 1995, 189; Eskola & Suoranta 1996, 35).

Lisäkysymysten tehtävänä oli siis tarkentaa aikaisemmin saatuja vastauksia. Tärkeähän on esittää mahdollisesti samojakin kysymyksiä useita kertoja (ks. Grönfors 1985; Alasuutari 1995). Halusin tarkennusta mm. satujen käsittelyyn; mitä eri tapoja on käsitellä satua, miten satua käsitellään eri luokka-asteilla, kuinka itse tehtyä satua käsitellään ja miten käytetään hyödyksi opetuksessa. Lisäkysymysten tekemisen apuna käytin myös saatujen vastausten vertailua teoriataustaan. Suoritin siis pienimuotoista analyysia ja tulkintaa, minkä pohjalta nousi esiin itseäni kiinnostavia seikkoja, mihin halusin saada tarkempaa selvyyttä ymmärtääkseni paremmin haastateltavan näkökulmia. Lukiessani useita kertoja ensimmäisen haastattelun vastauksia, mitä metodiopeissakin suositellaan, heräsi mielessäni miksi-kysymyksiä mm. satujen käsittelyn kohdalla, sillä olin huomaavinani jonkinasteista ristiriitaisuutta verratessani vastauksia teorioihin ja omaan käsitykseeni asiasta. Osittain hieman ristiriitaiset vastaukset sekä aikaisempiin tutkimuksiin vertailu toimivat ns. johtolankoina uusien kysymysten laatimiseen. Havainnointien tekeminen auttoi myös uusien kysymysten tekemisessä.

Grönforsin (1985, 154) mukaan analysointi koostuu aineiston jakamisesta käsitteellisiin osiin ja sen uudelleen kokoamisesta kuvauksiksi, yleistyksiksi tai teoreettisiksi johtopäätöksiksi. Analyysin kohteena oli sanatarkka kuvaus koko tutkimuksen eri tilanteista, sillä haastattelumenetelmää käytettäessä merkitsin muistiin sanatarkasti sekä haastateltavan vastaukset että sen, missä muodossa esitin hänelle kysymykset.

Tarkoituksena on lähinnä kuvailla ja ymmärtää omaa tutkimushenkilöäni. Ulkopuolelle ei kuitenkaan jää selittäminenkään, sillä mielestäni tutkija pyrkii sekä ymmärtämään että selittämään erilaisia tapahtumia ja toimintaa. Selittämisessä etsimme mm. käyttäytymisen syitä ihmisen ulkopuolelta ja sisäisiä syitä pyrimme ymmärtämään. Selittämisen avulla voidaan asioita yleistää laajempiinkin asioihin, ymmärtäminen puolestaan yksilöllistä tarkastelun tapauksen näkemyksiin. (Esim. Syrjälä ym. 1988, 120.)

Tehdessäni tulkintoja pyrin ymmärtämään opettajan toimintaa ja erilaisia valintatilanteita asettamalla hänet ja hänen toimintansa laajempiin konteksteihin. Käytin hyväksi ympäristöstä ja elämästäni saatuja kokemuksia ja vihjeitä. Aikaisempi perehtyneisyyteni satuaiheeseen sekä työkokemus kasvatusalalla antoivat tutkimukselleni mielestäni hyvän perustan. Uudelleen aikaisempiin alan tutkimuksiin ja kirjallisuuteen tutustumalla uskon, että löysin

omille havainnoilleni ja päätelmilleni uskottavuutta. Tulkinnassa pyrin yhdistämään tutkittavan näkökulmat teoreettiseen tietoon sekä omiin näkökulmiini aiheesta.

Saadun aineiston, sekä havainnoinnit että haastattelut luokittelin tema-alueiden eli tutkimusongelmien mukaan luettuani aineiston useita kertoja läpi. Etsin aineistosta vastauksia tutkimusongelmiin merkiten tekstiin ongelmakohtaan, mihin se antoi vastauksen. Listasin esiin tulevat asiat tutkimusongelmittain erillisille papereille. Tuloksia kirjatessa pystyin siten poimimaan tekstistä järjestelmällisesti ne asiat, mitkä kuuluivat kunkin tutkimusongelman alle.

5.5 Tutkimuksen luotettavuudesta

Tapaustutkimusta kritisoidaan usein luotettavuuden puutteesta ja heikosta yleistettävyyden mahdollisuudesta. Totta onkin, ettei yksittäisestä tapauksesta saatuja haastattelu- ja havainnointitietoja voida yleistää koskemaan esimerkiksi kaikkia suomalaisia opettajia. Tarkoitukseni olikin saada arvokasta ja hyödyllistä tietoa itselleni ja muille kasvattajille saduista, niiden käyttömahdollisuuksista ja merkityksestä opetustyössä asiaan perehtyneeltä asiantuntijalta. Jokainen voi omalta kohdaltaan miettiä tutkimusta lukiessaan, voidaanko tuloksia yleistää ja onko tuloksilla mitään merkitystä käytännön tasolla. Toivon, että jokainen lukija löytäisi edes jotakin ajattelemisen aihetta, ainakin uusia virikkeitä omalle kasvatustyölleen. (Ks. esim. Alasuutari 1995, 73-73; Lincoln & Guba 1985, 296-298.)

Kuten Syrjälä ym. (1988, 175) toteavat, niin tapaustutkimuksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistäminen. Yleistämistä tapahtui analyyttisessä muodossa, jolloin tutkin teorian paikkansapitävyyttä tutkitussa tapauksessa, mitä esim. Syrjälä ym. (1988, 175) ja Grönfors (1985, 152) neuvovat tekemään. Lopullisen totuuden löytäminen satujen merkitykselle ja tärkeydelle kasvatustyössä on kuitenkin mahdottomuus yksittäisen tapauksen perusteella. Totuutta ja yhtä ainoaa oikeaa määritelmää on vaikea selvittää suurellakaan tutkimusjoukolla.

Pyrin kuvaamaan todellisuutta siten, että lukija saisi ns. sijaiskokemuksia, joiden perusteella hän voi arvioida tutkimuksen antaman tiedon luotettavuutta. Pyrin myös tuomaan tutkimuskohteen kokemukset ja satujen merkitystä koskevat selitykset mahdollisimman monipuolisesti esille. Kvalitatiivisen tiedon täytyisikin olla elävää, konkreettista ja yksityiskoh- taista kuvausta eri tilanteista, mielipiteistä ja kokemuksista, joka on koottu välittömässä kosketuksessa tutkittavaan ilmiöön. Raportoinnissa käytin yksittäisiä viittauksia aineistoon ja toin esiin suoria lainauksia haastateltavan puheista ja havainnointipäiväkirjasta. Puhesi- taatit antavat elävyyttä tutkimukselle ja hyviä tulkintavihjeitä lukijoille. (Ks. Syrjälä ym. 1988, 5, 7, 81; Alasuutari 1995, 43, 75; Eskola ym. 1996, 136.) Tutkimuksen luotettavuut- ta lisää myös se, että pyrin tuomaan mahdollisimman tarkasti esiin tutkimusprosessin eri vaiheet.

Asiantuntijaopettajan käyttö tutkimuskohteena mahdollisti sen, että sain tietoa, jonka avulla voidaan oppia tuntemaan paremmin piirteitä saduista ja satujen merkityksestä opetustyössä. Luotettavuuden ja uskottavuuden lisäämiseksi erityisesti tapaustutkimuksessa olisikin valit- tava tutkimuksen kohteeksi henkilö, joka tietää tutkittavasta asiasta riittävästi. Näin voi olettaa tutkimushenkilöstäni, sillä hän on toiminut yli kolmekymmentä vuotta opettajana käyttäen satuja säännöllisesti opetuksessaan. Lisäksi hän toimii yhteisössä, missä toteuttaa omaa kasvatustyötään satuja apuna käyttäen, mitä pääsin myös henkilökohtaisesti havain- noimaan useita kertoja. Opettajalla oli olemassa vankat tiedot ja käsitys kustakin yhteisös- sään eli luokassaan olevasta oppilaasta, mikä vaikuttaa käytännön työn toteutukseen ja merkityksen hakemiseen mm. satujen käytössä. Satujen merkitystä ja käyttöä täytyikin tar- kastella juuri tässä omassa ympäristössään eli tutkittavan luokassa, miten sadut toimivat juuri siinä ympäristössä, jossa opettaja toimii. (Ks. esim. Syrjälä ym. 1988, 8,13, 80.)

Monipuolisen ja luotettavan tutkimusaineiston saantia helpotti se, että tutkittava opettaja ilmoitti heti tutkimuksen alussa innostuneisuutensa ja halukkuutensa osallistua tutkimuksen kulkuun. Motivaation puute ei ainakaan ollut ongelmakohta luotettavuutta arvioitaessa.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää eri menetelmien käyttö aineiston keruussa. Menetelminä olivat haastattelut ja havainnoinnit, jotka täydensivät toisiaan. Hirsjärven ja Hurmeen (1988, 17-18) mukaan havainnointia voidaan käyttää tarkkailtaessa käyttäytymistä ja kielel- lisiä ilmaisuja. Havainnoinnin avulla voidaan mm. tavoittaa sellaisia käyttäytymisen muoto-

ja, joista tutkittava ei halua tai huomaa kertoa. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 17-18.) Lisäinformaatiota hankin haastattelemalla tutkittavaa opettajaa useita kertoja ja seuraamalla eli havainnoimalla hänen toimintaansa kasvattajana siinä ympäristössä, mikä on hänen työkenttäänsä ja samalla ympäristö, joka minua tutkijana kiinnosti käytännön toteutusten vuoksi. Tutkimus tapahtui siis luonnollisessa ympäristössä ilman keinotekoisia järjestelyitä, mikä tekee tutkimuksesta uskottavamman, kuten Syrjälä ym. (1988, 7) toteavat.

Syvähaastattelumenetelmä, jossa jututetaan useita kertoja tutkittavaa, mahdollistaa luottamuksellisen suhteen solmimisen. Tämä auttaa myös siihen, että uskon asiantuntija opettajan antaneen totuudenmukaista ja rehellistä tietoa, esimerkkejä ja näkemyksiä satujen käytöstä ja niiden merkityksestä opetustyössä. Tiedon totuudenmukaisuutta pystyin tarkistamaan esimerkiksi vertaamalla sitä muihin tutkimuksiin sekä havainnoinnin avulla saatuun tietoon.

Käyttäessäni pääasiassa avointa-, ei-johdattelevaa haastattelua mahdollistin sen, että annoin haastateltavana puhua asiasta vapaasti siitä, mikä on hänelle tärkeää. Valmiiksi luokitellut kysymykset eivät rajanneet tutkittavaa todellisuutta. Tutkijana pidin vain huolen siitä, että kiinnostavat teema-alueet tulivat kartoitetuiksi. Kun tutkija pyrki säilyttämään tutkittavan ilmiön sellaisena kuin se on voidaan puhua pyrkimyksestä tavoittaa tutkittavan oma näkökulma. (Ks. Grönfors 1985, 106; Syrjälä ym. 1988, 103; Eskola ym. 1996, 12.) Epäselvissä asioissa esitin samojakin kysymyksiä uudelleen varmistaen näin ymmärtäneeni oikein haastateltavaani. Grönforsin (1985) ja Alasuutarin (1995) mukaan tämä onkin tärkeää luotettavuuden lisäämiseksi.

Tutkimuskohteen avoimuus, puheliaisuus ja luonnollinen innostuneisuus tutkittavasta asiasta mahdollistivat myös sen, että kysymyksiä ei välttämättä tarvinnut etukäteen olla ehdottomasti valmiina. Kysymykset saattoivat nousta esiin spontaanisti keskusteluissa esiin tulleista asioista. Tulosten analysointia ja tulkintaa vaikeutti kuitenkin seikka, että haastateltava saattoi edetä puheissaan kauaksikin varsinaisesta asiasta. Pitkistä vastauksista oli tämän vuoksi hankalaa löytää sitä oleellista sanomaa, sitä mihin jollakin kysymyksellä oli haettu vastausta. Tämä voidaan lukea luotettavuutta heikentäväksi tekijäksi.

Useat haastattelu- ja havainnointikerrat vaikuttivat myös luotettavuuteen siten, että sain näin luotua tutkimuskohteeseeni luottamuksellisen ja avoimen suhteen ja sitä kautta löytyi

myös "yhteinen kieli". Lähetin myös jokaisen haastattelun sanatarkan litteroinnin luettavaksi haastateltavalleni haastattelujen jälkeen, joten hän pystyi puuttumaan niiden sisältöihin, mikäli ne eivät olisi vastanneet hänen näkemyksiään ja määritelmiään. (Ks. Syrjälä ym. 1988, 137.)

Pitkäaikainen ja toistuva oleskelu tutkittavan opettajan ja hänen luokkansa parissa havainnoijana mahdollistivat sen, että minuun mahdollisesti tutkijana totuttiin. Tällöin voidaan tutkittavan toimintaa pitää normaalina, sitä ei "kaunisteltu" tutkijan vuoksi. Osallistuin myös itse tunneilla toimintaan, jolloin läsnäoloani ei koettu ulkopuoliseksi ja etäiseksi. Muistettava kuitenkin on, että siitä huolimatta, että tutkijaa ei koeta ehkä ulkopuoliseksi on hän joka tapauksessa ylimääräinen henkilö tutkittavassa ympäristössä, mikä voi vaikuttaa siellä tapahtuvaan toimintaan.

Syrjälän ym (1988, 78) mukaan tapaustutkimuksen tekijän pitäisi osata tehdä hyviä kysymyksiä ja tulkita vastauksia sekä olla myöskin hyvä kuuntelija. Tutkittava asia tulisi hallita ja olisi oltava ennakkoluuloton ja avoin. Kvalitatiivisten menetelmien käyttäjällä olisi oltava tieteellistä valmiutta sekä henkilökohtaisia resursseja, kuten avoimuutta, luonnollisuutta ja osaaottavaa kiinnostusta ihmisiin sekä suvaitsevaisuutta (Grönfors 1985, 15). Tämän alueen koen itselleni vahvaksi, sillä olen hyvin muiden kanssa toimeentulevaa tyyppiä ja rauhallinen kuuntelija. Satuaiheen koen itselleni tutuksi aikaisempien tutkimuksieni vuoksi. Siksi kysymysten tekeminen, mielenkiinnon kohteiden löytäminen oli helpompaa. Tutkimuksen tekijä on kuitenkin vain ihminen. Vääristymille on aina olemassa mahdollisuus. Tutkimus tuokin esiin vain tutkijan näkökulman ja tavan tarkastella asiaa, mikä tulee aina muistaa tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa.

6 TULOKSET

Aluksi käsitellään satujen asemaa satupedagogiikan asiantuntijan, luokanopettaja Inkeri Karvosen opetuksessa tarkastelemalla satujen käyttömäärää sekä satujen erilaisia käyttötapoja.

6.1 Sadun asema opetuksessa

6.1.1 Satujen käyttämisen määrä opetuksessa

Tutkimuksen kuluessa kävi ilmi, että satujen käyttö oli Inkeri Karvosella *päivittäistä ja säännöllistä* hänen työssään, kuten hän ennakkoon ilmoittikin. Hänen mukaansa sadut kuuluivat luontevana osana oppitunneille, eikä niiden käyttöön aina tarvittu jotakin erityistä syytä. Karvonen tuntui pitävän satuja niin luonnollisena osana opetusta, että voisi olettaa hänen yhtyvän Enden (1993, 286) ajatukseen, jonka mukaan ymmärtääkseen ja tullakseen osaksi maailmaa tarvitaan kirjallisuutta.

" Sanoisin näin, että aina kun luokkatilanteessa, opetustilanteessa tulee sellainen kohta, että sitä voidaan elävöittää jollakin ihan vaikka pienellä satu-tuokiolla, kerronnan hetkellä, siinä se on opettajan omassa tuntumassa, milloin sitä voi käyttää. Ei voi lukujärjestykseen merkitä, että tällöin on satu-hetki, vaikka se sinne rajataankin kirjallisuuden osatunteina. Satu on luontevasti tilanteissa mukana opettajan oman näkemyksen mukaisesti."

Toisessa haastattelussa Karvonen halusi vielä täsmentää asiaa.

"Nyt on noussut tällöinen tapa käsitellä satua sillä tavalla oman oivalluksen ja työn kautta."

Nämä Karvosen toteamukset tukevat myös Lipmanin (1993, 260) esitystä siitä, että olisi tärkeää kertoa satuja odottamattominakin hetkinä, eikä tarinoille hänestäkään tarvittu aikataulua.

Karvonen käytti satuja joko ennalta suunnitellun rungon pohjalta tai tilanteen mukaan, mikäli se tuntui luontevalta ja hän halusi esimerkiksi elävöittää tilannetta.

"Ne nousevat aivan niin kuin intuition työn yhteydessä. Minulla on joitakin sellaisia perusasioita, joita sadusta otan opetustyöhön ja sen käsittely pohjautuu ikään kuin tällaisen ennalta suunnitellun rungon pohjalta. Mutta hyvin paljon tapahtuu sellaista sadun käyttöönottoa aivan tilanteen lähtökohdasta."

"Sanoisin niin, että tuo satu on sellainen, että sen käytöstä voi kyllä etukäteen miettiä tilanteita, mutta sitä täytyy myös uskaltaa käyttää silloin kun se tuntuu, että se sopii tähän tilanteeseen"

Haastattelujen ja havainnointien perusteella on vaikea tehdä kovin suuria johtopäätöksiä siitä, miten tarkkaan opettaja oli etukäteen suunnitellut satujen käyttömäärän sinä aikana kun olin tutkijana paikalla. Olettaisin kuitenkin, että opettajan pyrkimyksenä oli käyttää niitä suhteellisen paljon, koska tutkimuksen aihe kohdistui kyseiseenkin asiaan. En kuitenkaan väitä, että satujen käyttö olisi ollut väkinäistä tai luonnotonta, sillä näkemäni sadun käyttötilanteet olivat hyvin aiheisiin sopivia ja tuntien kulkuun vaihtelua tuovia. Sadut olivat jollakin muotoa jokaisella tunnilla mukana esimerkiksi runon muodossa tai luettuna satuna.

