

" RUNO HERÄTTÄÄ IHANAN SUOJAAVAN  
TUNTEEN."

Sanataidekerhon lapset lastenlyriikan tulkitsijoina

Seija Talvitie

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Luokanopettajasta maisteriksi -ohjelma

Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2006



Nyt on tullut hyvä hetki.  
Kohta alkaa runoretki.  
Vaellamme maahan uuteen.  
Sukellamme salaisuuteen.

Ota mukaan kaveritkin.  
Mennään samaa tietä pitkin.  
Kissat koirat tempaa mukaan.  
Retkeltä ei pois jää kukaan.  
(Kaskinen 2004b)



# TIIVISTELMÄ

Talvitie, Seija. 2006. ”Runo herättää ihanan suojaavan tunteen.” Sanataidekerhon lapset lastenlyriikan tulkitsijoina. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 131 sivua ja 6 liitettä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lastenlyriikkaa harrastavat lapset olivat kokeneet koulun Sanataidekerhon, ja millainen kasvattava merkitys kerholla oli ollut. Tarkoituksena oli myös selvittää, miten lapset, jotka olivat lukeneet ja esittäneet paljon lastenrunoja, osasivat tulkita niitä, ja millaista kasvattavaa merkitystä lastenlyriikalla oli. Teoriataustaa tutkimukselle loi perehtyminen lastenlyriikkaan, sen historiaan, runon olemukseen, runotyyppeihin sekä siihen, mikä on lastenlyriikan merkitys lapselle. Tutkimuksen teoriaosassa tarkasteltiin myös kouluikäisen lapsen ajattelun kehitysvaihetta, tunne-elämää, itsetunnon kehittymistä ja äidinkielen elämyksellisyyttä.

Tutkimuksen kohderyhmänä oli kahdeksan 12-vuotiasta tyttöä, jotka olivat olleet koulun Sanataidekerhossa 4-6 vuotta. Tutkimuksen aluksi lapset vastasivat kerhokokemuksia koskevaan haastatteluun. Kerhon kasvattavaa merkitystä tutkittiin opettajan muistojen ja havaintojen pohjalta. Tutkimuksessa lapset tulkitsivat heille tuttuja lastenrunoja kirjoittamalla pieniä tarinoita opettajan antamista aiheista. Tarinoita he täydensivät piirtämillään kuvilla. Tutkimuksessa sovellettiin hermeneuttis-fenomenologista menetelmää, lähinnä fenomenologista psykologiaa. Hermeneutiikan keinoin pyrittiin oivaltamaan, mitä lastenlyriikan kokeminen lapsille yleisesti ja yhteisesti voisi merkitä. Koska tutkitaan lasten kokemuksia lastenlyriikasta, pyritään ymmärtämään fenomenologian keinoin merkityksiä, joita lasten tuottamasta aineistosta löytyy. Lasten runotarinoita kuvattiin ensin mahdollisimman tarkasti. Toisessa vaiheessa kuvausta jaoteltiin merkityskokonaisuuksiksi. Viimeisenä vaiheena luotiin kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimustulokset osoittivat, että lapset olivat kokeneet Sanataidekerhon myönteisenä ja sieltä oli jäänyt heille mieluisia muistoja. Kerholla oli tärkeä kasvattava merkitys onnistumisen elämysten tarjoajana ja itsetunnon vahvistajana. Tulokset osoittivat myös, että lapset osasivat omin sanoin tulkita runoja ja löysivät niistä syvällisiä merkityksiä. On tärkeää kuunnella lasten omia mielipiteitä ja käsityksiä runoista. Tutkimus osoitti, että lapsilla oli niistä paljon omaperäisiä ajatuksia. Lapsi voi oivaltaa lastenrunojen sanoman jopa paremmin kuin aikuiset. Kerho ja lastenrunous voivat näin yhdessä tarjota lapselle elämyksiä ja tukea hänen kasvuun.

Avainsanat: lapsi, lastenlyriikka, sanataide, tunne, elämys, itsetunto

# SISÄLLYS

JOHDANTO.....	7
2 MATKA LASTENLYRIIKAN MAAILMAAN.....	11
2.1 Topeliuksesta 2000-luvulle.....	11
2.1.1 Topelius, Suomen lastenkirjallisuuden perustaja .....	12
2.1.2 Hellén, Suomen lastenkirjallisuuden ladunaukaisija .....	13
2.1.3 Kunnas, modernin saturunouden luoja .....	14
2.1.4 Tiitiäisen perilliset .....	15
2.2 Runon olemuksesta .....	17
2.3 Runotyyppejä .....	18
2.3.1 Saturuno, tunnelmaruno ja realistinen runo .....	19
2.3.2 Nonsens-runo.....	20
2.3.3 Lorut ja kehtolaulut.....	21
3 KATSE LAPSEN MAAILMAAN .....	23
3.1 Kouluikäisen lapsen ajattelun kehittyminen .....	23
3.2 Tunteet lapsen elämässä .....	25
3.3 Itsetunto lapsen voimavarana.....	28
3.4 Lapsuus ja lastenkulttuuri.....	30
3.5 Elämyksiä äidinkielestä.....	34
4 LASTENRUNOUS OSANA SANATAIDETTA .....	36
4.1 Sadun ja runon yhteys .....	36
4.2 Lapsi ja runo .....	40
4.3 Luova toiminta runokasvatuksessa.....	42
4.3.1 Lapsi, runo ja luovuus.....	42
4.3.2 Draama ja runo .....	44
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT .....	47

6	TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS .....	49
6.1	Ihminen ja hänen elämismaailmansa tutkimuskohteena .....	49
6.2	Merkitykset .....	51
6.3	Hermeneuttis-fenomenologinen lähestymistapa .....	53
6.4	Gadamerilainen hermeneutiikka .....	54
6.5	Ymmärtämisen hermeneuttinen kehä .....	56
6.6	Fenomenologia ja fenomenologinen psykologia .....	58
7	TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS .....	61
7.1	Sanataidekerho tutkimuskontekstina .....	61
7.2	Aineiston kerääminen .....	63
7.3	Teorian asema tutkimuksessa .....	64
7.4	Aineiston analyysi ja tulkinta .....	66
7.5	Tutkimuksen luotettavuus .....	71
8	RUNO LAPSEN MAAILMASSA .....	75
8.1	Sanataidekerhon merkitys kasvatuksessa .....	75
8.1.1	Lasten kokemuksia sanataidekerhosta .....	75
8.1.2	Opettajan havaintoja kerhon kasvattavasta merkityksestä .....	78
8.2	Lasten tulkintoja runoista .....	81
8.2.1	Tunteellinen siili .....	81
8.2.2	Tiitiäisen tuutulaulu .....	86
8.2.3	Kaksi enkelirunoa .....	89
8.2.4	Päivä paistaa taas .....	92
8.3	Lastenlyriikan kasvattava merkitys .....	95
8.3.1	Empaattisuus .....	95
8.3.2	Koti ja turvallisuus .....	97
8.3.3	Ihmisrakkaus .....	99
8.3.4	Lapsi ja luonto .....	100
8.4	Johtopäätöksiä ja yhteenvedo lasten runotulkinnoista .....	101

9	RUNOKASVATUKSEN KEHITTÄMINEN KOULUSSA .....	104
9.1	Runo luokassa .....	104
9.2	Kirjallisuus- ja runoterapia .....	108
9.3	Runoseikkailu.....	110
10	POHDINTA.....	112
10.1	Tulosten ja tutkimusprosessin tarkastelua .....	112
10.2	Tulosten sovellettavuus runokasvatukseen ja jatkotutkimusaiheet.....	115
	LÄHTEET.....	119
	Liite 1: Sanataidekerholaisten kirjallinen haastattelu .....	126
	Liite 2: Tunteellinen siili.....	127
	Liite 3: Tiitiäisen tuutulaulu .....	128
	Liite 4: Enkelirunot.....	129
	Liite 5: Päivä paistaa taas.....	130
	Liite 6: Oravan pesä.....	131

# 1 JOHDANTO



*Astun runolaivaan,  
Lennän halki taivaan,  
kellun meren pinnalla,  
delfiinien rinnalla.*  
(Kaskinen 2004b)



Lastenrunot ovat viehättäviä, koska niissä sanotaan pienillä oivalluksilla isoja ja tärkeitä asioita. Herkullista on myös kielellä leikittely. Siitä nauttivat lapset ja lastenlyriikkaa rakastavat aikuiset. Olen itse ollut koko elämäni lähellä lastenrunoja. Jo lapsena useimmissa omissa lastenkirjoissani oli runoja tai runomuotoisia satuja. Kouluikäisenä lausuin koulun juhlissa opettajani valitsemissa runoissa. Yli 30-vuotisen opettajanurani aikana lastenrunot ovat olleet osa jokapäiväistä koulutyötä äidinkielen tunneilla ja aivan erityisesti pitämässäni Sanataidekerhossa. Sanataidekerhoa olen pitänyt omalla koulullani kymmenen vuotta. Kerhoa lähdin pitämään, koska pidän itse hyvin paljon lastenrunoista ja kaikesta runouteen liittyvästä toiminnasta. Haluan juurruttaa nykyiselle oppilassukupolvelle rakkautta lastenlyriikkaan.

Kaikesta tästä johtuen on kiinnostavaa valita tutkimusaiheeksi lastenlyriikka. Saan lähteä tutkimusretkelle syvälle lastenrunojen maailmaan. Tutkimusjoukkoni muodostaa kahdeksan kuudennen luokan tyttöä, jotka kaikki ovat olleet pitämässäni Sanataidekerhossa 4-6 vuotta. Vaikka he ovat jo 12-vuotiaita, heille kaikille lastenrunot ovat rakkaita ja he pitävät niistä enemmän kuin nuorten tai aikuisten runoista. Tutkimukseeni valitsin yhdessä tyttöjen kanssa heille tutuista lastenrunoista viisi runoa, joista kaksi käsitteli samaa aihetta. Valituista runoista lapset saivat neljä runon tulkintatehtävää, joista jokaisesta he kirjoittivat pienen tarinan ja piirsivät kuvan. Näillä tarinoilla lapset tulkitsevat tutkimukseen valittuja runoja. Koska tutkin lasten omia kokemuksia runoista, tukeudun tutkimusmenetelmistä hermeneuttis-fenomenologiseen metodiin.

Tukea omille ajatuksilleni lastenlyriikasta saan useilta lastenrunojen parissa työskenteleviltä henkilöiltä. Esimerkiksi Korolainen (2001) sanoo, että runo on lapsen paras tavara. Se on lelu, joka kasvaa lapsen mukana. Se on lelu, jossa on henki – elävä kieli. Runous on vanhinta sanallista perinnettä. Sen kieli on alitajuista ja tietoisista mutta myös alkukantaista ja kehittyntä. Siinä on kuvia ja symboleja. Ne jättävät kuitenkin tilaa tulkinnoille. Toisaalta niiden tyylikeinot ja muodot ovat hyvin viimeistelyjä. Jotkut runoista ovat älyllisiä toiset taas tunteellisia. Kaikki ne kuitenkin keskustelevat lukijan kanssa ja sysäävät jotakin kielen keinoin liikkeelle lapsen mielessä. (Korolainen 2001, 97.) Laulajaisen (2003, 25)) mukaan lapset sanovat, että runous on satua tai tarinaa. Sadun ja runon kieli pohjautuu mielikuviin, kielikuviin ja vertauskuviin.

Kirjallisuus osoittaa, että lapset ovat aina pitäneet runoista ja ovat osanneet suhtautua niihin luontevasti. Aikuiset saattavat vierastaa runoja, eivätkä aina osaa antaa niille kuuluvaa arvoa. Marja-Leena Mäkelä kiersi vuonna 1997 silloisen Vaasan läänin kouluja ”runorojektorina”. Mäkelä kirjoittaa Onnimanni-lehdessä (2/1997), että hän toivoisi, että lapset ja nuoret oppisivat pitämään runoja iloisena ja luontevana asiana. Runosta tulee hyvä mieli. Runo ei ole mikään juhlava ja käsittämätön asia. (Mäkelä 1997, 13.)

Teen tutkimustani aikana, jolloin lastenruno voi hyvin. Runobuumista kertoo se, että viime vuosina lasten runokirjoja on ilmestynyt paljon ja vanhoista runokirjoista on otettu näköispainoksia. Esimerkiksi vuonna 2004 Suomessa julkaistiin peräti 30 kotimaista runo- ja riimikirjaa lapsille ja nuorille. Joulukuussa 2004 Helsingin Sanomien Kulttuuri-sivulla oli Päivi Lehtisen (2004) artikkeli: ”Ah, vihdoin Mirmajaan”. Artikkeliki käsitteli lastenrunoutta. Lehtinen kirjoittaa, että lastenrunous voi tällä hetkellä hyvin. Runoutta arvostetaan ja sitä luetaan lapsille. Innostavia runoja on jo aivan vauvoille mutta varsinkin leikki-ikäisille lapsille. Nuorille rap- ja rocklyriikka ovat tehneet runomuodon tutuksi. Runojen lukeminen lapsille kannattaa. He voivat aivan riehaantua kielen äänteistä, sanojen vivahteista ja rytmistä. Lorujen ja runojen avulla voi pitää hauskaa ja käsitellä monenlaisia tunteita ja tilanteita. Runot aktivoivat ajattelua ja kuvittelua tehokkaasti, ja lasten kielentaju kehittyy.

Lehtisen (2004) artikkelissa myös kirjailija Kaija Pispä pohtii lastenrunouden asemaa. Pispä kirjoitti ensimmäiset lastenrunonsa 1970-luvulla. Silloin ei ollut lastenlyriikan kulta-aika. Lastenrunoista puhuttiin hyvin halventavaan sävyyn. Pispänkin mukaan ky-



symys on aikuisten arvostuksesta. Lapset ovat aina arvostaneet runoja, kunhan niitä vain on heille tarjottu.

Jos lastenrunous välillä oli vain parin nimen varassa, on nyt oikein ryöpsähtänyt monenlaisia tekijöitä ja monenlaista runoutta. 1950-luvun modernismin jälkeen itse runous ei ole ratkaisevasti muuttunut. Nykyään on kuitenkin rohkeutta käsitellä erilaisia aiheita. Esimerkiksi Eppu Nuotion runokirjassa *Näin pienissä kengissä* on runo, joka kertoo lapsen surusta. (Lehtinen 2004.)



*Ehkä joku lähelläsi  
voisi olla ystäväsi.  
Sinulle tahtoisin kertoa sen,  
surunsa vuoren kokoisen.*

*Ja jos itse juuri nyt  
olet surusta väsynyt,  
anna toisten lohduttaa,  
tulla viereesi istumaan.*

(Nuotio 2003, 8.)



Runoilijoista Kaarina Helakisa on osoittanut, että lastenrunoissa voidaan puhua kaikenlaisista tärkeistä ja asiallisista asioista. Ne voivat kertoa epäkohdista, sekä aikuisten että lasten maailman kipeistä eroista. Ne voivat kertoa myös turvallisesta kodista, jossa piparkakut tuoksuvat. Helakisan runoissa maailma kasvaa perheestä, hellyydestä ja yhdessäolosta vastuuksi koko maailmasta. (Marttila 1978, 169.)

Nykyisessä lastenrunossa ovat rinnakkain perinne ja modernismi. Mikään inhimillinen ei ole nykyisille lastenlyyrikoille vierasta. Skaalan toisessa päässä iloittelevat lorut ja lapsen leikki- ja satumaailma, toisessa elämänfilosofia ja satiiria sisältävät runot ja tunnepohjainen lyriikka. (Korolainen 2001, 89.) Runolla tulisi olla sijansa lasten jokaisessa

päivässä (Mäkelä 1997, 13). Runo on mahdollisuus toisen ihmisen koskettamiseen (Heinonen 2001a, 138).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten lapset ovat kokeneet koulun Sanaidekerhon, ja millaista kasvattavaa merkitystä kerholla voisi olla. Tavoitteena on saada tutkimustulosta siitäkin, miten lapset, jotka ovat olleet monta vuotta lähellä lastenlyriikkaa ja ovat myös paljon esittäneet runoja, osaavat kuvata ja tulkita niitä. Lasten kuvauksista ja tulkinnoista tarkastellaan, millaisia tunnemaailmoja he runoista löytävät, ja mitä runot ylipäättään lapsille merkitsevät. Tarkoituksena on selvittää vielä runojen kasvattava merkitys. Metodeista tutkimukseeni sovellan hermeneutiikkaa, fenomenologiaa ja fenomenologista psykologiaa.

## 2 MATKA LASTENLYRIIKAN MAAILMAAN



*Runo kasvaa matalalla,  
pienen kissankellon alla,  
tulppaanien nupussa,  
kun on lehdet supussa.*

(Kaskinen 2004b)



Aluksi teen katsauksen runon historian kulkuun Suomessa muutamien merkittävien lastenrunoilijoiden avulla. Käsittelen runon olemusta, määrittelen runon ja perehdyn sen ominaisuuksiin ja tyypillisimpiin piirteisiin. Tutustun myös muutamaa runon alalajiin. Pienet runot päälukujen alussa vievät omalta osaltaan tutkimuksen ajatuksia eteenpäin. Runot ovat Anna-Mari Kaskisen teoksesta *Runoretki*.

### 2.1 Topeliuksesta 2000-luvulle

Tämän päivän lapset lukevat ja kuuntelevat runoja lastenlyriikan kukkaisu-aikana, aikana, jolloin lastenlyriikka voi todella hyvin. Onkin kiinnostavaa luoda katsaus lastenrunouden historiaan. Vuosikymmenien ja jopa vuosisadan aikana lastenlyriikalla on ollut monenlaisia vaiheita. Sen asema lastenkirjallisuudessa on vaihdellut kukoistuksesta lähes unohduksiin. Samoin runojen aihepiirit ovat vaihtuneet vuosikymmenien vaihtumisen myötä.

Uskotaan, että varhaisimmat lastenrunot olivat aikuisten perinteen palasia. Niiden alkuperää ei ole pystytty selvittämään. Lasten omiin kirjoihin runot ja lorut pääsivät vasta sitten, kun kansanperinnettä ryhdyttiin tallentamaan ja julkaisemaan. Lastenruno on sitten kulkenut ja tukenut kunkin aikakauden kasvatusihanteita tai joskus niitä myös vastustanut. (Manninen 1972, 36-37.) Ensimmäiset painetut lastenrunot olivat ankaran

sävyisiä. Niissä uhkailtiin saatanalla ja kuolemalla. Valistuksen aikakaudella tyrkytettiin tarmokkaasti moraalialia, tieteitä ja tapakulttuuria. Romantiikka uudisti lastenrunon. Ei enää vedottu lapsen järkeen vaan tunteeseen. Kansanrunouden jäljet ovat nähtävissä myös lastenrunouden historiassa. (Manninen 1972, 37.)

Suomessa lastenruno luotiin alun perin kasvatuksen tarpeisiin. Runoilijat tosin sanoivat kirjoittavansa vain lasten iloksi. Koska suomenkielistä lastenkirjallisuutta oli vähän, monet kirjallisesti lahjakkaat opettajat ryhtyivät kirjoittamaan lapsille runoja. Nuo runot ja lorut olivat hyviä isänmaallisuuskasvattajia. (Alanko 2003, 32-33.) 1800-luvulla lyriikka oli merkittävästi esillä lastenkirjallisuudessa. Oikeastaan suomenkielinen lastenkirjallisuus alkoikin runoudesta. Kristilliskansallinen henki oli tärkeä ja siihen henkeen ja tunteeseen Suomen lapsia ja nuoria kasvatettiin runojen ja laulujen avulla. (Kuivasmäki 1991, 117.) 1800-luvulla lastenrunoa suosi aatteellinen ja taide-elämän suuntaus. 1900-luvulla uutta lastenrunoutta oli vähän, mutta 1950-luvulla se puhkesi uuteen kukoistukseen. (Lappalainen 1979, 160.) Lastenkirjallisuudessamme juuri lyriikassa meillä suomalaisilla on laaja ja korkeatasoinen kulttuuriperintö. Meillä on ollut runoilijoita, jotka ovat arvostaneet lasta ja ymmärtäneet hyvän lastenkirjallisuuden ja lastenrunouden merkityksen.

### 2.1.1 Topelius, Suomen lastenkirjallisuuden perustaja

Suomi on 1800-luvulta asti ollut vahva lastenrunon maa, mutta kuten edellä sanoin, runouden arvostus eri vuosikymmeninä on vaihdellut. Topelius loi lujan perinnön runolle suomalaisessa lastenkulttuurissa ja esimerkiksi kouluopetuksessa runon asema pysyi vahvana aina 1950-luvulle asti. (Korolainen 2001, 91.) Zacharias Topelius on Suomen lastenkirjallisuuden perustaja. Topeliusta hänen aikalaisensa pitivät hieman lapsenmielisenä ja sinisilmäisenä, mutta satusetä itse suhtautui itseensä ylen arvokkaasti. Nykyään monet lastenkirjailijat ja -lyyrikot haluaisivat pysyä Topeliuksen tavoin sinisilmäisinä elämänsä loppuun saakka. (Koski 2003, 5.)

Topeliuksen mukaan lapsille tuli tarjota sellaisia laulelmiä ja runoja, jotka sivistävät sydäntä ja harjoittavat muistia. Muistia ne harjoittavat laulettaessa ja ulkoa opeteltaessa. Lastenkirjallisuuden tuli tarjota lapsille iloa ja käyttäytymisen malleja. Sen tuli tukea

mielikuvituksen kehittymistä, avata perspektiiviä historiaan ja yleissivistykseen sekä kehittää arvostelukykyä ja ajattelua. Lastenkirjallisuuden ensisijainen tehtävä Topeliuksen aikaan oli kasvattaa lapsi. (Alanko 1997a, 5.) Suomalaisen lastenkirjallisuuden historian alkutaipaleella lastenrunolla oli monta tärkeää tehtävää. Tuon ajan sekä iloiset että vakavat runot rikastuttivat mielikuvitusta ja tarjosivat lapselle erilaisia tunne-elämyksiä.

### 2.1.2 Hellén, Suomen lastenkirjallisuuden ladunaukaisija

1800- ja 1900-lukujen vaihe oli lastenrunouden taipaleella hyvin vilkasta ja tuottoisaa. Tuon ajan kirjailijoista Topeliuksen ohella yksi tunnetuimmista on Immi Hellén. Otan hänet esimerkiksi vuosisadan vaihteen lastenrunoilijoista ja tarkastelen hänen tuotantonsa ja suhtautumistaan lapsiin vähän tarkemmin. Hellén oli opettaja, kuten monet muutkin lastenkirjailijat hänen aikanaan. Hän rakasti oppilaitaan. Hän oli lasten opettaja ja ystävä. Lisäksi Immi Hellén antoi oppilailleen runoja. Hän sepitti runon joulujuhlaan lausuttavaksi. Hän sepitti laskiais-, kevät- ja syysrunoja. Runoissaan Hellén kuvaili lasten koulutoimia ja kesäiloja, heidän nimikkoeläimiään ja nukkejaan. Hän sepitti lasten aamu- ja iltarukoukset. Runomuodon saivat kaikki lasten ajatukset ja leikit. (Krohn 1957.) Hellén on tuotteliain lastenrunoilijamme. Hän kirjoitti Topeliuksen hengessä ”runoja kodin ja koulun varalle”. Monet hänen runoistaan tunnemme lauluina, niin kuin *Joulukirkkoon* ja *Enkeli ohjaa*. (Heinonen 2001a, 132.)

Kosken (2003) mukaan Hellén kuvaa säkeissään aina kotimaata. Romantiikalle tyypillisesti hän korostaa luonnon kauneutta. Hän ihailee kasvillisuutta, lintuja, järviä ja puroja. Hän kirjoitti myös leikkisiä eläinrunoja, koska opettajana hän tiesi, että lapset pitävät eläimistä. Ne voidaan lukea omaksi merkittäväksi ryhmäkseen hänen tuotannossaan. Hellénillä on topeliaanisen romanttinen usko lapsen viattomuuteen. Hän ei kirjoittanut lapsille valistuksen hengen mukaisesti varoitusrunoja. Hän kuvaa runoissaan lasta sanoilla kukka, taimi, tähti tai pienoinen. Runoilija uskoi ihanteellisesti hyvyyteen. Runoissaan hän kehottaa lapsia reippauteen, rohkeuteen, ahkeruuteen ja iloisuuteen. Kantavana voimana koko runouden pohjalla kulkee uskonnollinen näkemys, luottamus ja kiitollisuus Lujan hyvyyttä kohtaan.

Koski (2003) jatkaa edelleen, että Immi Hellénin runoista näkyy jakso maamme kulttuurihistoriaa aatteineen ja asenteineen, mutta hänen tuotannossaan on myös ajattomia piirteitä, jotka nousevat yhä uudestaan esiin. Kasvatusperiaatteet, jotka kuultavat runojen läpi, ovat osaltaan ajattomia. Kodin ja perheen merkityksestä lasten maailmassa puhutaan nykyisin paljon, samoin myös luonnon merkityksestä ihmiselle. Myös kiinnostus enkeleitä kohtaan on herännyt uudelleen. Viime aikoina on noussut voimakkaasti esiin kysymys lasten eettisestä ja moraalisesta kasvatuksesta. Immi Hellénistä voidaan sanoa, että hän oli suomenkielisen lastenkirjallisuuden ja -lyriikan ladunaukaisija. (Koski 2003, 67-72.) Voi vain kuvitella, millaisia tunteita runoelämykset herättivät Hellénin omissa oppilaissa ja yleensä lasten mielissä hänen aikanaan. Immi Hellén tarjosi runojen muodossa virikkeitä oppilailleen. Nämä virikkeet ja runoelämykset ovat säilyneet meidänkin sukupolvemme lapsille, sillä myös Hellénin runoteoksista on otettu uusia näköispainoksia.

### 2.1.3 Kunnas, modernin saturunouden luoja

Vielä 1900-luvun alussa ei oikein osattu arvostaa lastenkirjallisuutta. Se oli taistelua lastenkirjallisuuden puolesta. Sotien jälkeen oli oikea kirjatulva, mutta siihen sisältyi paljon ala-arvoistakin kirjallisuutta. Vihdoin 8.10.1946 perustettiin yhdistys, jonka nimi oli Nuorten Kirja. Sen tärkeänä tehtävänä oli lastenkirjallisuuden tason kohottaminen. (Mäenpää 1958, 183-184.)

Lastenkirjallisuuden tasoa tuli kohottamaan osaltaan Kirsi Kunnas. 1950-luvulla syntyi suomalaiseen lastenrunokirjallisuuteen aukko, joka kaipasi uusia runoilijoita vanhan polven tilalle. Niinpä Kirsi Kunnaksen *Tiitiäisen satupuulle* oli olemassa tilaus, kun se vuonna 1956 ilmestyi. Näin Kunnaksesta tuli modernin suomalaisen saturunouden edelläkävijä. (Koski 2003, 10.) *Tiitiäisen satupuuu* täytti Topeliuksen ja Immi Hellénin idealistisen, ajankuvaltaan ja kieleltään monin paikoin jo vanhentuneen lastenlyriikan jättämää tyhjiötä raikkaalla kuvakielellään ja samanaikaisesti sekä lasta että aikuista puhuttelevalla otteellaan. Tiitiäistä kuunteleva lapsi tarkkailee ympäröivää todellisuutta ja satua yhtä valppaasti perisuomalaisen metsän siimeksessä kuin kaupungin kiivastem-  
poisessa sykkeessä. (Heikkilä-Halttunen 2000, 317.)

Tiitiäisen satupuusta tuli suomalaisen lastenlyriikan merimerkki, joka laajensi kovasti lastenrunojen aihepiirejä. Tiitiäisen runot ovat suomalaisen lastenlyriikan kivijalkaa. Kunnaksen satumaailmassa arjen ilmiöihin avautuu uusia ikkunoita ja tapahtuu yllättäviä sattumuksia. (Grünthal 2003, 210-214.) Valtaosa lyyrikoista on kautta aikojen seipittänyt säkeitä kotimaan luonnosta, sen kasveista ja eläimistä. Kirsi Kunnaksen mukana moderni lastenrunous hakeutui kulkemaan huumorin polkuja. Esimerkiksi suosittu lintuaihe poikii jatkuvasti uudenlaisia versioita. Lintuja on perinteisesti pidetty henkisyiden symboleina. Musta lintu kuvaa kielteisiä tunteita ja harakka ja riikinkukko saavat usein toimia turhamaisina hienostelijoina. (Koski 2003, 13.)

Kirsi Kunnas ei halunnut tehdä jyrkkää eroa aikuisten runojen ja lastenrunojen välille. *Tiitiäisen satupuun* runoissa pintatason ilmaus viihdyttää lasta. Aikuiselle lukijalle on tarkoitettu pintatason alla oleva syvätaaso. Ajan ongelmat peilautuvat siihen. (Alanko 1990, 5.) Lastenkirjallisuudentutkija Heikkilä-Halttunen pitää *Tiitiäisen satupuuta* ensimmäisenä suomenkielisenä teoksena, joka on raivannut laveampaa tietä lastenkirjallisuudelle. Lastenrunous vapautui tiukoista loppusointukaavoista ja säkeistöarakenteista. *Tiitiäisen satupuu* on suomalaisten keustosuosikki. Se on ollut jo sukupolvien ajan lapsiperheiden mielilukemistoa. Vuonna 2003 siitä otettiin jo 31. painos. (Katajamäki 2004, 158, 169.) *Tiitiäisen satupuun* runot viehättävät lapsia hyvin paljon vielä nykyäänkin viisikymmentä vuotta kirjan ilmestymisen jälkeen. Niissä on lystikkäitä sanaleikkejä. Kirsi Kunnaksen runot ovat hauskoja, mutta silti ne vetoavat lukijansa ja kuulijansa tunteisiin. Tämän tutkimuksen runoista kaksi, *Tunteellinen siili* ja *Tiitiäisen tuutulaulu*, ovat tästä Kirsi Kunnaksen tunnetuimmasta teoksesta.

#### 2.1.4 Tiitiäisen perilliset

Muutamia vuosia Tiitiäisen satupuun ilmestymisen jälkeen lastenrunouden arvostus kääntyi laskuun. Kasvatuksen ja lastenkirjallisuuden mullistus käänsi suunnan 1960- ja 1970-luvuilla. Runokirjoja ilmestyi vähän. Runot ja lorut katosivat aapisista ja lukukirjoista. Tiedostava ”lasten vapautusliike” rikkoi myös runojen ulkoa opettelemisen tradition. Meille ehti kasvaa aikuispolvia, joilla ei ollut juuri minkäänlaista kontaktia lastenrunoon. (Korolainen 2001, 91.)

Kirsi Kunnas on kuvannut 1970-lukua mielikuvituksen viljelijän kannalta mahdottomaksi ajaksi. Silloin lasten kaunokirjallisuudelta vaadittiin kasvattavuutta ja aiheet olivat realismia. Seitsemän vuotiaan kirjassa ei saanut olla sanoja, joita hän ei ymmärrä. Kunnas onkin ihmetellyt, miten lapsi saattoi kartuttaa sanavarastoaan. Ei ymmärretty, että satu ja runo ovat taidemuotoja. Kun Kaarina Helakisa aloitti runotuotantonsa 1960-luvulla, julkaistiin vielä aika vähän lastenrunoja. Monet Helakisan runoista ovat kestäneet kulutusta ja jääneet elämään klassikkoina, kuten lyyrikko on toivonutkin (Koski 2003, 12). Helakisan runoissa yhdistyy arki mielikuvituksen laukkaan. Lapsi edustaa Helakisalla luovuutta ja vapautta, mahdollisuuksia, joita kasvottomien aikuisten luoma arki kaventaa ja karsii. (Heinonen 2001a, 135.)

Onneksi tuuli 80-luvulla kääntyi, ja 90-lukua voi jo nimittää lastenrunon vuosikymmeneksi. Nykyään on hyvin paljon uutta kotimaista lasten- ja nuortenrunoutta. (Korolainen 2001, 91-93.) Lastenkirjallisuuden modernit suosikkiaiheet näkyvät myös lastenrunoudessa. Olemme saaneet kauhulyriikkaa, huvittavia henkilökuvia, kotoisia kohelusrunoja ja reippaita vauvaloruja. (Koski 2003, 12.) Uudessa lastenrunoudessa on kaupunkielämään liittyviä asioita. On runoja päiväkodeista, alennusmyynneistä, pankkikorteista ja tavarataloista. Uudet aiheet ovat syrjäyttäneet perinteisen maaseutu ympäristön. Eläimet ovat runoissa edelleen tärkeitä. Eläimet kertovat itsestään ja myös ihmisistä sekä maailman ilmiöistä.

Grünthal (2003) toteaa lastenrunonlinjoista 1980- ja 1990-luvulla, että kristinuskosta ja uskonnollisista aiheista ei nykyajan lastenrunoissa juuri puhuta. (Grünthal 2003, 246.) 2000-luvulle tultaessa tämä suuntaus on muuttunut. On paljon kaunista uskonnollista lastenlyriikkaa. Esimerkiksi Pia Perkiö ja Anna-Mari Kaskinen ovat julkaisseet useita uskonnollisaiheisia lastenrunokirjoja.

Grünthal jatkaa, että 1900-luvun lopun suomalainen lastenlyriikka on ilmeeltään valoisaa ja elämänmyönteistä. Se kertoo maailmasta, jossa lasten on turvallista elää ja jossa tavalliseen arkeen kuuluu paljon iloa ja lämpöä. (Grünthal 2003, 247.) Esimerkiksi Eliina Karjalainen antaa Uppo-Nallen kokea omalla naivistisen avoimella tavallaan kaikki elämän tuomat ilot ja surut. Upoksissa ollut nallekarhu opettaa lukijoilleen iloa, hellyyttä ja kykyä nauttia arkipäivästä. Kahdelle kuuluisalle karhulle, Nalle Puhille ja Uppo-Nalelle, on yhteistä kiireetön elämäntapa ja pysähtyminen pienten asioiden äärelle.



Näille karhuille on yhteistä myös päivänpaisteisen myönteinen mieli ja kyky lohduttaa toisia. (Koski 2003, 14.)

Lastenrunouden kenttä laajenee ja monipuolistuu, jos uusille tyyliuunnille, aiheille ja kokeilevalle lyriikalle annetaan hyväksyvässä hengessä tilaa. (Koski 2003, 15.) Suomalainen sekä vanha että uusi lastenlyriikka on rikasta ja nykyään myös aiheiltaan monipuolista. Näin vanha ja uusi lastenrunous täydentävät toisiaan. Kautta vuosikymmenien lastenrunoilijoiden sydämissä on ollut rakkaus lapseen. He ovat runoillaan halunneet antaa iloa ja lohdutusta lasten elämään. Lastenlyriikka antaa lapsille paljon elämyksiä, ja näiden elämysten kautta lapsi voi kohdata ja käsitellä omia samanlaisia tunteita kuin runoissa on.

## 2.2 Runon olemuksesta

Runous on oma kirjallisuuden lajinsa. Sillä on piirteitä, jotka erottavat sen suorasanaista kaunokirjallisuudesta. Nuo piirteet sopivat osittain myös lastenrunouteen. Heinonen (2001) toteaa, että runo on ikiaikainen tapa tarkastella elämää. Se on yksi merkittävä ihmisen perspektiivi. Runojen joukossa lastenrunous voidaan nähdä omana lajinaan eli genrenä erillään aikuisille kirjoitetuista runoista. Tällöin hyvän lastenrunon tunto-merkkeinä ovat runon yhteydet lapsen ajatteluun sekä kielen ja mielikuvituksen kehitykseen. Runo luo kielen kuvia tapahtumista, tilanteista ja puheesta. Niiden kautta kuulijassa tai lukijassa syntyy mielikuvia, jotka saavat vastaanottajan mielikuvituksen liikkeelle. (Heinonen 2001a, 127- 130.)

Heinosen (2001) mukaan runolle on tyypillistä, että sen kieli on tiivistä. Siinä pieneen tilaan on saatu mahtumaan mahdollisimman paljon merkityksiä. Runon täytyy saada muhia lukijan tai kuulijan sisällä. Kun runoa lukee uudelleen, se avautuu yhä enemmän. Runon tunnistaa runoksi monesti jo silmäilemällä sitä, sillä runolla on proosasta erottuva hahmo. Runo jakautuu usein säkeisiin. Yhdelle riville kirjoitetaan aina yksi säe. Näistä säkeistä syntyy säkeistöjä. Varsinkin vanhemmassa lyriikassa on tällä tavalla. Näkyvimpiä runon tyylikeinoja ovat alkuointu ja loppusointu. (Heinonen 2001a, 124.)

Lyriikka on kirjallisuuden lajeista esteettisin, sillä runossa puhuttu kieli on kauneimmillaan. Kun runo luetaan lapselle ääneen, se tuottaa hänelle kokonaisvaltaisen tunne-elämyksen, sillä rytmi sykehdyttää myös lapsen fyysistä olemusta. Runon akustisessa ympäristössä lapsen on hyvä olla. Tässä kokonaisvaltaisessa elämyksessä lapselle aukeee välähdyksenomaisesti uusi ulottuvuus maailmaan runon kautta. Aina runoista ei tarvitse tehdä mitään jatkotehtäviä, ettei tunnelma rikkoudu. Yhdessäolo, tunnelma, opettajan ääni ja runon sisältö vaikuttavat sellaisenaan. (Alanko 1990, 7, 24.)

Kuten edellä jo mainitsin, lastenrunot ovat hyvin viehättäviä, koska niissä niin pienessä sanotaan suuria ajatuksia ja merkityksiä. Runo saattaa sadun tavoin lapsen mielikuvituksen liikkeelle ja kehittää näin myös lapsen ajattelua. Uudet lastenrunot ovat sekä viihdyttäviä että opettavia. Lukemaan opetteleva lapsi lukee mielellään runoa, koska rivit ovat lyhyitä ja hän saa nopeasti luetuksi kokonaisen runon. Runo rytmisyydessään jää helposti lapsen mieleen ja on siksikin kehittävää. On yllättävää, miten nopeasti kouluikäiset lapset oppivat pitkiäkin runoja ulkoa ja ovat valmiita esittämään niitä.

### 2.3 Runotyyppejä

Samoin kuin satuja, myös runoja ryhmitellään eri lajeihin. Lastenlyriikan alue on laaja. Siihen luetaan kuuluviksi suullisesti ja kirjallisesti esitetyt lorut, hokemat, riimitelyt, lapsille kirjoitetut runot, lasten itsensä kirjoittamat runot, lasten omaksumat aikuisten runot ja lasten laulut. Kaikki runomuotoiset, lähinnä lapsille suunnatut sepitteet ovat siis lastenlyriikkaa. Lastenrunot voidaan ryhmitellä eri lajeihin seuraavasti:

1. Saturuno (sisältää sadun juonen)
  2. Tunnelmaruno (välittää tunnelmia ja mielialoja)
  3. Realistinen runo (todenkaltaista kuvausta)
  4. Nonsens-runno (merkityksettömiä sanoja, sanaleikkejä)
  5. Lorut ja hokemat (äännestruktuuri hallitseva)
- (Sarmavuori 2001, 110.)

### 2.3.1 Saturuno, tunnelmaruno ja realistinen runo

Käsittelen saturunoa, tunnelmarunoa ja realistista runoa yhdessä, koska ne ovat niin lähellä toisiaan ja saman tyyllisiä. Näitä runotyyppejä käsittelen lähinnä Kirsi Kunnaksen ja Kaarina Helakisan runojen pohjalta. Saturuno sisältää sadun juonen. Tunnelmaruno on hyvin lähellä saturunoa, mutta se välittää lukijalleen ja kuulijalleen enemmän tunnelmia ja mielialoja. Realistinen runo on puhuttelevaa ja kuvaa asioita hyvin todentekältaisesti.

Satu tarjoaa huimia matkoja, mutta rajat ovat selkeästi määrättyt jo etukäteen. Lastenlyriikassa on osaksi samoja malleja kuin lasten suorasanaudessa kirjallisuudessa. Eräinä vaikuttavina malleina ovat faabelit, legendat, sadut ja episodit. Nämä mallit toistuvat esimerkiksi juuri Kirsi Kunnaksen ja Kaarina Helakisan runoissa. Eläinrunoissa on usein pohjana jokin konkreettinen ajankohtainen tapahtuma, satiirisia kommentteja ajan yhteiskunnallisista ilmiöistä. Tällainen runo on jo lähellä realistista runoa. Kun saturunon mallina on faabeli, se voi alkaa kansansadun aloituskaavalla Olipa kerran. Saturunolla on yleensä myös onnellinen loppu kansansadun malliin. Osa saturunoista on juonellisia, mutta on myös lyhyitä saturunoja, jotka esittelevät lähinnä vain tyyppit. (Alanko 1982, 19-24.) Saturunojen päähenkilönä on ihminen tai ihmisen tavoin käyttäytyvä eläin. Päähenkilötyyppejä saturunoissa on molemmista ääripäistä. Päähenkilö voi olla köyhä paimen, prinssi tai kuningas. (Alanko 1982, 38-42.)

Tunnelmarunot vetoavat mielikuvitukseen ja tunteisiin erilaisilla tunnelmillaan ja mielialoillaan. Ne liikkuvat hyvin usein kesäisessä luonnonmaisemassa tai kaupunki- tai kylämiljöössä. On myös avaruusaiheisia tunnelmarunoja. Esimerkiksi Kuu-aihe tuo jotain maagista tunnelmaa runoon. (Alanko 1982, 47-49.)

