

**”TAPAUS RANSKANPERUNAPOTKU”**  
**Ääneen luetun kirjan reseptio**

Sisällönanalyysi ja reseptiotutkimus lastenkirjallisuudesta

Pro gradu –tutkielma  
Tiina Rynänen  
Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos  
19.10.2006

<b>SISÄLLYSLUETTELO</b>	<b>s.</b>
<b>1 JOHDANTO</b>	<b>1</b>
<b>2 SISÄLLÖNANALYYSISTÄ KIRJAN KÄSITTELYMALLIIN</b>	<b>3</b>
2.1 LAPSEN KIELEN KEHITYS	3
2.1.1 Luetun ja kuullun ymmärtäminen	7
2.1.2 9-vuotiaan kielellinen osaaminen ja elämänvaihe	7
2.2 SISÄLLÖNANALYYSI	10
2.3 LASTENKIRJALLISUUS	10
2.3.1 Kirjallisuudenopetus alakoulussa	13
2.3.2 Haaste opettajalle	16
2.3.3 Malli lastenkirjojen käsittelyyn	17
2.3.4 Ranskanperunapotku	20
<b>3 RANSKANPERUNAPOTKU RESEPTIOTUTKIMUKSENA</b>	<b>28</b>
3.1 RESEPTIO JA SEN TUTKIMINEN	29
3.1.1 Peruskäsitteiden vastakkainasettelua	32
3.1.2 Reseptiosta tulkintaan	34
3.2 RANSKANPERUNAPOTKU OPPILAIDEN KUULEMANA	35
3.2.1 Kirja-arvostelut	35
3.2.2 Oppilaiden reseptiopuhe kirja-arvosteluissa	36
3.2.3 Paljon / vähän lukevien erot tulkinassa	38
3.2.4 Vastaanotto	40
3.3 OMA vs. OPPILAAN ANALYYSI	44
<b>4 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET</b>	<b>47</b>
4.1 TULOKSET	47
4.2 ANALYYSIEN ARVIOINTI	49
4.3 KIRJALLISUUDEN OPETTAMINEN	51
<b>5 TIIVISTELMÄ</b>	<b>54</b>
<b>6 LÄHTEET</b>	<b>55</b>
<b>7 LIITTEET</b>	<b>57</b>
7.1 PÄIVÄKIRJA	57
7.2 KIRJA-ARVOSTELU	59
7.3 YHTEENVETO RESEPTIOPUHEISTA	61

# 1 JOHDANTO

Pro gradu – tutkielmani on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jossa painottuvat menetelminä sisällönanalyysi ja tapaustutkimus lastenkirjallisuudesta sekä reseptiteoriasta. Tutkin Ranskanperunapotku-kirjaa lastenkirjallisuuden osana sekä 3. – luokkalaisten vastaanottoa eli reseptiota sen suhteen. Aiheen valintaan päädyin keskusteltuani ensimmäisen ohjaajani Sirkka-Liisa Heinosen kanssa gradun aiheesta. Olen aina ollut kiinnostunut kirjallisuudesta, ahmin jo lapsena lastenkirjoja ja luin lähes jokaisen kirjan koulukirjastosta. Olen opiskellut erikoitumisaineina Tampereen yliopistossa suomen kieltä ja kirjallisuutta ja halusin näin käyttää tietoja ja osaamista myös gradun tekemiseen. Lisäksi kirjastossa lastenosastolla käydessäni huomasin Ranskanperunapotkun hyllyssä ja sekä sen nimi että kansikuva houkuttelivat lukemaan kirjan. Niin löytyi myös oiva tutkimuskohde, kun ohjaajani lisäksi vielä kertoi ja esitteli kirjallisuuden reseptiotutkimuksen.

Tutkimusmenetelmällisesti sisällönanalyysillä pyrin selvittämään ensin lapsen kielen kehitystä ja sitä kautta pohdin, millainen on 9-vuotias lapsi lukijana. Tutkielmani toisessa luvussa avaan sisällönanalyysin kautta myös lastenkirjallisuuden käsitettä sekä myös lastenkirjallisuuden käsittelyä kouluympäristössä. Sisällönanalyysin tuloksena koostan esimerkkimallin lastenkirjojen käsittelytilanteisiin kouluissa käytettäväksi.

Tapaustutkimuksessani halusin tutkia reseptiteorian pohjalta ääneen luetun lastenkirjan vastaanottoa. Sisällönanalyysin liitin tapaustutkimukseen siten, että oman kirjatulkintani lisäksi halusin tutkia, miten 3. – luokkalainen ottaa kirjan vastaan ja kuinka syvällisesti lapsi pystyy käsittelemään kirjaa yhden ääneen lukukerran jälkeen. 9 –vuotiaan elämäntilanteen ja kielellisen osaamisen selvittäminen antoi pohjan myös oppilaiden reseptiopuheidet tulkinnalle. En lukenut kirjaa muille koululuokille tai muissa kouluissa vertaillakseni vastaanottoa. En myöskään vertaillut useamman kirjan reseptiota ja siten yleisesti lastenkirjallisuuden vastaanottoa kolmasluokkalailla.

Tutkimushypoteesina tässä tutkimuksessa oli se, että kirjallisuuden opettaminen on tärkeää lapsen luetun ymmärtämiselle ja kirjallisuuden positiiviselle kokemiselle. Sitä

kautta paljon lukevan oppilaan reseptio on vahvempi ja hän osaa käsitellä lukemaansa paremmin kuin vähän lukeva oppilas.

Sisällönanalyysin tutkittavina dokumentteina käytin kehitys- ja persoonallisuuden psykologian kirjallisuutta, kirjallisuudentutkimuksen teorieoksia, lastenkirjallisuuden tutkimuksia, kirjallisuuden opettamisen menetelmäoppaita sekä Lauri Törhösen lastenkirjaa Ranskanperunapotku. Reseptiotutkimusta varten keräsin oppilaiden reseptiopuheet kirja-arvosteluiden muodossa (ks. Liite 6.3). Kirja-arvostelut toimivat myös lasten näkökulmana Ranskanperunapotkun sisällönanalyysissä.

Lastenkirjallisuuden sisällönanalyysin tuloksena huomasin, että kirjallisuuden opettamisella katsotaan olevan merkitystä lapsen lukuharrastuksen kehittymiselle. Reseptiotutkimukseni paljasti, että paljon lukevat oppilaat osasivat perustella vastauksiaan paremmin kuin vähemmän lukemista harrastavat oppilaat.

Tämän tutkimuksen kirjoittaminen on vienyt melkoisen kauan. Lastenkirjallisuuteen ja reseptioteoriaan hiukan tutustuttuani keräsin kirja-arvostelut tamperelaisella koululla toukokuussa 2004. Ajattelin kirjoittaa gradua työn ohessa syksyllä 2004 Helsinkiin muutettuani, mutta työelämä sai minut pauloihin pariaksi vuodeksi. Myös ohjaajani Heinonen siirtyi toiselle laitokselle lastentarhaopettajaopiskelijoiden töitä ohjaamaan, mikä osaltaan vaikutti hidastavasti graduni tekemiseen. Kesällä 2006 pääsin uudestaan kirjoittamisen makuun ja nyt syksyllä 2006 näyttää työ valmistuvan uuden ohjaajankin löydyttyä.

## **2 KIELEN KEHITYKSESTÄ KIRJAN KÄSITTELYYN**

Tutkielmani toisessa luvussa lähdän liikkeelle 9-vuotiaan elämäntilanteen selvittämisestä. Siitä, millainen on 9-vuotias lapsi ja lukija. Kartoitan myös 9-vuotiaan kielellistä osaamista. Tämä lapsen kehityksen vaiheen selvittäminen toimii sitten pohjana kolmannen luvun vastaanoton tulkinnalle.

Kartoitan toisessa luvussa myös lastenkirjallisuuden käsitettä sisällönanalyysin keinoin ja pohdin kirjallisuudenopetuksen haasteita koulussa. Käyn läpi myös käytännön menetelmiä kirjallisuuden opettamiseen. Toisen luvun lopussa kasaan oman mallin lastenkirjojen analysoimiseen ja käsittelyyn koululuokassa. Erilaisia malleja on paljon, mutta lastenkirjojen käsittelyyn eivät esimerkiksi lukiolaisten kirjallisuuden analyysimallit sovi. Lapset eivät pysty vielä oman kokemuspohjan avulla tai tiedollisesti käsittelemään kirjoja yhtä syvällisesti. Toisen luvun lopuksi tarkastelen valitsemaani kirjaa Ranskanperunapotkua oman mallini avulla aikuisen – ja opettajan - näkökulmasta.

### **2.1 LAPSEN KIELEN KEHITYS**

Kieli on kehittynein viestintämuoto ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Kielen omaksuneella lapsella onkin havaintojensa ja kokemustensa jäsentämiseen paremmat mahdollisuudet. (Himberg ym. 1992, 50.) Lapsen kielen kehitys on tavoitteista toimintaa; lapsi oppii ja opettelee kieltä erilaisiin tarkoituksiin. Erilaisissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa on selitetty kielen oppimiseen ja kehitykseen vaikuttavia lähtökohtaisia tekijöitä. Behavioristisen näkemyksen mukaan kielen oppimiseen vaikuttava – miltei ainoa – on lapsen ympäristö. Mentalistisen ajattelutavan mukaan taas lapsen kielen oppiminen tapahtuu synnynnäisen kielen omaksumismekanismin avulla (Leino 1979, 52-53.)

Bruner (1983) on luokitellut neljä tärkeää taitoa, jotka ovat lähtökohtana lapsen kielen kehittymiselle – kyvylle oppia kieltä ja käyttää sitä eri tilanteissa:

- 1) valmius tavoitteiseen toimintaan
- 2) herkkyys vuorovaikutukseen ympärillä olevien ihmisten kanssa
- 3) kokemusten jäsentämisen kyky
- 4) sääntöjen muodostamisen kyky (Julkunen 1993, 64).

Kielen kehitykseen kuuluvat osa-alueet ovat puhumaan oppiminen, lukeminen, kirjoittaminen ja näihin linkittyvät ns. kielellinen tietoisuus sekä kuullun ymmärtäminen. Kielellinen tietoisuus on kielen oppimisessa kehittynyt taito, jonka avulla ihminen pystyy tarkastelemaan ulkopuolisin silmin kieltä ja sen rakenteita. Kielellinen tietoisuus on lapsen huomion suuntaamista kielen käytöstä sen muotoon. (Julkunen 1993, 70.) Tässä Pro gradu –tutkielmassani keskityn lapsen kielen kehityksen tarkasteluun erityisesti oppilaan lukutaidon ja kuullun ymmärtämisen osaamisen kannalta, koska tavoitteenani on selvittää mm. millainen on 9-vuotias lukija.

Lukemaan oppimisen tärkeä edellytys on se, että lapsi tuntee kielen, jonka tekstiä hänen on tarkoitus lukea. Lukijaksi kasvamisessa lapsi käy läpi monta vaihetta, joista ensimmäinen on taso, jolla lapsi oppii sen, mihin kieltä voi käyttää. Vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa lapsi oppii vähitellen myös sen, mitä kielellä saa aikaan. Englantilainen Halliday (1975, 1976) on tutkinut kielen toimintoja, joita lapsi mielessään muodostaa. Lapsi oppii käyttämään kieltä eri tavoin. Hallidayn mukaan kieli on lapsen elämässä väline, jolla

- a) saadaan asioita aikaan
- b) kontrolloidaan toisen käytöstä
- c) tullaan toimeen muiden kanssa
- d) ilmaistaan omaa minää ja yksilöllisyyttä
- e) otetaan asioista selvää ja tutkitaan ympäristöä
- f) ilmaistaan mielikuvituksen tuotteita
- g) välitetään tietoa. (Julkunen 1993, 65.)

Etenkin kielen käyttäminen kyselemiseen ja mielikuvituksen kieli ovat tärkeitä lapsen lukemaan oppimisessa. Kielen käyttötavat esiintyvät yleensä toisistaan riippumattomina ennen toista ikävuotta. Nämä edellä mainitut kielen käytön osa-alueet myös kehittävät lapsen kielellistä tietoisuutta. Lapsi oppii hiljalleen tarkastelemaan myös kielen muotoa; lapsen kielellinen tietoisuus kehittyy kumulatiivisesti kirjainten tarkastelusta sanojen ja lauseiden huomaamiseen.

Myös Britton (1975) on tarkastellut kielen tehtäviä kielen puhujan kannalta. Kielen puhujalla on hänen mukaansa kaksi roolia: osallistuva ja tarkkaileva. Tarkkailevassa roolissa lapsi puhuu huvikseen, kun taas osallistuva puhuja saa kielellä aikaan asioita. Koulun alkaminen merkitsee osallistuvan roolin kehittymistä, mutta lukijaksi kasvamiseen lapsi tarvitsee molempia rooleja. Koulussa lapsen on hallittava Brittonin osallistuvan puhujan roolin lisäksi Lammen (1981) mainitsevat neljä kielenkäytön tasoa, jotka kehittyvät jo lapsen varhaisvuosina:

1. lapsi osaa oppimisen kielen ja ymmärtää opettajan puheen ja kirjojen tekstin
2. lapsi osaa itsetutkiskelun kielen avulla eritellä omia ajatuksia ja kertoa niistä muille
3. lapsi osaa vuorovaikutuksen kielellä keskustella muiden kanssa ja pystyy yhteistyöhön
4. lapsi osaa itseksensä viihtymisen kielellä antaa sisältöä vapaa-aikaansa ja suunnitella elämäänsä.

Lukemiseen kasvamisen voi sanoakin alkavan siitä, kun lapsi sanoo ensimmäisen sanansa. Vygotsky (1978, 1982) toteaa, että kirjoitettu kieli eroaa puhutusta käyttötarkoitukseltaan, rakenteeltaan ja toimintatavoiltaan. Siten lukemaan oppiminen on huomattavasti helpompaa kuin kirjoittamaan oppiminen. (Julkunen 1993, 66.)

Lukemaan oppimisessa tärkeä merkitys on myös lapsen sanavarastolla. Lapsen kieli kehittyy sanavarastoksi vasta toisen ikävuoden aikana. Siihen asti kieli on varhaisimman vaiheen ääntelyä aina MIKÄ- kyselyvaiheesta kerättyihin sanoihin. (Vilko-Riihelä & Kalliopuska 1982, 34-35.) Mitä parempi sanavarasto lapsella on, sitä paremmaksi lukijaksi hän voi kehittyä. Sanavarastolla on merkitystä yleisesti myös koulunkäynnissä siten, että jos lapsi ei esimerkiksi ymmärrä koulussa käytettävää kieltä, hän saattaa asettaa koulunkäyntinsä tavoitteet alhaisemmiksi. (Julkunen 1993, 67.) Lukemaan oppiminenkin saattaa vaikeutua sen myötä, ettei lapsi ymmärrä lukemisen harjoittelussa käytettävää kieltä. Mikäli lapsen sanavarasto on huomattavan pieni, on hänen vaikea linkittää uusia oppimiaan asioita aikaisempiin käsitteisiin, tai oppiminen voi jäädä tapahtumatta kokonaan. Koulun alkaessa lasten sanavarastossa saattaakin olla huomattavia eroja, mikä opettajan tulisi huomioida uusia sanoja, käsitteitä ja asioita opettaessaan.

Lasten sosiaalisen taustan ja kodissa käytetyn puhutavan on tutkittu heijastuvan lapsen kieleen. Bernsteinin (1961) mukaan keskiluokkainen äiti ilmaisee havaintojaan ja

tunteitaan sekä tietoja maailmasta kielellisin keinoin varsin vivahteikkaasti lapselleen, kun taas alempien sosiaaliluokkien äidit tyytyvät kommunikaatiossaan kuvailemaan keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta lapselle (Wahlström 1980, 80). Lapsen ympäristön käyttämä kieli voi olla suppeaa, lyhyttä ja käskevää, jossa käytetään hyvin vähän perusteluja. Toisaalta kieli voi olla myös runsasta ja moninaista, selittävää. (Vilko-Riihelä & Kalliopuska 1982, 34.) Vanhempien suhtautumisesta lukemiseen, satuihin ja keskusteluun lapsen kanssa riippuu, millaisen kielellisen ilmaisun tason lapsi saavuttaa. (Himberg ym. 1992, 53.) Koulussa toki lapsen sanavarasto voi hyvin kartuttaa opettajan ja oppilaan (tai oppilaan ja muun aikuisen) välisessä vuorovaikutuksessa. Jokaiseen 'Mitä tämä tarkoittaa?' -kysymykseen tulisi reagoida luokkatilanteissa, koska monen oppilaan sanavarasto voi siten kasvattaa yhtäaikaaisesti. Sanojen ja käsitteiden oppiminen on myös tehokkaampaa, jos joku oppilaista osaa selittää kysytyn sanan tai käsitteen. Oppilas saattaa omin sanoin selittäessään olla selkeämpi ja käyttää ymmärrettävämpää kieltäkin kuin opettaja. Opettajan sanavarasto kun on laajempi ja aina ei muista asettua oppilaan asemaan ja selittää tarpeeksi yksinkertaisesti, vaan opettaja saattaa käyttää uusia vieraita sanoja, jotka vaikeuttavat ymmärtämistä entisestään.

Lukemaan oppimisessa kielellisellä tietoisuudella on myös suuri merkitys. Lapsen on kyettävä jaksottamaan puhetta äänneiden perusteella. Kielellinen tietoisuus syntyykin silloin, kun lapsi alkaa tutustua erilaisiin kirjallisiin materiaaleihin, joiden kieli on erilaista kuin tuttu puhuttu kieli. Kieli on otettava tällöin pohdinnan kohteeksi ja mietittävä, mistä kirjoitettu kieli koostuu ja yhdistettävä se aiemmin opittuun puhuttuun kieleen. Lukemaan oppimisen vaiheessa lapsen kielellinen tietoisuus onkin lähinnä sanojen pilkkomista pienempiin osiin. Erilaisten kielen rakenteiden osaaminen ei ole oleellista. Lukemaan oppimista varten lapsen on ymmärrettävä lähinnä käsitteet äänne, tavu, sana ja lause. Lapsihan oppii äidinkieltänsä ilman erilaisten muotojen opettamista, mutta lukemaan oppimisen edellytyksenä on jo varhaisvuosina herättää lapsen tietoisuus näihin pieniin kielen muoto-osasiin. (Julkunen 1993, 70-73.)



