

SATU MEDIOITUMISEN MURROKSESSA

Tutkimus esikoululaisten ja viidesluokkalaisten kertomista saduista

Aunimarjut Kari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Luokanopettajan aikuiskoulutus
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2010

*Miskalle ja Konstalle
Juholle, Antille ja Tuomakselle
Ainasylvialle*

TIIVISTELMÄ

Kari, A. 2010. Satu medioitumisen murroksessa. Tutkimus esikoululaisten ja viidesluokkalaisten kertomista saduista. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 148 sivua ja 4 liitettä.

Tämän tutkielman yleistavoitteena on tutkia sadun ja median välistä suhdetta. Tarkastelu keskittyy lasten kertomiin satuihin ja kertomuksiin, joiden pohjalta arvioidaan satutradition pysyvyyttä suhteessa medioitumiseen. Tutkimusongelmat esitetään kysymysten muodossa: mitkä ovat lasten kertomien satujen tyypillisimmät piirteet, miten medioituminen niissä näkyy ja mitä elämänsisältöjä ne heijastelevat. Analyysi kohdentuu lasten kielellisten ilmauksien havainnointiin ja niistä nousevien merkityksien hermeneuttis-fenomenologiseen tulokintaan. Koska tutkielman laatiminen on tutkimuksen tekemiseen tähtäävä oppimista, on tutkielman taustatehtävänä havainnoida myös tutkielman laatijan omaa kokemusta ja muuntelua.

Teoreettisessa osuudessa tarkastellaan sadun lajeja ja sadun historiaa, sadun vaikutusta ihmiskäsityksen, elämäntarkoituksen ja lumokokemusten syntyymiseen. Siinä pohditaan myös Topelianista kasvatustieteen ajattelua, sadun myyttillisyyttä ja terapeutista luonnetta. Teoria perustuu enimmäkseen suomalaiseen satu-tutkimukseen. Keskiössä ovat tutkijat Hilikka Ylönen, Sinikka Ojanen ja Bruno Bettelheim. Tutkielman taustalla vaikuttava ihmiskäsitys perustuu Lauri Rauhalan eksistentialismiin 'olla liittyen olemassa'. Medioitumista käsittelevässä teoriassa nojataan muun muassa Reijo Kupiaisen, Sirkka Kotilaisen ja Juha Suorannan tutkimuksiin.

Kohderyhmänä on 27 viidesluokkalaista ja 11 esikoululaista. Esikoululaisten osalta aineistonkeruumenetelmänä on sadutus, viidesluokkalaisten kirjoittavat satunsa itse. Medioituminen, vastoin tutkielman laatijan esioletusta, ei juuri näy lasten kertomuksissa. Molemmat ikäryhmät näyttävät tuloksissa valoisina, elämänsisällönsä ja tunnetaidoillaan kyvykkäinä. Viidesluokkalaisten käyttämä tyypillisin piirre on onnellinen loppu, esikoululaisilla etäännyttävä aloitus. Viidesluokkalaisten tytöt käyttävät realistisia kertomuksia ja päähenkilöitä selvästi poikia enemmän. Ruokaan ja ruokailuun viittaavien mainintojen runsaus nousee esille viidesluokkalaisten kertomuksissa, esikoululaisilla leikki ja tekeminen.

AVAINSANAT: satu, satutraditio, sadutus, medioituminen, myytti

ALKUSANAT

Kasvatustieteen aineopintojeni yhteydessä tutkin satujen maailmaa silloisen opiskelukaverini, nykyisen hyvän ystäväni graafinen suunnittelija Anne-Mari Kuisman kanssa. Proseminarityöskentelymme oli antoisaa. Satujen kaivosta ammentaminen tuntui onnellisella tavalla loputtomalta tehtävältä. Tästä syystä palaaminen saman aiheen pariin kutsuu edelleen. Ihaninta olisi jakaa uudet löytämisen hetket yhdessä Anne-Marin kanssa, mutta hänen luvallaan ja kannustuksellaan palaan vanhalle kaivotiellemme yksin.

Esikoululaisten luona viettämiäni aamupäiviä muistan hymyillen, heidän hysteryttäviä välihuomautuksia ja sstkautuksiaan ”loppuelämäni loppuun saakka.”

Esikoululaisille ja viidesluokkalaisille kaunein kiitokseni.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	3
ALKUSANAT	4
1 OLIPA KERRAN	7
1.1 Kohti onnellista loppua – tutkimustehtäväni	8
1.2 Eväskori – tutkimuksen lähtökohdat.....	10
1.3 Kiviä ja leivänmuruja – tutkimukseni tarkoitus	11
2 LAPSEN MEDIOITUVA MAAILMA	16
2.1 Kulttuurinen muutos	17
2.2 Medioituva todellisuus	20
2.3 Medioituuko lapsuus?	21
3 TUTKIMUKSEN LASISALISSA	25
3.1 Metodinen pohja	25
3.2 Yleistä tutkimuksesta	28
3.3 Tutkimuksen kulku	29
3.4 Sadutus	33
3.5 Tutkimusaineiston kuvailu ja analysointi.....	38
3.6 Tutkimuksen luotettavuus ja toistettavuus	39
4 SADUN LÄHETILÄÄT - SUOMALAINEN SATUTUTKIMUS	43
5 LASTEN KÄYTTÄMÄ KIELI MERKITYKSIEN AVAIMENA	46
5.1 Merkitykset kielen takana	46
5.2 Kielikuvasta mielikuvaan.....	51
6 OIKEAA, AITOA SATUA ETSIMÄSSÄ	55
6.1 Satu on oman sisimmän aapinen.....	56
6.2 Satuluokittelun historiaa	57
6.3 Sadun luokittelu.....	58
6.4 Kansansadut	60
6.4.1 Faabeli eli eläinsatu.....	62
6.4.2 Varsinaiset sadut	64
6.4.3 Pilasadut	66
6.5 Taidesatu.....	68
6.5.1 Burleski	71
6.5.2 Puolisatu	71
6.5.3 Nonsense-satu.....	72

7	KLASSINEN SATUTRADITIO.....	74
	7.1 Sadun historiaa	74
	7.2 Satu ja ihmiskäsitys	77
	7.3 Topeliaaninen kasvatuserittely	78
	7.4 Satu ja elämäntarkoitus.....	82
	7.5 Sadun "läsnäolo" ja lumokokemukset.....	84
	7.6 Satujen terapeuttisesta luonteesta	86
	7.7 Sadun myyttillinen maailma	90
8	TUTKIMUKSEN EETTISYYS - TUTKIJAN VASTUUSTA.....	95
9	TULKINTAA LASTEN OMISTA SADUISTA.....	99
	9.1 Tyypillisimmät piirteet lasten kertomissa saduissa	99
	9.1.1 Esikoululaiset.....	99
	9.1.2 Viidesluokkalaiset	102
	9.2 Medioituminen lasten kertomissa saduissa	110
	9.2.1 Esikoululaiset.....	110
	9.2.2 Viidesluokkalaiset.....	112
	9.3 Satujen heijastelemat elämänsisällöt.....	114
	9.3.1 Esikoululaiset.....	114
	9.3.2 Viidesluokkalaiset.....	117
	9.4 Tulokoonta	120
10	POHDINTA	122
	10.1 Polulla pysymisen vaikeus - tutkimuksen kulku	122
	10.2 Tuloksien tarkastelu ja näkemisen vaikeus.....	123
	10.3 Tutkimuskokemuksen reflektointi - kuvajainen kaivon peilin	126
	10.4 Suositukset satukaivon ääreltä	127
	LÄHTEET.....	132
	LIITTEET	143
	Liite 1: Satualustus koululuokalle	143
	Liite 2: Kysely esikoululuokan vanhemmille	146
	Liite 3: Kysely koululuokan vanhemmille	147
	Liite 4: Ote QSR Nvivo 8 -työskentelystä, viidesluokkalaiset.....	148

1 OLIPA KERRAN

.. pieni, uussyksinäinen poika, Eric I Phon, joka ei ollut koskaan kuullut saduista. Kiireiset vanhemmat, it-alan SAP-konsultit, kannustivat poikaa chattaamaan, irkkaamaan, facebookaamaan, verkkopelaamaan, habboamaan. Netistä löytyy verkkokavereita, twiittasivat e-hoivoaan luottavat vanhemmat. Useimmat pojan ja vanhempien keskustelut käytiin myös ilman reaaliaikaista kuvaa. Epäilemättä pieni Eric I Phon olisi jäänyt mielikuviltaan ja empaattisuudeltaan sangen köyhäksi, eikä hänen luovuutensa olisi kenties koskaan päässyt täyteen dataansa, ellei tämä kaikki, kaikeksi onneksi, olisi tapahtunut virtuaalitodellisuudessa, paikassa jota ei ole olemassa edes saduissa.

Tämä autenttinen lainaus gradupäiväkirjani alkusivuilta on burleski kuvaus aikamme mediatulvassa kasvavasta lapsesta. Havahtumiseni aiheeseen, pohtimaan sadun ja medioitumisen suhdetta, alkoi jo ennen yliopisto-opintojani, äitinä. Elämällä keskellä ilmiötä, jossa on korvalappustereota, naapurin autotelevisiota, kännykkänettä, pelikonsoleita, ei siltä ole voinut välttyä. Mainostamisen räikeä julkeus, sekin, iskee kaikkialta, kaduilta, postiluukusta, puhelimista. Kasvattajina joudumme opettamaan kriittistä suhtautumisesta jo pienille, luku-aidottomille mutta digilukutaitoisille lapsillemme. Informaation susihukka uhkaa nielaista meidät kitaansa arvoinemme karvoinemme. Tai sitten ”erehdyimme” arvoinvalidisoimaan, kuten **Matti Bergström** (1997) lapsen orjuuttamamme osuvasti kuvaa – tai jo kadotimme koko lapsuuden, niin kuin **Tuula Tamminen** (2005) ajan genremme tulkitsee. Eivätkä edes television lastenohjelmat ole kuin ennen. Neonväreissä vauhdikkaasti toteutettu, yliartikuloitu esitys ei aseta vaatimuksia lapsen mielikuvitukselle. Jotakin voisi kysyä myös pelien maailmassa elävistä lapsista, olipa pelaamisen funktio pedagoginen tai ei.

Turhaan ei puhuta curling¹-vanhemmuudesta. Lapset statusoivat itsensä uusimman tekniikan, eli ”kyllä-vanhempien” maksukyvyyn mukaan. On perusteltua kysyä, muistammeko samassa tulvassa uivina jättää tilaa lapsen omille mielikuville, mielikuvituksen kasvamiselle ja vivahteikkaan suomenkieleemme oppimiselle.

1.1 Kohti onnellista loppua – tutkimustehtäväni

Satuja tutkitaan varsin paljon. Vertailevan tutkimuksen lisäksi satuja tarkastellaan niiden kielellisten ilmaisujen, sekä niiden sisältämien ihmiskuvien tasolla tai sukupuolisensitiivisestä näkökulmasta (Leppälahti 2005, 3). Oma tarkasteluni keskittyy lasten kertomien satujen kautta arvioimaan satutradition pysyvyyttä suhteessa medioitumiseen. Analyysissa keskityn kielellisten ilmauksien havainnointiin ja niistä nousevien merkitysten hermeneuttis-fenomenologiseen tulkintaan.

Odotan satumatkaltani, enemmän kuin tutkimustuloksia, rikasta opintomatkaa. Tutkimukseni, eräänlainen kaiken taustalla vaikuttava, tehtävä on siis oppia myös sadun tutkimista. Opiskelu ja tutkimus ovat itsetajuisia toimintoja. Jo **J.V. Snellman** (1806–1861) peräänkuulutti pedagogeilta itsetiedostamista.² Nyt, reaalielämän ja ympäröivän maailman muutoksen kiihdyttyä ohitsemme, kaivataan tietoisuuden tason nostamista ja kriittistä ajattelua (Ojanen 2002, 131), haastumista.

¹ **Curling-vanhemmat** on nimitys, jota käytetään vanhemmista, jotka pyrkivät poistamaan esteet ja vaikeudet lastensa tieltä. Käsitteen toi julkisuuteen tanskalainen psykologi Bent Hougaard teoksellaan *Curlingforældre og servicebørn* (2000).

² Snellman vaati, että yliopistossa saa esittää vain omaa tutkimuksellista näkemystään. Tämä ei tietenkään tapahdu siksi, että näin haluttaisiin tyrkyttää omaa tutkimustapaa ainoana oikeana mahdollisuutena, vaan näin ”ohjataan opiskelijoita oivaltamaan, mitä todellinen opiskelu on, ja he huomaavat itsetajunnan oikeuden saaneen tunnustuksensa opettajan itsenäisyydessä”. (Snellman, 1932c, 327, Skinnarin 1988, esipuheen mukaan.)

Tutustuttuani ansiokkaiden satututkijoiden kautta sadun ihmeellisiin ulottuvuuksiin ja ihmetellessäni fenomenologian ja hermeneutiikkaan tulkintaan ja ymmärtämiseen liittyviä näkökohtia, tiedän näkeväni vasta muutamia puita. Olen kuitenkin aloittanut oman sulkeistamisen sarjani, oman satunäkemykseni, satusipulini esiin kuorimisen, satumetsäni näkemisen. Huomaan vakuuttuneeni siitä, että fenomenologinen tutkimus muokkaa tutkijaansa. Kuten professori **Max van Manen** (1990) sanoo: jo itsessään se on syvän oppimisen muoto, johtaan tietoisuuden muuttumiseen, tajunnan lisääntyneeseen huomiokykyyn, korkeampaan tarkkanäköisyyteen, hienotunteisuuteen ja tahdikkuuteen (van Manen 1990, 163). Näin toivon minullekin käyvän.

Kirjoittaminen erottaa kuitenkin aina tietäjän tiedosta, sillä kirjoittaminen tekee siitä, mikä on jollakin tapaa sisäisestä, ulkoista. Dialektisen tekstin luomisprosessin aikana tutkija tulee tietoiseksi siitä, mitä hän tietää (van Manen 1990, 127). Tai ehkä hän huomaa, että ei tiedä paljoakaan. Sekin on merkityksellistä.

Mutta seikkailu alkakoon:

1. **Mitkä ovat tyypillisimmät piirteet lasten kertomissa saduissa?**
2. **Miten medioituminen näkyy lasten kertomissa saduissa?**
3. **Mitä elämänsisältöjä lasten sadut heijastelevat?**

Tyypillisillä piirteillä viitataan lähinnä satutradition ja modernisuuden vastakkainasetteluun. Satutraditiolla tarkoitan hyvä-paha, oikeus-vääryys, kärsimys-palkinto ym. vastakkainasetteluja, joita perinteisesti pidetään merkityksellisinä sadun käyttäminä teemoina. Kysymyksen teoriaosuus keskittyy lukuihin 2 ja 6.

Medialla, ja siitä johdetulla medioitumisella, tarkoitan Salokosken ja Mustosen (2007, 15) mukaan printtimediaa eli lehtiä, kirjoja ja muuta painettua sanaa, kuvaa, valokuvaa, radiota, elokuvaa, televisiota, videota, DVD:tä, elektronisia pelejä, kuten tietokonepelejä, konsolipelejä, nettipelejä sekä internettiä, puhelimia ja mainoksia. Medioitumista käsittelen läpi tutkimukseni, mutta sen teoriaosuuden pyrin pitämään luvussa 2 Lapsen medioituva maailma.

Elämänsisällöllä tarkoitan nykyhetkeen liittyvää elämäntarkoitusta elämäntavoitteen ja kaikkine merkityksineen. Käsittelen elämänsisältöä lähemmin luvussa 7.4 Satu ja elämäntarkoitus.

1.2 Eväskori - tutkimuksen lähtökohdat

Suomen perustuslaissa on turvattu jokaiselle sananvapaus. Se sisältää oikeuden ilmaista, julkistaa ja vastaanottaa tietoja, mielipiteitä ja muita viestejä kenenkään ennakolta sitä estämättä. Poikkeuksen muodostavat lasten suojelemiseksi asetetut rajoitukset kuvaohjelmia koskevassa laissa. (Aaltonen 2009, 21.) Viestintäviraston teettämän Mediakasvatus suomalaisperheissä 2009 -tutkimuksen³ mukaan sähköiset mediat vievät lasten aikaa juuri niin paljon kuin vanhemmat ovat siihen valmiita antamaan. Vanhemmat pohtivat oikean tasapainon löytämistä sähköisten medioiden ja muun tekemisen välille. Tähän lisähaasteensa tuo se, että esimerkiksi 11–14 -vuotiaat käyttävät sähköistä mediaa myös kavereisuhteiden hoitamiseen esimerkiksi ”mesettämällä”. (Aaltonen 2009, 21.)

Mediakasvatus suomalaisperheissä 2009 -tutkimuksen mukaan alle kolmevuotiaista pojista 9% ja tytöistä 12% käyttää päivittäin internetiä. Vastaavat luvut kuusivuotiailta ovat 27% ja 28%. Televisiota katsoo päivittäin 79% alle kolmevuotiaista pojista, tytöistä 76%. Kuusivuotiaiden vastaavat luvut ovat jo 97% ja 92% (Aaltonen 2009, 29). Paitsi huoli kielen köyhtymisestä, kenties juuri medioitumisen seurauksesta, tutkimukseni lähtökohtana on myös pohtia oman kokemiseni kautta tietoteknistyvää maailmaa, etenkin opettajan näkökulmasta katsottuna. Kahdeksankymmentäluvun alkupuolelta lähtien tietotekniikka on koskettanut jokaista kasvatuksen ja koulutuksen alalla työskentelevää. Opettajilta edellytetään media- ja viestintävalmiuksia, tietoa on saatavilla rajattomasti. (Lestinen 1995, 209.) Periaatteessa koko maailma on jo yksistään Google Earth -

³ Viestintävirasto 11/2009, 19. Viitattu 1.12.2009
<http://www.ficora.fi/attachments/suomimq/5lqIAomQy/Mediakasvatusjulkaisu.pdf>

tietokoneohjelman⁴ ansiosta luokkahuoneen sisällä. Kasvatustehtävän puitteet korkean teknologian kulttuurissa ovat mitä moninaisimmat, toisaalta pitäisi myös havahtua kysymään rajoja. Nyt, kun tietoverkot ovat kouluissamme, oppilaita pitäisi valmentaa niiden kriittiseen käyttöön, tiedon luotettavuuden ja totuudenmukaisuuden arviointiin.

Solasaaren (2003) mukaan on varsin tavallista, että koulunsa aloittavien joukossa on useita lapsia, jotka tunnistavat suosituimmista tietokone- tai PlayStation-peleistä kymmenkunta, mutta eivät pysty nimeämään ympäristöstään kuin kaksi tai kolme kasvia ja muutaman yleisimmistä linnuista. (Solasaari 2003, 146.) Voidaan kysyä, millaisella kasvatuksella ja kasvuympäristöllä pysytään puuttumaan lapsen kasvuprosessiin, jossa kokemuksia ja elämyksiä tarjoaa pelin sanaton maailma, jolla on vain vähän tekemistä elämän perusarvojen kanssa.

1.3 Kiviä ja leivänmuruja – tutkimukseni tarkoitus

Tutkimukseni laajana tarkoituksena on tutkia sadun ja median suhdetta.

Arabialainen sananlasku kertoo sadun olevan siltana totuuteen. Mitä totuutta kerrotaan 2000-luvun Suomesta, hyvinvointikotimaasta, joka kiihtyvällä vauhdilla tarjoaa lapsilleen valmiiksi pureskeltuja mielikuvia; mitä aikamme vanhemmista, jotka antavat lastenhuoneiden teknistyä, modernisoitua, verkottua, ohjelmoitua; mitä pedagogeistamme, jotka unohtavat vertauksien merkityksellisyyden, sen että totuutta ja tietoa on mahdollista opettaa satujen kieli- ja mielikuvien kautta. Pohdin sadun mahdollisuuksia muun muassa näiden kysymysten kautta.

⁴ Google Earth -tietokoneohjelma on virtuaalinen karttapallo, joka yhdistää satelliitti- ja ilmakuvia sekä paikkatietoja muodostaen maapallon kolmiulotteisen kuvan. Viitattu 11.8.2010 <http://earth.google.com>

Mediakasvatus suomalaisperheissä 2009 -tutkimuksen mukaan vanhemmat kokevat perheenjäsenten ja lasten keskinäisten kohtaamisten vähentyneen ja välineellistyneen sähköisen viestimien lisääntymisen myötä.

Minua kiinnostaa tietää, millainen on medioitumisen vaikutus lasten käyttämään kieleen nimenomaan satujen osalta; etsin vastausta kysymykseen, näkökö medioitumisen vaikutus heidän sanavarastossaan, ja miten käy satutradition kaiken digitoitumisen keskellä. Kiinnostuneisuuteni runouteen pyytää minua lähestymään tehtävääni nimenomaan sanoihin kätkeytyvien merkitysten kautta.

Ennen tutkimuksen alkua omaa käsitystä esi- ja alakouluikäisten lauseenmuodostuksen taidoista olen saanut omilta lapsiltani, muutamia opettajansijaisuuksia lukuun ottamatta. Alakoulun opettajien kommenteissa olen kuullut vakavaa huolestumista. Kirjoitusilmaisun nähdään heikentyneen. Yhtenä mahdollisena syynä pidetään tekstiviestien lyhyyttä suosivaa viestimistapaa. Vaikka ihmisellä on syntyessään laaja-alaiset luovuuden voimavarat, ympäristö jossa kasvamme pikemminkin rajoittaa, kuin rohkaisee luovaan vuorovaikutukseen. Suvaitseva ympäristö on välttämätön, jotta lapsi rohkenee julkituoda sadun synnyttämiä illuusioita pelkäämättä ympäristön tuomiota tai moralisointia. (Ojainen 1980a, 40–41.) Tutkimustani, ja varsinkin esiolettamustani, tämä tietenkin rohkaisee. Näen medioitumisen vähintäänkin avunantajana. Laadullisessa tutkimuksessa ei voida kuitenkaan etsiä yleistyksiä (Ylönen 1998, 26). Syyllinen pääsee veräjältä.

Satua itseään lähestyn satututkijat **Sinikka Ojasen**, **Irja Lappalaisen** (1919–2007) ja **Marjatta Kurenniemen** (1918–2004) korvaamattoman *Sadun avara maailma* (1980) teoksen avulla. Uusinta suomalaisista satutietämystä löydän muun muassa **Hilkka Ylöseltä** (1998), **Sisko Ylimartimolta** (2002) ja **Sirpa Kivilaaksolta** (2008). Ulkomaisista tutkijoista käännyin eniten satujen isäksi kutsutun amerikkalaisen satututkija **Bruno Bettelheimin** (1903–1990) puoleen.

Mitä tulee medioitumiseen, pidättäydyn määrittelemästä ”keisarin uusinta vaatetusta”. Luotan **Michael Polanyi**’lta (1891–1976) lähtöisin olevaan hiljaiseen tietoon, kaikkialla arjessamme vaikuttavaan, intuitiomme ja persoonalliset oivalluksemme sisältävään, ymmärrykseemme (Hakala 2006, 104–105) meneillään olevasta muutosprosessista, jossa olemme mukana, halusimme sitä tai emme.

Zachris Topeliuksen (1818–1898) viitoittaman lapsilähtöisyys on tutkimukseni mukana kunnioituksesta Topeliuksen maallemme luomaa satuperintöä kohtaan. Mielestäni hänen ajatuksissaan on kivijalkaa paitsi kaikelle suomalaiselle satututkimukselle, myös kasvatustutkimukselle. Tulivathan Piaget, Montessori, Freinet ja Steiner omilla lapsitutkimuksillaan vasta Topeliuksemme jälkeen (Jantunen 2007, 230).

Satujen totuutta pyrin lähestymään peilaamalla meneillään olevaa muutosprosessia ja sadun ikäaikaista maailmaa toisiaan vasten. Säilyykö satu? Muuttaako medioituminen ja muuttuva kieli sadun maailmaa? Säilyttääkö satu asemansa maailman muuttuessa jossakin kaukana, sadun ulottumattomissa säilyttäen myös meissä oikean ja väärän, hyvän ja pahan kasvattavan kamppailun, oikeaan johtavan ratkaisun? Näin haluaisin uskoa.

Tutkimukseni satulintu laulaa kahdella oksalla. Sen on tarkoitus nojata teoriaan ja empiriaan. Teoriaan perustuvan laadullisen fenomenologisen tutkimuksen avulla pyrin selventämään empatian, mielikuvien ja luovuuden suhdetta satuihin. Pyrin vastaamaan kysymykseen, herättelevätkö sadut näitä ominaisuuksia lapsessa.

Empirian osalta valitsen tutkittavakseni yhden esikoululuokan, iältään keskimäärin 6-vuotiaita, ja yhden viidennen luokan oppilaat, iältään keskimäärin 11-vuotiaita, molemmista ikäryhmistä sekä tyttöjä että poikia. Esikouluikäisten osalta kerään tutkimusaineistoni saduttamalla, viidesluokkalaisilta käytän tiedonkeruumenetelmänä projektiivista kirjoitustehtävää. He kirjoittavat vapaavalintaisesti sadun, jonka otsikoivat itse, tai vaihtoehtoisesti sadun annetun otsi-

kon mukaan: Sitä päivää en unohda. Kuusivuotiaat nimeävät sadutuksen luonteen mukaisesti satunsa itse.

Kohdejoukon valinnan teen sillä reippaalla olettamalla, että kyseisiltä ikäryhmiltä saamani tutkimustulokset puoltavat medioitumisen vaikutuksia niin lasten sanoissa kuin satuhahmoissa. Toisin sanoen uskon lasten valitsevan satuihinsa tämän ajan kaupallisia ilmiöitä esimerkiksi sarjakuvista, peleistä tai elokuvista. Valintani perustuu myös olettamaan, että viidesluokkalaisilla on kykyä arvioida kirjoittamistaan suhteessa medioitumiseen. On mielenkiintoista nähdä, valitsevatko he satuihinsa perinteistä satutermistöä, kokonaan uutta, vai käyttävätkö he molempia rinnakkain. Vankasta esiolettamastani huolimatta väitteeni saattavat yllätyä. Toisaalta oma läsnäoloni, etenkin 6-vuotiaiden sadutushetkissä, on vaikuttamassa tulkintaani (Ylönen 1998, 35). Tiedostaen oman kriittisyyteni lähdän kuitenkin matkaan avoimin mielin ja alltiina uusille näköaloille.

Yhtenä tarkoituksena on myös selvittää, missä määrin lapset satua kirjoittaessaan käyttävät klassisten satuhahmojen ja -sanojen rinnalla television, internetin ja pelikonsolien mahdollisesti mukana tuomia uusia sanoja tai hahmoja. Klassisilla satusanoilla ja -hahmoilla tarkoitan tutkimuksessani kansansatuihin yhdistettävää terminologiaa, joka on yhteistä useille kansoille, ja joiden moraalit, hyvyys ja pahuus (Ylönen 2005, 11), heijastelevat yhteiskuntansa arvoja. Tätä klassismia ja satutraditiota käsittelen omassa luvussaan.

Tutkimukseni ensimmäisessä sekä pohdintaluvussa käytän otsikoinnin metaforisuutta tarkoituksella. Pyrin osoittamaan sadun symbolismin merkityksellisyyttä, lukijan vapautta ymmärtää tekstiä haluamallaan tavalla, polulta kuitenkaan erehtymättä. Siellä missä mahdollista haluan kaunokielisyydellä tuoda esiin omaa satukokemustani, fenomenologiaa, joka liittyy vahvasti *ordo amoris*-seen, rakkauden käsitykseeni. On huimaavaa ajatella, että kaikessa, mitä ihminen tekee, voidaan nähdä hänen henkisen ytimensä heijastumia. Solasaaren (2003) mukaan filosofi **Max Schelerin** (1874–1928) *ordo amoris* on kasvatuksen

näkökulmasta yksi keskeisimmistä avainkäsitteistä (Solasaari 2003, 107), jota myös tästä syystä rohkenen tuoda tutkimuksessani kaunokielisyytenä esille, toki tieteellistä ilmaisutapaa kunnioittaen.

2 LAPSEN MEDIOITUVA MAAILMA



SALAMA MCQUEEN

Hän meni kauppaan ostamaan ruokaa ja sitten hän meni kotiin. Ja sitten hän halusi mennä junamatkalle Helsinkiin. Ja sitten hän tapasi siellä Martin ja sitten Martti meni työmaalle ja Salama McQueenkin. Ja sitten hän tapasi Glubbertin. Ja sitten hän meni ostoksille ostamaan syntymäpäivälahjaa Martille. Ja sitten Salama McQueenkin osti syntymäpäivälahjan Martille. Mutta sitten hän meni juna-asemalle ja justiin Salama McQueen ja Glubbert ehtivät mennä juna-asemalle ja Martin huomasi heijät. (Lassi, 6)



Yllä oleva satu on kuusivuotiaan Lassin sadutuksen tuloksena syntynyt satu, josta olen poistanut saduttajan ja sadutettavan välisen keskustelun. Satuhahmona Salama McQueen oli Lassille hyvin tärkeä. Hän lähes loukkaantui, kun halusin tarkistaa muiden sadussa olleiden nimiä. Sainkin varsin seikkaperäistä valistusta sanojen oikeasta ääntämyksestä. Satu heijastelee aina aikaansa, sen lapsia kiinnostavia sankareita, jollaiseksi Salama McQueen on median myötä syntynyt. Toisaalta, jos median luoma satu kunnioittaa sadun etiikkaa, hyvän voittoa ja jännityksen päättymistä onnellisesti, voi tietenkin äkkinäisesti kysyä, mitä pahaakaan siitä lapselle voi olla – paitsi kenties mielikuvien ja kielen köyhtymistä, luovuuden lakastumista.

Tutkimusongelmani kiertää lapsen ja median suhteen ympärillä. Olen aikaisemmin kuvannut medioitumisen ilmiötä oman kokemukseni kautta, peilaten lähinnä niitä eettisiä ongelmia, joita näen siitä nousevan. Fenomenologi ei voi kuitenkaan käydä kysymään, miten medioituminen näkyy, tai mitä se on. Tarkoituksenmukaisempaa on tutkia medioitumisen luonnetta ja sen olemusta kokemuksen kautta (van Manen 1990, 10). Tässä luvussa pyrin tarkentamaan medioitumisen moninaista kenttää muun muassa mediatutkijat Reijo Kupiaisen ja Sirkka Kotilaisen näkemyksiä konsultoiden (van Manen 1990, 74), havainnoi-

den niitä kasvatuksen eri konteksteissa. Medioitumisen (*mediation*) määrittäminen objektiksi, saati objektiivisesti, on kasvatustieteen tutkijatohtori **Reijo Kupiaisen** (2005, 40) mukaan fenomenologisesti mahdotonta. On tyydyttävä havainnoimaan sitä tapaa, jolla ilmiö avaa fenomenologisen luonteensa. Tämän lähestymistavan mukaan ryhdyin seuraavaksi etsimään olennaisia piirteitä medioitumisen yhteisiksi, mutta oletettavasti, kaleidoskooppimaisiksi kasvoiksi.

2.1 Kulttuurinen muutos

Sotien jälkeen, hyvinvointia lisäävästä aspektista huolimatta, nopeasti kehittyvä teknologia alettiin nähdä yhä pessimistisemmässä valossa. Alun edistyksestä huolimatta, teknologian ajateltiin paitsi orjuuttavan myös ottavan ihmiseltä oman elämän hallinnan. Sama kaksinaisuus, puhutaan mediakonfliktisuudesta, on havaittavissa nyt yleisessä mediakeskustelussa. (Kupiainen 2005, 15.) Agraarisessa ja teollisessa läntisessä kulttuurissa oli mahdollista välittää kulttuuria yksisuuntaisesti vanhemmilta lapsille. Mediakulttuurissa tällainen pysähtyneisyys ei kasvatustieteen professori **Juha Suorannan** mukaan ole kuitenkaan mahdollista. Sosialisatio on muuttunut kaksisuuntaiseksi; lapsilta voi oppia, lapset voivat opettaa toisiaan ja vanhempiaan. (Suoranta 2001, 29.) Emme kasva vain kansallisessa kulttuurissa ja sosiaalistu sen kieleen ja tapoihin. Kasvatuskenttä on laajentunut käsittämään globaalin ja monikansallisen mediakulttuurin, joka on sidoksissa niin mediakulttuuriin mielikuviin kuin toimintamalleihin. Mediateknologian haltuunotto edellyttää suhteen määrittelyä sitä tuottavaa teknologiaa kohtaan. Se edellyttää mediatekstien kokonaan uudenlaista tarkastelua, paitsi mediakasvatusta myös mediakasvatuksen määrittelyä ja sen eettistä huomiointia. (Kupiainen 2005, 34.) Ei siis ihme, että nopea medioituminen on aiheuttanut, ja aiheuttaa, vastarintaa, jopa kaaosta nopeasti muuttuvasta kasvatuskentästä. Mediakasvatuksen uranuurtaja kasvatustieteen tutkijatohtori **Sirkku Kotilaisen** (2001, 44) mukaan opettajan on koulumaail-

massa kyettävä sietämään medioitumisen aiheuttamaa painetta, ennakoimaan nopeasti muuttuvia tilanteita ja sitä, että oppilailla on usein opettajaa enemmän medioiden haltuunottoon tarvittavaa tietoa. Kaiken aikaa opettajan pitäisi olla selvillä myös siitä mediaympäristöstä, jossa oppilas vapaa-aikanaan identiteettiään rakentaa. Ajatellaan, että tällainen lähestymistapa auttaa opettajaa kiinnittämään opetustaan oppilaan maailmaan ja arvioimaan mediaopetusvälineitä myös käyttäjän näkökulmasta. Tutkijat ovatkin alkaneet käyttää mediadidaktiikan käsitettä havainnoidessaan ja etsiessään merkityksiä niistä konteksteista, jossa media on mukana opetuksessa. (Kotilainen 2001, 48–49.)

Puhetapaamme ovat vakiintumassa uudenlaiset lapsuutta kuvaavat terminologiat. Puhutaan digitaalisesta lapsuudesta ja **diginatiiveista**⁵. Terminä diginatiivi (*digital natives*), jolla tarkoitetaan digitaalisena aikana, digiaikana, syntyneitä lapsia, on peräisin **Marc Prenskylta** (R. Kupiainen, henkilökohtainen tiedonanto 12.5.2010). Digitaalisen lapsuuden puhetavassa katsotaan, että lapset ovat ikään kuin luonnostaan valmiita mediakulttuurin toimijoita. Ajatellaan, että ihminen ryhtyy aktiivisesti rakentamaan kokemuksellista maailmaansa jo vauvaikäisenä. (Suoranta 2001, 28.) Diginatiiveja kutsutaan Tapscottin (1998) mukaan myös nettisukupolveksi (*net generation*) ja Howen ja Straussin (2000, 2003) mukaan kaksituhattalukulaisiksi (*millennials*) erotukseksi aikaisempiin sukupolviin. Tyypillistä tälle uudelle sukupolvelle on optimistinen asenne. He ovat ryhmäorientoituneita saavuttajia ja taitavia teknologian käyttäjiä. (Bennet, Maton & Kervin 2008, 776.) Diginatiivisukupolvella on hallussaan johtuen teknologiaan kasvamisesta ja kokemuksista diginatiiveilla on paitsi sofistikoitunutta, jalostunutta, tietoa ja taitoa infomaatioteknologiasta, myös tiettyjä oppimismielityksiä ja tyylejä, jotka eroavat aikaisemmista opiskelijasukupolvista. (Bennet ym. 2008, 777.)

⁵ Diginatiiveilla tarkoitetaan Marc Prenskyn (2001a) mukaan karkeasti vuosien 1980 ja 1994 välillä syntyneitä sukupolvea. (Bennet, Maton & Kervin 2008, 776.)

Pedagogisessa mielessä keskeisin ongelma on siinä, että lapset ja aikuiset, oppilaat ja opettajat, ajattelevat eri tavalla. Prenskyn (2010, 2) mukaan vanhat opetusmenetelmät eivät enää pure. Taidot (*verbs*), joita oppilaat tarvitsevat, eivät tietenkään ole muuttuneet, mutta menetelmät, joilla näitä taitoja on opetettu, ovat jääneet ajastamme jälkeen. PowerPoint, e-mail, Wikipedia, YouTube ovat tämän ajan oppilaiden työkaluja (*nouns*), mutta nekin ovat nopeasti muuttuvia. (Prensky 2010, 6).

Tietoisesti tai ei, tämän päivän opettajat valmistelevat oppilaitaan ei vain maailmaan, jonka he kohtaavat jättäessään koulun (tuntemamme maailma) mutta myös tulevaisuuteen, missä oppilaiden työelämän aikana teknologia tulee yli biljoona kertaa tehokkaammaksi (maailma jota tuskin osaamme kuvitella). Näiden oppilaiden elämän jokaisena vuotena maailman tietomäärä räjähtää yhä uudelleen. (Prensky 2010, 9.)

Anna: En mä tiiä enää muuta, oikein... Enkä keksikään.

Saduttaja: Keitä on Silver ja Brilla, onko nämä piirretyistä?

Anna: Mää en tiiä onko se piirretty. Mää sain sen pikkujoulu-lahjaksi. Mulla on DVD kotona, mä katon sitä aika paljon.

Saduttaja: Mistä muualta olet oppinut saduista?

Anna: Äidistä ja tarinoista.

Tämä pieni katkelma Annan sadutuksesta vahvistaa käsitystä siitä, että juuri tänä aikana medioitunut satu (DVD) ja perinteinen satu (äidistä ja tarinoista) kohtaavat, ja tekevän jonkinlaisen sopimuksen, kompromissin, lapsen mielessä. Medioitunut kulttuuri tarjoaa runsaasti havainnoitavaa, audiovisuaalista kerronnallista materiaalia. Narratiivisuudella onkin lapsen laajenevaan maailmasuhteeseen kuin mediakulttuurin kokemuksellisuuteen kasvamisessa keksinen merkitys; jo kahden ja puolen vuoden ikäinen lapsi alkaa käsittää kertomuksia ja kehittää omia tarinoita (Stern 1997, Suorannan 2001, 28 mukaan). Medioituva kulttuuri edellyttää tai, katsantotavasta riippuen, tarjoaa uusia op-

pimisen mahdollisuuksia; lukemaan oppimista edeltää monenlaisten välineiden kuten CD- ja muiden soittimien, tietokoneiden, kännyköiden ja videoiden käyttö- ja lukutaito (Suoranta 2001, 38). Tämä arjessa tapahtuvan luovan oppimisen motivaatio ja luottamus omiin kykyihin (Suoranta 2001, 39) ei voi olla vaikuttamatta lapsen kehittyvään itsetuntoon ja heijastumatta positiivisesti kulttuurin muuttumiseen. Olkoonkin että lapsuuden lopun diskurssi haluaa usein ymmärtää kulttuurisen muutoksen negatiivisena asiana.

2.2 Medioituvuuden todellisuus

Kupiainen (2005) näkee McLuhanin (1984) tapaan mediateknologian osana havaintokokemustamme, sosiaalisena ja yhteiskunnallisena vaikuttajana, joka rakentaa tapaamme katsoa todellisuutta ja kiinnittää siihen merkityksiä (Kupiainen 2005, 9–10). Jatkuvan muutoksen tilassa olevaa mediaa Kupiainen pitää hankalasti määriteltävä käsitteenä. Yksi on kuitenkin varmaa, sitä ei voida erottaa viestinnän tai teknologian käsitteestä, koska ihmisen mediasuhde ja teknologiasuhde liittyvät erottamattomasti yhteen. Hän yleistää median viestinnäksi ja viestintään tarvittavaksi teknologiaksi, ja niiden yhteiseksi paradigmaksi teknisen apuvälineen. (Kupiainen 2005, 48.)

Tieteiden alueilla mediakäsitteistö eri muodoissaan, kuten esimerkiksi mediapedagogiikka ja mediakulttuuri, sijoittuu useiden tieteiden risteyksiin murroksessa, jossa tutkijat määrittelevät käsitteitä useista lähtökohdista ja hakevat niille raja-alueita. (Kotilainen, 2001, 48.)

Tutkimuksessaan *Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle* (2001) Kotilainen jakaa mediakasvatuksen tieteiden vuorovaikutuskenttään seuraavasti: **Mediateknologia** pitää sisällään informaatioteknologian ja hypermedian, **mediakulttuuri** taideaineet ja viestintätieteet ja **mediakasvatus** kasvatustieteen ja siihen sisältyvät kasvun kysymykset (Kotilainen 2001, 51.) Kupiainen (2005, 75, 78) väitöskirjassaan *Mediakasvatuksen eetos* määrittelee median hermeneuttiseksi

tekniikaksi, joka osallistuu merkitysten välittämiseen. Esimerkkinä hän mainitsee kellon, josta aika on luettava.

Suomen Akatemian tutkijatohtori **Juha Herkmanin** mukaan faktan ja fiktion rajojen hämärtymistä pitäisi tutkia lisää lasten ja varhaisnuorten kannalta. Päinvastoin kuin oletetaan, tutkimuksista käy esille, että lapset oppivat jo hyvin varhain erottamaan fiktion faktasta ja rakentamaan erilaisia ”puolustusmekanismeja” muun muassa fiktiivistä väkivaltaa vastaan. Faktuaalisten väkivaltakuvien on todettu aiheuttavan lapsissa huomattavasti helpommin epävarmuutta, pelkoja ja ahdistusta kuin rakennetun animaatioelokuvan väkivalta. (Herkman 2001, 64.) Näen tässä yhteneväisyyttä Grimmin satujen arvosteluun ja niiden kyseenalaistamiseen juuri julmuutensa suhteen. Bettelheimin (1992) mukaan vanhemmat haluaisivat lastensa uskovan, että sisimmässään kaikki ihmiset ovat hyviä. Intuitiivisesti lapset kuitenkin itse tietävät, että he eivät aina ole hyviä, ja usein silloinkin, kun he ovat hyviä, he mieluummin olisivat olematta sitä. Tämä johtaa lapsen ristiriitaan sen kanssa, mitä heille kerrotaan. Sallimalla lasten kuulla aitoja, julmiakin satuja, lapset saavat kohdata tunteensa ja käsitellä ihmisenä olemisen perusehtoja. (Bettelheim 1992, 15.) Toisin sanoen, jos sadun hirviöt muutetaan lempeiksi, eivät lapsen sisällä asuvat hirviöt jätä lasta rauhaan. Seurauksena on, että lapsi pysyy pahimpien pelkojensa vankina. (Bettelheim 1992, 149.) Samantapaisen sensuurikeskustelun voidaan havaita olevan meneillään medioituvan todellisuuden ja lapsuuden kesken.

2.3 Medioituuko lapsuus?

Rohkeana pidetään länsimaista nykyihmistä, joka pystyy ja haluaa elää muutamia päiviä, harvoin enää kuukausia, ilman kännykkää ja internettiä. Erakoituminen ei enää välttämättä tarkoita salojen taakse samoamista. Käsittelen seuraavaksi hieman medioitumisen eettisiä seuraamuksia, niitä malleja, joiden vaikiintumisella tasoitamme tietä lapsillemme ja heidän lapsilleen.

