



ARJA LIUTTA

“Ope, lue se uusiksi!”

Narratiivisen eettisen kasvatuksen perusteita
erityisesti hyve-eettisestä näkökulmasta



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
Pinni B:n luentosalissa 1097, Kanslerinrinne 1, Tampere,
4. päivänä marraskuuta 2011 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Puh. 040 190 9800
Fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu
Mikko Reinikka

Acta Universitatis Tamperensis 1660
ISBN 978-951-44-8579-4 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1122
ISBN 978-951-44-8580-0 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Lukijalle

Tutkimukseni yläotsikko ”*Ope, lue se uusiksi!*” – suora sitaatti alakoululaisen suusta – kertoo eräässä ääneenlukuhetkessä koetusta kuulijan ilosta. Opettaja oli juuri lukenut Astrid Lindgrenin Melukylä-kirjasta kertomuksen ”Miten Olli sai koiran”, jossa päähenkilö, kouluikäinen Olli, osoittaa hyväsydämisyyttä, rohkeutta ja kärsivällisyyttä kesytellessään suutarin vihaista, laiminlyötyä koiraa. Vaikka kirjailija on onnistunut luomaan ”Ollissaan” yhden mielestäni parhaista hyvekertomuksista, epäilen ettei kyseinen toisen luokan oppilas olisi tuntenut yhtä vahvaa innostusta, mikäli hän olisi lukenut kertomuksen itsekseen – eikä tässä ole kysymys vain lukutaidosta. Narratiivisuus ja auditiivisuus *yhdessä* näyttäisivät olevan avainsanoja mietittäessä lasten eettisen kasvun ja vielä erityisesti: hyveisiin kasvamisen tukikeinoja.

Raporttini ilmestyminen merkitsee tavanomaista monitieteisemmän tutkimusprojektin loppuun saattamista. Väitöstutkimuksen valmistuminen ei ole kuitenkaan vain yhden ihmisen ponnistelujen tulos. Ensimmäiset, lämpimät kiitokseni haluan esittää työni ohjaajalle, professori Veli-Matti Väärille. ”Väärin tallissa” tutkijaksi kasvaminen on merkinnyt etsimisen ja luovuuden vapautta. Tutkimukseni sisällössä Veli-Matin vaikutus ilmenee erityisesti hyvenäkökulman keskeisyytenä. Opiskelijoiden kunnioittaminen, pikkupiirteisen puuttumisen välttäminen, kuulumisten ystävällinen kyseleminen ja älykäs keskustelunohjaus loivat ilmapiirin, jossa vahvistettiin luottamustani tutkimuksen valmistumiseen. Samanlaista kannustavan hyväntahtoista asennetta piti yllä jatkoseminaarimme toinen professori, Eija Syrjäläinen; tästä lämpimät kiitokseni.

Haluan kiittää lämpimästi myös työni esitarkastajia. Professori Rauni Räsänen valoi uskoa tutkimukseni mielekkyyteen rohkaisevalla lausunnollaan ; hänen ansiotaan on myös raportin nimen uusi, laajempisisältöinen muoto. Raunin huolellisen paneutumisen ansiosta kirjoitin auki joitakin liian viitteellisiksi jättämiäni kohtia, lisäsin pohdintaa ja tarkistin tietyin osin työni rakennetta. Pohdintaa ja rakenteen sovittelua jatkoin dosentti Markku Ihosen kannanottojen

pohjalta. Hänen monet, myös kirjoitustyyliä ja teknisiä seikkoja koskevat huomautuksensa auttoivat tutkimusraportin hiomisessa julkaisukuntoon. Filosofian tohtori Hannu Syväojan lausunnosta sain paitsi vahvistusta valitsemilleni tutkimusratkaisuille myös ymmärrystä joidenkin tekstinosien karsimiseen. Haluan kiittää vielä teatterikasvatuksen dosentti Leo Levasta ja filosofian lisensiaatti Maria Ihosta joidenkin tutkimukseni lukujen kommentoinnista. Ääneenlukemistietouteni kartuttamisesta kuuluu kiitos ohjaaja-näyttelijä Lars Svedbergille.

FM Terttu Koivisto on kääntänyt englanniksi raportin tiivistelmän ja suomennanut kaksi koulukokeiluissa käytettyä, alun perin englanninkielistä kertomusta. Tutkimusraportin kuvissa näkyy graafikko Risto Talan kädenjälki. Ilman koulukokeiluihin mukaan lähteneitä opettajia Heliä, Lassea, Päiviä, Kaisaa, Annea, Simoa, Maria ja Johannaa sekä heidän oppilaitaan tutkimukseni empiirinen osuus ei olisi toteutunut. Kaikille edellä mainituille henkilöille esitän lämpimät kiitokseni. Lämpimät kiitokseni ansaitsevat myös Riihimäen kaupunginkirjaston kaukopalvelua hoitaneet henkilöt ja työskentelyäni kahdellakin tietokonealahjoituksella tukenut perheystävämme, ekonomi Heikki Anttila. Kannustusta ja käytännön apua olen saanut jokaiselta neljältä lapseltani, vävyiltäni sekä mieheltäni Heikiltä. Nyt on aika kiittää myös teitä. Kun puhtaista pyykeistä muodostuu Mount Everest, tulee jokaisesta perheenjäsenestä vuorollaan kadonneen sukkaparin metsästäjä ja samalla – omatoimisuuden hyveen harjoittaja!

Omistan tutkimukseni ensimmäiselle opettajalleni Katri Tengénille, jonka jokaviikkosisissa lukuhetkissä sain kosketuksen lastenkirjallisuuteen lempeän äänen välityksellä.

Tiivistelmä

”Ope, lue se uusiksi!” Narratiivisen eettisen kasvatuksen perusteita erityisesti hyve-eettisestä näkökulmasta

Tutkimuksella on pyritty vahvistamaan koulun narratiivisen, kertomuksia hyödyntävän eettisen kasvatuksen tiedollista perustaa. Eettisen kasvatuksen näkökulman ollessa hyve-eettinen keskeisenä tavoitteena on ollut lasten hyvekertomuksen piirteiden hahmottelu. Koska alaluokilla kertomusten välittämisen tavallinen ja suositeltava tapa on opettajan toteuttama ääneenlukeminen, tutkimuksessa on paneuduttu myös ääneenlukemistoimintaan tarkoituksena mm. selvittää, millaisia pedagogisia ja muita taitoja tämä toiminta opettajalta vaatii. Tutkimuskysymyksiin on pyritty vastaamaan sekä teoreettisen että empiirisen tutkimuksen keinoin.

Poikkitieteellisellä tutkimusasetelmalla ja noudattamalla hermeneuttista lukutapaa narratiivia on lähestytty hyve-etiikan ja hyvekasvatuksen, narratologian, reseptiotutkimuksen ja ääneenlukemisen käsitteiden pohjalta. Teoreettisessa tutkimusosassa on hyödynnetty mm. Henrik von Wrightin ja Alasdair MacIntyren (hyve-etiikka), Kristján Kristjánssonin (hyvekasvatus), Seymour Chatmanin (narratologia), Hans Robert Jaussin ja Keith Oatleyn (reseptiotutkimus) kehittämiä käsitteitä. Hyve-eettisen kasvatuksen kannalta merkitseviksi kertomuksen reseptiotavoiksi osoittautui ihaileva ja sympaattinen identifikaatio sekä torjunta. Näistä erityisesti ihailu tai ihailu yhdistyneenä sympatiaan nähtiin edellytyksenä aristotelisen jäjittelyn (*zeloksen*) toteutumiselle hyvekasvatuksessa. Teoreettisen tutkimuksen tuloksena esitetyssä lasten hyvekertomuksen mallissa huomioon otetuiksi tulevat hyveen käsitteen ja sen narratologisten vastineiden eri puolet, niin myös em. reseptiotavat ja kertomusten lukeminen ääneen.

Koulukokeiluihin perustuneella empiirisellä tutkimuksella on testattu teoreettisen tutkimuksen johtopäätöksiä ja kerätty samalla aineistoa opettajan ääneenlukemistoiminnan analysointia varten; aineistonkeruussa on noudatettu tapaustutkimusperinteen suuntaviivoja. Luokka-asteilla 1-4, yhteensä yhdeksällä luokalla toteutetuissa lukuohjelmissa kerätty aineisto käsittää mm. lukutilanteiden

ääninauhoituksia, opettajien ja oppilaiden päiväkirjoja ja oppilaiden piirustuksia. Tapauksiksi valittujen yhdentoista kertomuksen reseptiota on tutkittu soveltamalla luentatutkimuksen menetelmää. Ääneenlukemista koskevan aineiston analysoinnissa on ollut keskeisenä analogisen rinnastamisen idea: opettajan lukemisesitystä on tarkasteltu teatterin teorian valossa.

Empiirisen tutkimuksen tulokset tukevat hyvekertomuksen mallia lähes sellaisenaan: useimmat mallia noudattelevista tapauskertomuksista johtivat hyvekasvatuksen kannalta suotuisaan reseptioon. Hyve-eettiseen reseptioon johtaneita kertomuksia näytti yhdistävän erityisesti toiston käyttäminen ja henkilöhahmojen luonteenpiirteiden esittely vastakkaisten (hyvien ja huonojen) piirteiden rinnastamisen kautta siten, että vastakkaisia piirteitä ilmentävät eri henkilöhahmot. Kertomusten hyvesisällön monipuolisempi välittyminen lukuhetkissä olisi kaivannut välistä avukseen opettajan virittämää keskustelua. Lasten helpoimmin huomaamia hyveitä olivat *auttavaisuus* ja *ystävällisyys*; sen sijaan mm. *uskollisuus* osoittautui vaikeasti avautuvaksi luonteenpiirteeksi. Kaikilla luokka-asteilla hyveisiin viitattiin mieluummin henkilöhahmon hyvien tekojen kuin adjektiivien kautta. Laajasisältöisten adjektiivien (mm. *kiltti*, *tuhma*) suosiminen kertoo lasten taipumuksesta arvioida henkilöhahmojen eettisyyttä mieluummin hänestä saadun kokonaisvaikutelman kuin tarkasti erottuvien hyveiden tai paheiden perusteella.

Opettajan ääneenlukemisesityksen analysoinnissa käytetty teatterin teoria toi esille monia uusia koulun lukuhetkissä huomioon otettavia näkökohtia. Näistä eettisen kasvatuksen kannalta merkitsevimpiä ovat hyve-eettistä reseptiota edistävän alitekstin luominen ja tietoisuus esitystilanteeseen sisältyvästä monensuuntaisesta vuorovaikutuksesta.

Avainsanat: narratiivinen eettinen kasvatus, hyve-etiikka, hyvekasvatus, ääneenlukeminen, hyvekertomus, narratologia, hermeneutiikka, reseptiotutkimus, identifikaatio, tapaustutkimus, Henrik von Wright, Alasdair MacIntyre

Abstract

”Teach, read it again!” On the principles of narrative moral education with the emphasis on virtue ethics

The aim of this study was to enlarge the knowledge base of narrative moral education in schools. As the focus of the moral education was on virtue ethics, a central task was to define the characteristics of a children’s virtue tale. Since the usual and recommended way to share narratives with children in elementary school is for the teacher to read stories aloud, this study has also examined the action of reading aloud, where the aim has been to discover, among other things, what pedagogic and other skills teachers need for this. Both theoretical and empirical methods were used to find answers for the research questions.

With the interdisciplinary research setup, and following the hermeneutical reading model, the narrative was approached from the concepts of virtue ethics and virtue education, narratology, reception theory and reading aloud. The theoretical study made use of the concepts developed by Henrik von Wright, Alasdair MacIntyre (virtue ethics), Kristján Kristjánsson (virtue education), Seymour Chatman (narratology), Hans Robert Jauss and Keith Oatley (reception theory), among others. The significant ways of reception of the narrative in virtue education turned out to be admiring and sympathetic identification and rejection. Of these especially admiration, or admiration combined with sympathetic identification, were seen necessary for the realization of Aristotelian imitation (*zēlos*) in virtue education. The model for children’s virtue tale the theoretical research resulted in, considers the concept of virtue and its narratological equivalents from different perspectives as well as the afore mentioned ways of reception and reading aloud.

The conclusions from the theoretical research were tested with experiments at schools and, at the same time, material for analyzing the action of teachers reading aloud was gathered. The tradition of case study method was followed when obtaining the material. Nine classes from grade one to four were given a reading programme, and the material gathered from these classes includes, among other things, diaries from the teachers and pupils, drawings by the pupils and tapes of the

read aloud events. The reception of the eleven tales chosen as cases was examined with reading research method. The material concerning the reading aloud was analyzed with the idea of analogous comparison as central idea: the teacher's performance of reading aloud was examined with theatre theory in mind.

The results of the empirical research support the model of a virtue tale almost as it is: most case tales following the model resulted in favourable reception from the point of view of virtue education. The tales resulting in virtue ethical reception seemed to combine both repetition and presentation of the contrasting (good and bad) characteristics of the characters through paralleling them, so that different characters are representing the opposing characteristics. Occasionally the complex understanding of the virtue content of the narratives needed teacher initiated discussion. The virtues the children recognized most easily were *helpfulness* and *kindness*; however concepts like *loyalty* were more difficult to comprehend. In all grades the virtues were referred to rather through the good deeds of the characters than with adjectives. The children favour comprehensive adjectives (like good, bad) tells us that they tend to evaluate the ethics of the characters more through the general impression they get of them, than clearly defined virtues or vices.

The theatre theory used to analyze the reading aloud performance by the teachers brought forth several new aspects that need to be considered for the reading events at school. The most important of these aspects, as far as moral education goes, are the creation of subtexts that support the virtue ethical reception and the awareness of the multilateral interaction of the performance.

Keywords: narrative moral education, virtue ethics, virtue education, reading aloud, virtue tale, narratology, hermeneutics, reception theory, identification, case study, Henrik von Wright, Alasdair MacIntyre

Sisällys

1. JOHDANTO	13
2. TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	27
2.1 Tutkimuksen kohde ja tutkimuskysymykset	27
2.2 Metodologisena perustana monitieteisyys ja hermeneutiikka.....	32
2.2.1 Monitieteisyyden lupauksia ja kompastuskiviä.....	32
2.2.2 Monenlaista monitieteisyyttä.....	36
2.2.3 Hermeneuttinen tulkinta ja ymmärtäminen	38
3. HYVEET ETIIKAN JA KASVATUKSEN HAASTEINA.....	47
3.1 Alustavaa käsitelmäärittelyä.....	47
3.2 Miten hyveet löydettiin uudelleen?	51
3.3 Aristoteleen jäljillä	55
3.3.1 Georg Henrik von Wright.....	55
3.3.2 Alasdair MacIntyre	64
3.4 Tarkentuvaa käsitelmäärittelyä.....	77
3.5 Hyveet ja koulun eettinen kasvatusta	82
3.5.1 Esimerkkinä character education –liike.....	82
3.5.2 Kohti kotimaista hyvekasvatusta	90
4. HYVE-EETTINEN KERTOMUS	97
4.1 Hyveen elementit kertomuksen rakenteessa.....	97
4.1.1 Eettinen valintatilanne	100
4.1.2 Hyvät (ja huonot) luonteenpiirteet.....	106
4.1.3 Menettelytavat	112
4.1.4 Seuraukset.....	114
4.1.5 Hyvä elämä, traditio, kertomuksellisuus ja käytännöt.....	118
4.1.6 Lasten hyvekertomuksen rakenteelliset-sisällölliset piirteet	120
4.2 Hyve-eettinen kertomus ja reseptio.....	123
4.2.1 Reseptiotutkimuksesta	123
4.2.2 Reseptiokategoriat	127
4.2.2.1 Ulkokohtainen reseptio	127
4.2.2.2 Simulaatiosta ironiseen identifikaatioon	128
4.2.2.3 Ihailevasta identifikaatiosta torjuntaan.....	133
4.2.3 Oikeudenmukaisen maailman malli	138

4.2.4	Aristotelinen jäljittely	140
4.2.5	Hyve-eettinen reseptio ja sen suhde kertomuksen rakenteellisiin piirteisiin sekä ääneenlukemiseen.....	146
4.2.6	Lasten hyvekertomuksen malli.....	152
5.	EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN STRATEGIANA TAPAUSTUTKIMUS	155
5.1	Tapaustutkimuksen käsite ja sovellutussala.....	155
5.2	Tapaustutkijan todellisuuskäsityksestä	158
5.3	Tapausten valinta	159
5.4	Tapaustutkimustyyppi	162
5.5	Aineistonkeruun periaatteita	166
5.6	Kerätyt aineistot	168
5.7	Aineiston analyysi.....	176
5.7.1	Teemoittelu ja analoginen rinnastaminen.....	177
5.7.2	Reseptiotutkimus	179
6.	KERTOMUSTEN RESEPTIO	181
6.1	Rehellinen puunhakkaaja	185
6.2	Miten Olli sai koiran	193
6.3	Kananreppana joka haki apua kuninkaalta.....	201
6.4	Pikku juna, joka jaksoi/ <i>Sinnikäs sininen veturi</i>	210
6.5	Kolme tulivuorta	221
6.6	Tohtori Kivuton.....	229
6.7	Apteekkari ja hänen mäyräkoiransa	235
6.8	Ruutumäki ja Raitapelto.....	244
6.9	Mehiläiskuningatar.....	253
6.10	Kurki ja paimentyttö.....	264
6.11	Albert.....	276
6.12	Yhteen veto ja pohdintaa	282
6.13	Lasten hyvekertomuksen malli : (lievästi) uudistettu versio.....	292
7.	KERTOMUSTEN LUKEMINEN ÄÄNEEN.....	293
7.1	Taustaa ja teoriaa.....	293
7.1.1	Herodotoksen historiateoksesta Mestaritontun seikkailuihin	293
7.1.2	Ääneenlukemisen tekniikka	296
7.1.3	Ääneenlukeminen kuulijan kannalta	299
7.1.4	Kysymys indoktrinaatiosta	303

7.2 Opettajan ääneenlukemisesitys.....	307
7.2.1 Esittäminen ääneenlukemisen avainmerkityksenä	307
7.2.2 Proosatekstin esittäminen	309
7.2.3 Roolihahmo, sanateksti ja aliteksti	311
7.2.4 Vuorovaikutuksellisuus	314
7.2.4.1 Yleisön vaikutus esittäjään.....	314
7.2.4.2 Esittäjän vaikutus yleisöön.....	318
7.2.4.3 Ryhmäkokemus	320
7.2.4.4 Katseen suunta.....	321
7.2.5 Elävä esitys	323
7.2.6 Yleisön mielikuvien perusta	325
7.2.7 Yhteenveto.....	327
8. TULOSTEN YLEISTETTÄVYYS JA LUOTETTAVUUS	329
9. LOPUKSI.....	333
LÄHTEET.....	337
LIITE 1: KOKEILUKERTOMUKSET	366
LIITE 2 : LUKUOHJELMAT	374
LIITE 3 : KYSELY OPETTAJALLE.....	386
LIITE 4 : OPETTAJIEN AINEISTON TEEMAT	387
LIITE 5 : ÄÄNEENLUKEMISESITYKSEN TEATTERILLISUUS?	389
LIITE 6 : REHELLINEN PUUNHAKKAJA	391

1. JOHDANTO

Lähtökohtia

Tutkimusaiheeni, erityisesti sen eettinen problematiikka, on kypsynyt pitkän ajan kuluessa. Jo 1990-luvun alkupuolella kotikaupunkini erään koulun rehtori kertoi 5.-6. -luokkalaisten aineiden muuttuneesta sisällöstä: niissä saatettiin kuvata tyrmistyttävää väkivaltaa. Omassa työssäni lastenkirjastonhoitajana aloin samoihin aikoihin kohdata voimakasta kiinnostusta kauhukirjallisuuteen. Joskus tarjoamani kirja ei ollut kysyjän mielestä tarpeeksi ”kauhea”, vaan kaivattiin enemmän raakuutta. Koulukirjastonhoitaja Judy Freeman teki vastaavan havainnon Amerikassa: häneltä jo 6-vuotiaat kyselivät hälyttävän usein, eikö löydy kirjoja, joissa ”pahat tyypit ampuvat ja leikkaavat jäsenet ja on verta joka paikassa”.¹ Tilanne ei ole tullut meillä parissa kymmenessä vuodessa paremmaksi, vaan tämän kaltaisista oireista näyttää tulleen pysyviä ja yhä nuorempia koskevia. Hiljattain keskustelin ensimmäisen luokan opettajan kanssa, joka oli ihmetellyt joidenkin oppilaidensa intoa lisätä piirustuksiinsa väkivaltaa – kuvaan pupusta oli välttämättä saatava irtirevitty sydän. Vaikka väkivallasta viehättyminen on vain yksi puoli lasten ja nuorten ongelmia², viimeistään tämän tulisi herättää kaikki kasvattajat ja kasvatusteoreetikot vakavaan itsetutkiskeluun. ”Mä raiskaan sut koulun jälkeen” - huuto lapsen suusta kuultuna kertoo paljon siitä, mihin on tultu.³

Yksi keino raaistuneen ja monenlaista välinpitämättömyyttä ilmentämän kulttuurimme uudistamiseksi on koulun eettisen kasvatuksen tehostaminen. Koulun sen tähden, että se tavoittaa kattavasti kaikki lapset – myös ne, joiden vanhemmat eivät ymmärrä tai jaksa pitää lapsiaan turvassa esimerkiksi väkivaltaviihdeeltä. Yleisivistävälle oppivelvollisuuskoululle on oppiaineiden sisältöjen opettamisen

¹ Freeman 1992, 29

² Ks. Launonen 2000, 15, 325 ; Borba 2001, 1-2 ; Lickona 1991, 13-19

³ Kontturi 2009, 51

lisäksi annettu alusta alkaen myös eettinen kasvatustehtävä. Eettisen kasvatuksen tulisi auttaa lapsia kohtaamaan rakentavasti muut ihmiset ja ympäristö – inhimilliseen (yleis)sivistykseen kuuluu olennaisena osana myös kyky eettiseen vastuullisuuteen. Opettaja voi kasvattajana auttaa oppilaita eettiseen kasvuprosessiin, tiedostamaan hyvän elämän perusteita ja sitoutumaan niiden edistämiseen lähellä ja kaukana.⁴

Näkökulmakseni eettiseen kasvatukseen on vahvistunut hyve-eettinen ajattelu, jota pidän parhaimpana lähtökohtana alakouluikäisten kasvatuksessa. Hyveitä esillä pitävä kasvatusta liittyy länsimaiseen, antiikin Kreikasta lähteneeseen aristoteliseen traditioon, jonka mukaan lapsi oppii ensin toimimaan hyvin yhteisöllisen tavan ja hyvän luonteensa voimasta. Myöhemmin, vartuttuaan hän oppii ymmärtämään syvemmin moraaliltaan rationaalisia perusteita. Aristoteliselle traditiolle on keskeistä ihmisen olemuksen yhteisöllinen ymmärtäminen ja siitä johdetut kansalaishyveet.⁵ Rehellisyys, oikeudenmukaisuus, rohkeus ja myötätunto mahdollistavat sen, että ihmiset voivat elää ja työskennellä yhteisössä. Luonteenhyveet muodostavat perustan myös yksittäisen ihmisen onnellisuudelle ja hyvinvoinnille; toimiminen aidosti hyveiden suunnassa auttaa lähestymään aristotelista *eudaimoniaa*.⁶ Thomas Lickonan mukaan hyveet eivät ole ristiriidassa tavanomaisten eettisten periaatteidenkaan kanssa vaan läpäisevät klassiset vastavuoroisuuden ja universaalisuuden testit.⁷

Toinen, 1600-luvulla alkunsa saanut kasvatuksen päälinja perustuu liberalistiseen yhteiskuntafilosofiaan ja individualismiin. Tämän tradition mukaan valtion tehtävä rajautuu kansalaistensa perusoikeuksien turvaamiseen. Kansalaisten hyvän elämän määrittely sen sijaan kuuluu näille itselleen – ihanteena on

⁴ Ks. Launonen 2000, 16, 38

⁵ Ibid 2000, 19-21 ; ks. myös Noddings 2002, 6 ; Montessori-pedagogiikassa erityisesti 6-9 -vuotiaiden nähdään elävän ainutlaatuisesta kulttuurin ja moraaliltaan omaksumisen kautta. Vaikka tämän ”toisen kauden” ajatellaan ulottuvan aina 12-vuotiaiksi asti, 6-9 -vuotiaita opetetaan tavallisesti omana ryhmänään – heissä tämän herkkyyksikauden on havaittu ilmenevän voimakkaimpana. (Hayes 1985, 73-82)

⁶ Lickona 2004, 7 ; Aristoteleen käsite *eudaimonia* kuvaa tilaa, jossa voidaan hyvin ja toimitaan hyvin. (MacIntyre 2004, 178)

⁷ Vastavuoroisuuden testillä Lickona viittaa kultaiseen sääntöön, universaalisuuden testillä Kantin kategoriseen imperatiiviin. (Lickona 2004, 7)

yksilöllinen itsensä kehittäminen.⁸ Vaikka suomalainen kasvatusilmapiiri suosii lasten varhaista itsenäistämistä ja yksilöllistämistä, tästä on näkyvillä myös heidän hyvinvointiaan ja kasvuaan vaarantavia seurauksia.⁹ Charles Taylor on tuonut esille, kuinka individualismin kauniiden periaatteiden – oikeuksien ja vapauden – kääntöpuolena on vaanimassa itsekeskeisyys, joka latistaa elämän, köyhdyttää sen merkityssisällön ja tekee piittaamattomaksi muista ihmisistä ja yhteiskunnasta.¹⁰ Leevi Launosen väitöstutkimuksen mukaan suomalaisen koulun eettisessä ajattelussa näkyy kehitys, joka heijastaa henkisen itsekurin, epäitsekkyyden, altruistisen asenteen ja käytännön velvollisuuksien jatkuvasti vähenevää merkitystä.¹¹ Halutessani nostaa luonteenhyveet paremmin esille suomalaisessa koulukasvatuksessa en tarkoita sitä, että pitäisin hyveitä yksinomaisena kasvatuksen tähtäinpisteenä – kysymys on tarpeesta korjata vallitsevan kasvatustajattelen yksipuolisuutta.

Alasdair MacIntyren mukaan erityisesti lasten eristäminen yhteisön traditionaalisesta kertomusvarastosta johtaa tilanteeseen, jossa lapset joutuvat lopulta kohtaamaan elämän valmistautumattomina.¹² Kertomusten kautta lapsille on perinteisesti välitetty kulttuurista tietoa siitä, minkälaisia tilanteita elämässä voi olla ja miten niissä voidaan toimia.¹³ Pitkään kertomuksia välitettiin yksinomaan suullisena perinteenä, ja vihdoin, kirjapainotaidon keksimisen myötä, myös kirjoihin pakaten. Esimerkiksi 1800-luvulla Jacob ja Wilhelm Grimm ajattelivat, että heidän kokoelmansa tulee olla *Erziehungsbuch*, kasvatuksen väline, ja jo 1870-luvulla Grimmin sadut sisällytettiin mm. Preussissa koulujen opetussuunnitelmaan, ja koko läntisessä maailmassa niitä laitettiin aapisiin, lukukirjoihin ja antologioihin.¹⁴ Suomen lasten keskeinen kasvattaja on ollut Z. Topelius, jonka kertomukset ja runot olivat täällä aapisten ja lukukirjojen perusmateriaalia lähes sadan vuoden ajan.¹⁵

⁸ Launonen 2000, 19-21

⁹ Ks. Koski 2001, 190-191 ; Launonen 2000, 15, 325-326 ; Kontturi 2009, 47-54

¹⁰ Taylor 1995, 34-36

¹¹ Launonen 2000, 310

¹² MacIntyre 2004, 254

¹³ Koski 2001, 16 ; Davidson 2001, 146 ; Pillar 1983, 45 , ks.myös MacIntyre 2004, 254

¹⁴ Zipes 1999, 74

¹⁵ Karjalainen 1998, 87-89 ; Jantunen 2007

Lapsia ei jätetä tänäkään päivänä ilman kertomuksia – ongelman ydin on erilaisten kertomusten määrä ja lähde: kaupallisista intresseistä syntyneiden narratiivien paljous uhkaa peittää alleen yhteisön tradition piirissä tiivistyneen kertomusviisauden. Aamusta iltaan ja joskus vielä yöhönkin lapsia ympäröi tarinoiden, kuvien ja äänien toisiinsa kietoutuva kasvusto: aamu- ja iltapiirrettyjä, musiikkiin pakattuja hokemia, sarjakuvia, mainoksia, internetin saitteja, ikätoverien sähköisiä viestejä, televisiosarjoja, iltalehtien otsikoita, pelejä, kirjoja, äänikirjoja, lehtiä.¹⁶Jyrki Hilpelän mukaan moraalisubjektiksi kasvaakseen lapsi ja nuori tarvitsisi jo ympäristöstä eristetyn suoja-alueen.¹⁷ Koulun keinovalikoimasta pyrkimys pahalta suojaamiseen katosi juuri 1960-luvulla, jolloin televisio, ylikansallinen viihdekulttuuri ja informaatioteknologia alkoivat yleistyä Suomessa.¹⁸ Lapsi kohtaa kulttuurituotteen liian usein yksikseen tai muiden lasten kanssa, jolloin hän jää vaille aikuisen elämäkokemuksen tukea. Turvallisen lapsuuden keskeisiin ehtoihin näyttäisi kuuluvan aikuisen riittävä läsnäolo ja aikuisvälitteiset kulttuurinkulutuksen tavat.¹⁹

Aikuisvälitteisyys toteutuu parhaimmillaan elävien ihmisten välisenä vuorovaikutuksena, ”live”-tilanteina. Charles Taylor on varoittanut myös kaikkialle leviävän teknistymisen vaaroista – sairaalat kuten kodit ja luokkahuoneetkin ovat täynnä teknisiä laitteita samalla kun mahdollisuus aitoon ihmisten väliseen kohtaamiseen on minimoitu.²⁰ Esimerkiksi internetin yksi radikaali muutosvaikutus on siinä, että ihmiset ovat yhä harvemmin jakamassa kokemuksiaan samaan aikaan samassa paikassa. Huolimatta ihmeellisistä mahdollisuuksistamme pitää yhteyttä maapallon toisella puolella asuviin ihmisiin, olemme vaarassa jäädä fyysisesti

¹⁶ Ks. Borba 2001, 5 ; Weinreich 2000, 13

¹⁷ Hilpelä 2003, 141 ; Eivätkä kaikki kyseenalaiset ideat tule sähköisistä välineistä. Erityisesti osa sarjakuva-, kauhu- ja fantasiakirjallisuutta pitää raakuutta luonnollisena osana teostensa kuvastoa: ”Ylikierroksilla käyvä fantasiabuumi on tuottanut harvojen helmien ja tusinafantasian lisäksi täydellisiä katastrofeja suomalaisnuorten luettaviksi. Amerikkalaisen K.A. Applegaten Everworld-sarja on toistaiseksi arveluttavinta fantasiaa, mitä nuorille on julkaistu, sillä se keskittyy mielipuolisen väkivallan kuvaukseen”. (Bengtsson 2007, 3)

¹⁸ Ks. Launonen 2000, 312

¹⁹ Ks. Weinreich 2000, 15 ; Launonen 2000, 328 ; ks. myös Törmä 2003, 90 ; Aikuisvälitteisyys ei ole samaa kuin aikuiskeskeisyys, joka mielletään lapsikeskeisyyden vastakohtaksi ja vaihtoehdoksi. Juhani Hytönen on tosin nimittänyt romanttiseksi lapsikeskeisyydeksi ajattelua, jossa kasvatus nähdään pikemminkin lasten luonnollisen kehityksen tukemisenä kuin aktiivisena puuttumisena kasvuprosessiin. Romanttinen lapsikeskeinen teoria pitää lapsen tarpeita lähtökohtana olettaen, että lapsi haluaa sitä, mitä hän tarvitsee, ja ettei lapsi luonnostaan halua huonoja asioita. (Ks. Hytönen 1997 ; ibid 2007 ; Brotherus & Hytönen & Krokfors 2002).

²⁰ Ks. Taylor 1995, 16

eristetyiksi ja yksinäisiksi. Kun yhteiskunta tulee riisutuksi fyysisyydestä (*de-physicalised*), tilanne on radikaalisti erilainen kuin alkuperäisissä narratiivisissa yhteisöissä, perheissä ja suvun tai heimon kokoontumisissa.²¹ Puhe sosiaalisesta mediasta – siis mediasta, joka mahdollistaa vuorovaikutuksen – jättää huomiotta aitoon sosiaalisuuteen kuuluvan fyysisen elementin. Vanhempi tai opettaja, joka on suuntautunut television, tietokoneen ja äänikirjojen runsaaseen hyödyntämiseen, vahvistaa elävästä yhteydestä vetäytymisellään lasten yksinäistymistä.

Launosen mukaan koulun opetussuunnitelmissa ei ole pohdittu riittävästi oppilaiden iän vaikutusta eettisen kasvatuksen keinoihin. Kuitenkaan koulun ensi vuosiin käyvää lasta ei voida pitää esimerkiksi samalla lailla kykenevänä itsenäisiin eettisiin valintoihin kuin peruskoulua päättävää 16-vuotiasta – se, mikä on kasvatuksen päämäärä, ei voi olla heti valmiina.²² Ajateltaessa erityisesti alaluokkien koululaisia, kaikkien tuntema mutta liian vähän hyödynnetty eettisen kasvatuksen voimavara on satujen ja kertomusten lukeminen ääneen.²³ Ehkä ratkaiseva sysäys tutkimukselleni tuli eräästä kotoisesta tilanteesta, jossa ”Newtonin omenana”²⁴ toimi 9-vuotiaan poikani huudahdus lukemani sadun jälkeen: ”kyllä kannattaa olla hyvä!” Opettajan toteuttamassa ääneenlukemisessa yhdistyy useita tärkeitä huolenpidon muotoja:

- *aikuisen vastuullinen kulttuurituotteen valinta,*²⁵
- *hänen kulloistakin lapsiyleisöään varten sopeutettu tulkintansa*²⁶ ja
- *läsnäolonsa, joka mahdollistaa lasten kysymyksiin vastaamisen välittömästi.*²⁷

Mainittujen näkökohtien lisäksi maassamme on opettajan tärkeänä tehtävänä – aina Gezeliuksesta lähtien – pidetty lasten oppimisen ilon turvaamista.²⁸ Hyvän kasvatuksen ehtoja tutkinut Veli-Matti Värri on painottanut, kuinka kasvatusta ja kasvatukseen keinoja tulee arvioida lasten nykyisen hyvinvoinnin ja elämän ilon, ei vain

²¹ Weinreich 2000, 18

²² Launonen 2000, 327-328 ; ks. Sihvola 2002, 288

²³ Jack Zipes pitää satujen kerronnan vastaanoton kannalta parhaana ikävuosia 6-10. (Zipes 1995, 5)

²⁴ Ks. Gadamer 2004, 120-122

²⁵ Weinreich 2000, 13

²⁶ Rhedin 2001, 143

²⁷ Esim. Trelease 1984, 76 ; Krasny Meringoff 1980, 246 ; opettajan ääneenlukemisen muista eduista, ks. luku 7.1.1

²⁸ Ks. Leinonen 2007, 55-57

mahdollisesti tulevaisuudessa saavutettavien päämäärien perusteella.²⁹ Ääneenlukuhetkessä ilolla ja oppimisen ilolla on jotakin tekemistä sen kanssa, että kuulija saatetaan tuntemaan itsensä erityiseksi, koska hän on osa äänen ja yhdessäolon luomaa lumottua piiriä. Kun ääneenlukija, kuulijat ja kertomus kohtaavat, kyseessä on aina tapahtuma, intiimi inhimillinen kokemus, jossa vahvistetaan yksilön ja kertomuksen erityisarvoa. Tätä kokemusta leimaa yhteisyys, jakaminen ja välittäminen. Kuulija tulee myös tuntemaan, että esillä oleva kertomus on jotakin erityistä ja arvokasta: kun opettaja näkee vaivaa lukeakseen kertomuksen ääneen, hän viestittää tällä sen erityisarvoa.³⁰ Lukuhetki, jossa oppilaat ja opettaja kokevat kiinnostavan kertomuksen yhdessä, on kaiken kaikkiaan tärkeä inhimillisyyden saareke monien vaatimusten koulussa.³¹

Kertomuksen apu eettiselle kasvatukselle

Jo 1980-luvulta lähtien on suomalaisen koulun opetussuunnitelmissa ollut luettavissa eettisten arvopäämäärien tavoittelu esteettisen ilmaisun keinoin, kertomuksilla, musiikilla ja kuvallisella ilmaisulla. Painotus on liittynyt opettajan roolin muutokseen: kun ei ole enää haluttu antaa perinteistä moraalikasvattajan roolia, opettajan tehtäväksi on jäänyt oppimisympäristöjen suunnittelu ja erilaisten arvokokemusten mahdollistaminen.³² Tässä mielessä eettisen kasvatuksen toteuttaminen opettajan lukuhetkissä, kertomuksen keinoin ei haasta vallitsevaakaan pedagogista ajattelua. Se, mikä tästä tekee uudenlaisen lähestymistavan, on esteettisen ja eettisen yhdistäminen hyve-eettisiin painotuksiin.

Narratiivien kasvatuksellista käyttöä perustellaan usein mallin ajatuksella – puhutaan roolimalleista, malliesimerkeistä tai symbolisista malleista. Ilmiön psykologisena perustana voidaan pitää mallioppimista, jota on oppikirjoissa kutsuttu myös havainnoimalla oppimiseksi.³³ Mallioppimisen teoriaa kehittäneen kanadalaisen Albert Banduran ja hänen edustamansa sosiaalis-kognitiivisen teorian

²⁹ Värri 2000, 137

³⁰ Thomas 1989, 272 ; ks. Ekström 2004, 44

³¹ Fox 2001, 57 ; Myös ääneenlukemisessa puhutun kielen melodinen musikaalisuus on lasta syvästi tyydyttävää (Thomas 1989, 271)

³² Launonen 2000, 288-290, 313

³³ Esim. Kuusinen 1992, 39

mukaan lähes kaikki se oppiminen, joka saavutetaan suoran, omakohtaisen kokemuksen kautta, voi tapahtua epäsuorastikin havainnoimalla muiden ihmisten käyttäytymistä ja sen seurauksia.³⁴ Banduran mukaan yhä suurempi osa havainnoimalla hankittua tietoa saadaan malleista, jotka ilmaistaan sanallisoin tai kuvallisoin keinoin. Tänä päivänä niin aikuisten kuin lasten mielikuvat todellisuudesta perustuvat paljolti joukkoviestimien välittämään symboliseen ympäristöön. Symboliset mallit ilmaisevat usein tunnereaktioita, joiden seurauksena tapahtuu emotionaalista viriämistä myös lukevissa, katsovissa ja kuuntelevissa ihmisissä. Tällaisen epäsuoran emotioiden viriämisen myötä ihmiset omaksuvat arvoja ja asenteita ihmisiä, asioita ja paikkoja kohtaan.³⁵

Ääneenlukemiseen perehtynyt Mem Fox on nostanut esille erityisesti sadut niihin sisältyvien malliesimerkkien tähden. Häneen mukaansa sadut varustavat lapset elämänsäännöillä tarjotessaan esimerkkejä rakkaudesta ja surusta, rohkeudesta ja urhollisuudesta ja ihmisistä, jotka pitävät pintansa kaikissa vastoinkäymisissä, jäävät henkiin älykkyytensä ja nokkeluutensa ansiosta ja kantavat huolta ahdistetuista ja sorretuista³⁶. Joyce Thomas on huomauttanut, kuinka klassisen sadun tapa esittää henkilöahmot ilman tarkkoja nimiä tekee niistä universaaleja, kaikkina aikoina puhuttelevia hahmoja.³⁷ Sadun tai kertomuksen välittämä malli voi olla myös käänteinen: kun kehnosti menettelevä henkilöahmo lopulta epäonnistuu ja joutuu kärsimään huonojen valintojensa seurauksista, tämän on ajateltu ehkäisevän negatiivisten luonteenpiirteiden kehittymistä.³⁸

Tunnetuimman hyveitä painottavan kasvatussuuntauksen, *character education* -liikkeen kasvattajat ovat käyttäneet satujen ohessa myös realistisia kertomuksia, joissa sympaattinen – ei välttämättä täydellinen – henkilöahmo asettuu esikuvaksi.³⁹ Fiktiivisten kertomusten lisäksi suuntauksen edustajat viittaavat eläviin henkilöihin ja biografiseen aineistoon – myös näiden tarkoituksena on inspiroida hyveisiin positiivisten roolimallien

³⁴ Bandura 1986, 71,80-81,90 ; Ibid 2002, 28

³⁵ Bandura 2002, 28-29 ; Ibid 1986, 71

³⁶ Fox 2003, 115

³⁷ Thomas 1989, 28

³⁸ Von Wright (1963, 151) käyttää tällaisista esimerkeistä nimitystä *anti-model*.

³⁹ Ks. esim. Bennett 1995

avulla.⁴⁰ Character education -liikkeen edustajat ovat kehittäneet jo useita kirjallisuuspohjaisia eettisen kasvatuksen ohjelmia.⁴¹ Näiden avuksi on julkaistu kertomuskokoelmia, joista laajin ja tunnetuin lienee William J. Bennettin ”Book of virtues” (1993).

Markus Lammenranta on lähestynyt mallin ajatusta käsitteiden oppimisen näkökulmasta: käsitteen oppiminen ja soveltaminen on helpompaa, jos käytettävissä on joitakin malliesimerkkejä käsitteen alaan kuuluvasta asiasta. Ihmisiä ja tilanteita on toisinaan vaikea kuvailla sanoin. Vakiintuneen termin sijasta tällöin nojaututaan elämäkokemuksesta peräisin olevaan malliesimerkkiin, johon vertaamalla ihmisiä ja tilanteita voidaan luokitella lajeihin: ”tätini kaltainen nainen”, ”serkkuni lakkiaisissa sattuneen tilanteen toisinto”, jne. Myös fiktiivisen kirjallisuuden kautta lukija kartuttaa malliesimerkkien varastoaan; käsitteiden – siis tilanne- ja henkilölajien – oppimista ei estä se, ettei kuvattuja malliesimerkkejä ole todellisuudessa olemassa.⁴²

Lähellä mallin ideaa on ajatus kertomuksesta moraalisen elämän laboratoriona. Paul C. Vitzin mukaan, kun koululla on rajalliset mahdollisuudet antaa suoraa moraalien harjoitusta – ja hyveitä opitaan paljolti harjoittelemalla – kertomukset sallivat lapselle oppipoikakokemuksen huomattavasti laajemmasta moraalien maailmasta. Tässä oppilas voi tosin tarvita välillä kokemuksen reflektointia opettajan tai jonkun muun aikuisen ohjauksessa – narratiivit itsessään antavat luontevan syyn pysähtyä keskustelemaan morallisesta elämästä ja viitata niihin.⁴³

Kertomuksen käyttöä eettisessä kasvatuksessa on puolustettu myös asettamalla vastakkain eettisten periaatteiden ja kertomusten kautta opettaminen.⁴⁴ Ajatellaan, että kuten musiikki on enemmän kuin musiikin teoria ja jalkapallo enemmän kuin siitä kertovat kirjat, moraalinen elämä on enemmän kuin abstraktit dilemmat ja propositiot. Eettisessä kasvatuksessa sosiaalista järjestystä koskevat yleistyksset,

⁴⁰ Kristjánsson 2006, 37-38 ; Tässäkään ei ole varsinaisesti mitään uutta: kun esimerkiksi Topelius halusi tarjota kannustavia esikuvia, hän kirjoitti paitsi satuja myös kertomuksia, joiden päähenkilöinä on ansioituneita suomalaisia Agricolasta Lönnrotiin. (Tiitta 2002, 8 ; Jantunen 2007, 13, 233)

⁴¹ Esim. Kristjánsson 2008, 2 ; ibid 2006, 37 ; Noddings 2002, 62, 44 ; Davidson 2001

⁴² Lammenranta 1989, 199-201

⁴³ Vitz 1990, 717-718

⁴⁴ Guroian 1998, 19-20 ; Tolska 2003, 36-41

säännöt ja maksiimit jäävät lapselle ja nuorelle helposti hämäräksi ilman kertomuksen tarjoamaa mallia tästä järjestyksestä. Kertomus *kontekstuaalisena* selontekona keskittyy ihmisiin ja heidän tekojensa syihin, heidän intentioihinsa, päämääriinsä ja subjektiivisiin kokemuksiinsa. Kertomukset ovat luonnollisia välittäjiä inhimillisen kokemuksen partikulaarisen ja yleisen välillä.⁴⁵

Filosofi Martin Buber on kertonut, kuinka hän koetti opettaa luokkaansa esittämällä etiikan muodollisina sääntöinä ja periaatteina. Buber joutui huomaamaan, että hyvin vähän tästä opetuksesta muuttui ”luonnetta rakentavaksi substanssiksi”. Esimerkiksi, kun hän yritti selittää oppilaille, että kateus on inhottavaa, hän aisti salaisen vastustuksen niiden taholta, jotka olivat tovereitaan köyhempiä. Luennoidessaan, miten valehteleminen tuhoaa elämää, hän sai kokea, kuinka luokan pahin valehtelija kirjoitti loistavan esseen valehtelemisen tuhoisista vaikutuksista. Näistä kokemuksista Buber päätteli, ettei pelkkä puhe moraalista riitä. Toisenlaisen tavan opettaa hän löysi sitten juutalaiseen perinteeseen kuuluvista Hasidim-kertomuksista.⁴⁶

Narratiivisessa, kertomusta hyödyntävässä kasvatuksessa ei ole kuitenkaan kyse vain eettisen periaatteen tai muunlaisen idean havainnollistamisesta sillä tavoin, että periaate tai idea olisivat täysin yhteneviä kerrotun tarinan kanssa; kertomus on kenties tapa sanoa jotakin sellaista, mitä ei voi sanoa millään muulla tavalla.⁴⁷ Näinhän on sanottu myös metaforista: niiden avulla saamme tunnistettavaksi ja käsitteellistettäväksi niitä kokemuksen piirteitä, joille emme löydä suoraa ilmausta tai käsitettä. Kertomalla ja lukemalla kertomuksia ääneen aikuiset antavat lapsille myös esimerkin, miten nämä itsekin voivat kertomusta ja metaforaa käyttäen ruumiillistaa ideoita, joihin he eivät pysty vielä suoraan käsitteillä tarttumaan. Juuri narratiivit, sadut ja kertomukset tarjoavat lähes loputtoman yksityiskohtaisen ja elämänkaltaisen kuvauksen ihmisten kokemista moraalisisista ongelmista.⁴⁸

⁴⁵ Robinson & Hawpe 1986, 114, 124 (korostus lisätty)

⁴⁶ Guroian 1998, 19

⁴⁷ Ibid 1998, 17 ; Oikarinen 1998, 324-325

⁴⁸ Vitz 1990, 718 ; ks. Elovaara 1992, 13, 31

Kertomusten käyttöä eettisessä kasvatuksessa on perusteltu myös sillä, että niiden katsotaan kehittävä lasten tunteita ja mielikuvitusta.⁴⁹ Juho Hollo kirjoitti jo 1930-luvulla: ”*eetillinen kasvatus, mikäli sen tarkoituksena on eetillisessä suhtautumisessa välttämättömän arvoa luovain tunnevirikkeiden vaaliminen sekä toisaalta yksilön eetillisen maailman tehokas avartaminen, vetoo ennen kaikkea mielikuvitukseen*”.⁵⁰ Lammenrannan mukaan mielikuvituksella ja tunteilla on suuri merkitys kertomuksista oppimisessa: kuvittelukyvyllä konstruimme mielessämme teoksen kuvaamat henkilöt, esineet ja tilanteet, ja näiden asioiden herättämien tunteiden avulla luokittelemme henkilöt ja tilanteet tietynlaisiksi.⁵¹ Parhaimmillaan kirjallisuus luo riittävän selkeän, ei valokuvamaisen, vaan piirroksen kaltaisen, mallin todellisuudesta. Kaunokirjallisuuden aukkopaikat – juuri ne detaljit, jotka olisivat ”valokuvassa”, mutta puuttuvat ”piirroksesta” – tekevät tekstin ymmärtämisestä aktiivisen ja elävän prosessin; lukijan on käytettävä mielikuvitustaan.⁵²

Vigen Guroian puhuu erityisestä moraalisesta mielikuvituksesta. Varsinkin sadut ja fantasiakertomukset kuljettavat Guroianin mukaan lukijan muihin maailmoihin, joissa hän kohtaa ihmeitä, yllätyksiä ja vaaroja. Ne haastavat lukijan ottamaan selvää noista maailmoista, luotsaamaan tiensä niiden läpi ja kuvittelemaan itsensä sankarin paikalle. Näillä mielikuvitusmatkoilla on turvallisuusvakuutus: riskejä voidaan ottaa joutumatta kestämaan epäonnistumisen seurauksia. Todellista iloa koetaan siitä, että riskaabelit seikkailut kääntyvät lopulta tyydyttävään ja onnelliseen lopputulokseen. Kun lapsi on lukenut – tai kuullut – esimerkiksi Andersenin ”*Lumikuningattaren*” tai Lewisin ”*Velhon ja leijonan*”, hänen moraalista mielikuvitustaan on stimuloitu ja terävöitetty. Kyseiset kertomukset tekevät tämän

⁴⁹ Carr 2008, 115 ; ibid 2005 ; Chambers 1983, 26-28 ; Jantunen 2007, 235 ; Kekesin mukaan mielikuvituksella voidaan tarkoittaa niinkin erilaisia asioita kuin mielikuvien muodostamista, tuloksellista ongelmanratkaisua, todellisuuden kieltämistä tai mentaalista, eri mahdollisuuksien tutkimista. Eettis-moraalisella alueella on käyttöä erityisesti viimeksi mainitunlaisella mielikuvituksella. (Kekes 1999, 172-173) ; ks. myös Ihonen 2010, 137

⁵⁰ Hollo 1932, 239

⁵¹ Lammenranta 1989, 203

⁵² Foxin mukaan kykyä kuvitella tarvitsee myös ääneenlukija, jotta hän pystyisi lukemaan tekstiä ajatuksella ja tunteella (Fox 2003, 48). Oikeastaan kyse on kuvittelun ketjusta, jonka ensimmäinen lenkki on kirjailija (ks. Oatley 1994, 56).

tarjoamalla voimakkaita kuvia hyvästä ja pahasta ja näyttämällä, miten rakastaa. ”Näyttäminen” tapahtuu niiden henkilöiden esimerkin kautta, joita lukija on ruvennut rakastamaan ja ihailemaan. Myönteiset tunteet kannustavat lukijan mielikuvitusta, jolloin hän on halukas kääntämään nämä kokemukset ja kuvat identiteettinsä pysyviksi elementeiksi ja metaforiksi, joita hän voi sitten käyttää oman maailmansa tulkitsemisessa. Käsitys itsestä voi muuttua kertomusten myötä, koska niihin sisältyvät metaforat ja kuvat säilyvät lukijassa sen jälkeenkin, kun hän on palannut todelliseen maailmaan. Näin nuori ihminen kasvaa yhä kykenevämmäksi liikkumaan tässä maailmassa eettisin aikomuksin. Kun moraalinen mielikuvitus on hereillä, hyveet voivat kehittyä ja saada henkilökohtaisen ja eksistentiaalisen yhtä hyvin kuin sosiaalisen merkityksen.⁵³

Maria Ihosen mukaan moraalisen mielikuvituksen käsite yhdistää kirjallisuudesta saadun tiedon ja kokemuksen tuleviin moraalisiin päätöksiin. Moraalinen päätöksenteko merkitsee aina valintaa eri vaihtoehtojen välillä, ja moraalinen mielikuvitus on se psyykinen kyky, joka mahdollistaa eri vaihtoehtojen ja niiden seurausten tutkimisen.⁵⁴ Lammenranta viittaa samaan inhimilliseen ominaisuuteen puhuessaan kirjallisuuden tarjoamista malliesimerkeistä. Lukiessaan fiktiivistä teosta lukija rakentaa mielikuvituksessaan kokonaisen maailman ihmisineen, esineineen ja tilanteineen ja luo malliesimerkkejä erilaisista olioista ja tapahtumista. Kykyyn kuvitella tiettyntyyppisiä ihmisiä ja tilanteita liittyy kyky havaita ja tunnistaa vastaavia asioita elävässä elämässä.⁵⁵

Keskeisiä käsitteitä

Eettisen kasvatuksen toteuttamista kertomusten eli narratiivien kautta nimitän tutkimuksessani *narratiiviseksi eettiseksi kasvatukseksi*. Koulun puitteissa tämä voisi toteutua 1) lukuhetkinä, joissa opettaja lukee luokalleen kertomuksia eettisen kasvatuksen tarkoituksessa. Nimitystä voitaisiin käyttää myös 2) toiminnasta, jossa (isommat) oppilaat lukevat itse eettisesti arvokkaiksi katsottuja kertomuksia.

⁵³ Guroian 1998, 26-27

⁵⁴ Ihonen 2010, 137

⁵⁵ Lammenranta 1989, 201-202

Narratiivinen eettinen kasvatus sopisi niin ikään kuvaamaan 3) työtapaa, jossa opettaja kertoo luokalleen tarinoita ja satuja eettisen kasvatuksen tavoittein. Narratiivi voi olla myös 4) sähköisessä muodossa, jolloin narratiivinen eettinen kasvatus toteutuu esimerkiksi elokuvia hyödyntäen.⁵⁶ Jokainen näistä kertomuksellisista työskentelytavoista kysyy opettajalta omanlaistaan tietotaitoa, so. juuri kyseisen eettisen kasvatuksen keinon erityispiirteiden huomioinnosta. Kuten jo työni (ylä)otsikosta käy ilmi, keskityn tutkimuksessani opettajan ääneenlukuhetkissä toteutettavaan narratiiviseen eettiseen kasvatukseen. Eettisen kasvatuksen tarkoituksessa toteutettuja ääneenlukuhetkiä kutsun jatkossa myös *eettisiksi lukuhetkiksi*.

Käsitteellä *ääneenlukeminen* tarkoitan tapahtumaa, jossa aikuinen lukee lapselle tai lapsiryhmälle.⁵⁷ Vastaava englanninkielinen termi on *read-aloud* (Yhdysvallat), *story reading* (Britannia) ja *storybook reading* (Uusi-Seelanti); ruotsinkielinen vastine ääneenlukemiselle on *högläsning*.⁵⁸ Koulussa opettajan ääneenlukemisella on pyritty tukemaan erityisesti lukutaidon, lukuharrastuksen ja kielen oppimista sekä kirjallisuuden opetusta.⁵⁹ Eettisen kasvatuksen tarkoituksessa tapahtuva ääneenlukeminen toteutuu yksinkertaisimmillaan siten, että opettaja lukee ao. aihealueeseen – esimerkiksi tiettyyn hyveeseen – liittyvän kertomuksen, minkä jälkeen seuraa keskustelu.⁶⁰ Eettiseen lukuhetkeen on ehdotettu sisällytettäväksi myös piirtämistä, kirjoittamista, laulamista ja musiikin kuuntelemista.⁶¹ Ääneenlukeminen yhdistyy luontevasti draamallisiin menetelmiinkin⁶² mutta on sellaisenaan helpommin toteutettavissa kuin draama.

⁵⁶ Noddings 2002, 44-46 ; Ks. Lickona 1991, 79-83 ; Norfolk & Norfolk 1999 ; Kristjánsson 2006, 37-38 ; Englanninkielisessä kirjallisuudessa *narratiivista eettistä kasvatusta* lähellä on ilmaisu *narrative approach to moral education*. Termiä on käytetty myös kasvatuksesta, jossa hyödynnetään lasten omaa tarinankerrontaa (Tappan & Brown 1989).

⁵⁷ On syytä erottaa aikuisen ja lapsen ääneenlukeminen. Marita Pispán mukaan monen lapsen lukutaito ei ole (erityisesti alaluokilla) edennyt pelkästä sanojen merkityksen ymmärtämisestä kielen rakenteiden tajuamiseen, ja tuloksena on yksitoikkoista, tankkaavaa luentaa, jossa tekstin varsinainen sisältö on hukassa. Aikuinen voikin omalla ääneenlukemisellaan edistää lapsessa kielen rakenteiden ja luontaisen rytmin oppimista. (Pispa, ref. Verho 1993, 297).

⁵⁸ Campbell 2001, 1 ; esim. Johansson & Johansson 1999

⁵⁹ Esim. Fox 2003 ; Körling 2003 ; Campbell 2001 ; Thorson 1995 ; Hennings 1992 ; Barton 1986 ; Trelease 1984

⁶⁰ Ks. esim. Noddings 2002, 44 ; Lickona 2004, 184-186

⁶¹ Ylönen 2005 ; Jantunen 2007, 235

⁶² Esim. Sinivuori & Sinivuori 2007, 37, 159; Nurmi 1999, 34-35, 38-39, 42-43

Työni rakenteesta

Etenen raportissani seuraavaksi tutkimustehtävän ja tutkimuksen metodologisen perustan esittelyyn. Tutkimuksen teoreettisen osan, lukujen 3-4 yhteydessä tarkennan hyveen käsitettä ja pohdin hyvekasvatuksen vaihtoehtoja, etsin hyveen ilmenemistä kirjallisuuden ja sen vastaanoton tasoilla sekä esittelen ääneenlukemiseen soveltuvan, lasten hyvekertomuksen mallin. Empiirisen osan aluksi, luvussa 5 esittelen valitsemani tapaustutkimusreitit suuntaviittoa ja valintoja. Luvuissa 6-7 käyn läpi koulukokeiluihin liittyneiden empiiristen tutkimusten tuloksia kertomusten vastaanoton ja opettajan ääneenlukemisen osalta sekä tarkennan hyvekertomuksen mallia; luvun 7 alussa esittelen ääneenlukemisen teoreettista taustaa. Lopuksi, luvuissa 8-9 pohdin tulosten yleistettävyyttä ja luotettavuutta sekä pysähdyn hetkeksi tutkimuskokonaisuuden herättämien ajatusteni äärelle.

Liitteet 1-6 sisältävät tutkimuksen empiiriseen (liitteen 6 osalta myös teoreettiseen) osaan liittyvää materiaalia.

2. TUTKIMUSTEHTÄVÄ

2.1 Tutkimuksen kohde ja tutkimuskysymykset

Vaikka meillä on koulun puitteissa vältetty vuosikymmenien ajan luonteesta ja hyveistä puhumista, käytännössä monet opettajat ovat ehkä sittenkin kaikessa hiljaisuudessa kantaneet luonteenkasvatuksen perintöä.⁶³ Filosofian piirissä herännyt uusi kiinnostus hyveisiin, mikä voisi toimia hedelmällisenä uudistajana tälle perinnölle, ei ole toistaiseksi kuitenkaan ulottanut vaikutustaan tšekäläiseen opetussuunnitelmatyöhön. Viime vuosina etupäässä Pohjois-Amerikassa vaikuttanut character education -liike, jonka kokemuksia olisi niin ikään mahdollista hyödyntää koulumme eettisen kasvatuksen kehittämisessä, koostuu puolestaan monenlaisista painotuksista, eivätkä nämä ole välttämättä sellaisenaan siirrettävissä Suomen oloihin.⁶⁴ Liikkeen ongelmina on pidetty erityisesti sen teoreettista pintapuolisuutta sekä kasvatustrategioiden ja oppimateriaalin kokeellista luonnetta.⁶⁵ Teorian heikkous on näkynyt mm. hyveen käsitteen epämääräisyydessä.⁶⁶ Jos emme ole tarkasti selvillä edes siitä, mitä kaikkea tarkoitamme puhuessamme hyveistä, liikumme epävarmalla pohjalla suunnitellessamme ja toteuttaessamme koulun hyvekasvatusta.

Teoreettinen kehittämättömyys näkyy myös narratiivisten, kertomusta tavalla tai toisella hyödyntävien kasvatustrategioiden tai -keinojen puutteellisessa kehittälyssä. Tämä koskee mitä suurimmassa määrin sekä luettavaa kirjallisuutta että opettajan toteuttamaa ääneenlukemista. Vaikka kertomusten lukeminen lapsille on luonteenkasvatuksen suuntauksen tavallinen kasvatustapa, kukaan ei ole toistaiseksi paneutunut ääneenlukemistoiminnan erityiskysymyksiin. Kun character

⁶³ Räsänen 1993, 32 ; ks. Kontturi 2009, 47-54

⁶⁴ Ks. Kristjánsson 2002

⁶⁵ Ibid 2006 ; Lockwood 1997, 176-179 ; Norfolk & Norfolk 1999, 17 ; Leming 1997, 41

⁶⁶ Ks. Arthur 2008, 90

education -liikkeen edustajat – tai muutkin eettisen kasvatuksen teoreetikot – viittaavat kertomusten ääneenlukemiseen, tätä toimintaa ei problematisoida mitenkään. Erityisesti alaluokkien opettajien lukemista näytetään pitävän käytännön sanelemana ratkaisuna lasten vielä hapuilevan lukutaidon takia – itse lukemisessa tai lukuhetkien toteuttamisessa ei nähdä mitään pohdinnan arvoista. Tilanne on hieman parempi suullisen kerronnan osalta, josta on julkaistu kasvattajia varten ainakin yksi erityisopas.⁶⁷ Vähäinen ääneenlukemista käsittelevä kirjallisuus välttelee eettisiä teemoja ja on lähes yksinomaan lukutaidon sekä kielen ja kirjallisuuden oppimisen asialla.⁶⁸ Ne taas, jotka ovat vakuuttuneet lastenkirjallisuuden mahdollisuuksista eettisessä kasvatuksessa, eivät ole paneutuneet ääneenlukemiseen.⁶⁹ Yhtenä tutkimukseni tavoitteena onkin yhdistää mielekkäällä tavalla lastenkirjallisuuden eettisyys ja opettajan ääneenlukutoiminta.

Tutustuminen ääneenlukemista käsittelevään kirjallisuuteen auttoi tutkimustehtävänä jäsentämisessä. Tutkimukseni kohde, yksi koulun eettisen kasvatuksen keino – kertomusten lukeminen oppilaille – on monitahoinen ilmiö, josta voidaan pääosina hahmottaa *lukija*, *teksti* ja *kuulija*⁷⁰. Näistä erityisesti teksti, (luettava kertomus, narratiivi) kantaa lukuhetken eettistä sisältöä. Luokalle luettaessa kuulijoita on luonnollisesti useita; voidaan puhua myös kahdesta erilaisesta tekstistä: opettaja muovaa alkuperäistä tekstiä tulkintansa ja kasvatuspäämääriensä mukaiseen suuntaan, opettajan tekstiksi. Kun pidetään mielessä kuulijaa ja tekstiä koskevat tarkennukset ja tämä, herbartilaista didaktista kolmiota *opettaja*, *oppiaines* ja *oppilas* muistuttava ryhmä sijoitetaan – taideteos-analogiaa käyttäen – *koulun* kehyksiin, ja kuvan taustaksi asetetaan tietyn suuntaisen *eettisen kasvatuksen* passe-partout, ei voida enää puhua jostakin yksinkertaisesta tai itsestään selvästä asiasta.

⁶⁷ Norfolk & Norfolk 1999

⁶⁸ Esim. Fox 2001 ; Campbell 2001

⁶⁹ Esim. Guroian 1998

⁷⁰ Ks. Trelease 1984, 80. Ääneenlukemistapahtumaa on jäsennetty muillakin tavoin. Thorsonin mukaan opettajan ääneenlukeminen sisältää selkeästi erottuvina osina *johdannon*, varsinaisen *lukemisen* ja tilanteen *lopetuksen*. Johdanto-osassa opettaja voi esim. kertoa luettavan tekstin taustasta tai antaa ohjeita kuuntelua varten. Itse lukeminenkin voidaan toteuttaa monologina, jolloin vain opettaja on äänessä tai dialogina, jolloin opettaja lukemisen lomassa aktivoi oppilaita kysymyksillään. Lukuhetki voi päättyä vaihtelevilla tavoilla; tavallista on keskustella vasta tällöin. (Thorson 1995, 257,259). Ks. myös Golden 1990, 179-181 ; Noddings 2002, 44



Kuva 1. Koulun eettisen lukuhetken kokonaisuus

Kuvan taideteoksen keskipiste, kirja, kuvaa eettisiä ja muita sisältöjä tarjoavaa tekstiä, joka voi johtaa opettajan erilaisiin, lukemisen tavoitteista, kuulijoiden reaktioista ym. seikoista riippuviin tapoihin tulkita ja ilmaista tekstiä ääneen – tähän viittaa kuvan puhekupla. Myös lukijan ja kuulijaryhmän asettelu tilaan voidaan ajatella toteutettavan useammalla tavalla, samoin ”paspan” laajuus ja väri voivat vaihdella. Kehykset, lukemisen virallinen ja fyysinen ympäristö, merkitsevät toisaalta koulun institutionaalista asemaa ja siihen liittyvää toiminnan säätelyä mm. vahvistetun opetussuunnitelman kautta ja toisaalta fyysistä koulurakennusta ja luokkahuonetta. Mikä tahansa taideteoksena kuvatun kohteen osa, sen muodot, sommittelu ja väri vaikuttavat muihin osiin tavoilla, joista olisi tiedettävä nykyistä enemmän. Esimerkiksi, jos opettajan ääneenlukemistoiminnan taustana olisi oppilaiden arvojen selkiinnyttämisen tai Kohlbergiläisen moraalisen päättelykyvyn harjaannuttamisen traditio⁷¹, lukuhetki luokassa hahmottuisi toisenlaisin värein ja sävyin kuin valitsemani tradition yhteydessä. Halutessani tutkia kertomusten

⁷¹ Näiden suuntausten keskeisistä piirteistä, ks. esim. Ellenwood 2007

lukemista nimenomaan hyvekasvatuksen keinona pyrkimyksenäni on samalla esitellä tätä eettisen kasvatuksen suuntausta suomalaisen koulun kehittäjille.

Huolimatta siitä, että eettisten kertomusten välittämisen tapa tuo omat, ehdottomasti huomioonotettavat erityispiirteensä opettajan työskentelyyn, narratiivisen eettisen kasvatuksen lähtökohta ja luonnollinen keskus on narratiivi, kertomus – näin on myös tutkimuksessani. Kun kyseessä on vielä erityisesti hyveitä esillä pitävä eettinen kasvatusta, narratiivilta voitaneen odottaa aivan tietynlaista hahmoa.⁷² Tämän luonnostelussa katson tarpeelliseksi ensiksikin sen selkiinnyttämistä, mitä voidaan perustellusti tarkoittaa hyveellä ja hyvekasvatuksella. Yhtä tähdellisenä pidän tutkimusta hyveiden ilmenemisestä kertomuksen rakenteen tasolla unohtamatta tässäkin kasvatuksen näkökulmaa. Tutkimustavoitteeni sijoittuvat näin paitsi hyve-etiikan ja hyvekasvatuksen maastoon myös kirjallisuustieteen tietylle alueelle. Narratiivia koskevat piirrot ovat kuitenkin vaarassa jäädä puolitiehen, ellei tarkastelussa oteta huomioon myös oppilaiden todellista tekstikokemusta, kertomusten reseptiota. Tätä operaatiota ei voi toteuttaa ilman, että perehdytään ensin reseptiteorioihin, joissa tehdään jo oletuksia kertomusten vastaanotosta. Hyvekasvatuksen toteuttaminen ääneenlukemisen avulla tuo oletettavasti lisäehtoja narratiiville.

Tutkimusongelmani ovat tiivistyneet seuraaviksi kysymyksiksi:

- 1) Millaisia ominaisuuksia tulisi luettavilla kertomuksilla olla, kun lähtökohtana pidetään*
 - a) tarkentuvaa käsitystä hyveestä ja hyvekasvatuksesta*
 - b) kertomuksen rakenteellisia piirteitä*
 - c) kuulijoiden oletettua reseptiota*
 - d) kertomusten lukemista ääneen?*

⁷² Vastaavasti Yeazel ja Cole (1986) ovat määritelleet Kohlbergilaiseen moraalikasvatukseen soveltuvan kertomuksen piirteet. (Smith & Habenicht 1991, 544)

- 2) *Millaisia ominaisuuksia tulisi luettavilla kertomuksilla olla, kun tarkasteluun lisätään alaluokkien oppilaiden tosiasiallinen reseptio?*
- 3) *Mitä erityistä sisältyy opettajan ääneenlukutoimintaan ja eettisen (erityisesti hyve-eettisen) lukuhetken toteuttamiseen koulun alaluokilla? Millaisia pedagogisia ja muita taitoja tämä toiminta vaatii opettajalta?*

Olen pyrkinyt vastaamaan näihin kysymyksiin sekä teoreettisen että empiirisen tutkimuksen keinoin. Tutkimukseni ensimmäisessä, teoreettisessa osassa, pyrin tarkentamaan hyveen ja hyvekasvatuksen käsitettä sekä etenemään luettavia kertomuksia koskevien muiden tutkimusongelmieni (kysymys 1) ratkaisuun. Koulukokeiluihin perustuvaa empiiristä tutkimustani (koskien kysymyksiä 2-3) esittelen raporttini jälkimmäisessä osassa. Opettajan toimintaan liittyvien tutkimuskysymysten osittainen avoimuus viittaa tilanteeseen, jossa tutkimuskohteesta tiedetään vielä niin vähän, että spesifisempiä kysymyksiä voi nousta vasta tuonnempana, empiirisen tutkimuksen tuodessa enemmän valoa tutkittavaan ilmiöön. Varsinaisen hyvekasvatuksen odottaessa vielä toteutumistaan opettajankoulutuksessa ja koulun eettisessä kasvatuksessa, kokeilussa mukana olleilta opettajilta ei voinut edellyttää tai odottaa tämänsuuntaista orientoitumista – hyvekasvatuksen ulottuvuus oli lukuhetkissä läsnä lähes yksinomaan kokeilukertomusten muodossa.

2.2 Metodologisena perustana monitieteisyys ja hermeneutiikka

2.2.1 Monitieteisyyden lupauksia ja kompastuskiviä

Tarkasteltavan ilmiön moniulotteisuus ja siihen liittyvät tutkimuskysymykseni edellyttävät kasvatustieteellisen horisontin ylittävää poikkitieteellistä näköalaa. Oikeastaan kasvatustiede itsessään on paljolti monitieteistä, koska siihen liittyy oppisisällöllisiä ja didaktisia yhteyksiä; kasvatustieteen yhtenä tehtävänä on muokata muiden tieteiden tuloksia opetusta varten.⁷³ Täten erityisesti didaktiikka mutta myös muut kasvatustieteen tunnustetut osa-alueet, kuten kasvatustieteiden filosofia ja kasvatustieteiden psykologia ovat monitieteisiä siinä kuin biokemia tai ympäristölääkettä. Kasvatustiede on siitä poikkeuksellinen tiedonala, että siinä on aina suvaittu ja tarvittu muiden tieteiden teorioita ja menetelmiä. Tietyn aputieteen mukaan suuntautuminen antaa myös eri kasvatustieteiden laitoksille ja tutkijoille profiloitumisen mahdollisuuden.⁷⁴

Kaikkien tieteiden tehtävänä on paitsi tuottaa parasta mahdollista tietoa sen hetkisillä menetelmillä myös kehittää menetelmiä uuden tiedon ja uusien mahdollisuuksien ilmetessä.⁷⁵ Monitieteinen tutkimus lupaa onnistuessaan tuoda tutkittavaan ilmiöön eri tasoisia, jopa yhteismitattomia näkökulmia, joiden yhteen tuomisesta syntyy tutkimuskohteesta holistisempi kuva. Lisäksi monien intellektuaalisten, sosiaalisten ja käytännön ongelmien ratkomisen edellyttäisi nimenomaan – ei vain vaihtoehtoisesti – tieteiden välistä lähestymistapaa. Göran Hermerén (1985) katsoo, että tieteiden välisyys poistaa tieteiden pirstoutumista ja sellaisten asioiden esittämistä erillisinä, joilla todellisuudessa on selkeitä yhteyksiä keskenään.⁷⁶ Taideteos-analogiaa edelleen käyttäen monitieteinen tutkimustapa on kohdevalojen sijoittelua ja sytyttelyä seinälle siten, että maalauksen tietyt ominaisuudet pääsevät paremmin esille.

⁷³ Nuutinen 2001

⁷⁴ Päivänsalo 1982, 82, 120-137; ks. Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 98

⁷⁵ Vähäkangas 2008, 37

⁷⁶ Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 96, 154

Tutkimuskohdettani voisi viipaloida eri tutkijoille siten, että filosofi keskittyisi hyve-etiikan ja käsitteiden osioon, kasvatustieteilijä hyvekasvatuksen perusteisiin ja kirjallisuustieteilijä kertomuksen rakenteellisiin piirteisiin ja reseptioon. Parhaiten tällainen tutkimus voisi onnistua esimerkiksi character education -liikkeessä toimivien eri alan asiantuntijoiden projektina, jolloin yhteinen kasvatusnäky suuntaisi ajattelua. Ilman kokoavaa näkökulmaa lopputuloksena voisi pahimmassa tapauksessa olla useita erillisiä ”mappeja” – näistä opettajat ja opettajien opettajat voisivat sitten parhaan kykynsä mukaan koostaa itselleen hyve-eettisen lukuhetken käyttöteoriaa. Uskon, että sopivan tutkijaryhmän puutteessa koulun tarpeita voi palvella yhdenkin henkilön paneutuminen jo olemassa oleviin teorioihin ja tämän tietämyksen avulla luodun synteessin koettelu empirian avulla. Tieteiden poikki liikkuminen edellyttää hellittämätöntä, ao. tutkimuksen tavoitteista muodostuvan punaisen langan seuraamista, mikä voi olla helpompaa, jos tutkimusmatkalla on vähemmän väkeä.

Eri tieteenalojen menetelmät ja terminologiat eivät kuitenkaan aina avaudu helposti toisen tieteenalan edustajalle, vaikka olisikin halua aidan yli kurkistamiseen. Tieteen sisäiset, omalla slangilla käydyt keskustelut ovat olleet omiaan kasvattamaan rajoja muiden tieteiden suuntaan. Lisäksi eri tieteissä käytetään samojakin termejä eri merkityksissä, joten liikkuminen tieteestä toiseen edellyttää usein pitkällistä paneutumista toisen tieteenalan kielenkäyttöön.⁷⁷ Tutkimuksessani olen turvautunut filosofian, kirjallisuustieteen kahden eri suuntauksen, hyvekasvatuksen ja ääneenlukemisen teorioihin. Kirjallisuutta ei voi tutkia suoraan filosofian käsittein, eivätkä esimerkiksi narratologian käsitteet taivu helposti kirjallisuuden reseption tutkimiseen. Kunkin, tutkimukseni näkökulmasta aputieteen tai -tiedonalan, käsitteistöön olen sukeltanut kuitenkin vain niiltä osin, kuin on ollut tarpeen tutkimusongelmieni kannalta – kysymyksessä on selkeästi koulun kasvatukselliseen toimintaan rajautuva tutkimus.

⁷⁷ Raatikainen 2004, 62

Monitieteisyyttä voivat ehkäistä paitsi käsitteisiin liittyvät myös tietoteoreettiset syyt. Kun tieteenalojen piirissä määritellään, mikä niissä on kiinnostavaa ja ylipäättään tutkimisen arvoista, tieteiden väliseen katveeseen jää monia tärkeitä tutkimusaiheita. Usein tieteen tekijät pyrkivät nimenomaan välttämään tavanomaisen epistemologisen kenttensä laajentamista, koska uuden tiedonalan haltuunottaminen vaatii suurta henkistä ponnistusta.⁷⁸ Ne, jotka uskaltavat tällaisiin yrityksiin, jäävät työssään usein yksin. Esimerkiksi Howard Sklar, joka on tutkinut kirjallisuuden mahdollisuuksia empatian lisäämisessä mm. sosiaalipsykologiaa apuna käyttäen, raportoi niistä ennakkoluuloista, joita hänen monitieteiseen työhönsä kohdistui erityisesti kirjallisuustieteen suunnalta. Vaatimus käyttää kirjallisuuden tutkimisessa yksinomaan kirjallisuustieteen työkaluja on hänen mielestään ristiriidassa sen kanssa, että kirjallisuustieteen piirissä nostetaan usein esille asioita ja ilmiöitä, joiden lähempi tutkiminen edellyttäisi tieteiden välistä yhteistyötä.⁷⁹

Näkisin, että myös ideologiset ja ajan hengestä nousevat syyt voivat ehkäistä tiettyjen tiedonalojen yhteistyön. Esimerkiksi lastenkirjallisuudentutkijat alkoivat jossain vaiheessa kavahtaa kirjallisuuden liittämistä kasvatuksellisiin yhteyksiin. Kyseinen reaktio oli kiivaimmillaan 1960-luvulla, siis samaan aikaan kun kasvatuksessa tapahtui suuri murros.⁸⁰ Tuolloin lastenkirjallisuudentutkijat samoin kuin monet lastenkirjailijat, alkoivat kokea kiusallisena kirjallisuuden ja kasvatuksen välisen kiinteän suhteen. Göte Klingbergiä mukaillen 60-lukulaisten kritiikki voidaan tiivistää seuraavasti:

- lastenkirjallisuus on taidetta ja sitä tulee myös sellaisena tarkastella
- taide puhuu koko ihmiselle erotuksena moraalisaarnoista ja laskennonopetuksesta
- lastenkirjallisuudelta ei tule odottaa, että se tukee kasvatusta⁸¹

⁷⁸ Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 96-98

⁷⁹ Sklar 2008, 214-215

⁸⁰ Ks. Launonen 2000, 291-292 ; Klingberg 1972, 32

⁸¹ Klingberg 1972, 33 ; Klingbergin mukaan tällainen suhtautuminen liittyi jo 1800-luvun romanttisiin virtauksiin mutta yleistyi voimakkaasti 1960-luvulla.

Tämä kritiikki on alkanut näyttää sisäisesti ristiriitaiselta: voidaan sanoa, että lastenkirjallisuus tukee kasvatusta juuri siinä, ettei se saarnaa vaan juuri taiteelle tyypillisesti ”puhuu koko ihmiselle”. Kuitenkin epäluulo lastenkirjallisuuden kasvatuksellisia yhteyksiä kohtaan on jatkunut sitkeästi. Esimerkiksi tuottelias lastenkirjallisuudentutkija Maria Nikolajeva piti vielä 1990-luvulla pedagogisia – samoin kuin psykologisia – lastenkirjallisuuden arviointiperusteita yksipuolisina syyllistyen itsekin yksipuolisuuteen esittämällä tutkimusihanteeksi lastenkirjallisuuden puhtaasti esteettisen arvioinnin.⁸² Semiotikkaan suuntautunut lastenkirjallisuudentutkija Zohar Shavit on niin ikään ilmaissut harminsa siitä, että lastenkirjallisuutta – toisin kuin aikuisten kirjallisuutta – on punnittu jatkuvasti osana sekä kasvatuksen että kirjallisuuden systeemejä.⁸³

Lastenkirjallisuudella on tietenkin oma, käyttöyhteyksistä riippumatonkin oikeutuksensa, ja sitä tulee tarkastella yhtenä taiteen muotona. Tämä ei tee tyhjäksi kuitenkaan sitä tosiasiaa, että kasvuiässä olevat lapset *oppivat* heille luetusta ja heidän lukemastaan kirjallisuudesta yhtä ja toista (ks. luku 1). Onpa kirjallisuuden teoreetikkoja, jotka väittävät oppimista tapahtuvan myös aikuisten kirjallisuutta lukevissa aikuisissa.⁸⁴ Täten, jos tunnustamme, että oppiminen on yksi kasvatuksen ilmiökenttään keskeisesti kuuluva asia, lastenkirjallisuuden tutkiminen *myös* kasvatustieteellisessä viitekehyksessä on johdonmukaista ja oikeutettua.

⁸² Nikolajeva 1998, 15 ; ks. Weinreich 2000, 108

⁸³ Shavit 1986, 177

⁸⁴ Lammenranta 1989, 199-205. Lammenranta on esittänyt niinkin radikaalin ajatuksen, että fiktiivisellä kirjallisuudella on ennen kaikkea tiedollinen ja moraalista kasvua edistävä tehtävä (ibid 1989, 192-194) ; Novitzin mukaan opimme fiktiosta propositionaalisia uskomuksia, arvoja ja asenteita sekä taitoja ja tunnetietoa. (Novitz 1987, 118-120). Myös kasvatustieteilijä Aino-Maija Lahtisen reseptitutkimus vahvistaa käsitystä, että aikuiset saavat monenlaista tietoa kertovista teksteistä (Lahtinen 2001, 198-202).

2.2.2 Monenlaista monitieteisyyttä

Vaikka monitieteisyyttä voidaan käyttää yleisterminä, Heikki Mikkeli ja Jukka Pakkasvirta (2007) ovat halunneet erottaa tämän poikkitieteellisyydestä ja tieteidenvälisyydestä.

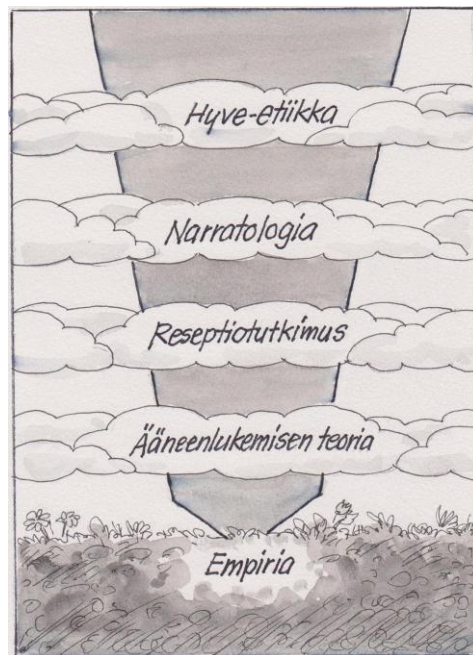
Monitieteisyydessä (multidisciplinarity) tutkimus on projektiluonteista ja kokoavaa: eri alojen kysymyksenasetteluista, menetelmistä ja teoreettisista lähtökohdista tarkastellaan yhteistä tutkimusongelmaa tai -aluetta; loppuraportissa eri osatutkimukset yhdistetään salaatin tapaiseksi kokonaisuudeksi. *Tieteidenvälisyydessä* (interdisciplinarity) ao. tutkimuksen tieteet yhdistyvät jo tutkimustyön aikana; tutkimuksessa pyritään nimenomaan rikkomaan tieteenalojen rajoja ja luomaan valoa kysymyksiin, jotka sijaitsevat tieteenalojen välisillä jättömailla. Salaattia paremmin tieteidenvälistä tutkimusta kuvaa kielikuva kakusta, jossa sokeri, rasva ja jauhot erillisinä ainesosina ovat sulautuneet yhteen ja kadonneet näkyvistä. *Poikkitieteellisyys* (transdisciplinarity, crossdisciplinarity) toteutuu yleensä tilanteessa, jossa käytetään myös käsitteellistä ja metodologista yhtenäisyyttä teoreettisen taustan yhdistäessä erilliset osa-analyysit. Tämänkaltaisen tutkimuksen lähtökohtana on jo alusta alkaen tieteidenvälisyys – tutkimusongelma ikään kuin kuljetetaan eri tieteenalojen läpi. Poikkitieteelliseen tutkimukseen ei tarvita välttämättä tutkijaryhmää, vaan tutkimuksen voi toteuttaa yksi ja sama tutkija.⁸⁵

Termi *poikkitieteellisyys* kuvaa parhaiten tutkimukseni teoreettisen osan kulkua. Tällaisessa tutkimuksessa tutkimus nähdään prosessina, jossa on vapaasti käytettävissä joukko metodeja ja tieteenaloja. Vaikka perinteisillä tieteenaloilla on omat, sille tyypilliset menetelmät, nämä ovat kuitenkin yhteistä omaisuutta ja tarvittaessa kaikkien käytettävissä. Suvi Ronkaisen mukaan mikään tutkimusmenetelmä sinänsä ei ole väylä todellisuuteen, vaan tekniikka, joka tuottaa näköistään tietoa.⁸⁶ Suuntautumistani poikkitieteellisyyteen rohkaisee väite, että helpoimmin tieteiden välinen tutkimus on onnistunut jollakin kapealla alalla ja

⁸⁵ Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 188

⁸⁶ Ibid 2007,188, 88-89

tarkasti rajattuun teemaan keskittyen.⁸⁷ Poikkitieteellisyys toteutuu tutkimuksessani ehyimpänä hyvekasvatuksen tarkoituksessa luettaviin *teksteihin* liittyvän tutkimusongelman purkamisessa. Pitäen mielessä luettavaa tekstiä (kertomusta/narratiivia)⁸⁸ koskevat tutkimuskysymykseni olen lähtenyt yhden tieteenalan, filosofian, teoreettisista hahmotuksista, ja kuljettanut kysymyksiä edelleen kolmen muun tieteen- tai tiedonalan läpi (ks. kuva 2).



Kuva 2. Tieteen- ja tiedonalakerroksissa etenevä, luettavia tekstejä koskeviin tutkimuskysymyksiin vastaaminen

Kysymyspuun kaventuminen sen tunkeutuessa tieteen- ja tiedonalakerrosten läpi kuvaa paitsi kysymysten täsmentymistä myös pyrkimystä kohti lopullista tiivistystä, *hyvekertomuksen mallia*. Uskon saavani koetellun vastauksen kuitenkin vasta luettavia tekstejä koskevien kysymysten tavoittaessa syvimmällä olevan kerroksen eli empirian. Tutkimukseni ensimmäinen poikkitieteellinen asetelma syntyi, kun vertailin (filosofien) von Wrightin ja MacIntyren hyvekäsityksiä narratologisen kirjallisuudentutkimuksen käsitteisiin. Seuraavaksi asetin Jaussin ja Oatleyn reseptioteoreettisen ja Kristjanssonin aristotelisen jäljittelyn käsitteistön

⁸⁷ Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 8

⁸⁸ Käytän termejä teksti/kertomus/narratiivi jokseenkin samaa tarkoittavina. (Näiden määrittelystä: ks. luku 5.1). Erityisesti ilmaisu *narratiivi* näyttäisi tuovan tiiviyyttä ilmiökentän nimityksiin.

vertailuasemaan toistensa ja edellisessä vertailussa syntyneiden näkökohtien kanssa. Lopuksi tarkastelin kertomuksia vielä ääneenlukemisen ideoiden valossa .

Kuviossa näkymättömiin jäävä kysymyspuun ydin, luonteenhyveitä painottava eettinen kasvatus (lyhyemmin:hyvekasvatus), on poikkitieteellisen tutkimukseni osatutkimuksia yhdistävä näkökulma. Tehdessäni lähtökohtaisesti kasvatustieteellistä tutkimusta tarkoitukseni on saada esille nimenomaan uutta *kasvatustietoa*. Kasvatustapahtuman menetelmällinen rakentaminen edellyttää mm. tietoa oppisisältöjen erilaisesta arvosta ihmisen olemuksen ja kasvatuksen päämäärän kannalta. Myös tieto valittujen sisältöjen välittämisessä tarvittavista työtapoista on keskeistä kasvatustietoa.⁸⁹ Tutkimukseni spesifinä tavoitteena on vahvistaa opettajan lukuhetkissä tapahtuvan narratiivisen hyvekasvatuksen – sen sisältöihin ja työtapoihin liittyvää – tietoperustaa.

2.2.3 Hermeneuttinen tulkinta ja ymmärtäminen

Mikkelin ja Pakkasvirran mukaan mitään yksittäistä moni- tai poikkitieteellistä sen enempää kuin tieteidenvälistä teoriaa tai metodia ei ole olemassa. Usein kuitenkin keskeisenä menetelmänä on *vertailujen* tekeminen – vertailun perusmallina on samanlaisuuksien ja erojen etsiminen. Tieteidenvälisessä vertailussa ja hermeneutiikassa on samaa pyrkimys ymmärtää osia nimenomaan kokonaisuuden osina. Molemmissa on kyseessä siis kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa tutkimusprosessi yritetään hahmottaa kokonaisuutena erilaisista näkökulmista.⁹⁰ Poikkitieteellisen tutkimukseni tieteenfilosofiset perustelut löytyvät luontevimmin juuri hermeneutiikan suunnalta: osatutkimusten nivominen tutkimuskohteena olevan ilmiön kokonaisuuden tarkasteluun on pohjimmiltaan hermeneuttinen kysymys. Sekä tutkimukseni teoreettinen osa että empiirinen tutkimukseni on kohdistunut myös paljolti teksteihin, ja juuri tekstien tutkimisen menetelmänä hermeneutiikka on vahvoilla.

⁸⁹ Wilenius 1975, ref. Suutarinen 1992, 37

⁹⁰ Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 63-67, 94-95, 80

Metodologisten perinteiden jakolinja kulkee yleensä luonnontieteiden ja ihmistieteiden välissä. Ihmistieteillä tarkoitetaan tällöin tieteenaloja, joissa tutkimus kohdistuu ihmiseen jollakin tavoin erityislaatuisena, so. tietoisena, kielellisenä ja kulttuurisena olentona.⁹¹ Hermeneutiikan teoreetikoista Wilhelm Dilthey (1833-1911) erotti hengentieteet luonnontieteistä sillä perusteella, että hengentieteissä pyritään ihmisen sielunelämän ymmärtämiseen (Verstehen), objektiivisen luonnon tutkimuksen keskittyessä paremminkin selittämiseen (Erklären).⁹² Kun edellinen on hermeneuttista ihmiselämän ymmärtämistä eli ”historiallista” tietoa, jälkimmäinen on tietoa maailman ontillisesta luonteesta.⁹³ Vaikka tätä erottelua ei pidetä enää niin itsestään selvänä, ihmisten toiminnan, sosiaalisten käytäntöjen ja instituutioiden ymmärtämisen katsotaan edellyttävän yleensä *merkitysten* tulkintaa tulkinnan kohdistuessa joko toimijoiden itsensä toiminnalleen antamiin merkityksiin tai toiminnan julkilausumattomiin sääntöihin.⁹⁴

Ymmärtävä ihmistiede kehittyi aikanaan vastalauseena rajoituksille, joita positivismi oli ihmistieteelle asettanut, ja sen ansiona on ollut pyrkimys oikeuttaa tutkittavien uskomus- ja merkitysmaailma tärkeänä tutkimuskohteena ja käyttäytymistä selittävänä tekijänä. Panu Raatikaisen mukaan ymmärtävä ihmistiede toi puolestaan mukanaan monia toisenlaisia perusteettomia ja haitallisia rajoittavia vaatimuksia ihmistieteelle. Jyrkän ymmärtävän ihmistieteen pitäytyminen tutkittavien omissa käsitteissä ja tulkinnoissa, ilmiötasolla, sekä niiden yli menevien teoreettisten käsitteiden ja selitysten kieltäminen lähenee hänen mielestään joissakin tapauksissa jo jyrkkää empirismia ja positivismia. Englantilainen filosofi Roy Bhaskar (1979) on kutsunut tällaista lähestymistapaa ”hermeneuttiseksi positivismiksi”.⁹⁵ Välttääkseni kuvatuista yksisilmäisyyttä lähdän ääneenluettavia tekstejä koskevassa tutkimuksessani käsitteiden teoreettisesta kehittelystä, ja vasta näin kehiteltyä mallia ikään kuin testaten siirryn ilmiötasolle tarkastelemaan ja tulkitsemaan oppilaiden tekstikokemusta. Hermeneuttisen tulkinnan periaatteita ja ohjeita tarvitsen paitsi paneutumisessani hyveteorian

⁹¹ Raatikainen 2004, 9

⁹² Oesch 1994, 45 ; Ruokanen 1987, 104

⁹³ Ruokanen 1987, 104

⁹⁴ Rolin 2006, 110-112

⁹⁵ Raatikainen 2004, 116-121

teksteihin myös empiirisen tutkimukseni yhteydessä keräämiä teksti- ja kuva-aineistojen tulkinnassa (ks. luku 6).

Jotta tekstintulkitsija voisi välttää totalisoivan, itsekeskeisen lukutavan, hermeneutiikan teoreetikot ovat ohjeistaneet tutkimusta. Seuraavaksi esittämäni hermeneuttisen tekstintulkinnan vaiheet perustuvat Miikka Ruokasen ja Jussi T. Kosken eksplikoimiin eri hermeneutikkojen ajatuksiin. Vaikka Miikka Ruokasen intressinä on teologisen hermeneutiikan selkiinnyttäminen, nämä samat periaatteet sopivat soveltaen myös muiden tieteenalojen kanonisoidujen tekstien tarkasteluun. Ruokasen tiivistys perustuu useiden keskeisten hermeneutiikan teoreetikkojen käsityksiin Kosken nojautuessa gadamerilaiseen hermeneutiikkaan.⁹⁶ Lähestymistapani on enemmän sisällöllinen kuin tekstuaalinen: pyrkimyksenäni ei ole harjoittaa von Wrightin ja MacIntyren tekstien eksegetiikkaa, vaan pitää silmällä käsitteellisten löytöjen käytännöllistä relevanssia.⁹⁷

Tekstintulkinnan ensimmäisessä vaiheessa tutkija pyrkii oman esiyymmärryksensä tiedostamiseen. Tämä merkitsee sen selvittämistä, miten omia näkemyksiä on muokannut mm. tulkittavan tekstin aikaisemmat tulkinnat.⁹⁸ Käsillä olevaan tutkimuskohteeseen liittyvä ennakkotuntuma on Ruokasen mukaan rakentunut paitsi tutustumisesta kohteen vaikutushistoriaan myös tulkitsijan omasta todellisuuskäsityksestä. Aina tutkimuskohteen problematiikasta riippuen, tutkijan tulisi selvittää käsityksiään esimerkiksi olemisen luonteesta, maailmasta, ihmisestä ja tiedon luonteesta.⁹⁹ Hans-Georg Gadameriin nojaten Kosken mielestä tutkijan tulisi reflektoida omia ennakkoluulojaan ja pyrkiä tietoisemmaksi omasta hermeneuttisesta situaatiostaan eli horisontistaan.¹⁰⁰

Kiinnostuttuani hyveiden ja kasvatuksen yhteyksistä lukemiseni on suuntautunut paitsi hyve-etiikkaan myös character education -liikettä sivuavaan kirjallisuuteen. Kaikki tämä on ollut mieleni taustalla, ennakkonäkymänä ryhtyessäni

⁹⁶ Koski 1995, 117

⁹⁷ Kasvatustieteen piirissä samanlaisin pyrkimyksin on lähestytty mm. Aristoteleen tekstejä. (Ks. Kristjánsson 2008, 5-6)

⁹⁸ Ibid 1995, 118

⁹⁹ Ruokanen 1987, 182

¹⁰⁰ Koski 1995, 118

lähilukemaan von Wrightin ”Hyveen muunnelmia” ja MacIntyren ”Hyveen jäljillä” -teosta. Paikoitellen ennakkoymmärrykseni on toiminut tietoisemmin kiistakumppanina ao. teksteistä löytämilleni näkemyksille, monin paikoin konfliktuaalisuus on todennäköisesti tapahtunut huomaamattani. Jarkko Tontin mukaan jokainen tulkinta jo itsessään kiistää vastakkaiset kannat ja asettuu näiden suhteen kilpailu- ja konfliktiasemaan.¹⁰¹ Koska MacIntyren ajatukset ovat kirvoittaneet paljon enemmän puolesta ja vastaan - kannanottoja kuin vähemmälle huomiolle jääneet von Wrightin hyvepohdinnat, olen saattanut avoimemmalla mielellä kuulostella von Wrightin ja hieman pidättyvämmiin MacIntyren ajatuksia.

Ennakkotuntumansa ja todellisuuskäsitystensä pohjalta tulkitsija valitsee Ruokasen mukaan tietyn kysymysjoukon, jolla hän lähestyy tutkimuskohdettaan. Näin jo esiymmärrys vaikuttaa siihen, miten hermeneuttinen prosessi jatkuu seuraavissa vaiheissaan. Kysymykset tekee tutkija, joka on riippuvainen ennakkolähtökohdistaan, heideggeriläisittäin esistruktuurista kaikkine osatekijöineen. Huolimatta siitä, ettei ole puhtaasti objektiivista lähtökohtaa, tutkijan tulee tavoitella tietoisuutta siitä, miksi hän esittää tekstille juuri ne kysymykset, jotka hän esittää. Esiymmärryksen tiedostamista tavoittelevassa lähtökohdassa on kaksi puolta:

- ensinnäkin tekstin merkitys sellaisenaan, joka on vielä tulkitsijalle hämärä
- toiseksi tulkitsijan oma subjektiivinen näkemys ja kokemus tulkintakohteesta

Jaottelua näiden kahden välillä olisi hyvä tavoitella koko hermeneuttisen työskentelyn ajan. Kysymyksessä on spiraalinmuotoinen prosessi: jatkuvan esiymmärryksen tarkistamisen kautta tekstiä uudelleen ja uudelleen lukien ja työstäen tutkija voi lähestyä tekstin varsinaista merkitystä.¹⁰² Modernissa hermeneutiikassa ei kuitenkaan ajatella, että olisi yksi ainoa oikea tulkinta, joka olisi mahdollista saavuttaa.¹⁰³ Hermeneuttisen kehän (Der hermeneutische Zirkel) käsite, jolla viitataan ymmärtämisen kehälliseen luonteeseen – tekstin osien ja kokonaisuuden väliseen liikkeeseen – liittyy hermeneuttisen prosessin kaikkiin

¹⁰¹ Tontti 2005a, 65-66

¹⁰² Ruokanen 1987, 182

¹⁰³ Koski 1995, 100

vaiheisiin. Hermeneuttinen kehä ei ole proseduuri, jota tutkija soveltaa tai on soveltamatta – vaihtoehtoisia tapoja hankkia ymmärtämystä ei ole.¹⁰⁴ Kielen universaalisuus, se että kieli on yhteistä, rohkaisee tutkijaa luottamaan siihen, että hän voi ymmärtää toisen ihmisen ajatuksia yhteisen kielen pohjalta. Juuri kielellisyyden merkitystä Gadamer valottaa hermeneuttisen kehän käsitteen avulla: sana voidaan ymmärtää vain osana lausetta, lause osana tekstiä, teksti osana kulttuurista traditiota. Kokonaisuus puolestaan konstituoituu vain osien tulkittamisen myötä.¹⁰⁵

Toisessa vaiheessa tutkija erittelee hermeneuttisessa dialogissa tekstin näkemystä aiheesta x.¹⁰⁶ Tämä merkitsee tutkimuskohteen varsinaista metodista tieteellistä tutkimusta, jossa tutkija suuntaa huomionsa tutkittavan tekstin asiasisältöön. Tähän liittyen hän tutustuu siihen tieteelliseen tietämykseen, joka tieteellisessä yhteisössä on ao. tekstiä koskien saavutettu. Tässä on tärkeää selvittää tekstin syntyyn ja sisältöön vaikuttaneet tekijät tavoitteena ymmärtää tulkittavan tekstin kirjoittaneen ihmisen ajatusmaailmaa, kokemuksia ja elämäntyyliä. Metodinen historiallis-kriittinen analyysi merkitsee erityisesti kahden peruskysymyksen esittämistä: ensinnäkin, *mitä* tämä teksti sellaisenaan pyrkii ilmaisemaan, mikä ihmisenä olemisen kokemus tai maailman ymmärtäneisyys on kysymyksessä; toiseksi kysytään, *miksi* tässä tekstissä on tämä kokemus tai uskomus.¹⁰⁷ Tekstintulkinnan 2. vaiheessa ei tule kuitenkaan pyrkiä tulkitsemaan tekstiä kirjoittajan elämänilmauksena tai mielipiteenä, vaan kyseessä on ko. asian totuutta koskeva dialektiikka.¹⁰⁸ Gadamer käyttää esimerkkinä ulkomaankirjeenvaihtajaa, jonka kertomaan asiaan voi luottaa paremmin kuin omiin ennakkokäsityksiin, koska hän tuo jotakin suoraan paikan päältä.¹⁰⁹ Tulkitsijan on suhtauduttava tekstiin tässä ja nyt puhuttelevana totuusväitteenä asiasta.¹¹⁰ Metodisesti 2. vaiheen työskentely on siis tasolla x uskoo että p.¹¹¹

¹⁰⁴ Koski 1995, 102

¹⁰⁵ Tontti 2005a, 60-62

¹⁰⁶ Koski 1995, 118

¹⁰⁷ Ruokanen 1987, 183-184

¹⁰⁸ Koski 1995, 119

¹⁰⁹ Gadamer, 2004, 36-37

¹¹⁰ Koski 1995, 119

¹¹¹ Ruokanen 1987, 184

Valitsemieni tekstien tulkintaa on ohjannut ennen kaikkea tietoisuus aikomastani tavasta edetä tutkimuksessani. Peruskysymykseni, jota olen toistellut tekstiä uudelleen ja uudelleen lukiessa on ollut: ”Mitkä tässä ovat keskeisiä väitteitä ja mitkä niiden perustelua?”, ”Mitkä ovat von Wrightin (tai MacIntyren) hyvekäsitelmän aivan oleelliset piirteet? Millainen johdonmukaisuus yhdistää näitä käsitelmiä?” Tulkinnan kohteena olevissa teoksissa ilmenevät käsitelmät hyveestä ja hyveistä on se asia, jossa olen koettanut pitäytyä. Kuten tämän luvun alussa esitin, tähtäimessäni on ollut esittää von Wrightin ja MacIntyren hyvekäsitelmä lopulta muutamana elementtinä, joita voisin käyttää sitten tutkimukseni ensimmäisessä poikkitieteellisessä vaiheessa vertailun perustana. Kun von Wrightin kohdalla olen etsinyt asian ydintä riveistä ja rivien väleistä, MacIntyre on sisällyttänyt tekstiinsä valmiitakin tiivistyksiä, joihin olen voinut nojautua.

Elie Holzerin mukaan aito keskustelu tulkitsijan ja tekstin välillä merkitsee avoimuutta omasta poikkeavalle perspektiiville. Tulkitsija koettaa ymmärtää toista katsomalla po. asiaa toisen *horisontista* tai perspektiivistä. Horisontti sanana vihjaa siihen, että vaikka tulkitsija ponnistaa tietystä historiallisesta ja kulttuurisesta kontekstista käsin, hän on kykenevä liikkumaan tästä situaatiosta ja muuttamaan ja jopa laajentamaan horisonttiaan. Tekstin tulkinta vaatii tulkitsijalta aktiivista roolia: hän ei vain yritä ottaa selvää, mitä teksti sanoo, vaan hän haastaa oman horisonttinsa ymmärtämisen prosessissa. Samalla tulkitsija kohtaa tekstin horisontin – Paul Ricoeurin terminologiassa tekstin *maailman*. Tulkinnan kuluessa tulkitsijan ja tekstin horisonttien tai maailmojen on tarkoitus yhdistyä.¹¹² Koski on esittänyt horisonttiensulautumisen erillisenä 3. vaiheena. Tällöin muodostuu uusi synteettinen käsitys aiheesta x tulkitsijan aikaisemman käsityksen (teesi) ja tekstin esittämän käsityksen (antiteesi) tuloksena. Tässä vaiheessa tulkitsija oppii ymmärtämään maailmaa ja itseään uudella tavalla. Synteettinen näkemys muodostuu tulkinnassa ikään kuin itsestään tai tulkinnassa käytetyn kielen toimesta.¹¹³

¹¹² Holzer 2007, 41

¹¹³ Koski 1995, 117

Tekstintulkinnan *neljännessä vaiheessa* (Ruokasella 3. vaiheessa) tutkija pyrkii käyttämään saavuttamaansa uutta ymmärrystä kokonaisvaltaisesti elämässään. Gadamer käyttää tästä tulosten soveltamisen pyrkimyksestä *applikaation* käsitettä.¹¹⁴ Tutkija esittää kysymyksen, mikä on tekstin eksistentiaalinen, so. ihmisen ja ihmisen maailmassaolemisen merkitystä koskeva sisältö, ja miten tämä sisältö puhuttelee nykyhetkessä. Ihmisen olemisen tajun välityksellä tutkija pyrkii rakentamaan siltaa historiallisesti ehkä etäälläkin olevan tekstin sanoman ja hänen nykyhetkisen kokemuksensa välille. Kun 2. vaiheen tulos pitäisi voida ilmaista väitelauseena (x uskoo että p), soveltavassa vaiheessa tutkija kysyy, mitä p merkitsee hänelle. Soveltavaa tulkintaa tulisi Ruokasen mukaan tarkastella aina uudelleen kriittisesti edellisten vaiheiden lävitse. Tässä tullaan hermeneuttisen prosessin sisäiseen kehään: soveltava tulkinta ponnistaa metodisen tiedonintressin kestävältä pohjalta ja palaa jatkuvasti siihen. Näin hermeneuttinen prosessi palaa jälleen alkuunsa: onnistunut soveltavan tulkinnan vaihe luo tulkitsijassa uutta ymmärrystä, josta tulee taas osa hänen tapaansa hahmottaa todellisuutta ja elämää.¹¹⁵ Tulosten applikaatio merkitsi kohdallani ennen kaikkea muodostuneiden käsitetiivistymien (viime kädessä hyveen elementtien) käyttämistä poikkeittieteellisen tutkimukseni seuraavan vaiheen lähtökohtana.

Näin hyveisiin liittyvässä tutkimuksessa sopii esitellä myös tekstintulkitsijan hyveet, joita on sivuttu osittain jo edellä. Holzerin dispositioiksi nimittämät viisi toivottavaa mielenlaatua ovat vapaasti suomennettuina:

a) *Herkkyyys toiseudelle (sensing the text in its alterity)*

Tutkijan hermeneuttisesti harjaantuneen tietoisuuden tulee olla alusta asti herkkä sille, mitä toinen haluaa sanoa.

¹¹⁴ Koski 1995, 118 ; Danner 1995, 240

¹¹⁵ Ruokanen 1987, 185-187

b) *Kuuntelevaisuus (listening)*

Tekstin lähiluku ja toistuva lukeminen auttavat tutkijaa vähentämään inhimillistä taipumusta projisoida tekstiin omia merkityksiä. Ne pakottavat hiomaan taitoa kuunnella, mitä tekstissä ja tekstillä sanotaan.

c) *Kokosydämyisyys (wholeheartedness)*

Ihmiset, jotka ovat kokosydämiisiä, antavat täyden huomionsa käsillä olevaan asiaan. Kokosydämyisyys on sukua välittämislle – hermeneuttisessa tekstityöskentelyssä tämä merkitsee sen vakavasti ottamista, mistä teksti puhuu, ennen minkäänlaista diagnosoimista tai kritiikkiä.

d) *Avoimuus (openmindedness)*

Avoimuus saa tulkitsijan myöntämään mahdollisuuden erehtymiseen hänelle tärkeissä uskomuksissa. Tämä on todellisen keskustelun keskeinen elementti. Aina on mahdollisuus kohdata parempia tai huonompia tai jopa oikeita tai vääriä näkemyksiä.

e) *Valmius muuttaa omia ennakkokäsityksiä (being ready for one's preconceptions to be challenged and be revised)*

Kokemus tekstistä tuo tulkitsijan ennakkoymmärryksen etualalle ja tarjoaa mahdollisuuden paljastaa joitakin julkilausumattomia tapoja, joilla hän ymmärtää po. asian. Samalla tulkitsija tulee paremmin tietoiseksi projektioistaan ja halukkaammaksi korjata niitä, mikäli ne selvästi kapeuttavat ymmärrystä.¹¹⁶

Taustaksi von Wright- ja MacIntyre-tutkimuksilleni esitän luvun 3 alussa hyveajatteluun liittyviä käsitteitä ja historiaa. Lopuksi luon vielä katsauksen hyveiden kasvatukselliseen soveltamiseen, ja teen ehdotuksia kotimaisen hyvekasvatuksen suuntaan.

¹¹⁶ Holzer 2007, 43-45

3. HYVEET ETIIKAN JA KASVATUKSEN HAASTEINA

3.1 Alustavaa käsitelmää

Sanakirjamääritelmän mukaan hyve on eettisesti arvokas luonteenpiirre. Jo antiikin filosofiassa hyvettä tarkoittavilla sanoilla – kreikan *arete* ja latinan *virtus* – ilmaistiin kaikkia hyvinä tai tavoiteltavina pidettyjä luonteenpiirteitä.¹¹⁷ Sittenmin vallalle on päässyt melkoisen vaihteleva terminologia. Esimerkiksi ranskalainen André Comte-Sponville viittaa hyveen käsitteellä sekä tapaan, kykyyn että taipumukseen. Hän luonnehtii hyveitä kokonaiseksi olemisen tavaksi, tavaksi jossa on kyse jostakin saavutetusta ja kestävästä. Vasta hyveet tekevät ihmisestä inhimillisen; hyveessä on ponnistusta toimia hyvin. Hyveet ovat kasvatuksen ja tottumuksen kautta hankittu kyky, niiden harjoittamisessa tarvitaan järkeä ja tahtoa. Ja edelleen Comte-Sponvillen ajatuksin: hyveet ovat niitä sydämen, hengen ja luonteen taipumuksia, jotka saavat meidät arvostamaan jotakin henkilöä, ja joiden puuttuminen vähentää arvostustamme.¹¹⁸

Sen pohtiminen, mitkä ominaisuudet tekevät ihmisestä inhimillisen ja kohottavat hänen arvoaan meidän silmissämme, johtaa helposti tietynlaiseen *hyveluetteluun*. James Rachels on koonnut ehdotukseensa – jota hän pitää vain osittaisena – kaksikymmentäneljä hyvettä:

Ahkeruus (industriousness), anteliaisuus (generosity), avuliaisuus (cooperativeness), harkitsevuus (prudence), hienotunteisuus (tactfulness), hyväntahtoisuus (benovolence), itsekuri (self-discipline), itseluottamus (self-reliance), järkevyys (reasonableness), kohteliaisuus (civility), kohteliaisuus

¹¹⁷ Filosofian sanakirja 1999, 90

¹¹⁸ Comte-Sponville 2001, 8 -10

(*courteousness*), *kohtuullisuus* (*moderation*), *kärsivällisyys* (*patience*) *luotettavuus* (*dependability*), *myötätunto* (*compassion*), *oikeudenmukaisuus* (*justice*), *rehellisyys* (*honesty*), *reiluus* (*fairness*), *rohkeus* (*courage*), *suvaitsevaisuus* (*tolerance*), *tunnollisuus* (*conscientiousness*), *uskollisuus* (*loyalty*), *ystävällisyys* (*friendliness*).

119

Ateistiksi ja materialistiksi mainittu Comte-Sponville¹²⁰ on päätenyt yhdistelyjen ja karsinnan tuloksena kahdeksaantoista hyveeseen.¹²¹ Vaikka nämä kaksi hyveluetteloa ovat monin osin yhteneviä, yhtä monin osin ne myös eroavat toisistaan. Suurina hyveinä Comte-Sponville pitää Rachelsinkin luetteloon sisältyviä uskollisuutta, rohkeutta ja oikeudenmukaisuutta mutta tästä poiketen myös sellaisia ominaisuuksia kuin *jalomielisyyttä*, *lempeyttä* ja *nöyryyttä*.¹²² Katolinen kristitty Peter Kreeft, aloittaessaan luettelonsa nk. kardinaalihyveillä – *oikeudenmukaisuudella*, *viisaudella*, *rohkeudella* ja *kohtuullisuudella* – luonnehtii näitä luonnollisen moraalin sydämeiksi, hyveiksi, jotka ovat upotettuina ja syvään juurtuneina ihmisluontoon. Hän katsoo, että vaikka luonnolliset hyveet eivät takaa sielun pelastumista, ne voivat turvata sivilisaatiomme säilymisen. Tiellä kadotettuun paratiisiin tarvitaan lisäksi *uskon*, *toivon* ja *rakkauden* yliluonnollisia, teologisia hyveitä. E erityisen merkityksellinen tässä on uskon suhde muihin hyveisiin: Jumalan oman Hengen ”elävä vesi” otetaan vastaan uskolla ja eletään todeksi hyveellisillä teoilla. Usko, toivo ja rakkaus ilmenevät vuorisaarnan autuaaksijulistusten perusteella seitsemällä eri tavoin, oikeastaan seitsemänä pienempänä hyveenä.¹²³

Protestanttisella puolella hyveitä ei ole juurikaan pohdittu johtuen ehkä tarpeesta erottautua katolisen kirkon opillisista korostuksista. Martti Lutherin (1483-1546), aikanaan vallankumouksellinen oivallus uskosta – eikä teoista – pelastuksen perustuksena ei kuitenkaan näytä juuri eroavan nykypäivän katolisesta teologiasta (tai ainakaan osasta siitä). Valtakirkkomme edustaja Jaakko Elenius on julkaissut pienen hyve-esittelyn todeten sen esipuheessa, että me suomalaiset olemme lakien ja

¹¹⁹ Rachels 2007, 176 (alkuperäinen aakkosjärjestys engl. hyvetermien mukainen)

¹²⁰ Hämeen-Anttila 2001, 380

¹²¹ Comte-Sponville 2001, 10-11

¹²² Ibid 2001, 24,58,78,113,184, 238,

¹²³ Kreeft 2005, 66, 80

direktiivien orjia, velvollisuusetiikan perillisiä hyvässä ja pahassa – tämän vastapainoksi hän suosittelee hyveitä. Eleniuksen luetteloon sisältyy Kreeftin mainitseman seitsemän päähyvettä ja näiden lisäksi monia muita Rachelsin ja Comte-Sponvillen luetteloista.¹²⁴ Vaikka hyveluettelot vaihtelevat, jotkut hyveet näyttävät kuuluvan hyvinkin eri tavoin elämän peruskysymyksistä ajattelevien valikoimiin – ihmisyyden tärkeistä tunnusmerkeistä ei voi tinkiä. Merkittäviä eroja löytyy kuitenkin siinä, mikä on eri hyveiden – ja yleensäkin hyveiden – merkitys kunkin elämäntutkimuksellisessa kokonaisuudessa.

Kun hyve määritellään hyväksi luonteenpiirteeksi, hyvekeskeistä etiikkaa on nimitetty vastaavasti luonteenpiirre-etiikaksi;¹²⁵ tavallisempaa on kuitenkin puhua hyve-etiikasta. Aristoteleen ajattelussa etiikka on tiedettä hyvästä elämästä.¹²⁶ Filosofian sanakirjaa (1999) mukailleen hyve-etiikka voidaan määritellä *etiikan suuntaukseksi, jonka valossa ihmisen elämää tarkastellaan hyveen toteuttamisena*. Tässä etiikka nähdään filosofian haarana, joka selvittelee yleiseltä kannalta ihmisten tekojen, pyrkimysten ja arvostusten hyväksyttävyyttä ja tuomittavuutta.¹²⁷ Etiikkaan läheisesti liittyvällä käsitteellä moraali on tarkoitettu puolestaan tietyn ihmisryhmän, yhteisön tai yksilön eettisiä käsityksiä, arvostuksia, normeja ja valintoja.¹²⁸

Sekä etiikan että moraalin pohjana olevat sanat – kreikan *ethos*, latinan *mores* – viittaavat tapoihin, ethos myös luonteeseen. Täten sanoja etiikka ja moraali voidaan käyttää myös – ja usein käytetään – synonyymisesti. Näin tekee esimerkiksi Matti Häyry, joka varaisi kuitenkin filosofisen etiikan eli moraalifilosofian viittamaan etiikan ja moraalin järkiperaiseen tutkimukseen.¹²⁹ Etiikka-sanasta johdettu adjektiivi *eettinen* ja moraali-sanasta muodostettu *moraalinen* merkitsevät yksinkertaisesti samaa kuin etiikkaan tai moraaliiin kuuluva.¹³⁰ Eettinen ja moraalinen -sanojen johdannaiset *eettisyys* ja *moraalisuus* näyttäisivät viittaavan

¹²⁴ Elenius 2001, 6 ; Jasu Markkasen esittelee kristillisen version seitsemästä samuraihyveestä teoksessaan ”Jalo soturi” (Päiväosakeyhtiö 2007, 215-309)

¹²⁵ Ks. Hämeen-Anttila 2001, 379

¹²⁶ Knuutila 2001, 30

¹²⁷ Ks. Filosofian sanakirja 1999, 90, 53 (korostus lisätty)

¹²⁸ Ks. Ibid 1999, 144; Heinimäki 1994, 13

¹²⁹ Häyry 2002, 17-18

¹³⁰ Ks. Kielitoimiston sanakirja 2006 113, 246

etiikkaa ja moraalialueita koskeviin asioihin kokonaisuuksina. Koska englanninkielisissä teksteissä käytetään eettisen kasvatuksen sijasta yleensä termiä moraalinen kasvatust (moral education), viljelen näitä käsitteitä al. yhteyksissä synonyymisesti, rinnakkain. Muutoin miellän sanan eettinen liittyvän moraalinen-sanaa läheisemmin ihmisen luonteeseen.

Etiikan kentällä hyve-etikka sijoitetaan tavallisesti *normatiivisten*, moraalialueelle käyttäytymiselle normeja ja sääntöjä esittävien eettisten teorioiden joukkoon erotuksena ei-normatiivisista etiikoista, jotka eivät aseta tällaisia ehtoja. Normatiiviset etiikat voidaan jaotella edelleen teleologisiin, deontologisiin tai konsekventalistisiin etiikoihin hyve-etikan sisältäessä ensiksi mainitulle suuntaukselle ominaiset tunnuspiirteet. *Teleologisessa* etiikassa korostetaan pyrkimystä kohti ihmisen päämäärää (telosta), jonka voi asettaa luonto (Aristoteles), Jumala (mm. Akvinolainen) tai yhteisön traditio (esim. MacIntyre). Deontologisiin, velvollisuutta painottaviin teorioihin kuuluu mm. Kantin eettinen teoria. Onnellisuudesta ja hyödystä kiinnostunut utilitarismi (esim. Mill) lasketaan konsekventalistisiin, toiminnan seurauksia mittapuuna pitäviin teorioihin.¹³¹

¹³¹ Häyry 1999, 229-230

3.2 Miten hyveet löydettiin uudelleen?

Nykyiselle kulttuurillemme on ominaista epäselvyys siitä, mitä moraalisuuden tulisi missäkin asiassa olla. Käymme loputtomia kiistoja abortin, eutanasian, tiettyjen sotien, verotuksen jne. oikeutuksesta. Toisaalta voimme kyynisesti kiittää väittelyn päättymättömyyttä: saamme näin kätevästi aiheita televisiokeskusteluihin sekä opiskelijoiden oppikirjoihin ja väittelytilaisuuksiin. Miksi emme pääse tai halua päästä eteenpäin kiistoissamme? Alasdair MacIntyre (1929-) mukaan olemme menettäneet niin teoreettisen kuin käytännöllisen otteen moraalisuudesta, ja myös moraalista käsittelevä kieleemme on irtautunut aiemmista merkityksellisistä yhteyksistään. Kiistoissamme käyttämämme argumentit ovat näiden seurauksena käsitteellisesti yhteismitattomia: kiistelevät argumentit ovat loogisesti päteviä, mutta meillä ei ole rationaalista tapaa punnita kilpailevien premissien väitteitä keskenään. Esimerkiksi poliittisissa kiistoissa vastakkain asetetaan usein individualismi oikeuksia koskevine vaatimuksineen ja byrokraattisen organisaation muodot hyötyä koskevine vaatimuksineen. Kun oikeuksiin vetoavia väitteitä asetetaan hyötyä silmälläpitäviä väitteitä vastaan, ei voida ratkaista rationaalisesti, kumpaa vaatimusta tulisi pitää ensisijaisena. MacIntyren mukaan useimmiten kysymys on tahdosta ja vallasta, joita pyritään väittelyjen näennäisrationaalisuudella peittelemään.¹³²

Milloin menetimme kyvyn ajatella selkeästi ja toimia sen mukaan? Antiikin filosofit pyrkivät vastaamaan kysymykseen ”Mikä on ihmisen hyvä?” Aristoteleen (384-322 eKr.) vastaus tähän oli ”sielun aktiivisuus hyveen vahvistamisessa”. Toisin sanoen, ymmärtääksemme moraalisuutta ja etiikkaa meidän on käsitettävä, mikä tekee ihmisestä hyveellisen henkilön. Aristoteles näki rohkeuden, itsehillinnän, anteliaisuuden ja totuudellisuuden olevan tärkeitä hyveellisen, hyvän ihmisen määrittäjiä – samoin ajattelivat Sokrates, Platon ja muut antiikin filosofit.¹³³ Keskiajalla kysyttiin edelleen ”Millainen ihmisen tulisi olla ollakseen hyvä ihminen?” ja vastaukseksi tähän muotoiltiin erilaisia hyvän ihmisen ominaisuuksia

¹³² MacIntyre 2004, 19, 25, 95-96

¹³³ Rachels 2007, 173

eli hyveitä.¹³⁴ Kristillisyydestä oli tullut (länsimaisittain) vallitseva ajattelutapa, minkä seurauksena Jumala lainsäätäjänä yhdistettiin perinteiseen hyveajatteluun, ja hyveiden luetteloon lisättiin teologiset hyveet usko, toivo ja rakkaus. Kuuliaisuus Jumalan käskyille oli tärkeä hyvän ihmisen ominaisuus.¹³⁵ Ihmisen ei ollut näinä aikoina vaikea tietää, mikä milloinkin oli oikea tapa ratkaista jokin moraalikysymys.

Renessanssin jälkeen ei moraalifilosofiassa enää välitetty sen enempää antiikin ajattelijoiden panoksesta moraalisuuden määrittelijöinä kuin kristinuskon käsityksistäkään. Jumalallisen lain tilalle astui sekulaari vastine ”moraalilaki”. Ihmisten tuli moraalisisina henkilöinä seurata ihmisjärjen avulla muodostettujen sääntöjen viitoittamaa oikeaa tietä. Modernit moraalifilosofit eivät enää kysyneet, ”mitkä luonteen ominaisuudet tekevät hyvän ihmisen?” vaan he kysyivät ”Mikä teko on oikein?” Tämä sai heidät kehittämään seuraavanlaisia teorioita, joissa käsitellään oikeuksia ja velvollisuuksia:

- *Eettinen egoismi*. Jokaisen ihminen tulisi tehdä sitä, mikä parhaiten edistää hänen etujaan.
- *Utilitarismi*. Ihmisen tulisi tehdä sitä, mikä edistää suurinta onnea suurimmalle määrälle ihmisiä.
- *Kantin teoria*. Ihmisen on seurattava sääntöjä, joista voi muodostaa universaaleja lakeja, ts. sääntöjä, joita haluaisimme kaikkien ihmisten kaikissa olosuhteissa seuraavan.
- *Sopimusteoria*. Ihmisen kannattaa seurata sääntöjä, joihin rationaaliset, itsestään huolta pitävät ihmiset voivat suostua keskinäisen etunsa vuoksi.

Mainitut teoriat ovat hallinneet moraalifilosofiaa aina 1600-luvulta lähtien.¹³⁶ MacIntyre lisäsi näihin vielä *emotivismin*, jonka mukaan vain tosiasioiden parissa ihmisellä on rationaalisia kriteereitä ratkaista mikä on totta ja mikä ei; moraaliset

¹³⁴ Elenius 2001, 5-6

¹³⁵ Rachels 2007, 173-174

¹³⁶ Ibid 2007, 174

arvostelmat sen sijaan ilmaisevat vain tunteita ja asenteita, eikä näin ollen ole mitään rationaalista tapaa saavuttaa yksimielisyyttä moraalisisista arvostelmista. Kun nykyisin yritämme ratkaista kantaamme johonkin moraalikysymykseen, uppoamme keskenään ristiriitaisten teorioiden suohon. Pyrimme puolueettomiin rationaalisiin argumentteihin, mutta argumenttiemme lähteistö on kirjava. Esimerkiksi aborttikeskustelussa voimme tuoda esille Lockelta peräisin olevan oikeuksien käsitteen väittäessämme, että äidillä on oikeus päättää omasta ruumiistaan ja tämän osana myös sikiön kohtalosta. Toisaalta joku meistä voi vedoten Kantin universalisointinäkemykseen väittää, että koska hän ei olisi halunnut itselleen sikiövaiheessa käyvän huonosti, ei hän voi kieltää muiltakaan sikiöiltä oikeutta elämään. MacIntyren mukaan se, minkä pohjalta meidän pitäisi osata tehdä moraalisia ratkaisuja, on sekalaisten moraalifilosofisten jäänteiden riitasointuinen kokoelma. Rämmimme pluralismin suossa.¹³⁷ Poispääsynä tästä MacIntyre – joidenkin muiden nykyfilosofien tavoin – osoittaa hyve-etiikan vanhuuttaan kuluneita, mutta yhä tukevia pitkospuita.

Niin merkittävä tekijä kuin MacIntyre onkin ollut hyveiden uuden esiinmarssin tahdittajana, uusaristotelisuuden varsinaisena alkusointuna on pidetty Elizabeth Anscomben jo vuonna 1958 julkaisemaa artikkelia ”*Modern Moral Philosophy*”. Anscombe väitti modernin moraalifilosofian joutuneen harhateille, kun se on luottanut ”lakiin” ilman lainantajaa. Velvollisuuden ja oikeuden käsitteet, joihin modernit moraalifilosofit ovat keskittyneet, liittyvät erottamattomasti tähän Anscomben mielestä järjettömään käsitykseen. Tämän vuoksi olisi lakattava ajattelemasta velvollisuutta ja oikeuksia ja palattava Aristoteleen lähestymistapaan – olisi palautettava hyveet näyttämön keskiöön.¹³⁸ Anscomben tai paremminkin Aristoteleen jalanjäljille on sittemmin etsiytynyt useampikin länsimainen filosofi.

