

7627.

**SADUT PÄIVÄHOIDON KASVATUSTAVOITTEIDEN EDISTÄJINÄ**

**Leila Tuominiemi**

**Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus  
Syksy 1998  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

Tuominiemi, Leila.

SADUT PÄIVÄHOIDON KASVATUSTAVOITTEIDEN EDISTÄJINÄ.  
Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto 1998. 174 s.

Satu on tieteidenvälinen tutkimuskohde. Tutkimuksessa selvitettiin sadun käsitteistöä eri tieteenalojen kautta ja osana lastenkirjallisuutta. Satujen merkitys lasten maailmankuvan rakentamisessa ja erityisesti ihmiskuvan muodostamisessa on olennainen. Satujen merkitystä lasten kehitykselle ja oppimiselle tarkasteltiin myös. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena oli tutkia satujen yhteyttä päivähoidon kasvatustavoitteisiin. Tutkimus on tapaustutkimus. Tutkimustehtävinä oli selvittää 1) päiväkodissa toteutetun satuprojektin sadun Mestaritontun seikkailut laji, maailmankuva, teema ja suhde kasvatustavoitteisiin, 2) mikä on sadun merkitys opettajien mielestä, millaisia tavoitteita he toteuttavat ja millaisia työtapoja he käyttävät, 3) miten sadun sisällöt välittyivät lapsille. Tutkimusaineistona oli satu Mestaritontun seikkailut, joka analysoitiin, samoin opettajien laatimat toimintasuunnitelmat, opettajien ja lasten haastattelut sekä omat observoinnit.

Sadun analyysi osoitti, että satu sisältää runsaasti sellaisia aineksia, jotka voidaan nähdä päivähoidon tavoitteita peilaavina. Myös lapsiryhmien opettajat toteuttivat päivähoidon kasvatustavoitteita välittäessään satua lapsille. Opettajat kykenivät ajattelemaan tavoitteisesti ja pedagogisesti. He näkivät sadun merkityksen lapsen kehityksen edistäjänä. Tarkasteltaessa projektia aikuislähtöisyys - lapsilähtöisyys akselilla voidaan todeta toiminnan olleen pitkälti opettajalähtöistä. Lasten näkemykset sadusta osoittivat, että sadun sisällöt välittyivät heille.

Tutkimus osoittaa sadun monipuolisuuden kasvatustyössä ja kasvatustavoitteiden edistämisessä. Tutkimus antaa myös analyysimalleja sadusta oppimateriaalina.

Hakusanat: ihmiskuva, kasvatustavoitteet, lapsikäsitteet, lastenkirjallisuus, päivähoito, satu

## Esipuhe

Satu on matka. Näin sanoo espanjalainen kirjailija ja filosofi Ferdinand Savater. Sadussa lähdetään etsimään jotain, joka on kaukana, vuorten takana. Kun sadun sankari lähtiessään sulkee kotioven, hän on innostunut, mutta kaikki tuleva herättää myös pelkoa. Satu osoittaa myös sen, että yksin ei selviä, tarvitaan auttajia. Selviytyttyään eteenulleista tehtävistä ja saavuttuaan kotiin sadun sankari on löytänyt jotain ja oppinut paljon omasta itsestään. Tutkimus on ollut minulle tällainen matka. Se on ollut kiinnostava ja innostava, mutta välillä myös epätoivoinen ja loputtomalta tuntuva. Kun nyt olen saanut työni valmiiksi, voin sanoa, että minäkin olen oppinut jotain omasta itsestäni, käynyt läpi todellisen oppimisprosessin.

Työn aihe, sadut, on kiehtova ja värikäs maailma. Mitä enemmän olen aiheeseen perehtynyt, sitä merkittävämmältä satujen osuus pienten lasten kasvatuksessa näyttää. Tutkimus on antanut paljon materiaalia kouluttajan työhöni ja toivon, että sadut ovat vastakin tärkeitä päivähoidon oppimateriaalina.

Kuten totesin, yksin ei selviä, tarvitaan auttajia. Tärkeitä kumppaneita tässä tutkimuksessa ovat olleet päiväkodin väki, opettajat ja lapset. He avasivat ovet ja antoivat minun tulla mukaan päiväkodin arkeen. Työni ohjaajaa professori Jouko Karia kiitän siitä, että hän tämän pitkän prosessin aikana on kannustanut ja rohkaissut minua sekä luottanut minuun. Muitakin auttajia on ollut. Professori Pirkko Liikasen asiantuntemus on ollut merkittävää työni alkuvaiheessa. Tutkimussihteeri Leena Maasalo-Marttila on litteroinut suurimman osan haastatteluista. Tästä avusta kiitän Varhaiskasvatuksen laitosta, silloista yksikköä. ATK-suunnittelija Timo Korvola ja tutkimussihteeri Tapio Tammi ovat auttaneet työn ulkoasun viimeistelyssä. Kollega ja ystävä Marja-Leena Koppinen on kommentellaan edesauttanut työn kieliäsuun muokkaamista. Hänelle kuuluu kiitos myös rohkaisusta työn loppuun saattamiseksi. Kollegani Pirjo-Liisa Poikosen kanssa käydyt ovensuukeskustelut ovat myös vieneet työtäni eteenpäin. Myös läheisiäni kiitän kannustuksesta, joka on ollut minulle tärkeää ja antanut voimia.

Jyväskylässä 10. joulukuuta 1998

Leila Tuominiemi

## SISÄLTÖ

|   |    |
|---|----|
| 1 SATU - TIETEIDENVÄLINEN TUTKIMUSKOHDE .....                   | 1  |
| 2 SADUN ASEMA SUOMALAISESSA PÄIVÄHOITOPEDAGOGIIKASSA            |    |
| 2.1 Perinteestä nykypäivään .....                               | 2  |
| 2.2 Sadut tämän päivän suunnitelmissa .....                     | 5  |
| 3 SADUN KÄSITTEESTÄ .....                                       | 7  |
| 3.1 Satu ja myytti .....  | 9  |
| 3.2 Sadun funktiot .....  | 11 |
| 4 SADUT TUTKIMUKSEN KOHTEENA .....                              | 12 |
| 4.1 Yleiset tutkimusalueet .....                                | 12 |
| 4.2 Satujen kehityshistoria ja ikä .....                        | 12 |
| 4.3 Satujen sisältöön kohdistuva tutkimus .....                 | 14 |
| 4.3.1 Satujen luokittelu .....                                  | 14 |
| 4.3.2 Satujen rakenne .....                                     | 16 |
| 4.3.3 Satujen tulkintaan liittyvä tutkimus .....                | 19 |
| 4.3.3.1 Psykologiset tulkinnat .....                            | 20 |
| 4.3.3.2 Mytologiset ja antropologiset tulkintatavat .....       | 23 |
| 4.3.3.3 Etnograafiset ja sosiaalihistorialliset tulkinnat ..... | 24 |
| 4.3.4 Satujen muodon ja kerrontatekniikan tutkimus .....        | 24 |
| 4.3.5 Sadun käyttöön kohdistunut tutkimus .....                 | 25 |
| 4.3.6 Kooste .....  | 26 |
| 5 SADUT LASTENKIRJALLISUUDEN LAJINA .....                       | 26 |
| 5.1 Lastenkirjallisuus .....                                    | 26 |
| 5.2 Lastenkirjallisuuden tutkimustapoja .....                   | 29 |
| 5.2.1 Lastenkirjallisuuden tutkimuskohde .....                  | 29 |
| 5.2.2 Lastenkirjallisuuden tutkimusmetodeja .....               | 30 |



|  |           |
|--|-----------|
| 5.3 Lastenkirjallisuuden teorianmuodostus .....                | 33        |
| 5.4 Adaptaatio .....   | 35        |
| <b>6 SATUJEN MAAILMANKUVA .....</b>                            | <b>36</b> |
| 6.1 Maailmankuva käsitteenä .....                              | 36        |
| 6.2 Ihmiskuva osana maailmankuvaa .....                        | 38        |
| 6.3 Lapsikäsitys sadun maailmankuvan pohjana .....             | 40        |
| 6.4 Satujen välittämä naiskuva .....                           | 44        |
| <b>7 SADUT LAPSEN KEHITYKSEN TUKENA .....</b>                  | <b>45</b> |
| 7.1 Satujen merkitys lapsen kehitykselle ja oppimiselle .....  | 46        |
| 7.2 Sadut ja mielikuvitus .....                                | 48        |
| 7.3 Lempisatu .....  | 51        |
| <b>8 SADUT VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGIIKAN VÄLINEINÄ .....</b> | <b>53</b> |
| 8.1 Sadut ja päivähoidon kasvatustavoitteet .....              | 53        |
| 8.1.1 Fyysisen kasvatuksen osa-alue .....                      | 53        |
| 8.1.2 Sosiaalisen kasvatuksen osa-alue .....                   | 54        |
| 8.1.3 Emotionaalisen kasvatuksen osa-alue .....                | 55        |
| 8.1.4 Esteettisen kasvatuksen osa-alue .....                   | 57        |
| 8.1.5 Älyllisen kasvatuksen osa-alue .....                     | 58        |
| 8.1.6 Eettisen kasvatuksen osa-alue .....                      | 59        |
| 8.1.7 Uskonnollisen kasvatuksen osa-alue .....                 | 59        |
| 8.2 Satujen pedagoginen käyttö .....                           | 61        |
| 8.3 Satujen välittämisen didaktiset sisällöt ja työtavat ..... | 63        |
| 8.3.1 Sadun lukeminen .....                                    | 64        |
| 8.3.2 Sadun kerronta .....                                     | 65        |
| 8.3.3 Sadun dramatisointi .....                                | 65        |
| 8.3.4 Keskustelut sadusta .....                                | 66        |
| 8.3.5 Muut kokonaisilmavaisuudet työtavat .....                | 66        |
| 8.3.6 Leikki .....   | 66        |
| 8.4 Satujen ja kertomusten välittyminen lapselle .....         | 67        |
| 8.5 Lasten oma kerronta .....                                  | 71        |

|   |     |
|---|-----|
| 9 TUTKIMUKSEN LUONNE JA KEHITTYMINEN, TUTKIMUSTEHTÄVÄT . . . . .      | 72  |
| 9.1 Tutkimuksen luonteesta . . . . .                                  | 72  |
| 9.2 Tutkimusprosessi kehittyy . . . . .                               | 74  |
| 9.3 Tutkimustehtävät . . . . .  | 75  |
| <br>  |     |
| 10 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN JA TUTKIMUSMENETELMÄT . . . . .          | 76  |
| 10.1 Tutkimuksen suorittaminen . . . . .                              | 77  |
| 10.2 Aineistonkeruumenemelmät . . . . .                               | 78  |
| 10.2.1 Dokumenttianalyysi . . . . .                                   | 78  |
| 10.2.2 Haastattelu . . . . .  | 79  |
| 10.2.3 Observointi . . . . .  | 81  |
| 10.3 Aineiston analyysi . . . . .                                     | 82  |
| 10.4 Tutkimuksen luotettavuus . . . . .                               | 83  |
| <br>  |     |
| 11 SATU OPPIMATERIAALINA . . . . .                                    | 86  |
| 11.1 Satu Mestaritontun seikkailut . . . . .                          | 86  |
| 11.1.1 Sadun laji . . . . .   | 86  |
| 11.1.2 Sadun rakenne . . . . .  | 87  |
| 11.1.3 Sadun maailmankuva . . . . .                                   | 89  |
| 11.1.3.1 Luonto- ja ympäristökuva . . . . .                           | 89  |
| 11.1.3.2 Yhteiskuntakuva . . . . .                                    | 90  |
| 11.1.3.3 Ihmiskuva . . . . .  | 91  |
| 11.1.3.4 Lapsikäsitys . . . . .                                       | 95  |
| 11.1.4 Sadun teema . . . . .  | 96  |
| 11.1.5 Miten satu heijastaa päivähoidon kasvatustavoitteita . . . . . | 97  |
| 11.1.5.1 Fyysisen kasvatuksen tavoitteet . . . . .                    | 97  |
| 11.1.5.2 Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet . . . . .                 | 98  |
| 11.1.5.3 Emotionaalisen kasvatuksen tavoitteet . . . . .              | 100 |
| 11.1.5.4 Esteettisen kasvatuksen tavoitteet . . . . .                 | 103 |
| 11.1.5.5 Älyllisen kasvatuksen tavoitteet . . . . .                   | 105 |
| 11.1.5.6 Eettisen kasvatuksen tavoitteet . . . . .                    | 107 |
| 11.1.5.7 Kooste . . . . .   | 108 |
| 11.2 Vanamoiden projekti . . . . .                                    | 109 |
| 11.2.1 Opettajien satukäsitykset . . . . .                            | 109 |

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| 11.2.1.1 | Satujen osuus lapsiryhmässä .....   | 110 |
| 11.2.1.2 | Sadun merkitys lapselle .....   | 111 |
| 11.2.1.3 | Sadun valinta .....   | 113 |
| 11.2.1.4 | Sadun välittämisessä käytettävät työtavat .....   | 116 |
| 11.2.1.5 | Lempisatu .....   | 119 |
| 11.2.2   | Kasvatustavoitteet Vanamoiden toimintasuunnitelmissa .....                                    | 120 |
| 11.2.2.1 | Fyysisen kasvatuksen tavoitteet .....   | 121 |
| 11.2.2.2 | Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet .....  | 122 |
| 11.2.2.3 | Emotionaalisen kasvatuksen tavoitteet .....   | 123 |
| 11.2.2.4 | Esteettisen kasvatuksen tavoitteet .....  | 124 |
| 11.2.2.5 | Älyllisen kasvatuksen tavoitteet .....  | 126 |
| 11.2.2.6 | Eettisen kasvatuksen tavoitteet .....   | 127 |
| 11.2.3   | Projektin toteutuksessa käytetyt työtavat .....   | 128 |
| 11.2.4   | Ryhmän lasten näkemykset Mestaritontun seikkailuista suhteessa<br>kasvatustavoitteisiin ..... | 130 |
| 11.2.5   | Vanamoiden prosessin tarkastelua .....  | 135 |
| 11.3     | Lemmikkien projekti .....   | 138 |
| 11.3.1   | Opettajien satukäsitykset .....   | 138 |
| 11.3.1.1 | Satujen osuus lapsiryhmässä .....   | 139 |
| 11.3.1.2 | Sadun merkitys lapselle .....   | 139 |
| 11.3.1.3 | Sadun valinta .....   | 140 |
| 11.3.1.4 | Sadun välittämisessä käytettävät työtavat .....   | 143 |
| 11.3.1.5 | Lempisatu .....   | 146 |
| 11.3.2   | Kasvatustavoitteet Lemmikkien suunnitelmissa .....  | 147 |
| 11.3.2.1 | Fyysisen kasvatuksen tavoitteet .....   | 147 |
| 11.3.2.2 | Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet .....  | 148 |
| 11.3.2.3 | Emotionaalisen kasvatuksen tavoitteet .....   | 149 |
| 11.3.2.4 | Esteettisen kasvatuksen tavoitteet .....  | 150 |
| 11.3.2.5 | Älyllisen kasvatuksen tavoitteet .....  | 151 |
| 11.3.3   | Projektin toteutuksessa käytetyt työtavat .....   | 152 |
| 11.3.4   | Ryhmän lasten näkemykset Mestaritontun seikkailuista suhteessa<br>kasvatustavoitteisiin ..... | 154 |
| 11.3.5   | Lemmikkien prosessin tarkastelua .....  | 158 |

|                   |     |
|-------------------|-----|
| 12 POHDINTA ..... | 160 |
|-------------------|-----|

## LÄHTEET

## 1. SATU - TIETEIDENVÄLINEN TUTKIMUSKOHDDE

Päiväkodissa satujen käyttäminen on perinteisesti ollut tärkeä osa jokapäiväistä toimintaa. Sadun merkitys kulttuurin siirtäjänä on myös kiistaton. Satu osoittaa kuulijalleen yhteisön normiston, arvot, moraalin ja ohjaa käyttäytymistä. Lapselle satu on keskeinen sosiaalistaja ja sadun sankari samastumiskohde. Se kuva, joka lapsella on itsestään, vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä ja suhtautumiseensa muihin ihmisiin. Minkälainen on se maailmankuva ja millaiset ne rooli- ja toimintamallit, joita päiväkodissa tarjottavat sadut sisältävät? Ohjataanko lapsia satujen valinnalla yhteistyökykyisiksi, empaattisiksi ihmisiksi, mihin esimerkiksi päivähoiton kasvatustavoitteet pyrkivät? Valitessaan satuja kasvattaja tekee tietoisien ratkaisujen ohjaamisen suunnasta ja välittää tärkeinä pitämiään arvoja. Sadun välittymiseen vaikuttaa myös tapa, jolla satu esitetään. Sadun kertoja on ajasta aikaan ollut vaikuttaja, joka kerronnassaan on korostanut itselleen ja kuulijayhteisölle tärkeitä asioita. Nykyinen oppimisenäkemys pitää lasta subjektina, ei enää pelkkänä vastaanottajana. Tukevatko sadut malleillaan lapsen myönteisen aktiivisen minäkuvan syntymistä ja edistävätkö ne siten lapsen oppimista?

Satuihin liittyvä tutkimukseni lähti liikkeelle omasta kiinnostuksestani satuihin ja siihen, miten niiden kautta voidaan tukea lapsen kasvua. Olen vuosien ajan opettanut lastenkirjallisuutta ja siihen liittyvää pedagogiikkaa tuleville lastentarhanopettajille sekä pitänyt lukuisia täydennyskoulutuskursseja lastentarhanopettajille. Alueen oppimateriaalin puute on ollut yksi työni käynnistäjä. Sadut ovat tieteidenvälistä aineistoa, jossa tietoa hakiesaan löytää palan yhdeltä tieteen alueelta, toiselta toisen. Sadut voidaan liittää ainakin kirjallisuustieteeseen, folkloristiikkaan, antropologiaan, historiaan, psykologiaan, kasvatustieteeseen ja filosofiaan. Naistutkimus on kiinnostunut saduista ja haluaa selvittää satujen naiskuvia. Opetukseen materiaalia hakiessani on syntynyt ajatus koota käsitteistöä ja jäsentää sitä sadun pedagogisen käytön perustaksi.

Tutkimus lähtikin liikkeelle siitä, että pyrin selvittämään sadun käsitteistöä. Katsaukset edellä mainittuihin eri tieteenaloihin loivat saduista kuvan, jossa kasvatuksella ja lapsella ei suinkaan ollut pääosaa. Sadut tuntuivat olevan aikuisten materiaalia. Tämä katsaus selvitti itselleni satujen lähtökohdan. Käsitteistön selvittämiseen liittyivät myös sadut

lastenkirjallisuuden osana: sellaisena kytkentänä sadut ovat suhteellisen uutta materiaalia. Satujen sisältö oli seuraava tarkasteltava asia. Miten lapsen maailmankuva ja ihmiskuva muotoutuvat ja voiko saduilla olla osuutta siinä?

Tutkimuksen alkuosan teoreettinen pohdinta käsittelee siis sadun olemusta yleensä ja erityisesti satua lastenkirjallisuuden osana. Tutkimuksen varsinainen kohde on selvittää satujen asemaa ja käyttöä suomalaisessa päivähoitossa. Tutkimus on matkan varrella muuntunut alkulähtökohdista juuri tähän, pedagogiseen suuntaan. Alun psykologinen lähtökohta, joka perustui transaktionalyysiin ja lapsen lempisatujen selvittämiseen, muuttui oman asiantuntemukseni suuntaan, ja kuten olen useista tutkimusraporteista lukenut muillekin käyneen, aika itsestään ja ilmiselvästi.

Tutkimus on oppimateriaalin käyttöön liittyvä tutkimus ja mitä pidemmälle työ on edistynyt, sitä selvemmin olen havainnut siinä yhteyksiä oppimateriaalia käsitelleeseen pro gradu -työhöni. Yhteys ei ole ollut tietoista ja aikaa näiden kahden tutkimuksen välillä on kaksi vuosikymmentä. Kummassakin selvitetään oppimateriaalin laatua suhteessa kasvatustavoitteisiin. Tässä työssä mennään kuitenkin pidemmälle ja tutkitaan, miten opettajat toteuttavat oppimateriaalin (sadun ) avulla kasvatustavoitteita. Teoriaosuuden toinen jakso keskittyykin satuun kasvatustavoitteiden toteuttamisen kannalta, sadun välittämiseen sekä sen merkitykseen lapselle. Varsinaisena tutkimustehtävänä on selvittää päiväkodissa toteutettua satuprojektia edellä mainittujen aspektien suunnassa.

## 2. SADUN ASEMA SUOMALAISESSA PÄIVÄHOITOPEDAGOGIIKASSA

### 2.1. Perinteestä nykypäivään

Sadut ovat kuuluneet suomalaiseen lastentarhapedagogiikkaan jo aivan sen varhaisesta vaiheesta lähtien. Hanna Rothmanin 1888 perustama kansanlastentarha, Helsingin Fröbel-laitos aloitti suomalaisen varhaiskasvatuksen. Jo muutamaa vuotta myöhemmin 1892 Fröbel-laitoksen yhteydessä aloitettiin lastentarhanopettajakoulutus. Hanna Rothman oli saanut työtoverikseen Elisabeth Alanderin. Vuonna 1908 valmistui rakennus, joka sai nimen Ebeneser. (Hänninen-Valli 1986, 64-79.) Ebeneser-kodin

toiminta perustui Alanderin ja Rothmanin Saksasta tuomaan Fröbel-pedagogiikkaan, joka oli keskeisenä suomalaisessa lastentarhapedagogiikassa vuosikymmenien ajan. Erityisesti leikkiä ja pieniä työtehtäviä pidettiin keskeisinä ja lapsi ymmärrettiin aktiiviseksi ja toimivaksi. Toiminta suunniteltiin ns. keskusaiheen pohjalta, jolloin aihetta käsiteltiin eri sisältöalueiden kautta. Sadut pyrittiin liittämään keskusaiheisiin ja niillä pyrittiin edistämään kielellistä kehitystä ja antamaan lapsille yleisesti hyväksytyjä malleja. Käytetyt sadut olivat kansansatuja, taidesatuja ja paljon suosittiin myös itse kirjoitettuja satuja. Tyypillistä saduille oli se, että lapset niissä olivat tottelevaisia, kilttejä ja hyvätahtovia. Erityisesti vuosisadan alun lastenkirjallisuudessa didaktisuus oli suosittua (Alanko 1997). Vaikka arvokasvatuksesta ei tuolloin tietoisesti terminä puhuttu, oli selkeänä tavoitteena kasvattaa lapsista nöyriä ja vaatimattomia sekä Jumalaa, isänmaata ja kotia kunnioittavia, perustana Fröbelin kasvatustilfilosofia ja suomalainen kasvatustilperinne. Suullisena perinteenä kerrotut faabelit toivat sisältöä moraaliopetukseen (Alanko 1997). Toisaalta painotettiin lasten mahdollisuutta saada elää, kokea ja olla osa kokonaisuutta (Hänninen-Valli 1986, 86). Lastentarhat kuuluivat aluksi opetushallinnon alueelle ja vuodesta 1923 lähtien sosiaalishallinnon alueelle. Lastentarhoja ylläpitivät kunnat tai yksityiset järjestöt ja ihmiset. Yhtenäisiä tavoitteita tai toimintasisältöjä ei ollut. Lastentarhapedagogiikasta ei myöskään juuri ollut kirjallisuutta, joten lastentarhoissa käytetyt sisällöt ja menetelmät saatiin lastentarhanopettajien koulutuksesta varsin pitkään. Fröbeliläiset periaatteet ja keskusaiheajattelu säilyivät vuosikymmenten ajan lastentarhojen pedagogiikan perustana ja jossain muodossa ne vaikuttavat siellä edelleenkin. Myös sadun välittämisessä käytetyt menetelmät ovat periytyneet tämän päivän päivähoitopedagogiikkaan suhteellisen samanmuotoisina pitkältä aikaväliltä. Lasten spontaanin osuuden lisääminen toimintaan tuli voimakkaammin mukaan, kun luovuudesta alettiin puhua 1960-luvun lopulla. Sadun välittämisen uusina muotoina ovat sähköiset viestimet: radio, televisio, video ja elokuva. Nykyisin sadut välittyvät jopa tietotekniikan avulla. Vaikka lastentarha- ja myöhemmin päiväkotipedagogiikassa ovat vaihdelleet erilaiset suuntaukset, satuja on aina käytetty.

Päiväkotien sadun käytöstä saatiinkin tietoa, kun Mannerheimin Lastensuojeluliitto toteutti 1970- luvun lopussa ja 1980-luvun alussa tutkimus- ja kokeiluprojektin Päiväkoti kunnan kulttuuritoiminnassa. Tutkimuksessa selvitettiin kyselyn avulla valtakunnallisesti

päiväkotien tilannetta musiikin, teatterin, kirjallisuuden ja kuvaamataiteen alueilla. Lisäksi pyrittiin kehittämään päiväkotien tarjoamia kulttuurinmuotoja näillä alueilla. (Kuosmanen 1981, 1). Kirjallisuustoiminnasta tehdyn selvityksen mukaan päiväkodeissa luettiin melko paljon kirjoja. Satukirjoja oli huomattavasti vähemmän kuin kuvakirjoja. Suurin osa satukirjoista kuului luokkaan muut sadut, kyselyn muiden luokkien ollessa klassiset sadut ja lyhennetyt klassikot. Satukirjamäärän arvioitiin olevan enemmän niukka kuin runsas. Päiväkodeista 4% oli sellaisia, joissa ei ollut satukirjoja. Kirjojen valinta päiväkodeissa oli sattumanvaraista, kirja valittiin, jos se oli henkilökunnan mielestä hyvä. Tärkeimpänä valintakriteerinä pidettiin kirjan sisältöä ja kuvitusta. Valinta oli siis paljolti omien asenteiden ja mieltymysten varassa. Tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että erimielisyys mahdollisen asiantuntijan kanssa ratkaistiin niin, ettei kirjaa hankittu lainkaan. Kaikki tutkittavat vastasivat oman mielipiteen ratkaisevan siinäkin tapauksessa, että asiantuntijaa kuultiin.

Kolmea vuotta nuoremmille lapsille ei juuri luettu satuja. Joka kolmas vastanneista ei lukenut näille lapsille satuja koskaan. Ne vastaajat, jotka lukivat satuja, käyttivät kuvitettuja ja lyhennettyjä kirjoja. Pienimpien kirjoina pidettiin kuvakirjoja. Myös kolmea vuotta vanhempien osastoilla satukirjoja luettiin huomattavasti vähemmän kuin kuvakirjoja. Klassisia satuja ei käytetty kovin paljon. Satuja luettiin pääasiassa nukutus- ja viihdytystilanteissa. Tutkimuksen mukaan etukäteen suunniteltu satuhetki, joka nimenomaan olisi aktivoinut lasta, näytti puuttuvan. Tutkimuksessa tehtiin päiväkotien kirjallisuustoiminnasta johtopäätös, että kirjallisuuden tarjontaa pitäisi monipuolistaa ja erityisesti satujen asemaa korostaa, niitä tulisi lukea pääasiassa muulloin kuin nukutustilanteessa. (Kuosmanen 1981, 51-103.)

Vaikka tutkimus on jo vanha, se on edelleen laajin kartoitus päiväkotien lastenkirjallisuuden ja satujen käytöstä. Sadun asema ei ole tuosta ajasta parantunut, päinvastoin, se joutuu jakamaan aikaa yhä enemmän tiedollisten sisältöjen kanssa, joita tämä aika korostaa.



## 2.2 Sadut tämän päivän suunnitelmissa

Päivähoidon suunnittelussa ovat nykyisin keskeisiä esiopetukseen liittyvät suunnitelmat. Esiopetussuunnitelmia on Suomessa julkaistu tasaisesti kuusikymmenluvun lopusta lähtien. Tavoite, kuusivuotiaiden koko ikäluokan pääseminen esiopetukseen, ei ole kuitenkaan vielä kukaan toteutunut (Virtanen 1996). Esiopetussuunnitelmat ovat kuitenkin tulleet käytännössä ohjaamaan lasten kanssa työskentelevän henkilökunnan esiopetuksen suunnittelua ja toteutusta. Myös arvostelua on ollut, sillä uudet suunnitelmat eivät ole aina tuoneet sisällöllistä uudistusta vaan ainoastaan muodollista. Lainsäädännön muutosta, esiopetuksen tarjoamista kaikille kuusivuotiaille, on odotettu tällä vuosikymmenellä ja se on saanut aikaan esiopetuksen kehittämistyön 1990-luvulla laajamittaisesti käyntiin. Kunnille ja kouluille annettu vastuu opetussuunnitelman laatimisesta on saanut aikaan sen, että myös esiopetusta suunnitellaan useissa kunnissa koulun ja sosiaalitoimen yhteistyönä.

Opetushallitus ja Sosiaali- ja terveysalan kehittämiskeskus (Stakes) laativat 1993 yhdessä esiopetuksen suunnittelun perusteet ja opetussuunnitelman. Esiopetukselle luodaan perusteet, mutta toteuttajalle jätetään valta ja vastuu. Esiopetuksen arvoperustana on Lapsen oikeuksien sopimus, Ihmisoikeuksien julistus sekä kestävän kehityksen periaatteet. Kansainvälisyys, kulttuuristen vuorovaikutusten lisääminen, mutta myös oman kulttuuri-identiteetin vahvistaminen on tärkeää. Luonnon ja ihmisen vuorovaikutusta korostetaan. Peruslähtökohtana on oppimisenäkemyksessä, jossa lapsi nähdään aktiivisena oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Tiedonkäsityksessä korostetaan tiedon muuttumista ja kehittymistä. Oppimisympäristö nähdään laajasti, se kattaa koko infrastruktuurin esiopetuksen ympärillä. Sisällöllisesti lasten kanssa tutkittavia asioita ovat kieli ja kommunikaatio, luonto ja ympäristö, matematiikka, kulttuuri ja taiteet, terveys ja liikunta sekä eettiset ja uskonnolliset kysymykset. ( Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1993.)

Esiopetuksen toteutus on kiinnostanut asiantuntijoita ja aiheesta on kirjoitettu paljon. Teoksessa Esiopetuksen perusteet (Jantunen, Ylipiha, Hokkanen 1993) korostetaan lapsuuden merkitystä. Tekijät pohtivat sitä, millainen esiopetus tukee lapsen kasvua ja pyrkivät "luomaan kokonaiskuvan lapsen arvoisen esiopetuksen perusteiden laatimiseen"

(Jantunen, Ylipiha, Hokkanen 1993,9). Mielikuvituksen kasvattaminen nähdään merkityksellisenä. Elämyksen ja tunteen mukaanottaminen kasvatukseen ja opetukseen antaa lapselle kokemuksia ja lisää tarkkavaisuutta ja havaintoja. J.A.Holloon ja myös Bruno Bettelheimiin nojaten painotetaan sadun merkitystä mielikuvituksen kehittämisessä. Sadut merkitsevät lapselle taide- ja viihde-elämystä, mutta myös syvempää ulottuvuutta. Ne auttavat lasta rikastuttamaan persoonallisuuttaan, sillä niissä esitetään maailma tunnetasolta, sanoin ja teoin, niiden välittämistapa sopii lapsen kokemustasoon. (Jantunen, Ylipiha, Hokkanen 1993, 82-86.) Sadut ja leikki sisältävät lähes kaikki älyllisen, tunteenomaisen ja tahdollisen kasvatuksen tavoitteet (Jantunen, Ylipiha, Hokkanen 1993, 152).

Kirjassaan *Lapsikeskeinen esiopetus* Lummelahti (1995) esittelee esiopetuksen työtapoja lähtökohtana Kephartin tiedonjäsentämisvaiheet. Satujen merkityksen kuvaamisessa käytetään Bettelheimin teoriaa ja toisaalta transaktioanalyysin mukaista tulkintaa. Satujen kuuntelun lisäksi lapset voivat itse sepittää satuja. Koko ryhmän yhteisen lempisadun työstämiseen sopivat kuvataiteen menetelmät, mutta myös teatterin muodot ja leikki. Monipuolinen sadun toteutus edellyttää lapsilta motorisia, havainto- ja käsitteellisiä valmiuksia. (Lummelahti 1995, 74-77.)

Viimeisin julkinen asiakirja esiopetuksesta on Opetushallituksen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1996), joka on laadittu yhdessä Sosiaali- ja terveysalan kehittämiskeskuksen (Stakes) kanssa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa keskeisenä ajatuksena on, että esiopetuksessa lapsi saa kehittää persoonallisuuttaan omista lähtökohdistaan leikin ja toiminnan kautta. Lapsen aikaisemmat oppimiskokemukset, kiinnostuksen kohteet, lahjakkuus ja mahdolliset oppimisvaikeudet otetaan huomioon laadittaessa yksilöllisiä opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelman sisällölliset alueet ovat kieli ja kommunikaatio, matemaattiset käsitteet, luonto ja ympäristötieto, uskonto, etiikka, liikunta, terveys sekä eri taidemuodot. Opetus toteutetaan teemojen ja projektien kautta. Varsinaiset toteutettavat opetussuunnitelmat laaditaan paikallisesti kunkin toimintayksikön tarpeista lähtien. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996.)

Alan kirjallisuudessa nähdään siis satu merkittävänä sisältönä ja työmuotona, virallisissa suunnitelmissa sitä ei mainita, mutta toisaalta opetussuunnitelmien toteuttajille jäävät materiaalin valinnassa vapaat kädet. Egan (1988) esittää haasteita pienten lasten opetussuunnitelmalle. Hän muistuttaa, että mielikuvitus ei ole vastakohta rationaaliselle ajattelulle. Opetussuunnitelmat sisältävät hänen mukaansa usein runsaasti älyllistä jännitettä, proosallista ja tylsää sisältöä. Kasvatusteoriat kieltävät mielikuvituksen, poikkeuksena Egan mainitsee Freudin. Opettajat sensijaan ymmärtävät hänen mielestään mielikuvituksen merkityksen ja stimuloivat sitä, vaikka teoriat suuntaavat muualle. Se, että lapset ymmärtävät helposti fantasiatarinoiden sisällön merkityksen, osoittaa, ettei sisällön tarvitse olla suoraan heidän arkielämästään. Fantasiatarinat sisältävät abstrakteja käsitteitä, jotka auttavat lapsia heidän maailmankuvansa järjestämisessä. Egan pitää näitä käsitteitä inhimillisen ajattelun voimana ja lapsilla älyllisen oppimisen ja kehityksen välineinä. Tarinoiden käyttö opetuksessa rikastuttaa älyllisesti (Egan 1988, 1994). Mielikuvitus on siis oppimisen väline ja lapsen varhaisvuosina Eganin mielestä vaikuttavin ja voimakkain (Egan 1986, 17). Mielikuvituksen mukaan tuominen on mahdollista suomalaisissa opetussuunnitelmissa, jossa toteuttaja konkretisoi suunnitelman.

### 3 SADUN KÄSITTEESTÄ

Sadut ovat osa kertomusperinnettä, jonka alkuperä on vanhoissa kansankulttuureissa. Siellä sadut ovat olleet vahvaa suullista perinnettä, jota on kerrottu ajanvietteeksi ja raskaan arjen vastapainoksi. Satujen kerronta on noussut tärkeäksi erityisesti niissä yhteisöissä, joiden elämänotot ovat olleet ankarat ja kovat. Tänä päivänä sama sadusto antaa perustan nykyaikaiselle kirjoitetulle sadulle ja on siten osa elävää lastenkulttuuria.

Sadun yksiselitteinen määrittely ei ole helppoa. Satujen määrittely perustuu toisaalta folkloristiikkaan, toisaalta kirjallisuustieteeseen. Pielan (1982) mukaan useat satumäärittelmät tarkoittavat lähinnä yhtä satulajia, ihmesatuja, eivätkä ole koko perinnelajia kattavia. Sadut eroavat muusta kertomusperinteestä - lähinnä myytistä ja tarinasta - seuraavien seikkojen suhteen: 1) saduissa on konventionaalinen avaus, 2) niiden kertoma-aika on rajoitettu, 3) niiden totuusarvo on määritelty vähäiseksi, 4) satujen näyttämö on määritelty ajattomaksi ja paikattomaksi, 5) satujen tapahtumapaikka ja -aika

on epämääräinen, 6) asenne on profaani ja 7) päähenkilö on ihminen tai ei-ihminen. (Apo 1986, 17.)

Satujen henkilöhahmot ovat yleensä päähenkilöä lukuunottamatta nimettömiä: tyttö, poika kauppias, leskiakka. Sadun henkilöillä ei myöskään ole yksilöllisiä persoonallisuudenpiirteitä, vaan he edustavat kaavanmukaisesti jotain ominaisuutta: kauneutta, hyvyttä, viisautta, tyhmyyttä, pahuutta, rumuutta. Sadun kerronta on juonen kulkuun pitäytyvää, ja kaikenlainen kuvaus vähäistä. Sadussa on toiminta keskeistä. Asiat kohdataan sadussa kyselemättä ja selittelemättä. Olennaisena satuihin kuuluu toisto, joka usein tapahtuu kolmesti. Yhteistä kaikille satulajeille on, että ne perustuvat mielikuvitukseen, ovat ajanvietteeksi kerrottuja, eikä niihin ole uskottu. (Piela 1982.) Mattila määrittelee sadun seuraavasti: "Mielikuvituksekas kertomus, jonka henkilöt, paikallisuudet ja tapahtuma-aika ovat yleensä epämääräiset ja jota ei kerrota totena" (Mattila 1984).

Folkloristit erottavat kansansadun (folk tale) taidesadusta. Kansansatu on vanhempi ja sen lähtökohta on aina suullinen ja yhteisöllinen. Jos kansansatu ei ole vastannut yhteisön tarpeisiin, vaan ainoastaan kertojan, se on kadonnut. Taidesadulla on enemmän tai vähemmän kansansadun taustaa, rakenteeltaan ja muodoltaan se voi muistuttaa kansansatua paljonkin. Tyypillistä taidesadulle on kuitenkin kirjoitettu muoto ja selvästi tiedossa oleva kirjoittaja. Näille kirjoitetuille saduille on luonteenomaista kansansatuihin verrattuna, että niissä on enemmän eritelty henkilöhahmoja. Näiden henkilöiden persoonallisuus on kehittynyt ja heidän sisäisiä tuntojaan tarkastellaan. Henkilöitä ja tapahtumia kuvataan tarkemmin kuin kansansaduissa. Toisto ei ole niin olennainen kerronnan kulussa kuin kansansadussa. (Hastings 1996.)

Läntisen Euroopan kielistä saksan kielen Märchen-termi on käytännössä osoittautunut selkeimmäksi ja siksi siihen useimmiten turvaututaan. Englannin ja ranskan kielessä ei ole yksiselitteisiä täsmällisiä ilmaisuja saksan kielen Märchen sanalle. Englanninkieliset ilmaukset *tale*, *folk tale*, *legend* tai vastaavasti ranskan kielen *conte* ovat suppeita tai liian laaja-alaisia, toisaalta myös epämääräisiä (Piela 1982, 85). Keijukaisten osuutta saduissa painottavat englanninkielinen *fairy tale* ja ranskankielinen *conte de fees* (fairy ja fee =

keijukainen), vaikka saduissa ei läheskään aina esiinny keijukaisia. Skandinaavisten kielten nimitys saduille on *saga*, joka ei erottele satua ja myyttiä. (Bettelheim 1984, 34.)

Termin Märchen Albert Wesselski kytkee ihmesatuihin ja määrittää ihmesadun "taiteellisen kerronnan muodoksi, joka käyttää yhteiskunnalliseen todellisuuteen viittaavien motiivien lisäksi ihmestimotivien juonen kehitykseen vaikuttavalla tavalla". Wesselskin mukaan sadussa yhdistyy mielikuvitusmaailma ja yhteisön arkitodellisuus. (Apo 1986, 17.)

Ihmesadut sisältävät jo erikielisissä nimikkeissä sanan ihme: *Zaubermärchen, tales of magic, contes merveilleux, undersagor* ja niiden sisältöön liittyy aina vähintään yksi ihmeellinen tekijä. Aarne-Thompsonin tyyppityksen mukaan tämä on erottava tekijä ihme- ja novellisatujen välillä. Ihmesadun päähenkilö on ihminen ja fantasiaa tuo taikaesine, eläin joka puhuu, muodonmuutos, yliluonnollinen henkilöahmo, tms. (Apo 1986, 17.)

Sutherland (1972) määrittää kansansadun realistiseksi tarinaksi, joka kuvaa arkielämän tapahtumia, mutta sisältää myös maagisia elementtejä. Hänen mukaansa satu- nimityksen käyttämistä on jatkettu myös nykyajan kirjatuotoksiin, jotka heijastavat kansansatuaineek- sia. Näille hän antaa nimityksen Modern Fantasy. Aikuiselle erottelun tekemisellä on merkitystä, lapsille se on samantekevää. Lapsille on tärkeää kerronnan kaava, tyyli ja kerronnassa esiintyvät hahmot. Nykyajan sadut ovat hänen mukaansa kasvaneet kirjoiksi, koska tällöin on enemmän mahdollisuuksia tuoda esiin elämässä vastaan tulevia pyrkimyksiä, ongelmia ja ihmisyyttä, joissa tarvitaan itsensä tuntemista. (Sutherland, 1972.) Sutherlandin kuvaama muoto on meillä saanut nimityksen saturomaani.

### 3.1. Satu ja myytti

Yhteistä saduille ja myyteille on, että ne ovat vanhaa suullista ihmiskunnan perintöä, jotka ovat olleet käyttäjilleen arvokasta kulttuuripääomaa. Niiden avulla on jäsenetty todellisuutta, ihmisten suhdetta luontoon ja toisiinsa. Eri kansojen ja aikakausien tarustot ovat aina kytkeytyneet taustakulttuurinsa arvoihin ja maailmankuvaan. (Apo, 1987.)

Maailmanluomisesta jokaisella kulttuurilla on oma myyttinsä. Jokaisella kulttuurilla on myös oma myyttinen sankarinsa. Usein myytit ovat syntyneet erilaisten riittien pohjalta ja ovat siten ihmisten käyttäytymismalleja ja siksi tärkeitä. (Bettelheim 1984, 45). Edelleenkin vanha myyttinen perinne siirtyy useissa kulttuureissa sukupolvelta toiselle, nykyisin modernia viestintää, televisiota ja sarjakuvia käyttäen. (Liikanen 1990a.)

Sekä saduissa että myyteissä tavataan samoja esimerkillisiä hahmoja ja samanlaisia tilanteita, molemmissa sattuu yhtä ihmeellisiä tapahtumia. Rakenteeltaan satu ja myytti ovat hyvin samanlaisia. Kumpikin noudattaa tiettyä kaavaa. Aluksi on lähtö ja ero normaalista yhteisöstä, tätä seuraa koe tai kokeet ja yritys selvittää niistä, lopuksi paluu ja liittyminen takaisin omaan yhteisöön. Satu ja myytti tuovat nämä esiin eri tavoin. Myytti välittää tunteen, ettei sen kertomaa olisi voinut tapahtua kenellekään toiselle ihmiselle tai muussa ympäristössä. Myytin sankarilla on poikkeuksellisia lahjoja. Hän on joko kunnioitettu yhteisössään tai sitten halveksittu tai tuntematon. Myytin sankari ja muut henkilöt ovat nimettyjä. Myytin tapahtumat ovat kunnioitusta ja pelkoakin herättäviä, ainutkertaisia. Myytin sankarin saavuttamalla menestyksellä ja voitolla on yleistä makrokosmista merkitystä. Sadun tapahtumat, vaikka ovat epätavallisia ja epätodennäköisiä, esitetään kuitenkin niin, että ne voisivat sattua kenelle tahansa. Satu nimeää vain päähenkilön, muut ovat esim. tyttö, nuorin veli, tai ammatin kautta nimettyjä (köyhä kalastaja). Satu esittää asiat luontevaan, arkipäiväiseen tyyliin. Sadun sankarin voitto on mikrokosminen, sadun sankari pääsee irti itseään ahdistavista asioista. Sadun sankari selvittää ongelmat tässä ja nyt, myytin tapahtumat sijoittuvat usein tuonpuoleiseen. Myytti on pessimistinen ja satu optimistinen, vaikka sadun piirteet saattavatkin olla vakavia. (Bettelheim 1984, 45; Campbell 1966, 37-38.)

Freudilaiset psykoanalyttikot tulkitsevat, että myytti tuo esiin ylimmän vaatimuksia, jotka ovat ristiriidassa idin motivoiman toiminnan ja minän itsesäilytyspyrkimysten kanssa. Tavallinen kuolevainen on liian heikko vastaamaan jumalten haasteisiin ja jumalten vaatimuksia noudattava joutuu tuhon omaksi ja vetää mukanaan myös muita. (Bettelheim 1984, 46.)

Jungilaisen koulukunnan mukaan myyttien ja satujen hahmot sekä tapahtumat vastaavat ja siten edustavat arkkityypisiä psykologisia ilmiöitä. Ne ilmaisevat symbolisesti ihmisen tarvetta korkeamman itseyden tilan saavuttamiseen, sisäiseen uudistumiseen, joka on mahdollista silloin, kun yksilölliset ja lajille ominaiset piilotajuiset voimat tulevat yksilön saataville. (Bettelheim 1984, 47.)

Kansansatumorfologian laatija Vladimir Propp ei nähnyt tarpeelliseksi erottaa satua ja myyttiä. Propp kirjoittaa, että tietystä näkökulmasta ihmesatu morfologialtaan perustuu myyttiin, mutta lisää, että tämänhetkisen tieteen näkökulmasta ajatus on kerettiläinen. (Propp, 1984.) Levi-Straussin mielestä Propp on oikeassa, ei ole mitään syytä eristää satuja myyteistä, joskin ero näiden lajien välillä on voimakkaasti tuotu esiin useissa yhteisöissä. Kuitenkin kansansatu yhdessä yhteisössä on tunnettu myyttinä toisessa ja päinvastoin. Tämä on yksi syy siihen, että luokitteluja ei kannata tehdä. Tutkija huomaa varsin pian, että tietyn yhteisön saduissa ja myyteissä samat tarinat, hahmot ja motiivit esiintyvät identtisissä tai muunnelluissa muodoissa. Levi- Strauss pohtii myös syytä siihen, miksi lähes kaikki yhteisöt erottavat sadun ja myytin. (Levi-Strauss, 1984.)

### 3.2 Sadun funktiot

Sadun perinteisenä tehtävänä voidaan nähdä tradition siirto. Satujen avulla on seuraavalle sukupolvelle siirretty yhteisön arvot ja normit, tavat ja uskomukset.

Se, että samat sadut säilyvät sukupolvesta toiseen, osoittaa, että saduilla on iätön, kestävä sanoma. Kulttuureissa on arvoja, jotka halutaan säilyttää ja kertoa sadun avulla.

Sadun sisällöt muokkaavat ihmisen maailmankuvaa. Satujen sanotaankin olevan tärkeä tekijä maailmankuvan muodostumisessa, sillä ne heijastavat kunkin yhteisön käsityksiä maailmasta. Ihmiskuva kehittyy osana maailmankuvaa ja siinä kehityksessä satujen osuus on tärkeä, sillä sadut antavat kuvan siitä, mitä ihmisyyden on. Satujen tuoma näkökulma ihmisyyteen on vahvasti eettinen.

Satu näyttäytyy myös tunne-elämän heijastimena. Bettelheim sanoo, että satu näyttää meille itsestämme niitä puolia, joita meidän olisi muuten vaikea käsitellä. Sadut kasvat-

tavat, ne auttavat meitä tunnistamaan itsemme ja tiedostamaan tunteemme. Ne vahvistavat itsetuntoa ja antavat samastumismalleja. (Bettelheim 1981.) Lapsen kehitykseen kuuluvia pelkoja voidaan käsitellä satujen kautta. Fraiberg (1977) sanookin mielikuvituksen olevan paikka, jossa lapsi voi kohdata pelot omilla ehdoillaan ja selviytyä voittajana (Ojanen, 1980, 32).

Sadut toimivat siis myös mielikuvituksen rikastuttajina, sillä ne sisältävät asioita, jotka välittävät mielikuvia. Ne tuovat eteen sellaista, joka ei ole tässä ja nyt, vaan ainoastaan kuvittelun kautta tavoitettavissa (Wray and Medwell, 1991). Eganin (1994) mukaan mielikuvitus vaikuttaa lapsen koko ajatteluun, sillä saduista saadut mielikuvat sisältävät myös abstrakteja käsitteitä (esim. hyvä - paha), jotka syventävät lapsen ajattelua. Lapsella sadun kuuntelu toimii myös kielellisen kehityksen rikastuttajana ja siten lukemis- ja kirjoitusvalmiuksien edelläkävijänä.

#### 4. SADUT TUTKIMUKSEN KOHTEENA

##### 4.1 Yleiset tutkimusalueet

Satujen tutkimus sijoittuu usean tieteen alueelle. Folkloristiikassa satujen tutkimus on pääasiassa perinnetekstien tutkimusta, mutta 1900-luvulla on alettu kiinnittää huomiota myös sadunkertoihin (Piela 1982, 87). Saduista on kiinnostunut myös kirjallisuustiede, psykologia, kasvatustiede, kielitiede ja filosofia. Satuihin kohdistuva tutkimus voidaan Apon (1986) mukaan jakaa neljään pääryhmään: kehityshistorian, sisällön, muodon, ja käytön tutkimukseen.

##### 4.2 Satujen kehityshistoria ja ikä

Satujen ikä vaihtelee ja satujen historian tutkijat ovat selvittäneet myös lajin absoluuttista ikää. Ajoitusta tutkittaessa voidaan erottaa kolme eri lähestymistapaa.

Ensimmäisenä kriteerinä voidaan pitää useita euraasialaisia kirjallisia lähteitä, joista tunnetumpia ovat mm. sumerilaiset nuolenpääkirjoitukset, egyptiläiset hieroglyfitekstit,



antiikin ja keskiajan kirjallisuus, joista tavataan satuaihemia, joita tällä vuosisadalla on kerrottu. Maailman vanhimpana satutekstinä useat tutkijat ovat pitäneet egyptiläistä kertomusta Anupista ja Batusta, joka on peräisin 1250-luvulta e.Kr. Babylonian ja Assyrian kirjallisuudessa on Gilgames-eepos, joka sisältää satuaihelman, samoin antiikin kirjallisuuden useat tarinat esim. Odysseuksen seikkailut, Herakles kertomus. Vanha Testamentti tarjoaa useita satuaihemia mm. Mooseksen lapsuudesta. Satuja käytettiin keskiajalla koulujen oppimateriaalina, samoin ne palvelivat saarnojen tekstiaiheina. Tunnetuin keskiajan satu- ja kaskukokoelma on Gesta Romanorum. (Apo 1986, 20-21; Piela 1982, 86-87.)

Toisena kriteerinä on satujen alueellinen levinneisyys, jota ovat tutkineet lähinnä komparatistiset tutkijat. C.W. von Sydowin näkemys satujen kytkemisestä indoeurooppalaiseen kulttuuriin erottaa sadut omaksi traditioksi verrattuna ajanvietekertomuksiin ja synkreettiseen kertomusperinteeseen. Theodor Benfey väitti kaikkien satujen kotimaan olevan Intia. Sadut olivat buddhalaisen papiston sepittämiä ja levisivät kirjallisuuden mukana kaikkialle. Benfeyn mukaan sadut käännettiin monille kielille ja ne levisivät nopeasti sekä islaminuskoisten että kristittyjen keskuuteen. Käsitys satujen leviämisestä kirjallisuuden välityksellä ja niiden intialainen alkuperä on osoitettu virheelliseksi, mutta perusajatus, satujen leviäminen kansalta toiselle on osoittautunut kestäväksi. Maantieteellis-historiallinen metodi on pyrkinyt tekemään yksittäisten satujuonten analyysin kautta koko satulajia koskevia yleistyksiä. Analyysin perustana ovat olleet levinneisyys ja muunnelmien muodot. Menetelmää on kritisoitu voimakkaasti, sillä vaikka yksittäisiä satumonografioita on runsaasti, puuttuu yleisesitys edelleenkin. Erityisesti Euroopan ulkopuolisten alueiden osalta tutkittavien satujen levinneisyystiedot ovat epämääräisiä. (Apo 1986, 21; Piela 1982, 91.)

Kolmantena satujen ajoituksen kriteerinä voidaan käyttää sadun sisältöä. Tällöin etsitään yhtäläisyyksiä satujen aiheiden ja eri kulttuurikausien tai kulttuurityyppien välillä. Satujen yhteydet initiaatiomenoihin tai metsien satuhirviöiden tulkitseminen muinaisiksi uskomusolioiksi pyrkivät sijoittamaan satujen maailman esitalonpoikaiseen kulttuuriin. Matriarkaaliseen kulttuurivaiheeseen sadut kytketään outojen naishahmojen kautta

näkemällä naishahmoissa usein muinaisten naisjumalien piirteitä. Erityisesti feministinen saduntutkimus suosii matriarkalisuutta.

Sadut voidaan sijoittaa ajallisesti myös pohtimalla niiden todellisuuskäsityksiä ja ajattelutapaa, miten satu suhtautuu kyseisen kulttuurin myyttiseen vaiheeseen ja toisaalta rationaaliseen vaiheeseen. Sadut sijoittuvat näiden kausien murrosvaiheeseen, joka eri kansoilla vaihtelee ajallisesti hyvinkin paljon. (Apo 1986, 21.) Kaiken kaikkiaan satujen syntyästä esitetyt käsitykset eivät kestä kriittistä tarkastelua, joten satulajin synnystä ei voida antaa tarkkaa ja yksiselitteistä tietoa.

### 4.3 Satujen sisältöön kohdistuva tutkimus

#### 4.3.1 Satujen luokittelu

Sadut voidaan ryhmitellä hyvin monenlaisten periaatteiden mukaan. Suomalainen Antti Aarne luetteloi väitöskirjaansa varten vuonna 1908 kansansadut systeemillä, jossa kullakin satutyypillä on oma numeronsa. Tyypiluokitus on kansainvälisessä käytössä ja sen mukaan on luetteloitu usean kansallisuuden sadusto. Tyypiluokitus kulkee vuodesta 1961 lähtien Aarne-Thompsonin satutyypiluokituksen nimellä. Tyypiluetteloiden avulla voidaan eri kulttuurialueiden sadustosta saada yleiskuva. Erityisesti juonien ja juoniryhmien luokittelun kautta pystytään havainnollistamaan ja ymmärtämään satujen merkityssisältöjä.

Aarnen luokituksia on kritisoitu voimakkaasti. Vladimir Propp on vastustanut satutyypin- käsitettä ja Aarnen metodia, mutta ei ole kuitenkaan esittänyt uutta luokitusta. Hän korostaa, että satu on eri episodeista ja motiiveista muodostunut, siinä on morfologisia yksiköitä, jotka voivat yhdistyä uudelleen eri tavoin. (Apo 1986, 25; Piela 1982, 91-92). Aarnen tyypiluettelossa sadut on jaettu kolmeen pääryhmään:

(a) eläinsatuihin, (b) varsinaisiin satuihin ja (c) kaskuihin.

*(a) Eläinsadut*

Eläinsadut ovat kansansatujen vanhinta kerrostumaa. Ne ovat usein lyhyitä sisältäen yhden tai kaksi episodtia. Eläinsatujen hahmojen persoonallisuuden ominaisuudet on otettu ihmiselämästä ja eläinsadut onkin nähtävä inhimillisen elämän vertauskuvina. Eläinsatuja kertomalla on voitu arvostella päättäjiä, pilkata vallassaolijoita ja kyseenalaistaa heidän kykyjään ja taitojaan. Ne ovat siis sisältäneet runsaasti yhteiskuntakritiikkiä ja satiirisia aineksia. Eläinsadut esittävät maailman realistisena, jossa kaikenlaiset keinot ovat sallittuja. Tässä ne poikkeavat muista saduista, joissa paha yleensä saa palkkansa. Toisaalta ne myös sisältävät moraalisen opetuksen: tyhmää ja hyväuskoista rangaistaan, itserakkaus ja ylpeys johtavat ojasta allikkoon jne. Eläinsatuihin kytkeytyy myös syntytarinoita, miksi karhulla ei ole häntää, miksi jäniksellä on huulet ristissä. (Rausmaa 1982, 100.)

*(b) Varsinaiset sadut*

Aarnen tyyppiluetteloissa on luokiteltu sadut myös lajin sisällä. Varsinaisten satujen keskeisin ryhmä on ihmesadut. Niiden jaottelu alaryhmiin sisältää seuraavat kategoriat: 1) yliluonnollinen vastustaja, 2) yliluonnollinen tai lumottu puoliso tai muut omaiset, 3) yliluonnolliset tehtävät, 4) yliluonnolliset auttajat, 5) taikaesineet, 6) yliluonnollinen voima tai tieto, 7) muut yliluonnollista käsittelevät sadut. (Apo 1986, 25.) Tyypillistä on siis yliluonnollisen aineksen mukanaolo muodossa tai toisessa.

Novellisadut kuuluvat myös varsinaisiin satuihin. Rakenteellisesti ne ovat ihmesatujen kaltaisia, mutta niistä puuttuvat yliluonnolliset ainekset. Sankari selviytyy useimmiten oman älynsä ja nokkeluutensa turvin. Novellisadut ovat ryhmänä hajanainen, ne lähenevät osittain ihmesatuja, pilasatuja ja uskomustarinoita läheneviä. (Lappalainen 1979, 20; Rausmaa 1982, 101-102.)

Legendasatujen erottaminen varsinaisista legendoista on vaikeaa. Legendasadut kertovat pyhien henkilöiden elämästä, mutta satuja ei kerrota tositapahtumina, eikä niihin ole uskottu, kuten varsinaisiin legendoihin. Sävyltään legendasadut ovat iloisia. (Rausmaa 1982, 102.)

Pilasadut ovat luonteeltaan humoristisia. Ne lähenevät rakenteeltaan ihme- ja novellisatuja. Aiheiltaan ne liittyvät usein arkielämään, jossa tilannekomiikka ja voimakas liioittelu luonnehtivat tapahtumia. Pääteemoina ovat tyhmyys, viisaus ja seksuaalisuus. (Rausmaa 1982, 103). Saduissa suurikokoinen on yleensä tyhmä, jonka pieni voittaa oveluudella. Oman ryhmänsä näitä tarinoita muodostavat hölmöläissadut, joissa tyhmyys kasautuu kokonaisen heimon ylle. Hölmöläissadut ovat aihepiiriltään kansainvälistä. (Lappalainen 1979, 20.)

### (c) *Kaskut*

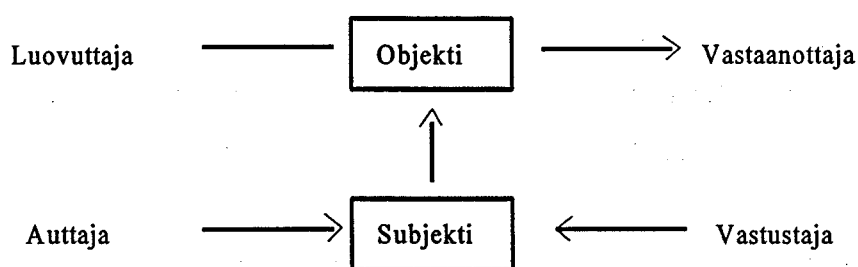
Kaskujen mukanaolo satutyypiluokituksessa perustuu siihen, että niitä on pidetty satujen rappeutuneina jäänteinä. Aarne otti kaskut satuluokitukseen, koska erityisesti hänen aikansa, eli 1800- ja 1900-lukujen saduntutkijoiden näkemys oli tämä. (Piela 1982, 92). Aarnen luettelosta puuttuu kokonaan pilasatujen luokka, mutta koko joukko pilasatuja on sijoitettu kaskuihin. Aarne itsekin totesi rajanvedon pilasatujen, kaskujen, novellisatujen ja legendojen välillä olevan vaikeaa ja siksi myös luettelointityö on ollut ongelmallista. (Knuuttila 1982, 109.)

### 4.3.2 Satujen rakenne

Satujen rakenneanalyysia kehiteltiin aluksi satujen kehityshistorian tutkimuksen tarpeisiin. Erityisesti Vladimir Propp edellytti satumorfologian laatimista, mikäli haluttiin saada selville sadun alkuperä, sen kehityshistoria ja suhde muihin perinteenlajeihin. Nykytutkijat puolestaan haluavat kehittää satujuonien kuvaustapoja omia malleja luomalla tai Proppin rakennekuvauksia laajentamalla. Tällöin tavoitteena on uuden tiedon hankkiminen satujuonien piirteistä. (Apo 1986, 26.)

