

1041/99

1766

SATUJEN KÄYTTÖ ALKUOPETUKSESSA

- Tapaustutkimus Seinäjoen kaupungin Niemistön ala-asteella

Tanja Maarit Ilkka

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ilkka, T. : SATUJEN KÄYTTÖ ALKUOPETUKSESSA. Tapaustutkimus Seinäjoen kaupungin Niemistön ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1999. 68 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettaja käyttää satuja alkuopetuksessa ja mitkä ovat hänen toimintansa tavoitteet. Aihetta tarkasteltiin satua, alkuopetusta, opettajan ajattelua, kasvatusta ja tietoa käsittelevien teorioiden avulla. Tutkimusmenetelminä olivat teemahaastattelu ja havainnointi ilman osallistumista sekä sisällön erittely.

Luokanopettajan kasvatustieteessä korostui yhdessäolo sekä uuden oppiminen. Etenkin ryhmässä toimiminen, vuoron odottaminen ja toisten huomioonottaminen painottuvat opettajan mielestä alkuopetuksessa. Hyväksi saduksi opettaja määrittelee sadun, joka liittyy sopivasti kuulijan elämään, ikäkauteen ja ympäristöön. Satujen käytön tavoitteena opettajalla on keskustelun tai mielikuvien herättäminen oppilaassa. Hän käyttää satuja lukemalla ja kuuntelemalla, jolloin ne toimivat esimerkiksi kuvaamataidon työn motivointina. Välittämistapa opettajalla on esimerkillinen. Hän muuntaa tarvittaessa äänenpainoja ja -sävyjä, käyttää mukavasti taukoja lukiessaan, säilyttää sopivan ja tasapuolisen katsekontaktin oppilaisiin ja eläytyy itsekin luontevasti satuun.

Avainsanat: satu, alkuopetus, opettajan ajattelu

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. SATU	3
2.1. Sadun määrittely	3
2.2. Satujen jaottelu	5
2.3. Saduissa esiintyvät roolit	7
2.4. Lapsen samastuminen satuun	9
3. SADUN ASEMA ALKUOPETUKSESSA	11
3.1. Alkuopetuksen äidinkielen tavoitteet	11
3.2. Kirjan valintakriteerit	13
3.3. Sadun lukeminen	14
3.4. Satu alkuopetuksen työ- ja toimintatapana	15
4. SADUN MERKITYS LAPSELLE	17
4.1. Satu ja mielikuviutus	18
4.2. Sadun minää vahvistava vaikutus	19
4.3. Sadun vaikutus kielen kehitykseen	20
4.4. Lapsen kehitykselliset pelot	22
4.5. Lapsen kriisit	23
5. OPETTAJAN AJATTELU JA TOIMINTA	25
5.1. Kasvatuksen tavoitteisuus	26
5.2. Opettajan kasvatuseriaatteet	28
5.3. Opettajan pedagoginen ajattelu	29
5.4. Käsitteellinen vs praktinen tieto	31
5.4.1. Uskomukset vs tieto	33
5.4.2. Toiminnan piilevät sitoumukset	35
6. TUTKIMUSONGELMAT	36
7. TUTKIMUSMENETELMÄT	37
7.1. Aineiston keruu	37
7.2. Tapaustutkimus	38
7.3. Teemahaastattelu	39
7.4. Havainnointi	40

7.5. Aineiston analysointi	41
7.6. Laadullinen analyysi	42
8. TULOKSET	44
8.1. Luokanopettajan kasvatusideologia	44
8.2. Miten luokanopettaja itse kokee sadun	46
8.3. Satujen käytön tavoitteet ja sisältö	48
8.4. Satujen käyttömenetelmät	50
8.5. Opettajan välittämistapa	53
9. POHDINTA	57
9.1 Tutkimuksen luotettavuus	58
9.2. Mahdolliset jatkotutkimukset	62
10. LÄHTEET	63
11. LIITTEET	
LIITE 1. Haastattelurunko (LO)	67
LIITE 2. LO:n välittämistapa	68

1. JOHDANTO

Keskustelu lasten vieraantumisesta saduista videokulttuurin aikana oli alkusysäys tutkielman teolle. Kirjalla on kuitenkin hallussaan suurempi mahti kuin liikkuva kuva; mielikuvitus. Kirjat voivat kertoa kuten Antoine de Saint-Exupéryn Pikku prinssi: "Ainoastaan sydämellä näkee hyvin. Tärkeämpiä asioita ei näe silmillä."

Lapseen voidaan nyky-yhteiskunnassa vaikuttaa monin eri tavoin; esimerkiksi television, videoiden ja kirjallisuuden avulla. Lastenkirjallisuuden merkitys on edelleen kuitenkin hyvin suuri, se toimii tärkeänä siltana lapsen ja hänen ympäristönsä välillä.

Joukkotiedotus vaikuttaa enemmän lapsiin, joille on tarjolla vähiten muita vaihtoehtoja. Aineellisesti ja henkisesti köyhässä ympäristössä elävä lapsi on enemmän joukkotiedotuksen armoilla kuin lapsi, jonka ympäristö tarjoaa paljon muuta. Koululla on näin ollen suuri vaikutus tasapuolistaa lasten virikeympäristöä.

Satu ei merkitse lapselle vain tukea ja apua kielen kehittymiselle. Se pystyy tunne- ja elämystasolla jakamaan lapselle tietoa maailmasta, opettamaan oikean ja väärän eroja, näyttämään myönteisiä ja hyviä esimerkkejä tavasta elää. Ja ennen muuta saduista on lapselle iloa, ne ruokkivat hänen kauneudentajuaan ja kykyään käyttää mielikuvitusta. Tämän päivän tietokonepelit taas eivät jätä riittävästi tilaa omalle oivallukselle ja tunteelle.

Alkuopetuksen tavoitteissa (Peruskoulun opetuksen opas: alkuopetus, 1987) mainitaan useassa kohdassa satujen merkitys tavoitteiden toteutumisessa. Esimerkiksi kielen ja kirjallisuuden opetukseen tulee sisällyttää ainesta, joka: "Avartaa kokemuspiiriä, tarjoaa eläytymismahdollisuuksia ja mahdollistaa mielikuvien rikastumisen sekä tukee minäkäsityksen muodostumista."

Työssäni olen määritellyt satua; sen luonnetta ja merkitystä lapselle sekä satutyyppejä. Olen kuvaillut myös sadun käyttöä lapsen kasvun ja kehityksen tukena sekä opettajan ajattelua. Haluan selvittää, miten luokanopettaja käyttää satuja Seinäjoen kaupungin Niemistön ala-asteella, miksi hän käyttää niitä ja miten hän työskentelee niiden parissa. Apuna tutkimuksessani käytän luokanopettajan haastattelua sekä havainnointia. Tutkimukseni on raportinomainen, missä tutkin ja analysoin luokanopettajan toimintaa ja mielipiteitä.

MISTÄ SADUT TULEVAT?

Mummon tilkkuvakasta,
kesämökin takasta,
sateen kirjokaaresta,
kaukaisesta saaresta,
polunvarren kukasta,
sinisestä sukasta,
maailmasta suuresta,
oman korvan juuresta,
sieltä sadut tulevat.

2. SATU

Varsinaisen lastenkirjallisuuden perusti ranskalainen kirjailija Charles Perrault, kun hän vuonna 1697 julkaisi kuuluisan Hanhiemon satuja -kokoelmansa. Perrault keräsi nämä sadut suoraan kansan suusta ja esitti ne proosamuodossa. Hän säilytti satujen alkuperäisen tuoreuden ja luonnollisuuden, mutta antoi niille hienon, klassisesti silautuneen muotoasun. Valistusaika katkaisi sadun perinteen tuomitessaan mielikuvituksen ja julistaessaan sadun tarpeettomaksi. Vasta kun romantiikka 1800-luvulla kukisti valistuksen, satu vapautui pannastaan. Suomessa lastenkirjallisuuden luoja voidaan pitää Sakari Topeliusta, joka käytti kansansaduista omaksumiaan aiheita satujensa rakennusaineiksina ja kirjoitti tietoisesti lapsia varten. (Ojanen, Lappalainen & Kurenniemi 1980, 56, 61.)

Sadut kuuluvat lapsuuteen, vaikka niiden merkitystä on aika ajoin vähätelty. Satu juontaa juurensa siitä kansanperinteen suullisesta muodosta, joka on luonut ja tallettanut muistitietona suorasanaisia tai runomuotoisia kansanesityksiä. Ihmisen luontainen viehtymys leikkiin on synnyttänyt sadun. (Lappalainen 1979, 21.)

2.1. Sadun määrittely

Satu on mielikuvituksekas kertomus, jonka henkilöt, paikallisuudet ja tapahtum aika ovat yleensä epämääräisiä, joita ei siis kerrota totena. Sadut kuuluvat pääasiassa lastenkirjallisuuteen, mutta satu on myös yksi novellityyppi. (Mattila 1984, 67.)

"Satu on inhimilliseen kuvittelukykyyn, luovaan fantasiaan perustuvan toiminnan tulos, henkinen luomus, joka on ajasta ja paikasta riippumaton ja samalla täysin irtautunut todellisen elämän rajoista. Sadun monitahoisessa ja rikaskuvioisessa mielikuvitusmaailmassa eivät päde arkisen elämän realiteetit tai ne kelpuutetaan vain viitteellisesti mukaan. Sadun ensisijaisena tehtävänä on sanallisen ja älyllisen,

mutta myös tunteeseen vetoavan elämyksen tarjoaminen, huvittaminen." (Lappalainen 1979, 21.)

Yksiselitteisen määritelmän keksiminen sadulle ei ole helppoa. Useat määritelmät tarkoittavat lähinnä ihmesatuja. Kaikille satulajeille on yhteistä se, että ne perustuvat mielikuvitukseen, ovat ajanvietteeksi kerrottuja kertomuksia ja niihin ei ole uskottu. Sadun tapahtumat liikkuvat epätodellisessa maailmassa, ja sen henkilöt ovat yleensä nimettömiä ja heillä ei ole yksilöllisiä luonteenpiirteitä, he edustavat yksipuolisesti jotakin ominaisuutta; he ovat hyviä tai pahoja, kauniita tai rumia, viisaita tai tyhmiä. Saduissa yllättävätkin asiat otetaan sellaisina kuin ne tulevat vastaan, kyselemättä ja selittämättä. (Piela & Rausmaa 1982, 85-86.)

Hyvässä sadussa annetaan selvä merkki arjesta pois siirtymisestä. Esimerkiksi "Olipa kerran kaukaisessa maassa..."-alitus tekee selväksi, että satu tapahtui eri tasolla kuin arkipäivän todellisuus. Sadun loppuosa on aina optimistinen, se johtaa rauhoittavaan lopputulokseen. Vaikeuksien ohittamisen jälkeen sadun hahmolle käy hyvin. (Hägglund 1985, 15-17.)

Saduissa on aina avoin ja kätkeyty symbolinen merkitys. Sadun symbolikielen salaisuus ja tehtävä piilee siinä, että ongelmia on turvallisempi käsitellä symbolien avulla kuin toimimalla todellisuudessa. Satu ilmaisee juonellaan alusta loppuun asti, ettei siinä kerrota konkreettisista asioista eikä todellisista paikoista ja ihmisistä. Arkipäiväisestä alusta satu etenee mielikuvituksellisiin tapahtumiin ja sadun lopussa sankari palaa onnelliseen todellisuuteen, jossa ei ole enää taikuutta. (Bettelheim 1984, 78-79.)

2.2. Satujen jaottelu

Lappalaisen (1979, 26) mukaan taidesatu on kansansaduista irtautunut itsenäinen sanataiteen muoto, joka puhtaimmillaan lähenee runoa. Kirjallisena muotona se toimii kahdella tasolla ulottuen puhuttelemaan sekä aikuista että lasta. Taidesaduksi kutsutaan nimeltä mainittujen kirjailijoiden tekemiä satuja. Ne ovat aiheeltaan ja tyyliltään moni-ilmeisempiä kuin kansansadut. Niin kansansaduille kuin taidesaduille on ominaista, että ne sisältävät uskomattomia ja taianomaisia aineksia, mitkä erottavat ne kertomakirjallisuudesta. (Lampi 1981, 31-32; Lappalainen 1979, 27.)

Klingberg luokittelee lastenkirjallisuuden eläinsatuihin, moralistisiin haavekuvakertomuksiin, kasvattaviin ja opettaviin tarinoiden, uskonnollis-romanttisiin seikkailukertomuksiin, moraalisiin lapsikuvauksiin, ilman opettavaa tarkoitusta oleviin haavekuvakertomuksiin, mielikuvituskertomuksiin sekä nonsense-kirjallisuuteen. Eläinsadut ovat yksitapahtumaisia, opettavaisia kertomuksia ja moralistiset haavekuvakertomukset antavat moraalisen opetuksen. Kasvattavat ja opettavat tarinat ovat seikkailukertomuksia, joissa annetaan tietoa tai moraalinen opetus. Uskonnollis-romanttisissa seikkailukertomuksissa käytetään romantista kieltä ja niiden tarkoituksena on antaa kristillisen elämän malleja. Moraaliset lapsikuvaukset ovat kuviteltuja, mutta kirjailijan samanaikaisesti elävä lapsi antaa ajatuksillaan ja tekemisillään esikuvallisen tai pelottavan esimerkin. Mielikuvituskertomuksissa todellinen maailma ja mielikuvitusmaailma ovat erottamattomat. Nonsense-kirjallisuus rakentuu kertomuksesta tai runosta ilman loogista rakennetta. (Klingberg 1969, 31.)

Antti Aarneen tyyppiluetteloissa käytetyn ryhmittelyn mukaan sadut on Suomessa useimmiten jaoteltu eläin-, ihme-, novelli-, legenda- ja pilasatuihin sekä satuihin tyhmästä paholaisesta ja kaavamaisiin satuihin. (Piela & Rausmaa 1982, 99.)

Eläinsadut ovat lyhyitä ja eläimet esiintyvät niissä usein pareittain; voimiltaan heikempi osapuoli kuvataan nokkelaksi ja viisaaksi. Satujen henkilöhahmoihin projisoidaan erilaisia inhimillisiä ominaisuuksia, ja siksi eläinsadut on useimmiten käsitettävä vertauskuvallisesti. Eläinsaduissa on varsin usein havaittavissa selvä opetus ja niiden maailma on julman realistinen. Eläinsatuihin liittyy etiologisia aiheita, ne selittävät, miksei karhulla ole häntää, miksi ketulla on valkoinen hännänpää jne. Suomessa eläinsadut ovat olleet erittäin suosittuja. (Furuland & Ørvig 1990, 235-237; Piela & Rausmaa 1982, 100; Sarmavuori 1988, 10-11.)

Ihmesadut ovat usein hyvin pitkiä ja niissä on mukana yliluonnollinen aines. Satujen ihmeet kuuluvat satujen maailmaan täysin luonnollisesti ja itsestäänselvästi, mutta kuulijoiden kannalta ne ovat ihmeitä. Ihmesaduille on ominaista hyvän ja pahan vastakohtaisuus ja ne päättyvät lähes poikkeuksetta onnellisesti; hyvä saa palkkansa ja paha rangaistuksensa. (Furuland & Ørvig 1990, 191-198; Piela & Rausmaa 1982, 101; Sarmavuori 1988, 12.)

Novellisaduista puuttuu ihmesaduille tyypillinen yliluonnollinen aines, mutta rakenteeltaan ja aiheenvalinnaltaan ne ovat samankaltaisia kuin ihmesadut. Novellisadun sankari selviytyy vaativista tilanteista älynsä avulla omin neuvoin, ei onnen ja ihmeen kautta kuten ihmesaduissa. Kokonaisuudessaan novellisadut ovat melko hajanainen ryhmä, joka osittain lähenee ihmesatuja, osittain pilasatuja ja osittain uskomus- ja paikallistarinoita. (Piela & Rausmaa 1982, 101; Sarmavuori 1988, 14.)

Legendasatuja ei kerrota tositapahtumina pyhien elämästä, niihin ei ole uskottu sen enempää kuin satuihin yleensä, ja niiden sävy on maallinen, usein jopa iloitteleva. Legendoihin kuuluu myös opettavaisia, uskonnollissävyisiä kertomuksia, joissa ylistetään hurskautta, avuliaisuutta, nöyryyttä ja osaansa tyytymistä. (Piela & Rausmaa 1982, 102; Sarmavuori 1988, 20.)

Sadut tyhmästä paholaisesta ovat pilasadunomaisia ja lähenevät toisaalta myös uskomustarinoiden pirutarinoita. Toisen päähenkilön, jättiläisen tai vuorenpeikon, hahmo yhdistää sadut ihmesatuihin. Erilaiset kehyskertomukset sitovat lyhyet, erilliset episodit enemmän tai vähemmän löyhästi yhteen. (Piela & Rausmaa 1982, 102.)

Pilasatujen pohjavire on humoristinen, koominen ja hassutteleva. Satujen pääteemoja ovat tyhmyys, viisaus ja seksuaalisuus. Tunnetuimman ryhmän pilasaduissa muodostanevat hölmöläissadut, joissa tyhmyys on yhden kylän tai heimon ominaisuus. Valhesadut erottuvat myös pilasaduista. Niissä on liioittelua ja ne kerrotaan yleensä minä-muodossa. (Piela & Rausmaa 1982, 103; Sarmavuori 1988, 22.)

Kaavamaiset sadut ovat lähempänä loruja ja hokuja kuin satuja. Niihin kuuluvat ketjusadut, luettelot, yhä uudestaan kertautuvat hokemat sekä jutut, jotka päättyvät kuulijan nolaaviin kysymyksiin tai tokaisuihin. (Piela & Rausmaa 1982, 103.)

2.3. Saduissa esiintyvät roolit

Lapset siirtävät leikkeihinsä tunnetasolla kokemansa tapahtumat, he eläytyvät tuntemiensa ihmisten ajatuksiin ja tunteisiin, samaistuvat hyväksytyihin sosiaalisten tilanteiden edellyttämiin rooleihin. Sellaisten kehitysvaiheiden aikana, jolloin ihminen ei ole kypsä tajuamaan tai hallitsemaan todellisuutta, on tärkeää voida unohtaa itsensä omaksumalla jokin roolihahmo ja sen kautta oppia tulemaan toimeen todellisuuden kanssa. (Ahonen 1994, 13.)

Elämändraaman draamakolmio muodostuu kolmesta perusroolista: Pelastaja, Uhri ja Ahdistaja. Jokainen ihminen esittää toisinaan kaikkia draamakolmion rooleja. Jokaisella on kuitenkin mieliroolinsa, josta käsin hän kohtaa elämän. Saduissa käsitellään erilaisia elämändraamoja, ja ne leviävät mm. kirjojen ja satutuokioiden välityksellä. (Järvi 1990, 21, 24-25.)