¹³⁷ MacIntyre 2004, 24, 26-29, 30

¹³⁸ Rachels 2007, 174-175 ; ks. Kukkonen 2005, 99

Martha Nussbaumin (1992) mukaan erityisesti angloamerikkalaisessa filosofiassa on laajemminkin käännytty

- valistuksen universaalisuuden ideasta etiikkaan, joka pohjautuu traditioon ja partikulaarisuuteen
- periaate-etiikasta hyve-etiikkaan
- systemaattisten teoreettisten oikeuttamisten etiikasta teoriaan epäilevästi suhtautuvaan ja paikalliseen viisauteen luottavaan etiikkaan
- eristyksissä olevan yksilön etiikasta keskinäisen huolenpidon etiikkaan
- ahistoriallisesta etiikasta etiikkaan, jolla on konkreettiset historialliset juuret¹³⁹

Jatkossa esittelen tarkemmin kaksi, hyvin erilaisin pyrkimyksin hyveitä lähestynyttä teoreetikkoa, joiden ajatusten varassa pyrin – tutkimukseni seuraavia vaiheita valmistaen – tarkentamaan hyveen käsitettä ja ilmaisemaan sen väitelauseina (propositioina) ja näistä tiivistettyinä elementteinä. Ensimmäiseksi oppaakseni olen valinnut 1960-luvulla hyveistä kirjoittaneen, logiikan tutkimuksistaan tunnetuksi tulleen Georg Henrik von Wrightin, joka on tähdännyt hyvepohdinnoillaan nimenomaan tämän aihepiirin käsitteiden selkiinnyttämiseen. Toisena käsiteauktoriiteettina pidän 1980-luvulla hyvekeskustelun keskiöön ponnahtanutta Alasdair MacIntyreä; sosiologisemmin suuntautuneena hän on pyrkinyt luomaan oman hyvesynteesinsä moraalifilosofian ja sosiaalisen elämän parhaista perinteistä. Kumpaakin on kiinnostanut myös hyveisiin kasvattamisen kysymykset.

¹³⁹ Himmelfarb 1995, 250-251

3.3 Aristoteleen jäljillä

3.3.1 Georg Henrik von Wright

Georg Henrik von Wrightin (1916-2003) käsiteteoreettiset tutkimukset, alun perin hänen St. Andrews'n yliopistossa pitämänsä luennot, ilmestyivät vuonna 1963 teoksessa *"The Varieties of Goodness"* (suom. "Hyvän muunnelmat", 2001).¹⁴⁰ Tutkimusten tarkoituksena oli kartoittaa hyvän ja sen sukulaiskäsitteiden käyttöä kielessä ja lähestyä niitä myös moraalifilosofian kannalta. "Muunnelmissaan" von Wright nostaa esille hyveet, joita oli 1960-luvulle tultaessa jo pitkään laiminlyöty etiikan piirissä. Tämän lisäksi perinteinen, hyveistä käyty keskustelu oli hänen mielestään seurannut jokseenkin kriittittävästi Aristotelesta.¹⁴¹ Toisin kuin von Wrightin normeja käsittelevistä luennoista koottu teos *"Norm and Action"* (1963), *"The Varieties of Goodness"* ei ole tullut laajalti tunnetuksi.¹⁴² Parikymmentä vuotta myöhemmin ilmestynyt Alasdair MacIntyren *"After Virtue"* (1981) sen sijaan herätti heti ilmestyessään suurta huomiota ja oli vaikuttamassa siihen, että hyve-etiikasta ja uusaristotelismista tuli yksi moraalifilosofian valtasuuntaus.¹⁴³ Kuitenkin – nyt kun kiinnostus on saatu herätettyä – von Wrightin tutkimukseen kannattaisi palata sen analyttisen selkeyden vuoksi. Ennen kaikkea hänen hyveanalyysinsä pyrkii karsimaan hyveterminologian tiheää kasvustoa ja oikaisemaan suoranaisia väärinymmärryksiä tarkoituksena löytää se, mikä hyveessä on inhimillisesti tärkeintä. Huolimatta *"The Varieties of Goodness"* -teoksen vähäisestä huomiosta tekijä itse on pitänyt tätä teosta parhaimpanaan.¹⁴⁴

¹⁴⁰ Wright 2001 (b). Tekstini perustuu suomennokseen, alkuteokseen vertaillen.

¹⁴¹ Ibid 2001 (b), 10 ; Ibid 2001 (a), 220

¹⁴² Ibid 2001(b), 5 ; Mm. character education – teoreetikot eivät ole löytäneet näitä käsittelevyyksiä. Augusto Blasi tekee tästä poikkeuksen tuomalla esiin von Wrightin näkemyksen taipumuksien ja hyveiden suhteesta (Blasi 2005, 70).

¹⁴³ Sihvola 2004, 8

¹⁴⁴ Lahtinen, Pihlström & Tuusvuori 1995, 8

Von Wright tarttuu aluksi hyve-sanan antiikin aikaisiin merkityksiin. Latinan *virtus*, josta englannin *virtue* on johdettu, on merkinnyt suppeasti käsitettynä lähinnä ”miehekkyyttä” (manlihood), ”urheutta” (prowess) tai ”rohkeutta” (valour). Kreikan sana *arete* on paljon laajempisisältöinen merkiten minkä tahansa asian erinomaisuutta lajinsa tai tarkoituksensa kannalta. Von Wrightin mielestä tämä on kuitenkin hyve-sanan analogista käyttöä: on helppo ymmärtää, mitkä ovat veitsen ”ansiot” ja ”hyvät puolet”; sen sijaan esimerkiksi sotapäälliköllä voi olla kaikki ammattinsa ansiot ilman, että häntä voitaisiin pitää hyveellisenä. Von Wright pitää mahdollisena, ettei Aristoteles oivaltanut tätä täysin selkeästi, vaan piti hyveitä – ehkä analogian harhaanjohtamana – lähinnä kykyinä ja taitoina (abilities and skills). Tällöin ihmiseen liitetään teknisen erinomaisuuden (technical goodness) piirre sillä perusteella, että hän on hyvä jossakin nimenomaisessa toiminnossa (activity). Von Wrightin mielestä ei ole kuitenkaan mitään erityistä toimintoa, jossa esimerkiksi rohkean henkilön olisi oltava hyvä – hyve ei ole toiminnallinen taito.¹⁴⁵

Tiettyä hyvettä ei voi liittää tiettyihin tekoihinkaan (acts). Voidaan sanoa, että rohkea mies tekee rohkeita tekoja. Nimeämällä teot sen hyveen mukaan, josta ne kumpuavat, ei ole kovin valaisevaa – olisi tarkasteltava myös tekojen tuloksia (results). Von Wrightin mielestä minkä tahansa rohkean teon tulos olisi voitu saavuttaa myös teolla, joka ei ole rohkea: ei edes tiikerin tappaminen ole varma osoitus rohkeudesta.¹⁴⁶ Yhtyen tähän käsitykseen Maija-Riitta Ollila valaisee tekojen ja seurausten välistä suhdetta esimerkillä Vilestä ja Kallesta, jotka käyvät katsomassa sairasta Eskoa. Kalle haluaa mielistellä Eskoa, jolle hän on velkaa suuren summan; Ville on vilpittömästi huolissaan Eskosta. Kummankin käynti piristää Eskoa yhtä paljon. Ville ja Kalle suorittavat saman teon ja sillä on samanlaiset seuraukset. Heidän välillään on kuitenkin jokin oleellinen ero, jonka vuoksi kuka tahansa haluaisi sairaavuoteelleen mieluummin Villen kuin Kallen¹⁴⁷. Tekojen hyveellisyyttä ei voi siis arvioida pelkästään niiden tulosten perusteella – olisi tiedettävä myös toimijan motiivit. Von Wrightin mukaan rohkean, suurpiirteisen, maltillisen jne. *teon* käsite on täten toissijainen verrattuna rohkean,

¹⁴⁵ Wright 2001 (a), 221-222, 224. Puhuttaessa esimerkiksi rohkeuden hyveestä ei ole mitään ”rohkeilun” (”couraging”) taitoa, jossa rohkea ihminen olisi muita parempi (s. 224).

¹⁴⁶ Ibid 2001 (a), 227

¹⁴⁷ Ollila 1994, 43 ; ks. myös Rachels 2007, 184-185

suurpiirteisen, maltillisen jne. *ihmisen* käsitteeseen. Hyve on toimijan ja hänen tekojensa sisäinen laatu, ei hänen käyttäytymisensä ”ulkoisen piirre”.¹⁴⁸

Hyvettä ei voida lukea sellaistenkaan kykyjen (faculties) joukkoon kuin hyvä näkö, muisti tai päättelykyky. Von Wrightin mukaan tärkeä ero kykyjen ja hyveiden välillä piilee siinä, että hyveet ovat edellisistä poiketen pikemminkin hankittuja kuin synnynnäisiä. Tämä ei sulje pois sitä tosiasiaa, että ihmiset ovat enemmän tai vähemmän *taipuvaisia* (disposed) eri hyveisiin. Monesti hyveitä onkin pidetty taipumuksina, dispositioina, samalla tavoin kuin henkilöllä voi olla taipumus vilustua, liikuttua helposti, jne. Syntymälahjaan viittaavalla ”taipumus” -sanallakaan ei ole von Wrightin mielestä mitään sellaista käypää merkitystä, joka sallisi kutsua eri hyveitä taipumuksiksi.¹⁴⁹ Käyttäytymisessä vastine terveyden ja mielenlaadun ”taipumuksille” on *tavat* (habits), tietyt hankitut toiminnan säännöllisyydet. Tavat eroavat hyveistä siinä, että niitä vastaa jokin määrätty toiminto tai teko. Hyveiden samastaminen tapoihin on von Wrightista hyveen luonteen täydellistä väärinymmärrystä – hyveen harjoittaminen tavan vuoksi on pikemminkin merkki hyveen puuttumisesta. Kuitenkin hyveen hankkiminen tai oppiminen on ainakin osittain tottumiskysymys (a matter of habituation); hyve voi vakiintua.¹⁵⁰ Comte-Sponville uskoo, että hyvätapaisuus – olematta itsessään hyve – valmistaa lasten kasvatuksessa tietä hyveille. Esimerkiksi ”saisinko”-, ”kiitos”- ja ”anteeksi”-sanojen käyttö edeltää toisten ihmisten aitoa kunnioitusta. Aikuiselta sen sijaan voidaan jo odottaa enemmän: avulias, vaikkakin kömpelökäytöksinen ihminen asetetaan kohteliaan egoistin edelle.¹⁵¹

Kun hyvekäsitteestä suljetaan pois sellaiset väärinkäsitykset kuin tekninen, toiminnallinen tai synnynnäinen kyky, tietty teko, taipumus tai tapa, jäljelle jää – mitä? Von Wrightin mielestä Aristoteles osui hyveen olemuksen ytimeen pitäessään hyvettä *luonteenpiirteenä* tai *-tilana* (state or trait of character).¹⁵² Tällainen hyve

¹⁴⁸ Wright 2001 (a), 227-228, 237 (korostus lisätty)

¹⁴⁹ Ibid 2001 (a), 228-229, 232. Joitakin taipumuksia voidaan kutsua myös temperamentin piirteiksi (states of temper), esimerkiksi taipumusta suuttua tai liikuttua helposti. (s. 229, 232).

¹⁵⁰ Ibid 2001 (a), 228-230

¹⁵¹ Comte-Sponville 2001, 20-21

¹⁵² Puhe luonteenpiirteistä liittyy von Wrightin monikolliseen käsitykseen hyveestä; puhuttaessa hyveestä yksikössä (*virtue*) viitataan hänen mukaansa yleisesti hyvyyteen; puhuttaessa esimerkiksi rohkeudesta hyveenä viitataan hyveiden moninaisuuteen (*virtues*). (Wright 2001 (a), 222-223).

kuuluu moraalisten hyveiden (*ethikos*) luokkaan. Intellektuaalisista hyveistä – joka on Aristoteleen toinen hyveluokka – luonteenhyveet eroavat siinä, ettei näitä hankita yksistään opetuksen kautta, vaan siten, että opetus yhdistetään totuttautumiseen eli hyveen harjoittamiseen. Esimerkiksi rohkeuden hyve saavutetaan osoittamalla toistuvasti rohkeutta käytännön tilanteissa. Intellektuaalisista hyveistä erityisesti ”käytännöllinen järkevyy”, *fronesis*, on merkityksellinen myös luonteenhyveiden kannalta. Käytännöllinen järki on Aristoteleen käsitteenä ”totuudenmukaisesti päättelevä toimintavalmius niiden asioiden suhteen, jotka ovat ihmisille hyviä”.¹⁵³ *Fronesis* kuvaa ihmisen kykyä toimia sen mukaisesti, mikä on hänelle hyväatekevää tai haitallista eli hyvää tai pahaa.¹⁵⁴

Aristoteles ajatteli, että hyveeseen kuljetaan *via media aurea* eli kultaista keskitietä, joka valitaan järjen ohjaamana kahden äärimmäisyyden välistä. Tämä – hyve-etiikan teksteissä kovasti esillä pidetty periaate – on von Wrightin mielestä hieno käsitteellinen oivallus, jonka yleispätevyyttä hän kuitenkin epäilee. Hänen mukaansa ajatus, että hyveellä on tekemistä valinnan kanssa, näyttää viittaavan johonkin olennaisempaan. Hyveessä on kyse yksittäisistä teoista (*acts-individuals*) (ei kuitenkaan tietyistä teoista, kuten edellä kävi ilmi) – näistä Aristoteles käytti nimitystä *yksittäisseikat* (*particulars*). Juuri tässä tarvitaan valintaa: *hyveen tietä ei koskaan ole etukäteen viitoitettu*. Ihmisen tulee itse ratkaista, mistä se missäkin tilanteessa menee. On merkillepantavaa, että valinta koskee oikeaa menettelytapaa (*the right course of action*). Menettelytavan oikeellisuus puolestaan määrittyy aina suhteessa jonkun olennon hyvään, joko toimijan itsensä tai jonkun toisen olennon tai olentojen.¹⁵⁵

Valinnan oikeuttaa siis jonkun olennon hyvä. Von Wright käyttää ruokailun esimerkkiä: henkilö voi haluta vielä uuden annoksen herkullista ruokaa, mutta hän tietää voivansa saada siitä vatsavaivoja; tällöin hän tarvitsee *kohtuullisuutta*, jotta

George Sherin (1992) mukaan hyveessä on kyse nimenomaan ihailtavasta ja arvokkaasta luonteenpiirteestä. (Steutel & Carr 1998, 4) ; ks. myös Filosofian sanakirja 1999, 90

¹⁵³ Nikomakhoksen etiikka, 1140b, 20-21, ref. Wright 2001 (a), 231

¹⁵⁴ Wright 2001 (a), 230-232

¹⁵⁵ Ibid 2001 (a), 233-234 ; suomentaja Vesa Oittinen on kääntänyt ilmaisun *course of action* myös *toimintatavaksi* ja *toimintavaihtoehdoksi* (Wright 2001 (a), 235, 237).

hän pystyisi tekemään oikean valinnan – oikean suhteessa omaan hyvänsä; uuden annoksen tilaaminen voi aiheuttaa myös sen, että jollekin toiselle henkilölle pöydässä ei jääkään tätä ruokaa; tällöin vaaditaan *toisten huomioon ottamista*, joka johtaisi oikeaan valintaan – oikeaan suhteessa pöytätoverien hyvään. Vaikka kaikki arkielämän valintatilanteet eivät ole sellaisia, että ne antaisivat mahdollisuuden hyveen harjoittamiseen¹⁵⁶, monet kuitenkin antavat aiheen punnita ratkaisua itsen ja muiden asianosaisten hyvän kannalta.

Mikä sitten on hyveen rooli valintatilanteessa? Aristoteles edellytti, että hyveellinen valinta on järjen (rational principle) määräämä. Von Wrightin mukaan tämä sisältää ajatuksen, että hyveen mukaiseen, oikeaan valintaan, liittyy tietoa hyväatekevistä ja haitallisesta, tarkemmin sanottuna tietoa hyvästä ja pahasta jonkun olennon kannalta. Tästä voisi käyttää nimitystä ”käytännöllinen tieto” tai ”tieto hyvästä ja pahasta”. Näin hahmoteltunakin hyveen loogisesta kuvasta puuttuu Von Wrightin mielestä vielä *eräs* olennainen piirre: emootio (tunne) tai passio (intohimo). Emootio tai passio ”kiistelee” hyvää ja pahaa koskevan tietämyksemme kanssa, kun koetamme valita oikean menettelytavan. Tällöin hyveen tehtävänä on eliminoida ne sekaannusta tuottavat vaikutukset, joilla emootio häiritsee järjen ohjaavaa toimintaa eli niitä arvostelmia, jotka koskevat valitun menettelytavan hyväatekevää tai haitallista luonnetta.¹⁵⁷

Von Wright päätelee, että hyveen mukainen toiminta on järjen (reason) ja intohimon välisen kamppailun lopputulos edellisen päästessä voitolle. Se, mitä hyveellinen ihminen on *oppinut*, ilmenee hänen voitoissaan; hän on oppinut voittamaan intohimojen sekaannusta tuottavat vaikutukset hyvää ja pahaa koskeviin arvostelmiinsa kohtaamissaan tilanteissa. Intohimojen ja hyveiden yhteenkuuluvuudessa on tiettyä järjestelmällisyyttä: kunkin hyveen tapauksessa on opittu hallitsemaan tätä vastaava intohimo. Esimerkiksi rohkeutta vastaa pelon, kohtuullisuutta nautinnonhalun intohimo. Kun ihmistä uhkaa jokin vaara, jokin hänen hyvänsä mahdollisesti vahingoittava asia, rohkea ihminen on oppinut voittamaan tai hallitsemaan pelkonsa. Tämä ei merkitse sitä, etteikö rohkea ihminen tuntisi pelkoa tässä tilanteessa. Vaaralliseen tilanteeseen joutuminen voi johtaa

¹⁵⁶ Wright 2001 (a), 234

¹⁵⁷ Ibid 2001 (a), 234-235

rohkean henkilön myös vaaran väistämiseen taistelemisen sijasta. Kuten sanottua, rohkeus – ja yleensäkin tietty hyve – ei johda johonkin määrättyyn tekoon.¹⁵⁸

Von Wright ei juuri puhu hyveen vastakohtadasta paheesta, mutta aristotelinen totuttautuminen hyveen hankkimisen keinona näyttäisi soveltuvan myös siihen, miten ihmisen huonot luonteenpiirteet eli paheet kehittyvät.¹⁵⁹ Kun hyveiden katsotaan versovan siitä, että ihminen on tottunut valitsemaan järjen ääntä kuunnellen, olisi johdonmukaista ajatella, että toistuva antautuminen passioiden ja emootioiden valtaan johtaa lopulta vastaaviin paheisiin: pelko pelkuruuteen, nautinnonhalu hillittömyyteen, mukavuudenhalu laiskuuteen, taloudellisen voiton himo ahneuteen, viha julmuuteen, jne.

Von Wright huomauttaa, että vaikka *jotkut* passiot ovat ilmeisen hyödyllisiä, tästä ei seuraa, että *kaikki* olisivat. Pelko tekee meistä varovaisia ja saa ryhtymään hyödyllisiin varotoimiin. Passioissa sinänsä ei ole mitään ilmeisen pahaa, ja ihmisinä taivumme luonnostamme mieluummin noudattamaan niiden antamaa sysäystä kuin käymään sitä vastaan. Passioiden voittamisen hyödyllisyyden ymmärtäminen onkin tämän vuoksi vaikeaa. Kun jokin intohimo, passio pyrkii hämärtämään harkintakykyämme, se voi houkutellessa tekemään valinnan, jota meillä on myöhemmin syytä katua. Passion voittaminen on siis useimmiten *saavutus*, hyödyllinen asia hyvinvointimme kannalta.¹⁶⁰

Von Wrightin mukaan tietoisuutta tästä hyödystä on järkevää pitää kannustimena kasvatettaessa ihmisiä hyveeseen. Samoin on järkevää pitää esillä passioiden orjallisen noudattamisen haitallisia seurauksia. Näitä asioita opitaan myös kantapään kautta: joku oivaltaa esimerkiksi kohtuullisuuden hyödyn kärsiessään ylensyönnistä aiheutuneita tuskia. Valppautta passioiden suhteen voidaan oppia niin ikään kirjallisuudesta: Von Wrightin mielestä tietty ennakkomaku pahojen ihmisten elämästä voi toimia sysäyksenä hyveeseen kasvamiseen ja olla siinä jopa välttämätön väline. Ihmisellä on rationaalinen syy tavoitella hyvettä vain, mikäli hän

¹⁵⁸ Wright 2001 (a), 235-236

¹⁵⁹ Von Wrightin hyvekäsitetten monikollisuutta vastaisi puhe eri paheista eli huonoista luonteenpiirteistä – tällöin yksikkömuoto *pahe* viittaisi yleisesti pahuuteen. (Ks. Wright 2001 (a), 222-223)

¹⁶⁰ Ibid 2001 (a), 240-241

on tietoinen passioille antautumisen haitallisista seurauksista. Toisaalta kasvattajan olisi tärkeää muistaa, etteivät hyveet ole päämääriä itsessään, vaan välineitä ihmisen hyvän palveluksessa.¹⁶¹

Hyveiden *ykseyden* (the unity of virtue) ongelma, joka askarrutti enemmän Platonia kuin Aristotelesta, tarkoittaa kysymystä siitä, ovatko hyveet pohjimmiltaan samaa luonteenpiirrettä tai luonteen tilaa. Ykseyden kannalla olevat näkevät hyveiden erojen johtuvan niiden passioiden erilaisuudesta, joita hyveellisen henkilön on hallittava tai mahdollisesti erilaisista, hyvettä kysyvistä toimintatilanteista. Jos voitaisiin kutsua jotakin hyvettä kaikki hyveet yhdistäväksi ”mestarihyveeksi”, niin mikä tämä olisi nimeltään? Von Wrightin mielestä tällaiseksi voisi käydä *itsekontrolli* (self-control), mikä tarkoittanee paljolti samaa kuin itsehillintä. Juuri itsensä kontrolloiminenhan (hillitseminen) auttaa ihmistä säilyttämään harkintakykynsä erilaisten passioiden myllerryksessä. Vaikeasti kääntyvä kreikan sana *sofrosyne*, jota on joskus kutsuttu päähyveeksi tai hyveiden ykseydeksi, on voinut viitata kaikenkattavaan itsekontrollin hyvettä muistuttavaan asiaan. Platonin yhteiskuntafilosofiassa puhutaan sekä sisällämme olevasta että ulkopuolellamme olevasta valtiosta. Jälkimmäisen tasolla itsekontrollia vastaisi oikeudenmukaisuus.¹⁶² Mielestäni kysymystä ”mestarihyveestä” ei kannattaisi pohtia vain sen teoreettisen mielenkiinnon vuoksi: monimutkaiset eettiset valintatilanteet näyttäytyvät helpommin käsitettävänä ja käsiteltävänä, jos kaikkia hyveitä ei pidetä samanarvoisina.

Hyveet voidaan jakaa kahteen ryhmään mm. sen perusteella, ovatko ne ensi sijassa itseä vai muita huomioon ottavia, palvelevatko ne omaa vai toisten olentojen hyvää. Rohkeus, kohtuullisuus ja ahkeruus olisi sijoitettavissa ensimmäiseen ryhmään; huomaavaisuus, avuliaisuus ja rehellisyys toiseen ryhmään. Omaa itseä huomioivat hyveet voivat satunnaisesti huomioida myös toiset ja päinvastoin. Omaa hyvää edistävien hyveiden mukaan eletessä ihmisen valintoja ohjaa aina yhtenä osana omaan hyvinvointiin kohdistuva, luonnollinen intressi. Toiset ihmiset

¹⁶¹ Wright 2001 (a), 240-242

¹⁶² Ibid 2001 (a), 237-239

huomioon ottavien hyveiden harjoittaminen edellyttää vähemmän itsestään selvän, toisen olennon hyvään kohdistuvan pyrkimyksen.¹⁶³

Halua kunnioittaa ja edistää toisen hyvää ei von Wrightin mielestä herätä velvollisuus vaan rakkaus. Hän arvostelee egoismin nimellä kulkevaa oppia loogisista väärinkäsityksistä ja perusteettomasta pessimismistä. Egoismi kiistää altruististen toimintapäämäärien olemassaolon – tämän ajatussuunnan mukaan lähimmäisen hyvinvoinnin huomioiminen on toimijalle aina väline jonkin oman, etäisemmän päämäärän saavuttamiseksi. Vaikka näin olisikin monesti, tämä ei tarkoita Von Wrightin mielestä sitä, että tilanne olisi aina tällainen – oman ja toisen ihmisen hyvinvoinnin tavoittelun välillä ei ole välttämätöntä yhteyttä. Koska ihmisen toimiminen oman etunsa mukaisesti näyttää olevan tavallista ja ihmiselle mieluista, epäitsekkästä toimintaa koetaan jotenkin mystiseksi. Von Wrightin mielestä on kuitenkin aiheellista pitää ihmisluonnolle tyypillisenä myös myötätunnon, ystävyyden ja rakkauden innoittamaa toimintaa.¹⁶⁴

Hyveen lisäksi etiikan kannalta keskeisinä käsitteinä von Wright pitää:

1. *Arvokäsitteitä*, joista tärkein on hyvän käsite (vastakohtana paha tai huono)
2. *Normatiivisia* käsitteitä, joita ovat velvollisuus, luvallisuus, kieltäminen ja oikeus
3. *Teon* ja toiminnan käsitteitä, joita ovat valinta, harkinta, aikomus, motiivi, aihe ja tahto

Läheistä sukua 3. ryhmän käsitteille ovat halun, päämäärän, tarpeen ja puutteen käsitteet. Kolmannen ryhmän käsitteitä Von Wright nimittäisi mieluummin antropologisiksi kuin psykologisiksi, koska ne viittaavat ihmiseen kokonaisuutena, eivät hänen yksittäisiin kykyihinsä.¹⁶⁵ Joillakin käsitteillä on yhtäläisyyksiä sekä

¹⁶³ Wright 2001(a), 244-246

¹⁶⁴ Ibid 2001 (a), 291-294, 330. Kristillistä lähimmäisenrakkautta lähellä ovat von Wrightin mielestä kultaisen säännön periaate ja Kantin kehoitus kohdella kanssaihmisää päämäärinä sinänsä (s. 330).

¹⁶⁵ Wright 2001(a), 30-32

ensimmäisen että toisen ryhmän käsitteiden kanssa; tällaisia ovat oikean ja väärän sekä oikeudenmukaisuuden käsitteet. Nämä ovat ymmärrettävissä ”legaalisessa” mielessä, normatiivisina käsitteinä. Toisaalta niitä voidaan pitää ”moraalisina” suureina ja liittää ne hyvän ja pahan ideoihin. On myös käsitteitä, jotka sijoittuvat ensimmäisen ja kolmannen ryhmän väliin; esimerkiksi mielihyvä ja onni sekä niiden vastakohdat. Ja kolmanneksi on käsitteitä, jotka liittyvät jotenkin jokaiseen kolmesta perusryhmästä.¹⁶⁶

Tässä von Wright tuo mukaan *hyveen*. Koska hyveet liittyvät ihmistä kokonaisvaltaisesti kuvaavaan luonteen käsitteeseen, ne ovat antropologisia käsitteitä samoin kuin ryhmän 3 käsitteet. Normatiivisina käsitteinä hyveitä voidaan pitää siinä mielessä, että ne koskevat oikean menettelytavan valitsemista. Hyveissä on kysymys myös arvosta; ne kytkeytyvät hyveelliseen ja hyvään sekä paheelliseen ja pahaan ihmiseen ja elämään (tässä yhteydessä on siis viittaus myös paheisiin).¹⁶⁷ Erityisesti valinnan käsite liittyy hyveen kolmanteen ryhmään; sen sijaan von Wright ei käsittele ”Muunnelmissaan” lähemmin hyveen ja tahdon (will) välistä suhdetta. Immo Turunen sen sijaan kuvailee aristotelista hyvekäsitettä (hieman tautologisesti) sanomalla, että ” --- luonteen hyveet ovat hyveeseen suuntautuneita tahdon valmiuksia (*heksis*), jotka johtavat ihmisen tahtomaan hyveen mukaisia tekoja.” Aristoteles piti suurinta osaa ihmisistä heikkoluonteisina, esimerkiksi syömä- ja juomatottumuksissaan hillittöminä. Vasta kasvatuksen ja harjoittelun kautta voitiin hänen mielestään ihmisen tahto suunnata haluamaan hyvettä.¹⁶⁸

¹⁶⁶ Wright 2001 (a), 30-32

¹⁶⁷ Ibid 2001 (a), 32

¹⁶⁸ Turunen 1996, 20; ks. myös Comte-Sponville 2001, 8-9

3.3.2 Alasdair MacIntyre

Alasdair MacIntyren (1929-) filosofinen missio on eettisen eheyden aikojen mieliinpalauttamista ja restauraatiota aikana, jolloin se, mitä aiemmin on kutsuttu moraaliksi, on hänen mielestään suurelta osin kadonnut vallitsevasta käytännöstämme.¹⁶⁹ Kuten jo aiemmin tuli esille, MacIntyren mukaan kulttuurillemme on ominaista moraalisten väittelyjen loputtomuus ja sekavuus: argumentit jonkin menettelytavan puolesta tai vastaan ovat peräisin hyvin erilaisista ja eri aikoina syntyneistä eettisistä teorioista, ja käsitteitä käytetään irrallaan alkuperäisistä asiayhteyksistä – yleisesti myös ajatellaan, ettei edes ole olemassa rationaalisia ratkaisuja moraalisiin erimielisyyksiin. Kun ihmiset kuitenkin joutuvat ”kukin tykönään” valitsemaan kantansa, he ovat miltei sietämättömän tietoisia siitä, että on olemassa kilpailevia moraalisia vaihtoehtoja. Ajatellaan myös – vallalla olevan emotivismin mukaisesti – että kaikki moraaliset arvostelmat ovat vain ilmaisuja erilaisista asenteista, preferensseistä, mieltymyksistä ja tunteista.¹⁷⁰

Aina 1900-luvun alusta lähtien kulttuuriimme voimakkaasti vaikuttaneessa emotivismissa on MacIntyren mukaan pohjimmiltaan kysymys tahtojen pyrkimyksestä saada toisten tahtojen asenteet, tunteet ja valinnat omien kanssa yhteneviksi – muita ihmisiä kohdellaan välineinä omien tarkoitusperien saavuttamisessa. Emotivistisen minuuden siirtymisiä moraalista sitoumuksista toisiin leimaa sattumanvaraisuus. Tällaista minuutta määrittää toisaalta organisatorinen maailma, jonka päämääriä pidetään annettuina ja rationaalisen tarkastelun ulottumattomissa olevina, toisaalta henkilökohtainen maailma, johon arvoarvostelmat ja -keskustelut olennaisesti kuuluvat, mutta jossa asioille ei voida saada minkäänlaista sosiaalista ratkaisua. Vielä 1981, jolloin MacIntyren ”*After virtue*” (suom. ”Hyveiden jäljillä”¹⁷¹, 2004) ilmestyi, hän näki monien filosofien edelleen pyrkivän kirjoituksissaan palauttamaan moraalisuuden henkilökohtaisiin mieltymyksiin. Ihmiset yleisemminkin ajattelevat, puhuvat ja toimivat yhä

¹⁶⁹ Koikkalainen 1995, 3

¹⁷⁰ MacIntyre 2004, 29, 64 ; ks. Onnismaa 2005

¹⁷¹ Tekstini perustuu suomennokseen, alkuteokseen vertaillen.

emotivismin mukaisesti – ajattelutavasta on tullut osa kulttuuriamme. MacIntyre näkee tämän suurena menetyksenä. Omat teesinsä hän pyrkiikin määrittelemään vastakkainasettelussa emotivismin kanssa.¹⁷²

Kuljettamalla lukijaa läpi historian MacIntyre tarjoaa ajassa etenevän ja muuttuvan käsityksen hyveistä. Hän aloittaa sankaritarujen herooisesta ajasta, jolloin ihmisen identiteetti perustuu hänen selkeään rooliinsa omassa yhteisössään. Esimerkiksi *Homeroksen* (n. 700-luku eKr.) runoelmien herooisessa yhteiskunnassa yhteiskunnan moraalisuus ja sosiaalinen rakenne ovat yksi ja sama. Henkilön identiteetti vaatii paikalliseen yhteisöön ja sen sosiaalisiin rakenteisiin kiinnittymistä sekä siitä seuraavaa vastuullisuutta. Yhteiskunnan jokaisella yksilöllä on annettu roolinsa ja asemansa tarkasti määritellyssä roolien ja asemien järjestelmässä. Jokaisen asemaan kuuluu tiettyjä velvoitteita ja oikeuksia, ja jokainen tietää, millaisia tekoja häneltä vaaditaan. Hyveet ovat tässä järjestelmässä ominaisuuksia, joiden myötä vapaa ihminen toimii ja selviytyy roolissaan ja jotka tulevat ilmi hänen roolinsa mukaisissa teoissa.¹⁷³

Herooisista yhteiskunnista voimme MacIntyren mukaan oppia, että moraalisuus on sidoksissa paikallisiin ja partikulaarisiin asioihin. Hän näkee heroisen ajan minuuden olevan mitä jyrkimmässä vastakohdassa emotivistisen minuuden kanssa, jälkimmäisen pyrkiessä irrottamaan itsensä yksittäisistä kannoista ja paikallisista näkökulmista ja yrittäessä arvioida tätä kantaa tai näkökulmaa ulkoa päin. MacIntyreä on puhutellut myös muinaisten tarujen ja saagojen kuvaama elämän kokonaisuus: niin yksilöiden elämällä kuin sosiaalisilla rakenteillakin on ehyt, eepoksen tai saagan kertomuksellinen muoto. Ihmisen luonne tulee esiin toisiaan seuraavien tapahtumien jatkumossa, tietynlaista kertomuksellista kaavaa noudattaen. Heroisen ajan yhteiskuntamuodon rakenteeseen sisältyy käsitys myös siitä, että ihmiselämä on haavoittuvaista, altista kohtalolle ja kuolemalle, joita ei voi välttää hyveidenkään avulla, mutta jotka hyveiden ansiosta tulevat ymmärrettäviksi asiaankuuluvalla tavalla.¹⁷⁴

¹⁷² MacIntyre 2004, 38-41, 43, 53, 55; ks. Launonen 2000, 296

¹⁷³ Ibid 2004, 149, 156

¹⁷⁴ Ibid 2004, 152, 154-157

Aristoteleen (384-322 eKr.) teoriassa hyveet eivät MacIntyren mukaan liity tiettyihin sosiaalisiin rooleihin vaan ihmiseen sinänsä. Ihmisen lajityypillinen päämäärä, *telos* määrää, mitkä ominaisuudet ovat hyveitä. Aristoteles torjuu näkemykset, joiden mukaan hyvän voisi samastaa rahaan, kunniaan tai nautintoon. Näiden sijasta hän käyttää *eudaimoniaksi* nimittämäänsä olotilaa, jonka sisältö jää paljolti avoimeksi. Lähinnä tätä vastaisivat sanat autuus, onnellisuus tai kukoistavuus. Yksi Aristoteleen järjestelmän keskeinen käsite on jo aiemmin esitelty *fronesis*, käytännöllistä älykkyyttä kuvaava, intellektuaalinen hyve. Älyn harjoittaminenkin kysyy luonteenhyveitä, muuten se voi kehittyä taitavaksi kyvyksi yhdistää keinoja mihin tahansa päämääriin. Aristoteleen teleologiselle järjestelmälle on perustuvaa erottelu sen, ´millainen ihminen sattuu olemaan´ ja sen, ´millainen ihminen voisi olla, jos hänen perimmäinen luontonsa toteutuisi´, välillä. Siirtymä edellisestä tilasta jälkimmäiseen onnistuu, kun halumme ja tunteemme asetetaan järjestykseen ja kasvatuksen alaisuuteen sellaisilla ohjeilla ja toimintatottumuksilla, joihin etiikan tutkimus on päätynyt. Hyveen harjoittaminen johtaa oikean päämäärän kannalta tarkoituksenmukaisiin valintoihin.¹⁷⁵

MacIntyre hylkää Aristoteleen metafyyssisen biologian eli hänen käsityksensä ihmisen lajityypillisestä olemuksesta ja pyrkii löytämään tälle vaihtoehdoisen, yleisemmässä mielessä aristotelisen ja pätevän teleologisen näkemyksen. MacIntyre ei voi myöskään yhtyä antiikin ajalle tyypilliseen käsitykseen ihmisten eriarvoisuudesta, vapaiden kreikkalaisten miesten ylemmydestä naisiin, orjiin ja ruumiillisen työn tekijöihin nähden. Samoin Aristoteleen hyvenäkemyksen kiinteä yhteys kreikkalaiseen kaupunkivaltioon askarruttaa MacIntyrea. Hän tunnustelee mahdollisuutta, että kaupunkivaltiota pidettäisiin vain yhtenä, vaikkakin tärkeänä historiallisena esimerkkinä sosiaalisesta ja poliittisesta järjestelmästä, jossa hyveitä toteuttava minuus on löydettävissä, jossa tällainen minuus on kasvatettavissa ja jossa se löytää poliittisen toimintakenttensä. Näin ajatellen olisi kenties mahdollista vielä luoda tai löytää kaupunkivaltiota korvaava yhteisöllinen elämänympäristö.¹⁷⁶ Ehkä juuri tästä on kysymys MacIntyren palaamisessa takaisin kerran jo

¹⁷⁵ MacIntyre 2004, 176-178, 182-185

¹⁷⁶ Ibid 2004, 193-194.

hylkäämänsä katolisen kirkon huomaa ja hänen aristotelisminsa muuntumisessa myöhemmin sen katoliseksi versioksi eli tomismiksi.¹⁷⁷

Sekä Aristoteleen ajattelussa että kristillisen keskiajan edustajilla hyveet eivät ole ulkoisia vaan sisäisiä keinoja päämäärän saavuttamiseksi. Toisin sanoen päämäärää ei voi luonnehtia ilman, että samalla viitattaisiin keinoihin. Kristillisyyden perustan, Uuden testamentin näkemyksellä hyveestä on MacIntyren mukaan sisällöllisistä eroistaan huolimatta sama looginen ja käsitteellinen rakenne kuin Aristoteleen näkemyksellä. Kummassakin hyve on ominaisuus, jonka harjoittaminen johtaa inhimillisen *teloksen* saavuttamiseen. Kun Aristoteleella hyvän elämän toteutuminen on jotakin luonnollista, Uudessa testamentissa ihmisen hyvään kuuluu yliluonnollinen, jonka avulla luonnollinen lunastetaan ja täydellistetään. Päämääränä on inhimillisen liittyminen tulevaan jumalalliseen valtakuntaan. Aristoteleen ja Uuden testamentin hyveiden luettelot sen sijaan eroavat selkeästi toisistaan. Uudessa testamentissa on sellaisia Aristoteleelle tuntemattomia hyveitä kuin usko, toivo ja rakkaus, ja esimerkiksi kristillinen hyve nöyryys on Aristoteleen katsannossa pahe. Aristoteleen käsite *fronesis* puolestaan ei kuulu Uuden testamentin sanastoon.¹⁷⁸

Keskiaikaisista ajatteliijoista *Tuomas Akvinolainen* (1225-1274) oli hyvin perehtynyt Aristoteleen teoriaan. Kun Akvinolainen hylkää aristoteelisen luonnontieteen ja biologian, hän kiinnittää ihmisen todellisen päämäärän kristillisen teologian mukaisesti järjen sijasta uskoon. Hyveitä Akvinolainen käsittelee tavalla, joka sittemmin muodostuu vakiintuneeksi järjestelmäksi: nk. kardinaalihyveisiin viisaus, oikeudenmukaisuus, itsehillintä ja rohkeus, hän yhdistää teologiset hyveet uskon, toivon ja rakkauden. Myös MacIntyren esiin nostaman *Benjamin Franklinin* (1706-1790) hyvekäsitys on teleologinen, kuitenkin edellisistä poiketen utilitaristinen: hyveet ovat keinoja johonkin päämäärään pääsemiseksi, keinojen ja päämäärän suhteen ollessa pikemminkin ulkoinen kuin sisäinen. Hyveet palvelevat onnellisuutta, jonka Franklin käsittää vauraaksi elämäksi ensin Philadelphiassa ja lopulta taivaassa. Hyveiden on oltava ennen kaikkea hyödyllisiä.¹⁷⁹

¹⁷⁷ Sihvola, 2004, 8

¹⁷⁸ MacIntyre 2004, 217, 215-216

¹⁷⁹ Ibid 2004, 215-216, 218-219

Edellä kuvattujen hyvenäkemyksen erot ja yhteensopimattomuudet näyttäisivät osoittavan, ettei hyveestä voida löytää yhtä, yleisesti hyväksyttyä ydinajatusta; silti jokaiseen em. näkemykseen sisältyy yleispätevyyden oletus. MacIntyre on kuitenkin vakuuttunut, että näistä tietyin osin erilaisista hyvekäsitteistä voidaan tiivistää uusi, edellisiä vakuuttavampi hyveiden ydinkäsite. Taustalla on siis ensinnäkin käsitys, että hyve on jokin ominaisuus, jonka avulla yksilö voi täyttää sosiaalisen roolinsa (Homeros); hyve on myös ominaisuus, jonka avulla ihminen voi edetä kohti ihmiselle ominaisen, luonnollisen tai yliluonnollisen *teloksen* saavuttamista (Aristoteles, Uusi testamentti ja Akvinolainen); ja hyve on ominaisuus, joka on hyödyksi maallisen ja taivaallisen menestyksen saavuttamisessa (Franklin). Uudella hyveen käsitteellä on näin ollen monimutkainen, historiallinen ja monitasoinen luonne; sen eri osat ovat peräisin käsitteen kehityksen eri vaiheista.¹⁸⁰

MacIntyre hahmottelee hyvesynteesiään kolmenlaista taustaa vasten.¹⁸¹ Ensinnäkin hän kiinnittää hyveen *elämäkäytäntöihin*. Jo heroisissa yhteiskunnissa, jossa hyveitä tarvittiin jonkin sosiaalisen roolin ylläpitämiseksi, hyve merkitsi erinomaisuutta jollakin tietyllä, rajatulla sosiaalisen käytännön alalla, esimerkiksi sotimisessa ja kotitaloudessa. Samoin Aristoteles puhuessaan erinomaisuudesta inhimillisessä toiminnassa viittaa sellaisiin käytäntöihin kuin huilunsoittoon ja geometriaan. On huomattava, että etsiessään käytäntöjen suunnalta hyveiden ydinkäsitettä MacIntyre ei tarkoita, että hyveitä harjoitettaisiin *vain* tarkasti rajatuissa käytännöissä. Hän myös käyttää sanaa ”käytäntö” (practice) aivan tietyllä tavalla tarkoittaen määrätynlaisia, johdonmukaisia ja monimutkaisia, sosiaalisesti vakiintuneita inhimillisen yhteistoiminnan muotoja. Esimerkkeinä tällaisista käytännöistä MacIntyre mainitsee taiteet, tieteet, pelit, politiikan ja perheen.¹⁸²

Hyveeseen pyrkiminen edellyttää osallistumista käytäntöihin, joissa toteutuu jokin käytännön luonteeseen kuuluva sisäisesti arvokas asia. Esimerkiksi shakkipelin tarjoama älyllinen haaste on paremmassa sisäisessä suhteessa shakkipelin luonteeseen kuin peliin ryhtyminen pelkästään voittamisen tarkoituksessa.

¹⁸⁰ MacIntyre 2004, 219-210

¹⁸¹ Kallenberg 1997, 20

¹⁸² MacIntyre 2004, 221-222

Käytäntöihin sisältyvät sisäisesti arvokkaat asiat (goods internal to a practice) opitaan tunnistamaan osallistumalla käytäntöihin. Jokainen käytäntö – esimerkiksi arkkitehtuuri ja maanviljelys – on erilainen, ja siksi ne muokkaavat eri tavoin käsityksiämme hyvän elämän luonteesta. Käytäntöjen erityisluonteen ja sen sisäisesti arvokkaiden asioiden säilyminen on riippuvainen hyveistä, joiden tuntemiseen käytäntöihin osallistuminen osaltaan johtaa. MacIntyre nostaa erityisesti esiin oikeudenmukaisuuden, rohkeuden ja rehellisyyden merkityksen käytäntöjen sisäisten arvojen säilymisessä.¹⁸³ Käytäntöön osallistuminen vaatii ko. käytännölle kuuluvien erinomaisuuden mittapuiden ja sääntöjen hyväksymistä. Kun ihminen ryhtyy harjoittamaan jotakin käytäntöä – esimerkiksi ryhtyy tutkijaksi – hänen on ainakin aluksi alistettava omat asenteensa, valintansa, preferenssinsä ja mieltymyksensä niille mittapuulle, jotka tällä hetkellä määrittävät tuota käytäntöä.¹⁸⁴

Hyveisiin viittaamalla määrittelemme samalla suhteemme niihin ihmisiin, joiden kanssa jaamme käytäntöjä elähdyttävät tavoitteet ja mittapuut. Mainituista hyveistä *rehellisyys* vahvistaa ihmisten välistä uskollisuutta, jota ihmiset tuntevat toisiaan kohtaan tavoitellessaan yhteisiä hyviä asioita, ja vastaavasti valhe kyseenalaistaa tämän uskollisuuden. *Oikeudenmukaisuus* taas vaatii, että kohtelemme muiden ansioita ja ominaisuuksia yhtenäisten, puolueettomien mittapuiden mukaisesti. Jos jossakin tilanteessa poikkeamme oikeudenmukaisuuden mittapuista, määritämme suhteemme ao. henkilöön jollain tavoin erityislaatuiseksi ja poikkeavaksi. *Rohkeus* puolestaan liittyy yksilöistä, yhteisöistä ja asioista huolehtimiseen. Meidän on syytä epäillä sellaisen henkilön sitoutumisen aitoutta, joka väittää huolehtivansa jostakin yksilöstä, yhteisöstä tai asiasta, mutta ei ole valmis asettumaan alttiiksi niille vaaroille tai haitoille, joihin yksilöstä, yhteisöstä tai asiasta huolehtiminen saattaa viedä.¹⁸⁵

Käytäntöihin osallistuvien ihmisten välisille suhteille rehellisyys, oikeudenmukaisuus ja rohkeus ovat aitoja erinomaisuuksia (genuine excellences) eli hyveitä. Näiden ominaisuuksien valossa meidän on luonnehdittava toisiamme riippumatta siitä, millainen yksityinen moraalinen kanta meillä sattuu olemaan tai

¹⁸³ Koikkalainen 1995, 3

¹⁸⁴ MacIntyre 2004, 224

¹⁸⁵ Ibid 2004, 226-227

millainen oman yhteiskuntamme moraalikoodisto on.¹⁸⁶ Historiallisesti, perinteenä muodostuneet käytännöt ja niiden sisäiset merkitykset ovat todellinen vaihtoehto moderneille, emotivistis-individualistisille suhteille. Hyve-etiikka nimittäin edellyttää myös yksittäisten ihmisten elämiltä historiallisuutta, vakautta, oman itsen ja ihmissuhteiden toistuvan vaihtelun sijasta.¹⁸⁷

Hyvän elämän ja hyveiden määrittelemisen on toiseksi mahdollista vain tarkastelemalla elämää kokonaisuutena, *kertomuksena* (narratiivina). Esimerkiksi heroiset runoelmat eivät ainoastaan kerro, mitä joillekin miehille ja naisille tapahtuu, vaan ne vangitsevat itseensä sen muodon, joka oli jo läsnä kertomuksen kohteena olevien ihmisten elämässä. Tähän liittyy MacIntyren hahmotelmalle tärkeä käsitettävyyden (intelligibility) käsite: koska elämme ja ymmärrämme omaa elämäämmeikin parhaiten kertomuksena, tulevat myös toisten ihmisten teot käsitettäviksi kertomusmuodon avulla.¹⁸⁸ Myös yhteiskuntaan sisältyy kertomuksen muoto. Henry Jamesin ajatukseen yhtyen MacIntyre pitää kertomuksen tapahtumia luonteen ilmentyminä; tietynlainen luonne tulee esiin tapahtumien jatkumossa, ja tuo jatkumo seuraa tietynlaisen kertomuksen kaavaa.¹⁸⁹ Kertomus – paremmin kuin (aristotelinen) ihmisen luontainen olemus – kuvaa ihmiselämän yhtenäisyyttä.¹⁹⁰

MacIntyre näkee kertomuksellisuuden (narratiivisuuden) ja ihmispersoonan identiteetin toisiinsa kietoutuviksi käsitteiksi. Ihmisen itsenään oleminen toteutuu luonteessa ja sen yhtenäisyydessä. Ilman luonteen yhtenäisyyttä ei olisi edes subjekteja, joista voitaisiin kertoa tarinoita. Kun joku on subjektina kertomuksessa, joka kulkee hänen syntymästään hänen kuolemaansa, hän on samalla tilivelvollinen (accountable) eli vastuullinen niistä toimistaan ja kokemuksistaan, joista hänen kerrottavissa oleva elämänsä muodostuu. Tässä ilmenee myös vastavuoroisuuden periaate: voin myös itse vaatia muilta selontekoa eli esittää heille heitä koskevia kysymyksiä. Ihmisten elämien kertomukset muodostavat toisiinsa kytkeytyvien

¹⁸⁶ MacIntyre 2004, 227

¹⁸⁷ Koikkalainen 1995, 4

¹⁸⁸ MacIntyre 2004, 243, 245-248 ; Mm. jälkiklassisen narratologian piirissä kiistetään käsitys, että ihmiselämää ja ihmisen itsestään esittämäänsä kertomusta voitaisiin jäsentää konventionaalisen kertomuksen käsitteillä; toisaalta myönnetään, että ihmiset tarvitsevat ja käyttävät erilaisia tarinallisia käsikirjoituksia elämänsä suuntaamiseen. (Hyvärinen 2010, 136-137)

¹⁸⁹ MacIntyre 2004, 152

¹⁹⁰ Kallenberg 1997, 23

kertomusten verkoston; olen osa muiden tarinaa aivan kuten he ovat osa minun tarinaani. Kertomuksen, käsitettävyyden ja tilivastuun käsitteet samoin kuin persoonan identiteetin käsite liittyvät vähintäänkin julkilausumattomina oletuksina toisiinsa.¹⁹¹

Yksilön elämän yhtenäisyys on yhdessä elämässä ruumiillistuvan kertomuksen yhtenäisyyttä. Kysymys minulle hyvästä elämästä voidaankin muotoilla kysymykseksi ”Kuinka voin parhaiten elää yhtenäisesti ja saattaa kertomukseni päätökseen?” Sana ”parhaiten” viittaa *hyvän elämän etsintään*, joka MacIntyren mukaan jatkuu suotuisimmillaan läpi elämän – ihmiselämän yhtenäisyys merkitseekin tämän etsinnän kertomuksellista yhtenäisyyttä. Etsintä voi myös keskeytyä esimerkiksi ihmisen antautuessa turhiin huvituksiin tai se voi päättyä vastauksettomaan pettymykseen. Hyveet eivät näin ollen pidä vain yllä käytäntöjä ja käytäntöjen sisäisten hyvien asioiden saavuttamista, vaan ne tukevat meitä oikeanlaisessa hyvän etsinnässä. Hyveiden avulla voitamme kohtaamiemme vaaroja, kiusauksia ja harhautumisia. Hyvää etsiessämme opimme myös lisää sekä päämäärän luonteesta että itsestämme. Kuten edellä kävi ilmi, yksittäisistä hyveistä MacIntyre korostaa rohkeutta, oikeudenmukaisuutta ja rehellisyyttä. Hyveiden luetteloon hän lisäisi myös hyveet, jotka ovat välttämättömiä tutkittaessa hyvän olemusta filosofisesti.¹⁹²

MacIntyren mukaan ihmisen olisi kysyttävä itseltään, millaisen elämän hän haluaa elää ja millaiseksi ihmiseksi hän haluaisi tulla. Paitsi että järjestämme oman elämämme mielessämme kertomukseksi, meihin vaikuttavat myös muiden ihmisten elämäntarinat.¹⁹³ Tästä johtuen hyveisiin kasvattamisen mielekäs keino on kirjoitettujen tai suullisten kertomusten hyödyntäminen. Ihmisen katsotaan alusta asti kantavan yhtä tai useampaa hahmoa eli hänelle valmiiksi luonnosteltua roolia. Nämä hahmot ja roolit jokaisen ihmisen on opittava voidakseen ymmärtää, kuinka muut suhtautuvat häneen ja miten hänen toiminnallisia ja sanallisia vastauksiaan ollaan taipuvaisia tulkitsemaan. Kun lapsi varustetaan saduilla ja kertomuksilla, hän oppii – tai ei onnistu oppimaan – mitä lapset ja vanhemmat ovat ja millainen

¹⁹¹ MacIntyre 2004, 255-257

¹⁹² Ibid 2004, 257-258

¹⁹³ Koikkalainen 1995, 4

roolivalikoima hänellä yleensäkin on siinä näytelmässä, johon hän on syntynyt, ja millaisia polkuja elämä saattaa kulkea. Jos lapsi jätetään vaille tarinoita, hän joutuu kohtaamaan elämän valmistautumattomana. Yhteiskuntaa ei voi nimittäin ymmärtää muutoin kuin niiden tarinoiden kautta, jotka tarjoavat sille alustavat draamalliset edellytykset. MacIntyren mukaan tämä oivallettiin herooisista yhteiskunnista keskiajalle juontuvassa, klassisten yhteiskuntien moraalisisessa perinteessä, jossa tarinoiden kertominen oli avainasemassa kasvatettaessa ihmisiä hyveisiin.¹⁹⁴

MacIntyren mielestä ajassamme on pantu syrjään sekä kertomuksellisen yhtenäisyyden että käytäntöjen käsitteet. Modernit kirjallisuusteoreetikot ovat erottaneet kertomuksen elämästä omaksi erilliseksi ja itsenäiseksi taiteen alueeksi. Kun lähtökohtana pidetään taiteen ja elämän vastakkainasettelua, taide – kaunokirjallisuus mukaan lukien – voidaan vapauttaa moraalisisista tehtävistään. Näin olemme yhä paremmin suojassa kaikilta kertomuksellisilta tavoilta ymmärtää itseämme. Käsitys käytännöistä on puolestaan muuttunut työn luonteen muutoksien myötä. Sellaista työtä, jota useimmat modernin maailman ihmisistä tekevät, ei voi enää ymmärtää sen luonteisina käytäntöinä, joilla on omia, niille sisäisesti hyviä asioita. Kun työ on siirtynyt koti- ja tilatalouksien ulkopuolelle ja valjastettu persoonattoman pääoman käyttöön, työ liittyy enää toisaalta hengissäpysymiseen ja työvoiman uusintamiseen, toisaalta institutionaaliseen voitonhimoon. Voitonhimo, *pleoneksia*, joka on aristoteelisessa katsannossa pahe, on nyt modernin työn kantava voima. Myös taiteiden, tieteiden ja pelien alueella käytäntöjen luonteet ovat ratkaisevalla tavalla muuttuneet, ja ihmisistä on tullut satunnaisia sivustaseuraaajia tai kuluttajia.¹⁹⁵

Kolmanneksi MacIntyren hyvekäsité nousee moraalisisesta *perinteestä*. Ihminen ei voi tavoitella hyvää ja harjoittaa hyveitä pelkästään yksilönä, koska jokainen meistä perii perheensä, sukunsa, kaupunkinsa ja kansansa menneisyydestä erilaisia odotuksia ja velvollisuuksia, jotka liittyvät asemaamme jonkun lapsena, jonkun kaupungin kansalaisena, jne. Se, mikä on elämässämme annettua, muodostaa moraalisen lähtökohtamme ja osan erityislaatuisuuttamme. Voidaan tietenkin vallitsevan individualismin mukaisesti väittää, että jokainen on sitä, mitä hän

¹⁹⁴ MacIntyre 2004, 254

¹⁹⁵ Ibid 2004, 266-267

valitsee olevansa ja että olemassaolon satunnaiset sosiaaliset tekijät voidaan aina kyseenalaistaa. Tällä tavoin irrotettu minuus, itseys vailla historiaa, on ominaista esimerkiksi Sartren filosofialle. Sille vastakkaisen, kertomuksellisen näkemyksen mukaan nykyisen elämämme tarina on aina upotettu niiden yhteisöjen tarinoihin, joista ihmisen identiteetti voidaan johtaa. Tradition korostaminen ei merkitse kuitenkaan relativismia, josta MacIntyre on sanoutunut tiukasti irti: traditioiden kilpailussa paras voittaa.¹⁹⁶

Vaikka minuuden moraalinen identiteetti on löydettävissä elämällä yhteisöissä, tämä ei tarkoita sitä, että olisi aina hyväksyttävä näiden yhteisömuotojen moraaliset rajoitteet. Hyvän ja yleispätevän etsiminen sysää paikallisista ja parikulaarisista lähtökohdista eteenpäin, vaikkei partikulaarisuutta voikaan koskaan pyyhkiä olemattomiin. Elävässä perinteessä käydään käytännöistä jatkuvaa argumentoivaa kiistelyä – perinteitä myös rappeutuu, hajoaa ja katoaa. Perinteiden heikentyminen johtuu MacIntyren mukaan pitkälti sellaisten hyveiden kuin oikeudenmukaisuuden, rehellisyyden ja rohkeuden hyveiden harjoituksen puutteesta. Joka tapauksessa ja luonnollisimmillaan yksilön oma hyvän elämän etsiminen ohjautuu sellaisten perinteiden määrittämässä laajemmassa yhteydessä, joiden osana yksilön elämä on. Oikeanlainen perinteentaju ei ole mitä tahansa vanhan säilyttämisen intoa, vaan ymmärrystä tarttua niihin tulevaisuuden mahdollisuuksiin, joita menneisyys on nykyisyydelle antanut. Jokainen elävä perinne jatkaa vielä kesken olevaa kertomustaan.¹⁹⁷ Hyvän elämän edellytykset hahmottuvat aina narratiivisessa suhteessa menneisyyteen ja mahdolliseen, tavoiteltavaan tulevaisuuteen.¹⁹⁸

MacIntyre itse perustaa ajattelunsa niille vanhojen traditioiden piirteille, joita voi yhä arvostaa. Heroisen yhteiskunnan mallin mukaan voimme oppia tunnustamaan ja arvostamaan myös meitä edeltäneiden saavutuksia. Kaikki inhimillisesti arvokkaat ja toimivat käytännöt ovat historiallisen kehityksen tuloksia; käytäntöä ymmärtääksemme meidän täytyy ainakin aluksi toimia historiallisesti muodostuneiden käytäntöjen standardeihin mukautuen. Elävän tradition kautta voimme oppia tuntemaan niitä hyveitä, joiden läsnäolo on välttämätön mille tahansa

¹⁹⁶ MacIntyre 2004, 258-259, 262

¹⁹⁷ Ibid 2004, 258-262

¹⁹⁸ Saari 2005, 329

traditiolle. Käytännöllinen etiikka lähtee siis ennen kaikkea partikulaarisesta, tietyn luonnollisen yhteisön perinteestä sen sijaan, että pyrittäisiin noudattamaan universaaleja, kaikille yhteisiä periaatteita. Paikalliseen yhteisöön ja sen rooleihin kiinnittymisestä seuraava vastuullisuus on vastuuta tietyille yksilöille omassa, paikallisessa yhteisössä.¹⁹⁹

Kun 1400-luvun ja 1600-luvun välillä hylättiin Aristoteleen ajatteluun perustuva ja kristinuskon myöhemmin jalostama moraalinen perinne²⁰⁰, pyrittiin löytämään hylättyjen auktoriteettien tilalle jotakin yleispätevää, jolle saattoi perustaa moraalisuuden. Tätä henkistä ponnistusta MacIntyre kutsuu valistuksen hankkeeksi tai projektiksi. Se, että tässä hankkeessa sitten epäonnistuttiin, näkyy hänen mielestään etenkin sen kyvykkäimpiin kuuluvan Immanuel *Kantin* (1724-1804) kehittämien näkemysten kestättömyydessä. MacIntyren mielestä keskeinen osa tätä epäonnistumista on Kantin esittämä kategorinen imperatiivi, järkeen perustuva testi, jonka avulla ihmisen on määrä oikeuttaa jokin toiminta sen perusteella, että hän voi johtaa siitä kaikkia ihmisiä, kaikissa oloissa sitovan universaalien säännön. Näyttäisi siltä, että tällä testillä voidaan puolustaa vakuuttavasti myös moralittomia ja moraalisesti yhdentekeviä sääntöjä.²⁰¹

MacIntyren mukaan Kant kuitenkin uskoi, että hänen universalisointitestillään olisi tietty moraalinen sisältö, joka rajaisi pois universaalit, mutta yhdentekevät säännöt. Tämän takaamiseksi Kant oli muotoillut nimittäin toisen, kategorisen imperatiivin rinnalla noudatettavan periaatteen: ”Toimi aina siten, että kohtelet ihmisyyttä niin itsessäsi kuin muissakin henkilöissä aina päämääränä etkä koskaan vain välineenä.” MacIntyre ei ole vakuuttunut tästäkään Kantin yrityksestä perustaa moraalisuus järjelle.²⁰² Myöhemmin, teoksessaan *Whose justice? Which rationality?* (1988) MacIntyre on kuitenkin esittänyt, ettei hänen hyveteoriansa sulje pois kantilaista moraalilakia.²⁰³

¹⁹⁹ MacIntyre 2004, 153-154

²⁰⁰ Ks. *ibid* 2004, 144

²⁰¹ *Ibid* 2004, 67-68,71

²⁰² MacIntyre 2004, 67-68

²⁰³ Holmlund 2002, 184

Vaikka hyve-etiikka ja kantilainen velvollisuusetiikka nähdään usein toistensa vastakohtiksi ja vaihtoehtoiksi, tästä on olemassa myös poikkeuksia. Paul Ricoeurin mukaan moraalifilosofian kaksi traditiota – aristotelinen ja kantilainen – kytkeytyvät molemmat ihmispersoonan olemiseen pysyen kuitenkin tämän olemisen erillisinä osatekijöinä. Aristoteliset kysymykset etiikasta (hyvästä elämästä) kytkeytyvät *luonteeseen* persoonan osatekijänä ja kysymykset moraalista (kantilaisessa mielessä) liittyvät lupauksen pitämiseen eli *itseeseen*. Näiden dialektiikkaa välittää narratiivinen ajallisuus, itsestämme ja itsellemme kerrottu olemisen kertomus, jossa deskriptiot (käsitteet hyvästä elämästä) ja preskriptiot (velvollisuudet) nivoutuvat toisiinsa mutta pysyvät samalla toisistaan erillään. Ihmispersoonan oleminen rakentuu näin narratiivisesti luonteen pysyvyyden ja lupauksia pitävän itseyyden dialektiikassa.²⁰⁴ Ricoeurin ajatusta voisi mielestäni jatkaa niin, että *eettinen kasvatus* terminä ja kasvatuksen osa-alueena varattaisiin tarkoittamaan hyvän elämän käsityksistä lähtevää luonteenkasvatusta (hyvekasvatusta) ja moraaliiin liittyvien sääntöjen, normien ja velvollisuuksien alue rajattaisiin nimikkeen *moraalikasvatus* alle.

MacIntyren mielestä aristoteelisen perinteen hylkääminen on johtanut tilanteeseen, jossa todelliseksi vaihtoehdoksi jää vain – Nietzsche. Friedrich *Nietzsche* (1844-1900) vaatii ihmistä heittämään romukoppaan perityt moraaliset uskomukset, joita hän pitää vain subjektiivisten tahtojen ilmauksina ja kohoamaan 'itselleen lakia laativaksi' ja 'itseänsä luovaksi'. MacIntyren mukaan nietzscheläinen ihminen, joka haluaa määrätä omat uudet lakinsa ja omat uudet hyveensä, on todellisuudessa seuraus psykososiaalisesta ongelmasta, itseensä käpertymisestä. Nietzschen hahmottelemalla yli-ihmisellä ei ole sosiaalisia suhteita, vaan hän kantaa eristäytyneisyytensä vuoksi itseriittoisena moraalisen auktoriteettina olemisen taakkaa. Kun käsitystä ihmiselle hyvästä elämästä kehitellään sellaisten käsitteiden avulla kuin käytäntö, ihmiselämän kertomuksellinen yhtenäisyys ja moraalinen perinne, hyvät asiat ja niiden myötä perusteet hyveiden ja myös lakien auktoriteetille ovat MacIntyren mukaan löydettävissä vain olemalla osallinen yhteisöissä, jotka jakavat ymmärryksen siitä, mitkä asiat ovat hyviä.²⁰⁵

²⁰⁴ Tontti 2005(b), 75-76 (korostus lisätty); ks. myös Kotkavirta 2000, 21-22

²⁰⁵ MacIntyre 2004, 140-141, 301-302

Jos joku haluaa irrottaa itsensä jaetuista toimintamuodoista, joissa on aloitettava nöyrästi oppipojan tavoin, ja eristää itsensä yhteisöistä, joiden päämäärät ja tarkoitukset löytyvät näistä toimintamuodoista, estää hän MacIntyren mukaan itseään löytämästä mitään hyviä asioita itsensä ulkopuolelta. Hänelle, jota nietscheläinen yksinäisen suden elämä ei miellytä, jää MacIntyren mukaan ainoaksi vaihtoehdoksi myöntää, että valistuksen projektiin ei olisi pitänyt ryhtyä, vaan tuloksellisempaa olisi ollut jatkaa siitä, mihin Aristoteles ja muut MacIntyren klassiseksi nimittämän perinteen edustajat jäivät. Hyveiden oikeutusta ei tulisi hänen mielestään sitoa sääntöihin tai periaatteisiin kuten valistusfilosofit tai sopimusteoriaa edustava Rawls ovat tehneet. Sääntöjen arvovallan ymmärtäminen näyttäisi hänen mukaansa edellyttävän, että ensin otetaan selvää hyveistä.²⁰⁶

²⁰⁶ MacIntyre 2004, 144-146, 272-273

3.4 Tarkentuvaa käsitelmää

Olen koonnut von Wrightin ja MacIntyren hyvepohdintojen keskeiset tulokset kahdeksi 3-osaiseksi, väitelausein esitettyksi tiivistelmäksi. Von Wrightin hyvekäsityksistä tiivistetyt väittämät ovat kokonaan omaa muotoilua, kaksi MacIntyren hyvekäsitetä kuvaavaa lausetta ovat lähes suoraan hänen teoksensa ”After virtue” suomennoksesta, ja kolmannen olen laatinut Petri Koikkalaisen MacIntyre-kommentaariin sisältyvää sitaatin suomennosta täydentämällä. Tarkoitukseni on jatkossa käyttää näitä hyvemääritelmiä ehdottamani eettisen kasvatuksen keinon, erityisesti sen yhteydessä käytettävän kertomuksen, teoreettisena lähtökohtana.

Von Wrightin hyveanalyysistä olen hahmotellut seuraavat väittämät:

- 1. Hyve on kasvatuksen ja elämäkokemusten kautta saavutettu luonteenpiirre tai –tila, joka auttaa ihmistä toteuttamaan jonkun olennon hyvän menettelytapaa koskevassa valintatilanteessa.*
- 2. Hyveen mukainen menettelytapa perustuu hyvää tekevää ja haitallista koskevaan tietoon, mikäli emotionit tai passiot ovat ristiriidassa tämän tiedon kanssa.*
- 3. Hyveen mukaisessa menettelytavan valinnassa otetaan oman hyvän lisäksi huomioon myös muiden olentojen hyvä.*

Merkillepantavaa von Wrightin hyvekäsityksessä on ensinnäkin sen kiinteä yhteys kasvatukseen: hyveet versovat hyveisiin johdattavan kasvatuksen avulla. Filosofi myös suosittelee tiettyjä kasvatuksen keinoja viitattaessaan tutkimuksessaan kannustavien ja varoittavien esimerkkien voimaan. Aivan toivottomana von Wright ei pidä niidenkään osaa, jotka jäävät vaille tällaista kasvatusta – hyveitä voidaan oppia myös kantapään kautta.²⁰⁷ Tiivistelmässä 2 viitataan epäsuorasti

²⁰⁷ Wright 2001 (a), 240-241

menettelytavan *seurauksiin*, jotka voivat olla hyvää tekeviä tai haitallisia, mutta hyveen mukaan meneteltäessä nimenomaan hyvää tekeviä. Äkkiä katsoen tiivistelmiin 1 ja 2 kokoamani ajatukset näyttäisivät sopivan vähemmän suotuisiinkin luonteenpiirteisiin, esimerkiksi itsekkyyteen: otetaan vain oma hyvä ylimmäiseksi ohjenuoraksi menettelytapaa valitessa. Koska valintatilanteet voivat koskea useamman olennon hyvää, valinnan eettisyys toteutuu kuitenkin näissä tapauksissa vain, mikäli menettelytavassa otetaan huomioon tilanteen muidenkin asianosaisten hyvä – tarvitaan tiivistelmän 3 ajatusta.

Egoismin kritiikillään ja mm. ruokailuesimerkillään von Wright ilmaisee ajatuksen siitä, että ihmisyyteen parhaimmillaan kuuluu rakkaudesta ja myötätunnosta kumpuavat valinnat. Tämä ajatus sisältyy jo ehkä väittämän 2 ”hyvää tekevää ja haitallista koskevaan tietoon”, sillä itsekkään toiminnan *tiedämme* tuottavan haitallisia seurauksia paitsi laiminlyödyille olennoille (ihmisille ja muille luontokappaleille), myös pitkän päälle muiden olentojen hyvästä piittaamattomalle ihmiselle itselleen. Rakkauden olemukseen kuuluu kuitenkin sellainen kustannuksia punnitsematon luovuus, ettei sitä voida ajatella vain tietopuolisen harkinnan tulokseksi. Vaikka von Wright mainitsee itsekontrollin mahdollisena hyveiden hyveenä, hänen altruismin puolustuksensa antaa viitteitä siitä, että tällainen ”mestarihyve” hänen katsannossaan voisi olla myös rakkaus.²⁰⁸

Keskeisiä von Wrightin analyysin löytöjä ovat hyveen ja valinnan sekä valinnan ja menettelytavan väliset loogiset yhteydet. Analyysiin ei sisälly valinnan, vapauden ja vastuun suhteiden pohtiminen. Esimerkiksi Guroian tuo nämä käsitteet yhteen määrittelemällä hyveet luonteenpiirteiksi, jotka auttavat ihmistä käyttämään vapauttaan eettisesti vastuullisella tavalla.²⁰⁹ Vaikka von Wright ei puhu hyveen yhteydessä eettisestä vastuusta, tämän voi ajatella sisältyvän määritelmän 3. osaan: voimme sanoa vastuullisuuden ilmenevän siinä, että otamme valinnoissamme huomioon muidenkin olentojen hyvän. Vastuullinen valinta – yleensäkin mahdollisuus valita – edellyttää vapautta ja vapaaehtoisuutta. Ihminen ei voi valita tekoja, joihin hänet pakotetaan, eikä häntä tällöin voi asettaa niistä vastuuseen.

²⁰⁸ MacIntyre 2004 (a), 291-294 ; ks. Tillich 1983, 81-87

²⁰⁹ Guroian 1998, 19

Vastuu voidaan Paul Tillichin tavoin nähdä ontologisena kysymyksenä. Vain ihmisellä on tietoinen minuus, itseys, niin että hän ymmärtää itseystensä suhteessa maailmaan, johon hän kuuluu, mutta josta hän on samanaikaisesti erottunut. Ihmisen kaksinaisen olemassaolon jälkimmäinen piirre, tarvittaessa erillään oleminen maailmasta eli vapaus, tekee mahdolliseksi sen, että hän kykenee reagoimaan maailmaan vastuullisesti, so. harkintansa ja ratkaisujensa, ei ennalta määrätyn pakon mukaan. Vapaus tekee mahdolliseksi myös hyveen hylkäämisen, jolloin ihminen astuu hajottavien voimien vaikutuspiiriin.²¹⁰

Niin tiukan johdonmukaiselta ja täydelliseltä kuin von Wrightin analyysi vaikuttaakin, MacIntyre tuo hyveen kuvaan vielä jotakin uutta. Hänen hyvekäsitteensä on tiivistynyt seuraavasti:

- 1. Hyveet ovat hankittuja inhimillisiä ominaisuuksia, joita hallitsemalla ja harjoittamalla on mahdollista saavuttaa käytännöille sisäisesti hyviä asioita ja joiden puuttuminen taas estää tehokkaasti saavuttamasta niitä.*²¹¹
- 2. Ihmisen telos, inhimillinen hyvä, toteutuu hyvää elämää etsivässä, kertomuksen tavoin rakentuneessa kokonaisessa ihmiselämässä, johon kuuluu hyveiden harjoittaminen keskeisesti.*²¹²
- 3. Hyveiden tukema yksilön hyvän elämän etsiminen onnistuu parhaiten sellaisten perinteiden määrittämässä laajemmassa yhteydessä, joiden osana yksilön elämä on.*²¹³

²¹⁰ Tillich 1983, 11

²¹¹ MacIntyre 2004, 225 ; 1985, 191 (“A virtue is an acquired human quality the possession and exercise of which tends to enable us achieve those goods which are internal to practices and the lack of which effectively prevents us from achieving any such goods”)

²¹² Koikkalainen 2005, 4 (“Inhimillinen hyvä koostuu parhaalla tavalla eletystä kokonaisesta ihmiselämästä, ja hyveiden harjoittaminen on välttämätön ja keskeinen osa sellaista elämää”. After virtue, 149)

²¹³ MacIntyre 2004, 261 (“Yksilön hyvän elämän etsiminen ohjautuu siis yleensä ja luonteenomaisesti sellaisten perinteiden määrittämässä laajemmissa yhteyksissä, joiden osana yksilön elämä on”)

Ensimmäinen väitelause – joka on samalla suora sitaatti Niko Noposen ”*After virtue*” -teoksen suomennoksesta – sisältää moniselitteiseltä vaikuttavan sanan *hankittuja*. Sanavalinta korostaa tässä mielestäni ennen kaikkea sitä, etteivät hyveet ole synnynnäisiä ominaisuuksia. Se, millä tavoin hyveitä hankintaan MacIntyren mielestä, käy ilmi esimerkiksi hänen puheessaan käytännöistä: käytäntöjen sisäisen hyvän vaalimisessa tarvittavia hyveitä opitaan osallistumalla sosiaalisesti vakiintuneisiin käytäntöihin. Toisaalta MacIntyre on painottanut, kuinka kasvatuksessa on välttämätöntä tutustuttaa lapset kulttuurin keskeisiin kertomuksiin.²¹⁴

Ensimmäisen lauseen ilmaisu ”inhimilliset ominaisuudet” herättää puolestaan kysymyksen, tarkoitetaanko tässä luonteenpiirteitä? Tällainen näkemys hyveestä on sisäänrakennettu hyveen kertomuksellisuuden aspektiin, johon viitataan tiivistelmässä 2. Ihmiselämän kertomuksen MacIntyre näkee muodostuvan toinen toistaan seuraavista tapahtumista, ja tietynlainen luonne ilmenee niiden tapahtuminen jatkumossa.²¹⁵ Luonne merkitsee tietynlaisten, käytäntöjen sisäistä hyvää vaalivien ja muiden hyvien luonteenpiirteiden, toistumista läpi elämän. Kertomuksellisuuden käsitteeseen MacIntyre liittää myös käsitettävyyden ja vastuullisuuden ulottuvuudet: ihmiselämä on parhaiten ymmärrettävissä kertomuksena, ja ihminen on omasta kertomuksestaan tilivastuussa muille samoin kuin muut omastaan hänelle. Vastuullisuus MacIntyren käsitejärjestelmässä on ennen kaikkea vastuuta luonteestaan ja identiteetistään, siitä mitä ikinä olen ollut muille.²¹⁶

Von Wrightin pohdinnat selkiinnyttävät merkittävällä tavalla sitä, mitä hyveet ovat – ja mitä ne *eivät* ole – sekä miten hyveet ilmenevät ihmiselämässä. MacIntyre taas on esittänyt vakuuttavat perustelut hyve-etiikalle ratkaisuksi moderniin moraaliseen epävarmuuteen. Kummankin hyvekäsitykset voivat täydentää toisiaan ja tuoda hyveitä painottavan kasvatuksen käyttöön lähtökohdan, joka on toisaalta selkeän analyttinen ja toisaalta tukevasti ”tästä maailmasta”. Viimeksi mainitulla piirteellä viitataan erityisesti MacIntyren käsitykseen historiallisesti muodostuneiden

²¹⁴ MacIntyre 2004, 222, 224, 254

²¹⁵ Ibid 2004, 152

²¹⁶ Ibid 2004, 255

käytäntöjen ja yleensäkin tradition merkityksestä hyville. Viime kädessä kysymys on kasvatuksen sisällöstä. *Moraalinen kosmopolitanismi* (ks. Kristján Kristjánssonin jaottelut seuravassa luvussa) voi päteä filosofian tasolla, jonkinlaisena ideaalimaailman rakennelmana ja kaukaisena tavoitteena, mutta kasvatuksen reaalityodellisuus kysyy aina aluksi *moraalista perspektivismiä*, partikulaarisuuden tunnustamista – tätä tietoisuutta tarjoaa etenkin MacIntyre.

Niin paljon kuin filosofien tarkastelemalla ihmiselämällä onkin yhtymäkohtia kertomakirjallisuuteen, näitä hyve-etiikan piirissä kehitettyjä hyvekäsitteen osatekijöitä ei voida siirtää suoraan eettisissä lukuhetkissä luettavan kertomuksen ominaisuuksiksi – niitä on tarkasteltava fiktiivisen kertomuksen ja sen vastaanoton tutkimukseen keskittyneiden tieteenalojen käsitejärjestelmiä vasten. Luvussa 4 etsin mainituille *hyveen elementeille* vastineita ensin narratologian ja edelleen reseptitutkimuksen käsitteistöä. Kun von Wrightin ja MacIntyren hyvekäsitteet yhdistetään ja niitä tiivistetään edelleen, pelkistetyimmillään voidaan erottaa seuraavat elementit: a) *eettinen valintatilanne*, johon henkilö joutuu, b) *menettelytapa*, jolla hän reagoi valintatilanteeseen, c) valitun menettelytavan *seuraukset*, d) henkilön *hyvät* (ja *huonot*) *luonteenpiirteet*, jotka auttavat häntä valitsemaan menettelytavan, jossa toteutuu (tai ei toteudu) asianosaisten olentojen hyvä, e) henkilön tavoittelema *hyvä elämä*, f) *käytännöt*, joihin hän osallistuu, g) *kertomuksellisuus*, joka kuvaa henkilön elämän rakentumista ja h) *traditio*, joka ympäröi henkilöä.

Aluksi (luvussa 4) etsin näiden hyveen elementtien ilmenemistä kertomuksen rakenteessa, narratologian piirissä kehitetyin käsittein. Tätä ennen esittelen vielä character education -liikettä esimerkkinä kasvatuksellisesta lähestymisestä hyveisiin, ja pohdin luonteenhyveiden haastetta suomalaiselle koulukasvatukselle.

3.5 Hyveet ja koulun eettinen kasvatus

3.5.1 Esimerkkinä character education –liike²¹⁷

Hyveitä painottava *character education* -liike sulkee sisäänsä jo useita kilpailevia ryhmittymiä. Näiden suuntausten välisiä eroja selkiinnyttääkseen Kristjánsson on hahmotellut luokituksen, jonka lähtökohdaksi hän on ottanut käsitteet *ekspansiivinen* ja *ei-ekspansiivinen luonteenkasvatus*. Ekspansiivinen luonteenkasvatus (Expansive Character Education = ECE) ja ei-ekspansiivinen luonteenkasvatus (Non-expansive Character Education = NECE) eroavat McLaughlinin ja Halsteadin – näiden käsitteiden alkuperäisten esittäjien – mukaan seuraavilla tavoilla:

- (i) NECE:n periaatteet ovat kapeat ja keinotekoiset ollen seurausta pääasiassa väitetyistä modernin yhteiskunnan moraalisen tilan rappeutumisesta; ECE:n periaatteet ovat yksityiskohtaisemmat ja laajemmat.
- (ii) NECE keskittyy joihinkin perushyveisiin ja -arvoihin; ECE tähtää kompleksisempiin luonteen ja hyveen piirteisiin.
- (iii) NECE:ssä painopiste ja etusija annetaan terveille moraalisille tavoille mieluummin kuin abstraktille moraaliselle päättelylle; ECE:ssä korostetaan moraalisen päättelyn alaa ja diskurssia.²¹⁸

Kristjánsson – joka itse on NECE:n eli ei-ekspansiivisen luonteenkasvatuksen kannattaja – vastustaa väitettä, että NECE:n tärkeimmät edustajat (erityisesti Lickona ja Kilpatrick) pitäisivät sitä lääkkeenä aikamme yhteiskunnalliseen

²¹⁷ Kristjánsson mainitsee toisena vallitsevana kasvatuksen aristotelisena trendinä *sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen liikkeen*, jossa yhdistetään joitakin character education -suuntauksen perusarvoja käsitykseen emotionaalisesta älykkyydestä. (Kristjánsson 2008, 2)

²¹⁸ McLaughlin & Halstead 1999, 137-138

rappeutumiseen ja kriisiin. Myös kohtaa (iii) hän pitää vääränä arviona. Tyytymättömänä McLaughlinin ja Halsteadin ECE-NECE-vertailuun Kristjánsson ehdottaa vaihtoehtoista luokittelua, joka pyrkii täsmentämään luonteenkasvatuksen versioiden eroja. Lähtökohtanaan edelleen jaottelu ECE:en ja NECE:en hän ottaa avuksi kaksi uutta, toisilleen vastakohtaista käsitettä, jotka luonnehtivat hänen mielestään paremmin liikkeen sisäisiä eroja. Nämä termit ovat *moraalinen kosmopolitanismi* vastakohtana *moraaliselle perspektivismille* ja *metodologinen substantivismi* vastakohtana *metodologiselle formalismille*.

Moraalinen kosmopolitanismi ja moraalinen perspektivismi eroavat toisistaan kysymyksessä luonteenkasvatuksen sisällöstä. Edellisen mukaan on olemassa transkulttuurisia (transcultural) arvoja, jotka ylittävät ajalliset ja maantieteelliset rajat.²¹⁹ Koska olemassaolomme ihmisinä on sidoksissa materiaaliseen maailmaan, luonteenkasvatuksessa olisi NECEn teoreetikkojen mukaan keskityttävä juuri niihin perushyveisiin, jotka auttavat ihmistä selviytymään tässä maailmassa. Vaikka transkulttuuristen hyveiden luettelot hieman vaihtelevat, sellaiset hyveet kuin luotettavuus, rehellisyys, itsekunnioitus, vastuullisuus, totuudellisuus ja myötätunto ovat useimpien mainitsemia. NECEn piirissä korostetaan, ettei tällaisten luetteloiden kokoaminen kiellä vastakkaisten kulttuuristen arvojen mahdollisuutta tai modernien yhteiskuntien yhä lisääntyvää pluralismia. Juuri pluralismin taustaa vasten pidetään järkevänä rajoittaa luonteenkasvatus perushyveisiin (moral basics), jotka voivat vedota jokaiseen järkevään henkilöön riippumatta kulttuurisesta identiteetistä, poliittisesta kannasta tai uskon sisällöstä. Todetaan, että jokaisella alueella on sen kompleksisuudet ja vastakkaisuudet, joista tulemme tietoisemmiksi mitä enemmän saamme ikää ja kokemusta, mutta myös sen perusasiat (basics), ja juuri tähän jälkimmäiseen tulisi koulujen keskittyä.²²⁰

ECEn eli ekspansiivisen luonteenkasvatuksen edustaman *moraalisen perspektivismin* mukaan NECEn hyveet ovat liian kapeita, heikkoja tai jopa ei-olemassaolevia arvoja. Luonteenkasvatuksessa näitä olisi tarpeen täydentää tai korvata joukolla perspektiiviherkkiä hyveitä, jotka heijastavat spesifisempiä eri

²¹⁹ Äskettäin suomennetun hyvekasvatusoppaan kirjoittaja, psykologi Linda Kavelin Popov näyttäisi edustavan NECE-suuntausta (ks. Popov 2010).

²²⁰ Kristjánsson 2002, 138 ; Bennett 1991, 137, ref. Kristjánsson 2002, 138

kulttuurien ja uskontojen piirteitä kuin mitä NECEn ylimalkaisuudet sisältävät. Vaikka ECE:n piirissä otetaan huomioon kulttuurien ja uskonuuntien erot, Kristjánsson tähdentää, ettei moraalista perspektivismiä pidä samastaa moraaliseen relativismiin, teoriaan jonka mukaan moraalisten arvostelmien totuus olisi suhteellinen riippuen kyseessä olevasta ihmisryhmästä tai ajankohdasta.²²¹

NECE:n toinen peruspiirre, *metodologinen substantivismi*, tarkoittaa että luonteenkasvatuksessa pidetään opiskelijoille välitettävien moraalisten totuuksien sisältöä tärkeämpänä kuin opetusprosessia tai -menetelmää. Tämä ei merkitse, etteikö suuntauksen piirissä olisi metodologista pohdintaa; opetusmenetelmillä on väliä mutta vain niin pitkälle, kuin niillä on tekemistä opiskelijoiden perustanvanlaatuisen moraalisen luonteenkehityksen kanssa. Vastakohta tälle on *metodologinen formalismi*, joko transkulttuurinen tai perspektivistinen, joka vaatii mm. moraalisen kasvatuksen rajoittamista moraalisten kysymysten pohdinnan kehittämiseen. Vaikka ECE:n pääarkkitehdit omaavat yleensä voimakkaampia mielipiteitä eri didaktisten menetelmien hyvistä ja huonoista puolista, eivät hekään ole metodologisia formalisteja. Se, mikä erottaa heidät NECE-liikkeestä, on heidän vaatimuksensa laajemmasta valikoimasta perspektivistisiä hyveitä. He haluavat edetä transkulttuurisen substantivismin ylimalkaisuuksista perspektivistisen substantivismin tarkemmin määrättyihin sisältöihin. Tästä johtuen ECEläiset eivät muodosta niin yhtenäistä joukkoa kuin NECE-liike, vaan he eroavat paljonkin sen mukaan, minkälaisia perspektivistisiä hyveitä mielin suuntaus katsoo tarpeelliseksi ottaa mukaan luonteenkasvatuksen opetussuunnitelmaan. ECE:n kannalla olevista suuntauksista tärkeimmät ovat *uskontoperustainen luonteenkasvatus*, *kansalaiskasvatus* ja *vapautuksen pedagogiikka* (sisältäen ennen kaikkea kriittisen postmodernismin).²²²

Uskontoperustainen luonteenkasvatus lähtee näkemyksestä, että uskonnolliset uskomukset ovat oleellisen tärkeitä moraalisille näköaloille, ja että tämän vuoksi nämä tulisi ottaa huomioon luonteenkasvatuksen opetussuunnitelmassa. Suuntauksen edustajat vastustavat NECEn sekularisoitunutta opetusta mm. seuraavista syistä:

²²¹ Kristjánsson 2002, 138-139

²²² Ibid 2002, 139

- ilman jumalallista lainantajaa moraalisten totuuksien idealta puuttuu perusta
- NECE vihjaa luvattomasti, että moraalinen pelastus olisi mahdollista uskonnollisen yhteisön ulkopuolella.

Uskontoperustaisen luonteenkasvatuksen edustajat esittävät, että NECEn mainostamat ”moral basics” eli ydinhyveet olisi korvattava tai ainakin täydennettävä spesifisemmillä uskonnollisilla hyveillä. Suuntauksen piirissä ajatellaan myös, että jonkin uskontunnustuksen kannattajia tulisi aina opettaa ko. tunnustuksen näkökulmasta.²²³NECE:n kannattajaksi mainittu Thomas Lickona ei vedä tiukkaa rajaa uskontoperustaiseen ECE-suuntaukseen. Hän toteaa, että vaikka on mahdollista olla eettinen persoona olematta uskonnollinen, ja uskonnollisuus ei välttämättä takaa, että henkilö noudattaisi korkeaa eettisyyttä, monille ihmisille usko antaa korkeamman elämäntarkoituksen ja perimmäisen syyn elää eettisesti kelvollista elämää. Tämän vuoksi on Lickonan mielestä perusteltua edistää kouluissa myös oppilaiden spirituaalista kehitystä.²²⁴

Kansalaiskasvatuksen (civic education) suuntausta edustaa kirjava joukko teoreetikkoja, sekä perinteisiä liberaaleja että poliittisesti konservatiivisempia tahoja. Kansalaiskasvatus lähtee ajatuksesta, että ”me” satumme elämään länsimaisissa demokratioissa, joiden perusihanteisiin me todennäköisesti uskomme; tämän faktan tulisi heijastua yhtä hyvin koulun luonteenkasvatuksen sisältöön kuin jossakin määrin myös sen muotoon. Kouluissa tulisi ennen kaikkea opettaa demokraattisia hyveitä: itsehillintää, suvaitsevaisuutta, enemmistöpäätöksien hyväksymistä, kompromissivalmiutta, kriittistä ajattelua, yksityisomaisuuden kunnioittamista ja puhevapautta. Näiden hyveiden viljelyn kautta kasvatetaan moraalisia agenteja demokraattiseen yhteiskuntaan. Koska demokratiaa pidetään ainoana moraalisesti kestäväenä hallintotapana, demokraattisten maiden tulisi näyttää tietä muille maille omaksumalla kansalaiskasvatus päänäkökulmaksi julkisen koulun luonteenkasvatuksessa. Hyveperustainen liberalismi kansalaiskasvatuksen aatepohjana eroaa poliittisemmasta, oikeusperustaisesta valtavirtaliberalismista. Tämän, Rawlsin sopimusteoreettista filosofiaa myötäilevän katsantokannan mukaan

²²³ Kristjánsson 2002, 139-140

²²⁴ Lickona 2004, 56-57

tulisi hyväksyä sellaisetkin ei-demokraattiset, hierarkkiset yhteiskunnat, jotka takaavat kansalaisilleen joitakin ihmisoikeuksia, kuten vapauden orjuudesta ja pakkotyöstä, mutta ei välttämättä äänestysoikeutta tai sananvapautta.²²⁵

Vapautuksen pedagogiikan (liberationist pedagogy) piirissä ei-ekspansiiviset hyveet nähdään länsimaisen hegemonian lähteinä. Vapautuksen pedagogiikan yleisin muoto 1980-luvun puolivälistä lähtien on ollut poliittisesti väritynyt kriittinen postmodernismi, joka vaatii radikaalia poliittisen erilaisuuden, pluralismin muotoa. Niin pitkälle kuin puheessa yleisesti hyväksytyistä hyveistä ja jaetusta sosio-moraalisesta identiteetistä on järkeä, on tämä sovitettava paikalliselle tasolle, jossa rajallinen alue tekee jonkinlaisen keskinäisen ymmärtämisen mahdolliseksi. Termi paikallinen viittaa tässä eri kulttuurien, erityisesti alakulttuurien (mustat, naiset, homoseksuaalit) arvoihin. Kriittisen postmodernismin vaatimuksena on, että näiden ryhmien erilaiset perspektiivit identifioidaan ja välitetään ekspansiivisten luonteenkasvatusohjelmien avulla ko. ryhmälle.²²⁶

Mainittujen luonteenkasvatuksen suuntausten lisäksi on vielä joitakin muita eettisen kasvatuksen koulukuntia, jotka saattavat käyttää luonteenkasvatuksen tradition ideoita; tähän ”lokeroon” sijoittuu esimerkiksi Filosofiaa lapsille (P4C-) – liike. Liikkeen edustajat eivät ole kiinnostuneita moraalisen luonteen kehittymisestä sinänsä tietyn formaalisen tekniikan kautta, vaan muuttaakseen luokkahuonekäytännön kokonaisuutta. Kun luonteenkasvatus on jotenkin heidän agendassaan, useimmat johtavat P4C-edustajat kannattavat keinona transkulttuurista formalismia.²²⁷

²²⁵ Kristjánsson 2002, 139-144

²²⁶ Ibid 2002, 139-142, 144

²²⁷ Ibid 2002, 145

Character education -kasvatuksen määrittelyissä näkyy *hyveen käsitteen* käytön kirjavuus.²²⁸ Esimerkiksi Ryan ja Bohlin (1999) määrittelevät luonteenkasvatuksen sellaisten hyveiden eli hyvien *tapojen ja taipumusten* kehittämiseksi, jotka johtavat oppilaat vastuulliseen ja kypsään aikuisuuteen.²²⁹ Kuten edellä kävi ilmi, von Wrightin käsiteseulonnassa tavat ja taipumukset hyveen merkityksinä tulivat karsituiksi.²³⁰ Usein luonteenkasvatus määritellään empiirisesti, sen kasvatuksellisten käytäntöjen mukaan. Anne Lockwood, joka on tutkinut kilpailevia tapoja määritellä *character education*, määrittelee tämän kouluperustaiseksi toiminnaksi, joka pyrkii systemaattisesti opiskelijoiden *käyttäytymisen* muovaamiseen:

”Character education is defined as any school-instituted program, designed in cooperation with other community institutions, to shape directly and systematically the behaviour of young people by influencing explicitly the non-relativistic values believed directly to bring about that behavior.”

Lockwood erottaa määritelmästä kolme keskeistä väitettä:

-moraalisen kasvatuksen päämääriä voidaan tavoitella eikä vain jättää kontrolloimattoman piilo-opetussuunnitelman varaan; näiden päämäärien tulee olla yhteisön jakamia ja tukemia

-käyttäytymistä koskevat päämäärät ovat osa luonteenkasvatusta

-antisosiaalinen lasten käyttäytyminen on tulosta (ei-relativististen) arvojen puuttumisesta.²³¹

²²⁸ Myös suomenkielisessä kirjallisuudessa hyveillä on viitattu mm. luonteenpiirteisiin, kykyihin, ihanteisiin ja arvoihin (Ollila 1994, 44 ; Hallamaa 1996, 47 ; Launonen 2000, 37 ; Turunen 1996, 19 ; Sinivuori & Sinivuori 2007 ; Ylönen 2005). Hyveiden ja arvojen välisestä erottelusta: ks. Wright 2001 (a), 30-32. Hyveen ihannepiirteestä: ks. Ruyter 2003.

²²⁹ Arthur 2008, 90 (korostus lisätty)

²³⁰ Wright 2001(a), 228-230

²³¹ Lockwood 1997, 179 (korostus lisätty) ; myös Arthur 2008, 90

Koulun eettinen kasvatus tarvitsee piilo-opetussuunnitelman sijasta eksplisiittisesti ilmaistuja tavoitteita ja niille yhteisöllisen tuen, mutta käyttäytymisen korostus vie jälleen sivuun von wrightiläisestä hyvekasvatuksesta: koska hyveessä on kysymys ihmisen sisäisestä laadusta, moitteetonkaan käytös ei riitä takaamaan, että koulun hyvekasvatuksessa ollaan onnistuttu.²³² James Arthurin mukaan character education –tyyppisessä kasvatuksessa tähdätäänkin ennen kaikkea tietynlaisen *luonteen* muovaamiseen. Kun suuntauksen kasvattajat käyttävät sellaisia termejä kuin *form* ja *formation*, he eivät viittaa tällä kasvavan lapsen tai nuoren passiivisuuteen, vaan näkevät tämän prosessin sisältävän yksilön aktiivisen ja tietoisin osallistumisen hänen omaan muovautumiseensa.²³³ Esimerkiksi Kristjánssonin esiin nostama aristotelinen jäljittely voi johtaa lapsen ja nuoren kipeäänkin sisäiseen prosessiin (ks. luku 4.2.4).²³⁴

Thomas Lickona, uudelleen elpyneen luonteenkasvatuksen tradition yksi näkyvimmistä edustajista, määrittelee character education -kasvatuksen *intentionaaliseksi ja proaktiiviseksi pyrkimykseksi kehittää hyvä luonne*. Tässä pyrkimyksessä kasvatuksen päämääräksi valitut hyveet tarjoavat moraalisen sisällön, joka määrittelee hyvän luonteen. Hyveinä Lickona pitäisi niitä luonteenpiirteitä, jotka auttavat ihmistä luomaan itseään tyydyttävän ja myös yhteiskunnan kannalta hyvän elämän.²³⁵ MacIntyren ja von Wrightin tavoin Lickona pitää hyveiden perimmäisenä tarkoituksena *hyvää elämää*. Merkille pantavaa on, ettei yksilön hyvän elämän toteutumista ajatella irrallaan ympäröivästä yhteisöstä, laajimmillaan yhteiskunnasta. Hyvän luonteen omaava henkilö pystyy arvioimaan, mikä on oikein sekä tuntee ja toimii tämän mukaisesti. Näin ymmärrettynä luonteenkasvatus pitää sisällään sekä kognitiivisen, affektiivisen että käyttäytymisen tasot.²³⁶ Käyttäytyminen nähdään siis harkinnan ja tätä tukevien tunteiden johdonmukaisena jatkona, ei ensisijaisena kasvatuksen tähtäinpisteenä. MacIntyre ei ehkä kuitenkaan esittäisi kysymystä ”mikä on oikein”, ja von Wright kiinnittäisi huomion eettisiin valintilanteisiin ja menettelytapoihin asianomaisten henkilöiden hyvän kannalta.

²³² Ks. Wright 2001(a), 227-228

²³³ Arthur 2008, 90

²³⁴ Ks. Kristjánsson 2006

²³⁵ Lickona 1991 (b), 46 (korostus lisätty)

²³⁶ Ibid 1991 (a), 145-146, 151, 153

Eettisen kasvatuksen *keinoiksi* Lickona – joka on itse toiminut pitkään opettajana – esittää yhteistoiminnallista oppimista, eettisten kysymysten pohdintaa, päätöksentekoon osallistumista, oppilaiden itseluottamuksen tukemista ja koko koulun rakentamista eettisesti vaikuttavaksi yhteisöksi. Vaikka tähän ohjelmaan kuuluu moraalinen reflektio, Lickona varoittaa keskittymästä monimutkaisiin Kohlbergilaisiin dilemmoihin, jotka voivat saada lapset ajattelemaan, että on aina vaikea tietää, mikä on oikein. Yhtenä keinona hän mainitsee myös kertomusten lukemisen oppilaille.²³⁷ Edinburgin yliopistossa vaikuttava David Carr suosittelee character education -kasvatuksen toteutustavoiksi hyveiden harjoittelua (totuttamista), elävän esimerkin tai mallin antamista, lasten fronesiksen terävöittämistä ja taiteen (kirjallisuuden ja muiden taidemuotojen) käyttämistä. Viimeksi mainitun keinon perusteeksi Carr mainitsee mm. taiteiden mahdollisuudet tunteiden jalostamisessa sekä MacIntyren esille tuoman ajatuksen ihmisen itseymmärryksen narratiivisesta luonteesta.²³⁸

Kristjánsson uskoo, että Lickonan ”populaariversiosta” voitaisiin helposti edetä sofistikoitumpaan luonteenkasvatuksen muotoon.²³⁹ Kun edellä siteeratun, lähtökohdaksi kelpaavan Lickonan määritelmän rinnalle asetetaan esimerkiksi von Wrightin ja MacIntyren hyvepohdintojen tulokset, luonteenhyveisiin tähtäävästä character education -kasvatuksesta voi tulla eksaktimpaa ja moniulotteisempaa *hyvekasvatusta*.

²³⁷ Lickona 1991 (a), 151, 153

²³⁸ Carr 2008, 114-115

²³⁹ Noddings 2002, 147

3.5.2 Kohti kotimaista hyvekasvatusta

Toistaiseksi olemme jääneet länsimaisessa, etenkin angloamerikkalaisessa moraalikasvatuksen kentässä jo jonkin aikaa vaikuttaneen, paljolti hyveisiin pohjautuvan character education -tradition ulkopuolelle. Ehkä kyseessä on sama kymmenen, viidentoista vuoden viive kuin aikoinaan *luovuttaessa* luonteenkasvatuksen painotuksesta opettajankoulutuksessa. Luonteenkasvatus ja moraalinen ohjaus olivat läntisessä maailmassa Kristjánssonin mukaan minkä tahansa kasvatusohjelman kiinteä osa periodina, joka kesti lähes keskeytyksettä Platonin ja Aristoteleen ajoista 1900-luvun puoliväliin.²⁴⁰ Viipyilevässä Suomessa tämä ajanjakso ulottui hieman pitemmälle; esimerkiksi opettajankoulutuksen yhtenä oppaana käytettiin vielä 1960-luvulla Martti Helan ”Luonteenkasvatuksen etiikkaa”.²⁴¹ Viittaukset luonteen jalostamiseen koulun opetussuunnitelman tai koulun prosessien kautta on maailmalla – kuten meilläkin – sittemmin marginalisoitu, jollei kokonaan eliminoitu. Taustalla voidaan nähdä mm. humanistisen psykologian hellimä indoktrinaation ja paternalismin pelko.²⁴²

Myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen voimakas läpimurto on vaikuttanut meillä siten, että eettisessä kasvatuksessa on tähdätty viime vuosikymmeninä yksilöllisten merkitysten rakentamiseen ja yksilöllisten valintojen tekemiseen. Tätä suuntausta on vielä tukenut moraalikasvatuksen yhden keskeisen oppi-isän, Lawrence Kohlbergin näkemys, jonka mukaan opettaja ei saa tietoisesti vaikuttaa oppilaan arvoisältöihin. Mm. näistä tekijöistä johtuen suomalaisen koulun eettistä kasvatusajattelua on hallinnut sosiaalisen toiminnan horisontti, jossa moderni puhe sosiaalista taidoista on korvannut perinteisen moraalisen ”hyvekielen”.²⁴³ Leena Kosken mukaan postmodernisoituvassa yhteiskunnassa kaikkien ystävyys kaikkien kanssa eli sosiaalinen harmoniakaan ei välttämättä asetu pysyväksi moraalin perustaksi. Myös tämän on nähty murenevan, ja prosessin seuraava askel on moraalin totaalinen kiinnittyminen yksilöön. Vaikka yksilöllinen etiikka puhuu valmiista maailmasta ja kompetenteista moraalisisista subjekteista, Kosken mukaan

²⁴⁰ Kristjánsson 2002, 135

²⁴¹ Räsänen 1993, 32

²⁴² Kristjánsson 2002, 135-136. Ks. myös Launonen 2000, 252

²⁴³ Launonen 2000, 312, 296

se kriisiytyy kohdatessaan lapsen, jolle on välttämätöntä opettaa empaattisuutta ja Toisen kohtaamista, yleensäkin kanssakäymisen sääntöjä ja muotoja.²⁴⁴

Leevi Launonen on väitöstutkimuksessaan pyrkinyt ajoittamaan ja erittelemään suomalaisen koulukasvatuksen radikaalia muutosta. Vielä vuoden 1966 Koulunuudistustoimikunnan mietinnössä puhuttiin sivistyneen ihmisen henkisestä ylärakenteesta, millä viitattiin käsitykseen ihmisluonnon kaksijakoisuudesta, so. ajatuksesta, jonka mukaan eettisten arvojen hallitsema kulttuuriolento pystyy kontrolloimaan luonnollisiin vaistoihin perustuvia, alempia pyrkimyksiään. Aiempina kansakoulun vuosikymmeninä ihmisen itseohjautuvuuden ja vapauden osoituksena pidettiin nimenomaan hänen kykyään alistaa luonnolliset yllykkeet arvojen hallintaan ja palvelemaan yhteisöllistä kokonaistarkoitusta. Mainitun vuoden jälkeen katosi ajatus ihmisluonnon kaksijakoisuudesta pedagogisista teksteistä. Käsitys vapaudesta alettiin 1900-luvun loppupuolella mieltää riippumattomuudeksi ohjaavista auktoriteeteista ja ulkoisista rajoituksista. Taustatukea ajattelun muutos sai yleisestä kulttuuriliberalismista, antipedagogien vallankäyttöön kohdistamasta kasvatuksen kritiikistä ja postmodernista filosofiasta.²⁴⁵

Viimeisen parin kymmenen vuoden aikana on länsimaisen koulukasvatuksen vuorovesi jälleen kääntynyt dramaattisesti, tällä kertaa hyveitä kiintopisteinään pitävän luonteenkasvatuksen eduksi; voidaan jo puhua moraalisen (tai eettisen) kasvatuksen artistotelisesta käänteestä.²⁴⁶ Esimerkiksi Islannissa on vanhanaikainen luonteenkasvatus yhtäkkiä ilmestynyt jälleen opetussuunnitelmiin aina esikoulusta toisen asteen kouluihin saakka otsikolla ”elämäntaitoluokat”. Reykjavikin paikallisviranomaiset ovat antaneet koulun ja esikoulun sellaisen yksityisen organisaation hoidettavaksi, joka pitää moraalista luonteenrakentamista kasvatuksellisten pyrkimystensä keskiössä. Tämä on tullut Kristjánssonin mukaan mahdolliseksi, koska yleinen mielipide antaa tukensa entistä suuremmalle luonteenkasvatukselle. Uuden suhtautumisen alkuperää ei voi täysin jäljittää. Lasten vanhemmat perustelevat kantaansa sellaisilla muotisansoilla kuin ”moniälykkyys” ja

²⁴⁴ Koski 2001, 187-188 ; ks. myös Värri 2000, 140

²⁴⁵ Launonen 2000, 291-292 ; ks. myös Hytönen 1997, 80-83

²⁴⁶ Kristjánsson 2008, 3

”tunneäly”. Hyveiden paluulla kasvatukseen on todennäköisesti yhteys myös akateemisten piirien hyve-etiikan nousun kanssa.²⁴⁷

Suomessakin koulukasvatuksen vuorovesi on, jollei vielä kääntynyt, niin mitä ilmeisimmin kääntymässä – tästä yhtenä merkinä pitäisin Launosen väitöskirjaa. Myös Koski on voimakkaasti kyseenalaistunut vallitsevan yksilöä korostavan suuntauksen.²⁴⁸ Erityisesti vuosituhannen vaihteesta lähtien on joissakin kasvatusalan teksteissä viitattu jo hyveisiin.²⁴⁹ Värin mukaan oikein oivallettu kasvatus on paitsi lapsen omimpien, parhaiden kykyjen edistämistä myös luonteenhyveiden esille saamista maailmassa, joka on yhteinen kasvatettavalle ja muille ihmisille.²⁵⁰ Sirpa Törmä näkee kasvatuksen hyvenäkökulman keinona löytää yhteinen kieli oppilaiden vanhempien ja koulun edustajien välille – näin vanhemmat voitaisiin helpommin vetää mukaan opetussuunnitelmatyöhön.²⁵¹ Jotain on ehtinyt tapahtua jo kasvatuksen käytäntöjenkin kentillä. Peipon koulussa Porvoossa toteutettiin psykologi Linda Kavel Popovin malliin perustuva hyveprojekti 5.-6. luokkien kanssa lukuvuosina 2005-2009.²⁵² Saman vuosikymmenen puolivälissä ilmestyi myös alkuopetukseen soveltuva kotimainen hyvekasvatuksen ohjelma, jossa kasvatuksen keskeisinä keinoina pidetään kertomuksia ja lauluja.²⁵³

Vaikka *luonteenkasvatus*, character education, on englannin kieltä käyttävissä maissa vakiintunut termi, tämän omaksumista suomalaisen kasvatustieteen ja -käytännön sanastoon kannattaisi vielä miettiä. Kuten emme Suomessa juurikaan käytä nimitystä luonteenpiirre-etiikka vaan hyve-etiikka, ehdotan että ottaisimme luonteenkasvatuksen sijasta käyttöön termin *hyve-eettinen kasvatus* tai (lyhyemmin) *hyvekasvatus*.²⁵⁴ Tälle luonteenkasvatuksen versiolle olisi ensinnäkin mahdollista kasvattaa tukevammat filosofiset juuret von Wrightin, MacIntyren ja muiden uusaristotelikkojen työn ansiosta. Toiseksi luonteenkasvatus-termin

²⁴⁷ Kristjánsson 2002, 136

²⁴⁸ Koski 2001, 187-194

²⁴⁹ Esim. Tirri 1999, 30-37 ; Sihvola 2002 ; Atjonen 2004, 29-30

²⁵⁰ Värri, joka on lähestynyt kasvatusta käsitteparin dialogisuus/monologisuus kautta, näkee em. periaatteen liittyvän läheisesti dialogisuuden ideaaliin. (Värri 2004, 26-27)

²⁵¹ Törmä 2003, 88-89

²⁵² Law 2009, 152

²⁵³ Ylönen 2005

²⁵⁴ Mm. Sihvola on käyttänyt tätä muotoa (”Aristoteles on melko ylimalkainen hyvekasvatuksesta puhuessaan...”) Sihvola 2002, 300

vaihtaminen esimerkiksi hyvekasvatukseksi kertoisi myös siitä, ettei kysymyksessä ole kaikin puolin samasta eettisen kasvatuksen muodosta kuin mitä toteutettiin viimeksi 1960-luvulla. Martti Helan teos ”Luonteenkasvatuksen etiikka” tosin sisältää – joistakin käytöstä poistuneista sanoista huolimatta – paljon sellaista, mistä uusimmatkin didaktiikan oppikirjat puhuvat. Hyveisiin kasvattamisen tärkeänä perustana Hela pitää sitä, että opettaja on *”henkilö, joka itsekin kilvoittelee luonteenkasvun koulussa oppilaittensa rinnalla, ollen avoimessa, persoonallisessa, rehellisessä ja ystävällisessä suhteessa heihin”*.²⁵⁵

Mikäli maamme kouluissa halutaan kehittää hyvekasvatusta tai hyveillä täydennettyä eettistä kasvatusta, ECE-NECE -kädenvääntö tulee myös täällä ajankohtaiseksi. Narratiivisen eettisen kasvatuksen kannalta puhtaaksiviljelty NECE-vaihtoehto vaikuttaa ongelmalliselta. Kun Yhdysvalloissa kehitettiin seitsemän perushyveen ohjelma, jonka keskeiseksi toteuttajaksi valittiin useaan eri kulttuuriin kuuluvia satuja, seurauksena oli ristiriitoja.²⁵⁶ Samatkin hyveet saavat erilaisen merkityksen riippuen siitä, millaisen kontekstin osaksi ne liitetään. Erityisesti MacIntyren hyvekäsitteen mukaista olisi toteuttaa eettinen kasvatusta takäläisiä oloja myötäillen, moraalisen perspektivismin hengessä. Hänen mukaansa todellinen kosmopolitanismi voi kasvaa vain lähtemällä aluksi elävästä, paikallisesta traditiosta.²⁵⁷

Suomen oloissa tämä merkitsisi ennen kaikkea sitä, että opetussuunnitelmissa otetaan lähtökohdaksi omat kulttuuriset ja uskonnolliset perinteemme. Tätä ei tarvitse tulkita uusien etnis-kulttuuristen ryhmien syrjiväksi. Esimerkiksi uskonnollisen kentän muuttuminen monipuolisemmaksi ei halvaannuta koulun uskonnollista ja eettistä kasvatusta, jos koulun käytännöissä otetaan oppilaiden tausta huomioon tarjoamalla opetusta sekä kristilliseltä, uskonnottomalta että maassamme vielä vähän edustettujen uskontojen perustalta.²⁵⁸ Tällainen, ECE-suuntauksen mukainen käytäntöhän on jo pitkälle omaksuttukin suomalaisessa peruskoulussa: eettinen kasvatusta on sijoitettu yleensä osaksi luterilaista tai ortodoksista uskonnonopetusta

²⁵⁵ Hela 1955, 194 ; ks. Uusikylä & Atjonen 2005, 36, 212 ; Atjonen 2004, 140-142

²⁵⁶ Noddings 1997, 4

²⁵⁷ Ks. Macintyre 2004, 153-154

²⁵⁸ Takala 1997, 49 ; Liutta 2007, 515 ; ks. myös Tirri 1995, 3-4

ja uskonnottomilla osaksi elämäkatsomustietoa²⁵⁹; puutteita on varmasti vielä (täkäläisittäin) pienten uskontokuntien huomioonottamisessa.

Jotta voisimme edistää koulukasvatuksessa kaikkien Suomen kansalaisten valmiuksia rakentamaan elämään, tarvitsemme kuitenkin myös NECEn mukaista ajattelua. Uskonnollisen ja eettisen kasvatuksen eriyttämisestä huolimatta kouluissamme tulisi odottaa kaikilta esimerkiksi lähimmäisenrakkauteen ja demokratian hyveisiin myöntymistä. Väärin mukaan ajassamme, jossa luonnonkatastrofien ja satunnaisen väkivallan uhka lisääntyy, yhteisinä hyveinä on tarpeen painottaa erityisesti kohtuullisuuden, lempeyden ja vastuullisen luontosuhteen merkitystä. ²⁶⁰ NECEläisten laatimat ydinhveiden luettelot voisivat tulla avuksi suunniteltaessa koulun kaikkia – myös opettajia ja muita aikuisia – koskevia hyvetaivoitteita.

Hyveluetteloiden laatimisen vaikeus on välistä kytketty näkemykseen tilanteiden ylivoimaisesta kompleksisuudesta: kun eettinen valintatilanne kysyy ihmiseltä hyveen mukaan toimimista, kuinka voidaan tietää, mikä hyve tai mitkä hyveet milloinkin toteuttaisivat kaikkien asianosaisten hyvän? Kun esittelemme lapsille ”Adalminan” nöyryyttä tai ”Rehellisen puunhakkaajan” rehellisyyttä, yksinkertaistammeko todellisuutta liiaksi? Voidaanko esimerkiksi sanoa, että on aina puhuttava totta eli noudatettava rehellisyyden hyvettä? ²⁶¹ Ongelma näyttäytyy helpommin käsiteltävänä, kun kaikkia hyveitä ei pidetä saman arvoisina – ratkaisuksi on kehitelty ajatusta hyveiden hyveestä eli muita tärkeämmästä ”mestarihyveestä”.²⁶²

²⁵⁹ Ollila on ehdottanut moraalisen päätöksenteon mallia, jota voitaisiin käyttää hyväksi uskonnonopetukseen sisältyvässä eettisessä kasvatuksessa. Ehdotuksen mukaan eettisissä ratkaisuissa on mahdollista nojautua kolmeen eri näkökulmaan: 1) hyve-etiikkaan, 2) absoluuttisiin käskyihin ja 3) tekojen seurausten pohtimiseen. (Ollila 1990, 74-75). Von Wrightin hyvekäsitteessä jo yhdistyy ensimmäinen ja kolmas näkökulma (ks. luku 4.4).

²⁶⁰ ks. Värrin 2008, 430-431

²⁶¹ Mm. Comte-Sponville kritisoi Kantia, jonka mukaan valhe on aina väärin ja osoittaa käyttäjänsä alhaisuutta. Olisiko siis kerrottava vainotun ihmisen piilopaikka, vaikka tietäisi tämän merkitsevän hänen kuolemaansa? (Comte-Sponville 2001)

²⁶² Wright 2001 (a), 238 ; Ollila 1990, 71

Lickonan mielestä *viisaus* voi auttaa tilanteessa, jossa olisi löydettävä tasapaino kilpailevien hyveiden välillä²⁶³ – esimerkiksi, jos rehellisen mielipiteen sanominen loukkaisi jonkun tunteita.²⁶⁴ Kreeftin mukaan *nöyryys* on hyveen juuri ja samalla tärkein kristillinen hyve.²⁶⁵ Von Wright mainitsee *itsekontrollin* mutta suosittelee rivien välissä *lähimmäisenrakkautta* hyveiden johtotähdeksi²⁶⁶. Agape-rakkauden ylistystä sisältyy myös Comte-Sponvillen hyverakennelmaan, vaikkei hän laskekaan rakkautta varsinaiseksi hyveeksi.²⁶⁷ Mielestäni inhimillisesti arvokkaimmaksi katsottua hyvettä tulisi pitää päähyveenä, jonka varassa viime kädessä punnitsemme ne tilanteet, joihin joudumme. Tillich puhuu tässä merkityksessä rakkaudesta:

*”...perimmäiseltä olemukseltaan se on sekä absoluuttinen että relatiivinen. Muuttumattomana periaatteena se kuitenkin muuttuu kutakin konkreettista olosuhdetta vastaavaksi. Se pysähtyy ”kuuntelemaan” yksittäistä tilannetta. Abstrakti oikeudenmukaisuus ei tähän kykene, mutta rakkauteen kytkettynä se muuttuu ”luovaksi oikeudenmukaisuudeksi” tai agapeksi, jolloin se voi näin tehdä. Rakkaus, agape, on eettinen periaate, joka säilyttää ikuisen ja muuttumattoman olemuksensa siitä huolimatta, että se toteutuessaan ottaa jokaisen tilanteen ja sen luomat mahdollisuudet huomioon.”*²⁶⁸

Rakkaus on ollut kristillisyyden läpäisemien länsimaiden hyveiden hyve – olematta silti luonteenhyve. Tuomas Akvinolaisen toimesta neljään kardinaalihyveeseen (viisaus, oikeudenmukaisuus, itsehillintä, rohkeus) yhdistettiin 1200-luvulla kolme teologista hyvettä: usko, toivo ja rakkaus.²⁶⁹ Keskiaikaisessa ”Paimenten kalenterissa” (1493) tärkein hyve oli *caritas*, jota pidettiin vihan, julmuuden ja kateuden vastakohtana. Caritas, ”hyveiden puun” latvus, merkitsi kiihkeää rakkautta Jumalaan ja lähimmäisiin; se ilmeni sellaisissa muodoissa kuin armeliaisuus, sävyisyys, sääli, lempeys, pitkämielisyys, myötätunto,

²⁶³ Samoin ajattelee esim. Putman (1995, 179-180)

²⁶⁴ Lickona 2004, 8

²⁶⁵ Kreeft 2005, 124

²⁶⁶ Wright 2001 (a), 238, 234, 245, 290-294

²⁶⁷ Comte-Sponvillen sanoin: ”Missä on rakkautta, siellä kukoistavat muutkin hyveet”. 2001, 343-376

²⁶⁸ Tillich 1983, 34. Platonin (427-347 eKr.) valtioutopian perushyveistä (viisaus, urhoollisuus, kohtuullisuus ja oikeudenmukaisuus) Martti Helan suomalainen sovellutus säilyttää muut paitsi viisauden, joka ei kuulu tahdon filosofian alueelle. Se korvataan *rakkaudella*. (Hela 1955)

²⁶⁹ MacIntyre 2004, 215-216

hyväntahtoisuus ja sopuisuus.²⁷⁰ Katie Eriksson on pitänyt caritas-ajatusta kaikenlaisen ihmisiä auttavan työn alkuperänä ja ytimenä. Laupeushyveitä, joista mm. sosiaalisen ja hoitotyön karitatiiviset tekijät ovat kehittyneet, oli alkuaan kuusi: nälkäisten ravitseminen, juoman antaminen janoisille, alastomien vaatettaminen, yösjän antaminen kodittomille sekä vieraileminen sairaiden ja vankien luona. Jeesuksen opetuksena saatu vertaus laupiaasta samarialaisesta on ollut mm. Punaisen Ristin caritas-ajatuksen lähtökohta.²⁷¹ Muutkin luonteenhyveet kuin rehellisyys näyttäisivät kaipaavan tuekseen tätä superhyvettä – esimerkiksi anteliaisuuden voi rakkauteen yhdistyneenä odottaa löytävän muita loukkaamattomat muodot²⁷².

Olivatpa yksittäisen koulun painotukset hyveitä valittaessa mitkä tahansa, monissa kouluelämän tapahtumissa on mahdollista vahvistaa sekä perspektiiviherkkiä että erityisesti ydinhyveitä. MacIntyren hyvekasvatuksen keskeinen osa, käytännöt, tarjoaisi opettajalle runsaasti tilaisuuksia hyvekasvatukseen eri oppiaineiden ja muun kouluelämän yhteydessä: näytelmäharjoitukset, juhlat, pallopelit, sääntöleikit sekä erilaiset yhteistoimintaa vaativat projektit saattavat osallistujansa kosketuksiin näiden toimintamuotojen keskeisten, sisäisesti hyvien asioiden kanssa. Vaikka sekä ECEn että NECEN piirissä on korostettu metodologista substantivismia, sisällön ensisijaista tärkeyttä, myös erilaisia hyvekasvatuksen keinoja tulisi tutkia, kokeilla ja kehittää – toivon tutkimukseni vastaavan tähän tarpeeseen yhden keinon osalta.

²⁷⁰ Klemettilä 2008, 37-39

²⁷¹ Eriksson 1989, 35, 36, 38

²⁷² Ks. Sihvola 2001, 4-5

4. HYVE-EETTINEN KERTOMUS

4.1 Hyveen elementit kertomuksen rakenteessa

Monitieteisen tutkimuksen perusta on *vertailussa*.²⁷³ Lähtiessäni tutkimaan von Wrightin ja MacIntyren, filosofian piirissä luotujen hyvekäsitysten ilmenemistä fiktiivisessä kertomuksessa, joudun astumaan toisen tieteenalan, kirjallisuudentutkimuksen alueelle ja vertaillen etsimään yhtymäkohtia tämän piirissä kehitettyihin käsitteisiin; kolmantena osapuolena vertailuoperaatiossa on aina hyvekasvatuksen näkökulma. Ennalta tätä tarkoitusta varten tiivistämieni von Wrightin ja MacIntyren hyvekäsitysten soveltaminen kertomukseen merkitsee pelkistetyimmillään narratologisten vastaavuuksien etsimistä *eettisille valintatilanteille (1)*, henkilöhahmojen hyvälle (ja huonoille) *luonteenpiirteille (2)* ja *menettelytavoille (3)*. Koska hyveen mukainen menettelytapa perustuu von Wrightin mukaan hyvää tekevää ja haitallista – siis mahdollisia seurauksia – koskevaan tietoon, vertailtavien elementtien luetteloon on lisättävä vielä menettelytapojen *seuraukset (4)*. Hyve-eettisen kertomuksen tulisi siis olla rakennettu niin, että se tarjoaa mahdollisuuden koulun lukuhetkissä sen kokemiseen ja pohtimiseen, millainen menettelytapa on missäkin tilanteessa hyvää tekevää tai haitallista tilanteeseen liittyvien henkilöiden kannalta ja millaisia hyviä luonteenpiirteitä eli hyveitä eri tilanteet vaativat.

Hyve-elementtien sijaintiin ja olemukseen kertomuksen *rakenteen* tasolla etsin seuraavassa tukea *narratologian*, kirjallisuuden (ja muiden kertomisvälineiden) rakenteen tutkimukseen keskittyviltä teoreetikoilta rakenteen viitattaessa tässä tapaan, jolla kertovan tekstin eri osat ovat suhteessa toisiinsa.²⁷⁴ Narratologiaksi nimetyssä kertomuksen teorian haarassa erottuu nykyään klassinen, strukturalistinen suuntaus

²⁷³ Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 91

²⁷⁴ Nodelman 1996, 57

ja jälkiklassinen, mm. kognitiivinen narratologia. Klassisessa narratologiassa on keskitytty toisaalta kertomuksen syvärakenteisiin ja funktioihin, toisaalta kertomuksen pintarakenteeseen ja tarinan esittämiseen kertovassa diskurssissa ja tietyn mediumin välityksellä. Jälkiklassinen narratologia mm. tarkastelee ja testaa klassisen narratologian mahdollisuuksia ja rajoja sekä täydentää ja muokkaa vanhoja keinoja ja käsitteitä.²⁷⁵ Vertailuni perustana ovat etupäässä klassisen narratologian lähteet Seymour Chatmanin ”Story and discourse” (1978/1993) ja Shlomith Rimmon-Kenanin ”Kertomuksen poetiikka” (”Narrative fiction”) (1983/1991). Maria Nikolajeva – joidenkin muiden tutkijoiden ohella – on auttanut soveltamaan narratologian käsitteitä lastenkirjallisuuteen mm. teoksillaan ”Barnbokens byggklossar”(1998) ja ”The rhetoric of character in children’s fiction”(2003). Kun narratologisen tutkimuksen tyypillinen kysymyksenasettelu voisi koskea esimerkiksi lastenkirjan ominaisuuspiirteitä verrattuna kaikkiin muihin teksteihin²⁷⁶, tätä tutkimuksen osaa ohjaa kysymys, *mitkä ovat lasten hyvekertomuksen ominaispiirteet verrattuna muunlaisiin lastenkertomuksiin.*

MacIntyren hyvekäsityksen elementeistä muut kuin luonteenpiirteet näyttäisivät viittaavan enemmän kertomuksen *sisältöön* kuin rakenteeseen. Historiallisesti muodostuneet *käytännöt* – perhe-elämä, pelit, elinkeinot jne. – voivat nähdäkseni olla kertomusten aiheina ja valottaa niitä hyveitä, jotka takaavat aiheena olevien käytäntöjen sisäisesti hyvien asioiden toteutumisen. Myös edellä mainituilla neljällä elementillä on omat sisällölliset piirteensä, joita nostan paikoitellen esiin. MacIntyren käsite *kertomuksellisuus* voidaan nähdä periaatteena, joka toteutuu pieneltä osaltaan aina, kun lapset saavat kuulla jonkin kertomuksen. Toisaalta, jotta MacIntyren käsitteille tehtäisiin oikeutta, niitä ei voi tarkastella vain erillisinä – kertomuksellisuus liittyy nimittäin jo luonteeseen ja sen ominaisuuksiin sisältyen siten edellä mainittuun elementtiin 2.²⁷⁷ Kertomuksellisuus säilyttyä lisäksi tietyllä tavalla, kun se asetetaan hänen käsite- ja rakennelmansa tärkeän osan, *tradition* taustaa vasten. Tällöin lasten tutustuttaminen oman kulttuurin peruskertomuksiin voidaan nähdä yhtenä tärkeänä kertomuksellisuuden toteutumisen ehtona. MacIntyreläisen *hyvän elämän etsinnän* näen viittaavan

²⁷⁵ Hägg & Lehtimäki & Steinby 2009, 11, 13

²⁷⁶ Nikolajeva 1998, 24

²⁷⁷ Kallenberg 1997, 20

vihdoin siihen sisältöjen moninaisuuteen, mitä kirjallisuus voi lapsuusiän kasvatukselle ja myöhemmän iän itsekasvatukselle tarjota. Tradition, kertomuksellisuuden ja hyvän elämän etsimisen kysymyksiä pohdin lähemmin viimeisessä alaluvussa.