Propp julkaisi 1928 teoksensa *Kansansadun morfologia*. Proppin pääajatus oli, että saduilla, joilla on täysin erilainen sisältö, on kuitenkin samanlainen rakenne. Sadun perusrakenneyksikkö oli funktio. (Piela 1982, 94.) Propp määritteli venäläisen kansansadun 31 funktion ajalliseksi jatkumoksi. Ottamalla huomioon funktiot ja niiden sarjan, josta kertomus koostuu, Propp päätyi yhteen kansansadun määritelmään. Kansansadulle on ominaista a) funktioiden lukumäärä 31 ja b) niiden pakollinen peräkkäisyys. Tätä

funktioiden muodostamaa luetteloa Greimas pitää liian laajana strukturoitavaksi. Hän pyrkii supistamaan sitä Proppin oman ehdotuksen mukaisesti ryhmittelemällä funktiot pareiksi (coupler). Näin menetellen luettelo supistuu 20 funktioon, sillä kaikkien yhdistäminen pareiksi ei ole mahdollista. Greimas kehittää kaavaa edelleen ja päätyy viiteen perusyksikköön: sopimus (kehotus vs hyväksyminen), taistelu (sankarin reaktio vs voitto), kommunikaatio (lähettäminen vs vastaanottaminen), läsnäolo, nopea siirtyminen. Näitä käyttäen Greimas rakentaa Proppin juonikaavion kolmen kokeen sarjaksi. Ensimmäinen on kvalifioiva koe, toinen pääkoe ja kolmas kunniaa tuottava koe. Määriteltyään venäläisen kansansadun 31 funktion jatkumoksi Propp tarkastelee sadun henkilökokoelmaa eli aktantteja. Hänen käsityksensä aktanteista on funktionaalinen: henkilöt määritellään niiden toimialojen perusteella, joihin he osallistuvat ja nämä alat puolestaan koostuvat niille kuuluvista funktiokimpuista. Toiseksi kansansadun määritelmäksi Propp esitti seuraavan: funktiot määritellään toiminta-aloiksi, joista kukin määrittelee jonkin erityisen aktantin. Näin satu voidaan tulkita seitsemän henkilöä sisältäväksi kertomukseksi. Proppin laatima aktanttien luettelo on seuraavanlainen: roisto, lahjoittaja, auttaja, etsitty henkilö (ja hänen isänsä), liikkeelle lähettäjä, sankari ja valesankari. Tätäkin mallia Greimas pyrkii yksinkertaistamaan esittämällä myyttisen aktanttimallin. Malli perustuu halun objektiin, jota subjekti tavoittelee ja se sijaitsee kommunikaation objektina lähettäjän ja vastaanottajan välillä, jolloin subjektin haluamista heijastavat toisaalta myös auttaja ja vastustaja



Kaavio 1. Greimasin aktanttimalli

(Greimas 1980, 198-231).

Rakenneanalyysiä on soveltanut myös Alan Dundes intiaanisatujen tutkimukseen (1964). Hän käyttää Proppin funktiotermin sijasta käsitettä motifeemi. Intiaanisadut poikkeavat

huomattavasti eurooppalaisista ihmesaduista. Ne ovat luonteeltaan syntykertomuksia ja koostuvat eripituisista ketjuista, joita Dundes kuvaa abstraktein rakenneosin. Dundesilla näitä yksiköitä on enää 10. Dundes pyrkii lajianalyysiin ja korostaa pelkän rakeneanalyysin olevan riittämätöntä ilman satujen merkitykseen liittyvää tulkintaa. (Piela 1982, 95; Apo 1986, 28.)

Apo (1986) pyrkii tutkimuksessaan yhdistämään juonien rakennekuvaukset ja henkilöasetelmien kartoitukset reaalimaailmaan liittyviksi, koettamalla etsiä yhteyksiä satujen ja inhimilliseen elämään liittyvien seikkojen välille. Kartoittamalla lounaissuomalaisten satujen juonirakenteet ja henkilötyypit ja tulkitsamalla niitä kulttuurianalyttisesti, Apo samalla rakentaa ajankuvaa ja osoittaa satujen heijastavan kerrontayhteisön jokapäiväisen elämän sisältöjä, arvostuksia ja normeja.

Alkaessaan tutkia, miten ihmiset yrittävät muistaa kerrotun tarinan, Stein (1978) lähti oletuksesta, että kaikki inhimillinen käyttäytyminen on tavoitteellista. Eri kulttuurien saduista ja tarinoista ilmeni tietty rakenteellinen säännöllisyys. Vaikka sisältö vaihteli, kaikissa oli sankarin esittely ja tapahtumaympäristön kuvaus. Myös tavoitesuuntautunutta käyttäytymistä oli kaikissa. Usein sankarille annetaan suunnitelma, jonka mukaan hänen on toimittava, päästäkseen tavoitteeseen.

Stein ja Glenn (1978) konstruivatkin kertomukselle rakenteen, joka esittää kerronnan etenemisen loogisessa järjestyksessä. He oletivat, että kertomukset, jotka eivät etene tämän rakenteen mukaisesti, jäävät mieleen huonommin kuin rakennetta noudattavat. Kertomuksen ideaalirakenne:

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| 1. Tapahtumaympäristö    | Sankarin esittely, tietoa sosiaalisesta ja ajallisesta yhteydestä |
| 2. Käynnistävä tapahtuma | Toiminta, sisäinen tapahtuma, joka käynnistää sankarin toimintaan |
| 3. Sisäinen reaktio      | Sankarin emootio, kognitio tai tavoite                            |

- |            |  |
|------------|--|
| 4. Yritys  | Avoin toiminta sankarin<br>päämäärän saavuttamiseksi   |
| 5. Seuraus | Tapahtuma, josta käy ilmi,<br>saavuttiko sankari päämääränsä<br>vai ei   |
| 6. Reaktio | Sankarin tunteet ilmaiseva<br>emootio, kognitio, toiminta tai<br>lopputila, josta ilmenevät<br>sankarin tunteet päämäärän saa-<br>vuttamisesta tai asian<br>laajemmat seuraukset |

(Stein, 1978.)

Steinin ja Glennin rakenneanalyysi ei ole pelkästään kirjallinen, vaan se kytetään kertomuksen vastaanottajaan.

#### 4.3.3 Satujen tulkintaan liittyvä tutkimus

Satututkimus on alusta asti nähnyt sadut allegorisina, ts. ymmärtänyt sadun sisältävän todellisuuden tason. Saduissa kuvataan ihmisen maailmaan kiinteästi liittyviä seikkoja: ihmisten välisiä suhteita, perhettä, omaisuutta, elämäntapaa, valtaa jne. Näiden merkityksiä on lähdetty tulkitsemaan psykologisessa sekä toisaalta historian ja etnologian viitekehyksessä. Satujen sisältämän mielikuvitusaineiston tulkinnassa puolestaan on käytetty antropologian ja uskontotieteen tarjoamaa viitekehystä. Yhteistä kaikille näille tulkinnoille on käsitys, että satu voidaan palauttaa symbolisen merkityksen avauduttua johonkin laajempaan tai alkuperäisempään ilmiöön. (Apo 1986, 28; Piela 1982, 88). Toisaalta Tatar (1993) muistuttaa Harold Bloomin suulla, että "yksinkertaisimmastakin

sadusta on tullut tekstiviidakko, missä tulkinta toisensa jälkeen nousee esiin, kunnes tulkintoista on tullut itse kertomus".

#### 4.3.3.1 Psykologiset tulkinnat

Psykologia kiinnostui kansansaduista 1900-luvulla. Psykologista viitekehystä on sovellettu yksilön kehitysprosessin tulkintaan, perhesuhteiden tematiikkaan ja varsinkin freudilaiset tutkijat ovat löytäneet saduista seksuaalisia piilomerkityksiä. Kastin (1986, 10) mukaan satujen symboliikka osoittaa, että yksilön ongelmat ovat yleisiä ja niillä on yhteisöllinen merkitys. Satujen ja unien suhdetta on myös tutkittu ja tulkittu psykologian kautta; molemmat sisältävät yksilön kokemia asioita fantasiatasolla. (Apo 1986, 28.) Tässä esitetään satujen psykologisina tulkintoina (a) psykoanalyttiset tulkinnat ja (b) transaktioanalyttinen tulkinta.

##### *(a) Psykoanalyttiset tulkinnat*

Freud käsitteli ensimmäisissä folklorea koskevissa artikkeleissaan 1913 satujen symboleita ja myyttisiä aineksia. Freudin näkemykset olivat voimakkaasti viettipohjaisia ja hänen teoriansa perheestä vastusti vallassa olevaa kulttuurillista näkemystä perheestä. Freud esitti perheen viettisisältöisenä ja tarjosi perheromanssin teorian. Freud esitti myös aggressiovietin vaikuttavan ihmisten sosialisatioon ja persoonallisuuteen. Näitä näkemyksiä erityisesti folkloristien ja antropologien oli vaikea hyväksyä. (Hägglund 1985, 18-19.)

Otto Rank tulkitsi psykoanalyttistä teoriaa käyttäen satujen perhesuhteita. Rank esitti ns. split-teorian, pirstoutumisen, josta saduissa nähdään esimerkkejä, mm. isä- ja äitihahmon pirstominen. Rankin idean avulla on tulkittu satujen äitipuolihahmoja, julma äitipuoli on tällöin äidin negatiivisten ominaisuuksien olemus. Rank esitti myös kahdentamisen-(Doublettierung) teorian, jossa esim. isänsä kuninkaan seksuaalista ahdistelua paennut prinsessa menee naimisiin toisen kuninkaan kanssa. Hahmot ovat toistensa toisintoja. (Apo 1986, 28-29.)



Psykoanalyttinen koulukunta tulkitsee satuja siis myös seksuaalisia piilomerkityksiä sisältävinä. Satu Jaakosta ja herneenvarresta esim. selitetään tyrehdytettyjen seksuaalisten halujen ilmauksena ja oidipaalisena vihamielisyytenä. (Piela 1982, 89.)

Keski-Euroopassa on paljon käytetty C.C. Jungin teorioihin rakentuvaa satuanalyysiä. Jungin idea oli polygeneettinen, ihmiskunnalla on yhteinen ajattelutapa ja alitajunta, arkkityypit. Arkkityyppikäsitteen mukaisesti sadut tulkitaan allegorisesti: satujen henkilöhahmot ovat ihmissielun eri komponentteja ja yksittäiset satumotiivit viittaavat alitajuntaan. Jungilainen analyysi tuo esiin ihmisen sisäisen todellisuuden. Jung ei erottanut selvästi satua ja myyttiä. Hänen mukaansa molemmat ilmentävät samoja sielullisia kuvia, samoja tiedostamattoman tasoja, joita unissakin on. (Apo 1986, 29; Piela 1982, 89.)

Psykoanalyttinen saduntulkinta nousi esiin voimakkaasti 1970-luvulla, jolloin lastenpsykiatri Bruno Bettelheim julkaisi satujen merkitystä lasten kehityksen kriiseissä käsittelevän teoksensa *The uses of enchantment* (suom. *Satujen lumous*). (Apo 1986, 29). Bettelheimin mukaan sadut auttavat lapsia käsittelemään heidän omassa yksilönkehityksessään esiin tulevia ongelmia, kuten sisarkateutta, heräävää seksuaalisuutta, irtautumista vanhemmista ja siirtymistä aikuisuuteen. Bettelheim näkee satujen vaikutuksen ja tulkinnan yksilöllisenä, lapsen kokemuksista riippuvana.

Satujen käyttöön lapsiterapiassa Bettelheim päätyi pohtiessaan, mitkä kokemukset lapsen elämässä parhaiten auttavat häntä kokemaan elämänsä mielekkääksi ja antavat sille sisäistä merkitystä. Vaikeasti häiriytyneiden lasten kasvattajana ja terapeuttina Bettelheim koki juuri elämän merkityksen palauttamisen työssään tärkeäksi. Aikuisten vaikutus ja oikealla tavalla välitetty kulttuuriperintö olivat hänen mielestään tärkeimmät tekijät tässä prosessissa. Se kirjallisuus, joka oli tarkoitettu kehittämään lapsen mieltä ja persoonallisuutta tuotti hänelle pettymyksen, sillä se ei päästänyt lasta syvän oivalluksen lähteille. Lasta on autettava pääsemään selville omista sekavista ja ristiriitaisista tunteistaan. Aivan erityisesti lapsi kaipaa viitteitä oman sisäisen kaaoksensa järjestämiseksi ja moraalista kasvatusta, joka välittää hänelle tietoa moraalisen käyttäytymisen eduista, konkreetisti. Tällaisen merkityksen Bettelheim näkee saduissa. Satujen voima

perustuu siihen, että ne lähtevät siltä tasolta, jolla lapsi psykologisesti ja emotionaalisesti on. (Bettelheim 1984, 10-12.) "Jokainen satu on taikapeili, joka heijastaa joitakin puolia meidän sisäisestä maailmastamme ja niistä vaiheista, joita meidän on käytävä läpi kehittyessämme kypsyttömyydestä kypsytyteen." (Bettelheim 1984, 371). Bettelheimin mukaan satuja ei tule selittää lapselle, vaan antaa lapsen itsensä oivaltaa satu.

Verratessaan freudilaista ja jungilaista tapaa tulkita satuja Tucker (1984) päätyy esittämään, että jungilainen näkemys saduista on laajempi kuin freudilainen. Freudilainen näkemys lähtee siitä, että saduilla on vahva seksuaalinen symboliikka ja että sadut ovat tiukasti sidoksissa lapsen omaan perhe-elämään. Jung ja hänen seuraajansa esittävät, että saduilla on yleisempää merkitystä kuin yksilön oma taistelu elämässä. Esimerkiksi Sammakkoprinssi-sadussa sammakko ei edusta seksuaalisuutta kuten freudilaisessa tulkinnassa, vaan koko tiedostamatonta syvyyttä, joka jokaisessa yksilössä on. Tätä syvyyttä, "kätkeytyä aarretta" uhkaavat monenlaiset lohikäärmeet, mutta jos sankari kykenee rikkomaan tabut ja pääsee peloistaan, hän kehittyy rikkaaksi koko persoonaltaan. (Tucker 1984, 86-88.)

*(b) Satujen tulkinta transaktioanalyysin kautta*

Transaktioanalyysissä satuja käytetään persoonallisuuden kuvaus- ja arviointijärjestelmään. Bernen (1972) mukaan keskeisiksi käsitteiksi muodostuvat käsikirjoitus, elämänsuunnitelma ja elämändraama. Yksilön käsikirjoitus rinnastetaan tiedostamattomaksi elämänsuunnitelmaksi, jonka jokainen yksilö tekee varhaislapsuudessaan tunteen pohjalta. Käsikirjoitus kuvaa elämändraamaa, joka hahmottuu jo ennen kouluikää. Vanhempien lapsen kohdistamat käskyt, kiellot ja luvat vaikuttavat siihen. Käsikirjoitusviestit siirtyvät aikuisen minätiloista vastaaviin lapsen minätiloihin ja niitä nimetään eri tavoin sen mukaan, millaisesta minätilasta on kysymys. Tapa lukea satuja lapselle vaikuttaa tätä kautta käsikirjoituksemme muovautumiseen. (Liikanen 1990b, 13.)

Berne (1972) esittää, että saduntulkinta riippuu siitä, kenen näkökulmasta satua lähdetään tulkitsemaan. Esimerkkinä käytetään Punahilkka-sadua, jossa yksilö voi samastua tilanteen mukaan Punahilkkaan, isoäitiin, metsästäjään tai suteen. Karpman on analysoi-

nut saduista yksilön käsikirjoitukseen siirtyneet roolit, niiden muutokset ja lukumäärän. (Liikanen 1990b, 19). Lukumäärä on yleensä varsin suppea, roolihahmot ovat vaihtuvia, yksilö samastuu satuhahmoihin elämäntilanteesta riippuen. Analyysiä satuhahmojen käyttäytymisestä ja ihmissuhteista voidaan tehdä tutkimalla, kuinka hahmon käyttäytymiseen sisältyy voittajan ja häviäjän ominaisuuksia. Erityisesti terapiassa pyritään saamaan yksilö tiedostamaan oman käyttäytymisensä ja muuttamaan käyttäytymistään häviäjistä voittajaksi. (James & Jongeward 1980, 19-20, 32-33.)

Muu saduntutkimus mm. (folkloristinen ja kirjallisuustieteellinen) kritisoi edelleenkin sadun psykologista tulkintaa esittäen sen heikosti perustelluksi ja mielivaltaiseksi. Folkloristien mielestä näiden tulkitsijoiden perehtyneisyys kansanperinteeseen on usein vähäistä. (Apo 1986, 29). Erityisesti Bettelheimin soveltamat tulkintaideat saavat kritiikkiä. Bettelheim ei esitä satuja aikaan ja kulttuuriin sidetuiksi (Apo, 1990). Tatarin (1993) mielestä satujen tutkimus Bettelheim mukaan lukien lähtee aikuisen näkökulmasta. Erityisesti Bettelheimin teos *The Uses of Enchantment* asettuu syyttävästi lapsia vastaan. Bettelheimin saduista esittämän tulkinnan mukaan lapsi on itse syyllinen tapahtumiin ja ansaitsee rangaistuksen. Tatarin mukaan Bettelheimin tutkimus esittää sen, mitä kulttuurimme on halunnut saduista löytää toisin sanoen, lapsen on oltava kuuliainen ja toteltava aikuisia. (Tatar, 1993.)

#### 4.3.3.2 Mytologiset ja antropologiset tulkintatavat

Suosituimmat satujen tulkintamallit ovat uskontolähtöisiä. Saduntutkimuksen uranuurtajat, veljekset Grimm selittivät satujen olevan lähtöisin indoeurooppalaisesta jumaltarustosta. Mytologia oli kokonaisuutena hajonnut ja jäljelle olivat jääneet vain sadut. Satujen symbolisen tason esiintuominen valaisisi itse tarustoa, mutta toisi esiin myös indoeurooppalaisen uskonnon sisältöä. Theodor Benfey esitti satujen pohjautuvan buddhistiseen kirjallisuuteen, jonka buddhalaiset papit ja munkit olivat laatineet opetustarkoituksiin. Tällainen vanha kokoelma on intialainen *Pantschatantra* (200 - 300 e.Kr.). (Piela 1982, 88.)

Luonnonmytologiset tulkinnat syntyivät varhaisromantiikan aikana, jolloin kehitettiin luonnonmyyttillinen satuselitys. Satujen tulkittiin perustuvan sääilmiöihin ja tähtiin. Nukkuvan Ruususen herättävä kuninkaanpoika on aurinko, joka saa routaisen maan sulamaan lämmöllään. (Apo 1986, 29; Piela 1982, 89.)

Antropologisessa tulkinnassa satujen ihmeet ja fantasiapiirteet pyrittiin kytkemään varhaisten kulttuurien tapoihin ja ajatteluun. Satuja tulkittiin erilaisten riittiteorioiden, magian ja animismin kautta. Tutkijat ovat halunneet nähdä esim. satujen eläinhahmot shamanistisina tulkintoina. Erityisesti saduissa on nähty jälkiä tuonpuoleisesta ja vainajiin liittyviä mielikuvia. Satujen ja riittien yhteenkuuluvuutta on korostanut mm. Propp. (Apo 1986, 30; Piela 1982, 91.)

Mytologis- antropologiset tulkinnat ovat myös kiistanalaisia. Kuitenkin lienee totta, että satujen kertojat ovat ammentaneet aineistoaan kansanuskomuksista (mm. luonnon elollistaminen).

#### 4.3.3.3 Etnograafiset ja sosiaalishistorialliset tulkinnat

Sadut sisältävät fantasian lisäksi realistisia aineksia, jotka kuvaavat kerrontakulttuurin sisältöjä ja rakenteita. Wesselski on erottanut sadun sisältöaineuksista kaksi ryhmää: Gemeinschaftmotive ja Wundermotive, joista hän piti edellisiä saduissa hallitsevina. Tulkinnoissa suhteutetaan sadun sisältö kertojien kulttuuriin ja maailmankuvaan. Mm. Rörich on tarkastellut sosiaalisen miljöön sekä tapojen ja käytänteiden kuvauksia saduissa. Pyrkimyksenä näissä on ymmärtää kertomusten merkityksiä ja etäisen kulttuurin folklorea ja sen maailmankuvaa. Uusin lähestymistapa on naisnäkökulma, jota sosiaalishistoriallisesti on tarkastellut Birgit Hertzberg- Johnsen tuomalla esiin yksittäisen satuaihelman, julman äitipuolen (Myten om den onde stemor). (Apo 1986, 31.)

#### 4.4 Satujen muodon ja kerrontatekniikan tutkimus

Sadun olemusta on pyritty selvittämään kirjallisuustieteen metodein. Max Lüthi on tutkinut sadun muoto-ominaisuuksia ja verrannut satuja muun epiikan muotoihin, kuten

kaskuihin ja tarinoihin. Lüthin tutkimus liittyy enemmän kertomusten semantiikkaan kuin formaaleihin piirteisiin. Lüthi luonnehtii satua pelkistetyksi ja tyyllitellyksi, toimintaan keskittyväksi. Satu välttää selittämistä ja kuvailua, esimerkiksi tunteiden kuvailu ja käsittely puuttuu; samoin henkilöt esitellään vain yhden tai kahden piirteen varassa luonnehdittuina hahmoina. (Piela 1982, 94).

Sadun riippumattomuutta empirisestä todellisuudesta korostaa Andre Jolles. Sadulla on oma sisäinen maailmansa, jota sen muoto noudattelee; satua ei voi käsitellä tyyllillisestä tai runollisesta näkökulmasta kuten esim. novellia. (Piela 1982, 94).

Axel Olrik esitti teoriansa kerronnan eepisistä laeista (1908), joita hän löysi kaikesta eurooppalaisesta kerrontaperinteestä. Olrikin lait ovat kaavoja ja malleja, konventioita. Yksilön käyttäytymistä hallitsee kaksi tasoa: yksilön yläpuolella oleva (superorgaaninen) ja yksilön itsensä hallitsema taso (orgaaninen). Superorgaaninen taso yhdenmukaistaa yksilön käyttäytymistä ja yksilö on siitä myös riippuvainen. Tästä tasosta ovat eepiset lait lähtöisin ja säätelevät yksilön kerrontaa. Tunnetuimmat konventiot ovat kertomuksen aloittamista ja lopettamista koskevat kaavat, kolmiluvun käyttö ja toisto. (Apo 1986, 31; Piela 1982, 94.)

#### 4.5 Satujen käyttöön kohdistunut tutkimus

Vaikka satu on vahva osa kertomusperinnettä, on satujen kerrontaan liittyvä tutkimus varsin nuorta, vasta 1920 -luvulta alkavaa. Sadun käyttöön kohdistuva tutkimus pitää tutkimuskohteenaan kertojia, kerrontatilanteita sekä kerrontakulttuurissa esiintyviä sadunkerronnan sosiaalisia ja psykologisia funktioita.

Kertomusperinteen lajeista nimenomaan satujen kertojien persoonallisuus on kiinnostanut tutkijoita. Erityisesti itä- ja keskieurooppalaiset saduntutkijat ovat painottaneet kertojan persoonallisuuden merkitystä välitysprosessissa. Eri kertojien suosikkiaiheet ja esitystaito eroavat suuresti toisistaan. Linda Degh tarkastelee sadunkertojien luovaa kykyä ottamalla lähtökohdaksi 1) kertomuksen komposition, sen struktuurien ja motiivi-

en yhdistelytekniikan, 2) sadun ja todellisuuden yhdistelyn sekä 3) kertojan tyylin ja esitystavan tarkkailun.

Degh tarkastelee tutkimuksissaan myös kerrontayhteisöä analysoimalla esitystilanteissa kertojan ja kuulijoiden vuorovaikutusta. Kerrontayhteisöinä ovat olleet kylien ulkopuoliset yhteisöt (metsätyömaat, sotapalvelus, kalastusyhteispyynnit); näiden yhteisöjen menetettyä merkityksensä elinkeinorakenteen muutosten myötä kerrontayhteisöiksi jäivät kylät ja lopulta perhepiirit. Kerronta on rakentunut yhden kertojan tai usean kertojan vuorottaisiin esiintymisiin. Kerronnan intensiteetti muodostuu kertojan persoonallisen kyvyn lisäksi myös tilanteen ilmapiiristä ja kuulijoiden mahdollisuudesta suhteuttaa kertomus omaan elämäänsä. (Siikala 1982, 31.)

#### 4.6 Kooste

Edellä esitetyt satujen tutkimusalueet antavat monipuolisen kuvan siitä, miten sadut valottavat inhimillistä elämää. Tutkijat ovat käsitelleet satuja lähinnä aikuisten materiaalina ja aikuisten yhteiskunnan ja kulttuurin tulkkina, mutta näitä tutkimusalueita voidaan soveltaa myös satujen tutkimiseen lasten näkökulma huomioonottaen. Seuraava kappale käsittelee satuja lastenkirjallisuuden osana. Voidaan pohtia, kumpi on yläkäsite, sadut vai lastenkirjallisuus, mutta kronologisesti ajatellen lienee selvää, että sadut ovat vanhaa perimäaineistoa, joka on myöhemmin muokattu lapsille. Tähän palataan myös kappaleessa 5.

## 5 SADUT LASTENKIRJALLISUUDEN LAJINA

### 5.1 Lastenkirjallisuus

Kirjallisuudentutkimuksessa käytetään sanaa laji (genre, latinan sanasta genus) merkitsemään kirjallisuuden jakautumista kolmeen pääluokkaan: epiikkaan, lyriikkaan ja dramatiikkaan. Sana laji esiintyy myös lukuisten muiden kirjallisuuskategorioiden nimenä. Eri kategorioihin jakamisen perusteena on sisältö tai muoto.

(Klingberg 1972, 54). Genret ovat, kuten Klingberg huomauttaa, kuitenkin abstraktioita, joita käytetään materiaalina kirjallisuuden kuvaukseen ja tutkimuksen apuna (Klingberg 1983, 37).

Lastenkirjallisuuden tutkimuksen ongelmista keskeisimpiä on itse lastenkirja-käsitteen määrittäminen. Käsitteellä voidaan tarkoittaa kirjoja, joita lapset lukevat, tai jotka mahdollisesti kiinnostavat lasta (Lehtonen, 1980). Klingberg (1983) esittää, että lastenkirjallisuus on lapsille ja nuorille julkaistua kirjallisuutta, mutta sana voi tarkoittaa myös sitä kirjallisuutta, jota vallitseva pedagogis-kulttuuripoliittinen järjestelmä suosittaa lapsille.

Rajanveto painetun kirjallisuuden ja suullisen folkloren välillä on vaikeuttanut määrittelyä erityisen paljon. Saksalaiset tutkijat Köster ja Dyhrenfurh- Graebisch ovat korostaneet folkloren merkitystä, ja tämän vuosisadan alun saksalainen lastenkirjallisuuden historia koostuukin pääosin juuri kirjoittamattomasta lastenkirjallisuudesta. Myös amerikkalainen tutkija Cornelia Meigs pitää folklorea lastenkirjallisuuteen kuuluvana. Hän huomauttaa kuitenkin, että lapset ovat valinneet oman kirjallisuutensa niin suullisesta kuin kirjallisestakin perinteestä. William Sloane puolestaan hyväksyy lastenkirjaksi ainoastaan kirjoitetun ja nimenomaan lapsille kirjoitetun kirjan. (Lehtonen 1980, 9.)

Lastenkirjallisuutta pidetään omana lajinaan. Tyypillistä lastenkirjallisuudelle lajina on a) lajille luonteenomainen motiivi, joka voidaan määritellä toimintamalliksi ja tilanteeksi. Motiivi voi esiintyä erilaisin variaatioin eri kirjailijoiden tai eri aikakausien teoksissa; b) muoto c) esteettinen tarkoitus, joka lastenkirjoissa on tyypillisesti jännittävyys d) erityinen pedagoginen tavoite. Kysymys pedagogiikasta on mutkikas, sillä lapsille julkaistavan kirjallisuuden sanotaan sisältävän kasvatuksellisia tavoitteita (tydyttää lapsen tarpeita, rohkaista mielikuvitusta jne.), mutta niiden sitominen tiettyyn lajiin on vaikeaa. Toisaalta saman lajin sisällä olevilla teoksilla saattaa olla erilaiset kasvatukselliset tavoitteet. (Klingberg 1970, 3.)

Shavit (1986) muistuttaa, että lastenkirjallisuuden asemaa määriteltäessä tarkastelukulmaksi on otettava sekä pedagoginen että kirjallisuustieteellinen järjestelmä (Shavit 1986,

33). Lastenkirjallisuus voidaan nähdä myös kaksitahoisena, toisaalta siinä ovat luovat teokset ja toisaalta didaktiset. Luovat vetoavat lapsen mielikuvitukseen, didaktiset taas sisältävät opetuksen, jonka moraali lapsen on omaksuttava.

Lastenkirjallisuuden sisällä voidaan myös erottaa eri lajeja. Tällöin lajin tutkiminen merkitsee, että a) laji määritellään, b) lajille annetaan nimi, c) laji rajataan toisiin sitä lähellä oleviin nähden, d) laji analysoidaan tarkoituksena tuoda esiin sille tyypilliset motiivit ja e) lajin alkuperä ja sen myöhempi historia eri kielialueilla selvitetään. (Klingberg 1970, 11.)

Yksimielistä käsitystä siitä, miten lapsille tuotetun kirjallisuuden luokitusta voitaisiin systematisoida, ei ole. Lajien abstraktinen luonne aiheuttaa myös sen, että useat järjestelmät ovat mahdollisia. Klingberg esittää omana lastenkirjallisuuden genretaksonomianaan seuraavan:

## I Irrationaalinen lastenkirjallisuus

### A Looginen yhteenkuuluvuus

#### 1 Yksi maailma

a) Satukertomus (chimärberättelse)

b) Myyttisen maailman kertomus

#### 2 Kaksi maailmaa muodostaa kokonaisuuden

Fantastinen kertomus

### B Ei logiikkaa

Nonsense-kirjallisuus

## II Realistinen lastenkirjallisuus

Satu, chimärberättelse, rinnastetaan tässä saksan kielen Märchen termiin, ja sillä tarkoitetaan yhdessä maailmassa, ihme- tai arkimaailmassa tapahtuvia kertomuksia, joita yhdistää ihmeen mukanaolo. (Klingberg 1972, 58). Satu voi olla kansansatu tai taidesatu.



Myyttisen maailman kertomukset ovat myyttisen maailman kuvauksia, maailman joka on kuvitteellinen ja vain osin muistuttaa arkimaailmaa. Päähenkilöt ovat ihmisiä kyvykkäämpiä. (Salervo 1978, 34).

Fantastisessa kertomuksessa yhtyvät kuvitteellisuus ja reaalisuus. Tapahtumat liikkuvat kahdella tasolla: kuvitteellisessa maailmassa ja todellisuudessa. Tyypillisiä motiiveja ovat mm. elävät lelut, oudot lapset, noidat ja yliluonnolliset eläimet realistisessa maailmassa ja toisaalta realistisen maailman henkilöt kuvitteellisessa maailmassa tai matkaamassa ajassa ja tilassa. Siirtyminen maailmasta toiseen tapahtuu usein ns. oven kautta (the door). Tämä ovi toiseen maailmaan voi olla uni, kolo, pensas, taulu tai jokin muu. (Salervo 1978, 31-34).

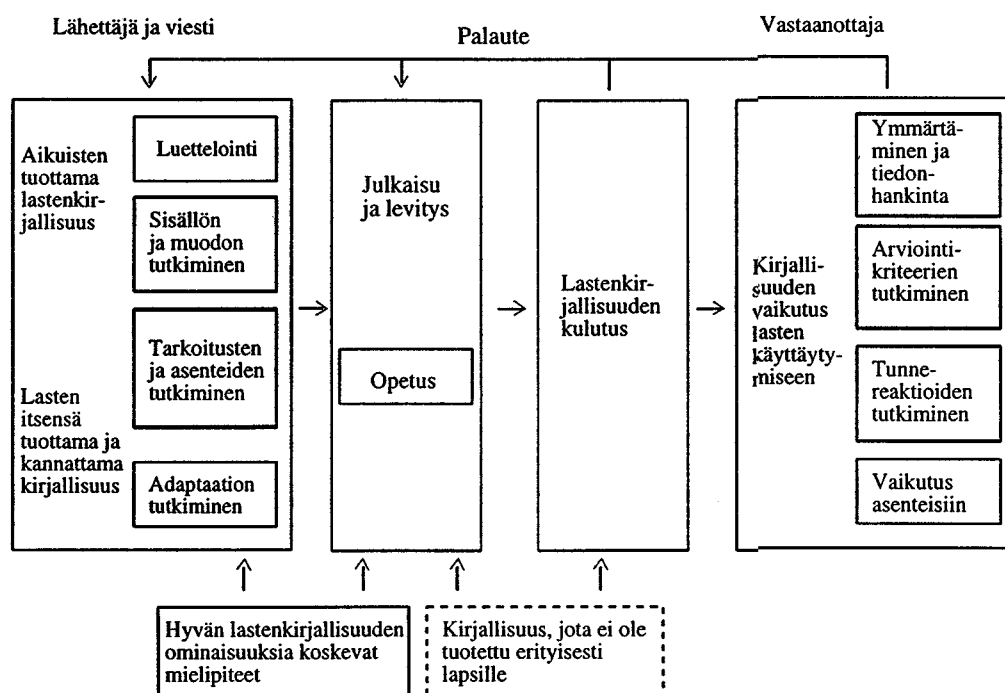
Nonsense- kirjallisuus on kirjallisuutta, jonka kerrontatavalle on tyypillistä epäloogisuus, tietynlainen surrealismi. Sen motiivit ovat nurinkurisesta maailmasta ja tyypillistä tälle kerronnalle on myös verbaalinen hölynpöly. (Salervo 1978, 35.)

Realistinen lastenkirjallisuus on fiktiivistä kirjallisuutta, mutta ohjaa lasta todellisuuteen ja auttaa orientoitumaan lähiympäristöönsä. Kouluikää nuorempien lasten ns. kotikertomukset ovat aiheiltaan arkitodellisuutta, juoneltaan yksinkertaisia ja kieleltään helppolukuisia. (Salervo 1978, 39-40.)

## 5.2 Lastenkirjallisuuden tutkimustapoja

### 5.2.1 Lastenkirjallisuuden tutkimuskohde

Lastenkirjallisuustutkimuksen kohde voidaan määritellä Klingbergin mukaan lapsen ja kirjallisuuden väliseksi vuorovaikutukseksi. Vuorovaikutusprosessissa on kolme osatekijää: lähettäjä, viesti ja vastaanottaja. Lastenkirjallisuudessa tämä tarkoittaa sitä, että lähettäjä on kirjailija, toimittaja, kustantaja jne., viesti on itse kirjallinen tuote ja vastaanottaja lapsi. Klingberg esittää lastenkirjallisuuden tutkimuskohteen kaavion muodossa seuraavasti:



Kaavio 2. Lastenkirjallisuustutkimuksen kohde

(Klingberg 1972, 19).

### 5.2.2 Lastenkirjallisuuden tutkimusmetodeja

Lastenkirjallisuuden tutkimuksessa käytetään useilta eri tieteenaloilta lähtöisin olevia tutkimusmenetelmiä.

#### (a) Kirjallisuustieteelliset metodit

Kirjallisuustieteen metodeja, joita lastenkirjallisuuden tutkimuksessa tavallisimmin käytetään, ovat seuraavat (1) tekstikriittinen metodi, jossa selvitetään tekstin autenttisuutta; (2) esteettinen rakenneanalyysi, joka kohdistuu komposiotion ja tyylin tutkimukseen; (3) komparatiivinen metodi, jolloin teoksia vertailemalla pyritään saamaan selville jonkin teoksen riippuvuus kirjallisesta traditiosta; (4) aatehistoriallinen metodi, teoksen mahdollinen riippuvuus filosofisista, poliittisista, pedagogisista, uskonnollisista ym.

aatteista sekä (5) biografis-psykologinen metodi, jossa tutkitaan kirjailijan kokemusten ja persoonallisuuden vaikutusta teokseen.

*(b) Taidehistorialliset metodit*

Lastenkirjat ovat usein kuvitettuja. Kuvitusta tulkittaessa tulevat avuksi taidehistorialliset metodit.

*(c) Kasvatusthistorialliset tutkimusmetodit*

Lapsille tuotetun kirjallisuuden taustalla ovat vallitsevat kasvatusihanteet. Kasvatuksen historian metodeja voidaan käyttää tutkittaessa erityisesti lastenkirjallisuuden vaikutusta ja käyttöä aikakaudelta, jolta ei vielä ole olemassa kirjojen kulutus- ja lukutottumustutkimusta.

*(d) Opetusanalyttiset metodit*

Kirjallisuuden opetusta ja kirjallisuuden avulla tapahtuvaa opetusta voidaan selvittää erilaisten opetukseen liittyvien tutkimusten avulla: mm. tavoite-, prosessi- ja tulosanalyysien.

*(e) Lukemistutkimuksen ja graafisen tutkimuksen metodit*

Näitä metodeja tarvitaan, kun pyritään tutkimaan tekstien kielen luettavuutta ja typografista luettavuutta.

*(f) Sosiologiset metodit*

Sosiologisia metodeja käytettäessä pyritään vertaamaan kirjallisuudessa esitettyjen ihmisryhmien, työympäristöjen ym. suhdetta todellisuuteen. Näin voidaan tutkia lastenkirjallisuuden yhteiskuntaan liittyvien sisältöjen ja yhteiskunnassa esiintulevien roolien (vanhempien rooli, sukupuolirooli ym.) suhdetta reaali maailmaan. Sosiologian metodeilla voidaan tutkia myös kirjallisuuden kulutusta, kirjailijoiden sosiaalista asemaa tai teoksen suhdetta sosiaalishistoriallisiin ja taloudellisiin oloihin.

*(g) Bibliografiset metodit*

Tuotetun kirjallisuuden luettelointiongelmia selvitettäessä turvaudutaan näihin metodeihin.

*(h) Kansanrunouden tutkimusmenetelmät*

Folkloristiikassa käytetyt menetelmät ovat apuna, kun tutkitaan lapsille tuotettua kirjallisuutta, joka perustuu suulliseen perinteeseen.

*(i) Lapsipsykologiset menetelmät*

Kirjallisuuden vaikutusta lapsen käyttäytymiseen, luetun ymmärtämistä, lasten käyttämiä arviointikriteerejä, kirjallisuuden herättämien emootioiden tutkimista, asenteisiin vaikuttamista ja lukemisharrastusten tutkimista voidaan selvittää käyttämällä psykologisia menetelmiä.

*(j) Kulttuurimaantieteelliset menetelmät*

Lastenkirjallisuuden ja erityisesti lasten suullisen perinteen lajien leviämistä maastatoiseen voidaan tutkia kulttuurimaantieteen menetelmien avulla.

(Klingberg 1972, 24-25, Salervo 1978, 6-7).

Lastenkirjallisuuden tutkimiseksi Smith (1967) esittää kuusi tapaa lähestyä tutkimuskohdetta. Näitä menetelmiä voidaan käyttää joko yksin tai erilaisina yhdistelminä.

1. *Historiallinen tutkimus*, joka selvittää, millaista lastenkirjallisuus on ollut, miten se on kehittynyt, mitkä ovat olleet sen keskeiset pääsuuntauksukset ja mihin se pyrkii. Tämä tutkimus on luonteeltaan kronologista.

2. *Teemakorostainen tutkimus* selvittää eri teemojen kattavuutta ja tarkkuutta kirjoissa pohtimatta esim. sävyä tai tuntemuksia kirjasta.

3. *Kirjallisuuslajeista lähtevä tutkimus*, jossa kirjallisuutta tutkitaan traditionaalisten lajityyppien mukaan (kansansadut, fantasiakertomukset, eläin- ja seikkailukertomukset, riimit ym.). Lähestymistapa ja menetelmä vaihtelee lajista riippuen.

4. *Psykologinen tutkimus* lähtee siitä oletuksesta, että lapsella on tarpeita ja toiveita, joita myös tarinoiden kuuntelu ja lukeminen tyydyttävät.

5. *Kasvatuksellinen lähestymistapa* tutkii kirjallisuuden käyttöä kasvatuksessa. Tämä yhdistetään usein psykologiseen lähestymistapaan ja on tärkeä erityisesti opettajan ammatissa.

6. *Kirjallisuuden kriittinen tutkimus*, joka tutkii kirjaa luovana kirjallisena ja kuvallisena tuotoksena. Tällöin tutkitaan, miten lastenkirjallisuus ilmaisee itseään, mitä muotoja sillä on, mitä siitä käy ilmi; tämän analyysin pohjalta pyritään relevantisti arvioimaan ja määrittämään teos. (Smith 1967, 1- 3).

Edellä olevasta käy ilmi, että lastenkirjallisuuden tutkimusta voidaan tehdä usealla tieteenalalla. Tutkimusta voidaan tehdä myös yhdistäen tieteenaloja samaan tutkimukseen. Klingberg (1983) pitääkin tärkeänä, että lastenkirjallisuutta tutkittaessa käytetään useita teorioita. Jo tutkiessaan (1970) fantastisia kertomuksia lastenkirjallisuuden lajina hän esittää mallin, jossa analysoi kyseistä lajia pyrkimällä yhdistämään lajitutkimukseen kirjallisuustieteen, pedagogisen tarkoituksen ja psykologiset seikat. Kirjallisuustieteen näkökulmasta Klingberg määrittelee lajin ja sille tyypilliset motiivit. Pedagogisina tarkoituksina Klingberg pitää ensinnäkin lajin pyrkimystä vaikuttaa tunteisiin ja mielikuvitukseen. Toisena hän pitää didaktista pyrkimystä, jolloin tarinoissa tulevat esiin moraaliset, filosofiset, myyttiset ja uskontoon liittyvät sisällöt. Kolmantena pedagogisena asiana Klingberg nostaa esiin tarpeiden tyydyttämisen, esimerkiksi turvallisuuden tarpeen. Psykologisina seikkoina Klingberg pitää lapsen kehitystason huomioonottamista, esimerkiksi lapsen kykyä ymmärtää maagiseen maailmaan liittyviä asioita ja heidän kiinnostustaan niistä. Edelleen hän pitää tärkeänä lapsen kykyä käsittää erilaisia näkemäisiä, filosofisia, teologisia ja muita. (Klingberg 1970, 21-30.)

### 5.3 Lastenkirjallisuuden teorianmuodostus

Vandergrift (1990) pohtii lastenkirjallisuuden teorianmuodostusta. Hän muistuttaa, että lapsi kuulijana ja lukijana ei ole vielä kykyjensä (älyllisen, emotionaalisen ja kokemuk-

sellisen) huipulla käsittääkseen ja arvostaakseen kirjallista tuotosta. Tämä tarkoittaa, että silloin kun lastenkirjallisuuden teoria käsittelee kuulijaa tai lukijaa, sen täytyy sisältää lapsen kehitystä, lapsipsykologiaa ja kasvatusta koskevia pohdintoja. Jos teoria itsessään ei näitä sisällä, on ainakin kaiken teoriaan perustuvan käytännön otettava nämä periaatteet huomioon. Vandergrift miettii myös aikuisen merkitystä lapsen kirjallisuuden kokemisessa. (Vandergrift 1990, 20-21.) Hän siis tuo aikuisen välittäjäksi lapsen ja kirjallisen tuotoksen välille.

Uskomukset lapsesta, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta näiden kahden välillä määrittävät aikuisen roolin. Aikuiset menevät usein väliin siihen prosessiin, jossa lapsi reagoi kirjalliseen tuotteeseen ja hakee siitä merkityksiä itselleen. Tämä on myös useiden aikuisten ammattiin (mm. opettajien, kirjastonhoitajien) liittyvä asia. Aikuisen välittäjän rooli leikkaa sekä lukijan maailmaa että tekstin maailmaa. Aikuinen yrittää auttaa nuorta lukijaa tai kuulijaa rakentamaan yhteyksiä itsensä, kirjallisen tuotteen ja laajemman kirjallisen ja sosiaalisen maailman välille. (Vandergrift 1990, 20-21.)

Vandergrift esittää mallin lapsen prosessista vastaanottaa kirjallinen teksti ja antaa sille merkitys ( child's meaning-making process in response to literary text). Malli edustaa lähestymistapaa, jossa lapsi reagoi kirjalliseen tekstiin itse, mutta myös muiden lasten ja aikuisen välittäjän kautta: näin malliin tulee persoonallinen ja sosiaalinen konteksti. Lapsille on annettava mahdollisuus yksityiseen tekstin kokemiseen ennen kuin he osallistuvat julkiseen keskusteluun kokemuksistaan. Heidän on opittava kunnioittamaan omaa vuorovaikutustaan tekstin kanssa, luottamaan itseensä ja omiin tulkintataitoihinsa. Teoreettisena kehyksenä tässä ovat kehitysteoriat, kasvatusteoriat ja kirjallisuusteoriat. Julkisessa keskustelussa lapsiryhmässä aikuisen tehtävä on luoda kunnioituksen ja luottamuksen ilmapiiri, jossa jokainen lapsi voi luottaa muihin ryhmän jäseniin ja uskaltaa kertoa oman tulkintansa. Aikuisen on myös huolehdittava tasapuolisuudesta ryhmän jäsenten välillä. Tähän julkiseen tekstin käsittelyyn Vandergrift esittää teoriataustaksi vuorovaikutusteorioita ja sosiologisia teorioita. (Vandergrift 1990, 22-23.)

Erityisen keskeinen ja tekeillä olevan tutkimuksen kannalta kiintoisa on se lastenkirjallisuuden tutkimusalue, joka liittyy kirjallisuuden ja lapsen vuorovaikutukseen ja jossa aikuinen on välittäjänä.

#### 5.4 Adaptaatio

Oittinen (1993) toteaa tutkimuksessaan, että niin kauan kuin on ollut kirjallisuutta, on ollut adaptaatiota. Adaptaatio lastenkirjallisuudessa tarkoittaa kirjallisuuden sovittamista lapsille. Shavit (1981) esittää, että on kaksi syytä adaptoida tarinoita lapsille. Ensiksikin on sovittava tekstiä niin, että se on sopivaa ja käyttökelpoista lapsille sekä yhtäpitävää sen kanssa, minkä yhteiskunnassa ajatellaan olevan lapselle hyväksi. Toinen syy on soveltaa juoni ja kieli lapsen ymmärryksen ja lukemiskyvyn tasolle.

Møhl ja Schack (1981) huomauttavat, että kun kirjallisuus suunnataan lapsille, on tiettyjä ominaisuuksia otettava huomioon: kiinnostus, tiedot, tarpeet, elämäntapa jne.

Klingberg (1972) on luokitellut lastenkirjallisuuden adaptaation seuraavasti: Lastenkirjallisuudessa adaptaatio voidaan tehdä sisällön suhteen, jolloin esimerkiksi otetaan huomioon lasten kiinnostuksen kohteet. Toisaalta sisällön adaptaatio toimii myös sensuurin luonteisesti: vältetään aiheita, joiden ai katsota sopivan lapsille (mm. politiikka, seksi.) Adaptaatio voi myös olla muotoon liittyvä. Tällöin lapsen kognitiivisella kehitystasolla on merkitystä, koska on valittava sellainen esitystapa, jonka lapsi ymmärtää. Edelleen adaptaatio voi tapahtua tyylin suhteen. Tällöin puhutaan tavasta ilmaista asiat kielellisesti esim. suora ilmaus epäsuoran sijaan. Møhl ja Schack (1981) eivät näe eroa muodon ja tyylin adaptaatiolla. Adaptaatio välineen mukaan tarkoittaa Klingbergin mukaan esim. kirjan pituutta, muotoa ja kuvitusta verrattaessa lastenkirjaa aikuisten kirjoihin. (Klingberg 1972, Møhl & Schack 1981.)

Satujen kohdalla adaptaatiota on myös. Sadut ovat alun pitäen aikuisten materiaalia, joka aikojen kuluessa on muotoutunut lasten käyttöön. Kappaleessa (6.3), jossa käsitellään lapsikäsitystä, kuvataan tarkemmin satujen adaptaatiota.

## 6 SATUJEN MAAILMANKUVA

### 6.1 Maailmankuva käsitteenä

Maailmankuva on kokonaisnäkemys maailmasta, se kertoo miten ihmiset ovat hahmottaneet todellisuuden ja oman osansa siinä. Maailmankuva vaihtelee eri aikoina, eri ihmisryhmissä; siihen vaikuttavat kulttuuri ja yhteiskunnalliset tekijät, uskonnolliset ja poliittiset ideologiat. Maailmankuva voidaan nähdä osana maailmankatsomusta tai erottaa siitä. Niiniluodon (1984) mukaan maailmankatsomus sisältää 1) tietoteorian eli tiedon siitä, miten maailmaa koskevaa tietoa hankitaan ja perustellaan; 2) maailmankuvan, eli maailmaa koskevat väitteet, jotka on saatu tiedostamalla maailma ja 3) arvoteorian, eli käsitykset hyvästä ja pahasta, minkä perusteella muodostamme käsityksemme ihmisen tehtävästä maailmassa (vakaumuksen).

Maailmankuvan ainekset muodostuvat uskomuksista ja käsityksistä. Arvojen muodostaminen edellyttää valintoja siitä, mitä pidämme tärkeänä ja mitä emme. Perusarvoja voimme peilata jokapäiväisessä elämässä tapahtuvissa asioissa, myös käyttämiemme tarinoiden ja kertomusten sisällöistä. (Löfgren 1981.) Normit säätelevät tekojamme ja määrittävät, mitä voimme tehdä ja mitä emme (Hirsjärvi 1984, 66). Ne ovat keinoja, joiden avulla teemme arvojen edellyttämiä valintoja. Historia osoittaa, että eri aikoina vallitsevat erilaiset totuudet. Asenteiden vaikutus maailmankuvaamme on ilmeinen, joten myös tunnetaso vaikuttaa. (Kearney 1975, 250.) Takala, A. (1982, 16) näkee maailmankuvan osaksi spontaanina, arkielämän kokemuksen tai siitä välittyvän sijaiskokemuksen pohjalta syntyvänä.

Maailmankuvaa voidaan ajatella myös yksilön tai yhteisön kannalta. Jokaisella yksilöllä on tietty käsitys maailmasta, samoin on ryhmällä yhteinen maailmankuva, jonka sisältö vaihtelee ryhmän suuntautuneisuuden mukaan. Tyypillistä "kollektiivituotetta" edustavat sadut, joiden pohjalta erityisesti kansanperinteen tutkimus pyrkii selvittämään eri yhteisöjen maailmankuvia. (Manninen 1977, 25.)



Maailmankuva sosiaalistetaan lapsuudessa omasta kulttuurista. Maailmankuva muotoutuu koko elämämme ajan. Varhaislapsuuden jäsentymätön yleiskuva tarkentuu ja muuntuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Sisäisestä kuvasta tulee jäsentynyt tai sirpaleinen, rajoittunut tai laaja-alainen, yksityiskohtainen tai ylimalkainen. (Rauste-von Wright 1982, 79.) Lapsi sosiaalistuu kulttuuriin jokapäiväisten tapahtumien ja elementtien kautta, jolloin hän oppii mikä on sopivaa ja kuuluu järjestettyyn elämään (Löfgren 1981, 29). Maailmankuvatutkimuksen perusyksikkönä Jones pitää juuri varhaislapsuudessa sisäistettyjä, luonteeltaan pysyviä asenteenomaisia laaja-alaisia vektoreita, joiden ilmentymiä konkreetit teot ja kannanotot ovat (Puhakka 1977, 73).

Helve (1987, 22-23) esittää tutkimuksessaan uskonnon tutkijoiden käyttämän tarkastelumallin, jossa maailmankuva jaetaan dimensioihin. Jako on abstrakti ja ulottuvuudet menevät osin päällekkäin, mutta se auttaa hahmottamaan kokonaisuutta. Dimensiot ovat seuraavanlaiset:

1. Toiminnallinen ulottuvuus, joka muodostuu toiminnasta ja elämäntavasta; maailmankuvan oletetaan näkyvän ihmisen toiminnassa, vaikka maailmankuva ei ohjaa toimintaa kuten maailmankatsomus.
2. Kulttuurinen ulottuvuus eli perinteenä siirtyneet kulttuuritekijät ja tämän hetken kulttuuritekijät.
3. Tietoulottuvuus, joka sisältää tiedollisen puolen maailmasta. Se on kodin, koulun, kirkon ja muiden instituutioiden sosiaalistamisen tulos. Siihen kuuluvat käsitykset maailmasta, elämästä ja kuolemasta, yliluonnollisesta, ajasta ja avaruudesta, luonnosta ja ihmisestä sekä yhteiskunnasta.
4. Sosiaalinen ulottuvuus, joka sisältää suhteet muihin ihmisiin. Maailmankuvan oletetaan näkyvän myös sosiaalisella tasolla ja ohjaavan ihmisten välisiä suhteita.

5. Elämyksellinen ulottuvuus, joka sisältää kokemuksellisen ja elämyksellisen aineiston kuten tunteet, toiveet, pelot ja ilot.

Maailmankuvatutkijat toteavatkin maailmankuvan syntyvän varhaislapsuudessa ja tarkentuvan jatkuvasti. Sadut, jotka edustavat yhteisöjen perinteitä ja arvoja, ovat tärkeää materiaalia maailmankuvan muokkaamisessa. Niiden tunteisiin vetoava aines edistää kiinnostusta ja mieleenjäämistä.

## 6.2. Ihmiskuva osana maailmankuvaa

Hirsjärvi (1982, 1) määrittää ihmiskäsityksen ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi ja pitää sitä yhteydessä laaja-alaisiin maailmankuvan ja maailmankatsomuksen käsitteisiin. Ihmiskäsitykseen sisältyy voimakas eettinen näkökulma, Krohnin (1981,10) mukaan ihanneihmisen kuva ja elämäkatsomuksellinen näkemys. Ihmiskäsitys käsitteen synonyymeinä käytetään käsitteitä ihmiskuva, ihmisluonto ja ihmisen olemus (Hirsjärvi 1982, 1).

Löfgren (1981, 26) pitää ihmiskuvaan liittyviä sisältöjä tärkeänä osana maailmankuvaa ja kytkee siihen yleensä humanin elämän, kuvan kehosta ja sielusta, yksilön minäkuvan suhteessa sosiaalisen kollektiiviin, näkemyksen vallasta ja hierarkiasta, moraalista sekä näkemyksen sukupuolirooleista.

Ihmiskuva rakentuu toisaalta arkikokemuksen, toisaalta tieteellisen tiedon varaan. Lasten ihmiskuvan rakentumisessa arkikokemuksen osuus on merkittävä. Tieteelliset elementit lasten ihmiskuvaan tulevat esimerkiksi vanhempien välittämän tiedon kautta. Varhaislapsuuden ihmiskuva ilmenee lapsen toiminnassa ja sen suhteuttamisessa muiden ihmisten toimintaan. Ihmiskuvassa on kysymys itseä ja muita ihmisiä koskevista käsityksistä ja vuorovaikutuksesta. (Takala, M. 1982, 116-117.)

Lasten ihmiskuvan kehittymisen tutkimuksen lähtökohtana on käytetty Piaget'n pohjalta kognitiivista kehitysteoriaa. Ikävuosina 6-9 lapsi elää konkreettisten operaatioiden kautta, jolloin hän oppii ymmärtämään, että esineiden havaittavat piirteet saattavat

muuttua, vaikka tietyt ominaisuudet säilyvät muuttumattomina. Tämä on edellytys varhaisemman egosentrisen näkökulman väistymiselle, tilalle tulee käsitys toisen ihmisen näkökulmasta, joka on erilainen, mutta yhtä oikeutettu kuin oma. Lapsi alkaa tulkita toisten ihmisten tuntemuksia ja käsityksiä ja sen myötä tiedostamaan myös omia psyykkisiä tilojaan. Tärkeää on ottaa teorianmuodostuksessa huomioon ihmistä koskevan kognition erityisluonne. Lapsi saa palautetta ihmisympäristöltä eri tavoin kuin esineympäristöltä, ihmiskuvan muodostumisessa affektiivisilla tekijöillä on täten olennainen merkitys. Ihmiskuvan muodostumisen tutkimisessa tulisikin lähtökohdaksi ottaa arkiset tilanteet, joissa lapsi joutuu vuorovaikutukseen erilaisten roolien haltijoiden kanssa. Se käsitys, joka lapselle muotoutuu itsestä, ihmisistä ja vuorovaikutuksesta, on lapsen sosiaalisten taitojen perusta. Tätä perustaa voidaan luoda monenlaisin oppimismuodoin. (Takala M. 1982,118-119.)

Lasten ja nuorten ihmiskuvan kehittymistä ja laatua tutkittaessa (Takala M. 1982) on havaittu kuusivuotiaiden ihmiskuvan muodostuvan myönteisistä tai kielteisistä arvostuksista - lapset kuvaavat ihmisiä kilteiksi tai tuhmiksi, hyviksi tai pahoiksi. Näitä täydennetään fyysisillä tuntomerkeillä, iällä tai sukupuolella. Vasta kahdeksanvuotias kuvaa ihmisten ominaisuuksia ja pysyviä piirteitä sekä ihmissuhteiden luonnetta. Ihmissuhteita luonnehditaan esim. sanoilla *auttavainen, määräilevä* jne. (Takala M. 1982,123.)

Takala on selvittänyt myös tilanteen luonteen vaikutusta lasten tulkintoihin. Kuvakertomuksissa oli yhteistoimintaa sekä konflikteja sisältäviä. Yhteistoimintatilanteissa lapset tulkitsivat toiminnan syyksi sen, että toinen tarvitsi apua, toimija osasi toimia tilanteessa tarvittavalla tavalla tms. Konfliktitilanteissa toiminnan syyksi tulkittiin, että toimija oli suuttunut tai että toinen loukannut häntä. Konfliktitilanteet siis selitettiin ihmisistä lähtien, yhteistoiminta vaihtelevammin, ulkoisista oloista, sosiaalisista suhteista ym. lähteväksi. Yleensä pienet lapset tulkitsevat sellaista auttamista, joka ei edellytä uhrautumista, ainoastaan toisen avun tarpeen oivaltamiseksi; aktiivinen auttaminen tulee vasta myöhemmällä iällä. (Takala M. 1982, 126-127.)

Kuva ihmisestä ja kuva omasta minästä eriytyvät kehityksen myötä. Kasvuympäristö välittää ihmiselle maailman ja tekojen jäsentämisen mallin. Tässä välittyy kuva paitsi

ulkomaailmasta ja omasta itsestä, myös käsitys siitä, millainen minun tulisi olla, mitkä toiminnot, tavoitteet ja maailmaan liittyvät käsitykset ovat hyväksyttäviä. Juuri käsitys omasta itsestä toimii itsearvostuksen, itsetunnon perustana. Jos toiminnastamme saatu palaute vastaa omaa minäkäsitystämme, vahvistuu itsetuntonne ja sen myötä myös positiivinen ihmiskuvamme. Kasvatuksen onnistumista voidaankin kaikenkaikkiaan arvioida sen mukaan, kuinka yhteiskunnan jäsenet ovat omaksuneet yhteisesti hyväksytyt arvot ja ihmiskuvan, minkälainen moraalinen meillä on ihmisyhteisön jäseninä. (Rauste-von Wright 1982, 8.)

Satujen merkitys ihmiskuvan rakentumisessa on olennainen. Sadut sisältävät kollektiivisen näkemyksen siitä, mikä ihmisenä olemisessa on tärkeää ja niiden sisällöissä on eettinen näkökulma. Satujen kärjistetty musta-valkoisuus, hyvän ja pahan selkeä erottaminen näyttää lapselle, mikä yhteisössä on hyväksyttävää ja mikä ei.

