

”Kirjallisuus on alakoulun aarrearkku”

**Luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia
lastenkirjallisuuden käytöstä alkuopetuksessa**

Pro gradu –tutkielma

Elina Kylmäniemi

0233741

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Anneli Lauriala

Lapin yliopisto

Kevät 2013

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Kirjallisuus on alakoulun aarrearkku” Luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia lastenkirjallisuuden käytöstä alkuopetuksessa

Tekijä: Elina Kylmäniemi

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö ___ Lisensiaatintyö ___

Sivumäärä: 70 sivua + 2 liitettä

Vuosi: Kevät 2013

Tiivistelmä:

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata opettajien käsityksiä ja kokemuksia lastenkirjallisuudesta ja sen käyttömahdollisuuksista alkuopetuksessa. Tutkimuksen alussa esitellään lastenkirjallisuuden syntyä Suomessa, sen lajeja ja tehtävää. Lisäksi tarkastellaan lastenkirjallisuutta alkuopetusikäisen lapsen ja kouluopetuksen näkökulmasta.

Tutkimus on laadullinen tulkinnallinen tutkimus, jonka tavoitteena on kuvailla ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Tutkimusaineiston avulla etsitään vastausta seuraaviin tutkimuskysymyksiin: Millaista lastenkirjallisuutta alkuopettajat käyttävät opetuksessaan? Miten alkuopettajat käyttävät lastenkirjallisuutta opetuksessaan? Millaisena alkuopettajat kokevat lastenkirjallisuuden merkityksen? Aineisto koostuu viiden opettajan kirjoittamista kirjoitelmista. Aineiston analyysi on toteutettu teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustulokset osoittavat, että opettajat käyttävät lastenkirjallisuutta monipuolisesti opetuksessaan. Lastenkirjallisuutta luetaan sekä oppilaan että opettajan toimesta. Lukukokemuksia työstetään monipuolisesti. Lastenkirjat toimivat virikkeenä keskustelulle sekä erilaisille tehtäville ja töille. Lastenkirjallisuuden käyttö korostuu äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla, mutta kirjallisuutta hyödynnetään monipuolisesti myös muiden aineiden tunneilla. Opettajat valitsevat opetuksessa käytettävän kirjallisuuden harkiten. Tiettyjen kirjallisuuden lajien suosimisen sijaan opettajat valitsevat käytettävän kirjallisuuden ennemminkin kyseiseen tilanteeseen ja tarkoitukseen sopivaksi. Opettajat kokevat lastenkirjallisuuden kehittäväksi lapsen mielikuvitusta, sanavarastoa ja ajattelutaitoja. Lisäksi kirjojen koetaan tukevan lukuharrastusta ja lukutaidon kehitystä. Tarinoilla nähdään olevan vaikutus myös lapsen tunne- ja sosiaalielämään. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että lastenkirjallisuus tarjoaa monipuoliset käyttömahdollisuudet alkuopetuksessa. Monipuolista ja eritasoista lastenkirjallisuutta sekä vaihtelevia työtapoja käyttämällä voidaan huomioida sekä yksittäisen oppilaan että koko luokkayhteisön tarpeita. Lisäksi lastenkirjallisuuden avulla voidaan tukea yhteisöllistä oppimista.

Avainsanat: lastenkirjallisuus, lastenkirjallisuuden lajit, alkuopetusikäinen lapsi

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi ___

(vain Lappia koskevat)

Sisällys

Johdanto	4
1 Tarinaa takavuosilta	8
1.1 Lastenkirjallisuuden synty	8
1.2 Lastenkirjallisuuden aseman vahvistuminen	9
2 Kansien välissä	11
2.1 Lastenkirjallisuuden määritelmä	11
2.2 Lastenkirjallisuuden lajit	12
3 Lapsi ja kirja	20
3.1 Kirja auttaa kasvussa	20
3.2 Lapsi tarvitsee tarinoita	21
3.3 Alkuopetusikäinen lapsi	22
4 Koulun penkillä	27
4.1 Kansan kasvattajana	27
4.2 Opetussuunnitelman ohjaamana	27
4.3 Opettajan tulkitsemana.....	29
4.4 Kokemuksen kertomana.....	30
5 Tienviittoja tutkimukseen	33
5.1 Tutkimusongelma ja tavoitteet.....	33
5.2 Tutkimusaineisto	34
5.3 Aineiston analyysi.....	38
5.4 Eettisyys ja luotettavuus	41
6 Tarinaa tuloksista	44
6.1 Lastenkirjat opetuksessa	44
6.2 Kirjojen valinnasta	54
6.3 Lastenkirjojen merkityksestä	57
7 Koontia ja johtopäätöksiä	60
8 Pohdinta	63
Lähteet	65

Liitteet

Liite 1. Kirjoitelmaohjeistus lehteen

Liite 2. Kirjoitelmaohjeistus sähköpostiin

Johdanto

Lastenkirjat ovat yksi rakkaimmista muistoistani lapsuudesta. Tutustuin lastenkirjallisuuteen jo varhaisessa vaiheessa lapsuuttani. Minulle luettiin runsaasti erilaista kirjallisuutta ja isälläni oli tapana kertoa tarinoita ulkomuististaan. Lisäksi lapsuudesta tutut riimit ja lorut ovat tuoreessa muistissa vielä aikuisiällä. Kirjahyllystämme löytyi runsaasti erilaista lastenkirjallisuutta, johon tutustuin päivittäin. Aluksi vanhempieni lukemana, myöhemmin kuvia katselemalla, tarinaa ulkoa muistelemalla ja lopulta itse lukemalla. Voi sitä riemunpäivää, kun osasin lukea veljeni aapisesta kokonaisia sanoja. Nopeasti yksittäisistä sanoista alkoi muodostua ymmärrettäviä lauseita. Opinkin lukemaan reilusti ennen kouluikää, jonka uskon johtuvan suurelta osin kiinnostuksestani lastenkirjallisuutta kohtaan.

Kokemukseni mukaan lapset rakastavat kuunnella tarinoita, ja katsella samalla värikkäästi kuvitettuja kuvia juonen tukena. Koenkin, että jokaisella lapsella on oikeus sukeltaa sadun ihmeelliseen maailmaan ja päästä kokemaan mitä ihmeellisempiä seikkailuja turvallisessa seurassa. Kirjoja voidaan lukea kotona, päiväkodissa ja koulussa, missä vain. Mielestäni tärkeintä on lukea lapselle jo pienestä pitäen ja jatkaa lukemista läpi lapsuuden. Eikä lukemista suinkaan tulisi lopettaa vaikka lapsi osaisi jo itse lukea. Yhteisistä lukuhetkistä voi muodostua tärkeä osa elämää, jossa itse kirjan lukeminen saa vain pienen roolin turvallisen yhdessäolon rinnalla. Tarinoista muodostuukin merkittävä osa lapsuutta, ja miksei myös aikuisuutta, sillä samat klassikkosadut säilyvät sukupolvelta toiselle.

Lastenkirjallisuus on lapsille suunnattua kirjallisuutta, johon sisältyy monenlaisia kirjoja lapsen kiinnostuksenkohteita ja eri kehitysvaiheita ajatellen. Lastenkirjallisuudella on nykyään tarjottavana suuri kirjo erilaista kirjallisuutta klassikkosatujen rinnalla. Laajasta tarjonnasta huolimatta lukuharrastuksen vähentyminen

huolestuttaa minua, sillä lukuharrastus tukee myös lukutaidon kehittymistä. Suomen menestyminen kansainvälisissä lukutaitotutkimuksissa kertoo suomalaisten hyvästä lukutaidosta (Sarmavuori 2011, 58). Lukutaidon tason ja lukuharrastuneisuuden tiedetään kuitenkin laskeneen viime aikoina erityisesti nuorten osalta (Töllinen 2012). Myös Sarmavuori (2011, 134) toteaa tutkimusten osoittavat lukemisen määrän laskeneen. Kulttuuriympäristössämme tapahtuneella muutoksella nähdään olevan suuri vaikutus lukemisen vähenemiselle. Jatkuvasti kehittyvä visuaalinen media, ensin televisio ja myöhemmin tietokone ovat syrjäyttäneet aikaa kirjojen lukemiselta. Tietokoneista on tullut viihdekeskuksia, joilla vietetään yhä enemmän aikaa vapaa-ajasta. Tämä nähdään uhkana erityisesti liikuntaharrastuksille, mutta myös lukemiselle. Erityisesti pojat käyttävät runsaasti aikaa tietokoneella kirjojen lukemisen sijaan. (Mt.,134-136)

Lukutaidon juuri oppineet pienet koululaiset ovat yleensä innokkaita lukemaan. Usein lukuinto kuitenkin katoaa alkunnostuksen jälkeen. (Töllinen 2012.) Uskon vahvasti lapsuudessa luodun kiinnostuksen kirjoihin muodostavan vahvan sitteen kirjallisuuteen läpi elämän. Vanhempien rinnalla opettajat ovat merkittävässä roolissa lukuharrastuksen herättäjänä ja ylläpitäjänä. Tästä syystä koenkin opettajan opetuksessa käyttämällä kirjallisuudella olevan oma merkityksensä lapsen lukuharrastuksen innoittajana.

En itsekään ole innokas aikuisille suunnatun kirjallisuuden lukija. Olenkin pohtinut johtuuko se kiireisestä elämäntilanteestani vai olenko vain jäänyt kiinni lastenkirjallisuuteen. Luen mielelläni oppilailleni, ja oman luokan saatuni aion lukea entistä enemmän, ja käyttää kirjallisuutta monipuolisesti koulutyössämme. Luen ja loruilen paljon myös pienelle esikoispojallemme. Olen ilolla seurannut pienen ihmisen puolivuotista taivalta, varovasti silmiään raottavasta tuhisijasta, kohti eloisasti joteltelevaa ja ympäristöään aktiivisesti tutkivaa touhuajaa. Kuvakirjojen värikkäät sivut saavat jo pienen vauvan seuraamaan keskittyneesti sivujen kuvia, ja samalla ”keskustelemaan” kirjojen kanssa. Kuukausien aikana olen huomannut poikani osoittavan yhä suurempaa innostusta kuvakirjoja koh-

taan. Uskonkin, että meillä on vielä pitkä yhteinen matka kuljettavanamme lastenkirjallisuuden rikkaalla tiellä.

Tutkimuksessani perehdyn lastenkirjallisuuteen ja sen käyttöön kouluopetuksessa. Olen kiinnostunut lastenkirjallisuuden asemasta ja sen koetusta merkityksestä opettajien näkökulmasta. Toivon tutkimukseni tulosten tarjoavan arvokasta käytännöntietoa muille opettajille ja opettajaksi opiskeleville, jota he voivat hyödyntää omassa työssään. Samalla haluan muistuttaa tarinoiden rikastuttavasta vaikutuksesta halki elämän ja erityisesti satujen merkityksestä lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Tutkimuksen alussa esittelen kattavan tietopaketin lastenkirjallisuudesta, sen synnystä, lajeista ja tehtävästä. Lisäksi tarkastelen lastenkirjallisuutta alkuopetusikäisen lapsen ja kouluopetuksen näkökulmasta. Lastenkirjallisuuden käyttömahdollisuuksia esittelen lähemmin tulosten yhteydessä.

Tutkimusaineistoni keräsin alkuopetuksessa työskenteleviltä luokanopettajilta, jotka hyödyntävät lastenkirjallisuutta opetuksessaan. Aineistona toimii opettajien kirjoittamat kirjoitelmat heidän käsityksistään ja kokemuksistaan lastenkirjallisuuden käytöstä opetuksessa. Tutkimukseni tavoitteena ei ole antaa yleistettävää kuvausta opettajien käsityksistä ja kokemuksista, vaan kuvailla kyseisten opettajien ajatuksia tutkittavasta aiheesta.

Lastenkirjallisuutta osana koulutyötä on tutkittu jonkin verran. Kasvatustieteen kentälle kohdistuvat tutkimukset koskevat usein vain satuja. Hilikka Ylönen (1998) on tutkinut satuja ja niiden merkitystä kasvatustieteen näkökulmasta varhaiskasvatuksessa. Kaija Lehmuskallion (1991) tutkimus lasten kysymysten ja lukemisen yhteydestä alkuopetuksessa sivuaa tutkimukseni aihetta. Aili Kuussalon (1983) tekemä tutkimus käsittelee satuja ja lastenkirjallisuutta peruskoulun alkuopetusluokilla. Myös muutamat kirjallisuutta ahkerasti käyttävät opettajat ovat jakaneet kokemuksiaan kirjallisuuden käytöstä opetuksessa erinäisissä teoksissa. Heistä merkittävimpanä mainittakoon Helena Linna (1999), joka on oman työnsä rinnalla kirjoittanut useita kirjallisuutta käsitteleviä teoksia.

Tutkimukseni tuloksissa peilaan myös heidän esittämiään ajatuksia omiin tutkimustuloksiini. Tällä tutkimuksella haluan osoittaa lastenkirjallisuuden ansaitsevan paikkansa koulutyössä.

1 Tarinaa takavuosilta

1.1 Lastenkirjallisuuden synty

Lastenkirjallisuuden määritelmä ei ole yksiselitteinen. Kautta historian eri tutkijat ovat käyttäneet erilaisia kriteerejä lastenkirjallisuuden määrittämiseen. Osa tutkijoista hyväksyy kirjallisuudeksi vain kirjoitetun kirjan, ja osa puolestaan myös suullisena kulkeutuneet tarinat. (ks. Lehtonen 1981, 9-10.) Lappalaisen (1979, 21) mukaan kansansatu on lastenkirjallisuuden perusta. Kirjoitettu satu on puolestaan lähtöisin kansanperinteen suullisesta muodosta, joita olivat suorasanaiset ja runonmuotoiset kansan esitykset (mt.). Tarinoita kerrottiin edelleen ja näin kansanrunous välittyi sukupolvelta toiselle (Lampi 1981, 11). Lehtonen (1981) rajaa tutkimuksessaan lastenkirjallisuuden painettuun sanalliseen julkaisuun, vaikka katsookin suullisen lastenperinteen kuuluvan olennaisesti lastenkirjallisuuteen. Hän sisällyttää lastenkirjallisuuteen kirjat, joiden nimiölehdellä tai muussa yhteydessä käy ilmi, että kirja on lapsille tai nuorille osoitettua (mt., 10-11). Pääpaino tässä tutkimuksessa on painetulla lastenkirjallisuudella, jonka vuoksi rajaan suullisen lastenperinteen tutkimukseni ulkopuolelle.

Samoin myös lastenkirjallisuuden alkuaskeleet sijoittuvat tutkijan näkemyksestä riippuen eri ajanjaksoille. Lastenkirjallisuuden katsotaan erkaantuneen hitaasti aikuistenkirjallisuudesta 1543–1840 välisenä aikana (Lehtonen 1981, 157). Lehtonen (1981, 11) pitää suomalaisen lastenkirjallisuuden lähtökohtana Mikael Agricolan *Abckirjaa*, joka ilmestyi todennäköisesti vuonna 1543. Ensimmäinen suomenkielinen aapinen oli suunnattu sekä aikuisille että lapsille (Huhtala & Juntunen, 2004, 9). *Abckirjaa* pidetään myös nykyaikaisten aapisten ja oppikirjojen pohjana (Sarmavuori 2011, 45). Ihonen (2003, 14-15) puolestaan näkee suomalaisen lastenkirjallisuuden syntyneen varsinaisesti vuosina 1847-1849, jolloin alkoi ilmestyä enemmän alkuperäisteoksia. Aiemmin Suomessa

ilmestyneet lastenkirjat olivat pääsääntöisesti käännöksiä, vain muutamat kymmenet ilmestyivät suomeksi tai ruotsiksi (mt., 14).

1.2 Lastenkirjallisuuden aseman vahvistuminen

Suomessa ilmestyi varsin vähän lastenkirjallisuutta vielä 1700-luvulla. Tuohon aikaan lasten lukutaito olikin yleisesti vain ylempien yhteiskuntaluokkien etuoikeus. Lukutaidon lisäksi lapsille saatettiin opettaa vieraita kieliä, mikä mahdollisti vieraskielisen lastenkirjallisuuden lukemisen. (Ihonen 2003, 14.) 1800-luvun puolivälissä alettiin painaa enemmän myös suomalaista lastenkirjallisuutta (Ihonen 2003, 14-15; Lampi 1981, 15).

Suomalaisessa lastenkirjallisuudessa vallitsi pitkään uskonnollinen ja kasvattava kausi (n. 1543–1840). Varsinaiset edellytykset kansalliselle lastenkirjallisuudelle syntyivät vasta 1840-luvulla, jolloin suomen kielen ja suomalaisen lapsen asema vahvistui. (Lehtonen 1981, 157-158.) Vaikkakin lastenkirjallisuuden tarpeellisuudesta puhuttiin jo 1820-luvulla. Kansallisen kirjallisuuden syntyminen edellytti kirjailijoiden lisäksi myös monia muita tekijöitä. Kirjapainot, kirjansitojat, kustantajat, kirjastot ja kirjakaupat alkoivat vakiintua Suomeen vasta 1800-luvun lopulla, jolloin mahdollistui nykyaikaiset kirjamarkkinat. (Ihonen 2003, 14-16.) Vuonna 1866 voimaan tullut kansakouluasetus takasi kaikille lapsille mahdollisuuden omakieliseen opetukseen (Lehtonen 1981, 158). Vaikka koko kansaa ei saatukaan heti opetuksen piiriin, suomalaisten lukutaito oli 1800-luvun lopulla kansainväliselläkin tasolla hyvä (Ihonen 2003,15).

Ihosen (2003, 15) mukaan suomalainen lastenkirjallisuus edistyi vauhtiin päästyään aikuiskirjallisuuden rinnalla, ja lähes samaa tahtia yleiseurooppalaisen kehityksen kanssa. Ahkera käännöstoiminta tuki lastenkirjallisuuden kehitystä. Maailmankirjallisuudesta haettiin mallia suomenkieliselle kirjallisuudelle. Suosituinta käännöskirjallisuutta olivat opettavaiset kertomukset. Alkujaan käännöksiä tehtiin etenkin saksasta, mutta

lopulta merkittävin vaikutus tuli Englannista. Myös ruotsalaista kirjallisuutta suomennettiin jatkuvasti, ja muiden kielten kirjallisuutta käännettiin Ruotsin kautta Suomeen. (Mt., 16).

Suomalainen lastenkirjallisuus alkoi muuttua voimakkaasti toisen maailmansodan jälkeen. 1900-luvun puolivälissä lastenkirjallisuuden sisältö alkoi modernisoitua ja arvostus kasvaa. Samalla kirjojen opettavuus alkoi vähentyä. Lastenkirjallisuuden kustantamiseen alettiin paneutua, jolloin alkoi syntyä myös sarjakirjallisuutta. 1960-luvulla lastenkirjallisuudessa alettiin nostaa esiin yhteiskunnallisia ongelmia, jolloin sadun rinnalle nousi ongelmakeskeinen ja opettavainen realismi. Jo seuraavalla vuosikymmenellä satu alkoi taas nostattaa asemaansa. 1980-luvulla seikkailu ja filosofia alkoivat näkyä saduissa. Vuosituhannen lopulle tultaessa lastenkirjallisuus jatkoi muotoutumistaan ja löysi tilaa myös huumorille. (Huhtala & Juntunen 2004, 76-77; 113-114.) Niin lapsi kuin aikuinenkin pääsee huumorin avulla arjen yläpuolelle (Laulajainen 2009, 55). Realismi ja huumori ovatkin vuosituhannen vaihteen lastenkirjan selkeimmät tunnusmerkit (Karjalainen 2001, 58).

