

SATUJEN JA KERTOMUSTEN KÄYTTÖ  
OPETUKSESSA

Eeva-Leena Kemell

Marika Wilen

Pro gradu -tutkielma  
Syksy 2014  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Kemell, E.-L. & Wilén, M. 2014. SATUJEN JA KERTOMUSTEN KÄYTTÖ OPE-  
TUKSESSA. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu  
- tutkielma. 62 sivua.

Tämän pro gradun -tutkielman aiheena on satujen ja kertomusten käytön soveltaminen opetuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisin tavoittein ja keinoin satuja hyödynnettiin koulussa. Lisäksi tutkimme, millaisilla perusteilla opettajat valitsevat käsittelemänsä sadut ja minkälaisissa tilanteissa he käyttävät niitä. Aiheenvalinnan taustalla olivat kirjoittajien omat kokemukset satujen merkityksellisyydestä lapsen kehityksen tukemiselle ja oppimaan innostamiselle.

Tutkimuksessa käytettiin etnografista tutkimusmenetelmää, jossa kerättiin neljä erityyppistä aineistoa. Nämä olivat teemahaastattelut, havainnointi sekä piirustus- ja oppikirja-analyysi. Teoriaosuudessa esittelemme satujen ja kertomusten opetuksellisia tavoitteita tunteiden ja kognitiivisten taitojen lisääjinä. Lisäksi tuomme esiin satujen ja kertomusten viihteellisyyden sekä rauhoittumisen ja luovuuden kehittäjinä. Tutkimuksemme tuloksissa painottuivat erityisesti tunteiden välittyminen satujen ja tarinoiden kautta. Haastattelemamme opettajat käyttivät satuja opetuksessaan monin eri tavoin ja niitä luettiin päivittäin. Esille nousivat opettajanoppaiden sadut, joita käytettiin luontevana osana opetusta. Vastaajien mielestä satujen käyttäminen on tärkeää lapsen mielikuvituksen kehittymisen, keskittymiskyvyn parantamisen ja lapsen kokeman samastumisen tunteen vuoksi. Yleiseksi ongelmaksi kuitenkin nimettiin ajanpuute, joka vähensi satujen käyttöä opetustilanteissa. Lisäksi osa opettajista näki sadut ja kertomukset opetuksessa faktan ja fiktion sekoittajana. Ajanpuutteen lisäksi saduilta puuttui usein varsinainen tavoite ja niitä käytettiin monesti ajantäyteenä esimerkiksi ennen ruokailua. Haastattelujen ja kenttäpäiväkirjan mukaan saduilla oli usein viihteellinen tai rauhoittumiseen liittyvä tavoite.

Sadun valinnassa huomioitiin vuodenaika, oppilaiden kanssa käsitellyt teemat sekä oppilaiden ikä ja kehitystaso. Toisinaan satuja pyrittiin myös integroimaan muihin oppiaineisiin, jolloin ne tulivat luontevaksi osaksi opetusta. Satuja käsiteltiin oppilaiden kanssa pääosin keskustelemalla sisällöstä. Myös draamaa, piirtämistä ja nukketeatteria oli käytetty.

Hakusanat: sadut, kertomukset, tarina, satujen merkitys, satujen opetuskäyttö

# SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2 SATUJEN MAAILMA JA MERKITYS OPPIMISESSA .....</b>	<b>7</b>
2.1 SATUJEN JA KERTOMUSTEN HISTORIA .....	7
2.2 SATUJEN JA KERTOMUSTEN TYYPILLISET PIIRTEET .....	9
2.3 SATUJEN JA KERTOMUSTEN MONET TARKOITUSPERÄT .....	11
2.4 SADUT JA KERTOMUKSET EMOTIONAA LISEIN JA SOSIAALISEN KASVUN TUKENA .....	13
2.5 SADUT JA KERTOMUKSET KOGNITIIVISEN JA KIELELLISEN KASVUN TUKENA .....	15
<b>3 SATUJEN JA KERTOMUSTEN SOVELTAMINEN OPETUKSEEN .....</b>	<b>19</b>
3.1 SADUT JA KERTOMUKSET OPETUSSUUNNITELMASSA JA OPPIAINERAJAT YLITTÄVÄSSÄ OPETUKSESSA .....	19
3.2 SADUT DRAAMAN JA KUVALLISEN ILMAISUN VIRITTÄJÄNÄ .....	21
3.3 SADUT JA KERTOMUKSET VUOROVAIKUTTEISEN Keskustelun AVAAJANA .....	24
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....</b>	<b>27</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>28</b>
5.1 TUTKITTAVAT .....	28
5.2 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN KULKU .....	29
5.3 AINEISTON ANALYYSI.....	31
5.4 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS .....	33
<b>6 TULOKSET.....</b>	<b>35</b>
6.1 SATUJEN JA KERTOMUSTEN OPETUSKÄYTTÖÖN LIITTYVÄT TAVOITTEET .....	35
6.1.1 Tunteiden välittäminen ja kokeminen.....	35
6.1.2 Kielenkehityksen ja ajattelun tukeminen .....	38
6.1.3 Luokan työrauhan edistäminen.....	41
6.2. SATUJEN JA KERTOMUKSET OPETUKSEN OSANA.....	42
6.2.1 Sadun ja kertomuksen valinta .....	42
6.2.2 Ajankohta sadulle ja kertomukselle .....	46
6.2.3 Satuun ja kertomukseen liittyviä työtapoja .....	47
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>52</b>
7.1 TUTKIMUKSEN TULOSTEN TARKASTELUA .....	52
7.2 TUTKIMUKSEN EETTISYYS .....	54
7.3 JATKOTUTKIMUSAIHEITA .....	55
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>56</b>

# 1 JOHDANTO

Tutkimus käsittelee satujen ja tarinoiden käyttöä alakoulun oppitunneilla opettajan näkökulmasta. Tarkoituksena on selvittää millaisia tavoitteita satujen ja tarinoiden käyttöön liittyy ja miten niitä voidaan hyödyntää opetuksessa eri oppiaineissa. Satuja ja tarinoita on yleisesti kautta aikojen tutkittu paljon (kts. Bettelheim 1985, 1992; Ojanen, 1980; Saarinen, 2009; Ylönen, 1998). Tutkimuksia, jotka käsittelevät satujen monipuolista käyttöä esi- ja alkuopetuksen jälkeen alakoulussa ei juuri ole.

Kuvaamme ja pohdimme erityisesti sitä, miten satujen ja tarinoiden avulla voidaan tukea eri oppiaineissa tapahtuvaa oppimista. Satujen ja tarinoiden käytön voi liittää esimerkiksi historian opetusjaksoihin, mutta myös muiden aineiden opetusta voi monipuolistaa satujen avulla. Tutkimus on saanut alkunsa ActLib – toiminnallinen kirja-arkku – hankeesta. Hankeen taustalla on Euroopan lasten liikkuva kielikirjasto -hanke, The European Children's Travelling Language Libraby, jonka tarkoituksena oli tutustuttaa Euroopan maiden lapsia erilaisiin kieliin ja kulttuureihin. (Kauppinen 2012.)

Voisi kuvitella, että nykyisen digitaalinen peli- ja TV – maailma korvaisi perinteisen lukemisen, mutta Saarisen & Korkiakankaan (2009) tutkimusten mukaan lukemistavoissa ei viimeisten vuosikymmenien aikana ole tapahtunut suuria muutoksia. Poikkeuksena tästä on 14-15 –vuotiaat pojat. Heidän lukuinnostuksensa on vähentynyt viimeisten vuosikymmenten aikana. Nämä vanhemmat pojat kokevat tietokoneen ja internetin käytön huomattavasti mieltämyksellisemmiksi kuin kirjojen lukemisen. Tytöt suosivat yhä edelleen kirjoja ja lehtiä tietokoneen sijaan. Tutkimusten mukaan nykyneuroet eivät koe painettua tekstiä ja tietokonetta vastakkaisina, vaan internet mahdollistaa pääsyn moninaisiin teksteihin. Lukeminen ja tietokoneenkäyttö voivat olla myös hyödyksi toisilleen. (Saarinen ym. 2009, 158–161, 168–169.) Teknologisen oppimisympäristön poisjäänti tässä työssä oli tietoinen valinta, sillä vaikka yhä enemmän oppiminen siirtyy tietokoneisiin ja Ipadeihin ynnä muihin digitaalisiin laitteisiin niin useimmissa kouluissa on havaintojemme mukaan edelleen jatkuvassa opetuskäytössä vain liitutaulu ja dokumenttikamera. Perinteisten kirjojen lukeminen on lukijan ja kuuntelijan välinen vuorovaikutustilanne, jolloin molempien tulee olla läsnä, ei vain langattoman ver-

kon päässä toisistaan. Emme halua väheksyä nykyistä teknologiaa, sillä se antaa aivan uudet mahdollisuudet oppimiselle sekä kommunikoinnille.

Satujen ja kertomusten merkitystä ei voi vähätellä. Ne eivät ainoastaan viihdytä, vaan myös levittävät kulttuuriperintöä ja elävät kulttuurissamme. Tuhkimotarina tunnetaan oikeassa elämässä, tunnemme olevamme kuin Liisa ihmemaassa ja käyttäydymme yhtä hullusti kuin hölmöläiset. (Ruuska 2001, 18.) Näitä klassisia hahmoja ja myyttejä media ylläpitää ja käyttää uudelleen Sadut ovat usein vahvasti mukana lapsen kasvussa ja vaikuttavat näin myös kehitykseen (Linna 1999, 49). Sadut vaikuttavat erityisesti lapsen emotionaaliseen, kognitiiviseen, kielelliseen sekä sosiaaliseen kehitykseen. Tämä kehitys on kokonaisvaltainen tapahtuma ja satujen avulla voidaan tukea tätä tapahtumaa monin eri tavoin. (Fleer & Hammer 2013; Bettelheim 1992.)

Kemppaisen (2000) mukaan hyvä satu ja kertomus kehittävät muun muassa luovaa ajattelua, antavat uusia ideoita, edes auttavat puheen ja sanavaraston kehitystä, avartavat maailmakuvaa sekä antavat erilaisia malleja selvitä ongelmatilanteista. Satujen avulla opetetaan ajattelemaan asioita oikean ja väärän sekä hyvän ja pahan kautta. Hyvä satu tai kertomus sisältää myös opetuksen, se on vertauskuvallinen ja usein lapsien on helppo ymmärtää sen perusidea. (Kemppainen 2000, 4.) Satuja ja kertomuksia voidaan soveltaa opetukseen monin eri tavoin, mutta yleensä niiden käytöllä on kaksi päätavoitetta. Kertomukseen sisältyy sellainen sanoma tai opetus, joka saa oppilaan itse pohtimaan sitä. Kertomukseen tai satuun eläytymällä oppilas voi saada sellaisen kokemuksen, joka voi muotoutua oppimiseksi. Ajattelun kehittymisen ja opetustarkoituksen ohella kertomusten ja satujen avulla luodaan haluttu tunnelma luokkaan tai viihdytetään oppilaita. (Pruuki 2008, 95.)

Tässä tutkimuksessa tutkitaan satujen ja kertomusten käyttöä opetuksessa ja miten ne ovat mukana oppimisessa. Termejä satu, tarina ja kertomus käytetään arkipuheessa ajoittain synonyymeina toisilleen. Tässäkin tutkimuksessa, erityisesti haastattelussa, termit tarina ja kertomus sekoittuivat keskenään. Tutkimuksessamme haastatelimme neljää luokanopettajaa ja yhtä erityisluokanopettajaa. Opetusharjoittelumme aikana pidimme 1.luokkalaisille ja 5.luokkalaisille useita tunteja, joissa hyödynsimme satuja ja kertomuksia. Keräsimme 5.luokkalaisilta piirustuksia tunnetunnin pohjalta analysoitavaksi. Lisäksi havainnoimme opetusharjoittelun aikana luokanopettajien satujen ja kertomusten käyttöä sekä kirjoitimme havainnoistamme kenttäpäiväkirjaa. Tutkimusotteemme on etnografinen, mikä on yksi laadullisen tutkimuksen menetelmä.

Sille tyypillistä on säännönmukaisuuksien etsiminen, eri tekijöiden tunnistaminen ja näiden suhteiden kartoitus. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 157.) Tämän kaltainen etnografinen tutkimus on Järvisen & Järvisen (2000) mukaan nostanut suosiotaan viime vuosina koulutuksellisessa tutkimuksessa. Sen avulla saadaan ensi käden kokemusperäistä tietoa tutkittavasta kohteesta. Kukin etnografinen tutkimus on yksilöllinen, mutta niissä kaikissa on yhtenäisiä etnografiselle tutkimukselle tunnusomaisia piirteitä. (Järvinen ym. 2000, 98; Pole & Morrison 2003.)

Luvussa kaksi käsittelemme satujen ja kertomusten historiaa ja rakennetta. Määrittelemme sadun Suojalan (2001) mukaan. Perehdymme sadun tyypillisiin piirteisiin ja ominaisuuksiin. Tutustumme sadun alalajeihin, pääasiassa kansansatuihin ja taidesatuihin. Katsomme, että satujen ja kertomusten merkitystä oppimiseen ei voida lähteä tutkimaan ilman, että pureudumme sen historiaan ja luonteeseen. Tarkastelemme erityisesti satujen ja kertomusten vaikutusta lapsen kognitiiviseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen kasvuun ja sitä kautta oppimiseen. Sadut ja kertomukset tukevat symbolisen tasonsa kautta lasta hänen kasvussa ja kehityksessä. Luvussa 3 käsittelemme satujen ja kertomusten asemaa opetussuunnitelmassa sekä esittelemme niiden monipuolista käyttöä opetuksessa. Opetussuunnitelman tavoin sadut ja tarinatkin pyrkivät kasvun ja kehityksen tukemiseen. Tämän vuoksi haluamme tuoda esiin kuinka satuja ja tarinoita voi hyödyntää monipuolisemmin koulutyössä kuin opettajan tai oppilaitten itse lukemana. Esittelemme kuinka satu jatkaa elämäänsä kirjan sulkemisen jälkeen esimerkiksi esityksissä, keskusteluissa tai piirustuksissa.

Luvussa neljä ja viisi esittelemme tutkimustehtävän ja kerromme tutkimuksen toteutuksesta. Lisäksi syvennymme viidennessä luvussa aineiston analyysiin ja pohdimme tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen tulokset esittelemme kokonaisuudessa luvussa kuusi. Lopuksi pohdimme tutkimuksen tuloksia, työn eettisiä ratkaisuja ja jatkotutkimushaasteita.

## 2 SATUJEN MAAILMA JA MERKITYS OPPIMISESSA

### 2.1 Satujen ja kertomusten historia

Lastenkirjallisuus pohjautuu vanhoihin kansansatuihin ja myytteihin, jotka ovat kiertäneet suullisena perimätietona sukupolvelta toiselle (Karlsson 2003, 112; Ylönen 2000; Mäki & Kinnunen 2005, 26). Ylönen (2005) mukaan näiden perinteisten satujen tekijää ei tunneta ja niille on ominaista yksinkertainen rakenne. Kansansadun lopussa hyvä voittaa lähes aina pahan ja sankari saa palkkionsa. (Ylönen 2005, 12–14; Dobé Moreno 1990, 3.) Nämä perinteiset sadut ovat saaneet alkunsa tarpeesta selittää maailmaa, elämää ja löytää sille tarkoitus (Karlsson 2003, 112–113).

Sadut ovat aikojen kuluessa muotoutuneet erilaisiksi versioiksi ja ne ovat kerto-  
maperinteenä kulkeutuneet myös kielirajojen yli (Mäki ym. 2005, 26). Vanhoja kansansatuja on kirjoitettu paljon uudelleen. Näissä muokatuissa saduissa käydään dialogia vanhan kirjoituksen kanssa, johon sekä kirjoittaja että lukija ottavat osaa. Lukijalla on mahdollisuus vertailla muokattua satua alkuperäiseen. (Joosen 2008, 16–17.) Dobé Moreno (1990) tuo esiin kuinka Tuhkimo on kirjoitettu Kiinassa jo 618–907 jkr. ja josta ajan myötä on tehty useita samalla teemalla kuvattuja satuja, mutta joissa päähenkilön nimi ja tapahtumaympäristö ovat erilaisia. Muokattuihin satuihin vaikuttaa voimakkaasti kirjailijan oma kulttuuri. (Dobé Moreno, 1990, 1–2.) Kansansadut ovat alkujaan tarkoitettu aikuisille, kuten esimerkiksi Grimmin sadut, jotka veljekset Jakob ja Wilhelm 1800-luvun alussa keräsivät kokoelmiksi. Juuri nämä vanhat sadut, joita vielä tänäkin päivänä luetaan lapsille, ovat näitä ajassa kestäneitä tarinoita.

Vanhoja satuja on myös muokattu niin, että niistä on poistettu julmimpia kohtia, jotta ne eivät olisi liian pelottavia lapsille (Mäki ym. 2005, 26–27). Useat kansansadut ovat lisäksi syntyneet aikana, jolloin uskonto on vaikuttanut ihmisten elämään oleellisesti, ja näin sadut usein suoraan tai välillisesti käsittelevät uskonnollisia asioita (Bettelheim 1992, 21). Oppivelvollisuuden myötä kertomakulttuurista on siirrytty kirjalliseen muotoon ja tarinat siirtyvät seuraaville sukupolville kirjoitettuna. Nykyisin kansansatujen ja tarinoiden merkitystä ihmismielen merkitysten avaajana pidetään olennaisena. (Karlsson 2003, 112–113.)

Suomessa sekä Ruotsissa lastenkirjallisuuden isänä pidetään Zacharias Topeliusta (1818–1898). Topeliuksen satujen aiheet olivat peräisin kansansaduista ja – tarinois-

ta sekä hänen omasta kasvatustilastaan ja 1800-luvulla vallinneesta kansallisromanttisesta aatemaailmasta. Toinen merkittävä satukirjailija Suomessa on Anna Swan (1875–1958) ja hänen 1900-luvun alussa ilmestyneitä ihmesatuja luetaan yhä edelleen. Lisäksi Swan vaikutti lastenkulttuuriin lastenlehden toimittajana. 1800- ja 1900-lukua voidaan sanoa ihme – ja seikkailusadun ajaksi, mihin vaikutti myös kansansatujen piirteet. Tämän ajan tyypillisistä piirteistä erottui ainoastaan Jalmari Finne *Kiljusen herrasväki* – kirjoillaan, jotka ovat täynnä tilannekomiikkaa ja huumoria. (Suojala 2001, 32–36.)

1950- ja 1960-luvuilla Suomessa käytiin keskustelua siitä sopivatko fantasia-viihde sekä saduissa esitetyt julmuudet lapsille. Pelkona oli, että lapsilta hämärtyisi liikaa todellisuuden ja fantasian välinen raja. Lapsille haluttiin välittää totuuden mukainen kuva maailmasta ja lapsille luettiinkin paljon tutuista ja arkisista asioista, kuten leipomisesta ja hammaslääkärillä käynnistä. Satujen merkitys ja arvo kuitenkin huomattiin 1970-luvun keskivaiheilla ja kansansadut nousivat uudestaan suosioon. (Apo 2001, 23.) 2000-luvulle siirryttäessä perinteiset kansansadut ja tarinat menettivät merkitystään. Tänä päivänä jopa pelätään, että satujen ja tarinoiden lukeminen on unohtunut lähes kokonaan. Nykyisin kirjoitetaan edelleen satuja, mutta ne ovat erilaisia kuin perinteiset kansansadut. Yhteiskunnan ja kulttuurin muuttuminen ovat vaikuttaneet myös satuihin. Saduissa voidaan katsoa heijastua ajan arvot ja ihanteet, ja Ylösen mukaan (2000) tämän päivän sadut ovat suvaitsevaisempia ja niissä esiintyvät henkilöt empaattisempia kuin aikaisemmin. Lisäksi satuja kirjoitetaan nykyisin lähinnä lapsille, kun taas kansansatujen tehtävä oli viihdyttää kaikenikäisiä. (Ylönen 2000, 21–22.)

Teknologian kehitys on vaikuttanut myös tapaan kertoa satuja ja kertomuksia. Digitaalisessa kerronnassa yhdistyy perinteinen kerronta ja uusi tekniikka. Tarinaa kerrotaan kuvien, äänien, tekstien ja musiikin avulla. (Laakso 2014; Kemppainen 2000, 2.) Erityisesti Oulun yliopistossa on viime vuosina tehty tutkimusta digitaaliseen tarinankerrontaan liittyen. (Tolonen 2011; Myllylä-Nygård 2014) Viitanen, Harju, Niemi ja Multisilta (2014) esittelevät Helsingin yliopiston teettämän digitaalisen tarinankerronnan projektin, mikä oli osa Finnable 2020 – tutkimushanketta. Hankkeen tarkoituksena on pyrkiä löytämään sellaisia oppimisen ja opettamisen tapoja, jotka tukevat tämän päivän oppimistaitoja. Projektissa videotarinoiden rakentaminen alkoi tekemällä tarinaan pareittain tai pienissä ryhmissä käsikirjoitus. Videotarinoiden kuvaamisessa hyödynnettiin pääosin oppilaiden omia kännyköitä, mutta käytössä oli



myös koulun välineitä. Oppilaat pääsivät toteuttamaan suunnittelemansa käsikirjoituksen muun muassa piirrosten, videokuvan ja tekstien avulla. (Viitanen ym. 2014, 188–190.)

## 2.2 Satujen ja kertomusten tyypilliset piirteet

*”Satu on kertomataidetta, jossa on useita episodeja ja jossa on normaalitajunnan ylittäviä kokemuksia”* Ylönen (2000)

Satu on mielikuvitukseen perustuvaa ja todellisuuden rajat ylittävä kerronnan muoto, jota voidaan pitää lastenkirjallisuuden ytimenä. Lastenkirjallisuuden nouseminen klassikoksi edellyttää teokselta ajattomuutta ja sen tulee koskettaa lukijoita maailman muuttuessa heidän ympärillään. (Suojala 2001.) Oli satu sitten kerrottu tai kirjoitettu koostuu se kolmesta osasta; alusta, keskikohdasta ja lopusta. Sadun alkuosan tulee saada lukija kiinnostumaan kuulemaan tai lukemaan lisää. Sadun keskiosan tehtävä taas on kypsyttellä tarinaa ja loppuosaan liittyy huipentuma sekä lopulta koko tarinan loppuratkaisu. (Kemppainen 2000, 41.) Apon (2001) mukaan sadut on perinteisesti jaoteltu muun muassa seuraaviin alalajeihin; ihme-, novelli-, legenda- ja pilasadut. Vanhimpina lajeina pidetään eläinsatuja eli faabeleita sekä ihmesatuja. Satujen ”ihmeet” voivat olla esimerkiksi taikaesineitä, haltijakummeja tai auttajaeläimiä, joiden tehtävä on estää tai auttaa sankarin tai sankarittaren pääsyä tavoitteeseensa. Eläin- ja ihmesadut ovat yhä edelleen aktiivisessa käytössä lapsille tarkoitettussa kirjallisuudessa ja kerronnassa. (Apo 2001, 12.)