### 6.3. Lapsikäsitys sadun maailmankuvan pohjana

Muutos lapsuuden käsitteessä, jota erityisesti Philippe Aries (1962) tunnetussa teoksessaan kuvaa, oli edellytyksenä lastenkirjallisuuden syntyminen ja kehittymiseen. Lastenkirjallisuutta ei ollut ennen kuin lasten tarpeet tunnustettiin ja nähtiin erillisinä aikuisten tarpeista. Oli oltava lapsia omine tarpeineen ja kiinnostuksineen, ei ainoastaan pieniä naisia ja miehiä. (Shavit, 1986.)

Lapsuuden käsitys muuttui voimakkaasti tultaessa 1600-luvulta 1800-luvulle, kuten Aries esittää. Lapsikäsitys on aikansa tuote ja muutoksen näkee selvästi, kun tutkii eri aikoina ilmestynyttä Punahilkka-satua. Satu adaptoitiin kulloiseenkin lapsikäsitukseen sopivaksi. Charles Perrault julkaisi satukokoelmassaan Punahilkkan 1697, Grimmin veljekset oman versionsa noin sata vuotta myöhemmin. Tämän sadan vuoden aikana lapsikäsitys oli muuttunut niin, että lapsen tarpeet nähtiin ja että näiden tarpeiden tyydyttämisessä aikuisella oli kasvatuksellinen vastuu. Useat tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että Grimmin veljekset muuttivat alkuperäisiä tekstejä laajasti. Kuten muutkin aikalaisensa, he uskoivat, että lapset piti nähdä erillisinä aikuisista. Kuitenkin Kinder und Hausmärchen kokoelman, jossa Punahilkkin oli, ensimmäinen versio oli kansanhen-

gen tuote ja Grimmien oma kiinnostus puhtaasti filologista. Muun lapsille sopivan lukumateriaalin määrä oli vähäistä, joten lapset lukivat Kinder und Hausmärchen kokoelmaa. Teoksen toinen painos muutettiin ja mukautettiin, aikaisemmin mainittu adaptaatio otettiin käyttöön. Esipuheessa Grimmin veljekset vieläkin epäilevät teoksen soveltuvuutta lapsille kaikilta osin. Grimmin Punahilkassa uusi lapsikäsitys näkyy kolmessa aspektissa: perhepiirin suhteissa, lapsen viattomuudessa ja tarpeessa ohjata lasta. Vallalla oleva kasvatustajattelu vaati, että lapset oppivat jokaisesta kokemuksesta ja tarinasta. Rangaistus ja moraali olivat olennainen osa oppimisprosessia, eikä Grimmin Punahilkka ollut poikkeus. Grimmit itse pitivät sadun loppua kasvatuksellisesti onnistuneena ja sopivana lapsille. Shavitin mielestä Grimmien versio oli asioita järkeistävä. (Shavit, 1986.)

Punahilkka-sadun eri versioissa kasvatustajattelu tulee esiin tekstin sävyissä (ironinen vs. naiivi) sekä sadun lopussa (traaginen vs. onnellinen). Perraultin tekstin sävy on satiirinen, kertoja ottaa ironisen aseman ikään kuin varoittaakseen lukijaa ottamasta häntä liian vakavasti. Grimmin veljesten tekstistä puolestaan välittyy naiivius tyyllillisen yksinkertaisuuden muodossa. Asiat esitetään lapsen näkökulmasta ja tapahtumat kuvataan lapsen silmin. Sadun loppu eroaa myös eri versioissa. Perraultin sadun lopussa susi ahmaisee Punahilkan. Grimmin sadussa on kaksi erilaista loppua, joissa molemmissa lapsi pelastuu. Ensimmäisessä lasta rangaistaan ensin, susi nielaisee isoäidin ja lapsen ja vasta myöhemmin, kun susi on surmattu, lapsi pelastuu. Toisessa versiossa susi surmataa hukuttamalla eikä lasta satuteta lainkaan. Grimmin versio sisältää kasvatustajattellisen aspektin; kun tyttö seuraavan kerran tapaa suden, hän tietää mitä tehdä. Grimmit tarjoavat moraalin oppitunnin. Perhesuhteet esitetään myös eri tavoin. Perraultin versiossa isoäidin rakkautta lapseen tuskin mainitaan, Grimmin versiossa sitä kuvataan tarkoin, isoäiti ompelee punaisen viitan rakkauden ja välittämisen symboliksi. Perraultin versiossa Punahilkka kerää kukkia itsensä vuoksi, Grimmin sadussa tehdäkseen isoäidin onnelliseksi. Myös Punahilkan äidin kiintymys isoäitiin on voimakkaampaa Grimmin versiossa. (Shavit, 1986, 22-23.)

Kasvatustajattellusta tai edes tarvetta siihen ei ollut Perraultin aikana, Grimmien aikana se oli olemassa ja sitä pidettiin välttämättömänä lapsen henkiselle hyvinvoinnille.

Aikuisilla oli vastuu lasten kasvatuksesta. Tämä näkyy Grimmin versiossa, jossa äiti antaa lapselle ohjeita. Ohjeet, jotka Perraultin versiosta puuttuvat, ilmaisevat uutta kasvatuskäsitystä ja ohjaavat mm. lapsen käytöstapoja. "Kun tulet sisään, muista sanoa hyvää huomenta!" (Shavit, 1986, 25-26.)

Tutkittaessa Punahilkkan moderneja versioita samoin lähtökohdin kuin vanhoja, jolloin tekstin ajatellaan heijastavan käsityksiä lapsesta ja lapsuudesta, havaitaan lukuisien kustantajien muuttaneen tekstiä laajasti. Tekstin muokkaaminen pohjaa heidän käsityksiinsä lapsesta ja erityisesti lapsen kyvystä ymmärtää niitä teemoja, joita hänelle esitetään.

Tekstin sävy on autoritatiivinen, ylemmyyden tuntoinen ja alentuva. Tämä näkyy erityisesti kohdissa, joissa kertoja selittää asioita, joita hän ei usko lapsen itse ymmärtävän, esimerkiksi nähdessään suden isoäidin vuoteessa lapsi tarvitsee selityksen "kas, Punahilkka luuli, että susi oli hänen isoäitinsä". (Shavit, 1986, 28-29.)

Teksti ilmaisee usein myös sosiaalisia normeja ja vallalla olevia suuntauksia. Näitä voi olla laajoissa rakenteissa tai yksityiskohdissa. Esimerkiksi alkoholi on negatiivinen arvo, ja siksi se korvataan hedelmillä, hunajalla ja maidolla. "Eräänä päivänä äiti ojensi Punahilkalle korin, jossa oli kakkua ja hedelmiä" tai "Päästyään suden vatsasta he olivat niin onnellisia, että päättivät pitää juhlat ja isoäiti tarjosi vierailleen lasin maitoa". Kun lapselle halutaan tarjota haasteita, löytyy versio, jossa isoäidin luo meneminen on seikkailu: "En olekaan koskaan mennyt yksin isoäidin luo, siitä tulee jännittävä seikkailu". (Shavit, 1986, 29.)

Sopimattomat tapahtumat muutetaan tai niitä vältetään tekstissä. Teksti välttää kaikkea väkivaltaisuutta ja epämiellyttävää tietoa. Isoäiti ei ollut "sairas" vaan "hän ei voinut hyvin". Erityisesti sadun loppu nykyversioissa osoittaa tämän. Useissa versioissa isoäiti ja Punahilkka pelastuvat, ennen kuin mitään tapahtuu (isoäiti piiloutuu kaappiin, metsästäjä tulee paikalle pelastamaan Punahilkkan ja tämäkin välttää joutumasta suden vatsaan. (Shavit, 1986, 29-30.)

Shavitin mukaan eri versioita (Perraultia, Grimmiä ja nykyaikaisia versioita) vertailtaessa nähdään, että tekstin muutokset eivät ole satunnaisia tai merkityksettömiä. Pääsyy on kulloisenkin yhteiskunnan käsitys lapsesta. Saduissa ja lastenkirjallisuudessa yleensäkin lapsikäsitys näkyy siinä, miten teksti esittää, luonnehtii ja arvioi lapsen sekä tavassa, jolla lapsen oletetaan tekstin lukijana tai kuulijana ottavan sanoman vastaan. (Shavit, 1986, 30.)

1970-luvulla käytiin runsaasti keskustelua siitä, että sadut tarjoavat lapsille vääränlaisen mallin elämästä, yhteiskunnasta ja ihmisistä. Mm. yleisönosastojen mielipiteet esittivät jopa, että lapsesta, jolle satuja luetaan tulevaisuudessa aikuisena mielikuvitusmaailmassa elävä, työtävieroksuva kansalainen. Realismin esiin nostaminen lienee seurausta edellisen vuosikymmenen ilmaisullisen luovuuden korostamisesta. Näin mentiin ääripäästä toiseen. Klassiset sadut muokattiin uuteen muotoon. Kivivaaran ja Poijärven kirjasarja Hyvänyön satuja (1974-1976) on suomalainen esimerkki tästä. Sadut on sijoitettu tavallisiin ympäristöihin ja arkipäiväisiin tapahtumiin esim. seitsemällä pienellä kilillä on päivähoitaja. Juonta on karsittu, mielikuvitusainesta supistettu ja satujen luonne on muutettu mm. kaikki paha on poistettu. Satujen henkilöt ovat hyviä tai muuttuvat sellaisiksi esim. Lumikki sadussa noita-akka jää tekemään taloustöitä kääpiöille, Hannu ja Kerttu sadussa noita-akka paistaa pipareita kaikille, Punahilkka-sadun susi on onneton ihmisiä pelkäävä hahmo, jolle mummo tarjoaa viiniä ja ruokaa. Tekijät perustelevat esipuheessaan (Unipuu 1975), että lapsen ongelma ei ole enää pelko tuntemattomien maagisten asioiden edessä. Lapsi tarvitsee tietoa todellisuudesta ja kirjan sadut tarjoavat tekijöiden mukaan todellista tietoa antamalla käyttäytymis-, asenne- ja ratkaisumalleja.

Hyvänyön sadut heijastavat 1970-luvun yhteiskuntakuvaa ja käsitystä lapsesta. Lapsen kykyyn ymmärtää asioita ei luotettu. Kaikki oli sanottava selvästi ja tarjottava todellisina, jopa klassiset sadut. Nämä liiaksi adaptoidut sadut eivät antaneet lapsille elämyksiä eikä satuja juuri tarvinnut heille lukea uudelleen.

#### 6.4 Satujen välittämä naiskuva

Saduissa nainen kuvataan miestä avuttomammaksi ja passiivisemmaksi. Toinen nais-tyyppi, joskin harvinaisempi, on toimiva, aktiivinen nainen. Naisen elämän päätavoite on edullisen avioliiton solmiminen, näin myös aktiivisella sankarittarella, jonka toiminnan kohde on tuleva aviomies.

Saduissa naiset riitelevät keskenään, ovat kateellisia ja mustasukkaisia toisilleen. Naisen huonoon onneen on hän itse syyppää, jos miehelle sadussa käy huonosti, on nainen siihen syyllinen. Naiselle myös asetetaan suuria vaatimuksia siitä, millainen hänen tulisi olla. Erityisesti naisen partneriominaisuuksiin kiinnitetään huomiota, miehen kohdalla ei. Nainen myös määrittää aina miehen kautta, hän on jonkun tytär, sisar, vaimo, leski. (Apo 1986,1990.)

Tunnetut miespuoliset folkloristit Lurie, Lüthi ja Thompson korostavat Stonen (1985, 127) mukaan satujen naisvaltaa, koska sekä satujen päähenkilöt että kertojat ovat useimmiten naisia. (Apo 1986, mukaan 80% kertojista on ollut miehiä.) Stonen mukaan kukaan heistä ei mainitse sitä, että satujen sankarittaret ovat enimmäkseen kauniita ja passiivisia. Saduissa esiintyvät vanhat naiset, joilla usein on valtaa, ovat puolestaan ilkeitä äitipuolia tai noitia. (Stone 1985.) Kuva naisesta on yksipuolinen ja väritynyt.

Stonen Tuhkimo-satuun perustuvan haastattelututkimuksen mukaan etenkin tytöt pitivät sadun henkilöitä ja heidän käyttäytymistään malleina. Useimmat odottivat unelmien prinssiä elämäänsä kuten sadussakin tapahtui. Toinen keskeinen seikka oli naisten välinen kilpailu, jonka useat haastatellut tulkitsivat samanlaiseksi kuin oman tilanteensa mm. sisarkateuden, (Stone 1985, 136-137.)

Bettelheimin näkemykset vanhoista saduista sisältävät perinteisen naismallin ihannoimisen. Erityisesti uhrautuvuus ja kärsiminen ovat niitä asioita, joilla sadun nainen lunasti onnensa. Apo (1990) esittääkin, että Bettelheim tulkinnoissaan siirtyy menneeseen muistikuvien aikaan ja löytää sieltä nöyrän, alistuvan ja epäitsenäisen viktoriaanis-



edvardiaanisen naisen. Bettelheim ei pohdi satujen aika- ja kulttuurisidonnaisuutta. Apo kysyykin, onko satujen viisaus ikuista.

Davies (1989) näkee sadut ja tarinat aikuisten välineinä, joilla aikuiset sosiaalistavat lapset siihen maailmaan, jossa elävät. Aikuiset välittävät läntisen maailman rationaalisen järjestyksen, jossa on paikkansa kaikille ja tietyt rooli- ja käyttäytymismallit. Davies selvitti lasten käsitystä sadusta, jossa käyttäytymismallit poikkeavat perinteisestä. Prinsessa ottaa sankarin roolin pelastamalla lohikäärmeen sieppaaman prinssin, olosuhteiden pakosta prinsessa on likainen ja joutuu pukeutumaan paperikassiin. Prinssi puolestaan on komea mutta saamaton, eikä välitä prinsessasta, jolla on yllään vain paperikassi. Tyttöjen ja poikien tulkinnat sadusta erosivat huomattavasti. Tulkinnat olivat perinteisen sadun mukaisia. Tytöt samastuivat prinsessaan ja pitivät häntä kauniina ja miellyttävänä. He ymmärsivät hänen menettelytapansa. Kukaan heistä ei kuitenkaan pitänyt tämän sadun prinssistä, yksi tyttö oli kuitenkin sitä mieltä, että prinsessan olisi pitänyt toimia prinssin antamien ohjeiden mukaan. Pojat eivät kiinnittäneet huomiota prinsessaan eivätkä prinsessan ja prinssin välisiin suhteisiin. Pojista lähes kaikki pitivät prinssiä sadun päähenkilönä ja halusivat olla prinssejä. Yksi pojista halusi olla lohikäärme, hän myös esitti, että prinssin olisi pitänyt kiittää prinsessaa pelastamisesta. (Davies 1989.)

Sadun kokeminen ja siihen samastuminen on yhteydessä siihen, millainen käsitys ihmisistä ja maailmasta sadun vastaanottajalla on. Satu vahvistaa omia käsityksiä. Kuitenkin on syytä ajatella myös päinvastoin, satu antaa malleja arvojen muodostamiseen sekä käyttäytymis- ja vuorovaikutusmalleja.

## 7 SADUT LAPSEN KEHITYKSEN TUKENA

Useat tutkijat mm. Bühler, Kauppinen ja Karsson ovat eritelleet lukuharrastuksen kehitystä kausiin ja kehitelleet erilaisia luokituksia. Eri kausien erottaminen toisistaan on joskus vaikeaa, koska kaudet menevät päällekkäin. Lapsen tutustuminen kirjoihin alkaa kuvakirjoista. Kuvakirjakausi kestää noin nelivuotiaaksi asti. Bühler kutsuu kuvakirja-

kautta nimellä Struwelpeterzeit, Jöröjukkakausi. Hänen mukaansa tämä kausi on 3-4 -vuotiaalla. (Møhl & Schack 1981, 53; Sarmavuori 1988.)

Satukausi alkaa noin nelivuotiaalla. Mielikuvitus on jo kehittynyt ja lapsi jaksaa seurata juonellista tarinaa. Satukausi jatkuu noin yhdeksänteen ikävuoteen, kiinnostunein lapsi on saduista 6-8 vuotiaana. Bühlerin mukaan tämä kausi on 4-8 vuotiaalla. Tämän jälkeen lapsi alkaa siirtyä realistisiin kertomuksiin ja ns. robinsonadeihin, seikkailukertomuksiin. (Møhl & Schack 1981, 53; Sarmavuori 1988.)

Ikävuosimääritykset on esitetty suhteellisen tarkasti, mutta ne ovat kuitenkin keskimääräisiä, sillä lapset ovat yksilöllisiä kehitystasosta ja kirjallisuuden kokemuksesta riippuen. Bühlerin luokitus tulee 1920-luvulta ja sen jälkeen on lastenkirjallisuuden tarjonta muuttunut ja laajentunut. On myös muistettava, että lapsille luetaan ja tarjotaan sitä kirjallisuutta, jota aikuiset kulloinkin katsovat sopivaksi. (Møhl & Schack 1981, 54.)

### 7.1 Satujen merkitys lapsen kehitykselle ja oppimiselle

Sadun kerronta- ja kuuntelutilanne on aina lapsen näkökulmasta aktiivinen tilanne, jossa lapsi prosessoi, eikä pelkästään ole passiivinen vastaanottaja. Ojanen (1980) korostaa varsinkin kansansatujen syntyneen ihmisen tarpeesta hahmottaa itselleen elämän tarkoitusta. Niiden säilymisen salaisuus piilee siinä, että ne koskettavat ihmisen persoonallisuuden syvintä aluetta. Satu kuvaa ihmisen mielen tiloja toiminnan avulla, muuttaa sisäiset prosessit visuaalisiksi. Sadun sisällön voi tavoittaa ymmärtämällä esineiden ja toiminnan symboliikkaa. Tästä syystä satu avautuu lapselle helposti, koska se sivuuttaa käsitteellisen ajattelun. Lapsella on kyky siirtyä maailmasta toiseen, ymmärtää intuitiivisesti, ongelma ei ole sadun sisällön ja kuulijan ulkoisen todellisuuden erilaisuus. Sadun symbolikielen tehtävä piilee siinä, että asioiden käsittely symbolien avulla on turvallisempaa kuin toimiminen todellisuudessa. (Ojanen 1980, 13-14.)

Useat tutkijat korostavat satujen merkitystä oppimisen välineinä. Shuman (1981) näkee fantasiakirjallisuuden (sadut ja myytit) lapsen oikeaa aivopuoliskoa stimuloivana. Hänen

mukaansa oikea aivopuolisko on pitkälti inhimillisten tuntemusten ja emootioiden keskus. Fantasiakirjallisuus edellyttää asioiden visualisointia, joka välittömästi sitoutuu oikeaan aivopuoliskoon. Sadut ja myytit, joihin lapsi on tutustunut varhaisvuosina, herättävät kiinnostuksen tarinankerrontaan ja lukemiseen. Vahva satutausta on hyvä perusta, kun lapsi aloittaa koulunkäynnin. Opettaja, joka vielä koulussa tarjoaa lapsille myös satuja ja myyttejä, kehittää näin lapsen molempia aivopuoliskoja ja antaa mahdollisuuden holistiseen ajatteluun. (Shuman 1981.)

Myös Pramling (1993) tarkastelee satua oppimisen välineenä. Hänen mukaansa ei tule tehdä kahtiajakoa ajattelun ja tunteiden välillä. Lapsen toinen aivopuolisko ei lepää toisen ollessa toiminnassa. Lapsi kokee ja käsittää samanaikaisesti, sekä ajatukset että tunteet vaikuttavat siihen miten lapsi tulkitsee uusia kokemuksia. Jotta lapsi voi suhteuttaa erilaisia asioita tai tapahtumia toisiinsa, mennä tekstin ulkopuolelle ja tehdä johtopäätöksiä siitä, hänen on ymmärrettävä sadun sisältö. Pramling muistuttaa kuitenkin, ettei tämä tarkoita sitä, että satu vaatii aina täydellisen ymmärtämisen. Sadulla on myös terapeutin funktio, sen symbolikieli puhuttelee lapsen tiedostamatonta aluetta ja auttaa lasta käsittelemään erilaisia elämyksiä. Sadun kertominen tai lukeminen voi tilanteena olla tunnelmaa luova, rauhoittava ja yhdistävä. Satua ei saa nähdä erillisenä lapsen muista kokemuksista. Erilaiset kokemukset jättävät jälkensä lapsen tapaan ajatella ja ymmärtää ympäristöään. Hyvä opetus toimii kuten satu: sallivalla ja luovalla tavalla. Tunteiden ja muiden ilmiöiden ymmärtäminen vaatii sekä ajattelua että reflektiota. (Pramling 1993, 13-14.)

Waden (1980) mielestä sadut ja tarinat vaikuttavat myös lapsen asenteisiin ja arvoihin sekä uskomuksiin. Kirjallisuus terävöittää myös kriittistä älykkyyttä ja lisää herkkyyttä. Hän kokoaa hyvän tarinan arvot: se rikastaa mielikuvitusta, tarjoaa pakenemisen terapiaa tarvittaessa, kehittää sääliä, huumorintajua ja ymmärrystä, herättää uteliaisuutta ja kysymyksiä sekä antaa iloa ja tyydytystä. (Wade 1980.)

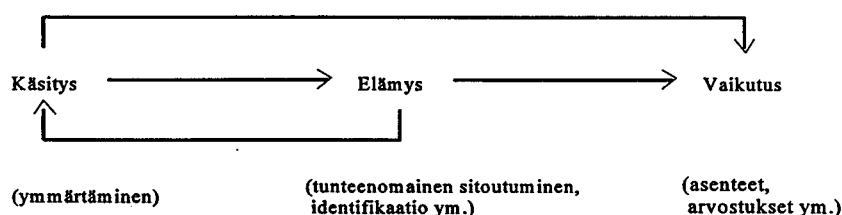
Dixon (1987) pohtii kuvitteellisen maailman ja todellisuuden yhteyttä. Tutut kokemukset saavat luetusta uudelleen näkökulman, asettamalla kysymyksiä kuvitteellisesta maailmasta ja sen ihmisistä. Näin löydetään uusia yhteyksiä kuvitteellisen ja todellisen

maailman välille, ja siten käydään keskustelua siitä, millainen inhimillinen kokemus todella on. Aivan pienimmille tarkoitettut tarinat kohdentuvat toimintaan ja myös tunteet ovat yhteydessä toimintaan. Hiukan vanhemmille lapsille tarkoitetuissa tarinoissa kuulija viedään tarinan henkilön sisälle ja autetaan näin kuulijaa kuvittelemaan tunteita, päätöksiä tai asenteita, jotka ovat toiminnan ja puheen takana. Dixon pitää tätä merkittävänä askeleena, jossa ulkoisen ja sisäisen maailman yhteydet nähdään enenevässä määrin. Vähitellen ymmärretään, miten tämänhetkinen toiminta työntyy esiin menneiden muistojen ja odotusten kanssa tai tulevaisuuden pyrkimysten myötä. (Dixon 1987, 762-764.)

Tarinan nostattamat toiminnot ovat vitaalisia, ilman niitä luettu menettää puoliksi merkityksensä. Dixon toteaa television katselun olevan tämän päivän tarinankertoja ja havaitsee, ettei televisio anna tilaa vastakäiön herättämiseen, katsoja on sidoksissa jo seuraavaan ohjelmaan tai mainoksiin. Siksi hän painottaa lukemista, joka antaa kuulijalle ja lukijalle enemmän mahdollisuuksia tekstin kokemiseen. (Dixon 1987, 764).

## 7.2 Sadut ja mielikuviutus

Møhl ja Schack (1981) pohtivat sisällön ymmärtämisen ja elämyksen suhdetta. Heidän mielestään lapsen on käsitettävä kirjan sisältö ja vasta se saa aikaan elämyksen. Käsittäminen on puhtaasti älyllistä toimintaa, kun taas elämys on emotionaalista toimintaa.



Kaavio 3. Sisällön ymmärtämisen ja elämyksen suhde (Møhl ja Schack, 1981, 20)

Elämys, sen luonne ja voimakkuus, vaikuttaa Møhlin ja Schackin mielestä ratkaisevasti siihen, millainen vaikutus kirjan lukemisella on. Erityisesti tämä pätee lastenkirjallisuuden kohdalla. Siksi on turhaa analysoida lastenkirjallisuutta aikuisen käsitemaailmasta

lähtien. Møhl ja Schack korostavat kuitenkin tutkimusmetodin ongelmallisuutta, kun tutkitaan kirjallisuuden vastaanottamisen puolta. Tällöin voidaan tutkia kirjallisuuden ymmärtämistä ja kirjallisuuselämystä. Elämyksen tutkimisessa ongelmallista on erityisesti elämysten verbalisointi. Koehenkilöiden kielellinen ilmaisukyky on merkityksellinen, varsinkin lasten ollessa kyseessä.

Applebeen (1978) tutkimuksen mukaan vielä lähes puolet kuusivuotiaista lapsista pitää satujen kertomusten hahmoja todellisina, mm. 40,9% kuusivuotiaista piti Tuhkimoa todellisena. Viisivuotiaat ovat muodostamassa toden ja mielikuvituksen käsitteitä, seitsenvuotiaalla se alkaa olla valmis. Kun lapsia pyydettiin muuttamaan kohtia tutusta sadusta, josta he eivät pitäneet, lasten mielestä niin ei voinut tehdä; tilalle lapset tarjosivat kokonaan uuden kertomuksen. Applebeen mielestä vasta sitten kun lapset erottavat toden ja epätoden, he havaitsevat, että on olemassa vaihtoehtoja asioille. Koko maailmankuva on lapselle ongelmallinen, mikä on totta ja mikä ei ympäröivässä maailmassa. Vaikka lapset tunnistavat epätoden, he mieltävät sen todellisuuden vastakohtaksi, eivät aikuisten keksimäksi. Se, että erottelukyky toden ja epätoden välillä puuttuu, johtuu pienten lasten vielä vähäisistä kokemuksista.

Lasten käsitykset kertomuksista sisältävät myös oletukset eri hahmojen käyttäytymisestä. Omiin kertomuksiinsa lapsi sisällyttää tutut hahmot, äidin ja isän, mutta myös esim. kolme pientä porsasta. Useat satujen hahmoista tulevat osaksi lapsen todellista maailmaa. Lapsi leikkii sadun hahmoa ja rakentaa roolin, jossa toimintamallit ja mahdollisuudet on määriteltä sadussa. Nämä lasten määrittelemät mallit ovat perinteisiä ja kulttuurisidonnaisia. (Applebee 1978, 43-50.)

Sadut ja tarinat auttavat lapsia asettamaan odotuksia siitä, millainen maailma on pakottamatta erottamaan todellisuutta uskomattomasta. Vaikka lapset oppivat, että sadut ja tarinat ovat fiktiota, eivätkä hyväksy tiettyjä tapahtumia ja hahmoja, arvomallit ja odotukset rooleista ja asioiden suhteista jäävät ja muodostuvat osaksi kulttuuria. Nämä mallit tekevät saduista ja tarinoista tärkeän sosialisatian voiman, jonka avulla lapset oppivat yhteisön arvot ja normit. Noidat ja jättiläiset ovat mukana ainoastaan antamassa näille malleille konkreetin muodon. Mielikuvitus kehittyy vähitellen, lapsen tutustumis-

nen noitiin, joulupukkiin, Tuhkimoon laajentaa maailmankuvaa ja suuntaa lasta tietämättömän horisonttiin. Fantasia ei ole pelkkää mielikuvitusta vaan jatkumo, joka alkaa välittömästä kokemuksesta, etenee kohti kaukaisia maita ja edelleen kohti mielikuvitussellista kuningaskuntaa. Jokainen askel tähän suuntaan lisää lapsen maailmaan monimutkaisuutta tuomalla siihen uusia elementtejä. (Applebee 1978, 52-74.)

Egan (1988) arvostelee Applebeeta ja toteaa, että jos fantasia perustuu tuttuihin asetelmiin, fantasiaa ei olisi lainkaan. Hänen mukaansa tuttuus merkitsee vähän fantasiakertomusten piilorakenteissa, niissä esiintyvät voimakkaat abstraktit käsitteet. Lasten ei ole vaikea ymmärtää esim. muumeja. Ne eivät ole jokapäiväisestä elämästä, mutta lapset tietävät ettei niitä ole oikeasti olemassa, siksi ei tarvita todellisia vastineita. Ne ovat fantasiamaailman osa. Mielikuvitusaineiston, satujen, myyttien ja runouden käyttäminen antaa aineksia lasten ajatteluun siinä missä matematiikka ja tiedeopetuskin. Egan toteaa lasten käyttävän metaforia. Mielikuvitus tarjoaa ongelmiin ratkaisun varhaislapsuudessa. Se on tunne-elämän reflektointia. Mielikuvituksen joustavuus sallii tunne-elämän ilmaisun ja kehityksen sellaisella tavalla, jota toiminta tai käyttäytyminen ei salli. Mielikuvitus on myös älylliselle kehitykselle välttämätön. Egan huomauttaa alueen kasvatustieteellisen tutkimuksen suuntautuvan pääasiassa siihen, miten lapset ymmärtävät satujen ja tarinoiden elementit tai miten hyvin he toistavat kuullun sadun. Tutkimus painottuu hänen mukaansa rationaalsiin taitoihin ei lasten metaforiseen sujuvuuteen, mielikuvitukseen tai emotionaalisesti ratkaiseviin asioihin. Tutkimus kieltää sen mikä on tunnusomaista sadulle ja tarinalle: sadut ja tarinat stimuloivat mielikuvitusta, edistävät tunnereaktioita ja antavat niille sisältöä. (Egan 1988, 46-99.)

Brobergin (1985, 10) mielestä mielikuvituskirjallisuus toimii ärsykkeenä lukijan mielikuvitukselle ja saa aikaan katharsiksen, kun taistelu hyvän ja pahan välillä on ratkennut. Satu voi konkretisoida alkukuvia ihmisen tietoisuudesta ja tuoda esiin tunteita, pelkoja ja kauhua. Mielikuvituskirjallisuudessa kuljetaan todellisuuden ja yliluonnollisen rajamailloja, ja yhtäkkiä raja katoaa. Fantasiakirjallisuutta ei ole ilman todellisuuden mukanaoloa.

Kronqvistin mukaan lapsen mielikuviutus ei satuja kuunnellessa saa vahvistusta todellisuudesta, vaan lapsen on kuvattava tapahtumat ja toimittava mielessään. Tämä on lapselle vaikea tehtävä, jota voidaan helpottaa kerronnan elävyydellä sekä kytkemällä emootiot luku- ja kerrontatilanteeseen. Tunneperäiset seikat tuovat sadun lähelle lasta. Zaporochets esittää, että lapsi arvioi satua omalta näkökannaltaan, realistisesti. Jos sadun toimintatavat eivät ole tyypillisiä, lapsi toteaa helposti, ettei asia pidä paikkaansa. Tsukovskin mukaan lapsi kuitenkin erottaa toden ja epätoden ja hyväksyy asian, kun tietää mikä on oikein. Vygotski puolestaan näkee sadut tältä osin oppimistilanteina, jossa ristiriidat ja ongelmat pakottavat lapsen miettimään ja oppimaan, ja sitä kautta muutokseen. (Oittinen 1988, 180-183.)

#### 7.4 Lempisatu

Lasten lempisatuja on selvitetty useissa tutkimuksissa. Järvi (1990) tutki peruskoulun 5. luokkalaisten lempisatuja selvittäessään satujen ja lasten roolikäyttäytymisen yhteyttä transaktioanalyttisen teorian valossa. Tutkimuksessa nousivat suosituimmiksi perinteiset sadut, Punahilkka, Kolme pientä porsasta, Ruma Ankanpoikanen, Lumikki ja seitsemän kääpiötä sekä Saapasjalkakissa. Tytöt valitsivat tässä tutkimuksessa lempisadukseen poikia useammin taidesadun, pojat puolestaan valitsivat tyttöjä useammin seikkailusadun tai eläinsadun. Satujen sankarit olivat useimmiten voittajia ja pelastajia kuin uhreja tai ahdistelijoita. Lapset samastuivat yleensä itsensä kaltaisiin satuhahmoin, jotka olivat ihmisiä ja edustivat omaa ikäluokkaa sekä omaa sukupuolta. Sadussa voittajaan samastuva henkilö arvioi useimmiten myös itsensä voittajaksi tai pelastajaksi. Tutkimuksesta voidaan päätellä, että satujen myönteiset roolit ja myönteiset ristiriitailanteiden ratkaisumallit ovat tärkeitä. (Järvi 1990.)

Liikanen (1990) selvitti myös transaktioanalyttiseen tulkintaan perustuen opiskelijoiden varhaislapsuuden lempisatuja. Liikanen luokittelee sadut kulttuurin mukaan ja tutkimuksessa lempisaduiksi muodostuivat länsimaisen perinteen sadut, suosituimmiksi tulivat englantilaiset (Kolme pientä porsasta, Kultakutri ja kolme karhua, Kultaprinssi) sekä saksalaiset ( Tuhkimo, Lumikki, Punahilkka, Prinsessa Ruusunen ) sadut. Saksalaiset

sadut olivat Grimmin satuja. Yksittäisistä saduista suosituimpia olivat Tuhkimo ja Lumikki. Satujen sankareista suurin osa (74,7%) hyväksyi itsensä ja satuihin valikoitui eniten voittajan rooleja. Sankarit hyväksyivät yleensä itsensä ja muut. Sadun sankarin ja kertojan minätunteita verrattaessa tulokset osoittivat varsinkin myönteisten minätunteiden vastaavan toisiaan. Liikasen tulkinnan mukaan onkin tärkeätä, että sadun sankarilla on paljon myönteisiä tunteita ja että hän hyväksyy itsensä. (Liikanen 1990b.)

Strayer (1995) tutki Kanadassa lasten ja aikuisten suhdetta satuihin. Hänen tutkimukseensa lempisaduksi nousi Tuhkimo. Aikuisista naisista sen asetti ensimmäiseksi 33% vastaajista. Lasten suosituimmat sadut olivat Tuhkimo, Kultakutri, Prinsessa Ruusunen sekä Kaunotar ja hirviö, joista jokaisen valitsi ensimmäiseksi 18% lapsista. Sadun suosituimmuuteen vaikutti se, millaisia emootioita se sisälsi ja herätti. Onnellisuus ja jännitys vaikuttivat suosituimmuuteen sekä lapsilla että aikuisilla. Vaikka kaikki vastaajat tiedostivat myös surullisuuden ja pelon aspektit sadussa, myönteiset tunteet arvioitiin merkittävimmiksi. Tuloksissa päähenkilön ja kuulijan sukupuolen vastaavuudella ei ollut tilastollista merkitystä. Siihen, pidettiinkö sadusta, ei vaikuttanut se, oliko päähenkilö mies- vai naissukupuolta. Ero ei ollut tilastollisesti merkittävä, joten tutkimuksessa esitetty sukupuoli- stereotyyppin hypoteesi ei saanut tässä tukea. Tutkimuksessa selvitettiin myös, miten lapset kuvittelevat toisten lasten suhtautuvan päähenkilön sukupuoleen. Lapset arvelivat, että tytöt pitävät poikia enemmän sellaista saduista, joiden päähenkilö on naissukupuolta. Kun sadun päähenkilö on miessukupuolta, tätä eroa ei tullut, vaan lapset ajattelivat molempien sukupuolien pitävän sadusta yhtä paljon. Strayerin mukaan lapsen iällä ja sukupuolella on tässä merkitystä, samoin tulos hänen mielestään tukee aikaisempaa tutkimustietoa (mm. Bussey & Bandura 1992) siitä, että lapset reagoivat enemmän tovereidensa stereotyyppiseen käyttäytymiseen kuin omaansa. (Strayer 1995.)



## 8 SADUT VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGIIKAN VÄLINEINÄ

### 8.1 Sadut ja päivähoidon kasvatustavoitteet

Suomalaisen päivähoidon kasvatustavoitteet julkaistiin 1980 parlamentaarisen kasvatustavoitekomitean mietintönä. Komitean mukaan kasvatusta on sidoksissa siihen kulttuuriin ja yhteiskuntaan, jossa kasvatusta annetaan ja siihen ihmiskäsitykseen, joka on vallitseva vaikkakin usein tiedostamaton. Keskeiseksi asiaksi kasvatuksessa komitea esittää kulttuuriperinnön siirtämisen seuraavalle sukupolvelle. Suomalaisen kulttuurin arvopohjaksi nimetään kristillinen usko, talonpoikauskulttuuri ja työväenkulttuuri. Komitea korostaa myös päivähoidon pedagogista tehtävää, eli lapsen kehityksen ja oppimisen tukemista. Kasvatustavoitteet on esitetty tavoitealueittain siten, että kunkin alueen kohdalla perustana on kasvatustyöympäristö, kasvattaja ja lapsen toimintamahdollisuudet. Näiden kautta tavoitetta eritellään. (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 98-100.)

Kasvatustyön osa-alueet ovat fyysisen, sosiaalisen, emotionaalisen, esteettisen, älyllisen, eettisen ja uskonnollisen kasvatustyön tavoitteet. Osa-alueet kattavat laajasti lapsen kasvun ja kehityksen sekä auttavat näin kasvattajaa jäsentämään työtään monipuolisesti. Päivähoitolakiin lisättiin myöhemmin ns. kasvatustavoitepykälä (2a §), jossa myös mainitaan edellä olevat osa-alueet lasten kasvun ja kehityksen tukemiseksi (Laki lasten päivähoidosta, 1973).

Satujen avulla voidaan edistää lapsen kehityksen osa-alueita ja sadut palvelevat siten kasvatustavoitteiden saavuttamista. Seuraavaksi esitetään tavoitealueet kytkettynä satuihin. Samalla pohditaan miten sadut tukevat lapsen kehityksen eri alueita.

#### 8.1.1 Fyysisen kasvatustyön osa-alue

Fyysisen kasvatustyön osa-alueita ei ehkä miellä sellaiseksi, että niitä voitaisiin yhdistää satuihin. Tämän alueen ensimmäinen tavoite on, että lapsen terveydestä huolehditaan, hän omaksuu terveytensä hoitamiseen kuuluvia perusasioita ja hän voi kohdata turvalli-

sesti sairauden aiheuttaman tilanteen. Terveyskasvatukseen voidaan kytkeä myös satuja ja hyvin valittu satu toimii esim. terveystottumusten luomisessa mallina.

Toinen tavoite, jossa korostetaan omatoimisuutta, toisten auttamista ja pienten työtehtävien tekemistä, voidaan myös tuoda esiin sadun mallien kautta. Tällöin on tärkeää, että käytetty satu tarjoaa lapselle samastumismallin, jonka toimia hän voi toteuttaa. Tavoite, lapsen päivittäinen liikunnan tarve turvataan ja hänen liikkeidensä ja kätevyytensä monipuolinen kehittyminen varmistetaan, voidaan toteuttaa käyttämällä satuja mielikuvien luomiseen liikuntahetkillä. Kätevyteen sadut voidaan liittää tekemällä satujen sisältöihin liittyviä käden töitä.

### 8.1.2 Sosiaalisen kasvatuksen osa-alue

Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteissa korostetaan lämpimien ja luottamuksellisten ihmissuhteiden merkitystä. Ihmisten välinen tasa-arvo ihonvärin, kansallisuuden tai ihmisryhmän suhteen tulee välittää lapsille. Toisten kuuntelemista ja ristiriitojen myönteistä ratkaisua pidetään tärkeänä. Myös toisten tunteiden ja oikeuksien huomiointaminen edesauttaa lapsen moraalista kehitystä. (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980,121.)

Oikein valittu satu ohjaa lasta sosiaaliseen ajatteluun ja käyttäytymiseen. Wade (1980) muistuttaa, että lapset ovat egosentrisiä ja näkevät maailman omasta näkökulmastaan. Sadut ja tarinat auttavat heitä asettumaan toisen asemaan ja näkemään maailman toisen kannalta. (Wade 1980.)

Sadulla on tiivis suhde siihen ympäristöön ja kulttuuriin, jossa se on syntynyt. Lapselle satu osoittaa yhteisön arvot ja sosiaaliset normit sekä tarjoaa käyttäytymismalleja ja suhtautumistapoja. Fall (1984) kuvaa afrikkalaista kansansatua ja toteaa sen olevan ryhmätuote, jonka tarkoituksena on siirtää afrikkalaista kulttuuria seuraavalle sukupolvelle. Tarinat sisältävät yhteisön syvimpiä pyrkimyksiä ja turvaavat sellaisia arvojärjestyksiä ja uskomuksia, jotka ovat välttämättömiä yhteisön yhtenäisyyden ja tasapainon säilymiselle. Afrikkalainen kansansatu varoittaa poikkeamasta yhteisön moraalisäännöis-

tä ja uskonnollisista käsityksistä. Saduissa rangaistus määräytyy rikkomusten mukaan ja on luonteeltaan joko inhimillinen tai yliluonnollinen. Afrikkalaisella kansansadulla on siis vahvasti opetuksellinen tehtävä. Tämä tehtävä korostuu erityisesti niissä saduissa, joissa on sankarina lapsi. Tyypillisessä lapsisankarisadussa esiintyy sekä mallilapsi että paha lapsi. Näin lapsille tarjotaan samastumiskohde ja vanhemmille ohje opettaa lapsille yhteisön moraaliset arvot. ( Fall 1984,23-24, Vähäkainu-Kujanen 1992, 32.) Adoum (1984) kuvaa Latinalaisen Amerikan sadustoa. Hänen mukaansa satujen sosiaalistava vaikutus voi kääntyä myös vastakkaiseksi erityisesti poikien kohdalla. Hän sanoo: " Me pojat halusimme päästä autoritaarisesta, diktatorisesta, rajoittavasta todellisuudesta." Aikuisten tarjoamat sadut välittivät asioita, joita lapset eivät halunneet. He olivat kyllästyneet ahkeruuteen, viattomuuteen ja nöyryyteen. Prinsessasatuja pojat pitivät tyttöjen höpötyksinä eivätkä samastuneet prinssiin, joka ilmaantui satuun yleensä vasta sen lopussa. (Adoum, 1984, 20.) Adoumin esimerkki osoittaa, että kasvattajayhteisön on tarkkaan pohdittava, mitä lapsille tarjotaan, ettei hyvä tarkoitus kääntyisi itseään vastaan.

Tyypillisiä sukupolvien ajan luettuja suomalaisen yhteiskunnan kuvaajia ovat Topeliuksen sadut. Ne sisältävät vahvasti aikansa arvoja ja korostavat kodin, uskonnon ja isänmaan merkitystä. Topeliuksen sadut tarjoavat myös lapsisankareiden kautta käyttäytymismallin. Hänen saduissaan hyvät lapset ovat nöyriä, tottelevaisia, rakastavat isänmaata ja uskovat Jumalaan. Toisaalta he ovat samanaikaisesti reippaita ja aloitekykyisiä. Ns. huonot lapset ovat ahneita, turhamaisia, ylimielisiä ja ilkeitä. Satujen opetus piilee siinä, että nämäkin lapset muuttuvat hyväksi ja sen myötä heidän elämänsä muuttuu myös. (Lappalainen 1976, 78-80.) Eri kulttuurien saduilla on siis sama pyrkimys: tarjota kuulijalle yhteisön arvot sekä ajattelu- ja käyttäytymismallit. Myös uudempi satu ottaa kantaa yhteiskuntaan, mm. luonnosta huolehtiminen on käytetty aihe saduissa. Esimerkiksi suomalaisessa satukirjassa kannetaan huolta Saimaan norpan kohtalosta (Eeva Tikka: Satuja, 1984).

### 8.1.3 Emotionaalisen kasvatuksen osa-alue

Emotionaalisen kasvatuksen osa-alueella korostetaan myönteisen ja turvallisen tunneilmaston luomista ja myötäelämisen kyvyn kehittämistä. Erittäin tärkeänä nähdään lapsen

itsetunnon kehittyminen, myönteinen minäkäsitys sekä tahdonmuodostus. Satujen tarjoaman samastumisen myötä lapsi saa mahdollisuuden kokea erilaisia tunteita, myös kielteisiä, ja saa malleja toisen asemaan asettumisesta. Kirjailija ja filosofi Savater (1984) kiteyttää sadun sanoman riippumattomuuden, rohkeuden ja jalouden kaipuuseen. Hänen mukaansa sadut kertovat ihmisen ongelmista, mutta myös uskosta itseensä ja ihmiskuntaan, inhimillisyyteen. Savater kuvaa satua matkana, jolloin satu voidaan nähdä myös symbolisena, ihmisen kasvuna ja kehittymisenä. Sadun sankarin on lähdettävä kodistaan, kohdattava pelottavat ja kaukaiset seudut, asetuttava alttiiksi seikkailuille, tunnistettava hänen kehitystään ja itsenäisyyttään uhkaavat voimat, ja opittava hyväksymään vaarat. Savater näkee tärkeänä, että lapsi näin mielikuvituksen kautta oppii ottamaan riskejä, hyväksymään eksymisen ja harhaankulkemisen sekä oppii hyvyyden ja rohkeuden. (Savater 1984, 4-6.)

Møhlin ja Schackin (1981) mukaan kirjallisuuteen samastuminen voi auttaa ristiriitojen ratkaisussa. Lapselle samastuminen ei välttämättä ole tietoista. Samastuminen kohdistuu johonkin, joka on samanlainen kuin lapsi itse tai hänen tilanteensa. Toisaalta lapsi voi samastua johonkin, jonka kaltainen hän haluaisi olla. Samastuminen voi ilmetä introjektion tai projektion kautta. Introjektiossa ihminen asettaa itsensä toisen asemaan ja elää tämän kautta, projektiossa yksilö asettaa toisen itsensä tilalle. Fiktiivinen henkilö muistuttaa tällöin lukijaa ominaisuuksiltaan, elämäntilanteeltaan ja ongelmiltaan. Introjektio on tavallinen ilmiö, kun toivotaan itselle kohteen ominaisuuksia. Varsinkin lapset, joille asetetaan vaatimuksia olla toisenlaisia kuin he ovat, pyrkivät heijastamaan ihannehahmon, joka voi täyttää nämä vaatimukset. Tämän vuoksi introjektiossa lukijan ja ihannepersoonan välinen yhtäläisyys usein puuttuu. Projektio toimii puolestaan päinvastoin. Tällöin lukija on halukas antamaan omat tunteensa ja ongelmansa kuvitteelliselle henkilölle. (Møhl & Schack 1984, 101-102, Vähäkainu-Kujanen 1992, 32.) Wade (1980) siteeraa Hardingia (1962), joka pohtii identifikaatiota tarinan kautta. Lukija ja kuulija tunnistaa tarinan henkilöissä yhteyksiä itseensä, mutta näkee tarinan tapahtumat myös kirjoittajan silmien kautta. Tällöin hän voi objektiivisesti arvioida kirjoittajan asennetta hänen kuvamaansa tapahtumaan. Waden (1980) mukaan satujen ja tarinoiden kasvattava voima piilee tässä. Lukijaa ja kuulijaa autetaan muovaamaan asenteita ja mieltymyksiä sekä testaamaan ja analysoimaan omaa identiteettiään, kun hän joutuu

asettamaan vastakkain oman elämänsä ja fiktiivisen tarinan. Hän on tietoinen omasta itsestään olemalla kerronnan ulkopuolella. Sekä objektiiviset että subjektiiviset lähestymistavat on otettava huomioon, kun opettaja haluaa syventää sitä, miten lapset vastaanottavat tarinan ja rohkaisee heitä siitä saatujen kokemusten tutkimiseen. Hyvän tarinan kasvatuksellinen arvo on osaksi siinä, että se heijastaa elämää, lapsen on mahdollista täydentää kokemuksia. Iahduttamalla, mystifioimalla ja pelottamallakin mallilla tarina voimistaa lukijan ja kuulijan tietoisuutta muokkaamalla raakaa materiaalia elämäksi ja siten auttamalla järjestämään tyydyttäväksi kokemukseksi sitäkin, mikä on surullista tai tuskallista. Tarinat kasvattavat tunteita tavalla, johon muut mediat tai koulu eivät kykene. Tämä prosessi on epäsuora ja samalla, kun se tuottaa iloa ja mielihyvää, se myös antaa lapselle mahdollisuuden astua tilanteisiin, jotka saattavat olla muualla kuin tarinassa liian monimutkaisia ymmärrettäväksi ja vaikeasti selitettäviä. Tarinat esittävät nämä tilanteet tavalla, joka tuottaa tunteita ja lopputuloksena on usein lukijan kehittyminen laajempaan tietoisuuteen ja syvempään itsearvostukseen. (Wade 1980.)

#### 8.1.4 Esteettisen kasvatuksen osa-alue

Esteettisen kasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen esteettisen tajun kehittymistä ja auttaa lasta havaitsemaan kauneutta, rikastuttaa lapsen mielikuvitusta ja antaa hänelle aineksia, jotka välittävät runsaasti mielikuvia. Erityisesti satujen kerronta herättää lapsessa mielikuvia, ja on myös tärkeää suunnata lapsen tarkkaavaisuutta ja havaintoja kauneusnäkökohtiin. Lapselle tulee antaa mahdollisuus eläytyä taiteen eri lajeihin ja oppia käyttämään taidetta ja kulttuuria. Esteettistä kasvatusta tulisi toteuttaa antamalla lapselle erilaisia tunnekokemuksia. (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 129-131.) Kurenniemi pitää ihmisen unelmaa kauneudesta luovan mielikuvituksen perustana (Kurenniemi 1980, 114).

Sadun maisema on usein luonto, jonka kauneutta kuvataan. Esimerkiksi Kurenniemi kuvaa suomalaista metsää kyeten luomaan esteettisiä tunnelmia ja mielikuvia. "Aurinko paistoi hyvin matalalta, ja sen vinot säteet saivat koivunrungot punertumaan ja kukkien terälehdet loistamaan läpikuultavina (Kurenniemi 1953, 25).

Dixonin (1987) mielestä kirjallisuus johdattaa rakentamaan mielikuvitusmaailmaa. Painetuista sanoista lapset rakentavat mielikuvia, jotka he siirtävät leikkiin, draamaan ja myöhemmin kirjoittamiseen (Dixon 1987, 762).

#### 8.1.5 Älyllisen kasvatuksen osa-alue

Älyllisen kasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen tiedonhalua ja kiinnostusta. Lasta ohjataan ja tuetaan lapsen kehitystasoon sopivalla tavalla havaintojen teossa, kielen, ajattelun, muistin ja luovuuden kehityksessä, keskittymiskyvyssä sekä tehtävien loppuunsaamisessa. Ajattelun kehityksen kannalta on tärkeää, että lapselle välitetään runsaasti mielikuvia. Mietinnön mukaan yksi päivähoiton keskeisimpiä tehtäviä on lapsen kielen kehityksen tukeminen. Mielikuvitusta, kieltä ja muistia vahvistetaan kertomalla ja lukemalla lapselle kielellisesti rikkaita satuja, kertomuksia ja runoja. Näin myös lapsen sana- ja käsitevarasto laajenee. Kuusivuotiaiden kohdalla erityisenä tavoitteena on herättää kiinnostus kirjoja kohtaan. Tämä nähdään lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksien perustana. (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 131-135.)

Kirjallisuuden käyttö nähdäänkin kehityspsykologisessa tutkimuksessa lasten luku- ja kirjoitustaidon kehittymisen välineenä. Fisher (1991) korostaa kirjallisen ympäristön merkitystä. Hänen mielestään lapsilla on oltava päiväkodissa erilaisia kirjoja vapaasti saatavilla. Dixon (1987) toteaa, että tulevat lukijat ovat ensin kuulijoita, jotka ovat riippuvaisia vanhemmista ja opettajista. Näiden tehtävänä on johdattaa lapset kirjallisuuteen.

Kielelliseltä laadultaan lapsille tarjottavien satujen ja kertomusten on oltava lapsen kielellistä kehitystä tukevia ja rikastavia. Kurenniemi (1980) pitää tärkeänä, että lapsille kirjoittavat eivät aliarvioi lapsen kykyä vastaanottaa vaikeitakin sanoja, kunhan huolehditaan siitä, että teksti on ilmeikästä ja selkeää, Kurenniemen mukaan hyvää. Liiallinen tyyleillä leikittely ja runsas adjektiivien käyttö rasittaa lasta. Mielikuvien luomiseen tarvitaan tekstiä, jossa lapselle jää mahdollisuus kuvitella. (Kurenniemi 1980, 110.)

Helakisa (1978) puhuu merkityksellä ladatusta kielestä, joka on monikerroksista ja merkityksiä sisältävää, mutta ei erikoisuuden tavoittelua.

#### 8.1.6 Eettisen kasvatuksen osa-alue

Eettisen kasvatuksen tavoitteet ovat ihmiskunnan yleisinhimillisiä tavoitteita. Tällaisia ovat oikeudenmukaisuus, vastuu ja väkivaltaisten menettelyjen torjuminen. Toisen oikeuksien kunnioittamiseen, mm. vähemmistöjen oikeuksien ymmärtämiseen tulee kiinnittää huomiota. Sopusointu ja rauha sekä ristiriitojen ratkaisujen myönteiset mallit ovat tärkeitä eettisen kasvatuksen periaatteita. "Hänen tulisi oppia ymmärtämään, mikä hyvää, oikeaa ja rehellistä yksilön ja yhteisön kannalta." (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 137-143.)

Perinteisissä saduissa moraalit on selkeästi ilmaistu, paha saa palkkansa ja hyvä voittaa. Lapsen maailma korostaa vastakohtaisuuksia, lapsi ei kykene vielä erottamaan vivahteita ja suhteuttamaan asioita. Tämän vuoksi satujen keskeiset elementit - hyvä, paha, kaunis, ruma, pelottava, ahdistava jne. - esitetään voimakkaasti mustavalkoisina. Saduilla on kuitenkin onnellinen loppu, jolloin lapsi pääsee ahdistavastakin tunnekokemuksesta. Saduissa esiintyy auttajia, joiden avulla sankari pääsee päämääräänsä jouduttuaan ensin noudattamaan auttajien asettamia sääntöjä. Myös tavalliseen elämään liittyy sääntöjä ja rajoituksia. (Wahlström 1979.) Sadut tarjoavat kokemuksia, jotka edellyttävät syvää reflektiota suhteiden ja tapahtumien monimutkaisuudesta. Nämä kokemukset lujittavat jo olemassa olevia arvoja ja asenteita, joskus ne ohjaavat muuntamaan niitä tai korvaamaan ne uusilla. (Wade 1980.)

#### 8.1.7 Uskonnollisen kasvatuksen osa-alue

Uskontokasvatuksen tavoitteena on mm. että lasta ohjataan suhtautumaan kunnioittavasti erilaisiin vakaumuksiin ja että lapsi saa vastaukset uskonnollisiin kysymyksiin. Lapselle herää kysymyksiä kuolemasta, taivaasta, elämän tarkoituksesta jne. Esimerkiksi kuolema on käsite, joka on lapsen vaikea ymmärtää. Lapselle voi myös tulla kuolemanpelkoa,

jonka varhaisen esiasteen Hägglund (1978) liittyy lapsen varhaislapsuuden ihmissuhteisiin. Sadun sanoma antaa lapselle mahdollisuuden käsitellä kuolemaa. Sadut antavat konkreetin ratkaisun kuoleman kohtaamiseen ja ne johdattavat kuulijan pois lopullisuudesta. (Ojanen 1980, 32.) Lapsen tulisi saada kysymyksiinsä vastauksia ajatusmaailmaansa soveltuena. Sadut ovat keino johdatella aiheeseen, satujen kautta asioista voidaan keskustella. Sadut auttavat myös kasvattajaa aiheen käsittelyssä, sillä esimerkiksi kuolemasta keskusteleminen saattaa tuntua ahdistavalta ja vaikealta. Muiden kulttuurien sadut kertovat sadun keinoin erilaisista vakaumuksista ja uskonnoista ja tuovat ne siten lapsen tasolle. Tämän tulisi ohjata lasta suhtautumaan kunnioittavasti erilaisiin katsomustapoihin.

Lasten päivähoitolain määrittelemät kasvatustavoitteet konkretisoitiin sosiaalihuollon muodostamissa työryhmissä 1984-1988. Tällöin syntyivät päivähoito- ja toimintasuunnitelmat eri ikäryhmille: Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma (1984), Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoito- ja toimintasuunnitelma (1986) ja Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoito- ja toimintasuunnitelma (Salminen 1988). Nämä kaikki levisivät sekä päiväkotien että koulutuksen käyttöön. Sadut liitettiin näissä toimintasuunnitelmissa lähinnä esteettisen kasvatuksen alueelle. Satujen merkitystä korostettiin, erityisesti kansansatuja kulttuuriperinteen välittämisessä kuusivuotiaille (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 44). Alle kolmevuotiaiden toimintasuunnitelmassa (1986) esitetään, että satujen avulla voidaan ohjata lasten oikean ja väärän ymmärtämiseen, koska nämä esiintyvät saduissa selkeinä ja konkreetteina. Muutoin Alle kolmevuotiaiden suunnitelmassa korostetaan enemmän kuvakirjoja kuin satuja. Kolme-viisivuotiaiden toimintasuunnitelmassa (1988) todetaan lapsen kiinnostuvan jännittävistä ja seikkailua sisältävistä saduista. Aikuisen mukanaolo ja tuki auttavat lasta jännityksen laukaisussa. Pelottavia asioita ja vaikeiden asioiden kohtaamista ei tulisi välttää vaan lapsi tarvitsee voimakkaitakin tunne-elämyksiä. (Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoito- ja toimintasuunnitelma 1988, 80.)



## 8.2 Satujen pedagoginen käyttö

Pramling (1993) pohtii satujen käytön pedagogista merkitystä. Hänen näkemyksensä mukaan on tärkeää, että sadut kehittävät lapsen omaa kerronnan kykyä. Sadun kertominen lisää lapsen itsetuottamusta. Tärkeä tavoite on myös se, että lapsi kykenee luomaan oman satunsa. Tässä aikuinen voi auttaa antamalla lapsen reflektoida sadun rakennetta: eri satujen yhtäläisyyksiä, loppua, mitä saduissa yleensä tapahtuu. Oman sadun sepittämistä suosittelee myös Koppinen (Koppinen & al.1989).

Tavoitteena voi olla myös tiedon lisääminen saduista. Lapset ovat kiinnostuneita menneistä ajoista, miten ennen satuja kerrottiin, miten ne eroavat kirjoitetusta tekstistä. Satuihin sisältyvät ihmeet ovat myös keskustelun aihe.

Satuihin sisältyvästä moraalista keskustelu edistää lapsen kykyä analysoida moraalisia seikkoja. Sadun sisällöt ja lapsen omat kokemukset jäsentyvät yhteen.

Sadun lukemis- ja kertomistilanteen tunnelma on lapselle yhtä tärkeä kuin sadun sisältö. Turvallisuuden ja läheisyyden sekä yhteenkuuluvuuden tunne lisääntyy.

Satu myös opettaa jotain maailmasta ja ihmisen olemisesta siinä.

Jotta lapsi ymmärtäisi sadun oman itsensä ja ympäristönsä kannalta, on siitä keskusteltava ja sitä reflektoitava. Sadussa voi olla monta sanomaa.

Satujen avulla lapsi voi kehittää valmiuksia, tietoja ja ymmärrystä. Satuja kuuntelemalla lapsi oppii kuuntelemaan, työskentelemään sekä keskustelemaan ja problematisoimaan. Lapsi kuuntelee kiinnostuneena mikäli aikuinen dramatisoi ääntänsä. Sisältöön paneutuva, selkeä ja vaihteleva, erilaisia äänensävyjä käyttävä lukemistapa edistää lapsen keskittymistä. Toisin sanoen lapsi oppii kuuntelemaan, jos aikuisella on kyky vangita lapsen kiinnostus. (Pramling 1993, Koppinen & al.1989.)

Lapsi työstää satuja spontaanisti leikin muodossa. Aikuisen tehtävä on luoda edellytykset mm. antamalla materiaalia. Satu voidaan luoda uudelleen roolivaatteilla ja esittämisellä,

maalaamalla, piirtämällä ja muovaamalla satuhahmoja ja -ympäristöjä erilaisista materiaaleista.

Työskentelyyn voi liittyä myös sadun uudelleen kertominen. (Pramling 1993). Koppinen (1989) kutsuu tätä luovaksi lukemiseksi (Koppinen & al.1989).