### **2.1.1 Luetun ja kuullun ymmärtäminen**

Tutkimukseni kannalta tärkeäksi tarkastelun kohteeksi nousee lukemisen osa-alueina luetun - ja sitä kautta kuullun - ymmärtäminen. Lukemisen ymmärtäminen ja kuullun ymmärtäminen liittyvät siten toisiinsa, että ymmärtääkseen lukemaansa täytyy ymmärtää kuulemaansa. Ymmärtäminen edellyttää vieläpä lisäksi, että lapsi tietää maailmasta melkoisen paljon. Näin hän voi sitten linkittää kuulemansa aikaisempiin tietoihinsa. Kuullun ja luetun ymmärtämisessä molemmissa on kysymys juuri siitä, että lapsi osaa jollakin tavalla yhdistää aikaisemmat tietonsa uusiin kuulemiinsa tai lukemiinsa. Lapsi on aina luku- ja kuuntelukontekstissa omana itsenään, kokonaisuutena, jona omien edellytystensä mukaisesti ottaa irti kaiken mahdollisen tiedon. Jos lapsi on yhdistänyt kuulemansa aikaisempiin tietoihinsa, hän osaa myös keskustella kuulemastaan. (Julkunen 1993, 119-121.)

Aikaisempiin tietoihin yhdistämisessä auttaa lisäksi se, että uusi tieto on merkityksellistä lapselle; se sisältää jotakin jo tuttua, opittua ja ymmärrettyä. Juuri merkityksellisyys on avainsana uuden tiedon yhdistämisessä ja oppimisessa, koska silloin lapsi ottaa aiemmin oppimansa helpommin käsittelyyn. Jos lapsi kokee lukemansa tekstin tyhjänpäiväisenä, hän ei haluakaan ymmärtää sisältöä. Näin lapsi käyttäytyy myös kuulemansa kanssa. (Julkunen 1993, 119-121.)

### **2.1.2 9-vuotiaan kielellinen osaaminen ja elämänvaihe**

9-vuotias on jo koulukypsyudessaan saavuttanut kielellisen tason, jolla hän ymmärtää puhetta ja pystyy ilmaisemaan itseään puheen avulla. Myös hänen sanavarastonsa on jo melko laaja, riippuen kuitenkin lukemisharrastuksesta ja perheen asenteesta kielen käyttämiseen.

9-vuotias osaa jo lukea. Kolmasluokkalaisten koulutehtävät vaativat luetun ymmärtämistä aina matematiikasta ympäristöoppiin. Kaikilla lukeminen ei ole sujuvaa, mutta sitä yhdessä edelleen harjoitellaan. Lukemisen ja kirjoittamisen merkitys kolmasluokkalaisten elämässä käsittää mm. sosiaalisia paineita; jos ei osaa lukea kunnolla niin toiset voivat nauraa lukutaidolle. Myös kirjoitusvirheet voisivat naurattaa toisia oppilaita. Kolmasluokkalainen

kokee luku- ja kirjoitustaidon tärkeäksi ja käytännön funktio on näkyvässä; jos saisi kirjeen eikä osaisi lukea sitä, niin olisi aika hankala tilanne. Eikä läksyjenkään teosta tulisi mitään, ellei luku- ja kirjoitustaito ole riittävän hyvä. (Julkunen 1993, 82.)

Lapsi osaa jo tulla 9-vuotiaana toimeen äidinkielen avulla ympäristönsä kanssa – niin koulussa, kotona kuin harrastuksissakin – ja käsitteenmuodostuskin onnistuu jo osittain. Tätä tukee myös Piaget 'n (s. 1896) määrittelemät älyllisen kehityksen vaiheet lapsen elämässä. Piaget'n nimittämässä konkreettisten operaatioiden vaiheessa (7-12v) lapsi pystyy muodostamaan käsitteitä aistittavista asioista – muttei vielä abstrakteista asioista. (Leino 1979, 54-55.)

9-vuotias lapsi osaa kirjoittaessaan käyttää kieltään itsensä ilmaisemiseen niin todellisissa kuin mielikuvituksellisissakin asioissa. Yleensä kuitenkin esimerkiksi koevastaukset edellyttävät vain nimeämistä ja siten mielikuvituksen kieli on vielä ahkerammin käytössä aineita ja tarinoita kirjoitettaessa itseilmaisun keinona.

9-vuotias on kehityspsykologian silmin ns. kouluikäinen. Kouluikäinen täyttää koulutulokkaan vaatimukset, mutta on jo edennyt niistä hieman taitavammaksi ja kypsemmäksi kolmasluokkalaiseksi. Mitä vaatimuksia koulutulokkaalle sitten asetetaan?

Kouluvalmius edellyttää lapselta niin fyysisiä, psyykkisiä kuin sosiaalisiakin valmiuksia. Kouluvalmius on määritelty, jotta lapsi voisi menestyä koulussa. Kouluvalmiuteen kuuluu kognitiivinen kypsyys, fyysinen kestävyys, sosiaalinen ja emotionaalinen kehittyneisyys sekä itsenäisyys. Ensinnäkin, lapsi tarvitsee kognitiivista kypsyyttä: kyvyn ymmärtää puhetta ja ilmaista itseään puheen keinoin (Dunderfelt 1990, 73). Lapselta vaaditaan fyysistä kestävyyttä koulumatkoja ja oppitunteja varten, samoin motorisia valmiuksia liittyen esimerkiksi kynänkäyttöön, kengännauhojen solmimiseen ja vaatteiden napittamiseen (Himberg ym. 1992, 46).

Sosiaalisen ja emotionaalisen kehittyneisyyden vaatimukseen kuuluu se, että lapsi on kypsä leikkiryhmän jäseneksi ja osoittaa joustavuutta suhteessa toisiin lapsiin, myös osattava asennoitua erilaisiin rooleihin ryhmässä. Hänellä on oltava kysy asettua opettajan ohjattavaksi. Hänen on keskityttävä ja asennoitettava noudattamaan koulun sääntöjä ja normeja. (Vilkko-Riihelä & Kalliopuska 1982, 37.)

Koulukypsyyden saavuttaakseen lapsen on oltava myös riittävän itsenäinen, jotta hän pystyy toimimaan koulupäivän ilman vanhempia ja pystyy irtautumaan koulutyön ajaksi heistä (Wahlström 1980, 81). 9-vuotias siis täyttää nämä koulukypsyyden vaatimukset ja on saavuttanut kahdessa - kolmessa kouluvuodessa jo paremman taitotason em. asioissa. 9-vuotias pystyy itsenäiseen työskentelyyn koulutehtävien parissa, vaatteiden pukeminen on helppoa eikä vaadi paljon aikaa esim. välitunnille mennessä. 9-vuotias ilmaisee itseään rohkeasti erilaisissa tilanteissa ja ymmärtää sekä osaa noudattaa koulun normeja ja sääntöjä.

Kehityopsykologian tutkijat ovat määritelleet ihmisen kehitysvaiheita ja tässä muutamien mietteitä 9-vuotiaista koululaisista. Erik H. Erikson (1985) on kehittänyt psykososiaalisen kehitysteorian, jossa eri kehitysvaiheissa ihminen kohtaa erilaisia kehityshaasteita ja tehtäviä. Nämä erilaiset haasteet synnyttävät ”konflikteja” ihmisen elämässä ja luovat yksilön kaikkine kykyineen ja valmiuksineen. Ihmisen olemassaolo ja kehitys on yhteydessä niin biologisiin, psyykkisiin ja yhteisöllisiin tapahtumiin, jotka sitten muokkaavat esim. ihmisen psyykettä. (Dunderfelt 1990, 214-215.) Kouluikäisen kehitystehtävään kuuluukin ahkeruus ja pystyvyys ja voimana kehitystehtävän suorittamiseen on osaavuus. Osaavuus tarkoittaa kykyjen ja älykkyyden sujuvaa käyttöä toiminnassa ja teoissa, ilman alemmuudentunnetta. Koulu ja kaverit sekä harrastukset ovat tärkeitä tälle kehityskaudelle. Lasta uhkaa tylsistyminen, mikäli hänen omaehtoinen toimintansa tyrehdytetään liian voimakkaasti. (Dunderfelt 1990, 219.)

Dunderfelt (1990) esittää ihmiselämän elämänkaarena, ja tuossa elämäkaaressa tärkeänä merkkipaaluna on 9-vuotistaite, joka sisältyy ihmisen kehityksen perusvaiheeseen (0-20-vuotiaana). 9-vuotiaassa voi ilmetä muutoksia, jotka liittyvät hänen yksilöllisyytensä vahvistumiseen: hän osoittaa mielipiteensä ja oikeutensa. Lapsi myös suuntaa kritiikkiä niin itseään kuin esimerkiksi opettajaansa kohtaan. Yksilöllisyyden tuntemukset tulevat esiin oman sisäisen maailman voimistumisena ja konkretisoituvana ajatteluna. Myös oma kohtalo kosmisessa mittakaavassa alkaa kiinnostaa ja arveluttaa. Mielessä pyörii kysymyksiä: Miksi minä olen maan päällä? Miksi ihmiselämä on niin arvokas? Olen erilainen! Onkohan minut adoptoitu? 9-vuotiaassa ilmenee kaiken kaikkiaan arvioimishalua, keskittymistä ja sisäistä virkeyttä. (Dunderfelt 1990, 75.)

## **2.2 SISÄLLÖNANALYYSI**

Lastenkirjallisuuden – ja lastenkirjallisuuden käsitteen - tutkimisessa käytän tutkimusmenetelmänä kvalitatiivista sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on hyvä työväline tutkittaessa erilaista kirjallisuutta analyttisesti ja objektiivisesti. Lähtökohtana on tuottaa sanallisen selkeä kuvaus tietyistä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksessani analysoitavia dokumentteja ovat teoreettiset kirjat kirjallisuudentutkimuksesta, kirjallisuuden opettamisen menetelmäoppaat, lastenkirjallisuuden alan tutkimukset sekä tietenkin Lauri Törhösen kirja Ranskanperunapotku. Sisällönanalyysissä tutkittavia dokumentteja pyritään kuvaamaan sanallisesti, mikä tuo tutkimusmenetelmään laadullisen eli kvalitatiivisen otteen. Sanallisessa kuvaamisessa pyritään järjestämään tutkittava aineisto yhteen tiiviiseen ja selkeään muotoon. (Silius, K. 2005).

Aineiston käsittely sisällönanalyysissä perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan. Aluksi aineisto on hajotettava osiin, käsitteellistettävä se ja luotava materiaalille uusi järjestys ja muoto. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä lähdetään liikkeelle itse aineistosta ja koitetaan muodostaa siitä uusia luokkia, joita voi sitten nimetä ja näin luoda teoreettista pohjaa. Luokkien luomisen perustana on aineistosta löytyvät yhtäläisyydet, joille looginen päättely ja tulkinta sitten rakentuvat. Laadulliset aineistot ovat usein tosin niin pieniä, ettei niiden tutkiminen tuo erityisesti uusia tuloksia tai näkökulmia, mutta tutkijan subjektiivinen näkemys asiasta voi kuitenkin olla uudelleen järjestynyt ja selkeämpi kuin aiemmin esitetyt versiot. Vaikka aineistosta etsitäänkin yhtäläisyyksiä luokkien muodostamiseksi, myös poikkeustapausten erottaminen joukosta on olennaista. Ne ovat yhtä olennaista tutkimustietoa, kuin yhtäläisyyksien massakin (Silius, K. 2005 ; Niskanen, V. A. 2002).

## **2.3 LASTENKIRJALLISUUS**

Lastenkirjallisuus on lasten luettavaksi tarkoitettua painettua tekstiä, lapsille suunnattua kirjallisuutta. (Wikipedia 3.4.2006) Lastenkirjallisuuden juuret ovat syntyisin saduista, mutta nykyisin aihepiirit voivat olla hyvinkin realistisia ja lapsen omaan elämänpiiriin liittyviä.

Lastenkirjallisuuden lukijat ovat lukemista harjoittelevia lapsia aina murrosikäisiin nuoriin, joiden katsotaan kuluttavan enemmän nuorisokirjallisuutta omine aihepiireineen.

Lastenkirjallisuuden aiheet ovat kehittyneet kansansatujen eläinaiheista koulumaailman ja perhe-elämän kuvaamiseen. Lastenkirjallisuuden aiheet ovat siksikin hyvin konkreettisia perheeseen, ystäviin ja kouluun liittyviä, että lapsen kielellinen taito ei riitä tulkitsemaan tai edes ymmärtämään kovin abstrakteja asioita. Aiemminhan sadut olivat aikuisten viihdyttämiseen ja opettamiseen tarkoitettuja kertomuksia, joita lapset eivät saaneet kuunnellakaan. Aiheet ovat siksi nykypäivän ihmisen näkökulmasta kovin julmia ja tuntuvat jopa lapsille sopimattomilta. (Toivakka ym. 2002, 153.) Sakari Topeliuskin kirjoitti hyvin realistisesti kahden sisaruksen elämästä Isonvihan jaloissa vuonna 1983 sadussaan 'Koivu ja tähti', joka julkaistiin kokoelmassa Lukemisia lapsille – se oli siis lapsille tarkoitettukin. Kuolemakin elämän tosiasiana kuului myös satujen teemoihin. Nykyisin sen sijaan kuolemaa käsittelevät lastenkirjat ovat lohduttavia ja ymmärrystä antavia ja lähestyvät vaikeaa aihetta hienovaraisesti, kokonaisena kirjana aiheen ympärillä. Tällaiset kirjat soveltuvat jopa opetusmateriaaliksi kouluihin, koska herkimmätkin lapset uskaltavat aiheen äärelle. Tästä esimerkkinä Katri Kirkkopellon ja Suna Vuoren yhteistyönä syntynyt kuvakirja 'Hirveää, parkaisi hirviö' vuodelta 2004.

Koulu- ja perhe-elämään sijoittuvia kirjasarjoja kouluikäisille lukijoille on suomalaisilta kirjailijoilta ilmestynyt useita. Perhe-elämään sijoittuvia kirjoja on ollut tosin aiemminkin, esimerkiksi Anni Polvan Tiina-kirjat, mutta ne eivät kirjoissa esiteltyjen elämäntapojen, perhemuotojen tai vaikka harrastusten puolesta menesty nykylasten lukemistoissa. Sen sijaan Tuula Kallioniemen kirjoittamat Reuhurinteen ala-aste –kirjat ovat kuvitukseltaankin niin houkuttelevia, että lapset lukevat niitä mielellään. Niissä myös käsitellään koulua tämän päivän näkökulmasta, samoin ystävyyttä ja erilaisia ongelmia esim. perheessä. Risto Räppääjä –kirjoissa seikkaillaan nimensäkin puolesta ajankohtaisissa aiheissa, mutta sankarina on kuitenkin pieni poika, johon koululaisen on helppo samaistua lukiessaan. Sinikka Nopola on luonut Risto Räppääjistä humoristisen lukusuosikkisarjan. Myös Timo Parvelan Ella-kirjat ovat kovassa kulutuksessa meidänkin koulumme kirjastossa. Ella-kirjoissa kiinnostaa juuri päähenkilö, eli koulua käyvä Ella, joka joutuu kummallisiin tilanteisiin niin kotona kuin koulussakin. Kaikissa edellä mainituissa kirjoissa myös ystävyys on tärkeä aihe tapahtumien taustalla ja siksi ne sopivatkin hyvin lapsille

luettavaksi, koska lukija joutuu samalla miettimään myös omia kaverisuhteitaan, jotka ovat etenkin kolmasluokkalaisille niin tärkeitä.

Sinänsä rajanveto aikuisten-, nuorten-, ja lastenkirjallisuuden välille on vaikeaa, koska kirjojen teemat voisivat olla aivan hyvin kaiken ikäisille tarkoitettuja – tekstin tyyli on mielestäni ratkaisevampi tekijä. Lapsen sanavaraston ollessa suppeampi kuin aikuisen, on aivan selvä, että lastenkirjallisuudessa harvoin viljellään tuiki tuntemattomia käsitteitä, vaan pitäydytään lapselle ymmärrettävässä normikielessä. Myöskään esimerkiksi julmuudet ja väkivallan kuvaukset eivät sovi lasten luettaviksi, koska lapsi ei kykene ymmärtämään saati käsittelemään lukemaansa oman elämänsä kontekstissa – linkittäminen omiin kokemuksiin tai tunteisiin toivottavasti epäonnistuisi.

Kirjallisuudenopetuksen kansiossaan Toivakka ym. (2002) esittävät, että lasten- sekä nuorten kirjallisuus on jaettavissa kirjallisuuden lajeihin aivan kuten aikuistenkin kirjat. Esittelen tässä työssä havaitsemiani lasten kirjojen suosittuja lajeja. Perinteisin lastenkirja on siis satukirja. Satukirja on kokoelma saman kirjoittajan useita lyhyitä satuja, pienimmille lukijoille usein kuvitettuna. Satu- ja fantasiaromaanit ovat koko kirjan kertomuksia, joissa henkilöhahmot jaetaan hyviin ja pahoihin ja tarinan sankari hyvyyden puolustajana on ainoa, joka voittaa kertomuksen pahuuden.