Tässä vaiheessa, ennen varsinaista astumista kirjallisuudentutkimuksen tontille, on aiheellista määritellä tarkemmin käyttämiäni termejä. Toistoa välttääkseni korvaan kaunokirjallisuus-sanan välistä fiktiivisellä kirjallisuudella tai fiktiolla. Käyttäessäni termiä *kertomakirjallisuus* korostan ao. kirjallisuuden kertovaa luonnetta sisällyttäen tähän romaanit, kertovat runoelmat ja lyhytproosan: sadut, faabelit, novellit ja kertomukset.²⁷⁸ Hyvekertomus, jonka piirteitä etsin tutkimuksessani yli genrerajojen²⁷⁹, voi olla mitä tahansa kertomakirjallisuutta. Ilmaisulla *teksti* tarkoitan lukemisen kohteena olevaa, kertomakirjallisuuden teosta. Nikolajevan tavoin nimitän *lastenkirjallisuudeksi* kirjallisuutta, joka on kirjoitettu tai muokattu, julkaistu ja markkinoitu ajatellen, että sen pääasiallisena käyttäjäkuntana on lapset.²⁸⁰ Näin ollen myös alun perin aikuisille luodusta kirjallisuudesta, esimerkiksi kansansaduista tulee lastenkirjallisuutta, kun niitä muokataan lapsia varten. *Lapsilla* tarkoitan 0-12 -vuotiaita ihmisiä. Vaikka YK:n määritelmä lapsesta kattaa ikäluokat kahdeksaentoista asti, kutsun 13-18 -vuotiaita mieluummin *nuoriksi* ja heille suunnattua kirjallisuutta *nuortenkirjallisuudeksi*.²⁸¹

Synonyymeina käyttämäni *kertomuksen/narratiivin* määrittelin Theodor R. Sarbinia mukaillen ajallisuuden sisältäväksi symboliseksi esitykseksi, jolla on alku, keskikohta ja loppu, ja jota sitoo tunnistettavien tapahtumien kaava eli juoni. Juonirakenteen keskeistä ainesta ovat erilaiset inhimilliset ongelmat ja niiden ratkaisuyritykset.²⁸² Narratologit käyttävät termiä kertomus (story) yleensä rajatummassa merkityksessä viitaten tällä siihen, *mitä* kerrotaan, termin diskurssi

²⁷⁸ Ks. Rimmon-Kenan 1991, 7

²⁷⁹ Genre tulee latinan sanasta *genus* (=laatu, luokka), ja sitä käytetään perinteisesti merkitsemään jakoa epiikkaan, lyriikkaan ja draamaan. Termiä käytetään myös rajoittamattomaan määrään kirjallisuuskategorioita. Lastenkirjallisuudessa omiksi genreikseen on erotettu mm. fantasiakertomus ja faabeli. (Klingberg 1972, 54, 57-58).

²⁸⁰ Nikolajeva 1998, 11-12

²⁸¹ Ks. Ibid 1998, 12 ; Edström 1994, 7

²⁸² Sarbin 1986, 3, 7

(discourse) viitattaessa siihen, *miten* kerrotaan.²⁸³ Välttääkseni kertomus-sanankahdenlaisesta merkityksestä mahdollisesti seuraavaa sekaannusta, olen päätenyt – diskurssin ja kertomuksen sijasta – käyttämään tutkimuksessani käsiteparia *rakenne* ja *sisältö*, joka vastaa perinteistä muoto-sisältö -jaottelua.²⁸⁴ Paitsi kertomusta tai narratiivia käytän välistä myös ilmausta *lastenkertomus*, jolla tarkoitan lastenkirjallisuuteen luettavaa kertomusta. Puhuessani erikseen *sadusta* – sisällyttäen muutoin sadut kertomuksiin – tarkoitan tällä ihmesadun tyyppistä, mielikuvituksellisia ja uskomattomia tapahtumia sisältävää kertomusta, joka päättyy hyvyyden voittoon.²⁸⁵ *Kansansadulla* viitataan alun perin suullisena perinteenä levinneeseen satuun, *taidesadulla* satuun, jonka kirjoittaja tunnetaan.²⁸⁶ *Faabeli*-termiä käytän lyhyestä proosakertomuksesta, jonka henkilöt ovat eläimiä tai muita personoituja luontokappaleita, ja jolle on ominaista terävä ihmisluonnon tarkastelu.²⁸⁷

4.1.1 Eettinen valintatilanne

Lammenrannan mukaan voimme oppia fiktiosta tilannelajeja, joiden toisintoja sitten kohtaamme – paremmin varustautuneina – elävässä elämässä. Juuri kaunokirjallisuuden fiktiivisyys lisää sen didaktisia mahdollisuuksia, koska kirjailijalla on näin vapaus valita, poimia ja painottaa erilaisia elämän ja todellisuuden piirteitä. Koska fiktio aina kiteyttää, kiinnittää huomion kuvaamiensa tilanteiden tärkeimpiin puoliin, se auttaa kuvittelemaan ja pitämään mielessä hyvin monimutkaisiakin elämäntilanteita ja samalla kokemaan tiettyjä tunteita niihin.²⁸⁸ Opettaja voi lukea luokalle esimerkiksi sadun ”Rehellinen puunhakkaaja”, jossa päähenkilö kokee hetken kiusausta valehdella, kun näyttää siltä, että se toisi hänelle taloudellista etua. Satua kuunnellut ja siihen intensiivisesti eläytynyt lapsi voi hyvinkin joutua elämässään samantapaiseen tilanteeseen. Jos hän tunnistaa tilanteen sadussa kuvatun toisinnoksi – ja tämän hän voi tehdä huolimatta siitä, etteivät

²⁸³ Chatman 1993 ; Nikolajeva 1998, 24

²⁸⁴ Ks. Nodelman 1996, 57 ; Nikolajeva 1998, 24 ; Chatman 1993, 26

²⁸⁵ Ks. Hosiainluoma 2003, 338

²⁸⁶ Ks. Thomas 1989, 9-10

²⁸⁷ Lynn 1987, 5, 7

²⁸⁸ Lammenranta 1989, 201, 205 ; Oatley 1994, 66

tapahtumaympäristö ja keskustelukumppani ole aivan samanlaiset – hän on oppinut erään tärkeän tilannelajin.²⁸⁹

Ihminen ilmentää ja harjoittaa von Wrightin mukaan hyveitään nimenomaan tilanteissa, jotka koskevat jonkun olennon hyvää.²⁹⁰ Eettisen valintatilanteen esittely on näin ollen myös yksi hyve-eettisen kertomuksen tunnusmerkki. Miten tällaiset tilanteet sitten ilmenevät kertomuksen puitteissa? Chatman, Rimmon-Kenan ja Nikolajeva eivät puhu niinkään tilanteista kuin *tapahtumista*; kaiken kaikkiaan kertomuksen tapahtumia pidetään narratologisessa kirjallisuudentutkimuksessa keskeisinä rakenne-elementteinä.²⁹¹ Tapahtumat muodostavat kertomuksen juonen: ne vievät kertomusta eteenpäin, koska tapahtuma merkitsee aina yhden asiaintilan muuttumista toiseksi.²⁹² Kun jotkut lauseet viittaavat tapahtumiin, toiset ovat kuvauksia esimerkiksi henkilön elämästä: ”Hänellä ei ollut ystäviä eikä sukulaisia”. Tapahtumat ovat joko tekoja tai muutoksentiloja teon edellyttäessä aina tekijää eli agenttia.²⁹³

Kertomuksen agenteista käytetään usein nimitystä *henkilöhahmo* erotuksena todellisen elämän henkilöistä.²⁹⁴ Lastenkirjallisuuden tyypillisiä henkilöhahmoja ovat ihmisten lisäksi inhimillistetyt eläimet, muut luontokappaleet ja esineet. *Päähenkilöksi* kohoaa henkilöhahmo, jonka ympärille tapahtumat kiertyvät – hänestä myös kerrotaan määrällisesti eniten. Päähenkilöt ovat paitsi yksilöitä myös kahden henkilön pareja tai usean henkilön kollektiiveja.²⁹⁵ Lastenkirjallisuudessa suositaan kollektiivisia päähenkilöitä mm. sen vuoksi, että lapsilukijoissa ja ääneenlukutilanteiden yleisöissä on eri-ikäisiä, tyttöjä ja poikia.²⁹⁶ Päähenkilöä kutsutaan, erityisesti satujen ollessa kyseessä, myös *sankariksi* tai *sankarittareksi*, ja muita sadun henkilöitä - suhteessa tähän henkilöhahmoon - esimerkiksi *vastustajiksi* ja *auttajiksi*.²⁹⁷ Vladimir Proppin kuuluisassa tutkimuksessa

²⁸⁹ Lammenranta 1989, 201

²⁹⁰ Ks. Wright 2001, 234

²⁹¹ Ks. Steinby 2009, 250 ; Rimmon-Kenan 1991, 9

²⁹² Chatman 1993, 43 -44 ; Rimmon-Kenan 1991, 24

²⁹³ Chatman 1993, 43-44 ; ks. myös Golden 1990, 33

²⁹⁴ ks. Käkälä-Puumala 2001, 241; käytän henkilöhahmosta välillä myös ilmaisua *tekstihenkilö*

²⁹⁵ Nikolajeva 1998, 55-62 ; ibid 2000, 26

²⁹⁶ Ibid 2003, 87

²⁹⁷ Lüthi 1987, 134-135

”Morphology of the Folktale” (1968) erotetaan peräti seitsemän kansansadun henkilötyyppiä riippuen heidän kiinteistä rooleistaan sadun rakenteessa.²⁹⁸

Narratiiviset tapahtumat noudattavat hierarkian logiikkaa: jotkut tapahtumat ovat tärkeämpiä kuin toiset. Chatman käyttää päätapahtumista nimitystä *kernel* (ydintapahtuma), joka on hänen käänöksensä Roland Barthesin käyttämälle termille *noyau*. Ydintapahtumat ovat narratiivisia momenteja, jotka nostavat esiin ongelman ytimen ja pakottavat lähtemään yhdelle tai toiselle (jopa useammalle) mahdolliselle polulle.²⁹⁹ Rosvokolmikko Kasper, Jesper ja Joonatan voi palkata tai ryöstää itselleen taloudenhoitajan, tai se voi alkaa siivoamaan itse. Eemeli voi viedä Aatun salaa lääkäriin tai noudattaa samaa passiivisuutta kuin vanhempansa. Myös Rimmon-Kenanin mukaan ydintapahtumaksi voidaan luokitella tapahtuma, joka edistää toimintaa tarjoamalla valintatilanteen.³⁰⁰ Jos kertomuksen ydintapahtumaan liittyvä valinta koskee yhden tai useamman henkilön hyvää, kyseessä on – määritelmämme mukaisesti – eettinen valintatilanne. Kutsun jatkossa tällaista ydintapahtumaa *eettiseksi ydintapahtumaksi*.

Olipa ydintapahtuma eettinen tai eettisesti neutraali, se edistää juonta herättämällä hermeneuttisesti kysymyksiä ja vastaamalla niihin; tällaiseen tapahtumaan sisältyy aina myös ratkaisu, valinta.³⁰¹ Täten hyvekäsitteen elementti *menettelytavat* on keskeinen osa eettistä ydintapahtumaa. Kun Astrid Lindgrenin *Melukylä*-kertomusten Olli tapaa laiminlyödyn, vihaisen koiran, hän on tilanteessa, jossa koiran tarpeet huutavat apua. Kertomuksen ydintapahtuma, kuvattu tilanne on eettinen, sillä se koskee henkilöiden, Ollin ja koiran etuja, heidän hyvänsä. Olli voi valita ohi kulkemisen ja asian unohtamisen tai koiran auttamisen jollakin tavalla. Koiran vihaisuus asettaa Ollin omat edut tarkasti punnittavaksi: ei ole kysymys vain mahdollisesta vaivannäöstä – spontaani toiminta voi johtaa vakavaan vaaraan. Ydintapahtuman toinen osa, menettelytavan valinta, on tässäkin mitä merkityksellisin kertomuksen etenemisen kannalta – sitä ei voi pitää jonakin pienempänä tapahtumana. Ydintapahtumia ei voikaan poistaa tuhoamatta samalla

²⁹⁸ Nikolajeva 2003, 11

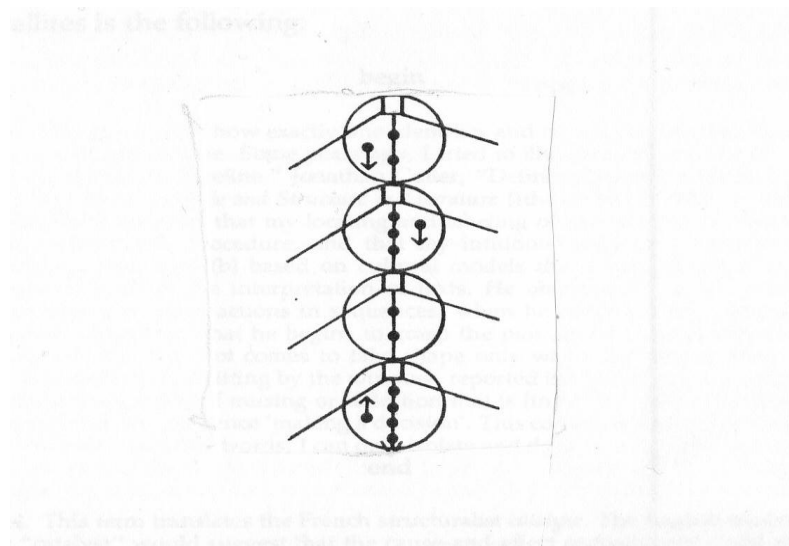
²⁹⁹ Chatman 1993, 53 (korostus lisätty)

³⁰⁰ Rimmon-Kenan 1991, 25

³⁰¹ Chatman 1993, 53

kertomuksen logiikkaa. Sen sijaan pienemmät tapahtumat, joita Chatman kutsuu satelliiteiksi, voisi leikata kertomuksesta ilman, että juonen johdonmukainen eteneminen häiriintyisi. Kun aikuisten kirjallisuutta muokataan lastenkertomuksiksi, muokkaaminen merkitsee Nikolajevan mukaan juuri sivutapahtumien karsimista.³⁰² Pienemmät, kertomuksen päälinjasta poikkeavat sivutapahtumat kuitenkin säestävät ja jatkavat ydintapahtumia tuoden ”lihaa” kertomuksen ”luiden” ympärille – tällaisina niitä pidetään tärkeänä esteettiselle kokemukselle³⁰³.

Chatman on kuvannut ydintapahtumien ja sivutapahtumien ilmenemistä kertomuksen ajallisesti ja sisällöllisesti etenevässä prosessissa seuraavalla ”monipalloisella lumiukolla” pallojen kuvatessa kertomuksen tapahtumajaksoja (kuvio 1). Prosessi lähtee ylimmästä pallosta ja päättyy lopulta alimpaan.



Pienet laatikot pallojen yläreunoissa ovat kertomuksen ydintapahtumia. Ydintapahtumat kytkettyvät pystysuoraan linjaan osoittaen kertomuksen logiikan pääsuuntaa: pystyviiva kuvaa toiminnan polkua, joka on seurausta valinnoista. Lumiukon sivulle harottavat kädet merkitsevät polkuja, joille ei ole lähdetty. Pienempiä tapahtumia on kuvattu pystyviivalla olevilla pisteillä. Pystyviivan ulkopuolelle sijoitetut pisteet kuvaavat muutoksia kertomuksen ajallisessa rakenteessa; nämä ovat ennakoiteja (nuoli alaspäin) ja takautumia (nuoli ylöspäin).³⁰⁴ Kuvio korostaa erityisesti ydintapahtumiin liittyvää valintaa ja valinnan vaihtoehtoisuutta esittäessään myös hylättyjen valintojen polut.

³⁰² Nikolajeva 1998, 36

³⁰³ Chatman 1993, 53-54 ; Rimmon-Kenan 1991, 25 ; Nikolajeva 1998, 35

³⁰⁴ Chatman 1993, 54

Eettisessä kasvatuksessa käytettävän kertomuksen tulisi kertoa eettisestä valintatilanteesta ja siihen vastaamisen vaihtoehdoista riittävän selkeästi, mutta ei liian pelkistetysti – myös sivutapahtumilla voi olla tärkeä merkitys tilanteiden kuvittelun ja ymmärtämisen kannalta. Esimerkiksi Kohlbergin tutkimuksissaan käyttämä Heinzin dilemma on Katri Kaalikosken mukaan niin abstrakti ja karsittu, ettei sen pohjalta voida tehdä valintaa menettelytapojen välillä. Käsitksemme kustakin tilanteesta muotoutuu sen mukaan, kuinka paljon tiedämme tilanteeseen liittyvistä ihmisistä ja muista tahoista. Kaalikosken mukaan tämä liittyy siihen, ettei moraalisia päätöksiä tehdä ilman tunteita: kiintymystä, luottamusta, pelkoa ja vihaa.³⁰⁵ Koska eettinen valintatilanne koskee aina tilanteeseen liittyvien henkilöiden hyvää, hyvekasvatukseen soveltuvan kertomuksen tulisi esitellä tapahtumat ja henkilöhahmot niin, että yleisö voisi riittävästi eläytyä henkilöhahmojen tilanteeseen. Keinotekkoisten dilemموjen ohella mm. Aisopoksen faabelit vaikuttavat liian niukoilta hyvekasvatuksen käyttöön.³⁰⁶ Opettajan toteuttaman ääneenlukemisen (aiemmin mainitsematon) etu onkin mahdollisuus käyttää kertomuksia, jotka sivutapahtumien runsauden tähden ovat vielä liian laajoja nuorimpien lasten itsensä luettavaksi.

J.C. Rethorstin mukaan elävän elämän tilannetta, johon sisältyy eettinen komponentti, ei voi ilmaista parafrasina kuten ei voi kirjallista taideteostakaan. Jos näin yritetään tehdä, se on askel kohti tilanteen lokeroimista ja saman tien sen puristamista relevanteiksi periaatteiksi – tällaisessa tislamisessa menetetään *konteksti*, jota voidaan pitää moraalisen päätöksenteon perustana. MacIntyre, joidenkin feministien, kuten Carol Gilliganin ja Nel Noddingsin ohella on osoittanut, että eettiseen kasvatukseen kelpaava moraliteetti tarvitsee partikulaarisuutta voidakseen olla koherentti, merkityksellinen moraalisen toiminnan ohje. Fiktiivinen kertomus, toisin kuin pelkkä parafrasoin kaltainen tilannerunko tai abstrakti eettinen periaate, luonnehtii toimintaa niin, että voimme

³⁰⁵ Kaalikoski 1999, 256-257

³⁰⁶ Pillar 1983, 45; samaa voi sanoa monista aapisten ja lukukirjojen kertomuksista. Ks. esimerkiksi kertomus ”Kolme kirvestä” (”Pikkumetsän lukukirja, WSOY 2008) verrattuna kokeilukertomukseen ”Rehellinen puunhakkaaja” (liite 5).

nähdä, miksi tietty teko oli moraalinen tai moraaliton partikulaarisessa, uniikissa tilanteessa.³⁰⁷

Ehkä syyllistyn hieman tilanteiden lokeroimiseen, kun tuon seuraavassa esille (eettisiin ydintapahtumiin sisältyvien) valintatilanteiden tavallisia sisällöllisiä piirteitä. Saatavilla olevissa, erityisesti eettisen kasvatuksen käyttöön tarkoitetuissa kokoelmissa, kertomuksen henkilöhahmo kohtaa usein muiden tarvitsevuutta tai hän joutuu kiusaukseen tehdä jotakin väärää.³⁰⁸ *Tarvitsevuus* merkitsee usein yksinkertaisesti sitä, että jokainen haluaa elää muiden kunnioittamana rauhassa, ilman pilkan, puutteen tai väkivallan uhkaa.³⁰⁹ Täten jokainen kohtaaminen muiden ihmisten sekä ihmisten ja eläinten (jopa kasvien) kanssa koettelee kykyä ymmärtää toisten tarpeita, heidän hyvänsä. Kun ”Kurki ja paimentyttö” -sadun paimentytön jalkoihin laskeutuu haavoittunut kurki ja myöhemmin tytön tielle osuu kerjäläisiä, joiden perheitä uhkaa nälkä ja kylmyys, hänet haastetaan vastaamaan muiden tarpeisiin. Psykologisemmin orientoitunut uudempi lastenkirjallisuus valottaa myös tilanteita, joissa on kyseessä henkilöhahmon oma tarvitsevuus. Kuvakirjakertomuksen ”Mikko Tuulenpuuska” päähenkilö joutuu tilanteeseen, jossa hänen on valittava itselleen tärkeän balettiharrastuksen jatkamisen tai muiden poikien pilkan takia harrastuksesta luopumisen välillä.

Paul Ricoeurin käsite *lupauksen pitäminen* voisi puolestaan kuvata tilannetta, jossa henkilö on jo omaksunut jonkin eettisen periaatteen tai säännön, mutta jossa häntä houkutelaa poikkeamaan tästä.³¹⁰ Tällaisesta tilanteesta on kysymys esimerkiksi Albert Schweizerin lapsuudenkokemuksiin perustuvassa kertomuksessa ”Albert”, jossa päähenkilö tietää lintujen ampumisen olevan väärin mutta on vähällä mennä toimintaan mukaan parhaan ystävänsä houkutuksesta. Sadun ”Rehellinen puunhakkaaja” päähenkilö kokee kiusausta poiketa rehellisyydestä taloudellisen edun vuoksi – hän miettii hetken, mitä kaikkea voisi ostaa lapsilleen hopeisen kirveen avulla. Henkilön moraalinen heikkous tai vahvuus paljastetaan näin siinä,

³⁰⁷ Rethorst 1991, 332-333 (korostus lisätty)

³⁰⁸ Ks. Bennet 1995, Luumi 2000, Ylönen 2005

³⁰⁹ E. Levinasin filosofian keskeinen käsite *kasvot* sisältää tämän tarvitsevuuden äärimmäisen muotoilun: ”älä tapa”. (Jokinen 1997, 98-99). Ollilan mukaan ihmisten välisissä kohtaamisissa eloonjäämisen, turvallisuuden ja vapauden ideaalit kysyvät toteutumistaan. (Ollila 1990, 75)

³¹⁰ Ks. Tontti 2005 (b), 75-76 ; Kotkavirta 2000, 21-22

miten hän on ulkoisen tai sisäisen yllykkeen vuoksi valmis taipumaan pahaan vastoin parempaa tietoaan. ”Lupauksen pitämisen” tilanne on ollut tavallinen mm. vanhempien, ennen 1960-lukua julkaistujen suomalaisten aapisten kertomuksissa.³¹¹

Eri tyyppisillä valintatilanteilla näyttäisi olevan yhteys tietynlaisiin hyveisiin. Kun tarvitsevuus-tilanteessa kysytään ennen kaikkea muiden tarpeet huomioon ottavia hyveitä, avuliaisuutta, lempeyttä ja anteliaisuutta – välistä omatkin tarpeet tunnustavaa itsearvostuksen hyvettä, lupauksen pitämisen -tilanne näyttäisi ratkeavan suotuisasti viime kädessä itsehillinnän hyveen myötä. Sekä elävän elämän että fiktiivisten kertomusten eettisiä valintatilanteita on varmasti enemmän kuin kahdenlaisia. Hyvin usein kysymyksessä on kuitenkin omat ja muiden tarpeet – oma ja muiden hyvä – tai jonkin omaksutun eettisen periaatteen (älä tapa, pitää puhua totta, ketään ei saa kiusata jne.) soveltaminen.

4.1.2 Hyvät (ja huonot) luonteenpiirteet

Yhteistä von Wrightin ja MacIntyren hyvekäsitykselle on hyveiden näkeminen luonteen ilmentymänä; hyveet ovat hyviä luonteenpiirteitä tai -ominaisuuksia, von Wrightin sanastossa myös luonteentiloja.³¹² Puhuminen hyvistä luonteenpiirteistä viittaa vertailuun ja samalla huonojen luonteenpiirteiden olemassaoloon. MacIntyren hyvekäsitteen keskeinen osa, kertomuksellisuus, sisältää ajatuksen henkilön luonteen rakentumisesta toisiaan seuraavien tapahtumien jatkumossa. MacIntyre viittaa tässä Henry Jamesin usein siteerattuun toteamukseen:

*What is character but the determination of incident? What is incident but the illustration of character?*³¹³

³¹¹ Ks. Koski 2001, 41, 99

³¹² Wright 2001(a), 232; MacIntyre 2004, 152

³¹³ James 1884/1972, 37, ref. Chatman 1993, 113, Nikolajeva 2003, 13, MacIntyre 2004, 152

Erityisesti Chatmanin teoriassa kertomuksen tapahtumat nähdään indikaattoreina, joita keräämällä (listaksi) saadaan käsitys kertomuksen henkilöhahmon persoonallisuudesta. Nikolajeva – Rimmon-Kenania seuraten – sen sijaan hahmottaisi kertomuksen henkilöhahmon mieluummin verkostona, vuorovaikutusten kompleksisena systeeminä.³¹⁴ Lähden Chatmanin teoriasta, mutta täydennän sitä paikoin muiden narratologioiden huomioilla. Chatman olettaa, että aina kun luemme kertomusta tai katsomme elokuvaa, rakennamme käsitystämme henkilöhahmon ominaisuuksista sitä mukaa, kuin ne paljastetaan kertomuksen tapahtumissa; siis hänen puheessaan, eleissään, teoissaan ja ajatuksissaan, samoin kuin esimerkiksi muiden kommentoissa hänestä. Nämä ominaisuudet, jotka perustuvat tekstistä saamiimme vaikutelmiin, johtavat tiettyyn kuvaan henkilöhahmosta, ja jos näemme vähän vaivaa, päädyimme lopulta kokoavaan käsitteeseen, josta Chatman käyttää nimitystä *piirteiden paradigma*.³¹⁵ Piirteellä hän tarkoittaa tässä suhteellisen pysyvää persoonallisuuden – ei siis vain luonteen – ominaisuutta; paradigmaattinen näkemys henkilöhahmosta näkee piirrevalikoiman (metaforisesti) vertikaalisena koosteena, joka leikkaa läpi tapahtumista rakentuvaa juonta.³¹⁶

Chatmanin mukaan persoonallisuuden piirteet ovat vallitsevia ominaisuuksia. Hyveelliselläkin henkilöhahmolla voi silti olla huonot hetkensä ja tietty piirre voi myös hävitä tai korvautua toisella.³¹⁷ Kun henkilöhahmo tekee kertomuksessa jonkin teon, Chatmanin mukaan käymme läpi henkilöhahmoon siihen asti liittämämme piirteitä ja yritämme löytää tekoon sopivan piirteen; mikäli emme löydä tällaista piirrettä, lisäämme henkilöhahmoon uuden ominaisuuden. Chatman havainnollistaa kertomuksen tapahtumien ja henkilöhahmon piirteiden karttumisen välistä suhdetta kuviolla, jossa kronologisesti etenevä tapahtumakulku esitetään henkilöhahmon rakentumisen perustana. Koska hän on sijoittanut piirrelistansa sellaisia ei-luonteenpiirteitä kuin nuori, yksinäinen ja köyhä – tapahtumien kattaessa sekä ydin- että sivutapahtumat –³¹⁸ olen soveltanut kuviota vastaamaan paremmin tutkimukseni tarpeita korvaamalla mitkä tahansa tapahtumat eettisillä

³¹⁴ Nikolajeva 2003, 157

³¹⁵ Hochman 1985, 34-35

³¹⁶ Chatman 1993, 126-127

³¹⁷ Ibid 1993, 126

³¹⁸ Ks. ibid 1993, 130

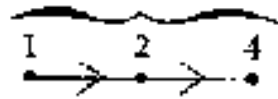
ydintapahtumilla ja karttuvan piirrelistan koskemaan hyviä tai huonoja luonteenpiirteitä (kuvio 2).

$L = P''$

antelias

kiukkuinen

uskollinen...



Ensimmäinen eettinen ydintapahtuma (no 1) sisältää siis jonkin valintatilanteen ja valinnan, valinnan koskiessa menettelytapaa. Valinta edellyttää henkilöahmolta yhden tai useamman hyveen harjoittamista, jotta siinä tulisi otetuksi huomioon kaikkien asianosaisten hyvä. Mikäli hän valitsee menettelytavan, jossa toteutuu vain hänen oma etunsa, vaikka tilanteen asianosaisia on useampia, se merkitsee taipumista paheen harjoittamiseen. Siitä, millaisen menettelytavan henkilöahmo valitsee, seuraa kertomuksen yleisön mielessä ensimmäisen luonteenpiirteen (=P), hyveen tai paheen kiinnittäminen henkilöahmon luonteeseen (=L). P'' -merkki kuvaa piirreluettelon avoimuutta: myöhemmät luennat voivat tuoda vielä jonkin uuden piirteen näkyviin tai entiset piirteet voivat saada tarkemman adjektiivin määreekseen.³¹⁹ Toinen eettinen ydintapahtuma (no 2) vaatii seuraavaksi ratkaisua, ja siitä, miten henkilöahmo reagoi tähän, voidaan luonnekuvaan lisätä mahdollisesti uusi hyvä tai huono luonteenpiirre. Ja näin jatkuu aina kertomuksen viimeiseen eettiseen ydintapahtumaan asti. Näin sovelletussa muodossa kuvio selkiyttää kertomuksen eettisten ydintapahtumien ja henkilöahmon hyve/pahevalikoiman rakentumisen välisen suhteen tarkastelemista ja korostaa valittujen menettelytapojen osuutta henkilön luonteen hahmottumisessa.

³¹⁹ Chatman 1993, 130

Kirjailija rakentaa henkilöhahmojaan tosin muillakin keinoin kuin eettisten ydintapahtumien ja näihin liittyvien menettelytapojen kautta. Rimmon-Kenan erottaa Eweniin (1971, 1980) nojautuen toisistaan epäsuoran ja suoran esittämisen. Kirjailija käyttää *suoraa* määrittelyä, kun hän ilmaisee luonteenpiirrettä adjektiivilla (esim. ”hän on hyväsydäminen”), abstraktilla substantiivilla (esim. ”hänen hyvyytensä”), jonkun muun tyyppisellä substantiivilla (esim. ”varsinainen epeli”) tai jonkun muun sanaluokan sanalla (esim. ”hän rakastaa vain itseään”). *Epäsuora* esittäminenkin voi olla tekojen ja puheen lisäksi henkilön ajatusten, nimen, ulkoisen olemuksen ja fyysisen ympäristön käyttämistä henkilöahmon luonteenominaisuuksien määrittelyssä.³²⁰

Henkilöahmon luonteenhyveiden hahmottuminen yleisön mielissä tapahtuu näin kirjailijan kulloinkin käyttämien suorien ja epäsuorien, eksplisiittisten ja implisiittisten ilmausten perusteella. Koska implisiittisten keinojen käyttäminen johtaa aina suurempaan tulkintojen vaihteluun, lastenkirjallisuudessa on suosittu eksplisiittisyyttä.³²¹ Edellä esitettyä kuviota voitaisiin täydentää esimerkiksi niin, että numeroiden, so. eettisten ydintapahtumien, väleissä olisi kirjaimia a, b, c jne. kuvaamassa suoraa määrittelyä ja epäsuoran esityksen niitä osia, jotka vielä lisäävät jotakin henkilön luonnekuvaan hyveiden ja paheiden osalta.

Epäsuoran esittämisen tavallinen muoto kirjallisuudessa on dialogi. Henkilöahmon hyvien ja huonojen luonteenpiirteiden paljastumisen kannalta hänen puheessaan ei ole tärkeää vain se, *mitä* hän sanoo, vaan myös *miten* ja *miksi*. Nikolajevan mukaan kirjailija usein auttaa lapsiyleisöään *kertojan kommentteilla*, jotta lapset voivat ymmärtää, missä mielessä jotakin sanotaan; onko kyseessä kenties valehtelu tai teeskentely. Myös kirjailijan suorat yhteydenotot lukijaan, jolloin lukijaa puhutellaan sinäksi, ovat tavallisia lastenkirjallisuudessa. Edelleen lapsiystävällistä on käyttää henkilöahmon luonnehdinnassa *toistoa*: henkilöahmon käyttäytyminen on samansuuntaista eri tilanteissa. Esimerkiksi Peppi paljastuu anteliaaksi ja vieraanvaraiseksi tarjoamalla Tommille ja Annikalle räiskäleitä, kutsumalla ystävänsä puuhun kahville, ostamalla kaikille kaupungin lapsille karkkia, jne. Astrid Lindgren voi jättää anteliaisuus-sanan pois kuvatessaan

³²⁰ Rimmon-Kenan 1991, 77-86; ks. Nikolajeva 1998, 55 ; Bal 1994, 116

³²¹ Ks. Bal 1994, 131 ; Nikolajeva 2003, 16

Peppiä, koska hän voi tuoda tämän laadun esille toistuvissa, anteliaisuutta osoittavissa teoissa. Anteliaisuudesta tulee näin vähitellen pysyväksi mielletävissä oleva osa Pepin luonnetta.³²²

Niin ikään lastenkirjallisuudessa tavallinen keino valottaa henkilöahmon luonnetta on *rinnastaa* vastakkaiset luonteenpiirteet, esimerkiksi (Montgomeryn) Annan kiivasluonteisuus ja Dianan hillitympi luonteenlaatu. Kirjailija voi myös rinnastaa saman henkilöahmon eri aikoina tekemät teot valaistakseen hänen luonteensa kehittymistä.³²³ Henkilöahmon kehittyminen voi olla sitten lukijalle signaali siitä, mitkä luonteenpiirteet ovat arvokkaita ja sellaisina kehittämisen arvoisia.³²⁴ Aikuinen voi pitää selkeitä vastakkainasetteluja todellisuutta yksinkertaistavana mustavalkoisuutena ja asioiden toistamista turhana, mutta lastenkirjallisuus on kaikei tarkoitettukin miellyttämään nimenomaan lapsia. Guroian kertoo yliopisto-opiskelijoista, joita Pinokkion toistuvat epäonnistumiset pysyä kaidalla tiellä kyllästyttivät; neljättä luokkaa käyvät koululaiset sen sijaan seurasivat samaa kertomusta vielä tarkkaavaisina.³²⁵

Kun hyvekasvattajat haluavat edetä järjestelmällisesti tärkeimpinä pitamiensä hyveiden ohjelmassa, he odottavat myös kirjallisuuden vastaavan tähän tarpeeseen ja tarjoavan esimerkiksi juuri rehellisyyttä, uskollisuutta tai avuliaisuutta.³²⁶ Fiktiivisten henkilöiden hyvät luonteenpiirteet eli hyveet ilmenevät saduissa ja kertomuksissa kuitenkin yleensä pienempinä tai tuuheampina kimppuina. Jos ei oteta huomioon vain yhtä episodista kuvaavia faabeleita, lastenkertomusten henkilöahmoilla on tuskin koskaan vain yhtä luonteenpiirrettä.³²⁷ Kun Bennettin hyvekertomusten kokoelmassa ”Childrens book of virtues” satu ”Rehellinen puunhakkaaja” on sijoitettu otsikon *rehellisyys* alle, tämä ei tarkalleen ottaen vastaa tekstin sisältöä: päähenkilöllä on rehellisyyden hyveen lisäksi muutama muukin hyvä luonteenpiirre, ja kun sadun näyttämölle astuu Joenhaltiatar omine hyveineen, valikoima vain kasvaa. Kertomuskokoelmissa kertomusten ryhmittely hyveittäin

³²² Nikolajeva 2003, 223, 160, 231-232 (korostus lisätty) ; Johansson 1992, 157 (korostus lisätty)

³²³ Nikolajeva 2003, 198-199 ; ks. Rimmon-Kenan 1991, 53; Bal 1994, 125

³²⁴ Nodelman 1996, 51

³²⁵ Guroian 1998, 11-12

³²⁶ Norfolk & Norfolk 1999

³²⁷ Ks. Edström 1994, 14

voi kuitenkin antaa kasvattajille vihjeen siitä, minkä luonteenpiirteen esittelyyn ja käsittelyyn teksti voisi soveltua; kun lukuhetkessä esimerkiksi keskustellaan luetusta, opettaja voi suunnata lasten huomion juuri tähän hyveeseen.

Puheessa hyveistä ja paheista on kysymys aina myös siitä, miten *nimeämme* luonteenpiirteet. Jos tapahtuma on kertomuksen tasolla ”narratiivinen predikaatti”, henkilön piirteet ovat ”narratiivisia adjektiiveja”, siis laatuja. Tzvetan Todorov on tehnyt havainnon, että jos vanhemmissa, ”anekdootinomaisissa” narratiiveissa, mainitaan jokin luonteenpiirre, sen ilmentymä käyttäytymisen tasolla seuraa välittömästi – esimerkiksi jos Hasim (Tuhannen ja yhden yön tarinoista) mainitaan ahneeksi, hän ryhtyy heti etsimään rahaa. Chatmanin mukaan henkilöahmoa kuvaavaa adjektiivia ei tarvitse edes mainita kertomuksessa, jotta yleisö pystyisi nimeämään piirteen. Henkilöahmon piirteet ovat olemassa aluksi kertomuksen tasolla, ja koko kirjallinen diskurssi on ekspressiivisesti suunniteltu edistämään niiden ilmaantumista lukijan tietoisuuteen. Luonteenpiirteen nimeäminen on seurausta narratiivin ja yleisön välisestä neuvottelusta; piirteen identifioimisessa ratkaisee se, miten piirre tunnustetaan kulttuurissa. Esimerkiksi sellaiset ominaisuudet kuin uhrautuvuus, sääli tai kärsivällisyys saivat nykyisen merkityksen vasta, kun kirkko määritteli ne kristillisiksi hyveiksi.³²⁸

Nikolajevan mielestä meillä on länsimaisina lukijoina mielessämme repertuaari tekoja, jotka arvioimme välittömästi jaloiksi tai kehnoiksi: muiden ihmisten auttaminen on osoitus hyvydestä; varastaminen, petkuttaminen, valehteleminen ja tappaminen ovat pahan henkilön menettelytapoja.³²⁹ Perry Nodelmanin mukaan saduissa se henkilöahmo, joka on aluksi vaikeuksissa, tulee automaattisesti määritellyksi hyväksi. Täyttääkseen hyvän sankarin tai sankarittaren roolin täytyy henkilöahmon näyttää voimattomalta suhteessa johonkin toiseen henkilöahmoon, joka on joko korkea syntyperää (esim. ”Tuhkimon” ja ”Lumikin” kuningattaret), suuri ja vahva (esim. ”Punahilkkan” ja ”3 pienen porsaan” susi) tai jolla on jotain erityistä tietoa (esim. ”Hannun ja Kertun” noita). Hyviksi henkilöahmoiksi mielletäviä voimattomia henkilöryhmiä ovat lapset, köyhät aikuiset ja tyhmyrit.³³⁰

³²⁸ Chatman 1993, 123-125

³²⁹ Nikolajeva 2003, 155

³³⁰ Nodelman 1996, 256

Lasten kyky nimetä kertomuksen henkilöiden luonteenhyveitä tai ymmärtää näitä kuvaavia adjektiiveja on vielä koulun ensi vuosina rajallinen. Maija Lehtovaara tehdessään tutkimuksensa yhteydessä lasten haastatteluja, sai huomata, kuinka Suomen koululaisilla oli suoranaisia väärinkäsityksiä siitä, mitä aivan tavalliset luonteenpiirteiden nimitykset merkitsevät.³³¹ Samoin, kun Hilikka Ylösen johdolla tehdyn kokeilun yhteydessä kysyttiin *toisen luokan* oppilailta, millainen ihminen on kateellinen, suvaitsevainen, myötätuntoinen, saita, ahne tai julma, tehtiin havainto, etteivät nämä käsitteet olleet vielä lapsille tuttuja. Esimerkiksi saidaksi arveltiin ihmistä, joka ei syö jotain ruokaa, ahneeksi sellaista, joka ahmii ruokaa. Myötätuntoinen käsitettiin mm. henkilöksi, joka myöntyy kaikkeen. Kuitenkin kun samoja asioita kysyttiin niin, että ne sisällytettiin *tapahtumia* kuvaaviin lauseisiin, nimeäminen helpottui, esimerkiksi lause ”Rikas mies halusi yhä lisää rahaa.” osattiin yhdistää käsitteeseen ahneus.³³² ”Anekdotinomaiset” narratiivit, perinteiset sadut ja kertomukset, jotka nimeävät eksplisiittisesti laatuja ja valaisevat näitä välittömästi seuraavilla teoilla, kartuttavat lasten kulttuurista käsitevarastoa niin, että he osaavat vähitellen yhdistää tietyt tapahtumat ja laadut, predikaatit ja adjektiivit.

4.1.3 Menettelytavat

Kuten jo edellä kävi ilmi, kertomuksessa esiteltyyn eettiseen ydintapahtumaan sisältyy menettelytavan valinta.³³³ Tarkemmin ilmaistuna menettelytavat ovat kertomuksen tasolla henkilöhahmon *tekoja, puhetta, laiminlyöntejä* tai *teosta pidättäytymistä*.³³⁴ Jatkossa käytän nimitystä *teot* sisällyttäen tähän mainitut muutkin menettelytavan ilmentymät. Kuten edellä kävi ilmi, lukijan käsitys

³³¹ Lehtovaara 1992, 96-97. Ehkä tämä selittyi osoittain sillä, että kasvattajat eivät ole täällä pitkään aikaan pitäneet näitä käsitteitä esillä puheessaan. Crossin tutkimuksessa Amerikan keskilännen oppilaiden hyvesanasto ei juuri poikennut character education -kirjallisuudessa esitetyistä luonteenpiirrelistoista. Tutkimuksessa haastateltujen joukossa oli 25 alakoulun (elementary school) oppilasta – tarkka luokka-aste ei käy kuitenkaan ilmi tutkimusselostuksesta. (Cross 1997, 121).

³³² Ylösen 2005, 13-14, 8, 13 (korostus lisätty)

³³³ Ks. Rimmon-Kenan 1991, 25

³³⁴ Ibid 1991, 80

henkilöhahmon hyvistä ja huonoista luonteenpiirteistä karttuu paljolti juuri niistä teoista, jotka hän valitsee kertomuksen eettisissä ydintapahtumissa.³³⁵

Kertomuksia hyödyntävässä koulun hyvekasvatuksessa oppilaat olisi Ellenwoodin ja Ryanin mielestä saatava paitsi tunnistamaan eettiset valintatilanteet, myös ymmärtämään, mikä yhteys on kullakin hyveellä ja niillä menettelytapavalinnoilla, joita tekstihenkilöt joutuvat tekemään.³³⁶ Hyve-etiikan näkökulmasta eettisissä valintatilanteissa valitut menettelytavat perustuvat henkilön hyveisiin ja paheisiin, hänen hyviin ja huonoihin luonteenpiirteisiinsä. Von Wrightin mukaan jokin hyve, esimerkiksi rohkeus, ei liity kuitenkaan tiettyihin tekoihin, vaan ilmenee käytännössä mitä moninaisimmilla tavoilla.³³⁷ Kun Jane Austen haluaa näyttää ”Ylpeyden ja ennakkoluulon” sankarittaren tietyn tyyppisen ylpeyden, hänen on esitettävä tämän teot, sanat, ajatukset ja tunteet tuhannessa erilaisessa tilanteessa. Ei ole yhtä toiminnan tai reaktion standardityyppiä, josta voisi sanoa, että ”sankarittaren ylpeyden laji oli taipumus tehdä näin millaisessa tahansa tilanteessa”.³³⁸ Myös elävässä elämässä esimerkiksi antelias ihminen löytää – tilanteesta riippuen – aina uusia keinoja sirotella ympärilleen hyvää. Rehellisyys voi manifestoitua toden puhumisena, valheen tai varkauden tunnustamisena, silmän palvonnasta pidättäytymisenä, jne. Kaiken kaikkiaan hyveillä ja tietynlaisilla eettisillä valintatilanteilla näyttäisi olevan kiinteämpi yhteys kuin hyveillä ja tietyillä menettelytavoilla.

Kun lapsi saa tutustua kertomusten kautta eettisiin ongelmatilanteisiin ja erilaisiin tapoihin reagoida niihin, hän voi muodostaa käsityksen siitä, millaisia valintoja hänen eteensä voi tulla ja millaisia hyveitä hän tarvitsee voidakseen selviytyä menestyksellisesti valintatilanteista. Ainoa nyrkkisääntö, mikä tässä voidaan antaa, on se von Wrightin huomio, että hyveen mukaisessa menettelytapavalinnassa otetaan huomioon kaikkien asianosaisten hyvä.³³⁹ Jos eettisessä lukuhetkessä halutaan keskustella luetusta, voitaisiin ennen kaikkea miettiä, keiden hyvästä kertomuksen valintatilanteesta on kyse, ja miten erilaiset teot toteuttaisivat eri

³³⁵ Chatman 1993, 53

³³⁶ Ellenwood & Ryan 1991, 63

³³⁷ Wright, 2001(a), 227 (korostus lisätty)

³³⁸ Ryle 1949, 44, ref. Rethorst 1991, 333

³³⁹ Wright 2001(a), 234

olentojen hyvän. Esimerkiksi sadun ”Mehiläiskuningatar” tilanne, jossa kaksi veljestä haluaa rikkoa muurahaispesän ja huvitella muurahaisten hädän katselemisella, tarjoaa mahdollisuuden tarkastella aikomusta sekä muurahaisten että veljien hyvän kannalta. Vaikka aikuisesta tällainen pohdinta voi vaikuttaa triviaalilta, ei ole ollenkaan varmaa, että kaikki lapset olisivat pysähtyneet joskus miettimään toimintaansa pienimpien luontokappaleiden kannalta.

4.1.4 Seuraukset

Ihmisen tekemillä eettisillä ja muunkinlaisilla valinnoilla on aina seurauksensa. Kun ihminen pyrkii menettelytapavalinnassaan toteuttamaan kaikkien tilanteeseen liittyvien olioiden hyvän, hänen tulisi von Wrightin mukaan nojautua hyvää tekevää ja haitallista koskevaan tietoonsa. Tämä tieto koskee nimenomaan menettelytavan mahdollisia *seurauksia* ensinnäkin hänelle itselleen ja toiseksi muille asianosaisille.³⁴⁰ Miten valintojen seuraukset sitten näkyvät kertomuksen rakenteessa? Klassisessa narratiivissa tapahtumat on sidottu yhteen niin, että jokin on syynä johonkin *vaikutukseen*, vaikutus vaikuttaa edelleen muita vaikutuksia, kunnes tulee viimeinen vaikutus; tapahtumien välillä vallitsee kausaalinen suhde.³⁴¹ Jos kausaalisuutta ei ilmaista eksplisiittisesti, se oletetaan – jo tapahtumien ajallinen peräkkäisyys tulkitaan syy-seuraussuhteeksi.³⁴² Lastenkirjoissa kausaalisuus on yleensä vahvempaa kuin aikuisten kirjoissa, koska lasten ajatellaan ymmärtävän vain selkeästi esitettyä syyn ja vaikutuksen yhteyttä.³⁴³

Chatmanin hahmotelmassa seurauksista puhutaan paitsi vaikutuksina myös *polkuna*, joka avautuu valinnoista (ks. kuvio 2).³⁴⁴ Kun Eemeli päättää lähteä salaa vanhemmiltaan viemään Aatua lääkäriin, tämä ratkaisu viitoittaa hänelle suoranaisten tuskien taipaleen, jota seuraa lopulta onnistuminen ja onnistumista puolestaan tunnustuksen saaminen ulkopuolisilta ja kotiväeltä. Tärkein seuraus on kuitenkin Aatun parantuminen – Aatun, joka on Eemelille rakkaampi kuin isä.

³⁴⁰ Wright 2001(a), 234 ; ks. myös Ollila 1990, 71

³⁴¹ Chatman 1993, 45-46 ; Nodelman 1996, 52

³⁴² Rimmon-Kenan 1991, 27

³⁴³ Nikolajeva 2001, 18

³⁴⁴ Chatman 1993, 53-54

Polku-metaforan mukaisesti tekojen seuraukset ovat sekä välittömästi tapahtuvia asiaintiloja että viimeinen vaikutus, kertomuksen onnellinen tai nolo loppu. Perinteisissä saduissa tapahtumat on järjestetty niin, että huono-osainen vaihtaa lopulta paikkoja sen henkilöahhmon kanssa, joka on pitänyt häntä ensin vallassaan; huono-osaisuuden tarkoituksena on herättää sympatiaa sankaria kohtaan.³⁴⁵

Kirjallisuus ei kuvaa yleensäkään arvoneutraalia maailmaa, vaan ”Eemelin uroteon” tapaan ihmisiä ja tilanteita, jotka herättävät lukijoissa myönteisiä tai kielteisiä tunteita tehden nämä asiat joko haluttaviksi tai välttämisen arvoisiksi.³⁴⁶ Saduissa henkilöiden hyvät pyrkimykset johtavat onnistumiseen ja kehnot epäonnistumiseen, jolloin yleisön myönteiset tai kielteiset tunteet liittyvät myös toiminnan vaikutusten havainnoimiseen. Puunhakkaaja saa kullat ja hopeat toimittuaan rehellisesti – rehellisyys on jotakin, mitä kannattaa tavoitella. Klassisessa sadussa menestymisen ehtona on usein päähenkilön oikeamielinen toiminta, ystävällisyys ja toisten huomioon ottaminen. Vastaavasti väärämielinen toiminta ja epäonnistuminen liitetään yhteen siten, että ahneutta, julmuutta ja työkeyttä seuraa rangaistus.³⁴⁷ Lastenkirjallisuuden lajeista myös faabelit on rakennettu näyttämään, millaisia vaikutuksia minkinlaisilla teoilla on.³⁴⁸ Tällaisia kertomuksia kuulemalla lapsi voi vakuuttua, että ”kannattaa olla hyvä” tai että ”rikos ei kannata”.³⁴⁹

Von Wrightin mukaan kasvatuksessa olisi hyvä pitää esillä passioiden voittamisen hyödyllisyyttä ja passioiden mukaan taipumisen haitallisuutta ihmisen hyvinvoinnin kannalta³⁵⁰. Kun on kyse alaluokkien koululaisista, voidaan ajatella, että he ymmärtävät parhaiten hyvin selkeitä hyödyllisyyden ja haitallisuuden osoittajia – konkreettisia palkkioita ja rangaistuksia. Esimerkiksi perinteisissä saduissa hyveellinen sankari saa lopulta puolison tai rikkauksia, jollei molempia.³⁵¹ Palkkion periaate voidaan kyseenalaistaa sillä perusteella, että hyvään pyrkimisen

³⁴⁵ Nodelman 1996, 256

³⁴⁶ Ks. Lammenranta 1989, 204

³⁴⁷ Ylönen 2002, 24 ; ibid 2000, 16, 18, 20-21

³⁴⁸ Edström 1994, 14

³⁴⁹ Ylönen 2002, 28 ; Bettelheim 1998, 16

³⁵⁰ Wright 2001(a), 240-241

³⁵¹ Apo 1986, 90-139

tulisi olla aina pyyteetöntä – moraalin näkökulma velvoittaa meidät toimimaan oikein, olipa lopputulos meidän itsemme kannalta tyydyttävä tai epätyydyttävä.³⁵²

Kysymyksen esille nostanut Sami Pihlström myöntyy siihen, että moraalin kuvaaminen palkkio- ja rangaistusjärjestelmänä on *välttämätön kehitysvaihe* lapsen matkalla kohti aitoa moraalista subjektiutta, jossa motivoiva voima ei ole enää oman edun maksimointi vaan itse moraalin asettama vaatimus. Moraalin ja elämän ongelmallisuus on näkökohta, josta ei ole hänen mielestään syytä vaieta kasvatuksessakaan, mutta tämä olisi kyettävä välittämään ”vähitellen, kasvatettavan ymmärrystä asteittain syventäen”.³⁵³ Vaikka todellisessa elämässä rehellisyys ei aina johtaisikaan yhtä hyvään lopputulokseen kuin puunhakkaajalle kävi, aikuisen on viisasta, erityisesti nuorimpien kanssa, valita pelkän kovan todellisuusperustan sijasta toivoa tarjoava näkökulma. Värin mukaan aikuisen olisi hyvä tiedostaa, että lapsi etsii kysymyksillään sekä totuutta että turvallisuutta.³⁵⁴

Ennen 1800-lukua ja Grimmien satutulkintoja lasta ei otettu tällä tavalla huomioon. Vaikka Perraultin satukokoelma ”Les Contes” (1697) julkaistiin virallisesti lapsia varten, nämä sadut oli todellisuudessa tarkoitettu yläluokan aikuisten viihdykkeeksi, mikä näkyy mm. satujen ironisessa sävyssä ja traagisissa loppuissa. Vasta Grimmien muokkaustyön ansiosta satujen sävy muuttui ironisesta naiiviksi ja sadut pyrittiin päättämään aina onnellisesti.³⁵⁵ Tämä periaate on ollut sittemmin lapsille kirjoittamisen lähtökohta, yksi lastenkirjallisuuden tunnusmerkeistä.³⁵⁶ Tosin 1900-luvun alun romanttinen taidesatu poikkesi omaksutusta käytännöstä käyttäen tyylikeinonaan surumielistä loppua.³⁵⁷ Esimerkiksi Anni Swanin satu ”Kurki ja paimentyttö” loppuu päähenkilöiden kannalta onnellisesti, mutta tämän jatkoksi on lisätty – helposti poistettava – episodi, jossa kuvataan ritarin entisten matkakumppanien surua ja vaikerrusta.

³⁵² Pihlström 2005, 90

³⁵³ Ibid 2005, 90-91, 96 (korostus lisätty)

³⁵⁴ Värri 2000, 139-140

³⁵⁵ Shavit 1986, 17-27

³⁵⁶ Nikolajeva 1998, 18

³⁵⁷ Kivilaakso 2003, 27

Tekojen vaikutusten ilmeneminen palkkioina ja rangaistuksina näyttäisi pätevän parhaiten perinteisten satujen ja muun toimintakeskeisen lastenkirjallisuuden kohdalla. Sen sijaan uudemmissa henkilökeskeisissä lastenkertomuksissa, joissa tunteiden kuvaus saattaa olla tärkeämpää kuin ulkoinen tapahtuminen, jonkin teon vaikutukset näkyvät enemmänkin päähenkilön sisäisessä elämässä.³⁵⁸ Kun vieras koira kertomuksessa ”Koirankorvia” herjaa lenkillä olevan päähenkilö-koiran korvia, tämä kertomuksen alun pieni tapahtuma aiheuttaa päähenkilössä kompleksin, johon liittyvien tunteiden kuvaus kattaa pääosan kertomusta. Herjatun koiran emäntä, ystävällinen tyttö palauttaa lopuksi koiransa itseluottamuksen ylistämällä tämän korvia.

Tällainen kertomus ei motivoi hyveisiin esittelemällä konkreettisia palkkioita ja rangaistuksia vaan herättämällä ensin myötätuntoa väheksytyä henkilöhamoa kohtaan ja lopuksi synnyttämällä helpotuksen tunteen, kun henkilö saa arvonsa takaisin. Rinnastamalla vieraan koiran ilkeyden ja tytön ystävällisyyden vaikutukset päähenkilö-koiran tunne-elämässä, kirjailija osoittaa jälkimmäisen luonteenpiirteen paremmuuden.³⁵⁹ Tavallaan tämänkin tapaisen kertomuksen motivointikeino perustuu palkkio-rangaistus -ideaan, nyt vain hienovaraisemmin: vieras koira epäonnistuu herjaamansa koiran masentamisessa, ja tyttö onnistuu (huomaamattaan) koiransa itsetunnon pelastamisessa – hyvyttä seuraa onnistuminen, pahuutta epäonnistuminen.³⁶⁰

³⁵⁸ Ks. Nikolajeva 2001, 12 ; ibid 1998, 89-90

³⁵⁹ Nikolajeva 2003, 198-199 ; ks. Nodelman 1996, 51

³⁶⁰ Guroian 1998, 26

4.1.5 Hyvä elämä, traditio, kertomuksellisuus ja käytännöt

MacIntyren hyvekäsitystä myötäilevä kertomus pitäisi esillä hyvän elämän päämäärää tietyn tradition puitteissa ja tämän hyvän etsimisessä tarvittavia hyveitä. ”Hyveiden jäljillä” sisältää oikeastaan lähes ohjelmallisen, länsimaisen kulttuurin kertomuserinteen luettelon:

---tarinoita kieroista äitipuolista, kadonneista lapsista, hyvistä mutta harjaanjohdetuista kuninkaista, kaksospoikia imettävistä susista, perinnöttä jääneistä kuopuksista, joiden on luovittava oma tiensä elämän läpi, esikoisista, jotka tuhlaavat perintöosansa railakkaasti joutuakseen maanpakoon ja sitten sikojen karsinaan---.³⁶¹

Lista viittaa satuihin (esim. kierot äitipuolet ja perinnöttä jätetyt kuopukset), myytteihin (suden imettämät kaksospojat) ja Raamatun kertomuksiin (sikojen karsinaan joutunut tuhlari). Kun etsin koulukokeiluihin kertomuksia, sovelsin traditioajatusta suosimalla suomalaisten ja pohjoismaisten kirjailijoiden (Topelius, Swan, Andersen, Beskow, Lindgren) satuja ja kertomuksia, Grimmin satuja sekä muita eurooppalaisista kielistä käännettyjä satuja ja kertomuksia (Aisopoksesta Margaret Mahyyn). Oikeastaan kysymys hyvekasvatuksen sisällöstä ei ole niin eriskummallinen ja vaikea, kun se siirretään konkreettiseksi kertomusvalikoimaksi – näitä samoja tekstejä luetaan sekä kodeissa että kouluissa muutenkin. Myös lastenraamatut ja Kalevalan myyttiset kertomukset kuuluvat suomalaisen koti- ja koulukasvatuksen keskeiseen kertomustraditioon.

Elämme kuitenkin maailmassa, jossa olemme kosketuksissa yhä enenevässä määrin myös muualta kuin länsimaista lähtöisin olevien ihmisten kanssa – keskinäistä ymmärtämystä on tarpeen lisätä esimerkiksi aasialaista ja afrikkalaista alkuperää olevien kertomusten kautta (ks. kokeilukertomusten luettelo). Myös ei-länsimaisesta kirjallisuudesta on mahdollista löytää hyvekertomuksia, jotka sopivat kulttuuriimme.

³⁶¹ MacIntyre 2004, 254

MacIntyren mukaan ihmisen päämääränä on hyvekeskeinen hyvä elämä, ja koko elämä on tämän hyvän etsintää etsinnän saadessa parhaimmillaan ehyen kertomuksen muodon. Kertomukset, joita lapsille luetaan, edesauttavat elämän ja etsinnän kertomuksellisuuden toteutumista. Erityisen tärkeänä on pidetty lasten tutustuttamista kulttuurisiin peruskertomuksiin, satuihin ja myytteihin. Ne, jotka ovat saaneet tutustua tällaiseen peruskertomukseen, ovat muita kykenevämpiä lukemaan itsensä kertomukseen ja integroimaan oman elämänsäkin kertomukseksi.³⁶² James Hillmanin mukaan *kertomukseen itsensä lukeminen* on välttämätöntä, jotta elämä voitaisiin kokea ehyenä ja merkityksellisenä; vaihtoehtona on elämän hahmottaminen toisistaan eristyksissä olevien ihmisten ja sattumanvaraisten tapahtumien kaaokseksi. Peruskertomuksen kautta hankitaan kokemusta kuviteltavissa olevasta merkityksestä, jota voidaan sitten soveltaa omaan elämään sen ymmärtämiseksi ja integroimiseksi. Kun on kyse lapsista ja kasvatuksesta, saamme Hillmanin mielestä kiittää erityisesti satuja siitä, että ne tarjoavat materiaalia oman elämänhistorian synteisiin turvallisessa ja jopa iloisessa pakkauksessa.³⁶³

MacIntyre liittää kysymyksen tarvittavista hyveistä myös perinteenä muodostuneisiin käytäntöihin. Hänen tarkoittamiaan käytäntöjä ovat mm. avioliitto, pelit, taide ja elinkeinot. Vaikka MacIntyren mukaan näissä käytännöissä tarvittavia hyveitä opitaan parhaiten osallistumalla ao. käytäntöihin, myös fiktiivisten kertomusten, joiden *aiheena* on jokin käytäntö, voi ajatella antavan sivustatukea elävän elämän harjoittelulle – tosin kaikista käytännöistä ei ole välttämättä kirjoitettu lastenkertomuksia. Nikolajevan mukaan lastenkirjallisuudessa esimerkiksi viitataan enemmän ammatteihin ja työhön, kuin kuvataan itse työtä tai ammatteja. Lasten fiktiossa aikuisten työ ei ole tärkeää; usein vanhempien ammatiksi on juonen takia valittu sellainen työ, että he ovat suurimmaksi osaksi pois näyttämöltä! Työtä kuvatessaan kirjailija joutuisi myös käyttämään ammatteihin liittyviä termejä, jotka ovat lapsille vieraita.³⁶⁴

³⁶² Thomas 1987, 104

³⁶³ Hillman 1972, ref. Thomas 1987, 104 (korostus lisätty)

³⁶⁴ Nikolajeva 2003, 204, 208-209

Ammattien poissaolo ilmenee tosin enemmän lastenromaaneissa kuin nuoremmille suunnatuissa kuvakirjoissa – näissä leipurin, postinkantajan tai puutarhurin työ voi olla kertomuksen pääaiheena. Koulukokeiluissa luettu Ulf Nilssonin kuvakirjasatu ”Hälytys, hälytys, hiirten palokunta” kuvaa palokunnan toiminnan keskeistä hyvää, tasapuolisuutta. Hiiripäähenkilöt, palopäällikkö Uljas ja ambulanssinkuljettaja Cecilia haluavat pelastaa sekä hyviä että pahoja henkilöitä, mutta palokuntatoiminnan sisäistä hyvää toteuttaessaan he tarvitsevat auttavaisuuden lisäksi epätavallista rohkeutta – hätää kärsivissä on myös pahatapaisia rottia. Vallanpitäjiä edustava äreä hiiriukko ei ole oivaltanut ”palokunta-aatetta”, vaan haluaisi jättää rotat pulaan.

Aiheeltaan harvinaisessa Volkman Leanderin sadussa ”Kuningatar joka ei osannut leipoa piparkakkuja” kuninkaallisella avioparilla on aluksi liian suuria vaatimuksia toisiaan kohtaan – he tarvitsevat epätäydellisinä ihmisinä kohtuullisuuden hyvettä vaaliakseen avioliittoaan – yhtä MacIntyren mainitsemaa käytäntöä.

4.1.6 Lasten hyvekertomuksen rakenteelliset-sisällölliset piirteet

Vertailu von Wrightin ja MacIntyren hyvekäsitykseen sisältyvien elementtien ja kertomuksen rakenteellisten (osin sisällöllisten) ominaisuuksien välillä toi esille useita sellaisia piirteitä, joiden avulla hyvekasvatukseen soveltuvan kertomuksen voi erottaa muunlaisista lastenkertomuksista. Eettisen valintatilanteen (1), hyvien (ja huonojen) luonteenpiirteiden (2), menettelytapojen (3) ja niiden seurausten (4) käsitteelliset vastineet löytyivät kertomuksesta narratologisen teorian ohjaamana. Eettistä valintatilannetta ja menettelytapoja vastaa kirjallisuudessa eettinen ydintapahtuma tekoja koskevine valintoineen tekojen ollessa (varsinaisia) tekoja, laiminlyöntejä, puhetta tai teosta pidättäytymistä. Hyvät (ja huonot) luonteenpiirteet ovat luonteenpiirteitä myös puhuttaessa fiktiivisistä henkilöihahmoista; seuraukset ovat vaikutuksia tai metaforisesti ilmaistuna polku. Myös MacIntyren paremminkin sisällöllisistä hyvekäsitteen ulottuvuuksista (5) oli mahdollista esittää kertomuksen tasolla joitakin johtopäätöksiä. Edellä kuvatun vertailun perusteella voidaan lasten

hyvekertomuksen rakenteelliset-sisällölliset piirteet tiivistää seuraavasti (suluissa ko. hyve-elementin numero):

- a) *Kertomus sisältää vähintään yhden eettisen ydintapahtuman (1,3) sekä riittävästi pienempiä tapahtumia, jotka edesauttavat eettisen ydintapahtuman kuvittelua ja ymmärtämistä (1).*
- b) *Kertomuksessa on vähintään yksi henkilöhahmo, jonka vallitsevat luonteenpiirteet ovat joko hyvät tai huonot. (2).*
- c) *Henkilöhahmojen luonteenpiirteitä kartutetaan etenkin käyttämällä epäsuoraa, eettisissä ydintapahtumissa valittujen tekojen kautta tapahtuvaa määrittelyä (1, 2, 3). Suoraan määrittelyyn, esimerkiksi adjektiivin, yhdistyy tekojen kautta tapahtuvaa määrittelyä (2, 3).*
- d) *Myös kertojan selventävät kommentit, samansuuntaisten tapahtumien toisto ja vastakkaisten luonteenpiirteiden rinnastaminen ovat lapsiystävällisiä keinoja henkilöhahmojen luonteenpiirteiden paljastamisessa(2). Vastakkaisten luonteenpiirteiden rinnastaminen merkitsee sitä, että kertomuksessa on hyvän henkilöhahmon lisäksi henkilöhahmo, jonka vallitsevat luonteenpiirteet ovat huonot tai sitä, että jonkun henkilöhahmon luonteenpiirteet ovat aluksi huonot, myöhemmin paremmat (2).*
- e) *Henkilöhahmon mieltämistä hyväksi helpotetaan kuvaamalla hänet huono-osaiseksi tai voimattomaksi suhteessa joihinkin vahvempiin tahoihin (2).*
- f) *Henkilöhahmon eettisessä ydintapahtumassa valitsevat hyvät teot johtavat polulle, jossa häntä palkitaan ja/tai jossa hänen pyrkimyksensä onnistuvat. (4).*
- g) *Henkilöhahmon eettisessä ydintapahtumassa valitsevat huonot teot johtavat polulle, jossa häntä rangaistaan ja/tai jossa hänen pyrkimyksensä epäonnistuvat. (4).*

h) Aiheensa ja hyvesisältönsä puolesta kertomus liittyy parhaimmillaan siihen traditioon ja niihin käytäntöihin, joiden piirissä lapset elävät (5).

Luettelon ilmaisu ”vallitsevat luonteenpiirteet” sallii sen mahdollisuuden, että hyvä henkilöahmo erehtyy tilapäisesti tai paha henkilöahmo tekee satunnaisesti jotain hyvääkin.³⁶⁵ Empiirisen tutkimukseni koulukokeiluissa luetut kertomukset noudattavat aina kohtien *a-b* ja *f-g* suosituksia ja vaihdellen kohtia *c-e*. Bennetin kirjaan ”Children`s book of virtue” sisältyvästä sadusta ”The honest woodman”³⁶⁶ (tutkimusta varten suom. ”Rehellinen puunhakkaaja”, ks. liite 6) löytyvät hyvekertomuksen tunnusomaiset piirteet jokseenkin täydellisesti (suluissa viittaus em. luettelon kohtaan).

Sadun päähenkilö on vallitsevilta piirteiltään hyvä: hän on ahkera, vastuuntuntoinen, iloinen, lapsirakas, nöyrä ja kiusauksistaan huolimatta rehellinen (b). Nämä hyveet tuodaan esille etupäässä epäsuorasti tekojen, puheen ja ajatusten kautta, mutta myös suorana määrittelynä sadun nimessä ja mm. maininnalla, että mies teki ahkerasti työtä (c). Kertomuksen nimeen sisältyvä määrittely *rehellinen* jää kuitenkin aika kauaksi puunhakkaajan rehellisyyttä ilmentävistä teoista. Puunhakkaajan hyväksi määrittelyä vahvistetaan tiedolla, että mies oli köyhä ja kuvaamalla hänen suruaan ja voimattomuuttaan onnettomuuden hetkellä (e). Eettisiä ydintapahtumia on neljä: ensin mies pudottaa kirveensä jokeen, sitten mies valittaa hätäänsä, lopuksi joenhaltiatar tarjoaa miehelle kahdesti väärää kirvestä, joista toinen on hopeaa ja toinen kultaa (a). Pienemmin tapahtumin tuodaan esille miehen elämäntilanne: hän on lapsiperheen isä ja elättäjä. Kirveensä ansiosta hän on luottavainen tulevaisuuden suhteen (a).

Väärän kirveen houkutus toistuu kahdesti (d), ja mies kertoo kummallakin kerralla totuuden (d) saaden oman kirveensä lisäksi palkkioksi hopeisen ja kultaisen kirveen (f). Joenhaltiatar on sadun toinen, yksinomaan hyvä henkilöahmo (b). Auttamaan ilmestyneen satuolennon ominaisuudet käyvät ilmi hänen myötätuntoa, ystävällisyyttä, oikeamielisyyttä ja anteliaisuutta osoittavissa teoissaan (c). Näiden myötä Joenhaltiatar onnistuu pyrkimyksessään auttaa puunhakkaajaa (f).

³⁶⁵ Ks. Chatman 1993, 126

³⁶⁶ Bennett 1995, 101-105

Käytännöistä satu kuvaa ensinnäkin puunhakkaajan (paljolti historiaan jäänyttä) elinkeinoa helposti käsitettävällä tavalla ja toiseksi monille lapsille tuttuja isän ja äidin elatuksen huolia (h). Hyvesisältönsä puolesta satu liittyy paitsi eurooppalaiseen traditioon – se on muokattu La Fontainen runosta – myös suomalaiseen, rehellisyyden ja ystävällisyyden merkitystä korostavaan perinteeseen (h).³⁶⁷ Kohtaan g ei voi olla viittausta, koska kertomuksen kumpikaan henkilöahmo ei tee haitallisia tekoja.

4.2 Hyve-eettinen kertomus ja reseptio

4.2.1 Reseptiotutkimuksesta

Poikkitieteellisen tutkimukseni tässä vaiheessa, siirryessäni reseptiota koskevaan kerrokseen, haasteena on jälleen käsitteellisten ja ajatuksellisten vastaavuuksien löytäminen edellisessä tutkimusvaiheessa esille nostamiini asiakokonaisuuksiin. Hahmoteltaessa koulun hyvekasvatuksen lukuhetkiin soveltuvan kertomuksen ääriviivoja ei voida keskittyä vain siihen, miten kertomuksessa kuvataan luonteenpiirteitä tai eettisiä valintatilanteita – olisi otettava huomioon myös ne erilaiset kertomuksen vastaanoton eli reseption tavat, jotka voivat viritä oppilaisa. Tarkemmin sanottuna olisi voitava määritellä, *millainen on kertomusten hyve-eettinen reseptio*.

Vaikka narratologisissakin tutkimuksissa saatetaan tehdä oletuksia todellisen lukijan kokemuksesta, narratologioiden varsinaisena pyrkimyksenä on tekstin formaali tarkastelu, minkä vuoksi kirjailija ja todellinen lukija suljetaan tekstuaalisen analyysin ulkopuolelle. Puhdasoppinen narratologinen tutkimus keskittyy täten sisäisten agenttien, mm. sisäistekijän ja sisäislukijan välisen suhteen tarkasteluun.

³⁶⁸ Toisena ääripäänä on sellainen reseptiotutkimus, joka minimoi kaunokirjallisen

³⁶⁷ Ks. Launonen 2000, 307; Koski 2001, 123

³⁶⁸ Alanko 2001, 209-230

tekstin osuuden ja keskittyy lukijoiden reseptiopuheen (mm. lukijahaastattelujen ja -päiväkirjojen) tutkimiseen. Monipuolisempaa näkemystä edustaa nk. integraatioteoria, jossa kaunokirjallisen tekstin tulkinta nähdään tekstin merkitysmaailman ja lukijan merkitysmaailman kohtaamisena, vuorovaikutusprosessina, jossa toisaalta teksti jäsentää lukijan aikaisempaa kokemusta todellisuudesta ja toisaalta lukija jäsentää ja merkityksellistää tekstiä aikaisemman kokemuksensa avulla.³⁶⁹

Katariina Eskolan mukaan reseptiossa on kysymys kertovan tekstin ja lukijan vuorovaikutuksesta, tekstin merkityksen muodostumisesta sekä sen ehdoista ja edellytyksistä. Lukeminen nähdään aktiivisena, tekstin ja lukijan välisenä dialogina, jossa lukija suhteuttaa tekstin sisältämän informaation osittain elävästä elämästä saamiinsa kokemuksiin, osittain aikaisempiin lukemiskokemuksiinsa. Fiktiivisten teosten ja lukijoiden kohtaaminen ei ole symmetristä: teokset ja lukijat voivat keskustella keskenään tai puhua toistensa ohi; yhteisyys voi olla pitkälle menevää tai osittaista. Kaunokirjallisuuden kommunikaation nähdään perustuvan paljolti tekstin aukkojen rakenteelle. Reseptiotutkimuksessa ei kaunokirjallisia tekstejä pidetä näin ollen valmiina tai loppuun saakka selittyvinä; teoksilla on jatkuvien tulkintojen kautta muuttuva luonne.³⁷⁰ Kun kirjallisuus käsitetään viestintäjärjestelmäksi, keskiöön nousee kysymys, mitä tapahtuu kun teos tulee (luettaessa) tiedon ja moraalien käytännölliseen maailmaan – joka alun alkaen jo sisältyy siihen itseensä erityisellä tavalla koodattuna. Eskolan mukaan kaunokirjallisuuden kommunikaatiossa on näin ollen tärkeää esteettisen, moraalisen ja teknis-rationaalisen keskinäinen jäsentymisen sekä teoksen rakenteessa että sen vastaanotossa.³⁷¹

Kirjallisuuden vastaanoton tutkimus käynnistyi 1960-luvulla ja sai Euroopassa nimekseen reseptiotutkimus tai reseptioestetiikka, amerikkalaista suuntausta kutsutaan reader-response -tutkimukseksi.³⁷² Hans Robert Jaussin reseptioestetiikka sekä sitä seurannut feministinen ja jälkikolonialistinen kirjallisuudenteoria ovat

³⁶⁹ Rikama 2000, 67, 73

³⁷⁰ Eskola 1990, 163,165, 167 ; Nikolajeva 2005, 252

³⁷¹ Eskola 1990, 162

³⁷² Benton 2005, 86

painottaneet lukijan kontekstin vaikutusta tulkintaan. Gadamerilta ja Heideggerilta vaikutteita saanut Jauss katsoo, että kirjallisuudenhistoria on vastaanoton historiaa, koska teos ymmärretään eri aikoina eri tavalla. Feministinen ja postkolonialistinen kirjallisuudentutkimus on nostanut esille mm. vastustavan lukemisen mahdollisuuden. Outi Alanko on maininnut yhtenä reseptiotutkimuksen lajina fenomenologisen lukijatutkimuksen, jonka piirissä Roman Ingarden on kehittänyt teoriaa tekstin epämääräisyyskohdista (Umbestimmtheitstellen) – tämä vastaa Wolfgang Iseriltä peräisin olevaa aukkopaikan käsitettä. Aukolla Iser tarkoittaa paitsi tyhjää kohtaa kahden lauseen tai tekstijakson välissä myös etäisyyttä tekstin ja lukijan välillä.³⁷³

Reader-response -tutkimukseen luetaan mm. Norman Hollandin psykoanalyttinen lukemisen teoria ja Iserin vuorovaikutusta korostava teoria. Lastenkirjallisuuden alueella tehty reader-response -tutkimus on ollut kiinnostunut sekä implisiittisestä että todellisesta lapsilukijasta ja lukemisen prosessista.³⁷⁴ Jokaisen lapsille aiotun tekstin voidaan sanoa vihjaavan (imply) lapsilukijaan tietynlaisine tietoineen ja kykyineen – tästä termi implisiittinen lukija, joka on lähellä em. sisäislukijan käsitettä.³⁷⁵ Todelliseen lapsilukijaan ja hänen lukemisprosessiinsa keskittynyt tutkimus on pyrkinyt ennen kaikkea parantamaan ymmärrystä siitä, mistä muodostuu hyvä kirjallisuuden opettamisen käytäntö – tutkimuksessa on hyödynnetty erityisesti em. Wolfgang Iserin teoriaa (1976, 1978) ja Louise Rosenblattin transaktioteoriaa (1938, 1994).³⁷⁶

Jauss on kehittänyt myös *henkilöhahmoihin samastumisen interaktiomallin*, jota on hyödynnetty joissakin reseptiotutkimuksissa.³⁷⁷ Koska henkilöhahmoihin samastuminen eli identifikaatio näyttäisi liittyvän läheisesti hyveitä korostavan character education -liikkeen roolimallien hyödyntämisen ajatukseen, pidän perusteltuna paneutua lähemmin juuri identifikaatioon ja sen lähi-ilmiöitä koskevaan teoriaan ja etsiä tältä suunnalta vastaavuuksia narratologisen tutkimuksen piirissä kehitetyille, tutkimukseni kannalta keskeisille käsitteille.

³⁷³ Alanko 2001, 209, 229-230

³⁷⁴ Benton 2005, 86

³⁷⁵ Nodelman 1996, 18 ; Alanko 2001, 225

³⁷⁶ Benton 2005, 89

³⁷⁷ Ks. Eskola 1990, 185-187

Lastenkirjallisuus itsessään näyttäisi viittaavan identifikaatiota muistuttaviin kokemustapoihin – esimerkiksi perinteisissä saduissa yleisöä rohkaistaan samastumaan voimakkaasti keskeiseen henkilöhahmoon, joka on esitetty hyväksi ja usein epäreilusti jonkin ongelman vaivaamaksi.³⁷⁸

Tavoitteenani täydentää hyvekasvatukseen soveltuvan kertomuksen piirteitä kertomuksen reseption kannalta esittelen seuraavassa Hans Robert Jaussin ja Keith Oatleyn reseptioluokitukset; kumpikin on hahmotellut oman 5-osaisen typologiansa. Jauss on keskittynyt erilaisiin samastumisen lajeihin Oatleyn luokituksen sisältäessä samastumisen lisäksi lukijan muitakin kokemustapoja. Käsittelen näitä typologioita lomittain niiltä osin, kuin heidän ajatuksensa lähenevät tai yhtyvät, muutoin erikseen. Koska sekä Jauss että Oatley ovat käyttäneet esimerkkeinään lähes yksinomaan aikuisten kirjallisuutta, pyrin liittämään heidän ajatuksiinsa myös lastenkirjallisuudentutkimuksen piirissä tehtyjä huomioita.

Lopuksi täydennän Jaussin ja Oatleyn hahmotelmia Kristjánssonin aristotelista jäljittelyn käsitettä kehittäväällä teoriolla, jota hän esittää hyvekasvatuksen yhden perusidean, roolimallien vaihtoehdoksi. Pyrin siis löytämään ja tiivistämään Jaussin, Oatleyn ja Kristjánssonin pohdintoista sen, mikä on merkityksellistä hyvekertomuksen kannalta. Kun edellisessä luvussa tavoitteenani oli vastata kysymykseen, mitä voimme tarkoittaa lasten hyvekertomuksella, tässä tutkimusosassa pyrin määrittelemään kertomusten hyve-eettisen reseption ja suhteuttamaan näitä johtopäätöksiä myös *ääneenlukemiseen*.

Vaikka seuraavassa viitataan useimmiten vain kirjallisuuden (hiljaa) lukemiseen tai näytelmien katselemiseen, luvun reseptiteoreettiset pohdinnat näyttäisivät soveltuvan pääpiirteissään myös kirjallisuuden luennan kuuntelemiseen.

³⁷⁸ Jones 1995, 17

4.2.2 Reseptiokategoriat

4.2.2.1 Ulkokohtainen reseptio

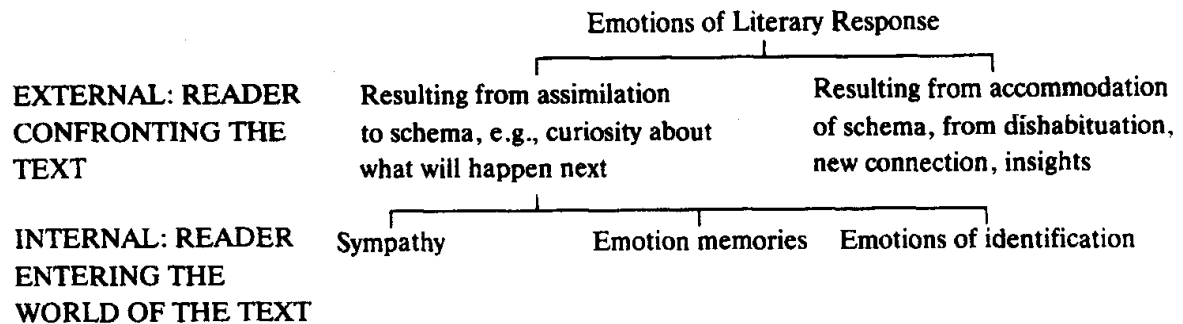
Oatley on tarkastellut erityisesti kirjallisuuden reseptioon liittyviä tunteita. Lukijan tunnekokemuksen voi hänen mukaansa luokitella ensiksikin sen perusteella, pysytteleekö lukija teoksen ulkopuolella vai astuuko hän kirjallisen teoksen näkymättömän kalvon sisälle. Lukijan ja teoksen ulkoinen kohtaaminen johtaa hänen mukaansa kahdenlaiseen tunnekokemukseen, *assimilaatioon* tai *akkommodaatioon*. Joissakin tapauksissa kirjailijan luoma teksti vetoaa ennen kaikkea lukijan uteliaisuuteen. Tällöin teoksen juoni herättää lukijan muistirakenteen, skeeman ja tarjoaa siihen assimiloitavia elementtejä. Kun lukija sulauttaa skeemaan uutta materiaalia, kuva täydellistyy ja lukija kokee helpotusta. Uteliaisuus siitä, mitä tapahtuu seuraavaksi, voi olla pääosin ulkoista, mutta usein se yhdistyy sisäiseen kokemukseen. Ulkoisuudella Oatley tarkoittaa tilannetta, jossa lukija tulee uteliaaksi ja jännittää, kokee lopulta helpotuksen, mutta ilman mitään henkilökohtaista merkitystä – kun kirja lasketaan käsistä, henkilö on sama kuin aloittaessaan lukemista.³⁷⁹

Lapset tarvitsevat tietenkin myös ”assimilaatiokirjallisuutta”, jossa on vauhdikkaita juonenkäänteitä, jännitystä ja tilannekomiikkaa – viihteellä ja viihtymisellä on oma aikansa ja paikkansa lasten elämässä, myös koulun lukuhetkissä. Opettajan lukiessa kertomuksia hyvekasvatuksen tarkoituksessa hän ei voi kuitenkaan tyytyä siihen, että oppilaiden kokemus tekstistä jää ulkokohtaiseksi ja hetkelliseksi, vaan hän tähtää kertomuksen henkilöhahmojen hyvien ja huonojen luonteenpiirteiden välittymiseen niin, että oppilaat saavat luetusta sisäisesti tietyllä tavalla vaikuttavia tunne- ja muita kokemuksia.

Nykykirjailijat yrittävät usein kieltää lukijalta helpon assimilaation ja koettavat erilaisilla vieraannuttamistekniikoilla edistää akkommodaatiota. Koska tämä reseptiotapa muistuttaa Jaussin yhtä samastumislajia, palaan akkommodaatioon vielä ko. yhteydessä. Joka tapauksessa assimilaatio ja akkommodaatio merkitsevät

³⁷⁹ Oatley 1994, 57-58

Oatleyn mukaan pysyttäytymistä kaunokirjallisen teoksen ulkopuolella. Kirjallisuuden maailmaan sisemmälle pääseminen edellyttäisi hänen mukaansa vielä sen, että lukija voisi kokea samastumista, sympatiaa tai tunnemuistoja.³⁸⁰ Oatley on koonnut viisi erilaista kirjallisuuden reseptioon liittyvää tunnelajia seuraavanlaisiksi puuksi (kuvio 3.) :



A taxonomic tree of five different kinds of emotions that occur in literary response.

4.2.2.2 Simulaatiosta ironiseen identifikaatioon

Oatley on etsinyt identifikaatioilmiölle teoreettista tukea Aristoteleen *mimesis*-käsitteestä, joka on usein käännetty jäljittelyksi (imitation) tai esittämiseksi (representation). Erityisesti jäljittely viittaa hänen mukaansa kopiointiin tai valokuvaan, siis yksi yhteen vastaavuuteen fiktiivisen henkilöhahmon toiminnan ja elävän elämän välillä. ”Runousopissaan” Aristoteles tekee selväksi, ettei tämä ole oleellista mimesikselle – näytelmän tärkein saavutus on fokusoiminen ongelman oleellisiin piirteisiin. Ottaen lähtökohdaksi tietokoneanalogian Oatley esittää mimesiksen viittaavan parhaiten inhimillisen toiminnan *simulaatioon*. Kuten missä tahansa simulaatiossa, ei-oleelliset vastaavuudet jätetään pois, jotta voidaan tehokkaammin tutkia ydinasioiden vuorovaikutusta. Näytelmän voima on tarinan koherenssissa ja sen suhteessa yleisöön.³⁸¹ Poettisen mimesiksen tulisi olla niin yhtenäinen ja täydellinen, ja komponenttitapahtumien tulisi olla niin tiiviksi

³⁸⁰ Oatley 1994, 57, 61

³⁸¹ Ibid 1994,66

rakennettuja, että minkä tahansa niistä poistaminen tai muuttaminen toiseen paikkaan hajottaisi kokonaisuuden.³⁸²

Normaali puhe eroaa kirjallisuuden puheesta mm. siten, että jälkimmäisestä on poistettu kaikki epämääräiset äännähdykset; muutoinkin esimerkiksi Annan puhe ”Anna Kareninassa” on liian kirjallista kieltä ollakseen oikeaa keskustelua. Kirjailija käyttää niitä sanoja, joita juonen kuljettaminen, puhujien motiivit ja luonnekuvaus vaativat. Annan sanat ovat täten tiivistys siitä, mitä tarvitsee sanoa näissä olosuhteissa ja sellaisessa muodossa, että lukija voi tempautua mukaan ja samastua Annaan. Simuloitu, kaunokirjallinen versio ei siis jäljittele, vaan esittää inhimillisen toiminnan oleellisuudet, joihin sisältyy henkilöhahmojen tavoitteet ja tulkinnat. Kun näyttelijät esittävät näyttämöllä toimintaa, näytelmän tulee ”pyöriä” yleisön mielissä, kuten tietokonesimulaation tietokoneessa. Ihmismielellä on Oatleyn mukaan tämä kyky simulaatioon, mallien luomiseen maailmasta. Kaunokirjallisuus työskentelee ohjatakseen tätä simulaatioprosessia. Simulaation ydin on identifikaatio, samastuminen yhden tai useamman henkilöhahmon kanssa.³⁸³

Samastumisessa lukija omaksuu henkilöhahmon päämäärät ja kokee tunteita sen mukaan, miten henkilön suunnitelmat onnistuvat. Jotta juoniperustaisesta kertomuksesta yleensäkin voisi nauttia, on lukijan otettava omakseen henkilöhahmon tavoitteet ja suunnitelmat. Juonen seuraaminen vaatii, että kertomuksen toiminnasta tulee osa tätä suunnitteluprosessia. Lukijapuhuttelut (speech acts) kesken kerronnan virtaa voivat tosin johtaa siihen, että lukija ei assimiloi jokaista uutta tapahtumaa meneillään olevaan suunnitelmaansa, vaan tekee siihen tarkistuksia. Lukija luo henkilöhahmot ja heidän maailmansa vihjeistä, jotka ovat oikeastaan vain painomusteen jälkiä paperilla. Jokaisen kertomuksen kokemisen keskiössä on konstruktivinen, kuvitteellinen toiminta, joka on synteesiä luovaa vastakohtana tieteellisen toiminnan analyttisyydelle. Kirjailija yleensä helpottaa kuvittelua erilaisilla konkreettisilla yksityiskohdilla. Pääasia ei ole kuitenkaan tarkka vastaavuus todellisen maailman kanssa, mikä viittaa jäljittelyn käsitteeseen, vaan kyseessä on integroiva yhtenäisyys eri tekstuaalisten elementtien

³⁸² Oatley 1994, 66 ; ks. Aristoteles 1977, 8

³⁸³ Oatley 1994, 68-69

kanssa. Tämä integrointi, uusien kytkentöjen tekeminen voi sitten toimia sysäyksenä kognitiiviselle näkemysten muutokselle.³⁸⁴

Myös Jauss pitää identifikaatiota eli samastumista tekstin henkilöhahmoihin yhtenä avainkäsitteenä lukijan ja tekstin välisen suhteen tarkastelussa. Hänen mukaansa lukemisessa kirjallisuuden esteettinen maailma ja lukijan todellinen arkimaailma kohtaavat lukijan identifioituessa eli samastuessa kirjan henkilöihin – lukijan kokemukseen tekstin henkilöhahmoista liittyy samastuminen aina tavalla tai toisella.³⁸⁵ Lähtökohtana omalle identifikaatioluokitukselleen Jauss on pitänyt Northrop Fryen 5-portaista typologiaa (1973), jossa sankarit ”alenevat” uskonnollisten myyttien jumalhahmoista modernin kaunokirjallisuuden avuttomiin henkilöhahmoihin, jotka houkuttelevat lukijoita ironiseen ymmärtämiseen.³⁸⁶ Taustalla voidaan nähdä myös Aristoteleen kolme sankarityyppiä. Hänen mukaansa taide jäljittelee ihmisiä, jotka ovat moraalisesti ”parempia” kuin me, ”huonompia” kuin me tai ”samanlaisia” kuin me.³⁸⁷ Jaussia eivät ole kuitenkaan kiinnostaneet niinkään ne erilaiset tavat, millä kirjallisuuden sankari on esitetty aikojen kuluessa, kuin ne erilaiset reseption tavat, joilla katselija, kuuntelija tai lukija voivat samastua sankariin.³⁸⁸ Hän on hahmotellut viisi reseption tasoa, joilla yleisö voi identifioitua fikttiivisen kertomuksen sankariin:³⁸⁹

(I) *assosiatiivinen*, (II) *ihaileva*, (III) *sympaattinen*, (IV) *katarttinen* ja (V) *ironinen*.

Näistä reseptiotavoista I, IV ja V lienevät vähiten merkityksellisiä narratiivisen hyvekasvatuksen kannalta. *Assosiatiiviselle identifikaatiolle* on ominaista, että esimerkiksi näytelmän katselija sijoittaa itsensä vaihdellen kaikkiin näytelmän henkilöihin ja nauttii vapaasta olemassaolosta ja sosiaalisuudesta. Tyypillinen assosiatiivisen samastumisen tapahtumaympäristö on pelien katsomo. Assosiatiivisen samastumisen ollessa kyseessä katselijan huomio ei kiinnity

³⁸⁴ Oatley 1994, 66, 69-70; myös Golden 1990, 2

³⁸⁵ Eskola 1990, 183

³⁸⁶ Ibid 1990, 184; Jauss 1974, 283

³⁸⁷ Eskola 1990, 184; Aristoteles 1977, 13

³⁸⁸ Ks. Jauss 1974, 284

³⁸⁹ Ibid 1974, 283

erityisesti kehenkään, jolloin fiktiivisten tai todellisten henkilöiden luonteenomaisuuksia tarkastellaan pakostakin vain pinnallisesti. Vaarana on – kuten muinaisia gladiaattoritaisteluja seurattaessa – katsojien kollektiivinen villiytyminen, jossa ei ole enää säälille sijaa.³⁹⁰

Jaussin mukaan *katarttinen identifikaatio* aristotelisessä mielessä edellyttää, että tragedian katselija sijoittaa itsensä niin täydellisesti syyttömästi kärsivän henkilöihahmon asemaan, että hän pelkää sankarin puolesta tavalla, jolla hän voisi pelätä vain itsensä puolesta. Tämänkaltainen samastuminen on esteettinen dispositio, jossa näytelmän katselija irrotetaan todellisen maailman intresseistä ja affektiivisista kietoutumisista ja sijoitetaan kärsivän tai painostetun sankarin asemaan, jolloin hän kokee traagisen emotionaalisen kuohunnan tai koomisen laukeamisen avulla sisäisen vapautumisen. Samalla voi tapahtua siirtymä esteettisestä moraaliseen. Karharsuksen aikaansaama sisäinen vapautuminen on *Jaussin* mielestä jopa edellytys sille, että katselija voi seurata uutta oivallustaan, ei niinkään vastauksena didaktiseen paineeseen vaan vapaan reflektion tietä.³⁹¹

Oatley puhuu katharsiksesta hieman eri näkökulmasta liittäen tämän kokemuksen *tunnemuistoihin*, joita fiktion lukeminen tai katseleminen voivat nostaa mieleen. Jo draamateoreetikko Konstantin Stanislavski (1863-1938) kehotti näyttelijöitä käyttämään oman elämänsä tunnemuistoja esityksensä raaka-aineena. Oikeastaan tunnemuistoja ei vain muisteta, vaan ne eletään uudelleen. Kun taide tarjoaa vihjeitä muistille, myös draaman yleisö ja fiktion lukijat voivat kokea muistoista ammennettuja tunteita. Tunnemuistojen soveltaminen uusiin konteksteihin on aina luova tapahtuma ja sukua analogian prosessille. Ihmisen – sekä taiteilijan että taiteen vastaanottajan – psyyke voi ottaa vaikeitakin muistoja menneisyydestä käsittelyyn, kun ne taiteen avulla etäännytetään. Kirjallisuuden käyttäminen terapeutisiin tarkoituksiin perustuu juuri tunteiden katarttiseen uudelleenkokemiseen.³⁹² Näkisinkin, että katharsis palvelee enemmän kirjallisuusterapian kuin hyvekasvatuksen tarkoituksena.

³⁹⁰ Jauss 1974, 298-299, 302

³⁹¹ Ibid 1974, 284, 287, 310

³⁹² Oatley 1994, 62-63

Jaussin mukaan *ironisessa identifikaatiossa* samastuminen henkilöhaamoon, jota ei voi oikeastaan sanoa sankariksi, provosoi puolestaan vieraantumisen tunteita.³⁹³ Kirjallisuuden modernistit koettavat estää lukijan helpon assimiloinnin ja pyrkivät tuottamaan ironista samastumista esittämällä tavanomaisen outona ja vieraana. Oatleyn mukaan vieraannuttamisen (dishabituatio) tarkoituksena on herättää reflektointia ja synnyttää akkommodaation kautta uusia merkityksen rakenteita: kun teos ei vastaakaan lukijan odotuksiin, hänen on muutettava ajatteluaan. Esimerkiksi Bertolt Brecht käytti näytelmissään vieraannuttamisen tekniikkaa saadakseen yleisössään aikaan yhteiskunnallista tiedostamista.³⁹⁴ Lastenkirjallisuudessa Lewis Carroll on murtanut seikkailu- ja fantasiakertomusten jännityksen synnyttämiseen tähtäävän kaavan lisäämällä ”Liisa”-kirjoihinsa nonsense-elementtejä.³⁹⁵

Vaikkei jännityskirjallisuuskään välttämättä palvele hyvekasvatuksen tarkoitusperiä, ironia ja pyrkimys vieraannuttamiseen ovat vielä kauempana hyveettisestä ajattelusta. Hyvekasvatus pyrkii nimenomaan siihen, että lapset ja nuoret voisivat kokea maailman mielekkäämpänä, ja että luonteenhyveet nähtäisiin tärkeänä inhimillisenä varustuksena. Satu kuten leikkikin on lapselle ominainen tapa hallita olemassaoloon liittyvää monimutkaisuutta ja epävarmuutta.³⁹⁶ Ihmemaan Liisa sen sijaan joutuu kokemaan, kuinka kaaosta on mahdotonta määritellä, rajata ja hallita. Margareta Rönnerbergin mielestä Carroll on postmodernin relativismin ja kyynisyyden asialla koettaessaan osoittaa, miten kieli, logiikka, ulkoinen olemus, aika ja paikka ovat kaikki suhteellisia, ja miten on pohjimmiltaan mahdotonta tavoittaa todellista kommunikaatiota.³⁹⁷ Empiirinen tutkimus on kaiken lisäksi osoittanut, että lasten kyky ymmärtää ironiaa on heikko aina 10-12 – vuotiaiksi asti.³⁹⁸ Tuorein elokuvaversio ”Liisasta” käsittelee kirjan absurdiä aiheistoa päähenkilön aikuistumisprosessin kuvauksena.

³⁹³ Jauss 1974, 298

³⁹⁴ Oatley 1994, 57 ; ks. myös Levanen 1998, 11,15

³⁹⁵ Shavit 1986, 178 ; Jauss 1974, 314

³⁹⁶ Ks. Kalliala 1999, 43

³⁹⁷ Rönnerberg 1990, 115

³⁹⁸ Nikolajeva 2005, 249

4.2.2.3 Ihailevasta identifikaatiosta torjuntaan

Jaussin reseptiokategorioista *ihaileva identifikaatio* näyttäisi olevan se kokemustapa, johon on tietoisesti tähdätty mm. roolimalleja hyödyntävässä hyvekasvatuksessa.³⁹⁹ Ihaileva samastuminen viittaa esteettiseen dispoitioon, joka herää jouduttaessa tekemisiin ihanteeksi kohoavan täydellisyyden kanssa. Fiktiivisen kertomuksen täydellinen sankari herättää ihailua, saa aikaan ihailevan samastumisen ja toimii myönteisessä tapauksessa lukijan esikuvana ja emuloinnin kohteena. Usein juuri ihailu muodostaa viitekehysten sille esteettiselle identifikaatiolle, joka saa meidät omaksumaan *malleja*. Jauss viittaa filosofi Max Scheleriin (1874-1928), jonka mukaan me rakastamme tai vihaamme kokonaisia, jakamattomia persoonia sen perusteella, millaisen vaikutelman saamme heidän kokonaisarvostaan. Missä tahansa rakastamme tai vihaamme, olemme taipuvaisia myös yhtymään tai hylkäämään, seuraamaan tai vastustamaan. Jauss haluaa täydentää Schelerin käsitystä painottamalla esteettisen kokemuksen osuutta mallien substanssin muodostumisessa; hänen mukaansa mallien voimaa ei voi käsittää ilman esteettisen kokemuksen ja siihen liittyvän kuvittelun antamaa sysäystä.⁴⁰⁰

Kun Jauss puhuu ihailevan identifikaation kohdalla ihanteeksi kohoavasta (luonteen) täydellisyydestä, hän lähenee Doret J. de Ruyterin näkemystä hyveestä. Luopumatta luonteenpiirteeksi määrittelystä de Ruyter pitää hyveitä yhtenä ihanteiden lajina⁴⁰¹; ihanteen hän määrittelee mielikuvaksi jostakin erinomaisuudesta. Tällaisella mielikuvalla on ihmisen käyttäytymistä ohjaavaa voimaa – jonkin asian ollessa ihanne ihminen kurottautuu tätä kohti. Pyrkimys mielikuvan toteuttamiseen koskee myös hyviä luonteenominaisuuksia. Vastaavasti de Ruyter pitää Aristoteleen hyveteoriaa esimerkkinä ihanneluonteen merkityksestä.⁴⁰² Ihanteen avulla ihminen voi paremmin arvioida toimintaansa, koska ihanne tarjoaa toiminnalle standardin, mittapuun mihin verrata.⁴⁰³ Juuri hyveen ihannepiirteeseen perustuu ihailua herättävien henkilöahmojen suosiminen

³⁹⁹ Ks. Kristjánsson 2006, 40

⁴⁰⁰ Jauss 1974, 298, 303-304

⁴⁰¹ Samanlaiseen tulkintaan on päätyneet myös Daniel Putman (1995, 176-77)

⁴⁰² Ruyter 2003, 468, 470

⁴⁰³ Rescher 1987, 1,3, 14, 118

kertomuksia hyödyntävässä hyvekasvatuksessa. Tämän tyyppisen kasvatuksen haasteena on välttää ihailua herättävän sankarin sokea jäljittely tai eskapistinen itsensä viihdyttely – vaarat, jotka ovat Jaussin mukaan vaanimassa ihailevan idenfikaation liepeillä.⁴⁰⁴

Kun fiktio kuvaa epätäydellistä sankaria, lukija on taipuvainen Jaussin kuvaamaan *sympaattiseen identifikaatioon* sekä säälin ja myötätunnon kokemiseen. Nämä voivat johtaa solidaarisuuteen ja valmiuteen toimia, negatiivisessa tapauksessa sentimentaalisuuteen. Sympaattisen samastumisen kohde on niin arkipäiväinen ja epätäydellinen, että lukija voi ajatella hänen mahtuvan oman toimintansa mahdollisuuksien rajoihin. 1100-luvulla legendojen täydellisten sankarien, pyhimysten tilalle tuli miraakkeli tavallinen, tuntematon syntinen, ja Rousseau'n ”Confessions” -kirjasta alkaen omaelämäkerralliset kertomukset tarjosivat näille sekulaareja vaihtoehtoja.⁴⁰⁵ Kummatkin kertomustyypit antoivat mahdollisuuden sympaattiseen samastumiseen eli *sympatian* kokemiseen päähenkilöä kohtaan.

Oatley määrittelee *sympatian* tuntemiseksi jonkun kanssa. Max Scheler on kuvannut *sympatiaa* erityiseksi toveritunteeksi (fellow feeling), jota henkilö kokee vastauksena toisessa henkilössä havaittuun tilaan. Välistä *sympatia* on erotettu käsitteellisesti empatiasta, jota on pidetty eräänlaisena toisen henkilön jäljittelynä tai itsensä heijastamisena toisen asemaan; myöhempi tutkimus on ollut sitä mieltä, että *sympatiaa* ja *empatiaa* on vaikea erottaa toisistaan. Oatleyn mukaan se, mitä tunnetaan kaunokirjallisen tekstin parissa, ei juuri eroa reaktioistamme todellisen elämän tapahtumiin. Jos jotakin emotionaalisesti merkittävää sattuu kirjallisuudessa tai elämässä – esimerkiksi alkaa tappelu tai jotakin suudellaan – ihminen on taipuvainen tuntemaan myötätunteita, *sympatiaa* (tai *empatiaa*). Vaikka asianosaisia ihmisiä ei tunnettaisi, tunne voi olla voimakas. *Sympatian* kokemisen tuloksena lukijassa voi tapahtua muutos, jossa hän tulee ymmärtämään muita ihmisiä ja heidän velvoitteitaan näiden näkökulmasta.⁴⁰⁶

⁴⁰⁴ Ks. Kristjánsson 2006, 47 ; Jauss 1974, 307

⁴⁰⁵ Ibid 1974, 298, 307-308

⁴⁰⁶ Oatley 1994, 61-62

Lastenkirjallisuudentutkija Perry Nodelman näkee sympatian heräämisen seurauksena siitä, että päähenkilö kuvataan väheksyttynä ja voimattomana – huono-osaiseksi kuvattu henkilöahmo mielletään aina myös hyväksi.⁴⁰⁷ Ari Hiltusen mukaan yksi tehokkaimpia keinoja tuottaa samastumista on moraalisen epäoikeudenmukaisuuden kuvaaminen; sympaattiseksi kuvattu sankari joutuu syyttään kärsimään. Tunemme itse usein olevamme epäoikeudenmukaisessa tilanteessa, ja sen vuoksi meidän on helppo samastua henkilöahmoon, joka joutuu vääryyden uhriksi. Moraalisesti hyvän henkilöahmon epäoikeudenmukaisista kärsimysten seuraaminen herättää säälin ja pelon tunteita. Nämä tunteet ovat voimakkaan myötälämisen tulosta.⁴⁰⁸

Koska samastuminen – Oatleyn kuvaamassa muodossa – sisältää päähenkilön päämäärien omaksumisen, avuttoman ja huono-osaisen päähenkilön *auttajat* edistäessään hänen onneaan (päämäärien saavuttamista) synnyttävät yleisössä riemun tunteita. Ulf Löfgrenin kertomus ”Pikku Harlekiini” tarjoaa esimerkin sääliä ja sympatiaa herättävästä, passiivisesta päähenkilöstä; tässä muiden väheksymä, tyhmyrin rooliin pakotettu poika on alistunut tilanteeseensa. Ihailua herättäviksi esikuvahahmoiksi nousevat hänen auttajansa, ensin yksi myötätuntoinen tyttö ja myöhemmin koko teatteriseurue.

Tämän tyyppiset ”sympatiakertomukset” näyttävät – ehkä juuri päähenkilön passiivisuuden takia – jäävän sivuun hyvekertomuskokoelmista. Kuitenkin, kun huono-osaisen päähenkilön voimattomuus herättää sympatiaa ja auttajien toimintaa seuraava onnellinen käänne riemua, lapsen on helpompi ymmärtää, miksi hyveet ovat tärkeitä ihmiselämässä, miten ne muuttavat maailmaa. Vaikka auttajat, erityisesti saduissa, yleensä poistuvat näyttämöltä heti suoritettuaan tehtävänsä, heidän lyhytaikainen, mutta ehdottoman hyveellinen toimintansa on omiaan herättämään yleisössä myös ihailevaa samastumista.⁴⁰⁹ Täten ei vain (Jaussin kuvaama) tavallinen, erehtyvä sankari edistä sympaattista identifikaatiota – tähän tähtää myös lastenkertomuksen ei-erehtyvä, väheksytty ja voimaton päähenkilö.

⁴⁰⁷ Nodelman 1994, 256,

⁴⁰⁸ Hiltunen 1999, 203

⁴⁰⁹ Lüthi 1987, 138 ; ks. Oatley 1994, 66 ;

Kummankin tyyppisen henkilöhaahmon auttajat sen sijaan ovat omiaan herättämään ihailevan identifikaation.

Jaussin ja Oatleyn luokituksista puuttuu eräs reseptiotapa, joka on kuitenkin hyvin tavallinen – nimittäisin tätä *torjunnaksi*. Jauss tosin sivuaa torjunnaksi kutsumaani kokemusta viittaamalla ihailevan identifikaation yhteydessä Schelerin ajatukseen, että olemme taipuvaisia seuraamaan rakastamaamme ja torjumaan vihaamaamme.⁴¹⁰ Torjunta liittyy vihattavaan tai halveksittavaan ja on ihailun, rakastamisen ja sympatian vastakohta ehkäisten jäljittelynhalun. Voitaisiin puhua erityisesti torjuvasta identifikaatiosta, jollei tämä olisi nurinkurinen käsitepari – torjutun tekstihenkilön kehnot luonteenpiirteet ja teot nimenomaan estävät lukijaa samastumasta ko. henkilöön. Bruno Bettelheim puhuu samasta ilmiöstä todetessaan, että kansansatupohjaisten satujen selkeät vastakohtat auttavat lasta erottamaan hyvän hahmon pahasta; mitä selkeämpi paha hahmo on, sitä helpompi lapsen on se torjua.⁴¹¹ Myös kertomuksella, jonka henkilöhaahmolla on huonoja luonteenpiirteitä, joiden vuoksi hän todennäköisesti herättää torjuntaa, on paikkansa hyvekasvatuksessa: mm. von Wrightin mielestä ihmiset oppivat välttämään vääriä menettelytapoja, kun he saavat ”anti-model”-kertomusten kautta esimakua pahojen elämästä.⁴¹²

Lastenkirjallisuudessa näyttäisi olevan omat kertomustyyppinsä ihailevaa identifikaatiota ja torjuntaa varten. Maria Tatarin mukaan perinteiset sadut – esimerkiksi Grimmin veljesten lapsia varten muokkaamat kansansadut – keskittyvät joko esikuvan tai varoituksen esittämiseen.⁴¹³ Kansansadun mallilla on ollut sittemmin voimakas vaikutus lastenkirjailijoihin – myös realistisia lastenkertomuksia voidaan pitää pitkälti kansansadun tapaisena genrenä.⁴¹⁴ Kun *esikuvakertomukset* tähtäävät ihailevaan identifikaatioon tai sympatian ja ihailun yhdistelmään, *varoituskertomukset* ovat omiaan herättämään yleisön torjunnan. Torjuntaan tähtäävällä henkilöhaahmolla on yksi tai useampi huono luonteenpiirre –

⁴¹⁰ Jauss 1974, 303

⁴¹¹ Bettelheim 1998, 17

⁴¹² Wright 2001a, 240-242

⁴¹³ Tatar 1992, 8-9

⁴¹⁴ Ibid 1992, 8 ; ks. Nikolajeva 2003, 12

tätä valotetaan erityisesti tekojen kautta, jotka aiheuttavat muille ikävyyksiä. Varoituskertomuksen tarkoituksena on nimensä mukaisesti varoittaa ikävien tapahtumien avulla paheista ja suositella käänteisellä tavalla hyveitä.⁴¹⁵

Kun fiktiivisen kertomuksen päähenkilönä tai hyvän päähenkilön vastustajana on henkilöahmo, joka tekee moitittavia, usein muiden elämää haittaavia tekoja, hänen toimintansa ja hahmonsa herättävät lukijassa närkästystä ja väärän toiminnan ikävät seuraukset myös pelkoa. Joissakin kertomuksissa, esimerkiksi ”Pinokkiossa” rangaistukset, jotka Pinokkio saa maksaessaan oppirahoja, esitetään niin että lukijat voivat nauraa tapahtumille. Nauraja voi samalla tuntea helpotusta siitä, ettei hänen tarvitse itse kokea sellaisia kärsimyksiä. Tässä nauru – ei niinkään pelko – palvelee torjuntaan tähtäävän varoituskertomuksen tarkoitusta: lukija voi oppia välttämään Pinokkion virheet.⁴¹⁶ Myönteisenä siirtovaikutuksena torjunnasta voidaan – von Wrightin tavoin – nähdä haitalliseksi näytetyn toiminnan välttäminen elävässä elämässä; negatiiviseksi vaikutukseksi kääntyessään torjunnasta voisi ajatella olevan seurauksena liiallinen pelko.

Monissa lastenkertomuksissa hyveiden ja paheiden välinen ero tuodaan selkeästi esille rinnastamalla joko kaksi henkilöahmoa, jotka ovat tietyiltä luonteenpiirteiltään toistensa vastakohtia tai yksi ja sama henkilöahmo kahtena eri aikana niin, että hänen aikaisemmat ja myöhemmät luonteenpiirteensä ovat vastakkaiset.⁴¹⁷ Tällaiset kertomukset herättävät yleisössä *vuorotellen* ihailevaa samastumista ja torjuntaa.⁴¹⁸ Tyypillinen ”vastakohtakertomus” on venäläinen kansansatu ”Pakkanen”: ukon tytär on ahkera ja akan tytär laiska. Uudemmassa lastenkertomuksessa ”Koirankorvia” vieras koira herjaa ja koiran nuori emäntä ylistää päähenkilö-koiran korvia; vastakkain asettuvat julmuus ja lempeys. Jos

⁴¹⁵ Ks. Nikolajeva 2003, 36 (korostus lisätty). Tyypillinen varoituskertomus on Aisopoksen faabeli ”Paimenpoika ja susi”, jossa paimenpojan toistuva valehtelevä johtaa siihen, ettei häntä uskota todellisenkaan hädän hetkellä. Enemmän vivahteita sisältävässä Beskowin sadussa ”Kuinka suuri mustikkavuori tuli kaupunkiin” kaupunkilaiset menettävät roskaamisen ja kukkien repimisen takia kauniin kukkulansa.

⁴¹⁶ Zipes 1999, 150

⁴¹⁷ Nikolajeva 2003, 198-199

⁴¹⁸ Mittavan uran tehnyt oikeustieteilijä ja kirjailija Aulis Aarnio on kertonut oppineensa työnteon arvon kertomuksesta ”Siri Heinäsirkka”, jota hänelle luettiin lapsuudessa (Aarnio 2010). Heinäsirkan käy kertomuksessa hyvin vasta sitten, kun se oppii ahkeroimaan. Kertomus mahdollistaa sekä torjunnan (alun tapahtumat), että ihailun (lopun tapahtumat).

perinteisessä sadussa henkilöahmoja on kolme, kaksi ensimmäistä eivät eroa oleellisesti toisistaan, joten he muodostavat yhdessä negatiivisen vastakohtan esikuvalliselle kolmannelle henkilölle.⁴¹⁹

Kun koulupoika Oskari on nuorempaa Petteria kohtaan ensin tyly ja myöhemmin ystävällinen Lars Rudebjerin kertomuksessa ”Dinokerho saa uuden jäsenen”, kyseessä on saman henkilön aikaisemman ja myöhemmän luonteenpiirteen rinnastaminen, jolloin kehityksen aikaisempi vaihe on omiaan herättämään torjuntaa, myöhemmän vaiheen tuottaessa ihailua. Siirtymä hyveen suuntaan tapahtuu niin ikään kuuluisassa kertomuksessa ”George Washington ja kirsikkapuu”, jossa George katkaisee ensin isän hartaasti vaaliman kirsikkapuun. Kun isä etsii vihastuneena syyllistä, George tunnustaa rohkeasti tekonsa. Bennettin hyvekertomuskokoelmassa korostetaan kertomuksen esikuvaluonnetta ja jälkimmäisen teon paremmuutta kehotuksella ”We should all be like young George”⁴²⁰, millä ei tietenkään viitata kirsikkapuiden katkomiseen.

4.2.3 Oikeudenmukaisen maailman malli

Hyvekasvatuksen kannalta tärkeimmät reseptiokategoriat näyttäisivät siten olevan 1) ihaileva identifikaatio (Jauss) ja 2) sympaattinen identifikaatio (Jauss) tai sympatia (Oatley, Nodelman) sekä 3) torjunta. Mainittu kolmijako lähenee aristotelista henkilöahmotyypittelyä: henkilöahmot ovat varauksettoman hyviä, jaloja tai varauksettoman pahoja. Jalo henkilöahmo ei ole moraaliltaan täydellinen mutta kuitenkin riittävän hyvä, jottei hänen kohtalokas erehdyksensä, *hamartia*, estäisi yleisöä tuntemasta sääliä ja pelkoa hänen erehdyksenä hetkellä. Aristotelinen *hamartia* lisää samastumista, koska erehtyvä sankari on inhimillisempi ja uskottavampi.⁴²¹ Mainittu henkilötyyppien jaottelu on yhteydessä kertomuksen juoneen ja reseptioon sillä tavoin, että päähenkilön kohtalon vaihtelut vaikuttavat yleisöön eri tavalla riippuen siitä, mihin kategoriaan henkilöahmo kuuluu. Kertomuksen päähenkilön kohtalo vaihtelee Aristoteleen mukaan kahdella tavalla,

⁴¹⁹ Lüthi 1987, 142

⁴²⁰ Bennett 1995, 84

⁴²¹ Hiltunen 1999, 48-49

onnekkaalla tai tuhoisalla parantaen tai huonontaen hänen tilannettaan. Chatman on esittänyt henkilöahmo- ja juonityypit ja näitä vastaavat yleisön tunnereaktiot kuutena erilaisena vaihtoehtona:

Tuhoisa tapahtumakulku:

1. Varauksettoman hyvä sankari epäonnistuu; tämä on yleisöstä käsittämätöntä, koska se on vastoin todennäköisyyttä.
2. Varauksettoman paha päähenkilö epäonnistuu, tämä aiheuttaa yleisössä tyydytyksen tunteen, koska näin toteutuu oikeus.
3. Jalo sankari epäonnistuu erehtymällä; tämä synnyttää yleisössä sääliä ja pelkoa.

Onnekas tapahtumakulku:

1. Varauksettoman paha päähenkilö onnistuu; yleisön tuntee inhoa, koska se on vastoin todennäköisyyttä.
2. Varauksettoman hyvä sankari onnistuu; yleisö tuntee moraalista tyytyväisyyttä.
3. Jalo sankari epäonnistuu väliaikaisesti mutta saavuttaa lopulta voiton; yleisö kokee (sitä suuremman) tyydytyksen.⁴²²

Josen ja Brewerin (1984) tutkimuksen mukaan lukijan suhtautumista kertomuksen loppuratkaisuun säätelee *oikeudenmukaisen maailman malli*. Kun kertomuksen kuvaama kamppailu on ohi, ja petkuttaja on voittanut, tai hyvä henkilöahmo on tapettu ja murhaajaa ei ole saatu kiinni, lukijaa jää vaivaamaan tunne asioiden kesken jäämisestä.⁴²³ Lapsia tällaisen tilanteen voi odottaa häiritsevän vielä enemmän kuin aikuisia. Margareta Rönnerberg on tuonut esille, kuinka lapset – vielä koulun alkuvuosiin asti – suosivat tunnetasolla tyydyttäviä ratkaisuja eli ns. onnellisia loppuja.⁴²⁴ Sankarityypillä ja hänen onnistumisellaan ja epäonnistumisellaan voidaan nähdä yhteys myös erilaisiin samastumisen lajeihin.

⁴²² Chatman 1993, 85

⁴²³ Brewer 1996, 264

⁴²⁴ Rönnerberg 1990, 87

Ihaileva identifikaatio häiriintyisi varauksettoman hyvän sankarin epäonnistumisesta, ja varauksettoman pahan henkilön onnistuminen taas sotisi torjuntaa vastaan. Sympaattinen identifikaatio (*sympatia*) sietää riittävän hyvän mutta erehtyvän tai hyvän ja huono-osaisen sankarin tilapäisen epäonnistumisen, kunhan tämä saa lopuksi onnen. Mitä voimakkaammasta vääryydestä *sympatiaa* herättänyt päähenkilö on joutunut kärsimään, sitä suurempi on onnellisen lopun tuoma helpotus.⁴²⁵

4.2.4 Aristotelinen jäljittely

Pyrkimyksenään kehittää roolimallien käyttöä hyvekasvatuksessa Kristjánsson on tutkinut Aristoteleen käsitystä *jäljittelystä* emotionaalisena hyveenä. Esitellyistä reseptiokategorioista erityisesti ihaileva identifikaatio tai ihailevan ja sympaattisen identifikaation (*sympatian*) yhdistelmä näyttäisivät olevan ne kokemistavat, joita tällainen jäljittely edellyttää: jotta kertomuksen henkilöahmo voisi toimia hyveen esittelijänä ja mallina, hänen tulisi olla teoissaan esimerkillinen.⁴²⁶ Aristotelinen jäljittelyn teoria antaa tärkeitä lisäviitteitä siitä, mitä tapahtuu yleisössä ihailua herättävien henkilöahmojen kautta, ja miten tähän ilmiöön kannattaisi suhtautua hyvekasvatuksessa.

Kristjánsson ei liitä jäljittelyä vain kirjallisuuden reseptioon vaan myös elävien henkilöahmojen ihailuun. Roolimallien kasvatuksellinen käyttö (*role-modelling*) on luonteenhyveitä painottavan kasvatuksen tärkeimpiä pedagogisia keinoja. Jo Aristoteleen mukaan hyveitä opitaan niiltä, jotka ovat hyveellisiä.⁴²⁷ Liikkeen kärkihahmo Thomas Lickona on esitellyt pääteoksessaan (1991) useita käytännön esimerkkejä roolimallistrategiasta, ja hänen edustamansa liike on tuottanut runsaasti myös verkkomateriaalia sopivista roolimalleista lähtien Sokrateesta aina aikamme golfinpelaajiin ja näyttelijöihin. Roolimallin käsitteellä voidaan tarkoittaa koulun puitteissa joko 1) opettajaa roolimallina, 2) muita aikuisia – esimerkiksi lasten

⁴²⁵ Hiltunen 1999, 37, 202-203

⁴²⁶ Kristjánsson 2006, 47

⁴²⁷ Kaalikoski 1999, 246

vanhempia – jotka lapset ja nuoret hyväksyvät vapaaehtoisesti moraaliseksi oppaikseen tai 3) fiktiivisen ja biografisen kirjallisuuden sekä elokuvien moraalisia esimerkkejä.⁴²⁸

Jäljittely (*zelos*) on Aristoteleen tunnevalikoiman yksi tunne. Tähän valikoimaan kuuluu sekä miellyttäviä että tuskallisia tunteita jäljittelyn kuuluessa jälkimmäisiin. Henkilön kokema tuska tulee siitä, että hän huomaa muilla hänen kaltaisillaan ihmisillä – todellisilla tai fiktiivisillä – olevan sellaisia kunnioitettavia asioita, joita häneltä itseltään puuttuu. On huomattava, ettei henkilö A tunne kipua siitä, että henkilöllä B on tämä hyvä asia. Jäljittelyn ansiosta henkilö pyrkii saavuttamaan itselleen hyviä asioita, kun taas kateus ei soisi naapurille mitään hyvää. Aristoteles näkee siis jäljittelyn ja kateuden (*phthonos*) sekä käsitteellisesti että moraalisesti vastakkaisina tunteina. Jäljittelyllä ilmaisemme ihailumme ja halumme olla toisen kaltainen jossakin asiassa tai halumme saada jotakin samaa kuin toisella on ilman, että haluaisimme ottaa toiselta pois jotakin.⁴²⁹ Jäljittelystä on kysymys esimerkiksi tilanteessa, jossa lapsi havaitsee, että hänen käyttäytymisensä poikkeaa selvästi hänen ihailemansa henkilön käyttäytymisestä, ja hän tuntee häpeää tai vihastuu itseensä. Vastaavasti jos lapsi huomaa lähestyvänsä ihannettaan, hän tuntee mielihyvää ja ylpeyttä, mikä innostaa edelleen hänen eettistä kasvuaan.⁴³⁰ Kun myönteisiä roolimalleja käytetään hyvekasvatuksessa, esimerkillisten henkilöhahmojen tarkoituksena on saada aina aikaan paitsi ihaileva samastuminen myös *vertailu* itsen ja ihaillun hahmon välille.⁴³¹

Jäljittely on aristotelisessä katsantokannassa myös moraalinen hyve, so. luonteenpiirre, joka saa henkilön tuntemaan ja toimimaan moraalisesti oikealla tavalla. Moraalisesti hyvä luonteenpiirre edistää puolestaan *eudaimonian* saavuttamista jollakin inhimillisen toiminnan alueella. Jos ymmärrämme puutteemme jollakin alueella – verrattuna johonkin toiseen – ja jos tämä kipu saa meidät ottamaan moraalisesti oikeita askeleita (lievittääksemme kipua), meidän voi sanoa omaavan jäljittelyn hyveen. Aristotelinen jäljittelyn käsite on Kristjánssonin

⁴²⁸ Kristjánsson 2006, 37- 38 ; opettajan lukiessa kertomuksia ääneen, vaikuttamassa on mahdollisesti yhtä aikaa sekä ensimmäisen että kolmannen tyyppinen roolimalli

⁴²⁹ Ibid 2006, 42-43

⁴³⁰ Steutel & Spiecker 2004, 545-546

⁴³¹ Ks. Kristjánsson 2006 , 44 (korostus lisätty)

mukaan edistyksellisempi kuin character education -liikkeen tavanomainen roolimalliajatus. Jäljittelyyn (emulation) sisältyy niin affektiivinen, konatiivinen, kognitiivinen kuin käyttäytymisenkin aspekti. *Affektiivinen elementti* viittaa tilanteeseen, jossa henkilö tuntee tuskaa sen tähden, ettei hänellä ole haluttua hyvää ominaisuutta, joka on toisella henkilöllä. *Konatiivinen elementti* viittaa motivaatioon, ts. haluun hankkia itselle ko. ominaisuus. Jäljittelyn *kognitiivinen puoli* tarkoittaa sen ymmärtämistä, miksi toisen hyvä ominaisuus olisi itsellekin hyväksi, ja millä järkevillä tavoilla itseä voisi muuttaa tuon ominaisuuden saavuttamiseksi. *Käyttäytymisen taso* merkitsee henkilön aktuaalista pyrkimystä halutun ominaisuuden hankkimiseksi. Character education -liikkeessä on Kristjánssonin mukaan korostettu roolimallin jäljittelyn konatiivista ja käyttäytymisen elementtiä affektiivisen ja kognitiivisen puolen kustannuksella.⁴³²

Kristjánsson arvelee kognitiivisen puolen, rationaalisen harkinnan laiminlyömisestä saattavan johtua aristotelisen hyveisiin totuttamisen ajatuksesta.⁴³³ Rationaalisuutta edeltävä totuttaminen (habituation) voidaan nähdä lasten ensimmäisenä kasvatuksena, jolloin aikuinen opastaa vielä maailmasta tietämätöntä lasta hyveisiin. Totuttamisella tarkoitetaan tekemällä oppimista, esimerkiksi rehelliseksi tullaan tekemällä rohkeita tekoja. Totuttaminen viittaa lisäksi ajatukseen siitä, että hyveen harjoittamisen tulee olla toistuvaa, säännöllistä. Koska lapsi ei voi tietää, mitä esimerkiksi rehellisyys eri tilanteissa on, totuttaminen tapahtuu pitkään aikuisen ohjauksessa.⁴³⁴ Voidaan kuitenkin kysyä, kuinka aikaisin tai kuinka myöhään voidaan totuttamisesta siirtyä lapsen oman *fronesiksen* aktivoimiseen. Suurin osa saatavilla olevasta roolimallikasvatuksen materiaalista näyttää olevan suunnattu yläkoulu- ja lukioikäisille. Tuon ikäisten kohdalla harvat kasvattajat ajattelevat, että totuttaminen olisi ainoa tai paras tapa antaa moraalista opetusta.⁴³⁵

Kristjánssonin mukaan on perusteltua ulottaa rationaalisen harkinnan elementti tätä nuorempienkin opetukseen. Kognitiivisen puolen esillä pitämistä käytännössä olisi esimerkiksi sen pohtiminen, *miksi* esitetty moraalinen ominaisuus olisi

⁴³² Kristjánsson 2006, 45

⁴³³ Ibid 2006, 46

⁴³⁴ Steutel & Spiecker 2004, 534-536

⁴³⁵ Ks. esim. Lickona 1991, 12

jäljittelyn arvoinen, ts. miksi se edistäisi inhimillistä hyvinvointia.⁴³⁶ Ilman tällaista perustelujen miettimistä roolimallien käytöstä tulee indoktrinaatiota. Kasvatukselle – juuri vastakohtana indoktrinaatiolle – on ominaista yksilön asettaminen valintatilanteeseen, jossa hän tulee tietoiseksi vaihtoehtoista, eduista ja haitoista sekä valinnan perusteista.⁴³⁷

Toinen ongelma, joka nousee perinteisestä roolimalliajattelusta, on Kristjánssonin mukaan tapa painottaa roolimallissa henkilöä eikä hänen ominaisuuksiaan. Aristoteles sen sijaan pitää itsestään selvänä sitä, että jäljittely keskittyy toivottaviin, kunnioitettaviin hyviin. Soveltaessamme aristotelista mallin ideaa voimme olettaa, että tällainen kasvatusta koskee tiettyjä ominaisuuksia, jotka ovat tarpeeksi arvokkaita jäljiteltäviksi. Malliksi tarjoutuvan henkilön – todellisen tai fiktiivisen – tehtävänä on siis valaista ko. hyviä ominaisuuksia, muistuttaa niistä elävästi ja herättää sellaisia tunteita, jotka saavat henkilön jäljittelemään niitä. Moraalisesti arvokkaita ominaisuuksia tulee kuitenkin arvioida *riippumattomina roolimallihenkilöstä*. Jos haluamme ymmärtää paremmin hyvän elämän luonnetta ja yksittäisten hyveiden merkitystä tässä elämässä, tarvitsemme objektiivista, esimerkiksi riippumatonta standardia käsitteäksemme totuuden. Aristotelinen kasvattaja viittaa alituisen moraaliin syihin mieluummin kuin hyviin esimerkkeihin.⁴³⁸

Zeloksen käsitteen täysimittaiseen soveltamiseen kuuluu, että kasvattaja ottaa huomioon myös jäljittelyn affektiivisen elementin yrittämällä herättää oppilaissa sisäisesti koettavan, emotionaalisen vaatimuksen itsensä muuttamiseen (self-transformation). Tämä emotionaalisesti koettu vaatimus tulisi ilmetä kipuna, kun havaitaan että itseltä puuttuu jokin toivottava moraalinen ominaisuus, ja kasvattajan tulisi näyttää oppilaille, miten tällainen kipu voisi auttaa heitä ottamaan järkeviä ja realistisia askeleita ko. ominaisuuden saavuttamiseksi. Vaikka hyveitä painottavassa kasvatuksessa hyödynnettäisiin aristotelisen jäljittelyn käsitteen eri puolia, olisi Kristjánssonin mukaan kuitenkin muistettava, että juuri mallin esimerkillisyys auttaa roolimallia täyttämään kasvatuksellisen tehtävänsä, so. hyveiden esittelyn.⁴³⁹

⁴³⁶ Kristjánsson 2006, 48 (korostus lisätty)

⁴³⁷ Hepburn 1991, 219 : ks. myös luku 7.1.4 ”Kysymys indoktrinaatiosta”

⁴³⁸ Kristjánsson 2006, 47 (korostus lisätty)

⁴³⁹ Ibid 2006, 47

Etsiessään sopivia roolimalleja character education -liikkeen teoreetikot näyttävät luottavan erityisesti biografisen kertomuksen voimaan. Kun Jauss viittaa ihailevan identifikaation yhteydessä legendoihin, hän sijoittaa nämä kaukaiseen menneisyyteen. Liittymättä varsinaisesti luonteenkasvatuksen teoreetikoihin Edith Wyschogrod kehottaa kirjassaan ”Saints and postmodernism” (1990) kuitenkin palaamaan pyhimyskertomusten ääreen eettisessä kasvatuksessa. Eettisten teorioiden opiskelu ei hänen mielestään juurikaan muuta ihmistä paremmaksi, koska teorian ja käytännön välinen kuilu jää ylittämättä. Sen sijaan kertomukset *todella eläneiden* hyvien ihmisten elämästä elähdyttävät ihmisiä kulttuurista riippumatta ja toimivat käyttäytymismalleja välittävinä instrumentteina.⁴⁴⁰ Tieto siitä, että kertomuksen henkilö on elänyt oikeasti, voi rohkaista lukijaa tai kuulijaa luottamaan siihen, että hänenkin elämässään ja luonteessaan voi tapahtua jotakin vastaavaa – samalla hän saa itsekasvatukselleen haasteellisen mittapuun.