Keskustelua ja problematisointia voi tehdä sadun muodosta, sisällöstä, tunteista, jotka heräävät, kuvasta ja tekstistä, sanomasta. Aikuinen voi esittää kysymyksiä tai antaa lapsiryhmän ratkaista sadussa esiintulleen ongelman. Mitä lähemmäs keskustelu tulee lapsen omaa maailmaa, sitä kiinnostavammiksi sadut tulevat. (Pramling 1993.) Pugh (1988) toteaa myös, että lasten luonnollisimman toiminnan, leikin, tulee olla kirjallisuuden heijastimena.

Dixon (1987) toteaa, että aivan nuorille kuulijoille tulee antaa mahdollisuus kommentteihin ja kysymysten herättämiseen heti lukemisen jälkeen ja hiukan vanhempina heidät on johdateltava syvempiin keskusteluihin. Opettaja voi myös rakentaa roolileikin tai draaman, joka perustuu tarinan tapahtumiin ja ihmisiin ja ohjata sitä. Dixon muistuttaa myös tarinaa tutkivan puhumisen merkityksestä, samoin visuaalisen työn tärkeydestä, varsinkin silloin, kun mielikuvituksellinen kokemus on monimutkainen, hämmentävä tai vaikea ymmärtää. (Dixon 1987.)

Fisher (1991) painottaa kirjallisen ympäristön merkitystä, kun kirjallisuutta käytetään orastavan luku- ja kirjoitustaidon välineenä. Hänen esimerkkinsä on hänen omasta toiminnastaan päiväkotiryhmässä. Lapsilla on oltava päiväkodissa vapaasti saatavilla erilaisia kirjoja. Lukemis- ja kirjoitusvalmiuksien oppimisen edellytyksinä hän pitää Holdawayn luonnollisen luokkaoppimisen mallia lasten päivän organisoinnissa sekä yksilön ja ryhmän toiminnan suunnittelussa. Tässä mallissa ovat demonstraatio ja osallistuminen, käytäntö/roolileikki ja suoritus (performance).

Demonstraatio ja osallistuminen tarkoittaa sitä, että opettaja demonstroi lukemista ja lapset osallistuvat näihin kirjallisiin kokemuksiin lukemalla mukana, kommentoimalla käsitteitä ja keskustelemalla tarinasta. Jokainen lapsi osallistuu omalla kehityksen

tasollaan ja kaikki ovat tämän kirjallisen kerhon jäseniä. Käytäntö ja roolileikki antaa lapsille mahdollisuuden harjoitella käytännössä asioita, joita he ovat havainneet ja joihin he ovat sitoutuneet lukemisen aikana. Suoritus on sitä, että lapset saavat mahdollisuuksia jakaa toisten kanssa sen mitä he tietävät. He lukevat kirjoja toisilleen tai vievät ne kotiin ja lukevat vanhemmilleen. Fisherin tavoitteena on auttaa lapsia tulemaan motivoituneiksi ja itseohjautuviksi. (Fisher 1991.)

### 8.3 Sadun välittämisen didaktiset sisällöt ja työtavat

Jo aikaisemmin on todettu, että sadun välittämisessä ja vahvistamisessa käytetyt sisällöt ja työtavat ovat pitkälti perinteestä kumpuavia ja periaatteessa lähes kaikki varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat soveltuvat sadun välittämiseen ja työstämiseen. Perinteinen on myös varhaiskasvatuksessa käytetty kokonaisopetus (aikaisemmin keskusaihe), joka tarkoittaa saman teeman käsittelyä eri sisältöalueilla. Sisältöalueiden jako vaihtelee hieman eri dokumenteissa, tässä sillä tarkoitetaan Jyväskylän yliopiston lastentarhanopettajien koulutuksessa opetusharjoittelusuunnitelmissa käytettyä jakoa, joka perustuu päivähoiton kasvatustavoitemuistiossa esitettyihin sisältöalueisiin. Nämä alueet ovat: kielen kehittäminen, liikunta, terveystieteet, tutustuminen ympäristöön, musiikki, sekä kuvallinen ilmaisu. Kaikki sisältöalueet tulisi sisällyttää viikko-ohjelmaan, jotta kasvatustoiminta olisi monipuolista. Sadun käsittely ja sen työstäminen eri sisältöalueilla toimii kokonaisopetuksen periaatteen mukaan ja kaikkia sisältöalueita voidaan käyttää sadun käsittelyyn. Tässä ei ole kuitenkaan tarkoitusta lähteä käsittelemään näitä eri mahdollisuuksia. Kulloinkin käsiteltävän sadun teema määrää paljolti sen, miten sitä eri sisältöalueilla käsitellään. Varhaiskasvatuksen toimintamuodot ovat perushoito, leikki, opetus- ja toimintatuokiot, työtehtävät, retket ja juhlat. Sadun välittäminen ja työstäminen tapahtuu paljolti opetus- ja toimintatuokioilla, joissa käytännön työtavat, menetelmät, vaihtelevat. Liikanen (1978) nimittää tätä työstämistä lukemisen vahvistamiseksi ja esittää vahvistamistavoiksi tunnistamisen, toistamisen, jäljittelyn, roolileikin, dramatisoinnin ja luovan ilmaisun. Tässä kuvataan sadun käsittelylle tyypillisimpiä käytännön työtapoja.

### 8.3.1 Sadun lukeminen

Sadun lukeminen on perustapa välittää satu lapselle. Laukka (1990) pitää ääneen lukemista lähinnä tekstin esittelynä, joka on seurallista ja antaa mahdollisuuden välittömään ajatustenvaihtoon. Lukeminen tyydyttää lapsen tarpeita monipuolisesti (Koppinen 1989,103). Lehr (1991) esittelee Wells'in tutkimuksen (1986), jossa todettiin luetun määrän olevan lukemisen ymmärtämisen ja puhekielen tason tärkeä ennustaja koulun aloitusvaiheessa. Sellaiset lapset, joille oli luettu olivat kyvykkäämpiä kertomaan tapahtumia, kuvailemaan ympäristöjä ja seuraamaan ohjeita. He myös näyttivät ymmärtävän paremmin opettajan käyttämää kieltä. Lasten oma kielenkäyttö sisälsi myös kielen symbolisia muotoja. (Lehr 1991,134.)

Lapset toivovat usein saman sadun lukemista yhä uudelleen. Aikuisen tulisikin jaksaa lukea samaa satua niin kauan kuin lapset sitä haluavat, sillä uudelleen kuunteleminen edesauttaa sadun perillemenoa ja ymmärtämistä. Lehrin (1991) mukaan tuttuus myös edistää lukemaan oppimista.

Päiväkodin lukutilanteessa opettaja lukee tavallisimmin pienryhmälle. Mikäli kirjassa on kuvia, hän varmistaa, että kaikki näkevät ne. Koko ryhmälle (20-25 lasta) voidaan lukea myös, mutta näin suuren ryhmän kanssa keskustelua luetusta on hankala käydä. Myöskään lasten reaktioiden seuraaminen ei ole mahdollista suuren ryhmän ollessa kuuntelijana. Aikuisen lukemistapa vaikuttaa siihen, miten lapsi kokee luetun. Lehr (1991) korostaa vuorovaikutusta lukutilanteessa. Lukemisen sisältöön paneutuva, eloisa, tarkka ja selkeä ilmaisu ovat lukutilanteessa tärkeitä. Toisaalta on vältettävä yliampumista ja turhaa dramaattisuutta, joka tekee lukutilanteesta teennäisen ja saattaa painottaa sisältöä väärin. (Koppinen 1989,103; Tossavainen & Vaijärvi 1978, 121.) Vandergrift muistuttaa, että jokaisen lapsen kirjasta muodostama kuva on yksilöllinen, vaikka lukeminen tapahtuisi ryhmässä. Hänen mielestään aikuisen lukemisen laatu (äänensävy, innostus, tehostus)-saattaa vaikuttaa nuoren kuulijan mielipiteeseen. (Vandergrift 1990, 39.)

### 8.3.2 Sadun kerronta

Sadun kertominen eroaa sen lukemisesta siinä, että kerronnassa kertoja tuo kuulijoille oman kokemuksensa. Laukan (1990) mielestä lukeminen ei yllä havainnollisen kerronnan tasolle. Hänen mukaansa kerrottaessa tekstistä katoaa paperin maku ja kuvatkin jäävät toiseksi. (Laukka 1990.) Kertomisessa on tärkeää, että se mistä kerrotaan, koskettaa kuulijoita. Kertojan oma sisäinen asenne vaikuttaa kertomistilanteessa kommunikaation syntymiseen ja kertojan omien tunteiden ja mielikuvituksen mukanaolo ovat edellytyksenä aidon yhteyden syntymiseen. Myönteisen tunnekokemuksen luomiseksi kertoja huolehtii tilan ja tilanteen ilmapiiristä. Kertojan asento, ääni, kasvojen ilmeet ja koko olemus viestittävät paitsi tarinaa, myös kertojan omaa motivaatiota. (Luumi 1987, 81-83). Kertominen on vaativa muoto, jota on harjoiteltava. Sadun kertominen päiväkotilapsille edellyttää sitä, että opettaja valmisteleo kertomuksen huolellisesti, tutustuu sen rakenteeseen, pääosiin ja erityisesti tunnelmaan. Kertomus on aina konkreettisten asioiden ja tapahtumien välittämistä. "Kertoja yrittää ensin itse nähdä sen, mitä ja mistä kertoo" (Luumi 1987,17). Kerronnan voima on siinä, että kuulijassa herää mielikuvia. Näin kerronta edistää mielikuvituksen kehittymistä.

### 8.3.3 Sadun dramatisointi

Satua voidaan dramatisoida monin tavoin draaman keinoin. Tällöin voidaan erottaa aikuisten dramatisointi ja lasten oma dramatisointi. Draama määritellään taidekasvatukselliseksi käsitteeksi, johon sisältyvät ne menetöt, joiden alkuperä on leikissä tai teatterissa (Laakso 1996 ). Dramatisoinnissa voidaan käyttää nukketeatterin eri keinoja: varjoteatteria, käsinukkeja, pöytäteatteria (Vandergrift 1990, Lehr 1991). Sadun kohtauksia voidaan toteuttaa aikuisten esittämänä tai lasten esittämänä. Draamaa voidaan käyttää sadun välittämiseen, jolloin se on aikuisten esittämää tai jo tutun kohtauksen työstämiseen. Liikanen (1978) muistuttaa, että kun kirjan sanoma erotetaan, ymmärretään ja hallitaan, se voidaan siirtää toimintaan.

Draama voi olla ennalta harjoiteltua tai spontaania, tilanteessa rakennettavaa. Tärkeätä on, että lapset saavat elämyksellisiä kokemuksia (Neelands 1990). Mielikuvien luominen

on dramatisoinnissa keskeistä. Mielikuvitusta voidaan käyttää esim. sadun muunteluun, uusien ratkaisujen keksimiseen, pahojen keinojen vaihtamista myönteisiin, pohtimalla ja esittämällä sadulle uudenlainen loppu.

#### 8.3.4 Keskustelut sadusta

Keskustelut lasten kanssa antavat lapsille mahdollisuuden kertoa omia näkemyksiään sadusta. Keskusteluja voidaan käydä ryhmissä tai yksittäisten lasten kanssa, myös spontaanisti. Lehr muistuttaakin, että spontaani keskustelu ja luovat ilmaisut heijastavat reaktioita kirjallisuuden kokemisesta (Lehr 1991,137). Tulkinnallinen taso on olennainen keskustelussa. Keskusteluilla voidaan kartoittaa miten lapset ymmärsivät sadun asetelman (paikan, ajan), kysymyksenasettelun, ristiriidat ja ratkaisut. Miten he tulkitsevat sadun henkilöitä ja heidän mahdollista muuttumistaan, sadun tunnelmaa ja sävyä (Vandergrift 1990,164.) Myös sadun moraaliin liittyvät kysymykset ovat tärkeitä. Avoimet (open-ended) kysymykset laajentavat ja rohkaisevat lapsia kriittiseen ajatteluun (Lehr 1991, 137). Keskustelut voivat olla myös ns. didaktisia, jolloin niillä on selkeä oppimisen tavoite. Tällaisella keskustelulla voidaan kehittää lapsen havaintokykyä, tarkkavaisuutta, kekseliäisyyttä, loogista ajattelua, muistia ja kykyä erottaa olennainen epäolennaisesta (Liikanen 1978,113).

#### 8.3.5 Muut kokonaisilmaisulliset työtavat

Satuja voidaan käyttää kuvallisen alueen, musiikin ja liikunnan työskentelyn pohjana. Tällainen työskentely vahvistaa sadun ymmärtämistä ja toisaalta antaa mahdollisuuden uusien mielikuvien luomiseen. Kuvaamataidolle, musiikille ja liikunnalle saadaan näin sisällöt sadusta ja kokonaisopetuksen periaate toteutuu.

#### 8.3.6 Leikki

Roolileikki on lapsen omaehtoista toimintaa. Lapset leikkivät roolileikkejä, joihin he ammentavat sisällön kokemastaan. Jotta leikkiä voisi syntyä, lapsilla on siis oltava kokemuksia. Kokemus leikin pohjalla voi olla todellisesta elämästä tai se voi olla

kirjaan, elokuvaan tai televisio-ohjelmaan rakentuva. Monipuolisen leikin turvaamiseksi lapsille pitää tarjota runsaasti kokemuksia, jotka lapsi sitten muuntaa leikin muotoon ja kehittää aihetta edelleen leikissä. Tyypillistä lasten leikeille on, että he saattavat rakentaa leikin puitteet ja henkilöt vastaamaan esimerkiksi kuultua satua, mutta leikin toiminnot ovat jokapäiväisestä elämästä.

Toinen leikin alue on sääntöleikit, johon kuuluvat myös pelit. Vanhoja sääntöleikkejä voidaan muuntaa sisällöltään käsiteltävän sadun teemoihin säilyttäen kuitenkin leikin idean ja säännöt. Erilaisia pelejä voidaan rakentaa ( mm. lautapelit), tätä lapset voivat itse suunnitella ja toteuttaa.

#### 8.4 Satujen ja kertomusten välittyminen lapselle

Eläytyminen satuun ja kyky ymmärtää satu liittyvät kiinteästi yhteen. Bahtin kytkee sanataideteoksen aina dialogiin. "Todellisessa elävässä puheessa kaikkalainen konkreettinen ymmärtäminen on aktiivista: se yhdistää ymmärrettävän omaan esineellis-ekspressiiviseen näköpiiriinsä ja sulautuu erottamattomasti vastaukseen, joko motivoituun vastaväitteeseen tai myöntämiseen." (Bahtin 1979, 102). Näin teksti kääntyy aina lukijan ja kuulijan puoleen, "se yllyttää vastausta" (Bahtin 1979, 100). Ymmärtäminen ja vastaus liittyvät toisiinsa. "Tämän ymmärtämisen puhuja ottaa huomioon. Puhujan suunnistautuminen kuulijaan on suunnistautumista kuulijan omintakeiseen näköpiiriin, omintakeiseen maailmaan, ja se tuo aivan uusia momenteja puhujan sanaan, sillä tällöin joutuvat vuorovaikutukseen erilaiset kontekstit, erilaiset näkökannat, erilaiset näköpiirit, erilaiset ilmeikkyy- ja painotusjärjestelmät ja erilaiset sosiaaliset kielet". ( Bahtin 1979, 102.) Tapaamiskenttänä on kuulijan subjektiivinen näköpiiri, dialogisuus on subjektiivis-psykologista (Bahtin 1979, 102).

Møhl & Schack (1981) korostavat fantasian ja elämyksellisyyden merkitystä kokonaisuuden välittymisessä ja ymmärtämisessä. Tekstin ymmärtämiseen vaikuttavat olennaisesti verbalisointi, symboliikka, luettavuus ja arvostus (kuinka tärkeä sisältö on lapselle). Vaikeutena on mitata ymmärrettävyyttä, sillä tekstiä voi ymmärtää monella tavalla.

Møhlin ja Schackin (1981) mukaan lapsi voi pitää kertomuksesta vaikei ymmärrä sitä. (Møhl & Schack 1981.)

Stein ja Glenn laativat tutkimukseen yksinkertaisen tarinan, joka sisälsi ideaalirakenteen osat (esitelty kappaleessa 4.3.2, sivu 18). Tutkimuksessa kuusivuotiaat pystyivät toistamaan kertomuksen, jos se noudatti kyseistä rakennetta. Neljä- ja viisivuotiaat tekivät melko vähän virheitä, kun kertomus tapahtui odotetussa ajallisessa järjestyksessä. Tulokset osoittavat myös, että tietty informaatio kertomuksista toistetaan paremmin. Sankarin esittely ja kertomuksen alku, tilanteen käynnistyminen ja seuraukset tulivat lapsilla enemmän esiin kuin sankarin sisäiset reaktiot, yritys päämäärän saavuttamiseksi ja alkutilanteen ympäristön kuvaus. Erityisesti sankarin sisäiset reaktiot jäivät lapsilta kertomatta. Jos tarinassa esiintyi ristiriitaisuutta, kuusivuotiaat eivät ottaneet sitä huomioon. Esimerkiksi hahmo, joka kuvattiin alussa negatiiviseksi ja ilkeäksi auttaa sadun kuluessa muita. Lapset sivuuttivat alun huomautuksen ja kertoivat vain auttamistilanteesta. Asia, joka ei ollut looginen, jätettiin pois eikä lapsilla ollut tarvetta antaa selitystä asiaan. (Stein 1978, 233-245).

Gardner (1978) arvostelee tämänkaltaista rakennetutkimusta ja esittää, että kertomuksesta puuttuu esteettinen näkökulma, tyyli, luonnehdinta. Edelleen siitä puuttuvat tunteet, eikä tarinaan voi eläytyä. Tarvitaan jättiläisiä, noitua, hylättyjä lapsia, jotta kuulijat voivat iloita, pelätä, murehtia jne. Gardner pitää myös tärkeänä selvittää, millä tavoin esitettyä sadun ja tarinat menevät parhaiten perille. (Gardner 1978, 252-255).

Gardner (1980) pitää tärkeänä käyttää satuja, koska ne ovat ihmisten vuosisatojen takaista perintöä ja ovat osoittaneet kestävänsä sekä kognitiivisesti että affektiivisesti sukupolvesta toiseen. Sadun raamit sisältävät paljon hahmoja ja luonteita, tunteita ja tapahtumia. Sadun hahmot muodostavat verkoston, joka kohtaa ongelmia. Usein sadussa on kaksi vastakkaista hahmoa: paha ja hyvä - hyvä nousee voittajaksi usein taian avulla dramaattisten tapahtumien jälkeen. Gardner tutki, miten lapsi ymmärtää sadun muodon. Lapsille kerrottiin satu ja heitä pyydettiin keksimään sopiva loppu sadulle. Satu kerrottiin joko pelkistetysti tai kertomalla versio, jossa satuhahmojen toiminnan syitä ja pyrkimyksiä kuvattiin perustellen. Laajemman version kuulleet kuusivuotiaat eivät pystyneet



prosessoimaan ja muistamaan tarinan yksityiskohtia, heiltä puuttui myös tuntemus sadusta lajina, vasta orastavana oli käsitys hahmojen hyvydestä ja pahuudesta, samoin taikaan liittyvien elementtien ymmärtäminen oli vain vähän tuttua. Lapset eivät myöskään arvanneet sadun kulkua eivätkä osanneet tehdä satuun sadun kaavan mukaista loppua. Gardnerin tutkimustulos ei siis tue käsitystä, että kuusivuotiaat olisivat sadun asiantuntijoita ja hallitsisivat lajin (genren). (Gardner 1980, 107-109.)

Lehrin (1991) tutkimus keskittyi selvittämään miten lapset ymmärtävät kirjallisuudesta teeman. Lehrin (1991) mukaan teema on abstraktio, joka voi yhdistää tarinat ja ideat yleisiksi termeiksi. Jokin tarina voidaan suhteuttaa muihin tarinoihin, jotka jakavat sen kanssa perusajatuksen sisältämättä juonellisesti samoja elementtejä. Lehr siteeraa Lukensia (1982): Teema kirjallisuudessa on idea, joka pitää kertomuksen koossa, kuten kommentti esimerkiksi yhteiskunnasta tai ihmismielestä. Se on kirjoituksen pääidea tai keskusajatus. Kun kysymme kertomuksesta, mitä tämä kaikki tarkoittaa, olemme tekemisissä teeman keskeisen ytimen kanssa. Lehr käyttää lähteenään myös Huckin, Heplerin ja Hickmanin (1987) ajatusta, että kirjan teema paljastaa kirjoittajan tarkoituksen kirjan kirjoittamiseen. Teema myös tarjoaa teoksen tarkasteluun sellaisen ulottuvuuden, joka menee juonen tapahtumien taakse. (Lehr 1991, 2-3.) Teema perustuu aina tulkintaan.

Tutkimuksessaan Lehr luki lapsille (lastentarhaikäisille) sekä realistisia kirjoja että kansansatuja. Molempia lajeja oli kolme kappaletta. Lasten tehtävänä oli löytää molemmista lajeista yhdistävä teema. Tulos osoitti, että lapset pystyivät identifioimaan teeman realistisista kirjoista 80 prosenttisesti ja saduista 35 prosenttisesti. Nelivuotiaille tehty tutkimus osoitti, ettei kukaan heistä osannut nimetä teemaa, mutta jotkut pystyivät toistamaan kertomuksen ja useimmat kykenivät kertomaan temaattisista elementeistä. Kun heille annettiin erilaisia teemoja, he osasivat valita oikean, luettuun tekstiin liittyvän teeman. Lehrin mielestä lastentarhaikäisillä lapsilla on myös jo kyky tehdä yleistyksiä. He myös osaavat yhdistää kirjojen tapahtumat ja hahmojen motiivit omaan elämäänsä. Helppointa lapsille oli kertoa realistisista kirjoista, nämä olivat lähellä heitä.

Lehr (1991) pitää tärkeänä sitä, että aikuinen lukee lapselle. Se on keskeistä lapsen lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle. Hänen mukaansa aikaisemmin ajateltiin, että tieto perustuu tekstiin ja lukijan on vain ratkaistava foneettinen koodi. Mutta nyt vuorovaikutteisen lukemisen mukana on tullut tulkinta. Vuorovaikutus tekstin, lukijan ja kirjailijan välillä luo merkityksiä ja laajentaa tekstiä. Opettajan on otettava huomioon useita seikkoja, kun lapset antavat tekstile merkityksiä ja hänen on oltava asenteeltaan avoin. Merkitys vaihtelee jokaisella lapsella, riippuen hänen malleistaan ja konteksteistaan. Nämä puolestaan ovat riippuvaisia lapsen kokemuksista. Lukijan ja kuulijan odotukset vaikuttavat lukemistapahtumaan ja luovat merkityksiä. Lehr asettaa myös tekstile laatuvaatimuksen, sillä lapset oppivat kieltä käyttäessään sitä oppimiseen! (Lehr 1991,10-13.)

Meringoff (1980) on tutkinut, onko sadun välittämistavalla merkitystä ja poikkeako sadusta saatu informaatio esitettäessä satu lapsille eri menetelmin. Tutkimuksessa lapsille esitettiin heille tuntematon satu videoesityksenä ja toisille kuvakirjan muodossa. Tarinan toistamisessa videoryhmä kuvaili enemmän toiminnallista puolta ja tapahtumia, yleensä visuaalisia toimia; kirjaryhmä kertoi dialogeja, esitti kysymyksiä ja pohti satua omista kokemuksistaan lähtien ja teki yleistyksiä sadusta. Päätelmien tekemisessä videoryhmä pysyi tarinan juonessa, kirjaryhmä teki tulkintoja tarinan ulkopuolelta. Suhteessa aikaan ja paikkaan tuli myös eroja. Filmin nähneiden oli vaikea saada oikeaa suhdetta suuruuksiin, voimaan, etäisyyksiin ja ajankulkuun. (Meringoff 1980, 240-249.)

Kouluikäisten (9- ja 10-vuotiaiden) lasten kokemusten vertailun elokuvana nähdyn ja kerrotun sadun välillä on tehnyt Mikkola (1989). Jälkeenpäin lapset kirjoittivat aineen sadusta. Tulokset tukevat mm. Greenfieldin (1986) esittämää näkemystä, että elokuvan nähneet sitoutuvat toistamaan kertomuksesta enemmän. Filmin nähneet kertoivat tapahtumista enemmän, visuaalinen informaatio korostui. Kuvailulauseiden määrä oli filmiryhmällä vähäisempi; tästä tutkija tekee oletuksen, että mielikuvat säilyvät visuaalisina, sadun kuunnelleiden on helpompi toistaa kuvailevat asiat kirjallisina. Kertomuskaava osoittautui toimivaksi erityisesti kuultujen satujen osalta. Filmin nähneet poimivat asioita myös sivujuonellisista yksityiskohdista, ts. elokuva suosii valikoivaa prosessointitapaa. Sanallisen informaation jäsentäminen on tiettyssä järjestyksessä etenevää ja

johdonmukaista. Sisällöllä on merkitystä, toistamisessa korostuvat mielikuviutus, samaistuminen ja itselle tärkeät asiat. (Mikkola 1989, 4-5, 16-23, 44-45.)

Pramlingin tutkimuksessa (1988) selvitettiin miten 5- ja 6-vuotiaat lapset ymmärtävät satuja. Lapsille luettiin ääneen kaksi satua, jonka jälkeen heitä haastateltiin. Ensimmäinen satu muodostui toisiaan seuraavista 11 tapahtumasta, jotka johtivat sadun paradoksaaliseen loppuratkaisuun. 27 % lapsista kertasi sadun tapahtumista 8-11 spontaanisti tai haastattelijan pienellä avustuksella sekä ymmärsivät loppuratkaisun paradoksin. 51 % kertoi alle 5 tapahtumaa eikä ymmärtänyt perusajatusta. 21 %:lla oli käsitys sadun ideasta ja he toistivat 5-7 tapahtumaa. Toisen sadun sanomana oli yhteiskunnassa eri ammateissa toimivien ihmisten yhteistyön merkitys arkipäivän ongelmien ratkaisemisessa. 21% lapsista ymmärsi sadun sanoman, 23 % ei ymmärtänyt ja 56 % kohdisti huomionsa johonkin keskeiseen tapahtumaan, mutta ei ymmärtänyt kokonaisuutta. Pramling tekee johtopäätöksen, että kyseissä saduissa oli kaksi perusperiaatetta, jotka tukevat lasten kertomusstrategioita, nimittäin tapahtumien ketju ja keskus. Lapset, jotka olivat tottuneet esikoulussa reflektoimaan sisältöä, sen rakennetta ja omia käsityksiään sisällöstä ymmärsivät kertomukset parhaiten. Pramling näkee ympäristöön suuntautuvan esikoulupedagogiikan merkityksellisenä. Myös Applebee (1978) tutkimuksessaan esikouluikäisten lasten kertoja- rakenteista esittää kahden integroidun periaatteen tärkeyden kaikessa kerronnassa nimittäin tapahtumien ketjun ja keskuksen muodostamisen ( chaining ja centering).

### 8.5 Lasten oma kerronta

Lasten oman kerronnan kehittymistä ovat selvittäneet useat tutkijat (Gardner 1973, Abrams & Sutton-Smith 1977, Leondar 1977, Maranda & Maranda 1970). Lasten luonnollisissa tilanteissa kertomia kertomuksia on koottu ja niistä on identifioitu tietyt kehitystasot. Maranda & Maranda (1970) tutkiessaan kertomuksia eri kulttuureissa päätyivät neljään kehitystasoon: a) primitiiviseen tasoon, jossa lapset eivät pyrkineet sovitteluun konfliktia tai uhkaa, joka kertomuksessa nousi esiin; b) toiseen tasoon, jossa pyrkimys konfliktin sovitteluun osoittautui epäonnistuneeksi; c) kolmanteen tasoon, jossa sankari kykenee neuvottelemaan uhanalaisessa tilanteessa ja d) neljänteen

korkeimpaan taso, jossa alkuperäinen tilanne muunnetaan siten, että uhka mitätöidään ja sankari saavuttaa asemansa. (Gardner 1980, 105).

Gardner on työryhmineen tutkinut kerrontaa 3-5-vuotiailla lapsilla. Kolmevuotias ei yleensä ota huomioon ongelmaa, vaan jättää sen huomiotta tai pyrkii ratkaisemaan sen fyysisesti. Kolme- ja puolivuotiaana lapsi pyrkii jo ratkaisemaan ongelman tarinan raamien mukaisesti ja kerrontaan sovittaen. Neljän vuoden iän saavuttettuaan lapsi kertoo mielellään kauhutarinoita, joissa hahmot ovat selvästi hyviä tai pahoja, ja kaikki määritellään suhteessa pahaan päähahmoon. Tässä iässä lapset tuntevat jo sadun raamit ja heillä on tieto sadun tyypillistä hahmoista ja paikoista. Kuitenkin lasten omissa tarinoissa näitä satuhahmoja käytetään arkipäiväisten asioiden toteuttamiseen kuten kotiin menemiseen, nukkumaan menemiseen. Sadun rikkaat teemat ja tapahtumat eivät näy lasten kertomuksissa. (Gardner 1980, 110-111.)

Lasten oman kerronnan merkitys on siinä, että kerronta kehittää ajattelua ja oppimista. Kielen avulla lapset organisoivat tämänhetkisiä, menneitä ja tulevia tapahtumia. Tarinat antavat mahdollisuuden spekuloida ja ennustaa mahdollisia tapahtumia ja jäsentää kokemuksia. Kun lapsella on tarina, sitä voi reflektoida, työstää, mukaella ja kertoa uudelleen. Uudelleen kerronta antaa lapselle mahdollisuuden tulla tutuksi kirjoitettujen tarinoiden kanssa ja siten lisää motivaatiota ja antaa viitekehyksen lukemaan oppimiseen. Kaikkien oppijoiden on tehtävä asiat selviksi itselleen käyttämällä omia sanoja lisäämään uutta opittua siihen, mitä he jo hallitsevat. (Wade 1980.)

## 9 TUTKIMUKSEN LUONNE JA KEHITTYMINEN, TUTKIMUSTEHTÄVÄT

### 9.1 Tutkimuksen luonteesta

Tutkimus on laadullinen tutkimus. Kun tutkimus käynnistyi, minulla oli vain vähän tietoa laadullisesta tutkimuksesta. Oli myös epäselvää, voiko pelkästään laadullista tutkimusta tehdä, niin vahva oli kasvatustieteessä perinteisen tutkimuksen traditio (vrt. Heinonen 1989). Tosin tietoa laadullisesta tutkimuksesta on ollut olemassa jo pitkään, itsekin hämmästyin, kun edelleen käypien lähdekirjojen ilmestymisvuodet olivat

kuusikymmenluvulla. Asia ei olekaan uusi, mutta sen tuleminen kasvatustieteeseen on kestänyt melkoisesti. Laadulliseen tutkimukseen tutustuminen on ollut hyvin teoreettista, harvat, jotka siitä puhuvat, ovat sitä itse tehneet. Vasta parin viime vuoden aikana on ollut mahdollista saada opetusta niiltä, jotka ovat tehneet laadullista tutkimusta. Toinen tie on luonnollisesti ollut tutkimusten lukeminen; nyt alkaa jo olla kotimaisessakin kasvatustieteessä laadullisia tutkimuksia. Tutkimusstrategialtaan tämän tutkimuksen luonne on tapaustutkimus. "Tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, jossa on kyseessä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus, jota ei voi tehdä irrallaan tietystä yksittäisestä tilanteesta tai tapahtumaketjusta" (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari 1994, 11). Tapaustutkimuksen määritelmiä on useita. Yin (1994) määrittää tapaustutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, joka käyttäen monipuolisia ja eri tavoin hankittuja tietoja tutkii tämänhetkistä tapahtumaa tai ihmistä ja hänen toimintaansa tietyssä ympäristössä. Tälle määritelmälle on olennaista, että sen mukaan toiminta tapahtuu todellisessa tilanteessa ja nykyhetkessä. Tapaustutkimuksessa tapauksen käsite ei ole aivan yksiselitteinen, vaan tapaukseksi voidaan ymmärtää yksilö, ryhmä, yhteisö tai tapahtuma (Syrjälä & Numminen 1988, Stake 1994). Yhteen tapaukseen voi kuulua siis suurikin määrä ihmisiä, mutta joukko ei ole satunnaisotos mistään perusjoukosta (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari 1994, 12). Tässä tutkimuksessa tapaus on yhden päiväkodin toteuttama projekti, jossa tietyn kirjan (Somersalon Mestaritontun seikkailut) pohjalta laadittiin lasten kanssa käsiteltävä kokonaisuus. Toimintaa toteuttavia päiväkotiryhmiä oli kaksi. Tutkimuksellisesti tapauksen kohteena oli lastenkirja, jonka pohjalta toiminta toteutettiin, kummankin ryhmän opettajat (yhteensä neljä) sekä kummankin ryhmän lapset. Toimintatutkimukselliseksi lähestymistavan tekee se, että lähtökohtana oli käytännön tilanne, ajatuksena oli ymmärtää kasvatuskäytäntöjä, saada opettajat refleктоimaan ja myös kehittämään omaa toimintaansa (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari 1994, 31-32). Tutkijana olin mukana kouluttamassa henkilökuntaa aiheeseen, samoin olin mukana suunnittelukokouksissa, tosin enemmän kirjaajana kuin aktiivisesti ohjaamassa mitä tehdään. Olin myös osallistamassa toimintaa ja osallistuinkin siihen, mm. tarvittaessa autoin lapsia.

## 9.2 Tutkimusprosessi kehittyi

Alun perin varsinaisena ongelmana oli selvittää laajemmin päiväkotien satujen valintaa ja verrata lasten lempisatuja päiväkodissa käytettyihin. Edelleen oli tarkoitus tutkia satujen roolihahmojen yhteyksiä lasten omaan persoonallisuuteen. Taustalla oli transaktioanalyttinen teoria.

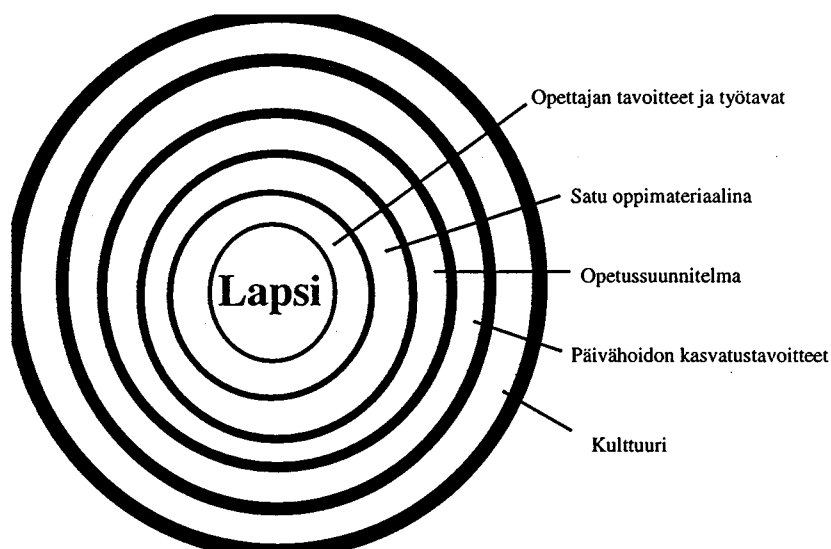
Ongelmat kuitenkin muuttivat muotoaan itselleni tutumpaan, pedagogiseen suuntaan, halusin lähteä tutkimaan yhden päiväkodin sadun käyttöä. Koska taustan rakentaminen ja aineiston keruu (projektin toteutus) kulkivat rinnakkain, aineistosta nousi tutkimustehtävä. Tätä nimitystä haluan käyttää ongelman sijaan. Kun taustaksi vielä selvitin päivähoiton opetussuunnitelmia ja kasvatustavoitteita, tuli kasvatustavoitteiden toteuttaminen satujen kautta tutkimustehtäväksi kuin itsestään. Tässä tutkimuksessa siis tutkittiin miten opettajat toteuttavat kasvatustavoitteita sadun välityksellä. Käytännössä tämä tarkoittaa, että päiväkodissa toteutettiin satuprojekti, jossa oppimateriaalina oli satukirja Mestaritontun seikkailut.

Tutkimustehtävän muuntuvuus tulee esiin lukuisissa laadullista tutkimusta käsittelevissä kirjoituksissa. Erityisesti tapaustutkimuksessa vastaan tulee jatkuvasti tilanteita, joissa pitää ratkaista ongelmia ja tehdä päätöksiä (Syrjälä & Numminen 1988,15). Tutkimuksen jatkuva prosessiluonteisuus luo vuorovaikutussuhteen tutkimuksen eri elementtien välille. Näitä elementtejä ovat tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja aineiston analyysi, jotka muotoutuvat koko tutkimusprosessin ajan (Kiviniemi 1997, 31). Toisaalta tämä luo tutkijalle melkoista epävarmuutta ja vaatii todella uusien ratkaisujen tekemistä koko tutkimusprosessin ajan. Vielä tästäkin huolimatta on ajatus, että, jos aloittaisin uudelleen, tekisin kaiken toisin, vaikka olen osittain tehnyt toisin pitkin matkaa, muokannut tutkimusta siihen mihin se luontevasti tuntuu menevän. Reflektion osuus tutkimusprosessissa on suuri, tutkimuksen ongelmatiikka avautuu vähitellen eikä sitä voi kiirehtiä. Kiviniemi (1997, 34) siteeraa Deweyä ja toteaa, että ongelma täsmentyy vasta kun löydämme keinon sen ratkaisemiseksi ja saamme sen selvitettyä. Näin koen itsellenikin tapahtuneen. Tutkimusprosessin edetessä ongelmat eivät toimineetkaan, aineisto tuntui elävän omaa elämäänsä. Tutkimuskirjallisuutta

lukiessani havaitsin kuitenkin, että kysymys ei ollut omasta taitamattomuudestani, vaan prosessiin itsestään kuuluvasta asiasta. Myös Heinonen (1989) sanoo, että “ tutkijan on keksittävä mielekkäät kysymykset hakemalla perusteet aineistosta. Vastausta etsiessään hän joutuu järjestämään ja muokkaamaan tietoaineksen sellaiseen muotoon, että se voidaan asettaa tieteelliseen viitekehykseen.”

### 9.3 Tutkimustehtävät

Tehtävän jäsentyminen vaikutti myös tutkimustehtävien sisältöön. Kun tutkimusongelmat aluksi kytkeytyivät nyt jälkeinpäin ajatellen epämääräisesti lapsen lempisatuihin ja niiden yhteydellä lapsen persoonaan, muuttuivat ne nyt selkeämmin tutkimustehtäviksi ja kasvatustavoitteisiin liittyviksi. Kasvatustavoitteista tuli yhteinen tekijä, joka sitoi kokonaisuuden yhteen. Tutkimusprosessia voidaan kuvata sisäkkäisillä ympyröillä, jossa uloimpana ympyränä on kulttuuri ja sisimpänä lapsi.



Kaavio 4. Tutkimusprosessin osa-alueet

Etsiessäni kuvattavaa muotoa kokeilin monenlaisia jono- ja laatikkomalleja. Ympyräkuvaus tuntui kuitenkin toimivalta, sillä sisempi kokonaisuus on aina mukana laajemmassa. Mallia on tarkasteltava molemmilta puolilta lähteväksi. Uloimmasta ympyrästä lähdettäessä tulee ensin kulttuuri, joka heijastuu yhteiskunnasta. Päivähoidossa tämä näkyy

yleisissä kasvatustavoitteissa, jotka vaikuttavat opetussuunnitelmaan ja opettajan toimintaan ja sitä kautta lapsiin. Kun lähdetään sisältäpäin, ensin on lapsi, jolle opettajan on löydettävä lapsen kehitystasolle sopivat tavoitteet ja työtavat muistaen opetussuunnitelman ja yleiset kasvatustavoitteet. Opettajan toimintaan vaikuttavat siten sekä yleiset tavoitteet että lapset. Malliani tarkastellessani havaitsin sen yhteyden Bronfenbrennerin (1981) ekologiseen sosialisatioteoriaan. Opetussuunnitelmaa voidaan toteuttaa erilaisilla sisällöillä ja niihin liittyvillä oppimateriaaleilla. Omassa kuvauksessani satu on se aines, joka toimii sosiaalisen todellisuuden tulkkina. Sadunvalinta vaikuttaa siten siihen, millaista todellisuutta lapsille halutaan välittää. Opettajan tehtävä sadun valitsijana ja välittäjänä on siten ratkaiseva. Tähän kuvaukseen perustuen muotoutuivat tutkimustehtävät. Alkuosan teoreettinen selvitys, jossa sadun olemus, sadun osuus lapsen kehityksen tukena ja sadun merkitys päivähoidon kasvatustavoitteiden toteuttajina, muokkasivat myös tutkimustehtäviä.

Varsinaiset tutkimustehtävät liittyivät päiväkodin sadunkäyttöön, jolloin tutkimustehtäviksi tuli selvittää

- 1) päiväkodissa toteutetun satuprojektin sadun Mestaritontun seikkailut laji, maailmankuva, tema ja suhde kasvatustavoitteisiin.
- 2) mikä on sadun merkitys opettajien mielestä, millaisia tavoitteita opettajat toteuttavat ja millaisia työtapoja he käyttävät.
- 3) miten sadun sisällöt välittyvät lapsille.

## 10 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimuksessa selvitettiin päiväkodin satujen käyttöä suhteessa kasvatustavoitteisiin seuraamalla yhden sadun välittämistä lapsille. Lapsiryhmiä oli kaksi. Edelleen tutkittiin syvemmin yhden lapsiryhmässä käytetyn sadun sisältöä ja arvoja, sen sisältämiä kasvatustavoitteita, opettajien näkemyksiä sadun käytöstä, sadun välittämisessä käytettyjä didaktisia keinoja sekä sadun sisällön välittymistä lapsille.



## 10.1 Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimus toteutettiin Jyväskylässä keväällä 1994. Tutkija oli ilmoittanut toiveensa saada saduista kiinnostunut päiväkotiyhteistyökumppaniksi kaupungin päivähoidon johtajan välityksellä. Saduista kiinnostunut päiväkoti ilmoitti halukkuutensa käynnistää satuihin liittyvä projekti ja yhteistyö alkoi syksyllä 1993 tutkijan kertoessa tutkimuksen suuntaviivat henkilökunnan kokouksessa.

Satuprojekti aloitettiin lyhyellä koulutusjaksolla, jonka pituus oli yhteensä kahdeksan tuntia. Aloite tähän tuli päiväkodista. Koulutus toteutettiin kahtena iltakurssina ja siihen osallistui koko päiväkodin henkilökunta. Koulutusjakson tavoitteena oli antaa satuprojektiin osallistuville uutta tietoa saduista ja saattaa heidät pohtimaan satuihin liittyviä sisällöllisiä kysymyksiä. Ensimmäinen koulutusjakso käsitteli satuja lapsen kielellisen kehityksen rikastajana ja kasvun, erityisesti tunne-elämän tukena. Toinen jakso keskittyi satujen valintaan ja satujen välittämiseen liittyviin kysymyksiin. Koulutusjakso toimi johdantona satuprojektiin, mutta sen vaikutusta opettajien toimintaan ei ollut alunperinkään tarkoitus tutkia.

Tutkimukseen osallistuvat kahden lapsiryhmän lastentarhanopettajat saivat valita sadun, jota he lähtevät projektissa työstämään. Saduksi valittiin Aili Somersalon vuonna 1919 julkaisema Mestaritontun seikkailut. Satu on paljon käytetty päiväkodeissa. Perustelut sadun valintaan olivat sadun tuttuus aikuisille, luonnon kuvaus ja kauneuteen liittyvät asiat, sadun musta-valkoisuus, hyvän ja pahan juonittelu sekä sadussa käytetty kieli. Sadun sisällössä nähtiin myös elämästä selviytymisen teema, valkoiset valheet sekä toisesta välittäminen, mitä rakkauden eteen voi tehdä, edelleen sadusta välittyi erilaisia mies- ja naiskuvia. (keskustelumuistiinpanot 16.2.1994).

Itse toiminta toteutettiin kolmen kuukauden aikana (maalis-, huhti- ja toukokuu) kahdessa lapsiryhmässä. Toinen ryhmä oli 3-5 -vuotiaiden ryhmä, jossa tosin oli kuusivuotiaitakin lapsia. Toinen ryhmä oli 5-6 -vuotiaiden ryhmä, jossa pääosa lapsista oli kuusivuotiaita kouluunlähtijöitä. Molemmat ryhmät olivat kokopäiväryhmiä ja lapsia kummassakin oli perusmäärältään 20. Kummassakin ryhmässä työskenteli kaksi

lastentarhanopettajaa ja yksi lastenhoitaja. Lisäksi toisessa (pienempien lasten) ryhmässä oli kaksi lastentarhanopettajiksi opiskelevaa harjoittelijaa.

Sadun toteuksen yleispuitteista päätettiin henkilökuntakokouksessa, johon myös itse osallistuin. Tällöin päätettiin mm. yhteisestä kevätrekestä, jonka kohde, Tampereen Särkänniemen akvaario, liittyi sadun sisältämään kuvaukseen vedenalaisesta maailmasta. Myös yhteisesti toteutettavista nukketheateriesityksistä päätettiin. Ryhmien henkilökunta sai kuitenkin itse vapaasti päättää, miten he lähtevät satua lapsille välittämään. Toteutus olikin erilainen eri ryhmissä, lasten ikätaso oli yksi tähän vaikuttava tekijä. Sovittiin myös, että opettajat kirjaavat toimintasuunnitelmat paperille.

## 10.2 Aineistonkeruumenetelmät

Tutkimusaineistoa on kerätty useilla menetelmillä.

### 10.2.1 Dokumenttianalyysi

Dokumentaarisena aineistona oli projektissa käytetty satukirja Mestaritontun seikkailut. Kirja käsitti 143 sivua. Kyseinen satu oli lähtökohta käytännön tutkimusprosessille. Mestaritontun seikkailut on Aili Somersalon vuonna 1919 julkaisema satukirja. Kirjan on kuvittanut Onni Mansnerus (Laukka, 1985). Mestaritontun seikkailut on säilynyt suosittuna jo usean sukupolven ja sitä luetaan päiväkodeissa ja kodeissa edelleen. "Luen sen joka vuosi uudelle lapsiryhmälle", kertoo eräs opettaja. Lastenkirjojen muistoista kertovassa kirjassa Lapsuuden rajamaat (1990) kirjailija Anna-Liisa Haakana kuvailee Mestaritontun seikkailujen merkitystä itselleen ja pohtii sen lumouksen vaikutusta. Haakana haluaa lumouksen säilyvän ja kirjoittaa: "Jossakin on pieni lukija, joka jonain päivänä avaa juuri tämän tarinan portit, astuu sisään ja on pian matkalla toden tuolle puolen. Toivottavasti kukaan ei häiritse hänen retkeään, ei selitä sitä mikä on selittämättömyyttä, vaan antaa lumouksen tulla ja täytyä" (Haakana 1990 27-28). Tätä lukiessani pohdin teinkö vääryyttä kirjalle, kun lähdin sitä analysoimaan. Olisiko kirja pitänyt jättää lumon valtaan, jättää selityksien etsiminen? Ehkä en kuitenkaan tehnyt kirjalle vääryyttä,

sillä kirjan lumous kestää varmasti analyysin. Ja toisaalta, analyysi osoittaa, mitkä ovat ne seikat kirjassa, jotka tekevät siitä suosituksen.

Dokumenttiaineistoa olivat myös tutkimukseen osallistuneiden opettajien lapsiryhmilleen laatimat toimintasuunnitelmat Mestaritontun seikkailut- kirjan toteutuksesta. Tuokiosuunnitelmia oli isompien lasten ryhmästä 48 kappaletta, pienempien 21 kappaletta. Tarkoituksena oli myöskin, että opettajat kirjoittaisivat vapaasti näkemyksensä Mestaritontun seikkailut- kirjasta ja sen, mitä haluavat sen välityksellä lasten saavan. Tyhjän paperin täyttäminen oli kuitenkin vaikeaa ja lopulta kukaan opettajista ei saanut kirjoitettua ajatuksiaan paperille. Dokumenttien analyysi tapahtui sisällönanalyysiä käyttäen.

#### 10.2.2 Haastattelu

Yhtenä tutkimusmenetelmänä käytettiin lastentarhanopettajien haastattelua. Kyselylomakkeen esittäminen oli toinen vaihtoehto, mutta jo suppealle joukolle tehty esikysely osoitti, että vastaukset tutkimusongelmiin tulivat kyselylomakkeen avulla varsin niukkoina. Kyselylomakkeella ei päästy riittävän syvälle.

Jyringin (1976) mukaan haastattelu voi olla yhdenmukainen tai vapaamuotoinen. Näiden välimaastoon sijoittuu useiden kirjoittajien käyttämä nimitys puolistrukturoitu tai puolistandardoitu haastattelu. Hirsjärven ja Hurmeen (1979) mukaan puolistrukturoitu haastattelu sopii erityisen hyvin käytettäväksi silloin, kun tutkimuksen kohteena ovat esim. arvostukset, ihanteet, kriittiset perustelut ym. Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla, joka on eräs puolistrukturoidun haastattelun muoto. Teemahaastattelu on peräisin Mertonin, Fiskin ja Kendallin (1956) julkaisemasta teoksesta "The Focused Interview". (Hirsjärvi - Hurme 1979.) Erityisesti folkloristinen tutkimus käyttää menetelmää runsaasti aineistonkeruussa. Tässä tutkimuksessa teemahaastattelua käytettiin Hirsjärven ja Hurmeen (1979) esittämällä tavalla. Menetelmälle on tyypillistä, että se kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joita syvennetään. Haastateltavien elämysmaailmaa ja heidän määritelmiään tilanteista korostetaan. Haastattelun aihepiirit, teema-alueet ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle

haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. (Hirsjärvi-Hurme 1979, 49-50.) Haastattelurunkoa laadittaessa ei tehdä yksityiskohtaista kysymysluetteloa vaan teema-alueuuttelo. Teema-alueet operationaalistetaan haastattelutilanteessa kysymyksillä. Menetelmä on myös joustava, sillä se sallii lisäkysymysten esittämisen, täsmentämisen ja tarkentamisen haastattelun kuluessa. Tässä tutkimuksessa se oli tärkeää, koska tarkoitus oli selvittää tutkittavien näkemyksiä mm. satujen kautta välitettävästä maailmankuvasta.

Tässä tutkimuksessa haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluina päiväkodissa, jolloin paikalla olivat haastateltava lastentarhanopettaja ja tutkija. Haastattelut tehtiin projektin loppupuolella ja haastattelut nauhoitettiin. Ajankohta oli keskipäivällä, jolloin opettajilla oli mahdollisuus käyttää haastatteluun aikaa, jonkun toisen hoitaessa lasten päiväunet. Aiheet olivat teemoina, jotka käytiin läpi jokaisen kohdalla, mutta sisältö kohdentui eri tavoin haastateltavan kiinnostuksen suuntaan. Teemat käsittelivät satujen asemaa ja käyttöä päiväkodissa yleensä, Mestaritontun seikkailut projektia ei käsitelty tässä, vaan se analysoitiin opettajien tekemistä toimintasuunnitelmista kuten edellä on käynyt ilmi. Haastattelutilanne oli luonteva, osansa tähän oli sillä, että haastateltava ja haastattelija tunsivat entuudestaan. Tutkijan rooli on tällaisessa puolistrukturoidussa haastattelussa Freyn ja Fontanan (1994) mukaan jossain määrin johtava, itse koin kuitenkin olevani vastuussa haastattelun etenemisestä ja olin siinä aktiivinen.

Toinen haastateltavien joukko olivat lapset, joita haastateltiin siitä, miten he kokivat sadun. Lasten haastattelu ei ole kovin yleistä, useimmiten ajatellaan aikuisten antaman tiedon olevan luotettavampaa kuin lasten antaman. Kuitenkin on tärkeää saada lapsilta itseltään tietoa siitä, miten he asioita ymmärtävät ja kokevat. Pramling (1989) muistuttaa, että lapsi ei yritä sopeutua aikuisen tilanteeseen tai ongelmaan, vaan että tilanteet ja ongelmat ovat lapselle aivan erilaisia kuin aikuiselle. Tulkitsijan on osattava katsoa maailmaa lasten silmin, löydettävä lasten maailma, eikä tulkita heidän näkemyksiään aikuisten käsitteiden kautta. Pramling toteaa edelleen, että yleisimmät lasten haastattelut sisältävät hypoteettisen näkemyksen, toisin sanoen lasten vastauksia tulkitaan aikuisten asettamasta oletuksesta ja näkökulmasta ( Pramling 1989).

Lasten haastattelun toteutti lapsiryhmän opettaja, joka sai ohjeet haastatteluun. Lasten haastattelussa oli tärkeää saada lapset kertomaan asioita yksisanaisten vastausten sijaan. Lasten haastattelusta ei haluttu tehdä kovin pitkää, koska lapset väsyvät helposti monimutkaisiin kysymyksiin. Kysymyksillä pyrittiin selvittämään konkreettisten sisältöjen kautta suhteuttamalla ne lasten elämään, miten kasvatustavoitteiden eri osa-alueet toteutuivat heidän kohdallaan. Kysymykset koskettivat Mestaritontun seikkailut-kirjaa, lapsilta ei kysytty esim. oppivatko he satukukkaa tehdessään kukan osat. Koko oppimisprosessin selvittäminen on kokonaan toinen tutkimus, nyt haluttiin tutkia, välittyivätkö Mestaritontun seikkailut -kirjan sisällöt tavoitteisesti. Yksi kysymys liittyi työskentelymuotoihin. Lasten haastattelun ensimmäinen kysymys koski parhaiten mieleen jäänyttä tapahtumaa. Tämän katsottiin liittyvän älyllisen kasvatuksen tavoitealueeseen, havaintojen tekoon, kiinnostukseen ja mielikuvien saamiseen. Kysymykset, joissa haluttiin tietoa kirjan henkilöistä, heidän luonteestaan ja tekemisistään, kytkeytyivät sosiaalisen, emotionaalisen ja eettisen kasvatuksen sisältöihin. Esteettisen kasvatuksen tavoitteita saatiin kysymällä kirjan paikoista ja siitä, miltä ne näyttivät.

Opettajat toteuttivat lasten haastattelut ammattitaitoisesti. He tunsivat lapset ja saivat lapset vastaamaan taitavasti ohjaten, vaikka lapsi ensin sanoi, ettei hän tiedä (vrt. Pramling 1989, 27). Joku lapsi pyysi apua, "anna vähän vihjee" ja haastattelua voitiin jatkaa. Opettajan sananvalinta, joka oli tutkijalta peräisin, oli joskus lapsille vaikea. "Mitä tarkoittaa luonne", kysyi lapsi, kun opettaja tiedusteli millainen joku kirjan henkilö oli luonteeltaan. Joku lapsista oli vastahakoinen, eikä halunnut vastata lainkaan, mutta tässäkin opettaja onnistui ja sai lapsen vastaamaan. Joku lapsista tuskastui haastattelun pituuteen ja tuli kärsimättömäksi, "eiks me puhuttu tästä jo".

### 10.2.3 Observointi

Observoinnin kautta hankittu aineisto on tässä tutkimuksessa seurailijan roolissa. Observoidut tilanteet muodostavat aineistossa muuta tiedonkeruuta vähäisemmän määrän, sillä halusin puhua tässä tutkimuksessa opettajien ja lasten kautta. Observointipäivinä olin yleensä päiväkodissa koko aamupäivän ja seurasin vuoroin kumpaakin ryhmää. Näkemäni kirjasin ilman etukäteissuunnitelmaa, tallensin sen, mikä tuntui

itsestäni tärkeältä. Perustelen tätä sillä, että olen seurannut opiskelijoiden opetusharjoittelua päiväkodeissa vuosien ajan ja uskon kykeneväni erottamaan olennaiset asiat. Koska minulla ei ollut mahdollisuutta olla päiväkodissa koko projektin keston aikaa, valitsin observointipäiviksi toteutukseltaan erilaisia toimintoja. Observoin liikuntaa, draamaa, kuvallista ilmaisua, leikkiä, retken ja juhlan. Observoinnin kautta näin, miten opettajat toteuttivat suunnitelmat ja mitä painotettiin. Myös lasten toiminta sekä omaehtoinen että ohjattu välittyi tästä.

### 10.3 Aineiston analyysi

Tutkimus selvitti oppimateriaalin sisältöä ja käyttöä päiväkodissa. Käytetystä sadusta tehtiin sisällönanalyysi. Ensimmäisessä vaiheessa selvitettiin teoriaosassa esitetyistä seikoista muovattujen variaabelien myötä kyseisen sadun ominaisuudet. Nämä olivat sadun laji, rakenne, sadun maailmankuva ( luonto, yhteiskunta, ihmiskuva, lapsikäisyys), teema ja suhde kasvatustavoitteisiin. Nämä tein sisällönanalyysiä käyttäen. Sisällönanalyysiä käytetään sekä kvantitatiivisessa että kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Tässä sisällönanalyysi on laadullinen. Sisällönanalyysistä laadullisessa tutkimuksessa Marshall ja Rossman (1995) sanovat, että se sallii tutkijalle objektiivisen näkökulman ja systemaattisen tutkimisen. Sisällönanalyysiä käyttäessään tutkija voi päättää, mitä hän korostaa aineistossa, tutkimusta voidaan tehdä myös häiritsemättä asetelmaa mitenkään. Lukija pystyy tarkistamaan faktat helposti, samoin tutkijan huolellisuuden. (Marshall ja Rossman, 1995, 85-86.)

Aloitin analyysin lukemalla kirjan huolellisesti useita kertoja, kunnes hallitsin sen analyysiä varten. Tämän jälkeen erittelin analysoitavien aiheiden kohdat ja kuvaukset. Erittelin esimerkiksi luontoon liittyvät kuvaukset, kuvaukset eri henkilöistä, analysoin ne ja tein johtopäätökset. Tavoitteiden analysointia varten jaoin koko kirjan havaintoyksikkönä oleviin tapahtumayksiköihin systemaattisesti alusta loppuun. Havaintoyksikkönä oli siis tapahtumayksikkö, jolla tarkoitetaan yhtä samassa paikassa, samojen henkilöiden ollessa paikalla tapahtuvaa kohtausta. Se alkaa jostain ja päättyy johonkin, tapahtumayksiköt ovat myös eri pituisia. Tapahtumayksiköihin jakamisen jälkeen katsoin kustakin tapahtumayksiköstä mihin tavoitealueeseen tai - alueisiin se liittyy ja millä tavalla.

Tapahtumayksikkö saattoi siis sisältää useamman kuin yhden tavoitteen. Kukin tavoitealue esitettiin kolmena osiona ( kuten päivähoiton kasvatustavoitemietinnössäkkin on). Nämä tiedot olivat tavoiteanalyysin pohjana. Tämän jälkeen muodostin tavoitalueista luokat ja luokittelin tavoitteet niihin.

Seuraava vaihe oli ryhmien lastentarhanopettajille (4 opettajaa) tehdyn haastattelun pohjalta selvittää mitä he yleensä näkivät tärkeäksi sadun käytössä. Myös tässä keskeiseksi muodostui suhteuttaminen tavoitealueisiin. Haastattelut litteroitiin, jonka jälkeen luokittelin ne. Teemahaastattelun käyttö helpotti aineiston luokittelua. Analysoin opettajien myös Mestaritonttu -sadun välittämiseen tehdyt suunnitelmat jolloin nähtiin mitä opettajat tästä sadusta halusivat lapsille välittää ja minkälaisin menetelmin. Opettajat olivat kirjanneet myös tavoitteen, jos se puuttui, lisäsin sen omaa asiantuntemustani käyttäen opettajan tekemän toiminnan kuvauksen pohjalta.

Viimeinen vaihe oli selvittää haastatteluihin nojautuen, mitä lapsille välittyi Mestaritonttuprojektista. Kummastakin ryhmästä haastateltiin 8 lasta. Lasten haastattelut litteroitiin, jonka jälkeen luokittelin ne aihepiireittäin ja analysoin sen, miten ne heijastivat kasvatustavoitteita.