Yleisenä vaikutelmana luokan ympäristöstä ja ilmapiiristä voi vetää sellaisen johtopäätöksen, että *satumaailma* oli jollakin tavalla kaiken aikaa *taustalla*. Sadut olivat mm. vaikuttaneet luokkahuoneen ilmeeseen tehden siitä viihtyisän ja kodinomaisen, tällä tavalla myös mielekkään ja turvallisen tuntuisen oppimisympäristön, mikä olikin esimerkiksi Kääriäisestä (1989, 14) tärkeää erityisesti alkuopetusluokilla. Ote havainnointipäiväkirjasta kuvastaa luokan viihtyisyyttä:

Luokka on luotu viihtyisäksi erilaisin askarteluin. Luokasta löytyy esimerkiksi ns. unipuu, liisterimassasta tehtyjä esineitä ja hahmoja (lohikäärme, laiva), runsaasti kukkia, ryijy seinällä. Luokan takaosaan on tehty pöytien alle "lukuluola" ja lattialla on peitto, jonka päälle kokoonnutaan satuhetkille. Nukketalossa on runsaasti erilaisia käsinukkeja ja sohvalla istuu jokaisen lapsen omalelu sadunkuunteluhetkiä varten. Keinutuoli on sadunlukijaa varten. Luokassa on myös runsaasti esillä erilaista lastenkirjallisuutta; satukirjoja, runoja ja tietokirjoja.

Turunen (1988, 196) on todennut, että lapsuuden ympäristössä koemmekin tärkeimmät elämykset, jotka rakentavat persoonallisuuttamme. Tämän vuoksi oppimisympäristöön panostaminen antoikin Karvosen työskentelystä lasten näkökulmaa ajattelevan kuvan, sillä hän oli kiinnittänyt erityistä huomiota luokan elämyksellisyyteen ja viihtyvyyteen. Tämä kertoo siitä, että lasten tarpeita oli otettu huomioon, luomalla esimerkiksi tilaisuuksia leikeille ja tutkimiselle.

Durkin (1988, 426) on todennut, että tarinoiden käyttäminen innostaa lapsia mm. lukemisharrastuksen pariin, minkä vuoksi jokaisessa luokkahuoneessa pitäisi olla lukemiseen innostava ympäristö, jossa kirjat olisivat esillä siten, että lapset saisivat valita niitä luettavakseen. Tämä ajatus saikin tukea Karvosen toiminnan perusteella, sillä hän kertoi hakevansa säännöllisesti satukirjoja kirjastosta, että kaikilla olisi ollut mahdollisuus niitä tutkailla, katsella ja lueskella. Koululla oli myös oma sivukirjasto ja sen käyttö oli Karvosesta runsasta, mikä ilmeni myös sinä aikana kun olin seuraamassa opetusta. Karvosen pyrkimyksenä oli kuitenkin tuoda lasten luettavaksi erityisesti myös satukirjojen uutuuksia vanhojen hyvien satujen rinnalle, joita omalta koululta ei löytynyt.

Kirjat pidettiin yhteisesti esillä luokan takana olevilla pöydillä ja niitä sai Karvosen mukaan aina käyttää, kun muulta opiskelulta ehdittiin tai erityisesti paneuduttiin satukirjallisuuteen. Oppilaiden tulisikin antaa myös itse valita luettavansa, sillä mm. Carpelan (1990, 16) on tuonut esiin, että lapset itse etsivät sen, mitä he tekstiltä haluavat. Esillä olevia kirjoja oppilaat eivät kuitenkaan käyttäneet sinä aikana kun olin paikalla. Johtuneeko käyttämättömyys siitä, että lukemaan opettamisen prosessi vei esimerkiksi ensimmäisen luokan niin täysivaltaisesti mukaansa, etteivät oppilaat ehtineet tai jaksaneet tutustua esillä olevaan kirjallisuuteen. Toki läsnäoloaikani oli rajallinen, joten mitään suuria ja merkittäviä päätelmiä on turha lähteä tekemään. Karvonen kylläkin valitsi esillä olevasta kirjallisuudesta erilaisia satuja luettavakseen oppilaille.

Karvosen työskentely pohjautui pitkälle tiettyjen teemojen mukaan eteneväksi. Lukuvuonna 1995-1996 teemana oli "lumottu metsä". Teeman ympärille oli rakennettu koko lukuvuoden opetus eri oppiaineissa ja sadut kuuluivat tähän oleellisena osana elävöittäjänä ja asian eteen päin viejänä. Tämäkin osoittaa sen, että sadut kuuluivat ilmeisesti päivittäiseen toi-

mintaan eri oppiaineidenkin yhteydessä, kuten havainnoiteja tehdessä kävi ilmi. Seuraavassa esimerkki havainnointipäiväkirjasta.

Lumotun metsän kukkapäivä. Päivä alkaa sillä, että opettaja kertoo omin sanoin lumotun metsän haltijasta, joka myös konkreettisesti on luokassa esillä. Se on kanto ja sillä on viittana hiidenrieko, huntuna vanamo, kruununa talvikeista tehty kimppu. Opettaja käskää oppilaita sulkemaan silmät ja kertoo lumotun metsän kukkahaltijasta eläytyen ja rauhallisesti. Kertomuksen jälkeen opettaja kysyy, mitä kukkia tarinassa esiintyi. Sadun keinoin päästään kukka-aiheeseen, nimeämään ja tunnistamaan metsän erilaisia kukkia.

Kahdella seuraavalla tunnilla jokainen lapsi saa olla kukkahaltija, sen merkiksi rintaan laitetaan lappu, mitä kukkaa edustaa. Yhdessä valmistetaan maalaamalla aaltopahville ns. kukkapolku. Sen voi laittaa lattialle kiemurtelemaan ja sen taakse on mahdollista käpertyä esimerkiksi lukemaan.

Viimeisellä tunnilla opettaja lukee Hannele Huovin Taikaruukku- satukirjasta kolmesta eri haltijasta.

Syksyllä 1996 elokuussa ei oltu vielä otettu käyttöön mitään varsinaista teemaa, sillä elokuun alku oli mennyt muuttopuuhissa koululla olleen remontin vuoksi. Suunnitteilla oli kuitenkin jo vuoden teema-aihe ja se tuli olemaan "puun vuosi". Opettajan mukaan aihetta tultiin käsittelemään hyvin pitkälle satujen avulla.

Erityisesti lukemaan opettamisen yhteydessä voidaan sanoa, että sadut olivat käytössä päivittäin, jopa tunneittain. Lukemaan opettaminen perustui LPP-menetelmään, lukemaan puhumisen perusteella, ja tekstinä käytettiin luokan kanssa yhdessä tehtyjä satuja. Lähes jokaisen kirjaimen kohdalla tehtiin oma satu, joka pohjautui Karvosen lukemaan satuun. Tuotetut sadut toimivat myös muun äidinkielen oppiaineen opettamisessa, esimerkiksi kielioppiasioita opeteltaessa.

"Pyrkimys olisi, että juttuja tulisi mahdollisimman paljon, koska se jutun rakentamistilanne palvelee hyvin pitkälle sinne, kun lapsi alkaa itse tuottamaan omia juttujaan. Aina ei jaksa jokaikisen kirjaimen kohdalla tehdä, se ei ole tarkoituskaan. Sellainen periaate minulla tuossa on ollut, että ryhmä määrää sen, miten nopeasti se tuottaa satuja. Ennakoiva ajatus tästä syksystä on, että juttuja tulee olemaan aika runsaasti, koska ryhmä tuntuu sellaiselta, että sieltä tulisi vaikka kuinka paljon. Kokemuksesta muistan sen, että kun on tehty useita juttuja tässä syksyllä, niin lapset jossakin vaiheessa al-

kavat väsähtää ja minäkin väsähdän. Silloin otetaan jokin vanha juttu esille."

Seuratessani syksyllä viikon lukemaan opettamista sain havaita, että koko prosessi todella pohjautui itse tehtyyn satuun. Satuun palattiin aina kun työstettiin LPP-menetelmän eri vaiheita. Yhden jutun työstäminen kesti viikosta kahteen viikkoa, jolloin päivittäin käytettiin omaa satua. Lisäksi Karvonen käytti myös muilla tavoin erilaisia satuja. Esimerkiksi yleensä viimeisellä tunnilla opettaja joko luki jostakin satukirjasta tai sylikuvastosta sadun. Myös käsinuket olivat tarinan kertojina. Käsinuken kertoja oli joko opettaja tai oppilaat. Lisäksi Karvonen käytti runsaasti sellaista tapaa opetuksessaan, että pyysi oppilaita kuvittelemaan erilaisia asioita, liikkumaan mielikuviansa mukaan ja eläytymään erilaisiin rooleihin äänellen ja ilmeillään, mikä tukeekin Wallinin (1988, 87) näkemyksiä satujen käyttömahdollisuuksista.

Satujen asema Karvosen työssä oli siis merkittävä. Sadut olivat luonnollinen osa opetusta ja oppilaat osasivat sitä jo odottaa ja toivoakin.

"Oppilaat ovat tottuneet siihen, että sitä on aina tarjottu ja se on aina ollut arvostettua. Satu ei koskaan saa vain-sanaa eteensä."

Tästä voikin päätellä, että Karvonen oli sisäistänyt satujen merkityksellisyyden ja käytti niitä tämän vuoksi mahdollisimman paljon opetuksessaan. Satujen asema näytti hyvin vakiintuneelta. Kuten Suhomlinski (1985, 214) on todennut, "satu on aktiivista luomistyötä, joka tempaa mukaansa lapsen henkisen elämän kaikki alueet, hänen älynsä, tunteensa, mielikuvituksensa ja tahtonsa." Tällaisen merkityksen olettaisin myös Karvosen antaneen saduille, sillä niiden käyttö oli niin runsasta ja moninaista hänen opetuksessaan. Luumin (1987, 10-11) mukaan satu antaakin vihjeitä arkielämän tilanteisiin jokaiselle ihmiselle ja kaikki se, mitä ei opita koulussa voidaan oppia saduista. Ja saduistahan voi oppia myös koulussa, jos niitä siellä käytetään, kuten esimerkiksi Karvonen käytti.

6.1.2 Satujen käyttötavat opetuksessa

Satujen lukeminen ja kertominen

Karvonen käytti satuja opetuksen yhteydessä monella eri tavalla. Esimerkiksi Aitta-sarja, oppimateriaali kasvattajille mm. eri eläimiin liittyen, sisälsi eri aiheisiin liittyviä kasetteja, jotka sisälsivät satuja ja loruja. Opettaja oli ollut itse tekemässä kyseistä oppimateriaali, joten yhtenä satujen käyttötapana voi olettaa olevan *satujen kuuntelun kasetilta*. Luonnollisesti yksi merkittävin tapa oli *lukea lapsille satu* joko kirjoista tai sylikuvastosta, mutta opettajalla oli myös tapana *kertoa omin sanoin* pieniä tarinoita.

Karvonen käytti satuja kaiken ikäisille ja kuulijajoukkona saattoi olla kerrallaan koko koulun oppilaatkin, minkä voi olettaa olevan merkittävä yhteishengen luoja ja yhdistävä tekijä. Opettaja käytti satuja siis kaiken ikäisille, mikä tukee mm. Furulandin (1986, 128) ajatusta siitä, että satujen voisi katsoa kuuluvan kaikille, ikään katsomatta. Seuraava ote haastattelusta tuo esiin yhden esimerkin, jolloin kaikki koulun oppilaat olivat päässeet kuuntelemaan opettajan sadunlukemista:

"Tänä syksynä olen lukenut kolme lasten kirjaa koko porukalle 1-6 luokille. Ensimmäinen kirja käsitteli kiusaamista ja kiristämistä. Toinen oli hyvistä tavoista ja kolmas oli ystävydestä. Minä luin ne tuolla, kun oli ihania ilmoja, olimme tuolla ulkona koivun alla."

Lukiessaan tai kertoessaan satua Karvonen eläytyi lukemiseen ja toi esiin ilmeikkäästi sadun tapahtumia, mikä olikin esim. Heinosen (1985, 10-11) mukaan hyvin merkittävä osa onnistunutta sadunkerrontaa. Myös Lampi (1981, 68) on tuonut esiin, että esittäjän tulisi paneutua tekstin tulkitsemiseen, kiinnittäen huomiota minkälaisia henkilöihahmoja tai luonteenpiirteitä tekstissä kuvataan ja minkälaista tunnelmaa kuvitus ja kieli välittävät. Karvosen toiminta tuki näitä esitettyjä teorioita, mikä kuvastaa sitä, että hän oli ymmärtänyt oman osuutensa tärkeyden sadun välittäjänä, jotta sen sanoma olisi ollut mahdollisimman innostava ja elävä kuulijajoukolle.

Kertomisen yhteydessä Karvonen kehotti oppilaita aina välillä kuvittelemaan itsensä sadun tapahtumiin ja niiden tuntemusten kokemiseen, mitä sadussa tuli esiin. Hän myös yleensä esitti lukemisen kuluessa *kysymyksiä* ja sadusta myös yleensä *keskusteltiin* lukemisen jälkeen. Seuraavassa ote sadunlukutilanteesta, missä tulee kysymysten tekeminen ja sadun tapahtumista keskusteleminen esiin:

Onni- ja Enni-nalle asetetaan pöydän kulmalle istumaan, jonka jälkeen opettaja lukee eläytyen ja ilmeikkäästi sadun Onnista ja Ennistä. Sadun jälkeen lapset menevät lattialle makaamaan ja opettaja kuvailee tunnelmaa ...

"...on harmaata, tuntuu harmaalta. Iloisia asioita alkaa tulla mieleen. Miltä se tuntuu? Aletaan kasvamaan ylöspäin, pilviin asti. Mitä löytyy pilvien takaa? - aurinko. Näytetään kasvoilla auringon ilme."

Tämän jälkeen keskustellaan millaisia iloisia asioita kukin ajatteli. 2. luokka ottaa juttuvihkon esille, jonne tehdään muistiinpanoja iloisista asioista kokonaisiin lausein ja piirtäen värein. 1. luokka alkaa muistella satua, josta sitten kehitellään oma versio."

Sylikuvastosta lukeminen oli yksi tapa satujen käytölle. Sylikuvastossa oli erilaisia satuja eri maista ja ne olivat joko suorasanaisia tai runonmuotoisia. Kaikki sadut oli kuvitettuja. Opettajan lukiessa satua lapset näkivät satuun liittyvät kuvat ja samalla he pystyivät myös seuraamaan opettajan osoittaessa sormella tekstin kulkua. Karvosen mielestä sylikuvasto oli hyvä apu esimerkiksi lukemisen tukiopetuksessa, koska kerrallaan oli näkyvissä vain vähän tekstiä ja isoin kirjaimin.

Satuhetken virittämiseen Karvonen käytti toisinaan esimerkiksi musiikin kuuntelemista. Tarkoituksena oli virittää tulevaan satuun tai edesauttaa mielikuvien syntymistä. Useimmiten sadunlukupaikkana oli matto tai sohva, jossa sai olla mieleisessään asennossa, omalelun kanssa niin halutessa. Ympäriille saatettiin vetää yhdessä maalattu "kukkapolku", jonka kiemuroista sai myös hakea itselleen mieluisan paikan. Myös havainnoinneissa kävi ilmi, että musiikin käyttö sadun lukemisen alussa oli melko yleistä. Joko laulettiin itse tai kuunneltiin musiikkia levyiltä. Sadunlukupaikkana oli myös yleensä "satumatto" ja "kukkapolku" vedettiin useamman kerran ympärille tuomaan tunnelmaa.

Karvonen pohti sellaista asiaa, että voisiko satua käyttää taustalukuna esimerkiksi samanaikaisesti, kun harjoiteltiin tyyppikirjaimien kirjoittamista. Taustalukeminen olisi toiminut

hänenä samalla tavalla kuin taustamusiikin kuuntelu, mitä hän toisinaan käytti hiljaisen työskentelyn motivoijana, keskittymistä parantavana tekijänä. Uskoisin, että satujen käyttö taustalla voisikin olla yksi mahdollisuus tunnelman elävöittämiseksi ja ehkä keskittymistäkin parantava tekijä. Saattaa kuitenkin olla, että satu voisi kiehtovan sisältönsä vuoksi temmata täysin mukaansa, jolloin muu toiminta helposti unohtuisi. Toisaalta voisi myös pohtia, että onko satujen käyttö taustalukuna kirjallisuuden aliarvioimista. Ei ehkä, jos sadut ovat muutenkin monipuolisesti käytössä. Karvonen puolustelikin ajatustaan sillä, että hänen opettajansa oli aikoinaan käyttänyt satuja taustalukuna hiljaiselle työskentelylle, mistä Karvoselle oli jäänyt miellyttävät muistot ja minkä vuoksi koki asian merkityksellisenä.

"Oma opettajani luki meille silloin kun meillä oli kaunokirjoitusta. Olen joskus jälkeinpäin ajatellut, että onko tuota asiaa hirveän pitkälle ajateltu, että pitääkö tuollaisen tilanteen olla hiljainen hetki, varsinkin kun tyyppikirjoitus on monelle niin tympeää. Entäpä jos opettaja lukisi niinkuin minun opettajani luki ja me kirjoitimme eikä se hidastanut työtä. Ajattelin vain, että jos se toisi semmoista mielikuvaa keskittyä paremmin myöskin siihen kirjoittamiseen. Siitä voisi tulla mielekkäämpää jos kuuluisi opettajan turvallinen, eläväkin ääni luettuna satuna."

Yhtenä satujen käyttötapanä oli se, että oppilaat lukivat ääneen satuja muille. Lukutaidon jomelko hyvin hallinneet 3. luokkalaiset esimerkiksi saivat toisinaan läksykappaleeksi jonkin äidinkielenkirjan sadun. Lapset valmistelivat sen kotona niin, että lukeminen oli sujuvaa. He lukivat sen muulle luokalle ääneen luokan edessä, jakaen jokaiselle oman osuutensa. Tällä tavalla voitiin hyödyntää koko joukolle sitä aineistoa, mikä oli käytössä. Satuja käytettiin läksykappaleina myös muilla luokilla.

Itsenäistä lukemista varten jokaisella oppilaalla oli pulpetissa pulpettikirja. Sitä sai lukea silloin, kun vaadittavat tehtävät oli suoritettu ja täytyi vielä antaa muille oppilaille työrauha. Pulpettikirja rupeaakin olemaan yleinen tapa kouluissa. Se antaa mahdollisuuden mielekälle toiminnalle ilman että häiritään muiden keskittymistä muuhun opiskeluun.

Sadut opetuksen eheyttäjänä ja virittäjänä

Satujen käyttäminen opetuksessa *pohjautui* pitkälti suuriin, koko vuoden kestäviin *kokonaisuuksiin eli teema-alueisiin*. Satuja käsiteltiin kaikkien luokkien kanssa yhdessä, pääasiassa omassa yhdysluokassa, mutta aihekokonaisuus koski myös koko koulun toimintaa, jonka pohjalle rakennettiin esimerkiksi joulujuhla. Sama satuaihe oli siis *virikkeenä koko koululle*. Se toimi Karvosesta yhdistävänä, *eheyttävänä* tekijänä ja tunnelman kokoajana. Laukkanen (1988, 6) onkin todennut, että eheyttävän opetuksen tarkoituksena on lisätä opetuksen johdonmukaisuutta ja edistää kokonaisnäkemysten syntymistä. Myös Mikael Soininen on tuonut Karin (1994, 106) mukaan esiin mielipiteen, että ilman eheyttämisen periaatetta opetus ei synnytä mieleenpainuvia mielikuvia. Hänen mielestään mielikuvat omaksuttiin sitä helpommin, mitä voimakkaammin ne olivat yhteydessä esimerkiksi tunteisiin. Yhteisesti toteutetut teemoittain etenevät kokonaisuudet satujen avulla voivatkin koskettaa läheisesti lasten tunteita mm. tuttuutensa vuoksi.