Lammenrannan mukaan kertomuksen tosipohjaisuudella ei ole lukijan kannalta juuri merkitystä: luumme myös elämäkerrallisia ja historiallisia aineksia sisältävää kirjallisuutta ikään kuin se olisi fiktiivistä. Ymmärryksen lisääjänä tällainen kirjallisuus toimii samalla tavalla kuin fiktio.⁴⁴¹ Biografisen kirjallisuuden käytössä on kuitenkin aina vaarana sankarikuvien romahtaminen jossakin vaiheessa – kenestäkään elävästä ihmisestä ei voida mennä takuuseen tässä mielessä. Ymmärränkin Kristjánssonin viittaavan juuri elämäkerrallisten kertomusten (ja elävien ihmisten) tarjoamiin roolimalleihin kehottaessaan kasvattajia keskittymään mieluummin henkilön ominaisuuksiin kuin henkilöön itseensä.⁴⁴² Historiaan jääneet, usein kansalliset sankarit, voivat uudelleenmäärittelyn kautta osoittautua tavallisiksi kuolevaisiksi, jotka eivät ansaitse erityistä arvonantoa. Esimerkiksi Kristoffer Kolumbusta on käsitelty aikojen kuluessa ensin silkkisin ja myöhemmin karkeampikutoisin hansikkain.⁴⁴³ Mitä voimme tietää pyhimystenkään todellisista mielipiteistä tai vaikuttimista?⁴⁴⁴ Sen sijaan fiktiivinen kirjallisuus, joka on nimensä mukaisesti kuvitteellista, tarjoaa luonneihanteita, jotka eivät voi pettää; ne pysyvät

⁴⁴⁰ Kuusimäki 2000, 42 (korostus lisätty)

⁴⁴¹ Lammenranta 1989, 195 ; ks. myös Lahtinen 2000, 198

⁴⁴² Kristjánsson 2006, 438

⁴⁴³ White & O'Brien 1999, 83

⁴⁴⁴ Ks. Comte-Sponville 2001, 344

sellaisina, millaisiksi ne on kerran kuviteltu.⁴⁴⁵ Kaunokirjallisuuden henkilöihahmoja voidaan pitää ajanoloon ehkä vanhanaikaisesti ajattelevina ja toimivina, mutta olemustaan ne eivät voi muuttaa. Kirjailija Johannes Mario Simmel todistaa fiktiivisen esikuvan voimasta kirjansa ”Itkeä ei saa” esipuheessa:

*Kun olin vielä poikanen, rakastin Erich Kästnerin kirjoja Pojat salapoliiseina, Töpö ja Anton sekä Lentävä luokka. Silloin päätin yrittää elää kuin lapset noissa kirjoissa. Joskus se onnistuikin.--- Edelleenkin haluan käyttäytyä siten kuin lapset hänen kirjoissaan. Olisin iloinen, jos mahdollisimman moni lukijoista löytäisi esikuvansa minun kirjoistani. Koska Erich Kästner on vaikuttanut elämäni, käyttäytymiseeni ja kirjoittamiseeni, omistan kiitollisuudella ja kunnioituksella tämän kirjani hänen muistolleen.*⁴⁴⁶

⁴⁴⁵ Fiktio ei ole sidottu totuusvaatimuksiin, koska se jo määrittelynsä mukaan on ei-todellisuutta. Fiktio luo oman itsenäisen kielellisen todellisuutensa ihmishahmoineen, jotka toimivat tietyssä aika-avaruudessa. Lukijan (ja kuulijan) on mahdollista mennä sisään näihin kuvitteellisiin henkilöihin ja alkaa luottamaan heidän ajatuksiinsa ja tunteisiinsa. (Sörensen 1985, 149-150)

⁴⁴⁶ Johannes Maria Simmel: Itkeä ei saa (1980)

4.2.5 Hyve-eettinen reseptio ja sen suhde kertomuksen rakenteellisiin piirteisiin sekä ääneenlukemiseen

Kun opettaja lukee luokalleen kertomusta hyvekasvatuksen pyrkimyksin, valitun kertomuksen ja sen esittämisen tulisi johtaa kuulijat tietynlaiseen vuorovaikutukseen kertomuksen kanssa. Kun otetaan huomioon kolme hyvekasvatuksen kannalta merkityksellistä reseptiokategoriaa – ihaileva identifikaatio, torjunta ja sympaattinen identifikaatio (sympatia) – sekä aristotelinen jäljittelyn teoria, voidaan päätellä, että eettisessä lukuhetkessä käytettävän kertomuksen tulisi:

- 1) *herättää täydellisen hyvän henkilöhahmon ja hänen luonteenpiirteidensä ihailua tai*
- 2) *herättää sympatiaa hyvää, mutta erehtyvää tai huono-osaista henkilöhahmoa kohtaan ja ihailua a) hänen tai b) hänen auttajiensa hyviä luonteenpiirteitä kohtaan sekä*
- 3) *sysätä kuulija omien ja ihailtujen luonteenpiirteiden vertailuun,*
- 4) *herättää tuskaa havaitusta, kuulijalle epäedullisesta vertailutuloksesta tai*
- 5) *herättää torjunnan tunteita negatiivista henkilöhahmoa ja hänen luonteenpiirteitensä kohtaan.*

Edellä kävi myös ilmi, kuinka päähenkilön kohtalon vaihtelut vaikuttavat yleisöön eri tavalla riippuen siitä, noudattaako kertomuksen juoni tuhoisaa vai onnekasta tapahtumakulkua.⁴⁴⁷ Sankarityypillä ja hänen onnistumisellaan on täten yhteys myös erilaisiin samastumisen lajeihin – esimerkiksi ihaileva identifikaatio häiriintyisi hyvän henkilöhahmon epäonnistumisesta; lukijan suhtautumista kertomuksen loppuratkaisuun säätelee oikeudenmukaisen maailman malli.⁴⁴⁸ Hyvekertomuksen tulisikin myös:

- 6) *antaa mahdollisuus iloita oikeuden voitosta.*

⁴⁴⁷ Chatman 1993, 85

⁴⁴⁸ Brewer 1996, 264

Vaikka useimmat edellä mainituista ehdoista viittaavat *tunnekokemuksiin*, vertailun omien ja ihailua herättäneiden luonteenpiirteiden välillä tulisi sisältää – kuten edellisessä luvussa kävi ilmi – myös rationaalista harkintaa. Identifikaatio itsessään sisältää Oatleyn simulaatioideaan yhdistyneenä useita *kognitiivisia tapahtumia*, jotka valmistavat tietä tunteille. Samastumisen onnistuminen edellyttää, että lukija omaksuu ao. henkilöahmon päämäärät ja suunnitelmat, luo kuvitteellisen maailman, johon henkilöahmo kuuluu, tarkistaa tarvittaessa suunnitelmaa kertojan ohjauksessa ja toimii eri tekstuaalisten elementtien integroivana keskuksena. Lisää tutkimusta tarvittaisiin siitä, millaisissa kertomuksen ”oloissa” nämä kognitiiviset operaatiot toteutuisivat suotuisimmillaan.⁴⁴⁹ Tässä yhteydessä voitaisiin todeta ainakin se, että tällainen kertomus:

7) *vetoaa mielikuvitukseen.*

Oatleyn mukaan kirjailijat auttavat lukijaa kuvitteellisen maailman luomisessa tarjoamalla tekstissään konkreettisia yksityiskohtia.⁴⁵⁰ Mielikuvitusta (tai erityistä moraalista mielikuvitusta) itsessään pidetään tärkeänä eettisen ymmärryksen osatekijänä (ks. luku 1). Kertomuksen rakenteellisten piirteiden yhteydessä viittasin jo pienempiin tapahtumiin, jotka auttavat eettisen ydintapahtuman kuvittelua ja ymmärtämistä. Konkreettiset yksityiskohdat liittyvät ehkä paremminkin *kuvaukseen*, koskien esimerkiksi henkilöahmojen ulkonäköä ja tapahtumien fyysistä ympäristöä.

Jo edellisessä tiivistelmäluvussa esimerkkinä käyttämäni sadun ”The honest woodman” (suom. ”Rehellinen puunhakkaaja”, ks. liite 6) päähenkilö on omiaan herättämään sekä sympatiaa että ihailua (2 a), ja hänen auttajansa Joenhaltiatar yksinomaan ihailua (2b). Hyvien, mahdollisesti kuulijalle epäedulliseen vertailuun (3, 4) tulevien luonteenpiirteiden luettelo sisältää puunhakkaajan osalta ahkeruuden, vastuuntuntoisuuden, iloisuuden, nöyryyden ja rehellisyyden sekä

⁴⁴⁹ Esim. Leen ja Astingtonin (1994) tutkimuksen mukaan alle 5-vuotias lapsi kykenee ottamaan omakseen vain sellaisia henkilöahmon päämääriä, joista heillä on suoria kokemuksia. (Ref. Oatley 1994, 64)

⁴⁵⁰ Oatley 1994, 70

joenhaltiattaren osalta myötätunnon, ystävällisyyden, oikeudenmukaisuuden ja anteliaisuuden. Koska sadun henkilöhahmot ovat yksinomaan hyviä, he eivät voi herättää torjuntaa (5). Kun kertomuksen sympatiaa ja ihailua herättävä puunhakkaaja saa lopulta onnen, lukija voi iloita oikeuden voitosta. (6). Satu ruokkii mielikuvitusta kuvaamalla mm. veden kimallusta ja kirveeniskujen ääniä (7).

Edellä esitetyllä, hyve-eettisen reseption kuvauksella on looginen yhteys kertomuksen rakenteellisiin ja sisällöllisiin ominaisuuksiin (ks. luku 4.1.6.). Ihailun ja torjunnan kokeminen edellyttää, että kertomuksen henkilöhahmolla on *tietynlaisia luonteenpiirteitä*: hyvät luonteenpiirteet voivat herättää ihailua, huonot torjuntaa. Henkilöhahmon hyvien ja huonojen luonteenpiirteiden välittyminen yleisön tietoisuuteen vaatii, että kertomus sisältää *eettisen ydintapahtuman*, jossa henkilöhahmon laatu paljastetaan hänen valitsemiensa *tekojen* kautta; luonteenpiirteet voivat paljastua myös näitä kuvaavien *adjektiivien, kertojan selventävien kommenttien, samansuuntaisten tapahtumien toiston* tai *vastakkaisten luonteenpiirteiden rinnastamisen* kautta. Henkilöhahmon hyväksi määrittely vahvistuu ja tuottaa samalla sympatian tunteita, kun henkilöhahmo suoran tai epäsuoran määrittelyn kautta esitetään jotenkin *huono-osaiseksi* ja *voimattomaksi*; sympatiaa tuottaa myös vallitsevilta luonteenpiirteiltään hyvän henkilöhahmon tilapäinen *erehtyminen*.

Reseption eheys on riippuvaista myös niistä *vaikutuksista*, joita henkilöhahmon valitsemilla teoilla on hänen itsensä ja muiden elämään – *polku*-metaforalla ilmaistuna siitä tapahtumien polusta, joka avautuu valinnoista. Tietynlainen reseptio edellyttää erityisesti tietynlaista kertomuksen loppua. Vielä kerraten: ihaileva identifikaatio häiriintyisi hyvän henkilöhahmon epäonnesta sympaattisen identifikaation (sympatian) salliessa tilapäisen epäonnen, kunhan loppu on onnellinen; torjunnan eheys taas toteutuu, kun paha henkilöhahmo joutuu kärsimään tekojensa seurauksista tai hänen huonot pyrkimyksensä epäonnistuvat. Kaiken kaikkiaan kertomuksen lopun tulisi ilmentää oikeuden voittoa.

Hyvekertomuksen rakenteellis-sisällöllisten piirteiden luettelon viimeinen kohta liittyy kertomuksen aiheen ja hyvesisällön traditiopohjaan. Kertomuksen kuulumisella tiettyyn kulttuuritraditioon on oma vaikutuksensa myös reseptioon:

tietyn kulttuurin piirissä syntyneessä kertomuksessa voi olla aukkoja, joita kuulijan on vaikea täyttää, mikäli hän on kasvanut toisenlaisissa oloissa.⁴⁵¹ MacIntyren hyvekasityksen tärkeä osa, *traditio*, näyttäisi siis olevan merkityksellinen myös kertomusten reseption kannalta. Tämän voi niin ikään ajatella koskevan macintyreläisiä *käytäntöjä* siinä määrin, kuin ne ovat kulttuurisidonnaisia. Kuten edellä tuli esille, hyvekertomuksessa tulisi olla riittävästi vielä *konkreettisia yksityiskohtia* auttamassa lukijaa kuvitteellisen maailman luomisessa.

Kun oppilaille luetaan *ääneen* hyvekertomuksia, opettajan olisi oltava tietoinen eri tekstinosien merkityksestä hyveen esittelemisessä, jotta hän voi siirtää tämän tietoisuuden myös ääneenlukemiseensa. Ääneenlukemista käsittelevässä kirjallisuudessa ei ole kuitenkaan edes sivuttu kysymystä, miten edistetään tietynlaista reseptiota. Se, mitä puhutaan eri tunnelmien ilmaisemisesta tai otollisten kuunteluolosuhteiden järjestämisestä (ks. luku 7.1.2), on tarpeellista perustietoa jokaiselle ääneenlukijalle, mutta tämä ei ole juuri sitä, mitä tässä tarvittaisiin. Seuraavassa esittämäni ehdotukset ovat siis jonkinlaista edelleen kehittelyä sille, mitä olen muutoin oppinut tutkimukseni aikana.

Kun kertomuksessa on esimerkiksi kaikki ne ainekset, joita tarvitaan ihailevan identifikaation ja jäljittelynhalun heräämiseen, opettaja voisi jo lukemisessaan painottaa mieluummin esikuvallisen henkilön ominaisuuksia ja tekoja kuin hänen henkilöään – luetun käsittelyssä esimerkiksi keskusteluin on vielä mahdollista palata näihin.⁴⁵² ”Sympatiakertomusta” luettaessa lukija tukee sympatian tunteiden heräämistä valamalla vaikeassa tilanteessa olevaan henkilöhahmoon ja hänen tilanteensa esittelyyn riittävästi lämpöä. Torjuvaan reseptioon tähtäävää kertomusta, sen antipatiaa herättävää henkilöahmoa ja hänen kehon toimintansa ikäviä seurauksia, ei ole syytä dramatisoida lukemisesityksessä liiaksi; lukuhetkessä lapsilla tulisi tällöin olla myös mahdollisuus kertomuksen reflektointiin.

⁴⁵¹ Nikolajeva 2005, 259

⁴⁵² Ks. Kristjánsson 2006, 47-48 ; ymmärrän tekstihenkilön luonteenominaisuuksien korostamisen (henkilön itsensä sijasta) olevan viisasta erityisesti käytettäessä biografista kirjallisuutta

Opettaja voi esityksellään edistää nähdäkseni myös reseptiota, joka johdattaa kertomuksen ulkokohtaiseen kokemiseen: satuja ja kertomuksia kuunnellaan puhtaasti viihteenä, jos lukija intoutuu tekemään tekstistä ennen kaikkea jännityskuunnelman tai koomisen hupailun. Opettaja voi lukuhetkessä johtaa yleisön myös ironiseen samastumiseen kommenteilla, joilla hän kyseenalaistaa jotenkin ko. teoksen maailman. Vierailin kerran luokassa, jossa opettaja toi esille ”Viisikoiden” kaavamaisuuksia vaikuttaen ehkä oppilaisissa ennen aikaista vieraantumista perinteisistä sarjakirjoista. Tahattomia vaikutuksia lasten eettiseen reseptioon voi olla myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen liittyvillä analyysiharjoituksilla.

Ääneenlukemista käsittelevässä kirjallisuudessa on esitetty joitakin suosituksia luettaville teksteille. Ihanteelliselta *ääneenlukutekstiltä* voidaan edellyttää mm. hyvää kieltä, jännitystä, huumoria, tapahtumien runsautta ja mahdollisuutta eläytymiseen.⁴⁵³ *Hyvä kieli* merkitsee esimerkiksi sitä, että tekstissä on sopiva määrä ytimekästä dialogia. Pitkiä kuvailevia jaksoja ei ole, mutta sitäkin enemmän kielen figuratiivisuutta, vertauksia ja metaforia – ”käärmemäisen ohut kaula” antaa mahdollisuuden vertailuun, siis älyn harjoittamiseen. Tärkeää on kuitenkin kuvailun ekonomisuus; sanoja ei tuhlailla.⁴⁵⁴ Hyvässä ääneenlukutekstissä vältetään pitkiä virkerakenteita. Puheen kaltaista väljyyttä tuo tekstiin toisto ja tiiviiden ilmaisujen kuten lauseenvastikkeiden karttaminen – nämä voi vielä lukiessakin korvata indikatiivirakenteilla (istuen ja itkien vs. istui ja itki).⁴⁵⁵ Ymmärrettävyyttä lisääisi – ajatellen etenkin nuorimpia kuulijoita – persoonapronominien vaihtaminen erisnimiksi.⁴⁵⁶

⁴⁵³ Johansson & Johansson 1999, 28 ; Hiltusen mukaan kertomuksen *jännitys* liittyy intentionallisuuteen, joka on yksinkertaisimmin ilmaistuna sitä, että joku haluaa jotakin. Jos henkilöahmon haluamisen tiellä on esteitä, syntyy hidastava konflikti – viivytys tavoitteen saavuttamisessa koetaan jännityksenä. (Hiltunen 1999, 199)

⁴⁵⁴ Trelease 1984, 73, 81-82

⁴⁵⁵ Oittinen 2004, 97-98

⁴⁵⁶ Ks. Laan 1958, 7

Kansansaduille tyypillinen *suoraan asiaan* -aloitus katsotaan niin ikään eduksi riippumatta luettavan tekstin lajityypistä. Hyvä ääneenlukuteksti sisältää selkeitä, pyöreitä henkilöhahmoja, jotka kehittyvät kertomuksen aikana.⁴⁵⁷ Ääneenluettavuus liittyy lopulta niinkin konkreettisiin seikkoihin kuin tekstin kirjasintyyppiin ja kirjasimen kokoon.⁴⁵⁸ Koska ääneenlukeminen on fyysisesti vaativampaa kuin hiljaa lukeminen, tekstin tulisi olla pituudeltaan sellainen, että sen lukeminen ei kestä 10-20 minuuttia kauempaa – pitempiä tekstejä voidaan lukea tietenkin useammassa erässä. Mikäli ääneenlukutekstissä on jotakin, joka pitkittää sitä liikaa tai yksityiskohta, joka voisi loukata jotakin kuuntelijaa, ei ole väärin lyhentää, yksinkertaistaa tai karsia tekstiä.⁴⁵⁹

Kirjallisuudessa korostetaan myös sitä, että ääneenlukijan olisi voitava itse pitää tekstistä.⁴⁶⁰ Luokalleen lukevan opettajan oma reseptio on omiaan välittymään hänen lukemisestaan myös kuulijoille. Ääneenlukemisellaan – ja tähän liittyvillä kommentteillaan – opettaja antaa oppilaille mallin reseptiosta. Täten ei vain hyvin valittu kertomus vaan myös lukevan opettajan osuus vaikuttaa lasten reseptioon ja tätä kautta hyvekasvatuksen onnistumiseen tai epäonnistumiseen.

Kun hyvekasvatukseen soveltuvan kertomuksen rakenteellis-sisällöllisiin piirteisiin lisätään kertomuksen reseption ja ääneen lukemisen kannalta toivottavat ominaisuudet, lasten hyvekertomuksesta voidaan esittää seuraavanlainen malli.

⁴⁵⁷ Trelease 1984, 81. Pyöreillä henkilöhahmoilla on useita erilaisia luonteenpiirteitä (hyviä ja huonoja), joten tämä suositus sisältää jonkinasteisen ristiriidan: kovin moniulotteinen henkilöahmo ei voi olla samalla selkeä. (Nikolajeva 1998, 65)

⁴⁵⁸ Oittinen 2004, 101

⁴⁵⁹ Trelease 1984, 80, 73

⁴⁶⁰ Ekström 2004, 28

4.2.6 Lasten hyvekertomuksen malli

- a) *Kertomus sisältää vähintään yhden eettisen ydintapahtuman sekä riittävästi pienempiä tapahtumia, jotka edesauttavat eettisen ydintapahtuman kuvittelua ja ymmärtämistä.*
- b) *Kertomus sisältää riittävästi konkreettisia yksityiskohtia, jotka helpottavat kertomuksen kuvitteellisen maailman luomista.*
- c) *Hyvekertomuksessa on vähintään yksi henkilöahmo, jonka vallitsevat luonteenpiirteet ovat joko hyvät tai huonot mahdollistaen henkilöahmon ja hänen luonteenpiirteidensä ihailun - viime kädessä aristotelisen jäljittelyn - tai torjunnan. Vallitsevilta luonteenpiirteiltään hyvä henkilöahmo voi tilapäisesti erehtyä ja edistää näin sympatian heräämistä yleisössä.*
- d) *Henkilöahmojen hyviä ja huonoja luonteenpiirteitä kartutetaan etenkin käyttämällä epäsuoraa, eettisissä ydintapahtumissa valittujen tekojen kautta tapahtuvaa määrittelyä. Suoraan määrittelyyn, esimerkiksi adjektiivin, yhdistyy tekojen kautta tapahtuvaa määrittelyä.*
- e) *Myös kertojan selventävät kommentit, samansuuntaisten tapahtumien toisto ja vastakkaisten luonteenpiirteiden rinnastaminen ovat lapsiystävällisiä keinoja henkilöahmojen hyvien ja huonojen luonteenpiirteiden paljastamisessa.*
- f) *Henkilöahmon hyväksi määrittelyä vahvistetaan ja tuotetaan samalla sympatian tunteita henkilöahmoa kohtaan, kun hänet kuvataan huono-osaiseksi tai voimattomaksi suhteessa joihinkin vahvempiin tahoihin.*
- g) *Henkilöahmon eettisissä ydintapahtumissa valitsemat hyvät teot johtavat polulle, jossa hänen pyrkimyksensä onnistuvat ja/tai jossa häntä palkitaan. Vastaavasti henkilöahmon eettisissä ydintapahtumissa valitsemat huonot teot johtavat polulle, jossa hänen pyrkimyksensä epäonnistuvat ja/tai jossa häntä rangaistaan.*
- h) *Aiheensa ja hyvesisältönsä puolesta kertomus liittyy parhaimmillaan siihen traditioon ja niihin käytäntöihin, joiden piirissä lapset elävät.*
- i) *Kertomus on helposti ääneen luettavaa, hyvää kieltä.*

Mallin viimeisessä kohdassa viitataan (edellisessä luvussa esitettyihin) hyvän äänelukutekstin piirteisiin. Hyvekertomuksen rakenteelliset-sisällölliset ehdot eivät ole ristiriidassa kertomuksen *kielelle* asetettujen vaatimusten kanssa – mm. toiston käyttämisen on havaittu lisäävän ääneenluettavuutta. Muista hyvän äänelukutekstin ominaisuuksista suositus kertomuksen mahdollistamasta eläytymisestä toteutuu hyve-eettisen reseption myötä (ks. kohdat *c* ja *d*). Samoin hyvekertomuksen mallin kohta *e* sisältää jo ääneen luettavalle tekstile esitetyn suosituksen kertomuksen henkilöhaahmon kehittymisestä. Sen sijaan jotkut hyvän äänelukutekstin ominaisuuksiksi luetut piirteet, esimerkiksi jännittävyys tai huumori *kovin suurina annoksina* samoin kuin tapahtumien ylenmääräinen *paljous* saattavat suunnata lapsiyleisön huomion pääasiassa näihin ominaisuuksiin. Kaiken kaikkiaan haasteena on löytää eettisiin lukuhetkiin kertomuksia, jotka soveltuvat hyvin äänelukemiseen ja takaavat samalla sekä kuulijoiden viihtymisen että tekstin hyve-eettisen reseption.

5. EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN STRATEGIANA TAPAUSTUTKIMUS

5.1 Tapaustutkimuksen käsite ja sovellutussala

Empiirinen, kertomusten reseptioon ja opettajan ääneenlukemiseen liittyvä tutkimuksi on edennyt tapaustutkimusperinteen viitoittamaa reittiä. Tapaustutkimusta tehdään monella eri tieteenalalla, kasvatustieteen lisäksi esimerkiksi kauppa- ja oikeustieteissä, sosiologiassa ja psykologiassa. Aikuiskasvatustieteilijä Sharan B. Merriam määritteli tämän tutkimustyyppin ensin lähtökohtanaan tutkimuksen lopputulos:

*”Kvalitatiivinen tapaustutkimus on intensiivinen, holistinen kuvaus ja analyysi yksittäisestä instanssista, ilmiöstä tai sosiaalisesta kokonaisuudesta.”*⁴⁶¹

Näkemyks viittaa tapaustutkimukselle ominaiseen ajalliseen piirteeseen: tutkittavaa toimintaa arvioidaan tavallisesti vasta, kun toiminta tutkimuskohteessa on ohi – sen sijaan esimerkiksi toimintatutkimuksessa tutkija havainnoi ja arvioi toimintaa samalla, kun hän osallistuu siihen.⁴⁶² Tapaustutkimusta on luonnehdittu myös tutkimuksellisen kokonaisuuden näkökulmasta:

*”Tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, joka tutkii nykyistä ilmiötä todellisen elämän kontekstissa, erityisesti kun ilmiön ja kontekstin rajat eivät ole selkeät.”*⁴⁶³

⁴⁶¹ Merriam 1988, 21

⁴⁶² Lehtonen 2007, 245-246

⁴⁶³ Yin 2003, 14

Tapauksen kontekstilla voidaan tarkoittaa joko empiiristä tai teoreettista kontekstia, edellisen viitatessa tapauksen todelliseen asiayhteyteen; tätä kontekstia ei voi määrittellä ja rajata tyhjentävästi. Teoreettisella kontekstilla tarkoitetaan tutkimuksessa käytettävää tieteellistä ja tutkimuksellista näkökulmaa.⁴⁶⁴ Koska ilmiö ja sen konteksti eivät ole aina erotettavissa, tapaustutkimusta määrittävät myös tietyt aineistonkeruun ja -analyysin strategiat. Samasta syystä tapaustutkimusta saattaa ohjata teoriaan ja käsitteellisiin kategorioihin nojaava aihealueen hahmottaminen ennen empiiristä vaihetta.⁴⁶⁵ Yhteistä erilaisille tapaustutkimuksille on monipuolinen ja monilla eri tavoilla hankittujen tietojen koonti tutkittavasta tapauksesta.⁴⁶⁶ Tapaustutkimusta voidaan luonnehtia paremminkin tutkimusstrategiaksi kuin tietyksi aineistonkeruun taktiikaksi.⁴⁶⁷

Tapaustutkimuksessa tarkastellaan nimensä mukaisesti yhtä tai useampaa tapausta (case, casies), joiden määrittely ja analysointi ovat tapaustutkimuksen keskeisiä tavoitteita.⁴⁶⁸ Staken mukaan tapaus on spesifi, kompleksinen, toimintaan liittyvä asia.⁴⁶⁹ Merriam – joka on sittemmin siirtynyt korostamaan itse tapausta – tuo esille, kuinka tapaustutkimuksen kuvaavin ominaisuus piilee tapauksen rajaamisessa: tapaus on kokonaisuus, jolla on rajat; tutkija voi ”aidata sisälle” sen, mitä hän aikoo tutkia. Rajojen olemassaoloa voidaan testata mm. kysymällä, onko mukana olevien ihmisten tai muiden kohteiden lukumäärä rajallinen ja onko tapauksella ajalliset rajat.⁴⁷⁰

Tapaus voi olla henkilö, ihmisryhmä, instituutio, kokeiluohjelma, projekti, kehityshanke jne.⁴⁷¹ Tapaus on ikään kuin esimerkki jostain suuremmasta joukosta, josta se erottuu omaksi rajalliseksi kokonaisuudeksi; tapaus on yksi monista.⁴⁷² Tapaustutkijan on tarpeen erottaa toisistaan tapaus ja tutkimuksen kohde jälkimmäisen viitatessa asiaan, jota tapaus ilmentää. Tutkija voi lähteä liikkeelle kiinnostavasta tapauksesta ja pohtia, mitkä käsitteet sopivat sen analysointiin ja

⁴⁶⁴ Laine & Peltonen 2007, 95

⁴⁶⁵ Laine & Bamberg & Jokinen 2007, 38

⁴⁶⁶ Syrjälä 1994, 10

⁴⁶⁷ Laine & Bamberg & Jokinen 2007, 18 ; Eriksson & Koistinen 2005, 4 ; Yin 2003, 14

⁴⁶⁸ Eriksson & Koistinen 2005, 4

⁴⁶⁹ Stake 1995, 2

⁴⁷⁰ Merriam 1998, 27

⁴⁷¹ Yin 2003, 23; Merriam 1998, 27; Syrjälä 1994, 15; Eriksson & Koistinen 2005, 5

⁴⁷² Stake 1995, 2; Syrjälä 1994, 15 ; Merriam 1998, 28

mistä tapaus kertoo – mikä on tutkimuksen kohde. Tutkijalla voi myös olla jo alun perin kohde selvillä, jolloin hänen tehtävänä on etsiä tapaus tai tapauksia, jo(i)ssa hän voi päästä käyttämään ja kehittämään tiettyjä käsitteitä.⁴⁷³

Tutkimukseni *tapauksina* on kokeiluna toteutetut *lukuohjelmat*, jotka sulkevat piiriinsä tietyn toiminnan siihen osallistuvine ihmisineen (ks. liite 2). Koulutuksellinen ohjelma voidaan määritellä sarjaksi aktiviteetteja, jotka on suunniteltu tietyssä tarkoituksessa tiettyine (usein määrällisine) tavoitteineen.⁴⁷⁴ Tutkimuksessani lukuohjelma sisälsi sarjan lukuhetkiä, jotka opettaja toteutti pääosin haluamallaan tavalla ja ajalla eettisen kasvatuksen tarkoituksessa. Lukuhetken osapuolia olivat opettaja, luettava teksti ja oppilaat, joskus myös koulunkäyntiavustaja. Nimesin lukuohjelmat lukevan opettajan mukaan (esim. Lukuohjelma ”Päivi”), sillä oletin ohjelmien erottuvan toisistaan paljolti opettajan lukuhetkien toteutustapojen ja ääneenlukemistoimintaan liittyvien uskomusten mukaan.

Lukuhetkeen saattoi sisältyä opettajan luennan lisäksi piirtämistä, kirjoittamista, kyselyä, vastaamista, keskustelua, ym. toimintaa. Kokeiltavana olleet lukuohjelmat rajautuivat selkeästi paitsi toisistaan myös käytössä olleen uskonnon opettajanoppaan eettisten kertomusten ”lukuohjelmista”. Tutkimukseni etukäteen määriteltynä *kohtena* on yksi koulun eettisen kasvatuksen, erityisesti hyvekasvatuksen keino: kertomusten lukeminen oppilaille. Teoreettinen konteksti, jossa tutkin tapauksia, on luettavien tekstien ja oppilaiden osalta reseptiotutkimuksen perinne, opettajan toteuttaman ääneenlukemisen osalta keskeisesti teatterin teoria.

Merriamin mielestä tapaustutkimus on erityisen soveltuva tutkimusstrategia, kun tutkitaan kompleksisia sosiaalisia kokonaisuuksia, joihin sisältyy useita, potentiaalisesti tärkeitä piirteitä tutkittavasta ilmiöstä.⁴⁷⁵ Tapaustutkimuksellista tutkimusstrategiaa puoltavat mitä-, miten- ja miksi-kysymysten kanssa painiminen,

⁴⁷³ Laine & Bamberg & Jokinen 2007, 10-11

⁴⁷⁴ Lodico & Spaulding & Voegtle 2006, 317

⁴⁷⁵ Merriam 1998, 41

samoin se, että kyseessä on jokin tämän ajan vähän tutkittu elävän elämän ilmiö.⁴⁷⁶ Yleensä tutkija ei pyri vaikuttamaan tapaukseen – tosin tästäkin löytyy poikkeuksia.⁴⁷⁷ Kun opettaja kertomuksien lukemisella pyrkii tukemaan oppilaidensa eettistä kasvua, erityisesti heidän hyvevarustuksensa vahvistumista, kyseessä on kasvatuksen käytäntöön liittyvä monimutkainen sosiaalinen kokonaisuus. Opettajan ääneenlukemista ei ole vielä tutkittu eettisen kasvatuksen kontekstissa sen enempää empiirisesti kuin teoreettiseltakaan kannalta, vaikka kyseessä on jatkuvasti käytössä oleva toimintatapa. Jostain syystä ei ole tunnistettu sitä tosiasiaa, että tietynikäiset lapset pääsevät kosketuksiin kaunokirjallisuuden eettisenkin sisällön kanssa tyypillisimmin aikuisen toteuttaman ääneenlukemisen kautta.⁴⁷⁸ Vaikka tutkimuksen kohteena olevan ilmiön tutkiminen luonnollisessa tilassaan ei toteutunut tutkimuksessani täysin, interventiivinen vaikutukseni tutkimuskohteeseen oli tarkoin rajattu sisältäen kaikissa tapauksissa tekstien valinnan ja tiettyjen kysymysten ehdottamisen. Se, miten lukuhetki käytännössä toteutettiin – esimerkiksi ilmaisuuden, ajankohdan, istumajärjestelyjen tai oheistoimintojen suhteen – oli opettajan päätettävissä.

5.2 Tapaustutkijan todellisuuskäsityksestä

Päätyminen tapaustutkimuksen tekemiseen ei ilman muuta heijasta tutkijan käsitystä todellisuuden luonteesta. Tapaustutkija voi olla realisti ja uskoa voivansa tavoittaa tapausten kautta esimerkiksi jonkin kasvatustodellisuuden ilmiön piirteitä empiirisillä tutkimuksilla, joissa kompleksiset ilmiöt ja ongelmat pilkotaan pienemmiksi osiksi, rakenteiksi ja muuttujiksi. Vielä useammin tapaustutkijan uskomukset voinevat olla yhteneviä sosiaalisen konstruktivimin kanssa, ja hän voi pyrkiä kontekstiherkkään ja tapaushenkilöiden näkökulmia etsivään tutkimukseen. Pragmatisti, joka suosii metodipluralismia – esimerkiksi kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten menetelmien yhdistelyä – löytää tapaustutkimuksesta itselleen

⁴⁷⁶ Eriksson & Koistinen 2005, 5 ; Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 186 ; Yin 2003, 5, 8; Merriam 1998, 38

⁴⁷⁷ Ks. esim. Lehtonen 2007, 248

⁴⁷⁸ Ks. Golden 1990, 13

sopivan väljät kehykset, joiden puitteissa hän voi pyrkiä löytämään ratkaisuja käytännönläheisille tutkimusongelmilleen.⁴⁷⁹

Suuntaudun tutkimuksentekoon lähinnä viimeksi mainitunlaisella asenteella. Pragmatismien keskeisen edustajan William Jamesin (1842-1910) mukaan totuus on toimivuutta tai hyödyllisyyttä, eräs ”hyvän laji”.⁴⁸⁰ Tutkimustavan pragmaattinen oikeuttaminen sisältää yleensäkin sellaisia perusteluja kuin käyttökelpoisuus ja toimivuus.⁴⁸¹ Pragmatikko ei pidä ratkaisevana sitä, kuvaako tutkimus todellista vai sosiaalisesti rakentunutta maailmaa – tutkimuksen tehtävänä on yksinkertaisesti löytää toimivia keinoja kasvatukseen ym. käytäntöjen parantamiseen. Tutkimuksessa keskitytään esiin nousseiden ongelmien ratkaisemiseen, jolloin ei ole oleellista, ollaanko tekemisissä yhden vai monen todellisuuden kanssa. Pragmatistin mielestä hyvä teoria on sellainen, joka auttaa saavuttamaan asetetut päämäärät tai vähentää epätietoisuutta tietyn toiminnan tuloksista.⁴⁸² Tutkimuskysymysten koskiessa opettajan yhtä kasvatustapaa, tavoitteenani on hahmottaa sekä teoreettisen pohdinnan että kokeilun ja empiirisen tutkimuksen kautta ko. keinon oleellisuuksia ja tukea täten syntyvällä tiedolla eettisen kasvatuksen käytännön ratkaisuja.

5.3 Tapausten valinta

Staken mielestä tärkein tapausten valintaan vaikuttava kysymys on : mitä voimme oppia tästä tapauksesta? On harkittava, mitkä tapaukset johtaisivat todennäköisimmin parempaan ymmärrykseen, vakuuttumiseen ja jopa uusiin yleistyksiin tutkittavasta asiasta. Tapaus ei ole kuitenkaan otos jostakin suuremmasta joukosta; ei ole olemassa keskimääräistä tapausta. Käytännössä valintaan vaikuttavat tutkimuksen taloudelliset ja ajalliset resurssit, pääsy kentälle sekä sopivien informanttien ja yhteistyöhön halukkaiden tahojen löytäminen.⁴⁸³ Pattonin mukaan useamman tapauksen tutkimuksessa olisi kiinnitettävä huomio

⁴⁷⁹ Lodico & Spaulding & Voegtle 2006, 7-9

⁴⁸⁰ Pihlström 1993, 349

⁴⁸¹ Patton 1985, 20

⁴⁸² Lodico & Spaulding & Voegtle 2006, 9, 11

⁴⁸³ Stake 1995,4 ; Laine & Bamberg & Jokinen 2007, 12

tapausten väliseen tasapainoon ja monimuotoisuuteen. Myös tapausten teoreettinen mielenkiintoisuus voi olla tärkeä valintakriteeri.⁴⁸⁴ Merriamin mielestä tapausten valinnassa on lupa käyttää myös tarkoituksenmukaisuusharkintaa: aikaa ja rahaa säästään etsitään järkevällä etäisyydellä tutkijasta olevia tapauksia. Voidaan käyttää myös lumipallomenetelmää, jossa yhden valinnan annetaan johdattaa seuraavaan ja seuraavan sitä seuraavaan.⁴⁸⁵ Tutkimuksen alussa on joka tapauksessa mahdotonta tietää, mistä tapaus (tarkalleen ottaen) on tapaus. Vasta tutkimuksen edetessä käy ilmi, mitkä ovat tapauksen mittasuhteet, mitkä asiat siinä ovat merkityksellisiä ja miksi seuraukset olivat sellaisia kuin olivat.⁴⁸⁶

Alun perin olin suunnitellut lukuohjelmien kokeilua peruskoulun kolmella ensimmäisellä luokalla. Kokemukseni mukaan näillä luokilla olevat lapset ovat vielä otollista kuulijakuntaa mm. saduille, joista olin löytänyt runsaasti kokeiluun sopivaa materiaalia. Kentälle pääsyn kysymykset vaikuttivat kuitenkin tutkimusten tapausten muotoutumiseen. Etsiessäni sopivia ja halukkaita yhteistyökumppaneita jouduin tilanteeseen, jossa minulle ensiksi suositeltu opettaja – innokas ääneenlukija – opettikin neljättä luokkaa; tosin hän piti viikoittain myös satutuntia 2. luokan oppilaille. Tilanne, jossa sama opettaja toimi kahdella eri luokka-asteella, houkutteli suunnittelemaan lukuohjelmat, jossa paljolti samat tekstit tulivat kokeiluun molemmilla luokilla, saman opettajan esittäminä. Syyslukukauden kokemukset olivat niin rohkaisevia, että pyysin myöhemmin mukaan vielä toisenkin neljännen luokan opettajan.

Tämän lisäksi etsin alkuperäisen suunnitelmani mukaan yhteistyökumppaneiksi erityisesti kolmen ensimmäisen luokan opettajia luokkineen; mukaan sain asuinpaikkani lähikunnista ja hieman kauempaakin kaksi ensimmäistä luokkaa, yhdysluokat 1-2 ja 1-3, kaksi toista luokkaa ja yhden kolmannen luokan. Tapausten monimuotoisuuteen pyrin vaikuttamaan pyytämällä kokeiluihin mukaan tavanomaisten peruskoulun luokkien lisäksi yhden Montessori-yhdysluokan ja yhden luokan kristillisestä koulusta. Monimuotoisuutta merkitsi myös kokeilukoulujen kaupunki-maaseutu-, Häme-Uusimaa-Satakunta-vaihtelu. Kaiken

⁴⁸⁴ Patton 1990, 184-185

⁴⁸⁵ Merriam 1998, 62-63

⁴⁸⁶ Ks. Laine & Bamberg & Jokinen 2007, 16, 20

kaikkiaan lukuohjelmia toteutettiin yhdeksässä (9) luokassa, joissa tutkimukseen osallistui yhteensä 192 oppilasta; näistä tyttöjä oli 81, poikia 111 (42/58 %). Lukuohjelmakohtaiset tiedot löytyvät liitteestä 2.

Luettavien tekstien valinnassa olin pyrkinyt ensiksikin ottamaan huomioon opettajien käytettävissä olevan ajan, mikä merkitsi pysyttelemistä lyhytteksteissä eli saduissa ja kertomuksissa, jotka olivat luettavissa noin neljännestunnissa – lyhytproosassa pitäytyminen mahdollisti myös tekstityyppien suuremman variaation. Tärkeä valintakriteeri oli luonnollisesti oletus tekstin soveltuvuudesta eettiseen, ja vielä erityisesti hyve-eettiseen kasvatukseen. Soveltuvuuden arvioinnissa pidin silmällä henkilöhahmojen luonteenpiirteitä (hyveitä ja paheita), tekoja ja tekojen vaikutuksia sekä niiden todennäköistä vastaanottoa (ks. luku 4). Täten teoreettisessa osassa esittämäni, kertomusta koskevat oletukseni konkretisoituvat valitsemisani teksteissä.

Tekstin tuli hyvekertomuksen mallin mukaan olla myös hyvää kieltä ja sopia luettavaksi ääneen. Ehkä tämän jälkimmäisen ehdonkin vuoksi valikoima muodostui satupainotteiseksi: etenkin lapsia varten muokatut kansansadut ovat suuhun sopivia, lähellä suullisen kerronnan perinnettä.⁴⁸⁷ Tekstinvalinnassa saatoinkin käyttää hyväksi myös omia ääneenlukukokemuksiani. Kokeiluun valikoitui kaikkiaan 68 kertomusta; näistä satuja on 65 %, realistisia lastenkertomuksia (itsenäisiä kertomuksia ja episodeja kokonaisteoksista) 21 %, biografisia kertomuksia 10 % ja faabeleita 4 %. Suurin osa teksteistä oli kuvattomia tai niihin liittyi vain joitakin pieniä kuvia – monet kuvakirjatekstitkin opettajat saivat (niteiden puutteessa) valokopioina, jolloin kuvia ei näytetty. Kokeilukertomusten luettelossa (liite 1) tällaisten tekstien tiedoissa ei ole mainittu kuvittajaa. Jotkut teksteistä olivat runomuotoisia kertomuksia, onpa joukossa yksi kertova runokin. Toimitin opettajille luettavia tekstejä viimeistään pari viikkoa ennen aiottua lukemisajankohtaa, yleensä muutaman yhdellä kertaa.

⁴⁸⁷ Ks. Zipes 1999, 71

Koska lukuohjelmia oli useita, ja niiden kestokin enimmillään lähes lukuvuoden, luetuksi tuli loppujen lopuksi suuri määrä lastenkirjallisuutta. Lähempään tarkasteluun valitsin näistä *yksitoista tekstiä*⁴⁸⁸ sisällyttäen valikoimaan mahdollisimman monipuolisesti erilaisia lastenkirjallisuuden kertomuksia: satuja, realistisia kertomuksia⁴⁸⁹, yhden faabelin ja yhden elämäkerrallista ainesta sisältävän kertomuksen; proosaa ja riimittelyä, kuvattomia tekstejä ja kuvakirjakertomuksia, kertomuksia ihmisistä, eläimistä ja esineistä. Kertomukset eroavat myös monilta rakenteellis-sisällöllisiltä piirteiltään, mm. sen suhteen, kuinka paljon niissä on eettisiä ydintapahtumia ja millaisin kerrontateknisin keinoin hyviä ja huonoja luonteenpiirteitä esitellään. Kaikista tapauksertomuksista löytyvät hyvekertomuksen mallin keskeiset piirteet (ks. luku 4.2.6). Olettaen, että myös päähenkilöiden sukupuolella ja iällä saattaa olla lapsille merkitystä⁴⁹⁰, pyrin takaamaan valikoiman monipuolisuuden myös näiden seikkojen kannalta. Viime kädessä tapauksertomusten valintaan vaikuttivat myös aineistopraktiset seikat: jotkut kertomukset karsiutuivat valikoimasta oppilaiden tuottaman aineiston puutteellisuuksien vuoksi.

5.4 Tapaustutkimustyyppi

Stake on jaotellut tapaustutkimukset kolmeen tyyppiin, jotka eroavat toisistaan tutkimuksen tavoitteiden, perusoletusten ja tapausten lukumäärän perusteella. *Intrinsic case study* -tutkimuksessa tapaus itsessään kiinnostaa tutkijaa, joka haluaa ymmärtää tapauksen ainutlaatuisuutta kaikissa yksityiskohdissaan ja päästä selville tutkimukseen osallistuvien merkityksistä ja heidän tavastaan jäsentää maailmaa. Kun tutkijaa askarruttaa jokin ilmiö yleisemmällä tasolla, hän voi etsiä tapauksen, jonka kautta hän voi saavuttaa paremman ymmärryksen ilmiöstä; tällöin voidaan puhua *instrumental case study* -tyypistä. Kun tapaustutkimuksella on välineellinen (instrumental) merkitys, tapaus on kiinnostava ennemminkin yleisten teemojen tai

⁴⁸⁸ Oikeastaan tekstejä oli 12: yhdestä kertomuksesta ("Pikkujuna joka jaksoi") luettiin sekä teksti-että kuvakirjaversio.

⁴⁸⁹ Fiktiivisen kirjallisuuden realismilla tarkoitetaan kerrontatyyliä, joka antaa lukijalle (kuulijalle) mahdollisuuden tunnistaa tekstistä oman elämänsä todellisuuden elementtejä (Sörensen 1985, 15)

⁴⁹⁰ Ks. Beal [et al.] 1997

teoreettisen kehittelyn vuoksi, ei niinkään itsessään. Tutkimuskysymykset on mietitty tällöin tarkasti ennen tutkimuksen aloittamista, ja tapaus valitaan tutkimuskysymysten mukaan. Mitä välineellisemmästä tapaustutkimuksesta on kyse, sitä enemmän tapausta käytetään teoreettisten ideoiden ja käsitteiden havainnollistamiseen, testaamiseen ja kehittämiseen tapauksen avulla. *Collective case study* on oikeastaan laajennettu versio instrumentaalisesta tapaustutkimuksesta; yhden sijasta valitaan tutkimukseen useita tapauksia. Oleellista on tällöin yksittäisten tapausten välinen koordinaatio ja rinnasteisuus tavoitteena joskus jopa teorian rakentaminen.⁴⁹¹

Yin jakaa tapaustutkimukset *single-case design*- ja *multiple-case design*-tutkimuksiin. Yhden tapauksen (single-case) tutkimukset operoivat mm. kriittisillä, tyypillisillä, tai paljastavilla tapauksilla. *Kriittinen tapaus* on tutkimuksen kohteena, kun tapauksella pyritään testaamaan jotakin olemassa olevaa teoriaa. Teoriaan sisältyy propositioita ja oletuksia olosuhteista, joissa propositioiden uskotaan pitävän paikkansa. Tarkoituksena on vahvistaa, haastaa tai laajentaa teoriaa. *Tyypillinen tapaus* valitaan, kun halutaan vangita jokapäiväisen, tavallisen tilanteen olosuhteet – haetaan esimerkiksi tyypillistä projektia tai tyypillistä koulua. Tyypillisyyden ajatukseen sisältyy oletus keskiarvohenkilöstä tai -instituutiosta. *Paljastava tapaus* on kyseessä, kun tutkijalla on mahdollisuus havainnoida ja analysoida ilmiötä, johon ei tieteellisellä tutkimuksella ole ollut aiemmin pääsyä.⁴⁹² On myös mahdollista, että tapaus osoittautuu toisenlaiseksi kuin alun perin oletettiin – tapaustutkimuksen tyyppi saattaa selvitä vasta tutkimuksen kuluessa.⁴⁹³ Tästä poikkeuksena monitapaus- (multiple-case) tutkimus kattaa nimensä mukaisesti ainakin tutkimuksen useasta tapauksesta.⁴⁹⁴

Kaikkiin tapaustyyppeihin voidaan Yinin mukaan liittää joko holistinen tai kerroksellinen (embedded) lähestymistapa. Kun tutkitaan organisaation tai ohjelman globaalia luonnetta (ulointa kerrosta), noudatetaan holistista, *holistic case study* –suunnitelmaa. Tapauksen ollessa jokin ohjelma tai projekti, analyysi voi

⁴⁹¹ Stake 1995, 3 ; Eriksson & Koistinen 2005, 9-10

⁴⁹² Yin 2003, 40-42

⁴⁹³ Laine & Bamberg & Jokinen 2007, 34

⁴⁹⁴ Yin 2003, 46

sulkea sisäänsä (embed) suuren määrän rajoitettuja projekteja; kyseessä on tällöin *embedded case study*.⁴⁹⁵ Myös Merriam viittaa tapaustutkimuksen mahdolliseen kerrokselliseen luonteeseen, kun hän puhuu tapauksen valinnan kahdesta vaiheesta; toisessa vaiheessa on päätettävä, keitä henkilöitä tai mitä osia tapauksesta tutkitaan tarkemmin.⁴⁹⁶ Sekä holistisella että kerroksellisella lähestymistavalla on omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Holistinen ote on tietenkin ainoa mahdollinen, kun tapauksella ei ole loogisia alayksikköjä; myös tutkimuksen pohjateorian holistisuus voi ohjata tähän lähestymistapaan. Kun holistisen tutkimuksen heikkoudeksi voi koitua liiallinen abstraktisuus, kerroksellisen tutkimuksen alayksiköt pitävät tutkimuksen kohteen maanläheisempänä. Tässä kompastuskiveksi saattaa kuitenkin muodostua tutkijan unohtuminen alayksikkötasolle, jolloin tapaus kokonaisuudessaan jää huomiotta.⁴⁹⁷

Tutkimustani ei voi sijoittaa yksinomaan johonkin em. tapaustutkimustyyppiin, vaan kysymykseni ovat edellyttäneet liikkumista mm. *intrinsic-instrumental*-asteikolla siten, että opettajan ääneenlukemista koskevat mitä-kysymykset ilmentävät kiinnostusta lukuhetkiin osallistuvien näkökulmaan ja luettaviin teksteihin liittyvät millaiset -kysymykset toivat mukanaan tiettyjen teoreettisten ideoiden ja käsitteiden testaamisen kokeilujen kautta. Parhaiten tutkimukseni useine lukuohjelmineen vastaa luonnollisesti *collective/multiple-case study* -tyyppiä. Pyrkimykseni monipuolistaa ohjelmien toteutusympäristöjä kahdella eri tyyppisellä luokalla vielä kasvatti tapausten määrää. Koulun kolmelle ensimmäiselle luokalle suunniteltuja lukuohjelmia voidaan pitää myös *kriittisinä* tapauksina siinä mielessä, että oletan valitsemieni tekstien pätevän parhaiten näiden lukuohjelmien olosuhteissa. Neljänsien luokkien ohjelmilta odotan mahdollisuutta vertailuun em. lukuohjelmien kanssa ja tätä kautta vahvistusta tai tiettyjä varauksia ikäryhmiä koskeviin oletuksiini.

Tutkimukseni (ylä)tapaukset, lukuohjelmat, pitivät sisällään opettajia, oppilaita ja luettavia tekstejä; kyseessä on mitä selvimmin *embedded case study*. Käytännössä erottelin opettajien ja oppilaiden tuottaman aineiston, koska

⁴⁹⁵ Yin 2003, 43,45

⁴⁹⁶ Merriam 1998, 64-65

⁴⁹⁷ Yin 2003, 45-46

oppilaiden aineisto koski yksinomaan heidän tekstikokemustaan. Kaikki *kahdeksan opettajaa* ovat ensimmäinen ryhmä alapauksia. Se, mitä opettajien tuottamasta aineistosta tuli lopulliseen analyysiin, ratkesi mm. käyttämäni analogisen vertailun menetelmän myötä. Lähempään tarkasteluun ottamani valikoima lukuohjelmissa luettuja kaunokirjallisia *tekstejä* on toinen selkeä ryhmä alapauksia. Luettavia tekstejä koskevat tutkimuskysymyksen edellyttivät paitsi teoreettista, hyvekertomuksen mallin kehittelyä narratologisen ja reseptiteorian keinoin, myös tähän malliin liittyvien päätelmien tarkistamista empiirisen reseptitutkimuksen avulla.⁴⁹⁸

Syrjälä ja Numminen pitävät evaluaatiotutkimusta yhtenä tapaustutkimuksen lajina. Evaluaatiossa on keskeistä kuvaaminen ja ohjelman arvon määrittäminen sekä suositusten esittäminen ohjelman edelleenkehittelyä varten. ”Tiheiden kuvausten” ja osallistujien ilmiölle antamien merkitysten pohjalta arvioidaan ohjelman toteutusta ja sen kontekstia.⁴⁹⁹ Ohjelmien evaluaatio ja tieteellinen tutkimus on usein haluttu erottaa toisistaan, edellisen palvelussa päätöksentekoa, jälkimmäisen pyrkiessä rakentamaan yleistä tietämystämme jostakin partikulaarisesta asiasta. *Summatiivinen* evaluaatio tapahtuu yleensä ohjelman loputtua ja voi olla laadullistakin, esimerkiksi osallistujien kyselylomakevastauksia siitä, mitkä ovat heidän käsityksensä ohjelman tuloksista. *Formatiivinen* evaluaatio tapahtuu ohjelman ollessa käynnissä muistiinpanojen, esitysten ja jopa puhelinkeskustelujen muodossa. Jotkut ohjelmat tarvitsevat useita vuosia intensiivistä formatiivista palautetta ennen kuin ohjelmaa voidaan pitää onnistuneena.⁵⁰⁰

Tutkimukseni ei ole evaluaatiota siinä mielessä, että siinä keskityttäisiin johonkin pitkälle mietittyyn ohjelmaan ja sen arviointiin, vaan tutkimusasetelmaan kuuluu useita kokeiluluontoisia ohjelmakokonaisuuksia, jotka ovat vain osittain valmiiksi ohjelmoituja. Yhtä kyselylomakkeen kysymystä (”Luuletko, että oppilaasi hyötyivät niistä eettisistä sisällöistä, joihin he tutustuivat kokeilun aikana?”) voidaan jossakin mielessä pitää summatiivisen evaluaation mahdollisuutena. (Ks. vastaukset liitteessä

⁴⁹⁸ Ks. Eskola 1991, 184

⁴⁹⁹ Syrjälä & Numminen 1988, 38-41; myös Lodico & Spaulding & Voegtler 2006, 316

⁵⁰⁰ Lodico & Spaulding & Voegtler 2006, 316, 320-321

2). Niin ikään opettajien päiväkirjat toimivat osittain formatiivisen evaluaation tuottajina; vaikka opettajien tehtävainstruktio ei sisältänyt suoranaista kehotusta lukuohjelman punnitsemiseen, käytännössä opettajat esittivät ainakin valittua tekstiä koskevia arvioita.

5.5 Aineistonkeruun periaatteita

Tapaustutkimus voi koskea tilanteita, joissa saattaa olla paljon enemmän kiinnostuksen kohteita, kuin mitä yksittäiseen aineistoon sisältyy – on hankittava useita aineistolähteitä eli turvauduttava nk. aineistotriangulaatioon.⁵⁰¹ Tapaustutkimuksen ainutlaatuisena vahvuutena pidetään juuri sen kykyä käsitellä hyvin monenlaista todistusaineistoa. Käyttämällä useita aineistoja tutkija voi yhdistää emic- ja etic-näkökulmat, tapauksen kuvaamisen sekä tutkittavan että tutkijan näkökulmasta. Positivismi – käyttäytymistieteissä tarkemmin: behaviorismi – on kanta, jonka mukaan ihmistieteissä ei ole sallittua vedota tutkittavien omaan näkökulmaan, vaan on rajoitettava tutkimaan ulkoista havaittavaa käyttäytymistä. Toisen ääripään muodostaa jyrkkä ymmärtävä ihmistiede, joka perustaa tutkimuksensa pelkästään tutkittavien omaan näkökulmaan. Maltillisemmat versiot (ymmärtävää ihmistiedettä) ottavat aina huomioon tutkittavien näkökulman, mutta eivät pysyttyä välttämättä vain tässä. Jyrkän kannan edustajat eivät Raatikaisen mukaan ota huomioon, että inhimillisellä toiminnalla on varsin tyypillisesti paitsi tarkoitettuja myös tarkoittamattomia seurauksia muille ihmisille – seurauksia, jotka eivät välity toimijan tietoisuuteen. Myös henkilön toiminnan olennaisemmat syyt voivat olla muita, kuin mitä henkilö itse uskoo tai tiedostaa. Näin ollen sen tietämiseen, miten asiat todella ovat, pelkkä toimijoiden omien tulkintojen tekeminen ei riitä – jopa luonnonympäristöä koskevat tosiasiat voivat joskus olla olennaisia ihmistieteellisessä tutkimuksessa.⁵⁰²

⁵⁰¹ Yin 2003, 14

⁵⁰² Raatikainen 2004, 117-118

Käyttökelpoisia aineistoja ovat esimerkiksi havainnointi-, dokumentti- ja haastatteluaineistot.⁵⁰³ Kun perinteisessä kvalitatiivisessa tutkimuksessa suositetaan usein olosuhteita, jotka noudattelevat etnografisia metodeja – luonnollisen maailman yksityiskohtaista havainnointia ja pyrkimystä välttää sitoutumista mihinkään teoreettiseen malliin – tapaustutkija voi yhdistää myös kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta, eikä tapaustutkimuksessa ole välttämättä tarpeen suora, yksityiskohtainen observointi todistuslähteenä.⁵⁰⁴ Käytettävät dokumentit ovat syntyneet joko tutkijasta riippumatta tai hänen aloitteestaan – valmiiden asiakirjalähteiden, kokouspöytäkirjojen, tilastojen ja esitteiden lisäksi tutkija voi pyytää jotakin esimerkiksi pitämään päiväkirjaa aktiviteeteista tutkittavan kurssin aikana.⁵⁰⁵ Aineistonkeruuseen voidaan yhdistää myös kyselylomake, jolloin lomakkeen tiedot voivat tukea muilla keinoin hankittua tietoa. Haastatteluissa käytetään strukturoitua, strukturoimatonta tai puolistrukturoitua, teemarungon ohjaamaa etenemistapaa. Kaiken kaikkiaan halutun tapauksen kuvaaminen kysyy aineistonkeruulta sekä syvyyttä että laajuutta. Monitapaustutkimuksen aineistonkeruussa on lisäksi tarpeen tapausten vertailua helpottava standardointi.⁵⁰⁶

Aineistostani suuri osa on dokumentinomaista, valmista teksti- ja kuvamateriaalia, runsaimpana osana opettajien lukuhetkistä pitämät, vapaamuotoiset päiväkirjat ja oppilaiden kuuntelupäiväkirjat, joissa he vastaavat tekstejä koskeviin vaihteleviin tai vakiokysymyksiin. Aineiston standardointia palvelevat oppilaiden vastaukset vakiokysymyksiin, opettajien kyselylomake, lukunäytteet sekä vertailutehtävä. Tutkimuksessani olen etsinyt tutkittavien omaa näkökulmaa opettajien ja oppilaiden päiväkirjoilla, opettajille antamallani vertailutehtävällä ja kyselylomakkeella sekä kahden opettajan haastattelulla, mutta toisaalta esimerkiksi lukutilanteiden nauhoitukset mahdollistavat asioiden tarkastelun ulkopuolisen silmin tai tässä tapauksessa – korvin.

⁵⁰³ Merriam 1998, 31,35 ; Eriksson & Koistinen 2005, 27; Patton 1990, 244

⁵⁰⁴ Yin 2003,14

⁵⁰⁵ Merriam 1998 (a), 119

⁵⁰⁶ Ibid 1998 (a), 70, 106, 110, 113,119-120

Ennen analyysivaihetta kaikki yhtä tapausta koskeva aineisto kerätään yhteen ja järjestetään. Tapaustutkimuskirjallisuudessa järjestetystä materiaalista käytetään nimitystä *case study data base* tai *case record*. Informaatio editoidaan, asiaankuulumattomat osat karsitaan ja kokonaisuus järjestetään helppopääsyiseksi esimerkiksi kronologiseen tai aiheenmukaiseen järjestykseen.⁵⁰⁷ Käytännössä sovelsin tätä ohjetta sijoittamalla eri lukuohjelmien aineistot (päiväkirjavihkot, piirustukset jne.) omiksi ”paketeikseen”. Tätä edelsi nauhoitetun äänimateriaalin siirtäminen kirjalliseen muotoon.

5.6 Kerätyt aineistot

Koulukokeilujen aikana keräsin seuraavia aineistoja, seuraavin perustein ja järjestelyin:

1) Opettajien päiväkirjat

Pyrkimykseni saada tutkimustehtävään liittyvistä ilmiöistä riittävän yksityiskohtaista tietoa rajasi ulkopuolelle mm. haastattelun ja kyselykaavakkeen käytön pääasiallisena aineistonkeruumenetelmänä: asioita on voitava tallentaa tuoreeltaan, jotta yksityiskohdat eivät unohdu. Halutessani tutustua myös opettajien ajatuksiin ja käsityksiin ääneenlukemisesta ulkopuolelle rajautui niin ikään havainnointi – ajatusten esille saaminen edellyttää toiminnassa mukana olevien omaa reflektiota.⁵⁰⁸ Päädyin käyttämään *päiväkirjaa* kattavimpana tiedonkeruumenetelmänäni, mutta keräsin tämän lisäksi muitakin aineistoja.

Päiväkirjan pitäminen mahdollistaa toimintaan ja sen perusteisiin kohdistuvan reflektion. Schönin (1988) mukaan toimintaan liittyvä tietoisuus on joko piilevää tietoa (*knowing-in-action*), toiminnan aikaista reflektiota (*reflection-in-action*) tai toimintaan kohdistuvaa reflektiota (*reflection-on-action*). Kun toimintarutiinit eivät suju syystä tai toisesta, toimintaa aletaan ohjata tietoisesti. Toiminnan aikainen

⁵⁰⁷ Yin 2003, 101-104; Merriam (a) 1998, 94

⁵⁰⁸ Ks. Patton 1983, 196

reflektio on tyypillisimmillään vasta toiminnan jälkeen. Reflektio on etäännyttä, jolloin toimintaa ja sen situaatiota tarkastellaan ikään kuin ulkopuolisen silmin. Tarkastelun sisällön käsitteellisyys mahdollistaa tiedon kommunikoinnin, esimerkiksi päiväkirjatekstin tuottamisen. Tietoisuuden kohdistaminen toimintarutiineihin voi nostaa esille kanssakäymisen tapoja, joita ei ole yleensä kyseenalaistettu; reflektion voisi olettaa paljastavan myös jotakin piilevään tietoon liittyvää.⁵⁰⁹

Kun opettajat saivat tehtäväksi kertoa lukuhetkissä kohdatusta, kertomisen edellytyksenä oli kohdatun reflektointi ja sanallistaminen.⁵¹⁰ Päiväkirjaan liittyy tilattunakin vaikutelma tunnustuksellisuudesta, so. tinkimättömästä rehellisyydestä. Tosiasiassa kirjoittajan tietoisuuden taustalla väikkyä väistämättä tieto siitä, että toinen tulee lukemaan kirjoitettua. Tutkimukseni aihepiiri ei ole kuitenkaan niin arkaluontoinen, etteikö siihen liittyvistä asioista voisi kirjoittaa ilman kovin tiheää suodatinta. Tiedonkeruu päiväkirjan avulla sisältää kuitenkin aina sen rajoituksen, että kun juuri päättynyt toiminta on herättänyt monenlaisia mielikuvia, tunteita ja ajatuksia, nämä eivät sanallistu eli muodostu tekstiksi kuin osittain ja epätarkasti. Kirjoittajan ”mustaan laatikkoon” tutkija ei pääse käsiksi, vaan hänen on tehtävä päätelmänsä saamaansa tekstiä tulkiten.⁵¹¹

Kahdeksasta kokeilussa mukana olleesta opettajasta kuusi piti päiväkirjaa lukutilanteista. Tätä tarkoitusta varten jaoin ao. opettajille vihkot, joiden täyttämisen avuksi annoin aluksi ohjeistusta: *”Tämä päiväkirjavihko on Sinun havaintojasi varten. Voit kirjoittaa ihan vapaamuotoisesti niitä asioita, joita jää päällimmäisenä mieleen kustakin ääneenlukuhetkestä (miten kaikki sujui, millaista oli lukea juuri tätä tekstiä).”* Koska ääneenlukemisesta opettajan toimintana tiedetään vähän, tehtävainstruktion avoimuuden tarkoituksena oli saada esille sellaistaikin, mistä ei voinut vielä esittää vielä eksakteja kysymyksiä.

⁵⁰⁹ Moilanen 1999, 88-92

⁵¹⁰ Ks. Huhtanen 2004, 35

⁵¹¹ Montonen 1991, 200-201 ; ks. Huhtanen 2004, 36

Tutustuessani välillä yhteen näistä ensimmäisistä päiväkirjoista, huomasin kuitenkin tarvetta toiveitteni tarkennukseen – viestitin tätä kirjoittamalla päiväkirjavihkoon: ”Mitä moninaisimmat havainnot ääneenlukemisesta, kuuntelusta, tekstistä ja ympäristöstä ovat käyttökelpoista materiaalia.” Luettuani muutaman kuukauden päästä uudelleen vihkoa, pidin tuotetun tekstin yksipuolisuuden vuoksi tarpeellisena lisätä jälleen ohjeistusta: ”Miten itse ääneenlukeminen? Onko jokaiseen tekstiin helppo eläytyä, riittääkö ääni hyvin, ym.” Kahdelle kokeiluun myöhemmin tulleelle opettajalle laitoin em. asioita jo valmiiksi ohjeeseen.

Kokonaisuutena ottaen ohjeistuksen määrällä ei näyttänyt olevan vaikutusta päiväkirjatekstien sisältöön – mm. ääneenlukemiseen viitattiin niukasti. Raportissa käytän opettajien päiväkirjoista merkintää: opettajan peitenimi/luokka-aste/PK, esimerkiksi Anne/3/PK. Kaisan (joka piti päiväkirjaa kahdella luokka-asteella) päiväkirjaan viittaa osoittaen, mistä luokasta on kulloinkin kysymys: Kaisa/2/PK tai Kaisa/4/PK; jos esille tuotu asia ei koske erityisesti jompaa kumpaa luokkaa, merkintänä on Kaisa/2,4/PK.

2) *Kyselylomake*

Opettajat saivat vastattavakseen myös 14-kohtaisen kysymyslistan (ks. liite 3). Tällä varmistin paitsi tarpeellisten taustatietojen saannin myös (alustavasti keskeisinä pitämäni) kiinnostuksen kohteiden käsittelyn siltä varalta, että päiväkirjat olisivat joiltain osin puutteellisia. Kaikki opettajat vastasivat kyselyyn. Tekstissäni viittaa tähän aineistoon merkinnällä: opettajan peitenimi/KY.

3) *Oppilaiden kuuntelupäiväkirjat*

Tiesin, että joillakin opettajilla on tapana antaa lapsille ”satuvihkot”, joihin nämä saavat kirjoitella ja piirtää kuulemastaan, joten päätin kokeilla päiväkirjaa myös oppilaiden kanssa. Vihkotyöskentelyä puolsi myös pyrkimys saada esille oppilaiden aitoja vastauksia. Koululaisten katsotaan oppivan hyvin nopeasti sen, millaisia vastauksia opettaja heiltä odottaa⁵¹², joten ajatusten rauhassa pohtiminen ja

⁵¹² Doverborg & Pramling 1992, 21, 55

esittäminen hiljaa, kirjoittamalla, tuntui ylittävän tämän ongelman – vihkojen myös tiedettiin menevän tutkijalle, ei omalle opettajalle.

Haasteena oli kuitenkin sopivan tehtävainstruktion kehittäminen: miten saada koulunsa alkuvuotia elävien lasten tekstikokemus – eri reseptiotavat – esille. Erityisesti Jaussin identifikaatiomallilla näytti olevan sukulaisuusyhteys joukkotiedotuksen samastumistutkimuksiin. Maccoby ja Wilson (1957) käyttivät tutkimuksessaan seuraavia kysymyksiä: kuka päähenkilöistä oli eniten vastaajan itsensä kaltainen, kenestä päähenkilöstä vastaaja piti eniten ja kenen kaltainen hän haluaisi olla. Tätä kysymyssarjaa on sittemmin käytetty laajasti audiovisuaalisen fiktion vastaanottotutkimuksissa.⁵¹³ Esimerkiksi Vappu Viemerö tutkiessaan elokuvaväkivallan ja aggression yhteyksiä esitti tutkittaville kaksi jälkimmäistä kysymystä muodossa: ”Whom did you like most?” ”Which would you rather be...”?⁵¹⁴

Koska Maccobyn ja Wilsonin kysymyssarjan keskimäinen kysymys vaikutti tarpeeksi yksinkertaiselta ja sopivalta sekä *ihailvan* että *sympaattisen* identifikaation (*sympatian*) tutkimiseen, oppilaat saivat vastattavakseen kysymyksen: ”Kenestä henkilöstä pidit eniten?”⁵¹⁵ Tämä kysymys muotoiltiin myös minä-muotoon: ”Kenestä henkilöstä pidin eniten?” ja antamalla joillakin luokilla lauseenalku ”Mielihenkilöni oli...” ; oppilaan oli tarkoitus jatkaa tästä. Koska jostakin henkilöstä pitämisen syyn voi olettaa olevan muukin kuin henkilön sympatiaa herättävä tilanne tai olemus tai vaihtoehtoisesti hänen hyvät luonteenpiirteensä tai tekonsa, oli tarpeen esittää jatkokysymys: ”Miksi pidit/pidin hänestä?” tai ”Millainen hän oli?”⁵¹⁶ Laadullisen tutkimusperinteen mukaisesti oppilaille esitettiin myös avoin kysymys: ”Mikä oli kertomuksen paras kohta?” Oletin, että tämä johtaisi mm. kertomuksen loppua koskevan suhtautumisen ilmentämiseen.

⁵¹³ Kytömäki 2001, 3

⁵¹⁴ Viemerö 1986, 198

⁵¹⁵ Harkitsin myös kysymystä ”Ketä kertomuksen henkilöä ihailit?” Myöhemmin, saatuaani luettavaksi oppilaiden aineita aiheesta ”Henkilö, jota ihailen”, kävikin ilmi, että jotkut oppilaat olivat käsittäneet sanan ihailulla *ihastumiseksi*, esimerkiksi johonkin luokkatoveriin.

⁵¹⁶ Torjunnan tutkimiseen olisi soveltunut päinvastainen kysymys (edellisten jatkoksi): ”Kenestä pidit vähiten?” ja Miksi? Ajatellen 2. luokan oppilaiden viedä hidasta kirjoittamista, tätä ei totutettu. Aristotelisen jäljittelyn kannalta tärkein reseptiotapa on ihailu, joten oppilaiden voimavaroja kannatti säästää mahdollisen ihailun esille pääsemiseen.

Kuuntelupäiväkirjoja pitivät 2.-4. luokkien oppilaat. Koska nuorimmat päiväkirjan pitäjät olivat vasta toisella luokalla, heidän hapuileva kirjoitustaitonsa oli otettava tehtävänannossa huomioon. Aluksi oppilaita pyydettiin vain nimeämään pidetyin henkilö (mielihenkilö) ja kertomaan, millainen tämä henkilö oli tai miksi hänet oli valittu mielihenkilöksi. Kevätlukukaudelle päästessä tuli mietittäväksi myös, mitä kohtaa tekstissä vastaaja piti parhaimpana. Vaihtoehtoisesti mielihenkilön ja parhaan kohdan sai myös piirtää päiväkirjavihkoon. Opettajat kertoivat tarvittaessa kuuntelupäiväkirjojen vastaamisohjeet. Tavallista oli myös, että opettaja kirjoitti taululle tekstissä esiintyneiden henkilöiden nimet helpottamaan muistamista ja mielihenkilön valintaa.

Osa oppilaista ei sittenkään jaksanut joka kerta kirjoittaa kaikkia pyydettyjä asioita. Nuorimmat piirsivät usein mielihenkilön ja parhaan kohdan tai jättivät joillakin kerroilla kokonaan väliin vihkon täyttämisen; puutteellisia vastauksia antoivat vielä jotkut neljäsluokkalaisetkin. Yhdellä nelosluokalla lisäpyyntöni parhaan kohdan valitsemisesta ja kirjoittamisesta ei ollut kulkeutunut oppilaille asti, joten tämä luokka pitäytyi alkuperäisessä ohjeessa (mielihenkilö/millainen hän oli) myös kevätlukukaudella. Koska kokeilussa oli mukana useita luokkia ja näille luettiin yleensä viikoittain, oppilaiden päiväkirjat muodostavat puutteineenkin hyvin runsaan aineiston.

4) *Oppilaiden piirustukset*

Yhdellä kakkosluokalla oppilaita pyydettiin (syyskaudella) piirtämään *paras kohta* kuullusta kertomuksesta. Lapsia ohjeistettiin myös kehotuksella: kerro, mistä piirsit.⁵¹⁷ Piirustuksia kertyi yhteensä 302 kpl.

⁵¹⁷ Koska lapsen piirtämistä on voinut määrätä esimerkiksi se, mitä hän on ehtinyt tai osannut piirtää, hänen oma selityksensä siitä, mitä hän piirsi, on tulkinnan kannalta ensiarvoisen tärkeää. (Pramling & Asplund Carlsson & Klerfelt 1993, 52-53)

5) Opettajien kirjaamat oppilaiden vastaukset

Kaikkein nuorimpien kokeilussa mukana olleiden lasten tekstikokemusta tallennettiin opettajan välityksellä. Etsiessäni sopivia kysymyksiä tein esitutkimuksen vieraillessani yhdellä 1. luokalla.⁵¹⁸ Luin luokalle sadun ”Kananreppana joka haki apua kuninkaalta”. Olin liimannut satuun liittyvät kuvat tauluiksi⁵¹⁹, joita opettaja näytti luokan edessä seisten, tapahtumien etenemisen mukaisesti. Luettuani kertomuksen esitin kysymykset 1) *Mikä oli mielestäsi kertomuksen paras kohta?* 2) *Oliko tässä joku hyvä henkilö?* 3) *Mitä hyvää hän teki?* 4) *Oliko joku paha?* 5) *Mitä hän teki?* Kuuntelupäiväkirjan kysymys ”Kenestä henkilöstä pidit eniten?” tähtäsi yksilökokemuksen esille saamiseen eikä sen käyttäminen ollut mielekästä tässä yhteydessä⁵²⁰; korvasin sen kysymyksillä hyvästä henkilöstä ja hänen teoistaan, jotka sivusivat mahdollista ihailua hieman yleisemmällä tasolla. Kahden viimeksi mainitun kysymyksen oletin tuovan tietoa oppilaiden torjunnan kokemuksista – tämän reseptiotavan luotaamiseen tähtääviä kysymyksiä ei sisältynyt kuuntelupäiväkirjojen tehtävainstruktion. Kysymyksissä pyrittiin välttämään abstrakteja käsitteitä⁵²¹ – tällaisia olisivat olleet esimerkiksi henkilöiden luonteenpiirteitä koskevat kysymykset tyyliin ”Oliko joku rehellinen?”

Jaoin oppilaille vastausvuoroja *viittaamisen* perusteella. Kysymysten esittäminen tuntui luontevalta, ja niihin vastattiin innokkaasti; vastausten kirjaaminenkaan ei vaikuttanut liian työläältä. Kysymysten jälkeen laitoin kertomuksen kuvataulun liitutaulun reunalle epäjärjestykseen, ja annoin lapsille tehtäväksi kertoa, miten satu eteni. Kuvien vaihtaminen oikeaan järjestykseen horjui välillä, mutta melkein heti seuraava oppilas osasi korjata asian: satu oli asettunut myös kokonaisuutena hyvin muistiin.

Ykkösluokalla, joka otti kokeiluun osaa koko lukuvuoden ajan, opettaja toisti kaikissa lukuhetkissä em. kysymykset. Toisella ykkösluokalla ja yhdysluokalla (1-2) – joiden mukanaolo tutkimuksessa oli lyhytaikaisempi – opettaja pyysi

⁵¹⁸ Ks. Korhonen 2003, 33

⁵¹⁹ Ks. Doverborg & Pramling 1992, 36

⁵²⁰ Opettajalla ei olisi ollut aikaa jokaisen oppilaan vastauksen kirjaamiseen.

⁵²¹ Ks. Lehtovaara 1992, 96-97 ; Ylönen 2005, 13-14 ; Doverborg & Pramling 1992, 35

kertomaan *parhaan kohdan* muiden kysymysten *vaihdellessa* aina tekstityypin mukaan (ks. luku 6). Näissäkin kysymyksissä pyrittiin yksinkertaisuuteen, esimerkiksi: Millaista koiran elämä oli suutarin luona? Kaikilla kolmella luokalla oppilaat saivat mahdollisuuden vastata viittaamisen perusteella. Opettajat esittivät usein jatkokysymyksen: ”*kuinka moni on samaa mieltä*” ja kirjasivat ylös määrät; määrien ilmaisut ovat välistä tyyppiä ”*useita vastauksia*”, välistä tarkkoja lukumääriä. Yhdysluokan opettaja ja toisen ensimmäisen luokan opettaja merkitsivät vastaukset omaan päiväkirjaansa, toinen 1. luokan opettaja erillisille papereille.

6) *Lukuhetkien nauhoitukset*

Montessori-luokkien (1-3) opettaja nauhoitti kaikki lukutilanteet aina siitä hetkestä alkaen, kun hän esitteli luettavan tekstin. Nauhoitettuja lukutilanteita kertyi yhteensä 16 kpl (4, 1 h). Tämän aineiston erityisenä etuna ovat lukuisat autenttiset esimerkit opettajan toteuttamasta ääneenlukemisesta ja lukuhetken keskusteluista, yhtä aikaa kolmelta eri luokka-asteelta. Opettajan esittämät vaihtelevat kysymykset ja oppilaiden kommentit näihin tuovat myös tietoa sekä opettajan että lasten tekstikokemuksesta. Suurimpana puutteena tässä aineistossa on nauhoista välittyvä kiireen tuntu: opettaja lukee tekstit välistä hyvin nopeasti ja – varmasti ajan puutteesta johtuen – toteuttaa myös keskustelun pikaisesti. Litteroin keskustelut sanatarkasti; opettajan luennasta tein muistiinpanot tutkimuspäiväkirjaani. (Oppilaille esitetyt kysymykset: ks.luku 6, aineistojen esittelyt.)

8) *Kaksi teemahaastattelua ym.*

Vertaamalla tuttua kouluun liittyvää ilmiötä johonkin aivan erilaiseen toimintaan tai ilmiöön, voidaan kiinnostuksen kohteesta paljastaa joitakin uusia piirteitä. Delamontin ja Atkinsonin mukaan vertailukohtaksi voidaan ottaa esimerkiksi aikuisoppilaiden tai kuurojen opiskeluryhmä ja tarkastella sitä tavallisen koululuokan rinnalla tai etsiä tuoreita näkökulmia muiden maiden koululaitoksista.

⁵²² Myös Danner suosittelee tällaista kulttuurien välistä dimensiota kasvatuksellisten

⁵²² Delamont & Atkinson 1995, 7-10

kysymysten tarkasteluun.⁵²³ Etsiessäni opettajan toteuttaman ääneenlukemisen erityispiirteitä luontevaksi vertailukohteeksi nousi kodeissa tapahtuva lukeminen. Sovelsin menetelmäideaa omiin tarpeisiini haastattelemalla kahta opettajaa teemasta ”Ääneenlukeminen kotona ja koulussa”. Valmistin teemaan liittyviä kysymyksiä käymällä läpi omia kokemuksiani kotona lukemisesta.⁵²⁴ Käytin haastattelukontaktia hyväkseni tekemällä myös joitakin päiväkirjateksteihin liittyviä tarkentavia kysymyksiä. Translitteroin nauhoitukset sanatarkasti. Jatkossa aineisto erottuu merkinnällä HA. Täydensin näitä haastatteluja pyytämällä muita opettajia pohtimaan kotona ja koulussa lukemisen eroja kaikessa rauhassa. Vastanneista kaksi kirjoitti ajatuksensa ja yksi puhui ne nauhalle. Käytän kirjoitelmista ja nauhan transkriptiosta lyhennettä KI. Keskustelut opettajien kanssa kasvotusten, puhelimesta tai sähköpostissa talletin tutkimuspäiväkirjaani (=TPK).

9) Opettajien ääneenlukunäytteiden nauhoitukset

Ääneenlukeminen on tekniikkaa ja tulkintaa. Saadakseni käsityksen opettajien ääneenlukemistyyleistä pyysin heitä lukemaan nauhalle Grimmin sadun ”Mehiläiskuningatar”. Tämän sadun luenta sisältyi jo Montessori-opettajan nauhoitukseen sekä nauhaan, jonka olin saanut yhden ykkösluokan opettajan nauhoituksesta kokeilua edeltävältä vuodelta. Lassen ja Helin näyte on näin ollen muista poiketen peräisin aidosta luentatilanteesta.

⁵²³ Danner 1995, 241

⁵²⁴ Käsiteltyjä teemoja: - Lapset ihan lähellä, ehkä sylissä (kotona) tai kauempana (koulussa): mitä fyysinen välimatka vaikuttaa ääneenlukemiseen?- Mahdollisuudet havaita lasten reaktioita, kun kuulijoina korkeintaan muutama lapsi (kotona) tai iso ryhmä (koulu)? -Mahdollisuus keskeyttää ja kysyä (kotona), entä koulussa? -Lukemista ympäröivät äänet (kotona, koulussa). - Luettavan valinta (kotona vapaasti), entä koulussa? Miten aikuinen on selvillä lasten eettisistä ongelmista (kotona, koulussa)? -Kasvatusvastuun pituus ja sen vaikutus (kotona, koulussa).

5.7 Aineiston analyysi

Erilaiset aineistot johdattavat käyttämään juuri ao. aineistoille sopivia analyysimenetelmiä eli nk. menetelmätriangulaatiota.⁵²⁵ Stake näkee analyysissä kaksi erilaista mahdollisuutta, joita voidaan käyttää myös rinnakkain: suora tulkinta ja aineiston pilkkominen järjestelmällisesti eri kategorioihin. Hän puhuu omasta kvantitatiivisesta ja kvalitatiivisesta puolestaan edellisen tarkkaillessa tietyn ilmiön toistumista, jälkimmäisen etsiessä jonkin yksittäisen tapauksen merkitystä. Kummassakin hän näkee mahdollisuuden ymmärtää ilmiötä tai ihmisiä, ymmärtämisen ollessa hänen mielestään tapaustutkijan tärkein tavoite. Instrumentaalinen tapaustutkimus kysyy enemmän kategorioiden kautta ymmärtämistä, itsessään arvokkaan tapauksen tutkimisen sujuessa enemmän intuition välittömyyteen luottaen.⁵²⁶

Mikäli tutkija ei pyri suoraan tulkintaan, analyysissä aineisto hajotetaan osiin ja synteessin avulla näin saadut osat kootaan uudelleen tieteellisiksi johtopäätöksiksi. Analyysivaiheessa tapaustutkimukselle ominaista laajaa aineistoa järjestetään jollakin tavalla, esimerkiksi luokitetaan, teemoitellaan ja tyypitellään. Tämä on pitkälle intuitiivinen prosessi, mutta myös systemaattinen ja tutkimuksen tarkoituksen, tutkijan tietämyksen ja tutkimuksessa kertyneen materiaalin ohjaama. Yleensä kategorioita, luokkia tai teemoja rakennetaan *jatkuvan vertailun* avulla; vertailun tuloksena analyysiyksiköt järjestetään ryhmiin, joilla on jotain yhteistä. Analyysiyksikkönä voi olla mikä tahansa potentiaalisesti merkityksellinen tiedon palanen, ääripäinä yksittäinen sana ja jopa usean sivun selostus jostakin tapahtumasta. Tehtävänä on verrata analyysiyksikköä toiseen ja löytää niistä säännönmukaisuuksia. Merriam käyttää esimerkkinä 200 ruokatavaran lajittelua kaupassa. Vertaamalla kahta ruokatavaraa toisiinsa nähdään, kuuluvatko ne samaan lajiin vai eivät – lajitteluperusteena voi olla esimerkiksi se, onko kyseessä tuore, pakaste vai purkkiruoka. Lajitteluperuste ja kategorioiden nimeäminen riippuvat tutkimuksen fokuksesta.⁵²⁷ Monitapaustutkimuksissa vertaileva ote keskittyy

⁵²⁵ Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 194 ; ks. Laine & Bamberg & Jokinen 2007, 25

⁵²⁶ Stake 1995, 37-38

⁵²⁷ Merriam 1998, 179-180

tunnistamaan ensin yksittäisten tapausten ominaisuuksia ja etenee tämän pohjalta rinnakkaisasetteluihin. ⁵²⁸

Eräs käyttökelpoinen apuväline tutkijalle on analogioiden käyttäminen. Kun tutkittavaan ilmiöön sisältyy outoja, aiemmin kartoittamattomia piirteitä, ainoa mahdollinen tapa arvioida niiden merkitystä on ottaa vertailukohdaksi jokin aiemmin tunnettu ilmiö, jota se joissakin suhteissa muistuttaa. ⁵²⁹ Kun havainnot kertovat tutkittavan ilmiön samankaltaisuudesta jonkin tunnetun asian kanssa, odotetaan siis, että löytyy lisää yhteneviä rakenteellisia ominaisuuksia tutkittavan ja tunnetun ilmiön kanssa. ⁵³⁰ Tällaista päättelyä nimitetään heuristiikaksi; pyrkimyksenä on päästä selville, mitkä seikat ovat olennaisia tutkittavan ilmiön ymmärtämiseksi. Analoginen rinnastaminen on jossain mielessä aina käytössä monitapaustutkimuksessa, verrattaessa eri tapauksia toisiinsa. ⁵³¹

5.7.1 Teemoittelu ja analoginen rinnastaminen

Lähdin aluksi teemoittelemaan opettajien tuottamaa aineistoa ottamalla ensiksi tarkasteluun ylivoimaisesti eniten tekstiä sisältäneen Päivin päiväkirjan; hän oli kirjoittanut A4-kokoiseen vihkoon runsaan 45 sivun verran. Analyysiyksikkönä pidin lausetta tai lauseen osaa, jos se kertoi useammista asioista. Merriamin kuvaamaa vertailumenetelmää käyttäen lajittelin päiväkirjatekstin sisältämiä asioita ja kirjasin niitä päiväkirjavihkon tyhjille sivuille. Päiväkirjan jälkeen jatkoin kyselylomakkeen ja haastattelun transkription teemoittelua. Nimitän teemoiksi tutkimuskysymysteni kannalta kiinnostavia asiaryhmiä. Teemojen muotoutuminen ja nimeäminen sekä analyysiyksikköjen sijoittelu tiettyjen teemojen alle ei ollut suoraviivaista ja nopeaa vaan vaati hermeneuttista lukutapaa eli jatkuvaa liikkumista analyysiyksikköjen ja kokonaisuuden välillä pyrkimyksenä ymmärtää paremmin kirjoittajan tarkoituksia ja päämääriä. Tämän jälkeen siirryin aina

⁵²⁸ Kurunmäki 2007, 77

⁵²⁹ Haila 2007, 174, 177

⁵³⁰ Salonen 2001, 88

⁵³¹ Haila 2007, 179, 187

seuraavan opettajan päiväkirjaan, sitten häntä koskevaan muuhun aineistoon jne. Tarvittassa lisäsin uusia teemoja alkuperäiseen teemarunkoon; koodaamiseen käytin isoja ja pieniä kirjaimia. Lopullinen teemarunko löytyy liitteestä 4.

”Ääneenlukeminen”-teemaan sisältyy suppeampana aihekokonaisuutena mm. ”Ääneenlukeminen kokemuksena”. Tämä asiaryhmä pitää sisällään sellaisia kokemuksia kuin eläytyvä esittäminen, kirjallisuudesta nauttiminen, rentoutuminen, läheisyyden kokemus ja ääniongelmat. Se, että niin moni opettaja (6/8) piti lukemisessa eläytyvästä esittämisestä, johdatti pohtimaan esittämistä tutkimani kasvatukseen keskeisenä piirteenä. Millaisesta esittämisestä tässä on kysymys? Onko luokalle lukeminen näyttelemistä? Olisiko – ja miten olisi – esittämisessä otettava huomioon se, että lukuhetkessä pyritään eettiseen kasvatukseen?

Teatteria on tutkittu – myös vaikuttamisen keinona – huomattavasti enemmän kuin ääneenlukemista, joten opettajan ääneenlukemisesityksen rinnastaminen näyttelemiseen alkoi tuntua varteenotettavalta tutkimuspolulta. Näyttelemisanalogiasta tuli johtolanka, jonka seuraaminen edellytti teatterin maailmaan sukeltamista. Löytyi tarkoituksiini sopivaa, esimerkiksi teatterikasvatuksen teoriaa, ja vähitellen, teatterin teorian systemaattinen sovittelu ääneenlukemisen teoriaan ja koulun lukuhetkessä tapahtuvan esittämisen empiriaan asetti monet aineistoni tiedonpalaset mielekkääksi kokonaisuudeksi. Koulun lukuhetki osoittautui teatterinsukaiseksi ilmiöksi, jota voi myös käsitteellistää tietyin osin teatterin teorian avulla.

Sitä, miten päädyin analysoimaan opettajien tuottamaa aineistoa analogisen rinnastamisen avulla, voitaisiin nimittää *abduktiiviseksi päättelyksi*. Abduction-termi merkitsee kaappausta; nimitys viittaa tilanteeseen, jossa jostakin tutkimuksesta esiin tulevasta yllättävästä seikasta ”kaapataan” johtolanka, jonka antamien viitteiden mukaan edetään. Abduktiivisen oivalluksen jälkeen tutkija näkee aineistonsa uudella tavalla.⁵³² Tämä muistuttaa Heideggerin kuvaamaa muutosta *als*-rakenteessa. Hermeneutiikassa tietoinen tulkitseminen on aina jonkin ymmärtämistä jonakin, esimerkiksi materiaalista objektia pidetään tuolina tai

⁵³² Paavola & Hakkarainen 2006, 271 ; ks. myös Salonen 2001, 88-89

pöytänä.⁵³³ Ennen em. tutkimuksellista käännettä en ollut nähnyt opettajan ääneenlukemisen teatterillisuutta.

5.7.2 Reseptiotutkimus

Toteuttamani reseptiotutkimuksen lähtökohtana pidin nk. *tutkijaluennassa* esittämiäni tulkintoja ja oletuksia. Jari Ehrnroothin ehdottama tutkimustapa pyrkii välttämään kirjallisuutieteilijöiden harrastaman kiistan siitä, onko kirjallisuuden vastaanotossa keskeistä tekstin muuttumaton rakenne vai lukijan vapaa tulkinta. Ehrnroothin mukaan tutkijan tulkinnan ja muiden lukijoiden tekemien tulkintojen vertailulla voidaan ylittää tämä ongelma. Oleellista ei ole siis se, onko invariantti struktuuri olemassa tulkitsijasta riippumatta vai ei. Erityisasemassa oleva tutkijan tulkinta otetaan metodologiseksi apuvälineeksi, jolloin tämä tulkinta antaa vertailukohdan ja vertailun kriteerit. Ajatus perustuu Max Weberin käsitteeseen *ideaalityyppi*. Ideaalityypin, tässä tapauksessa tutkijaluennan, tulee olla kyllin abstrakti, jotta siinä voidaan kuvata kohteen olennaiset piirteet hyvin selkeästi, ja kyllin konkreettinen, jotta sitä voidaan käyttää vertailun apuvälineenä. Luentatutkimuksen aluksi tutkijan tulisi esittää johonkin teoreettiseen perustaan nojaten tekstin tulkinta, jonka hän metodologisista syistä olettaa tekstin kiinteäksi struktuuriksi.⁵³⁴

Tutkijaluennassa perustin tapauskertomusten tulkintani ensinnäkin von Wrightin ja MacIntyren hyvekäsitteen elementtien narratologisille vastineille. Erottelin kertomuksista eettiset ydintapahtumat, (niistä erikseen) henkilöhahmojen valitsevat teot sekä vielä tekojen vaikutukset. Kuvasin myös henkilöhahmojen hyviä ja huonoja luonteenpiirteitä adjektiiveilla tukeutuen näissä tulkinnoissa (chatmanilaisittain) eettisissä ydintapahtumissa tehtyihin valintoihin. Etsin myös ao. tekstissä eksplisiittisesti ilmaistut määreet. Seuraavaksi siirryin vertailemaan kertomuksen rakenteellisiä sisällöllisiä piirteitä teoreettisen tutkimusosan yhteydessä kehrittelemääni hyvekertomuksen malliin (ks. luku 4.2.6). Lopuksi tein oletuksia

⁵³³ Tontti 2005, 56-57

⁵³⁴ Ehrnrooth 1992, 226, 228-229 (korostus lisätty)

tekstin mahdollistamista reseptitavoista suhteutettuna kertomuksen rakenteellis-sisällöllisiin piirteisiin. Kaikista näistä seikoista muodostin Ehrnroothin ehdotuksen mukaisesti kertomuksen *pöytäkirjan*, jonka tarkoituksena oli toimia muistitukena niin, ettei analyysissa olisi tarvinnut enää palata alkuperäiseen tekstiin.⁵³⁵ Käytännössä jouduin välistä ottamaan esille myös alkuperäisen kertomuksen tarkistaakseni jonkin lasten vastauksissa esiintyvän yksityiskohdan.

Etsin oppilaiden tuottamasta aineistosta ennen kaikkea merkkejä tietynlaisesta reseptitavasta, jonka oletin käyvän ilmi tiettyjen kriteerien täytyessä (ks. luku 6). Luettavaa tekstiä koskevat tutkimuskysymykseni sisältävät siis ajatuksen, että tietyllä tavalla rakennetun kertomuksen, (tietyllä tavalla) ääneen lukeminen, on omiaan johtamaan oppilaat sellaiseen reseptioon (ihailuun tai sympatiaan+ihailuun) , joka voi saada heidät tavoittelemaan kertomuksen esittelemiä hyveitä; torjunnan osalta kysymys on enemmänkin vahvistuneesta halusta välttää paheita. Reseptiotutkimukseni tehtävänä on paljastaa tapauksiksi valittujen kertomusten osalta, löytyykö ihailun, sympatian tai torjunnan reseptiolle näyttöä empiriasta. Siihen, johtaako suotuisaksi katsomani reseptio oppilaita tavoittelemaan kertomuksen esittelemiä hyveitä, tutkimukseni ei enää ulotu. Raportissa paneudun tapaukskertomusten reseptiota koskeviin tuloksiin kertomus kertomukselta yksityiskohtaisesti, koska pidän alaluokkalaisten tekstikokemuksen esittelyä jo itsessään arvokkaana. Kertomusten lukijoiden, opettajien osalta tutkimukseni tarjoaa ”tiheidän kuvausten” sijasta tapausten välisen vertailun edun.

⁵³⁵ Ks. Ehrnrooth 1992, 233

6. KERTOMUSTEN RESEPTIO

Kuten edellä toin esille, oppilaille esitetyt vaihtelevat ja vakiokysymykset tähtäsivät heidän tekstikokemuksensa, erityisesti tiettyjen reseptiotapojen, tutkimiseen. Lasten tuottaman sanallisen ja kuvallisen aineiston tulkinta edellytti hermeneuttista lukutapaa: uudelleen ja uudelleen lukemista ja katselemista sekä liikkumista osista kokonaisuuteen ja takaisin ohjeena mm. Holzerin tekstintulkitsijan hyveet: herkkyys toiseudelle, kuuntelevaisuus, kokosydämyisyys, avoimuus ja valmius ennakkokäsitysten muuttamiseen (ks. luku 2.2).⁵³⁶

Keskeiseksi nousi *toiseuden* käsite. Schleiermacherin mukaan tutkijan tehtävänä on porautua kielen – kuvallisen aineiston osalta kaikei myös mielikuvien – ulkoisten merkkien ja rakenteiden taakse niihin tarkoitteisiin, joissa kirjoittajan (tai kuvantekijän) kokemus elämästä tiivistyy.⁵³⁷ Tämän psykologisen metodin perimmäisenä päämääränä on tavoittaa tekijän yksilöllisyys hänen toiseudessaan.⁵³⁸ Myös Gadamerin mukaan hermeneuttisesti kouliintunut tietoisuus on alusta asti vastaanottavainen tekstin toiseudelle. Vasta omien ennakkonäkemyksien ja ennakkoluulojen erottaminen tekstin näkemyksistä takaa sen, että teksti voi luovuttaa oman asioita koskevan totuutensa.⁵³⁹

Lasten ajatuksissa ilmenevä toiseus, toisenlaisuus pakotti kuuntelemaan ja kyselemään tavallista suuremmalla herkkyydellä. Käytännössä heidän tuottamaansa aineistoon sukeltaminen tuntui uuden kielen opettelemiselta: mitä kaikkea tarkoittaakaan lasten kielessä *kiltti*? Minimalistinen piirrostyylillä toi omat haasteensa – kuviin liitetyt lyhyet selitykset ja puhekuplat muodostuivat tulkinnan kannalta kallisarvoisiksi oppaiksi:

⁵³⁶ Holzer 2007, 43-45

⁵³⁷ Ks. Ruokanen 1987, 99-100

⁵³⁸ Ks. Oesch 2005, 31-32

⁵³⁹ Gadamer 2004, 34



Kuva 3. Oppilaan piirros sadusta ”Kananreppana joka haki apua kuninkaalta” (Kaisa, 2/T).

Hermeneuttinen kysymysten esittäminen teksti- ja kuva-aineistolle merkitsi systemaattisimmillaan merkkien etsimistä:

1. ihailevasta identifikaatiosta (ihailusta), 2. sympaattisesta identifikaatiosta (sympatiasta), 3. torjunnasta, 4. ulkokohtaisesta reseptiosta, 5. suhtautumisesta loppuratkaisuun

Huomion kiinnittäminen mainittuihin asiakokonaisuuksiin liittyy – 4. kohtaa lukuun ottamatta – kiinteästi niihin reseptiotapoihin, joiden katsoin olevan merkityksellisiä hyvekasvatuksen kannalta. Hyvien, pajojen tai sympaattisten henkilöhahmojen onnella tai epäonnella (kohta 5) kertomuksen lopussa taas on vaikutusta reseption eheyteen (ks. luku 4.3.3). Oatleyn kuvaama *ulkokohtainen reseptio* – kohta 4. – sen sijaan on reseptiotapa, johon hyvekasvatukseen kelpaavan kertomuksen *ei* tulisi johtaa. Tarkemmin ilmaistuna olen tulkinut oppilaiden piirtämiä kuvia ja sanallisia vastauksia seuraavin perustein:

1. Merkkinä *ihailusta* olen pitänyt henkilöahmon valitsemisen *mielihenkilöksi*, *hyväksi henkilöksi* tai *parhaan kohdan* keskeiseksi henkilöahmoksi, mikäli henkilöahmon valintaa kuvataan eettisin perustein eli viittaamalla (sanallisesti tai kuvalla) johonkin henkilöahmon *hyvään tekoon* tai *hyvään luonteenpiirteeseen*.

2. Mikäli aineisto sisältää *pahoittelua* henkilöahmon *tukalan tilanteen* johdosta tai jos henkilöahmoa kuvataan myötätuntoon tai sääliin viittaavilla määreillä ja kuvilla, katson tämän viittaavan *sympatiaan*.

3. *Torjunnan* merkkeinä pidän kommentteja, joissa *paheksutaan* henkilöahmon *kehnoa tekoa* tai jos henkilöahmoa kuvataan paheksuntaan viittaavilla *negatiivisilla* määreillä tai kuvilla.

4. Mikäli oppilas on perustellut *mielihenkilö/hyvä henkilö/paras kohta* -valintaa joillakin muilla kuin henkilöahmon ihailuun tai sympatiaan viittaavilla seikoilla eikä aineistossa ilmene paheksuntaa jotakin kehnoa tekoa tai luonteenpiirrettä kohtaan, olen tulkinut tämän merkiksi *ulkokohtaisesta reseptiosta*.

Noudatan pääosin tätä järjestystä esitellessäni tapauskertomuksiksi valitsemieni yhdentoista kertomuksen reseptiota. Laadullisen tutkimuksen tapaan käytän johtopäätösteni perusteluna monin osin suoria sitaatteja päiväkirjoista (ilmaisten nämä tekstinosat *kursiivilla*). Jotta raporttini ei olisi paisunut liikaa, selostan lasten piirroksia vain sanallisesti. Kuvaan tuloksia mikäli mahdollista myös määrällisesti käyttäen yksinkertaisia laskennallisia suureita, etupäässä prosenttilukuja. Pitkin matkaa vertaan tuloksia tutkijaluentoihini.

Hyvekasvatuksen kannalta viime kädessä merkitsevimpänä reseptimuotona pidän Kristjánssonin kuvaamaa aristotelista jäljittelyä. En kuitenkaan etsi aineistosta suoraan merkkejä tämän tapaisesta reseptiosta eli kuulijan tekemästä vertailusta kertomuksen henkilöahmon ja kuulijan omien luonteenominaisuuksien välillä eikä mahdollisesta kivusta, joka olisi seurausta kuulijalle epäedullisesta vertailutuloksesta. Kuten edellä (luvussa 4.2.4.) kävi ilmi, Kristjánsson katsoo aristotelisen jäljittelyn edellyttävän kertomuksen henkilöahmolta *eettistä esimerkillisyyttä*. Koska tällainen on omiaan johtamaan ao. henkilöahmon *ihailuun* tai reseptioon, jossa yhdistyy *sympatia ja ihailu*, katson näiden reseptiotapojen ilmenemisen aineistossa antavan lupauksen siitä, että kertomus voi saada aikaan myös aristotelista jäljittelyä. Kehnosti toimivan henkilöahmon

torjunnan voi ajatella tuovan puolestaan (poissaolevan) hyveen käänteisellä tavalla kuulijan tietoisuuteen, toisaalta vähentävän ikävien vaikutusten avulla ao. paheen houkuttavuutta.

Tutkijaluentojen pöytäkirjojen avulla lukijan on mahdollista tutustua kertomuksiin pääpiirteittäin. Tutkimusta varten suomennettu kertomus ”Rehellinen puunhakkaaja” löytyy kokonaisuudessaan liitteestä 6. Pöytäkirjan jälkeen ja ennen reseptiokuvausta esittelen kutakin kertomusta koskevan *aineiston*; oppilaiden vastaamista ohjannut *tehtävainstruktio* käy ilmi tässä yhteydessä. Joitakin tapauskertomuksia luettiin vain parilla kokeilussa mukana olleella luokalla, yhtä kertomusta kaikilla kahdeksalla – aineistojen koot sijoittuvat näiden ääripäiden välille. Eri *reseptiotapoihin* liittyvien kappaleiden jälkeen esittelen oppilaiden suhtautumista ao. kertomuksen *loppuratkaisuun*.

Lopuksi-kappaleessa nostan esille opettajien päiväkirjoihin sisältyviä huomioita kuuntelun sujumisesta sekä kertomuksen soveltuvuudesta ääneenlukemiseen ja eettiseen kasvatukseen. Pitkin matkaa tarkastelen tuloksia mielessäni kysymykset: a) haastavatko kertomusten (tosiasiallinen) reseptio ja opettajien tekemät huomiot joiltain osin hyvekertomuksen mallin? ja b) tuliko reseptiossa tai opettajien tuottamassa aineistossa esille jotakin sellaista, mikä tulisi vielä lisätä hyvekertomuksen toivottaviin piirteisiin? Pohdin kertomuksen reseptiota ja opettajien kommentteja myös käytännön hyvekasvatuksen kannalta.

Käyttämäni lyhenteet: T=tyttöoppilas, P=poikaoppilas. Oppilaasta ja luokasta käytän merkintää opettajan peitenimi, luokka-aste/T tai P; esimerkiksi (Johanna, 4/T) = Johannan 4. luokan tyttö. Mikäli kyseessä on useita oppilaita koskeva asia, merkintänä on esimerkiksi (Johanna, 4/2P, 4T). Lassen yhdysluokan (1-3) oppilaaseen viitatessani merkintä on esimerkiksi (Lasse, 3/T)= Lassen yhdysluokan 3. luokalla oleva tyttö; viitatessani koko luokkaan merkintä on (Lasse, 1-3). Päivin luokalla kertomus luettiin välillä erikseen A- ja B-ryhmälle; merkintänä esimerkiksi (Päivi, 2/A). Opettajan päiväkirjaan viittaa esimerkiksi merkinnällä (Johanna, 4), jossa numero viittaa luokka-asteeseen.

6.1 Rehellinen puunhakkaaja

W.J.Bennett (sov.) E. Poulssonin mukaan

Tutkijaluennan pöytäkirja

Henkilöhahmot: puunhakkaaja, Joenhaltiatar (jatkossa myös: haltiatar).

Kertomuksen alussa kuvataan, kuinka puunhakkaaja tekee ahkerasti ja iloisesti työtä elättääkseen perheensä. Hänen tärkein työvälineensä on vahva ja terävä kirves.

Eettiset ydintapahtumat, (niistä erikseen) teot, tekojen vaikutukset:

1.Mies kompastuu ja pudottaa kirveensä jokeen. *Mies huolestuu siitä, miten hän nyt ruokkii lapsensa.* 2.Mies vaikeroi. *Joenhaltiatar kysyy syytä miehen suruun.* 3.Mies kertoo Joenhaltiattarelle huolensa. *Haltiatar sukeltaa etsimään kirvestä.* 4.Löydettyään hopeisen kirveen haltiatar tarjoaa sitä miehelle. *Mies mieltii, mitä hän voisi ostaa lapsilleen kirveen hopealla. Mies pysyy totuudessa ja torjuu tarjouksen.* 5.Mies on edelleen vailla kirvestään. *Haltiatar sukeltaa taas etsimään kirvestä.* 6.Löydettyään kultaisen kirveen haltiatar tarjoaa sitä miehelle. *Mies torjuu epäroimättä tarjouksen.* 7.Mies on edelleen vailla kirvestään. *Haltiatar sukeltaa jälleen etsimään kirvestä.* 8.Haltiatar löytää rautaisen kirveen ja tarjoaa sitä miehelle. *Mies ilmoittaa kirveen olevan hänen. Haltiatar palkitsee miehen rehellisyyden antamalla hänelle kaikki 3 kirvestä.*

Henkilöhahmojen luonteenpiirteitä kuvaavat määreet (numeroiden viitatessa em. tapahtumiin) :

A. Tekstissä esiintyvät: -Puunhakkaaja: *rehellinen*, teki työtä *ahkerasti*, vihelsi *iloisesti*.

B. Tutkijaluennan mukaiset: -Puunhakkaaja: *rehellinen* (4,6,8), *vastuuntuntoinen* (1), *nöyrä* (3), *lapsirakas* (1,4), *ahkera* ja *iloinen* (alun kuvaus). - Joenhaltiatar: *ystävällinen* (2), *avulias* (3), *sinnikäs* (5,7), *antelias* ja *oikeudenmukainen* (8).

Kertomuksen rakenteelliset-sisällölliset piirteet:

- a) Eettisiä ydintapahtumia on useita. Pienemmin tapahtumin tuodaan esille miehen elämäntilanne: hän on lapsiperheen isä ja elättäjä, kirveensä ansiosta hän on luottavainen tulevaisuuden suhteen.
- b) Mielikuvitusta edistäviä yksityiskohtia ovat joen kimallus, kirveeniskujen äänet, käppyräinen puunjuuri ja erilaiset kirveet. Päähenkilöiden ulkonäköä ei kuvata – Joenhaltiatarta sanotaan kuitenkin suloiseksi.
- c) Puunhakkaajan vallitsevat luonteenpiirteet ovat yksinomaan hyvät. Kertomuksen toinen, yksinomaan hyvä henkilöahamo on Joenhaltiatar. Puunhakkaajan epäröiminen rehellisen vastauksen antamisessa (ensimmäisellä kerralla) tekee hänet inhimillisemmäksi ja sympaattisemmaksi.
- d) Henkilöhahmojen hyveet tuodaan esille etupäässä epäsuorasti, tekojen, puheen ja ajatusten kautta, mutta myös suorana määrittelynä sadun nimessä ja mainitsemalla mm., että mies teki ahkerasti työtä. Adjektiivi *rehellinen* jää melko kauaksi rehellisyyttä osoittavista teoista.
- e) Väärän kirveen houkutus toistuu kahdesti ja mies kertoo kummallakin kerralla totuuden.
- f) Puunhakkaajan hyväksi määrittelyä vahvistetaan tiedolla, että mies oli köyhä ja kuvaamalla hänen suruaan ja voimattomuuttaan onnettomuuden hetkellä.
- g) Kertomus antaa mahdollisuuden iloita oikeuden voitosta: miehen rehellisyys johtaa polulle, jossa häntä palkitaan hopeisella ja kultaisella kirveellä. Joenhaltiatar onnistuu pyrkimyksessään auttaa puunhakkaajaa.
- h) Hyveisältönsä puolesta kertomus liittyy paitsi eurooppalaiseen traditioon – se on muokattu La Fontainen runosta⁵⁴⁰ – myös suomalaiseen, *rehellisyyden*, *ahkeruuden* ja *ystävällisyyden* perinteeseen.⁵⁴¹ Näistä erityisesti rehellisyyttä on pidetty suomalaisten kansallishyveenä.⁵⁴²

Vaikka puunhakkaajan ammatti on jäänyt jo historiaan ja koneet ovat korvanneet kirveen, perheen vanhemman kokemat elatuksen huolet voivat olla tuttuja monelle nykylapsellekin.

⁵⁴⁰ Ks. ”Puunhakkaaja ja Mercurius” (V,1). (Esimerkiksi kirjassa La Fontaine, Faabeleita. Turku : Faros, 2005, 67-68).

⁵⁴¹ Launonen 2000, 307 ; Koski 2001, 123 ; Elenius 2001, 93-96, 7-9

⁵⁴² Esim. Kouros 2007, 48 ; Topeliuksen mukaan suomalaisten on jopa pitänyt lainata varkaan nimitys toisesta kielestä. (Topelius, Z. Maamme kirja. 1983, 128) ; Arviointiprosessien ja itsetarkkailun korostuessa pedagogiikassa rehellisyys on alettu Kosken mukaan mieltää uudella tavalla, rehellisyydeksi itselleen. (Koski 2001, 190-191)

Henkilöhahmojen mahdollistamat reseptiotavat (verrattuna em. kohtiin):
Puunhakkaaja: sympatia (c, f) ja ihailu (a,c,d,e,g) . *Joenhaltiatar*: ihailu (b, c, d, g).
Aristotelinen jäljittely on mahdollinen kummankin päähenkilön kohdalla.

Kertomusta koskeva aineisto:

-Helin 1. luokka (24 oppilasta; 10P, 14T) vastasi opettajan kysymyksiin: *Mikä teistä oli kertomuksen paras kohta? Kuka oli hyvä henkilö? Mitä hyvää hän teki? Oliko tässä joku paha henkilö?Mitä hän teki?* Kysymykset esitettiin luokalle yhteisesti, ja opettaja jakoi vastausvuoroja viittaamisen perusteella. Opettaja kirjasi vastaukset omaan päiväkirjavihkoonsa. Opettajan tuottama muu aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Kaisan 2. luokan ”satutuntilaisten” tehtävänä oli piirtää *paras kohta* ja kertoa, mitä oli piirtänyt. 19:sta oppilaasta piirsi 17 (7P, 10T) joidenkin myös kommentoidessa piirrostaan. Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Päivin 2. luokka piti kuuntelupäiväkirjaa tehtävänään kertoa mieluisimmasta henkilöstä (*Kerro henkilöstä, josta pidit eniten*) ja piirtää tai kertoa *parhaasta kohdasta*. . Kaikki 23 oppilasta (13P, 10T) vastasivat ainakin yhteen tehtävään. Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Annen 3. luokka piti kuuntelupäiväkirjaa tehtävänään valita *paras kohta* ja *mielihenkilö* sekä perustella mielihenkilövalinta (*Pidin hänestä, koska...*). Kaikki 17 oppilasta (11P, 6T) vastasivat ainakin yhteen tehtävään. Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Kaisan 4. luokka piti kuuntelupäiväkirjaa tehtävänään valita *mielihenkilö* ja perustella valinta (*Kerro, millainen henkilö mielestäsi oli*). Tutkimuksessa mukana olleista 12:sta oppilaasta vastasi 8 (4P, 4T). Kaikki vastanneet myös *piirsivät* jotakin kertomukseen liittyvää (ei sisältynyt tehtävainstruktion). Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

Kertomuksen reseptio

IHAILU

Tutkijaluennassa arvioin kertomuksen kummankin henkilöahmon mahdollistavan ihailun. Oppilaiden mielihenkilö-valinnat ja niiden perustelut antavat aiheen tulkita vallitsevaksi reseptiotyypiksi useimmilla luokilla juuri ihailun, joka kohdistui puunhakkaajaan, Joenhaltiattaren tai molempiin. Annen kolmasluokkalaisista peräti 88 % ilmaisi ihailua jompaa kumpaa henkilöahmoa kohtaan. Puunhakkaajan osuus poikien eettisistä valinnoista oli 78 %; tyttöjen enemmistö, 67% oli valinnut mielihenkilökseen joenhaltiattaren. Kaisan neljäsluokkalaisten ihailu, 78 % kohdistui yksinomaan puunhakkaajaan. Päivin 2. luokan vastauksista 70 % oli tulkittavissa ihailuksi puunhakkaajaa, Joenhaltiattarta tai molempia kohtaan. Tämän luokan tytöistä 50 % oli valinnut mielihenkilöksi eettisin perustein Joenhaltiattaren, 20 % puunhakkaajan ja 30 % sekä Joenhaltiattaren että puunhakkaajan.

Kaisan ”satutuntilaisten” piirroksista on vaikea päätellä ihailevan reseption osuutta. Monet piirsivät parhaana kohtana haltiattaren, puunhakkaajan tai molemmat hymysuin, ilman selitystä – tulkitsin kuvien viittaavan ainakin ao. henkilöahmosta pitämiseen. Selkeämmin ihailuksi määritettävissä olivat piirrokset, joissa Joenhaltiatar puhuttelee puunhakkaajaa myötätuntoisesti tai joissa haltiatar on ojentamassa kirveitä puunhakkaajalle – näiden kuvien piirtäjät olivat lähes yksinomaan tyttöjä (Kaisa, 2/4T, 1P).

Puunhakkaajan valitsemista mielihenkilöksi tai kertomuksen hyväksi henkilöksi perusteltiin ennen kaikkea puunhakkaajan rehellisyyteen viittaavilla teoilla: ”*hän ei valehdellut koskaan*” (Kaisa, 4/T) ja ”*hän kertoi totuuden*” (Anne, 3/P; Heli, 1). Eräs 2. luokan oppilas oli pohtinut (opettajan kehotuksesta, ei sisältynyt tehtäväinstruktion) kertomuksen opetusta: ”*Tarina oli hyvä. Siinä oli opetus. Opetus oli. Ettei pidä huijata*” (Kaisa, 2/T). Puunhakkaajan ahkeruuskin oli tehnyt vaikutuksen pariin poikaan: ”*(hän) teki ahkerasti töitä joka päivä*” (Päivi, 2/P); toisen pojan muistiinpanoissa sama asia oli esitetty kuvalla hymyilevästä miehestä

hakkaamassa puuta (Päivi, 2/P). Vielä oli pantu merkille, miten tärkeä puunhakkaajalle oli oma perhe: *”(hän) ajatteli lapsiaan ennen kuin itseään”* (Päivi, 2/T) ja *”hän mietti, mitä hän ostaisi perheelleen”* (Anne,3/P).

Joenhaltiatar oli valittu mielihenkilöksi useimmiten siksi, että hän antoi puunhakkaajalle kaikki kirveet: *”Joenhaltija --- antoi kolme kirvestä värit: hopea, kulta, rauta”* (Päivi, 2/T) ja *”hän antoi kolme kirvestä köyhälle puunhakkaajalle”* (Anne, 3/T). Joissakin harvoissa kommentoissa tähän liitettiin syy-seuraus-suhde: *”hän antoi lahjan kun puun hakkaaja kertoi totuuden”* (Anne, 3/T). Perusteluissa mainittiin myös haltiataren sinnikäs ja auttavainen toiminta: *”(hän) jaksoi etsiä kirvestä”* (Päivi, 2/T) ja *”(hän) auttoi köyhää puunhakkaajaa”* (Kaisa, 4/T). Jotkut 2. luokkalaiset toivat haltiatarpiirroksensa puhekuplissa esille vielä haltiataren myötätuntoisen puheen: *”oletko surullinen”* (Kaisa, 2/T) ja *”mikä hätänä?”*(Päivi, 2/T).

Puunhakkaajaa kuvattiin ihailuun viittaavilla adjektiiveilla *rehellinen, ystävällinen, kivoin, toiseksi kivoin, reilu, viisas, kiltti, hyvä ja fiksu*, rehellisen ollessa ylivoimaisesti käytetyin laatusana muilla kuin 1. luokalla. Ensimmäisen luokan oppilaat, jotka vastasivat luokkana, tarjosivat rehellisen tilalle ilmaisia *”puhui totta/kertoi totuuden/ei valehdellut”* (Heli, 1). Joenhaltiatarta määriteltiin adjektiiveilla *hyvä, kiltein ja ystävällinen*. Tutkijaluennassa esittämäni, hyviä luonteenpiirteitä kuvaavat adjektiivit *vastuuntuntoinen, nöyrä, lapsirakas, iloinen* (puunhakkaaja), *avulias, sinnikäs ja antelias* (Joenhaltiatar) eivät kuuluneet oppilaiden sanastoon, mutta tulivat monin osin esille viittauksina ao. luonteenpiirrettä ilmentäviin tapahtumiin.

SYMPATIA

Pidin mahdollisena, että puunhakkaajan murhe kirveen katoamisen johdosta saisi aikaan sympatiaksi luokiteltavan reseption. Noin kolmannes Päivin luokan oppilaista ja jotkut Kaisan ”satutuntilaiset” ilmaisivat myötätuntoa puunhakkaajaa kohtaan parhaan kohdan- piirroksissa, mm. kuvina, joissa on itkevä mies (Päivi, 2/3P, 1T ; Kaisa,2/2T), rannalla mies puhekuplassa *”voi”* (Päivi,2/2P) tai *”hukutin kirveeni järveen”* (Kaisa,2/T) tai *”mitä minä teen nyt”* (Päivi, 2/P).

Myös joidenkin oppilaiden puunhakkaajaan liittämä määre *köyhä* viittaa sympatian kokemiseen häntä kohtaan.

TORJUNTA

Oppilaiden muistiinpanoihin ei sisältynyt mitään henkilöhahmojen torjuntaan viittaavaa.

ULKOKOHTAINEN RESEPTIO

Jonkun mielestä paras kohta olikin jokin yllättävä tapahtuma ”*kun kirves tippui veteen*”(Anne, 3/P). Tällä tavoin vastasivat jopa useat Helin 1. luokan oppilaat: ”*Kun kirves upposi*” tai ”*Kun mies kompastui kantoon/juuriin*”. Tulkitsin näiden oppilaiden kuunnelleen satua saadakseen kokea ennen kaikkea jännitystä. Samoin, jos kuuntelupäiväkirjan ainoa vastaus oli piirros joesta – kirveen kera tai ilman kirvestä – sijoitin oppilaan reseption tähän kategoriaan. (Päivi, 2/2P; Kaisa, 2/P). Toisen luokan oppilaille oli kirjoituksen tuottaminen sanallisesti ja ehkä piirtäminenkin vielä kuitenkin työlästä, joten vastaamattomuus sanallisesti tai vastaaminen hyvin niukalla piirroksella voi johtua myös tästä. Pari Kaisan 4. luokan poikaa ilmaisi suoranaista välinpitämättömyyttä henkilöhahmoja kohtaan: (Mielihenkilö): ”*Ei kukaan*”. (Miksi pidin hänestä): ”*siks*” ja ”*Lempihahmoni oli puunhakkaaja koska paljon muita hahmoja ei ollut*”.