Kaarina Helakisalla on paljon realistisia lastenrunoja. Helakisan riimit kasvoivat realismin maaperästä ja herättivät uudenlaisen fantasiamaailman perinteisten myyttien pohjalle. Helakisan runot ovat taipuisia ja laulullisia. Kuitenkin ne kertovat myös epäkohdista, aikuisten ja lasten maailman kipeistä eroista. Realistisissa runoissa Helakisa kuvaa aikuiset ikäviksi ja kiireisiksi. Heille lasten maailma on vieras, eivätkä he halua siihen tutustuakaan. (Alanko 1982, 19, 43.) Myös joissakin Kirsi Kunnaksen lastenru-

noissa on realismia. Hänen runoissaan lastenlyriikka kritisoi yhteiskuntaa ja elämän eri ilmiöitä. Silloinkin Kirsi Kunnaksen runous on kuitenkin lämmintä ja elämänmyönteistä. Myös Kaarina Helakisan joidenkin runojen tematiikassa yhteiskunta on vahvasti esillä. (Alanko 1982, 64-65.)

Sekä Kirsi Kunnaksen että Kaarina Helakisan runouden juuret tukeutuvat suomalaiseen kansanperinteeseen. Lastenlyriikassa liikumme fantasiamaailmassa, jossa lähes kaikki on mahdollista. Olemme sisällä sadussa. (Alanko 1982, 69-70.) On tärkeää tutustuttaa lapset suomalaisiin lastenrunoihin, sekä satu- ja tunnelmarunoihin että realistisiin runoihin. Kun runouden juuret ovat kansanperinteessä, se tuo oman arvokkaan lisänsä lastenlyriikkaan. Siirrämme omaa kansanperinnettämme ja omaa kulttuuriperintöämme runojenkin kautta aina uudelle sukupolvelle.

### 2.3.2 Nonsens-runo

Hauska mutta erikoinen lastenrunoudenlaji on nonsens-runous. Nonsens määritellään siten, että se on runo- tai proosamuotoista, usein leikillistä tai surrealistista tehoa tavoittelevaa sanataidetta. Sen lähtökohdat lienevät sekä kertovassa kansanrunoudessa että loitsurunoissa. Nonsens sisältää usein sanaleikkejä ja on suggestiivinen myös äänneasultaan. Se on tyypillisesti englantilainen ilmaisun laji. Nonsens englannista käännettynä tarkoittaa mieletöntä puhetta, hölynpölyä. Myös suomalaisissa kansan- ja lastenloruissa on runsaasti nonsens-piirteitä. (Kuivasmäki & Heiskanen-Mäkelä 1988, 78.) Kun puhutaan suomalaisesta nonsens-runoudesta, se yhdistyy Kirsi Kunnakseen. Hän valmentautui omaan runotuotantoonsa suomentaessaan lapsille englantilaista nonsenslyriikkaa ja Tove Janssonia. (Kuivasmäki & Heiskanen-Mäkelä 1988, 28-29.) Kirsi Kunnaksen *Tiitiäisen satupuu* on nonsens-kirjallisuuden varhaisimpia ja merkittävimpiä edustajia Suomessa. Tämän kirjallisen tradition kansainvälisesti tunnetuinta kärkekartia ovat englantilaiset Lewis Carroll ja Edward Lear.

Katajamäki esittelee hollantilaisen kirjallisuudentutkija Wim Tiggesin. Tigges tuo esiin viisi piirrettä, jotka ovat ominaisia nonsens-kirjallisuudelle. Ensimmäinen piirre korostaa, että nonsens ei ole vain järjetöntä. Sille on ominaista tasapainoilu merkityksellisyyden ja merkityksettömyyden välillä. Kun teosta tulkitaan, se ei anna ymmärtää, että se

sisältäisi jonkin syvemmän merkityksen. Toinen keskeinen nonsensin piirre on pääläelleen kääntyneisyys. Se ilmenee esimerkiksi ajallisena takaperoisuutena, avaruudellisina peilikuvina sekä sosiaalisten suhteiden nurinkurisuutena. Nonsenselle on ominaista myös kielen vahva korostuneisuus. Tähän kirjallisuuden traditioon kuuluvat sanaleikit ja uudissanat. Nonsensin maailma on usein sanojen ja kielen hallitsema todellisuus. Siinä maailmassa sanatkin voivat olla personoituja olentoja. Neljänneksi Tigges sanoo, että nonsenselle on tyypillistä leikki- ja pelimäisyys. Pelimäisyys tarkoittaa nonsensissä tiettyjen sääntöjen noudattamista. Säännöt ovat pääasiassa kielellisiä, mutta myös muunlaisia sääntöjä on koko ajan. Nonsens-kirjallisuudelle on ominaista vielä emotionaalinen etäisyys. Nonsenselle on vierasta kaikki tunteisiin vetoava kauneus, sentimentaalisuus ja moraalisen närkästyksen herättäminen. Tigges luettelee vielä useita nonsensin kaanonissa toistuvia teemoja ja motiiveja. Niitä ovat esimerkiksi eläinten ja esineiden personifikaatio, ihmisten ja eläinten muodonmuutokset ja rakenteelliset poikkeavuudet. Toistuvia aiheita ovat matkustaminen, tanssiminen, parrat, kissat, kellot sekä nenät. (Katajamäki 2004, 153-158.)

Fridell (1972) puolestaan mainitsee kolme piirrettä nonsens-tyylille. Ne ovat osittain samantapaisia kuin Tiggesin esittelemät nonsens-piirteet. Sekä Tigges että Fridell sanovat, että nonsens-maailma on kääntynyt ikään kuin ylösalaisin. Niinpä kala voi kalastaa kalastajan. Fridellin piirteistä toisena ovat tapahtumat, jotka rakentuvat sanontoihin. Tästä esimerkkinä on vanha sanonta: ”Voiko pantteri muuttaa täplänsä.” Kolmas piirre on se, että tavallisiin ihmisiin ei tee vaikutusta, vaikka tapahtuu fantastisia asioita. Ihmiset eivät hämmästy Paddington-karhua, joka kävelee asemalla. (Fridell 1972, 20-21.)

Nonsens-tyylilajin runot eivät ole esillä silloin, kun halutaan käsitellä lasten kanssa erityisesti tunteita ja lasten tunne-elämää. Nämä runot ovat kuitenkin hauskoja ja viihdyttävät jo pieniäkin lapsia. Näin nonsens-runojenkin kautta lapset saavat iloisia runoelämyksiä ja sitä kautta he saavat kokea ilon ja hauskuuden tunteita.

#### Lorut ja kehtolaulut

Tarkasteltaessa suomalaisen lastenkirjallisuuden alkulähteitä, ovat lorut ja kehtolaulut varhaisinta suomalaista sanataidetta. Niitä käytettiin sekä kasvatuksessa että viihdyttä-

misessä. (Kuivasmäki & Heiskanen-Mäkelä 1988, 11.) Loru voidaan määritellä siten, että se on leikillinen, luettava tai laulettava, näennäisessä mielettömyydessään usein nonsensea muistuttava, äänteellisesti tiheään soinnutettu hoku tai hokema. Sitä on viljelty paljon mm. kansanrunoudessa. (Kuivasmäki & Heiskanen-Mäkelä 1988, 77.)

Kehtolaulut ovat kuuluneet nopeimmin leviävään ja versovaan runoperinteeseen. Niiden teemoja ovat laulajat herkästi muunnelleet omien tunteittensa tulkiksi. Viihdytysloruja voitaisiin nimittää varhaislapsuuden ”ympäristöopin peruskurssiksi”. Loruissa hahmotellaan lapsen kotoista elämänpiiriä, pihamaisemia, ihmisiä, heidän toimiaan sekä elämänsä tärkeitä rajapyykkeitä. (Lipponen 2001, 97, 106.)

Suomalainen kansanruno sommitteli siis lapsillekin omat runonsa ja lorunsa. Niiden tarkoituksena oli tuodittaa pieni lapsi uneen, ottaa leikkiin mukaan tai vain viihdyttää lasta. Lasten oma loruperinne on kukoistanut aikoinaan suomalaisten talojen pihamailla ja perinne on siirtynyt suullisena perintönä sukupolvelta toiselle. Nykyiset asumismuodot ovat karsineet vanhoja leikkiloruja, mutta siitä on jäänyt jäänteitä ja lapset ovat luoneet myös uutta pihojen runoutta. Sitä ovat erilaiset riimittelyt ja lasten oma leikkikieli. Lorut harjoittavat mielikuvitusta ja kekseliäisyyttä ja saavat tunteet voimakkaasti liikkeelle. Ne myös kehittävät rytmin ja melodian ymmärtämistä. (Lappalainen 1979, 34-35.)

Myös Mäen & Kinnusen (2005) mielestä lapset rakastavat loruja. Loruissa on rytmi, joka kiehtoo lasta. Lapsi tuntee siinä elämän primitiivisen sykkeen ja asioiden toistuvuuden. Lorut auttavat lapsen kieltä ja muistia kehittymään, koska ne ovat lyhyitä ja ytimekkäitä. Niitä on helppo toistaa ja muistaa. (Mäki & Kinnunen 2005, 32.) Vanhat lastenlorut ovat kirjallisuutta, joiden sanaleikit käsittämättömyydestään huolimatta viehättävät lasta. Ne tuottavat pienillekin lapsille todella tajuttavan kirjallisen elämyksen. (Mäenpää 1958, 116.)

Lapset rallattelevat mielellään joko oppimiaan tai itse keksittyjä loruja koulujen pihilla hyppynaru- ja muissa pihaleikeissä. Leikeissä ne ovat iloisen tunnelman tuojia. Lapset tekevät loruista mielellään pieniä esityksiä. Loruperinne elää vahvana lasten keskuudessa. Kasvattajien vain täytyy pitää huoli, että siirrämme omat lorumme uudelle sukupolvelle.

### 3 KATSE LAPSEN MAAILMAAN



*Tahdon olla ystäväsi,  
tehdä matkaa vierelläsi.  
Tartu ojennettuun käteen.  
Lahjaksi saat päivänsäteen.*

(Kaskinen 2004b)



Lapsuus on oma erillinen ja tärkeä vaihe ihmisen elämänkaareissa. Koska tutkimushenkilöt ovat lapsia, on tarpeen luoda katse lapsen maailmaan. Tarkastelen, miten kouluikäinen lapsi ajattelee. Lapsuuden tunnekasvatus ja itsetunnon kehittyminen ovat ensiarvoisen tärkeitä. Myös näitä asioita selvitän tässä luvussa. Tutustun myös siihen, mikä on lyriikan asema lastenkulttuurissa. Pienet koululaiset opettelevat innolla lukemaan ja kirjoittamaan. Kouluvuosien mittaan monen oppilaan kohdalla äidinkieli menettää jostain syystä viehätystään. Sen vuoksi tarkastelen vielä elämyksellistä äidinkieltä.

#### 3.1 Kouluikäisen lapsen ajattelun kehittyminen

Tutkimukseni lapset ovat olleet 7-9-vuotiaita, kun he ovat tulleet Sanataidekerhoon. Tutkimuksen aikaan he ovat 12-vuotiaita. Tästä syystä on aiheellista tarkastella, miten kouluikäisen lapsen ajattelu kehittyy. Rödström (1992) tuo esille latenssi-ikä-käsitteen. Hänen mukaansa ihmisen kehitystä kuvataan psykodynaamisessa teoriassa prosessina, joka koostuu toinen toistaan seuraavista vaiheista. Tätä 7-12-vuotiaiden kehitysvaihetta kutsutaan latenssivaiheeksi, ja tämän ikäisiä lapsia kutsutaankin usein latenssilapsiksi. Latenssin käsite viittaa tässä yhteydessä uinuvaan tunne-elämään. Ikä on eräänlainen tunteiden lepokausi. Silloin lapset ovat harmonisia ja hyvin sopeutuvia. (Rödström 1992, 23.)

Rödspam (1992) jatkaa, että 7-12-vuotiaat ajattelevat kaikkea, mikä jollain tavalla joutuu heidän pohdintansa kohteeksi. Ajattelun sisällöt muodostuvat elämyksistä ja kokemuksista. Se, miten he ajattelevat tiettyä sisältöä, riippuu taas heidän kyvystään käsittää ja ymmärtää asioita. Kouluiässä lapset alkavat ajatella loogisesti. Se antaa lapsille varmemman käsityksen kuin aikaisemmin siitä, missä kulkee todellisuuden ja mielikuvituksen raja.

Rödspam (1992) puhuu myös perspektiivijattelusta. Tällöin perustana ovat erityiset lähtökohdat ja olosuhteet eri ilmiöiden välillä. Perspektiivijattelun myötä lapset voivat tutkia käsitteitä ja ilmiöitä suhteellisesti. Silloin mikään ei ole alussa itsestään selvää, vaan tärkeää on se, mikä on valittu lähtökohta ja mikä on se näkökulma, josta asioita tarkastellaan. Lapset pystyvät tämän ikäisenä ymmärtämään syy-yhteyksiä ja erottamaan syitä ja seurauksia. Lapset pystyvät myös yhä paremmin arvioimaan itseään ja toisia monivivahteisesti. He suhtautuvat nyt toisin virheellisiin toimintoihin ja syyllisyyskysymyksiin kuin aikaisemmin.

Latenssi-ikäisen lapsen ajattelusta Rödspam (1992) toteaa vielä, että tässä iässä lapset pohtivat paljon myös suuria elämäkysymyksiä. He pohtivat kaikkea elämän synnystä kaiken alkuun ja loppuun. Tunteita koskevat asiat, kuten ilo ja suru, askarruttavat tämän ikäisiä lapsia. 7-12-vuotiaat lapset tarvitsevat kunnioittavaa kohtelua. Aikuisten täytyy tukea heitä, että he voivat työstää suuria ja joskus vaikeitakin heitä askarruttavia kysymyksiä. He tarvitsevat asiallista tietoa, eikä vältteleviä vastauksia. (Rödspam 1992, 37-47.) Perehdyttyäni tähän kouluikäisen lapsen ajattelun kehitysvaiheeseen, minun on varmempaa ymmärtää sitä, miten lapset tutkimuksessani tulkitsevat runoja. Tiedän, että he todella voivat pohtia asioita hyvinkin syvällisesti. He osaavat jo ajatella, mikä on mielikuvitusta ja mikä todellisuutta. He ymmärtävät, mikä on oikein ja mikä väärin.

Kowalski (1973) sanoo, että lapsi opettelee ymmärtämään ympäristöään. Hän rinnastaa elämyksiä ja kuvitelmia, tunteita ja arvostuksia mahdollisimman osuvasti. Kouluiässä lapsi ilmaisee itseään omalla tavallaan, iloitsee keksimisestä ja suullisesta ilmaisusta. Tällöin opettajan täytyy antaa virikkeitä ilmaisun hahmottumiseen. (Kowalski 1973, 63, 175.) Myös Aidarova (1991) kuvailee lapsen ajattelun ja mielikuvituksen kehittymistä. Hän sanoo, että lapsuus on aika, jolloin luovuus on ikään kuin pysyvä laki. Lapsen tapa



havainnoida maailmaa on samanlainen kuin taiteilijoilla tai ehkä sellainen, kuin se oli maailman ensimmäisillä ihmisillä.

Mielikuvituksella on tärkeä merkitys sekä lasten että aikuisten elämässä. Mielikuvituksen avulla pystymme luomaan mielikuvan siitä, mitä todellisuudessa ei ole tai ainakaan vielä ei ole. Lapsen ajattelun erityispiirteitä ovat esimerkiksi animismi eli lapsi elollistaa ja sielullistaa kaiken, mitä näkee. Erityispiirteitä ovat myös egosentrismi, jolloin lapsi on ajatuksissaan kaiken keskipiste ja synkretismi eli lapsen tapa yhdistää keskenään yhteensopimattomia asioita. (Aidarova 1991, 105-115, 140-141.) Kouluikässä on tärkeää, että mielikuvitus saa virikkeitä. Runot ja lorut saavat satujen tavoin herkästi lapsen mielikuvituksen liikkeelle.

### 3.2 Tunteet lapsen elämässä

Monet lastenrunot vetoavat tunteisiin. Lapset, jotka tässä tutkimuksessa tulkitsevat runoja, tarkastelevat, millaisia tunteita he löytävät valituista runoista. Siksi on syytä perehtyä siihen, millainen on lapsen tunne-elämä ja miten sitä voi kehittää. Ahti & Toivonen (1988) jakavat tunteet puhtaisiin tunteisiin eli perustunteisiin ja sekoitettuihin tunteisiin eli jätetunteisiin. Puhtaita tunteita ovat ainakin ilo ja suru, viha ja rakkaus. Jätetunteita taas ovat esimerkiksi kateus, inho, ahdistus ja masennus. Myötätunto on tunne, jossa ihminen katsoo toista suoraan silmiin samalta tasolta, tarjoaa kätensä ja puristaa. Varsinkin voimakkaat tunteet ovat meille suomalaisille vähän arka asia. Olemme tunteiden suhteen vähän yksitotisia. Vanhan kansantarinan mukaan ilo ja suru ovat kaksi kulkumiestä, jotka tulevat taloon oman tahtonsa mukaan ja harvoin toisensa näkevät.

Ahtin & Toivosen (1988) mukaan voimakas tunne on runollinen kokemus. Kun ihminen kokee voimakkaan tunteen, jollaisia ovat rakkaus, viha, ilo, hellyys ja suru, hän kokee myös jotakin maailmankaikkeuden energioista. Nämä voimakkaat tunteet voidaan käsitellä kuuluviksi kaikkeen luontoon, kaikkeen mitä maailmassa on. (Ahti & Toivonen 1988, 33-40.) Lipponen (2001) toteaa, että jo varhaislapsuuden myönteiset tunne-elämykset säilyvät muistoissa. Ne voidaan kokea palkitsevina vielä aikuisikässäkin. (Lipponen 2001, 112.) Myös Keltikangas-Järvinen (1985) sanoo, että onnistumisen

elämykset ovat lapsen tasapainoiselle kehitykselle välttämättömiä ja kasvattajan tulisi pyrkiä turvaamaan mahdollisuus tällaisiin elämyksiin (Keltikangas-Järvinen 1985, 93).

Pulkkinen (2002) määrittelee lapsen sosiaalista kehitystä ja tunteita sosiaalisissa suhteissa. Hänen mukaansa sosiaalisten suhteiden solmimiseen vaikuttavat lapsen persoonallisuus ja sosiaaliset taidot. Yhteistä tunteiden määrittelylle on se, että ne ovat monitasoisia ja ilmenevät eri järjestelmissä. Ihminen voi säädellä tunteitaan. Hän voi säädellä tunteita, joita ilmaistaan ulospäin, esimerkiksi aggressiivisuus, ja tunteita, jotka ovat sisäisiä kokemuksia. Heikko itsehallinta merkitsee, että tunteiden säätely on vähäistä, tunnetilat saavat valtaansa, vaikeuttavat harkintaa ja itse toimintaakin. Tunteita olisi käsiteltävä niin, että niiden energisoiva vaikutus otetaan käyttöön myönteisten ratkaisujen hyväksi. (Pulkkinen 2002, 47, 69.)

Pulkkinen (2002) jatkaa vielä, että tunne-elämän kehitystä ja tunteiden käsittelyä tukee mielikuvien rikkaus. Mielikuvitus suojaa lasta ja hyvä mielikuva-aineisto edistää moraalisen tajun kehitystä. Kuvitelmien avulla lapsi voi paeta painostavaa todellisuutta ja selviytyä vaikeuksista. Myös ryhmässä toimiminen edistää lapsen tunne-elämän kehittymistä. Yhdessä muiden lasten kanssa lapsi opettelee ymmärtämään ja hallitsemaan omia tunteitaan ja myös ymmärtämään toisten lasten tunteita. (Pulkkinen 2002, 111-113.)

Uusikylä (1997) puhuu tunneälystä. Hän lainaa Saloveyta, kun hän kuvaa, millainen on tunneälykäs ihminen. Salovey kuvaa emotionaalisesti intelligenttiä eli tunneälykästä yksilöä seuraavien viiden osa-alueen avulla:

1. Yksilö on selvillä tunteistaan ja niiden alkuperästä. Hän pystyy hallitsemaan elämänsä.
2. Yksilö pystyy käsittelemään ja hallitsemaan tunteitaan. Hän ei lankea helposti itsesääliin, ei ahdistu pikkuasioista, ei ärsyynny eikä näe epäonnistumisiaan katastrofeina.
3. Tunneälykäs pystyy motivoimaan itseään ja asettamaan itselleen tavoitteita.
4. Tunneälykäs tunnistaa muiden tunteita ja hän on empaattinen. Hän kykenee havaitsemaan vivahteita muiden tarpeissa.
5. Ihmissuhteissa on muiden ihmisten tunteiden ohjailu tärkeää.

Myös Uusikylän (1997) mukaan tunteita täytyy oppia tunnistamaan, nimeämään ja hallitsemaan. Tunneäly ei ole kuitenkaan passiivista mukautumista ja jatkuvaa muiden miellyttämistä. Ihmisellä on oikeus omiin mielipiteisiin ja niiden puolustamiseen. (Uusikylä 1997, 266-269.)

Uusikylä (1997) toteaa, että spatiaalinen lahjakkuus on lähellä tunneälyä. Siihen kuuluu empatia eli kyky huomata pieniä vivahteita toisten ihmisten mielialoissa, motiiveissa ja tarpeissa. Intrapersonallinen intelligenssi taas tarkoittaa kykyä erotella omia tunteitaan ja niiden syitä. Se on myös kykyä ymmärtää realistisesti itseään, omia vahvuuksia ja heikkouksia. Uusikylä (1997) korostaa turvallisuudentunnetta. Hän sanoo, että jokaisella ihmisellä on oikeus saada tuntea turvallisuudentunnetta. Ihmisten olisi ymmärrettävä toisiaan empaattisesti. Heidän tulisi hyväksyä toistensa minuus ja oikeus ajatella ja tuntea omalla persoonallisella tavallaan. (Uusikylä 1997, 85, 100.)

Puolimatkan (2004) mukaan on tärkeää, että lapsella on varhaiskehityksessään yksi vahva kiintymyssuhde. Ilman sitä hänen persoonallisuutensa kehitys kärsii. Lasten tunteet jäävät tällöin suureksi osaksi tiedostamattomiksi, eivätkä ne pääse kehittymään. Elämästä tulee väritöntä, jos tunteet ovat heikkoja. Kiintymyssuhde antaa perustaa älylliselle kehitykselle, joka tarjoaa pohjan arvotunneille. Ne ilmenevät älyllisenä kiinnostuksena ja tiedon haluna. Kasvatuksen perusta on eettinen rakkaus. Lasta rakastetaan silloin ilman ehtoja, eivätkä lapsen puutteet vaikuta aitoon rakkauteen. Tällainen rakkaus edistää lapsen tunne-elämän vapautta. Lapsi voi olla aito ja luottavainen. Kun lapsi voi luottaa vanhempiansa rakkauteen, hän voi vapaasti ilmaista tunteitaan. (Puolimatka 2004, 49-54.)

Kasvatussuhteessa on hyvin tärkeää, että tunteeseen vastataan tunteella. Aito vuorovaikutus kasvattajan kanssa kehittää lapsen tunne-elämää. Lapsikeskeinen pedagogiikka korostaa, että kasvatussuhteesta ei saa poistaa avointa auktoriteettia. Ilman sitä lapsi kokee turvattomuutta ja hänen tunne-elämänsä rajoittuu. Jos lapselle annetaan liikaa vastuuta elämästään, hän joutuu kontrolloimaan tunteitaan kohtuuttoman paljon. Hänetä viedään lapsuuden huolettomuus ja elämisen ilo. Avoin auktoriteetti antaa luvan siihen, että lapsi saa tuntea toisin kuin kasvattajansa. Lapsen täytyy kuitenkin käyttäytyä toivotulla tavalla. Voidakseen luoda oikean tunneilmaston kasvattajan täytyy tuntea itsensä ja olla kosketuksissa omiin tunteisiinsa. Lasta ei voi ohjata kohtaamaan omia

kielteisiä tunteitaan, jos kasvattaja ei ole itse valmis samaan. Lapsen tulee tietää, että kielteiset tunteetkin ovat osa inhimillistä kokemusta. (Puolimatka 2004, 63-67.)

Puolimatka (2004) jatkaa vielä, että tunteiden ymmärtämistä voidaan syventää, kun lapsi oppii tunteiden merkityksen. Esimerkiksi ilon tunne syntyy, kun saavuttaa jonkin arvokkaaksi koetun asian. Tunteiden merkitys on yhteydessä tilanteisiin, jotka ne ovat synnyttäneet. Sen jälkeen kun lapsi on selventänyt, mitä hän tuntee, on mahdollista vähän kerrallaan ohjata häntä arvioimaan tunteitaan. Arvioinnin myötä tunteet voivat vähitellen muuttua. Kun lapsi tiedostaa, että kielteiset tunteet vähentävät hänen elämäniloaan, hän voi yrittää heikentää näiden tunteiden vaikutusta elämässään. Niitä ei tarvitse kokonaan torjua, vaan ne otetaan tietoisesti pohdinnan kohteeksi. Tunteiden arvioiminen avaa lapselle uusia tunnemahdollisuuksia. Tunteilla on tärkeä merkitys siinä, millaisena näemme maailman ympärillämme. Tunteet auttavat meitä rakentamaan näkemystä maailmasta ja määrittelemään maailman olennaiset piirteet. Ne auttavat meitä orientoitumaan ympäristöömme. (Puolimatka 2004, 75-76, 126.)

Kuten kirjallisuuskin osoittaa, tunteilla on hyvin tärkeä merkitys niin aikuisten kuin lastenkin maailmassa. Ne ohjailevat ja määräävät sekä jokaisen yksityistä elämää että myös meidän kaikkien sosiaalisia suhteita. Koulussakin tulisi olla paljon tilanteita, joissa voitaisiin puhua tunteista ja käsitellä niitä. Sadut ja runot johdattavat lapsen luontevasti lähelle tunteita. Satujen ja runojen kautta voidaan käsitellä lapsen omia sekä iloisia että surullisia tunteita.

### 3.3 Itsetunto lapsen voimavarana

Lapsella on edellytykset kehittyä ja kasvaa tasapainoiseksi ja onnelliseksi aikuiseksi, jos hän saa jo lapsuudessa itselleen hyvän itsetunnon. Keltikangas-Järvinen (1994) määrittelee itsetunnon ihmisen itsessään näkemien hyvien ja huonojen ominaisuuksien kautta. Se tarkoittaa myös rehellisyyttä huonojenkin puolien suhteen, eikä niiden toteaminen vie hänen itsekunnioitustaan. Kun ihmisellä on hyvä itsetunto, hän näkee elämässään enemmän hyviä puolia kuin ihmisen, jolla on huono itsetunto. Hyvään itsetuntoon yhdistyvät positiiviset tunteet. Kyky selvitä pettymyksistä ja epäonnistumisista on yhtey-

dessä hyvään itsetuntoon. Kokemus itsetunnosta ilmenee monesti mielialana. On helppoa tuntea itseluottamusta, kun mieliala on hyvä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 17, 35.)

Tasapainoisen lapsuuden edellytyksiä on, että jo kotona omassa perheessä luotaisiin pohja hyvälle itsetunnolle. Uusikylän (1997) teoksessa *Isät meidän* kerrotaan jalkapalloilija Pasista. Pasi sanoo isälleen, että hän voisi olla paljon parempi pelaaja, jos isä olisi häntä joskus kehunut. Isän ainaiset moitteet olivat vieneet lapselta itsevarmuuden ja rohkeuden yrittää parastaan. Uusikylä (1997) korostaa, että lasten tulee antaa kehittyä turvallisessa ja arvostavassa ilmapiirissä. Kasvattajan on annettava tukensa lapsen sisäiselle motivaatiolle. Suorituksista täytyy antaa realistista ja myönteistä palautetta. Samaten neuvot ja ohjeet annetaan myönteisessä ja rohkaisevassa hengessä. (Uusikylä 1997, 51, 113.)

Koulun tulisi tukea kodin myönteistä kasvatusasennetta tai pyrkiä eheyttämään lasta, jonka itsetunto ei ole saanut kehittyä suotuisasti. Koulu voi vaikuttaa oppilaan oman sosiaalisen pääoman kartuttamiseen ja lapsen kulttuurisen pääoman kasvattamiseen. Koulu voi siis toimia lapsen omien voimavarojen tukijana. (Pulkinen 2002, 210.) Myös McLean (2003) korostaa, että motivoiva koulukulttuuri rohkaisee oppilasta kehittämään itseään. Oppimisprosessia tulisi pitää tärkeämpänä kuin itse lopputulosta. Ilmapiirin tulee olla avoin samalla tavalla kaikille oppilaille. Avointa ilmapiiriä luodaan siten, että vältetään liikaa kilpailua, vähennetään vertailua oppilaiden välillä ja arvostetaan kaikkia lapsia samalla tavalla. Tärkeää on myös oivaltaa, että kaikkien oppilaiden taitoja voidaan kehittää. (McLean 2003, 120.)

Donaldson (1983) määrittelee opettajan osuutta lapsen itsetuntoon vaikuttavana tekijänä. Hän sanoo, että koulun tulee antaa iloa haasteista. Ihminen tekee maailmasta malleja ja näihin malleihin sisältyy myös kuvia ihmisestä itsestään osana maailmaa. Ihminen tekee arvoasetelmia. Hän pitää joitakin asioita hyvinä ja arvokkaina toisia taas pahoina ja arvottomina. Mitä pienempi lapsi on, sitä suurempi merkitys aikuisella on lapsen itsetunnon kehittymiseen. Jos lapsi määrittää epäonnistujaksi, hän todennäköisesti epäonnistuu tehtävässään. Tärkeä osa opettajan työtä on ohjata lapsia sellaisten tehtävien pariin, joissa he voivat olla hyviä ja tuntevat onnistumisen iloa. Tehtävien tulee olla kuitenkin sellaisia, joissa lapset joutuvat tekemään luovia ratkaisuja. (Donaldson 1983, 131-133.)

Pulkkinen (2002) korostaa ryhmän vaikutusta hyvän itsetunnon muodostumisessa. Minätietoisuuden ja tunne-elämän kehitys ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa. Itsetunto kehittyy juuri sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Mikä tahansa taito tulee vahvuudeksi, kun tärkeät ihmiset havaitsevat sen ja antavat tunnustusta. (Pulkkinen 2002, 76.) On tärkeää, että lapsella on yhteisö, jossa hänen läsnäolonsa huomataan ja hänen saavutuksensa tunnustetaan. Lapsi tuntee, että hän on tärkeä tässä yhteisössä, ja hänelle muodostuu siinä ystävyys-suhteita. Yhteisö vahvistaa lapsen perusturvallisuutta. Ryhmässä lapsi oppii jakamaan onnistumisen iloa ja myös epäonnistumisen pettymystä. Lapsi voi toimia ryhmänsä hyväksi ja saa ryhmänsä hyväksymisen ja tunnustuksen. (Pulkkinen 2002, 112-113.)

Myös Keltikangas-Järvinen (1994) pitää itsetuntoa osana sosiaalista sopeutuvuutta. Itsetunto on yhteydessä sosiaalisiin taitoihin ja kykyyn tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. Itsetunnon vahvan ihmisen kanssa on helppo tulla toimeen ja hyvä tehdä yhteistyötä. Hyvä itsetunto ei ole kuitenkaan itsekkyyttä. Se ei ole itsensä toteuttamista toisten kustannuksella. Hyvään itsetuntoon kuuluu kyllä oman arvon tunteminen, mutta käytöksen täytyy olla sosiaalisesti hyväksyttävää ja toiset ihmiset huomioon ottavaa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 36-37, 79.) Hyvän itsetunnon kehittyminen jokaiselle oppilaalle tulee olla yksi koulun ja kasvatuksen päätavoitteista. Lapsi, jolla on hyvä itsetunto, selviää elämässään hyvin, huolimatta vaikeuksista, joita jokaisen elämän polulle tulee.

### 3.4 Lapsuus ja lastenkulttuuri

Alanen (1990) katselee lapsuutta 1880-luvun yhteiskunnassa. Hänen mukaansa sen jälkeen, kun pystyttiin tajuamaan, että lapsi on erilainen kuin aikuinen, voitiin puhua vasta lapsuudesta erityisenä elämänvaiheena. Lapsuus tuli ottaa huomioon myös yhteiskunta-elämässä. Lapsuuteen synnyttään ja lapsuutta eletään aina erityisten yhteiskunnallisten olosuhteiden vallitessa. Nuo yhteiskunnalliset olosuhteet tekevät noista elämän alkua ajoista lapsuudeksi nimetyn elämänvaiheen. (Alanen 1990, 13-14.)

Lapsuustutkijoista Julkunen (1990) siteeraa neuvostoliittolaista kasvattaja Suhomlinskiä. Julkusen mukaan Suhomlinski sanoo, että lapsuus on ihmiselämän tärkein kausi.

Silloin ei vain valmistauduta tulevaan elämään, vaan silloin eletään monisäikeistä, tois-  
tumatonta ja omaperäistä elämää. Ihmisen luonne, ajattelu ja puhe muovautuvat ennen  
kouluikää ja myös kouluajan alkuvuosina. Lapsen sydämeen kulkee varma tie sadun,  
mielikuvituksen ja leikin kautta. Kirja on lapsen kaikenpuolisen kehityksen mahdollis-  
taja. (Julkunen 1990, 35.)

Heinonen (1990) korostaa, että lapsuus on suhdekäsite. Se vaatii rinnalleen aikuisuuden.  
Lapsuus on kuin matka aikuisuuteen, sen esiaste. Lapsi elää ja oppii vuorovaikutuksessa  
ympäristönsä kanssa. Vallitsevan kulttuurin arvot ovat näkyvissä lapsille suunnatussa  
kirjallisuudessa. Lastenkirja on ajan laatukuva. Lastenkirja on sanataidetta. Se on myös  
osa kasvatusjärjestelmää. Koulunsa aloittanut lapsi on herkkä kuulemaan kielen rytmii-  
siä ja äänteellisiä ominaisuuksia. Hän myös huomaa osuvia ja yllättäviä kuvia. Lapsen  
oma kielen omaksuminen on jatkuvasti muuttuvassa ja elastisessa vaiheessa. Siksi lapsi  
on hyvä runouden vastaanottaja. Tämän ajan lastenlyriikka tarjoaa lapselle korkeata-  
soista runoutta. (Heinonen 1990, 59-63.)

Käsitteenä lastenkulttuuri on vielä aika uusi. Vasta 1980-luvulla alettiin puhua julkisuu-  
dessa lastenkulttuurista. Lastenkulttuuri ei merkitse vain valmiita tuotteita, joita aikuiset  
järjestävät lapsia varten. Lasten tulee saada myös itse laulaa, piirtää ja maalata, kirjoit-  
taa ja esittää runoja. Lastenkulttuuria on myös lasten oma perinne, esimerkiksi lorut,  
jotka siirtyvät lasten ikäpolvelta seuraavalle ilman aikuisten välitystä.

Lastenkulttuurin avulla halutaan kehittää lasten persoonallisuutta monipuolisesti. Lasten  
persoonallisuuden monipuolisessa kehittämisessä on tärkeää, että on virikkeitä. Toiseksi  
tärkeää on luovuuden kehittäminen. Kolmanneksi korostetaan kulttuuriperinnön tärke-  
yttä, johon lapsi voi juurtua ja joka tarjoaa kasvupohjaa hänen kehitykselleen. Runot ja  
muut lastenkulttuurin osa-alueet tarjoavat aineistoa, joka kehittää lapsen tunne-elämää  
ja mielikuvitusta. Osaksi sen avulla lapsi rakentaa itselleen kuvaa ympäristöstään ja  
omasta asemastaan siinä. (Takala & Takala 1984, 185-188.) Tätä lastenkulttuurista  
taustaa vasten voi ajatella, että runojen lähellä oleminen koulun äidinkielen tunneilla ja  
Sanataidekerhossa antaa mitä parhaita virikkeitä lapsen tunne-elämälle ja mielikuvituk-  
selle. Sanataidekerhossa runoja lähestytään hyvin lempeästi ja lapsilähtöisesti.

Olen jo aikaisemmin tarkastellut lastenrunojen aihepiirejä. Nykyisin aihepiirien kirjo käsittää kaikenlaiset aiheet tutusta kotipiiristä maailmanlaajuisiin aiheisiin. Perinteisesti lastenrunojen kuvakieleen ovat kuuluneet lapsiin ja kotiin liittyvät asiat. Satuolennot, kuten keijut, tontut ja peikot ovat tietysti suosittuja lastenrunojen hahmoja. Runojen miljöö kattaa lapsen oletetun maailman. Viime vuosisadan alussa se oli auvoinen maalaismaisema. Vähitellen lapsen maailma alkoi muuttua urbaanimmaksi. (Heinonen 2001a, 129.) Oli aihe sitten läheltä tai kaukaa, se täytyy käsitellä lapsenkokoisesti ja lapsennäköisesti. Heinonen (2001) toteaa, että lastenrunoudesta emme voi puhua ilman lapsuuden käsitettä. Alussa lapsi määriteltiin pitkään aikuisuuden näkökulmasta aivan kuin vaillinaiseksi, epäkypsäksi, ei vielä aikuiseksi. Lapsi oli silloin usein kasvatuksen kohteena. Lapsuutta ihannoitiin toisaalta onnellisuuden, mielikuvituksen ja viattomuuden kulta-aikana. Varhaisen lastenrunouden yhteisiä piirteitä ovatkin idealistinen viattomuus ja sopusointu. Vasta nykyinen lapsitutkimus on alkanut tutkia lasta subjektina ja aktiivisena toimijana. Lapsuutta ei nähdä enää välivaiheena vaan merkityksenä ja arvona nykyisyydessä. (Heinonen 2001a, 130-131.)

Jo Topelius, joka on ensimmäinen suomalaisten lasten saturunoilija, on sanonut lapsuudesta: ”*Kaikki lapsuus on runoutta itsessään.*” Topeliuksella on ihanteellinen käsitys lapsesta. Lapsen mieli edustaa kaikessa ihanuudessaan itse runoutta. (Laurent 1947, 236-241.) Topelius oli romantikko. Varsinkin luonto herätti hänen mielikuvituksensa. Lapset tarvitsevat ravintoa tunteelle ja mielikuvitukselle. Tunne saa ravintoa kodin rakkaudesta, mutta mielikuvitus lähtee kotiportilta kauemmaksikin. (Laurent 1947, 35, 56.)

Jokipaltio (1990) kuvailee, miten myöhemmistä lastenlyyrikoistamme Kaarina Helakisa kokee lapsuuden ja lastenrunouden. Helakisan mielestä lapsuus on jatkumo. Se ei saisi kadota ihmisestä iän karttuessakaan. Lapsuus on samalla tavalla tärkeä kuin muutkin ikäkaudet. Helakisan mielestä paras lastenkirjallisuus on iätöntä ja ajatonta. Lapset tarvitsevat sekä proosaa että lyriikkaa. Toiset lapset kuuntelevat ja lukevat mielellään proosaa, toiset lyriikkaa. (Jokipaltio 1990, 55-56.)

Nykyisistä lastenlyyrikoistamme Hannele Huovi pohdiskelee monissa runoissaan lapsuuden olemusta. Hän on aina valmis pitämään pienten puolia ja katsomaan maailmaa lapsen näkökulmasta herkästi ja ymmärtäväisesti. Hannele Huovin mielestä jokainen



lapsi itsessään on runo ja hänen sisimmässään sykkii koko ajan runon syke. (Koski 2003, 83-85.)

Aidarova (1991) toteaa lapsesta ja runosta, että sekä runoilijalla että lapsella on samantapaisia piirteitä havainnoida kaikkea ympärillä olevaa. He kuulevat maailman samalla tavalla ja vastaavat siihen. Ehkä tästä syystä runot ovat lapsille mieluisia ja he ymmärtävät helposti niitä. Luonto on ystävällinen lasten havainnoimana. Se on ystävällinen myös runoissa. (Aidarova 1991, 141-142.) Luonnon elollistaminen on lapsen ajattelun ja runouden yhtymäkohta. Sen ovat lapsille kirjoittavat oivaltaneet. (Heinonen 2001, 128.) Aidarova (1991) jatkaa, että runo on taideteos. Runoilija johdattaa lukijan elämyksiin, kokemaan sen, mitä itsekin on kokenut. Runon eli taideteoksen ymmärtää, kun runoilijalla ja lukijalla ovat laajasti ottaen samanlaiset elämykset. Lapselle voidaan opettaa, että runoissa sanat ”puhuvat” kaikilla vokaaleillaan. Lapsi voi kuulla jo runon soinnissa tuulen huminan ja ruohon rahinan. Lapsi ymmärtää, että runon kaikki tekijät, kuten sointi, rytmi sekä itse merkitys välittävät runon sisällön. (Aidarova 1991, 252, 264.)