Satuja käytettiin monien eri asioiden *virittäjänä*. Satujen avulla päästiin esimerkiksi eri oppiaineiden, kuten ympäristö- ja luonnontiedon aiheisiin. Näin ovat myös Pramling ym. (1993, 14-15) todenneet. Heidän mielestään sadut voivat olla lähtökohtana muuhunkin kuin äidinkielen oppiaineeseen. Voidaan esimerkiksi oppia luonnosta tai ihmisistä, joita saduissa esiintyy. Karvonen kertoikin, että yhdessä voitiin esimerkiksi tehdä retkiä luontoon ja liittää näihin retkiin mukaan mielikuvitusaineokset, kuten "lumottu metsä", sen kasvit ja tunnelma. Tunnelman virittäjänä saattoi olla esimerkiksi käsinuket kuten lohikäärmenuket, joita opettaja oli piilottanut metsään.

Käsinukkien tai satujen muunlainen käyttö saattoivat myös virittää itse esittämään ja tuottamaan satuja tai runoja. Tämä tukeekin Laakson (1988, 26-27) esittämää ajatusta siitä, että oppilaille täytyisi luoda mahdollisuuksia omiin pikku esityksiin, joissa on mahdollisuus omien kerrontataitojen kehittämiseen. Käsinukkien avulla Karvonen saattoi myös johdattaa jonkin sadun aiheeseen.

Lapset asettuvat lukumatolle istumaan, kukkapolku vedetään ympärille. Ensin lauletaan laulu, jonka jälkeen opettaja avaa nukketalon, käsinukkia esillä. Oppilaat saavat mennä esittämään käsinukella haluamansa esityksen tai oppimansa runon. Jokainen oli halukas esittämään ja sai sen myös tehdä.

Oppilaiden esitysten jälkeen opettaja esittää oman esityksensä leijonan ja norsun avulla. Nämä hahmot johdattelevat seuraavan sadun aiheeseen, jonka opettaja lukee sylikuvastosta.

Luettu tai kerrottu satu viritti myös dramatisointiin ja erilaisten näytelmien tekemiseen ja esittämiseen. Sadun pohjalta lapset saivat joko itse kehitellä keskenään esityksen tai opettaja ohjasi dramatisoimaan ja eläytymään tiettyihin rooleihin, mikä tukeekin Wallinin (1988, 85) ajatusta, että lasten pitäisi saada mahdollisuus näyttelemiseen, leikkeihin ja satuihin. Hänestä ihmisessä on suuri määrä mahdollisuuksia, joita pitäisi päästä toteuttamaan. Karvonen totesikin seuraavasti haastattelussa:

"Tarpeen tullen viritän lapsia, kuten tähän kukkapolun tekemiseen. Silloinhan kerroin itse sadun johon he sitten eläytyivät dramatisoiden metsänhaltijan osaan. Siinä on yksi tapa. Sitten on myös se tapa, että lapset saavat kuunneltuaan jonkin sadun, jonka olen itse kertonut tai lukenut, lapset saavat sen kuullun pohjalta esittää sen näytellen.

Tämä naurissatu oli sellainen, joka on käyty niin läpi, että 2. luokka on saanut sen luettavakseen ja itse tuolla omissa rauhassa jakaneet osiin ja harjoitelleet, näytelleet vähän aikaa tunnilla ja sitten tuoneet tänne luokkaan. Sitä ei kotona mitenkään työstetä, muuta kuin, että se sujuva lukeminen siihen saadaan. Lapset saavat spontaanisti tehdä siitä oman esityksensä."

Ote havainnointipäiväkirjasta:

Nauris-juttu 2. luokan lukikirjasta. Oppilaille laitetaan roolin mukainen lappu rintaan; esim. kertoja, vaari, muori, nauris jne. Kertojan lukiessa dramatisoidaan sadun kulkua. Kaikki ovat esityksessä mukana.

Oppilaat olivat hyvin innokkaita esittäjiä, mistä voi päätellä, että dramatisointia ja esittämistä oli käytetty paljon kyseisessä luokassa, mikä kertoo esimerkiksi siitä, että Karvonen halusi antaa oppilaille mahdollisuuden itsenäiseen ja yhteistoiminnalliseen työskentelyyn, arvostaen näin lapsilähtöistä toimintaa.

Sadut voivat Karvosen mukaan virittää myös moneen muuhun toimintaan, kuten leikkeihin, lauluihin, kuvalliseen ilmaisuun, kirjoittamiseen, omien juttujen tekemiseen. Myös vanhempieniltojen materiaalina, aiheeseen virittäjänä saattoi olla esimerkiksi lasten tekemä satu.

"Oman jutun virikkeenä ne toimivat. Tokaluokkalaiset ovat monta kertaa tehneet näin, että sadun pohjalta kirjoitetaan oma juttu, eli se on niinkuin jatkunut siitä."

"Kuvalliseen ilmaisuun sitä voidaan viedä siten, että tuodaan se satu esiin kuvana, piirroksena, maalauksena tai otetaan sieltä joku yksityiskohta."

"Vanhempainiltojen materiaalina olen näitä myös käyttänyt. Olen pannut vanhemmat töihin. Kun siinä tehdään sellainen vaihe, että otetaan yksi sana joka analysoidaan; kirjaimet, tavut, koko sana ja jotain muutakin voi tulla siihen. Lähdetään sitten yhdessä rakentamaan siitä yhdestä sanasta uusia sanoja... kyllä meillä on tullut mukavia vanhempainiltoja. Vanhemmillekin se elämys on siirtynyt sitten, minkä lapset kokevat luodessaan omia sanoja sadun pohjalta."

Tärkeää olisikin, että myös vanhemmat pääsisivät osalliseksi kokemaan, mitä ja miten heidän lapsiaan koulussa opetetaan. Tämän Karvonen oli mielestäni oivaltanut käyttäessään itse tehtyjä satuja myös vanhempainiltojen materiaalina ja yhteisen työskentelyn pohjana.

Satujen käyttäminen lukemaan opettamisessa

Erityisesti lukemaan opettamisen yhteydessä satujen eri käyttötavat tulivat monipuolisesti esille. Lukemaan opettaminen tapahtui satujen avulla LPP-menetelmää käyttäen. Karvosella oli käytössä aapiseen liittyvä satukirja, jonka sadut johdattivat lukemaan opettamismenetelmää koko talven, samanlaisena eteen päin menevänä tarinana, jossa esiintyivät samat satuhenkilöt erilaisissa tapahtumissa.

LPP-menetelmän mukaan sadun lukemisen jälkeen siitä keskusteltiin ja keskusteluun osallistui jokainen oppilas. Keskusteluvaihetta Karvonen piti tärkeänä, koska siihen pystyi osallistumaan jo sellainenkin lapsi, jolle itse lukeminen tuotti hankaluuksia. Keskusteluvaiheessa hän oli kuitenkin Karvosen mielestä samassa lähtöpisteessä kuin kuka tahansa oppilaista. Keskusteluvaiheen jälkeen sadusta koottiin uusi satu lasten sanoilla, kokonaisina lauseina, opettajan kirjatessa fläppitaululle sen, mitä yhdessä sovittiin.

"Näin saadaan sellainen pieni tiivistetty satu siitä lasten kertomana. Olen kokenut sen hyvänä palautteena, että lapset kotonakin kertovat siitä sadun

tekemisestä ja puhuvat nimenomaan vanhempien mukaan siitä, mikä oli omaa, itse keksittyä siitä sadusta mikä kirjoitettiin. Sanelun kautta tulee se satu ja jokainen on sen sadun luoja."

Lasten tuottama satu oli Karvosen mielestä yllättävänkin rikasta kielellisesti, eikä sitä toistettu automaattisesti samankaltaisena kuin kuultu satu oli alunperin, sillä lapset olivat hänen mielestään hyvin kekseliäitä.

Sadun tuottamisvaiheen jälkeen sitä ruvettiin työstämään eli laboroimaan, kuten tavuttamaan sanoja, opettelemaan äännteitä ja kirjaimia sekä suullisesti että kirjallisesti. Sadussa esiintyvistä sanasta, jonka lapset olivat tuottaneet alettiin tämän jälkeen rakentamaan erilaisia sanoja, joista jokainen teki omia sanakortteja. Sana analysoitiin tavuiksi ja tavuista kirjaimiksi. Tässä vaiheessa oppilaat saivat itse kehittämiensä sadun myös monistettuna kotiin luettavaksi. Lapsia motivoitiin etsimään sadusta joku sana, jonka he varmasti osasivat, tunsivat kirjaimet ja osasivat yhdistää sen sanaksi. Vanhemmat olivat luonnollisesti tässä vaiheessa apuna kotona. Lapset jotka jo osasivat lukea saivat ruveta tekemään kokonaislauseita siinä vaiheessa, kun muut tekivät yksittäisiä sanoja itse valituista sanoista tai lauseista. Sanojen ja lauseiden määrä, jotka kustakin sadusta tehtiin olivat yhdestä viiteen kykyjen mukaan. Karvosen mukaan LPP-menetelmää käyttäessä sitä voitiin kehittää eri tavoin sen mukaan, mitä oppilaat kykenivät tekemään. Tätä mieltä oli myös Magga (1992, 5-6) joka on todennut, että tarkkailemalla oppilaiden reaktioita, taitoja ja taipumuksia opettaja voi kehittää omaa lukemaan opettamisen menetelmää vuorovaikutussuhteessa oppilaiden kanssa.

Seuraavaksi otteita havainnointipäiväkirjasta siitä, miten sadun avulla lukemaan opettaminen tapahtui LPP-menetelmää käyttäen. Opettaja oli mielestäni omaksunut LPP-menetelmän vaiheet, jotka myös Leimar (1977) ja Järvinen (1993) ovat esittäneet.

Sadun lukemisen jälkeen muistellaan satua. Opettaja esittää kysymyksiä sadusta ja sen hahmoista. Otsikoksi valitaan yhdessä Iloinen aamu. Opettaja kirjoittaa sen fläppitaululle näkyviin. Samanaikaisesti kun opettaja kirjoittaa luetaan otsikko yhteen ääneen kirjoittamisen etenemisen mukaan. Lukemista toistetaan pariin kertaan opettajan näyttäessä etenemistä. Kysymysten avulla ruvetaan rakentamaan muita lauseita. Ennen kuin opettaja kirjoittaa lauseen näkyviin varmistaa hän vielä jokaiselta, että hyväksyvätkö kaikki kyseisen lauseen satuun.

Seuraavalla kerralla palataan oman sadun pariin lukien se ensin ihan suoraan opettajan näyttäessä karttakepillä. Tämän jälkeen luetaan sanat tavuttain. Opettaja ensin sanoo taputtaen, jonka jälkeen kaikki sanovat yhteen ääneen ja taputtavat samalla sanat tavuttain. Tavuviivat merkitään oranssilla tussilla näkyviin. Tavuttamisesta keskustellaan vielä yhdessä ja tarkastellaan lähemmin tavuja ja niiden määrää.

Tekstin avulla käsitellään myös esimerkiksi pisteen merkitykseen liittyviä asioita. Tutkaillaan myös mitä kirjaimia, äänneitä tavuja sieltä löytyy.

Opettaja näyttää sadusta sanoja, jotka on kirjoitettu erillisille lapuille ja kysyy, mistä kyseinen sana löytyy fläppitaululta. Sana luetaan ja kerrataan taputtaen. Irralliset sanat saa käydä laittamassa oikealle paikalle fläppitaululle, jonka jälkeen se luetaan vielä yhdessä. Näin käydään läpi sadun kaikki sanat. Yksi sana jätetään laittamatta, koska sitä tarkastellaan tarkemmin. Sana on kasvoi. I-kirjain on tämän sadun yhteydessä opeteltava kirjain, minkä vuoksi se esiintyy myös opettajan valitsemassa sanassa.

Sanaa tutkitaan yhdessä. "Minkä kirjaimien väliin tulee tavu? Sana luetaan yhdessä taputtaen. Tarkastellaan kirjaimet, jonka jälkeen opettaja taittaa sanan tavun kohdalta. Siitä katsotaan yhdessä alku- ja lopputavu ja tavujen kirjaimet.

Jokainen saa sanalapun, jossa lukee kasvoi. Sana taitetaan tavun kohdalta, jonka jälkeen tavuja tarkastellaan yhdessä. Tämän jälkeen sana leikataan kahtia tavun kohdalta. Jälleen tarkastellaan tavuja ja niiden kirjaimia. Kirjaimet leikataan yksi kerrallaan samalla yhdessä keskustellen, mitä sanasta jäi jäljelle. Kun kaikki kirjaimet on leikattu niitä sekoitellaan pulpetilla ja niistä rakennellaan yhdessä uusia sanoja. Tämän jälkeen oppilaat saavat rakentaa sanoja itsenäisesti. Jokainen tekee rakentamastaan sanasta sanakortin. Valmiit sanakortit laitetaan jokaisen omaan korttilaatikkoon. Jos sanassa on vaikeita kirjaimia opettaja tekee mallin ja näyttää kuinka se kirjoitetaan. Satuun liittyvistä sanakorteista tehdään sanakirja.

Opettaja jakaa sadun monistettuna 1.luokan oppilaille. Se luetaan yhdessä ääneen sormella etenemisen mukaan ohjaten. "Harjoitelkaa kotona äidin kanssa" kuuluu opettajan viesti.

Itse tehdyn sadun käyttömahdollisuudet olivat siis todella moninaiset LPP-mentelmän yhteydessä. Samalla opittiin lukemis- ja kirjoittamistaidot sekä tutustuttiin äidinkielen kielioppiasioihin. Mikä tärkeintä, oppimateriaalina oli itse tehty satu, joka mahdollisesti myös motivoi paremmin työskentelemään.

Sadut eriyttämisessä ja kirjallisuuden lajittelussa

Samaa itse tehtyä satua opettaja käytti muissakin kielentuntemukseen liittyvissä asioissa. Teksti ei jäänyt vain 1. luokan työskentelymateriaaliksi, vaan myös 2. ja 3. luokka käyttivät samoja satuja.

"Jos tuota fläppitaulun aineistoa lehteilee niin huomaa kyllä, että siellä on monenlaisia merkintöjä. Lehtiön reunaan on koottu kun on käsitelty esimerkiksi näitä kielentuntemuksen asioita."

Satujen avulla tapahtui *eriyttämistä*. Se tuli jo lukemaan opettamisen yhteydessä hyvin esiin, mutta yhdysluokassa eriyttämistä tapahtui jo eri ikäluokkienkin vuoksi myös esimerkiksi kielioppiasioissa ja lukumateriaalin valinnassa. Tämä tukikin mm. Ropon (1988, 23) ajatusta, jonka mukaan oppilaita ei saisikaan pakottaa samaan muottiin, koska he ovat eri vaiheissa oppimisen prosessissa. Opetuskokonaisuuksia voidaan luoda kaikilla luokka-asteilla kunkin ryhmän edellytysten pohjalta (Anon. 1988, 40). Tämän voi todetakin toteutuvan Karvosen luokassa luonnostaan, sillä kokemusta yhdysluokan opettamisesta oli jo kolmekymmentä vuotta, mikä ilmeni luontevana eriyttämisenä erilaisilla tehtävillä samastakin oppimateriaalista.

Kirjallisuuden lajitteluun tutustuttaessa sadut toimivat myös opetusmateriaalina. Erityisesti 4. -6. luokkalaiset saivat Karvosen mukaan näytteitä erilaisista saduista, kuten seikkailusaduista, ihmesaduista, saturdaynoista jne. Tällä tavalla oppilaat saivat Karvosesta huomata, ettei satu ollut pelkästään yksi kirjallisuuden laji, vaan se sisälsi hyvin monta eri lajia. Samalla tutustuttiin myös sadun ominaisuuksiin eli siihen, mikä teki kirjoitelmasta sadun. Karvonen sanoi vuosittain lajitelleensa erilaisia satuja tutkittavaksi, koska oppilaat olivat samoja eri vuosinakin yhdysluokassa. Eriyttämistä tapahtui siis luonnostaan yhdysluokan vaatimusten mukaan.

6.2 Satujen merkitys opetuksen kannalta

Seuraavaksi tarkastellaan minkälainen merkitys saduilla oli opetuksen kannalta asiantuntija opettajan työssä. Tarkastelun kohteena olivat Karvosen päämäärät satujen käytölle ja mielipiteen siitä, mikä merkitys saduilla oli lapselle ja mikä teki saduista hänen mielestään opetukseen hyvin soveltuvia.

6.2.1 Opettajan päämäärät satujen käytön suhteen

Sadut mielikuvituksen ja elämysten luojana

Karvoselle satujen käytön yhtenä keskeisimpänä päämääränä oli, että hän itse pysyi avoimena *mielikuvituksen* merkityksen ymmärtämiselle. Hän ei halunnut rutinoitua työssään, vaan halusi keksiä ja toteuttaa toimintaa erityisesti satujen avulla, koska koki ne tärkeäksi.

"Sadut ovat tie purkaa omaa luovuuttaan."

"...koen joskus, että minä tarvitsen sitä satua enemmän kuin lapset."

Carpelan (1990, 19) onkin tuonut esiin, että kulutusta kestäväillä lastenkirjoilla on jotain annettavaa meille kaikille, lapsille jotakin, aikuisille jotakin muuta. Yhteistä kuitenkin hänestä oli lukemisen ilon ihmeellisyys. Tämäntyyppistä näkemystä edusti myös Karvosen käsitys satujen merkityksellisyydestä sekä lapsille että hänelle itselleen.

Karvosen kokema satujen merkityksellisyys pohjautui lapsuuden kokemuksiin, sillä hänen opettajansa oli aikoinaan lukenut paljon satuja ja muuta kirjallisuutta koulussa. Myös kotona oli pidetty kirjallisuutta arvossa. Tämän vuoksi hän koki tärkeänä sen, että lapset olisivat saaneet mahdollisuuden tutustua mielikuvitusta rikastuttavaan satujen maailmaan. Mm.

Sarmavuorikin (1993, 11-13) on todennut, että lapselle lukemista voidaan pitää erityisen hyödyllisenä antina, mitä esimerkiksi kotivirikkeistä voi saada. Mikäli kotona ei virikkeitä ole ollut jää niiden antaminen koululle ja opettajalle, minkä myös Karvonen halusi tuoda esiin.