Ylönen (2000) jakaa sadut kansansatuihin ja taidesatuihin. Toisin kuin kansansatujen, taidesatujen tekijä tiedetään ja ne ovat useimmiten lapsille suunnattuja nykyajan pohjautuvia satuja. Kansansadut ovat perinteisesti näyttäneet suurta roolia joka kulttuurissa. Niiden käytön selkein tavoite on opettaminen sekä viihdyttäminen. Sadut käsittelevät useimmiten moraalia ja kuvaavat arkipäivän tilanteita. Kansansadut tarjoavat luonnollisen tavan jäljitellä erilaisia ajatusmalleja. Tutkimusten mukaan lapsilla on vahva kyky luovaan ajatteluun ja kriittiseen pohdintaan. Kriittisellä pohdinnalla lapset voivat arvioida ja analysoida kuinka satujen päähenkilöt onnistuvat tai epäonnistuvat ratkaisemaan ongelman. Sadut voivat tarjota vaihtoehtoisia ratkaisumahdollisuuksia samankaltaisiin tosielämän ongelmiin. (Dobé Moreno 1990, 4, 7.)

Satujen kuvitukset ovat suhteellisen uusia verrattuna kirjan historiaan. Lapsille suunnattuja kuvituksia on tehty vain reilut 100 vuotta (Laukka 2001, 63) kun taas lapsille suunnattua kirjallisuutta on tehty jo 1700-luvulta lähtien (Huhtala & Juntunen 2004, 14). Ei ole yhdentekevää, minkälaisia kuvia kirjoissa on, sillä lapset ovat aina katselleet kuvia suurella mielenkiinnolla. Lapset ottavat tiedostamattaan vastaan viestejä tekijän maailmankuvasta, ihmiskuvasta esteettisestä ja eettisestä näkemyksestä. Lasten kirjan tekijä on Laukan (2001) mukaan aina kasvattaja, halusi sitä tai ei. Kuvien värit, viivat ja muodot vaikuttavat lapseen ja esteettinen viesti ikään kuin salakuljetaan lapsen mieleen. Täten kuvat vaikuttavat osana kirjasta saatua kokonaiselämystä. Lapset suhtautuvat kuviin animistisesti ja tunteella, siksi ei olekaan kovin tavatonta, että lapsi repii tai sotkee pelottavan peikon kuvan kirjasta. (Laukka 2001, 63–64.)

Satujen tyypillisiin piirteisiin lukeutuu myös ajatus satujen tarkoituksiperistä. Kelley (2008) tuo esiin kuinka kukin kirjallisuuden teksti on tarkkaan mietitty kohderyhmälleen. Kaunokirjallisuus itsessään ei ole monikulttuurista, mutta kulttuuri on olemassa kaikissa kirjallisuudessa. Esimerkiksi feministinen kirjailija haluaa luoda kuvan naisesta itsevarmana ja itsenäisenä henkilönä. Tekstit ovat näin ollen tarkoituksenmukaisia ja niiden kautta halutaan vaikuttaa ihmisiin tai instituutioihin. On tärkeää tunnistaa, ketkä hyötyvät ja kuinka he hyötyvät teksteistä, sillä niiden kautta lapset saavat selkeitä viestejä siitä miten yhteiskuntamme toimii. (Kelley 2008, 32.) Sadut ovat edelleen hyvin konservatiivisia ja niissä rakkaus esiintyy naisen ja miehen välisenä asiana. Christy Williams (2012) tuo esiin artikkelissaan, että kaunokirjallisuus on ollut kautta historian tietoisesti tai epätietoisesti homofobinen, joka ei tue lesbo- tai homo-lasten ja nuorten kasvua. (Williams, 2012, 281.) Vielä nykyäänkin homoseksuaalinen nuori esiintyy kirjoissa vain sivuosassa (Huhtala ym. 2004, 142). *Over the Rainbow* on julkaissut kaunokirjallisuutta, jotka rikkovat heteroseksuaalisia normeja. Teksteillä pyritään tukemaan seksuaalivähemmistössä olevia nuoria. *Over the Rainbow* on tehnyt uusintapainoksia kirjoituksista, jotka ovat julkaistu ensimmäisen kerran 1990-luvulla. (Williams 2012, 281.)

Sadut ovat olleet perinteisesti kiinni patriarkalisessa yhteiskunnassa, joissa tytö- ja poikakuvaukset eroavat suuresti toisistaan (Suojala 2001, 33). Tämä suuntaus huokuu useimmissa lastenkirjoissa vielä tänäkin päivänä. Huhtalan (2004) mukaan pojille suunnattu kirjallisuus on perinteisesti korostanut poikien rohkeutta, urhollisuutta ja miehisyttä kun taas kodista välittävät olivat androgyynejä, pehmeitä ja hentoja.

Kirjoissa usein poika kokee miehuuskokeensa erämaassa, sodassa tai erämaassa, joiden kokemusten kautta pojat oppivat selviytymään villistä luonnosta. Tyttöjen tehtävä on taas pitää keskiluokkaisesta perhe-elämä kunnossa, jossa korostui vahvasti äiteys. Tytöt suuntautuivat näin kodin piiriin, empatiaan ja hoivatyöhön. (Huhtala ym. 2004, 54.)

### **2.3 Satujen ja kertomusten monet tarkoitukset**

Lasten vanhemmat, isovanhemmat ja kasvattajat ostavat ja lainaavat lapsille kirjoja. Kirjojen valintoihin sisältyy perinnettä ja nostalgiaa. Vanhemmat haluavat saattaa uusien sukupolvien käyttöön tuttuja ja turvallisia satuja. (Laukka, 2001, 68; Saarinen ym. 2009, 158.) Lasten kanssa vietetyt satuhetket saattavat olla mummolassa mummon sylissä, mummon kertoessa saman sadun aina uudelleen. Tai tarina voi syntyä vinttikamarissa sadepäivänä isoveljen kertoessa kummitustarinoitaan. Sadunkertoja antaa itsensä kuulijalle kokonaan, sillä Jokipellon (1996) mukaan mikään ei voi korvata ihmisen suhdetta toiseen ihmiseen, jota sadut hänen mukaansa tukevat. (Jokipello 1996, 8.)

Opettajan tärkein tehtävä on kuitenkin houkutella lapsi lukemaan kirjallisuutta ja näin hän saa tätä kautta uusia kokemuksia sekä elämyksiä (Ruuska 2001, 19; Sarmavuori 2007, 113). Koulumaailmassa yksi tapa tutustuttaa lapsi kirjallisuuteen on opettajan ääneen lukeminen. Heikoin ja hitainkin lukija pysyy mukana, kun opettaja lukee kirjaa ääneen. Opettaja voi herättää tekstin henkiin eläytymällä lukemiseen ja vaihtelemalla äänen painojaan. Välillä tarinaa voidaan kuunnella myös äänikasetilta, mutta äänen lukemisen merkitystä ei voi aliarvioida. Ääneen luettavaksi kannattaa valita sellainen kirja, jota oppilaat eivät vielä itse jaksakaan lukea. Opettajan miettiessä sopivaa ääneen luettavaa kirjaa, hänen kannattaa kysyä oppilailta itseltään mitä he haluaisivat luettavan. Uudet teokset tuovat mukanaan uusia tuulia, mutta klassikkokirjat ovat ennen lukemattomia uusille sukupolville. (Ruuska 2001, 20.)

Apo (2001) kertoo, kuinka sadut pitävät sisällään hyödyllisiä opetuksia ihmisistä, luonnosta ja tuonpuoleisesta voimasta. Tärkeimpänä sadun ominaisuudeksi voidaan kuitenkin katsoa viihdyttämisen (Apo 2001, 16; Haapaniemi 1996, 8; Ylönen 1998, 12). Kautta aikojen luetuimmat ja viihdyttävimmät sadut ovat olleet kansansatu-  
jemme juonissa, joiden päähenkilöt ovat miehiä. Miehisii sankaritarinoita on tallentunut Suomessakin huomattavasti enemmän kuin niitä, joissa päähenkilönä on nuori

vaimo tai tyttö. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kansanrunoarkiston kymmenen eniten kerätyn ihmesadun joukkoon mahtuu vain yksi feminiininen kertomus. (Apo 2001, 16.) Satujen painottuessa taiteenlajina tai niiden painotuksen ollessa merkityksellinen lapsen kehitykselle, korostetaan vähemmän sitä, ettei mikään satujen anti saavuta lukijaa tai kuulijaa, jos tarina ei toimi viihteenä. (Apo 2001, 16.)

Viihdyttämisen lisäksi sadut toimivat Ojasen mukaan (1980) mukaan myös rauhoittumisen keinona (Ojanen 1980, 125). Lukuhetken miellyttävyyttä lisää oikeanlainen ympäristö, jota voi lisätä esimerkiksi istuintyynyillä. Lukuhetken tulisi olla viihdyttävä ja rauhoittava tuokio, jolloin lapsen on luontevaa hiljentyä kuuntelemaan. Satujen avulla saadaan tasattua meluisan ympäristön aiheuttamia haittoja ja sillä voi olla pedagogisia tavoitteita saada lapset rauhoittumaan. (Lampi 1981, 61.) Olemme käyttäneet tunneillamme satuja muun muassa juuri tähän luokan rauhoittamistarkoitukseen. Lampi (1981) muistuttaa kuitenkin, että lukuhetkiin käytettävä aika riippuu lapsiryhmän koosta, lasten iästä ja opettajan omasta kiinnostuksesta kirjallisuutta kohtaan. Lapset eivät saisi väsyä kuuntelemiseen, siksi lukuhetken tulisi olla mieluummin liian lyhyt kuin liian pitkä. Näin lasten mielenkiinto satuja kohtaan saadaan pidettyä yllä. (Lampi 1981, 57, 61).

Sadut herättävät kuulijoissa myös naurua ja vahingoniloa (Apo 2001, 19). Bettelheimin (1985) mukaan sadun ja tarinan tulisi pystyä pitämään lapsen mielenkiintoa yllä, herättää hänessä uteliaisuutta sekä huvittaa häntä (Bettelheim 1985, 11). Ojanen (1980) tähdentää, että opettaja voi lukea satuja monesta eri syystä. Viihdyttämisen ja rauhoittumisen lisäksi, sadun kerronnan avulla opettaja pääsee itsekin lapsen maailmaan. Lukuhetki on myös läheinen hetki opettajan ja lapsien välillä, joka muodostuu lukijan ja kuuntelijan välille. Näin ollen satujen lukemista voidaan nähdä päivän ”kermana”. (Ojanen 1980, 129.) Tosin aina sadut eivät toimi pelkästään positiivisina asioina, vaan lasta saattaa Ojasen (1980) mukaan harmittaa, jos opettaja lukee aina saman sadun. Lisäksi opettajaa itseään saattaa ihmetyttää tai kyllästyttää jos lapset pyytävät aina samaa satua luettavaksi. Tämän vuoksi kertojan on tunnettava satu omakseen. (Haapaniemi-Maunula 1996, 9.) Liian pitkään lukeminen on myös raskasta, mitä opettaja voi joutua tekemään ollessaan eri ryhmien opettajana. (Ojanen 1980, 129.)

Satu tuottaa lapselle iloa (Bettelheim 1985, 20; Jokipaltio 1996, 7; Ojanen 1980, 129). Sadut jäävät lapsen mieleen luku- tai kuuntelukokemuksen jälkeenkin. Saduissa

kaikki tapahtuu yksinkertaisesti, sillä monimutkainen juoni hämmentäisi lasta. Satujen hahmot ovat tyypillisiä, eivät ainutlaatuisia. Sen hahmot on kuvattu selkeästi ja kaikki turhat yksityiskohdat on jätetty pois. Vanhoissa saduissa hyvyys ja pahuus ovat molemmat läsnä jossain sadun hahmon muodossa ja hahmon teoissa, aivan kuten hyvä ja paha ovat läsnä kaikkialla oikeassa elämässä, ja taipumus niihin molempiin on olemassa jokaisessa ihmisessä. (Bettelheim, 1985, 16.) Tämä on nähtävissä lasten leikeissä, jotka jäljittelevät satujen tapahtumia. Roolileikit syventävät sadun vaikutusta. Satua voidaan jatkaa myös kuvataiteen muodossa piirustuksissa, väreissä tai askarteluna. (Jantunen 1997, 18.)

#### **2.4 Sadut ja kertomukset emotionaalisen ja sosiaalisen kasvun tukena**

Fleer & Hammer (2013) uskovat, että satujen avulla opettajat voivat tukea lasten tunnekasvatusta ja tunteiden säätelyä, sillä emotionaalinen kehitys tapahtuu yksilöllisesti vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Fleer ym. 2013, 242; Kerola, Kujanpää & Kallio 2010). Emootiot ja kyky empatiaan kehittyvät asteittain syntymästä alkaen ja rakentuu itsetuntemukselle. (Goleman 2003; Kerola ym. 2010.) Tämä tarkoittaa sitä, että mitä paremmin tiedostamme ja ymmärrämme omat tunteemme, sitä paremmin osaamme lukea muiden ihmisten mielialoja. Ihmiset ilmaisevat tunteitaan sanojen lisäksi vahvasti myös eleillä, ilmeillä ja äänenpainolla. Tunteiden havainnoissa on tärkeää osata lukea myös näitä viestintätapoja. (Goleman, 2003, 127–128) Tunnetaidot heijastavat ihmisessä sosiaalisia taitoja joihin sisältyy tunteiden hallinta, itsetunto, sosiaalinen kanssakäyminen sekä yhteistyötaidot. Näitä taitoja ihminen käyttää työkalunaan ollessa toisten ihmisten kanssa tekemisessä. (Fleer ym. 2013, 242.) Sadut ovat hyviä tunnetaitojen opettajia myös siksi, että ne eivät syytä kuuntelijaa mistään ja niissä viestintä on epäsuorassa ja symbolisessa muodossa. (Joachim 2008, 397.)

Häpeä ja empatia ovat kulttuurillisesti sidoksissa olevia tunteita, joihin kytkeytyy ihmisten väliset riippuvuussuhteet, autonomia ja itsekontrolli. Näin ollen tunnetaidot kiinnittyvät kulttuuri-historialliseen perspektiiviin, jossa huomioitavaa on ihmisten sosiaalinen konteksti sekä yksilön emotionaalinen kehitys. (Fleer ym. 2013, 242.) Satujen kertominen voi auttaa lasta käsittelemään vaikeita tunteitaan, sillä niiden avulla voidaan ottaa esille kipeitäkin asioita ja käsitellä elämän pieniä kolhuja. Satujen sankeilla voi olla vaikeuksia, mutta he löytävät niihin ratkaisun ja selviävät niistä voittajina. Tämä luo uskoa lapseen, sillä hän ei ole yksin ongelmiensa kanssa ja voi samalla

tavalla ratkaista ongelmansa. Satujen sankarit ovat usein aluksi yksin, aivan kuten lapsi tuntee itsensä usein yksinäiseksi. Sankarien kohtalo saa lapsen vakuuttuneeksi, että myös hän saa tarvittaessa apua ja ohjausta. Satu tarjoaa lisäksi sellaisia ratkaisuja ongelmiin, joita lapsi pystyy ymmärtämään oman kehitystasonsa pohjalta. (Bettelheim 1992, 18–19; (Haapaniemi-Maunula 1996, 9.) Sadut ja kertomukset vahvistavat myös minäkuvan kehityksessä ja auttavat ymmärtämään paremmin myös toisia ihmisiä. Sadut ovat Kemppaisen (2000, 5) mukaan täynnä rakkautta ja läheisyyttä sekä ystävällisyyttä. Erilaisia tunteita on hankala jakaa toisen kanssa, jos niitä ei ole saanut kokea ensin itse. Näin erilaisia sadut ja tarinat ovatkin tärkeitä empatiataitojen opettajia.

Sadut ja kertomukset antavat lapselle mahdollisuuden luoda omia mielikuvia. Bettelheimin (1985) mielestä sadun ja tarinan tulisi vastata lapsen pelkoihin ja sitä kautta antaa hänelle mielikuvia siitä, kuinka hänen ongelmat olisi mahdollista ratkaista. Niiden kerronta lähtee siitä, missä lapsi on emotionaalisesti ja psykologisesti. Vanhat kansansadut välittävät lapsille enemmän tietoa ja oivalluksia ihmisen sisäisistä ongelmista ja oikeista ratkaisuista. Sadut antavat tärkeitä viestejä lapsen tietoisuudelle, esitietoisuudelle ja piilotajunnalle. (Bettelheim 1985, 11–12.) Vanhat kansansadut ovat yleensä myös julmia. Esimerkiksi Messnerin (1989) mukaan sadut ovat vain jäänteitä menneiltä ajoilta joissa ilmenee naisten alistamista, väkivaltaa ja muita mielikuvitusta pilaavia aineksia. Aikaisemmin pelättiin, että tämän kaltaisia satuja lukemalla lapset eivät haluaisi tehdä yhteiskuntaa paremmaksi vaan haaveilisivat vain prinseistä ja prinsessoita. Opettajatkin miettivät, pitäisikö sadut kieltää kokonaan tai kirjoittaa uudelleen niin että lapset eivät kuulisi hirvittäviä tarinoita pahoista vanhemmista kuten Hannussa ja Kertussa. (Messner, 1989)

Bettelheim (1985) puolustaa kuitenkin vanhoja kansansatuja ja tuo ilmi, että ne kertovat realistisesti esimerkiksi elämän rajallisuudesta. Niissä kuolema ja vanheneminen ovat läsnä sekä ne tuovat ilmi ihmisen toiveen ikuisesta elämästä, kun taas kiltit ja turvalliset sadut eivät ilmaise näitä yhtä selkeästi. (Bettelheim 1985, 15.) Viiden ja seitsemän ikävuoden välissä lapset alkavat käsittää, ettei kuolema ole väliaikainen tapahtuma ja että jokainen ihminen lopulta kuolee. Sekä puheessa että kirjoituksissa vältetään usein kuolema-sanaa, mutta lasten vanhempien mukaan kuolemasta realistisesti kertovat kirjat ovat tarpeen. (Erkkilä, Holmberg, Niemelä & Ylönen 2003, 131–132.) Monissa saduissa äidin tai isän kuolema aiheuttaa kipeitä ongelmia, kuten se tai pelko siitä aiheuttaa oikeassakin elämässä. Sadut ovat turvallisia siksi, että ne tuovat

eksistentiaalisen ongelman esiin keskitetysti ja lyhyesti. Näin lapsella on mahdollisuus päästä käsiksi ongelmaan sen olennaisimmassa muodossa. (Bettelheim 1985, 16.) Kii-reetön syventyminen aikuisen kanssa kirjan tekstiin ja kuviin auttavat lasta surun kä-sittelyssä ja lohduttavat lasta. (Erkkilä ym. 2003, 131–132.)

Arvola ja Mäki (2008, 14) sekä Ylönen (1998) tuovat esiin, että kodin lisäksi myös kouluissa voidaan käyttää kirjallisuutta terapeuttisesti niin ennaltaehkäisevästi kuin jälkihoitonakin. Ylönen (1998) mukaan terapeuttisessa sadussa on samanlaisia tapahtumia ja henkilöitä kuin lapsen omassa elämässä, mutta sadut eivät tunnu ahdis-tavilta, sillä tapahtumat ja henkilöt eivät ole todellisia. Sadut vahvistavat myös hyväk-sytyksi ja rakastetuksi tulemisen tunnetta. (Ylönen 1998, 14–15.) Mäki ja Kinnunen (2005) nimeävät hyvän sadun tunnusmerkiksi hyvän ja pahan taistelun, jonka avulla lapsella on mahdollisuus asettua eri rooleihin ja sitä kautta kokea mahdollisesti sekä pelottavia että onnistumisen tunteita. Sadut auttavat lasta tunnistamaan omia tunteitaan ja vahvistavat hänen minäkuvaansa. (Mäki & Kinnunen 2005, 27–28; Fler ym. 2013, 240; Dobé Moreno, 1990, 8.) Lisäksi tarinan kerronta ja sen toistettavuus voi auttaa lasta tunteiden itsesäätelyssä (Mäki ym. 2005, 28.)

Selkeästi kuvitteellinen satu auttaa lasta ymmärtämään, ettei kysymys ole oike-asta maailmasta (Mäki ym. 2005, 27–28). Kuvitteellisuuden lisäksi sadun olisi hyvä olla myös ennustettavissa oleva sekä sen tulisi sisältää emotionaalisesti latautuneita tilanteita. Näin sadusta kehittyy emotionaalisesti mielikuvituksellinen tilanne, joka auttaa lasta tulemaan tietoiseksi omaista tunteistaan. Fler ym. (2013) uskovat, että satujen tarjoama mukaansatempaava pedagoginen lähestymistapa auttaa opettajia toi-mimaan suurien lapsiryhmien kanssa ja kehittää tehokkaasti lapsien tunteiden säätelyä. (Fler ym. 2013, 242.)

## **2.5 Sadut ja kertomukset kognitiivisen ja kielellisen kasvun tukena**

Ajattelun sanotaan olevan ihmisen kehittynein kognitiivinen toiminta. Sen toi-mintaan tarvitaan kaikkia muita tiedonkäsittelyn muotoja, kuten tarkkaavaisuutta ja muistia. Ajattelu on taito, jossa jatkuva kehittyminen on mahdollista. (Näätänen, Nie-mi, Laakso & Peltola 2002, 105–106.) Jean Piaget on yksi kuuluisimmista ajattelun kehitystä tutkineista psykologeista. Hänen mukaansa kehitys jakaantuu viiteen vaihee-seen: sensomotoriseen vaiheeseen, ensioperationaaliseen vaiheeseen, konkreetteihin operaatioihin, formaaliset operaatioihin ja postformaaliin ajatteluun. Piaget'n (1988)

mukaan jokainen lapsi käy läpi vaiheet samassa järjestyksessä, mutta eivät samassa tahdissa. Ala-asteella olevat lapset ovat kolmannessa eli konkreettisten operaatioiden vaiheessa. Tässä vaiheessa lapsi kykenee ajattelemaan systemaattisesti ja osaa päätellä monimutkaisiakin syy- ja seuraussuhteita, mutta vain silloin, kun hän voi tukeutua konkreettisiin kohteisiin, mielikuviin tai tapahtumiin. (Piaget 1988, 13.) Lapset siis pystyvät ajattelemaan sellaisia asioita jotka ovat heille entuudestaan tuttuja tai jotka he näkevät. Vaikeampaa on tehdä ennustuksia asioista, jotka perustuvat ainoastaan olet- tamuksiin. (Himberg, Laakso, Peltola, Näätänen & Vidjeskog, 2000, 82.)

Bettelheimin (1992) mukaan lapsi pitää luontokappaleita, olivat ne sitten elotto- mia tai elollisia, elävinä ja tuntevina olentoina. Tästä käytetään nimitystä animismi, jonka vaikutus koulun aloituksen myötä kuitenkin vähenee. (1992, 61.) Piagetin mu- kaan animismiin liittyy vahvasti minän ja ulkomaailman yhteenkuuluvuus eikä lapsi kykene erottelemaan näitä kahta toisistaan (1988, 48). Lapset siis ajattelevat satujen olevan tosia ja tämä voi vaikuttaa myös heidän lu-kukokemukseen. Sadut saattavat aiheuttaa mielipahaa, sillä lapset eivät vielä ymmärrä että satujen tapahtumat eivät ole todellisia. (Ylönen 2000,55.) Vielä koulun alkaessa lapsen ajattelu on taipuvainen maagisuuteen (Bettelheim 1992, 61) ja lapsi uskoo omien ajatustensa ylliluonnolliseen voimaan. Jos jotakin paha tapahtuu, lapsi kuvittelee että hänen ajatuksensa ovat syy- nä siihen. Syyllisyys asiasta voi saada lapsen tekemään jotakin kiellettyä, alitajuisena toiveena saada ajatuksiensa takia rangaistus. (Pihlaja & Svärd 1996, 37.) Jantusen mu- kaan (2007, 37) 9-10 –vuotiaaksi asti jatkuu tämänkaltainen sadunomainen ajattelu. Lapset eivät vielä kykene niin abstraktiin ajatteluun, että ymmärtäisivät saduille annet- tavia realistisia selityksiä. (Bettelheim 1992, 61.) Lapsen kasvaessa ja kehittyessä sekä saadessa lisää elämäkokemusta myös kyky tulkita erilaisia satuja muuttuu (Ylönen 1998, 49).