Fantasian ja sadun raja on häilyvä, mutta niitä erottavat esimerkiksi yliluonnolliset voimat tai kyvyt, joita fantasiassa esiintyy edellisessä enemmän. J.R.R. Tolkienin 'Taru Sormusten Herrasta' on fantasiakirjojen klassikko, nykyisin kolmeosaisena elokuvaversiokin tunnettu. Erottavana tekijänä ovat myös satujen tapahtumat, jotka sijoittuvat ennemmin yleispätevään ns. tavalliseen maailmaan. Joissain lastenkirjoissa, kuten J.K. Rowlingin 'Harry Potter' -kirjoissa, seikkaillaan rinnakkaismaailmoissa: tavallisessa arkimaailmassa ja fantasiamaailmassa. Kertomukseen liittyvä opetus on saduissa tyypillisempi piirre.

Salapoliisisarjat on myös hyvin tunnettu lastenkirjallisuuslaji. Salapoliisikirjoissa seikkailee nuorisoryhmä, joka selvittää jotain arvoitusta tai rikosta. Nuoret pääsevät sattumalta rikoksen jäljille, mutta aikuiset tutkijat eivät näitä nokkelia ja neuvokkaita nuoria usko, vaan heidän on selvitettävä tapaus itse. Enid Blytonin 'Viisikko' –sarja on varmasti yksi luetuimpia salapoliisisarjoja. Tyttökirjatkin ovat varsinaisia kulutussuosikkeja, varmasti juuri

niiden päähenkilön tavallisuuden vuoksi. Kirjat kuvaavat tavallisen tytön elämää, johon lukijan on helppo samaistua. Tyttökirjoihin kuuluvat hevoskirjat ovat salapoliisikirjoihin rinnastettavia, tosin niissä neuvokkaat päähenkilöt ovat ratsastajatyttöjä.

Lasten lukutottumuksista ja lempikirjoista on tehty useita tutkimuksia. Helsingin Sanomien teettämässä kyselyssä (23.4.2004), jossa kyseltiin lukijoilta lapsuuden ja nuoruuden lempikirjoja, oli lähes 3000 vastaajaa. Tulokset ovat Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin käytössä. Instituutin toiminnanjohtajan Rättyän mielestä tärkein päätelmä kyselyn tuloksista on se, että lapset pitävät lukemisesta. Lasten keskuudessa suosituimpia tällä hetkellä ovat fantasiakirjat. Miljöö saisi olla tuttu ja myyttinen; suomalainen merenranta mutta toisaalta englantilainen sisäoppilaitos. Ympäristöä tärkeämmäksi kirjoissa kuitenkin nousevat henkilöhahmot, joihin on helppo samaistua. Päähenkilön pitää olla suunnilleen samanikäinen ja 'samoissa ongelmissa'. Perheidylliä ihailaan ihmissuhteissa. Poikien suosikkikirjoja ovat selkeästi seikkailu-, salapoliisi- ja fantasiakirjat.

### **2.3.1 Kirjallisuudenopetus alakoulussa**

Kirjallisuudenopetuksessa reseptio eli kirjan vastaanotto nähdään nykyisin keskeisenä elementtinä ja kirjallisuudenopetuksen lähtökohdaksi onkin asetettu vastaanottotutkimuksen mukainen käsitys lukutapahtumasta. 1960-luvulta lähtien todettiin, että lapset lukijoina muodostavat myös oman erikoisjoukkonsa, jonka lähtökohdat lukemistapahtumaan ovat olennaisia ns. perillemenon kannalta.

Kirjallisuudenopettaminen nykyisin on hyvin pitkälti itse kirjallisuuden markkinoimista, mitä vaikeuttavat kuitenkin yhä pienemmät tunti- sekä kirjastoresurssit. Mikäli koulussa ei ole rahkeita satsata kirjallisuuden opetukseen, jää reseptiokeskustelu kovin vähäiseksi. Ylipäätään, jotta keskustelemaan päästäisiin, täytyy kirjan olla lukijan saatavilla ja ns. vastaanottokanavalla. (Rikama 2000, 65-67.) Siksi koulujen kirjastotkin ovat ensisijaisen tärkeitä lukuharrastuksen kannalta. Kirjallisuudenopettamisen tavoitteisiin kuuluu itse tekstin tulkinnan, ajattelun ja oppimisen taitojen lisäksi niin hyvän mielikuvituksen kuin paremman lukutaidonkin kehittäminen. Kirjojen tulisi antaa iloa ja nautintoa lukijalleen. Kirja voi myös olla elämys. (Toivakka ym. 2002, kalvo)

Integraatioteoreettisen näkemyksen avulla lukemiseen on helpompi motivoida, koska kirjallisuuden opettaminen on ”elämän opettamista”. Jokainen voi oppia kirjoista aina uutta ja mitä enemmän lukee, sen enemmän on mahdollisuuksia liittää uutta lukemaansa aiemmin oppimaansa ja kokemaansa. Lukijan suhteellisen autonominen asema lukemistapahtumassa muuttaa myös käsitystä kriittisestä lukemisesta. Kriittisyys lukemaansa tekstiin on ihmisen omissa lähtökohdissa. Niinpä tekstin tulkintaan ei ole enää yhtä ja ainoaa oikeata vastausta, vaan pikemminkin on syytä tarkastella kirjallisuuden opetuksessakin niitä asioita, mitkä saavat oppilaat tulkitsemaan tekstejä omilla tavoillaan. Kriittisyyttä seuraa yleensä kirjan hyväksyntä tai torjunta, mutta mielenkiintoista on yhtä lailla se, miksi lukija on hylännyt lukemansa kirjan kuin miksi hän on pitänyt siitä.

Edellä käsittelemäni reseptioon vaikuttavat kirjallisuuden opetuksesta riippuvat kontekstit ovat myös osaltaan tavoitteina kirjallisuuden opettamiselle. Näihin tavoitteisiin pääseminen luo edellytykset todellisten reseptioiden synnylle. Oppilaan kyky lukea, ottaa vastaan, käsitellä ja tulkita kaunokirjallisia teoksia kasvaa kumulatiivisesti. Opettajan rooli on aktiivinen tässä kirjallisuuden pariin ohjaamisessa ja pienempien oppilaiden kanssa yhteisen kirjallisuuteen tutustumisen virittämisessä. Tärkeää olisikin saada tietoa siitä, millaisilla pedagogisilla keinoilla kuten teosvalinnoilla sekä työtavoilla tavoitteisiin päästäisiin.

Toivakka ym. (2002) antavat ’Kirjan ystävä’ –materiaalikansiossa käytännön ohjeita ja vinkkejä edellä mainittujen tavoitteiden saavuttamiseksi kirjallisuuden opettamisessa. Myös Linna antaa samanlaisia neuvoja kirjassaan ’Lukuonni’ (1999). Erilaisia menetelmiä kirjallisuuden opettamiseen ovat mm. puhumalla, kirjoittamalla, tutkimalla, toimimalla ja draaman sekä kuvan avulla oppiminen. Työtavan valintaan kulloinkin vaikuttavat mm. oppilaiden ennakkotiedot, oppimisen tavoitteet, oppimisympäristö sekä opettajan oma ammattitaito (Toivakka ym. 2002, 12.)

Puhumalla oppimisessa on pohjana vuorovaikutteinen keskustelu kirjasta. Opettajan on suotava oppilailleen mahdollisuus kertoa omista tuntemuksistaan ja päätelmistään, toisaalta oppilaan on myös opittava kuuntelemaan toisia oppilaita. Puhumalla oppiminen on työtavoista yksi parhaita, koska kirja on itsessään sanataidetta, ja ajatusten pukeminen sanoiksi on oppilaankin verbaalisen taidon kehittämistä. Keskustelua on harjoiteltava systemaattisesti, jotta siihen voisivat osallistua kaikki ja se olisi niin tavoitteiden kuin



sisällönkin mukaista. Puhumalla oppimiseen kuuluvat myös haastattelu ja väittely. Haastatteluita voidaan tehdä niin luokkatovereille kuin kirjailijavieraillekin. Väittelyn onnistumisessa opettajalla on tärkeä rooli aiheen valinnassa, rajaamisessa ja pohdintatehtävien antamisessa. Väittelyn aihetta olisi hyvä pureksia etukäteen, jotta useammalla oppilaalla olisi siitä sanottavaa. Väittelyäkin on harjoiteltava, jottei siitä tulisi riitelyä!

Kirjoittamalla oppiminen on tehokasta, koska se harjaannuttaa oppilaan päättely- ja ajattelukykyä. Se myös työllistää jokaisen oppilaan yhtäaikaisesti. Kirjoittaminen on hyvä keino myös yhdistettynä muihin oppimistapoihin, kuten keskustelun alustuksena tai draaman käsikirjoituksena. Kirjoittamistehtäviin kuuluvat kyselyt, arvioinnit, lukupäiväkirjan pitäminen ja lukukansion eli lukuportfolion työstäminen.

Tutkimalla oppiminen pohjautuu prosessien kautta oppimiseen. Oppimisen perustana ovat erilaiset ongelmat, joihin haetaan vastauksia. Parhaimmillaan tutkimalla oppimisessa oppilas ajattelee, syventyy, esittää tutkimustuloksia selkeästi, kyselee, arvostaa itseään ja valikoi tietoa. Opettajalla on tärkeä ja haastava työ tämän prosessin ohjaamisessa. Tutkimalla oppiminen on paitsi eriyttävää, myös palkitsevaa erilaisille oppijoille, mikäli opettajan johdolla jokaiselle oppilaalle tai ryhmälle ollaan mietitty sopiva tutkimusongelma. Aiheet voivat olla kirjassa esiintyvien henkilöhahmojen ystävyyden kehittymisestä kirjassa esiintyneiden vaikeiden sanojen etsimiseen ja selittämiseen.

Toimimalla oppimisessa korostuu tietenkin toiminta: yhteistoiminnalliset työtavat sekä jokaisen oppilaan työllistäminen. Aktiivinenkin lapsi jaksaa syventyä kirjan äärelle, kun hänellä on mieleistä ja sopivaa tekemistä. Toiminnallinen oppiminen sopii erityisesti vähemmän lukeville ja esimerkiksi liikunnallisille lapsille, koska sen tehtävätyypit ovat lähinnä leikkejä ja pelejä, joita voi tehdä hyvin myös lukemisen lomassa, ei pelkästään koko kirjan luettua. Draaman ja kuvan avulla oppimisessa on sikäli sama ajatus, että tekstile annetaan erilainen olomuoto. Joku oppilas oppii helpommin nähdessään kuvana saman, minkä toinen hahmottaa lukemalla. Draaman avulla oppilas oppii, kun saa eläytyä esimerkiksi johonkin kirjan tapahtumaan tai henkilöön.

Mielestäni opettajien kannattaisi käyttää mm. näitä edellä mainittuja kirjallisuuden opettamisen ja oppimisen menetelmiä. Yksilökeskeinen lähestyminen ja oppilaiden

erilaisuuden huomioiminen ovat läsnä muissakin kouluaineissa ja -aiheissa, mikseivät siis kirjojen lukemisessa ja niiden käsittelyssä.

Elämysten tuottamisessa ja mielikuvituksen kehittämisessä yhteinen kirjojen käsittely on varmasti oppilaille antoisaa. Vähän lukevat lapset jäävät helposti ns. heitteille, koska heillä ei ole kirjan käsittelyyn työkaluja ja opettajakin olettaa usein lapsen osaavan tulkita lukemaansa aikuisten lailla. Lapsen lähtökohdat, taidot ja tiedot tulisi aina ottaa huomioon, kun kirjallisuutta opetetaan peruskoulun alaluokillakin. Kirjallisuuden opetus ei saisi olla yläkoulun tai lukion yksinoikeus, vaan jo alakoulussa voisi luoda mainion pohjan myöhemmille opinnoille.

### **2.3.2 Haaste opettajalle**

Opettajalla on tavoitteellisessa, haasteellisessa ja onnistuneessa kirjallisuuden opettamisessa olennainen osa – työskennellen erilaisissa rooleissa. Edellisessä luvussa mainittujen roolien lisäksi opettajan on oltava niin kasvattaja, kuuntelija, kyselijä kuin organisoijakin ja lisäksi oman työnsä kehittäjä. (Linna 1999, 104-111.)

Kirjallisuuden opetus on aina yhteydessä eettisiin kysymyksiin. Ihmisyyttä koskevat kysymykset nousevat kirjallisuudesta hyvin esille ja siksi kirjallisuus onkin opettaja-kasvattajan oiva apuväline. Kirjallisuuden avulla voidaan käsitellä niin ihmissuhdemalleja kuin arkipäivän ongelmiakin ja tarjota kirjallisuuden kautta myös oppilaalle uusia keinoja pureutua omiin hankaliin kysymyksiin ja ajatuksiin. Jotta keskustelemaan oppimiseen päästäisiin, on opettajan oltava myös hyvä kuuntelija. Oppilaantuntemus on ensiarvoisen tärkeää niin sopivaa luettavaa valitessa kuin keskusteluissakin ja oppilaan tuntemusta kehittää parhaiten kuunteleminen. Kuuntelemalla oppilaan ajatuksia ja tuntemuksia, joita kirja on herättänyt, oppii opettajakin oppilaastaan ja hänen ajatus- sekä kokemusmaailmastaan.

Opettajan täytyy myös osata kysyä lapselta ajatuksista tai kokemuksista, koska kaikki oppilaat eivät ole yhtä avoimia ja halua kertoa omista tuntemuksistaan. Opettajan pitäisi kuitenkin välttää kirjoja koskevissa kysymyksissä sellaisia, mihin on olemassa ns. oikea

vastaus. Parempi tapa on kysyä oppilaalta, mitä tämä oli mieltä jostain asiasta. Myös yksinkertainen miksi -kysymys saattaa herättää paljonkin keskustelua. Etenkin jos oppilaat ovat kokeneet jonkin asian eri tavoin luokkatovereihinsa nähden tai heidän mieleensä on herännyt erilaisia ajatuksia kuin muilla. Vastaamiseen täytyy myös kannustaa ja opettajan omalla olemuksellaan annettava ymmärtävä ilmapiiri erilaisten aiheiden käsittelyyn.

Opettajan työssä organisointi on tietenkin keskeisellä sijalla kaikessa toiminnassa ja kaikissa oppiaineissa. Kirjallisuuden opettamisessa ja kirjallisuuteen tutustumisessa tämä järjestelyn tarve korostuu entisestään. Osa oppilaista haluaa lukea mieluusti yksin, osa mieluummin toisen kanssa tai pienessä ryhmässä. Osa oppilaista haluaa tehdä kirjaan liittyviä tehtäviä yksin, osa kaverin kanssa. Monesti usean saman kirjan hankkiminen luokan käyttöön on myös haasteellinen tehtävä. Kirjastoista saa onneksi lukupiiripaketteja, joissa yhtä kirjaa on varattu isomman ryhmän tai luokan käyttöön.

Ennen kaikkea opettajan on pidettävä itsensä ajan tasalla lastenkirjallisuudenkin näkökulmasta. Oma luovaa otetta työhön ei saa hukata, sillä se heijastuu oppilasiinkin. Aina samanlaisin työtavoin ja keskusteluin ohjaava opettaja ei myöskään innosta oppilaitaan. Kirjallisuuden opiskelun pitäisi olla luovaa toimintaa muiden taideaineiden rinnalla ja helposti integroitavissa juuri kuvaamataittoa, musiikkiin ja liikuntaan.

Linna (1999, 24.) neuvoo muutamain tavoin kirjallisen innostuksen tappamiseen. Siis opettajana vältä näitä: annat kirjasta aina läksyä, kontrolloit luettua vain kirjallisin raportein, pidät kokeita luetuista kirjoista, valitset tekstit aina oppilaan puolesta, et hyväksy erilaisia tulkintoja, toteutat lukutunnit aina saman kaavan mukaan ja mitkä pahinta – pakotat lapsen lukemaan.

### **2.3.3 Malli lastenkirjojen käsittelyyn**

Olisi toivottavaa, että lastenkirjojen käsittely kouluissa ei karkottaisi opettajia siinä mielessä, että he eivät ole itse lukeneet oppilaille suunnattuja kirjoja, tai sanahirviöt kuten kirjallisuuden analysointi ja tulkinta eivät kävisi liian suuriksi tavoitteiksi. Mieluummin puhunkin lastenkirjallisuuden käsittelystä, jossa voidaan lähteä liikkeelle pienemmistä kirjallisuuden osasista ja edetä vaikkapa sitten sinne analysoinnin ja tulkinnan tasolle

myöhemmin. Peruskoulun alaluokilla mielestäni kirjallisuudenopetus on kuitenkin mielekästä sekä tavoitteellista silloin, kun käytetään erilaisia työskentelytapoja sekä päästään ainakin yhdessä tutkimaan ja käsittelemään kirjoja. Opettajan omalla innostuneisuudella toki on suuri rooli alkaen kirjojen lukemista.

Kirjojen käsittelyä varten olen tutkinut monia netissä esitettyjä kirjallisuuden analysoinnin malleja, mm. Opetushallituksen ja Yleisradion yhteistyönä tuottaman (2000-2004) Etälukio –hankkeen Proosan analysointimallia. Useimmissa malleissa on mielestäni lapsille liian vaikeita asioita edes käsiteltäväksi, kuten kirjan tapahtumia tarkasteltaessa 'toiminnan laukaisevan ristiriidan selvittäminen'.

Toivakka ym. (2002) sekä Linna (1999) antavat teoksissaan hyvän lähtökohdan lasten kirjojen käsittelyyn – kirjallisuuden keskeisten käsitteet. Niistä voi pienempienkin oppilaiden kanssa lähteä liikkeelle, koska ne eivät ole liian vaikeaselkoisia. Esitettyihin käsitteisiin kuuluvat kirjan päähenkilö ja sivuhenkilö, miljöö eli tapahtumapaikka ja -aika, aihe, teema ja juoni eli tapahtumakulku.