2 Kansien välissä

2.1 Lastenkirjallisuuden määritelmä

Kuten jo edellisessä luvussa todettiin, lastenkirjallisuuden määritelmä ei ole ollut yksiselitteinen historian saatossa. Lappalaisen (1979, 15) määritelmän mukaan lasten- ja nuorten kirjallisuus on lapsille ja nuorille tarkoitettua kirjallisuutta. Se on kirjoitettu joko suoraan kasvavalle väestölle tai poimittu aikuisten kaunokirjallisuudesta tai lasten ja nuorten itse omaksumaa kirjallisuutta. Sopivaa yleisnimikettä lasten- ja nuortenkirjallisuudelle ei ole keksitty, minkä vuoksi ne on hyvä erottaa toisistaan. (Mt., 15.) Lappalainen (1979, 15) ja Lampi (1981, 9) määrittelevät lastenkirjallisuuden käsittävän alle 9-vuotiaille tarkoitettun kirjallisuuden ja nuorten kirjallisuuteen kuuluvat puolestaan varhaisnuorten ja aikuistuvien nuorten kirjat. Sarmavuori (2011, 193) puolestaan pitää 10 ikävuotta lasten- ja nuortenkirjallisuuden rajana. Käsittelen tutkimuksessani ainoastaan lastenkirjallisuutta, sillä alkuopetuksessa työskentelevät opettajat opettavat pääsääntöisesti 7–8-vuotiaita lapsia.

Lastenkirjallisuus on sanataidetta, joka yhdistää kielen ja ajattelun, lapsen ja kirjan (vrt. Heinonen 2001b, 201). Laulajaisen (2009, 61) mukaan lastenkirjallisuus tarjoaa taiteen ja viihteen ohella myös opetusta ja tietoa. Kirjat voivat sisältää myös kasvattavaa ainesta, mutta mielellään rivien välissä. Lastenkirjallisuudessa on sallittua kaikki sellainen, mikä aikuisten todellisessa maailmassa kielletään. Arjen keskellä tapahtuu jotain sellaista, mitä on vaikea selittää muualla kuin lastenkirjallisuudessa. Lapsella on taito ymmärtää, mitä rivien välissä, naurun lomassa ja sanojen takana tapahtuu. (Laulajainen 2009, 61, 104.)

2.2 Lastenkirjallisuuden lajit

Lastenkirjallisuutta kuten muutakin kirjallisuutta voidaan jaotella eri lajeihin. Tutkijasta riippuen jaottelussa voi esiintyä eroja. Näkemykseni lastenkirjallisuuden lajeista pohjautuu Lammen (1981) ja Lappalaisen (1979) käsitykseen sekä omaan kokemukseeni lastenkirjallisuuden lajeista. Lastenkirjallisuus jakautuu *katselukirjoihin, kuvatarinoihin, kuvakirjoihin, satuihin, runoihin, kertomuksiin eli realistisiin lastenkirjoihin, tietokirjoihin ja lastenlehtiin* (vrt. Lampi 1981, 26; Lappalainen 1979, 17). Tarkkaa jaottelua on kuitenkin vaikea tehdä, sillä sama kirja voi täyttää myös toisen lajin kriteerit. Esimerkiksi kuvakirja voi olla myös satu tai kertomus tai tietokirja. Lajit painottuvat eri tavoin kirjan tekijästä ja käyttäjästä riippuen. Eri-ikäiset lukijat tarkastelevat samaa kirjaa hyvin eri näkökulmista. (Lampi 1981, 26.) Käyttäessäni käsitettä lastenkirja tai tarina, tarkoitan lapsille suunnattua kirjallisuutta lajiin katsomatta. Mielestäni jokainen lastenkirja tai osa siitä tarjoaa oman tarinansa.

Lastenkirjallisuuden eri lajien avulla pyritään huomioimaan lapsuuden eri ikäkausien tarpeet (Lappalainen 1979, 16). Katselukirjat ja kuvatarinat ovat tarkoitettu lähinnä perheen pienimmille, aikuisen ja lapsen yhteisiin katselu- ja kuunteluhetkiin (ks. Lampi 1981, 26-27). Kohderyhmän vuoksi jätän katselukirjat ja kuvatarinat tutkimukseni ulkopuolelle.

Sadut

Sadun määritelmä ei ole yksiselitteinen. Satu mielletään kertomataiteeksi, jossa koetaan normaalitajunnan ylittäviä kokemuksia. Saduissa tapahtuu todellisuudessa mahdottomia asioita ja ne sijoittuvat usein omaan maailmaansa. Sadun hahmoina toimivat satumaan asukit, mutta myös todelliset hahmot, kuten eläimet voivat seikkailla mukana sadussa. Todellisuudesta poiketen eläimet osaa- vat puhua ihmisten kieltä. (Ylönen 2000, 9–10.) Saduissa ihmisen ja eläimen välinen raja nähdään liukuvana. Puheen lisäksi eläimet saattavat toimia ihmisen

tavoin. Muutoinkin saduissa poiketaan arkitodellisuuden kaavoista eikä luonnon lainalaisuuksia noudateta. Saduissa saattaa esiintyä yliluonnollisia voimia ja olentoja, joita ei todellisuudessa nähdä. Saduille on tyypillistä myös hahmojen muuntautuminen hahmosta toiseksi, esimerkiksi eläin voi muuttua sadun prinsiksi. (Apo 2001, 15.)

Kaikissa saduissa kulkee lähes poikkeuksetta samanlainen rakenne. Sadun alussa on yleensä jokin ongelma, jota lähdetään ratkomaan sadun seikkailussa. Juonen edetessä ilmenee esteitä, joiden ratkomisessa auttavat usein yliluonnolliset olennot. Tarinan aikana päähenkilö oppii jotain hyödyllistä, mikä auttaa häntä ongelmassa eteenpäin. Ennen ongelman ratkaisua tapahtuu kriisi, joka johtaa ongelman ratkaisuun. Tämän jälkeen päähenkilön elämässä tapahtuu muutos, jonka seurauksena päähenkilö saa hyvän elämän. Lopussa voidaan myös rangaista ja palkita sadun muita hahmoja. Monissa saduissa pahuudesta rangaistaan ja hyvyydestä palkitaan. Lapselle on tärkeää, että hän osaa ennakoita juonen kulkua ja loppuratkaisu tapahtuu oikeudenmukaisesti. (Ylönen 2000, 12–14.)

Sadut jaotellaan kansansaduiksi ja taidesaduiksi. Kansansadut ovat satoja vuosia vanhoja kertomuksia, joiden tekijää ei tiedetä. Taidesadut taas ovat lapsille suunnattua sanataidetta, jonka kirjoittaja tunnetaan. Kansansadut ovat muuttuneet vuosien varrella siirtyessään maasta ja maanosasta toiseen. Taidesadut taas säilyvät muuttumattomina. Yhteiskunnan muuttuneet asenteet ovat muokanneet saduista nykyaikaisia. Yhteistä molemmille saduille ovat tunteet ja niiden ohjailema toiminta. (Ylönen 2000, 15–16.) Kansankertomusten tutkijat ovat jaotelleet kansansadut myös alalajeihin, joista merkittävimmät ovat eläin-, ihme-, novelli-, legenda- ja pilasadut. Nykyään käytössä olevat sadut ovat usein eläin- ja ihmesatuja. (Apo 2001, 12.) Suojalan (2001, 32) mukaan taidesatu hyödyntää ja soveltaa perinteisen ihmesadun sääntöjä. Myös Mäki ja Arvola (2009) kirjoittavat taidesatujen kehittyneen yliluonnollisten satujen pohjalta. Opettavaiset ja inhimilliset taidesadut antavat uusia näkökantoja elämään. Tämän vuoksi niitä onkin hyvä käyttää osana opetusta. (Mt., 40.)

Runot

Lastenrunoilla on pitkät perinteet. Alun perin kasvatukselliset tarpeet loivat pohjan suomenkieliselle lastenrunoudelle (Alanko 2003, 32). Runoja käytettiin muun muassa opettamaan lukemaan, kansallisen arvopohjan rakentajana, tapakasvattajana, havainnollistamaan opetusta, ohjelmanumeroiksi ja lasten maailman ja tunteiden kuvaajaksi. Perinteisiä lastenrunon aiheita olivat koulu, työ, eläimet, luonto ja vuodenajat. (Korolainen 2001, 90.) Lappalaisen (1979, 34) mukaan lastenrunojen tarkoitus oli viihdyttää lasta, auttaa nukahtamaan tai innoittaa leikkiin. Omasta lapsuudestakin tutut leikit sisälsivät monenlaisia leikki-loruja, jotka siirtyvät suullisena tietona sukupolvelta toiselle.

Nykyisin perinne ja modernismi elävät rinnakkain lastenrunoudessa. Suurin osa runoista on edelleen riimillisiä, mutta käytössä on myös kielikuvia, sisäsointuja ja erilaisia sana- ja äänneleikkejä. Myös riimittömyys ja vapaa mitta ovat vakiintuneet lastenlyriikkaan 90-luvulla. (Korolainen 2001, 91.) Runo on helppo tunnistaa runoksi. Useimmiten se jakautuu säkeisiin, ja yksi säe kirjoitetaan yhdelle riville. Näin säkeistä muodostuu säkeistöjä. Runon tyypillisimpiä tyylikeinoja ovat alku- ja loppusointu. Runoilla on olemassa myös runomitta, josta tunnettu on suomen kielen kehittämä kalevalamitta. Lastenrunoissa rytmi ja runomitta ovat tärkeitä tekijöitä. Runonlausuntaan kuuluu olennaisesti myös tauot, jolloin runo hengittää luoden hienoa rytmistä kieltä. Lastenrunouden tyypillisimpiä tyylikeinoja on toisto. Toistolla on monia merkityksiä. Sen tarkoituksena on muun muassa herättää lukija. Toisaalta toistolla voi olla myös loitsunomainen tehtävä. (Heinonen 2001a, 124-126.)

Runot ovat ihmisten vanhinta sanallista perinnettä. Ne keskustelevat lukijan kanssa, jättäen tilaa kuvien ja symbolien tulkinnalle. Vaikka runouden arvostus eri vuosikymmeninä on vaihdellut runsaasti, Suomi on kuitenkin pysynyt 1800-luvulta lähtien vahvana lastenrunon maana. (Korolainen 2001, 91, 97.) Suomalainen lastenrunous nähdäänkin monipuolisena ja korkeatasoisena (Lampi, 1981, 33). Korolainen (2001) toteaa runon olevan edelleen lapsen paras tavara.

Lelu, jossa on henki ja se kasvaa lapsen mukana (mt., 97). Runo synnyttää mielikuvia lukijassa tai kuulijassa (Heinonen 2001a, 127). Elämyksellisyyden lisäksi runot kehittävät lapsen rytmittäjää ja edistävät lapsen luku- ja kirjoitustaitoa (Korolainen 2001, 97).

Kuvakirjat

Suomessa värillisiä kuvakirjoja alkoi ilmestyä 1870-luvulla, alun perin käännettynä saksasta. Suomalaiset alkuperäiskuvitukset ilmestyivät lastenkirjallisuuteen vasta 1800-luvun lopulla. Kuvakirjat olivat suosittuja erityisesti suomenmielisten keskuudessa. Niiden ajateltiin opettavan perheen arvostusta ja rakkautta isänmaahan jo perheen pienimmille. (Ihonen 2003, 18.) Myös Laukka (2003, 96) toteaa kuvakirjojen toimineen kansallisen identiteetin vahvistajana. Suomalainen kuvakirja arvosti kotia, perhettä ja kansalaistunnetta sekä omaa ympäristöä ja sen kauneutta (mt., 96). Kuvakirjoilla on usein opettava vaikutus vielä nykypäivänäkin. Sadunomaisella tarinalla ja värikkäillä kuvilla voidaan vaikuttaa lasten asenteisiin ja maailmankuvaan. (Heinimaa 2001, 144.)

Kuvakirja on kaunokirjallinen teos, jossa tarina kerrotaan kuvien ja tekstin avulla. Kuva ja sana ovat vuorovaikutuksessa keskenään muodostaen luontevan kokonaisuuden. (Rhedin 2001, 17; Sarmavuori 2011, 195; ks. myös Heinimaa 2001, 142.) Kuvan ja sanan suhde voivat vaihdella kirjasta ja lukijasta riippuen (Ylönen 2000, 46-47). Rhedinin (2001, 17) mukaan kuvakirjan jokaisella aukeamalla tulee olla vähintään yksi kuva (ks. myös Heinimaa 2001, 142). Lammen (1981, 27) määritelmässä kuvakirjoissa on vähintään puolet sivumäärästä kuvia. Kuvat tukevat tekstin ymmärtämistä, sen tulkintaa sekä auttavat jatkokeskustelussa (mt.). Laukan (2012) mukaan lapsi kiinnostuu ensin kuvasta ja omaksuu vasta sitten sanat. Kuvitus virittää kirjan kuunteluun ja lukemiseen. Aikuinen puolestaan tukeutuu sanaan ja käyttää kuvaa sen tukena (mt.). Hyvä kuvakirja tarjoaa antoisan lukukokemuksen sekä lapselle että aikuiselle, useiden tasojen ja näkökulmien kautta (Heinimaa 2001, 142). Laajentuneen kohderyhmän vuoksi kuvakirjaa voidaan pitää koko kansan kirjallisuuden lajina (Laukka 2012).

Tietokirjat

Kuvitetut sadut, kertomukset ja lastenrunot ovat perinteisiä kaunokirjallisia kuvakirjoja (Lappalainen 1979, 170). Niiden rinnalla kuvia alettiin painaa myös lasten tietokirjallisuuteen havainnollistamaan ja koristamaan kirjoja (Ihonen 2003, 18). Lasten kaunokirjallisille teoksille ja tietokirjoille onkin vaikea tehdä selkeää eroa, sillä monet lasten tietokirjoista sisältävät myös keksittyä ainesta. Esimerkiksi Mauri Kunnaksen kuvakirjat sisältävät tarkkaa ja historiallisesti luotettavaa tietoa fiktion kietoutuneena. (Heinimaa 2001, 148, 151).

Tietokirjat saattavat olla lapselle yhtä jännittävä lukukokemus kuin mikä tahansa kertomus (Lampi 1981, 38). Tietokirjat esittelevät lapselle sopivan tasoista tietoa tärkeiltä ja hyödyllisiltä aihealueilta (Lappalainen 1979, 170, 173). Kuvat havainnollistavat, selkeyttävät ja yksinkertaistavat käsiteltäviä aiheita (Lampi 1981, 38). Esimerkiksi luonto ja eläimet ovat olleet alkujaan suosituimpia lasten tietokirjojen aiheita. Nykyisin tietokirjat kattavat hyvin monipuolista tietoa eri aihealueilta. (Lappalainen 1979, 172-173.) Tietokirjat opastavat lasta tiedon itsenäiseen omaksumiseen ja tulkitsemiseen. Lapsi löytää vastauksia häntä askarruttaviin kysymyksiin sekä kiinnostuu uusista asioista. Tietokirjat toimivat hyvinä apuna lapsen koulutehtävissä. Tärkeää on kuitenkin tarjota lapsen ikään ja ymmärrykseen sopivia tietokirjoja. Vaikeaselkoiset kirjat saattavat hämmentää lasta, jopa muodostaa inhon tietokirjoja kohtaan. (Lampi 1981, 38).

Tärkeää on kuitenkin muistaa, että lähes jokainen kirja laajentaa lapsen sana- ja käsitevarastoa sekä ympäristön tuntemusta. Näin lastenkirjat lajiin katsomatta toimivat tietokirjojen tapaan. (Lampi, 1981, 38.) Lappalainen (1979, 173) toteaaakin jokaisen kirjan toimivan tietokirjana lapselle.

Kertomus eli realistinen lastenkirja

Lapsi kohtaa jokapäiväisessä elämässään monia askarruttavia asioita. Näitä asioita voi olla helpompi käsitellä aiheeseen liittyvän kertomuksen avulla.

(Lampi 1981, 32.) Lappalainen (1979, 126) ja Karjalainen (2001, 56) käyttävät kertomusten rinnalla nimitystä realistinen lastenkirja, joka kuvastaa mielestäni hyvin kirjojen luonnetta. Kertomukset käsittelevät päähenkilön kautta lapsen elämässä esiintyviä konkreettisia aiheita tarjoten niihin ratkaisumalleja. Tarinan kuulijan on helppo eläytyä juoneen asettaen itsensä kirjassa esiintyvien henkilöiden asemaan. (Lampi 1981, 32.) Maamme ensimmäiset realistiset lastenkirjat, kansakoululukemistot ilmestyivät juuri opetustarkoituksiin (Lappalainen 1979, 126).

Kertomuksilla on paljon annettavaa myös nykyiseen kouluopetukseen. Kirjojen tarinoiden avulla voidaan käsitellä ahdistumatta kipeitäkin asioita (Karjalainen 2001, 60). Kertomuksissa esiintyviä aiheita voivat olla esimerkiksi mustasukkaisuus, pelko tai lääkäriin meno (Lampi 1981, 32). Nykyisin myös kuolemaa ja monimutkaisia perhesuhteita käsitellään lastenkirjoissamme (Karjalainen 2001, 58-59). Kertomukset voivat toimia alustuksena keskustelulle. Arkaluontoisen aiheen käsittely voi sujua helpommin kertomuksen jatkokäsittelynä, esimerkiksi keskustelun tai draaman keinoin. (Lampi 1981, 32.) Karjalainen (2001, 60) muistuttaa kipeiden aiheiden käsittelyn edellyttävän lapsen ja aikuisen yhteistä pohdiskelua. Kevyemmät aiheet sopivat mielestäni myös itsenäiseen lueskeluun. Karjalainen (2001, 56) toteaaakin kirjojen olevan usein helppolukuisia ja runsaasti kuvitettuja. Tuttu aihepiiri ja tuttu sanasto helpottavat lukemista ja ymmärtämistä. Tästä syystä kertomukset sopivatkin hyvin myös aloittelevalle lukijalle. Ensimmäisen kokonaisen kirjan lukemisen tulisikin olla positiivinen ja hauska kokemus. (Mt., 56, 79.) Toisaalta kertomusten avulla voidaan opetella runsaasti uusia käsitteitä, lisätä ymmärrystä ja poistaa ennakkoluuloja erilaisia ihmisiä ja asioita kohtaan (Lampi 1981, 32).

Lastenlehdet

Lastenlehtien aiheet syntyivät lasten omista lähtökohdista, opettavaisuutta unohtamatta (Malmberg 2003, 138). Alkujaan lastenlehtien sisältö koostui pitkälti lastenkirjallisuudesta: saduista, runoista ja kertomuksista (Ihonen 2003, 17;

Malmberg 2003, 141). Lehdet julkaisivat myös sarjakuvia, joita alkoi myöhemmin ilmestyä myös omana lehtenä (Lampi 1981, 39; Malmberg 2003, 138). Monet lastenkirjailijat julkaisivat tuotoksiaan lehdissä ennen kuin julkaisivat niistä kirjan (Lappalainen 1979, 127). Toisaalta myös lastenlehtiin syntyneestä aineistosta koottiin kirjoja niiden saavuttaman suosion seurauksena (Ihonen 2003, 18).

Lastenlehdet pyrkivät innoittamaan ja kehittämään nuoren lukijakuntansa kirjallista harrastuneisuutta (Lappalainen 1979, 127). Nykyisin maassamme ilmestyy kymmenittäin lastenlehtiä, joissa julkaistaan lasten omia kertomuksia (Laulajainen 2009, 79). Samalla lastenlehtien tarkoitus on virkistää, aktivoida ja tukea lasta ja hänen harrastuksiaan sekä lisätä lasten tietoja ympäröivästä maailmasta (Malmberg 2003, 142).