"Koen omassa työssäni vastuullisena pienten lasten opettamisen. Se on sitä aikaa, että jos lapsia ei vielä kotona siihen mennessä ole tutustutettu satuihin, niin nyt on viimeinen mahdollisuus saada heidät innostumaan sadusta ja tuntemaan satujen merkitystä."

"Tämä tietysti jäi elämään minussa itsessäni ja ruokki mielikuvitustani ja sitä nälkää jota sisäisesti tunsin. Sillä tavalla olen ikäänkuin pysynyt tällaisella sadun suonella läpi elämäni."

Tästä voi vetää sellaisen johtopäätöksen, että saduilla ja lastenkirjallisuudella, joita lapsuudessa on luettu voi olla merkitystä vielä aikuisenakin, kuten myös esim. Bettelheim (1992) on todennut.

Satujen tehtävä oli Karvosen mielestä luoda *elämyksellisiä* tilanteita oppitunneille. Vähemmän kiinnostavista oppiaineista ja aiheista voitiin saada kiinnostavampia ja elävämpiä. Tämän suuntaisia ajatuksia on myös Turunen (1992, 75-77) tuonut esiin. Hänen mukaansa alkuopetuksessa elämykset ja mielikuvat opittavasta mahdollistavat sen, että oppilaalle syntyy jonkinlainen sisäinen suhde omaksuttavaan asiaan. Mitä nuoremman lapsen kasvatuksesta ja opetuksesta hänen mielestään oli kysymys, sitä tärkeämpää oli välittää sellaisia mielikuvia ja elämyksiä, joiden pohjalta hän voi ymmärtää opittavan. Turunen (1988, 207-208) on lisäksi todennut, että pelkkä älyllinen oppiminen on aikuisestakin raskasta, jos siihen ei liity joitakin puhuttelevia elämyksiä. Nämä ajatukset tukivat Karvosenkin ajatuksia satujen merkityksestä opetuksessa, sillä elämyksellisyyden aikaan saaminen oli huomattavissa myös suoritetuissa havainnointitilanteissa.

Sadut voivat Karvosen mielestä myös keventää raskaiden asioiden käsittelyä. Satu auttoi lähestymään asioita hänestä pehmeämmin. Satuaiheiden tulikin käsitellä hänen mukaansa erilaisia kriisejä, joita lapsi voi kohdata elämässään. Erilaiset pelon aiheet, kuten katastrofit luonnossa, kuolema, sairaudet, voidaan hänestä käsitellä satujen kautta. Satu voi Karvosen mielestä laukaista kriisejä huomaamatta tai antaa voimavaroja kestää ja kohdata ahdistavia

asioita. Koppisen ym. (1989, 107) ajatukset tukevat hyvin pitkälle Karvosen käsityksiä asiasta, sillä heidän mielestään esimerkiksi surun tai menetyksen käsitteleminen voi olla helppompaa, jos löytyy aihetta käsittelevä kirja, sillä oman maailmankuvan rakentumiseksi lapsi tarvitsee todellisuudessa ilmenevien aiheiden käsittelyä oman ikäkautensa edellytysten mukaan. Myös Bettelheim (1992, 20, 332) ja Hägglund (1978, 85) ovat puolustelleet satujen käyttöä vaikeissa asioissa, sillä heidän mielestään saduissa kaikki ilmaistaan symbolien kielellä, jolloin lapsi voi sivuuttaa sen, mihin ei ole valmis reagoimaan. Mielikuvituksen avulla lapsi voi heistä siis käsitellä vaikeitakin asioita omien edellytystensä mukaisesti. Toisaalta Karvonen toi kuitenkin esiin, ettei hän halua käyttää sellaista satua, joka ylikorostetusti tuo esiin jonkin pelon aiheen. Edellä mainitut teoriat kuitenkin puoltaisivat sitä, että ei ole vaaraa käyttää satuja, jotka sisältävät korostetustikin joitakin pelon aiheita. Karvosen mielipiteestä voikin päätellä, ettei hän ehkä kuitenkaan täysin luottanut satujen lieventävään vaikutukseen vaikeita asioita käsiteltäessä.

Karvonen piti tärkeänä sitä, että satu ei saisi sotkea opetettavan asian realiteettia. Sadun keinoin ei hänestä saisi hämärtää oikeaa tietoa, mikä onkin tärkeää, sillä esimerkiksi ulkopuolisten ennakkoluulot voivat olla vielä hyvinkin oudoksuvia runsaalle satujen käytölle. Mutta jos pystytään tuomaan esiin tämän seikka, ettei faktaa ja fiktiota saa sekoittaa, saattavat myös asenteet satujen käytöstä opetuksessa muuttua myönteisemmiksi.

Karvosen ajatukset yhtyivät Enden (1989, 29-30) mielipiteeseen siinä, että mikä tahansa opetuskokonaisuus voitaisiin suunnitella ja toteuttaa tarinaa apuna käyttäen, kunhan muistetaan myös todellisen tiedon merkitys. Esimerkiksi "lumottu metsä"-satuteeman avulla oli Karvosen mielestä päästy hyvin käsittelemään kouluvuoden eri aiheita.

*"Sadun tehtävä on avata mieli vastaanottavaiseksi. Mikä tahansa oppitun-
tio voidaan virittää jollakin sadulla ja mennä vaikka kuinka syvään ja jär-
jestelmälliseen tietoon..."*

Sadut keskittymiskyvyn parantajana

Opiskelun mielenkiintoiseksi ja innostavaksi tekeminen vaikutti myös oppilaiden *keskittymiskyvyn*. Satujen avulla opettaja kertoi saavansa oppilaat hyvin *rauhottumaan*. Hän kertoi, että alusta asti oli ollut tavoitteena luoda henki, että kuuntelu on tärkeää. Myös havainnointitilanteet todistivat tämän asian paikkansapitävyyden, sillä aikaisemmin rauhottomimmatkin oppilaat hiljentyivät keskittyneenä kuuntelemaan opettajan lukemista tai kertomista. Ilmeet ja eleet myös paljastivat sen, että satuun eläydyttiin hyvinkin kokonaisvaltaisesti.

Voi niitä ilmeitä ja keskittyneisyyttä, ...hiljaisuutta. Rauhattominkin jää suu auki kuuntelemaan opettajan miellyttävää ja rauhallista lukemista.

Opettajan tekemät kysymykset sadun lukemisen aikana tai kehotukset toimia sadun henkilöiden tavoin saivatkin oppilaat aina innokkaana vastailemaan ja eläytymään sadun roolihenkilöihin. Tämä edelleen tukee ajatusta, että sadut auttavat keskittymään ja kuuntelemaan. Siihen tarvitaan kuitenkin varmasti säännöllistä lastenkirjallisuuden käyttöä ja lukemistapaansa panostavaa opettajaa.

Satujen käyttämistä rauhoittavana tekijänä voidaan myös kritisoida. Onko satujen merkitys ja tehtävä saada lapset rauhoittumaan ja keskittymään? Eikö tärkeintä olisi ottaa huomioon satujen sisällöllinen merkitys lapselle ja niiden tuottama elämys. Mm. Lipman (1993, 260) onkin kritisoinut sitä, että on olemassa vain harvoja, jotka osaavat kertoa ja käyttää tarinoita tarkoituksenmukaisesti. Hänen mielestään tarinoita käytettiin hyödyksi pääasiassa rauhan ylläpitämiseksi, eikä niinkään sen vuoksi, mitä tarina sisälsi. Ilmeisesti satujen käyttö rauhoittajana ei Karvosella ollutkaan ensisijainen satujen tehtävä, vaan uskoisin hänen panostavan nimenomaan satujen antamiin sisältöihin ja toimintamahdollisuuksiin, kuten voi päätellä muista tuloksista.

Monipuolisten ja erilaisten satujen käyttö

Lähtökohtana satujen käytössä Karvonen piti sitä, että olisi tavoittanut aivan jokaisen lapsen. Tämän vuoksi lapsille piti hänen mielestään lukea ja tarjota luettavaksi *mahdollisimman monipuolisia ja erilaisia satuja*. Monipuolisten satujen lukeminen vahvisti opettajan mielestä kaikkia tunne-elämän tasoja ja avuttomimmankin lapsen tuli hänestä saada kokea onnistumisen elämyksiä, hyväksytyksi tulemista ja iloa sadun kautta. Kouki (1994, 77-78) onkin tuonut esiin, että kirjallisuuden opetuksen merkitys on siinä, että oppilas saa aineksia tunne-elämänsä ja maailmankuvansa kehittämiseen, tietoa itsestään ja toisista ihmisistä sekä inhimillisestä kokemuksesta ja mielikuvituksesta. Tämän toteuttaminen hänen mielestään edellyttää opettajalta laajaa kirjallisuuden tuntemusta ja monipuolista tekstimateriaalin käyttöä opetuksessa. Tähän voi olettaa myös Karvosen pyrkivän antamiensa haastattelujen perusteella. Satupedagogiikkaan erityisesti perehtyneenä uskon hänellä myös olevan tuntemusta erilaisesta kirjallisuudesta, mikä takaa vaihtelevan ja monipuolisen kirjallisuuden käytön.

Satuaiheiden valinnassa Karvonen halusi kiinnittää huomiota siihen, että lapset olisivat saaneet luettavakseen kirjallisuutta, minkä he jaksoivat lukea. Kirjan täytyi houkutella lukemaan ja motivoida lasta. Tämä edellytti Karvosesta sitä, että eri-ikäisille olisi ollut olemassa eri pituisia ja kieleltään ja ulottuvuuksiltaan eri tasoisia satuja tarjolla, sillä satujen tarve opettajan mielestä oli olemassa erityisesti koko ala-asteen ajan, mutta myös myöhemmin. Isommille lapsille täytyi hänestä olla moniulotteisempia, ajattelua ja pohdintaa enemmän vaativia ja jännittävämpiä kirjoja.

Nuoremmat lapset eläytyivät parhaiten Karvosen mielestä eläinsatuihin ja ne olivat tasoltaan myös heille hänestä hyvin soveltuvia. Tästä voisi vetää johtopäätöksen, että Karvonen oli työssään suorittanut lasten reaktioiden tarkkailua ja analysointia kirjallisuuden vastaanotosta. Lasten reaktioita tarkkailemalla saatiinkin myös Lammen (1981, 50) mukaan parhaiten vastaus siihen, oliko kirjan valinta ollut onnistunut. Lampi myös totesi, että mikäli lapsille valitaan kirjoja, jotka eivät vastaa heidän kielellistä kehitystasoa, saattaa kiinnostus kirjallisuuteen tyrehtyä. Tämän vuoksi lasten parissa työskentelevien ammattitaitoon tulikin hänestä kuulua jatkuvaa lastenkirjallisuuden seurantaa, kielen, kuvituksen ja sisältöjen arviointia.

Carpelan (1990, 16) on puolestaan halunnut varoittaa siitä, ettei saisi vetää rajaa lasten eri ikäkausien välille, sillä esimerkiksi kaikki kymmenvuotiaat eivät ole samanlaisia lukemisharrastukseltaan. Tämä myös tukee ajatusta, että lasten reaktioita seuraamalla mahdollistetaan paremmin oikeiden sadunvalintojen onnistumista ja siihen myös Karvonen oli ilmeisesti halunnut pyrkiä.

Kansansatuja Karvonen piti hyvin monikerroksisina rakenteeltaan, joten ne soveltuivat hänestä hyvin myös esimerkiksi 6. luokalle, mutta käytettävissä oli oltava hänestä myös erityylishä satuja, esimerkiksi taidesadun muodoissa. Suomalaisten sadunkertojen satuja opettaja halusi erityisesti käyttää, sillä ne tuntuivat hänestä turvallisilta ja olivat tuttuja sekä oppilaille että opettajalle aihepiireiltään ja elinympäristöltään.

Yhtenä tärkeänä päämääränä Karvonen piti sitä, että lapset saivat itse valita satuja, joita opettaja luki heille tai he lukivat itsekseen. Tämä kertoo mielestäni siitä, että hänellä oli päämääränä työskentelyssään myös lasten näkökulman huomioon ottaminen opetuksessa, mikä kertoo kunnioituksesta lapsia kohtaan.

Opettajalla on esillä kolme eri satukirjaa: Pikkunoita, Urpo ja Turpo, ihanaa, ja Saaran taika. Oppilaat saavat äänestää, mitä kirjaa opettaja alkaa lukemaan. Valinta osui melko yksimielisesti Hannele Huovin Urpo ja Turpo-kirjaan.

Satujen kielen merkitys

Karvonen kertoi *suhtautuvansa kriittisesti* siihen, minkälaista *lukumateriaalia* hän valitsi itselleen ja oppilaille luettavaksi. Hän sanoi tutustuvansa aina etukäteen käytettävään materiaaliin ja kiinnittävänsä satujen valinnassa huomiota siihen, *minkälaista äidinkieltä* niissä käytettiin ja minkälaisia *kielellisiä kokemuksia* ne antoivat, eli oliko käytetty kieli rikasta ja vaihtelevaa. Satuaiheen valintaan hän sanoi myös kiinnittävänsä paljon huomiota. Koppinen ym. (1989, 108-109) ovat tuoneet myös esiin samanlaisia asioita siitä, mitä sadun valinnan perusteena voi kulloinkin olla. Heistä tuli kiinnittää huomiota esim. siihen, miten kirja orientoi lasta todellisuuteen, esimerkiksi ihmissuhteisiin erilaisten ihmisten kanssa tai syn-

tymiseen tai kuolemaan. Kirjan valintaan voi heistä myös vaikuttaa kirjan kielellinen taso tai aiheen käsittelytapa eli onko se lapsen ikäkautta vastaavaa, mitä myös Karvonen piti tärkeänä.

Myös omia satuja tehtäessä lukemaan opettamisen yhteydessä Karvonen pyrki siihen, että sadussa käytettävä kieli olisi ollut hyvää suomen kieltä, koska se oli hänestä samalla kielen opettamisen tapahtuma.

"Paljonhan me keskustellaan näiden juttujen yhteydessä juuri siitä, miten ihmeellinen tämä meidän äidinkieli on. Siinä on paljon vaihtelua ja se on suuri rikkaus. Mutta olen myöskin kertonut lapsille, että pyrimme siihen, että keskeinen kieli on hyvä suomenkieli. Puhekielessä sitä voi murtaa ja siinä saa ollakin."

Selvittämättä jäi, miten opettaja suhtautui ns. puhekielen käyttöön omia kirjoitelmia tehtäessä. Se olisi ollut mielenkiintoista selvittää, sillä mielestäni oman puhekielen käyttö kirjoitelmissa voi rikastuttaa kieltä ja saattaa tehdä kirjoittamisesta oppilaallekin motivoivampaa ja helpompaa. Olisiko se ollut vielä motivoivampaa myös omia lukumateriaaleja luodessa, jää tämän tutkimuksen puitteissa selvittämättä.

Karvonen kuitenkin kertoi, ettei hän halunnut aliarvioida lasten keksimiä sanoja satuja tehtäessä, vaikka kielipillisesti niiden täytyikin olla oikeita. Hän sanoi hyväksyvänsä pitkät ja vaikeatkin sanat mukaan, vaikka niitä pidettiin hänestä yleisesti hankalina LPP-menetelmässä.

"Omaa äidinkieltään he oppivat siinä käyttämään rikkaasti. Esimerkiksi tuollainen lause on jäänyt mieleen, että "Karhut löntystelivät loiskahtelevaa suota. Kuplivassa lähteessä kimalsi aarre."

"... minä ajattelin tuota loiskahtelevaa ja kuplivaa-sanaa, että ne ovat aika moisia sanoja aivan alkuvaiheessa ottaa läksykappaleeseen. Mutta ne vain otettiin. Minulla ei ollut kanttia tehdä sitä, ettei niin hankalia sanoja oteta, koska muut hyväksyivät ne. Annan heille tilaisuuden käyttää äidinkieltään, tätä suomenkieltä joka meillä on."

"Me voimme hyvin varovaisesti hakea sitä oikean muotoista sanaa jota halutaan siihen juttuun. Missään tapauksessa en koskaan tyrmää lasten tuotosta, vaikka se olisi minkälainen. Eli tapahtuu sellaista kielen huoltoa huomauttamattakin."

Havainnoinneista ja haastatteluista kävi ilmi, että kaikkia sanoja ei mukaan kelpuutettu. Perusteluna opettaja sanoi, että lause olisi tullut liian pitkäksi, mikäli "ihanoita"-sana olisi otettu mukaan. Pois jättämistä kuitenkin tukee se, että sana ei ollut kieliopillisesti oikean muotoinen, joskin opettajan mielestä ihastuttava, sen muistuttaessa runokieltä.

Sadut yhteishengen ja miellyttävän oppimisympäristön luoja

Luokan yhteishengen luomiseksi Karvonen oli kokenut sadut hyvänä keinona. Sadun keinoin voitiin luokan kesken kehittää ns. jokin yhteinen salaisuus, kuten esimerkiksi "lumottu metsä" oli ollut. Erityisen hyvänä sadut opettaja oli kokenut silloin, kun ryhmä oli ollut vaikea, sisältäen hyvin erilaisia lapsia esimerkiksi tunnetasoltaan. Satujen avulla Karvonen oli mielestään saanut luotua *toimivan yhteisön ja luottamukselliset suhteet*, mikä motivoi edelleen satujen käyttöön.

"Ajattelin, että jos tämä leikki lumotusta metsästä ja siellä piilevistä lohikäärmeistä ei innosta näitä, jotka vain yksikseen töpöttelevät, eivätkä suutaan aukaise, niin jos tämä ei laukaise ketään yhteistoimintaan niin sen jälkeen en usko mielikuvituksen ja sadun voimaan niin vahvasti kuin tähän asti. ..., mutta hehän innostuivat hirveästi siitä ja niin sitä käytiin monena päivänä leikkimässä... se oli niin yhteinen sakki koko ajan. ... jaoin ne ryhmiin sekoittaen luokat ja oppilaat. Nehän alkoi sosiaalistua heti. ...aina silloin kun tuli sellainen tilanne, että nyt ollaan taas etäännyttäessä, ei saatu kokonaisuutta, niin aina otin tämän lumotun metsän satuaiheena avuksi. Minä sain monta kertaa tähän luokkaan ikäänkuin pienen tiivistymän, että tämä on yhtä."