Heinonen (2001) esittelee runoleikkiä. Siinä lapsi jäljittelee tuttuja runoja. Silloin hän samalla opiskelee runon kieltä, runon tapaa puhua asioista, kokemuksista ja tunnelmista. Kokemuksensa pohjalta hän pääättelee, millaisista asioista runoja tehdään ja miten niitä tehdään. Lapsen runo on kokonaisuus, jolla on alku ja loppu. Runokieli vie lasta sellaisille kielen ja kokemusten alueille, jonne muulla kielellä ei pääse. Runokielessä tutkimusmatkailu on luovaa ja lapsen kokemuksista käsin omaperäistä. Runoleikki tähtää lukijaksi kasvamiseen, mutta se voi olla myös ensi kosketus taiteen tuottamiseen. (Heinonen 2001b, 209, 212.) Heinonen (2001b) mainitsee, että lapsi jäljittelee runoja. Jo Aristoteles (1982) on teoksessaan *Runousoppi* sitä mieltä, että lapsuudesta pitäen ihminen mielellään jäljittelee ja jäljitteleminen tuottaa myös nautintoa. Aristoteles sanoo myös, että runous edellyttää lausujalta joko lahjakkuutta tai haltioitumiskykyä. (Aristoteles 1982, 17, 47.)

Lapsen maailmaa rikastuttavat taide-elämykset. Lastenrunot ovat taidetta, joka tavoittaa jo aivan pienetkin lapset. Lapset voivat olla herkkäkuuloisempia kuulemaan runoista ruohon rahinat kuin me aikuiset. Siksi lähes kaikki lapset pitävät runoista. He haluavat mielellään lukea, kuvittaa ja kirjoittaa runoja.

### 3.5 Elämyksiä äidinkielestä

Lapsen oma äidinkieli on lapselle suuri ilon ja elämysten lähde. Pienet lapset saavat elämyksiä kirjallisuudesta aikuisten välityksellä. Kun lapsi oppii lukemaan, innostus kirjallisuuteen on valtaisa. Lapsi saa silloin tietysti onnistumisen elämyksiäkin, mutta myös elämyksiä sanojen ja kuvien maailmasta. Karlsson & Riihelä (1991) sanovat, että ilo herättää mielikuvituksen ja oppimisen halun. Iloa ei aina pidetä oppimisessa tärkeänä. Ilo ja löytämisen riemu kuuluvat kuitenkin uuden oppimiseen. Ilman iloa ja ihmetystä oppiminen on latteaa ja asioiden sisäistäminen jää tekemättä. (Karlsson & Riihelä 1991, 13, 27.)

Kiiski (1998) kuvaa seikkailua elämysten maailmassa. Hänen mielestään elämyskasvatus pyrkii saamaan yksilön tai ryhmän pohtimaan kokemusten ja tunnetilojen kautta omaa elämäänsä, sen ongelmia ja haasteita ja etsimään niihin vastauksia. Elämyskasvatus antaa yksilölle ja ryhmälle kasvun haasteita. Onnistumisen elämykset antavat voimavaroja hakea vastauksia vaikeisiin elämän kysymyksiin. (Kiiski 1998, 109-110.)

Elämyspedagogiikka korostaa elämyksellisyyttä ja aktiivisuutta ajattelun ja toiminnan taustalla. Taustalla on ihminen, joka on aktiivinen, luova ja elämyksiä etsivä olento. Ihmisarvoiseen elämään kuuluu mahdollisuus itsensä kehittämiseen sekä tunne siitä, että kuuluu toisten ihmisten yhteyteen ja saa osakseen arvostusta. (Hämäläinen 1998, 159.) Jos omien elämysten ilmaisukyky tukahdutetaan, silloin helposti tukahdutetaan myös kyky ymmärtää toisten elämyksiä (Manninen 1972, 44).

Lapsilla on oikeus rikkaisiin kielellisiin kokemuksiin. Suomalaiset kirjailijat välittävät moniulotteisimmin äidinkielen ilmaisumahdollisuuksia. Kotimainen lastenkirjallisuus liittyy tiiviisti lapsille tuttuun elämänpiiriin, siksi omasta kulttuuripiiristä kumpuava kirjallisuus on lapsille tärkeää. Runo kohtaa kuvallisuudessaan lapsen: ”*Lapsi on sanojen ja kuvakielen metsästäjä, joka ajaa takaa uusia elämyksiä ja löytöjä.*” Tämän vuoksi runojen lukeminen ja riittäminen lapsen kanssa ovat upea yhdessäolon ja elämysten mahdollisuus. (Suojala, M. & Karjalainen, M. 2001, 6-7.)

Lukijan ja lasten välillä täytyy olla yhteys, että lukeminen onnistuu. Koululuokassa opettaja luo sadun ja runon taikapiirin, jonka sisään lapset jäävät. Opettajan tulee pohtia, miten hän ottaa lapset huomioon lukutilanteessa vuorovaikutuksen osapuolina. Hänen täytyy pohtia sitäkin, miten hän luo ehjän ja eläytymiseen mahdollisuuden antavan kirjallisuuden tulkinnan. Näiden seikkojen yhteen kytkeminen luo onnistuneen pedagogisen toiminnan lähtökohdan. Runo tai satu voi elää täysipainoisesti monenlaisissa paikoissa. Lapsi haluaa kokea runon toimimalla koko olemuksellaan. (Heinonen 2001b, 202.)

Elämyksellisyys tuo iloa lapsen koulutyöhön ja elämään yleensäkin. Koulun kerhotoiminta on eräs mahdollisuus tuottaa lapselle elämyksiä. Yksi kerhotoiminnan tavoitteista onkin mahdollisuuden antaminen onnistumisen ja osaamisen kokemukseen. (Opetushallitus 2003-2004). Koulun kerho voi olla äidinkielen alueeltakin, esimerkiksi sanataiteesta. Koulun kerhoryhmässäkin on tärkeää, että siinä muodostuu vahva yhteenkuuluvuuden tunne. Ryhmäntymisestä Karlsson & Riihelä (1991) toteavat, että vie oman aikansa, ennenkuin ryhmätunne vahvistuu. Jos tehtävä on tärkeä joillekin ulkopuolisille henkilöille, sen merkitys korostuu. Tehtävä pitää hoitaa hyvin, koska se esitetään muille. Ryhmä toimii sitä paremmin mitä kauemmin se on ollut koossa. Ryhmä kehittyy ja muuttuu jatkuvasti. Ryhmässä lasten mielestä on helpompaa ja hauskeempaa tehdä yhdessä kuin yksin. Lapset innostuvat toinen toisistaan ja ideoitten määrä kasvaa. (Karlsson & Riihelä 1991, 69-72.)

Kerhossa toteutuvat varsinaisen elämyspedagogiikan mahdollisuudet. Virtanen (1998) korostaa, että ryhmässä ovat syvällisiä asioita aika ja arvot. Elämyspedagogiikassa aika on rajaton mahdollisuus. Hetkien kirjo antaa elämälle merkityksen ja rakenteen. Elämyspedagogiikassa tarjotaan hetkiä ja tilaisuuksia, jolloin voi tarttua niihin kiinni. Elämyspedagogiikka korostaa myös arvojen arvostamista. Se tarkoittaa sekä omien arvojen arvostamista että toisten arvojen ymmärtämistä ja kunnioittamista. Ryhmä asettaa itselleen tavoitteita ja toimii niiden toteuttamiseksi parhaalla mahdollisella tavalla. (Virtanen 1998, 100-103.) Koulun sanataidekerhossakin ryhmä toimii yhdessä. Olen kokenut, että siinä jokainen lapsi saa onnistumisen kokemuksia riippumatta siitä, millaiset hänen omat taitonsa ovat. Turvallisessa ryhmässä hän voi kehittää omaa osaamistaan.

## 4 LASTENRUNOUS OSANA SANATAIDETTA



*Ota sinä runo vastaan.  
Ava silmät ainoastaan.  
Katso kohti linnunrataa.  
Runo sydämeesi sataa.*  
(Kaskinen 2004b)



Lasten sanataide on osa taidekasvatusta. Siihen kuuluu koko lastenkirjallisuus ja siis myös lastenrunous. Sadulla ja runolla on paljon yhteistä. Saturuno on yksi runojen alalaji, eli runokin voi olla satu. Sadun ja runon yhteyttä tarkastelenkin tässä luvussa, tarkastelen myös lasten suhdetta runoon ja luovaa toimintaa runokasvatuksessa.

### 4.1 Sadun ja runon yhteys

Lasten kirjallisuuskasvatuksessa painotetaan satuja, tarinoita, runoja ja yleensä lastenkirjoja. Lastenkirjallisuus on sanataidetta ja kuuluu siten taiteen ja taidekasvatuksen piiriin. Opettajan ja kasvattajan tehtävänä on johdattaa lapsi kirjan äärelle. Mitä pienempi lapsi on, sitä tärkeämpi on opettajan tehtävä. Kirjallisuus, kuten kaikki taide, on syntynyt leikistä ja leikkinä. Kirjallisuuskasvatuksessakin syntyy parhaimmillaan leikinomainen ilon ja jännityksen tunne, jota vielä voimistaa yhdessäolon kokemus. (Heinonen 2001b, 201.)

Kun lapsi tutustuu kirjoihin, hän kiinnostuu myös kirjailijoista ja kuvittajista. Hän oivaltaa, että kirjat, sadut ja runot eivät ole vain itsestään olemassa, vaan ne on joku kirjoittanut ja kuvittanut. Lapsen oma ilmaisumaailma liittyy kulttuurin laajempaan yhteisyyteen. (Luoto & Luoto 2001, 186.)

Kun puhutaan lasten kirjallisuus- ja runokasvatuksesta, täytyy pohtia myös sitä, milaista on kirjoittaa lapsille satua tai runoa. Kirjailija Tomi Kontio painottaa, että lapsi on avoin kielen edessä. Hänellä on mutkaton suhtautuminen esimerkiksi metaforiin, uudissanoihin ja onomatopoeettisiin ilmaisuihin. Lapsille kirjoittamista ohjaavat tietyt eettiset näkemykset. Tärkeitä eettisiä periaatteita ovat rakkaus, veljeys ja sisarus, empatia ja elämän kunnioitus. Lukukokemuksen tulee Kontion mukaan jättää tilaa myös lapsen omalle ajattelulle. Lapsen tulee omin neuvoin ja ponnisteluin päästä positiiviseen ja rakentavaan lopputulokseen. (Kontio 2004, 29.)

Lastenkirjojen kuvituksesta Holländer (1983) toteaa, että lastenkirjallisuuden historian alkuaikoina oli vaikea vetää tarkkaa rajaa aikuisten- ja lastenkirjallisuuden välille, kun oli kyse kuvituksesta. Myöhemmin kirjallisuuteen tuli lapsenomaisia kuvia. Nykyään tiedetään, että on erityisen tärkeää, että lastenkirjassa teksti ja kuva sopivat yhteen. (Holländer 1983, 9.)

Kirjallisuuskasvatuksella on monia tavoitteita. Opettajalla ja kasvattajalla on paljon haastetta tavoitteiden toteuttamisessa. Myös lastenkirjallisuuden tutkimus on osaltaan auttamassa ja antamassa virikkeitä opettajan työhön lastenkirjallisuuden ja siihen liittyvän sanataiteen saralla. Lastenkirjallisuuden tutkijoista Ylönen (2000) on tutkinut sadun merkitystä lapselle. Ylönen (2000) toteaa, että runokin on välillä satu. Satujen lisäksi lapset kuuntelevat mielellään loruja ja runoja. Keskeistä saduissa ja niin myös monta kertaa runoissa on lapsen tunne-elämään vaikuttaminen. Yksi sadun keskeisistä tehtävistä on ilahduttaa. Niinhän myös runojen ja lorujen tehtävä on ilahduttaa kuulijaansa ja lukijaansa. Sadun avulla yritetään lisätä myötätunnon kokemista eli myötäelämistä. Lapsi oppii ymmärtämään, miltä tuntuu, kun loukataan tai jätetään toveripiirin ulkopuolelle. Satujen avulla lapsi voi muuttua enemmän toisia huomioonottavammaksi. (Ylönen 2000, 7, 51-63.) Myös runo voi toimia samalla tavalla terapeuttisesti. Sadun ja runon merkitys tunnetasolla on ilahduttaa, rohkaista ja lohduttaa (Ylönen 2000, 126).

Ylönen (1998) on tutkinut myös sadun merkitystä sellaiselle lapselle, jolla on havaittu ongelmia tunne-elämässä. Hän on tutkinut, voisivatko sadut muuttaa ajattelua myönteisesti, ja voisivatko ne rikastuttaa lapsen elämää. Saduissahan on yliluonnollisia olentoja ja tapahtumia. Luonnonlakien kumoutuminen ilmaisee, ettei ole kysymys todellisen maailman asioista. Ihminen ja luonto ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Kaikkea elä-

mää hallitsee sanan mahti. Jotta satu voi muuttaa lapsen ajattelua myönteisesti ja rikastuttaa hänen maailmankuvaansa, lapsella täytyy olla kognitiiviset valmiudet sadun ja kaiken ylikuonnollisen ymmärtämiseen. Lapset antautuvat mielikuvituksen valtaan tarinoin syventyessään. Hän käsittelee ongelmiaan mielikuvituksensa ja mielikuviansa avulla. Näin tulee esiin muutoksen ja sen myötä vaikeuksista selviytymisen mahdollisuus. (Ylönen 1998, 11-23.)

Jos lapsella ei ole mitään erityistä ongelmaa ja hän on paljon tekemisissä lastenkirjallisuuden kanssa, pääsee hän hyvin satuun sisälle ja osaa käyttää satua oman elämänsä rakentamiseen ja rikastuttamiseen. Jollekin ongelmalliselle lapselle kirjallisuuteen tutustumisen ensimmäinen tehtävä on, että hän pystyy keskittymään satuun. Tällaisen lapsen kohdalla on tärkeää tarkistaa, ettei hän ymmärrä asioita väärin. Levottomalle lapselle satuun keskittymisen ja kiinnostumisen edellytys on esitystapa. (Ylönen 1998, 165.) Ylönen tutkimuksessa oli nimenomaan satu esillä, ja tutkittiin sen terapeutista merkitystä. Runot ovat satuja paljon lyhyempiä. Ne olisivat ehkä satuja parempia, kun aloitetaan kirjallisuuskasvatusta levottomien ja muutenkin ongelmaisten lasten kanssa.

Alanko (1982) tutki lastenlyriikkaa esteettiseltä kannalta, analysoi lastenrunojen tekstiä ja myös pohtii sadun merkitystä lapselle. Hän sanoo, että lastenkirjallisuudessa täytyy ottaa huomioon kohderyhmä, jolle kirjallisuus on suunnattu. Lastenkirjallisuuden tavoitteiden määrittelyssä on pitkään ollut ensisijaisesti pedagogisia tavoitteita. Kasvatustavoitteet lastenkirjallisuudessa voisi rajata koskemaan lasten omia tarpeita. Lastenkirjallisuuden tulisi tyydyttää esimerkiksi ilon ja turvallisuuden tarvetta. Lasten satu- ja runokirjoille on hyväksyttävä yleisen kirjallisuuden tavoitteet. Ne ovat ensisijaisesti esteettisiä. Sanotaan, että hyvä taide ei pyri opettamaan, mutta sen avulla on aina opittavissa jotain maailmasta.

Alanko (1982) jatkaa, että sadut koskettavat lasta, sillä niiden juuret ovat arkipäivän tilanteissa. Sadut ilmaisevat sen, mikä liikkuu lapsen mielessä. Ne tunnustavat lapsen vaikeudet ja antavat ratkaisumalleja pulmatilanteisiin. Sadulla on näin minää vahvistava vaikutus. Satu, jonka lapsi lukee uudelleen tai jonka hän pyytää lukemaan uudelleen, on tehnyt vaikutuksen lapseen. Satu ei tyrkytä tietoa, vaan se sallii, että lapsi löytää tiedon itse. Lastensaduissa lapsi elää fantasian kautta sen maailman, johon hän haluaisi päästä. Hän samaistuu sadun henkilöihin. Sadut myytteineen ja fantasioineen auttavat lasta rat-

kaisemaan psyykkisiä ongelmiaan. Saduissa, unissa ja mielikuvitusleikeissä taikamatto kiidättää hetkessä sinne, minne toivomme. Lapsi pystyy luontevammin kuin aikuinen samaistumaan tunnetasolla sadun sisältöön. (Alanko 1982, 9-10.)

Toisessa tutkimuksessaan Alanko (1997a) sanoo, että aikuinen valitsee lapselle kirjan ja aikuinen lukee sitä lasten kanssa yhdessä. Hyvä lastenkirja on näin koko perheen kirja, ja arvomaailma siitä heijastuu perheen arvomaailmaan. Lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus ohjaa lasten spontaania kehitystä. Aikuiset tarjoavat lapsille uusia virikkeitä. Jos lapsi ei saa virikkeitä, hän kokee kulttuurideprivaation oireita. (Alanko 1997a, 51.)

Laurent (1947) on tutkinut Topeliuksen satuja ja runoja. Tutkimus on vanha, mutta silti nykyaikaankin sopiva. Laurent (1947) kuvaa, miten Topeliuksen mielestä lapsi kokee sadun ja runon maailman. Olen jo edellä maininnut, että Topelius vertaa koko lapsuutta runouteen. Lapselle maailma on kokonainen, rikkomaton eli objektiivinen. Satumaailmassa ei ole luonnon ja hengen välistä juopaa. Kaikella luonnossa on elämänsä, tunteensa ja tarkoituksensa. Eläin voi puhua ja metsä laulaa. Kaikki luonnossa ymmärtää lasta ja lapsi ymmärtää heitä. Topeliuksen mukaan lapsella on kyky kuulla ja ymmärtää luonnon kieltä, koska kaikella luonnossa on samanlainen sielu ja sydän kuin lapsella. (Laurent 1947, 236-241.)

Topeliuksen satukirjoissa joka toinen sepite on runo, koska hän on tietoinen, että rytmit ja riimit tuottavat lapselle mielihyvää. Lapsen mielikuvitus on vaeltamista. Tapahtumien kulku sadussa on lapselle tärkeintä. Lapsi kaipaa myös rikkaita ja voimakkaita elämyksiä. Ne antavat lapselle mielihyvää, kun hän saa tutustua sadun henkilöiden kohtaloihin. Lapsi samastaa itsensä päähenkilöiden kanssa. Lapsi tulee osalliseksi sadun sankareiden menestyksestä, kun hän tuntee sympatiaa heitä kohtaan. Lapsi odottaa sadulta sekä ihmettä että vahvaa todellisuussävyä. Lapselle mieluisa satu päättyy onnellisesti. Topeliuksen sadut ja runot vastaavat eri ikäisten lasten psykologisia edellytyksiä ja tyydyttävät näin eri ikäkausien kirjallisesteettisiä tarpeita. (Laurent 1947, 309-311.) Topeliuksen mukaan valtatie tunteeseen käy mielikuvituksen kautta. Runoilijalla on kuin taikasauva, jolla hän koskettaa mielikuvitusta ja sen välityksellä tunne-elämän herkkiä kieliä. Näin herää tarkkaavaisuus ja kiintymys niihin esikuviin, joita hän saduissa ja runoissa lapsille tarjoaa. Samalla lapsissa syntyy innostus, joka on tahdon kasvatuksen päävaikuttaja.

Laurent (1947) vertaa Topeliuksen saturunoutta puuhun, jonka juuret ovat lapsuuden maisemassa ja oksat kurottuvat kohti kansanrunoutta. Sadut ja runot ovat kasteen tavoin langenneet sen vihreille oksille ja saaneet sen kauneimmat kukat puhkeamaan. (Laurent 1947, 314, 327.) Sadulla ja runolla on paljon yhteistä, ja yhdessä ne muodostavat koko lastenkirjallisuuden alueen. Sekä sadun että runon tehtävänä on tutkijoidenkin mielestä kehittää lapsen ajattelua ja mielikuvitusta ja vaikuttaa lastenkirjallisuudelle asetettuihin tavoitteisiin ja lapsen tasapainoiseen kasvuun.

## 4.2 Lapsi ja runo

Lapset suhtautuvat runoon luontevasti. Voidaan sanoa, että lapsi ja runo kuuluvat yhteen. Jo aivan pienten lasten leikeissä on tietty esteettinen peruskaava, jossa runoudella, musiikilla ja liikkeellä on tärkeä osansa. Pieni lapsi suhtautuu asioihin ja kieleen runollisesti ja rytmisesti. Lapset pitävät runoista ja loruista. Kaikki nurinkurinen ja sellainen, mikä sotii vakiintunutta järjestystä vastaan, kiehtoo lasta. Lapsi pystyy mielikuvituksensa avulla tulkitsemaan todellisuutta. (Lindqvist 1998, 25.)

Lapsi käyttää kielellisiä käsitteitä leikkikalunaan, kun hän leikkii kielellään. Sekä päiväkodissa että koulussa pidetään kielellä leikkimistä tärkeänä kirjakielen oppimista ennakoivana menetelmänä. Riimi- ja loruharjoitukset ovat yksi esimerkki leikkimenetelmistä. (Lindqvist 1998, 71, 153.) Myös Heinonen (1999) toteaa, että lapsi leikkii mielellään kielellä. Hän kokeilee kielen erilaisia mahdollisuuksia, loruilee ja runoilee. Kieli on lapselle rajattomien mahdollisuuksien aarreaitta. (Heinonen 1999, 30.)

Runoudelle on tuttu onomatopoeettisuuden käsite. Se tarkoittaa äänneillä jäljittelyä ja on kielen spontaani ilmiö. Se tarkoittaa esimerkiksi luonnon äänien jäljittelyä. Laineet lip lattavat, käki kukkuu ja tuuli suhisee. Lyriikassa äännemetaforat tietoisesti välittävät runon viestiä äänneellisin keinoin, esimerkiksi äänneiden tummuudella, kirkkaudella ja pehmeydellä. Lyriikassa ei yleensä ole juonta, mutta teema eli keskeinen sanottava lyrisellä runolla on aina. (Kuivasmäki 1983, 41, 57.)

Alanko (1982) on pohtinut lapsen suhdetta runoon. Hän korostaa, että runo kehittää lapsen sanavarastoa ja kielen hallintaa enemmän kuin muu kirjallisuus. Hauskat ja hassut



sanat viehättävät lasta. Sanojen äänneasu houkuttaa toistamaan. Runon rytmi tuo kuunteluun uuden ulottuvuuden. Rytmistä ja riimeistä nauttiminen on lapsille myötäsnytyistä. Runon välittämät kuvat ja mielleyhtymät menevät perille paremmin kuin aikuinen osaa ennalta odottaa.

Alanko (1982) lainaa saksalaisen lastenlyriikantutkija Ruth Lorben ajatuksia. Hän sanoo, että lastenlyriikka on lähtöisin aikuisten maailmasta. Runossa voi olla keskeisenä seikkailu tai tarina. Runon muodon ja sisällön on kuitenkin määrännyt aikuinen. Aikuisen esteettinen maku on muodostanut runon miljöön. Hän suhtautuu joskus epäluuloisesti runon lukemiseen. Aikuinen ei ehkä näe runossa mitään mieltä, vaikka lapsi pystyisi runosta nauttimaan aivan toisella tavalla kuin aikuinen. Lasten tarpeet voivat olla paljon esteettisemmät kuin aikuisen.

Loruista Alanko (1982) toteaa, että niiden kieli on kansainvälistä. Sillä ei ole mitään semanttista aspektia. Kautta aikojen riimitely on kuulunut kiinteästi lasten leikkeihin. Vaikka aikuisten näkökulmasta katsottuna lorut ja riimit ovat mielettömiä hokuja, lapselle ne ovat sosiaalista kieltä, hyväksyty ja turvallinen tapa välittää tunteita. Lorujen rytmi sopii esimerkiksi pallon pompotteluun tai narunhyppelyyn. Rytmii ilmaistaan sekä liikkeellä että äänellä. Rytmii tuottama ilo on silloin moninkertainen. Ilmaisuu on kokonaisvaltaista. (Alanko 1982, 11-13.)

Alangon (1997a) mukaan jo päivähoitossa asetetaan keskeiseksi tavoitteeksi romantiikan mukainen mielikuvituksen kehittäminen ja luovuuden tukeminen. Lastenkirjallisuuden tulee kiihottaa lapsen mielikuvitusta ja auttaa lasta selvittämään tunteitaan ja kehittämään älyään. Lastenkirjallisuuden tulee koskettaa koko lapsen persoonallisuutta. Lasta rohkaistaan näin luottamaan itseensä ja tulevaisuuteen.

Runoutta pidetään tärkeänä kirjallis-eettisessä kasvatuksessa. Runossa on elementtejä, jotka vaikuttavat myönteisesti lapsen kielitajuun. Lyyrinen runo välittää vahvaa elämäntunnetta ja auttaa lasta rakentamaan omaa identiteettiään. Runon ääneen lukemisen kokonaisvaltaisen elämyksen myötä lapselle aukenee välähdyksenomaisesti uusi ulottuvuus maailmaan runon kautta.

Kun lapsi tai nuori lukee tai kuuntelee esimerkiksi Hellénin ihanteellisia, romanttishenkisiä runoja, hän saa käsitteitä jäsentämään maailmaa. Hän oppii kirjallisuuden avulla

ymmärtämään, että maailmaa voisi yrittää muuttaa toisenlaiseksi, paremmin ideaali-maailmaa vastaavaksi. Silloin jokapäiväisissä askareissa pitäisi ottaa huomioon hyvyys, pyhyys ja kauneus. (Alanko 1997a, 160.) Monissa Hellénin runoissa on hyvin rauhallinen tunnelma. Sekin on elämyksellistä nykyisen kiireisen ajan lapsille. He voivat mielikuvissaan suunnitella, miten maailman saisi edes vähän samantapaiseksi kuin runoissa. Lapset rakastavat luontoa, siksi he lukevat ja kuuntelevat mielellään sekä Hellénin että muiden runoilijoiden luontorunoja. Runoudessa on paljon sellaisia elementtejä, jotka viehättävät lasta. Heitä naurattaa kaikki se nurinkurisuus, mitä on esimerkiksi nonsens-runoissa. Runon rytmi sykkii lapsessa. Hän nauttii sanaleikeistä ja kielen kieputtelusta.

### 4.3 Luova toiminta runokasvatuksessa

#### 4.3.1 Lapsi, runo ja luovuus

Useimmat lapset pitävät runoista ja lukevat niitä mielellään. Runojen hauskuutta voidaan lisätä työskentelyllä runojen parissa erilaisin luovan työskentelyn tavoilla. Rauramo (1992) esittelee runon tuomista koululuokkaan. Runo on usein luokahuoneessa valmiina tekstinä. Sitä saatetaan opetella ja sitä voidaan esittää. Nykyisin monet pedagogit ovat sitä mieltä, että runojen ulkoa opettelusta on hyötyä. Välillä ulkoluvusta kokonaan luovuttiin. Esittävä runous tulee ulkomuistista ja runoperineen säilyminen perustui muistinvaraisesti toistettuihin runoihin.

Rauramo (1992) jatkaa, että runon opetuksessa opettajan täytyy selvittää oma suhteensa ja asennoitumisensa runoon. On selvitettävä itselleen, mitä runo on ja mitä se ei ole. Luokkaan voi viedä esimerkkejä erilaisista runoista. Kiinnitetään huomiota siihen, että runoja on aiheeltaan ja kieleltään sekä arkisia että hassunkurisia ja vapaamuotoisia.

Runo sisältää monia sellaisia elementtejä, jotka tekevät sen soveltuvaksi juuri alkuopetukseen ja ala-asteelle. Ensinnäkin runo on lyhyt ja runon rivi on lyhyt. Monta kertaa runo on niin lyhyt, että pieni lukija jaksaa lukea sen kerralla kokonaisuutena läpi. Hänen ei tarvitse pysähtyä välillä lukusuorituksen monimutkaisuuden takia. Toiseksi runo on

vapaa kieliopin säännöistä. Runon tunnelma luodaan muutamien sanoin, jotka eivät noudata mitään kieliopillista kaavaa. (Rauramo 1992, 49-50.) Tuosta runon tunnelmasta Vygotsky sanoo, että runollinen ilmapiiri luodaan jokaisella sanalla ja säkeellä ja riimillä (Vygotsky 1971, 119). Runollinen ilmapiiri syntyy luokkaan esimerkiksi valmiin runon ympärille, kun lapset yhdessä suunnittelevat siitä omia pieniä esityksiään.

Lehtonen (1998) pohtii, miten opettaa lukemaan runoja ja miten ohjata elämyksiin. Hän korostaa, että taito lukea runoutta on jo sinänsä luova teko. Runo on taidetta. Sitä lukiessa täytyy olla valmentautunut kohtaamaan taide ja vastaanottamaan se. Täytyy kivaautua tekstin takana olevan taideteoksen maailmaan. Kirjailija haluaa johdattaa lukijansa tiettyihin elämyksiin. Kun kirjailijan ja lukijan elämykset ovat samanlaisia laajasti käsitettynä, taideteos on ymmärretty.

Runojen analysointi on monimutkaista ja herkkää. Lasta ohjataan löytämään runon keskeisin sanoma ja tunnelma. Analysointia helpottaa, kun kerrotaan omin sanoin, mistä runo puhuu, mikä on tunnelma ja mitkä ovat kohokohdat. Runo voidaan kuvittaa säesäkeeltä, tai tehdä koko runoa ilmentävä kuva. Runon teksti saadaan eläväksi varjokuvina, pantomiimina, nukketeatterina tai näytelmänä esitettynä. Silloin järki ja tunteet tuottavat ymmärrystä toiminnan avulla. Runon herättämiä ajatuksia ja kielikuvia voidaan ikuistaa, kun kirjoitetaan lukukokemuksesta. Silloin jäsennetään oivalluksia ja tunteita ymmärrettäviksi itselle ja muille.

Jo runon rytmi tukee sisällöllistä ilmaisua. Sisällöltään levollisessa runossa myös rytmi on levollinen. Riehakaassa runossa rytmi on nopeatempoinen ja iskevä. Runoissa on paljon kielikuvia ja vertauksia. Lapsi huomaa, että sanoilla on monia merkityksiä. Runon herättämiä ajatuksia ja mielikuvia voidaan ikuistaa, kun kirjoitetaan lukukokemuksista. Silloin jäsennetään oivalluksia ja tunteita ymmärrettäviksi itselle ja muille. (Lehtonen 1998, 110-113.) Luova toiminta rikastuttaa runokasvatusta. Luovan työkentelyn avulla moni arka lapsi rohkaistuu esittämään omia tuotoksiaan ja eläytyy runojen tunnelmaan.

### 4.3.2 Draama ja runo

Draamatyöskentelyn tapoja ja tavoitteita voi käyttää lausuntakokonaisuuksia suunniteltaessa ja harjoiteltaessa. Siispä draaman keinot sopivat hyvin myös runoihin. Draamatyöskentelyssä on keskeistä oppimisprosessi, joka yhdistää luovan ajattelun ja ilmaisun sekä esteettiset elämykset ja omat kokemukset. Draamatyöskentelyn tavoitteita ovat eettisen ja esteettisen elämänasenteen kehittäminen, tunteiden ymmärtäminen, elämään myönteisen suhtautumistavan kehittäminen, monipuoliseen ilmaisuun rohkaiseminen ja kulttuurin kehittämisen ja vastaanottamisen elämänikäisen prosessin ymmärtäminen. (Grönholm 1994, 9.)

Draamassa painottuvat vielä yksilön kokemus, missä kokonaisuuden muodostavat liikkeet, aistimukset, ajattelu ja tunteet. Sekä tunne että järki ovat draamassa joka hetki läsnä. Draaman vaikutukset oppimiseen ja persoonallisuuteen ovat syviä toiminnallisuuden ja tunteiden ansiosta. Tekstin on annettava koskettaa lukijaa ensin rauhassa. Tekstiin täytyy syventyä huolella. Silloin lapsi pystyy paremmin antautumaan esitykseen. (Lehtonen 1998, 114-115.)

Draamassa voidaan luoda kuvitteellinen ympäristö, johon toiminta sijoittuu. Luokkahuone voi olla sademetsä, avaruusalus tai merenpohja. (Laakso 1994, 21.) Luokan ilmapölypiirin on oltava turvallinen, että draamatyöskentely onnistuu. Opettajan täytyy arvostaa jokaisen työtä ja oppilaiden täytyy voida luottaa tähän. Tekstiä täytyy lukea etukäteen, että se on tuttua, kun sitä ruvetaan työstämään. Monenlaisten draamamenetelmien pohjalta on kehitettävissä monia työskentelytapoja, joiden avulla nuoren ja myös lapsen oman elämän ja sisäisen maailman kohtaamista tekstin kanssa voidaan elävöittää. (Aitolehti 1994, 32.)

Dramatisoinnin lähtökohtana voi olla runo, josta muokataan esitys (Qstern 1994, 60-61). Woolland selvittää, miten runoutta voidaan käyttää, kun aloitetaan draamaharjoituksia. Ohjaaja valitsee runon, jonka tilanne tuottaa draaman. Ohjaaja kertoo lapsille vain runon tilanteen. Lapset esittävät asioita, jotka sopivat tuohon tilanteeseen. Ohjaajakin ottaa roolin itselleen. Sitä ei välttämättä ole runossa ollenkaan. Ohjaaja ottaa itselleen johtajan roolin, mutta tuo johtaja ei ole mikään vahva johtaja. Vasta draaman jäl-

keen luetaan koko runo lapsille. (Woolland 1993, 27-30.) Runollisuus Draaman teossa painottaa draaman symbolista luonnetta. Runollinen näkökulma avaa uuden elämyksiin ja tunteisiin pohjautuvan väylän. Runollisessa ilmaisussa puheen ja liikkeiden täytyy olla harkittuja ja visuaalisesti selkeitä. (Qstern 1994, 71.)

Heinonen (2000) on tutkinut draaman käyttöä varhaiskasvatuksessa. Hänen tutkimuksensa käsittelee lähinnä opettajan toimintaa draaman opetuksessa. Heinonen sanoo, että draamakäsityksessä on keskeistä ajatus toiminnasta pään sisällä. Lapsi, joka osallistuu draamatyöskentelyyn, oppii ymmärtämään ainakin jotakin itsestään. Ihminen on aina ollut tarinoita kertova olento. Maailma hahmottuu meille subjektiivisina kertomuksina, jotka voivat muuttua ja saada sivuteemoja ja rinnakkaisteemoja. (Heinonen 2000, 24-25, 47.)

Draamaharjoitukset kannattaa Heinosen (2000) mielestä aloittaa mahdollisimman yksinkertaisista harjoituksista siksi, että arimmatkin lapset lähtevät mukaan. Onnistunut draamatuokio antaa lapselle aineksia, joita hän kehittää eteenpäin omassa toiminnassaan. Lapset jäljittelevät mielellään esimerkiksi opettajan antamaa mallitusta. Draamassa ei puhuta kuitenkaan jäljittelystä vaan kuvaamisesta. Lapsen oma käsitys kuvattavasta, omat mielikuvat luovat draamaa. Lapset kuvittelevat esimerkiksi, millainen on palava kynttilä ja kuvaavat sitä omien mielikuviansa mukaan. On tärkeää yhdessä tehdä jokapäiväisiä arjenkin asioita. Silloin niistäkin voi syntyä elämyksiä. (Heinonen 2000, 56-62.) Yhteiset draamaharjoitukset ja runojen työstäminen draaman keinoin antavat iloisia ja myönteisiä elämyksiä.

Heinosen (2000) tutkimuksessa lastentarhanopettaja Anna huomioi aran ja jännittyneen Roopen, joka vähitellen vapautuu jännityksestään ja eläytyy kulloisiinkin harjoituksiin ja rooleihin. Roope osaa myös toimia jonkun verran ryhmässä ja osallistuu joskus suunnitteluunkin. Draamatyöskentelyssäkin on tärkeää avoin ja tyytyväinen ilmapiiri. Avoin myös lasten omille ehdotuksille. Varsinkin alkuvaiheessa täytyy havaita lasten tarpeet ja valmiudet. Vasta turvallisessa ilmapiirissä lapsi voi lähteä tutkimaan ja ylittämään rajojaan. (Heinonen 2000, 90, 100.) Roopen käyttäytymisen muutoksen kaltaisia tuloksia saadaan, kun vaalitaan juuri tuota draamatyöskentelyn avointa ja lämmintä ilmapiiriä.

Draaman keinoin työstäminen antaa esteettisiä elämyksiä. Draamaleikki on kokonaisuus, jossa jokaisella osalla on oma merkityksensä ja kokonaisuus saa merkityksensä osien kautta. Draama on yhteisöllistä toimintaa, mutta tapahtuu kuitenkin lapsen omilla ehdoilla ja jokainen lapsitoimii yksilöllisesti. Opettaja antaa ideoita, mutta myös lasten ideoita kehitellään. (Heinonen 2000, 196, 218.) Oppilaille kuvitteluleikeissä ja draamassa on samoja mahdollisuuksia. Kumpikin ovat tärkeitä lapsen henkiselle kehitykselle. Kuvittelun maailman täytyy herättää mielikuvia jostakin tai joistakin todellisen maailman piirteistä. (Bolton 1981, 38-40.)

Runojen yhteyteen löytyy erilaisia draamaharjoituksia. Näissä harjoituksissa jokainen lapsi tuntee onnistuvansa, koska ei ole oikeita tai vääriä ratkaisuja. Samalla lapsi kiintyy niihin runoihin, joihin draamaharjoitukset liittyvät. Omat kerholaiseni lukivat itsenäistekin uusia runoja ja miettivät, miten niitä voisi esittää draaman keinoin. Draamaharjoitukset ovat lapsen itsetuntoa, pitkäjänteisyyttä ja myönteistä kasvua kehittäviä.

## 5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT



*Sieppaan sanan auringosta,  
toisen sudenkorennosta,  
kolmas kelluu pilven päällä,  
neljäs juoksee meren jäällä.*

(Kaskinen 2004.)



Runot ovat osa lastenkirjallisuutta. Hyvät runot ovat tärkeitä kouluikäisen lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa, siksi jokaisen lapsen tulisi saada kuunnella ja lukea lastenrunoutta. Tämän tutkimuksen kohderyhmäksi tuli luontevasti kahdeksan 12-vuotiasta tyttöä, jotka tutkimushetkellä ovat koulun Sanataidekerhossa. He ovat lapsia, jotka ovat usean vuoden ajan olleet kiinteästi runojen lähellä äidinkielen tunneilla ja aivan erityisesti koulun Sanataidekerhossa. He kaikki pitävät useimpien lasten tavoin hyvin paljon runoista.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mikä on Sanataidekerhon merkitys lasten kasvatuksessa. Tätä merkitystä tarkastellaan sekä lasten kokemusten että opettajan havaintojen pohjalta. Tarkoituksena on tutkia myös sitä, miten tutkimuksen lapset ovat harjaantuneet tulkitsemaan lastenrunoja. Tulkinnan kohteena on heille tuttuja lastenrunoja neljästä eri aihepiiristä. Lasten tulkinnoista päätellen, mitä lastenrunot heille merkitsevät, eli millaista kasvattavaa merkitystä lastenlyriikalla on.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia lapset ovat saaneet Sanataidekerhosta?
2. Mikä on Sanataidekerhon merkitys lasten kasvatuksessa?
3. Millaisia tunnetulkintoja lapset tekevät runoista?
4. Millaista kasvattavaa merkitystä lastenlyriikalla on?

Pyrin siihen, että tulosten avulla saan koottua kokonaisnäkemyksiä Sanataidekerhon ja lastenlyriikan kasvattavasta merkityksestä. Tulosten merkittävyyttä korostan tarkastelemalla, miten runokasvatusta voitaisiin kehittää luokassa ja millaisella toiminnalla lapset säilyttäisivät kiinnostuksensa runouteen ja pitäisivät sitä jokapäiväisenä asiana. Kasvattavassa merkityksessä kirjallisuusterapia ja tätä tutkimusta ajatellen erityisesti runoterapia voisi olla kehittämisen arvoinen työväline. Myös seikkailupedagogiikan keinoin voitaisiin tarjota elämyksiä. Seikkaillenkin voidaan käyttää hyväksi lyriikan aineksia.



## 6 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS



*Ilmapallon kyytiin hyppään.*

*Taivaalle teen sanaryppään.*

*Runon valkopilviin piirrän,*

*palan sydämestä siirrän.*

(Kaskinen 2004b)



Ihminen elämismaailmassaan on kiinnostava tutkimuskohde. Tutkin lasten kokemuksia Sanataidekerhosta ja lastenrunoudesta. Näitä kokemuksia lähestyn hermeneuttis-fenomenologisella tutkimusotteella. Viitekehystä tutkimukselleni luovat elämismaailman käsite, merkitykset, ihminen itsessään sekä hermeneutiikka ja fenomenologia. Tarkastelenkin ihmistä hänen elämismaailmassaan ja fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa monelta eri puolelta. Käsittelen gadamerilaista hermeneutiikkaa, ymmärtämisen hermeneuttista kehää sekä fenomenologista psykologiaa.