Draamakolmion roolit ovat saduissa usein hyvin selkeitä. Lastensatujen Ahdistajat ovat usein ilkeitä äitipuolia, noitia, isoja pahoja susia tai villieläimiä. Uhrin ovat kodittomia lapsia, Prinsessa Ruususia tai rumia ankanpoikasia. Pelastajat ovat hyviä haltiattaria, prinsessoja ja prinssejä. (Järvi 1990, 27.)

Propp on kehittänyt satujen morfologiaa erittelevän metodin, josta polveutuu syntagmaattinen suuntaus. Se viittaa rakenteen käsitteellä siihen muotoon, jonka mukaisesti kertomuksen tapahtumat liittyvät loogis-kronologisesti yhteen, muodostaen sen juonen. Proppin suuri keksintö oli määrittellä sadun tyyppi sen juonenkulun muodostaman kokonaisuuden perusteella. Juonirakenne koostuu rakenneyksiköistä, funktioista, jotka hän määritteli seuraavasti: "Funktioilla tarkoitetaan (sadun) henkilöihahmon tekoa määriteltynä siltä kannalta mikä merkitys on toiminnan kululle". Tästä määritelmästä seuraa se, että ilmisällöltään sama teko voi edustaa useaa eri funktiota riippuen siitä, mikä merkitys sillä on juonen kulun kannalta. Ja toisaalta taas eri esineet voivat palvella samaa funktiota. (Alasuutari 1989, 114.)

Venäläisiä ihmesatuja tutkiessaan Propp havaitsi, että funktiot ovat sadun vakioisia elementtejä, riippumattomia siitä, kuka toimii ja miten funktiot toteutuvat. Hänen mukaansa satujen voidaan sanoa edustavan samaa tyyppiä silloin, kun niiden juonirakenne koostuu samoista ja samassa kronologisessa järjestyksessä esiintyvistä funktioista. Yksittäisessä sadussa ei silti tarvitse esiintyä kaikkia funktioita, vaan yhtä satutyyppiä kuvaava morfologia on eräänlainen metakertomus, jonka variantteja tyyppiin kuuluvat sadut ovat. (Alasuutari 1989, 115.)

2.4. Lapsen samastuminen satuun

Identifikaatiota pidetään normaalina tiedostamattomana prosessina, missä henkilö pyrkii samankaltaisuuteen toisen kanssa. Identifikaatio voi olla tilapäistä tai pysyvää, kokonaista tai osittaista, minän kehitystä edistävää tai ehkäisevää riippuen siitä, mihin tai kehen samastutaan. Pienellä lapsella raja imitaation ja identifikaation välillä on epäselvä, mutta identifikaatio vaatii yleensä eriytyneen egon ja jäsentyneen mielikuvan objekteista. (Mangs & Martell 1977, 61-62, 64.)

Pysyvästi identifioidutaan yleensä vain henkilöihin, joiden kanssa ollaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa. Tilapäinen identifikaatio tuottaa hetkellistä mielihyvää ja sen kohteet ovat yleensä hyvin kaukana todellisuudesta. Tällaisia kohteita ovat usein kirjan henkilöt. (Järvi 1990, 15.)

Koska sadut tapahtuvat samalla tasolla, jolla lapsi on psykologisesti ja emotionaalisesti, lapsen on mahdollista samastua sadun henkilöihin, joilla on samantapaisia pelkoja ja joille on sattunut vaikeita asioita niin kuin hänellekin. (Lummelahti 1995, 74.)

Satujen henkilöt toimittavat arkisia tehtäviään tutussa kulttuurillisessa ympäristössä. Sadun sankariin on siten helppo samastua. Hän on meikäläisiä, vain kekseliäämpi ja ovelampi kuin muut. Hänen maailmankuvansa on helppo jakaa. (Hägglund 1985, 15.)

Bettelheimin mukaan lapsi ei samastu saduissa hyvään tai pahaan, vaan siihen, mikä häntä sadussa kulloinkin miellyttää. Lapsi kysyy itseltään: "Kenen kaltainen minä haluan olla?" eikä "Haluanko olla hyvä?". (Bettelheim 1984, 17.)

Selkeällä maailmankuvalla ja yksinkertaisella elämänjärjestyksellä satu tulee lasta lähelle. Satuhahmojen vastakohtaisuuden korostaminen auttaa lasta erottamaan ne toisistaan ja samastumaan niihin. Myönteisen samastumisen pohjalta lapselle muodostuu suhteellisen luja persoonallisuus. Sen avulla hän oppii ymmärtämään,

että ihmisten välillä on suuria eroja ja että jokaisen on valittava kuka hän haluaa olla. Myöhempi persoonallisuuden kehitys perustuu tälle pohjalle. (Ojanen et al. 1980, 20.)

Transaktioanalyysin mukaan lapsen lempisadut vaikuttavat yksilön myöhempään käyttäytymiseen. Saduissa esiintyvät myönteiset sankarin ja pelastajan roolit sekä kielteiset häviäjän, uhrin ja ahdistajan roolit valitaan samastumisen kohteeksi ja ihailun roolin ominaisuuksia sisäistetään. Roolivalinta sisältyy elämän käsikirjoitukseen. Elämän käsikirjoitus on tiedostamaton ja luodaan emotionaaliselta pohjalta jo varhaislapsuudessa. Vanhempien ja ympäristön viestit ja vuorovaikutus vaikuttavat käsikirjoituksen syntymiseen. Myös sadut ja se tapa, millä niitä esitetään, vaikuttavat lapsen käsikirjoituksen muotoutumiseen. (Berne 1988, 39; Lummelahti 1995, 75.)

3. SADUN ASEMA ALKUOPETUKSESSA

Ensimmäiset kouluvuodet ovat tärkeä vaihe lapsen elämässä. Silloin tuetaan, vahvistetaan ja kehitetään varhaiskasvatuksessa luotua taito- ja tietopohjaa sekä oppimisasenteita. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42)

Koulun toiminnan tulisi virittää iloa, turvallisuudentunnetta, keskinäistä kiintymystä, tervettä itsetuntoa ja rohkeutta, kauneuden herkkää tajuamista, herkkää eläytymiskykyä, empaattisuutta ja humanistista altruismia. Näistä mm. turvalliseen ilmapiiriin voidaan vaikuttaa valitsemalla alkuopetukseen sopivia työjärjestelyitä, joita ovat elämänläheisyys, elämyksellisyys, leikinomaisuus, toiminnallisuus ja kokonaisopetus. (Peruskoulun opetuksen opas: alkuopetus 1987,17.)

3.1. Alkuopetuksen äidinkielen tavoitteet

Alkuopetuksen äidinkielen yleistavoitteena on mm., että oppilas osaa kuunnella aktiivisesti, valikoivasti ja arvostelukykyisesti ja että hän ymmärtää kielen ja kirjallisuuden merkityksen yksilölle ja kansalle. Kielen ja kirjallisuuden opetukseen tulee sisällyttää ainesta, joka avartaa kokemuspäiriä, tarjoaa eläytymismahdollisuuksia ja mahdollistaa mielikuvien rikastumisen sekä tukee minäkäsityksen muodostumista. (Peruskoulun opetuksen opas: alkuopetus 1987,51.)

Kielenkäyttötaitojen tavoitteisiin kuuluvat mm. lukeminen ja kuunteleminen. Näissä opetuksen tavoitteena on, että oppilas osaa lukea/kuunnella eri tavoin erilaisia tekstejä, että oppilas osaa liittää lukemansa/kuulemansa omaan kokemustaan ja suhtautua arvioiden siihen, että oppilas osaa eläytyä lukemaansa/kuulemaansa ja että oppilas löytää lukemastaan/kuulemastaan mielikuvitustaan rikastuttavia ja todellisuudentajuaan kehittäviä tietoja ja virikkeitä. (Peruskoulun opetuksen opas: alkuopetus 1987,54.)

Ensimmäisellä luokalla kirjallisuuden tavoitteina ovat mm., että oppilas kiinnostuu kirjoista, että hän saa runsaasti tilaisuuksia eläytyvään kuuntelemiseen ja että hänellä on mahdollisuus kertoa kuullusta ja keskustella siitä. Toisella luokalla tähän lisätään myös kuullun elävöittäminen. Äidinkielen taidoista tavoitteena on mm. keskittyminen kuuntelutilanteessa ja eläytyvä kuunteleminen. (Peruskoulun opetuksen opas: alkuopetus 1987, 55.)

Äidinkielen opetuksella on tärkeä kulttuuritehtävä kielen- ja kirjallisuudentunte-
muksen avulla vahvistaa oppilaiden identiteettiä, antaa juuret suomalaiseksi
kasvamisessa. Kirjallisuutta lukemalla oppilas saa aineksia tunne-elämänsä ja
maailmankuvansa kehittämiseen, tietoa itsestään ja toisista ihmisistä sekä
inhimillisestä kokemuksesta ja mielikuvituksesta. (Peruskoulun opetussuunnitelman
perusteet 1994, 44.)

Oppilaan tulisi saada kirjallisuuden, teatterin ja medioiden välityksellä monipuolisia
elämyksiä ja kokemuksia niin, että hänen mielikuvituksensa ja maailmankuvansa
laajenevat ja että hänessä kasvaa lukuhalu ja -harrastus ja hän tutustuu
monipuolisesti lapsille kirjoitettuun kirjallisuuteen. Jotta näihin tavoitteisiin päästäi-
siin on oppilaalle järjestettävä runsaasti puhumis-, kuuntelemis-, lukemis- ja
kirjoittamistilaisuuksia sekä tutustuttava lapsen kehitysasteen mukaan erilaisiin
teksteihin. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 45, 47.)

Äidinkielen taitoja tarvitaan toisiinsa kietoutuneina muihinkin aineisiin ja aiheko-
konaisuuksiin. Niinpä myös satuja voi käyttää eri tarkoituksissa. Oppilaan äidin-
kielen taidot kehittyvät myös eri oppiaineiden sisältöjä opiskeltaessa niin, että hän
muun muassa omaksuu toimivia kuuntelu-, puhe-, luku- ja kirjoitusstrategioita ja
hänestä kehittyy aktiivinen kirjastonkäyttäjä. (Peruskoulun opetussuunnitelman
perusteet 1994, 45-46, 48.)

3.2. Kirjan valintakriteerit

Aikuinen ratkaisee, millaisia kirjoja pienelle lapselle tarjotaan, miten usein, millaisissa tilanteissa ja millä tavalla niitä luetaan. Aikuisen oma asennoituminen kirjallisuutta ja lapselle lukemista kohtaan vaikuttaa siihen, miten lapsi myöhemmin suhtautuu kirjoihin. Kirjallisuutta valitessa olisi huomioitava muun muassa lapselle sillä hetkellä tärkeät tapahtumat ja heidän mielipiteitään tulisi myös kuunnella. (Lampi 1980, 115; Tossavainen & Vaijärvi 1978, 123.)

Hyvää kirjaa valitessa otetaan huomioon kirjan hahmojen rehellisyys, uskottavuus ja se, onko hahmoihin hyvä samastua. Hahmojen edustamat terveelliset ihmissuhteet ovat myös osa valintakriteereistä. Myös tasa-arvoa suosivia arvoja ja sisällön merkittävyyttä tai leikkimielisyyttä kannattaa ajatella kirjaa valittaessa. Kielen kauniilla käytöllä, esteettisesti vetoavalla kuvituksella ja tyydyttävällä lopulla on kaikkien edellisten lisäksi vaikutusta. (Fromberg 1995, 209.)

Saduissa usein esiintyvä kasaantuva muoto, jossa jokainen peräkkäinen tapahtuma liitetään seuraavaan ja toistetaan, on löydetty monissa pienille lapsille tarkoitetussa kirjoissa. Tällaiset sadut ovat miellyttäviä ja suosittuja, koska toisto helpottaa niiden lukemista. Lapset nauttivat toistosta, koska silloin heillä on mahdollisuus ennustaa, mitä sadussa tulee tapahtumaan. Hyvät sadut tarjoavat lapsille ikkunan, jonka läpi he voivat katsella laajaa näköalaa ihmisistä ja kulttuureista, jotka poikkeavat lapsille tutuista näköaloista. (Fromberg 1995, 211.)

Lapset tarvitsevat erityyppisiä satuja hyvistä klassikoista moderneihin loruihin, fantasiapohjaisista saduista todenpohjaisiin satuihin tai tietosaduista emootiosatuihin. Eri tyylien tuoman rikkauden lisäksi tarvitaan myös erilaisten muotojen, satulorujen, riimien, saturunojen ja sanaleikkien harrastamista sekä lasten omien satujen keksimistä. Myös erilaisten tunteiden esille tuominen on yksi tärkeä asia valittaessa lapsille luettavaa kirjallisuutta. (Ojanen et al. 1980, 122.)

3.3. Sadun lukeminen

Kirja syventää lapsen jokapäiväisiä havaintoja ja elämyksiä sekä antaa kehittyvälle mielikuvitukselle aineksia. Satujen kuunteleminen tarjoaa tavallista arkikieltä rikkaampaa ja monipuolisempaa kieltä. Lukemistuokiot antavat lapsille ja aikuisille yhteisiä, yhdistäviä elämyksiä, ne tarjoavat virikkeitä keskusteluille, piirtämiselle ja muulle toiminnalle. Lukemalla lapsen tahdin mukaan ja kuuntelemalla hänen huomautuksiaan, aikuisilla on mahdollisuus tarkkailla lapsen tapaa eläytyä ja keskittyä kuulemaansa. Aikuisen on turha kysyä lapselta, pitikö tämä luetusta, sillä lapsen käyttäytyminen sisältää vastauksen. Jos hän on levoton ja katselee ympärilleen, voi aikuinen päätellä, ettei aika tai satu ole sopiva. Hyvä lastenkirja taas saa lapsen innostumaan, kyselemään ja pohtimaan. Lukemisen jälkeen on kuitenkin hyvä vielä tarkistaa, miten lapsi on kirjan tajunnut. Häneltä voi kysellä tai häntä voi pyytää kertomaan kirjan tapahtumista. Jos lapsi on ymmärtänyt useat kohdat väärin, kirja on ollut hänelle liian vaikea eikä aikuinen ole selvittänyt riittävästi hankalia kohtia. Myös se, miten aikuinen välittää lukemansa lapselle, vaikuttaa lapsen innostuneisuuteen. Lapselle on tärkeää, miten hän kokee kirjan. Aikuisen yksitoikkoinen ja huolimaton välittäminen ei varmastikaan innosta lasta. (Fromberg 1995, 208; Lampi 1980, 115; Tossavainen & Vaijärvi 1978, 119-121)

Lukemistilannetta ei pitäisi lopettaa kirjan kansien sulkemiseen. Lapsi kokee kuuntelemisen ja katselemisen kokonaisvaltaisesti. Kirja voi innostaa hänet piirtämään, maalaamaan, muovailemaan, liikkumaan, esittämään käsinukeilla tarinaa, rakentamaan, laulamaan ja leikkimään. (Tossavainen & Vaijärvi 1978, 120.)

3.4. Satu alkuopetuksen työ- ja toimintatapana

Sadut ovat tärkeitä sekä lapsille että aikuisille. Ne kehittävät älyä, kiihottavat mielikuvitusta, huvittavat, pelottavat ja herättävät uteliaisuutta. Lapsi etäännyy arkipäivän tilanteista sadussa olevien vertauskuvallisten henkilöiden ja tapahtumien avulla. Ne tarjoavat hänelle mahdollisuuksia aistia ja kokeilla omia tunteitaan ja pelkojaan sekä eläytyä erilaisten ihmisten kohtaloihin. Sadusta lapsi oppii elämäntaitoa, syyn ja seurauksen johdonmukaisuutta sekä oikean ja väärän erottelua. (Ikonen 1978, 15; Lampi 1981, 29.)

Satu totuttaa lasta tekemään havaintoja, herättää hänessä kiinnostusta uusia asioita kohtaan ja kehittää kykyä ymmärtää kuvien välittämää tietoa. Satu myös laajentaa ja tarkentaa lapsen sanavarastoa ja kielen rakenteiden hallintaa, kehittää mielikuvitusta ja eläytymiskykyä, antaa tietoja ja vertailukohteita sekä viihdyttää ja antaa yleisiä keskustelun aiheita. (Lampi 1981, 49.)

Sadulla on koulussa oma tehtävänsä. Alkuopetuksen oppilaalle ei ole aina ollenkaan selvää, mikä on totta ja mikä tarua. Jotta satu erottuisi saduksi ja realiteetit selviäisivät, tarvitsee lapsi aineistoa molemmista. Opettajan lukemien satujen avulla oppilas pääsee vapaasti mielikuvitusmaailmaan ja innostuu keksimään itse omia tarinoitaan. (Pässilä et al. 1994, 284.)

Kun lapsi erottaa, ymmärtää ja hallitsee sadun sanoman, hän voi siirtää sen jäljittely- ja roolileikkeihin. Myöhemmin satu voi olla lähtökohtana tietoiselle dramatisoinnille ja luovalle ilmaisulle. Luettua satua voidaan käyttää myös varsinaisen opetuksen perustana. Sen sanomasta, sisällöstä, tunnelmasta ja ihmisten tai eläinten käyttäytymistavoista voidaan keskustella ja asioita voidaan miettiä eri näkökulmista. Mitä useammalla tavalla sanomaa vahvistetaan, sitä jäsen-tyneempänä se siirtyy lapsen kokemusmaailmaan. Didaktista toimintaa voidaan käyttää hyväksi jokaisen luetun kirjan yhteydessä, vaikkei niihin kaikkiin sisällykään varsinaisia opetuksellisia tavoitteita. (Liikanen 1978b, 107-108,112.)

Didaktisessa toiminnassa kehitetään usein havainnointikykyä, tarkkaavaisuutta, kekseliäisyyttä, loogista ajattelua, muistia, kykyä erottaa olennainen. Edelleen voidaan kehittää tietoisesti lapsen taitoa erottaa todelliset ilmiöt kuvitellusta, havaita epäjohdonmukaisuudet, erottaa yhtäläisyydet luettuun sisältyvistä esineistä, hahmoista, asioista ja tapahtumista. Myös kyky tehdä johtopäätöksiä on pitkälle harjoituksen tulosta. (Liikanen 1978b, 113.)