Kouluissa käytettiin ahkerasti Kansakoulunopettajien Liiton vuonna 1945 perustamaa *Koululaista*, joka tarjosi oppilaille iloa ja pedagogisesti kehittäväää lukeamista. Alkujaan lehti oli opettajien tiukassa valvonnassa. Sen kuusi ensimmäistä päätoimittajaa olivat opettajia. Nykyään *Koululainen* on lasten yleislehti, jota tekevät ammattitoimittajat. Vaikka *Koululaisen* kaupallistuminen on selvästi murentanut lehden lasten- ja nuortenkulttuuria, näkyy lastenlehdille tyypillinen arvostus suomalaista lastenkirjallisuutta kohtaan. Lehti julkaisee edelleen kirja- ja kirjailijaesittelyitä sekä uusia kertomuksia. (Malmberg 2003, 141-142.)

Lastenlehdistä puhuttaessa myös sarjakuvalehdet ansaitsevat oman huomionsa. Alun perin sarjakuvat syntyivät ilostuttamaan sanomalehtiä jo 1800-luvulla (Lampi 1981, 38). Sanomalehtien lisäksi sarjakuvia julkaistaan aikakaus- ja lastenlehdissä (Lampi 1981, 39; Malmberg 2003, 138;). Varsinaiset sarjakuvalehdet ja taskukirjat alkoivat yleistyä toisen maailmansodan jälkeen (Lampi 1981, 39).

Lammen (1981, 39) mukaan sarjakuva on ikään kuin filminauha, jossa kertomus jakautuu ruutuihin. Tarinan juoni muodostuu piirroksista. Mitä yksinkertai-

sempi tarina, sitä läheisemmin tilanteet yhtyvät toisiinsa. Kuvien tehoa ja tunnelmaa luovat erilaiset kuvakulmat ja taustat. Myös kuvien sijoittelulla, rajauksella ja tekstinasettelulla on oma vaikutuksensa sarjakuvan tunnelmaan. Sarjakuvien kieli on olosuhteiden pakosta köyhää. Lauserakenteet ovat yksinkertaisia ja kaavamaisia sekä sisältävät runsaasti huudahduksia. Juonessa pysyminen edellyttää tekstiin liittyvien kuvien näkemisen. Lapsi kannattaakin totuttaa ensin kirjojen katseluun ja vasta myöhemmässä vaiheessa tarjota hänelle sarjakuvia. Kirjoihin tutustuttuaan lapselle on kohtalaiset edellytykset oppia valikoimaan luettavansa. (Mt., 39-40.)

Hyvin toteutetut ja aiheeltaan sopivat sarjakuvat tarjoavat monia mahdollisuuksia lapselle. Sarjakuvien avulla lapsi oppii hahmottamaan kuvia ja oikean lukusuunnan sekä tekemään johtopäätöksiä. Samalla lapsi kehittää huomaamattaan lukutaitoaan. (Lampi 1981, 39.) Mielestäni myös sarjakuvat voivat tarjota tasokasta luettavaa lapselle. Kokemuksesta tiedän, että esimerkiksi suuren suosion saavuttanut Aku Ankka innoittaa myös laiskoja lukijoita lukuharrastuksen pariin.

3 Lapsi ja kirja

3.1 Kirja auttaa kasvussa

Kuten jo lastenkirjallisuuden lajeja tarkastellessani totesin, alun perin kasvatukselliset tarpeet synnyttivät suomalaisen lastenkirjan (vrt. Lehtonen 1981, 153). Lukutaidon rinnalla kirjojen tuli opettaa oikeanlaisia arvoja ja käyttäytymismalleja (vrt. Ihonen 2003, 18; Korolainen 2001, 90). Erityisesti satujen katsottiin opettavan oikeanlaista käyttäytymistä ja moraalialia. Saduissa hyvä ja paha saa palkkansa. Väärin tehnyttä rangaistaan ja oikein tehnyttä palkitaan. (Ylönen 2000, 19-21; 27.) Varoittavat kertomukset kehottivat kuoleman uhalla tottelemaan vanhempia, ja tottelemattomuudesta rangaistiin (Huhtala & Juntunen 2004, 15). Klassikkosatujen hyvistä ja huonoista puolista on keskusteltu useaan otteeseen (Apo 2001, 22; Huhtala & Juntunen 2004, 18-19). Huhtalan ja Juntusen (2004, 18-19) mukaan erityisesti Grimmin satujen sopivuus puhuttaa. Alkujaan kansansadut kerrottiin kaikenikäisille, lähinnä aikuisille. Nykyiset sadut suunnataan suoraan lapsille, joten ne ovat suvaitsevaisempia ja lempeämpiä. (Ylönen 2000, 21-22.)

Vielä nykyäänkin lastenkirjoilla voi olla opettava vaikutus, mutta ennen kaikkea niiden tarkoitus on viihdyttää lasta (Laulajainen 2009, 61). Samalla ne rohkaisevat ja lohduttavat lasta sekä opettavat arkisia asioita. Tarinoiden kautta voidaan käsitellä myös tunne-elämän ongelmia. (vrt. Ylönen 2000, 27, 62.) Positiivisia tunteita unohtamatta (vrt. Kempainen 2003, 81). Vaikeistakin asioista voi olla helpompi puhua kirjallisuuden etäännyttämänä (Karjalainen 2001, 60). Lapsi eläytyy kirjan tapahtumiin etsien kirjan henkilöistä samastumiskohteita. Samalla hän oppii tiedostamattaan asenteita, arvostuksia ja käyttäytymismalleja. Kirjojen kautta myös lapsen minäkuva sekä maailmankuva rakentuvat. (Laulajainen 2009, 53-54.)

Yhteiskunnan muuttuessa myös lapsen elinympäristö ja kasvuolosuhteet ovat muuttuneet. Nykyisin yhä useampi lapsi elää mitä monimuotoisemmassa perheessä. Perheillä ja ennen kaikkea vanhemmilla on yhä vähemmän aikaa lapsilleen. Lapselta vaaditaan koko ajan enemmän. Lapsi astuu yhä aiemmin aikuisen maailmaan, vaikkei olisikaan kypsä sinne. (vrt. Laulajainen 2009, 56-58). Nykyiset lastenkirjat käsittelevät kasvavassa määrin todellista elämäämme (vrt. Karjalainen 2001, 59-76).

3.2 Lapsi tarvitsee tarinoita

Elämme maailmassa, joka muuttuu päivä päivältä hektisemmäksi ja väkivaltaisemmaksi. Vaikka maailma muuttuu, lapsen perustarpeet eivät. (vrt. Laulajainen 2009, 58.) Tämä asettaa suuria haasteita niin aikuisille kuin lastenkirjallisuudellekin. Lasten kuuluisi edelleen saada olla lapsia, leikkiä ja elää omassa mielikuvitusmaailmassaan. Lapset tarvitsevat edelleen karamellin makuisia tarinoita, pumpulinpehmeine unelmineen. Liikasen (1978, 73) mukaan lapset rakastavat kuunnella tarinoita, jotka ruokkivat mielikuvitusta ja tarjoavat samastumiskohteita. Mielestäni lastenkirjallisuuden avulla voidaan tarjota pakotie todellisuudesta sadunhoitoiseen mielikuvitusmaahan. Toisaalta lastenkirjat ovat oivallinen keino käsitellä vaikealtakin tuntuja arkisia asioita. Laulajaisen (2009, 55, 77) mukaan lastenkirjallisuudessa tulisi käsitellä rohkeasti kaikkia elämän osa-alueita, pelottavat ja traagiset asiat mukaan lukien. On vain mietittävä missä vaiheessa ja millä tavoin ne lapselle esitetään. Lastenkirja tulisi kuitenkin rakentaa elämänmyönteiseksi, ja sen pitäisi välittää lapselle turvallisuudentunnetta. Yksi lastenkirjallisuuden tehtävistä onkin tarjota todenmukaisia, mutta toiveikkaita aineksia maailmankuvan rakentamiseen. Onnellinen loppu on lasten kirjalle välttämätöntä. Ilman sitä lapsi saattaa ahdistua. (Mt. 2009, 55-56; 77-78.)

Lastenkirjallisuus tarjoaa nautinnollisia hetkiä niin kuuntelun kuin lukemisen muodossa. Samalla lukuhetkestä muodostuu aikuisen ja lapsen yhteinen hetki. Tarinaa tärkeämpää on lukuhetken lämmin ja rauhallinen tunnelma sekä

aikuisen läsnäolon kokeminen (Karjalainen 2001, 80). Perusturvallisuuden ja rakkauden tunteet ovat onnellisen lapsuuden edellytys (Kemppinen 2003, 35). Samalla lukeva aikuinen osoittaa mallillaan, että lukeminen on tärkeää (Seppänen 2004, 20).

Lapsille tulisi tarjota monenlaista kirjallisuutta, niin faktaa kuin fiktiota, taidetta kuin viihdettä. Tärkeää on, että kirja vastaa lukemishetkellä lapsen tarpeita. Lapsen ikä, luonne ja alttius vaikutteille vaikuttavat siihen, kuinka lapsi kokee kirjan tarinan. (Laulajainen 2009, 54-55.) Jokaisen lapsen tarpeet ja mieltymykset ovat yksilöllisiä, mikä on otettava huomioon kirjaa valittaessa. Myös lapsen lukutaito on huomioitava valittaessa kirjallisuutta lapsen itsensä luettavaksi. (Laulajainen 2009, 59.) Aikuisten olisi hyvä tarjota lapsille mahdollisimman tasokasta luettavaa, sillä lapset kuuntelevat ja lukevat mielellään suosikkikirjansa kymmeniä kertoja (Lampi 1981, 9). Laadukkaissa lastenkirjoissa on monta tasoa, joten ne puhuttelevat usein myös aikuista lukijaa (Laulajainen 2009, 54; Sarmavuori 2003, 16).

3.3 Alkuopetusikäinen lapsi

Lapsuuden kehitysvaiheet ovat merkittävässä asemassa ihmisen kehityksessä, sillä juuri lapsuudessa luodaan pohja fyysiselle, psyykkiselle ja sosiaaliselle kasvulle (Kemppinen 2003, 35). Kehityopsykologisesta näkökulmasta katsottuna alkuopetusikäinen lapsi on lapsuuden keskivaiheessa, jolloin tapahtuu suuria muutoksia lapsen biologisessa, kognitiivisessa ja sosiaalisessa kehityksessä (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 168).

Kognitiivinen kehitys

Fyysisiä, ulospäin näkyviä muutoksia ovat muun muassa nopea pituuskasvu ja hampaiden vaihtuminen. Muutokset vaikuttavat voimakkaasti lapsen kokemuksesta itsestään uudessa roolissa koululaisena. Kognitiivisen kehityksen kannalta merkittävimmät muutokset tapahtuvat lapsen aivorakenteissa ja -

toiminnoissa. Aivojen etuosien kypsyminen vaikuttaa esimerkiksi metakognitioiden kehittymiseen, jolla tarkoitetaan lapsen omaa tietoisuutta kognitiivisista toiminnoistaan. Muistin alueella kehitys on nähtävissä lapsen kasvavana kykyinä havaita muistamista auttavia asioita, kuten muistettavan asian toisteleminen. Esikouluiän lopulla keskeisenä kognitiivisen kehityksen tunnusmerkkinä pidetään konkreettisten operaatioiden hallitsemista. Piaget'n mukaan lapsen ajattelussa on keskeistä kyky vapautua välittömistä havainnoista päättelyn avulla, mikä pohjautuu lapsen kykyyn kuvitella konkreettisen tuen avulla erilaisia operaatioita. Esimerkiksi lapsi kykenee päättämään eri kokoisissa astioissa olevan sama määrä nestettä, vaikka niiden pinta on eri korkeudella. Konkreettisten operaatioiden kaudelle on myös tyypillistä lapsen lisääntyvä kyky havainnoida samanaikaisesti useampia asioita sekä muodostaa erilaisia luokitteluperusteita. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 168-170.) Lastenkirjojen avulla voidaan tukea lapsen kognitiivista kehitystä. Tarinat laajentavat ja rikastuttavat lapsen kokemusmaailmaa, mikä edistää ajattelun ja kielen kehitystä. Kirjallisuuden valinnassa on huomioitava, että lapsen ajattelu on vielä pääsääntöisesti konkreettista, eikä lapsi ymmärrä vielä vaikeita, abstrakteja käsitteitä. Esimerkiksi kuvakirjoja käyttämällä lapsi voi seurata kirjan tarinaa kuviin tukeutuen.

Sosiaalinen kehitys

Keskeistä koulunsa aloittavan lapsen sosiaalisessa kehityksessä on itsenäisyyden ja vastuun nopea lisääntyminen. Lisäksi kaveripiiri ja sen hyväksyntä muodostuvat yhä merkityksellisemmäksi. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 170.) Toimiminen sosiaalisissa tilanteissa vaatii monenlaisia sosiokognitiivisia taitoja. Sosiaalinen kognitio muodostuu käsityksestä toisiin ihmisiin, itseen sekä tietoihin ja käsitykseen sosiaalisista säännöistä ja moraalisista periaatteista. (Korkiakangas 1995, 188.) Toisen asemaan asettuminen on yksi sosiaalisen vuorovaikutuksen perustekijöistä (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2010, 97). Alkuopetusikäisen lapsi kykenee jo katsomaan omia ajatuksiaan ja tunteitaan toisen näkökulmasta käsin ja irrottautumaan minäkeskeisestä ajatteluvasta. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2010, 99 ; Korkiakangas 1995,

190.) Lastenkirjallisuus auttaa lasta näkemään asioita eri näkökulmasta käsin ja asettumaan toisen asemaan. Toisaalta lapsi voi käsitellä myös oman elämänsä tapahtumia ja sosiaalisia tilanteita, etsimällä samaistumiskohteita kirjan henkilöistä.

Kouluiän lähestyessä lapsi alkaa ymmärtää yhä monimutkaisempia emootioita, kuten syyllisyys ja häpeä. Lapsi alkaa kiinnittää yhä enemmän huomiota tilanteiden sosiaalisiin vihjeisiin. Sosiaalisten emootioiden ymmärtäminen on sidoksissa moraalisen järkeilyn kehitykseen. (Korkiakangas 1995, 192.) Piaget'n näkemyksen mukaan lapsen moraalit jakautuu kahdeksi, heteronomiseksi ja autonomiseksi. Heteronominen moraalit perustuu sääntöjen kirjaimelliseen ymmärtämiseen ja vanhempien yksipuoliseen kunnioittamiseen. Autonominen moraalit mahdollistaa aikomusten ja tarkoitusten ymmärryksen, ja pohjautuu molemminpuoliseen kunnioitukseen vuorovaikutuksessa ikätovereiden kanssa. (Helkama 2001, 180-181.) Piaget'n tutkimukset osoittavat, että 6–8-vuotias lapsi kykenee arvioimaan tekoja motiivin eikä seurausten perusteella, ja kykenee näin autonomiseen moraaliseen järkeilyyn (vrt. mt., 181). Piaget'n näkemyksen mukaan moraalikäsitteitä ei omaksuta suoraan vanhemmilta tai kavereilta, vaan ne konstruoiduvat aktiivisessa vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa konstruktivistisen perusajatuksen mukaan. (Helkama 2001, 181.) Lapsen moraalikäsitteiden rakentumista voidaan tukea lastenkirjojen avulla, sillä sadussa on usein kyse hyvän ja pahan välisestä taistelusta. Lapsen moraalikäsitteiden herkkyyksikausi sijoittuu juuri alkuopetusikään (vrt. Korkiakangas 1995, 191).

Kielellinen kehitys

Lapsen kielellinen kehitys alkaa syntymästä ja jatkuu läpi elämän (vrt. Sarma-vuori 2011, 86-87). Koulun alkaessa kielen kehitys liittyy olennaisesti luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen. Lerkkasen (2006, 24) mukaan lukuisat tutkimukset tukevat ajatusta lasten kielellisten ja kognitiivisten taitojen yhteydestä lukutaidon oppimiseen ja kehitykseen. Perusta luku- ja kirjoitustaidolle luodaan jo varhaisessa vaiheessa kielen kehitystä. Kielellinen tietoisuus kehittyy yhdessä muun

kielen kehityksen kanssa. Kokonaisvaltainen kielen hahmottaminen muuttuu yhä yksityiskohtaisempien kielen rakenteiden havaitsemiseen. (Mt., 24, 30) Kielellistä kehitystä voidaan luontevasti tukea lastenkirjallisuuden tarjoamien luku-kokemusten kautta.

Kouluikää lähestyessä lapselle kehittyy herkkyys tunnistaa puhutun ja kirjoitetun kielen yhteys (Lerikkanen 2006, 30). Lapsi alkaa kiinnittää yhä enemmän huomiota kielen muotoon ja rakenteisiin sekä puheen osiin, kuten sanat, tavut ja äänteet. Koulun alkaessa lapsen kielitaju on kehittynyt jo niin paljon, että hänellä on valmiudet oppia lukemaan (Laulajainen 2009, 72). Jokaiselle lapsella on kuitenkin erilaiset valmiudet luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa. Osa lapsista lukee jo kouluun tullessa, mutta usein taito opitaan koulun ensimmäisellä luokalla. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 179-180.) Alkuopetusikäisen lapsen tärkeimpiä tavoitteita ovatkin juuri peruslukutaidon ja kirjoitustaidon oppiminen (Lerikkanen 2006, 19).

Koululaisena kehittyminen

Erityisesti koulunkäynnin aloittaminen on suuri muutos lapsen elämässä. Koulussa lapsen on opittava suhtautumaan oppimiseen uudella tavalla. Oppimisen painotuksen tulisi siirtyä leikin avulla perustaitojen tietoiseen harjoitteluun. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 187.) Koulussa lapselta vaaditaan enemmän tarkkaavaisuutta, keskittymiskykyä ja pitkäjänteisyyttä (Kempainen 2003, 43). Näitä taitoja voidaan harjoitella esimerkiksi lukemalla tai kuuntelemalla lastenkirjallisuutta. Lukuhetken avulla voidaan myös rauhoittaa lapsen koulupäivää ja tuoda siihen elämyksellisyyttä.

Keskilapsuus nähdään usein kiehtovana ja onnellisena aikana, mutta todellisuudessa erityisesti koulun alkuun liittyy paljon epävarmuutta, yksinäisyyttä ja hylätyksi tulemisen pelkoa. Tuolloin tuki ja ymmärrys ovat ensisijaisen tärkeitä. (Sinkkonen 2011, 27-28.) Lasta voidaan luontevasti tukea lastenkirjallisuuden avulla. Laulajainen (2009, 78) kokee kirjan toimivan siltana ikäkaudesta toiseen.

Hänen mukaansa alkuopetusikäinen lapsi on niin sanotusti satuiässä (mt., 75). Saduissa vaikeuksia seuraavat onnistumiset, jotka antavat lapselle toivoa selviytymiseen (Linna 1999, 16; Ylönen 2000, 63). Laulajainen (2009, 75) kuitenkin muistuttaa, että jokainen lapsi kehittyy yksilöllisesti, ja lasten niin sanotut lukemisiät ja kehityskaudet ovat viitteellisiä. Hän korostaa lasten tarvitsevan kasvunsa tueksi monenlaista kirjallisuutta (mt., 78). Mielestäni lapselle ei tulisi-kaan tarjota vain kyseiseen ikäkauteen sopivaa kirjallisuutta. Tärkeämpää on miettiä pystyykö lapsi samaistumaan kirjan tarinaan (vrt. mt., 75-76).

Lapset ovat luonnostaan luovia ja käyttävät mielikuvitustaan rohkeasti hyväkseen. Ympäristön vaatimusten ja lapsen oman kehityksen kautta luovuus vähe-nee. Alkuopetusikäinen lapsi kykenee jo erottamaan mielikuvituksen ja todelli-suuden, ja kykenee näin kriittiseen ajatteluun. Lapsen luovuuden ylläpitämiseksi koulun tulisi ruokkia lasten mielikuvitusta. (Kemppinen 2003, 48-49.) Mielestäni lastenkirjallisuus tarjoaa rajattomat mahdollisuudet tässä tehtävässä.