Oppimisympäristön tuli Karvosen mielestä olla turvallinen ja siinä täytyi olla mahdollisuus olla oma itsensä, koki kuitenkin myös vastuuta toisista ja koko yhteisöstä; koulun ympäristöstä ja oppimisesta siinä ympäristössä. Opettajan ja oppilaiden välille täytyi hänestä luoda avoin ilmapiiri, missä voitiin kysyä jos oli kysyttävää ja ilmaista mikä oli vaikeaa tai mukavaa, tuoda tunteensa ja mielipiteensä esiin. Silloin Karvosen mielestä myös opittiin helpommin. Tällaisen ilmapiirin ja oppimisympäristön luoja oli nimenomaan hänen mielestään itse luokan opettaja ja hyvä keino ilmapiirin luomiseen oli satujen käyttäminen opetuksessa. Luokan ilmapiiristä voikin sanoa, että se oli hyväksyttävää ja kannustavaa. Esimerkiksi

jokainen oli halukas esittämään oman esityksensä käsinukkien avulla, kun siihen luotiin tilaisuus ja jokaista innostettiin ja kannustettiin mukaan, niin oppilaiden kuin opettajankin puolelta. Jokainen osallistui aina myös jollakin tavalla saduista käytyihin keskusteluihin.

Satujen avulla Karvonen sanoi kohtaavansa jokaisen lapsen sadunlukutilanteessa kohdistamalla esimerkiksi katseensa vuorollaan jokaiseen, mikä hänestä rohkaisi lapsia ja sai tuntemaan itsensä tärkeäksi siinä yhteisössä. Mikäli pyrkimyksenä oli opettajasta rohkaisevan ilmapiirin luominen, vaati se hänen mielestään satujen lukemiselle tietynlaista asennoitumista eli se miten satu esitettiin ja miten sitä kautta kohdattiin lapsi oli Karvosesta tärkeää.

"...ainakin sellaisessa tilanteessa lapsi kokee sen, että opettaja minut huomaa, että hän lukee juuri minulle ja hän pitää minua tärkeänä. Minusta sillä on merkitystä.

...saattaa olla näinkin, että lapset ihan odottavatkin, että ainakin siinä tilanteessa opettaja katsoo juuri suoraan minuun tai on ainakin lähellä."

Luumin (1995, 10) ja Ojasen ym. (1980, 47) mukaan kertomisen terapeuttinen vaikutus perustuikin yhdeltä osin aikuisen läsnäoloon sadunlukutilanteessa. Tilanteessa on aina kysymys jakamisesta eli lapsi voi heidän mielestään jakaa aikuisen kanssa sekä kertomistilanteen, sen tapahtumat että kertomuksen sisällön kokemukset.

Tärkeänä Karvonen piti sadunlukutilanteissa myös sitä, että olisi ollut mahdollisuus asettautua jonnekin tiettyyn tilaan tai satunurkkaan tiiviinä ryhmänä. Opettaja myös ilmaisi, että halusi luokassa olevan muutenkin jotakin sadunomaista näkyvillä, kaunista ja levollista, kuten esimerkiksi erilaiset askartelut ja oppilaiden kuvaamataidon työt. Luokka olikin hyvin kodinomainen ja viihtyisä erilaisine nurkkauksineen ja oppilastoineen.

Keskustelu ja kysymysten tekeminen

Keskustelu ja kysymysten tekeminen oli yksi seikka, mitä Karvonen halusi toteuttaa satujen lukemisen yhteydessä. Keskustelua tapahtui erityisesti silloin, kun hän tietoisesti valitsi sadun jonkin tietyn aiheen käsittelyyn. Mm. Koppisen ym. (1989, 19) ja Ikosen ym. (1978, 113, 120) mukaan lukutilannetta tulikin jatkaa keskustelemalla. Heidän mukaansa voitiin näin tarkistaa, miten lapsi on ymmärtänyt tarinan ja voitiin myös tietoisesti kehittää lapsen taitoa erottaa todelliset ilmiöt kuvitellusta ja havaita mahdollisia epäjohdonmukaisuuksia. Bettelheim (1992, 74) ja Hägglund (1987, 82) ovat pitäneet myös hyvin tärkeänä, että lapsi voi tuoda julki kaikki sadun herättämät tunteet ja ajatukset, sillä ne voivat osoittaa sadun antaneen varsin paljon niin tunteen kuin älynkin tasolla. Karvonen pitikin tärkeänä, että oppilaat saivat tuoda esiin omia ajatuksiaan.

"Keskustelua sadusta on hyvin hyödyllistä käydä, sillä sadusta nousevat vastaukset lapsen mieleen ovat aina oikeita, koska hän luo ne omien mielikuviansa kautta."

Esimerkiksi sylikuvaston Kaurismummo- sadun yhteydessä opettaja esitti sadun lukemisen ohessa koko ajan kysymyksiä oppilaille ja sadun kuvista ja tapahtumista keskusteltiin yhdessä.

Mitä näette ensimmäisessä kuvassa ? Missä mummo istuu ? Minkälainen maisema kuvassa on ? Millaisia talot ovat ? Mitä ajattelette, että mummo tekee vasalle ? Millainen mieli mummolle tulee ..., mistä sen näkee ? Mikä portille ilmestyy ? Mitä on tapahtunut pienelle vasalle ?... Millainen mummo hän oli ? Ketä hänellä oli ystävinä ?

Keskustelua saduista ei tapahtunut joka kerta, minkä totesin myös havainnoidessani tilanteita. Karvonen kertoi kuitenkin, että aina jos lapsi kysyi jotakin sadun pohjalta, siihen hän myös pyrki vastaamaan. Mitään tarkkoja *analyysejä saduista ei tehty*, sillä se kuului opettajan mielestä paremminkin vain aikuisille ja uskoi satujen voimaan niin paljon, että ne sellaisenaan vaikuttivat myönteisesti ihmiseen, ilman tarkkoja analyysejä. Tätä mieltä olivat myös Luumi (1987) Bettelheim (1992), Haakana (1990) sekä Messner (1989). Esimerkiksi Messner (1989, 20) on todennut, että satu käyttää taiteen keinoja, monikerroksista sym-

bolikkua käsitellessään elämän ristiriitoja. Lapsi itse oivaltaa hänestä tämän saduista, ilman aikuisen tulkintaa ja selvittämistä.

Herää vain kysymys, miten Karvonen luulee lasten oivaltavan sadun, ellei sen sisällöstä käytkin minkäänlaista keskustelua. Toisaalta, jos sadun tehtävä oli toimia esimerkiksi loppukoontina päivän päätteeksi, eikä tarkoitus ollut minkään erityisen asian esille ottaminen, voi ymmärtää sen, ettei sadusta ole aina tarpeen ehkä keskustellakaan. Lapsi voi omassa mielessään pohtia sadun synnyttämiä ajatuksia ja tuntemuksia ja kysyä epäselviksi jääneitä tai mieltä askarruttavia ajatuksia aikuiselta.

Jonkin asteista analyysiä saduista voitiin Karvosen mielestä tehdä esimerkiksi eläinsatujen ja kansansatujen yhteydessä, sillä niissä tuli hänen mukaansa ja Durkinin (1988, 425) vahvistaessa asiaa, esimerkiksi sadun opetus tarkasti ja selvästi esiin.

"Aina sille tasolle ja sen verran voidaan mennä, että voidaan käsitellä esimerkiksi opetusta, mutta hyvin varovaisesti sittenkin. Jättäisin sen ihan sille lapsen oivallukselle siinäkin, että en menisi opettajana sitten vielä syventämään."

Karvonen teki itse pääasiassa kysymyksiä, mutta hän kertoi pyrkivänsä myös siihen, että oppilaat tekisivät kysymyksiä, mikä tuki Laakson (1988, 4, 7) ajatusta, että kysymysten tekemiselle olisi luotava oppilaille mahdollisuus. Lapsia oli Karvosen mielestä vaikea saada tekemään kysymyksiä, minkä vuoksi siihen rohkaisemista hän pitikin tärkeänä. Tärkeää kysymysten tekemisen oppiminen oli opettajan mielestä sen vuoksi, että hän piti sitä yhtenä lukemaan oppimisen valmiutena sen vuoksi, että se paljasti lapsen työskentelevän kielen kanssa. Myös Julkunen (1990, 74) on todennut, että sekä lukeminen että lapsen kanssa käyty keskustelu tukevat lukemaan oppimista. Keskusteluna hän piti kyselyä, vastauksia, juttujen kertomista ja niiden kommentointia. Myös sosiaalisten vuorovaikutustaitojen oppimisen kannalta Julkunen mielestä kaikenlainen keskustelu oli tärkeää.

Lasten tekemät kysymykset Karvosen luokassa jäivät kuitenkin hyvin vähäisiksi ainakin aikana jolloin olin paikalla seuraamassa. Syyksi voi kuitenkin laittaa esimerkiksi sen, että pitkäaikaisemman paikalla olon aikana elettiin vasta syksyn alkupuolta, joten ehkä kysymysten tekeminen koettiin vielä tässä vaiheessa vaikeana. Toinen luokka oli kuitenkin jo

tuttu, joten olisi luullut edes heidän esittävän jonkinlaisia kysymyksiä, mikäli aikaisemmin oli jo pyritty siihen, että lapset tekevät kysymyksiä.

Sadut lähtökohdana eheyttävään opetukseen

Karvosen työskentelemässä koulussa sadun merkitystä opetuksessa pidettiin sen verran suurena arvossa, että se oli merkitty koulun *opetussuunnitelmaan lähtökohdaksi* äidinkielen opetukseen sekä viritäjäksi muiden oppiaineiden yhteyteen. Koukin (1994, 77-78, 80) mielipiteet antavatkin hyvän vertailukohdan tälle ajatukselle, sillä hänestä kaunokirjallisuuden ei tarvitse olla erillinen ja irrallinen asia, vaan sen voi kytkeä kaikkeen opiskeluun. Tekstejä voi hänestä käyttää loputtomasti eri tarkoituksiin. Karvosen mukaan esimerkiksi itse tehtyjä satuja käytettiin monipuolisesti äidinkielen oppimateriaalina eri luokilla, kuten esimerkiksi päättövälimerkkien tai kaksoiskonsonanttien opettamisessa. Satujen käyttöä tapahtui runsaasti myös muiden oppiaineiden yhteydessä.

Yhdessä koko yhdysluokan kanssa tehtiin keväällä satuja myös muihin oppiaineisiin liittyen, kuten ympäristö- ja luonnontiedon yhteydessä. Näin viritettiin sen tuomiin aineksiin ja koettiin elämyksiä sadun keinoin.

"Muunkin tyyppisistä asioista voidaan tuottaa satuja ja voidaan keksiä juttuja. Sitten ihan pelkästään siitä kokemuksesta joka tulee eteen tai luonnossa esiintyvä ilmiö kohdataan, niin siitä voidaan tehdä juttuja. Se luonnistuu sitten erinomaisesti, kun kaikki tietää mitä tehdään."

Olkinuora (1988, 31, 33) on tuonut esiin, että eheyttävän opetuksen edellytyksenä on, että opettaja luopuu tiedonjakajan roolista, opetuksessa ei lähdetä valmiista tiedosta ja oppikirjojen käyttö arvioidaan uudelleen. Hänen mielestään oppimisen mielekkyyteen voidaan vaikuttaa elämyksellisyydellä ja merkittäväksi tekemisellä, jolloin myös tunnetekijät ovat kognitiivisten toimintojen lisäksi mukana prosessissa. Elämyksellistä Olkinuorasta on mm. sellainen kokemus, joka on omiin kokemuksiin liittyvää, yhteiseksi koettua ja jaettua. Yhtenä päämääränä satujen käytölle olikin Karvosesta se, että tarjottiin lapsille vaihtoehtoinen tapa oppia, uudistamalla opetusta ja tekemällä siitä eheämpää. Myös vanhemmille oli avoimesti tiedotettu kaikista uudistuspyrkimyksistä ja palaute oli ollut opettajasta positiivista ja

tukea antavaa. Valmiista oppimateriaalista vapautuminen jossakin määrin oli Karvosesta tehnyt mahdolliseksi sen, että lapset saivat itse esimerkiksi tuottaa tekstin, jota voitiin käsitellä monella tavalla. Valmistakaan oppimateriaalia ei kuitenkaan oltu unohdettu, vaan aapistakin käytettiin lukumateriaalina erityisesti siinä vaiheessa, kun jo hallittiin lukutaitoa.

"Satujen käyttö ei ole mitään jalat puoli metriä yläpuolella olemista, vaan se on todellista työtä sadun keinoin. Se on yksi vaihtoehto. Haluan tämän ajan lapsille tarjota sen vaihtoehdon, että on olemassa muutakin kuin vain tämä kova tietokauden maailma. Se maailma joka meille luodaan ulkoapäin valmiiksi märehdittynä, se voi olla aika köyhää verrattuna siihen jos saa käyttää omaa mielikuvitustaan. Mielikuvitus kun toimii ja on vahva itsetunto niin elämässä pärjää. Tämä näkökulma kannattaisi pitää mielessä opetustyössä ja koulussa."

Mielikuvituksella ja mielekkäällä oppimisella voi olla merkittävä yhteys keskenään. Mm. Egan (1993, 301) on todennut, että hyvin harvat tutkimukset ovat koskeneet lapsen mielikuvitusta, koska sitä on vaikea tutkia. Tämä antaa hänestä epätasapainoisen kuvan lapsesta oppijana, sillä mielikuvitus on hänestä tärkeä osa lapsen ajattelua. Tämän oli Karvonen aivan ilmeisesti myös huomannut opetustyötään toteuttaessaan, kuten edellisestä haastatteluotteesta voidaan todeta.

6.2.2 Satujen merkitys lapselle

Karvosen mielestä satujen merkitys lapselle oli niin suuri, että niitä tuli hänestä käyttää jo siitä lähtien, kun vauva oli vielä äidin vatsassa, jatkuen vanhuuteen saakka. Ääneen lukemisessa tuli hänestä tutuksi mm. puhumisen, äänen rytmi, joka kehitti lapsen *kielellisiä taitoja* heti alusta asti. Myös Julkunen (1991, 93) ja Lehtonen (1993, 27-28) ovat tuoneet esiin, että monet lukemisen tutkijat ovat osoittaneet, että kokemukset kirjoitetusta kielestä esimerkiksi ennen lukemaan oppimisen aloittamista ovat edistymisen kannalta erittäin merkityksellisiä.

Satujen merkitys ei jäänyt vain kielen kehittymisen kannalta tärkeäksi, vaan Karvosen mielestä oli olemassa useita seikkoja, jotka tekivät saduista lapselle merkittävän kehityksen tukemisessa, kuten oman identiteetin luomisessa.

"Sanoisin, että satu on tärkeä jo vastasyntyneelle lapselle. Sieltähän se lähtee se kosketus satuun ja sieltähän lapsi alkaa luoda sitä omaa identiteettiään."

Sadut auttoivatkin opettajan mielestä lasta *jäsentämään elämää ja löytämään oman paikkansa maailmassa*. Tätä ajatusta tukee mm. Bettelheimin (1992, 11-12) toteamus, jonka mukaan elämä on usein lapselle hämmentävää ja hän kaipaa mahdollisuutta ymmärtää itseään maailmassa, jossa hänen on opittava selviytymään. Pystyäkseen siihen lasta on hänestä autettava saamaan selvää omista sekavista tunteista ja löytämään identiteettinsä. Tällaisen merkityksen lapsi voi hänestä löytää satujen välityksellä, johon Karvonenkin oletettavasti voi yhtyä.

Erityisen tärkeänä Karvonen piti satuja juuri kouluuntulovaiheessa, jolloin lapsi joutui opettelemaan uusia elämän asioita, kuten irtautumista kotoa, ryhmässä toimimista ja opettaja oli uusi aikuinen lapsen elämässä. Nämä kaikki voivat aiheuttaa Karvosesta lapsessa pelkoja, kuten se, että osaako hän koulussa omasta mielestään mitään. Satujen avulla pystyttiin hänestä luomaan turvallinen lähtökohta opiskelulle, mitä tukee Klingbergin (1970, 84, 98-90, 100) ajatus, jonka mukaan kirjallisuuden kasvatuspyrkimys onkin mm. lapsen tunteiden ja mielikuvituksen vahvistaminen, minkä avulla autetaan tasapainoisen elämän luomiseen, saattamalla hänet kosketuksiin sisäisten voimavarojen kanssa kokemaan iloa ja turvallisuutta.

Oppimisympäristön luominen lapselle *turvallisen* tuntuiseksi satujen avulla oli Karvosen mielestä hyvä keino, sillä se auttoi hänestä mm. siihen, että lapsi päästi helpommin ja nopeammin lähelleen. Syntyi siis luottamuksellinen ja läheinen suhde mahdollisimman nopeasti.

Karvonen piti satua merkityksessään myös sen vuoksi, että satu ei hänestä valinnut eikä lajitellut lapsia, vaan satu tuli jokaista lasta kohtaan, antaen kullekin oman merkityksensä.

Satujen avulla lapsi pystyi löytämään omat vahvat puolensa, mikä tuki itseluottamusta ja itsetuntoa, vahvistaen myös osaamisen tunnetta, kuten Karvonen kertoi. Karvosen ajatukset tukivat Bettelheimin (1992, 20) esiin tuomia mielipiteitä siitä, että sadut rikastuttavat lapsen elämää ja antavat sille oman lumouksensa sen vuoksi, että lapsi ei oikein tiedä, miten satu häneen vaikuttaa. Sadun tuottama nautinto ja ilo saivat hänen mielestään reagoimaan sadun kätkeytyihin merkityksiin oman elämäkokemuksen ja kehitystason mukaisesti. Karvosesta satujen merkitys erityisesti heikolle oppilaalle oli merkityksellinen, sillä sadut tuttuina ja lapsilähtöisenä lukumateriaalina pystyivät antamaan jokaiselle esimerkiksi onnistumisen elämyksiä.

"Varsinkin jos on tiedoiltaan heikko lapsi, eikä hän jaksa omaksua saamaansa tietoa, eikä jaksa keskittyä oppimiseen niin hän voi aina kokea sellaisia onnistumisen elämyksiä sadun kautta. Onnistumisen elämyksistä, niistä me elämme, ne vaikeat hetket myöskin. Niitä ei tähän kouluelämään liikaa mahdu. Jos satujen kautta luodaan lapselle onnistumisen elämyksiä, se jo yksistään puoltaa satujen käyttöä opetuksessa ja luoda joskus niitä keskustelutilanteitakin."

Erityisesti *onnistumisen elämyksiä* lapset saivat kokea Karvosesta silloin, kun tehtiin itse satuja lukemaan opettamisen yhteydessä, sillä jokainen sai kokea olleensa sadun ja oppimateriaalin tekijänä. Mm Magga (1992, 27) on tuonut esiin, että oppilaan lukemaanoppimisenokkuuden säilymisen kannalta olisikin tärkeää, ettei opettaja käyttäisi pelkästään valmiita oppimateriaaleja, vaan kehittelisi niitä oppilaiden kiinnostuksen pohjalta. Karvosen mielestä oppilaat tekivät juttuja mielellään ja halusi näin samalla uudistaa opetusta käyttämällä oppilaita sellaiseen, mihin he hänestä pystyivät. Tämä osoittaa uudistushalua ja opetustyön kehittämiseen pyrkimistä, mihin olisikin hyvä kasvattajien erityisesti nykyisessä nopeasti muuttuvassa maailmassa pyrkiä.