Kirja on mainio väline, kun oppilaan kanssa puhutaan oudoista tai pelottavista asioista. Sadun muotoon voi esimerkiksi kirjoittaa vaikeastakin asiasta, esimerkiksi kuolemasta tai kiusaamisesta. Luokan elämässä tapahtuneet ikävät asiat voidaan joskus purkaa sadun keinoin. (Pässilä et al. 1994, 285; Tossavainen & Vaijärvi 1978, 122.)

Oppilas jaksaa paneutua tuttuun satuun useita kertoja, jos hän saa siihen mahdollisuuden. Sadun pohjalta tehdyt näytelmät innostavat vielä vanhempiakin oppilaita. Sadun piirteet ja rakenteet antavat myös hyvän pohjan kirjoittamiselle ja satujen kirjoittaminen sopii tehtäväksi kaikenikäisille oppilaille. Saduissa on itsessään olemassa hyvä ja paha, ilo ja suru. Kiehtovaan satuun on helppo päästä sisälle. Se elää meissä kaikissa, niin pienissä kuin suurissakin. (Pässilä et al. 1994, 285.)

4. SADUN MERKITYS LAPSELLE

Saduilla on samanlainen tehtävä yhteisölle kuin unelmilla yksilölle; ne vahvistavat, parantavat, korvaavat, ovat vastapainona ja arvostelevat yhteiskunnassa hallitsevia asenteita. (von Franz 1990, 148.)

Satujen vaikutus perustuu suurelta osalta siihen, että ne lähtevät tasolta, jolla lapsi on psykologisesti ja emotionaalisesti. Ne puhuvat hänen vaikeista sisäisistä paineistaan tavalla, jonka lapsi piilotajuisesti tajuaa, ja tarjoavat esimerkkejä sekä tilapäisistä että pysyvistä ratkaisuista lasta painostaviin ongelmiin. (Bettelheim 1984, 12; Sarmavuori 1988, 98.)

Aikuinen ei voi ratkaista sitä, mikä satu pitäisi missäkin vaiheessa lapselle kertoa ja miksi. Sen voi ratkaista vain lapsi itse, ja se ilmenee siinä, kuinka voimakkaasti hän reagoi sadun hänen tietoisessa mielessään ja piilotajunnassaan herättämiin tunteisiin. Satu merkitsee jokaiselle erilaista ja myös eri hetkinä erilaista elämystä. Lapsi saa juonesta juuri sen verran irti kuin hänen kypsyytensä sallii. Satu, jota lapsi pyytää luettavaksi yhä uudestaan, on tärkeä hänen kehitysvaiheelleen. Kun lapsi on saanut kaiken mahdollisen irti lempisadustaan, hän on selvittänyt senhetkiset ongelmansa. Lapselle ei pidä selittää, miksi satu kiehtoo häntä, sillä se riistäisi häneltä sadun lumouksen. Sadun lumous johtuu siitä, ettei lapsi oikein tiedä, miksi hän siitä pitää. (Bettelheim 1984, 20, 26-28; Ojanen et al. 1980, 18.)

Saduilla pystytään vaikuttamaan lapsen persoonallisuuteen, kehitykseen, käsityksiin, asenteisiin ja tietoihin, jos lapsi ymmärtää ne ja niiden sanoma välittyy lapselle. Tämä tapahtuu luonnollisesti vain sillä edellytyksellä, että kirjan valitsija, pienelle lapselle sen lukija, ottaa huomioon lapsen kehitystason ja sen asettamat rajat. (Liikanen 1978a, 68.)

Jos lukemisen ja sadun vaikutus lapsen kehitykseen ymmärretään erittäin laajasti, niin niiden tehtäviä ovat muun muassa luovuuden ja mielikuvituksen tukeminen, kulttuuriperinteen siirtäminen, uusien ja monenlaisten samaistuskohdeiden tarjoaminen, kiinnostuksen herättäminen kirjoja kohtaan, lukemisharrastuksen virittäminen sekä kriittisyyden ja esteettisyyden kehittäminen. (Liikanen 1978a, 69.)

4.1. Satu ja mielikuvitus

7-9-vuotiaalla kielellinen viestintä vahvistuu ja hän voivat nauraa toden ja kuvatun erolle. Tässä vaiheessa lapsi myös alkaa ymmärtää huumoria. Koska mielikuvituksen ja luovan toiminnan alue laajenee yli "tässä ja nyt"-aikaulottuvuuden, lapsi nauttii mielikuvitusta ruokkivista saduista. (Liikanen 1978a, 73.)

Sadut tarjoavat uusia ulottuvuuksia lapsen mielikuvitukselle. Aito satu panee lapsen kohtaamaan suoraan ihmisenä olemisen perusehdot; kuolema, vanheneminen, olemassaolon rajat, ikuisen elämän toivo. Lapsi tarvitsee viitteitä siihen, miten käydä ongelmiin käsiksi ja kasvaa turvallisesti aikuisuuteen. Satu estää lasta vaipumasta epätoivoon antamalla pienimmällekkin saavutukselle arvon ja antaessaan ymmärtää, että pienelläkin teolla voi olla mitä suurenmoisimmat seuraukset. Lapsi tajuaa vaistomaisesti, että vaikka sadut ovat epätodellisia, ne eivät ole epätosia. (Bettelheim 1984, 14-15, 90.)

Møhlin ja Schankin (1981) mukaan lastenkirjallisuudella voidaan katsoa olevan useita eri funktioita. Eräs niistä on viihdyttäminen ja mielikuvitusta rikastuttavan ajanvietteen tarjoaminen. Kun lapsi kohtaa maailman symbolisen esittämisen kautta, kehittyy kyky mielikuvitukselliseen hahmottamiseen ja sitä kautta kyky abstraktioihin ja tarkkaavaisuuteen. Lastenkirjallisuutta voidaan verrata myös leikkiin ja uneen. Fiktio voi toimia symbolisena keinona ongelmanratkaisussa. (Vähäkainu-Kujanen 1992, 6-7.)

4.2. Sadun minää vahvistava vaikutus

Samalla kun satu tuottaa lapselle iloa, se kertoo hänelle paljon hänestä itsestään ja edistää hänen persoonallisuutensa kehittymistä. Satu tarjoaa lapselle oivalluksia hyvin monella eri tasolla, mikä rikastuttaa lapsen elämää. Sadut ilmaisevat lapsen terveeseen kehitykseen kuuluvia vaiheita mielikuvituksen keinoin. Ne opastavat lasta löytämään oman identiteettinsä ja kutsumuksensa sekä antavat hänelle käsityksen siitä, mitä kokemuksia hän tarvitsee kehittääkseen luonnettaan eteenpäin. Sadut lupaavat, että jos lapsi uskaltaa antautua tuohon pelottavaan ja koettelemaan etsintään, niin hyvät voimat tulevat hänen avukseen ja hän onnistuu. (Bettelheim 1984, 20, 32.)

Saduilla on mielenterveydellinen merkitys. Ne auttavat selvittämään tunteita ja suhteita muihin ihmisiin, löytämään vastauksia ihmissuhdevaikeuksiin ja ottamaan etäisyyttä itsestään. Ne edistävät myötäelämisen taitoa ja vahvistavat lapsen minää. Ne virkistävät herättämällä taide- ja viihde-elämyksen. (Ojanen et al. 1980, 11, 18-19; Sarmavuori 1988, 96.)

Terapeuttista merkitystä kirjallisuudella on silloin, kun aihe ja käsiteltävät teemat ovat lähellä lapsen omaa maailmaa. Lukutilanne voi myös aktivoida tunteita, joiden ilmaiseminen muuten on vaikeaa tai kiellettyä. On tärkeää, että lapsi oppii käsittelemään tunteitaan ja tietää mistä ne tulevat. Kirjallisuus luo ideaaleja malleja lapsen käyttäytymiseen. (Vähäkainu-Kujanen 1992, 6-7.)

Satu auttaa lasta sietämään ristiriitaisia tunteita, esimerkiksi rakkautta ja suuttumusta vanhempiaan kohtaan, se antaa ratkaisun tunneristiriitaan. Sadussa on tavallista puolittaminen, ominaisuus jaetaan kahtia, hyvään ja pahaan. Lapsi voi purkaa kieltävään äitiin kohdistuvan vihansa pahaan äitipuoleen. Satu ei vaadi epämiellyttävien tunteiden tukahduttamista vaan antaa mahdollisuuden niiden jakamiseen ja siirtämiseen sadun pahoihin olentoihin, ilman että lapsen tarvitsisi tuntea syyllisyyttä kielteisistä tunteistaan. Satu auttaa kestämään pahan olon ja johtaa onnelliseen loppuun. (Ojanen et al. 1980, 19; Sarmavuori 1988, 97.)

Satuja lukemalla aikuinen voi auttaa lasta läpikäymään kasvukriisejä ja kestämään epävarmuutta. Kriisin avulla persoonallisuus muuttuu ja lujittuu; se auttaa minän kasvua, elämän uudelleen hahmottamista ja arvojen uudelleen arvioimista. Satu voi toimia ihmepeilinä heijastaessaan konkreettisia kriisejä ja pelkoja ja tuottaessaan niille onnellisen ratkaisun. (Ojanen et al. 1980, 34.)

4.3. Sadun vaikutus kielen kehitykseen

Kielen kehityksen ja viestintäkyvyn kannalta lukuhetkellä on tärkeä merkitys. Äänteiden, sanojen, erilaisten käsitteiden omaksumisen ja täsmentymisen ohella lapsi saa mallit moniin kielellisiin tilanteisiin (kysely-, kertomus-, ohjailukieli jne.). Lisäksi lapsen ajattelu ja ongelmanratkaisukyky kehittyvät ja kuulo-, näkö- sekä tuntohavainnot täsmentyvät. Kirjallisuus on myös tärkeä tiedon antaja ja kasvatuksellinen väline. Kirjojen avulla voidaan välittää ympäröivän maailman arvoja, normeja ja arvostuksia. (Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma 1986, 39; Vähäkainu-Kujanen 1992, 6-7.)

Esimerkit vaikuttavat lapseen ja kielellisesti täysipainoisen kirjan avulla onkin mahdollista kehittää lapsen kieltä suunnitelmallisesti. Myös kirjan välittämistavalla voi vaikuttaa lapsen suhtautumiseen, sillä hänelle on tärkeää se miten hän kokee kirjan. Eloisa, selvä ja tarkka ilmaisu helpottaa lasta jäljittelemään ja omaksumaan puhetta. (Tossavainen & Vaijärvi 1978, 121, 125.)

Kirjan kielellisen sisällön vastatessa lapsen ikää ja kielellistä kehitystasoa siitä on apua ja tukea hänen kielenkehityksessä. 0-2 -vuotias lapsi opettelee erottamaan ääniä ja äännteitä, joten tekstin tulee sisältää äänteen, tavujen ja äänneyhdistelmien harjoittamista. Lapsi hallitsee ja pystyy itsenäisesti tuottamaan suhteellisen harvoja sanoja ja näin ollen sivuilla voi olla vain vähän tekstiä, sillä kuvat välittävät lapselle enemmän tietoa kuin teksti. Tämänikäinen lapsi havaitsee ainoastaan nykyhetken, joten kirjassa käytettävät verbit tulee olla preesensissä. Adjektiivienkin on esiinnyttävä perusmuodoissaan, koska lapsi ei hallitse adjektiivien vertailua.

Lapsen kielenkehityksen kannalta tekstin painopiste tulee olla sanavaraston lisäämisessä.

3-4 -vuotias tarvitsee vielä kuvia avukseen ymmärtääkseen tekstin. Ja koska lapsi kykenee jo yksinkertaisiin vertailuihin, muodostamaan yksikkömuodoista monikkomuotoja ja ilmaisemaan omistussuhteita genetiivillä, tekstillä voi tukea näiden kielioppirakenteiden hallintaa. Lauseiden sisältämät sanat eivät saa olla kuitenkaan pitkiä ja monimutkaisia. Kielenkehityksessä painopiste on kielen tuntemuksessa, tietojen lisäämisessä ja käsitteiden laajentamisessa. (Liikanen 1978a, 75.)

5-6 -vuotiaalle vaikeat ja oudot sanat tulisi selittää ja sijoittaa lauseen alkuun. Lapsen kielellinen tiedonvälitys vahvistuu, mutta monissa tilanteissa hän tarvitsee vielä havaintojen samanaikaista vaikutusta, jotta hän ymmärtää kielellisen sanoman. Tekstin tulisikin vastata suurin piirtein kuvitusta ja se voi käsitellä jo mielikuvitussisältöäkin. Tällöin lapsen tulisi hallita näiden sisältöjen kuvailevat kielelliset käsitteet. Vaikka lapsi huomaakin jo yksinkertaisia syy- ja seuraussuhteita sekä samanlaisuuksia ja eroja, adjektiivien tulisi olla lyhyitä ja tuttuja. Vertailua voi kuitenkin esiintyä tekstissä lähes yhtä paljon kuin aikuisten kirjoissakin.

7-9 -vuotiaan tietoisuus laajenee mielikuvituksen ja kielellisten käsitteiden välityksellä ja hän on yhä vähemmän riippuvainen välittömistä havainnoista. Tekstin sisältämät vaikeatajuiset käsitteet on kuitenkin selvitettävä ja varmistettava, että lapsi ymmärtää niiden merkityksen. Tekstin ei tarvitse enää kirjaimellisesti noudattaa kuvitusta ja opetuksellisilla sisällöillä voidaan välittää lapselle myös toivottuja asenteita ja sääntöjä. (Liikanen 1978a, 76.)

4.4. Lapsen kehitykselliset pelot

Lapsen normaaliin kehitykseen kuuluvia pelkoja kutsutaan kehityksellisiksi peloiksi. Lapsen pelot liittyvät hänen elämäntilanteeseensa sekä siihen, millaisia pelkoreaktioita hän näkee ympäristössään. Pelkoja voidaan pitää kehitykseen kuuluvina, sillä niiden ilmeneminen liittyy lapsen kehityksen kriisivaiheisiin. Ne menevät itsestään ohi, kun lapsi kasvaa niistä ulos. (Vähäkainu-Kujanen 1992, 18.)

Yksivuotias pelkää outoja ääniä ja näkyjä. Myös oudot esineet ja eläimet, jotka pitävät kovaa ääntä ja liikkuvat, ovat pelottavia. Varhaislapsuudessa pelottavimmaksi asiaksi koetaan vanhemmista eroon joutuminen, yksinäisyyteen, pimeyteen ja hylättyyn olotilaan jääminen. Kolmevuotiasta lasta alkaa askarruttaa mahdollisesti kastraatioahdistus ja oidipuskompleksi. Myös eläinten pelko alkaa noin kolmevuotiaana ja kestää aina 8.-9. ikävuoteen. 4-6 -vuotiailla on vilkas mielikuvitus, joka saa heidät pelkäämään kuviteltuja olentoja. Toden ja kuvitellun raja on häilyvä etenkin, jos lapsi on yksin tai pimeässä. Esikouluikäisten pelot nousevat ympäröivästä maailmasta. Lapsi pohtii tuolloin elämän tarkoitusta ja omaa suhdettaan tuhoutumiseen, kuolemaan ja sotaan. (Vähäkainu-Kujanen 1992, 19-20.)

Pelottavat sadut usein kiehtovat lasta. Eräs syy tähän on se, että lapsi uskaltautuu sadun maailmaan oman sisäisen maailmansa ehdoilla. Hän elää satua sen mukaan, mitä sadun tapahtumat hänelle henkilökohtaisesti merkitsevät. Pelottava satu saattaa luoda uutta uhkaa heikkoa perusturvallisuutta tuntevalle lapselle. Tällöin lapsi ei uskaltaudu sadun maailmaan eikä voi hyödyntää sadun sanomaa kehityksessään samoin kuin hyvää perusturvallisuutta tunteva lapsi. (Toskala 1982, 40.)

4.5. Lapsen kriisit

Satuja lukemalla on turvallista käsitellä lapsen elämään liittyviä vaikeita asioita. Satu voi tarjota lohtua ja apua esimerkiksi tilanteissa, jossa lasta ja perhettä on kohdannut jokin kriisi tai menetys. Koska satu on usein kertomus erilaisista kriiseistä, se tarjoaa lapselle mahdollisuuden ymmärtää hänen omaa sisäistä maailmaansa. Se voi antaa viitteitä ratkaisuista, joita lapsi voi soveltaa omiin vaikeuksiinsa. Sadun auttava, kasvattava ja parantava voima on siinä, että sadussa vaikeudet kohdataan, eletään läpi ja ne voitetaan. Samaistumalla sadun päähenkilöön lapsi voi elää kokemuksellisesti läpi tarinan tarjoaman ratkaisukeinon ja saada toivoa selviytymisestä.

Samaistuessaan toisen ihmisen suruun lapsi kasvaa sekä ymmärtämään sitä, miltä toisesta tuntuu että omia tunteitaan. Surullisten kertomusten kuunteleminen - kertomusten, joissa on kuitenkin myönteinen ja rohkaiseva loppu - opettaa lapselle surutyön tekemistä. Surutyön tekemisen taito on hyödyksi silloin, kun elämässä joudutaan kohtaamaan omakohtaisia suruja ja menetyksiä.

Lapsen kasvuun aikuiseksi kuuluu kipuja, joiden voittamiseksi tarvitaan pitkäaikaista "surutyötä": vanhemmista eroon kasvaminen, pettymysten kestäminen, tappiot sisarustenvälisissä kilpailuissa, kuoleman realiteetin myöntäminen. Näiden asioiden kohtaaminen sadunmaailmassa antaa valmiuden kohdata ne myös reaali maailmassa.

Saduissa on paljon pelinvaraa: jokainen voi soveltaa itseensä juuri sen, mikä hänelle sopii. Lapsi ottaa saduista itselleen sen, mikä auttaa hänen omimpaan, tiedostamattomaan ongelmaansa. Sadut sopivat lapsen surutyön välineeksi myös sen takia, että niille on ominaista tapahtumien etäännyttäminen nykytodellisuudesta. Sieltä saatu kokemus joka tapauksessa alkaa vaikuttaa myös nykyhetkessä. Ja tähänhän satu itsekin pyrkii. Kaikkea tätä lapsi tarvitseekin käsitellessään vaikeita kysymyksiään.

Aito satu auttaa lasta elämään läpi kaikenlaisia tunteita. Sadun maailma on usein julma ja pelottava. Mutta juuri tällaista sadunmaailmaa lapsi tarvitsee kohdatakseen jossakin samat tunteet, joita hän kohtaa itsessään. Sadunmaailmassa hän pystyy käsittelemään näitä tunteita ja elämään niiden kanssa myös reaaliworldissa. (Luumi 1995,3, 10-11, 13.)