Mediakulttuuri on ennen muuta kommunikaatiokulttuuria. Lapset ja nuoret eivät välttämättä enää tiedosta kännyköiden ja internetin asemaa viestintävälineenä. ”Pelillisyyden” on itsestään selvää. Sen sijaan laitteistot ja niiden ominaisuudet ovat puhuttavissa ja vertailtavissa. (Herkman 2001, 68–69.) Pelillisyyden voidaan Herkmanin (2001) mukaan ymmärtää paitsi teknologisina sovelluksina myös asenteena tai uudenlaisena todellisuussuhteena medioituneessa kulttuurissa (Herkman 2001, 69). Lapset ja nuoret kasvavat arvottamaan itseään ja läheisiään esimerkiksi sen mukaan, millaisia ominaisuuksia heidän tietokoneissaan, peleissään ja kännyköissään on. Myös vanhemmat osallistuvat, ehkä tiedostamattaan, tähän ehdollistavaan keskusteluun. Jos lapset ja nuoret viettävät enemmän aikaa median kuin vanhempiansa parissa, on perusteltua pohtia, mistä tällöin omaksutaan kasvatukselliset arvot ja normit?

Emmers-Sommerin ja Allenin (1999) tekemän meta-analyysin mukaan tutkimukset osoittavat, että mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa ja mitä enemmän hän kuluttaa aikaansa median parissa, sitä enemmän mediakin vaikuttaa lapsen asenteisiin ja sitä kautta myös hänen ajatteluunsa ja käyttäytymiseensä. (Salokoski & Mustonen 2007, 35). Medioituvassa kulttuurissa ongelmaksi näyttäisi muodostuvan arvotyhjiö, eräänlainen etiikan inflaatio. Mediasta on tullut amoraalinen. (Silverstone 1999, Herkmanin 2001, 70 mukaan.) Vaikka esimerkiksi yksittäisellä mediatoimijalla, kuten elokuvakäsikirjoittajalla, olisi toiminnassaan vahvojakin eettisiä lähtökohtia, nykyinen mediavyöry on niin valtava, että arvot katoavat sen virtaan (Herkman 2001, 70).

Kotilainen (2001) näkee ihmisen elämässä hänelle tärkeiden ihmisten olevan keskeisessä asemassa mediakompetenssin suuntaajina jo lapsuudesta lähtien (Kotilainen 2001, 25). Erityisesti myös se, millä tavoin media on mukana koulun arjessa; mitä yhteyttä on oppilaiden työskentelyllä luokassa ja heidän koulun ulkopuolisella elämällään, suuntaa mediakulttuuriin kasvamista. (Kotilainen 2001, 26). Käsitämme lapsen omaksumiskyvyn yhä 1800-lukumaiseksi junaksi, mikä on kaukana 2000-luvun lapsen mahdollisuuksista ottaa haltuun uusia asi-

oita. Tämän päivän oppilaita Prensky vertaa raketteihin: lapset voivat mennä pidemmälle ja tehdä paljon enemmän asioita, kuin mihin mikään matkaja pysyi menneisydessä. Laajalle levinneiden ja helppokäyttöisten digitaalisten työkalujen myötä lapset tekevät päivittäin asioita, jotka tuntuvat meistä aikuisista yhä kaukaiselta tieteistarinalta. (Prensky 2010, 11.)

Median asennevaikutukset ovat alusta saakka herättäneet yleistä huolta ja keskustelua. Niinpä tutkimukset aiheesta painottuvatkin usein kielteisten vaikutusten, kuten stereotyyppien ja antisosiaalisten mallien suuntaan. (Salokoski & Mustonen 2007, 35.) Lapsuuden lopun hengessä on väitetty, että television merkitys tajunnan turruttamisessa perustuu sen satunnaiselta vaikuttavaan signaali- ja ärsykepommituksen tulvaan (Toussaint 2000, Tammisen 2001, 22 mukaan).

Lasten TV-ohjelmiin liittyviä pelkoja tutkineen **Piia Korhosen** (2008) mukaan lapset pelkäsivät mielikuvitusolentoja TV-ohjelmista useammin vuonna 2003 kuin tätä kymmenen vuotta aiemmin. Lasten mielikuvitusolennot ovat usein olleet peräisin juuri lastenohjelmista. Korhonen sanoo tuloksen olevan merkittävä lasten hyvinvoinnin kannalta. Alle kouluikäisten lasten ei pitäisi joutua altistumaan TV-ohjelmien sisällöille ilman läheisiä aikuisia. (Korhonen 2008, 177.) Omassa kuusivuotiaiden aineistossa pelottavat hahmot eivät kuitenkaan olleet peräisin mediasta, joskin mediahahmoja esikoululaisten saduissa tuli esiin.

Yleisesti tiedostetaan ympäristön kasvatusta ohjaava merkitys. Muun muassa evoluutiobiologi Mayrin (1999) korostaa, että perimän geneettisesti tuottamat taipumukset ohjaavat vain osaksi ihmisen eettistä kehitystä ja että suuri osa eettisistä normeista omaksutaan lapsuuden ja nuoruuden aikana ympäristöstä (Mayr 1999, Herkmanin 2001, 70 mukaan). Herkmanin (2001, 70) näkemykseen, että eettisen vastuullisuuden omaksuminen edellyttää paljon niin vanhemmilta kuin koulujärjestelmältä, on tarve yhtyä. Media on voimakas väline muovamaan yleisönsä todellisuuskäsityksiä oman maailmankuvansa mukaiseksi (Salokoski & Mustonen 2007, 35). Myös äidinkielen tuntien kannalta olisi ihanteel-

lista, että jokaisessa luokassa olisi muutama tietokone tarkoitettuna oppilaiden jatkuvaan käyttöön. Valitettavasti tilanne tietokoneen osalta on yhä sama kuin pianon. Sellainen voi kyllä luokassa olla, mutta siihen ei saa missään nimessä koskea! Tietokoneluokat ovat jo varsin tavallisia alakouluissamme. Niihin on kuitenkin tehtävä varaus hyvissä ajoin. Opettaja ei voi käyttää netin mahdollisuuksia spontaanisti, jollaista luova ongelmanratkaisu edellyttäisi.

Erityiskasvatuksen piirissä puhutaan ongelmien välttämisen yhteydessä varhaisesta puuttumisesta. Koen, että vastaavanlaista varhaista puuttumista tarvitsemme myös uusia rajoja etsivän, amoralisoituvan, lapsuuden ja etenkin lapsuuskäsityksen pelastamiseksi. Informaation ja kommunikaation muodot muuttuvat, mutta sadun ikaikaisen tehtävän, oikean ja väärän lempeänä lasta ymmärtävänä opettajana, ei tarvitse eikä täydy muuttua. Eri asia on missä määrin media palvelee tätä tarkoitusta sadun perinteisten merkitysten välittäjänä. Kenties hyvinkin paljon.

3 TUTKIMUKSEN LASISALISSA

Pyrin tässä luvussa kuvamaan mahdollisimman läpinäkyvästi tutkimukseni kulkua. Luonnehdin myös kohdejoukkoa ja aineistonkeruumenetelmiäni. Lopuksi arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja tutkimustulosten siirrettävyyttä, sekä omaa tutkijuuttani aineiston analyysia refleктоimalla. Empiriaosuuden käsitteleminen tutkimuksen alussa mahdollistaa teorian ja aineiston myöhemmän dialogin.

3.1 Metodinen pohja

Rakennan havaintoni filosofien **Martin Heideggerin** (1889–1976) ja **Lauri Rauhalan** ajattelun pohjalta, jolloin tarkasteluni perustuvat ontologisesti eksistenssin filosofiaan, epistemologisesti sekä metodologisesti hermeneutiseen fenomenologiaan. Kielen merkityksiä lähestyn professori **Max van Manenin** tulkintoja hyödyntäen. Schelerin käsitys kasvattajan vastuusta persoonan muotoutumisessa, ja hänen rakkauden käsitteensä, *ordo amoriksesta*, vaikuttavat hiljaisena tiedon tapaan tutkimukseni taustalla. Rakkauden käsitettä Scheler pitää ihmisen eetoksen, hänen koko maailmankatsomuksensa, ytimenä. Rakkauden käsitöksensä mukaan ihminen laittaa järjestykseen niin tekonsa, toimensa, arvonsa kuin kaiken rakastamansa. (Solasaari 2003, 107.)

Käytän tutkimuksessani hermeneuttis-fenomenologista tutkimusmetodia. Hermeneuttinen fenomenologia pyrkii tarkastelemaan molempien metodiensa ehtoja: se on kuvaileva, fenomenologinen, menetelmä, koska se haluaa tarkastella sitä, miten asiat näyttäytyvät, se haluaa antaa asioiden puhua puolestaan; se on tulkitseva, hermeneuttinen, menetelmä, koska se väittää, ettei ole olemassa tulkitsemattomia ilmiöitä. Tämä ristiriita on ratkaistavissa, jos todetaan, että fenomenologiset tosiasiat elävästä kokemuksesta ovat aina jo merkityksellisesti,

hermeneuttisesti, koettuja. Lisäksi, huomaamme tosiasioiden elävästä kokemuksesta kiinnittyvän aina kieleen (humanistiseen tekstiin) ja tämä on väistämättä tulkitsevaa prosessia. (van Manen 1990, 180–181.)

Jotta voisimme päästä paremmin sisälle van Manen tapaan katsoa maailmaa, on ymmärrettävä hänen antamat merkitykset 'lived experience' ja 'lived meaning'-termeille.

Ajatus elämismaailmasta (*lived experience*), maailmasta elävinä kokemuksina, juontuu fenomenologian perustaja **Edmund Husserlin** (1859–1938) viimeisestä, pitkälti postuumisti julkaistusta teoksesta *The Crisis of European Science and Transcendental Phenomenology*. Siinä hän kuvailee elämismaailmaa "välittöminä kokemuksina", "maailma on jo olemassa", uudelleen annettuna. Maailma koetaan luonnollisena ja siihen suhtaudutaan sellaisena kuin maailma itsessään on. Fenomenologian perustaja, tekee kriittisen historiallisen ja fenomenologisen eron teoreettinen elämänasenteemme ja luonnollisen esiteoreettisen elämänasenteemme välillä, josta kaikki teoriointi itse asiassa on peräisin.

Merkitysten maailma (*lived meaning*) puolestaan viittaa siihen, miten henkilö kokee ja ymmärtää hänen maailmansa todellisena ja merkityksellisenä. Merkitys-maailma kuvailee henkilön kokemuksia joita hänellä on näissä kokemuksissa. Esimerkiksi opettaja haluaa ymmärtää, miten lapsi merkityksellisesti kokee tai elää tietyn tilanteen, vaikka lapsi ei ole nimenomaisesti tietoinen näistä merkityksistä.

Fenomenologisella menetelmällä pyritään tieteellisesti vakiinnuttamaan tietoisuus niin, että tietoisuuden syntyä on mahdollista tarkastella eri vaiheiden kautta. Näiden vaiheiden muodostamia askelmia seuraamalla voi pyrkiä tietoisuuteen. Fenomenologiseen filosofiaan perustuva tutkimus voi edetä hermeneuttisesti kehämäisessä prosessissa, joka jakautuu fenomenologisiin askelmiin. (Judén-Tupakka 2007, 65.)

Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofisessa traditiossa ajatellaan, että olemisen, eksistentiaalisuus, on tulkintaa ja ymmärtämistä, eli hermeneutiikkaa, ja kuvaaminen on yksi tapa tulkita. Tässä traditiossa Martin Heideggerin näkemys olemisen ensisijaisuudesta (Niskanen 2009, 111, 106) sopii aavistelevaan, intuitiiviseen tapaan lähestyä lasten kirjoittamia satuja lempeän ymmärtävästi ja empaattisesti. Lauri Rauhalan näkemys ihmisestä on samankaltainen (Niskanen 2009, 111), enemmän hermeneutiikkaan kuin täsmällisempään tulkintaan tähtäävän fenomenologian. Rauhalan näkemys pitää tulkintaa ja ymmärtämistä eli hermeneutiikkaa ihmisen olemiseen erottamattomasti kuuluvana asiana (Niskanen 2009, 106) ja sallii esiymmärryksen vaikutteiden näkyä tulkinnassani. Raulalan (1998, 47) käsitys jokaisessa ihmisessä uinuvasta eettisyyden mahdollisuudesta on myös kiehtovan arvoituksellista ja rohkaisee minua sisäisen näkemykseni kuulemiseen tutkimustulosteni tulkinnassa.

”Ihmiseksi ei tulla yksin eristyneenä, vaan aina suhteessa maailmaan, kuten luontoon, kulttuurisiin rakenteisiin ja toisiin ihmisiin. Suhteissa olemiseen kuuluu erottumattomasti vastuu kulloisestakin toisesta osapuolesta, joka ei enää itse asiassa olekaan tootalisesti toinen, vaan osa kehkeytyvää ihmistä itseään.” (Rauhala 1998, 49.)

Rauhala (1998, 49) pyytää näkemään ”maailman sisäisyyden” meissä, ihmisen eksistointinsa tavan olla ’liittyen olemassa’. Eikö jokainen pedagogi ota kutsun vastaan? Fenomenologiselta kannalta katsottuna esiymmärryksellä ja varsinaisella ymmärryksellä on kuitenkin kokemusmaailmassa selkeä ero (Niskanen 2009, 108). Merkityksien löytäminen lasten kirjoittamien satujen ja olemassa olevan teorian välisille totuuksille, joihin paitsi aineisto myös tulkitsija on suhteessa, edellyttää tulkitsijaltaan kokemuksellista tajunnallisuutta ja löytämänsä tietoisuuden analysointia (Perttula 2009, 149, Niskanen 2009, 100). Heidegger yhdistää hermeneutiikan ja fenomenologian liittämällä yksilöitymisen vaatimuksen ja ihmiselämän maailmallisuuden.

3.2 Yleistä tutkimuksesta

Laadullisen teksti- ja sadutusaineiston analyysimetodin valinnassa noudatan aineistolähtöisyyden periaatetta. Aineistonkeruumenetelmänä käytän kuusi-vuotiaiden esikoululaisten osalta sadutusta ja yksitoistavuotiaiden viidesluokkalaisten osalta kirjallisen materiaalin keruuta, eli oppilaiden kirjoittamia aineita.

Nämä kaksi ryhmää eroavat selkeästi toisistaan ajattelun kehitysvaiheissa, niin ajattelun kuin toimintojensakin osalta (Piaget 1988, 156–157). Kahden aineistoryhmän analysoiminen, aineistotriangulaatio, sekä kahden aineistonkeruumenetelmän käyttö, menetelmätriangulaatio, mahdollistavat luotettavamman ja totuudenmukaisemman tuloksen saamisen, kuin käytettäessä yhtä aineistoa ja yhtä menetelmää. Esiolettamani (medioituminen näkyy lasten tuottamissa teksteissä) arvioinnin luotettavuus lisääntyy myös, kun tilaa jää vaihtoehtoisille tulkinnoille.

Viidesluokkalaisten osalta pohjustan sadun kirjoittamista kertomalla muun muassa sadun tehtävistä ja sadun ainutlaatuisuudesta oman sisimpämme aapi-sena. Olen valmistanut luokalle PowerPoint-esityksen, joka sivuaa myös sadun kaupallisia merkityksiä. Tällä pyrin herättelemään eettistä pohdintaa, saamaan oppilaat tarkastelemaan satua myös oman aikamme ilmiönä. En ole varma provosoinko tällä oppilaita olemaan kirjoittamatta medioitumista vastaan, vai onko esimerkiksi Harry Potteriin viittaamisella päinvastainen vaikutus. Alustukseni lopuksi oppilaat saavat esitykseni paperiversiona. Sadutukseen osallistuneiden lasten annan valita tarroja, en kuitenkaan kolmea enempää. Kaikki lapset eivät halua tarroja. Vaikuttaa, että sadutustilanteesta pois pääseminen on näille lapsille kiitos sinänsä.

3.3 Tutkimuksen kulku

Ensimmäinen vaihe: yhteydenotto kouluille.

Tutkimukseni empiriaosuus alkaa yhteydenotolla kouluihin. Sekä koulun rehtori että päiväkodin johtaja, molemmat henkilökohtaisessa tapaamisessa, suhtautuvat tutkimukseeni kiinnostuneesti ja näyttävät omalta osaltaan vihreää valoa. Päiväkodin johtajalta saan esikouluopettajien nimet ja puhelinnumeron sadutuksen suunnitteluajankohdan sopimiseksi. Lupakyselyt vanhemmille (liite 2) jäävät jo päiväkodille vanhemmille välitettäväksi. Rehtori ottaa yhteyttä minuun muutaman päivän kuluttua. Etsimäni viidesluokka on sekin löytynyt ensimmäiseltä koululta, johon olen ottanut yhteyttä. Toimitan lupakyselyt (liite 3) koululle.

Toinen vaihe: yhteistä suunnittelua opettajien kanssa.

Esikouluopettajan kanssa tapaamme avonaisten kalentereiden äärellä. Esikoululaisista sadutukseen osallistuu lupakyselyn mukaan 12 lasta. Pyydän päästä tutustumaan lapsiin yhtenä aamupäivänä ennen sadutusten alkamista. Tiedostamme molemmat, että yksi tapaamiskerta on liian vähän, mutta päätämme lähteä sillä liikkeelle ja katsoa tilannetta myöhemmin tarpeen mukaan. Opettaja kertoo lapsista, joilla arvelee olevan vaikeuksia tuottaa satua, ja jotka ovat arkoja tai muutoin hiljaisia. Koska heitä on useita, otan tämän huomioon muuttamalla tutkimuksessani perinteisiä sadutuksen tapoja. Päätän muun muassa sallia itseni rohkaista lasta tuottamaan satua keskustellen, lelujen ja piirtämisen keinoilla. Sovimme myös aamupäivät, joihin tulen saduttamaan lapsia.

Tutustuminen lapsiin sujuu mutkitta. Arvelen tämän johtuvan siitä, että itselläni on kuusi lasta, joista kaksi nuorinta ovat tutkimuksen tekohetkellä neljä- ja viisivuotiaita.

Viidesluokkalaisten luokanvalvojan kanssa käyn puhelimitse saman keskustelun. Kuulen, että luokalta tutkimukseeni osallistuu 27 oppilasta. Sovimme kirjoittamisen pidettäväksi aamupäivällä, jolloin luokanvalvojan mukaan oppilaat ovat energisimpiä ja siten myös tuotteliaimpia. Tiedustelen oppilaiden mahdollisuutta kirjoittaa satu tietokoneella, mutta koska oppilaat eivät ole ainekirjoittamisessaan käyttäneet tietokonetta, hylkäämme vaihtoehdon. Arvelemme molemmat, että jo tutkimukseen osallistuminen on oppilaille jännittävä asia, johon ei kannata lisätä muita uusia elementtejä. Kerron suunnittelevani hyvin vapaata ilmaisua, jossa oppilaat saisivat unohtaa perinteisen ainekirjoittamisen säännöt: oikeinkirjoittamisen ja kieliopin. He voisivat valita mieleisensä tyylin kirjoittaa ja halutessaan myös piirtää tai kuvittaa satuaan. Keskustelemme kirjoittamisen mahdollisesta jatkamisesta kotitehtävänä, mikäli oppilas ei inspiroidu tunnilla. Opettaja kuuntelee ehdotuksiani kiinnostuneena ja suostuu mieluusti pyyntöihini.

Kolmas vaihe: viidesluokkalaisten tapaaminen.

Vaikka luvat viidesluokkalaisten osallistumisesta tutkimukseeni tulevat heidän vanhemmilta, teen saman muodollisen kysymyksen kirjoitustilanteen alussa varsinaisille tutkimukseeni osallistujille, ja kiitän tutkimukseeni osallistumisesta. Lupakyselyyn olisi toki voinut lisätä kohdan oppilaan allekirjoitus, mutta anonyymiutta ajatellen, se olisi saattanut herättää oppilaissa kummastusta.

Ennen kirjoitustilanteen alkua kerron luokalle tutkimuksestani ja asettamastani tutkimustehtävästä, näkyykö medioituminen oppilaiden teksteissä. Tällä haluan "kuitata" tutkijan rehellisyyteni, sillä heti tämän jälkeen pyydän oppilaita unohtamaan tutkimuskysymykseni ja suhtautumaan kirjoittamiseen kuin mihin tahansa ainekirjoitukseensa. Opettaja tukee pyyntöäni ja toteaa arvostelevansa kirjoitukset syyslukukauden arvosanaa ajatellen. Tämän jälkeen kerron oppilaille anonyymiudesta. Kerron, että mikäli siteeraan heidän tekstiään tutkimuksessani, kukaan tutkimustani lukeva ei voi tunnistaa kirjoittajaa, edes sitä, mistä

päin Suomea kyseinen oppilas opiskelee. Kirjoittajan tiedot ovat ainoastaan tutkijan ja luokanopettajan hallussa, joita molempia sitoo tutkimuksessa vaitiolovelvollisuus.

Aistin valmistamani alustuksen herättävän uteliaisuutta ja kiinnostusta oppilaissa. Kaikella esiintymiselläni pyrin antamaan kunnioittavan vaikutelman heidän ainutlaatuisuudestaan ja arvostaan tutkimukselleni. Innokas asennoituminen ja kysymyksen esittäminen kirjoittamisen alkaessa on mieluinen palaute noin 15 minuutin mittaisesta alustuksestani, josta oppilaat saavat paperikopion kirjoittamisensa tueksi ja virikkeeksi. En koe kertoneeni luokalle kirjoittamisen strategioista mitään uutta, vaan ainoastaan kerranneeni heille jo opettuja kirjoittamista helpottavia vinkkejä. Tällä haluan edesauttaa sitä, että oppilaat kokisivat tutkimukseen osallisutumisen myönteisenä kokemuksena.

Kirjoittamisen jo alettua käyn jakamassa oppilaille suklaakonvehdit, annan hyväksyviä päännökyäksiä sekä hymyilen rohkaisevasti. Valvon kaksoistuntia yhdessä luokanvalvojan kanssa, ja tarkoitukseni on olla paikalla tuntien loppumiseen asti, mutta koska kirjoittaminen sujuu ja luokanvalvoja ehdottaa, jätän luokan toisen tunnin alkaessa työskentelemään opettajansa kanssa. Kiitän oppilaita, ja lupaan tulla aikanaan kertomaan heille tutkimukseni tuloksista, tavalla tai toisella.

Neljäs vaihe: sadutusta aamupäivisin.

Esikoululaiset sadutan viitenä aamupäivänä. Olen käynyt aikaisemmin tutustumassa esikouluryhmään ja vaikuttaa, että lapset suhtautuvat minuun odottavan kiinnostuneesti. Myös monet niistä lapsista, joiden vanhemmat eivät ole antaneet lupaa sadutukseen, tulevat kysymään, koska on heidän vuoronsa päästä satuilemaan. Milloin joudun odottamaan sadutettavaani, saan seurakseni aina joukon lapsia, jotka ovat uteliaita näkemään, mitä sadutuskassini sisältää. Jaan auliisti tarroja myös näille lapsille.

”Tämä sadutus on sellainen juttu, että sinä saat nyt kertoa minulle omin sanoin oman sadun. Minä kirjoitan tähän paperille kaiken ylös mitä sanot. Voit keksiä sadullesi nimen heti tai voit keksiä sen lopuksikin. Minä luen sinulle sitten mitä olet kertonut ja jos haluat voit muuttaa satuasi. Ymmärsitkö?”

Kaikki lapset nyökkäävät ymmärtäneensä, jonka jälkeen jatkan seuraavilla tavoilla: ”No niin, saat aloittaa” tai ”Miten sinun satuasi alkaa?”. Joissakin tapauksissa kokeilen myös olla aivan hiljaa. Jos lapsi on myös hiljaa eikä aloita satuaan, sanon jotain edellä mainitsemani tapaista.

Ennen varsinaista sadutusta keskustelen lapsen kanssa niitä näitä. Laitamme lattialle patjoja, joiden päällä meidän on mukava loikoilla. Jotkut lapset ottavat mukaansa leluja. Näin tekevät etenkin ne lapset, jotka tulevat sadutukseen kesken leikkiensä. Mukavalla jutustelulla pyrin luomaan turvallista ja luontevaa hetkeä, jossa lapsen olisi mahdollisimman helppoa kohdata vieras aikuinen. Lähes kaikki lapset ovat kiinnostuneita pienestä paperikassistani, josta lapset saavat valita tarroja kiitoksesi yhteisestä sadutushetkestä. Kassin kuvassa pieni tyttö poimii pensaasta marjoja. Joissakin saduissa lapset kertovat mustikoiden poimimisesta. Arvelen, että kassini kuvalla saattaa olla tähän vaikutusta.

Lasten kertomat sadut kirjoitan käsin pieneen punakantiseen vihkoon, joka myös herättää kiinnostusta lapsissa. Ensimmäisen sadutettavani jälkeen kerron sadutettaville muiden lasten satuilleen antamat nimet. Satujen nimien lisäksi lapset ovat kiinnostuneita toisten lasten satujen pituuksista ja siitä, ”luetaanko kaikkien sadut sitten myöhemmin”. Totean idean hyväksi ja ehdotan, että lapsi kertoo toiveestaan opettajilleen. Kerron myös, että lapsi saa sadutuksesta oman kappaleen, joka on kirjoitettu koneella, ja jonka hän saa viedä kotiin ja näyttää vanhemmilleen. Myös tämä herättää useimmissa lapsissa innostusta.

Viides vaihe 1: Esikoulu. Palautus tutkittavilleni.

Palautan puhtaaksikirjoitetut sadutukset päiväkodille kahtena versiona. Ensimmäisessä versiossa on mukana lasten varsinaiseen satuun kuulumattomat lausahdukset sadun tekemisestä, heidän kysymyksenä ja kommenttinsa, sekä muu sadutettavan ja saduttajan välinen keskustelu sulkeisiin kirjoitettuna. Toinen versio koostuu yksistään ”puhtaista” saduista. Ehdotan, että vanhemmille annettaisiin vain heidän oman lapsensa satu, eikä yhteistä satuvihkosta, jossa on kaikkien lasten sadut, toisin kuin olimme alun perin suunnitelleet. Lasten eritasoiset sadut huomioiden tarhanopettaja on samaa mieltä kanssani. Sadun ulkopuolella tapahtuva sulkeisiin kirjoitettu keskustelu on hellyttävää ja aikuisen kannalta katsottuna hauskaakin luettavaa. Ehdotan, että myös kyseisen version voisi antaa vanhemmille, mutta ikään kuin ”selän takaa”. Kerron myös, että useimmat lapset olivat erityisesti painottaneet, että heidän sadussaan ei saa olla mitään ”höpötyksiä”. Olemme jälleen samaa mieltä.

Viides vaihe 2: Viidesluokka. Palautus tutkittavilleni.

Vastaanotan postitse viidesluokkalaisten sadut, jotka kopion myöhempää analysointia varten. Sadut postitan takaisin, opettajan palautettavaksi oppilailleen, kuten on sovittu.

3.4 Sadutus

Sadutuksen (*storycrafting*) tausta on psykologi **Monika Riihelän** 1970-luvulla aloittamassa koulupsykologityössä. Hän halusi selvittää lasten omia ajatuksia, jotka jäivät usein psykologisten testien ja ammattimaisten kysymysten taakse. (Karlsson 2000, 90.) Riihelä sanoo sadutuksesta, että siinä

”saduttaja ja kertoja asettuvat hetkeksi samalle aaltopituudelle ikäaikaisten sadunkertojien tavoin soljuvan tarinan vietäviksi mie-

likuvituksen ja toden rajamaille”. (Riihelä 2004, Suvilehdon 2008, 39 mukaan.)

Satukeikka-projektissa (1995–1997) suomalaista menetelmää kehitettiin edelleen ja sen avulla sadutus alkoi siirtyä varhaiskasvatukseen arkeen kuuluvaksi toiminnoksi (Karlsson 2000, 91–92). Satukeikkahankkeessa lasten itsensä kertomat tarinat sisälsivät virikkeitä todellisesta maailmasta ja mielikuvituksesta. Niissä näkyi muun muassa lapsille suunnattuja tuttuja viihdeteollisuuden tuotteita, esimerkiksi Prätikähiiret. (Paju 2004, Suvilehdon 2008, 40 mukaan) Liisa Karlsson tutkimuksessaan *Lapsille puheenvuoro* kuvaa sadutusta seuraavasti:

”Ei ole ennalta asetettuja oikeita ja väärinä ratkaisuja, joita vasten lasten ajatuksia arvioidaan. Kiinnostuksen kohde on sen sijaan se, mitä lapset ajattelevat ja mitä he kertovat omista ajatuksistaan. Tästä syystä ei tarinan kerrontaa johdatella kysymyksin tai aiheen valinnoin. Myös vuorovaikutustapahtuma poikkeaa perinteisestä: lapsi puhuu ja aikuinen kuuntelee.” (Karlsson 2000, 92.)

Kirjallisuudentutkija **Susan Engel** (1995) on vakuuttunut siitä, että oppiakseen tuntemaan lasta aikuisen on kuunneltava lapsen tarinoita ja kannustettava heitä kertomaan yhä lisää. Tarinan kautta lapsi käsittelee mielessään esimerkiksi ohjelmia, joita hän näkee televisiosta tai asioista, joita hän kuulee aikuisten keskusteluissa. Engelin mielestä lasten kirjoittamia väkivaltaisia tarinoita ei pitäisi kouluissa kieltää; kirjoittamisen avulla lapsi käsittelee näkemäänsä ja kokeemaansa. (Suvilehto 2008, 40.)

Sadutusta on kolmenlaista: perussadutusta, aihesadutusta ja sadutusdokumentointia. Perussadutuksessa tarinalle ei anneta aihetta. Tarina kirjataan sana sanalta sadutettavan nähden. Lopuksi se luetaan ääneen. Aihesadutus on sadutusta yhdessä sovitusta aiheesta, jonka idea lähtee kertojalta. Sadutusdokumentoinnissa saduttaja kirjaa lasten nähden, mitä he leikkivät, tekevät ja puhuvat. Teksti luetaan ääneen, ja lapset voivat palata sen ajatuksiin ja tarvittaessa selittää tai korjata dokumentointia. (Mäki & Arvoja 2009a, 72.) Esitän seuraavaksi dokumentointini kahdesta sadutuksesta. Toivoakseni niistä edes hieman välit-

tyy lapsen leikkisä arvaamattomuus ja yllätyksellisyys, eräänlainen *rinnakkais-sadutus*, jota mielestäni vain sadutusta tekevä voi parhaimmillaan mukana elää ja kokea.

Teemu

Kuten muissa alkukeskustelussa, kerron myös Teemulle lyhyesti, mistä sadutuksessa on kysymys ja miten siinä menettelemme. Tarkistavilla lisäkysymyksen yritän selvittää, onko lapsi varmasti ymmärtänyt ohjeistukseni, ja onko kaikki hyvin, asento mukava ja meillä kummallakin hyvä olla. Kääntelen myös verkkaisesti muistiinpanokirjani sivuja ja kerron, mistä toiset lapset ovat kertooneet satunsa. Sitten aloitamme.

Sadutus 25.11.2009 klo 10.00 – 10.15

Saduttaja: Mistä sinä kertoisit?

Teemu: Dalmatialaisista. Koirat pitää juoksusta. Ne juoksee tosi pitkiä matkoja. Ja sitten ne käy lenkillä harvoin tai aina. Ja ne yleensä leikkii, kun niille heitetään palloa. Montako kertomusta sulla on jo?

Saduttaja: Seitsemän.

Teemu: Mitä sää kirjoitat? No nyt mulla on vähän enemmänkin. Mitä sää kirjoitat?

Saduttaja: Kaiken.

Teemu: Oonko mää jo noin paljon saanut? Millon se satu alkaa?

Saduttaja: Se on alkanut jo.

Teemu: (Nostaa sormen pystyyn ja hymyilee veitikkamaisesti) Oonko mää jo noin paljon saanut?

Saduttaja: Oot.

Teemu: (Taukoa. Alkaa leikkiä mukanaan tuomilla leluilla) Ne dalmatialaiset joskus leikkii ja juoksee.

Teemu: (Nostaa jälleen sormen pystyyn ja hymyilee.) Ne juoksee pallon perään, kun sitä heitellään. Mikä kirjain toikin on?

Saduttaja: Se on N. Minä kirjoitan aika nopeasti.

Teemu: Ne harvoin istuu. En mää tiiä, miten mää sanoisin.

Saduttaja: Kaikki tavat ovat oikeita, kaikella tavalla voi sanoa.

Teemu: Ja ne joskus menee nukkumaan. Onpas mulla jo pitkä kertomus. Minä oon kirjottanut mun toiveista, mutta mulla pitää olla mallina isot kirjaimet. Saanko mää lopettaa.

Saduttaja: Saat.

Teemu: No mää lopetan.

Saduttaja: Kiitos tästä satuhetkestä!

Sadutushetkessä Teemun kanssa koin sadutettavan luottamusta saduttajaansa. Teemu oli kiinnostunut saduttajan ”opettajamaisesta” huomioimisesta, ohjaajan, voisiko sanoa päättäjän roolistaan, mutta myös saduttajan tekemistä merkinnöistä ja satunsa pituudesta, josta hän olikin silmin nähden ylpeä. Sadutuksesta välittyi tunne siitä, että Teemu koki oman aktiivisen roolinsa ja aikuisen palvelualltiuden nautittavana hetkenä. Yleensä tarinankerronnassa roolit ovat juuri päinvastoin, lapsi on passiivinen kuuntelija ja aikuinen yhdessä tarinan kanssa huomion keskiössä.

Alma

Alma on sadutettavistani kenties kaikkein innostunein. Hän on selvästi odottanut sadutushetkeä ja ehkä jopa miettinyt valmiiksi, mistä kertoisi, päätellen reippaudesta, jolla hän sadutukseen ryhtyy.

Sadutus 25.11.2009 klo 10.55 – 11.22

Saduttaja: No niin, aloitetaanko? Mikäs tulisi nimeksi?

Alma: Delfiinien pelko

Alma: Olipa kerran lapsidelfiini ja äitidelfiini. Hauskaa, hauskaa! Vähän ujostuttaa kertoa tämä juttu. Älä laita välisanoja. He asuivat yhdessä ja eikä heillä ollut aluksi mitään hätää. Lapsidelfiini oli aina niin ärtynyt koulusta tullessaan, koska hän ei yksinkertaisesti halunnut käydä koulua. Hän oli seitsemän vee. Sen nimi on Laura. Se kertoo siitä lapsidelfiinistä, mut pitäähän sen äidinkin olla siinä tarinassa. (Taukoa)

Alma: Eräänä iltapäivänä Laura mietiskeli pakoa kotoa ja keksi tovin kuluttua: Karkaan! Ja hän karkasi yöllä. Hän ui meriheidän ja merilevän sekoittamasta patjasta pois. Hän kurkkasi ovelta, onko reitti selvä, mutta hän ei ollut huomannut, että siellä oli yksi SYVÄNMERENKROTTI. Ui piilostaan akka syömään pientä delfiinilasta. Mutta hän ui takaisin oman patjan sekoitukseen ja syvänmerenkrotti meni takaisin tylsistyneenä omaan kotikoloonsa. (Taukoa)

Alma: Nyt hän karkasi uudestaan ovelta ulos ja tällä kertaa katseli vähän tarkemmin. Tällä kertaa siellä ei ollutkaan ketään.

Alma: (Sanoo painokkaasti saduttajalle:) Ei mitään plaa plaa välipuheita mun tarinaan.

Alma: Ja hän ui hiljaa. Onneksi äiti nukkui vielä. Hän katsoi jyrkän teeltä alas ja ui avomerelle.

Alma: Näitä ei sit kirjoiteta, mää joskus saatan tehdä ilkeitäkin tarinoita. Älä laita näitä välipuheita! Ja avomerellä hän kohtasi monta vaaraa, mutta ne ovat vielä edessä. Hän tuumi, ettei siellä olisi mitään vaaraa, mutta oli siellä mitään!

Alma: (Keskittyneesti) Nyt tulee keskikohta. Hän ui, ui, ui ja meni ja nukkui aina vesikasvien joukossa ja tuumi: Enpä enää kehity, enpä olisi karannut. Omapa oli syyni. No, alan nyt nukkumaan, en vielä mieli niitä asioita.

Alma: (Jännittyneesti) Yöllä tapahtui pieni juttu. Aamulla hän heräsi kovaan kolkuttukseen. Kasvinsyöjäkalat olivat syöneet kaikki merilevät ja merikasvit ja semmoiset. Ja näin tapahtui joka yö. Tää on tosi kivaa tää sadutus! Aloitko sää taas kirjoittaa välipuheita? Viivaa ne sit yli jooko? Eikä tää lopu vielä. Laura tylsistyneenä mietti: Olisinpa kotona pedissä, mutta hän ei ollut. Luepa koko tarina.

(Lukeminen)

Alma: Viivaapa yli ne välipuheet. Jatketaan myöhemmin, kun tää on niin älyttömän pitkä.

Saduttaja: Kiitos, sinullahan tuli paljon tarinaa. Pitää katsoa sitä jatkamista. Jospa opettajasi täällä jatkaisivat sinun kanssa.

Saduttajan huomautus. Alman pyyntöä välipuheiden poistamisesta on noudatettu hänelle annetussa sadussa.

Alma on epäilemättä kirjailijasielu. Kertomuksen etenemisen jaksottaminen, oman kerronnan arviointi ja turhan pois karsiminen ("Ei mitään plaa plaa välipuheita") kertonevat varhaiskypsästä lapsesta, jota sadut kiinnostavat. Myös Alman eläytyminen ja mielikuvien rikastuttaminen ilmein, käden kaarin ja äänen mitä moninaisimmin vivahtein antoivat saduttajallekin kokemuksen, jota on vaikea sanallistaa. Oma pedagoginen tunteeni Alman sadutuksen jälkeen oli: jokaisen lasten kanssa työskentelevän (ellei ole jo saanut) pitäisi saada sadutuskokemus, mutta yhtä lailla myös teoriatietoa sadutuksen mahdollisuuksista lasta ymmärtävänä, lapsilähtöisyyttä edistävänä ja lasten ajatus- ja tunnemaailmasta tietoa antavana menetelmänä.

3.5 Tutkimusaineiston kuvailu ja analysointi

Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen mukaan kaikki olemuspuolet täytyy ottaa huomioon pyrittäessä ymmärtämään ihmistä sekä yleisesti että yksilönä. Samalla on huolehdittava siitä, että tutkimuksessa orientoidutaan sen olemuspuolen mukaisesti, johon tutkimuksen on tarkoitus kohdistua. (Värri 1999, 102–103.)

Meidän on valittava, kuuntelemmeko sellaisia asiantuntijoita, jotka ovat sisäistäneet tieteellisen maailmankatsomuksen täydellisyysihanteen vai Rauhalan kaltaista kriittistä filosofia, joka arvostellessaan luonnontieteellisesti orientoituneen ihmistutkimuksen reduktiopyrkimyksiä ja täydellisyysshaaveita puolustaa samalla oikeuttamme inhimillisyyteen, siis epätäydellisyys, keskeneräisyyteen ja vajavaisuuteen, jotka ovat esimerkiksi Max Schelerin mukaan ihmisen olennaisia tunnusmerkkejä. (Värri 1999, 102–103.) Koska olemme vajavaisinakin ainutlaatuisia, ja koska tiedostan vajavuuteni ihmisenä ja etenkin tutkijana, sallin virheen opettavan mahdollisuuden näkyä analyysissäni.

Analyysia pyrin tekemään lomittain teorian kirjoittamisen kanssa. Innostava teoria ja kirjallisuuteen perehtyminen veivät kuitenkin mukanaan, ja analyysin loppuun saattaminen, vastoin hyvää päätöstäni jäi tutkimuksen loppuun. Saatuaani sadutukset ja aineet puhtaaksikirjoitetuksi, muodostin jokaisesta oman tiedoston QSR Nvivo 8-ohjelman⁶ edellyttämällä tavalla. Oli hienoa, että yliopisto pystyi järjestämään Nvivo-kerhon ohjelmaan tutustumiseksi. Aineiston puhtaaksikirjoitusvaiheessa tein alustavia havaintoja tutkimuskysymyksiäni peilaen; olinko asettanut relevantit ongelmat, vastaako aineisto kysymyksiini. Tein myös joitakin kvantitatiivisia havaintoja Microsoft Office Excel 2007 -taulukkolaskentaohjelman avulla, joihin myöhemmin, analyysin viimein koittaessa, oli helppoa palata.

⁶ QSR Nvivo 8 on laadullisten aineistojen tietokoneavusteinen analyysiohjelmisto, joka tarjoaa apuvälineitä analyysin tekemiseen. Viitattu 11.8.2010
https://www.jyu.fi/ytk/laitokset/ihme/metodifestivaali/ohjelma/torstai/qsr_nvivo_luomanen.pdf

Tutkimukseni lähestyessä loppuaan ymmärsin myös puhtaaksikirjoitetun aineiston äärellä viettämieni lukukertojen jääneen rakentamaan mielensisäistä analyysia, siitäkin huolimatta, että pyrin myös ottamaan etäisyyttä tutkimukseeni. Mieleeni on jäänyt kirkkaana eräs ääneenlausumani, käsin viittomani, oivalluksen hetki. Kuvankauniissa Oulangan kansallispuistossa Pienen Könkään kuohuja katsellessani ongelmani ratkesi kuin itsestään: ”Niin, miksi käyttää Glubbertia, voinhan yhtä hyvin viitata Brillaan!” Ehkä paikalla olleet saksalaisvaeltajat ymmärsivät suomalaisen siinä haltioituvan kauniista maastaan. Päätellen nyökyttelyistään he kannattivat mielensisäistä, fenomenologista, havaintoani.

3.6 Tutkimuksen luotettavuus ja toistettavuus

Seuraavaksi esitän näkemyksiäni tutkimukseni luotettavuudesta, *validiudesta*, ja sen siirrettävyydestä, *reliaabeliudesta*.

Tutkijoilla on Hirsjärven (2004, 217) mukaan useita lähestymistapoja ja tulkintoja laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta ja siirrettävyydestä. Kuitenkin kaiken tutkimuksen, myös laadullisen, luotettavuutta ja pätevyyttä pitäisi pystyä arvioimaan, toteaa Hirsjärvi tutkijakokelaille. Luotettavuudelle voi esittää kysymyksen: onko selitys luotettava. Toistettavuuden ongelmaan voi vastata toisen tutkijan päätyminen samaan tulokseen. (Hirsjärvi 2004, 216–217.) Luonnollisesti määrällisessä tutkimuksessa toistettavuus on laadullista tutkimusta helpommin todistettavissa. On siis seliteltävä.

Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden lähtökohtana on tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuus (Perttula 1995, Ylösen 1998, 46 mukaan). Aineistonkeruumenetelmäni on sadutuksessa sanelun mukainen muistiin merkitseminen. Sadun merkityksestä lapselle kertoo hänen keskittymisensä ja kiinnostumisensa (Ylösen 1998, 45). Muistiin merkitsemisen ohessa olen samanaikaisesti havainnoinut lapsen halukkuutta ja ak-

tiivisuutta sadutukseen. Näin olen pyrkinyt luomaan mahdollisimman reduktiivisen kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä sekä mahdollistamaan hermeneuttisen uudelleen tarkastelun myös muistiinpanojen pohjalta; mikä on itse luodun sadun merkitys lapselle. Tutkijana tulkintaani on vaikuttamassa paitsi itse lopputekstit, sadut, myös lasten koko kehollisuus, joka äänineen ja eloisuuksineen ei jää vaille merkitystä (Perttula 2009, 145). Ennen varsinaista aineistonkeruuhetkeä, sadutusta, olen tutustunut sadutuksesta kirjoitettuun kirjallisuuteen, sekä harjoitellut sadutusta omien 4- ja 5-vuotiaiden lasteni kanssa.