Alakoulussa tiedollisen kasvatuksen tavoitteena on, että lapsi omaksuu perus- edellytyksiä myöhemmälle tiedonhankinnalle. Kielen kehityksen kannalta tämä tar- koittaa, että lapsi oppii puhutun kielen kautta myöhemmin tarvittavia kielellisiä taitoja. Tämä tarkoittaa lapsen sanavaraston karttumista, kielen käytön monipuolistumista sekä kuvallisen hahmotuskyvyn kehittymistä. (Jantunen 2007, 45–56.) Tämän saavut- tamiseen ei riitä pelkkä puhe- tai tiedotusvälineiden tarjoama kieli, vaan lisäksi tarvi- taan kaunokirjallisuutta. Kirjallisuus lisää yleissivistystä ja tutustuttaa lukijat erilaisiin



kulttuureihin, tapoihin sekä elämäntilanteisiin. Näin kirjallisuuden käytöllä on myös tärkeä tiedollinen tehtävä. (Linna 1999, 14; Nyqvist 2008.)

Sadut ja tarinat kehittävät lapsen mielikuvitusta sekä ajattelua, sillä he saavat itse aktiivisesti kuvittaa kuulemansa sadut. Liiallinen virikkeiden määrä tai esimerkiksi kuvitetut sadut saattavat passivoida liikaa lapsen omaa mielikuvitusta ja ajattelua. Kuvat voivat häiritä keskittymistä, sillä ne suuntaavat lapsen ajattelun pois siitä, millä tavalla hän omin päin kokisi kertomuksen. Satu menettää osan persoonallisesta merkityksestään, jos lapsen mielikuvituksen ohella myös kuvittajan mielikuvitus vaikuttaa sadun hahmoihin ja tapahtumiin. (Bettelheim 1992, 75.) Ylösen (2005) mukaan useasti satujen kuvilla on kuitenkin positiivinen merkitys ja niiden tehtävä on tukea lukukokemusta. Kuvat siis helpottavat tekstin ymmärtämistä ja useasti auttavat mielenkiinnon luomisessa sekä ylläpitämisessä luettavaa satua kohtaan. Lisäksi lapset saavat mahdollisuuden syventyä kirjan kuviin pitkäksikin aikaa, eikä kuva liiku eteenpäin kuten esimerkiksi piirretyissä elokuvissa. Kuvat myös saavat lapset pohtimaan satuun mahdollisesti liittyviä ongelmia ja etsimään niihin ratkaisuja. Kuvitetut sadut voivat siis edesauttaa lapsen ajattelun kehitystä ja ongelmanratkaisukykyä. (Ylönen 2005, 47–48.)

Shalaway (1998) mukaan erityisesti huonommin menestyvät oppilaat tarvitsevat enemmän ajattelun kehitystä tukevia tehtäviä kuin mekaanista toistoa tai ulkoa opettelua. Hän neuvoo opettajia hyödyntämään novelleja ja muita lukumateriaaleja, opettaessaan oppilaille itsenäisen ajattelun taitoja. Shalaway (1998) kirjoittaa, että niiden avulla oppilaat pääsevät paitsi lukemaan mielenkiintoisia tarinoita, saavat arvokasta lisätietoa eri asioista ja samalla heidän ajattelunsa kehittyy. Edellytyksenä on, että luettava teksti on huolellisesti valittu, siinä kaikkia asioita ei ole valmiiksi annettu, vaan sen tulee jättää pohdittavaa myös lukijalle. (Shalaway 1998, 117.)

Lepola, Kivineva ja Orvasto (2012) tutkivat tehostetun sadunlukemisen ja –kerronnan yhteyttä lasten kuullun ymmärtämiseen ja oppimismotivaatioon. Koeryhmään kuului 12 esi-kouluikäistä lasta. Heille sekä samansuuruiselle vertailuryhmälle suoritettiin syksyllä ja keväällä alku- ja loppukartoitus. Koeryhmälle luettiin satuja koulussa sekä kotona ja lukemisen jälkeen testattiin lapsien kuullunymmärtämistä. Lapsille esitettiin muun muassa kysymyksiä kertomuksesta, heidän piti kertoa tarina uudestaan kuten he sen muistivat ja lisäksi keskustelun jälkeen lapset piirsivät tarinaan liittyviä kuvia. Koe- ja vertailunryhmän välillä ei tutkimuksen mukaan ollut eroa tarkasteltaes-

sa lasten kuullun ymmärtämisen kehittymistä. Sen sijaan lasten tarinan ymmärtämisen taidot kehittyivät tehostetun sadunlukemisen myötä. Lisäksi tutkimus antaa viitteitä, että lasten muistinvaraisen kerronta ja kyky tehdä erilaisia päätelmiä paranivat sekä lasten oppimismotivaatio kohosi. Tämä kehitys ei tapahtunut esiopetus vuoden aikana vaan edistys huomattiin vasta myöhemmin kouluikässä. (Lepola ym. 2012.)

Pretoriuksen ym. (2004) mukaan useat vanhemmat ja kasvattajat ajattelevat, että on tärkeää lukea päivittäin, mutta ajanpuutteen takia eivät pysty toteuttamaan tätä. Tutkijoiden mukaan lasten olisi tärkeämpää suorittaa erilaisia aivojen kehitystä tukevia tehtäviä kuin lukea, sillä nämä eivät vie niin paljon aikaa kuin lukeminen. Pretoriuksen ym. (2004) mukaan jos satuja kuitenkin luetaan, luettavaksi on valittava sellainen satu, joka herättää voimakkaan tunnekokemuksen. Tämä saa aikaa todennäköisimmin muistijäljen väliaivoissa, joissa sijaitsee ihmisen niin sanotut tunneaiivot. Tutkijat perustelevat väitteen sillä, että muistaminen väliaivoissa on yhteydessä tunne-elämyksen voimakkuuteen. Mitä enemmän satu herättää kuulijassa tunteita, sitä paremmin se jää kuulijan mieleen ja tätä kautta hänen muistinsa kehittyy. (Pretorius 2004, 201–208.)

Myös vanhempien ja muiden aikuisten lukutyyllillä ja -tottumuksilla on vaikutusta lapsen kielen kehitykseen. Ohjeistamalla vanhempia lukemaan hitaammin, vähentämään sanatarkkaa lukemista sekä lisäämään keskustelua lapselle lukuhetkellä mieleen tulevista teemoista voidaan lyhyelläkin aikavälillä vaikuttaa positiivisesti lapsen kielen kehitykseen. (Crain-Thorenson & Dale 1999.)

### 3 SATUJEN JA KERTOMUSTEN SOVELTAMINEN OPETUKSEEN

#### 3.1 Sadut ja kertomukset opetussuunnitelmassa ja oppiainerajat ylittävässä opetuksessa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POP 2004) ei mainita suoraan satujen käyttöä opetusmenetelmänä tai työtapana. Opetussuunnitelman mukaan työtapojen tulisi kehittää muun muassa oppimista, ajattelua, ongelmanratkaisukykyä sekä sosiaalisia taitoja. Lisäksi työtapojen tulee antaa mahdollisuus luovaan toimintaan, elämyksellisyteen ja leikkiin. (POP 2004, 17.) Vuonna 2016 tulee voimaan uusi perusopetuksen opetussuunnitelma. Uudesta opetussuunnitelmasta on olemassa luonnos, joka korostaa kokemuksellista ja toiminnallista oppimista. Eri aistien hyödyntäminen ja liikunta oppimisessa tukevat elämyksellistä oppimista ja vahvistavat motivaatiota. Draamatoiminta sekä muut ilmaisulliset keinot auttavat vuorovaikutustaitojen kehittymistä. (POP 2016, 24.) Satujen avulla pyritään juuri näihin samoihin kasvatuksellisiin tavoitteisiin.

Äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteissa vuosiluokilla 1–2 mainitaan vuorovaikutus- sekä kuuntelutaitojen kehittyminen. Oppilaat ymmärtävät myös kirjoittamisen ja lukemisen säännöllisen harjoittelun merkityksen sekä oppivat valitsemaan itselleen kiinnostavaa luettavaa. Vuorovaikutustaitojen keskeisenä sisältönä opetussuunnitelmassa on muun muassa kuullun ja luetun työstämistä improvisoinnin, kerronnan, leikin sekä draaman avulla. Kirjallisuuden ja kielen osalta tavoitteena on opettajan luen- nan kuunteleminen, kuvia katsellen sekä vähitellen itse lukien. (POP 2004, 47–48.) Uusi opetussuunnitelma (POP 2016) tähdentää, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetus perustuu laajaan tekstikäsitteeseen. Oppilaille tulisi tarjota ikäkaudelle ja kielitaidolle sopivaa kirjallisuutta, jolla vahvistetaan luovuutta ja mielikuvitusta. Kirjallisuus vahvistaa oppilaan omaa kulttuuria ja avartaa hänen käsitystä muista kulttuureista. Vuosiluokkien 1-2 oppimistavoitteina uudessa opetussuunnitelmassa on äidinkielen ja kirjallisuuden osalta mielenkiinnon herättäminen lastenkirjallisuutta kohtaan sekä lukukokemuksen jakamisen (POP 2016, 9, 11–12.)

Vuoden 2016 opetussuunnitelman luonnos mainitsee vuosiluokkien 3-6 kohdalla fiktiivisten ja fakta tekstien käsittelemisen. Tässä painottuu faktatekstien käsittely,

mutta oppilaita tulee ohjata havainnoimaan, kuinka viesteillä on erilaisia tarkoituksia ja tavoitteita sekä millaisia keinoja viesteissä käytetään. Oppiaineiden kulttuurisisällöistä keskeinen on sanataide, johon sisältyy kaunokirjallisten tekstien tulkitseminen ja tuottaminen. Tavoitteiksi nimetään muun muassa oppilaan kirjallisuudentuntemuksen lisäämisen sekä kiinnostuksen lisäämistä lapsille ja nuorille kohdistettua kirjallisuutta kohtaan. (POP 2016, 5, 10, 12.)

Opetussuunnitelma sitoo opettajaa, mutta jättää myös paljon vapautta muun muassa suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Tätä autonomiaa opettaja voi hyödyntää satujen ja tarinoiden opetuskäytössä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen tulee jatkuvasti uusia aihepiirejä. Opettajan on itsensä tehtävä valintoja, mitä haluaa painottaa ja mitä jättää vähemmälle. (Ruuska 2001, 18.) Ylösen (2009) mukaan satujen kuunteleminen, lukeminen sekä kirjoittaminen tukevat useita opetussuunnitelmassa nimettyjä yleisiä sekä äidinkielen oppiaineeseen liittyviä tavoitteita. Saduilla on vahva yhteys leikkiin sekä elämyksellisyyteen, ja ne tarjoavat virikkeitä improvisoinnille sekä draamalle. Huolellinen kirjan valinta varmistaa, että sadun kautta saavutetaan monia opetussuunnitelmassa nimettyjä pedagogisia ja kasvatuksellisia tavoitteita. (Ylönen 1998.)

Sarmavuori tuo esiin, että koulu ja kirjallisuus voidaan nähdä myös ristiriitaisina elementteinä. Koulun tehtävä on sopeuttaa nuori yhteiskunnan normien mukaiseen käyttäytymiseen, kun taas sadut ja tarinat haluavat usein juuri rikkoa näitä normeja. Kirjallisuus kuvaa elämää kaunistelematta ja sen kielenkäyttö on usein täynnä kiro sanoja, slangia tai puhekieltä. Sadut ja tarinat saattavat kauhistuttaa opettajaa, eikä hän halua tästä syystä hyödyntää sitä opetuksessaan. (Sarmavuori 2007, 114.) Nykyisin sadutkaan eivät halua tyrkyttää kuulijalle ehdotonta kuuliaisuutta. Niissä kerrotaan avoimesti ja kaunistelematta esimerkiksi syntymästä, kuolemasta, avioerosta sekä todellisen elämän muista vaikeuksista. (Arvola ym.2008, 18.)

Useissa kouluissa halutaan muodostaa oppiainekokonaisuuksia, missä eri aineet tukevat toinen toisiaan. Kirjallisuutta ei näin käsitellä ainoastaan äidinkielen tunneilla vaan se tukee myös esimerkiksi reaaliaineiden tai matematiikan opiskelua. (Linna 1999, 19.) Tutkijat Wohlhuter ja Quintero ovat tutkineet kuinka kirjallisuuden ja matematiikan opetuksen voisi yhdistää toisiaan tukevaksi kokonaisuudeksi. Kirjallisuuden opetuksessa keskitytään kirjoittamiseen ja lukemiseen, mutta sama pätee myös matematiikkaan. (Wohlhuter &Quintero 2003.) Tavoitteena alakoulun matematiikan

opetuksessa on, että oppilas pystyy ilmaisemaan matemaattisesta ajattelua lukemalla, kuuntelemalla, piirtämällä sekä antamaan suullisesti ja kirjallisesti erilaisia matemaattisia selityksiä (POP 2004, 158–161). Matematiikan ja kirjallisuuden opiskelun voidaan näin mielestämme sanoa tukevan toisiaan. Vastaavasti ongelmat luku- ja kirjoitustaidossa ovat yhteydessä matematiikan eri osa-alueilla ilmeneviin ongelmiin (Tampale 2012).

Wohluterin ja Quinteron (2003) mukaan matematiikkaa oppii parhaiten silloin, kun ohjeet tarjoavat oppilaille mahdollisuuden tutkia matematiikan maailmaa, oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä matematiikan opiskelu on yhteydessä ympäröivään maailmaan. Kirjallisuuden avulla pyritään vaikuttamaan näihin tekijöihin. Wohluterin ja Quinteron tutkimusluokassa oli ”oppimispisteitä” (”learning stations”), joissa jokaisessa käsiteltiin matematiikan peruskäsitteitä kirjallisuuden avulla. Yhdessä pisteessä oppilas luki muille ryhmäläisille tarinan ja tämän jälkeen he kirjoittivat sen uudelleen omin sanoin. Tarkoituksena oli ryhmitellä esimerkiksi tarinassa esiintyneet muurahaiset erilaisiin kategorioihin. Tutkimuksen avulla lapset oppivat samalla kertaa sekä matematiikkaa että kirjallisuutta ja toisessa aineessa kehittyminen tuki samalla myös toista. (Wohluterin & Quinteron 2003, 29–33.)

Kirjallisuutta voi hyödyntää yleisesti kielenoppimisessa. Tästä hyvänä esimerkkinä on ActLib –hanke, jossa on tavoitteena lasten ja nuorten monikielisyysden vahvistaminen. Siinä kirjallisuuden avulla tutustutetaan lapset ja nuoret toiminnallisesti eri kieliin ja kulttuureihin. (Kauppinen & Bärlund 2013.) Oppikirjojen tekstien lisäksi opettaja voi Pitkänen-Huhdan (2003) mukaan valita luettavaksi muuta kirjallisuutta oppilaiden mielenkiinnon mukaan. Tässä tärkeää on korostaa, ettei jokaista sanaa tarvitse ymmärtää, riittää kun ymmärtää tekstin ydinajatuksen. Useinhan oppikirjojen tekstit suomennetaan sanalistojen avulla tarkasti sana sanalta. Lukemisen jälkeen tekstistä on hyvä keskustella yhdessä kaikkien oppilaiden kanssa. Toiset ovat ymmärtäneet ehkä hieman eri asioita ja näin oppilaat voivat jakaa toisilleen ymmärtämäänsä. (Pitkänen-Huhta 2003, 147–149.)

### **3.2 Sadut draaman ja kuvallisen ilmaisun virittäjänä**

Sadut ovat usein kertomuksia menneistä ajoista, niissä henkilöt asuvat jossain kaukaisissa paikoissa, eivätkä tapahtumat ole niissä totta. Tämän ajatuksen kautta lapset voivat kuvitella, että mikä tahansa voi olla mahdollista. Sadut luovat mielikuvia

hahmoista ja seikkailuista, ja improvisaation kautta sadut rohkaiset lapsia keksimään saduista uusia versioita. Improvisoiduissa dialogeissa lapset pääsevät kokemaan seikkailuja, eivät pelkästään kertomaan niitä. (Sefer & Angelovsky 1984, 3.) Heinonen on väitöskirjassaan (2000) tutkinut draaman käyttöä päiväkotikäisille lapsiryhmille. Heinonen kuvasi lukuvuoden ajan draamaleikkejä, joiden pohjalla oli Pekka ja susi satu. Hän huomasi, että yhteistä lapsille oli tästä pitkäjänteisyyden kasvu, joka opittiin tarinan luomien struktuurien kautta. Draama on yhteisöllistä ja kokonaisvaltaista toimintaa, jossa jokaisella lapsella on mahdollisuus toimia omilla ehdoillaan. Draamaleikki on toistettunakin ainutkertaista, tässä ja nyt tapahtuvaa ja siihen on sisäänkirjoitettuna avoimuus, eräänlainen luonnosmaisuus, mahdollisuus uudelleen kysymiselle ja uudistumiselle. (Heinonen 2000, 218–219.)

Draama opetusmenetelmänä paransi Heinosen mukaan opettajan lapsien välistä vuorovaikutusta. Tutkimuksessa opettaja pohdiskelee seikkaperäisesti lasten vuorovaikutustaitoja usein yhdistettynä draamaharjoitukseen. Opettajan pohdiskelusta nousee esiin se, kuinka hän arvostaa ja välittää lapsista. (Heinonen 2000, 222.) Draaman luomien roolien kautta koetaan tunnetiloja ja ymmärretään roolihahmojen asemaa, asennetta, tunteita ja motiiveja. Näin ollen roolin merkitys on draamassa keskeinen ja roolissa olijan on oltava aktiivinen draaman luomisprosessissa. Rooli on mahdollisesti ristiriitainen suhteessa näyttelijän omaan minään ja suhteessa toisiin. Näin rooli mahdollistaa erilaiset tunne- ja ajatuskokeilut. (Heikkinen 2004, 121.) Jotta draaman pystyisi todella eläytymään, se tarvitsee autenttisen ympäristön. Tämän vuoksi roolihahmojen vuorosanat tarvitsevat tukea rooliasuista, naamioista ja musiikista. Lisäksi on tärkeää eläytyä koko kehollaan rooliin ja draaman tapahtumiin. (Sefer ym. 1984 3.)

Draamaharjoituksia voidaan tehdä myös erilaisia satuja hyödyntämällä. Harjoitukset voidaan toteuttaa kertomalla satu joko ensin pätkittäin, jolloin harjoitukset tehdään satua myötäillen tai kertomalla sadun ensin kokonaan, jonka jälkeen tehdään draamaharjoituksia. Nukketeatteri voi olla lapsille luonteva tapa purkaa ajatuksiaan ja kokemuksiaan draaman keinoin. (Kotka 2011, 24.) Tarina tai satu johon draama pohjautuu voi olla siihen osallistuvien oppilaiden omakohtainen tai keksitty kokemus (Kemppainen 2000, 16–17). Kotka tähdentää, että draaman tarkoitus ei ole saattaa toista naurunalaiseksi tai pilkan kohteeksi. Erilaisten roolihahmojen avulla lapsien on helpompaa asettua toisten asemaan ja näin samalla voidaan opetella esimerkiksi empatiaa. Aiheita voidaan etsiä myös lasten arjesta, esimerkiksi kiusaamista voidaan käsi-

tellä draaman avulla. Aiheet voivat näin ollen olla lapsille arkoja asioita, joista puhuminen tuntuisi muuten mahdottomalta. (Kotka 2011, 17.)

Heikkisen (2005) mukaan draamaa tehdään, kirjoitetaan, katsotaan ja muokataan yhdessä ryhmän kanssa. Sen tekemiseen vaikuttavat osallistujien käyttäytyminen luokassa, elämä koulun ulkopuolella ja osallistujien status luokkakavereitten keskuudessa. Koulussa draaman painopiste on prosessilla, ei niinkään lopputuloksella. Draama on leikin kaltaisesti omalaatuista, joka kiinnittyy tutkittavien teemojen kautta oppilaiden omaan kokemusmaailmaan ja kasvaa sitä kautta merkitykselliseksi. (Heikkinen 2005, 26–28.) Päivi ja Timo Sinivuori (2007) tuovat esiin arvokasvatuksellisen draamaprosessin, missä tarinan kerronnalla on keskeinen rooli. Kehystarinan on tärkeää olla mahdollisimman lähellä tosielämää ja käsiteltävä arvo tulee tarinassa esiin usein ongelman kautta. Tarina saattaa jäädä kesken, silloin osallistujat sopivat yhdessä tarinan jatkosta toiminnallisen prosessidraamatyöskentelyn avulla. (Sinivuori 2007, 24–25.)

Vuosituhanen vaihtuessa suomalainen satukirja otti vaikutteita historiasta ja esimerkiksi Kalevalasta. Mauri Kunnas teki Koirien Kalevalan, jossa Kunnas käsittelee huumorilla höystettynä Gallen-Kallelan Kalevala-aiheisia maalauksia, joilla oli pitkään suomalaisessa kuvastossa tarkkaan varjeltu monopoliasema. (Laukka, 2001, 68–69.) Kalevalasta on tehty myös useita helpommin luettavia versioita, joissa tarina ja hahmot pysyvät samana. Näistä monista versioista opettajalla on mahdollisuus valita sopivin omaan opetuskäyttöön. Kuten Kunnas omissa kirjoissaan myös muut kirjan kuvittajat tulkitsevat kuvien kautta tarinaa. Ammattikuvittajankin kuvat syntyvät usein toisesta kuvasta muunnellen, lainaten tai jopa jäljentäen. Lapsen tekemisissä piirroksissa tämä prosessi jatkuu, sillä suuri osa piirtämisen oppimisesta tapahtuu jäljittelemällä. Kuvakirjan kautta lapset omaksuvat visuaalisen kielen, koska siinä kuva pysyy paikoillaan ja näin siihen on mahdollisuus syventyä eri tavalla kuin esimerkiksi vauhdikkaaseen animaatioon. (Laukka, 2001, 65.)

Oppilaat voivat piirtää sadusta ja sen herättämistä mielikuvista esimerkiksi piirroksen. Piirtämisen avulla voidaan kuitenkin laajentaa ja syventää sadusta saatua kokemusta. (Jantunen 2007, 34.) Kun sadun tai tarinan pohjalta tehdään piirustuksia, ei oppilaiden ole tarpeen nähdä sadussa olevia kuvia. Oppilaiden on hyvä harjaannuttaa omaa mielikuvitustaan ja luoda esimerkiksi piirtäen tai maalaten omat kuvansa. Myöskään kaikki sadut tai tarinat eivät sovellu visuaalisen kuvaamisen aiheiksi. Opettaja voi kokeeksi lukea itselleen sadun ja miettiä millaisia mielikuvia se hänelle tuo.

Lisäksi oppilaan ikä – ja taitotaso on mietittävä tarkoin satua valittaessa, sillä joskus oikeiden eläinten ja esineiden piirtäminen saattaa olla vaikeaa ja sadun herättämien ajatusten saattaminen paperille näin ollen hankalaa. Sadun ja tarinat joissa oppilas saa vapaasti itse kuvitella ja keksiä hahmot sopivat piirtämisen virikkeiksi paremmin. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 58.) Ylönen (1998) kertoo kuinka hän päiväkodissa käsitteli 5-7-vuotiaiden lasten kanssa Oz –maan taikuri –satua piirtäen ja askarrellen. Askartelu tapahtui pienissä ryhmissä, jolloin myös sadusta samanaikaisti keskustelu oli luonnollisempaa ja helpompaa. Lapset tekivät myös sadusta omat kuvakirjansa. Tämän tarkoituksena oli, että lapsi kertoo itselleen uudelleen tarinaa.