Satu auttoi Karvosen mielestä näkemään myönteisiä asioita hankalissakin tilanteissa, vahvistaen myönteisen ajattelun merkityksen ymmärtämistä. Myös tunteen tasolla sadut lähtivät hänestä siltä tasolta, että ne ikäänkuin huojensivat todellista tuskaa ja ahdistusta käsiteltäessä raskaita asioita, vesittämättä kuitenkaan sitä totuutta, mitä elämässä tapahtui. Opettaja uskoi, että jokaisesta sadusta löytyi aina jokaiselle lapselle jotakin, mikä lohdutti ja auttoi. Tämän vuoksi Karvosesta olisikin ollut tärkeää, että jokaiselle lapselle olisi luotu mahdollisuus kokea satujen antamia elämyksiä ja kokemuksia.

"Jos lapselta puuttuu sadut niin hänen lapsuudestaan puuttuu eläytyminen ja kokemukset sadun kautta näihin monenlaisiin elämän kerroksiin, jotka satu tuo. Kaikki nämä tunteen alueet, jos hän niitä ei saa käydä läpi, niin hänestä tulee tällä tavalla tunteiden ja ajattelun tasolla ja omien voimavarojensa käyttämisen tasolla ikäänkuin aliravittu."

Karvosen ajatukset vahvistavat esimerkiksi Lappalaisen (1979, 19-21) ja Tuckerin (1988, 77) käsityksiä siitä, että satujen avulla voitiin kokea sekä sanallisia ja äyllisiä, mutta myös tunteeseen vetoavia elämyksiä. Lukiessaan tai kuunnellessaan satua lapsi heistä huomaa, etteivät hänen tunteensa ole epänormaaleja, sillä sadun hahmoissa tulee esiin monia erilaisia tunteita. Tämän huomaaminen voi heistä auttaa lasta hyväksymään mm. omat pelkonsa. Messner (1989, 15) puolestaan on tuonut esiin, että mielikuvituksen tarkoitus ei ole kadottaa ihmistä unelmiinsa vaan, saattaa yli menneiden ja tulevien vaikeuksien, sillä mielikuvituksen avulla päästään näkemään asiat sellaisina kuin ne ovat. Tämä myös tukee Karvosen näkemyksiä satujen merkityksestä lapselle. Mielikuvitus oli Karvosen mielestä juuri se alue, mistä saadaan ainekset ja voimavarat elämän läpikäymiseksi. Mielikuvitus antoi myös Ojajsen ym. (1980, 115-116) mukaan ihmiselle kyvyn asettua toisen ihmisen asemaan, kyvyn myötäelämiseen ja myötätuntoon ja rakkauteen.

Saduissa oli Karvosen mielestä paljon sellaista sisältöä, minkä lapset oivalsivat, antaen näin esimerkiksi kuunteluelämyksiä lapsille. Sadut avasivat hänestä lapsen luovuuden ja mielikuvituksen kohdata elämyksellisiä tilanteita. Satu oli myös Furulandin ym. (1986, 123) mielestä oivallinen harjoituskenttä lapsen mielikuvitukselle, sillä lapsi koki sadun heistä paljon elävämmäksi kuin esimerkiksi aikuinen.

Sadun sisällöllä saattoi Karvosesta olla lapsille niin suuri merkitys, että he sen vuoksi halusivat kuulla samojakin satuja luettavan uudelleen.

"Siinä minä koen sen lapsen sadun tarpeen tai semmoisen lapsessa tapahtuvan käymistilan, jos he pyytävät jotakin samaa satua uudelleen. Tätä tapahtuu aika monestikin jos kysyn, että mitäs minä nyt lukisin."

"...Silloin minä huomaan sen, että sillä sadulla on ollut näille lapsille joku syvempi merkitys kuin mitä minä olen aavistanutkaan."

Karvosen näkemystä selittää mm. Schachtelin (1993, 264-265) toteamus, jonka mukaan lapset rakastavat sitä, että sama tarina luetaan monta kertaa, minkä avulla lapset voivat jäsentää ja tutkia elinympäristöään. Lapsi yrittää hänen mielestään saavuttaa tarinan sanoman, ymmärtää sen tapahtumia kerta kerran jälkeen yhä enemmän.

Satujen merkityksellisyyttä lapsille kuvasti myös se, että oppilaat pyysivät satuja luettavan, mikäli meni pidempi aika, ettei opettaja ollut pitänyt satutuokioita omassa satunurkkauksessa. Tämä kuvastaa mielestäni sitä, että satuhetket koettiin turvallisina ja yhteishenkeä ylläpitävinä, miellyttävinä yhdessäolonhetkinä, mikä onkin erityisen tärkeää yhteishengen ja miellyttävän oppimisympäristön luomiseksi.

Lukemaan opettamisen yhteydessä saduilla oli Karvosen mielestä lapsille suurta hyötyä oppimisen ja oppimismotivaation kannalta. Sadut, joilla lukemaan opettaminen tapahtui, mahdollistivat sen, että opettajan mielestä jokainen lapsi oli ns. samalla lähtöviivalla lukemaan oppimisessa, huolimatta siitä, osasiko jo lukea vai ei, sillä oppiminen lähti liikkeelle yhteisistä keskusteluista, luetun sadun pohjalta ja kaikki pystyivät siihen osallistumaan opettajasta tasavertaisesti.

"Lukemaan oppimisen tilanteissa satu nostaa kaikki lapset kyllä samalle lähtöviivalle. Millään muulla konsteilla minä en niitä pystyisi sille viivalle asettamaan, samalle tasolle, kuin sadun keinoin."

Saduilla oli lapsille merkitystä Karvosesta siinä, että ne tukivat tietoa, mitä koulussa opittiin ja vahvistivat tietojen omaksumista. *Eheyttämällä* opetusta satujen avulla tehtiin opetuksesta hänestä mielekkäämpää ja helpommin omaksuttavaa.

"Jollakin saattaa herätä ennakkoluuloja, kun näinkin paljon sadusta puhutaan, ettei täällä muuta tehdäkään kuin ollaan mielikuvituksen pumpulissa. Ei se näin ole. Satu tukee sitä tietoa, mitä täällä opitaan. Se on nimenomaan näin ja vahvistaa sen omaksumista. Meillähän on tähän meidän koulun opetussuunnitelmaan nimetty omaleimaisuutena "esteettinen eheys", että minusta se palvelee tätäkin meidän omaleimaisuuttamme aivan täysin. Satu on yksi vahva tekijä, että se eheyttäisi jokaisen ihmisen, jokaisen lapsen niitä ominaisuuksia, jotka jo myötäsyttyisenä on."

Satujen avulla saatu tieto tuli jokaiselle lapselle tietoisuuteen sadunluvun hetkellä, minkä vuoksi se opettajan mielestä tasa-arvoisesti oppilaiden tietämysten tasoa asioista, kun niistä

lähdettiin yhdessä keskustelemaan. Opettaja kertoi, että siitä huolimatta, että maailma tulvii tällä hetkellä tietoa tiedotusvälineistä, joita kodeissa käytettiin, lasten tiedot jostakin asiasta, esimerkiksi oravan elämästä eivät olleet samanlaisia. Tällöin kävi hänestä helposti niin, että kun lähdettiin yhdessä keskustelemaan aiheesta, he puhuivat, jotka tiesivät jotakin ja he jotka eivät tienneet mitään olivat hiljaa. Kun satu toimi yhteisenä lähtökohtana, kaikilla oli Karvosen mielestä jotakin kertomista kyseisestä asiasta. Kun kaikki pääsivät osalliseksi opetuksen kulkuun ja keskusteluun voi olettaa, että keskittyminen ja motivoituminen asioihin oli myös parempaa. Mm. Leiwo ym. (1987, 165) ovat korostaneet, että ennen uuden asian opettamista tulisikin varmistaa yhteinen tieto- ja tulkintapohja ja opetuskeskusteluissa ja jokainen oppilas olisi saatava tuntemaan, että heidän havaintonsa ja ajatuksensa ovat arvokkaita. Tähän uskon myös Karvosen pyrkineen sillä, että yhteinen satu oli opetuskokonaisuuksien lähtökohtana eri aiheissa.

Vaikka Karvonen toi monessa yhteydessä esiin satujen merkityksellisyyden eri-ikäisille lapsille, hän ilmaisi myös sen, että esimerkiksi 1.-3. yhdysluokassa saattoi huomata, ettei satuihin motivoituminen enää välttämättä 3. luokan oppilailla ollut niin vahvaa kuin nuoremmilla. Syyksi hän sanoi sen, että vanhimman osassa luokassa oleminen vaikutti siihen, että oppilas ehkä alkoi kokea asiat lapsellisina tai ainakin haluttiin se ilmaista niin muille. Toisaalta opettaja kertoi, että samantyyppiset toiminnat 4. -6. luokilla toimivat aivan yhtä hyvin, eikä niitä oltu koettu lapsellisina, varsinkaan 4. luokan oppilaiden keskuudessa. Opettaja oletti tällaisen johtuvan siitä, että tavallaan seura teki kaltaisekseen.

"Olen ykkös-kuutosille lukenut niitä aivan samoja asioita ja kukaan ei pane niitä yhtään pahakseen. Ne on heti innolla lukemassa niitä itsekin."

Uskoisin myös, että kiinnostuneisuus satukirjallisuutta kohtaan voidaan säilyttää koko ala-asteen ajan, mikäli kullekin luokalle vain löydetään kulloinkin ikäkauteen sopivaa materiaalia. Karvonen harmittelikin sitä, että kouluopetuksessa lapsen ja lastenkirjan raja vedetään ensimmäiselle luokalle, sillä myös hänestä sadut kiinnostivat kaikkia luokkia. Mm. Endekin (1993, 282-283) on ihmetellyt sitä, että erotellaan lasten- ja aikuistenkirjallisuus, mikä tukee edellisiä ajatuksia.

6.2.3 Satujen soveltuvuus opetukseen

Karvosen mukaan jokaisen persoonallisuus lopulta ratkaisi sen, mikä on kenellekin luontevaa työssä. Hänen mielestään monilla oli ennakkoluuloja ja -käsityksiä luovista asioista, kuten sadun käytöstä opetuksessa. Sen vuoksi hän ei halunnutkaan kovin näkyvästi tuoda esiin käsityksiään sadun merkityksestä kasvatuksessa. Hän korosti sitä, että jokaisella sai olla oma näkemyksensä asioista. Itselleen hän oli kokenut sadut suureksi *voimalähteeksi* opetuksessa, samoin kuin oppilaillekin, sillä sadusta sai hänestä aina jotakin jokaiseen tilanteeseen. Esimerkiksi *rauhottavana tekijänä* hän piti satuja hyvin opetukseen soveltuvana vaihtoehtona.

"Tiedän, että opettajan työ on joskus hyvin raskasta ja ahdistavaa. Monta kertaa tuntuu, että on aivan solmussa. Päivän tilanteita saattaa helpottaa aivan uskomattomasti se, kun lukee sadun. Olen joskus kirjoittanut sadun juuri tästä, miten satukirjat hyppäsivät hyllystä opettajaa auttamaan."

Karvonen sanoikin, että on tärkeää, että tietää, mitkä keinot hänen mielestään auttavat voimavarojen esille ottamiseen ja luovuuden hyväksi käyttämiseen, jonka avulla myös päästiin esimerkiksi erilaiseen toimintaan. Esimerkiksi Wallin (1988, 87) on esittänyt, että koulutulokkaat voi jo ensimmäisestä päivästä lähtien vetää mukaan satuun koko olemuksellaan. Voidaan pyrkiä siihen, että lapsi eläytyy satuun kokonaisvaltaisesti, kokee erilaisia tiloja koko ruumiillaan, ilmentää niitä liikkeillään, liittäen tapahtumat omiin mielikuviinsa ja ilmaisee asioita myös puheellaan. Tämän suuntaiseen toimintaan myös Karvonen uskoi satujen avulla päästävän ja niihin myös päästiin sinä aikana, kun seurasin opetusta.

Sylikuvaston satuja Karvonen piti hyvinä erityisesti tukiopetuksen materiaalina, sillä yhdellä sivulla oli kerrallaan aina vain vähän tekstiä ja suurin kirjaimin, joten tekstin kulkua oli helppo seurata. Tekstiä tukeva kuva auttoi lasta myös hänestä luomaan omia mielikuvia ja motivoi sekä auttoi ymmärtämään paremmin myös tekstin sanomaa. Toisaalta voidaan ajatella, että kuvat voivat myös poiketa lasten omista mielikuvista, joita lukemisen aikana syntyy. Tällöin näkyvillä oleva kuva voi herättää ristiriitaisia ajatuksia ja tunteita sadun sanomasta. Lapsi saattaa joutua rakentamaan omat mielikuvansa uudelleen ja voi helposti turvautua valmiiseen kuvaan. Koppisen ym. (1989, 105-106) ovat todenneet, että samalla

kun luetaan luodaan omia mielikuvia, tutkitaan ja säädellään niitä itse sekä kytketään uusia mielikuvia aikaisempiin. Kuultu tai luettu satu voi heidän mielestään luoda syvällisempiä mielikuvia kuin katselemalla katsottu kuva. Tämä huomio kyseenalaistaakin Karvosen mielestä sylikuvaston hyviä ominaisuuksia. Toisaalta lukemaan opettelun vaiheessa kuva voi todella tukea ja auttaakin tekstin ymmärtämistä, sillä tässä vaiheessa lukemisen ymmärtäminen voi olla vielä hyvin heikkoa pelkän tekstin perusteella, koska suurin huomio kiinnittyy tekstin ulkoiseen hahmottamiseen.

Tunteiden ja eri aistien käyttäminen koulussa oli Karvosesta tärkeää. Satujen avulla mahdollistettiin molempia, sillä satujen sisällöt herättivät hänestä erilaisia tuntemuksia ja elämyksiä ja niiden avulla päästiin myös kokeilemaan erilaisia aistimuksia. Lukemaan opettaminen tapahtui Karvosen mielestä kaikkien aistien kautta sadun keinoin; kuuntelemalla, katselemalla.

Lukemaan opettamisen yhteydessä tehtävä yhteinen satu, lukumateriaali, soveltui opettajasta opetukseen erinomaisesti eri yhteyksissä. Hän piti tärkeänä, että oppilailla oli olemassa yhteinen pohja, josta lukumateriaali luotiin ja se saatiin yhteisesti kuullusta sadusta. Myönteisenä palautteena yhteisestä lukumateriaalista ja sen rakentamisesta opettaja mainitsi sen, että lukemaan oppiminen oli tapahtunut nopeastikin ja oppilaat olivat olleet motivoituneita tekemään tätä materiaalia. Mm. Turunen (1988, 209-210) onkin todennut, että vieras kirjoitus ja sen lukeminen voi lukemaan opetteluvaiheessa olla vaikeaa, koska lapsi ei ole itse tuottanut sitä. Silloin se ei välttämättä aidosti kiinnosta, jos sillä ei ole yhteyttä hänen elämänsä.

Tutkimiseen ja oppimiseen liittyvää ainesta oli saduissa Karvosen mielestä paljon, niin tunteen tasolla kuin äidinkielen eri osa-alueidenkin osalta. Hänen mielestään satuja voitaisiin käyttääkin äidinkielen oppimateriaalina yhtä hyvin vielä lukioluokillakin.

Karvosen mielestä valmiista oppimateriaaleista pidettiin liiankin tiukasti kiinni, eikä hänestä luotettu tarpeeksi siihen, että lapset pystyisivät tuottamaan itse tekstin, jota voitaisiin käsitellä. Opettaja mainitsikin, että uudessa opetussuunnitelmassa kehoitetaan, että kieliopin opettamisen täytyisi lähteä kaunokirjallisesta tekstistä. Itse tehdyt sadut toimivatkin Karvo-

sella tällaisena lähtökohtana. Lisäksi hän mainitsi, että yhtä hyvin näitä samoja tekstejä voitiin käyttää äidinkielen kieliopin tarkasteluun myös 4. -6. luokilla.

"Kaikki sanaluokathan sieltä löytyvät 3. luokkalaisille ja myöskin tokaluokkalaisille kun etsitään adjektiiveja, joka sananakin on sellainen maisteltava. Tekemiseen liittyviä sanoja, kaikkia näitä sanaluokkiin liittyviä sanoja löytyy. Sitten on nämä pienet analyysit, näitä miten sana rakentuu, tavut, tavu-harjoitukset, vokaalit, konsonantit, kaksoiskonsonantit, pitkä vokaali, äng-äänne. Näitähän kerrataan sitten jatkuvasti kakkosella ja kolmosella, että kaikessa siinä, missä opetan uutena ykkösille näitä asioita niin kakkos-kolmonen on mukana. He saavat vain laajemman ja syventävämmän tehtävän näistä. Ne löytyy näistä teksteistä. Sitten tietenkin kaikki päättövälimerkit opitaan kun katsotaan niitä aina välillä."

"...haluan tuoda esille senkin näille lapsille, että ajatelkaa tämä on teidän omaa tekstiä, eikä ole hienoa ja hienoa ja arvokasta oppia käyttämään sitä."

Itse tehty oppimateriaali motivoi oppilaita myös paremmin työskentelemään, kuten Karvonen mainitsi. Tätä mieltä olivat myös esimerkiksi Magga (1992, 29) ja Leimar (1977, 41). Koska oppimismateriaali on itse tehty voidaan se Karvosen mielestä myös kokea läheiseksi.

"Kielellinen aines joka sieltä haetaan, niin se tulee jollakin tavalla lähelle ja likeiseksi kun teksti on tuotettu itse."

Karvonen piti satuja hyvänä oppimateriaalina myös sen vuoksi, että niihin voitiin aina palata, koska se oli näkyvillä isona tekstinä fläppitaululla sekä monisteina oppilailla. Mikäli uutta satua ei tehty jonkin kirjaimen kohdalla, opettaja katsoi, missä vanhassa sadussa oli aineksia uuden kirjaimen esille ottamiseen. Tällainen mahdollisuus loi hänestä levollisen vaiheen, jos tuntui, ettei resurssit riittäneet uuden sadun tekemiseen. Satumonistevihkoon pystyttiin palaamaan myös muutenkin aina uudelleen, täydentämään sitä joko kirjoituksella tai kuvin.

Yhdessä rakennettavat sadut avasivat Karvosesta kielen valtavan maailman. Uusien sanojen luominen kiinnosti hänestä kaikkia luokkia, sillä muut yhdysluokassa olevat näkivät koko ajan, miten 1. luokka toimi ja teki. Opettaja sanoikin antavansa aina välillä 2. ja 3. luokalle "aivovoimistelutehtäviä", pyytämällä heitä esimerkiksi luomaan uusia sanoja jostakin annetusta sanasta.