Viidesluokkalaisten kirjoittamat sadut ovat toteutettavissa uudestaan suomalaisessa peruskoulussa. Tämän aineiston keruu, aineen kirjoitus, normaalissa luokkahuonetilanteessa, opettajan ja tutkijan valvomana, voidaan näin olla sanoa välittävän luotettavaa tietoa ja olevan siirrettävissä. Samaa luotettavuutta ja siirrettävyyttä, eli toistettavuutta, voidaan todeta myös esikoululaisten sadutuksesta.

Luotettavuus ei kuitenkaan ole vain yhden tutkijan pääteltävissä, vaan sen arviointiin voidaan pyytää mukaan myös muut tutkijat sekä itse tutkittavat henkilöt (Kvale 1989, Ylösen 1998, 46 mukaan). Tutkijan tulee avata myös oma taustansa lähtökohtineen ja keskeiset tietoteoreettiset käsitteet sekä dokumentoitava tarkasti tutkimusmenetelmänsä (Leivo 2010, 88). Käsittääkseni olen vastannut näihin kohtiin rehellisesti ja niin avoimesti kuin ymmärrykseni kannalta on ollut mahdollista.

Yhtä tulkinnallista totuutta ei ole. Esikoululaiset ovat vielä pieniä lapsia ja kykenemättömiä arviointiin. Oli kuitenkin luonnollista kysyä, mitä he pitivät sadutushetkestä. Useimmat vastasivat sen olleen kivaa. Tutkimuskokemuksen kysyminen ei kuitenkaan kuulunut tutkimustehtäviini, vaan esitin sen luonnollisessa, kirjaamattomassa, jälkikeskustelussa lasten kanssa. Vasta myöhemmin ymmärsin kyseisen kysymyksen merkityksen, myös viidesluokkalaisten osalta. Viidesluokkalaisten pitkistä saduista voi kuitenkin päätellä jotain tutkimukseen osallistumisen kokemuksista.

Esikoulussa minulla oli mahdollisuus keskustella lastentarhanopettajan kanssa lasten saduista. Sain etukäteen tietää, keneltä voisi tulla pitkäkin satu, keneltä taas ei välttämättä tulisi satua laisinkaan. Tämän etukäteistiedon otin huomioon lähinnä siinä mielessä, että osasin huomioida erityisesti arat lapset. Tiesin, keitä minun pitäisi valmistella, jututtaa ehkä enemmän kuin toisia, ja ketkä mahdollisesti tarvitsisivat aikaa turvallisen ja luotettavan kohtaamisen aikaan saamiseksi. Kun toimitin puhtaaksi kirjoitetut sadut esikouluun, keskustelimme jälleen lapsen eritasoisista tuotoksista. Ehdotin, että vanhemmille annettaisiin vain heidän oman lapsensa satu, eikä yhteistä satuvihkosta, jossa on kaikkien lasten sadut. Lastentarhanopettaja oli tästä samaa mieltä kanssani. Mielestäni tämä oli osittaista, omaa tulkintaani tukevaa, arviointia, joka on mahdollista ottaa tutkimuksessani huomioon.

Laadulliselle tutkimukselle ominainen yleistämiskeino on tapausten vertailuun perustuva siirrettävyys, jossa yleistettävyys tapahtuu lukijan toimesta. Tulkitsejalle on esitettävä riittävän tiheitä kuvauksia vertailun onnistumiseksi. (Firestone 1993, Ylösen 1998, 47 mukaan.) Siirrettävyyden ja yleistettävyyden toteutumiseksi olen käyttänyt raportoinnissa runsaasti suoria lainauksia esikoululaisien ja viidesluokkalaisten kirjoittamista saduista. Yleistettävyyden yhteydessä Alasuutari (2001) puhuu arvoituksen ratkaisemisesta, jossa on keskeistä myös se, miten tutkija osoittaa analyysinsä kertovan muustakin kuin vain tutkimuksensa aineistosta (Leivo 2010, 89). Koen oman tutkimukseni pienenä puheenavauksena, yhtenä näkökulmana tarkastella medioitumisen vaikutuksia lapsiin ja nuoriin.

Aineistoanalyysin arvioinnissa voidaan käyttää Cuban ja Lincolnin esittämää käsitettä **vastaavuus**, *creability*, jolla tarkoitetaan, että tutkimuksen rekonstruktiot tutkittavien todellisuudesta vastaavat alkuperäistä konstruktia (Tynjälä 1991, Atjosen 2004, 72 mukaan). Vastaavuuteen olen pyrkinyt aineiston huolellisella ja autenttisella muistiin merkitsemisellä.

Vahvistettavuus, *dependability*, tarkoittaa tulosten totuusarvon ja sovellettavuuden arviointia, jossa painopiste on enemmän aineistossa kuin tutkijassa (Tynjälä 1991, Atjosen 2004, 72 mukaan). Omassa tutkimuksessani, vastaavuus identifioituu vahvistettavuuteen. Olen myös teoriaohjautuvasti pyrkinyt nostamaan aineistosta esiin erilaisia näkökulmia. Etäisyys tutkittaviini, joihin minulla ei ole minkäänlaista henkilökohtaista sidettä puoltaa myös totuudellisuutta. (Atjonen 2004, 72.)

Aineistositaattien valinta **perusteltavuuden** ja osuvuuden arvioinnissa (Atjonen 2004, 72) on epäilemättä tutkijan alituinen ongelma. Laadullisuus edellyttäisi lukuisten katkelmien avaamista lukijan arvioitavaksi, mutta toisaalta raportoinnin raskaus johtaisi pahimmillaan tutkimuksen lukematta jäämiseen (Atjonen 2004, 74). Arvioinnin käyttämieni lainauksien perusteltavuudesta jätän lukijalle.

Mitä tulee aineistoon että sen analyysin **kattavuuteen**, tiedostan tutkimukseni vajavuuden ja keskeneräisyyden. Pienehköä empiriaosuutta ei täydennä suurehko teoria. Kaikilta osin se ei ole vastannut tutkimusongelmiini, mutta koska se on auttanut minua muodostamaan kokonaiskuvaa, olen sisällyttänyt myös tutkimuskysymyksiini vastaamattoman teorian tutkimukseeni. Toisaalta oman ymmärryksen muodostumisessa, ja sen syventämisessä, ei voida vetää selvää rajaa tarpeellisen ja tarpeettoman välille.

Tutkimukseni kokonaisuutta ajatellen analyysivaihe on saanut varmuutta ja syvyyttä myös siitä, että olen jatkanut proseminaarityötäni saman aiheen, satujen, tutkimuksella. Lyyrikkona olen syventynyt myös satuaiheiseen kirjallisuuteen ja saanut muuan muassa kirjoittaa laulutekstit lasten musiikinäytelmään *To-dellinen prinsessa*; työ, joka omalta osaltaan on innostanut minua perehtymään sadun mahdollisuuksiin kasvatuksenkin kentällä.

4 SADUN LÄHETILÄÄT - SUOMALAINEN SATUTUTKIMUS

Tässä luvussa kerron niistä suomalaisista satututkimuksista ja minulle tärkeistä teoksista, jotka ovat auttaneet minua lähestymään tutkimusongelmaani, ja joiden kautta pystyn sijoittamaan pohdintaani satututkimuksen kartalla.

Kasvatustieteen tohtori Hilikka Ylönen on väitöskirjassaan *Taikahattu ja hopeakengät* (1998) tutkinut sadun merkitystä lapselle ja lapsen mahdollisuutta käsitellä sen avulla kokemaansa (Mäki & Arvola 2009b, 35). Ylönen (1998, 153) tutki, mikä merkitys päiväkodissa käsitellyllä sadulla oli neljälle 5–7-vuotiaalle samassa, tavallisessa päiväkotiryhmässä olevalle lapselle. Ylönen (1998, 165) kertoo tutkimuksessaan tulleen esiin, että ”lapsen sadun ymmärtämisen alhaista tasoa ei päiväkodissa aina tiedetä, jos lapsi näyttää seuraavan luettua tai muulla tavalla etenevää kertomusta”, tästä syystä ”levottomille lapsille satuun keskittymisen ja sen myötä kiinnostumisen edellytys oli esitystapa”. Ylönen (1998, 166) myös esittää, että mikäli päiväkodissa luetaan lyhyitä kertomuksia, olisi hyvä valita terapeutteja satuja, joiden henkilöiden kautta voitaisiin keskustella sadun herättämistä tunteista. Ylönen väitöskirjasta olen saanut paljon neuvoja omaan tutkimukseeni. Erityisen ihastunut olen hänen selkeään, hyvin kuvailevaan tapansa viedä lukijaa tapahtumien keskiöön.

Taiteen tohtori Sisko Ylimartimo käsittelee väitöskirjassaan *Lumikuningattaren valtakunta* (2002) **H.C. Andersenin** (1805–1875) Lumikuningatar-satua kuvauksena ihmisen psyykkisestä kasvusta ja eheytyemisestä jungilaisen filosofian kautta. Ylimartimoa (2002, 7–8) kiinnostaa Andersenin käyttämän symboliikan liittyminen individuaatioprosessiin, sadun tarkastelu psykologisena kehitysprosessina lapsuudesta aikuisuuteen, sekä sadun paikallistettavuuskysymys. Koen Ylimartimon väitöskirjan olevan kokonaisuudessaan eräänlaista tutkimustulosta, tutkijansa kokemusta ja sisäistä näkemystä. Sellaisena se tarjoaa

minulle ennen kaikkea hermeneuttista rohkeutta kuunnella omaa tulkintaani, kuten Ylimartimo (2002, 149) sen kauniisti toteaa:

”Molempien (Andersenin ja Ylimartimon) tulkinnoissa ovat erotettavissa niin psykologiset kuin kulttuurisetkin aspektit, joiden painotuksen ja valikoinnin mukaan näkökulmat tulkinnassa vaihtuvat – ainakin tutkijalla joskus hyvinkin kaleidoskooppimaisesti. Monet tulkintahorisontit tarjoavat parhaimmillaan monta eri kiinnostustietä: silloin tulkinnassa syntyy moniperspektiivinen kuva, jonka kaikki tasot kimaltavat samaa valoa – sadun ihmettä sielunme peilinä.”

Filosofian tohtori Sirpa Kivilaakso käsittelee väitöskirjassaan *Lumometsän syli* (2008) **Anni Swanin** (1896–1923) poeettista satusymbolismia kirjailijakohtaisena ilmiönä ja kehityskaarena. Tutkimustehtävänä Kivilaakso (2008, 16) kertoo tutkivansa, ”millaista symboliikkaa Anni Swanin runot rakentavat 1900-luvun alun moderniin naiseuteen postmodernin ajan feministisen tutkimusperinteen valossa”. Kivilaakson seuraaminen, merkityksien etsiminen kielen näkymättömyydestä, kirjoittamattomasta semiootista, tekstin aukoista, metaforista ja symboleista (2008, 16) on opettavaista oman tutkimukseni kannalta. Koenkin Kivilaakson väitöskirjan Ylimartimon tapaan olevan eräänlaista tutkimustulosta alusta loppuun. Tutkimuksellaan Kivilaakso (2008, 260) osoittaa, että ”Swan on suomenkielisen taidesadun kehittäjä ja satukirjallisuudessa feministisen sadun aloittaja”.

Folkloristiikan professori **Satu Apo** on tutkinut väitöskirjassaan *Ihmesadun rakenne* (1986) 1800-luvun viimeisinä vuosikymmeninä tallennettuja lounais- ja länsisuomalaisia ihmesatuja. Erityisesti häntä on kiinnostanut tietää, eroavatko ne piirteiltään toisistaan tai muusta länsisuomalaisesta ihmesatutraditiosta. Apon (1986, 287) tutkimus kuitenkin osoitti, että taltioitujen satujen näkökulma on talonpoikainen, eikä se toistuvissa piirteissään eroa muusta länsisuomalaisesta tai skandinaavisestakaan satutraditiosta. Apon seikkaperäinen paneutuminen niin länsisuomalaisen ihmesadun juonirakenteiden määrittelyyn, tema-

tiikkaan ja tulkintaan kuin henkilöihinsä, sekä ihmesadun historiaan on antanut monia mielenkiintoisia lukuhetkiä, joskaan omaan tutkimukseeni en ole niistä aina onnistunut löytämään osviittaa.

Kasvatustieteiden tohtori **Liisa Karlsson** perehtyy monitieteisessä väitöstutkimuksessaan *Lapsille puheenvuoro* (2000) lapsen asemaan ja siihen vaikuttaviin tekijöihin sadutusmenetelmän keinoin. Yhtenä tutkimuskysymyksenä Karlssonilla on selvittää, ”miten voidaan konkreettisesti toimia niin, että lapset saavat aktiivisen toimijan aseman instituution arjessa” (Karlsson 2000, 181). Tutkimus tuo esiin, että ammattilaisten toimintakulttuurissa tarvitaan uutta asennetta ja muutosta, koska myös lapsikuva on muuttumassa ja käsitys lapsesta vastavuoroisena osallisena. Tutkimus osoittaa selvästi myös sadutusmenetelmän toimivuuden, sen siirrettävyyden ja sovellettavuuden käytäntöön. (Karlsson 2000, 187, 191.)

Haluan mainita myös professori emerita, lasten psykoterapeutti Sinikka Ojasen, lastenkirjallisuuden puolestapuhujan Irja Lappalaisen ja lasten- ja nuortenkirjailija Marjatta Kurenniemen ”bettelheimiläisen” Sadun avara maailma (1980) -teoksen, jota pidän erittäin terävänäköisenä, keskeisenä ja havainnoiltaan ohittamattomana apuna omalle tutkimukselleni.

Edellä mainitsemani tutkimukset lähestyvät satua kukin erilaisista suunnista, mielenkiintoisia aihealueita tarkastellen. Ylönen tutkii sadun merkityksiä päiväkotikäiselle lapselle, Kivilaakso paneutuu tutkimuksessaan yhden satukirjailijan tuotantoon, Apo yhteen sadun lajiin ja Karlsson lapsen asemaan lapsen ääntä kuunnellen.

Satujen alue on laaja, ja sen tarjoamia tutkimusaiheita on paljon. Satujen merkitystä on kuitenkin tutkittu verrattain vähän (H.Ylönen, henkilökohtainen tiedonanto 23.6.2010). Oman satututkimukseni, tarkastellessaan ajan ilmiön, medioitumisen, vaikutusta, näen siksi löytävän pienen, mutta uusia kysymyksiä esittelevän paikkansa satututkimuksen alueella.

5 LASTEN KÄYTTÄMÄ KIELI MERKITYKSIEN AVAIMENA

Merkityksien synnyn historia on pitkä. Voimme vain aavistella, mitä kaikkea muinaiset esi-isämme viestivät örinöillään. Ehkä he ymmärsivät toisiaan samalla sisäisellä tajulla kuin äidit lukevat vastasyntyneitään. Kehon liikkeet, ilmeet, sanaton ilmaisu muodostivat yhteisen merkityskielen. Sittemmin kielestä, sisäisestä tulestamme, on tullut mitä mielenkiintoisin ja myös vaikein merkitysten avain ja tulkki. Pysin tässä luvussa löytämään joitakin keinoja lasten kielen, heidän sisäisten liekkiensä, ilmaisuvoimansa esiin puhaltamisen ymmärtämiseen ja tulkintaan.

5.1 Merkitykset kielen takana

Paljastaako kieli totuuksia, vai voiko totuuksia edes selvittää? Voimmeko vain, tai edes, tutkia tapaa, jolla kieltä käytetään eri tilanteissa? Eskolan (2001) mukaan jokaisen aikaansa seuraavan tutkijan on otettava tähän problematiikkaan kantaa, onpa sitten puolesta tai vastaan (Eskola 2001, 140). Sanat herättävät meissä kokemuksia. Itsestään selvät fraasit, joita toisinaan lausumme ja joilla tervehdimme toisiamme, pinnallinen puhe, jota valuu radiosta vakuuttaa meille kaiken olevan hyvin. Fraasit kertovat meille, että normaalit olemassaolon olosuhteet vallitsevat edelleen. (Csíkszentmihályi 2005, 192.) Esi-isiamme tavoin voimme elää rauhassa, jos mikään vieras ei uhkaa meitä. Tähän opetamme myös lapsemme. Kaikki tavanomaisesta poikkeava, olipa se puhetta, huudahdus, tai jokin muu epäihmismäinen ääntely kiinnittää huomionsi. Toisaalta äänien paljouteen hukkuu monia merkityksiä.

Ymmärtääksemme tarvitsemme psykologista silmää. Sanat, eleet, ja liikenne-merkit ovat merkkejä ja merkityksen "kantajia". Hermeneuttinen ymmärtävä psykologia tarkastellessaan mielensisäisiä, ei-aineellisia, tapahtumia vaatii tul-

kinnan tekijältä kokemuksen seuraamista, *introspektiota*, ja siihen eläytymistä, *sisjaisintrospektiota* (Latomaa, 2009, 24–25.) Lasten kieltä ymmärrämme siis oman kokemuksemme kautta, toisin sanoen sisäisen lapsemme silmin, sekä eläytymällä. Latomaa (2009, 28) neuvoo tutkijaa miettimään, onko 1) tekstin merkitys se, jonka tekstin tuottaja on sille tarkoittanut, 2) löydettävissä kontekstista johon se liittyy, 3) ymmärrettävä tekstistä itsestään käsin vai 4) onko merkitys se, jonka tulkitsija sille antaa ja on samalla tutkijaa itseään selittävä, subjektiivinen. Ymmärtävä psykologia lähtee käsityksestä, että tekstille löytyy tulkinta ja objektiivinen merkitys, eikä tulkinta ole subjektiivista. Tekstin merkitys on se, minkä ilmauksen merkityksen antaja on sille antanut ja minkä kokemuksen hän on sillä ilmaissut. (Latomaa 2009, 28). En voi kuitenkaan olla epäilemättä oman tulkintani vaikutusta.

Hermeneutiikan kysymykset ovat graduistille merkillisiä myös eettisinä kysymyksinä. Eettisinä ne edellyttävät vastausta **Friedrich Daniel Ernst Schleiermacherin** (1768–1834) ymmärtämistä koskevaan kysymykseen, miten ymmärtäminen on ylipäätään mahdollista (Oesch 2005, 31). Schleiermacher (1995) tarkastelee hermeneutiikkaa nimenomaan kielen kautta. Keskeiseksi ongelmaksi muodostuu kysymys yksilöllisen ja yleisen, historiallisen ja universaalien välisestä suhteesta. Kielessä ymmärtämisen mahdollisuus ja mahdottomuus ilmevät paradoksaalisesti samanaikaisina. Kieli kantaa sekä toiseutta että ihmisten välistä yhteyttä. Schleiermacherin kysymys ymmärtämisen mahdollisuudesta jää siis kiehtovalla tavalla avoimeksi (Oesch 2005, 31–32) odottamaan vastausta. Kieli on todellisuuden rakentamisen välineistä keskeisin. Merkityssuhteet rakentuvat kielen, mielen, kokemuksen ja tietoisuuden elementeistä. Jos ihminen kertoo ja kuvaa kokemuksiaan, hänen ajatuksista ja kokemuksista on mahdollista saada tietoa kuuntelemalla. (Varto 1992, Judén-Tupakan 2007, 75 mukaan.) Fenomenologinen tutkimus käsittelee usein tekstimuotoista tutkimusaineistoa, joka kuvaa tutkimukseen osallistuvien omakohtaisia kokemuksia maailmasta (Judén-Tupakka 2007, 75).

Hermeneutiikka on alun alkaen pyrkinyt ymmärtämään puhekielisesti muodostetun ja perityn kulttuurin olemusta: ammattimiestä, olipa hän matemaatikko, shamaani tai lääkäri, on aina määrittänyt se, ettei hän käytä yleisesti ymmärrettävää kieltä. (Gadamer 2005, 216.) Merkityksen käsite on keskeinen erityisesti laadullisissa tutkimuksissa. Eläminen merkitysten maailmassa tarkoittaa, että hahmotamme maailmaa aina merkityksellistämisen prosessin ja merkitysyhteyden kautta. (Ehnqvist 2006, 51.)

Eric I Phon -kuvitelmaani, jolla tutkimukseni aloitin, ei ymmärrä 20-luvulla syntynyt äitini. Hän ei ymmärrä sitä, koska käyttämilleni sanoille ei löydy merkityksiä hänen kielessään. Digi-aikaan syntyneet lapseni, diginatiivit, ymmärtävät sen sitä vastoin heti. Samalla tavoin, äidilleni tutut sanat, tiu, äes ja kuhilas jäävät ilman merkitysten avaamista vieraiksi lapsilleni. Keskinäinen ymmärtäminen, mikä on filosofisen hermeneutiikan vaatimus (Gadamer 2005, 216) edellyttää kielen merkitysten ymmärtämistä, eli kielen taakse astumista. Se edellyttää niin sanotun hermeneuttisen universaaliusvaateen, joka ei ole vain teksteihin suhtautumista, vaan inhimillisen yhteiselämän toteuttamista (Gadamer 2005, 216). Tätä keskinäisen ymmärtämisen vaadetta, eräänlaista läpinäkyvyyttä, olen pyrkinyt noudattamaan alkaen esiyymmärrykseni auki kirjoittamisesta ja jatkaen tutkimuksen kaikissa vaiheissa aina johtopäätöksiin ja pohdintaan asti.

Mihály Csíkszentmihályin (2005) mukaan yksi tapa opettaa lapsille sanojen merkitystä on tutustuttaa heidät jo varhain sanaleikkeihin, jotka tarjoavat lapsille hyvän harjoituskentän kielen hallintaan. Lapset oppivat aikuisen ohjauksessa vaihtamaan sanan viitekehystä, esimerkiksi äidin valmistamista köyhistä ritareista prinsessasatujen ritareihin. Csíkszentmihályi toteaa kuitenkin, että aluksi tämä voi olla lapsista hämmentävää, kun sanoihin liittyneet järjestäytyneet merkitykset puretaan, se voi olla jopa hieman traumaattista, mutta oppiessaan sanojen monimerkityksellisyyttä he oppivat nauttimaan ja iloitsemaan sanojen hallitsemisesta. (Csíkszentmihályi 2005, 192–193.)

Leikkiessään lapsi harjoittelee toistuvasti sitä, että symbolit koostuvat kahdesta osasta, merkityksestä ja merkitsijästä (Arvaja & Laurinen 1997, 28). Sänky voi olla jossakin leikissä sänky, merkityksensä mukaisesti, tai lapsen, merkitsijänsä, päätöksen mukaisesti vaikkapa avaruusalus. Myöhemmin sama sänky voi olla yhtä mainiosti sukellusvene, saari tai koti.

Lapsen ajattelun muuttuessa abstraktimmaksi, hän voi tehdä itsestään muuta kuin hän on. Yhteisleikeissä tämä edellyttää roolin ilmoittamista toisille leikkijöille. Useat tutkijat, muun muassa Pellegrini, Galda ja Williamson, ovat havainneet, että lasten näyttelemisleikit auttavat lapsia ymmärtämään heille luetuja tarinoita. Tutkimustulosta selitetään Piaget'n teoriolla *assimilaatiosta* ja *akkomodaatiosta*. (Arvaja ym. 1997, 28–29.) Leikin sisällä, roolissa, tapahtuvan keskustelun, assimilaation, eli uuden tiedon sulauttaminen aikaisempiin tietorakenteihin, ei ole todettu parantavan tarinan ymmärtämistä. Sen sijaan akkomodaatiossa, jossa lapsi mukauttaa aikaisemmat tietorakenteensa sellaisiksi, että ne sopivat uuteen kokemukseen, sekä sovittaa toisten lasten haluja omiinsa, kehittää Piaget'n mukaan lapsen tarinanymmärtämistä. Myös leikin ulkopuolella tapahtuva keskustelu leikistä, leikin suunnitteleminen, dekonstekstuaalinen kieli eli metaleikki, ja ristiriitojen ratkaisu kehittävät lapsen tarinan ymmärtämisen taitoja. (Arvaja ym. 1997, 30.)

Aaltolan (1992) mukaan kieli on ihmisen hienopiirteisin instrumentti, jonka ilmaisuja käytetään muun toiminnan yhteydessä. Tarvitsemme käsiä, työkaluja ja koneita, myös kielen sanoja ja lauseita. (Aaltola 1992, 98). Aaltola pitää kieltä kaiken oppimisen merkityksien avaajana, mutta aivan yhtä tärkeäksi hän näkee kielen mahdollistaman käsitteiden ymmärtämisen:

”Kaikki oppiminen, opettaminen ja kasvattaminen, tietoinen tai tiedostamaton, on mahdollista vain yhteisenä toimintana. Silloinkin, kun olemme yksin ja oivallamme jotakin, ymmärtämisemme ja oppimisemme perustana ovat yhteisessä elämässä omaksutut käsitteet, inhimilliset ongelmat ja pyrkimykset.” (Aaltola 1992, 98.)

Oma käsitykseni medioitumisen vaikutuksista lasten kieleen on tosialettaman kaltainen. Kieli muuttuu, lainasanat lisääntyvät. Jokainen tekstiviestejä ja sähköposteja lukenut ja kirjoittanut tietää, miten ne typistävät ja köyhdyttävät ilmaisuamme. Tulevana opettajana olen luonnollisesti huolissani. Hyvä ja huoliteltu kirjoittaminen ja itsensä ilmaiseminen on arvo, joka on tiedostettava ja jonka kunnioituksesta opetuksen piirissä työskentelevien on pidettävä huolta. Näkisin tämän jopa eettisenä argumenttina: pedagogin on pyrittävä olemaan askelen edellä, nähtävä mitä on tulossa ja toimia sitten asian edellyttämällä tavalla. Omalta kohdaltani koen kaiken vivahteikkaan ja rikkaan suomenkielen säilyttämiseen liittyvän sydämen tehtävänäni.

Ajatellaanpa esimerkiksi nuorison käyttämiä sanoja ”nuubi”⁷ ja ”OMG”⁸. Ne eivät välttämättä kerro meille mitään. Kielipeleistään tunnetun Wittgensteinin mukaan, ne eivät kerro meille mitään, koska emme ole käyttäneet niitä, ja koska emme ole käyttäneet niitä, niillä ei ole meille myöskään merkitystä (Sutinen 2000, 129). Samaa voin sanoa esimerkiksi sadutuksessa esiin nousseista sanoista ”Brilla”⁹, ”Winx”¹⁰ ja ”Bloom”¹¹. Vasta yhteys, jossa sanaa käytetään ja keskustelu lapsen kanssa sanan merkityksestä auttaa minua sen ymmärtämisessä. Tässä mielessä pedagogit ja kasvattajat ovat tärkeässä tehtävässä. He ovat vaikuttamassa niihin ympäristöihin, joissa lapsi kieltä, ja kielen kautta ympäröivää maailmaa, ottaa haltuun. Wittgensteinin antama ohje sanan ’merkitykselle’ on suurelta osin sama kuin hermeneutiikassa: sitä on tarkasteltava aina yhteyksissään (Sutinen 2000, 129). Näen jokaisen sanoja, kieltä, lopulta koko ympäröivää kulttuuria ihmettelevän pienen persoonan uutena potentiaalisena Shakespeare-

⁷ Nuubi tulee englanninkielen sanasta ”newbie” ja tarkoittaa ”tulokasta” ja ”aloittelijaa”.

⁸ OMG tulee englanninkielen sanoista ”Oh My God” ja tarkoittaa esimerkiksi ”Voi Luoja”.

⁹ Brilla on Disneyn luoma keijuhahmo.

¹⁰ Winx on Iginio Straffin luoma piirrossarja, joka kertoo nuorista keijutyttöistä. Sarjaa on julkaistu televisiosarjana ja sarjakuvana. Siitä on myös tehty 3D-elokuvia ja teatteriesityksiä.

¹¹ Bloom on Winxin johtohahmo, Lohikäärmeen liekin keiju.

na. Kasvattajana ja pedagogina minun kuuluisi kysyä, miten voin olla ponttime-
na hänen kielensä, tarinankerrontataitonsa ja unelmointikykyä virittymisessä.

5.2 Kielikuvasta mielikuvaan

Lapsen kieltä tutkittaessa on myös tehtävä selkeä ero aikuisen kieleen. Kerto-
muksen ja kerronnan taitoihin perehtynyt Luumi (2002a) muistuttaa, että ai-
kuisten kieli on käsitteiden kieltä, analysoivaa ja abstraktia. Lapsi ei osaa, kuten
aikuinen, tehdä kielen avulla itsensä ja asiansa ymmärrettäväksi. (Luumi 2002a,
98.) Sosiaalipsykologi ja filosofi **George Herbert Mead** (1863–1931) toteaa:

kasvatustoiminnan lähtökohta on tilanne, jossa yhteisön ideoita
välitetään lapselle ja häntä autetaan ymmärtämään asioita nimen-
omaan puheen välityksellä. Tämä on tärkeää, koska lapselle mer-
kitykset syntyvät interaktiossa ja kieli on se foorumi, jossa näitä
merkityksiä ja kokemuksia voidaan tarkastella. (Mead 1910–1911,
Sutisen 2000, 140 mukaan.)

Tältä kannalta näen sadutuksen mitä oivallisimpana menetelmänä tutkia lapsen
ympäristölleen antamia merkityksiä. Olemme aikuisina etääntyneet lap-
senomaisesta kuvallisesta ajattelutavasta. Yhteistä ymmärryshorisonttia voi-
daan kuitenkin lähestyä sadun kertomisen kautta; kertomalla elämästä kuvin
lapsen omilla symboleilla. (Luumi 2002a, 99.) Ja toisin päin: lapsen omaa satua
kuuntelemalla kohdata lapsi hänen merkityksissään.

Hatva (2009) on väitöskirjassaan *Merkityksen välittäminen kuvan avulla* tutkinut
mielikuvien syntymistä. Tutkimuksen tavoitteena (Hatva 2009, 303) hänellä oli
selvittää, miten tietoa voitaisiin välittää kuvituksen avulla. Koehenkilöinä oli
taide- ja lakitieteen opiskelijoita. Hatvan mukaan edellisten oletetaan suosivan
divergenttiä, hajaantuvaa, ajattelua, jälkimmäisten taas tarvitsevan opintoihinsa
tyypillisesti konvergenttiä, yhteen suuntautuvaa, kykyä. Selvää näyttöä tällai-
sesta erosta ei kuitenkaan tutkimuksessa tullut esiin: päinvastoin oikeustieteen
opiskelijat tunnistivat paremmin kuvia kuin taideopiskelijat. (Hatva 2009, 298.)

Eläytyminen, nonvisuaalisen kerronnan rikkaus ja sisäisten mielikuvien voima käy mielestäni esille Hatvan tutkimuksesta, ja tukee traditionaalisten satulukuhetkien tärkeyttä. Ilmeni nimittäin, että kuvittamatonta tekstiä lukeneet muistivat paremmin sisältöä kuin kuvitetun lukeneet (Hatva 2009, 307).

Mitä mielikuvat sitten ovat, miten ne meissä syntyvät ja minne matkaavat, tähän perehtymistä en pidä omassa tutkimuksessani tarpeellisena. Jotain Hatvan tutkimuksesta otan kuitenkin taskuuni. Mielikuvat ovat kehon representaatioita aivoissa ja pohjaavat kehon tiloihin ja käyttäytymiseen heijastuksina organismita ja ympäristöstä (Hatva 2009, 21). Mielikuvan ei tarvitse olla välitön havainto, vaan se voi olla myös kuvitteluprosessin tulos, joka sekin on ongelmanratkaisua, hypoteesin testausta ja muuntelua. Mielikuvan muodostumisessa kuvittelulla onkin keskeinen osa; kuvittelu on kyky tutkia mielikuvaa, mielikuvan ylläpitoa ja sen muuntelua. Kuvittelulla on myös rooli sekä päättelyssä, asioiden suunnittelussa että oppimisessa. (Hatva 2009, 36.) Näin ollen kysymykseeni, minne mielikuvat meissä matkaavat, voisi vastata: valmistamaan meille tietä uuden kokemiseen ja oppimiseen. Valitettavasti mielikuvat eivät ole ikuisia. Kosslynin (1996) mukaan mielikuva pysyy mielessä vain 250 ms, joten sitä on ylläpidettävä mielikuvan muodostumisen aikana tai sitä muunnella, jotta mielikuva ei häivy (Hatva 2009, 23).

Sadussa lapselle avautuu uusi maailma, muukin kuin se minkä hän näkee ja kokee, ja missä hän asuu. On muutakin kuin oma koti, kaupunki, koko teknologiakeskeinen kulttuurimme; on historia. (Apo 2001, 26). Kun tiedon hankkiminen ja järkevä ajattelu sitoo lapsen mielikuvat kulkemaan tiettyjä, kahlittuja ratoja, satu vapauttaa tunteet ja ajatukset havaitsemaan monipuolisia ja luovia vaihtoehtoja (Hägglund & Hägglund 1976, Ojasen 1980b, 130 mukaan). Satu tarjoaa myös lapsen tarvitseman pakopaikan, jonne hän voi päästä mielikuvissaan (Ojanen 1980b, 131). Kun elämä ja todellisuus satuttavat, eikä lapsi vielä pysty ymmärtämään tunteidensa kuohuja, satu lievittää lapsen pahaa oloa ja antaa lohtua.

Sadut kehittävät lapsen visualisointia ja mielessä kuvittamisen kykyä. Ne toimivat vastapainona nykypäivän runsaalle visuaaliselle mediakulttuurille. Omien mielikuvien tuottaminen saattaa olla vaikeaa seurattaessa kuvin esitettyä satua. Kerrottua satua kuunnellessaan, tai lukiessaan, lapsi pystyy säätelemään mielikuviansa pelottavuutta. Lapsi voi esimerkiksi omassa mielessään sivuuttaa sen, millä tavoin linnut nokkivat Tuhkimon sisarpuolten silmiä. (Mäki & Arvola 2009b, 27.) Kuvien tai elokuvana esitetyltä sadulta lapsen on sen sijaan vaikeampaa suojautua ja estää pelottavien ja ahdistavien mielikuvien syntyminen.

Omien mielikuvien, mielikuvituksensa, kautta lapsi voi myös säädellä sadun tuomien uusien maailmojen ja olentojen pelottavuutta (Apo 2001, 26). On kuitenkin muistettava, että eri-ikäiset, eri elämäntilanteissa elävät ja persoonallisuudeltaan erilaiset lapset reagoivat myös satuihin eri tavalla. Apo (2001) vertaa satuja kaikkeen muuhun viihteeseen todetessaan, että on kasvattajan tehtävä myös satujen osalta toimia säätelijänä omaa etiikkaansa ja arvomaailmaansa kuunnellen (Apo 2001, 25). Bergström (1997) kritisoidessaan arvokasvatusta, kirjassaan *Lapsi – viimeinen orjamme*, on kuitenkin vahvasti klassisten satujen välittämien arvojen kannalla. Nykysatujen ja aikamme lasten kirjallisuuden hän näkee iskostavan lapsiin aikuisten valitsemia arvoja, jotka opettavat lasta tottelemaan ”omistajaansa”, kun taas kansansatujen Bergström näkee harjaannuttavan lasta näkemään syvälle ihmisluontoon ja sielunelämän arvojärjestelmään, mitä nyky-yhteiskunnassa ei pidetä toivottavana. (Bergström 1997, 67.)

Sadut ovat elämän peruskuvia ja symboleja. Symboleilla, kuvilla ja vertauksilla on suuri vaikutusvoima ihmiseen (Luumi 2002a, 98). Lapsi tarvitsee tätä satujen tarjoamaa sisäistä maailmaa omiin sisäisiin seikkailuihinsa. Hänen tulee tuntea sekä mielikuvituksen maailma että todellisuuksien maailma, jossa elämme, ja ymmärtää, että ne ovat erillisiä. Mielikuvituksen maailmaa hän tarvitsee ymmärtääkseen itseään, toisia ja koko ympärillä olevaa elämää. (Luumi 2002b, 80–81.)

Kerrottu ja luettu satu etäännyttää kipeät asiat riittävän kauas. Näin ongelma voi tulla käsitellyksi sekä sadun maailmassa että todellisuudessa. Etäännyttäminen on nähtävissä myös sadun rakenteessa.

Niin kuin sadut ja unet ovat kaksosia, ovat sitä myös mielikuvitus ja luovuus. Kurenniemen (1980) mukaan luova mielikuvitus on kaiken inhimillisen toiminnan liikkeelle paneva voima. Hän vertaa mielikuvitusta kuudenteen aistiimme, jonka avulla voimme liikkua neljännessä ulottuvuudessa. Luova mielikuvitus kuuluu ihmisen fysiologiaan samalla tavalla kuin näkö, kuulo, haju, maku ja tunto. Kurenniemi kiteyttää lapsen oikeutta luovaan mielikuvitukseen:

”Sillä niin kuin lapsi tarvitsee jaloilleen vapaita kenttiä juosta ja leikkiä, hän tarvitsee myös ajatuksilleen avaria leikkitiloja, sadun rikkaan ja huikean maailman, jonka mielikuvitus hänelle avaa”.
(Kurenniemi 1980, 115–116.)

Aivotutkija Matti Bergström on havainnut seuraavaa: aivojen kuorikerros edustaa tietoa ja ydinkerros ideoinnin perusvoimaa. Kun näiden kahden kerroksen impulssit kohtaavat, syntyy mielikuvituksellista toimintaa. Bergströmin mukaan koulumme keskittyvät liiaksi kuori- eli tietokerroksen ja tietokapasiteetin kasvattamiseen, jolloin aivoytimen yhteydessä toimiva arvokapasiteetti ei kehity normaalisti. (Jantunen 2007, 144.) Aivofysiologisilla havainnoilla on selkeä viesti kasvattajille: koulu keskittyy liian voimakkaasti tiedolliseen opetukseen ja älylliseen kasvatukseen, muun lahjakkuuden vaaliminen on vaarassa jäädä taka-alalle. Nyt olisi korkea aika havahtua kysymään, viekö liika tieto tilaa arvoilta ja luovuudelta. (Jantunen 2007, 144–145.) Bergström puhuu aivoinvalidien sukupolven kasvattamisesta. Myyttisiä kertomuksia, taiteellisia harjoituksia, keskustelua ja valintoihin harjaantumista pidetään vähemmän tärkeinä kuin tiedon jakamista, toisin kuin oli esimerkiksi ennen itsenäistymistämme, Topeliuksen aikaan (Jantunen 2007, 233). Kaikkinaisen sirpaloitumisen aikana lapset tarvitsevat mielestäni malleja myös kiirettömyydestä, pysähtymisestä, unelmoimisesta, eräänlaisesta tavoitteettomuudesta, mahdollisuudesta olla lapsi.

6 OIKEAA, AITOA SATUA ETSIMÄSSÄ



PRINSSI JA PRINSESSA

No olipa kerran prinsessa, joka asui linnassa. No prinsessa päätti mennä metsään poimaan marjoja. Sitten prinsessa poimi sieltä mustikoita. Sitten hän saapui linnaan. Hän huomasi portilla kyltin. Kyltissä luki: Juhlat. Prinsessa ihmetteli: Mitkä juhlat ne voisi olla, mietti prinsessa. Hän päätti mennä katsomaan. Prinsessa huomasi, että linnassa oli koristeita. Sitten prinsessa muisti, että oli hänen synttärinsä. Joo! Siellä oli ilmapalloja. Prinsessa oli onnellinen. Häntä jännitti. Sitten prinsessa huomasi kakun ja pöytä oli täynnä herkkuja. Prinsessa ihmetteli, missä kuningas ja kuningatar olivat. Eräänä päivänä prinsessa päätti mennä katsomaan. Sitten hän huomasi, että kuningas ja kuningatar olivat sängyssä. Hän ravisteli kuningasta. Kuningas heräsi. Sitten heräsi myös kuningatar. Sitten kuningatar kysyi: Mikä hätänä kultaseni? Prinsessa vastasi: Kuka nuo herkut on kattanut tuonne pöytään? Kuningas vastasi: Palvelija oli kattanut herkut pöytään. Prinsessa sanoi: Ai jaa. Sitten prinssi saapui linnaan. Prinsessa kuuli oven käyvän. Prinsessa meni katsomaan. Se oli prinssi. Prinsessa kysyi prinssiltä: Kuka sinä olet? Prinssi vastasi: Etkö sinä tunne minua? Prinsessa sanoi: En minä tunne sinua. Prinssi sanoi: Etkö sinä tunne? Sitten prinssi sanoi: Minun nimeni on Philip, vastasi prinssi. Prinsessa sanoi: En ole kuullut ikinä tuollaista nimeä. Sitten prinsessa tarttui prinssiä kädestä ja sanoi: Minä näytän sinulle paikkoja. Yhtäkkiä prinssi näki palatsin. Hän kysyi prinsessalta: Mikä sinun nimesi on? Prinsessa vastasi: Minun nimeni on Kristiina. Sitten prinsessa rakastui prinssiin. He päättivät mennä naimisiin. Ja häät järjestettiin salissa. Prinssi kysyi prinsessalta: Milloinka sinun syntymäpäiväsi ovat? Prinsessa vastasi: Tänään! Sitten prinssi hämmästytti. Prinssi kysyi: En tiennytkään sitä. Prinsessa mietti hetken ja sanoi sitten. Prinsessa kysyi: Milloinka sinun synttärini on? Prinssi vastasi minun synttärini on kymmenen yön päästä. Sitten he elivät koko loppuelämänsä loppuun asti ja olivat onnellisia. Loppu. (Netta, 6)



Yllä oleva satu on kuusivuotiaan Netan luoma. Voisiko tämän oikeampi, aiempi satu olla? Mielelläni pistäisin pisteen tälle luvulle tähän, mutta koska teoriaakin on kuultava, lähden siis sadun monimuotoista merkitystä etsimään myös sieltä. Aluksi etsin vastausta kahteen kysymykseen. Haluan tietää 1) mitä sadulla yleisesti ymmärretään, ja 2) mikä on oikea, aito satu, mistä sen voi tunnistaa. Tämän jälkeen sukellan sadun versojen, sadun eri lajien maailmaan.

6.1 Satu on oman sisimmän aapinen

Kirjallisuuden kolme genreä ovat lyriikka eli runotaide, epiikka eli kertova sanataide ja draama eli näyttämötaide. Satu on epiikan yksi genre.

Erotukseksi novellista ja romaanista satu sijoittuu hyväksyttynä taidemuotona yhtä hyvin kirjoitettuun kirjallisuuteen kuin sen ulkopuolelle – suulliseen traditiossa. Myyttientutkija Meletinskij katsoo sadun olevan eniten suositun ja demokraattisin sanataiteen muoto kaikkien kansojen keskuudessa. (Meletinskij 1958, Orlovin 2005, 15 mukaan.)

Nyky-suomen sanakirja (2002, 69) määrittelee sadun ”vapaaseen mielikuvitukseen perustuvaksi, aika- ja paikkasuhteista riippumattomaksi, todellisen elämän rajoista välittämättömäksi, opettavaksi tai huvittavaksi kertomukseksi”. Tämä määritelmä ei kenties herätä mielikuvia, ellei sitä hieman elävöitetä satututkija Hilikka Ylösen avulla:

”Saduissa on yliluonnollisia olentoja ja tapahtumia, noitiam ja haltijattaria, puhuvia eläimiä ja taikaesineitä. Luonnonlakien kumoutuminen ja historiallisen aikakäsityksen paikkansapitämättömyys ilmaisevat, ettei kysymys ole todellisen maailman asioista. Luonto ja ihminen ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Inhimillistä elämää samoin kuin luontoakin hallitsee sanan mahti.” (Ylönen 1998, 11).