Vaikka lukio-opiskelijoille esitettyissä malleissa oli paljon hankalasti ymmärrettäviä käsitteitä lasten kannalta, oli niissäkin paljon em. käsitteisiin pohjautuvaa käsittelyä. Tarinan ainekset, eli aihe, henkilöt, miljöö ja tapahtumat ovat niissäkin esillä. Tosin vain lähtökohdiksi. Lopullinen tulkinta vaatii sitten jo esimerkiksi kirjan teeman ymmärtämistä tietyssä historiallisessa kontekstissa. (Opetushallitus ja Yleisradio 200-2004, 1.)

Lastenkirjojen käsittely peruskoulun alkuopetuksessa olisi hyvä aloittaa helpoimpien käsitteiden etsimisestä ja niiden nimeämisestä. Esimerkiksi kirjan päähenkilön nimeämisestä. Kolmannella ja neljännellä luokalla lapsi osaa jo kuvailla päähenkilöä ja tämän tekemisiä paremmin. Viides - ja kuudesluokkalainen oppilas osaa sitten jo miettiä, miksi henkilö toimi tietyllä tavalla. Seuraavaa mallia kirjojen käsittelyyn voi soveltaa luokkatason ja oppilaiden mukaisesti. Käsiteltäviä kohtia voi valita tehtävän mukaan useamman tai keskittyä vain yhteen. 'Sinun mielestäsi' –kysymyksillä haluan, että voidaan keskustella ilman oikeita vastauksia. Kaikkien oppilaiden tulkinnat ovat yhtä oikeita. Mielenpitoita voidaan toki käsitellä muidenkin kysymysten ohessa, mutta esimerkiksi kysymys päähenkilön nimeämisestä ei välttämättä ole mielipideasia. Viides ja kuudes kohta ovat asioita, jotka eivät keskity pelkästään kirjaan tekstitaideteoksena, vaan

kiinnittävät huomion muutenkin kirjaan konkreettisenä esineenä. Seitsemännessä kohdassa oppilas saa antaa kokonaisvaltaisemman arvion siitä, oliko kirja hyvä vai huono ja mitä hänelle siitä jäi mieleen. Alla olevat käsiteltävät kirjan osa-alueet ovat mielestäni oleellimmat lastenkirjojen tarkastelussa ja käsittelyssä:

### 1. PÄÄHENKILÖ JA SIVUHENKILÖT

- Kuka on kirjan päähenkilö ja millainen hän on sinun mielestäsi? Miksi?
- Kuka tai ketkä ovat sivuhenkilöt, millaisia he ovat sinun mielestäsi? Miksi?
- Ketä kirjan henkilöä muistutat eniten? Miksi?
- Miten henkilöt toimivat esim. ongelmatilanteessa? Miksi?
- Miten päähenkilö suhtautuu toisiin henkilöihin?

### 2. YMPÄRISTÖ

- Mikä on kirjan tarinan tapahtumapaikka?
- Mihin muualle kirjan tapahtumat sijoittuvat?
- Millaiseksi ympäristö kuvataan sinun mielestäsi?
- Tuleeko tarinasta selville myös tapahtuma-aika?
- Miten sinun mielestäsi tarinan henkilöt esim. viihtyvät ympäristössä?

### 3. AIHE

- Mistä kirja sinun mielestäsi kertoo?
- Kuvaile muutamalla lauseella kirjan idea!

### 4. TAPAHTUMIEN KULKU

- Kuka tapahtumat kertoo? ulkopuolinen kertoja vai tarinan henkilö?
- Mitkä ovat tarinan alkutilanne, ongelma, käännekohta, huippukohta, loppuratkaisu?
- Etenevätkö kirjan tapahtumat aikajärjestyksessä, vai onko tapahtumien välissä esim. muistelua?

### 5. KIRJAN NIMI

- Mikä kirjan nimi on? Kuka kirjan on kirjoittanut?
- Miksi kirjalla on sinun mielestäsi nimi?

- Mihin kirjan nimi sinun mielestäsi liittyy? Kirjan tapahtumiin, henkilöihin, ympäristöön...?
- Kiinnittääkö kirjan nimeen huomiota ennen kirjan lukemista? Miksi?

#### 6. KIRJAN KUVAT

- Millaisia kirjan kansikuvat sinun mielestäsi ovat?
- Onko kirjassa kuvia tekstin lomassa?
- Onko kirja enemmän kuva- vai tekstikirja?
- Millaisia kirjan kuvat sinun mielestäsi ovat?

#### 7. YLEISET TUNNELMAT

- Mikä kirjassa jäi erityisesti sinun mieleesi?
- Mikä tarinassa oli sinun mielestäsi hyvää, mikä huonoa?
- Millaisen arvion sinä antaisit kirjasta?

#### 8. TEEMA (5.-6. -luokkalaiset)

- Mihin suurempaan yleismaailmalliseen teemaan (esim. ystävyys, kuolema) kirjan aihe sinun mielestäsi liittyy?
- Missä tapahtumissa teema ilmenee?
- Miten teema sinun mielestäsi ilmenee henkilöiden toiminnassa?

Pääkohtien alla olevat kysymykset on ajateltu niin, että alimmat kysymykset ovat haastavimpia. Ylimmät kysymykset sopivat alkuopetuksessakin tutkittaviksi. Alkuopetuksessa kannattaa muutenkin ottaa aina aluksi yksi kysymys käsittelyyn kerrallaan, ylemmillä luokilla voidaan tehtäviä jakaa esimerkiksi siten, että pienryhmät tutkivat tiettyä aihetta ja esittelevät sitten tuloksensa muulle luokalle. Kirjan käsittelyn osa-alueet sopivat niin keskustelun pohjaksi kuin kirjallisten tuotostenkin apukysymyksiksi.

### 2.3.4 Ranskanperunapotku

Luin Lauri Törhösen kirjoittaman Ranskanperunapotkun 3. –luokkalaisille oppilaille reseption tutkimista varten. Halusin itsekkin pitkästä aikaa lukea lastenkirjaa ja analysoida sitä tarkemmin sen sisällön ja teeman vuoksi. Onhan Ranskanperunapotku varsin uusi kirja, kuten kirjoittajakin aloitteleva lastenkirjailija. Lauri Törhönen on varsinaiselta

ammatiltaan elokuva- ja televisio-ohjaaja sekä elokuvataiteen professori. Ranskanperunapotkun kirjoittamiseen hän sai idean, kun näki lapsensa lyövän veljeään. Hän alkoi ensin kirjoittaa käytösopasta, mutta kirjoittamisen edetessä aihe, tyyli ja kirjan asukin muuttuivat.

Valitsin oppilaille luettavaksi kirjaksi Ranskanperunapotkun, koska se 'hyppäsi' kirjaston hyllyltä silmilleni. Sen kansikuva (kuvitus Tarmo Koivisto) oli houkutteleva; siinä pieni poika harjoittelee jalkapallopotkua. Lisäksi kirjan nimi oli huvittava ja oli heti luettava ja selvitettävä, mistä nimi johtuu. Kirjan takakanteen kustantaja Otava oli määritellyt, että kirjan suositusikä olisi seitsemästä ikävuodesta ylöspäin. Ajattelin silloin, että se sopisi kolmasluokkalaisillekin luettavaksi. En myöskään halunnut liian pitkää kirjaa, koska minulla oli viikko aikaa lukea kerran päivässä oppilaille ollessani sijaisena. Lisäksi halusin, että kirjassa on riittävästi isoja kuvia, joita voi oppilaille lukemisen välissä näyttää. Mietin myös hieman mielessäni, että jalkapallosta kertova kirja voisi saada luokan riehakkaammat pojatkin kuuntelemaan ääneen lukemista.

Seuraavaksi käsittelen Ranskanperunapotkua edellä esittämieni aihealueiden kannalta, omasta näkökulmastani. Aiheista valitsen käsittelyyn ne, joita käsittelisin kolmasluokkalaistenkin kanssa ja mitä oppilailta kysyttiin kirja-arvostelussakin. Esimerkit kirjasta ovat kursivoituina.

### 1. Päähenkilö ja sivuhenkilöt

Kirjan päähenkilö on pieni poika Jukka, joka on kaikkien tapahtumien keskeinen toimija. Kertoja kuvailee isää ja hänen toimintaansa myös paljon ja sen vuoksi isäkin voisi olla päähenkilö. Sijoitan kuitenkin lopun perheen sivuhenkilöiksi, siis äidin, isän, ja veljet Ukon ja Mikon.

Jukka on kirjan alkaessa menossa kouluun ja harrastaa jalkapalloa. Jukka on kirjan kolmesta veljestä vanhin. Ensimmäisenä koulupäivänä hänelle syntyy toinen veli eikä isä ehdi siksi tulla hakemaan koulusta. Jukan ikä jää myöhemmin epäselväksi, sitä ei mainita muualla kuin alussa. Tarinoiden edetessä Jukan iän voi päätellä kirjan loppupuolella olevan noin 13, koska hänen nuorin veljensä, joka syntyi ensimmäisen koulupäivänä, on

viisivuotias. Ongelmatilanteissa, esimerkiksi jos pikkuveli ryöstää pallon häneltä, Jukka alkaa usein riitelemään ja kiusaamaan veljiään.

*” Mikko ihaili isoveljeään Jukkaa, joka pompotti puutarhassa jalkapalloa kuin Jari Litmanen. Mikko yritti laskea: - Ytti, katti, kolme. Enempää hän ei osannut, mutta Jukka teki uuden ennätöksensä, kaksikymmentä kertaa ennen kuin pallo putosi maahan. Mikko nappasi pallon, mutta Jukka oli kovin mustasukkainen pallostaan ja raastoi sen pois Mikolta. Mikko alkoi parkua, ja äiti tuli kysymään mikä nyt taas on hätänä. Ukko kanteli, että Jukka oli ottanut pallon pois Mikolta.” (s. 35)*

Jukka ihailee isäänsä, niin kuin muutkin veljet. Jukka on myös itsepäinen ja ylpeä omista taidoistaan. Hän ei kuitenkaan halua opettaa taitojaan pikkuveljilleen, mikä aiheuttaa myös ongelmatilanteita.

*”...mutta hauskaa heillä kaikilla oli, ja Mikko ihaili jokaisen maalin jälkeen isoaveljeään. – Jukka, opeta mullekin panaanipotku. – Enkä. Sä oot ihan liian pieni. – Enkä ole, mä olen iso poika jo. – Etkä ole. Isot pojat osaa sanoa banaani. – Mä osaan sanoa. Panaani.” (s. 46-47)*

Isä on sivuhenkilöistä eniten esillä, *”mutta isä – hän oli vain melkein tavallinen isä”* (s. 5). Isä on kirjassa perheen pää ja äiti joutuukin välillä huomauttamaan mm. naisten olemassaolosta. Isä on humoristinen ja uskoo 'salakavalaan kasvatukseen'. Hän antaa Jukan esimerkiksi luulla, että poika on ihan itse saanut valita koulussa saksan ensimmäiseksi kielekseen. Pojat ihailevat isäänsä *”niin kuin pikkupoikien pitääkin”* (s. 6). Pojilla ja isällä on lämmin suhde ja isä on ylpeä pojistaan.

*” Isän sylissä oli hiukan ahdasta, kun molemmat pikkupojat, nelonen ja viitonen tunkivat sinne. Isä rutisti heitä ja sanoi äidille, kuinka ylpeä hän oli kun hänellä oli yksi hyvä jalkapalloilija, joka oli kymppi ja jalkapalloilijan veljet nelonen ja viitonen. Äiti yritti nauraa isän vitsille, mutta onnistui vain hymyilemään. Silloin Jukkakin tunki isän syliin, jossa oli jo hyvin ahdasta. Mikko otti Jukan nauraen vastaan ja halasi häntä aivan kuin he eivät olisi ikinä riidelleetkään.” (s. 43-44)*

Äiti on enemmän taustalla ja usein hymyilee hiljaa itsekseen jutuille, eikä osallistu esimerkiksi keskusteluihin. Kirjan ensimmäisessä tarinassa Jukan pikkuveljet Ukko ja Mikko ovat Ukko vajaan vuoden ikäinen ja Mikko juuri syntyy. Kirjassa vietetään



pienempien veljesten viisi- ja kuusivuotissyntymäpäiviä, joten pienemmätkin veljet kasvavat kirjan tarinoiden edetessä.

Jukan pikkuveljet Ukko ja Mikko ovat persoonallisia sivuhenkilöitä hekin. Ukko on lapselle ominaisessa kyselyiässä. Ukon kysymykset tuovat omalta osaltaan kirjaan huumoria. Kaikki Ukon kysymykset eivät ole helppoja ja usein niihin liittyy kirjan lopussa oleva sanaselitys, kuten tässä:

*”- Pitäähän sinunkin kulttuuria harrastaa, kerran vuodessa. Ukko kuuli sen ja kysyi: - Mitä kulttuuri on? Isä jäi miettimään. Se olikin vaikea kysymys.” (s. 21)*

Käsite 'kulttuuri' onkin sitten selitetty Jukan, Ukon ja Mikon sivistyssanakirjassa. Mikko on veljeksistä pienin ja hän ihailee Jukkaa valtavasti. Mikkokin haluaisi oppia isoveljensä taitaman banaanipotkun ja välillä jalkapallotkin saavat oman osansa banaanista, kun Mikko harjoittelee ja syö banaania samaan aikaan. Lopulta Mikko osaa sanoa banaanin ja oppii potkunkin.

## 2. Ympäristö

Kirjan tapahtumat sijoittuvat perheen omakotitaloon ja sen pihalle. Omakotitalo sijaitsee tavallisella omakotitaloalueella. Alueen poikki kulkee useampi pitkä suora katu, jonka varrella on melkein sata samanlaista, mutta eriväristä, taloa. Alue ei ole kokonainen kaupunki, vaan lähiö tai suurehko asuinalue.

*”...talot olivat pieniä ja samanlaisia kuin kaupasta ostetut piparkakkutalot, mutta erivärisiä. Ainakaan kahta samanlaista ei ollut vierekkäin...vaikka kadut ja metsä olivat keskellä aika suurta kaupunkia, katujen asukkaat puhuivat omasta kylästään.” (s.6-8)*

Alueella asuu niin paljon ihmisiä, että heillä on myös oma urheilujoukkue, Teräskarhut, joihin Jukkakin menee pelaamaan jalkapalloa. Asuinalueen lisäksi koulu mainitaan tapahtumapaikkana vain kerran Jukan ensimmäisen koulupäivän yhteydessä. Jalkapallokenttiä ovat niin pihanurmet kuin isot stadionkentätkin, joihin tärkeimmät tapahtumat eli jalkapallo-ottelut sijoittuvat.

### 3. Aihe

Kirja kertoo pienen pojan, Jukan, elämästä ja kasvamisesta perheessä, jossa on kaksi muutakin veljeä. Kirja keskittyy Jukan jalkapalloharrastukseen sekä perheen elämään ja veljesten edesottamuksiin.

### 4. Tapahtumien kulku

Kirjassa on kaiken kaikkiaan useampi pieni tarina, jotka on ikään kuin eri lukuina nimetty omiksi tarinoiksi. Kokonaisuuden hahmottaminen yhdeksi isoksi kehitystarinaksi voi olla aluksi etenkin lapsille hankalaa.

Kirjan tarinoilla on ulkopuolinen – kolmannen persoonan - kertoja. Tarinoita ei siis kerrota kenenkään tarinan henkilön näkökulmasta. Tarinan alkutilanne on Jukan ensimmäinen koulupäivä. Samana päivänä syntyy myös pikkuveli Mikko, mikä aiheuttaa ensimmäisen ongelmatilanteen, kun isä ei ehdikään hakemaan Jukkaa koulusta, vaikka on oikein vannomalla luvannut.

*”...Isä otti koulun edessä valokuvan, jossa näkyi Jukka, reppu, koulu ja Suomen lippu...isä talutti hänet (Jukan) koulun ovelle ja lupasi olla odottamassa samassa paikassa, kun koulupäivä loppuu. – Isä, lupaatko varmasti? – Lupaan, pikivarmasti, vakuutti isä. Jukka ei tiennyt, mitä pikivarmasti tarkoitti, mutta se kuulosti tosi varmalta lupaukselta” (s. 9)*

Kirjan suuri ristiriita on, kun Jukka on oppinut banaanipotkun ja Mikko haluaisi isoveljen ihailussaan myös osata sellaisen hienon jalkapallopotkun. Jukka ei kuitenkaan halua opettaa ja he tekevät isän kanssa sopimuksen, että Jukka opettaa banaanipotkun heti, kun Mikko oppii sanomaan banaani.

*” – Tehdäänpä sopimus. Kun Mikko osaa sanoa banaani, sinä opetat banaanipotkun Mikolle ja minulle. – Ja minulle, sanoi Ukkokin. ... Pitkän harkinnan jälkeen Jukka sanoi: - Okei. Ei Mikko sitä kuitenkaan koskaan opi. Tai ainakaan kymmeneen vuoteen.” (s. 47)*

Asioissa tapahtuu kuitenkin käännekohta, kun keskimäinen veljeksistä, Ukko, keksii ranskanperunapotkun. Ranskanperunapotku on uusi nimi banaanipotkulle, jos Mikon olisi helpompi sanoa se, niin Jukan olisi opetettava se.

*”- Ihan tyhmä juttu, Jukka sanoi heti, mutta isä oli oikein ylpeä Ukosta. Ukko oli riemuissaan keksinnöstään. – Sun ei tarvi enää oppia beetä, hän sanoi pikku Mikolle. Riittää, kun opit sanomaan peruna. – Fuskua, huusi Jukka! – Pe-u-na, sanoi Mikko.” (s. 52)*

Eräänä iltana koko perhe on syömässä ja Mikko on oppinut sanomaan been. Ukkoa harmittaa, koska Mikko olisi yhtä hyvin voinut opetella sanomaan ranskanperunapotku. Äiti järjestää pojille oman turnauksen pihalle. Jukka syöttää Mikolla hienosti ja Mikko ampuu ihan oikean banaanipotkun.