SUHTAUTUMINEN LOPPURATKAISUUN

Joissakin parhaan kohdan -vastauksissa ilmaistiin iloa siitä, että puunhakkaaja sai kirveet, joko omansa tai jalometalliset: ”*kun joenhaltiatar toi hänelle kirveen*”(Anne, 3/P) ; ”*kun mies sai kultakirveen*” (Heli,1/useat oppilaat). Piirroksena tämä ilmaistiin mm. kuvalla puunhakkaajasta ja kolmesta kirveestä selityksenä: ”*paras kohta*” (Kaisa, 2/2P) ja kuvalla puunhakkaajasta kultakirves olallaan, puhekuplassa kuvia tavaroista (mm. autosta ja katossängystä) (Kaisa, 2/T). Kirveiden tuomasta vaurauden onnesta kertoi myös kommentti: ”*hänestä tuli rikas*”(Anne, 3/P).

LOPUKSI

Kertomuksen reseptiosta ja kuuntelun sujumisesta opettajat raportoivat vain lyhyesti. Annen 3. luokalla oppilaat ”kuuntelivat heti kiinnostuneina” ja Kaisan 2. luokan satutunnilla ”kuuntelutilanne oli levollisen rauhallinen”. Kaisan 4. luokan oppilaatkin ”kuuntelivat keskittyneesti, vaikka oli vappuaaton ensimmäinen tunti ja luokan vappujuhla odotti.” Päivin luokalla satua oli kuitenkin pidetty liian lyhyenä; oppilaiden kommentein: ”Olipa lyhyt”(Päivi,2/A) ja ”Joko se loppui?” (Päivi,2/B). Oppilaat siis olettivat (mukavan) lukuhetken jatkuvan tavalliseen tapaan pitempään. Myös Helin mielestä ”oppilaatkin odottivat pitempää tarinaa”; tekstin lyhyys sai jopa ääneenlukemisen töksähtämään: ”---juuri kun pääsi vauhtiin, se loppui”. Kertomuksen ääneenluettavuudesta ei esitetty muita arvioita. Heli pohti kertomuksen lyhykäisyyttä myös eettisen kasvatuksen kannalta: ”Mutta osaksi oppituntia; aiheena esim. rehellisyys, tarina olisi sopivan mittainen, aikaa jäisi muuhunkin asian käsittelyyn” (Heli, 1).

Eräs Päivin 2. luokan tyttö oli näyttänyt opettajalle vihkostaan, kuinka hän perusteli Joenhaltiattaren valitsemista mielihenkilöksi sillä, että tämä jaksoi etsiä kirvestä yhä uudestaan. Opettaja piti tätä, *sinnikkyudeksi* nimeämäänsä hyvettä yllättävänä ja hyvänä perusteluna; toisaalta hän näki valinnan syyksi henkilöhaamon sukupuolen: ”tyttöoppilas valitsee hyvän malliksi naispuolisen, jos mahdollista”. Kuten edellä kävi ilmi, mielihenkilövalintojen perusteluissa tämä suuntaus näkyi 2.-3. luokan, mutta ei 4. luokan vastauksissa. Lisäksi nekin 2.-3. luokkien tytöt, jotka olivat valinneet omaa sukupuoltaan olevan Joenhaltiattaren mielihenkilökseen eettisin perustein, kuvasivat myös puunhakkaajaa ihailuun viittaavilla adjektiiveilla *rehelliseksi, ystävälliseksi, viisaaksi* jne.

Sadun feminiininen hahmo Joenhaltiatar osoittautui puolestaan *ystävällisyyden, avuliaisuuden ja sinnikkyuden* esittelijäksi – kun lukuhetken teemaa hieman laajennetaan, tämä kertomus voi palvella yhtä aikaa sekä tyttöjen että poikien hyvekasvatuksessa. Hyveet yleensäkin esiintyvät saduissa ja kertomuksissa usean hyveen kimppuina⁵⁴³, ja lukuhetkessä näistä voidaan nostaa esille yksi tai useampi.

⁵⁴³ Norfolk & Norfolk 1999, 17

Mikäli hyvekasvatuksessa halutaan edetä hyveittäin, ”Rehellinen puunhakkaaja” nimenomaan rehellisyyden esittelijänä kaipaasi rinnalleen kertomusta, joka valottaisi tätä hyvettä jonkun tyttö- tai naishahmon kautta.⁵⁴⁴ Tällöin tekstin lyhykäisyyskään ei tuottaisi ongelmia.

Helin mukaan ”*osalle oppilaista oli (rehellinen) vaikea sana löytyä (yksi tarjosi tilalle sanaa ystävällinen). Oppilaat osasivat kyllä sanoa, että mies puhui totta/kertoi totuuden/ei valehdellut*”. (Heli, 1). Se, että puunhakkaaja määritellään vain kertomuksen nimessä adjektiivilla rehellinen, ei selvästikään riitä nuorimmilla tähän hyvenimitykseen tutustumiseen. Lukuhetken keskustelussa on mahdollista pitää *rehellisyyttä* sanana paremmin esillä – jo ääneen luettaessa tekstiin voitaisiin lisätä esimerkiksi: ”Koska olit rehellinen (ja kerroit totuuden...)”. Tällöin adjektiivi rehellinen tulisi välittömästi ao. teon yhteyteen.⁵⁴⁵ Toisaalta *puhua totta ja välttää valehtelua* ovat juuri niitä rehellisyyden hyveen ilmenemistapoja, joihin tämä teksti ylittää – rehellisyyteen laajimmillaan sisältyy kaiketi muutakin.

Pohdintaa herättää lasten reseption tarkastelussa myös se, että puunhakkaajaa kohtaan ilmaistiin sympatiaa vain 2. luokilla. Ensimmäisen luokan oppilailla (mahdollisen) tämän tyyppisen reseption puuttumisen voi ajatella johtuvan heille esitetystä kysymyssarjasta, joka vei ajatukset hyviin ja pahoihin, henkilöihin ja tekoihin; kuitenkin parhaan kohdan – kysymys oli tuonut sympatian esille 2. luokilla, mutta ei 1. luokalla. Syynä saattaa olla vastaamisen tapa : 2. luokan sympatian ilmaukset tulivat selvimmin esille *piirustuksissa* – tätä ei sisältynyt 1. luokan eikä 3.- 4. luokkien tehtäväinstruktion. 4. luokan oppilaat tosin myös piirsivät (tapansa mukaan) tästäkin kertomuksesta *jotakin*; nämä, ilman selkeää tehtävänantoa syntyneet kuvat eivät olleet tulkittavissa merkeiksi sympatiasta.

⁵⁴⁴ Esim. Rankin: Roosan pikku valhe (Kustannus-Mäkelä, 2007).

⁵⁴⁵ Ks. Todorov, ref. Chatman 1993, 123-124.

6.2 Miten Olli sai koiran

Astrid Lindgren

Tutkijaluennan pöytäkirja

Henkilöhahmot: Olli, Kiltti-niminen suutari (jatkossa: suutari), Musti-koira (jatkossa myös: Musti), Ollin isä, muut Melukylän lapset.

Kolmessa ensimmäisessä kappaleessa kuvataan suutarin juopottelevaa elämää, kenkien korjaamisen viipymistä, suutarin vihamielistä suhtautumista Musti-koiraan ja lapsiin sekä Mustin hoitamaton ulkonäköä ja vihaisuutta. Tapahtumat alkavat varsinaisesti neljännestä kappaleesta.

Eettiset ydintapahtumat, (niistä erikseen) teot, tekojen vaikutukset:

1. Kun Olli vie kenkiään suutarille, hän kohtaa suutarin vihaisen Musti-koiran. Olli pysähtyy juttelemaan koiralle. Musti näyttää yhtä vihaiselta kuin ennenkin. 2. Olli kohtaa toistamiseen vihaisen Mustin. Olli antaa koiralle luun ja puhelee sille ystävällisesti. Musti haukkuu ja murisee mutta syö luun. 3. Kysellessään turhaan kenkiään Olli kohtaa koiran vielä useaan kertaan. Olli antaa koiralle aina jotakin hyvää syötävää. Musti ei murise enää Ollille. 4. Musti on selvästi kesyyntynyt. Olli uskaltaa taputtaa koiraa. Musti nuolee Ollin kättä. 5. Suutari loukkaa jalkansa eikä pysty huolehtimaan Mustista. Olli pyytää saada hoitaa Mustia. Olli saa hoitaa Mustia. 6. Mustin hoito on nyt Ollin vastuulla. Olli siivoaa Mustia kopin, ruokkii ja ulkoiluttaa sitä ahkerasti. Koira on iloinen. 7. Parannuttuaan suutari ottaa taas Mustin itselleen. Suutari kahlehtii koiran koppiinsa. Koira on surullinen. Olli on surullinen. 8. Ollin surullisuus kestää monta päivää. Isä ostaa Mustin Ollille. Olli saa koiran omakseen. 9. Koira on nyt lopullisesti Ollin hoidossa. Olli ja muut Melukylän lapset hellivät koiraa. Koira voi hyvin eikä ole enää vihainen.

Henkilöhahmojen luonteenpiirteitä kuvaavat määreet (numeroiden viitatessa em. tapahtumiin) :

A. Tekstissä esiintyvät: - Olli, *kiltti* - suutari: *ei kiltti vähimmäskään määrin, äkäinen* - Musti: *pitäjän vihaisin koira, ilkeä, vihainen, kiltti*.

B. Tutkijaluennan mukaiset: - Olli: *hyväsydäminen* (1), *rohkea* (1, 2,3,5), *kärsivällinen* (2,3,4), *vastuuntuntoinen* (7, 10) - suutari: *hillitön* (alun kuvaus), *kiukkuinen* ja *säälimätön* (alun kuvaus, 8), *laiska* ja *epäluotettava* (alun kuvaus, 3) - Musti: *epäluuloinen* ja *vihainen* (alun kuvaus, 1,2), *luottavainen* (4), *iloinen* ja *tyytyväinen* (7,10) - Ollin isä: *hyväsydäminen* ja *antelias* (9)

Kertomuksen rakenteelliset-sisällölliset piirteet:

- a) Kertomus sisältää useita eettisiä ydintapahtumia. Alun kuvaus suutarin juopottelevasta, koira laiminlyövästä elämäntyylisestä voi auttaa eettisten ydintapahtumien kuvittelemisessa.
- b) Kuvittelua helpottavia konkreettisia yksityiskohtia ovat koiran likaisuus ja takkuisuus, korjattavat kengät, luu, vesikuppi, koululaukkaa kantava Musti.
- c) Henkilöhahmoista Olli ja muut Melukylän lapset sekä Ollin isä ovat yksinomaan hyviä hahmoja ja suutari lähes yksinomaan negatiivinen hahmo. Se, että suutari loukattuaan jalkansa antaa Ollin hoitaa Mustia, tuo pienen positiivisen värityksen hänen henkilöhahmoonsa.
- d) Henkilöhahmojen hyviä ja huonoja luonteenpiirteitä esitellään erityisesti tekojen kautta ja vain niukasti suorana määrittelynä.
- e) Luonteenpiirteiden määrittelyssä käytetään myös toistoa (Ollin toistuvat koirankesytyseritykset) sekä rinnastamista: 1) suutarin ja Ollin luonteenpiirteet ja 2) Mustin luonne ennen hyvää hoitoa ja sen jälkeen. Suutarin Kiltti-nimeä selvennetään kommentilla: ”hän ei ole kiltti vähimmäskään määrin”.
- f) Henkilöhahmojen hyväksi määrittelyä vahvistetaan esittämällä Musti huono-osaiseksi ja Olli (kertomuksen lopussa) – suhteessa suutariin – voimattomaksi.
- g) Kertomus antaa mahdollisuuden iloita hyvän voitosta mutta ei pahan häviöstä. Olli onnistuu kesyttämään Mustin ja saa sen omakseen, Mustista tulee onnellinen koira. Suutarin laiminlyönnit eivät johda tilanteeseen, jossa häntä varsinaisesti rangaistaisiin. Suutarin pyrkimys orjuuttaa Mustia kahlehdittuna vahtikoirana kuitenkin epäonnistuu.

- h) Kertomus liittyy lähimmäisenrakkautta ja sen sukulaishyveitä hyväsydämissyyttä, kärsivällisyyttä ja anteliaisuutta korostavaan traditioonme, johon kuuluu myös (topeliaaninen) eläinten hyvä kohtelu.⁵⁴⁶

Lemmikkieläimen hoito kuvaa monen lapsen todelliseen tai toivottuun elämänpiiriin kuuluvaa käytäntöä.

Henkilöhahmojen mahdollistamat reseptiotavat (verrattuna em. kohtiin):

Olli: sympatia (f) ja ihailu (c,d, e, g). *Ollin isä*: ihailu (c, g). *Suutari*: torjunta (c). *Musti*: sympatia (f); koska Mustia ei ole personifioitu, se tuskin voi – edes muututtuaan hyväksi – johtaa ihailevaan identifikaatioon. Aristotelinen jäljittely on mahdollinen Ollin ja Ollin isän kohdalla.

Kertomusta koskeva aineisto

- Helin 1. luokka (24 oppilasta; 10P, 14T) vastasi opettajan kysymyksiin: *Mikä teistä oli kertomuksen paras kohta, Kuka oli hyvä henkilö? Mitä hyvää hän teki? Oliko tässä joku paha henkilö?* Kysymykset esitettiin luokalle yhteisesti, ja opettaja jakoi vastausvuoroja viittaamisen perusteella. Opettaja kirjasi vastaukset omaan päiväkirjaansa. Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

- Simon 1. luokka/kristillinen koulu (18 oppilasta; 7P, 11T) vastasi opettajan kysymyksiin: *Millaista koiran elämä oli suutarin luona? Millainen ihminen tämä suutari oli? Miten koiran elämä muuttui, kun Ollista tuli sen isäntä? Kuvaile Ollia yhdellä sanalla. Millainen poika hän oli?* Kysymykset esitettiin luokalle yhteisesti, ja opettaja jakoi vastausvuoroja viittaamisen perusteella. Opettaja kirjasi vastaukset irrallisille papereille.

- Marin yhdysluokka 1-2 (22 oppilasta; 15P, 7T). vastasi opettajan kysymyksiin: *Paras kohta? Millaista koiran elämä oli suutarin luona? Millainen ihminen suutari oli? Miten koiran elämä muuttui? Kuvaile Ollia jollakin sanalla.* Kysymykset esitettiin luokalle yhteisesti, ja opettaja jakoi vastausvuoroja

⁵⁴⁶ Elenius 2001, 13-15, 62-65, 10-12 . Eleniuksen käyttämä hyvenimitys *armeliaisuus* vastannee käyttämäni adjektiivia *hyväsydäminen* ; Forsgård 1997

viittaamisen perusteella. Opettaja kirjasi vastaukset omaan päiväkirjaansa. Opettajan tuottama muu aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

- Päivin 2. luokka piti kuuntelupäiväkirjaa valiten *mielihenkilön* ja vastaten kysymykseen ”*Miksi pidin hänestä?*”; oppilaat vastasivat kirjoittamalla ja/tai piirtämällä. 23 oppilaasta 11 (6P, 5T) antoi vastauksen. Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

- Kaisan 2. luokan ”satutuntilaiset” (19 oppilasta; 9P, 10T) piirsivät kertomuksen *parhaan kohdan*; monet olivat myös kirjoittaneet selityksen piirroksensa. Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

Kertomuksen reseptio

IHAILU

Vaikka lasten kuuntelukokemusta lähestyttiin erilaisilla kysymyksillä, vastaukset olivat hyvin samansuuntaisia viitaten odotetusti ennen kaikkea *Ollin ihailuun*. 73 % Päivin 2. luokan vastanneista oppilaista oli valinnut *Ollin mielihenkilökseen*, ja syyksi oli mainittu yleensä koiran auttaminen. Yksi poika viittasi mahdollisesti myös *Ollin kärsivällisyyteen* perustelullaan: ”*hän (Olli) ei saanut sitä (koiraa) helpolla ---*”. Niin ikään moni Kaisan 2. luokan ”satutuntilaisista” oli kuvannut kertomuksen *parhaaksi kohdaksi* tilanteen, jossa Olli auttaa koira jollakin tavalla: piirustusten kuvissa Olli ruokkii koira, taluttaa sitä ja opettaa sitä – viimeksi mainittua auttamistapaa kuvataan piirroksella, jossa on haukkuva koira ja Ollin puhekuplassa ”*ei, ei*”.

Helin 1. luokka oli pitänyt Ollia kertomuksen *hyvänä henkilönä* ja listannut hänen hyviksi teoikseen sen, että tämä oli ruokkinut, lenkittänyt ja pessyt Mustia sekä siivonnut sen kopin; heidän *parhaan kohdan* -listassaan on näitä samoja asioita. Kun Marin ja Simon luokkia pyydettiin *vertailemaan koiran oloja suutarin ja Ollin luona* Ollin tekojen nähtiin vaikuttavan hyviä asioita: ”*Sillä oli hirveän mukavaa, kun Olli antoi sille ruokaa --- ja siitä tuli kiltti koira*” (Simo, 1) ja ”*Kun se (Olli) antoi sille ruokaa, niin siitä tuli kiltti*” (Mari, 1-2). Vaikka Ollin ja suutarin teot

sisälsivät muutakin kuin koiran nälkiinnyttämistä tai ruokkimista, niin ruualla näyttää olevan lapsille erityisen suuri merkitys.

Ihailuun viittaavat myös Päivin, Helin, Marin ja Simon luokan oppilaiden mainitsemat Ollin luonteenpiirteitä kuvaavat adjektiivit. Ollia kuvailtiin sanoilla *kiva, kiltti, iloinen, hyväsydäminen, hoivaava, ystävällinen, viisas, lempeä, rehellinen* ja *opettava*. Näistä *hyväsydäminen* sisältyi myös tutkijaluentaan; tämän lisäksi liitin Olliin adjektiivit *rohkea, kärsivällinen* ja *vastuuntuntoinen*.

Yksi oppilas oli valinnut mielihenkilökseen *koiran* viitaten koiran luonteen kehitykseen: ”*Pidin eniten koirasta, kun se oli kiltti*” (Päivi, 2/T). Tätä ”pitämistä” on vaikea ajatella merkiksi ihailevasta identifikaatiosta.

SYMPATIA

Huonosti kohdellun Musti-koiran arvioin herättävän ennen kaikkea sympatiaa. Mustia kohtaan koettuun sympatiaan viittaavat epäsuorasti jo em. maininnat Ollin Mustiin kohdistuneista auttamisteoista. Marin ja Simon luokille esitetty kysymys ”Millaista koiran elämä oli suutarin luona” oli suorastaan johdattamassa sympatian kokemisen ja ilmaisemisen suuntaan. Lasten vastauksissa tuotiin esille koiran tukala tilanne. ”*Sillä oli huono ja kurja olo siellä*”, totesi Simon 1. luokan tyttö. Marin luokka vastasi, että koiran elämä oli

-rankkaa, ei saanut ruokaa tarpeeksi

-tylsää ja pitkästyttävää, ei saa liikkua kopin luota

-surullista, seisoo yksin kopin luona (Mari, 1-2)

Arvioni Ollin henkilöahmon mahdollistamasta sympatiasta ei saanut vahvistusta aineistossa.

TORJUNTA

Luokittelin kertomuksen suutarin torjuntaa herättäväksi henkilöahmoksi. Helin luokalleen esittämät vakiokysymykset ”Kuka henkilöistä oli paha?” ja ”Mitä pahaa

hän teki?” olivat omiaan viemään ajatukset negatiiviseksi koettuun henkilöhaamoon. Luokka mainitsi suutarin pahaksi henkilöksi sillä perustella, että tämä

-joi paljon

-ei pitänyt lupauksiaan

-ei huolehtinut koirasta.

Tekojen ja niiden vaikutusten välisen suhteen tarkasteluun antoi mahdollisuuden Marin ja Simon luokille esitetyt kysymykset, jotka sisälsivät koiran elämän vertailua suutarin ja Ollin luona. Kommenteista käy ilmi, että 1. luokan oppilaat pystyivät tekemään havaintoja tekojen vaikutuksista: ”*Sillä (koiralla) oli aika kurjaa olla, kun suutari ei antanut sille ruokaa eikä hoitanut sitä kovin hyvin*” (Simo, 1/T) ja ”*(Se oli) vihainen kun ei annettu ruokaa*” (Simo, 1/P).

Vaikka Päivin 2. luokan oppilaita oli pyydetty nimeämään vain mielihenkilö, kaksi tyttöä ja yksi poika oli maininnut suutarin moittivaan sävyyn, esimerkiksi: ”*Kiltti ei antanut koiralle ruokaa*”. Torjunnasta ja sen sisällöstä kertovat myös Marin ja Simon luokan oppilaiden suutariin liittämät monet adjektiivit ja muun sanaluokan sanat: *ilkeä, törkeä, tuhma, humalainen, kauhea, tyly, äkäinen, äkäpussi, epäreilu, valehtelee, ei pitänyt lupauksia, ettei siihen voinut luottaa*. Oppilaiden monipuoliseen määrittelyyn liittyy joitakin samoja tai lähes samoja määreitä kuin tutkijaluentaan: äkäinen, äkäpussi (*kiukkuinen*), ettei siihen voinut luottaa, ei pitänyt lupauksia, valehteli (*epäluotettava*). Arvioni suutarin *hillittömyydestä, laiskuudesta ja säälimättömyydestä* toistui paljolti oppilaiden vastauksissa viittauksina ao. tekoihin.

ULKOKOHTAINEN RESEPTIO

Olli-kertomus ei johdattanut juuri ketään ulkokohtaiseen reseptioon. Yhden oppilaan piirroksessa on koira kahlehdittuna koppiinsa ja teksti ”*Piirsin siitä kun Musti oli Kiltin luona. Tarina oli jännä. Alku oli kaikista jännin kohta.*” (Kaisa, 2/T). Jännityksen tärkeyteen viitannee myös saman luokan pojan piirros, jossa on vihainen koira ja mies ilman mitään selityksiä. Tehtävänä oli piirtää ja kertoa

parhaasta kohdasta. Päivin luokan kaksi poikaa oli valinnut mielihenkilökseen *koiran* perustelematta valintaansa.

SUHTAUTUMINEN LOPPURATKAISUUN

Esitin oikeudenmukaisuuden toteutuvan kertomuksessa Mustin ja Ollin voiton myötä. Parhaaksi kohdaksi oli usein mainittu kertomuksen lopun kaksi eri tapahtumaa: kun koirasta tuli kiltti ja kun Olli sai itselleen koiran. Koiran muuttumiseen viittaavaksi tulkitsin parasta kohtaa kuvaavat piirroskuvat, joista toisessa oli pieni koira talorivin lähellä tekstinä ”*Tämä kohta kertoo siitä, että kun Mustista tuli kiltti*”(Kaisa, 2/T), toisessa hymyilevä koira takkatulen ääressä (Päivi, 2/T). Huomattavasti useampi oli iloinnut siitä, että Olli sai lopuksi koiran omakseen – samalla tässä sai kai tyydytystä monen lapsen oma toive. Välistä ko. kohtaa oli kuvattu sanoilla ”*Kun Olli sai koiran omakseen*” ja välillä ”*Kun Ollin isä osti Mustin Ollille*”. Kaisan 2. luokan tytölle paras kohta oli ollut jo se kun, ”*Olli sai ottaa Mustin hoitoon vähäksi aikaa*”.

LOPUKSI

Olli-kertomuksen yleisö oli 1. - 2. luokalla. Heli raportoi päiväkirjassaan 1. luokan oppilaidensa ilmeisestä kiinnostuksesta: ”*tekstiä kuunneltiin tarkasti, ja siitä keskusteltiin vilkkaasti*”. Syyksi kiinnostukseen tämä, paljon luokilleen ääneen lukenut opettaja mainitsi kertomuksen keskeisen teeman: ”*Ihmisen ja eläimen suhde kiinnostaa aina oppilaita*”. Lukuohjelmissa hyveitä valotettiin samantapaisen asetelman kautta kertomuksissa ”Albert”, ”Valkojänis”, ”Tohtori Kivuton”, ”Sammakkopaisti”, ”Jamelan ystävä”, ”Kurki ja paimentyttö”, ”Mehiläiskuningatar”, ”Kukkientekijäukko”, ”Koirankorvia”, ”Jouluaamun kissanpentu”, ”Metsäpirtti” sekä ”Apteekkari ja hänen mäyräkoiransa”. Monissa näistä kertomuksista nostetaan – suoraan tai käänteisesti – esille topeliaaninen ajatus: se, joka on paha eläimille, on sitä seuraavaksi ihmisille.⁵⁴⁷

⁵⁴⁷ Topeliuksen mielestä kaikki väkivaltaisuus alkaa pienestä – ensin tallataan elävää sammakkoa tai kivetetään pikkulintuja, vähitellen kohteeksi otetaan ihminen. (Forsgård 1997, 151-152). Tällainen ajatus oli jo valistuksen eläinkertomusten taustalla (Shavit 1986, 142-143). Käänteisyydellä tarkoitan ajatusta: se, joka on hyvä eläimille, on sitä myös ihmisille.

Kaisan 2. luokan oppilaat saivat kuulla kertomuksen kahteen kertaan, koska luokasta kuului toivomus: ”*Ope, lue se uusiksi. Se oli kiva.*”⁵⁴⁸ Päivin luokka oli kuunnellut kertomusta ”*hievahtamatta*”. Opettaja arveli, että ”*Musti ja Olli taisivat saada välittömästi sympatiat puolelleen*”. Päivin mielestä – koska tekstissä ”*hyvä ja paha ovat aivan ilmeiset*” – oli jo odotettavissa, että ”*koonnissa esille nousivat--- Ollin konkreettiset teot Mustin hyväksi.*” Marin yhdysluokassa (1-2) syntyi keskustelua *humalassa* olemisesta, kun kaksi poikaa nauroi sanalle – opettaja käytti sitten tilaisuutta hyväkseen kertomalla kohtuullisesta ja kohtuuttomasta juomisesta. Opettajat eivät arvioineet kertomuksen soveltuvuutta ääneenlukemiseen, jollei sellaisena voida pitää Helin päiväkirjaan sisältyvää toteamusta: ”*Tarina oli mukava luettava*”.

Kaiken kaikkiaan Astrid Lindgrenin ”Melukylän lapset” -kirjaan sisältyvä luku ”Miten Olli sai koiran” näyttäisi toimivan itsenäisenä kertomuksena ja ääneenlukutekstinä, joka tarjoaa mahdollisuuden Ollin hyveiden ja suutarin paheiden sekä näitä seuraavien vaikutusten vertailuun. Kertomuksen selkeät vastakohtat johdattivat ihailun ja torjunnan kokemiseen ja loppuratkaisu iloon hyvyyden voitosta. Vaikka kertomuksessa on niukasti henkilöahmojen suoraa määrittelyä, Ollin hyveiden ja suutarin paheiden nimeäminenkään ei tuottanut oppilaille vaikeuksia; sellaiset oppilaiden käyttämät määreet kuin *hyväsydäminen* ja *hoivaava* tai *äkäpussi* ja *törkeä* tuntuvat osuvan asian ytimeen. Myös opettajien tekemät huomiot tarkkaavaisesta, iloa tuottaneesta kuuntelusta todistavat kertomuksen soveltuvuudesta alkuopetusikäisille suunnattujen eettisten lukuhetkien tekstiksi.

⁵⁴⁸ Thorson kehottaa lukemaan tekstin oppilaille kahteen kertaan myös siinä tapauksessa, että lukemiseen liitetään tehtäviä, esimerkiksi vihkotyötä (Thorson 1995, 25).

6.3 Kananreppana joka haki apua kuninkaalta

Simon Stern

Tutkijaluennan pöytäkirja

Henkilöhahmot: Kananreppana, kotikanalan kanat, takkaturkkisusi, virta heleä, tuliryöppy (jatkossa susi, virta ja tuli), lakeija, kuningas, kuningatar, kuninkaalliset kanat, keittäjä.

Eettiset ydintapahtumat, (niistä erikseen) teot, tekojen vaikutukset:

1. Kotikanalan kanat nokkivat ja kiusaavat Kananreppanaa yötä päivää. *Kananreppana lähtee hakemaan apua kuninkaalta. Hän laulelee matkalla toiveikkain sanoin.* 2. Kananreppana kohtaa apua pyytävän suden. *Kananreppana ottaa suden kupuunsa.* 3. Kananreppana kohtaa apua pyytävän virran. *Kananreppana ottaa virran kupuunsa.* 4. Kananreppana kohtaa apua pyytävän tulen. *Kananreppana ottaa tulen kupuunsa.* 5. Kananreppana saapuu kuninkaan puheille. *Kananreppana puhuttelee kuningasta kohteliaasti ja pyytää tältä apua (pyytäjän pieni koko ja pyynnön pontevuus ovat humoristisessa ristiriidassa). Vastapalvelukseksi hän lupaa munia. Kuningas nauraa ja nimittää Kananreppanan kuninkaalliseksi kanaksi* 6. Kuninkaalliset kanat saavat joukkoonsa Kananreppanan. *Kuninkaalliset kanat nokkivat pahasti Kananreppanaa. Kananreppana on henkihieverissä.* 7. Kananreppana pyytää apua sudelta. *Susi pelastaa Kananreppanan syömällä kuninkaalliset kanat.* 8. Lakeija luulee, että Kananreppana on syönyt muut kanat. *Lakeija vie Kananreppanan keittäjälle pataan pantavaksi.* 9. Kananreppana pyytää apua virralta. *Virta pelastaa Kananreppanan alkamalla tulvia.* 10. Kun tulva uhkaa hukuttaa kaikki alleen, Kananreppana pyytää apua tulelta. *Tuli pelastaa Kananreppanan ja kuninkaallisen parin haihduttamalla veden.* 11. Kuningas ja kuningatar ovat jääneet kiikkiin kaapin päälle. *Kananreppana tuo heille tikapuut. Kuningas lupaa täyttää Kananreppanan kaikki toiveet.* 12. Kananreppana saa toivoa mitä tahansa. *Kananreppana pyytää hyviä asuinpaikkoja sudelle, virralle, tulelle ja itselleen. Kuningas antaa sudelle, virralle ja tulelle omat asuinpaikat ja Kananreppanalle oman mökin.*

Henkilöhahmojen luonteenpiirteitä kuvaavat määreet (numeroiden viitatessa em. tapahtumiin):

A. Tekstissä esiintyvät: -Kananreppana: *urhea, kamala*, -kuninkaalliset kanat: *kaksi kertaa häijympiä, kaksi kertaa ilkeämpiä*.

B. Tutkijaluennan mukaiset: -Kananreppana: *lannistumaton (1), itseään arvostava (1,5), auttavainen (2,3,4,12) yritteliäs (5), vastuuntuntoinen (10), kiitollinen, uskollinen ja oikeudenmukainen (12)* - kotikanalan ja kuninkaalliset kanat: *ilkeitä, julmia (1,6)* - susi, virta ja tuli: *uskollisia ja avuliaita (7.9.10)* - kuningas: *huumorintajuinen (5), avulias (5), kiitollinen (11), luotettava ja antelias (12)*.

Kertomuksen rakenteelliset-sisällölliset piirteet:

- a) Kertomus sisältää useita eettisiä ydintapahtumia. Sivutapahtumissa kerrotaan mm. siitä, kuinka kuningas on naurunsa takia tikahtua nauriinpalaseen.
- b) Kertomuksessa on runsaasti mielikuvitukseen vetoavia konkreettisia yksityiskohtia (Kananreppanan nyytti, suden ulkona riippuva kieli, kuninkaan palatsi, kultakehyksiset taulut, jalkapallon kokoinen hyytelö, hehkuvan punaiseksi kuumennettu uuni, jne.).
- c) Kananreppana, susi, virta, tuli ja kuningas ovat vallitsevilta luonteenpiirteiltään hyviä, kotikanalan ja kuninkaanlinnan kanat pahoja.
- d) Henkilöhahmojen hyviä ja huonoja luonteenpiirteitä kartutetaan lähes yksinomaan epäsuorasti, tekojen kautta. Kanojen määrittelyyn käytetään adjektiivia (häijy) ja tätä välittömästi seuraavaa tekoa.
- e) Kananreppanan, suden, tulen ja virran hyvien luonteenpiirteiden paljastamisessa käytetään myös kolmeen kertaan samansuuntaisena toistuvia tapahtumia. Kananreppanan hyviä luonteenpiirteitä korostetaan rinnastamalla sen ja muiden kanojen luonteenpiirteet.
- f) Kananreppanan, suden, tulen, virran ja kuninkaan hyväksi määrittelyä vahvistetaan kuvaamalla heidän vaikeuksiaan. Myös Kananreppanan nimi toimii tässä tarkoituksessa.

- g) Kertomus antaa mahdollisuuden iloita oikeuden voitosta: Kananreppanan, suden, tulen ja virran eettisissä ydintapahtumissa valitsevat hyvät teot johtavat polulle, jossa niiden pyrkimykset onnistuvat ja jossa niitä palkitaan; kuninkaallisten kanojen eettisissä ydintapahtumissa valitsevat kehnot teot johtavat niiden tuhoutumiseen.
- h) Päähenkilö tarvitsee *lannistumattomuuden* ja *itsearvostuksen* hyveitä joutuessaan kiusatuksi omassa yhteisössään.⁵⁴⁹ Toimintastrategiana kiusaamisen kohteeksi joutuneelle kertomus suosittelee asiasta kertomista jollekin, jolla on enemmän valtaa (vrt. kuningas). Suomenkin koulujen oppilasryhmissä välistä rehottavat, kiusaamisena ilmenevät paheet, *ilkeys* ja *julmuus* – koulukiusaajan muotokuvaan liitetty aggressiivisuus ja alistamisen halu⁵⁵⁰ - saavat kertomuksessa ansaitun tuomionsa.

Eläinten maailmaan etäännytetty kertomus mahdollistaa lapsille kipeän aiheen käsittelyn turvallisesti. Kertomus näyttää, kuinka Kananreppanan tavoin itseään arvostavalla on voimavaroja *auttavaisuuteenkin* kohdatessaan muita hätää kärsiviä.

Henkilöhahmojen mahdollistamat reseptiotavat (verrattuna em. kohtiin):

Kananreppana, susi, virta ja *tuli*: sympatia (f) ja ihailu (c, e, g). *Kotikanalan* ja *kuninkaanlinnan kanat*: torjunta (c, d, g). *Kuningas*: sympatia (f) ja ihailu (c, g). Aristotelinen jäljittely on mahdollinen Kananreppanan, kuninkaan, suden, virran ja tulen kohdalla.

⁵⁴⁹ Kiusaamiseen liittyy usein kokonaisvaltainen ihmisarvon menetys, minkä seurauksena kiusatuksi joutunut on taipuvainen alistumaan ja määrittelemään itsensä muita vähempiarvoiseksi. (Salmivalli 2003, 19-20)

⁵⁵⁰ Lindh & Sinkkonen 2009, 102-103

Kertomusta koskeva aineisto:

-Kaisan 2. luokan ”satutuntilaisten” tehtävänä oli piirtää *paras kohta*. 19 oppilaasta piirsi 13 (4 P, 9T) ja jotkut myös kommentoivat sanallisesti piirrostaan. Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

- Annen 3. luokka (17 oppilasta; 11P, 6T) piti kuuntelupäiväkirjaa tehtävänänsä valita *paras kohta* ja *mielihenkilö* sekä perustella mielihenkilövalinta (*Pidin hänestä, koska...*). Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

- Johannan 4. luokka piti kuuntelupäiväkirjaa tehtävänänsä valita kertomuksen *paras kohta* ja *mielihenkilö* sekä perustella mielihenkilövalintansa (*Pidin hänestä, koska...*). 25:stä oppilaasta vastasi 24 (18P, 6T). Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

- Kaisan 4. luokka piti kuuntelupäiväkirjaa tehtävänänsä valita *mielihenkilö* ja perustella valinta (*Kerro, millainen henkilö mielestäsi oli*). Tutkimuksessa mukana olleista 12:sta oppilaasta vastasi 10 (5 P, 5T). Kaikki vastanneet myös *piirsivät* jotakin kertomukseen liittyvää (ei sisältynyt tehtävainstruktion). Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

Kertomuksen reseptio

IHAILU

Kananreppana hankki ihailijoita erityisesti neljäsluokkalaisista tytöistä: sekä Kaisan että Johannan luokan tytöistä 80 % valitsi eettisin perustein mielihenkilöksi Kananreppanan. Vastaavat luvut pojilla olivat : 40 % (Kaisa, 4) ja 26 % (Johanna, 4). Annen 3. luokan pojista ihailua Kananreppanaa kohtaan ilmensi 27 %, mutta tytöistä vain 12 %. Kaisan 2. luokan oppilaiden parasta kohtaa kuvaavien piirrosten aihevalinta oli tulkittavissa – tosin varauksellisesti – merkiksi Kananreppanan ihailusta: lähes kaikki tytöt ja puolet pojista piirsivät kuvan, jossa on kana ja jokin sen auttama henkilöahmo, useimmiten susi (joka on nimetty myös ketuksi).

Mielihenkilövalintaa perusteltiin ensiksikin tapahtumalla, jossa Kananreppana auttaa hädässä olevia; esimerkiksi : ”*otti kaikki apua huutavat mukaan*” (Johanna, 4/T) tai ”*auttoi muita, kun ne olivat avun tarpeessa*” (Johanna, 4/T). Erityisesti joidenkin poikien perustelut olivat kursailemattoman konkreettisia: ”*Paras henkilö oli kanareppana, koska se tunki suden kupuun*” (Kaisa, 4/P). Toisen luokan oppilaiden piirroksissa Kananreppanan auttamistekoihin viitattiin selityksillä ”*kana auttaa kettua*” ja ”*hän on auttava*” (Kaisa, 2/2T).

Toinen perusteluna käytetty teko oli kohta, jossa Kananreppana muistaa myös ystäviään saadessaan lopuksi toivoa mitä tahansa: ”*Kananreppana toivoi hyvin viisaasti*” (Johanna, 4/P) tai (Kananreppana) ”*antoi myös heille palkkion*” (Kaisa, 4/T). Tutkijaluennan pöytäkirjassa toin myös esille Kananreppanan aktiivisuuden avunhakemisessa; hyvenimityksenä käytin ao.tapahtumista *yritteliäisyyttä*. Pari oppilasta viittasi tätä hyvettä valaisevaan tapahtumaan: ”*(Paras kohta oli kun) Kananreppana lähti sinne kuninkaan linnaan kysymään uutta kotia ja että se munisi joka päivä munia*”(Anne, 3/P) ja ”*se --- meni kuningattaren ja kuninkaan luo kertomaan, että kanalassa jossa hän asui, kanat nokkivat häntä ja hän pyysi parempaa kotia heiltä*” (Johanna, 4/T). Kananreppanan hyvistä teoista huomiotta – tai ainakin mainitsematta – jäi päähenkilön kohtelias esiintyminen kuninkaan edessä ja kuninkaallisen parin auttaminen kaapin päältä.

Kananreppanan ihailuun viittaavat lisäksi adjektiivit ja muun sanaluokan sanat, joilla kuvattiin sen hyviä luonteenpiirteitä. 4. luokkalaiset määrittelivät Kananreppanan sanoilla *kiltti, huomaavainen, erittäin rohkea, urhea, kekseliäs, ystävällinen, auttavainen, iloinen, neuvokas, reilu, viisas, toisia ajatteleva ja ajatteli muitakin kuin itseä*. Annen 3. luokan poika oli määritellyt Kananreppanan *ystävälliseksi*. Tutkijaluennassa esittämäni, oppilaiden adjektiivilistasta poikkeavat määreet Kananreppanasta olivat: *vastuuntuntoinen, kiitollinen ja uskollinen*.

Ihailua oli ilmaistu myös sutta, tulta, virtaa tai kuningasta kohtaan . Tällaiseen valintaan päätyi Johannan 4. luokan pojista 52 % (tytöistä 20 %) , Kaisan 4. luokan pojista 40 % (tytöistä 20 %) sekä Annen 3. luokan pojista 37 % (tytöistäkin 33 %) . Perusteluissa näkyy, kuinka tapahtumia oli seurattu sittenkin Kananreppanan kannalta: ” *Se (susi) oli kiltti kun auttoi Kananreppanaa*” (Kaisa,

4/P) ja ”Paras kohta oli kun virta heleä levittäytyi ja pelasti reppanan” (Johanna, 4/P). Kuninkaalliset, häijyt kanat syönyt susi oli koettu hieman vaaralliseksikin: ”Pidin siitä (sudesta) koska se ei syönyt kananreppanaa” (Anne, 3/P). Kuninkaan tekoihin ei viitattu, mutta häntä kuvattiin ihailuun viittaavilla adjektiiveilla *kiltti* ja *kiltin oloinen*. Sudesta käytettiin adjektiiveja *urhea*, *kiltti* ja *ystävällinen*, tulesta *kiva* ja virrasta *ystävällinen*. Tutkijaluennassa toin vielä esille suden, virran ja tulen *uskollisina* ja *avuliaina* sekä kuninkaan mm. *huumorintajuisena* ja *anteliaana*.

SYMPATIA

Vaikka Kananreppana joutuu muiden kiusaamaksi useampaan otteeseen, oppilaiden muistiinpanoissa viitattiin melko vähän sympatian kokemukseen. Kiinnostavan poikkeuksen muodostaa Annen 3. luokka, jonka pojista 36 % (tytöistä ei kukaan) ilmaisi sympatiaa Kananreppanaa kohtaan. Eräs tämän luokan poika oli perustellut Kananreppanan valitsemista mielihenkilöksi, ”koska kaikki kanat söivät reppanan höyhenet.” Myös yksi Johannan 4. luokan poika ilmensi sympatiaa päähenkilöä kohtaan kommentilla: ”---muut eivät sitä (Kananreppanaa) ymmärtäneet.” Toinen saman luokan poika iloitsi kuninkaallisten kanojen kuolemasta, koska ne ”olivat tehneet pahaa Kananreppanalle”. Epäsuorasti sympatian kokeminen Kananreppanaa kohtaan tuli esille viittauksissa tulen ja virran hyviin tekoihin (ks. edellinen kappale).

Myös Annen 3. luokan kahden pojan käyttämät määreet : *vähän reppana*, *niin reppana* ja *onneton* kertovat Kananreppanan herättämästä sympatiasta. Yhdessä Kaisan 2. luokan pojan piirroksessa on sympatian kokemiseen viittaava näkymä, jossa muut kanat ovat kanalan yläorsilla ja Kananreppana yksin alhaalla – tällainen tilannehan on kuvattu kertomuksen alussa. Sen, että Kananreppanan valitsemista mielihenkilöksi oli moni perustellut hänen auttamisteoillaan, voi ajatella epäsuorasti viittaavan sympatian kokemiseen myös sutta, virtaa ja tulta kohtaan. Suoremmin tällaisesta kokemuksesta puhuu mahdollisesti vastaus: ”Pidin hänestä (sudesta), koska hänellä jäi kieli oksaan kiinni” (Anne, 3/P).

TORJUNTA

Kananreppana-kertomuksessa on myös henkilöihahmoja, jotka ovat omiaan herättämään yleisössä torjuntaa – näitä ovat ainakin kotikanalan ja kuninkaanlinnan kanat. Ko. henkilöihahmojen torjunnasta kertoo mm. Johannan 4. luokan pojan kommentti: ”*hän (Kananreppana) oli ystävällinen ja kiltti kun verrataan toisiin kanoihin.*” Närkästys ja vihastus näitä toisia kanoja kohtaan ilmeni myös siten, että aika monet valitsivat parhaaksi kohdaksi tilanteen, jossa susi syö kuninkaalliset kanat. Tästä tapahtumasta kirjoitti Johannan 4. luokan poika: ”*Paras kohta oli kun kanat jotka olivat 2 kertaa suurempia ja 2 kertaa pöyhkeämpiä ja 2 kertaa häijympiä nokkivat Kananreppanaa, niin juuri silloin Takkuturkki susi hyppäsi kanan kuvusta ja söi kaikki kanat---*.” Lukuunottamatta edellä mainittua, suoraan kertomuksesta poimittua ilmausta ”2 kertaa pöyhkeämpiä ja 2 kertaa häijympiä” oppilaiden muistiinpanoissa ei ilmennyt torjuntaan viittaavia adjektiiveja.

ULKOKOHTAINEN RESEPTIO

Ulkokohtaiseksi tulkittavaa reseptiota ilmensi 37% Johannan 4. luokan ja 36 % Annen 3. luokan pojista, Annen luokan työistäkin 33 %. Tekstiä oli arvostettu ensiksikin sen sisältämän jännityksen vuoksi: ”*Pidin sudesta koska se hyppäsi yhtäkkiä pusikosta.*” (Anne, 3/P) ja ”*Paras kohta oli kun susi pisti poskeensa kaikki kanat ja luultiin, että kanan reppana söi ne*” (Johanna, 4/P) ja ”*Se oli kiva kun kanalle tapahtui kaikkea*” (Anne, 3/T). Erityisesti tuli kiehtoi Johannan 4. luokan poikia: ”*Pidin hänestä (tulesta) kun hän eleli tulesta. Paras kohta oli kun tuliryöppy tuli matkaan*” ja ”*Pidin hänestä (tulesta), koska olisi kivaa esim. olla se. Tuli on niin hienoa.*”

Joillekin tärkeintä oli kertomuksen tarjoama huumori ja jopa nauttiminen Kananreppanan kärsimyksistä: ”*Paras kohta oli se, kun kuningas ja kuningatar menivät kaapin päälle karkuun tulvaa, koska se oli hauska kohta*” (Johanna,4/P) ja ”*Pidin hänestä (kuninkaasta), koska hän kiipesi kaapin päälle. Se tuntui hauskalta ja hän nauroi kanalle siellä salissa. Paras kohta oli, kun kanaa nokittiin siellä kanalassa aika paljon.*” (Johanna, 4/P). Kananreppanan ihmeelliset voimatkin olivat vedonneet joihinkin poikiin: ”*hän oli myös hyvin vahva loppujen lopuksi*” (Anne,

3/P) ja ”Pidin hänestä, koska se jaksoi kantaa ne kaikki kolme kuvussaan” (Johanna, 4/P).

Myös sadun kielelliset ansiot, mm. henkilöhahmojen nimet ja Kananreppanan laulu, oli mainittu valintojen perusteluksi: ”Paras kohta oli se kun Kananreppana lauloi lauluja kuningasta ja itsestään (Anne,3/P) ja ”Pidin takku turkki ketusta, koska sillä ei ollut tylsä nimi--- Paras kohta oli se, kun Reppana huusi kolme kertaa ystävilleen apua! Jos et auta, minusta tulee tipu vainaa!”(Johanna,4/P) ja ”mielihenkilöni oli se kana reppana, koska sillä on kiva nimi---pidin hänestä, koska se lauleli siinä matkalla”(Johanna, 4/P). Kaisan 2. luokan tyttö oli piirtänyt kuvan kanasta puhekuplassa viittaus kanan lauluun ”kootkot kot kohta kääntyy kohtalo”.

Parille Johannan 4. luokan pojalle oli kertomuksen maailmaan sisemmälle pääsemisen estänyt ”Kananreppanan” mielikuvituksellisuus: ”Pidin hänestä (kuningasta), koska kuningas oli ihminen” ja ”Pidin takku turkki ketusta, koska --- niitä on olemassa muutenkin ja oli aika todellinen.” Yksi Annen 3. luokan poika oli pannut vakiokysymyksiin vastaamisen kokonaan leikiksi: ”(Mielihenkilöni oli Pikku kana, koska pelasti toisen kanan padasta. Pidin isosta kanasta kun iso kana anto pikkukanan toiveen. Paras kohta oli se kun se kanas meinas tulla ruokaa.” Ulkokohtaiseen reseptioon viittaavat myös Kananreppanaan liitetyt adjektiivit *hölmö* ja *hassu*.

Monet oppilaat kiittelivät kertomuksen jännittävyttä, huumoria tai kielellistä rikkautta, vaikka he olivat valinneet mielihenkilön eettisin perustein eli mainitsemalla jonkin hyvän teon tai kuvaamalla häntä hyviin luonteenpiirteisiin viittaavalla määreellä. Erityisesti neljäsluokkalaiset, jotka tuottivat muutenkin eniten päiväkirjatekstiä, kommentoivat kertomusta tehtäväinstruktiota laajemmin. Poika Johannan 4. luokalta kuvaili kokemustaan: ” Ne (pelastamiskohdat) olivat hyviä, koska niissä oli vähän jännitystä”. Saman luokan tyttö kirjoitti: ”se (toinen toisensa auttaminen) teki tästä sadusta opettavaisen ja hauskan”. Luetusta tekstistä esitettiin muitakin kokonaisarvioita: ”Satu oli ihan kiva ja hyvän ja sopivan pitkä.” (Kaisa, 4/T) ja ”--- en yleensä kuule tämäntapaisia tarinoita. Oikeastaan tämä oli paras tarina mitä olen koskaan kuullut Taru Sormusten Herrasta jälkeen.” (Johanna,4/P).

SUHTAUTUMINEN LOPPURATKAISUUN

Oikeudenmukaisena loppuna voidaan pitää ensinnäkin kertomuksen loppupuolen tapahtumaa, jossa susi syö Kananreppanaa piinanneet kuninkaalliset kanat. Tämä oli tuottanut odotetusti tyydytyksen tunteita: ”*Pidin hänestä (sudesta), koska hän söi kuninkaalliset kanat*” (Johanna, 4/P) ja ”*Paras kohta oli, kun Susi söi kuninkaan kanat*” (Anne, 3/P). Samansisältöisiä kommentteja oli kaikkiaan kahdeksalla oppilaalla (Johanna, 4/3P, Anne, 3/3P,2T).

Oikeuden voitosta on kysymys myös siinä, kun toinen toisiaan auttaneet Kananreppana ja sen ystävät saavat onnen. Tämäkin puoli kertomuksen oikeudenmukaista maailmaa sai joiltakin aplodeja: ”*Loppu oli siitä hyvä kun ne kaikki ---oli onnellisia.*” (Johanna, 4/P) ja ”*Pidin hänestä (Kananreppanasta), koska se --- löysi onnensa maailmalta*” (Johanna, 4/P) ja ”*Paras kohta oli, kun kana sai toivoa jotain*” (Johanna, 4/P). Onnelliseen loppuun viittaavia olivat myös piirroukset, joissa oli kuvattu Kananreppana omassa, pienessä talossaan (Kaisa, 2/T, Anne, 3/T)).

LOPUKSI

Sekä Johannan että Annen luokalla ”Kananreppana” oli kyseisen lukuohjelman ensimmäinen kertomus – tämä näytti heijastuneen erityisesti Johannan luokan kuunteluun: ”*Rauhallista! Ehkä ensimmäinen kuuntelukerta oli jopa jännittävä. Homma otettiin vakavasti, oltiin tärkeällä tutkijan asialla!*” (Johanna, 4). Annen luokalla kertomusta oli kuunneltu ”*---hyvin, mitä nyt oli pientä käsien siirtelyä ja hupparin hupun kanssa leikkimistä*” (Anne,3). Kaisan 2. luokan satutunnilla ”Kananreppanaa” oli kuunneltu ”*keskittyneesti*” (Kaisa, 2). Anne oli tehnyt tarkkoja havaintoja myös tiettyjen yksityiskohtien reseptiosta: ”*Lasten tarkkaavaisuus terästyi tuliryöpyn kohdalla*” ja ”*Kanan laulelu herätti hymyilyä toisissa*”. (Anne, 3). Johanna arveli, että kertomuksessa ”*saattoi olla lapsille utoja sanoja*” (Johanna, 4). Ainoastaan Anne raportoi ”Kananreppanan” ääneenlukemisesta: ”*Kiva lukea. Satu tarjosi mahdollisuuksia ääneenkäytön vaihteluun ja oli myös mukava käyttää eleitä*” (Anne, 3).

Kertomus synnytti etenkin isommissa tytöissä päähenkilöön kohdistuvan ihailun; poikkeuksena tästä 3. luokan pojat mielistyivät tyttöjä useammin Kananreppanaan. Personifoidulla kanahahmolla on feminiinisiä piirteitä, ja tämän voi ajatella estäneen useampien poikien ihailun. Myös pienikokoisen Kananreppanan humoristinen pontevuus ja kertomuksen kielellinen hauskuus – esimerkiksi toistuva ilmaus *tipuvainaa* – saattoi johtaa ulkokohtaisempaan huumorikertomusreseptioon. Kertomuksen päähenkilön hyvistä luonteenpiirteistä erottui kuitenkin monille oppilaille (nimettyinäkin) *auttavaisuus*, *ystävällisyys*, *urheus* ja *reiluus*, joidenkin muiden ohella. ”Kananreppana...” tarjosi hyvän ääneenlukukertomuksen tavoin myös jännitystä ja huumoria.⁵⁵¹ Kahteen kertaan toistuva kanan laulelu (siis pikkuruno proosatekstin keskellä), osoittautui kertomuksen lisäansioksi. Tällaisena, ilman keskustelua, kertomuksen käsittelemä kiusaajat-kiusattu -asetelma näyttää kuitenkin jäävän liian vähälle huomiolle päätellen siitä, että oppilaiden reseptiossa oli aika niukasti merkkejä sympatian kokemisesta kiusattua Kananreppanaa kohtaan

6.4 Pikku juna, joka jaksoi/*Sinnikäs sininen veturi*

Watty Piper

”*Sinnikäs sininen veturi*” on kertomuksen kuvakirjaversio.

Tutkijaluennan pöytäkirja

Henkilöhahmot: Pieni juna/*Pieni veturi* (jatkossa: lelujuna), nuket ja lelut/*nuket ja eläimet* (jatkossa: lelut), pelle, Kiiltävä Uusi Veturi /Matkustajajunan veturi/*hieno veturi* (jatkossa: matkustajajunan veturi), Tavaravaunu-Veturi/*vahva veturi* (jatkossa: tavarajunan veturi), Ruosteinen Vanha Veturi /*vanha ruosteinen veturi* (jatkossa: vanha veturi) , Sininen Pikku Veturi/*sininen veturi* (jatkossa: sininen veturi), pojat ja tytöt/*lapset* (jatkossa: lapset).

⁵⁵¹ Ks. Johansson & Johansson 1999, 28

Alussa kuvataan lelujunan työtehtävää: sen on vietävä lasti leluja, hedelmiä ja makeisia vuoren toisella puolella odottaville lapsille.

Eettiset ydintapahtumat, (niistä erikseen) teot, tekojen vaikutukset:

1. Lelujuna menee kesken matkan epäkuntoon. *Pelle ehdottaa, että pyydetään apua toisilta junilta.* 2. Lelujunan lelut pyytävät paikalle ensiksi tulleelta matkustajajunan veturilta apua puhumalla lasten pettymyksestä, jos nämä eivät saa lelujaan ja herkkujaan. *Matkustajajunan veturi puhuu halveksivasti lelujunasta ja kieltäytyy auttamasta.* Lelujuna ja sen matkustajat tulevat surullisiksi. 3. Lelujuna ja sen matkustajat ovat surullisia. *Pelle rohkaisee ja lohduttaa toisia.* Lelut ovat valmiita yrittämään uudelleen. 4. Pelle pysäyttää seuraavaksi paikalle tulleen tavarajunan veturin, ja lelut pyytävät siltä apua samoilla sanankäänteillä kuin ennenkin. *Tavarajunan veturi vastaa pyytäjille ylemmydentuntoisesti ja kieltäytyy auttamasta.* Lelujuna ja sen matkustajat tulevat hyvin surullisiksi. 5. Lelujuna ja sen matkustajat ovat hyvin surullisia. *Pelle rohkaisee ja lohduttaa toisia.* Lelut ovat valmiita yrittämään uudelleen. 6. Pelle pysäyttää seuraavaksi paikalle tulleen vanhan veturin, ja lelut pyytävät siltä apua samoilla sanankäänteillä kuin ennenkin. *Veturi sanoo olevansa liian väsynyt ja kieltäytyy auttamasta.* Lelujunan veturia ja leluja alkaa itkettää. 7. Lelujunan veturia ja leluja itkettää. *Pelle rohkaisee ja lohduttaa toisia.* Lelut ovat valmiita yrittämään jälleen kerran. 8. Pelle pysäyttää sinisen veturin ja lelut pyytävät siltä apua samoilla sanankäänteillä kuin ennenkin. *Veturi epäröi pienen kokonsa vuoksi.* 9. Matkalaiset anovat uudelleen apua (vedoten lasten mahdolliseen pettymykseen), nyt kyynelsilmin. *Sinisen veturin käy pyytäjiä ja leluja odottavia lapsia sääliksi, ja se ryhtyy auttamaan. Se pinnistelee kovasti jaksakseen vetää junan vuoren huipulle.* Sininen veturi onnistuu vetämään junan vuoren huipulle (ja alas tuleminen on jo helppoa). 10. Sinisen veturin ponnistelun ansiosta lapset saavat (tekstiversiossa: tulevat saamaan) lelunsa. *Lelut kiittävät sinistä veturia (kuvakirjaversiossa pelle kiittää).* Sininen veturi on tyytyväinen. Kaikki ovat tyytyväisiä.

Henkilöhahmojen luonteenpiirteitä kuvaavat määreet (numeroiden viitatessa em. tapahtumiin):

A. Tekstissä esiintyvät: - Lelujuna: puuskutti *iloisesti* -Matkustajajunan veturi: puhisi *halveksivasti* -Tavaravaunu-Veturi: puuskutti *närkästyneenä* - Sininen veturi: puuskutti *iloisesti, iloisesti* puus-puus-puuskuttaen, *ystävällinen, kysyi ystävällisesti, sinnikäs*, kiipesi *sinnikkäästi* - Pojat ja tytöt: *kiltit* - Lapset: *lapsiraukat* - Norsunpoikanen (lelu): *iloinen* - Nuket: *herttaisia*.

B. Tutkijaluennan mukaiset: - Pelle: *lannistumaton, rohkaiseva (1,3,4,5,6,7,8), kiitollinen (10)*. - Lelujuna ja lelut: *lannistuvaisia (3,5,7), tuettuina yritteliäitä (2,3,5,7,8,9), lapsirakkaita (2,4,6,8,9) ja kiitollisia (10)*. - Matkustajajunan veturi ja tavarajunan veturi: *ylpeitä, työkeitä ja kovasydämissä (2,4,)*. - Vanha veturi: *itsekeskeinen* (kieltäytyy ilman pahoittelua) (6). - Sininen veturi: *harkitsevainen (8), hyväsydäminen ja avulias (armelias) sekä sinnikäs (9)*.

Teksti- ja kuvakirjaversioiden eroja:

Kertomuksen kuvakirjaversiossa ”Sinnikäs sininen veturi” korostetaan pellen osuutta. Siinä mainitaan kolmeen kertaan, että hän lohdutti muita; tekstiversiossa ei käytetä sanaa *lohdutti*. Kuvissa pelillä on punainen lippu kädessä, mikä vetää katsojan huomion häneen; tekstiversiossa pelillä on lippu, mutta sen väriä ei mainita. Pelle kiipeää sinisen veturin päälle, ikään kuin johtoon – tekstiversiossa hän menee vaunun sisälle. Pelle kiittää sinistä veturia, kun tämä vie lelujunan ylös; tekstiversiossa lelut yhdessä kiittävät. Sininen veturi määritellään sinnikkääksi kuvakirjan nimessä, ja tämä hyve nimetään tekstissä vielä toiseen kertaan; tekstiversiossa ei puhuta sinnikyydestä. Viimeisessä kuvassa on lelujen kanssa kuusi tyttöä ja kaksi (pienempää) poikaa – tekstiversiossa ei puhuta tyttöjen ja poikien määristä tai iästä, eikä kerrota, mitä kukin sai.

Kertomuksen rakenteelliset-sisällölliset piirteet:

- a) Kertomuksessa on useita eettisiä ydintapahtumia. Sivutapahtumissa esitellään mm. eri veturien työtehtäviä; kuvakirjaversiossa näitä esitellään myös kuvin.
- b) Mielikuvitusta edistäviä konkreettisia yksityiskohtia ovat erilaiset junat sekä lelut ja herkut.

- c) Lelujunan, lelujen ja sinisen veturin vallitsevat luonteenpiirteet ovat hyvät. Matkustajajunan veturi ja tavarajunan veturi ovat luonteenpiirteiltään yksinomaan pahoja. Vanhaa veturia ei voi luokitella varsinaisesti pahaksi - häneltä puuttuu kuitenkin näkökykyä yli oman tilanteen.
- d) Luonteenpiirteitä kartutetaan puheen, tunteiden kuvauksen ja tekojen, kuvakirjaversiossa myös kasvoniilmeiden kautta. Käytettyihin adjektiiveihin liittyy usein tekojen kautta määrittelyä.
- e) Pellen ja muiden lelujen luonteenpiirteitä esitellään myös samansuuntaisten tapahtumien toistolla (rohkaiseminen, avunpyytämiset). Kertomuksessa rinnastetaan sinisen veturin ja kahden isomman veturin luonteenpiirteet. Kuvakirjassa pienten ja isojen veturien luonteiden vastakohtaisuutta korostetaan myös väreillä: pienet ovat saaneet väreikseen kirkkaan punaisen ja sinisen, isot harmaan ja ruskean.
- f) Pellen, lelujunan ja sinisen veturin hyväksi määrittelyä vahvistetaan käyttämällä niistä sanaa *pieni* tai *pikku*; lapsista käytetään samassa tarkoituksessa nimitystä *lapsiraukat*. Myös lelujunan avuttomuus veturin rikkoonnuttua palvelee sen hyväksi määrittelyä.
- g) Kertomus suo mahdollisuuden iloita hyvien voitosta: lapset saavat lelunsa. Auttamisesta kieltäytyneet junat eivät onnistu tämän tavoitteen torpedoimisessa.
- h) Hyvesisällöltään ”Pikkujuna” liittyy toisaalta perisuomalaiseksi miellettyyn *sinnikkyyteen* (sisukkuuteen), toisaalta kristilliseen hädässä olevien auttamista korostavaan *hyväsydämyyden* (armeliaisuuden) perinteeseen.⁵⁵² Lelut ja ihmisenkaltaiset junat tuovat kertomuksen lähelle lapsen maailmaa.

Henkilöhahmojen mahdollistamat reseptiotavat (verrattuna em. kohtiin):

Sininen veturi, lelujuna, pelle ja muut lelut: ihailu (c, e, g). *Lelujuna, pelle ja muut lelut, lapset, vanha veturi, sininen veturi*: sympatia (f). *Matkustajajunan veturi, tavarajunan veturi, vanha veturi*: torjunta (c, g). Aristotelinen jäljittely on mahdollinen erityisesti pellen ja sinisen veturin kohdalla.

⁵⁵² Ks. Kouros 2007, 61-62 ; Elenius 2001, 13-15. Tulkitsen Eleniuksen käyttämän hyvenimityksen *kestävyys* tarkoittavan paljolti samaa kuin ”suomalainen sisu” (Ibid 2001, 44-47)

Kertomusta koskeva aineisto:

-Helin 1. luokka (24 oppilasta; 10P, 14T) vastasi kysymyksiin: *Mikä teistä oli kertomuksen paras kohta? Oliko tässä joku hyvä henkilö? Mitä hän teki? Oliko joku henkilö paha? Mitä hän teki?* Kysymykset esitettiin luokalle yhteisesti, ja opettaja jakoi vastausvuoroja viittaamisen perusteella. Opettaja kirjasi vastaukset päiväkirjaansa. Opettajan tuottama muu aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot. Helin luokalle luettiin kertomuksen kuvakirjaversio ”Sinnikäs sininen veturi”.

-Simon 1. luokka/kristillinen koulu (18 oppilasta; 7P,11T) vastasi kysymyksiin: *Miksi matkustajajunan ja tavarajunan veturit eivät auttaneet pikku junaa? Entä ruosteinen vanha veturi, miksi hänkään ei auttanut? Mitä sanoisitte pikku veturista – millainen se oli?* Kysymykset esitettiin luokalle yhteisesti, ja opettaja jakoi vastausvuoroja viittaamisen perusteella. Opettaja kirjasi oppilaiden vastaukset erillisille papereille.

-Lasse esitti Montessori-yhdysluokalle 1-3 (24 oppilasta; 17P, 7T) luennan jälkeisessä keskustelussa kysymykset ”*Ajatellaanpa vähän niitä isompia vetureita – oliko ne kaikki teidän mielestä yhtä kenkkuja? Mitenkäs se vanha veturi? Oliko ne isot veturit teidän mielestä ylpeitä? Oliko se pikkujuna kaikista vahvin? Miksi se kumminkin auttoi?*” Keskusteluun osallistui 12 oppilasta (10P, 2T); opettaja jakoi puheenvuoroja viittaamisen perusteella. Opettajan luenta ja keskustelu nauhoitettiin; aineistona on tältä osin nauhoituksen sanatarkka transkriptio.

-Kaisan 2. luokan ”satutuntilaiset” pitivät kuuntelupäiväkirjaa valiten *parhaan kohdan* ja mielihenkilön (*Kenestä pidit eniten?*) ja perustellen mielihenkilövalintansa (*Miksi pidit hänestä?*). 13 oppilasta (4P,9T) vastasi kysymyksiin. Kaikki vastanneet myös piirsivät kertomuksesta (ei sisältynyt tehtäväinstruktion). Opettajan tuottama aineisto: Kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Päivin 2. luokan 22 oppilasta (11 P, 11T) pitivät kuuntelupäiväkirjaa piirtäen tai kirjoittaen *parhaasta kohdasta*. Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Annen 3. luokan 14 oppilasta (8P,6T) piti kuuntelupäiväkirjaa valiten *parhaan kohdan* ja *mielihenkilön* sekä perustellen mielihenkilövalinnan (*Pidin hänestä, koska...*). Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Kaisan 4. luokan oppilaista 12 osallistui tutkimukseen. Näistä 11 (6P, 5T) piti kuuntelupäiväkirjaa valiten mielihenkilön (*Kenestä henkilöstä pidit eniten?*) ja perustellen valintansa (*Kerro, millainen henkilö oli*). Oppilaat myös piirsivät kertomuksesta (ei sisältynyt tehtävainstruktion). Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

Kertomuksen reseptio

IHAILU

Oppilaiden mielihenkilövalintojen perusteella tulkittuna oppilaiden ihailu kohdistui – tutkijaluentaa myötäillen – siniseen veturiin ja pellen. 93 % Annen 3. luokan, 80 % Kaisan 4. luokan ja 85 % Kaisan 2. luokan satutuntitilaisista valitsi eettisin perustein mielihenkilökseen sinisen veturin tai sinisen veturin ja pellen yhdessä. Myös enemmistö Päivin 2. luokan oppilaista valitsi samoin; joidenkin muistiinpanojen, erityisesti piirrosten, monitulkintaisuudesta johtuen tarkkojen lukujen esittäminen ei ole kuitenkaan mahdollista. Pari oppilasta tällä luokalla valitsi vain pellen mielihenkilökseen, samansuuntaisin perusteluin: ”*koska hän pyysi kaikkia*” (Päivi, 2/T) ja ”*Koska hän ei luovuttanut ja pysäytti junat*” (Päivi, 2/P).

Pellen aktiivinen ja hellittämätön toiminta oli pantu merkille muillakin luokilla: ”*Pikku pelle huusi joka junalle*” (Anne, 3/T); Kaisan 2. luokan oppilas oli piirtänyt kuvan, jossa on lelujuna ja sininen veturi, heidän välissään pelle lippua heiluttamassa, siis pysäyttämässä sinistä veturia (Kaisa, 2/T). Joihinkin oli pellen rohkaisevuus tehnyt suurimman vaikutuksen: ”*Hän aina sanoi, että ei ole ainoa veturi tässä maailmassa, koska tuolta tulee yksi veturi*” (Anne, 3/T). Samoin Helin 1. luokalla pelle oli mainittu hyväksi henkilöksi sen tähden, että se ”*lohdutti ja rohkaisi muita*”. Merkille pantavaa tässä on sana *lohdutti*; tekstiversiossa, joka luettiin muilla luokilla, tätä sanaa ei esiinny, eivätkä oppilaatkaan sitä käyttäneet.

Sininen veturi oli kuvattu parhaan kohdan piirroksissa suorittamassa hyvää tekoaan eli vetämässä lelujunaa mäkeä ylös. Sanalliset perustelut mielihenkilövalinnalle ja parhaalle kohdalle sekä vastaukset Helin ja Simon esittämiin kysymyksiin (Paras kohta?, Millainen pikkuveturi oli?) sisälsivät joko tämän konkreettisen teon tai yleisemmin auttamisen: ”kun pikkuinen sininen juna veti leluja sisältävän junan ylös”(Anne, 3/T) ja ”kun se vei lelut vuorten taa” ja ”Halusi, että lapset saa lahjoja, halusi auttaa---.” (Simo, 1/T) ja ”kun sininen veturi auttoi” (Heli, 1/useat oppilaat). Pari oppilasta viittasi perustelussaan sinisen junan sinnikkyYTEEN: ” kun pikku juna veti ja veti”(Anne, 3/P) ja ”koska hän yritti” (Kaisa, 4/T). Jotkut korostivat sinisen junan auttamisessa epäilyä ja kokeilemistä: ”auttoi, vaikka epäili jaksako, vetää” (Heli,1) ja ”Se halusi auttaa ja kokeili jaksako se” (Kaisa, 2/P). Viitattiin myös sinisen junan myötätuntoisuuteen ja epäitsekkyYTEEN: ”Sen kävi sääliks niitä lapsia, kun ne ei saa niitä leluja ja kaikkea”(Lasse, 3/P) ja ”kun se sininen veturi näki, että tytöt ja pojat itki, niin se kokeili---” (Päivi, 2/T) ja ”Halusi auttaa kavereita eikä miettinyt itseään sillä lailla kuin muut” (Simo, 1/P).

Lelujunan mielihenkilöksi valinneet oppilaat kiittelivät tämän aktiivisuutta avun pyytämisessä: ”Pieni veturi oli paras koska se oli reipas ja uskalsi kysyä apua” (Päivi, 2/T) ja ”Kun pikku-juna pysähtyi ja vastaan tuli pienempi juna. Sitten pikku-juna kysyi voitko työntää” (Anne, 3/P).

Sinistä veturia kuvattiin adjektiiveilla *iloinen, kiltti, auttavainen, lempeä, kiva, ystävällinen, ystävällinen kaikille, ahkera*. Näistä auttavainen näyttäisi vastaavan tutkijaluennan *avuliasta*, lempeä *hyväsydämistä* ja ahkera *sinnikästä*; tämän lisäksi kuvasin sinistä veturia laatusanalla *harkitsevainen*. Pellestä oppilaat käyttivät määrittelyä *kiva*, lelujunasta *reipas, vähän iloinen ja kiltti*. Nimitin tutkijaluennassa pelleä *lannistumattomaksi ja rohkaisevaksi*. Lelujunaan liitetty reipas on lähellä tutkijaluennan (*tuettuna*) *yritteliästä* – pidin lelujunaa myös *lannistuvaisena*. Joku oppilaista näki vanhan veturin *kilttinä* eikä suinkaan *itsekeskeisenä*, niin kuin olin arvottanut tämän henkilöahmon.

SYMPATIA

Lelujunan, lelujen ja lasten arvioin herättävän sympatiaa. Merkkejä sympatian kokemisesta jotakin henkilöahmoa kohtaan näkyi aineistossa niukasti. Pari oppilasta ilmaisi sympatiaa lelujunaa kohtaan: ”(oli) vähän surullinen, kun muut ei auttanut” (Simo, 1/T); toisen oppilaan piirtämässä kuvassa lelujunasta on puhekupla, jossa lukee ”kumpu joku auttaisi meitä” (Päivi, 2/T). Vanhan junan oli eräs Annen luokan oppilas valinnut mielihenkilöksi syystä, että ”tämä ei jaksanut mennä ylös” (Anne, 3/P). Yksi 4. luokan poika, joka oli valinnut mielihenkilökseen pellen eettisin perustein, oli piirtänyt vanhan veturin toistamassa lausetta ”minä en jaksa, minä en jaksa...” (Kaisa, 4/P), minkä voi ajatella osoittavan sympatiaa tätä henkilöahmoa kohtaan.

TORJUNTA

Torjuntaa kehnosti toimineita isoja vetureita kohtaan ilmaistiin vain niissä tapauksissa, joissa opettaja esitti suoran kysymyksen. Kysyttäessä syitä siihen, miksi matkustajajunan veturi ja tavarajunan veturi eivät auttaneet lelujunaa, Simon luokka vastasi: ”Ne olivat vähän samanlaisia, itsekkäitä, kuin laupiaassa samarialaisessa” (Simo, 1/T) ja ”ei välittänyt toisesta, kun se ajatteli vain itseänsä. Ei halunnut mennä edestakaisin” (Simo, 1/T). Lelulasti oli lapsen ajattelussa erityisen arvokas: ”Ne oli kateellisia, kun se sai kuljettaa lapsille leluja” (Simo, 1/T). Kun Lasse kysyi luokaltaan, millaisia nämä veturit olivat, vastaukseksi tuli: ”Sellasii et ne kiusaa” (Lasse 1/P) ja ”Sellasii, jotka ajattelee vain itteensä” (Lasse, 3/P).

Kun Lasse kysyi luokaltaan, olivatko kaikki isot junat yhtä ”kenkkuja”, ensimmäiseksi vastannut oppilas vastasi myöntävästi (Lasse, 1/P). Lisäkysymyksen avulla huomattiin vanhan veturin tilanteessa lieventäviä asianhaaroja: ”Mun mielestä se oli kiltti, mut kun se ei niin jaksanu vetää niitä” (Lasse, 1/P). Myös Helin 1. luokka mainitsi ensin pahoiksi henkilöiksi kaikki kolme veturia, jotka kieltäytyivät auttamasta. Apukysymyksen jälkeen vastattiin: ”oli liian väsynyt”. Kun Simon luokalla vanhan veturin kieltäytymisen syitä kysyttiin suoraan, esille nostettiin veturin ikä ja kunto: ”Se oli niin vanha ja ajatteli, ettei siitä ole

mihinkään” (Simo, 1/T) ja ”*Se oli niin ruosteinen, olis menny ehkä räskäks*” (Simo, 1/P).

Matkustajajunan veturista ja tavarajunan veturista käytettiin adjektiiveja *ilkeä, laiska, epäreilu, epäystävällinen, tuhma, töykeä, itsepäinen, ylpeä, itsekäs, törkeä, kateellinen*. Epäystävällinen näyttäisi vastaavan tutkijaluennassa käyttämäni *töykeää*; *ylpeä* löytyy kummastakin luettelosta. Esitin, että mainitut veturit ovat myös *kovasydämissä*.

ULKOKOHTAINEN RESEPTIO

Ulkokohtaisesta, lähinnä jännitystä arvostavasta reseptiosta pidin merkkinä Helin 1. luokan oppilaan vastauksen kysymykseen parhaasta kohdasta : ”*kun veturi meni rikki*”. Muita, ei niinkään kertomuksen eettiseen puoleen viittaavia vastauksia olivat tällä luokalla: ”*Kun ruosteinen veturi saapui*” ja ”*Kun sininen veturi rallatteli: onnistuin...*”. Kertomuksen kielelliseen hauskuuteen viittasivat myös jotkut Päivin 2. luokan oppilaiden vastaukset: ”*Pidin eniten Pellestä, koska hän sanoi monta kertaa vähän eri lailla*” (Päivi, 2/P) ja ”*kun pikku sininen sanoi että luulenpa jaksavani luulenpa jaksavani*” (Päivi, 2/P). Luulenpa jaksavani -rallatus esiintyi monien sellaistenkin oppilaiden muistiinpanoissa, joiden reseptio oli (selkeämmin) tulkittavissa eettiseksi.

Eräs Kaisan ”satutuntilainen” oli valinnut mielihenkilöksi lelut ilman selkeää eettistä perustelua: ”*Ne kuulosti kivoilta*”; saman oppilaan parhaan kohdan piirroksessa on näkymä lastenhuoneesta hyllyillä lahjapaketteja ja leluja. (Kaisa, 2/T). Toinen oppilas samalta luokalta mainitsi mielihenkilöksi ”kiiltävän vesi veturin” sen tähden, että ”*hän meni ohi*” – piirroksessa on kuitenkin juna menossa mäkeä ylös (Kaisa, 2/T).

SUHTAUTUMINEN LOPPURATKAISUUN

Kertomuksen lelujunan, pellen ja muiden lelujen tavoite on tuoda lapsille iloa. Tämän tavoitteen saavuttaminen tuli suoraan esille vain yhden luokan sanallisissa vastauksissa, koskien parasta kohtaa: ”*kun lapset saivat lelut*” (Heli, 1/useita

oppilaita). Luokalla, jossa kertomus luettiin joulukuussa, lelut olivat vieneet ajatukset jouluun: parhaan kohdan kuvassa on joulukuusi ja sen alla lahjoja, toisessa piirustuksessa junanvaunussa on joulukuusi (Päivi, 2/2T) – oppilaiden iloon liittyi ehkä jo oma joululahjojen odotus. Joillekin sinisen veturin onnistuminen näytti merkitsevän onnellista loppua: ”*Sadun paras kohta oli kun pikkuveturi pääsi vuoren yli*” (Päivi, 2/T) ja ”*Paras kohta oli se, kun pikku juna jaksoi*” (Anne, 3/T).

LOPUKSI

Kertomuksen vastaanotto kuuntelutilanteessa vaikutti opettajista suotuisalta. Helin mielestä ”*kuvat kiinnostivat oppilaita ja tarina*” (Heli, 1). Annen mukaan lukuhetkessä oli ”*Rauhaisaa*”. Hän oli ensin epäillyt kertomuksen soveltuvuutta 3. luokkalaisille: ”*Itseäni epäilytti sadun alkupuolella, tuleeko jotain kommentteja, lapsellinen tms...*”. Kertomuksen lukemisen myötä tällaiset epäilykset hälvenivät: ”*Lapset kuuntelivat myötäeläen silmät auki revähtäneinä*”---*Ensimmäinen kommentti tuli kohdassa, jossa veturi ei jaksanut, ”hyh”*”.(Anne, 3). Myös Päivi oli kirjannut havainnon B-ryhmäläistensä reaktiosta tekstin tiettyyn kohtaan: ”*Jaksoinpa, jaksoinpa -kohta aiheutti hyväntuulisen naurahduksen luokassa*”. Sama kohta oli herättänyt hilpeyttä myös A-ryhmässä, ”*erityisesti hitaimmissa lukijoissa*”.(Päivi, 2). Päivin havainnoima ilmiö toistui myös Annen luokalla: ”*Sanatoistot näyttivät kiehtovan*” (Anne, 3). Kaisa ei raportoinut luokkansa kuuntelusta tai reaktioista.

Päivin luokalla lukuhetkeä oli jo odotettu: ”*Viikolla yksi luokan heikoimmista pojista jo kysyi, onko tänään satutunti.*” Oppilaiden kuuntelu lukutuokiossa sujui hyvin, mutta kuuntelutyylit vaihtelivat: ”*Pulpetissa istuminen on vielä vaikeaa muutamalle oppilaalle. Yksi heiluttaa jalkojaan niin, että toppahousut kahisevat, toinen istuu polvillaan käsiä tuoliin nojaten. Kolmas – poika hänkin – löysi pulpetistaan uusimmat käsityöt---*”. Päivi epäili, etteivät oppilaat analysoineet kertomuksesta ”*kuin aivan pintatasoa*”. Hän myös arvioi mahdollista reseptiota: ”*Pitäisin ihmeenä, jos edes yksi oppilas 23:sta olisi hoksannut pienen, iloisen ja peräänantamattoman pellen merkittävän roolin hengenkohottajana*”. Myöhemmin tämä ihme sitten tapahtui: ”*Päähenkilöitä taululle kootessamme kävi ilmi, että pienen iloisen pellen ratkaiseva rooli oli valjennut ainakin yhdelle oppilaalle*”

(Päivi, 2A) – tällaisia oppilaita oli tällä luokalla lopulta toinenkin. Kuuntelupäiväkirjan täyttämisen, erityisesti piirtämällä, näytti olleen Päivin luokalla osa lukuhetken mieluisuutta: ”Saako piirtää sadusta kuvan? kysyy alussa polvillaan istunut mukava oppilas välittömästi sadun päätyttyä” ja ”Vihko on oppilaille mieluinen, muutama tyttö haluaa lukea toiselle oman viikottaisen tuotoksensa ja näyttää kuvan aina tuokion päätteeksi” (Päivi, 2/A).

Kertomuksen lukemista ääneen opettajat kommentoivat hyvin niukasti, mutta kiittäen: ”Mukava lukea” (Heli, 1) ja ”Oli kiva lukea” (Anne, 3). Heli, jolla oli tapana aina keskustella luetusta, arvioi kertomusta myös tältä kannalta: ”Hyvä pohja keskustelulle!!!”(Heli, 1). ”Pikkujuna” -kertomuksen suotuisa vastaanotto kuuntelutilanteessa ja erityisesti eettisen reseption vallitsevuus luokilla 1-4 kertovat vakuuttavasti siitä, että oppilaat ovat lapsia pitempään kuin monesti nykyään ajatellaan. Koulukokeiluja suunnitellessani ajattelin kertomuksen kuvakirjaversio olevan soveltuvien ensimmäisellä luokalla ⁵⁵³ ja tekstiversion luokilla 1-2; personifioituneet junat ja lelut kirjan henkilöinä näyttäisivät viittaavan pikkulapsiosoitteeseen. Toisaalta hyvin monen ikäiset lapset ovat tottuneet lapsekkaisiin piirrosfilmi- ja sarjakuvahahmoihin, joten tulos ei ehkä sittenkään ole niin yllättävä.

Pellen hyveistä vetosivat oppilaisiin erityisesti *hellittämättömyys* ja *rohkaisuus*, sinisen junan hyveistä *avuliaisuus* ja *myötätuntoisuus*. Kuvakirjaversio, jonka kuvilla ei tuntunut olevan erityistä vaikutusta reseptioon, näyttäisi tähtäävän erityisesti *sinnikkyiden* esittelyyn. Sinnikkyys-nimitystä voitaisiin oikeastaan käyttää myös pellen hellittämättömyydestä sekä lelujunan ja lelujen halukkuudesta yrittää (rohkaisua saatuaan) aina uudestaan. Täten kertomus soveltuisi alaluokkien hyvekasvatuksessa erityisesti sinnikkyiden hyveen esittelyyn, kuitenkin aina tuettuna lukuhetken liitetyllä keskustelulla. Keskustelua ohjaavilla kysymyksillä olisi mahdollista suunnata lasten huomio juuri henkilöahmojen tähän ominaisuuteen: ”Luovuttivatko lelut, kun matkustajajunan veturi ei auttanut niitä?” ja ”Entä luovuttiko pelle?” ja ”Mitä se teki?” ja ”Oliko siniselle veturille helppoa jaksaa vuoren huipulle?” ja ”Luovuttiko se kesken vetämisen?”

⁵⁵³ Jim Trelease on tosin kehottanut opettajia lukemaan välillä kuvakirjoja jopa lukioikäisille. (Trelease 1984, 84).

Oppilaiden vastauksissa oli eräs mielenkiintoinen yksityiskohta. Vain kristillisen koulun oppilas viittasi (ikäpolveni vielä hyvin tuntemaan) kertomukseen laupiaasta samarialaisesta. ”*Ne oli vähän samanlaisia, itsekkäitä, kuin laupiaassa samarialaisessa*” (Simo, 1/T). Minimiin kutistettu peruskoulun uskonnonopetus ei näytä riittävän tällaisten intertekstuaalisten yhteyksien syntymiseen.

6.5 Kolme tulivuorta

Bernard Barbuk

Tutkijaluennan pöytäkirja

Henkilöhahmot: Isokumpu, Keskikumpu (jatkossa yhdessä: isot kummut), Pikkukumpu, ihmisiä.

Kahdessa ensimmäisessä kappaleessa esitellään sadun päähenkilöt, kolme tulivuorta nimeltä, ja viitataan kaukaiseen menneisyyteen, jolloin ne olivat vielä toimivia tulivuoria.

Eettiset ydintapahtumat, (niistä erikseen) teot, tekojen vaikutukset:

1. Keskikumpu ilmoittaa haluavansa olla suurin maailmassa. *Isokumpu ei pidä tästä ja vastaa Keskikummulle tylästi. Isokummun vastaus ärsyttää Keskikumpua ja se alkaa kasvattaa kokoaan syöksellä päälleen tulta ja tuhkaa.* 2. Keskikummun kasvaminen on suuttanut Isokummun. *Pikkukumpu yrittää hillitä Isokumpua. Isokumpu ja Keskikumpu eivät kuuntele tätä vaan syytävät ulos kilpaa tuhkaa ja laavaa. Ihmisten on lähdeittävä kodeistaan. Pikkukumpu hautautuu tuhkan ja kivien alle.* 3. Pikkukumpu yrittää yhä hillitä Isokumpua ja Keskikumpua. *Isokumpu ja Keskikumpu eivät pysäytä tuhoisaa toimintaansa. Isokumpu ja Keskikumpu kuumenevat liiaksi ja räjähtävät. Isokumpu ja Keskikumpu katoavat olemattomiin. Lähiseudun talot palavat, ja maa peittyy tuhkaan laajalta alalta. Pikkukumpu vapautuu räjähdysen voimasta tuhkasta ja kivistä.* 4. Ihmiset kärsivät tuhoisan

rajähdyksen seurauksista. *Pikkukumpu lämmittää maanalaisen joen ja tekee suihkulähteen. Ihmiset saavat lämmintä vettä ja iloa suihkulähteestä. Pikkukummusta tulee kuuluisa. Keskikumpu ja isokumpu unohdetaan.*

Henkilöhahmojen luonteenpiirteitä kuvaavat määreet (numeroiden viitatessa em. tapahtumiin):

A. Tekstissä esiintyvät: - Keskikumpu: *typerä*.

B. Tutkijaluennan mukaiset: -Keskikumpu ja Isokumpu: *ylpeitä, turhamaisia ja vallanhimoisia (1,2,3), itsekkäitä ja vastuuttomia (2,3)*. – Pikkukumpu: *nöyrä ja vaatimaton* (tähän viittaava nimi; implisiittisesti siinä, ettei Pikkukumpu mene mukaan isompien kumpujen suuruuskilpailuun), *rauhantahtoinen* ja *vastuuntuntoinen (2,3), hyväsydäminen ja avulias (4)*.

Kertomuksen rakenteelliset-sisällölliset piirteet:

- a) Kertomuksessa on useita eettisiä ydintapahtumia, mutta ei juuri ydintapahtumien kuvittelua helpottavia sivutapahtumia.
- b) Mielikuvitukseen vetoavia konkreettisia yksityiskohtia ovat mm. kumpujen erilainen koko, tuli, savu, tuhka ja siirappimainen kuuma kivi, palaneet talot, suihkulähde.
- c) Keskikummun ja Isokummun vallitsevat luonteenpiirteet ovat yksinomaan huonot, Pikkukummun yksinomaan hyvät.
- d) Luonteenpiirteitä paljastetaan ennen kaikkea henkilöhahmojen tekojen ja puheen kautta.
- e) Luonteenpiirteiden määrittelyssä käytetään myös samansuuntaisina toistuvia tapahtumia sekä isojen kumpujen ja Pikkukummun luonteenpiirteiden rinnastamista.
- f) Pikkukummun hyväksi määrittelyä vahvistetaan hänen muita pienempään kokoon viittaavalla nimellään ja voimattomuudellaan (sovittelun ja varoitte- lun kaikuminen kuuroille korville).
- g) Kertomus antaa mahdollisuuden iloita sekä hyvän voitosta että pahojen häviöstä.

- h) Kertomuksen keskeinen hyve *nöyryys* henkilöityy Pikkukumpuun; Keskikumpu ja Isokumpu puolestaan ilmentävät sen vastakohtaa, *ylpeyttä*. Nöyryys on ollut Aristoteleen hyveajattelusta poiketen kristillisen Euroopan keskeinen hyve; ylpeyttä sen sijaan on pidetty paheena ja syntinä.⁵⁵⁴

Tulivuorien toiminta sinänsä ei liity suomalaisen lapsen tuttuun elämänpiiriin. ”Kolme tulivuorta” on kuitenkin faabelityyppinen, ihmisen heikkouksia esittelevä opetuskertomus, joka viittaa todellisessa elämässä tapahtuvaan valtataisteluun; tällainen käytäntö ei liene vieras lapsillekaan.

Henkilöhahmojen mahdollistamat reseptiotavat (verrattuna em. kohtiin):

Keskikumpu ja Isokumpu: torjunta (c, g). *Ihmiset*: sympatia (g). *Pikkukumpu*: sympatia (f), ihailu (c,d,e,g) ja aristotelinen jäljittely.

Kertomusta koskeva aineisto:

-Helin 1. luokka (24 oppilasta; 10P, 14T) vastasi opettajan kysymyksiin: *Mikä teistä oli kertomuksen paras kohta? Kuka oli hyvä henkilö? Mitä hyvää hän teki? Oliko tässä joku paha henkilö? Mitä hän teki?* Kysymykset esitettiin luokalle yhteisesti, ja opettaja jakoi vastausvuoroja viittaamisen perusteella. Opettaja kirjasi vastaukset päiväkirjaansa. Opettajan tuottama muu aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Päivin 2. luokka piti päiväkirjaa piirtäen ja kirjoittaen *mielihenkilöstä* tai *parhaasta kohdasta* sekä perustellen mielihenkilövalinnan (*Miksi pidin hänestä?*). 23 oppilaasta vastasi kysymyksiin 22 (13P, 9T). Joillekin opettaja oli toiminut kirjuriina; merkintä: (Päivi, 2KI/P tai T). Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Kaisan 2. luokan 19 ”satutuntilaisesta” 15 (5P,10T) piirsi kertomuksen *parhaan kohdan*. Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Johannan 4. luokka piti päiväkirjaa valiten mielihenkilön ja parhaan kohdan sekä perustellen mielihenkilövalinnan (*Pidin hänestä, koska...*). 25 oppilaasta 22 (17P, 5T) oppilasta vastasi kysymyksiin. Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot

⁵⁵⁴ Ks. Kreeft 2005, 116-117 ; MacIntyre 2004, 216 ; Elenius 2001, 78-80

Kertomuksen reseptio

IHAILU

Tutkijaluennassa arvioin Pikkukummun herättävän sympatiaa ja ihailua. Sekä Päivin 2. luokan että Johannan 4. luokan oppilaista 77 % ilmaisi eettisin perustein ihailua Pikkukumpua kohtaan. Kun tarkastellaan tyttöjen ja poikien reseptiota erikseen, tyttöjen lukemat osoittautuvat vielä vakuuttavammiksi: 78 % Päivin luokan ja peräti 100 % Johannan luokan tyttöjen vastauksista oli tulkittavissa ihailuksi Pikkukumpua kohtaa. Myös useat Helin 1. luokan oppilaista nostivat parhaimmaksi kohdaksi Pikkukummun jonkin hyvän teon. Kaisan 2. luokan ”satutuntilaisten” piirtämien kuvien tulkittavuus oli tavallista vaikeampaa: useimpiin piirroksiin oli kuvattu kaikki tulivuoret. Ihailua katsoin sisältyvän kahden tytön kuvaan – toisessa oli kaksi isompaa kumpua kuvattu vaakasuorin suun viivoin, mutta pienin hymysuulla; toisessa Pikkukummun vieressä on joki, josta ihmiset ovat hakemassa vettä.

Mielihenkilön ja parhaan kohdan valinnan perusteluissa tuotiin esille ensinnäkin Pikkukummun toiminta sovittelijana: ”Pikku-kumpu yritti koko ajan keskeyttämään riitoja---” (Johanna,4/P) ja ”pieni tulivuori rupesi sovittelemaan muiden välejä” (Johanna, 4/T). Tätä perustelua käyttivät vain 4. luokan oppilaat. Pikkukummun hyvänä tekona 4. luokkalaisten olivat maininneet myös hänen varoittelunsa: ”yritti vain sanoa heille, että pian tapahtuu jotain kauheaa”(Johanna, 4/T) ja ”hän (Pikkukumpu) yritti estää rohkeasti keskikumpua ja isoakumpua räjähtämästä” (Johanna, 4/P). Jälkimmäinen kommentti puhuu myös Pikkukummun rohkeudesta; itse olin sivuuttanut tämän hyveen tutkijaluennassa.

Tavallinen, sekä 2. että 4. luokkalaisten käyttämä perustelu oli myös ihmisten auttaminen: ”hän auttoi kaikkia ihmisiä” (Päivi, 2/P) ja ”---pikkukumpu auttoi kyläläisiä” (Päivi, 2/T) ja ”---koska se auttoi ihmisiä monella tavalla”(Johanna, 4/P). Konkreettisia auttamistekojakin mainittiin: ”paras kohta oli kun pikku kumpu teki lämmintä vettä” (Johanna, 4/P) ja ”Kun pikkukumpu halusi tehdä hyvän työn hän lämmitti veden ja teki vesisuihkun aina tunnin välein” (Johanna,4/T). 2.

luokan oppilaat olivat ilmaisseet saman asian myös piirroksissaan, joissa oli Pikkukummun lisäksi maanalainen joki ja suihkulähde (Päivi, 2/1P, 3T ; Kaisa, 2/T) 2/T). Päivin 2. luokan poika näki veden lämmittämisen muita syvällisemmin: ”*Se sai lämmittää ihmisten vedet ja mielet*”(Päivi, 2/P).

Pikkukummun nöyryyttä ja vaatimattomuutta (korkeintaan) aavistelevaksi voidaan tulkita seuraavat, konkretiassa pysyttelevät ilmaukset: ”*Pidin hänestä koska hän tyytyi siihen mitä hänellä oli. Hän ei yrittänyt tehdä itsestään isompaa vaan tyytyi hänen omaan kokoonsa*” (Johanna, 4/T) ja ”*Pikku kumpu ei yrittänyt olla suurin*” (Johanna, 4/T) ja ”*--- ei mennyt mukaan Iso-Kummun ja Keski-Kummun tulivuori kisaa*” (Päivi, 2/P). Helin 1. luokan oppilaat pitivät Pikkukummun hyvänä tekona sitä, ettei se ryhtynyt kasvamaan.

Kaikkein eniten käytetty, Pikkukumpua kuvaava adjektiivi oli *kiltti* - tätä käyttivät etenkin 2. luokan oppilaat mutta myös pari oppilasta 4. luokalta. Tämän lisäksi Pikkukumpua kuvattiin sanoilla *mukava, hyvä, rauhallinen, järkevä, ystävällinen, auttavainen, huomaavainen, rohkea* ja *ahkera*. Tutkijaluentaan verrattuna samansuuntaisia adjektiiveja olivat tämän listan auttavainen (*avulias*), hyvä (*hyväsydäminen*) ja rauhallinen (*rauhantahtoinen*). Luettelosta puuttuu vielä käyttämäni *nöyrä* ja *vastuuntuntoinen*.

SYMPATIA

Oletin tutkijaluennassa, että isompien kumpujen valtataistelusta kärsimään joutuneet Pikkukumpu ja ihmiset herättäisivät sympatiiaa. Melko monet, erityisesti Kaisan 2. luokan ”satutuntilaisten” piirroksista olikin tulkittavissa sympatiaksi *Pikkukumpua* kohtaan: lähes puolessa tämän luokan piirustuksista kolme tulivuorta on kuvattu niin, että isommat ovat syöksemässä tulta suut tiukkana viivana pienimmän seurattessa vieressä suu ammollaan auki tai suupielet alaspäin. Tilanteen meluisuus oli innoittanut Päivin 2. luokan tytön piirtämään kaksi isoa vuorta puhekuplissa ”krooh” – pienimmällä on kädet korvilla.

Kun monet perustelivat Pikkukummun mielihenkilöksi valitsemista ihmisten auttamisella, tämän voi tulkita viittaavan epäsuorasti sympatian kokemiseen myös

tulivuorenpurkauksista kärsineitä *ihmisiä* kohtaa. Suoremmin sympatiaa ihmisiä kohtaan ilmaisi Päivin 2. luokan poika, joka piirsi kuvan purkautuvista tulivuorista ja ihmisen, joka huutaa ”*apua*”. Mahdollisesti samansuuntainen kokemistapa oli myös sen piirroksen taustalla, jossa on räjähtävän tulivuoren juurelle kuvattu kaatunut tikku-ukko. (Päivi, 2/P). Nuoremista poiketen 4. luokan oppilaat eivät ilmaiseet sympatiaa sen enempää ihmisiä kuin Pikkukumpujakaan kohtaan.

TORJUNTA

Torjuntaa herätti odotetusti isompien kumpujen vihaisuus ja ”isottelu” – tätä tuotiin esille usein kiertoteitse, *ei-ilmallisella*, jolla perusteltiin esimerkiksi Pikkukummun valitsemista mielihenkilöksi: ”*Hän ei yrittänyt tehdä itsestään isompaa*” (Johanna, 4T) ja ”*Se oli sellainen, että se ei vihastunut*” (Johanna, 4/P) ja ”*se ei alkanut syöstä kiviä ja tulta*” (Päivi, 2/P) ja ”*hän ei räjäyttänyt itseään*” (Johanna, 4/P). Torjuntaan viittasi niin ikään parin oppilaan parhaaksi kohdaksi valitsema tapahtuma, jossa isot tulivuoret – omasta syystään – tuhoutuvat: ”*---isokumpu ja keskikumpu kasvoivat yhä suuremmiksi. Ei olisi tarvinnu tehdä sillai, sillä kumpikin niistä räjähti*” (Johanna, 4/P) ja ”*Paras kohta oli se kun --- isokumpu ja keskikumpu räjähtivät molemmat säpäleiksi aivan sen takia että olivat yrittäneet tehdä itsestään isompia mitä heidän oikeasti olisi pitänyt olla*” (Johanna, 4/T).

Jotkut nuorimmista ilmensivät torjuntaa myös piirroksilla, joissa isoilla kummuilla on vihainen ilme. Helin 1. luokka mainitsi pahaksi henkilöksi vain Keskikummun, sen tähden ”*kun se halusi olla isoin*”. Päivin 2. luokan tyttö käytti Keskikummusta torjuntaan viittaavaa määrettä *Ns.Maanvaiva*. Tutkijaluennassa esittämiäni, isoja kumpuja koskevia negatiivisia *adjektiiveja* ei sisällynyt aineistoon.

ULKOKOHTAINEN RESEPTIO

Joidenkin poikien mielestä Keskikummun ja Isokummun aggressiivisuus toi vain jännitystä kertomukseen: ”paras kohta oli kun vuoret tappeli ja heitteli kiviä” (Johanna, 4/P) ja ”*Paras kohta oli se, kun isokumpu ja keskikumpu suutuivat ja levittivät tuhkaa, kiveä ja tulta*” (Johanna, 4/P) ja ”*Paras kohta oli se kun isokumpu*

ja keskikumpu tappelivat” (Päivi, 2/P).). Myös joku Helin 1. luokan oppilaista vastasi parhaan kohdan kysymykseen: ”Kun isokumpu suuttui.” Kuten jo ”Kananreppanan” reseption tuloksista kävi ilmi, tuli sinänsä näyttää olevan pojille tärkeä elementti: ”Paras kohta oli se kun tulivuoret alkoi puhkua ja puhaltaa tulta” (Johanna, 4/P). Ulkokohtaiseen reseption viittasivat myös seuraavat mielihenkilövalinnan perustelut: ”--- koska se (Pikkukumpu) oli kuuluisa ja mäkin haluan olla kuuluisa” (Päivi, 2/T), ”Pidin Keskikummusta, koska se sai aikaan räjähdykset. Se näytti mielessä tosi kivalta”(Johanna, 4/P) ja ”Pidin Pikkukummusta, koska se oli pienin” (Päivi, 2/T). Jälkimmäinen perustelu voi tosin kertoa sympatian kokemisestakin.

SUHTAUTUMINEN LOPPURATKAISUUN

Erityisesti 4. luokan oppilaat – jotka kirjoittivat muutenkin eniten – ilmaisivat iloa Keskikummun ja Isokummun tuhoutumisesta ja Pikkukummun säilymisestä: ”Paras kohta oli se kun pikkukumpu jäi enää jäljelle kun isokumpu ja keskikumpu räjähtivät” (Johanna, 4/T) ja ”Paras kohta oli kun kaikki räjähti ja isokumpu ja keskikumpu tuhoutuivat ja hävisivät olemattomiin. Pikkukumpu taas säilyi---” (Johanna, 4/P). Päivin 2. luokan oppilaat kirjoittivat niukemmin. Tämän vuoksi esimerkiksi poikien parhaan kohdan vastauksia ”kun keski ja iso kumpu räjähti” tai ”kun Keskikumpu pokshti” olisi ehkä jatkettu, mikäli kirjoittaminen olisi sujunut helpommin. On myös mahdollista, että räjähdysten valitseminen parhaaksi kohdaksi kertoo vain asian kokemisesta jännittäväksi. Eräs neljännen luokan poika arvosti räjähdystä nimenomaan Pikkukummun kannalta: ”-- puhalsivat tuhkat ja kivet pois pikkukummun päältä” (Johanna, 4/P).

LOPUKSI

Kaisan 2. luokan satutuntit olivat kuunnelleet kertomusta ”hiiren hiljaa”. Oppilaiden pyynnöstä Kaisa luki kertomuksen kahteen kertaan, ja se olisi haluttu kuulla vielä kolmannenkin kerran. (Kaisa, 2). Myös Päivin 2. luokan A-ryhmässä kuuntelu ja lukemisen jälkeinen työskentely sujui myönteisissä merkeissä: ”kuuntelu sujui hyvin, vain jokunen yskähdys. Tietysti tämä yksi poika heiluttaa jalkaansa, melkein aina hänellä on jotakin liikettä. Alkuun joku huudahti ”jes” kuultuaan, että tämän päivän satu on englantilainen. Tulivuorten piirtäminen on oikein mieluista! Oppilaat kiertävät näyttämässä luokkatovereilleenkin kuvia”. A-ryhmälle kertomus luettiin kello 9; B-ryhmä sai kuulla sen klo 13: ”Kuuntelun aikana asennon vaihtamisesta ja pulpetissa olevien tavaroiden tutkimisesta aiheutuneita ääniä. Naapuriluokassa soitetaan nokkahuilua, mikä häiritsee ainakin minua – suljetuista ovista huolimatta. Yksi poika taputti käsiään sadun päätyttyä. Oli kuulemma niin hyvä satu.” (Päivi, 2).

Helin 1. luokan, aamuun sijoittunutta lukuhetkeä oli vaivannut vaisu tunnelma: ”kertomus ei oikein kiinnostanut eikä herättänyt keskustelua. --- Sopivan pituinen keskustelun pohjalle, mutta tylsä luettava.” Syyksi oppilaiden innottomuuteen Heli arveli lukemisen ajankohtaa: ”Loman jälkeen oppilaat vähän apaattisia”. Kun opettaja luki muutamaa tuntia myöhemmin ”Valkojänis”-kertomuksen, osa oppilaista sanoi kuitenkin pitäneensä enemmän ”Kolmesta tulivuoresta”, ”koska oli räjähdys ja ihmiset sai vettä” (Heli, 1). ”Oppilaat eivät tuntuneet hoksaavan tarinan opetusta” arvioi Heli kuitenkin. Johanna toi päiväkirjassaan esille vain oman tekstikokemuksensa: ”Oli mukavan erilainen, ihmiset puuttuivat pääosista” (Johanna, 4/PK).

Oppilaiden enemmistön reseptio – hyvien ihailu ja pahojen torjunta – noudatti kertomuksen henkilöhahmojen luonteenpiirteiden selkeää vastakohtaisuutta. Erityisesti ihailtiin Pikkukummun *sovinnollisuutta* ja *auttavaisuutta*, kun taas isompien kumpujen *vihaisuus* ja tuhoava toiminta torjuttiin. Pikkukummun ”omassa koossaan pysymistä” ihailtiin, mutta tästä ei – kuten ei isompienkaan valtataistelusta – johdettu luonteenpiirteitä koskevia johtopäätöksiä vaan pysyteltiin konkreettisissa tapahtumissa. Jotta kertomusta voitaisiin käyttää

hyvekasvatuksessa nimenomaan nöyryyden asialla ylpeyttä vastaan (ks. tutkijaluennan pöytäkirja), kertomuksen tapahtumien yhteyttä näihin luonteenominaisuuksiin olisi tuettava vielä sopivin keskustelukysymyksin. Keskustelua tarpeellisuudesta puhuu myös joidenkin oppilaiden viehtymys tappelukohtiin.

6.6 Tohtori Kivuton

Kornei Zukovski

Tutkijaluennan pöytäkirja

Henkilöhahmot: Tohtori Kivuton (jatkossa: tohtori), hoitajakoira, sorsanpoikanen ym. tohtorin parantamia eläimiä, harmaavarpunen (jatkossa:varpunen), kyy, sammakko, siilirouva, kiiltomato, orava, kurjenpoikanen, ankanpoika, karhunpentu, jänikset.

Alussa esitellään tohtori Kivuton ja hänen vastaanottonsa (myös kuvana). Tohtorin sanotaan parantavan kaikki sairaat ja loukkaantuneet eläimet.

Eettiset ydintapahtumat (niistä erikseen) teot, tekojen vaikutukset:

1. Kyyn purtua varpusta tämä ei pysty enää lentämään, ja se nyhkyttää kivuissaan. *Sammakko kysyy syytä varpusen valitukseen.* 2. Sammakko saa tietää varpusen tilanteen. *Sammakko lohduttaa varpusta ja lähtee viemään sitä tohtorin luo.* 3. Siilirouva saa tietää varpusen tilanteesta. *Siilirouva lähtee auttamaan varpusen taluttamisessa.* 4. Kun kolmikko eksyy yön pimeydessä, paikalle osuu kiiltomato. *Kiiltomato opastaa matkalaiset lyhyllään perille .* 5. Varpunen ja sen saattajat tulevat tohtorin ovelle. *Hoitajana toimiva koira ottaa ne ystävällisesti vastaan ja johdattaa tohtorin luo.* 6. Varpunen on huonossa kunnossa. *Tohtori päästää koiran nukkumaan ja hoitaa varpusta koko yön. Varpusen toipuu.* 7. Varpunen on tervehtynyt ja iloissaan. *Se kiittää tohtoria.* 9. Ovilla odottavat uudet eläinpotilaat. *Tohtori jatkaa väsymättä niiden hoitoa. Potilaat paranevat ja alkavat*

leikkiä. 10. Potilaat ovat paranemisestaan innoissaan. *Ne juoksevat pois unohtaen kiittää ja hyvästellä.*

Henkilöhahmoja kuvaavat määreet (numeroiden viitatessa em. tapahtumiin):

A. Tekstissä esiintyvät -Tohtori: *kiltti, hyvä, lempeästi hymyillen, hoitaa hellästi, en hyvyttäsi unohda* - Kyy: *paha* - Sammakko: *hyvä* - Koira: *ystävällinen*.

B. Tutkijaluennan mukaiset -Tohtori: *lempeä, ystävällinen, hellä* (suorat määrittelyt, sivutapahtuma) ja *ahkera* (6,9) - Sammakko, siilirouva ja kiiltomato: *lempeitä, myötätuntoisia ja avuliaita* (1,2,3,4) - Varpunen: *kiitollinen* (7) - Koira: *ystävällinen*(5) ja *ahkera* (sivutapahtuma) - Kyy ja susi: *väkivaltaisia ja säälimättömiä* (1, sivutapahtuma) - Parannetut eläimet: *iloisia ja ajattelemattomia* (9, 10).

Kertomuksen rakenteelliset-sisällölliset piirteet:

- a) Kertomuksessa on useita eettisiä ydintapahtumia, jotka haastavat muita auttamaan. Sivutapahtumissa mm. kerrotaan, kuinka tohtori kertoo eläinpotilailleen satuja, koira ahkeroi laittamalla potilaat jonoon ja kuinka myös susi puree muita eläimiä.
- b) Mielikuvitusta tukevia konkreettisia yksityiskohtia on runsaasti varsinkin kuvituksessa: tohtorin valkotukkainen, pienikokoinen hahmo, kyy'n ”jätkämäinen” lippalakki, siilirouvan hieno asu, kiiltomato lyhtyineen, pikkusairaalan kehtovuoteet, riippukeinut ja liukumäki yläkerrasta alakertaan, jne.
- c) Tohtorin, sammakon, siilirouvan, kiiltomadon ja koiran luonteenpiirteet ovat yksinomaan hyvät, kyy'n ja suden yksinomaan huonot.
- d) Luonteenpiirteitä kartutetaan epäsuorana määrittelynä tekojen kautta, ja niiltä osin, kun määrittely tapahtuu suoremmin eli käyttämällä adjektiiveja, tähän yhdistetään tekojen kautta määrittelyä.
- e) Luonteenpiirteiden paljastamisessa käytetään myös samansuuntaisten tapahtumien toistoa (mm. tohtorin teot) ja vastakkaisten luonteenpiirteiden (kyy ja susi - tohtori) rinnastamista.

- f) Varpusen hyväksi määrittelyä vahvistetaan kuvaamalla hänen kipujaan; varpusen, sammakon ja siilirouvan avuttomuuden kuvaus heidän eksyessään suolle pimeässä tähtää samaan.
- g) Kertomus mahdollistaa ilon hyvien onnesta, mutta ei pahojen epäonnesta: varpusen ja muut loukkaantuneet eläimet paranevat, kyy ja susi jäävät vaille rangaistusta.
- h) Kertomus kuvaa lääkärin ammatin *caritas*-ydintä lapsentajuisesti.
⁵⁵⁵Myös varpusen muut auttajat ilmentävät *lempeyden, myötätunnon* ja *avuliaisuuden* aina kestäviä kasvatustavoitteita.⁵⁵⁶

Erityisesti Maija Karman kuvituksen kautta kertomus tuodaan lähelle suomalaisen lapsen mielikuvamaailmaa (ks. kohta b).

Henkilöhahmojen mahdollistamat reseptiotavat (verrattuna em. kohtiin):

Tohtori: ihailu (c, e, g). *Sammakko, siili* ja *kiiltomato*: ihailu (c, g) ja sympatia (f). *Varpusen*: sympatia (f). *Kyy* ja *susi*: torjunta (c, g). Aristotelinen jäljittely on mahdollinen tohtorin, hoitajakoiran, sammakon, siilin ja kiiltomadon kohdalla.

Kertomusta koskeva aineisto:

-Helin 1. luokka (24 oppilasta; 10P, 14T) vastasi kysymyksiin: *Mikä oli kertomuksen paras kohta? Oliko tässä joku hyvä henkilö? Mitä hyvää hän teki? Oliko joku henkilö paha? Mitä hän teki?* Kysymykset esitettiin luokalle yhteisesti, ja opettaja jakoi vastausvuoroja viittaamisen perusteella. Opettaja kirjasi vastaukset päiväkirjaansa. Opettajan tuottama muu aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Marin yhdysluokka 1-2 (22 oppilasta; 15P, 7T) vastasi kysymyksiin: *Mikä oli kertomuksen paras kohta? Mitä sadun eläimet tekivät, kun joku haavoittui?*

⁵⁵⁵ Ks. Eriksson 1989, 35,36, 38

⁵⁵⁶ Värrö 2008, 430-431 ; Elenius 2001, 16-17, 66-68 ; Comte-Sponville 2001, 238-250 ; Kornei Zuckovski itse on puolustanut kirjailijatyönsä linjaa: ”Sadunkertojalla on toinen tavoite. Kasvattaa mihin hintaan hyvänsä ihmisyyttä ja myötäelämistä lasten aisteissa – näitä ihmisen ainutlaatuisia ominaisuuksia liikuttua toisten onnettomuuksista, iloita toisten onnesta ja elää muiden kohtalot ominaan.” (Zuckovski 1956, ref. Vaijärvi 1978, 175)

Millainen tohtori oli? Kysymykset esitettiin luokalle yhteisesti, ja opettaja jakoi vastausvuoroja viittaamisen perusteella. Opettaja kirjasi vastaukset päiväkirjaansa. Opettajan tuottama muu aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

Kertomuksen reseptio

IHAILU

Tutkijaluentaan yhtyen oppilaat ilmensivät ihailua ensiksikin tohtoria kohtaan. Useat oppilaat Helin luokalla pitivät parhaana kohtana sitä, ”kun tohtori paransi kaikki”. Marin luokan oppilaan mielestä paras kohta oli se, ”kun lääkäri koko ajan auttoi, vaikka jono oli pitkä”. Kun Marin luokalta kysyttiin, millainen tohtori oli, vastaukseksi annettiin adjektiivit *kiltti*, *väsymätön*, *ahkera* ja *ystävällinen*. Luettelo on lähellä tutkijaluentaa kiltin vastatessa mahdollisesti *lempeää* ja *hellää*; listassani oli myös edellä mainitut *ahkera* ja *ystävällinen*.

Myös varpusta auttaneita eläimiä kommentoitiin ihailevaan sävyyn: (paras kohta oli se) ”kun sammakko ja siili auttoivat” (Mari, 1-2). Helin luokan oppilaat listasivat eläinten hyviä tekoja seuraavasti: ”sammakko auttoi varpusta”, ”siilikin halusi auttaa” ja ”kiiltomato auttoi pois suolta”(Heli, 1).

SYMPATIA

Varpusen kipuihin viittaaminen kertomuksen useassa kohdassa tähtää sympatian herättämiseen tätä henkilöahmoa kohtaan. Pahoittelua varpusen tilannetta tai muita sairastuneita eläimiä kohtaan ei (niukassa) aineistossa ilmennyt, mikä johtunee myös luokille esitetyistä kysymyksistä. Monet oppilaat pitivät kuitenkin parhaana kohtana eläinten parantamista ja paranemista, mikä viittaa epäsuorasti sympatian tuntemiseen sairaita eläimiä kohtaan. Samansuuntaisesti tulkittavissa ovat em. maininnat varpusen auttajista.

TORJUNTA

Käärmeen ja suden väkivaltaisen toiminnan odotin herättävän oppilaissa torjuntaa. Mikään aineistossa ei viitannut tällaiseen, vaikka erityisesti Helin luokalle esitetyt kysymykset mahdollistivat myös torjunnan esillepääsyn.

ULKOKOHTAINEN RESEPTIO

Sen sijaan että kyyn ja suden kehoja tekosia olisi paheksuttu, Helin luokan useat oppilaat olivat pitäneet parhaana kohtana sitä, ”kun kyy puraisi varpusta”. Eräs oppilas samalta luokalta mainitsi parhaaksi kohdaksi sen, ”kun susi puraisi jäniksiä”. Tällaiset vastaukset kertovat (parhaassa tapauksessa) vain siitä, että näille oppilaille oli ollut tärkeää kertomuksen sisältämä jännitys tai (pahimmassa tapauksessa) siitä, että toisen satuttaminen ei tunnu enää miltään tai tuntuu jopa hauskalta. Jotkut muutkin vastaukset viittasivat ulkokohtaiseen reseptioon. Helin luokan eräs oppilas piti parhaana kohtana tapahtumaa, jossa ”eläimet unohtivat sanoa kiitos ja näkemiin”. Jonkun toisen valitsema paras kohta viittasi kuvitukseen: ”koira, koska se oli hauskan näköinen” (Heli, 1).

SUHTAUTUMINEN LOPPURATKAISUUN

Oikeudenmukaisuus toteutuu kertomuksessa vain osittain: hyvien henkilöhahmojen käy kertomuksessa lopulta hyvin, mutta pahoja ei rangaista. Kertomuksen lopun tapahtumista oli oppilaille tuottanut iloa erityisesti eläinten paraneminen ja siitä riemuitseminen: parhaana kohtana pidettiin sitä, ”kun eläimet paranivat” ja ”kun lintu parani” (Mari, 1-2) ja ”kun eläimet pyörivät piirissä” (Heli, 1). Joku oli iloinnut siitä, kun eläimet saivat avun pimeässä: ”(paras kohta oli) kun siili ja sammakko tapasivat kiiltomadon” (Heli, 1).

LOPUKSI

Helin luokalla kertomus näyttää suorastaan temmanneen oppilaat mukaansa: ”He eläytyivät tarinaan, sen huomasi ilmeistä ja eleistä. Välillä surtiin, välillä nauratti”. Runomuotoisesta tekstistä huolimatta ”oppilaat pystyivät hyvin

seuraamaan juonta”. Kertomus viritti luokan myös aktiiviseen ajatustenvaihtoon: *”oppilaat osallistuivat todella keskusteluun*”. (Heli, 1). Marin luokalla *”oppilaat kuuntelivat ihan mukavasti, lähes hiiskumatta*”. Kun opettaja näytti kuvia (aina luettuaan sivun), *”kaikki katsoivat hiljaa kiinnostuneina*”. Mari arveli lukuhetken suotuisan sujumisen johtuneen kertomuksen aiheesta: *”Eläinaiheet tuntuvat aina kiinnostavan ja tytöt ovat yleensä mielissään tarinasta, jossa autetaan, pojatkin välillä*”. (Mari, 1-2). Tekstiä, kuvitusta ja lukemista opettajat kommentoivat niukasti, mutta yksinomaan myönteiseen sävyyn: *”Hieno tarina! Hyvä kuvitus! Minulle uusi, tosi miellyttävä tuttavuus.---Mukava lukea*”(Heli, 1) ja *”Mukava tarina, olen aina pitänyt riimeistä, varsinkin sellaisista, jotka eivät ole peräkkäisillä riveillä, vaan sattumanvaraisemmin*” (Mari, 1-2). Riimitellyn kertomuksen voikin ajatella tuovan myönteistä vaihtelua opettajan ääneenlukemiseen.

Huolimatta Helin mainitsemasta hyvästä eläytymisestä kertomukseen, kertomuksen hyve-eettinen reseptio tuntui kuitenkin jäävän tällä luokalla puolinaiseksi: toisaalta useat oppilaat ilmensivät ihailua tohtoria tai avulialaita eläimiä kohtaan, toisaalta useat myös karskia suhtautumista kivun tuottamiseen. Sen sijaan Marin poikavaltaisen luokan reseptio oli voittopuolisesti hyviä henkilöahmoja ihailevaa, eikä kukaan oppilaista valinnut parhaaksi kohdaksi kyyne tai suden puraisuja. Erityisesti tämän luokan ehyesti eettinen reseptio antaa aiheen pitää *”Tohtori Kivutonta”* lupaavana hyvekertomuksena, jonka avulla on mahdollista esitellä *myötätuntoisuutta, avuliaisuutta ja lempeyttä* (lasten kielellä: *kiltteyttä ja ystävällisyyttä*) sekä niiden hyvää tekeviä vaikutuksia.

Keskustelussa olisi kuitenkin – ottaen huomioon 1. luokalla esille tulleet mieltymykset – syytä pysähtyä pohtimaan väkivaltaisen toiminnan vaikutuksia uhrin kannalta mm. kysymyksillä: *”Miltä varpusesta tuntui, kun kyy puri sitä?”* ja *”Miltä sinusta tuntuisi, jos joku purisi sinua?”*⁵⁵⁷Kuten luvussa 4.2.5. toin esille, myös ääneenlukemisesityksessä on mahdollista pyrkiä tietynlaiseen reseptioon ja edesauttaa mm. sympatian heräämistä.

⁵⁵⁷ Kuten Koski on todennut, lapsille on välttämätöntä opettaa empaattisuutta (Koski 2001, 187-188). Kertomusten reseptiota voitaisiin käyttää myös eräänlaisena diagnosointikeinona osoittamassa niitä alueita, joissa oppilaiden eettisyydessä ilmenee suurimpia puutteita – jatkossa kertomusten valinnassa ja käsittelyssä voitaisiin keskittyä tehostetusti juuri näihin alueisiin.

6.7 Apteekkari ja hänen mäyräkoiransa

Britt G. Hallqvist

Tutkijaluennan pöytäkirja

Henkilöhahmot: Apteekkari, Pekka, Kari, Helinä, Leena, Jukka, äiti, isä, Vilkku-koira.

Kertomuksen alussa kuvataan apteekkarin ja lasten välistä suhdetta. Apteekkari asuu samassa rivitalossa kuin Pekan, Helinän ja Jukan perhe – Kari on Pekan, Leena Helinän kaveri. Apteekkari on vanha, lihava, yksin asuva herrasmies, joka käy kävelyllä Vilkku-nimisen mäyräkoiransa kanssa. Pekka ja Kari eivät pidä apteekkarista vaan puhuvat hänestä ja hänen koirastaan pilkallisesti ja huvittelevat varjostamalla apteekkaria. Myös Helinä ja Leena osallistuvat välillä varjostamiseen. Joskus Kari härnää koiraa, jolloin apteekkari syöksyy ulos kävelykeppeinen ja huutaa hänelle. Apteekkari toruu lapsia, jos he metelöivät hänen ikkunoidensa alla. Äiti yrittää saada lapsia ymmärtämään, että he saattavat estää vanhan herran tarpeelliset päivänokoset.

Eettiset ydintapahtumat, (niistä erikseen) teot, tekojen vaikutukset:

1. Pimeänä iltana apteekkarin valaistut huoneet näkyvät hyvin ulos. *Kari ja Pekka tulevat ikkunoiden taakse vakoilemaan apteekkaria. He puhuvat apteekkarista ja hänen koirastaan ilkeästi. He soittavat ovikelloa ja menevät piiloon. Apteekkari joutuu keskeyttämään ruuanlaittonsa ja menemään turhaan ovelle.* 2. Pojat eivät jää kiinni kepposestaan, *Kari haluaisi uusia sen, Pekka ei (pelätessään, että apteekkari voisi kertoa asiasta vanhemmille).* 3. Pekka ehdottaa, että he jatkavat sisälle tirkistelyä joskus, kun apteekkari ei ole paikalla. *Kari suostuu suunnitelmaan.* 4. Pekka heittää vahingossa lumipallon apteekkarin ikkunaan. *Pojat pinkaisevat karkuun. Pekka säikähtää, kun apteekkari soittaa ovikelloa.* 5. Apteekkari kertooikin perheelle mäyräkoiransa katoamisesta. *Isä lähtee autollaan etsimään apteekkarin kanssa koira. Apteekkari tuntee kiitollisuutta. Koira ei*

löydetä. 6. Apteekkari viettää unettoman yön ja suree. *Äiti kertoo lapsille, että apteekkari itki. Äiti kertoo heille myös apteekkarin yksinäisyydestä, ja mitä koira tälle merkitsee.* 7. Pekka ymmärtää paremmin apteekkarin tilanteen. *Pekka hakee Karin mukaansa, ja he etsivät koira yhdessä kunnes ovat aivan kylmissään. He menevät kysymään apteekkarilta, onko koira jo löytynyt.* 8. Apteekkarille selviää, että pojat ovat etsineet hänen koiraansa. *Apteekkari kutsuu pojat sisälle ja näyttää heille asekoelmansa. Hän tarjoaa heille kakkua. Apteekkari ja pojat ystäväystyvät.* 9. Apteekkarista ja pojista on tullut hyviä ystäviä. *Pojat yrittävät lopettaa metelöinnin hänen ikkunoidensa lähellä. He lopettavat apteekkarin vakoilemisen. He käyvät hänen asioillaan. He ulkoiluttavat Vilkkua. He eivät anna muiden puhua paha apteekkarista eivätkä Vilkusta.* 10. Joskus apteekkari on sairas. *Äiti vie hänelle ruokaa ja tiskaa hänen astiansa.*

Henkilöhahmojen luonteenpiirteitä kuvaavat määreet (numeroiden viitatessa em. tapahtumiin) :

A. Tekstissä esiintyvät: -apteekkari: *mässäilijä* -Pekka ja Kari: *kilttejä*.

B. Tutkijaluennan mukaiset: -apteekkari: *eläinrakas* (alun kuvaus, 5,6), ärsytettäessä *ärtyisiä* (alun kuvaus), *ystävällinen ja vieraanvarainen* (8) -Kari ja Pekka: *ajattelemattomia, ilkeitä* (1,2,3), *myötätuntoisia, avuliaita* ja *ystävällisiä* (7,9), - Helinä ja Leena: *ajattelemattomia* (alun kuvaus) -äiti ja isä: *avuliaita, ystävällisiä* (alun kuvaus, 5,6, 10).

Kertomuksen rakenteelliset-sisällölliset piirteet :

- a) Kertomuksessa on useita eettisiä ydintapahtumia ja tämän lisäksi joitakin ydintapahtumien ymmärtämistä tukevia sivutapahtumia, esimerkiksi apteekkari kokkaamassa koiralleen tai itkemässä tämän katoamista.
- b) Kertomuksen monet konkreettiset yksityiskohdat helpottavat kuvittelua: apteekkarin mahakkuus, kävelykeppi, raidallinen esiliina, pistoolit ja tikarit, vadelmat kakun päällä, jne.
- c) Pekan ja Karin luonteenpiirteet ovat ennen Vilkun katoamista pääosin huonot ja tämän jälkeen pääosin hyvät. Apteekkarin eläinrakkaus on pysyvä piirre; saadessaan kokea muiden ystävällisyyttä apteekkarin ärtyisyys häviää. Äiti ja isä ovat vallitsevilta luonteenpiirteiltään hyviä.