4 Koulun penkillä

4.1 Kansan kasvattajana

1860-luvulla voimaan tulleen kansakouluasetuksen myötä suomalaiset saivat käydä koulua kansankielellä ja yhä useampi suomalainen oppi lukemaan. Aluksi koulussa luettiin pääsääntöisesti vain aapista ja Uutta testamenttia, mutta myöhemmin yhä enemmän kotimaista kirjallisuutta. Etenkin kansansatujen suosio vakiintui kansakouluihin. (Ihonen 2003, 15.)

Kasvatuksen ydintehtävänä pidettiin yksilön sopeuttamista yhteisöön eli suomalaisen lapsen kasvattamista suomalaisuuteen. Tästä syystä suomalaisen kirjallisuuden tarjoaminen lapsille ja nuorille nähtiin ensiarvoisen tärkeänä. Koulun rooli tässä kasvatustehtävässä oli olennainen, sillä opettaja nähtiin pääroolissa kansankasvattajana. Lastenkirjallisuutta oli suomenkielellä vielä niukasti, jonka vuoksi monet opettajat alkoivat itse kirjoittaa lapsille. (Alanko 2003, 32).

Snellman puhui voimakkaasti lasten lukemisen ja koulujen kirjallisuusopetuksen puolesta. Hän arvosteli opettajia, jotka luettivat oppilaillaan vain aapista ja hengellistä luettavaa sekä opettivat järjetöntä ulkolukua. Snellman korosti lasten aidon lukuhalun säilyttämisen tärkeyttä innostavalla opetuksella ja sopivalla kirjallisuudella. (Ihonen 2003, 15-16.) Myös Topelius osallistui koulujen kirjallisuusopetuksen kehittämiseen kirjoittamalla kaksi kouluille suunnattua lukukirjaa (Lehtonen 2003, 23).

4.2 Opetussuunnitelman ohjaamana

Kouluopetus perustuu valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, joka toimii pohjana paikallisille opetussuunnitelmille. Opettajan tulee noudattaa opetuksessaan

paikallisen opetussuunnitelman määrittämiä sisältöjä. (Opetushallitus 2004, 10.) Oppiaine äidinkieli ja kirjallisuus sisältää kirjallisuuteen ja samalla myös lastenkirjallisuuteen liittyvät keskeiset sisällöt ja tavoitteet, jonka vuoksi tarkastelen opetussuunnitelmaa vain äidinkielen ja kirjallisuuden osalta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa äidinkieli ja kirjallisuus luokitellaan tieto-, taito- ja taideaineeksi. Vuosiluokkien 1–2 keskeisiä tavoitteita ovat vuorovaikutus-, luku- ja kirjoitustaitojen kehittyminen. Myös oppilaan suhdetta kirjallisuuteen ja kielen rakentumiseen pyritään lujittamaan. Äidinkielen ja kirjallisuuden keskeisiä sisältöjä ovat muun muassa keskittyvä, tarkka ja päättelevä kuuntelu. Myös kuullun, nähdyn, koetun ja luetun työstäminen eri keinoin, esimerkiksi improvisoinnin ja taideaineiden muodossa, mainitaan sisällössä. Kirjojen elämyksellinen lukeminen ja käsittely sekä lukukokemusten jakaminen mainitaan myös keskeisenä sisältönä. Lisäksi kirjallisuutta kehoitetaan käyttämään virikkeenä luovassa toiminnassa. (Opetushallitus 2004, 46–48.)

Opetussuunnitelma ohjaa tutustumaan kaunokirjallisuuteen opettajan lukemana, kuvia katselemalla sekä vähitellen lapsen itse lukemana. Tavoitteena on, että oppilas oppii valitsemaan itselleen kiinnostavaa ja lukutaitoaan vastaavia kirjoja, johon kuuluu olennaisesti myös tutustuminen kirjaston käyttöön. (Opetushallitus 2004, 47-48.)

Paikalliset opetussuunnitelmat voivat painottaa suunnitelmassaan valitsemiaan asioita. Näin ollen Suomessa toimii myös kirjallisuuspainotteisia kouluja, jotka painottavat opetuksessaan kirjallisuutta. Esimerkiksi Espoossa toimiva Ymmerstan koulu toteuttaa kirjallisuuspainotteisuuttaan läpäisyperiaatteella kaikissa oppiaineissa. Koulun kirjasto on merkittävässä roolissa opetuksessa. Samoin kirjallisuuden elämykselliset opetusmenetelmät sekä ilmaisutaitojen kehittäminen ovat keskeisenä tavoitteena toiminnassa. (Espoon kaupunki.)

4.3 Opettajan tulkitsemana

Opetussuunnitelma ohjaa monipuoliseen kirjallisuuden käyttöön opetuksessa. Opettajalla on kuitenkin vapaus suunnitella ja toteuttaa opetustaan haluamallaan tavalla opetussuunnitelmaa silmällä pitäen. Vapaus tarjoaa monipuoliset mahdollisuudet lastenkirjallisuuden käytölle. Toisaalta kaikki opettajat eivät koe kirjallisuuden merkitystä kovinkaan tärkeäksi, jonka seurauksena lastenkirjallisuuden käyttö, ja jopa kirjallisuutta koskevat tavoitteet saattavat jäädä joltain osin toteutumatta. Lastenkirjallisuus liittyy olennaisesti oppiaineeseen äidinkieli ja kirjallisuus, ja osa opettajista voi kokea kirjallisuuden käytön muutoin hankalaksi. Opettajankoulutuksessa kirjallisuuteen perehtyminen on vähäistä (Laulajainen 2009, 98). Oman näkemykseni mukaan lastenkirjallisuus tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia yli oppiainerajojen. Mielestäni lastenkirjallisuudella on merkittävä rooli alkuopetusikäisten lasten opetuksen rikastuttamisessa. Lastenkirjallisuus voi lisätä tietoa, kehittää taitoja ja herättää mielenkiintoa. Sen avulla voidaan hankkia elämyksiä, nauttia ja rentoutua. Käytännössä lastenkirjoja voidaan käyttää missä tahansa. Heinonen (2001b, 201) pitääkin opettajan tehtävänä johdattaa lapsi ja kirja yhteen. Luokkaan tulee luoda elämykselle ja oppimiselle otollinen ympäristö, jossa lapsi voi turvallisesti tutustua kirjallisuuteen (mt., 201).

Opetushallituksen (2004, 19) mukaan opetuksen tulisi perustua monipuolisiin työskentelytapoihin, joiden tulisi mahdollistaa eri ikäkausille ominaisen luovan toiminnan, elämyksen ja leikin. Omassa opetuksessani painotan toiminnallisia lapsilähtöisiä menetelmiä, jotka antavat tilaa lapsen omalle ajattelulle. Lastenkirjallisuuden avulla asioita voidaan tarkastella lapsen tasolla. Lastenkirjallisuuden lajiin katsomatta, kirjat tarjoavat upeita tarinoita jaettavakseen. Tarinat tarjoavatkin mielikuvituksellisen lähestymistavan tiedonhankkimiseen (Egan 2005, 2).

4.4 Kokemuksen kertomana

Lastenkirja toimii yksinkertaisimmillaan välineenä pieneen rauhoittumishetkeen. Opettajan lukema katkelma tai jopa kokonainen kirja tarjoaa lepo hetken mahdollisuuden kesken koulupäivän. Erityisesti pienten oppilaiden kanssa lepo hetket auttavat lapsia jaksamaan läpi koulupäivän. Jo omilta kouluajoiltani muistan ensimmäisen luokan opettajani pitäneen luokallemme rentouttavia satutuokioita. Olimme tuoneet kouluun pienet tyynyt tuokioita varten. Perjantaisin ruokailun jälkeen kokoonnuimme luokan perälle nauttimaan opettajan lukemasta tarinasta. Lukemisen ajaksi luokasta sammutettiin valot ja jokainen sai ottaa mieleisensä rentouttavan asennon lattialla. Kokemuksen on täytynyt olla minulle merkittävä, sillä se on niitä harvoja asioita, joita muistan ensimmäiseltä kouluvuodeltani.

Luen itsekin paljon oppilailleni. Nykyteknologia mahdollistaa tekemään perinteisistä satutuokioista entistä aistikkaampaa. Monessa luokassa on käytössä dokumenttikamerat, joiden avulla on helppo heijastaa kirjojen sivut valkokankaalle koko luokan nähtäväksi. Kuvakirjoissa on usein herkullinen kuvitus, jonka myös lapset haluavat nähdä. Myös tarinan seuraamisen kannalta kirjan sivujen näkeminen voi olla oleellinen osa lukukokemusta. Kirjasta riippumatta tuokion jälkeen on hyvä varata aikaa keskustelulle, sillä tarinat herättävät paljon ajatuksia lapsissa. Omassa työssäni hyödynnän aiheeseen sopivaa kirjallisuutta keskustelun virittäjänä. Esimerkiksi kiusaamisesta on helpompi keskustella tarinan johdattelemana.

Runoja on helppo hyödyntää koulun arjessa. Ne ovat lyhyitä ja houkuttelevia tekstejä, joita saa helposti mahdutettua oppituntien joukkoon (Korolainen 2001, 97). Kokemukseni mukaan runoja voidaan työstää monipuolisesti, esimerkiksi runonlausunnasta oman runon kirjoittamiseen. Luokassa voidaan yhdessä kirjoittaa esimerkiksi ruokaruno, joka lausutaan ennen ruokailuun siirtymistä. Runoihin tutustuminen innoittaa lapset leikittelemään riimeillä, ja joissain tapauksessa jopa harrastamaan runoja. Lukemaan opettelun yhteydessä runonlausun-

ta tarjoaa mukavia esiintymisharjoituksia niin yksin, parin kanssa kuin kuorosakin. Olemme kirjoittaneet oppilaideni kanssa omaa äitiä kuvaavat runot äitienpäiväkortteihin runonlausunnan innoittamana. Oppilaat keksivät hauskoja runoja ja olivat erittäin innostuneita asiasta.

Lastenkirjallisuus voidaan tuoda osaksi mitä tahansa oppiainetta. Liikuntatunnilla tarina voi toimia kehyskertomuksena liikkeelle esimerkiksi temppuradalla tai siihen on mahdollista eläytyä satuliikunnan muodossa. Satuliikunnassa oppilaat eläytyvät liikkeellään sadun kerrontaan. Lukuhetki voi toimia myös aiheeseen johdattelevana motivointina, jota seuraa tarkempi tutustuminen aiheeseen erilaisia työtapoja käyttäen. Tarkoin valittu lastenkirja toimii usein myös hyvänä tiedonlähteenä koulutyössä. Valmiiksi muotoiltujen kysymysten avulla kirjallisuudesta voidaan etsiä olennainen esimerkiksi vihkotyötä varten. Eräässä harjoittelussa harjoitteluparini luki oppilaille Liisa Kallion kirjaa *Pikku Papu ja kukka*. Tarinan jälkeen oppilaat osasivat kertoa kasvin kasvuun tarvitsemat asiat. Aiheesta koottiin näyttävä taulutyö värikästä kartonkia hyödyntäen. Projekti jatkui oman auringonkukan istuttamisella ja kukan kasvun päivittäisellä seurannalla. Projektin päätyttyä oppilaat saivat viedä istuttamansa kukan kotiin.

Tähän mennessä mittavin lastenkirjallisuuden käyttöön liittyvä kokeiluni on ollut opiskelukaverini kanssa suunnittelema ja toteuttama Kalevala-projekti Kalevalan juhluvuonna. Kalevan teksteihin tutustuttiin monipuolisilla menetelmin äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla, niin opettajan kuin oppilaan lukemana. Oppilaat käsikirjoittivat ryhmissä modernisoidun version valitusta Kalevalan kohdasta, jota lähdettiin työstämään kuvataiteen tunnilla. Oppilaat tutustuivat varjoteatterin tekemiseen monipuolisilla harjoituksilla. He rakensivat omat rekvisiitat, jonka jälkeen alettiin harjoitella esitystä. Varjoteatteri esitettiin koko luokalle, ja kuvattiin myöhempää tarkastelua varten. Videokuvaus osoittautui hyväksi ajatukseksi, sillä oppilaat olivat innoissaan nähdessään myös oman ryhmänsä esityksen luokan omassa ensi-illassa, popcornia unohtamatta. Kyseessä olivat hieman vanhemmat oppilaat, mutta aion kokeilla vastaavaa projektia myöhemmin myös alkuopetuksessa mahdollisesti eri aiheesta nukketeatterin keinoin. Lastenkirjal-

lisuus tarjoaa myös Kalevalasta oman versionsa lapsille. Kokemukseni mukaan Mauri Kunnaksen Koirien Kalevala innostaa oppilaita luokka-asteesta riippumatta.

5 Tienviittoja tutkimukseen

5.1 Tutkimusongelma ja tavoitteet

Lähtökohtana tälle tutkimukselle toimii oma kiinnostukseni lastenkirjallisuuteen ja sen käyttömahdollisuuksiin osana koulutyötä. Oman kokemukseni kautta olen havainnut lapsia kiinnostavan kirjallisuuden tukevan opetusta. Mielenkiintoiset tarinat motivoivat lasta käsiteltävään aiheeseen ja esittävät asian lapselle helposti ymmärrettävässä muodossa. Tarinat viihdyttävät, mutta niiden avulla voidaan myös käsitellä tunne-elämän ongelmia. Lapsi voi löytää ratkaisuja ongelmiinsa tarinan hahmojen toiminnasta. (Vrt. Ylönen 2000, 62–63.)

Tutkimukseni on laadullinen tulkinnallinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ihmisten kokemusten, tunteiden, mielipiteiden ja näkemysten avulla. Tämän tutkimuksen tarkoitus on saada käsitys lastenkirjallisuuden käyttömahdollisuuksista alkuopetuksessa opettajien käsitysten ja kokemusten kautta. (Vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.)

Tutkimuksessani on sekä fenomenografisia että fenomenologisia piirteitä. Fenomenografia tutkii ihmisten käsitystä ympäröivästä maailmasta (Tesch 1990, 65). Opettajien käsitysten kuvaileminen ja vertailu tutkittavasta ilmiöstä antavat tutkimukselleni jossain määrin fenomenografisia piirteitä (vrt. Ahonen 1994, 117). Fenomenografinen tutkimus pyrkii kuvaamaan laadullisesti erilaisia käsityksiä niiden omista lähtökohdista käsin (Ahonen 1994, 119). Fenomenologisia piirteitä tutkimus saa puolestaan opettajien kuvaamista kokemuksista (vrt. Laine 2010, 29). Fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka ihmiset kokevat maailmaansa (Tesch 1990, 68). Fenomenologian avulla pyritään ymmärtämään tutkittavan alueen ihmisten merkitysmaailmaa (Laine 2010, 29). Tutkimukseni tarkoituksena on kuvailla alkuopetuksessa työskentelevien luokanopettajien

käsityksiä ja kokemuksia lastenkirjallisuudesta ja sen käytöstä osana opetusta. Tavoitteena on vastata seuraaviin asettamiini tutkimuskysymyksiin:

1. Millaista lastenkirjallisuutta alkuopettajat käyttävät opetuksessaan?
2. Miten alkuopettajat käyttävät lastenkirjallisuutta opetuksessaan?
3. Millaisena alkuopettajat kokevat lastenkirjallisuuden merkityksen?

5.2 Tutkimusaineisto

Tutkimukseni pääpaino kohdistuu alkuopetusikäisten lasten opetukseen erikoistumiseni ja mielenkiintoni vuoksi. Suoritin esi- ja alkuopetuksen sivuaineen keväällä 2011, jolloin kiinnostukseni lastenkirjallisuuden käyttöön opetuksessa voimistui entisestään. Opintoni tukivat omia käsityksiäni lastenkirjallisuuden merkityksestä pienen oppilaan kehitykseen ja motivaatioon oppia. Tästä syystä tutkimukseni kohdejoukko valikoitui lastenkirjallisuutta opetuksessaan hyödyntävistä opettajista, joilla on opetuskokemusta koulupolun ensimmäisiltä luokilta. Kohdejoukon tarkoituksenmukainen valinta onkin tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Tutkimushenkilöksi etsitään sellaisia henkilöitä, jotka täyttävät aiheenmukaiset tunnusmerkit (Eskola & Suoranta 2001, 18). Tutkimushenkilöiden oletetaan tietävän tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

Tutkimustani varten halusin löytää lastenkirjallisuudesta kiinnostuneita opettajia, jotka käyttävät mielellään lastenkirjallisuutta opetuksessaan. Lähdin tavoittelemaan eri puolella Suomea alkuopetuksessa työskenteleviä luokanopettajia lehti-ilmoituksen avulla. Lehti-ilmoituksen huonon menestyksen myötä aloin etsiä tutkimushenkilöitä sähköpostin avulla. Lähestyin opettajia sähköpostitse tiedustellen kiinnostusta osallistua tutkimukseeni. Sähköpostiviestissä kerroin tutkimuksestani sekä tavastani kerätä aineisto vapaamuotoisina kirjoitelmina. Takaisin vastanneille opettajille lähetin edelleen vastauksen, jossa annoin ohjeistuksen ja teemat kirjoitelmaa varten. Pyysin opettajia kirjoittamaan minulle tyylil-

tään ja pituudeltaan vapaamuotoisen kirjoitelman, jossa hän kuvailee näkemyksiään lastenkirjallisuudesta ja sen käytöstä alkuopetuksessa. Kirjoittamisen tueksi pyysin opettajia käsittelemään seuraavia teemoja kirjoitelmaansa:

- Oma suhteesi lastenkirjallisuuteen.
- Millaista kirjallisuutta käytät opetuksessasi?
- Millä tavoin lastenkirjallisuutta käytetään?
- Kuinka usein?
- Millaisena näet lastenkirjallisuuden merkityksen oppilaille?
- Kerro lisäksi hieman itsestäsi ja työurastasi opettajana: sukupuoli, ikä, työuran pituus ja mahdollinen lisäkoulutus.

Tutkimusaineistoni koostuu kirjallisesta materiaalista, tarkemmin sanottuna yksityisistä dokumenteista, joita opettajien kirjoittamat kirjoitelmat edustavat (vrt. Creswell 2008, 231; Tuomi & Sarajärvi 2009, 84). Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi vapaamuotoiset kirjoitelmat, sillä koin niiden tarjoavan hyvät mahdollisuudet opettajien pohtia rauhassa omia käsityksiä ja kokemuksia aiheesta. Pohdinnan tueksi tarjoamien tukikysymysten avulla uskoin ohjaavani opettajia tutkimukseni kannalta olennaiseen suuntaan. Ajattelin myös, että lastenkirjallisuudesta kiinnostuneet opettajat ovat usein kiinnostuneita äidinkielestä ja kirjallisuudesta, jolloin myös oman tekstin tuottaminen tuntui luonnolliselta tavalla kerätä aineistoa (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 84). Eskolan ja Suorannan (2001, 15) mukaan tekstimuotoinen aineisto toimiikin pelkistetyimmillään laadullisen tutkimuksen aineistona, joka tässä tutkimuksessa tarkoittaa opettajien itse kirjallisesti tuottamaa aineistoa. Samalla kirjoitelmat tarjosivat mahdollisuuden kerätä aineistoa opettajan kotipaikasta riippumatta, jolloin uskoin löytäväni riittävän määrän tutkimukseen osallistuvia henkilöitä.