#### 10.4 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullista tutkimusta käsittelevässä kirjallisuudessa korostetaan, että tavanomainen validiteetin käsite ei toimi laadullisessa tutkimuksessa, vaan validiteetti on sovellusperinteisestä validiteetista. Tutkijan tulisi muistaa, että hänen tuottamansa tieto tuo vain yhden näkemyksen todellisuudesta. Tutkijan rekonstruointien on kuitenkin vastattava tutkittavien alkuperäisiä konstruktioita todellisuudesta, tavoitettava heidän näkökulmansa. Osallistujien suorittama tarkistus on eräs validioinnin muoto (Syrjälä 1997 luennot, Räsänen 1993, 57). Tässä tutkimuksessa se ei kuitenkaan ole ollut mahdollista, aineiston keräämisestä on jo kulunut aikaa, eikä tutkittavia enää tavoita. Tutkimuksesta tulisi käydä myös ilmi pragmaattinen, käyttökelpoinen validiteetti. Syrjälä (1997, luennot) haluaakin puhua uskottavuudesta.

Luotettavuutta lisää myös triangulaatio, tutkimusaineiston kerääminen usealla tavalla. Tässä tutkimuksessa aineistoa on kerätty haastatteluin, dokumentein ja havainnoiden. Olen myös pyrkinyt raportoimaan koko tutkimusprosessin, aineistonkeruun, analysoinnin ja johtopäätökset. Suorilla lainauksilla olen pyrkinyt antamaan tutkittaville puheenvuoron, tämä antaa lukijallekin mahdollisuuden kuulla tutkittavien ääntä ja verrata sitä tulkintoihini.

Tutkimuskirjallisuuden mukaan tutkija pystyy tekemään oikeita tulkintoja, mikäli hän on perehtynyt tutkittaviensa kulttuuriin, kielenkäyttöön ja tapaa heitä eri tilanteissa. Myös pitkäkestoinen kanssakäyminen tutkittavien kanssa lisää uskottavuutta (Lincoln ja Cuba 1985). Tällainen monimuotoinen ja pitkäkestoinen vuorovaikutus on ollut mahdollista tässä tutkimuksessa. Yhteyteni tutkimuspäiväkotiin on peräisin opetusharjoittelun ohjauksesta. Opetusharjoittelua ohjaavana lehtorina olen vierailut päiväkodissa usein ja olen tutustunut sen henkilökuntaan, myös tutkimukseen osallistuneihin opettajiin. Opetusharjoittelun ohjauksen kautta katson myös tuntevani kyseisen päiväkodin kulttuuria hyvin. Tutkimuksen aikana ollessani päiväkodissa kävin myös paljon epävirallisia keskusteluja opettajien kanssa. Tämä tapahtui usein toiminnan ohessa, eivätkä keskustelut olleet pitkiä, mutta näiden keskustelujen myötä sain käsityksen opettajista, heidän ajatuksistaan ja toiminnastaan. Keskustelu oli luontevaa sananvaihtoa. Tällaisia keskusteluja Patton (1990) nimittää epävirallisiksi keskusteluhaastatteluiksi (Informal conversational interview). Katsonkin tutustuneeni kohderyhmän ajattelutapaan sisältäpäin ja saaneeni tukea heidän näkemyksiensä tulkitsemiseen. Varsinainen haastattelu, joka tapahtui tiettyjä teemoja seuraten, nosti joissakin haastateltavissa jännitystä: tämä ilmeni mm. hieman hermostuneena naurahteluna tai oletuksena, että "tähän pitäisi varmaan sanoa nyt jotain hirveen hienoa". Haastateltavat eivät niinkään jännittäneet minua tutkijana, vaan enemmänkin pyörivää nauhuria, joka taltioi heidän ajatuksensa. Haastattelut olivat kuitenkin keskustelua, jossa haastateltavat saivat mielestäni sanottua haluamansa asiat julki. Tutkimuskirjallisuudessa myös varoitetaan tutkijaa samastumasta tutkittaviin ja omaksumasta heidän ajattelutapojaan, koska se voi väärentää tulkintoja. Tutkimusalueen ja päiväkotikulttuurin tuntemukseni eivät kuitenkaan tarkoita sitä, että samastuisin tutkittaviin, katson toimintaa kouluttajana eri näkökulmasta. Tutuus muodostaa kuitenkin eettisen ongelman. Miten tulokset ja niiden tulkinta vaikuttavat



jatkossa minun ja päiväkodin suhteisiin. Tutkijana minun on kuitenkin tuotava julki sitä tietoa, jota tutkimukseni heijastaa. Koko ajan on kuitenkin muistettava, että tutkimukseni on kysymys minun tekemistäni tulkinnoista siitä aineistosta, joka oli käytettävissä.

Tarkoitukseni oli myös kuten olen aikaisemmin esittänyt, saada opettajien omia kirjoitettuja näkemyksiä tutkimuksessa käytetystä sadusta. Niitä en kuitenkaan saanut, vaikka kerroin asiasta jo alkuvaiheessa. Tässä tulee ilmi juuri tutkijan vaikeus tämän-tyyppisen aineiston keräämisessä. Vaikka projektista oli sovittu ja osallistuminen lähti vapaaehtoisuuden pohjalta, en luonnollisestikaan voinut painostaa opettajia kirjoittamaan. Kysyin kirjoitelmia joitakin kertoja, mutta luovuin sitten. Opettajien kirjoitukset olisivat olleet tärkeä lisä ja antaneet luotettavuutta. Nyt opettajien näkemykset sadusta tulevat näkyviin vain toimintasuunnitelmissa.

Aineiston analyysiä ja sen luokitusta tehdessään tutkija on tulkintojen edessä. Samasta aineistosta voisi joku toinen saada aivan erilaisen luokituksen. Tässä luokitus, joka heijastaa kasvatustavoitteita, nousi aineistosta. Selvittäessäni satujen osuutta ja merkitystä varhaiskasvatuksessa jouduin ottamaan esiin päivähoiton kasvatustavoitteet, jotka ovat päivähoitolaissakin mainittu lähtökohta päivähoiton lapsen kasvua ja kehitystä tukevalle sisällölle. Aineistoa lukiessani havaitsin, että kasvatustavoitteet ovat koko aineistoa yhdistävä tekijä ja niin ne nousivat luokitteluperusteeksi ja antoivat suunnan koko tutkimukselle. Toisenlaiset tulkinnat ovat myös mahdollisia, mutta itse etsin pedagogiikkaan kytkettävää luokitusta.

Tutkimukseni toteutus poikkeaa välillä kirjallisuuden esittämästä systematiikasta. Yhtenäistä tutkimuspäiväkirjaa en ole pitänyt, tosin muistiinpanoja ja mietteitä olen kirjannut runsaasti ja pyrkinyt spekuloidaan erilaisia vaihtoehtoja. Syrjälä (1988) sanoo spekuloinnin puutteen olevan tyypillistä aloittelevalle tutkijalle. Oma spekulointini on siirtynyt muistiinpanoista hyvin pian tekstiksi. Syrjälä (1997) sanookin, että kirjoittaminen on myös ajattelun selkiyttämistä. Kirjoittamisen olen aloittanut heti tutkimuksen käynnistyessä. Tehtyäni alustavan rungon kirjoitin asiat heti tekstiksi otsikoiden alle. Näin koko tekstini on elänyt ja muuntunut tutkimusprosessin kuluessa. Tällä menetelmällä olen saanut tekstiini lisäyksiä ja toisaalta myös tehnyt poistoja, joten valmis teksti

ei ole yhden kirjoittamisen tulos vaan sisältää koko prosessin. Näkemykseni mukaan tämä lisää uskottavuutta, sillä näin tutkimuksesta sulkeutuvat pois ne asiat, jotka siihen eivät kuulu.

Tutkimus on venynyt ja välillä se oli lähes pysähdyksissä toisten tehtävien vuoksi. Aineiston puhtaaksikirjoittaminen ei siten onnistunut välittömästi haastattelujen jälkeen, kuten kirjallisuudessa edellytetään (Syrjälä 1997). Toisaalta myös tutkimuskirjallisuus kehottaa ottamaan etäisyyttä aineistoon ja toteaa, ettei se ole enää sama aineisto, jonka tutkija on jättänyt odottamaan käsittelyä (Syrjälä 1988). Itse pystyin näkemään aineistoni toisin silmin, kun aikaa on kulunut; aineisto puhuu uutta kieltä kasvatustavoitteista, kuten edellä kuvasin.

## 11 SATU OPPIMATERIAALINA

### 11.1 Satu Mestaritontun seikkailut

#### 11.1.1 Sadun laji.

Sutherlandin (1972) tekemän määrittelyn mukaan Mestaritontun seikkailut -kirjan muoto on Modern fantasy (Sutherland 1972), meillä tätä muotoa kutsutaan saturomaaniksi. Saman nimityksen kirjalle antaa Lappalainen (1976, 124) ja sanoo sen olevan muodoltaan ensimmäinen Suomessa.

Satuluokittelussa Mestaritontun seikkailut kuuluu ihmesatuihin, joille on tyypillistä moniepisodinen polveilu, runsas tapahtumien kulku ja ihme-elementin mukanaolo. Tämä on myös Aarnen tyyppiluokituksen mukaista (Apo 1986). Mestaritontun seikkailut kirjassa päähenkilö on Mestaritonttu, joka käyttää useita ihme-elementtejä. Taianomaisuus on keskeinen osa tarinaa. Osa ihme-elementeistä Mestaritontulla on itsellään, osan niistä hän saa muilta. Näiden avulla selvittää monesta pulmatilanteesta. Mestaritonttu lähettää lammesta kohonneen satukukan avulla viestin. Hänen partaansa eivät noidat pysty leikkaamaan, koska hän pitää suussaan katinkultapalasta ja puristaa oikeassa nyrkissään kolmea apilaa. Hämäränhunnulla hän tekee itsensä näkymättömäksi:

*" hän ei voinut hillitä itseään kauemmin, vaan juoksi nopein askelin noitien välistä valtaistuimen kolmannelle porrasaskeleelle ja sieppasi helmen langasta. Haltia parkaisi nähdessään käden, joka sieppasi helmen, muuta hän ei nähnyt, sillä Mestaritonttu oli hämärähunnun peitossa." (s. 89)*

Kulta-avaimella aukeavat suljetut portit. Tarina polveilee useassa ympäristössä, vaikeita koettelemuksia läpäistään ja ihmesadulle tyyppinen on myös tarinan loppu: Mestaritontun myötävaikutuksella sankareina esiintyvät prinssit saavat lopuksi kuninkaantytärtä puolisoikseen ja kirja päättyy kaksoishäihin.

### 11.1.2 Sadun rakenne

Mestaritontun seikkailut noudattaa rakenteeltaan Steinin ja Glennin (1978) esittämää kertomuksen ideaalirakennetta. Tässä rakenteessa ensimmäisenä on tapahtumaympäristö, jossa sankari esitellään ja annetaan tietoa hänen fyysisestä, sosiaalisesta ja ajallisesta yhteydestään. Mestaritontun seikkailut alkaa Mestaritontun esittelyllä, hänestä kerrotaan, että hän oli vartioinut kuninkaanlinnaa joka yö jo monta sataa vuotta. Alussa selviää siis Mestaritontun ikä ja tehtävä. Samoin tuodaan heti mukaan Satumaassa oleva ongelma, Meren prinssi oli kerran houkutelut kuninkaantytärtären Päivikin mereen, jossa tämä yhä oli. Satumaassa oli murhetta.

Toisena on käynnistävä tapahtuma, jossa on toiminta, sisäinen tapahtuma joka käynnistää sankarin toimintaan. Kuningas moittii Mestaritonttua huonoksi Mestaritontuksi, koska tämä ei tullut herättämään kuningasta Päivikin nähdessään. Mestaritonttu loukkaantuu tästä, hän saa ajatuksen ja tekee päätöksen jättää virkansa Satumaassa ja lähteä maailmalle.

Kolmas vaihe on sankarin sisäinen reaktio. Kuultuaan salaa noitien kertomuksen, että kiven sisässä on vankina Saraste-impi ja iso kuusi vieressä on lumottu kuningas immen veli, Mestaritonttu päättää toimia niin, että heidät saa pelastettua yhdessä kuninkaanpojan Yönsilmän kanssa. *"Jos Yönsilmälle saisi sanan, hän kyllä tulisi pelastamaan*

*Sarasteen, ehkä he yhteisvoimin voisivat päästää kuninkaankin lumoista, ja Mestaritontun helmellä voitaisiin lipas nostaa suosta." (s.45-46)*

Kuninkaanpojan ulkoiset ominaisuudet edustavat sankarin olemusta, ja hän myös saa lopulta kuninkaantytären puolisoikseen, mutta sadun päähenkilö ja sankari on kuitenkin Mestaritonttu.

Neljäs vaihe on yritys, joka tarkoittaa avointa toimintaa päämäärän saavuttamiseksi. Toimintajakso on kirjan keskeisin ja täynnä yllättäviä käännteitä, jotka ylläpitävät jännitystä. Mestaritonttu ja Yönsilmä joutuvat seikkailuihin yrittäessään saada takaisin ensin ryöstetyn taikaa sisältävän helmen, jonka avulla he saavat aarrelippaan suosta. Tämän jälkeen on vuorossa Saraste-immen pelastaminen kiven sisältä, sekä hänen veljensä ja hovineitojen pelastaminen. Sivujuonteena tulee toinenkin pelastustoiminta, jossa Aamuruskonmaan kuningas lähtee pelastamaan Satumaan Päivikkiä Merenkuninkaan valtakunnasta ja onnistuu siinä.

Viides vaihe on seuraus, tapahtuma, joka osoittaa, saavuttiko sankari päämääränsä vai ei. Mestaritontun seikkailuissa tämä vaihe on häät. Paha on voitettu ja kaikki on taas hyvin. Mestaritontulle oli uskottu juhlamenojen ohjaajan tehtävä ja hän on saanut arvostuksensa takaisin.

Viimeinen vaihe on reaktio, sankarin tunteet ilmaiseva kognitio, toiminta tai lopputulos, josta ilmenee sankarin tunteet päämäärän saavuttamisesta tai asian laajemmat seuraukset. *" Vanha Mestaritonttu istuu joka ilta tyytyväisenä Satumaan kuninkaanlinnan eteiseen suuri, kultainen avain polvillaan. Hän katselee katossa hohtavaa helmeä ja huokailee mielihyväästä. Ja mestaritonttu tietää ja voi vakuuttaa nuoremmille ja ymmärtämättömille tontuille, että Satujen maa on kaikkien tonttujen ainoa, oikea, luvattu maa" (s.143).* Loppu osoittaa myös tyytyväisyyden siitä, että seikkailu on päättynyt ja on voitu palata kotiin tavalliseen tuttuun elämään.

Sijoitettaessa sadun henkilöitä Proppin kansansadulle määrittelemiin toimintarooleihin, löydetään yhtäläisyyksiä, mutta satu on monipolvisempi kuin kansansatu ja siinä on

enemmän henkilöitä. Sankareita tässä sadussa on toisaalta Mestaritonttu, mutta myös kuninkaan poika Yönsilmä ja Aamuruskonmaan kuningas käyttäytyvät sankarimaisesti ja pelastavat vankina olevat kuninkaantytät. Kuninkaantytät ovat siis etsittyjä henkilöitä. Molemmat ovat joutuneet pahan valtoihin. Roistoja sadussa ovat Kyöpelinvuoren haltija Julma-Kumma, myös noidat käyttäytyvät roiston lailla. He edustavat myös sadun ylliluonnollisia hahmoja lohikäärmeiden lisäksi. Etsityn henkilön isä on Satumaan kuningas, joka toivoo tyttärensä palaavan. Taikaesineet henkilöillä ovat valmiina, sankarit antavat niitä toisilleen tarpeen tullen. Auttajahahmona esiintyy merenneito Vihervä, joka auttaa Aamuruskonmaan kuningasta.

### 11.1.3 Sadun maailmankuva

#### 11.1.3.1 Luonto- ja ympäristökuva

Mestaritontun seikkailut välittää voimakkaasti luontokuva. Tapahtumapaikkoja on useita, pääasiassa tarina tapahtuu Suosaarella olevassa metsässä. Metsä on suomalainen metsä, josta annetaan vivahteikas ja kaunis kuvaus. Suomalaiseksi ympäristön tekee tarkka lajien kuvaus.

*"Mestaritonttu huomasi seisovansa laajalla kanervakankaalla. Minne hän vain katsoikin, hänen silmänsä kohtasivat vain kanervikkoa." (s.12)*

*"Mestaritonttu huomasi, että aukea Sammaleisen tuvan ympärillä oli todella keltaisenaan muuraimia." (s.23)*

*"--siirtäen tiheikön oksia edestään, hän nousi pienelle kummulle jonka huipulla oli suuri sammaltunut kivi. Mestaritonttu kiersi kiveä tarkastellen sitä kuutamossa. Se oli korkea ja leveä ja keskeltä tasainen. ---jonka yli vanha harmaapartainen kuusi kuroitti oksiaan." (s.23)*

Metsä edustaa tarinan henkilöille suojaa ja turvaa, se ei ole uhkaava. *"Ja vaikka oli ihan tyyntä, alkoi kuusen oksissakin humista ja suhista, ikään kuin olisi sekin nauranut omalla tavallaan." (s. 55)*

Suosaaren suota kuvataan viidakoksi, jossa on tiheitä pensaita ja mutaisia lätäköitä. Suossa on lähteensilmä.

*“Hän kumartui katsomaan lähdettä. Sen vesi oli kylmää ja kirkasta. Mestaritonttu saattoi aivan hyvin nähdä sen pohjaan asti.” (s. 47)*

*“Suo lepäsi liikkumattomana ja tyynenä, mutta sen pinnalla, siellä missä virvatulet olivat palaneet, ui keltainen ulpukka.”(s. 95)*

Kuvitteellinen ympäristö on kallionlohkareen sisällä oleva Kyöpelinvuori, jossa on onkaloita ja pitkiä käytäviä, punaisesta kivistä kallionpengermälle rakennettu valtaistuin. Valaistus tuli verkkoihin kiinnitetyistä tulikärpäsistä ja kiiltomadoista. Toinen kuvitteellinen ympäristö on Ahtola, meren valtakunta. Siellä on kimaltelevia kiviä, näkinkenkiä ja äyriäisiä, suuri vartijahummeri. Ovikellona on koralli. *“Keltaiset meritähdet tuikkivat merenheinänurmien yllä. Punaiset korallipensaat olivat puhjenneet kukkimaan ja suurista sinisimpukoista kohosi kuin suihkulähteistä helmeilevää vettä.” (s. 120)*

Kuvitteellisetkin ympäristöt sisältävät oikeaan luontoon liittyviä asioita, ne on vain valjastettu sadunomaiseen käyttöön. Kirjan luontokuvaukset ohjaavat havaitsemaan luonnon kauneutta, tulemaan toimeen luonnossa ja välittämään luonnosta.

### 11.1.3.2 Yhteiskuntakuva

Kirjan välittämänä yhteiskuntakuva esittää Satumaan idyllinä, jota kuningas hallitsee haltiattarien lahjoittama kultainen taikavaltikka kädessään. Satumaan idyllin on rikkonut Päivikin, kuninkaan tyttären katoaminen. Mestaritonttu, joka on vartioinut Satumaata useita satoja vuosia, päättää rikkoa idyllin omalta osaltaan ja lähteä etsimään uutta tointa muualta. Hyvän Satumaan vastakohtana on Kyöpelinvuoren pahan haltijan Julma-Kumman vuoren sisällä oleva valtakunta. Julma-Kumman valtakunnassa työskentelevät lohikäärme, noidat ja kääpiöt, jotka kunnioittavat haltijaa. *“---määrään teidät ensimmäiseksi ja toiseksi parrankantajakseni. Luuta-Lempi ja Pata-Poski kumarsivat syvään ja muilta noidilta pääsi syvä huokaus ah mikä armo!” (s. 86)*

Myös Ahtola, meren valtakunta esitetään pahana ja pelottavana erityisesti ulkopuoliselle, mutta sinne kuuluvilla elämä on hauskaa ja kepeääkin. Aamuruskonmaan kuninkaan ja hänen sisarensa Sarasteen päästyä lumouksesta idylli palaa Aamuruskonmaahan. *"Ja katso sielläkin odottivat heitä kemut ja juhlat, joilla ei tuntunut loppua olevankaan. Aamuruskonmaan kansa kantoi kalleuksia ja lahjoja uudelle kuningattarelle-- (s.141)*

Tarinan lopussa myös Satumaan idylli palaa. Yönsilmä ja Saraste saavat linnan.

*" Samassa hetkessä kohosi heidän eteensä lumivalkoinen linna, niin valkoinen, että se häikäisi silmiä" (s. 142).* Mestaritonttukin arvostaa Satumaan idylliä. *" Ja Mestaritonttu tietää ja voi vakuuttaa nuoremmille ja ymmärtämättömille tontuille, että Satujen maa on kaikkien tonttujen ainoa, oikea, luvattu maa." (s.143)*

Tavallista kansaa ei kuvata, he ovat ainoastaan juhlatilanteessa lahjojen tuojia. Kun ulkopuolinen uhka on väistynyt, elämässä tärkeintä on elintaso, mutta toisaalta myös hyvät ihmissuhteet.

### 11.1.3.3 Ihmiskuva

Mestaritontun seikkailuissa esiintyvät henkilöt ja hahmot edustavat erilaisia näkemyksiä ja käyttäytymismalleja, mutta jokseenkin kaavamaisesti. Kirjassa esiintyy miehiä ja naisia, mutta myös kuvitteellisia hahmoja, joille on annettu inhimillisiä piirteitä.

Päähenkilö Mestaritonttu on useita satoja vuosia vanha, tunnollisesti tehtävänsä hoitanut Satumaan vartija. Hänellä on pitkä parta, lippolakki ja jalassa töppöset. Hän on ystävällinen, myötätuntoinen ja toimelias. Hänen käytöksensä on kohteliasta, hän on neuvokas ja viisas, häntä ei hämätä. Hän osoittaa tunteitaan, pystyy itkemään ja toisaalta osoittamaan suuttumustaan. Mestaritontulla on myös oman arvontuntoa. *"Minuun ei mikään taika satu" (s. 65).* Pelastaakseen ystävänsä hän voi tehdä kepposia. Mestaritonttu edustaa tarinassa kaikkea hyvää ja oikeudenmukaisuutta. Hän ei varsinaisesti ole

mieshahmo vaan satuolento. Hän on tarinan aktiivinen keskushahmo, juonta eteenpäin vievä voima.

Yönsilmä, Satumaan ruskeasilmäinen kuninkaanpoika ratsastaa valkoisella kotkalla suuritöyhtöinen samettilakki päässä. Yönsilmä on kiihkeä, vihastuu nopeasti epäoikeudenmukaisuudesta ja tarttuu miekkaansa, hän on myös kärsimätön ja innokas. Hän on rohkea ja neuvokas, ei pelkää vaaran tullessa ja osaa esiintyä noitana tarvittaessa. Yönsilmä rakastuu silmänräpäyksessä kauniin tytön nähtyään ja kosii välittömästi. Sisarestaan hän välittää ja tuntee surua sisarensa puolesta. Hän uskoo toisen mahdollisuuksiin ja on kannustava.

Aamuruskonmaan kuningas, alussa lumottuna kuuseksi, viihdyttää kiven sisällä olevaa sisartaan ja kuivaa tämän kyneleet. Hän pelastaa Päivikin vastapalvelukseksi oman sisarensa pelastamisesta. Hän on päättäväinen, rohkea ja peloton. Hän myöskin luottaa merenneito Vihervään. Lisäksi hän on myös kohtelias. Hänenkin ominaisuuksiinsa kuuluu, että hän rakastuu välittömästi ja kosii seikkailun jälkeen.

Kirjan välittämät miesmallit ovat perinteistä ja saduissa esiintyvää miesmallia tukevia. Mies on rohkea ja peloton, hän haluaa pelastaa avuttoman naisen johon rakastuu välittömästi. ” --kun Mestaritonttu kertoi ihmeen ihanasta kuninkaantytärestä, jonka Kyöpelinvuoren valtias tahtoi naida, silloin leimahtivat Yönsilmän ruskeat silmät vihasta ja hän tarttui kiivaasti miekkaansa.” (s. 62)

Rohkeutensa lisäksi miehellä on apunaan taikaesineitä, omalla neuvokkuudellaan hän ei niinkään toimi.

“Älähän huoli, tässä täytyy olla jonkinlainen ovi, ja onhan minulla pieni kulta-avaimeni, joka avaa kaikenlaiset ovet!” Yönsilmä sanoi tyynesti huomattessaan Mestaritontun levottomuuden. (s. 73)

---”Etkö taaskaan muista, että minulla on pieni kulta-avaimeni. Minä avaan sillä kiven ja tuon ulos kuninkaantytären, sinä vartioit sillä aikaa kumpua. (s. 96)



*“Aivan kuusen rungon vieressä näkyi pieni lovi, kuin avaimen reikä. Yönsilmä pisti kulta-avaimensa siihen. Heti lensi pieni kiviovi auki sellaisella voimalla, että se oli sysäämisillään Yönsilmän kumoon.” (s. 97)*

*“Tiedäthän, että olen Aamuruskonmaan kuningas. Kaikki punaiset pilvet kuuluvat minulle ja ne tottelevat viittaustani.” (s. 102)*

*“Silloin hän muisti taikakalun, jonka kuninkaantytär oli antanut hänelle. (s. 132)*

Paitsi rohkeutta heijastuu miehistä myös hyvää tahtoa ja toisista välittämistä. Molemmat kuninkaanpojat välittävät sisaristaan. Toisiaan kohtaan he ovat tasavertaisia ja toverillisiä.

Kuninkaantytär Saraste on kaunis, mutta pilkallinen, hän nauraa ilkeälle haltijalle.

*“--Saraste-impi oli kuulu kauneudesta,--. Saraste katseli häntä hetken suurilla sysimustilla silmillään. -- tuuheat kiharansa ulottuivat vain olkapäihin.” (s. 98)* Saraste luottaa mieheen ja on itse avuton. Hän tuntee kuitenkin myötätuntoa lumottua veljeään ja hovineitojaan kohtaan. Myös hän rakastuu silmäräpäyksessä. -- *“sillä hänkin jo rakasti rohkeaa Yönsilmää.” (s. 104)*

Päivikki on ihana, mutta surullinen. *“Hän oli ihanampi kuin yksikään ihanista neidoistaan, hänen kutrinsa paistoivat ja päivän hehku oli hänen kasvoillaan mutta hänen silmänsä olivat surulliset.” (s. 124)*

Häntä vaivaa koti-ikävä. Ulkonäkönsä muuttuessa surunyrstin nauttimisen jälkeen hän pelkää, että Aamuruskonmaan kuningas kauhistuu häntä. Mutta, jos kaikki menee hyvin, *”Olet näkevä minut ihanampana kuin koskaan ennen” (s. 127).* Seikkailun lopuksi hän suostuu kuninkaan kosintaan. Hän tuntee iloa, kun kokee saaneensa Ahtolan väeltä anteeksi pakonsa sieltä.

Noita Sammaleinen kuvataan vastakohtien kautta. Hän on nokkela oman edun tavoittelija, mutta toisaalta huijattavissa. Hän on hyväntahtoinen, mutta myös paha ja ilkeä. Hän on välillä ressurkka, joka saa osakseen huonoa kohtelua ja hänen ystävänsä pettävä

hänet. Sammaleinen on myös kirjan humoristinen hahmo. Omille lemmikeilleen sammakoille ja korppi Mustanokalle hän on hellä.

Muut noidat Luutalempi ja Pataposki ovat höpsöjä ja humoristisia hahmoja. He pettävät Sammaleista ja tavoittelevat omaa etuaan.

Merenneito Vihervä on kaunis. *“Pitkät suortuvat uiskentelivat kaislojen välissä ja hänen silmänsä välkkyivät kuin vihreä merivesi usva merenneidon säteileviin silmiin” (s 110).* Hän on myös avulias ja älykäs. Hän petkuttaa vartijasahakalaa nokkeluudellaan ja antaa kuninkaalle neuvoja. *“Ota viitta ja heittäydy mereen silloin voit pelastautua.” (s 112)* Hän on myötätuntoinen kuningasta kohtaan.

Kuninkaantyttäret ovat kauniita, mutta avuttomia ja passiivisia. He ovat joutuneet hankalaan tilanteeseen, josta eivät selviä omin avuin. Heidät määritellään miehen kautta, he ovat jonkun tyttäriä. Koska he ovat kauniita, heihin rakastutaan välittömästi, näiden naisten tärkein ominaisuus on olla hyvää vaimoainesta.

Toinen naismalli, jolla puolestaan on valtaa, on noita. Hän on ulkonäöltään kuninkaantyttären vastakohta. *“Hän (Sammaleinen) oli hirvittävän näköinen. Silmät säkenöivät kiukusta ja tukka törrötti pystyssä niin kuin kissan karvat...” (s. 100).* Noita on myös ilkeä ja kavala. *“Hän meni majaan, sieppasi helmen ja kätki sen povelleen. Mestari-tonntu vallan kauhistui. Sammaleinen oli ottanut helmen, jonka avulla Yönsilmän piti nostaa lipas suosta.” (s. 58)*

Merenneito Vihervä on tarinan naisista ainoa, joka on hyvä toista kohtaan, mutta myös minuudeltaan vahva. *“Heittäydy heti pitkällesi levän reunalle ja kääri sen reunaa ympärillesi niin paljon kuin voit, minä heitän vihreän viittani siihen, ehkäpä he eivät huomaa sinua.” (s. 128)* Hän on itsenäinen. *“Etkö seuraa meitä, Vihervä, kysyi Päivikki. En voi, älä pyydä minua. Mutta kun haluat seuraani, niin tule hietikolle päivänlaskun aikaan, silloin voimme tavata.” (s 138)* Hän on valinnut oman tiensä eikä anna muiden houkutuksille periksi. Vihervä on kuitenkin sadussa sivuhenkilö eikä nouse yhtä tärkeäksi kuin tarinan päähenkilöt.

Kirjassa on myös pahoja, jännitystä tuovia hahmoja, jotka ovat Kyöpelinvuorella. Näitä ovat lohikäärmeet, hummerit ja Kyöpelinvuoren valtias Julma-Kumma. Nämä tehdään typeriksi lopulta ja he häviävät hyvälle, paha saa palkkansa.

Sadun henkilöhahmojen käyttäytyminen ja olemus noudattavat kansansaduista tuttua näkemystä. Sadun naiskuvaus, jossa naiset joutuvat kriisiin ja heistä tulee uhreja, jotka eivät selviä omin avuin, on tyypillistä kansansadun feminiiniselle juoniasetelmalle (Apo 1986). Vanhat naiset, joita tässä sadussa edustavat noidat, ovat puolestaan ilkeitä ja ulkonäöltään vastenmielisiä. Stonen (1985) mukaan kansansadut tuntevat vain kaksi naistyyppiä, nuoren ja kauniin, mutta avuttoman ja vanhan valtaakäyttävän, ilkeän naisen. Tässä sadussa esiintyy kuitenkin myös yksi itsenäisesti ajatteleva nainen, mutta sadun kaavaa noudatellen hänetkin kuvataan hyvin kauniiksi.

Mieshahmojen ominaisuudet, rohkeus ja aloitteisuus taas ovat tyypillistä sekä feminiinisille että maskuliinisille juonille. Pahojen hahmojen jääminen häviölle heijastaa ajatusta, että pienempi ja heikompi voi nokkeluudella ja yhteistyöllä voittaa pahan ja vahvemman.

#### 11.1.3.4 Lapsikäsitys

Sadussa luotetaan lapseen. Juoni on monipolvinen ja kirjava. Se sisältää paljon jännitystä ja kiehtoo tämänkin päivän lasta, joka kuitenkin on tottunut television jännittäviin, kuvallisiin tarinoin. Tekijä ei vie jännittävyttä liiallisuuteen, vaan palauttaa tilanteet hyväksi, myös huumorilla hän laukaisee jännitystä. Hän hallitsee jännittävyyden rajat. Kirjan henkilöissä ei esiinny pieniä lapsia, jotka olisivat sadun kuulijoiden ikäisiä ja sellaisenaan samastumiskohteita. Mestaritonttua lukuun ottamatta kirjan henkilöt ovat nuoria aikuisia ja kuninkaallisia. Mestaritonttu edustaa neuvokkuutta ja viisautta, hän antaa hyviä käyttäytymismalleja ja toimii myös tapakasvatuksen edistäjänä. *“Huomenta”, Mestaritonttu tervehti kohottaen lakkiaan” ( s 26)*. Sadusta heijastuu halu vaikuttaa lapsen käsityksiin, mutta suoraan lapsia ei kuitenkaan neuvota eikä ohjata. Kuninkaalliset nuoret, jotka tarjoavat samastumiskohteen, ovat ulkoiselta olemukseltaan kauniita. Nuoret prinssit ovat rohkeita ja keskenään avuliaita.

Topeliaanisen sadunkäsityksen mallista on tässä sadussa mukana toiminnallisuus, mutta se koskee vain poikia. Kuninkaantytöt ovat avuttomia ja miesten pitää auttaa heitä. Tässä kohdin satu osoittaa, että se on vuosisadan alusta. Tämän päivän naiskuva ei enää ole yhtä passiivinen ja uudemmat sadut tuovat aktiivisempia prinsessoita. Sadun nuoret selviävät kuitenkin ilman vanhempiaan ja heidän neuvojaan. Vanhemmat esiintyvät passiivisessa roolissa. Ainoastaan Mestaritonttu on heidän apunaan, mutta hänkin suunnittelee ja toteuttaa toimintaansa paljolti yhdessä prinssi Yönsilmän kanssa. Satu antaa kuvan hyvän itsetunnon omaavista nuorista, jotka kykenevät uhmaamaan pahaa voimaa. Nuoriin luotetaan tässä sadussa. Sadun loppu kuitenkin kertoo, että kotiin on hyvä palata, seikkailuja ja kokemuksia rikkaampana, mutta koti on aina paras. Koti on tässä tapauksessa upea linna tai Mestaritontun vaatimaton, mutta soma asumus.

#### 11.1.4 Sadun teema

Mestaritontun seikkailut kirjan välittämänä arvomaailma on humanistinen. Se korostaa perusarvoja: hyvyttä, oikeudenmukaisuutta, rakkautta. Mestaritontun seikkailut kirjan perusteena on hyvän ja pahan taistelu, jossa hyvä voittaa. Kirjan välittämänä hyvä ja paha tulevat selkeinä esiin. Esimerkiksi ympäristön kuvauksessa hyvän ja pahan maailmat erotetaan selvästi. Hyvän maailman ympäristö on valoisa ja kaunis, pahan maailman puolestaan musta ja synkkä. Teemaa kuljettaa eteenpäin Mestaritonttu ja jännitystä tuo se, että päähenkilö joutuu seikkailuihin ja tilanteisiin, joista hän täpärästi selviää ja joissa ei olla varmoja voittaako hyvä. Tämä on keino pitää tarinaa yllä ja kiinnostavana. Koska kirja on tehty lapsille, hyvän ja pahan taistelua pehmennetään siten, että paha ei ole koko ajan uhkaava, esimerkiksi noita Sammaleinen kuvataan välillä sääliänsä ja kuvaukseen sisältyy huumoria. Astrid Lindgrenin sanoma, että lasta voi kuljettaa monenmoisissa seikkailuissa, mutta olemme velkaa hänelle onnellisen lopun, toteutuu Mestaritontun seikkailuissa.

Kirjassa sallitaan ns. valkoiset valheet, kun tarkoitus on hyvä. Pahaa on oikeus petkuttaa, varsinkin kun oma tai toisten henki on kyseessä. Moraalikäsitykset esitetään siis myös suhteellisina ja asioista riippuvaisina. Oikeudenmukaisuus periaate toteutetaan niin, että hyvä voittaa ja paha saa palkkansa. Hahmot ovat selvästi joko hyviä tai pahoja. Vain

noita Sammaleinen esitetään toisaalta pahana, mutta hänestä kuvataan myös myönteisiä puolia. Kirjan moraaliksi on kasvattavaa: toisen huomioonottamista ja auttamista pidetään tärkeänä, samoin hyviä tapoja.

Mestaritontun seikkailut sisältää matkan omaan itseen. Tätä matkaa edustaa Mestaritonttu. Hän lähtee matkalle kokiessaan mielestään vääryyttä, käy läpi useita seikkailuja ja jännittäviä tapahtumia, pääsee kuitenkin aina taikakeinojen ja oman neuvokkuutensa kanssa pätkähästä. Vastaantulevat tapahtumat heijastavat edellä mainittua hyvän ja pahan taistelua, jossa hyvä voittaa. Lopuksi Mestaritonttu palaa kotiin ja toteaa sen olevan ainoa oikea paikka hänelle. Mestaritonttu löytää oman elämänsä tärkeät asiat. Hän tietää nyt myös, että vasta vanhana tällaisen asian käsittää, nuoret tontut ovat vielä ymmärtämättömiä. Sadun loppu sisältää sen viisauden, että hyvät ja arvokkaat asiat ovat lähellä, ne pitää vain havaita.

#### 11.1.5 Miten satu heijastaa päivähoiton kasvatustavoitteita

##### 11.1.5.1 Fyysisen kasvatuksen tavoitteet

Fyysisen kasvatuksen tavoite, jossa edellytetään, että lapsen terveydestä huolehditaan ja, että lapsi omaksuu oman terveytensä hoitamiseen kuuluvia perusasioita esiintyy tekstissä jonkin verran. Mestaritonttu korostaa siisteyttä omassa ulkonäössään.

*“Mestaritonttu kaivoi seinästä sammaleen alta esiin parhaimman punaisen lippolakkinsa, jonka hän painoi päähänsä vanhan sijalle, ja veti ihka uudet tuohiset töppöset jalkaansa, sillä hän tahtoi olla siisti maailmalle lähtiessään” (s. 10-11).*

Mestaritonttu sanoo Mikille: *“Sinä, jolla on vielä nuoret silmät, näet kyllä vartioida ilman lyhtyäkin” (s. 11)* ja painottaa näin nuoren terveyttä. Sammaleinen huolehtii Mestaritontun terveydestä sanomalla: *“Mene sinäkin majaasi, kostea yöilma ei ole sinulle terveellistä” (s. 60).* Luudalla lentämisen ohjeita antaessaan Sammaleinen

varoittaa Mestaritonttua: *“Pidä molemmin käsin kiinni luudan varresta, ettet putoa ja taita vanhoja jäseniäsi”* (s. 65).

Toinen fyysisen kasvatuksen tavoite: Lapsi saa tarvitsemansa hyvän perushoidon ja häntä kannustetaan ja ohjataan siihen liittyvissä asioissa omatoimisuuteen ja toisten auttamiseen sekä pienien työtehtävien suorittamiseen, toteutuu myös. Mestaritonttu parantelee Sammaleisen majaa ja tekee näin työtehtäviä.

*“Sammaleinen kokoili sammaleita ja Mestaritonttu kiipeili ja tukki niitä seinien rakoihin. Mestaritonttu kävi katollakin ja paranteli sitä. Hän teki kaikki työnsä niin nopeasti ja taitavasti, että Sammaleinen oli aivan ihastunut.”* ( s. 28).

Mestaritonttu tekee itselleen majan. *“Hän puuhaili ahkerasti. Kantoi oksia ja sammaltaakkoja, ja oli uupumaton vaikka päivä paahtoi ja helotti”.* ( s. 28-29). Mestaritonttu myös auttaa Sammaleista. *“Näin sanoen alkoi sammaleinen kiivetä kivelle. Mestaritonttu oli kohtelias mies, hän kiirehti auttamaan Sammaleista,---* (s. 57).

#### 11.1.5.2 Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet

Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteena on antaa lapselle turvallisia ja lämpimiä ihmissuhteita eri sukupuolten ja eri-ikäisten ihmisten kanssa. Mestaritontun seikkailuissa Yönsilmä suhtautuu lämpimästi Mestaritonttuun. *“Sinä olet jo vanha Mestaritonttu, salli minun tehdä kaikki tuo, mutta jos välttämättä tahdot, voithan istua takanani---”* ( s. 66). Mestaritontun palattua Satumaahan kuningas ilahtuu: *“Hän ojensi Mestaritontulle kätensä ja ravisti sitä sydämellisesti”* (s. 101). Mestaritontusta pidetään: *“Emme päästä sinua luotamme”* (s. 105.) Myös häiden vietto *“Vietämme kaikki häämme”* ( s. 107) kuvastaa lämpimiä ihmissuhteita.

Tavoitteet myös ohjaavat lasta olemaan ryhmän vastuullinen jäsen, ratkaisemaan ristiriitoja rakentavasti, suhtautumaan toisiin ihmisiin ystävällisesti, suvaitsevaisesti ja tasa-arvoisesti sekä hyväksymään erilaisia mielipiteitä ja ottamaan muut huomioon. Toiseen suhtautuu ystävällisesti Mestaritonttu. Lähtöhetkellä hän sanoo: *“Tahdon lähteä*

nyt heti, ennen kuin linnassa herätään, sillä jos näkisin kaikki ystäväni ympärilläni, olisi minun hyvin vaikea jättää heitä" (s. 9). Hän on myös vastuullinen ryhmän jäsen : "asetu minun sijalleni yövahdiksi, kun minä nyt lähdän" (s. 9) hän sanoo Mikki-tontulle. Myös noita Sammalleinen on ystävällinen: "Voisit asettua asumaan minun vieraakseni" (s. 14).

Mestaritonttu osoittaa suvaitsevaisuutta: "Mutta siellä asuu vain kiltti Sammalleinen" (s. 32). Vastuullisuutta toisesta osoittavat hovineidot. "Uskolliset hovineidot pelastivat sinut Sammalleisen käsistä" (s. 61). Myös noidilla on vastuuntuntoa omassa ryhmässään: "Tämä on helmi meren syvyyksistä. Koska tiesimme, että sinä olet sellaista etsinyt,--- olemme Pataposki ja minä sen sinulle tuoneet" (s. 85). Aamuruskonmaan kuningas kantaa myös vastuuta: "Vastapalvelukseksi tahdon pelastaa Päivikin" (s. 106).

Aamuruskonmaan kuningas toimii myös rakentavasti, Päivikille hän sanoo: "Tuon sinulle terveisiä veljeltäsi ja vanhemmiltasi. He kaipaavat sinua katkerasti. Koko maa suree.-- Tule Päivikki, sallii minun saattaa sinut kotiisi" (s. 125).

Sosiaalisen kasvatuksen tavoite: Lapsi saa omaksua ja harjoitella sosiaalista kanssakäymistä ja yhteiselämässä tarvittavaa käytöstä sekä itsensä ilmaisua mielikuvitusta käyttäen toteutuu myös Mestaritontun tekstissä. Hyvä käytös korostuu useassa kohdassa, erityisesti tervehtiminen ja kiittäminen.

"Tontut käittelivät toisiaan hyvästiksi" (s. 11).

"Hyvää yötä sitten, Sammalleinen sanoi" (s. 22).

"Huomenta, Mestaritonttu tervehti. Huomenta, Sammalleinen nyökkäsi" (s. 26).

"Sitten Aamuruskonmaan kuningas kääntyi Yönsilmän puoleen ja kiitti häntä Sarasteen pelastamisesta" (s. 105). "Aamuruskonmaan kuningas ja Yönsilmä puristivat toistensa kättä" (s. 108).

Yhteiselämän säännöissä toisen huomioonottaminen tulee esille.

"Kukahhan siellä tähän aikaan soittaa, häiritsee vielä kuninkaan ja kuningattaren unia, mielti Mestaritonttu" (s. 6).

*"Tämä on Mestaritonttu ja hän tulee asumaan täällä luonani. Antakaa hänen kuljeskella täällä missä hän ikinä haluaa" sanoi hän--(s. 19).*

*"Saatpa nähdä, miten äkkiä täällä on kodikasta ja hauskaa, kunhan vain ehdimme hiukan järjestää" (s. 21).*

*"Luulenpa, että olet hyvin väsynyt, parasta on, että menet majaasi (s. 30).*

*" minua ei lainkaan nukuta, mutta jätän sinut kyllä rauhaan, jos olet uninen" (s. 57).*

*"Tule hietikolle päivänlaskun aikaan niin voimme tavata" (s. 138).*

### 11.1.5.3 Emotionaalisen kasvatuksen tavoitteet

Emotionaalisen kasvatuksen tavoitteissa korostetaan lapsen tunneilmaston turvallisuutta, lämpimyyttä ja vivahteikkua, samoin toisen ihmisen kunnioitusta, myönteisten tunteiden, ilon ja hyväksyttynä olemisen tunteita. Tunneympäristön vivahteikkuus tulee esiin erilaisten tunteiden kautta. *"Mestaritontun vanha sydän sykähti oudosti" (s. 6).* Kuninkaan tunteet ovat hermostuminen ja kiihtyminen, kun asiat eivät suju toivotulla tavalla. Toisaalta ystävällisyys ja turvallisuus, myös suru korostuvat kirjassa. *"Itkevä immyt kivessä on velhojen vankina onneton. Kyyneleet helminä putoo, --" (s. 24).* Tunneilmasto on myös välillä lämmin ja hellä. *"Sammaleinen silitti hellästi suurta Sammakkoa" (s. 27).* Mestaritontun itselleen rakentama maja tarjoaa myös emotionaalista lämpöä: *"Siellä tuntuikin oikein suloiselta" (s. 31).* Satukukan tuoksusta Mestaritonttu muistaa lapsuutensa turvallisena ja lämpimänä: *"Tuoksu saattoi Mestaritontun muistamaan lapsuuttaan, jolloin hän oli pienenä punalakkitonttuna heitellyt kuperkeikkoja Satumaan nurmilla" (s. 47).*

Ilo tulee esiin Mestaritontun tunteissa, mutta myös Yönsilmä ilmaisee ilonsa Aamuruskonmaan kuninkaalle: *"Ja kun sinä palaat Päivikin kera, silloin sisaresi Saraste ja minä vietämme häämme, sillä silloin vasta on ilo Satumaassa ilolle tuntuva " (s. 107).* Iloisinta väkeä kirjassa ovat Ahtolan, meren valtakunnan kuplatytöt. *"Kuplatytöt ovat iloista väkeä, he nauravat pulpahtelevaa nauruaan vihuripoikain kujeille" (s. 118).* Myös kirjan lopun tunneilmasto on lämmin ja turvallinen. Mestaritonttu huokaa mielihyvää ja toteaa satujen maan olevan ainoa oikea luvattu maa.



Emotionaalisen kasvatuksen tavoite, jossa lasta tuetaan itsetunnon kehittämisessä, myönteisen minäkuvan syntymisessä sekä tahdonmuodostuksessa, jossa lapselle annetaan mahdollisuus ilmaista tunteitaan ja häntä ohjataan niiden hallinnassa toteutuu myös kirjassa. Mestaritontulla on hyvä itsetunto ja kyky tahdonmuodostukseen.

*"Hänen mielensä keveni, hän oli melkein innostunut. Niin, maailmalle hän lähtisi, sinne hän lähtisi! Ja hän lähtisi oitis! Heti!" (s. 9).*

*"Olenpa varma, että kunniallinen tonttu voi menestyä maailmalla ainakin yhtä hyvin kuin Satumaassa" (s. 10).*

*"Hän teki päätöksensä: hän tahtoi kulkea aurinkoa kohden!" (s. 12).*

Mestaritontun ikä on myös itsetuntoa kohottava: *"Eihän hän saa määrätä mitä minun tule tehdä, olenhan jo monta sataa vuotta vanhempi Sammaleista ja sitä paitsi oma herrani" (s. 33).* Yönsilmää odotellessaan Mestaritonttu yrittää tahdon voimalla saada hänet näkyviin *"--hän tuijotti kaikin voimin suolle" (s. 57).* Mestaritontun itsetuntoa kohottaa myös Yönsilmä: *"Tietysti uskallat, Satujenmaan kuninkaanpojat eivät pelkää, eivätkä Mestaritontutkaan" (s. 71).* Merenneito Vihervällä on hyvä itsetunto: *"Puhutpa kuin et tietäisi, että minä olen Päivikki-prinsessan ylimmäinen hovineito--" (s. 119).* Aamuruskonmaan kuninkaalla on myös hyvä itsetunto. *"Hän ehti töin tuskin välttää vaaran heittäytymällä kuin salama veteen": (s. 113).* Lähtiessään noutamaan Surunyrttiä hän sanoo: *"En ainoastaan yrittää, vaan myös tuon sen". (s. 127).* Kukkaa taittaessaan hän uskoo itseensä, osittain myös perinteen velvoittamana: *"Vaikka sydämeni jäätyisi ja käteni kärehtyisivät, tahdon kuitenkin olla rohkea ja uskollinen kuten kaikki Aamuruskonmaan kuninkaat ovat olleet ennen minua" (s. 32).*

Tunteiden ilmaisu sallitaan. Kun Saraste ryöstettiin, hän rukoili, uhkasi ja itki ja hovineidot juoksivat parkuen linnaan kertomaan mitä oli tapahtunut (s. 42). Hiukan myöhemmin Saraste ei tahdo Julma-Kummaa puolisoikseen ja ilmaisee sen selvästi: *"Samaa mitä olen jo sanonut, hän sanoi uhmaavasti, en tahdo mennä naimisiin kanssasi" (s. 42).* Suru on tunne, jota Mestaritonttu ilmaisee useassa kohdin. Voimakkaimmin surua tuntevat Satumaan kuningatar: *"Äitini kylpi kyynelissä" (s. 106)* ja Päivikki: *"Usein hän makaa päiväkausia suuren lumpeen sisällä nauttimatta ruokaa tai juomaa ja itkee*

vain" (s. 111). Kiivautta ilmentää Yönsilmä Sarasteen kohtalosta kuultuaan: *"silloin leimahtivat Yönsilmän ruskeat silmät vihasta ja hän tarttui kiivaasti miekkaansa"* (s. 62). Myös noita Sammalleinen ilmaisee tunteitaan: *"Voi minua raukkaa, valitteli Sammalleinen väännellen käsiään ja suuret kyynelkarpalot valuivat hänen ryppyisiä poskiaaan pitkin"* (s. 63). Rakkautta ilmaistaan voimakkaasti:

*"syttyi sydämeni palamaan rakkaudesta---;rakkauteni on suuri ja palava--; suuri rakkauteni on hankkiva sinulle yrtin"* (s. 126).

*"Minun rakkauteni ei koskaan kuole"* (s. 127).

*"Silmät alkoivat säteillä"* (s. 134).

Emotionaalisen kasvatuksen tavoite, jossa lapselle annetaan kokemuksia, jotka auttavat häntä tuntemaan avoimuutta, myötätuntoa ja kunnioitusta toisia ja suhtautumaan myönteisesti erilaisuuteen on myös esillä. Mestaritontun suriessa kohtalooan myötätunto häntä kohtaan herää.

*"Voi, kuinka Mestaritontun mieli meni pahaksi. Häinkö olisi huono Mestaritonttu, hän joka jo vuosisatoja oli vartioinut satulinnaa joka ainoa yö "* (s. 8).

*" Masentuneena hän katseli helmeä, joka hohti himmeästi ja helmiä alkoi vierähtää hänenkin silmistään, kyynelhelmiä, sillä vanha Mestaritonttu itki"* (s. 8).

*"Hänen tuli paha olla". "Häntä alkoi uuvuttaa"* (s. 13).

*"Mutta Mestaritonttu istahti kiven reunalle ja nojasi surullisena päätään käsiinsä.--- Mestaritontun leuka värähteli ja pitkä hopeanharmaa parta hulmahti hiljaa"* (s. 60).

Mestaritonttu itse on myös myötätuntoinen. *" Mestaritontulla oli hyvä sydän, Sammalleista kävi sääli"* (s. 14). *"Hänen hyvä sydämensä heltyi heti kun hän vain näki jonkun kärsivän"* (s. 63). Sarasteen pelastamisen jälkeen hän kysyy: *"Entä uskolliset hovineidot ja lumottu kuningas?"* Ja Yönsilmä vastaa: *"Jos emme voi vapauttaa heitä nyt, niin palaamme tänne uudelleen, sinä ja minä,..."* (s. 96). Samoin hovineidoista on huolissaan Saraste: *"Otatko mukaan veljeni kuusen ja uskolliset hovineitoni, jotka joka yö ovat nousseet suosta minua tanssillaan viihdyttämään?"* (s. 96).

Myös merenneito Vihervä osoittaa myötätuntoa. *"Luulinpa sinun jo saaneen surmasi kuningas, kuulin kiven kimmahtavan paatta vasten ja sydämeni sykähti kipeästi säikähdyksestä"* (s. 113). Aamuruskonmaan kuningas puolestaan osoittaa myötätuntoa Päivikkiä kohtaan. *"Mitä meri kerran on omakseen ottanut, sitä se ei milloinkaan anna takaisin. Ja kuningas tuli murheelliseksi, sillä hän ajatteli Päivikkiä"* (s. 118).

Kunnioitus toista kohtaan tulee esiin Päivikin sanoessa kuninkaalle: *"Tunnen sinut kyllä, hovineitoni ovat usein suuresta hyvydestäsi kertoneet"* (s. 125).

#### 11.1.5.4 Esteettisen kasvatuksen tavoitteet

Esteettisen kasvatuksen tavoitteet sisältävät lapsen esteettisen tajun tukemisen, lapsen auttamisen havaitsemaan, säilyttämään ja suojelemaan kauneutta luonnossa, taiteessa ja ihmisen tekemässä ympäristössä. Lapsen mielikuvitusta rikastutetaan ja hänelle annetaan aineksia, jotka välittävät runsaasti mielikuvia. Nämä tavoitteet tulevat kirjassa esiin jatkuvasti juonen edetessä. Kirjan kieli on kuvailevaa, se sisältää runsaasti adjektiiveja ja antaa mahdollisuuden muodostaa mielikuvia. Kuvauksessa korostuu erityisesti ympäristön kauneus. *"Hän kiikkui hiljaa lehdellä ja valkoinen vaahto kohisi niin hänen ympärillään, että näytti siltä kuin hän istuisi helmisateessa. Helmikruunu hohti hänen hiuksillaan ja merenneidot uiskentelivat hänen ympärillään;"* ( s. 6). Mestaritontun onkalon nurkassa oleva asunto oli *"herttainen komero, seinät ja lattia pehmeästi karhunsammaleesta, keskellä kirkas lähde kuin hopea ja nurkassa palava pieni takkatuli. Se lämmitti kun Mestaritonttu oli viluinen ja, sen yllä olevaan kattilaan ilmestyi aina herkkuja, kun hän oli nälkäinen."*(s. 10).

Sammaleisen ja Mestaritontun luudalla lentämisestä kerrotaan kuvailevasti unohtamatta luontoa. *"Sammaleisen lyhyt, harmaa tukka hulmusi ja kutitteli Mestaritontun kasvoja, ilma vinkui hänen korvissaan ja kauniit kanervan kukkaset vilisivät hänen silmissään, kun hän vain katsahti maahan"* (s. 16).

Sammaleisen mökkiä kuvataan yksityiskohtaisesti. *"Kuutamo lankesi majan ylle. Mestaritonttu näki nyt, että sen seinät olivat lahoista puista, joiden välit olivat tilkityt*

sammaleella. Katto näytti olevan putoamaisillaan sisään. Sillä kasvoi pitkää heinää. Ovi riippui yhdellä saranalla”(s. 20).

Mestaritonttu kuulee suolta ääniä. “Ketään ei näkynyt, mutta suosta varmaankin alkoi nousta sumua, koska näytti siltä, kuin kohoaishi sieltä utuinen, harmaa olento toinen toisensa jälkeen. Ne vääntelivät käsivarsiaan ja kätkivät kasvonsa tiheisiin harmaisiin huntuihin ja leijailivat suon yllä hiljaa sinne tänne. Yhä tiheämmin nousi olentoja suosta, kunnes koko suo oli usvan peitossa. Silloin näyttivät olennot tarttuvan toistensa käsiin ja lähestyivät piirissä hiljaa leijaillen kumpua.” (s. 24).

Kyöpelinvuoren haltijan Julma-Kumman saapuminen valtaistuimelleen on mahtipontinen. “Samassa aukeni pengermässä luukku, ja kolme sysimustaa luutaa suhahti sieltä ulos. Niiden varsilla istui kolme tulipunaisiin hameisiin puettua noitaa. Noitien jälkeen kohosi luukusta suuriharmaa olento, jonka tukka oli niin pitkä, että sen valkoiset haivenet laahasivat maata. Partakin oli jaettu keskeltä kahteen yhtä suureen puoliskoon, ja kumpaistakin puoliskoa kantoivat noidat, jotka astelivat olennon oikealla ja vasemalla puolella. Tämä siis oli Julma-Kumma, Kyöpelinvuoren herra” (s. 85).

Eniten mielikuvia tarjoaa kuvaus vedenalaisesta Ahtolan valtakunnasta. Kuvaus koostuu realistisista asioista, jotka on vahvistettu mielikuvitusaineistolla. “He olivat nyt Merenkuninkaan kuuluisissa puutarhoissa ja heidän edessään kohosivat sen ihanat linnat. Niitä oli kaksi toinen, toinen kristallista, toinen helmistä. Sinervät aallot purjehtivat pilven hattarain lailla niiden kimaltelevien tornien ohi. Keltaiset meritähdet tuikkivat merenheinänurmien yllä. Punaiset korallipensaat olivat puhjenneet kukkimaan ja suurista sinisimpukoista kohosi kuin suihkulähteistä helmeilevää vettä. Vallattomat merenneidot kisailivat nurmilla koettaen pyydystellä liehuvilla harsoillansa kiiltohyönteisiä” (s. 120).

Jännitystä mielikuviin tuodaan kuvaamalla Ahtolan vartiointijärjestelmää.

“Ahtola on voimakkaiden piikki- ja sahakalojen vartioima ja linnan ovella istuu jättihummeri, joka murskaa saksissaan kuoliaaksi jokaisen tuntemattoman, joka pyrkii linnaan”(s. 112).

Synkän kuvan tuo Päivikki kertoessaan Mustista vesistä. *“Kaukana täältä ovat mustat vedet. Ne ovat synkät ja syvät. Mustien vesien pohjalla, missä jalka takertuu liejuun ja missä samea vesi sumentaa katseen, kasvaa yrtti. Se on nimeltään Surunyrtti, ja sen mehu on kuolemaa katkerampi. Tunnen Surunyrтин salaisuuden ja uskon, että jos saisin tuon yrtin, voisin pelastua”* (s. 126).

Kirjan lopussa kultalippaan sisältämät kivi, korsi ja kala muuttuvat lumivalkoiseksi linnaksi, meheväksi hedelmäpuutarhaksi ja siniseksi lammeksi. *“Tämä on meidän uusi, oma kotimme, virkkoi Yönsilmä. Menkäämme katsomaan millaiselta linnamme näyttää sisältäpäin, ja hän otti kultalippaan Sarasteen kädestä ja heitti senkin lammikkoon kultakalojen joukkoon, jossa se muuttui keltaiseksi vedenkalvolla uiskentelevaksi ulpukaksi”* (s. 142).

#### 11.1.5.5 Älyllisen kasvatuksen tavoitteet

Älyllisen kasvatuksen tavoitteissa lapsen tiedonhalua ja kiinnostusta sekä avointa ja kyselevää suhtautumista ympäröivään elämään tuetaan perehdyttämällä häntä ympäristöön ja luontoon sekä antamalla hänelle sitä koskevaa tietoa. Kirjassa perehdytetään luontoon kertomalla erilaisista maisemista. Tietoa annetaan myös, kasveja kutsustaan niiden oikeilla nimillä ja niiden ominaisuuksia kuvataan realistisesti, vaikka kerronnassa on myös mielikuvitusaineistoa.

*“---, ja Mestaritonttu huomasi seisovansa laajalla kanervakankaalla. Minne hän vain katsoi hänen silmänsä kohtasivat vain kanervikkoa”* (s. 12).

*“Mestaritonttu huomasi, että Sammaleisen tuvan ympärillä oli keltaisenaan muuraimia. Hän kumartui poimimaan niitä lippolakkiinsa. Pian oli lakki täynnä ja hän istahti kannolle syömään marjojaan”* (s. 23).

Älyllisen kasvatuksen tavoite, jossa lasta ohjataan ja tuetaan lapsen kehitystasoon sopivalla tavalla havaintojen teossa, kielen, ajattelun, muistin ja luovuuden kehityksessä, toteutuu kirjan tekstissä erittäin hyvin. Kirjan kieliasu on hyvä, kirja antaa lapselle paljon

uusia sanoja ja käsitteitä, sen juonenkulku edistää havaintojen tekoa ja antaa aineksia ajatteluun. Erityisesti luontoon liittyvä kuvaus antaa runsaasti aineksia lapsen kielen kehitykselle.