5. OPETTAJAN AJATTELU JA TOIMINTA

Ajattelu on vaikea tutkimuskohde, koska se on luonteeltaan abstrakti ja koska siitä voi tehdä vain välillisiä päätelmiä. Ajattelu on myös monimutkainen, erilaisista prosesseista rakentuva kokonaisuus. Näitä prosesseja ja samalla ajattelun eri muotoja ovat esimerkiksi kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisu ja päättely sekä reflektiivinen ajattelu.

Kriittinen ajattelu on tiedon ja argumenttien paikkansapitävyyden, aitouden, tarkkuuden ja/tai arvon arvioimista. Sillä on taipumus kyseenalaistaa ja epäillä sekä selvittää asioiden paikkansapitävyys. Kriittiseen ajatteluun kuuluu olennaisena osana valikoivuus, kyky erottaa olennainen epäolennaisesta.

Päättely ja ongelmanratkaisu eivät eroa jyrkästi toisistaan. Ensin niissä tunnistetaan ongelmat ja jaetaan ne alaongelmiksi, sen jälkeen tilanne hahmotetaan ja lopuksi etsitään vaihtoehtoisia ratkaisumalleja. (Virta 1995, 137-139.)

Reflektio voi olla itsereflektiota tai vuorovaikutuksellinen tekniikka. Itsereflektiossa oma välitön kokemus otetaan tarkastelun kohteeksi. Opettajaa itsereflektio palvelee oppilaan ja oman toimintansa ymmärtämisessä. Käytettäessä reflektiota vuorovaikutuksellisena tekniikkana, muodostuu tilanne, jossa esimerkiksi toinen opettaja arvioi ja tukee työtoverinsa toimintaa. Osuessaan olennaiseen reflektio tuo uutta näkökulmaa keskusteluun. Opettajan reflektio voi olla takautuvaa, reaaliaikaista tai suunnittelureflektiota. (Soininen 1995, 169; Tiuraniemi 1995, 150, 153.)

5.1. Kasvatuksen tavoitteisuus

Ymmärtääkseen opettajan toimintaa on tunnettava hänen intentionsa ja episteeminen asenteensa. Tutkijan on siis ymmärrettävä opettajan tavoitteet, joihin hän pyrkii työssään sekä opettajan uskomukset, joiden avulla hän suuntaa työtään. (Moilanen 1998, 61.)

Tavoitteellisen oppilaaseen vaikuttamisen edellytyksenä on, että opettajalla on jokin käsitys siitä, mitä oppilaassa tapahtuu hänen oppiessaan. Usein tämä käsitys on tiedostamaton ja vaikeasti jäljitettävissä. (Väljärvi 1990, 128.)

Ihmiskäsitys asettaa kasvatukselle tavoitteet ja rajat. Mitä ihmisyyden ajatellaan olevan, näkyy erilaisten pedagogisten ja psykologisten suuntausten ratkaisumalleissa. Ihmiskäsitys on kasvatustiedon looginen lähtökohta, joka säätelee kaikkia muita tiedollisia ja toiminnallisia valintoja. Opettajan opetustapahtumassa tekemät tiedollisiin ja taidollisiin painotuksiin liittyvät korostukset kuvastavat hänen ihmiskäsitystään. Sama koskee myös opettamiseen liittyviä painotuksia. (Patrikainen 1997, 57-58.)

Wileniuksen (1975, 22.) mukaan kasvatuksen ensimmäinen edellytys on tieto kasvatuksen päämäärästä. Toinen edellytys on tieto kasvutilasta ja -tilanteesta, joissa pyritään aikaansaamaan muutos. Kolmas edellytys on tieto kasvatusmenetelmistä.

Kasvattajan päämäärätieto sisältää tiedon siitä, minkälaiseksi lapsen halutaan kasvavan. Wileniuksen (1975, 29-31.) mukaan kasvattaja pääsee tähän kolmea tietä. Ensinnäkin perehtymällä ihmisen kasvuprosessin yleiseen rakenteeseen ja lainmukaisuuksiin. Näin hän saa käsityksen siitä, minkälainen lapsen kehitys hänen täytyy huomioida määrittäessään kasvatustavoitteitaan. Toiseksi luomalla käsityksensä siitä, minkälaisessa yhteiskunnassa kasvatettava tulee aikanaan elämään. Ja kolmanneksi tiedostamalla jokaisen kasvattinsa ominaisluonne, kehityspyrkimykset ja -tarpeet sekä se yhteiskunnallinen tilanne, jossa kasvatettava

vastaisuudessa elää. Tämä kolmas vaatimus edellyttää kasvattajan soveltavan yleistä tieteellistä tietoa ja luovan uutta tietoa.

Kasvatustieto tilannetietona perustuu myös tietoon kasvun lainalaisuuksista, jotka ovat johtaneet kehityksen nykyvaiheeseen. Miten ja miksi lapsi on kehittynyt nykyiselleen? Tämän lisäksi tilannetietoon kuuluu tieto ympäristövirikkeiden vaikutuksesta kasvutapahtuman toteutumiseen. Esimerkiksi ketkä muut kasvattavat lasta ja mihin ne pyrkivät suuntaamaan lapsen kehitystä? Edellisten lisäksi kasvattaja tarvitsee kykyä tiedostaa konkreettinen kasvatustilanne, tuntumaa lapseen ja hänen ympäristöönsä sekä herkkyyttä ja oivallusta.

Kasvattajan kannalta menetelmätiedon keskeisin osa on tieto opetussisällöistä ja niiden merkityksestä kasvuvirikkeinä. Tärkeää on myös erilaisten didaktisten menetelmien hallinta, vaikka tärkein opetusväline lopulta onkin kasvattajan oma persoonallisuus. Kasvatus edellyttää kasvattajalta toiminnallista mielikuvitusta ja taitoa toteuttaa menetelmiä. Kasvattajan tulee luonnollisesti myös seurata, mikä seuraus hänen toiminnallaan on ollut ja tämän tiedon avulla parantaa toimintaansa. (Wilenius 1975, 32-36.)

Kasvatukseen kuuluu sekä strateginen että kommunikatiivinen elementti. Kasvattajan tehtävän korkein eettinen ohjenuora on sitoutuminen kasvun ja oppimisen edistämiseen. Jos kasvu ja oppiminen edellyttää sellaista, mikä ei käy yksiin lapsen halujen ja mielipiteiden kanssa, kasvattaja joutuu päättämään asioista lapsen puolesta. Kasvatukseen kuuluu vääjäämättä se, että kasvattaja joutuu päättämään kasvatuksen päämääristä. Hän ei voi auttaa kasvatettavaa toteuttamaan päämääriä, joita ei itse näe arvokkaina. Yksi tällainen arvokas päämäärä on kasvavan ihmisen itseohjautuvuuden lisääntyminen.

Kommunikatiivisen toiminnan tärkeys johtuu yksinomaan siitä, että se sopii yhteen niiden päämäärien kanssa, jotka kasvattaja on asettanut kasvatukselle. Eli kasvattaja kantaa viime kädessä vastuun siitä, toteuttaako kasvatus arvokkaita tavoitteita. Kasvattajan kohtalona on päättää asioista muiden puolesta, sillä omaa

vastuutaan hän ei voi sysätä kenellekään muulle. Toki hän voi pohtia toimintaansa muiden ihmisten kanssa ja pyrkiä heidän kanssaan yhteisiin tavoitteisiin. (Moilanen 1998, 67.)

5.2. Opettajan kasvatuseriaatteet

Pedagogiikka tarkoittaa kaikkia niitä toimenpiteitä ja organisointeja, joilla opettaja pyrkii oppilaan oppimisen ja ihmisenä kasvamisen edistämiseen asettamiensa tavoitteiden suunnassa. (Patrikainen 1997, 100.)

Opettaja tuo luokkaan omat arvonsa, joihin hänen aikaisempi elämä on vaikuttanut. Hänen toimintaansa vaikuttaa paljon myös ulkoiset odotukset ja paineet. Anning (1997, 66-70.) mainitsee tällaisina sosiaaliset ja kulttuuriset arvot sekä luokan, jolloin opettajan käsitykseen oppilaasta vaikuttaa oppilaan suhtautuminen luokan sääntöihin, oppilaiden keskinäiset suhteet ja oppimiskehitys. Toki opettajan tiedot ja käsitykset oppilaan taustasta vaikuttavat myös osaltaan opettajan toimintaan. Lisäksi opettajan toimintaan vaikuttaa oppilaan sukupuoli, sillä esimerkiksi pojat dominoivat opettajalta paljon aikaa sekä saavat enemmän kielteistä palautetta.

Opettajan on tunnistettava ja työstettävä oma arvomaailmansa, jonka mukaan hän mm. painottaa opetukselle ja kasvatukselle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä, tekee opetuksellisia ratkaisuja, vaalii ihmissuhteita oppimistilanteissa, arvioi oppilaan kehitysprosessia, ohjaa kriittiseen ajatteluun ja merkityksellisen tiedon tunnistamiseen

Hoffmann (1996,7.) vie kasvatuksen ja moraalien läheiseen yhteyteen: samalla kun toimitaan pedagogisesti, tehdään koko ajan valintoja. Sillä toimitaan joko niiden normien ja arvojen mukaisesti, jotka on omaksuttu oman kasvatuksen ja kehityksen kuluessa, tai tuotetaan uusia, joilla vaikutetaan myös toisten käyttäytymiseen. Tällaisen näkökulman mukaan kasvatusta nähdään aina moraalisenä toimintana, ja

olemassa olevat tai uudet normit ja arvot ovat pedagogisessa toiminnassa mukana riippumatta siitä, onko kasvattaja asiasta tietoinen tai ei.

Opettajan tapa työskennellä oppilaiden kanssa ja hänen asenteensa opetettaviin asioihin kytkevät affektit ja tiedot toisiinsa. Niitä ei voida erottaa toisistaan. Oppiessaan ihmisen arvot ja tiedot kietoutuvat myös toisiinsa erottamattomalla tavalla. Arvot rakentuvat osaksi tiedollista opetusta ja arvoihin voidaan vaikuttaa sisältöjen kanssa työskenneltäessä. Koulun ja opettajien onkin oltava tietoisia siitä, millaista arvoperustaa välitetään voidakseen säädellä näitä vaikutuksia. (Väljärvi 1990, 131-132.)

5.3. Opettajan pedagoginen ajattelu

Pedagoginen ajattelu perustuu opettajalla tietoihin tai tiedostamattomiin uskomusjärjestelmiin, joilla hän perustelee päätöksiään ja osoittaa ammattitaitoaan. Opettajan pedagogisen ajattelun sisältöjä ovat oppilas ihmisenä (ihmiskäsitys) ja oppijana (oppimiskäsitys) sekä opittava tieto (tiedonkäsitys). (Patrikainen 1997, 100, 155.)

Opettajan toiminnan perusteiden kannalta on tärkeää tutkia opettajan tiedon sisältöä. Kun opettajan toiminta nähdään tavoitteellisena toimintana, voidaan tavoitteiden valintaa selittää opettajan tiedon ja uskomusten avulla. Opettajan toimintaa ja ajattelua tutkittaessa oleellinen kysymys onkin "millaista opettajan tieto on luonteeltaan ja millä eri tavoin hän käyttää tätä tietoa hyväkseen?". (Moilanen 1998, 69.)

Anning kuvaa sitä kehää, jonka kautta opettajan teoriat ja uskomukset muuttuvat. Hän erottaa opettajan ajattelussa kolme elementtiä, jotka ovat 1) opettajan teoria ja uskomukset, 2) opettajan suunnittelutyö, johon kuuluvat varsinainen suunnittelutyö ja arviointi ja 3) opettajan interaktiiviset ajatukset ja päätökset. Opettajan toiminnan intentionaalisuus ilmenee kaikissa näissä elementeissä.

Opettajan teoriat ja uskomukset ohjaavat hänen ajatteluaan. Ne ovat tärkeitä, koska ne ohjaavat opettajan toimintaa ja kognitioita tehtävän määrittelyssä, tavoitteiden asettelussa, havaintojen teossa ja toimintavaihtoehtojen valinnassa opetustilanteiden aikana sekä opetuksen ja oppimisen arvioinnissa.

Opetustilanteessa opettaja voi korjata tai täsmentää suunnitelmia. Hän saa tilanteen aikana suuren määrän tietoa ja hänen on myös pakko tehdä nopeita päätöksiä. Opetustilanneajatteluun kuuluvatkin opetuksen interaktiovaiheen aikana syntyneet ajatukset ja päätökset. (Moilanen 1998, 70.)

Toiminnan perusteiden kannalta opettajan suunnittelutyö on kaikkein keskeisin elementti. Siinä opettaja käyttää hyväkseen teorioitaan ja uskomuksiaan. Opetuksen intentionaalisuus ei kuitenkaan toteudu ilman konkreettista vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Eli myös vuorovaikutuksen aikaiset ajatuksetkin ovat tärkeitä opettajan toiminnan intentionaalisuuden kannalta.

Myös opettajan toimintaa ja ajattelua ohjaavien teorioiden ja uskomusten sisältö on moninaista. Siihen kuuluu tieteellisten teorioiden kaltaista tietoa ja toisaalta kokemuksia oppilaista ja tilanteista. Lisäksi on taidoissa ja osaamisessa ilmenevää tietoa. Tämän lisäksi tietoon yhdistyvät vielä opettajan arvot, asenteet ja tunteet. (Moilanen 1998, 71, 75.)

Tiedon ja toiminnan suhde on erilainen eri tilanteissa. Lisäksi toimintaan liittyvä tieto on luonteeltaan moninaista. Opettajan omaama tieto jäsentää hänen kuvaansa koulusta ja oppimisesta sekä antaa hänelle välineitä suoriutua tehtävässään. Tietoisesti toimiessaan opettaja harkitsee toimintansa tavoitteita ja keinoja. (Moilanen 1998, 76, 98.)

Patrikainen (1997, 171) muodosti opettajan pedagogisen ajattelun dimensionaalisen käsitejärjestelmän eettisestä ulottuvuudesta, kollegiaalisesta reflektiosta, ihmiskäsityksestä, tiedon luonteesta, merkityksestä ja käytöstä / prosessoinnista, oppimis-, opettamis- ja motivaatiokäsityksistä sekä

oppimisympäristöstä. Näistä osa on myös omassa tutkimuksessani keskeisenä käsitteenä.

Eettinen ulottuvuus voi olla etäinen tai läheinen. Edellinen ilmenee Patrikaisen mukaan opettajan puheessa autoritäärisyytenä, oppilaiden arviointikyvyn vähättelynä ja vallan ja vastuun pitämisenä opettajalla itsellään. Jälkimmäisessä korostuu ihmisenä kasvaminen, kasvatusta sosiaalisuuteen ja keskinäiseen vastuuseen sekä demokraattisiin päätöksiin. Opettajalla on silloin myös korkea työmoraali ja hän kunnioittaa oppilaan arvomaailmaa sekä kantaa vastuuta oppimisesta. (Patrikainen 1997, 174-175.)

Kollegiaalinen reflektio joko toimii tai ei. Toimimattomana se ilmentää ristiriitoja työyhteisössä ja vanhempien kanssa, kun taas sen toimiessa opettajalla on avoimet ja luottamukselliset suhteet työtovereihin ja vanhempiin. (Patrikainen 1997, 176-177.)

Ihmiskäsityksen Patrikainen jakaa teknoraattiseen ja humanistiseen. Teknoraattiseen opettajan ulottuvuuteen liittyy hänen epäluottamus ja autoritäärinen asenne oppilaita kohtaan sekä etäisyys ja epäempaattisuus. Tällainen opettaja suhtautuu oppilaiden työskentelyyn pinnallisesti ja mekaanisesti sekä korostaa lopputuloksen saavuttamista prosessin sijaan. Humanistinen ihmiskäsitys korostaa kasvatuksen eettis-sosiaalista merkitystä. Opettaja luo empaattiset ja läheiset suhteet oppilaisiin sekä kannustaa heitä oma-aloitteisuuteen ja vastuullisuuteen. (Patrikainen 1997, 177-179.)

5.4. Käsitteellinen vs praktinen tieto

Ihmisen tieto rakentuu eksplisiittisestä tiedosta ja niin sanotusta hiljaisesta tiedosta. Eksplisiittinen tieto voidaan jakaa vielä käsitteelliseen ja metakognitiiviseen. Käsitteellinen tieto on tietoa sisällöistä sekä tietoa kielestä ja sen käyttämisestä eri tilanteissa. Metakognitiivinen tieto puolestaan sisältää tietoa opettajasta itsestään ja

opetustehtävästä sekä tietoa opetusprosessiin liittyvistä suunnitelmista, tavoitteista ja toimintatavoista. (Kimonen & Nevalainen 1995, 97.)

Praktinen tieto on sellaista tietoa, jonka avulla opettaja hahmottaa todellisuutta sekä suunnittelee ja ohjaa toimintaansa opetuksen aikana. Tällainen työkaluna käytettävä tieto on eksplisiittistä ja implisiittistä. Eksplisiittinen tieto on tietoisena opettajan mielessä ja implisiittisen tiedon avulla hän jäsentää todellisuutta olematta tietoinen tästä tiedosta. Calderheadin (1988) mukaan opettajan praktinen tieto on erilaista kuin teoreettinen tieto. Se on tietoa, joka on helposti tavoitettavissa ja sovellettavissa todellisten elämäntilanteiden hallintaan ja se on suurelta osin peräisin opettajan omasta opetuskokemuksesta. (Moilanen 1998, 62, 75.)

Opettajan käytännöllinen viisaus edellyttää monenlaista kokemusta, sillä toimintatilanteiden arviointi ei onnistu vain tukeutumalla sääntöihin. Sääntöjä on osattava soveltaa, minkä voi oppia vasta kokemuksen myötä. Tästä puolestaan johtuu se, että opettajan praktinen tieto on luonteeltaan hyvin moninaista ja se on kietoutunut hänen persoonaansa tai luonteenpiirteisiinsä, esimerkiksi optimistisuuteen tai pessimistisyyteen. (Moilanen 1998, 73.)

Kun todellisuuden hahmottamisen ja toiminnan ohjaamisen skeemat nähdään työkaluina, joilla opettaja hahmottaa maailmaansa ja ohjaa toimintaansa, käy ymmärrettäväksi se, että opettaja ei kohdistakaan tarkkaavaisuuttaan skeemoihinsa. Alkaessaan tietoisesti muotoilemaan lauseitaan ja opetussääntöjään, opettaja voi seota opetuksessaan. Toiminnan sujuminen joustavasti edellyttää tietoisuutta omista skeemoista.