Sadut toimivat Karvosesta hyvin myös opetuksen eheyttäjänä, mikä on tullut jo aikaisemmissakin tuloksissa esille.

"Minulla on tällainen kaipaus nähdä ympärilläni kaunista, eheää ja harmonista ja haluan olla rakentamassa elämän myönteisyyttä ja toivoa esillä ylläpitävää toimintaa. Tässä näkyy tavoitteisuus satujen käytölle."

Satuja käyttämällä opettaja sanoi, että oli mahdollista toimia *vastavuoroisessa suhteessa* lasten kanssa ja hän halusi myös pyrkiä siihen kyselemällä, keskustelemalla ja kohdistamalla katseensa sadunlukutilanteissa jokaiseen lapseen. Aikuisen läsnäolo ja fyysinen läheisyys olikin myös Luumin (1995, 10) mukaan aina osa kertomusta. Tällaista vastavuoroisuutta ihmisten kesken Karvonen pitikin tärkeänä, erityisesti nykyajan koneistumisen myötä, jolloin esimerkiksi tietokoneet ovat vähentämässä ihmisten välisen kommunikoinnin yhä harvinaisemmaksi.

7 POHDINTA

Onko satujen runsas käyttö pelkästään myönteistä? Onko todella olemassa vaara, että fakta ja fiktio sekoittuvat, tieto ja totuus jäävät epäselviksi? Tutkimustulokset toivat kuitenkin esiin, että sadut toimivat nimenomaan eheyttävänä tekijänä ja elävöittäjänä opetuksessa, eikä ole vaaraa, että sadut sekoittaisivat ainakaan kyseisen opettajan toiminnassa totuutta ja kuviteltua, sillä sadut olivat jo niin tuttuja oppilaille. Satujen käyttö olikin Karvosella päivittäistä ja säännöllistä. Satujen asema opetustyössä oli siis merkittävä ja niiden käyttö vakiintunutta. Satuja voitiin pitää luonnollisena osana hänen opetustaan, mikä ilmeni niiden käyttömäärästä, käyttötavoista sekä luodusta oppimisympäristöstä.

Molemmille, sekä faktalle että fiktiolle, onkin mielekästä luoda mahdollisuus, sillä lapsi kaipaa raskaan ja ehkä vaikeankin tiedon rinnalle kuvitteellisia aineksia. Todellisuuden ja kuvitellun raja on kuitenkin tiedostettava, niin opettajan kuin oppilaidenkin. Tämän ei luulisi olevan ongelma, ainakaan jos on uskomista esim. Messneriin (1989), joka on todennut, että lapsi itse oivaltaa satujen mielikuvituksellisuuden ilman aikuisen tulkintaa ja selvittämistä. Yleensä katsotaankin, että lapsilla on jo melko varhain kyky erottaa fiktio todellisuudesta, mitä tukee Bettelheimin (1992, 78) toteamus, jonka mukaan lapsi, joka tuntee satuja, ymmärtää niiden puhuvan hänelle asioita vertauskuvien eikä arkipäivän todellisuuden kielellä.

Satujen vaikutusta kielteisessä mielessä tuotiin esiin teoriataustassa myös niissä esiintyvien roolimallien osalta. Mm. Liikanen (1990, 28) toi esiin, että sadut vahvistavat sukupuoliroolien mukaista käyttäytymistä negatiivisesti. Myös erityisesti kansansatujen sisältämät raa-kuudet ja niissä esiintyvä naisen alistaminen olivat ainakin aikaisemmin Messnerin (1989, 7) mukaan olleet satujen merkitystä ja arvoa vähentäviä seikkoja, mikäli niitä haluttiin käyttää kehityksen tukemisessa. Karvonen ei ilmaissut mielipidettään satujen mahdollisista kielteisistä vaikutuksista. Hän ei ilmeisesti pitänyt esimerkiksi satujen sisältämiä roolimalleja merkittävinä tai ei ainakaan halunnut tuoda niitä esiin. Mahdolliset kielteiset vaikutukset olisi kuitenkin hyvä tiedostaa.

Satutyyppejä on olemassa niin runsaasti, ettei luulisi jonkin tietyn satutyypin käyttämisen silloin tällöin vaikuttavan negatiivisesti esimerkiksi lapsen asenteisiin ja käsityksiin satujen

antamista roolimalleista. Kuten jo aikaisemmin olen todennut elämme ympäristössä, joka tuo päivittäin tietoisuuteen erilaista roolimallikäyttäytymistä. Sadut eivät voi siis olla ajatusmaailmaa pilaavia. Roolimallit ovat osa elämää ja lapsen kehitystä. Onko se myönteistä vai kielteistä, siihen on vaikea vastata. Keskustelemalla lasten kanssa satujen tuomista tunteuksista ja kokemuksista, voidaan yhdessä selvittää sadussa esiin tulleita asioita ja siten myös lieventää niiden antamia ehkä kielteisiäkin vaikutuksia. Ehkä tässä on myös perustelu sille, ettei Karvonen nähnyt roolimallien vaikutusta mainittavan arvoisena asiana, sillä saduista keskustelu oli yksi hänen päämääränsä käytettäessä satuja opetuksessa.

Saduista siis yleensä keskusteltiin ja esitettiin kysymyksiä, mutta mitään sisällöllisiä satuanalyysyjä Karvonen ei pitänyt mielekkäänä. Hänestä sellainen kuului pelkästään aikuisille. Oppilaiden rohkaiseminen kysymysten tekoon puolestaan oli Karvosesta merkittävä asia, vaikka se olikin ainakin vielä melko vähäistä ilmeisesti sen vaikeuden vuoksi. Voisi olettaa, että mikäli kysymysten teolle luotiin mahdollisuus, niin jonkinlaista satuanalyysiakin tapahtui silloin aina. Koppinen ym. (1989, 104) ja Lehmuskallio (1992, 38-39) ovatkin tuoneet esiin, että sadut voivat rohkaista lasta kysymysten tekemiseen, tunteiden, havaintojen ja päätelmien kertomiseen. Heidän mielestään lasta kehittävässä keskustelussa myös lapsella tulisi antaa mahdollisuus esittää kysymyksiä.

Erityisesti nykypäivänä halutaan korostaa sitä, että opettaja ei olisi enää ainut henkilö, joka esittää luokassa kysymyksiä ja vie opetusta ja oppimista eteen päin. Tärkeänä pidetään sitä, että oppilaat olisivat kysymysten tekijöinä ja löytäisivät vastauksia ongelmiinsa oman toiminnan, ajattelun ja kokeilun kautta. Yhteistoiminnallinen oppiminen, valmiista oppimateriaalista luopuminen, mahdollistavat mm. monipuolisen kehityksen ja kasvun tulevaisuutta varten. Myös tässä mielessä täytyisi huomata satujen luoma mahdollisuus, esimerkiksi lukemaan opettamisen yhteydessä. LPP-menetelmän käyttö on Suomessa ilmeisesti vielä melko harvinaista ja voikin todeta, että tämän tutkimuksen perusteella kyseinen menetelmä tulisi tehdä kaikille tutuksi, sillä se luo mahdollisuuden luovaan, itseä kehittävään yhteistyöhön ja oman oppimateriaalin luomiseen esimerkiksi satujen avulla. Tutkimuksen tekeekin merkitykselliseksi erityisesti se, että se tuo esille konkreettisesti LPP-menetelmän etenemistavan ja sen avulla syntyvien satujen merkityksellisyyden, niin opetuksen motivoijana kuin myös rikkaana oppimateriaalina.

Satujen käyttäminen tapahtui Karvosella monissa eri yhteyksissä ja käyttötavat vaihtelivat sen mukaan, oliko tarkoituksena virittäytyä erilaiseen toimintaan, eheyttää opetusta, vai oliko tarkoituksena antaa kuuntelu- tai lukuelämyksiä. Tärkeimpänä käyttötapana voidaan kuitenkin pitää LPP-menetelmän yhteydessä tuotettavien yhteisten satujen tekemistä ja niiden hyödyksi käyttämistä opetuksen eri yhteyksissä, mikä voisikin olla yksi hyvä esimerkki muille kasvattajille.

Päämääränä satujen käytölle Karvonen näki sen, että luotiin elämyksellisyyttä oppitunneille, jolloin vähemmän kiinnostavistakin aineista saatiin kiinnostavampia. Koulun opetussuunnitelman lähtökohtana olikin satujen käyttö sekä äidinkielen opetuksessa että virittäjänä muiden oppiaineiden yhteydessä. Omien satujen tekeminen mahdollisti mm. Karvosen päämäärän vapautua jonkin verran myös valmiista oppimateriaalista, tehden näin opetuksesta persoonallisempaa ja luovempaa. Tämä pitikin paikkansa Karvosen opetustyyliin, mutta mietittävää sellainen seikka, että opettaja itse käytti aina valmiista oppimateriaalia lukiessaan pohjasadun lukemaan opettamisen yhteydessä. Miksi opettaja ei käyttänyt hyödykseen myös tässä yhteydessä satujen runsasta tarjontaa tai omia tuotoksiaan? Toisaalta Karvonen perusteli asian sillä, että tällä tavoin samat ja tutut satuhahmot kulkivat koko ajan mukana ja veivät tarinoita eteen päin. Tämä voidaan kuitenkin kokea yksitoikkoisena ja tylsänä, sillä tarinat pysyivät koko ajan hyvinkin samankaltaisina. Opetuksesta olisi ehkä voinut saada vielä kiehtovampaa ja moni-ilmeisempää, mikäli pohjasadut olisivat olleet erilaisia lukemaan opettamisenkin yhteydessä. Karvonenhan sanoi tekevänsä kriittistä valikointia siitä, minkälaista lukumateriaalia hän valitsi itselleen ja oppilaille. Kriittisen satujen valikoinnin olisi voinut liittää myös tähän yhteyteen.

Julkunen (1993, 15) ja Turunen (1988, 115) ovat tuoneet esiin, että kasvattajan on tunnettava vastuunsa kehittyneiden ja kehittävien elämysten välittämisessä. Kasvattajien tulisi heidän mielestään tunnistaa, mikä on inhimillisesti ja kasvatuksellisesti arvokasta. Aikuisten tehtävä on mm. kyetä seuraamaan lapsen kehitystä ja vaistota ja tulkita sitä, mitä ja miten lapsi haluaa oppia ja näin myös oppii paremmin. Lastenkirjallisuuden käyttöön erikoistuminen voisi olla yksi keino mielekkääseen ja monipuoliseen oppimiseen, joka takaa myös lapsen monipuolisen kehityksen, mikä voidaan todeta tutkimuksen teorian ja tulosten perusteella.

Karvosen satujen käytön päämääränä, yhteenvetona todeten, oli tarkoitus saada kaikki oppilaat aktiivisesti mukaan erilaiseen toimintaan hyvän yhteishengen ja ilmapiirin vallitessa. Luovuuden ja mielikuvituksen lisäksi satujen avulla voitiin oppia eri aiheita käsitteleviä asioita innostavasti, tutusta, turvallisesta ja lapsilähtöisestä näkökulmasta lähtien monipuolisten satuvalintojen avulla. Tähän voikin todeta, että mitä enemmän opettaja tutustuisi erilaisiin satuihin, sitä helpompi hänen olisi löytää myös sopiva satu erilaisiin tilanteisiin. Kirjallisuuden tutustumista voidaankin pitää yhtenä tavoitteena, mihin opettajien olisi hyvä paneutua. Satujen soveltuvuutta opetukseen mm. Karvonen piti itsestään selvänä, sillä hänestä sadut auttoivat voimavarojen ja luovuuden esille saamiseen, minkä avulla päästiin myös erilaiseen toimintaan. Myös rauhoittavana tekijänä, keskittymiskyvyn parantajana sadut toimivat hyvin, samalla eheyttäen opetusta.

Lapselle sadut olivat Karvosen mielestä merkityksellisiä siksi, että ne auttoivat löytämään omat vahvat puolet, vahvistaen itseluottamusta ja osaamisen tunnetta lisäten näin mm. oppimismotivaatiota. Mielikuvituksen ja luovuuden esille saamiseksi sadut olivat Karvosesta ehdottoman tärkeitä. Ojanen ym. (1980, 17) ovat esittäneet, että sadut kykenevät koskettamaan jatkuvasti lasta sen vuoksi, että niillä on juurensa arkipäivän konkreettisissa tilanteissa. Tämä luo heistä turvallisen perustan, jolla satu voi edetä syvällekin mielikuvitusmaailmaan hämmentämättä lasta.

Sadut yleisesti ottaen sisälsivät Karvosesta paljon tutkimiseen ja oppimiseen liittyvää aineita niin kielen tasolla kuin esimerkiksi erilaisen kirjallisuuden tutkimisen kannalta. Tuloksista kaiken kaikkiaan voidaan vetää sellainen johtopäätös, että Karvosen pyrkimyksenä oli toteuttaa työtään lapsilähtöisesti, omaa työskentelyään koko ajan kehittäen, samalla myös huomioiden tulevaisuuden haasteet ja odotukset opetustyössä.

Tutkimuksen tulokset olivat hyvin teoriaa tukevia ja ongelmiin saatiin vastaus. Tällä tavoin sain vahvistusta satujen merkityksellisyydestä kasvatus- ja opetustyössä satupedagogiikkaan erityisesti syventyneeltä luokanopettajalta. Uskon myös saaneeni asiaan syvällisempää, merkityksellisempää ja luotettavampaa tietoa erityisesti asiaan perehtyneeltä yksittäiseltä opettajalta, kuin jos olisin käyttänyt tutkimuksen kohteena useita ns. tavallisia opettajia, jotka mahdollisesti eivät olisi paneutuneet vastaavassa määrin satujen merkityksen ja käytömahdollisuuksien pohtimiseen. Tässä mielessä koen tutkimuksen onnistuneen ja uskon

sen antavan myös muille kasvattajille ajattelemisen aihetta ja toimintamalleja, mihin oli pyrkimyksenä päästäkin.

Tulevana opettajana mietityttää sellainen seikka, että miten satujen käyttö onnistuu koulussa tai luokassa, missä sille ei ole annettu vastaavanlaista merkitystä kuin tutkimani opettajan koulussa. Ennakkoluulot ja asenteet varmasti hankaloittavat satujen käyttöä, vaikka halua siihen olisikin. Karvononkin myönsi tämän ongelman ja halusi tuoda esiin, että sadut eivät olekaan ainut vaihtoehto opetuksen elävöittämiseen ja mielekkääksi tekemiseen. Saduilla oli kuitenkin erityisesti hänestä suuri merkitys opetuksessa sekä opetettavana aineksena että myös lapsille ja miksei myös opettajalle kasvattajana.

Koulutyön ja opetussuunnitelman perustaksi satujen käyttöön ottaminen vaatii vahvaa luottamusta satujen merkityksellisyydestä ja edellyttää perusteltuja selityksiä niiden hyödyllisyydestä opetustyössä. Se ei tule olemaan helppoa, vaikka on jo olemassa kasvattajia, jotka ovat huomanneet lastenkirjallisuuden merkityksen. Nykypäivänä kuitenkin arvostetaan enemmän ns. tulevaisuuteen konkreettisesti tähtääviä aineita, kuten tietotekniikkaa tai yrittäjäkasvatusta. Niiden rinnalla satumaailma voi joistakin tuntua turhanpäiväiseltä ja lapselliselta mielikuvituksen pumpulissa olemiselta, mikä kuuluu vain lastentarhaikäisille lapsille. Tutkimus toi kuitenkin esiin sen, että satujen käytöllä opetuksessa on merkitystä sekä opettajalle että oppilaille, esimerkiksi opetuksen eheyttävänä tekijänä, mihin myös suositellaan opetuksessa pyrittävän.

Satujen merkityksestä puhuminen ei ole turhanpäivästä, sillä tulokset vastasivat hyvin pitkälle jo aikaisempia teorioita ja omia käsityksiäni satujen merkityksellisyydestä opetus- ja kasvatustyössä. Tämän vuoksi olisikin tärkeää, että satujen merkitys huomattaisiin yleisemminkin mm. ottamalla sadut näkyvämmiin mukaan opetussuunnitelmiin ja sitä kautta myös tasavertaiseksi oppimateriaaliksi muun oppimateriaalin rinnalle. Tämä kuitenkin vaatii kasvattajalta ja opettajalta hyvää kirjallisuuden tuntemusta ja paneutumista niiden sisältöihin ja kielelliseen ilmaisuun, kuten teorioissa ja tutkimuksen tuloksissakin kävi ilmi.

Koulun sisällä tapahtuvien uudistusten myötä alkaa oletettavasti ilmetä yhä enemmän ja yhä erilaisempia kehittämishankkeita, sekä koulujen erikoistumista tiettyihin aiheisiin ja aineisiin. Mikäli esimerkiksi satujen merkityksellisyys tulee opettajille tutuksi ja niiden käyttö

opetuksessa osataan perustella kasvatuksellisessa merkityksessä, uskoisin, että saduilla on mahdollisuus päästä merkittävämpäänkin asemaan koulutyöskentelyssä. Siihen vain tarvitaan opettajien avointa mieltä ja halua itsensä ja opetuksensa kehittämiseen. Satujen määrä on jo melko runsasta erilaisissa oppimateriaaleissa, mikä osoittaa, että niitä osataan jo arvostaa. Eri asia on se, käyttävätkö opettajat suositeltavia materiaaleja hyödykseen.

Satujen käytön merkityksellisyys tulee tutkimuksessa esiin erityisesti juuri lukeman opettamisen yhteydessä ja se on yksi vahvistava seikka sille ajatukselle, ettei satujen käyttö opetuksessa ole pelkästään mielikuvituksen pumpulissa - jalat irti lattiasta olemista. Tutkimus toi kuitenkin esiin vain tutkijan näkökulman ja tarkastelutavan esiintyvistä ilmiöstä. Mielestäni työskentely koulussa oli todellista työtä sadun keinoin mitä viehättävimmillä ja monipuolisimmilla tavoilla toteutettuna ja luontevasti opetukseen liitettynä. Näkemäni ja kokemani opetustilanteet ja suorittamani havainnoinnit ja haastattelut olivat kuitenkin vain sitä ulkoista kuorta, minkä voi nähdä.

Tutkimus vahvisti käsityksiäni satujen tärkeydestä ja soveltuvuudesta opetukseen, mutta kuten satukirjassa Pikku prinssi tulee esiin ajatus, jonka mukaan kaikista tärkein on näkymätöntä, luulen sen pitävän myös tässä yhteydessä paikkansa. Tutkijan on vaikea nähdä lopultakaan ilmiön todellisia syitä ja merkityksiä siitä huolimatta, että tutkittava tuo ne puheessaan ja teoissaan esille. Kaikista tärkein on kuitenkin työtään toteuttavan opettajan syvällä sisimmässä, eikä sitä välttämättä osata ilmaista sanoin. Jotakin kaunista ja merkityksellistä löytyy lapsia kunnioittavan opettajan ajatusmaailmasta. Siihen olisi syytä kasvattajien pyrkiäkin.