Ojasen (1980) mukaan sadut sivuuttavat puheen tiedottavan, järkevän sisällön. Ne menevät suoraan lapselle. Sadun tarkoituksena on avata lapsen luovuusvaiheessa, jolloin hän ei vielä kykene ilmaisemaan sitä muulla tavoin. Sadun symboliikassa piilee avain sadun ymmärtämiselle. Toiminta kuvaa mielentiloja, erityisesti ihmismielen ristiriitatilanteita. Oman sisimmän aapisena satu kertoo elämästä syvemmän merkityksen kuin elämä itse. (Ojanen 1980a, 10–13.)

Satujen isäksi kutsutun amerikkalaisen satututkija Bruno Bettelheimin (1992) mukaan satu valmistaa ja vahvistaa pientä kuulijaa elämän ankaria kolhuja vastaan. Tämä lienee Bettelheimin sadulle antama syvin merkitys:

—taistelu ankaria vaikeuksia vastaan on elämässä väistämätöntä, se kuuluu olennaisena osana ihmisen elämään, mutta jos ihminen ei väisty

ja välttele vaan kohtaa rohkeasti odottamattomat ja usein epäoikeudenmukaiset koettelemukset, hän ylittää kaikki esteet ja selviytyy niistä lopuksi voittajana. -- Lapsi tarvitsee ennen muuta symbolisia viitteitä siitä, millä tavalla hän voisi parhaiten käydä käsiksi näihin ongelmiin ja kasvaa turvallisesti aikuisuuteen. (Bettelheim 1992, 15)

Bettelheim ei niinkään anna sadun määritelmää, vaan pikemminkin viitteitä siitä, millainen on hyvä, aito satu. "Kiltit, turvalliset sadut", kuten esimerkiksi Miina ja Manu, eivät ole lapsen kehityksen kannalta merkittäviä. Niissä ei käsitellä kuolemaa tai vanhenemisestä, kuten esimerkiksi Topeliuksen Koivu ja tähti -sadussa. Bettelheimin "kilteissä ja turvallisissa" saduissa ei myöskään puhuta ihmisen olemassaolon rajoista tai ikuisen elämän toiveesta (Bettelheim 1992, 15), kuten esimerkiksi H.C. Andersenin Pienessä merenneidossa, jota pidän erinomaisena esimerkkinä aidosta sadusta. Käsitelläänhän siinä ihmisenä olemisen perusehtoja (Bettelheim 1992, 15), joita minä aikuisena lähestyn toki kokonaan toisesta perspektiivistä kuin lapsi. Bettelheim ei pidäkään surullisen lopun satuja aitoina satuina, koska ne eivät anna aidolle sadulle ominaista lohtua. Sen sijaan satu, joka tukee lapsen omaa psykologista tunnetta, että hän on esimerkiksi sisarustensa hylkäämä, ja päättyy onnelliseen loppuun, kuten Tuhkimossa, on Bettelheimin mukaan aito, lapsen kehitystä tukeva satu (Bettelheim 1992, 78). Bettelheimin mukaan aito satu tarkoittaaakin yleensä kansansatua, jotka ovat säilyneet vuosisadasta toiseen ja koskettavat siten ihmismielen syväisiä kerrostumia.

6.2 Satuluokittelun historiaa

Satujen luokittelu perustuu suomalaisen kansanrunouden tutkija ja professori **Antti Amatus Aarnen** (1867–1925) vuoden 1910 satutyypin luettelointiin *Verzeichnis der Märchentypen*, luokitteluun, joka ensimmäisenä kiinnitti huomiota satujen arvoon kansanperinteen lajina. Aarnen tyyppiluettelosta tuli pian kansainvälisen saduntutkimuksen tärkeä apuväline. Vuonna 1927 amerikkalai-

nen folkloristi **Stith Thompson** (1885–1976) käänsi Aarnen tyyppiluettelon englannin kielelle, laajensi sitä ja kokosi siihen bibliografian. Vuonna 1961 teoksesta ilmestyi uusi, tarkastettu laitos, jonka useat painokset ovat kuluneet tutkijoiden käsissä näihin päiviin saakka. Vuonna 2004 **Hans-Jörg Utherin** laatima kolmiosainen *The Types of International Folktales* laajensi AT-luokitusjärjestelmää edelleen ja syntyi Aarne-Thompson-Uther, ATU-luokitus. Keskeistä on, että uusi tutkimusmateriaali on mahdollistanut yli 250 kokonaan uuden satutyypin lisäämisen luetteloon. Tutkimuksen apuvälineenä koko maailman kattava satutyypiluettelo kuulostaa suurenmoiselta. Tälläkään hetkellä kaikkien maailman kansojen satuja ei ole järjestelmällisesti luuteloitu. Varmasti tiedon lisääntyessä tarvitsemme tyyppiluettelosta jälleen täydennetyt ja uudistetun laitoksen. (Leppälahti 2005, 1–3.) Vertailevan tutkimuksen lisäksi satuja tarkastellaan nykyään sekä niiden kielellisten ilmaisujen että niiden sisältämien ihmiskuvien tasolla tai sukupuolisensitiivisestä näkökulmasta (Leppälahti 2005, 3).

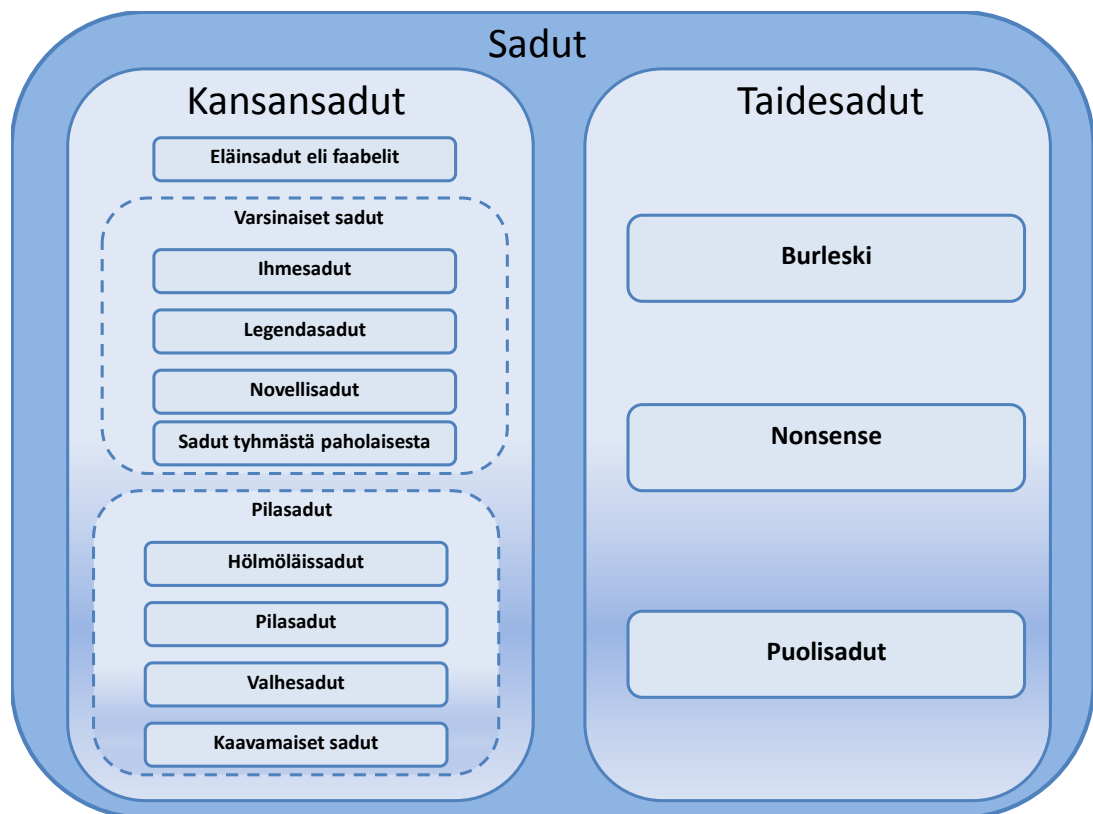
Tutustuessani sadun luokittelun historiaan, sen muuttumiseen ja tarkentumiseen, sekä eri tutkijoiden näkemyksiin luokittelua ohjaavista piirteistä, voi vain todeta heidän tehtävänsä haasteellisuuden. Koko maailman kattavaa satutyypiluettelo odotettaessa on elämäkirjasta käännettävä vielä lukuisia lehtiä.

6.3 Sadun luokittelu

Kuvailen nyt sadun eri lajeja Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran arkistoiman AT-luokituksen mukaan. Sadun luokitteluja on siis useita, koska satutyyppejäkin on monia lajeja. Yksi tapa alkaa jaottelu on ryhmittelemällä sadut tekijänsä mukaan: kansansatuihin – joiden tekijää ei tunneta – ja taidesatuihin, joiden tekijät tunnetaan.

Kirjallisuuden Seuran kansanrunousarkistossa on noin 90 000 kansansatutoisintoa. Sarmavuoren (2003) mukaan sadut ryhmitellään seuraaviin pääryhmiin I) eläinsadut, II) varsinaiset sadut ja III) pilasadut. Varsinaiset sadut on luokiteltu

1) ihmesaduiksi, 2) novellisaduiksi, 3) legendoiksi ja 4) saduiksi tyhmästä paholaisesta. (Sarmavuori 2003, 129–130.) Luonnehtiessani kansansatuja ja varsinaisia satuja mainitsen satuluokan yhteydessä myös AT-luokituksen¹² mukaisen standardinumeron. Taidesadut eivät kuulu kansansatujen piiriin, joten käsitteelen niitä omana alalukunaan, kuitenkin saman pääluvun alla.



Kuvio 1. Sadun keskeisimmät pääajit.

Suomalaiset satututkijat mainitsevat usein kansansadut kolmessa eri pääryhmässä: eläinsadut, varsinaiset sadut ja pilasadut, mutta toisaalta Aarne-Thompsonin luokittelussa kansansadut on jaettu yhdeksään pääluokkaan. Yllä

¹² Suomen Kirjallisuuden Seura, kansanrunousarkisto. Viitattu 14.5.2010
<http://www.finlit.fi/kra/sadut.htm>

olevassa kuviossa olen pyrkinyt esittämään, kuinka nämä kaksi tapaa voitaisiin yhdistää. Kuvioon olen yhdistänyt myös taidesadun pääluokat.

6.4 Kansansadut

Kansansadut ovat satoja, kenties tuhansia, vuosia vanhoja moraaliseen ajatteluun ohjaavia kertomuksia, joka opettavat hyviin tekoihin pyrkimistä ja myös sen, että pahuudesta on seurauksensa. Niiden lähtökohtana on suullinen perinne ja pitkä ikä, ennen kuin ne ovat saaneet kirjallisen muotonsa. (Ylönen 2005, 10–11). Kansansatujen etiikka on yksioikoista ja siksi lapsen tajuttavaa. Menettään joko väärin tai oikein, ja väärin tehnyt joutuu sovittamaan tekonsa. Pahuudesta rankaisemista ei siirretä omantunnon tehtäväksi, vaan ankara tuomio pannaan täytäntöön välittömästi. Toisaalta hyvyydestä palkitaan ruhtinaallisesti. Kun hyvän ja pahan ero esitetään näin selkeästi, lapsen on helpompi huomata se ja oppia oikeudenmukaisuutta. (Ylönen 2002a, 24–25.)

Muistinvaraisesti säilyneinä ja yhteisinä useille kansoille ne kertovat syntyäkansa yhteiskunnallisista arvoista (Ylönen 2005, 11), mikä on yhteiskuntahistoriallisesti merkittävää tietoa.

Vanhoissa kansansaduissa heijastuvat myös entisaikojen kasvatusihanteet. Lapsen piti olla nöyrä ja kuuliainen kaikille vanhempien käskyille ja toivomuksille. Vanhatestamentillinen rangaistusideologia silmä silmästä, hammas hampaasta näkyy muun muassa Grimmin karmeassa sadussa *Uppiniskainen tyttö*. Sadussa tytär ei totellut äitiään, niinpä hän sairastui ja kuoli. Kun hänet oli haudattu, käsivarsi pisti esiin maasta ”kurottaen kohti korkeutta”. Vasta kun äiti meni haudalle ja löi kättä vitsalla, käsivarsi painui maahan ja lapsi sai rauhan. (Sarmavuori 2003, 128–129.)

Kansansatuja arvostellaan usein niiden ankarasta moraalista ja julmuudesta. Esimerkiksi satututkijat Maria Tatar ja Ruth Bottigheimer eivät pidä Grimmin saduissa esiintyvä julmuutta, saati niiden arvoja yleisesti hyväksytyinä. (Ylönen 2005, 11.) On siis tavallaan ymmärrettävää, että nykyvanhemmat kyseenalaistavat Grimmin satujen julmuuden. Mäen ja Arvolan (2009) mukaan alle kouluikäisille lapsille ei suositella erityisen pelottavia satuja. Grimmin saduissa *Satu Pojasta joka tahtoi oppia pelkäämään* (Grimm I, 1999) ja *Kataja* (Grimm II, 1999) on pelko voimakkaasti läsnä, koska niiden hahmot ovat ihmisiä ja ne käsittelevät julmalla tavalla kuolemaa. Näitä Mäen ja Arvolan (2009b, 40) mukaan ei suositella alle yhdeksänvuotiaille.

Onneksi aikojen muuttuessa niin sadut kuin kasvatusihanteetkin ovat löytäneet uusia versioita, joskin sadun julmuus on yhä tärkeä elementti lapsen oikeudentajun kehittymisen kannalta. Ylönen (2005, 12) toteaa, että meidän aikamme saduissa noita saattaa jopa olla ystävällinen ja auttaa pulaan joutuneita, toisin kuin vanhojen kansansatujen noita, jonka ensisijainen tehtävä on usein surmata sadun sankari tai sankaritar. Bergström (1997) pitää tärkeänä aivojen kehitykselle, etteivät vain "valkeat" eli opettavaiset ja pedagogiset sadut ja leikit saa jalansijaa, sillä ne ovat järjestystä ylläpitäviä. Tarvitaan myös "mustia" leikkejä ja kertomuksia, joissa on elämään liittyvä kaaos. (Karlsson 2000, 86.)

Myös Bettelheimin (1992, 32) mukaan on valitettavaa, että useimmat lapset joutuvat nykyään tekemisiin vain satujen sievisteltyjen ja vesitettyjen muunnelmien kanssa, jotka hämärtävät aitojen satujen sisäisen merkityksen ja riistävät niiltä kaiken syvemmän mielen. Ylönen ja Bettelheimin näkemyksiin on helppo yhtyä. Esimerkiksi Disneyn animaatioelokuvat ovat kyllä laadukkaita, mutta kaikessa visualisuudessaankaan ne eivät yllä tarjoamaan lapselle niitä sisäisiä, läpi elämän muistissa säilyviä kokemuksia, mitä luetut kansansadut voivat parhaimmillaan antaa.

6.4.1 Faabeli eli eläinsatu

Faabeli (AT 1-299) on lyhyt, vertauskuvallinen, tavallisesti runoasuinen eläintarina tai -satu, jolla on useimmiten opettavainen tarkoitus. Faabelin lopussa on tarinan moraalin pelkistävä sananlaskunomainen epimythion¹³ (Hosiaislouma 2003, 232), tarinan opetus. Esimerkiksi Aisopoksen faabeli ”Kettu ja apina” päättyy opetukseen: ”Samoin on ihmisten laita: valehtelijat kerskuvat eniten silloin kun kukaan ei ole osoittamassa heidän puheitaan perättömiksi.” (Itkonen-Kaila 1975, 49). Faabelit kertovat ihmisten maailmasta, jossa eläimet toimivat ihmisten tavoin. Usein faabeli opettaa, että ylimielisyys, teeskentely ja ulkokultaisuus saa rangaistuksensa, ja että viekkaus ja viisaus voittavat raajan voiman. Toisaalta saatetaan näyttää myös se, että hyväkin voi joutua tappiolle epätavallisessa maailmassa, ja että kiittämättömyys on maailman palkka. (Hosiaislouma 2003, 232; Sarmavuori 2003, 144.)

Faabeleita esiintyy jo muinaisegyptiläisessä ja -intialaisessa kirjallisuudessa (Hosiaislouma 2003, 232). Aisopoksen tarina hyttystä ja härästä löytyy jo sumerilaisena nuolenpääkirjoituksena, erona vain on, että siinä esiintyy härän paikalla norsu (Itkonen-Kaila 1975, 5–6). Ajallisesti liikutaan siis jopa 4000–3000 eKr. puhuttaessa muistiinmerkitystä satuaineksesta.

Hyttynen istahti härän sarvelle. Viivytyään siinä pitkän aikaa se alkoi tehdä lähtöä ja kysyi, halusiko härkä sen jo menevän. Härkä vastasi: ”Minä en tuntenut milloin sinä tulit, enkä tunne milloin sinä lähdet.” Tämä sopii mitättömään ihmiseen, josta ei ole hyötyä eikä vahinkoa, olipa hän paikalla tai ei. (Itkonen-Kaila 1975, 71.)

Lajin ensimmäinen suuri klassikko on kreikkalainen sadunkertoja **Aisopos** (500-l. eKr.), jonka tarinoita ryhdyttiin hyödyntämään keskiajalta alkaen myös kouluopetuksessa. Aisopoksen tarinoiden suomentajan Itkonen-Kailaan (1975)

¹³ Epimythion on vanhaa kreikkaa ja tarkoittaa moraalin soveltamista käytäntöön sananlaskunomaisella tavalla (Miller, Prosser & Benson 1973, 53).

mukaan kreikkalaiset ja roomalaiset pitivät tarunomaista Aisoposta opettavaisen eläintarinan kiistattomana isänä, jonka nimeen he liittivät niin uudet kuin vanhatkin faabelinsa. Tavasta muodostui traditio ja se ylsi aina keskiajalle asti, jonka latinankieliset eläinkertomukset tunnetaan nyt nekin ”Aisopoksen tarinoina”. (Itkonen-Kaila 1975, 5–6.)

Keskiajan merkittävin faabelikirjailija on **Marie de France**, joka vuoden 1200 paikkeilla laati kaikkiaan 102 runofaabelia. Faabeli oli suosittu myös klassismin ja valistuksen aikana, 1600–1700-luvuilla, jolloin huomattavimpia lajin edustajia olivat ranskalainen **Jean de La Fontaine** (1621–1695) ja venäläinen **Ivan Krylov** (1769–1844).

Suomalaisen faabelirunouden kenties merkittävin edustaja on **Lauri Pohjanpää** (1880–1962), jonka tunnetuimpia runoja ovat *Harakanpesä* ja *Jänikset*. (Hosiaisuus 2003, 232–233.) Suomessa eläinsadut ovat olleet erittäin suosittuja. Erilaisia eläinsatutyyppejä on tallennettu noin 130 ja näiden toisintoja lähes 4000. Suosituimpia eläimiä meillä on kettu, karhu, susi, jänis, hevonen, kissa, pässi, koira, hiiri ja sika. Ainoa faabeleissamme mainittu eläin, joka ei kuulu suomalaiseen eläimistöön on leijona. (Piela & Rausmaa 1982, 100.) Uskaltaudun lisäämään faabelieläimiimme myös hauen, jolla on itseoikeutettu paikka kalevalaisessa kertomusperinteessämme, ja jota muun muassa Aaro Hellaakoski on käyttänyt klassikkorunossaan Hauen laulu:

Kosteasta kodostaan / nous hauki puuhun laulamaan //kun
 puhki pilvien harmajain/ jo himersi päivän kajo/ ja järvelle heräsi
 nauravain/ lainehitten ajo/ nous hauki kuusen latvukseen/ pu-
 naista käpyä purrakseen// lie nähnyt kuullut haistanut/ tai kä-
 vyn päästä maistanut/ sen aamun kasteenkostean/ loiston sano-
 mattoman// kun aukoellen/ luista suutaan/ longotellen/ leuka-
 luutaan// niin villin-raskaan/ se virren veti/ että vaikenä/ linnut
 heti/ kuin vetten paino/ ois tullut yli/ ja yksinäisyyden/ kylmä
 syli. (Hellaakoski 2008, 149.)

Bettelheimin (1992) mukaan lapsilla on luonnostaan läheinen yhteys eläimiin, ja he tuntevat usein olevansa lähempänä eläinten kuin aikuisten elämää ja halusivat elää yhtä vapaasti ja vaistonvaraisesti kuin kuvittelevat eläinten elävän. Läheinen kiintymys eläimiin saa lapsen kuitenkin samalla pelkäämään, ettei hän ehkä olekaan aivan niin ihmismäinen kuin pitäisi. (Bettelheim 1992, 348.)

6.4.2 Varsinaiset sadut

Varsinaiset sadut jakautuvat ihmesatuihin, novellisatuihin, legendoihin ja satuihin tyhmästä paholaisesta. **Joel Lehtosen** *Tarulinnasta* (1906) saa oivan käsityksen varsinaisista saduista, sillä se sisältää yksitoista ihmesatua ja kolme novellisatua, yhden legendasadun ja yhden sadun tyhmästä paholaisesta. Käsittelem seuraavassa varsinaisten satujen tyypillisimpiä piirteitä.

Ihmesadut (AT 300-749) ovat pitkiä ja monivahahteisia kertomuksia. Satu alkaa usein "Olipa kerran", joka etäännyttää tapahtumat arkipäivästä. Ihmesaduista puuttuvat tarkat paikan ja henkilönnimet. Jos ihmesadun sankarilla on ammatti, hän on yleensä talonpoika, kalastaja, metsästäjä tai paimen. Ihmesadun sankari ja lemmikkihahmo on usein köyhä poika tai tyhmäksi ja taitamattomaksi leimattu nuorin veli, joka lopulta saa omakseen prinsessan ja puolet valtakuntaa. (Laulajainen 2009, 45.) Ihmesadussa on ihmispäähenkilön lisäksi vähintään yksi "ihmeellinen" elementti: taikaesine, puhuva eläin, yliluonnollinen henkilö, muodonmuutos tai ihmisen suorituskyvyn ylitys (Apo 1986, 17). Näkemystä "ihmesatujen juuret ovat uskonnossa" on Apon (1986, 20–21) mukaan kannattaneet Grimmien lisäksi Arold van Gennep, Mircea Eliade ja Vladimir Propp. *Tuhkimus*, Tuhkimon skandinaavinen versio, lienee yksi tunnetuimmista ihmesaduista. Tuhkimus ilmestyi meillä **Martti Haavion** (1899–1973) kynästä 1955.

Ja kuningas antoi kuuluttaa, että hän panee jyrkän vastalauseen eikä hyväksy sellaista eikä yhtään välitä semmoisesta vävystä,

kun on niin tuhkainen. Ja kuningas pani Tuhkimuksen tynnyriin ja tynnyrin hän heitti mereen. Mutta tynnyrissä Tuhkimus otti ruokopillinsä, ja pilli soitti: Hauen sanoilla ja omilla aivoituksilla: kuninkaantyttö myös tynnyriin ja tynnyri saarelle. Ja siinä samassa lensi kuninkaantyttö tynnyriin, niin että paukkui, kruunu päässä. (Haavio 1988, 16–17.)

Erityisesti Haavion ansiona on todettava, että hän painotti oman kansallisen lastenrunoutemme merkitystä ja loi uskoa sen tulevaisuuteen (Lappalainen 1980b, 93).

Legendasadut (AT 750-849) olivat alun perin uskonnollisia ja kertoivat Jeesuksesta, Mariasta, apostoleista ja pyhimyksistä (Sarmavuori 2003, 130, Laulajainen 2009, 46). Legendan ja ihmesadun yhteinen piirre on, että päähenkilön on selvitävä vaarallisista kokemuksista osoittamalla suurta henkilökohtaista rohkeutta ja voimaa. (Laulajainen 2009, 46.) Kai Laitinen (1997) valottaa legendan syntymistä piirtäen samalla hauskanpuoleista omakuvaa satutraditiomme jatkumisesta:

Hurskaat sanankuulijat ovat vuosisatojen varrella muunnelleet kirkon välittämiä kertomuksia tai sepittäneet kokonaan uusia edellisten antamien mallien mukaan: seurauksena syntyi alueellisesti omalaatuista legendastoa, paikalliskulttuurinkin joskus hyvinkin selkeästi leimaamaa traditiota. Tilannetta mutkistaa se, että kansanlegendoja on merkitty muistiin kirkollisia tarkoituksia varten – ja saarnattu jälleen seurakunnalle. (Laitinen 1997, 72.)

Novellisadut (AT 850-999) ovat sukua ihmesaduille: ne kertovat usein selviytäjistä ja pelastajista. Sankari selviytyy vaativista tilanteista oman älynsä ja nokkeluutensa avulla. Monet Tuhannen ja yhden yön saduista ovat novellisatuja, esimerkiksi *Sindbad Merenkulkija*. (Laulajainen 2009, 46.) Novellisaduista puuttuu ihmesadulle ominainen yliluonnollinen aines, niissä ei ole taikaesineitä, puhuvia eläimiä eikä yliluonnollisia auttajia, muutoin ne ovat tyyliinsä ja rakenteensa mukaan kuin ihmesatuja. Suuri osa novellisaduista on avioliittokertomuksia, joko romanttisia rakkauskertomuksia tai huumorissävyyisiä ihmesadun

parodioita, joissa saatetaan laskea karkeaakin leikkiä. (Piela & Rausmaa 1982, 101–102.)

Sadut tyhmästä paholaisesta (AT 1 000-1 199) kertovat ovelan miehen ja tyhmän pirun kanssakäymisestä. Kun Antti Aarne rakensi satusysteemiään, hänellä oli vaikeuksia sijoittaa tätä pienehköä saturyhmää, joten hän jätti sen omaksi ryhmäkseen. Piela ja Rausmaa (1982, 102) toteavat myös, että niissä on toisaalta paljon pilasadunomaista ja toisaalta ne lähenevät uskomustarinoiden pirutarinoita; toisen päähenkilön, pirun eli jättiläisen tai vuoripeikon hahmo yhdistää ne taas ihmesatuihin.

6.4.3 Pilasadut

Pilasatu (AT 1 350-1 874) on ihmesadun ja legendan vastakohta, tekemällä kohteensa naurunalaiseksi. Laulajaisen (2009, 48) mukaan runsaassa loruperinteessämme pilasatu elää ja voi hyvin muun muassa **Jalmari Finnen** (1874–1938) ikivihreässä *Kiljusen herrasväessä* (1914–1925). Pilasadun aineksia Laulajainen kertoo löytyvän myös **Sinikka ja Tiina Nopolan** lastenkirjoista. Hän myös huomauttaa, että vakavia asioita ei ole välttämätöntä tarjoilla surupuku yllä. Yhdeksi parhaimmista ilon ja vakavuuden yhdistäjistä hän mainitsee **Tove Janssonin** (1914–2001), tuotannon, varsinkin hänen säväyttävän sodanjälkeisen saturomaaninsa *Muumipeikko ja pyrstötähti*, joka ilmestyi ruotsiksi 1946 ja suomeksi 1955. (Laulajainen 2009, 48.) Suomalaisista pilasaduista ovat tunnetuimpia hölmöläissadut, sekä *Matti ja piru*. Köyhä Matti pestautuu rengiksi pirulle, jonka hän onnistuu voittamaan älynsä ja viekkautensa avulla. (Sarmavuori 2003, 130.)

—piru läksi naimaan toista vaimoa, kun entinen muijansa niin onnettoman lopun oli saanut, ja käski lähtiessänsä Matin punata kartanon sillä aikaa kuin hän naimateillänsä on. Matti kun arvasi isäntänsä tulevan kotiin, pisti huoneet palamaan ja kävi isännälensä vastaan. Piru kohta kysyi: ”Joko sinä teit niin kuin minä läh-

tiessäni käskin?” –”Jo”, sanoi Matti vakavasti. Tultiin sitten yhdessä pihaan, niin oli pirun kartano tulessa. ”Kylläpä on kartano punaisena!” sanoi piru. ”Punaisena on, ja punaisemmaksi pitäisi vielä tulla”, vastasi Matti. (Salmelainen 1989, 541.)

Hölmöläissadut (AT 1 200-1 349) muodostavat pilasatujen joukossa selkeästi oman ryhmänsä. Hölmöläisten keskuudessa tyhmyys kasautuu yhden kylän tai heimon ominaisuudeksi. Viidesluokkalaisen Teron hölmöläistarina piirtää tälle sadun lajille tunnusomaista, määritelmää selventävää kuvaa.



HÖLMÖLÄISET

Kerran hölmöläiset olivat tehneet talon, jossa ei ollut ikkunoita. Sitten hölmöläiset tekivät taloon ikkunan, koska siellä oli pimeää. Siellä oli kuitenkin vieläkin pimeää, niin he tekivät toisen ikkunan. Sitten ne tekivät kolmannen ikkunan ja lopulta tekivät kirveksellä niin paljon ikkunoita, että koko talo hajosi ja romahti maahan. Sitten hölmöläiset alkoivat rakentaa taloa, joka on isompi kuin edellinen. Kun talo tuli valmiiksi, he huomasivat, että talossa ei ollut ovea. Hölmöläiset tekivät taloon pienen oven, mutta he huomasivat, että se oli pieni ja kukaan ei päässyt siitä. Sitten hölmöläiset tekivät toisen oven, mutta siitäkin tuli liian pieni. Sitten hölmöläiset tekivät kolmannen oven, mutta siitäkin tuli pieni. Lopulta ne tekivät kirveksellä niin paljon oveja, että koko talo romahti. (Tero, 11)



Nimitys Hölmölä on peräisin kirjallisuudesta; alkuaan on kerrottu todellisista, olemassa olevista paikoista tai ihmisryhmistä kuten hämäläisistä tai savolaisista, suomenruotsalaisten piirissä bemböleläisistä. (Piela & Rausmaa 1982, 103.)

Valhesadut (AT 1 875-1 999) ovat hölmöläissatujen tapaan pilasaduista erottuva oma pieni ryhmänsä. Tyypillisesti ne kerrotaan minä-muodossa. Erilaiset Munchhausen-tarinat, metsästysjutut ja kohtuuttomuuksiin kohoavat liioittelut esimerkiksi tavattoman suurista esineistä, eläimistä tai kasveista kuuluvat valhesatujen perusaineistoon.

Münchhausen-tarinat¹⁴ viittaavat **Paroni von Münchhauseniin** (1720–1797), joka kertoi muun muassa lentäneensä tykinkuulalla, käyneensä kuussa kuumailmapallolla, vetäneen itsensä omista hiuksistaan ylös suosta sekä saaneensa sormuksen, joka tekee hänestä näkymättömän. Paroni on sittemmin saanut laajaa tunnustusta sadunkerronnan taidoistaan; Münchhausenin oireyhtymästä kärsivät teeskentelevät sairastavansa mitä kummallisimpia tauteja saadakseen huomiota ja hoitoa.

Kerran taas hyökkäsi hurja susi niin äkisti minun kimppuuni, että parahiksi ennätin työntää nyrkkini sen avonaiseen kitaan, ja varmemmaksi vakuudeksi työnsin sen yhä syvemmälle, ihan olkapäätä myöten. Entäs nyt? Tilanne ei ollut kovinkaan hauska: noka tuksin tuossa suden kanssa! Ja uskokaa minua: eivät ne silmäykset ylen ystävällisiä olleet, joita siinä vaihdettiin. --tartuin pedon suoliin kiinni, kiskaisin niistä ja käänsin pedon kuin rukkasen, niin kuin sanotaan, vedin sen tuppeen. Sinne sen sitten jätin maahan maan hyväksi. (Paroni von Münchhausen 1989, 25.)

Kaavamaiset sadut (AT 2 000-2 399) on ryhmä, joka on lähempänä hokuja ja loruja kuin satuja. Ryhmää kuuluu ketjusatuja, luetteloja, loppumattomia, yhä uudestaan kertautuvia hokuja ja yllättävään, kuulijan nolaavaan kysymykseen tai tokaisuun päättyviä juttuja. (Piela & Rausmaa 1982, 103.)

6.5 Taidesatu

Saksassa otettiin termi taidesatu käyttöön vuonna 1906 korostamaan lajin ominaispiirteitä (Kivilaakso, 2008, 14). Kivilaakson (2003) mukaan taidesadulla tarkoitetaan satua, jonka kirjailija on luonut ja saattanut lopulliseen muotoonsa (Ylönen 2005, 10). Saman määritelmän antaa myös Puškinia tutkinut **Janina Or-**

¹⁴ Rudolf Erich Raspe (1737–1794) kirjoitti tarinoista kirjan *Baron Munchausen's Narrative of his Marvellous Travels and Campaigns in Russia* (tunnetaan myös nimellä *The Surprising Adventures of Baron Munchausen*) ja se julkaistiin Lontoossa 1785.

Iov (2005) todetessaan, että satujen jako eri luokkiin eli kategorioihin rakentuu folkloristien työhön ja liittyy ensisijaisesti suullisten traditioiden kartoittamiseen. Kirjailija joka hakeutuu sadun rajojen, tarkkojen lajimääritelmien, ulkopuolelle, ottaa vastuun tekstistä. (Orlov 2005, 17.)

Taidesadun alkupuolella esitetään yleensä ongelma, joka voi olla mahdottomalta tuntuva tehtävä tai odottamaton tapahtuma. Sankarilla on auttajina yliluonnollisia olentoja tai tavallisia ihmisiä. Sadun edetessä sen päähenkilö oppii omista ja toisten kokemuksista. Taidesatuun kuuluu kriisi, jonka jälkeen ongelmat ratkeavat. Kriisin jälkeen sankarin tai sankarittaren elämässä tapahtuu muutos. Hyvyydestä palkitaan vasta sadun lopussa. (Ylönen 2000a, Sarmavuoren 2003, 131 mukaan.) Taidesadut ovat irtautuneet kansansaduista siinä, että niiden kirjoittajat tunnetaan (Kivilaakso 2008, 28). Kivilaakso näkee suomalaisen taidesadun kehittyneen viime vuosisadan vaihteessa, modernismin kynnyksellä (Kivilaakso 2008, 14). Yksi merkittävimpiä sodanjälkeisiä satukirjailijoita on Martti Haavion ohella Tove Jansson joka *Muumilaakson* maailman luoja on saavuttanut koko maailman suosion. Laitinen (1997, 452) sanoo Janssonin mestaruuden ilmenevän siinä, että

”--hän on pystynyt jäntevästi tasapainottamaan niin turvallisuutta synnyttävät kuin sitä uhkaavat elementit, saamaan kuvauksiinsa sekä huumorin että lyriikan hohdetta, joka useimpien lukijain mielessä säilyy pysyvimpänä loppuvaikutelmana”.

Haaviota ja Janssonia edeltäneitä tunnettuja taidesatukirjailijoita on meillä monia muun muassa **Joel Lehtonen** (1881–1934), Anni Swan ja itseoikeutetusti, totta kai, satusetämme Zachris Topelius. Hänestä kirjoitan lähemmin luvussa 7.3. Swan uudisti Topeliuksesta alkanutta suomalaista satuperinnettä luomalla suomenkielisen symbolisen sadun. Tanskan lahja maailman taidesatukirjallisuudelle on H.C. Andersen, jonka lukuisista satuaarteista mainitsen vain *Pienen merenneidon*, *Ruman ankanpoikasen* ja *Keisarin uudet vaatteet*.

Jako kansansatuihin ja taidesatuihin ei ole aina selkeä (Kivilaakso, 2008, 14). Esimerkiksi **Jacob** (1785–1863) ja **Wilhelm Grimmin** (1786–1859) satuja *Lumikki*, *Tuhkimo* ja *Prinsessa Ruusunen* pidetään varhaisina taidesatuina, koska eri kääntäjät ja kertojat kuten esimerkiksi Topelius ovat muunnelleet niitä taidesaduille tyypilliseen suuntaan omissa versioissaan (Kivilaakso 2008, 14). Sadun lähtökohta on suullinen tarinaperinne ja siksi kansansadulla on useita anonyymejä kertojia, jotka ovat muunnelleet aihetta ja juonta kuulijakunnan kiinnostuksen mukaan. Romantiikan aikakaudella laji vähitellen siirtyi muokattuna lasten ulottuville.

Venäläisten kansansatujen tutkija **Vladimir Propp** (1895–1970) sanoo sadun pohjimmiltaan perustuvan kuvitteellisuuteen, johonkin sellaiseen, mikä ei voi tapahtua todellisuudessa – nebyval’ščina:

”Kun siitä vähitellen tulee kirjallisuutta, omaksuu se yhä enemmän novellin luonnetta, siis sellaista tarinankerrontaa mikä jossain luo määrin uskottavuutta sadulle. Tämä tapahtuu esimerkiksi siten että tapahtumat sijoittuvat tiettyyn tilaan ja aikaan. Henkilöille annetaan omat nimet ja siten ne muuttuvat tyypeistä hahmoiksi, joiden henkilökohtaisia kokemuksia kuvaillaan tapahtumien kulkuna, ja joille aiheutuvien tapahtumien syyt missä syyt tapahtumille kerrotaan tekstissä.” (Orlov 2005, 16.)

Kansansaduista eriytyneelle taidesadulle on ominaista, että se poikkeaa kertomakirjallisuudesta uskomattoman, mielikuvituksellisen ja taianomaisen sisältönsä vuoksi (Lappalainen 1980a, 64). Kansansatuja moni-ilmeisempinä ne heijastelevat kirjoittajansa aikakauden asenteita, elämänkatsomusta ja maailmankuvaa (Ylönen 1998, 32). Taidesadun sanotaan puhuttelevan sekä aikuisia että lapsia.

Muita sadun lajeja ovat info-sadut, puolisadut, runopukuiset sadut, burleskit ja nonsense-sadut. Näistä käsittelen vielä burleskia, puolisatua ja nonsense-satua.

6.5.1 Burleski

Äiti lähtee asialle, Puhuu Pekallensa näin: ”Jäät nyt yksin kotosal-
le, Ole kiltti erittäin! Muista, etten lasten anna Peukaloa suuhun
panna. Sen jos teet, niin toden totta Olet pian peukalotta, Tulee
Kraatari, ne leikkaa, Että saksensangat keikkaa.” Tuskin äiti oven
sulkee, Niin jo Pekka kulkee Peukaloa imemässä, Niin kuin kuva
näyttää tässä. Hei! kas tuota Pekka parkaa! Kraatari jo sisään kar-
kaa, Suuret sakset muassaan Peukaloa leikkaamaan. Sakset sanoo
niks ja naks. Poikki menee yks ja kaks. Kumpaisenkin peukalon
Kadottanut Pekka on. Tuossa nyt on häpeillensä. Toria saa äidil-
tänsä. Miltä se nyt poika näyttää? Ei voi enää mailaa käyttä, Eikä
enää milloinkaan Saa hän heittää palloaan. (Brummer-
Korvekontio 1991, 21–22.)

Tämä opetusrunon asuun kirjoitettu burleski Pekasta, Markus Brummer-
Korvenkontion kääntämänä, sisältyy **Heinrich Hoffmanin** (1809–1894) *Jöröjuk-
kaan* (1845). Burleski tunnetaan jo antiikin ajoista karkean komiikan lajina. Jörö-
jukan aikaan 1800-luvulla burleski sai tehtävänsä varoitustarinana ohjastaa ajal-
le tunnusomaisin moraalipedagogisin keinoin silloisten lastenkamareiden ”vil-
livarsoja”. Jalmari Finne Kiljusen herrasväen seikkailut 1–8 -kirjoillaan
(1914–25) ja **Astrid Lindgrenin** (1907–2002) *Peppi Pitkätossu* (1945) edustavat yl-
tiöpäisyydellään lapsiburleskia parhaimmillaan. (Lappalainen 1980a, 47–48.)

6.5.2 Puolisatu

Finnen *Kiljuset* kuuluvat myös! lajiltaan puolisatuihin, joka on sadun ja realisti-
sen lastenkertomuksen välimuoto. Silloin kun satu on asetelmaltaan ja lähtö-
kohdiltaan reaalinen, tosiasiallinen, mutta kerronnaltaan irreaalinen, epätodel-
linen, sijoitetaan satu alalajiin puolisatu. (Lappalainen 1980a, 64.) Sadun lajittelu
ei ole kuitenkaan täysin yksiviivaista. Esimerkiksi Laulajainen (2009, 48), kuten
edellä totesin, näkee Kiljuset pilasatuna.

6.5.3 Nonsense-satu

Nonsense-sadun lähtökohta saattaa olla realistinen, kuten **Lewis Carrollin** (1832–1898) *Liisa Ihmemaassa*, joka suomennettiin ensimmäisen kerran 1906. Lappalaisen (1980) mukaan pienen sadun kuulijan olisi hyvä jo heti sadun alussa kuulla, että kysymyksessä on kirjaimellisesti uniseikkailu, jossa eivät päde todellisuuden lait. (Lappalainen 1980a, 65.)

–Ei! kirkui Kuningatar. – Kuolemantuomio ensin, sitten vasta päätös.

–Tyhmyyksiä! sanoi Liisa ääneen. – Mitä järkeä on vaatia kuolemantuomiota ennen päätöstä.

–Ole sinä hiljaa! huusi Kuningatar tulipunaisena kiukusta.

–Enkä ole! sanoi Liisa.

–Sitten pää poikki! kirkui Kuningatar niin kovaa kuin jaksoi. Mutta kukaan ei liikahtanutkaan.

–Kuka teitä pelkäisi? sanoi Liisa tynesti. (Hän oli nyt kasvanut täyteen kokoonsa.) – Kuka nyt pelkää korttipakkaa! (Carrol 1989, 126.[ilm. ens. kerran 1865])

Nonsense käyttää usein peruskuvionaan matkaa ja leikkii kielen keinoin. Liisa Ihmemaassa sisältää runsaasti pikku runoja. Kantelettaremmen loppumaton loru Onnimannista on nonsensea ja sukua englantilaiselle lastenkamarirunolle. Mullistavinta nonsense-sadussa oli, että se hylkäsi perinteisen sadun opettavaisuuden ja idealismin. (Lappalainen 1980a, 66–67.) Meillä runoilija **Oiva Paloheimo** (1919–1973) säväytti nonsense-sadullaan Tirlittan – orpotyttö ihmisten ihmemaassa lähentyen enemmän ranskalainen **Antoine de Saint-Exupéryn** (1900–1944) haikeankaunista *Pikku Prinssiä* kuin Carrollin Ihmemaan Liisaa. Paloheimo sai Tirlittanilla valtion kirjallisuuspalkinnon, ja Tirlittan-innostus siivitti pian niin lastenelokuva- kuin muuta lasten kirjallisuuden ilmapiiriä. (Lappalainen 1980a, 75–76.) Myös Paloheimo käytti Carrollin tapaan runoa sadunsa hengittimenä.