### 6.1 Ihminen ja hänen elämismaailmansa tutkimuskohteena

Lapsia ja heidän kokemuksiaan tutkittaessa tulee määritellä myös ihmiskäsitys. Filosofia esittelee lukuisia käsityksiä ihmisestä. Eräs lähestymistapa ihmisen tutkimuksessa on kokonaisvaltainen ihmiskäsitys. Rauhala käyttää siitä nimitystä holistinen ihmiskäsitys. Sen mukaan ihminen on olemassa kolmessa olemisen muodossa. Ne ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Tajunnallisuus leimaa koko ihmisen olemassaoloa. Kehollisuus on olemassaoloa orgaanisena tapahtumisena. Ihmisellä on elävä keho, joka on yksilöllinen ja määrää jokaista ihmistä eri tavoin. Ihmisen situationaalisuutta on se, että ihmisellä on tietty asema, jossa hän on osana hyvin monenlaisia suhteita, yhteyksiä ja todellistumisten muotoja. Niitä voi osittain itse määrätä ja osa on kohtalonomaisesti määrätty. ( Varto 1992, 46.).

Kun tutkitaan kokemusta runosta, on olennaista lapsen kokemuksen kokonaisvaltainen tavoittaminen. Lapsen kokemus runosta muodostuu sekä kehollisuudesta, tajunnallisuudesta että situationaalisuudesta. Kehollisuutta voi olla esimerkiksi lapsen väsymys tai pirteys. Kehollisuutta voisi olla myös pieni jännityksen tunne ennen esiintymistä. Tajunnallisuutta voisi olla mielihyvän tunne, kun saa kuunnella hauskoja runoja tai mielihyvän tunne siitä, kun onnistuu omassa pienessä esityksessään. Lapset ovat aina hyvin onnellisia, kun he saavat myönteistä palautetta esiintymisestään. Situationaalisuutta voi olla oma opettaja, joka tuo runoelämykset lapsen lähelle. Situationaalisuutta ovat myös luokkakaverit, jotka jakavat hänen kanssaan runotuokion tai joiden kanssa hän harjoittelee runojen esittämistä.

Tutkijat käyttävät käsitettä elämismaailma. Elämismaailma muodostuu merkityksistä. Elämismaailmaa tarkastellaankin merkitysten maailmana laadullisessa tutkimuksessa. Merkitykset ilmenevät ihmisestä lähtöisin olevina ja ihmiseen päättyvinä tapahtumina. (Varto 1992, 24.) Voidaan ajatella, että kun lapsi lukee tai kuuntelee runoa, hän eläytyy siihen ja löytää siitä merkityksiä sen mukaan, millainen hänen oma elämismaailmansa on.

Elämismaailma tarkoittaa myös siinä elävien harmonista kanssakäymistä ja keskinäistä mukautumista. Minä olen yksi muiden joukossa. Se, että elän muiden ihmisten parissa, saattaa minut tietoiseksi uusista näkökohdista ja näkökulmista. (Aaltola 1994, 78.) Runotunneilla ja runotuokioissa lasten pienien esitysten yhteydessä harjoitellaan turvallisen ja kannustavan ilmapiirin luomista. Runojen avulla voi opetella sopeutumista elämismaailmaan.

Elämismaailmasta sanotaan vielä, että se perustuu arkiymmärrykseen, jonka perustana on yhteinen kieli, kulttuuri ja yhtenevät kokemukset sekä näiden intuitiivinen käyttö (Perttula 2005, 32). Äidinkielen tunnilla lapset ottavat runon vastaan erilaisin tavoin, koska runon kieli voi olla toisille vierasta tai he eivät ole kuulleet tai lukeneet runoja muualla kuin koulussa. Kaikilla ei ole kokemuksia runosta. Koulun sanataidekerhossa on helppo saavuttaa yhteinen elämismaailma, koska lapset jo kerhoon tullessaan ovat kiinnostuneita sekä valmiista että itse kirjoitetusta lastenlyriikasta.

Aaltola (1994) viittaa Ludvig Wittgensteineen, joka puhuu myöhäisfilosofiassaan elämänmuotokäsitteestä. Määrittelen myös tätä käsitettä, koska se on niin lähellä elämismaailman käsitettä. Elämänmuoto korostaa ihmisen sisäistä sosiaalisuutta. Ihminen on varttuessaan aina yhteydessä toisiin ihmisiin. Elämänmuodoksi jäsentynyt toiminta on lähtökohta kaikelle oppimiselle ja opettamiselle. (Aaltola 1994, 45-46.) Sisäinen sosiaalisuus tulee esille myös silloin, kun lapset työskentelevät lastenlyriikan parissa. Ryhmäesityksiä harjoiteltaessa täytyy osata kunnioittaa jokaisen omaa ja erilaista persoonallisuutta. Kun lapsiryhmä työskentelee yhdessä runojen parissa, niiden merkitykset ovat osaksi lapsille yhteisiä, mutta jokaiselle lapselle runolla on vielä omia ainutlaatuisia merkityksiä. Yksi yhteinen merkitys on myös tuo sosiaalisuuteen kasvaminen.

## 6.2 Merkitykset

Metodologian viitekehyksessä tarkastelen myös sitä, miten merkityksiä määritellään. Yhteisön jäsenenä meillä on yhteisiä merkityksiä. Siksi jokaisen yksilön kokemuksen tutkimus paljastaa myös jotain yleistä. Toisaalta jokainen yksilö on myös oma ainutlaatuisuutensa. Hermeneutiikkaa kiinnostaa myös tämä ainutkertainen ja ainutlaatuinen yksilö. (Laine 2001, 28.) Tämän tutkimuksen tutkittavien ryhmällä on yhteinen harrastus, sanataide. Siksi heillä on yhteisiä kokemuksia ja yhteisiä merkityksiä. Jokainen tutkittava lapsi on kuitenkin oma persoonansa omine kokemuksineen.

Merkitykset voivat olla tiedostettuja tai piileviä. Piilevyys tekee niistä varteenotettavan tutkimuskohteen. Merkitykset liittyvät toisiinsa eli muodostavat merkitysrakenteita. Merkitysten tulkinnassa täytyy havaita vivahteita. Esineillä tai asioilla ei itsessään ole merkitystä. Merkityksiä etsittäessä asiat täytyy suhteuttaa toisiin asioihin. (Moilanen & Rähä 2001, 44.) Lastenlyriikalla on jokaiselle lapselle monenlaisia sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä merkityksiä. Runo rytmisyydessään opettaa lukemaan, runo viihdyttää ja runo tarjoaa myös taiteellisen elämyksen. Yhteisöllistä merkitystä on esimerkiksi se, että lastenlyriikan avulla siirrämme perinnettä sukupolvelta toiselle. Yhteisöllinen merkitys sillä on myös silloin, kun se auttaa jo edellä mainittua lapsen sosiaalista kasvua. Piilevä merkitys voisi olla esimerkiksi se, että runo opettaa lukemaan, koska lapsi ei itse tiedosta sitä, että runon rytmisyys helpottaa lukemaan oppimista.

Merkitykset ovat tavallaan viestejä. Viestin lähettäjällä on jokin sanoma. Miten vastaanottaja viestin ymmärtää, riippuu hänen tiedoistaan ja kokemuksistaan. Vastaanottaja eli tulkitsija voi myös ymmärtää väärin tutkimansa ihmisen viestit. Jokainen ymmärtää omista lähtökohdistaan käsin toisen ihmisen. Koemme yksilöinä asiat eri tavalla. Merkityksiä etsittäessä etsitään henkilökohtaisia merkityksenantoja. (Moilanen & Rähkä 2001, 45.) Runon kirjoittaja on myös viestin lähettäjä. Hän lähettää viestin lapselle. Mitä runo lapselle merkitsee ja millaisia merkityksiä se hänelle antaa, riippuu lapsen kehitystasosta eli juuri hänen tiedoistaan ja kokemuksistaan. Tutkijalla täytyy olla tietoa sekä lapsesta ja hänen kehityksestään että myös lastenrunoista, että hän voi ymmärtää niitä viestejä, joita tutkittava hänelle kertoo.

Ymmärtävän psykologian mukaan ihmisen mieli rakentuu subjektiivisista merkityssuhteista ja merkityksenannoista. Ymmärtävän psykologian merkki- ja merkitysteorian mukaan merkityssuhde syntyy, kun jokin alkaa tarkoittaa jollekin jotakin. Merkityssuhde syntyy mielessämme esimerkiksi tunteiden muodostumisessa. Merkityssuhteet tulevat esiin aina jossakin elämyksessä. Kokemukset ovat merkityssuhteita. Kokemus on elämyksessä ilmenevä merkityksenanto. Elämys ja merkitys ovat yhtä kuin kokemus. Tunteet, mielikuvat ja ajatukset ovat erilaisia kokemuksia, erilaisten merkkien avulla esitettyjä merkityksenantoja. Ymmärtävässä psykologiassa tutkimuskohteena on subjektiivinen kokemus. Siinä tutkitaan esimerkiksi tunteita ja elämyksiä. (Latomaa 2005, 27-29.) Tässä tutkimuksessa tutkitaan juuri sitä, millaisia elämyksiä lapsi voi runojen kautta saada ja millaisia tunteita nämä elämykset hänessä herättävät. Lapsi saa kokemuksia eli merkityksenantoja, joiden avulla hän voi käsitellä tunteitaan. Se miten lapsi osaa käsitellä tunteitaan ja mitä ne hänelle merkitsevät, riippuu juuri hänen kehitystasostaan ja kokemuksistaan.

Kuvaan jo tässä merkityksien yhteydessä, mitä tarkoitetaan esiymmärryksen käsitteellä. Hermeneutiikassa ja fenomenologiassa on keskeistä esiymmärryksen käsite. Esiymmärrykseksi sanotaan sitä, kun arkielämässä toimimme luontaisen ymmärryksemme varassa. Tutkimuksessa se tarkoittaa sitä, että tutkijalla on luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jo ennen tutkimusta. Fenomenologisella ja hermeneuttisella tutkimuksella on kummallakin kaksitasoinen rakenne. Perustasossa on tutkittavan koettu elämä esiymmärryksineen. Toisella tasolla tapahtuu itse tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Tutkittavan merkitysmaailma on meille jo entuudestaan tuttu, koska me yleensä

elämme samassa kulttuuripiirissä. Merkitysten ymmärtämisen lähtökohta on se, mikä on tuttua ja yhteistä sekä tulkitsijalle että tulkittavalle. (Laine 2001, 30.) Jos tutkimuskohde on tutkijalleen hyvin läheinen, tutkijalla saattaa olla jo hyvin vankka esiyymmärrys tutkimastaan aiheesta. Kun aletaan tutkia lasten merkityksiä toisella tasolla, siinä on mukana myös tutkijan esiyymmärrys. Tämän tutkimuksen sekä tutkija että tutkittavat olivat hyvin tuttuja ja läheisiä toisilleen, koska kysymyksessä olivat opettaja ja oman luokan oppilaat. He olivat samasta kulttuuripiiristä ja heillä oli tutkittavasta ilmiöstä varmasti yhteisiä merkityksiä. Tämä on myös haaste tutkijalle. Hänen täytyy kuitenkin pitää erillään omat käsityksensä ja tutkittaviensa merkitykset ja merkitysyhteydet.

### 6.3 Hermeneuttis-fenomenologinen lähestymistapa

Tässä tutkimuksessa lähestyn tutkimustehtävääni hermeneutiikkaan ja fenomenologiaan perustuvalla metodologialla ja metodilla. Perttulan (1995b) mukaan fenomenologia on kiinnostunut tajunnan ja maailman välisestä mielellisen suhteen tuottamista koetuista merkityssuhteista sellaisenaan. Hermeneutiikalle koetut merkityssuhteet ovat väline merkitysten laajemman sosiaalisen kontekstin tulkintaan. Fenomenologia on siis kiinnostunut yksilöllisestä ja hermeneutiikka sosiaalisista merkityksistä. (Perttula 1995b, 54.) Kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys ovat siis keskeisiä käsitteitä, kun tehdään tutkimusta fenomenologisesta ja hermeneuttisesta ihmiskäsityksestä (Laine 2001, 26). Fenomenologisen metodin keinoin tutkin sitä, miten lapsi yksilönä kokee runon. Hermeneutiikan keinoin tarkastelen taas sitä, mitä lastenlyriikan kokeminen lapsille yleisesti ja yhteisesti voisi merkitä.

Hermeneutiikka on ymmärtämisen filosofiaa. Siinä tutkija rakentaa omaa henkilökohtaista suhdetta todellisuuteen ja valitsee itselleen sopivat ilmaisun muodot. Tutkija tekee omaa persoonallista työtään ja rakentaa omasta horisontistaan käsin tutkimaansa traditiota. (Koski 1995, 7-9.) Tässä työssäni pyrin oivaltamaan, millainen lapsi on runon kokijana.

## 6.4 Gadamerilainen hermeneutiikka

Saksalainen hermeneutikko Hans-Georg Gadamer sanoo, että tutkimus voi olla kuin seikkailukertomus, sillä kaikki ymmärtäminen on seikkailua (Koski 1995, 16). Omaa seikkailukertomustani rakennan osaksi gadamerilaisen hermeneutiikan hengessä.

Hermeneuttinen ymmärtäminen motivoituu siitä, että se, mitä haluamme ymmärtää, ei paljasta meille merkitystään välittömästi. Ymmärtämisen käsite on kaikille hermeneutikoille keskeinen. Kaikki ymmärtäminen on itsen ymmärtämistä ja kaikki ymmärtäminen on paremman itsetunnon rakentamista. Tarvitsemme jonkun toisen, jonka kautta voimme ymmärtää itseämme, koska me emme ole itsellemme läsnä. (Koski 1995, 83-93.) Kun tutkitaan lastenlyriikkaa, tutkijan tulee ensin selvittää oma suhteensa lastenrunoihin. Hänen täytyy miettiä, mikä on hänen oma historiansa lastenlyriikan maailmassa. Tutkijan tulee myös itse löytää keskeinen sanoma ja keskeiset merkitykset runoista. Sen jälkeen hän voi rakentaa omaa seikkailukertomusta ja ymmärtää tutkittavien ymmärtämistä ja tulkintaa tutkimastaan aiheesta.

Gadamerille taide ja historiantutkimus ovat alueita, jotka avautuvat hyvin selkeästi hermeneuttisen filosofian perustaksi. Esimerkiksi taideteoksen edessä joudumme sen hermeneuttisen peruskysymyksen eteen, että mitä ne tarkoittavat, mikä on niiden merkitys. Kun kohtaamme laadukkaan taideteoksen, voimme sen kautta nähdä maailman uudella tavalla. Saamme tietää jotakin oleellista maailmasta, jonka me vasta nyt opimme tietämään. (Koski 1995, 69-71.) Tässä tutkimuksessa lastenruno on taideteos, jonka tarkoitus ja merkitys voi avautua hermeneuttisen filosofian perustein. Lastenrunoissa on paljon viisautta ja sellaista oivallusta, joka saa maailman näyttämään uudelta.

Gadamerille taideteoksen vastaanotto on tiedon ja tunnistamisen iloa. Se viittaa myös taideteoksen kognitiiviseen merkittävyyteen. Taideteos kuvaa ja representoi omaa elämäämme niin, että opimme paradoksaalisesti tuntemaan sitä, jonka olemme jo aikaisemminkin tunteneet siten kuin emme olisikaan tunteneet sitä aikaisemmin. Tämä on sitä tunnistamisen iloa, kun näemme kohteemme uudessa valossa. Sekä Koski että Gadamer kutsuvat tätä hermeneuttiseksi essiiviksi, kun opimme tietämään jotakin tuttua

jonakin. (Koski 1995, 72.) Lastenlyriikkaa ajatellen tämä merkitsee esimerkiksi sitä, että sekä aikuinen että lapsi voi löytää myös runoudesta yhä uusia oivalluksia.

Gadamer korostaa taideteoksen luonteeseen kuuluvaa temporaalisuutta. Hän käyttää festivaalin käsitettä. Festivaalin luonteeseen kuuluu, että vaikka eri ihmiset juhliivat samaa festivaalia, he voivat juhlia sitä eri aikoina, eri paikoissa ja erilaisin tavoin. He juhliivat kuitenkin aina samaa festivaalia. Ensimmäistä seuraavat festivaalit eivät ole ensimmäisen degeneroitumia, eikä niitä aseteta vastakkain keskenään. Gadamer ajattelee, että erot kuuluvat alunperin festivaalin olemukseen. Myös kirjallisuus on tämän saksalaisen hermeneutikon mielestä taidemuoto, joka eksistoi ja jonka merkitys syntyy yhä uusissa tulkinnoissa. Taideteoksen ensimmäinen esitys, ensimmäinen julkaiseminen ja ensimmäinen tulkinta on kuin tuo ensimmäinen festivaali. Ei sen aidompi kuin tulevat versiot. Gadamerin mielestä kaikki kirjallisuus on ontologian mukaista. Mikä tahansa kirjoitettu teksti on täydellistä vasta ymmärtämisessä. Mikään taideteos ei ole olemassa ennen kuin se tulkitaan ja esitetään.

Gadamer käyttää metaforista Spiel-käsitettä, kun hän kuvaa sitä, kuinka muodostamme tulkintoja taiteesta. Mikään Spiel eli teksti ei kuitenkaan tarkasti määrää kuinka tulee pelata. Samoin tekstiin kuuluu tulkintojen vapaus. Tekstin voi ymmärtää monella tavalla. Gadamer sanoo tätä merkityksen avoimuudeksi. Ei kukaan voi sanoa, mitä taideteos merkitsee, koska ei voida ennustaa, mitä se merkitsee yhä uusien vastaanottajien tulkinnoissa. (Koski 1995, 77-80.)

Lastenrunoon ja runon esittämiseen sopii myös Gadamerin festivaalin käsite. On vanhoja runoja, joita lapset ovat esittäneet eri aikoina erilaisissa tilaisuuksissa. Kuitenkin kysymyksessä on aina tuo sama runo. Myös uusia ja nykyaikaisia runoja esitetään eritavoin ja monenlaisissa tilaisuuksissa. Myös silloin esitetään samaa festivaalia. Kun sovelletaan Spiel-käsitettä tähän tutkimukseen, voidaan ajatella, miten runojen tulkinta on muuttunut historian kuluessa. Ihmiset eri aikoina ovat ymmärtäneet runon vähän eri tavoin. Taas kysymyksessä on sama runo, eikä voida sanoa, että joku tulkitsisi runon väärin. Myös samassa lapsiryhmässä jokainen tekee oman tulkintansa, jossa on varmaan jotakin samaa mutta jokaisella on kuitenkin aivan oma tulkintansa. Kaikki ne ovat yhtä oikeita.

## 6.5 Ymmärtämisen hermeneuttinen kehä

Hermeneutiikkaan kuuluu keskeisesti hermeneuttisen kehän ymmärtäminen. Tutkijat määrittelevät sen avulla, miten tekstin ymmärtäminen tapahtuu. Schleiermacher määrittelee, että hermeneutiikan lähtökohta on tekstin ymmärtäminen ja se on hänen mukaansa taidetta. Kaikilla ilmauksilla on kontekstinsa, minkä avulla ilmaus ymmärretään. Sekä yksittäinen että kokonaisuus asettavat ehtoja toisilleen, että ne voidaan ymmärtää. Ymmärtämisen metodologisena sääntönä on, että teksti täytyy lukea ensin kokonaisuutena. Kun ymmärtäminen tapahtuu arvaamisen ja ennakkoaavistamisen avulla, täytyy olla myös vertailua aikaisemmin tunnettuun ja tiedettyyn. Kun astutaan hermeneuttiseen kehään, on olemassa jo ennakkoymmärrys kohteesta. (Niskanen 2005, 90-91.) Tässä tutkimuksessa täytyy lasten tekstejä lukea moneen kertaan. Tulee lukea myös niitä runoja, joita lapset ovat käsitelleet, että tutkija saa täydellisen kokonaiskuvan ja ennakkoymmärryksen kohteesta.

Tutkimuksessani etenen Gadamerin hermeneuttisen kehän mallin mukaisesti. Gadamerin mukaan hermeneuttinen kehä ja siihen kuuluva esiymmärrys kuuluu kaikkeen ymmärtämiseen ontologisena piirteenä. Kehällisyys on osa itse ymmärtämisen tapahtumaa ja tarkoittaa sitä, että ymmärtäminen ei ole koskaan täydellistä. (Koski 1995, 101.) Esittelen seuraavaksi gadamerilaisen hermeneuttisen kehän vaiheet. Myöhemmin empiirisessä osuudessa esittelen Kosken (1995) kehittämän tekstin tulkinnan nelivaiheisen mallin ja sovellan sitä tekstin tulkintaan omassa tutkimuksessani.

Hermeneuttiseen kehään gadamerilaisessa hermeneutiikassa kuuluvat:

- a) Tradition tulkintaa ehdollistava vaikutus. Kyseessä on tradition ja tulkitsijan välinen suhde.
- b) Esiymmärrys, joka on (a):n ehdollistama ja jonka tulkitsija projisoi kysymyksenä tulkinnan kohteelle. Kyseessä on ennakkokäsityksen projektio ja tulkitsijan ja tulkinnan kohteen välinen suhde.
- c) Palaute, joka aiheuttaa muutoksen tulkitsijan esiymmärryksessä. Tähän liittyy väärin ja oikeiden ennakkokäsitysten erottelu eksegeesin eli tekstintulkinnan kehällisessä osasta kokonaisuuteen ja takaisin-prosessissa.
- d) Tulkitsijan suhde tulkintaa ehdollistaneeseen traditioon eli tradition välitamiin omiin aikaisempiin käsityksiin aiheesta x muuttuu.



- e) Hermeneuttiseen kehään voidaan ajatella vielä viideskin vaihe. Tulkinnan produktiivisuus. Hermeneuttisessa prosessissa sekä tulkintaa ehdollistanut traditio, tulkitseva itse että tulkinnan kohde muuttuvat.

Gadamerin kuvaamassa mallissa tulkinta on prosessi, joka välittää traditiota kahdessa eri merkityksessä. Toisaalta on traditio, jota tutkitaan ja toisaalta traditio, josta käsin tutkitaan. Traditio on tässä elämismaailmamme. Gadamerin hermeneuttisen kehän malli kuvaa myös jatkuvan oppimisen prosessia, jossa paljastuu aina uudelleen tietomme rajoittuneisuus ja ennakkoluuloisuus. Tällaista oppimisprosessia Gadamer kuvaa hermeneuttisen kokemuksen käsitteen ja tähän liittyvän tekstintulkinnan dialogisen mallin avulla. Oppimisprosessi liittyy silloin erityisesti tulkitsijan ja tulkinnan kohteen väliseen vuorovaikutukseen. (Koski 1995, 102-103.) Tekstiä tulee lukea yhä uudestaan läpi, että siitä voi oppia joka kerta vähän uutta.

Gadamarilaisessa hermeneutiikassa mainitaan myös ennakkokäsityksen projektio. Se tarkoittaa sitä, että tulkitsijalla on heti kun hän saa pienenkin vihjeen siitä, mistä teksti puhuu, tietty ennakkokäsitys asiasta. Kun hän sitten on dialogissa tekstin kanssa, tulkitsija voi huomata, ettei teksti puhu siitä asiasta, mistä hän luuli sen puhuvan. Teksti voi myös esittää asiasta näkemyksen, joka pakottaa tulkitsijan uudelleen arvioimaan oman ennakkokäsityksensä. (Koski 1995, 104.) Omassa tutkimuksessani minulla tutkijana oli vahva ennakkokäsitys tutkittavana olevasta asiasta ja tutkimustehtävästä. Saadusta aineistosta saatoin heti huomata, että tutkittavat olivat ymmärtäneet asian vähän toisella tavalla kuin itse olin ajatellut. Siinä vaiheessa tutkijan täytyi miettiä uudelleen omaa ennakkokäsitystään.

Gadamerilainen hermeneutiikka lähtee oletuksesta, että tulkitsija ja tulkinnan kohde ovat yhteydessä toisiinsa tradition kontekstin kautta. Silloin tulkitsija ei voi ryhtyä tulkintaan neutraalista asemasta. Gadamerilaisen hermeneutiikan mukaan ei milloinkaan voida taata absoluuttisen objektiivista tulkintaa tekstistä, sillä historiallinen situaatiomme ja käyttämämme kieli vaikuttavat aina ymmärtämiseemme. Toisaalta kieli rajoittaa tulkintaa ja toisaalta kieli mahdollistaa sen, että tulkinnassa voimme edes jossain määrin saavuttaa merkityksiä. Tulkitsijan ymmärtämä merkitys ei ole milloinkaan identtinen esimerkiksi taideteoksen tekijän tai tulkittavan tekstin alkuperäisen kirjoittajan tarkoitettaman merkityksen kanssa. Tulkintaan sisältyy aina uutta synnyttävä luova elementti. Teksti ja lukija antavat osuutensa merkityksen muodostamisessa. Gadamerilainen her-

meneutiikka korostaa luovaa keskustelua lukijan ja tekstin välillä ja siinä tapahtuu horisonttien sulautuminen. (Koski 1995, 35.) Tekstin tulkinta on luovaa työtä. Eri tulkitsijat löytävät tekstistä erilaisia merkityksiä. Tulkinnoista ei voida sanoa, että joku tulkinta olisi väärin. Tähän tutkimukseen osallistuvat lapset löysivät runoista osaksi yhteisiä ja samoja merkityksiä, mutta mukana oli myös omia persoonallisia tulkintoja. Tutkija taas löytää runoista ehkä erilaisia merkityksiä kuin lapset. Yrittäessään ymmärtää lasten tekstien sanomaa tulkitsijan ymmärtämä merkitys ei ehkä ole sama, mitä lapsi on tarkoittanut.

## 6.6 Fenomenologia ja fenomenologinen psykologia

Fenomenologinen metodi sopii tähän tutkimukseen, koska fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia. Fenomenologiassa tutkitaan sitä, mikä on ihmisen suhde omaan elämäntodellisuuteensa. Ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen. Se tarkoittaa sitä, että kaikki merkitsee meille jotakin. Fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde ovat merkitykset. Kokemus muotoutuu juuri merkitysten mukaan. Fenomenologisen merkitysteorian mukaan ihmisyksilö on yhteisöllinen. Merkitysten lähde on yhteisö, johon jokainen kasvaa tai kasvatetaan. (Laine 2001, 26-28.) Fenomenologia pyrkii merkitysten ymmärtämiseen etsimällä ilmiön yleisiä ja toisaalta ainutkertaisia sisältöjä (Perttula 1995b, 53). Tässä tutkimuksessa tutkitaan lasten kokemuksia lastenlyriikasta ja pyritään ymmärtämään fenomenologian keinoin merkityksiä, joita lasten tuottamasta aineistosta löytyy.

Kokemuksen tutkimisessa käytän siis fenomenologista menetelmää. Lehtomaa (2005) korostaa, että tutkijan tavoite on ymmärtää kokemuksellinen ilmiö sellaisena kuin se on. Kokemuksellisen ilmiön täytyy myös säilyttää oma merkitysyhteytensä, eikä muuttua tutkijan merkitysyhteydeksi. Tutkijalla ei tulisi olla ennako-oletuksia ja hänen täytyy pidättäytyä teoreettisesta tutkimusasenteesta. On hyvä, jos tutkija osaa ihmetellä asiat samoin kuin pieni lapsi tutkiessaan uutta maailmaansa. Yleensä me ymmärrämme toisia ihmisiä ja tätä maailmaa omien kokemustemme mukaan. Fenomenologista tutkimusta tekevä pyrkii välttämään tätä luontaista tapaa ymmärtää asioita sen mukaan, miten hän on etukäteen asioita ymmärtänyt ja yrittää korvata sen tieteellisellä fenomenologisella asenteella. (Lehtomaa 2005, 163-164.) Tutkijalla on omat ennako-oletukset myös tut-

kimistaan lastenrunoista. Hänen tulee pyrkiä lukemaan runoja ja lasten tulkintaa niistä uusin silmin. Hänen täytyy siirtää syrjään kaikki aikaisemmat oletuksensa tutkimastaan ilmiöstä. Tätä sanotaan sulkeistamiseksi.

Ilman sulkeistamista tutkija ymmärtäisi toisen kokemuksesta helposti vain sen, mitä hän siitä jo aiemman perusteella ymmärtää (Perttula 2005, 145). Sulkeistamisessa on kysymys tutkimusasenteesta. Tutkijan ymmärrys tutkimastaan ilmiöstä muuntuu koko tutkimuksen ajan. Omat ennakkokäsitykset voi tiedostaa vasta aineiston hankinnassa tai analyysivaiheessa. (Lehtomaa 2005,165.) Mitä enemmän luen aineistoa läpi, sitä enemmän alan sitä ymmärtää ja löydän siitä merkityksiä ja merkitysyhteyksiä.

Sulkeistamisen ohella fenomenologisen psykologian metodin ominaispiirteitä ovat deskriptiivisyys, reduktio, olemusten etsiminen ja intentionaalisuus. Näiden käsitteiden lähtökohta on filosofinen. Perttula (1995b) esittää sekä omia että Giorgin näkemyksiä näiden käsitteiden soveltuvuudesta fenomenologisen psykologian peruskäsitteiksi.

Fenomenologinen psykologia on tutkimusotteena fenomenologian ja hermeneutiikan välimaastossa ja huomioi kummankin keskeisiä periaatteita. Fenomenologinen psykologia pyrkii kuvaamaan toisen ihmisen kokemusta sellaisena kuin ihminen itse sen kokee. (Perttula 1995b, 56.)

Fenomenologisessa psykologiassa deskriptiolla viitataan siihen, että tutkittavan antama kuvaus vastaisi mahdollisimman paljon hänen alkuperäistä kokemustaan, eli siis miten tutkittava tuottaa tutkimusaineistoa. Deskription toinen merkitys fenomenologisessa psykologiassa on se, että tutkija pyrkii kuvaamaan tutkittavien kokemuksen mahdollisimman alkuperäisessä muodossa. (Perttula 1995b, 42-43.) Siihen, että tutkittavan antama kuvaus olisi mahdollisimman paljon hänen alkuperäisen kokemuksensa kaltainen, pyrin vaikuttamaan ainakin siten, että tutkimuksessa mukana olevat lapset saivat omalta osaltaan olla mukana myös valmistelemassa aineistoa.

Reduktio fenomenologisessa psykologiassa tehdään sen sisällöllisen kokemuksen suhteen, joka ilmenee tajunnassa. Sitä ei tehdä itse tajunnan suhteen. Kun tutkimuksessa kokemus on reduktion kohteena, se tarkoittaa sitä, että tutkija pitää annettua kuvausta sellaisenaan tutkimusaineistona ja tutkimuksen kohteena. Vaikka tutkija tietäisi kuvauksen olevan epätodennukainen, on analyysivaiheessa pidettävä kuvausta tutkittavan koke-

muksen ilmaisuna ja siten tutkimusaineistona. (Perttula 1995b, 44.) Reduktion käsite tulee esiin myös tässä tutkimuksessa. Vaikka tutkimusaineisto kerätään lapsilta, heidän kuvauksiaan ei epäillä, vaan aineisto otetaan sellaisenaan tutkimuksen kohteeksi.

Olemusten etsintä tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että merkitysverkoston ja –tihentymän käsitteet sisältävät olemuksen käsitteen ideat. Ne ovat sovellettavissa fenomenologisen psykologian ominaispiirteisiin. Ne ovat ihmisen tajunnan sisällöllisesti toisiinsa kietoutuneita kokemuksia. Kietoutuneisuus on tajunnan ominaislaatua. Merkitysverkoston tutkimisessa tutkija käyttää hyväksi mielikuvitustasolla tapahtuvaa muuntelua. Näin yritetään löytää toisen ihmisen kokemuksista yhdistävät, niiden olemassaololle välttämättömät merkityssuhteet. (Perttula 1995b, 47-48.) Tutkijan on siis pyrittävä pääsemään mielikuvituksen avulla tutkittavien lasten tajuntaan. Hän voi kuvitella lasten kokemuksia ja mitä merkityssuhteita niistä muodostuu.

Intentionaalisuudesta Perttula (1995b) käyttää nimitystä mielellisyys. Mielellisyys ilmaisee selkeästi tajunnan toimintatavan. Mielellisyys on sekä tutkijan että tutkittavan ominaisuus niin psykologisessa kuin filosofisessakin tutkimuksessa. Teoreetikoista Husserl erotti operatiivisen ja toiminnallisen intentionaalisuuden. Toiminnalliseen intentionaalisuuteen sisältyy oma-aloitteinen suhtautuminen kohteeseen. Operatiiviselle intentionaalisuudelle on tyypillistä asioiden välitön kokeminen ja eläminen ilman reflektiota ja käsitteellistämistä. Rauhalakin jakaa intentionaalisuuden kahteen tasoon. Hän puhuu ensiasteisesta ja toisasteisesta intentionaalisuudesta. Ensiasteinen eli välitön intentionaalisuus on lähellä operatiivisen intentionaalisuuden käsitettä. Toisasteinen intentionaalisuus eli reflektointi on taas lähellä toiminnallisen intentionaalisuuden käsitettä. Ihminen voi tehdä ensiasteisesta intentioimisestaan toisasteisen intentioinnin kohteen. Ihmisellä on siis taito tarkastella omaa ja myös toisten ihmisten välitöntä kokemusta maailmasta. (Perttula 1995b, 48-49.) Tässä tutkimuksessa tutkija tarkastelee lasten kokemuksia, mutta hänen täytyy katsoa myös omia kokemuksiaan tutkimastaan aiheesta.

## 7 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS



*Keveästi tahdon kiittää,  
ajatuksen siivin liittää  
sinne minne tuuli ajaa.  
tuulella ei ole rajaa.*

(Kaskinen 2004b)



Tutkimuskontekstina tässä tutkimuksessa on koulun Sanataidekerho. Kerron ensin, millaisessa kerhossa tutkimuksen lapset ovat olleet. Sen jälkeen selvitän aineiston keräämistä, sen analysointia ja tulkintaa sekä tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta.

### 7.1 Sanataidekerho tutkimuskontekstina

Kun valitsin tutkimusaiheekseni lastenlyriikan, oli luonnollista, että kokosin aineistoni Sanataidekerholtani. Sanataidekerhoa olen pitänyt koulumme oppilaille kymmenen vuotta. Kerhon tarkoituksena on tutustuttaa lapsi lastenrunon maailmaan ja tarjota hänelle elämyksiä ja elämän eväitä. Oma persoonani on tietysti vaikuttanut siihen, millainen kerhosta on muotoutunut. Kerhotunti alkaa ilmaisuharjoituksilla. Sen jälkeen joko kirjoitamme omia runoja tai pieniä tarinoita. Keskustelemme runoista ja niiden tunnelmista ja sisällöstä yleensä. Pääosassa on kuitenkin tulevien runoesitysten ja esiintymisen harjoittelu. Tunti päättyy omiin pikku esityksiin tai leikkeihin.

Viime vuosina kerho on muotoutunut vain tyttöjen kerhoksi. Luokka-aste, jolle kerho on suunnattu, on vähän vaihdellut vuosittain. Kaksi viimeistä kouluvuotta pidin kerhoa vain omalle luokalleni. Tytöt olivat hyvin taitavia esittäjiä ja tein heidän kanssaan isoja projekteja. Aineiston keräämisen aikaan kaikki kerholaiset olivat kuudennella luokalla.

Heitä kaikkia voin pitää jossain määrin lastenrunojen asiantuntijoina. Näiden sanataidetyttöjen runon kokemisesta olen kiinnostunut ja niistä teen tämän tutkimuksen.

Perttula (2005) korostaa, että empiirinen tutkimusosuus edellyttää, että tutkija on kiinnostunut toisten kokemuksista. Sen jälkeen tutkijan on löydettävä ihmisiä, joiden elämäntilanteeseen sisältyy kokemuksia, joista hän on kiinnostunut. On myös välttämätöntä, että tutkittavat ovat halukkaita kuvaamaan kokemuksiaan tutkijalle. On eettisesti tärkeää, että tutkija selvittää mukaan pyytämilleen ihmisille, miksi hän haluaa tutkia juuri heidän kokemuksiaan. Ratkaisun tutkimukseen osallistumisesta tekevät tutkittavat itse, ei tutkija.

Perttula (2005) jatkaa, että tutkittavien kokemuksesta voidaan käyttää ilmausta elävä kokemus. Laadultaan elävä kokemus voi olla esimerkiksi tietoa tai tunnetta. Empiirisen tutkimuksen lähtökohtana on se, että elävä kokemus on muotoutunut tutkittavien omassa elämässä. Tutkijan ei tarvitse ymmärtää tutkittavien elävää kokemusta etukäteen edes yleisellä tasolla. Ymmärtämisen sijasta tutkija tutustuu tutkittavien elämäntilanteisiin. Tutkimukseen etsitään ihmisiä, joiden elämäntilanteesta löytyy aihe, jossa muodostuvia kokemuksista hän on kiinnostunut. Sitten on aika kiinnostua tajunnallisesta puolesta. (Perttula 2005, 136-137.) Sanataidekerho oli hyvin otollinen tutkimuskohde. Tyttöillä oli paljon eläviä kokemuksia lastenlyriikasta. Minä tutkijana ja heidän runoestystensä ohjaajana olin kiinnostunut tietämään, mitä runot heille merkitsevät ja miten he kokevat runon. Koska tutkittavat olivat omia oppilaitani, heidän elämäntilanteensakin olivat minulle tuttuja. Toisaalta voisi ajatella, että tutkijan on helppo tehdä tutkimusta omassa luokassaan. Opettajan ja oppilaiden välillä vallitsee todennäköisesti luottamus, joka mahdollistaa lapsen maailman avautumisen. Toisaalta taas olisi helpompaa tutkia vieraita lapsia. Silloin ei olisi ennakkotietoja tutkittavista oppilaista ja analyysivaiheessa olisi helpompi keskittyä pelkästään aineistoon. Tytöt olivat aineiston keräämisen aikaan 12 -vuotiaita. He ymmärsivät hyvin, miksi olin kiinnostunut tutkimaan heitä ja heidän kokemuksiaan. Heille oli kunniatehtävä olla mukana opettajan tutkimuksessa.

Myös Perttula (2005) on sitä mieltä, että empiirisessä ihmistutkimuksessa on tärkeää, että ihmiset lupautuvat tutkimukseen. He haluavat osallistua siihen. Tavallisesti tutkija etsii ihmisiä, joiden elämäntilanteeseen häntä kiinnostava aihe sisältyy. Kun valinta on tehty, tutkija kuvaa ne aiheiden piirteet, joita hän piti tärkeänä, kun hän teki valintansa.

Tutkija päättää, mikä tutkittavassa aiheessa on välttämätöntä. Muuten tutkimukseen osallistuvien elämäntilanteet voivat poiketa toisistaan. (Perttula 2005, 153.) Tässä tutkimuksessa kiinnostava aihe oli lasten yhteinen mielenkiinto lastenrunoihin. He kaikki lausuvat valmiita runoja, mutta he myös kirjoittivat omia runoja. Yhteinen piirre tutkittaville lapsille oli myös kiinnostus yleensä kirjallisuutta kohtaan. He kaikki lukivat paljon sekä runoja että proosaa.

## 7.2 Aineiston kerääminen

Tutkimukseen osallistui kahdeksan 12-vuotiasta tyttöä. Aineiston keräämisen aloitin kysymällä tutkimusluvan lasten vanhemmilta. Lupahakemuksessa selitin myös vanhemmille, miksi valitsin tutkimushenkilöiksi kerhoon osallistuneet ja mikä on tutkimuksen tarkoitus. Tutkimukseen osallistumisen täytyy olla ehdottomasti vapaaehtoista. Ei ole aina itsestään selvää, että tutkimukseen suostutaan. (Eskola & Suoranta 2001, 93) Aineistoa kerätessäni otin huomioon fenomenologisen psykologian tutkimusaineiston hankintatavan, jossa on tavoitteena saada tutkittavien välitön kokemus. Silloin tutkimusaineiston hankinta täytyy järjestää niin, että tutkija vaikuttaa mahdollisimman vähän niihin kokemuksiin, joita tutkittavat kuvaavat. On hyvä, jos tutkittavat kuvaavat niitä kokemuksia, joita he liittävät jokapäiväisessä elämässään tutkijaa kiinnostavaan asiaan. Kysymyksenasettelu tulisi olla mahdollisimman avointa. Hyvä kysymys herättää mahdollisimman paljon tutkittavaa asiaan liittyviä omakohtaisia mielikuvia. (Perttula 1995b, 65.) On hyvä, jos tutkija on tutkimustilanteessa rennosti läsnä. Tutkimustilanteessa on tärkeää, että siinä on lämmin, ystävällinen ja luottamuksellinen ilmapiiri. Ilmapiiri, jossa tutkittavien on helppoa ja turvallista kuvata kokemuksiaan tutkijalle. (Lehtomaa 2005, 175-178.)

Aineiston keräämisen ensimmäisessä vaiheessa tutkimukseen osallistuvat tytöt vastasivat kirjallisesti muutamaa kerhoa ja lastenrunoja koskevaan kysymykseen. Liitteessä 1 ovat nämä kerholaisten kirjalliset haastattelukysymykset. Runojen tulkintaa varten valitsimme yhdessä lasten kanssa viisi runoa, joista kaksi käsitteli samaa aihepiiriä, enkeleitä. Kaikki valitut runot olivat tytöille tuttuja. Ne olivat osia joistakin ohjelmakokonaisuuksista, joita vuosien mittaan oli esitetty erilaisissa tilaisuuksissa. Tein jokaisesta runosta tytöille mahdollisimman avoimen tulkintatehtävän. Lapset työskentelivät tunnolli-

sesti ja myös kuvittivat työnsä. Sain aineistoksi yhteensä 32 lasten runotulkintaa ja piirrosta.