- d) Henkilöhahmojen luonteenpiirteitä kuvataan tekojen, puheen ja ajatusten kautta.
- e) Luonteenpiirteiden paljastamisen keskeinen keino on rinnastaminen: vastakkain asetetaan poikien luonteenpiirteet alussa ja lopussa, samoin apteekkarin luonteenpiirteet alussa ja lopussa.
- f) Apteekkarin määrittelyä hyväksi vahvistetaan kuvaamalla hänen voimattomuuttaan ja suruaan Vilkun katoamisen aikana ja käyttämällä hänestä ilmaisua *parka*.
- g) Kertomus antaa mahdollisuuden iloita hyvyyden voitosta: (oikeasti) hyviä asioita alkaa ilmetä vasta, kun henkilöhahmot muuttuvat parempaan suuntaan.
- h) Kertomuksen voi nähdä käsittelevän asumiseen liittyvää tavallista käytäntöä, *naapuruutta*. Hyveistä erityisesti *ystävällisyys* ja *avuliaisuus* (naapuriapu) ovat hyveitä, jotka varjelevat ja vaalivat tähän käytäntöön liittyviä sisäisesti hyviä asioita⁵⁵⁸: mahdollisuutta tuntea itsensä osaksi yhteisöä, hyväksytyksi ja arvokkaaksi.⁵⁵⁹

Kertomuksen kuvaamat lasten touhut, varjostaminen, vakoileminen ja aikuisten hännääminen ovat lähellä monen lapsen arkitodellisuutta. Koiran mukanaolo vielä lisää kertomuksen kiinnostavuutta lapsen kannalta.

Henkilöhahmojen mahdollistamat reseptiotavat (verrattuna em. kohtiin):

Apteekkari: sympatia (f), torjunta (c) ja ihailu (c, g). *Pekka ja Kari*: torjunta (c, e, g), sympatia (c) ja ihailu (c, e, g). *Isä ja äiti*: ihailu ja aristotelinen jäljittely (c, g). Pekan, Karin ja apteekkarin kehityksen *jälkimmäinen vaihe* – herättäessään ihailua – mahdollistaa myös aristotelisen jäljittelyn.

Kertomusta koskeva aineisto:

-Helin 1. luokka (24 oppilasta ; 10P ; 14T) vastasi opettajan kysymyksiin: *Mikä teistä oli kertomuksen paras kohta? Kuka oli hyvä henkilö? Mitä hyvää hän teki? Oliko tässä joku paha henkilö?* Kysymykset esitettiin luokalle yhteisesti, ja opettaja jakoi vastausvuoroja viittaamisen perusteella. Opettaja kirjasi vastaukset päiväkirjaansa. Opettajan tuottama muu aineisto. kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

⁵⁵⁸ Ks. MacIntyre 2004, 220-223

⁵⁵⁹ Kaupungistumisen myötä naapurisuuden käytäntö on katoamassa; erityisesti kerrostaloissa halutaan mieluummin etäisyyttä ja anonyymisyyttä. (Huhtanen 2010, A14)

-Marin yhdysluokka 1-2 (22 oppilasta; 15P, 7T) vastasi kysymyksiin: *Paras kohta? Tekivätkö pojat hyvin? Tunnetko jonkun apteekkarin kaltaisen henkilön? Miten voisit auttaa häntä?* Kysymykset esitettiin luokalle yhteisesti, ja opettaja jakoi vastausvuoroja viittaamisen perusteella. Opettaja kirjasi vastaukset päiväkirjaansa. Opettajan tuottama muu aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Lassen Montessori-yhdysluokan 1-3 (24 oppilasta; 17P, 7T) nauhoitettuun keskusteluun osallistui 7 oppilasta (6P,1T). Opettajan kysymykset koskivat *parasta kohtaa, hyviä ja pahoja henkilöitä ja heidän tekojaan*. Opettaja jakoi vastausvuoroja viittaamisen perusteella. Opettajan luenta ja keskustelu nauhoitettiin; aineistona on tältä osin nauhoituksen sanatarkka transkriptio.

-Päivin 2. luokan 23 oppilaasta 22 oppilasta (12P, 10T) piti päiväkirjaa kirjoittaen ja/tai piirtäen *mielihenkilöstä* tai *parhaasta kohdasta* sekä perustellen mielihenkilövalinnan (*Miksi pidin hänestä?*). Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Kaisan 2. luokan ”satutuntilaiset” pitivät päiväkirjaa kirjoittaen *mielihenkilöstä* (*Kenestä pidin eniten?*) sekä perustellen mielihenkilövalinnan (*Miksi pidin hänestä?*). Oppilaat myös piirsivät tai kirjoittivat *parhaasta kohdasta*. 19 oppilaasta 14 oppilasta (4P, 10T) kirjoitti ja piirsi kertomuksesta. Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Kaisan 4. luokan tutkimuksessa mukana olleista 12 oppilaasta 11 (6P, 5T) piti päiväkirjaa valiten *mielihenkilön* (*Kenestä henkilöstä pidit eniten?*) ja perustellen valintansa (*Kerro, millainen henkilö oli*). Oppilaat myös piirsivät kertomuksesta (ei sisältynyt tehtäväänstruktion). Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

Kertomuksen reseptio

IHAILU

”Apteekkari” -kertomuksen reseptio poikkesi huomattavasti siitä, minkä oletin tutkijaluennassa mahdolliseksi. Ehkä sen vuoksi, kun kertomuksen keskeiset henkilöhahmot eivät ole alusta asti yksinomaan hyviä, oppilaiden ei ollut helppoa perustella esimerkiksi mielihenkilövalintaansa eettisin perustein. Ainoastaan Päivin 2. luokan oppilaat, jopa 64 % heistä ilmaisi ihailua jotakin henkilöahmoa kohtaan hyvän teon tai luonteenpiirteen vuoksi; ihailusta sai osansa apteekkari (27 %), Kari tai Pekka tai molemmat pojat yhdessä (27 %) ja Helinä (10) %. Sen sijaan Kaisan 2. luokan ”satutuntitilaisista” vain 14 % valitsi eettisin perustein mielihenkilöksi apteekkarin ja Kaisan 4. luokan oppilaista 9 % Karin ja Pekan. Mielihenkilövalinnan perusteluissa mainittiin kahdenlaisia apteekkarin ihailua herättäneitä tekoja: ”*hän on aina hellinyt Vilkkua*” (Päivi, 2/T) ja ”*koska hän päästi lapset sisään*” (Päivi, 2/P). Karin ja Pekan teoista mainittiin perusteluissa apteekkarin auttaminen ja Vilkun etsiminen tai ulkoiluttaminen.

Parhaan kohdan -vastauksetkaan eivät yleensä liittyneet mihinkään ihailtavaan, hyvään tekoon. Lassen yhdysluokan oppilas piti kuitenkin parhaana kohtana sitä, kun ”--- äiti ja isä autto sitä apteekkaria” (Lasse, 1/P.). Eräs Marin luokan poika puolestaan oli pitänyt parhaana kohtana sitä, ”*kun apteekkari näytti asevarastonsa*” (Mari, 1-2). Kun Helin luokka valitsi (ensiksi) parhaan kohdan, mikään vastauksista ei viitannut jonkun henkilöahmon tai hänen tekonsa ihailuun. Luokka mainitsi kuitenkin – tätä heiltä erikseen kysyttäessä – hyviksi henkilöiksi äidin, ”*joka auttoi apteekkaria*”, isän ”*joka auttoi etsimisessä*” ja pojat, jotka ”*ulkoiluttivat koiraa, etsivät koiraa*”.(Heli, 1). Kun Lasse pyysi oppilaitaan nimeämään kertomuksen hyvän henkilön, ensimmäiseksi vastanneen oppilaan mielestä tällaista ”*ei tainnut olla*” (Lasse, 1/P). Äidin hyväksi henkilöksi maininnut toinen oppilas piti äidin hyvänä tekona sitä, kun ”*se pesi apteekkarin lattian*” (oik. astiat) (Lasse, 2/P). Saman luokan toinen oppilas piti hyvinä henkilöinä Karia ja Pekkaa syystä, että ”--- ne autto sitä, oliko se Vilku, ettimisessä”(Lasse, 1/P). Kun

tältä luokalta kysyttiin, tekivätkö pojat oikein, vastaus oli: ”ainoastaan silloin, kun etsivät koira”.(Mari, 1-2).

Apteekkaria kuvattiin ihailuun viittaavilla adjektiiveilla *kiltti, lopussa kiltti ja hyväntahtoinen*, Karia sanalla *auttavainen*, Karia ja Pekkaa yhteisesti sanoilla *aika rehellisiä*. Helinää oli eräs Päivin 2. luokan tyttö pitänyt *ystävällisenä, kilttinä ja rehellisenä*. Lasten sanastoon ilmestynyt *rehellinen* (jolle ei tunnu löytyvän perusteita kertomuksesta) saattaa olla aikaisemmin luetun ”Rehellisen puunhakkaajan” vaikutusta. Tutkijaluentaan sisältyvistä, poikia kuvaavista adjektiiveista *avulias* vastaa lasten käyttämää *auttavaista*. Oppilaiden apteekkarista käyttämät sanat *kiltti* ja *hyväntahtoinen* voivat hyvinkin kattaa tutkijaluentaan sisältyvät määreet *eläinrakas, ystävällinen ja vieraanvarainen*.

SYMPATIA

Sympatian heräämistä luotaamaan ja tukemaan pyrkivät Marin luokalle kertomuksen luennan jälkeen esitetyt kysymykset ”Tunnetko todellisesta elämästä jonkun apteekkarin kaltaisen henkilön ?” ja ”Miten voisit auttaa häntä?” Ensimmäiseen kysymykseen vastattiin: ”*Meidän naapurissa yksi nainen*” ja ”*Meidän äidin serkku, jolla on vain yksi vihainen koira*” ja ”*Meidän papan lähellä asuu yksi mies ja koira, niillä ei käy koskaan ketään kylässä*”. 8 oppilasta viittasi tuntevansa jonkun apteekkarin kaltaisen henkilön. Jotkut oppilaat olivat käsittäneet kysymyksen niin kirjaimellisesti, että vastaavanlaisella henkilöllä on aina koira. Auttamisehdotuksia olivat: ”*käymällä kylässä*” ja ”*viemällä joskus vaikka itse tehtyä pullaa*”. Oppilas kertoi myös, että ”*Minä käyn aina välillä sen meidän naapurin luona kylässä*”.(Mari, 1-2).

Muutoin aineistosta löytyy kuitenkin vain vähän merkkejä tämän suuntaisesta reseptiosta. Sympatiaa näyttäisi sisältyvän muutaman tyttöoppilaan mielihenkilövalinnan perusteluun: ”*Apteekkari oli yksin*”(Kaisa, 2/T) ja ”*---hän (Kari) auttoi vanhaa apteekkaria* (Päivi, 2/T). Kaisan 2. luokan tyttö piirsi apteekkarin ja hänen koiransa, selityksenä teksti: ”*apteekkari ja Vilkku ovat ystäviä*” – tämä saattoi viitata sympatian kokemiseen yksinäistä apteekkaria

kohtaan. Sympatian tapaisia tunteita oli herättänyt myös Vilku-koira: eräässä piirroksessa oli kuvattu sarjakuvana Vilkun eksyminen (Kaisa, 4/T).

TORJUNTA

Vaikka Karin ja Pekan toiminta on aluksi vähemmän mukavaa apteekkarin kannalta, torjuntaa heitä kohtaan ilmaistiin vain kysyttäessä suoraan pahoja henkilöitä: oppilaat valitsivat tällaisiksi pojat syystä, että nämä *”kiusasivat, vakoilivat, melusivat ikkunan alla, sanoivat tyhmiä juttuja, soittivat turhaan ovikelloa”*. (Heli, 1). Kaisan 4. luokan kolme poikaa ilmaisi torjuntaa apteekkaria kohtaan piirtämällä apteekkarin hyvin vihaisen näköiseksi kädessään keppi tai peräti kirves, puhekuplassa mm. teksti *”kiusaatkos koiraani”*. Kaisan 2. luokan tytön apteekkarista käyttämä määrittely *”lopussa kiltti”* kertoo siitä, että hänet koettiin ensin ”tuhmaksi”. Vihainen aikuinen miellettiin lasten viholliseksi, ja apteekkarin vakoilu, hänen koiransa hännäminen, ovikellon soittaminen turhaan, yms. nähtiin oikeutettuna ja oikeastaan vain jännittävänä leikkinä: *”---ne leikki ja leikkiminen on kivaa ja ne lapset heitti lumipalloja”* (Päivi, 2/T). Lassen luokan oppilas piti kertomuksen poikia ilkeinä henkilöinä (tätä kysyttäessä), mutta ilkeän teon mainitsemisessa ilmenee vastahakoisuutta: *”Kato ku ne, niin tota, teki yhen kepposen”* (Lasse, 1/P). Poikien toiminnan spontaania paheksumista oli luettavissa vain yhden tytön vastauksessa. Hän oli valinnut mielihenkilöksi Helinän sen vuoksi, että *”Hän ei tehnyt metkuja”* (Päivi, 2/T).

ULKOKOHTAINEN RESEPTIO

Lukuun ottamatta Päivin 2. luokkaa valtaosa oppilaista ilmensi – erityisesti (avoimen) parhaan kohdan -vastauksissaan – ulkokohtaiseksi tulkittavissa olevan reseption. Marin luokan oppilaiden vastauksia tähän kysymykseen olivat: *”kun heittivät lumipallolla ikkunaan”* ja *”kun ne vakoilivat, olen itsekin vakoillut, siinä on jännitystä”* (Mari, 1-2/9 oppilasta). Myös Helin ja Päivin luokilla jotkut antoivat vastaavan tyyppisiä vastauksia: *”Kun lumipallo osui ikkunaan”* (Heli, 1) ja *”---kun pojat heittivät lumipallon apteekkarin ikkunaan”* (Päivi, 2/P). Päivin luokan eräs poika oli piirtänyt saman tapahtuman.

Ulkokohtaiseen reseptioon viittaavia mielihenkilövalinnan vastauksia olivat: ”Koska Pekka teki kimmelluksia” (Päivi, 2/T) ja ”Hän (Kari) oli hyvä kiusaamaan” (Päivi, 2/P) ja ”Koska hän (Kari) väisti lumipalloa” (Kaisa, 2/P). Jotkut isommat pojat olivat valinneet apteekkarin mielihenkilöksi huumoripohjalta tai (miehekkään) harrastuksen tähden: ”(koska) hän oli niin läski” ja ”koska hänellä oli asekoelma” (Kaisa, 4/2P). Eräs tyttöoppilas viittasi perusteluissaan apteekkarin ammattiin: ”siksi että jos on kipeä saa lääkettä” (Päivi, 2/T).

Enemmistö Kaisan 2. luokalta ja jotkut oppilaat muiltakin luokilta olivat valinneet mielihenkilöksi Vilkku-koiran. Oppilaiden perustelut kertovat jälleen siitä, kuinka tärkeitä lemmikkieläimet ovat lapsille – erityisesti tytöille: ”Se oli vaan kiva” (Päivi, 2/P) ja ”koska hän oli niin ihana” (Kaisa, 2/P) ja ”koska hän karkasi” (Kaisa, 2/T) ja ”Hän karkasi aina ja haukkui kivasti” (Kaisa, 2/T) ja ”koska se oli koira” (Kaisa, 2/T) ja ”(Koska) hän on mäyräkoira” (Kaisa, 2/T) ja ”Koska tykkään muutenkin koirista” (Päivi, 2/T). Mielihenkilöksi valitsemiseen riitti jo koiran nimi ”(koska) Vilkku kuulostaa tosi hyvältä (nimeltä)” (Kaisa, 4/T) – koiran nimen mainitseminen ensi kertaa aiheutti Lassenkin luokassa naurahduksen (Lasse, 1-3).

SUHTAUTUMINEN LOPPURATKAISUUN

Lasten ja eläinten läheinen suhde tuli esille myös siinä, että Vilkun palaaminen tai löytyminen kertomuksen lopussa oli monelle se paras kohta: ”--- kun Vilkku tuli takaisin” (Päivi, 2/P) ja ”---kun Vilkku löytyi” (Päivi, 2/T) ja ”Kun koira palasi kotiin takaisin” (Heli, 1) ja ”--- se kun, siis, ne löys sen koiran” (Lasse, 1/P). Tapahtumaan viitattiin myös parissa piirroksessa, joista toisessa on koira kiipeämässä portaita, selityksenä ”Vilkku tulee kotiin”(Päivi, 2/T) ja toisessa on viisi lasta ja koira, puhekuplissa ”Jee, koira löytyi” ja ”Koira on täällä (Päivi, 2/T). Tarkasti ottaen kukaan ei löytänyt Vilkkua, vaan se palasi kotiin itse.

Eläytymisestä apteekkarin ongelmiin kertoo parhaaksi kohdaksi kuvattu kertomuksen lopun tilanne, jossa apteekkari ja pojat ovat ystäväystyneet: piirroksessa kaksi hymyilevää poikaa istuu keittiön pöydän ääressä välissään hymyilevä mies. (Päivi, 2/T). Vilkun kotiinpaluusta oli eräs oppilas iloinnut nimenomaan apteekkarin kannalta: ”---hän sai oman mäyräkoiransa takaisin” (Päivi, 2/P). Myös

muutamassa Kaisan 4. luokan oppilaan piirroksessa on hymyilevä apteekkari ja hänen koiransa (Kaisa, 4/1P, 2T).

LOPUKSI

Opettajien mukaan kertomusta kuunneltiin kaikilla luokilla mielellään: *"Oppilaat kuuntelivat "kuin hepo kelloa", mitä sanontaa jo eläkkeellä olevalla rehtorilla --- oli tapana käyttää"*(Päivi, 2) ja *"---kuunneltiin jälleen hiljaa ja kauniisti"* (Kaisa, 2) ja *"oppilaat pitivät"* (Mari, 1-2) ja *"Aika pitkä, mutta oppilaiden mielenkiinto säilyi"* (Heli, 1). Kuuntelun hyvän sujumisen arveltiin johtuvan ensiksikin kertomuksen realistisuudesta: *"Tarinat, jotka oppilaat voivat liittää omaan maailmaansa, kiinnostavat selvästi"*(Heli, 1) ja *"Ehkä tämä realismi vakoilemisineen ja härnäämisineen osuu oikeaan osoitteeseen"* (Päivi, 2). Heli arveli myös Vilkulla olleen tässä osuutensa: *"Eläintarinat vetoavat aina"*(Heli, 1).

Helin omastakin mielestä kertomus oli *"hyvä tarina"*, joka mahdollisti keskustelun tärkeästä asiasta: *"Keskustelimme siitä, miten suhtautua eri-ikäisiin ja -näköisiin ihmisiin"* (Heli, 1). Kaisa oli pitänyt tarpeellisena selittää oppilaille, mitä sana *apteekkari* tarkoittaa (Kaisa, 2). Päivi oli ihmetellyt joidenkin oppilaiden päiväkirjavihkojen vastauksia: *"Vaikuttaa siltä, että "naiset rakastuvat renttuihin", sillä Pekka ja Kari oli valittu mielihenkilöiksi juuri poikamaisten koltosten takia. Ei sen puoleen, kyllä pojatkin tuntuvat arvostavan pientä, kekseliästä kiusantekoa"* (Päivi, 2). Tästä yleiseltä vaikuttavasta ilmiöstä oli saatu muistutus myös Marin luokalla *"---lähes kaikki sanoivat vakoilleensa, myös ope"* (Mari, 1-2).

"Apteekkari ja hänen mäyräkoiransa" osoittautui hyväksi ääneenlukutekstiksi: oppilaat kuuntelivat sitä kaikilla luokilla mielellään, eikä se tuottanut lukijallekaan vaikeuksia: *"Oli helppo lukea---"* (Mari, 1-2). Ilman keskustelua ja tietyn tyyppisiä, keskustelua ohjaavia kysymyksiä, kertomus näyttäisi kuitenkin soveltuvan huonosti luokkien 1-4 hyvekasvatukseen: sympatiaa vanhaa, yksin asuvaa, joskus hermostunuttakin miestä kohtaan ei juuri syntynyt, ja poikien hyvä toiminta kertomuksen lopussa jäi monilla poikien aikaisemman vallattomuuden varjoon. Kertomusteknisenä ratkaisuna luonteenpiirteiden rinnastaminen niin, että rinnastetaan saman henkilöhahmon aikaisemmat ja myöhemmät piirteet, näyttäisi

”Apteekkari”-kertomuksen reseption perusteella vähemmän onnistuneelta hyvekertomuksen ominaisuudelta – mikäli sitten perusongelmana ei ollut henkilösuhteiden kompleksisuus: myös apteekkarin luonnehahmo muuttuu kertomuksen aikana. Helin mainitsema keskustelu ja Marin luokan pohdinnat apteekkarin tapaisista henkilöistä ja heidän *auttamisestaan* viittaavat kuitenkin siihen, että kertomus voi – sopivasti tuettuna – lisätä lasten eettistä ymmärrystä siitä, millaiset hyveet luovat hyvää *naapuruutta* (ks. tutkijaluenta).

6.8 Ruutumäki ja Raitapelto

Elsa Beskow

Tutkijaluennan pöytäkirja

Henkilöhahmot: kuningatar, Kaitapellon (myöhemmin Raitapellon) emännät, eukot, ukot ja lapset, Ruusumäen (myöhemmin Ruutumäen) emännät, eukot, ukot, lapset ja pojat, lautamies, lautamiehen emäntä, (lautamiehen) Lasse, lukkari, lukkarinemäntä, (lukkarin nuorin tytär) Saara, hovineiti, hieno kauppias, Lassen ja Saaran lapset.

Alussa kuvataan, kuinka kaksi sovussa elänyttä pikkukylää Ruusumäki ja Kaitapelto aloittavat kuumeiset valmistelut kuultuaan, että kuningatar aikoi vierailla niissä. Kuningatar on tyytyväinen kaikkeen, mutta antaakseen kehujen lomassa jonkin neuvonkin hän ehdottaa, että kaitapeltolaiset alkaisivat kutoa myös raidallista kangasta; ruusumäkeläisiä neuvotaan kutomaan välillä ruutujakin. Neuvoihin suhtaudutaan vakavasti, ja kohta ovat kyläläisten vaatteet ja jopa pellot joko raidallisia tai ruudullisia. Kylien nimet muutetaan Raitapeloksi ja Ruutumäeksi, eivätkä raitapeltolaiset ja ruutumäkeläiset halua olla enää missään tekemisissä toistensa kanssa. Kylien lapset käyvät samaa koulua, ja he tappelevat alituisen keskenään. Vain lautamiehen Lasse ja lukkarin Saara pysyvät ystävinä ja riidan ulkopuolella.

Eettiset ydintapahtumat, (niistä erikseen) teot, tekojen vaikutukset:

1. Lasse haluaa leikkiä Saaran kanssa. *Hän menee Ruutumäkeen. Pojat ajavat hänet pois Ruutumäestä.* 2. Lasse haluaa edelleen päästä leikkimään Saaran kanssa. *Hän maalaa ruutuja housuihinsa. Lautamies-isä antaa hänelle selkään.* 3. Aikuisina Lasse ja Saara haluavat mennä naimisiin. *He kertovat aikeistaan vanhemmilleen. Lasse on hankkinut yksiväriset vaatteet miellyttääkseen Saaran vanhempia. Saaran vanhemmat moittivat tytärtään ankarasti ja antavat kielteisen vastauksen.* 4. Saaran vanhemmat eivät ole antaneet lupaa naimisiinmenolle. *Lasse taivuttelee heitä luvaten olla käyttämättä raidallista kangasta. Vanhemmat eivät muuta mieltään.* 5. Saaran vanhemmat ovat taipumattomia. *Lasse päättää lähteä kysymään asiaa kuningattarelta. Saara lopettaa itkunsa. Lautamies ja lukkarikin lähtevät mukaan.* 6. Matkalla miehet joutuvat yöpymään samoissa kestikievereissa. *Säästääkseen rahaa he alkavat ottaa majapaikasta vain yhden huoneen. Lautamies ja lukkari alkavat ystäväystyvä uudelleen.* 7. Kuningattarelta kysytään mielipidettä ruuduista ja raidoista. *Hovineidin välityksellä kuningatar vastaa, että molemmat ovat yhtä hyviä. Ukot hölmistyvät.* 8. Ukkojen hölmistyminen on huvittavaa. *Lassea naurattaa.* 9. Ukot eivät tahdo uskoa asiaa. *He tiedustelevat asiaa kangaskaupasta.* 10. Miehet saavat kuulla, että ruudut ja raidat ovat ”horruttavan epämoderneja” ja että nyt käytetään kukallisia, pilkullisia ja yksivärisiä kankaita. *Lasse ostaa ruusukuvioista kangasta Saarelle. Ukot epäröivät ensin, mutta ostavat sitten muoreilleen kukallista kangasta. Ukot ystäväystyvät toden teolla.* 11. Kyläläiset kuulevat kysymismatkan tuloksen. *He alkavat kutoa uusia muotikankaita. Kylien riita loppuu. Lasse ja Saara ovat saaneet lupansa, menevät naimisiin ja saavat paljon lapsia.*

Lopussa kerrotaan huhusta, jonka mukaan kyläläiset olisivat riitaantuneet uudelleen, nyt pilkuista ja kukista. Lukijaa kehoitetaan (mikäli näin on todella tapahtunut) kertomaan kummankin kylän väelle, että pilkullinen ja kukallinen on ”horruttavan epämoderneja” tätä nykyä.

Henkilöhahmojen luonteenpiirteitä kuvaavat määreet (numeroiden viitatessa em. tapahtumiin):

A. Tekstissä esiintyvät: -kuningatar: *kiltti, ylen kiltti, lempeä, tyytyväinen*. - Lasse: *pojanjolppi*. - Lasse ja Saara: *tyytyväisinä*. - Lautamies ja lukkari: *ylen tyytyväisinä, sopuisia*.

B. Tutkijaluennan mukaiset: - kuningatar: *ystävällinen, lempeä* (alun kuvaus), *viisas* (7) - Lasse ja Saara: *sopuisia ja lempeitä* (alun kuvaus, 3), *uskollisia* (1,2,3), *rohkeita* (3) - Lasse (kuten edellä, tämän lisäksi): *tarmokas* (5), *neuvokas ja lannistumaton* (2,3, 4), *huumorintajuinen* (8), *antelias* (10) - Lassen ja Saaran vanhemmat: *hyväntahtoisia* (alun kuvaus), *kovasydämissä* (2, 3), *jääräpäisiä* (4) *hyväntahtoisia* (11) - lautamies ja lukkari: (kuten edellä, tämän lisäksi) *säästäväisiä* (6), *anteliaita* (10) - ruutumäkeläiset ja raitapeltolaiset: *hyväntahtoisia, ahkeria, ennakkoluuloisia, pahansuopia ja riitaisia* (alun kuvaus, 1,5), *hyväntahtoisia, ahkeria* (11).

Kertomuksen rakenteelliset-sisällölliset piirteet:

- a) Eettisiä ydintapahtumia on useita, samoin sivutapahtumia, mm. Lassen ja Saaran isän välinen keskustelu, josta käy ilmi ruutu-raita -riidan polttavuus ja naurettavuus .
- b) Ruudut, raidat, pilkut ja kukat ovat konkreettisia, visualisointiin innostavia yksityiskohtia.
- c) Kuningatar, Lasse ja Saara ovat kertomuksen varauksettoman hyvät henkilöhahmot – muiden hyvyys haihtuu riidan myötä, mutta palautuu lopussa (ironiaa sisältäen: ehkä väliaikaisesti).
- d) Henkilöhahmojen luonteenpiirteet tuodaan esille tekojen ja puheen kautta, kuningattaren osalta myös suorana määrittelynä (adjektiivein).
- e) Lassen tarmokkuuden ja neuvokkuuden paljastamisessa käytetään myös samansuuntaisten tapahtumien toistoa (Lassen yritykset päästä Saaran seuraan ja saada riitaan ratkaisu).
- f) Lassen ja Saaran hyväksi määrittelyä vahvistetaan kuvaamalla heidän tukalaa tilannettaan riitelevien kyläläisten ja kotiväkien välissä.
- g) Lassen ja Saaran onnen esteiden häviäminen antaa mahdollisuuden iloita oikeuden voitosta; pahat eivät saa rangaistusta vaan muuttuvat hyviksi.

- h) Kertomus käsittelee erilaisuuden sietämistä eri tavoin ajattelevia tai (aivan konkreettisesti) eri tavalla pukeutuvia kohtaan. Kun länsimaisen kulttuurin läpäisemistä hyveistä *hyväntahtoisuus*, *lempeys* ja *suvaitsevuus* luovat sovinnollista rinnakkaiseloa⁵⁶⁰, päinvastaiseen suuntaan vetävät *pahansuopuus*, *kovuus* ja *ennakkoluuloisuus*.

Kertomuksen aihe, riitely on lapsillekin enemmän tai vähemmän tuttua sekä kodeista että sen ulkopuolelta.

Henkilöhahmojen mahdollistamat reseptiotavat (verrattuna em. kohtiin):

Kuningatar: ihailu (c, d, g). *Lasse ja Saara*: sympatia (f) ja ihailu (c, e, g) *Lautamies, lukkari ja muut kyläläiset*: ihailu ja torjunta (c, g). Aristotelinen jäljittely on mahdollista erityisesti Lassen, Saaran ja kuningattaren kohdalla.

Kertomusta koskeva aineisto:

-Simon 1. luokka/kristillinen koulu (18 oppilasta; 7P,11T) vastasi kysymyksiin: *Mistä sadun ihmiset riitelivät? Oliko se tärkeä riidanaihe? Riitelettekö te koskaan näin pienestä asiasta? Ketkä olivat tämän sadun järkevimmät ihmiset?* Kysymykset esitettiin luokalle yhteisesti, ja opettaja jakoi vastausvuoroja viittaamisen perusteella. Opettaja kirjasi oppilaiden vastaukset erillisille papereille.

-Lasse esitti Montessori-yhdysluokalle 1-3 (24 oppilasta; 17P,7T) kysymykset: *Mistä tämän sadun ihmiset riitelivät? Oliko se teidän mielestänne tärkeä riidanaihe? (Onko kaikissa maissa oppilailla erilaiset vaatteet? Mitä hyviä puolia siinä on, että kaikilla on samanlaiset vaatteet?) Tuleeko teille koskaan riitaa näin pienestä asiasta? Ketkä olivat teidän mielestänne sadun järkevimmät ihmiset?* Suluissa olevat kysymykset olivat opettajan lisäämiä. Luennan jälkeiseen keskusteluun osallistui 7 oppilasta (5P,2T); opettaja jakoi puheenvuoroja viittaamisen perusteella. Opettajan luenta ja keskustelu nauhoitettiin; aineistona on tältä osin nauhoituksen sanatarkka transkriptio.

⁵⁶⁰ Ks. Comte-Sponville 2001, 238-250, 205-224 ; Elenius 2001,28-30, 66-68, 100-102

-Kaisan 2. luokan ”satutuntilaiset” valitsivat *parhaan kohdan* ja mielihenkilön (*Kenestä pidin eniten?*) sekä perustelivat mielihenkilövalinnan (*Miksi pidin hänestä?*) 19 oppilaasta 12 (3P,9T) piirsi tai kirjoitti vastauksen. Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Päivin 2. luokan 23 oppilaasta 22 (12P,10T) piirsi tai kirjoitti kertomuksen *parhaasta kohdasta*. Kertomus luettiin kahdessa osassa; ongelmakohdan jälkeen oppilailta kysyttiin yhteisesti *ratkaisuehdotuksia*. Opettaja kirjasi vastaukset päiväkirjaansa. Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Johannan 4. luokka (25 oppilasta;18P, 7T) valitsi *parhaan kohdan* ja *mielihenkilön* sekä perusteli mielihenkilövalinnan (*Pidin hänestä, koska...*). Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

Kertomuksen reseptio

IHAILU

Arvioni päähenkilöparin ja kuningattaren mahdollistamasta ihailevasta reseptiosta todentui lähes kaikilla luokilla. Johannan 4. luokan oppilaista 76 % ilmoitti eettisin perustein mielihenkilökseen Lassen tai Saaran, jollei molempia; monet tytötkin valitsivat Lassen mielihenkilökseen. Noin puolet Kaisan 2. luokan (vastanneista) ”satutuntilaisista” oli valinnut mielihenkilöksi Lassen tai Saaran; vajaa kolmannes oppilaista – kaikki tyttöjä – oli valinnut mielihenkilöksi kuningattaren. Pyydettyäessä Simon ja Lassen luokkia nimeämään sadun järkevimmät ihmiset, vastauksena oli Simon 1. luokalla Lasse ja Saara (13 oppilasta), kuningatar (yksi poika) ja kuningas (yksi poika). Lassen yhdysluokalla (1-3) vastasi vain viitannut poikaoppilas: ”Lasse ja Kerttu”. Päivin luokan vastausten vähäisyys ei salli ihailun määrien esittelyä.

Sekä Lassen että Saaran (tai molempien) mielihenkilöksi valitsemisen perusteluissa mainittiin usein heidän pidättäytymisensä riitelystä: ”koska hän (Lasse) ei tapellu” (Päivi, 2/P) ja ”koska se (Lasse) ei riidelly kenenkään kanssa” (Johanna, 4/T) ja ”hän (Saara) ei riidellyt” (Kaisa, 2/T) ja ”Niillä ei tullu koskaan riitaa”(Lasse, 3/P). 3. ja 4. luokkalaisten laveammissa perusteluissa tuotiin esille myös riitelyn aihe: ”Ne ei välittänyt niistä vaatteista, ne oli vaan hyviä kavereita” (Lasse, 3/P) ja ”(Lasse ja Saara) eivät välittäneet vaikka toisella oli raidalliset vaatteet ja toisella oli ruudulliset vaatteet. He elivät sovussa” (Johanna, 4/T) ja ”hän (Lasse)ei välittänyt ruuduista eikä raidoista” (Johanna, 4/P). Sovintoon pääsemisen toi esille myös (muista poiketen) lukkarin ja lautamiehen mielihenkilöikseen valinnut poika: ”koska he ystäväystyivät matkalla kuningattaren luo” (Johanna, 4/P).

Lassen valitsemista mielihenkilöksi perusteltiin myös hänen aktiivisella toiminnallaan riidan lopettamiseksi: ”koska hän lähti selvittämään” (Kaisa, 2/P) ja ”onneksi Lasse keksi mennä kaupunkiin” (Johanna 4/P) ja ”koska hän meni kuningattarelta kysymään, että mitä hän oikeasti oli sanonut. Että oliko sanonut ruudullista vai raidallista kangasta” (Johanna, 4/T). Pari tyttöä arvosti kaupunkimatkan romanttista puolta: ”koska hän tuhlassi rahansa rakkaansa kankaaseen” (Kaisa, 2/T) ja ”oli ostanut jopa Saaralle kukallista mekkokangasta” (Johanna, 4/T). Myös Lassen neuvokkuutta kiiteltiin: ” ei alkanu riidellä --- että onko raitoja vai ruutuja---kun se halus sen Saaran luo niin se maalas ruutuja”(Lasse, 3/T). Kuningatar oli valittu mielihenkilöksi, koska ”hänellä oli hyviä neuvoja” (Kaisa, 2/T).

Lassea kuvattiin adjektiiveilla *kiltti, huolehtivainen, nerokas, neuvokas, rohkea, hauska* ja *älykäs*; Lassea ja Saaraa mainittiin yhteisesti *kilteiksi*. Kuningatar oli oppilaiden mielestä *kiltti* ja *tosi ystävällinen*. Tutkijaluennassa kuvasin Lassea ja Saaraa adjektiiveilla *sopuisia, lempeitä, uskollisia, ja rohkeita*; Lassea yksinään sanoilla *tarmokas, huumorintajuinen, antelias* ja *neuvokas*. Kuningattaresta käytin oppilaiden tavoin adjektiivia *ystävällinen*; tämän lisäksi myös sanoja *lempeä* ja *viisas*.

SYMPATIA

Arvioin Lassen ja Saaran tukalan tilanteen herättävän myös sympatiaa. Oppilaiden vastauksissa ei ollut kuitenkaan merkkejä tämänkaltaisesta reseptiosta.

TORJUNTA

Torjuntaa kertomuksen riiteleviä henkilöihahmoja kohtaan sen sijaan ilmaistiin odotetusti – tämä tuotiin esille ensinnäkin ei-lauseilla: Lasse *ei* riidellyt, *ei* tapellut, *ei* välittänyt ruuduista ja raidoista. 4. luokkalaiset toivat sama asian esille myös eksplisiittisemmin: ”*Riita on tyhmää*” (Johanna, 4/P) ja ”*Riitely ei ole kivaa ja he riitelivät typerästä asiasta*” (Johanna, 4/T) ja ”*Se (riita) oli niin tyhjänpäiväinen asia*” (Johanna, 4/P). Kun Simon 1. luokalta kysyttiin, oliko kyläläisten riidanaihe tärkeä, useimpien mielestä se ei ollut (12 oppilasta), joidenkin mielestä oli (5 oppilasta). Vastaavaan kysymykseen vastasi Lassen luokalla viitannut oppilas: ”*Ei--kun ne vaatteista vaan riitelee*”. (Lasse 3/P).

Riiteleviä ruutupeltolaisia määriteltiin adjektiiveilla *tyhmiksi* ja *ilkeiksi*; tutkijaluennassa myös *riitaisiksi* ja *pikkumaisiksi*. Riiteleväisyyden (tai ainakin ruuduista ja raidoista riitelyn) torjunnasta kertoo ehkä myös seuraava Lassen luokalla käyty keskustelu (Lasse 1-3):

Opettaja: ”*Tuleeks teille koskaan riitaa näin pienestä asiasta?*”

Luokka: ”*Eei! Ei tosiaan.*”

Opettaja: ”*Eiks koskaan? Ootteks te nyt ihan tosissanne. Teille ei tuu ikinä riitaa tämmösistä asioista?*”

Luokka: ”*Eiii!*”

Myös Simon 1. luokalla samaan kysymykseen vastasi enemmistö *ei* (10 oppilasta). Neljä (4) oppilasta oli kuitenkin sitä mieltä, että näinkin pienestä oli tullut riitaa.

ULKOKOHTAINEN RESEPTIO

Jotkut oppilaat olivat tavallaan menneet ruutu-raita -kisaan mukaan ja valinneet puolensa; mielihenkilö oli kokonainen kylä eli siis Ruutumäki tai Raitapelto, perustelujen ollessa: ”(Pidin hänestä,) koska ruudut ovat kivoja ja ruutumäessä asui Saara” (Kaisa, 2/T) ja ”(Pidin hänestä) siksi että raidat ovat kivempia kuin ruudut” (Kaisa, 2/T) ja ”koska pidän enemmän raidoista kuin ruuduista” (Johanna, 4/P). Joku tyttö oli pitänyt eniten kertomuksen romantiikasta; Saara oli valittu mielihenkilöksi, koska ”he menivät naimisiin” (Kaisa, 2/T). Muutamat pojista olivat kuunnellut tekstiä jännityskertomuksena: ”Pidin hänestä (lautamiehestä), koska hän sai aikaan riidat” (Johanna, 4/P) ja ”koska hän (lukkari) tappeli lautamiehen kanssa” (Johanna, 4/P) ja ”Paras kohta oli kun niille tuli riita” (Päivi, 2/P).

Jotkut arvostivat eniten kertomuksen sisältämää huumoria: ”Sadun paras kohta oli kun ukot hölmistyivät siitä kuningattaren vastauksesta” (Päivi, 2/P) ja ”Paras kohta oli se kun kinattiin siitä kumpi on parempi ruutu vai raita koska se oli hauska” (Johanna, 4/P) ja ”Paras kohta oli kun miehet tuli Lassen perässä mumisten, koska se oli hauska kohta” (Johanna, 4/P). Huumorin huomaamisen tekstistä ei tarvitse sinänsä olla merkki ulkokohtaisesta reseptiosta. Samat 4. luokan pojat olivat kuitenkin perustelleet mielihenkilövalintansa ei-eettisin perustein, toinen kuningattaren siksi ”koska hän kierteli maailmassa”, toinen Lassen siksi ”koska se oli hassu”. Kuningattaren ”kiertely” voidaan ehkä tulkita niinkin, että sillä tarkoitettiin kuningattaren (kiitettävää) huolenpitoa valtakunnastaan.

SUHTAUTUMINEN LOPPURATKAISUUN

Kertomuksen varauksettoman hyvät henkilöt, sovussa elävät Lasse ja Saara, saavat lopussa toisensa – tässä taidesatu ”Ruutumäki ja Raitapelto” noudattaa kansansatumallia, jonka mukaan päähenkilö saa lopussa puolison tai omaisuuden, jollei molempia⁵⁶¹. Romanttisen lopun sykähdävyvyydestä kertoivat vain tyttöjen kommentit: ”paras kohta oli kun häissä” (Päivi, 2/T) ja ”Pidin Saarasta siksi, kun

⁵⁶¹ Ks. Apo 1986, 90-139

he menivät naimisiin” (Kaisa, 2/T) ja ”(paras kohta oli) kun Lasse ja Saara saivat lopulta mennä naimisiin---ja niin Saaralle ja Lasselle järjestettiin suuret häät ja he olivat hyvin onnellisia elämänsä loppuun asti” (Johanna, 4/T). Viimeksi mainitun vastauksen kirjoittaja piti tätä nimenomaan soveliaana loppuna: ”Pidin siitä siksi, kun se oli niin hienoa, koska he olivat aina olleet hyviä ystäviä”.

Lasse ja Saara ovat klassinen Romeo ja Julia -tyyppinen pari: nuorten onnen esteenä on heitä yhteisöjensä vihanpito. Shakespearesta poiketen Elsa Beskow ei syökse päähenkilöitään tuhoon vaan esittää positiivisemmän ratkaisun. Erityisesti 4. luokan oppilaat ilmaisivat iloa kyläläisten sovinnosta: *”kun ruutumäkeläiset ja raitapeltolaiset tulivat ystäviksi” (Johanna,4/P) ja ”silloin kaikki sanoivat että se on hirveän epämodernia ja lopettivat riitelyn” (Johanna, 4/P) ja ”kun Ruutumäki ja Raitapello tulivat sopuun ja rupesivat tekemään kukikkaita ja pilkullisia asusteita” (Johanna, 4/T). Yksi tarkkakorvainen 4. luokan tyttö viittasi kertomuksen viimeisen kappaleen tapahtumiin ja toi esille sovinnon väliaikaisuuden: ”Tämä satu oli kiva, kun ne sai sovun – vähäksi aikaa” (Johanna, 4/T).*

LOPUKSI

”Ovatpa hyviä kuuntelijoita”, kommentoi Johanna kuuntelun sujumista luokallaan. (Johanna, 4). Päivi raportoi päiväkirjassaan, että luokan ”joillakin oppilailta oli hieman keskittymisvaikeuksia. Puolivälin pysähdyskohta kokosi hyvin oppilaitten ajatukset satuun.”(Päivi, 2). Ohjeeni mukaan opettaja keskeytti (melko pitkän) tekstin lukemisen noin puolivälissä, ja oppilailta kysyttiin ratkaisukeinoja kylien riidan lopettamiseksi. Oppilailta tuli kaksi hyvää ehdotusta, joista toinen on sama kuin kirjailijan ratkaisu:

-”Lasse menee puhumaan kuningattaren kanssa”.

-”Kompromissi:yläosa ruudullinen ja alaosa raidallinen.”

Kaisa, joka ei raportoinut oppilaiden kuuntelun sujumisesta, kertoi selittäneensä kertomuksessa esiintyvät vanhahtavat sanat *”äveriäs, kestikievari, sinä ilmoisna ikänä”.*(Kaisa, 2). Lassen luokalla kuuntelu oli melko rauhatonta: jossain kohdassa nauhoitettua lukuhetkeä kuuluu vaimeaa juttelua, ja opettaja reagoi tähän:

”Lopetapa, Joni, toi”. Myöhemmin juttelu muuttuu äänekkäämmäksi, ja opettaja joutuu jälleen keskeyttämään lukemisensa: *”Kerro, Enni, kaikille, mitä sulla on”*. Saadakseen oppilaat vielä keskittymään – hyvin nopeasti lukemaansa – kertomukseen, opettaja keksi liioitella voimakkaasti R-kirjaimia aina sanoissa *hervittävän epämodernia*; tätä sanaparia toistellaan kertomuksen loppupuolella. Oppilaat reagoivat näissä kohdin naurulla, mutta kuuntelivat muuten hiljaa kertomuksen loppuun.

Päivin kommentti pysähdyskohdan tarpeellisuudesta ja Lassen luokan levoton kuuntelu viittaisivat siihen, että kertomus on yhtäjaksoisesti luettuna alaluokille liian pitkä, mutta kahteen osaan jaettuna – ja vielä pohdintaan kutsuen – sopiva ääneenlukuteksti; neljännellä luokalla tällaista jaksottelua ei enää välttämättä tarvittaisi. *”Toivottavasti ymmärsivät yskän”* eli 4. luokan opettajan Johannan ilmaisema toivomus oppilaiden suotuisasta reseptiosta näytti täyttyvän: *sopuisuuden paremmuus riittäisyyteen* nähden allekirjoitettiin monin tavoin. Myös Lassen *tarmokas* toiminta pättitilanteen ratkaisemiseksi oli pantu ihailen merkille.

6.9 Mehiläiskuningatar

Jacob ja Wilhelm Grimm

Tutkijaluennan pöytäkirja

Henkilöhahmot: Tyhmeliini, vanhemmat veljet (jatkossa:veljet; kolme veljeä yhdessä: veljekset), muurahaiset, muurahaiskuningas, sorsat, mehiläiset, mehiläiskuningatar, harmaa pikku mies (jatkossa myös : mies), vanhin kuninkaantytär, toinen kuninkaantytär, nuorin kuninkaantytär.

Eettiset ydintapahtumat, (niistä erikseen) teot, tekojen vaikutukset:

1. Veljet ovat jääneet maailmalle viettämään hurjaa elämää. *Tyhmeliini lähtee etsimään heitä. Hän löytää veljensä.* 2. Tyhmeliini on löytänyt veljet. *Nämä kehuvat itseään ja pilkkaavat Tyhmeliiniä.* 3. Veljet aikovat rikkoa muurahaispesän ja nauttia muurahaisten pelosta. *Tyhmeliini kehottaa veljiä jättämään eläimet rauhaan. Veljet jättävät muurahaiset rauhaan.* 4. Veljet aikovat pyydystää rannalla sorsia ja paistaa ne. *Tyhmeliini kehottaa veljiä jättämään eläimet rauhaan. Veljet jättävät sorsat rauhaan.* 5. Veljet aikovat tukehduuttaa mehiläiset ja ottaa niiden hunajan. *Tyhmeliini kehottaa veljiä jättämään eläimet rauhaan. Veljet jättävät eläimet rauhaan.* 6. Veljekset saapuvat lumottuun linnaan. *Harmaa pikku mies antaa heille ruokaa ja yösijan.* 7. Mies antaa veljeksille tehtäviä linnan vapauttamiseksi lumouksesta. *Veljet yrittävät suorittaa ensimmäistä tehtävää eli löytää kuninkaantytären helmet. Veljet epäonnistuvat ja muuttuvat kiviksi.* 8. Tyhmeliinin etsintä sujuu hitaasti ja hän alkaa itkeä. *Muurahaiskuningas, jonka hengen Tyhmeliini on pelastanut, etsii muurahaistensa avustuksella helmet.* 9. Tyhmeliini saa toisen tehtävän: hänen olisi löydettävä kuninkaantytären kamarin avain. *Sorsat, joiden hengen Tyhmeliini pelasti, etsivät avaimen.* 10. Tyhmeliini saa kolmannen tehtävän: hänen olisi tunnistettava nukkuvista prinsessoista nuorin ja suloisin. *Mehiläiskuningatar, jonka hengen Tyhmeliini on pelastanut, osoittaa hänelle nuorimman tyttären. Tyhmeliinistä tulee kuningas ja hänelle annetaan puolisoiksi nuorin ja suloisin kuninkaantytär. Linna vapautuu lumouksesta ja kiviksi loihditut saavat ihmishahmonsansa. Veljet saavat puolisoikseen vanhemmat kuninkaantytät.*

Henkilöhahmojen luonteenpiirteitä kuvaavat määreet (numeroiden viitatessa em. tapahtumiin):

A. Tekstissä esiintyvät: - Veljet: elivät *hurjasti*. **B.** Tutkijaluennan mukaiset: - Veljet: *hillittömiä (1,3,4,5), ylimielisiä (2), karskeja, säälimättömiä (3,4,5) ja (tuettuina) itsensä hillitseviä (3,4,5).* - Tyhmeliini: *vastuuntuntoinen (1), itsensä hillitseväinen, hyväsydäminen, rohkea,(3,4,5,) ja nöyrä (8).* - Pieni harmaa mies: *vieraanvarainen (6).* - Muurahaiset, sorsat, mehiläiskuningatar: *kiitollisia, avuliaita (8,9,10).*

Kertomuksen rakenteelliset-sisällölliset piirteet:

- a) Kertomus sisältää useita eettisiä ydintapahtumia, mutta vain vähän ydintapahtumia valaisevia sivutapahtumia – tekstistä ei käy selville esimerkiksi se, olivatko veljet kenties nälkäisiä ja rahattomia.
- b) Konkreettisia yksityiskohtia ovat harmaa pikku mies, kolmella lukolla lukittu ovi, kiviksi muuttuneet ihmiset, helmet, avain, prinsessat.
- c) Tyhmeliinin, häntä auttaneiden eläinten ja harmaan pikku miehen vallitsevat luonteenpiirteet ovat yksinomaan hyvät, veljien lähes yksinomaan huonot (noudattavat kuitenkin Tyhmeliinin kehotuksia).
- d) Henkilöhahmojen luonteenpiirteitä kartutetaan pääasiassa epäsuorasti, tekojen kautta.
- e) Luonteenpiirteiden paljastamisen keskeinen keino on myös toisto (kolmeen kertaan toistuvat tapahtumat) sekä Tyhmeliinin hyvien ja veljien huonojen luonteenpiirteiden rinnastaminen. Syytä siihen, miksi Tyhmeliiniä kutsutaan tällä nimellä, ei kerrota.
- f) Tyhmeliinin hyväksi määrittelyä vahvistetaan hänen nimellään ja kuvaamalla hänen halveksittua asemaansa veljesjoukossa. Eläinten hyväksi määrittelyä vahvistetaan kuvaamalla heidän uhanalaista tilannettaan.
- g) Kertomus antaa mahdollisuuden iloita oikeuden voitosta : Tyhmeliinin hyvyys palkitaan, veljien keho toiminta saa kohtuullisen rangaistuksen.
- h) Grimmin satu ”Mehiläiskuningatar” kiteyttää eurooppalaista hyvetraditiota. Kertomus suosittelee erityisesti *itsehillintää* (mikä on lähellä von Wrightin mestarihyvettä itsekuria) näyttämällä sen vastakohdan, muiden kärsimyksistä piittaamattoman mielihyvän etsimisen (*hillittömyyden*).⁵⁶² Niin ikään kertomus varoittaa, kuinka *ylimielisyys*, nuoremman tai meistä jotenkin tyhmemmän

⁵⁶² Wright 2001 (a), 237-239 ; Elenius 2001, 37-39 ; Bettelheim 1998, 43, 96

halveksiminen voi kostautua; ihanteeksi kääntyy nöyryys ja muiden kunnioittaminen.⁵⁶³

Kertomuksen keskeisessä osassa olevat eläimet, muurahaiset, mehiläiset ja sorsat tuovat tapahtumat lähelle lasten kiinnostusten piiriä.

Henkilöhahmojen mahdollistamat reseptiotavat (verrattuna em. kohtiin):

Veljet: torjunta (c, g) . *Tyhmeliini, muurahaiset, sorsat, mehiläiskuningatar:* sympatia (f), ihailu (c, g) ja aristotelinen jäljittely.

Kertomusta koskeva aineisto:

-Helin 1. luokka (24 oppilasta; 10P, 14T) vastasi kysymyksiin: *Mikä teistä oli kertomuksen paras kohta? Oliko tässä joku hyvä henkilö? Mitä hyvää hän teki? Oliko joku paha? Mitä hän teki?* Kysymykset esitettiin luokalle yhteisesti, ja opettaja jakoi vastausvuoroja viittaamisen perusteella. Opettaja kirjasi vastaukset päiväkirjaansa. Opettajan tuottama muu aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Marin yhdysluokka 1-2 (22 oppilasta; 15P, 7T) vastasi kysymyksiin: *Mikä oli kertomuksen paras kohta? Millainen oli nuorin veljeksistä?* Kysymykset esitettiin luokalle yhteisesti, ja opettaja jakoi vastausvuoroja viittaamisen perusteella. Opettaja kirjasi vastaukset päiväkirjaansa. Opettajan tuottama muu aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Päivin 2. luokan oppilaista 16 (7P, 9T) valitsi *mielihenkilön* ja perusteli valintansa (*Miksi pidin hänestä?*). Oppilaat esittivät vastauksensa kirjoittamalla ja piirtämällä kuuntelupäiväkirjaansa. Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

⁵⁶³ Elenius 2001, 78-80 ; Comte-Sponville 2001, 184-194 ; Launosen mukaan suomalaisen koulun kasvatusteksteistä katosi 1980-luvulla itsehillintä ; nöyryydestä on puhuttu viimeksi 1900-luvun alussa (Launonen 2000, 307, 133)

-Kaisan 2. luokan satutuntilaisista 18 oppilasta (7P, 11T) piirsi kertomuksen parhaan kohdan. Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Lassen Montessori-yhdysluokan 1-3 (24 oppilasta; 17P, 7T) nauhoitettuun keskusteluun osallistui 7 oppilasta (5P,2T). Oppilaat vastasivat (tehtävainstruktion mukaisesti) kysymyksiin: *Oliko niissä vanhemmissa veljissä teidän mielestä jotakin eroa? Millainen nuorin veli oli?Mitä mieltä te olette niistä vanhemmista veljistä – millaisia he olivat?* Tämän lisäksi opettaja esitti jatko- ja apukysymyksiä keskustelun kulun mukaan. Opettajan luenta ja luennan jälkeinen keskustelu nauhoitettiin; aineistona on tältä osin nauhoituksen sanatarkka transkriptio.

-Johannan 4. luokka piti kuuntelupäiväkirjaa valiten *mielihenkilön* ja *parhaan kohdan* sekä perustellen mielihenkilövalinnan (*Pidin hänestä, koska...*). 24 oppilasta (16P, 8T) vastasi kysymyksiin. Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Kaisan 4. luokan (tutkimuksessa mukana olleista) oppilaista 9 (4P,5T) valitsi mielihenkilön (*Kenestä henkilöstä pidit eniten?*) ja perustellen valintansa (*Kerro, millainen henkilö oli?*).Oppilaat kirjoittivat vastauksensa kuuntelupäiväkirjaansa. Oppilaat myös piirsivät kertomuksesta (ei sisältynyt tehtävainstruktion). Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

Kertomuksen reseptio

IHAILU

Tutkijaluennassa esittämäni arvio Tyhmeliinin mahdollistamista reseptiotavoista näytti ihailun osalta enimmäkseen toteutuvan: niillä luokilla, joiden vastaukset on ilmaistavissa prosenttilukuina, kaikkein yleisin reseptiotapa oli Tyhmeliiniin kohdistunut ihailu: 87 % sekä Johannan 4. luokan että Päivin 2. luokan oppilaista valitsi eettisin perustein mielihenkilöksi Tyhmeliinin; Kaisan 4. luokalla vastaava luku oli 67 %. Yleisin perustelu sisälsi viittauksen Tyhmeliinin toimintaan eläinten auttajana: *”koska hän oli aina valmis auttamaan, kuten nytkin hän auttoi muurahaisia, sorsia ja mehiläisiä selviämästä pahoista veljistään”* (Johanna, 4/T) ja *”hän puolusti eläimiä”* (Päivi, 2/P) ja *”Tyhmeliini esti vanhempia veljiään*

syömästä sorsia” (Johanna, 4/P). Hyvämuistinen 2. luokan oppilas käytti perusteluissaan tekstin sanoja: ”koska Tyhmeliini sanoi jättäkää elukat rauhaan, jättäkää elukat rauhaan, en kestä kun te poltatte ne” (Päivi, 2/T).

Jotkut neljäsluokkalaisista näkivät eläinten auttamisen jo laajemmissa yhteyksissä: ”hän halusi suojella luontoa” (Kaisa, 4/P) ja ”Tyhmeliini tykkäsi enemmän luonnosta kuin veljekset” (Kaisa, 4/P). Myös Tyhmeliinin tekojen kanssa ristiriidassa oleva nimi oli herättänyt pohdintaa: ”nimen perusteella hän oli tyhmä mutta olikin viisain” (Kaisa, 4/T) ja ”Pidin hänestä, koska hän ei ollut nimensä veroinen” (Johanna, 4/P). Tyhmeliinin rooli lumotun linnan vapauttajanakin oli vedonnut johonkin oppilaaseen : ”Pidin hänestä koska se vapautti sen linnan” (Johanna, 4/P).

Myös nuorimpien oppilaiden joissakin vastauksissa parhaasta kohdasta tuotiin esille Tyhmeliinin esimerkillinen toiminta: ”kun se pelasti ne muurahaiset”(Heli, 1) ja ”kun nuorin veli auttoi ampiaisia ja ankkvoja” (Heli, 1) ja ”koska hän halusi auttaa muurahaisia, sorsia ja mehiläisiä”(Mari, 1-2). Helin 1. luokan oppilaat pitivät Tyhmeliiniä hyvänä henkilönä, koska hän ”pelasti eläimet”. Lassen kysyessä millainen nuorin veli oli, vastauksiksi annettiin: ”se pelasti niitä eläimiä” (Lasse, 3/T) ja ”Mun mielestä se oli kiltein niille eläimille” (Lasse, 1/P) ja ”Järkevämpi kuin veljensä. Ei antanu tappaakaan niitä eläimiä” (Lasse, 2/P). Lasse koetti lisäkysymyksellään johdattaa oppilaidensa ajatukset yhteisesti sovittuihin periaatteisiin: ”Meillä on, hei, luokan säännöissä semmonen, että pitää ottaa toiset huomioon, niin mitä te ootte mieltä, otettiinko tässä tarinassa eläimiä huomioon?” Ensimmäisen luokan oppilaan Rikun mielestä otettiin. Opettaja tehtyä apukysymyksen: ”Kuka otti?”, Riku vastasi: ”Se nuorin veli”.

Parhaan kohdan -vastaukset ilmaisivat ihailua myös Tyhmeliinin auttaja kohtaan : ”kun sorsat hakivat avaimen pohjasta” ja ”kun mehiläinen auttoi etsimään nuorimman kuninkaan tyttären” ja ”kun muurahaiset etsivät helmiä”(Heli, 1). Helin luokan vastatessa kysymykseen, mitä hyvää (hyvät henkilöt) tekivät, esille nousivat nämä samat tapahtumat. Myös muiden luokkien vastauksissa viitattiin eläinten toimintaan ihailevaan sävyyn: ”onneksi eläimet sitten auttoivat Tyhmeliiniä” (Johanna, 4/T) ja ”hän onnistui jokaisessa tehtävässä kun eläimet

autoivat häntä” (Johanna, 4/P); Päivin 2. luokan poika oli piirtänyt kuvan sorsasta hakemassa avainta veden pohjalta. Myös auttamisen vastavuoroisuus tuotiin esille: *”silloin muurahaiset, jotka Tyhmeliini oli pelastanut, etsivät kaikki tuhat helmeä”* (Johanna, 4/T) *”häntä (Tyhmeliiniä) autettiin, koska hän auttoi itse myös”* (Päivi, 2/P) ja *”sitten kävi toisin päin, että eläimet autoivat Tyhmeliiniä selviytymään tehtävästään”* (Johanna, 4/T).

Tyhmeliinin ihailuksi tulkittavia adjektiiveja olivat: *kiltti, kiltimpi, avulias, auttavainen, hauskan oloinen, reilu, mukava, muuten vaan mukava, ystävällinen, viisas, viisain, nokkelin, palvelevainen, kiva, ihan kiva, kivoin, järkevä, järkevempi, järkevin, hyvä, erittäin hyvä, iloinen, tosi huolehtiva, vastuuntuntoinen*. Käytetyin adjektiivi oli *kiltti*; tätä käyttivät vielä jotkut neljäsluokkalaisetkin. Tutkijaluennassa määrittelin Tyhmeliinin *vastuuntuntoiseksi*, tämän lisäksi – oppilaista poiketen – myös *itsensä hillitseväksi, hyväsydämiseksi, rohkeaksi ja nöyräksi*; näistä hyväsydäminen saattaa vastata lasten sanaston *kilttiä, ystävällistä ja hyvää*.

Muurahaisista sanottiin, että ne olivat *kivoja*; tutkijaluennassa käytin adjektiiveja *kiitollisia* ja *avuliaita*. Eräs Kaisan 4. luokan tyttö oli valinnut mielihenkilöksi nuorimman prinsessan siksi, että tämä oli hänen mielestään *ystävällinen*.

SYMPATIA

Arvioin Tyhmeliinin herättävän myös sympatiaa : hänet kuvataan kertomuksessa veljien halveksimaksi, outoa nimeä kantavaksi nuorimmaksi lapseksi. Jo nimeen liittyvissä kommentteissa saattoi aavistaa jotakin sympatiaan viittaavaa: *”hän oli kaikista järkevin vaikka oli tyhmeliini nimenä”* (Johanna, 4/P). Selvemmin sympatian heräämisestä kertoviksi tulkitsin vastaukset, joissa kuvattiin Tyhmeliinin avuttomuutta mahdottoman tehtävän edessä: *”Kun hän oli etsinyt hän meni kivelle istumaan ja itki”* (Johanna, 4/T) ja *”Tyhmeliini kun se ei löytäny helmiä se alko itkemään”* (Päivi, 2/T). Kertomuksen voi ajatella herättävän sympatiaa myös niitä eläimiä kohtaan, joiden elämää veljet uhkasivat. Epäsuorasti tähän viittaavana voi pitää vastauksia, joissa kuvattiin Tyhmeliiniä auttamassa eläimiä.

TORJUNTA

Kertomuksen henkilöhahmojen selkeä jakautuminen hyviin ja pahoihin näkyi myös siinä, että useat, erityisesti 4. luokkien oppilaat kommentoivat näitä henkilöitä yhdessä, Tyhmeliiniä kiittäen ja veljiä moittien: *”Tyhmeliini auttoi eläimiä kun vanhimmat pojat aikoivat tehdä niille kaikkea pahaa”* (Johanna, 4/T) ja *”Tyhmeliini tykkäsi enemmän luonnosta kuin veljekset ja oli varmaan kiltimpi kuin veljekset”* (Kaisa, 4/P) ja *”Pidin eniten Tyhmeliinistä. Tyhmeliini aina jos tekee jotain pahaa niin änkeämässä itseänsä siihen väliin”* (Kaisa, 4/P). Torjuntaa herätti erityisesti veljien suhtautuminen eläimiin: *”hän esti isoja veljiään rikkomasta muurahaispesän, syömästä sorsia ja tukehduuttamasta mehiläisiä”* (Johanna, 4/T). Eräs 4. luokan oppilas oli piirtänyt muurahaispesän ja sen lähelle seisomaan kaksi tuimannäköistä poikaa ja yhden hymyilevän pojan (Kaisa, 4/T). Veljien ylimielinen suhtautuminen Tyhmeliiniin (kertomuksen alussa) oli sen sijaan unohdettu tai se oli jäänyt huomaamatta. Eräs oppilas ilmaisi torjuntaa Tyhmeliiniä kohtaan: *”Tyhmeliini oli tyhmä ja aika hassun niminen guninkaan lapsi”* (Kaisa, 4/T).

Nuorimmat oppilaat paheksuivat yksinomaan vanhempia veljiä: *”veljet ei ollut kivoja, koska ne halus tappaa eläimet”* (Päivi, 2/T) ja *”muut veljet kiusasivat (eläimiä)”* (Mari, 1-2). Välistä torjuntaa veljiä kohtaan oli ilmaistu vähäeleisesti Tyhmeliiniin liitetyllä ei-rakenteisella lauseella: *”Se (Tyhmeliini) ei tehnyt kiusaa eläimille”* (Päivi, 2/T) ja *”eikä se rääkänny niitä eläimiä”* (Lasse, 1/P). Vain yksi oppilas koko aineistossa toi esille veljien mahdollisen nälän: *”ne yritti niinku tappaa ja kiduttaa niitä niinku silleen, että ne säästäis oman henkensä, että ne sais niinku syödä niitä”* (Lasse, 2/T). Opettaja (Lasse, 1-3) johdatti luokan pohtimaan asiaa tarkemmin:

Opettaja: *”Siis, eli ne oli valmiita tappamaan muita, että ne sais mitä?”*

Luokka: *”Ruokaa!”*

Opettaja: *”No, onks se oikein, että sä voit tehdä ihan mitä tahansa muille, jos siitä tulee sulle itselle hyvä mieli?”*

Luokka: *”Ei!”*

Opettaja: *”Miksi se ei ole oikein?”*

Leevi, 2: *”Siks, että toinen ei tykkää siitä”.*

Riku, 1: ”No, toinen vois sillai, jos jollain kepillä uhkais mahaan, niin toinen vois kuolla siitä”.

Opettaja: ”Oisko se silloin oikein, jos sä uhkaisit sitä kepillä ja siitä tulis sulle hirveen hyvä mieli, olisko se silloin oikein tehty?”

Riku, 1: ”Ei.”

Helin luokka piti veljiä kertomuksen pahoina henkilöinä. Kun heitä pyydettiin kertomaan, mitä nämä tekivät, oppilaiden lista sisälsi seuraavat tapahtumat: ”halusivat paistaa sorsat”, ”puun alle tuli”, ”halusivat pyydystää hanhet”, ”halusivat potkaista muurahaiskeon rikki” ja ”halusivat tappa eläimiä”. Opettajan kysyessä kertomuksen opetusta (ei sisältynyt tehtävainstruktion) oppilaiden vastaukset ilmensivät torjuntaa veljien aikomuksia kohtaan: ”Eläimiä ei saa kiusata” ja ”Kun kiusasi eläimiä, muuttui kiveksi”.(Heli, 1). Lassen luokan oppilailta kysyttiin myös, ”oliko niissä kahdessa vanhemmassa veljessä jotakin eroa?”. Keskustelun kulusta käy ilmi kysymyksen vaikeus:

Oppilas (jonka nimeä ei kerrota): ”Ne yritti aina niinku hätistää niitä sorsia ja mehiläisiä”.

Opettaja: ”Onko se ero?”

Riku, 1: ”Että niillä oli eri nimet”.

Opettaja: ”Oliko niiden käytöksessä jotakin eroa?”

Ville, 1: ”Ei”

Veljistä käytettiin eri luokilla torjuntaa ilmaisevia adjektiiveja *paha*, *tyhmä*, *hullu*. Tutkijaluennassa ilmaisin pitäväni veljiä *hillittöminä* ja *ylimielisinä*.

ULKOKOHTAINEN RESEPTIO

Jotkut oppilaista arvostivat eniten kertomuksen yllättäviä käännteitä: ”Paras kohta oli se, kun veljet huusivat pikku miehelle” (Johanna, 4/P) ja ”Viimeisessä tehtävässä piti tietää mitä karkkia kukin prinsessa oli syönyt” (Johanna, 4/P) ja ”pormestari ihmetteli koska Tyhmeliini teki kaikki tehtävät” (Kaisa, 4/P). Merkeiksi ulkokohtaisesta reseptiosta tulkitsin myös linnapiirroksset (Päivi, 2T); toiseen näistä sisältyi selitys: ”Pojat saapuivat linnan eteen, ovesta he näkivät vanhan”

miehen” (Päivi, 2/T). Aika moni mielihenkilön piirtäjä oli jättänyt kertomatta piirroksensa aiheen; piirroksissa on kuvattu mehiläispesä tai muurahaiskeko, joissakin myös muurahaiskuningas (Kaisa, 4/P; Kaisa, 2/3P,2T) tai sorsia vedessä (Päivi, 2/2P; Kaisa, 2/3P). Eräs 4. luokan oppilas, joka oli valinnut muurahaiset mielihenkilöikseen, perusteli valintaansa arvoituksellisesti: *”Henkilö oli pieni”* (Kaisa, 4/P).

SUHTAUTUMINEN LOPPURATKAISUUN

Oppilaat iloitsivat ensinnäkin siitä, että Tyhmeliini selviytyi tehtävistään: *”Paras kohta oli kun tyhmeliini löysi helmet, avaimen ja tiesi kuka kuninkaantytärtä oli nuorin”* (Johanna, 4/T) ja *”kun Tyhmeliini onnistui suorittamaan tehtävät* (Mari, 1-2). Myös linnan vapautuminen lumouksesta nähtiin osaksi onnellista loppua: *”Se oli hauska tarina ja paras kohta se kun kaikki muuttui hyväksi siitä kivistä”* (Kaisa, 2/T) ja *”kun taika raukes”* (Johanna, 4/T). Suurin osa Marin luokan oppilaista oli ilmaissut iloa siitä, *”kun ne menivät naimisiin lopussa”* (Mari, 1-2) ; eräs 2. luokan oppilas oli kuvannut tätä tapahtumaa parhaan kohdan -piirroksessaan (Kaisa, 2/T). Myös pahojen saamat kouriintuntuvat rangaistukset oli pantu merkille: nuorimmat oppilaat mainitsivat yhdeksi kertomuksen parhaaksi kohdaksi sen, *”kun veljet muuttuivat kiveksi”* (Heli, 1) ja *”kun veljekset muuttuivat kiveksi”* (Mari, 1-2).

LOPUKSI

Lähes kaikki opettajat raportoivat kertomuksen myönteisestä vastaanotosta, Mari heistä monipuolisimmin: *”lapset kuuntelivat taas ihan hiljaa ja kiinnostuneina. Jotkut katsoivat tiivistä minua, kun luin ja kuuntelivat jännittyneinä. Kukaan ei kommentoinut mitenkään lukemisen aikana”* (Mari, 1-2). Myös Päivin luokalla kertomus oli herättänyt kiinnostusta: *”Satu luettiin kaksi kertaa, koska muutamat oppilas toivoi sitä”* (Päivi, 2). Toisellakin kakkosluokalla kuuntelu sujui suotuisasti: *”Lapset kuuntelivat sadun intensiivisesti”*. (Kaisa, 2). Johannan luokalle satu oli tuttu jo opettajan aiemmista lukuhetkistä: *”Oli meille tuttu satu!--- Välittömästi luetun jälkeen nousi käsiä: ollaan kuultu ennenkin! No, hyvin kuunneltu.”* (Johanna, 4). Heli ei kommentoinut päiväkirjassaan kertomuksen kuuntelua eikä sen vastaanottoa.

Mari arvioi kertomusta myös ääneenlukemisen ja eettisen sisällön kannalta: ”*Satua oli mukava lukea ja siinä oli viisas opetus; hyvyys palkitaan, pahuus ei kannata*” (Mari, 1-2). Sadun tapaa opettaa hän piti hyvänä vaihtoehtona omalle luokalleen: ”*Luokallani on enemmän poikia ja paljon riitatilanteita, joten tällaiset sadut ovat hyvää kasvatusta heille. Mielestäni on oikein hyvä opetella oikeaa ja väärää välillä myös satujen kautta, ei pelkästään ratkaisemalla tositalanteiden riitoja.*” (Mari, 1-2).

Muista poiketen Kaisan kirjaamat 4. luokan oppilaiden kommentit kertovat joidenkin oppilaiden hämmennyksestä ja ärtymyksestä: ”*Miksi ei kerrottu, miksi nimi oli Tyhmeliini?*” ja ”*En ymmärrä, miksi tarinan nimi on Mehiläiskuningatar, vaikka siitä ei sen kummemmin puhuta*” ja ”*Minusta oli tyhmää, kun ne vaan menivät sinne taloon ja heti pyydettiin syömään ja seuraavana päivänä annettiin vain tehtävät*”. Ehkä nämä kuullun ymmärtämisen vaikeudet tai vastakarvaan kuuntelu olivat syynä myös tämän luokan oppilaiden hyvin niukkoihin vastauksiin koko lukuohjelman ajan. Tyhmeliiniä koskevan ihailevan reseption osuus oli tällä 4. luokalla niin ikään selkeästi pienempi kuin toisella 4. luokalla. Toisaalta parin oppilaan puheet luonnon suojelemisesta viittaavat siihen, että he näkivät Tyhmeliinin toiminnan jo laajemmissa yhteyksissä. Kertomuksen päähenkilön nimi tuntuisi joka tapauksessa vaativan opettajalta selitystä: jo ennen ääneenlukemista luokalle voisi esimerkiksi kertoa, että kyseessä on vanhempien veljien antama pilkkanimi (eihän ole epätavallista, että sisarusarjan nuoremmalle sanotaan usein *tyhmä* sen tähden, että hänellä on vähemmän tietoa ja kokemusta kuin isommilla).

Kokeiluun osallistuneilla luokilla ”Mehiläiskuningattaren” vastaanotto noudatti melko pitkälle sitä, mikä näytti tutkijaluennan mukaan mahdolliselta: Tyhmeliinin eläimiä *auttava* toiminta herätti etenkin ihailua ja hänen vaikeutensa jonkin verran sympatiaa; näillä reseptiotavoilla suhtauduttiin myös uhattuihin eläimiin. Veljien aikomuksia tuhota eläimiä vastaavasti paheksuttiin useissa vastauksissa. Kertomuksen oikeudenmukaisen maailman mallia noudatteleva tapahtumakulku tyydytti oppilaita, minkä voi ajatella tukeneen hyve-eettisen reseption toteutumista.

Tyhmeliinin veljien ilmentämän *hillittömyyden* – samalla (käänteisesti) puuttuvan *itsehillinnän* - esille pääseminen eettisessä lukuhetkessä näyttäisi vaativan selventäviä kysymyksiä. Vaikka sopivien keskustelukysymysten löytäminen vaikuttaa tavallista vaikeammalta, ilman keskustelua ”Mehiläiskuningattaresta” voi jäädä ainoaksi hyveopiksi Tyhmeliinin auttavaisuus ja eläinten pelastaminen. Tyhmeliini on tyypillinen sadun tyhmyri, joka suhtautuu elämän tarjoamiin mahdollisuuksiin hieman yksinkertaisesti: hän ei siedä, että muita eläviä olentoja käytetään edes ruuaksi, kun taas häntä älykkäämmät veljet eivät jättäisi käyttämättä tilaisuutta hyväkseen, kun saatavilla on hyvä sorsapaisti. Lassen luokallaan virittämä keskustelu läheni jo näitä kiperiä kysymyksiä (eläinten tappaminen nälän vuoksi...).

Koska Tyhmeliinin ”tyhmyys” tulee sadussa palkituksi ja veljien karskimpi suhtautuminen rangaistuksi, hunajan ja riistalintujen käytön aikomukset näyttävät lapsiyleisöstä helposti rikolliselta – kuitenkin moni lapsistakin tietää, että ihmiset syövät hunajaa ja jos ei sorsia, niin ainakin broilereita. *Hillittömyyden* paheen (käänteisesti *itsehillinnän* hyveen) käsitteleminen ”Mehiläiskuningattaren” avulla realistiselta pohjalta onkin haasteellista – huomio kannattaisi ehkä suunnata vain muurahaispesän rikkomiseen: ”Miksi veljekset halusivat rikkoa muurahaispesän?”, ”Onko oikein saada hauskuutta rikkomalla toisten tekemät rakennelmat?”, ”Hillitsivätkö veljekset itseään, kun he halusivat rikkoa pesän?”, jne.

6.10 Kurki ja paimentyttö

Anni Swan

Tutkijaluennan pöytäkirja

Henkilöhahmot: Paimentyttö (jatkossa:tyttö), emäntä, kurki/ritari, kerjäläiseukko, tihrusilmäinen kerjäläiseukko (jatkossa: kerjäläiset), talon tyttäret (jatkossa:tyttäret), kaupustelijaeukko/metsänvelho, ritarin isä.

Eettiset ydintapahtumat, (niistä erikseen) teot, tekojen vaikutukset:

1. Emäntä on lähettänyt tytön paimeneen. *Hän ei ole antanut tarpeeksi ruokaa eikä vaatteita.* Tyttöä vaivaa nälkä ja vilu. 2. Kurkiaurasta laskeutuu tytön lähelle haavoittunut kurki. *Tyttö puhuu kurjelle lohduttavasti. Tyttö hoitaa haavaa. Tyttö ruokkii kurkea puolukoilla.* Kurki toipuu. 3. Kurki on toipunut ja aikoo lähteä. *Kurki kiittää tyttöä hyvästä hoidosta. Tyttö toivottaa kurjelle terveyttä ja pitkää ikää. Kurki lupaa palata keväällä.* 4. Kurki on luvannut palata keväällä. *Kurki palaa keväällä.* 5. Tyttö on paimenessa nälkäisenä. *Kurki lahjoittaa tytölle hopeisen ihmelusikan.* 6. Tyttö on saanut ihmelusikan. *Tyttö kiittää lahjasta.* 7. Tyttö on palannut paimenesta. *Hänelle on jätetty vain tilkka vesivelliä syötäväksi. Kurki on huolehtinut ihmelusikkalahjoituksella työstä.* Lusikan avulla tyttö saa niin paljon ruokaa kuin haluaa. 8. Kerjäläiseukko pyytää almua nälkäisille lapsilleen. *Tyttö vastaa ystävällisesti mutta kertoo olevansa rahaton.* 9. Kerjäläiseukko pyytää tytöltä ihmelusikkaa. *Tyttö antaa lusikan.* 10. Syksyllä tyttö kärsii kylmyydestä. *Kurki antaa tytölle läksiäislahjaksi hopeisen ihmesukkulan.* Sukkulan avulla tyttö saa lämpimiä vaatteita. 11. Tytöllä on paljon uusia vaatteita. *Emäntä ja tyttäret kadehtivat tyttöä.* 12. Tihrusilmäinen eukko pyytää almua viluisille lapsilleen. *Tyttö vastaa ystävällisesti mutta kertoo olevansa rahaton.* 13. Tihrusilmäinen eukko pyytää tytöltä ihmesukkulaa. *Tyttö antaa sukkulan.* 14. Kurki palaa taas keväällä tytön luo. *Hän antaa tytölle rautasormuksen ja kieltää antamasta sitä kenellekään.* Sormus sormessaan tyttö tuntee itsensä onnelliseksi. 15. Kaupustelijaeukko houkuttelee tyttöä vaihtamaan sormuksen koruihin. *Tyttö ei suostu vaihtokauppaan.* Kaupustelijaeukko katoaa. Kurki muuttuu ritariksi. Tyttö saa ritarin puolisoseen ja linnan kodikseen.

Lopussa kerrotaan, että kaupustelijaeukko olikin metsänvelho, jonka lempieläimen ritarin isä oli ampunut; velho yritti kostaa ritarille tapahtuneen loihtimalla tämän kurjeksi. Lumouksen oli määrä raueta vasta sitten, kun kurki kohtaisi ihmisen, joka olisi hellä, armelias ja uskollinen.

Henkilöhahmojen luonteenpiirteitä kuvaavat määreet (numeroiden viitatessa em. tapahtumiin):

A. Tekstiin sisältyvät: - Tyttö: *hellä, armelias, uskollinen*. - Emäntä: *saita*. – Kurki: *poloinen*.

B. Tutkijaluennan mukaiset: - Tyttö: *lempeä (2, 8, 12), kärsivällinen (2), kiitollinen (6), antelias (9, 13), itsensä hillitsevä ja uskollinen (15)*. - Kurki: *kiitollinen (3), vastuuntuntoinen ja antelias (5,7,10), luotettava (4) ja uskollinen (14, 15)*. - Emäntä: *saita ja julma (1,5,7,10)*. - Emäntä ja tyttäret: *kateellisia (11)*. – Kaupustelijaeukko/Metsänvelho: *kostonhimoinen ja kiero*.

Kertomuksen rakenteelliset-sisällölliset piirteet:

- a) Kertomus sisältää useita eettisiä ydintapahtumia ja joitakin näitä selventäviä sivutapahtumia (mm. tytön raataminen talossa ja lopussa kerrotut tapahtumat, joista selviää syy metsänvelhon vihaan ja ritarin muuttumiseen kurjeksi)
- b) Mielikuvitukseen vetoavia konkreettisia yksityiskohtia ovat mm. tytön liian kurjen nilkkaan sidottu punainen merkkinauha, hopeiset ihme-esineet, sormus, linna.
- c) Tytön ja kurjen luonteenpiirteet ovat yksinomaan hyvät, emännän ja tyttärien sekä kaupustelijaeukon/metsänvelhon yksinomaan huonot.
- d) Henkilöhahmojen luonteenpiirteitä kartutetaan enimmäkseen epäsuorana määrittelyinä, tekojen kautta. Vasta kertomuksen lopussa tyttö saa määreikseen kolme adjektiivia; emäntä on määritelty jo alussa adjektiivilla *saita* – tähän yhdistyy välittömästi tekojen kautta määrittely.
- e) Luonteenpiirteiden paljastamisessa käytetään myös samansuuntaisten tapahtumien toistoa (kurjen lahjat, kerjäläisten avunpyynnöt ja tytön vastaamiset) ja vastakkaisten luonteenpiirteiden rinnastamista (emännän saituus – kurjen ja tytön anteliaisuus).
- f) Tytön ja kurjen mieltämistä hyväksi helpotetaan kuvaamalla tytön ankeita oloja ja kurjen haavoittumista; kurjesta käytetään myös nimitystä *poloinen* samassa tarkoituksessa. Kerjäläiset tulevat avuntarpeessaan määritellyiksi hyväksi.

- g) Kertomuksen oikeudenmukaisessa maailmassa hyvät hahmot tyttö ja kurki saavat onnen, ja kaupustelijaeukon/metsänvelhon kosto raukeaa tyhjiin.
- h) Kertomuksen esittelemät hyveet *lempeys* ja *anteliaisuus* ovat keskeisiä kohdattaessa muiden tarvitsevuutta, yhtä keskeistä on *kiitollisuus*, kun on saatu apua.⁵⁶⁴ Kertomus käsittelee vielä *uskollisuutta*, joka kestää pitkiäkin erossa oloja ja taloudellisia houkutuksia. *Saituuden* kritiikin kärki osoittaa työnantajan asemassa oleviin – näiden vastuulla on ”palkollisten” perustarpeiden takaaminen.

Paimenessa oloa, nykypäivän lapselle sinänsä vierasta käytäntöä, kuvataan helposti ymmärrettävällä tavalla. Tämän päivän keskustelu oikeasta tavasta kohdata kerjäämistä voi olla ristiriidassa kertomuksen etiikan kanssa ja sellaisena lasta hämmentävä.

Henkilöhahmojen mahdollistamat reseptiotavat (verrattuna em. kohtiin):

Tyttö ja kurki: sympatia (f) ja ihailu (c, e, g). *Emäntä ja tyttäret*: torjunta (c, g). *Kerjäläiset*: sympatia (f). *Kaupustelijaeukko/metsänvelho*: torjunta (c). Tyttö ja kurki mahdollistavat myös aristotelisen jäljittelyn.

Kertomusta koskeva aineisto

-Helin 1. luokka (24 oppilasta; 10P, 14T) vastasi kysymyksiin: *Mikä oli kertomuksen paras kohta? Oliko tässä joku hyvä henkilö? Mitä hyvää hän teki? Oliko joku paha? Mitä hän teki?* Kysymykset esitettiin luokalle yhteisesti, ja opettaja jakoi vastausvuoroja viittaamisen perusteella. Opettaja kirjasi vastaukset päiväkirjaansa. Opettajan tuottama muu aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Simon 1. luokka/kristillinen koulu (18 oppilasta; 7P, 11T) vastasi kysymyksiin: *Oliko paimentytöllä hyvät olot siinä talossa? Miksi kurki antoi tytölle lahjoja? Miksi tyttö ei halunnut luopua sormuksestaan? Jos teidän pitäisi kuvata tyttöä yhdellä*

⁵⁶⁴ Ks. Elenius 2001, 66-68, 10-12, 48-50 ; näistä erityisesti *lempeys* on nostettu esille vaalimisen arvoisena hyveenä aikanamme, jossa satunnaisen väkivallan uhka on kasvanut (Väri 2008, 430-431).

sanalla, mitä sanoisitte? Kysymykset esitettiin luokalle yhteisesti, ja opettaja jakoi vastausvuoroja viittaamisen perusteella. Opettaja kirjasi oppilaiden vastaukset irrallisille papereille.

-Marin yhdysluokka 1-2 (22 oppilasta;15P,7T) vastasi kysymyksiin: *Mikä oli kertomuksen paras kohta?Tekikö joku hyvin? Tekikö joku pahasti?* Kysymykset esitettiin luokalle yhteisesti, ja opettaja jakoi vastausvuoroja viittaamisen perusteella. Opettaja kirjasi vastaukset päiväkirjaansa. Opettajan tuottama muu aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot

.-Lassen Montessori-yhdysluokan 1-3 (24 oppilasta; 17P, 7T) nauhoitettuun keskusteluun osallistui 9 oppilasta (7P,2T) luokilta 1-2. Oppilaille esitettiin ennen kertomuksen lukemista kysymys: *Mitä tarkoittaa, jos joku ihminen on uskollinen?* Kertomuksen lukemisen jälkeen opettaja ohjasi keskustelua kysymyksillä: *Oliko paimentyöllä siinä talossa hyvät oltavat? Miksi kurki antoi tytölle lahjoja? Miksi tyttö ei halunnut luopua sormuksesta? Minkälainen tämä tyttö oli, kuvailkaa häntä yhdellä sanalla? Mitä tarkoittaa, että joku on uskollinen?* Opettaja jakoi vastausvuoroja viittaamisen perusteella. Opettajan luenta ja keskustelu nauhoitettiin; aineistona on tältä osin nauhoituksen sanatarkka transkriptio.

-Päivin 2. luokan 23 oppilaasta 22 (13P, 9T) piti kuuntelupäiväkirjaa valiten *mielihenkilön* ja perustellen valintansa (*Miksi pidin hänestä?*).Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot; kertomuksen kommentointi keskustelussa (sisältyy tutkijapäiväkirjaan=TPK).

-Kaisan 2. luokan satutuntilaisista 14 oppilasta (4P,10T) piti kuuntelupäiväkirjaa kirjoittaen *mielihenkilöstä* (*Kenestä pidin eniten?*) sekä perustellen *mielihenkilövalinnan* (*Miksi pidin hänestä?*). Oppilaat myös piirsivät tai kirjoittivat *parhaasta kohdasta*. Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Annen 3. luokan 17 oppilaasta 16 (10P, 6T) piti kuuntelupäiväkirjaa valiten *parhaan kohdan* ja *mielihenkilön* sekä perustellen *mielihenkilövalintansa* (*Pidin hänestä, koska...*).Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Johannan 4. luokan 25 oppilaasta 21 (17P, 4T) piti kuuntelupäiväkirjaa valiten *parhaan kohdan* ja *mielihenkilön* sekä perustellen *mielihenkilövalinnan* (*Pidin hänestä, koska...*). Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Kaisan 4. luokan tutkimuksessa mukana olleista 12 oppilaasta 9 (4P, 5T) piti kuuntelupäiväkirjaa valiten *mielihenkilön* ja perustellen valintansa (*Kerro, millainen henkilö mielestäsi oli*). Opettajan tuottama aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

Kertomuksen reseptio

IHAILU

Tutkijaluennan arvio tytön ja kurjen mahdollistamasta ihailusta todentui vakuuttavasti. Oppilaiden vallitseva reseptiotapa oli nimenomaan ihailu: 1) mielihenkilöksi valittiin eettisin perustein yleensä kertomuksen hyvät henkilöhahmot tyttö tai kurki, jollei molempia; 2) nuorimmat oppilaat valitsivat heidät poikkeuksetta hyviksi henkilöiksi; 3) myös monissa parhaan kohdan vastauksissa nostettiin esille tytön tai kurjen hyvät teot. Neljäsluokkalaiset näkivät heidät lähes tasavertaisina toinen toisensa auttajina: *"he olivat tosi ystäviä, kun tyttö auttoi kurkea ja kurki auttoi tyttöä"* (Johanna, 4/P). Tämän luokan oppilaista 38 % valitsi eettisin perustein mielihenkilöksi tytön, 29 % kurjen ja 24 % molemmat (yhteensä 91 %). Henkilöhahmon sukupuolella ei näyttänyt olevan tässä merkitystä - myös valtaosa pojista oli valinnut kertomuksen tytön mielihenkilökseen. Annen 3. luokalla ihailu kohdistui selkeämmin tyttöön: 63 % valitsi mielihenkilöksi tytön, 19% kurjen ja 6 % molemmat (yhteensä 88 %). Kaisan 2. luokalla 57 % valitsi tytön, 21 % kurjen (yhteensä 78 %) mielihenkilökseen eettisin perustein. Kaisan 4.:nen ja Päivin 2. luokan vastaukset eivät ole muutettavissa luvuiksi, koska monet olivat vain maininneet tai piirtäneet mielihenkilön ilman perustelua.

Tyttöä koskevista perusteluista kävi ilmi, että ihailua oli herättänyt ensiksikin kurjen hoitaminen: *"Paras kohta oli se kun --- tyttö alkoi hoitaa kurkea"* (Johanna, 4/P) ja *"Pidin eniten työstä, hän piti kurjesta hyvää huolta"* (Päivi, 2/T) ja *"auttoi kurkea kun paransi sen haavan"* (Kaisa, 2/T) ja *"hän---pelasti kurjen kuolemalta"* (Johanna, 4/P). Jotkut oppilaat ilmaisivat tämän tapahtuman piirroksilla, joissa on tyttö maassa makaavan kurjen vieressä tätä hoitamassa (Kaisa, 4/T, Kaisa, 2/P, 2T).

Eräs poika toi – kerrontaa myötäillen – esille kurjen hoitamisen pitkäkkisyyden: ”*Tyttö hoivasi häntä päivän, toisen, kolmannen ja neljännenkin*” (Johanna, 4/P).

Toiseksi kiiteltiin tytön suhtautumista kerjäläisiin: ”*Tyttö antoi lusikan köyhälle*” (Heli, 1) ja ”*hän antoi kerjääjille vaatteita ja ruokaa*” (Johanna, 4/P) ja ”*hän jutteli niin kauniisti vieraille*” (Kaisa, 2/P). Kaisan 2. luokan tyttö oli piirtänyt hymyilevän tytön antamassa lusikkaa naiselle, jolla on paikattu mekko. Tytön rooli kurjen vapauttajanakin tuotiin esille: ”*hän pelasti prinssin lumouksesta*” (Johanna, 4/P). Eräs oppilas piti jo tytön työtä osana hänen hyvyyttään: ”*kun se vei lehmät ulos*” (Johanna, 4/P). Aika moni perusteli mielihenkilövalintaansa tytön kieltäytymisellä kaupustelijaeukon houkutuksissa: ”*Paras kohta oli kun paimentyttö ei suostunut antamaan rautasormustaan kaupustelijalle vaikka hän tarjosi vastalahjaksi kaikkia kultia ja timantteja*” (Johanna, 4/P) ja ”*Kun se tyttö ei antanut sormustaan, vaikka eukko houkutteli koruilla*” (Mari, 1-2) ja ”*Paimentyttö oli hyvä ihminen, koska ei ostanut kurjen antamalla rautasormuksella aarteita*” (Päivi, 2/T).

Kun nuorimmilta oppilailta kysyttiin syytä tytön pidättyvyyteen, jotkut viittasivat kiellon tottelemiseen: ”*No kun se kurki sano, että ei sitä saa antaa kenellekään*” (Lasse, 1/P) ja ”*Kun se kurki sano, ettei saa antaa*” (Simo, 1/T). Vaikka kertomuksessa puhutaan rautasormuksesta, toiset arvelivat syynä olleen korun hienouden: ”*Sen mielestä se oli niin hieno*” (Simo, 1/T) ja ”*Se oli niin hieno se koru*” (Lasse, 1/P). Eräs Simon luokan poika näki tapahtuman välttämättömänä kertomuksen logiikalle: ”*Koska sen lumous ei muuten purkautuisi*”. Oli myös niitä, jotka näkivät syyn tytön ja kurjen ystävyudessa: ”*se(kurki) oli sen (tytön) hyvä ystävä*” (Lasse, 2/P) ja ”*Koska se oli saanu sen siltä ainoolta ystäväältä*” (Lasse, 2/T) ja ”*Koska se sai sen ainoolta ystäväältä*” (Simo, 1/T).

Tytöstä käytettiin ihailuun viittaavia määreitä *antelias, kiltti, kiltein, hyvä, auttaja, auttavainen, avulias, ystävällinen, kohtelias, hyväsydäminen, niin tavallinen, kiva, rehellinen, uskollinen, ”ajatteli ensin muita” ja ”rakastaa toisia*”. Tutkijaluennan *lempeä* vastannee viimeksi mainittua ilmaisua sekä kilttiä, hyvää, ystävällistä ja hyväsydämistä. Sen sijaan oppilaiden sanastoon eivät kuuluneet tytöstä käyttämäni adjektiivit *kärsivällinen, kiitollinen, antelias ja itsensä hillitsevä*.

Kun kertomukseen sisältyvän ja tutkijaluennassa käyttämäni adjektiivin *uskollinen* merkitystä kysyttiin ennen kertomuksen lukemista Lassen luokan oppilailta, vastauksiksi annettiin seuraavanlaisia arveluja :

- ”*Se tarkoittaa sitä, että jos sanoo vaikka, voisitko käydä hakemassa pallon pihalta, niin menee hakemaan sen*” (Lasse, 2/P)
- ”*No vaikka semmonen, että uskoo Jeesukseen*” (Lasse, 2/P)
- ”*Uskoo Jumalaan*” (Lasse, 1/P)
- ”*En mä tiedä*” (Lasse, 1/P)
- ”*Et siihen ihmiseen voi uskoo*” (Lasse, 1/P)
- ”*Et siihen voi luottaa*” (Lasse, 2/T)

Kun *uskollinen*-sanon merkitystä kysyttiin kertomuksen lukemisen jälkeen, vastaukseksi tuli: ”*Että voi luottaa*” (Lasse, 1/P). Lassen luokka määritteli tyttöä adjektiiveilla *kiltti*, *ystävällinen* ja *kohtelias*, ensimmäisen luokan tyttöoppilaan käyttäessä jo sanaa *uskollinen*. Uskollinen-sanon vaikeus näkyy siinä, että ylempienkin luokkien oppilaista vain yksi liitti tyttöön tämän adjektiivin (Johanna, 4/T). Toisaalta, jo 2. luokan oppilas oli lähestynyt tätä luonteenpiirrettä kokonaisella lauseella, ”*hän (kurki) ei unohtanut ystävää*” (Päivi, 2/P).

Kurjen toiminnassa kiiteltiin ennen kaikkea hänen huolenpitoaan tyttöä kohtaan: ”*kurki auttoi köyhää tyttöä, antoi lusikan ja sukkulan*” (Mari, 1-2) ja ”*kun tytön lintu tiputti tytölle hopea lusikan*” (Anne, 3/T). Pari oppilasta oli huomannut myös kurjen hyvät käytöstavat. ”*kiitti tyttöä hoidosta*” (Johanna, 4/P) ja ”*kurki kiitti*” (Heli, 1). Ehkä romantiikan arvostukseen viittaavana voidaan pitää sitä, että jotkut oppilaista – kaikki tytöjä – (Johanna, 4/T; Kaisa, 2/2T; Heli, 1) pitivät parhaana kohtana sitä, kun kurki antoi tytölle sormuksen. Kun Simon ja Lassen luokilla kysyttiin, miksi kurki antoi tytölle lahjoja, näiden luokkien oppilaat järkeilivät hyvin samantyyppisesti:

- ”*Koska se paransi sen haavat ja oli ystävällinen*” (Simo, 1/P)
- ”*Siks koska se tyttö auttoi sitä*” (Lasse, 2/P)
- ”*Kun se paransi sen siivet ja ettei se kuolis nälkään*” (Simo, 1/P)
- ”*Siks, kun sillä ei ollu mitään*” (Lasse, 1/P)
- ”*Antoi, että muuttuisi ritariksi*” (Simo, 1/T)

-”Muuten se kurki ei ois päässy lumouksesta” (Lasse, 2/P)

Kurjesta käytettiin adjektiiveja *ystävällinen, kiva, mukava, avulias, rakastavainen, kiitollinen ja antelias*; kaksi viimeksi mainittua adjektiivia sisältyy myös tutkijaluentaan. Näiden lisäksi määrittelin kurkeä adjektiiveilla *vastuuntuntoinen, luotettava ja uskollinen*. Kuten edellä kävi ilmi, tulkitsin erään oppilaan viittaavan kurjen *uskollisuuteen* lauseella: *”hän ei unohtanut ystävää”* (Päivi, 2/P).

SYMPATIA

Sympatian heräämistä tuki ja tutki erityisesti Lassen ja Simon luokilla esitetty kysymys: *Oliko paimentyöllä hyvät olot siinä talossa?* Oppilaat antoivat seuraavanlaisia vastauksia:

-”Ei ollu” (Lasse, 1/P)

-”Se sai niin vähän ruokaa ja juotavaa” (Lasse, 1/P)

-”Emäntä ei antanut ruokaa eikä hoitanut, koska oli vaivainen paimentyttö” (Simo, 1/P)

-”Ne ei pitänyt siitä hyvää huolta” (Simo, 1/T)

-”Vaatetta” (ei ollut tarpeeksi...jatkoi opettaja) (Lasse, 2/P)

-”Ei ollu yhtään ystävää” (Lasse, 2/P)

-”Oli niin kaunis, ettei antaneet ruokaa sille” (Simo, 1/P)

-”Ne pilkkas sitä” (Lasse, 1/P)

Useimpien Simon 1. luokan oppilaiden mielestä tytön olot talossa olivat *”huonot”*. Muualla aineistossa pahoittelu tytön kurjien olojen johdosta näkyi mm. piirroksissa, joissa on kuvattu tyttö paikatussa mekossa (Kaisa, 2/2T, Päivi, 2/2T). Myös puheessa kurjen haavoittumisesta oli nähtävissä myötätuntoinen sävy: *”kurki laskeutui maahan haavoittuneena. Hän oli jo melkein kuollut.”* (Johanna, 4/P). Epäsuoremmin pahoittelua köyhää paimentyttöä tai haavoittunutta kurkea kohtaan esitettiin kiiteltäessä kurjen tai tytön auttavaisuutta: *”Paras kohta oli se kun kurki antoi tytölle hopealusikan ja tytön ei tarvinnut nähdä nälkää”* (Johanna, 4/P) ja *”Paras kohta oli kun kurki antoi koko ajan jotain jolla se tyttö selvisi talven*

yli” (Johanna, 4/P) ja ”häntä hoivattiin hyvin kun häntä oli ammuttu” (Johanna, 4/P). Myös nuorempien oppilaiden vastauksissa sympatiaa ilmaistiin samalla tavoin epäsuorasti, mutta lyhyemmin : ”Kurki auttoi köyhää tyttöä” ja ”Tyttö auttoi sairasta kurkea” (Mari, 1-2) ja ”Paimentyttö auttoi kipeää kurkea” (Heli, 1). Sympatian kokemiseen viittaavina pidin – kurjen osalta – myös ne piirroksat, joissa on maassa makaava kurki vieressään hoivaava tyttö (Kaisa, 4/T; Kaisa, 2/P, 2T).

Oli myös vastauksia, joissa ilmeni epäsuorasti pahoittelua kerjäläisiä kohtaan: ”(tyttö) auttoi vanhoja ihmisiä ja heidän lapsiaan” (Johanna, 4/P). Saman suuntaiseen reseptioon viittaavaksi luin myös piirroksen hymyilevästä työstä antamassa lusikkaa naiselle, jolla on paikattu mekko (Kaisa, 2/T) ja piirroksen, jossa on nainen paikatussa mekossa sekä pienempi ihmishahmo puhekuplassa ”minulla ei ole rahaa”(Päivi, 2/P). Tutkijaluennassa esittämäni arvio sympatian heräämisestä tyttöä, kurkea ja kerjäläisiä kohtaan todentui täten monin tavoin oppilaiden vastauksissa.

TORJUNTA

Paheksuntaa kertomuksen joitakin henkilöahmoja kohtaan esitettiin vain alimpien luokkien vastatessa yhteisesti kysymyksiin: *Oliko joku paha? Mitä hän teki?* ja *Oliko paimentyöllä siinä talossa hyvät oltavat?* Pahoiksi teoiksi mainittiin: ”*Talonväki, ei antanu työlle ruokaa ja vaatteita* (Heli, 1) ja ”*Noita, koska härnäsi tyttöä*” (Mari, 1-2) ja ”*Velho, joka loihti prinssin kurjeksi*” (Heli, 1). Simon luokka piti tytön huonojen olosuhteiden syynä emäntää ja muuta talonväkeä : ”*Emäntä ei antanut ruokaa eikä hoitanut---*”, ”*Ne ei pitänyt siitä hyvää huolta*”, ”*---ettei antaneet ruokaa sille*” (Simo, 1). Lassen luokan lisäys tähän luetteloon oli: ”*Ne pilkkas sitä (tyttöä)*” (Lasse, 1/P). Emäntää ja tyttäriä yhdessä kuvattiin adjektiivilla kateellisiksi, mikä oli myös tutkijaluennassa heihin liitetty määre. Velhosta oli käytetty adjektiivia *ovela*; tutkijaluennassa myös sanoja *kostonhimoinen* ja *kiero*.

ULKOKOHTAINEN RESEPTIO

Erityisesti Kaisan 4. luokan oppilaita koskevassa aineistossa näkyi joidenkin kohdalla merkkejä ulkokohtaisesta reseptiosta. Kertomuksen tytön valitsemista mielihenkilöksi perusteltiin mm. seuraavasti: ”*lempihahmo oli paimen tyttö koska sillä oli onnea kuin mulla. Meinaan mulla sitä onnea on*” (Kaisa, 4/T) ja ”*lempihahmo on paimentyttö koska hän sai onnea*” (Kaisa, 4/P). Kurki oli valittu mielihenkilöksi syystä: ”*koska pidän eläimistä*” (Kaisa, 4/P). Hieman vastaavanlainen perustelu tuli Kaisan 2. luokan tytöltä: ”*Koska se oli lintu*”.

Suoranaista vastakarvaan kuuntelua näkyi pahan henkilöhaamon valitsemisessa mielihenkilöksi: ”*Lempihahmoni oli Emäntä. Hän oli itara*” (Kaisa, 4/P). Yksi Johannan 4. luokan poika oli valinnut mielihenkilöksi velhon ja kiittänyt tätä *ovelaksi*. Kaisan 2. luokan poika mainitsi mielihenkilöksi prinssin isän; piirroksessa tästä henkilöhaamosta on selitys ”*ampuja*” – miehellä on pyssy, joka osoittaa lintuun. ”. Myös eräs Annen 3. luokan poika, joka oli valinnut kertomuksen tytön mielihenkilöksi eettisin perustein, piti toisaalta parhaimpana kohtana sitä, ”*kun prinssin isä ampui metsävelhon rakkaimman eläimen*”. Kolme poikaa Marin luokalta piti parhaana kohtana sitä, ”*kun eukko aina ilmestyi kyselemään*” (Mari, 1-2/P).

SUHTAUTUMINEN LOPPURATKAISUUN

Eläytyminen tytön vaikeuksiin näkyi siinä, että parhaana kohtana pidettiin jo olojen helpottumista ennen lopullista hyvää käännettä: ”*Se sai lämpimiä vaatteita ja ruokaa yllin kyllin*” (Johanna, 4/P) ja ”*kun paimentyttö sai hopealusikan ja siitä paljon ruokaa*” (Johanna, 4/P) ja ”*kun tyttö alkoi lihoa*” (Mari, 1-2). Marin luokan jotkut oppilaat mainitsivat kurjen muuttumisen ritariksi parhaaksi kohdaksi (Mari, 1-2); Johannan luokalla tämäkin tapahtuma liitettiin tytön olojen paranemiseen: ”*kun kurjesta muuttui ritari eikä paimentytön tarvinnut enää nähdä nälkää ja olla viluissaan*” (Johanna, 4/P) ja ”*kun kurki muuttui prinssiksi ja vei paimentytön linnaansa eikä antanut tytön kuolla nälkään eikä vilustuttaa häntä*” (Johanna, 4/T). Päivin 2. luokan pojan piirros linnasta saattoi viitata kertomuksen onnelliseen loppuun, jossa kerrotaan ritarin vievän tytön linnaansa.

LOPUKSI

Lähes kaikki opettajat raportoivat kuuntelun hyvästä sujumisesta. Anne oli tapansa mukaan havainnoinut myös luokkansa reaktioita ääneenlukemisen aikana: ”*Odotusta ilmassa...miten käy tytön*” (Anne, 3). Johannan muistiinpanoissa oli suorastaan ihmetystä lukuhetken hyvästä sujumisesta: ”*Eipä uskoisi, että tietsikka-ajan lapset kuuntelevat näin keskittyneesti*” (Johanna, 4). Keskustelua muutoinkin painottanut Heli olisi kaivannut oppilaissa lisää luennan jälkeistä aktiivisuutta: ”*En tiedä oliko päivässä/hetkessä/ajankohdassa vika; oppilaat eivät lämmenneet kertomukselle. He kyllä jaksoivat kuunnella sadun, mutta mielipiteitä ei kauhean paljon tullut---. Vähäisestä keskustelusta huolimatta tuntuu siltä, että tarinan opetus tuli esiin*”. Kaisan 2. luokankaan satutunnilla kuuntelussa ei ollut ongelmia: ”*Lapset kuuntelivat keskittyneesti*”. Kaisa oli pitänyt tarpeellisena selittää sanat *paimen* ja *rautalehti*. 4. luokalle Kaisa luki kertomuksen kahteen kertaan. Päivin 2. luokalla kertomusta oli kuunneltu mielellään, mutta kuuntelupäiväkirjan täyttäminen oli ollut jostain syystä halutonta: ”*Nyt tuntuu siltä, että satuja kyllä kuunnellaan mieluusti, mutta innostuminen kirjoittamaan vaatisi rauhallisen ja virkeän aamutunnin. Mielelläänhän monet piirtävät komeita linnoja, pojat erityisesti*”.

Opettajista monet kertoivat myös oman mielipiteensä tekstistä. Johannan mielestä kertomus oli ”*mukava vanhanaikainen satu*”, Helin mielestä ”*perinteinen satu*”. Erään keskustelun aikana Päivi kommentoi kertomusta sanomalla sitä *ihanaksi* (TPK); päiväkirjaansa hän oli kirjoittanut: ”*Olipa hyvä satu*” (Päivi, 2). Mari piti kertomusta sopivan pituisena. Hän – samoin kuin Heli – toi myös esille tekstin soveltuvuuden eettiseen kasvatukseen: ”*Alku oli hirveän surullinen, mutta hyvät oppilaittenkin on välillä kuulla ihmisistä, joilla kaikki ei ole hienosti ja elämä vailla huolia. Tyttö opetti tarinan avulla ystävyysjärjestyksen tärkeydestä*” (Mari, 1-2) ja ”*Hyvä/paha helposti esiin, hyvä eettisen kasvatuksen kertomus*” (Heli, 1).

Oppilaiden vastauksissa tytön ja kurjen hyveistä oli pantu merkille erityisesti *auttavaisuus*, *ystävällisyys* ja *anteliaisuus*, tytön osalta myös *hyväsydämyys* ja kurjen osalta *kiitollisuus*. Ylönen on sijoittanut kokoelmaansa tämän tekstin juuri

kiitollisuutta käsitteleviin kertomuksiin⁵⁶⁵, mikä nostaa huomion keskipisteeseen kurjen. Kun kertomusta tarkastellaan tytön hyveiden kannalta, hänen esimerkillisyydessään loistaa kirkkaimpana *hyväsydämissyys* – kertomuksen sanoin: hellyys ja armeliaisuus – sekä sairasta kurkea että puutetta kärsiviä kerjäläisiä kohtaan. Tämä oli myös oppilaiden hyvin ymmärtämä ja arvostama hyve.

Tytön ja kurjen *uskollisuus* toisiaan kohtaan osoittautui vaikeasti käsitettäväksi ja ilmaistavaksi hyveeksi – oppilaiden suoranaiset väärinkäsitykset ovat samantapaisia kuin Lehtovaaran ja Ylösen mainitsemat.⁵⁶⁶ Kertomuksen lukeminen tosin näytti hieman auttavan uskollisuus-sanankin ymmärtämistä, mikä tuli esille Lassen luokan vastauksissa. Samaan luonteenpiirteeseen tuntui viittaavan Päivin 2. luokan poika kokonaisella lauseella: *”hän ei unohtanut ystävää”*. Uskollisuuden hyveen merkitystä henkilösuhteissa (ei niinkään terminä) voisi koettaa avata kysymyksillä, joissa huomio suunnattaisiin hylättyihin polkuihin⁵⁶⁷: *Miltä kurjesta olisi tuntunut, jos tyttö olisi vaihtanut sormuksen kaupustelijaeukon koruihin? Olisiko kurki ilahtunut? Olisiko työstä tuntunut hyvältä, jos kurki ei olisikaan palannut?*

6.11 Albert

Pertti Luumi

Tutkijaluennan pöytäkirja

Henkilöhahmot: Albert, Henrik, kaverit, muuttolinnut, Jumala.

Alussa esitellään päähenkilö, 8-vuotias Albert, ja hänen kaverisuhteensa. Albert kiipeilee puissa, käy ongella ja juoksee kilpaa kavereittensa kanssa sekä harjoittelee pianonsoittoa. Hän ei tee yleensä mitään, minkä hän tietää kielletyksi ja

⁵⁶⁵ Ylönen 2005, 49-50

⁵⁶⁶ Ks. Lehtovaara 1992, 96-97; Ylönen 2005, 13-14

⁵⁶⁷ Ks. Chatman 1993, 54

vääräksi. Kun kaverit nimittelevät Albertia tämän vuoksi jänishousuksi, se harmittaa tätä – siitä huolimatta Albert useimmiten pitää päänsä ja torjuu houkutukset. Albertin paras kaveri on kaksi vuotta vanhempi Henrik. Albert ja Henrik valmistavat ritsat, joilla he kilpailevat, kumpi ampuu kauemmaksi tai tarkemmin maaliin. Kerran pojat ampuvat vahingossa ikkunan rikki.

Eettiset ydintapahtumat, (niistä erikseen) teot ja tekojen vaikutukset:

1. Kauniina, keväisenä sunnuntaiamuna Henrik ehdottaa, että he menisivät yhdessä ampumaan ritsoilla muuttolintuja. *Albert ei pidä ajatuksesta, mutta hän lupautuu jotta ei vaikuttaisi jänishousulta.* 2. Metsän reunassa pojat näkevät muuttolintuja. *He ottavat kivet taskuistaan ja alkavat tähdätä ritsoillaan lintuja.* 3. Samassa kirkonkellot alkavat soida, ja Albertista tuntuu, että ne sanovat ”Älä tapa”. *Albert pudottaa ritsansa. Hän sieppaa ritsan myös Henrikin kädestä ja metelöi, jotta linnut ymmärtävät paeta. Linnut pelastuvat. Albertin on tästä lähtien helpompi vastustaa kiusausta tehdä väärin.*

Lopussa kerrotaan, kuinka keväisin omenapuiden kukkiessa Albert kuuli mielessään sunnuntaiamun kirkonkelloissa Jumalan äänen, joka sanoi ”Albert! Älä tapa!” Kerrotaan myös, että Albertin koko nimi oli Albert Schweitzer, ja että hän aikuisena työskenteli lääkärinä Afrikassa.

Henkilöhahmojen luonteenpiirteitä kuvaavat määreet (numeroiden viitatessa em. tapahtumiin):

A. Tekstiin sisältyvät: - Albert: *arka, jänishousu.*

B. Tutkijaluennan mukaiset: - Albert: *omantunnontarkka ja itsenäinen* (alun kuvaus), *epäitsenäinen ja säälimätön* (1,2), *elämää kunnioittava, päättäväinen ja rohkea* (3). – Henrik: *säälimätön* (1, 2). – Kaverit: *pilkallisia* (alun kuvaus)

Kertomuksen rakenteelliset-sisällölliset piirteet:

- a) Kertomuksessa on oikeastaan vain yksi ja sama eettinen ydintapahtuma, johon sisältyy Henrikin ehdotus ja Albertin reagoiminen siihen, ensin periaatteellisella tasolla lintujen tappamiseen myöntyen ja sitten

konkreettisemmin sopivaa kiveä valiten, ja lopulta ampumisesta luopuen. Sivutapahtumissa kuvataan toisaalta ritsojen valmistamista ja tarkkuusammuntaharjoituksia, joita vasten Albertin tilapäinen erehtyminen vaikuttaa uskottavammalta ja Albert itse inhimillisemmältä; toisaalta kuvataan palanneiden muuttolintujen laulua ja kevään ihanuutta, joita vasten suunniteltu väkivalta näyttäytyy räikeänä vääryytenä.

- b) Konkreettisia yksityiskohtia ovat puissa kiipeily, kilpajuoksu, pianonsoitto, ritsat, pahvista tehtävä maalitaulu, ampumaharjoitukset, rikki mennyt ikkuna, omenapuiden kukkiminen, muuttolintujen laulu, kirkonkellot.
- c) Albertin vallitsevat luonteenpiirteet ovat hyvät, Henrikin ja muiden poikien selvästi huonommat. Albertin tilapäinen erehtyminen on omiaan herättämään sympatiaa häntä kohtaan.
- d) Luonteenpiirteitä esitellään tekojen ja ajatusten kuvaamisen kautta. Suoraan määrittelyyn ei yhdisty epäsuoraa, esimerkiksi adjektiivien määrittelyä.
- e) Luonteenpiirteiden paljastamisessa käytetään myös Albertin ja muiden poikien luonteenpiirteiden rinnastamista.
- f) Albertin mieltämistä hyväksi helpotetaan kuvaamalla hänet toisten poikien pilkan kohteeksi.
- g) Kertomuksessa toteutuu osittain hyvyyden voitto. Albert onnistuu pelastamaan linnut, ja tämä tapahtuma tekee hänelle jatkossa helpommaksi omantunnon mukaan toimimisen; Henrikin tai muiden poikien kyseenalaiset toimintatavat eivät tule rangaistuksi, Henrikin aikomus tappaa lintuja kuitenkin epäonnistuu.
- h) Kertomus kuuluu kokoelmaan, joka on tarkoitettu kymmenen käskyn opettamisen yhteyteen - valaisemaan 5. käskyä - ja joka tällaisena soveltuu hyvin kristillisten kirkkokuntien uskonnonopetuksen mukaiseen eettiseen kasvatukseen. Hyveistä *rohkeus* ja *päätäväisyys* näyttävät kertomuksen valossa ratkaiseviksi jouduttaessa tilanteisiin, joissa omakohtaisesti sisäistetyn normin mukaan toimiminen merkitsee poikkeamista muiden, mahdollisesti vihaisesti reagoivien mielipiteistä.

568

Ritsaleikit aiheena liittävät kertomuksen lapsen maailmaan.

⁵⁶⁸ Elenius 2001, 98 ; MacIntyre 2004, 226-227 ; ks. Labbé 2006, 67

Henkilöhahmojen mahdollistamat reseptiotavat (verrattuna em. kohtiin):

Albert: sympatia (a, f), ihailu (c, g) ja aristotelinen jäljittely. Henrik ja muut pojat: torjunta (c). Muuttolinnut: sympatia (a).

Kertomusta koskeva aineisto:

-Helin 1. luokka (24 oppilasta; 10 P, 14 T) vastasi kysymyksiin: *Mikä oli kertomuksen paras kohta? Oliko tässä joku hyvä henkilö? Mitä hän teki? Oliko joku paha? Mitä hän teki?* Kysymykset esitettiin luokalle yhteisesti, ja opettaja jakoi vastausvuoroja viittaamisen perusteella. Opettaja kirjasi vastaukset päiväkirjaansa. Opettajan tuottama muu aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

-Marin yhdysluokka 1-2 (22 oppilasta; 15 P 7 T) vastasi kysymyksiin: *Mikä oli kertomuksen paras kohta? Kasvoiko Albertista hyvä aikuinen?* Kysymykset esitettiin luokalle yhteisesti, ja opettaja jakoi vastausvuoroja viittaamisen perustella. Opettaja kirjasi vastaukset päiväkirjaansa. Opettajan tuottama muu aineisto: kertomusta koskevat päiväkirjamuistiinpanot.

Kertomuksen reseptio

IHAILU

Arvioni Albertin mahdollistamasta ihailevasta reseptiosta sai vahvistusta ensinnäkin parhaan kohdan -vastauksista, joissa viitattiin Albertin hyvään toimintaan kertomuksen lopussa: *"Albert pudotti ritsan", "Pojat eivät ampuneet lintuja"* (Heli, 1) ja *"Kun Albert otti kaverinsa ritsan ja heitti maahan", "Kun Albert ei halunnut kiusata ketään"* (Mari, 1-2). Toiseksi, kun Marin luokalta kysyttiin, kasvoiko Albertista hyvä aikuinen, viittaamisen perusteella lähes kaikki olivat samaa mieltä; vastanneen oppilaan sanoin: *"Kyllä, koska hän halusi auttaa ja olla kiltti"* (Mari, 1-2). Myös Helin luokka valitsi Albertin hyväksi henkilöksi. Ihailuun viittasivat valinnan perusteluksi mainitut hyvät teot: *"otti ritsan kaverin kädestä"* ja *"ei osallistunut pahoihin hommiin"*. Albertia kuvattiin ainoastaan em.

adjektiivilla kiltti; tämä mahdollisesti kattoi esittämäni määreet *omantunnontarkka* ja *elämää kunnioittava*, epätodennäköisemmin adjektiiveja *rohkea* ja *päätäväinen*.

SYMPATIA

Jänishousuksi välillä pilkattu Albert tai ampumisen uhkaamat muuttolinnut olisivat voineet herättää kuulijoissa sympatiaa, kuten esitin tutkijaluennan yhteydessä. Tällaisen kokeminen ei tullut ainakaan eksplisiittisesti esille oppilaiden aineistossa.

TORJUNTA

Kun Helin luokalle esitettiin kysymys pahoista henkilöistä, tällaisiksi mainittiin ”*muut, jotka pilkkasivat Albertia*”. Sen sijaan Henrik, josta oli lähtöisin lintujen amupumisen idea, näytettiin unohtaneen.

ULKOKOHTAINEN RESEPTIO

Parhaan kohdan –vastauksissa ilmennettiin myös reseptiota, jossa oli koettu tärkeäksi jännitystä tuonut sivutapahtuma: ”*kun ne ampuivat ikkunan rikki*”, ” (Mari, 1-2) ja ”*kun ikkuna särkyi*” (Heli, 1). Jotakin oppilasta oli kiinnostanut eniten leikkimiseen liittyvä tapahtuma, ”*ritsojen tekeminen*” (Heli, 1). Pari oppilasta ilmaisi suorastaan karskia suhtautumista; parhaana kohtana he pitivät sitä ”(*kun Albert sanoi*) *mennään vaan ampumaan lintuja*” ja ”*kun --- muut haukkuivat jänishousuksi*” (Mari, 1-2).

SUHTAUTUMINEN LOPPURATKAISUUN

Kertomuksen loppuun viittaavia kommenteja olivat jo edellä mainitut parhaan kohdan-maininnat: ”*Kun Albert otti kaverinsa ritsan ja heitti maahan*” (Mari, 1-2) ja ”*Albert pudotti ritsan*” ja ”*Pojat eivät ampuneet lintuja*” (Heli, 1). Vaikuttavana kohtana oppilaat olivat pitäneet myös kirkonkellojen viestiä: ”*Albert kuuli, älä tapa*” (Heli, 1) ja ”*Kun kirkonkellot soivat : älä tapa*” (Mari, 1-2).

LOPUKSI

Lukuhetki oli sujunut Helin luokalla suotuisasti: *”tosi kertomus kiinnosti”* ja *”oppilaat suhtautuivat vakavasti (ilmeistä päätellen)”*. Paitsi kertomuksen tosipohjaisuus myös sen realismi sai Heliltä kiitosta: *”tarinan juoni sopi hyvin ekaluokkalaisten elämään”*. Marin luokalla vastaanotto vaihteli: *”Lapset eivät olleet kaikki yhtä kiinnostuneita”*. Opettajan oma arvio tekstistä oli kuitenkin positiivinen: *”Minusta oli taas mukava lukea tositarinaa jostakin tunnetusta henkilöstä.--- Oikein hyvä eettisesti”* (Mari, 1-2).

Kertomus koettiin ennen kaikkea hyväksi keskustelun virittäjäksi: *”Kertomuksen pohjalta syntyi hyvä keskustelu oikean ja väärän tekemisestä ja omastatunnosta. Myös tytöt osallistuivat. Vaikka asiasta on puhuttu aikaisemminkin, oli keskustelu yllättävän aktiivista”* (Heli, 1) ja *”Yksi poika kertoi itsekin yrittäneensä osua pikkulintuun ritsalla ja juttelimme siitä, että lintu voi kuolla tai jäädä kitumaan. Hirven- ja jäniksenmetsästäys on eri asia. Niiden lihaa syödään ja ampujat ovat kokeneita eli eläin kuolee laukauksesta eikä kidu”* (Mari, 1-2).

Kertomuksen lukeminen johti siis kahteen eri tyyppiseen keskusteluun: Helin luokalla pysähdyttiin mm. omatuntokäsitteeseen, joka mainitaan kertomuksessa pariinkin kertaan, kun taas Marin luokalla (todennäköisesti) opettaja toi oppilaan ampumisyrityskokemukseen uuden, eettisesti punnitumman näkökulman. Ritsalla ampumisen vaikutukset lintujen kannalta tulivat hyvin esille tämän luokan keskustelussa. Hyve/pahe -näkökulmaa olisi mahdollista vielä vahvistaa nostamalla keskustelussa esille – oppilaiden nyt sivuuttama – Henrikin osuus pahaan houkuttelijana sekä Albertin *rohkeus* ja *päätäväisyys*, joita hän tarvitsi toimiakseen 5. käskyn mukaan, vastoin häntä vanhemman ja ehkä fyysisesti vahvemman Henrikin tahtoa. Niukkasanaisestä kertomuksesta ei käy ilmi esimerkiksi se, tunteeeko Albert pelkoa Henrikiä kohtaan. Kertomuksen lopun tapahtumista voi päätellä, että Albert voittaa ainakin pelon tulla haukutuksi jänishousuksi.

6.12 Yhteenvedo ja pohdintaa

Tapauskertomusten enemmistön voi katsoa tukevan hyvekertomuksen mallia jokseenkin sellaisenaan. ”Rehellinen puunhakkaaja”, ”Miten Olli sai koiran”, ”Kolme tulivuorta”, ”Ruutumäki ja Raitapelto”, ”Pikkujuna, joka jaksoi”/”Sinnikäs sininen veturi”, ”Mehiläiskuningatar” sekä ”Kurki ja paimentyttö” johtivat valtaosassa oppilaita hyvekasvatuksen kannalta suotuisaan reseptioon eli joko henkilöhahmojen ihailuun, ihailuun+sympatiaan tai torjuntaan eettisin perustein. Satujen lisäksi tässä tekstiryhmässä on yksi realistinen kertomus – lasten hyvekertomus ei tunne genererajoja; mukana on myös yksi kuvakirja. Näitä kertomuksia yhdistävänä tekijänä – lukuunottamatta ”Rehelliä puunhakkaajaa” – näkisin ensinnäkin hyvekertomuksen mallin kohdan *e* toteutumisen: henkilöhahmojen luonteenpiirteitä esitellään vastakkaisten luonteenpiirteiden *rinnastamisen* kautta. Melukylän Olli - suutari; Pikkukumpu - isot kummut; Lasse ja Saara - muut kyläläiset; sininen veturi - isot veturit; Tyhmeliini - vanhemmat veljet; kurki ja tyttö - emäntä ovat kertomusten *selkeästi* hyvät ja pahat henkilöhahmot.⁵⁶⁹

Kertomus ”Apteekkari ja hänen mäyräkoiransa” saivat tarkastelemaan samaa hyvekertomuksen mallin kohtaa myös toisenlaisin johtopäätöksin. Kun edellä mainituissa seitsemässä kertomuksessa rinnastetaan – hyvin tuloksin – *eri* henkilöhahmojen vastakkaiset luonteenpiirteet, ”Apteekkari...”-kertomuksessa rinnastuu *samojen* henkilöiden aikaisemmat ja myöhemmät piirteet – huonommin tuloksin: Karin ja Pekan myötätuntoinen ja auttavainen toiminta kertomuksen lopussa jää monilla oppilailta – lukuun ottamatta Päivin 2. luokkaa – kertomuksen alkupuolella kuvatun keppostelun varjoon. Oppilaiden reseptio voi selittyä myös henkilöasetelman monimutkaisuudella: poikien kiusaamisen kohteena ollut apteekkarikin muuttuu kertomuksen aikana. Herääkin kysymys, olisivatko oppilaat torjuneet pontevammin poikien vallattomuuden ja ihailleet selkeämmin heidän myöhempää toimintaansa, mikäli apteekkari olisi kuvattu alusta asti yksinomaan hyväksi henkilöksi. Päädyin muuttamaan kohtaa *e* hieman varauksellisesti.