### **3.3 Sadut ja kertomukset vuorovaikutteisen keskustelun avaajana**

Nykyajan lapsille on tärkeää saada puhua ja näin rikastuttaa heidän puhuttua kieltä sekä jäsentää sen kautta ajatuksiaan ja oppimistaan. Kieli ja ajattelu ovat sidoksissa toisiinsa ja lapsen kognitiivinen kehitys riippuu merkittävästi siitä, kuinka laajasti ja runsaasti hän joutuu näitä käyttämään. Kehitys on yhtä paljon sosiaalista kuin biologistakin. Lapset rakentavat ajattelunsa, ei ainoastaan vuorovaikutuksesta siihen mitä he juuri kohtaavat, vaan myös vuorovaikutuksesta toisten ihmisten kanssa. (Alexander 2006, 9–11.)

Ylönen (1998) mukaan on tärkeää, että sadun käsittelylle jätetään aikaa ja lapsi saa rauhassa käsitellä tarinaa mielessään. Useasti lapset tarvitsevat useita kertauksia ennen kuin sadut vastaavat heidän odotuksiinsa. Ylönen kehottaa aikuisia auttamaan lasta kiinnittämään huomiota sadun keskeisiin kohtiin ja näin sadun seuraamista tulee entistä mielenkiintoisempaa ja merkittävämpää. Jotta saduista olisi iloa ja hyötyä, ne tulee kokea yksilöllisesti ja intuitiivisesti, näin jätetään tilaa jokaisen omalle luovuudelle. (Ylönen 1998, 157.) Aikuinen saattaa kuitenkin löytää saduista eri ulottuvuuksia kuin lapsi ja lapsi voi löytää kirjasta sellaista, mihin aikuisen huomiokyky ei välttämättä ulotu. Juuri tästä saadaan aikaan hyviä keskusteluja. Kirjoista on mielekästä keskustella ja sitä kautta saada omiin ajatuksiin lisää ulottuvuuksia. (Karjalainen 2001, 56.) Sadun lukemistilannetta ei tulisi näin ollen lopettaa kirjan kansien sulkemiseen. Ei ole kuitenkaan hyvä, että opettaja sadun luettuaan selittää sen opetuksen tai kertoisi, mitä mikäkin asia tarkoittaa, mutta väärinymmärryksiä voi oikaista. (Jantunen 2007, 33; Ylönen 1998, 157.) Jantunen (2007) korostaa, että on parempi jättää satu hautumaan oppilaan mieleen ja että hän saa rauhassa sulatella itsekseen kuulemaansa. Jan-



tunen perustelee näkemyksensä sillä, että oppilas kyllä sisäisesti ymmärtää sadun, vaikkei hän kaikkia yksityiskohtia ymmärtäisikään.

Hannula (2012) on tutkinut dialogisuutta luokkahuoneessa ja hyödyntänyt keskustelujen pohjana monipuolisesti satuja. Tutkimuksessa kolmannen luokan oppilaat lukivat tunnin alussa sadun ja vastasivat tämän jälkeen siitä esitettyihin kysymyksiin. Kysymysten pohjalta käytiin ryhmissä keskustelua. Hannula tutki, kuinka oppilaat kykenivät muodostamaan omia mielipiteitä, perustelemaan niitä sekä kyseenalaistamaan muiden mielipiteitä. Tutkimuksen mukaan keskustelua sadusta Sammakon viikset (2002) ja Maukka ja Väykkä -tarinasta heräsi parhaiten, kun vastaukset kysymykseen löytyivät lähes suoraan tekstistä. Avoimet, omaa pohdintaa vaativat kysymykset eivät saaneet aikaan keskustelua. Lisäksi keskustelun syntyä auttoi se, että oppilaat olivat kirjoittaneet vastaukset ensin monisteelle, mistä lukivat sen ääneen. Sadut eivät saaneet oppilaita pohtimaan sen opetusta tai syvällisempää merkitystä. Oppilaat eivät myöskään liittäneet satujen tapahtumiin omia kokemuksiaan, eivätkä lähteneet pohtimaan tarinan opetusta. Tosin moraaliin liittyvä kertomus herätti oppilaissa keskustelua ja he pyrkivät kertomuksen avulla rakentaa keskusteluun yhteistä ymmärrystä. Kertomus koski äidille valehtelua ja rahan väärinkäyttöä. (Hannula 2012,81–84.)

Sadutus on Psykologi Monika Riihelän 1980 -luvun alussa kehittämä vuorovaiikutustapahtuma, joka perustuu vastavuoroisuuteen. Sillä tarkoitetaan tarinankerrontamenetelmää, jossa kertoja kertoo vapaasti oman tarinansa, jonka saduttaja kirjaa ylös. Saduttaja ei kommentoi kertomusta, ohjaa keskustelun kulkua eikä arvioi kertomusta. Saduttaja kirjoittaa tarinan sanatarkasti ylös ja lukee sen lopuksi ääneen, jolloin kertoja voi vielä muuttaa tarinaa. (Kotka 2011, 15.) Lopullinen versio sadusta saadaan, kun saduttaja kirjoittaa sadun muutoksineen ylös. (Pruuki 2008, 100). Liisa Karlsson on tutkinut ja kehittänyt sadutusta. Hänen väitöskirjansa tuloksien mukaan (2000) sadutuksen avulla sadutukseen osallistuvien välinen keskustelu on tasavertaisempaa, sillä myös hiljaiset saavat äänensä kuuluviin ja äänekkäämmät oppivat kuuntelemaan.

Sadutus on moninainen tapahtuma, joka sisältää kuuntelua, kohtaamista, tiedonhankintaa ja yhteistä tekemistä, pääpainotuksen ollessa viimeisessä (Karlsson 2003, 114). Ensisijaisesti sadutus on nimenomaan vastavuoroisuutta, ei oppimista kehittävä tekniikka. Sen pääasiallinen tarkoitus ei ole opettaa itseilmaisua, lukemista tai kirjoittamista, vaan tuoda lasten ja nuorten omat ajatukset esille. Sadutus antaa kertojalle

mahdollisuuden ilmaista itseään ilman pelkoa arvioinniksi tulemisesta ja sen avulla voidaan pyrkiä kohti osallistavampaa toimintakulttuuria. (Karlsson 2003, 10–11.)

Sen lisäksi, että saduttaminen kehittää vastavuoroisuutta, Mäkivaaran (1999) mukaan se vaikuttaa lapsen itsetunnon kehittymiseen. Tiivis vuorovaikutus aikuisen kanssa saa lapsen tuntemaan, että hänestä ollaan kiinnostuneita ja hänestä välitetään. Sadutuksen aikana aikuisen on pysähdyttävä kuuntelemaan lapsen ajatuksia ja näin hän saa mahdollisuuden ottaa selvää lapsen maailmasta. (Mäkivaara 1999, 27.) Sadutuksen avulla tullaan tietoisiksi sadutettavan kulttuurista ja luovuudesta (Karlsson 2003). Lisäksi sadutuksen avulla kasvattaja saa kuvan lapsen kielellisistä valmiuksista. Kirjoittamalla ylös lapsen kertoma tarina, saadaan aikaan myös näkyvä lopputulos ja lapselle muodostuu käsitys, että hän pystyy vaikuttamaan maailmaan. Lisää merkittävyyttä saadaan, jos sadusta tehdään esimerkiksi näytelmä tai se lähetetään jollekin toiselle luettavaksi. Parhaimmassa tapauksessa sadutus lähentää aikuisen ja lapsen välistä suhdetta. (Mäkivaara 1999, 27.)

Sadutuksesta voidaan käyttää erilaisia muotoja, jotka ovat perussadutuksen ohella aihesadutus, ryhmäsadutus ja sadutusdokumentointi. Aihesadutuksessa lasta pyydetään kertomaan satu etukäteen valitusta aiheesta, kuten esimerkiksi luonnonilmiöstä. Ryhmäsadutuksessa lapset toimivat vuorotellen kertojina. Dokumentointisadutuksessa aikuinen kirjaa ylös lasten leikin kulun eli mitä lapset leikissään tekevät ja puhuvat. (Hämmäinen & Mäki 2009, 58; Mäkivaara & Sarviaho 1999, 25.)

Kotka (2011) esittelee erilaisia keinoja soveltaa lasten saduttamia tarinoita draama-työskentelyyn. Hänen mukaansa sadutettuja tarinoita voidaan työstää monin tavoin, esimerkiksi kuvittamalla tarinat tai ryhtymällä satukirjeenvaihtoon jonkin toisen luokan kanssa. (Kotka 2011, 15.) Erilaisten ideoiden avulla sadutuksessa pystytään integroimaan useita oppiaineita, vaikka tavoitteena olisikin ensisijaisesti pyrkiä vastavuoroisuuteen oppilaan (sadutettava) ja opettajan (saduttaja) välillä. (Karlsson 2003, 71) Sadutusta voidaan hyödyntää myös ympäristökasvatuksessa, kun sadun kertominen tapahtuu tietyssä luonnonympäristössä. Sadutuksen aikana lapsi samaistuu satu-hahmoonsa ja tätä kautta kiinnostus luonnonilmiöihin herää. Yhdessä opettajan kanssa voidaan pohtia hahmon tai tarinan avulla mitä kaikkea luonnossa nähtiin ja koettiin. (Mäkivaara ym. 1999, 26–27.)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkimme millä eri tavoilla opettaja voi hyödyntää satuja ja tarinoita opetuksessaan ja sitä kautta vaikuttaa lasten oppimiseen. Kenttätyövaiheen alkaessa ei tutkimustehtävä ollut vielä täysin selvillä. Tiesimme, että halusimme tutkia monipuolisesti satujen ja tarinoiden käyttöä sekä hyödyntää satuja myös omassa opetuksessa. Tämän vuoksi katsoimme parhaaksi tutkia ilmiötä laajasta näkökulmasta erilaisia aineistoja hyödyntäen. Päädyimme etnografiseen tutkimusotteeseen, sillä se palveli parhaiten tutkimuksemme toteutusta. Etnografisen tutkimuksemme aikana päädyimme yhteen tutkimustehtävään, jonka tarkoituksena oli selvittää:

1. Millä eri tavoilla satuja voidaan hyödyntää opetuksessa ja oppimisessa?
  - Millaisia tavoitteita opettajat haluavat satujen avulla saavuttaa?
  - Kuinka opettajat soveltavat erilaisia satuja ja tarinoita opetuksessaan?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkittavat

Tutkimuksen havainnointiaineisto on kerätty syksyllä 2013 kahdesta keskisuomalaisesta koulusta ensimmäiseltä ja viidenneltä luokalta. Tutkimukseen osallistuneet koulut olivat käytännöllinen valinta, sillä ne toimivat toisen tutkijan opetusharjoittelukouluina. Tutkimuksemme käytämme kouluista nimitystä *kenttäkoulu*.

Haastattelimme lisäksi neljää luokanopettajaa, jotka opettavat 1.-4. luokkia sekä yhtä erityisluokanopettajaa, joka opettaa 1.-6. luokkalaisia. Kolmella luokanopettajalla on kokemusta kaikkien luokka-asteiden opettamisesta. Koska satuja käytetään tutkimustenkin mukaan eniten esi- ja alkuopetuksessa, päätimme haastatella opettajia, jotka opettavat tällä hetkellä alkuopetuksessa. Satuja ja tarinoita voi hyödyntää myös ylempillä luokka-asteilla, siksi halusimme, että haastateltavilla on myös kokemusta kaikkien alakoulun luokkatasojen opettamisesta. Kolme haastatelluista opettajista olivat opettaneet alakoulun kaikkia luokkatasoja. Lisäksi olisimme halunneet haastatella kenttäkoulun 5. luokan opettajaa, mutta hän ei pitänyt haastattelua hyvänä ideana, sillä ei hyödynnä opetuksessaan satuja. Haastateltavien heterogeenisyyden avulla pyrimme saamaan aiheeseen erilaisia näkökulmia. Haastatteluista kolme toteutettiin joulutammikuussa 2012–2013 ja kaksi keväällä 2014. Kaikki haastattelut teimme haastateltavan kotipaikkakunnalla. Seuraavassa esittelemme haastatellut opettajat pseudonyymeineen ja taustatietoineen. Haastatteluiden kestot ovat suluissa esittelyn jälkeen.

Opettaja 1, luokanopettaja pienryhmässä, jossa 1–6. luokkalaisia erityisen ja tehostetun tuen oppilaita, ikä 61 vuotta. (25 min. 28s.)

Opettaja 2, luokanopettaja 2. luokalla, ikä 55 vuotta. (19 min. 51s.)

Opettaja 3, luokanopettaja yhdysluokalla 3–4, ikä 30 vuotta. (17 min. 15s.)

Opettaja 4, luokanopettaja 1. luokalla, ikä 48 vuotta. (18 min. 58 s.)

Opettaja 5, luokanopettaja 1. luokalla, ikä 36 vuotta. (12 min. 24 s.)

## 5.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku

Tutkimuksemme on etnografinen. Päädyimme etnografiseen tutkimusotteeseen, sillä tahtoimme itse osallistua konkreettisesti tutkimukseen ja vaikuttaa sen kulkuun. Lisäksi halusimme kerätä mahdollisimman monipuolista aineistoa erilaisin menetelmin ja juurikin etnografinen tutkimus mahdollisti tämän (Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma E. & Tolonen T. 2007, 11). Tyypillisiä aineistonkeruumenetelmiä etnografisessa tutkimuksessa ovat haastattelu, havainnointi, video- ja kuva-aineistot, tutkimuspäiväkirjat sekä esimerkiksi oppikirjat ja piirustukset (Mietola 2007, 151). Teimme muistiinpanoja oppitunneilla, valokuvasimme erilaisia harjoituksia ja keräsimme oppitunnilla käytettyjä oppimateriaaleja, oppilaiden kirjoituksia sekä piirustuksia. Lisäksi tutkimusaineistoon kuuluu viiden opettajan haastattelu heidän satujen ja tarinoiden käytöstään.

Etnografia on yksi laadullisen tutkimuksen tutkimusmenetelmä ja se merkitsee kirjaimellisesti ihmisten kuvaamista tai ihmisistä kirjoittamista (Vuorinen 2005, 63). Etnografia määritellään eri tavalla eri tieteenalojen ja tutkijayhteisöjen tai yksittäisten tutkijoiden keskuudessa. Etnografinen tutkimus tarkoittaa tutkijan menemistä tutkittavaan kohteeseen yrittäen perehtyä kohteen toimintaan syvällisesti. Tutkimustuloksena tutkija esittää kuvailua ja selityksiä tutkittavan kohteen toiminnoista ja ilmiöistä. Tutkimusmenetelmien käyttö on monipuolista, siinä voi yhdistyä sekä laadullinen että määrällinen tutkimustapa, mutta lähtökohtana on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä sisältä päin. (Järvinen ym. 2000, 98; Pole & Morrison 2003.) Suomalaisissa koulutuksiin liittyvissä etnografisissa tutkimuksissa tyypillisiä tutkimusteemoja ovat olleet erot (mm. Niemi 2009, 322–334) sekä eriarvoisuus ja tutkimus on usein liitetty yhteiskunnan ja koulun kehukseen. Lisäksi tehdään sellaista tutkimusta, jota voidaan nimittää vertailevaksi etnografiaksi (Lappalainen 2007,29). Tyypillistä etnografialle on tutkimuksen suorittaminen siinä ympäristössä, jossa tutkittavat elävät ja toimivat normaalisti. (Pole yms. 2003; Lappalainen ym. 2007, 9). Myös Pattonin (2002) mukaan etnografisen tutkimus tarkoittaa kenttätyötä, jossa tutkija uppoutuu tutkimaansa kulttuuriin tutkimuksen ajaksi (Patton 2002, 81). Tällainen tutkimustyö kestää yleensä viikkoja tai kuukausia ja lisäksi tutkimukseen liittyy aineiston ja menetelmien monipuolinen käyttö. Opetusharjoittelu mahdollistaa suhteellisen pitkän ja yhtäjaksoisen kenttätyökentelyn luokassa, mikä on oleellista etnografisessa tutkimuksessa (Lappalainen ym. 2007, 11 & Patton 2002, 81).

Etnografisen tutkimuksen yhteydessä voidaan puhua fyysisestä, kirjoitetusta ja tekstuaalisesta kentästä. Fyysinen kenttä viittaa siihen yhteisöön, kuten koululuokkaan tai kulttuuriin alueeseen, johon tutkija pyrkii pääsemään sisään. Tämä kenttä muodostuu tutkijan läsnäolon, havaintojen ja katseen kautta. Kirjoitettu kenttä taas tarkoittaa niitä muistiinpanoja ja materiaaleja, joita tutkija kerää fyysiseltä kentältä. Jo fyysisellä kentällä tutkijan tekemät rajaukset ja päätökset esimerkiksi siitä, mitä kirjaa ylös ovat osa analyysiprosessia. Kenttätöön jälkeen aineistoa järjestellään, analysoidaan ja esimerkiksi teemoitellaan tarkemmin. Tekstuaalinen kenttä on se, jonka tutkija rakentaa kirjoitetusta kentästä valmiiksi tekstiksi, joka on yksi mahdollinen tulkinta fyysisestä kentästä. (Palmu 2007; Lappalainen 2007.) Tässä tutkimuksessa fyysinen kenttä on ne oppilasryhmät, joita havainnoimme sekä opettajat, joita haastattelimme. Kirjoitettuun kenttään kokosimme niitä havaintoja, jotka liittyvät satujen käyttöön sekä omia kokeuksiamme satujen käytöstä kenttätöövaiheen aikana. Lisäksi siihen kuuluu kaikki muu kerätty materiaali, kuten piirustukset ja kirjoitelmat. Tekstuaalinen kenttä muodostuu tutkimuksemme tuloksista sekä pohdinnasta.

Etnografisessa tutkimuksessa aineiston keruussa tutkijalla on merkittävä rooli (Pole ym. 2003). Tutkija on tutkimusväline ja hän pyrkii avoimesti refleктоimaan, miten hän itse ja hänen omat arvonsa ovat vaikuttaneet tutkimuksen tekemiseen. Tästä syystä kirjoitimme tutkimuspäiväkirjaa, johon olemme avoimesti saaneet kirjoittaa omia mielteitämme ja kysymyksiämme. (Patton 2002, 342.) Lisäksi tutkimuspäiväkirjan avulla kirjoitimme ylös tekemiämme havaintoja satujen käytöstä ja soveltamisesta eri oppiaineissa. Olimme myös kiinnostuneita oppilaiden reaktioista ja osallistumisesta esimerkiksi sadun perusteella käytyyn keskusteluun. Patton (2002) tähdentää, kuinka havainnoinnin käyttäminen aineistonkeruun menetelmänä on useasta eri näkökulmasta hyödyllistä. Tutkijan on helpompi ymmärtää ja haltuun ottaa tilanne, jossa tutkittavat toimivat. Lisäksi useat toiminnot ovat niin rutiinin omaisia, että tutkittava voisi pitää niitä niin itsestään selvyyksinä, ettei osasi kertoa niistä haastattelussa. (Patton 2002, 262.)

Havainnoinnin lisäksi keräsimme opettajien haastattelujen avulla lisää tietoa tutkimusaiheesta, näin selvitimme, kuinka opettajat soveltavat erilaisia satuja ja tarinoita opetuksessaan, millaisia tavoitteita he haluavat satujen avulla saavuttaa ja millä perusteilla he valitsevat käsittelemänsä sadut. Haastattelumetodiksi valitsimme temahaastattelun, koska katsoimme sen soveltuvan parhaiten tutkimuksemme tiedonkeruumene-

telmäksi. Arvioimme saavamme sen avulla vastauksentutkimuskysymykseemme. Teemahaastattelu etenee etukäteen nimettyjen teemojen kautta ja sitä ohjataan tarkentavien kysymysten avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 75; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 194). Se on haastattelun muoto, jossa kaikille haastateltaville esitetään lähes samat kysymykset (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.) Tuomi ym. (2011) tuovat esille sen, miten teemahaastattelu antaa tutkijalle vapaat kädet toteuttaa eri haastattelut hienan eri tavoin. Tutkija voi itse valita, esittääkö hän kysymykset samoissa sanamuodoissa sekä esittääkö hän ylipäänsä samat kysymykset kaikille haastateltaville. Eri tutkimuksissa teemahaastattelut toteutuvat hyvin erilaisina, toisinaan ne ovat lähes avoimia haastatteluita, toisinaan taas pitkälle strukturoituja. (Tuomi ym.2011, 75.)

Tutkimme eri oppiaineiden opettajanoppaita, jotka valikoituivat tutkimukseemme satunnaisesti, kuitenkin niin että omien havaintojemme perusteella tiedämme niiden olevan opetuskäytössä laajasti Suomessa eri kaupungeissa. Karvosen (1995) mukaan oppikirjat ovat kiinteä osa kouluopetusta. Oppikirjassa ei ole kysymys vain sisältöjen oppimisesta, vaan kyse on sosiaalistumisesta yhteisön käsitteelliseen maailmaan, joiden avulla luodaan merkityksiä ympäristöön. Oppikirjatekstit lainaavat, kirjoittavat uudelleen, toistavat, jatkavat ja muovaavat muita tekstejä. (Karvonen 1995 11, 205–206.)

### **5.3 Aineiston analyysi**

Etnografiselle tutkimukselle tyypillisesti aineisto on hyvin monipuolista (Lappalainen 2007, 11; Palmu 2003, 5), joten sen analysointi tapahtui useilla eri metodeilla. Etnografisessa tutkimuksen analyysivaiheessa pyritään löytämään yksityiskohtaisten havaintojen ja kuvausten ympärille laajempia käsitteitä ja teorioita (Pole 2003, 3). Materiaalia voi lisäksi olla niin paljon, ettei kaikkea aineistoa tarvitse tai edes pysty analysoimaan tai muuten hyödyntämään (Hirsjärvi ym. 2001, 135).

Tässä tutkimuksessa analyysi oli osin aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja osin teoriaohjaavaa. Tavoitteenamme oli keskittyä etsimään kerätystä aineistosta teoriaosuudessa käsittelemiämme teemoja, mutta lisäksi aineistosta tehdyt havainnot ohjasivat analyysin tekemistä. Tämä on tyypillistä aineistolähtöiselle sisällönanalyysille. (Tuomi ym. 2009.) Hirsjärvi ym. (2001) käyttävät näistä kahdesta eri tavasta analysoi-

da aineistoa nimitystä induktiivinen tai abduktiivinen päättely. Induktiivisessa päättelyssä korostuu aineistolähtöisyys ja abduktiivisessa teoria.

Aineistomme on koottu neljällä eri aineistonkeruumenetelmällä. Nämä ovat haastattelut, päiväkirja sekä piirustus- ja oppikirja-analyysi. Analysoimme saadun haastatteluaineiston kysymys kysymykseltä. Käytyämme koko aineistomme läpi, muodostimme tuloksistamme teemoja, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiimme. Haastattelujen osalta kävimme vastaukset läpi kysymys kysymykseltä, mutta tulososissa esittelemme vastaukset teemoittain. Päädyimme tähän, koska jotkin kysymykset antoivat vastauksia useampaankin haastattelukysymykseen, jolloin tulosten teemoittelu oli mielekästä. Käytännössä poimimme vastauksista eri teemoihimme sopivia kohtia. Aineistosta ei tässä vaiheessa analyysia poisteta mitään, se ainoastaan järjestetään uudella tavalla (Aaltola & Valli 2001, 144).