Aineiston kerääminen oli kuitenkin yllättävän pitkä prosessi, sillä tutkimukseeni osallistuvia opettajia oli vaikea löytää. Aloitin aineistonkeruun maaliskuussa 2012 lähettämällä kirjoitelmapyyynnön Opettaja –lehteen. Lehti-ilmoitus ei tuottanut yhtään kappaletta vastauksia. Aloin pohtia muita keinoja aineiston hank-

kimiseksi. Esi- ja alkuopetuksen opettajani innoittamana lähestyin erästä luokanopettajaa sähköpostitse. Hänen avullaan sain muutaman lastenkirjallisuudesta kiinnostuneen opettajan yhteystiedot. Heistä kaksi osallistui tutkimukseeni. Syksyllä 2012 tutkimukseni ei juurikaan edennyt aineistonkeruuta lukuun ottamatta esikoiseni syntymän johdosta. Äitiyslomalle jäätyäni aloin etsiä loppuja tutkimukseen osallistuvia opettajia sähköpostitse. Etsin Internetistä koulujen opettajien yhteystietoja sekä kartoitin kohdejoukkooni sopivia tuttuja opettajia. Lähestyin myös muutaman kirjallisuuspainotteisen koulun opettajia. Lähetin kymmenille ja taas kymmenille opettajille sähköpostiviestejä, mutta vain muutama opettaja vastasi minulle takaisin. Tammikuussa 2013 sain viimein tyydyttävän määrän vastauksia.

Alun perin lähdin tavoittelemaan kuuden opettajan osallistumista tutkimukseeni, mutta lopulta päätin viiden vastauksen riittävän. Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä tutkimusyksiköiden pieni määrä ja niiden perusteellinen analysointi (vrt. Alasuutari 2011, 39; Eskola & Suoranta 2001, 18). Aineistoni koostuu viiden naispuolisen luokanopettajan sähköpostiini lähettämästä kirjoitelmasta. Toivoin saavani tutkimukseen mukaan myös miehiä, mutta yksikään mies ei vastannut tutkimuspyyntööni. Miespuolisia alkuopettajia oli myös huomattavan vaikea löytää, sillä valtaosa alkuopetuksessa työskentelevistä opettajista on naisia. Tutkimuksen tarkoituksena on esitellä kohdejoukon henkilökohtaisia käsityksiä ja kokemuksia aiheesta, jonka vuoksi sukupuolella ei mielestäni ole suurta roolia tutkimuksessa ja sen tuloksissa. Olisi kuitenkin ollut mielenkiintoista saada myös miesnäkökulmaa tutkimukseeni.

Tehtävänannon mukaisesti kirjoitelmat ovat tyyliltään ja pituudeltaan vapaita, jonka vuoksi kirjoitelmat poikkeavat toisistaan sisällön lisäksi myös ulkoasultaan. Jokainen opettaja kuvailee käsityksiään ja kokemuksiaan kerronnallisessa muodossa rakentaen mieleisensä kokonaisuuden tukikysymysten pohjalta. Kerronnan rinnalla yhdessä kirjoitelmassa asioita on esitetty myös listaamalla ajatuksia luettelomerkkien taakse. Jokainen kirjoitelma painottaa eri tavoin tukikysymysten tarjoamia teemoja omista lähtökohdistaan käsin. Lähes kaikissa kirjoi-

telmissa on pyritty vastaamaan jokaiseen asettamaani tukikysymykseen. Kirjoitelmien pituus vaihtelee yhdestä sivusta kahteen sivuun fontilla Arial, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5 kirjoitettuna. Kirjoitelmien sivu- ja tekstiasettelut poikkesivat toisistaan, jonka vuoksi yhtäläistin ne, jolloin aineistoa syntyi yhteensä yhdeksän sivua. Kaikille kirjoitelmille on tyypillistä aiheiden tiivis ja selkeä kuvaaminen.

Tutkimushenkilöiden esittely

Anniina on 26-vuotias vastavalmistunut luokanopettaja. Valmistuttuaan hän on työskennellyt alkuopetuksessa vuoden verran.

Maisa on 37-vuotias luokanopettaja ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja. Hän suoritti luokanopettajaopintojen rinnalla kaksoispätevyyteen vaadittavat opinnot suomen kielestä ja Suomen kirjallisuudesta. Vuonna 2002 valmistunut Maisa on työskennellyt luokanopettajana 4 vuotta, äidinkielen erityisopettajana ja s2-opettajana (suomi toisena kielenä) 4 vuotta, opettajankouluttajana (äidinkielen didaktiikka) 4 vuosikurssia sekä äidinkielen oppikirjailijana vuodesta 2003 lähtien. Maisa kuvailee suhdettaan lastenkirjallisuuteen hyvin läheiseksi ja tunteelliseksi. Hän kertoo lukevansa paljon sekä itsekseen että lapsilleen. Lisäksi hän haluaa ostaa kaikki hänelle tärkeät kirjat itselleen.

Elsa on 25-vuotias luokanopettaja. Vuosi sitten, maaliskuussa 2012 hän aloitti työuransa toisen luokan opettajana. Syksystä 2012 lähtien hän on toiminut ensimmäisen luokan luokanopettajana.

Sallamaija on 55-vuotias luokanopettaja, joka valmistui opettajaksi vuonna 1980. Hänellä on takanaan reilu 30 vuotta opetuskokemusta ja eläkepäivät vain muutaman vuoden päässä. Vuonna 2005 Sallamaija osallistui Opetushallituksen järjestämään *Aarteita alakouluun – äidinkielen ja kirjallisuuden koulutusohjelmaan*. Sallamaija kertoo lastenkirjallisuuden olevan tärkeä osa sekä yksityistä että ammatillista elämää. Hän kertoo lukeneensa paljon lastenkirjoja lapsilleen,

ja nykyisin myös lapsenlapsilleen. Myös oppilailleen hän kertoo lukeneensa lastenkirjallisuutta koko opettajanuransa ajan.

Sanna on vuonna 2010 valmistunut 26-vuotias luokanopettaja. Opinnoissaan hän kertoo erikoistuneen esi- ja alkuopetukseen, musiikkiin ja englannin kieleen. Työkokemusta Sannalla on esikoulun opettajana vuoden verran ja tällä hetkellä hän työskentelee ensimmäisen luokan opettajana. Sanna kertoo lukeneensa paljon erilaista kirjallisuutta lapsuudessaan. Erityisesti ala-asteella hän luki todella paljon, kirjan päivässä.

5.3 Aineiston analyysi

Laadullista analyysia voidaan soveltaa monin eri tavoin. Tutkimuksessani aineiston analyysi soveltaa Alasuutarin (2011) sekä Tuomen ja Sarajärven (2009) esittämää tapaa toteuttaa aineiston analyysia. Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Tässä tutkimuksessa aineisto koostuu erillisistä kirjoitelmista, joissa esiintyy esimerkkejä samasta ilmiöstä. Analysoidessani aineistoa tarkastelen tekstejä kokonaisuutena. (Vrt. Alasuutari 2011, 38, 40.) Tarkoitukseni on muodostaa selkeä sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä sisällönanalyysin keinoin (vrt. 108 Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Analyysin toteutin vaiheittain tapahtuvana teoriaohjaavana sisällönanalyysinä, jossa jokainen vaihe nivoutuu tiiviisti toisiinsa. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisesti aineiston ehdoilla, mutta siinä on nähtävissä teoreettisia kytkentöjä. Analyysin alussa aineisto pelkistetään helpommin hallittavaan muotoon. Tämän jälkeen aineistoa ryhmitellään yhteisten piirteiden perusteella. Analyysin viimeisessä vaiheessa aineistoa tulkitaan viitaten aiempaan tutkimukseen ja lähdekirjallisuuteen. (Vrt. Alasuutari 2011, 39-40; Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97, 108-110, 117.) Seuraavaksi kuvaan aineistoni analyysin etenemistä mahdollisimman johdonmukaisesti ja tarkasti.

Aloitin aineiston analyysin lukemalla jokaisen kirjoitelman saatuaani sen sähköpostiini. Sain kirjoitelmat pitkällä aikavälillä, jonka vuoksi palasin aina uudestaan aiemmin saamiini kirjoitelmiin uuden luettuani. Näin pyrin saamaan senhetkisen kokonaiskuvan aineistostani. Saatuaani kaikki kirjoitelmat tulostin ne paperiversioiksi ja aloin tutustua aineistoon korostuskynää apuna käyttäen. Paperiversiot helpottivat minua sisäistämään lukemaani ja käsittelemään aineistoa kokonaisuutena. Aloin pelkistää aineistoa korostaen jokaisesta kirjoitelmasta mielestäni olennaisen ja karsien näin tutkimukselle epäolennaisimmat pois (vrt. Alasuutari 2011, 40; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Kirjoitelmat sisälsivät hyvin vähän ylimääräistä materiaalia, minkä uskon johtuvan kirjoitelmia ohjaavista tukikysymyksistä. Näin ollen aineistosta karsiutui vain pieni osa tutkimukseni ulkopuolelle, lähinnä muiden luokka-asteiden opetukseen liittyen. Tämän jälkeen aloin työstää aineistoa tietokoneella paperitulosteita hyödyntäen. Poimin kirjoitelmista korostamiani lauseita tyhjälle asiakirjalle muodostaen lauseista lausekokonaisuuksia. Tämän jälkeen muodostin suorista lainauksista pelkistettyjä ilmauksia tiivistämään ja selkeyttämään aineistoa. Kokonaiskuvan saamiseksi muodostin jokaiselle kirjoitelmalle oman analyysitaulukon, jonne siirsin alkuperäiset lainaukset sekä pelkistetyt ilmaukset vierekkäisiin sarakkeisiin. (Vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Taulukossa 1 kuvaan aineiston pelkistämistä.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
“Meillä on luokassa lukukirja, josta luen aina pienen pätkän (n. 5-10 min.) kerrallaan oppilaille.”	Opettaja lukee lukukirjaa pienissä pätkissä
“Lukukirjoina olen käyttänyt kirjoja, jotka ovat liittyneet sillä hetkellä opeteltaviin asioihin. Esimerkiksi heti syyskuun alussa luin oppilaille Konsta eka A -kirjan ja myöhemmin syksyllä Sysimetsän syysmarkkinat -satukirjan.”	Lukukirja liittyy opeteltaviin asioihin

Tämän jälkeen muodostin pelkistettyjen ilmausten viereen käsitteiden -sarakkeen, johon kirjoitin ilmauksissa esiintyviä tutkimuskysymysteni kannalta olennaisia käsitteitä. Taulukossa 2 kuvaan käsitteiden muodostamista.

Taulukko 2. Esimerkki käsitteiden muodostamisesta.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Käsitteitä
“Meillä on luokassa lukukirja, josta luen aina pienen pätkän (n. 5-10 min.) kerrallaan oppilaille.”	Opettaja lukee lukukirjaa pienissä pätkissä	Lukukirja Opettaja lukee
“Lukukirjoina olen käyttänyt kirjoja, jotka ovat liittyneet sillä hetkellä opeteltaviin asioihin. Esimerkiksi heti syyskuun alussa luin oppilaille Konsta eka A -kirjan ja myöhemmin syksyllä Sysimetsän syysmarkkinat -satukirjan.”	Lukukirja liittyy opeteltaviin asioihin	Lukukirja Opeteltavat aiheet

Seuraavaksi aloin tarkastella kaikista kirjoitelmista esiin nousseita käsitteitä, ja aloin miettiä niille yhteisiä nimityksiä. Käsitteistä muodostui selkeästi yhteisiä piirteitä, joiden perusteella jaoin samansisältöiset tai lähellä toisiaan olevat asiat omiin ryhmiin. (Vrt. Alasuutari 2011, 40; Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Taulukossa 3 kuvaan ryhmien muodostamista.

Taulukko 3. Esimerkki teema-alueiden muodostamisesta.

Teema-alue	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Käsitteitä
Kirjallisuuden käyttö	“Meillä on luokassa lukukirja, josta luen aina pienen pätkän (n. 5-10 min.) kerrallaan oppilaille.”	Opettaja lukee lukukirjaa pienissä pätkissä	Luokan lukukirja Opettaja lukee
Kirjallisuuden valinta	“Lukukirjoina olen käyttänyt kirjoja, jotka ovat liittyneet sillä hetkellä opeteltaviin asioihin. Esimerkiksi heti syyskuun alussa luin oppilaille Konsta eka A -kirjan ja myöhemmin syksyllä Sysimetsän syysmarkkinat -satukirjan.”	Lukukirja liittyy opeteltaviin asioihin	Opeteltavat aiheet

Ryhmien perusteella muodostui kolme selkeää teemaa: kirjallisuuden käyttö, kirjallisuuden valinta ja kirjallisuuden merkitys, joihin aineiston tulkinta pohjautuu. Aineiston luonteen vuoksi osa sisällöistä voisi kuulua myös toiseen teemaan, jonka vuoksi aiheet voivat näyttäytyä limittäin eri teemoissa. Esimerkiksi aineistossa esiintyvä opettajien käyttämä kirjallisuus näkyy sekä kirjallisuuden käytössä että kirjallisuuden valinnassa, sillä ne ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa.

Luvussa 6 esittelen tutkimukseni tuloksia aineiston analyysissä esiin nousseista asioista, pohtien ja tulkiten opettajien kuvauksia. Tuloksissa nostan esiin pääseikat, joiden avulla vastaan esitettyihin tutkimuskysymyksiin. (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 229-230.) Tutkimukseni tulokset ovat tulkintaa aineistosta esiin nousseista käsityksistä ja kokemuksista, joita peilaan aiempiin tutkimuksiin ja lähdekirjallisuuteen (vrt. Alasuutari 2011, 47). Vaikka sisällönanalyysi perustuu tutkijan tulkintaan ja päättelyyn, pyrin ymmärtämään aineistoa tutkittavien näkökulmasta läpi analyysin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112-113). Oman tulkintani rinnalla haluan tuoda tutkimushenkilöiden oman äänen esiin suorien lainausten muodossa. Lainaukset olen erottanut selkeästi muusta tekstistä kursivoiden ja sisentäen tekstin.

5.4 Eettisyys ja luotettavuus

Jo tutkimuksen teon alkuvaiheessa on hyvä pohtia tutkimuseettisiä valintoja sekä tutkimuksen luotettavuutta lisääviä tekijöitä. Laadullisessa tutkimuksessa eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelu on tulkinnanvaraista, mutta olennaista jokaisessa tutkimuksessa (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232). Tarkastelen eettisyyttä ja luotettavuutta mielestäni tutkimukseni olennaisten tekijöiden kautta.

Lähestyessäni opettajia sähköpostitse kerroin heille avoimesti tutkimukseni tavoitteet ja käytettävät menetelmät. Korostin tutkimukseen osallistumisen perustuvan vapaaehtoisuuteen, pyytämällä heitä vastaamaan viestiini mikäli ovat kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseeni. Vastauksen lähettäneille opettajille lähetin edelleen kirjoitelmaohjeistuksen, jossa annoin lisää tietoa tutkimuksistani ja kerättävästä aineistosta. Kirjoitelmaohjeistuksen saatteena kerroin vastaavani mielelläni mahdollisiin kysymyksiin sähköpostitse. Ohjeistuksessa korostin kirjoitelmien luotettavuutta sekä tutkimushenkilöiden anonymiteetin säilyttämistä. Osallistujien nimettömyyden takeeksi pyysin tutkimushenkilöitä keksimään itselleen tutkimusnimen. Eräältä tutkimushenkilöltä en kuitenkaan saanut tutkimusnimeä toistamiseen esitetystä pyynnöstä huolimatta, jolloin päätin an-

taa itse hänelle peitenimen. Tutkimushenkilöiden suoja kuuluu olennaisesti hyviin tutkimuseettisiin tapoihin. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Valitsin tutkimusaiheeni pääasiassa itsekkäistä lähtökohdista käsin, mutta toisaalta myös toisia opettajaopiskelijoita ja opettajia ajatellen. Halusin tutkia aihetta, joka kiinnostaa minua ja tarjoaa hyötyä tulevaa ammattiani ajatellen. Näin tiesin innostukseni kantavan läpi tutkimuksen, tarjoten parhaat edellytykset sitoutua työhöni. Eettinen sitoutuneisuus onkin hyvän tutkimuksen perusta. Tutkimuksen laatu ja samalla eettisyys paranevat kun tutkija perehtyy huolella aiheeseensa ja tuottaa hyvin tehdyn raportin. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 127.)

Eettiset valinnat vaikuttavat olennaisesti myös tutkimuksen luotettavuuteen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää olennaisesti selostus tutkimuksen toteuttamisesta vaihe vaiheelta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232). Työssäni olen avoimesti ja rehellisesti kertonut aineistonhankinnan ja analyysin vaiheista kohti tulosten tulkintaa. Olen lukenut aineistoni yhä uudelleen ja uudelleen, ymmärtääkseni aineistoa parhaalla mahdollisella tavalla. Olen kirjoittanut vaiheet yksityiskohtaisesti lukijaa ajatellen. Lisäksi olen kertonut avoimesti tekemistäni valinnoista tutkimukseni edetessä. Olen esittänyt perusteet analyysissä tekemilleni luokitteluille sekä tulosten tulkinnalle kirjoitelmaotteiden ja lähdekirjallisuuden avulla. Tutkimusselosteeseen lisäämäni lainaukset rikastuttavat tulkintaa sekä lisäävät tutkimukseni luotettavuutta. (Ks. mt. 2009, 232-233.)

Tutkimukseni tuloksilla en pyri antamaan yleistettävää tietoa opettajien käsityksistä ja kokemuksista, vaan esittelen kohdejoukkoni ajatuksia tutkittavasta aiheesta. Tutkimukseni esittelee viiden opettajan käsityksiä ja kokemuksia lastenkirjallisuudesta ja sen käytöstä alkuopetuksessa. Opettajat työskentelevät eri kouluissa eri puolella Suomea. He poikkeavat toisistaan niin iältään, kokemukseltaan kuin koulutustaustaltaan. Tutkimushenkilöt ovat ainutlaatuisia, johon myös aineiston tulkinta pohjautuu (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Laadullinen tutkimus ei yleensääkään pyri tulosten yleistettävyyteen vaan aineiston yksityiskohtaiseen tarkasteluun (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara

2009, 164; Eskola & Suoranta 2001, 61). Tutkimukseni tulokset ovat kuvailevaa tulkintaa kirjoitelmista, jossa teoria, omat kokemukseni ja aineiston tarinat kohtaavat.

6 Tarinaa tuloksista

6.1 Lastenkirjat opetuksessa

Kirja on aarre. Kirjallisuus on alakoulun aarrearkku. (Sallamaija)

Aineistoni perusteella alkuopettajat käyttävät lastenkirjallisuutta runsaasti ja monipuolisesti opetuksessaan. Alaluokilla lukeminen ja luetun kuunteleminen ovat merkittävässä roolissa opetuksessa. Lastenkirjallisuus tarjoaa monipuolisesti luettavaa sekä aikuisen että lapsen luettavaksi.

Opettajan lukemana

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat kokevat alkuopetusikäiselle lapselle lukemisen merkitykselliseksi ja tärkeäksi. Heinosen (2001, 201) mukaan ääneen lukeminen on kirjallisuuskasvatuksen tavallisimpia muotoja. Opettajat kertovatkin lukevansa oppilailleen päivittäin. Aina luettava ei ole lastenkirjallisuutta, mutta opettajat pyrkivät lukemaan myös lastenkirjoja mahdollisimman paljon.

Oppilaiden on hyvä kuunnella jonkilaista luettua tekstiä päivittäin. (Sanna)

Luen lastenkirjallisuutta luokassamme lähes päivittäin oppilaille. (Elsa)

Opettajat kertovat ääneen lukemisella olevan monia tarkoituksia. Luettava ja lukemisen määrä vaihtelevat tarkoituksen mukaan. Lastenkirjallisuutta luetaan joko varsinaisella kirjallisuustunnilla tai muiden tuntien yhteydessä. Lähes kaikki opettajat pyrkivät pitämään kerran viikossa lukutunnin, jolloin luetaan lastenkirjallisuutta. Yksi opettajista kertoo lukevansa satuja toisinaan myös aamupiirin ja pistetyöskentelyn yhteydessä.