Brommen (1992) mielestä opettaja pystyy toimimaan hyvin nopeasti vaihtelevissa tilanteissa, koska tulkinta- ja toimintaskeemat ovat sidoksissa toisiinsa. Rutinoidussa toiminnassa tilannetulkinnat laukaisevat tietyt toimintatavat ilman tietoista harkintaa. Tilannetulkinnat ja toimintatavan valinta eivät edellytä tietoista pohdintaa, vaan ne voivat syntyä ei-tietoisesti. (Moilanen 1998, 71.)

Opettajan työn kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että hän selkeyttää omat oppimista ja tietoa koskevat käsityksensä. (Väljærvi 1990, 132.)

5.4.1. Uskomukset vs tieto

Opettajan opetusta ja oppimista koskevat uskomukset vaikuttavat siihen, miten opettaja luokassa toimii, millä tavalla hän suhtautuu opetuksen uudistamiseen ja miten hän tulkitsee havaitsemiaan ilmiöitä. (Sahlberg 1996, 93.)

Opettajan uskomukset perustuvat hänen aikaisempiin kokemuksiin, elämänkatsomukseen ja 'käytännön teorioihin' ja niillä on Nesporin mukaan kuusi rakenteellista ominaisuutta: Opettajalla on voimakkaita *ennakko-oletuksia* oppilaittensa kyvyistä, aikuisuudesta ja laiskuudesta. *Vaihtoehtoiset* uskomukset voi puolestaan koulussa havaita esimerkiksi silloin, kun opettajan mielessä on ideaalinen tilanne hyvästä opetuksesta, mutta käytännössä sitä ei voida syystä tai toisesta toteuttaa.

Affektiiviset ja arvioivat piirteet ovat yleisempiä uskomusjärjestelmille kuin tietojärjestelmille. Tieto on vapaampaa affektiivisistä piirteistä kuin uskomus, johon liittyy monessa tapauksessa tunteita ja subjektiivista arvostusta. Nämä affektiiviset lataukset voivat ilmetä koulussa opettajan oppiainetta kohtaan koskevista käsityksistä. Opettajan arvostukset oppiainetta kohtaan vaikuttavat hänen tapansa opettaa ainetta.

Uskomussysteemit ovat rakentuneet pääsääntöisesti henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvista episodeista eli ne ovat *rakenteeltaan episodisia*. Tieto on puolestaan varastoituna tietosysteemeissä semanttisina verkostoina. Opettajan omat koulu- ja opiskeluvuosien kokemukset opettamisesta, opiskelusta ja oppimisesta vaikuttavat hänen käsityksiinsä opettamisesta.

Uskomusten *ei-konsensuaalisuus* tarkoittaa sitä, että uskomussysteemit muodostuvat yksilön itsensä tai ulkopuolisten tunnistamista käsitteistä, väitteistä tms., joista esiintyy toisistaan eroavia käsityksiä. Uskomussysteemit ovatkin pysyvämpiä ja vakaampia kuin tietosysteemit. Tietämys kun rakentuu yleensä kumulatiivisesti ja se muuttuu hyvin perusteltujen väitteiden vaikutuksesta. Uskomusten muuttuminen on puolestaan pikemminkin mielen konversiota vallitsevista käsityksistä.

Tiedolla on pätevyysalue, joka rajoissa sillä on yleistä relevanssia. Uskomussysteemit ovat sen sijaan löysärajaista systeemejä, joilla on muuttuvat ja epävarmat yhteydet todellisuuden tapahtumiin, tilanteisiin ja tietosysteemeihin. Uskomukset ovat näinollen *rajoittamattomia*. (Sahlberg 1996, 94-96.)

Opettajalla on sekä teoreettista että käytännöllistä tietoa opettamisesta ja oppimisesta. Tämä tieto yhdessä uskomusten kanssa vaikuttaa eri tilanteissa opettajan toimintaan ja sitä koskevaan päätöksentekoon. Opettajan käsityksiä tiedosta, tietämisestä, oppimisesta ja muista opettamiseen liittyvistä ilmiöistä voidaan kutsua hänen epistemologisiksi uskomuksiksi. (Sahlberg 1996, 96.)

Vaikka uskomukset ovat usein tunteiden ja asenteiden värittämiä, ne ovat tärkeitä opetustyössä. Ensinnäkin ne ohjaavat yksilön kohtaamien tehtävien määrittelyä ja niihin liittyvien kognitiivisten menetelmien valintaa. Toiseksi ne tukevat muistin prosesseja, koska ne sisältävät tunteita, mielialoja ja subjektiivisia käsityksiä. Uskomukset ohjaavat niitä prosesseja, joiden avulla opettaja määrittelee opettamiseen liittyvät tehtävät, jäsentää ongelmia ja valitsee toimenpiteitä. (Sahlberg 1996, 97.)

5.4.2. Toiminnan piilevät sitoumukset

Kappaleessa 5.4. käsitellyn eksplisiittisen tiedon lisäksi ihmisen toimintaa ohjaa myös erittelemätön ja tiedostamaton tieto, hiljainen tieto. Se toimii ihmisen kokemusten ja ymmärryksen kaiken kattavana suodattimena. Se heijastaa asenteita ja uskomuksia. (Kimonen & Nevalainen 1990, 97.)

Vaikka opettaja toimii harkiten, hänen toimintaansa liittyy silti sellaista, mistä hän ei ole tietoinen. Ensinnäkin toiminnan tietoinen ohjaus rakentuu merkitysten verkon varaan ja osasta tästä opettaja ei ole tietoinen. Toiseksi tämän verkon takana on kyseenalaistamattomia toimintatapoja. Merkitysten verkolla tarkoitan tässä sitä, että asiat saavat merkityksensä asemastaan tietyn kokonaisuuden osana. Eli jotta opettajalla voisi olla jokin uskomus tai halu, hänellä tulee olla kokonainen muiden uskomusten ja halujen verkko. Lisäksi opettajan sosiaalinen asema luokassa määrää sen, mitä hän voi luokassa havaita. Opettajana olemisen saa ihmisen jäsentämään koulun todellisuutta tietyistä perspektiivistä, joka aktivoi tiettyjä todellisuuden jäsentämisen skeemoja. Vaikka opettajan on aika ajoin pyrittävä asettumaan kuvitteellisesti oppilaan asemaan ja tarkastelemaan koulua oppilaan perspektiivistä, se ei onnistu aidosti, koska opettajana olemisen perspektiivi on dominoiva. (Moilanen 1998, 56, 70, 78.)

Koska verkko ei ole itseään tulkitseva eikä pysty itse antamaan itselleen merkityssisältöä, se tarvitsee tuekseen taustan. Tausta syntyy sosiaalisista käytänteistä ja luo pohjan ymmärtämiselle. Searlen (1992) jaottelun mukaan syvä tausta on yhteinen kaikille ihmisille ja muut taustan osat kuuluvat paikalliseen taustaan. Toiminnan sisäistymisen myötä tausta muuttuu. Opetellessaan tietoa tai taitoa ihminen joutuu tarkkaan miettimään sitä, mutta tiedon tai taidon vankentuessa yksityiskohtia ei tarvitse enää miettiä. (Moilanen 1998, 56-57, 59.)

Toimintatapojen oma logiikka ei ole välttämättä toimijan tavoitettavissa. Toimintatavat liittyvät toisiin toimintatapoihin ja niitä käytetään tietyissä tilanteissa. Osittain ne ovat rituaaleja, osittain rutiineja. (Moilanen 1998, 78.)

6. TUTKIMUSONGELMAT

Tämä tutkimus on varsinaisesti opettajan ajattelun ja pedagogisen toiminnan tutkimusta. Tutkimuksen analyysin kohteena oleva aineisto on opettajan puhetta ja toimintaa, jotka on koottu haastattelulla ja havainnoinnilla.

Puheen ja toiminnan merkityksiä tulkitsemalla ja analysoimalla yritän saavuttaa ja ymmärtää opettajan ajattelun ja toiminnan sisältöä ja laatua. Tutkittava ilmiö on siis opettajan ajattelu ja toiminnan sisältö ja laatu. Opetus- ja oppimistapahtuma on se tilanne, johon opettajan ajattelu kohdistuu.

Pyrin ymmärtämään opettajaa hänen omassa kontekstissaan. Tällä tarkoitan eläytymistä hänen todellisuuteensa, ajatuksiinsa, tunteisiinsa, intentioihinsa ja motiiveihinsa. En etsi kausaalilakeja, vaan pyrin kuvaamaan opettajaa tapauksena.

Tutkimus on kvalitatiivinen ja tutkimusaiheen teoria on ohjannut tutkimustehtävän asettamista ja aineiston analysointia. Teoriaan tutustuminen on myös rikastuttanut ymmärrystäni, jonka pohjalta tutkimuksessa haen vastauksia tutkimuksen peruskysymyksiin:

1. Miten luokanopettaja käyttää satuja
2. Mitkä ovat hänen toimintansa tavoitteet

7. TUTKIMUSMENETELMÄT

7.1. Aineiston keruu

Valitsin tutkimuskohteeksi luokanopettajan. Halusin haastatella luokanopettajaa ja seurata hänen toimintaansa, koska olen itse valmistumassa samaan ammattiin. Tutkimustavaksi valitsin tapaustutkimuksen, sillä tutkin opettajaa yksittäisenä tapauksena ja pyrin saamaan hänestä perusteellista tietoa. Tapaustutkimuksen avulla voin tutkia ja arvioida opettajan ajattelua ja käytänteitä sekä selvittää syvällisemmin opettajan tekemien ratkaisujen perusteluja. Se on myös luonteva lähestymistapa opetuksen tutkimuksessa, jossa on kyseessä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus, jota ei voi tehdä irrallaan tietyistä yksittäisistä tilanteesta tai tapahtumaketjusta. Päädyin teemahaastatteluun, jonka avulla sain jäsenneltyä tarvittavat kysymykset ja aihealueet parhaiten yhteen. Teemahaastattelurungolla oli helpompi selvittää tarpeelliset kysymykset ja lisäksi voin selittää haastateltavalle, mitä milläkin kysymyksellä tarkoitan (=tarkennuskysymykset). Teemahaastattelua täydentävää lisäaineistoa hankin havainnoinnilla (havainnointi ilman osallistumista ja videointi). Haastattelemalla pääsen käsiksi opettajan tietoisiin käsityksiin ja opetusta seuraamalla kenties joihinkin sellaisiin käsityksiin, joita opettaja ei itse tiedosta, mutta jotka näkyvät hänen toiminnastaan.

Tutkimukseni koski ainoastaan yhden luokanopettajan satujen käyttöä, joten kysyin kaupungin koulutuslautakunnalta luvan tutkimukseni suorittamiseen. Luvan saatuani otin yhteyttä yhteen kaupungin ala-asteista, jonka alkuopetuksen opettajan kanssa sovin mahdollisuudesta toteuttaa tutkimukseni hänen luokassaan. Koska koulussa toteutetaan yhdysluokkaopetusta, opettajalla oli opetettavanaan yhdistetty 1. ja 2. luokka. Koulu noudattaa koko kaupunkia koskevaa ainekohtaista opetussuunnitelmaa.

Luokanopettajan haastattelu tehtiin Seinäjoen kaupungin Niemistön ala-asteella 1.2.1999 kello 13.30 alkaen. Haastattelu tehtiin opettajanhuoneessa muiden ollessa oppitunnilla. Haastattelu nauhoitettiin kasetille haastateltavan suostumuksella ja se kesti 25 minuuttia. Ennen haastattelua opettajan ei tarvinnut esitellä kouluaan, sillä olen ollut koulussa yhdysluokkaharjoittelussa sekä erityisopettajana. Havainnointi ja videointi tapahtui 17.2.1999 kello 8.20 alkaen luokassa ja kesti 45 minuuttia. Tunnilla olivat mukana ainoastaan 2-luokkalaiset (kuusi tyttöä ja kolme poikaa), koska opettajan mielestä he jäivät väistämättä hieman paitsioon 1-luokkalaisten viedessä suurimman osan huomiosta. Opettajasta oli oikeudenmukaista antaa 2-luokkalaisille vain heille suunnattua, täysipainoista ja mukavaakin huomiota sadun merkeissä. Lisäksi seurasin ilman videointia kaksi muuta satutuntia. 23.4.1999 klo 10.15 alkoi 1-luokkalaisille pidetty satutunti, joka kesti 40 minuuttia. 30.4.1999 pidettiin toinen satutunti 2-luokkalaisille samaan kellonaikaan.

7.2. Tapaustutkimus

Tapaustutkimusta on vaikea määritellä, koska sitä suoritetaan monin eri tavoin. Siitä käytetään myös erilaisia nimiä. MacDonaldin ja Walkerin (1975) mukaan tapaustutkimus on "toiminnassa olevan tapauksen tutkimista". Yin (1983, 23) esittää edellistä perusteellisemmän määritelmän: "Tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, joka monenlaista todistusaineistoa käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai ilmiötä sen omassa ympäristössä, josta ilmiö ei ole selvästi erotettavissa." Olennaista on kuitenkin se, että tapaustutkimus kohdistuu nykyisyyteen ja että se tapahtuu todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää esimerkiksi kokeelliseksi asetelmaksi. (Syrjälä & Numminen 1988, 6.)

Lähtökohtana tapaustutkimuksessa on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa hän toimii. Tapaustutkimuksessa todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista pilkkomatta sitä yleensä yksityisiksi mitattaviksi muuttujiksi. Menetelmää voidaan pitää

naturalistisena tutkimuksena siinä mielessä, että ilmiötä tutkitaan luonnollisessa ympäristössään ilman mitään keinotekoisia järjestelyjä ja pakotetta. (Syrjälä & Numminen 1988, 8-9.)

Tapaustutkimuksessa tutkittavia ei pidetä esineellistettyinä kohteina, vaan ne ovat tuntevia, toimivia ja osallistuvia subjekteja. Koska tietoja etsitään sieltä mistä niitä voidaan saada, tutkimus on mukautuvaista ja se saattaa muuttua toteutukseltaan ja tavoitteiltaan tilanteen olosuhteiden perusteella. Tutkija on mukana koko persoonallisuudellaan, jolloin hänen arvomaailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. Olennaista on tutkimuksen kannalta se, että nämä arvot tiedostetaan ja tuodaan esiin. (Syrjälä & Numminen 1988, 9-11.)

7.3. Teemahaastattelu

Haastattelulla tarkoitetaan henkilökohtaista haastattelua, jossa haastattelija esittää suullisesti kysymykset sekä merkitsee muistiin tutkitun henkilön antamat vastaukset. Teemahaastattelu eroaa kyselylomakkeella suoritetusta haastattelusta siten, että haastateltavan annetaan puhua asiasta vapaasti ja tutkija pyrkii ainoastaan pitämään huolta siitä, että häntä kiinnostavat teema-alueet tulevat kartoitetuksi. Tällainen materiaali syventää, kohdistaa ja tarkentaa osallistumalla ja havainnoimalla saatua materiaalia. (Eskola 1968, 158; Grönfors 1982, 105-106.)

Merton, Fiske ja Kendall määrittelevät teemahaastattelun siten, että siinä haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen ja haastattelija on selvittänyt tutkittavan ilmiön oletettavasti tärkeitä osia, rakenteita, prosesseja ja kokonaisuutta. Tämän analyysin avulla hän on päätenyt tiettyihin oletuksiin tilanteen määrävien piirteiden seurauksista siinä mukana olleille. Analyysin perusteella kehitetään haastattelurunko ja lopuksi haastattelu suunnataan tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin tilanteista, jotka tutkija on ennalta analysoinut. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36.)

Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit, teema-alueet ovat tiedossa ja niiden avulla edetään asioista toiseen. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Teemahaastattelun luonteeseen kuuluu haastattelujen nauhoittaminen. Vain sillä tavoin haastattelu saadaan sujumaan nopeasti ja ilman katkoja. Haastattelutilanteet ovat joustavia: haastattelijalla joutuu valitsemaan kysymysten esittämisjärjestyksen ja usein myös teema-alueiden järjestyksen, koska kun yksi kysymys on valittu, on loogista käsitellä koko teema-alue kerrallaan. Haastattelijalla syventää vastausta muotoilemalla seuraavan kysymyksensä edellisen vastauksen perusteella. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36.)

7.4. Havainnointi

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu toimivana yksilönä aitoihin, luonnollisiin kenttätilanteisiin. Se on sopivin menetelmä silloin, kun halutaan tietoja yksityistapauksista ja tapahtumakuluista. Osallistuvan havainnoinnin soveltuvuus ja hedelmällisyys ovat myös riippuvaisia sen asemasta ja tehtävästä tutkimuksen kokonaiskulussa. Joskus sen avulla kerätään kaikki aineisto, joskus haastattelu- ja dokumenttitietoja täydentävä lisäaineisto, toisinaan taas sen paikka on tutkimuksen suunnitteluvaiheessa ja esitutkimuksessa. (Eskola 1968, 129-134.)

Bogdan ja Taylor määrittelevät osallistuvan havainnoinnin tutkimusmenetelmänä seuraavasti: "...osallistuva havainnointi on tutkimusta, jonka olennaisena piirteenä on intensiivisen vuorovaikutuksen jakso tutkijan ja kohteiden välillä jälkimmäisen sosiaalisessa miljöössä. Tänä aikana aineistoa kerätään systemaattisesti". Osallistuvassa havainnoinnissa vuorovaikutus tapahtuu varsin pitkälle kohteiden ehdoilla, ja tutkijan osallistumisen pitäisi vaikuttaa tapahtumien kulkuun mahdollisimman vähän tai ei lainkaan. (Grönfors 1982, 93.)

Ulkopuolisessa arvioinnissa ja tarkkailussa ulkopuolisen asemassa oleva havainnoitsija arvioi systemaattisella, jäsennetyllä tavalla eräitä etukäteen valittuja piirteitä suhteellisen lyhytaikaisessa tilanteessa. Ulkoapäin tapahtuvan systemaattisen arvioinnin ja tarkkailun tehtävä tutkimuksessa saattaa olla monenlaatuinen. Esimerkiksi pienryhmiin tai lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa se voi olla pääasiallinen tiedon hankinnan menetelmä. Aikuisiin yksilöihin kohdistuvassa tutkimuksessa sen avulla ehkä täydennetään testi- ja haastattelutuloksia. (Eskola 1968, 142.)

Havainnointi ilman osallistumista on joskus ainoa tapa havainnoida. Esimerkiksi silloin, kun havainnoitava toiminta on laitonta. Yleensä tätä menetelmää käytetään kuitenkin kenttätöiden alkuvaiheessa. Tutkija tekee havaintoja kohteiden elämästä ja kirjaa havainnot muistiin analysointia varten. Kohteiden ja tutkijan välinen vuorovaikutustilanne ei ole tiedonhankinnalle merkittävää. Raja osallistumattoman ja osallistuvan havainnoinnin välillä on kaikkea muuta kuin selvä. (Grönfors 1982, 88-92.)