⁵⁶⁹ Guroian kutsuu lapsuuden universaaliksi kertosäkeeksi lapsen toistuvaa halua tietää, onko kertomuksen henkilöhahmo hyvä vai paha. (Guroian 1998, 3-4)

Joistakin kertomuksista, joiden reseptio oli odotetulla tavalla eettinen ja sellaisena hyvekertomuksen mallia vahvistava, ei ollut huomattu kaikkia keskeisinä pitämistäni henkilöahmojen hyvistä tai huonoista luonteenpiirteistä.⁵⁷⁰ Esimerkiksi kertomuksen ”Kurki ja paimentyttö” hyvevalikoimasta *uskollisuus* tuli reseptiossa jokseenkin sivuutetuksi siitä huolimatta, että tätä hyvettä kuvataan sekä adjektiivilla että sitä vastaavilla teoilla. Tämä saattoi olla tulosta päähenkilöiden hyvevalikoiman runsaudesta tai siitä, että adjektiivia ei seuraa välittömästi tähän liittyviä tekoja tai vielä siitä, että toiston avulla yleisön huomiota suunnataan paremminkin *anteliaisuuteen*. Jotkut hyveet ovatkin tietysti helpommin käsitettäviä kuin toiset. Oppilaiden erityisesti huomaamia hyveitä olivat *avuliaisuus* (auttavaisuus) ja *ystävällisyys*; sen sijaan *uskollisuus*, *nöyryys* ja *itsehillintä* osoittautuivat vaikeasti avautuviksi luonteenpiirteiksi.

”Mehiläiskuningattaren” reseptiossa suurin osa oppilaista ilmaisi Tyhmeliiniä kohtaan ihailua eettisin perustein viittaamalla hänen toimintaansa eläinten pelastajana. Sen sijaan vanhempiin veljiin liittämäni *hillittömyys* (käänteisellä tavalla *itsehillintä*) näytti jäävän jokseenkin huomiotta. Tällä en tarkoita sitä, että lasten käyttämistä luonteenpiirrenimityksistä olisi puuttunut esimerkiksi sana *hillitön* – he eivät tuoneet tätä näkökohtaa esille tapahtumia kuvaavissa lauseissakaan. ”Mehiläiskuningatar” sisältää vain vähän sivutapahtumia, jotka voisivat auttaa eettisten ydintapahtumien kuvittelua. Lukija ei saa esimerkiksi tietää sitä, millä tavoin hurjasti veljet olivat maailmalla eläneet eikä sitä, olivatko veljet nälissään vai ilmensivätkö tapahtumat vain kyltymätöntä nautiskelunhalua. Vaikuttaisikin siltä, että hyvekertomuksen mallin kohdassa *a* olisi syytä vielä alleviivata sivutapahtumien merkitystä.

Samansuuntaisten tapahtumien *toisto* mainitaan hyvekertomuksen mallissa lapsiystävällisenä kertomistapana. Kahteen tai kolmeen kertaan lähes samanlaisina toistuvia tapahtumia oli oikeastaan jokaisessa, hyvekasvatuksellisesti suotuisan reseption kertomuksessa. Kohdassa *e* puhutaan myös kertojan *selventävistä kommentaista*. Tämän merkitys vahvistui verrattaessa ”Mehiläiskuningattaren” ja

⁵⁷⁰ Norfolk ja Norfolk muistuttavat, ettei pidä odottaakaan, että kaikki saisivat kuullusta kertomuksesta irti samoja asioita. (Norfolk & Norfolk 1999, 167)

”Miten Olli sai koiran”-kertomuksen aiheuttamia reaktioita koskien henkilöhahmojen nimiä. Kun edellisessä kertomuksessa Tyhmeliini-nimen merkitystä ei selitetä, tämä aiheutti joillekin oppilaille ylimääräistä päänvaivaa; jälkimmäisen kertomuksen ilkeän suutarin nimi Kiltti ei hämmentänyt ketään, koska Kiltin todellinen laatu käy selville kertojan selvennyksestä.

Hyvekertomuksen mallin kohta *g* toteutuu tapauskertomuksissa ainakin siten, että hyvien henkilöhahmojen pyrkimykset johtavat niissä onnelliseen lopputulokseen ja kehnosti toimineiden pyrkimykset epäonnistuvat. Vakuuttavimman hyve-eettisen reseption tekstiryhmässä vain kertomuksen ”Kolme tulivuorta” pahat henkilöhahmot tuhoutuvat konkreettisella tavalla. Ehkä joidenkin kertomusten (”Albert”, ”Tohtori Kivuton” ja ”Apteekkari ja hänen mäyräkoiransa”) väkivaltaiset tai muuten kehnosti toimineet henkilöhahmot olisi saatettu torjua selkeämmin, jos nämä olisivat saaneet tuntuvan rangaistuksen. Kun lapsi voi perinteisen sadun jälkeen todeta spontaanisti ”kyllä kannattaa olla hyvä”, yhtä helposti hän tekee johtopäätöksen ”rikos ei kannata” – nämä päätelmät vain näyttäisivät tarvitsevan tuekseen perinteisen palkkio-rangaistus -järjestelmän. ⁵⁷¹

Kohtaan *h* kuuluva hyvekertomuksen piirre, aiheen liittyminen lasta lähellä oleviin käytäntöihin vaikuttaisi edelleenkin suositeltavalta piirteeltä: vaikka realistinen, lasten toimintaa kuvaava kertomus ”Apteekkari ja hänen mäyräkoiransa” osoittautui vähemmän tehokkaaksi kertomuksen keskeisten hyveiden, avuliaisuuden ja ystävällisyyden valottamisessa, (myös) lasten maailmaan sijoittuva kertomus ”Miten Olli sai koiran” onnistui päähenkilön hyveiden esittelyssä huomattavasti paremmin. Toisaalta eettisen reseption kärkiryhmään (ja jo tapauskertomusvalikoimaan) kuului useita satuja. Joillekin 4. luokan pojille kertomuksen ”Kananreppana...” mielikuvituksellisuus näytti kuitenkin asettavan esteen hyve-eettiselle reseptiolle.

Henkilöhahmon sukupuolella näytti olevan merkitystä vain kertomusten ”Rehellinen puunhakkaaja” ja ”Kananreppana...” kohdalla: tyttöoppilaat olivat taipuvaisia valitsemaan puunhakkaajan sijasta mielihenkilöksi Joenhaltiattaren;

⁵⁷¹ Ks. Pihlström 2005, 90-91, 96

Kananreppana puolestaan herätti 4. luokilla eniten ihailua tytöissä. Sen sijaan ”Kurki ja paimentyttö”, joka olisi tarjonnut helposti oman sukupuolen mukaisen mielihenkilön, johti kumpaa tahansa päähenkilöä koskevaan ihailevaan reseptioon riippumatta vastanneen oppilaan sukupuolesta. Kertomusten reseption perusteella voi lisäksi päätellä, että sukupuolen määrittelyä kaihtavat hahmotkin, tulivuoret ja junat soveltuvat – ainakin vielä koulun alaluokista puhuttaessa – hyveellisen toiminnan esittelijöiksi siinä kuin ihmishenkilöhahmotkin. Parhaan kohdan - valinnoissa näkyi joitakin *vastaajan* sukupuolesta johtuvia eroja: pojat pitivät tyttöjä enemmän tappelukohdista, tytöt poikia enemmän kohdista, joissa viitattiin häihin tai muihin romanttisiin tapahtumiin. Edellä mainitut seikat on mahdollista ylittää järjestelyin eli esimerkiksi vuorottelemalla lukuhetkissä kertomuksia, joille voi odottaa erilaista suosiota tyttöjen ja poikien taholta tai lukemalla joitakin kertomuksia vain tyttö- tai poikaryhmille.⁵⁷²

Henkilöhahmon iän vaikutuksesta on tapauskertomusten reseption perusteella vaikea tehdä yksiselitteisiä johtopäätöksiä. Lapsihenkilöhahmojen lisäksi myös jotkut aikuishahmot (puunhakkaaja, Joenhaltiatar, Ollin isä, kuningatar, tohtori Kivuton) herättivät lasten ihailua. Näyttäisi siltä, että ainakin yhtä merkitsevää kuin henkilöhahmon ikä, on hahmon toiminnan eettisyys. Kuten jo luvun alussa totesin, lähes kaikissa eettisen reseption kannalta parhaiten onnistuneissa tapauskertomuksissa toistuu vastakkainasettelu hyvät-pahat; tämä jako noudattaa samalla pitkälti näiden kertomusten nuoremmat-vanhemmat -asetelmaa. Tulivuori- ja junahenkilöhahmojen kohdalla hahmojen kokoerot näyttäisivät vastaavan jakoa aikuisiin ja lapsiin – näissäkin kertomuksissa pienimmät toimivat hyveellisyyden agenteina, ja isommat hahmot on kuvattu luonteenpiirteiltään negatiivisiksi. Lasten reseptio oli tämän etualalle asettuvan merkityksen mukainen.⁵⁷³

Kuten aiemmin tuli esille, hyvältä ääneenlukutekstiltä voidaan odottaa hyvää *kieltä*.⁵⁷⁴ Kokeiluissa mukana olleet oppilaat ilahtuivat erityisesti sanatoistoista ja pikkurunoista proosatekstin keskellä. Toisaalta ”Kananreppanan” kielellinen

⁵⁷² Sopivien ”tyttökertomusten” löytäminen on kuitenkin usein haasteellista: lastenkertomuksissa hallitsevat maskuliiniset henkilöhahmot. (Beal [et al.] 1997, 48)

⁵⁷³ Etualalle asettuva merkitys on Stuart Hallin käsite, joka viittaa siihen, että tekstit voivat kutsua lukijoitaan tarkastelemaan itseään juuri tietyistä asemista. (Lehtonen 1996, 178)

⁵⁷⁴ Johansson & Johansson 1999, 28

iloittelu näytti vievän jonkin verran lasten huomiota pois kertomuksen eettisestä sisällöstä. Erityisesti yksi opettaja nosti kertomuksista esiin menneisiin aikoihin viittaavia sanoja ja sanontoja, jotka kaipasivat hänen mielestään selitystä. Hyvien ja huonojen luonteenpiirteiden nimeämisessä käytetyt adjektiivit ja muun sanaluokan sanat, lasten hyve/pahesanasto käsitti kaikkiaan 65 erilaista määrettä. Käytetyimmät positiiviset adjektiivit olivat *kiltti, ystävällinen, kiva, hyvä, auttavainen, viisas, iloinen, rehellinen, järkevä, rohkea, hyväsydäminen, reilu ja ahkera*. Negatiivisia luonteenpiirteitä kuvattiin mm. sanoilla *ilkeä, tyhmä, tuhma, itsekäs, törkeä ja kateellinen*.

Adjektiivi *tyhmä* näyttäisi lähenevän lapsilla merkitykseltään ilkeää tai pahaa, joka tapauksessa muitakin negatiivisia asioita kuin älyn puutetta – ehkä juuri tästä syystä nimi *Tyhmeliini* oli joistakin lapsista hämmentävä. Käytetyin adjektiivi *kiltti* taas vaikutti lasten vastausten perusteella yleismääreeltä, johon sisältyi erilaisia hyviä luonteenpiirteitä riippuen tarkasteltavasta henkilöahmosta. Kaiken kaikkiaan lasten reseptiopuhe kertoi heidän ajattelunsa konkreettisuudesta: hyveisiin viitattiin mieluummin henkilöahmojen hyvien tekojen kuin adjektiivien kautta. Adjektiivitkin korvattiin usein kokonaisilla lauseilla: esimerkiksi *epäluotettava* korvautui ilmaisulla *ettei siihen voinut luottaa*. Vaikka oppilaat – silloin kun he käyttivät hyve/pahenimityksiä – eivät olleet aina täsmällisiä, he eivät yleensä kuitenkaan tehneet virheitä hyvä-paha -erotteluissaan.

Oppilaat arvostivat myös kertomuksen *huumoria* ja *jännitystä*: huvittavat ja erityisesti dramaattiset tapahtumat valittiin usein kertomuksen parhaaksi kohdaksi. Välistä lasten vastaukset olivat tyrmistyttäviä: joku oli valittu mielihenkilöksi sen tähden, että tämä oli hyvä kiusaamaan tai parhaaksi kohdaksi mainittiin kohta, jossa jotakin satutettiin – tällaista toivat esille jopa kertomusten yleisöjen nuorimmat. Toisaalta vielä kolmas-neljäsluokkalaisetkin osoittivat myötätuntoista eläytymistä lemmikkieläinten kohtaloihin ja lapsekkaiden kertomusten inhimillistettyihin tulivuoriin ja juniin. Kertomuksen *kuvituksella* ei näyttänyt olevan vaikutusta lasten eettiseen reseptioon. ”Sinnikkään sinisen veturin” kohdalla kuvakirjaversiossa mainitun verbin *lohdutti* lapset sen sijaan olivat heti poimineet perusteluihinsa.

Kertomuksen *ihannepituus* tuntui sijottuvan jonnekin ”Rehellisen puunhakkaajan” ja ”Ruutumäki ja Raitapelto” -kertomuksen pituuksien välille. Suosittelin edellä hyvin lyhyen ”Rehellisen puunhakkaajan” rinnalle, samaan lukuhetkeen kertomusta, joka käsittelee rehellisyyden hyvettä naispuolisen päähenkilön avulla. Pitkän kertomuksen lukeminen kahdessa erässä, välissä keskustellen näytti puolestaan takaavan oppilaiden hyvän keskittymisen Ruutumäen ja Raitapellon asukkaiden pulmiin. Kaiken kaikkiaan myös kertomuksen pituuteen liittyvät ongelmat näyttäisivät olevan käytännön järjestelyin sivuutettavissa.

Mielihenkilövalinnan perusteluista kävi ilmi, että mieleistä henkilöä kohtaan ilmaistiin useammin *ihailua* kuin *sympatiaa*. Monesti henkilöhahmojen *torjunta* tuli varmimmin esille kysyttäessä suoraan pahoista henkilöistä. *Sympatian* täysimääräistä esille pääsemistä saattoi ehkäistä tehtävainstruktion painottuminen sanallisiin vastauksiin – myötätuntoa henkilöhahmojen kärsimysten johdosta ilmaistiin välistä helpommin piirtämällä. *Ulkokohtaista reseptiota* ilmeni vahvimmin kertomusten ”Apteekkari...” ja ”Kananreppana...” kohdalla. Vaikka tämä reseptiotapa on hyvekasvatuksen kannalta vähemmän toivottava, tässä yhteydessä tuli esille arvokasta tietoa lapsille merkityksellisistä kertomuksen yksityiskohdista: isot pojat pitävät mm. tulesta, kaikenikäiset tytöt koirista.

Toistuvasti kävi ilmi, että useimmat neljäsluokkalaisetkin nauttivat lukuhetkestä ja heille luetuista lastenkertomuksista – narratiivisen hyvekasvatuksen toteuttamista ääneenlukemisen avulla voidaan perustellusti jatkaa vielä tälläkin luokka-asteella. Maaseudun taajama-alueella (Etelä-Hämeessä) asuvat Kaisan 4. luokan oppilaat tosin vastasivat hieman muita enemmän vastakarvaan. He myös kirjoittivat huomattavasti vähemmän kuin Johannan, kaupungin vauraan asuma-alueen neljäsluokkalaiset (Satakunnasta). Tämä saattoi johtua, paitsi asuma-alueiden sosioekonomisista eroista, myös opettajien erilaisista lukuhetken toteutustavoista (ks. liite 2). Kaisalla oli ollut mm. tapana antaa lasten piirtää lukemisen aikana – satuvihkon täyttely ei ollut niin uutta ja ”juhlallista” kuin Johannan luokalla.

Vaikka kokeiluissa oli mukana sekä peruskoulun normaali- että Montessori-luokkia sekä yksi kristillisen koulun luokka, näiden oppilaiden suhtautumisessa luettuihin teksteihin ei ilmennyt juuri eroja. ”Pikkujunan...”-tapahtumissa kuitenkin

vain kristillisen koulun oppilas näki yhtymäkohdan raamatulliseen laupiaan samarialaisen kertomukseen. Montessori-yhdysluokan lasten välillä levoton kuuntelu saattoi johtua useammasta syystä: ”Ruutumäki...”- kertomus, jossa tämä tuli erityisesti esille, oli kokeilun pisimpiä ; opettajan lukemisnopeus oli myös (luultavasti kiireen vuoksi) hyvin nopeaa, joten häiriöitä aiheuttivat ehkä kärryiltä pudonneet oppilaat. Yksi mahdollinen selitys olisi vielä luokkien istumajärjestelyihin liittyvät erot (ks. liite 2 : Lukuohjelmat).

Kertomusten *ääneenluettavuutta* opettajat kommentoivat hyvin lyhyesti tyyliin ”mukava lukea” tai ”kiva lukea” – paria poikkeuksia lukuun ottamatta. ”Kananreppana...” tarjosi Marin mielestä mahdollisuuksia äänenkäytön vaihteluun ja eleidenkin käyttämiseen, myös ”Tohtori Kivuttomaan” sisältyvä riimittely näytti tuottavan lisää iloa lukemiseen. ”Rehellisen puunhakkaajan” lyhyys sai yhden opettajan mielestä ääneenlukemisen töksähtämään. Kertomusten *kuuntelu* sujui opettajien mukaan lähes poikkeuksetta ilman ongelmia: oppilaat kuuntelivat hiljaa, keskittyneesti ja myötäeläen. ”Kolme tulivuorta” -kertomuksen 1. luokan yleisö ei lämmennyt keskustelemaan vaan kärsi ”lomanjälkeisestä apatiasta”, pitkä kertomus ”Ruutumäki ja Raitapelto” puolestaan aiheutti yhdellä luokalla ajoittaista levottomuutta. Näidenkin kertomusten ehyesti eettinen reseptio osoitti, että lapset olivat seuranneet luentaa sittenkin riittävästi.

Reseptiopuheen analyysissäni esitin joidenkin kertomusten kohdalla, kuinka mm. kertomusten hyvesisällön monipuolisempi ymmärtäminen olisi kaivannut vielä *keskustelun* virittämistä. Ensimmäisiä omia ääneenlukemiseen liittyviä mietteitäni oli juuri sen pohtiminen, onko viisasta yrittää keskustella juuri luetusta lasten kanssa. Olin lukenut Bettelheimini ja omaksunut tästä uskomuksen, ettei aikuinen saa ryhtyä selittämään sadun ”sanomaa” lapselle.⁵⁷⁵ Mikäli aikuinen lukee satuja tarkoituksenaan lapsen psyykkisten solmujen avaaminen – avautumisen tapahtuessa jossakin mielen pimeissä ja irrationaalisissa syvyyksissä – lieneekin todella hyödyttöä ja jopa uskaliaasta puuttua jotenkin tähän prosessiin. Mutta päteekö tämä ohje myös luettaessa lapselle muunlaisin pyrkimyksin? Psykoanalyytikko Bruno Bettelheim vakuuttaa sadun välittävän lapselle intuitiivisen ja tiedostamattoman

⁵⁷⁵ Ks. Bettelheim 1998, 191

oivalluksen myös hänen luonteestaan ja siitä, mitä hän voi odottaa tulevaisuudelta, jos hän kehittää myönteisiä mahdollisuuksiaan.⁵⁷⁶ Ehkä siis tämäkin, lapsen luonteen kehitykseen – ja samalla hänen eettiseen kasvuunsa – liittyvä salassa tapahtuva sadun (tai kertomuksen) työ tulisi rauhoittaa opettajan kommenteilta?

Oppilaiden tuottaman aineiston perusteella arvioituna keskustelun tarpeellisuus tuli esille seuraavanlaisissa tapauksissa:

- jokin hyve (tai pahe) jäi kertomuksen reseptiossa liian pienelle huomiolle (”Mehiläiskuningatar”, ”Kananreppana...”, ”Kurki ja paimentyttö”, ”Kolme tulivuorta”, ”Albert”)

- jokin seikka oppilaiden reseptiossa tuntui kaipaavan sympatian herättelyä (”Apteekkari...”, ”Tohtori Kivuton”, ”Albert”, ”Mehiläiskuningatar”)

-oppilaiden välitön reaktio vaati keskustelua (nauraminen humala-sanalle: ”Miten Olli...”-kertomus)

Jotkut ääneenlukemisen teoreetikot pitävät keskustelua keskeisenä osana tietoista ääneenlukemismetodia.⁵⁷⁷ Susan Ekströmin mukaan keskustelun avulla oppilas pääsee osallistumaan ja eläytymään kertomukseen – samalla kertomuksen tunnepitoiset tai moraaliset konfliktit tulevat ymmärrettävimmiksi. Lapsi tarvitsee tässä prosessissa sanoja; heidän olisi saatava kuulla sanoja ja vaihtaa ajatuksia ja tunteita sanojen kautta. Kertomus selkenee lapselle täysin vasta, kun hän on voinut kielellistää oman kuuntelukokemuksensa. Tämä vastaa Ekströmin mielestä aikuisen halua keskustella niistä elokuvista, kirjoista ja näytelmistä, jotka hän on juuri kokenut. Eräs tärkeä puoli keskustelua on lukemiskokemuksen yhdistäminen itseen ja omaan tilanteeseen⁵⁷⁸; tämä tuli mm. ”Albert”-kertomuksen virittämässä keskustelussa esille:

⁵⁷⁶ Ibid 1998, 191

⁵⁷⁷ Esim. Ekström 2004 ; Hennings 1992, 21-22. Garrod [et al.] (1990) ja Garrod ja Beal (1993) havaitsivat, että kertomuksen eettisestä ongelmasta keskusteleminen sai lapset liikkumaan kohti (Carol Gilliganin esiinnostamaa) huolenpidon orientaatiota. (Ref. Beal [et al.] 1997). Kimmel ja Segel eivät pidä keskustelemista välttämättä hyvänä heti lukemisen loputtua – lapsille pitäisi antaa aikaa sulatella kokemuksiaan. (Kimmel & Segel 1988, 36).

⁵⁷⁸ Ekström 2004, 59

”Yksi poika kertoi itsekin yrittäneensä osua pikkulintuun ritsalla ja juttelimme siitä, että lintu voi kuolla tai jäädä kitumaan”. (Mari, 1-2/PK)

Samantapaista sympatian herättelyä opettajan taholta tapahtui ”Apteekkari...” -kertomuksen yhteydessä keskusteltaessa siitä, miten eri-ikäisiin ja -näköisiin henkilöihin tulisi suhtautua (Heli, 1/PK). Kaiken kaikkiaan tapauskertomusten reseptio osoitti, että lukijan olisi syytä varautua myös keskustelemaan luetusta kertomuksesta. Jotta keskustelu olisi hyvekasvatuksen kannalta mielekästä, opettajan olisi jo ennen lukemista selvitettävä itselleen ne näkökohdat, joita hän haluaa pitää esillä.

Lasten taipumus käsitellä henkilöihän hyveitä hänen tekojensa kautta tarjoaisi eettisen lukuhetken keskustelulle luontevan lähtökohdan von Wrightin hyvekäsitteen eri puolien esille nostamiseen. Eettisissä valintatilanteissa (eettisissä ydintapahtumissa) valittujen ja vaihtoehtoisten menettelytapojen (tekojen) ja näihin liittyvien seurausten (vaikutusten) pohtiminen asianomaisten hyvän kannalta olisi lähellä sitä *fronesiksen* terävöittämistä, jota Kristjansson haluaisi lisätä myös nuorempien koululaisten hyvekasvatukseen.⁵⁷⁹ Alaluokkien eettisessä lukuhetkessä keskustelua ja pohdintaa tulisi mielestäni olla kuitenkin vain ”lasten annos”. Muutoin vaarannetaan se kertomusten kuunteluun liittyvä *ilo*, jota esimerkiksi koulukokeiluihin osallistuneet oppilaat ilmaisivat pyytämällä kertomuksen lukemista uudelleen tai muistuttamalla lukemisesta:

”Viikolla yksi luokan heikoimmista pojista kysyi, onko tänään satutunti.” (Päivi, 2/PK)

⁵⁷⁹ Ks. *ibid* 2006, 48

Sovittaessani hyveen elementtejä kertomusten rakenteen (osittain sisällön) tasolle esitin luettelon hyvekertomuksen rakenteellis-sisällöllisistä piirteistä. Paneuduin seuraavaksi kirjallisuuden vastaanoton ja ääneenlukemisen kysymyksiin, minkä lopuksi lisäsin joitakin tässä tutkimusvaiheessa esille tulleita näkökohtia em. runkoon nimittäen muodostunutta synteesiä *lasten hyvekertomuksen malliksi*. Hyvekertomusta koskevan poikkitieteellisen tutkimukseni viimeinen vaihe merkitsi mallin koettelua 1.-4. luokilla, joten nimitys *lasten* hyvekertomuksen (lopullinen) malli viittaa tietynikäisiin, 1.-4. luokilla oleviin, lapsiin. Näiden luokkien nuorimmat ovat (syyslukukaudella) 6-9 -vuotiaita, vanhimmat (kevätlukukaudella) jo 11-vuotiaita.

Osa reseptiotutkimuksen yhteydessä esille tulleista seikoista (henkilöhahmon sukupuoli, kertomuksen pituus, keskustelun toteuttaminen) koski enemmänkin eettisen lukuhetken käytännön ratkaisuja kuin ”kertomuksen kielioppia”. Samoin kertomusten joistakin kielellisistä ja tyylipiirteistä (sanatoistot, riimillisuus, huumori, jännitys) tehdyt huomiot eivät näyttäisi antavan aihetta kategoriin suositukseen. Ottaen huomioon empiirisen reseptiotutkimuksen tulokset *lasten hyvekertomuksen mallista* voidaan esittää vihdoin (lievästi) uudistettu versio.

6.13 Lasten hyvekertomuksen malli : (lievästi) uudistettu versio

- a) Kertomus sisältää vähintään yhden eettisen ydintapahtuman sekä *riittävästi* pienempiä tapahtumia, jotka edesauttavat eettisen ydintapahtuman kuvittelua ja ymmärtämistä.
- b) Kertomus sisältää riittävästi konkreettisia yksityiskohtia, jotka helpottavat kuvitteellisen maailman luomista.
- c) Kertomuksessa on vähintään yksi henkilöhahmo, jonka vallitsevat luonteenpiirteet ovat joko hyvät tai huonot mahdollistaen henkilöhahmon ja hänen luonteenpiirteidensä ihailun – viime kädessä aristotelisen jäljittelyn – tai torjunnan. Vallitsevilta luonteenpiirteiltään hyvä henkilöhahmo voi tilapäisesti erehtyä ja edistää näin sympatian heräämistä yleisössä.
- d) Henkilöhahmojen hyviä ja huonoja luonteenpiirteitä kartutetaan etenkin käyttämällä epäsuoraa, eettisissä ydintapahtumissa valittujen tekojen kautta tapahtuvaa määrittelyä. Luonteenpiirteiden suoraan määrittelyyn, esimerkiksi adjektiiviin, yhdistyy tekojen kautta tapahtuvaa määrittelyä.
- e) Myös kertojan selventävät kommentit, samansuuntaisten tapahtumien toisto ja (*eristyisesti eri henkilöhahmoihin sijoitettujen*) vastakkaisten luonteenpiirteiden rinnastaminen ovat lapsiystävällisiä keinoja henkilöhahmojen hyvien ja huonojen luonteenpiirteiden paljastamisessa.
- f) Henkilöhahmon hyväksi määrittelyä vahvistetaan ja samalla tuotetaan sympatian tunteita henkilöahmoa kohtaan, kun hänet kuvataan huono-osaiseksi tai voimattomaksi suhteessa joihinkin vahvempiin tahoihin.
- g) Henkilöhahmon eettisissä ydintapahtumissa valitsevat hyvät teot johtavat polulle, jossa hänen pyrkimyksensä onnistuvat ja/tai jossa häntä palkitaan. Vastaavasti henkilöahmon eettisissä ydintapahtumissa valitsevat kehnot teot johtavat polulle, jossa hänen pyrkimyksensä epäonnistuvat ja/tai jossa häntä rangaistaan.
- h) Aiheensa ja hyvesisältönsä puolesta kertomus liittyy parhaimmillaan siihen traditioon ja niihin käytäntöihin, joiden piirissä lapset elävät.
- i) Kertomus on helposti ääneen luettavaa, hyvää kieltä.

7. KERTOMUSTEN LUKEMINEN ÄÄNEEN

7.1 Taustaa ja teoriaa

7.1.1 Herodotoksen historiateoksesta Mestaritontun seikkailuihin

Ääneenlukemisen taitoa on harjoitettu paljon pitempään kuin tekstien hiljaa lukemista. Aluksi, kun kirjoitustaito oli uutta, ja vain harvat ja valitut osasivat lukea, kirjoitettujen tekstien välittäminen ääneen oli käytännön sanelemaa. Antiikin aikana kirjoittamista pidettiin osana retoriikkaa, puhetaitoa, ja kirjoitukset oli tarkoitettukin esitettäväksi ääneen julkisessa tilassa. Esimerkiksi Herodotos julkaisi kuuluisan historiansa lukemalla sitä muille asuinyhteisössään ja myöhemmin suurelle, kunnioittavalle yleisölle Ateenassa. Pitkään myös lait ja säädökset saatettiin ihmisten tietoon lukemalla niitä ääneen markkinapaikoilla.⁵⁸⁰ Aina 1800-luvulle asti kaikkia sellaisia tekstejä, joita pidettiin arvossa, luettiin ääneen.⁵⁸¹ Kun lukutaito oli edelleenkin vain harvojen etuoikeus maailmassa, kirjallisuuteen voitiin saada kosketus ääneenlukemisen välityksellä. Kiintoisa esimerkki tästä tulee Kuubasta: valtaosaltaan lukutaidottomia sikarinvalmistajia viihdyttivät ja sivistivät heidän joukostaan valitut lukijat, *lectores*, jotka saivat palkkansa muilta työntekijöiltä – tätä toimintaa jatkettiin vielä 1900-luvun puolella.

⁵⁸²

⁵⁸⁰ Parrish 1966, 3 ; Korhonen 2010, 25

⁵⁸¹ Ong 1991, 115

⁵⁸² Manguel 1996, 111-113

Lapsille lukemisen historia on huomattavasti lyhyempi, mutta jo tuhatluvun (jKr.) alkuvuosisatoina, kun perheissä luettiin kirjoja ääneen, kuuntelijoina oli luultavasti myös lapsia. 1300-luvulta on säilynyt todisteita siitä, että jotkut oppineet vanhemmat lukivat nimenomaan lapsilleen.⁵⁸³ Laajamittaisemmin lapsille lukemista on harrastettu vasta parin sadan vuoden ajan. Aikaisemmin vallalla ollut suullinen kerrontakin oli suunnattu aikuisille, joskin myös lapset olivat usein sen todistajina. Porvarillisen perheen syntymisen myötä 1700-1800 -luvulla ääneenluenta muutti keskiluokan salonkeihin, ja perheenisä alkoi lukea perheensä naisille ja lapsille. Ääneenlukemista saatettiin käyttää myös osana kristillismielistä filantropiaa; esimerkiksi kodittomat lontoolaispojat pääsivät lämmittelemään lukusaliin, jossa heitä ilahdutettiin ”huvittavilla kertomuksilla”. Lopulta, 1800-luvulla romantiikan aatevirtauksen myötä koko lapsuuskäsitys muuttui, tiedostettiin lasten erityistarpeet ja alettiin luoda lapsille omaa kirjallisuutta. Vähitellen pääsi vallalle myös lapsille lukeminen; ääneenlukeminen muutti lastenkamariin ja jäi sinne. 1900-luvulla lastenkamarista tuli yhteiskunnallinen ilmiö, kun lastentarhat ja koulu liittyivät traditioon harrastamalla ääneenlukemista aina 12-13 -vuotiaille asti.⁵⁸⁴

Oppilaille lukeminen vielä vuosia sen jälkeenkin, kun nämä ovat hankkineet lukutaidon, kertoo ääneenlukemisen idean oivaltamisesta: kirjallisuudesta nauttimiseen kuulon välityksellä sisältyy jotakin sellaista, jota itseksensä lukemisessa ei ole. Usein tämä ”jotakin” liittyy kaunokirjallisuuden aarteiden ja lukevan opettajan persoonan yhdistymiseen lukemistaapahtumassa – varmasti myös opettajaa motivoiden. Koulun alimmilla luokilla opettajan ääneenlukeminen on enemmänkin sääntö kuin poikkeus. Ääneenlukemista myös eettisen kasvatuksen yhteyksissä puoltavat (luvussa 1 esitettyjen etujen lisäksi) seuraavat näkökohdat, joista monet liittyvät jo opettajan ammatin eettisyyteen:

⁵⁸³ Manguel 1996, 117

⁵⁸⁴ Hallberg 1985, ref. Pramling, Asplund Carlsson & Klefvert 1993, 27; Waltari 1914, 105; Ihonen 2003, 12

- *oppilaiden lukutaidon puutteet eivät muodostu heillä ymmärtämisen esteeksi*
- *opettajan sujuva ja selkeä lukeminen helpottaa tekstin ymmärtämistä*
- *opettajan ilmeikäs ääneenlukeminen herättää ja ylläpitää lasten kiinnostusta tekstiin*
- *opettaja voi lukemisteknisillä ratkaisuillaan ja kommentaillaan suunnata lasten huomion tekstin eettiseen sisältöön*
- *koska ääneenlukeminen hidastaa lukemista, esille pääsevät sellaisetkin tekstin yksityiskohdat, jotka voivat hyvältäkin lukijalta jäädä huomaamatta hiljaa lukiessa*
- *satujen ja kertomusten ääneenlukeminen ei vaadi kalliita teknisiä laitteita tai erikoistiloja⁵⁸⁵*

Kokemukseni mukaan opettajat suosivat ääneenlukuhetkissään kokonaisteosten, ”Ellojen”, ”Mestaritontun”, ”Ronjan” jne. lukemista.⁵⁸⁶ Pitemmän kirjan lukeminen, esimerkiksi luku kerrallaan, mahdollistaa perusteellisemmän tutustumisen kirjan henkilöihin. Eettisen kasvatuksen käytössä lyhytproosan – satujen ja kertomusten – käyttäminen on kuitenkin taloudellisempaa sallien suuremman eettisten sisältöjen variaation. Erityisesti alaluokkien hyvekasvatukseen käyttöön on kasvattajien avuksi julkaistu mm. William Bennettin, toistaiseksi suomentamaton kertomuskokoelma ”Children’s book of virtues” (1995) ja kotimainen Hilka Ylösen satu- ja laulukokoelma ”Satulinnan saleissa” (2005); näiden kokoelmien kertomukset on tarkoitettu nimenomaan ääneen luettaviksi.

⁵⁸⁵ Rhedin 2001, 144 ; Ks. Parrish 1966; Fox 2003 ; Trelease 1984 ; ks. Kontturi 2009, 13-14

⁵⁸⁶ Timo Parvelan ”Ella”-kirjat, Aili Somersalon ”Mestaritontun seikkailut”, Astrid Lindgrenin ”Ronja ryövärintytär”

7.1.2 Ääneenlukemisen tekniikka

Ääneenlukeminen sijoittuu jonnekin suullisen kerronnan ja hiljaa lukemisen välimaastoon.⁵⁸⁷ Jokainen suomalainen aikuinen osaa lukea, siis lukea hiljaa, mutta mitä on kertoa suullisesti ja samalla lukea? Kun kyse on koulun lukuhetkistä, jossa tekstikirjana on esimerkiksi ”Koko kaupungin Vinski”, kirjailija asettaa sanat opettajan suuhun, ja hänen on sovittauduttava ehkä omalle kertojanlaadulleen hyvin erilaiseen, aapelimaiseen puhetapaan. Ihmisen kyvykkyydestä kertoo paljon se, että aikuiset ilman suurempaa kynnystä lukevat mitä moninaisimpia kaunokirjallisia teoksia lähellään oleville lapsille. Harvoin tullaan ajatelleeksi, miten erityinen inhimillinen taito on pystyä ilmaisemaan suullisesti – ja vieläpä luontevasti – kaunokirjallisuuden kieltä, joka vilisee metaforia ja vertauksia, dialogia ja runonpätkiä.⁵⁸⁸

Aikojen kuluessa on koetettu etsiä hyvää ääneenlukemisen metodia, ja aiheesta on julkaistu monia pohdintoja – mm. Platon omisti Ion-dialoginsa tämän kysymyksen tutkimiseen.⁵⁸⁹ Kuuluisa roomalainen opettaja Quintilianus kiinnitti suurta huomiota siihen, että pojat oppivat lukemaan taitavasti ääneen. Erityisesti 1800-luvulla monet puhetaidon oppaat käsittelivät ääneenlukemista, ja (Yhdysvalloissa) *McGuffey`s Readers* ja muut lukukirjat antoivat aiheesta alkeisopetusta.⁵⁹⁰ Kaunokirjallisten tekstien esitystaidosta käytettiin Suomessa aluksi nimitystä *kaunoluku*. Tämä, 1700-luvulla Brittein saarilla virinnyt ja moneen Euroopan maahan levinnyt suuntaus vahvistui sitä mukaa kuin perinteisen retoriikan opetus hiipui. Pohjoismaissa kaunolukua (ruots. *välläsning*) käsittelevää kirjallisuutta alettiin julkaista 1800-luvun alusta lähtien.⁵⁹¹

⁵⁸⁷ Thorson 1995, 250

⁵⁸⁸ Ks. Golden 1990, 130

⁵⁸⁹ Parrish, 1966, 5 ; Platonin mukaan (runojen) ääneenlukijan tuli pyrkiä häivyttämään itsensä - hänen tuli olla vain kirkas ääni, vailla tulkitsevaa minää. (Säntti 1997, 7)

⁵⁹⁰ Parrish 1966, 5 ; Ong 1991, 115-116

⁵⁹¹ Keskinen 1999, 28

Ensimmäiset suomalaiset kaunoluvun oppaat, kirjoittajina Vihtori Peltonen ja Kaarola Avellan, ilmestyivät vuonna 1901.⁵⁹² Vähän myöhemmin ilmestyneestä Ilmari Räsänen kirjasta ”Kaunoluvun opas” julkaistiin uusi painos vielä vuonna 1930. Yhdysvalloissa, Illinoisin yliopistossa vaikuttanut Wayland Maxfield Parrish liittyi kaunoluvun/ääneenlukemistaidon opettamisen traditioon vuonna 1932 julkaisemalla käsikirjan, jossa hän antaa perusteellista opetusta sekä runojen että proosan ääneenlukemisessa. Teoksen lähes täysin uudistettu 4. painos ilmestyi vuonna 1966. Parrish, samoin kuin Räsänen pitävät hyvän ääneenlukemisen edellytyksenä lukemisen kohteena olevan tekstin ymmärtämistä.⁵⁹³ Uudempi ääneenlukemisen kirjallisuus käsittelee ääneenlukemisen tekniikkaa vain osana aihepiiriä.⁵⁹⁴

Kun puhutaan eläytyvästä tai ilmeikkäästä ääneenlukemisesta tällä viitataan paitsi lukijan tekstikokemukseen myös hänen käyttämiinsä puheteknisiin keinoihin. Puheen *prosodisista* (laullisista) ominaisuuksista tärkeimpiä ovat intonaatio, painotus ja rytmi. *Intonaatiolla* tarkoitetaan puheen havaittua sävelkulkua, melodiaa. *Painotus* viittaa tietyn puhunnoksen osan esiin nousemiseen ympäristöstään: jokin tavu sanassa tai jokin sana ilmauksessa on muita painollisempi. Puhutaan erikseen *sanapainosta* ja *lausepainosta*: edellisestä on kysymys, kun tarkoitetaan sanan jonkin tavun painokkaampaa ilmaisua, jälkimmäisestä, kun puhutaan lauseen muita erottuvammasta sanasta. Painovaikutelman saa aikaa esimerkiksi tavun keston suhteellinen lisäys tai selvempi artikulaatio, joskus äänenvoimakkuuden hiljentäminen, esim. kuiskaus. *Rytmillä* tarkoitetaan puheen jakamista suurempiin ja pienempiin, lähinnä painotuksen jakautumisen määräämiin jaksoihin.⁵⁹⁵

⁵⁹² Keskinen 1999, 28 (Peltonen, Vihtori: Puhetaito: kaunoluvun, puhe- ja esitystaidon perusteet sekä ääninelinten hoito. 3.p. 1923 ; Avellan, Kaarola: Kaunolukemisen opas. 1901)

⁵⁹³ Parrish 1966, 6-11 ; Räsänen mukaan hyvän lukemisen ensimmäinen ehto on: ”Pitää ajatella!” (Räsänen 1930, 61)

⁵⁹⁴ Ks. Fox 2003 ; Kimmel & Segel 1988 ; Barton 1986 ; Trelease 1984

⁵⁹⁵ Aulanko 2005, 25-26 ; Iivonen 2005, 263, 268, 271, 273

Fox puhuu seitsemästä asiasta, joita lukija voi tehdä äänellään:

- *hän voi puhua kovaa tai hiljaa*
- *nopeasti tai hitaasti*
- *korkealla tai matalalla äänellä*
- *ja hän voi käyttää taukoja.*

Hidas lukeminen sopii esimerkiksi kertomuksen surullisimpaan kohtaan; nopea ääni on paikallaan jännittävässä kohdassa; korkealla, kimeällä äänellä ilmaistaan suoranaista hättää ja hyvin matalalla äänellä esimerkiksi karhun tai jättiläisen puhetta – tauko on vaikuttavimmillaan dramaattisen tunnelmanvaihdoksen edellä. Kun lukija antautuu tarpeeksi kuvittelemaan mielessään kertomuksen tapahtumia, teksti ohjaa häntä löytämään kuhunkin kohtaan sopivan äänen.⁵⁹⁶ On kuitenkin huomattava, että näyttelijäkoulutuksen saaneen Foxin ehdottama ääneenlukemisen tyyli on vain yksi mahdollisista. Samoin kuin suullinen kerronta, ääneenlukeminen sallii hyvinkin eloisan esittämisen – hänelle, jolle tällainen dramaattisuus sopii. Britt Engdal vakuuttaa, että hillitympikin tapa esittää voi olla hyvin tehokas.⁵⁹⁷ Joka tapauksessa tekstin kokonaismerkitys muodostuu viime kädessä kaiken sen ilmaisullisen aineksen pohjalta, joka lukemiseen liittyy – merkityksen luomisessa ovat mukana ääneen lisäksi myös ilmeet ja eleet; jo silmillään lukija voi ilmaista paljon.⁵⁹⁸

Parrishin mukaan sen joka lukee ääneen, tulee ennen kaikkea ymmärtää lukemaansa. Lukijan ääntä valvoo hänen mielensä – lukemistapa paljastaa lukijan ajattelutavan. Ääneenlukeminen yleensäkin hidastaa lukemista, mikä helpottaa tekstin ymmärtämistä. Lukijan tulee kuitenkin tuntea kielensä luonne, sen rakenne, konventiot ja idiomit, sen suhteet ajatteluun ja puheeseen. Kielen hallinta, joka on ensisijainen ääneenlukutekniikkaan nähden, sisältää sanojen merkityksen löytämisen, sekä erikseen että yhdistyneenä sanontoihin ja lauseeseen – ääneenlukeminen vaatii erityistä huomion kiinnittämistä lauserakenteeseen. Parrishin mielestä lukijan tulisi oppia tuntemaan, mitä tunnelmaa tekstin sanat

⁵⁹⁶ Fox 2003, 42-48

⁵⁹⁷ Engdal 1997, 46

⁵⁹⁸ Ks. Siikala 1987, 111 ; Fox 2003, 42 ; Golden 1990, 121

kuvaavat – tarkka havainnointi on edellytys kaikelle taiteelliselle toiminnalle. Ääneenlukijalle kehittyy yleensä standardimetodi eri tunnelmien, esimerkiksi pelon ilmaisemiseen.⁵⁹⁹

Tärkeän osan merkityksestä muodostaa lukijan asenne kuulijaan ja sanottavaan, hänen intentionsa sen sanomisessa; sen vaikutus, mihin hän pyrkii.⁶⁰⁰ Kun luokalleen lukeva opettaja käyttää erilaisia ääneenlukemisen tekniikoita oman tekstikokemuksensa ja kasvatustavoitteensa ilmaisemiseen, hänen olisi pystyttävä selvittämään itselleen, mistä teksti puhuu ja mitä tekstin puolia hän haluaa erityisesti nostaa esille. Tarjolla oleva ääneenlukemista käsittelevä kirjallisuus ei sisällä kuitenkaan pohdintaa siitä, millaista on eettisen kasvatuksen saati hyvekasvatuksen kannalta tarkoituksenmukainen ilmaisu.

7.1.3 Ääneenlukeminen kuulijan kannalta

Kuuntelemiseen liittyy hyvin monia fysikaalisia ja psyykkisiä prosesseja. Korva, aivot ja mieli ovat osallisina noissa prosesseissa, jotka yksinkertaisimmillaan ovat ympäristön äänien havaitsemista, monimutkaisimmillaan tuon havaitsemisen monikerroksista vuorovaikutusta mielensisäisten tieto- ja kokemusvarastojen kanssa. Kuunteleminen alkaa, kun puhuja – tässä tapauksessa lukija – ilmaisee ääniä tietyllä voimakkuudella tietystä suunnasta. Vaikka kuulija ei ole tietoinen prosessista, hän ei vastaanota sanaa välittömästi, vaan paremminkin kerää äänen ja vastaanottaa sanan vasta lyhyen, mutta mitattavissa olevan ajan jälkeen. Tämä eroaa (hiljaa) lukemisesta, jossa sanan kaikki osat tunkeutuvat verkkokalvolle yhtä aikaa. Puheen tai luennan kuuntelija sen sijaan kerää ääniä pala palalta, tunnistaa lyhyet äänijaksot sanoiksi ja muuttaa lopulta suuremmat sanajaksot merkitykseksi.⁶⁰¹ Fonetiikassa, tarkasteltaessa kuuntelemista puheen havaitsemisen näkökulmasta, tähän ilmiöön katsotaan sisältyvän kuuleminen, puheen havaitseminen sekä sanojen tunnistaminen ja ymmärtäminen.⁶⁰² Näitä vaiheita

⁵⁹⁹ Parrish 1966, 6-10

⁶⁰⁰ Ibid 1966, 11 ; ks. Golden 1990, 135

⁶⁰¹ Taylor 1968, 1, 4-5. Käytän termejä *kuulija* ja *kuuntelija* synonyymeina

⁶⁰² Aaltonen & Tuomainen 2005, 39

vastaavat Stanford A. Taylorin nimeämät osat: kuuleminen (hearing), kuunteleminen (listening) ja kuullun ymmärtäminen (auding).⁶⁰³

Kuulemisen prosessissa korva vastaanottaa ja muokkaa puheääniä ääniaaltojen muodossa.⁶⁰⁴ Sisäkorvassa ääniaallot muuttuvat sähköiseen muotoon, etenevät hermoimpulsseina kuulohermoa pitkin aivojen kuoriosaan ja synnyttävät aistihavainnon kuuloaivokuorella. Akustisessa puheessa on mm. eri taajuuksista ja vahvuista kohinaa, nopeita taajuussiirtymiä ja jopa täydellistä hiljaisuutta. Näiden, puheen todellisten akustisten ominaisuuksien sijasta olemme kuitenkin oppineet kuulemaan ääniteitä, tavuja ja sanoja.⁶⁰⁵ Kuulemisen perusedellytys on kuuntelijan riittävä kuulo. Myös ääneenlukemisen ulkoisilla olosuhteilla on merkitystä kuulemiselle: luokkahuoneen akustiikasta riippuu, missä huoneen osissa kuuleminen onnistuu parhaiten – huoneessa voi olla ”kuolleita kohtia”.⁶⁰⁶ Jos opettaja lukee aina tietyssä paikassa eikä istumajärjestystä vaihdeta kuin harvoin, tietyt oppilaat voivat joutua jatkuvasti pinnistelemaan kuuloaan. Tässä ovat luonnollisesti vaikuttamassa myös lukijan äänen voimakkuus ja sen vaihtelut. Luokkahuoneessa kuulemista voivat vaikeuttaa ulkoa tuleva melu, oppilaiden ”pulina” ym. peittävät äänet.⁶⁰⁷

Kuunteleminen on prosessi, jossa tullaan tietoiseksi äänijaksoista. Kuunnellestaan puhetta henkilö ensin tunnistaa erilliset äänet ja sitten ymmärtää äänijaksot tunnetuiksi sanoiksi – puhesignaali muuttuu auditiivisesta muodosta kielelliseen muotoon. Vain ihmisellä on kyky (ilmatilassa etenevän) äänen kielentämiseen, johon kuuluu puheen kielellisten vihjeiden löytäminen ja purkaminen sekä kielellisiksi yksiköiksi yhdistäminen.⁶⁰⁸ Kuuntelemisessa on tärkeää kuulijan *huomio* (attention) ja *keskittyminen* (concentration) huomion merkityksessä tietoisuuden suuntaamista puheeseen, keskittymisen tarkoittaessa huomion ylläpitämistä.⁶⁰⁹

⁶⁰³ Taylor 1968, 5

⁶⁰⁴ Ibid 1968, 6 ; Aaltonen & Tuomainen 2005, 40

⁶⁰⁵ Aaltonen & Tuomainen 2005, 40, 39

⁶⁰⁶ Chambers 1983, 64

⁶⁰⁷ Taylor 1968, 7-8

⁶⁰⁸ Ibid 1968, 6; Aaltonen & Tuomainen 2005, 41-42

⁶⁰⁹ Taylor 1968, 10

Koska kuuntelemisen taito ei ole synnynäinen ominaisuus, kuuntelemisen onnistuminen voi vaihdella suurestikin.⁶¹⁰ Opettajan toteuttaman ääneenlukemisen kuuntelijoihin soveltuneen sama, mitä on sanottu alaluokkien oppilaiden musiikin kuuntelemisesta: kuuntelijoita voidaan kuvata jatkumona, jonka toisessa päässä on johonkin muuhun asiaan keskittynyt, musiikkia havaintokenttensä äärlaidalla kokeva kuuntelija, toisessa päässä taas musiikin tapahtumiin ensisijaisesti tai yksinomaan keskittyvä kuuntelija.⁶¹¹ Kimmel ja Segel puhuvat erityisesti kuuntelijoiden *huomioajasta* (attention span), jolla he tarkoittavat aikaa, jona kuuntelija pystyy seuraamaan ääneenlukemista keskittyneesti.⁶¹² Aidan Chambers on arvioinut, että 10-vuotias lapsi jaksaa kuunnella lukemista yhtäjaksoisesti 20-30 minuuttia, nuoremmat tätä vähemmän. Kokemattomat kuulijat – joita saattaa olla vielä koulutulokkaissakin – pystyvät kuuntelemaan ääneenlukemista keskittyneesti 5-10 minuuttia.⁶¹³

Keskittyminen kuuntelemiseen onnistuu paremmin, jos auditiivisen viestin sisältö on helposti ymmärrettävää; kuitenkin liian yksinkertainen viesti saa kuulijan ajatukset harhailemaan. Myös lukijan persoona ja tapa lukea vaikuttaa kuuntelun onnistumiseen. Jos lukijasta ei pidetä, tai hän takeltelee ja kadottaa välillä luettavan kohdan tai lukee monotonisesti, kuunteleminen vaikeutuu.⁶¹⁴ Kuuntelemisen taito on mahdollista oppia, kun siihen tarjotaan säännöllisesti mahdollisuus⁶¹⁵; harjoittelun määrän ohella on ratkaisevaa lukuhetkissä saatujen kokemusten laatu. Opettaja saattaa esimerkiksi aloittaa ääneenlukemisen pitkävetaisen kirjan parissa, jolloin sekä lapset että lukija ikävystyvät. Tällainen kokemus, erityisesti toistuessaan, voi synnyttää ikävän asenteen koko ääneenlukemisen ideaa kohtaan. Onnistunutta tekstinvalintaakin pidetään näin ollen suotuisan lukija-kuulija – kokemuksen ehtona.⁶¹⁶

⁶¹⁰ Adelman 2007, 96

⁶¹¹ Hyvönen, 1995, 10

⁶¹² Kimmel & Segel 1988, 36

⁶¹³ Chambers 1983, 143 ; ks. Kimmel & Seegel 1988, 36

⁶¹⁴ Trelease 1984, 83 ; Freeman 1992, 26

⁶¹⁵ Saatavilla on kuuntelemista kehittävien harjoitusten oppaita (esim. Opitz & Zbaracki, Listen hear! 25 effective listening comprehension strategies. Heinemann 2004)

⁶¹⁶ Trelease 1984, 73, 20

Kuunteleminen huipentuu *kuullun ymmärtämiseen*, jossa sanojen jatkuva virta käännetään merkitykseksi.⁶¹⁷ Kirjoitettu kieli on usein merkitykseltään kompaktimpaa kuin suullinen kerronta, ja kuulija tarvitsee enemmän aikaa sen käsittämiseen, mitä on tapahtumassa.⁶¹⁸ Koska ajatteleminen on noin neljä kertaa nopeampaa kuin puhuminen, kuulijalle voi jäädä kuuntelemisessa sittenkin ”luppoaikaa”. Huono kuuntelija antaa ajatustensa harhailta näinä aikoina, ja kun hän sitten kääntää huomion takaisin puhujaan, hänellä saattaa ollakin vaikea jatkaa tämän ajatuksenkulun seuraamista. Hyvä kuuntelija sen sijaan käyttää lisäajan kysymällä itseltään, mistä puheessa (tai kertomuksessa) oli kyse, missä kontekstissa se sanottiin ja kuinka tarkkoja puhujan (tai kertomuksen) faktat olivat. Hän koettaa pitää itsensä myös vapaana ennakkoluuloista tai kriittisyydestä ja ulottua sanojen taakse.⁶¹⁹

Merkityksen avaamisessa auttaa kerrotun tilanteen *visualisoiminen* kokonaisuudessaan.⁶²⁰ Sadun tai kertomuksen lukeminen ilmeikkäästi ääneen mahdollistaa sen, että teksti voi synnyttää kuulijan eteen sisäisiä kuvia. Kertomusta kuuntelevassa kuulohavainnot muuttuvat näköhavainnoiksi: kuulija luo kuunnelleessaan itselleen oman, sisäisen näyttämön, jolla hän katselee tapahtumia. Ilmiötä kutsutaan synestesiaksi, aistimuksen sävyttymiseksi toisen aistin mukaisella tavalla. Havaintojenteolle on yleensäkin ominaista kokonaisvaltaisuus: tajunnassa äänet visualisoituvat kuviksi.⁶²¹

Kuullun ymmärtämisen prosessissa ääneenlukija voi huomattavalla tavalla auttaa tai vaikeuttaa kuulijaa; jo lukemisnopeuden säätely sopivaksi helpottaa kuullun ymmärtämistä. Lukijan olisi myös kyettävä lukiessa silmäilemään nopeasti tekstissä esiintyvät sanat ja järjestämään ne ajatuksellisesti yhteen kuuluviin ryhmiin (fraaseihin), ennen kuin hän alkaa ilmaista niitä ääneen. Jos lukija epäonnistuu tämän ryhmittelyn välittämisessä kuulijoille, hän tulee vääristäneeksi merkityksen –

⁶¹⁷ Taylor 1968, 6

⁶¹⁸ Chambers 1983, 141

⁶¹⁹ Barbara 1974, 4 ; (kuullun ymmärtämisvalmiuksien kehittämisharjoituksia tarjoaa mm. Orvasto, R.-L.Seitsemän minuuttia sadulle. Tammi 2010)

⁶²⁰ Ibid 1974, 4

⁶²¹ Koivumäki 1993, 60-61

esimerkiksi painottamalla vähemmän tärkeitä sanoja.⁶²² Lisäapua merkityksen selvittämisessä kuuntelija voi saada kasvonilmeiden näkemisestä, mikäli hän näkee istumapaikastaan lukijan.⁶²³ Jos opettaja lukee ikkunan edessä, häntä voi olla vaikea katsoa silmiä siristelemättä.⁶²⁴ Muitakin tilannetekijöitä liitetään ääneenlukemisen ja sen kuuntelemisen onnistumiseen; ääneenlukemista ja kuuntelemista käsittelevässä kirjallisuudessa annetaan ohjeita näiden tekijöiden optimointiin.⁶²⁵

Luettaessa kertomuksia eettisen kasvatuksen tarkoituksessa tavoitteena ei ole yksinomaan kuullun *ymmärtäminen*, mikä viittaa kognitiivisiin prosesseihin; kertomuksen eettisen vaikuttavuuden katsotaan perustuvan myös lukijassa tai kuulijassa tapahtuviin tunnekokemuksiin. Kuuntelemisen teoriaa paremmin tätä aluetta valottaa – kognitiivistakaan puolta unohtamatta – kirjallisuudentutkimuksen piirissä kehitetty reseption käsite (ks. edellä luku 4.2.).

7.1.4 Kysymys indoktrinaatiosta

Kertomusten välittämisessä nimenomaan opettajan toteuttaman ääneenlukemisen kautta voidaan nähdä tiettyjä vaaroja. Bettelheimin mukaan sadun (hiljaa) lukeminen ei vastaa koskaan sen kuuntelemista: jos lapsi itse lukee satua, hän saattaa ajatella, että vain joku vieras ihminen – kirjailija – hyväksyy esimerkiksi jättiläisen kukistamisen. Sen sijaan, kun lapselle tuttu henkilö, johon hän luottaa, näyttää allekirjoittavan kerrotut tapahtumat, lapsi vapautuu kokemaan ja hyväksymään sadun kaikkine käänteineen.⁶²⁶ Yleensäkin kirjallisten tekstien käyttökonteksti, erilaiset käyttöyhteydet, tuottavat teksteille erilaisia merkityksiä. Esimerkiksi, kun 1800-luvun porvariperheessä kokoonnuttiin iltaisin kuuntelemaan ääneenlukua, merkityksiä säätelivät ennen muuta suvun vanhimmat.⁶²⁷ Koulussa erityisesti alaluokkien opettaja on oppilaille hyvin tärkeä henkilö, hänestä pidetään

⁶²² Parrish 1966, 21, 30 ; ks. Moffett, ref. Chambers 1983, 20 ; Puheen jakamista ajatuksellisesti loogiseksi ryhmäksi on nimitetty *fraseeraamiseksi* (Räsänen 1930, 46-47)

⁶²³ Chambers 1983, 141

⁶²⁴ Trelease 1984, 74

⁶²⁵ Ks. esim. Trelease 1984, Chambers 1983, Fox 2001, Taylor 1968

⁶²⁶ Ks. Bettelheim 1998, 36

⁶²⁷ Lehtonen 1996, 186

ja hänen sanaansa uskotaan. Tämä kiintymys- ja luottamussuhde sisältää paitsi kasvatuksellisen lupauksen myös suuren vastuun – ei ole yhdentekevää, mitä kirjoja ja millaisin kommentein opettaja lukee luokalleen. Hyvekertomusten lukemisessa – kuten itse hyvekasvatuksessakin – voidaan nähdä indoktrinaation varjo.⁶²⁸

Toiminnan luonnehtiminen *indoktrinaatioksi* merkitsee luonnollisesti kielteisen arvion antamista ko. toiminnasta. Indoktrinaation käsitteellä viitataan usein eri tavalla ajatteleviin, jonkin toisen ryhmän, ideologian tai maailmankatsomuksen edustajiin. Tapio Puolimatkan mukaan indoktrinaatiosta puhutaan luonnehdittaessa opetusta tai kasvatusta harhaanjohtavaksi, yksinkertaistavaksi, yksisuuntaiseksi ja piilovaikutteiseksi. Indoktrinaation sanotaan tuottavan oppilaissa uskomuksia, joiden perusteita hän ei tunne niin hyvin, että pystyisi itsenäisesti arvioimaan niiden pätevyyttä edes koulun loppuvaiheessa. Indoktrinaation vaikutuksesta oppilaasta kehittyy ihminen, jolta puuttuvat valmiudet itsenäiseen kriittiseen arviointiin.⁶²⁹

Indoktrinaatiokysymyksen taustalla on usein taipumus hahmottaa kasvatusta yksinkertaistavien dikotomioiden kautta. Esimerkiksi koulujen katsotaan joko harjoittavan indoktrinaatiota tai välttävän kokonaan arvoja. Stephen Ellenwood pitää mahdollisena tilannetta, jossa koulun toiminta olisi puhtaasti arvovapaata; toisaalta monikulttuurisessa yhteiskunnassa ei ole mahdollista pitäytyä vain tietyissä arvoissa. Jokainen instituutio ja yhteisö operoi kokoelmalla arvoja ja prioriteetteja, jotka se välittää vaihtelevilla tavoilla yhteisön jäsenille. Koulut eivät ole tästä poikkeus. Vaikka ne pysyisivät totaalisen hiljaa moraalisisista tai arvokysymyksistä, ne tulevat välittäneeksi omat arvonsa oppilaille.⁶³⁰ Lawrence Kohlberg joka sanoi hylänneensä hyveiden repun (bag of virtues) ja kehitti oman, ongelmakeskeisen eettisen kasvatuksen mallinsa, pyrki nimenomaan moraaliseen neutraalisuuteen – sittemmin hänen teoreettisista perusteistaan on löydetty monia ideologisia ennakkoluuloja.⁶³¹

⁶²⁸ Noddings 2002, 45 ; Vitz 1990, 718 ; Tappan & Brown 1989, 198-199

⁶²⁹ Puolimatka 1997, 15

⁶³⁰ Ellenwood 2007, 25-26

⁶³¹ Kohlbergin mallin on mm. katsottu perustuvan yksipuolisesti rationaalisuuden oletukselle. (Vitz 1990, 718) ; Kohlbergin on myös sanottu – tutkiessaan vain poikia – laiminlyöneen huolenpidon näkökulman, joka on ominaista naisten ja tyttöjen lähestymistavalle moraalisiin kysymyksiin. (Gilligan 1982, 19, ref. Ellenwood 2007, 33)

Arvovapaus on illuusio myös siinä tapauksessa, että opettaja puhuu suulla suuremmalla eli ottaa avukseen kaunokirjallisuuden. Peter Huntin mukaan on lähes mahdotonta, että lastenkirja ei olisi kasvattava tai vaikuttaisi jollakin tavoin – se heijastaa välttämättä jotakin ideologiaa. Tämä on seurausta ennen kaikkea siitä, että koska lapselta puuttuu – vähäisemmän kokemuksensa ja koulutuksensa vuoksi – tekstin arvioinnissa tarvittavaa tietoa, kirjailijat kokevat velvollisuudekseen lisätä tekstiin ohjausta. Täten lastenkirjat useammin kuin aikuisten kirjat kertovat sen sijaan että ne vain näyttäisivät; toisaalta kyse on vain manipulaatiomuodon eroista.⁶³² Koska kirjallisuus heijastaa aina kirjoittajiensa arvomaailmaa, minkä tahansa kirjan – myös kaupallisten kustantajien julkaisemien oppikirjojen – lukemista oppilaille voidaan pitää *in-doktrinaationa*, oppien ja arvojen (sisään) syöttämisenä.

Sirpa Törmä on pyrkinyt eräässä artikkelissaan jäsentämään kasvatuksen etiikan keskeisiä käsitteitä mm. George Herbert Meadin ja John Deweyn pragmatistisen kasvatustieteen viitekehyksestä käsin. Meadin ja Deweyn ajattelussa yksilön kasvun nähdään tapahtuvan ennen kaikkea vuorovaikutussuhteissa sosiaalisen ja fyysisen ympäristön kanssa. Meadin mukaan kasvuprosessissa on keskeistä minän muodostuminen ”I” ja ”me” -komponentteineen, jolloin yhteisön arvostukset ja toimintamallit ovat jälkimmäisen osan rakennusaineina. Toisaalta kasvattajan tulisi herätellä ”I”-komponenttia, eli sitä mikä on yksilössä ainutlaatuista itseä, sekä reflektiivistä prosessia ”I”:n ja ”me”:n välillä.⁶³³

Meadin ajatteluun kuuluu pohdinta siitä, millä perusteella kasvattaja on oikeutettu määrittämään kasvavan ”hyvän” eli ne arvot, joihin tulisi kasvaa. Törmän mielestä kysymystä ei ole syytä sivuuttaa kevyesti, sillä kasvattajan valinnat muodostavat tavallaan peruuttamattoman perustan kasvavan minän kehitykselle ja hänen myöhemmälle toiminnalleen. Toisaalta on kysyttävä, onko kasvattajalla oikeus olla pohtimatta näitä peruskysymyksiä, ja jättää kasvava satunnaisten vaikutteiden ja vihjeiden varaan – myös näistä välittyy kasvavalle käsitys siitä, mitä pidetään

⁶³² Hunt 1994, 3-4

⁶³³ Törmä 1994, 269, 271

arvokkaana ja toivottavana toimintana.⁶³⁴ Koulujen opetussuunnitelmatyö on tavallisesti se pohdinnan paikka, jossa tehdään päätökset kasvatuksen sisällön suuntaviivoista. Kun tämä toteutetaan mahdollisimman avoimesti yhteistyössä lasten vanhempien kanssa, opettajalla on valtuutus seistä määritellyn ”hyvän” takana myös eettisen kasvatuksen ratkaisuisaan ilman, että hän joutuu olemaan alati varpaisillaan mahdollisten indoktrinaatiosyytösten takia.

Aikuisen kasvatusvastuuseen kuuluu joka tapauksessa toimiminen lapsen maailmasuhteen tulkkina.⁶³⁵ Vaikka on usein mahdotonta vaikuttaa kulttuurituotteiden sisältöön, vanhemman ja opettajan tehtävänä on kuitenkin huolehtia mahdollisimman pitkälle siitä, etteivät hänen lähipiiriinsä kuuluvat lapset altistu asetettuja kasvatustavoitteita sabotoivalle tajunnanmuokkaukselle.⁶³⁶ Taistelussa äärimmäisen voimakkaita kaupallisia virtoja vastaan on yritetty viime vuosina herätellä henkiin yhteisöllisiä kerrontatilanteita – ääneenlukemista ja suullista kerrontaa – mitkä mahdollistavat nuotiotarinahetkien tapaan aikuisten ja lasten kohtaamisen samaan aikaan samassa paikassa.⁶³⁷ Lapsi tarvitsee moninaisten vaikutteiden tulvassa yhä polttavammin aikuista ihmistä, johon hän voi kysymyksineen turvata. On tarpeen huomata, että indoktrinaatiota tapahtuu useimmiten nimenomaan siellä, missä lapsi ei voi antaa palautetta kokemastaan eikä pohtia ajatuksiaan muiden kanssa. Tällaisestahan on kyse juuri niiden kertomisvälineiden kohdalla, joiden vaikutuspiirissä lapset ovat useimmiten yksikseen tai muiden lasten kanssa.⁶³⁸

⁶³⁴ Törmä 1994, 273 ; Dewey ja Mead (sekä Törmä) ovat tässä lähellä Herbartin näkemyksiä. Herbartilla ihmisen sivistysprosessi toteutuu minän ja maailman suhteessa – kasvatuksella on tämän suhteen määrittämisessä kuitenkin erityinen tehtävä: *Wachsenlassen* eli pelkkä kasvun salliminen sellaisenaan on mahdollinen, mutta sen sivistysseuraamukset jäävät satunnaisiksi. (Siljander 2000, 33). Onko millään yhteiskunnalla varaa tällaiseen uhkapeliin?

⁶³⁵ Väri 2004, 29-30

⁶³⁶ Ks. Rethorst 1991, 329 ; Jantunen 2007, 233

⁶³⁷ Weinreich 2000, 123, 13-14

⁶³⁸ Krasny Meringoff 1980, 246

7.2 Opettajan ääneenlukemisesitys

7.2.1 Esittäminen ääneenlukemisen avainmerkityksenä

Opettajien aineiston teemoittelu toi esille ääneenlukemisilmion mitä moninaisimpia puolia (ks. liite 3). Vaikka opettajat eivät juuri liittäneet lukemistaan eettiseen kasvatukseen, ”Ääneenlukeminen kokemuksena” -teeman alle kerääntyi aineistoa, joka kuvasi koulun lukuhetkien positiivista viritystä – tämän taas voi ajatella olevan onnekas lähtökohta ääneenlukemisen eettisen sisällön lisäämiselle. Useimmat opettajat ottavat viikko viikolta aikaa lukuhetkiin, koska ne antavat heille mahdollisuuden rauhoittumiseen ja lepäämiseen, läheisen yhteyden kokemiseen ja kirjallisuudesta nauttimiseen. Mikäli nämä odotukset eivät täyty aina sataprosenttisesti, lukuhetkistä ei luovuta, koska niillä uskotaan olevan muita hyvää tekeviä vaikutuksia (ks. Liite 2: ”Ääneenlukemisen tavoitteita”).⁶³⁹

Ääneenlukeminen kokemuksena -teema puhui yllättäen myös siitä, kuinka monia opettajia (aineistossani 6/8) motivoi lukemiseen sen tarjoama mahdollisuus eläytyvään esittämiseen. Opettajien mielestä ”*on mukava pistää parastaan ja esiintyä*””, (Johanna/ 4/KY). Muita asiaa kuvaavia kommentteja olivat mm.:

”Tykkään lukea, tykkään eläytyä ja dramatisoida”. (Simo/ 1/KY)

”Kun tarina on mukaansatempaava, sitä on hauska elävöittää”. (Kaisa/2,4/KY).

”Mukava lukea ilmeikkäästi---.” (Anne/3/PK)

⁶³⁹ Viittaukset aineistoon ovat muotoa *opettajan peitenimi/luokka-aste/aineiston osa*.

Yhden opettajan mielestä ”joka opella on vähän näyttelijän vikaa” (Heli, 1/KY). Jos muut eläytyvästä lukemisesta nauttivat opettajat kokivat olevansa vähän kuin näyttämöllä, yksi opettaja piti lukemistaan radiokuunnelmaan verrattavana esityksenä.

”mä oon kuvitellu, että lapset saa saman kokemuksen, kuin minä sain radion kuuntelijana silloin pienenä, kun tuli esimerkiksi Mestaritonttu radiossa, ja mä luen sitä samaa Mestaritonttua edelleen ---.” (Kaisa, 2,4/HA)

”--- luokassa se --- tilanne, mä vertaisin sitä semmoiseen kuunnelmatilanteeseen.” (Kaisa,2,4/HA)

Aluksi opettajien ilmaisema kokemus ääneenlukemisesta ensi sijassa eläytyvän esittämisenä, lähes näyttelemisenä, tuntui siis yllättävältä – itse olin suuntautunut lukemisessani enemmän tekstilähtöisesti. Tarkemmin ajateltuna analogia ääneenlukemisen - näyttelemisen tulee käytännössä esille monin epäsuorin tavoin. Esimerkiksi äänikirjojen lukijoiksi valitaan yleensä tunnettuja näyttelijöitä, ja ääneenlukemisen ohjeissa varoitetaan *ylinäyttelemisestä* – ääneenlukemista usein myös opettavat teatterikoulutuksen saaneet henkilöt.⁶⁴⁰ Mutta onko eettisten (tai muunkinlaisten) kertomusten lukeminen koululuokassa jonkinlaista yhdenhengenteatteria? Millaista esittäjäkompetenssia – pedagogisten taitojen ohella – opettajan toteuttama ääneenlukeminen oikeastaan vaatii? Läheneekö hänen tehtävänsä tältä osin näyttelijän työtä?

Näiden kysymysten vaatiessa yhä ponnekkammin vastausta ryhdyin sovittelemaan teatterin teoriaa opettajilta kerättyyn aineistoon ja ääneenlukemista käsittelevään kirjallisuuteen.⁶⁴¹ Analyysilleni on siten ominaista abduktiivisen (oletettu näyttelemisanalogia), deduktiivisen (teatterin ja ääneenlukemisen teoria) ja induktiivisen (päiväkirja-, ym. aineisto) päättelyn yhdistäminen.⁶⁴² Toivoin vertailun paitsi selventävän ääneenlukemisen suhdetta näyttelemiseen myös paljastavan joitakin uusia koulun eettisen lukuhetken ominaispiirteitä.

⁶⁴⁰ Tossavainen & Vaijärvi 1978, 121, 127 ; Fox 2003, 46 ; Körling 2003, 127

⁶⁴¹ Ks. Alasuutari 1999, 228-229 ; Delamont & Atkinson 1995, 7-10

⁶⁴² Ks. Havukainen 2005, 41

Esittämisulottuvuudesta tuli näin opettajan ääneenlukemistoiminnan keskeinen tarkastelukulma.

Yleisimmällä tasolla esitys voidaan määritellä ajanjaksoksi, jolloin esiintyjä on tauotta läsnä tarkkailijajoukon edessä ja hänellä on jonkinlainen vaikutus tarkkailijoihinsa.⁶⁴³ Tässä mielessä myös opettajan opetuspuhe on esittämistä⁶⁴⁴, eikä ääneenlukeminen tee tässä mitään eroa. Osuvammin ääneenlukeminen näyttää todellakin rinnastuvan näyttelemiseen, onhan näissä molemmissa esitysmuodoissa keskeisenä kaunokirjallinen, tulkintaa vaativa teksti. Teatterin toteutumisen minimiehtoina voidaan pitää *kahden osapuolen, draamaa tulkitsevan esittäjän ja tähän tulkintaan reagoivan yleisön kohtaamista sekä heidän vuorovaikutustaan tässä ja nyt -tilanteessa*.⁶⁴⁵ Lähden vertailussani liikkeelle näistä Leo Levasen teatterikasvatuksen tutkimukseen sisältyvistä määrittelyistä erottaen tarpeen vaatiessa myös uusia ilmiökokonaisuuksia. Käytän seuraavassa pitkän ja kömpelön termin *opettajan ääneenlukemisesitys* sijasta myös nimitystä koulun lukuhetki.

7.2.2 Proosatekstin esittäminen

Sekä teatteriesityksessä että koulun lukuhetkessä kerrotaan jokin tarina.⁶⁴⁶ Näissä esitysmuodoissa tulkitaan kuitenkin yleensä eri kirjalliseen genreen kuuluvia tekstejä eri lajien vaatiessa esittäjiltään erilaisia kykyjä: on toista tulkita draamaa kuin proosaa. Näytelmät on kirjoitettu ihmisruumiiden, esineiden ja tilanteiden konkreettista hahmotusta varten: todellisuuden esittämisen on ajateltu tapahtuvan erityisesti toimivien ihmisten kautta. Draamatekstissä arkielämän monet yksityiskohdat onkin sivuutettu, ja tapahtumat kulkevat merkittävästä tapahtumasta toiseen – esimerkiksi Romeon ja Julian tarina on tiivistetty tapahtuvaksi muutamassa päivässä. Proosakirjailija sen sijaan turvautuu todellisuuden esittämisessään kielelliseen kuvailuun, mikä lisää tekstin informatiivisuutta.⁶⁴⁷

⁶⁴³ Goffman, ref. Carlson 2006, 57 ; ks. Goffman 1971, 26

⁶⁴⁴ Cameron & Gillespie 1980, 17

⁶⁴⁵ Levanen 1998, 162, 234

⁶⁴⁶ Ks. Cameron & Gillespie 1980, 14

⁶⁴⁷ Ibid 1980, 14 ; Leikkonen 2005, 126-127

Viimeksi mainittu piirre on seurausta mm. siitä, että proosaan voidaan kätkeä avuliaita selityksiä.⁶⁴⁸ Kun proosatekstissä lukee: ”Se oli hän, joka aloitti, *niiskuttaa* Pekka” tai ”Ettekö te näe, että he ovat aivan näännyksissä nälästä ja kylmästä? *kivahti* muuan pitkä nainen toisille” esittäjän ei tarvitse osata näytellä tapaa, jolla henkilö lausuu repliikkinsä – kuulijat saavat tekstistä riittävästi informaatiota pystyäkseen kuvittelemaan ao. henkilöhahmon mielentilan.⁶⁴⁹ Jos tämä kohta dramatisoitaisiin, näyttelijän olisi kyettävä muuttamaan tekstin selittävä sana (*niiskuttaa*, *kivahti*) konkreettiseksi ilmaisuksi. Draamateksti asettaa täten esittäjälleen suurempia esitystaidollisia vaatimuksia kuin proosateksti. Opettajat ja muut lapsille lukevat aikuiset eivät tarvitse näyttelijän- tai puhetaidonkoulutusta ollakseen ymmärrettäviä – teksti tulee tässä heidän tuekseen.⁶⁵⁰ Yritys näyttelemisen suuntaan voi osoittautua mutkikkaaksi:

”Joskus on hankalaa, jos tarinassa on paljon hahmoja ja en muista millaisella äänellä luin minkäkin henkilön/otuksen alussa, kun sama otus puhuu myöhemmin uudelleen.” (Mari, 1-2/KY).

Pyrkimys näyttelemiseen voi aiheuttaa myös sen, että kuulijoidenkin on vaikea muistaa, kehen henkilöön mikin ääneensävy liittyy. Erityisesti eettisen kasvatuksen kompastuskiveksi voi muodostua sisällön painottuminen tavalla, joka on vastoin lukuhetken alkuperäisiä tavoitteita. Tekstin elävöittämisessä tulisi kaiken kaikkiaan löytää sopiva keskitie liiallisen dramaattisuuden ja yksitoikkoisen ilmaisun väliltä.⁶⁵¹ Parrishin mukaan ääneenlukeminen on parhaimmillaan keskustelevaa, aivan kuin tekstin sanat olisivat lukijan omia sanoja.⁶⁵² Nauhoitusten perusteella kokeiluun osallistuneet opettajat lukivat artikuloiden selkeästi. Pieniä puutteellisuuksia – verrattuna ammattilukijaan – oli jokaisella: joidenkin sanojen väärin lukemista ja sen korjaamista sekä joidenkin vähemmän tärkeiden sanojen painottamista. ”Mehiläiskuningatar”, jonka opettajat lukivat nauhalle, on julkaistu myös äänikirjana, lukijana näyttelijä Tuomo Holopainen. Esimerkiksi lauseen

⁶⁴⁸ Ks. Niemi 1969, 10

⁶⁴⁹ Freeman 1992, 26

⁶⁵⁰ Ks. Barton 1986, 8

⁶⁵¹ Kimmel & Segel 1988, 38

⁶⁵² Parrish 1966, 16

Niinpä (1) kävi (2) kuten (3) tauluun (4) oli (5) kirjoitettu(6), hän (7) muuttui (8) kiveksi (9).

Holopainen luki painottaen sanoja 2,4,6 ja 9. Samoin lukivat Heli, Johanna, Mari ja Päivi. Anne ja Lasse lukivat muuten samalla tavalla, mutta painottivat jälkimmäisessä lauseessa myös sanaa 7. Kaisa luki muuten samalla tavalla kuin Holopainen, mutta painotti ensimmäisessä lauseessa 4:n sijasta sanaa 5. Lausepainon lievän horjumuuden lisäksi pieniin puutteellisiin on luettava myös Päivin lukemisen hieman unettava ”nuotti”, mikä on tulosta intonaation vaihtelun vähäisyydestä. Lassen ja Marin lukemista häiritsi joidenkin lauseiden viimeisissä sanoissa epäselvyys. Suomen kielen laskeva sävelkulku on yleensäkin omiaan tuottamaan kovia alkua ja häipyviä, suorastaan nieltyjä loppuja.⁶⁵³ Kaiken kaikkiaan opettajat lukivat luontevasti, Kaisa monin paikoin jopa ammattimaisen taitavasti. Kenenkään lukemisessa ei ilmennyt yliampuvaa dramaattisuutta.

7.2.3 Roolihahmo, sanateksti ja aliteksti

Draaman ja proosan esittämisen ero tulee niin ikään esille roolihahmon käsitteessä. Teatteriesityksessä näyttelijät pyrkivät luomaan roolihahmon, so. tulemaan joksikin draaman henkilöksi, kun ääneenlukija sitä vastoin tarjoaa tekstin tulkinnan menettämättä omaa identiteettiään.⁶⁵⁴ Tarkalleen ottaen teatteriesityksessäkin näyttelijän toiminta käsittää sekä roolihenkilön toiminnan että sen kontrolloinnin, ja näyttelijä on siten sekä roolihenkilö että sen tarkkailija ja säätelijä⁶⁵⁵. Joka tapauksessa luokalleen lukeva opettaja pysyy tukevammin omana itsenään, ja tämän myötä myös kaikki se, mitä hän tässä yhteydessä sanoo tai tekee, tulee vastaanotetuksi hänen persoonansa kautta – opettaja antaa kertomukselle oman

⁶⁵³ Ahonen & Männistö 1982, 33-34

⁶⁵⁴ Donmoyer & Yennie-Donmoyer 1995, ref. Norris 1997, 101

⁶⁵⁵ Levanen 1998, 207

äänensä.⁶⁵⁶ Koska luettua tulkitaan tällöin opettajan muunkin toiminnan valossa, mahdollinen sanojen ja tekojen välinen ristiriita on omiaan hämmentämään kuulijoita⁶⁵⁷ ; ääneenlukemisen käyttö eettisessä kasvatuksessa lepää myös opettajan oman eettisyyden varassa.⁶⁵⁸ Tähän liittyy mm. valmius reflektoida käyttäytymistään:

”jonakin hetkenä sitä saattaa sitten mieltä ja harmitella, kuinka sitä sano tylästi jollekin” (Päivi, 2/HA)

Kun opettaja onnistuu luomaan myönteiset suhteet oppilaisiinsa, hänen luentaansa halutaan kuunnella:

”--- lapset ovat pyytäneet esim. ”lukisit taas Jussukan seikkailuista”. (Päivi, 2/KY)

”Heti tunnin alussa yksi pojista viittasi. Hän halusi vain muistuttaa, että viime viikolla jäi satu lukematta.” (Johanna/4/PK)

Kuten raporttini alkupuolella toin esille, koulun lukuhetken keskiössä on oikeastaan kaksi tekstiä (ks. kuva 1). Kirjailijan luomaan tekstiin lukija liittää tulkitsevalla ilmaisullaan oman hiljaisen viestinsä, jota stanislavskilaisessa teatterin teoriassa kutsutaan *alitekstiksi* (ven. podtekst).⁶⁵⁹ Draamateksti eli *sanateksti* on kirjailijan luomus, jota näyttelijä täydentää ja konkretisoi alitekstillä eli omalla sanatekstiä tulkitsevalla osuudellaan. Aliteksti on draaman tulkitsijoiden luovan työn tulos, tulkitsijoiden oma sanoma, jonka he liittävät kirjailijan esittämään sanomaan. Levasen mukaan näin ymmärretty aliteksti suorastaan määrää draaman tulkinnan vakuuttavuutta ja vaikuttavuutta.⁶⁶⁰ Samoin voidaan ajatella että kun koulun lukuhetken tavoitteet ovat hyvekasvatukselliset, opettajan sanatekstiä tulkitseva aliteksti voi edesauttaa tai heikentää kertomuksen hyve-eettistä reseptiota.

⁶⁵⁶ Kun narratiivista eettistä kasvatusta toteutetaan oppilaiden oman lukemisen tai elokuvien esittämisen kautta, opettajan persoonan merkitys on pienempi ; ks. Barton 1986, 8

⁶⁵⁷ Ks. Brookfield 1990, 167 ; ks. myös Fox 2003, 124

⁶⁵⁸ Törmän mainioon määritelmään kasvatuksesta sisältyy tiettyjä vaatimuksia opettajalle (kasvattajalle): kasvatus voidaan ymmärtää elämänmuodoksi tai praksikseksi, jossa keskeistä on toimijan (kasvattajan) jatkuvasti reflektoitu teoria prosessin ehdoista ja päämääristä sekä vastuu oman toimintansa ja sen perustana olevan tiedon ja arvojen kehittämisestä. (Törmä 1996, 119).

⁶⁵⁹ Rhedin 2001, 144

⁶⁶⁰ Levanen 1998, 108-109

Näyttelijän rakentaessa alitekstiään roolihahmonsia kautta ⁶⁶¹ ääneenlukevan opettajan kohdalla siirtymä (proosa- tai runomuotoisesta) sanatekstistä alitekstiin näyttäisi tapahtuvan paljon pidättyvämmiin:

”Kotona --- olen myös hieman rohkeampi eläytymään ja lukemaan eri hahmojen puheet erilaisilla äänillä. Jos tarinassa on runoja, esitän ne kotona laulaen, keksien niihin sävelen lukiessani. Luokassa lausun runot.” (Mari, 1-2/KI)

Kun koti lukemisen kontekstina lisää esittämisen vapautuneisuutta, koulukehys vaikuttaa päinvastaiseen suuntaan; opettajan institutionaalinen kasvatustehtävä tekee lukemisesta hillitympää, ”ammattimaisempaa”:

”---luokassa se on sitten tietysti virallisempi se tilanne...mä vertaisin sitä semmoiseen kuunnelmatilanteeseen” (Kaisa, 2,4/HA)

Näyttelijästä poiketen opettaja tuntee yleisönsä hyvin, mistä johtuen ilmaisua voi välistä kahlita myös kokemukset luokan huonosta käyttäytymisestä tai keskittymisvaikeuksista:

”---itse jo jännitti, että jaksako joku oppilas kuunnella---.” (Anne, 3/KI)

”---jos aihe ei ole lasta kiinnostava, moni uskaltaa mielestäni liian herkästi sanomaan sen ääneen ja yleensä epäkohteliaasti: ”Ihan tyhmä kirja!” Mä en jaksa kuunnella tollasta!” (Mari, 1-2/PK)

Sanatekstin luominen hyvekasvatukselliseksi alitekstiksi kysyy opettajalta käsitystä siitä, miten hyveet ilmenevät kirjallisuudessa ja miten eri esitystavat vaikuttavat kertomuksen reseptioon. Esimerkiksi jos opettaja pitää ”Rehellisen puunhakkaajan” keskeisenä hyveisältönä puunhakkaajan rehellisyyttä ja Joenhaltiattaen hyväsydämyyttä, hänen olisi pystyttävä luomaan aliteksti, joka herättää kuulijoissa ihailua päähenkilöitä ja mainittuja luonteenomaisuuksia kohtaan. Mikäli opettaja haluaa herätellä myös oppilaiden sympatiaa puunhakkaajaa

⁶⁶¹ Levanen 1998, 109

kohtaan, tekstin lauseet, joissa kuvataan miehen hätää kirveen pudotessa, antaisi lukemisesityksessä tähänkin mahdollisuuden. Myös opettajan muu puhe lukuhetkessä on muovaamassa alitekstiä, ja esimerkiksi hänen keskustelua ohjaava kyselytyylinsä vaikuttaa siihen, miten kuulijat rekonstruoivat kertomuksen.⁶⁶²

7.2.4 Vuorovaikutuksellisuus

7.2.4.1 Yleisön vaikutus esittäjään

Teatteriesityksessä yleisö osallistuu draaman tulkintaan täydentäen sitä omalla ajattelullaan ja reagoimalla tapahtumakulkuun. Yleisön reaktiot muodostavat esityksen kaikupohjan; vuorovaikutustilanteessa yleisön antama palaute, reagointi, vaikuttaa joko kannustavasti tai lamaannuttavasti esittäjän luomistyöhön.⁶⁶³ Myös opettajan lukiessa (oppilaista koostuva) yleisö ottaa osaa tekstin tulkintaan ilmentäen eleillään ja ilmeillään tulkintansa laatua.⁶⁶⁴ Tämä vastakaiku motivoi tai lannistaa opettajan lukemisesitystä. Esimerkiksi Marin mielestä antoisinta ääneenlukemisessa on ”*kiinnostunut yleisö*”. (Mari,1-2/KY). Luokkayleisöllä on valta vaikuttaa lukevan opettajan tunteisiin:

”On antoisaa seurata oppilaiden eläytymistä tarinaan. --- ilo ja suru näkyvät kasvoista.” (Heli, 1/KY)

”Tuntuu hienolta, kun lapset seuraavat hiiskumatta ja pyytävät lukemaan lisää ja kommentoivat luettavaa ---.” (Anne,3/KY)

”--- osa oppilaista jaksaa vain noin 10 minuuttia olla hiljaa ja alkavat sitten pyöriä tuolillaan. Se häiritsee omaa lukemistani, sillä minua alkaa suututtaa ja harmittaa sellainen lyhytjänteisyys.” (Mari, 1-2/KI)

⁶⁶² Golden 1990, 179-181

⁶⁶³ Levanen 1998, 163

⁶⁶⁴ Chambers 1983, 144

Jollei kyseessä ole komedia, teatteriesityksessä näyttelijät kokevat yleisön hiljaisuuden ja liikkumattomuuden merkinä kiinnostuksesta ja tarkkaavuudesta. Liikkumattomuus liittyy hiljaisuuteen, koska suuren ihmisjoukon liikehtiminen aiheuttaa melua.⁶⁶⁵ Opettajat lukevat yleisöään näiden merkkien lisäksi myös ilmeistä ja esitystä myötäilevistä äänistä:

”Lukuhetki oli hiljainen ja keskittynyt” (Kaisa,2,4/PK)

”Lapset olivat selvästi helpottuneen näköisiä, kun koiran elämä helpottui---.”
(Mari, 1-2/PK)

”Käärmeitä ruukussa – ihastuneita ilmeitä!” (Anne, 3/PK)

”--- kohta aiheutti hyväntuulisen naurahduksen luokassa.” (Päivi, 2/PK)

Päiväkirjamerkintöjen mukaan oppilaiden kuuntelun onnistuminen eri lukuohjelmissa oli huomattavasti yleisempää kuin jonkinasteinen epäonnistuminen. Seuraavasta luettelosta käy ilmi jonkin negatiivisen arvion (-) sisältävien lukukertojen määrät suhteessa niihin lukukertoihin, joista ei esitetty tällaista arviota:

LO ”Heli” (1. luokka): -6/31

LO ”Päivi” (2. luokka): -18/52

LO ”Mari” (yhdy.luokka 1-2): -2/17

LO ”Kaisa/satu” (2. luokka):-1/31

LO ”Anne” (3. luokka): -1/15

LO ”Johanna” (4. luokka): -0/15

LO ”Kaisa” (4. luokka): -1/30

Lukuohjelmien (LO) väliset huomattavat erot voivat selittyä osaksi sillä, että jotkut opettajista kirjasivat yksityiskohtaisemmin lukutilanteen sujumisen – näin tekivät pääosin Heli, Päivi ja Mari. Toisena syynä voi olla opettajien erilainen käsitys siitä, millainen oppilaiden aktiivisuus sopii lukuhetkiin. Kaisan

⁶⁶⁵ Cameron & Gillespie 1980, 65-66

ääneenlukemisen malli oli kuunnelmassa, mistä johtuen hän ei pyrkinyt lukemisen aikana kontaktiin oppilaiden kanssa. Tällöin ainakaan pienet tapahtumat luokassa eivät tulleet rekisteröidyiksi:

”Ei, mä en häiriinny ylipäättään mistään, vaikka taivas putoais kun mä luen, niin en mä sitä huomaa kuin vasta jälkeempään.” (Kaisa, 2,4/HA)

Sen sijaan, kysyessäni Päiviltä, häiritseekö häntä , jos joku oppilas leikittelee lukemisen aikana tavaroilla, vastaus ei jättänyt arvailulle varaa:

”Musta se tuntuu ehdottoman häiritsevältä” (Päivi, 2/HA)

Kuten häiriöarvioiden luettelosta ky ilmi, opettajat raportoivat kuuntelun hyvästä sujumisesta huomattavasti useammin kuin joistakin ongelmista. Kun erityisiä vaikeuksia ilmeni, ne olivat usein lyhytaikaisia tai koskivat vain osaa luokkaa:

”Loppuosassa luokka --- kiemurteli.” (Heli,1/PK)

”Alussa luokassa kuuluu rauhatonta kiehnäämistä. Kuitenkin luokkaan tulee lähes täysi hiljaisuus kohdassa, jossa Jaakko koettaa pyydystää sammakkoa.” (Päivi, 2/PK)

”Oppilaat olivat hiljaa ja kuuntelivat, paitsi pari poikaa leikki samalla viivottimella” (Mari, 1-2/PK)

Luokkayleisönsä tuntevalla opettajalla on käytettävissään myös keinoja, joilla hän voi vähentää lukuhetken häiriöitä:

”Mä olen pyrkinyt vaikuttamaan tähän jo etukäteen huolellisella istumajärjestyksen suunnittelulla. Mielelläni pidän sen tilanteen mahdollisemman ehyenä enkä pompi ja pyrin semmosta rauhallista ilmapiiriä luomaan omallakin liikkumisella.” (Päivi/2/HA)

”Meillä ainakin ollaan ”tavallisesti”, toki saa olla lötkömmän. Tuntuu, että istumajärjestelyn uudelleen järjesteleminen aiheuttaa turhaa levottomuutta. Alkaa uuden naapurin kanssa kommunikointi tms.” (Johanna, 4/KY)

...siellä [lattialla maatessa] sitten joku hivuttautuu nurkkaa kohti tai ryömii, lapset ovat liikkuvia luonnostaan.” (Päivi/2/HA)

”1.-2.-luokkalaisten kanssa ainakin on parempi, että istutaan pulpettien ääressä eikä lattialla. He alkavat helposti säheltää ja tönä toisiaan.” (Mari, 1-2/KY)

Useimmissa kokeiluun osallistuneissa luokissa oppilaat istuivat pulpeteissa, omilla paikoillaan (ks. liite 2, Lukuohjelmat: Lukuhetken istuma- ja muut järjestelyt). Suomalaisopettajien kokemus ja käytännöt haastavat näin esim. Goldenin suositteleman matolla istuskelun erityisessä luku- ja kerrontanurkkauksessa.⁶⁶⁶

Oppilaiden myönteisestä reagoinnista opettaja voi saada paitsi kannustusta esittämislleen myös tuntumaa siitä, minkä tyyppiset eettiset ja muut tekstit sopivat juuri ao. luokalle. Myös vähemmän kannustavista tilanteista saatava tieto voisi – sen sijaan, että lukuhetkistä luovuttaisiin – johtaa esimerkiksi luettavan päiväannoksen lyhentämiseen juuri siihen kymmeneen minuuttiin, jonka lapset jaksavat hyvin kuunnella. Ääneenlukemisen ryhmätilanteille tyypillinen kiemurteluepidemia, josta Kimmel ja Segel puhuvat, voi olla merkki siitä, että lasten *huomioaika* (attention span) on ylittymässä. Tällöin olisi syytä etsiä tekstistä sopiva lopetuspaikka ja siirtää kertomuksen loppuunlukeminen seuraavaan kertaan.⁶⁶⁷

⁶⁶⁶ Golden 1990, 129

⁶⁶⁷ Kimmel & Segel 1988, 36

7.2.4.2 *Esittäjän vaikutus yleisöön*

Teatterissa näyttelijän olisi kyettävä aktivoimaan yleisö mukaan draaman tulkintaprosessiin, jolloin esityksen ilmapiiri herkistää yleisön ja keskittää sen tarkkaavuuden tulkinnan kohteena olevaan asiaan.⁶⁶⁸ Varmasti tämä on sovellettavissa myös koulun lukuhetkiin – kertomuksen reseptioon vaikuttaa se, miten opettaja-lukija konkretisoi lukemaansa aikuistasolla.⁶⁶⁹ Kun ääneenlukemista käytetään eettisen kasvatuksen keinona, lukevan opettajan olisi pystyttävä vetämään luokkayleisö mukaan kertomuksen tulkintaan niin, että kuulijat pystyvät eläytymään tekstiin riittävästi ja suuntaamaan huomionsa sen eettiseen sisältöön. Ääneenlukeminen yleensäkin on kontaktilaji, jossa lukija ei voi jättäytyä tekstin mekaaniseksi toistajaksi, vaan hänen olisi pystyttävä keskittymään lukemiseensa:

”--- oppilaat selvästi aistivat opettajan mielentilan. Jos ope ei ollut kertomuksessa mukana, oppilaat kyllä huomasivat sen!” (Heli, 1/KY)

Vaikka teatteriesityksessä tai koulun lukuhetkessä haluttaisiin edistää eettisten ja moraalisten arvojen kokemista ja pohdintaa, vaikuttamisen tulisi tapahtua yleisön ehdoilla eli ottaen huomioon esitystä seuraavien tavallinen pyrkimys viihtymiseen. Toisaalta liiallinen viihdytyspyrkimys saattaa peittää tekstin eettisen sanottavan. Teatteriteoreetikko Konstantin Stanislavskin mukaan hyödyn ja viihteen harmonisella tasapainolla teatteritaide kykenee tehokkaasti herättämään yleisön mielenkiinnon sekä motivoimaan sitä draaman tulkintaan sisältyvien virikkeiden pitkäaikaiseen omakohtaiseen kehittämiseen ja hyödyntämiseen.⁶⁷⁰

Myös lastenkirjallisuuden, vaikka ääneen luettunakin, uskotaan toimivan eettisenä vaikuttajana vain, mikäli se tarjoaa samalla viihtymisen hetkiä.⁶⁷¹ Ääneenlukemisen erityisiä etuja on lukijan mahdollisuus *mukauttaa* esitystä – esimerkiksi tiivistää tekstiä – mikäli yleisön viihtyminen näyttää uhatulta.⁶⁷² Kun opettaja harjaantuu

⁶⁶⁸ Levanen 1998, 174-175

⁶⁶⁹ Rhedin 2001, 144

⁶⁷⁰ Levanen 1998, 240-241, 231-232

⁶⁷¹ Apo 2001, 16

⁶⁷² Trelease, 1984, 37

lukemaan yleisöään, hän voi sopeuttaa toteutuksensa tämän reaktioiden mukaan ja vahvistaa tai muunnella tekstiä aina tilanteen mukaan.⁶⁷³ Lasse-opettaja – huomattessaan lukuhetken loppupuolella joidenkin rauhattomuuden – keksi korostaa voimakkaasti R-kirjaimia toistuvassa sanaparissa ”hervittävän epämodernia”, mihin lapset vastasivatkin naurulla. (Lasse, 1-3/NA). Viihtymisen käsitteeseen kuuluu toki muutakin kuin huvittumista:

”Oppilaat --- eläytyivät tarinaan, sen huomasi ilmeistä ja eleistä. Välillä surtiin, välillä nauratti”. (Heli, 1/PK)

Sekä näytelmän että luennan ymmärrettävyyden kannalta on tärkeää, että katsojat ja kuulijat *kuulevat*, mitä puhutaan. Tämä saattaa synnyttää ristiriidan pohjana olevan tekstin ja sen esittämisen välille. Miten puhua herkistä asioista herkästi ja kuitenkin niin, että kauimmaisillakin paikoilla puhe tavoittaa yleisön?⁶⁷⁴ Antaessani opettajille tehtäväksi miettiä kotona ja koulussa lukemisen eroja, tämä piirre tuli esille yhden opettajan pohdinnoissa:

”kotona --- pystyn pelaamaan paremmin äänensävyillä ja -voimakkuuksilla, kun kuulijat ovat ihan vieressäni, sylissä. Isolle ryhmälle lukiessa joutuu puhumaan lujempaa, jolloin pienet nyanssit puheessa katoavat.” (Mari, 1-2/KI)

Riittävän kuuluvan äänen voi estää sekä näyttelijällä että opettajalla tilapäiset tai pysyvämmät ääniongelmat:

”Open keuhkoputki/kurkunpää ovat huonossa kunnossa, ääni kulkee kehnosti. Lukeminen ei ole kovin voimallista” (Johanna, 4/PK)

Kun opettajalla ilmenee ääniongelmia, tavallisin diagnoosi on toiminnallinen äänihäiriö (*dysphonia functionalis*). Tällaisen ilmetessä ääni ei tahdo kantaa ja ääneenlukeminen (laulamisen ohella) on vaikeaa.⁶⁷⁵

⁶⁷³ Ks. Rhedin 2001, 144

⁶⁷⁴ Leikkonen 2005, 128

⁶⁷⁵ Rantala 2000, 36-37 ; ks. myös Aalto & Parviainen 1985, 10-11

7.2.4.3 Ryhmäkokemus

Teatteriyleisölle on tunnusomaista sen tietoisuus itsestään ryhmänä, joka pyrkii jakamaan esityksen aikaansaamat tunteet. Yhteistä esitystä seuraavien yksilöiden välille virittynyt psyykinen side tartuttaa herkästi elämyksiä ja vaikutelmia katsojasta toiseen ja yhdistää katsojien reaktiot ehjäksi kokonaisuudeksi.⁶⁷⁶ Ei ole mitään syytä epäillä, etteikö tämä pätsi myös koulun lukuhetkiin : oppilaiden kokiessa yhtä aikaa saman kertomuksen, on kysymys ryhmäkokemuksesta, jossa yksittäiset kokemukset sulautuvat yhteen. Myös opettajat havainnoivat yleisöään luokkakokonaisuutena:

”Lapset olivat selvästi helpottuneen näköisiä---.”(Mari/1-2/PK)

Tulipa esille myös yksittäisen kuulijan pyrkimys jakaa kokemuksensa muiden kanssa:

”Oppilaan huomio kiinnittyi ”panetella” sanaan. Se hymyilytti oppilasta, joka katseellaan haki itselleen tirksumiskaveria”. (Päivi, 2/PK).

Vaikei kaikkea voi ennakoida lukuhetkissä, opettajan haasteena on mahdollisimman laajalle leviävä, tekstin eettistä sisältöä myötäilevien tunteiden tartunta. Opettajalla on näyttelijästä poiketen mahdollisuus vielä täydentää esitystään *keskustelulla*, josta voi tulla tärkeä osa ryhmäkokemusta:

”Oppilaat kuulevat toistensa mielipiteitä, saavat uusia näkökulmia aiheesta---”
(Mari, 1-2/KY)

Noin puolet kokeiluun osallistuneista opettajista oli suuntautunut lukuhetkissä keskustelemiseen (ks. Liite 2, tapausten kuvaukset : keskustelun tarpeellisuus).

⁶⁷⁶ Cameron & Gillespie 1980, 25-26 ; Esslin 1980, 27-28 ; Levanen 1998, 235

7.2.4.4 *Katseen suunta*

Perinteisessä eläytymiseen perustuvassa draaman tulkinnassa näyttelijät keskittävät kaiken tietoisensa ja suoran huomionsa vastaanäyttelijöihin ja draamalliseen toimintaan.⁶⁷⁷ Tämä piirre ei luonnollisestaan päde koulun lukuhetkiin, koska opettaja on lukuhetken ainoa esittäjä. Ääneenlukeva opettaja jakaa sen sijaan huomionsa tekstin ja luokkayleisön kesken; tukeutuminen fyysisesti läsnä olevaan tekstiin on välttämätöntä toisin kuin näyttelijällä, joka esittää tekstiä ulkomuistista.⁶⁷⁸ Optimaalista huomion jakamista tekstin ja yleisön kesken pidetäänkin ääneenlukemisen haasteena: lukija ei saisi upota tekstiin niin täysin, ettei hän ehtisi välillä katsoa kuulijoita.⁶⁷⁹ Mitä vieraampi teksti on lukijalle, sitä tiivimmin hänen on sitä silmäiltävä. Ja päinvastoin: tekstin tutuus vapauttaa lukijan seuraamaan yleisöään:

”Kyllä mä pystyn ottamaan katsekontaktia, koska mä olen lukenut ne kirjat kymmeniä kertoja” (Kaisa, 2, 4/HA)

Säännöllisen katsekontaktin ylläpitäminen nähdään välttämättömänä keskinäisen yhteyden säilymiselle; silmien ilmeillä on puolestaan tärkeä merkitys tekstin tulkinnan ilmentämisessä.⁶⁸⁰ Kaiken kaikkiaan lukija luo merkityksiä pitkälti äänen ja ilmeiden varassa, sillä hänellä on – teksti käsissään – hyvin rajoitetut mahdollisuudet kommunikoida eleillä.⁶⁸¹ Näyttelijällä sen sijaan on ilmaisuvälineenään koko keho, ja tärkeä osa hänen ammattitaitoaan liittyy ruumiin kielen hallitsemiseen. Näyttämöllä liikkuva näyttelijä ei ole kuitenkaan kuin hetkittäin kasvokkain yleisönsä kanssa, eikä hän yleensä tällöinkään pyri kohdistamaan tähän huomiotaan.⁶⁸²

⁶⁷⁷ Levanen 1998, 176

⁶⁷⁸ Ks. Chambers 1983, 141

⁶⁷⁹ Freeman 1992, 27 ; Kimmel & Segel 1988, 35

⁶⁸⁰ Fox 2003, 43

⁶⁸¹ Ks. Golden 1990, 132-135

⁶⁸² Levanen 1998, 176 ; Niemi 1975, 84 ; ks. Rantala 1988, 53

Joidenkin opettajien käytännön järjestelyt haastoivat katsekontaktia korostavan ääneenlukemisen teorian. Kahdella luokalla oli käytössä kuuntelutyyny, joihin lapset saivat nojata; yksi opettaja kehotti lepäilemään pulpetin päällä ja sulkemaan silmänsä⁶⁸³ (Heli, 1/KY ; Päivi, 2/PK ; Mari, 1-2/KY). Kuten edellä on käynyt ilmi, yksi opettaja piti lukemistaan radiokuunnelman kaltaisena esityksenä (Kaisa, 2,4/HA). Tällä opettajalla oli tapana antaa lasten aina piirtää lukuhetkissä, jotta nämä saivat ”*keskittyä --- omaan sisäiseen maailmaansa*”. Radiolle useita kymmeniä kuunnelmia kirjoittanut Lea Pennanen näyttäisi puhuvan samasta asiasta, kun hän kertoo pitävänsä kuunnelmaa intiiminä tapana vastaanottaa kuvitteellinen maailma – tässä on hänen mielestään sielu poikkeuksellisen vahvasti mukana.⁶⁸⁴ Tarkasti ottaen kertomuksen lukeminen luokalle ei riitä aidon kuunnelmavaikutelman syntymiseen: radiokuunnelmassa akustinen maailma luodaan paitsi sanojen, myös äänitehosteiden ja musiikin avulla. Jatkuvasti muuttuvalla äänitaustalla on olennainen, ei vain täydentävä rooli kuunnelmassa, se kuljettaa kertomusta eteenpäin.⁶⁸⁵

Kun lepäilymallissa lukijan ja kuulijoiden katset eivät kohtaa, kuunnelman tyyppisessä esityksessä merkitsevin katseen suunta onkin kuulijasta lukijaan:

”--- ilahduttavimpia hetkiä on ne, kun lapsi jättää piirtämisensä --- ja --- pysähtyy katsomaan opettajaa ja kuuntelemaan ja silmät seuraa tarkasti, mitä opettaja sanoo ja tekee.” (Kaisa, 2,4/HA)

Verrattuna tilanteeseen, jossa opettaja ja kuulijat katsovat toisiaan säännöllisesti , sekä lepäily- että kuunnelmamalli asettavat suurempia vaatimuksia lukemisen ilmeikkyydelle, koska opettajan ilmaisu perustuu näissä tavoissa lähes yksinomaan ääneenkäyttöön.

⁶⁸³ Silmien sulkemisen voidaan ajatella helpottavan keskittymistä lukijan ääneen, koska se pyyhkii mielestä ympäristön kiinnostavat tai häiritsevät visuaaliset ärsykkeet (ks. Taylor 1968, 10).

⁶⁸⁴ Marttinen 1995, 16

⁶⁸⁵ Gronow 2010, 293

7.2.5 Elävä esitys

Kun näyttelijä ja teatteriyleisö tai lukeva opettaja ja ryhmä oppilaita kohtaavat tässä ja nyt -tilanteessa, kyseessä on aina ”live”-esitys. Tällainen esitys synnyttää tunteen hetken ainutkertaisuudesta ja tapahtumaan osallistuvien ihmisten henkilökohtaisesta tapaamisesta; samanlaista tunnetta ei voi herättää esimerkiksi elokuvan seuraaminen.⁶⁸⁶ Elävä, ainutkertainen esitys koetaan kiinteänä lineaarisena jatkumona – näytelmän katsoja ei voi palata taaksepäin kokeakseen jonkin kohdan uudelleen.⁶⁸⁷ Monesti tämä pätee myös opettajan lukemisesitykseen: opettaja lukee kertomuksen alusta loppuun yhdellä kertaa eikä hän esimerkiksi ajan puutteen takia toista esitystään. Tarvittaessa opettaja kuitenkin voi esittää jonkin kohdan tai vaikka koko tekstin uudelleen:

”Kertasimme yhdessä koiran kesytys-kohdan vielä kerran.” (Heli, 1/PK)

”Satu pyydettiin lukemaan vielä kolmannenkin kerran. (Tosin jätin lukemisen kahteen). (Kaisa, 2/PK)

Elävä esitys sisältää aina myös epäonnistumisen riskin: tilanteelle on tyypillistä alttius erilaisille yllätyksille. Näyttelijä voi unohtaa vuorosanansa tai loukata itsensä; myös lukeva opettaja voi joutua haastavaan tilanteeseen eri syistä:

”Juuri ennen loppuhuipennusta oppilas viittaa huolestuneena, annoin vastata. Lattialla oli iso koppakuoriainen---” (Anne, 3/PK)

”Jouduin kesken sadun lukemisen huomauttamaan yhdelle oppilaalle, koska hän heittäli toista pienillä kumin palasilla.” (Päivi, 2/PK)

⁶⁸⁶ Cameron & Gillespie 1980, 7, 14

⁶⁸⁷ Törnqvist 1981, 5, 13 ; Niemi 1969, 10

Kun lasten aktiivisuus muuttuu häiritseväksi, opettajan on – toisin kuin näyttelijän – esittäessäänkin huolehdittava tilanteen rauhallisuudesta: ⁶⁸⁸

”Lopetapa, Jussi, toi!” (Lasse, I-3/NA)

Elävälle esitykselle ominainen yllätyksellisyys voi ilmetä niin ikään lasten spontaaneissa kommentteissa ja kysymyksissä. Tällainenhan on tavallista esimerkiksi satunäytelmien esityksissä – ”Kuu tippui, Hanne korjaa” huudahti sukulaislapsi kerran teatterissa. Myös lukeva opettaja voi millä hetkellä hyvänsä kohdata yleisönsä aktiivista reagointia:

”Joitakin sanoja ja asioita oppilaat ihmettelivät lukemisen aikana. --- ”Miksi siinä sanotaan, että tavallisen hyviä?” (Mari, 1-2/PK)

”Kesken sadun tuli spontaani kommentti: ”Eikö tämä ole Kaunotar ja hirviö?” (Kaisa, 4/PK)

Lasten tarve kommentoida kuultua lukemisen aikana vähenee yleensä iän mukana: kun esikouluikäiset ovat tässä vielä aktiivisia, kouluikäiset alkavat jossakin vaiheessa haluta kuunnella kertomuksen ensin kokonaisuudessaan ja säästää ajatustensa ilmaisun loppuun. ⁶⁸⁹ Kommentointitilanteissa esittäjä voi joko tukea ilmapiirin pysymistä leppoisana tai hän voi antaa mahdollisen kiusaantumisen johtaa konfliktiin. Opettajan ääneenlukemisen keskeinen etu, *aikuisvälitteisyys* merkitsee juuri sitä, että lasta ei jätetä yksin tekstin ja sen herättämien kysymysten kanssa, vaan hän voi turvautua läsnä olevaan aikuiseen (ks. luku 1). Ääneenlukemisen asiantuntija Jim Trelease kehottaakin suhtautumaan rauhallisesti lasten spontaaneihin, turhiltakin tuntuviin kysymyksiin ja tukemaan heidän luontaista uteliaisuuttaan kärsivällisillä vastauksilla. ⁶⁹⁰ Tämä voi toteutua vaikkapa seuraavan tapaan:

⁶⁸⁸ Ks. Thorson 1995, 260

⁶⁸⁹ Campbell 2001, 31

⁶⁹⁰ Trelease 1984, 76 ; myös Campbell 2001, 29

Opettaja: ”No, mitä nyt, Riku?”

Riku: ”Mikä on vaskinuija?”

Opettaja: ”Vaskinuija? Oletetaan nyt, että se on jonkinlainen iso nuija.” (Lasse, 1-3/NA)

Elävässä esityksessä, kun opettaja ja oppilaat ovat samaan aikaan samassa paikassa, oppilaat voivat ilmaista tekstiä koskevia ajatuksia ennen luentaa, luennan lomassa (kuten edellä) ja sen jälkeen. Oppilaat näyttivät käyttävän tätä mahdollisuutta monipuolisesti hyväkseen:

”Kaksi spontaania kommenttia välitunnilta palaavilta pojilta: ”Kolme ruusua, miksei jääkiekkoa? Miksei olisi kolme kuolemanruusua?”- Sadun nimi oli jo taululla.” (Päivi, 2/PK)

”Lopuksi [kommentti oppilaalta]: -”Ihmettelin, miksi Tyhmeliinin nimi oli Tyhmeliini. Kertomuksen kuluessa tajusin, että hän oli kaikkein viisain”. (Kaisa, 4/PK)

Oppilaiden ilmaisemat ajatukset – kun ne sallitaan ja niiden esillepääsyä rohkaistaan – voivat antaa opettajalle käsityksen oppilaiden odotuksista, epäselvyyksistä ja myös siitä, millaiseen eettiseen reseptioon teksti on johtanut.

7.2.6 Yleisön mielikuvien perusta

Teatteriesitykset tapahtuvat usein näyttämöllä, jossa kulloinenkin tapahtumaympäristö tuodaan lavastein valmiina katsojien silmille; tähän visuaaliseen maailmaan kuuluvat myös erilaiset roolihahmot rooliin liittyvine asuineen ja maskeineen.⁶⁹¹ Kun kysymyksessä on radiossa esitettävä draama, yleisölle tarjotaan äänitehosteiden ja musiikin avulla juuri tietynlainen akustinen maailma.⁶⁹² Koulun lukuhetket sen sijaan voidaan toteuttaa ilman ”lisämausteita” oppilaille tutussa ympäristössä, pelkän tekstin ja opettajan lukemisesityksen

⁶⁹¹ Cameron & Gillespie 1980, 14

⁶⁹² Ks. Gronow 1910, Marttinen 1995

varassa. Opettaja voi tosin tuoda mukanaan jonkin ymmärtämistä helpottavan esineen tai valokuvan – jopa musiikkia, ja hän voi näyttää lukemastaan kirjasta joitakin kuvia, mutta nämä ovat pieniä vihjeitä verrattuna teatteriesityksen tarjoamiin näkyymiin ja ääniin. Lähemmäksi teatterin esitysehtoja tulee kuvakirjan lukeminen edellyttäen, että kuvitus tukee ja rikastaa tekstiä ja että kaikki myös näkevät kuvat. ⁶⁹³ Ääneenlukemista kuunteleva yleisö luo pääasiallisesti omat, uniikit mielikuvat tapahtumista ja henkilöistä omalla mielikuvituksellaan, tekstin ja esityksen vihjeiden perusteella. Lapset ovat ilmaisseet tämän kokemuksen seuraavasti:

”Jag tänker att det är som en film in mina ögonen som ser vad du läser.” ⁶⁹⁴

”Pidin Keskikummusta, koska se aikaan räjähdysket. Se näytti mielessä tosi kivalta”. (Johanna, 4/poika/PK)

Opettaja voi esityksellään myös vaikeuttaa oppilaiden mielikuvatyöskentelyä: tekemällä liian voimakkaat hahmot lukija voi tuhota kuulijoiden mahdollisuuden omiin mielikuviin; jos taas hän lukee kovin nopeasti, kuulijoille ei jää aikaa mielensisäiseen maalailuun. ⁶⁹⁵ Nauhoitettujen lukemisenäytteiden perusteella arvioituna opettajien lukunopeus oli lähes kaikilla kohtuullinen. Grimmin sadun ”Mehiläiskuningatar” lukemiseen meni Annella, Helillä, Kaisalla, Marilla ja Päivillä – samoin kuin ammattilukija Tuomo Holopaisella – 6 minuuttia, Johannalla hieman vähemmän. Näihin verrattuna Lassen lukeminen oli huomattavasti nopeampaa kestäen vain 4 minuuttia. Kuudessa minuutissa (tai hieman vajaassa) lukeminen merkitsi, että lukijat ehtivät pitää lauseiden välissä lyhyet tauot. Kuten jo edellä kävi ilmi, lukeminen sujui ilman liiallista dramaattisuutta.

⁶⁹³ Ylimartimo 2001, 80 ; Rhedin 2001, 143-144

⁶⁹⁴ (Tyttö). Johansson & Johansson 1999, 28

⁶⁹⁵ Svedberg 2004 ; Johansson & Johansson 1999, 41 ; Kimmel & Segel 1988, 38 ; Körling 2003, 10

7.2.7 Yhteenveto

Laadullisen aineiston sisällönanalyysin tuloksena saadut teemat tai luokat voivat viedä kauaksi toisistaan asioita, joilla on jokin tutkimuskohdetta valaiseva yhteys – tarvitaan synteisiä, jolla langat solmitaan uudelleen. Tutkimuksessani teatteri- ja lukemisesityksen vertailu palveli tässä tarkoituksessa paljastaen uusi näkökulmia opettajan ääneenlukemiseen.

Vaikka koulun lukuhetkeä haluttaisiin käyttää nimenomaan eettisen kasvatuksen keinona, ei voida sivuuttaa yleisempiä, hyvän ääneenlukuesityksen näkökohtia. Proosatekstin informatiivisuus vapauttaa opettajan näyttelemisen vaateista, joskin oman luontevan lukutyylin ja sopivan lukunopeuden löytäminen on harjoittelun arvoinen asia. Opettajan on hyvä olla tietoinen lukemisensa vaikutuksista oppilaiden mielikuvatyöskentelyyn ja tekstin mahdolliseen painottumiseen tietyllä tavalla. Kun ääneenlukemista käytetään eettisen kasvatuksen keinona, lukijan tulisi hallita kirjailijan tekstin muuntaminen tarkoituksenmukaiseksi alitekstiksi.

Ääneenlukijan taitoihin kuuluu niin ikään ymmärtää esittäjä-yleisö -suhteen dynamiikkaa ja osata kääntää se voitokseen – tämä edellyttää lukijan sataprosenttista läsnäoloa. Mikäli opettaja on tutustunut riittävästi tekstiin, hän voi pitää yllä säännöllistä katsekontaktia ja saada sen avulla tietoa lasten reaktioista. Lukija voi luottaa myös äänensä ilmaisukykyyn ja pyrkiä lukuhetkissä kuunnelluun esitykseen. Kummassakaan tapauksessa opettaja ei voi kätkeytyä roolihahmon taakse, vaan hän on kaikkineen lasten arvioinnin kohde – opettajan oma eettisyys on myös narratiivisen eettisen kasvatuksen lähtökohta. Lukuhetkissä tämä näkyy pyrkimyksenä säilyttää leppoisa ilmapiiri ja lasten viihtyminen huolimatta keskeytyksistä ja turhiltakin tuntuvista kysymyksistä. Rauhallisten kuunteluolosuhteiden luominen merkitsee koulun puitteissa mm. istumajärjestelyjen huolellista harkintaa. Ääneenlukemisesityksen erityisiä mahdollisuuksia on halutun tekstinkohdan kertaaminen tarvittaessa, esityksen tukeminen keskustelulla sekä tekstin ja esityksen mukauttaminen luokkayleisölle sopivammaksi lyhyelläkin varoitusajalla.

Kysymykseni ”onko äänelukeminen näyttelemistä?” johti teatteriesityksen ja opettajan äänelukemisesityksen vertailuun teatterin teorian, äänelukemista käsittelevän kirjallisuuden ja opettajien tuottaman aineiston ohjaamana.⁶⁹⁶ Koska myös näyttelijät harrastavat äänelukemista elävän yleisön edessä tai äänikirjoiksi, on ehkä tarpeen tehdä edellisen pohjalta myös terminologista tarkennusta. Ulla Rhedin on verrannut kuvakirjan lukemista teatteriesitykseen ja nimittänyt äänelukemista tässä yhteydessä *draamalliseksi lukemiseksi*.⁶⁹⁷ Kaija Lehmuskallio puolestaan on käyttänyt äänelukemisesta termejä *esittävä lukeminen* ja *tulkitseva taidelukeminen*.⁶⁹⁸ Opettajien ja muiden lasten lähipiirin aikuisten lukeminen on esittävää siinä mielessä, että heillä on yleisö. Tulkitseva taidelukeminen voitaisiin ilmaista lyhyemmin muodossa *taidelukeminen*, sillä myös äänelukeminen kotona, koulussa ja päivähoitossa on aina tekstiä tulkitsevaa. *Taidelukemiseksi on syytä rajata näyttelijän ammattitaitoon perustuva taidokas lukeminen*.⁶⁹⁹ CD-levyinä saatavilla olevat lastenkirjojen luennat (äänikirjat) ”fantastisine äänineen” voivat tuoda vaihtelua koulun arkipäivään esimerkiksi tilanteessa, jossa opettajan oma ääni on syystä tai toisesta huonossa kunnossa.⁷⁰⁰ Nämä eivät voi kuitenkaan korvata tutun ja pidetyn, fyysisesti läsnä olevan aikuisen lukemista.

⁶⁹⁶ Liitteessä 5 esitän tämän vertailun tulokset vielä luettelona.

⁶⁹⁷ Rhedin 2001, 144. Kuvakirja lisää lukemisen draamallisuutta tarjoamalla kuvillaan teatterinäyttämöä vastaavia näkymiä.

⁶⁹⁸ Lehmuskallio 1983, 205

⁶⁹⁹ Säntin mukaan runoja lukevan näyttelijänkin ilmaisu voidaan asettaa retoriselle janalle, jonka toisessa päässä on selkeään artikulaatioon keskittyvä logopedi, toisessa päässä tähtinäyttelijä. (Säntti 1997, 7). Äänikirjojen perusteella arvioituna tämä vaihtelu näyttäisi pätevän myös proosatekstin lukemiseen.

⁷⁰⁰ Ks. Körling 2003, 116

8. TULOSTEN YLEISTETTÄVYYS JA LUOTETTAVUUS

Tapaustutkimuksen tuloksia voidaan yleistää koskien ensinnäkin tapausta laajempaa kokonaisuutta. Tapaus ilmentää tutkimuskohdetta, ja tapauksesta saatujen tietojen ja näkemysten perusteella olisi voitava sanoa jotakin uutta tutkimuskohteesta, toisin sanoen olisi voitava kertoa ”mistä tämä tapaus on tapaus”. Toinen yleistämisen tyyppi, yleistäminen tapauksen sisään on yleensä välttämätöntä: koska tutkittavien tapausten kaikkia piirteitä ei voida niiden runsauden takia tutkia, on valittava tapauksen sisältä ne aineistot, menetelmät ja näkökulmat, joiden avulla saadaan riittävä kuva tapauksesta ja voidaan luotettavalla tavalla päätellä, mitä tapahtui. Useimmiten tämän takaamiseksi on kerättävä riittävä ja monipuolinen aineisto ja sovellettava triangulaatiota.⁷⁰¹ Tapaustutkimuksen käynnistäminen perustuu jo oletukseen siitä, mitä tapauksella aiotaan teoreettisesti tehdä – onko kysymyksessä teorioiden kehittäminen vai koettelu.⁷⁰²

Joskus tapaustutkimuksen tieteellinen merkitys nähdään hyvin rajallisena ja vain kyseistä tapausta koskevana. Kritiikin taustalla on käsitys, että tieteessä tulee pyrkiä aina tulosten tilastolliseen yleistettävyyteen. Kritiikkiin on vastattu viittaamalla tapaustutkimuksen erilaiseen luonteeseen – jotkut jopa kiistävät koko yleistettävyyden ehdottoman arvon tieteessä. Peuhkurin mukaan tapaustutkimusotteeseen sisältyy aina jännite yksittäiseen tapaukseen keskittyvän näkökulman ja yleisen näkökulman välillä. Tapaustutkimuksen mahdollisuus kertoa jostain tapauksen rajat ylittävästä yleisemmästä riippuu pitkälti siitä, millä tavoin teoria ohjaa tutkimusasetelman rakentamista ja koko tutkimusprosessia. Teorioita voidaan jaotella yleisiin ja tutkimisteorioihin, edellisten kuvatessa yleisesti ihmisten tai ihmisryhmien toiminnan lainalaisuuksia; jälkimmäisten pohjalta täsmennetään

⁷⁰¹ Laine & Bamberg & Jokinen 2007, 27

⁷⁰² Peuhkuri 2007, 134

tutkimustehtävää ja -kysymyksiä, ja ne liittyvät välittömästi tutkimuksen empiiriseen aineistoon.⁷⁰³

Luettavia tekstejä koskevan tutkimusosan teoreettisena lähtökohtana oli von Wrightin ja MacIntyren (yleiset) hyveteoriat, joista tiivistin ensin erikseen joukon väitelauseita (propositioita) ja sitten pelkistin ne yhdessä muutamaksi elementiksi. Seuraava askel kohti tutkimusteoriaa sisälsi hyveen elementtien narratologisten vastineiden etsimisen ja alustavan hyvekertomuksen rakenteellis-sisällöllisen rungon muodostamisen. Kolmas tutkimuksellinen askel oli kertomusten hyveeettisen reseption määrittely ja tämän tutkimusvaiheen tuloksiin pohjautuvien lisäysten tekeminen em. runkoon hyvekertomuksen malliksi. Tutkimusteoria, joka ohjasi tekstejä koskevaa empiiristä tutkimusta, koostui kakkos- ja kolmosvaiheiden sekä luentatutkimuksen teoreettisista hahmotuksista.