Kerran viikossa on äidinkielessä varsinainen luetun ymmärtämistunti. Vaikka muillakin tunneilla luetun ymmärtämistä on, painotan tuolla tunnilla erityisesti luetun ymmärtämistä. Pohjana toimivat erityyppiset sadut (Peppi Pitkätossu, Kansansadut ym.). (Annina)

Meillä on luokassa lukukirja, josta luen aina pienen pätkän (n. 5-10 min.) kerrallaan oppilaille. (Elsa)

Oppilaan lukemana

Alkuopettajat kertovat käyttävänsä lastenkirjallisuutta myös oppilaiden lukemana, vaikka kaikkien lukutaito ei ole vielä sujuvaa. Pari opettajaa kertovat lukemisen harjoittelun painottuvan kuitenkin aapisen koulun alkutaipaleella. Toisaalta lastenkirjallisuutta esiintyy usein myös aapisessa (vrt. Ihonen 2003, 17).

Ensimmäisen luokan syksy menee vauhdilla ohi ja pääpaino on kuitenkin aapisessa ja sen lukemisessa. (Sanna)

Oppilaat lukevat lastenkirjoja joko tunnilla lukemiseen varattuna ajankohtana tai aikana, jolloin ei ole muuta tekemistä. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki opettajat mainitsevat oppilailla olevan omat pulpettikirjat, joita he voivat lukea itsenäisesti. Omien kirjojen lisäksi oppilaat voivat lainata kirjoja luokan omasta kirjallisuusvalikoimasta tai kirjastosta.

Vaikkei suurimmalla osalla oppilaistani lukutaso ole vielä kovin sujuvaa, olen pyytänyt heitä tuomaan pulpettiin oman kirjan, jota voi lukea esimerkiksi ruokailun jälkeen. Ilolla olen huomannut, kuinka mielellään oppilaat ottavat esille oman kirjansa pulpetista. (Elsa)

Kausittain oppilaalla on pulpetissaan itse valitsema pulpettikirja. Kerran viikossa on lukutunti, jolloin pulpettikirjaa luetaan. (Anniina)

Osa opettajista kertoo luokalla olevan kerran viikossa juuri lukemista varten varattu tunti. Laulajainen (2009, 78-79) korostaa, että lapsen tulisi rauhassa saada keskittyä siihen, mitä kuuntelee tai lukee. Eräs opettaja korostaakin kirjallisuudella olevan paikka hänen opetuksessaan.

Lukemiselle otetaan aikaa myös tunnin alusta, ei vain tunnin lopusta ”jos jää aikaa”. Kun oppilaat lukevat, myös minä luen omaa kirjaani. Näytän näin oppilaille, että olen osa lukijayhteisöämme. Kerron oppilaille omasta lukuharrastuksestani ja mielikirjoistani. (Maisa)

Hänen mielestään oman kirjan lukemiselle tulisi varata riittävästi aikaa. Opettaja kertoo myös itse lukevansa omaa kirjaa, silloin kun oppilaat lukevat. Linnan (1999, 18) mukaan lukeva opettaja vaikuttaa oppilaisiin esimerkillään. Kertoessaan lukukokemuksistaan opettaja muodostaa aidon vuorovaikutuksen itsensä ja oppilaidensa välille. Hänen mukaansa luokassa, johon on onnistuttu luomaan lukijoiden yhteisö, jokainen oppilas haluaa oppia lukemaan kuuluakseen tuohon yhteisöön. (Mt., 18, 71.) Myös tutkimukseeni osallistunut opettaja haluaa esimerkillään osoittaa olevansa osa luokan lukijayhteisöä.

Yksin ja yhdessä – kotona ja koulussa

Lastenkirjallisuutta voidaan lukea myös pareittain tai ryhmissä, sekä koulussa että kotona. Yhdessä lukeminen innostaa kaikki lukemaan ja tarjoaa monipuoliset mahdollisuudet lukukokemusten yhteiseen käsittelyyn. Kaksi opettajista kertovat käyttävänsä lukupiiritoimintaa opetuksessaan, toinen heistä hyödyntää myös pareittain lukemista.

Oppilaat lukevat lukupiireissä ja pareittain useita kokonaisteoksia lukuvuodessa. Yhdessä lukeminen kannustaa useimmiten laiskemmatkin lukijat mukaan. Myös se, että saa itse valita luettavan kirjan, innostaa useimpia oppilaita. (Maisa)

Kausittain on myös lukupiiritoimintaa, jolloin lukupiirikirjoja luetaan sekä lukutunneilla että kotona. ... Kerron oppilaille pienen esittelyn kirjasta ja oppilaat saavat sen mukaan valita kolme mielenkiintoisinta kirjaa. Sumpiin näiden mukaan lukupiirikirjat. (Anniina)

Lukupiiri, toiselta nimeltään kirjallisuuspiiri muodostuu ryhmästä oppilaita, jotka ovat valinneet saman kirjan luettavakseen. Kirja luetaan jaksoissa, joiden välissä ryhmä kokoontuu keskustelemaan lukemastaan. (Ihalainen & Vainio-Mattila 2004, 66; Linna 1999, 79.) Keskustelun tueksi oppilaat ovat voineet kirjoittaa tai

piirtää muistiinpanoja (Linna 1999,80). Kokoontumisen yhteydessä luetusta voidaan tehdä myös tehtäviä, joiden tarkoitus on tukea oppilaita luetunymmärtämisessä (Ihalainen & Vainio-Mattila 2004, 66).

Opettajan rooli on auttaa ryhmien toiminnassa (Linna 1999, 79). Opettaja toimii ryhmien taustalla tukien ja ohjaten, ei johtuen. Ongelmatilanteissa opettaja voi osallistua mukaan piirin keskusteluun. Kirjan lukemisen jälkeen kirja voidaan esitellä myös muulle luokalle esimerkiksi draaman tai kirjaan liittyvien henkilöiden ja esineiden keinoin. (Ihalainen & Vainio-Mattila 2004, 66, 71.)

Lukupiirityöskentely vaatii yhteistä harjoittelua ennen kuin oppilaat voivat käyttää sitä itsenäisesti (Linna 1999, 81). Aluksi voidaan harjoitella yhdessä lyhyiden tekstikatkelmien avulla. Myös parilukeminen on hyvä keino tutustua yhdessä lukemiseen. (Ihalainen & Vainio-Mattila 2004, 68-69.)

Parilukeminen muistuttaa suurelta osin lukupiirityöskentelyä, mutta tapahtuu pareittain (Ihalainen & Vainio-Mattila 2004, 69). Parilukemisessa kaksi oppilasta lukee samaa teosta ja työstää sitten lukukokemuksiaan yhdessä. Kirjoja luetaan pääsääntöisesti kotona. Parilukeminen onnistuu myös pienten oppilaiden kanssa, sillä oppilaat voivat tutustua luettavaan kirjaan kotona yhdessä vanhempien kanssa. Koulussa kokoonnutaan pareittain keskustelemaan lukukokemuksista. Lukemisen jälkeen parit voivat jakaa lukukokemuksiaan koko luokalle esimerkiksi näytelmän, kuvataidetyön tai kirjaesittelyn muodossa. (Olin 2004, 30-31.)

Myös pareittain lukeminen on erityisesti alkuopetuksessa käytettävä ääneen lukemisen muoto. Pareittain lukeminen eroaa parilukemisesta lähinnä lukutavaltaan. Pareittain lukeminen tapahtuu luokassa yhdessä parin kanssa. Pareittain lukemista voidaan hyödyntää myös eri luokka-asteiden oppilaiden kesken. Näin vanhemmat oppilaat voivat antaa henkilökohtaista ohjausta lukemaan opetteleville oppilaille. (Linna 1999, 73-74.)

Koulun rinnalla myös koti voi kannustaa lasta lukuharrastukseen. Vanhempien tuella on suuri merkitys lukuharrastuksen säilymisessä (Töllinen 2012). Lukemista arvostavien lapsista kasvaa usein innokkaita lukijoita (Linna 1999, 68). Tutkimukseeni osallistuneista opettajista kaksi korostaa lukemisen tärkeyttä myös vapaa-ajalla. Toinen opettajista kertoo käyttävänsä lukuvarttiprojektia osana kotona tehtävää koulutyötä. Lukuvartti päivässä toimiikin hyvänä perustana lukutottumuksille (Seppänen 2004, 19-20).

Koteja kannustan lukemisharrastuksen tukemiseen ekaluokasta lähtien esimerkiksi lukuvarttiprojektilla: kotona luetaan yhdessä illalla 15 minuuttia ja lukuhetki kirjataan lukupassiin. (Sallamaija)

Seppäsen (2004, 19) mukaan lapselle lukemisen tulisi olla vanhemmille luonnollinen asia. Vanhempien kiinnostus ja osallistuminen koulutyöhön on muutoinkin tärkeää. *Lukuvartti* on koulujen käyttämä menetelmä, jonka tarkoitus on tukea lapsen lukemaan opettelemista sekä innostaa koteja lapsen ja aikuisen yhteiseen lukemiseen. Lukuvartin idea on, että vanhemmat lukevat päivittäin lapselleen ääneen, ja myöhemmin, lapsen oppiessa lukemaan myös lapsi lukee vanhemmilleen. Lukeminen voidaan toteuttaa myös esimerkiksi isovanhempien tai sisarusten kanssa. Lukemisen ohella voidaan pitää myös lukupäiväkirjaa ja muuta oheistoimintaa. Esimerkiksi kertominen, piirtäminen ja leikkiminen voidaan yhdistää lukemiseen. Tärkeintä on, että lapsi saa päivittäin kuulla hyvää tarinaa tai hauskoja loruja. (Mt., 19.)

Vanhempia on hyvä pohjustaa tulevasta lukuprojektista esimerkiksi vanhempainillassa. Samalla voidaan esitellä kirjoja, jotka ovat sopivia luettavaksi. (Seppänen 2004, 20.) Myös kirjaston henkilökuntaa voidaan pyytää mukaan vanhempainiltaan tekemään kirjavinkkaus mukavista ääneen luettavista kirjoista (Mäkelä 2001, 35). Jos lukuprojektissa täytetään lukupäiväkirjaa, myös sen idea on hyvä esitellä vanhemmille. Lukupäiväkirja toimii siltana kodin ja koulun välillä, ja kulkee päivittäin lapsen mukana. Sitä luetaan, kirjoitetaan ja kommentoidaan. Päiväkirjasta voi näkyä esimerkiksi luetut kirjat, niistä virinneet keskustelut ja kirjoissa esiintyneet vieraat sanat. Päiväkirjan ansiosta opettaja pystyy

seuraamaan lukuprojektin etenemistä ja hyödyntämään lasten lukukokemuksia opetuksessa. (Seppänen 2004, 20.) Oppilaat voivat kertoa luetuista kirjoista toisilleen tai tehdä niistä pieniä näytelmiä. Kirjoista voidaan koota luokan seinälle esimerkiksi lukupuu, lukumato tai kirjajuna, joka jatkaa kasvamistaan sitä mukaa kun kirjoja luetaan. (Mäkelä 2001, 35-36.)

Luetun työstäminen

Aineistosta ilmenee, että opettajat työstävät sekä yhdessä että yksin luettuja lukukokemuksia monin eri tavoin. Opettajat käyttävät lastenkirjallisuutta esimerkiksi esiintymisen, keskustelun ja kirjoittamisen pohjana. Laulajaisen (2009, 79) mukaan lukemisen ja kuuntelun ohella myös kerronnalle tulisi antaa mahdollisuus. Kirjoitustaidon kehittyessä lasten tulisi saada kirjoittaa omia satuja, kertomuksia ja runoja (mt. 79). Osa opettajista kertookin käyttävän kirjallisuutta kirjoittamisen pohjana. Eräs opettaja kertoo teettävänsä kirjallisuuden pohjalta esimerkiksi jatkokertomuksia. Luetua voidaan käsitellä myös draaman keinoin. Kaksi opettajaa kertoo oppilaiden tekevän myös erilaisia esityksiä kirjallisuudesta.

Niitä on helppo käsitellä monin eri tavoin: harjoitellen ilmeikästä esiintymistä, kuvittaen runoja ja dramatisoiden niitä. (Sallamaija)

Työstämme lukukokemuksia monilla tavoilla: keskustelemalla, kirjoittamalla, kuvataiteen keinoin ja esittämällä. (Maisa)

Aineistossa korostuu lastenkirjallisuuden tarjoama keskustelujen mahdollisuus. Kirjat herättävät lukijassaan ja kuulijassa monia ajatuksia, minkä vuoksi on tärkeää, että luetuista kirjoista keskustellaan (Mäkelä 2001, 37-38). Luettu vaikuttaa ihmisiin eri tavoin, joten jaettu lukukokemus rikastuttaa jokaisen henkilökohtaista tulkintaa, avaten kirjan sanomaa entistä syvemmin (Linna 1999, 72). Yhdessä jaettu lukukokemus toimii virikkeenä yhteiselle keskustelulle. Luetusta keskustellaan koko luokan voimin tai pienemmissä ryhmissä, esimerkiksi pareittain tai lukupiireittäin. Osa opettajista käyttää lastenkirjallisuutta sekä yleisen keskustelun pohjana että johdatteluna tiettyjen asioiden käsittelyyn. Pari opetta-

jaa kertoo käsittelevänsä eri elämäntilanteisiin liittyviä tunteita ja kokemuksia juuri kirjallisuuden kautta.

Luen luokalle ääneen kirjaa ja keskustelemme siitä. Näin syntyy koko luokan yhteinen lukukokemus, joka vahvistaa luokan yhteisöllisyyttä. (Maisa)

...hyvien kirjojen avulla voidaan käsitellä myös paljon tunteisiin ja sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä asioita, ongelmia ja onnistumisia. (Sanna)

He kokevat, että tarinoiden avulla lasten kanssa on helpompaa puhua vaikeista asioista. Toinen opettajista kertoo myös ylläpitävänsä luokassa kirjallisuuskeskustelua ja kiinnostusta toisten lukemista kohtaan. Opettaja on kiinnostunut, mitä kirjoja oppilaat lukevat, ja pyytää heitä suosittelemaan kirjoja hänelle. Myös Sarmavuori (2003, 167) suosittelee opettajaa ja oppilaita kertomaan lukemistaan toisilleen.

Osa opettajista korostaa kirjallisuuden toimivan pohjana myös erilaisten tehtävien tekemiseen. Tehtäviä tehdään joko yksin, pareittain, ryhmissä tai koko luokan voimin. Tehtävien avulla voidaan harjoitella sekä kuullun- että luetun ymmärtämistä.

Lukemaan oppimisessa luetun ymmärtäminen pitää olla mukana alusta alkaen. (Anniina)

Eräs opettaja kertoo oppilaidensa suorittavan myös lukudiplomeita joko itsenäisesti tai yhdessä toisten oppilaiden kanssa. Lukudiplomin suorittamiseksi oppilas tekee lukemaansa diplomikirjaa koskevat tehtävät, jonka jälkeen hänet palautetaan diplomilla (vrt. Kalmanlehto 2004, 127).

Opettajat käyttävät lastenkirjallisuutta äidinkielen ja kirjallisuuden lisäksi myös muiden aineiden oppitunneilla. Usein kirjallisuus toimii johdatuksena käsiteltävään aiheeseen. Jokainen tutkimukseeni osallistunut opettaja kertoo käyttävänsä tarinoita kuvataidetoiminnan pohjana. Pari opettajista käyttää lastenkirjallisuutta

monipuolisesti hyväkseen oppiaineesta riippumatta. Toinen opettajista kertoo poimivansa yhdessä käsitellystä kirjasta aiheita eri oppiaineiden tunneille koko viikon ajaksi. Kertomusten pohjalta tehdään esimerkiksi kuvataidetta, käsitöitä sekä lauletaan yhdessä.

Lastenkirjallisuuden käyttämisessä on juuri se hyvä puoli, että sitä voi hyödyntää äidinkielen lisäksi miltei missä vain muussa oppiaineessa! (Sanna)

Lukukirjan lisäksi olen käyttänyt usein runoja muiden aineiden oppitunneilla. Esimerkiksi kuvataiteen tunneilla työhön liittyy usein jokin runo, ympäristötieteen tunnilla olemme käsitelleet viikonpäiviin, kuukausiin ja liikenteeseen liittyviä runoja ja liikunta tunnilla olen käyttänyt runoja satujumpassa ja loppurentoutuksessa. (Elsa)

Vaikka aineistossa korostuu lastenkirjallisuuden käyttäminen juurikin keskustelujen ja erilaisten töiden pohjana, osa opettajista muistuttaa myös pelkän tarinoiden kuuntelemisen olevan tärkeää. Oppilaiden on hyvä oppia vain kuuntelemaan, eläytymään ja nauttimaan tarinoista. Yksi opettajista kokee tarinoiden kuuntelun rauhoittavan lapsia, ja kertookin oppilaidensa kuuntelevan tarinoita käsitöitä tehdessään.

Aina satujen merkitystä ei ole tarkoitus tentata (luetun/kuullun ymmärtämisenä), vaan on hyvä myös opetella nauttimaan kirjallisuudesta; nostetaan jalat pöydälle ja laitetaan silmät kiinni. (Anniina)

Käsityön tunneilla lapset kuuntelevat äänikirjoja, kuten Risto Räppääjää, samalla kun he tekevät käsityötä. (Elsa)

Toisten kanssa tutustuen

Lukemisen ja erilaisten tehtävien rinnalla luokat tutustuvat lastenkirjallisuuteen myös muilla keinoin. Yksi opettajista kertoo tutustuvansa lastenkirjallisuuteen myös lastenkirjailijoiden kautta. Linnan (1999, 83) mukaan luettavaa valitaankin usein myös kirjailijan perusteella. Jokaisella kirjailijalla on oma tyylinsä kirjoittaa ja tyypilliset aihepiirit käsiteltävänä. Luokan kannattaakin tutustua kirjailijan tuotannon lisäksi myös kirjailijan elämään. Eri kirjailijoihin ja heidän tuotantoon-

sa tutustuminen voi toimia lähtökohtana esimerkiksi lukupiirityöskentelylle. (Mt. 83-84.)

Olemme tutustuneet myös joihinkin kirjailijoihin, niin uusiin kuin vanhoihin (Topelius, Parvela, Kunnakset). (Anniina)

Mäkelän (2001, 25) mukaan oppilaat on hyvä tutustuttaa myös kirjastoon jo nuorena, jolloin siellä vierailu on helpompaa myös vanhempana. Kirjastonhoitajat esittelevät mielellään kirjastoa ja kirjallisuutta oppilasryhmille. Tarkoituksenaan houkutella lapsia ja nuoria lainaamaan ja lukemaan kirjallisuutta. Kirjastoissa järjestetään myös kirjastonkäytön opetustunteja, joissa oppilaat perehdytetään kirjastossa tiedonhakuun, hyllyjärjestykseen ja kirjaston arkikäyttöön. Lisäksi heille esitellään erilaista kirjallisuutta. (Mäkelä 2001, 23; 2003, 38.) Kaksi tutkimukseeni osallistunutta opettajaa kertoo hyödyntävänsä kirjastopalveluita luokkansa kanssa. Kirjoja lainataan lähinnä pulpettilukemiseksi. Toinen opettajista kertoo myös luokan kirjastovierailusta.