7.5. Aineiston analysointi

Teemahaastatteluun laadin kuusi tutkimusongelmien kannalta keskeistä teema-aluetta: opettajan kasvatusideologia, satujen kokeminen, satujen tehtävä, satujen käyttö, menetelmä ja arviointi, joita jokaista tarkennin yksityiskohtaisemmillä kysymyksillä. (Liite 1.) Selvitin mm. miksi luokanopettaja lukee satuja, miten hän valitsee sadun, milloin ja millaisia satuja hän lukee, miten hän käsittelee ja työstää satua sekä miten hän arvioi tuokion kulkua. Havainnointia varten laadin etukäteen listan asioista, joihin kiinnitin havainnoinnissa erityisesti huomiota. (Liite 2.) Näitä olivat esimerkiksi luokanopettajan äänenkäyttö, katsekontakti oppilaisiin sekä opettajan oma suhtautuminen satuun.

Välittömästi haastattelun ja havainnointien jälkeen kirjoitin päällimmäiset ajatukseni tilanteista ylös. Haastattelunauhan litteroin sanatarkasti, jonka jälkeen siirsin vastaukset omien teemojen alle ja analysoin ne kvalitatiivista metodia käyttäen. Havaintojen teon apuna käytin havainnointirunkoa. Tein merkintöjä sitä mukaa, kun havainnointirungossa mainittu ilmiö oli havaittavissa. Läheskään kaikkiin havainnointirungon kysymyksiin en luonnollisestikaan saanut joka kerta merkintää, koska tunnit kulkivat omiaan, ei minun polkujani pitkin. Havainnointia täydensi kuvaus luokan olemuksesta. Videosta käsittelin etukäteen valitsemani asiat yhden kerrallaan ja käytin apunani toista henkilöä, joka tulkitsi asiat omalla tavallaan. Lopuksi vein vielä haastatteluaineistosta tehdyt tulkintani tutkittavalle opettajalle luettavaksi ja kommentoitavaksi, jotta hän voi oikaista mahdolliset virhetulkintani.

7.6. Laadullinen analyysi

Laadullinen analyysi koostuu havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Aineistoa tarkastellaan vain tietyistä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta, ja silloin huomio kiinnitetään vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Samassa tutkimuksessa aineistoa voidaan kuitenkin tarkastella monesta eri näkökulmasta. Havaintojen pelkistämisen toisen vaiheen ideana on edelleen karsia havaintomäärää havaintojen yhdistämisellä. Erilaiset raakahavainnot yhdistetään joko yhdeksi tai ainakin harvemmaksi havaintojen joukoksi. Tähän päästää etsimällä havaintojen yhteinen piirre tai nimittäjä tai muotoilemalla sääntö, joka tältä osin pätee poikkeuksetta koko aineistoon. Se, miten raakahavaintojen yhdistäminen laadullisessa tutkimuksessa tapahtuu, voidaan nimittää varsinaiseksi laadulliseksi analyysiksi. Arvoituksen ratkaiseminen laadullisessa tutkimuksessa merkitsee sitä, että tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari 1993, 22-23, 27, 35.)

Kenttätyö ja aineiston analysoiminen tapahtuvat varsin pitkälle samanaikaisesti ja täydentävät toisiaan. Kvalitatiivisen aineiston analysoinnissa yhdistyvät analyysi ja synteesi. Analyttisen prosessin avulla kerätty aineisto hajotetaan käsitteellisiksi osiksi ja näin saadut osat kootaan synteessin avulla uudelleen tieteellisiksi tuloksiksi. Sisällönanalyysi on tapa tarkastella kvalitatiivisin menetelmin kerättyä tutkimusaineistoa, ei käyttäytymistä. Sen avulla saadaan kerätty aineisto järjestetyksi päätelmien tekoa varten, mutta yksinomaan sen avulla ei voida tehdä päätelmiä. Sisällönanalyysillä voidaan parhaimmillaankin tuottaa vain kuvailevaa tietoa. (Grönfors 1982, 145, 161.)

Aineiston järjestämisen ja sen analysoimisen ero on vain näennäinen, sillä aineiston järjestäminen on osa analyysiä. Samalla kun tutkija kirjoittaa kenttämuistiinpanojaan puhtaaksi, hänellä on jo siinä mahdollisuus sekä palauttaa mieleen ja kerrata kenttäkokemuksiaan että tehdä alustavaa analyysiä materiaalin pohjalta. (Grönfors 1982, 155-156.)

Aikaisempien tutkimusten ja valmiiden tilastojen ulkopuolelle jäävä kirjallinen materiaali on pääpiirteissään jaettavissa kahteen osaan: sellaiset yksityiset dokumentit kuin päiväkirjat, puheet, kirjeet jne. sekä joukkotiedotuksen tuotteet. Kumpaankin aineistotyyppiin kohdistuvaa tutkimustyötä nimitetään sisällönerittelyksi. Aidot, spontaanisti syntyneet henkilökohtaiset dokumentit voivat auttaa tutkijaa näkemään ja hahmottamaan elämää samalla tavalla kuin hänen tutkimansa henkilöt tekevät. (Eskola 1968, 104, 106.)

Pietilän mukaan sisällönerittely on vanhastaan ymmärretty tutkimustekniikaksi, joka koskee koko tietojen keruun, järjestelyn ja käsittelyn prosessia kokonaisuudessaan - vieläpä siten, että käsitteen erittely johdosta painopiste on ollut prosessin loppupuolella. Sisällönerittely ei ole kuitenkaan mikään valmis, lopullisiin tuloksiin johtava analyysin muoto. Jos sisällönerittely sen sijaan paikallistetaan havaintojenteon ja tietojenkeruun vaiheeseen, tutkijan on ehkä helpompaa ohjautua etsimään niitä eri menettelytapoja, joita on olemassa tuon kerätyn tietoaineiston järjestämiseksi ja käsittelemiseksi. (Pietilä 1973, 54-55.)

8. TULOKSET

8.1. Luokanopettajan kasvatusteorio

Opettaja pitää työssään tärkeimpänä uuden oppimista ja yhdessäoloa, mikä korostuu hänen mukaansa nimenomaa pienten lasten kanssa työskenneltäessä. Oppilaiden on opittava olemaan ryhmässä, odottamaan vuoroaan ja ottamaan toiset huomioon.

Onnistuneensa opettaja kokee huomattessaan, että opetettu asia siirtyy oppilaissa käytäntöön ja se sujuu. Myös se, että he kaikki tulevat toimeen luokassa, palkitsee opettajaa.

"Että me tullaan tuolla toimeen yhdessä ja että niillä on kivaa ja mä näen kaikkien naamasta, että ne tykkää olla siellä luokassa... ja ne tykkää toisistaan ja vähä tykkää mustakin."

Luokkahuone on viihtyisä. Siellä oli iloisen pirteät eläinverhot, satuhahmojen kuvia ja oppilaiden piirustuksia seinillä. Katosta roikkui myös oppilaiden töitä ja sivupöydällä oli suloiset pesät rakennettu "linnunpesätyylisinä" eri mielikuvitusahmoille. Ikkunoidenkaan koristelua ei oltu unohdettu, vaan niitäkin koristi oppilaiden silkkipaperi-kartonkityöt. Oppilaat oli sijoitettu istumaan pareittain siten, että toisluokkalaiset istuivat toisella ja ensimmäisen luokan oppilaat toisella puolella luokkaa. Istumajärjestys siksi, että yhdysluokassa on silloin helpompi jakaa ja ohjata eri luokka-asteita saman tunnin aikana. Opettajan pöytä sijaitsi luokan edessä.

Oppilaista näki, että he ovat tottuneet työskentelemään pareittain tai ryhmissä. Kukaan heistä ei millään tavalla protestoinut opettajan tapaa jakaa heidät pareiksi. Tyttö-poikaparit toimivat ja kaikki parit pääsivät heti työhön ilman alkuvalitteluja tai ristiriitoja työtavoista yms.

Hankalaksi opettaja kokee ison ryhmän, jossa on tällä hetkellä 1.-luokkalaisia 15 ja 2.-luokkalaisiakin 10. Myös yhdysluokka sekoittaa, hajoittaa ja repii jonkin verran. Vaikeinta hänestä on kuitenkin se, että kun toiminnassa on tietyt tavoitteet ja lapset ovat hyvin erilaisia ja eritasoisia, tavoitteet saavutetaan eri aikoina.

Opettajan mielestä nykyajan lapset tarvitsevat ennenkaikkea rajoja ja rakkautta, mutta myös aikaa ja mahdollisuutta tulla kuunnelluiksi:

"Jotenkin tuntuu, että niitä ei kauheesti kuunnella. Viikonlopunkin jälkeen ne puhuis vaikka koko päivän ja kertois tapahtuneista - - eihän ne lapset toisiansa jaksaa silleen kuunnella, mutta niillä on se puhumisen ja kuunnelluksi tuleminen tarve niin suuri."

Tunnin aikana käydyt keskustelut ja pohdinnat saivat lähes jokaisen oppilaan aktiiviseksi. Kaikki olisivat innoissaan kertoneet omat näkökantansa asiaan ja välillä tilanne etenkin siten, että oppilas/oppilaat kommentoi toisen/toisten sanomaa. Opettaja myös kuunteli oppilaiden mielipiteet ja vastaukset sekä osasi kommentoida niitä luontevasti. Hän ei toistanut oppilaan vastausta, vaan antoi siitä palautetta.

Koska koulun toiminnan tulisi virittää keskinäistä kiintymystä ja turvallista ilmapiiriä, opettajan tavoite mukavasta yhdessäolosta tukee voimakkaasti näitä lähtökohtia. Ja alkuopetuksen äidinkielen tavoitteissa mainitun kuuntelemisen ei tarvitse tarkoittaa pelkästään erilaisten tekstien kuuntelua, vaan siihen voi liittää läheisesti myös puheen ja kerronnan kuuntelun.

Tunnin aikana oppilailla oli useita mahdollisuuksia kuunteluun, keskusteluun, selittämiseen, pohdintaan ja toimimiseen. Jokaisesta huokui mielenkiinto aiheeseen ja välitunti tulikin liian nopeasti. Aiheen käsittelyä ei kuitenkaan jätetty siihen, vaan sitä jatkettiin myöhemmin saman päivän aikana.

8.2. Miten luokanopettaja itse kokee sadun

Luokanopettajan oli aluksi vaikea nimetä joitain tiettyjä, itselleen tärkeitä satuja. Hän kertoi kuulleensa ja myöhemmin myös lukeneensa todella paljon satuja. Hänelle oli jäänyt elävästi mieleen jotkin satukirjat etenkin kuvien osalta. Vielä myöhemminkin nähdessään kyseiset kirjat, hän muisti kuvan nähdessään jo seuraavan sivunkin kuvan.

Alle kaksivuotiaalle lapselle kuvat välittävät enemmän tietoa kuin teksti. 3-4 -vuotias lapsi tarvitsee kuvia avukseen ymmärtääkseen tekstin. 5-6 -vuotiaskin tarvitsee vielä monissa tilanteissa havaintojen samanaikaista vaikutusta ymmärtääkseen kielellisen sanoman ja vielä tämän jälkeenkin kuvituksella on merkityksensä saduissa ja niissä esiintyvien kielellisten käsitteiden ymmärtämisessä. Ei siis ole ihme, että luokanopettajalle on jäänyt elävästi muistiin saduissa esiintyneitä kuvituksia.

Jonkin aikaa mietittyään opettajalle muistui mieleen yksi, todella häntä koskettanut, ja vieläkin koskettava, satu; Pieni tulitikkutyttö.

"Se on minusta jotain niin järkyttävää, että mä oon vielä niinku aikuisenakin, kun se tulee joskus...se tuntuu jossakin täällä syvällä. Se oli sellainen surullisen karmea."

Hyvä satu on opettajan mielestä alkuopetuksen kannalta oppilaan omaan elämään, ikäkauteen tai ympäristöön liittyvä. Sellainen tarina, jonka oppilas pystyy ottamaan ja liittämään itseensä. Myös täysin mielikuvitussadut hän on huomannut työssään hyväksi.

"Sellainen tarina, joka kertoo siitä 7-vuotiaasta työstä tai 8-vuotiaasta pojasta. Niin se on niinku aivan parasta."

Keskustelun aikana opettaja toi oppilailleen esille sen, että kansansadut on kerrottu eri puolilla maailmaa eri hahmoilla, vaikka itse tarina saattaakin olla lähes samanlainen.

“Meidän on vaikeampi ymmärtää satuja esimerkiksi tiikereistä ja leijonista ja afrikkalaisille taas karhu on vieras ja tuntematon.”

Tässä näkyy yksi opettajan kirjanvalintakriteereistä eli hyvän sadun on liityttävä kuulijan tai lukijan omaan ympäristöön.

Kirjallisuutta valitessa on huomioitava muun muassa lapselle sillä hetkellä tärkeät tapahtumat. Luokanopettajan valitessa kirjoja, jotka kertovat oppilaiden kanssa samanikäisistä lapsista, on melko varmaa, että hahmot käyvät läpi oppilaan ikäkaudelle kuuluvia asioita ja tapahtumia.

Tunnin aikana käsiteltiin laajempaan kansansatu-jaksoon kuuluvana hölmöläiskertomuksia. Kertomus hölmöläisukon hevosen säälimisestä perustui lähinnä maatalouskulttuuriin ja siinä esiintyikin muutamia oppilaille vieraita ilmauksia. Tämä näkyi mm. ensimmäisistä mielikuvista, joita heille muodostui tarinan hölmöimmistä kohdista. Opettaja osasi kuitenkin taitavasti selvittää vaikeat ilmaisut, osan jo ennen tarinan läpikäyntiä. Termien selityksessään opettaja otti oppilaiden käsitteet käyttöönsä ja kyseli ensin heidän mielipiteitään sekä mahdollisesti tarkensi niitä.

Koska oppilaiden kanssa oli aikaisemmilla äidinkielen tunneilla käsitelty kansansatuja aapisen johdonmukaisilla sivuilla, oppilailla oli motivaatiota muistella ja selvittää “mitä Aulis-jänis oli saanutkaan kansansaduista kirjastossa käydessään selville?” Näiltä lähtökohdilta hölmöläissadut liittyivät tavallaan oppilaiden senhetkisiin tärkeisiin asioihin, sillä ovathan toisluokkalaisetkin vielä innoissaan mukana aapisen kertomuksissa.

8.3. Satujen käytön tavoitteet ja sisältö

Opettaja käyttää satuja lähinnä keskustelunpohjaksi, koska niistä tulee usein hyviä kasvatuksellisia ja moraalisia asioita esille. Joskus hän käyttää satua myös ajantäyteeksi, sillä hänestä sadut ovat aina parempi vaihtoehto ajan täyttämiseksi kuin ei mitään. Satujen avulla opettaja herättää oppilaiden mielikuvituksen kuvaamataidon työtä varten tai niiden avulla hän antaa mielikuvia kirjoittamiseen. Viimeisessä tapauksessa opettaja käyttää sadusta vain osan ja jättää ratkaisun avoimeksi, jolloin oppilaiden mielikuvitukselle jää entistä enemmän tilaa.

Kansansatujakson hölmöläistarinat liittyivät opetuksellisiin ja kokemuksellisiin tavoitteisiin. Aihe kuului aapisen kappaleeseen ja tutkiessaan, lukiessaan ja kuullessaan hölmöläissadun, oppilaat saivat kokemuksen satutyypin luonteesta. Kokemus antoi varmasti paljon enemmän kuin asian läpikäyminen keskustelun avulla.

Opettajan mielestä satujen vaikutus näkyy oppilaassa ja koko luokassa. Luokat ovat erilaisia, toisten kanssa käytetään enemmän ja toisten kanssa selvästi vähemmän satuja. Oppilaan käyttäytymisestä huomaa kenelle on luettu, luetaan tai kuka itse lukee paljon kotona. Jotkut osaavat ottaa heti levollisen kuunteluasennon, kun taas toiset eivät osaa vaan olla ja keskittyä kuuntelemiseen, niinpä he usein näpräävät käsillään jotain ylimääräistä. Lisäksi satujen vaikutus näkyy oppilaan sanavarastossa; miten he kertovat itsestään ja minkälaisia tarinoita he kertovat tai kirjoittavat.

Oppilaille, jotka eivät saa kotoaan satujen lukemisen ja muun toiminnan kautta virikkeitä, on melko usein vaikeuksia koulumaailmassa. Koululla on näin ollen ratkaiseva merkitys oppilaiden kasvatuksessa, se luo myös heikompiosaisille oppilaille mahdollisuuksia. Jokaisen opettajan tulisi tiedostaa koulun mahdollisuus tasapuolistaa oppilaiden virikeympäristöä, mm. satuja lukemalla.

Mm. opetuskeskustelussa näkyivät hyvin ne oppilaat, joille on luettu paljon tai jotka lukevat itse paljon. Esimerkiksi opettajan ottaessa esille kansansatujen periytymisen suusta suuhun ja kysyessä "voidaanko kansansaduista sanoa kuka ne on kirjottanut?", yksi oppilaista vastasi, että "ne on kirjoitettu kansansadun mukaan". Hän on siis itse kuullut tai lukenut kansansatujen alussa olevan tekstin; esimerkiksi 'venäläisen kansansadun mukaan'.

Satua valitessaan opettaja kiinnittää huomionsa aiheeseen, jonka tulee olla oppilaan elämäntilanteeseen sopiva.

"Kyllä mä lähen niitä sillä lailla kattomaan, et siinä on jotain tuttua sille lapselle."

Opettaja valitsee kirjastossa käydessään 5-7 kirjaa, joista kaikista hän kertoo oppilailleen. Kuultuaan opettajan kirjaesittelyt oppilaat ovat harjoitelleet äänestämistä ja eniten ääniä saanut kirja luetaan. Koska opettaja on pitänyt jo tietynlaisen ennakkosensuurin, hän voi antaa oppilailleen täyden valtuuden tehdä lopullinen valinta.

Pojat ja tytöt tykkäävät erilaisista kirjoista, mutta useimmiten kaikki ovat tyytyväisiä valintaan. Ovathan he saaneet itse olla vaikuttamassa valintaan. Jokainen kuuntelee satuja mielellään ja pitävät kyllä huolen siitä, että kukaan ei häiritse lukemista ja kuuntelemista. Etenkin silloin, kun opettaja huomaa luetun kirjan olleen todellakin kaikille mieleinen, hän painaa kirjailijan ja kirjan nimen muistiin. Myöhemmin hän käyttää näitä tietoja avukseen kirjavalintoja tehdessään.