Teoriaan voimakkaasti nojaavan tutkimukseni tulosten – hyvekertomuksen mallin ja sen tarkennetun version – luotettavuuden ja yleistettävyyden voi katsoa riippuvan ensiksikin siitä, miten lähtokohtateorioiden tiivistäminen ja poikkitieteellisen tutkimukseni siirtymät (ks. kuva 2) onnistuivat, toiseksi siitä, miten osuvaa oli reseptiota koskevien kysymysten kääntäminen oppilaiden tehtäväinstruktioksi ja vielä siitä, miten lähelle oppilaiden todellista tekstikokemusta pääsin heidän vastaustensa tulkinnassa. Voidaan esimerkiksi otaksua, että 1.-2. luokan opettajien kirjaamiin oppilaiden vastauksiin vaikutti oppilaiden taipumus miellyttää opettajaa.⁷⁰⁴ Joidenkin vastausten ”raadollisuus” saa kuitenkin luottamaan, että esille tuodut ajatukset olivat pääosin aitoja. Luotettavuutta lisää myös näiden vastausten samansuuntaisuus hieman vanhempien oppilaiden kuuntelupäiväkirjojen kanssa.

Käyttämäni aineistotriangulaatio mahdollisti yleensäkin kertomusten reseption tarkastelun useasta näkökulmasta ja lisäsivät tutkimuksen luotettavuutta. Mikäli oppilaiden tekstikokemuksen esillepääseminen olisi jäänyt esimerkiksi vain opettajien arvion varaan, tuloksista olisi voinut tulla joiltain osin hyvin erilaisia: esimerkiksi kertomus ”Apteekkari ja hänen mäyräkoiransa” näytti opettajan silmiin

⁷⁰³ Peuhkuri 2007, 130-132 ; Noro 2000, 321, ref. Peuhkuri 2007, 133

⁷⁰⁴ Ks. Dovergbog & Pramling 1992, 21, 55

– kuuntelun intensiivisyyden perusteella – ihanteelliselta eettisen lukuhetken kertomukselta; oppilaiden päiväkirjojen perusteella tekstivalinta osoittautui hyveisällön välittymisen kannalta kuitenkin vähemmän onnistuneeksi (lukuun ottamatta yhtä luokkaa). Myös piirustukset toivat esille jotakin sellaista, mihin tekstiaineistot eivät aina yltäneet – kuvallinen ilmaisu näytti ainakin osassa kertomuksia sopivan sanallista paremmin sympatiasta kertomiseen. Kuitenkin ”Olli”-kertomuksen yhteydessä esitetty kysymys ”Millaista koiran elämä oli suutarin luona”, sai esille myös lasten myötätuntoista puhetta – sympatian esillepääseminen paremmin olisi todennäköisesti vaatinut kertomuksittain vaihtelevia, konkreettisiin tapahtumiin kytkeytyviä kysymyksiä.⁷⁰⁵ Kaiken kaikkiaan alaluokkia käyvien suomalaislasten tekstikokemuksen tutkimusta voi puutteineenkin pitää pioneerityönä – tšekäläisessä, niukassa reseptiotutkimuksessa heidät on lähes kokonaan sivuutettu.

Opettajien ääneenlukemiseen paneutuminen analogisen rinnastamisen avulla merkitsi opettajien tuottaman päiväkirja- ym. aineiston vertailua teatterin ja ääneenlukemisen teoriaan. Smaling (2003) pitää analogian kautta yleistämistä erityisen soveltuvana kvalitatiiviselle tutkimukselle. Analogiset yleistyksiset sallivat vertailun, joka perustuu vakuuttavuuteen ja analogiseen päättelyyn. Analogisessa päättelyssä otetaan huomioon mm. verrattavien kohteiden samanlaisuuden aste.⁷⁰⁶ Opettajien ääneenlukemisestys osoittautui tässä tarkastelussa teatterinsukuiseksi ilmiöksi, jota voidaan hahmottaa mm. monensuuntaisena vuorovaikutuksena ja alitekstin luomisena. Toisaalta analoginen rinnastaminen rajasi huomiotani niin, että osa lukuhetkiä koskevasta aineistosta jäi odottamaan mahdollisia tulevia tutkimuksia.

Yin puhuu analyttisestä yleistämisestä vastakohtana tilastolliselle yleistämiselle. Tapaustutkimusta käytetään yleensä kyseenalaistamaan tai vahvistamaan aiemmin esitettyä tai itse kehitettyä teoreettista näkemystä. Tapaustutkimus muistuttaa tässä laboratoriotutkimusten kokeilua, joissa yksittäisellä tai muutamalla koeesetelmalla testataan, pitääkö väite paikkaansa. Teoreettisen väitteen paikkansapitävyyden vahvistaminen tai horjuttaminen on tulevien, samaa ilmiötä käsittelevien

⁷⁰⁵ Ks. Doverborg & Pramling 1992, 35

⁷⁰⁶ Shank 2002, 113

tapaustutkimusten tehtävä. Replikointia vastaavan monitapaustutkimuksen todistusvoimaa pidetään yleensä vahvempana kuin harvempiin tapauksiin keskittyvien tutkimusten.⁷⁰⁷ Yhdeksän lukuohjelmaa käsittäneen tapaustutkimukseni tulokset lepäävät tukevammalla pohjalla kuin jos tapauksia olisi ollut vain joitakin. Erityisesti kertomusten reseption tutkimus on myös toistettavissa tutkijaluennoissa ilmenevää mallia ja lasten reseptiopuheen tulkintakriteerejä noudattamalla.⁷⁰⁸

Yinin kuvaamasta analyttisestä yleistämisestä on kyse sekä opettajan ääneenlukemisesityksen tarkastelussa teatteri- ja ääneenlukemisteorioiden valossa että pyrkimyksessäni koetella kehittämäni hyvekertomuksen mallia tapauksiksi valitsemillani kertomuksilla, viime kädessä niiden reseptiolla. Puhuessani koulun lukuhetkien yhteydessä ”lepäily”- tai ”kuunnelmamallista” annan joiltain osin vastauksen kysymykseen, mistä yleisemmästä asiasta tämä tai tämä lukuohjelma on tapaus. Myös vertailun tuloksina esittämäni lukuisat yhtäläisyydet ja erot ääneenlukemis- ja teatteriesityksen välillä ovat yleistämistä muihin mahdollisiin ääneenluku- ja teatteriesityksiin. Niin ikään puhe hyvekertomuksen *mallista* viittaa sen tapauksia laajempaan sovellutusalaan. Jatkotutkimusta, lisävarmennusta kaipaisi tässä erityisesti mallin kohta *e*, eli hyveiden esittely samojen henkilöhahmojen vastakkaisten luonteenpiirteiden rinnastamisella.

⁷⁰⁷ Yin 2003, 31-33, 46

⁷⁰⁸ Ks. Mäkelä 1991, 53, 57-59

9. LOPUKSI

Opettajan ääneenlukemisen muodossa toteutettavan narratiivisen eettisen kasvatuksen, erityisesti hyvekasvatuksen tiedollisen perustan vahvistaminen vaatii useamman tieteen- ja tiedonalan teorioihin tukeutumista. Olisikin oikeastaan luonnollista, että juuri kasvatustieteen, etiikan ja kirjallisuustieteen välisessä maastossa olisi vilkasta tutkimustoimintaa, onhan niiden keskiössä tai ainakin yhtenä tärkeimmistä tutkimusaiheista ihminen ja inhimillisesti hyvä elämä.⁷⁰⁹ Näiden tieteiden suoranainen risteytymä on lasten hyve-eettinen kertomus. Kun kysymyksessä on lastenkertomus, merkitsee se painokkaasti, että juuri lapsi, hänen pyrkimyksensä iloon, selkeyteen ja oppimiseen, on tässä tärkeää (kasvatustiede). Kun kertomuksen ajatellaan esittelevän hyveitä, tarvitaan kirkasta näkökykyä siitä, mitä voimme pitää ihmisen toivottavina, hyvää elämää turvaavina luonteenpiirteinä (etiikka). Kun hyvekasvatusta välitetään kertomuksen muodossa, tulisi myös ymmärtää, millaisia keinoja kirjallisuus – etenkin lastenkirjallisuus – käyttää ihmisluonteiden ilmentämisessään (kirjallisuustiede).

Kun opettaja hyödyntää hyvekasvatuksessaan kertomuksia, hänen olisi voitava olla ennen kaikkea tietoinen em. risteytymän merkityksestä: lapsesta, toivottavista hyveistä ja kirjallisuuden keinoista. Kaikki tämä liittyy opettajan toteuttaman ääneenlukemisen keskeiseen piirteeseen, tulkitsevaan esittämiseen – tulkintaa on vaikea suunnata ilman näkemystä em. lähtökohdista. Tämä koskee myös eettisen lukuhetken keskustelua. Koulukokeilut, joihin opettajat ottivat osaa lähes ”kylmiltään”, ilman erityistä koulutusta hyvekertomuksen lukemisessa tai käsittelyssä, osoittivat tosin tietyllä tavalla rakennetun kertomuksen ylivertaisuutta: reseptiotavat, joita lasten vastauksista saattoi lukea, täyttivät vakuuttavan usein tutkijaluennassa esitetyt odotukset. Voidaan siis ajatella niinkin, että hyvekertomus tekee työnsä – ainakin joiltain osin – vaikkei ääneenlukemisessa

⁷⁰⁹ Launosen mukaan kasvatusta ja etiikkaa ovat humanistisen perusluonteensa vuoksi läheisesti toisiinsa sidoksissa (Launonen 2000, 14). Myös kirjallisuustieteet lasketaan humanistisiin tieteisiin.

tai lukuhetken keskustelussa kaikki tapahtuisikaan tarkasti nuotitettuna. Toisaalta, nyt kun maassamme alkaa olla myös joitakin hyvekasvatukseen suuntautuneita opettajia, lasten hyvekertomuksen mallia, ääneenlukemista ja keskustelua olisi mahdollista tutkia ja kehittää edelleen kouluissa, joissa eettiseen kasvatukseen halutaan liittää myös hyve-eettinen näkökulma.

Poikkitieteellisen tutkimussuunnitelman toteuttaminen johti kaiken kaikkiaan melkoiseen epistemologiseen ponnistukseen, johon sisältyi myös uusien termien kehittelyä pitkin matkaa: *narratiivinen eettinen kasvatus*, *eettinen ydintapahtuma*, *hyve-eettinen reseptio*, ym. kuvaavat asiakokonaisuuksia, joille ei ole ennestään suomenkielistä ilmiä. Tutkimuskysymysten kuljettaminen tieteenalakerrosten läpi havainnollisesti samalla itselleni sitä tapahtumaketjua tai polkua, mitä kautta käsitteet muokkautuvat tutkimukselliseksi työkaluiksi. Pysähtyminen eri tieteenalakerroksiin merkitsi tutkimuskysymysten rajaamaa, usean tieteenalakerroksen haltuunottoa, jolla voi olla merkitystä myös ao. tieteenalojen sisällä. Etenkin hyveen käsitteen tarkennuksilla ja tiivistyksillä von Wrightin ja MacIntyren analyysien pohjalta uskoi olevan käyttöä paitsi kasvatustieteen, myös muiden hyveistä kiinnostuneiden tutkimusalojen piirissä. Hyveen elementtien narratologisten vastineiden määrittely ja näiden vastineiden suhteuttaminen erilaisiin reseptiotapoihin voisivat puolestaan toimia virikkeenä kirjallisuustieteen suunnalla, erityisesti lastenkirjallisuudentutkimuksessa.

Kasvatustiedettä ja narratiivisen eettisen kasvatuksen käytäntöjä suoranaisesti hyödyttäviä tutkimustyöni hedelmiä ovat lasten hyvekertomuksen ja hyve-eettisen reseption määrittelyt sekä opettajan ääneenlukemisesityksen ja näyttelemisen välinen rajanveto. Hyvekertomuksen malli selkiyttää käsitystä hyvekasvatukseen soveltuvasta kirjallisuudesta. Malli myös vapauttaa opettajat kirjallisten toimimisen ja antaa mahdollisuuden valita kertomuksia koulukohtaisten eettisen kasvatuksen tavoitteiden perustalta.⁷¹⁰ Ihanteellisen hyvekertomuksen piirteiden luetteleminen esittelemässäni muodossa ei merkitse monoliittisen mallin tarjoamista kasvattajalle – esimerkiksi ohjeena *sivutapahtumien riittävyys* suosii

⁷¹⁰ Olisi myös toivottavaa, että kirjankustantajat kiinnostuisivat hyvekasvatuksen tarpeista ja julkaisisivat opettajien käyttöön ajantasaisia kertomuskokoelmia, eri lähtökohdista toteutettavaa hyvekasvatusta varten.

kertomuksia, joille on ominaista kontekstin rikkaus ja vaihtelu. Niinkin erilaiset kertomukset kuin ”Jamelan ystävä” ja ”Moppe” mahtuvat hyvekertomuksen raameihin (ks.liite 1).

Tieto hyvekasvatuksen kannalta merkitsevistä kertomusten reseptiotavoista voi edesauttaa tarkoituksenmukaisen tekstintulkinnan, *alitekstin* luomista ääneenlukemisessa. Kertomuksen muokkaamista esityksessä – ja mahdollisesti viriävässä keskustelussa – hyvekasvatukselliseksi välineeksi voidaan pitää opettajan keskeisenä, puheena olevaan eettisen kasvatuksen keinoon liittyvänä pedagogisena taitona. Teatteri- ja ääneenlukemisesityksen vertailu osoitti, että vaikka ääneenlukeminen ei vaadi opettajalta näyttelijänlahjoja tai pitkälle hiottuja tekniikoita, ääneenlukemiseen liittyy runsaasti muita näkökohtia, joiden huomioinnottaminen on tarpeen toteutettaessa koulun eettisiä (ja muita) lukuhetkiä.

Vaikka hyvekertomus ja hyve-eettiseen reseptioon tähtääminen lukemisesityksessä näyttäisivät johtavan kertomuksen kokemiseen toivotulla, jopa standardoidulla tavalla, tekstin ja sen alitekstin hyvekasvatuksellinen työ toteutuu oppilaissa viimekädessä yksilöllisesti. Ihmiset ovat enemmän tai vähemmän taipuvaisia *eri* hyveisiin, kuten von Wright on todennut – se, mikä on jollekin oppilaalle jo itsestään selvää ja sisäistettyä, merkitsee jollekin toiselle vielä haastetta. Narratiivinen hyvekasvatus – ymmärrettynä aristotelisen *zelos*-käsitteen pohjalta – ei rajoitu eettisten kertomusten lukemiseen, vaan saatuja kokemuksia työstetään edelleen myös muussa opettaja-oppilas -vuorovaikutuksessa. Opettajan eettis-pedagogisista valmiuksista paljolti riippuneen, kuinka tässä työstämisessä toteutuu hienotunteisuuden ja aktiivisen lapsesta välittämisen tasapaino.

Vielä tutkimukseni alussa – mm. ehdottaessani opettajille keskustelukysymyksiä – pidin kertomusten ääneenlukemista hyvänä mahdollisuutena hyvenimitysten selkiinnyttämiseen. Lasten ajatuksiin tutustumisen myötä olen tullut toisiin ajatuksiin: tärkeintä hyveiden tunnistamisessa ei kaiketi ole niiden tarkka nimeäminen. Vaikkeivat koulun alaluokkien lapset osaa vielä käyttää kaikkia vakiintuneita termejä, eivätkä he useinkaan näytä etenevän päätelmissään chatmanilaiseen piirrelistaan, he voivat kirjallisuuden avulla oppia erottamaan luonteenpiirteitä yhdistyneenä kertomusten henkilöihämiin – henkilöihämot

toimivat tällöin esimerkkeinä ja muistitukena kulloisestakin hyveestä tai hyvekimpusta. Kun lapset saavat kuulla vaikka kertomuksen ”Miten Olli sai koiran”, Melukylän Ollista voi tulla heille malliesimerkki hyväsydämyydestä, rohkeudesta ja kärsivällisyydestä ilman, että he osaavat eritellä Ollin hyviä luonteenpiirteitä; ne ovat heille juuri *ollimaista kiltteyttä*.⁷¹¹ Jos yhtenä narratiivisen hyvekasvatuksen perusteluna pidetään kontekstuaalisuutta, lukuhetkessä keskittyminen abstraktien käsitteiden metsästämiseen merkitsee yksinkertaisesti kontekstin sivuuttamista.

Nämä johtopäätökset näyttäisivät haastavan Kristjánssonin kehotuksen nostaa hyvekasvatuksessa mieluummin esille henkilön hyvät ominaisuudet kuin itse henkilö .⁷¹² Lasten tapa lähestyä hyveitä muistuttaa Schelerin ajatusta, jonka mukaan ihminen rakastaa tai vihaa kokonaisia, jakamattomia persoonia sen perusteella, millaisen vaikutelman hän saa heidän *kokonaisarvostaan*. Jaussin mukaan tämä henkilöstä tehty kokonaisarvio voi johtaa henkilön ihailuun, joka muodostaa viitekehysten sille esteettiselle identifikaatiolle, joka saa ihmisen omaksumaan malleja.⁷¹³ Lasten yleisesti käyttämät, laajasisältöiset hyvän henkilön määreet *kiltti, kiva, hyvä* tai pahan henkilön määreet *tyhmä, tuhma, ilkeä* näyttäisivät viittaavan juuri tämän kaltaiseen, positiiviseen tai negatiiviseen kokonaisvaikutelmaan. Pyrkimys esimerkistä riippumattomaan standardiin vaikuttaisi täten vielä liian aikaiselta tavoitteelta koulun alaluokkien hyve-eettisessä kasvatuksessa.⁷¹⁴

⁷¹¹ ks. Lammenranta 1989, 199-201

⁷¹² Kristjánsson 2006, 41, 47 ; Kuten aiemmin toin esille, ymmärrän Kristjánssonin tarkoittavan tällä elävän elämän ja biografisen kirjallisuuden roolimalleja, ei niinkään fiktiivisiä henkilöahmoja.

⁷¹³ Jauss 1974, 298, 303-304 (korostus lisätty)

⁷¹⁴ Ks. Kristjánsson 2006, 47

LÄHTEET

Aalto, A.-L. & Parviainen, K. *Auta ääntäsi : äänenkäyttäjän käsikirja*. 5. uusittu ja laajennettu p. Helsinki: Otava.

Aaltonen, O. & Tuomainen, J. 2005. Mitä on puheen havaitseminen? Teoksessa A. Iivonen (toim.) *Puheen salaisuudet : fonetiikan uusia suuntia*. Helsinki: Gaudeamus, 38-51.

Aarnio, A. 2010. Lukutaidon merkityksestä. Esitelmä Daniel Medelplanin museon kesäkauden avauksessa Pälkäneellä 6.6.

Adelmann, K. 2009. *Konsten att lyssna : didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.

Ahonen, A. & Männistö, N. 1982. *Lapsiteatteriopas*. [Helsinki]: Suomen Harrastajateatteriiliitto.

Alanko, O. 2001. Lukijasta lukemiseen, tulkinnasta elämykseen : lukijan käsite kirjallisuudentutkimuksessa. Teoksessa O. Alanko & T. Käkälä-Puumala (toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 207-240.

Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. 3., uud.p. 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.

Apo, S. 1986. Ihmesadun rakenne : juonien tyypit, pääjaksot ja henkilöasetelmat satakuntalaisessa kansansatuaineistossa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Aristoteles 1977. Runousoppi. Suom. P. Saarikoski. Helsinki: Otava.

Arthur, J. 2008. Traditional approaches to character education in Britain and America. Teoksessa L.P. Nucci & D. Narvaez (ed.) Handbook of moral and character education. New York (NY): Routledge, 80-99.

Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. (Kasvatusalan tutkimuksia - Research in educational sciences ; 20).

Aulanko, R. 2005. Puheen havaitsemisen peruskäsitteitä. Kirjassa A. Iivonen (toim.) Puheen salaisuudet : fonetiikan uusia suuntauksia. Helsinki: Gaudeamus, 11-37.

Bal, M. 1994. Narratology : introduction to the theory of narrative. Second ed. Toronto: University of Toronto Press.

Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action : a social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Bandura, A. 2002. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Kirjassa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suom. A. Toppi. 2.p. [Helsinki]: Unipress, 13-79.

Barbara, D.A. 1974. The art of listening. Springfield (Ill.): Charles C. Thomas.

Barton, B. 1986. Tell me another : storytelling and reading aloud at home, at school and in the community. Markham: Pembroke.

Barton, B. & Booth, D. 1990. Stories in the classroom : storytelling, reading aloud and roleplaying with children. Markham: Pembroke.

Beal, C. [et al.] 1997. Children's moral orientation : does the gender of dilemma character make a difference? Journal of Moral Education 26 (1), 45-59.

Bengtsson, N. 2007. EverWorld – väkivaltasadun ja -viihteen uusi aalto. Lastenkulttuurijulkaisu Työryis tyllerö (30) : 2, 2-6.

Bennett, W.J. (ed.) 1993. The book of virtues : a treasure of great moral stories. Edited, with commentary by W.J. Bennett. New York: Simon & Schuster.

Bennet, W.J. (ed.) 1995. The children's book of virtues. New York: Simon & Schuster.

Benton, M. 2005. Readers, texts, contexts : reader-response criticism. Teoksessa P. Hunt (ed.) Understanding children's literature. London: Routledge, 86-102.

Bettelheim , B. 1998. Satujen lumous : satujen lumous, merkitys ja arvo. Suom. M. Rutanen. 6.p. Porvoo: WSOY.

Blasi, A. 2005. Moral character : a psychological approach. Teoksessa D.K. Lapsley & F.C. Power (ed.) Character psychology and character education. Notre Dame: University of Notre Dame.

Borba, M. 2001. Building moral intelligence : the seven essential virtues that teach kids to do the right thing. San Francisco: Jossey-Bass.

Brewer, W.F. 1996. Good and bad story endings and story completeness. Teoksessa R.J. Kreuzt & M.S. MacNealy (ed.) Empirical approaches to literature and aesthetics. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation. (Advances in discourse processes ; 52), 261-274.

Brookfield, S. 1990. The skillful teacher : on technique, trust and responsiveness in the classroom. San Francisco: Jossey-Bass.

Brotherus, A. & Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen diadktiikka. 2., uud.p. Porvoo: WSOY.

Cambell, R. 2001. Read-alouds with young children. Newark (Delaware): Internatiol Reading Association.

Cameron, K.M. & Gillispie, P.P. 1980. The enjoyment of theatre. New York: Macmillan.

Carlson, M. 2006. Esitys ja performanssi : kriittinen johdatus. Suom. R. Maukola. Helsinki: Like.

Carr, D. 2008. Character education as the cultivation of virtue. Teoksessa L.P. Nucci & D. Narvaez (ed.) Handbook of moral and character education. New York (NY): Routledge, 99-116.

Carr, D. 2005. On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion. Journal of Moral Education 34 (2), 137-151.

Chambers, A. 1983. Introducing books to children. Second ed. London: Heinemann.

Chatman, S. 1993. Story and discourse : narrative structure in fiction and film. Second printing. Ithaca (NY): Cornell University Press.

Comte-Sponville, A. 2001. Pieni kirja suurista hyveistä. Suom. V. Hämeen-Anttila. Helsinki: Basam Books.

Cross, B. 1997. What inner-city children say about character. Teoksessa A. Molnar (ed.) The construction of children's character : ninety-sixth yearbook of The National Society for the Study of Education : part II. Chicago (Ill.): The University of Chicago Press, 120-126.

Danner, H. 1995. Hermeneutics in educational discourse : foundations. Teoksessa P. Higgs (ed.) Metatheories in philosophy of education. Johannesburg: Heinemann, 221-244.

Davidson, M.L. 2001. Schoolwide approaches for teaching values through literature and multimedia : connecting across classrooms. Teoksessa P. Ruggiano Schmidt & A. Watts Pailliotet (ed.) Exploring values through literature, multimedia and literacy events. Newark: International Reading Association. 144-166.

Delamont, S. & Atkinson, P. 1995. Fighting familiarity : essays on education and ethnography. Cresskill: Hampton Press.

Doverborg, E. & Pramling, I. 1992. Atta förstå barns tankar : metodik för barnintervjuer. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Edström, V. 1994. Barnbokens form : en studie i konsten att berätta. Andra upplagan. Stockholm: Raben & Sjögren.

Ehrnrooth, J. 1990. Vastaanottotutkimuksen analyysimetodi : reseptiosta luentaan, eläytymisestä tulkintaan. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 221-241.

Ekström, S. 2004. Läs och berätta : handledning för högläsare och berättade som besöker barngrupper i förskola eller förskolaklass. Stockholm: En bok för alla.

Ekström, S. & Isaksson, B. 1998. Bildglädje & läslust. [S.l.]: En bok för alla.

Elenius, J. 2001. Hyvä ihminen : 35 hyvettä. Helsinki: Kirjapaja.

Ellenwood, S. 2007. Revisiting character education : from McGuffey to narratives. The Journal of Education 1987 (3), 21-43.

Ellenwood, S. & Ryan, K. 1991. Literature and morality : an experimental curriculum. Teoksessa W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz, Handbook of moral behavior and development : vol. 1 : theory. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 55-67.

Elovaara, R. 1992. ”Olen tyhjä huone” : tutkielma sanataiteen metaforeista ja symboleista. Helsinki: Yliopistopaino.

Engdal, B. 1997. Att berätta sagor. Teoksessa K. Auraldsson, B. Engdal & H. Söderblom, Börja berätta! Sagoberättande och sagotips i efterfrågade ämnen. 2. omarbetade uppl. Lund: Bibliotekstjänst, 41-93.

Eriksson, K. 1989. Caritas-idea. Suom. B. Sumelius. [Helsinki]: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. (Julkaisuja ; 4).

Eskola, K. 1990. Kaunokirjallisuuden vastaanoton analyysi ja tulkinta. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 162-191.

Esslin, M. 1980. Draaman perusteet. Jyväskylä: Gummerus.

Filosofian sanakirja 1999. Porvoo: WSOY.

Forsgård, N.E. 1997. Zacharias Topelius och djurskyddet. – Nya Argus 7, 150-152.

Fox, M. 2003. Läsa högt : en bok om högläsningens förtrollande verkan. Ystad: Kabusa Böcker.

Freeman, J. 1992. Reading aloud : a few tricks of the trade. School library journal : July, 26-29.

Gadamer, H.-G. 2004. Hermeneutiikka : ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.

Goffman, A. 1971. Arkielämän roolit. Suom. E. Puranen. Porvoo: WSOY.

Golden, J.M. 1990. The narrative symbol in childhood literature : explorations in the construction of text. Berlin: Mouton de Gruyter. (Approaches to semiotics ; 93).

Gronow, P. 2010. Kahdeksas taide : suomalaisen radioilmaisun historia 1923-1970. Helsinki: BTJ Finland.

Guroian, V. 1998. Tending the heart of virtue : how classic stories awaken a child`s moral imagination. New York: Oxford University Press.

Haila, Y. 2007. Analogiamallit ja dynaaminen yleistettävyyys. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg, J. & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 173-190.

Halko, M. 2002. Miten oppia tekemään oikein? Eettisiä kysymyksiä nuorisoromaaneissa. Onnimanni 3, 25-29, 31.

Hallamaa, J. 1996. Hyvän ihmisen hyvä elämä : ajatuksia kasvatuksesta uusaristotelisen hyve-etiikan näkökulmasta. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 38-50.

Havukainen, P. 2005. Abduktiivinen lähestymistapa lähtökohtana esseevastausten arviointikriteerien kehittämiseen. Hoitotiede 17 (2), 79-88.

Hayes, M. 1985. Montessori-pedagogiikka. [Helsinki]: Otava.

Heinimäki, J. 1994. Etiikan teoriaa. Teoksessa J. Heinimäki, M. Kanerva & H. Toivola (toim.) Etiikka : hyvää elämää etsimässä. [S.L.]: SKSK-kustannus, 11-23.

Hela 1955. Hela, M. Luonteenkasvatuksen etiikka. – Porvoo: WSOY.

Hennings, D.G. 1992. Beyond the read aloud : learning to read through listening and reflecting on literature. Bloomington, Ind.: The Phi Delta kappa Educational Foundation.

Hepburn, R.W. 1991. Taide ja tunnekasvatus. Teoksessa M.Lamenranta & A.Haapala (toim.) Taide ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus, 207-225.

Hilpelä, J. 2003. Voiko nyky-yhteiskunnassa kasvaa moraalisubjektiksi? *Aikuiskasvatus* 23 (2), 133-142, 174.

Hiltunen, A. 1999. *Aristoteles Hollywoodissa : menestystarinan anatomia*. Helsinki: Hanki ja jää : Gaudeamus.

Himmelfarb, G. 1995. *The de-moralization of society : from Victorian virtues to modern values*. New York: Vintage Books.

Hochman, B. 1985. *Character in literature*. Ithaca (NY): Cornell University Press.

Hollo, J. 1931. *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen : edellinen osa*. 2.p. Porvoo: WSOY.

Holmlund, C.-J. 2002. Ihanteiksi antiikin hyveet : Alisdair MacIntyren teoria hyvästä elämästä. *Vartija* 5-6, 175-185.

Holzer, E. 2007. Ethical dispositions in text study : a conceptual argument. *Journal of moral education* 36 (1), 37-49.

Hosiaislouma, Y. 2003. *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki: WSOY.

Huhtanen, A.-M. 2010. Huhtanen, Yhden vieraan tupaantuliaiset. – *Helsingin Sanomat* 21.3., A 14.

Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi : tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. *Sibelius-Akatemia. Studia musica* 22.

Hunt, P. 1994. *An introduction to children`s literature*. Oxford: Oxford University Press.

Hytönen, J. 2007. *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Hytönen, J. Lapsikeskeinen kasvatus. 4. uud.p. Porvoo: WSOY.

Hyvärinen, M. 2010. Eletty kertomus ja luonnollinen narratologia. Teoksessa M. Hatavara, M. Lehtimäki & P. Tammi (toim.) Luonnolliset ja luonnottomat kertomukset : jälkiklassisen narratologian suuntia. Helsinki : Gaudeamus, 131-157.

Hyvönen, L. 1995. Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 5.

Hägg, S. & Lehtimäki, M. & Steinby, L. 2009. Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. (Tietolipas ; 226), 7-25

Hämeen-Anttila, V. 2001. Suomentajan jälkisanat. Teoksessa A. Comte-Sponville, Pieni kirja suurista hyveistä. Helsinki: Basam Books, 377-383.

Häyry, M. 2002. Hyvä elämä ja oikea käytös : historiallinen johdatus moraalifilosofiaan. Helsinki: Yliopistopaino.

Häyry, M. 1999. Kolme moralioppia. Teoksessa T. Airaksinen, T. & K. Kaalikoski (toim.) Opin filosofiaa, filosofian opit. Helsinki: Yliopistopaino, 221-235.

Ihonen, Maria. 2010. Philip Pullmanin His Dark Materials fantastisena, mahdollisena ja intertekstuaalisena maailmana. Tampereen yliopisto. Yleisen kirjallisuustieteen lisensiaatintutkielma.

Ihonen, Markku. 2003. Suomalainen lastenkirjallisuus 1800-luvulla. Teoksessa L. Huhtala [at al.] (toim.) Pieni suuri maailma : suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Helsinki: Tammi, 12-19.

Iivonen, A. 2005. Sanasto. Teoksessa A. Iivonen (toim.) Puheen salaisuudet : fonetiikan uusia suuntia. Helsinki: Gaudeamus, 250-284.

Jantunen, T. 2007. Satu kasvattaa : Topeliuksen sadut ja kasvatustajattelu. Jyväskylä: PS-kustannus. (Opetus 2000).

Jauss, H.R. 1974. Levels of identification of hero and audience. Teoksessa *New literary history* : V : 2. Charlottesville, VA: University of Virginia, 283-317.

Johansson, J. 1992. Vägen till Fantásien : receptionsforskningens metoder och mål. Teoksessa *Modern litteraturteori och metod i barnlitteraturforskningen*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet, 151-166.

Johansson, L. & Johansson, A.-K. 1999. Högläsning : att utnyttja elevernas egen fantasi och bildskapande. *Svenskläraren* 43 (3), 28-30.

Jokinen, R. 1997. Tietämättömyyden etiikka : Emmanuel Levinas modernin subjektin tuolla puolen. Jyväskylän yliopisto. (SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtiopin ja filosofian julkaisuja ; 15).

Jones, S.S. 1995. *The fairy tale : the magic mirror of imagination*. New York: Routledge.

Kaalikoski, K. 1999. Kuinka osumme oikeaan – näkökulmia moraaliseen oppimiseen. Teoksessa T.Airaksinen & K. Kaalikoski (toim.) *Opin filosofiaa : filosofian opit*. Helsinki: Yliopistopaino, 245-261.

Kallenberg, B.J. 1997. The master argument of MacIntyre`s After virtue. Teoksessa N. Murphy, B.J.Kallenberg & M. Thiessen *Nation* (ed.) *Virtues & practices in the Christian tradition : Christian ethics after MacIntyre*. Harrisburg (Pennsylvania): Trinity Press International, 7-29.

Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä: leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.

Karjalainen, M. 1998. Topeliuksen kanssa lähes vuosisata. Teoksessa I. Loivamaa (toim.) *Päivän Topelius*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 87-91.

Kekes, J. 1999. Pluralism, moral imagination and moral education. Teoksessa J.M. Halstead & T.H. MacLaughlin (ed.) Education in morality. London: Routledge, 167-184.

Keskinen, R. 1999. Retoriikka ja kaunoluku . Teoksessa E. Vierikko & A. Tolonen (toim.) Retoriikan poluilla : retoriikkaa antiikista EU-aikaan. Turun yliopisto. Taiteiden tutkimuksen laitos. Viestintä, 17-32.

Kielitoimiston sanakirja. 2006. Osat 1-2. Helsinki: Kotimaisten kielten sanakirja.

Kimmel, M.M. & Segel, E. 1988. For reading out loud! A guide to sharing books with children. Rev. and exp. ed. New York: Delacorte Press.

Kivilaakso, S. 2003. Kansansatujen ja taidesatujen eroista. Onnimanni 1, 26-28.

Klemetilä, H. 2008. Keskiajan julmuus. Jyväskylä: Atena.

Klingberg, G. 1972. Barnlitteraturforskning : en introduktion. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

Knuutila, S. 2001. Aristotelinen teoria hyvästä elämästä. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari, J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin : juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. [S.l.]: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 30-27.

Koikkalainen, P. 1995. MacIntyren Aristotelinen etiikka. Niin & Näin 2, 1-8.

Koivumäki, A. 1993. Äänikerronta. [Julkaisija: Opetushallitus]. Helsinki: Painatuskeskus.

Kontturi, J. 2009. Niukkuuden pedagogiikka : perusasioiden opettamisen puolesta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Korhonen, K. 2010. Lukemisen historiasta. *Kaltio* 66 (2), 25-26.

Korhonen, P. 2003. Lasten haastattelu haasteena. Teoksessa J. Eskola [et al.] (toim.) *Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita*. Kuopion yliopisto, 33-43.

Koski, J.T. 1995. Horisonttiensulautumisia : keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149.

Koski, L. 2001. Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit : tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana. Joensuu: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. (Kasvatusalan tutkimuksia ; 6).

Kotkavirta, J. 2000. Merkitys, tapahtuma ja suunnistautuminen : Paul Ricoeurin hermeneuttinen etiikka. – *Kulttuurintutkimus* 17 (1), 15-26.

Kouros, K. 2007. Rajoja ja avauksia. Teoksessa M. Hannula, *Suomalaisuudesta – erään sukupolven tarina*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura, 46-64.

Krasny Meringoff, L. 1980. Influence of the medium on children`s story apprehension. *Journal of Educational Psychology* 72 (2), 240-249.

Kreeft, P. 2005. Paluu hyveeseen : perinteistä moraalista viisautta moderniin moraaliseen sekamelskaan. *Suom. J. Kyntäjä*. Helsinki: Katolinen tiedotuskeskus.

Kristjánsson, K. 2008. *Aristotle, emotions and education*. Aldershot: Ashgate.

Kristjánsson, K. 2006. Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of moral education* 35 (1), 37-49.

Kristjánsson, K. 2002. In defence of Non-Expansive Character Education. *Journal of Philosophy of Education* 2, 135-156.

Kukkonen, T. 2005. Mitä hyveistä jäljellä? Alasdair MacIntyre, Hyveiden jäljillä [arvostelu]. *Niin & Näin* 3, 99-100.

Kurunmäki, K. 2007. Vertailu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 74-92.

Kuusimäki, K. 2000. Pyyteettömiä kertomuksia : eräitä moraalifilosofisia ja aatehistoriallisia huomioita altruismista. Teoksessa M. Malkavaara (toim.) *Ei etsi omaansa : tutkimuksia altruismista ja yhteisvastuusta*. [Helsinki]: Kirkkopalvelut, 17-46.

Kuusinen, J. (toim.) 1992. *Kasvatuspsykologia*. Porvoo: WSOY.

Kytömäki, J. 1999. Täytyy katsoa, jos saa katsoa. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosps/vk/kytomaki/ (Luettu 18.2.2002).

Käkelä-Puumala, T. 2001. Persoona, funktio, teksti – henkilöahmojen tutkimuksesta. Teoksessa O. Alanko, O. & T. Käkelä-Puumala (toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. (Tietolipas ; 174).

Kärkkäinen Terian, S. 2003. *Basic guidelines for qualitative research in education*. Sipoo: International Multimedia & Distance Learning.

Körling, A.-M. 2003. Högläsning är foreläsning. Teoksessa A.-M. Körling, I. Norberg & L. Burstedt. *Läslust & lätt läst*. Lund: Bibiotekstjänst, 110- 134.

Laan, D. 1958. Alkusanat niille, jotka lukevat ääneen. Teoksessa Vikke Väkkärän seikkailut. Suom. E. Palsbo. Jyväskylä: Gummerus.

Labbé, B. & Puech, M. 2006. *Ajatella! Filosofiaa tytöille ja pojille : osa II*. Suom. S. Kangasluoma. Helsinki: Lasten Keskus.

Lahtinen, M., Pihlström, S. & Tuusvuori, J.S. 1995. Georg Henrik von Wright Niin & Näin –haastattelussa. Niin & Näin 2, 4-14.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M.Laine, M., J. Bamberg. & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9-38.

Laine, M. & Peltonen, L. 2007. Ikkuna muutokseen. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 93-108.

Lammenranta, M. 1989. Kirjallisuus ja tieto. Teoksessa A. Haapala, E. Haapala, A. Kinnunen & M. Lammenranta (toim.) Kirjallisuuden filosofiaa. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 191-207.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 168.

Law, H. 2009. Hyveiden oppiminen. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija : erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-162.

Lehmuskallio, K. 1983. Mitä lukeminen sisältää? Porvoo: WSOY.

Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma : kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.

Lehtonen, P. 2007. Tapaus- ja toimintatutkimuksen yhdistäminen. Teoksessa M. Laine, M. & J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 245-253.

Lehtovaara, M. 1992. Subjekttiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis A 338.

Leikkonen, J. 2005. Miten ajatella teatteriksi? Teatteriesityksen kieli ja kielioppi – lyhyt oppimäärä. Teoksessa P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.) Hyvä hankaus : teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Teatterikorkeakoulu, 126-131.

Leinonen, M. 2007. Johannes Gezelius vanhempi ja oppimisen ilo. Teoksessa J. Tähtinen, J. & S. Skinnari, S. Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. [S.l.]: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. (Kasvatusalan tutkimuksia ; 29), 55-74.

Leming, J.S. 1997. Research and practice in character education : a historical perspective. Teoksessa A. Molnar (ed.) The construction of children's character : ninety-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago (Ill.): The University of Chicago Press, 31-44.

Levanen, L. 2000. Realistisen teatteritaiteen suhteesta kasvatukseen. Kasvatus 31 (3), 289-293.

Levanen, L. 1998. Eläytyminen ja etäännyminen teatterikasvatuksessa : eläytymisen ja etäännyttämisen suhde ja rooli sosialistiseen realismiin pohjautuvan teatteritaiteellisen viestinnän ja vaikuttamisen perusteissa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 586.

Lickona, T. 2004. Character matters : how to help our children develop good judgment, integrity and other essential virtues. New York: Touchstone.

Lickona, T. 1991 (a). Moral development in the elementary school classroom. Teoksessa W.M. Kurtinez & J.L. Gewirtz (ed.) Handbook of moral behavior and development : volume 3 : application. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 143-160.

Lickona, T. 1991 (b). *Educating for character : how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.

Lindh, R. & Sinkkonen, H.-M. 2009. *Koulusta selviytyminen : opettajan ja oppilaan yhteinen haaste*. Helsinki: Palmenia.

Liutta, A. 2007. Opettajan ääneenlukemisesitys erityisesti koulun eettisen kasvatuksen kehityksessä. Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta . & P. Carpelan (toim.) *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet : ainedidaktinen symposium 9.2.2007*. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B 77, 514-523.

Lockwood, A.L. 1997. *Character education : searching for a definition*. Teoksessa A. Molnar (ed.) *The construction of children's character : ninety-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education : part II*. Chicago (Ill.): The National Society for the study of Education, 174-185.

Lodico, M.G. & Spaulding, D.T. & Voegtle, K.H. 2006. *Methods in educational research : from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass : A Wiley Imprint.

Luumi, P. 2000. *Hyvän elämän tarinoita : 20 kertomusta kymmenestä käskystä koteja ja lapsiryhmiä varten*. Helsinki: Lasten Keskus.

Lynn, J. 1987. *Fables : beyond morals*. Teoksessa *Touchstones : reflections on the best in children's literature : volume two : Fairy tales, fables, myths, legends and poetry*. West Lafayette, IN: ChLA Publishers, 4-13.

Lüthi, M. 1987. *The fairy tale as art form and portrait of man*. Bloomington(IN): Indiana University Press.

MacIntyre, A. 2007. *After virtue : a study in moral theory*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

MacIntyre, M. 2004. Hyveiden jäljillä : moraaliteoreettinen tutkimus. Suom. N. Noponen. Helsinki: Gaudeamus.

Manguel, A. 1996. A history of reading. London: Flamingo.

Marttinen, T. 1995. Kun tuuli lauloi kultapuissa... Onnimanni 4, 14-20.

McLaughlin, T.H. & Halstead, J.M. 1999. Education in character and virtue. Teoksessa J.M. Halstead & T.H. McLaughlin (ed.) Education in morality. London: Routledge, 132-163.

Merriam, S.B. 1998. Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from Case study research in education. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S.B. 1988. Case study research in education : an qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass.

Mikkeli, H. & Pakkasvirta, J. 2007. Tieteiden välissä? : johdatus monitieteisyyteen, tieteidenvälisyyteen ja poikkitieteellisyteen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä : toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. [Jyväskylä]: Atena, 85-110.

Montonen, M. 1990. TV-ohjelmien vastaanoton analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 192-220.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.

Niemi, I. 1969. Nykydraaman ihmiskuva. Helsinki: Tammi.

Niemi, I. 1975. Nykyteatterin juuret : teorioita, tavoitteita, saavutuksia 1900-luvun eurooppalaisessa teatterissa. Helsinki: Tammi.

Nikolajeva, M. 2005. Aesthetic approaches to children's literature : an introduction. Lanham: The Scarecrow Press.

Nikolajeva, M. 2003. The rhetoric of character in children's literature. Lanham: The Scarecrow Press.

Nikolajeva, M. 2001. Synranden vidgas : barnlitteraturforskning tar impulser från narratologi. Horisont 48 (2001), 16-21.

Nikolajeva, M. 2000. På väg mot en teori för litterära karakter. Barnboken 23 (2), 25-29.

Nikolajeva, M. 1998. Barnbokens byggklossar. Lund: Studentlitteratur.

Noddings, N. 2002. Educating moral people : a caring alternative to character education. New York: Teachers College Press.

Noddings, N. 1997. Character education and community. Teoksessa A. Molnar (ed.) The construction of children's character : part II. Chicago: The University of Chicago Press. (Ninety-sixth yearbook of the National Society for the study of Education), 1-16.

Nodelman, P. 1996. The pleasures of children's literature. Second ed. London: Longman Publishers.

Norfolk, B. & Norfolk, S. 1999. The moral of the story : folktales for character development : tap the wisdom and drama of traditional folktales and employ the power of stories in character formation at home, in the school, or other group settings. Little Rock: August House.

Norris, J.R. 1997. Meaning through form : alternative modes of knowledge representation. Teoksessa J.M. Morse (ed.) Completing a qualitative project : details and dialogue. Thousand Oaks (Calif.): Sage, 87-115.

Novitz, D. 1987. Fiction and the growth of knowledge. Teoksessa D. Novitz (ed.) Knowledge, fiction & imagination. Philadelphia: Temple University Press, 117-142.

Nurmi, P. 1999. Eläytyen hyvään : eettistä kasvua draaman avulla. [Helsinki]: Kerhokeskus – Koulutyön tuki.

Nuutinen, P. 2001. <http:sokl.joensuu.fi/13pirjoN.htm> (Luettu 20-10-2009).

Oatley, K. 1994. A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics* 23, 53-74.

Oesch, E. 1994. Tulkinnasta : tulkinnan tiedolliset perusteet modernissa ja filosofisessa hermeneutiikassa. Tampereen yliopisto. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta 53.

Oikarinen, L. 1998. Uskonnonopetuksen toteutus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Helsinki: WSOY, 313-327.

Oittinen, R. Kuvakirja kääntäjän kädessä. Helsinki: Lasten Keskus.

Ollila, M.-R. 1994. Hyve-etiikka. Teoksessa J. Heinimäki, M. Kanerva & H. Toivola (toim.) Etiikka : hyvää elämää etsimässä. [S.l.]: SKSK-kustannus, 43-48.

Ollila, M.-R. 1990. Eettisistä näkökulmista. Teoksessa Ajatus : Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja 47. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys, 64-76.

Ong, W.J. 1991. Orality and literature : the technologizing of the world. Repr. London: Routledge.

Onnismaa, J. 2005. Tarina moraalista. Alasdair McIntyre: Hyveiden jäljillä [arvostelu]. *Aikuiskasvatus* 2, 18-19.

Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2006. Entäpä jos...? Ideoiden abduktiivinen kehittäminen tutkimusprosessin olennaisena osana. Teoksessa K. Rolin, M.-L. Kakkuri-Knuutila & E.Henttonen *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus, 268-284.

Pagano, J.A. 1991. Relating to one's students : identity, morality, stories and questions. *Journal of Moral Education* 20 (3), 257-266.

Parrish, W.M. 1966. *Reading aloud*. 4.ed. New York: The Ronald Press.

Patton, M.Q. 1990. *Qualitative evaluation methods*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Peuhkuri, T. 2007. Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 130-145.

Pihlström, S. 2005. Satujen moraaliopetukset : mietteitä moraalikasvatuksesta, ansiosta ja armosta. *Kasvatus* 36 (2), 89-100.

Pihlström, S. 1993. Tulevaisuus, suunnistajat ja filosofiset kartat. *Tiede & edistys* , 4, 348-352.

Pillar, A.M. 1983. Aspects of moral judgment in response to fables. *Journal of Research and Development in Education* 16 (3), 39-46.

Popov, L.K. 2010. *Reilu, reipas ja vastuuntuntoinen : 52 keinoa vahvistaa hyvää käytöstä*. Suom. R. Parkkonen. Jyväskylä: PS-kustannus. (Taito).

Pramling, I., Asplund Carlsson, M. & Klefvert, A. 1993. *Lära av sagan*. Lund: Studentlitteratur.

Puolimatka, T. 1997. Opetusta ja indoktrinaatiota : valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä.

Putman, D. 1995. The primacy of virtue in children`s moral development. *Journal of Moral Education* 24 (2), 175-183.

Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia, Helsinki: Gaudeamus.

Rachels , J. 2007. *Elements of moral philosophy*. Ed. by Stuart Rachels. Boston: McGraw-Hill.

Rantala, L. 2000. Ääni työssä : naisopettajien ääneenkäyttö ja äänen kuormittuminen. Oulun yliopisto. (*Acta Universitatis Ouluensis B ; Humaniora* 37).

Rantala, R.-S. 1988. Näyttelijä - auteur : näkökulmia stanislavskilaisuuteen. Teatterikorkeakoulu. Julkaisuja 8.

Rescher, N. 1987. *Ethical idealism : an inquiry into the nature and functions of ideals*. Berkeley: University of California Press.

Rethorst , J.C. 1991. Myth and morality. *Journal of moral education* 20 (3), 329-337.

Rhedin, U. 2001. *Bilderboken : på väg mot en teori*. 2.,rev. uppl. Stockholm: Alfabeta. (Skrifter utgivna av Svenska Barnboksinstitut ; 45).

Rikama, J. 2000. *Kaanon ja reseptio : kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY.

Rimmon-Kenan, S. 1991. *Kertomuksen poetiikka*. Suom. A. Viikari. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. (Tietolipas ; 123).

Robinson, J.A. & Hawpe, L. 1986. Narrative thinking as a heuristic process. Teoksessa T.R. Sarbin (ed.) Narrative psychology : the storied nature of human conduct. New York: Praeger, 111-125.

Rolin, K. 2006. Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen perusteet. – Teoksessa J. Hallamaa [et al.] (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. (Tietolipas ; 211), 108-123.

Ruokanen, M. 1987. Hermeneutica moderna : teologinen hermeneutiikka historiallis-kriittisen raamatuntutkimuksen aikakaudella. Helsinki: Gaudeamus.

Ruyter, D. de 2003. The importance of ideals in education. Journal of Philosophy of Education 37 (3), 467-481.

Räsänen, I. 1930. Kaunoluvun opas. 4.p. [Jyväskylä]: Gummerus.

Räsänen, R. 1993. Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa : osa III : etiikan opetuksen oikeutus ja keskeisiä eettisen kasvatuksen koulukuntia. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 90.

Rönöberg, M. 1990. M. Siistiä! Ns. roskakulttuurista. Helsinki: Like.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin : I : metodin valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Uud.p. Jyväskylä: PS-kustannus, 184-195.

Saari, A. 2005. Moraalin sirpaleet. Alasdair MacIntyre: Hyveiden jäljillä [arvostelu]. Kasvatus 4, 327-329.

Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen : kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salonen, T. 2007. Tieteenfilosofia. 4., täyd.p. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Sarbin, T.R. 1986. The narrative as root metaphor for psychology. Teoksessa T.R. Sarbin (ed.) Narrative psychology : the storied nature of human conduct. New York: Praeger.

Shavit, Z. 1986. Poetics of children's literature. Atena & London: The University of Georgia.

Sihvola 2004. Sihvola, J. Alasdair MacIntyre moraalifilosofina. – Kirjassa MacIntyre, A. Hyveiden jäljillä : moraaliteoreettinen tutkimus. Helsinki: Gaudeamus. 7-13.

Sihvola, J. 2002. Klassiset hyveet ja moderni kasvatustieteeseen. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) Onks ketään kotona : kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 288-302.

Siikala, A.-L. 1987. Kertomus, kerronta, kulttuuri. Teoksessa T. Hoikkala (toim.) Kieli, kertomus, kulttuuri. Helsinki: Gaudeamus, 98-117.

Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.

Siljander, P. 2000. Kasvatus, sivistys ja sivistyksellisyys J.F. Herbartin kasvatusteoriassa. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 25-44.

Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopisto.

Sinivuori, P. & Sinivuori, T. 2007. Esiripusta arvoihin : toiminnallinen draamakasvatuskirja. Jyväskylä: Atena.

Sklar, H. 2008. The art of sympathy : forms of moral and emotional persuasion in fiction. University of Helsinki.

Smith, R. & Habenicht, D.J. 1991. Stories : an old moral education method rediscovered. *Education* 113 (4), 541-547.

Stake, R.E. 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Steinby, L. 2009. Kertomuksen tiedollinen ulottuvuus. Teoksessa S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.) *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. (Tietolipas ; 226), 238-280.

Steutel, J. & Spiecker, B. 2004. Cultivating sentimental dispositions through Aristotelian habituation. *Journal of philosophy of education* 38 (4), 532-549.

Suutarinen, S. 1992. Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935). *Jyväskylän yliopisto. (Jyväskylä studies in education, psychology and social research ; 90)*.

Svedberg, L. 2004. Lars Svedbergin esitelmä tilaisuudessa ”Ääneenlukemisen oppia ammattilaisille”. Riihimäen kaupunginkirjasto 30.9.2004.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S.Ahonen, E. Syrjäläinen & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 10-24.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 51.

Säntti, M. 1997. Runojen lukemisesta ääneen. *Nuori voima* 3, 6-8.

Sörensen, B. 1985. Texten och läsaren. Teoksessa J. Thavenius & B. Lewan (red.) *Läsningar : om litteraturen och läsaren*. Göteborg: Akademi litteratur, 142-165.

Takala, A. 1997. *Ihmiseksi kasvaminen*. Jyväskylä: Gummerus.

Tappan, M.B & Brown, L.M. 1989. Stories told and lessons learned ; toward a narrative approach to moral education development and moral education. Harvard Educational Review 59 (2).

Tatar, M. 1992. Off with their heads! : fairy tales and the culture of childhood. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Taylor, C. 1995. Autenttisuuden etiikka. Suom. T. Soukola. [Helsinki]: Gaudeamus.

Taylor, S.E. 1968. Listening. Washington (D.C.): National Education Association.

Thomas, J. 1989. Inside the wolf's belly : aspects of the fairy tale. Sheffield: Sheffield Academic Press.

Thomas, J. 1987. The tales of the brothers Grimm : in the black forest. Teoksessa Touchstones : reflections on the best in children's literature : volume two : fairy tales, fables, myths, legends, and poetry. West Lafayette: Children's Literature Association, 98-111.

Thorson, S. 1995. Högläsning är inte bara att läsa högt. Teoksessa S. Larsson-Krieg (red.) Myter och motiv : essäer om litteratur. Stockholm: Svenskläraryrskirft. (Svenskläraryrskirftens skriftserie ; 216), 249-271.

Tiitta, A. 2002. Topeliaaninen Suomi. Hiidenkivi 3, 6-9.

Tillich, P. 1983. Muuttuvan maailman moraali. [Helsinki]: Kirjapaja.

Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Porvoo: WSOY.

Tirri, K. 1995. Ala-asteen oppilaiden identifioimien moraali-ongelmien teemat ja sosiaaliset suhteet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. (Tutkimuksia ; 153).

Tolska, T. 2003. Narratiivinen ajattelu ja kasvatustieteellinen tutkimus Jerome Brunerin psykologiassa. *Kasvatus* 34 (1), 30-43.

Tontti, J. 2005a. Olemisen haaste – 1900-luvun hermeneutiikan päälinjat. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen : esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino, 50-81.

Tontti, J. 2005b. Paul Ricoeur ja dialektinen hermeneutiikka – esipuhe suomennoksiin. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen ; esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino, 136-139.

Tossavainen, T. & Vaijärvi, K. 1978. Kuvakirjan käyttövihjeitä ja kertomisen tekniikkaa. Teoksessa T. Ikonen, S. Marttila & K. Vaijärvi (toim.) *Lue lapselle!* [S.l.]: Weilin+Göös, 117-128.

Trelease, J. 1984. *The read aloud handbook*. Foreword by M. Meek. ”Treasury of Read-Alouds” adapted for U.K. edition by J. Bennett. Harmondsworth: Penguin Books.

Turunen, I. 1996. Turunen, I. Aristoteelinen hyve-etiikka – näkökulmia kasvatustieteeseen. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) *Hyveet, dialogi ja kasvatustiede : Kasvatustieteen päivät 23.-25.11.1995 Jyväskylässä : 3. osaraportti*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24.

Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari, *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 83-107.

Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus : kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Tampereen yliopisto. (Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A ; 496).

Törmä, S. 1994. Jatkuva kasvu eettisen kasvatuksen kriteerinä. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto, 269-276.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. [Porvoo]: WSOY.

Vaijärvi, K. 1978. Sadut. Teoksessa T. Ikonen, S. Marttila & K. Vaijärvi (toim.) Lue lapselle! [Helsinki]: Weilin+Göös, 173-186.

Verho, S. 1993. Villitkää lapset lukemaan! Kirjastolehti 86 (2), 296-297.

Viemerö, V. 1986. Relationships between filmed violence and aggression. Åbo Akademi. Reports from the Department of Psychology at Åbo Akademi Monograph Supplement 4.

Vitz, P.C. 1990. The use of stories in moral development : new psychological reasons for an old education method. American Psychologist 45, 709-720.

Vähäkangas, K. 2008. Monitieteisen yhteistyön etiikka. Teoksessa A.-M. Pietilä & H. Länsimies-Antikainen (toim.) Etiikkaa monitieteisesti : pohdintaa ja kysymyksiä. Kuopion yliopisto. Julkaisuja F. Yliopistotiedot 45

Värri, V.-M. 2000. Maailma muuttuu, mutta kasvatustavot pysyvät – auttamisvastuu kasvatussuhteiden perustana. Kasvatus 31 (2), 130-141.

Värri, V.-M. 2004. Hyvä kasvatustapa - kasvatustapa hyvään : dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. 5.p. Tampereen yliopisto.

Värri, V.-M. 2008. Kasvatustapa myöhäismodernissa yhteiskunnassa – dialogisuuden lähtökohdat ja ongelmia. Teoksessa J. Porkka (toim.) Johdatus kristilliseen kasvatukseen. Helsinki: Lasten Keskus, 401-431.

Waltari, T. 1914. Rakkauden sankareita : Bodelschwing ja Barnardo. Porvoo: WSOY.

Weinreich, T. 2000. Children's literature – art or pedagogy? Translated by D. Bartlett. Roskilde: Roskilde University Press

White, S.H. & O'Brien, J. E. 1999. What is a hero? An exploratory study of students' conceptions of heroes. *Journal of Moral Education* 28 (1), 81-95.

Wright, G.H. von 2001 (a). Hyvän muunnelmat. Suom. V. Oittinen. Helsinki: Otava.

Wright, G.H. von 2001 (b). Esipuhe suomenkieliseen laitokseen. Teoksessa G.H. von Wright. Hyvän muunnelmat. Suom. V. Oittinen. Helsinki: Otava, 5-10.

Wright, G.H. von 1963. The varieties of goodness. London: Routledge & Kegan Paul.

Wright, G.H. von 1996. Ihminen kulttuurin murroksessa. Suom. R. Hannula, J.T. Aro & H. Nyman. Helsinki: Otava.

Yin, R.K. 2003. Case study research : design and methods. Third ed. Thousand Oaks, CA: Sage. (Applied Social Research Methods Series ; Vol. 5).

Ylimartimo, S. 201. Kansa ja lisää, vaiko ohi tai jopa vastaan? Lastenkirjan kuvittaja myötä- ja mielikuvittelijana. Teoksessa K. Rättyä & R. Raussi (toim.) Tutkiva katse kuvakirjaan. [Helsinki]: BTJ Kirjastopalvelu. (Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin julk.; 23), 79-99.

Ylönen, H. 2005. Satulinnan saleissa : opitaan arvoja satujen ja laulujen avulla. Helsinki: Tammi.

Ylönen, H. 2002. Satujen arvomaailma. Teoksessa H. Ylönen & P. Luumi, Kertomus on tie : sadut ja raamatunkertomukset lapsen maailmassa. Helsinki: Lasten Keskus, 23-37.

Ylönen, H. 2000. Loihditut linnut : satujen merkitys lapselle. Helsinki: Tammi.

Ytrehorn, E. & Ytrehorn, J. 1979. Högtlesing i heim og skule. Teoksessa A. Thorsen (red). Norsk årbok for barne- og ungdomslitteratur. Oslo: Lunde Förlag.

Zipes, J. 1999. When dreams came true : classical fairy tales and their tradition. New York: Routledge.

Zipes, J. 1995. Creative storytelling : building community, changing lives. New York: Routledge.

LIITE 1: KOKEILUKERTOMUKSET

1. Albert / Luumi, P. - Kirjassa Hyvän elämän tarinoita. Helsinki : Lasten Keskus, 2000. S. 30-33. [*Kertomus Albert Schweitzerin lapsuudesta*].
2. Apteekkari ja hänen mäyräkoiransa / Hallqvist, B.G. - Kirjassa Pekka, Helinä ja muut : yhteiselo. Alkuteos Petter, Helga och de andra. Suom. M. Kuortti. [Helsinki] : Kirjapaja, 1972. S. 54-59.
3. Aurinkopuu / Wahlenberg, A. - Kirjassa Lapsuuden satuaarre. Alkuteos: Diamantfågel. Koonnut M. Schildt. Suom. S. Hirvinen. [Helsinki] : Otava, 1987. S. 140-145.
4. Dinokerho saa uuden jäsenen / Rudebjer, L. Alkuteos: Dinosaurieklubben. Suom. E. Jaatinen. Kuv. L. Rudebjer. Karkkila : Kustannus-Mäkelä, 2004.
5. [Eemelin uroteko] / Lindgren, A. - Kirjassa Lapsen joulu : kootut joulukertomukset. Suom. I.Järnefelt [et al.]. Helsinki : WSOY, 2002. S. 165-178. [*Luettu osuus: alkaen "Lunta tulee kuin turkin hihasta...lopettaen "...ja silitti Eemelin tukkaa."*].
6. Franklin toimii oikein / Bourgeois, P. Alkuteos: Finders Keepers to Franklin. Suom. P. Rintakoski. Kuv. B. Clark & S. Southern. Helsinki : Lasten Parhaat Kirjat, 2000.
7. Fridan siivet / Randall, R. - Kirjassa Satumatka. Alkuteos: A treasury for five years olds. Suom. A. Ali-Raatikainen. Helsinki : Kirjalito, 2003. S. 31-38.
8. Herra Petterin talo / Beskow, E. Alkuteos: Herr Peters hus. Suom. E. Kivikkaho. Kuv. E. Beskow. Jyväskylä : Gummerus, 1984.

9. Hälytys, hälytys, hiirten palokunta! / Nilsson, U. Alkuteos: En dag med mössens brandkår. Suom. S. Uimonen. Kuv. E. Eriksson. Helsinki : Tammi, 1996.

10. Isä tekee aina oikein / Andersen, H.C. Suom. M. Starck. Kuv. A. Solsona. Helsinki : Mestarikustannus, [1981].

11. Jamelan ystävä / Daly, N. Alkuteos: What's cooking, Jamela? Suom. Riitta Oittinen. Kuv. N. Daly. Kärkölä : Pieni Karhu, 2001.

12. Jouluaamun kissanpentu / Herriot, J. Alkuteos: The Christmas day kitten. Suom. A. Haglund. Kuv. R. Brown. [Helsinki] : Otava, 1987. [*Kertomus perustuu eläinlääkäri James Herriotin työn tositapahtumaan*]

13. Joulujuna / Gatschev, I. Alkuteos: Der Weihnachtszug. [Suom. K. Huovinen.] Helsinki : Sley-kirjat, 1984. [*Esipuheessa: Omistettu äidilleni tämän tositapahtuman muistoksi*].

14. Joulu-ukko Osaton / Swan, A. - Kirjassa Anni Swanin sadut. 11.p. – Porvoo : WSOY 1987. S. 320-325.

15. Jouluvieraita / Swan, A. - Kirjassa Anni Swanin sadut. 11.p. – Porvoo : WSOY, 1987. S. 312-319.

16. Juhannusnoidat : vanha suomenruotsalainen kansansatu / Leo, V. Alkuteos: En midsommarnattsaga.Suom. R. Toivola. [Espoo] : Weilin + Göös, 1987.

17. Jänis, joka ylitti meren. - Kirjassa Japanese children's favorite stories. Compiled by F. Sakade. Completely revised third edition. Boston : Tuttle Publishing, 2003. S. 93-95. Tutkimusta varten suom. T. Koivisto.

18. Kaatopaikan monenkirjavat tilkkutanssijat / Mahy, M. - Kirjassa Jättiläisen kylpyamme ja muita tarinoita. Alkuteos: The chewing-gum rescue and other stories. Suom. R. Viitanen. Karkkila : Kustannus-Mäkelä, 1988. S. 82-91.

19. Kaksitoista veljestä : kreikkalainen satu. - Kirjassa Iltasatu : maailman kauneimmat sadut : vuosikirja 78. Suom. S. Hallakorpi. – Helsinki Lehtimiehet, 1978. S.139-144. [*Luettaessa jätetty viimeinen kappale pois*].
20. Kananreppana joka haki apua kuninkaalta / Stern, S. Vanhan tarinan mukaan kertonut S. Stern. Alkuteos: The adventures of half chick who went to see the king. Suom. K. Pakkanen. [Helsinki] : Otava, 1983.
21. Koirankorvia / Harvey, A. Alkuteos: Dog eared. Suom. R. Brander. Kuv. A. Harvey. Helsinki : Sley-kirjat, 2003.
22. Kolme ruusua / Dobsinský, P. - Kirjassa Kolme ruusua. Suom. A. Ahonen ja M. Vyyryläinen. [Helsinki] : Literos, 1986. S. 7-19.
23. Kolme tulivuorta / Barbuk, B. - Kirjassa Isän iltasatuja. Alkuteos: Daddy, read me a bedtime story. Toim. M. Parsley. Suom. M. Pöntinen. [Hki] : Kauppiaitten kustannus, 1987. S. 44-45.
24. Kuinka Peter ja Anna saivat kodin / Peterson, H. Alkuteos: Anders og Anne kommer till bergsbyn. Suom. K. Pakkanen. Kuv. I. Wikland. Helsinki : Tammi, 1989.
25. Kukkientekijäukko. - Kirjassa Aamun maan tarinoita : valikoima japanilaisia satuja. Suom. M. Keravuori. Helsinki : Otava, 1950. S. 13-16.
26. Kun suuri mustikkavuori tuli kaupunkiin / Beskow, E. - Kirjassa Lapsuuden satuaarre. Alkuteos: Diamantfågel. Koonnut M. Schildt. Suom. S. Hirvinen. [Helsinki] : Otava, 1987. S. 190-198. [*Luettu osuus: s. 191-198*].
27. Kuningatar, joka ei osannut leipoa piparkakkuja / Volkmann Leander, R. - Kirjassa Iltasatu : maailman kauneimmat sadut : vuosikirja 78. Suom. S. Hallakorpi. Helsinki : Lehtimiehet [1978]. S. 119-122.

28. Kuopusprinsessan omenapuu / Beskow, E. - Kirjassa Elsa Beskowin satuja : valikoima. Alkuteos: Elsa Beskows sagor. Suom. L. Ryömä. 3.p. Jyväskylä : Gummerus, 1987. S. 13-18.
29. Kurki ja paimentyttö / Swan A. - Kirjassa Anni Swanin sadut. 11.p. Porvoo : WSOY, 1987. S. 30-34. [*Luettaessa jätetty viimeinen kappale pois*].
30. Köyhä myllärinrenki ja pikku kissa / Grimm, J. & W. - Kirjassa Grimmin satuja. Suomeksi kertonut A. Swan. 4.p. Porvoo : WSOY, 1991. S. 201-204.
31. Lumottu satakieli / Heino, S. - Kirjassa Pikkusiskojen satuja. Helsinki : Valistus, 1956. S. 25-31.
32. Maran kesä / Andersson, G. Alkuteos: Martins sommar. Suom. S. Jaatinen. Kuv. G. & M. Schultz. Karkkila : Kustannus-Mäkelä, 1989.
33. Mehiläiskuningatar / Grimm, J. & W. - Kirjassa Mehiläiskuningatar : viisi Grimmin satua. Suom. H. Krohn. Hämeenlinna : Karisto, 1989. S. 36-38.
34. Metsäpirtti / Grimm, J.& W. - Kirjassa Grimmin satuja. Suomeksi kertonut A.Swan. Porvoo : WSOY, 1955. S. 20-25.
35. Mikko Tuulenpuuska / Räsänen, A. Kuv. A. Oker-Blom. Helsinki : Gummerus Junior.
36. Milli-Molli nousee varhain aamulla / Brisley, J. L. - Kirjassa Milli-Molli. Suom. E. Haavio. Porvoo : WSOY, 1990. S. 97- 103.
37. Miten Olli sai koiran / Lindgren, A. - Kirjassa Melukylän lapset. Alkuteos: Alla vi barn i Bullerbyn. Suom. L. Järvinen. Porvoo : WSOY, 1950. S.35-39.
38. Moppe / Topelius, Z. - Kirjassa Lukemisia lapsille: VIII nide. Suom. V. Tarkiainen [et al.]. 8.p. Porvoo : WSOY, 1995. S. 83-92. [*Kertomus perustuu kirjailijan lapsuudenmuistoihin. Luettu vain kelkkaa koskeva jakso, s.88-91*].

39. Paimenpoika ja susi / Aisopos. - Kirjassa Kettu ja haikara : Aisopoksen satuja. Alkuteos: Storken og räven. Suom. A.-L. Vartiainen. Porvoo : WSOY, 1985. S. 16-17.
40. Pakkanen : venäläinen kansansatu. Alkuteos: Morozko. Suom. U.-L. Heino. Helsinki : Weilin + Göös, 1971.
41. Peukaloinen. Kirjassa Vieraitten leipä ja muita eestiläisiä satuja. Alkuteos: Kyläliste leib ja teisi eesti muinaisjutte. [Suom. A. Nikiforova]. Helsinki : Kansankulttuuri, 1981. S. 90-94.
42. Pikku Harlekiini / Löfgren, U. Alkuteos: Harlekin. Suom. J. Kemppinen. [Helsinki] : Otava, 1978.
43. Pikku juna, joka jaksoi / Piper, W. - Kirjassa Sadun ja seikkailun maailma : 1 : Peukaloputti. Toim. A. Palmén [et al.]. Suom. Ritva Räty. Helsinki : Otava, 1977. S. 144-147.
44. Pikku rouvan ruusut / Farjeon, E. - Kirjassa Lasinen riikinkukko. Alkuteos: The little bookroom. Suom. Y. Koskimies. Helsinki : Otava, 1958. S. 156-159.
45. Pikku täti Housunpaikka / Beskow, E. - Kirjassa Elsa Beskown satuja : valikoima. Alkuteos: Elsa Beskows sagor. Suom. L. Ryömä. 3.p. Jyväskylä : Gummerus, 1987. S. 85-95.
46. Punaisen ruusun kunniatäti / Vähäkangas, A. - Kirjassa Kermikkä. [Tervakoski] : Lukuset, 2003. S. 24-26.
47. Raikasta juomavettä / Wilder, L.I. - Kirjassa Pieni talo preerialla. Alkuteos: Little house on the prairie. Suom. S.S. Taula. 8.p. Jyväskylä : Gummerus, 2002. S. 152-166. [*Kertomus perustuu kirjailijan lapsuudenmuistoihin*].

48. Riti, Rati, Ralla ja jättiläinen Tom Tom / Beskow, E. - Kirjassa Elsa Beskowin satuja : valikoima. Alkuteos: Elsa Beskows sagor. Suom. L. Ryömä. 3.p. Jyväskylä : Gummerus, 1987. S. 96-107.
49. Rehellinen puunhakkaaja / Bennett W.J. Alkuteos: The honest woodman. Adapted W. J. Bennett from E. Poulsson. - Kirjassa The book of virtues : a treasury of moral stories. Ed. by W.J. Bennett. New York : Simon & Schuster, 1993. S. 602-603. Tutkimusta varten suom. T. Koivisto.
50. Ruutumäki ja Raitapelto / Beskow, E. - Kirjassa Elsa Beskowin satuja : valikoima. Alkuteos: Elsa Beskows sagor. Suom. L. Ryömä. 3.p. Jyväskylä : Gummerus, 1987. S. 5-12.
51. Räätäli, joka ompeli yhteen Suomen ja Ruotsin / Topelius, Z. Alkuteos: Skräddaren, som träcklade ihop Finland och Sverige. - Kirjassa Topeliuksen kauneimmat sadut : valikoima. Suom. S. Rapola. [Helsinki] : Otava, 1977. S. 189-202.
52. Sammakkopaisti / Haavio, J. - Kirjassa Iltatarinoita : kolmekymmentä tarinaa lapsenlapsenlapselle Ida Katariinalle. [Helsinki] : Kirjapaja, 1981. S. 27-29. [*Kertomus perustuu kirjailijan lapsuudenmuistoihin*].
53. Sateenkukka ja kultainen avain : kiinalainen kansansatu. Alkuteos: Sjöflickan och guldnnyckeln. Suom. M. Pellikka. Kuv. T. Nygren. [Espoo] : Weilin + Göös, 1985.
54. Satukontti / Swan, A. - Kirjassa Anni Swanin sadut. 11.p. Porvoo : WSOY, 1987. S. 5-11.
55. Satumaa / Pihl, P. - Kirjassa Lapsuuden satuaarre. Alkuteos: Eventyrland. Koonnut M. Schildt. Suom. K. Hämäläinen. S. 335-338.
56. Seitsemän kuutaalaria / Lussert, A. Alkuteos: Die 7 Mondtaler. [Suom. H. Niklander]. Karkkila : Kustannus-Mäkelä, 1987.

57. Seppä ja jättiläinen / Robins, A. Alkuteos: The blacksmith and the giant. Suom. S. Sajama. Kuv. A. Robins. Karkkila : Mäkelä, 2000. [*Kertomuksessa vuorottelevat proosa- ja runojaksot*]
58. Sikku / Topelius, Z. - Kirjassa Lukemisia lapsille : VI nide. Suom. V. Tarkiainen, V. Juva ja I. Jäämaa. Kuv. M. Wendelin. 6.p. Porvoo WSOY, 1947. S. 75-85.
59. Sinnikäs sininen veturi / Piper, W. Alkuteos: The little engine that could. Suom. H. Autio. Kuv. R. Sanderson. Helsinki : Satusiivet, [1992].
60. Surullinen / M. Lindquist. Suom. A.I. Piippo. - Kirjassa Lentävä elefantti : salainen lukemisto : 3-4. Porvoo : WSOY, 2001. S. 49. [*Kertova runo*].
61. Tiina Tonttutyttö / Haavio, M. - Kirjassa Suomalaisen satujen helmiä : 2. Helsinki : Kirjapaja, S. 32-36
62. Tohtori Kivuton / Zukovski, K. Suomeksi riimitellyt M. Pylkkönen. Kuv. M. Karma. 2.p. [Helsinki] : Otava, 1982.
63. Tyttö ja susi : [suomalainen kansansatu]. - Kirjassa Pähkinänsydän / A. – M. Maunumaa [et al.]. Helsinki : Tammi, 1999. S.6-9.
64. Uskollinen Matti. - Kirjassa Tanskalaisia satuja. Suom. A. Swann. 3.p. [Helsinki] : Otava, 1953. S. 81-88.
65. Vahva suomalainen Auringonhouseman maassa / Tanninen, O. suomalaisen kansansadun mukaan. [Helsinki] : Otava, 1977.
66. Valkojänis - Kirjassa Aamun maan tarinoita : valikoima japanilaisia satuja. Suom. M. Keravuori. Helsinki : Otava, 1950. S. 41-43.

67. Äiti Teresa Kalkuttalainen : köyhä nunna, joka sai Nobelin rauhanpalkinnon / Dunér, A. - Kirjassa Pyhät ja rohkeat. [Helsinki : Katekeettinen keskus, 2003]. S. 72-76. [*Kertomus perustuu Äiti Teresan elämän tapahtumiin*].

68. Älä narraa, Emma / Harainen, P. Kuv. L. Lumme. Helsinki : WSOY, 2002.

LIITE 2 : LUKUOHJELMAT

Lukuohjelma ”Heli” : tapauksen kuvaus

Ohjelman ajankohta: 10.10.2003 - 24.5.2004. *Koulu:* pikkukaupungin keskustan koulu Hämeessä. *Opetussuunnitelmassa eettisen kasvatuksen painopisteinä:* ihmisen arvo erityisesti luomisen näkökulmasta, kultainen sääntö, rakkauden kaksoiskäsky, kymmenen käskyä, toisen ihmisen ja luonnon kunnioitus, vastuullisuus, suvaitsevaisuus, oikeudenmukaisuus, yhdessä elämisen kysymykset. *Opettaja:* peitenimi Heli ; työvuosia kokeilun alkaessa 24. *Luokka:* luokka-aste 1; oppilaita 24 (poikia 10, tyttöjä 14). *Niiden oppilaiden määrä, jotka ottivat osaa ev.lut. uskonnonopetukseen:* 24. *Oppilaiden kuunteluvalmiudet (opettajan arvio):* ”Meidän luokka osasi kyllä kuunnella keskittyneesti”/PK. *Lukuhetken istumaym.järjestelyt:* ”Ylimääräiset ärsykkeet pois pulpetilta. Mahd. mukava asento, istuen, ei lattialla maaten (sitäkin olen kokeillut, luokan lattia on kova ja pieni lattiatila aiheuttaa kahnauksia)”/KY; ”Meillä on käytössä satutyynyt, jotka oppilaat voivat ottaa pulpetilleen kuuntelun ajaksi”/KI. *Luetut tekstit:* 57, 23, 66, 8, 63, 37, 34, 59, 12, 13, 11, 33, 40, 49, 19, 6, 22, 2, 29, 41, 48, 62, 53, 35, 21, 56, 7, 55, 46, 1, 36 (yhteensä 31). *Opettajan ääneenlukemisen määrä:* kerran päivässä. *Opettajan ääneenlukemisen tavoitteita:* ”Oppituntien lukuhetket liittyvät kiinteästi opetettavaan ainekseen. Ruokailun jälkeinen lukuhetki on ”lepoa ja virkistystä”/KY; *Keskustelun tarpeellisuus (opettajan mielipide):* ”Keskustelua ja kuuntelua sopivasti vuorotellen.Pari hyvää kysymystä on parempi kuin tusina pikkutarkkaa tyhjää”/KY. *Käytössä olleet uskonnon kirjat:* Suuri kertomus 1-2: Elämä edessä, opettajan ja oppilaan kirjat. Opettaja luki lukuvuonna 2003-2004 luokalle opettajan oppaan kertomuksista seuraavat: Pienen pieni siemen, Sinikorvainen jänis, Matti ja peikko kilpasilla, Pieni vihreä norsu, Taikapallo /TPK.

Lastenkirjallisuuden aiempi käyttö eettisessä kasvatuksessa ”Nykyisen uskonnon kirjamme Suuri kertomus ope-oppaassa on kertomuksia, jotka liittyvät uskonnon eettiseen ainekseen. Samoin aapisen ope-oppaassa usein kertomuksessa on ”jokin opetus””(KY). Vanhempainillassa Heli kertoi, kuinka hän oli saanut

sadusta ”Kaksi pukkia” apua hankalaan tilanteeseen: kaksi poikaa ei olisi antanut toisilleen tilaa mennä omaan pulpettiin. Kun tämä toistui, opettaja luki luokalle em. sadun. ”Nuo pojat on ihan samanlaisia kuin ne pukit!” totesivat muut oppilaat, ja poikien uhittelu loppui /TPK. *Opettajan muistamia lapsuudenkokemuksia ääneenlukemisesta:* ”Luettiin sekä kotona että koulussa. En valitettavasti muista, mitä on luettu”. *Opettajan arvio lukuohjelmasta (vastaus kysymykseen ”Luuletko, että oppilaasi hyötyivät niistä eettisistä sisällöistä, joihin he tutustuivat kokeilun aikana?”):* ”Useimmista aiheista syntyi keskustelua. Uskon että oppilaat hyötyivät”/KY. *Opettajien koulutustarpeita (opettajan arvio):* Eettinen kasvatusta, tekstinvalinta /KY. *Lukuohjelmasta kertynyt aineisto:*1) opettajan päiväkirjavihko, johon sisältyy myös oppilaiden vastaukset heille esitettyihin kysymyksiin ja vastaukset kyselyyn (yhteensä 34 A4-sivua käsinkirjoitettua tekstiä) (=PK, kyselyn osalta =KY), 2) kirjoitelma aiheesta ”Kotona ja koulussa lukemisen erot”, tekstiä ½ A4 sivua (=KI) 3) nauhoitus opettajan ”Mehiläiskuningatar” -sadun ääneenlukemisesta.

Lukuohjelma ”Simo”: tapauksen kuvaus

Ohjelman ajankohta: syys-lokakuu 2003. *Koulu:* kristillinen koulu Etelä-Suomessa. *Opetussuunnitelmassa eettisen kasvatuksen painopisteinä:* vastuullisuus, ystävällisyys, väkivallattomuus, lähimmäisyys, suvaitsevaisuus, rehellisyys, oikeudenmukaisuus, ympäristön kunnioittaminen. *Opettaja:* peitenimi Simo; työvuosia kokeilun alkaessa 28. *Luokka:* luokka-aste 1 ; oppilaita 18 (poikia 7, tyttöjä 11). *Niiden oppilaiden määrä, jotka ottivat osaa uskonnonopetukseen:* 18. *Oppilaiden kuunteluvalmiudet (opettajan arvio):* ”Aika hyvät”/KY. *Lukuhetken istuma- ym. järjestelyt:* ”Karut puitteet. Ei saa piirrellä lukemisen aikana. Ylimääräisen tilperhöörin pois laittamiseen [pulpetilta] menee jatkuvasti paljon aikaa.”/KY. *Luetut tekstit:* 28, 43, 50, 29, 37, 22, 30 (yhteensä 7). *Opettajan ääneenlukemisen määrä:* noin kerran viikossa. *Ääneenlukemisen tavoitteita:* ”Kasvatustieteessä”. /KY. *Keskustelun tarpeellisuus (opettajan mielipide):* ”Ei keskustelua, paitsi jos syntyy spontaanisti”/KY. *Käytössä olleet uskonnon kirjat:* - .

Lastenkirjallisuuden aiempi käyttö eettisessä kasvatuksessa: ”esim. Kari Vinje: Nestorin salaisuus ja muita kertomuksia.”/KY. *Opettajan muistamia lapsuudenkokemuksia ääneenlukemisesta:* ”Luettiin Onnenpäiviä. Äiti oli alaluokilla opena.”/KY. *Muuta huomioon otettavaa:* Simon koulun uskonnonopetus ja kristillinen arvopohja perustuvat apostoliseen/nikealaiseen uskontunnustukseen. *Opettajan arvio lukuohjelmasta (vastaus kysymykseen ”Luuletko, että oppilaasi hyötyivät niistä eettisistä sisällöistä, joihin he tutustuivat kokeilun aikana?”):* ”Uskon niin, kysymykset olivat antoisia”./KY. *Opettajien koulutustarpeita (opettajan arvio):* Eettinen kasvatus, ääneenlukeminen, tekstinvalinta, vanhempainiltakoulutusta, oppikirjan arviointikoulutusta. *Lukuohjelmasta kertynyt aineisto:* 1) vastaukset kyselyyn (puhelimitse) sisältyvät tutkimuspäiväkirjaani (yhteensä vajaa 2 sivua A4-tekstiä) (=KY), 2) oppilaiden tekstejä koskevat vastaukset (irralisilla papereilla, 10 A4-sivua käsinkirjoitettua tekstiä).

Lukuohjelma ”Mari” : tapauksen kuvaus

Ohjelman ajankohta: 22.1.- 28.5.2004. *Koulu:* maalaiskunnan haja-asutusalueen koulu Hämeestä. *Opetussuunnitelmassa eettisen kasvatuksen painopisteinä:* toisen ihmisen ja luonnon kunnioitus, valintojen tekeminen, vastuullisuus, suvaitsevaisuus, yhdessä eläminen kotona ja koulussa. Eettisyyden perustana Jumalan rakkaus. *Opettaja:* peitenimi Mari; työvuosia kokeilun alkaessa 8. *Luokka:* luokka-asteet **1-2** (yhdyshuokka) ; oppilaita 22 (poikia 15, tyttöjä 7). *Niiden oppilaiden määrä, jotka ottivat osaa ev.lut. uskonnonopetukseen:* 22. *Oppilaiden kuunteluvalmiudet (opettajan arvio):* ”Näitten tarinoitten kohdalla oppilaat kuuntelivat pääsääntöisesti oikein hyvin, välillä vähän pyöriskelivät tuolillaan” /KY *Lukuhetken istuma- ym. järjestelyt:* ”1.-2.-luokkalaisten kanssa ainakin on parempi, että istutaan pulpettien ääressä eikä lattialla. He alkavat helposti säheltää ja tönä toisiaan. Yleensä pyydän ottamaan mukavan kuunteluasennon eli mielellään silmät kiinni ja pää käsien päälle pulpetille. Joskus annan piirrellä samalla piirustusvihkoon (ei siis aiheeseen liittyvää kuvaa välttämättä), kun olen huomannut sen auttavan levottomia. He kuitenkin yleensä pystyvät samalla kuuntelemaan. Ennen ruokailua ei ole paras ajankohta. Muuten ei ajalla ole niin väliä. Eikä juuri ennen kotiinpääsyä.”/KY *Luetut tekstit:* 21, 36, 2, 29, 33, 28, 38, 67, 1, 37, 62, 60, 8, 39, 17, 68, 65 (yhteensä 17). *Opettajan*

ääneenlukemisen määrä: 1-2 kertaa kuukaudessa. *Ääneenlukemisen tavoitteita:* ”sanavaraston kartuttaminen”, ”--- kuunnellessaan oppilas joutuu keskittymään ja hiljentymään (hyvä nykylapsille) ja käyttämään mielikuvitustaan, varsinkin kun ei ole kuvia”. /KY. *Keskustelun tarpeellisuus (opettajan mielipide):* [Pidän] erittäin tarpeellisena. Oppilaat kuulevat toistensa mielipiteitä, saavat uusia näkökulmia aiheeseen ja oppivat ilmaisemaan itseään”/KY. *Käytössä olleet uskonnon kirjat: - Lastenkirjallisuuden aiempi käyttö eettisessä kasvatuksessa:* ”Muistan vain yhden kirjan nimeltä. Puumajakesä. Siinä lapset joutuvat ihmettelemään mm., miksi joku on pyromaani ja kirjassa on muutenkin erilaisia, surullisiakin ihmiskohtaloita. *Opettajan muistamia lapsuudenkokemuksia ääneenlukemisesta:* ”Pidin lukemisen kuuntelusta erittäin paljon, vaikka jotkut Grimmin sadut pelottivatkin ja säälin mm. Hannua ja Kerttua. Olin niin kiinnostunut, että opettelin itse lukemaan Aku Ankoista 4-vuotiaana.” (KY). *Opettajan arvio lukuohjelmasta (vastaus kysymykseen ”Luuletko, että oppilaasi hyötyivät niistä eettisistä sisällöistä, joihin he tutustuivat kokeilun aikana?”):* Kyllä varmaankin. Uskon, että asiat painuivat ainakin sinne aivojen takasopukoihin, ja tulevat myöhemmin mieleen sopivissa yhteyksissä, tiedostamatta.” /KY. *Opettajien koulutustarpeita (opettajan arvio):* Eettinen kasvatus. Ääneenlukeminen: ”Voisi olla hyväksi. Luulen, että moni aikuinen lukee liian nopeasti. Lapsi kuten myös aikuinen tarvitsee aikaa ajatella kuulemaansa. Tekstinvalinta: ”Ainakin olisi mukava saada sellainen lista, missä olisi aihepiireittäin kirjoja ja maininta, mille luokka-asteelle kirja sopii”/KY. *Lukuohjelmasta kertynyt aineisto:1)* opettajan päiväkirjavihko, johon sisältyy myös vastaukset oppilaille esitettyihin kysymyksiin ja vastaukset kyselyyn (yhteensä 21 A4-sivua käsinkirjoitettua tekstiä (=PK, kyselyn osalta =KY)), 2) käsinkirjoitettu, A4-pituinen kirjoitelma aiheesta ”Kotona ja koulussa lukemisen erot” (=KI), 3) nauhoitus opettajan ”Mehiläiskuningatar”-sadun ääneenlukemisesta.

Lukuohjelma ”Lasse” : tapauksen kuvaus

Ohjelman ajankohta: syys- ja kevätlukukausi 2003-2004. *Koulu:* pikkukaupungin reuna-alueen koulu Etelä-Suomesta. *Opetussuunnitelmassa eettisen kasvatuksen painopisteinä:* rakkaus, suvaitsevaisuus, anteeksiantaminen, yhteistyö, lähimmäisyys, vastuullisuus. *Opettaja:* peitenimi Lasse, työvuosia kokeilun

alkaessa 1. *Luokka*: luokka-asteet **1-3** / Montessori-luokat (yhdysluokka); oppilaita 24 (poikia 17, tyttöjä 7); ensimmäisellä luokalla 6 oppilasta (poikia 5, tyttöjä 1); toisella luokalla 7 oppilasta (poikia 4, tyttöjä 3); kolmannella luokalla 11 oppilasta (poikia 8, tyttöjä 3). *Niiden oppilaiden määrä, jotka ottivat osaa ev.lut. uskonnonopetukseen*: 24. *Oppilaiden kuunteluvalmiudet (opettajan arvio)*: ”Lasten kuunteluvalmiudet vaihtelevat iän, kuuntelukokemusten ja mielentilan mukaan. Yllättävän monelle on vaikeaa istua paikallaan ja vain kuunnella ja keskittyä. Monen tarvitsee näpertää jotain. Myös omiin ajatuksiin harhautuminen on monelle lapselle tavallista. Lukutuokioiden arvoa ei nähdä, ne ovat kuin ajanvietettä, eivät ”oikeaa” koulutyötä. Kodin asenteet ja lukutottumukset heijastuvat mielestäni lapsiin selvästi. Muutamilla kuunteleminen on lähes poikkeuksetta aina hankalaa. Jollain esim. edellisen välitunnin tapahtumat voivat vaikeuttaa keskittymistä, kaikilla on heikot hetkensä.”/KY. *Lukuhetken istuma- ym. järjestelyt*: ”Toisinaan annan lasten olla missä ja miten haluavat, useimmiten he ovat pöydän ääressä satuvihkojen kimpussa”. --- ”Mielestäni iltapäivät, ruokailun jälkeen, ovat antoisia lukuhetkiä. Silloin muu työ on raskasta ja lukutuokio katkaisee päivän kivasti”. /KY. *Luetut tekstit*: 22, 31, 43, 33, 29, 30, 50, 56, 2, 40, 65, 63, 44, 66, 19, 41 (yhteensä 16). *Opettajan ääneenlukemisen määrä*: noin kerran viikossa. *Opettajan ääneenlukemisen tavoitteita*: ”sanavaraston kartuttaminen”, ”tutustuminen ja kiinnostuksen herättäminen kirjallisuuteen, kun ope osoittaa, että lukemisella on arvoa”, ”joskus, kuitenkin harvemmin, opettaakseni jotakin”. /KY. *Keskustelun tarpeellisuus (opettajan mielipide)*: ”Keskustelemme paljon saduista kesken lukutuokionkin. Selitämme sanoja, pohdimme motiiveja jne. Pidän keskustelua erittäin tärkeänä. Mielestäni koulussa vain ajanvietteeksi luettu satu on satujen aliarvioimista.”/KY. *Käytössä olleet uskonnon kirjat*: Suuri kertomus 1-2 (Elämä edessä) ja Suuri kertomus 3-4 (Matkalla). Opettaja ei lukenut näitä ääneen.

Lastenkirjallisuuden aiempi käyttö eettisessä kasvatuksessa: ”Eskarilaisissa oli --yksi tummaihoisen poika, ja halusin varmistaa, että hänen ensimmäinen kosketuksensa kouluun ja tuleviin luokkatovereihin olisi positiivinen. Luimme sadun erilaisuudesta (en muista nimeä, mutta kääpiö jättiläisten maassa oli peruskuvio) ja keskustelimme, millä eri tavoin ihmiset voivat olla erilaisia.”/KY. *Opettajan muistamia lapsuudenkokemuksia ääneenlukemisesta*: ”Kotona luettiin, koulusta en muista. Ainakin 4. luokasta eteenpäin luimme joka perjantai yhden

tunnin ääneen. Kukin vuorollaan, samaa kirjaa, muut kuuntelivat. Se oli muuten todella kurjaa touhua! Kotona luetuista saduista parhaiten jäi mieleen ne kerrat, kun isä luki ääneen. Satuja en muista, mutta tilanne oli hieno. Olimme ”miesten” kesken. Hetki oli tarinaa tärkeämpi.” /KY. *Opettajan arvio lukuohjelmasta (vastaus kysymykseen ”Luuletko, että oppilaasi hyötyivät niistä eettisistä sisällöistä, joihin he tutustuivat kokeilun aikana?”* Uskon, sillä riita-, yms. tilanteita selvittäessämme joku oppilas on löytänyt yhteyden keväällä luettuun satuun. ”Täähän on vähän niinku siinä sadussa...”/KY. *Opettajien koulutustarpeita (opettajan arvio):*”Opettajankoulutuksessa raapaistaan useat opetettavat aineet vain pintapuolisesti, ”tehän osaatte nämä jo”. Varsinkin äidinkieli laajana aiheena ohittaa kaikki kolme teemaa [eettisen kasvatuksen, ääneenlukemisen ja tekstinvalinnan] lähes täysin. Olisi hienoa ja hyödyllistä, jos OKL pystyisi tarjoamaan ”eväitä” manitsemisasi teemoissa”/KY. *Muuta huomioon otettavaa:* opettaja huolehti itse lukuhetkien nauhoitukset. *Lukuohjelmasta kertynyt aineisto:*1) lukuhetkien nauhoitukset, yhteensä 4 tuntia 45 minuuttia (=NA), 2) opettajan sähköpostivastaukset kyselyyn (tulostettuna 1,5 sivua) (=KY).

Lukuohjelma ”Kaisa/satu” : tapauksen kuvaus

Ohjelman ajankohta: syyskuu 2003 - toukokuu 2004. *Koulu:* maalaiskunnan taajaman koulu Hämeessä. *Opetussuunnitelmassa eettisen kasvatuksen painopisteenä:* Toisen ihmisen ja luonnon kunnioitus, valintojen tekeminen, vastuullisuus, suvaitsevaisuus, yhdessä eläminen kotona ja koulussa, eettisyyden perustana Jumalan rakkaus. *(Lukeva) opettaja:* peitenimi Kaisa; työvuosia kokeilun alkaessa 32. *Luokka:* luokka-aste 2; oppilaita 19 (poikia 9, tyttöjä 10). *Niiden oppilaiden määrä, jotka ottivat osaa ev.lut. uskonnonopetukseen:* 19. *Oppilaiden kuunteluvalmiudet (opettajan arvio):* ”Koululaiset harjoittelevat kuuntelua päivittäin opetustilanteissa”/KY. *Lukuhetken istuma- ym. järjestelyt:* ”Ihan arkisen tavalliset paikat. Tällöin ei synnytetä ylimääräisiä häiriötekijöitä ympäristöön”/PK. Lapset saivat aina piirtää lukuhetkissä/HA. *Luetut tekstit:* 33, 63, 37, 28, 49, 56, 23, 41, 34, 20, 55, 14, 10, 66, 36, 8, 42, 43, 40, 29, 31, 2, 3, 58, 50, 16, 53, 25, 22, 64 (yhteensä 30). *(Lukevan) opettajan ääneenlukemisen määrä:* 1 kertaa viikossa. *Ääneenlukemisen tavoitteita:* ”sanavaraston kartuttaminen”, ”tässä kehitetäänkin

sitä henkilöä, jolle luetaan---sisäisen maailman kehittyminen on se keskeinen asia”, /HA, ”Oppilaiden sivistäminen on intohimoni”/KY. *Keskustelun tarpeellisuus (opettajan mielipide):* ”Vain jos lapsi herättää keskustelun”/KY. *Käytössä olleet uskonnon kirjat:* Suuri kertomus, opettajan ja oppilaan kirjat. *Lastenkirjallisuuden aiempi käyttö eettisessä kasvatuksessa:* ”Alusta saakka kirjallisuus on ollut mukana opetuksessani. Sadut, kirjat, uskontoon liittyvät kertomukset. Eettinen kasvatusta on painottunut uskonnon opetukseen.”/KY. ”Saduilla on ikiaikaisesti opetettu lapsille oikeaa ja väärää.”/PK. *(Lukevan) opettajan muistamia lapsuudenkokemuksia ääneenlukemisesta:* ”Muistan elävästi: Max ja Moriz (isäni lausui ulkoa), Aili Somersalo: Päivikin satu, Mestaritontun seikkailut (radiosta), Seppo Kolehmainen lukemat lastenkirjat radiossa. Isän lempisatu: Jantsu ja Kultasirkku (Anni Swan), Topeliuksen sadut.”/KY. *Opettajan arvio lukuohjelmasta (vastaus kysymykseen ”Luuletko, että oppilaat) hyötyivät niistä eettisistä sisällöistä, joihin he tutustuivat kokeilun aikana?”):* ”Olen varma siitä.”/KY. *Opettajien koulutustarpeita:* ”Ääneenlukemisen opetusta, samoin äänenkäytön opetusta kaivattaisiin totisesti lisää”/KY. *Muuta huomioon otettavaa:* Kaisa piti luokalle kerran viikossa satutunnin (ei oma luokka). Monet tekstit luettiin kahteen kertaan. *Lukuohjelmasta kertynyt aineisto:* 1) Kaisan päiväkirjavihko koskien sekä 2. että 4. luokan lukuhetkiä, tähän sisältyy myös vastaukset kyselyyn (yhteensä 20 A4-sivua käsinkirjoitettua tekstiä) (=PK, kyselyn osalta=KY)), 2) oppilaiden kuuntelupäiväkirjavihkot, 3) oppilaiden piirustukset.

Lukuohjelma ”Päivi” : tapauksen kuvaus

Ohjelman ajankohta: 22.8.2003 - 24.5.2004. *Koulu:* pikkukaupungin keskustan koulu Hämeessä. *Opetussuunnitelmassa eettisen kasvatuksen painopisteinä:* Ihmisen arvo erityisesti luomisen näkökulmasta, kultainen sääntö, rakkauden kaksoiskäsky, kymmenen käskyä, toisen ihmisen ja luonnon kunnioitus, vastuullisuus, suvaitsevaisuus, oikeudenmukaisuus, yhdessä olemisen kysymykset. *Opettaja:* peitenimi Päivi; työvuosia kokeilun alkaessa 18. *Luokka:* luokka-aste 2; oppilaita 23 (poikia 13, tyttöjä 10). *Niiden oppilaiden määrä, jotka ottivat osaa ev.lut. uskonnonopetukseen:* 23. *Oppilaiden kuunteluvalmiudet (opettajan arvio):* ”Vaihtelivat paljon. Yksi jaksaa kuunnella hiljaa keskittyen vaikka 20 minuuttia,

toinen lähettää viestiä epämuikavasta olostaan ensimmäisestä lauseesta alkaen. Valtaosin oppilaat sijoittuvat em. ääripäiden välille” /KY. *Lukuhetken istuma- ym. järjestelyt*: ”Aamulla on paras hetki. Mukavaa olisi lukea pienelle ryhmälle kerrallaan, jolloin oppilaat voisivat olla lähellä ja nähdä mahdolliset kuvatkin välittömästi. Tällainen järjestely onnistuu, jos luokassa on kouluavustaja tai opettajalla pieni ryhmä. Muussa tapauksessa mielestäni kannattaa järjestää niin, että jokainen istuu omalla paikallaan pulpettinsa takana. Tällöin ei kulu energiaa esim. sen miettimiseen, makaako oikealla vai vasemmalla kyljellä, olisiko joku toinen asento parempi jne.”/KY ”---siellä [lattialla maata] sitten joku hivuttautuu nurkkaa kohti tai ryömii, lapset on liikkuvia luonnostaan”/HA. [Kuvakirjan kuvien näyttäminen:] ”Ei lopussa vaan sopivan jakson jälkeen”/HA. *Käytössä olleet uskonnon kirjat*: Suuri kertomus, opettajan ja oppilaan kirjat. Opettaja luki ääneen myös opettajan oppaan kertomuksia. *Opettajan ääneenlukemisen määrä*: 3-5 kertaa viikossa. *Ääneenlukemisen tavoitteita*: ”antaa ajattelemisen aihetta”, ”ehkä haluan olla avaamassa oppilaillekin näitä uusia maailmoja ”, ”harmistun, jos vastaan tulee keinoa --- lastenkirjallisuutta. En halua käyttää aikaa sellaiseen, vaikka eihän sitä tiedä, mikä saa oppilaan innostumaan lukemisesta. ” /KY. *Keskustelun tarpeellisuus (opettajan mielipide)*: ”Ei välttämätöntä eikä aina tarpeellistakaan. Usein on parasta, että kirjailija puhuu tekstin kautta oppilaille, ei siinä ole opettajan kysymyksillä tai keskustelulla uutta annettavaa. Toisinaan yhteinen keskustelu on perusteltu, kun haluan varmistaa, että luetun tekstin yhteys lasten elämään on ymmärretty”/KY.

Lastenkirjallisuuden aiempi käyttö eettisessä kasvatuksessa: ”Olen käyttänyt satuja ja kertomuksia, jotka voisivat olla elävästä elämästä. Näitä on runsaasti uskonnon (opettajille tehdyssä) materiaalissa. Samoin aapisten ja lukukirjojen punaisena lankana kulkee eettinen kasvatusta; kertomusten aiheet käsittelevät esim. yhteisiä pelisääntöjä, toisen huomioon ottamista ja oikeaa ja väärää.” /KY *Opettajan muistamia lapsuudenkokemuksia ääneenlukemisesta*: ”Koulussa opettajat luokilla 1-4 lukivat kokonaisteoksia, esim. käsityötunneilla sukkapuikkojen kilistessä. Mahdollisista lukuhetkistä kotona ei ole muistikuvia... tai on yksi: isäni kanssa olohuoneen pöydän ääressä tutkimassa ”Ihmeiden kirjaa”. / *Opettajan arvio lukuohjelmasta (vastaus kysymykseen ”Luuletko, että oppilaasi hyötyivät niistä eettisistä sisällöistä, joihin he tutustuivat kokeilun aikana?”)*: ”En tiedä” /KY. *Opettajien koulutustarpeita (opettajan arvio)*: Eettinen kasvatusta: ”Kyllä varmasti,

vaikka en tunnekaan nykyisiä opettajankoulutustilastojen oppisisältöjä”.
Ääneenlukeminen : ”Miksipä ei!”. Tekstinvalinta: ”Olisi upeaa, jos tällaiseenkin kapeaan osa-alueeseen olisi oma nimetty kurssi”/KY. *Muuta huomioon otettavaa:* teksti luettiin välillä erikseen A- ja B-ryhmälle. Joissakin lukuhetkissä koulunkäyntiavustaja luki tekstejä ja opettaja keskittyi havainnoimiseen (ei sisällynyt tehtävainstruktion). *Lukuohjelmasta kertynyt aineisto:* 1) opettajan päiväkirjavihko, johon sisältyy myös vastaukset kyselyyn (yhteensä 45 A4-sivua käsikirjoitettua tekstiä (=PK, kyselyn osalta=KY), 2) oppilaiden kuuntelupäiväkirjavihkot, 3) opettajan haastattelu teemana ”Kotona ja koulussa lukemisen erot”, litteroituna 5,5 A4-sivua (=HA), 4) nauhoitus opettajan lukemasta ”Mehiläiskuningatar”-sadusta, 5) keskustelut sähköpostitse ja tavatessa; sisältyvät tutkimuspäiväkirjaan (=TPK).

Lukuohjelma ”Anne” : tapauksen kuvaus

Ohjelman ajankohta: 4.3. - 26.5.2004. *Koulu :* pikkukaupungin vauraan asuma-alueen koulu Satakunnasta. *Opetussuunnitelmassa eettisen kasvatuksen painopisteinä:* Ihmisen arvo erityisesti luomisen näkökulmasta, kultainen sääntö, rakkauden kaksoiskäskey ja kymmenen käskyä, yhdessä elämisen kysymykset ja oikeudenmukaisuus. *Opettaja:* peitenimi Anne; työvuosia 23. *Luokka:* luokka-aste 3 ; oppilaita 17 (poikia 11, tyttöjä 6). *Niiden oppilaiden määrä, jotka osallistuivat ev.lut. uskonnonopetukseen:* 17. *Oppilaiden kuunteluvalmiudet (opettajan arvio):* ”Hyvin meni! Pitivät saduista!”/KY. *Lukuhetken istuma- ym. järjestelyt:* ”Kaikki tavarat pois pöydältä. Keskitytään vain kuunteluun. Myös iltapäivä sopii lukemiseen, sillä lapset pitävät sitä ikään kuin palkkiona, kun heidän ei silloin tarvitse ”tehdä mitään”.” /KY. *Luetut tekstit:* 20, 56, 40, 49, 63, 43, 34, 55, 29, 41, 19, 25, 28, 16 (yhteensä 14). *Opettajan ääneenlukemisen määrä:* kerran viikossa. *Ääneenlukemisen tavoitteita:* ”Rakastan kirjoja! Haluaisin, että lapsille siirtyisi halu lukea”. /KY. *Keskustelun tarpeellisuus (opettajan mielipide):* ”Joka tuokion jälkeen keskustelua ei tarvita. Jos sattuu jotain dramaattista silloin voi olla paikallaan jutella, toki myös muulloin. Lukemista ei aina tarvitse selittää – lapsi kokee sen omalla tavallaan.”/KY *Käytössä olleet uskonnon kirjat:* ” Meidän luokan uskontokirja” ja tähän liittyvä opettajan opas; opettaja luki ääneen opettajan oppaan kertomuksia.

Lastenkirjallisuuden aiempi käyttö eettisessä kasvatuksessa: - . Opettajan muistamia lapsuudenkokemuksia ääneenlukemisesta: ”Koulussa muistan luetun ehkä neljännellä luokalla tai keskikoulun alaluokilla. Muistan, että oli vaikea pysyä mukana. Kotona luettiin joitain yksittäisiä kertoja uusintoja satukirjoista (oma muistikuvani). ”/KY. *Opettajan arvio lukuohjelmasta (vastaus kysymykseen ”Luuletko, että oppilaasi hyötyivät niistä eettisistä sisällöistä, joihin he tutustuivat kokeilun aikana?”):* ”Kyllä. Oikea ja väärä erottuivat niin selvästi” /KY. *Opettajien koulutustarpeita (opettajan arvio):* Eettinen kasvatusta: ”Ehkäpä. Sanotaanhan lasten oikean ja väärän erottamiskyvyn heikentyneen. Ääneenlukeminen: ”Ainakin sen merkityksestä voisi puhua enemmän. Kaikki opettajat eivät ole lukuihmisiä”. Tekstinvalinta: ”Luettelo sopivista klassikoista ja uutuuskirjoista?”/KY. *Lukuohjelmasta kertynyt aineisto:* 1) opettajan päiväkirjavihko, johon sisältyy myös vastaukset kyselyyn (yhteensä 7 A4-sivua käsikirjoitettua tekstiä) (=PK, kyselyn osalta=KY), 2) oppilaiden kuuntelupäiväkirjat, 3) opettajan nauhalle lukema vastaus aiheesta ”Kotona ja koulussa lukemisen erot”, litteroituna ½ sivua A4 tekstiä (=KI), 4) nauhoitus opettajan ”Mehiläiskuningatar”-sadun ääneenlukemisesta.

Lukuohjelma ”Johanna” : tapauksen kuvaus

Ohjelman ajankohta: 4.3.-26.5.2004. *Koulu:* pikkukaupungin vauraan asuma-alueen koulu Satakunnasta. *Opetussuunnitelmassa eettisen kasvatuksen painopisteinä:* Ihmisen arvo erityisesti luomisen näkökulmasta, kultainen sääntö, rakkauden kaksoiskäskey, kymmenen käskey, yhdessä elämisen kysymykset ja oikeudenmukaisuus. *Opettaja:* peitenimi Johanna, työvuosia kokeilun alkaessa 30. *Luokka:* luokka-aste 4; oppilaita 25, näistä poikia 18, tyttöjä 7. *Niiden oppilaiden määrä, jotka ottivat osaa ev.lut. uskonnonopetukseen:* 25. *Oppilaiden kuunteluvalmiudet (opettajan arvio):* ”Mielestäni varsin hyvät. Ei vaikeuksia. (Tiukka ope ei anna muutenkaan turhaan jutella)”/KY. *Lukuhetken istuma- ym. järjestelyt:* ”Meillä ainakin ollaan ”tavallisesti”, toki saa olla lötkömmi. Tuntuu, että istumajärjestelyn uudelleen järjesteleminen aiheuttaa turhaa levottomuutta. Alkaa uuden naapurin kanssa kommunikointi tms.”/KY. *Luetut tekstit:* 20, 56, 40, 23, 41, 19, 34, 55, 29, 25, 28, 33, 50, 16 (yhteensä 14). *Opettajan ääneenlukemisen*

määrä: ”Riippuu kovasti luokka-asteesta (1.-6.lk). Joskus alkuopetuksessa pitämäni tunti on kokonaan nimetty satutunniksi”/KY. *Ääneenlukemisen tavoitteita:* -. *Keskustelun tarpeellisuus (opettajan mielipide):* ”On tarpeellista, ehdottomasti”/KY. *Käytössä olleet uskonnon kirjat:* Meidän luokan uskontokirja. Saman kirjan opettajanopas. *Lastenkirjallisuuden aiempi käyttö eettisessä kasvatuksessa:* ”lähinnä mieleen tulevat päivänavaukset” (KY). *Opettajan muistamia lapsuudenkokemuksia ääneenlukemisesta:* ”Kotona luettiin, koulussa ei muistaakseni. Minulla on vieläkin tallella ensimmäinen ”iso” kirjani. H.C.Andersenin satuja. Olisin aina halunnut kuulla joko sadun Villijoutsenet tai Tulukset. Olivat aika hurjia pienelle tytölle! Äiti ei millään jaksanut niitä aina lukea, koska ne olivat tosi pitkiä. Prinsessa ja herne oli lyhyt, sitä sain kuunnella usein! Isoäitini luki minulle sanomalehteä, taisi olla Valkeakosken Sanomat, paljon alle kouluikäisenä, ja siihen usein nukahdin päiväunille. Paljon kuulin, kuolinilmoituksista lähtien. Tammen kultaisia kirjoja minulla myös oli. ---Kirjoja oli aina saatavilla, koska asuin koululla, jossa kirjastoa pidettiin.” /KY. *Opettajan arvio lukuohjelmasta (vastaus kysymykseen ”Luuletko, että oppilaasi hyötyivät niistä eettisistä sisällöistä, joihin he tutustuivat kokeilun aikana?”):* ”Uskoisin näin.” /KY. *Opettajien koulutustarpeita (opettajan arvio):* ”Nykykoulutusta en tunne ja omaani en tarkemmin muista! Mutta mikä ettei enemmän kaikilla kolmella [eettinen kasvatusta, ääneenlukeminen, tekstinvalinta] osa-alueella.” /KY. *Lukuohjelmasta kertynyt aineisto:*1) opettajan päiväkirja, johon sisältyy myös vastaukset kyselyyn (yhteensä 7, 5 A4-sivua käsinkirjoitettua tekstiä) (=PK, kyselyn osalta=KY), 2) oppilaiden kuuntelupäiväkirjat, 4) nauhoitus opettajan ”Mehiläiskuningatar”-sadun ääneenlukemisesta.

Lukuohjelma ”Kaisa” : tapauksen kuvaus

Ohjelman ajankohta: syyskuu 2003 - toukokuu 2004. *Koulu:* maalaiskunnan taajaman koulu Hämeestä. *Opetussuunnitelmassa 4. luokan eettisen kasvatuksen painopisteinä:* ks. lukuohjelma ”Kaisa/satu”; elämäkatsomustiedon osalta: oikean ja väärän erottaminen, oikeudenmukaisuus, vapaus, vastuu, suvaitsevaisuus, toisen kohtaaminen ja hänen asemaansa asettuminen, hyvä elämä . *Opettaja:* peitenimi Kaisa ; työvuosia kokeilun alkaessa 32. *Luokka:* luokka-aste 4; oppilaita 19 (poikia 10, tyttöjä 9). *Niiden oppilaiden määrä, jotka osallistuivat ev.lut.*

uskonnonopetukseen: 18, yksi poikaoppilas ET-opetuksessa. *Oppilaiden kuunteluvalmiudet (opettajan arvio):* ks. Lukuohjelma ”Kaisa/satu”. *Lukuhetken istuma- ym. järjestelyt:* ks. Lukuohjelma ”Kaisa/satu”. *Luetut tekstit:* 33, 53, 18, 58, 16, 22, 51, 29, 47, 3, 64, 27, 2, 15, 19, 48, 45, 31, 65, 8, 41, 40, 56, 34, 66, 43, 20, 49, 63, 55 (yhteensä 30). *Opettajan ääneenlukemisen määrä:* 1-3 kertaa viikossa. *Ääneenlukemisen tavoitteita:* ks. Lukuohjelma ”Kaisa/satu”. *Keskustelun tarpeellisuus (opettajan mielipide):* ”Vain jos lapsi herättää keskustelun.”/KY *Käytössä olleet uskonnon kirjat:* Suuri kertomus ja tähän liittyvä opettajan opas. Opettaja luki ääneen opettajan oppaan kertomuksia. *Lastenkirjallisuuden aiempi käyttö eettisessä kasvatuksessa:* ks. Lukuohjelma ”Kaisa/satu”. *Opettajan muistamia lapsuudenkokemuksia ääneenlukemisesta:* ks. Lukuohjelma ”Kaisa/satu”. *Opettajan arvio lukuohjelmasta (vastaus kysymykseen ”Luuletko, että oppilaasi hyötyivät niistä eettisistä sisällöistä, joihin he tutustuivat kokeilun aikana?”):* ks. Lukuohjelma ”Kaisa/satu”. *Opettajien koulutustarpeita (opettajan arvio):* ks. Lukuohjelma ”Kaisa/satu”. *Muuta huomioon otettavaa:* Neljän poikaoppilaan ja kolmen tyttöoppilaan vanhemmat eivät antaneet lupaa lastensa päiväkirjojen tai piirustusten tutkimiseen. Oppilaiden tuottamasta materiaalista oli tutkimuksessa täten mukana 6 pojan ja 6 tytön kuuntelupäiväkirjat ja piirustukset. ET-oppilas Antti (peitenimi) sisältyy tähän joukkoon. *Lukuohjelmasta kertynyt aineisto:* 1) opettajan päiväkirjavihko koskien sekä 2. että 4. luokan lukuhetkiä, tähän sisältyy myös vastaukset kyselyyn (yhteensä 20 A4-sivua käsinkirjoitettua tekstiä) (=PK, kyselyn osalta=KY), 2) oppilaiden kuuntelupäiväkirjat, 3) opettajan haastattelu teemasta ”Kotona ja koulussa lukemisen erot” (litteroituna 6 A4 sivua) (=HA), 4) nauhoitus opettajan ”Mehiläiskuningatar”-sadun ääneenlukemisesta.

LIITE 3 : KYSELY OPETTAJALLE

Voisitko vastata vielä joihinkin kysymyksiin? Päiväkirjavihkossa lienee vielä tilaa vastauksille; voit vastata myös sähköpostilla. Aivan aluksi tarvitsisin tiedon oppilaittesi lukumäärästä ja tyttöjen/poikien määrästä. Voitko kertoa myös, kuinka kauan olet toiminut opettajana?

1. Oletko käyttänyt aiemmin kirjallisuutta opettaessasi lapsille jotakin hyvästä ja oikeasta? Jos olet, kerro jokin esimerkki.
2. Kuinka usein yleensä luet oppilaillesi?
3. Mistä syistä luet heille?
4. Mikä ääneenlukemisessa on ollut a) antoisinta b) hankalinta?
5. Löydätkö helposti luettavaa?
6. Miten lukuhetkien ulkoiset puitteet (ajankohta, istuminen yms.) kannattaisi järjestää?
7. Kuinka tarpeellisena pidät keskustelun liittämistä lukuhetkiin?
8. Tarvittaisiinko opettajien perus- ja jatkokoulutuksessa enemmän opetusta a) eettisessä kasvatuksessa b) ääneenlukemisessa c) ääneenlukutekstien valinnassa?
9. Millaiset olivat oppilaiden kuunteluvalmiudet?
10. Jos oppilailla oli vaikeuksia kuunteluun keskittymisessä, ilmenikö tämä usein samoilla oppilailla vai vaihteliko se esimerkiksi lukemisajankohdan mukaan?
11. Luuletko, että oppilaasi hyötyivät niistä eettisistä sisällöistä, joihin he tutustuivat kokeilun aikana?
12. Oliko vaikea löytää aikaa lukuhetkeä varten?
13. Luettiin Sinulle (koulussa tai kotona), kun olit lapsi?
14. Jos luettiin, muistatko tästä vielä jotakin?

LÄMPIMÄT KIITOKSET!

LIITE 4 : OPETTAJIEN AINEISTON TEEMAT

A. Lukuhetkeen valmistautuminen

- a) Tekstin valinta
- b) Tekstiin tutustuminen

B. Ääneenlukutilanne

- a) Ajankohta
- b) Lukuhetkeä edeltävät tapahtumat
- c) Lukuhetken jälkeen odotettavissa olevat tapahtumat
- d) Ryhmän koko ja koostumus
- e) Opettajaan tai oppilaisiin liittyvät tilannetekijät
- f) Ulkoiset häiriöt

C. Järjestelyt

- a) Istuminen
- b) Visuaalisten ärsykkeiden vähentäminen
- c) Lukemiskertojen määrä
- d) Tekstiin liittyvät erityisjärjestelyt
- e) Kuvien näyttäminen

D. Tekstiin johdattaminen

- a) Tekstin nimeäminen
- b) Kirjailijasta kertominen
- c) Sanojen selittäminen

E. Teksti

- a) Teksti opettajan kokemana
- b) Oppilaan tekstikokemus opettajan tulkitsemana

F. Ääneenlukeminen

- a) Ääneenlukeminen kokemuksena
 - 1. Esittäminen
 - 2. Lepo ja virkistys
 - 3. Kirjallisuudesta nauttiminen
 - 4. Yhteys
 - 5. Ääniongelmat

- b) Ääneenlukeminen tekniikkana

- c) Ääneenlukemisen tavoitteet
 - 1. Lukuharrastuksen herättäminen
 - 2. Lukutaidon edistäminen
 - 3. Eettinen kasvatus
 - 4. Kasvatus, sivistys, kehittäminen ja opetus
 - 5. Muita tavoitteita

G. Kuunteleminen

- a) Kiinnostuneisuus
- b) Eläytyminen
- c) Keskittyminen
- d) Ymmärtäminen
- e) Lukemisen aikainen kommentointi

H. Keskustelu

- a) Keskustelun viriäminen
- b) Keskustelun sujuminen
- c) Keskustelun sisältö
- d) Keskustelun tarpeellisuus

I. Oppilaat

LIITE 5 : ÄÄNEENLUKEMISESITYKSEN TEATTERILLISUUS?

Teatteriesitys ja opettajan ääneenlukemisesitys jakavat seuraavat piirteet:

*Esittäjän ja yleisön välille syntyvä henkilökohtainen kosketus, vuorovaikutus, johon sisältyy molemminpuolista innostamista ja lannistamista

*Yleisön tietoisuus itsestään ryhmänä, joka pyrkii jakamaan esityksen herättämät tunteet ja vaikutelmat

*Yleisön hiljaisuuden, liikkumattomuuden ja tarinaa myötäilevien äänien tulkitseminen merkiksi kiinnostuksesta ja tarkkaavuudesta

*Elävälle esitykselle ominainen yllätyksellisyys; lukuhetkissä erityisesti yleisön spontaani kommentointi ja kyseleminen

*Audiovisuaalisuus, lukuhetken visuaalisuuden ollessa kuitenkin niukempaa kuin teatteriesityksen

*Haaste pystyä yhdistämään puheen vivahteikkaus ja riittävä äänenvoimakkuus

*Haaste pystyä yhdistämään yleisön viihtyminen ja mahdolliset muut vaikutustavoitteet

*Kun esitystä määrittää eettinen funktio, esittäjän olisi kyettävä luomaan aliteksti, joka suuntaa yleisön huomion tarinan eettiseen sisältöön

Näissä piirteissä on eroa:

*Teatterissa näyttelijät välittävät yleisölle draaman muodossa olevan tarinan; koulun lukuhetkissä opettajan tulkittavana on proosa- tai runomuotoinen teksti

*Draamatekstin tulkinta asettaa esittäjälleen suurempia esitystaidollisia vaatimuksia kuin proosatekstin tulkinta

*Näyttelijä kohdistaa perinteisessä (eläytymiseen perustuvassa) teatteriesityksessä huomionsa ennen muuta vastaanäyttelijöihin; ääneenlukijan on kyettävä jakamaan huomionsa tekstin ja yleisön kesken

*Näyttelijä ei pyri suoraan katsekontaktiin yleisön kanssa; ääneenlukija kohtaa yleisön osin kasvokkain toistuvan katsekontaktin pitäessä yllä yhteyden tunnetta

*Edelliseen liittyen opettaja voi tehdä näyttelijää paremmin johtopäätöksiä esityksen vastaanotosta myös yleisön ilmeiden perusteella; kuulijoiden katseen kohdistuminen opettajaan tulkitaan merkiksi kiinnostuksesta

*Näyttelijä tapaa yleisönsä vain esityksen ajan, ääneenlukeva opettaja koulupäivästä toiseen; tieto oppilaiden keskittymisvaikeuksista tai epäkohteliaasta käyttäytymisestä voi vähentää opettajan vapautuneisuutta esitystilanteessa

*Lukeva opettaja on näyttelijästä poiketen yleisölleen tuttu, joten yleisö voi tulkita tekstiä myös opettajan muun toiminnan valossa

*Näyttelijä luo roolihahmon, lukeva opettaja pysyy tukevammin omana itsenään

*Näyttelijän ilmaisuvälineenä on ääneen lisäksi koko keho ; ääneenlukijan tärkeimmät instrumentit ovat ääni ja ilmeet

*Näyttelijästä poiketen opettajan on huolehdittava esittäessäänkin tilanteen rauhallisuudesta

*Teatteriesitys etenee vääjäämättä alusta loppuun, eikä sitä toisteta; opettaja voi tarvittaessa lukea jonkin kohdan tai koko tekstin uudelleen

*Opettaja, toisin kuin näyttelijä, voi täydentää esitystään keskustelun avulla

*Teatteriesityksessä luodaan katsojien silmille visuaalisesti valmis maailma; (jollei luettavana ole kuvakirja) opettajan lukemisesitystä kuunteleva yleisö muodostaa kuullun pohjalta vapaammin omat yksilölliset mielikuvansa

LIITE 6 : REHELLINEN PUUNHAKKAAJA

(Bennett: Children`s book of virtues. La Fontainen runoa mukailleen E. Poulson; tutkimusta varten suom. Terttu Koivisto)

Olipa ja elipä kerran viheriässä, hiljaisessa metsässä kuohuvan ja kimaltavan joen rannalla köyhä puunhakkaaja, joka teki ahkerasti työtä huolehtiakseen perheensä elannosta. Joka päivä hän vaelsi metsään vahva ja terävä kirves olallaan. Hän vihelsi aina iloisesti matkallaan, sillä hän ajatteli: ”Niin kauan kuin minulla on terveyteni ja kirveeni, ansioni varmasti riittävät perheeni elantoon.” Eräänä päivänä hän oli kaatamassa suurta tammea joen rannalla. Lastut vain lentelivät ja jokainen kirveen isku kajahti metsässä niin kirkkaasti ja niin tiuhaan, että olisi luullut tusinan puunhakkaajaa olevan töissä sinä päivänä.

Aikansa ahkeroituaan puunhakkaaja päätti levätä hetken. Hän asetti kirveensä nojaamaan puunrunkoa vasten ja kääntyi istuakseen alas mutta kompastuikin vanhaan, käppyräiseen puunjuureen, ja ennen kuin hän ehti tehdä mitään, hänen kirveensä liukui joenpenkkaa alas suoraan veteen! Köyhä puunhakkaaja katseli onnettomana virtaan, yrittäen nähdä pohjaan, mutta joki oli sillä kohdalla liian syvä. Vesi virtasi kadonneen kirveen ylitse yhtä iloisesti kuin ennenkin. ”Mitä minä teen?” vaikersi puunhakkaaja. ”Hukkasin kirveeni! Miten minä nyt ruokin lapseni?”

Tuskin hän oli saanut sanat suustaan, kun vedestä nousi suloinen neito. Hän oli joenhaltiatar ja puunhakkaajan surullinen ääni oli kutsunut hänet esiin. ”Mikä hätänä?” hän kysyi ystävällisesti. Köyhä puunhakkaaja kertoi, mitä oli tapahtunut, ja kohta haltiatar vaipui pinnan alle ja palasi hetken kuluttua käsissään kirves, joka oli tehty kokonaan hopeasta. ”Tämänkö kirveen kadotit?” hän kysyi. Köyhä puunhakkaaja ajatteli, mitä kaikkea hän voisi ostaa lapsilleen kirveen hopealla! Mutta kirves ei ollut hänen, joten hän pudisti päätään ja sanoi ”Ei. Minun kirveeni oli tavallista terästä”. Haltiatar laski hopeisen kirveen rannalle ja sukelsi uudelleen veteen. Hetken kuluttua hän nousi esiin ja näytti puunhakkaajalle uutta kirvestä: ”Ehkä tämä on sitten hukkaamasi kirves?” Puunhakkaaja katsoi kirvestä ja vastasi: ”Ei ollenkaan! Tuohan on tehty kullasta, se on moninkertaisesti arvokkaampi kuin minun kirveeni. Haltiatar laski kultaisen kirveen rannalle. Jälleen hän vaipui veden alle, ja nousi takaisin pinnalle. Tällä kertaa hänellä oli käsissään puunhakkaajan kadottama kirves. ”Tuo! Tuo on minun kirveeni!” puunhakkaaja huudahti. ”Tuo totisesti on minun kirveeni!

”Kyllä, sinun se on” sanoi joenhaltiatar, ”kuten ovat nyt nuo kaksi muutakin. Ne ovat joen lahja sinulle, koska kerroit totuuden”. Ja sinä iltana puunhakkaaja palasi kotiin kaikki kolme kirvestä olallaan, viheltäen onnellisesti samalla kun hän mietti, mitä kaikkea hyvää ne hänen perheelleen toisivat.