Olemme vierailleet syksyn aikana kirjastossa ja oppilaat ovat saaneet omat kirjastokortit. Jotkut oppilaista ovat hakeneet kirjastosta pulpettikirjoja. (Sanna)

Kunnan kirjastoauto pysähtyy koulullamme joka toinen viikko. Sieltä oppilaat saavat lainata pulpettilukemista. (Sallamaija)

Kirjaston esittelyn lisäksi kirjaston henkilökunta tekee myös kirjavinkkauksia luokille. Mäkelän (2001, 23) mukaan opettajien ja vanhempien rinnalla myös kirjaston henkilökunta osallistuu lasten kasvattamiseen lukijoiksi. Yksi opettajista kertoo kirjaston henkilökunnan käyneen tekemässä kirjavinkkauksen hänen luokkaansa. Kirjavinkkauksessa kerrotaan kirjasta kuulijoille ja pyritään innostamaan ihmisiä harrastamaan lukemista. Samalla kirjavinkkari myös esittelee kirjaston valikoimaa, toimii ikään kuin välikätenä kirjan ja lukijan välillä. Kirjavinkkauksen tarkoitus ei ole toimia kirja-arvosteluna vaan herättää ihmisten kiinnostus lukemaan kirja alusta loppuun. (Mäkelä 2003, 7,13-14.) Kokemukseni mukaan kirjavinkkaus tarjoaa arvokasta tietoa eritasoisesta lastenkirjallisuudesta niin opettajille kuin oppilaillekin. Vinkkauksen avulla oppilaat löytävät hel-

pommin itseään kiinnostavat ja omalle taitotasolleen sopivat kirjat. Kirjavinkkaus voi tapahtua niin koulussa kuin kirjastossakin. Kirjaston henkilökunta tulee mielellään pitämään kirjavinkkauksia myös kouluihin, jolloin vältetään kirjastossa esiintyvistä häiriötekijöistä (mt., 37).

Kirjastosta on käyty tekemässä kirjavinkkaus luokallamme, jossa kirjaston lastenkirjallisuuteen erikoistunut henkilö esitteli luokallemme uusia lastenkirjoja. Tarkoitukseni on valita loppukevääksi jokin yhteinen kirja kaikille luettavaksi näistä kirjavinkkauksista. (Sanna)

Mäkelän (2003) mukaan kirjavinkkarina voi toimia kuka tahansa, riittää kun on tarpeeksi innostunut asiasta. Kirjavinkkarina voi toimia myös luokan opettaja tai toiset oppilaat. Opettajan kannattaa kuitenkin ohjata oppilaita vinkkauksessa kysymysten avulla. Erityisesti pienet oppilaat saattavat muutoin kertoa innoistaan kirjasta kaiken, myös loppuratkaisun. Kirjavinkkauksen tueksi järjestetään myös koulutusta, johon osallistuu kirjaston henkilökunnan lisäksi runsaasti opettajia. (Mt., 16-17)

Kaikkien opettajien ei oletetakaan olevan kiinnostuneita kirjallisuudesta, minkä vuoksi omaa tietoa ja harrastaneisuutta kannattaa jakaa myös muille opettajille (Mäkelä 2001, 37). Eräs tutkimukseeni osallistuneista opettajista kertookin jakavansa kirjavinkejä ja käsittelyideoita koulunsa opettajille yhteisten kirjallisuusprojektien yhteydessä. Opettaja kertoo hyödyntävänsä lastenkirjallisuutta yhdessä toisten luokkien kanssa.

Esimerkiksi ekaluokkalaiset ovat näytelleet runoja omien kuudesluokkalaisten koulukummiensa kanssa. (Sallamaija)

Sama opettaja kertoo koko koulun yhteisistä kirjallisuustempauksista. Koulussa järjestetään toistamiseen ”Koko koulu lukee”-tapahtuma, jossa kaikki koulun aikuiset ja lapset koontuvat yhdessä lukemaan omaa mielikirjaansa liikuntasalin lattialle. Opettaja kertoo myös koulun koko lukuvuoden kestäneestä kirjallisuuspainotteisesta vuodesta.

Vuonna 2008 vedin koulussamme kirjallisuuspainotteisen vuoden. Joulukuuta lukuun ottamatta jokaiselle kuukaudelle oli oma teema, esim. lokakuu – Aleksis Kivi, tammikuu –satukuu, maaliskuu –runokuu. (Sallamaija)

Kyseisen opettajan panostuksella on selkeästi vaikutusta koko koulun kirjallisuuskasvatukseen. Koko koulun yhteiset tapahtumat vaativat kuitenkin muunkin henkilökunnan tuen, jonka vuoksi vastaavanlaisia kirjallisuustapahtumia ei järjestetä jokaisessa koulussa.

6.2 Kirjojen valinnasta

Aineistoni perusteella opettajat käyttävät opetuksessaan monenlaista kirjallisuutta. Käytettävien kirjojen listaamisen sijaan pääpaino keskittyy opetuksessa käytettävän kirjallisuuden valintaperusteisiin. Käytettävä kirjallisuus valikoituu opettajasta riippuen monin eri perustein. Opettajan omat lempikirjat, oppilaiden kiinnostuksen kohteet sekä käsiteltävät aihealueet ohjaavat kirjallisuuden valinnassa. Yksi opettajista korostaa valitsevansa koko luokalle luettavat kirjat tarkasti ja siten, että ne sopivat juuri kyseiselle luokalle.

Ne kirjat, jotka luen oppilaille ääneen, valitsen hyvin tarkasti. Kirjan teeman täytyy sopia luokalle. Teeman on kosketettava oppilaita, jotta heidän oma ajattelunsa aktivoituu ja syntyy keskustelua. Olen myös tarkka kirjan kielen suhteen. (Maisa)

Toinen opettaja kertoo puolestaan valitsevansa luettavan kirjallisuuden oman kiinnostuksensa perusteella, jolloin hän innostuu käyttämään kirjaa monessa eri jutussa. Opettaja kertoo käyttävänsä muun muassa kirjoja, jotka ovat vaikuttaneet häneen lapsena. Omakohtainen suhde luettavaan antaa uskoa tekstin voimaan, jolloin myös opettaja voi nauttia lukemastaan (Heinonen 2001b, 201).

Käytän opetuksessa siis sellaisia kirjoja, joista pidän itse. Yksi ehdoton suosikkini on Fedja-setä, kissa ja koira sillä se on sekä opettavainen että hauska kirja. (Sanna)

Jo pidemmän työuran tehnyt opettaja kertoo lukevansa luokalleen muutaman kokonaisteoksen vuodessa. Sarmavuori (2003, 167) toteaa kokonaisteosten käyttämisen alkuopetuksessa muodostavan tiettyjä haasteita, jotka kannattaa ottaa huomioon teoksia valitessaan. Kirjojen tulee olla mukaansatempaavia, jolloin lapsi jaksaa seurata juonta läpi teoksen (mt., 167). Opettaja kertookin vuosien kokemuksen kerryttäneen kirjallisuutta, jota hän haluaa käyttää opetuksessa aina uudestaan uuden luokan kanssa. Tuttujen ja turvallisten teosten rinnalla opettaja kokee myös uusiin lastenkirjoihin tutustumisen mielekkääksi.

Suomalaisesta lastenkirjallisuudesta mieluisimpia ovat Janssonin Muumikirjat, Nopolan sisarusten Risto Räppääjät, Timo Parvelan Rouslain- ja Ella-kirjat sekä Harri István Mäen kirjat. Katriina Romppasen Leppäkerttu ja huuliharppu on ollut puhutteleva teos. (Sallamaija)

Kyseinen opettaja on ainut, joka kertoo kirjoitelmassaan suosivansa suomalaisia lastenkirjallisuutta. Laulajainen (2009, 96) toteaaakin suomalaisen lastenkirjallisuuden jäävän käännettyjen kansainvälisten jättipainosten varjoon. Harva lapsi tai aikuinen edes tuntee kotimaista lastenkirjallisuutta paria tunnettua sarjatuotetta tai palkittua teosta lukuun ottamatta (mt., 96-97).

Opetuksessa käytän alaluokilla mielellään suomalaista lastenkirjallisuutta. Kirsi Kunnaksen runot ovat vuosikausia olleet suosiossani. (Sallamaija)

Eräs opettajista kertoo valitsevansa käyttämänsä lukukirjan sen hetkisen opeteltavan aiheen perusteella. Tarinat tarjoavatkin mielikuvituksellisen lähestymistavan käsiteltävään aiheeseen (Egan 2005, 2).

Esimerkiksi heti syyskuun alussa luin oppilaille Konsta eka A -kirjan ja myöhemmin syksyllä Sysimetsän syysmarkkinat -satukirjan. Elsa

Kaksi opettajaa kertoo hyödyntävänsä myös kirjaston henkilökunnan vinkkejä yhdessä luettavista kirjoista. Toinen mainitsee valitsevansa luettavia kirjoja myös Internetin suosittamana.

Kirjaston henkilökunta on auttanut valitsemaan sopivan tasoiset kirjat ilman, että niitä kaikkia on tarvinnut lukea etukäteen. Anniina

Kirjaston henkilökuntaa hyödyntämällä opettaja voi keventää omaa työtaakkaansa ja löytää samalla eritasoista kirjallisuutta, jota voi suositella oppilailleen. Yleensä oppilaat saavat valita itse luettavansa, mutta myös opettajat ohjaavat oppilaita kirjojen valinnassa. Lapsi kiinnostuu kirjoista kun joku esittelee niitä hänelle (Ekebom 2001, 51). Osa tutkimukseeni osallistuneista opettajista kertookin esittelevänsä kirjoja oppilailleen, ja auttavan oppilaita löytämään sopivia kirjoja luettavakseen. Eräs opettaja kertoo lukupiirityöskentelyn yhteydessä esittelevänsä tarjolla olevat vaihtoehdot, joista oppilaat voivat valita itselleen mieluisimman kirjan.

Pyrin ohjaamaan oppilasta löytämään itselleen sopivantasoista luettavaa. (Sallamaija)

...haluan tarjota oppilaille monenlaisia lukukokemuksia toivoen, että jokainen löytää sen Kirjan, joka on ovi kirjallisuuden maailmaan. Tämä koskee siis kirjoja, joita esittelen ja tarjoan oppilaiden luettavaksi. (Maisa)

Jokaisen lukutottumukset ovat hyvin yksilöllisiä ja vaihtelevat ihmisen eri ikäkausina. Lukutaidon lisäksi myös kirjojen saatavuus ja niiden löytäminen vaikuttavat lukuharrastukseen. (Sarmavuori 2011, 14.) Luokassa tulisi olla paljon oppilaiden ikäkaudelle sopivaa kirjallisuutta (Linna 1999, 95). Osa tutkimukseeni osallistuneista opettajista kertovat pitävänsä luokassa omaa kirjallisuusvalikoimaa, josta löytyy eritasoisia ja eri aiheita käsitteleviä kirjoja.

Luokassani on aina runsaasti kirjoja. (Maisa)

Luokassani on kirjahylly, josta löytyy monenlaista eritasoisista lukukirjoista tietokirjoihin. Lapset saavat aina halutessaan esim. tehtyään tarvittavat tehtävät, lukea kirjoja. (Anniina)

Paksut ja vaativat kirjat houkuttelevat usein myös heikosti lukevia lapsia, minkä vuoksi on tärkeää asettaa helppolukuiset kirjat houkuttelevasti esille. Kun tarjolla on monenlaisia ja –tasoisia kirjoja, jokainen oppilas löytää itselleen mieleisen

kirjan (Ekebom 2001, 49, 51). Eräs opettaja toteaaakin lastenkirjallisuuden olevan niin monipuolista, että sieltä löytyy varmasti sopivaa luettavaa jokaiselle. Kirjahyllyn ympärille voidaan luoda kodikas lukunurkkaus, joka houkuttelee lapsia lukemaan. Oppilaille tulisi tarjota mahdollisimman usein tilaisuus lukea luokassa olevia kirjoja. (Linna 1999, 95.)

6.3 Lastenkirjojen merkityksestä

Lastenkirjallisuudella on monia merkityksiä ja sen avulla voidaan kehittää monia taitoja. Aineistoni perusteella lastenkirjallisuudella nähdään olevan rikastuttava vaikutus lapsen elämässä. Opettajat näkevät lastenkirjojen kehittävän lapsen ajattelutaitoja ja mielikuvitusta. Eräs opettajista uskoo myös lapsen oman kerronnan rikastuvan. Opettajat korostavat lastenkirjallisuuden rikastuttavan lapsen sanavarastoa. Yksi opettajista kirjoittaa myös kielitaidon karttuvan. Kempin (2003, 44) mukaan kasvattajan roolissa olevilla onkin tärkeä tehtävä lapsen sanavaraston rikastuttajana.

Lastenkirjallisuus avaa lapselle oven mielikuvituksen ihmeelliseen maailmaan, laajentaa hänen sanavarastoaan ja antaa myös samastumiskohteita. (Sallamaija)

Lähes kaikki opettajat kertovat lastenkirjallisuudella olevan vaikutusta myös lapsen tunne- ja sosiaalielämään. Lastenkirjallisuus tarjoaa lapselle samastumiskohteita, jotka auttavat lasta omien tunteiden käsittelyssä. Toisaalta kirjat voivat myös synnyttää hyvin voimakkaitakin tunteita lapsessa (Linna 1999, 19). Eräs opettaja kokeekin kirjallisuuden opettavan lasta tunnistamaan tunteita ja ymmärtämään niitä. Osa opettajista uskoo lasten oppivan empatiakykyä ja eläytymään toisten elämään tarinoiden välityksellä. Myös Laulajainen (2009, 52) toteaa hyvän lastenkirjallisuuden edistävän empatian taitoja. Kirjallisuuden etäännyttämänä voidaan käsitellä elämään, tunteisiin ja sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä asioita.

...lastenkirjallisuus on oppilaille aarrearkku, joka opettajan tulisi avata. Sieltä jokainen saa varmasti eväitä elämään. (Sallamaja)

Kirjallisuuden etäännyttämänä voi oppilaiden kanssa keskustella vaikeistakin asioista luontevasti. Oppilaat tekevät kullannarvoisia havaintoja ja oivalluksia elämästä. (Maisa)

Yksi opettajista kirjoittaa myös lastenkirjallisuuden rauhoittavasta vaikutuksesta. Hän kokee lasten kuuntelevan mielellään tarinoita ja tarinoiden kuuntelemisen rauhoittavan heitä. Samalla myös lasten kuuntelutaidot kehittyvät. Eräs opettaja korostaakin lastenkirjallisuuden merkitystä kuullunymmärtämisen kehittäjänä.

Mielestäni kuullun ymmärtäminen on myös yksi tärkeä lastenkirjallisuuden tarjoama osa-alue. (Anniina)

Lastenkirjallisuus motivoi lasta tarkkaavaiseen kuunteluun ja samalla herättää halun oppia itse lukemaan kiinnostavia tarinoita. Aineiston perusteella opettajat kokevat lastenkirjallisuuden innostavan lapsia lukemaan. Alkuopetusiässä moni lapsi kiinnostuu kirjallisuudesta, jolloin luodaan pohja itsenäiselle lukuharrastukselle (Liikanen 1978, 74). Yksi opettajista toteaa lastenkirjallisuuden käsittelevän lasta kiinnostavia asioita lapselle sopivalla tasolla, jolloin lapsi kiinnostuu lukemisesta. Lastenkirjallisuuden avulla lapsi kehittyy lukijana ja samalla tutustuu lukuharrastukseen. Lukuharrastuksen herääminen koetaankin tärkeäksi juuri alkuopetusiässä. Eräs opettajista mainitsee samalla myös kirjoitustaidon kehittävän.

Mielestäni on hyvin tärkeää että lapset innostuvat lukemisesta ja siihen oikeastaan paras keino ovat mielestäni erilaiset lastenkirjat. (Sanna)

Kun lapsi pääsee lukemaan itselleen sopivista aiheista, tämän kiinnostus lukemista kohtaan kasvaa. (Anniina)

Parhaassa tapauksessa hän löytää itselleen elämänikäisen mukavan ja kehittävän harrastuksen. (Sallamaja)

Lukemista arvostetaan Suomessa paljon, ja se nähdäänkin välttämättömyydeksi yhteiskunnassamme. Lukeminen ei ole synnynnäinen ominaisuus vaan se vaatii opettelua ja ympäristön tukea. Lukeminen vaatii

mekaanisen taidon opettelua, luetun ymmärtämistä ja tulkintaa sekä oman ajattelun kehittämistä luetun perusteella (Sarmavuori 2011, 13, 71). Osa opettajista kokeekin lastenkirjallisuudella ja harrastuneisuudella olevan vaikutusta sujuvan lukutaidon kehittämisessä. Eräs opettaja kirjoittaa lastenkirjojen antavan lukemiselle merkityksen. Hän kokee vain merkityksellisen lukemisen johtavan vahvaan lukutaitoon. Lapset lukevat mieluummin itseään kiinnostavaa tekstiä, ja sujuvan lukutaidon saavuttamiseksi onkin tärkeintä, että lapsi lukee ja kehittää näin taitoaan (vrt. Ekeboom 2001, 51).

Lastenkirjallisuus on yksi merkittävimmistä teistä kohti lukutaitoa. (Anniina)

Peruslukutaidon opittuaan lapset kehittyvät hyvin nopeasti lukemisessa, jos aapisen rinnalla kulkee muitakin kirjoja ja lukeminen ei rajoitu pelkääntään kouluun, vaan vapaa-ajallakin innostutaan lukemisesta. (Sanna)

Lastenkirjallisuudella on yksilötason lisäksi merkitys myös koko luokan tasolla. Yksi opettajista kokee lastenkirjallisuuden vahvistavan luokan yhteisöllisyyttä. Yhdessä jaettujen tarinoiden ja keskusteluiden avulla voidaan kehittää vuorovaikutustaitoja ja suvaitsevaisuutta, jolloin myös luokan yhteishenki paranee (Linna 1999, 19, 72). Yhdessä jaettavat lukukokemukset tukevat sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa oppiminen mielletään tapahtuvan yksilöllisten ja yhteisöllisten tietojen ja taitojen prosessina (vrt. Kauppila 2007, 113; Opetushallitus 2004, 18; Virtanen & Miettinen 2007, 87). Oppiminen tapahtuu itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa (Opetushallitus 2004, 18; Virtanen & Miettinen 2007, 87).

7 Koontia ja johtopäätöksiä

Tutkimukseni perusteella lastenkirjallisuudella on selkeästi paikkansa alkuopetuksessa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat pyrkivät käyttämään lastenkirjallisuutta opetuksessaan runsaasti ja monipuolisesti päivittäin. Myös Kuussalon (1983) tutkimukseen osallistuneista kahdestakymmenestä opettajasta, jokainen kertoo käyttävänsä satuja opetuksessaan. Opettajat kuitenkin kokevat etteivät ehdi käyttää satuja riittävästi. (Mt., 16)

Alkuopetuksessa pääpaino on lukemaan ja kirjoittamaan oppimisella ja kyseisten taitojen kehittämisellä, mikä näkyy selkeästi painotuksena lastenkirjallisuuden käytölle. Lerkkasen (2006, 47) mukaan luokassa olevilla kirjoilla voidaankin ylläpitää lasten kiinnostusta harjoitella lukemista ja kirjoittamista. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat kokevat lastenkirjojen innostavan lapsia lukemaan. Lastenkirjoilla nähdään olevan vaikutus erityisesti sujuvan lukutaidon kehittymiseen ja lukuharrastuksen heräämiseen. Töllisen (2012) mukaan koulut tekevätkin paljon työtä lukemisen ja lukuharrastuksen edistämiseksi.

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat käyttävät lastenkirjallisuutta niin opettajan kuin oppilaan lukemana. Opettajat lukevat runsaasti oppilailleen ja ääneen lukeminen koetaan merkitykselliseksi ja tärkeäksi. Linna (1999, 19) kokee ääneen lukemisen olevan yksi tehokkaimmista keinoista herättää kiinnostus kirjoja ja lukemista kohtaan. Usein oppilaat haluavat lukea juuri opettajan heille lukeman kirjan myös itsekseen (mt., 19).