Valitut runot ja niistä annetut tulkintatehtävät olivat:

- Tunteellinen siili: Mitä siilille kertoisin?
- Tiitiäisen tuutulaulu: Miltä tuntuisi olla pieni Tiitiäinen?
- Enkelirunot: Mitä enkelirunoista kertoisin?
- Päivä paistaa taas: Millaisista tunteista ja tunnelmista kalevalainen runo minulle kertoo?

### 7.3 Teorian asema tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa teoria pohjautuu fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan, erityisesti gadamerilaiseen hermeneutiikkaan. Fenomenologisessa tutkimuksessa kokemuksen empiirinen tutkimus on kokemusten tutkimista. Tutkija joutuu tutustumaan omiin kokemuksiinsa siksi, että hän osaa erottaa ne tutkittavien kokemuksista. Näin tutkija pystyy tutkimuksen aikana ymmärtämään uutta, ennen hänelle tuntematonta. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija etsii keinoja, joiden avulla hän välttää sekoittamasta omaa rakentamaansa elämäntilannetta elämäntilanteisiin, joita toiset ovat kokeneet. Fenomenologisen erityistieteen empiirisyys tarkoittaa siis toisten kokemusten tutkimista. (Perttula 2005, 134-135.) Tässä tutkimuksessa tutkijan täytyy ottaa huomioon, että hän on aikuinen ja tutkittavat ovat lapsia. Hänen tulee siis varoa, ettei hän sekoita aikuisen kokemusmaailmaansa ja elämäntilannettaan lasten kokemuksiin. Lapset kertovat kokemuksistaan ja rakentavat elämäntilannettaan oman kehitystasonsa mukaan.

Kun tutkitaan toisen ihmisen kokemusta, tulee miettiä, millä tavalla tutkimukseen osallistuvat kuvaavat kokemuksiaan, että kokemuksia voi tutkia empiirisesti. Kokemuksen kuvaustapoja ovat esimerkiksi tekstit, piirrookset, ilmeet ja eleet. Tutkimusaineiston on täytettävä se ehto, että siihen voi palata. Fenomenologisen tutkimuksen tutkimusaineistoa hankittaessa tutkija pyrkii olemaan läsnä itsensä sosiaalisesta tilanteesta häivyttäen. Se tarkoittaa sitä, että tutkija on läsnä ja on kiinnostunut toisen kokemuksesta. (Perttula 2005, 140-141.) Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistona ovat tekstit, joihin tutkija voi aina palata. Olin itse mukana tutkimustilanteessa, mutta pyrin olemaan kiinnostunut



vain lasten kokemuksista. Tutkija ei voi tutkimustilanteessa kertoa tutkittavilleen omia kokemuksiaan runoista ja niiden merkityksestä tutkijalle itselleen.

Kun tutkitaan kokemusta, on se hankaluus, että tutkimuskohde on toisten elävä kokemus. Aihe on heidän kuvauksensa siitä. Tutkimusaineiston analyysissä tutkijan täytyy fenomenologisen metodin avulla kokea uudelleen toisten tutkimustilanteessa kuvaama kokemus. Metodi eli reduktio koostuu silloin sulkeistamisesta ja mielikuvatasolla tapahtuvasta muuntelusta. Sulkeistaminen pidetään yllä koko analysoinnin ajan ja se on tutkimuksellisen asennoitumisen ydin. (Perttula 2005, 143-145.)

Seuraavaksi tarkastelen hermeneuttisen kokemuksen teoriaa. Teoria pohjautuu Kosken ja Gadamerin keskusteluun hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Näiden tutkijoiden mukaan hermeneuttista kokemusta voidaan ajatella periaatteessa minä tahansa lukukokemuksena, joka auttaa maailmaa ja itseä uudella tavalla. Esimerkiksi kaunokirjallisen tekstin merkitys maailmasta tietoa tuottavan, maailmaa uudella tavalla ymmärtämään ohjaavana genrenä. Tulkitsijan ei tarvitse jättää omaa maailmaansa, että hän ymmärtäisi tekstiä. Hän antaa tekstin puhutella itseään omassa maailmassaan. Hermeneuttinen tutkimus on seikkailu. (Koski 1995, 119-124.) Aineiston läpi lukeminen avaa siis tätä maailmaa tutkijalle uudella tavalla. Aineiston lukemista voidaan tässä verrata esimerkiksi kaunokirjallisuuden lukemiseen. Samoin kuin hyvä kaunokirjallisuus, aineistona olevan tekstinkin lukeminen vie lukijaansa uusiin seikkailuihin.

Gadamerilaisessa hermeneutiikassa puhutaan horisonttien sulautumisesta. Silloin on kysymys tulkitsijan oman ymmärryksen ja myös ymmärtäjän itsen muuttumisesta, kun hän testaa omia ennakkoluulojaan keskustelussa tekstin kanssa. Hermeneuttinen ymmärtäminen tuottaa uudenlaista ymmärrystä asioista x. Horisonttien sulautuminen kuvaa jatkuvaa erilaisten käsitysten kohtaamista ja oman ajattelun korjaamisen prosessia, jossa nykyajan ihminen tietoyhteiskunnassa joutuu olemaan mukana. Horisonttien sulautumista voidaan pitää luovuuden ehtona tajunnan tasolla. (Koski 1995, 126-127.) Tekstiä tulee lukea hyvin avoimin mielin. Aivan samoin kuin kaikenlaisia tekstejä. Nykyisessä tietoyhteiskunnassa asiat muuttuvat nopeasti. silloin täytyy pystyä luopumaan omista käsityksistään ja ottaa vastaan uutta. Tässäkin tutkimuksessa tutkija ehkä joutuu muut-

tamaan omaa ajatteluansa ja hän ymmärtääkin jotakin uutta lasten runon kokemisesta. On tärkeää, että tutkija tutustuu myös tutkimaansa aihetta koskevaan kirjallisuuteen.

Gadamerkin on kiinnostunut runoudesta. Hän ottaa taiteesta esimerkiksi juuri runouden, kun hän selvittää, miten taide edellyttää applikaatiivista tulkintaa ja vastaanottamista. Teoksen merkitys ei ole edes olemassa ennen vastaanottajan tekemää soveltavaa tulkintaa. Soveltaminen on osa ymmärtämistä. Kun on hyvä tulkinta, se saa aikaan tulkitsijassa ymmärryksen aiheesta x, joka usein eroaa tulkitsijan aikaisemmasta käsityksestä. Uusi käsitys vaikuttaa hänen elämänasenteeseensa ja koko hänen myöhempään elämäkäyttöön. Hermeneuttinen tutkimus antaa myös vaihtoehtoisia käsityksiä siitä, mihin elämässä kannattaisi pyrkiä ja mihin suuntaan maailmaa olisi muutettava. (Koski 1995, 131-134.) Runokin saa merkityksensä vasta, kun joku sen lukee ja esittää. Lasten aidosti esittämä lausuntaesitys voi vaikuttaa kuulijansa elämänasenteeseen. Samoin lasten omat tulkinnat runon merkityksestä saattavat poiketa tutkijan omista käsityksistä.

Edellä mainitsin, että Gadamer on kiinnostunut runoudesta yhtenä taiteen muotona. Runoudessa kiinnostus liittyy erityisesti runouden kielen spekulatiivisuuteen ja runouden kykyyn käyttää kieltä metaforisesti aivan ennenäkemättömällä tavalla. Samalla se luo uusia maailmoja kielenkäytön konventiota murtaamalla. Metaforisuus on Gadamerin mielestä kaiken kielen keskeinen piirre. Se ei kuulu pelkästään runouteen. Metafora on Gadamerille myös ajattelutapa ja oman filosofoinnin muoto. Maailmaa ei voi ymmärtää kielen ulkopuolella eikä myöskään kieltä niin, että se on irrotettu maailmasta. Taideteoksen spekulatiivisuus on siinä, että se kohtaa ihmisen ja puhuttelee häntä aina kulloisessakin historiallisessa tilanteessa, tässä ja nyt. (Koski 1995, 140-141.) Runoudessa on viehättävää juuri tuo uudenlainen kielenkäyttö ja metaforisuus siinä. Lapset nauttivat runoista juuri kielellä leikittelyn vuoksi. Runon kieli kehittää lapsen mielikuvitusta ja älykkyyttä.

#### 7.4 Aineiston analyysi ja tulkinta

Aineiston analyysi alkoi kokonaiskuvan muodostamisella ja avoimella tarkastelemisella. Luin lasten tuotoksia läpi yhä uudestaan ja uudestaan, koska aineiston saamisen jälkeen tulkitsijalla on tulkintojen rakentamisen ensimmäinen vaihe eli kysymysten he-

rääminen. (Moilanen & Räihä 2001, 48.) Kun kysytään, miten lapsi kokee runon, runot saavat merkityksensä osana lapsen kokemusmaailmaa.

Kysymykset nousevat kysyjänsä tiedoista ja omakohtaisista kokemuksista. Kun tutkijan esiymmärrys laajenee ja syvenee, tutkimusongelmat muuntuvat ja täsmentyvät. Hän löytää uusia näkökulmia ja hylkää entisiä. Tutkijan tulkinnassa kysymykset nojaavat esiymmärrykseen ja olettamuksiin. Tutkijan on hyvä nähdä omat lähtökohtansa. Hänen on tiedostettava oma esiymmärryksensä. Fenomenologia korostaa esiymmärryksen korostamisen tärkeyttä, koska sen mukaan asioita pyritään kuvaamaan mahdollisimman ennakkoluulottomasti.

Hermeneutiikka taas korostaa ennakkoluulojen tärkeyttä ja niiden rakentavaa merkitystä. Tulkinta voi olla vaillinaista, mutta sitä on mahdollisuus korjata tulkinnan edetessä. Merkitysten kuvaamisen tulee olla teoriasta riippumatonta niin paljon kuin mahdollista. Niiden kuvaamisen tulee nojautua aineistoon. (Moilanen & Laine 2001, 49-51.) Olisi vaikeaa tutkia lasten kokemuksia lastenlyriikasta, jos tutkijalla ei olisi omaa ennakkokäsitystä tutkimastaan ilmiöstä. Tutkija tutustuu tekstiin omista lähtökohdistaan käsin, mutta silti tekee tulkintojaan pohjautuen aineistoon.

Tulkinta ja ymmärtäminen ovat hyvin lähellä toisiaan. Gadamerin mukaan ne ovatkin yksi ja sama asia. Ei ole olemassa ymmärtämistä ilman kielessä tapahtuvaa tulkintaa. Gadamerille ymmärtäminen on siis kielessä tapahtuvaa tulkintaa eli omien sanojen löytämistä. Tulkinnassa taas on kysymys asioiden nimeämisestä ja kuvaamisesta. Tekstin tulkinnan nelivaiheisessa prosessissa on aina kysymys jonkin asian ymmärtämisestä. (Koski 1995, 142-143.)

Etenen tutkimuksessani nelivaiheisen hermeneuttisen kehän mallin mukaan. Koski on pelkistänyt Gadamerin tekstintulkintaa ja jäsentänyt sen selkeästi nelivaiheiseksi. Tämä malli kuvaa hyvin jatkuvan oppimisen prosessia.

Tekstin tulkinnan vaiheet ovat:

- 1 . vaihe: esiymmärryksen eksplisiittinen erittely
- 2 . vaihe: hermeneuttinen dialogi
- 3 . vaihe: horisonttien sulautuminen
- 4 . vaihe: aktiivinen applikaatio

Ensimmäisessä vaiheessa tiedostan ja erittelen omaa esiymmärrystäni aiheesta x. ja keskustelen siitä tekstin kanssa. Esiymmärrys on luonteeltaan ns. hiljaista tietoa. (Koski 1995, 28.) Omaan esiymmärrykseeni vaikuttavat omat kokemukseni runoista. Kun olin alle kouluikäinen, useimmat kuvakirjani olivat runokirjoja tai runomuotoisia satuja. Muistan mieluisina ja lämmintunnelmaisina lukutuokiot, jolloin äiti, isä tai isoisa lukivat minulle kirjojani. Pienenä koululaisena sain myös hyvin myönteisen runokokemuksen. Kun ensimmäinen joulujuhlan lähestyi, opettajani valitsi minut esittämään runon Kolme kynttilää. Harjoittelu sujui muuten hyvin, mutta kolmen kynttilän sytyttäminen vaati myös äidin tiivistä mukanaoloa harjoituksissa. Kun juhlapäivä koitti, osasin sytyttää kynttilät, ja muutenkin ohjelmanumeroni meni niin hyvin, että sain siitä paljon myönteistä palautetta. Siitä alkoi myös lausujan urani.

Runot ja varsinkin lastenrunot ovat aina kiehtoneet minua. Lastenrunoissa minua viehättää niiden luomat tunnelmat ja tunteet, joita runot herättävät. Aikuinen lastenrunon lukija nauttii myös runojen kielellä leikittelystä ja siitä, että pienessä runossa voidaan sanoa niin paljon ja isoja asioita. Tämä esiymmärrykseni ja hermeneuttinen tilaationi minun tulee tiedostaa. Minun täytyy tiedostaa myös se, että runot eivät ole kaikille yhtä merkityksellisiä kuin ne ovat minulle. Omaan esiymmärrykseeni vaikuttaa myös se, että olen pitkään ollut kasvatusalan ammattilainen ja tehnyt työtäni lasten ja lastenrunojen parissa.

Hermeneuttisen kehän toisessa vaiheessa erittelen hermeneuttisessa dialogissa tekstin näkemystä samasta aiheesta x (Koski 1995, 28). Halusin tietää, mitä aineistoni kertoi runosta ja miten tutkimuksessani olevat lapset ottivat vastaan runon, mitä runo lapselle merkitsee, millaisia elämyksiä runo voi lapselle tarjota ja millaisia tunteita runot herättävät. Omat kokemukseni ja käsitykseni pyrin tässä vaiheessa siirtämään syrjään.

Kolmannessa vaiheessa muodostan uuden synteettisen näkemyksen aiheesta x oman aikaisemman käsitykseni ja tekstin esittämän näkemyksen tuloksena. Näin opin kuvaamaan maailmaa ja itseäni uudella tavalla. (Koski 1995, 28.) Yritän saada selville lasten alkuperäisen kokemuksen runosta. Tulokinnassa minun on otettava huomioon lasten tausta ja tämän hetkinen ikä ja elämäntilanne. Saan myös tietää, millä tavalla esiin tulleet asiat poikkeavat odotuksistani tai tukevat niitä.

Neljännessä vaiheessa pyrin hyvin kokonaisvaltaisesti käyttämään tulkintaprosessin edellisissä vaiheissa syntynyttä uutta ymmärrystä elämässäni (Koski 1995, 28). Tässä vaiheessa minun täytyy pyrkiä yhdistämään oma esiyymmärrykseni, aikaisempien tutkimusten tietoja sekä niitä tietoja, joita saan aineiston analyysistä.

Tekstintulkinnassa ja koko hermeneuttisessa ontologiassa jokainen uusi tulkinta on aina erilainen, vaikka tulkinnan kohde pysyy samana. Tämän sanotaan johtuvan siitä, että jokaisella tulkitsijalla on oma kielensä. Kaikille tulkinnolle on aina olemassa myös vaihtoehtoinen tulkinta. Yksikään tulkinta tai kokemus ei ole koskaan lopullisesti valmis. Totuus asiasta x ja hermeneuttinen ymmärtäminen on aina epätäydellistä. Yksi Gadamerin hermeneutiikan keskeisistä sanomista on se, että hän korostaa jatkuvien, yhä uusien ja erilaisten kriittisten ymmärtämisyritysten tärkeyttä. (Koski 1995, 146-149.)

Myös eettisyys tulee ottaa huomioon, kun tulkitaan toisten tekstiä. Eettisesti keskeinen ongelma Gadamerin kuvaamassa tekstintulkintaprosessissa on siinä, että tulkitsija lähtee liikkeelle omista ennakkokäsityksistään, omasta horisontistaan tekstintulkinnan ensimmäisessä vaiheessa. Tällöin toisessa vaiheessa on houkutus lukea ja nähdä ainoastaan omien ennakkokäsitysten mukaiset asiaa x koskevat näkemykset. (Koski 1995, 182.) Vaikka tutkimukseni tekstit ovat lasten tekstejä, tutkijan täytyy suhtautua niihin aidosti. Hänen täytyy siirtää sivuun omat aikuisen käsityksensä aiheesta.

Tulkintatilanteessa tulkitsija joutuu kahdelta suunnalta tulevien vaatimusten kohteeksi. Tulkitsijan oma tilanne asettaa vaatimuksia ja ehdollistaa tulkintaa, mutta myös tulkinnan objekti vaatii tulla tulkituksi omilla ehdoillaan. Tulkinnan etiikka merkitsee tietynlaisia asennoitumista hermeneuttisen keskustelun toisessa vaiheessa. Silloin on tärkeää tulkitsijan avoimuus eli avoin asenne tekstin aihetta x koskevia totuusväitteitä kohtaan. Tulkitsijan täytyy asettua avoimesti tekstin puhuteltavaksi. Onnistuneessa tulkinnassa tulkitsija vain antaa äänen sille merkitykselle, joka jo on tekstissä itsessään. Tämä on nöyryyden ja luottamuksen hermeneutiikkaa. (Koski 1995, 182-185.) Edelleen eettisyys vaatii avoimuutta tekstille ja tekstin aiheelle. Kahdelta suunnalta tulevat vaatimukset ovat tässä tutkimuksessa esimerkiksi tutkijan oma tutkimustilanne. Hän pyrkii hakemaan tekstistä tietynlaisia merkityksiä omien ennakko-oletustensa mukaan. Toisaalta tutkittavien lasten kannalta on tärkeää, että tekstiä luetaan heidän lähtökohdistaan käsin.

Aineiston täytyy viedä tutkija lähelle tutkittavaa kohdetta. Valitaan tutkittavaksi kohde, jonka kautta tarkasteltavana olevaan ilmiöön voidaan mielekkäästi ja syvällisesti perehtyä. Aineiston analysointi on aineistolähtöistä. Aineistosta jäsennetään teemoja, jotka ovat ilmiön kannalta tulkittavissa merkityksellisiksi. Aineiston käsittelyssä pyritään kokonaisvaltaisuuteen. Laadullinen tutkimus on prosessorientoitunutta. (Kiviniemi 2001, 68.) Kiviniemi (2001) toteaa vielä, että laadullinen tutkimus on luonteeltaan tulkinnallista. Eli laadullisessa tutkimuksessa ei nouse esiin mitään väistämättömiä tuloksia analyysiin ja kirjoittamiseen. Se on aina myös tutkijan tulkintojen perusteella väritynyt teos. (Kiviniemi 2001, 79.) Tämän tutkimuksen aineisto koottiin sanataidekerholaisilta.

Laadullisessa tutkimuksessa on tarpeen rajata tutkimusasetelmia. Silloin on kyse myös tulkinnallisesta rajauksesta. Tutkijan omat intressit ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat siihen, millaista aineistoa hän kerää. (Kiviniemi 2001, 71.) Oma harrastukseni on lastenlyriikka ja olen hyvin syvällä siinä. Tämä oli merkittävä asia aineistoa kerätessä.

Kun aineistoa aletaan analysoida fenomenologisen metodin keinoin, kuvataan ensimmäisessä vaiheessa sitä, mitä aineistosta on sanottu. Kuvaus pitää olla mahdollisimman tarkasti tutkittavan omaa puhetta ja jonkin verran myös hänen lainauksiaan. Tämä syntynyt kuvaus on perustana tutkimuksen seuraaville vaiheille. (Laine 2001, 38-41.) Tässä tutkimuksessa esittelen aluksi tutkittavien tulkintoja eri runoista. Olen liittänyt mukaan suoria lainauksia lasten teksteistä.

Toisessa vaiheessa analysoidaan eli jaotellaan kuvaus merkityskokonaisuuksiksi. Aineiston moninaisuudesta ja hajanaisuudesta pyritään saamaan esiin merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. Aineisto hahmottuu selkeämmin, kun saamme jäsennetyksi kokonaisilmiön osakokonaisuuksiksi. (Laine 2001, 38-41.) Jatkoin oman tutkimukseni analyysia etsimällä aineistosta näitä merkityksen muodostamia kokonaisuuksia.

Intuition merkitys korostuu, eli merkityskokonaisuudet löytyy, kun vain paneudutaan riittävästi aineistoon. Tutkijalla on oman elämäkokemuksen myötä kehittynyt merkitysten taju. Merkityskokonaisuudet löydetään samankaltaisuuden perusteella. Samankaltaiset merkitykset ovat oma kokonaisuutensa. Viimeisenä vaiheena luodaan tutkimuksesta kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä. Nyt erillään tarkastellut merkityskoko-

naisuudet tuodaan yhteen, samaan kuvaan. Merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden selvittäminen antaa ilmiöstä lopullisen kuvan. (Laine 2001, 38-41.) Tässä vaiheessa tein johtopäätöksiä tuloksista ja toin merkityskokonaisuudet yhteen.

Perttula (1995b) on kehittänyt fenomenologisen menetelmän Amedeo Giorgin fenomenologisen psykologian menetelmän pohjalta, jota muokkasin ja sovelsin yhteenvedossa taulukoissa 1 ja 2. Analyysimenetelmä jakaantuu kahteen osaan:

#### I Yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen

- 1 Tutkimusaineistoon perehtyminen avoimin mielin, kokonaisuuden hahmottaminen.
- 2 Tutkimusaineistoa jäsentävien keskeisten sisältöalueiden muodostaminen.
- 3 Merkityssuhteiden erottaminen toisistaan.
- 4 Merkityssuhteiden muuntaminen tutkijan kielelle.
- 5 Merkityssuhteiden ja niistä tehtyjen muunnosten sijoittaminen sisältöalueisiin.
- 6 Sisältöalueittaisten yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen.
- 7 Sisältöalueista riippumattomien yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen.

#### II Yleisen merkitysverkoston muodostaminen

- 1 Tutkimusasenteen omaksuminen: Yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat ehdotelmia yleisestä tiedosta.
- 2 Merkityssuhteiden erottaminen ja muuttaminen merkityssuhdeehdotelmiksi.
- 3 Sisältöalueiden muodostaminen.
- 4 Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin.
- 5 Sisältöalue-ehdotelmien muodostaminen.
- 6 Muodostetaan ehdotemat yleiseksi merkitysverkostoksi.
- 7 Yleisen merkitysverkoston muodostaminen.  
(Lehtomaa 2005, 181.)

### 7.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä tutkimuksessa on otettava huomioon ymmärtävä psykologia. Psykologinen ymmärtäminen edellyttää toiseen ihmiseen tutustumista. Silloin alamme vähitellen ymmärtää häntä. Hänen kokemusmaailmansa, mielikuvansa, ajatuksensa, tunteensa ja arvostuksensa tulevat tutuiksi.

Ymmärtävässä tutkimuksessa luotettavuus tarkoittaa tutkimusmenetelmän luotettavuutta. Luotettavuudella viitataan siihen, kuinka hyvin käytetyn tutkimusmenetelmän avulla pystytään tavoittamaan symbolisen ilmauksen merkityssisältö eli tutkittavan kokemus. Luotettavuuden arviointi edellyttää, että tutkija on esittänyt menetelmälliset ratkaisunsa. Tutkimusmenetelmän luotettavuutta tarkastellaan tutkimuksellisen relevanttiuden avulla, eli onko käytetty tapa tuottaa tietoa menetelmällisesti tutkimuskohteen mukainen eli kohteellinen. (Latomaa 2005, 81-82.)

Tutkimuksen luotettavuutta ajateltaessa täytyy pohtia, oliko aineisto sellainen, että valitsemani fenomenologinen menetelmä sopii aineiston analysointiin. Fenomenologisuuden puolesta puhuu se, että tutustuin tähän aineiston osaan avoimesti ja hahmotin sitä merkitysten pohjalta. Muodostin siitä myös sisältöalueita selkeyttämään tutkittavien kokemuksia. Pyrin myös koko tutkimuksen ajan sulkeistamaan omat ennakko-oletukseni ja käsitykseni tutkittavasta ilmiöstä. Näin myös Perttula (1995a) pohtii oman tutkimuksensa fenomenologisuutta (Perttula 1995a, 176-177). Tutkittavat lapset olivat minulle läheisiä, koska olin opettanut heitä lähes kuusi vuotta. Jouduin useaan otteeseen miettimään omaa suhdettani ja mahdollisesti liiallista subjektiivisuutta omakohtaisesti kokeamani aineistoon. Analyysin tehdessäni sain apua omalta seminaariryhmältäni aineiston tulkintaan. Näin tutkimukseeni tuli objektiivisuutta ja uusia näkökulmia tutkittaviin lapsiin.

Perttula (1995a) sanoo, että tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun lähtökohta on tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuus, kun on kysymys ihmistieteellisestä tutkimustavasta. Tutkimusmenetelmä ei ole koskaan vain luotettava tai epäluotettava, vaan luotettavuus määräytyy suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tutkijalla täytyy olla etukäteen käsitys siitä, millaista ilmiötä hän aikoo tutkia.

Perttula (1995a) toteaa, että kvalitatiivisessa tutkimusprosessissa tutkija väistämättä on osa tutkimaansa merkitysyhteyttä. Kvalitatiivisen tutkimusotteen luotettavuus koostuu totuusarvosta, sovellettavuudesta, pysyvyydestä ja neutraalisuudesta. Totuusarvon kriteerillä tarkoitetaan sitä, että kvalitatiivista tutkimusotetta soveltava tutkimus on luotettavaa, jos tutkijan kokemuksen voidaan ajatella vastaavan tutkittavan alkuperäistä kokemusta. Sovellettavuuden kriteerissä on arvioitavana se, ovatko saadut tulokset sovellettavissa vastaavaan ilmiöön toisissa olosuhteissa. Pysyvyyden kriteerinä on pidetty



tutkimustilanteen arviointia ja käyttövarmuutta. Tällä kriteerillä viitataan analyysitavan soveltuvuuteen keskenään erilaisiin tapauksiin. Neutraalisuuden kriteeri tarkoittaa vahvistettavuutta. Sillä tarkoitetaan sitä, että on mahdollista päätyä eri analyysikeinoilla samanlaisiin tuloksiin. (Perttula 1995a, 40-43.)

Kun ajatellaan luotettavuutta, on tärkeää, että tutkija kuvaa tarkasti, miten hän on hankkinut aineiston ja miten hän on päätenyt kyseisiin johtopäätöksiin. Tärkeää on myös tarkka raportointi, jonka avulla jokainen halukas voi tehdä samanlaisen tutkimuksen uudestaan. Silloin lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Moilanen & Rähkä 2001, 56.) Tämän tutkimuksen aineisto koostui haastattelumonisteesta, lasten runotulkintatehtävistä ja havainnoinnista. Näitä käyttämällä sain tutkittavasta kohteesta laajalajaisen näkemyksen. Idea lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tämän tutkimuksen tärkein aineistonkeruumenetelmä oli lasten tulkinta runoista. Kuitenkin prosessin myötä tutkimuksen teon edetessä kehityin huomaamaan monia asioita, joita olisin voinut tehdä toisin. Esimerkiksi kerholaisten haastattelumoniste oli hyvin niukka. Jos tekisin tutkimuksen uudelleen, laatisin paljon yksityiskohtaisemman kyselylomakkeen.

Latomaan (2005) mukaan empiirisen tutkimusaineiston pohjalta voidaan tehdä yleistys kolmella tavalla:

1. Yksilökohtainen yleistäminen:  
Aineiston pohjalta väitämme tutkittavasta jotakin. Silloin on kriittisesti kyseistävä, onko aineisto ollut riittävä, että sen perusteella voimme väittää tutkittavan kokemuksesta sitä, mitä siitä väitämme.
2. Yleistäminen tutkimusjoukkoon:  
Aineiston pohjalta väitämme kaikista tutkittavista jotakin. Kriittinen kysymys on, onko aineisto riittävä siihen, että sen pohjalta tehdyt väitteet voidaan yleistää koskemaan kaikkia tutkittavia.
3. Yleistäminen tutkimusjoukon ulkopuolelle:  
Kaikessa tutkimuksessa tämä on mahdollista vain, jos tutkimusjoukko edustaa sitä joukkoa, johon haluamme yleistää. Muutoin tutkimusjoukon ulkopuolelle voidaan yleistää vain tekemällä tutkittavaa kokemusta koskevia teoreettisia oletuksia. (Latomaan 2005, 77-78.)

Ajateltaessa yksilökohtaista yleistämistä tässä tutkimuksessa on huomattava, että kerholaisten haastattelu oli niukka, mutta lasten runotulkintoja oli mielestäni riittävästi. Niistä voidaan tehdä yksilökohtaisia yleistyksiä. Tutkimusjoukko oli kiinteä ryhmä. Heidän harrastuneisuutensa lastenlyriikkaan oli samankaltainen. Siksi tehdyt väitteet voidaan yleistää koko tutkimusjoukkoon. Sen sijaan on muistettava, että tutkimusjoukko

ei ollut mikä tahansa lapsiryhmä, siksi väitteitä ei suoraan voida yleistää tutkimusjoukon ulkopuolelle.

Tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta arvioitaessa tulee siis miettiä, onko aineisto riittävän suuri, että siitä voidaan tehdä yleistäviä johtopäätöksiä. Tässä tutkimuksessa tutkittavien joukko oli aika pieni, vain kahdeksan lasta. Aineiston kokoa arvioitaessa puhutaan kylläntymisestä, eli aineisto on riittävän suuri silloin, kun aineisto ei tuota enää uutta tietoa tutkittavasta aiheesta. Tutkijat ovat myös sitä mieltä, ettei aineiston koolla laadullisessa tutkimuksessa ole välitöntä vaikutusta eikä merkitystä siihen, miten tutkimus onnistuu. Aineisto toimii tavalla tai toisella tutkijan apuna, kun hän rakentaa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Ei vain kerrota aineistosta, vaan siitä rakennetaan teoreettisesti kestäviä näkökulmia. (Eskola & Suoranta 2001, 61-62.) Tämän tutkimuksen aineiston analysointi osoittaa sen, että lasten tulkinnat runoista olivat aika samantapaisia. Pienestäkin tutkimusryhmästä tulee esiin kuitenkin jotakin ainutlaatuista, mitä ei esiinny kaikilla tutkittavilla. Tämä ainutlaatuisuus täytyy tuoda esiin tutkimuksen tuloksissa.

## 8 RUNO LAPSEN MAAILMASSA



*Runo on kuin perhonen.  
Huomata voit siivet sen  
apiloiden lomassa,  
kolossansa omassa.*

(Kaskinen 2004b)



Tässä luvussa selvitän tutkimuksen tuloksia. Tuloksia tarkastellaan tutkimuskysymysten mukaan. Koska tutkimushenkilöt olivat erityisesti sanataiteilijoita, katsonkin ensin heidän kokemuksiaan Sanataidekerhosta ja sen jälkeen kerron opettajan havaintoja kerhon kasvattavasta merkityksestä. Tulokset kertovat myös lasten omista runotulkintoista ja lastenlyriikan kasvattavasta merkityksestä. Tämän tutkimuksen runoista nousi esiin kasvatusaatteita. Niitä olivat empaattisuus, turvallisuuden tunteet, ihmisrakkaus ja lapsen suhde luontoon. Lapset kirjoittavat vastauksissaan Koivusta ja tähdestä. Se on joka kolmas vuosi toistuva suuri runotapahtuma. He mainitsevat myös Mikkelin kulttuurikilpailun. Siellä tytöt saavuttivat toisen sijan voitettuaan ensin oman kuntansa koulujen välisen kilpailun.

### 8.1 Sanataidekerhon merkitys kasvatuksessa

#### 8.1.1 Lasten kokemuksia sanataidekerhosta

Kaikki kahdeksan lasta olivat olleet koko ajan hyvin innokkaita kerholaisia. He olivat poissa kerhosta vain sairauden tai matkan takia. Tutkimuksen alussa lapset saivat haastattelumonisteen (liite 1), jossa he saivat kertoa mieluisista kerhomuistoista, esiintymisistä ja mieleen jääneistä lastenrunoista. Haastattelun tulokset esittelen siinä järjestyk-

sessä, miten kauan lapsi on ollut kerholainen aloittaen lyhimmistä kerhoajoista. Kerron samalla lyhyesti omia havaintojani ja muistojani kunkin tytön taidoista koskien lähinnä äidinkieltä. Emmi, Jenni ja Taina ovat olleet kerholaisia neljä vuotta ja Mirka, Satu, Maija ja Tiina viisi vuotta. Lapsista Jonna oli vasta pieni ekaluokkalainen, kun hän tuli kerhoon ja on ollut siinä kuusi vuotta.

Emmin mielestä kerhossa olivat hauskinta ilmaisuleikit, runojen kirjoittaminen ja runojen harjoittelu. Esiintymisistä Emmin mieleen oli lähinnä jäänyt Mikkelissä ollut kulttuurikilpailu sekä eräs koulun juhla, kun he saivat esittää runoa *Tiitiäisen tuutulaulu*. Hauskoista lastenrunoista hänen mieleensä oli jäänyt Kirsi Kunnaksen *Aurinko ja kukko* sekä *Tiitiäisen tuutulaulu*. *Auringon ja kukon* hän muistaa vieläkin ulkoa. Emmi oli monella eri äidinkielen alueella lahjakas tyttö. Hänen ajatusmaailmansa oli ikäisekseen hyvin kehittynyt.

Jennille mieluisia olivat ilmaisuleikit ja runojen esittäminen ja omien runojen kirjoittaminen. Jennin mieleen esiintymisistä olivat jääneet kulttuurikilpailu Mikkelissä sekä suuri runotapahtuma, joka oli nimeltään Koivu ja tähti. Hänenkin mainitsemistaan lastenrunoista useimmat olivat Kirsi Kunnaksen runoja. Jenni luki paljon, mutta ei aina keksinyt, miten saisi tarinoihinsa enemmän asioita.

Taina piti pantomiimiharjoituksista ja omien runojen esittämisestä. Esiintymisistä hänen mieleensä olivat jääneet joulujuhlat ja Koivu ja tähti-tapahtuma. Taina ei muistanut kovin hyvin runoja. Hän mainitsi ainoastaan yhden runon. Ulkoa hän sanoi osaavansa erään kalevalaisen runon. Tainalla oli ollut elämässään monenlaisia vaikeuksia. Hän oli hyvin herttainen tyttö. Harjoituksen tuloksena Taina sai paljon onnistumisen elämyksiä esityksistä, kun tytöt esiintyivät juhlissa ja kilpailuissa.

Mirkan mielestä hauskinta oli silloin, kun sai esittää juhlissa runoja. Esiintymisistä hänen mieleensä olivat jääneet viidennen luokan pääsiäishartaus ja eräs koulun kevätjuhla, jossa mukana oli myös runo Tiitiäisestä. Hauskoja lastenrunoja Mirkan mielestä olivat Kunnaksen runot *Tunteellinen siili* ja *Aurinko ja kukko* sekä Haavion runo *Värit*. Tunteellisen siilin Mirka muisti ulkoa. Hän kirjoitti mielellään runoja ja omia tarinoita, joissa oli paljon mielikuvitusta. Sekä kirjoittamisessa että esittämisessä Mirkan ilmaisutaito oli rikasta.

Satu piti ilmaisuleikeistä ja esitysten harjoittelemisesta. Hänen mieleensä mieluisina olivat jääneet joulujuhlaesiintymiset sekä esiintyminen Koivu ja tähti - runotapahtumassa. Satu piti erityisesti Kirsi Kunnaksen runoista. Kun haastattelupaperissa kysyttiin hauskoja runoja, Satu valitsi neljä Kunnaksen runoa. Niistä hän muisti ulkoa *Tunteellisen siilin*. Satu oli lyyrinen tyttö. Hänen tulkintansa runoja esitettäessä oli luontevaa ja kaunista. Satu oli myös lahjakas omien runojen kirjoittaja.

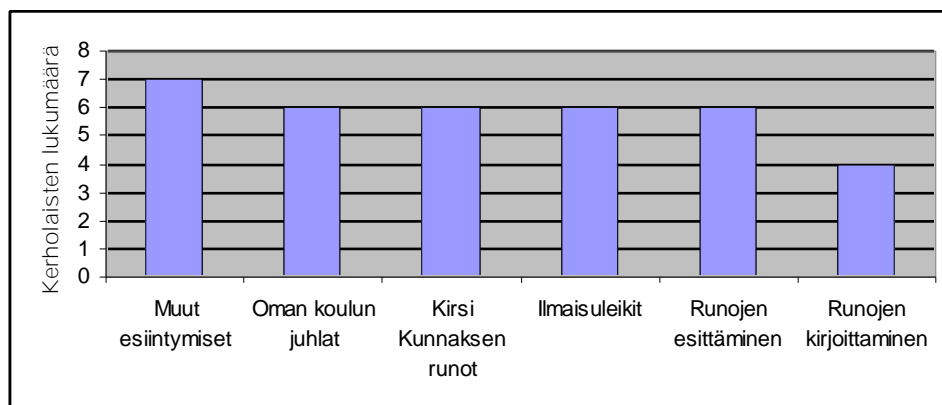
Maija muisti kerhosta mieluisina ilmaisuleikit ja tarrat, joita sai kerhotunnista yhden kerhokansioon ja esiintymisestä sai kaksi tarraa. Hän muisti monista esiintymisistä Koivu ja tähti -tapahtuman. Hän mainitsi monta hauskaa lastenrunoa, joita hän oli lukenut ja esittänyt. Ulkoa hän muisti Kunnaksen runon *Aurinko ja kukko*. Maija oli tyttö, joka luki paljon kirjallisuutta ja kirjoitti hienoja, pitkiä tarinoita. Hän oli taitava runojen esittäjä.

Tiinan mielestä hauskaa oli omien runojen kirjoittaminen ja esiintyminen. Koska Tiina sanoi pitävänsä esiintymisestä, hänen mieleensä olikin jäänyt paljon esiintymistilanteita. Hän muisti koulun joulu- ja kevätjuhlat, Koivu ja tähti -tapahtuman sekä sen, kun joskus olimme käyneet vanhainkodilla esiintymässä. Tiina sanoi muistavansa todella paljon runoja. Ulkoa hän muisti Jaakko Haavion *Palmusunnuntai*-runon. Tiinan koulutiellä oli välillä vastoinkäymisiä, mutta sanataidekerhossa hän sai paljon onnistumisen elämyksiä. Tinakin luki paljon, mutta oma tuottaminen oli vielä välillä vähän haparoivaa.

Jonnan mielestä oli hauskaa, kun kerhossa sai keksiä omia runoja. Myös ilmaisuleikit olivat Jonnan mieleen. Monista esityksistä oli jäänyt mieluisia muistoja, kuten koulun joulujuhlat sekä kulttuurikilpailu Mikkelissä. Myös hänen mainitsemistaan hauskoista lastenrunoista useimmat olivat Kunnaksen. Niistä hän muisti ulkoa *Kissa Krumeluun*. Muistan Jonnan pienenä esittäjänä kerhotunneilla. Hän ei itse vielä osannut lukea, mutta hän oli esitettäessä isomman tytön vieressä. Isompi tyttö luki runon ja lopuksi molemmat tytöt niiasivat. Vuosien mittaan Jonnasta kehittyi taitava esittäjä. Hän voitti palkintoja koulun kulttuurikatselmuksessa sekä lausunnassa että sadun kirjoittamisessa. Hän luki kirjallisuutta hyvin paljon.

Kuviosta 1 voi tarkastella lasten kerhomuistoja. Lasten haastattelusta nousi esiin kuusi merkittävää muistojen kohdetta. Kuviosta näkee, että lasten vastaukset olivat lähellä

toisiaan. Kuvio näyttää myös sen, että esiintyminen oli lapsille mieluisaa, ja Kirsi Kunnaksen runot olivat lasten suosiossa. Kerhossa kirjoitettiin usein omia runoja. Se ei ollut kuitenkaan niin suosittua kuin muu kerhotoiminta.



KUVIO 1. Mukavimmat muistot kerhosta.

### 8.1.2 Opettajan havaintoja kerhon kasvattavasta merkityksestä

Äidinkielen ja kirjallisuuden alue on hyvin laaja. Opettajan tulee huolehtia, että jokainen oppilas saa mahdollisimman hyvät äidinkielen taidot sen eri alueilta. Opettaja on vastuussa siitä, että jokainen lapsi saavuttaisi hyvät taidot varsinkin lukemisessa ja kirjoittamisessa. On luonnollista, että runokasvatus saattaa jäädä vähälle huomiolle, koska lukuvuoden aikana on ehdittävä pitämään huolta niin monesta muusta äidinkieleen ja kirjallisuuteen liittyvästä asiasta. Silloin avuksi voi tulla äidinkieleen liittyvä koulun kerho. Kerhossa lahjakas oppilas saa kehittää omaa erityisosaamistaan. Kerhossa onnistuu usein myös oppilas, joka muuten koulutyössä ei kovin usein saa mieluisia onnistumisen elämyksiä.