Kokosimme koko aineistomme yhteen kahden eri pääteeman alle, jotka ovat satujen ja tarinoiden käytön tavoitteet ja soveltaminen opetukseen. Pääteemat valikoituivat aineistosta nousseiden aiheiden pohjalta. Lisäksi teoriaosuus tukee näiden teemojen valintaa. Pääteemojen alle saimme jaoteltua koko aineistomme. Aaltolan ym. (2001) mukaan teemojen etsimisen jälkeen on hyvä tarkentaa niiden sisältöä. Hyvä väline tähän on käsitekartan tekeminen. (Aaltola ym. 54, 2001.) Teimme Aaltolan ym. (2001) mainitseman käsitekartan, jossa jaottelimme pääteemat pienemmiksi alateemoiksi, joita ovat:

1. Satujen ja tarinoiden käytön tavoitteet
  - a. Tunteiden välittäminen ja kokeminen
  - b. Kielenkehityksen ja ajattelun tukeminen
  - c. Luovuuden ja luokan työrauhan edistäminen
2. Satujen ja tarinoiden soveltaminen opetukseen
  - a. Sadun ja tarinan valinta
  - b. Ajankohta sadulle ja tarinalle
  - c. Työtapoja sadun ja tarinan ympärillä

Tämän jälkeen tehdään varsinainen aineiston analyysi. (Aaltola ym. 2001 & Hirsjärvi ym. 2001). Pyrimme löytämään aineistostamme yhteyksiä teoriaan ja toimme teoriaosuudessa esitettyjä asioita esiin myös analyysissämme. Selkeyttääksemme aineistomme tulostimme sen kokonaan ja jaoimme aineiston eri osat ”leikkaa-liimaa” tek-



niikalla pääteemojen ja alateemojen alle. Näin saimme selkeän kuvan siitä, mikä aineiston osa kuuluu oman teemansa alle. Tämän jälkeen kirjoitimme saadut tulokset jaottelumme mukaan ylös.

#### 5.4 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa todellisuus rakentuu yhteisöllisesti. Ei ole olemassa ehdotonta (absoluuttista), kaikille yhteistä totuutta, vaan jokainen tekee totuudesta omia subjektiivisia tulkintojaan. Tutkijan ohella myös tutkittavat ovat osa samaa tutkittavaa todellisuutta ja vaikuttavat siten tutkimusprosessiin. Erityisesti tutkija vaikuttaa tutkimukseen käsitteitä valitessaan, aineistoa kerätessään ja tulkitessaan sekä tutkimusta raportoidessaan ja on näin keskeinen tutkimusväline. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 17–18.) Pattonin (2002) mukaan tutkija ei koskaan pääse puhtaaseen teoriaan, vaan tulkintoihin ja analyysiin vaikuttaa aina hänen omat lähtökohtansa. Tutkimuksemme analyysi on syntynyt kerätyn tutkimusaineiston ja omien ajatustemme pohjalta. Meillä tutkijoina on ollut paljon ajatuksia ja mielipiteitä aiheesta, jotka eivät voi olla vaikuttamatta itse analyysiin. Tutkimukseen osallistui kaksi tutkijaa, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Patton 2002), eli näin ollen yksittäisen tutkijan mielipiteet ja arviot eivät päässeet korostumaan liikaa. Pyrimme lisäksi ilmaisemaan omat mielipiteemme mahdollisimman selkeästi ja erottamaan ne itse tutkimustuloksista. Emme myöskään yleisiä tuloksia koskemaan suurempaa joukkoa kuin tätä tutkimusta.

Laadullisen tutkimuksen päätavoite on tutkijan mahdollisimman tarkka kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta (Hirsjärvi ym. 2004, 214). Olemme esittäneet runsaasti haastattelulainauksia, sillä niissä tulee esiin haastateltujen omat näkemykset kokonaisuuteen vaikuttavista tekijöistä. Haastattelulainauksen avulla olemme pyrkineet osoittamaan, mihin haastatteluista tehdyt tulkinnat perustuvat. Haastattelu tai havainnointi-otteilla on suuri merkitys tutkimukselle, koska niiden avulla voidaan myös antaa esimerkkejä, elävöittää tekstiä ja pelkistää aineistoa (Eskola & Suoranta 1998, 209–211.) Tutkimuksemme tarkkuudesta kertoo lisäksi kirjoitetut kenttämuistiinpanot ja tutkimuspäiväkirja. Tutkimuksen luotettavuutta lisää tekemämme haastattelujen litteroinnin tarkkuus. Olemme lisäksi avanneet tarkasti tutkimustilanteen, aineiston keruun sekä -analyysin. Perustelimme syvällisesti toisillemme, miksi aineisto tulee jakaa tiettyihin alalukuihin, sekä miten ymmärrämme opettajien antamat vastaukset. Luotettavuutta tukee myös se, että tämä aineistomme jaottelu eri teemojen mukaisesti tapahtui

luontevasti, ilman erimielisyyksiä sillä olimme perehtyneet aineistoomme syvällisesti. Satujen ja kertomusten käytön tavoitteet ja soveltaminen jättävät kuitenkin tilaa tulkinnalle. Jaottelumme perustui meidän tulkintaan aineistosta. Kirjoitimme tulkintojen kriteerit itsellemme muistiin, jotta varmasti muistaisimme noudattaa samaa kriteeristöä läpi aineistoanalyysimme.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että hankimme tietoa useilla eri menetelmillä, jotka olivat tarkoituksenmukaisia. Teemahaastattelujen avulla keräsimme tietoa opettajien satujen ja tarinoiden käyttötavoista. Havainnoinnin avulla tarkastelimme kuinka opettajat käytännössä käyttävät satuja ja kenttätyövaiheeseen kuului myös oleellisesti oma opetuksemme, joka sisälsi runsaasti satujen ja tarinoiden käyttöä. Tutkimuksemme taustalla on myös vahva teoriapohja, joka perustuu useiden eri tutkijoiden käsityksiin saduista ja tarinoista. Tutkimuksen paremman luotettavuuden kannalta havainnointijaksomme olisivat voineet olla pidempiaikaisempia. Näin olisimme saaneet luotettavamman ja kokonaisvaltaisemman kuvan opettajien toiminnasta.

Aineiston keruussa pyrimme täyttämään hyvän eettisen aineistonkeruumenetelmän säännöt. Lähetimme haastattelupyynnöt opettajille sähköpostilla ja sovimme näin haastattelupäivät. Haastattelutilanteessa kertosimme vielä, missä tulemme käyttämään saadun aineiston ja sovimme suullisesti, että emme tuo haastateltavien henkilöllisyyttä tutkimuksessamme esille. Tunnistamisen välttämiseksi koulun, oppilaiden sekä opettajien nimet ovat pseudonyymejä eli salanimiä. Oppilaiden kanssa toimiessa, saimme toiselta kenttäkoululta tutkimusluvut oppilaiden vanhemmilta. Näiden oppilaiden kuvia olemme käyttäneet tutkimuksemme tulososiossa. Kerroimme myös oppilaille ennen tuntien pitämistä, että keräämme tunneilta saadun aineiston pro gradu – tutkielmaa varten. Kenttäpäiväkirjan tekemiseen kysyimme luvan luokanopettajalta. Tässä emme tuo esiin oppilaiden henkilöllisyyttä. Lisäksi kenttäpäiväkirjassa seurasimme pääasiassa opettajan toimintaa, joten katsoimme opettajan kanssa yhdessä, että häneltä saatu lupa on riittävä.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Satujen ja kertomusten opetuskäyttöön liittyvät tavoitteet

#### 6.1.1 Tunteiden välittäminen ja kokeminen

Haastatteluissa sadut nimettiin hyväksi pohjaksi tunteiden ja vaikeiden asioiden, sekä eettisten kysymysten käsittelyyn. Opettajan 3 mukaan sadut tarjoavat erilaisia tunne-elämyksiä, jokin satu voi olla lohduttava ja toinen taas jännittävä. Opettaja 2 ajattelee, että satujen avulla empatia ja toisen huomioon ottaminen kehittyy. Kaikki haastattelimamme opettajat näkivät sadut hyvänä keinona käsitellä vaikeita asioita. Suoranaisesti kuolemaa ei välttämättä ole käsitelty, mutta satujen kautta oli nimetty ja pyritty ymmärtämään vaikeitakin tunteita, kuten surua, kateutta ja vihaa. Opettaja 1 toi esimerkkinä Vanhan Testamentin tarinat, joiden kautta he ovat käsitelleet juuri kateutta ja vihaa. Opettaja 2 puolestaan keksii itse tarinoita, etenkin uskonnon tunneille. Niiden avulla on hänen mukaansa helppo avata keskustelu. Aiheita tarinoihin ja kertomuksiin hän löytää usein omasta lapsuudestaan.

Ja sitten se on ehkä semmosta niiku tunteiden käsittelyjen kanssa tosi – tarpeellista – ettei tarvii puhua aina niin suoraan niinku luokan -- tilanteista tai kaverin asioista vaan voi jonkun sadun kautta kirjottaa jotain asiaa esille (Opettaja 5)

Haastatteluissamme esille nousi se, että vaikeistakin asioista pitää keskustella lasten kanssa. Mikäli luetaan jotakin lasten mielestä pelottavaa satua, ei sitä saa jättää käsittelemättä, vaan lapsille pitää antaa mahdollisuus puhua niistä asioista. Jantusen (2007, 33) ja Ylösen (2000, 211) mukaan on kuitenkin tärkeää, että opettaja ei työstä satua valmiiksi lapselle. Lapset ymmärtävät sadut omalla tavallaan ja tarvitsevat aikaa käsitelläkseen niitä mielessään. Ei ole siis tarkoituksenmukaista kertoa lapsille suoraan, mikä opetus sadussa mahdollisesti on.

Saduissa voi olla “piiloasioita”, jotka voivat olla hyvinkin tärkeitä (Opettaja 2)

Ja sitten se on ehkä semmosta niinku tunteiden käsittelyjen kanssatosi – tarpeellista - ettei tarvii puhua aina niin suoraan niinku luokan - - - tilanteista tai kaverin asioista- - - ( Opettaja 5)

Bettelheimin mukaan satujen moraalisen opetuksen ydin ei ole rangaistuksen pelko, kuten se ei ole usein oikeassakaan elämässä, vaan tehokkaampana keinona on tieto siitä, että rikos ei kannata ja sen vuoksi pahat hahmot joutuvat tarinoiden lopuissa häviölle. Lapsen moraalisuutta ei edistä hyvyyden lopullinen voitto vaan se, että lapset haluavat samaistua sadun sankariin tämän kaikissa kamppailuissa, sillä sankari on sadun kaikista puoleensavetävin hahmo. Näin lapsi samaistuu sankariin aivan luonnostaan ja sankarin ulkoiset ja sisäiset taistelut välittävät lapselle sadun moraalin. Bettelheimin mukaan lapsi ajattelee sadussa ” kenen kaltainen haluan olla” ja jos tämä sadun henkilö on hyvä ihminen, silloin lapsikin haluaa olla hyvä (Bettelheim 1987). Kuten Bettelheim (1992) nostaa esiin, myös opettajat ajattelevat samaistumisen tärkeänä osana lapsen itsetunnon rakentumista.

Sillain, et lapset ajattelee, olen nyt tuo henkilö (Opettaja 2)

Kyllä, siis ylipäättään lapsille niiku, ni onhan se koska ne jotenki niin hyvin samaistuu ja, ja sitten kun sieltä tulee se niin selkeesti jotenkin monta kertaa se hyvä ja paha ja niitä ominaisuuksia ja muuta - - - (Opettaja 4)

Luimme 28.10.2013 kenttäkoulussa 1-luokan oppilaille sadun Vattumato, jonka jälkeen keskustelimme sadun herättämistä tunteista, henkilöistä ja tapahtumista.

Kysyimme oppilailta mitä mieltä he olivat sadun eri hahmoista. Eräs tyttö oli kuvitellut olevansa Tessa, sillä tyttö kuulosti niin samanlaiselta kuin hän itse oli. Tyttöjen veli Lauri herätti oppilaisissa kielteisiä tunteita, kuten vihaa, ja kaikkien mielestä Lauri sai lopussa ansaitsemansa opetuksen.

Seuraavana päivänä (29.10.13) jatkoimme sadun – käsittelyä palauttamalla mieleen sadun hahmoja ja lukemalla Aapisesta Vattumato -runon. Ajatuksena oli lukea runo ja keskustella sen herättämistä ajatuksista ja tunteista. Havaitimme kuitenkin runon olevan liian vaikeasti ymmärrettävä 1. -luokan oppilaille, sillä keskustelua ei opettajan esittämisistä apukysymyksistään huolimatta syntynyt.

Uskonnon tunnilla 13.11.2013 käsitelimme 1 -luokan kanssa erilaisia perheitään ja heidän tapojaan. Aihe tuntui suhteellisen haastavalta käsiteltäväksi 7-vuotiaiden lasten kanssa ilman alustusta. Keksimme sadun, jossa kettu kohtaa erilaisia eläinperheitä ja heidän erilaisia tapojaan viettää joulua (LIITE 3). Sadun lukemisen jälkeen keskustelimme itse sadusta: millaisia perheitä kettu oli nähnyt ja etsimme yhdessä yhtymäkohtia todelliseen elämään. Luokalla on yksi poika, jonka perhe ei vietä joulua

ollenkaan ja sadun kautta keskustelu siirtyi tähän tuttuun poikaan. Keskustelu siirtyi tästä intialaisten ja kiinalaisten perheiden eri tapoihin.

Pidimme 16.5.2014 Keski-Suomen koulussa viidennellä luokalla tunnetunnin, jonka tavoitteena oli selvittää millaisia tunteita tarina saattaa herättää oppilaissa. Tunnille osallistui 21 oppilasta. Oppilaat ilmaisivat kokemansa tunteet värittämällä ne paperille. Väriä joka kuvasti eniten tarinan herättämiä tunteita tuli käyttää eniten, mutta kaikkia kahdeksaa eri tunneväriä (LIITE 5) oli mahdollisuus käyttää väritykseen. Olimme määritelleet tunteet ja niitä kuvaavat värit etukäteen, jotka näytimme oppilaille heti tunnin alussa, esimerkiksi musta kuvasi surua ja keltainen kuvasi iloa. Luimme tarinan ”Maari Pikseliboksissa” (LIITE 4), joka on tarkoitettu käytettäväksi tunneilmaisuharjoituksiin. Tarina kertoo nettikiusaamisesta ja pyrkii herättämään monenlaisia tunteita. Tarinan lukemisen jälkeen oppilaat kirjoittivat mitä ajatuksia tarina herätti heissä sekä keksivät tarinalle itse lopun.

Saimme kaikilta oppilailta vastaukset tunteita kuvastaviin värityksiin. Vahvimpana oppilaiden kokemana tunteena oli suru, joka näkyi papereissa mustalla. Kaksi paperia oli väritetty kokonaan tällä värillä. Lisäksi 13:sta paperissa musta oli eniten käytetty väri. Kolmessa paperissa suru, ilo ja häpeä olivat yhtä voimakkaasti koettuja tunteita. Poikkeuksena piirroksissa oli yhden oppilaan lähes kokonaan keltaisella väritetty kuva. Tässä oli mustalla tehtynä vain ääriviivat. Koska emme tulkitse kuvista kuin värit, voimme todeta, että kyseinen oppilas tunti tarinassa eniten iloa, hieman onnellisuutta ja vain hieman surua. Yhteensä 15 oppilasta ilmaisi ilon tunteen paperilla. Ilon väri esiintyi kuitenkin yhtä lukuun ottamatta vähäisenä, ikään kuin värin pilkahduksena paperilla. Yhdessä paperissa ilo ja suru olivat yhtä voimakkaasti koettuja tunteita. Yhdeksän oppilasta koki tarinassa häpeän tunteen. Neljällä oppilaalla onnellisuus esiintyi myös värityksissään, mutta vain vähäisessä osassa. Kuusi oppilasta koki tarinassa pelkoa ja kateutta tunti yhdeksän oppilasta. Rakkautta koki pieninä osina kaksi oppilasta.

Lopuksi oppilaat kirjoittavat tarinan herättämistä ajatuksista sekä keksivät tarinalle mieleisensä lopun. Kuuden oppilaan mielestä tarina herätti heissä kiusaamiseen liittyviä ajatuksia. Kaikkien oppilaiden mielestä oli surullista, että tarinassa Maaria kiusattiin. Viidessä vastauksessa oli mainittu erikseen suru, kun kysyttiin mitä ajatuksia tarina heissä herätti. Yksi oppilas oli sitä mieltä, että Maarin kaverit olivat epäluotettavia ja kaksi oppilasta ajatteli heidän olevan kateellisia Maarille tarinassa. Epä-

reiluus ja vääräys nousivat myös oppilaiden kommenteissa esiin. Kolme oppilasta kertoi tarinan herättäneen hänessä ajatuksen, että salasanaa ei kannata säilyttää penaalissa vaan jossain turvallisemmassa paikassa. Kaksi oppilasta oli sitä mieltä, ettei tarina herättänyt heissä minkäänlaisia ajatuksia. Tarinan loppua kysyttäessä kaikki oppilaat ehdottivat tarinalle onnellista loppua, tosin kahden oppilaan mielestä se olisi tarinan pahan pojan Jarin joutumista vankilaan. Kahdeksan oppilaista ehdotti loppuratkaisuksi anteeksi antoa. Yksi oppilas ehdotti, että Maarin kiusaamisongelma ratkaistaisiin hius-ten leikkaamisella.

### 6.1.2 Kielenkehityksen ja ajattelun tukeminen

Kysyttäessä opettajilta satujen luvun tärkeydestä, kaikki vastaajat kokivat sen tärkeäksi. Syiksi nimettiin satujen kielellistä kehitystä tukeva vaikutus, lukemaan oppimisen tukeminen, ajattelutaitojen kehittyminen ja toisaalta niiden mittaaminen kuullunymmärtämisen avulla.

Saduilla katsotaan olevan myös pedagogisia tarkoituksia ja näissä tapauksissa painottuu hyvän sekä opettavaisen sadun valinta. Opettaja 3 kertoo käyttävänsä satuja äidinkielen tuntien lisäksi myös esimerkiksi uskonnon ja matematiikan tunneilla. Tällöin opettaja lukee oppilaille ”pienempiä tietoiskuja” (Opettaja 3) tai muita kertomuksia. Ennen lukemaan aloittamista opettaja kehottaa oppilaita kuuntelemaan tarkasti, sillä aikoo esittää oppilaille kysymyksiä lukemastaan.

Kuullun ymmärtäminen on tärkeä osa opetusta (Opettaja 3)

Toisinaan satujen ja tarinoiden käytön ei katsota tukevan oppimista. Opettaja 4 ei käytä ympäristö ja luonnontieteessä satuja ettei sekoittaisi oppilaita. Sen sijaan opettaja 5 käytti satuja kaikkien aineiden tunneilla, kuitenkin muistuttaen oppilaita erottamaan sadun todesta.

Hmmm, mitäs aineita niitä nyt onkaan - - - no yllissä - - ei yllissä vois sanoa että me ollaan ainakin vähemmän että siinä kyllä ollaan sitten ihan niinku oikeita havaintoja tehty ja niinku - - tähän oikeaan ympäröivään niin kun maailmaan sidottu ne - - (Opettaja 4)

Kenttäkoulun 1. luokassa ympäristöopissa oppilailta ei ollut vielä käytössään tehtäväkirjoja ja lukukirjat kiertävät kaikkien ykkösluokkien kesken, joten opetusmateriaali ja tehtävät otetaan muualta. Opettaja käytti useasti ympäristöopintunneilla satuja, jos ne

osuivat hyvin käsiteltävään aiheeseen. Karhua käsiteltäessä hän luki karhusatuja ja sähköisen materiaalin (papunet.fi) kautta katsottiin ja kuunneltiin tarina siitä kuinka karhu menetti häntänsä (22.10.13).

Lapset katsoivat ja kuuntelivat satua hiirenhiljaa. Sadun katsomisen jälkeen opettaja kysyi: ”Oli-ko tämä tarina totta?” Lähes kaikki oppilaat viittaavat ja vastaus vuoron saanut oppilas vastaa: ”Ei, sehän oli satu.”

Kenttäkoulussamme 1. luokan opettaja aloitti jokaisen uuden matematiikan aiheen lukemalla opettajaoppaasta kehyskertomuksen tai kertomus kuunneltiin nauhalta sähköisen materiaalin kautta. Kertomus toimi aiheeseen virittäjänä, mutta yhdisti matematiikan myös oikeaan elämään. Havaintojemme mukaan oppilaille kertomuksen kuuleminen kuului olennaisesti matematiikan tuntiin ja he osasivat odottaa sitä. Eräällä tunnilla (25.10.13) matikkatarina kuunneltiin sähköisen materiaalin kautta ja oppilaat katsoivat kirjasta tarinaan liittyvää kuvaa. Tarinan lopussa oli laskutoimitus, mikä oppilaiden tuli laskea. Laskutoimitus oli kertolasku, joita ei koulussa vielä siihen mennessä oltu käsitelty. Lisäksi oppilaat eivät erottaneet laskutoimitusta tarinan lopusta, sillä he olivat syventyneet kuuntelemaan tarinan juonta. Vaikka laskutoimitus olisi ollut helppo, tarina ei edesauttanut laskutoimituksen ymmärtämistä. Laskutoimitus jouduttiin myös toistamaan ilman tarinaa, jotta oppilaat ymmärsivät sen.

Satujen olisi hyvä jättää tilaa oppilaan omalle pohdinnalle, eikä sen tulisi antaa suorana valmiita vastauksia (Ylönen 2009, 209). Kenttäkoulumme ensimmäisen luokan puukäsityö-projektin tavoitteena oli tehdä isänpäivälahjaksi talipalloteline. Luimme ennen projektin alkua (25.10.13) tarinan pienestä Tintti – nimisestä linnusta, joka opetteli kesällä lentämään ja hankki ruokaa lammen rannalta (LIITE 2). Syksyn tullen ruoan saaminen kuitenkin vaikeutui ja Tintti ei tiennyt kuinka selvitä pitkän talven yli. Tarina loppui tähän ja kysyimme oppilailta kuinka voisimme auttaa Tinttiä.

Oppilaat viittasivat aktiivisesti ja ehdottelivat kuinka Tintti voisi talvella saada ruokaa. Eräs tyttö kertoi kuinka mummon pihalla on lintulauta ja he ruokkivat aina mummolassa vieraillessaan lintuja. Takarivistä poika kertoi, että heillä on joskus ollut kotona talipalloteline parvekkeella. Näin pääsimme tunnin aiheeseen. Myöhemmin puukäsityöluokassa eräs luokan tytöistä mainitsi, että kohta on talipalloteline Tintille valmis.

Kenttäkoulussa myös uskonnon tunnilla käytettiin satuja eri aiheiden käsittelyssä. Kilpailua käsittelevällä tunnilla katsottiin ja kuunneltiin aiheeseen liittyvä tarina (eAarre).

Valkokankaalla näkyy kuva juoksukilpailusta ja lukija kertoo, että osanottajat ovat Simo, Leevi ja Otso. Yleisö kannustaa hurjasti Leeviä ja Otsoa, mutta pian molemmat pojat kaatuvat. Kukaan ei kuitenkaan kannusta Simoa. Simo kuitenkin voittaa, sillä toiset pojat kompastuivat. Simo ei omasta mielestään ole paras, ainoastaan nopein tällä kertaa.