"Esimerkiksi sellainen oli aivan mahtava kun Tuula Kallioniemen Salainen koiranpentu. Et vaikka siinä oli tyttö, niin pojatkin kuuntelivat. Siinä oli kaikkea hyvää ja pahaa, oikeaa ja väärää, valehtelua ja anteeksipyyntöä - - se oli hyvä kirja."

Aina on kuitenkin muistettava luokan ja oppilaiden erilaisuus. Se, mikä toimii ja onnistuu jonkin luokan kanssa, ei välttämättä olekaan toisen luokan kanssa käsiteltynä yhtä onnistunut kokemus.

Opettaja lukee satuja oikeastaan milloin vain. Luetut sadut edustavat eri satulajeja. Joskus opettaja ottaa sadun silloin, kun luokassa on jostain syystä levottomuutta. Satua kuunnellessaan oppilaat rauhoittuvat ja haluavat kuunnella sadun loppuun. Koska osa alkuopetuksessa tapahtuvasta satujen lukemisesta on ennalta suunnittelematonta, olisi erityisen tärkeää panostaa satukirjojen laatuun. Näin voitaisiin taata se, että kaikki oppilaille luettavat sadut ovat korkealaatuisia.

Luokassa oli esillä ja oppilaiden saatavilla paljon erilaisia kirjoja, joitakin jopa niin, että jokaiselle oppilaalle riittäisi sama kirja. Sadut näkyivät luokassa myös eri satuhahmoina seinillä; oli Muumeja, Teletappeja, Peppi Pitkätossu ja aapisen hahmoja. Luokan kirjavalikoima näytti monipuoliselta ja varmasti sekä tytöt että pojat löytävät siitä itselleen sopivia, sen lisäksi että käyvät viikottain koululla käyvässä kirjastoautossa valitsemassa luettavaa.

8.4. Satujen käyttömenetelmät

Opettaja lukee sadut oppilaille. Hän joko istuu paikallaan luokan edessä tai sitten hän lähtee kulkemaan tarinan kanssa luokkaan. Oppilaat istuvat pulpeteissaan ja ottavat ns. kuunteluasennon. Opettaja pitää hyvänä kuunteluasentoa koskevia sääntöjä. Silloin oppilailta pitää olla kädestä kaikki ylimääräinen poissa. Lopullinen asento onkin jokaisen itse päätettävissä. Toiset nauttivat silmien sulkemisesta ja pään painamisesta käsien päälle pulpetilla, toiset taas haluavat ehdottomasti nähdä koko ajan opettajan. Jokaisen on myös annettava kuuntelurauha toisille.

Käsiteltäessä hölmöläissatuja, opettaja luki sadut seisten luokan edessä ja oppilaat istuivat paikoillaan. Jokainen oppilas näki halutessaan opettajan ja suurin osa seurasikin opettajan lukemista katseellaan. Kukaan ei ollut varsinaisesti

“kuunteluasennossa”, mutta kuuntelurauha säilyi koko lukemisen ajan. Jokainen jaksoi myös istua rauhallisesti paikoillaan. Useaa hymyilytti satujen hauskimmat ja hulluimmat kohdat.

Lukemisen jälkeen opettajan ei tarvitse edes kehottaa oppilaita keskustelemaan kuulemastaan. Toisten kommentit poikivat aina jotain uutta ja keskustelua voisi oppilaiden puolelta jatkaa vaikka miten kauan. Toki myös luokalla on vaikutusta keskusteluinnoitteeseen; tämänhetkinen luokka on innokas keskustelemaan.

Luettuaan hölmöläissadut luokka todellakin ryhtyi välittömästi keskustelemaan ja kommentoimaan kuulemaansa. Opettaja suhtautui loistavasti oppilaidensa vastauksiin. Hän ei toistanut niitä sellaisinaan, vaan kommentoi niitä muuten. Hän saattoi verrata vastauksia omiin käsityksiinsä tai pyytää toista oppilasta vertailemaan omaa näkökantaansa edellä kuulemaansa. Mahdollisissa “väärissä vastauksissa” hän kehoitti oppilasta tai oppilaita miettimään vastausta uudelleen tai vaihtoehtoisesti perustelemaan kantansa. Hän sai myös hiljaisimman ja vähiten keskusteluun osallistuvan pojan hyvin mukaan; opettaja saattoi kehottaa häntä kuvailemaan mitä tietty sana mahtoi tarkoittaa tai kysyä hänen mielipidettään asiasta.

Satuja käytetään joskus myös mielikuvituksen herättäjäksi ennen kuvaamataidon työn aloitusta. Ja jos sadusta piirretään lukemisen jälkeen, keskustellaan piirroksista vielä niiden valmistuttua. Oppilas esittelee ja kertoo kuvastaan muulle luokalle. Opettaja käyttää myös askartelua sadun jatkotyöstämiseen.

Koska aika loppui kesken ja työskentely jäi välitunnin takia kesken, aihetta jatkettiin vielä myöhemmin saman päivän aikana. Ratkaisu oli sikäläkin hyvä, että pelkkä välitunnin siirto ei olisi riittänyt asian loppuunviemiseen. Kuunneltuaan, luettuaan itse ja keskusteltuaan hölmöläissaduista, oppilaat järjestivät vielä sekaisin menneen sadun kappaleet oikeaan järjestykseen sekä kuvittivat sen.

Osa saduista on pitkiä ja niitä opettaja ei lue kokonaan, vaan jättää tilaa oppilaiden mielikuvitukselle ja antaa heidän kirjoittaa sadulle uudenlaisen lopun. 2.-luokkalaisten kanssa opettaja on käyttänyt myös lukumatoja tai lukutaloja, jolloin oppilas saa tuoda lukemansa kirjan ja laittaa sen näkyville. Tämän opettaja on kokenut oppilaille yllättävän motivoivaksi. Luettuja ja kuunneltuja kirjoja arvostellaan joskus asteikolla hyvä, keskinkertainen ja huono.

Opettajan mielestä mikään ei täysin korvaa luettua satua. Lukutilanne on sekä kuulijalle että lukijalle yhteinen kokemus ja siinä toimitaan silmästä silmään, lähekkäin. Videoissa ja tietokoneohjelmissa mielikuvitus on opettajan mielestä rajattu, kun taas luetaan satuja, jokaisen mielikuvitus on erilainen.

Oppilaiden ollessa kiinnostuneita sadusta, he jaksavat keskittyä. Jos satu ei millään tavalla liity heidän elämäänsä tai ympäristöönsä, se menee ohi ja oppilaat saattavat tulla levottomiksi.

"Kun oikein hyvin onnistuu lukemisessa ja sadun valinnassa, oppilaat eläytyvät täysillä ja keskittyvät loppuun asti."

Valitsemalla oikeanlaisia satuja oppilaille luokanopettaja voi kasvattaa ja innostaa oppilaita kirjallisuuden pariin:

"Se minkä takia mä luen, jos nyt ajattelee sitä että ne kiinnostuis ja huomais et on kauheen monenlaisia ja erilaisia tarinoita. Että siellä on niinku pojillekin ja - - Että ei tuu aina luettua vaan sitä aapista tai siihen liittyvää tarinaa vaan että on paljon muutakin."

Oppilaiden saadessa saduista myönteisiä kokemuksia koulussa, heillä säilyy mielenkiinto satuja ja muuta kirjallisuutta kohtaan. Luokanopettajalla on mahdollisuus herättää oppilaalla rakkaus kirjoihin ja satuihin.

Käsiteltävänä oleva kansansatujakso avasi monelle oppilaalle uuden näkökulman satujen ja kirjojen maailmaan. He oppivat huomaamaan, että satujakin on monenlaisia; ei pelkästään prinsessa ruususia tai keisarin uusia vaatteita. Ja koska opettaja osasi tehdä selkeyttävän ja perusasiat sisältävän yhteenvedon eri satutyypeistä, oppilaille hahmottui varmasti satujaottelu paremmin kuin pelkällä opetuskeskustelulla tai läksyjen kuulustelulla.

Arvioidessaan sadun käytön onnistumista, opettaja kiinnittää huomionsa oppilaiden suhtautumiseen. Sama satu ei aina kosketa kaikkia samalla tavalla ja samaan aikaan. Jos on selvästi nähtävillä yhdenkin oppilaan saaneen ajattelunaihetta ja miettimistä, opettajan mukaan satu on silloin ansainnut paikkansa.

8.5. Opettajan välittämistapa

Aloittaessaan tunnin opettaja ensin kävi aamun asiat läpi sekä vaihtoi hieman kuulumisia oppilaiden kanssa heidän mieltään lähellä olevista asioista. Sitten siirryttiin kertaamaan vanhaa läksyä aapisesta. Se koski sitä, miten Aulis-jänis oli innostunut kansansaduista ja lähtenyt kirjastoon saamaan niistä enemmän tietoa. Kirjastossa Aulikselle selvisi eri satulajit, joista hän halusi tutustua ensin hölmöläissatuihin. Opettaja kokosi oppilaiden vastauksista satutyypit taululle pääotsikko "kansansadut" alle. Jokaisesta eri satutyypistä mietittiin myös oppilaille tutuista saduista esimerkit. Sen jälkeen mietittiin yhdessä minkä satulajin alaisuuteen hölmöläissadut kuuluvat. Opettaja joutui antamaan hieman vihjeitä, sillä oppilaat eivät olleet muistaneet pilasatujen ryhmää. Tämän jälkeen opettaja antoi oppilaille tehtäväksi miettiä seuraavaksi kuulemastaan sadustaan selvät hölmöläissadun piirteet ja sellaiset kohdat, jotka sopivat oikeaan elämään.

Opettaja luki sadun seisten luokan edessä ja hieman liikkuen sivusuunnassa niin, että jokainen oppilas näki ja kuuli hänet. Hänen äänenkäyttönsä oli monipuolista ja elävää sekä kielensä vivahteikkaista. Hän käytti taitavasti eri äänenpainoja, mikä lisäsi sadussa paikka paikoin jännitystä ja mielenkiintoa. Opettaja osasi vaihdella

äänensävyjään hyvin tilanteen mukaan. Esimerkiksi kaikkein hölmöimmät kohdat hän melkein kuiskasi. Myös taukoja hän käytti hyvin, mikä lisäsin tavallaan jännitystä, mutta toisaalta riittävän pitkinä myös helpottivat sitä. Artikulaatio ja puheen elävyys olivat selkeitä ja mukavaa kuunneltavaa myös aikuiselle.

Opettajan katsekontakti oppilaisiin oli hyvä. Hän katsoi tasapuolisesti ja katseen nostaminen pois kirjasta ei häirinnyt lukemista. Myös vuorovaikutus oppilaiden kanssa toimi sadun aikana hyvin. Lukemisen yhteydessä hän pystyi seuraamaan oppilaita ja heidän reagoitejaan eri tilanteissa.

Opettajan kirjankäsittely oli esimerkillistä ja kirjaa kunnioittavaa. Hän käänsi sivut rauhallisesti ja tarkasti, käsitteli kirjaa hell'varoen ja kauniisti sekä asetti sen levollisesti pöydälle. Kirjassa ei ollut kuvia, mutta myöhemmin käsiteltiin ja katsottiin aapisessa olevan hölmöläissadun kuvia. Satua ei käsitelty rutiininomaisesti, vaan opettaja eläytyi itsekin satuun sekä liitti sen mukavasti aikaisemmin opittuun. Hän ei myöskään noudattanut orjallisesti tekstiä, vaan lisäsi väliin omaa täydentävää kerrontaa.

Opettaja suhtautui itse satuun kiinnostuneena. Hänellä oli heti alusta alkaen asenne "selvitetäänpä yhdessä...". Eläytyessään satuun hän käytti esimerkiksi käsiään taputtamalla vatsaansa samalla kun hän luki "tulipa vatsani täyteen". Sadun lukemistilanne ja sen jälkeinen keskustelu tapahtuivat kiireettömästi. Tunnin aikana ei missään vaiheessa tullut tunnetta rutiininomaisesta käsittelystä, vaan opettaja liitti asiat hyvin ja mielekkäästi toisiinsa sekä käytti monipuolisia opetusmetodeita. Luokassa oli koko tunnin ajan lämmin ja hyväksyvä ilmapiiri ja opettaja huomioi oppilaiden kulloisiakin tarpeita mahdollisuuksiensa mukaan.

Sadun lukemisen jälkeen oppilaat pohtivat ja vastasivat opettajan ennen lukemista antamaan tehtävään. Heidänhän tuli lukemisen aikana pohtia, mikä kuulemassaan sadussa on hölmöä ja mikä taas voisi olla tavallista ja oikeaa elämää. Keskustelu viritti myös muita kansansatuihin liittyviä aiheita, jotka käsiteltiin yhdessä keskustellen. Opettaja sai hiljaisimmankin oppilaan mukaan keskusteluun

antamalla hänelle pieniä selitystehtäviä. Lähes jokaista oppilasta hän muisti kannustaa sekä antaa heille myönteistä palautetta vastauksistaan.

Keskusteltua kuullusta sadusta ja kansansaduista yleensä, siirryttiin käsittelemään aapisessa olevaa hölmöläissatua. Ensin selvitettiin vaikeasti ymmärrettävät, vanhanaikaiset sanat, jonka jälkeen tarkasteltiin sadussa olevat kuvat ja niihin liittyvät harvinaisemmat käsitteet. Tämän jälkeen opettaja kertoi aapisen kappaleen käsittelytavat sekä antoi oppilaille työskentelyohjeet. Sitten opettajan määräämät oppilasparit etsivät rauhallisen paikan ja ryhtyivät tutustumaan satuun. Opettaja kiersi ja seurasi parien työskentelyä sekä antoi heille mahdollisesti apua ja vinkkejä tai puuttui mahdollisiin lukuvirheisiin.

Palattuaan paikoilleen aapisen satu luettiin vuorolukuna ääneen. Opettaja kierteli oppilaiden keskuudessa, antoi apua ja korjasi virheitä sekä kannusti ja kehui. Kappaleen lukemisen jälkeen mietittiin ne sadun kohdat, jotka kertoivat kyseessä olevan hölmöläissatu. Opettaja esitti oppilailleen arvoituksen, johon hän sai erilaisia vastauksia. Ja koska oikeaa vastausta ei tullut, opettaja demonstroi tilanteen käyttäen oppilaita apunaan. Oikean vastauksen selvittyä siirryttiin pareittain järjestämään monisteelta sekaisin menneet hölmöläissadun kappaleet. Kellon soidessa välitunnille, opettaja kertoi miten työtä jatkettaisiin iltapäivällä.

Iltapäivällä oppilaat tekivät parinsa kanssa kesken jääneen tehtävän loppuun sekä kuvittivat siihen kuvat, jotka liimattiin tekstin kanssa yhteiselle paperille. Lopuksi työt esiteltiin toisille oppilaille.

Luokanopettajalla oli taito lukea ja käsitellä satuja. Hän oli rakentanut monipuolisen ja kiinnostavan tunnin, jossa aiheet liittyivät kiinteästi toisiinsa ja muodostivat eheän kokonaisuuden. Myös kaksi ilman videointia seuraamaani tuntia tukivat havaintojani. Toivon, että hän käyttää paljon satuja ja taitojaan hyväksi, sillä oppilaita tällaiset tunnit varmasti kiinnostavat. He myös varmasti saavat selkeän kuvan kokonaisuudesta.

Patrikaisen (1997, 171.) jaottelunmukainen pedagoginen ajattelu näkyi luokanopettajan mielipiteissä ja käytännön toiminnassa. Opettajalla oli läheinen eettinen ulottuvuus, mikä näkyi voimakkaimmin luokassa tehtyinä demokraattisina päätöksinä (esim. luettavan kirjan valinta äänestämällä) sekä helppona vuorovaikutuksena opettajan ja oppilaiden välillä. Käydyt opetuskeskustelut olivat sosiaalisia tilanteita ja niissä kunnioitettiin toisten mielipiteitä. Humanistinen ihmiskäsitys ilmeni mm. opettajan empaattisena ja läheisenä suhteena oppilaisiin sekä kannustavuutena. Hänen toiminnastaan näkyi oppimisprosessin korostaminen ja tekemällä oppiminen. Näistä voi päätellä myös opettajan käsityksen tiedon dynaamisesta luonteesta ja tiedon holistisesta merkityksestä.

9. POHDINTA

Luokanopettajan toimintaa ja ajattelua oli mielenkiintoista tutkia. Toiminnan ja mielipiteiden takaa löytyi yllättävän paljon kaikenlaista ja opettajan kasvatustieteologia ja tavoitteet alkoivat hahmottua aika pian. Myös omaa kasvatustieteologiaani ja toimintani tavoitteita aloin pohtia uudella tavalla, analysoiden.

Haastavaksi ja motivoivaksi tutkimisen teki myös se, että sain keskittyä syvällisemmin yhden opettajan näkemyksiin ja toimintaan. Vaikka tutkimustani ei voi verrata muihin vastaavanlaisiin tutkimuksiin, pidän aiheitani kuitenkin tutkimisen arvoisena, sillä opettajan kasvatustieteologia vaikuttaa kaikkeen hänen toimintaan ja tavoitteiden asetteluun.

Opettajan kasvatustieteologia kuvastanee monen alkuopettajan vastaavaa monilta kohdilta. Hän painottaa yhdessäoloa, toisen huomioonottamista, vuoron odottelun opettamista ja uuden oppimista. Ideologia on tavoittelemisen arvoinen ja moni opettaja haluaisi varmasti tavoitella sitä ja se saattaa päilyä unelmana monelle opettajaksi opiskelevalle. Esi- ja alkuopettajille ideologia on tuttu, mutta ylempien luokkien opettajille se on ehkä vieraampi.

Turvallisen ilmapiirin ja kuulluksi tulemisen tarve on erittäin tärkeää monelle nykyajan lapselle, jonka elämä on yhtä lentoa aamusta iltaan kodin, koulun ja harrastusten välillä. Lohduksi tällaisen karusellin lapsille ainakin tutkimuksen opettaja voi omalla toiminnallaan parantaa elämisen ja kokemisen laatua.