Myös Opetussuunnitelman perusteissa kannustetaan kerhotoimintaan. Sen tulee tukea perusopetuksen tavoitteiden mukaisesti oppilaan sosiaalista kasvua ja itsensä monipuolista kehittämistä. Kerhotoiminnan tavoitteissa korostetaan, että sen tulee antaa mahdollisuus onnistumisen ja osaamisen kokemukseen. Tavoitteina on myös luovan toiminnan ja ajattelun kehittäminen, lasten ja nuorten kannustaminen tuottamaan omaa kulttuuriaan sekä harrastuneisuuden tukeminen ja myönteisten harrastusten edistäminen. (Opetushallitus 2003/2004)

Kuten jo edellä sanoin, kaikki tytöt olivat hyvin innokkaita kerholaisia. Tämä innokkuus näkyi myös heidän taidoissaan kirjoittaa runotarinoita annetuista aiheista sekä heidän kehityksessään luovissa runojen esittämisen- ja kirjoitustehtävissä. Kerhovuosien määrällä ei näyttänyt olevan suurta merkitystä siihen, miten hyvin lapsi osasi tulkita runoja. Jonna, joka oli ollut kerholainen lähes kuusi vuotta, tulkitsi runoja todella hienosti ja omaperäisesti. Mutta myös Emmi, joka oli ollut neljä vuotta kerhossa, pääsi syvälle runon merkitysten maailmaan ja osasi tulkita runoja monipuolisesti.

Tutkijat tukevat ajatuksiani kerhon kasvattavasta merkityksestä. Keltikangas-Järvinen (1994) korostaa kerhon merkitystä. Hän sanoo, että jos osaamiseksi ajatellaan vain se, mitä koulussa opitaan, on suuri joukko oppilaita, joiden lahjakkuus ei tule esiin koulussa suoriutumisen suhteen. Saattaa olla, että he eivät koulussa osaa erityisesti mitään. Sitä, mitä he osaisivat, he eivät koulussa pääse kokeilemaan. Tällaisen oppilaan on koulussa vaikea saada kiitosta ja onnistumisen elämyksiä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 194.) Lapsista Tainalle ja Tiinalle kerholla oli ollut suuri vaikutus tässä suhteessa. Koulutyössä he kokivat monta kertaa pettymyksiä. Kerhotunneilla ja erilaisissa esiintymisissä he tunsivat onnistuvansa ja saivat paljon myönteistä palautetta.

Keltikangas-Järvinen (1994) jatkaa, että harrastekerhoilla on tällaiselle oppilaalle tärkeä merkitys. Joku oppilas saa niistä lisää luottamusta omaan osaamiseensa. Koulun piirissä olevalla harrastuksella on oma merkityksensä. Ne liittyvät kouluun ja niillä on opettajan hyväksyntä. Siksi kouluharrastukset voivat hyvin paikata itsetunnon aukkoja. Erityisen arvokkaita ovat koulun kerhot, jotka kokoontuvat jonkin kouluaineen ympärille ilman suoriutumisen vaatimusta. (Keltikangas-Järvinen 1994, 195.)

Myös Arajärvi (1988) on sitä mieltä, että harrastuksista on paljon iloa ja hyötyä lapselle ja hänen kehitykselleen. Ne kehittävät, opettavat sosiaalisuutta ja luovuutta. Ne avaavat rikkaan ja syvän mielikuvitusmaailman. (Arajärvi 1988, 117.) Sanataidekerhosta on ollut iloa ja kehittävää toimintaa aivan jokaiselle lapselle. Otan esimerkiksi työstä Jonnan. Hän oli kerhoon tullessaan pieni ensimmäisen luokan lukutaidoton oppilas. Jonna lähti heti alusta alkaen innokkaasti esittämään pieniä runon pätkiä vanhemman oppilaan avustuksella. Kuten jo mainitsin, Jonnan osuudeksi esityksessä taisi jäädä monta kertaa vain loppunäytös. Kun oma lukutaito karttui, hän oli innokas esiintyjä kerhotunneilla ja muissa esitystilanteissa. Erilaisissa äidinkieleen liittyvissä kilpailuissa hän ylsi huippu-

suorituksiin. Opettajana ja kerhon ohjaajana olin iloinen seuratessani Jonnan kehitystä. Äidinkieli oli Jonnan vahvuus. Siinä hän onnistui sekä koulutunneilla että kerhossa. Nämä onnistumiset kompensoivat sitä, että joissakin muissa kouluaineissa hän ahkeruudesta huolimatta saattoi välillä epäonnistua.

Opettajana ja ohjaajana sain vuosien varrella usein havaita Sanataidekerhon kasvattavan merkityksen. Kun ajatellaan lapsen sosiaalisuutta ja sen kehittämistä, tuli kerhossa monia tilanteita, jotka kasvattivat hienotunteisuuteen ja sosiaalisuuteen. Kerhotunneilla lapset esittivät mielellään omia pikku runoesityksiään. Kaikkien esityksiä kuunneltiin kohteliaasti ja kaikki saivat kannustusta. Myös omaa esiintymisvuoroa opeteltiin odottamaan maltillisesti.

Lapsen sosiaalisiin taitoihin vedottiin paljon myös ohjelmakokonaisuuksien harjoitteluvaiheessa ja sitten myös juhlassa esityksen aikana ja sen jälkeen. Lapset oppivat ymmärtämään, että jokaisen osuus esityksessä oli yhtä tärkeä. Jos joku vähän epäonnistui, häntä ei moitittu vaan katsoimme kokonaisuutta. Ohjaajana annoin tunnustusta ja toin lapsille kaiken myönteisen palautteen, jota yleisöltä kuulin. Jos itse huomasin kehittämisen paikkoja esityksissä, ohjasin hienovaraisesti seuraavaa ohjelmaa tai esitystä entistä parempaan suuntaan. Näin lasten itsetunto kasvoi ja he oppivat luottamaan itseensä.

Keltikangas-Järvinen (1994) toteaa, että itsetuntokasvatus on koulun haaste. Jopa ase-  
tuksessa on määrätty oppilaan itsetunnon kehittäminen erääksi koulukasvatuksen keskeiseksi tavoitteeksi. Itsetunnon kehittäminen on opettajalle yksi velvoite monien muiden joukossa. Ei ole paljoa keskusteltu siitä, onko koulu organisaationa sellainen, että opettaja pystyy kohtuullisin ponnistuksin tämän kasvatustehtävän hoitamaan. Ei ole myöskään riittävästi pohdittu, mitkä asiat koulussa sinänsä vaikuttavat itsetuntoon. (Keltikangas-Järvinen 1994, 186.)

Näitä opetussuunnitelman perusteita ja tutkijoiden huomioita ajatellen Sanataidekerho on mitä parhain kerho kehittämään myönteisesti lapsen kokonaispersoonallisuutta. Tässä tutkimuksessa mukana olleet lapset saivat kehittää itseään sekä suullisesti esittäen että omia tuotoksiaan kirjoittaen. On tärkeää, että Sanataidekerhossa vallitsee avoin ja hyväksyvä ilmapiiri. Silloin jokainen uskaltaa työskennellä parhaansa mukaan. Opettaja



ei siellä koskaan sano, että tämä on huono tai väärin. Onnistumisen elämyksiä Sanataidekerhosta saa jokainen lapsi. Elämyksiä tulee jokaiselta kerhotunnilta ja ennen kaikkea esiintymistilaisuuksista erilaisissa tilaisuuksissa ja juhlissa. Näin lastenlyriikka antaa elämyksiä jo itsessään, mutta myös sen esittäminen on elämyksellistä.

## 8.2 Lasten tulkintoja runoista

### 8.2.1 Tunteellinen siili

Kirsi Kunnaksen runo *Tunteellinen siili* (liite 2) on teoksesta *Tiitiäisen satupuu*. Se oli lapsille tuttu eräästä ohjelmakokonaisuudesta. Tästä runosta lapset kirjoittivat ensimmäisen runotarinsansa. Tarinan otsikkona oli: Mitä siilille kertoisin?

Emmin tulkinnassa erottuivat hyvin selkeästi siilin tunteet:

*”Totta kai siili on surullinen, sillä kenellä nyt olisi kivaa olla yksin, se on ihan sama meidän ihmisten kohdalla. Mutta jos voisin auttaa siiliä jotenkin, sanoisin hänelle, että menisi ihan rauhassa muitten siilien ja eläinten joukkoon, sillä runossahan sanotaan: olen hyvä, kiltti, hellä, joten en usko, että muut torjuisivat häntä.” (Emmi)*

Siili tuntee surua ja yksinäisyyttä. Emmin omatkin tunteet siiliä kohtaan tulevat esiin. Hän on empaattinen siiliä kohtaan ja osaa samaistua yksinäisen siilin asemaan. Emmi haluaa rohkaista siiliä menemään muiden eläinten joukkoon.

Emmin tulkinta siilirunosta jatkuu: *”Joten siili, kerää rohkeutta mennä muiden eläinten luo, sillä haluat varmasti tuntea sen ilon kun lähellä sydäntä on samankaltainen siili tai muu eläin.”* Emmi näyttää toivovan siilille hyvän ystävän. Se toisi siilin ongelmaan ratkaisun.

Siilirunon tulkinnassa Jenni keskittyi siilin asemaan: *”Siilen mielestä kukaan ei tykkää hänestä! Siilestä tuntuu hyvin yksinäiseltä. Yksinäisyys on kamalaa. Siitä tulee hyvin paha mieli ja tulee sellainen tunne, että kukaan ei välitä.”* Jennin tulkinnasta voi nähdä, että hän kokee hyvin syvästi siilin tunteet. Jenniä koskettaa kovasti siilin yksinäisyys ja

siitä johtuva suru. Jenni auttaisi siiliä, kehuisi ja pyytäisi kaveriksi. Hän kertoisi siilille, että muillakin on samanlaisia huolia.

Tainalle, niin kuin kenelle tahansa koululaiselle, kaverit olivat tärkeitä. Se tuli esiin myös hänen tulkinnassaan: ”*Sanoisin, onko sinulla kavereita? Jos kukaan ei halua olla kaveri niin minä olen. Vaikka saisit paljon kavereita niin olen edelleen sinun kaverisi.*” Taina kehottaakin kovasti siiliä menemään toisten luo. Siilin pitäisi sanoa muille, että hän on hyvä, kiltti ja hellä. Lapsikin lupaa olla kaveri. Siili lähtee etsimään ystäviä. Vastaan tulee oravaperhe. Oravat ensin kaikkoavat. Siilin esittelysanojen jälkeen ne tulevat sen luokse: ”*Niin sai siili ystäviä.*” Se oli onnellinen.

Mirka oli kielellisesti lahjakas tyttö. Hänen tulkintansa siilirunosta oli elävää ja vivah-teikasta. Siilin kohtalo kosketti Mirkaa kovasti: ”*Minua suututtaa. Eikö kaveriporuk-kaan mahdu yksi pieni siili?*” Myös Mirkan tulkinnassa erottuvat selkeästi siilin tunteet, suru ja yksinäisyys. Hänen tulkinnassaan myös lapsella on voimakas tunnereaktio.



KUVA 1. Mirkan piirros tunteellisesta siilistä.

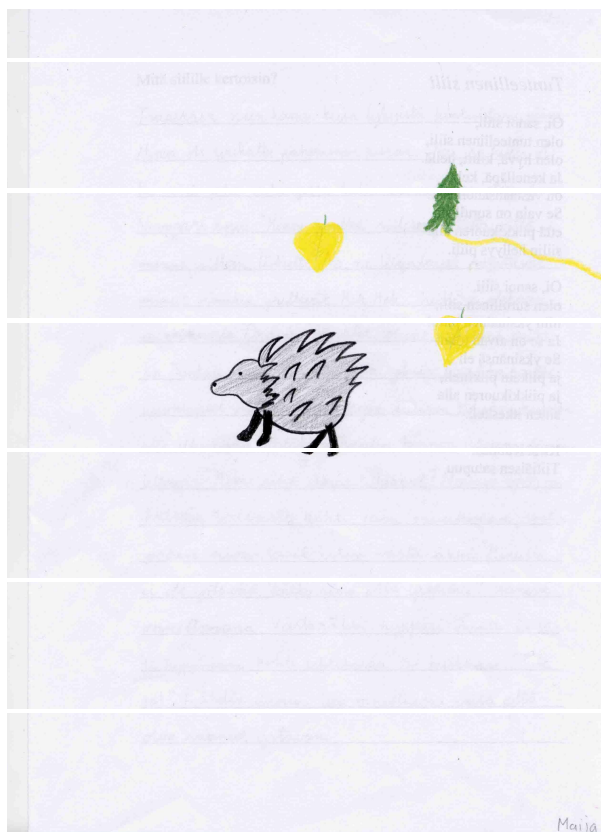
Mirkan piirtämässä kuvassa (kuva 1) siili on hyvin surullinen. Se näyttää uneksivan muista eläimistä lähellään. Mirkan runotarina jatkuu:

*”Päätin auttaa siiliä. Kutsuin kokoon siilit, oravat ja hiiret. Pidin puheen, joka koski Tunteellista siiliä. Noloina ne kuuntelivat, kun kerroin, miten tylsää on olla yksin. ’Miettikää omalle kohdallenne!’ minä sanoin, ja lopetin puheen siihen. Siitä päivästä lähtien he ovat olleet ystäviä. Jos kesäisin olet metsässä voit jopa nähdä, kuinka siilit, oravat ja hiiret leikkivät yhdessä.” (Mirka)*

Tarinassa lapsi suhtautuu hyvin empaattisesti siiliin ja haluaa auttaa ja lohduttaa. Hän tarttuu tomerasti tilanteeseen, että voisi auttaa siiliä. Rohkealla asiaan puuttumisella lapsi saa avun siilin suruun ja yksinäisyyteen.

Satu ei tulkinnassaan jäänyt surkuttelemaan siilin yksinäisyyttä: *”Kerron olevani hänen ystävänsä, enkä jätä häntä yksin. Pyydän rohkeasti häntä katsomaan maailmaa toisin silmin, jolloin saa monta hyvää ystävää. Toisesta siilistä löydät hyvän ystävän, kun vain uskallat pyytää.”* Satu korostaa ystävyyttä ja ystäviä. Hän kertoisi siilille iloisia, tunteellisia ja onnellisia asioita. Satu rohkaisee siiliä ja lupaa olla itsekin siilin ystävä.

Maijan tulkinnassa alkutilanne oli erilainen kuin muilla tytöillä: *”Taapersin niin kovaa kuin lyhyistä kintuistani pääsin. Minua oli loukattu pahemman kerran. Okei, se taisin olla minä joka vahingossa tulini oravaliigan eteen.”* Siiliä on loukattu, mutta se huomaa kuitenkin, että hänessä itsessäänkin on syytä yksinäisyyteen.



KUVA 2. Maijan piirros loukatusta siilistä.

Maijan piirtämästä kuvasta (kuva2) näkee, että siili on loukkaantunut. Se haluaa kuitenkin urhoollisesti selvittää riitatilanteen. Piikit ovat vielä kovasti pystyssä aivan kuin suo-japanssarina elämän kolhuja vastaan. Maijan mielestä siilillä on kurja olo, kun se oli niin yksin. Se käpertyi itkemään:

*"Vain muutaman sentin päässä kuonostani istui västäräkki. Minulla ei ole ystävää. "Voitko sinä olla ystäväni?" sanoin onnettomana. Västäräkki hyppäsi oksalta ja lähti hyppimään kohti lehtikasaa. Se huikkasi: "Tule jo!" Lähdin linnun luo onnellisena siitä että oli saanut ystävän." (Maija)*

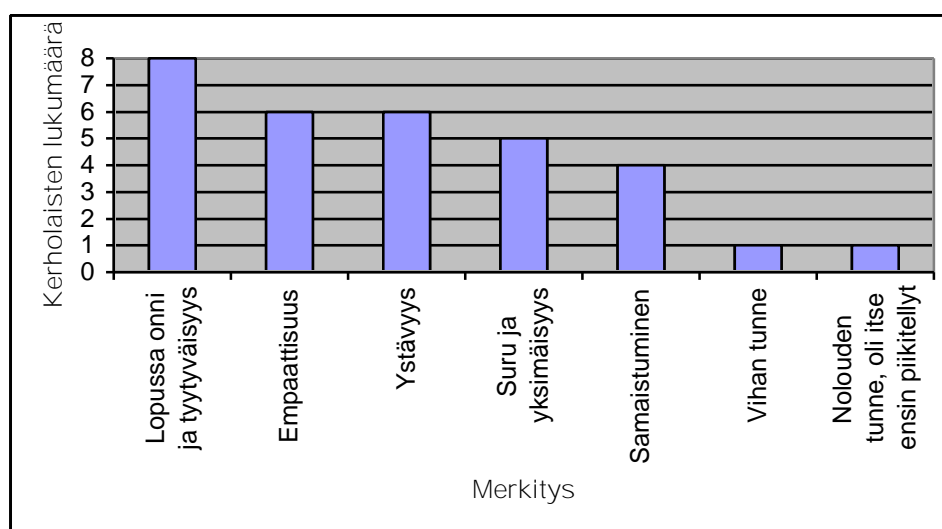
Näin myös Maijan tulkinnassa oli onnellinen loppu. Siinä lapsi ei itse ollut mukana lainkaan tai sitten hän oli pienen västäräkin muodossa, sillä västäräkki tuli siilin ystäväksi.

Tiinan tulkinnasta nousi esiin syvä myötätunto siiliä kohtaan: *"Oi siili mikä painaa mieltäs? Tai voithan maailmalle lähteä ystäviä hakkemaan. Piikkikuori sulla on turvanas. Paljon sulla ystäviä tuolla metsän siimeksessä sinne vain lähdet siili ystävä."*

Tiina ajatteli, että siilin piikit ovat turvana maailmalla. Hän rohkaisi siiliä etsimään ystäviä.

Jonna vaikuttaa eläinrakkaalta, koska hän ruokkii siiliä. Häneen oli vaikuttanut kovasti siilin surullisuus: ”Halusin auttaa siiliä, sillä tiedän miltä siitä tuntuu, olen itsekin ollut monesti yksin eikä se ole kivaa.” Jonna saa selville, että siilin suru johtuu siitä, että sillä ei ole yhtään ystävää. Tämä on tuttu tunne Jonnallekin, ja siksi samaistuminen siilin suruun on voimakasta. Siili on sitä mieltä, että kaverit ovat kaikonneet sen ulkonäön eli piikkien vuoksi. Jonna on pahoillaan siitä, että jotakin syrjitään ulkonäön vuoksi. Myös Jonnalle on tärkeää, että kaikki loppuu hyvin: ”Siili kiitti minua ja meni itsekin leikkimään. Siili käy meillä yhä, mutta nyt sillä on hymyssä suu.” Näin Jonna ryhtyy toimeen ja vie siilin muiden siilien ja pikkueläinten joukkoon. Siili pääsi muiden mukaan leikkimään.

Kuvio 2 kuvaa merkityksiä, joita lapset löysivät *Tunteellinen siili*-runosta. Merkityksiä on seitsemän. Yhteistä kaikkien lasten tulkinnassa oli, että tarina loppui onnellisesti. Siili sai kavereita, eikä se ollut enää surullinen. Runossa ei ole onnellista loppua, mutta lapset halusivat mielikuvituksessaan, että siili olisi lopulta tyytyväinen. Yksi lapsista mainitsi vihan tunteen. Vihan tunne lapsen tarinassa tarkoitti vihaa niitä eläimiä kohtaan, jotka jättivät siilin yksin. Samoin yksi lapsista kirjoitti nolouden tunteesta. Siili ajatteli, että hänessäkin taisi olla vähän syytä tukalaan tilanteeseen.



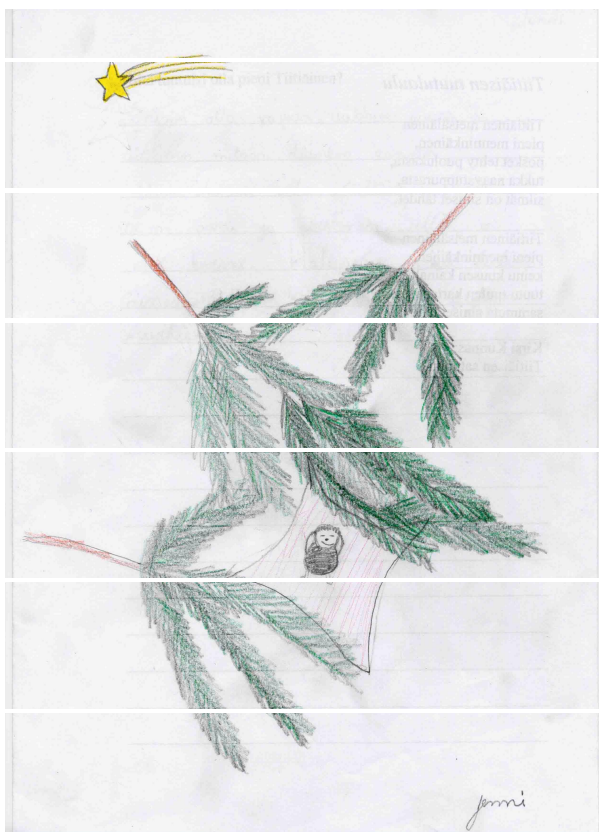
KUVIO 2. Lasten *Tunteellinen siili*-runosta löytämät merkitykset.

### 8.2.2 Tiitiäisen tuutulaulu

*Tiitiäisen tuutulaulu*-runo on myös Kirsi Kunnaksen teoksesta *Tiitiäisen satupuu*. Tämä runo on liitteessä 3. *Tiitiäisen tuutulaulusta* lasten kirjoitusaiheena oli: Miltä tuntuisi olla pieni Tiitiäinen?

Pieni Tiitiäinen edusti Emmille jotakin, joka on onnellinen, kiltti ja huoleton. Emmi kertoo kauniisti ystävytydestä: ” *Kun tai jos ihmisillä on miellikuvitusta niin voisi jopa nähdä tämän metsäläisen lohduttamassa jos joskus on kiire.* ” Emmi huomaa, että Tiitiäinen osaa olla myös yksin: ” *Varmasti olisi ihana olla pieni Tiitiäinen, sillä saisi vain keinua kuusen oksalla. Olisi ihanaa olla vain vapaa ihanassa metsässä, jossa kukaan ei häiritsisi oloani, eikä kellään olisi kiire minnekään.* ” Emmin mukaan Tiitiäinen rakastaa rauhaa ja kiireetöntä elämää sekä luontoa. Metsä onkin Tiitiäisen kotipiiri ja tietenkin kuusenoksa oma koti. Koti on Tiitiäiselle ja sen myötä myös Emmille vapauden, rauhan ja onnen tyyssija.

Jenni keskittyi tässä runon tulkinnassa Tiitiäiseen. Hän kuvitteli olevansa itse pieni Tiitiäinen: ” *Saisin olla vapaa, nukkua puissa, ja leikkisin metsän eläinten kanssa. Haluaisin olla Tiitiäinen, silloin ei olisi niin paljonmurheita.* ” Jenni kuvailee Tiitiäisen vapaaksi, suloiseksi, huolettomaksi ja kiltiksi, koska se leikkii metsän eläinten kanssa. Jenni kuvittelee, että Tiitiäinen nukkuu eri puissa, eli sillä ei taida olla oikein tiettyä kotia. Metsä on kuitenkin Tiitiäisellekin ihana kotipiiri. Jennin piirroksesta (kuva 3) näkee, että pieni, suloinen Tiitiäinen on onnellinen metsäkeinussa. Se makaa tyytyväisenä kädet rennosti niskan takana.



KUVA 3. Jennin piirros pienestä Tiitiäisestä.

Taina keskittyi tulkinnassaan metsään. Tiitiäisenä olo olisi ihanaa: *"Voisin leikkiä muitten kanssa. Onhan minulla monta ystävää, eläimet. Niitten kanssa leikin usein."*

Hän kertoo kauniisti, miten kotina olisi puun oksa, jossa saisi kuunnella tuulen tarinoita ja saisi itsekin kertoa tarinoita. Tiitiäinen olisi myös ystävällinen ja leikkisi muiden kanssa. Aamulla Tiitiäistä odottavat aina uudet leikit ja yllätykset.

Mirkakin kuvitteli itsensä Tiitiäisen asemaan: *"Tiitiäisestä tuntuisi mukavalta ja turvalliselta nukahtaa hempeään tuuleen. Uinailta kuusen kainalossa. Sammuttaa siniset tähdet."* Tiitiäisen elämä on Mirkankin mielestä mukavaa, huoletonta ja turvallista. Kuusen kainalossa olisi ihana koti.

Myös Satu kuvaili metsää ihanana ja turvallisena kotipiirinä pienelle Tiitiäiselle:

*"Vaeltaisin metsässä, hyppien mättäältä toiselle. Voin tehdä mitä ikinä haluan, vain taivas olisi rajana."* Tiitiäisestä Satu kertoo: *"Olin niin pieni, mutta olo on onnellinen. Silmäni olisivat kaksi taivaan kirkkainta tähteä, joilla katsoisin toisia hellästi hymyil-*

len.” Sadun mielestä Tiitiäinen itse on hyvin onnellinen ja vailla huolia. Hänen tulkinnassaan Tiitiäinen on myös hellä ja ystävällinen.

Tässä runossa Maijan tulkinta erottui muista siten, että hänen kotimetsässään on sumua: *”Sumu laskeutui kotimetsän ylle. Sumu oli niin sakeaa etten nähnyt nokkaani pitemmälle.”* Sumu antaa suojaa ja turvaa Tiitiäisen kotiin: *”Tuuli huojutti kotiani ja sai riippumattoni keinumaan. Nukahdin sen tuudittamana uneen jossa olin yksi tähdistä.”*

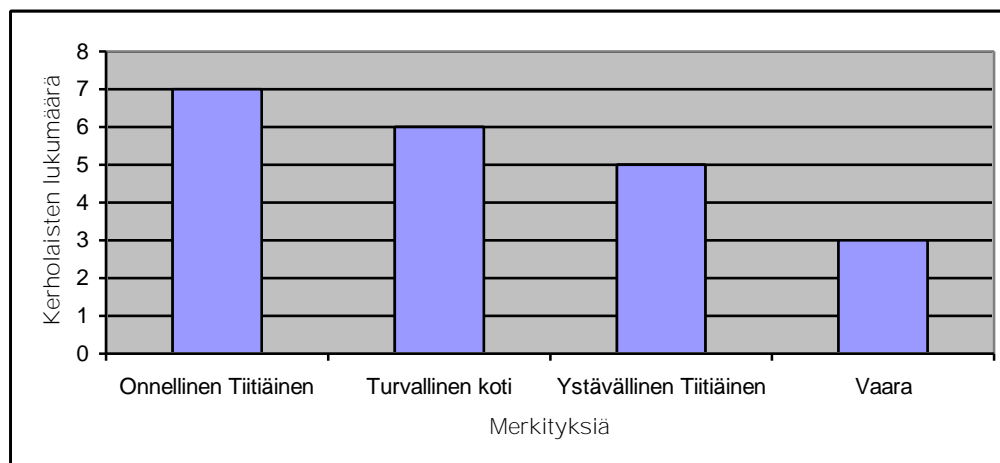
Tiitiäinen nauttii olostaan tähtitaivaan alla, mutta varjoa luovat luonnon vaarat. Maija käyttää hienosti mielikuvitusta tulkinnassaan, sillä nyt pöllö yrittää hyökätä Tiitiäisen kimppuun. Oma kotikuusi on hyvä ja turvallinen koti. Siellä odottaa äiti.

Tiina vastasi tämän runon tulkintaan runolla. Tutkijan mielikuvituksen avulla ja rivien välistä lukien voin nähdä Tiinankin Tiitiäisen olevan iloinen ja onnellinen: *”Kyllä Tiitiäisenä voi tehdä kaikenlaista.”* Se tekisi metsäkodissaan kaikenlaista hauskaa ja leikkisi toisten eläinten kanssa.

Jonnan tulkinnasta löytyi omaperäisyyttä. Hänessä asuu pieni luonnonsuojelija: *”Mutta, jos näkisin metsästäjän, suuttuisin. Kun mies alkoi juoda termospullostaan, hän jätti pyssyn nojaamaan puuta vasten niin, kävisin ottamassa sen hiljaa. Kun olisin tarpeeksi kaukana, hakkaisin sen tohjoksi kivellä.”* Jonnan tulkinnassa Tiitiäinen olisi kotimetsän eläinten ja ihmisten ystävä ja auttaja. Tiitiäinen olisi myös luonnonsuojelija, koska hän ottaisi metsästäjältä pyssyn ja rikkoisi sen.

Kuviosta 3 ilmenee tämän runon merkittävät sisällöt. Niitä löytyi neljä. Seitsemälle kahdeksasta lapsesta oli tärkeää, että Tiitiäinen eli lapsi on onnellinen. Kun on turvallinen koti, lapsella on vain vähän vaaroja. Ainoastaan kolme lasta ajatteli, että kotipiiriä voisi joku uhata.





KUVIO 3. Lasten *Tiitiäisen tuutulaulu*-runosta löydämät merkitykset.

### 8.2.3 Kaksi enkelirunoa

Kolmantena aihepiirinä olivat enkelit. Kaksi enkeliaiheista runoa ovat liitteessä 4. Niistä toinen on Anna-Mari Kaskisen teoksesta *Lapsen oma enkelikirja* ja toinen Anna-Maija Raittilan teoksesta *Suojelusenkeli*. Lasten enkeliaiheinen tarina oli: Mitä enkelirunoista kertoisin?

Emmi löysi runoista suojelusenkelin tärkeän roolin:

*”Runo herättää ihanan suojaavan tunteen. Kuinka Jumala lähettää Enkelin varjelemaan lapsia koko maailmaan. Jumala lähettää myös metsään enkelin keskellä talvea kun esimerkiksi punatulkun on vaikea etsiä ruokaa. Silloin enkeli auttaa lintua löytämään ruokaa.”*

Näin enkeli edustaa Emmille suojelua ja varjelua omaa itseään mutta myös koko maailmaa kohtaan. Myös eläimistä enkeli pitää huolen. Emmi jatkaa tulkintaansa: *”Mutta toisaalta tämä runo on surullinen, sillä se laittaa ajattelemaan muun maailman, jossa lapset näkevät nälkää, silloin ajattelee kuinka hyvin asiat meillä on.”* Runot herättävät Emmissä surullisenkin tunteen. Ajatusmaailmaltaan kehittyneenä lapsena hän huomaa, että kaikilla maailman lapsilla ei ole asiat yhtä hyvin kuin Suomen lapsilla. Emmen tulkinnassa tulee ilmi syvää uskonnollisuutta: *”Jumala on vahvempi kuin kukaan ihminen, pistää ajattelemaan kuinka paljon väärää me ihmiset teemme mutta Jumala on täydelli-*

nen.” Emmi on kuin tyttöteologi, sillä hän toi esiin myös Jumalan vahvuuden ja täydellisyyden. Runoista päällimmäisenä tunteena jäi Emmin mieleen turvallisuus.

Jenni kertoi hyvin kauniisti enkeleistä:

*”Pieni enkeli lentää taivaalla etsien ihmistä jota hän suojaisi. Olipa ihminen vanha tai nuori, sairas tai terve niin kaikki ovat samanarvoisia. Pieni punatulkku oli kylmissään ja nälissään. Enkeli tulee tuomaan jyviä punatulkulle. Punatulkku söi jyviä ja ilmassa oli kevään tuoksu.”*

Jennin tulkinta laajentaa enkelin huolenpidon koskemaan myös eläimiä.

Taina sai aiheen tulkintaan Suojelusenkeli-taulusta. Taina kuvailee:

*”Minä kertoisin pienestä enkelistä joka suojelee pikkuisia lapsia jotka kulkevat vaarallista siltaa. On enkelillä kova työ pitää vahtia viidelle lapselle sitten kun enkeli väsyä lentämiseen niin silloin enkelin on pakko laskeutua ja kävelee lasten perässä kun lapset ovat päässeet sillan yli niin enkeli lähtee uuteen tehtävään.”*

Enkeli suojelee lapsia vaaroista. Enkeli kulkee tehtävästä toiseen. Kuva 4 vielä täydentää Tainan tulkintaa. Piirroksensa Taina on kuvannut kaksi lasta vaaraan kallionkielekeelle. Lasten oma enkeli saapuu kädet levällään suojelutehtävään.



KUVA 4. Tainan piirtämä kuva suojelusenkelistä.

Myös Mirkan tulkinnessa tuli hyvin syvästi suojelusenkelin rooli esiin: ”*Enkelit lähetettiin suojaamaan maailman lapsia. Pohjoiseen, itään ja eteläänkin jopa länteen kaukaiseen. Sinne lähetettiin enkelit suojaamaan perhettä jokaisen. Enkelit ovat lempeitä, suojelevia, rakastavia ja Taivaan Isän lapsia.*” Mirkan tarinassa enkelit suojelevat lapsia ja perheitä kaikkialla maailmassa. Enkelit suojaavat ja hoivaavat myös eläimiä.

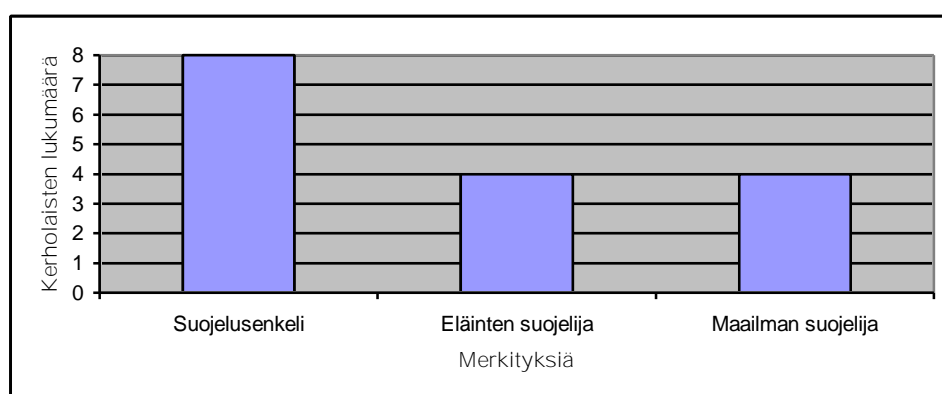
Satu kuvaili, miten kauniita enkelit ovat: ”*Kertoisin enkelien hyvydestä, lämpimästä hymystä, auttamisen ilosta ja lapsien ymmärtämisestä. Kertoisin maailman ihanuudesta enkelien sitä suojellessa.*” Hän kertoo, että enkelit ovat hyviä, auttavaisia ja erityisesti lasten ystäviä. Sadunkin tulkinnessa tulee esiin koko maailman suojeleminen.

Enkelirunoissa Maijaa tuntui kiehtovan tunne, että enkelit ovat jotenkin salaperäisiä. Hän kertoo: ”*Suojelusenkelirunosta tuli mieleeni monia tunteita esim. pitkän päivän jälkeen uuvuttama lintu, salaperäisyyttä enkelin kulkiessa hangella, kylmältä, sielua lämmittävä kauranjyvä.*” Maija ottaa esimerkiksi uupuneen linnun, jota enkeli hoitaa. Voi kuvitella, että enkeli hoitaa samalla tavalla myös ihmisiä.

Tiina vastasi runoon runolla. Siitä oli vähän vaikea saada selville hänen ajatuksiaan. Tiinankin mielestä enkelit ovat kauniita, antavat suojaa ja liikkuvat hiljaa.

Jonna kuvasi enkeleitä Jumalan lähettiläinä: ”Enkelit ovat joskus myös surullisia. Ne ovat kyllä aika varmasti useimmiten iloisia. Joskus ne voivat olla surullisia, kun joku tekee jotain väärin. Mutta toivottavasti sitä tapahtuu hyvin harvoin.” Jonna ajattelee, että enkelit ovat kauniita ja useimmiten iloisia. He tuovat mukanaan lempeää valoa ja lämpöä maailmaan. Lapsi toivoo, että maailma olisi hyvä ja onnellinen paikka asua. Silloin enkelitkin voisivat olla aina iloisia.

Kuviosta 4 voi nähdä, että lapset löysivät enkelirunoista kolme merkitystä. Niistä lapsuuden tuttu suojelusenkeli oli jokaiselle tytölle merkittävä asia.



KUVIO 4. Lasten *enkelirunoista* löytämät merkitykset.

#### 8.2.4 Päivä paistaa taas

Viimeisenä ovat lasten runotulkinnat *Päivä paistaa taas* -runosta. Tämä runo on liitteessä 5. Se on Aili Konttisen teoksesta *Lasten Kultainen Kalevala 1*, jossa kerrotaan Väinämöisen seikkailuista. Tämä runo oli mukana siksi, että tutkimuksen teon aikoihin lapset harjoittelivat ison ohjelmakokonaisuuden kalevalaisista runoista. Runo edustaa tutkimuksen muihin runoihin verrattuna vanhaa kansanperinnettä. Tästä Kalevalan runosta lapset kirjoittivat tarinan: Millaisista tunteista ja tunnelmista kalevalainen runo minulle kertoo?

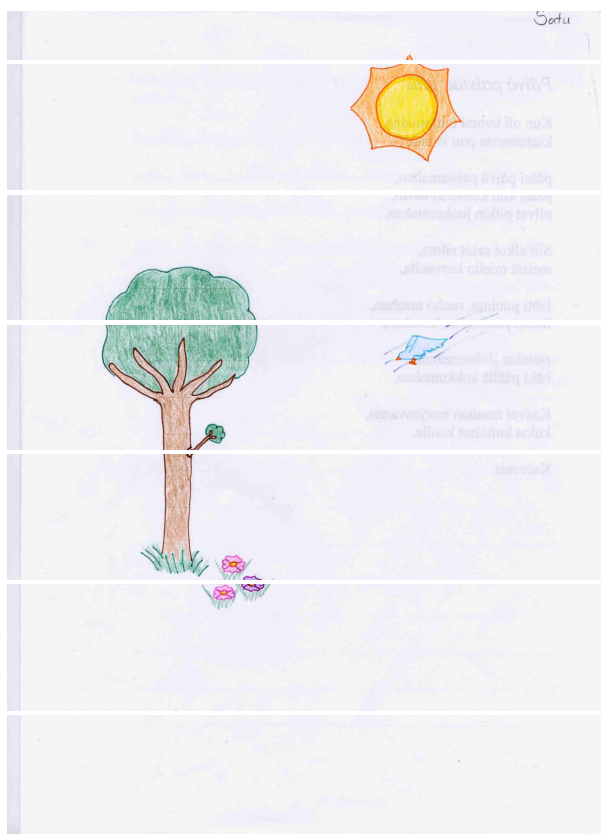
Emmi tulkitse myös tätä runoa hyvin kehittyneesti: *"Kun joku asia on kauan painanut mieltä ja valokaan ei ole päässyt läpi, niin ilo on suuri juuri silloin kun se asia raukeaa. Jos jonkun pahan asian odottaa menevän pois niin viimein odotus palkitaan."* Emmi vertaa isoa tammea johonkin pahaan asiaan omassa mielessään. Kun tuon pahan asian saa pois, koko elämä hymyilee. Aivan kuin tammen kaaduttua koko luonto loistaa kauniina.

Jennin tulkinnassa oli vapauttava tunnelma: *"Kaikki rupesi kukkimaan. Vapauden tunne tuli kun puu kaadettiin."* Aurinko ja kuu pääsevät paistamaan ja kaikki rupeaa kukoistamaan.

Tainan tulkinnassa oli erilaisuutta verrattuna muiden tyttöjen tarinoihin: *"Kyllä minulle tuli paha mieli kun puu oli kaatunut olisin halunnut että, se olisi vain kasvanut ja vanhentunut."* Tainan mielestä runossa on sekä surullisia että iloisia tunnelmia. Toisin kuin muille tytöille Tainalle tuli paha mieli, kun puu kaadettiin. Hänestä tuntuisi turvalliselta olla ison tammen suojassa, eikä hänen tarvitsisi kohdata maailmaa tammen varjon ulkopuolella.

Mirka kertoi runon tunnelmista aika tavalla runon sanoin: *"Tunteet ovat hyvät, koska paha tammi on kaadettu. Ennen sitä ei päivä päässyt paistamaan, ei kuu päässyt kumoittamaan eikä pilvet pitkin taivasta päässeet juoksemaan."* Mirka on hyvillä mielin, kun paha tammi kaadettiin. Silloin luonto pääsee taas kukoistamaan kaikessa kauneudessaan.

Sadunkin mielestä on helpottunut tunnelma, kun iso tammi kaadettiin: *"Ei ole kauniimpaa, kuin vihreät lehtipuut, rehevä maa, kukkivat kukat ja lintujen viserrys."* Näin luonto kukoistaa entisellään tai vielä kauniimpana kuin ennen isoa tammea. Satu arvostaa kovasti luonnon kauneutta. Satu on piirtänyt kuvaansa (kuva 5) kaiken sen kauniin, joka hänen mielestään luontoon kuuluu. Aurinko helottaa, kukat kukkivat, lintu lentää vihreään, vehmaaseen puuhun.