Tarinan lopputilanteessa pojat ovat siis kaikki kasvaneet viisi vuotta. Tarina päättyy lopussa järjestettävään turnaukseen kotipihan omenapuiden alla. Mikko on oppinut banaanipotkun, eikä Jukkaakaan enää harmita, vaikka Mikko vahingossa sanookin potkua panaanipotkuksi.

*”Jukka avasi jo suunsa, mutta ei sanonutkaan että se on banaani. Häntä alkoikin yhtäkkiä naurattaa pikkuveljen tyhmä juttu. Ensimmäisen kerran! Olikohan Jukasta viimein tulossa iso poika?” ( s. 93)*

Kirjan pienet tarinat ovat osin kronologisessa, eli tapahtumien mukaisessa, järjestyksessä. Välillä tosin jokin tarina saattaa kertoa muistelua esim. Ukon tulemisesta maailmaan ja tällaiset hyppelyt saattavat jäädä lukijalle irralliseksi ja ihmetyttää, koska niitä ei heti ymmärrä muisteluiksi.

## 5. Kirjan nimi

Ranskanperunapotku kertoo siis Ukon keksimästä sijaisnimestä banaanipotkulle. Keskimmäinen veljeksistä, Ukko, keksii sen, koska hänen mielestään Mikon on helpompi ääntää ranskanperunapotku, kuin banaanipotku. Pienimmän veljen, Mikon, on vain opittava sanomaan potkun nimi oikein, niin vanhin veljeksistä, Jukka, opettaa sen kaikille. Lopulta Mikko oppiikin sanomaan banaanipotkun, niin että Ukon keksimää ranskanperunapotkua ei tarvita.

## 6. Kirjan kuvat

Kirjan kansikuvat sekä etu- että takakannessa ovat minun mielestäni miellyttävän väriset, mutta huomiota herättävät. Tarmo Koivisto on onnistunut etukansikuvassa luomaan energisen, aktiivisen ja kirjan nimestäkin kertovan kuvan. Etukannen kuvassa Jukka ampuu banaanipotkun jalkapallomaaliin. Pallon kierteinen lentorata näkyy hienosti kuvassa, mikä tekee kuvasta vauhdikkaan. Takakannen pilvenhattarat, seesteinen nurmikko, jolla jalkapallo lepäilee ja kenties omenapuut taustalla luovat kaikki yhdessä leppoisan vaikutelman.

Kirjan sisäsivujen kuvat ovat kaikki mustavalkoisia. Kuvat liittyvät hyvin tarinaan, heti sivun 5 esittelytekstin yhteydessä olevasta perhepotretista alkaen. Minun lempikuvani on sivulla 43. Siinä isä istuu rottinkisessa nojatuolissa ja hänellä on sylissään Ukko ja Mikko. Isän silmät ovat kiinni silmälasien takana ja hän näyttää tyytyväiseltä, kuten pikkupojatkin. He istuvat kaikki omenapuun alla. Jukka on pelipaidassaan pyrkimässä myös isän syliin. Tämä kuva liittyy kuvailemiini lämpimiin suhteisiin isän ja poikien välillä. Kuvaan liittyy vielä seuraavalla sivulla äiti, joka yksin ilman taustaa hymyilee edellisen sivun sylikuvalle. Se tuo kuvan ja tekstin liitokseen jatkuvuutta, kun kaikkea ei ole yritetty saada samaan kuvaan, samalle sivulle kaiken tekstin kanssa. Myös teksti asettuu tässä tarinan kohdassa paremmin kuvien kanssa. Kuvien sommittelu rauhoittaa myös tekstiä ja lukijalle välittyy asettelusta rauhallinen olo, kuten varmaan on tarkoituskin tekstin ja kuvan tunnelman mukaisesti.

## 7. Yleiset tunnelmat

Aikuisen näkökulmasta Ranskanperunapotku on hieman vaikeaselkoinen lastenkirja. Se toimii lasten yksin lukemana, jos jokaisen tarinan käsittelee erikseen. Kokonaisuutta kirjassa on hankala käsitellä. Jos lapsi lukee itsenäisesti kirjaa, on hänelle varmasti apua myös kirjan takana olevasta 'Jukan, Ukon ja Mikon sivistyssanakirjasta'.

Sanakirjassa on selitetty tekstissä kursivoituna kirjoitettuja hankalia käsitteitä tai sanontoja. Ilman sanakirjaa lapsi olisikin varmasti pulassa, koska kirjassa vilisee esimerkiksi latinankielisiä sanontoja ja hankalia käsitteitä, kuten 'filosofi'.

*” – Mikä on filosofi, kysyi Ukko heti. – Filosofit ovat miehiä, jotka ajattelevat muiden puolesta, isä vastasi. Aiti ei voinut olla huomauttamatta: - On olemassa myös naisfilosofoja.” (s.67)*

Sivistyssanakirja antaa filosofille oman selityksensä:

*Filosofi on sana joka juontaa antiikin Kreikkaan kahdentuhannen viidensadan vuoden taaks. Se tarkoittaa oikeastaan ”viisauden ystävää”, mutta on vakiintunut tarkoittamaan syvällistä ajattelijaa. Ja ajatelkaa! Joillekin ihmisille maksetaan kuukausipalkkaa filosofina olemisesta eli siis syvästä ajattelemisesta. Se on erilaista puuhaa kuin ammattijalkapallon pelaaminen, vaikka on jalkapallollakin omat filosofinsa, kuten esimerkiksi Teräskarhujen mainio valmentaja Heikki-Pekka.*

Tuskinpa kaikki kirjassa esiintyvät uudet käsitteet aukeavat lapselle sanakirjankaan avulla yksin lukiessa, mutta sanakirjasta on varmasti apua.

Kirjoittajan tyylistä huomaa, ettei hän ole kirjoittanut aiemmin lastenkirjoja. Osa tapahtumien välisistä yhteyksistä jää jopa aikuiselle lukijalle epäselväksi. Esimerkiksi Ukon nimen keksimistä ja syntymää kuvaava tarina voisi jäädä kokonaan pois, ellei ole tarkoituskin, että kirjaa luetaan kotona yhdessä lasten ja vanhempien kesken. Minä olen lukenut viimeisen kahden vuoden aikana kirjan useankin otteeseen, mutta silti on selattava kirjaa edelleen jonkin kohdan tarkistamiseksi. Törhönen on ehkä tavoitellut kokoperheen lukukokemusta, mutta siihen hän ei ole mielestäni yltänyt. Vaikka oma asenteeni kirjaa kohtaan oli varsin avoin ja yritin lukea sitä omasta ja oppilaan näkökulmasta, en oikeastaan innostunut Ranskanperunapotkusta. Eri henkilöhahmojen kuvaaminen luonteen ja toiminnan kannalta oli mielestäni kuitenkin onnistunut, koska humoristinen isä ja kyselevä Ukko jäivät mieleeni.

Reseption käsitteen sekä itse reseptiopuheen tutkimuksen halusin liittää oman pro gradu – tutkielmaani, jotta saisin käsityksen siitä, miten alakoululainen oppilas ottaa vastaan lastenkirjan ääneen luettuna ja toisaalta, mitkä tekijät reseptioon vaikuttavat. Tähän tutkimukseeni otin luettavaksi yhden kirjan, Ranskanperunapotkun. Luin kirjan kolmasluokkalaisille oppilaille ja lopuksi oppilaat tekivät kuulemansa perusteella kirja-arvostelun. En pyrkinytkään luomaan omaa teoriaani tästä tapaustutkimuksesta, vaan aiempia tietojani käyttäen esim. kirjallisuuden analysoinnista sekä reseptiteorian pohjalta syvensin tietämystäni tämän lastenkirjan vastaanotosta.

Reseptio- eli vastaanottotutkimuksessa olennaista on selvittää se, mitkä eri tekijät vaikuttavat kirjan vastaanottoon lukijan näkökulmasta. Reseption voimakkuutta tai syvyyttä tutkitaan reseptiopuheesta, jota ovat juuri erilaiset kirja-arvostelut, päiväkirjat, kirjaesitelmät tai kyselylomakkeet aiheesta. Reseptiopuheen tulkinnassa käytetään samoin kuin muiden kirjallisten dokumenttien analysoimisessa sisällönanalyysiä. Vaikka sisällönanalyysiä pidetään kvalitatiivisena tutkimusmenetelmänä, se voi saada myös kvantitatiivisia eli määrällisiä ominaisuuksia, kun esimerkiksi lasketaan, kuinka moni vastaajista esitti saman näkemyksen.

Tämän tutkimukseni reseptiotulkinnassa lähdän ajatuksesta, että pyrin kuvailemaan sitä, miten oppilas on ottanut Ranskanperunapotkun vastaan antamiensa vastausten perusteella. Oppilaan reseption muodostavan hänen keskittymisensä ja asenteensa kirjan lukemiseen sekä lukemisen jälkeiset ajatukset, joita oppilas on kirja-arvostelussa kirjoittanut. Selvityksen kohteena on tarkemmin se, onko hän osannut ainoastaan nimetä vai myös perustella vastauksensa. Luokittelin tämän ajatuksen pohjalta oppilaat kahteen ryhmään reseptioasteen mukaan: vahva- ja heikkoasteisen reseption oppilasryhmiin. Vahvempiasteisen reseption kokenut oppilas on osannut vastata oman mielipiteensä mukaan kysymyslomakkeen ”miksi?” –kysymyksiin. Heikompiasteisen reseption omaava oppilas ei ole osannut perustella mielipiteitään ja tyytyy näin heikompaan tulkintaan kirjasta. Lisäksi halusin tutkia, osaavatko paljon lukevat oppilaat tulkita kirjaa paremmin kuin vähän lukevat. Näitä asioita tutkin keräämistäni kirja-arvosteluista, jotka ovat

tutkimusaineistoni ja sisällönanalyysin kirjallinen dokumentti. Käyn kirja-arvostelun jokaisen kysymyksen yksitellen läpi ja vertailen oppilaiden kirjoittamia vastauksia toisiinsa. Lisäksi hahmotan kaikkien kysymysten perusteella kokonaiskuvaa siitä, kuinka moni oppilas oli ottanut kirjan vahvempiasteisella reseptiolla vastaan ja kuinka monelle oppilaalle heikompiasteisen reseption vuoksi kirjasta jäi ainoastaan epäselvä kuva.

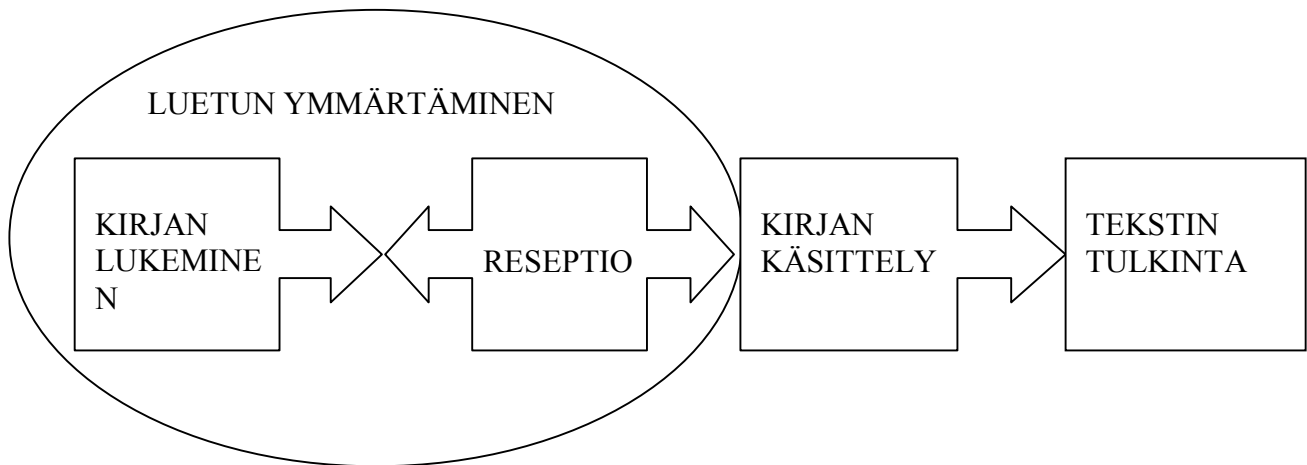
Reseption tutkimisessa täytyy myös muistaa, että ensin oppilaat ovat kokeneet kirjan oman reseptionsa kautta omassa subjektiivisessa kontekstissaan. Kirjan vastaanotettuaan ja kuunneltuaan he ovat purkaneet ajatuksensa kyselylomakkeelle reseptiopuheeksi. Minä tutkijana sitten tulkitsem tuota oppilaiden reseptiopuhetta omassa subjektiivisessa kontekstissani. Reseption tutkiminen on siksi haastavaa, että vastauksissa ja tulkinnassa on huomioitava aina inhimillinen ajatus ja jokaisen oma näkemys ja muistettava se analyysin luotettavuuden arvioimisessakin.

### **3.1 RESEPTIO JA SEN TUTKIMINEN**

*”Kirjallisuus on universaali ilmiö, kuten mikä tahansa taide: se tavoittaa ja koskettaa ihmisiä.”*

Mari Peepre ja Nely Keinänen

Reseptio on yhä enemmän kaunokirjallisuuden tutkimuksen kohteena (Rikama 2000, 65). Reseption tutkiminen kirjallisuudessa tarkoittaa kaunokirjallisen teoksen vastaanottamisen tulkitsemista. Teoksen vastaanotto on edellytys sille, että teosta pystyy tulkitsemaan. Vastaanotto taas edellyttää lukijan ja tekstin yhteistyötä, jossa minun näkemykseni mukaan lukija on tapahtuman keskiössä. Kirjan lukemisesta sen merkityksen ilmaisemiseen ja tulkintaan esitän seuraavan tapahtumaketjun, joka pitäisi pitää mielessä myös kirjallisuuden opetuksessa:



KUVIO 1. Lukutapahtuma.

Yhtään vaihetta ei voi jättää huomiotta tai käsittelemättä, mikäli pyritään lopulta kirjan merkityksen ja viestin tulkintaan. Pienempien lukijoiden (tässäkin tutkimuksessa käsiteltyjen 9-vuotiaiden) kanssa pyritään lukutapahtuman analyysitasolle, ei välttämättä aivan tulkintaan asti. Analyysitasolla kirjaa käsitellään niin tekstin kuin konkreettisen esineen kautta. Seuraavaksi käsittelen reseptiota ja siihen vaikuttavia tekijöitä sekä edellytyksiä tarkemmin.

Reseptio on siis tapahtuma, jossa lukija ja luettava teksti kohtaavat. Reseptio sijoittuu sekä ennen lukemista että sen jälkeen sekä koko lukutapahtumaa ohjaavaksi olotilaksi. Reseption kautta lukija aluksi hyväksyy kirjan konkreettisenä esineenä ja aloittaa lukemisen, minkä aikana hän joko hylkää tai hyväksyy itse tekstin. Mikäli lukija lukee koko kirjan ja on ymmärtänyt lukemansa, hän on valmis käsittelemään kirjaa analyysivaiheessa.

Lukija on tapahtumassa omine kokemus- ja tietotaustoineen ja lukee kirjaa tietyssä kontekstissa. Lukija prosessoi tekstiä ainakin kahdella tavalla lukiessaan: arvottamalla ja tulkitsemalla. Arvottaessaan lukemaansa lukija joko pitää kirjasta tai ei. Tulkitessaan lukemaansa lukija pysähtyy välillä miettimään esimerkiksi tapahtumapaikan maisemaa tai henkilöiden toimintaa. Lukukokemuksella ja lukuhetkellä on suuri merkitys siihen, jääkö kirja ylipäätään mieleen. Lapsilla esimerkiksi itse luettu ensimmäinen kirja tai ensimmäinen kirjastosta lainattu kirja on jäänyt erityisesti mieleen. Myös paikat, missä kirjat on luettu, ovat jääneet mieleen. Jos kirja on luettu ääneen ovat jopa äänenpainot saattaneet jäädä



erityisesti mieleen (HS:n mielikirjatutkimus 2004). Nämä kaikki ovat osaltaan vaikuttaneet kirjan vastaanottoon ja siihen, että kirjasta on tullut lukijalle merkityksellinen.

Tekstilläkin on tuki osansa reseptioon, kuten kirjalla kokonaisuutena. Helsingin Sanomien teettämässä tutkimuksessa (2004) vastaajat nimesivät mieleenpainuviksi kirjoiksi myös sellaisia, joissa on 'ihanat kuvat' tai 'upeat värit'. Onkin ongelmallista selvittää, kumman osuus reseptiossa on suurempi – lukijan vai tekstin. Tähän ongelmaan vastaavat ainakin kaksi ääripäistä tutkimussuuntaa: narratologinen teosanalyysi sekä empiirinen reseptiotutkimus. Ensimmäisen suunnan käsitys on se, että tekstin merkitysrakenteet ja niiden tutkiminen on tärkeintä, jälkimmäinen suuntaus taas asettaa lukijan reseptiopuheen (kirjallisuustulkinnat, kirja-arvostelut, kirjapäiväkirjat jne.) tärkeimmäksi tekijäksi. Näihin tutkimussuuntauksiin perustuvat myös kaksi reseptioteoriaa: separaatioteoria ja integraatioteoria. Separatioteorian mukaan kaunokirjallisia tekstejä on vastaanoton kannalta luettava aivan erityisellä tavalla verrattuna muiden tekstien lukemiseen. Kaunokirjallinen teksti vaatii ns. esteettisen lukutavan, jossa teksti on ns. sanataideteos. Separatioteorian mukaan itse teksti on kirjalle annettavan merkityksen lähde ja reseptio nähdään passiivisena tekstin vastaanottamisena. Reseption käsite tulee näin ollen tarpeettomaksi, koska kenenkään ei tarvitse selittää lukukokemustaan oman maailmansa kautta.