Opetustyön käytännön näkeminen ja kokeminen antavat runsaasti ajattelemisen aihetta ja vinkkejä oman työn kehittämiseksi. Sanotaan, että tutkiminen voi loppua sitten, kun tutkitavasta ei saada enää mitään uutta irti. Tutkijana olisin voinut viettää vielä paljon aikaa tutkitavan työtä seuraamassa. Tiedon ja mahdollisten kokemusten saamisen määrä on pohjatonta. Koskaan ei tule valmista, sillä kasvattajakaan ei ole koskaan valmis. Aina on kehittämisen varaa, mahdollisuus löytää uutta, uusia ulottuvuuksia ja mahdollisuuksia. Menetelmällisesti tutkimusta olisi voinut jatkaa vielä pitkäaikaisemman havainnoinnin avulla, jopa koko alkuopetuksen eli ensimmäisen ja toisen luokan ajan. Näin olisi saatu laaja ja tuhti kokonaisnäkemys opettajan työskentelystä.

Mielenkiintoisena jatkotutkimuksen aiheena näkisin satujen käytön tutkimisen eri oppiaineiden yhteydessä tai satujen ja niiden käytön merkityksen tarkastelun oppilaiden näkökulmasta katsottuna. Koska oppilaat ovat koulutyöskentelyssä keskeisessä asemassa olisikin tärkeää paneutua nimenomaan heidän näkemyksiinsä ja kokemuksiinsa satujen käytöstä mm. oppimateriaalina tai satujen merkitykseen muuten oppimisen ja kasvun kannalta koulutyöskentelyssä.

Tämä tutkimus ei pysty vastaamaan mm. kysymykseen, miten sadut tulevat vaikuttamaan oppilaisiin myöhemmässä vaiheessa. Se vaatisi vuosien mittaista pitkittäistutkimusta. Voidaan kuitenkin olettaa, että satujen käyttötilanteet, joihin yleensä liittyy vahvoja tunnekokemuksia ja elämyksiä, jättävät jälkensä kuulijaan tai lukijaan. Tästä voi todisteena olla esimerkiksi Karvosen lapsuudessa saadut myönteiset kokemukset kirjallisuudesta, jotka olivat myötävaikuttaneet hänen omaan lastenkirjallisuuden runsaaseen käyttöön ja niiden kokemiseen merkittävänä tekijänä kasvussa ja kehityksessä.

Lopuksi haluan vielä todeta, että satujen merkitys opetuksessa on tämänkin tutkimuksen perusteella tärkeää. Se ilmenee esimerkiksi voimavarana, motivoijana ja virittäjänä, luovuuden esille saajana sekä oppilaille että opettajalle erilaisten työskentelytilanteiden yhteydessä. Satujen todellista merkitystä on kuitenkin loppujen lopuksi mahdotonta nähdä ja selvittää. Kuvastakoonkin seuraava lainaus tämän hetkisiä tuntemuksia siitä, miten koen tutkimuksen vaikuttaneen ajatteluuni esimerkiksi siitä, mikä satujen merkitys opetuksessa on sekä oppilaille että opettajalle;

"Se mitä näen
on vain kuori.
Kaikista tärkein
on näkymätöntä ..."

De Saint-Exupery

LÄHTEET

- Aho, L. 1989. Ongelmakeskeisyys ja tieteidenvälisyys ala-asteen opetuksessa. Teoksessa Korpinen, E. & Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34, 27-35.
- Alanko, A-L. 1990. (toim.) *Sadun taikapiiri*. Kirjallisuuskasvatus päiväkodissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita N:o 14.
- Alasuutari, P. 1995. *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Antikainen, A. 1992. (toim.) *Koulu ja tieto*. 3. painos. Kouluhallitus. Helsinki. Valtion painatuskeskus.
- Anon. 1988. *Kokonaisopetus eheyttämisen keinona alkuopetuksessa*. Teoksessa Salonen, A. (toim.) *Ala-asteen opetuksen ja oppimisen eheyttäminen*. Ala-asteen eheyttämisprojektin seminaariraportti. Kouluhallitus. Helsinki. Valtion painatuskeskus, 35-41.
- Atjonen, P. 1990. *Kunnan opetussuunnitelma opetuksen eheyttämisessä*. Teoksessa Laukkanen, R. & Piippo, E. & Salonen, A. (toim.) *Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Helsinki. Valtion painatuskeskus, 27-44.
- Bettelheim, B. 1992. *Satujen lumous*. 4. painos. Suomentaja Mirja Rutanen. Juva: WSOY.
- Carpelan, B. 1990. *Rajamaa*. Teoksessa Loivamaa, I. & Partti, M. & Pihjerta, R-L. (toim.) *Lapsuuden rajamaat*. Juva: WSOY, 15-20.
- Durkin, D. 1988. *Teaching them to read*. Fifth edition. University of Illinois at Urbana-Champaign. Allyn and Bacon.
- Edström, V. 1982. *Barnbokens form. En studie i konsten att berätta*. Skrifter utgivna av svenska. Barnbokinstitutet. Nr. 11. Göteborg: Gothia.
- Egan, K. 1989. *Teaching as story telling. An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. The university of Chicago Press.
- Egan, K. 1993. *The other half of the child*. Teoksessa Lipman, M. *Thinking children and education*. Montclair State College. Kendall/Hunt publishing company, 301-305.

- Ende, M. 1993. Literature for children? Teoksessa Lipman, M. Thinking children and education. Montclair State College. Kendall/Hunt publishing company, 281-286.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Katsauksia ja puheenvuoroja. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C; 13.
- Freese, H-L. 1992. Lapset ovat filosofeja: ajatusmatkoja kasvaville ja kasvattajille. Suomentaja Eira Wiegand. Helsinki. Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Furuland, L. & Örvig, M. 1986. Utblick över barn- och ungdomslitteraturen: debatt och analys. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Guthrie, J. T. 1985. Story comprehension and fables. Teoksessa R. B. Ruddel & H. Singer (toim.) Theoretical models and process of reading. Newark, Delaware: IRA, 389-403.
- Haakana, A-L. 1990. Teoksessa Loivamaa, I. & Partti, M. & Pihjerta, R-L. (toim.) Lapsuuden rajamaat. Juva: WSOY, 21-28.
- Heinonen, S-L. 1985. Lapsi sadun kokijana. Tutkielma Eeva Tikan sadun vastaanotosta. Tampereen yliopisto. Kotimaisen kirjallisuuden sivulaudatur tutkielma.
- Heiskanen-Mäkelä, S & Kuivasmäki, R. 1988. Aakkoset. Johdatus suomalaiseen nuorisokirjallisuuden historiaan ja käsitteistöön. Suomen nuorisokirjallisuuden instituutin julkaisuja 12. Tampere.
- Heiskanen, T. 1989. Sadun lumous ei haihdu koskaan. Mielenterveys 9, 40-44.
- Hiltunen, M. & Toukonen, M-L. 1991. (toim.) Toimiva lukutaito. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja No 55. Helsinki.
- Hirsjärvi, S. & Liikanen, P. & Remes, P. & Sajavaara, P. 1992. Tutkimus ja sen raportointi. 4. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. 4. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hägglund, T-B. 1979. Satujen vaikutuksesta lapseen. Teoksessa Pirhonen, P. (toim.) Rohkaise lasta kasvamaan. Helsinki. Maaseudun sivistysliitto, 78-94.
- Ikonen, T. & Marttila, S. & Vajjärvi, K. 1978. (toim.) Lue lapselle. Helsinki: Weilin Göös.
- Julkunen, M-L. 1984. Lukemaan oppiminen ja opettaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 1.

- Julkunen, M-L. 1990. Koulun alku ja lukeminen. Teoksessa Linnakylä, P. & Takala, S. (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61. Jyväskylän yliopisto, 73-83.
- Julkunen, M-L. 1991. Lukemaan oppiminen. Teoksessa Hiltunen, M. & Toukonen, M-L. (toim.) Toimiva lukutaito. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja No 55, 89- 107.
- Julkunen, M-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo: WSOY.
- Järvinen, H. 1993. LPP. Lukemaan puhumisen perusteella. Lukemaanopettamismenetelmä ja työn pedagogia. Keuruu: Otava.
- Kari, J. 1994. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 1991. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmytyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kestilä, K. 1988. Sadut alkuopetuksessa opetussuunnitelmatasolla ja käytännön koulutyössä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Luokanopettajien koulutusohjelman pro gradu- tutkielma.
- Kivilaakso, S. 1996. Äiti ja tytär-problematiikka. Esimerkkeinä Anni Swanin sadut. Lasten ja nuortenkirjallisuuden seminaari Valta ja vallattomuus. Jyväskylä. 19.10.1996.
- Klingberg, G. 1970. Barn- och ungdomslitteraturen. Stockholm: Aronzon-Lundin AB.
- Klingberg, G. 1972. Barnlitteraturforskning- en introduktion. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Knubb-Manninen, G. 1989. Miten edistää oppimista? Teoksessa Korpinen, E. & Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34. Jyväskylän yliopisto, 131-138.
- Koistinen, P. 1993. Mikä saa opettajan reflektoidaan? Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutki-va opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino Oy, 148-153.
- Koppinen, M-L. & Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma: Kirjayhtymä Oy.
- Korpinen, E. & Tiihonen, E. & Tuomi, P. 1989. (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita- ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34. Jyväskylän yliopisto.

- Kouki, E. 1994. Kirjallisuuden opetus peruskoulussa ja lukiossa. Teoksessa P. Sinko (toim.) Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 76-81.
- Kääriäinen, N. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Helsinki: Finn Lectura.
- Laakso, E. 1988. Suullisen ilmaisun didaktiikka. Peruskoulun ala-astetta varten. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Lampi, I. 1981. Lorusta lukuhetkeen. Mannerheimin lastensuojeluliiton P-julkaisusarja n:o 10. Helsinki.
- Lappalainen, I. 1979. Suomalainen lasten- ja nuortenkirjallisuus. Helsinki: Weilin Göös.
- Laukkanen, R. 1988. Ehyttämisprojektin toiminnan suuntaviivat. Teoksessa Salonen, A. (toim.) Ala-asteen opetuksen ja oppimisen ehyttäminen. Ala-asteen ehyttämisprojektin seminaariraportti. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 6-7.
- Laukkanen, R. & Piippo, E. & Salonen, A. 1990. (toim.) Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehmuskallio, K. 1991. "Miksi lehdet tippuu puista?": lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa. Oulun opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja. E; 7.
- Lehtonen, H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Tampereensis ser A vol 380.
- Leimar, U. 1977. Läsning på talets grund. Liber Läromedel Lund. Göteborg.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1993. Tutkiva opettaja opetuksen ja koulun kehittäjänä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino Oy, 90-98.
- Leiwo, M. & Kuusinen, J. & Nykänen, P. & Pöyhönen, M-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa 2. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3.
- Liikanen, P. 1990. Satu identiteetti- ja ihmissuhdemallina. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 42.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills. California: SAGE.

- Linnakylä, P. & Takala, S. 1990. (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61. Jyväskylän yliopisto.
- Lipman, M. 1993. Thinking children and education. Montclair State College. Kendall/Hunt publishing company.
- Loivamaa, I. & Partti, M. & Pihjerta, R-L. 1990. (toim.) Lapsuuden rajamaat. Juva: WSOY.
- Luumi, P. 1987. Taitava kertoja. Lasten keskus. Helsinki: Painokaari Oy.
- Luumi, P. 1995. Kertominen, kertomus ja satu surutyön välineenä. Tyyris Tyllerö, 4, 6-13.
- Magga, M. 1992. Ymmärtäminen ja lukemaan opettaminen käytännössä. Helsinki: Laatusana Oy.
- Martinheimo, A. 1988. Fantasian ja realismin rajat. Onnimanni, 1-2, 39-41.
- Messner, R. 1989. Children and Fairy Tales- What Unites Them and What Divides Them. Western European Education 21 (2), 6-28.
- Mäkivirta, S. 1989. Lapsen tunne-elämän kehittämisen huomioonottaminen oppimateriaaleissa. Teoksessa Korpinen, E. & Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34. Jyväskylän yliopisto, 11-18.
- Ojanen, S. 1993. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Ojanen, S. & Lappalainen, I. & Kurenniemi, M. 1980. Sadun avara maailma: sadut varhaiskasvatuksen tukena. Keuruu: Otava.
- Olkinuora, E. 1988. Oppimisen ja opiskelun mielekkyys. Teoksessa Salonen, A. (toim.) Ala-asteen opetuksen ja oppimisen eheyttäminen. Ala-asteen eheyttämisprojektin seminaariraportti. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 31-33.
- Palmgren, M-L. 1986. Johdatus kirjallisuustieteeseen. Juva: WSOY.
- Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus. 1988. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1996. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pirhonen, P. 1979. (toim.) Rohkaise lasta kasvamaan. Helsinki. Maaseudun sivistysliitto.

- Pramling, I. & Asplund Carlsson, M. & Klerfelt, A. 1993. *Lära av sagan*. Studentlitteratur. Lund.
- Puotinniemi, R. 1991. Äidinkielen opetus ilman oppikirjaa. Teoksessa (toim.) Salonen, A. *Koulusta kouluun. Ala-asteen kokeilut kertovat*. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 7-42.
- Rausmaa, P-L. 1996. Sadut ja tutkimus. Televisiohaastattelu ohjelmassa Suunvuoro. 20.10.1996.
- Ropo, E. 1988. Eheyttäminen on pedagogiikan eheytymistä. Erilaiset oppimispsykologiset käsitykset. Teoksessa Salonen, A. (toim.) *Ala-asteen opetuksen ja oppimisen eheyttäminen. Ala-asteen eheyttämisprojektin seminaariraportti*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 20-24.
- Ruddel, R. B. & Singer, H. 1985. (toim.) *Theoretical models and process of reading*. Newark, Delaware: IRA.
- Salonen, A. 1991. (toim.) *Koulusta kouluun. Ala-asteen kokeilut kertovat*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Sarmavuori, K. 1986. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma. Turun yliopisto. Turun opettajankoulutuslaitos. *Opintomoniste* 5.
- Sarmavuori, K. 1993. Kohti aktiivista, ymmärtävää ja oppivaa lukemista. Lapsi ja lukemisen-projektin lähtökohdat. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B: 44. Turun opettajankoulutuslaitos.
- Schachtel, E. G. 1993. *The child and the story*. Teoksessa Lipman, M. *Thinking children and education*. Montclair State College. Kendall/Hunt publishing company, 264-266.
- Sinko, P. 1994. (toim.) *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan*. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Storr, C. 1986. Folk and Fairy tales. *Children`s Literature in Education* 17 (1), 63-70.
- Suhomlinski, V. 1985. *Sydämeni lapsille annan*. Kirja opettajille ja lasten vanhemmille. Moskova: Kustannusliike Edistys.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Tucker, N. 1988. *The Child and the Book: a psychological and literary exploration*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Turunen, K. 1992. Tiedon idea ja lajit. Teoksessa (toim.) Antikainen, A. Koulu ja tieto. 3. painos. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 68-83.
- Turunen, K. E. 1988. Ihmisen kasvat. Jyväskylä: Gummerus.
- Vaijärvi, K. 1972. Lapsi ja kirja. Tapiola: Weilin Göös.
- Wallin, T. 1988. Näyttelemine auttaa eheytyään. Teoksessa Salonen, A. (toim.) Ala-asteen opetuksen ja oppimisen eheyttäminen. Ala-asteen eheyttämisprojektin seminaariraportti. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 84-89.

LIITE 1

Teemahaastattelun runko

SATUJEN ASEMA OPETUKSESSA

1. Millainen merkitys saduilla on sinulle ?
2. Miten paljon ja miten usein käytät satuja opetuksessa ?
3. Minkä oppiaineen yhteydessä käytät satuja ? Käytätkö satuja oppiaineiden integrointiin, eheyttämiseen tai eriyttämiseen ?
4. Miten käytät satuja opetuksessa ? Miten sisällytät satuja oppitunteihin ?
5. Millaisia satuja sisältyy peruskoulun opetussuunnitelmaan ja oppimateriaaleihin ?
6. Mistä etsit satuja ? Onko sinulla yhteistyötä muiden opettajien kanssa ?
7. Tuntevatko kasvattajat mielestäsi erilaisia satuja, tiedostetaanko niiden merkitys; opettavat ominaisuudet?

SATUJEN MERKITYS OPETUKSEN KANNALTA

8. Mitä päämääriä sinulla on satujen käytön suhteen ?
9. Mitkä sadun ominaisuudet tekevät siitä opetukseen hyvin soveltuvan ?
10. Millaisia opetus- ja oppimisenäkemyksiä sinulla on satujen käytön suhteen ?
11. Minkätyyppisiä satuja käytät opetuksessasi ?
12. Miten käsittelet satua ? (tuleeko esiin lasten kokemukset/arviot?)
13. Miten valitset opetuksessa käytettävät sadut ?
14. Mitä pidät tärkeänä sadunlukutilanteissa?
15. Mitkä didaktiset menetelmät siirtävät mielestäsi parhaiten/heikoiten sadun välittämiä arvoja, normeja ja ihanteita ?
16. Millaisia työtapoja käytät ? Mitä mahdollisia apuvälineitä käytät satutilanteissa ?
17. Millaisia ihanteita, asenteita ops:n ja oppimateriaalien sadut mielestäsi vahvistavat ?
18. Mikä on opettajan vastuu satujen valinnassa ? Tiedostetaanko sitä ?

(jatkuu)

LIITE 1 (jatkuu)

19. Onko satujen käytön suhteen ilmennyt ongelmia ? Minkä seikkojen arvelet estävän tai auttavan haluamiisi päämääriin pyrkimiseen ?
20. Miten toteutat satujen käytön suunnittelun, toteutuksen onnistumisen arvioinnin ?
21. Miten kaikki kasvattajat saataisiin tietoisiksi satujen merkityksestä ? Olisiko tämä tärkeää?

SADUN MERKITYS LAPSELLE

22. Millainen on mielestäsi sadun merkitys oppilaalle ?
23. Miten lapsi kokee sadun ?
24. Millaisia valmiuksia sadut kehittävät?
25. Millaisia vaikutuksia erilaisilla saduilla on lapsiin?
26. Millainen on hyvä satu ? (esim. tavoitteet ja vaatimukset)
27. Miksi sadut ovat tärkeitä?
28. Miksi lapsi haluaa kuulla samaa satua useampaankin kertaan ?
29. Mitkä tekijät vaikuttavat satujen valintaan ?
30. Mistä tiedät oppilaiden kiinnostuksen kohteet ? Saavatko lapset itse valita satuja ?
31. Minkä ikäisille sadut sopivat ?

Mitä haluaisit lisätä ?