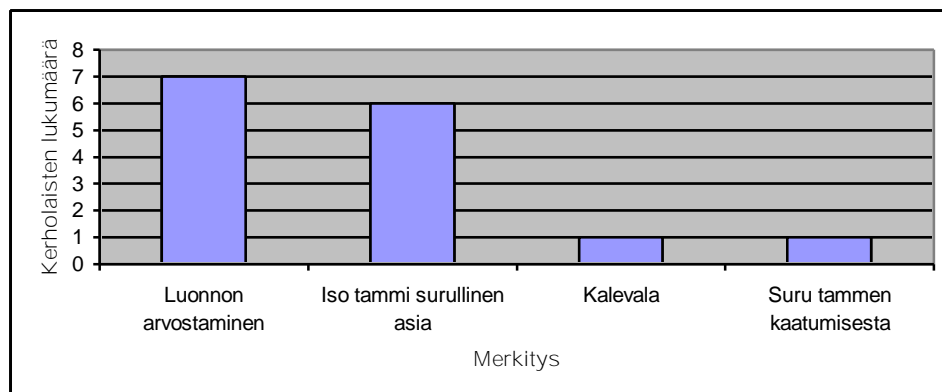
KUVA 5. Sadun kuvaus kauniista luonnosta.

Maija kävi tulkintaa läpi runosta säkeistö säkeistöltä. Hänen mielestään koko runo oli iloinen. Ilo siitä, kun iso tammi oli kaatunut. Onnellisuutta ja iloa siitä, kun aurinko lämmitti ja luonto heräsi eloon ja täyteen kesäiseen kukoistukseen.

Tiina piti Kalevalan kielestä ja vanhan ajan tunnelmista: ”*Minusta nämä Kalevala-runot ovat hyvin mukavaa luettavaa, ja ajatelmia siitä minkälaista on elää kun ei päivä paista ja sen jälkeen kun päivä paistaa taas.*” Tiina pohtii, millaista on, kun päivä ei paista ja kun päivä sitten taas paistaa.

Jonnalla oli unelma onnellisesta maailmasta: ”*Olisi aika hirveää, jos päivä ei vaihtuisi. Kalevalaiset varmasti ajattelevat, että mikään tuskin enää koskaan pilaa taivasta.*” Jonnankin mielestä runo on iloinen, kun tammi on kaatunut ja päivä pääsee paistamaan ja kuu kumottamaan. Luonto kukoistaa ja linnut laulavat. Jonna toivoo, että maailma olisi onnellinen ja ettei tapahtuisi enää mitään pahaa.

Tämän runon lapsille merkittäviä asioita voi tarkastella kuviosta 5. Kuviosta erottuu luonnon arvostaminen tärkeänä asiana. Vain yhdelle tytöistä tuli paha mieli tammen kaaduttua.



KUVIO 5. Lasten *Päivä paistaa taas* -runosta löydyvät merkitykset.

### 8.3 Lastenlyriikan kasvattava merkitys

#### 8.3.1 Empaattisuus

Tässä tutkimuksessa oli lastenrunoja neljästä eri aihepiiristä. Runoja oli yhteensä viisi. Olen jo edellä maininnut, että tutkimuksen runoja ei valittu mitään erityistä teemaa ajatellen, vaan ne kerättiin lapsille tuttuun ja mieluisiin runojen joukosta. Kolmessa runossa nousi esiin empaattisuus yhtenä merkittävänä taitona, jota lastenlyriikan avulla voidaan kehittää.

Empatian voi lyhyesti määritellä siten, että se on tunnetila, joka johtuu toisen ihmisen tunnetilan käsittämisestä ja on sen kanssa samankaltainen; tunnen itseni surulliseksi kun toinen on surullinen. (Pulkkinen 2002, 87.) Takala (1997) toteaa, että aivan pienillä lapsilla empatia kohdistuu niihin ihmisiin, joihin lapsella on välitön kosketus. Myöhemmin empatia kohdistuu myös kaukana oleviin ihmisiin, joilla hän tietää olevan vaikeaa. Lapsessa herää auttamisen halu.

Empaattinen ”sijaiskokemus” toisen lapsen mielipahasta voi aiheuttaa syyllisyyttä silloin, kun lapsi huomaa, että hän itse on aiheuttanut toiselle pahan mielen. Nuorissa voi kehittyä ns. eksistentiaalista syyllisyyttä silloin, kun hän huomaa, että jotkut ihmiset elävät paljon huonommissa olosuhteissa kuin hän itse. Tämä voi johtaa auttamishaluun vähempiosaisempien hyväksi. (Takala 1997, 38.)

Pulkkinen (2002) mukaan ihmisen perustaitoja on empatia. Empaattiset ihmiset ovat herkkiä huomaamaan, mitä toiset ihmiset tarvitsevat tai haluavat. (Pulkkinen 2002, 84.) Lasten tulkinnoissa *Tunteellinen siili*-runo herätti empaattisuutta. Lapsille ovat ystävät ja ystävyudet tärkeitä. Siilin kohtalon myötäelämisellä lapsi käy läpi omia tilanteitaan, kun hän on kokenut, että on yksin ja tuntuu, että kukaan ei halua olla hänen kanssaan. Lasten oli helppo samastua siilin asemaan.

Empaattisuus on hyvin lähellä tunneällyn käsitettä. Puhuessaan tunneällystä Uusikylä (1997) painottaa, että ihmiset, jotka pystyvät käsittelemään omia tunteitaan ja jotka ymmärtävät myös toisten tunteita, ovat hyvässä asemassa. He pystyvät ottamaan huomioon omat ja toisten tunteet jokapäiväisessä elämässään. He ovat empaattisia muita kohtaan. (Uusikylä 1997, 265.) Tunneäly tarkoittaa juuri sitä, miten lapset kokivat siili-runon. He asettuivat siilin asemaan ja ymmärsivät siilin tunteita. Siili herätti heissä empaattisia tuntemuksia.

Empatia ja itsetunto liittyvät kiinteästi yhteen. Itsetunnon terve lapsi tutustuu maailmaan luottavaisesti. Hän pystyy aitoihin ihmissuhteisiin ja empatiaan. Empaattinen ihminen eläytyy toisen kokemusmaailmaan. Empatia on vuorovaikutusta, johon sisältyvät toivo, luottamus ja yhdessä yrittämisen haaste. Empatia edellyttää taitoa tuntea ja tiedostaa tunteita, siksi lapset tarvitsevat tietoa ja elämyksiä tunteiden maailmasta. (Jarasto & Sinervo 1998, 59-63.)

Myös Lehtonen (1998) toteaa, että nykyään etsitään kaikille valinnoille järkipäisiä selityksiä. Olisi tärkeää luoda myös tilanteita, joissa tunnelähtöiset selitykset olisivat arvostettuja. Tarvitaan tunteille avoin keskustelu ympäristö, joka luo mahdollisuuden antaa toisille tunnepitoista palautetta. Myönteiset tunneilmaisut auttavat minäkuvan luomisessa ja voivat vaikuttaa pitkälle tulevaisuuteen. (Lehtonen 1998, 86.) Tunne-elämän kehitystä ja tunteiden käsittelyä tukee mielikuvien rikkaus. Mielikuvitus suojaa



lasta ja hyvä mielikuva-aineisto edistää moraalisen tajun kehitystä. (Pulkkinen 2002, 111.) Lastenrunoissa on paljon tunteeseen vetoavaa ainesta. Runoista voidaan etsiä ja löytää erilaisia tunteita ja tunnelmia. Se, että tunteista keskustellaan lapsen kanssa, kehittää hänen tunne-elämäänsä ja sen kautta hänen empaattisuuttaan.

Tutkijoista Keltikangas-Järvinen (1994) mainitsee, että satujen lukeminen lapsen kaksinpuoliselle psyykkiselle kehitykselle on tärkeää. Satujen ja myös runojen herättämiä mielikuvia ja tunnetiloja voi käyttää hyväksi miettimällä, mitä lapsi koki jossain kohdassa satua tai runoa. Lapsi muistelee, onko hän itse kokenut joskus samanlaisia tunteita kuin sadussa tai runossa kerrotut. (Keltikangas-Järvinen 1994, 143.) Teoriaosassa olen viitannut Ylösen (2000) tutkimukseen satujen merkityksestä lapselle. Myös Ylösen (2000) korostaa, että keskeistä saduissa ja runoissa on lapsen tunne-elämään vaikuttaminen. Sadun ja runon avulla opitaan myötätunnon kokemista. Lapsi ymmärtää, miltä tuntuu, kun loukataan tai jätetään toveripiirin ulkopuolelle. Hän voi muuttua enemmän toisia huomioonottavammaksi. (Ylösen 2000, 7, 63.)

Tutkimukseni alkupuolella esittelin muutamia suomalaisen lastenrunouden alkutaipaaleen runoilijoita. Heistä monet olivat opettajia. Useimmat aiheet olivat lapsen läheltä, kotipiiristä. Runot olivat hyvin kasvattavia ja tunteisiin vetoavia. Nykyisin lastenrunojen aiheiden kirjo on laaja, mutta tavallaan uudetkin runot ovat kasvattavia. Niistäkin löytyy erilaisia tunteita, ja näin vanhat ja uudet runot täydentävät toisiaan. Lastenlyriikka kokonaisuudessaan kehittää lapsen empaattisia taitoja.

### 8.3.2 Koti ja turvallisuus

*Tiitiäisen tuutulaulu* on lapsille hyvin mieluisa runo. Se on hyvin hellyttävä. Lapsen on helppo kuvitella itsensä pieneksi Tiitiäiseksi eli lapseksi, jolla on turvallinen koti. Lasten tulkinnassa korostuu juuri kodin merkitys. Se korostuu vielä enemmän kuin Tiitiäisen leikit puiden siimeksessä. Tiitiäisen mukana lapsi saa käydä läpi kotiin ja kotipiiriin kuuluvia onnellisuuden ja turvallisuuden tunteita.

*Tiitiäisen tuutulaulua* voidaan verrata Hellénin runoon *Oravan pesä* (liite 6), jossa tunnelmaa luovat pehmeä hellyys ja iloisuus. Pesä on rajattu tila, joka on tarkoin tilkitty.

Tuiskusta huolimatta sisällä pesässä on aina lämmintä. Merkkinä pesä on oravaperheen koti. Symbolitasolla se edustaa lasten kotia. Oravan pesä edustaa kodin turvallisuutta ja lämpöä. Pesä on maailman tuulilta turvapaikka. Lapsi samastuu pikku oravaan. Runon kautta vahvistuu kodikkuuden idea ja luottamus kodin piiriin. (Alanko 1997a, 58-59.)

Koti on Hellénin runojen keskeisin aihepiiri. Se kuvataan onnelana, rakkauden paikkana. Kun lapsi lukee runoja kodista ja kotimaisemasta, hän kuvittelee itsensä sinne. Ehkä hän aikuisena haluaa itselleen vastaavanlaiset elämänpuitteet tai haluaa muuttaa maailmaa sellaiseksi, millainen sen pitäisi olla. (Alanko 1997b, 13.) Kirjallisuuden avulla lapsi oppi ymmärtämään, että maailmaa pitäisi muuttaa enemmän ideaalimaailmaa vastaavaksi. Runo antaa lukijalle esikuvan kodin arvostamisesta. (Alanko 1997a, 160-161.) Kotiaiheiset runot herättävät lapsessa turvallisen tunteen. Tätä kodin turvaa painottaa Uusikyläkin (1997), kun hän sanoo, että jokaisella ihmisellä on oikeus saada tuntee turvallisuudentunnetta. Lasten tulee saada kehittyä turvallisessa ja arvostavassa ilmapiirissä. (Uusikylä 1997, 100,113.) Oma perhe on jokaisen lapsen ensimmäinen ja läheisin ryhmä, johon hän kuuluu. Ihanteellisinta lapsen kasvuille ja tunne-elämän kehitykselle on, jos hän saa omassa perheessään kokea vahvaa yhteenkuuluvuutta ja turvallisuutta.

Tutkimuksen yhtenä aihepiirinä olivat enkelit. Enkelit tuovat lasten mieleen turvallisuuden ja oman suoje-lusenkelin. Alanko (1997a) toteaa, että enkelit ovat lapsen turvallisuuden vartijoita. Enkelien tehtävä on pelastaa lapsi vaaratilanteista ja antaa elämänohjeita omantunnon äänenä. Alkukirkon mukaan jokainen lapsi saa syntyessään suoje-lusenkelin, joka auttaa ihmistä koko hänen elinaikansa. (Alanko 1997a, 138.) Enkelirunojen avulla jo perinteisestikin on käsitelty suojan ja turvan tunteita. Jos lapsella on pelkoja, silloin enkelirunot ovat keino pelkoihin liittyvien tunteiden käsittelyssä. Lapsille on tärkeää tietää, että enkelit suojelevat kaikkia lapsia ja aikuisia joka puolella maailmaa. Lapset sulkevat saman turvallisuuden suojaan vielä eläimetkin, kuten Anna-Maija Raittila enkelirunossaan: ”*Punatul-kun poikanen oksallaan ihan yksin silmänsä sulkee. Vaan hangessa enkeli kulkee* (Raittila 1985, 43).”

### 8.3.3 Ihmisrakkaus

Lastenrunoista löytyy aiheita ja tunteita, jotka ohjaavat lasta kohtaamaan toisen ihmisen. Lapsi oppii ymmärtämään, mitä on ihmisrakkaus. Rödstamin (1992) mukaan perusedellytys ihmisen olemassaololle ja kehitykselle on, että saa elää yhdessä toisten kanssa. 7-12-vuotiaille tämä merkitsee yhteenkuuluvuutta muihin lapsiin ja aikuisiin. Yhteenkuuluvuus edistää lapsen omaa kehitystä ja toimii mallina yhteenkuuluvuudelle tulevaisuudessa erilaisissa ryhmissä. (Rödстам 1992, 113.) Tämä yhteenkuuluvuus tarkoittaa kaikkia niitä ryhmiä, joihin lapsi kuuluu. Se tarkoittaa omaa perhettä ja sukulaisia, koululuokkaa ja erilaisia harrasteryhmiä. Lapsi laajentaa ihmissuhteitaan omaa perhettään laajemmalle ja opettelee ihmissuhdetaitoja.

Tähän tutkimukseen valituista runoista löytyi aineksia, joiden avulla voidaan lasten kanssa käsitellä ihmisrakkauteen kuuluvia asioita ja tunteita. Lapsille ystävät ja ystävydet ovat tärkeitä. Siilirunossa lasten mieltä askarrutti se, ettei siilillä ollut ystäviä. He halusivat auttaa ja olla kavereita. Tiitäisestäkin heijastuu ihmisrakkaus. Tiitäisen kaltainen lapsi viihtyy yksin mutta rakastaa silti kanssaihmiään. Hän on hyvä ystävä toisille lapsille ja eläimille. Enkeliaiheisissa runoissakin tulee esiin rakkauden tunteet toisia ihmisiä kohtaan. Lapset huomaavat, että kaikki maailman lapset tarvitsevat suojelua samalla tavalla kuin he itsekin. Lasten tunteet ylsivät yli koko maailman.

Kaverit ja ystävät ovat kouluikäiselle tärkeitä. Tässä iässä sosiaalisuus kehittyy ja lapsi itsenäistyy. Lapsi samastuu mielellään ikäisiinsä ja on onnellinen ystävistään. On tärkeää, että lapsi saa tuoda kotiinsa kavereitaan. Lapsi tarvitsee kuitenkin myös aikuisia ystäviä, kun hän luo ja muokkaa omaa identiteettiään. Heihin lapsi voi samastua ja heidän kanssaan keskustella erilaisista kokemuksista ja monista arkielämän asioista. (Jarasto & Sinervo 1998, 116-123.) Puolimatka (2004) korostaa kestäviä ihmissuhteita. Ne perustuvat hänen mukaansa ystävyden tunteeseen. (Puolimatka 2004, 74.) On ymmärrettävää, jos lapsen ihmissuhteet vaihtuvat usein, hänen on vaikea solmia ystävyssuhteita, puhumattakaan siitä, että hän oppisi rakastamaan lähellään olevia. Tästä syystä olisi hyvä, jos lapsen ei tarvitsisi kouluikäisenä muuttaa kovin usein uuteen kouluympäristöön. Jos omassa perheessä tulee eteen vaikeuksia, lujat sukulaissuhteet ovat lapselle avuksi.

Alangon (1997b) mukaan omien juurien tunteminen on erityisen tärkeää. Niiden tuntemus vahvistaa lapsen identiteettiä. Silloin ymmärretään myös oman kulttuurin merkitys. Kun ihminen tietää ja tuntee juurensa ja kulttuurinsa, hän voi myös ymmärtää, että toisissa kulttuureissa arvostetaan hieman toisenlaisia asioita. (Alanko 1997b, 11-12.) Rauramo (1992) toteaa, että oppilaiden paikallisidentiteetin vahvistamiseksi kotiseudun runojen tuntemukseen kannattaisi uhrata paljon suunnittelu- ja käsittelyaikaa (Rauramo 1992, 52). Kun lapsi tuntee oman kotiseutunsa ja maansa kulttuurin, hän voi ystävystyä silloin myös niiden lasten kanssa, jotka ovat jostakin toisesta kulttuurista. Näin suomalaisella lastenrunoudella ja oman kotiseudun runoilla voidaan edistää lapsen ihmissuhdetaitoja eli ihmisrakkautta.

#### 8.3.4 Lapsi ja luonto

Lapset rakastavat luontoa ja luontoaiheisia satuja ja runoja. Tämän ovat lastenkirjailijamme ja -runoilijamme aina tiedostaneet. Jo Topelius sanoi, että lapsi näkee maailman kokonaisena. Tässä satumaailmassa ei ole luonnon ja hengen välistä juopaa. Luonnossa on kaikella elämänsä, tunteensa ja tarkoituksensa. Kaikki ymmärtävät lasta ja lapsi ymmärtää luontoa. (Laurent 1947, 239.) Lapsi tutkii ja kokeilee luontoa kaikilla aisteillaan. Vuodenaikojen vaihtelu tuo luontoon meille pohjoisessa eläville oman rikastuttavan sävynsä. Myös kerrostalojen lapsille luonto on tärkeä. (Jarasto & Sinervo 1998,207.)

Tämän tutkimuksen kaikki runot olivat tavalla tai toisella luontoaiheisia. Ehkä ne siksi olivat lapsille mieluisia ja he halusivat valita ne tähän työhön. Alangon (1997b) mukaan maisema on nousemassa suomalaisuuden ikoniksi. Hän kehottaa opettajia menemään lasten kanssa keväiseen metsään ihastelemaan luonnon kauneutta ja ihmettelemään, mistä puut ovat saaneet värinsä ja tuuli huminansa. Sekä me aikuiset että lapset tarvitsemme pirstaleisessa maailmassa taas kipeästi suomalaisen maiseman eheyttävää puhetta. (Alanko 1997b, 11.)

Alanko (1997a) mainitsee, että Hellénin runojen pihapiirissä on puita ja pensaita. Lähellä on myös kotiranta. Maisema on useimmiten aurinkoinen ja keväinen. Pihapiirin takana on pelto ja peltojen takana on metsänreuna, josta alkaa metsämaa. Metsämaisema on kaunis, ja metsäneläimet kurkkivat siellä. Hongat humisevat kuin kanteleet.

(Alanko 1997a, 129-130.) Lapsi voi sulkea silmänsä ja tehdä mielikuvituksessaan matkan tällaiseen ihanteelliseen maisemaan. Näin runo antaa hänelle eheyttävää voimaa.

Tämän tutkimuksen runossa *Päivä paistaa taas* (liite 5) kasvoi suuri tammipuu. Yhtä lukuun ottamatta lapset halusivat, että tammi on saatava pois peittämästä ja pilaamasta kaunista luontoa. Se oli jotain, mikä uhkasi luonnon kauneutta ja rauhaa. Kun tammi kaatui, lapset olivat onnellisia, koska päivä pääsi taas paistamaan, kukat kukkimaan ja linnut laulamaan. Runoissa puut kuuluvat suomalaiseen maisemaan ja niillä on tärkeä asema siinä. Esimerkiksi koivu liittyy keväiseen maisemaan. Se on kesäpuu, joka keväisin muuttuu peipon pesäpuuksi. Koivu on suomalaisuuden symboli. Se liittyy läheisesti kotipihaan. Koivu luo taustan pihan äänimaisemaan ja linnut levähtävät siinä. Kuusi taas on kotikuusi. Sen suojassa elämä on turvattua. Puu suojelee tuiskuilta ja tuulilta. Kuusen latvassa voi olla oravan pesä ja ihminen tekee kuusen juurelle majansa. (Alanko 1997a, 63, 133.) Runojen puut symboloivat yleensä siis jotain hyvää asiaa. Tässä Kalevalan runossa puu sitä vastoin tarkoitti jotain pahaa.

Eläimet luonnon keskellä ovat perinteisesti olleet suosittuja runoaiheita. Runoja on kotieläimistä, linnuista ja hyönteisistä, mutta myös villieläimistä, kuten kirahveista ja dromedaareista. (Heinonen 2001a, 129.) Nykyisellä aikakaudellakin lapsi voi kokea uudenlaisia luontoelämyksiä, kun hän tutustuu vanhoihin luontorunoihin. Niissä luonto on ihmisen lähellä, ihmistä auttava, tasapainoinen ja kaunis. (Alanko 1997a, 159.) Luontoaiheisten runojen myötä lapsi oppii arvostamaan omaa suomalaista maisemaa. Hän on onnellinen omasta kotimaastaan. Laajasti ajatellen hän oppii samalla tavalla rakastamaan luontoa kaikkialla maailmassa. Ehkä luontoaiheiset runot herättävät hänessä luonnonsuojelijan. Hän haluaa, että mikään ei ison tammen tavoin saa tuhota kaunista luontoa.

#### 8.4 Johtopäätöksiä ja yhteenveto lasten runotulkinnosta

Lapset käsitelivät runojen aiheita omaperäisesti ja pääsivät tulkinnoissaan syvälle runojen sanomaan. He löysivät runoista sisältöalueita, jotka johtivat heitä pohtimaan ja käsittelemään tunteita. Runot ovat kielellisesti kehittäviä, mutta lasten tulkinnat osoittivat, että olkoon runo vanha tai moderni, sillä on myös suuri kasvattava merkitys. Runo

*Tunteellisesta siilistä* on yleensäkin lapsille mieluinen ja puhutteleva runo. Tässäkin tutkimuksessa lapset kirjoittivat siilirunosta sisältörikkaita ja koskettavia tarinoita. Muistakin runoista he oivalsivat monia merkityksiä, jotka kuuluvat läheisesti lasten omiin elämäntilanteisiin. Esimerkiksi vanhassa kalevalaisessa runossa lapsia askarrutti luonto ja sen suojeleminen ja säilyttäminen kauniina.

Tuon yhteen taulukoissa 1 ja 2 kaikki ne sisältöalueet, merkitykset ja tunteet, jotka nousivat esiin runoista. Taulukossa 1 esitellään jokainen runo niine sisältöalueineen, joita lapset runoista löysivät sekä näihin sisältöalueisiin kuuluvat merkitykset.

TAULUKKO 1. Sisältöalueet ja niiden merkitykset lasten runotulkinnoissa.

SISÄLTÖALUEET	MERKITYKSET
Tunteellinen siili	
toivo paremmasta	onnellinen loppu
lapsen tunteet	empaattisuus, viha
ystävyyys	halu auttaa, kannustus, pyytää kaveriksi
siilin tunteet	suru, yksinäisyys, nolouden tunne
samaistuminen	lapsille tuttu tunne
Tiitiäisen tuutulaulu	
metsä	onnellisuus, vapaus, rauha
koti	turvallinen, leppoisaa tuulen keinuttaessa
Tiitiäinen	auttavainen, huoleton, ystävällinen, kiltti, hellä, lohduttaa ja leikkii
sumu	Suoja ja turva eläimille.
Enkelirunot	
enkeli	lasten ystäviä, iloisia, auttavaisia, lempeitä, rakastavia, suojelevia, surullisia, jos joku tekee väärin.
metsä	Eläinten elinpiiri, nekin tarvitsevat hoivaa.
maailma	Surua ja onnellisuutta. Enkelit suojelevat kaikkialla.
Päivä paistaa taas	
luonto	luonnon kauneus, vapaus, arvostaminen
oma mieli	Iso tammi kuin surullinen asia. Ilo asian selvittyä.
Kalevala	vanhaa perinnettä, Kalevalan kieli, ilo esittää

Taulukossa 2 sisältöalueita ja niiden merkityksiä on tiivistetty, jotta lasten tulkinnoista voi hahmottaa kokonaiskuvan. Mukaan on otettu tulkinnoista löydetty tärkeimmät sisältöalueet ja niiden merkitykset. Taulukossa on myös tunteita, joita kyseisen runon yhteydessä voidaan käsitellä.

TAULUKKO 2. Sisältöalueet, merkitykset ja tunteet lasten runotulkinnoissa.

SISÄLTÖALUE	MERKITYS	TUNNE
Siili	yksinäisyys, ystävyys, auttaminen	suru, ilo
Metsä	koti	turvallisuus, lämpö
Tiitiäinen	lapsi	onnellisuus, vapaus, huolettomuus, kiltteys
Enkeli	suojelusenkeli	turvallisuus, suojele
Luonto	lapsen oma maisema	kauneus, ilo
Tammi	puu, paha asia	suru, ilo, turva

## 9 RUNOKASVATUKSEN KEHITTÄMINEN KOULUSSA



*Odottelen runoa.  
Mistä sen voi punoa?  
Niityn kesätuoksusta,  
peltomyyrän juoksusta.  
(Kaskinen 2004b)*



Tutkimuksen tuloksista kuvastuu runokasvatuksen tarpeellisuus. Siksi tarkastelen tämän luvun alussa runon asemaa ja käyttöä koululuokassa. Kehittämisen arvoista olisi runoterapian käyttö luokkaopetuksessa ja tietysti myös kerhossa. Kolmantena aiheena esittelen vielä, mikä on sanajalkaseikkailu ja miten sitä voi koulussa käyttää.

### 9.1 Runo luokassa

Kirjallisuudesta ja tutkimuksista selviää, että lapset pitävät runoista. Runot ovat myös monella tavalla lasta kehittäviä. Äidinkielen opettajanoppaissa tulisi olla paljon helpoja ja hauskoja ideoita, miten lapsi voi työskennellä runojen parissa runon lukemisen jälkeen. Runoudesta innostunut opettaja kehittää mielellään omia luovia runotehtäviä oppilailleen. Runsas runojen lukeminen ja kuunteleminen kehittävät lapsen mielikuvitusta ja luovuutta samalla tavoin kuin muutkin kirjallisuuden lajit.

Valtakunnallisen opetussuunnitelman (2003-2004) perusteissa sanotaan, että: *äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustehtävänä on kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Edelleen vuosiluokkien 1-2 kirjallisuuden opetuksen tavoitteissa mainitaan, että lapsi kuuntelee ja lukee kirjallisuutta niin, että hän sen avulla tutustuu kirjoitettuun kielimuotoon, hänen sana- ja ilmaisuvarastonsa ja mieliku-*



*vituksensa rikastuvat, hän saa aineksia ajatteluunsa.* Ylempien vuosiluokkien kirjallisuuden opetuksella tuetaan oppilaan lukutaidon, ilmaisuvarojen, mielikuvituksen ja luovuuden kehittymistä. Oppilas harjaantuu myös oman lukukokemuksen jakamiseen ja käsittelemiseen. Kirjallisuuden opetus edellyttää erilaisten tekstien runsasta lukemista ja tutustumista kirjallisuuden lajeihin. (Opetushallitus 2003-2004, 18-22.) Opetussuunnitelman perusteissa voisi olla tarkemmin eriteltyinä eri kirjallisuuden lajeja koskevia tavoitteita. Oman kunnan opetussuunnitelmaa voidaan täydentää ja vähintään siinä täytyisi olla eriteltyinä eri kirjallisuuden lajit. Silloin runokasvatuskin saisi omat tavoitteensa. Siihen kuuluisivat sekä lasta kehittävät että kulttuuriin liittyvät tavoitteet.

Runotunteja tai runotuokioita voidaan jäsentää monin eri tavoin. Rauramo (1992) korostaa, että runon käsittelyyn voi jo alkuopetuksessakin liittää opetuskeskustelun. Runoa luetaan prosessilukemisen tavoin. Vaiheina voisi silloin olla valmistautuminen, subjektiivinen reagointi, aktiivinen lukeminen ja erilaisten tehtävien tekeminen. Keskustelua seuraa oppilaan oma tuottaminen. Oppilas voi kertoa runon omin sanoin tai hän voi kuvittaa runon. Runo voidaan näytellä tai oppilas voi kirjoittaa oman runon. (Rauramo 1992, 50.)

Runojen käsittelyä täytyy harjoitella, koska runo on erilaista tekstiä kuin proosa. Runon tunnusmerkit, kuten esimerkiksi alkusointu ja metaforat aiheuttavat sen, että runoa ei voi ymmärtää samalla tavalla kuin tavallista proosatekstiä. Lukijoiden täytyy tulkita uudestaan tekstiä ymmärtääkseen metaforat. Kirjallisuusteoriassa painotetaan nykyään lukijan tunteiden roolia kirjallisuuden analyysin prosessissa. Tunteisiin keskittymisen voi auttaa lukijoita ohittamaan alkuperäisen kognitiivisen paineen määrittää runon tarkoitus. (Eva-Wood 2004,183.) Muisti on myös tärkeä tekijä runon lukemisessa, koska lukija tuo tekstiin kielellisiä ja elämäkokemuksellisia muistoja. Lukiessaan hän pitää mielessään, mitä on saanut irti tekstistä ja palauttaa mieleen muistikuvia tapahtumista. (Rosenblatt 1981, 57.) Näin lukija ja kuulija voivat ymmärtää runon sanomaa yhdistelemällä kuulemaansa omiin kokemuksiinsa.

Dias & Hayhoe (1988) esittelevät järjestelmän, miten isompien oppilaiden kanssa voidaan tarkastella runoa oppilasryhmässä. Ensin opettaja lukee runon ja selittää outoja sanoja ja vaikeasti ymmärrettäviä kohtia. Sen jälkeen jokainen oppilas vuorollaan kertoo tunteista ja tunnelmista, jota runo on aiheuttanut. Keskustelua jatketaan ja katsotaan,

mitä mieltä ryhmän jäsenet ovat toistensa mieltymyksistä. Keskustelun jälkeen oppilaat itse lukevat runon. Näin tuodaan lukijalle esiin runon monet mahdollisuudet ja erilaiset analysointitavat. Tuloksena on ollut entistä positiivisempi suhtautuminen runoon ja omiin mahdollisuuksiin ymmärtää runoutta. Oppilaat tottuivat kertomaan ja perustelemaan mielipiteitään ja myös kuuntelemaan toistensa mielipiteitä.

Tässä järjestelmässä tuli esiin neljä erilaista lukijatyyppiä:

1. Omin sanoin kertojat  
Jokainen lukija käsittelee jonkin verran runotekstiä uudelleen, mutta omin sanoin kertovien ryhmä koki, että runon voi jotenkin kääntää selväkieliseksi. Silloin se voitaisiin ymmärtää paremmin. Tämän tyyppin henkilöt käänsivät runon nopeasti omin sanoin pian keskustelun jälkeen. He olivat tyytyväisiä, että nyt oli tehty, mitä pitikin.
2. Tematisoijat  
Tematisoijat yrittivät löytää runon teeman. Sen löytäminen edellyttää pitkälle vietyä yleistämistä. Ponnistelu loppuu, kun teema löytyy. Teema voi olla esimerkiksi elämä, luonto tai yksinäisyys.
3. Allegorisoijat  
Allegorisoijat hakevat yhtäläisyyksiä elämään.
4. Ongelman ratkaisijat  
Nämä lukijat yrittävät etsiä runon merkitystä eri lähestymistavoilla. He yrittävät löytää yhtäläisyyksiä runon ja omien kokemustensa välillä.

Kahden ensimmäisen ryhmän osalta ongelmana on saada keskustelu pysymään avoimena. He kiirehtivät lopettamaan ajattelunsa ja analysointinsa. He ikään kuin pelkäävät, että he joutuvat ongelmiin, jos tulkintaan jää avoimia kohtia. (Dias & Hayhoe 1988, 48-56.) Tällainen runokeskustelu on kehittävä, mutta hyvin teoreettista. Oppilaat kaipaavat keskustelun rinnalle tai lisäksi luovaa toimintaa runotunneille.

Opettaja voi yhdessä oppilaiden kanssa suunnitella erilaisia runonkäyttötilanteita. Opettajien mukaan runoesitykset ovat suosittuja. Monet luokat valmistavat esityksiä koulun päivänavauksiin, juhliin ja muutenkin juhlapyhien yhteyteen. Aina kuulijakuntana ei tarvitse olla iso yleisö, vaan runoja voidaan esittää vain esimerkiksi omalle luokalle. Ensimmäisellä luokalla eri kirjaimiin liittyvistä loruista saa hauskoja pikku esityksiä. Niitäkin voi esittää vain oman luokan kesken tai sitten esimerkiksi kummiluokalle. Välillä runojen ulkoa opettelemisesta luovuttiin lähes kokonaan. Lapset opettelevat kuitenkin mielellään runoja ulkoa ja oppivat ne yleensä hyvin helposti. Lagercrantz (1985) pitää runojen ulkoa opettelemista iloisena asiana. Hän sanoo, että runoista, jotka

oppii ulkoa, on iloa. Niistä tulee rakkaita niiden aiheuttaman vaivan ansiosta. Parempia tavaroita ei voi olla mukana matkalla halki elämän. (Lagercrantz 1985, 25.)

Äidinkielen tunneilla on luonnollisesti eniten tilaisuuksia runolle. Muissakin aineissa runolla on oma tehtävänsä. Runo voi olla motivoimassa minkä aineen tunnilla tahansa. Musiikkitunneilla etsitään runoa laulusta tai virrestä. Ohjataan lapsia ajattelemaan laulun sanomaa ja eläytymään laulun ja virren tunnelmaan. Oppilaat myös säveltävät runoja. Runo on hyvä kuvaamataidon työn aihe. Kielissä runoa voi käyttää avuksi jonkun asian ulkoa opettelemisessa.

Omien runojen kirjoittaminen on suosittua ja antaa paljon erilaisia mahdollisuuksia työskentelyyn runojen parissa. Runoja kirjoitetaan johonkin tiettyyn teemaan. Runoja voidaan kirjoittaa pari- tai ryhmitöinä. Omista runoista kootaan kirja tai kirjoja. Omia runojakin on hauska esittää muille luokille. Runot kuvitetaan ja kuvat laitetaan kalvoina näkyville esitystilanteessa. Isänpäivä-, äitienpäivä-, ja ystävänpäiväkortteihin voi valita valmiin runon. Niihin oppilaat keksivät kuitenkin mielellään myös omia persoonallisia onnittelu- tai muistorunoja.

Omien runojen kirjoittamisesta Heinonen (1995) toteaa, että hyvä mittari runoteeman onnistumisesta on lasten innostuminen sepittämään itse runoja. Runo on lapsen mielestä niin merkittävä, että hän haluaa sepittää sen uudelleen. Kun lapsi jäljittelee tuttua runoa, hän samalla opettelee runon kieltä, runon tapaa puhua asioista, kokemuksista ja tunnelmista. Tuttua runoa kuunnellessa voidaan miettiä, mistä voi päätellä, että kysymyksessä on runo eikä satu tai muu kertomus. Kirjallisuuden, kirjoittamisen ja runoleikin suhteesta voidaan sanoa, että välttämätön lähtökohta runoleikin onnistumiseksi on opettajan oma runouden tuntemus, innostus ja halu käsitellä runoja lasten kanssa. Kynnys lukea lyriikkaa myöhemmin on matalampi, jos muistaa omia myönteisiä kokemuksia runojen sepittämisestä. (Heinonen 1995, 20-24.)

Omissa runoissaan lapset voivat avoimesti ja hyväksytysti paljastaa tunteitaan. Runossa on helpompi puhua esimerkiksi rakkaudesta kuin kirjoitelmassa. Runon kirjoittamisessa ei tarvitse pelätä väärin tekemistä. Lapsen runo on aina oikein tehty. Aluksi oman runon kirjoittaminen tuntuu oppilaasta hankalalta. Runon kirjoittaminen on toiselle lapselle helpompaa kuin toiselle. Runon kirjoittamisen taitokin on jonkinlainen synnynnäinen

lahjakkuus niin kuin esimerkiksi musiikki. Harjoitus tekee kuitenkin mestarin tässäkin asiassa ja kerta kerralta innostus kasvaa. Harjoituksen ja rohkaisun avulla jokainen voi kehittyä. Runojen kirjoittamisessa ja säveltämisessä ei ole tärkeintä lopputulos vaan itse prosessi. Onnistuneessa prosessissa lapsi uskaltaa kokeilla ja luoda. Hän voi silloin löytää itsestään omaa kasvuaan tukevia tärkeitä voimavaroja. Lapsi tuntee onnistumisen iloa, kun saa oman runon kirjoitettua.

## 9.2 Kirjallisuus- ja runoterapia

Oppilaiden runokasvatukseen voidaan soveltaa myös kirjallisuusterapiaa. Kirjallisuusterapian määritelmä lyhyesti on seuraava: Se on toimintamuoto, jossa kirjallisuutta käytetään apuna parantamisessa ja/tai persoonallisuuden kehittämisessä. Silloin päämääränä on aktivoimisen, kuntouttamisen ja parantamisen ohella esimerkiksi ennaltaehkäistä mielenterveyden häiriötä. (Mäki & Kinnunen 2002, 35.) Kirjallisuus- ja runoterapiaa on käytetty sanataidekerhoissa erityislasten keskuudessa. Sen mukaan toimiminen aivan tavallistenkin lasten kanssa on antoisaa. Onhan jokaisella lapsella joskus tilanteita, jotka liikuttavat kovasti tunteita, esimerkiksi läheisen ihmisen tai lemmikkieläimen kuolema tai muuttaminen vieraalle paikkakunnalle.

Tiedon ja viihtymisen ohella sanataide voi tarjota kanavan tunnemaailman kehittämiseen ja vaikeiden asioiden ymmärtämiseen. Saduilla ja myös runoilla elvytetään tunteita ja rakennetaan lapsen itsetuntoa vaikeidenkin kokemusten jäljiltä. (Kokkonen 2005, 12.) Kirjallisuusterapia voi siis olla osana sanataideopetusta. Sanataideopetus on yksi taiteen perusopetuksen alue. Se on luovaa kielellistä ilmaisua. Sitä voi harjoittaa puhuen, luki-en, kuunnellen, kirjoittaen ja esittäen. Sanataideharrastuksessa tuotetaan esimerkiksi satuja, kertomuksia ja runoja. Sen avulla rakentuu lapsen minuus ja hän alkaa hahmottaa maailmaa uudella tavalla. Tämän kirjallisuusterapian pedagogisen sovelluksen tavoitteena on lasten kielellisten valmiuksien ja ajattelun tukeminen. Lähtökohtana on lasten hyväksyminen omana itsenään, heidän kannustamisensa oman luovuuden löytämiseen. (Mäki & Kinnunen 2002, 65.)

Myös kirjallisuusterapiassa käytetään tarinoiden kertomista, lukemista ja kirjoittamista esimerkiksi ennalta ehkäisevien ja henkilökohtaista kasvua edistävien tavoitteiden saa-

vuttamiseksi. Kirjallisuusterapialla on monia sovelluksia eri ikäisten ja eri tilanteissa elävien ihmisten psyykkisen hyvinvoinnin tukemisessa. Kirjallisuusterapia kuuluu ilmaisuterapioihin, joita ovat myös taide- ja draamaterapia. (Ihanus 2002, 7.) Kirjallisuusterapian tavoitteena ei ole tekstin tai muun materiaalin sisällön analyysi. Tavoitteena on tekstin tunnelmien ja teemojen tarkastelu. On tarkoitus, että osallistuja tiedostaa omia tunteitaan ja vaikuttimiaan. (Linnainmaa 2005, 12.)

Ongelmat, joita kirjallisuusterapiassa käsitellään, ovat esimerkiksi huono itsetunto, arkuus, pelot ja tarkkaamattomuus. Lasten ja nuorten rauhoittamiseen voidaan käyttää runoja ja musiikkia. Tärkeä tehtävä kirjallisuusterapeuttisessa työskentelyssä on luoda oppilaille tunnetason elämyksiä ja auttaa käsittelemään niitä rakentavassa ilmapiirissä. Kirjallisuusterapia voidaan määritellä kasvun prosessiksi, jossa painopiste on ohjatussa keskustelussa ja siinä syntyneessä oivalluksessa. Lapset eivät välttämättä edes huomaa, että heitä on ohjattu puhumaan tunteista. Prosessin myötä oppilaiden luottamus omaan kykyihinkin kasvaa. Kirjallisuus on väline auttaa lapsia ja nuoria heidän omanarvontuntemensa ja yksilöllisyytensä rakentamisessa. (Mäki & Kinnunen 2002, 47, 59, 62-63.)

Kirjallisuusterapiasta erotetaan omaksi lajikseen runoterapia. Sen ydin on poeettinen kieli. Se viittaa aina tunnelmiin ja esteettisiin puoliin. Runo voi olla kuin uni. Se on silloin tihentymä mielen eri kerroksista. Joillekin runon kieli on tärkeä ja joillekin se on jopa paras psykologian oppikirja. Jo runon lukeminen sinänsä on monitahoisesti koskettava, lukkiutumia avaava prosessi. Perusasioita myös luovan terapian muodossa ovat rakkaus, luottamus ja hyväksyntä. (Mertanen 2002, 164.)