Integraatioteoria sen sijaan pohjaa empiiriseen reseptioteoriaan ja lähtökohtaisena ajatuksena on, että lukija kohtaa kaunokirjallisen tekstin aivan kuten muutkin tekstit. Lukija on ns. reaalitylukija, eli hän käyttää tekstin tulkintaan omia kulttuurisia ja muita kontekstuaalisia resurssejaan. Tällöin luovutaan myös "oikean" lukemisen normista vaan keskitytään niihin tapoihin, joilla reaalitylukija puhuu kirjoista ja miten hän tekee niistä merkityksellisiä. On jopa huomattu, että reaalitylukija käyttää reseptiopuheessaan samoja käsitteitä kuin muissa viestintätilanteissaan (esim. sosiaaliset vuorovaikutustilanteet). Reaalitylukija saa myös tekstistään yhtä paljon irti, kuin esteettinen lukija. Tulkinnan syvyyttä määrittää pikemminkin se, kuinka rikas ja jäsentynyt on lukijan todellisuuskonteksti. (Rikama 2000, 67-73.)

Reseption lähtökohtana on tietenkin myös luetun ymmärtäminen. Sinänsä jo luetun ymmärtäminen edellyttää lukijalta monenlaisia tiedonkäsittelytaitoja. Luetun ymmärtämisessä tarvitaan samoja taitoja kuin yleensäkin ajattelussa – luodaan aktiivisesti

merkityksiä. Ns. pätevä lukija onkin aktiivinen, hän osaa kysyä mielessään, mitä teksti haluaa sanoa, hän ennakoii lukemaansa ja arvioi tekstiä kriittisesti. Useampivaiheisten lukemisstrategioiden opettaminen nähdään oppilaille hyödyllisenä taitona päteväksi lukijaksi kasvamisessa. (Kaartinen & Tiuraniemi 1990, 177.) Monivaiheisiin lukustrategioihin kuuluvat ennakointi, yhdistäminen, visuaalisten karttojen laatiminen ja kysyminen. Ennakoinnin avulla lukija muodostaa mielikuvaa siitä, miten tarina etenee. Yhdistämisen avulla lukija kertailee jo lukemaansa sekä yhdistää lukemansa omaan kokemukseen- ja tietomaailmaansa. Visuaaliset kartat (mm. miellekartta) auttavat hahmottamaan luettua näköaistin varassa. Karttaa tehdessään lukija joutuu jälleen kerran prosessoimaan lukemaansa. Kysymyksiä lukija voi esittää sekä ennakoivasti että arvioivasti. Ennakoiville kysymyksille lukija saa tekstistä vastauksen, arvioivat kysymykset ovat pohjana analysoinnille ja tulkinnalle. (Kaartinen & Tiuraniemi 1990, 184-188.) Täytyy myös muistaa, että kirjan tekstiin on yhtä monta lukijaa kuin lähestymistapaakin. Lähestymistapa on hyvin pitkälti sidoksissa mm. lukijan koulutukseen, kokemuksiin ja älykkyyteen. (Peepre & Keinänen 2000, 199.)

Integraatioteorian mukaan lukija on siis omana itsenään lukutapahtuman osana ja kirja herää eloon vasta lukijan kautta, tulkinnan ja merkityksenannon kautta. Kuitenkaan ei ole syytä unohtaa, että tekstillä on reseptiossa tärkeä merkitys. Rikama (2000) vertaakin lukemista musiikkiesitykseen, jossa lukija on kapellimestari ja nuotit ovat kirjan muodossa.

Tässä tutkielmassani painotan nimenomaan empiiriseen reseptiotutkimukseen pohjautuvaa integraatioteoriaa, joka asettaa lukijan oman kokemusmaailmansa kanssa lukutapahtuman merkityksellisimmäksi jäseneksi. Tutkielmassani reseptio on lisäksi kuulemiseen perustuvaa, joten teksti ei siksikään ole niin voimakkaasti läsnä.

### **3.1.1 Peruskäsitteiden vastakkainasettelua**

Kuten edellä esitellyt tutkimussuunnat olivat ääripäitä, myös empiirisen reseptiotutkimuksen sisäiset käsitteet asetetaan usein vastakkain. Tärkein vastapari on hyväksyminen-hylkääminen, joka on myös arvottamisen peruste. Lukija asettaa lukemansa tekstin välittömästi lukemisen aloitettuaan valtavaan myllytykseen. Mikäli lukija

ei yksinkertaisesti pidä lukemastaan tekstistä tai ei ymmärrä sitä, hän saattaa torjua sen ja jopa hylätä aloittamansa kirjan.

Reseptiosta voidaan myös puhua heikko-vahva –asetelmana. Heikompiasteinen reseptio voi johtua osittaisesta tekstin torjumisestakin tai kyvyttömyydestä linkittää tekstiä omaan kokemusmaailmaansa. Heikkoasteisessa reseptiossa tekstiä tulkitaan kovin pinnallisesti, niin, että lukija pystyy vastaamaan yksinkertaisiin kysymyksiin esimerkiksi päähenkilöstä tai siitä, oliko kirja hyvä vai huono. Heikkoasteinen reseptio ei ole hyvä edellytys kirjan tulkinnalle. Vahva-asteinen reseptio on tietenkin sekä kirjailijan että kirjallisuudenopettajankin toive, koska sillä voidaan vaikuttaa jopa lukijan kulutustottumuksiin tai maailmankuvan muokkautumiseen. Tällaisessa prosessissa lukija on saanut kytkettyä lukemansa tekstin omiin konteksteihinsa ja pystyy näin myös tulkitsemaan kriittisesti tekstiä ja antamaan sille oman merkityksensä. Vahva-asteisen reseption, mutta myös vahvan kielellisen osaamisen hallitseva lukija osaa käsitellä kirjaa syvemmin kuin tekstitasolla. Hän osaa selittää tapahtumia ja syitä niihin. Esimerkiksi lapsi osaa kertoa, miksi joku kirjan tapahtuma oli hauska tai miksi joku henkilö toimi tietyllä tavalla.

Reseptiota voi myös avata arvottamisen ja tulkinnan käsitteillä. Edellä esittämässäni tapahtumaketjussahan tulkinta oli ketjun viimeisenä osana. Se antaa pohjan uudelle lukutapahtumalle. Arvottaminen on helpommin mitattava reseption ominaisuus, koska sitä voidaan tarkastella mm. erilaisin kyselylomakkein. Mutkikkaammaksi asia muuttuu tulkintaa tutkittaessa. Ihmisen on suhteellisen helppo kertoa, mitä mieltä oli lukemastaan. Tutkielmani empiirisen aineiston olen kerännyt sen ajatuksen johdattamana, että kolmasluokkalainen lapsi osaa ainakin arvottaa kuulemaansa. Hankalammaksi tilanne muuttuu heti, kun lukijaa pyytää perustelemaan arvionsa. Tulkinta vaatii teoksen ymmärtämistä ja kysymys kuuluukin, onko olemassakaan lopulta yleispäteviä reseptioita, joihin voitaisiin verrata ja luotettavasti tutkia kunkin yksilön omaa reseptiopuhetta. (Rikama 2000, 68-71.) Reseptiohistorian tutkimussuuntaus on vastannut edellä esitettyyn problematiikkaan ja koittanut muodostaa kunkin aikakauden yleistä reseptiotaustaa. Tuossa taustassa olisi näkyvissä kunkin historiallisen aikakauden erilaiset kaunokirjallisten teosten selitykset. Reseptiohistoria luonnollisesti pohjautuu historiallisille dokumenteille, mm. kirja-arvosteluille. (Tiirikari 1995, 32.) Kuitenkaan en usko, että nykyaikana yleisen reseptiohistoria mahdollistaisi yleispätevään tulkintaan vertaamisen juuri lähteiden ja

kaunokirjallisten teosten ristiriitaisen määrän vuoksi. Kirjojahan on, vaan ei resepti puhetta.

### **3.1.2 Reseptiosta tulkintaan**

”Tulkinnan yksikkönä on viime aikoina alettu tarkastella ns. resepti puhetta, lukijan esteettistä tekstiä koskevia lausumia, kielellistyksiä” (Rikama 2000, 79). Lukija siis yrittää lukiessaan selittää itselleen - ja luettuaan selittää toisille - lukemaansa. Kirjailija on kirjoittanut teoksensa kaunokirjallisella koodilla, jonka lukija sitten ilmaisee tulkintanaan omalla normikielellään. Tulkinta tarvitsee reseption ja tekstin ymmärtämisen taustalleen. Nämä kaunokirjallisuuden tulkinnat vaihtelevat tietenkin. Kuten jo edelläkin mainitsin, on lukemisen lähtökohtia yhtä monta kuin on lukijoitakin ja näin ollen on myös tulkintojakin. Tulkintojen vaihtelun selittävät lukijoiden kontekstimuuttajat. Tulkinnat eivät kuitenkaan välttämättä ole keskenään ristiriitaisia, koska eri tulkitsijoilla on kuitenkin pohjalla sama teksti. Tulkinta ei ole Rikaman (2000) mielestä esim. virikkeenä käytetystä kaunokirjallisesta tekstissä oman kaunokirjallisen tekstin tuottamista. Ihmisellä on kuitenkin tarve tulla ymmärretyksi ja pystyä kommunikoimaan muiden ihmisten kanssa taideteosten tuottamista kokemuksista. Parhaiten tämä ymmärtäminen ja kommunikointi onnistuu normikielen välityksellä.

Kontekstit, joissa lukijat tulkitsevat tekstejä, voidaan luokitella monin eri tavoin. Tutkimukseni kannalta olennainen luokittelu on kuitenkin esim. kirjallisuudenopetuksesta riippuvat ja riippumattomat kontekstit. Riippumattomiin konteksteihin lukeutuvat sellaiset lukijan ominaisuudet, joihin ei voida kirjallisuudenopetuksella vaikuttaa, mm. sukupuoli, sosiaalinen tausta ja persoonallisuuden piirteet. Opetuksesta riippuvat kontekstit ovat erilaisia kirjallisuuden opettamisen tavoitteita, joilla annetaan oppilaalle käsitys esteettisestä viestinnästä ja siinä lukijan aktiivisesta roolista. Tällaisia tavoitteita ovat lukuharrastuksen vahvistaminen, kehitysvirikkeiden antaminen lukukokemusten avulla, kirjallisuustiedon ja –historian opettaminen sekä lukutaidon kehittäminen. (Rikama 2000, 80.)

## **3.2 RANSKANPERUNAPOTKU OPPILAAN KUULEMANA**

Tässä luvussa käsittelemäni tapaustutkimus Ranskanperunapotku –kirjan reseptiosta perustuu oppilaan reseptioon kuulon varassa. Oppilaista kukaan ei ollut lukenut Ranskanperunapotkua aiemmin eikä kukaan lukenut sitä ääneen lukemisen jälkeenkään. Kuullun ymmärtäminen on tässä tutkimuksessa tärkeä elementti, toisin kuin useissa reseptiotutkimuksissa luetun ymmärtäminen, mutta sinänsähän kuultu ei poikkeaa juurikaan luetusta (ks.2.2.1). Edellytyksenä kuullun ymmärtämiselle on se, että lapsi keskittyy kuuntelemaan ja aktivoi aiemmat kokemuksensa ja tietonsa, joihin hän voi nyt uuden kuulemansa tiedon tai asian linkittää. Tässä tutkimuksessa, kuten yleensäkin opettajan lukiessa kirjoja ääneen oppilas ei voinut jäädä kirjan äärelle tutkimaan kuvia tai tekstiä tai lukea jotain kohtaa uudesta, vaan opettaja määritteli tahdin lukiessaan. Luin kirjan vain kerran, joten oppilas ei voinut useamman kuulemiskerran jälkeen muuttaa tai muodostaa uusia käsityksiä esimerkiksi kirjan tapahtumista tai henkilöistä.

### **3.2.1 Kirja-arvostelut**

Kirja-arvostelussa (Liite 6.2) pyrin kartoittamaan avoimilla kysymyksillä oppilaiden käsitystä lastenkirjallisuuden käsittelymallin mukaisiin kysymyksiin. Kysymyslomakkeella kysyttiin tarinan juonesta, aiheesta, pää- ja sivuhenkilöistä ja millaiseksi oppilas heidät koki, mielihenkilöstä tarinassa sekä tarinan hyvistä ja huonoista kohdista. Kysyin vielä, mikä asia tai tapahtuma oli erityisen mieleenpainuva ja miksi. Lopuksi oppilas sai antaa kirjalle kouluarvosanan 4-10.

Ajatuksena oli, että jokainen oppilas on joka tapauksessa kuullut tarinan ja ottanut vastaan sen, minkä on halunnut asenteestaan riippuen. Jonkinlainen reseptio siis joka tapauksessa tapahtui jokaisen oppilaan kohdalla. Lähtökohtaisesti kysymyksiin pystyi vastaamaan heikompiasteisella reseptiollakin esimerkiksi nimeämällä henkilöahmot ja kertomalla tarinan juonen pääpiirteittäin. Vahvempiasteisen reseption ja hyvät kielelliset taidot omaavat oppilaat osaisivat sitten vielä perustella vastauksiaan, eli he yltäisivät jo tulkinnan tasolle kirjan käsittelyn suhteen. Tulkinnan taso oli mielestäni todella vaikea saavuttaa tässä tapauksessa, koska kirjan teksti oli paikoin vaikeaselkoista ja tapahtumia oli hankala

yhdistellä toisiinsa. Lisäksi kuulon varainen tulkinta on vaikeampaa kun tekstiä ei saa tarkastella useampaan kertaan omin silmin ja lukea itse. Niinpä osa kysymyksistä on helpompia nimeämistehtäviä ja osaan kysymyksistä olen halunnut myös perusteluja reseption vahvuuden selvittämiseksi.

### 3.2.2 Oppilaiden reseptiopuhe kirja-arvosteluissa

Olen koostanut oppilaiden reseptiopuheista yhteenvedon Liitteelle 6.3 Yhteenvedo oppilaiden reseptiopuheesta. Siinä on jokaisen kysymyksen kohdalla sekä vastanneet, perustelleet että vastaamatta jättäneetkin oppilaat. Tässä luvussa en siis ryhdy uudelleen tekemään taulukkoa oppilaiden vastauksista, vaan keskityn reseptiopuheiden kokonaisuuden kannalta mielenkiintoisimpiin tai huomionarvoisiin seikkoihin. Oppilaiden vastausten tulkitsemisessä lähdin liikkeelle jokaisen kirja-arvostelun kysymyksen tutkimisesta ja vertailin yksittäisen kysymyksen vastauksia toisiinsa, jolloin sain muodostettua vastauksista eri asioita nimenneiden oppilaiden luokkia. Avoimissa vastauksissa vain muutamaa luokkaa on hankala muodostaa, mutta useampia samoja vastauksia tuli kyllä jokaisen kysymyksen kohdalla.

Oppilaiden reseptiopuheista selvisi, että he osasivat vastata kaikkiin analyysitason kysymyksiin halutessaan. Ainoastaan kysymyksessä numero 2 oppilaan piti tietää kirjallisuuden analysointiin tarvittava käsite päähenkilö, joka ei ollut kaikille selvä. Kirjan tarinasta ja sen tapahtumista oppilaat osasivat kertoa hyvin kysymyksessä numero 1. Jalkapallon pelaaminen ja Jukan banaanipotku tulivat selvästi esille, samoin ranskanperunapotkun keksiminen kysyttäessä tarinan tapahtumista. Suurin osa oppilaista selitti tarinan tapahtumat yhdellä tai kahdella lauseella. Yhden oppilaan vastauksessa korostui vahva-asteinen reseptio ja se, että hän oli ymmärtänyt kirjan juonen:

*”Jukka niminen poika meni kouluun ja alkoi harrastaa jalkapalloa. Jukalla oli hieno banaanipotku. Jukalla oli kaksi pikkuveljeä, Ukko ja Mikko. Ukko keksi banaanipotkulle nimen ranskanperunapotku. Mikko ihaili Jukkaa ja halusi oppia banaanipotkun. Jukka ja Mikko tekivät sopimuksen, kun Mikko oppisi sanomaan been, niin Jukka opettaisi Mikolle banaanipotkun.”*

Toisessa kysymyksessä oppilaan piti nimetä, kuka tai ketkä oli kirjan päähenkilö. Suurin osa oppilaista nimesi kaikki kolme poikaa, Jukan, Ukon ja Mikon, päähenkilöiksi. Vain 5 oppilasta nimesi Jukan yksin kirjan päähenkilöksi. Osa oppilaista ajatteli, että Jukka ja hänen perheensä ovat kirjan päähenkilöitä. Kaksi oppilasta oli sitä mieltä, että Jukan ja perheen lisäksi päähenkilöihin kuuluu myös Jukan valmentaja Heikki-Pekka. Ehkä hieman sarkastisestikin, yksi oppilas oli maininnut päähenkilöksi jalkapallon.

Kirjan parhaan henkilön/hahmon tittelin vei Ukko. Oppilaat pitivät Ukkoa kyselevänä humoristina ja lapsifilosofina. Jukka oli kirjan toiseksi paras hahmo nimeämismäärän mukaan ja perusteluna oli se, että Jukka on taitava jalkapallon pelaaja.

Kolme oppilasta ei kuvaillut tarinan isää tai äitiä ollenkaan. Isää oppilaat pitivät normaalina vitsikkäänä isänä. Osan mielestä isä oli hassu ja persoonallinen sekä urheiluun kannustava. Äiti ei paljon esiintynyt tarinassa oppilaiden mielestä, mutta esiintyessään oli liian huolehtiva, rauhallinen, pirteä ja iloinen. Ehkä juuri vähäisen esiintymisen vuoksi osa oppilaista piti äitiä tylsänä hahmona ja liiallista huolehtivaisuutta raivoamisena. Jonkun oppilaan mielestä äiti ei oikein ymmärtänyt isän vitsejä.