Tirlittan meni pyhäkköön, Tirlittan veisasi. Tirlittan pois-pois potkittiin, Tirlittan morjensti. Tirlittan meni sirkukseen, Tirlittan tai-

teili, Tirlittan tanssi nuoralla, Tirlittan tipahti. Tirlittan - päivää seitsemän, Tirlittan kamppaili, Tirlittan voitti kuoleman, Tirlittan parani. Tirlittan pääsi kotihin, Tirlittan riemuitsi, Tirlittan äidin, siskot sai, Tirlittan rakasti. Tirlittan okariinollaan Tirlittan visersi, Tirlittan kutsui - ketähän? - Tirlittan, rakkaani. (Paloheimo 1990, 70, 84, 99, 118.)

Olen nyt koostanut saman luvun alle niitä keskeisimpiä ja tunnetuimpia sadun lajeja, joita pidän tutkimukseni kannalta tärkeimpinä. Kansansadun ja kansansatuun kuuluvan faabelin tarkastelussa, ottaen huomioon myös niiden historian, koen onnistuneeni. Varsinaisten satujen, pilasatujen, sekä osittain myös taidesatujen osalta esittämäni teoria on sen sijaan riittämätön. Lähdetietojen etsiminen oli työlästä, eikä uutta tietoa juuri löytynyt. Erityisesti jäin kaipaamaan yhtenäistä kokoavaa teosta, josta saisi selkeän kuvan sadun lajien moninaisuudesta ja niiden sijoittumisesta suhteessa toisiinsa. Määrittämättä jättämäni info-sadun voi toki ymmärtää teoriaa tuntemattakin, mutta satututkimusta tekevä ei voi nojautua pelkästään hiljaiseen tietoon. Aarnen aloittamalle työlle soisi tässä suhteessa löytyvän suomalaista tutkimusjatkumoa.

7 KLASSINEN SATUTRADITIO

Sadun kulttuuriperintö on vuosituhansia vanhaa. Aika on kritisoinut, ja pitänyt esillä ne sadun elementit, joista 2000-luvun lapsi nauttii ja lumoutuu samalla tavoin kuin sadun ystävä kolmen vuosituhannen takaisessa Egyptissä, 1600-luvun Ranskassa tai 1800-luvun alun Saksassa. Käsittelen seuraavassa tätä sadun lähes ikiaikaista traditiota tutkien sadun kehittymistä kohti meidän päiviämme ja suomalaista satua. Satutradition tarkastelussa historiallinen katsaus on välttämätön. Tämän jälkeen sadun tarjoama tutkimuskenttä on rajaton, ja tutkija on väistämättömän valinnan edessä. Itseäni kiehtoo sadun ihmiskäsitys ja sadussa verhottuna esiintyvä elämäntarkoitus, sadun läsnäolo lumokokeuksineen, sekä sadun terapeuttinen luonne. Käsittelen näitä pieniä mutta kiehtovia sadun tarkastelukulmia omissa alaluvuissaan. Sadun myyttillisyyks vaikuttaa myös erottamattomana osana satutraditiossa.

7.1 Sadun historiaa

Satu on kestänyt ja säilynyt vuosisatojen, jopa vuosituhansien ajan ja saanut siten klassikon asemansa ja traditionsa. Yhä uudet sukupolvet nauttivat samoista lumoavista kertomuksista, huolimatta siitä, että maailma ja sen traditiot muuttuvat ympärillä. Satu, yksinkertaisesta ulkoasustaan huolimatta, ei ole mikään yksinkertainen kirjallisuuden laji. Suusta suuhun kerrotusta muodosta on vähitellen kehittynyt kirjoitettua kirjallisuutta, ja lopulta siitä on vakiintunut oma taidesadun lajinsa. (Orlov 2005, 15). 2000-luvun lapset lumoutuvat samoista mielikuvista ja tapahtumista kuin lapset kolmen vuosituhannen takaisessa Egyptissä, antiikin Kreikassa, tai 1500–1600-lukujen Italiassa. (Apo, 2001, 12.)

Sadut muodostivat myös eräänlaisen korvikkeen karulle todellisuudelle. Kirjallisessa muodossa ne säilyttivät pääasialliset piirteet kansansadusta. Samalla ne olivat poeettinen kapinamuoto fantasian vapaiksi siiviksi. (Orlov 2005, 19.) Kun

feodalismista siirryttiin varhaiseen kapitalismiin, fantasian käyttö kirjallisuuden työkaluna alkoi myös heijastaa muutosta kansansaduista, jotka korostivat miten yksilö oli olemassa, satuihin, jotka korostivat miten yksilön pitäisi elää tai olla olemassa. Siinä kun kansansadut kiinnittivät huomiota elämän kurjuuteen, (taide)sadut näyttivät miten sosiaalinen masokismi voisi johtaa parempaan elämään. (Kirchner 2005, 29.) Tulkintansa välineenä Kirchner käytti Kaunotar ja hirviö -satua.

Sadut tuovat julki symbolisilla tai vertauskuvallisilla keinoilla abstrakteja totuuksia yhteisestä inhimillisestä kokemuksestamme. Satujen kautta emme vain ymmärrä itseämme paremmin yksilöinä, vaan myös näemme ne ominaisuudet, jotka me yksilöinä jaamme muiden kanssa tai joita olemme omaksuneet kokemuksissamme yhteiskunnassa (Kirchner 2005, 30).

Jossakin mielessä, sadut edustivat varhaista feminististä kirjallisuutta, mutta toisaalta ne palvelivat työkaluina säilyttää jäykkiä, patriarkaalisia normeja. Ihanteet, joita esitettiin naisten kirjoittamissa saduissa toivat esiin, ja vahvistivat, eriarvoisuutta naisten ja miesten sekä eri sosiaaliluokkien välillä. (Kirchner 2005, 30.)

Useat tutkijat pitävät maailman vanhimpana tunnettuna satutekstinä egyptiläistä kertomusta *Anupista ja Batusta*. Apo (1986, 20) kertoo tekstin olevan iältään yli 3000 vuotta, peräisin 1250-luvulta eKr. ja sisältää eurooppalaisista ihmesaduista tunnettuja aineksia: maagisen paon, avuliaat eläimet, sankarin muodonmuutossarjan, kuolemasta tiedottavan merkin, eläimeen tai munaan kätkeyn elämän (sielun) sekä elämänveden.

Ranskassa, **Charles Perrault** (1628–1703) johti alkuvaiheessa satujen kasvatuksellisia keinoja, kun haluttiin opettaa lapsille halutun sosiaalisen käyttäytymisen tärkeyttä. Perraultin kiinnostus satujen opetuskäyttöä kohtaan johtui paljolti hänen omasta aktiivisuudestaan lastensa koulutustoiminnassa (Kirchner 2005, 31). Perrault kirjoitti sadut muistiin runsassanaisesti ja vuolaasti, niin kuin hän oli ne itse kuullut äidiltään ja kuten hän oli ne kertonut omille lapsilleen (Sar-

mavuori 2003, 129). Perraultia ”seurasivat” muun muassa **Gabrielle-Suzanne de Villeneuve**, joka kirjoitti ensimmäisen julkaistun version *Kaunottaresta ja hirviöstä* vuonna 1740 ja Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, joka hänkin käsitteli saduissaan pitkälti moraalisia kysymyksiä (Kircher 2005, 31).

Kaunottaren ja hirviön ensimmäinen tunnettu versio voidaan jäljittää Rooman kirjallisuudesta tunnettuihin *Cupidoon ja Psykheseen*, joista kirjoitti **Lucius Apuleius** (n.125–180 jKr.) romaanissaan *Kultainen aasi*. Kultainen aasi on satutradition kannalta merkittävä sikäli, että se sisältää vanhimman tunnetun muodon Olipa kerran -aloituksesta: ”*Erant in quadam civitate rex et regina – Olipa kerran eräässä valtakunnassa / kaupungissa kuningas ja kuningatar.*” (Apo 2001, 13.)

Persian, Syyrian ja Egyptin keskiaikaiset kulttuurit tuottivat fantasiakertomuksia, jotka tunnemme **Antoine Galland’n** kääntäminä *Tuhannen ja yhden yön satuina*. Haltiatarsadut (*contes de fees*) syntyivät 1600-luvun Rankassa yhteiskunnan ylimpien luokkien lapsille. Näiden satujen parhaimmiston kuuluneen 1756 syntynyt Jeanne-Marie Lepince de Beaumont’n Kaunotar ja hirviö. Kansansadut tulivat ylimystöjen koteihin palvelijoiden ja lastenhoitajien mukana. Saksalaiset Jacob ja Wilhelm Grimm kokosivat 1800-luvun alussa kertomuksia kaikista yhteiskuntaluokista ja monista lähteistä ja hyödynsivät myös jo olemassa olevaa kirjallista satatraditiota. Omalla kansanomaisella tyylillään he lähenivät saduissaan suullista kerrontaa, jota heidän juonirakennelmiensa ohella pidetään paitsi lukijan voimakkaiden mielikuvien myös suosion takana. (Apo 2001, 13–14.) Veljekset julkaisivat 1812–14 kokoelman *Kinder- und Hausmärchen*. Tämän kokoelman runoja suomennettiin 1920-luvulla. Grimmien lopullinen versio, joka sisältää 201 satua, ilmestyi 1857. Tämän kokoelman täydellinen suomennos ilmestyi varsin myöhään, 1999 sisältäen 55 ensi kertaa suomennettua satua. (Sarmavuori 2003, 129–130). Grimmien saduissa käytettiin prinssin ja prinsessan sijasta nimityksiä kuninkaanpoika ja kuninkaantytär. Grimmien tunnetuimpia satuja ovat *Ruusunen*, *Punahilkka*, *Tuhkimo*, *Lumikki ja seitsemän kääpiötä*, *Hannu ja Kerttu* sekä *Bremenin kaupungin soittoniekat*. (Sarmavuori 2003, 130).

Ensimmäinen suomalaisen satukokoelman *Suomen Kansan Satuja ja tarinoita toimitti Eero Salmelainen* (1830–1867) vuosina 1852–1866. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura uskoi 20-vuotiaalle Salmelaiselle suurtyön; Suomen kansan satujen toimittamisen. Kuten **Elias Lönnrot** (1802–1884) oli tehnyt *Kalevalassaan*, samoin Salmelainenkin valitsi perustekstin, jota hän sitten lisäili ja korjaili mieleisekseen. Täten sadut eivät itse asiassa olekaan varsinaisesti kansansatuja, vaan Salmelaisen satuja, jotka on kerrottu kokonaan uudestaan Eero Salmelaisen tavalla. Salmelaisen kokoelma ilmestyi 40 vuotta Grimmin, 30 vuotta ensimmäisen tanskalaisen ja norjalaisen ja 13 vuotta Afzeliuksen ruotsalaisen satuantologian jälkeen (Apo 1986, 33), joten suomalaisen satukirjallisuuden voidaan sanoa olevan lähes saman ikäistä saksalaisen ja skandinaavisen satukirjallisuuden kanssa.

7.2 Satu ja ihmiskäsitys

Saduista löytyy samoja aiheita kuin Raamatun kristillisestä sanomasta. Niissä on sama rohkaiseva, optimistinen ja toivontäyteinen perusasenne, joka tarjoaa apua elämän tarkoituksellisuuden löytämiseen. Nykyisin on alettu korostaa satujen propedeuttista eli valmistavaa merkitystä Raamatun maailman, ajattelutavan ja kertomusten ymmärtämiseksi. Omalla tavallaan satu tahtoo osoittaa, mitä tapahtuu, jos ei etsi eikä löydä oikeata tietä, jos ei osaa olla kiitollinen elämän hyvistä lahjoista tai jos ei kunnioita elämää. (Luumi 2002a, 96.)

Myös avain ihmiskäsityksen syntymiseen löytyy saduista. Sadun olennot ovat löydettävissä itsestämme. Meissä on prinssiä ja prinsessaa, Adalmiinaa ja tilitikkutyttöä, rohkeaa Jaakkoa ja pahaäitipuolta, mutta myös sadun ”tuonpuoleisia” olentoja, haltijoita ja keijukaisia. Ymmärrämme, että satujen myötätunto on niiden puolella, joilla on ”hyvä sydän”, jotka ovat armahtavia, hienotunteisia ja nöyriä (Luumi 2002a, 97–98), myös kristillisessä mielessä. Hyvän rakastaminen, siksi että se on hyvää, on kristillisen tulkinnan mukaan niin kutsuttua

farisealaisuutta. Fariseus rakastaa ihmistä, jos hän on hyvä ja vihaa häntä, jos hän on paha. Kristillistä on rakastaa jokaista arvojen kantajana – ja pahoja erityisesti. Tämä siksi, että ihmisen ”hyvänä” oleminen tai sellaiseksi tuleminen on riippuvaista rakkaudesta, jonka hän saa osakseen. (Solasaari 2003, 135.) Kristillisyyden ohella tähän moraaliseen hyvään kasvattaa myös aito satu, jonka tarjoama ihmiskuvaa lapsi pystyy omaksumaan jo hyvin varhaisella iällä.

Satujen välittämä ihmiskuva ei korosta ihmistä vain ”oman onnensa seppänä” tai ”oman elämänsä sankarina”. Sadut välittävät kuvan ihmisestä, joka tarvitsee apua, ystävyyttä, tukea, armahtamista ja sääliä. (Luumi 2002a, 101.) Kuitenkaan satu, sen enempää kuin raamatunkertomuskaan, ei ole olemukseltaan vain informatorista; sen totuus on aina empiirisen havainnoimisen ja mittaamisen tuolla puolen.

7.3 Topeliaaninen kasvatuseräajattelu

On kaksi voimaa, jotka voivat siirtää vuoria: satu ja usko. Z.T.

Zhacris Topeliuksen käsitys lapsuuden erikoislaadusta oli jo aikanaan ja ajan-kohtainen ja moderni. Hän ennakoiki pedagogisia liikkeitä, joita edustivat Piaget, Montessori, Freinet ja Steiner. Keskeisintä Topeliuksen lapsikäsiteltyksessä on lapsen tapa hahmottaa maailmaa: lapsi näkee maailman kokonaisemmin ja välittömämmin, itse jatkuvasti mukana eläen. Näin ollen se on kokonaan erilainen kuin aikuisella. (Jantunen 2007, 230.)

Sokrateen kysymys, mitä on ihminen, muodostui Topeliuksen kasvatuseräajattelun ydinkysymykseksi. Keskiajalta periytynyt ankara tietopainotteisuus ja ajattelun tiukka korostaminen sai Topeliukselta ankaraa kritiikkiä. Jotta lapsi voi omaksua opetusta, se on tehtävä hänelle eläväksi, oli Topeliuksen mielipide. Tällä hän peräänkuulutti kokonaisvaltaisempaa näkemystä ja toiminnallisempaa pedagogiikkaa (Jantunen 2007, 231), mikä on yhä tänä päivänä lapsilähtöi-

sen kasvatuksemme keskiössä. Myös Topeliuksen opettajilta peräämä ihmistuntemus ja oman esimerkin, persoonan, kautta kasvattaminen ovat yhtä tärkeitä kuin runsaat sata vuotta sitten (Jantunen 2007, 232). Itseään Topelius piti kasvatustajan kerettiläisenä opetusta kritisoivilla näkemyksillään, jotka olivat selvästi erilaiset kuin ajan vallitsevat kasvatuskäytännöt. Puhumalla lapsen vapautta arvostavasta ja toiminnallisesta pedagogiikasta hän oli selvästi aikaansa edellä. (Jantunen 2007, 229.) *Lapsen vapauden ja toiminnallisuuden lisäksi topeliaanisen kasvatustajattelen lähtökohtina ovat luonnonmukaisen kasvatuksen idea, vaatimus koko ihmisen kasvattamisesta ja opettamisesta, sydämen lämpö, hyvät ihanteet sekä empaattisuus ja vähäosaisten auttaminen.* (Jantunen 2007, 231–233.) Topelius oli myös edelläkävijä ilon pedagogiikassa, ja vieläkin enemmän: hän peräänkuulutti iloa kaikkeen elämään.

Eräs nykyajan suuria, jopa suurimpia erehdyksiä on epäilemättä siinä, ettei oivalleta ilon suurta merkitystä elämälle, siveellisyydelle, kansojen viihtymiselle ja sen johdosta, yhteiskuntien hyvälle menestymiselle. Jo kaikesta yksityiselämän kokemuksesta pitäisi oppia, että sinä hetkenä, jolloin ihminen on tosi iloinen, hän on samalla tosihyvä. Ja myös, kun ilon lyhyt hetki on kadonnut, vaikuttaa se hyvää tekevästi, sovittavasti, lohduttavasti elämän vairoissa. Siksi on ilo työtätekeville luokille tositarve, joka lainsäädännön tulee viisaasti oivaltaa ja tyydyttää, eikä ehkäistä ja estää. Sillä jotakin virkistystä kaippaa ahertavakin. (Topelius 1845, Jantunen 2007, 165 mukaan.)

Topelius on kirjoittanut lapsille tarkoitettuja sekä kuvitteellisia että todellisuuden pohjautuvia kertomuksia, joissa hän yhdistää sadun ja kristinuskon mutkattomalla, lapsen omaisella tavalla. Topeliuksen saduissa ihmisillä ei ole suoraa yhteyttä Jumalaan. Jumalan kanssa ei keskustella, eikä häntä kohdata, toisin kuin enkeleitä. Tällä Topelius osoittaa, että kaikella on tarkoituksensa ja jokaisella oma tehtävänsä, joka tulee täyttää mahdollisimman hyvin, niin mökin tytön kuin prinsessankin. (Ylönen 2002b, 45.) Topeliuksen saduissa on aina jokin opetus. Niille on ominaista myös leppoisa leikkimielisyys ja ystävällisyys, rau-

hallinen tempo. Kiireettömyyden tuntu tenhoaa lukijan kauniilla ja runollisella, lähes unettavalla kielellään.

Topelius herättää lukijansa mielenkiinnon aloittamalla satunsa usein kysymyksellä. Tuttavuus vetoaa myös sadun lopussa. Loppuun on usein lukijalle esitetty vetoamus, joka tekee sadun läheiseksi ja todentuntuiseksi. (Laurent 1947, 262.) Topelius tuntee lapsen mielikuvapiirin. Yllättävyys, huvittavuus, lasten mieltymys soinnikkuudelle, syöminen ja kaikenlaisten herkkujen yksityiskohtainen kuvaaminen tulee esille Topeliuksen saduissa. Valtavan suuren ja tavattoman pienen kuvaaminen viehättää myös Topeliuksen kuulijaa. (Laurent 1947, 264–266.) Edellä mainituista syöminen, etenkin sen odottamaton mainitseminen, on yleinen realistinen piirre Topeliuksen saduissa (Laurent 1947, 262). Ei siis ole yllättävää, kuten aluksi ajattelin, että syöminen ja ruokailu eri muodoissaan ovat selvästi esillä tutkimusaineistossani viidesluokkalaisten osalta.

Koivu ja tähti, Björken och stjärnan, on Sakari Topeliuksen tunnetuimpia satuja. Satu ilmestyi kokoelmassa "*Läsning för barn*" (suomeksi "Lukemista lapsille", Werner Söderström, 1893). Se kertoo koti-ikävästä ja suuresta luottamuksesta Jumalaan. Tässä kuten useimmissa Topeliuksen saduissa on läsnä vahva ja lämmin kristillisuus sekä luottamus Jumalan oikeudenmukaisuuteen ja apuun. *Koivu ja tähti* ilmestyi kokoelmassa "*Läsning för barn*" (suomeksi "Lukemista lapsille", Werner Söderström, 1893).

"Vielä muistan tarinan menneiltä ajoilta pojasta ja tytöstä, jotka läpi elämänsä kulkivat yhtä ainoaa päämäärää kohti. Kuinka moni meistä saattaa sanoa samaa itsestään?" (Topelius 2006, 52.)

Koivu ja tähti -satu sijoittuu isonvihan aikaiseen Suomeen. Se kertoo kasakoiden Venäjälle kaappaamien siskon ja veljen selviytymistarinan, heidän pako- matkansa takaisin kotiin. Lapset muistavat vain kotipihansa koivun, jonka oksilla linnut aamuisin lauloivat ja jonka oksien välistä oli tähti iltaisin välkkynyt. Toisiinsa turvaten ja kahden pikkulinnun opastamana lapset lopulta löytävät tien kotiin. Vanhempien ja lasten jälleennäkeminen on yksi satuklassikkojen sy-

kähdyttävimmistä hetkistä. Lintuina esiintyvät enkelit ovat lasten kuolleet sisarukset. Tämä kuten useimmat Topeliuksen sadut perustuvat tositapahtumiin, mikä nostaa niiden *tenhoa ja kiinnostavuutta, tekee ne merkittäviksi satuelämyksiksi niin lapsen kuin aikuisenkin maailmassa.*

Tosielämässä kasakat veivät Topeliuksen isän isoisän Christopher Toppeliuksen Isonvihan aikaan 1714. Palveltuaan aikansa Pietarissa, jopa itseään tsaaria, Christopher päätyi monien vaiheiden jälkeen Tukholmaan. Siellä, sattumoisin, nähdessään varkaan anastavan pyykkärinaisen nyytin, otettuaan kiinni varkaan ja palauttaessaan nyytiä naiselle hän kuuli sydäntä sykehdyttävän äänen ja sanat: Kerrohan, mikä onkaan nimesi?” – Christopher Topelius oli löytänyt äitinsä, Maria Zebulonin. (M.Nuorivaara¹⁵. Henkilökohtainen tiedonanto 16.8.2010.)

Topelius ei nähnyt ristiriitaa enkeleiden yhdistämissä satujen piiriin, päinvastoin enkeliteemaa tai uskonnollisen aineksen yhdistämistä satuun tavataan usein Topeliuksen saduissa. Sadussaan Höyhensaaret (Fjädeholmarna) hän julistaa tutun satuhahmon, parrakkaaksi ukoksi kuvaamansa Nukku-Matin, Jumalan hyväksi enkeliksi. (Lehtonen 2002, 58, 61.) **Maija Lehtonen** on käsitellyt avaavasti ja mielenkiintoisesti kirjassaan *Aaveita ja enkeleitä, lapsia ja sankareita* Topeliuksen enkeleitä. Topeliuksen tuotannon eroottisiakin sävyjä saavasta enkeliteemasta Lehtonen (2002, 50–51) toteaa: ”Odoteltaessa, että joku kirjoittaa väitöskirjan aiheesta Enkelit suomalaisessa kirjallisuudessa, voidaan pohtia, kenen suomalaisen tuotannosta löytyisi eniten enkeleitä. Uskallan arvata, että Topeliukselta”. Runossa *Taivaan lapset* kohtaavat kaunis enkelipoika ’iltarusko’ ja enkelityttö ’aamunkoi’.

//Nuo taivaan enkellapset,/nuo pienet, kirkkaat, armahat,/he toisiaan niin lempii,/mut eroon joutuivat./Synkeä yö/luo noiden väliin huntuaan,/ja illan tähdet tuikkii/nyt heidän kodissaan./Mut kun on kukkasaika,/kun vihreä on koko maa,/ yön synkkä huntuns’ silloin/ jo mereen pudottaa./Taivaiset nuo/veen

¹⁵ Mikki Nuorivaara on Topeliuksen tyttären pojanpojan poika.

partaall' yhtyvät jo noin,/tuo kaunis enkelpoika/ja tyttö aamunkoin. (Topelius 1993, 223.)

Lapsille Topelius haluaa näyttää enkelit rakastavina olentoina, eräänlaisina protestanttisina pyhimysvastaavina, mutta heissä saattaa esiintyä myös vanhatestamentillista ankaruutta. He saattavat esiintyä yhtä hyvin näkymättöminä tai näkyvinä, valeasuisina lintuina tai kerjäläislapsina. (Lehtonen 2002, 63.) *Satu kestästä, joka ei koskaan tullut* kertoo Topeliuksen yksivuotissyntymäpäivänään kuolleesta Rafael-pojasta. Sadussa Topelius ei sano suoraan sano lapsen muuttuneen enkeliksi, vaan ohjaa lukijaa itse täyttämään aukon viittaamalla näin käyneen. Satu on sitäkin koskettavampi, kun tietää sen todenpohjaisuuden.

Tuohon aikaan oli tapana pitää varpusta häkkilintuna. Sellainen olikin viihdyttämässä sairasta Rafaelia tämän huoneessa. Kun poika sitten kuoli, yksivuotissyntymäpäivänään isänsä syliin, päästivät sisaret linnun vapauteen. Perheen ollessa hautaamassa Rafaelia, oli Emilie-äiti todennut: "Voi voi kun meillä ei ole hautajaissaattoakaan pikku-Rafaelille laulamassa". Samassa oli varpuunen lennähtänyt läheisen puun oksalle ja alkanut laulaa. (M.Nuorivaara. Henkilökohtainen tiedonanto 16.8.2010.)

Voisi kenties ajatella, että käyttäessään satujensa aiheina tosielämän tarinoita, Topelius haluaa osoittaa, etteivät ihmeet ja onnelliset loput kuulu vain satuihin. Ehkäpä Topelius, kuten H.C. Andersenkin, osoittaa satujensa viestin ennen muuta aikuisille ja kasvattajille; pyytää meitä huomaaman toivon ja sydämellisyyden, ihanteiden ja toisten auttamisen merkityksen – nämä sisällämme iltaruskoa ja aamunkoita tähyävät taivaan lapset.

7.4 Satu ja elämäntarkoitus

Satu antaa meille pyytämiämme vastuksia, myös elämän suuriin kysymyksiin, kun osaamme kuunnella oikealla tavalla. Ne ovat elämän alkukuvia, joiden tarkoituksena on yrittää tulkita elämän perustaa, elämäkokemusta ja elämän tar-

koitusta, jota ei voida koskaan tyhjentävästi ymmärtää järjellä (Luumi 2002a, 98). Luumi (2000a, 100) näkee sadut uskonnonpedagogiikan liittolaisena myös siinä mielessä, että ne haluavat kertoa onnistuneesta elämästä tässä maailmassa ja avata tämän puoleisia toivon perspektiivejä; saduissa maailma esitetään mielekkäänä ja luotettavana, vaikka maailmassa onkin paljon pimeää ja vaarallista, jonka ihminen joutuu kohtaamaan. Persoonaksi kasvaminen on elinikäinen, enustamaton, mutta ihmisen elämään mielekkyyttä luova prosessi (Solasaari 2003, 191). Kansansadut vastaavat tähän mielekkyyksivaatimukseen. Ojasen (1980a, 13) mukaan kansansadut ovat syntyneet ihmisen tarpeesta hahmottaa elämän tarkoitusta.

Csikszentmihályi (2005) puolestaan toteaa, että jokainen yksilö on oman henkilökohtaisen olemassaolonsa historiankirjoittaja. Emotionaalisen voimansa tähden lapsuusmuistoilla on ratkaiseva vaikutus siihen, millaisia aikuisia meistä tulee ja miten mielemmme toimii. Etenkin tämä tarve löytää mielekkyyks omaan menneisyyteensä tulee tärkeäksi vanhuusiässä. (Csikszentmihályi 2005, 195.)

Satujen avulla harjoittelemme myös elämässä tärkeitä ihmissuhdetaitoja. Yksikertaisuudessaan sadun maailma on samanlaista päätösten teon opettelua kuin elämäkin. Satujen avulla näitä taitoja on turvallista harjoitella, kenenkään kunnia ei ole vaakalaudalla. Toisin kuin elämässä, sadussa on mahdollista lausua tarvittaessa lausahdus ”sehän oli vain satua”. (Mäki & Arvola 2009c, 65.)

Kasvatustieteen professori **Veli-Matti Värri** on käsitellyt lasten olemiskysymyksiä väitöskirjassaan *Hyvä kasvatus* (2000). Olemisen mysteeriiin vastaaminen on Värriin mukaan vanhempien ensisijaisella vastuulla, jossa perusarvona on totuuteen, toivoon ja luottamukseen kasvattava keskustelu. (Värri 2000, 137). Lapsen olemassaolon ihmettelyä, maailmankatsomuksen muotoutumista voidaan Värriin mukaan vaalia ainoastaan hermeneuttis-dialogisessa suhteessa. Lapsi on otettava todesta, mikä erilaisten kokemusten ja muun muassa aikakäsitysten vuoksi ei ole helppo tehtävä. Kysymyksillään hän hakee sekä totuutta että turvallisuutta. (Värri 2000, 138–139.) ”Miten se Jumala pärjää, kun se on

ihan yksin?”, kysyi viisivuotias Miska-poikani eräänä iltana. Vanhempana halusin Värriin sanoin ”ottaa lapseni todessa” ja samalla antaa hänelle vastauksen, joka poistaisi lapseni huolen Jumalan yksinäisyydestä. Aloin spontaanisti kertoa satua ihmeellisestä maasta, jossa kukaan ei ole koskaan yksin, ei edes Jumala. Kerroin enkeleistä, jotka ovat Jumalan apuna auttamassa ja hoitamassa kaikkia ihmisiä, kerroin siis viisivuotiaan ymmärryksen tavoittavalla tavalla taivaasta. Tuona kyseisenä hetkenä, minun ja gradu-työni odottaessa pikkumiehen nukahtamista, oivalsin jotain sellaista, mitä on perin vaikea kertoa sanoin: sadun kaiken ratkovasta ja kysymykset tyhjentävästä voimasta. Kuten Luumi (2000a) en minäkään näe ristiriitaa sadun ja uskon maailman yhdistämissä. Kokemus puhuu, lapsen hymy nukkuvilla kasvoilla.

Sadun äärellä kaiken ikäisillä on mahdollisuus löytää omalle elämälleen tarkoitus, oppia ja harjoitella, katsoopa sitä sitten tulevaisuuden tai menneisyyden peilistä. Molemmista se peilaa toiveemme, muistomme, pelkomme ja eheytyksiemme toimien samalla siltana eri sukupolvien välillä. Siinä missä satu näyttää tien vanhuudesta takaisin lapsuuteen, lupaa se myös lapselle luottamusta elämässä selviytymiseen.

7.5 Sadun ”läsnäolo” ja lumokokemukset

”Läsnäolo” on ainakin 2500 vuotta vanha käsite. Buddhalaisuuden, kristinuskon ja muiden henkis-hengellisten liikkeiden kautta se on levinnyt filosofiseen fenomenologiaan. Nykyisin läsnäoloa tarkastellaan kokemuksellisena prosessina arjen eri yhteyksissä kuten esimerkiksi lasten kohtaamisessa, ruokailemisessa, opettamisessa ja johtamisessa (Horelli & Haverinen 2008, 98–99). Csíkszentmihályi (2005) on tutkinut lumokokemusta, *flowta*, joka voidaan saavuttaa laadukkaissa ympäristöissä tiedostavan läsnäolon kautta. Positiivisen psykologian piiriin kuuluva lumo on optimaalinen kokemuksellinen tila omasta pystyvyydestä. (Horelli & Haverinen 2008, 100.) Lumokokemuksissa ihminen

on läsnä hetkessä ja siinä määrin keskittynyt, että hän unohtaa ajan kulun ja myös ympäristön. Tämän voimme nähdä jokaisesta lapsesta joka on lumoutunut sadun kuuntelemiseen. Eudora Welty (1963) mukaan joidenkin satujen raaka julmuus vetoaa lapsiin ja tekee niistä unohtumattomia. Hän toteaa:

”Miten erilaisia sadut ovatkaan! Joissakin on moraalialla, jotkut nauravat moraalille päin kasvoja; jotkut ovat julmia, jotkut hilpeitä; jotkut ovat upeasti puettuja, jotkut pelkistettyjä ...lapset pitävät saduista koska ne ovat ihanan rajuja ja suorasukaisia. He pitävät lopullisuudesta, joka todella mykistää. 'Sitten susi syöksyi Punahilkkan kimppuun ja hotkaisi hänet'”. (Welty 1963, Hoewishin 2001, 274 mukaan.)

Lumokokemuksen voi saavuttaa myös virtuaaliympäristössä. Puhutaan virtuaaliläsnäolosta. Parhaimmillaan se voi olla tiedostavaa läsnäoloa, mutta se voi myös johtaa uusiin ongelmiin psyykkisten, fyysisten ja virtuaalisen läsnäolon rajojen hahmottamisessa ja niiden hallinnassa. (Horelli & Haverinen 2008, 100.)

Kasvatustieteen tohtori **Marja-Liisa Linnilän** mukaan nyky-yhteisöissä vallitseva suorituskeskeisyys ja kilpailu, mikä näyttäytyy jo päiväkodeissa ja kouluissa, on etenkin luovuuden olemassaolon suurin uhka. ”Hyvän olon köllötyksen tunne” jää nykylapsilta puuttumaan. Onnistumisen elämysten turvaamista, uskoa omaan itseen, Linnilä pitää luovuuden alkulähteenä:

Jatkuva erinomaisuuden ja osaamisen osoittaminen syö voimavaroja. Samoin se, ettei ole mahdollisuutta erehtyä, luo turhia paineita oppimiselle. Kilpailua voi aiheuttaa se, että kaikkien on suoriuduttava tehtävistä samassa ajassa. Se ei ole mahdollista, koska lapset työskentelevät eri nopeudella ja eri tavoin. (Linnillä 2010, luentomateriaali.)

Medioituva maailma on johtanut uusien kysymyksien äärelle. Sadun tutkijan on syytä kysyä, ovatko virtuaalimaailman tarjoamat kokemukset, esimerkiksi rauhoittumisen, mielikuvien, luovuuden ja lumoutumisen herättelijöinä, haastamassa satujen luku- ja lumokokemuksia.

7.6 Satujen terapeutisesta luonteesta

Käsittelen tässä luvussa sadun tarjoamia sisäisen kasvun mahdollisuuksia, joilla kehittyvä lapsi voi käsitellä tunteitaan, sekä Ojasen (1980a, 25) mukaan siirtää ja heijastaa itsestä ulos hankalia tunteita.

Tiedämme, että jo aivan pieni lapsi oppii matkimalla. Mitä vahvempaa on eläytyminen, sitä syvemmälle opittava painuu lapsen mieleen. Kieli käsitteineen opitaan kaikkeen inhimilliseen toimintaan kietoutuneena (Aaltola 1992, 98). Muistan lämmöllä arvoitusten kyselemishetket isoäitini kanssa. Muistan ihmetelleeni, kuinka muna voi olla talo, tai kuinka kello voisi muka kävellä. Ihmettelyni jatkuu: kenties noiden pienten hetkien merkitys, esimerkiksi ajattelun ja metaforien kehittämisessä, on sittemmin vaikuttanut kiinnostukseeni sanoilla leikittelyyn ja myöhemmin runouteen.

Eikö jokaisen opettajan ensisijaisena tehtävänä ole syttyä itse? Vasta sitten hän voi puhalttaa liekkiin muita (Ojanen 2002, 133). Kielen tiedostaminen ihmisen tehokkaimmaksi ja hienopiirteisimmäksi instrumentiksi (Aaltola 1992, 98) on elinikäinen prosessi, varsinkin tänä vuorovaikutustaitoja kysyvänä ja arvostavana aikana. Ojanen (2002) kutsuu oman esiymmärryksen tutkimista 'tajunnan arkeologiaksi':

"Se on esiin kaivamista, löytöjen tekoa, helmien havaitsemista, tulevat ne sitten esiin esim. autistisen lapsen hymyn tai kosketuksen muodossa." (Ojanen 2002, 132).

Lapsi, joka ei innostu saduista, joka päästelee suustaan sarjakuvamaisia mäiskintää, iskuja, läimähdyksiä kuvaavia ääniteitä koskettaa minua. Minua koskettaa myös pelko: satuja kuulemattomia lapsia on ilta illalta enemmän. Olemme tietoisia huostaanottojen lisääntymisestä, erityisopetusta tarvitsevien määrän kasvusta ja siitä, että yleinen pahoinvointi, kiire ja burnout ovat hyvinvointiyhteiskuntamme tätä päivää. Lapset näkevät saman minkä aikuisetkin, mutta heiltä ei voi odottaa samaa ymmärrystä kuin aikuisilta.

Sirkku Niemelä ja Miia Lehtonen (2007) kirjoittavat *Satulaivan matkassa* -kirjan esipuheessa siitä, miten tämän päivän lapset haastetaan liian helposti aikuismaiseen ihmissuhteiden käsittelyyn. Heiltä myös virheellisesti odotetaan samanlaista ihmissuhteiden analysointikykyä kuin aikuisilta. Elämänmuutoksissa ja kriiseissä, kuten vanhempien erotilanteissa, aikuiset ja lapset voivat löytää saduista tavan lähestyä vaikeaa aihetta. Paitsi, että sadut ovat jo itsessään lohduttavia, ne mahdollistavat symbolisen etäisyyden käsitellä asioita lapsen ikätasoa vastaavalla tavalla. (Niemelä & Lehtonen 2007, 5) Valitettavasti useimmat lapset joutuvat nykyään tekemisiin vain elokuvien ja television sievistelevien ja vesitettyjen satumuunnelmien kanssa, jotka hämärtävät aitojen satujen sisäisen merkityksen ja riistävät niiltä satujen syvemmän mielen (Bettelheim 1992, 32). Myös oma vahva tunteeni on, että medioituvan yhteiskuntamme kujanjuoksussa lapset ovat vaarassa jäädä satupaitsoon, vaille sitä hyvää, mikä pitäisi kuulua lasten oikeuksiin – olla mainittuna Unisefin Lasten Oikeuksien julistuksessa: Lapsella on oikeus satuun.

Lapsi tulkitsee sadun omasta elämästään käsin. Satu toimii terapeuttisesti, sillä se käsittelee elämän perusasioita. Samalla kun se tuo esiin oikean ja väärän, tarjoaa se myös hahmoja, joihin lapsi voi samaistua. Näin se saa hänet näkemään ja oivaltamaan maailmaa uudella tavalla. (Ylönen 2000b, Sarmavuoren 2003, 128 mukaan.) Oikeanlaisen kansansadun osuessa lapsen kohdalle, lapsi saa ratkaisumalleja ongelmiinsa ja hän huojentuu saadessaan vastauksia ahdistaviin tunteisiinsa. Tämä tapahtuu hellävaraisesti lapsen sitä tietoisesti huomaamatta. (Mäki & Arvola 2009b, 40.) Sadut antavat vahvasti ymmärtää, että yksilöt voivat ansaita palkintoja ja onnea vain periksi antamattomuudella. Satu kannustaa lukijaa ottamaan vaikeat ensimmäiset askeleet kohti itsensä kehittämistä ja itse-tuntemusta, jotta hän voisi muuttaa unelmansa paremmasta tulevaisuudesta todeksi. (Kirshner 2005, 32.) Kirshnerin (2005, 34) mukaan satu vahvistaa, että 1) elämään kuuluu muutos, 2) muutosten hyväksyminen ja niihin sopeutuminen voi osoittautua vaikeaksi, 3) kun hyväksymistä ja sopeutumista muutoksiin on

tapahtunut, myös uusia mahdollisuuksia kasvuun ja onnellisuuteen ilmaantuu, 4) se miten yksilö vastaa muutostarpeeseen, määrittää suunnan mihin hän muokkaa elämäänsä, ja 5) muutos on jatkuva ja päättymätön prosessi.

Bettelheim (1992) kutsuu satua taikapeiliksi, joka heijastaa sisäisestä maailmamme ja vaiheista, joita elämässä on läpikäytävä:

”--kehittyessämme kypsymättömyydestä kypsytyteen. Niille, jotka todella paneutuvat sadun kertomaan, siitä tulee syvä, tyyne lähde, joka aluksi näyttää heijastavan vain heidän ulkoisen kuvansa, mutta jonka takaa he pian näkevät oman sielunsa sisäiset myrskyt, sen syvyyden ja ne keinot, joiden avulla he voivat saavuttaa rauhan itsensä ja maailman kanssa”. (Bettelheim 1992, 371.)

Satujen totuus ymmärtää kaikelle avointa ihmismieltä. Bettelheim (1992) on sanonut, että satuja kuunteleva lapsi alkaa ajatella ja uskoa, että hänen vanhempansa ovat rakkaudesta häneen valmiita asettamaan henkensä alttiiksi tuodakseen hänelle lahjan, jota hän eniten haluaa. Lapsi, joka saa kasvaa sadun äärellä uskoo myös olevansa tämän suuren rakkauden arvoinen, koska hän itse olisi myös valmis asettamaan henkensä alttiiksi rakkaudesta vanhempiensa (Bettelheim 1992, 372.)

”Näin lapsi kasvaa tuomaan rauhaa ja onnea niillekin, jotka ovat niin onnettomia että vaikuttavat hirviöiltä. Niin tehdessään ihminen tuo onnea itselleen ja elämänkumppanilleen ja sen mukana myös vanhemmilleen. Tällainen ihminen elää rauhassa itsensä ja maailman kanssa. Tämä on yksi satujen paljastamista monista totuuksista, jotka voivat ohjata meidän elämäämme. Tämä totuus on yhtä pätevä tänä päivänä kuin kerran kauan sitten.” (Bettelheim 1992, 372.)

Satuihin suhtaudutaan nykyään karkeasti jaotellen kolmella tavalla: 1) Ne ovat hauskaa ajanvietettä, mutta niitä pitäisi modernisoida ja esittää modernin tekniikan tallenteina. Kouluihin ne kuuluvat vain ajanvietteeksi työn lomaan. 2) Sadut ovat valhetta. Lapset kaipaavat realistisia kertomuksia ja heitä on myös

opetettava kriittiseksi saduille. 3) Satu on välttämätön lapsen hyvinvoinnille ja kehitykselle. Se merkitsee lapselle enemmän kuin arvaammekaan. (Skinnari 2004, 91.)

Vanhoissa saduissa, jotka ovat saavuttaneet klassikon aseman, käsitellään psykologisesti palkitsevalla tavalla voimakkaita tunteita kuten pelkoja ja toiveita (Apo 2001, 26). Hindulaislääketiede on jo muinoin antanut henkisesti häiriintyneelle lapselle sadun mietiskeltäväksi (Ojanen 1980a, 12). Perhekonfliktit, turvattomuuden tunteet, auktoriteettia vastaan nouseminen ja voittaminen sekä parinmuodostamisen onnistuminen ovat kestoaiheita vuosisadasta toiseen. Satujen tarjoamat ratkaisut, toivoineen ja lohtuineen, lähenevät jopa uskonnon vastaavia anteja (Apo 2001, 26), vaikka sadun lukijat ja kuulijat tietävätkin, ettei sadun maailmassa vallitse samat lait kuin todellisuudessa (Ylönen 2005, 10). Ylösen (2000b) mukaan satu tarjoaa paitsi seikkailua, jännitystä ja ihmeitä, myös tilan, missä hylätyistä ja syrjityistä tulee hyväksytyjä ja rakastettuja. Kuitenkin, mitä satu lapselle merkitsee, tietää vain lapsi itse. (Sarmavuori 2003, 128.)

Kuten jo tutkimukseni alussa luvuissa 1.3 ja 3.1 mainitsin, kullakin ihmisellä on oma ordo amoriksensa, oma tapansa järjestää sisäinen maailmansa. Kunakin aikana meitä ohjaa oma rakkauden järjestyksemme, jolla on enemmän tekemistä intuition ja spontaaniuden kuin tietoisien valinnan, järjen kanssa. Ajatellaanpa lasta, aikuista ja syvyyspsykologia Punahilkana äärellä. Heistä kukin katsoo sadun tapahtumia eri maailmoista ja sadun merkitykset avautuvat heille erilaisina.