Eräs tutkimuksen johtopäätöksistä voisi olla, että näillä asetelmilla ei voida onnistuneesti tutkia todellista kognitiivis-konstruktivistista opetus- ja oppimisprosessia ja ohjaajan osuutta siinä. Olisi tehtävä pitkäkestoisempia tutkimuksia, joissa seurataan, miten opettaja organisoii, ohjaa, johdattelee ja tukee oppimista ja rakentaa sille suotuisaa oppimisympäristöä ja ilmapiiriä. Mielestäni

opettamisen ja oppimisen tutkimusta ei pitäisi asettaa toisiaan poissulkeviksi, sillä myös toteutuneen prosessin merkitys oppilaiden oppimiselle kertoo osaltaan opettajan pedagogisesta ajattelusta ja toiminnasta.

Koska tuloksia ei voida tapaustutkimuksesta johtuen yleistää, niitä tulisikin suhteuttaa muihin aineistoihin. Voinkin kysyä, olisiko tutkimustulokset poikenneet huomattavasti, jos kyseessä olisi ollut vastavalmistunut, pian eläkkeelle jäävä tai suuren koulun opettaja? Luulen kuitenkin, että sisällölliset ja laadulliset erot eivät olisi kovinkaan suuria, sillä Suomessa on varsin yhtenäinen peruskoulutuksen ja opettajien koulutuksen taso. Enemmän vaikuttaisi varmasti tutkimuksen toteuttamisen ajankohta, yhteiskunnallinen ja opetussuunnitelmallinen tilanne.

Vaikka tutkimustulokset eivät olekaan yleistettävissä tai niistä ei ole varsinaista merkitystä muille, ne antavat tutkimuksessa mukana olleelle opettajalle mahdollisuuden nähdä toimintaansa ulkopuolisen silmin sekä miettiä tarkemmin tutkimuksessa esiin nousseita kysymyksiä ja aihealueita. Tutkimuksen tuloksia voitaisiin käyttää apuna suunniteltaessa opettajalle täydennyskoulutusta "täsmäkoulutuksena" yksilöllisenä, juuri hänen pedagogisen ajattelunsa laadun kannalta keskeisiin asioihin.

9.1. Tutkimuksen luotettavuus

Eryteisesti laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja näin ottamaan kantaa yhtä aikaa sekä analyysiin, kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1998, 209.)

Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on keskeinen tutkimusväline tutkimuksessa. Pääasiallisin luotettavuuden kriteeri onkin kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija itse ja niinpä luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 211)

Laadullisen aineiston arvioitavuutta käsitellyissä keskusteluissa on esitetty näkemyksiä, joiden mukaan validiteetti ja reliabiliteetti eivät sellaisenaan sovellu luotettavuuden perusteiksi. Niinpä luotettavuuden yhteydessä käytetäänkin käsitettä tutkimuksen 'uskottavuus'. (Sahlberg 1996, 163.)

Laadullisen tutkimuksen uskottavuuden osoittaminen on monivaiheinen prosessi, jota ei voida tarkastella erillisenä itse tutkimusprosessista eikä tutkimuksen raportoinnista. Uskottavuuden osoittaminen on kokonaisuus, jossa asiat kietoutuvat toisiinsa eikä validiutta ja reliaabeliutta voida tarkastella erillisinä esimerkiksi jäykästi jaotellen sisäiseen ja ulkoiseen validiuteen ja reliaabeliuteen. (Sahlberg 1996, 164.)

Koska kyseessä oli kvalitatiivinen tutkimus, aineiston luotettavuutta kuvaa sen aitous ja relevanttius. Aitous ilmenee siitä, että samasta asiasta tutkimukseen osallistuneen ja tutkijan oletukset ovat yhteneväiset. Tutkimuksessa aineisto hankittiin aidossa tilanteessa. Tosin siltikään ei ole mahdollista tutkia muuta kuin mitä asioita opettaja toi tutkimustilanteessa esiin. Relevanttius toteutuu, jos pystyn pitämään teoreettiset lähtökohdat johdonmukaisina ja nimeän aineistosta nousseet asiat teoriaosassa esitetyin käsittein. Johtopäätökset ovat luotettavia, jos ne vastaavat tutkittavan käsityksiä asiasta. (Patrikainen 1998, 250-251.)

Olen pyrkinyt kuvaamaan täsmällisesti ja perusteellisesti tutkimustilanteen, aineiston keruun sekä tulkintaprosessin, jotta lukija voisi arvioida luotettavuutta kuvausteni perusteella (ulkoinen validius). Merkitysten tulkinnat olen todentanut aidoin tekstinäyttein (sisäinen validius). Lukijalle saattaa herätä kysymys, mitä milläkin näytteellä haluan ilmaista tai todistaa. Voi olla, että kokonaisuuden tuntemukseni saattaa aiheuttaa erilaisen käsitykseni näytteistä.

Tutkijan on arvioitava tutkimustilanne ja jotta lukija voisi muodostaa käsityksensä tutkimuksen uskottavuudesta, hänen on saatava tietää tutkimuksen aikana vallinneesta ilmapiiristä ja mahdollisista olosuhteiden muutoksista. Laadullisen tutkimuksen yksi kriittinen kohta onkin tutkijan subjektiivinen rooli

tutkimustapahtumassa. Vaikka opettajan työn tunteminen auttaa löytämään tutkimuksen kannalta oleellisia kysymyksiä, se saattaa myös muuttua tutkijan ongelmaksi. Se voi nimittäin sokeuttaa havaintojen teossa ja tulkintojen rakentamisessa. Edellisistä johtuen olenkin pyrkinyt ohjauksen ja tarkastuksen aikana saamaan tukea tehdyille päätelmilleni, luetuttamaan tulkintani tutkittavalla itsellään sekä käyttämään ulkopuolista arvioitsijaa videon analysoinnissa.

Tutkimuksen luotettavuuden ja käyttömahdollisuuksien kannalta olisi ollut parempi, jos olisin tehnyt pidempiaikaisen havainnointijakson. Sillä tavoin olisin saanut luotettavamman ja kokonaisvaltaisemman kuvan opettajan toiminnasta ja sen vastaavuudesta hänen ajatteluunsa. Tulokset ovat nyt siis liikaa tilannesidonnaiset.

Tutkimusmenetelmät olivat mielestäni tarkoituksenmukaiset. Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdessa eri vaiheessa. Alustava tutustuminen haastatteluaineistoon auttoi orientoitumaan tutkimuksen seuraavaan vaiheeseen, jossa opettajan työskentelyä havainnoitiin. Varsinaisen analyysin kohteena olivat ääninauhasta litteroidut tekstit, joiden merkitysten tulkintaa tuki havainnoinnin avulla muodostunut kokonaisnäkemys opettajan kasvatusideologiasta ja pedagogiikasta. Koska havainnoitavaksi sovitut oppitunnit oli opettajalla etukäteen tiedossa, saatoin odottaa opettajan toteuttavan parasta pedagogiikkaansa. Tulkintaprosessi oli ainutkertainen oivallusten, epäilyjen, innostuksen ja pettymysten prosessi, jossa uudelleen ja uudelleen tarkastelin aineiston tarjoamia mahdollisuuksia omien käytännön kokemusten ja aikaisemman kirjallisuuden, mutta ennen kaikkea oman ajatteluni pohjalta.

Videointi ja haastattelun nauhoitus lisäsivät luotettavuutta. Minulla oli mahdollisuus jälkikäteen palata tilanteeseen ja tarkastaa asiat. Itse tilanteessa en olisi pystynyt havainnoimaan tai kirjoittamaan muistiin kaikkea oleellista ja useamman tulkintakerran aikana havahduin huomaamaan uusiakin asioita. Tuloksien luotettavuutta lisää myös se, että käytin tulkinnassa toista luokittelijaa apuna. Hän tulkitsi ja analysoi omalla tavallaan luokanopettajan toimintaa. Mielipiteemme

opettajan toiminnasta olivat yhteneviä (yhtenevyysprosentti 90,8), joten tulokset eivät ole opettajan toiminnan osalta vain minun subjektiivinen näkemys.

Myös kaksi havainnointikertaa ilman videointia lisää luotettavuutta, sillä niiden avulla sain hieman laajemman ja varmemman kuvan opettajan toiminnasta satutunneilla. Nämä kaksi tuntia myös tukivat aikaisempia havaintojani.

Osittain tutkimukseni uskottavuutta lisää myös se, että vein tulkintani tutkittavan opettajan arviotavaksi. Joissakin kohdin keskustelimmekin vielä jälkikäteen tulkinnastani ja sen vastaavuudesta opettajan ajattelulle. Minun ei kuitenkaan tarvinnut jälkikäteen muuttaa tulkintojani, vaan opettaja 'allekirjoitti' tekstini. Hän myös myönsi saaneensa uuden ja mielenkiintoisen näkökulman työhönsä. Hän ei nimittäin aikaisemmin ole pohtinut vastaavanlaisten osakokonaisuuksien lähtökohtia ja tavoitteita yhtä yksityiskohtaisesti.

Tutkimuksessani jäin miettimään sitä, että olinko liian myönteisesti suhtautunut opettajan toimintaan? Vastasiko opettajan kasvatusideologia omaani niin, että sen takia olin tyytyväinen hänen toimintaansa löytäessäni hänestä sukulaissieluni?

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvionti on aina lopulta lukijan tehtävä. Ilman riittävän tarkkaa ja huolellista tutkimuksen raportointia lukija on toivottoman tehtävän edessä. Lukijalla tulee olla mahdollisuus seurata tutkimuksen kulkua ja tutkijan ajattelua. Toivon, että olen tässä suhteessa onnistunut työssäni.

9.2. Mahdolliset jatkotutkimukset

Koska tutkimukseni perustuu yhdelle havainnointikerralle, voisi tutkimusta laajentaa pidempiaikaiseen seurantajaksoon. Mahdollista olisi myös tehdä vertaileva tutkimus samasta opettajasta eri aikoina, esimerkiksi viiden tai kymmenen vuoden kuluttua. Tällöin tutkimustuloksiin vaikuttaisi varmastikin aika ja mahdollinen uusi opetussuunnitelma sekä opettajan muuttuneet kokemukset ja elämäntilanteet. Vertailevan tutkimuksen voisi suorittaa myös kahden eri verran töitä tehneen opettajan välillä.

Mahdollisissa jatkotutkimuksissa voisi suunnata myös enemmän reflektisyyden tutkimukseen. Opettajaa olisi syvähaastateltava sekä seurattava pitkähkö aikaa hänen työskentelyään. Miten reflektiivisyys ilmenee: mitä ja kuinka opettaja tarkkailee, pohtii, arvioi ja miten muuttaa työskentelyään? Mitä sen seurauksena näkyy opettajan ajattelussa? Mikä ylittää käytännön toimenpiteisiin asti? Millaisia käytännön toimenpiteet ovat? Miten opettaja perustelee ratkaisujaan?

10. LÄHTEET

- Ahonen, H. 1994. Löytöretki itseen: Musiikki, kuva ja liike itseilmaisuuun. Tampere: Kirjayhtymä
- Alasuutari, P. 1989. Erinomaista, rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Painokaari Oy.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma. 1986. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 4/1986. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Anning, A. 1997. The firsti years at school. Buckingham: Open University Press.
- Berne, E. 1988. What do you say after you say hello? The psychology of human destiny. New York: Grove Press.
- Bettelheim, B. 1984. Satujen lumous. Juva: WSOY.
- Eskola, A. 1968. Sosiologian tutkimusmenetelmät 2. Porvoo: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Franz, M-L. von 1990. Individuation in fairy tales. Boston: Random House.
- Fromberg, D. 1995. The full-day kindergarten. Second edition. New York: Teachers College Press.
- Furuland, L. & Ørvig, M. 1990. Ord och bilder för barn och ungdom. Kristianstad: Rabén & Sjögren.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.
- Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1990. Lasten taidekasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoffmann, D. 1996. Kasvatus ja moraali. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab, 7-12.
- Hägglund, T-B. 1985. Lohikäärmetaistelu suomalaisten kansansatujen pohjalta. Helsinki: Nuorisopsykoterapia-säätiö.
- Ikonen, T. 1978. Lapsi, lukeminen ja yhteiskunta. Teoksessa T. Ikonen, S. Marttila & K. Vajjärvi (toim.) Lue lapselle. Helsinki: Weilin+Göös, 13-23.

- Järvi, M. 1990. Lapsen samastuminen satuhahmoon ja sen yhteys lapsen omaksumaan rooliin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu-työ.
- Kimonen, E. & Nevalainen, R. 1995. Koulun ulkopuolisen kasvatuksen oppimisprosessi - toiminnasta tietoon. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 91-104.
- Klingberg, G. 1969. Barn- och ungdomslitteraturforskning. Göteborg: Pedagogiska Institutionen.
- Kurki, L. 1990. Tiedoista viisauteen. Teoksessa Koulu ja tieto. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 32-41.
- Lampi, I. 1980. Auta lasta puhumaan. Espoo: Weilin+Göös.
- Lampi, I. 1981. Lorusta lukuhetkeen. Helsinki: MLL.
- Lappalainen, I. 1979. Suomalainen lasten- ja nuortenkirjallisuus. Helsinki: Weilin+Göös.
- Liikanen, P. 1978a. Lapsi, kirja ja kehitystehtävät. Teoksessa T. Ikonen & S. Marttila & K. Vaijärvi (toim.) Lue lapselle. Helsinki: Weilin+Göös, 68-73.
- Liikanen, P. 1978b. Miten ohjata lukijaa. Teoksessa T. Ikonen & S. Marttila & K. Vaijärvi (toim.) Lue lapselle. Helsinki: Weilin+Göös, 107-116.
- Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Hämeenlinna: Karisto.
- Luumi, P. 1995. Kertominen, kertomus ja satu surutyön välineenä. Teoksessa M. Jakobsn & E. Jäppinen & T. Tarkkonen & K. Vaijärvi. Lapsi ja kriisit. Helsinki: Cosmoprint, 3-13.
- MacDonald, B. & Walker, R. 1975. Case study and the social philosophy of educational research. Cambridge Journal of Education 5, 2-11.
- Mangs, K. & Martell, B. 1977. 0-20 år enligt psykoanalytisk teori. Stockholm: Lund.
- Mattila, P. 1984. Kirjallisuudentutkimuksen avainsanoja. Mänttä: Kirjayhtymä.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Niinistö, K. 1990. Tiedonkäsityksen hahmottaminen kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & R. Laukkanen (toim.)

- Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 47-56.
- Ojanen, S., Lappalainen, I. & Kurenniemi, M. 1980. Sadun avara maailma. Helsinki: Otava.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36.
- Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus. 1987. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Piela, U. & Rausmaa, P-L. 1982. Sadut. Teoksessa I-R. Järvinen & S. Knuuttila (toim.) Kertomusperinne: kirjoituksia proosaperinteen lajeista ja tutkimuksesta. Pieksämäki: SKS, 85-105.
- Pietilä, V. 1973. Sisällön erittely. Helsinki: Gaudeamus.
- Pässilä, T., Niinikuru, L., Ojanen, T. & Rokka, P. 1994. Uuden koulun menetelmät. Jyväskylä: Visionääri Oy.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopiston tutkimuksia 119.
- Sarmavuori, K. 1988. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetusmoniste 5.
- Soininen, M. 1995. Tiedon jakajasta tietämyksen rakentajaksi. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) Muutosagenttiopettaja. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:48, 159-174.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.
- Tiuraniemi, J. 1995. Reflektio, vuorovaikutus ja asiantuntijuus. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) Muutosagenttiopettaja. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:48, 149-158.
- Toskala, A. 1982. Pelot. Neuroottinen ahdistuneisuus - mitä se on ja miten siitä voi päästä. Suomen mielenterveysseuran julkaisuja. WSOY.

- Tossavainen, T. & Vaijärvi, K. 1978. Kuvakirjan käyttövihjeitä ja kertomisen tekniikkaa. Teoksessa T. Ikonen & S. Marttila & K. Vaijärvi (toim.) Lue lapselle. Helsinki: Weilin+Göös, 117-128.
- Virta, A. 1995. Ajattelu opetuksen ja opettajan haasteena. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) Muutosagenttiopettaja. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:48, 137-148.
- Vähäkainu-Kujanen, T. 1992. Satu lapsen kehityksen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu-työ.
- Väljärvi, J. 1990. Opettajan tiedonkäsitys ja koulun käytänteet. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & R. Laukkanen (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 125-134.
- Wilenius, R. 1975. Kasvatuksen ehdot. Jyväskylä: Gummerus.
- Yin, R. K. 1983. Case study research. Design and methods. Applied Social Research Methods Series vol 5. London: Sage.

LIITE 1. Haastattelurunko (LO)

1. Kasvatusteorologia

- * Mitä pidät työssäsi tärkeänä?
- * Milloin koet onnistuneesi työssäsi?
- * Mikä on työssäsi hankalinta?
- * Mitä nykyajan lapset ennen kaikkea tarvitsevat?

2. Satujen kokeminen

- * Sinulle tärkeitä satuja
- * ns. "hyvän" sadun määritelmä
 - * Millaisia malleja se välittää?

3. Tavoitteet (satujen tehtävä)

- * Miksi luet satuja?
- * Mikä tehtävä saduilla on luokan jokapäiväisessä elämässä?
- * Miten satujen vaikutus näkyy oppilaassa, luokassa?
 - * Huomaako oppilaista kenelle on luettu kotona?

4. Sisältö (satujen käyttö)

- * Millä perusteilla valitset sadun?
 - * Vaikuttaako oppilaiden toiveet valintaan?
 - * Miten luokka vaikuttaa lukemiseen?
- * Milloin luet?
- * Millaisia satuja luet?
 - * Mitä sadun lajeja käytät?
 - * Viimeksi käyttämäsi satuja?

5. Menetelmä

- * Miten käsittelet sadun?
 - * Luku/kerronta/...
 - * Kuinka kauan sama satu on käytössä?
- * Miten työstät satua lukemisen jälkeen?
- * Voiko satujen lukemista mielestäsi korvata? Jos, niin millä?

6. Arviointi

- * Miten arvioit tuokion kulkua ja sen onnistumista?

LIITE 2. LO:n välittämistapa

* Tuokion aloittaminen

- motivointi

* Sijainti

- suhteessa oppilaisiin/luokkaan

* Äänenkäyttö

- vivahteikkaus, äänenpainot, tauot, artikulaatio, elävyys

* Katsekontakti

- tasapuolisuus, määrä

* Vuorovaikutus

- keskustelu, kuuntelu, oppilaiden kohtaaminen, "tunnesuhde"

* Kirjan käsittely

- kuvien näyttäminen, kirjan kunnioittaminen/esimerkillinen käsittely

* LO:n oma suhtautuminen satuun

- kiinnostuneisuus, eläytyminen, kiireettömyys, rutiininomaisuus

* Ilmapiiri

- lämpimyys, hyväksyntä, oppilaiden tarpeiden huomioiminen, joustavuus

* Lopetus