Poikakolmikkoa pidettiin tavallisina pikkupoikina, jotka olivat hauskoja, kivoja sekä aika samannimisiä. Osassa kysymyslomakkeista nimet olivatkin menneet hieman sekaisin. Osa oppilaista muisti Jukan nimen Jaakoksi tai Jussiksi. Osa oppilaista ei muistanut, kumpi oli vanhempi: Mikko vai Ukko. Poikien koettiin olevan todella kiinnostuneita jalkapallosta ja Jukka mainittiin erityisesti hyvänä jalkapalloilijana. Ukkoa kuvailtiin tässäkin kysymyksessä (no 5) lapsifilosofiksi. Pari oppilasta mainitsi, että veljeksistä Mikko ihaili Jukkaa. Neljä oppilasta ei antanut minkäänlaista kuvausta ja yksi tyytyi toteamaan, että pojat olivat tyhmiä.

Tarinan hauskimman kohdan, tapahtuman tai asian osasivat nimetä melkein kaikki. Tosin vain vajaa puolet osasi perustella mielipiteensä. 7 oppilasta ei vastannut kysymykseen ollenkaan. Mikon banaanipotkuyritys mainittiin hauskimpana tapahtumana, samoin Mikon ranskanperunan laittaminen korviin. Heikki-Pekan latinan puhuminen koettiin myös hauskaksi, koska se nauratti paljon. Ukon jatkuvat kysymykset hauskana asiana kirjassa mainittiin myös.

Vaikka Heikki-Pekan latinan puhuminen oli mainittu kirjan hauskoissa asioissa, se mainittiin myös niissä asioissa, mistä oppilas ei ollut pitänyt. Heikki-Pekan latinankielisistä sanonnoista ei pidetty, koska niitä ei ymmärretty. Eräässä jalkapallopelissä kentän reunalla oli myös kovaääninen äiti, joka huusi pelaajille. Hänestä ei pidetty, koska hän huusi rumasti. Mielenkiintoinen huono puoli tarinassa erään oppilaan mielestä oli se, että kokonaisuudessaan tarina oli liian lyhyt. 5 oppilasta ei vastannut kysymykseen lainkaan, 7 oppilaan vastauksista ei löytynyt mitään huonoa, vaan kaikki oli pelkästään hyvää kirjassa ja sen tarinassa.

Viimeisenä kysymyksenä kirja-arvostelussa oli, mikä jäi kirjasta parhaiten mieleen. 4 oppilasta ei antanut tähän mitään vastausta. 22 oppilasta vastasi, mutta vain 7 osasi perustella mielipiteensä mieleenpainuvimmasta kohdasta tai asiasta. Ukon keksimä banaanipotkun korvaava nimi ranskanperunapotku sai useita mainintoja, koska se oli niin hauska nimi ja lisäksi kirjan nimi. Se mainittiin myös hauskimpana asiana kysymyksessä numero 6. Rumasti huutanut nainen oli jäänyt huonoista puolista mieleen ja Heikki-Pekan latinan kieli sekä hyvänä että huonona asiana. Jukan ensimmäinen koulupäivä oli jäänyt eräälle oppilaalle mieleen siitä syystä, että se oli kirjan alussa ja tälle oppilaalle kirjojen alut jäävät hyvin mieleen.

### **3.2.3 Paljon ja vähän lukevien erot perusteluissa**

Tutkimushypoteesini sisälsi ajatuksen, että paljon lukevat ja kirjallisuuteen myönteisesti suhtautuvat oppilaat vastaanottavat lukemaansa – tässä tapauksessa kuulemaansa – syvemmillä tasolla. Kirja-arvostelulomakkeella oppilas sai itse arvioida, lukeeko hän paljon vai vähän ja ovatko kirjat hänen mielestään hyviä vai huonoja. Tein kirja-arvostelun reseptiopuheista vertailun, jossa poimin sellaiset kysymyslomakkeet, joiden oppilaat lukevat paljon omalla ajallaan ja pitävät kirjoja tosi hyvinä yleensä. Vasta-asetteluksi otin kysymyslomakkeet, joiden oppilaat ilmoittivat lukevansa vähän omalla ajallaan ja pitävänsä kirjoja yleisesti ihan kivoina. Tämän vastakkainasettelun ja kysymyslomakkeiden valikoinnin taustalla oli se ajatus, että paljon lukevat oppilaat suhtautuvat varmasti kirjoihin positiivisemmin, kuin vähän lukevat. Paljon lukeva oppilas esimerkiksi vierailee mieluummin kirjastossa ja lainaa tuntemattomia kirjoja luettavakseen. Vähän lukeva oppilas ei ole niin innostunut kirjoista yleensäkkään, vaikka joskus joku kirja saattaa yllättää



oppilaan ja hän pitää sitä hyvänä. Paljon lukevien oppilaiden kysymyslomakkeita tuli kymmenen ja vähän lukevien yhdeksän. Seitsemän oppilaan kysymyslomakkeet jäivät tämän vertailun ulkopuolelle.

	<b>PALJON LUKEVAT</b> ( /10 opp.)	<b>VÄHÄN LUKEVAT</b> ( /9 opp.)
<b>perustelu kys. 3</b>	9	7
<b>perustelu kys. 6</b>	7	3
<b>perustelu kys. 7</b>	9	4
<b>perustelu kys. 8</b>	3	3
<b>päähenkilön nimeäminen</b>	3	2
<b>Arvosana 9 tai enemmän</b>	8	4

TAULUKKO 1. Paljon ja vähän lukevien oppilaiden perustelut

Vertasin paljon ja vähän lukevien oppilaiden taitoa perustella vastauksensa tai mielipiteensä kysymyksissä numerot 3 ja 6-8. Vertasin myös sitä, pitivätkö he kirjasta vaiko eivät, eli antoivatko he kirjalle arvosanan 9 tai enemmän. Tein rajanvedon arvosanan antamisessa sillä perusteella, että oppilaatkin tietävät, mikä on kiitettävä numero ja hyvälle kirjalle voi antaa kiitettävän numeron. Lisäksi vertasin sitä, osasiko paljon lukeva oppilas nimetä päähenkilöksi pelkän Jukan useammin kuin vähän lukeva.

Kysymyksessä numero 3 paljon lukevista yhdeksän kymmenestä osasi perustella mielipiteensä kirjan parhaasta henkilöstä ja vähän lukevistakin seitsemän oppilasta yhdeksästä. Myös päähenkilön nimeämisessä melkein yhtä moni osasi nimetä päähenkilöksi ainoastaan Jukan; paljon lukevissa Jukan nimesi kolme ja vähän lukevissa kaksi oppilasta.

Erot syntyivät kysymysten 6 ja 7 perusteluissa. Melkein kaikki paljon lukevien ryhmässä osasivat perustella, mikä kirjan tarinassa oli hausointa tai mistä oppilas ei pitänyt. Sen sijaan vähän lukevien ryhmässä alle puolet osasi perustella vastauksensa. Paljon lukevien ryhmän perustelut olivat lyhyitä.

*”Tarinassa en pitänyt siitä, kun Heikki-Pekka puhui latinaa,  
koska sitä ei ymmärrä”*

Oppilaat olivat kuitenkin osanneet ytimekkäästi esittää syyn mielipiteilleen. Vähän lukevien ryhmässä vastaukset olivat lähinnä asioiden nimeämisiä, tai vastausta ei ollut ollenkaan. Vähän lukevien ryhmässä esiintyi myös paljon *”ei mikään”* – vastauksia. Mielipiteen perusteleminen vähän lukeville oli vaikeampaa kuin paljon lukeville. Perustelun vaikeuteen vaikuttaa varmasti se, että oppilas ei ole tottunut analysoimaan lukemaansa tai käsittelemään sitä omakohtaisesti. Paljon lukevilla oppilailla sen sijaan on lukukokemusta enemmän ja sitä kautta kehittyneemmät strategiat tekstin ennakkointiin lukuvaiheessa ja tekstin käsittelyyn lukutapahtuman jälkeen.

Näistä tuloksista voi päätellä, että paljon lukevien reseptio on ollut vahvempi. He ovat osanneet sekä nimetä, että perustella vastauksensa. He ovat keskittyneet kuuntelemaan ja linkittäneet kuulemansa aikaisempiin tietoihinsa. Paljon lukevien ryhmässä kolme oppilasta ei osannut ylipäättään määritellä kirjan huonoja puolia, mutta oli kuitenkin perustellut huonojen puolien puuttumisen sillä, että kirja oli kauttaaltaan hyvä, eikä huonoja kohtia siksi voi nimetä. Vähän lukevien ryhmässä myös muutama oppilas oli vastannut kirjan huonojen kohtien kysymykseen *”ei mikään”*, mutta ei ollut selittänyt asiaa tarkemmin. Nämä vähemmän lukevat oppilaat ovat varmasti olleet kuulolla kirjaa luettaessa, mutta eivät ole keskittyneet kirjan kuuntelemiseen siinä määrin, että olisivat saaneet kirjasta paljonkaan irti. Reseptio jää näin ollen heikommaksi, koska sekä kuuntelutilanne että kysymyslomakkeen täyttäminen jäivät vajavaisiksi.

### **3.2.4 Vastaanotto**

Oppilaiden reseptioon vaikuttavat syyt olen jakanut ääneenlukutilanteesta riippuviksi ja riippumattomiksi. Lukutilanteesta riippuvia syitä olivat sijaisopettajuus, lukijan tekemä kirjan esittely, lukijan ääni sekä lukutiheys. Olin viikon verran toukokuussa 2004 sijaisena koululla, jolla luin Ranskanperunapotkun kolmannen luokan oppilaille. Koulu oli tuttu, koska olin ollut siellä tammikuussa 2004 opetusharjoittelussa. Olin sijaisena vain ”lukuluokalle” ja opetin heidän oman opettajansa tunnit. Luokka oli tavallisen kokoinen, mutta joukkoon mahtui useita äänekkäitä oppilaita, minkä vuoksi työrauha oli lukutilanteidenkin ulkopuolisella ajalla välillä hukassa. Sijaisopettajan ominaisuudessa en

niin hirveästi omalla persoonallani varmasti oppilaisiin vaikuttanut, koska vuorovaikutussuhde oli niin lyhyt ja opetusharjoittelustakin oli kulunut useampi kuukausi. Opetusharjoittelussa olin toiminut paljon ohjaavan opettajan (eli luokan oman opettajan kanssa), joten tällä kertaa olin täysin omillani oppilaiden kanssa. Sijaisopettajana toimiminen varmasti vaikutti oppilaiden keskittymiskykyyn ja näin ollen tarinan tarkkaan kuuntelemiseen.

Ennen kirjan lukemista oli luokan oma opettaja kertonut oppilaille, että olin menossa lukemaan kirjaa ja tekisin siitä oman pro gradu – tutkielmani. Minäkin kerroin viikon alussa, että tulisin lukemaan kirjaa joka päivä vähän kerrallaan ja että viikon päätteeksi kirjasta tehtäisiin pieni kirja-arvostelu. Kirja saatiin lopulta luettua lyhyemmässä ajassa ja arvostelut tehtiin jo torstaina. Itse kirjaa en sen kummemmin esitellyt, luin vain takakansitekstin:

*” Jukan, Ukon, Mikon ja heidän vanhempiansa elämä on tulvillaan jalkapalloa, riehakkaita lastenkutsuja, omenapuissa kiipeilemistä ja veljesrakkautta. Mutta välillä tulee myös ongelmia. Miksi äidit käyttäytyvät joskus oudosti? Kuinka kävisi, jos maailmassa olisi vain yksi legopalikka? Ja miten keksittiin kuuluisa ranskanperunapotku?”.*

Osa oppilaista oli heti sitä mieltä, että kirja kuulostaa todella huonolta. He kuiskivat toisilleen ja ääntelivät siihen malliin (Liite 6.1, ma 10.5.2004). Tämä on lukemista ennakoivaa reseptiota, eli hyväksyykö oppilas kirjan ylipäättään vai ei.

Kuten päiväkirjasta käy ilmi, minulla oli tuolla viikolla kova flunssa ja kurkku kipeä. Se varmasti vaikutti lukuääneeni ja oppilaiden reseptioon. Nuhainen tukkoinen ääni ei varmasti ole yhtä miellyttävää kuunnella kuin kirkas ja selkeä. Olisin voinut jättää kirjan lukemista enemmän loppuviikolle, äänikin olisi ehtinyt varmaan palautua loppuviikkoa kohti. Luin kirjaa melkoisen nopeaan tahtiin ja se oli keskiviikkona luettu, vaikka olin suunnitellut, että perjantaina lukisin vasta lopun. Kiirehdin lukemisen kanssa ja se varmasti vaikutti oppilaiden kuuntelukeskittymiseen, ääneeni sekä siihen, miten ajatuksella oppilas ehti kuulemaansa käsitellä (Liite 6.1).

Lukutilanteesta riippumattomia syitä olivat oppilaiden lukuharrastus, mieltymys kirjoihin ylipäättään ja aiemmat ääneen luetut kirjat oppilaiden kokemina. Selvitin oppilaiden lukuharrastusta sekä kirjamieltymystä kirja-arvosteluiden esitetietokohdassa, jossa oppilas

vastasi ensin sukupuolensa ja lukeeko hän ei ollenkaan, vähän vai paljon. Esitiedoissa oppilas myös sai valita, ovatko kirjat yleensä tylsiä, ihan kivoja vai tosi hyviä.

Eriyisen iloinen olin, että lähes kaikki oppilaat olivat vastanneet kaikkiin kysymyksiin. Vain muutama oppilas jätti kysymyslomakkeen melkein tyhjäksi, joten 'ei vastauksia' – sarakkeiden määrät johtuvat juuri näistä oppilaista (Liite 6.3). Oppilaiden merkitsemien esitietojen mukaan kaikki lukevat omalla ajallaan edes jonkin verran; puolet lukee vähän ja puolet paljon. Kirjoihin asennoituminenkin meni melkein puoliksi, mutta kukaan ei kuitenkaan pitänyt kirjoja yleisesti tylsinä.

Kirjan analyysitasoa ja käsittelymallin mukaisia tehtäviä kyselylomakkeessa olivat juoneen, henkilöihin ja omiin mielipiteisiin liittyvät kysymykset. Jos oppilas osasi vastata niihin, oli reseptio ainakin tapahtunut. Mikäli oppilas osasi vielä perustella omia näkemyksiään, hän oli ottanut kirjan vahvempiasteisesti vastaan. Tässä oli mielenkiintoista tarkastella paljon lukevien kirjoihin myönteisesti suhtautuvien ja vähän lukevien heikomman asenteen kirjoja kohtaan omaavien oppilaiden eroja perustelujen tasolla luvussa 3.2.3. Positiivista koko luokan reseptiota ajatellen on se, että luokasta löytyy kymmenen paljon lukevaa ja kirjoista pitävää oppilasta, eli enemmän kuin kolmannes, vajaat 40 %.

Kaiken kaikkiaan heikompiasteisen vastaanoton kautta kirja-arvostelussa tehtävänsä tehneitä oli kysymyksestä riippuen vähän alle tai yli puolet. Perustelua vaativissa kysymyksissä numerot 3 ja 6-8 perustelun antaneita oppilaita oli seitsemästä viiteentoista. Esimerkiksi hauskimman kirjan tapahtuman osasi nimetä 19 oppilasta, mutta vain 11 osasi perustella mielipiteensä. 7 oppilasta ei vastannut kysymykseen ollenkaan. Tällöin nämä 11 perustelun antanutta oppilasta kuvastavat vahva-asteista syvempää reseptiota ja 15 oppilasta on tämän kysymyksen mukaan ottanut kirjan heikompiasteisesti vastaan. Yksikään oppilas ei täysin torjunut kirjaa eli yhdenkään oppilaan kohdalla reseptiota ei jäänyt tapahtumatta. Tähänhän vaikuttaa olennaisesti se oppilaasta riippumaton reseption tekijä, että opettaja lukee kirjaa ääneen, eikä oppilas voi siten esimerkiksi sulkea kirjaa ja lopettaa lukemista. Luokassa on myös oltava hiljaista ääneen luettaessa, joten vaikka oppilas olisi omissa ajatuksissaan, hän 'pakostakin' kuulee välillä jotain kohtia kirjasta. Nekin, jotka halusivat torjua kirjan, olivat vastanneet joihinkin kysymyksiin erittäin asiallisesti. Esimerkiksi eräs oppilas, joka oli vastannut kaikkiin kysymyksiin 'en tiedä' paitsi mieleenpainuvimpaan kohtaan kirjassa, johon hän oli vastannut 'stadionin valot'.

Nuo valot eivät jääneet kenenkään muun mieleen, mutta niitä kyllä kuvailtiin kirjan alkupuolella.

9-vuotiaan lapsen elämänvaihetta ajatellen vastausten perustelemisen ei olekaan välttämättä helppoa, ellei sitä ole koulussa harjoiteltu. Usein esimerkiksi koevastaukset edellyttävät ainoastaan asioiden nimeämistä, eivät vielä syy-seuraussuhteiden esittämistä tai perustelua. Jos ei koulussa ole harjoiteltu oman mielipiteen perustelemista, ei oppilas siihen vielä itsenäisesti pysty – ainakaan kovin taidokkaasti. Dunderfelt (1990) kuitenkin mainitsee, että 9-vuotiaan elämänvaiheeseen kuuluu oman mielipiteensä ilmaiseminen ja kriittisyys esimerkiksi opettajaa tai hänen ideoitaan kohtaan. Tässä korostuvat niiden oppilaiden kirja-arvioinnit, joissa ei ollut puoliakaan vastauksista, koska he olivat hylänneet kirjan jo ennen kuin se luettiin loppuun. Eikä pelkästään kirjan vuoksi, vaan myös opettajakriittisyyden vuoksi. 9-vuotias ei ole missään nimessä lamaantunut kriittisyydessään, vaan iloinen, keskittynyt ja aktiivinen koululainen. Suurin osa oppilaiden kirja-arvosteluista oli asiallisia ja niistä näki, että ne oli tehty aivan omien mielipiteiden mukaan ja kirjasta innostuneena.