Solasaaren (2003) mukaan ihmisen koko maailmaa ja siihen liittyvää kokemusta jäsentävä tosiasiallinen rakkauden järjestys syntyy voimakkaimmin varhaislapsuuden kokemusten kautta. Esimerkiksi kokemukset omista vanhemmista synnyttävät lapsessa ajattelun kategorioita, kuten "hyvyys", "miehisuus", "naisellisuus", "julmuus" jne.. Nämä kategoriat ohjaavat kaikkea myöhempiä havainnontekoa. (Solasaari 2003, 109.) Satujen kautta lapselle avautuu mahdollisuus

korjata häntä mahdollisesti vahingoittavia kategorioita. Ajattelen, tässä on satujen suurin terapia.

7.7 Sadun myyttillinen maailma

Myyttinen muistuttaa sirua särkyneestä jalokivestä, joka lepää hajallaan ruohon ja kukkien peittämässä maassa, ja jonka vain teräväsilmäinen havaitsee. Sen merkitys on unohdettu kauan sitten, mutta se löydetään vielä. (Lüthi 1979, Apon 1986, 19 mukaan.)

Tarkastelen tässä luvussa sadun myyttistä maailmaa, sadun ja myytin vertailtavuutta, eroavaisuuksia sekä yhteisiä piirteitä. Koska useat tutkijat, etenkin antropologit, ovat samaa mieltä siitä, että sadut ja myytit rakentuvat yhteisistä aineksista, myyttiä on nähdäkseni aina syytä käsitellä siellä, missä satu on tutkimuksen kohteena.

Olen kuunnellut ”tietäjiä ja vanhoja viisaita miehiä”. Voin aloittaa toteamalla myytin *jumalallisuuden*, sen määrittämisen mahdottomuuden. Mahdottomuuden takana ovat erilaiset näkökulmat kuin myös myytin monia eri ulottuvuuksia etsivät tehtävät. **Johanna Pentikäinen** toteaa Paavo Haavikon myyttisiä teoksia käsittelevässä väitöskirjassaan myytin monialaisuuden tieteellisestä perspektiivistä. Myyttiä voidaan tarkastella kirjallisuudentutkimuksen osana, mutta yhtä hyvin sitä voidaan lähestyä uskontotieteen, folkloristiikan ja muiden kulttuuria, ihmistä sekä yhteiskuntaa tarkastelevien näkökulmien kautta. (Pentikäinen 2002, 1.)

Sadun lähtökohtana on myyttinen ajattelu, kuvitteellinen maailma, jossa luonnonlait kumoutuvat, muodonmuutoksia tapahtuu ja aikakäsitys katoaa. Myyttiseen ajatteluun kuuluva maagisuus ei edellytä todellisuuden eriytymistä tai inhimilliseen muotoon jäsentymistä. Luonto voi kuunnella ja ymmärtää ihmisen puhetta, puhua tälle. (Ylönen 1998, 12–13). Myyttilliselle ajattelulle on filosofi **Ernst Cassirerin** (1874–1945) mukaan tyypillistä käsitteettömyys, jota voi-

daan luonnehtia myös esitiedostamisen tilassa osallisena olemisena tai kokemisena. Siten myyttillisen järjestelmän tai uskomuksen sisällä elävälle ei ole edes olemassa myyttiä tai myyttillistä ajattelua; myytin käsitteellinen ymmärtäminen on myyttisessä todellisuudessa elävälle epätarkoituksenmukaista. (Pentikäinen 2002, 3). Antiikin myytin mukaan viisauden jumala Pallas Athene syntyy täysin kehittyneenä Zeuksen päästä (Ylönen 1998, 9). Meidän Kalevala-myyttimme mukaan valmiina syntyy Ilmattaresta myös Väinämöinen. Tietynlaista samaa valmiutta, psyykkisyyden osalta, odotamme usein myös omilta lapsiltamme, vaikka todellisuudessa tämäkin valmius kehittyy askel askeleelta. Niin menneinä kuin nykyisinä aikoina vanhempien ja kasvattajien vaikein tehtävä on opettaa etsimään ja tarkastelemaan elämän merkitystä (Ylönen 1998, 9).

Myyttien sankarit ovat aina yli-inhimillisiä, mutta omalla tavallaan persoonallisia, mikä on vuosisatojen psykologisen viisauden tulosta. Bettelheimin mukaan tässä on selvä tarkoitus. Muutoin lapsi kokisi liian valtavaksi jäljitellä myytin sankaria omassa elämässään. (Bettelheim, 1992, 51). Yli-inhimillisinä ne tarjoavatkin hyviä malleja yliminän kehittämiseksi. Olkoonkin, että niiden vaatimukset ovat ankaria ja masentavia, kuten esimerkiksi Oidipus-myytissä. (Bettelheim 1992, 50–51.)

Oeschin mukaan myyttistä ajattelua voidaan pitää ihmisen kaikkein alkuperäisimpänä tiedollisena toimintana, jonka avulla hahmotetaan ja hallitaan maailmaa (Ylönen 1998, 12). Myös Bettelheim pitää myyttillistä ajattelua, joihin hän sisällyttää sadut ja uskonnolliset kertomukset, perheessä saatujen välittömien kokemusten ohella, kaiken älyllisen virikkeisyyden innoittaja (Bettelheim 1992, 32).

Kautta aikojen myytti on siis ollut kasvatuksen perusta, ”ihmisen käyttäytymisen malli” kuten filosofi **Mirecea Eliade** (1907–1986) on myyttien sisältämistä arvoista todennut. **Platon** (427–347 eea.) jopa ehdotti, että hänen tulevassa ihannevaltiossaan kansalaisten kasvatus aloitetaan myyttisillä kertomuksilla. Jopa järjen mestari **Aristoteles** (384–322 eaa.) sanoi: ”Viisauden ystävä on myös

myytin ystävä”. (Bettelheim 1992, 45.) Kuitenkin, vaikka me kuinka yrittäisimme, emme koskaan pysty täyttämään sitä, mitä yliminämme – myyttien edustamat jumalat – meiltä vaativat (Bettelheim 1992, 48).

Saduilla ja myyteillä on paljon olennaisia yhtäläisyyksiä, mutta niillä on myös selkeitä eroavaisuuksia. Satu on optimistinen ja myytti pessimistinen. (Bettelheim 1992, 47). Myytti ei ole myöskään samalla tavalla opettavainen tarina kuin satu (Bettelheim 1992, 49). Molemmissa on esimerkillisiä hahmoja ja tilanteita, tapahtuu ihmeellisiä tapahtumia. Esittämistavassa on kuitenkin ratkaiseva ero. Myytti välittää tunteen, että sen kertoma on täysin ainutlaatuinen. Sellaista ei voi tapahtua kenellekään kuolevaiselle. Sadun tapahtumat ja sankarit antavat tilaa samaistumiselle. Saduissa luodaan mielikuva tilanteista, joita voi tapahtua kenelle tahansa koska tahansa. (Bettelheim, 1992, 47.) Tässä satu lähenee mielestäni kaikkea taidetta kauneuden tunteiden ja universaaliuden kautta. Runoilija **Edith Södergran** sanoo runossaan *Ihmeellinen meri*:

”vad som har hänt i sagan, skall hända även mig! – mitä on tapahtunut sadussa, on tapahtuva minullekin.” (Södergran 1994, 27, 130.)

Myyttien henkilöt ovat luonteeltaan ja tunne-elämältään vivahteikkaampia kuin satujen mustavalkoiset sankarit ja sankarittaret, joiden sisäistä kauneutta ei juuri kuvata. Sadun rohkea sankari pysyy rohkeana ja sankaritar kärsii urhoollisesti, kunnes saa tahtomansa. Sadun henkilöt ovat arkkityyppejä. Ne eivät ole yksilöitä. He ovat äitejä, isiä, äitipuolia, prinssejä ja prinsessoja. Myös keijukaiset ja noidat ovat nimettömiä, mikä helpottaa lapsen samaistumista satuun. Kivilaakso. (2008, 30.) Useimmat tutkijat pitävät myytin ja sadun selvästi erillään, vaikka niillä yhteisiä piirteitä onkin, mutta on myös tutkijoita, jotka ajattelevat toisin. Kirjallisuuden tutkija **Jack Zipes** sanoo klassista satua myytiksi sillä perusteella, että se on käynyt läpi niin sanotun myyttiytymisen, myytiksi tulon prosessin. Myyttiytymisellä Zipes tarkoittaa sadun muuttumista luonnolliseksi ja ikuisiksi. (Ylimartimo 2002, 29.) Ylimartimo (2002, 148) toteaa, että vaikka

saduissa ja myyteissä on tiettyjä eroja, niillä on myös yhteisiä piirteitä: kansansatuihin on vuosisatojen ja vuosituhansien vieressä tiivistynyt yleisinhimillistä ainesta, joka ilmenee kuvina ja arkkityypeinä. Samaa puhuu myös Kivilaakso (2008) todetessaan, ettei satujen tutkija voi hylätä myyttejä. Paralleelina avaimena, eräänlaisena siltana satuun, myytit auttavat hahmottamaan sadun merkitystä. (Kivilaakso 2008, 30–31.)

Lewis Carroll sanoo satua ”rakkauden lahjaksi”. Bettelheimin (1992) mukaan samaa ei voida sanoa myytistä, jonka sankarit asettavat koko ajan vaatimuksia tavalliselle kuolevaiselle. Myytin tavoitteena ei myöskään ole, toisin kuin sadun, antaa neuvoa siinä, miten jokin sisäinen ristiriita olisi ratkaistavissa. Sadun hahmot ja tapahtumat vihjaavat hienovaraisesti, miten toimien voidaan saavuttaa korkeampaa ihmisyyttä. Majesteetillinen myytti pysyy yli-inhimillisine vaatimuksineen omassa korkeudessaan, kun taas kotoinen satu ei vaadi, vaan tulee kohti lohduttaen ja luvaten onnellisen tulevaisuuden. (Bettelheim 1992 35.)

Saduissa ja myyteissä elämä ja kuolema koetaan samankaltaisina olotiloina, joissa elämän virta ja kuolema symboloivat vain erilaisia muotoja olemassaolosta (Hägglund & Hägglund 1976, Lappalaisen 1980a, 81 mukaan).

Olen nyt käsitellyt tutkimukseni keskeisintä teoreettista osuutta, sadun traditiota. Tuhansia vuosia vanhana se kantaa viisauttaan yli kaikkien rajojen. Terauttisena ja toivoa antavana se on samalla matka, kulkija ja tarkoitus, seuralainen ja elämänkumppani, jota ei pitäisi kieltää yhdeltäkään lapselta, ikään katsomatta. Sadun vaikutusalue ihmismieleen, sen tavoitettavaan ja hämärän peitossa elävään tavoittamattomissa olevaan myyttiseen olemuspuoleen, on kiistatta laaja. Päätän satutraditiolukuni lainaamalla Danielle Passmoren¹⁶ (2006)

¹⁶ Passmore, D. 2006. Sagans betydelse. En studie inriktad på Waldorfförskolan. Lärarhögskolan Stockholm. Viitattu 13.8.2010
<http://www.wlh.se/fileadmin/Dokumentmapp/sag.bet.pdf>

tutkielman esipuheesta löytämäni anekdoottia. Mielestäni se kertoo oleellisen sadun pysyvyydestä ja pystyvyydestä.

Eräs huolestunut äiti oli kuuleman mukaan eräänä päivänä kääntynyt Albert Einsteinin puoleen saadakseen ohjausta pojalleen. Mitä hänen pitäisi lukea pojalle, että hänestä kehittyisi menestyvä tiedemies? "Satuja", vastasi Einstein. "Hienoa", vastasi äiti, "Ja entä sitten?" - "Enemmän satuja", sanoi Einstein. "Ja sen jälkeen?", kysyi äiti. "Vielä enemmän satuja", vastasi Einstein.

8 TUTKIMUKSEN EETTISYYS - TUTKIJAN VASTUUSTA

Riina: Luetaanko nää joskus meille?

Saduttaja: Kyllä, haluaistko että luetaan heti?

Riina: Joo! (Saduttaja lukee. Riina naureskelee.)

Saduttaja: Mitäs sitten?

Riina: Mää en keksi enää. Siihen voi kirjoittaa että Loppu.

Aikuisen ja lapsen käsitys siitä, mikä on riittävästi, tai käsitys ajasta, on erilainen. Sadutuksissa huomasin lapsen huomion herpaantuvan päiväkodista kantautuvien lasten leikeistä aiheutuvien äänien vuoksi. Olisin usein halunnut houkutella lasta jatkamaan vielä vähän. ”Siihen voi kirjoittaa että Loppu” tuli omasta mielestäni aina liian aikaisin. Työskentely lapsen ehdoilla, koko lapsilähtöisyyden idea, on usein aikuisen auktoriteetin takana. Minunkin, tutkijana, oli tästä itseäni muistutettava, ja taivuttava lapsen tahtoon. Tarkastelen tässä luvussa niitä eettisiä kysymyksiä, joita tutkimukseni edetessä olen kohdannut ja joihin olen joutunut ottamaan kantaa.

Valitsin graduuni tutkittavaksi aiheen, joka liittyy omaan elämäni paitsi omien kokemusteni myös niiden muistojen ja vaikutteiden kautta, joita minulla on saduista omasta lapsuudestani. Elän parhaillaan 4 ja 5 -vuotiaiden lasteni kautta myös eräänlaista satuilun uusrenessanssia. Tytärtäni viehättävät prinsessasadut, poikani kaipaa jännitystä ja huumoria. Olen tutkimukseni fenomenologisen luonteen mukaisesti luottanut omaan kiinnostuneisuuteeni sekä haluuni ymmärtää ja oppia lisää tutkimastani todellisuudesta, elämäntilanteesta, joka on minulle entuudestaan tuttu, nyt myös omassa arjessani (Perttula, 2009, 155). Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää luoda luottamusta herättävä vuorovaikutussuhde tutkimukseen osallistuvien kanssa. Olen reflektoinut vuorovaikutustaitojani ja asennettani toisia ihmisiä kohtaan havaiten ne mielestäni hyviksi ja kunnioittaviksi. Näitä seikkoja edellytetään tutkijalta etenkin tilanteissa, jois-

sa toisen kokemuksesta hankitaan tietoa kasvotusten oltaessa (Perttula 2009, 155). Kehityspsykologian professori **Isto Ruoppila** (1999, 29) toteaa lasten tutkimisesta, että olipa se luonteeltaan ymmärtävää tai selittävää, on aina tähdättävä siihen, että siinä suojellaan lasta kaikilta mahdollisilta ajateltavissa olevilta haitoilta, joita tutkimuksesta saattaa seurata. Tämä lähtökohta on otettava huomioon ja tutkimuksen lupien hankinnassa ja esittämisessä; keille, mitä on tarkoitus tutkia, anonymiteetti, tulosten julkaiseminen ja tutkimuksen vaikutukset (Ruoppila 1999, 29).

Lupiin liittyviä kysymyksiä olen käsitellyt aiemmin luvussa 3.3 Tutkimuksen kulku. Paitsi tutkijan, myös kaikkien lasten kanssa tekemisissä olevien, toisin sanoen lasten kehitykseen vaikuttavien tahojen, on kannettava vastuu lasta koskevasta tutkimuksesta. Omassa tutkimuksessani nämä tahot, joilta tutkimuslupaa kysyin, olivat koulut, päätösvastuun kantajina koulujen johtajat, sekä lasten vanhemmat. Luonnollisesti esitin tutkimusluvan myös lapsille.

Viidesluokkalaisille selvitin tutkimukseni tarkoitusta, anonymiteettia, tulosten julkaisemista ja tutkimuksen vaikutuksia heille pitämässäni alustuksessa ennen sadun kirjoittamista. Tuloksista lupauduin tulemaan kertomaan heille myöhemmin, joko itse tai välillisesti esimerkiksi kirjeen muodossa. Tutkimuksen vaikutuksia käsitelin yleisellä tasolla. Halusin perustaa alustukseni ajatukseen ”sadulla on sanottavaa ja vaikutusta meihin jokaiseen, ja siksi se kuuluu kaikille”.

Erityisesti esikoululaisten sadutuksiin suhtauduin suurella herkkyydellä. Ruoppilan (1999, 39) mukaan tutkimukseen osallistumista koskevia mieli- ja muistikuvia alkaa muodostua jo 5–6 -vuotiailla. Vierailuni esikoululla ennen varsinaisten sadutusten alkua, lasten kanssa leikkiminen, heidän kanssaan keskusteleminen ja kiireettömyys, myös sadutuspäivinä, herättivät käsittääkseni luottamusta lapsissa. Halusin antaa sadutuksesta mahdollisimman innostavan, mielenkiintoisen ja turvallisen hetken, siinä määrin, kuin se lapsille lähes vieraan ihmisen tekemänä voi olla mahdollista. Jos lapsi osoitti haluttomuutta,

houkuttelin häntä jatkamaan keskustelemalla välillä jostakin muusta. Saatoimme esimerkiksi katsella mukanani olleita tarroja. Vain kahden lapsen kohdalla huomasin heti, että sadutusta ei sillä kerralla kannattaisi jäädä houkuttelemaan. Tunne oli intuitiivinen ja luotin siihen välittömästi. Toisen näistä kohtaamisesta olen merkinnyt ylös seuraavasti:

Joel, 6v. Sadutus 30.11.2009 klo 12.37 – 12.39

Saduttaja: Mistäs sadusta sinä haluaisit kertoa?

(Taukoa.)

Joel: Mää en oikein tiiä, mikä olis kiva tarina.

Saduttaja: Tuntuuko sinusta, että nyt ei halututa satuilla.

Joel: En halua.

Saduttajan huomio. Yritin parhaani mukaan luoda luotettavan ja lämpimän ilmapiirin. Makoilimme lattiapatjoilla. Kerroin, mitä toiset olivat kertoneet. Näytin sadutuskassiani ja siellä olevia kiiltokuvia. Ja kerroin mahdollisimman selkeästi, mitä sadutuksessa tapahtuu. Lapsi vaikutti kuitenkin selvästi haluttomalta. Sen vuoksi päätin lopettaa suostuttelun heti, jotta hänellä säilyisi turvallinen suhde sadutukseen, mahdollisesti onnistuakseen joskus myöhemmin. Lapsi ei halunnut kiiltokuvaa, mutta katsoi niitä kyllä.

Ensimmäiset kokemukset tutkimuksiin osallistumisesta vaikuttavat asenteiden muodostumiseen tutkimuksia kohtaan, toteaa Ruoppila. Siksi on merkityksellistä, että mielikuvat eivät ole negatiivisia, vaan ainakin neutraaleja ja mikäli mahdollista, myönteisiä (Ruoppila 1999, 39).

Ruoppilan (1999, 29) mukaan hyvinvoinnin ja terveen kehityksen ylläpitäminen ja tukeminen on kaiken lapsiin suuntautuvan tutkimuksen ylin ohje. Esikouluopettajan antaman etukäteistiedon mukaan osasin suhtautua sadutettaviini, esimerkiksi Joeliin, oikealla varauksella. Opettajan antama luonnehdinta lapsista, esimerkiksi "arka", "innokas", "voi olla aluksi ujo", auttoi minua kohtaamaan lapset lapsilähtöisyyden periaatteen mukaisesti lapsen erikoislaatua kunnioittaen. Tämä, topeliaanisen hengen, lapsen ikäkauden ja kehityksen huomiointi (Jantunen 2007, 230) on mielestäni tärkeintä osaa varhaiskasvatuksen etiikassa.

Psykologian professori **Juha Perttulan** (2009, 137) mukaan ensin, mitä tutkija voiteettisesti toimien tehdä, on selvittää mukaan pyytämilleen ihmisille, miksi juuri heidän elävät kokemukset ovat tutkimuksen arvoisia. Esikoululaisille en pitänyt mielekkäänä käydä selvittämään tarkoitusperiäni saati tutkimusongelmiani, vaan yksinkertaistaen, toki tutkijan vastuuni tiedostaen, kerroin halustani tutkia heidän satujaan, sillä juuri heidän satunsa auttaisivat minua valmistumaan luokanopettajaksi. Oman käsitykseni mukaan tämä selvitys oli lapsille sekä riittävä että heitä ilahduttava.

Tutkimuksen etiikassa on eroja siinä, miten haastateltujen tai kirjallisen aineiston kieleen, sen täsmällisyyteen, virheettömyyteen tai virheellisyyteen, tulee suhtautua. Viidesluokkalaisia pyysin kirjoittamaan ajattelematta kielioppi- ja oikeinkirjoitussääntöjä. Pääroolissa saisi olla tarina itse. Tätä ohjetta oppilaat mielellään käyttivätkin. Kysymykset "saako kirjoittaa tekstaamalla", "tarvitseeko olla kappalejakoja", "saako tosiaankin piirtää", "saako kirjoittaa vaikka jääkiekkomatsista" havahduttivat minua varsin paljon, mutta huomioon kiinnityminen olisi jo kokonaan toisen tutkimuksen aihe. Koska olin luvan varaisesti sallinut virheet, korjasin ne ennen varsinaista aineiston analyysivaihetta.

Sadutuksien osalta sen sijaan pidin mielekkäänä kirjoittaa satu juuri sellaisena kuin lapsi on sen minulle sanonut. Kuitenkin, keskusteltuani esikouluopettajan kanssa joidenkin lasten äännevirheistä, päädyin puhtaaksikirjoitusvaiheessa kirjoittamaan nämä sanat "virheettä". "Rattatti"-sana sai siis muodon "rattasti", "rinssi" muodon "prinssi". Sadutusten yhteisessä lukuhetkessä, olisi kohtuutonta, ellei peräti loukkaavaa, saattaa lapsi kuulemaan satunsa ilman jotain tiettyä äännettä.

Tutkimustulosten julkaisemiseen liittyvään avoimuuden ja rehellisyyden periaatteeseen olen pyrkinyt tutkimusaineiston ja -vaiheiden huolellisella kuvaamisella. Rehellisyyttä olen huomionnut tutkittavien anonyymiuden kunnioittamisella.

9 TULKINTAA LASTEN OMISTA SADUISTA

Tulkitsen seuraavaksi aineistosta esiin nousseita merkityksiä empiirisinä, varovaisina havaintoina, joista muodostan tutkimuskysymyksiini vastaukset. Tarkastelen tuloksia tutkimustehtävittäin siten, että käsittelen jokaisen tehtävän kohdalla aluksi esikoululaisten sadutukset ja sen jälkeen viidesluokkalaisten aineiston.

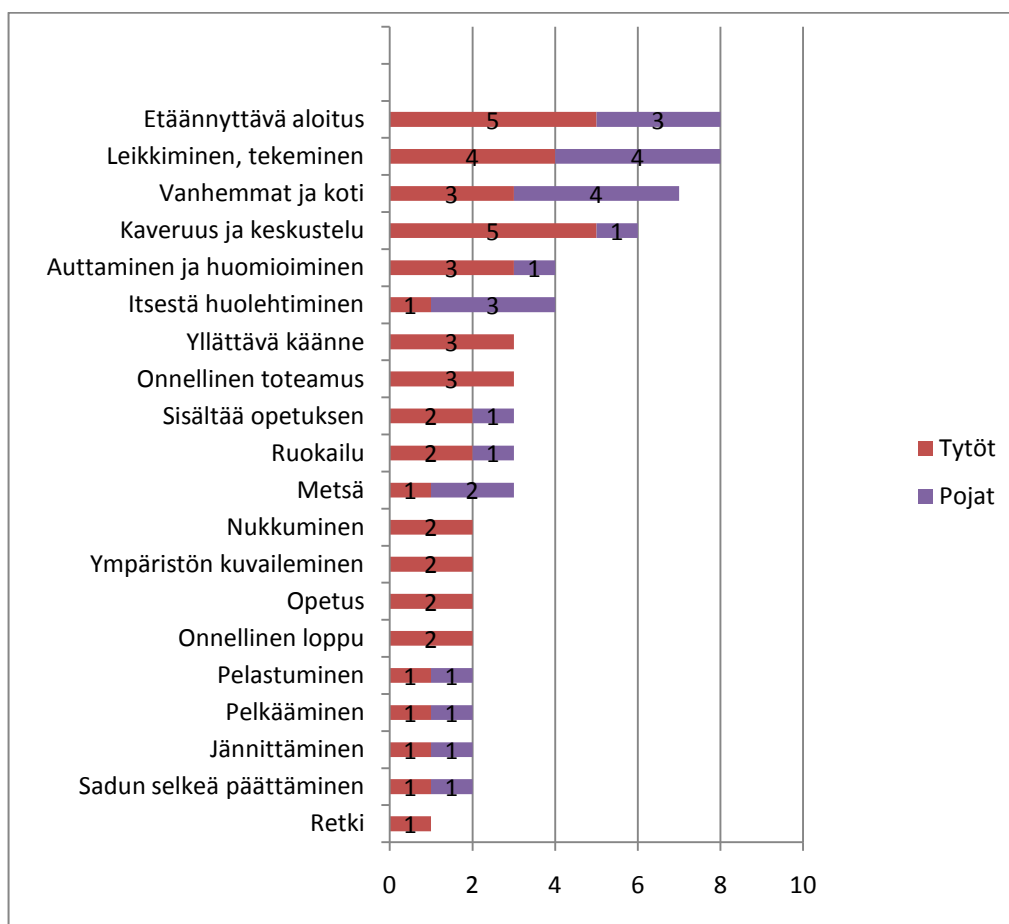
9.1 Tyypillisimmät piirteet lasten kertomissa saduissa

Esikoululaisten sadutuksia on 11, joista 6 on tytön ja 5 pojan satua. Sadutukseen ilmoittautui 12 lasta, mutta sadutushetken koittaessa yksi lapsi ilmoitti, että hän ei halua osallistua. Käsittelin tätä tapausta aiemmin, tutkijan eettisyyttä käsittelevässä luvussa 8. Esikoululaisten sadutuksista, aineiston pienuuden vuoksi, on hankala johtaa tyypillisiä piirteitä, mutta joitakin ehdotuksia sellaisiksi voin etsittää.

9.1.1 Esikoululaiset.

- *Esikoululaiset käyttävät sadun tyypillisimmistä piirteistä etäännyttävää aloitusta.*

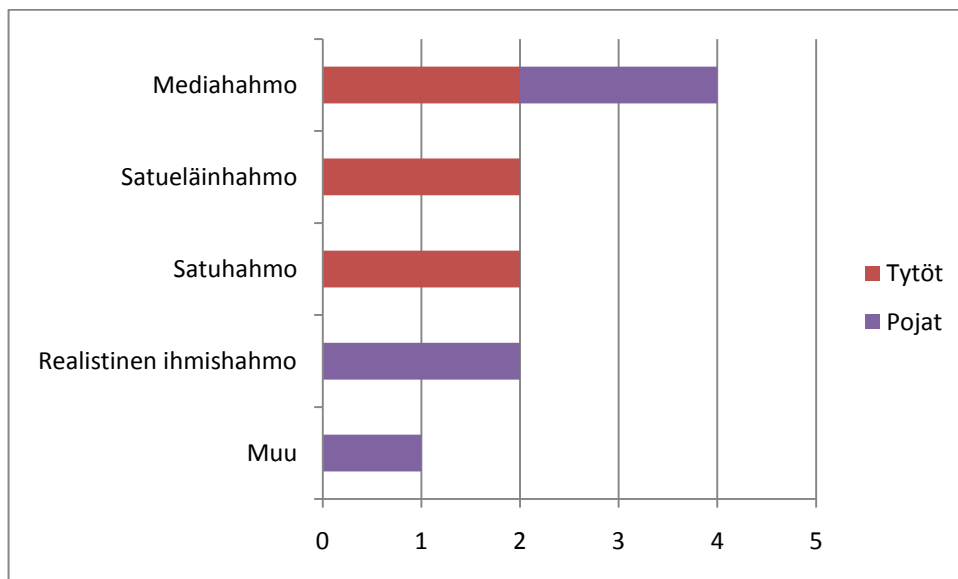
Esikoululaisten kertomista saduista olen koonnut keskeisimmät merkitykset kuvioon 2, johon viittaan myös muiden tutkimustehtävieni vastaamisessa. Esikoululaiset ovat sisäistäneet jo jonkin verran sadun tyypillisimpiä piirteitä. Selvimmin tulee esille sadulle tyypillinen etäännyttävä aloitus (73%). Kaiken kaikkiaan esikoululaisilla leikki ja tekeminen (73%) sekä vanhemmat ja koti (64%) tulevat kertomuksissa vahvoina esille.



Kuvio 2. Esikoululaisten sadutuksista esiinnousseita merkityksiä.

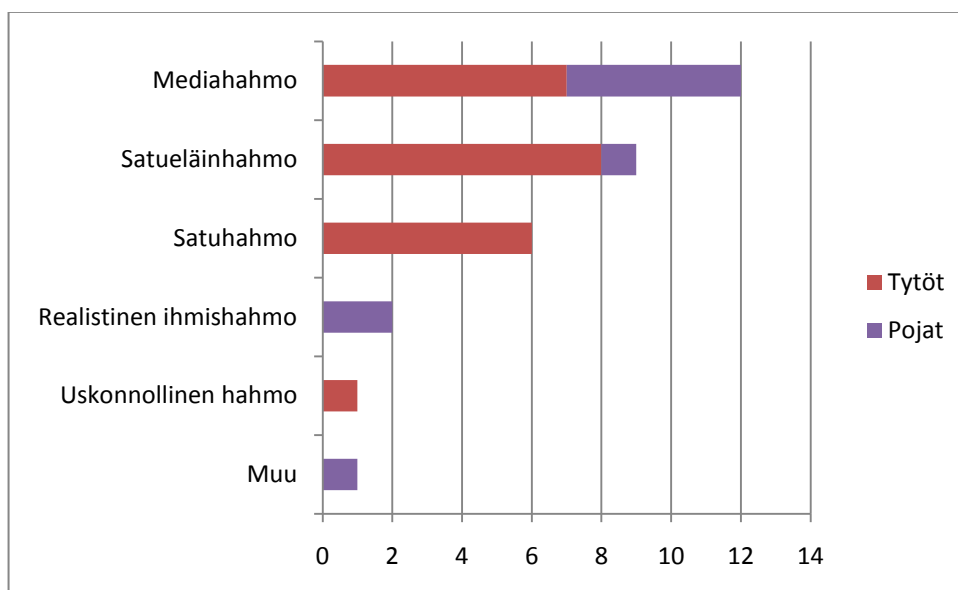
Ymmärrys siitä, mitä satu on, alkaa myös näkyä lasten omilla saduilla. Itsestä huolehtiminen ja auttaminen (yht. 73%), kaveruus ja keskusteleminen (55%) sekä jännittäminen ja pelkääminen (yht. 36 %) kuuluvat paitsi kasvavan lapsen elämään myös perinteiseen satuun. Fraasimaiset satuelementit, yllättävä käänne parempaan, ympäristön kuvailu, sadun sisältämä opetus, onnelliset toteamukset ja onnellinen loppu ovat myös näkyvissä tässä ikäryhmässä.

Seuraavaksi tarkastelen esikoululaisten käyttämiä päähenkilöitä ja muita hahmoja kuvioissa 3 ja 4.



Kuvio 3. Päähenkilöiden vertailu esikoululaisten sadutuksissa.

Päähenkilöiden tarkastelussa (kuvio 3) mediasta peräisin olevat hahmot erottuvat selvästi (36%). Kuitenkin, koska satuhahmot ja satueläinhahmot ovat alkuperäisyytensä suhteen rinnastettavia (yht. 36%), voidaan tyttöjen suosimien satuhahmojen sanoa nousevan mediahahmojen rinnalle.



Kuvio 4. Esikoululaisten käyttämien hahmojen vertailu.

Päähenkilöiden ja muiden henkilöiden vertailussa (kuvio 3 ja 4), toisin kuin viidesluokkalaisilla, pojat näyttävät suosivan hieman tyttöjä enemmän muita kuin traditionaalisia satuhahmoja.

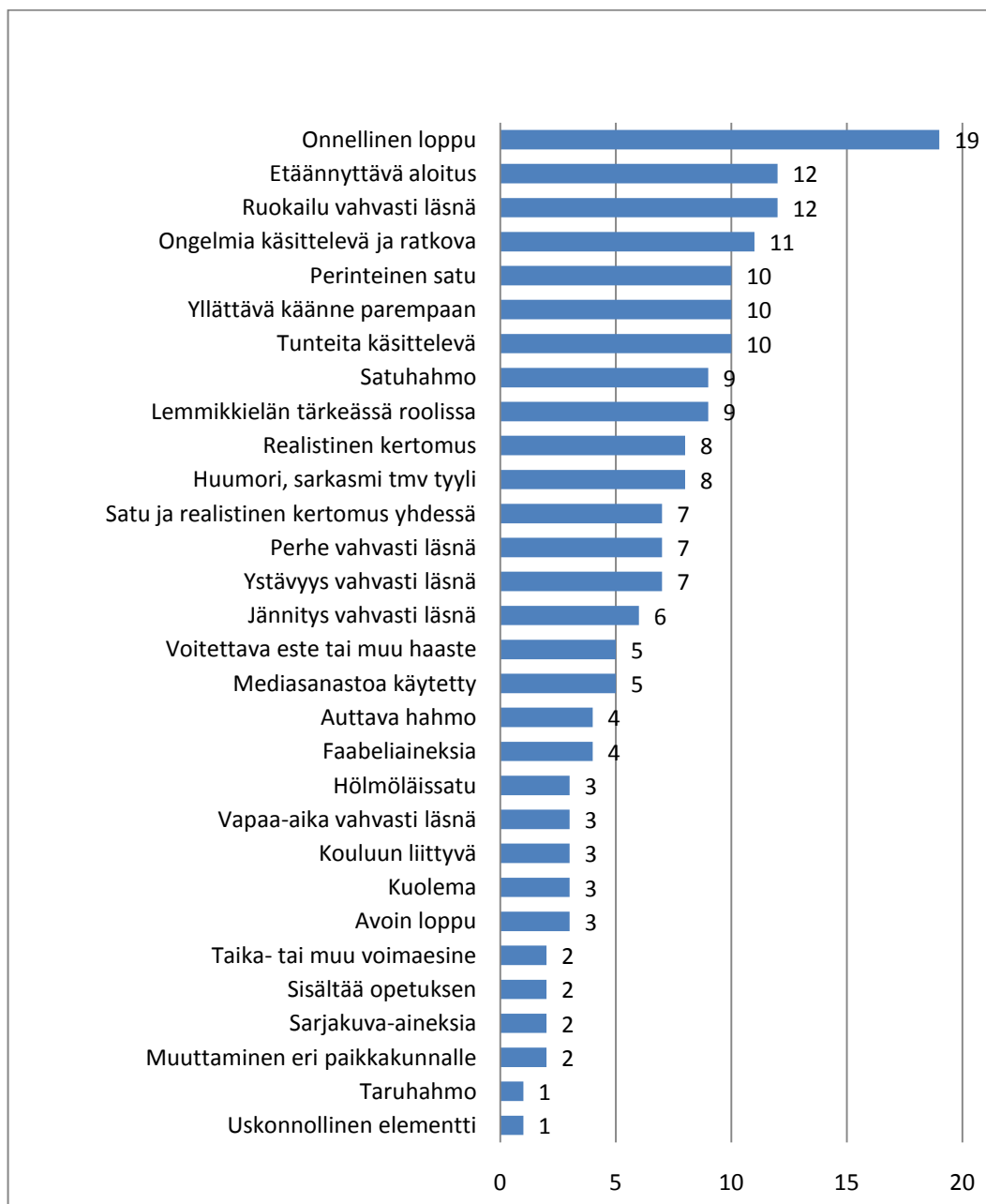
9.1.2 Viidesluokkalaiset

Satujen tyypillisimmät piirteet nousevat hyvin esille viidesluokkalaisten saduissa. Heidän kertomustensa tarkastelussa olen käyttänyt apuna Nvivo-ohjelmaa. Viidesluokkalaisilta sain analysoitavakseni 27 tekstiä, joista 15 on tytön kirjoittamaa ja 12 pojan. Yksi oppilas luokalta ei osallistunut tutkimukseen. Keskeisimmät merkitykset olen koonnut kuvioon 5, johon viitataan myös muiden tutkimustehtävieni vastaamisessa. Pääosin samat tulokset olen esittänyt myös Nvivo-otteessani (liite 5), joskin joiltakin osin olen myöhemmillä lukukerroilla täydentänyt kuviota 5.

- *Onnellista loppua käytti 19 oppilasta (70%).*
- *Sadulle tyypillinen etäännyttävä aloitus on 12 oppilaalla (44%).*
- *Ongelmien ratkominen ja käsittely (41%) sekä tunteet (37%) ovat myös vahvasti läsnä.*
- *Oppilaiden saduista on selkeästi havaittavissa sadun syvin, toivoa antavia, elementti paitsi onnellisena loppuna, myös yllättävänä käänteenä (37%) parempaan.*

Kertomuksista, joissa ei ollut onnellista loppua, kaksi oli hölmöläistarinaa, yksi sarjakuvamainen kertomus, yksi elokuvaa käsittelevä tarina, jossa lukija kuitenkin sai kokea mukavan loppuratkaisun ”kaikki olikin ollut vain elokuvaa”. Yksi kertomus liittyi isoisän kuolemaan, yksi jääkiekon maailmaan. Kaksi kertomusta päättyi avoimeen loppuun, joista toinen mieliinjäävään toteamukseen ”Sitä saattekin miettiä”. Kaikille näille kertomuksille oli yhteistä se, että ne oli-

vat realistisia, mikäli ymmärrämme myös hölmöläishahmot jollakin tapaa realistisiksi.



Kuvio 5. Viidesluokkalaisten satujen (27) tarkastelua merkityksittään.

Otan seuraavaksi esille joitakin otteita, esimerkkeinä esille nousseista tyypillisimmistä piirteistä.

Onnellista loppuja (11 tyttöä, 8 poikaa):

Petri ja Seppo pääsivät Unimaahan! He elivät siitä eteenpäin ihanaa elämää. He seikkailevat meidän unissa. (Unimaa. Janne.)

Niin mummo ja poika menivät huoneeseen ja taikoivat isän kiltiksi. Sen jälkeen isä ei ole suuttunut pojalle. (Ilkeä isä. Mikael.)

Parin päivän päästä tonttu palasi vaaleanpunaisen kirjeen kanssa ja siinä luki näin: Hei Keijukainen! Olette saaneet mieleni vaihtumaan ja olemme tulleet siihen päätökseen, että metsää ei polteta, sillä on niitä muitakin metsiä poltettavana! – Jari, Palokuntapäällikkö. (Taikametsän salaisuus. Pauliina.)

Jannen unimaahan liittyvä onnellinen loppu on samalla todellisesta (tuntemamme maailma) toivosta kertova, sekä osoitus tuntemattomaa (kenties kuolemaa) kohtaan osoitetusta luottamuksesta, siitä että elämässä käy hyvin ja ihanasti. Ritva Kajamaa (1998) on todennut, että lapsen kehitys pysähtyy, jos hän ei kykene uskomaan tulevaisuuteen. Onnellinen loppu viestittää selviytymisestä vaikeuksista huolimatta. (Mäki & Arvola 2009b, 38.) Mikaelin onnellisessa lopussa paha saa palkkansa ja hyvyys palkitaan. Mäen ja Arvolan (2009b, 39) mukaan lapsi saa näin kokemuksen oikeudenmukaisuudesta. Pauliinan onnellinen loppu on hyvin sadunomainen. Myös se sisältää viitteen oikeudenmukaisuudesta, joka on sadun keskeisimpiä päämääriä.

Etäännyttäviä aloituksia (7 tyttöä, 5 poikaa):

Elipä kerran keijukainen, joka osasi taikoa ihan mitä vain häneltä pyydettiin. Hän oli asunut keskellä metsää pienessä autiotalossa jo monia tuhansia vuosia. (Taikametsän salaisuus. Pauliina.)

Olipa kerran, kauan, kauan sitten pienessä mökissä eräs yksinäinen pieni orava. (Suuri salaisuus. Tea.)

Pauliinan ja Tean etäännyttävät aloitukset, paitsi että niissä on myös satuhahmot, siirtävät kerronnan tuntemamme maailman ulkopuolelle. Bettelheimin (1992) mukaan etäännyttävä alku sijoittaa sadun ainutlaatuisen satuaikaan, tai

entisaikaan, jolloin toiveet toteutuivat ja muuttivat jopa toivojansa kohtaloo. Kun tavallinen logiikka syy-seuraussuhteineen laitetaan syrjään ja ajan ja paikan merkitys lakkaa, astumme mieleemme sisimpään, tiedostamattomuuden ja piilotajunnan valtakuntiin. (Bettelheim 1992, 78–79.) Carl Gustav Jungin (1875–1961) keskeinen käsite on arkkityyppi. Vaistojen tavoin arkkityypit kollektiivisina ajatusmuotoina ovat synnynnäisiä ja perittyjä. Jungin ”itseä”, ihmisen vaistoluonnetta, symboloivat auttavat hahmot ja eläimet. (Mäki & Arvola 2009b, 31–33.) Tarkkanäköinen opettaja, ymmärtämällä sadun ongelmia ja vaikeita asioita käsittelevän maaperän, voi siis oppilaittensa saduista havaita heitä askarruttavia kipeitäkin asioita. Sellaisia, joita nuoren saattaa itse olla vaikea ottaa puheeksi.

Ongelmien ratkominen ja käsittely (7 tyttöä, 4 poikaa):

Kun isä ja äiti ovat taiteellisia, niin luulisi lapsenkin olevan, mutta se ei tässä tapauksessa ole totta. Satu on tyttö, jota eivät sadut kiinnosta. Hän ei ole taiteellinen tippaakaan. Aina silloin, kun koulussa on kuvistunti, niin Satu vain huitaisee sen, mitä pyydetään. Hän inhoaa laulamista ja kaikkea, mikä liittyy taiteeseen. (Satu ja Vili. Miia.)

Miia ruotii rohkeasti omaa persoonaansa. Hän ottaa kantaa myös koulun taideaineisiin ja satututkimukseeni, mutta molemmat hän tekee hykerryttävällä tavalla. Lahjakkuusprofessori **Kari Uusikylän** (2002, 46) mukaan lapsen tai murrosiässä olevan nuoren ei ole helppoa tehdä asioita omalla tavallaan, koska epäonnistumisen ja virheen kestämisen pilkka voi olla ylivoimaista. Luovaa ihmistä voidaan kuvailla sanoilla riippumaton, omaperäinen, riskinottaja, energinen, intuitiivinen ja epävarmuutta sietävä (Uusikylä 2002, 45.) Lisäksi hänen persoonallisissa ominaisuuksissa voidaan nähdä joustoa ja leikkisyyttä. Opetuksen näkökulmasta luova lapsi voidaan kokea haasteellisena, jopa hankalana. (Linnilä 2010, luentomateriaali.) Omien satujen ja kertomusten kautta lapsi saa paikan uskaltaa olla muuta, kuin häneltä odotetaan.

Tunteet (8 tyttöä, 2 poikaa):

Isä oli lähtenyt pojan perään ja poika lähti karkuun. Poika meni puun taakse piiloon. Isä juoksi ohitse ja jatkoi matkaa. Poika meni kaverilleen. Siellä he leikkivät autoilla. Kun he olivat leikkineet, isä odotti ovella. Poika meni isän luo ja isä tukisti poikaa. Poika rupesi itkemään ja juoksi ulos. Isä meni perässä, mutta poika oli jo kaukana. Poika meni lammelle. Siellä se tapasi ankan, joka oli oikeasti noita. Poika sanoi ankalle: "Olisipa minulla kiltti isä." (Ilkeä isä. Mikael.)