Tutkimukseni perusteella opettajat antavat myös oppilaiden omalle lukemiselle runsaasti tilaa alkuopetuksessa. Oppilaat lukevat sekä itsenäisesti että yhdessä toisten oppilaiden kanssa. Koulun alkaessa lasten lukutaidon tasot vaihtelevat paljon, mutta tasaantuvat yleensä jo ensimmäisten kouluvuosien aikana (Sarmavuori 2011, 94). Opettajat ohjaavat oppilaita löytämään sopivan tasoisia kirjoja itsenäiseen lueskeluun. Opettajat kokevat monipuolisen ja eritasoisen

lastenkirjallisuuden tarjoamisen tärkeäksi, jotta jokainen löytää itselleen sopivaa luettavaa. Pohdinkin, että lapsen kehitystasoon sopivien kirjojen valinta vaatii opettajalta tiedon lisäksi myös oppilaantuntemusta.

Tutkimukseni mukaan sekä yhdessä että yksin koettuja lukukokemuksia työstetään koulussa monin eri tavoin. Lastenkirjoja käytetään virikkeenä keskustelulle sekä erilaisille tehtäville ja töille. Lastenkirjallisuuden käyttö korostuu äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla, mutta kirjallisuutta hyödynnetään monipuolisesti myös muiden oppiaineiden tunneilla. Kuussalon (1983, 16) tutkimuksessa suosituin tapa käyttää satuja oli motivointina eri oppiaineissa. Opetuksessa tulisikin käyttää monipuolisesti erilaisia työtapoja, jotka tukevat ja ohjaavat oppilaan oppimista. Työtapoja valitessaan opettajan tulee huomioida sekä yksittäinen oppilas että koko ryhmä, erilaisia oppimistyyliä, yksilöllisiä kehityseroja ja taustoja sekä tyttöjen ja poikien välisiä eroja unohtamatta. (Opetushallitus 2004, 19.) Ylösen (1998, 159) tutkimus osoittaa, että tarinoiden monipuolinen käsittely tukee taustoiltaan erilaisten lasten luetusta ymmärtämistä.

Tutkimukseni perusteella opettajat valitsevat opetuksessa käytettävän kirjallisuuden huolella ja harkiten. Kirjojen valinnassa hyödynnetään oman kokemuksen lisäksi esimerkiksi kirjastohenkilökunnan suosittelemaa kirjallisuutta. Tiettyjen kirjallisuuden lajien suosimisen sijaan opettajat valitsevat käytettävän kirjallisuuden ennemminkin kyseiseen tilanteeseen ja tarkoitukseen sopivaksi. Aineistossa esiintyi kuitenkin mainintoja satujen, runojen ja realististen lastenkirjojen käytöstä. Myös Kuussalon (1983) esittämissä tutkimustuloksissa valintaan vaikuttavat muun muassa opiskeltava aihe, luokan kehitystaso sekä opettajan oma kiinnostus. Hänen tulostensa keskeinen valintaperuste oli kuitenkin sadun kasvatuksellinen merkitys. (Mt., 16)

Tutkimukseni tulokset osoittavat lastenkirjallisuudella olevan rikastuttava vaikutus lasten elämässä. Opettajat näkevät lastenkirjojen lukemisen ja kuuntelemisen rikastuttavan lapsen mielikuvitusta, sanavarastoa ja ajattelutaitoja. Leh-

muskallion (1991, 275, 277) tutkimus osoittaaakin runsaan ja monipuolisen lukemisen kehittävän lasta kysyjänä ja tiedonhankkijana. Lukemisen avulla lapsi saa vastauksia kysymyksiinsä (mt. 278). Opettajat kokevat tarinoiden tukevan lapsen lukutaidon kehittymistä sekä vaikuttavan lapsen tunne- ja sosiaalielämään. Tarjoten lapsille samastumiskohteita ja kehittäen lapsen empatiataitoja. Kuussalon (1983, 17-18) tutkimuksessa mainitaan tunne-elämän, mielikuvituksen ja sanavaraston kehittäminen sekä samaistumiskohteiden saaminen osana satutuntien tavoitteita.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että lastenkirjallisuus tarjoaa monipuoliset käyttömahdollisuudet alkuopetuksessa. Opettajan oma kiinnostus ja innostus vaikuttavat olennaisesti lastenkirjojen käyttöön. Äidinkielen ja kirjallisuuden tuntien lisäksi lastenkirjallisuus tarjoaa mahdollisuudet oppiainerajat ylittävään lastenkirjojen käyttöön. Erityisesti vastavalmistuneet opettajat näyttävät suosivan tarinoita oppiaineesta riippumatta, joka saattaakin olla koko ajan kehittyvän opettajankoulutuksen tulosta.

Monipuolista ja eritasoista lastenkirjallisuutta sekä vaihtelevia työtapoja käyttämällä opettaja voi huomioida sekä yksilön että yhteisön tarpeet. Lisäksi lastenkirjallisuuden avulla voidaan tukea yhteisöllistä oppimista.

8 Pohdinta

Tämä tutkimus syntyi rakkaudestani lastenkirjoihin. Reilu vuosi sitten aloittaessani matkani tutkimuksen tiellä, minulla ei ollut tietoaakaan siitä, mitä matkani varrella tapahtuu.

Tutkimukseni alussa ajattelin kirjoitelmilla kerättävän aineiston sopivan aineistonkeruumenetelmäksi juuri tähän tutkimukseen. Vaikka Tuomi ja Sarajärvi (2009, 84) muistuttavatkin, että kirjalliset tuotokset saattavat tuottaa tutkijalle laihan aineiston. Minun laiha aineistoni oli jäädä laihaakin laihemmaksi. Pitkään jatkuneen aineistonkeruuprosessin jälkeen löysin lopulta viisi tutkimukseeni mukaan lähtevää opettajaa. Välissä olin jo vaihtaa aineistonkeruumenetelmääni, mutta onneksi pitäydyin alkuperäisessä suunnitelmassani. Tutkimusmatkani varrella sain kirjoitelman toisensa jälkeen, ja lopulta minulla oli kokonainen aineisto matkaeväänäni. Aineistoa analysoidessani huomasin saaneeni käsiini rikkaan ja antoisan aineiston. Aineistoni vastasi tutkimusongelmaani ja tulokset antoivat vastauksia esittämiini tutkimuskysymyksiin. Laaja-alaiset tutkimuskysymykset sopivat juuri tähän tutkimukseen, sillä tarkoin rajattuihin kysymyksiin olisi voinut olla mahdotonta saada vastaus vapaamuotoisten kirjoitelmien avulla.

Tutkimusta tehdessäni omat käsitykseni lastenkirjallisuudesta ja sen käyttömahdollisuuksista opetuksessa saivat vahvistusta. Samalla sain uusia eväitä tulevaan työhöni luokanopettajana. Toivon tutkimukseni tarjonneen käyttökelpoisia ideoita myös lukijoilleen. Koen kuitenkin päässeeni vasta alkuun tutkimusmatkallani kohti lastenkirjallisuutta. Toivon tulevassa työssäni oivaltavani uusia keinoja lastenkirjallisuuden hyödyntämiseen opetuksen rikastuttamiseksi. Ehkä kiinnostukseni lastenkirjallisuutta kohtaan ja kokemukseni opettajan työstä, ohjaavat vielä uuden syvällisemmän tutkimuksen pariin. Tutkimusta tehdessäni mieleeni nousi useita jatkotutkimusaiheita. Esimerkiksi lukuharrastuksen ja sujuvan lukutaidon kehittymisen yhteys olisi mielestäni herkullinen tutkimusaihe.

Toisaalta myös opetuksessa käytettävän lastenkirjallisuuden tutkiminen oppilaiden näkökulmasta tarjoaisi uusia näkökulmia tälle tutkimukselle.

Kiireen keskellä opettajat eivät aina muista ajatella, kuinka paljon vaikuttavat omalla innostuksellaan, valinnoillaan ja toiminnallaan yksittäisen ihmisen elämään. Viime syksynä sain siitä hyvän muistutuksen katsoessani erästä kykyjenetsintä -ohjelmaa televisiosta. Koko kilpailun voittanut, ihastuttava ja säteilevä runopoika-Daniel, kertoi kiinnostuneensa runoista kouluissa. Hän vei innostuksen myös kotiinsa, ja alkoi harjoitella runonlausuntaa yhdessä isoäitinsä kanssa. Tällä haluan muistuttaa, kuinka suuri merkitys opettajan valinnoilla voi olla yksittäisen ihmisen elämässä. Jonkun toisen opettajan ohjauksessa tämäkin tähti olisi saattanut jäädä syttymättä.

Tämän matkan varrella olen kokenut paljon. Niin onnistumisen kuin epäonnistumisen tunteita, mutta ennen kaikkea olen saavuttanut suurimman unelmani – minusta on tullut äiti ihanalle esikoispojallemme. Helpottunein mielin totean päässeeni tämän matkan päätöspisteeseen. Tämän tutkimuksen päätös on alku uudelle matkalle. Jonain päivänä toivon saavuttavani ammatilliset unelmani – saavani oman luokan, jonka kanssa voin jakaa kirjalliset aarteeni.

Lähteet

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 168–187.

Alanko, A-L. 2003. Lastenruno kansan kasvattaa. Teoksessa L. Huhtala, K. Grönn, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.) Pieni suuri maailma: Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Helsinki: Tammi, 32–36.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Apo, S. 2001. Klassinen satutraditio. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten Keskus, 12–29.

Creswell, J. W. 2008. Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. New Jersey: Upper Saddle River.

Egan, K. 2005. An imaginative approach to teaching. San Francisco: Jossey-Bass.

Ekebom, U-M. 2001. Jep, sanoi Kirjava Kukko. Teoksessa T. Korolainen (toim.) Kirjaseikkailu: Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas. Helsinki: Tammi, 49–60.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Espoon kaupunki. Espoon suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelma Saatavilla www-muodossa:

<http://www.ymmerstankoulu.fi/ops/Opetussuunnitelma2.pdf>. (Luettu 13.3.2013.)

Heinimaa, E. 2001. Kuvakirjat lapsen ja aikuisen maailmassa. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Helsinki: Lasten Keskus, 142–163.

Heinonen, S-L. 2001. Kuulen runon sykkivän. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Helsinki: Lasten Keskus, 123–140.

Heinonen, S-L. 2001. Sanataide oppimisen ja leikin innoittajana. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Helsinki: Lasten Keskus, 201–214.

Helkama, K. 2001. Lawrence Kohlberg. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O-H. Ylijoki (toim.) *Tampere: Vastapaino*, 175–199.

Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 2010. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Tammi.

Huhtala, L. & Juntunen, K. 2004. *Iloaarten seutuvilla. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden historiaa ja tutkimusta*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

Ihalainen A-M. & Vainio-Mattila, S. 2004. Lukupiiri – Kiva kun saa lukea kavereitten kanssa. Teoksessa H. Linna (toim.) *Luokat lukemaan*. Helsinki: Tammi, 65–74.

Ihonen, M. 2003. Suomalainen lastenkirjallisuus 1800-luvulla. Teoksessa L. Huhtala, K. Grönn, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.) Pieni suuri maailma: Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Helsinki: Tammi, 12–19.

Kalmanlehto, M. 2004. Romskurotta ja Kirjakatti tuovat kirjat luokkaan – Nokian kirjallisuudiplomi. Teoksessa H. Linna (toim.) Luokat lukemaan. Helsinki: Tammi, 125–133.

Karjalainen, M. 2001. Realistisen lastenkirjan lapsikuva. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten Keskus, 56–84.

Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kempainen, P. 2003. Lasten tarinoiden maailmat. Vantaa: Kannustusvalmennus P. & K. Oy.

Korkiakangas, M. 1995. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 188–201.

Korolainen, T. 2001. Tuulen selllo soittaa jo. Teoksessa T. Korolainen (toim.) Kirjaseikkailu: Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas. Helsinki: Tammi, 89–105.

Kuussalo, A. Sadut ja lastenkirjallisuus peruskoulun alkuopetusluokilla. Jatko-opiskelututkimuksia ja –selosteita. Opetusministeriö; 7/1983.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Lampi, I. 1981. Lorusta lukuhetkeen. Mannerheimin Lastensuojeluliiton P- julkaisusarja N:o 10. Kunnallispaino.

Lappalainen, I. 1979. Suomalainen lasten- ja nuortenkirjallisuus. Espoo: Weilin+Göös.

Laukka, M. 2012. Kuvakirja etsii itseään. Saatavilla www-muodossa: <http://www.lastenkirjainstituutti.fi/paakirjoitus-3-2012/>. (Luettu 27.1.2013.)

Laukka, M. 2003. Suomalaisen lastenkirjakuvituksen kehitys. Teoksessa L. Huhtala, K. Grönn, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.) Pieni suuri maailma: Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Helsinki: Tammi, 89–136.

Laulajainen, L. 2009. Sanan taika. Helsinki: Books on Demand GmbH.

Lehmuskallio, K. 1991. ”Miks lehdet tippuu puista?” Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa. Oulu: Oulun yliopisto. Acta iuniversitatis Ouluensis. Series E. Scientiae Rerum Socialium, 7.

Lehtonen, M. 2003. Puoli vuosisataa lastenkirjailijana – Zacharias Topelius. Teoksessa L. Huhtala, K. Grönn, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.) Pieni suuri maailma: Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Helsinki: Tammi, 20–31.

Lehtonen, U. 1981. Lastenkirjallisuus Suomessa 1543–1850. Tampere: Suomen nuorisokirjallisuuden instituutti. Suomen nuorisokirjallisuuden instituutin julkaisuja, 1.

Lerikkanen, M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.

Liikanen, P. 1978. Lapsi, kirja ja kehitystehtävät. Teoksessa T. Ikonen, S. Marttila & K. Vaijärvi (toim.) Lue lapselle!. Helsinki: Weilin+Göös, 68–76.

Linna, H. 1999. Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Porvoo: WSOY.

Malmberg, R. 2003. Lastenlehtien pitkä taival. Teoksessa L. Huhtala, K. Grönn, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.) Pieni suuri maailma: Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Helsinki: Tammi, 138–142.

Mäkelä, M-L. 2003. Kirjavinkkarikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

Mäkelä, M-L. 2001. Kirjavinkkareilta klassikoita. Teoksessa T. Korolainen (toim.) Kirjaseikkailu: Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas. Helsinki: Tammi, 23–38.

Mäki, S. & Arvola, P. 2009. Satu hoitaa lapsen mieltä. Teoksessa S. Mäki & P. Arvola (toim.) Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1. Helsinki: Duodecim, 22-44.

Olin, A. 2004. Parilukeminen Suikkilan koulun ensimmäisessä luokassa. Teoksessa H. Linna (toim.) Luokat lukemaan. Helsinki: Tammi, 29–35.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen suunnitelman perusteet 2004. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. (Luettu 13.3.2012.)

Rhedin, U. 1992. Bilderboken. På väg mot en teori. Stockholm: Alfabeta. Skrifter utgivna av Svenska barnboksintitutet, 45.

Sarmavuori, K. 2011. Opi ja ohjaa lukemista. Helsinki: Avain.

Sarmavuori, K. 2003. Alkuaskeleet äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Helsinki: Äidinkielen Opetustieteen seura ry.

Sinkkonen, J. 2011. Ekaluokkalaisten lapsen muotokuva. Teoksessa T. Parvela & J. Sinkkonen (toim.) Kouluun! Helsinki: WSOY. 26–52.

Seppänen, T. 2004. Lukuvartti päivässä. Teoksessa H. Linna (toim.) Luokat lukemaan. Helsinki: Tammi, 19–27.

Suojala, M. 2001. Taidesatu elää ajassa ja ajattomana. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten Keskus, 30-55.

Tesch, R. 1990. Qualitative Research: analysis types & software tools. New York: The Falmer Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Töllinen, M. 2012. Aikaa lukemiselle, kirjoja kouluille. Saatavilla www-muodossa: <http://www.lastenkirjainstituutti.fi/paakirjoitus-4-2012/>. (Luettu 14.2.2013.)

Virtanen, P. & Miettinen, K. 2007 Keskeisiä lähtökohtia opetussuunnitelmatyössä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus, 85–119.

Ylönen, H. 2000. Loihditut linnut. Tampere: Tammi.

Ylönen, H. 1998. Taikahattu ja hopeakengät. Sadun maailma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 143

Liitteet

Liite 1. Kirjoitelmaohjeistus lehteen

Lastenkirjallisuus opetuksessa

Hyvä alkuopettaja!

Käytätkö lastenkirjallisuutta osana opetustasi? Koetko lasten kirjallisuuden tukevan opetustasi?

Olen luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistossa ja teen Pro gradu -tutkielmaa lastenkirjallisuudesta ja sen käytöstä osana opetusta. Olen kiinnostunut lastenkirjallisuuden rikastuttavasta vaikutuksesta kouluopetuksessa.

Etsinkin nyt alkuopetuksessa työskenteleviä opettajia, jotka hyödyntävät lastenkirjallisuutta monipuolisesti opetuksessaan. Kirjoita minulle vapaamuotoinen kirjoitelma, jossa kuvailet suhdettasi lastenkirjallisuuteen ja sen käyttöön opetuksessasi.

Kirjoitelman pituus ja tyyli on vapaa, mutta pyydän huomioimaan seuraavat teemat kirjoitelmassasi. Kuvaile suhdettasi lastenkirjallisuuteen omassa elämässäsi ja työssäsi. Jaa kokemuksesi lastenkirjallisuuden käytöstä opetuksessasi. Millaista kirjallisuutta käytät? Kuinka usein? Millä tavoin? Kerro lisäksi hieman itsestäsi ja työurastasi opettajana: sukupuoli, ikä, työuran pituus. Kaikki aiheeseen liittyvät ajatukset ovat arvokkaita tutkimukselleni.

Käsittelen kirjoitelmat luottamuksellisesti ja säilytän tutkimushenkilöiden anonymiteetin tutkimuksessani. Keksi kirjoitelmasi loppuun itsellesi tutkimusnimi, jolla kuvaan kokemuksiasi tutkimuksessani.

Lähetä kirjoitelmasi 30.4.2012 mennessä sähköpostitse osoitteeseen: elkylman@ulapland.fi. Kiitos avustasi!

Elina Kylmäniemi

Liite 2. Kirjoitelmaohjeistus sähköpostiin

Lastenkirjallisuus opetuksessa

Olen luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistossa ja teen pro gradu -tutkielmaa lastenkirjallisuudesta ja sen käytöstä alkuopetuksessa. Olen kiinnostunut lastenkirjallisuuden asemasta kouluopetuksessa ja sen koetusta merkityksestä.

Kirjoita minulle tyyliiltään ja pituudeltaan vapaamuotoinen kirjoitelma, jossa kuvaillet näkemyksiäsi lastenkirjallisuudesta ja sen käytöstä alkuopetuksessa seuraavia teemoja apuna käyttäen:

- Oma suhteesi lastenkirjallisuuteen.
- Millaista kirjallisuutta käytät opetuksessasi?
- Millä tavoin lastenkirjallisuutta käytetään?
- Kuinka usein?
- Millaisena näet lastenkirjallisuuden merkityksen oppilaille?
- Kerro lisäksi hieman itsestäsi ja työurastasi opettajana: sukupuoli, ikä, työuran pituus ja mahdollinen lisäkoulutus.

Kaikki aiheeseen liittyvät ajatukset ja kokemukset ovat arvokkaita tutkimukselleni. Tutkimuksen tulokset voivat antaa muille opettajille ja opettajaksi opiskeleville arvokasta käytännöntietoa, jota he voivat hyödyntää omassa työssään.

Käsittelen kirjoitelmat luottamuksellisesti ja säilytän tutkimushenkilöiden anonymiteetin tutkimuksessani. Keksi kirjoitelmasi loppuun itsellesi tutkimusnimi. Lähetä kirjoitelmasi sähköpostitse osoitteeseen: elkylman@ulapland.fi. Kiitos avustasi!

Elina Kylmäniemi