Opettaja esittää kysymyksiä tarinan jälkeen: Minkä nimisiä poikia tarinassa esiintyi, mitä yllättävää tarinassa tapahtui, ketä harmitti ja mitä Simo vastasi, kun häneltä kysyttiin voitosta? Pääpaino opettajan esittämällä kysymyksillä liittyi kuullunymmärtämiseen.

Kirjakuja ja Kulkuri – sarjoissa, kulkee kirjasarjan oma tarina läpi koko kirjan. Tarinaa käsitellään eri tavoin. Kulkuri 4 (2010) – kirjassa on osio ”Satujen syövereissä”, jossa luetaan ja kirjoitetaan satuja, tutustutaan suomalaisiin satuolentoihin ja tapahtumanpaikkoihin sekä tutkitaan sadun juonta. Saman kirjan ”Kirjallisuuden kiemuroissa” osiossa, tutustutaan kirjoittamalla ja lukemalla erilaisiin kertomuksiin, runoihin ja näytelmiin. Molempien osuuksien tehtävät liittyvät lähinnä luetun ymmärtämiseen, eli vastaukset löytyvät lähes suoraan tekstistä. Esimerkkejä tällaisista tehtävistä ovat muun muassa:

- Lue satu Myllytontun matka. Kirjoita vastaukset.
- Lue teksti Jättiläiset. Kirjoita vastaukset.  
( Kulkuri 4, Äidinkieli ja kirjallisuus, opettajan opas 2010, 73, 173.)

Bettelheimin (1992) mukaan sadut vaikuttavat lapsen mielikuvituksen ja sitä kautta ajattelun kehitykseen, sillä lapset saavat itse kuvittaa tarinat mielessään. Bettelheim kirjoittaa, että kuvat voivat häiritä lapsen keskittymistä ja mielikuvituksen kehittymistä. (1992, 75.) Haastateltaviemme mielipiteet jakautuivat tässä kysymyksessä. Perusteluna kuvattomille tarinoille oli juuri lapsen mielikuvituksen kehittyminen. Opettaja 1 kertoi lukevansa monesti aukeama kerrallaan ja näyttävänsä kuvat vasta, kun teksti on jo luettu, jolloin lapset ovat saaneet ensin luoda oman mielikuvansa.

Lapset oivaltavat, että ai se oli noin ja noin. He saavat oman mielikuvan lisäksi näin myös toisen näkökulman. (Opettaja 1)

Hyvin kuvitetuissa kirjoissa kuvat nähtiin osaksi lukukokemusta. Opettajan 3 mukaan kuvat myös tukevat joidenkin oppilaiden kuullun ymmärtämistä. Kuvien kerrottiin enemmän parantavan kuin heikentävän keskittymistä, toisin kuin Bettelheim esittää.

No kyllä ne on mun mielestä yleensä niin upeita ku ne on painoon menny, niin siis aivan ihania satukirjojen kuvituksia, että kyllähän ne niiku on tosi kivoja jos ne pystyy näyttää, että monesti



teen niin että tykiltä on vähän hankala, voi olla että sieltä laitan, siinä on se kuva, et sitä voi kattoo tai sitten näytän ne, mutta kyllähän muistan iteki lapsena miten niiku ne kuvat niiku muistaa vieläkin joitai ihania - - - (Opettaja 4)

ja varsinkin jos on vaikka semmonen lapsi jolla ei niin – mielikuvitusta oo tai ei oo kokemusta, joku joku Jääkuningattaren maa tai muu, et sit on hirveesti käyny jossain Lapissa tai jossain - - - (Opettaja 4)

Jotkut sadut ovat kuvitettu kauniisti ja mielenkiintoisesti --- Joskus taas jätän taktisesti näyttämättä sadun kuvituksen, joten oppilas saa luoda täysin oman mielikuvansa sadusta. (Opettaja 3)

Opettaja 2 kertoi, että toisinaan kuvien näyttäminen on haasteellista, sillä heillä ei ole luokassa käytössään dokumenttikameraa. Jos kuvan näyttää luokan edessä yhteisesti kaikille, kaikki eivät välttämättä näe sitä, vaan haluavat tulla lähemmäksi katsomaan. Jos sadun lukemisen tarkoituksena on ollut työrauhan palauttaminen luokkaa, tämä ei onnistu, sillä kuvan katsominen herättää levottomuutta. Opettaja ratkaisee usein tämän ongelman kiertämällä luokassa ja näyttämällä kuvan yksitellen kaikille oppilaille.

Musta tosi tärkeätä. Se on niiku, auttaa mielikuvitusta, auttaa siinä niiku semmosen sanavaraston laajentamisessa- oppilaat oppivat erilaisia tapoja kertoa ja sanoa asioita (Opettaja 5)

### **6.1.3 Luokan työrauhan edistäminen**

Lammin (1981, 61) mukaan satujen käytöllä voi olla pedagogisena tavoitteena saada lapset rauhoittumaan sekä antaa lapsille mahdollisuus hiljentyä kuuntelemaan. Haastattelemamme opettajat toivat esille lasten rauhoittumisen sekä keskittymiskyvyn parantumisen sadun kuuntelemisen avulla. Opettajat olivat huomanneet satujen saavan aikaan rauhallisen ja levollisen ilmapiirin.

Joskus oppilaille lukeminen on keino rauhoittaa kiireistä koulupäivää. Oppilaat voivat asettua makoilemaan pulpettinsa päälle ja sulkea silmänsä. (Opettaja 3)

Erään vastaajan mielestä keskittymiskykyvaikeudet ovat kasvava ongelma lapsilla.

Joka vuosi lisääntyy lapsien määrä, jotka eivät jaksa kuunnella. Syy, kodeissa ei enää lueta lapsille kuten ennen, sillä tv on korvannut kirjat. (Opettaja 2)

Havainnoimme miten kirjan lukeminen rauhoittaa luokkaa ja vangitsee heidän mielenkiintonsa. Kenttäkoulun ensimmäinen luokka vietti lelopäivää (20.11.13) ja kaikki oppilaat saivat tuoda kouluun haluamansa lelun.

Ensimmäisen tunnin alkaessa luokassa vallitsi levoton tunnelma ja oppilaat odottivat innolla milloin saisivat kaivaa lelut repuistaan. Päätin kuitenkin rauhoittaa ilmapiiriä lukemalla ToyStory – kirjaa, mikä aiheeltaan sopi hyvin päivän teemaan. Aloittaessani lukemisen luokassa oli vielä pientä hälinää, mutta pian kaikki rauhoittuivat kuuntelemaan. Lisäksi kirjan upea kuvitus, minkä dokumenttikameran avulla oppilaille välitin, herätti heidän mielenkiintonsa. Lopettaessani lukemista, useilta suunnilta kuului pyyntöjä jatkaa vielä vähän. Tuntui kun lapset olisivat lähes unoh-taneet lelu päivän, niin keskittyneitä he olivat kuuntelemaan satua.

Tutkimassamme uskonnon opettajanoppaassa on selkeä tehtävänanto, jonka tehtävä on luokan rauhoittaminen.

Tunnin aluksi opettaja rauhoittaa luokan. Hiljaisuuden tavoittelemisessa auttaa kun jokainen oppilas keskittyy vaikkapa omaan hengitykseensä tai sulkee silmänsä. Opettaja pyytää oppilaita keskittymään alla olevaan tarinaan kodinhaltijasta. Lukemisen ajan taustalla voi soida joikumu-siikkia tai instrumentaalipohjaista suomalaista kansanmusiikkia.

”Kahdeksanvuotiaan Elinan äiti on lähtenyt naapuriin kylään ja luvannut pian palata, mutta oli-kin viipynyt vähän kauemmin.—” (Eeden maailmauskonnot 7, Uskonto, opettajan opas 2011, 16.)

## **6.2. Satujen ja kertomukset opetuksen osana**

### **6.2.1 Sadun ja kertomuksen valinta**

Monet opettajat suosivat klassikkosatuja, sillä heidän mielestään kerronta on niissä kaunista ja tarinat ovat heille itselleen ennestään tuttuja. Useissa vastauksissa nousi esiin Astrid Lindgrenin kirjat, joista mainittiin myös, että kirjan valinnassa tulee kuitenkin käyttää harkintaa joidenkin tarinoiden ollessa melko raakojakin. Opettajat pitävät kuitenkin Lindgreniä monipuolisena lastenkirjailijana ja ensimmäisen luokan opettaja lukee lapsille mielellään Vaahteramäen Eemeliä sekä Veljeni Leijonamieltä. Myös Grimmin sadut ja Disneyn tarinat mainittiin useammassa vastauksessa.

Opettaja 2 kertoi lukevansa muun muassa Pekka Töpöhäntää, sillä kertomukset ovat niin hellyttäviä. Lisäksi hän suosii Hölmöläistarinoita, jotka kuuluvat kansanperinteeseen. Myös Mauri Kunnaksen Koirien Kalevala nousi esiin niin opettajien vastauksissa. Muitakin eläin- ja luonto satuja luetaan ahkerasti, sillä opettajat haluavat niiden avulla opettaa lapsia kunnioittamaan ja arvostamaan luontoa.

Sit just luonto ja eläimet, jos ajattelee että lapsilla on näitä räiskintäjuttuja ja metsästysjuttuja, niin pitää saada se luonnon kunnioitus. (Opettaja 1)

Opettaja 3 on ollut virassa vasta yhden vuoden, joten hän pyytää usein työtovereiltaan apua satujen ja tarinoiden valinnassa. Toisinaan hän käy kirjastossa etsimässä luettavaa ja kyselee kirjastonhoitajalta lukuvinkkejä. Viime aikoina opettaja on lukenut oppilaille Topeliuksen satuja niiden upean kerronnan ja kauniiden kuvien takia.

Sadun valintaan vaikuttaa huomattavasti opettajan omat mieltymykset. Opettaja 4 toi esiin lapsuudesta rakkaat sadut, joita hän käyttää opetuksessaan. Hänen mielestään hyvä satu on sellainen, joka viihdyttää myös aikuista.

--- Mä oisin tosi kovasti halunnu löytää nyt tälle päivälle mun mielisadun tai maanantaille semmonen missä kerrotaan pupu-vaarista mikä maalas pääsiäsimunat, niiku siis mitä mä rakastin lapsena --- (Opettaja 4)

Noo on vaikka minkälaisia hyviä satuja (Naurua) semmonen mikä huvittaa myös itteeki tai kiinnostaa vielä --- Kyllä musta tuntuu, ihan sama kun kirjoissa että, että kaikki nämä koen että hyvä lastenkirja lapsilla on myös sellainen mikä vie mut mennessään --- (Opettaja 4)

Et aikall, kun on kuitenkin lukenut aika paljon lapsille --- vuosien myötä, niin on tullu semmonen että, että kyllä meille niiku samanlaiset jutut iskee --- (Opettaja 4)

Osa saduista voi olla opettajalle itselleen niin vaikuttavia, että hän haluaa jakaa ne oppilaiden kanssa.

Opettaja 4: Pieni tulitikkutyttö tai muuta ---

Haastattelija: Niii --- Joo --

Opettaja 4: Se vaan että mikä on se oma toleranssi että mitä kestää lukee ---

Haastattelija: Nii, aivan ---

Opettaja 4: Joskus on niin niiku surullisia että ite eläytyy et on ihan – yhen kirjan mulle joutu yks oppilas lukee viis viimeistä sivua, ku mä en pystyny se oli niin ---

Haastattelija: Mulla on ihan sama iltasaduissa aina ---

Opettaja 4: Joo, joo ihan hirveetä (naurua)---

Tästä samasta syystä halusimme lukea 1. luokan oppilaille kenttäkoulussa sadun Vatumato, koska satu on ollut meille tärkeä ja usein luettu meille pieneenä.

Haastattelemamme opettajat lukevat mielellään perinteisiä satuja, joissa opettaja 4 mukaan henkilöiden roolit ovat selkeitä. Betteheim (1987) pitää tätä tärkeänä että

sadun hahmot eivät ole yhtä aikaa hyviä ja pahoja, vaan kaikki sadun hahmot ovat kärjistytty joko hyviksi tai pahoiksi. Yksi sisar on ahkera ja hyvä, toiset taas laiskoja ja tyhmiä. Yksi on kaunis ja toinen ruma. Toinen vanhemmista on täydellisen paha ja toinen täydellisen hyvä. Hahmojen vahva vastakkainasettelu auttaa lasta erottelemaan ne toisistaan. Mitä suoraviivaisempi ja yksinkertaisempi hahmo on, sitä helpompi lapsen on samaistua siihen. (Bettelheim 1987, 11–12.)

Sitte niiku nousee se teema selkeesti esille ja lapsetki ymmärtää aika helposti sen että mitä tässä tapahtuu ja miks tässä kävi näin ja kenelle kävi huonosti ja kenelle hyvin että pystyy sitten vertaamaan sitä tähän tosi elämään ja omaan käytökseen ja semmoseen.. (Opettaja 5)

Kyllä, siis ylipäättään lapsille niiku, ni onhan se koska ne jotenki niin hyvin samaistuu ja, ja sitten kun sieltä tulee se niin selkeesti jotenki monta kertaa se hyvä ja paha ja niitä ominaisuuksia ja muuta, ni sitä on helpompi seurata kun semmosta hienovivahteista jotain --- (Opettaja 4)

Miten tarina rakentuu tai opettaa vaikkapa miten kuvailt jotain, esimerkiksi näitä ihan niinku että toimintapaikka ja aika ja päähenkilöt ja sivuhenkilöt ja juonet ja juonen huippukohdat ja --- ja tämmösiä asioita tai sittee --- no sitte tietenkä jokin opetus ja niitä on ihan kivakin joskus sitte --- no just kuukilla käytettiin niitä että luettiin joitakin semmosia missä on opetus ja sit he keksi ite jonkun sadun missä oli jokin opetus tai --- (Opettaja 4)

Haastateltavien mukaan joskus satu valittiin siksi, että siinä oli opettajan mielestä hyvä opetus.

Eli opettavaiset sadut on hyviä. Ja sitten ehkä mä tykkään eniten sellaisista missä on huumoria. (Opettaja5)

Opettajan puheessa esiin nousevat mielenkiintoinen ja selkeä juoni sekä kerronta. Sadun tulee olla ikätasolle sopiva, jolloin juoni tempaa lapset mukaansa ja saa lapset keskittymään kuuntelemiseen.

Sitten taas joku semmonen niiku eii vitsi, että tää on niin ennalta arvattava, tää on niin niikun, niinkun jotenkin huonosti tehty ja tässä ei oikein vie mikään. (Opettaja 4)

Opettajanoppailla on myös suuri vaikutus, siihen kuinka opettajat valitsevat sadut opetukseensa. Oppikirjoissa käytetyt kehyskertomukset ovat kaikki opettajienoppaissa joko erillisinä liitteinä tai vihjeinä tunnilla käytävän aiheen virittämiseen. Näin ollen kehyskertomukset luku- tai tehtäväkirjoissa ovat yksin opettajan itsensä päätettävissä, kuinka paljon he hyödyntävät niitä opetuksessaan. Havaintojemme perusteella eri kirjasarjat eroavat toisistaan satujen painotuksen osalta.

Otavan kirjasarjan Jäljillä 1–2 (2007) luokan opettajanoppaat eivät tue satujen käyttöä opetuksessa. Opettajan oppaassa on toiminnallisia ja leikkeihin kannustavia harjoituksia, mutta oppitunnin aiheen kertominen tai linkittäminen satuun tai tarinaan jää opettajan omalle vastuulle. Myös Otavan Koulun ympäristötieto 4 (2010) tukee oppilaita erilaisiin opetusmenetelmiin, mutta satujen tarinainen hyödyntämiseen teoriatiedon ohella, ei saa kannatusta opettajanoppailta.

Uskonnonkirjoissa kehyskertomus tarjoaa vaihtoehdoisen tavan oppia kristinuskoa. Kehyskertomuksen ydinajatuksena on saada oppilaat kiinnostumaan esimerkiksi kirkosta ja muista uskonnollisista aiheista. Näin ollen oppikirjojen tarinoilla on vahva agenda, joiden tarkoituksena on tukea tarinan kirjoittajan kiinnostuksen kohteita. Otavan kirjasarjassa Tähti 1–2 (2009) seurataan viiden oppilaan ja heidän opettajansa elämää tarinan muodossa läpi oppikirjojen. Kehyskertomus etenee kirjojen jaksojen mukaan niin, että se elävöittää tunnilla käytävää aiheita. Editan kustantamassa Eeden maailmanuskonnot 7 (2011) opettajanoppaassa on konkreettinen esimerkki siitä, kuinka tarina toimii aiheen virittäjänä ja tulevan kuvataidetyön tehtävänantona.

Useissa eri matematiikan kirjasarjoissa, kuten Kymppi 1-3–kirjoissa, Matikka – kirjoissa sekä Tuhattaiturissa, on käytössä kehyskertomus, joka tukee uuden asian oppimista sekä virittää tunnin aiheeseen. Kehyskertomus on kirjoitettuna vain opettajanoppaaseen, jolloin opettajalla on mahdollisuus käyttää kehyskertomusta osana matematiikan tuntia tai jättää tarinan kerronta väliin. Historian opettajanoppaista tutkimme WSOY:n Aikamatkan opas Suomen ja maailman historiaan (2002) sekä Otavan Historian tuulet II (2006) – kirjasarjoja. Historian kirjoissa on pääasiassa eri lähteisiin perustuvia tietotekstejä ja luetun ymmärtämistä testaavia tehtäviä. Historian opettajanoppaat painottavat lisäksi kuvien avaamisen merkitystä. Historian tuulet II (2006) sisältää muusta tekstistä erillään pieniä tarinoita. Tarinoiden ydin on historiallinen tapahtuma, mutta niitä on väritetty ja elävöitetty kaunokirjallisuuden muotoon.

Olipa kerran kuningas, joka oli kyllästynyt vanhaan vuoteeseensa. – Tämä nitisee ja natisee, kun käännän hiemankin kylkeäni, kuningas manasi. – Sitä paitsi minusta tuntuu, että olen kasvanut pituutta. Sängystä on tullut himpun verran lyhyt. Niinpä kuningas asteli sängynlaitaa kuin jalkapallomaalin leveyttä mitaten. (Historian tuulet II, Historia, Opettajan opas 2006, 13.)

Aikamatkan opas Suomen ja maailman historiaan - kirjassa (2002) on monistepohja, joka käsittelee Jaakko de la Gardieta. Aiheena on ”Tarinoita kotiseudulta. Kolmikymmenenvuotisen sodan aseita”. Tunnin aiheena on Ruotsi suurvallaksi.

”Laiska-Jaakko” de la Gardie oli 25 –vuotias ruotsalainen kreivi ja sotamarski, kun Kaarle-kuningas lähetti hänet sotaan Venäjälle. - - (Aikamatkan opas Suomen historiaan, Historia, Opettajan opas 2002, 36.)

## 6.2.2 Ajankohta sadulle ja kertomukselle

Kaikki haastatellut kertoivat, että he hyödyntävät satuja opetuksessaan päivittäin joko niin, että oppilaat lukevat itse tai että opettaja lukee heille ääneen. Satu ja kertomuksia luetaan usein oppitunnin alussa johdattelemaan aiheeseen ja satu voi toimia myös hyvänä päivänavaus tapana. Opettajanoppaissa esiintyvät kehyskertomukset johdattelevat tunnilla käsiteltävään aiheeseen. Niitä on runsaasti erityisesti äidinkielen ja matematiikan opettajanoppaissa ja jossain uskonnon opetusmateriaaleissa.

--mutta kyllähän ne niiku, kyllähän hyvä teksti satu tai muu on ihan älyttömän hyvä virittäjä niiku tosi moneen aiheeseen että --- (Opettaja 4)

Haastatellut opettajat lukevat useasti tuntien alussa tai kun ylimääräistä aikaa muilta tehtäviltä jää. Ongelmaksi useampi vastaaja nimesi ettei tällaista aikaa usein kuitenkaan ole. Opetussuunnitelma on sisällöltään niin laaja, ettei saduille jää aikaa muun tekemisen ohella niin paljon, kuin opettajat itse halusivat.

Tulee luettua liian vähän, se pitää erikseen sovittaa opetussuunnitelmaan -- se pitää vain erikseen muistaa, että nyt pitäisi lukea ja etsiä satu. (Opettaja 1)

Kun lukutaito on riittävää, oppilaat voivat lukea itse jos ylimääräistä aikaa jää. Opettaja 3 kertoo, että oppilaat lukevat mielellään myös silloin, kun muut tehtävät on jo tehty. Yllättävää on ollut, että oppilaat valitsevat melko usein mieluummin pulpettikirjan kuin piirustusvihon.

Havainnoimamme kenttäkoulun 1-luokan opettaja luki lähes päivittäin tai vähintään kolme kertaa viikossa oppilaille ääneen. Hänellä oli aina yksi ääneen luettava kirja kesken ja luki tätä kirjaa sopivaksi katsomissaan tilanteissa. Luokka ruokaili kesken oppitunnin, joten useasti ennen ruokailua tai ruokailun jälkeen oli hyvä hetki lukea kirjaa. Myös me hyödynsimme tätä tuntia lukiessamme luokalle, sillä mitään isompaa projektia ei katkonaisella tunnilla kannattanut aloittaa. Kenttäkoulun opettajan mukaan lapset eivät jaksakaan keskittyä yhdellä kertaa kovinkaan pitkään satuun, joten ruokailu myös antaa sadun lukemiseen sopivan tauon. Näitä satuja ei aina käsitellä mitenkään, vaan niiden tehtävä on enemmänkin toimia ajantäyteenä. Usein opettaja kuitenkin kysyi sadun luettuaan mistä oppilaat tietävät, että kyseessä oli satu eikä tositapahtuma.

Satuja voidaan lukea myös kalenterin tuomien teemojen mukaan. Tässä kohtaa haasteltavat nimesivät satujen ja tarinoiden käytön liittyvän asioiden ajankohtaisuuteen.

No just sii siihen vaikuttaa vähän vuodenaika ja se tilanne siellä luokassa – mm --- esimerkiksi yllin yllin asiat et jos me ollaan jotain opiskeltu karhua ja karhun talviunta niin silloin jotain karhu-aiheisia satuja ja nytki meillä oli nää kaikki peruseläimet, meillä oli orava ja kettu ja jänis ja tälläset yllissä nii on helposti löytyy suomalaisista saduista siihen liittyviä. --- (Opettaja 5)

No varmaan aihepiiri, riippuen vuodenaikasta --- tai jouluna tietenkin joulusadut--- (Opettaja 4)

Opettaja 2 kertoi käsittelevänsä kuolemaa esimerkiksi pyhäinpäivän ja pääsiäisen aikaan. Kaikki opettajat eivät tunteneet luontevaksi tuoda kuolemaa satujen kautta ilmi. Ajankohtaisuuden vuoksi vaikea teema on helpompi ottaa lasten kanssa puheeksi.

Harvemmin oon kyllä luku mistään kuolemasta ehkä. Mutta miks ei, jos olis niinkun... Ehkä semmosessa tilanteessa, että jos semmonen olis jostain syystä pinnalla, et olis vaikka joku kuolemantapaus jossain lapsen perheessä. (Opettaja 1)

### 6.2.3 Satuun ja kertomukseen liittyviä työtapoja

Luokanopettajat kertoivat hyvin vaihtelevista tavoista käsitellä satuja oppitunneilla. Monet suosivat keskustelua, jolloin yhdessä oppilaiden kanssa voidaan näin analysoida satua ja opettaja pystyy kyselemällä varmistamaan, että kaikki ovat ymmärtäneet luetun.