Illemmalla isällä soi puhelin ja mummu soitti ja käski hänen tulla nopeasti sinne. Emme tienneet vielä silloin, mitä oli tapahtunut. Isä tuli myöhään illalla takaisin ja kertoi, että pappa oli kuollut. Seuraavana päivänä lähdimme Rukalle, vaikka isä oli-kin surullinen. (Surullinen lomalle lähtö. Miro.)

Tunteiden kehittymisen, etenkin empatian kehitysprosessia pidetään yhtenä merkittävimmistä seikoista sosiaalisen ymmärryksen ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen syntymisessä. Ihmisen kyky tunkea empatiaa riippuu siis siitä tasta, jolla hän kokee toiset ihmiset. (Fleshbach 1982, Rannikon 2008, 101–102 mukaan.) Niinpä esimerkiksi tunnepitoiset suhteet sisarusten ja vanhempien kanssa opettavat sosiaalisesta maailmasta ja ymmärryksestä muita kohtaan (Rannikko 2008, 105). Tunteet ovat moraalien ja eettisten asenteiden luonnollinen kasvualusta. Vaikka lapsuudenaikaiset ihmissuhteet eivät olisikaan olleet toivotun kaltaisia, on mahdollista vielä myöhemminkin oppia tuntemaan ja hyväksymään itsensä (Talib 2002, 62.) sekä omaksua terveitä hyveitä ja arvoja.

Mikaelin satu Ilkeästä isästä kertoo koskettavalla tavalla sosiaalisesta kasvusta ja tunteiden käsittelemisestä sadun terapeuttisia keinoja käyttämällä. Aitous nousee kerronnan voimakkaasta realistisuudesta. Myös Miro käsittelee tunteita hyvin konkreettisesti, suoraan.

Yllättävä käänne parempaan (7 tyttöä, 3 poikaa):

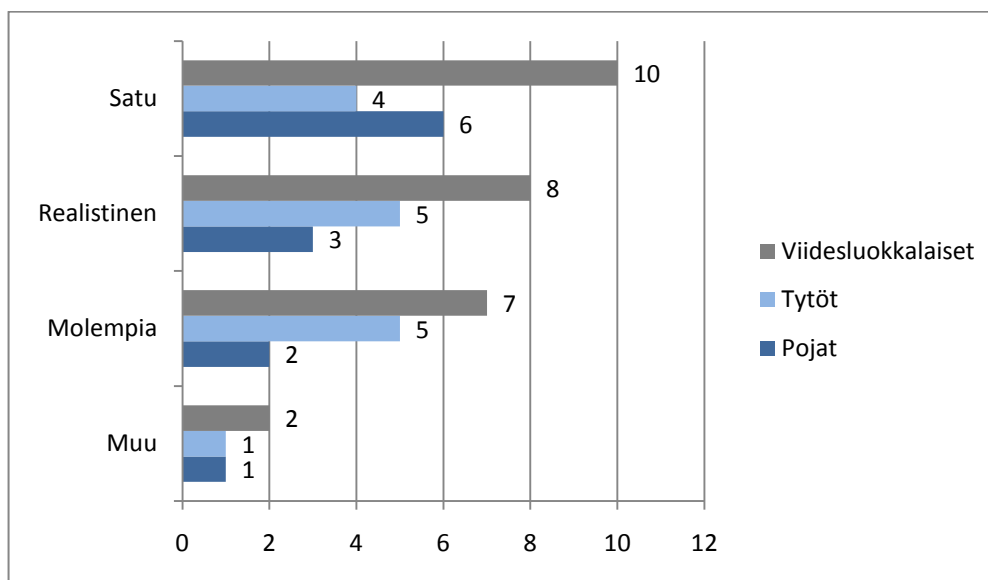
Yhtäkkiä näin Kaisan ihan niin kuin haamuna. Säikähdin sitä, mutta Kaisa vain nauroi. Kysyin häneltä hämmästyneenä, että mitä sinä täällä teet? Hän sanoi, että luulitko oikeasti pääseväsi

minusta eroon? Ja nauroi. Olin niin hämmästynyt, että rupesin itsekin nauramaan. (Sitä päivää en unohda. Ronja.)

Päivää ennen suurta finaalia vaihdettiin päämäärä linnun tietä Ottawasta 100 000 kilometriä Siperiaan kuuluneelle Uralvuorten Euroopan puoleiselle alueelle ja Moskovaan, tai Pohjolan Ventsiaan eli Pietariin. (Finaalien erä. Leevi.)

Yllättävien käänteiden käyttö liittyy selkeästi kertomuksen juonirakenteeseen, ja on sellaisena hyvän sadun tyypillinen piirre (Mäki & Arvola 2009b, 38). Paitsi että ne kertovat usein optimistisesta elämänasenteesta, kuten Ronjan iloa kuplivassa käänteessä parempaan, niissä näkee usein myös kertojan humoristisen silmänpilkkeen. Leevin seikkaperäinen selonteko finaalin tapahtumapaikasta on sellaisesta oiva esimerkki.

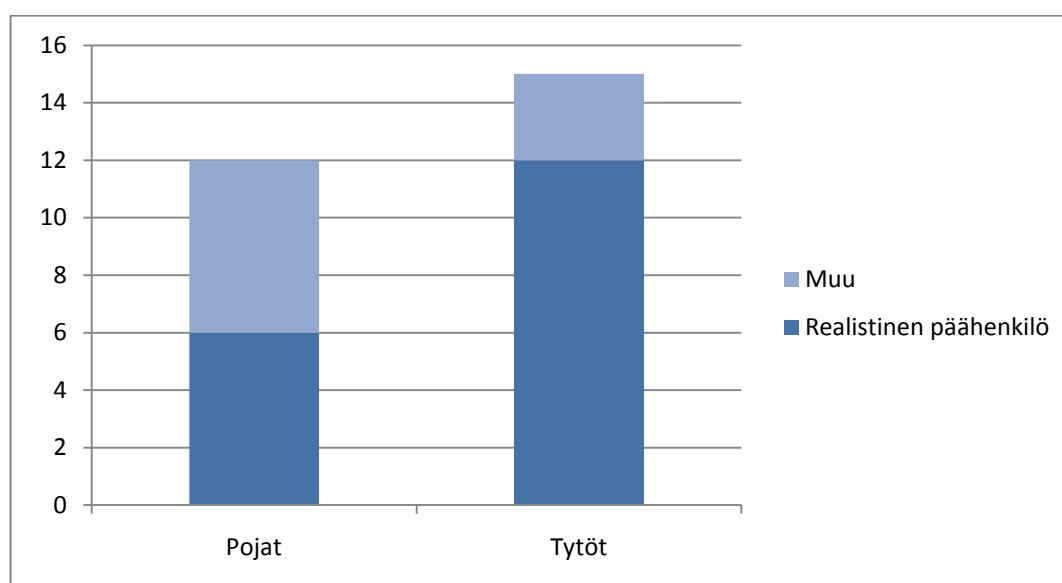
- *Tytöt käyttävät poikia enemmän realistisia tarinoita ja päähenkilöitä.*



Kuvio 6. Viidesluokkalaisten kertomuksissa esiintyvän satuaineksen ja realismin vertailu.

Sadun tapahtumapaikkoja olivat satumaailma, todenmukainen tai molempia (kuvio 6). Näitä oli käytetty kaikkia. Vastoin odotuksiani realistisen kertomuksen osuus oli varsin suuri, kun aiheena oli kirjoittaa satu. Annoin kuitenkin oppilaille vapauden tehdä toisin, kirjoittaa todenmukainen tarina, ja tätä mahdol-

lisuutta oli myös käytetty. Satuainesta (Satu+Molempia, 63%) on aineistossa realistista ainesta (Realistinen+Molempia, 56%) hieman enemmän. Tytöistä 33% valitsi kokonaan realistisen kertomuksen, kun vastaava luku pojilla on 25%. Tytöistä kokonaan realistisen kertomuksen tai osittain realistisen kertomuksen kirjoitti 67%, vastaava luku pojilla oli myös 67%. Jälkimmäinen vertailu tasoittaa tyttöjen ja poikien välistä eroa. Muina kuin satuina tai realistisina kertomuksina aineistoista nousi esiin pojan kirjoittama sarjakuvakirjoitus, sekä tytön elokuvamaailmaan liittyvä kertomus.



Kuvio 7. Viidesluokkalaisten kertomuksissa esiintyvien päähenkilöiden vertailu.

Tytöt näyttävät suosivan tarinoissaan realismia poikia enemmän. Tämä käsitykseni vahvistuu tarkasteltaessa päähenkilön realistisuutta (kuvio 7). Tytöistä 80% käytti realistista päähenkilöä. Ehkä tätä selittää tyttöjen alkava puberteetti, ehkä tyttöjen mieltymys tyttökirjallisuuteen, joissa lemmikit, kuten koirat ja hevoset ja siten realistinen maailma ovat pääosassa. Selitystä voinee hakea myös poikien suuremmalla mielenkiinnolla tietokonepelien maailmaan, joka lähenee satu- ja fantasiamaailmaa. Myös muita realistisia hahmoja tytöt käyttävät poikia

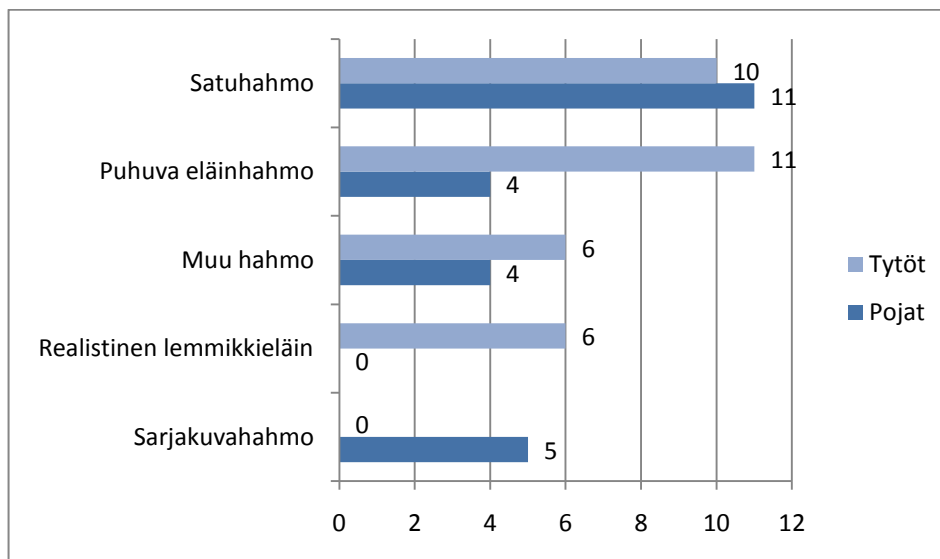
enemmän. Poikkeuksen tekevät eläinhahmot, tytöistä 73%:lla on puhuva eläinhahmo, pojilla 33%:lla (kuvio 8).

Carol I. Bearse (1992, 688) on tutkinut mitä tietoisia ja tiedostamattomia vaikutuksia on kolmasluokkalaisten lukemisen ja kirjoittamisen välillä, ja miten lasten lukemat sadut vaikuttavat heidän tapaansa kirjoittaa omaa satua. Bearsea kiinnosti tutkia, ei pelkästään mitä lapset oppivat kielen kautta vaan myös, mitä lapset oppivat kielestä (Halliday 1975; Harste, Woodward & Burke 1984, Bearsen 1992, 693 mukaan). Bearsen tutkimus osoittaa, että kaikki oppilaat olivat jossakin määrin sisäistäneet sadulle ominaisen soinnin ja rytmin, sekä sadulle ominaiset fraasit (Bearse 1992, 693). Samanlaisen tuloksen voi todeta omasta tutkimuksestani viidesluokkalaisten osalta.

Bearse tutkimus osoittaa myös sen, että lapset käyttävät kirjoittamisensa malteina tekstejä, joita he ovat lukeneet, jopa hyvinkin yksityiskohtaisesti (Bearse 1992, 694). Omassa tutkimuksessa - toki lähemmin nykyistä nuortenkirjallisuutta tuntematta - tuli esiin yksi selkeä, vankkaa suomalaista kirjallisuutta vaaliva hölmöläissatu. Timon kirjoittama Uuden hölmöläiskylän tuho -sadussa hölmöläiset ovat härkäjähdissa huonoilla seuraamuksilla, aivan kuten **Aleksis Kiven** (1834–1872) *Seitsemälle veljekselle* käy Viertolan härkien lahtauksessa.

Hölmöläiset lähtivät ostamaan pyssyjä. Kun pyssyt oli hankittu hölmöläiset lähtivät härkäjahtiin. Härät löytyivät noin 300 metrin päästä kylästä. Yksi miehistä sanoi, että ajetaan kaikki härät kylään päin niin saadaan kaikki liha talteen. (Timo. Uuden hölmöläiskylän tuho.)

Viertola: Onko jo helvetti irti! Surmattu neljäkymmentä härkää! Kauhistus ja kuolema! **Aapo:** Niin on tapahtunut seitsemän miehen hengen päästimeksi. **Viertola:** Minä teidät opetan, te Jukolan metsäsissit ja rosvot! (Kivi 1993, 213–214.)



Kuvio 8. Viidesluokkalaisten kertomuksissa esiintyvät muut kuin realistiset ihmishahmot.

Tarkasteltaessa viidesluokkalaisten kertomuksissa esiintyviä muita kuin ihmishahmoja (kuvio 8) satuhahmot ja satueläinhahmot ovat suosituimpia, etenkin tytöillä. Sarjakuvahahmoja käyttävät vain pojat, samoin yksinomaan tyttöjen suosikkeja ovat realistiset eläinhahmot. Muita hahmoja ovat muun muassa enkeli, kuollut tyttö, savusta ilmestynvä nainen ja ihmissusi (myyttinen taruhahmo).

9.2 Medioituminen lasten kertomissa saduissa

Toisessa tutkimustehtävässäni esiolettamani saa mieluisan kolauksen.

9.2.1 Esikoululaiset.

- *Medioituminen näkyy jonkin verran esikoululaisten omassa kertomuksessa.*

Esikoululaisten 11 sadutuksesta neljässä (36%) tulee selvästi esille medioitumisen vaikutus. Disneyn keijuhahmot, Helinäkeiju ystävineen ja Winxit, Dalmatialaiset ja Salama McQueen kavereineen innostivat lapsia satuilemaan. Aineisto on kuitenkin sen verran pieni, että yleistystä siitä ei voida tehdä. Otan seuraavassa esille kaksi sadutusta, joista jätän saduttajan ja sadutettavan välisen muun keskustelun pois.

Olipa kerran Helinäkeiju, joka asui kurpitsatalossa. Hän joskus kävi leikkimässä Brillalla. He pomppivat trampoliinilla. Sitten tuli mukaan Silver. Silver sanoi: Mennäkö leikkimään minun kotiin. Sitten he kaikki menivät leikkimään Silverin kotiin. Sitten he ottivat ampiaisen pesästä hunajaa ja söi. Sitten Silverin koira tuli ulos. Sitten tuli Silverin kissa myös. Sitten ne rupes tappeleen ja kissa ja koira rupes tappeleen kahestaan. (Helinäkeiju. Roosa.)

Eräänä päivänä Bloom oli poimimassa kukkia. Mutta voi! Eihän siellä ollut ruusuja. Sitten Bloom sanoi: No johan on kumma! Ja sitten tuli Stella. Stella sanoi: Hei Bloom, etkös sinä ole löytänyt yhtäkään ruusua. No en! Sitten Stellakin sanoi, että johan on kumma! Loppu. (Winxeistä. Alina.)

Roosan ja Alinan käyttämät satuhahmot ovat syntyneet median välityksellä. Roosan Brilla ja Silver ovat Disneyn luomia keijuja. Alinan Winx-keijut ovat nekin televisiosarjoista tai lasten piirroselokuvista tuttuja ja pienten tyttöjen suosiossa. Kiintymystä mediahahmoihin saattaa lisätä se, että lasten on mahdollista esimerkiksi päiväkodeissa keskustella edellispäivänä näkemästään ohjelmasta. Toisin sanoen heillä on mahdollisuus jakaa yhteinen kokemus, ja jatkaa kokemusta oman leikin kautta. Mikäli päiväkodeissa sovittaisiin kaikille yhteisestä iltasadusta, annettaisiin se vaikkapa vanhemmille ja lapsille kotitehtäväksi, voitaisiin verrata lasten kiinnostumista perinteisten ja mediasatuhahmojen välillä. Kertomukset ovat mielikuvituksen ja leikin rinnalla lapsen kolmas maailma, joka on ulkoisen, aineellisen ympäristön ja sisäisen, psyykkisen maailman välissä. (Bergström 1997, Karlssonin 2000, 86 mukaan). Saamieni sadutusten osalta näyttäisi siltä, että medioituminen näkyy jonkin verran esikoululaisten omissa saduissa, mutta sadun perinteisiä sadun elementtejä suositaan enemmän.

9.2.2 Viidesluokkalaiset.

- *Medioituminen ei juuri näy viidesluokkalaisten kertomissa saduissa.*

Viitteitä median käyttöön on viidesluokkalaisten osalta viidessä (19%) kertomuksessa. Mielestäni on kuitenkin syytä esitellä ne kaikki ja myös tarkastella niitä hieman lähemmin.

Huusin: "Lainaa kännykkää minua jahdataan!" Nainen oli hämillään ja antoi kännykän vapaaehtoisesti. (Koiranpentu. Anniina.)

Kysymykseen, onko kännykkä medioitumista, voidaan vastata kahdella tavalla. Kun ajatellaan kännykkää, tai mitä tahansa hermeneuttista merkitysten välittäjää, on se Kupiaisen (2005) mukaan mediaa. Käsittelen median määritelmiä muun muassa Kupiaisen mukaan luvussa 2.2. Myös Herkman (2001) pitää kommunikaatiokulttuuria medianana (luku 2.3). Lapsen kannalta katsottuna, kännykkä¹⁷ on jo itsestään selviö, johon Herkmankin viittaa, ja lienee mediamurroksensa läpi käynyt.

En tiennyt, että olin suorassa lähetyksessä ja sitten äiti oli vielä katsonut sitä. Kun äiti näki, että pelastuin, äiti heltyi ja antoi minun pitää koiranpennun. (Koiranpentu. Anniina.)

Kertomuksessa suoralähetys tarkoittanee television uutislähetystä, ja sellaisena se on selkeä mediaviittaus. Kupiainen (2005) yleistää median viestinnäksi ja viestintään tarvittavaksi teknologiaksi (luku 2.2).

"Poikki!", elokuvaohjaaja huusi. "Olitte mahtavia." Oikeasti kehtään Kaisaa ei ollut olemassakaan. Milla oli saanut pääroolin Jännittävä seikkailu -nimisessä elokuvassa. Hän eläytyi rooliin mahtavasti. Myös Millan bestis, Roosa, oli saanut roolin elokuvassa. Millan labradorinnoutaja Sabra esitti Chiliä ja oli siinä hyvä, vaikka olikin koira. "Menkää kotiin. Seuraavat kuvaukset ovat huomenna kello 13-15." Milla käveli Sabran kanssa kotiin.

¹⁷ Viestintäministeriön tutkimuksen mukaan 80 prosentilla 7-vuotiaista ja 55 prosentilla 6-vuotiaista oli jo viime vuonna oma matkapuhelin. Viitattu 10.8.2010 http://yle.fi/uutiset/kotimaa/2010/08/kannykka_kulkee_pikkulapsenkin_taskussa_1889515.html

Tyttö oli lapsinäyttelijä, josta tulisi tähti vielä samana vuonna. (Jännittävä seikkailu. Petra.)

Elokuva kuuluu medioitumisen piiriin, kuten mediatutkijat Salokoski ja Mustonen (luku 1.1) ovat todenneet.

Vihdoinkin tontut pääsee Noidan talon luo. "No niin, antaa tulla. Millä aijot päihittää meidät? Lasersäteitä? tulileimauksia?" Paavo sanoo, tai siis kysyy. (Kolme tonttua. Johannes.)

Lasersäde on kyseenalainen mediaviitaus, siitä huolimatta että se voitaisiin osoittaa olevan peräisin scifin ja tietokonepelien maailmasta. Enemmän kuin medioitumisesta, se kertoo aikamme teknologiasta. Koska satu heijastelee aina omaa aikaansa, voidaan lasersäde luokitella yhtä "päteväksi" puolustautumisvälineeksi, kuin esimerkiksi muinaisten ritareiden peitset.

Sitten kun Bolt oli iso Pennin isältä kysyttiin: "Voiko tyttärenne ja koiranne tulla näytteliäksi?" Isä vastasi ilahtuneena: "Kyllä sopii." Siitä lähtien Bolt ja Penni olivat elokuvatähtiä. Elokuvasa oli pahis. Kun Penni huutaa apua, Bolt tulee aina paikalle ja pelastaa pennin. Kerran kun Bolt ja Penni menevät elokuvassa isolle supertietokoneelle, Boltia auttavat lavastajat. Esimerkiksi kun Bolt vääntää isoa rautahäkkiä, lavastaja painaa napulaa niin häkki vääntyy auki. Ja kun Bolt menee supervauhtia niin lavastajat panevat sen alle superlaudan. (Bolt. Carola.)

Bolt (2009) on Disneyn animaatioelokuva, jossa Penny-niminen pikkutyttö seikkailee superkoira Boltin kanssa.

Olipa kerran tyttö, jonka nimi oli Milla. Hän oli 9-vuotias. Hänellä oli pikkusisko, jonka nimi oli Liisa. Millalla oli paljon kavereita. Millan paras kaveri oli Kiia. Millalla oli lemmikkinä orava. Oravan nimi oli Onni. (Milla ja Onni Orava. Linnea.)

Onni Orava on Sokos-ketjun lapsille suuntaama hahmo, josta on olemassa myös web-peli. Tietysti on arvailua, onko oppilas saanut virikkeensä tästä Onni Oravasta ja käyttänyt juuri kyseistä oravaa omassa sadussaan.

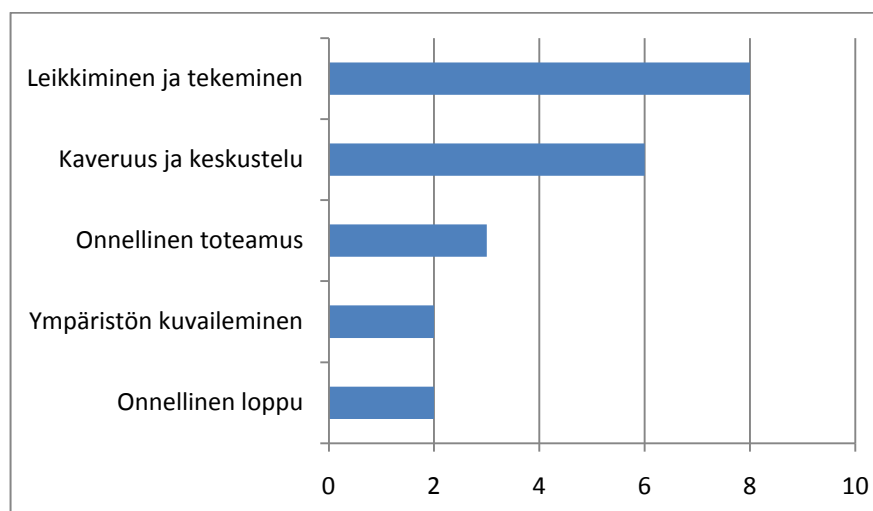
9.3 Satujen heijastelemat elämänsisällöt

Tutkimukseni tulokset kertovat valoisista ja elämänsenteiltään reippaista, tunteidoiltaan kyvykkäistä lapsista.

9.3.1 Esikoululaiset.

- *Esikoululaisten elämänsisällöt liittyvät läheisesti leikkiin ja tekemiseen, myös alkava itsenäistyminen näkyy esikoululaisten kertomuksista.*

Leikkiminen, kaveruus ja moninainen, joko itsestä tai toisesta huolehtiminen, nousee esille esikoululaisten sadutuksista. Myös päätöksen napakkuus, etenkin siinä, miten lapset halusivat lopettaa sadutuksen, kävi selvästi esille. Epäilemättä heistä monet kokivat nautinnollisena asettelun, jossa lapsi on päättäjän roolissa, eikä aikuinen. Seuraavissa kuvioissa esitän esikoululaisten elämänsisältöjä heijastelevia merkityksiä. Kokoavan merkityksen olen nimennyt yhteisellä nimittäjällä kuvioiden alla.



Kuvio 11. Onnellisuudesta kertovia merkityksiä esikoululaisilla.

Sadutuksissa leikki ja tekeminen (kuvio 11), kuten pallon heittäminen, kiikkuminen, trampoliinilla pomppiminen, olivat enimmällä osalla (73%) sadutuksissa toimintaa kuvaavana merkityksinä. Puolessa saduista (55%) käsiteltiin kaveruutta jollakin tavalla Otan seuraavaksi esille onnellisuudesta kertovia otteita lasten kertomista saduista kuvioon 11 kokoamieni merkitysten valossa.

Leikki ja tekeminen:

He pomppivat trampoliinilla. Sitten tuli mukaan Silver. Silver sanoi: Mennäänkö leikkimään minun kotiin. (Helinäkeiju, Roosa.)

Kaveruus ja keskustelu:

Mutta voi! Eihän siellä ollut ruusuja. Sitten Bloom sanoi: No johan on kumma! Ja sitten tuli Stella. Stella sanoi: Hei Bloom, etkös sinä ole löytänyt yhtäkään ruusua. No en! (Winxeistä. Alina.)

Onnellisia toteamuksia:

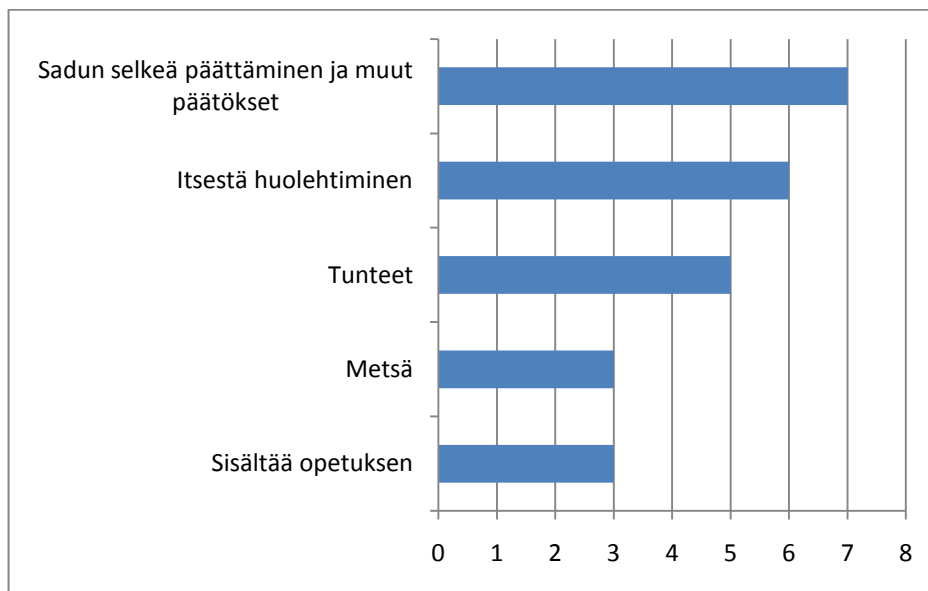
Ja poika pääsi kotiin, syömään aamupalaa. (Tarina. Tino.)

Ympäristön kuvailuja:

Siellä oli isoja puita. Sitten ne lähti linnaan päin. Prinsessa ratsasti hevosella ja aurinko paistoi. (Prinsessahevosesta, Tiina.)

Onnellisia loppuja:

Sitten he elivät koko loppuelämänsä loppuun asti ja olivat onnellisia. (Prinssi ja prinsessa, Netta.)



Kuvio13. Itsenäistymistä heijastelevia merkityksiä esikoululaisilla.

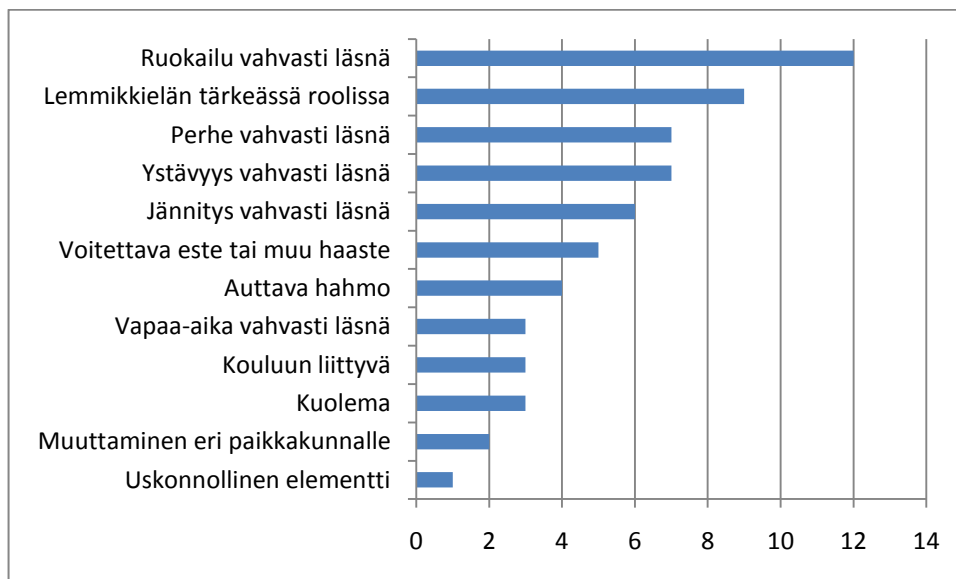
Esikoululaiset olivat useimmat kerronnan päättämisessä sekä muissa satuihinsa liittyvissä päätöksissä hyvin napakoita. Itsestä huolehtiminen kuten kotiin palaaminen, ruuan hankkiminen, nukkumaan menon muistaminen nousivat esille. Myös tunteiden ilmaiseminen, ja omien tunteiden havaitseminen, onnellisuus, jännittäminen, pelkääminen ja tylsisytyminen kuuluivat lasten saduissa. Ajattelen näiden merkitysten heijastelevan itsenäistymistä, oman itsen näkemistä ja siten myös sosiaalistumista (kuvio 13). Myyttinen metsä, lasten leikkien, kukkien poimimisen ja onnellisen ratsastusretken muodossa, tai tuntemattoman ja pelon kohtaamisen paikkana, joutumisena karhun vatsaan, kertonee myös itsenäistymisestä; lapsi on astunut turvallisen kotipiirinsä ulkopuolelle. Ymmärrän myös oman opetuksen liittämisen satuun viestinä itsenäisen, oman harkinnan kehittymisestä.

9.3.2 Viidesluokkalaisten.

- *Elämänsisällöt viidesluokkalaisten kertomuksissa heijastelevat toiveikasta elämänasennetta sekä avointa ongelmien ja tunteiden käsittelyn taitoa.*
- *Ruokailun, perheen ja ystävyys merkitys näkyy viidesluokkalaisten kertomuksissa.*
- *Tytöillä lemmikkieläinsuhde on tärkeässä roolissa.*

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastaukset vastaavat myös tähän kysymykseen. Onnelliset loput (70%), ongelmien (41%) ja tunteiden (37%) käsitteleminen sekä yllättävät käännteet parempaan (37%) kertovat ikäryhmän avoimesta ja toiveikkaasta suhtautumisesta elämään. Seuraavaan kuvioon olen tiivistänyt Kuvioista 2 muita elämänsisältöjä heijastelevia merkityksiä: Ruokailu (44%) (perheviitteen alamerkityksenä), lemmikkieläin tärkeässä roolissa (33%), perheen vahva merkitys (26%) ja ystävyys (26%). Lemmikkieläimen osalta pitää todeta, että kaikki viitteet (9) tulivat tytöiltä, ja tytöistä siis 60% piti lemmikkieläintä tärkeässä roolissa kertomuksessaan.

Perheeseen liittyvinä muina, elämänsisältöjä heijastelevina, alamerkityksinä ruokailun ohella tuli esille muuttaminen toiselle paikkakunnalle (7%) ja kuolema (11%). Ruokailutilanteiden suuri osuus viidesluokkalaisten kertomuksissa oli huomattava. Eräs tyttö viittoi perheen kanssa yhteisiin ruokailuhetkiin jopa seitsemän kertaa, joista jokainen kerta oli uusi ruokailutapahtuma. Tytöt eivät kuitenkaan viitanneet ruokailuun poikia enemmän, vaan viitteitä oli tytöiltä (6) sama määrä kuin pojilta (6).



Kuvio 9. Elämänsisältöjä heijastelevia merkityksiä viidesluokkalaisten kertomuksissa.

Otan seuraavaksi esille muutamia elämänsisältöjä heijastelevia koskettavia kohtia, jotka sellaisinaan, ilman analysointiakin, kertovat viidesluokkalaisten vilpittömästä ja konstailemattomasta tavasta kertoa asiat sellaisina kuin ne todella ovat.

Ruokailu vahvasti läsnä:

Kello kaksi Tommi lähti kotiin päivälliselle. Ruokana oli hänen lempiruokaansa, lihakeittoa. Kello kolmen jälkeen Tommi lähti käymään kaupassa. Hän osti sieltä suklaakarkkipussin ja lakritsipatukan. Hän jakaa suklaat Mikon ja Antin kanssa. Patukan hän syö itse. (Rajakylän Tommi, Aleksis.)

ABC:lle saavuttuamme pojat lähtivät sisälle ostamaan karkkia. Ja Niina meni tietenkin mukaan. En minäkään viitsinyt jäädä pihalle yksin, joten menin sisään. Sisällä oli aikamoinen hälinä. Karkkivalikoima oli aika laaja. (Kaveri, vai ei? Emilia.)

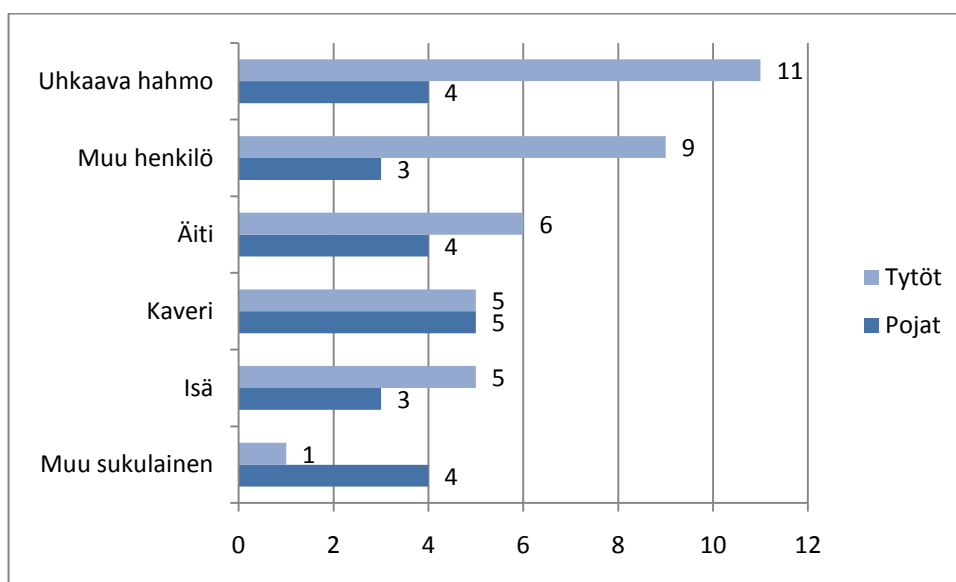
Lemmikkieläin tärkeässä roolissa:

Minä olen Jussi ja omistan kauniin arabiruunan. Sen nimi on Aziza. Se pitäisi myydä, mutta se on minulle niin kallisarvoinen, koska olemme kulkeneet samoja teitä jo 14 vuotta, ja se on opettanut minulle niin paljon. (Köyhä hevosen omistaja. Tiina.)

Perhe vahvasti läsnä:

Äiti kyseli: "Oliko mukavaa?" "Oli, mutta milloin me menemme katsomaan Viliä?", Satu kyseli. "Oikeastaan me kävimme isän kanssa siellä eilen", äiti sanoi. "No miltä vaikutti?", Satu kyseli. Äiti vastasi: "Aiomme ottaa Vilin joulukuussa." Satu halasi äitiään ja isäänsä. Hän meni huoneeseensa ja mietti kuu-meisesti, mikä salaisuus Irinalla oli. Seuraavana päivänä Sadun isä ja äiti olivat menneet soittamaan konserttiin. Olihan Sadun isä sentään pianisti ja äiti sellisti. (Satu ja Vili. Miia.)

Kuten jo ensimmäisen tutkimuskysymyksen yhteydessä mainitsin, viidesluokkalaisten realismisuus tuli myös selkeästi esille, tytöillä enemmän kuin pojilla. Tästä ei kuitenkaan voi tehdä johtopäätöksiä ilman verrokkitutkimusta; onko ikäryhmän realistinen suhde elämään lisääntymässä, tai onko ikäryhmä kenties jollakin tapaa aikaisempaa varttuneempaa ja lapsuus siltä osin katoamassa, kuten Tamminen (2005) toteaa.



Kuvio 10. Viidesluokkalaisten kertomuksissa esiintyvät realistiset ihmishahmot.

Realististen ihmishahmojen suuri osuus (kuvio 10) kertonee viidesluokkalaisten elämänsisältöjen kiinteästä liittymisestä läheisiin ihmisiin. Elämään sisältyvä

vaara, sen ymmärtäminen ja hyväksyminen, käynee ilmi uhkaavien hahmojen suuresta määrästä (56%). Onnellisista kuitenkin, että onnelliset loput saivat koko aineistoista suurimman suosion (70%). Uhkaavia hahmoja olivat muun muassa HC Max United -jäähkiekkjoukkue, viereisen kylän pojat, pomo ja hevosten kouluttaja Ricard.

9.4 Tuloskoonta

Kokoan tuloslukuni lopuksi edellä esittelemäni havainnot ja keskeisimmät tulokset tutkimuskysymyksittäin ja saatan siten ”seikkailuni” päätökseen.

Ensimmäinen tutkimuskysymys:

Mitkä ovat tyypillisimmät piirteet lasten kertomissa saduissa?

Viidesluokkalaisten kertomuksissa on selkeästi havaittavissa sadun syvin, toivoa antavin elementti, mikä ilmenee paitsi onnellisina loppuina, myös kertomuksen vaiheissa yllättävinä käänteinä parempaan. Tytöt käyttävät poikia enemmän realistisia tarinoita ja päähenkilöitä.

Esikoululaiset osaavat käyttää sadulle tyypillistä etäännyttävää aloitusta.

Toinen tutkimuskysymys:

Miten medioituminen näkyy lasten kertomissa saduissa?

Medioituminen näkyy sekä viidesluokkalaisten että esikoululaisten kertomuksissa, mutta vain vähäisessä määrässä.

Kolmas tutkimuskysymys:

Mitä elämänsisältöjä lasten sadut heijastelevat?

Viidesluokkalaisten kertomukset heijastelevat toiveikasta elämänasennetta sekä avointa ongelmien ja tunteiden käsittelytaitoa. Ruokailun, perheen ja ystävyyden merkitys on selkeä. Lemmikkieläinsuhde on tytöillä tärkeässä roolissa. Esikoululaisten elämänsisällöt näyttävät liittyvän läheisesti leikkiin ja tekemiseen, myös alkava itsenäistyminen heijastuu kertomuksista.

10 POHDINTA

Tutkimukseni läpipohdiskelevana tarkoituksena on ollut selvittää sadun mahdollisuuksia medioituvassa maailmassa, kielen ja mielikuvien, sanoihin piiloutuvan merkitysten muuttumisen kautta. Apuna olen käyttänyt olemassa olevaa satu- ja muuta tutkimusta, erityisesti lasten omaa ääntä.

Tarkastelen aluksi tutkimukseni kulkua. Punahilkka on eksynyt satumetsän houkutuksiin, kuitenkin omalla luvallaan, tietoisena polulle palaamisen vaikeudesta. Eksymisieni koen kuitenkin edistäneeni omaa kasvuani, eetostani, joka sekin on merkityksellistä.

10.1 Polulla pysymisen vaikeus - tutkimuksen kulku

Tutkija tekee aina tiettyjä valintoja päättäessään, minkä aineiston hän kerää ja mihin hän suuntaa tarkkaavaisuutensa (Karlsson 2000, 21). Rakkauteni ja kiinnostukseni sanojen takaa avautuviin maailmoihin on temmannut ja suunnannut minua tutkimukseni vaiheissa, mikä näyttäytyy muun muassa aineistoni aitojaan hakevana laajuutena. Tiedostan uteliaisuuteni aiheuttavan hankaluutta lukijalle. Tutkimuksen alusta loppuun jatkunut epäily, paitsi tutkimuskysymysten myös loppuun pääsemisen suhteen, muuntelu, mielikuvatasotyöskentelyn epämääräisyys, kuten rajaamisen vaikeus ja siitä aiheutuva olennaisesta karkaaminen on kuitenkin tuonut, näin haluan uskoa, sitä yllätyksellisyyttä, josta Perttula (2009, 145–146) puhuu.

Sanavainuuni olen luottanut. Ilman eräessä ajankohtaisohjelmassa kuulemaani ”eetosta” en olisi kenties löytänyt Reijo Kupiaista, hänen väitöskirjansa kautta sanaa ”medioituminen”, jonka tuohon kohtaamiseen asti olin erheellisesti kirjoittanut, ja graduseminaarissakin esitellyt, ”medialisoitumisena”. Ilman graduoh-

jaajani **Eila Aarnoksen** antamaa ”diginatiivia” olisi luku 2, Lapsen medioituvaa maailmaa, painottunut tutkimuksessani väärälle vuosituuhannelle. Luennoilla professori **Juha Hakalan** esittelemät ”*flow*” ja ”*hiljainen tieto*”, sekä Marja-Liisa Linnilän ”*ordo amoris*” kutsuivat nekin lähellä polkuani, joten myös näitä kukkia kipaisin keräämään.

Kysyin luvussa 5, mitä sadulla yleisesti ymmärretään ja mikä on oikea, aito satutu. Kysymykset ovat tietenkin liian tiukkoja ja lisäksi absurdeja. Ainakaan tuntemalla sadun luokittelua niihin ei voi vastata. Vastausta pitää kysyä lapsilta; jokaisen itseltään. Yksi on kuitenkin varmaa, hyvän sadun äärellä viihdytään. Hyvää satua ei vie ajan ratas, sitä ei medioituminen pure.

Tutkimus rakastaa kuitenkin määritelmiä. Useimpien tutkijoiden mielestä aйдolla sadulla tarkoitetaan nimenomaan kansansatua, onnellisen loppunsa tähden. Toisaalta, pitäisikö ollakaan yhtä yksiselitteistä sadun määritelmää. *Satu määrittelee itse itsensä*. Sadun määritelmiä, jopa lajeja, on yhtä monta kuin on sadun kuulijaa, kuten viidesluokkalaaisille tekemässäni satualustuksessani (liite 1) rohkenin todeta:

Satuja on yhtä monta kuin on sadun polulla kulkijaa, sadun kirjoittajaa, lukijaa ja kuulijaa, sillä jokainen kokee sadun omalla tavallaan.