Loruja on aina käytetty lasten viihdyttämiseen ja rauhoittamiseen. Riimit ja rytmi lohduttavat levotonta lasta. Runot toimivat samaan tapaan. (Mäki & Kinnunen 2002, 43.) Kirsi Kunnaksen (1997) mukaan runo on yksi tehokkaimmista keinoista kehittää lapsen ensimmäistä ja tärkeintä kasvuprosessia ja auttaa häntä kielen oppimisessa. Runo on jatkuvassa yhteydessä kielikeskukseen. Sen avulla lapselle kehittyy kyky luovuuteen ja se rakentaa mielieverkostoa lapsen aivoihin. Kunnas (1997) sanoo myös, että mikään ei ole lapselle niin tärkeää kuin se ääni, joka tulee hänelle tärkeän ihmisen suusta. Äänen rytmi, sen nousevat ja laskevat kuviot, antaa lapselle kokemuksen ihmisäänessä kuuluvista eri tunneskaaloista. (Kunnas 1997, 45.)

Runoterapiaa voidaan käyttää jo pienilläkin lapsilla. Silloin aikuinen lukee heille ja lapset saavat eläytyä runon tunnelmaan. He oppivat myös kuvittelemaan itsensä runon tapahtumien keskelle. Lapsi oppii oivaltamaan runon koko tunneilmaston. Samalla tavalla käytetään runoterapiaa isompienkin lasten kanssa. Silloin vain lukijana voi olla opettajan ohella joku lapsista tai sitten he lukevat ehkä ensin runon hiljaa itsekseen. Runoterapian keinoin on mahdollista laajentaa runokasvatusta sekä koulussa että kerhossa.

### 9.3 Runoseikkailu

Lapset voivat tutustua runoihin myös seikkailun. Mäkelä & Kakkuri (1999) ovat kehittäneet sanajalkaseikkailun. Sanajalkaseikkailussa liikutaan ja toimitaan. Välillä kuunnellaan ohjaajien kirjavinkkausta tai tehdään muita lastenkirjallisuuteen liittyviä tehtäviä. Taas lähdetään liikkeelle ja jälleen tehdään paperitöitä.

Sanajalkaseikkailu vaatii innostusta ja hyvää tahtoa ja mielikuvitusta. Tavoitteena sanajalkaseikkailussa on iloinen, onnellinen lapsi ja ehjä ihminen. Siinä otetaan huomioon koko lapsi. Se tarjoaa seikkailuun osallistujille yllätyksiä, antaa haasteita, kehittää mielikuvitusta ja ryhmävastuuta. Sanajalkaseikkailussa on keskeistä onnistumisen tunne, ilo omasta oivaltamisesta. (Mäkelä & Kakkuri 1999, 11-15.)

Koulu voi olla hyvä seikkailupaikka. Silloin koulun portaikko onkin kivinen louhikko. Lapsessa herätetään mielikuvia. Lapsi kuvittelee portaikon louhikoksi, joka vaatii kulkemaan varovasti. Sanajalkaseikkailu toimii lapselle välineenä tunnistaa ja hyväksyä erilaisia tunteitaan. Siten se edistää itsetuntemusta ja itsensä hyväksymistä. Ne vahvistavat myönteistä minäkuvaa. (Mäkelä & Kakkuri 1999, 30-33.)

Seikkailuradan rasteilla pysähdytään lastenkirjallisuuden äärelle. Rastien joukossa on myös runorasteja, esimerkiksi Lempeän lehmän laidun. Lempeän lehmän laitumeksi kutsutaan levollista runotuokiota, jossa ohjaajat lukevat ääneen lehmä- tai muita eläinrunoja. Lapset saavat märehtiä niitä kaikessa rauhassa. Laidun on hyvä pysäyttävä minkä tahansa toiminnallisen jakson jälkeen. Paitsi ohjaajat myös lapset voivat lukea runoja ääneen ja jutella niistä. Lapsille mieluinen runotehtävä on runoräsymäton värittäminen. Tässä tehtävässä ohjaaja lukee hitaasti runon säe kerrallaan. Lapset värittävät säkeitten

synnyttämät värimielikuvat runoräsymatoksi. Runoa toistetaan useaan kertaan, jotta kokonaiskuva ei häviä jonkin säkeen värin miettimisessä. (Mäkelä & Kakkuri 1999, 86.)

Sanajalkaseikkailun toteuttaminen koulussa vaatii aikaa, tarkkaa suunnittelua ja opettajien yhteistyötä. Palkkio toteutuksesta on vaivan arvoinen. Oppilaat ovat innoissaan ja keskittyvät sekä seikkailutehtäviin että kirjoihin liittyviin tehtäviin. Kaikkien mielestä sanajalkaseikkailupäivä on hauska ja kaikki tuntevat onnistuneensa. Sanajalkaseikkailun voi toteuttaa suurena koko koulun projektina tai pienimuotoisesti omaan luokkaan rakennettuna kirjaseikkailuna. Kirjallisuuteen liittyvät tehtävät voivat olla pelkästään runorasteja. Vaikka rasteilla on runoja ja niihin liittyviä tehtäviä, seikkailurata houkuttelee kaikki lapset kuuntelemaan tai lukemaan niitä innokkaasti. Pienen runohetken jälkeen odottaa aina uusi seikkailu.

## 10 POHDINTA



*Runon hennoin siivin*

*luoksesi nyt hiivin.*

*Sanat yhteen liitän.*

*Ystävääni kiitän.*

(Kaskinen 2004b)



Tutkimukseni lopuksi pohdin tuloksia ja itse tutkimusprosessia. Mietin myös sitä, mikä on tutkimustulosten soveltuvuus runokasvatukseen, ja mikä merkitys tutkimuksella ja sen tuloksilla on minulle opettajana. Kerron, mitä olen yhdessä pohdintaystävieni eli kokeneiden opettajien kanssa miettinyt tutkimuksen tuloksista ja yleensä runokasvatuksen merkityksestä. Pohdin myös, mitä uusia tutkimusaiheita tästä tutkimuksesta voisi aueta.

### 10.1 Tulosten ja tutkimusprosessin tarkastelua

Tässä tutkimuksessa lähtökohtanani olivat lapset ja heidän runokokemuksensa. Tutkimus sai alkunsa halustani tietää, miten lapsi kokee runon ja mitä runo hänelle merkitsee. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lapset ovat kokeneet Sanataidekerhon ja miten kerho on lasta kasvattanut. Tutkimuksen tehtävänä oli myös selvittää, miten lapset, jotka ovat useita vuosia kuunnelleet, lukeneet ja esittäneet lastenlyriikkaa, osaavat tulkita runoutta, sekä millaista kasvattavaa merkitystä lastenlyriikalla voi olla.

Tutkimuksessa selvitettiin Sanataidekerhokokemuksia lasten ja opettajan kuvaamana sekä tarkasteltiin Sanataidekerhon kasvattavaa merkitystä. Kerhokokemuksista olisi saatu paljon monipuolisempaa tietoa lisäämällä kysymyksiä haastattelukaavakkeeseen tai liittämällä mukaan vielä jokaisen lapsen henkilökohtainen, suullinen haastattelu.



Lasten vastaukset olivat hyvin samansisältöisiä. Vaikka kysymyksiä kerhosta oli vain muutama, niiden vastauksista selvisi, että jokainen lapsi oli kokenut kerhon myönteisenä. Vastauksista selvisi myös, että oman koulun juhlat ovat tärkeitä siinä mielessä, että siellä oppilaat saavat esiintymistilaisuuksia ja -kokemuksia. Lähes jokainen vastaajista mainitsi oman koulun juhlat mieluisina esiintymisinä.

Opettajan kokemus kerhosta oli samansuuntainen kuin lasten. Koska kerhon ohjaaja oli myös tutkimuksen lasten luokanopettaja, hänelle olivat tuttuja sekä lasten koulu- että kerhokokemukset. Kerhovuosien kuluessa ohjaaja oli nähnyt jokaisen kerholaisen taitojen kehittymisen.

Tutkimuksessa olleet lapset tulkitsivat heille tuttuja lastenrunoja. Saatujen tutkimustulosten perusteella voitiin todeta, että Sanataidekerhon lapset löysivät runoista oleellisia merkityksiä ja monet osasivat yhdistää runon sanoman ja tunnelman omaan elämäänsä. Tämä aineisto oli riittävä osoittamaan, että nämä lapset olivat jo tavallaan lastenlyriikan asiantuntijoita. Tutkimukseni perusteella voi nähdä, että lastenlyriikalla on kasvattavaa merkitystä riippumatta siitä, onko runo moderni vai vanha. Lapsille ovat myös vanhat runot mieluisia ja he arvostavat niitä. Runojen sisältä nousee esiin monia tärkeitä arvoja, kuten esimerkiksi koti, turvallisuus ja luonto. Runoja käsiteltäessä lapsi voi kehittää empaattisia taitojaan ja yleensä ihmisrakkauttaan. Uskonnollisaiheiset runot tuovat lapselle turvan ja suojan tunteita.

Kerhovuosien määrällä ei näyttänyt olevan merkitystä runontulkintataitoon. Neljä vuotta kerhossa mukana ollut löysi paljon merkityksiä runoista samoin kuin kuusi vuotta kerhoa käynyt lapsi. Joku lapsista keskittyi tulkinnassaan vain yhteen tai kahteen asiaan. Tämä voi johtua joko siitä, että lapsella oli vain vähän taitoa tehdä runotulkintaa, tai sitten hän saattoi kokea syvästi esille ottamansa asiat. Hän ei halunnut ottaa mukaan asioita, joilla ei ollut lapselle itselleen suurta merkitystä.

Kun tarkastelee tutkimuksen tulosta teorian valossa, se on samansuuntainen aihetta sivuavien aikaisempien tutkimusten tulosten kanssa. Ylösen (1998) tutkimus osoitti satujen olevan merkityksellisiä lapsille ja niitä voidaan käyttää terapeuttisesti, kun puututaan lasten mahdollisiin ongelmiin. Tämän tutkimuksen lapset olivat normaalissa yleisopetuksessa olevia koululaisia. Siitä, millaisia asioita lapset löysivät runoista, voi pää-

tellä, että myös runot ovat merkittäviä lapsille ja niitä voidaan satujen tavoin käyttää terapeuttisesti. Runo voi olla satua terapeuttisempikin. Runo on lyhyt, siksi siihen on ongelmaisen lapsen helppo keskittyä.

Alanko (1997a) tarkasteli kansallisia kasvatusaatteita lähinnä Immi Hellénin runoissa. Hänen tutkimuksensa tulokset osoittivat, että nämä vanhojen runojen kasvatusaatteet sopivat hyvin myös nykyaikaan. Tämän tutkimuksen tuloksista nousee esiin samoja arvoja kuin Hellénin runoissa. Tämän päivän lapset arvostavat ihmissuhteita ja kotia, he haluavat kauniin luonnon ympärilleen, ja uskonnolliset aiheet sopivat heidän arvomaailmaansa.

Tutkimuksessa sovelsin hermeneuttis-fenomenologista tutkimusotetta, lähinnä fenomenologista psykologiaa. Lehtomaan (2005) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa on hyvä valita tutkimukseen ihmisiä, joilla on eläviä ja omakohtaisia kokemuksia tutkijaa kiinnostavasta ilmiöstä (Lehtomaa 2005, 167). Tästä johtuen oli luontevaa valita tutkimushenkilöiksi Sanataidekerhon lapset, joilla oli paljon kokemusta lastenrunoudesta.

Tutkimusaineisto ei ollut kovin suuri. Kaikki kahdeksan tyttöä kirjoittivat neljä eri aiheista tarinaa annetuista runotehtävistä. Tehtävien lisäksi oli vielä sanataidekerhoa koskeva haastattelukaavake. Aineiston koolla ei laadullisessa tutkimuksessa ole välitöntä vaikutusta eikä merkitystä siihen, miten tutkimus onnistuu. Aineisto toimii tavalla tai toisella tutkijan apuna, kun hän rakentaa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 2001, 61-62.)

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa kuvasin aineistoa mahdollisimman tarkasti lasten lainauksia käyttäen. Sen jälkeen muodostin aineistosta merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. Viimeisenä vaiheena loin kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä ja toin erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet yhteen. Koko tutkimuksen ajan pyrin sulkeistamaan omat ennakkokäsitykseni tutkittavasta ilmiöstä. Se oli välillä vaikeaa, koska lastenrunot ovat itselleni läheisiä ja tutkimushenkilöt olivat minulle kovin tuttuja. He olivat olleet yhtä lukuun ottamatta oppilaitani ensimmäisestä luokasta lähtien.

## 10.2 Tulosten sovellettavuus runokasvatukseen ja jatkotutkimusaiheet

Kerhon kasvattavaa merkitystä tukee opetussuunnitelma ja monien tutkijoiden mielipiteet koulun kerhoista. Esimerkiksi Keltikangas-Järvinen (1994, 194) korostaa koulun kerhojen merkitystä erityisesti sellaisille oppilaille, jotka eivät koe koulussa onnistumisia. Myönteiset kokemukset Sanataidekerhosta tukivat myös tämän tutkimuksen lasten itsetuntoa. Ne kompensoivat niitä epäonnistumisia, joita osa lapsista saattoi koulutunneilla välillä kokea.

Kouluikäisenä lapsi kokee oppimisen iloa ja hänen maailmansa avartuu. Lapsi tuntee, että hän voi kehittyä ja hän haluaa oppia koulussa. Itsetunnon kehittymiselle on tärkeää, että lapsi tuntee olevansa hyväksytty ja häntä arvostetaan yksilönä. (Pulkkinen 2002, 70-71.) Kouluikäisessä myös koulu, kaverit ja harrastukset rakentavat lapsen itsetuntoa vanhempien ja kodin lisäksi. Koulussa lapselle muodostuu käsitys, millainen hän on, mitä hän oppii ja miten helposti. Harrastukset ovat tärkeitä, sillä niistä lapsi voi saada tärkeitä osaamisen- ja onnistumisen elämyksiä. Ne voivat korvata epäonnistumisen muualla. (Keltikangas-Järvinen 1994, 123.) Omaa osaamistaan lapset saivat vuosien mittaan osoittaa monissa onnistuneissa esiintymisissään.

Keltikangas-Järvinen (1994) mainitsee, että lapsen suorituksen pitäisi aina olla kiitoksen ansaitseva, eikä vasta sitten, kun lopputulos on hyvä ja aikuista tyydyttävä. Kun kiitoksella halutaan vahvistaa lapsen itsetuntoa, hänelle osoitetaan, että hän on hyvä, vaikka lopputulos ei aina olisikaan niin mainio. Lapsi saa ulkoisen palkinnon, kun joku toinen hyväksyy hänen suorituksensa. Sisäinen palkinto lapselle on hänen oma riemunsa suorituksesta. Lapsi itse valitsee, milloin asia meni hyvin. Vanhemman tai yleensä aikuisen tehtävänä on tukea lasta ja tehdä onnistuminen paremmin mahdolliseksi. Aikuisen tehtävänä on myös osoittaa, että asia meni hänenkin mielestään hyvin. (Keltikangas-Järvinen 1994, 133-134.) Ulkoisia palkintoja lapset saivat paljon siitä myönteisestä palautteesta, jota he kuuluivat esityksistään. Samalla he saivat myös sisäisen palkinnon omasta onnistumisestaan.

Myös Arajärvi (1988, 117) painotti harrastekerhon merkitystä sosiaalisuuden ja luovuuden kehittäjänä. Myös tämä kerhoryhmä muodostui hyvin kiinteäksi, ja lapset tunsivat

siinä lujaa yhteenkuuluvuutta. Kerhossa jokaisen luovuus kehittyi, ja lahjakkaat esittäjät saivat kehittää omaa erityisosaamistaan.

Pyysin kokeneita opettajia, sekä oman kouluni opettajia että opiskelijaystäviäni, pohtimaan kansani tutkimuksen tuloksia ja runokasvatuksen merkitystä. Opettajien pohdinnoissa nousi tunnekasvatus ensimmäisenä esille. Runo auttaa löytämään ja kohtaamaan tunteita. Ne opettavat myötäelämistä. Lastenlyriikassa on paljon iloisia runoja, iloisia rallatuksia. Silloin runo on kuin ilopilleri. Yleensä lapset nauttivat runoista ja hauskat runot naurattavat heitä. On tärkeää, että valitaan lapsen ikätasolle sopivia runoja. Yleensä lapset pitävät esiintymisestä ja esittämisestä ja saavat näin onnistumisen elämyksiä. Runot toimivat elämyksellisen oppimisen elementteinä.

Opettajat olivat samaa mieltä siitä, että runot ja lorut edistävät lukemaan oppimista. Lukemiseen tulee rytmi, ja heikonkin oppilaan on helppo lukea kapeaa ja lyhyttä tekstiä. Lastenruno rohkaisee kielellä leikkimiseen, luovuuteen ja sanojen maistelemiseen. Lapsen kielellinen tietoisuus kehittyi. Esimerkiksi riimitys on hyvää kielellisen tietoisuuden harjoitusta. Oppilaat kuuntelevat mielellään runoja. Runon kieli kiehtoo lasta. Se on erilaista kuin mihin he ovat muiden tekstien myötä tottuneet. Ehkä runon rytmisyys tempaa lapsen mukaansa. Erilaisilla sisällöillään runot myös luovat mielikuvia ja kehittävät näin lapsen ajatusmaailmaa sekä rikkaalla kielellään myös monipuolistavat lapsen kieli- ja käsitevarastoa. Runot ovat usein myös hyvin opettavaisia. Ylipäänsä ne vetoavat tunteisiin, ovat ne sitten iloisia tai surullisia.

Runojen lähellä olemisesta Korolainen (2001) käyttää nimitystä ”jokamiehen runokoulu”. Se voisi kestää koko lapsuuden ajan, sillä eri-ikäiset ja erilaiset lapset mieltyvät runoihin eri syistä. Pienimmät rakastavat kielen kieputtelua, satukäiset pitävät runotarinoista, alakoululaiset rakastavat huumoria ja murrosikäiset kapinaa ja suuria tunteita. (Korolainen 2001, 98.) Runojen ja mieluisien tehtävien myötä lapsi saa tuntea onnistumisen iloa ja hän kiintyy runouteen yhtenä kirjallisuuden lajina.

Tämän tutkimuksen pohjalta voisi jatkaa samansuuntaista tutkimusta. Tutkimuksen tuloksiin saattoi vaikuttaa se, että jokainen tutkimuksen lapsi oli erityisen innostunut lastenlyriikasta. Olisi kiinnostavaa tietää, miltä tutkimuksen tulokset näyttäisivät, jos luokan kaikki oppilaat olisivat olleet mukana tutkimuksessa. Olisivatko kaikki osanneet

tulkita runoja ja löytäneet niistä samoja merkittäviä asiasisältöjä. Nyt tutkimuksessa oli vain tyttöjä ja hekin lastenrunoutta ajatellen tavallaan ”valiojoukko”. Tutkittavista olisi voitu tehdä kaksi ryhmää, joista toisen olisivat muodostaneet kerholaiset ja toisen muu luokka. Silloin mukana olisi ollut myös poikia. Näin ryhmien tuloksia olisi voitu vertailla, ja niistä voisi paremmin tehdä yleistäviä johtopäätöksiä.

Yksi kiinnostava jatkotutkimusaihe voisi olla varhaiskasvatus- ja alkuopetusikäisille lapsille järjestettävä useamman viikon mittainen runoprojekti. Projektin jälkeen voisi tutkia, miten pienet lapset ovat kokeneet runon ja mitä runo on heille merkinnyt. Aineisto pitäisi hankkia toisella tavalla kuin tässä tutkimuksessa, koska useimmat tämän ikäiset eivät vielä osaa ilmaista itseään kirjallisesti. Aineisto voisi koostua haastattelusta, lasten piirroksista ja kirjallisesta tuotoksesta saduttamisen periaatteella. Näitä samoja lapsia tutkittaisiin uudestaan, kun he ovat viidennellä tai kuudennella luokalla. Aineisto voisi silloin koostua haastattelusta ja samanlaisesta kirjallisesta tuotoksesta kuin tässä tutkimuksessa. Lapset eivät välttämättä olisi sanataidekerholaisia. Silti runous olisi joko kaisena kouluvuotena tehostetusti esillä. Olisi kiinnostavaa nähdä, miten lapsi kehittyy runon vastaanottajana ja miten hän kehittyy runon tulkitsijana.

Jatkotutkimusta voisi tehdä myös lasten omista runoista. Niistä voisi tarkastella, millaisia aiheita lapset runoissaan käsittelevät, ja miten tunnepitoisia heidän omat tuotoksensa ovat. Olisi kiinnostavaa perehtyä myös siihen, miten runokasvatus kehittää lasta ja hänen luovuuttaan omien runojen kirjoittajana.

Tästä tutkimuksesta saadut tulokset ja lukemani kirjallisuus vahvistivat omaa käsitystäni lastenrunojen tarpeellisuudesta. Lastenlyriikka aiheena oli minulle läheinen, siksi lasten ajatukset ja tulkinnat koskettivat aivan erityisesti mieltäni. On monella tavalla tärkeää, että lapsi saa tutustua kouluvuosinaan paljon eriaiheisiin ja tunnelmiltaan erilaisiin runoihin. Uusi asia minulle oli, että modernilla lastenlyriikalla on niin paljon kasvattavaa merkitystä, vaikka runoja ei enää kirjoiteta nimenomaan kasvatuksen tarpeisiin. Tutkimuksestani saattaisi olla hyötyä myös muille opettajille ja lasten kanssa työtä tekeville. Ehkä tutkimuksen tulokset rohkaisevat heitä käyttämään runoutta monipuolisesti ja entistä enemmän opetuksessaan.

Eri-ikäiset lapset löytävät runoista sekä maailmankuvan aineksia että väyliä muiden ihmisten ja oman itsensä ymmärtämiseen (Korolainen 2001, 98). Lapsi tarvitsee apua myötätunnon ja myötäelämisen kehittämiseen. Tämä on lastenkirjallisuuden suurimpia tehtäviä. Kirjat voivat kertoa kuten Antoine de Saint-Exurun Pikku Prinssi: ”*Ainoastaan sydämellä näkee hyvin. Tärkeimpiä asioita ei näe silmillä.*” (Ikonen, 1978, 22). Näitä Korolaisen ja Ikosen ajatuksia täydentää Anna-Mari Kaskisen runo *Katselen linnunhöyhentä* teoksesta *Runometsä*.



*Katselen linnunhöyhentä,  
liitelen tuulen teitä.  
Olo on kirkas ja keveä,  
kun ajattelen meitä.*

*Silitän kiveä karheaa,  
jota ei sammal peitä.  
Lämpö jo käsiini tulvahtaa,  
kun ajattelen meitä.*

*Katselen taivaalla tähtiä,  
yöhömmä syttyneitä.  
Ystävä, olet niin lähellä,  
kun ajattelen meitä.*

(Kaskinen 2005, 78)



## LÄHTEET

- Aaltola, J. 1994. Eräitä tieteenteorian peruskysymyksiä ihmistutkimuksen näkökulmasta. Chydenius-Instituutin tutkimuksia no 4.
- Ahti, R. & Toivonen, M. 1988. Runouden kuntokoulu. Helsinki: Kirjapaja.
- Aidarova, L. 1991. Opetus ja lapsen kehitys. Suom. T. Jyrkinen. Helsinki: SN-kirjat.
- Aitolehti, S. 1994. Teksti eläväksi draaman keinoin. Teoksessa I. Grönholm (toim.)  
Ilmaisun monet kielet. 3. painos. Helsinki: Opetushallitus, 31-35.
- Alanen, L. 1990. Lapsuus 80-luvun yhteiskunnassa ja yhteiskuntatutkimuksessa.  
Teoksessa L. Teinilä, L. Laulajainen, R. Rinta-Tassi & G. Spring (toim.)  
Lapsi, kieli ja mieli. Lasten kulttuurista ja kirjastosta. Helsinki:  
Kirjastopalvelu, 11-20.
- Alanko, A.-L. 1982. Muurahainen kuussa. Kirsi Kunnaksen ja Kaarina Helakisan  
lastenlyriikan struktuurista ja tematiikasta. Kotimaisen kirjallisuuden  
laudatututkielma. Joensuun korkeakoulu.
- Alanko, A.-L. 1990. Sadun taikapiiri. Kirjallisuuskasvatus päiväkodissa.  
Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 14.
- Alanko, A.-L. 1997a. Kotiveräjältä maailman turuille. Kansalliset kasvatusaatteet Immi  
Hellénin runoissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 35.
- Alanko, A.-L. 1997b. Takaisin metsään. Lastentarha 3, 11-13.
- Alanko, A.-L. 2003. Lastenruno kansan kasvattaa. Teoksessa L. Huhtala, K. Grönn,  
I. Loivamaa & M. Laukka (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen  
lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Helsinki: Tammi, 32-36.
- Arajärvi, T. 1988. Tasapainoinen lapsuus. ”Elämäkoulussa”. Helsinki: WSOY.
- Aristoteles 1982. Runousoppi. Suom. P. Saarikoski. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Bolton, G. 1981. Luova toiminta kasvatuksessa. Teoriaa draamasta. Suom. T.  
Karppinen. 3. painos. Helsinki: Tammi.
- Dias, P. & Hayhoe, M. 1988. Developing Response to Poetry. Philadelphia: Open  
University Press.
- Donaldson, M. 1983. Miten lapsi ajattelee. Suom. M.-L. Sakki. Espoo: Weilin + Göös.
- Eskola, J & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos.  
Tampere: Vastapaino.

- Eva-Wood, A. 2004. Thinking and Feeling Poetry: Exploring Meanings Aloud. *Journal of Educational Psychology* 96, 1, 182-191.
- Fridell, L. 1972. *Barnbok och barnboksforskning under redaktion av Lena Fridell*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Grünthal, S. 2003. Tiitiäisten lumo. Teoksessa L. Huhtala, K. Grönn, I. Lovamaa & M. Laukka (toim.) *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia*. Helsinki: Tammi, 210-214.
- Grönholm, I. 1994. Ilmaisun monet kielet. Teoksessa I. Grönholm (toim.) *Ilmaisun monet kielet*. 3. painos. Helsinki: Opetushallitus, 5-10.
- Heikkilä-Halttunen, P. 2000. Kuokkavieraasta oman talon haltijaksi. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden institutionalisoituminen ja kanonisoituminen 1940 – 1950-luvulla. Helsinki: SKS.
- Heinonen, S.-L. 1990. Satu elää metsästä. Teoksessa L. Teinilä, L. Laulajainen, R. Rinta-Tassi & G. Spring (toim.) *Lapsi, kieli ja mieli. Lasten kulttuurista ja kirjastosta*. Helsinki: Kirjastopalvelu, 59-64.
- Heinonen, S.-L. 1995. Meidän tarhassa leikitään runoilla. Teoksessa M-L. Koli & L. Tolkki-Tammi (toim.) *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Puumerkistä sähköpostiin: kirjoittamisen ja kirjoittamisen opetuksen suuntia*. Helsinki: Äidinkielen opettajien liitto, 19-24.
- Heinonen, S.-L. 1999. Lapsi kielen talossa. Julkaisussa S.-L. Heinonen (toim.) *Päivähoidon pienimmät varhaiskasvatuksen valinkauhassa*. Tampere: Tampereen yliopiston OKL:n opetusmonisteita B7, 29-37.
- Heinonen, S.-L. 2000. Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Heinonen, S.-L. 2001a. Kuulen runon sykkivän. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Helsinki: Lasten keskus, 123-140.
- Heinonen, S.-L. 2001b. Sanataide oppimisen ja leikin innoittajana. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Helsinki: Lasten keskus, 201-214.
- Holländer, T. 1983. Från idyll till avidyll. Tove Janssons illustrationer till muminböckerna. Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin julkaisuja 4.



- Hämäläinen, J. 1998. Seikkailu- ja elämyspedagoginen orientaatio sosiaalipedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin. Jyväskylä: Atena, 149-166.
- Ihanus, J. 2002. Esipuhe. Teoksessa J. Ihanus (toim.) Koskettavat tarinat. Johdantoa kirjallisuusterapiaan. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 7-9.
- Ikonen, T. 1978. Lapsi, lukeminen ja yhteiskunta. Teoksessa T. Ikonen, S. Marttila & K. Vajärvi (toim.) Lue lapselle. Helsinki: Weilin + Göös, 13-23.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Helsinki: Gummerus.
- Jokipaltio, J. 1990. Neljä kuvaa lastenkirjallisuudesta. Teoksessa L. Teinilä, L. Laulajainen, R. Rinta-Tassi & G. Spring (toim.) Lapsi, kieli ja mieli. Lasten kulttuurista ja kirjastosta. Helsinki: Kirjastopalvelu, 47-58.
- Julkunen, M.-L. 1990. Lapsi ja tieto. Teoksessa L. Teinilä, L. Laulajainen, R. Rinta-Tassi & G. Spring (toim.) Lapsi, kieli ja mieli. Lasten kulttuurista ja kirjastosta. Helsinki: Kirjastopalvelu, 35-44.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 1991. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Katajamäki, S. 2004. Kirsi Kunnaksen ”Piirespaasesmaan kuningas”, viktoriaanisen nonsensen perillinen. Teoksessa S. Katajamäki & J. Pentikäinen (toim.) Runosta runoon. Suomalaisen runon yhteyksiä länsimaiseen kirjallisuuteen antiikista nykyaikaan. Helsinki: WSOY, 152-169.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1985. Agressiivinen lapsi. Helsinki: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Kiiski, E. 1998. Seikkailua elämysten maailmassa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin. Jyväskylä: Atena, 109-114.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Kokkonen, K. 2005. Hyvä satu hoitaa. Lapsemme 4, 12-13.
- Kontio, T. 2004. Happy end: karkkia vai kaurapuuroa? Teoksessa P. Haasjoki & S. Kainulainen (toim.) Runouden vuosikirja 2004. MOT MOT. Juva: WS Bookwell, 26-33.

- Korolainen, T. 2001. Tuulen sello soittaa jo. Runo hengittää maailman tahdissa. Teoksessa T. Korolainen (toim.) Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas. Helsinki: Tammi, 89-105.
- Koski, J. 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koski, M. 2003. Kotimaisia lastenlyyrikoita. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Kowalski, K. 1973. Luova lapsi. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Krohn, H. 1957. Lapsesta elämä alkaa. Kuvauksia nuorisolle. 27 kuvaa. Helsinki: Otava.
- Kuivasmäki, R. 1983. Suomalaisen kuvakirjan alkutaipaleelta. Teoksessa T. Korolainen (toim.) Sininen lamppu. Näkökulmia lasten- ja nuortenkirjallisuuteen ja sen tutkimukseen, 47-59.
- Kuivasmäki, R. & Heiskanen-Mäkelä, S. 1988. Johdatus suomalaisen nuorisokirjallisuuden historiaan ja käsitteistöön. Tampere: SNI.
- Kuivasmäki, R. 1991. Kasvavat auringonsiemenet – tie suomalaisen lastenlyriikan 80-lukuun. Teoksessa Y. Hosiaislouma (toim.) Hevosen sulkia. 1980-luvun suomalaisen kirjallisuuden tilanteita. Jyväskylä: Kirjastopalvelu, 116-126.
- Kunnas, K. 1997. Runon taika. Teoksessa J. Jokipaltio (toim.) Sadun voimat I. Lapsi tuo sadun tullessaan. Helsinki: Maaseudun sivistysliitto, 45-47.
- Laakso, E. 1994. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. 3. painos. Helsinki: Opetushallitus, 11-30.
- Lagercrantz, O. 1985. Lukemisen ja kirjoittamisen taidosta. Suom. T. Hämäläinen. Helsinki: WSOY.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. -näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Lappalainen, I. 1979. Suomalainen lasten- ja nuortenkirjallisuus. 2. painos. Espoo: Weilin + Göös.
- Latomaa, T. 2005. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 17-88.
- Laulajainen, L. 2003. Sadun ja runon merkitys lapselle. Onnimanni 4, 25-28.

- Laurent, K. 1947. Topelius saturunoilijana. Helsinki: WSOY.
- Lehtinen, P. 2004. ”Ah, vihdoin Mirmajaan!” . Lastenlyriikalla on nyt nostetta, toteavat niin kirjailijat kuin kustantajatkin. Helsingin Sanomat. 8.12. Kulttuuri. Lapset. C 5.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163-194.
- Lehtonen, H. 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Jyväskylä: Atena
- Lehtonen, T. 1998. Kunnioittava kohtaaminen elämyspedagogisessa työssä. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin. Jyväskylä: Atena, 97-107.
- Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet. Luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnainmaa, T. 2005. Mitä kirjallisuusterapia on? Teoksessa S. Mäki & T. Linnainmaa (toim.) Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan. Helsinki: Duodecim, 11-25.
- Lipponen, U. 2001. Kansanomainen viihdytys- ja hoivaperinne. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten keskus, 86-122.
- Luoto, T. & Luoto, S. 2001. Satu ja tarina elää päiväkodissa. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten keskus, 184-200.
- Manninen, P.-I. 1972. Pimeä ratsastaa mustalla tammalla. Lasten runot, laulut ja nonsense. Teoksessa K. Vaijärvi (toim.) Lapsi ja kirja. Helsinki: Weilin + Göös, 35-47.
- Marttila, S. 1978. Runot ja riimit. Teoksessa T. Ikonen, S. Marttila & K. Vaijärvi (toim.) Lue lapselle. Helsinki: Weilin + Göös, 163-172.
- McLean, A. 2003. The Motivated School. London: PCP.
- Mertanen, H. 2002. Poeettinen kieli ja runoterapia. Teoksessa J. Ihanus (toim.) Koskettavat tarinat. Johdantoa kirjallisuusterapiaan. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 164-177.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.

- Mäenpää, J. 1958. Sata vuotta sadun ja seikkailun mailla. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden vaiheita. Helsinki: Valistus.
- Mäkelä, M.-L. 1997. Runo ryntää kouluun. *Onnimanni* 2, 11-13.
- Mäkelä, M.-L. & Kakkuri, E. 1999. Sanajalkaseikkailu. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Mäki, S. & Kinnunen, P. 2002. Lasten ja nuorten kirjallisuusterapiasta. Teoksessa J. Ihanus (toim.) *Koskettavat tarinat. Johdantoa kirjallisuusterapiaan*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 35-78.
- Mäki, S. & Kinnunen, P. 2005. Lapsi ja nuori sadun peilissä. Teoksessa S. Mäki & T. Linnainmaa (toim.) *Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan*. Helsinki: Duodecim, 26-52.
- Niskanen, S. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitystulkinta-ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 89-114.
- Opetushallitus 2003-2004. Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2. Helsinki: Opetushallitus.
- Østern, A.-L. 1994. Pedagoginen draama. Teoksessa I. Grönholm (toim.) *Ilmaisun monet kielet*. 3. painos. Helsinki: Opetushallitus, 43-73.
- Perttula, J. 1995a. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 1/1995, 39-47.
- Perttula, J. 1995b. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. *Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: SUFI.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitystulkinta-ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 115-162.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Rauramo, S.-L. 1992. Runo luokkahuoneessa. *Aikakauskirja* 12. Äidinkielen opetustiede, 49-52.
- Rosenblatt, L. 1981. *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. London and Amsterdam: Feffer & Simons, Inc.
- Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys 7-12 vuotta. Suom. H. Huovinen. Helsinki: Otava.

- Sarmavuori, K. 2001. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma. Opetusmoniste 12. 3.uudistettu painos. Turun yliopisto.
- Suojala, M. & Karjalainen, M. 2001. Johdanto. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten keskus, 5-8.
- Takala, A. 1997. Ihmiseksi kasvaminen. Helsinki: Gummerus.
- Takala, A. & Takala, M. 1984. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. 1997. Isät meidän. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virtanen, V-M. 1998. Seikkailusta ratkaisu – ratkaisusta seikkailu. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin. Jyväskylä: Atena, 81-94.
- Vygotsky, L. 1971. The Psychology of art. Cambridge, Massachusetts and London: The M.I.T. Press.
- Woolland, B. 1993. The Teaching of Drama in the Primary School. London: Longman.
- Ylönen, H. 1998. Taikahattu ja hopeakengät sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ylönen, H. 2000. Loihditut linnut. Satujen merkitys lapselle. Helsinki: Tammi.

## RUNOLÄHTEET

- Hellén, I. 1993. Tarujen kultamaat. 2. painos. Hämeenlinna: Karisto.
- Kaskinen, A.-M. 2004a. Lapsen oma enkelikirja. Helsinki: Kirjapaja.
- Kaskinen, A.-M. 2004b. Runoretki. Helsinki: Kirjapaja.
- Kaskinen, A.-M. 2005. Runometsä. Kauneimmat lastenrunot. Helsinki: Kirjapaja.
- Konttinen, A. 1966. Lasten Kultainen Kalevala. 1. Väinämöisen seikkailuja. Helsinki: WSOY.
- Kunnas, K. 1970. Tiitiäisen satupuu. 5. painos. Helsinki: WSOY.
- Nuotio, E. 2003. Näin pienissä kengissä. Helsinki: Tammi.
- Raittila, A.-M. 1985. Suojelusenkeli. Helsinki: WSOY.

## Liite 1: Sanataidekerholaisten kirjallinen haastattelu

Olen nyt kuudennella luokalla. Olen ollut sanataidekerhossa

\_\_\_\_\_ vuotta.

Kerhossa me \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Hauskinta kerhossa on silloin, kun \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Esiintymiset, jotka ovat jääneet mieleeni: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Olen oppinut paljon hauskoja lastenrunoja. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tämän runon muistan ulkoa.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Liite 2: Tunteellinen siili

## TUNTEELLINEN SIILI

Oi, sanoi siili,  
olen tunteellinen siili,  
olen hyvä, kiltti, hellä.  
Ja kenelläpä kellä  
on vastaansanomista?  
Se vain on surullista,  
että piikkikuoren alla  
siilin hellyys piili.

Oi, sanoi siili,  
olen surullinen siili,  
niin yksinäinen jotta!  
Ja se on aivan totta:  
Se yksinänsä eli  
ja piikein piikitteli,  
ja piikkikuoren alla  
sitten itkeskeli.

(Kunnas 1970, 24)

## Liite 3: Tiitiäisen tuutulaulu

## TIITIÄISEN TUUTULAULU

Tiitiäinen metsäläinen  
pieni menninkäinen,  
posket tehty puolukasta,  
tukka naavatuppurasta,  
silmät on siniset tähdet.

Tiitiäinen metsäläinen  
pieni menninkäinen,  
keinu kuusen kainalossa,  
tuutu tuulen kainalossa,  
sammuta siniset tähdet!

(Kunnas 1970, 30)



## Liite 4: Enkelirunot

Lähetä enkelit hoitamaan  
lapsia maailman  
Jumala, kaikille annathan  
enkelin suojaavan.

Pohjoiseen, itään ja etelään,  
länteenkin kaukaiseen  
lähetä lempeä enkeli  
perheeseen jokaiseen.

Lähetä turvaksi enkeli  
keskelle vaarojen.  
Jumala olethan vahvempi  
kuin kukaan ihminen.

(Kaskinen 2004a, 44)

Lumi valaisee metsää loisteellaan.  
Punatulkun poikanen oksallaan  
ihan yksin silmänsä sulkee.  
Vaan hangessa enkeli kulkee.

Punatulkku kun märkänä unesta havaa,  
niin suojelusenkeli kouransa avaa.

- Kas, oikeita kauranjyviä!  
Ne tuoksuvat, maistuvat kesältä.

(Raittila 1985, 43)

## Liite 5: Päivä paistaa taas

## PÄIVÄ PAISTAA TAAS

Kun oli tammi taittununna,  
kaatununna puu katala,

Pääsi päivä paistamahan,  
pääsi kuu kumottamahan,  
pilvet pitkin juoksemahan.

Siit alkoi salot silota,  
metsät mielin kasvaella,

lehti puuhun, ruoho maahan,  
linnut puuhun laulamahan,

rastahat iloitsemahan,  
käki päällä kukkumahan.

Kasvoi maahan marjanvarret,  
kukat kultaiset keolle.

(Konttinen 1966, 11)

## Liite 6: Oravan pesä

## ORAVAN PESÄ

Kas, kuusen latvassa oksien alla  
on pesä pienoinen oravalla,  
sen poikaset siinä ne leikkiä lyö  
ja pikku hampahin siementä syö.

On siinä vihreä, vilpoinen katto  
ja naavoista lämpöinen lattiamatto  
ja pikkuruikkuiset ikkunat  
ja vuoteena sammalet vihannat.

Kun talven tuulet ne metsässä laukkaa  
ja lumet ne lentää ja pakkanen paukkaa,  
niin oravan pesässä pienoinen pää  
se ikkunan reiästä pilkistää.

Ja siitä se näkevi loitos sangen  
yli puitten latvain ja valkean hangen.  
Kas, susikin alhaalla vaanien käy –  
ei oravan pesässä pelkoa näy.

Ja kuusonen tuutivi tullessa ehtoon  
siellä oravan poikaset tuttuhun kehtoon.  
Ja elämä heillä on herttaisia,  
kun kuusen latvassa keinua saa.

(Hellén 1993, 51)