*“Viidakossa kulki kuin yötuulen suhahdus. Puitten ja pensaitten oksat painuivat alas ja Mestaritonttu ja Sammaleinen pääsivät esteettömästi kulkemaan. Mestaritonttu huomasi nyt, että viidakon läpi johtikin jonkinlainen polku Kuu paistoi polulle, jossa muta poreili sammaleen läpi. Siellä täällä polun varrella oli matalia kiviä ja lahoja, kaatuneita puunrunkoja” (s. 19).*

Mestaritontun kivelle rakentamaa asumusta kuvataan havainnollisesti ja nimetään luontoon liittyviä asioita. *“ Kivi oli todellakin muuttunut pieneksi linnaksi. Sen toisella reunalla, siinä missä kuusi ojenteli oksiaan, seisoi pieni oksista ja sammaleista rakennettu maja. Tämän majan lattiana oli kiven harmaa pinta, mutta Mestaritonttu oli ripotellut sille hopeahiekkaa, niin että se kimalteli kuin olisi koko lattia ollut jalokivistä. Majan toisella seinustalla oli kivessä syvennys, sinne oli mestaritonttu koonnut sammalta ja sananjalkoja itselleen vuoteeksi. Vuoteen vieressä oli litteä kivi pöytänä ja sen vieressä toinen pienempi kivi jakkarana. Pöydän yllä riippui apiloista palmikoitu kiehkura, jonka alapäähän Mestaritonttu oli kiinnittänyt helmen. Se tuikki ja hohti siinä kuin oikea lyhty” (s. 29).*

Mestaritonttu seuraa satukukkasen kohoamista lähteestä ja kirja kuvaa tapahtumaa yksityiskohtaisesti antaen jälleen virikkeitä kielen ja luovuuden kehitykseen. *“Äkkiä alkoi vesi lähteessä kohista, sitten pulpahti siitä korkea suihku ja vesipisaroita pirskahti Mestaritontun parralle. Suihkun mukana oli lähteestä nousut kukka, jonka varsi oli suora kuin nuoli, ja umpu hehkeä kuin taivaan sini. Mestaritonttu näki nyt, miten ummun siniset terälehdet toinen toisensa jälkeen aukenivat ja kukasta kohosi hienoja, harmaita hattaroita. Ne nousivat leijaillen ilmaan ja näyttivät häipyvän kuutamoon kuin harmaa savu” (s. 47).*

Kirjan monet tapahtumat kehittävät luovuutta. Satuun kuuluvat ihmeät ovat tällaisia. Kuningas on loihdittu kuuseksi, mutta pelastuu Mestaritontun avulla. *“Kuusi ja luuta*

*paloivat nopeasti poroksi. Mutta tuskin oli kuusen viimeinen oksa kärventynyt, kun hämmästyneen Mestaritontun edessä seisoi nuori kuningas kultainen kruunu päässä ja valtikka kädessään” (s. 101).*

Tarkkoihin havaintoihin teksti ohjaa kuvatessaan kuinka Aamuruskonmaan kuningas etsii merenneitoa. *“Kuningas katseli vuoroin kaislikkoa, vuoroin aurinkoa. Aurinko oli jo laskemassa, mutta keltainen hohde väikkyi kaislikon yllä. Yksi kaislankorsi, pitempi muita, kurkottui keltaista hohdetta kohden, sen täyteläinen tähkä kuului kuin kulta. Viimeinen päivänsäde suuteli viimeistä kaislankortta. Aurinko katosi aaltoihin” (s. 110).*

Loogiseen ajatteluun ohjaa esimerkiksi merenneidon neuvo kuninkaalle: *“Kaislikon tuolla puolen on suuri harmaja paasi. Juuri paaden alapuolella kimaltelee veden pohjalla valkoinen kivi. Jos jaksat nostaa kiven paikoiltaan, niin löydät sen alta välkkyvästä kalansuomuista kudotun viitan. Kääri se yllesi, silloin olet suuren kalan näköinen, jollaisia on paljon Ahtolassa. Ei kukaan arvaa, ettet ole oikea kala. Muista vain, että liikuessamme linnan käytäviä, käytät eviäsi” (s. 112).*

#### 11.1.5.6 Eettisen kasvatuksen tavoitteet

Eettisen kasvatuksen tavoite, jossa pyritään kehittämään lapsessa rakkautta ja vastuuta lähiympäristöä ja kotiseutua kohtaan toteutuu kirjassa suhtautumisessa Satumaahan.

*“Mutta minä luulen, ettei tonttujen ole hyvä olla muualla kuin Satumaassa, niin kertoi minulle isoäitini lapsena ollessani, - Mikki intti” ( s. 10).* Myös Mestaritonttu aikansa seikkailtuaan kaipaa rakkaaseen Satumaahan. *“ -mieleni palaa Satumaahan takaisin. Jos minusta siellä vielä huolivat, en enää ikinä jätä Satumaata” (s. 102).* Myös kirjan loppu kuvastaa rakkautta kotiseutuun.

*“ Vanha Mestaritonttu istuu joka ilta tyytyväisenä Satumaan kuninkaanlinnan eteiseen-suuri kultainen avain polvillaan. Hän katselee katossa hohtavaa helmeä ja huokailee mielihyvystä. Ja Mestaritonttu tietää ja voi vakuuttaa nuoremmille ja ymmärtämättömille tontuille, että Satujen maa on kaikkien tonttujen ainoa, oikea, luvattu maa” (s. 143).*

Tavoite, jossa lasta ohjataan suhtautumaan kielteisesti väkivallan käyttöön ristiriitojen ratkaisussa toteutuu Mestaritontun käyttäytymisen kautta. Sammaleisen Satumaata halveksivaan mielipiteeseen Mestaritonttu ei vastaa, vaan jatkaa ateriointiaan, sillä *"hän ei rakastanut riitaa"* (s. 30).

Tavoite, jossa lasta ohjataan ymmärtämään käyttäytymisen syitä ja seurauksia esiintyy kirjassa enemmän jonkin henkilön kannalta esitettyä kuin yleisenä. Kun noita Sammaleinen yrittää petkuttaa Mestaritonttua, hän joutuu itse kiven sisään (s. 101).

Eettisen kasvatuksen tavoite, jossa lapsi saa kokemuksia, jotka ohjaavat häntä inhimillisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen sekä opettavat auttamaan muita ja ymmärtämään, mikä on hyvää, oikeaa ja rehellistä toteutuu kirjassa muita eettisen kasvatuksen alueita useammin. Mestaritonttu päättää pelastaa Saraste-immen yhdessä Yönsilmän kanssa. Mestaritontun auttajahahmot vanha kuusi ja lumotut hovineidot opastavat häntä ja suojaavat tarvittaessa. *"Mestaritonttu meni kuusen viereen ja taputti sitä. Vanha kuusi, tänä iltana sinä osoittauduit ystäväkseni, varmaankin tahdoit kiittää minua siitä, että koetan pelastaa ihanan Saraste-immen"* (s. 55).

Mestaritonttu on rehellinen: *"Voitko sinä Mestaritonttu nähdä mitään liikkuvaa olentoa? En, Mestaritonttu vastasi totuudenmukaisesti, en muuta kuin usvaa vain"* (s. 59).

Oikeudenmukaisuus toteutuu myös Aamuruskonkuninkaan muistutuksessa vastapalveluksesta merenneidolle: *"Muistathan, että lupasit auttaa minua, mitä ikinä sinulta vaatisinkaan"* (s. 111).

#### 11.1.5.7 Kooste

Kirjan tekstianalysissä löytyivät päivähoidon kasvatustavoitealueet uskontokasvatuksen aluetta lukuun ottamatta. Voitaisiin tietysti ajatella, että kirjan lopussa vietetyt häät heijastavat uskontokasvatuksen tavoitetta, jossa lapselle annetaan tietoa kristinuskon kulttuuriperinnöstä, mutta aihetta ei kirjassa käsitelty uskonnon kannalta, ennemminkin



puhuttiin juhlakulkueesta ja hääkemuista. En siis katsonut tätä uskontokasvatukseen liittyväksi, enkä varsinkaan kristinuskoon.

Tavoitealueista selvimmän esiin nousivat emotionaalisen, sosiaalisen, älyllisen, esteettisen ja eettisen kasvatuksen tavoitteet. Näitä kaikkia tavoitteita teksti sisälsi runsaasti. Samassa tapahtumayksikössä saattoi olla myös useita tavoitteita, esim. älyllinen ja emotionaalinen tavoite.

Emotionaalisen alueen tavoitteissa korostuivat hyvä itsetunto ja monenlaisten tunteiden esiintuominen. Sosiaalisen kasvatuksen tavoitealueet tulivat kaikki analyysissä esiin. Lämpimät ihmissuhteet, suvaitsevaisuus ja sosiaalinen kanssakäyminen näkyivät läpi kirjan. Kohteliaisuus ja hyvät tavat, joita tänä päivänä kaivataan kanssakäymiseen, esitetään luontevasti ja itsestään selvinä. Kirjan kieliäsu, havainnollinen ja tarkka kuvaus sekä kekseliäisyys juonen kuljettamisessa heijastavat älyllisen kasvatuksen tavoitteita, joissa keskeistä on lapsen havaintojen, kielen ja ajattelun sekä luovuuden tukeminen. Esteettisen kasvatuksen alue, joka sisältää lapsen mielikuvituksen ja esteettisen tajun rikastuttamisen saa paljon tukea vivahteikkaasta kuvauksesta. Eettisen kasvatuksen tavoitteet ilmenivät useassa kohdassa ja kirjan teema, hyvän ja pahan taistelu on kokonaisuudessaan eettinen. Fyysisen kasvatuksen tavoitteet kytkeytyivät siisteyteen ja terveydestä huolehtimiseen sekä työtehtävien mallin antamiseen.

## 11.2 Vanamoitten projekti

### 11.2.1 Opettajien satukäsitykset

Opettajat A ja B toimivat samassa 5-6 vuotiaiden lasten kokopäiväryhmässä. Suurin osa lapsista on kuusivuotiaita kouluunmenijöitä. Molemmat opettajat ovat toimineet yli kymmenen vuotta lastentarhanopettajina.

### 11.2.1.1 Satujen osuus lapsiryhmässä

Opettaja A:n mukaan sadut ovat tärkeä osa opetussuunnitelmaa. Hän käyttää satuja joka päivä lapsiryhmässä. "Perinteisesti" opettaja lukee satuja nukkumahuoneessa päivälevolle mentäessä. Tällöin on kyseessä joku pitempi kirja, jota luetaan jatkosatuna. Eri aiheisiin ja teemoihin liittyviä satuja ja kuvakirjoja käytetään myös päivittäin. Ennen ruokailua on yleensä tuokio, jossa luetaan satu tai dramatisoidaan jotain ennen luettua. "Se on semmoinen olennainen tilanne". Aamulla luetaan satu usein kuvakirjan muodossa ennen aamupalaa. Kirjat liittyvät käsiteltävään aiheeseen, esim. kevääseen kuuluvat sadut muuttolinnuista. Varsinaisilla toimintatuokioilla satu on usein pohjana toiminnalle. Sadun kautta voidaan käsitellä esimerkiksi sopivaa pukeutumista tai luonnonilmiöitä. Sadun hahmo tulee käsinuken muodossa kertomaan asiasta lapsille. "Satujen osuus on hirvittävän suuri".

Opettaja B käyttää satuja jossain muodossa joka päivä, milloin pidempiä, milloin lyhyempiä satuja. Varsinainen toimintatuokio voi perustua satuun, tällöin satu luetaan, kerrotaan tai tehdään jotain muuta sen pohjalta. Viimeistään ennen ruokailua on satuhetki, joka opettajan mukaan on ryhmää kokoava, rauhoittava hetki. Satu ei aina ole uusi satu, vaan samaa satua voidaan käyttää useamman kerran, usein lasten toivomuksesta. Viisi-kuusivuotiaille opettaja muuttaa sadun muotoa, joten satua ei toisteta aina samanalaisena.

Molemmat pitävät siis tärkeänä satujen osuutta opetussuunnitelmassa. Päiväkotien päiväohjelma on yleisesti vakiintunut vuosikymmenien aikana. Satujen sijoittaminen päiväohjelmaankin on perinteistä, kuten opettaja A totesi. Ryhmässä satua käytetään monessa tilanteessa rauhallisen hetken luomiseen, esim. ennen ruokailemaan tai päivälevolle menoa. Toimintatuokioilla satuja käytetään erilaisten sisältöjen välittämiseen ja toiminnan pohjaksi. Myös tämä on perinteinen tapa käyttää satua.

### 11.2.1.2 Sadun merkitys lapselle

Sadun merkitys lapselle on tärkeä. Sadun tehtävä on opettaja A:n mielestä “virittää lasta tähän todellisuuteen”. Satujen avulla lapsi pystyy käsittelemään todellisuutta ja myös leikkeihin sadut antavat virikkeitä, monipuolistavat leikkiä. Sadut edistävät lasten kielellistä kehitystä ja antavat valmiuksia lukemaan oppimiseen. Opettaja B:n mukaan tämän ajan lapsi haluaa tapahtumia ja toimintaa, kuvaileva kieli on heille vaikeata. Mutta hän käyttää satuja, joissa kieli on kuvailevaa. Hän perustelee lapsille, miksi tätä luetaan “pitää oppia ymmärtämään tämmöstä kieltä, mikä kuvailee Suomen luontoa ja muuta”. “Ja se löytyy se juoni sieltä ja sen jälkeen vasta, sitt he kiinnostuu”. Sadut antavat myös aineksia sisältöjen käsittelyyn. Erilaisia sisältöjä kuten luontoon liittyviä asioita voidaan tuoda lapsille. Opettaja A:n mielestä tunnemerkitys on yksi satujen tehtävä, niillä voidaan välittää myös arvoja esim. ystävyyttä ja sosiaalisuutta. Opettaja B sanoo, että hyvä satu välittää lapselle asioita, mitä voidaan ajatella ja mistä voidaan keskustella. Moraalin kehittäminen on asia, joka sadusta pitää löytää, “hyvän ihmisen, hyvän ystävällisen ihmisen rooli “. “Tän hyvyyden ja pahuuden käsitteet sieltä, ett niitten erittely ja elikkä lasten kohdallahan se menee ihan tämmöselle käytännön tasolle, mikä on oikein tehty ja mikä väärin tehtyjä”.

Satujen kautta voidaan vaikuttaa lapsiryhmän sisäisiin vuorovaikutussuhteisiin, jos niissä on ongelmia. Satujen välittämällä arvoilla on opettaja A:n mielestä suuri merkitys lasten moraalisiin ja mielipiteiden muodostumiseen. Hyvässä sadussa on vuorovaikutusta, hyvää yhteistyötä ihmisten välillä, lähiympäristön kanssa ja se voi laajeta koko maailmaa kattavaksi rauhanaatteenksi. Kasvattaminen tällaiseen vuorovaikutukseen ja toisten kanssa toimeen tulemiseen ovat opettaja A:lle tärkeitä. Samalla hän korostaa kriittisyyteen kasvattamista. “Ett ne oppis ajattelemaan omilla aivoillaan”. Satujen sisällöissä voisi myös kritisoida aikuisten arvoja, tämä ohjaisi lapsia kyseenalaistamaan asioita. Sadun tehtävänä on opettaja B:n mielestä antaa “eväitä ja tämmöstä ravintoa lapsille itsensä rakentamista varten; se on ehkä se kaikkein tärkein asia”. Satu on myös moni-ilmeinen, jokainen lapsi löytää siitä jonkinlaista ainesta, joka auttaa käsittelemään maailman asioita ja ilmiöitä sekä omia sisäisiä rakenteita, myös rooleja. Opettaja A muistuttaa, että lapset kaipaavat elämäänsä myöskin jännitystä ja seikkailua, mutta aina ystävyuden

kanssa. Hyvässä sadussa jännitystä lievennetään huumorilla, jolloin sadun pelottavuus vähenee. Seikkailun ja jännityksen avulla lapsi voi opettajan mielestä purkaa “omiakin patoutumia ja käsitellä asioita”. Lapset tarvitsevat opettajan mielestä ratkaisun sadun loppuun. Loppua ei saa jättää “roikkumaan ilmaan”, vaan jokin loppuratkaisu sadussa pitää olla. Opettaja B sanoo tietoisesti haluavansa muuttaa jotain sadun kautta. Hyvä satu sisältää moraalikasvatuksen aineksia ja antaa mahdollisuuden roolikasvatukseen. Opettaja kertoo esimerkillä, mitä hän haluaa sadusta hakea. “ Ett me ollaan ihan puhumalla puhuttu ja otettiin nyt draamana tänä kahtena päivänä. Kun Sammalleinen varastaa Mestaritontulta helmen, ja Mestaritonttu varastaa sen Sammalleiselta ja mitä tekevät Mestaritonttu ja Yönsilmä, kun he hakevat sen Kyöpelinvuorelta? Onko se varkaus? Ja mitä keinoja voisi Julmakummalla olla, että hän saisi kauniin vaimon, kun kerran pitää kauniista?

Kummankin opettajan mielestä satujen vaikutus näkyy parhaiten lapsissa siten, että he alkavat leikkiä satua. Sadun tapahtumien dramatisointi on yksi tapa, jolla lapset työstävät satua opettaja A:n mukaan. Myös musiikkiesityksen luominen sadun pohjalta on erityisesti tyttöjen suosiossa. Tähän tarvitaan musiikkia ja roolivaatteita. Tärkeää on saada esittää sadun tapahtumat toisille lapsille. Ryhmän lapset ovat myös avoimia ja valmiita keskustelemaan sadusta ja ilmaisemaan mielipiteensä siitä. Opettaja B näkee sadun yhteyden leikkiin näin: “Rikastuttaahan se, jos sitä käyttää vastaavasti tuottamaan erilaisia mielikuvia ihan sillä tavalla visuaalisesti nähtävinä.” Toinen tapa, jossa sadun vaikutus tulee esiin on keskustelu lasten kanssa. “ Niistä syntyy hedelmällisiä keskusteluja, jos siihen vaivautuu varaamaan aikaa tai jos siitä vaivautuu herättämään kysymyksiä.” Opettajan käyttämä sanamuoto, vaivautuu, osoittaa, että keskustelu ja kysymysten herättäminen vaatii vaivannäköä ja ajanvaraamista.

Opettajien näkemyksissä sadun merkityksestä lapsille tulee esille kasvatustavoitteita pohtiva ajattelu satujen käytössä. He haluavat vaikuttaa lasten ajattelun kehitykseen, tukea älyllistä kasvatusta. He välittävät lapsille tiedollista ainesta satujen kautta esim. vuodenaikoihin liittyvää. Opettaja B:n mielestä keskustelu on tärkeää, ja keskustelu voidaan nähdä lasten havaintojen teon, kielen, ajattelun ja muistin kehittämisenä. Opettaja A puhuu siitä, että haluaa virittää lasta tähän todellisuuteen ja korostaa oman,

itsenäisen ajattelun merkitystä sekä kriittisyyttä. Kriittisyyteen kasvattamisen voi nähdä myös emotionaalisenä tavoitteena. Asioiden kyseenalaistaminen ja oman mielipiteen esittäminen vahvistavat lapsen itsetuntoa ja luovat myönteistä minäkuvaa. Opettaja B:n näkemys sadun tärkeimmästä tehtävästä, eväiden ja ravinnon antaminen lapsille itsensä rakentamista varten on kasvatustavoitteissa mainittu itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen kehittyminen. Emotionaaliseen tavoitteeseen kuuluu myös opettaja A:n mainitsema satujen tunnemerkitystehtävä, samoin jännityksen ja seikkailun sekä huumorin tarjoaminen satujen välityksellä. Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteita on se, että hyvässä sadussa esiintyy opettaja A:n mukaan hyviä vuorovaikutusmalleja, hyvää yhteistyötä ihmisten välillä, joka laajenee rauhanaatteeksi. Opettaja B korostaa hyvän ystävällisen ihmisen mallin löytymistä sadusta. Satujen avulla voidaan vaikuttaa lasten välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Eettisen kasvatuksen alueelle voidaan vaikuttaa opettaja A:n mielestä satujen arvomaailman kautta. Perinteisten satujen sisältämät opetukset vaikuttavat opettajan mielestä lasten moraalikäsitteisiin. Opettaja B näkee myös sadut eettisen kasvatuksen välineinä. Hänen mukaansa sadut vievät asiat käytännön tasolle, kertovat mikä on oikein mikä väärin. Esteettisen kasvatuksen alueelle sisältyvä mielikuvituksen rikastuttaminen on opettaja B:n mielestä tärkeää sadun kautta, koska se esimerkiksi rikastuttaa lasten leikkiä. Opettajat korostavatkin sadun merkitystä lasten leikkien sisältöjen perustana.

### 11.1.2.3 Sadun valinta

Satuja ei voi valita "tuosta vaan noin lonkalta", sanoo opettaja A, vaan sadut valitaan tarkasti ja valinnassa otetaan huomioon lapsiryhmän tarpeet. Käsiteltävät keskusaiheet vaikuttavat myös satujen valintaan mm. vuodenaikoihin liittyvät sadut. Opettaja käyttäisi kaikkein mieluiten modernia kertomakirjallisuutta, mutta hänen mielestään sitä on vähän saatavilla. Edvard Uspenskin Fedjasetä, kissa ja koira on hänen suosikkinsa. Vanhoja eläinsatuja hän käyttää myös paljon, koska ne sisältävät "hyviä opetuksia". Myös intiaanien satujen sisältö kiinnostaa häntä ja niitä hän käyttääkin paljon. Opettaja A pohtii, että hän saisi kyllä käyttää enemmän perinteisiä satuja. Satuja, joissa kritisoidaan aikuisten arvoja ja kyseenalaistetaan asioita, opettaja ei löydä mielestään kuin sattuman-

varaisesti, vaikka käy säännöllisesti kirjastossa ja etsii satuja. Omia satuja hän kertoo nukutus tilanteissa aika paljon ja mielellään. Lasten pyytäessä satua jostain aiheesta hän keksii sen. “ se siitä ihan kumpuaa vaan”. Hän ei kovin tarkkaan analysoi satuja etukäteen. Hän ajattelee, että “toisaalta sitten siinä samalla sitä miettii itekin, kun lukee”. Sellaisen sadun, jonka hän kertoo lapsille tai se dramatisoidaan lasten kanssa, hän käy tarkasti läpi etukäteen ja miettii sisältöä. Nukkumahuoneeseen otettu kirja voi olla sellainen, joka otetaan hyllystä ja selataan nopeasti ennen lukemista.

Opettaja B:n mielestä hyvä satu on ennen kaikkea monitasoinen, siinä voidaan liikkua konkreetilla tasolla, mutta se toimii myös käsitteellisellä tasolla. Tällaisella sadulla on annettavaa sekä ihan pienille lapsille että isommillekin. Monitasoista satua voi työstää monella tavalla, sitä voi muuntaa ja syventää. Se voidaan kytkeä eri sisältöalueisiin ja sitä voidaan työstää musiikin, liikunnan, kuvataiteen, draaman ja keskustelun kautta. Se antaa myös mahdollisuuden leikkiin. Sadun sisällöistä opettaja B sanoo, että hänen näkemyksensä on muuttunut ajan myötä. Aikaisemmin eläinmaailman tarinat olivat paljon käytössä ja lapset samastuivat hyvin niihin, nykyisin mediamaailma tuo toisenlaisen todellisuuden, jossa ei enää ole eläimiä ja ne ovatkin vieraita lapsille. Tietokoneet ja nintendot ovat tämän päivän asioita ja lasten kiinnostuksen kohteita. Opettaja on kuitenkin käyttänyt eläinsatuja mm. niin, että hän on muuttanut eläinhahmot ihmisiksi ja toteaa: “ ne toimii kasvatuspohjana paremmin”. Myös lasten rakastamissa sankaritarinoissa opettajan mielestä useimmat sadun sankarit jäävät irrallisiksi hahmoiksi, jotka tulevat laittamaan asiat järjestykseen, mutta inhimillisiä tekijöitä on vähän, eikä sankarilla ole juurikaan ihmissuhteita. Hänen mielestään olisi tärkeää, että sankarin roolista “löytyisi hyvää ja pyrittäis ymmärtämään, minkä takia tää käyttäytyy tällä tavalla ja toimii näin”. Tällainen syiden ja seurausten pohdinta tapahtuu keskustelemalla, nukketatterilla ja “sitten joskus semmoisella komiikalla aikuisten kesken kärjistetään, siirretään karrikoiden, se on tehokasta.” Sadun sanoman voi myös piirtää. “ Ne tuottaa sen omansa sieltä. Mutta se on vaikea ja mielenkiintoinen asia. Että satuakin kun vie, niin jos-sen vain kerran, niin eipä sitä pintaa syvemmälle pääse itsekään.” Se, miten opettaja analysoi sadun, riippuu käyttötarkoituksesta. “Jos mä haluan siitä tietyn tavoitteen saavuttaa, niin mä analysoin sen tarkkaan.” Osan saduista hän lukee “sen kummemmin analysoimatta ja jätän ne niinku lasten henkiseksi pääomaksi”.

Opettaja B:n sadun valintaan vaikuttaa lapsiryhmä ja sen rakenne. On satuja, joita opettaja lukee joka vuosi ryhmälle, mutta on myös satuja joita ei lueta joka ryhmälle. Sadut voidaan valita tiettyyn tarkoitukseen, tavoitteisesti, mutta myös “täytemateriaaliksi”. Jos se mitä sadulla halutaan välittää, ei onnistu, asiaan palataan otollisempana hetkenä. Opettaja muistuttaa, että “sehän on aina niin paljon riippuvainen siitä lasten sen hetkisestä olotilastakin, että kuinka se onnistuu”. Eniten hänen ryhmässä käyttämiä satuja ovat kuluvana vuonna olleet peikkosadut ja metsäneläimistä kertovat sadut. Merihirviö Nessi on esikoululaisten suosikki. Noidat ovat toinen tärkeä teema ryhmässä. Prinsessasadut ovat tyttöjen suosikkeja, jos on “oikein paljon hienoja tyttöjä”. Eläinsatuja käytetään, jos on lapsia, joilla on lemmikkieläimiä. “Se tulee aika paljon sieltä ryhmästä.” Omia satuja opettaja tekee ja on joskus tehnyt enemmänkin. Sadut voivat olla myös pohjamateriaalina hänelle laulun tai lorun tekemiseen.

Molemmat opettajat lähtevät siis lapsista ja lapsiryhmän tarpeista valitessaan satuja ryhmälle. Opettaja B korostaa lapsilähtöisyyttä todetessaan, että ryhmä vaikuttaa siihen, voidaanko tietty satu lukea. Opettajalla on siis tietty satuvarasto, josta hän valitse kulloisellekin ryhmälle soveltuvia satuja. Eläinsadut ovat kummankin mielestä käyttökelpoisia niiden sisältämän opetuksen vuoksi, tosin opettaja B muuntaa eläinsatujen hahmot ihmisiksi, koska ne toimivat hänen mielestään paremmin kasvatuspohjana. Hän toteaa lasten maailman muuttuneen joukkotiedotuksen lisääntymisen myötä ja tämä vaikuttaa hänen valintoihinsa; opettaja on perillä lastenkulttuurista ja sen nykysisällöstä. Opettaja A hakee saduista kriittistä sisältöä, koska haluaa ohjata lapset ajattelemaan itsenäisesti, mutta toteaa tällaista materiaalia olevan vähän. Myös opettaja B haluaa saada lapset ymmärtämään asioiden perusteita, syitä ja seurauksia, vastauksia miksi joku toimii tietyllä tavalla. Inhimillisyys saduissa on tärkeää. Opettajat siis sanovat valitsevansa sadut lapsiryhmälle tarkasti, mutta kumpikaan ei mielestään juuri analysoi niitä. Satu analysoidaan vain, jos halutaan saavuttaa tietty tavoite (opettaja B), jos se kerrotaan lapsille tai dramatisoidaan heidän kanssaan (opettaja A). Esimerkiksi nukutustilanteen alussa luettavan sadun voi ottaa hyllystä ja selata nopeasti ennen lukemista ilman analysointia. Puhuessaan sadun valinnasta molemmat osoittavat pohtivansa aika tarkkaan sadun soveltuvuutta lapsiryhmälle, mutta sanovat, etteivät analysoi satua. Analysointi ymmärretään ilmeisesti hyvin syväksi sadun tutkimiseksi ja siksi opettajat välttävät tätä

ilmaisua. Satua käytetään siis kahdella tavalla heidän mukaansa. On satuja, jotka analysoidaan ja tarjotaan lapsille tavoitteisesti, ja toisia satuja, jotka ovat täytemateriaalia opettajien mielestä. Näin ajatellen satu oppimateriaalina toimii pedagogisesti vain silloin, kun opettaja haluaa saada aikaan jotain sen avulla. Kuitenkin, myös satu itsessään vaikuttaa ja se tulee pedagogin ottaa huomioon. Sadun analysoimatta ja käsittelemättä jättäminen voidaan nähdä tietysti myös lapsen luottamisena, lapsi ymmärtää asioita intuitiivisesti ilman opettajan selittävää väliintuloa.

#### 11.2.1.4 Sadun välittämisessä käytettävät työtavat

Opettaja A:n sadun käsittely lasten kanssa alkaa siten, että opettaja lukee sadun aluksi lapsille. Tämän jälkeen niistä tehdään usein näytelmiä, joihin valitaan aiheeseen sopivaa musiikkia. Lasten omat nukketeatteriesitykset tai aikuisten toteuttamat näytelmät ja pöytäteatteriesitykset ovat myös keino dramatisoida satuja ja tässä ryhmässä "suosikki-muoto". Lapset haluavat myös usein esittää saman näytelmän aikuisten jälkeen. Opettajan mielestä "enempi pitäis saada sillä tavalla, että lapset käyttä". Leikeissä ryhmän lapset haluavat olla yleensä sadun päähenkilöitä. Lasten omat vuorovaikutussuhteet näkyvät sadun roolien ottamisessa. Kasvattajalla on hänen mielestään tärkeä osuus "roolirajojen rikkomisessa, etteivät lapset aina joudu samoihin rooleihin, kun ne joutuu todellisessakin elämässä; ett silloin satu olis siinä suhteessa hyvä, että vois laittaa heikomman tytön esimerkiks joskus oikein vahvaan kunkkurooliin". Ns. pahoja rooleja lapset haluavat myös esittää, "ehkä se pitää tehdä selväks, että tää on vaan leikkiä, ei tää ole totta". Vähäpätöiset roolit eivät hänen mielestään kiinnosta lapsia.

Opettaja B lukee satuja enemmän kuin kertoo. Lukeminen on helpompi tapa kuin kertominen, koska kertomista täytyy aina vahvistaa ja "jos sen kertoo tästä extempore, niin siinä pitää olla tietty lataus, ett se tulee ihan itsestään, intensiivinen, ettei se karkaa käsistä". Lukemisen jälkeen sadun aiheesta voidaan piirtää, näytellä, voidaan laulaa siihen sopiva laulu tai käytetään lorua. Soittimia voidaan käyttää, voidaan maalata, jumpata. "Oheismateriaalia voi hakea, sitä löytyy aina." Tavoitteista riippuu mihin pyritään. Satua voidaan työstää kolmekin viikkoa, jotkut menee parissa kolmessa päivässä. Työskentelytapojen valinta tulee opettajalle inspiraatiosta, mutta myös



lapsiryhmästä. Lapsiryhmä antaa myös vihjeitä siitä, mitä voi tehdä. Toisaalta opettaja pyrkii hakemaan satuja lasten kiinnostuksen kohteista, niistä asioista, joista lapset puhuvat ja jotka he kokevat tärkeiksi. Lasten yksilölliset tarpeet tai piirteet opettaja pystyy ottamaan huomioon pienryhmätyöskentelyssä, mutta koko ryhmän kanssa yhtäaikaan toimittaessa se on vaikeata. Tavoitteidensa saavuttamista opettaja pyrkii seuraamaan keskustelemalla erityisesti sellaisten lasten kanssa, joista hän ei ole varma onko tavoite saavutettu. Parasta aikaa tähän ovat iltapäivät, jolloin toiminta on vähemmän strukturoitua.

Opettaja A sanoo käyttävänsä satuja myös videoina, varsinkin iltapäivisin, jos ilma on huono ulkoiluun. "Mutta niitä ei katota sillä tavalla jatkuvasti", vaan esim. syntymäpäiväänsä viettävä lapsi voi tuoda kotoa suosikkivideoonsa ja se katsotaan yhdessä ryhmässä. Opettaja pohtiikin videoitten käyttöä ja sanoo käyttävänsä niitä jonkin verran, "mutta siitä on tullut sitten polemiikkia, että kuinka paljon niitä voi käyttää." Hallittuna käyttönä videot ovat hänen mielestään nykyaikana erinomaiset, mutta "jotenkin tulee aina huono omatunto, kun käyttää videoita". Hänen mielestään päiväkodissa tulisi kartoittaa hyvät, tasokkaat lasten videot ja käyttää niitä hallitusti.

Jos lapset leikkivät sadun tapahtumia, he saavat jatkaa leikkiään "ihana vaikka loputtomiin" ja sama leikki voi jatkua useita viikkoja. Hyvä satu, esimerkiksi Kuka pelkää noitaa, on "semmonen, mikä on lapsia hirveesti leikittänyt ja virittänyt erilaisiin juttuihin". Projektissa käytetty Mestaritonttu on myös virittänyt toimintaan, varsinkin, kun aikuiset ovat "mahdollisimman monipuolisesti yrittäneet tuoda sitä esille eri kasvatusalueilla, liikunnassa, kuvataiteessa, muotoilussa".

Maalaaminen, piirtäminen ja muotoaminen ovat niitä kuvataiteen alueita, joita käytetään sadun pohjalta. Liikunnassa satua käytetään pohjana, lapset lähtevät liikkeelle esimerkiksi satumetsään.

Sadun perille menon "näkee kaikesta, jos se on hyvä juttu". Lapset tuottavat kaikkea siihen liittyvää, "ne puhuu, ne piirtää, ne askartelee". Lapset saattavat myös kertoa

opettajan lukemaa satua. Hän toteaa myös, että joskus satu "ei yhtään kolahda lapsiin". Jos samaa satua työstetään liian kauan, lapset voivat väsyä siihen ja kiinnostus häviää.

Opettaja B miettii lasten roolivalintoja leikeissä. Kun lapset leikkivät sadun tapahtumia, suosituimmat roolivalinnat ovat sankarin ja pelastajan roolit. Ryhmässä on kuitenkin myös lapsia, jotka haluaa ns. uhrin roolin. "Ett ne haluaa olla semmonen, joka kiehnaa jonkun kyljessä ja joku pelastaa sen." Roolivalinta on opettajan mukaan lasten persoonaan sidoksissa. On lapsia, joiden pitää päteä, mutta tällaisessa hiukan ohjatussa tilanteessa he haluavat mahdollisimman näkymättömän roolin. Pahoja ja ilkeitä hahmoja halutaan myös esittää, mutta ns. kilteillä lapsilla se on vain rooli. Kun leikki loppuu, rooli päättyy myös. Lapset muuttavat sadun tapahtumia ja kehittävät niitä edelleen. Satujen sisältämiin väkivaltaisuuksiin lapset suhtautuvat eri tavoin. Jotkut lapset ottavat asian satuna vain, jotkut suhtautuvat kuin huumorilla. Tämän opettaja näkee puolustautumisena ahdistusta vastaan. On myös lapsia jotka ahdistuvat. Ahdistusta opettaja lievittää puhumalla. Pyrkimällä sanomaan, että kyse on sadusta, mielikuvituksen tuotteesta. Toisaalta hän pohtii, että kuitenkin se on totta, väkivaltaisuuksia tapahtuu, ja miettii, et miten siihen? Hän kysyy myös tarvitseeko suomalaisten lasten tietääkään itämaan kulttuuriperinteestä, jossa sadut sisältävät väkivaltaisuuksia. Kuolemaan saduissa lapset suhtautuvat hänen mielestään luonnollisesti, ellei kuolema ole jotenkin ajankohtainen esimerkiksi perheessä. Bambi kirjan tapahtumat, jossa Bambin äiti kuolee on ainoa, joka on aiheuttanut lapsille itkua. Satuja, joita opettaja ei käyttäisi, ei hänelle ole tullut vastaan. Kriteerinä hän kuitenkin pitäisi huonoa kieltä, sellaisia satuja, jotka eivät palvele äidinkieltä.

Opettaja A toteaa yksittäisten lasten tarpeiden tulevan otetuiksi huomioon esim. niin, että ryhmän opettajat katsovat yhdessä olisiko jonkun lapsen tiettyyn ongelmaan olemassa kirja, jota voisi käyttää apuna ongelman ratkaisemisessa. Esimerkkinä hän mainitsee kiusaamisen, jos sitä tapahtuu ryhmässä, pyritään etsimään kiusaamiseen liittyviä satuja, luonnollisesti keskustelu on kuitenkin etusijalla. Sanavarastoa, ilmaisua ja elävyyttä lisääviä satuja pyritään valitsemaan erityisesti lapsille, joilla on ilmaisuvaikeuksia, sanavaraston heikkoutta ja puhevikoja.

Kumpikin opettaja haluaa siis lähteä lapsista myös sadun toteutuksessa. Lapsilähtöisyys on opettaja B: lle sitä, että hän saa lapsiryhmältä vihjeitä siitä, miten satua voi lähteä työstämään. Opettaja A sanoo lasten omien esitysten olevan ryhmälle tärkeitä, ja hän haluaisi saada ryhmään toimintoja, joita lapset työstävät.

Leikissä opettajan tehtävä on ohjata lapsia erilaisiin rooleihin, näin opettaja pyrkii tarjoamaan lapsille erilaisia tunnekokemuksia kuin mihin he todellisessa elämässä joutuvat. Niinsanottuja pahoja rooleja opettajat pohtivat. Toinen (A) tekee lapsille selvän eron leikin ja toden välillä, toinen (B) tuo esiin lasten erilaisia suhtautumistapoja ja mieltii miten suhtautua väkivaltaan sadussa. Molemmilla on siis eettinen näkökulma sadun toteutukseen. Opettajat korostavat työtavoista puhuessaan leikin osuutta ja keskustelun kautta sisältöjen pohtimista. Kädentyöt sivuutetaan maininnalla, mutta todetaan, että jos satu menee perille, lapset tuottavat kaikkea siihen liittyvää. Yksittäisten lasten tarpeita he mieltivät yhdessä ja saattavat etsiä sadun, jolla pyritään auttamaan lasta. Opettaja A pohtii myös videoitten käyttöä. Hänen mielestään hyviä lasten videoita voi käyttää. Mutta tiukka perinteinen ajattelu, että opettaja ei saa käyttää valmista materiaalia työssään, ei suosi videon käyttöä. Sadun työstämistavat on perinteeseen sidottuja ja kaikki uusi epäilyttää.

#### 11.2.1.5 Lempisatu

Vandergiften (1990) kirjallisuuden vastaanottamista koskeva teoreettinen malli lähtee lukijan henkilökohtaiselta tasolta. Hän haluaa kuvata lukijan subjektiivisia tuntemuksia, ajatuksia, muistoja ja uskomuksia. Tässä tutkimuksessa kartoitettiin myös opettajien omat lempisadut.

Opettaja A:n omat lempisadut lapsuudessa ovat olleet intiaaniasatuja, kertomukset Hiawathasta, sadut, jotka "tuo semmosta vapautta ja villiä elämää vähän ". Aikaisemmin mainittu Fedjasetä, kissa ja koira on opettajan oma lempisatu, samoin Kuka pelkää noitia. Hänen mielestään samat asiat, jotka ovat hänelle tärkeitä näissä saduissa, ovat sitä myös lapsille. Näissä saduissa tärkeitä on aikuisten arvojen kritisointi. Hänen vahva

kasvatusideansa on, että” lapset kasvatetaan kriittisiksi suhteessa ympäristöön, että saa sanoa, jos on eri mieltä ja saa ajatella”. Molemmissa saduissa on paljon huumoria, joka on “tietenkin eskari-ikäisille yks olennaisimpia juttuja”. Hän puhuu myös lasten lempisaduista. Lapsiryhmän lempisadut saattavat tulla sattumalta. Satu, jota lapset leikkivät monta kuukautta, lähti erään lapsen syntymäpäivänsä kunniaksi tuodusta videosta Hopeanuoli. Tämän sadun kantavat elementit olivat opettajan mielestä hyvän ja pahan taistelu, liikkumisen sisällöt, monenlaiset roolihahmot, eläimetkin. Tällaiseen opettaja A haluaisi pyrkiäkin, “että lapset omaehtoisesti tois näitä aikuisille, että tämä on hyvä tai tätä me halutaan”.

Opettaja B:lle lapsuudesta tärkeä satu on ollut papan kertoma Jänis Vemmelsääri. Sadun kerrontatilanne on ollut tunnelmaltaan merkittävä, tuli paloi pirtin isossa uunissa ja pappa kertoi lapsille, kun muut aikuiset olivat työssä. Sadun sisällöt liittyivät nekin opettajalle edelleen tärkeään eettiseen hyvä-paha asetelmaan, jossa paha saa palkkansa. Yleensäkin hänen mielestään hänen oman lapsuutensa lempisadut ovat edelleen käyttökelpoisia ja tämän ajan lapsetkin pitävät niistä.

Kummallakin opettajalla on elävä muisto lapsuutensa saduista. Näiden tärkeiden lapsuudensatujen sanomaa he haluavat edelleenkin välittää. Lapsuuden sadun eettinen sisältö on edelleenkin ajankohtainen.

Myös oman itsenäisen ajattelun merkitys sadun sisällössä on kasvatuksellisesti merkittävä edelleen aivan kuin se on ollut opettajalle itselleen jo lapsuudessa. Opettaja A toteuttaa ajatustaan ja haluaisi enemmänkin lasten omaehtoista sadun valintaa. Lasten valintojen tukeminen on lopulta kuitenkin kiinni opettajista itsestään, ja vaikka lapsilähtöisyydestä puhutaan, perinteinen opettajan rooli on vahvasti näkyvässä.

### 11.2.2 Kasvatustavoitteet Vanamoiden toimintasuunnitelmissa

Tavoitteet on poimittu opettajien tekemistä toimintasuunnitelmista. Jokaisesta tuokiosta ja toiminnasta on katsottu mihin tavoitealueeseen ne kuuluvat. Samassa tuokiossa voi siis olla useita tavoitteita. Toiminnan tavoitetta opettaja ei ole aina ilmoittanut, joten olen

päättänyt tavoitteesta opettajan toimintakuvauksen perusteella omaa asiantuntemustani käyttäen. Kriteerinä on ollut se, saako tavoitteen toteutettua kyseistä toimintaa käyttäen. Vaikka tuokioiden sisältöinä oli Mestaritontun seikkailut, tavoite saattoi toteutua myös muuten kuin kirjan sisällön mukaisesti, esim. työtapa saattoi vaikuttaa tavoitteen toteutumiseen (yhteistyö edistää sosiaalisen kasvatuksen tavoitetta). Joissakin kohdin opettaja on käyttänyt toiminnan kuvauksessa imperfektiä, tämä kertoo sen, että kirjaaminen on tapahtunut toiminnan jälkeen.

#### 11.2.2.1 Fyysisen kasvatuksen tavoitteet

Fyysisen kasvatuksen tavoite, jossa lapsen terveydestä huolehditaan ja hän omaksuu oman terveytensä hoitamiseen kuuluvia perusasioita, esiintyy tavoitteissa yhden kerran. Tällöin teemana oli ympäristön siisteydestä huolehtiminen.

Tavoite, jossa lasta kannustetaan omatoimisuuteen, toisten auttamiseen ja pienten työtehtävien suorittamiseen esiintyi yhdessä tuokiossa. Metsäretken yhteydessä kerättiin risuja.

“18.3. Liikuntatuokion jälkeen noita Sammaleinen liihotteli kertomaan luudastaan ja kehotti lapsia lähtemään metsäretkelle keräämään risuja ja kuuntelemaan ja katselemaan kevään ensi merkkejä luonnossa.”

Eniten fyysisen kasvatuksen tavoitteista toteutui liikunnallinen tavoite, jossa edellytetään lapsen päivittäisen liikunnan tarpeen turvaamista monipuolisella liikunnalla. Lapsen liikkeiden ja kätevyyden monipuolista kehittymistä varmistetaan. Liikunnan tulee myös tuottaa lapselle iloa ja hyvän olon tunnetta. Liikuntatuokio, musiikin ja liikkeen yhdistäminen, telinerata ja uinti olivat tällaisia toimintoja. Erilaiset kuvallisen ilmaisun ja käsityön muodot kehittävät lapsen kätevyyttä ja silmän-käden koordinaatiota. Tuokioiden sisällöissä käytettiin mielikuvia Mestaritontun seikkailuista.

“15.3. Uinti. Tavoitteena totuttautuminen veteen - pelon voittaminen.

Jalkaliike: piirissä istuen polskuttaen vesipatsas. Mielikuvina: vedenneidot heittelevät Mestaritontun päälle vettä ja vaahtoa. Sammaleisen keiton keittämistä - kasvot veteen. Hippaa: Mestaritonttu usvaneitojen piirtämänä, sukeltamalla pois piirin keskeltä.”

#### 11.2.2.2 Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet

Sosiaalisen kasvatuksen tavoite, jossa todetaan, että lapsi saa turvallisia ja lämpimiä ihmissuhteita eri sukupuolten ja eri-ikäisten kanssa, ei ole kirjattuna ryhmän toiminnan tavoitteisiin eikä se esiinny myöskään jakson sisältökuvauksissa. Toisaalta voidaan ajatella, että kyseinen tavoite toteutuu päiväkotitoiminnassa muuten ja muussa yhteydessä.

Tavoite, jossa lapsi oppii olemaan vastuullinen ryhmän jäsen, ratkaisemaan ristiriitoja rakentavasti, suhtautumaan toisiin ystävällisesti, suvaitsevaisesti ja tasa-arvoisesti sekä hyväksymään erilaisia mielipiteitä esiintyessä useassa tuokiosuunnitelmassa. Opettajat painottavat sosiaalisten taitojen kehittämistä ja käsittelevät sadun sisältöjä sellaisin menetelmin, joissa nämä taidot kehittyvät. Erilaisten yhteisten töiden tekeminen, jolloin lapset työskentelevät yhdessä päämäärän saavuttamiseksi on yksi menetelmä. Esimerkkinä tästä on draamaesitys, jossa lapset saivat valita roolit ja tarinan juoni kehiteltiin yhdessä. Roolihahmojen vaihtaminen antoi lapsille mahdollisuuden asettua toisen asemaan ja katsoa tilannetta uudesta näkökulmasta. Workshop -tyyppinen työskentely toteutui mm. kuvallisen ilmaisun alueella. Suosaaren maiseman rakentaminen seinälle on yksi tällainen, akvaarioiden rakentaminen toinen. Tavoitteena on, että lapsi näkee yhteistyön merkityksen tuloksen saavuttamisessa ja havaitsee, ettei hän olisi pystynyt yksin saavuttamaan tulosta. Yhteisessä tekemisessä lapset joutuvat myös tekemään päätöksiä ja etsimään kompromisseja. Erilaisissa leikeissä ja peleissä tulee oman vuoron odottamista, joka edistää toisen huomioonottamista.

“26.4. Work-shop työskentelyä. Tavoite: yhteistyön opiskelu, yhdessä toimiminen, silmän- käden koordinaatio. Revintä: koivuja Suosaarelle silkkipaperista. Leikkaaminen:

kuusia Suosaarelle. Mestaritontun kivi: maalaus, leikkaus, yhdistely, luonnonmateriaalit. Suon rakentaminen. Sammaleisen majan rakentaminen luonnonmateriaaleista.”

Tavoite, jossa lapselle annetaan mahdollisuus leikissä ja muussa toiminnassa omaksua ja harjoitella sosiaalista kanssakäymistä ja yhteiselämässä tarvittavaa käytöstä sekä itsensä ilmaisua mielikuvitusta käyttäen esiintyy suunnitelmissa jossain määrin. Kyseessä on tällöin toiminta, jossa lapset yhdessä leikkien tai dramatisoiden toimivat mielikuvien pohjalta. Edellä ilmeni, että ryhmässä käytettiin draamaa. Draaman avulla voidaan siis toteuttaa useita tavoitteita. Mestaritontun seikkailut tarina antoi draamalle puitteet, mutta lapset muunsivat tarinaa mielikuvitustaan käyttäen. Tämä omien versioiden esittäminen lähti lapsista itsestään.

24.5. Draama: Parta. Roolit: Mestaritonttu, Sammaleinen, Pataposki, Luutalempi, virvatulia, jotka tanssivat. Musiikki: lapset soittavat pianon mustia koskettimia tai toisella kerralla laattasoittimilla. Puita ja pensaita. Lumottu kuusi. Sarasteimpi. Draama kehitettiin näytelmäksi, jossa lapset käyttivät itse vuorosanoja ja ideoivat tarinan juonta. Tavoitteet: sosiaaliset taidot: yhdessä tekeminen ja onnistumisen elämys, itseilmaisus, ilmaisullisten taitojen ja itseilmaisun kehittäminen”.

#### 11.2.2.3 Emotionaalisen kasvatuksen tavoitteet

Emotionaalisen kasvatuksen tavoite, jossa lapsen hoitoympäristön tunneilmasto on turvallinen, lämmin ja vivahteikas sekä toista ihmistä kunnioittava ja missä lapsi saa kokea myönteisiä tunteita, iloa ja hyväksyttynä olemista ei esiinny toiminnan tavoitteissa. Tällä tavoitteella tarkoitetaan nimenomaan yleensä hoito- ja kasvatusympäristöä, ei niinkään kasvattajan sisällöllistä toimintaa. Tavoite toteuttamisen tulisikin kuulua päiväkodin yleisiin tavoitteisiin ohjelmasta riippumatta.

Tavoite, jossa lasta tuetaan itsetunnon kehittämisessä, myönteisen minäkäsityksen syntymisessä sekä tahdonmuodostuksessa on toiminnan tavoitteissa. Samaan tavoitteeseen kuuluu vielä tunteiden ilmaisun salliminen ja tunteiden hallinnan ohjaaminen.

Itsetunnon kehittyminen tulee esiin uintituokion tavoitteissa, jotka ovat pelon voittaminen ja totuttautuminen veteen. Draamassa lapsi saa ilmaista tunteitaan, roolin ottaminen vielä helpottaa sitä. Ohjeiden seuraaminen ja niiden mukaan toimiminen edistävät lapsen tahdonmuodostusta. Myös vuoron odottaminen leikissä opettaa lasta hallitsemaan tunteitaan.

5.5. Draama: Yönsilmä ja Mestaritonttu lähtevät Suosaarelle. Tavoite mm. elämyksellinen kokeminen, eri rooleihin paneutuminen. Rooleja vaihdettiin.

Emotionaalisen kasvatuksen kolmatta tavoitealuetta, jossa edellytetään, että lapselle annetaan kokemuksia, jotka auttavat häntä tuntemaan avoimuutta, myötätuntoa ja kunnioitusta toisia ihmisiä kohtaan sekä suhtautumaan myönteisesti erilaisuuteen ja toista kansallisuutta olevaan, ei oltu kirjattu suunnitelmiin. Tavoitealue toteutuu tässä kuitenkin draamatuokioissa. Erilaisten roolein ottaminen antaa kokemuksia ja auttaa asettumaan toisen asemaan, jolloin voidaan ajatella, että se edistää avoimuuden ja myötätunnon kehittymistä.

#### 11.2.2.4 Esteettisen kasvatuksen tavoitealue

Tavoitealueen ensimmäisen tavoitteen mukaan lapsen esteettisen tajun kehittymistä tuetaan ja lasta autetaan havaitsemaan, säilyttämään ja suojelemaan kauneutta luonnossa, taiteessa ja ihmisen tekemässä ympäristössä. Tämä toteutuu selkeästi yhdessä tuokiossa, jossa toimintana on retki metsään. Tuokio pohjustettiin siten, että noita Sammaleinen tuli kehottamaan lapsia lähtemään metsäretkelle ja kuuntelemaan ja katselemaan siellä olevia asioita.

Tavoitealue, jossa lapsen mielikuvitusta rikastutetaan ja hänelle annetaan aineksia, jotka välittävät runsaasti mielikuvia toteutuu hyvin. Kirjan lukeminen virittää mielikuvia. Kirjan tapahtumien ja hahmojen mielikuvia käytettiin runsaasti toiminnan pohjana. Musiikki- ja liikuntatuokiot perustuivat kirjan tapahtumiin, kuvallisen ilmaisun alueella



kirjan välittämät ympäristöt toimivat toiminnan pohjana. Draamaan saatiin mielikuvat kirjasta.

“7.4. Jumppa: Seikkailu Suosaarella. Telinekata: renkaat mättäinä, penkit kaatuneita puita, joiden yli hypätään ja joiden rungolla kävellään tasapainokävelyä. Renkaat: tehdään “lunnunpesiä”. Ollaan iloisia sammakoita, heitetään kuperkeikkoja. Leikki: Julma-Kumma ottaa vangiksi niitä, jotka liikkuvat (muunnelma kurki ja sammakot leikistä).”

“20.4. Luolan suulla vartioi lohikäärme. Pojat saavat askarella lohikäärmeitä ja liskoja darwimassasta. Sitten ne sijoitetaan vahtimaan luolan suulle käytävällä esillä oleviin hyllyihin. Sitä ennen ne maalataan.”

“25.4. Maalaaminen aaltopahville peitevärein, yhteistyönä maalataan Suosaaren maasto.”

Kolmas tavoitealue, lapsi saa eläytyä taiteen eri lajeihin sekä oppia ilmaisemaan itseään niille ominaisin keinoin ja käyttämään hyväkseen taidetta ja kulttuuria toteutuu myös hyvin suunnitelmassa. Lapsen oma tekeminen on korostetussa asemassa, joten taiteen eri lajeihin eläydytään oman tekemisen kautta.

“10.3. Kuvaamataide. Lapset kertoivat edellisen päivän nukketeatterin tapahtumista oman jakson ja tekivät sen jälkeen puuväripiirroksen kertomastaan kohdasta. Taustalla musiikki: Rainbow shower (harppu).”

“27.4. Work-shop: korppi: mustasta nahkasta. Noitien luodat: luonnon materiaalista. Mestaritonttu: askarteluna (piipunrassi, kangas, massapallo). Noidat: askarteluna (piipunrassi, kangas, massapallo).”

“5.5. Draama: Mestaritonttu ja Yönsilmä lähtevät Suosaarelle. Yhdessä näytelty, lapset eri rooleissa. Tavoite: mm. elämyksellinen kokeminen.”

“23.5. Tutustuimme rautalankamuotoamiseen ja lakkamaalitekniikkaan valmistamalla kaloja ja meritähtiä.”

### 11.2.2.5 Älyllisen kasvatuksen tavoitteet

Älyllisen kasvatuksen tavoitteista ensimmäisessä edellytetään, että lapsen tiedonhalua ja kiinnostusta sekä avointa ja kyselevää suhtautumista ympäröivään elämään tuetaan perehdyttämällä häntä ympäristöön ja luontoon sekä antamalla hänelle sitä koskevaa tietoa. Luontoa kuvataan kirjassa paljon ja tiedon antaminen siitä esiintyy opettajien tavoitteissa ja toiminnoissa. Projektin ajankohta, kevät, oli antoisaa juuri luontotietouden kannalta, sillä keväällä luonnossa tapahtuu paljon havaittavia asioita.

“7.4. Mestaritonnttu käsinukke kertoo lapsille muuttolinnuista. Tavoite: tietoa muuttolinnuista.”

“20.4. Satulähteen sinisen kukan tarina motivoitina kukkasen muotoamiseen darwimasasta. Kukan osien nimeäminen.”

“25.4. Ennen Suosaaren maaston maalaamista, keskustelua erilaisista maastoista ((suo metsä ym.) ja miten ne sijoittuvat Suosaarelle.”

Älyllisen kasvatuksen toinen tavoitealue, jossa lasta ohjataan ja tuetaan lapsen kehitystasoon sopivalla tavalla havaintojen teossa, kielen, ajattelun, muistin ja luovuuden kehityksessä, keskittymiskyvyssä sekä tehtävien loppuun suorittamisessa esiintyy suunnitelmissa paljon. Kirjan lukeminen ja sen pohjalta tehdyt teatteriesitykset ohjaavat havaintojen tekoon ja edistävät kielen kehitystä. Oma tuottaminen kirjan pohjalta puolestaan edellyttää muistamista ja lisää luovuutta. Kuvallisen alueen tuotokset vaativat tehtävien loppuun suorittamista. Kaikki edellinen vaatii myös keskittymistä asiaan.

“20.4. Satukukan muotoaminen. Tavoitteet: matemaattisia ja avaruudellisia käsitteitä, toimiminen ohjeiden mukaan samantapaisen päämäärän saavuttamiseksi.”

10.5. Käsinukke Sammaleinen kertoi Mosse-sammakon kehityksen. Kuvakirja: Sammakot. Sammakonkutuun tutustuminen.”

“19.5. Saimme kudottua “Häähunnun”. Työskentely tapahtui yksityisohjauksessa vapaan leikin aikana. Samalla tutustuimme kangaspuihin.”

Kolmas tavoitealue, lasta kuunnellaan ja hänen kysymyksiinsä vastataan siten , että se edistää hänen käsite- ja sanavarastonsa laajentumista, ajatteluaan ja uuden tiedon omaksumista esiintyy myös opettajien kirjaamissa tavoitteissa ja toiminnoissa. Keskustelua on ollut paljon, usein kirjan hahmot ovat esiintyneet käsinukkeina ja johtaneet keskustelua. Uutta tietoa lapset ovat saaneet mm. luontoon liittyen .

“Aamukeskustelut käsinukke Sammaleisen kanssa. Teemoina: kevät, muuttolinnut, kevään tulo, luonnon kasvu (silmut ), sammakon kehitys, luonnosta huolehtiminen.”

#### 11.2.2.6 Eettisen kasvatuksen tavoitteet

Tavoite, lapsessa kehitetään rakkautta ja vastuuta lähiympäristöä, kotiseutua, kotimaata ja sen ihmisiä, kulttuuria, ja luontoa kohtaan ja suhtautumaan kielteisesti väkivallan käyttöön ristiriitojen ratkaisussa niin ihmisten kuin kansojen välisissä suhteissa. Tätä tavoitetta suunnitelmiin ei ole kirjattu, mutta draamassa etsittiin asioihin myönteisiä ratkaisuja ilkeyden sijaan ja näitä lapset keksivät itse.

Tavoitealueen toinen tavoite, jossa lasta ohjataan ymmärtämään käyttäytymisen syitä ja seurauksia sekä anteeksipyytämisen ja -antamisen merkitys ihmisten välisissä suhteissa toteutuu draamatuokiossa, jossa tuodaan esiin varastaminen ja pohditaan sitä sekä sen seurauksia. Anteeksi pyydetään ja saadaan, lopuksi lyödään kättä päälle sovinnon merkiksi.

Kolmas tavoite, lapsi saa kokemuksia, jotka ohjaavat häntä inhimillisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen sekä opettavat häntä auttamaan muita ja ymmärtämään, mikä on hyvää, oikeaa ja rehellistä yksilön ja ryhmän kannalta toteutuu samassa tuokiossa. Tekojen oikeutusta pohditaan ja lopuksi lapset esittävät draaman sellaisena versiona, joka heidän mielestään on eettisesti oikein.

### 11.2.3 Projektin toteutuksessa käytetyt työtavat

Kirjaan tutustuminen alkoi sillä, että satua kuunneltiin kasetilta. Kirjaa myös luettiin myöhemmin useassa eri tilanteessa. Kerrontaa ei ryhmässä käytetty siten, että aikuinen olisi kertonut lapsille kirjan tapahtumia. Satua vietiin eteenpäin myös nukketeatterin kautta. Aikuiset olivat valmistelleet esityksen yhdessä toisen ryhmän aikuisten kanssa. Nukketeatteriesitys toteutettiin myös niin, että siinä oli sekä käsinukkeja että osin elävää teatteria.