10.2 Tuloksien tarkastelu ja näkemisen vaikeus

Siirryn nyt tarkastelemaan aineistoni tuloksia ja näkemisen vaikeutta. Tehdesäni tulkintaa lasten kertomuksista, yrittäessäni ymmärtää heidän elämisaailmaa, voin käyttää oman merkitysaailmani, vaikutelmieni, tunteitteni, mielikuvieni, uskomuksieni, ajatuksieni ja käsityksieni lisäksi vain sijaisintrospektiota. Tästä syystä haluan kutsua tulkintaani varovaiseksi.

Esikoululaisten osalta aineistoni on pieni, vain 11 lasta. Laadullisen tutkimuksen, etenkin hermeneuttisen, ymmärtävän lähestymistavan vuoksi pidän sitä

kuitenkin riittävänä; oma (tutkielman laatijan) ymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä on lisääntynyt.

Allison Hoewisch (2001) on tutkinut satujen lukemisen ja prosessikirjoittamisen yhdistämisen vaikutuksia 12 viikon ajan kolmannella luokalla, erityisesti sitä miten ne vaikuttavat lasten taitoihin kirjoittaa satua. Tulokset ovat olleet kannustavia niin oppilaiden kuin opettajien mielestä. Kirjoitusstrategiat, mini-oppitunnit ja palaute on parantanut oppilaiden kirjoitusta. (Hoewisch 2001, 249.) Myös opettajat kertoivat saaneensa uusia ajatuksia kirjoittamisen opettamiseen. Esimerkiksi eräs opettaja kertoi käyttäneensä kirjoittamista rangaistuksena, hän ei ollut antanut vapaata ja luovaa kirjoitusaikaa oppilailleen, eikä mahdollisuutta kirjoittaa karkeita luonnoksia, huolimattomia kopioita tai opettanut oikolukemista (Hoewisch 2001, 269).

Hoewishin (2001) toteaa myös, että satujen kirjoitusprosessin tulokset osoittavat parempia mahdollisuuksia kirjoittaa strategioiden avulla jotka auttavat ajattelemaan ja suunnittelemaan kirjoittamista. Strategiat kuten ryhmittely, luonnostelu, viimeistely, juonen kuljetus ja vastakohtien käyttäminen auttavat lapsia parantamaan kirjoittamista. Ne auttavat lapsi kuvittelemaan eri mahdollisuuksia ja kirjoitustapoja sekä tutkia ja muuttaa kirjoituspäätöksiä. (Hoewish 2001, 275.)

Omassa tutkimuksessani sain Hoewishin havaintoja vastaavia tuloksia. Aluksi epäilin, olisiko oikein kertoa oppilaille saduista ja sadun keskeisistä elementeistä. Tutkijahan ei saa ohjeistaa tutkittaviaan. Luotin kuitenkin pedagogiseen vaistooni, jota voisi kaikesti verrata Gadamerin, Aristotelesta seuraten, tutkijoilta peräänkuuluttamaan *fronesikseen*, tilannekohtaiseen viisauteen (Värri 2000, 59). Tutkittavilla on oikeus olla tietoinen tutkimuksen tarkoituksesta ja luonteesta sekä saada tietoa anonyymiuden takaavasta tutkimusmenettelystä (Leivo 2010, 90). Tutkimuksen tarkoituksen selvittämisen yhteydessä kerroin oppilaille sadun keskeisimmistä elementeistä sekä kirjoittamisstrategioista. Tutkimukseni

tuossa vaiheessa en kokenut alustustani ohjeistavana, vaan pikemminkin pedagogisena alustuksena, jota luokan opettaja oli myös toivonut. Tutkielman (josta olen, opinnäytetyön eron tutkimukseen tietäen, käyttänyt nimitystä tutkimus) tekeminen on kuitenkin tutkijana kasvamista, ja sellaisena se vaatii kriittistä reflektiota. Toimintaa ja oppimista ei voi liittää toisiinsa, kuten Mezirow transformatiivisesta oppimisesta sanoo. (Pihlaja 2004, 80.) Myöhemmin koulun rehtori otti minuun yhteyttä, ja kysyi voiko alustustani käyttää hyväksi opetuksessa myös koulun muilla luokilla. Ilahtuneena annoin tietenkin luvan. Kuten Hoesch (2001, 254) myös Barse painottaa, että opettajan tehtävä on kirjallisuuden eri lajeja luettaessa tuoda esille lajille tyypillisiä elementtejä (Barse 1992, 694). Suhteessa tutkittaviini koen tässä suhteessa jopa hienoista pedagogista onnistumista, joka paitsi tuottaa kasvatuksellista mielihyvää, antaa itseluottamusta sisäisen näkemykseni kuuntelemiselle. Lapsiin kohdistuvaan tutkimukseen, ollessaan pedagoginen, voinee myös olla tyytyväinen. Tätä edellä kuvaamaani oppimisprosessiani voidaan kaikesti pitää yleistettävyyden yhtenä, joskin tutkimuslogiikkaa erehdyttävänä sudenkuoppana myös, hentonä kriteerinä. Aineistosta on noussut myös muita havaintoja.

Jos tutkimuksessa huomioidaan lapsen näkökulma, voidaan lähteä avoimesta kysymyksestä, kuten millaista on lapsen leikki ja millaisia ovat lasten kertomukset (Karlsson 2000, 190). Omia tutkimuskysymyksiäni pidän lapsen näkökulmaa huomioivina. Siitä huolimatta, että ne sisältävät kysymykset *mitä* ja *miten* -kysymysten avoimuuden, ne edellyttävät mielestäni jonkinlaisia näkijän kykyjä, medioitumisen murroksessa. Värin (2007, 72) mukaan maailman muuttamiseksi ei pelkkä ymmärtäminen riitä, vaan sen lisäksi on pyrittävä tietoisesti vaikuttamaan kasvatuksen yhteiskunnallisen arvonäkökulman muototututukseen; pedagogiikka kaipaa myös runoutta ja näkemisen lahjaa. Taiteen akateemikko **Paavo Haavikko** (1934–2008) on myös esittänyt samaa:

”Kun yhteisön ajattelu pirstaloituu ja koulutus johtaa yhä kapeneviin tietosektoreihin, on äkkiä tarvetta kokonaisuuden näkijälle, jos hänellä on näkijän kyky.” (Haavikko 1995, 249.)

Vaikka pyrinkin huomioimaan mahdollisimman tarkasti ja avoimesti lapsen oman äänen, en voi olla täysin varma oman näkemykseni, näkemiseni, vaikutuksesta tulkintaan. Tämän vuoksi olen suosinut esimerkkien runsautta suhteessa analyysiin.

10.3 Tutkimuskokemuksen reflektointi – kuvajainen kaivon peilin

Asetin tutkimukseni alussa itselleni taustatehtävän; toivoin rikasta opintomatkaa, oppivani sadun tutkimusta. Olen viettänyt, pakosta ja halusta, monenkirjavia lukuhetkiä oppien jos kohta ojustakin sisua etsien. Hienoimpia hetkiä tutkielman laatijalla, ja arvatenkin tutkijalla myös, on tuo typeryttävä loksautamisen tunne – jälkeen kaikkien kaukaisten katsein, jolloin *ikään kuin* on saanut juonesta kiinni; rasittavimpia turhauttavat pakoyritykset tieteellisten tekstien ääreltä ihmisten keskelle – mieli ei vaivudu samaan matkaan. Gadamer peräänkuuluttaa tutkijalta tieteellistä rehellisyyttä myöntää itselleen kaikkeen ymmärtämiseen kuuluva vaikutuskekas sitoutuminen; hän ei kysy tekemisiämme eikä sitä, mitä pitäisi tehdä, vaan sitä, mitä meille tapahtuu tahtomissamme ja tekemisessämme. (Habermas 2005, 203.)

Irtipäästämissä vaikeus, yhtä lailla kuin alkuun pääsemisen raskaus, on tehnyt tuttavuutta. Jotakin on kuitenkin tapahtunut (van Manen 1990, 163). Jotakin sellaista, minkä käsittäminen vaatii oman, mielensisäisen syventelyprosessin. Jättäessäni pro graduni luettavaksi, koen vain raapaiseeni satututkimuksen pintaa. Lisääntyvä sivumäärä korreloi suoraan lisääntyvää epävarmuutta. Professori Hakalan kertomukset Maisterihautomon gradun laatijoista valoivat tutkimuksen laatimisen alkumetreillä vakavaa sinniä perille pääsemisen tärkeydestä. ”Alta bois” -ryhmän graduseminaarit pönkittivät myös eteenpäin versioversioltani. Kuitenkin, kun jo luulin päässeni perille, jokin sai minut palaamaan aineistooni vielä kerran, itse asiassa jo puhtaaksi kirjoittamisen jälkeen. Osallaan siihen vaikutti opettajani **Marjaana Leivon** väitöstilaisuuden seuraaminen.

Kysyin itseltäni, olenko aivan varma. En ollut. Tein vielä yhden sulkeistamis-kierroksen – yritin katsoa aineistoani nyt lukijan silmin. Halusin tietää, mistä käsittelivät ne 30% viidesluokkalaisten kertomuksista, joissa ei ollut onnellista loppua. Mietin myös mielikuvieni vaikutusta merkitysten rakentamisessa; ker-tooko realismi tai onnelliset loput sittenkään avoimesta elämänasenteesta, vai voisiko ajatella: pikemminkin päinvastoin. Hermeneuttis-fenomenologisen lä-hestymistavan mukaan on pyrittävä mahdollisimman puhtaaseen kokemuksen ymmärtämiseen; ovatko esiin nousseet ja esiin nostamani merkitykset riittävän yleisiä, ja vastaavatko tutkimuskysymyksiin; muuntelu jatkuu, ja niin myös elämä.

Runojen rakastajana olen herkistynyt kaikelle sanataiteelle. Rauhalan (1995) mukaan yksilöllinen elämäntilanne yksilöityy elämänsä aikana yhä enemmän sen myötä, kun ihminen tekee tajunnallisia valintoja. Tällöin myös aiempi koke-muspohja, jonka perustalta ihminen ymmärtää ja tulkitsee uusia asioita, yksilöi-tyy ja ainutkertaistuu yhä selvemmin. (Rauhala 1995, 108; Niskanen 2009, 110.)

Tutkimuslogiikkani hapuiluvuudesta tahtoisin mielelläni ajatella, että sillä on ollut syynsä, ja että se on täyttänyt tehtävänsä. Näen satututkimukseni asettu-van omalle kehälle elämäni spiraaleilla, kaiken aiemman kokemukseni oh-janneen tätä tajunnallista valintaani tutkia juuri satua.

10.4 Suositukset satukaivon ääreltä

Ennen kuin on tullut aika kiittää ja sanoa sen pituinen se, esitän muutaman suositukseni satukaivon ääreltä, ja kuka tietää, jos hyvin käy, on sadun sam-makko suosiollinen.

Oman tuntemukseni mukaan tutkimusaiheeni on laaja ja jättää tilaa jatkotutki-mukselle, jossa empiriaosuutta voisi kohderyhmän osalta kenties suurentaakin ja tutkimusta tehdä pitemmällä aikavälillä, kuin mitä tässä tutkimuksessa oli

mahdollista. Kuviossa 15 olen pohtinut mahdollisia tarkastelukulmia ja *suuntia* (behavioristinen, kognitiivinen, konstruktivinen, yhteiskunnan merkitys, sekä tutkittavista ja tutkijasta nousevat merkitykset), joista lähestyä satuja inhimillisen oppimisen kannalta.



Kuvio 15. Inhimilliseen oppimiseen vaikuttavat tahot Parkeria (2005, 209–219) mukaellen.

Sadun syvin merkitys on sen vertauskuvallisuudessa, juuri siinä että jokaisella on lupa ymmärtää satu haluamallaan tavalla. *Aito satu ei satuta*. Satukirjailijat kunnioittavat tätä sadun kirjoittamatonta lakia, joka antaa heille yhtä aikaa vapaat kädet ja ainoan velvoittavan ohjeen, itse asiassa varsin suuren vastuun kannettavakseen. Kurenniemen (1980, 109) mukaan satujen kirjoittajaa velvoittaa Radigundiksen kynä:

”Niin vapaa kuin lastenkirjailija onkin säännöistä, yhtä sääntöä hänen on sentään ehdottomasti noudatettava juuri lapsen kokeaman samaistumisen vuoksi. Sadulla on oltava onnellinen loppu.”

Olisi mielenkiintoista saada tietää

- *satukirjailijoita yhdistävistä luonteenpiirteistä,*

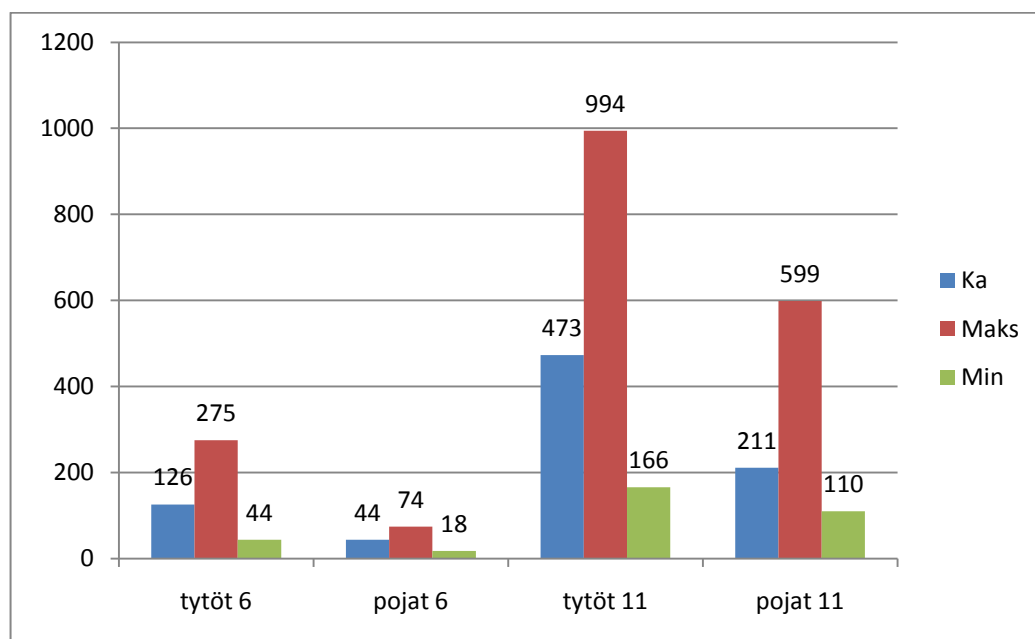
erityisesti mikä on heidän suhtautumisensa elämän suuriin kysymyksiin, mutta ennen kaikkea heidän suhteensa omaan sisäiseen lapseen ja lapsuuteen yleensä.

Tutkiessani ja etsiessäni eri satujen ominaisimpia piirteitä, huomasin monissa lähteissä ristiriitaisuuksia. Esimerkiksi ero pilasatujen ja satujen tyhmästä paholaisesta välillä ei ollut aina selvä. Samaa voi sanoa novellisaduista ja ihmesaduista. Fantasian hivuttautuminen taidesadun alueille tuottaa sekin ihmetystä. Jätin ihmettelyissäni fantasiakirjallisuuden käsittelemättä, vaikka sillä selvä yhteytensä on, niin kansansatuun kuin taidesatuun. Toki, omana kokonaisuutenaan sitä olisi mielenkiintoista tutkia.

Satujen tutkimus laajuudestaan huolimatta, tai kenties juuri sen tähden, on suosittua. Kasvatustieteen opintojeni alkuvaiheilla 1990-luvun alussa ei ollut sadun moniin lajeihin tutustuttavaa kirjaa, eikä sitä ole vielääkään. Rohkenenkin esittää jolle kulle kuulevalle vionon toiveen

- *sadun lajien ja niiden määritelmien yksiin kansiin saattamisesta.*

Analyysivaiheessa pyrin olemaan avoin kaikille lasten kertomuksista nouseville ilmiöille, en vain varsinaisille tutkimuskysymyksille. Kun tarkastelin tyttöjen ja poikien kertomusten pituutta (kuvio 14), ne osoittautuvat hämmästyttävän samansuuntaisiksi molemmilla ikäryhmillä.



Kuvio 14. Kertomusten pituudet sanoina.

- *Kirjoittajana kehittymisen seuraaminen*

olisi pitkäkestoinen, mutta varmasti antoisa tutkimuksen aihe, johon pitäisi ehdottomasti yhdistää sadutuksen, lukemisen ja kirjallisuuden vaikutuksen tarkastelu.

Mikäli toistaisin tutkimukseni, esittäisin viidesluokkalaisille avoimen kysymyksen. Haluaisin tietää heidän

- *tuntemuksia ja mielipiteitä, joita tutkimukseni heissä herätti; tutkimuskokemuksen kokemuksia.*

”Sadutusmenetelmä perustuu dynaamiseen tiedonkäsitykseen, pitäen sisällään oletuksen siitä, että tietoon on aina

olemassa monia näkökulmia ja että jokainen henkilö, myös lapsi näkee asioita omien kokemustensa kautta.”¹⁸

Sadutettaville esittäisin myös vastaavanlaisen kysymyksen, jolla pyrkisin selvittämään heidän ajatuksiaan ja myös toiveitaan sadutuksesta. Kun tutkitaan lasta, lapsen kokemusta pitäisi myös kuulla. Kuka tietää, ehkä heiltä löytyisi rakentavia ja tutkimusta kehittäviä, lapsilähtöisyyden syvimmille lähteille vieviä ideoita vaikkapa sadutuksen kehittämiseksi. Näillä kysymyksillä tahtoisin selvittää,

- *millainen on lapsen kokemus tutkimuksesta.*

Toivon tutkimuksestani olevan hyötyä varhaiskasvatuksessa, sekä esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimustulokseni eivät anna aiheita pelätä medioitumisen mörköä. Elämme kuitenkin medioitumisen murrosaikaa. Emme vielä varmasti voi sanoa, miten medioituminen tulee vaikuttamaan esimerkiksi lasten koulunkäyntiin. Marc Prenskyn (2010, 82) mukaan tähän tulevaisuuteen on valmistauduttava, sillä digitaalustuva maailma tulee muuttamaan radikaalisti niin oppilaiden kuin opettajien tapaa toimia. Toivon, että vanhemmat ja pedagogit muistavat sadun koko ihmiselämään vaikuttavan merkityksen ja käyttävät satua aikaansa säästämättä. Satu on jokaisen lapsen oikeus ja aikuisen velvollisuus.

¹⁸ Riihelä, Karimäki, Karlsson, Kemppainen & Rutanen. 2001. Lapsi oli lapsi niin kauan että äiti ja isä kuolivat – perhe lasten sanoin.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3.
- Aaltonen, 2009. Mediakasvatus suomalaisperheissä 2009. Viestintäviraston julkaisu 11/2009. Viitattu 1.12.2009
<http://www.ficora.fi/attachments/suomimq/5lqIAomQy/Mediakasvatusjulkaisu.pdf>
- Apo, S. 1986. Ihmesadun rakenne. Väitöskirja. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 446.
- Apo, S. 2001. Klassinen satutraditio. Teoksessa Suojala, M. & Karjalainen, M. (toim.) Avaa lastenkirja! Johdatus kirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten keskus, 12–29.
- Arvaja, M. & Laurinen, L. 1997. Hei tuu hakeen prinsessa! – Näyttelemisleikki tarinanymmärtämisen kehittäjänä. Kielikukko 3, 28–36.
- Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Suomen Kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 20.
- Bearse, C. 1992. The fairy tale connection in children's stories: Cinderella meets Sleeping Beauty. *The Reading Teacher* 45, 9, 688–695.
- Bennet, S., Maton, K. & Kervin, L. 2008. The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology* 39, 5, 775–786.
- Bergström, M. 1997. Lapsi – viimeinen orjamme. Helsinki: WSOY.
- Bettelheim, B. 1992. Satujen lumous. Helsinki: WSOY
- Brummer-Korvenkontio, M. 1991. Jöröjukka ja sen historia. Helsinki: WSOY.

- Csíkszentmihályi, Mihály. 2005. Flow. Elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. Helsinki: Rasala.
- Ehnqvist, T. 2006. Miten antroposofia ilmenee steinerpedagogiikassa. Rudolf Steinerin ja Helsingin Rudolf Steiner –koulun vuosien 1988 ja 2000 opetussuunnitelmien tietoteorian, ihmiskäsityksen ja taidekäsityksen analysointia ja vertailua. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 204. Tulostettu 2.6.2010
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/kasva/vk/ehnvist/mitenant.pdf>
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Chydenius-instituutin julkaisuja 3, 133–157.
- Gadamer, H. 2005. Mutta kuitenkin: hyvän tahdon valta. Teoksessa Tontti, J. (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 269–272.
- Habermas, J. 2005. Gadamerin hermeneutiikasta. Teoksessa Tontti, J. (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 202–210.
- Hakala, J. 2006. Informaatiohyöky. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakala, J. 2002. Luova prosessi tieteessä. Helsinki: Gaudeamus.
- Hatva, A. 2009. Merkityksen välittäminen kuvan avulla. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. Tulostettu 3.6.2010 <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7837-6.pdf>
- Herkman, J. 2001. Median monet funktiot lasten ja nuorten elämässä. Teoksessa Kangassalo, M. & Suoranta, J. (toim.) 2001. Lasten tietoyhteiskunta. Tampere: Tampere University Press, 60–71.

- Hirsjärvi, S. 2004. Tutkimustyytit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 180–208.
- Hoewish, A. 2001. "Do I have to have princess in my story?" Supporting children's writing of fairy tales. *Reading & Writing Quarterly*, 17, 249–277.
- Horelli, L. & Haverinen, E. 2008. Tiedostava läsnäolo arjen hallinnan kriteerinä. *Psykologia* 43, 2, 95–108.
- Hosiaislouma, Y. 2003. Kirjallisuuden sanakirja. Helsinki: WSOY.
- Itkonen-Kaila, M. 1975. Aisopoksen tarinoita. Helsinki: Otava.
- Jantunen, T. 2007. Satu kasvattaa. Topeliuksen sadut ja kasvatusajattelu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Helsinki: Gummerus.
- Juden-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa Syrjäläinen, E. Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press, 62–90.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Väitöskirja. Helsinki: Edita.
- Kirchner, T. 2006. Socialized Masochism as Experienced Through the "Beauty and the Beast" Fairy Tale: A Phenomenological Hermeneutic Study. Diss. US: Ann Arbor, Michigan: ProQuest Information and Learning Company.
- Kivilaakso, S. 2008. Lumometsän syli. Anni Swanin satusymbolismi 1896–1923. Väitöskirja. Jyväskylä: Ateena.
- Korhonen, P. 2008. Lasten TV-ohjelmiin liittyvät pelot, painajaisunet ja pelon hallinta. *Acta Universitatis Tamperensis*, 1332. Tulostettu 11.6.2010
<http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7406-4.pdf>

- Kotilainen, S. 2001. Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle. Acta Universitatis Tamperensis, 807. Viitattu 25.3.2010
<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5072-8.pdf>
- Kupiainen, R. 2005. Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta. Acta Universitatis Lapponiensis, 86. Viitattu 24.3.2010
http://www.ulapland.fi/includes/file_download.asp?deptid=23476&fileid=11948&file=20071115085155.pdf&pdf
- Kurenniemi, M. 1980. Radigundiksen kynä. Teoksessa Ojanen, S. Lappalainen, I. & Kurenniemi M. 1980. Sadun avara maailma, Helsinki: Otava, 103–116.
- Laitinen, K. 1997. Suomen kirjallisuuden historia. Helsinki: Otava.
- Lappalainen, I. 1980a. Satuko julma? Katsaus sadun vaiheisiin. Teoksessa Ojanen, S. Lappalainen, I. & Kurenniemi M. 1980. Sadun avara maailma, Helsinki: Otava, 47–82.
- Lappalainen, I. 1980b. Unilaulu ja iltasatu. Suomalaisen lastenlyriikan ja saturunon vaiheita. Teoksessa Ojanen, S. Lappalainen, I. & Kurenniemi M. 1980. Sadun avara maailma. Helsinki: Otava, 85–102.
- Latomaa, T. 2009. Ymmärtävä psykologia: Psykologia Rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print, 17–88.
- Laulajainen, L. 2009. Sanan taika. Esseitä ja artikkeleita. Helsinki: Books on Demand.
- Laurent, K. 1947. Topelius saturunoilijana. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Helsinki: WSOY.
- Lehtonen, M. 2002. Aaveita ja enkeleitä, lapsia ja sankareita. Näkökulmia Topeliukseen. Tampere: Suomen nuorisokirjallisuuden instituutin julkaisuja, 25.

- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Väitöskirja. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- Leppälahti, M. 2005. Satutyypiluettelo elää ja on voimissaan. Katsau satujen tyyppiluokitteluun ja Hans-Jörg Utherin teokseen *The Types of International Folktales*. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain seura. Viitattu 7.5.2010 http://cc.joensuu.fi/~loristi/2_05/lep2_05.pdf
- Lestinen, L. 1995. Maailmankylä ja korkeakoulupedagogiikan arki. *Kasvatus*, 26, 3, 207–209.
- Linnilä, M-L. 2010. Luentomateriaali 23.6.2010. Esi- ja alkuopetuksen perusopinnot. Pedagogiset perusteet & oppimisvalmiuksien ja työskentelytaitojen arviointi. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Luumi, P. 2002a. Sadut uskonnonpedagogiikan näkökulmasta. Teoksessa Ylönen, H. & Luumi, P. 2002. *Kertomus on tie*. Helsinki: Lasten Keskus, 95–101.
- Luumi, P. 2002b. Kerronnan kriisi. Teoksessa Ylönen, H. & Luumi, P. 2002. *Kertomus on tie*. Helsinki: Lasten Keskus, 74–88.
- Miller, J., Prosser, M. & Benson, T. 1973. *Readings in medieval rhetoric*. US: Bloomington, Ind: Indiana University Press.
- Mäki, S. & Arvola, P. 2009a. Tarinat tukevat somaattisesti sairasta lasta. Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) 2009. *Satu kantaa lasta*. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1. Helsinki: Duodecim, 68–84.
- Mäki, S. & Arvola, P. 2009b. Satu hoitaa lapsen mieltä. Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) 2009. *Satu kantaa lasta*. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1. Helsinki: Duodecim, 22–44.

- Mäki, S. & Arvola, P. 2009c. Sadun salaisia viestejä. Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) 2009. Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1. Helsinki: Duodecim, 45–66.
- Niemelä, S. & Lehtonen, M. 2007. Esipuhe. Teoksessa Ylönen, H. (toim.) Satu-laivan matkassa – sadut lapsen apuna vanhempien erotessa. Suomen kasvatustieteiden tutkimuskeskus ja perheneuvontaliitto. Porvoo: Kirjapaino Uusimaa, 5.
- Niskanen, S. 2009. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 89–114.
- Nykysuomen sanakirja, 5. 2002. Suomalaisen Kirjallisuuden seura. Helsinki: WSOY.
- Oesch, E. 2005. Hermeneutiikka tiedonalueiden järjestelmässä – ”Sydämen sanasta” ymmärtämisen kehälle. Teoksessa Tontti, J. (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 13–34.
- Ojanen, S. 1980a. Mitä sadut merkitsevät lapselle. Teoksessa Ojanen, S. Lappalainen, I. & Kurenniemi M. 1980. Sadun avara maailma. Helsinki: Otava, 10–43.
- Ojanen, S. 1980b. Miten päiväkodissa tarjotaan satuja. Teoksessa Ojanen, S. Lappalainen, I. & Kurenniemi M. 1980. Sadun avara maailma. Helsinki: Otava, 117–133.
- Ojanen, S. 2002. Tutkia, syttyä, rakastaa. Teoksessa Isosomppi, L. & Leivo, M. (toim.) 2003. Opettaja vaikuttajana? Jyväskylän yliopisto: Chydenius-instituutin tutkimuksia 1.
- Orlov, J. 2005. Texten som kalejdoskop. En läsning av A. S. Pusjkins ”Sagan om tsar Saltan”. Diss. Åbo : Åbo Akademis förlag. Viitattu 9.8.2010
<https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/4107/TMP.objres.34.pdf?sequence=1>

- Parker, S. 2005. Human learning. The themes. In Jarvis, P. & Parker, S. (Eds.) 2005. Human learning. An holistic approach. US: New York: Routledge, 209–219.
- Pentikäinen, J. 2002. Myytit ja myyttisyys Paavo Haavikon teoksissa. Kaksikymmentä ja yksi, Rauta-aika ja Kullervon tarina. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. Tulostettu 16.6.2010
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/taite/vk/pentikainen/myytitja.pdf>
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print, 115–162.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Helsinki: WSOY.
- Piela, U. & Rausmaa, P. 1982. Sadut. Teoksessa Järvinen, I. & Knuuttila, S. (toim.) 1982. Kertomusperinne. Kirjoituksia proosaperinteen lajeista ja tutkimuksesta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 85–105.
- Pihlaja, J. 2004. Ajattele, tutki ja opi. Ohjeita oppimiseen ja tutkielman tekoon. Lahti: SOCEDA.
- Pramling, I., Carlsson, M., & Klerfelt, A. 1993. Lära av sagan. Lund: Studentlitteratur.
- Prensky, M. 2010. Teaching digital natives. Partnering for real learning. US: California: CORVIN
- Rannikko, U. 2008. Yhteinen ja erillinen lapsuus. Sisarusten sosiaalistava merkitys. Acta Universitatis Tamperensis, 1364. Tulostettu 3.6.2010
<http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7510-8.pdf>
- Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.

- Riihelä, M., Karimäki, R., Karlsson, L., Kemppainen, K. & Rutanen, N. 2001. Lapsi oli lapsi niin kauan että äiti ja isä kuolivat – perhe lasten sanoin. (web-julkaisu: 28.04.01) Viitattu 3.9.2010
http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Julkaisut/Tutkimusreferaatteja/Perhelapsensanoinartikkeli_paa.htm
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinosh, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: ATENA kustannus, 26–51.
- Salokoski, T. & Mustonen, A. 2007. Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin – katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -sääntelyn käytäntöihin. Mediakasvatusseuran julkaisuja 2/2007. Viitattu 10.6.2010
<http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-2-1.pdf>
- Sarmavuori, K. 2003. Alkuaskelet äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Helsinki: Äidinkielen Opetustieteen Seuran Julkaisuja. Viitattu 6.5.2010
<http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/opiskelu/luokanopettajaopinnot/Sarmavuori1.pdf>
- Skinnari, S. 1988. Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1–4. Osa III Tiivistelmä projektista. Väitöskirja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 58/1988.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän arvoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Solasaari, U. 2003. Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan – Max Schelerin kasvatustieteiden filosofiaa. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia, 187. Tulostettu 30.5.2010
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/solasaari/rakkausj.pdf>

- Suoranta, J. 2001. Cyberkids: lapset mediakulttuurin toimijoina. Teoksessa Kangassalo, M. & Suoranta, J. (toim.) 2001. Lasten tietoyhteiskunta. Tampere: Tampereen yliopisto, 15–48.
- Sutinen, A. 2000. Kasvatus transformaationa: G. H. Meadin kasvatustilafilosofian luennot 1910–1911. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 128–148.
- Suvilehto, P. 2008. Lasten luova kirjoittaminen psyykkisen tulpan avaajana. Taupaustutkimus pohjoissuomalaisen sairaalakoulun ja Päättalo-instituutin 8–13-vuotiaiden lasten kirjoituksista. Acta Universitatis Ouluensis. B, Humaniora, 83. Viitattu 4.6.2010
<http://herkules oulu.fi/isbn9789514288661/isbn9789514288661.pdf>
- Talib, M. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.
- Tamminen, T. 2001. Lapset tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Kangassalo, M. & Suoranta, J. 2001. Lasten tietoyhteiskunta. Tampere: Tampere University Press, 234–240. Viitattu 10.6.2010
<http://tampub.uta.fi/tup/951-44-5471-5.pdf>
- Tamminen, T. 2005. Olipa kerran lapsuus. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 42–55.
- van Manen, M. 1990. Researching Lived Experience. New York: The State University of New York.
- Värri, V-M. 1999. Ihmisen arvokkuuden puolustus. Niin & näin filosofinen aikakauslehti 6, 2, 102–103.

- Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatus. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V-M. 2007. Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä. Niin & näin filosofinen aikakauslahti 14, 1, 70–73.
- Wright, G. 1985. Filosofisia tutkielmia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ylimartimo, S. 2002. Lumikuningattaren valtakunta. H. C. Andersenin satu sisäisen kasvun kuvauksena. Väitöskirja. Rovaniemi: Pienkustanne.
- Ylönen, H. 1998. Taikahattu ja hopeakengät – sadun maailmaa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 143.
- Ylönen, H. 2002a. Satujen arvomaailma. Teoksessa Ylönen, H. & Luumi, P. 2002. Kertomus on tie. Helsinki: Lasten Keskus, 23–37.
- Ylönen, H. 2002b. Säkeitä kristinuskoon. Teoksessa Ylönen, H. & Luumi, P. 2002. Kertomus on tie. Helsinki: Lasten Keskus, 38–50.
- Ylönen, H. 2005. Satulinnan saleissa. Helsinki: Tammi.
- Ylönen, H. (toim.) 2007. Satulaivan matkassa. Porvoo: Kirjapaino Uusimaa.

KAUNOKIRJALLISET LÄHTEET

- Aisopoksen tarinoita. 1975. Itkonen-Kaila, M. (suom.) Helsinki: Otava.
- Brummer-Korvenkontio, M. 1991, Jöröjukka ja sen historia. Helsinki: WSOY.
- Carrol, L. 1989. Liisan seikkailut ihmemaassa. (suom. Kirsi Kunnas ja Eeva-Liisa Manner) Karkkila: Kustannus-Mäkelä Oy
- Haavikko, P. 1995. Muistelmat vuosilta 1967–1995. Juva: WSOY
- Haavio, M. 1988. Tuhkimus ja viisi muuta satua. Porvoo: WSOY.
- Hellaakoski, A. 2008. Runot. (Jääpeili 1928) Helsinki: Otava.

Kivi, A. 1993. Seitsemän veljestä. Helsinki: Otava.

Lehtonen, J. 1953. Tarulinna – kansansatusovitelmiä Suomen lapsille. Helsinki: Otava.

Paloheimo, O. 1990. Tirlittan. Juva: WSOY.

Paroni von Münchhausenin seikkailut. 1989. (suom. Samuli S) Keuruu: Otava.

Salmelainen, E. (toim.) 1989. Suomen kansan satuja ja tarinoita. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Södergran, E & Schjerfbeck, H. 1994. Kohtaamisia. Kokko, K. (toim.) Porvoo: WSOY.

Topelius, S. 1993. Lukemisia lapsille III. (suom. Tarkiainen, V., Juva, V. & Jäämaa, I.) 11. painos. Juva: WSOY.

Topelius, S. 2006. Topeliuksen satuhelmiä. (suom. Tarkiainen, V., Juva, V. & Jäämaa, I.) Helsinki: WSOY.

LIITTEET

Liite 1: Satualustus koululuokalle

Mikä satu on?

- Satu on silta totuuteen (arabialainen sananlasku)
- Satu on tunne-elämys
- Satu on viisautta
- Satu on oman sisimmän aapinen

Satuja on monenlaisia

Kansansadut	Taidesadut <small>melkein runo</small>
Eläinsadut	Pilasadut
Ihmesadut	Novellisadut
Sadut tyhmästä paholaisesta	
Legendat	Hölmöläissadut
Infosadut <small>Pikku Kakkonen</small>	Ketjusatuja
Nonsense-satu	

Vinkejä sadun kirjoittamiseen

Sadun maailma

1. mielikuvitusmaailma
2. todenmukainen maailma
3. molempia

Sadun rakenne:

1. tilanne
2. henkilöhahmojen esittely
3. ongelma
4. ratkaisu
5. opetus

www.edu.fi

(jatkuu)

Mistä kirjoittaisin?

- Aihe voi löytyä omasta elämästäsi
- Se voi löytyä näkemästäsi unesta
- Siinä voi olla jotakin aiemmin lukemastasi sadusta

Vinkkilistaa:

- Päähenkilö
- Päähenkilön ystävä
- Vihollinen
- Tapahtumapaikka
- Yllättävä tapahtuma
- Vihollisen asettama ongelma
- Ratkaisu ongelmaan

Sadut puhuttelevat kaikenikäisiä

- Ne vaikuttavat luovuuden, älykkyyden ja mielikuvituksen kehittämisessä
- Keneltäkään ei pitäisi puuttua satukokemuksia
- Sadut ovat jokaisen lapsen oikeus ja jokaisen aikuisen velvollisuus

Hyvässä sadussa

- Taistelevat oikea ja väärä, hyvä ja paha
- Kerrotaan mikä elämässä on oikein
- Se antaa elämästä syvemmän merkityksen kuin elämä itse Bruno Bettelheim
- Lopussa hyvyys voittaa ja paha saa palkkansa
- Hyvä satu kasvattaa ihmistä
- Ja sen muistaa elämänsä loppuun asti

Satuja on yhtä monta

kuin on sadun polulla kulkijaa,
sadun kirjoittajaa, lukijaa ja kuulijaa,
sillä jokainen kokee sadun omalla
tavallaan.

Kirjoita satu

1) OMA SATU:

Keksi sadullesi nimi ja kirjoita vapaasti,
miettimättä! Voit myös keksiä nimen vasta
lopuksi.

2) Tai kirjoita satu:

SITÄ PÄIVÄÄ EN UNOHDA

Liite 2: Kysely esikoululuokan vanhemmille

Hyvät vanhemmat,

olen Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa luokanopettajien aikuiskoulutuksessa gradu-työtä tekevä opiskelija. Pyydän lupaanne käyttää lapsenne sanelemaa satua lopputyössäni. Aiheenani on

Sadut mielikuvien, empatian ja luovuuden herättäjinä medialisoituvissa lastenkamareissa.

Tarkoituksenani on selvittää, missä määrin lapset käyttävät klassisten satuhahmojen ja –sanojen rinnalla television, internetin ja pelikonsolien mahdollisesti mukana tuomia uusia hahmoja ja sanoja satuillessaan.

Kohdejoukoksi toivon saavani yhden viidennen vuosiluokan oppilaat ----, sekä esikoululuokan ----.

Tutkimuksessa en käytä lapsenne nimeä, kaikki havaintoni käsittelen anonyymeinä, nimet muutettuina.

Mikäli saan Teiltä vanhemmilta riittävästi suostumuksia, tulen saduttamaan lapsenne mahdollisesti jo kuluvan syksyn aikana. Tämä tarkoittaa, että lapsenne vapaasti kertoen puhuu minulle oman sadun, jonka kirjaan sana sanalta muistiin. Lopuksi luen sadun lapsellenne ja hän saa halutessaan muuttaa sitä.

Saduista kokoan satuvihkosen, joka jää päiväkodille luettavaksenne.

Kokkolassa 28.9.2009

Ystävällisesti,

Aunimarjut Kari

aunimarjut@----

044- ----

Lapsenne nimi: _____

Lupa myönnetty (pvm, paikka, allekirjoitus): _____

Liite 3: Kysely koululuokan vanhemmille

Hyvät vanhemmat,

olen Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa luokanopettajien aikuiskoulutuksessa gradu-työtä tekevä opiskelija.

Pyydän lupaanne käyttää lapsenne sanelemaa satua lopputyössäni. Aiheenani on

Sadut mielikuvien, empatian ja luovuuden herättäjinä medialisoituvissa lastenkamareissa.

Tarkoitukseni on selvittää, missä määrin lapset käyttävät klassisten satuhahmojen ja -sanojen rinnalla television, internetin ja pelikonsolien mahdollisesti mukana tuomia uusia hahmoja ja sanoja satuillessaan.

Kohdejoukoksi toivon saavani yhden viidennen vuosiluokan oppilaat ---- , esikoululuokan ----. Esikoululuokan sadutan itse.

Tutkimuksessa en käytä lapsenne nimeä, kaikki havaintoni käsittelen anonyymeinä, nimet muutettuina.

Mikäli saan riittävästi suostumuksia, tulen kertomaan luokalle saduista ja niiden merkityksistä, sekä henkilökohtaisesti pyytämään heitä osallistumaan tutkimukseeni.

Yhteystietonne olen saanut ---- koululta.

Kokkolassa 28.9.2009

Ystävällisesti,

Aunimarjut Kari

aunimarjut@----

044- ----

Lapsenne nimi: _____

Lupa myönnetty (pvm, paikka, allekirjoitus): _____

Liite 4: Ote QSR Nvivo 8 -työskentelystä, viidesluokkalaiset

Tree Nodes

Name	Sources	Ref	Created On	Modified On
Sadutus	0	0	11.8.2010 9:52	11.8.2010 9:52
Sisältää opetuksen	2	2	30.7.2010 16:53	2.8.2010 19:4
Uskonnollisia aineksia sisältävä	1	2	30.7.2010 16:55	2.8.2010 21:3
Sarjakuva-aineksia käytetty	2	2	30.7.2010 17:04	2.8.2010 21:3
Muu kuin realistinen kertomus tai satu	2	2	2.8.2010 18:35	2.8.2010 21:3
Avoin loppu	3	3	30.7.2010 16:50	2.8.2010 19:3
Vapaa-aika vahvasti läsnä	3	3	30.7.2010 16:59	2.8.2010 21:3
Jännittävä	6	6	30.7.2010 17:17	2.8.2010 19:3
Voitettava este tms haaste	5	6	30.7.2010 16:57	2.8.2010 21:3
Satu ja realistinen kertomus rinnakkain	7	7	30.7.2010 16:48	2.8.2010 21:3
Perheeseen liittyvä	7	7	30.7.2010 16:56	2.8.2010 19:4

Name	Sources	References	Created
Ruokailu, yhdessä	12	18	30.7.20
Kuolema	3	3	30.7.20
Muutto	2	2	30.7.20

Mediasanastoa	5	7	30.7.2010 17:04	5.8.2010 16:5
Realistinen kertomus	8	8	30.7.2010 16:48	2.8.2010 19:4

Name	Sources	References	Created
Kouluun liittyvä	3	3	30.7.20

Ystävyyteen liittyvä	7	8	30.7.2010 17:15	5.8.2010 16:3
----------------------	---	---	-----------------	---------------

Name	Sources	References	Created
Mielikuvitusystävä	1	1	30.7.20
Satuhahmoystävä	1	1	30.7.20

Huumori, sarkasmi ym. tyyli	8	8	30.7.2010 18:06	2.8.2010 21:3
Lemmikkieläin tärkeässä roolissa	9	9	30.7.2010 17:15	2.8.2010 21:3
Satu	10	10	30.7.2010 16:47	2.8.2010 19:4

Name	Sources	References	Created
Satuhahmoja	9	16	30.7.20
Faabeliaineksia	4	4	30.7.20
Taika tai muu voimaesine	2	4	30.7.20
Auttava hahmo	4	4	30.7.20
Hölmöläisaiheinen	3	4	30.7.20
Taruhahmo	1	1	30.7.20

Yllättävä käänne parempaan	10	11	30.7.2010 17:03	5.8.2010 16:3
Etäännyttävä aloitus	12	12	30.7.2010 16:49	2.8.2010 19:3
Ongelmia käsittelevä ja ratkova elementti	11	12	30.7.2010 16:53	2.8.2010 21:3
Tunteita käsittelevä	10	14	30.7.2010 16:54	2.8.2010 19:4
Onnellinen loppu	19	19	30.7.2010 16:50	2.8.2010 19:4