Sadut saattavat herättää kysymyksiä oppilaissa ja keskustelun yhteydessä he pääsevät kertomaan omia kokemuksiaan mitkä liittyvä sadun tapahtumiin.

No varmaan kaikenlaisia niiku jos nyt ajattelee vuosien saatossa. Joku semmonen mikä avaa sitä tarinaa että, että sitä voi niin monella tapaa käsitellä että, että vaikkapa --- no ihan siis jutellaan sen jälkeen, tehään kysymyksiä siitä, sitten sää voit vaikka kuvitella itse olevasi päähenkilö niinku asettua itse siihen satuun johonki kohtaan, kuvitella itsesi sinne jollain lailla. --- (Opettaja 4)

No keskustellaan, kysellään niinku puolin ja toisin. Lapset pääsee kertoo kokemuksistaan. (Opettaja 2)

Kenttäkoulussamme käytimme 5 -luokalla satuja ja tarinoita erityisesti historian opetuksen yhteydessä. Tarkoituksemme oli tutustuttaa oppilaat kivikauden ihmisten elämään tarinoiden kautta ja käsittelemällä lukemaa sekä kuulemaa erilaisten työtapojen avulla. Luimme 5. luokan oppilaille jokaisen historian tunnin alussa Jussi Kaakisen, Juha Kuisman ja Kirsti Mannisen kirjoittamaa ”Suomen lasten historia” – teosta, jossa historia on kirjoitettu tarinan muotoon lapsia kiinnostavalla tavalla. Kirjassa seikkaile-

vat läpi Suomen historian nuori tyttö ja häneen tarinan alussa tutustuva poika. Lukemisen jälkeen keskustelimme luetusta, toisinaan esitimme kuullun ymmärtämiseen liittyviä kysymyksiä ja välillä pohdimme kirjassa esiin nousseita teemoja. Usein aiheet keskusteluun lähtivät oppilailta itseltään.



Kuva 1. Opettaja lukee historian tunnilla oppilaille

17.9.2013 luimme ”Suomen lasten historia” –teosta hieman pidempään. Lukemisen jälkeen taululle koottiin yhdessä oppilaiden kanssa niitä asioita mitä teoksen mukaan kivikauden kylässä on. Tämän jälkeen oppilaat jaettiin ryhmiin ja ohjeistettiin työskentelyyn. Tavoitteena oli ryhmissä rakentaa pienoismalli kivikauden kylästä. Materiaalina käytettiin kiviä, oksia, pahvia, kartonkia, kankaita sekä askartelutikkuja. Oppilaat saivat vapaat kädet pienoismallien toteutukseen. Pienoismallien tekemisen jälkeen otimme niistä kuvia ja tulostimme jokaiselle oppilaalle oman ryhmänsä kuvan. Tästä kuvasta oppilaiden tehtävä oli äidinkielen tunnilla kirjoittaa kivikausi –aiheinen aine. Näin hyödynsimme ensimmäisellä historian tunnilla luettua tarinaa niin kuvaamataidon kun äidinkielen tunneilla.





Kuva 2. Kuvataiteen tunnilla oppilaiden rakentama pienoismalli tarinan pohjalta

19.9.2013 jatkoimme kivikauden elämään tutustumista draamaa apuna käyttäen. Opettaja luki ääneen tarinan ”Syyspäivä kivikaudella” (Aikamatka Suomen historiaan, Historia, Opettajan opas 2010, 32–33). Tarinan lukemisen jälkeen oppilaat jaettiin neljään kuuden hengen ryhmään. Tavoitteena oli näytellä still-kuvien avulla kivikauden ihmisten elämää. Ohjeistus tehtävään annettiin sekä suullisesti että dokumenttikameran avulla kirjallisesti. Kukin ryhmä sai still-kuvaan liittyvän tehtävänannon kirjallisesti eikä sitä saanut näyttää muille luokkalaisille. Ryhmät saivat noin viisi minuuttia aikaa suunnitella still-kuvaansa ja tämän jälkeen jokainen ryhmä esitti vuorollaan oman kuvansa. Muiden tehtävänä oli arvata, mitä ryhmän esitys kuvaa.



Kuva 3. Oppilaiden tekemä still-kuva historian tunnilla käydyn sadun pohjalta

Historian tuulet (2006) opettajanoppaassa on tehtävä, jossa sadun lukemisen jälkeen oppilaiden tehtävä on dramatisoida satu toiminnallisesti näyttelemällä. Lisäksi kirjassa esitellään historian hahmoja, joista on kerrottu tarinoita keskiajalta lähtien. Näissä tarinoissa historiallinen aikakausi saattaa olla todellinen, mutta henkilöt ovat keksittyjä. Tällaisia henkilöitä esitellään myös Aikamatka Suomen Historiaan (2006) opettajanoppaassa.

Toiminnallinen tehtävä. A. Sadun dramatisoiminen

Oppilaille luetaan teksti Kuningas tilaa vuoteen (yllä). Luokka jaetaan ryhmiin, ja oppilaat dramatisoivat sen pohjalta esitykset. Tarvittaessa voidaan arpoa esityksen tyyliä: näytelmä, still – kuvasarja, pantomiimi, ooppera, tanssiesitys, komedia, tragedia, rap-esitys, jne. Lopuksi keskustellaan, miten tarina muuttuisi, jos jalan mittayksikkö olisikin ollut vakiintunut sadun kuninkaan hovissa. (Historian tuulet II, Historia, Opettajan opas 2006, 13.)

Opettaja 2 kertoi koulun projekteista, joiden yhteydessä satuja oli käytetty päivittäin syventämään aihetta. Yhtenä projektiteemana koulussa oli ollut Astrid Lindgrenin sadut, jolloin koulun juhlasaliin oli rakennettu viikon ajaksi tempurata, johon liittyi paikkoja Vaahteramäen Eemelin elämästä, esimerkiksi Eemelin verstaas. Projektin toiminnallinen osuus oli ollut oppilaiden mieleen, toiminnan kautta sadut olivat heränneet henkiin. Yhdysluokka oli kevätlukukaudella 2013 mukana kirjaston lukuprojektissa, ja oppilaat olivat tähän liittyen lukeneet joka viikko vähintään tunnin ajan. Opettaja 1 kertoi, että he esittävät usein historian kertomuksia keppinukeilla. Opettajan mukaan monet asiat selkeytyvät esittämisen kautta ja yhdessä tekeminen on oppilaille mieluista. Muut opettajat kertoivat, että oppilaat piirtävät ja tekevät askartelukollaaseja satujen pohjalta. Myös musiikin nimettiin liittyvän olennaisesti satujen käsittelyyn.

---Se voidaan myös piirtää tai voidaan kirjottaa tai --- tai mitä vaan --- tai liikkunassa tietenkin joku, joku semmonen satumaailma, että sun pitää kuvitella että täällä on jotain pelottavia kohtia tai jotain tai niiku joku rata tai jossa on niin kun missä on mitä milloinkin niiku *siellä matkan varrella että se tuo siitä vähän eri näkösen kun että ollaan vaan salissa.* (Opettaja 4)

Sadutus on yksi tapa soveltaa satuja. Siinä tuotetaan satua, ei vain tulkita valmista tekstiä. Opettaja 1 kertoi käyttäneensä sadutusta kuvatasolla, eli lapset olivat saaneet kertoa tarinaa jostakin heille annetusta kuvasta. Sama opettaja jatkoi, että haluaisi käyttää sadutusta enemmän, mutta aika ja resurssit eivät riitä. Opettaja 2 ei ole käyttänyt sadutusta oppitunneilla. Opettaja 4 sadutti oppilaan kanssa joskus tukiopetuksessa.

Olisi hirmuisen ihanaa jos aikuinen olisi apuna ja sitten kirjoitetaan lapsen kertoma tarina johonkin muotoon. Mutta sitä ei oikein tehdä. (Opettaja 1)

En ole käyttänyt sadutusta oppitunneilla, mutta välillä tukiopetuksessa. Sen avulla on hyvä tutustua uuteen oppilaaseen. Keksimme ja kirjoitamme yhdessä tarinoita. (Opettaja 4)

Kenttäkoulun 1. luokan opettaja käytti tarinoita hyödykseen havainnollistaessaan matematiikan käsitteitä. 28.10.13 opettaja pyysi neljää oppilasta luokan eteen. Hän pyysi oppilaita näyttelemään kertomuksen mukaisesti. Tarinan kerronta ja näytelmä katkesi välillä ja oppilaat saivat tehtäväkseen miettiä, mikä laskutoimitus tähän kohtaan sopisi.

Olipa kerran kolme tyttöä kävelemässä kouluun ja heidän mukaansa tuli yksi poika (3+1). Nämä neljä kaverusta olivat puistossa leikkimässä koulun jälkeen, kun yhtäkkiä heille tuli riitaa ja yksi heistä lähti äkäisenä kotiin (4-1). Äiti tuli pian hakemaan puistosta kahta kaverusta syömään (3-2).

Havaintojemme mukaan tämän kaltainen harjoitus oli motivoiva ja oppilaat olivat innolla mukana sen toteutuksessa. Näytelmän avulla oppilaat tutustuivat matikkaperhe – käsitteeseen sekä se havainnollisti oppilaille miten matematiikkaa tarvitaan myös käytännön elämässä. Tällaisen toiminnan kautta oppiminen vaikutti mukavalta ja oppilaslähtöiseltä.

Pikkumetsän Aapisessa (2013) on kehyskertomus, mikä jatkuu aina uuden kirjaimen kohdalla. Kenttäkoulun 1. luokan opettaja lukee kehyskertomuksen ääneen tai se kuunnellaan nauhalta. Lisäksi uuteen kirjaimeseen liittyy pieni riimillinen loru tai runo, joka lausutaan yhdessä oppilaiden kanssa. Aapisessa on myös lyhyitä erillisiä satuja, joita voitiin lukea tunnilla ääneen tai oppilaat voivat itsenäisesti lukea niitä kotona tai koulussa.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tutkimuksen tulosten tarkastelua

Tutkimuksen avulla lähdimme selvittämään opettajien tapoja hyödyntää satuja ja tarinoita opetuksessaan sekä selvitimme, miten niitä käytetään oppimisen tukena. Satujen ja tarinoiden käytölle nähdään tutkimuksemme tulosten mukaan useita tavoitteita. Nämä tavoitteet tiedostetaan ja opettajat pystyivät haastatteluissa nimeämään lukuisia satujen hyötyjä. Tästä huolimatta satuja käytettiin arkipäivän opetuksessa viihteellisessä ja rauhoittumiseen tähtäävässä positiossa.

Havaintojemme ja opettajien nostamien näkökulmien mukaan vahvimmin esiin nousivat tunteisiin vetoavat tavoitteet. Huomioitavaa on kuinka vähän opettajat mielsivät satujen tukevan kognitiivisia taitoja. Perehtyessämme teoriaan huomasimme tutkimuksien jakautuvan kahtia, osa tutkimuksista puoltaa sitä kuinka sadut ja tarinat tukevat lapsen kognitiivisia taitoja (Shalaway 1998; Lepola 2012). Toisaalta osa tutkijoista, kuten Pretorius (2004), oli sitä mieltä, että sadut vievät aikaa muulta oppimiselta. Tutkimuksessamme nousi esiin tämä sama kahtiajakautuminen, tosin syyt olivat erit. Osa opettajista ajatteli, että satujen käyttö ei aina tue oppimista, esimerkiksi tarina ”Miten karhu menetti häntänsä”, saattaa hämärtää oppilaan käsitystä mikä on totta ja mikä keksittyä.

On opettajan valittavissa mitä tavoitetta hän haluaa satujen ja tarinoiden käytöllä painottaa. Tähän vaikuttaa esimerkiksi kysymysten asettelu tai muu lukemiseen liittyvä tehtävänanto. Esimerkiksi uskonnon tunnilla katsotun kilpailuaiheisen – sadun jälkeen opettaja kyseli kysymyksiä, jotka liittyivät etenkin ymmärtämiseen ja muistamiseen (minkä nimisiä poikia tarinassa esiintyi tai mitä Simo vastasi?). Opettaja ei niinkään kysynyt miltä jostakin osanottajasta tuntui tai mitä tunteita tarina oppilaissa herättää. Vattumato -tarinan tarkoitus oli taas saada oppilaat keskustelemaan eri henkilöhahmojen herättämistä tunteista ja siitä, kokivatko he mahdollisesti samaistuvansa johonkin tarinan henkilöön. Oppikirjojen tehtävät painottavat kognitiivisia taitoja, erityisesti luetun ymmärtämistä, mutta myös luovuutta ja omaa ajattelua tukevia tehtäviä löytyy kirjoista. (vrt. esim. Ylönen 2008; Karjalainen 2001; Hannula 2012.)

Satujen käyttö voi liittyä myös tavoitteeseen saadaan luokkaan työrauha. Haastattelujen ja kenttäpäiväkirjamme mukaan kirjan lukemista hyödynnettiin usein rauhoittamiseen. Tästä kertoo meidän monet esimerkit tulososiossa. Hiljentymisen lisäksi saduilla oli puhtaasti viihteellinen tarkoitus. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi aineistostamme nousi esiin kuinka sadun täytyy viihdyttää niin lukijaa kuin kuuntelijaa. Opettajat valitsivat mielellään luettavaksi sellaisia satuja, jotka olivat heille itselleen tärkeitä tai huvittivat heitä. Kenttäpäiväkirjan mukaan 5-luokan opettaja ei käyttänyt satuja opetuksessa missään muodossa. Olisimme halunneet haastatella häntä, mutta hän kieltäytyi antamasta haastattelua, vedoten siihen ettei käytä opetuksessaan satuja. Emme siis saaneet tietää syitä satujen käyttämättömyyteen. Jäimme pohtimaan, olisiko syy tähän voinut olla oppilaiden ikä (11 vuotta) eli ajatteliko opettaja mahdollisesti oppilaiden olevan liian vanhoja kuuntelemaan satuja. Syy voisi olla myös se, ettei opettaja näe saduilla olevan opetuksellista funktiota. Me saimme kuitenkin vapaat kädet satujen käyttöön, mistä voimme päätellä, ettei hänellä ollut mitään satujen hyödyntämistä vastaan.

Haastatteluissamme nousi monenlaisia tapoja soveltaa satuja ja tarinoita opetuksessa. Osa opettajan oppaista toi sadut ja tarinat mukaan opetuksen kehyskertomuksen tai irrallisten tarinoiden muodossa. Osa haastateltavista kertoi käyttäneensä satuja ja tarinoita erityisesti silloin kun ne tulevat opettajan oppaassa esiin. Tämä ei poissulkenut satujen tuomista koulun arkipäivään muilla tavoin. Haastateltaviemme kokemuksissa erilaiset satuihin pohjautuvat projektit innostavat lapsia lukemaan, tästä hyvänä esimerkkinä koulun juhlasaliin rakennettu Vaahteranmäen kylä. Tämän kaltaisten projektien voisi ajatella lisäävän opettajan työmäärää, siksi uskomme, että satujen ja tarinoihin liittyvät projektit jäävät vähemmälle osalle koulun arjessa. Opettajan oppaaseen on helppo tarttua ja se tarjoaa valmiita malleja satujen käsittelemiseen.

Haastattelujen ja havainnoinnin perusteella nousi esille, kuinka iän myötä lapsille luetaan vähemmän. Tämä on toki luonnollista kehitystä etenkin alkuopetuksen aikana, jolloin oppilaat yksi toisensa jälkeen oppivat lukemaan. Kirjoitustaidon kehittyessä oppilaat alkavat kirjoittaa itse yhä enemmän tarinoita. Nykylapset elävät vahvasti tarinallisessa kulttuurissa – tarinoiden väylänä tosin muu kuin perinteinen kirja tai vanhemman tai opettajan kertoma satu. Digiaika tuo uusia ja erilaisia mahdollisuuksia satujen käsittelyyn, mutta mielestämme perinteinen lukuhetki tuo sellaista läheisyyttä, jota tarvitset kaikki lapset iästä riippumatta.

Tarina ja sen kerronta vie lapset mukanaan. Tämän vuoksi koulussa tulisi mielestämme hyödyntää tätä tekijää enemmän. Olemme huomanneet, että kun oppilaille kertoo esimerkiksi historian tapahtumia kerronnallisesti, oppilaiden huomio asiaan kiinnittyy huomattavasti intensiivisemmin kuin oppikirjasta luettuna. Kun tavoitteena on opettaa oppilaille yhä enemmän kriittistä ajattelua ja faktatietona pidetyn asian kyseenalaistamista, kaunokirjallisuus tarjoaa siihen mielestämme helpomman väylän. Oppikirjat esiintyvät oppilaille faktuina ja tieteellisenä tekstinä, jota opettajankin on vaikea lähteä kyseenalaistamaan.

Kirjallisuuden opetus ei mielestämme saa olla pelkkä pulpettikirja, jota luetaan ainoastaan silloin, kun ylimääräistä aikaa jää. Jos kirjallisuus ei ole mitenkään esillä koulupäivän aikana, oppilas ei opi arvostamaan lukemisen merkitystä. Opettaja saattaa olla lapselle ainoa lukevan aikuisen malli, joten hänen rooliaan ei voida vähätellä.

## **7.2 Tutkimuksen eettisyys**

Eettisesti hyvä tutkimus on rehellinen ja huolellisesti tehty. Siinä on käytetty eettisesti kestäviä menetelmiä, se on avoin sekä kunnioittaa muiden tutkijoiden työtä ja huomioi ne asianmukaisesti. Lisäksi eettisesti hyvä työ ei käytä vilppiä tieteellisessä toiminnassa, kuten vääristelyä, luvaton lainaamista tai anastamista. (Hirvonen, 2006, 31.) Olemme tehneet tutkimuksemme mahdollisimman tarkasti eettisyyden periaatteita noudattaen. Olemme perehtyneet tutkimuksen teoriaosaan mahdollisimman laajasta näkökulmasta, käyttäen sekä kansainvälisiä että kotimaisia lähteitä. Aineistonanalyysin teimme kahdestaan kiireettömästi. Se muokkautui lopulliseen muotoonsa kuukausien aikana, monien pohdintojen jälkeen.

Työstämme voi aistia, että pidämme molemmat satuja ja tarinoita suuressa arvossa. Tutkijoina halusimme kuitenkin laajentaa näkökulmaamme ja tuoda esiin erilaisia asioita saduista ja tarinoista. Mitä syvemmälle perehdyimme tutkimusaineistoomme ja lähdekirjallisuuteen, sitä enemmän olisimme halunneet laajentaa työtämme. Työn rajauksessa meille olikin suuri hyöty se, että teimme tutkimuksen kahdestaan, jolloin toinen välillä hillitsi toista muistuttaen työmme päämäärästä, pedagogisesta näkökulmasta. Lähdekirjallisuuden tuodessa laajempaa näkökulmaa satuihin ja tarinoihin, otimme opin avosylin vastaan. Tämä omalta osaltaan lisää tutkimuksemme luotettavuutta, sillä emme halunneet esitellä pelkästään satujen ja tarinoiden hyviä puolia, vaan avoimesti myös kritisoimme niitä.

Haastatteluiden opettajien vastauksiin on saattanut vaikuttaa hieman se, että kerroimme haastattelutilanteessa työmme aiheen. Kertoessamme, että teemme pro gradu-tutkielman saduista ja näin voisi kuvitella, että haastateltavat opettajat halusivat korostaa sitä, että käyttävät satuja paljon opetuksessaan. Haastattelut olivat hyvin eripituisia, mikä johtui siitä, että osa haastateltavista oli hyvin vähäsanaisia. Yritimme auttaa näissä tilanteissa esittämällä tarkentavia kysymyksiä, mutta jos aistimme, ettei haastateltava halunnut lisätä vastaukseensa mitään, jatkoimme haastattelua seuraavalla kysymyksellä.

### 7.3 Jatkotutkimusaiheita

Haluamme korostaa satujen käytön monipuolisuutta ja sitä, että saduilla on oikeasti tunteiden välittämiseen ja kognitiivisiin taitoihin liittyviä vaikutuksia lapsille, eivätkä ne pelkästään toimi viihteenä tai ajan täytteenä. Tutkimuksen edetessä ja aiheeseen perehtyessä huomasimme kuinka monipuolisia ja monisyisiä sadut ovat. Olisi mielenkiintoista jatkaa tutkimustamme tekemällä pitkittäistutkimus, jossa käytettäisiin runsaasti ja monipuolisesti satuja ja tarinoita opetuksessa. Tällaisessa tutkimuksessa voisimme havainnoida millä tavoin sadut ja kertomukset ovat yhteydessä tunteiden hallintaan ja kognitiiviseen kehitykseen. Pro gradullamme emme pysty osoittamaan lasten kehitykseen liittyviä vaikutuksia, mutta pitkittäistutkimus ja erilaiset aineistonkeruumenetelmät antaisivat siihen mahdollisuuden.

Kvantitatiivisena tutkimuksena voisi tutkia esimerkiksi aikaa, jonka opettajat viikossa käyttävät lasten kanssa lukemiseen ja verrata tätä aikaa eri luokka-asteiden välillä. Kvalitatiiviselle tutkimukselle olemme tämän tutkimuksen teon aikana pohtineet useampiakin vaihtoehtoja. Tutkimusryhmän (esimerkiksi luokan) kanssa voisi tehdä satuun pohjautuvan, esimerkiksi draamallisen, projektin ja tutkia oppilaiden kokemuksia sen ympärillä. Lisäksi voisi tutkia tapahtuuko oppilaiden lukumotivaatiossa muutosta projektia edeltäneestä ajasta projektin jälkeiseen aikaan.

Lisäksi olisi mielenkiintoista tehdä saduista syvälinen kirjallisuuskatsaus, jossa perehdyttäisiin satujen ja tarinoiden historiaan ja jossa tarkasteltaisiin, kuinka ne ovat vuosisatojen saatossa muotoutuneet. Saduista ajan myötä muodostuneita erilaisia versioita olisi mielenkiintoista syventyä lukemaan. Tätä aihetta sivuamme tätä aihetta vain hieman. Satujen ja tarinoiden historian tutkimukseen voisi hyvin liittää etiikan ja moraalien näkökulman sekä niiden ihmiskäsityksen.