Mestaritonttu ja Sammaleinen olivat käsinukkehahmoina läsnä usealla tuokiolla. Kun annettiin tietoa muuttolinnuista, Mestaritonttu nukkehahmo johdatteli keskustelua; kun keskusteltiin luonnon siisteydestä, Sammaleinen oli mukana. Muita keskustelun teemoja olivat luonnon kasvu (silmut), kevään tulo ja luonnosta huolehtiminen. Keskustelun tukena käytettiin kuvakirjaa, kun pohdittiin sammakon kehityksen vaiheita. Ryhmässä annettiin englannin kielen opetusta ja Sammaleinen- käsinukke seurasi englannin kielen tuntia. Lasten esittämänä draamaa ryhmässä käytettiin ns. pedagogisen draaman muodossa. Lapset saivat valita roolit, aikuinen oli mukana johdattelemassa, mutta lapset keksivät pitkälti itse vuorosanat. He myös improvisoivat tarinan kohdalle omasta mielestään eettisesti oikean lopun. Lasten omaa kerrontaa käytettiin siten, että lapset kertoivat nukketeatteriesityksen jälkeen haluamastaan kohdasta teatteriesityksessä.

Liikuntatuokioiden sisällöt olivat uinti, telinerata sekä liikuntaleikit. Uinnissa sadusta käytettiin mielikuvia, kuplien puhaltaminen oli Sammaleisen porisevan keiton keittämisestä. Telineradan sisältönä oli seikkailu Suosaarella. Telineradan osat saatiin sadusta, mm. renkaat lattialla olivat mättäitä, penkit kaatuneita puunrunkoja. Liikuntaleikit olivat reaktioleikkejä, jotka oli muunneltu teemaan sopiviksi. Leikkiin Sammaleinen ja lapset liitettiin musiikin peruskäsitteitä: korkea- matala, hidas- nopea, hidastuen- nopeutuen (diminuendo-crescendo), hiljaa-kovaa, joihin lasten piti reagoida.

Musiikkia ja soittimia käytettiin liikuntatuokion aikana, samoin musiikki soi taustalla usein kuvallisen työskentelyn aikana. Musiikkia käytettiin myös musiikkiliikunnassa,

jolloin kuunneltiin musiikkia ja liikuttiin sen antamien mielikuvien mukaan huivit kädessä.

Selvästi käytetyin työskentelymuoto oli kuvallisen ilmaisun työtavat. Lapset piirsivät puuväreillä nukketeatteriesityksen jälkeen kerrottuaan ensin valitsemansa kohdan esityksestä. Tampereelle tehdyn retken jälkeen lapset piirsivät vahaliiduilla haluamansa retkeen liittyvän asian. Piirustukset laveerattiin myöhemmin vesiväreillä. Vesivärimaalausta käytettiin myös nukketeatteriesityksen jälkeen, jolloin lapset maalasivat esityksen herättämiä mielikuvia. Maalausta käytettiin myös yhteistyönä, jolloin mm. maalattiin peiteväreillä Suosaaren maasto. Lapset askartelivat mm. Mestaritontun helmen, jolloin paperimassapallot päällystettiin kiiltävällä hileellä. Satukukkanen muotoiltiin massasta ja ne maalattiin. Lohikäärmevartion muotoaminen perustui sadun kohtaan, jossa Kyöpelinvuorta vartioi lohikäärme. Lohikäärmeiden muovailu oli nimenomaan pojille tarkoitettu. Aikaisemmin maalatulle Suosaarelle askarreltiin work shop tyyppisenä yhteistyönä erilaisia yksityiskohtia. Revintätyönä tehtiin koivuja silkkipaperista, kuuset piirrettiin mallista ja leikattiin paperista, luonnonmateriaalia yhdistettynä paperiin tehtiin Mestaritontun kivi, Sammaleisen maja tehtiin myös luonnonmateriaalia käyttäen. Suosaarelle askarreltiin myös sadun hahmot yhteistyönä: korppi mustasta nahasta, noidat ja Mestaritonttu useasta materiaalista (piipunrassit, massapallot, kangasta) ja noitien luudat luonnonmateriaalista. Häähuntaa kudottiin kangaspuilla ja tutustuttiin näin kangaspuiden käyttöön. Työskentely tapahtui yksittäisohjauksessa. Vedenalainen maailma toteutettiin rakentamalla akvaariot pahvilaatikoista. Kalat leikattiin paperista ja rautalangasta muotoilemalla tehtiin niiden lisäksi meritähtiä. Yhdessä pystytettiin näyttely kaikesta mitä oli tehty projektin puitteissa.

Työtapana olivat myös retket ja leikit. Pitempi retki tehtiin Tampereelle tutustumaan Särkänniemen akvaarioihin. Retki lähimetsään tehtiin, havainnoitiin luontoa ja kerättiin risuja. Tuttuja seuraleikkejä muunneltiin teemaan sopiviksi. Kilipukki leikki sai muodon, jossa kyseltiin kuinka monta risua noidan luudassa on jäljellä.

#### 11.2.4 Ryhmän lasten näkemykset Mestaritontun seikkailuista suhteessa kasvatustavoitteisiin

Lasten näkemyksiä kartoitettaessa keskityttiin itse kirjan sisältämiin asioihin. Näistä katsottiin miten ne sijoittuvat eri tavoitealueille. Koko oppimisprosessia ei lapsilta kartoitettu, esim. sitä oppivatko lapset kukan osat satukukkaa askarrellessaan. Tämä olisi vaatinut toisenlaisen tutkimusasetelman. Tässä haettiin kokonaisuutta siihen, miten kirja on välittynyt lapsille, ei esim. sitä mitä he yhdestä tietyistä tuokiosta oppivat. Lasten vastausten suorien lainauksien jälkeen kerrotaan lapsen sukupuoli ja hänelle tutkimuksen koodauksessa annettu järjestysnumero.

##### *Fyysisen kasvatuksen tavoitteet*

Fyysisen kasvatuksen tavoitteiden mukaan lapsen liikunnan tarve turvataan, lapsen terveydestä huolehditaan ja lapsi saa tarvitsemansa hyvän perushoidon.

Ryhmässä oli liikuntatuokioita Mestaritontun sisältöihin liittyen. Se muodostui suosituimmaksi sisältöalueeksi, sillä usea mainitsi jumpan mieluisimmaksi tekemiseksi.

##### *Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet*

Lapsi oppii olemaan ryhmän vastuullinen jäsen, suhtautuu toisiin ystävällisesti, suvaitsevaisesti ja tasa-arvoisesti sekä ottaa erilaiset mielipiteet huomioon. Sosiaalista kanssakäymistä ja yhteiselämässä tarvittavaa käytöstä sekä itsensä ilmaisua mielikuvitusta käyttäen lapsi saa harjoitella leikissä ja muussa toiminnassa.

Lapset suhtautuivat kirjan hahmoihin ystävällisesti ja ymmärtävästi. Ilkeää noitaakin he ymmärsivät ja näkivät tämän kaksijakoisuuden. "Se oli välillä vähän kiltti ja välillä vähän ilkeä." (Poika 5.) Kyöpelinvuoren haltija oli lasten mielestä ilkeä ja itsekäs. Hänen menettelytapansa olivat lasten mielestä vääriä. "Julma-Kumma ei koettanut hyvillä tavoilla ottaa sitä (Sarastetta) naimisiin ja se oli aika rumaa pakottaa; niin ei voi pakottaa vaan kysytään." (Poika 6.) He asettuivat heikomman puolelle. Lasten kuvaukset eri

sukupuolista noudattivat kirjan kuvauksia. Pojat pystyivät antamaan arvoa kirjan naispuolisille hahmoille ( vrt. Davis), eivätkä pelkästään arvostaneet kirjan mieshahmojen toimia. Samoin tytöt kuvailivat tasapuolisesti kirjan nais- ja mieshahmoja.

Mieluisimmasta tekemisestä puhuttaessa lapset eivät maininneet, että jokin tekeminen oli mieluista siksi, että sitä tehtiin yhdessä toisten kanssa.

### *Emotionaalisen kasvatuksen tavoitteet*

Emotionaalisen kasvatuksen tavoitteet tukevat lasta mm. itsetunnon kehittämisessä, myönteisen minäkäsityksen syntymisessä sekä antavat lapselle mahdollisuuden ilmaista tunteitaan ja hän saa myös ohjausta tunteidensa hallinnassa. Myötätunnon ja kunnioituksen tunteminen toisia kohtaan on myös tavoitteena.

Kirjan tarjoama jännitys heijastui lasten näkemyksissä kirjasta. Lasten mielestä Mestari-tontun ja Yönsilmän seikkailu Kyöpelinvuorella oli jännittävä tapahtuma, erityisesti lohikäärmeet ja Yönsilmän joutuminen vangiksi olivat heidän mielestään jännitystä tarjoavia kohtia. Lapset eivät kuitenkaan kokeneet mielestään pelkoa kirjan tapahtumista. “No ei nyt niin sillä lailla pelottanut. Mä vaan jännitin, että miten ne tekee sen roolinsa” (Poika 1.) Itse Mestari-tontun lapset kokivat lämpimänä hahmona, ilkeää noitaa kohtaan tunnettiin myös jonkinlaista myötätuntoa. Lapset tunsivat monenlaisia tunteita kirjan hahmojen kautta. Kysymykseen “kuka kirjan henkilö haluaisit olla” tuli monenlaisia vastauksia. Lapset halusivat olla Mestari-tonttuja, koska hän edusti vahvaa, myönteistä ja ystävällistä hahmoa. “Mestari-tonttu, siks ku se on muutenkin niin hauska ja se on niin ystävällinen”. (Poika 2.) “No, se on niin viisas ja sillä on pitkä parta”. (Tyttö 2.) Mestari-tontun rooli tukee lasten myönteistä minäkuvaa ja itsetunnon kehittymistä. Vahvuutta ja voimaa edusti lohikäärme, myös tätä roolia haluttiin. “On se mahtava ja rohkeakin se on, mutta ei niin kovin”. (Poika 1.) Yksi lapsi olisi halunnut olla Sammalei-nen, koska koki, että “oli se kilttikin”. (Tyttö 1.) Kirjan ympäristöistä lapset pitivät eniten Satumaasta, se herätti myönteisiä tunteita elämänilollaan ja valoisuudellaan. Kokonaisuutena kirja viehätti lapsia, syyksi he sanoivat jännityksen kokemisen, hauskuutta tuoneet tapahtumat ja toisaalta onnellisen lopun. Lapsen tunne-elämän kannalta on

tärkeää, että hän jännitettyään turvallisessakin ilmapiirissä saa kokea kirjan myönteisen lopun, eikä jää ahdistuksen valtaan.

Pedagogisessa draamassa lapset osoittivat tunteitaan, mm. kun draaman tapahtumat saatiin onnelliseen päätökseen, lapset iloitsivat roolihahmoissaan ja taputtelivat pupua esittävää lasta.

### *Esteettisen kasvatuksen tavoitteet*

Esteettisen kasvatuksen tavoitteissa lapsen mielikuvitusta rikastetaan sekä annetaan hänelle aineksia, jotka välittävät mielikuvia. Lapsi saa eläytyä taiteen lajeihin ja oppia ilmaisemaan itseään taiteen keinoin.

Lapsille oli muodostunut mielikuvia kirjan sisällöstä. Kirja tarjosi runsaasti mielikuvitukselle aineistoa, mm. henkilöiden ja ympäristöjen ja tapahtumien kuvauksien kautta. Koska kirjan perusteella myös askarreltiin ja rakennettiin erilaisia asioita, nämä toiminnot muokkasivat myös lasten mielikuvia siitä, miltä asiat näyttivät. Nämä mielikuvat olivat toisaalta opettajan kirjasta saamia näkemyksiä, jotka suodattuivat lapsille. Mutta kirjasta luetun perusteella saadut ainekset lapsi muokkasi ja liitti omiin kokemuksiinsa ja siksi sisällöstä muodostuneet mielikuvat vaihtelivat.

Kirjan henkilöistä lasten antamat kuvaukset osoittivat, että lapset muodostivat mielikuvia hahmoista. Ympäristöistä lapsille jäi myös yksityiskohtaiset mielikuvat. He havaitsivat kauneusarvoja, mm. Satumaasta sanottiin, että “minun mielestä se oli aika kaunis, kun siellä oli kauniimpaa sammalta ja siellä oli kauniimpia puita ja asuntoja”. (Poika 5.) “Se merenkuninkaan linna vois olla semmonen ihan semmonen linnan tapanen, mutta se ois uponnu, ja näkinkenkiä.” (Tyttö 2.) Kyöpelinvuori puolestaan herätti päinvastaisia mielikuvia. “Sellainen aika kolkko paikka. Pimeeltä se nyt ainakin kuulosti.” (Poika 5.) “Ehkä aika ruma.” (Poika 6.) Taiteen lajeihin tutustuttiin itse tekemällä aiheeseen liittyviä asioita piirtämällä, maalaamalla ja askartelemalla.



### *Älyllisen kasvatuksen tavoitteet*

Havaintojen teko, kielen, ajattelun, muistin ja luovuuden kehittyminen ovat älyllisen kasvatuksen tavoitteita. Tavoitteena on myös lapsen käsite- ja sanavaraston laajentaminen, ajattelun ja uuden tiedon omaksumisen edistäminen.

Lasten mieleen jäivät oudot ja erikoiset tapahtumat, niistä lapset tekivät havaintoja ja muistivat ne. Virvatulien ilmestyminen oli yhden lapsen mielestä mieleenpainuvimman kohta. Virvatulet olivat myös sanana ja käsitteenä uusi asia. Toinen taas piti mieleenpainuvimpana sitä, kun "lohikäärme siellä vuoren sisällä törkkäs sen Mestaritontun ja Yönsilmän pois sieltä luudalta". (Poika 6.)

Henkilöiden ulkonäköä ja luonnetta lapset kuvasivat lähes kirjan mukaisesti. Mestaritontun pitkä parta ja punainen lakki jäivät mieleen. Mestaritonttua pidettiin kilttinä ja auttavaisena; yksi lapsi esitti Mestaritontun kiltteyden syyksi hyvää kasvatusta: "No, se oltiin hyvin kasvatettu. No, ainakin sitä, että hyvin opetettu esimerkiksi, sitten on opetettu auttamaan toisia". (Poika 2.) Noitua pidettiin ilkeinä, mutta lapset huomasivat myös noitien hassunkurisuuden ja suhtautuivat humoristisesti heihin. "Ne oli vähän sellaisia häijyjä". (Poika 1.) "Aika julma. Oli se kuitenkin jotenkin kiltti". (Tyttö 1.) "Kärttäinen eukko. Ilkikurinen. Se teki kaikkia temppuja". (Poika 4.) Vaikka kuninkaantytärtäriä pidettiin kiltteinä ja "ihanina" hahmoina, yksi lapsista havaitsi myös, että esim. Saraste oli "näsäviisas". (Poika 2.) Yksi lapsista pohti kohtaa, jossa noita Sammaleisen tukka sotkeutui kuusen oksaan, hänen kokemuksensa mukaan "kuusissa on oksat ja havut niin korkealla, ettei niihin ylety". Hänen mielestään se oli "ihmeellinen sattuma". (Poika 1.)

Ympäristöjä he kuvasivat yksityiskohtaisesti; itse kirjassa oli runsaasti kuvausta, joka näyttää jääneen lasten mieliin. Tämä edellytti siis havaintojen tekoa ja muistamista. Samat asiat olivat paljolti toisaalta esteettisen kasvatuksen tavoitteita, aineksen antamista mielikuvien luomiseen. Lapset oppivat uutta sanastoa, mm. edellä mainittua virvatulisanaa he käyttivät vastauksessaan.

### *Eettisen kasvatuksen tavoitteet*

Lasta ohjataan ymmärtämään syitä ja seurauksia. Lapsi saa kokemuksia, jotka ohjaavat häntä inhimillisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen, opettavat häntä ymmärtämään mikä on hyvää, oikeaa ja rehellistä yksilön ja yhteisön kannalta.

Lapset ymmärsivät erityisesti Mestaritontun inhimillisyyden. He pitivät häntä ystävällisenä, avuliaana ja kilttinä hahmona, joka teki oikein. “Se-neuvo aika paljon sitä Sarastetta esimerkiks”. (Poika 5.) Lasten mielestä Mestaritonttu teki oikeita asioita. He eivät abstraktisti perustelleet mikä oli oikein, mutta kuvasivat asian. Lapset hyväksyivät Mestaritontun keinot toimia, vaikka ne eivät aina olleet varsinaisesti myönteisiä tapoja, mutta johtivat oikeaan lopputulokseen. Keinot nähtiin enemmän kepposina kuin pahoina. “Teki se joskus jekkuilevia temppuja sille Sammaleiselle esimerkiks, kun se vangitsi Sammaleisen sinne kiveen”. (Poika 6.)

Noita Sammaleisesta lapset näkivät kaksi puolta. Hän oli ilkeä ja itsekes, mutta välillä myös kiltti Mestaritontulle. “Ehkä se oli kyllä vähän itsekes, siks kato se ahnehti siitä helmestä”. (Poika 2.) Se oli väärin, “kun se varasti Mestaritontulta sen helmen”. (Tyttö 1.) Osa lapsista näki hänet ainoastaan pahana. Osa sääli häntä. Hänen toimiaan jotkut lapset kutsuivat tempuiksi, joten niitä ei pidetty uhkaavina. Teksti oli kylläkin huumorilla höystetty, se saattoi helpottaa suhtautumista. Kun noidat suuttuivat Sarasteelle, eräs lapsista ymmärsi syyn: “Niinku se nauro ilkeesti niille noidille, totta kai siitä jokainen suuttuu”. (Poika 2.) Joku lapsista sanoi, että “ne Satumaan ihmiset ja Aamuruskonmaan ihmiset tekivät oikein “. (Tyttö 2.)

Eettisiä asioita lapset käsittelivät pedagogisessa draamassa. Varastamisen teemaa pohdittiin. Saako Suosaarella varastaa, saako täällä? Mitä tapahtuu, jos varastaa? “Joutuu poliisilaitokselle”, “Joutuu tuomarin eteen”. “Voi joutua vankilaan tai saada sakot”. Draamassa lapsilla oli selvät mielipiteet oikeasta ja väärästä, myös sanktiot tunnettiin. Draaman ohjaaja (opettaja B) käänsi draamassa noitien roolit kilteiksi. Lapset lähtivät tähän mukaan. Kun noidat näkivät puun alla pudonneen linnupesän, noitien roolissa olevat lapset halusivat pelastaa linnut. He toimittivat linnut saamaan hoitoa Kyöpelin-

vuorelle. Siellä vastaanottavat noidat olivat ystävällisiä. Lapset halusivat draamassa toimia eettisesti oikein ja keksivät toimintaansa sellaiset ratkaisut, jotka tukivat inhimillistä ja oikeudenmukaista käytöstä.

#### 11.2.5 Vanamoiden prosessin tarkastelua

Opettajat korostavat toiminnassa lapsilähtöisyyttä, mutta toiminta satuprojektissa oli pitkälti opettajien suunnittelemaa, esimerkiksi kuvallisen ilmaisun alueen askartelut olivat mallinmukaisia ja heijastivat opettajien näkemyksiä ja mielikuvia kirjan hahmoista ja tapahtumista. On tärkeää oppia erilaisia tekniikoita, mutta ehkä sisältöä ja muotoa olisi voinut antaa myös lasten suunnitella. Ainoastaan piirtämisessä ja maalaamisessa lapset saivat toteuttaa omia mielikuviaan. Maalaustehtävä, jossa lapset ensin piirsivät vedenalaisen maailman ja sitten laveerasivat sen oli mielestäni hyvä esimerkki siitä, että lapset saivat vaikuttaa sisältöön ja tuoda siinä omia mielikuviaan. Tekniikka ( vesiväri vahaliidun päälle) oli opettajalta tullut osuus. Omissa draamaesityksissään lapset valitsivat roolit ja kehittivät juonen yhdessä. Tämä oli hyvä esimerkki lapsista lähtevästä toiminnasta.

Kasvatustavoitteet tulivat toiminnassa hyvin esiin. Samoin lasten saama kuva kirjasta heijasti kasvatustavoitteiden toteutumista. Kun analysoidaan ketjua, jossa on sadun sisältämiä tavoitteita, opettajien toteuttamat tavoitteita ja lasten projektista heijastamia tavoitteita nähdään eroja siinä, miten tavoitteet painottuvat.

Kirjassa fyysisen kasvatuksen tavoitteissa näkyvät siisteys ja terveydestä huolehtiminen. Tätä ei sadun toteutuksessa ollut, eikä se tullut esiin lasten toiminnassa. Nämä ovat toisaalta päiväkodin muussa päivittäisessä ohjelmassa esiin tulevia asioita. Mestaritontun seikkailuissa työtehtävät näkyvät Mestaritontun korjatessa majaa ja rakentaessa sellaista itselleen. Teeman mukainen toteutettu työtehtävä oli risujen kerääminen. Kolmas fyysisen-kasvatuksen tavoite, liikunnan tarpeen turvaaminen tuli opettajien pitämässä liikuntatuokioissa, joita pidettiin kirjan teemoja seuraten. Lasten mielestä liikuntatuokiot olivat mieluisinta tekemistä, jolla teemaa vietiin eteenpäin.

Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteista turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet sekä toisen kunnioittaminen ovat kirjassa hyvin edustettuina. Esimerkiksi Mestaritontun korkeaa ikää ja viisautta korostetaan kirjassa, toimintasuunnitelmissa se ei tullut esiin, mutta yksi lapsista mainitsi Mestaritontun viisauden. Tämä tavoite kuitenkin tulee toteutuneeksi päiväkodin normaaleissa ihmissuhteissa. Tavoite, jossa tuetaan lapsen vuorovaikutuksen oppimista, tulee kirjassa henkilöiden välisenä ystävällisenä ja suvaitsevaisena kanssakäymisenä. Opettajat sanoivat painottavansa sosiaalisten taitojen kehittymistä ja vuorovaikutusta. Tämä näkyi myös toiminnassa. Sadun sisältöjä käsiteltiin menetelmin, joissa lapset työskentelivät yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Lapset toimivat yhteistyössä, he eivät kuitenkaan maininneet, että jokin toiminta oli mieluista siksi, että sitä tehtiin yhdessä. Lapsille kirjan henkilösuhteet välittyivät ja he myös pystyivät arvioimaan kirjan henkilöiden menettelytapoja toisia kohtaan. Sosiaalisen kanssakäyminen ja hyvä käytös ovat kirjassa hyvin esillä. Toiminnassa lapset saivat harjoitella näitä draamassa, jossa he itse kehittivät juonta.

Vivahteikkaan tunneilmaston tarjoaminen on emotionaalisen kasvatuksen tavoite. Kirja kuvaa monenlaisia tunteita. Tätä tavoitetta opettajat eivät olleet kirjanneet, voidaan jälleen ajatella, että myönteisen tunneilmaston luominen kuuluu päiväkodin yleisiin tavoitteisiin. Lapset kuitenkin kuvasivat kirjan henkilöiden tunnetiloja. Rooleja ottamalla lapset saattoivat asettua toisen asemaan, tämä tarjosi mahdollisuuden kokea toisen tunteita ja antoi lapselle sitä, mitä opettaja kutsui eväiden ja ravinnon antamiseksi itsensä rakentamista varten. Kirja korosti erilaisten tunteiden ilmaisua, hyvää itsetuntoa ja tahtoa useiden kirjan hahmojen kautta. Toiminnassa nämä toteutuivat välillisesti, teeman mukaisen uintituokion tavoitteena oli itsetunnon kehittäminen, draaman tavoitteena voidaan nähdään tunteiden ilmaisu. Erilaisia tunteita lapset pääsivätkin ilmaisemaan juuri draamatuokiossa. Myötätunnon kokeminen on myös emotionaalisen alueen tavoite. Kirjan hahmot osoittavat myötätuntoa toista kohtaan useassa kohdassa. Tätä tavoitetta ei oltu kirjattu suunnitelmiin, mutta sen voidaan nähdä toteutuvan draamatuokiossa, jossa lapset erilaisten roolien kautta kokevat monenlaisia tunnetiloja ja se puolestaan edistää avoimuutta toista kohtaan. Lapset kokivat jännitystä ja seikkailua sadun välityksellä, tämän opettajat näkivät yhtenä emotionaalisen kasvatuksen tavoitteena. Hyvän ystävälli-

sen ihmisen malli, jota opettaja B saduissa haluaa korostaa, välittyi lapsille, sillä monet lapset samastuivat Mestaritonttuun, joka oli kirjassa myönteinen hahmo.

Esteettisen kasvatuksen alueella havaintojen tekeminen ympäristöstä ja luonnosta on tavoitteena. Mestaritontun seikkailut tarjoaa runsaasti kuvauksia luonnosta. Opettajat toteuttivat tämän alueen viemällä lapset retkelle metsään, jossa luontoa kuunneltiin ja katseltiin. Mielikuvituksen rikastuttaminen kuuluu myös esteettisiin tavoitteisiin. Kirjan kuvaustapa herättää mielikuvia. Opettajat käyttivät näitä mielikuvia toiminnan pohjana. Lapset loivat mielikuvansa kirjan kuulemisen perusteella, mutta opettajat muokkasivat myös lasten mielikuvia antaessaan esim. askartelutehtäviä. Lapsille annettiin mahdollisuus eläytyä ja ilmaista itseään taiteen keinojen kautta, joten tämä tavoite saavutettiin myös.

Älyllisen kasvatuksen tavoitteista tiedon antaminen ympäristöstä ja luonnosta toteutuu kirjassa hyvin, sillä erityisesti luonnosta annetaan tietoa. Toimintatuokioilla luontoa ja sen ilmiöitä käsiteltiin kirjan teemoja ja toisaalta vuodenaikaa noudattaen. Tiedollisen aineksen välittäminen käyttämällä satua mielikuvana oli myös mukana. Tätä opettajat korostivat myös haastattelussa. Näin satu toimi keskusaiheyyppisesti, teemana, johon sisällöt kytkettiin. Opettajat pitivät älyllisen kasvatuksen tavoitteita tärkeinä ja halusivat tukea lasten älyllistä kehitystä. Keskustelu on tärkeää kielen kehityksen kannalta ja sadun sisällöstä keskusteltiin lasten kanssa. Kriittisyys ja itsenäinen ajattelu ovat myös älyllisen kasvatuksen tavoitteina. Tätä tuettiin pedagogisella draamalla ja keskusteluin. Lapset osoittivat itsenäistä ajattelua mm. pohtimalla Julma-Kumman oikeutusta ottaa Saraste vaimoksi.

Eettisen kasvatuksen tavoite, jossa pyritään kehittämään rakkautta lähiympäristöä kohtaan tulee kirjassa esiin, samoin se, että ristiriidat pyritään ratkaisemaan ilman väkivaltaa. Kotiympäristöt ovat asukkailleen rakkaita ja sinne kaivataan, jos ollaan poissa. Päähenkilö Mestaritonttu pyrkii myönteisiin ratkaisuihin ongelmia selvitellessään. Rakkautta ympäristöön ei tullut esille toiminnassa, ristiriitojen myönteistä ratkaisua etsittiin draamassa, jossa lapset saivat itse keksiä ratkaisut. Opettajat uskoivatkin, että

sadut vaikuttavat lasten moraalikäsitteisiin ja niillä voidaan tukea lapsen arvomaailman kehitystä. Uskontokasvatuksen tavoitteet eivät näkyneet toiminnassa.

Opettajat käyttivät satua kahdella tavalla. Satu itsessään oli kasvatuksen välineenä mm. luettaessa kirjaa ja pedagogisessa draamassa, jolloin sen sisältöä käsiteltiin. Asiat heijastuivat suoraan kirjan sisällöstä. Satua käytettiin myös välillisesti, esim. kun haluttiin antaa tietoa muuttolinnuista, sadun hahmo (käsinukke ) johdatteli keskustelua. Tällöin sisällöt olivat opettajan kehittämiä ja kirjasta saatiin henkilöt. Tämä on perinteinen keskusteluyhteyden tapa toimia. Opettajat tunsivat hyvin lapsiryhmän ja löysivät ryhmälle soveltuvan tavan käsitellä kirjaa. Toiminta oli samanlaista koko ryhmälle eikä sitä juuri eriytetty. Ainoa tällainen oli pojille suunnattu askartelu, jossa muovailtiin lohikäärmeitä.

Se, mistä tekemisestä sadun yhteydessä lapset pitivät eniten, hajosi selvästi. Mestaritonttu aiheiset jummat olivat kuitenkin suosituimpia. Syytä lapset eivät osanneet sanoa. Yksi lapsi piti draamasta, koska siinä oli paljon erilaisia rooleja, yhden mielestä aikuisten esittämä nukketeatteri oli parasta. Tampereelle tehty retki oli yhden mielestä paras, kun siellä oli eläimiä (kaloja, delfiinejä). Maalaminen ja askartelu olivat myös suosittuja. Se miten toiminta on pedagogisesti suunniteltu, mikä sen sisältö on ja miten kiehtovasti se toteutetaan, vaikuttaa sen suosioon ilmeisesti yhtä paljon kuin toiminta itsessään.

### 11.3 Lemmikkien projekti

#### 11.3.1. Opettajien satukäsitykset

Opettajat C ja D toimivat 3-5 vuotiaiden lasten kokopäiväryhmässä. Opettaja C on ollut lastentarhanopettajana kuusi vuotta, opettaja D kolme vuotta.

### 11.3.1.1 Satujen osuus lapsiryhmässä

Opettajat C ja D käyttävät satuja lasten kanssa joka päivä. Aamutilanteissa käytetään satuja, tällöin eivät kaikki lapset ole läsnä, mutta pienryhmässä luetaan satuja. Nämä ovat yleensä lyhyempiä kuvakirjasatuja. Myös nukkumaan menotilanteessa luetaan satuja, "ainakin silloin sitä käytetään" (opettaja D). Opettaja C sanoo käyttävänsä satuja myös "semmosena välipalana". Sadut ovat joko uusia tai lapsille entuudestaan luettuja. Lapset itse pyytävät usein uudestaan samoja satuja, erityisesti kuvasadut ovat suosikkeja ja niitä luetaan aina uudelleen. Jatkokertomuksena luetaan pidempiä satuja.

Myös nämä opettajat käyttävät satuja joka päivä lasten kanssa. Sadun sijoittaminen päiväohjelmaan on tässäkin perinteistä. Kuvakirjasatuja käytetään, sillä pienet lapset tarvitsevat kuvaa tueksi sadun vastaanottamisessa. Opettajat käyttävät samoja satuja uudelleen, nimenomaan lasten pyynnöstä. Tämä on tärkeää, sillä niin kauan kuin lapset haluavat kuulla saman sadun uudelleen, sillä on heille annettavaa.

### 11.3.1.2 Sadun merkitys lapselle

Opettaja C:n mielestä sadun tehtävä on herättää lapsessa ajatuksia ja kysymyksiä. Satujen kautta lapsen mielikuvitus herää. Lapsi voi itse miettiä satua ja "niillä herää siltä niinku ajatuksia ja kysymyksiä siitä sitten". Opettaja käyttää satuja myös siksi, että "minusta itestä on ainakin hirveen mukava lukea ja mä nautin ite niitten lukemisesta". Satu vaikuttaa lapseen, "ainakin siinä tilanteessa ku satua lukee". Sadusta itsestään riippuu miten se vaikuttaa. Jotkut lapset liikuttuvat tarinan jostain kohdasta. Lapsista on myöskin jännittävää se, kuinka tarinassa lopulta käy; tällöin opettaja huomaa, kuinka lapset elävät mukana "tosi vahvasti". Opettaja C ei ole ajatellut, voisiko sadulla muuttaa jotain lasten käsityksiä. Hän toivoo kuitenkin, että jos on itse mieltynyt johonkin satuun ja saa siitä jotain, myös lasten saavan saman idean.

Sadun merkityksestä opettaja D sanoo: "sen sadun kautta lapsi sillai pystyy jotenkin jäsentämään varmaan sitä omaa maailmaansa, semmosella jännittävällä tai hauskalla..tai käsittelee ehkä semmosia asioita, mitkä sille lapselle on vaikeitakin asioita". Jännityksen

lisäksi saduissa on tärkeää, että ne ruokkivat lapsen mielikuvitusta ja mielikuvia. Sadun vaikutus lapseen näkyy lapsen leikissä, “koska sellasen kokemuksen kun oikein eläytyy, niin sitähan se sitten leikkiikin”. Sadun henkilöhahmot ovat lapsille tärkeitä, “vaikka ne leikkiikin niitä sadun hahmoja niin ne käy just niitä arkielämän asioita läpi niissä saduissa “. Opettaja D uskoo, että sadun avulla voi muuttaa asioita. Erityisesti sadusta heijastuvat arvot ja moraalit sekä toisista ihmisistä välittäminen vaikuttavat.

Satujen merkityksestä puhuessaan opettajat kytkevät sadut kasvatustavoitteisiin. He puhuvat ajatusten herättämisestä, lapsen maailman jäsentymisestä satujen avulla. Esteettistä kasvatusta sadut tukevat mielikuvitusta herättämällä ja ruokkimalla. Lasten tunne-elämää saduilla voidaan kehittää, antaa mahdollisuus käsitellä vaikeita asioita. Myös jännityksen tarjoaminen nähdään lapsen tunne-elämää rikastuttavana. Myös lapsen moraalisiin ja arvoihin uskotaan voitavan vaikuttaa satujen avulla. Sosiaalisen kasvatuksen tavoite, toisista ihmisistä välittäminen tulee esiin satujen kautta ja näin sillä voidaan vaikuttaa lapseen, uskoo opettaja D. Sadun merkitys on tärkeä myös lasten leikkien virittäjänä. Lasten leikit liittyvät käsiteltävänä olevaan satuun, samoin roolihahmot, mutta toiminta leikissä on tavallista arkielämää, joka on lapselle tuttua ja josta on kokemuksia.

### 11.3.1.3 Sadun valinta

Opettaja C valitsee ryhmässä käsiteltävän aiheen mukaan tai jännittävyyden ja kiinnostavuuden mukaan. Hän pyrkii valitsemaan sadun, jossa olisi “aineksia niinku koko porukalle”; ryhmässä on eri-ikäisiä lapsia ja osa on ollut päiväkodissa monta vuotta. Kaikkien kiinnostus pyritään herättämään. Hyvän sadun aineksina opettaja näkee jännittävyyden, “siinä täytyy olla joku seikkailu, jonkun täytyy seikkaila siellä jostakin, jonkun - ehkä hyvä ja sitten se tulee ehkä paha - ja jotakin vastaan täytyy, tai joku semmonen juoni, joka etenee ja lopussa sitten ratkeaa onnellisesti”. Hyvässä sadussa täytyy olla hyvää kieltä ”sellasta hyvin etenevää ja kuvailevaa”. Jos kerronta on kieliasultaan huonoa tai “töksähtävää”, opettaja C ei viitsi lapsille lukea sellaisia satuja. Hän analysoi sadun, jos käyttää sitä alustuksena johonkin toimintaan. Tällöin hän käy sadun läpi ja miettii, sopiiko se kyseiseen tilanteeseen, ja mitä ideoita ja kysymyksiä siitä voi tulla ja



mitä siitä voi keskustella lasten kanssa. Jos lapset tuovat kirjan ja pyytävät lukemaan, silloin satua ei tule analysoitua.

Opettaja D tutustuu itse mielellään etukäteen satuun, ja vaikka käyttääkin monenlaisia satuja, pyrkii etsimään niistä inhimillisiä arvoja, kuten sosiaalisuutta ja hyväksymistä ja “sellasta mikä antaa tukea lapsen omalle sellaselle vahvalle itsetunnon kasvulle”. Satu tulee analysoitua “sillai pintapuolisesti”. Ongelmana opettaja D:n mielestä valinnassa on myös lapsiryhmän heterogeenisuus, eri-ikäiset lapset, jolloin on vaikea tietää mitä kukin lapsi sadusta ottaa ja mitä siitä saa. Kykeneekö hän itse painottamaan juuri sitä asiaa jota pitää tärkeänä?

Opettaja C halua välittää lapsille perinteisen opettavaisen mallin satujen kautta. “Jos sä oot niinku hyvä, niin sulle käy hyvin, joku semmonen”. Lapsiryhmä vaikuttaa valintaan. Lasten erilainen ikäjakauma on yksi tekijä, pienemmille satu sattaa olla liian vaikea. Tällöin satu menee pilalle “ne ei jaksu yhtään kuunnella ja sitten menee se maku ihan kokonaan pois”. Sadun toteutuksessa ryhmä saatetaan kuitenkin jakaa kahtia, ja toiselle ryhmälle “ei luekaan sanasta sanaan, että kertoo omin sanoin.... ja sitten jotkut kohdat aivan vuorosanoilla”. Toisaalta opettaja pohtii, että “jos se sitten muuttuu niinku jos se on hyvä satu---- niin se menee ihan pilalle”. Satu voi olla vaikea, jos se on liian käsitteellisellä tasolla tai siinä kerrotaan liian yksityiskohtaisesti jotain, tällöin lasten keskittymisen herpaantuu. Jos sadussa ei kerrota mitä joku teki, vaan ajatuksia, miten joku ajatteli jostain, se on pienille vaikea. Jos sadun välittämä asia on vieras, liian etäinen lapsille, se myös vaikuttaa keskittymiseen.

Satuja, joita opettaja D ei käyttäisi ei ole tullut hänelle vastaan. Hän lukee esim. Tuhannen ja yhden yön satuja lapsille, vaikka teksti onkin hänen mielestään paikoitellen raakaa ja hän pohtii “voiko lukea tällai, ett nyt miekka katkaisi kaulan tai jotain muuta”. Hän on kuitenkin sitä mieltä, että kyse on enemmän omista esteistä, lapsi näkee asian, että sille kävi niin. Lapsi ei ota asiaa sellaisena kuin aikuinen.

Hyvässä sadussa pitää hänen mielestään olla hyvä kieliasu ja rikas kieli ja esityksen pitää olla kuvaileva, “joka jättää portit auki ja joss’ on tilaa omalle mielikuvitukselle”.

Sadussa “voi olla satuolentoja tai mitä tahansa muuta, mutta että siinä niinku toimis ne lait jotenkin , että siitä sais elämänkaaren tai jonkun irti”. Opettaja D toivoo, että lapsi saa sadusta jotain omaan elämiseensä. Lapsiryhmä vaikuttaa sadun valintaan, mutta opettaja D etsii monipuolisia ja erilaisia satuja, eikä ei ole päässyt selvyyteen, onko olemassa tietynikäisille lapsille juuri nimenomaan satuja. Kun hän itse lukee satua, se viehättää häntä yhtä paljon kuin joskus lapsena. Hän kuitenkin ajattelee herkkiä tai pelokkaita lapsia ja pyrkii välttämään satuja, jotka voivat aiheuttaa esim. pahoja unia. Hän yrittää käyttää monenlaisia satuja mm. ihmesatuja ja eläinsatuja, eikä osaa nimetä mitään saturyhmää jota käyttäisi eniten. Ryhmän kanssa kuluvana vuonna on käytetty perinteisiä suomalaisia eläinsatuja, joista opettaja ei muista nimeltä yhtään. Omia satuja opettaja D ei kovin paljon käytä, ”mutt´ joskus on pakko keksiä jonkinlainen satu”. Aiheena on usein eläimet, joista on “aika hyvä keksiä”. Esimerkkinä kertomus siiliperheestä, joka on osin totta, mutta höystetty tarinaksi.

Opettaja C:n viimeksi käyttämiä satuja ovat olleet Tuhannen ja yön tarinat, jonka satuja hän on lukenut nukuttamistilanteessa, sekä satu Auringonkukasta, joka oli alustuksena auringonkukan siementen kylvämiseen. Satu Kaunotar ja peto oli “just semmonen satu, ett ne kuunteli sitä silmät ymmyrkäisenä ja suut auki ja välillä veet silmissä”. Satu oli jännittävä, osin tuttu Disney-versiostaan, “ se vetoo niihin kyllä jotenkin”. Kirja luettiin yhteen menoon, “se kesti jotain nelkyt minuuttia, kun mä olin lukenut sen kannesta kanteen, mutta ne vaan halus kuunnella”. Eniten opettaja C käyttää satuja, joissa ihmiset ovat pääosassa. Omia satuja hän ei keksi.

Kumpikin opettaja valitsee sadun lapsiryhmää ajatellen. Heidän ryhmässään lapset olivat hyvin eri- ikäisiä ja tämä vaikuttaa valintaan. Opettaja D miettiikin, olisiko olemassa satuja juuri tietylle ikäryhmälle. Olisi tärkeää, että satu kiinnostaisi kaikkia ryhmän lapsia. Voidaan kuitenkin kysyä, onko tämä mahdollista, sillä kolmivuotiaat lapset ovat kehityksessään aivan eri tasolla kuin yli viisivuotiaat, joita ryhmässä myös oli. Opettajat toimivat kuitenkin pedagogisesti ja jakavat ryhmän kahtia, muunnellen tekstiä pienemmille ymmärrettävämmäksi. Pienille tarjottavassa sadussa pitää opettaja C:n mielestä olla toimintaa, lapset eivät jaksu kuunnella kuvauksia. Kiinnostavaa satua lapset jaksavat kuunnella pitkäänkin. Opettajan esimerkki kertoo, että lapset voivat kiinnostuessaan

keskittyä sadun kuunteluun pitempään kuin mitä tuon ikäisiltä lapsilta voitaisiin odottaa. Sisällön pitää myös liittyä lasten kokemusmaailmaan, silloin se kiinnostaa heitä. Hyvässä sadussa on jännitystä, mutta myös onnellinen loppu. Opettaja D sanoo välttävänsä satuja, jotka voivat aiheuttaa pelkoja herkille lapsille. Toisaalta molemmat ovat lukeneet lapsille Tuhannen ja yhden yön satuja, jotka ovat kerronnaltaan paikoitellen raakoja ja alun perin aikuisille tarkoitettuja. Opettajat asettavat hyvälle sadulle myös vaatimuksen hyvästä kielestä. Tämä onkin merkittävää, sillä ryhmän lapset ovat kielellisessä kehityksessään tärkeässä vaiheessa.

Sadun analyysistä molemmat opettajat sanovat, että analysoivat sadun paitsi käyttäessään sitä toiminnan pohjana. Opettaja C etsii analysoimalla toteutusideoita, opettaja D taas pyrkii analysoimaan sadun arvomaailmaa. Hän haluaa kehittää lasten itsetuntoa. Myös opettaja D pyrkii vaikuttamaan lasten arvoihin ja välittämään hyvää opettavaista mallia. Molemmat näkevät sadun valinnan tärkeänä perusteena sen edustaman arvomaailman.

#### 11.3.1.4 Sadun välittämisessä käytettävät työtavat

Opettaja C pitää kerronnasta, koska “koko ajan voi nähdä niinku ne lapset ja niitten ilmeet, niin pystyy pitämään jotenkin sen kontaktin niinku paremmin”. Myös vaikka hän lukee tekstiä, hän pyrkii lukemaan osan tekstiä “sillai, ett mä katon niinku niitten ilmeitä”. Kerronnasta hän toteaa vielä, että jos siihen jaksaisi paneutua, se olisi “varmaan tosi mukavaa” ja olisi “tosin ihanaa osata se taito”. Sadun lukemisen jälkeen hän yleensä keskustelee sadusta ja käy näin juonen pääkohdat vielä läpi, “mites sitt oikein kävikään, miltäs siellä näytti jne”. Myös toiminnan aikana, jos satu on alustuksena tekemiselle, esim. edellä mainitun siemenen kylvö, keskustellaan vielä sadusta. Lapset itse kehittävät sadusta leikkejä, erityisesti ulkona. Hänen ryhmässään tytöt varsinkin ottavat leikissä sadusta jonkun asiakohdan tai roolihenkilön. “Ne keksii siihen niinku jotain omaa, ett se ei ole välttämättä siitä sadusta.”

Opettaja D lukee sadun ensin lapsille ja keskustelee siitä heidän kanssaan. Opettaja pitäisi hyvänä, jos voisi opetella kertomaan lyhyen sadun ilman kirjaa, koska “ehkä varmaan sais hyvän kontaktin”. Hän toteaa, että sitä “aina aattelee, mutt´ mitä harvoin

toteuttaa. Hän pohtii myös, onko tosiaan “paras keino lukea se kirja nukkarissa vai käyttääks’ siinä silloin jo kun sitä esittää lapsille sitä satua niin jotain rekvisiittaa”. Kuvan osuus sadussa on pienemmille lapsille tärkeä, mutta hänen mielestään oikein kunnan sadussa kuvilla ei ole merkitystä. Lapsi voi itse tehdä mielikuvan sadusta ja rakentaa siitä sellaisen maailman, jonka hän omalla kokemuserustallaan pystyy tuottamaan. Lapset kuitenkin kysyvät, onko kirjassa kuvia ja kun kirjaa aletaan lukemaan, kansikuva on lapselle tärkeä, “se antaa jonkinlaisen kimmokkeen se kuvakin”.

Lukemisen ja keskustelun jälkeen satua työstetään kuvallisin keinoin ja käden työn kautta, esim. piirtämällä, muovailemalla tai muuten aiheesta, jonka lapsi itse on sadusta saanut. Draaman alueella opettaja käyttää nukketeatteria, jolloin lapset itse tekevät sadusta pieniä käsinukkenäytelmiä. Myös satuun liittyviä erilaisia lauluja ja liikuntaa käytetään ja “ ihan sitten lasten kanssa keskustelemalla et mitä ne kukin tykkää”. Samaa satua voidaan käyttää kuukausi, puolitoista, mutta se voi jatkua myös esim. koko syystoimintakauden ja kesto riippuu valituista teemoista. Yleensä opettaja D aloittaa työskentelyn antamalla lasten piirtää sadusta. Näin hän näkee, minkälaisia mielikuvia lapselle on jäänyt sadusta. Draaman hän ottaa yleensä lopuksi, “sitten kun sitä on sisäistetty jo sitä satua”.

Opettaja C ei seuraa kovin tarkkaan sadun teeman perille menoa. “Se vaan tuntuu kauheen kivalta, jos huomaa, että lapset leikkii sitä satua.” Lapset saattavat myös myöhemmin kysyä jotain luetusta sadusta. Opettajan mielestä on tärkeää, että satu jää lasten ajatuksiin. Lasten leikkien roolivalinnoissa sadun pääroolit tulevat esiin, toisaalta useampi lapsi haluaisi olla tietty hahmo. Vahvempi ottaa tärkeän roolin ja esittää toiselle, että “oo tän kissa”. Prinsessat ja prinssit ovat suosituimpia rooleja ryhmässä, pahoja ja ilkeitä rooleja ei valita, leikissä niiden esittäjiä ei välttämättä tarvita, niiden voidaan kuvitella olevan jossakin. Sadussa vastaan tulevien väkivaltaisia kohtia lukiessaan opettaja miettii, voiko hän lukea juuri niillä sanoilla, mitä tekstissä on, koska “ sitä ajattelee, hui kamalaa, mitähän traumoja”. Lapset eivät kuitenkaan “ole moksiskaan”, lapset eivät jää kiinni tarinaan, he ovat hyvillään, kun kiltit pääsivät pois. “ Ei ne niinku siitä, ei ne jostain Hannusta ja Kertustakaan, ett noita meni uuniin ja sillä siisti”. Kuitenkin, kun uskotaan sadun vaikuttavan lapseen, miksi eivät silloin myös väkivaltai-

set ja raat kohtaukset jäisi lasten mieliin? Myös näistä kohtauksista lapset muodostavat mielikuvia kuten muistakin.

Lasten leikkiroolien valinnasta opettaja D on sitä mieltä, että lapset tietävät heti aluksi ketä he haluavat olla, kun satua työstetään “mieli voi muuttua matkan varrella”. Roolivalinta ei ole kiinni sukupuolesta, työt varsinkin haluavat ottaa miehen roolin, pojat kuitenkin harvemmin tytön tai naisen roolin. Tytöt voivat leikkiä keskenään niin, että toinen tyttö on naisen roolissa ja toinen miehen, varsinkin jos on pelastaja ja pelastettava. Kaikki lapset eivät ole välttämättä ollenkaan selvillä omasta roolihahmostaan, “ehkä se satu ei ole kolahtanu siihen lapseen”. Sankarin ja sankarittaren roolit ovat hänen ryhmässään suosituimpia, mutta ilkeät roolit kiinnostavat lapsia. Hän kertoo pojasta, joka aina halusi olla Monni Pekka Töpöhäntä satua leikittäessä, “koska siinä sai olla ilkeä ja paha. Opettaja D:n mielestä “lapsikin haluaa loppujen lopuksi olla pahakin, kun siinä roolissa saa reilusti olla paha”. Hän korostaa, että kysymys on roolin ottamisesta, pahan roolia esittävä lapsi ei ole muuten ilkeä toisille. Sadun työstämisessä opettajan omat mielikuvat ohjaavat paljolti sitä, mitä aletaan tehdä. Mutta myös lapsiryhmä valitsee toimintoja ja silloin “siinä pitää ja ottaakin yksilöllisiä tarpeita huomioon”. Lapset keksivät itse, esim. että haluaisivat esittää nukketheateria ja ovat miettineet sen valmiiksi ja haluavat esittää sen toisille. Osa lapsista on sadun työstämisessä “hirveen täysillä siinä mukana”, ja työstää sitä koko ajan itsessään, mutta “osa jää sitten, että mitä se aikuinen siitä haluaa siltä niinku antaa”. Lasten spontaaneissa leikeissä satua muunnetaan ja satuun tulee uutta jatkoa, satu jatkuu ja elää, se saa uusia ulottuvuuksia ja uusia roolihenkilöitäkin. Sadun yksi roolihenkilö voi muuttua useammaksi, jos leikkijöitä on paljon rooleja monistetaan.

Opettaja C sanoo, että samaa satua voidaan työstää parikin viikkoa, joskus satu voi jäädä yhteen kertaan. Opettajan mielestä hänellä ja ryhmän toisella opettajalla on samanlaiset mieltymykset satujen suhteen ja valinnat sekä toiminnot suunnitellaan paljolti yhdessä. Sadun työstämisessä ryhmän aikuiset pohtivat mitä sadusta voidaan ottaa ja miten sitä voitaisiin työstää. Sadusta pyritään työstämään ne kohdat, jotka ovat olleet lapsista mieleenpainuvia ja joita he ovat ottaneet esille.

Opettaja D sanoo, että sadut ovat tärkeä työväline, “ en voisi kuvitella tekeväni tätä työtä ilman satuja, kyll’ sadut ovat osa lapsen maailmaa”. Vaikeutena hän kokee sen, mikä olisi paras tapa tuoda sadut lapsille, mitä muita tapoja voisi kertomisen ja lukemisen lisäksi olla, millä syventää kokemusta sadusta.

Sadun käsittely aloitetaan lukemalla tai kertomalla satu. Opettaja C on todennut kerronnan olevan tehokkaampaa vuorovaikutuksen vuoksi. Myös opettaja D:n mielestä kerrontaa tulisi käyttää hyvän kontaktin saamisen takia. Kumpikin haluaisi osata kerronnan taidon, mutta ei ole ryhtynyt aktiivisesti sitä opettelemaan. Lukemisen jälkeen sadusta keskustellaan ja samalla kertautuvat juonen pääkohdat. Opettaja D pohtii myös, pitäisikö satu heti ensimmäisellä kerralla välittää niin, että siinä olisi jo mukana muuta kuin luettu teksti. Kuvat ovat pienemmille lapsille tärkeitä, mutta opettaja luottaa myös lasten kykyyn rakentaa mielikuvia pelkän tekstin myötä. Satujen työstäminen tapahtuu kuvallisen ilmaisun ja käden työn kautta. Satu tulee näin konkreetiksi lapsille.

Lasten leikeistä näkee, että satu jää heidän ajatuksiinsa. Lapset muuntavat satua, jatkavat sitä. Roolivalinnat leikissä ovat monenlaisia, lapset vaihtelevat niitä, roolit eivät ole kiinni sukupuolesta. Myös pahat roolit ovat haluttuja, mutta ne ymmärretään opettajien mukaan vain rooleiksi.

#### 11.3.1.5 Lempisatu

Opettaja D:n oma lempisatu on Kaunotar ja hirviö. Hänelle ei ole luettu paljon satuja lapsena, joten kiinnostus satuihin on tullut työn kautta. Lempisatu “on must niin ihana”. Satu on liikuttava ja “loppujen lopuksi sehän on aika lälly sillä tavalla, niinku useimmat on noi sadut.” Hänen mielestään on tärkeää, että satu miellyttää itseä, silloin sitä on hyvä tehdä lasten kanssa, ja voi “ite mennä jotenkin mukaan siihen satuun”.

Opettaja D:n oma lempisatu on Mestaritontun seikkailut, joka on tuttu satu jo lapsesta ja jota hän on lukenut ”tuhat ja sata kertaa itse”. Hän muistaa sadun “niin pitkän ajan takaa kuin vaan voi muistaa”. Hän on myös leikkinyt sadun tapahtumia. Lapsuudessa sadussa

oli tärkeintä sadun mielikuvamaailma ja jännittävyys. Hahmot tuntuivat todellisilta, ja myös lapsena pystyi erottamaan kuka oli hyvä ja kuka paha. Leikkiin hän valitsi itselleen mieluisimman roolin. Sama satu menee myös tämän päivän lapsiin. Toinen opettajan oma suosikki on satu Bambista, joka “on hirveen herkkä ja siinä on semmonen menetys, kun sen äiti kuolee.” Hän pitää satua kasvun satuna.

Vandergrift (1990) toteaa aikuisen olevan merkittävässä asemassa, kun lapset muodostavat mielikuvia sadusta. Aikuisen innostus ja kiinnostus sadun lukutilanteessa vaikuttaa siihen, minkälaisen kuvan lapset sadusta saavat. Opettaja C sanoo, että sadun, jota lasten kanssa käsittelee, tulee olla itselle merkittävä; näin satu välittyy parhaiten.

### 11.3.2 Kasvatustavoitteet Lemmikkien toimintasuunnitelmissa

#### 11.3.2.1 Fyysisen kasvatuksen tavoitteet

Fyysisen kasvatuksen tavoitteista terveydestä huolehtiminen ei esiinny suunnitelmissa, ei myöskään omatoimisuuden tai auttavuus tavoite.

Fyysisen kasvatuksen tavoitteista esiintyy suunnitelmissa liikunnallinen tavoite, jossa edellytetään lapsen päivittäisen liikunnan tarpeen turvaamista monipuolisella liikunnalla. Liikunta oli opettajan suunnittelemaa sisäliikuntaa, jonka aluksi joko luettiin katkelma Mestaritontun seikkailut -kirjaa, tai muisteltiin keskustellen kirjan tapahtumia. Tuokio perustui näihin sisältöihin ja se oli mielikuviin perustuvaa ns. satujumppaa tai telinerata, jonka elementit nimettiin tarinan sisältöjen mukaan. Tuokiot toteutettiin puolella lapsiryhmällä kerrallaan.

“11.4. Teema: Seikkailu Suosaarella. Tehtävä: Lasten jumppahetki yhdessä tehdyllä telineradalla (=Suosaari). Toiminta: Saliin tultaessa asetetaan piiriin istumaan, jossa kuunnellaan ote sadusta ja otetaan ohjeet vastaan. Lähdetään lentämään Suosaarelle jännittävän musiikin tahdissa, jotta liiat energiat saataisiin poistettua. Suosaarelle saavuttua rakennetaan yhdessä lasten kanssa telinerata, jonka osat ovat:

vanteet (sammalmättäitä), esteet (kaatuneita puita), hyppynarut( joki, joka ylitetään renkaiden avulla hyppäämällä), jumppamatto ( suuri sammalmätäs, jonka yli kieritään), puolapuut ( joita pitkin kiivetään Mestaritontun kivelle) Lopuksi laululeikki. 12.4. Pienet: Muuten sama, mutta “joki” ylitettiin tukkisiltaa myöten ( penkki).”

### 11.3.2.2 Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet

Tavoite, jossa edellytetään lapsen saavan turvallisia ja lämpimiä ihmissuhteita, ei esiinny suunnitelmissa. Tämä on kuitenkin tavoite, joka kuuluu päiväkodin jokapäiväiseen elämään käsiteltävästä teemasta riippumatta.

Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteista tavoite, jossa lapsi oppii olemaan vastuullinen ryhmän jäsen, ratkaisemaan ristiriitoja rakentavasti sekä suhtautumaan toisiin ystävällisesti, suvaitsevaisesti ja tasa-arvoisesti esiintyy suunnitelmissa. Toiminnassa lapset tekivät jotain sellaista, jolla halusivat ilahduttaa muita.

“28.2. Aamuhetkellä muisteltiin lasten kanssa satukukkasta ja siitä lähteviä viestejä lähettäviä unihattaroita. Mietittiin kenelle kukin lähettäisi viestin. Toiminta: luettiin kirjasta kohta, jossa satukukkanen nousi lähteestä ja Mestaritonttu lähetti viestin Yönsilmälle. Tämän jälkeen lapset piirsivät lyijykynällä valkoiselle paperille oman satukukkasensa, josta leikattiin sapluuna. Kukka siirrettiin kartongille, sapluunan reunat väritettiin ja kukka jäi kartongille.”

Ensimmäinen ryhmä kertoi omin sanoin satulähteestä, kuinka se oli syntynyt ja kuinka sen avulla sai viestin lähetettyä satumaahan. Lapset muistivat sadun hyvin tarkasti ja olivat innostuneita lähettämään saippuakuplan sisällä satuja ja terveisiä vanhemmille, isovanhemmille, sukulaisille ja kavereille. Toiselle ryhmälle luettiin uudestaan satulähteen tarina, jonka he kuuntelivat tarkasti. Lukemisen jälkeen lapset lähettivät terveisiä tuttavilleen ja yhdessä puhalsimme tervehtymiskuplat Tuulalle ja Jutalle, jotka olivat sairaina. Lapset lähettivät pieniä ja isoja terveisiä saippuakuplan koon mukaan.”



Sosiaalisen kasvatuksen tavoitealueeseen, jossa lapsi saa leikin ja muun toiminnan kautta harjoitella sosiaalista kanssakäymistä ja yhteiselämässä tarvittavaa käytöstä pyrittiin lähinnä pienryhmätyöskentelyn kautta. Tehtävänä oli yhteistyössä tuottaa tarinaan liittyviä rakennelmia ja esineitä. Tässä erityisinä tavoitteina oli vielä pienten pulmien ratkaisu yhdessä parin kanssa, keskustelut eri vaihtoehdoista toisen kanssa. Lapset näkivät oman työnsä esillä yhteistyönä tehtynä ja havaitsivat, että kokonaisuudessa jokaisen osa on tärkeä.

“5.4. Matkalla merenkuninkaan luo. Maalausta ja askartelua. Toiminta: lapset istuivat omissa pienissä -hengen ryhmissä, kuuntelivat tarinan, juttelivat, katselivat kuvia erilaisista meren eläimistä. Musiikin avulla mielikuvan luominen vedestä, merenalaisesta valtakunnasta. 3 ryhmää, Ahdin valtakunta, Vellamon valtakunta, Päivikin helmilinna. 1. Lapset maalasivat taustat yhteistyönä parin kanssa. 2. Kivien maalaaminen sormiväreillä pienien siveltimien avulla, märkään maaliin lapset saivat ripotella kiillettä. 3. Kreppipaperista lapset saivat leikata suikaleita, joita venytettiin molemmista reunoista (levät). 1. ryhmäläiset maalasivat vihertäviä kiviä ja tekivät vihreäsävyisiä leviä. 2. ryhmäläiset maalasivat punaisia kiviä ja tekivät punaisia ja valkoisia leviä. 3. Ryhmäläiset maalasivat sinertäviä kiviä ja tekivät siniharmaita leviä.”

#### 11.3.2.3 Emotionaalisen kasvatuksen tavoitteet

Hoitoympäristön tunneilmaston turvallisuus ja lämpö ovat tämän alueen tavoitteita. Niitä ei suunnitelmiin oltu kirjattu, jälleen voidaan todeta, että tämä alue kuuluu päiväkodin jokapäiväiseen elämään, eikä ole riippuvainen teemasta.

Tavoite, jossa lasta tuetaan itsetunnon kehittämisessä, myönteisen minäkäsityksen syntymisessä, tahdonmuodostuksessa sekä sallitaan tunteiden ilmaisu ja ohjataan lasta niiden hallinnassa toteutuu kolmessa tuokiosuunnitelmassa. Ensimmäiseen suunnitelmaan on kirjattu, että tuokion yhtenä tavoitteena on antaa lapsille tekemisen ja onnistumisen iloa. Toinen on liikuntatuokio, jossa yhtenä tavoitteena on itsensä ilmaisu sekä liikunnan ilo ja virkistys, eläytyminen Mestaritontun seikkailuihin. Kolmas tuokio, jossa

tavoite toteutuu, on askartelun yhteydessä käyty keskustelu, kuka kirjan henkilöistä lapsi haluaisi olla.

“18.4. Liikunta: Kyöpelinvuoren seikkailu. Jumppa etenee sadun mukaan. Seikkailun tarkoituksena on saada pelastetuksi lipas, joka on uponneena suohon. Liikunnan osat: alkulämmittely, lohikäärmeen kohtaaminen, hiipiminen, noitien hurja tanssi, suokävely, helmen heitto ja usvaneitojen tanssi ja loppurentoutus.”

Avoimuuteen, myötätuntoon ja toisen kunnioitukseen liittyvää tavoitetta ei esiintynyt suunnitelmissa.

#### 11.3.2.4 Esteettisen kasvatuksen tavoitteet

Tavoitealueen ensimmäinen osa, jossa lapsen esteettisen tajunkehittymistä tuetaan, ei ole kirjattu tavoitteisiin.

Tavoitealue, lapsen mielikuvitusta rikastutetaan ja hänelle annetaan aineksia, jotka välittävät runsaasti mielikuvia toteutuu hyvin suunnitelmissa. Kirjan lukeminen sellaisenaan luo mielikuvia. Kirjan tapahtumat toimivat usean toiminnan pohjana. Liikunta-tuokio, jossa lapset liikkuvat kirjan hahmojen rooleissa, satukukkasen piirtäminen, piirtäminen nukketeatteriesityksen aiheesta, askartelu kirjan aiheesta.

“7.4. Sisustaa/koristella Ahdin valtakunta, Vellamon valtakunta ja Päivikin helmilinna. Maalataan tausta, askarrellaan paperista koralleja , maalataan ja koristellaan simpukoita ja helmiä (massapallot ja kiille).”

“23.5. Merellinen elämä. Muisteltiin Tampereen retkeä ja akvaariossa nähtyjä valtameren kaloja. Lapset muistivat Mestaritontun Ahdin valtakuntaa. Aikuinen leikkasi omenakenosta pyörylät irti ja lapset saivat valita tekevätkö kaksi- vai yksipuolisen. Jos teki kaskispuolisen, puolet piti liimata yhteen . Lapset saivat maalata sormiväreillä kaloille tai mereneläville pilkkuja, raitoja tms. Valmiit kalat laitettiin verkkoon.”

Kolmas alue, lapsi saa eläytyä taiteen lajeihin sekä oppia ilmaisemaan itseään niille ominaisin keinoin toteutuu hyvin suunnitelmissa. Lapsen oma tekeminen on keskeistä, musiikin, liikunnan, kuvallisen ilmaisun alueella. Teatteriin lapset tutustuvat lähinnä aikuisten esittämän teatterin kautta.

“26.4. Luettiin Mestaritontusta taikalippaasta ja muisteltiin lasten kanssa tuon kohdan tapahtumia. Sitten lähdimme etsimään taikalipasta suolta, joka löytyikin silmäkkeestä. Lipas oli ollut käytössä jo jumpassa. Avasimme yhdessä lippaan, josta löytyi valkoinen kivi, korsi ja kultakala. Keskusteltiin mitä mistäkin lippaan sisältämästä esineestä tuli. Lapset muistivat hyvin kunkin esineen taikavoiman, kivistä esim. tuli häikäisevän valkoinen linna. Ensiksi käsittelyyn otettiin valkea kivi, josta lähdettiin työstämään linnaa. Materiaalina oli Wc -rullia, talouspaperirullia, valkoista sormiväriä, pensselit. lapset maalasivat rullat valkeiksi. Työskennellessä keskustelimme kenelle linna valmistui ja ketkä siihen muuttivat asumaan. Tähän työvaiheeseen osallistui ½ ryhmää, 3-4-vuotiaat ja muutama 5-6-v. Musiikkina harppu- ja huilumusiikkia.”

#### 11.3.2.5 Älyllisen kasvatuksen tavoitteet

Tiedonhalu, kiinnostus, avoin ja kyselevä suhtautuminen, tiedon antaminen luonnosta ovat tämän tavoitealueen tavoitteita. Niitä ei ole kirjattu, mutta retki Tampereelle tutustumaan akvaarioon antoi tietoa luonnosta vedenalaisessa maailmassa.

Toinen tavoite, lasta ohjataan ja tuetaan lapsen kehitystasoon sopivalla tavalla havaintojen, kielen, ajattelun, muistin ja luovuuden kehityksessä, keskittymiskyvyssä sekä tehtävien loppuun suorittamisessa toteutuu useassa tuokiassa.

“10.3. Piirtäminen värikynillä. Ensiksi muisteltiin lasten kanssa nukketeatterin tapahtumia ja henkilöitä, joita siinä esiintyi. Kävimme vielä katsomassa nukketeatterikulissit ja tarkastelimme Sammaleista ja <mestaritonttua. Mietimme minkäläistä Suosaarella on ja minkä värinen on Sammaleinen ja <mestaritonttu. Tämän jälkeen lapset alkoivat piirtää oman muisti- ja mielikuvan mukaan. Monet piirsivät Mestaritontun ja Sammaleisen lentomatkan Suosaarelle. Kuvassa esiintyi korppi, Sammaleinen, mestaritonttu, Suosaari,

kuusi, Sammaleisen maja, Mestaritontun kumpu, kivi, helmi sekä kuutamoo. Lapset kertoivat mitä heidän piirustuksessaan tapahtui, toiminta toteutettiin kahdessa ryhmässä. Lapset keskustelivat toiminnan aikana, mitä heidän piirustuksensa esittää, keskenään ja yhdessä muistelivat nukketeatteriesitystä.”

18.4. Liikuntatuokio. Mielikuvajumppa. Tavoitteena mm. keskittymiskyvyn kehittäminen

5.4. Maalausta ja askartelua. Aiheena Mestaritontun seikkailut, “Matkalla Merenkuninkaan luo”. Tehtävänä Ahdin merenkuninkaan, Vellamon, Kuningattaren ja Päivikin helmilinnan tekeminen. Lapset istuvat 2-hengen ryhmissä, kuuntelevat tarinan (luetaan), juttelevat ja katselevat kuvia erilaisista mereneläimistä, musiikin avulla mielikuvan luominen vedestä, merenalaisesta valtakunnasta. Taustojen maalaaminen yhteistyönä parin kanssa. Kivien maalaaminen sormiväreillä pienten siveltimien avulla. Tavoitteena on, että lapset keksivät ideoita, ratkaisevat pieniä pulmia yhdessä parin kanssa, keskustelvat eri vaihtoehtoista parin kanssa, edelleen tavoitteena on suunnittelukyvyyn, luovuuden ja mielikuvituksen kehittäminen.”

Lasta kuunnellaan ja hänen kysymyksiinsä vastataan siten, että se edistää hänen käsitte- ja sanavarastoaan, ei ole kirjattu tavoitteisiin, mutta piirtämistuokion arvioinnissa opettaja mainitsee, että lapset kertoivat mitä heidän piirroksessaan tapahtui ja mitä se esitti.

### 11.3.3 Projektin toteutuksessa käytetyt työtavat

Mestaritontun seikkailut -kirjan käsittely alkoi kirjan lukemisella, jolloin lapset keskittyivät tekstin kuunteluun. Kirjaa luettiin jatkossakin ja kun sen pohjalta toimittiin, luettiin pohjaksi kyseinen kappale kirjasta. Kerrontaa ryhmässä ei käytetty siten, että aikuinen olisi kertonut lapsille. Draamaa ryhmässä toteutettiin siten, että aikuiset valmistelivat esityksen yhdessä toisen ryhmän aikuisten kanssa. Esitys oli aikuisten esitys tai varjoteatteriesitys. Esitykset veivät kertomusta eteenpäin tai olivat jo luetun jakson vahvistamista.

Esityksissä käytettiin nukketaiteilija Eeva-Liisa Kinnusen tekemiä nukkehahmoja, joille annettiin Mestaritontun ja noita Sammaleisen roolit. Nämä olivat esillä koko projektin ajan. Keskusteluja luetun pohjalta, siitä mitä kirjassa oli tapahtunut, käytettiin muun toiminnan motivointikeinona.

Liikuntatuokiot olivat ns. satuliikuntaa, jolloin liikkeisiin liitettiin mielikuvat kirjan tapahtumista. Esim. kävely Suosaarella, jolloin jalkoja piti nostaa korkealle, ettei upottaisi suohon tai hämäränhuntu yllä oli liikuttava hiljaa, ettei hämäränhuntu repeä. Opettaja oli suunnitellut tuokiot valmiiksi, lasten spontaani osuus oli esim. musiikin mukaan liikkuminen.

Varsinaisia kirjan teemaan liittyviä musiikkituokioita ei ollut, musiikin käyttö perustui siihen, että sitä oli taustamusiikkina esim. liikunnan tai kuvallisen työskentelyn aikana. Musiikki ei suoranaisesti liittynyt teemaan, vaan oli mm. harppumusiikkia tms. Laulu merenneito Vihervästä esiintyi kerran.

Kuvallisen ilmaisun eri alueilta oli runsaimmin tuokioita. Kirjan tapahtumien pohjalta piirrettiin tai maalattiin. Tällöin kirjasta luettiin ko. kohta ja lapset saivat piirtää tapahtuman, tai piirtäminen tapahtui nukketeatteriesityksen jälkeen. Maalaustehtävänä oli mm. vesiväreillä kaislojen ja meren maalaaminen sekä kuplatyttöjen maalaaminen, tuokio pohjustettiin lukemalla kirjasta ko. kohta. Piirustustehtävässä opettaja oli miettinyt piirustuksen muodon joissakin kohdin, esim. satukukkanen toteutettiin siten, että lapset piirsivät sapluunan, joka siirrettiin mustalle pohjalle ja väritettiin reunoilta. Askarteluna toteutettiin vedenalainen maailma, kolme erilaista ja eriväristä linnaa. Nämä tehtiin ns. jätemateriaalista (erilaisia rullia) ja kartongista sekä kreppipaperista liimaa, väriliitua ja saksia käyttäen. Lapset työskentelivät pareittain tai pienryhmissä. Opettaja oli suunnitellut toiminnan varsin yksityiskohtaisesti, vaikka tavoitteena oli, että lapset keksivät ideoita. Merelliseen elämään askarreltiin kaloja omenakennoista. Opettaja oli miettinyt muodon ja tekniikan valmiiksi, hän leikkasi lapsille kennosta pyörylät ja lapset saivat koristella kalat palloilla, raidoilla tms. Värillisistä papereista tehtiin myös kaloja repimällä. Molemmista koottiin yhteissommitelma. Noita ja luuta askarreltiin myös, aihe

liittyi sopivasti sekä Mestaritontun seikkailuihin että ajankohtaiseen asiaan, pääsiäiseen. Saippuakuplia puhallettiin ja lähetettiin niiden mukana terveisiä.

Lapset leikkivät sadun tapahtumia sekä sisällä että ulkona. Leikki tapahtui spontaanisti sille varattuna aikana. Leikkijöinä olivat enimmäkseen tytöt. Leikissä leikkijöillä oli roolit sadusta, samoin leikkipaikat, linna, jossa oltiin vankina, olivat sadusta. Itse leikkitoiminta oli paljolti arkisia tapahtumia, mm. syömistä, nukkumista, “ tää kattoo, onko vielä yö”.

Ryhmä osallistui myös Tampereelle tehtyyn retkeen, jossa tutustuttiin akvaarioon ja delfiineihin. Kirjassa käsiteltiin vedenalaista maailmaa ja retki katsomaan eksoottisia kaloja vahvisti lasten mielikuvia.

11.3.4 Ryhmän lasten näkemykset Mestaritontun seikkailuista suhteessa kasvatustavoit-teisiin

#### *Fyysisen kasvatuksen tavoitteet*

Mestaritontun teemalla toteutettu liikuntatuokio sai lapset ehdottamaan aiheeseen sopivia liikkeitä. Mieluisinta tekemistä kysyttäessä lapset eivät kuitenkaan maininneet liikuntaa.

#### *Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet*

Myös nämä lapset suhtautuivat kirjan hahmoihin ystävällisesti ja myönteisesti. Tässäkin ryhmässä noitaa ymmärrettiin. Oli selvää, että noita Sammaleinen pahoitti mielensä, kun hänen majaansa pilkattiin. Sammaleinen nähtiin myös kotoisana, askareita tekevänä. “Se hoiti omia sammakoita ja omaa lintuansa ja keitti keittoa”. ( Tyttö 1.) Satumaahan tai merenalaiseen maailmaan haluttiin mennä, “kun siellä on se Päivikki”. (Tyttö 1.)

Mieluisinta tekemistä kysyttäessä lapset eivät tässäkään ryhmässä maininneet, että jokin tekeminen olisi ollut mukavaa juuri siksi, että sitä tehtiin yhdessä, toisaalta esim.

linnojen tekemisestä pidettiin ja sitä tehtiin yhdessä pienryhmissä. Kirjan tapahtumia myös leikittiin, joten lapset saattoivat harjoitella sosiaalista kanssakäymistä mielikuvitusta apuna käyttäen.

Esimerkki kahden tytön leikistä:

Paikka Sarasteen linna:

“ Päivikki putoat luudan varrelta  
 tornista kattoo, katsoisi mereen  
 mitä meressä on  
 onko hän joutunut tuollaiseen pulaan  
 en pääse pois  
 linnassa olisi  
 näkis että tää nukkuu lumpeenlehdissä  
 hienoissa vaunuissa meni neljän hevosen vetämänä, kuljettais omalla ratsulla omat vaunut  
 näkis päätä nyt  
 ois vaan, heräis tää, ei ole nukkunut koko yönä  
 tulis herättää, tulis ovesta  
 nyt aamiaiselle  
 eläinten lihaa (palikka)  
 ei tääkään söis  
 olis olla ystävä  
 laittais roskikseen  
 tää syö velliä  
 hakis  
 antais avaimen että pääsis pois  
 tää tulis pelastamaan”

-----

“se nukahtais  
 tää nukahtais väärin päin  
 sitä naurattaisi koko yön  
 tällä on jano  
 tää hakis juomista tää päästettäis  
 minä otin ja toin mehua  
 tää kattois vielä onko yö  
 leikisti jois  
 onko nyt yö

tavallaan  
 valvois melkein koko yön  
 haaveilis tähtipeitosta, ostais  
 tulis riita  
 ota juomista  
 ota suklaakakku, jossa mansikoita ja vaniljaa”

Leikin tapahtumapaikka Sarasteen linna oli kirjasta. Leikissä oli Päivikki, joka putosi luudan varrelta mereen. Saraste puolestaan oli linnassa vankina. Tytöt leikkivät näissä rooleissa. Tapahtumat kehiteltiin sitten omaa mielikuvitusta käyttäen, mutta kuten Gardner (1980) toteaa, satuhahmoja käytettiin arkipäiväisten asioiden toteuttamiseen. Leikin tapahtumat olivat nukkumista ja syömistä, omat kokemukset ja omat toiveet olivat keskeisiä.

#### *Emotionaalisen kasvatuksen tavoitteet*

Lapset jännittivät myös useita kirjan tapahtumia. Kaksi lasta tunsu pelkoa. Toinen pelkäsi noitaa, toisen mielestä pelottavaa oli Yönsilmän joutuminen vankilaan. Molemmat pitivät kuitenkin kirjasta “tykkäsin siksi, kun se jännitti mua”. (Tyttö 1.) Hoitoympäristö on ollut tunneilmastoltaan sellainen, että lapsi on saanut kokea jännityksen turvallisessa ilmapiirissä, siksi kirjasta ei ole jäänyt ahdistavaa tunnetta. Sarasteen pelastaminen koettiin mieleenjääneenä kohtana, koska “se oli niin ihana kohta”. (Tyttö 6.) Mestaritonttua kohtaan lapset osoittivat myötätuntoa, kun noidat yrittivät leikata tämän partaa ja toivoivat, että hän pääsee pakenemaan. Noita Sammaleinen oli paha ja “tuhma”, mutta hän herätti myös myötätuntoa. Pienemmät lapset samastuivat prinsessojen ja hovineitojen hahmoihin, koska ne olivat kauniita ja ihania ja herättivät esteettisiä tunteita. Joku olisi halunnut olla Mestaritonttu, myös Yönsilmän rooli viehätti, koska “se oli prinssi”, muuta perustelua ei tarvittu. Myös pienempien mielestä Satumaa oli paikka, joka herätti myönteisiä tunteita. Ne seikat, miksi lapset pitivät kirjasta, olivat samoja kuin isommilla lapsilla: tunnettiin jännitystä, hauskuutta ja onnellisen lopun myötä helpotusta.



### *Esteettisen kasvatuksen tavoitteet*

Esteettisiä mielikuvia saivat erityisesti tytöt, jotka pitivät kirjan prinsessoita ja hovineitoja kauniina ja ihanina. Pienemmät lapset kuvasivatkin tarkasti hahmojen ulkonäköä. Myös ympäristöstä lapsille jäi mielikuvia, kauneusarvoja edustivat linnat ja merenalainen maailma. “Ne oli hienoja, etenkin se Päivikin linna. Sitten siellä oli se kivi, kala ja korsi, josta sen Sarasteen ja sen Yönsilmän linna tuli. Mä haluaisin nähdä minkälaista siellä on, paitsi nyt ei ihan paljon näy, koska se hohtaa niin paljon.” (Tyttö 4.)

Lasten mielikuvitus ilmeni myös jumpassa, jonka teemana oli Mestaritonttu. Lapset ehdottivat toimintoja ja liikkeittä, heidän ilmeensä eläytyivät aiheeseen.

Pienemmällä suosituinta omaa taiteellista ilmaisua olivat maalaus ja askartelu.

### *Älyllisen kasvatuksen tavoitteet*

Tälle pienempien lasten ryhmälle jäivät myös mieleen erikoiset tapahtumat. Ajattelua herätti mm. miten Mestaritonttu sai helmen avulla nostettua lippaan suosta. “Sekun mä ihmettelin, että miten ne sai sen otettua sieltä kun sen helmen avulla.” (Tyttö 3.) Tässä tuli ilmi se, että todellisuus ja kuvitteellinen aines eivät erotu. Tapahtuma nähtiin todellisena, eikä mielikuvituksen tuotteena. Pienemmät kuvasivat isompia enemmän eri hahmojen ulkonäköä mm. vaatteet jäivät mieleen. “Sillä oli uudet töppöset ja uus punalakki ja sillä oli melkein kaikki uutta mutta parta oli tosi vanha.” (Tyttö 6.) Toisaalta hahmojen ulkonäköön liitettiin asioita lasten omasta kokemuksesta, esim. joulutontusta: “Mestaritonttu oli ihan tontun näkönen” (Tyttö 3), vaikka sitä ei tekstissä tai muuten sanottu. Ryhmässä käytetyt käsinuket muokkasivat myös mielikuvaa siitä, miltä hahmot näyttivät. Myös pienemmät liittivät asioita aikaisempaan kokemukseen, mm. Saraste oli kuin prinsessa Ruusunen. He myös kuvasivat ympäristöjä tarkkaan, mutta havainnot hajosivat jonkun verran, Suosaari oli jonkun mielestä hieno, toisen mielestä sekasotkui-nen.

### *Eettisen kasvatuksen tavoitteet*

Myös tämän ryhmän lasten mielestä Mestaritonttu oli kiltti muille, auttavainen ja toimi oikein. Oikein hän toimi myös ottaessaan takaisin häneltä ryöstetyn helmen. Noita Sammaleista hekin pitivät pahana ja ilkeänä, mm. “niinku se piti Sarasteelle sen vartion, ett se pysy siellä kivessä”. (Tyttö 3). “Ei se oikein tehny, ett niinku se oli muittenkin noitien puolella.” (Tyttö 3.) Syy ja seuraus ymmärrettiin, kun “ Yönsilmä se niin yritti pelastaa myös siitä kivistä, siks kun se rakasti sitä”. (Tyttö 1.) Yksi lapsista pohti oikeaa ja väärää: “että jotkut tekivät väärin, jotkut oikein, Mestaritonttu ja Yönsilmä oikein”. (Poika 2.)

#### 11.3.5 Lemmikkien prosessin tarkastelua

Eri tavoitealueet toteutuivat suhteellisen hyvin myös tämän ryhmän opettajien suunnitelmissa. Ainoastaan uskontokasvatuksen tavoitteet ja eettisen kasvatuksen tavoitteet puuttuivat. Kukin tavoitealue oli analyysissä jaettu päivähoidon kasvatustavoitemuistion mukaan kolmeen osa-alueeseen, tämän ryhmän suunnitelmista kaikkia kolmea osa-alueita ei löytynyt. Tavoitteet tulivat suppeammin esiin. Puuttuvat osa-alueet liittyivät yleensä hoito- ja kasvatusympäristölle asetettuihin tavoitteisiin. Näiden tavoitteiden toteuttaminen ei tietysti välttämättä liity käsiteltäviin sisältöihin, ne ehkä toteutuvat päiväkodin arjessa muutenkin.

Fyysisen kasvatuksen tavoitteista toteutettiin liikunnan tarpeen turvaaminen satuliikunta-tuokioilla. Suunnittelusta vastasi opettaja, mutta lapset saivat ehdotella liikkeitä, esimerkiksi miten suolla kuljetaan. Lapset osallistuivat näihin innokkaasti, heidän ilmeensä kertoivat eläytymisestä ja he myös muistelivat kirjan tapahtumia. Huivitanssiin, jossa liikuteltiin tanssien keveää huivia, osallistuivat myös pojat. Kirjan tarjoamat fyysisen kasvatuksen tavoitteet terveydestä huolehtiminen ja työtehtävien tekeminen eivät tulleet ryhmässä teeman mukaisesti käsitellyksi.

Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteista ystävällinen suhtautuminen toiseen tuli kirjassa esiin monin tavoin. Ryhmässä se toteutettiin niin, että lapset lähettivät jollekin viestin

askartelemansa satukukan avulla. Kirjaa käytettiin tässä viitteellisenä. Lapset itse osoittivat myönteisyyttä toista kohtaan suhtautumalla ystävällisesti kirjan hahmoihin. Hyvää sosiaalista kanssakäymistä kirja kirjassa korostettiin mm. Mestaritontun toisen huomioonottavan käytöksen kautta. Ryhmässä tämä toteutettiin siten, että lapset saivat harjoitella yhdessä tekemistä ja sitä kautta toisen huomioonottamista. Spontaanisti lapset toimivat yhdessä leikissä, joka perustui Mestaritontun seikkailujen teemaan. Emotionaalisen tavoitealueen hyvää tunneilmastoa kirjassa piti yllä Mestaritonttu. Tämän alueen tavoitteita opettajat eivät olleet kirjanneet. Tämä on kuitenkin alue, joka kuuluu päiväkodin perustavoitteisiin sisällön käsittelystä riippumatta. Ryhmän tunneilmasto oli turvallinen, sillä vaikka lapset välillä jännittivät ja pelkäsivätkin kirjan tapahtumia, kenellekään ei jäänyt ahdistusta. Myönteinen minäkuva ja tahdonmuodostus näkyivät kirjassa usean hahmon käytöksessä. Tämä tavoite tuli toiminnassa, jossa lapset saivat kokea onnistumisen iloa ja itsensä ilmaisua. Lapset löysivät kirjasta itselleen samastumiskohteita, jotka olivat myönteisiä hahmoja. He myös osoittivat myötätuntoa ahdistettuna oleville hahmoille. Myötätunnon osoittamista ei oltu kirjattu opettajien suunnitelmiin.

Esteettisten kokemusten tarjonta oli kirjassa runsasta. Opettajat paneutuivat tähän alueeseen ja tarjosivat lapsille toimintaa, jossa kauneusarvot olivat esillä. Lapset havaitsivat näitä arvoja ja kuvailivat ympäristöjä.

Älyllisen kasvatuksen tavoitteita oli kirjassa tiedon antaminen luonnosta. Tämä ei ollut opettajien tavoitteissa, mutta retki akvaarioon Tampereelle antoi runsaasti tietoa vedenalaisesta luonnosta ja siten tavoite toteutui. Opettajat tukivat lasten havaintojen, muistin ja kielen kehitystä. Tähän kirja tarjosi hyvät mahdollisuudet. Lapsille jäi mieleen yksityiskohtia ja he myös pohtivat syy-seuraussuhteita. Käsité- ja sanavaraston kartuttamiseen lasten kysymyksiin vastaamalla kirja antoi myös aineksia. Opettajat eivät olleet kirjanneet tätä suunnitelmiin. Tämä lienee myös tavoite, joka kuuluu itsensä selvänä päiväkodin arkeen, lasta kuunnellaan ja hän saa vastauksen kysymykseensä.

Eettiseen kasvatukseen liittyvät tavoitteet olivat kirjassa selvästi esillä. Koko kirjan teema oli, kuten aikaisemmin on todettu, hyvän ja pahan taistelu. Kirjaa lapsille luettaessa myös eettinen sisältö mitä ilmeisimmin välittyi, mutta tietoisena tavoitteena se ei

opettajilla ollut. Uskonnollisen kasvatuksen tavoitteita ei myöskään kirjattu, ne eivät tule esiin suunnitelmissa.

Eri sisältöalueet olivat edustettuina toiminnassa. Kielen kehittämisen työtapoina olivat lukeminen, aikuisten esittämä draama ja nukketeatteri. Liikunnan sisältöalueena oli satuliikunta. Musiikin alue oli mukana muun toiminnan ohessa taustalla ja mielikuvien luomisessa. Kuvallisen ilmaisun aluetta edustivat piirtäminen, maalaaminen ja askartelu. Ympäristöön tutustumista oli retki.

Tässä ryhmässä toiminta toteutui opettajajohtoisesti. He laativat suunnitelmat yksityiskohtaisesti ja sellainenkin toiminta, jossa tavoitteena oli lasten omat ideat, oli valmiiksi suunniteltu. Ryhmän lapset olivat iältään kolmesta viiteen vuotiaita, joten työskentelytapoja ja välineiden käsittelyä on ohjattava kädestä pitäen. Ehkä kuitenkin lapset olisi voinut ottaa mukaan suunnitteluun ja kysellä heidän toiveitaan siitä, mitä tehdään. Lasten omaa toimintaa oli leikki, joka tapahtui sekä sisällä että ulkona, erityisesti tytöt leikkivät. Roolileikissä Sarasteen ja Päivikin roolit olivat keskeisiä. Myös Yönsilmän rooli oli haluttu. Leikki tapahtui nimenomaan päiväkodissa, kotona lapset eivät juuri leikkineet.

Pienemmällä suosituinta tekemistä oli maalaus ja askartelu. Mestaritonttu maalaus, satukukkien tekeminen ja Sammaleisen luudan askartelu mainittiin suosituinta toimintaa kysyttäessä, samoin linnojen askartelu.

Lasten ikätason vaihtelu edellytti eriyttämistä ja se toteutettiin pedagogisesti. Liikunta-tuokiolla lapsiryhmä jaettiin kahtia samoin askartelutuokiolla. Paljon yksilöllistä ohjausta vaativalle askartelutuokiolle otettiin 3-4 lasta kerrallaan.

## 12 POHDINTA

Tutkimus selvitti sadun käyttöä oppimateriaalina päiväkodissa. Jo tutkimuksen johdannossa olen kuvannut satua tieteidenvälisenä tutkimuskohteena. Tutkimuksen viitekehys muodostuukin useiden tieteenalojen teorioista ja tutkimusprosessin eri vaiheissa tämä tieteidenvälisyys tulee esiin. Tässä tutkimuksessa olen kytkenyt kirjallisuuden kasvatus-

tieteeseen, jäsentänyt sadun käsitteistöä, jotta sadun pedagoginen käyttö saisi perustan. Itselleni tämä tutkimusmatka eri tieteisiin on antanut paljon ja osoittanut sadun merkityksen inhimillisen elämän heijastimena.

Käytetystä sadusta Mestaritontun seikkailut voidaan kysyä, onko satu jo sisällöltään vanha ja aikansa elänyt, jolloin sen sisältämät asiat eivät enää kiinnosta lapsia. Yksi tutkimukseen osallistunut opettaja oli sitä mieltä, että tämän päivän lasten kiinnostuksen kohteet ovat erilaisia kuin aikaisemmin. Tietokonepelit ja televisio ovat tuoneet lapsille erilaisia asioita. Nämä ovat kuitenkin välineitä, joiden sisältö ja teemat ovat samoja kuin vanhoissa saduissa, muoto vain on uusi. Nyt käytetty satu sisältää kuninkaallisia, prinssejä ja prinsessoita, jotka ovat kauniita samoin kuin ympäristö, jossa he elävät. Vastapainona on rumia, ilkeitä henkilöahmoja, joiden ympäristö on pimeä ja kolkko. Satu on ajaton ja vailla todellisuudessa olevaa paikkaa. Se toimii mielikuvitusmaailmassa ja henkilöt ovat kuviteltuja. On muistettava, että sadut toimivat yleensäkin vertauskuvallisesti metaforien kautta. Sadut ovat universaaleja ja siksi niiden ympäristöt ja hahmot ovat mielikuvituksellisia, samoin niihin sisältyvät ihme-elementit. Teemaltaan sadut edustavat ihmiselämän peruskysymyksiä, hyvän ja pahan taistelua. Kansansadut ja niiden rakennetta seuraavat taidesadut ovat kaavaltaan musta-valkoisia, hyvä ja paha erottuvat selkeästi. Näin on myös Mestaritontun seikkailut -sadussa. Kuten Applebee (1978) toteaa, mielikuvahahmot ovat antamassa konkreetin muodon niille arvomalleille ja asioiden suhteille, joita lapsille halutaan välittää. Sadun sanoma muokkaa lapsen käsityksiä, itse konkreetti sisältö häipyä mielestä aikojen kuluessa. Lapset eivät tässä satuprojektissa kummastelleet kuningaskuntaa ja sen hahmoja, nämä olivat heille elämyksellistä todellisuutta ja tuttuja muista saduista, mutta silti lapset tiesivät, että niitä ei ole oikeasti olemassa. Kuitenkin, joissakin kohdin lapsen kertoma asia osoitti, että hän rinnasti sadun asiat todellisuuteen ( "mun kokemuksen mukaan kuusissa on ne havut korkealla"), mutta tämä ei liittynyt sadun henkilöihin. Myös lasten leikki osoitti, että lapset ottivat sadusta vain hahmot ja kehittivät sitten leikin itse omia kokemuksiaan käyttäen. Gardnerin (1980) mukaan tämä on tyypillistä lasten kerronnalle ja heijastuu siis myös leikissä. Sadun tapahtumat olivat siis heille mielikuvitusta, oma leikki heijasti todellisuutta. Satu kiinnosti lapsia ja he sanoivat pitäneensä siitä.

Sadun analyysi osoitti, että se sisältää runsaasti aineksia, jotka voidaan nähdä päivähoiton kasvatustavoitteita peilaavina. Sadusta löytyi aineksia kaikkiin muihin paitsi uskonnollisen kasvatuksen tavoitealueisiin. Näin satu on tavoitteiltaan pienten lasten kasvatukseen hyvin soveltuvaa oppimateriaalia. Voidaan sanoa, että sadusta voi ottaa käsiteltäväksi minkä kohdan tahansa ja löytää siitä kytkeymän kasvatustavoitteisiin. Oikeastaan se on hämmästyttävää, sillä satu on vuosisadan alusta ja kasvatustavoitteet on kirjattu 1980. Sadun kirjoittaja on nähnyt inhimillisen elämän ja lapsen kasvun ja kehityksen eri puolet. Pienten lasten kasvatukselle ei tuolloin vielä ollut kirjattuna tavoitteita. Kirjoitetut tavoitteet kytkeytyvät luonnollisesti kasvatuserintöön, joten siltä osin ei ole sattumaa, että satu heijastaa kasvatustavoitteita. Mutta tietyltä osin voitaneen sanoa, että sadun kirjoittaja on ollut aikaansa edellä, sillä kasvatustavoitteet perustuvat tai ainakin niiden pitäisi perustua myös uudelle tiedolle lapsen kasvusta ja kehityksestä. Vaikka vuosisadan alun lastenkirjallisuudessa didaktisuus painottui, tässä sadussa ei kuitenkaan ole opettavaista sävyä, kerronta itsessään tuo asiat esiin. Jännitys, jonka vuoksi lapsetkin sanoivat pitäneensä sadusta, oli yksi elementti, jonka avulla satu toimi. Huumori oli toinen, se myös lievensi jännitystä. Sadussa luotiin mielikuvitusmaailma, joka oli kekseliäästi kytketty reaalimaailmaan ja esimerkiksi vedenalaista maailmaa oli näin helppo kuvitella.

Satu oli monipolvinen, siinä oli paljon henkilöitä ja satu tapahtui monenlaisissa ympäristöissä. Koska kyseessä oli saturomaani, joka oli varsin pitkä (143 s) ja jota käsiteltiin pitkällä aikavälillä, on epätodennäköistä, että satu olisi jäänyt täysin kronologisessa järjestyksessä ja kaikkine yksityiskohtineen lasten mieliin. Tässä tutkimuksessa ei kartoitettu sitä, olisivatko lapset kyenneet toistamaan sadun, sitä ei pidetty tärkeänä. Eganin (1988) mielestä juuri tällaista rationaalista tutkimusta kyllä tehdään, mutta sitä minkälaisena lapset sadun kokevat, minkälaisia tunteita satu herättää ei juuri selvitetä. Kuten Pramling (1993) sanoo, sadun täydellinen ymmärtäminen ei ole välttämätöntä, lapsi saa sadusta sisältöjä, jotka toimivat terapeuttisena funktiona ja vaikuttavat lapsen tiedostamattomaan alueeseen.

Applebeen (1978) tekemän tutkimuksen mukaan 20% viisivuotiaista lapsista pystyy oman tarinan kerronnassa käyttämään käsitteitä, tuomaan abstraktioita, jolloin tarina

kertoo jo orastavasta moraalista ja teeman kehittelystä. Kerronta menee jo ohi konkreetin tason. Voidaankin siis olettaa, että jos lapsen oma kerronta sisältää jo näitä aineksia, lapsi kyllä pystyy ymmärtämään myös hänelle tarjottuja satuja, jotka sisältävät jo jossain määrin abstraktioita.

Tutkimuksen yksi tehtävä oli selvittää lastentarhanopettajien näkemyksiä sadusta oppimateriaalina. Kummankin tutkimuksessa mukana olleen ryhmän opettajilla on ammattikokemusta. Heidän näkemyksensä saduista ja sadun käytöstä ovat jo kokemuksen sanelemaa. Opettajat näkivät sadut oppimisen välineinä monipuolisesti lapsen kehityksen osa-alueita tukevinä (vrt. Pramling 1993). Tutkimus osoitti, että tässä päiväkodissa käytetään satuja jatkuvasti joka päivä. Satu ei siis ole joutunut antamaan pois paikkaansa keskeisenä oppimateriaalina. Kaikilla opettajilla on henkilökohtainen suhde satuun ja he pitävät niitä tärkeinä osana työtään. He eivät mielestään juurikaan analysoi käyttämiään satuja, mutta lähtevät silti ryhmän tarpeista satuja valitessaan, esimerkiksi pyrkimällä ratkaisemaan ryhmässä olevaa ongelmaa sopivan sadun välityksellä. Tavoitteinen sadunkäyttö edellyttää analysointia heidän mielestään. Näyttääkin siltä, että jos opettajat todella haluavat sadun vaikuttavan, vasta silloin he analysoivat sen. Mutta satuja käytetään myös analysoimatta ja itse etukäteen tutustumatta. Opettajat ilmeisesti luottavat siihen, että päiväkotiin hankitut satukirjat ovat jo jonkun valitsemia ja siten soveltuvia tai että nopealla silmäilyllä saavat jonkinlaisen käsityksen saduista. Ammattitaito tulee apuun, jos satua pitääkin kesken lukemisen lähteä muuttamaan, kun se ei sellaisenaan sovellukaan. Sadun käsittelyn opettajat käynnistävät lukemalla sadun, joskus kertomalla. Kerronnan taitoa pidetään vaikeana, sitä paitsi se vaatii opettajien mielestä etukäteisvalmistelua ja latausta. Opettajat myöntävät kuitenkin, että kerronta olisi kontaktin luomisessa lapsiin hyvä. Tästä huolimatta kerronnan taitoa ei tule opiskelluksi. Kerronnan arvostus ei ehkä myöskään ole kovin korkealla, tällä hetkellä mm. täydennyskoulutuksessa painotetaan esimerkiksi opetussuunnitelmaan ja työyhteisöön liittyviä sisältöjä. Pedagogisia perustaitoja pitäisi kuitenkin kehittää myös peruskoulutuksen jälkeen, sillä ne ovat lastentarhanopettajan työn perusta.

Opettajat toteuttivat päivähoiton kasvatustavoitteita Mestaritontun seikkailut -kirjaa käsitellessään. Kuten olen edellä todennut, ajatus kytkeä aineisto kasvatustavoitteisiin

syntyi vasta aineistoa lukiessani ja analyysimallia etsiessäni. Opettajat eivät siis tieneet, koska en itsekään vielä tiennyt, että heidän satutoteutuksestaan nostettaisiin esiin kasvatustavoitteet ja niiden toteuttaminen. Opettajat pohtivat kasvatustavoitteita työssään ilman tutkijan pyyntöä, joten olettaa sopii, että he tekevät niin tavallisessa työssäänkin. Koska kaikilla on ammattikokemusta, kasvatustavoitteet tulevat työhön intuitiivisesti, usein ehkä tiedostamattomasti. Kun opettajien toteuttamia kasvatustavoitteita suhteutetaan sadussa olleisiin, voidaan havaita, että molemmissa kasvatustavoitteet tulivat esiin.

Tutkimus antoi tietoa päiväkodin arjesta. Alue on edelleenkin vähän tutkittu. Tutkimus on usein kohdistunut päiväkodin käytäntöjen ja aikataulujen tutkimiseen, opettajien sisältöihin liittyvää pedagogista ajattelua ei juurikaan ole meillä tutkittu. Tämä tutkimus osoitti sen, että opettajat ovat innokkaita tarttumaan uusiin haasteisiin ja pyrkivät analysoimaan työtään. He kykenevät löytämään keinot asioiden välittämiseen ja ajattelevat pedagogisesti. Jos toteutettua projektia tarkastelee aikuislähtöisyys - lapsilähtöisyys akselilla, voidaan todeta, että toiminta oli pitkälti opettajalähtöistä. Lapsilähtöisyydestä on puhuttu jo joitakin vuosia, mutta sen tuleminen jokapäiväiseksi käytännöksi vaatii aikaa. Lapsilähtöisyyteen sisältyy keskeisenä määrittelevänä elementtinä lasten omaehtoinen ja suunnitteleva toiminta (Kinos 1994). Opettajan tehtävä on keskustella lasten kanssa, suunnata ja kehittää lasten ajatuksia, auttaa heitä refleктоimaan (Doverborg & Pramling 1991). De Vries, Haney ja Zan puhuvat konstruktivistisesta oppimisenäkemyksestä. Konstruktivistinen opettaja luo ilmapiirin, joka innostaa lapsia aktiiviseen järkeilyyn. Opettajan tehtävä on olla lämmin ja tukeva työtoveri lapsille, hän ei korosta aikuisen auktoriteettia. Lapset saavat itse päätäntävaltaa ja opettaja luo demokraattisen ilmapiirin. Tällaisen opettajan ryhmässä sosiomoraalinen ilmapiiri on yhteisöllinen, se henkii kunnioitusta, molemminpuolista luottamusta, myönteisiä ja jaettuja kokemuksia. Konstruktivistinen kasvatustavoite painottaa eettisyyttä arvojärjestelmässään. (De Vries, Haney and Zan 1991, 451-452.)

Lastentarhanopettajien koulutuksella onkin tärkeä osuus näiden näkemysten välittämisessä. Tasapainon löytäminen aikuisten ja lasten välille toimintojen suunnitteluun ja päätäntävaltaan vaatii tiedon- ja oppimiskäsitysten pohdintaa. Koulutuksessa tulisi myös syventää tämän tutkimuksen kohdetta, eli sadun käyttöä. Sadun merkitystä lapsen



kehitykselle, satujen sisällönanalyysiä ja sadun pedagogista käyttöä tulisi käsitellä perusteellisesti. Satu voidaan liittää myös koulutuksessa eri oppisisältöihin, se ei ole pelkästään lastenkirjallisuuden jakson materiaalia, vaan satua tulisi käsitellä laajemmin.

Tutkimuksessa toteutettu satuprojekti on raportoitu perusteellisesti. Se antanee esimerkin siitä, miten tällaisia kokonaisuuksia voidaan toteuttaa. Opettajien oman työn reflektointiin ohjaavat tutkimukseen osallistuneiden opettajien pohdinnat sadusta ja sadun käytöstä. Lisäksi tutkimus antaa analyysimalleja sadusta oppimateriaalina ja erityisesti sadusta kasvatustavoitteiden edistäjänä.

Tutkimus osoittaa sadun monipuolisuuden kasvatustyössä ja kasvatustavoitteiden edistämisessä. Suuntia jatkotutkimuksiin on useita. Satujen valintaan liittyvien kysymysten laajempi tarkastelu antaisi kuvaa siitä, mitä satujen valinnassa pidetään tärkeänä ja millaisia arvoja satujen kautta välittyy. Tässä tutkimuksessa käytetty satu oli vuosisadan alusta, kiinnostavaa olisi selvittää nykyisten, uusien satujen arvomaailmaa ja sisältöjä. Satujen välittämä naiskuva jäi myös kiinnostamaan tarkempaa tutkimusta varten. Suomessa käytettyjen satujen eri versioiden vertailu satujen välittämien arvojen ja esim. lapsikäisyyden suhteen olisi myös antoisa tutkimuskohde. Didaktiset kysymykset ovat yksi tutkimuksen suunta. Millä tavoin välitettynä satu vaikuttaa parhaiten? Mitä lapsille välittyy sadusta? Sadun vaikutukset lapsiin on tärkeä tutkittava alue. Tiedostavatko opettajat mitä heidän valitsemaansa sadut kehittävät lapsessa? Miten sadut vaikuttavat lapsen tunne-elämään? Sadun heijastuminen lasten omiin, spontaaneihin kertomuksiin tai leikkeihin on myös kiinnostava seikka. Lehr (1991) nosti esiin sen miten lapset ymmärtävät sadun teeman, tätä olisi kiinnostavaa selvittää myös suomalaisten lasten keskuudessa. Sadut ovat myös kulttuurikasvatuksen välineitä. Eri kulttuurien satujen tutkimus mm. niiden välittämien arvojen suhteen loisi pohjaa päivähoitossa toteutettavalle kansainvälisyyskasvatukselle. Jatkotutkimuksessa olisi kiinnostavaa kehittää edelleen nyt käytettyä metodologiaa, jossa lapset itse saivat kertoa, mitä heille sadusta välittyi.

## LÄHTEET

- Adoum, J.E. 1984. Latinalainen Amerikka: Suuria tarinoita pienille lukijoille. Unesco-Kuriiri. Marraskuu 1984. 37.vuosikerta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alanko, A-L. 1997. Kotiveräjältä maailman turuille. Kansalliset kasvatusaatteet Immi Hellénin runoissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n.o 35.
- Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma. 1986. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 4/1986. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Apo, S. 1990. Kansansadut naisnäkökulmasta: Suuren äidin palvontaa vai potkut Lumikille? Teoksessa: Nenola, A., Timonen, S.(toim.) Louhen sanat, kirjoituksia kansanperinteen naisista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia.
- Apo, S. 1987. Kaiken maailman myytit. Helsingin Sanomat.13.6.1987.
- Apo, S. 1986. Ihmesadun rakenne. Mikkeli: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Applebee, A.N. 1978. The Child's Concept of Story. Chicago: The University of Chicago Press.
- Aries, P. 1962. Centuries of Childhood. Chatham: Pimlico.
- Bahtin, M. 1979. Kirjallisuuden ja estetiikan ongelmia. Moskova: Kustannusliike Progress.
- Berne, E. 1972. What do You say after You say Hello? Great Britain: Gorgi.
- Bettelheim, B. 1981. Fairy Tales as Ways of Knowing. Teoksessa: Metzger, M.M and Mommsen, K. (eds) Fairy Tales as Ways of Knowing. Essays on Märchen in Psychology, Society and Literature 11-20. Germanic Studies in America. No. 41. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishers Ltd.
- Bettelheim, B. 1984. Satujen luomous. Juva: WSOY.
- Broberg, J. 1985. I fantasins världar. Uddevalla: Zindermans.
- Bronfenbrenner, U. 1981. Sosialisatitotkimus. Helsinki: Weilin & Göös.
- Campbell, J. 1966. The Hero with a Thousand Faces. New York:Meridian Books.
- Davies, B. 1989. Frogs and Snails and Femist Tales. Preschool children and gender. Sydney: Allen & Unwin Pty Ltd

- DeVries, R., Haney, J.P., Zan, B. 1991. Sociomoral Atmosphere in Direct-Instruction, Eclectic, and Constructivist Kindergartens: A Study of Teachers' Enacted Interpersonal Understanding. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 449-471.
- Dixon, John. 1987. Becoming a maturer reader. *The Reading Teacher, A Journal of the International Reading Association* 40(8), 760-765.
- Doverborg, E., Pramling, I. 1991. Att förstå barnens tankar. Metodik för barnintervjuer. Uddevalla: Almqvist & Wiksell.
- Egan, K. 1986. Teaching as storytelling. An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school. Chicago: The University of Chicago Press.
- Egan, K. 1988. Primary Understanding. *Education in Early Childhood*. New York: Routledge.
- Egan, K. 1994. Young Children's Imagination and Learning: Engaging Children's Emotional Response. *Young Children*. Vol. 49, No 6, 27-32.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Helsinki. Opetushallitus.
- Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia. 1993. Opetushallituksen ja STAKESin yhteinen linjaus. Helsinki: Opetushallitus ja Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Fall, A.S. 1984. Lapsisankari afrikkalaisessa kansansadussa. Unesco-Kuriiri. Marraskuu 1984. 37. vuosikerta. Helsinki: Valtion painatuskeskus
- Fisher, B. 1991. Reading and Writing in a Kindergarten Classroom. *ERIC Digest*. ED331030. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. Bloomington. IN.
- Fontana, A & Frey, J.H. 1994. Interviewing: The Art of Science. Teoksessa: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 361-376.
- Gardner, H. 1978. A Response to Stein. From Melvin to Melville: On the Relevance to Aesthetics of Recent on Story Comprehension. Teoksessa: Madeja, S. (ed.) *The Arts, Cognition and Basic Skills*. St. Louis. Cemrel, Inc.
- Gardner, H. 1980. Children's Literary Development: The Realms of Metaphors and Stories. Teoksessa: Mc Ghee, P.E. - Chapman, A. (ed.) *Children's Humour*. New York: Wiley and Sons.

- Greimas, A.J. 1980. Strukturaalista semantiikkaa. Tampere: Gaudeamus.
- Haakana, A-L. 1990. Toden tuolla puolen. Teoksessa: Loivamaa, I., Partti, M., Pihjerta, R-L. (toim.) Lapsuuden rajamaat. Helsinki: WSOY.
- Hastings, W. 1996. Fairy Tales Defined. Fairrosa`s Cyber Library of Children`s Literature: Articles about Children`s Literature. <http://www.users.interport.net/~fairrosa/articles.index.html>.
- Heinonen, V. 1989. Kasvatustieteen perusteet. Jyväskylä: Oma kustanne.
- Helakisa, K. 1978. Kirja esteettisen kasvatuksen välineenä - lastenkirjailijan näkökohtia. Lasten- ja nuortenkirjallisuus sekä joukkoviihde koulun ala- ja yläasteella -seminaarin raportti 24.-26.10.1978. Kouluhallitus.
- Helve, H. 1987. Nuorten maailmankuva. Seurantatutkimus pääkaupunkiseudun erään lähiön nuorista. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Hurme, H. 1979. Teemahaastattelu. Tampere: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatustieteen tutkimuksessa. Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteen laitoksen julkaisu B 1.
- Hirsjärvi, S. 1984. Kasvatustieteen filosofia ja ihmiskäsitys. Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteen laitoksen julkaisu B 5.
- Hägglund, T-B. 1978. Lapsi ja kuolema. Suomen lääkäri-lehti. 1978. 33. 595-597.
- Hägglund, T-B. ja V. 1985. Lohikäärmetaistelu. Mänttä: Nuorisopsykoterapiasäätiö.
- Hänninen, S-L., Valli, S. 1986. Suomalaisen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- James, M., Jongeward, D. 1980. Syntynyt elämään. Helsinki: Otava.
- Jantunen, T., Ylipiha, M., Hokkanen, S. 1993. Esiopetuksen perusteet. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Hämeenlinna: Gaudeamus.
- Järvi, M. 1990. Lapsen samastuminen satuhahmoon ja sen yhteys lapsen omaksumaan rooliin. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kast, V. 1986. Märchen als Therapie. Olten: Walter-Verlag.
- Kearney, M. 1975. World View Theory and Study. Annual Review of Anthropology. 4.

- Kinos, J. 1994. Kohti lapsilähtöistä varhaiskasvatusta. Pedagogiikan jatkumomalli. Teoksessa: Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) Joustavasti oppimaan. 5-8 -vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita 1-22.
- Kivinen, K., Poivaara, A. 1976. Unilintu. Hyvänyön satuja 3. Jyväskylä: Gummerus
- Kivinen, K., Poivaara, A. 1975. Unipuu. Hyvänyön satuja 2. Jyväskylä : Gummerus.
- Kivinen, K., Poivaara, A. 1974. Unihiekkaa. Hyvänyön satuja 1. Jyväskylä: Gummerus.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.
- Klingberg, G. 1972. Barnlitteraturforskning- en introduktion. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Klingberg, G. 1983. Teorier, arbetsbegrepp och terminologi i barnlitteraturforskningen. Teoksessa: Sininen Lamppu. Näkökulmia lasten- ja nuortenkirjallisuuteen ja sen tutkimukseen. Tampere: Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin julkaisuja.
- Klingberg, G. 1970. The Fantastic Tale for Children. A Genre Study from the Viewpoints of Literary and Educational Research. Pedagogiska Institutionen Lärarhögskolan i Göteborg. Research Bulletin No. 2.
- Knuuttila, S. 1982. Kaskut ja vitsit. Teoksessa: Järvinen, I-R. & Knuuttila, S. (toim.) Kertomusperinne. Kirjoituksia proosaperinteen lajeista ja tutkimuksesta. Pieksämäki: Suomen Kirjallisuuden Seura.
- Koppinen, M-L., Lyytinen, P., Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Krohn, S. 1981. Ihminen, luonto ja logos. Jyväskylä: Gummerus.
- Kuosmanen, S. 1981. Taide päiväkotien toiminnassa. Päiväkotikielen kulttuuritoiminnassa. Vantaa: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Kurenniemi, M. 1980. Radigundigsen kynä. Teoksessa: Ojanen, S. 1980. Sadun avara maailma. Keuruu: Otava.
- Kurenniemi, M. 1953. Oli ennen Onnimanni. Helsinki: Tammi.
- Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Sosiaalivaltion julkaisuja 1/1984. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Laakso, E. 1996. Draamapedagogiikkaa vai pedagogista draamaa? *Lastentarha* No.1, 14-15.
- Laki lasten päivähoidosta. 36/1973. Suomen laki- ja asetuskokoelma.
- Lappalainen, I. 1976. *Suomalainen lasten- ja nuortenkirjallisuus*. Helsinki: Weilin & Göös.
- Laukka, M.(toim.) 1985. *Satujen saari. Suomalaista lastenkirjataidetta 1847-1960*. Tampere: Suomen Nuorisokirjallisuuden julkaisuja 8.
- Laukka, M. 1990. Ääneen lukija etsii tekstin kätkeytyä ääntä. *Helsingin Sanomat*. 7.7.1990
- Lehr, S.S. 1991. *The Child's Developing Sense of Theme. Responses to Literature*. New York: Teachers College Press.
- Lehtonen, U. 1980. *Lastenkirjallisuus Suomessa 1543-1850*. Tampere: Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin julkaisuja 1.
- Levi-Strauss, C. 1984. *Myth and meaning*. New York: Schecken.
- Liikanen, P. 1990a. *Aasian kulttuurien myyttinen perinne. Oppimateriaalia kansainvälisyyskasvatusta varten*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetusmonisteita 22.
- Liikanen, P. 1990b. *Satu identiteetti- ja ihmissuhdemallina*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 42.
- Liikanen, P. 1978. *Miten ohjata lukijaa*. Teoksessa *Lue lapselle* 107-116.
- Lincoln, Y. S & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Lue lapselle. 1978. Ikonen, T., Marttila, S., Vajärvi, K. (toim.) Helsinki: Weilin & Göös.
- Lummelahti, L. 1995. *Lapsikeskeinen esiopetus*. Hämeenlinna: Kirjayhtymä.
- Luumi, P. 1987. *Taitava kertoja*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Löfgren, O. 1981. *World Views: A Research Perspective*. *Etnologia Scandinavica*. A Journal for Nordic Ethnology 21-36.
- Manninen, J. 1977. *Maailmankuvat maailman ja sen muutoksen heijastajina*. Teoksessa: Kuusi, M., Alapuro, R. & Klinge, M. (toim.) *Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena*. Helsinki: Otava.

- Marshall, C. & Rossman, G.B. 1995. *Designing Qualitative Research*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mattila, P. 1984. *Kirjallisuudentutkimuksen avainsanoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Meringoff, L.K. 1980. Influence of the Medium on Children`s Story Apprehension. *Journal of Educational Psychology* 1980, 72 (2), 240-249.
- Mikkola, P. 1989. *Lastenelokuva ja kertomus -kokemuksia yhdeksän- ja kymmenen-vuotiaille*. Kehityopsykologian pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos.
- Møhl, B., Schack, M. 1981. *När barn läser. Litteraturupplevelse och fantasi*. Södertälje: Gidluns.
- Neelands, J. 1990. *Making Sense of Drama. A Guide to Classroom Practise*. Oxford: Heinemann.
- Niiniluoto, I. 1984. *Ihmiskäsitysten filosofia*. Vammala: Suomen filosofinen yhdistys.
- Oittinen, R. 1993. *I Am Me - I Am Other: On the Dialogics of Translating for Children*. Academic Dissertation. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 386.
- Oittinen, R. 1988. *Lastenkirjallisuuden kääntämisestä lapselle kääntämiseen: autoritaarisuudesta dialogisuuteen*. Lisensiaatintutkielma: Tampereen yliopisto. Kääntämisen ja tulkinnan koulutusohjelma.
- Ojanen, S. 1980. *Sadun avara maailma*. Helsinki: Otava.
- Patton, M.Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Second edition. London: SAGE Publications.
- Piela, U. 1982. *Sadut*. Teoksessa: Järvinen, I-R. & Knuutila, S. (toim.) *Kertomusperinne*. Pieksämäki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Pramling, I., Asplund Carlsson M., Klerfelt, A. 1993. *Lära av sagan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, I. 1989. *Att se världen genom barns ögon*. Teoksessa: A. Lindh-Munter (toim) *Barnintervjun som forskningsmetod*. Uppsala: Centrum för barnskunskap. Uppsala Universitet. Nr 1.
- Propp, V. 1984. *Theory and History of Folklore. Theory and History of Literature*, Vol. 5. Minneapolis: University of Minneapolis Press.

- Pugh, S.L. 1988. Teaching Children to Appreciate Literature. ED 292108 88. ERIC Digest Number 1. Eric Clearinghouse on Reading and Communication Skills, Bloomington, IN.
- Puhakka, K. 1977. Maailmankuvien tutkimuksesta ja rakentamisesta. Teoksessa: Kuusi, M., Alapuro, R. & Klinge, M. (toim.) Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena. Helsinki: Otava.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö. 1980. Komiteamietintö 1980:31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rausmaa, P-L. 1982. Sadut. Teoksessa: Järvinen, I-R. & Knuuttila, S. (toim.) Kertomusperinne. Pieksämäki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rauste-von Wright, M. 1982. Todellinen ja tavoiteltu minä. Minäkuva ja maailmankuva tutkimusten kohteena. Tiede 2000. 2. 7-9.
- Räsänen, R. 1993. Opettajan etiikkaa etsimässä. Opettajan etiikka -opintojakson kehittämisprosessi toimintatutkimuksena opettajankoulutuksessa. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis E 12.
- Salervo, K. 1978. Lastenkirjallisuus, opetusmoniste luokanopettajankoulutuksen äidinkielen perusopintoja varten. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston opetusmonisteita 6.
- Salminen, H. 1988. Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. Sosiaalihuollon julkaisu 2/1988. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Sarmavuori, K. 1988. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opintomoniste 5.
- Savater, F. 1984. Sadun maisema. Unesco-Kuriiri. Marraskuu 1984. 37. vuosikerta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Shavit, Z. 1986. Poetics of children's literature. Athens: The University of Georgia Press.
- Shuman, R.B. 1981. Fantasy and the Brain's Right Hemisphere. ERIC. ED 236628. CS207903.
- Siikala, A-L. 1982. Kertoja tutkimuskohteena. Teoksessa: Järvinen, I-R. & Knuuttila, S. (toim.) Kertomusperinne. Pieksämäki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Smith, J.S. 1967. A Critical Approach to Childrens Literature. New York: McGraw-Hill Book Company.



- Somersalo, A. 1975. Mestaritontun seikkailut. Kuudes painos. Porvoo: Wsoy.
- Stake, R. E. 1994. Case Studies. Teoksessa: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: SAGE Publications, 236-247.
- Stein, N. 1978. The Comprehension and Appreciation of Stories: A Developmental Analysis. Teoksessa: Madeja, S. (ed.) The Arts, Cognition and Basic Skills. St. Louis: Cemrel, Inc.
- Stone, K. 1985. The misuses of enchantment: controversies on the significance of fairy tales. Teoksessa Jordan, R., Kalcik, S. (eds) Women's folklore, women's culture. 125- 145. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Strayer, J. 1995. Children's and adult's responses to fairy tales. Early Childhood Development and Care. Vol. 113. 1-17.
- Sutherland, Z. 1972. Children and Books. Clenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Syrjälä, L & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. 1997. Laadullinen tutkimus, erityisesti analyysi ja tulkinta. Luento 16.5. Jyväskylän yliopistossa.
- Takala, A. 1982. Oppien, ajatellen ja tuntien. Miten maailmankuva syntyy? Tiede 2000. 2. 16-20.
- Takala, M. 1982. Ihmiskuvan muodostumisesta. Takala, A. ja Vepsäläinen, K. (toim.) Maailmankuvan muodostumisesta. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 22.
- Tatar, M. 1993. Off with their Heads! Fairy tales and the culture of childhood. Princeton: Princeton University Press.
- Tikka, E. 1984. Satuja. Jyväskylä: Gummerus.
- Tossavainen, T., Vaijärvi, K. 1978. Kuvakirjan käyttövihjeitä ja kertomisen tekniikkaa. Teoksessa: Lue lapselle 117-128.
- Tucker, N. 1984. The Child and the Book. A Psychological and Literary Exploration. Cambridge: Cambridge University Press.

- Vandergrift, K. E. 1990. *Children's Literature. Theory, Research and Teaching*. Englewood: Libraries Unlimited, Inc.
- Virtanen, J. 1996. Esiopetussuunnitelman muotoutuminen Suomessa vuosina 1966-1996. *Kasvatus* 27, 4, 384-397.
- Vähäkainu-Kujanen, T. 1992. Satu lapsen kehityksen tukena. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Wade, B. 1980. *Story at Home and at School*. Educational Review Occasional Publications. No. 10. Birmingham: University of Birmingham.
- Wahlström, R. 1979. Satu ja lapsen kehitys. *Työ ja Terveys* 1979. 4. 48-52.
- Wray, D., Medwell, J. 1991. *Literacy and language in the primary years*. London: Routledge.
- Yin, R.K. 1994. *Case Study Methods. Design and Methods*. Second Edition. Applied Social Research Method Series. Vol. 5. Thousand Oaks: Sage Publications.