## LÄHTEET

- Alexander, R. J. 2006. *Towards Dialogic Teaching. Rethinking Classroom Talk.* University of Cambridge. Dialogos.
- Apo, S. 2001. Klassinen satutraditio Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden alalajeihin ja käyttöön.* Hämeenlinna: WSOY. 12–29.
- Arvola, P. & Mäki, S. 2008. Satu kantaa lasta – opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan. Teoksessa P. Arvola & S. Mäki (toim.) Helsinki: Doudecim.
- Bettelheim, B. 1985. *Satujen lumous merkitys ja arvo.* Suomentanut Mirja Rutanen. Juva: WSOY.
- Bettelheim, B. 1992. *Satujen lumous merkitys ja arvo.* Suomentanut Mirja Rutanen. Juva: WSOY.
- Crain-Thoreson, C. & Dale, P. 1999. Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education* 19 (1), 28–40.
- Dobé Moreno, B. 1990. *Empowering Young Children to Think and Act critically Through Folktales: an Experience in Critical Pedagogy.* University of San Francisco. Luettu 14.8.2014. <http://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/303935137/CC2F07B610BB49A4PQ/20?accountid=11774>
- Erkkilä, J., Holmberg, T., Niemelä, S. & Ylönen, H. 2003. *Surevan lapsen kanssa.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.
- Fleer, M. & Hammer, M. 2013. Emotions in Imaginative Situations: The Valued Place of Fairytales for Supporting Emotion Regulation. *Mind, Culture and Activity.* 20 (3) 204–259. Luettu 10.5.2014 <http://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/10749039.2013.781652>



- Fleer, M. & Hammer, M. 2013. 'Perezhivanie' in group settings: A cultural-historical reading of emotion regulation. *Australasian Journal of Early Childhood*. 38(3), 127–133. Luettu 21.9.2014 file:///C:/Users/Lotta/Downloads/aineistoa.pdf
- Hannula, M. 2012. Dialogia etsimässä –pienryhmäkeskusteluja luokassa. Jyväskylän yliopisto. Akateeminen väitöskirja. Luettu 15.3.2014 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/39932/978-951-39-4846-7.pdf?sequence=2>.
- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus –opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Heinonen, S-L. 2000, Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkintalastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksendraamanopetuksessa. Tampereen yliopisto 2000. Luettu 4.9.2014 <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67010/951-44-48588.pdf?sequence=1>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus.
- Huhtala, L. & Juntunen K. 2004. Ilosaarten seutuvilla. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden historiaa ja tutkimusta. Gummerus Kirjapaino Oy. 2004.
- Hämmäinen, S. & Mäki, S. 2009. Tarina tukee lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 2. Teoksessa S. Mäki & P. Arvola, (toim.) Hämeenlinna: WSOY. 51–79.
- Himberg L., Laakso J., Peltola R., Näätänen R., Vidjeskog J. 2002. Kehittyvä ihminen. Psykologia 2. WSOY.
- Jantunen, T. 2007. Satu kasvattaa. Topeliuksen sadut ja kasvatustajattelu. Juva: WS Bookwell Oy.
- Jantunen, T. 1997. Satu ja esiopetuksen viitat. Teoksessa J. Jokipaltio. (toim.) Sadun Voimat II. Polunpäitä sadun maailmassa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Jokipaltio, J. 1996. Sadun Voimat. Lapsi tuo sadun tullessaan. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Joosen, V. 2008. *New Perspectives of Fairy Tales The Intertextual Dialogue Between Fairy Tale Criticism And Dutch, English And German Fairy Tale Retellings in The Period From 1970 to 2006*. Antwerpen Universitet. Luettu 12.8.2014. <http://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/304822564/fulltextPDF/B1D4A5358C514ED2PQ/1?accountid=11774>
- Järvinen, A. & Järvinen P. 2000. *Tutkimustyön metodeista*. Opinpaja Oy.
- Kalajoki, M. 2009. *Olipa kerran.. lumoava satu*. Oppi & ilo verkkojulkaisu. Luettu 1.5.2013. [http://www.oppijailo.fi/index/artikkelit/olipa\\_kerran\\_lumoava\\_satu](http://www.oppijailo.fi/index/artikkelit/olipa_kerran_lumoava_satu)
- Karjalainen, M. 2001. *Realistisen lastenkirjan lapsikuva*. Teoksessa M. Suojanen & M. Karjalainen. (toim.) *Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Hämeenlinna: WSOY
- Karlsson, L. 2003. *Sadutus – Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Juva: PS-Kustannus.
- Karlsson, L. 2000. *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Helsinki: Edita.
- Karvonen, P. 1995. *Oppikirjateksti toimintana*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Kauppinen, M. & Bärlund, P. 2013. *Active Library*. Peda.net Oppimateriaalit. Luettu <https://peda.net/oppimateriaalit/kirja-arkku>
- Kelley, J. E. 2008. *Children's Literature in Education*. (39) 31–41. *Power Relationships in Rumpelstiltskin: A Textual Comparison of a Traditional and a Reconstructed Fairy Tale*. Luettu 2.7.2014. <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=a36d7239-714a4a0e-b493-58d63233e0ab%40sessionmgr4003&hid=4206>
- Kyllijoki, V., Liuskari H., Rokka P. & Saravesi S. 2001. *Sanataituri 4. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja*. Teoksessa: Ruuska, H. (toim.) *Tyvestä puuhun kiivetään kirjallisuuttakin pitää opettaa*. 18–20.
- Kempainen, P. 2000. *Tarinoiden maailmat*. Tallinna: Kannustusvalmennus P. & K. Oy.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Kallio, A. 2013 *Tunteesta tunteeseen –ihmismielen tarinat kuvin ja sanoin*. Opetushallituksen julkaisu. Luettu 15.11.2013. [http://www.edu.fi/tunteesta\\_tunteeseen](http://www.edu.fi/tunteesta_tunteeseen)

- Kotka, R. 2011. *Tarinat tunteiden tulkkina – Toiminnallisia ideoita satujen ja tarinoiden maailmasta*. Juva: PS-Kustannus.
- Laakso, L-K. Digitaalinen tarinankerronta on tunnetta ja tekniikkaa. AAC Global. Luettu 2.10.2014. <http://www.aacglobal.com/fi/blog/digitaalinen-tarinankerronta-on-tunnetta-ja-tekniikkaa/>
- Lampi, I. 1981. *Lorusta lukuhetkeen*. Mannerheimin Lastensuojeluliiton P-julkaisusarja N:o 10. Kunnallispaino.
- Laukka, M. 2001. *Sotketut peikon kasvot*. Teoksessa T. Korolainen (toim.) *Kirjaseikkailu Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas*. 2001. Karisto Kirjapaino Oy
- Linna, H. 1999. *Lukuonni*. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Porvoo: WSOY.
- Niemi, A-M. 2008. *Kaikki mukana? – eronteot ja tuotettu tavallisuus esi- ja 1-luokkalaisten lasten välisissä kaverisuhteissa*. *Kasvatus-lehti* 39 (4), 322-334.
- Niemi, H. & Multisila, J. (toim.) *Rajaton luokkahuone*. Juva: P-S. Kustannus.
- Näätänen, R., Niemi, P., Laakso, J. & Peltola, R. 2002. *Tietoa käsittelevä ihminen*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Messner, R. 1989. *Children and Fairy Tales- What Unites Them and What Divides Them*. *Western European Education* 21 (2) 6–28.
- Myllylä-Nygård, T. 2014. *Verkkojulkaisemisen pedagogiikkaa peruskoulun alaluokilla. Neljäsluokkalaisten käsityksiä digitaalisesta sisällöntuotannosta, julkaisemisesta ja osallisuudesta*. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Oulun yliopisto.
- Mäki, S. & Kinnunen, P. 2005. *Lapsi ja nuori sadun peilissä*. Teoksessa: S. Mäki & T. Linnainmaa (toim.) *Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan*. Helsinki: Duodecim, 26–52.
- Mäkivaara, M & Sarviaho, M. 1999. *Kivi, paperi ja sakset*. Ympäristö- ja taidekasvatusta yhteistoiminnallisoin keinoin. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Ojanen, S. 1980. *Miten päiväkodissa tarjotaan satuja*. Tutkimus päiväkodin opettajien suhtautumisesta satujen esittämiseen lapsille. Teoksessa S. Ojanen, I.

- Lappalainen & M. Kurenniemi. (toim.) Sadun avara maailma. Sadut varhaiskasvatuksen tukena. Helsinki: Otava.
- Patton, M.Q. 2002, *Qualitative Research & Evaluation Methods*, Edition 3, Sage Publications.
- Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana*. Juva: WSOY.
- Pitkänen-Huhta, A, 2003. *Texts and Interaction. Literacy practices in the EFL classroom*. University of Jyväskylä. Luettu 14.10.2014 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13471/9513914291.pdf?sequence=1>.
- Pole, C. & Morrison M. 2003. *Ethnography for Education*. Berkshire, UK: Open University Press
- POP 2004. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. 2004. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 28.1.2013 [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)
- POP 2014. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden luonnos* 19.9.2014. Luvut 1–12. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 16.10.2014 [http://www.oph.fi/download/160358\\_opsluonnos\\_perusopetus\\_luvut\\_1\\_12\\_19092014.pdf](http://www.oph.fi/download/160358_opsluonnos_perusopetus_luvut_1_12_19092014.pdf)
- POP 2014. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Luonnos 19.9.2014. Opetusvuosiluokille 1–2. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 16.10.2014 [http://www.oph.fi/download/160360\\_opsluonnos\\_perusopetus\\_vuosiluokat\\_1\\_2\\_19092014.pdf](http://www.oph.fi/download/160360_opsluonnos_perusopetus_vuosiluokat_1_2_19092014.pdf)
- POP 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Luonnos 19.9.2014. Opetusvuosiluokille 3–6. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 17.10.2014 [http://www.oph.fi/download/160361\\_opsluonnos\\_perusopetus\\_vuosiluokat\\_3\\_6\\_19092014.pdf](http://www.oph.fi/download/160361_opsluonnos_perusopetus_vuosiluokat_3_6_19092014.pdf).
- Pretorius, E., Naude, H. & Pretorius, U. 2004. Training the hippocampus and amygdala of preschool children by means of priming tasks: should parents rather focus on learning of facts than reading fairytales. *Early Child Development and Care*. University of Pretoria, South Africa.
- Pruuki, L. 2008. *Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja*. Helsinki: Edita.
- Ruuska, H. Tyvestä puuhun kiivetään kirjallisuuttakin pitää opettaa. Teoksessa V. Kyllijoki, H. Liuskari, P. Rokka & S. Saravesi (toim.) *Sanataituri 4. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.

- Sarmavuori, K. 2007. Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta. Vaajakoski: Gummerus.
- Sefer & Angelovsky. 1984. Drama Improvisation as a Method of Covering Fairy Tales in School Curriculum. Luettu 27.9.2014. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED317494.pdf>
- Shalaway, L.1998. Learning to Teach. Not only for beginners. The essential guide for all Teachers. New York, USA: Scholastic. Professional Books.
- Suojala, M. 2001. Taidesatu elää ajassa ja ajattomana. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen. (toim.) Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Avaa lastenkirja. Helsinki: Lasten keskus
- Taipale, A. 2010. Matematiikan, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien päällekkäistyminen nuoruusiässä. Joensuun yliopisto. Luettu 12.5.2014 [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-219-309-4/urn\\_isbn\\_978-952-219-309-4.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-309-4/urn_isbn_978-952-219-309-4.pdf).
- Tolonen, J. 2011. Pedagogiset digitarinat – Mitä opiskelijat pohtivat digitarinoista ja oppimisesta niiden avulla? Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Oulun yliopisto.
- Tuomi, T & Sarajärvi A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Ylönen, H. 1998. Taikahattu ja hopeakengät sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. Jyväskylän yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Ylönen, H. 2000. Loihditut linnut. Satujen merkitys lapselle. Tampere: Tammi.
- Ylönen, H. 2005. Satulinnan saleissa - opitaan arvoja satujen ja laulujen avulla. Helsinki: Tammi.
- Viitanen, K., Harju, V., Niemi, H. & Multisilta, J. 2014. Digitaalisen tarinankerronnan monet mahdollisuudet. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.) Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS-kustannus, 187–211.
- Williams, C. 2012. Marvels & Tales: Journal of Fairy-Tale Studies. (2) 278–281, 303. Critical and Creative Perspectives on Fairy Tales: An Intertextual Dialogue Between Fairy-Tale Scholarship and Postmodern Retellings.

Luettu 2.7.2014. <http://search.proquest.com/docview/1076737607/fulltextPDF?accountid=11774>

Wohlhuter &Quintero. 2003.Integrating mathematics and literacy in early childhood teacher education: Lessons learned.

## LIITE 1

## HAASTATTELU

- Mitä luokka-astetta opetatte nyt ja mitä aikaisemmin olette opettaneet?
- Kuinka usein luette oppilailleen vai lukevatko oppilaat enemmän itse?
- Millaisissa tilanteissa luette oppilailleen?
- Koetteko satujen lukemisen/kirjoittamisen tärkeäksi?
  - o Jos koette, niin miksi?
  - o Jos ette koe, niin miksi?
- Millä perusteella valitsette lukemanne sadun?
- Käsittelevätkö lukemanne sadut myös vaikeita asioita (esimerkiksi kuolemaa)?
  - o Miksi haluatte käsitellä tällaisia asioita? Esimerkkejä saduista?
  - o Miksi ette?
- Mitä mieltä olette kuvitetuista saduista?
- Miten käsittelette oppilaiden kanssa lukemaanne satua? (piirtäminen, keskustelu, näytteleminen)
- Kirjoittavatko oppilaat itse tarinoita?
  - o Jos kirjoittavat, niin luetaanko niitä ääneen?
- Millainen on mielestänne hyvä satu? (näkökulman valinta: viihteellisyys, pedagoginen tarkoitus)
- Oletteko käyttäneet sadutusta oppitunneilla?
- Onko teillä antaa kirjavinkkejä luettavaksi eri tilanteisiin?

## LIITE 2

### **Tintti tiainen**

Tintti tiainen kuoriutui munastaan aurinkoisena kesäpäivänä, lähes samaan aikaan kun hänen kaksi siskoaan ja veljeään. Tintin emo oli rakentanut pesänsä suureen mäntyyn metsän laidalle lähelle kaunista metsälampea, jossa metsän eläimet tykkäsivät juoda ja kylpeä. Kotimetsässä, aivan pesän tuntumassa oli runsaasti ruokaa tarjolla. Sieltä löytyi herkullisia siemeniä, silmuja ja versoja sekä hyönteisiä. Tintillä oli kuitenkin aluksi aivan liian pienet siivet eikä niissä ollut tarpeeksi voimaa, että niillä olisi voinut lentää. Tintin emo toi kuitenkin pesään ruokaa, että poikaset saivat syötävää.

Kesän edetessä Tintin siivet kuitenkin kasvoivat ja vahvistuivat niin, että hän alkoi harjoitella lentämistä. Tintti hyppäsi kiven päältä ja heilutteli vinhasti siipiään, mutta mätkähti maahan vain parin metrin päässä. Tintti ei kuitenkaan luovuttanut, vaan jatkoi harjoittelua joka päivä ja vähitellen lentäminen alkoi sujua paremmin. Sitten eräänä päivänä hypättyään kiveltä Tintti huomasi, että hän pysyi ilmassa, eikä pudonnutkaan maahan. Oli oppinut lentämään.

Nyt oli sitten Tintin aika lähteä pesästä ja etsiä omaa ruokaansa. Aluksi ruokaa löytyi hyvin: metsästä löytyi marjoja ja hyönteisiä ja lammesta pystyi juomaan vettä. Vähän ajan kuluttua ilmat kuitenkin kylmenivät ja ensimmäiset pakkaset saapuivat. Hyönteiset katosivat ja ensilumi satoi maahan ja peitti metsän marjat. Myös lammen vesi jäättyi. Tintin tuli nälkä.

- Mistä Tintti voisi saada ruokaa?
- Mitkä linnut talvehtivat Suomessa?
- Onko joku teistä ruokkinut lintuja talvella?
- o Miten?



## LIITE 3

### **Ketun joulutervehdys**

Kettu katseli ulos ikkunasta, lunta sateli hiljalleen maahan ja pian luonto oli kokonaan valkoinen. Oli jouluaatto ilta ja ketun mielestä luonto oli kauniimpi kuin koskaan. Ketun sydän täyttyi joulumielestä ja hän päätti heti lähteä viemään hyvän joulun toivoksia kaikille ystävilleen, metsän asukkaille.

Kettu kahlassi lumessa ja saapui ensimmäisenä karhujen kotitalolle. Kettu koputti oveen ja oven avautuessa sisältä leijaili ihana joulun tuoksu, kanelia ja neilikkaa. Karhujen luona oli koko suku; tädit ja sedät, mummot ja vaarit. Meteli oli melkoinen, mutta kaikki olivat iloisia ja talon täytti iloinen nauru. Lapset tanssivat kuuden ympärillä ja karhuperhe oli käymässä joulupöytään syömään. He ottivat ilolla vastaan ketun joulutervehdyksen.

Seuraavaksi kettu käveli kanin talolle. Sisällä oli pimeää ja hiljaista, ei kuusta, tonttuja, kynttilöitä tai jouluruokaa. Aivan kun kani ei olisi tiennyt, että nyt oli joulu. Kettu kysyi tästä ihmetellen kanilta ja kani vastasi tietäen, että oli joulu, hän ei vain viettänyt sitä kuten muut tekivät. Kani nautti muuten lomasta, nukkui ja lepäsi.

Seuraavana oli vuorossa hirviperheen koti. Kun kettu saapui sisälle, olivat hirvet rauhoittuneet olohuoneeseen kuuntelemaan jouluevankeliumia. Lahjoja oli annettu vain yksi jokaiselle ja joulun aika oli muutenkin hirviperheessä rauhoittumisen aikaa.

Kun kettu oli vienyt joulutervehdyksen kaikille, hän lähti kävelemään kotiinpäin. Hän pohti kävellessään miten erilaisia perheitä ja erilaisia tapoja viettää joulua hän olikaan nähnyt.

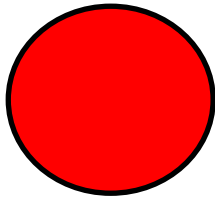
## LIITE 4

## MAARI PIKSELIBOKSISSA

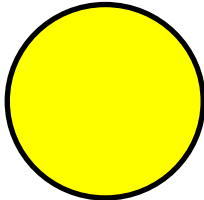
Olipa kerran tyttö nimeltään Maari. Maarilla oli pitkät, kauniin punaiset hiukset, joista hän oli erityisen ylpeä. Tytöt Maarin luokalla kilpailivat siitä, kuka pääsisi välituntisin letittämään Maarin paksuja hiuksia. Yleensä letit sai tehdä Erika, Maarin paras ystävä. Eräänä päivänä kaikki kuitenkin muuttui. Maarin luokkalainen Jari huusi koulun käytävällä Maarille: ”Porkkana!” Kaiken kukkuraksi Jari tarttui maarin kuparinpunaisiin hiuksiin ja vetäisi kipeästi. Kotona Maari kertoi Jarin ilkeilystä äidille ja äiti totesi: ”Rakkaudesta se hevonenkin potkii.” Sitten äiti matki hevosta, hirnui, heilutti päätään ja nosteli käsiään kuin kavioitaan. Maaria ei naurattanut. Silti Maaria mietitytti, voisiko äidin sanoissa olla tarkoitusperää. Ulkonäöltään Jari oli aika söpö. Maari oli innokas netinkäyttäjät ja hän oli pitkään halunnut liittyä Pikseliboksiin, netin suosittuun virtuaalimaailmaan. Pikseliboksissa pystyi keskusteluihin osallistumisen lisäksi liikumaan virtuaalihakmolla boksista eli huoneesta toiseen. Maari oli säästänyt viikkorahojaan Pikseliboksiin liittymistä varten. Liittyminen oli ilmaista, mutta pikselipennit eivät. Maari rekisteröityi Pikseliboksiin nimimerkillä Hermione98. Valitsemansa salasanan Maari kirjoitti lapulle ja sujautti paperilapun penaaaliinsa. Ihan ensimmäiseksi Maari päätti kalustaa oman huoneensa. Hän osti säästämillään viikkorahoilla pikselipennejä ja sai hankittua niillä vaikka mitä: hienon antiikkisohvan, himmentimen, pöydän ja kristallilampun. Nyt hän kehtasi kutsua kylään vaikka kaikki Pikseliboksin asukkaat. Maari tiesi, millä nimellä luokkakaverit Pikseliboksissa hengailivat, sillä nimimerkit löytyivät ystäväkirjasta, joka oli kiertänyt luokan oppilailta. Maari näppäili ruutuun: ”Etsi Jartsa1” ja löysi Jarin rokkiluolasta. ”Entä jos äidin epäilyt olisivat totta?”, Maari mietti. Maari meni Jarin luokse ja kirjoitti: ”Moi”. Jari vastasi: ”Mee pois mun tieltä Hermi”. Maari kirjoitti: ”Hei, oon Maari”. Jari vastasi: ”Pitihän se arvata, porkkana”. Maari ei ehtinyt sanoa mitään kun Jari jatkoi isoilla kirjaimilla: ”PORKKANA PORKKANA PORGGANA PORKKANAAA”. Puhekuplia oli joka puolella ja koko rokkiluola täyttyi pelkästä porkkanasta. Maari tunsu miten hänen sormensa jähmettyivät näppäimistöllä. Hän ei tiennyt mitä tehdä, ennen kuin ruudulle pamahti teksti: ”Etkö usko jo? Mee pois PORGGGAANAA!” Silloin Maari tiesi, että oli hänen aikansa kirjautua ulos Pikseliboksista. Seuraavana päivänä ruokatunnilla Maari istui

samassa pöydässä luokan muiden tyttöjen kanssa ja pyöritteli lusikkaansa kasvisosekeitossa. ”Mitä tää ruoka on?”, Maari kysyi, mutta kukaan ei vastannut. Tytöt katsoivat toisiinsa salamyhkäisesti. Yhtäkkiä he alkoivat kaikki kikattaa. ”Mitä?”, Maari kysyi. ”Sun hiukset on värjätty porkkanakeitolla.”, sai Erika pärskinnältään sanottua. Maari tunsi lamaanuvansa ja katsoi alas kohti soppalautasta. Lusikka lillui oranssin värisessä keitossa ja näytti siltä, kuin se olisi halunnut upota keittoon. Maari otti tarjotimensa ja lähti. Koulupäivän jälkeen Maari meni kotiin ja laittoi tietokoneen päälle. Ainakaan Maarin serkku, joka vietti aikaansa Pikseliboxissa, ei tietäisi luokkakaverien typeristä jutuista mitään. Maari päätti kutsua serkun kyläilemään vastasisustettuun huoneeseensa. Maari kirjautui sisään profiiliinsa. Salasana? Maari ei ollut aivan varma, minkä oli valinnut salasanakseen ja kirmasi penaalinsa luokse. Hänhän oli ujuttanut penaaaliinsa lapulle kirjoitetun salasanan. Mutta ihmeekseen Maari ei löytänyt salasanaa. Maari kaatoi koko penaalin sisällön lattialle. Salasana oli tipotiessään. Maari luovutti, istuutui tietokoneen eteen ja huokaisi syvään. Vasta kolmannella yrityksellä hän muisti salasanansa oikein ja pääsi kirjautumaan profiiliinsa. Maari meni huoneeseensa eikä ollut uskoa silmiään. Hänen huoneensa oli tyhjä – ei huonekalun huonekalua. Minne ne olivat kadonneet? Pikkuhiljaa epäily alkoi kaivaa Maarin mieltä, kunnes se muuttui varmuudeksi. Maari tunsi, miten pala nousi hänen kurkkuunsa ja kyyneleet liikahtivat silmäkulmissa. Salasana oli varastettu hänen penaalistaan ja sitä myöten hänen ostamansa huonekalut.

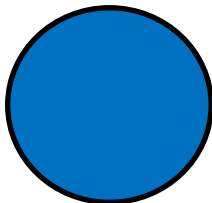
## LIITE 5



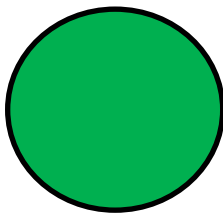
= Rakkaus



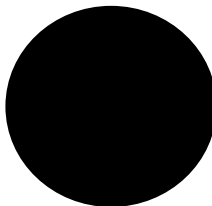
= Ilo



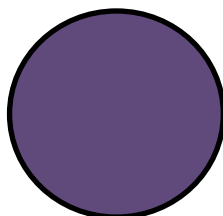
= Pelko



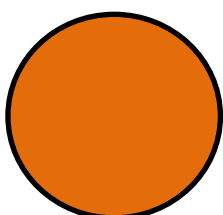
= Kateus



= Suru



= Häpeä



= Onnellisuus