Kirjalle annetun arvosanan mukaan oppilaat olivat myös loppujen lopuksi pitäneet kirjasta, koska ainoastaan yksi oppilas antoi arvosanan 4, yksi 5 ja kaksi oppilasta 6. Suurin osa oppilaiden arvosanoista oli 8 ja 10+ välillä. Tälle välille arvosanoja oli antanut 22 oppilasta. Muutaman oppilaan vastauksista huomasin, että he olivat kuunnelleet kirjan lukemista ja olisivat osanneet vastata kysymyksiin, mutta henkilökuvaluksiin he olivat esimerkiksi laittaneet 'tyhmä'. Tällaisista vastauksista ei juurikaan pysty päättämään oppilaan reseption syvyyttä, koska tulkinnan ongelma piilee oppilaan asenteessa vastata – ei niinkään kuullun ymmärtämisessä.

Kirjan mieleen painuvimman asian kohdalla oli hyvä huomata, että kirja on voinut olla hyvä, oli mieleen sitten jäänyt kirjan hauska tai huono kohta. Kokonaisuudessaan mieleen painuneina asioina oli lueteltu niin hyviä kuin huonojakin asioita, esimerkiksi Ukon keksimä nimi banaaniapotkulle, Heikki-Pekan latinan puhuminen tai rumasti huutanut nainen. Kolmasluokkalainen ei ole siis niin kirjallisuuden lajeihin tai tyyliin orientoitunut, että hän pystyisi vastaanottamaan syvemmällä tasolla vain esimerkiksi humoristisia tarinoita tai salapoliisikertomuksia tai hevostarinoita.

Paljon ja vähän lukevien eroista perusteluissa voin päätellä, että paljon lukevat kirjamyönteiset oppilaat ovat kirjan vastaanotolle avoimempia, koska heidän lukutilanteesta riippumattomat tekijänsä tukevat kirjan hyväksyntää ja sitä kautta reseptiota. He ottavat kirjan vastaan ja käsiteltäessä kirjaa he osaavat perustella mielipiteensä paremmin, koska ovat kuunnelleet ja painaneet mieleensä niin kirjan tapahtumia kuin henkilöitäkin ja jopa ymmärtävät kirjan aiheen syvemmin.

### **3.3 OMA VS. OPPILAIKEN ANALYYSI**

Oppilaiden reseptiopuheissa oli paljon samoja aineksia kuin omassakin analyysissäni. Vertailen tässä oppilaiden vastauksia omiin tulkintoihini (luvussa 2.3.4.) kirjan käsittelymallin mukaisissa osa-alueissa: pää- ja sivuhenkilöt, aihe ja tapahtumien kulku sekä yleiset tunnelmat. Kaikkia kahdeksaa osa-aluetta en vertaile, koska itsekin jätin viimeisen pois analyysistäni. Lisäksi kirja-arvostelussa kysyttiin vain em. osa-alueisiin liittyviä kysymyksiä. Omien vastausteni ja oppilaiden vastausten vertailu auttaa ymmärtämään niitä eroja, mitä meillä kaikilla kirjojen tulkinnassa on. Tulkitsijan ikä, kokemusmaailma ja elämäntilanne aiheuttaa tulkinnan eroja. Kuitenkaan, tulkinnat eivät ole ristiriitaisia keskenään, vaan niistä heijastuu kyllä saman kirjan lukeminen. Minun tulkintani on tietenkin kaiken kaikkiaan syvempi, koska olen käyttänyt siihen enemmän aikaa kuin oppilaat ja lisäksi minulla on ollut kirjan teksti käytettävissä ja luettavissa koko ajan.

Pää- ja sivuhenkilöiden tarkasteluun sopi kirja-arvostelun toinen kysymys. Siinä tosin kysyttiin vain kirjan päähenkilöä, mutta oppilaiden vastauksista saattoi päätellä samoja ajatuksia kuin omanikin. Yhtä päähenkilöä on kirjasta nimittäin vaikea nimetä. Jukka on tietenkin jalkapallotaitojensa vuoksi esillä eniten, mutta niin isää kuin kahta muutakin veljeä kuvataan luonteeltaan ja toiminnassakin paljon. Minä olin nostanut Jukan yksin päähenkilöksi ja ajatellut muut kirjan henkilöt – isän, äidin, veljet ja valmentajan – sivuhenkilöiksi. Oppilaiden vastauksissa kukaan ei ollut osannut itse tehdä jakoa pää- ja sivuhenkilöihin, kun sellaista ei kysyty. Melkein jokaisen oppilaan vastauksissa Jukka nimettiin kuitenkin ensimmäisenä, sitten veljet, isä, äiti ja valmentaja.

Oli mielenkiintoista huomata, että oppilaat eivät olleet kiinnittäneet yhtä paljon huomiota kirjan isään henkilöhahmona. Minä taas olin nostanut isän tärkeimmäksi sivuhenkilöksi. Oppilaita isä lähinnä ärsytti, mutta he kuitenkin tulkitsivat isän vitsikkääksi, kuten minäkin. Minä omassa kokemusmaailmassani varmasti samaistun enemmän isän hahmoon iän puolesta, mutta eniten oppilaat olivat nimenneet Ukon kirjan parhaaksi hahmoksi. Kenties Ukon kyselyikä auttoi oppilaita samaistumaan häneen ja Ukon humoristiset heitot ja tokaisut olivat oppilaidenkin ymmärrettävissä.

Aiheesta ja tapahtumien kulusta oppilaat osasivat kertoa aiheen, mutta ainoastaan yksi oppilas selitti tapahtumien kulkuakin kronologisessa järjestyksessä (ks. luku 3.2.2.). Kirjan aiheeksi oppilaat määrittelivät jalkapalloilevan Jukan elämän ja banaaniopotkun harjoittelun sekä ranskanperunapotku-nimen keksimisen. Kaikki nämä aiheet tulivat esille minunkin analyysissäni, koska kirjan aihe mielestäni on pienen Jukka-pojan ja hänen perheensä elämä, johon jalkapallo tiiviisti liittyy.

Yleisten tunnelmien kuvaamiseen liittyivät kysymykset mieleen painuvista asioista, kirjan hauskoista kohdista ja kirjan huonojen puolien kertominen. Mieleenpainuvimmat asiat oppilaiden vastauksissa olivat melko pieniä asioita, kuten kentän reunalla huutanut nainen tai kun Mikko laittoi ranskanperunan korviinsa. Tämä kuvastaa sitä, että kokonaisen tarinan hahmottaminen on varmasti ollut oppilaille vaikeaa, koska yhtään vastausta esimerkiksi suuremmista kokonaisuudesta kuten isän huumorintaju tai veljesten riidat ei jäänyt oppilaille mieleen. Olinkin omassa analyysissäni kritisoinut kirjan vaikeaselkoisuutta siinä mielessä, että kaikki pienet tarinat eivät yhdisty kronologisessa järjestyksessä yhdeksi kirjaksi, mikä tekee lukemisen hankalaksi. Etenkin, kun tarinoiden välinen sidosteisuus puuttuu.

Kirjan huonoina puolina oppilaat näkivät mm. Heikki-Pekan latinan kielen puhumisen. Minunkin mielestäni Heikki-Pekan sanonnat vaikeuttavat oppilaiden lukemista. Kirjan lopussa oleva sanakirja selittää kaikki latinankieliset sanonnat ja kommentit, mutta selviävätkö sanonnat niidenkään avulla oppilaille? Toisaalta, oppilaat olivat kokeneet Heikki-Pekan hahmon hauskaksikin, juuri latinan puhumisen vuoksi. Vaikkei kommentteja ymmärräkään, ne kuulostavat hauskoilta ja tilanteeseen sopivilta, esimerkiksi silloin, kun Heikki-Pekka huusi takaisin kentän laidalla huutaneelle äidille.

Arvosanojen antamisen perusteella suurin osa oppilaista piti kuitenkin kirjasta, vaikka sen ymmärtäminen kokonaisuutena jäi vähän hämäräksi. 22 oppilasta antoi arvosanaksi 8 tai enemmän. Oman analyysini päätteeksi kirjoitin, etten oikein pitänyt Ranskanperunapotkusta, johtuen juuri asioiden sekavasta esitysjärjestyksestä. Henkilöhahmot sitä vastoin olivat minustakin hauskoja ja parhaita henkilöahmoja oppilaatkin osasivat nimetä hyvin.



## **4 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET**

Neljänteen lukuun olen koonnut tutkielman tekemisen tulokset, sekä tutkimuksen ja analyysien tulokset ja arvioinnin. Kaiken kaikkiaan tutkielman tekeminen vei useamman vuoden, mutta ajatustyön merkitystä ei voi väheksyä tippaakaan. Alitajuisesti sekä välillä turhankin tietoisesti gradu on pyörinyt mielessäni. Olen miettinyt, miten asiat kirjoittaisin ja mitä pitikään tehdä seuraavaksi ja joinain päivinä parin vuoden aikana olen jopa kirjoittanut ajatuksiani ja pohdinnan tuloksiani ylös.

Tämän tutkielman tekeminen on vaatinut nimenomaan paljon pohdintaa jo tutkimusmenetelmällisistäkin syistä. Sisällönanalyysi perustuu omalle loogiselle pohdinnalle ja päättelylle. Oman pohdinnan tuloksista joko muutan käsityksiäni tai vahvistan aikaisempia oletuksiani. Reseptiteoreettisen kirjallisuuden valossa huomaan, että sekin perustuu paljolti loogisen ajattelun varaan, etenkin siinä kohdin, missä mietitään reseptioon vaikuttaneita tekijöitä kussakin lukutilanteessa.

Tutkielman tekeminen on muuttanut minua myös opettajapersonana. Olisin varmasti kasvanut ja kehittynyt näiden parin vuoden aikana ilman gradun tekemistäkin, mutta huomaan nyt, että ajattelen asioita huomattavasti syvällisemmin ja jaksan pohdiskella asiat loppuun. Kirjallisuuden opettamisesta olen todella kiinnostunut ja onnistunut ja tälläkin hetkellä työssäni toteutan tuota esittelemääni mallia lastenkirjojen käsittelyyn.

### **4.1 TUTKIMUKSEN JA ANALYYSIEN TULOKSET**

Tulosten esittelyssä aloitan lastenkirjallisuuden määrittelystä. Lastenkirjallisuuden määrittelen lapsille tai nuorille suunnatuksi kaunokirjalliseksi tekstiksi. Lastenkirjallisuudessa, kuten aikuisillekin suunnatussa kaunokirjallisuudessa, on eri lajityyppejä, kuten fantasiakirjat, sadut tai tyttökirjat. Lastenkirjan määrittelyssä on kuitenkin mielekkäämpää analysoida kirjan sisältöä kuin sen lajityyppiä. Lastenkirjojen aiheet ovat nykyisin perhe-elämään tai koulumaailmaan sijoittuvia. Teemoina kirjoissa on

usein erilaiset perheet, erilaiset kulttuurit ja ystävyys sekä kaikenlaiset ihmissuhteet. Lastenkirjojen aiheet ovatkin hyvin konkreettisia ja lapselle läheisiä, koska lapsen kielellinen ja kognitiivinen kyky ei yllä ymmärtämään abstrakteja asioita. Kolmannella luokalla ympäristötiedonkin aiheet muuttuvat vasta pikkuhiljaa käsin kosketeltavista abstraktimmaksi ja viidennellä luokalla alkava historian opiskelu vaatii jo huomattavasti enemmän kielellistä ymmärtämistä.

Lastenkirjojen sisällön käsittelyyn esittelin toisessa luvussa mallin, joka toimii erityisesti alakouluissa, mutta miksei myös yläluokilla hieman syvennetyin ja muokatuin kysymyksin. Mallin pääpaino on asioiden nimeämisessä, jotta oppilas osaisi tunnistaa tarinoista ja teksteistä niiden keskeisiä käsitteitä, kuten päähenkilö, tapahtumapaikka, juoni ja aihe. Nimeäminen on etenkin pienemmille oppilaille helpompaa, kuin suurempien vastausten omin sanoin selittäminen. Oppilaalla on myös kyky perustella vastauksiaan syvemmin kirjan käsittelymallin ”Miksi?” – kysymysten avulla.

Tein itse oman analyysini reseptiotutkimukseen valitsemastani kirjasta Ranskanperunapotku. Vertasin omaa analyysiani oppilaiden reseptiopuheisiin lopuksi. Oman analyysin pohjalta Ranskanperunapotku jäi mieleeni hajanaisena ja paikoin vaikeaselkoisena lastenkirjana. En suosittelisi kirjaa oppilaiden itsenäiseen lukemiseen, tai ainakin kirjaa pitäisi sitten jotenkin yhdessä itsenäisen lukemisen jälkeen käsitellä. Ääneen luettuna, paikoin pysähdellen ja kysellen sekä selitellen Ranskanperunapotku on varmasti hyvä lastenkirja. Se on aiheeltaan lähellä esimerkiksi 9-vuotiaan elämänpiiriä, koska kirja käsittelee juuri perhe-elämän koukeroita ja ihmissuhteita perheen sisällä.

Jotta pystyin tutkimaan oppilaiden vastaanottoa valitsemastani lastenkirjasta, tarkastelin ensin reseption käsitettä. Reseptio on osa lukutapahtumaa ja omassa kaaviossani sijoitan sen kirjan lukemisen ja kirjan käsittelyn väliin. Jotta reseptio olisi vahva ja myönteinen, lukijan täytyy myös ymmärtää lukemansa. Niinpä luetun ymmärtäminen sijoittuu lukutapahtumassa kirjan lukemisen ja reseption ympärille. Vain ymmärtäessään lukemansa lukija kykenee myöhemmin käsittelemään ja analysoimaan kirjaa tarkemmin.

Tutkimuksessani asetin kirjan vastaanoton heikko-vahva-akselille. Heikko reseptio tarkoittaa, että lukija ei ole ymmärtänyt lukemaansa ja on siksi hylännyt kirjan tai ei jaksakaan keskittyä lukemaansa. Heikkoasteisen reseption lukija ei kykene käsittelemään kirjaa

tarkemmin, mutta pystyy nimeämään irrallisia asioita kirjasta. Vahva-asteisen reseption omaava lukija on innostunut ja kiinnostunut lukemastaan ja pystyy käsittelemään lukemaansa. Vahva-asteisen reseption lukija on myös ymmärtänyt lukemansa.

Luettuani Ranskanperunapotkun oppilaille ääneen keräsin kirja-arvosteluiden muodossa oppilaiden reseptiopuheet. Oppilaiden reseptioon vaikuttavia tekijöitä tässä tutkimuksessa oli niin kuulijassa, lukutilanteessa kuin molempien vaikuttamattomissakin. Kuulijan reseptioon vaikuttavat tekijät olivat asennoituminen kirjaan ja kirjan lukijaan sekä oma henkilökohtainen mieltymys kirjoihin. Lukijan nuhainen ääni ja sijaisopettajana oleminen vaikuttivat osaltaan myös reseptioon, lähinnä heikentävästi. Sijaisopettajana oleminen ja nuhaisuus vaikuttivat reseptiota heikentävästi siksi, koska oppilaat eivät pystyneet keskittymään kirjan kuuntelemiseen yhtä hyvin kuin oman opettajan kanssa ja lukijan äänikään ei ollut niin miellyttävä kurkku kipeänä.

Oppilaiden reseptiopuheista päättelin, että yksikään oppilas ei ollut hylännyt kuulemaansa ja näin ollen jäänyt reseption ulkopuolelle. Jokainen oppilas pystyi kuulemansa jälkeen käsittelemään kirjaa, eli jokainen oppilas oli saavuttanut ainakin heikkoasteisen reseption. Noin puolet luokan oppilaista oli paljon lukevia oppilaita, jotka pitivät kirjoista yleensäkin. Heidän reseptionsa oli vahvempiasteinen kuin vähän lukevilla kirjoihin heikommin suhtautuvilla oppilailla. 9-vuotiaiksi lapsiksi kaikki osasivat kehitystasolleen ominaisen asioiden nimeämisen, mutta vahvempiasteisen reseption kautta puolet oppilaista osasi myös perustella vastauksiaan, eli käsitellä syvemmin lukemaansa. Muutama oppilas ylsi jopa tulkinnan tasolle kirjan käsittelyssä, niin hyvin perusteltuja heidän vastauksensa olivat. Paljon lukeva oppilas siis suhtautui kirjoihin myönteisemmin ja vastaanotti Ranskanperunapotkun vahva-asteisena.

## **4.2 TULOSTEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI**

Käytin tässä tutkielmassani tutkimusmenetelminä sisällönanalyysiä ja tapaustutkimusta. Tapaustutkimuksen käyttäminen helpottaa tulosten arviointia siinä mielessä, että arviointi liittyy juuri tähän yhteen tutkimukseen ja sen reunaehtoihin.

Sisällönanalyysi asettaa omat vaikeutensa tulosten luotettavuuden arviointiin. Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä on niin subjektiivinen, että kaikki sen tulokset ovat tutkijan omaan kokemusmaailmaan peilattuja, ennakkokäsitysten sävyttämiä, oman loogisen päättelykyvyn ja –taidon tulosta. Tässä tutkimuksessa oma kokemusmaailma oppilaiden vastaanotosta on kovin pieni, koska olen ollut vasta niin vähän aikaa opettajana, enkä ole ehtinyt ja osannut tutkia oppilaiden vastaanottoa erilaisista kirjoista. Ennakkokäsityksiä minulla oli sen suhteen, että paljon lukevat lapset varmasti suhtautuvat positiivisemmin kirjoihin ja kirjallisuuteen ja sitä kautta myös osaavat verbaalisesti ilmaista itseään paremmin. Heidän kokemansa reseptio olisi myös voimakkaampaa, koska heitä kirjat kiinnostavat ja he jaksavat keskittyä kuuntelemaan. Tämän olen käytännön työssä kyllä huomannut. Oman loogisen päättelykykyni tuloksena en ole keksinyt mitään uudestaan, järjestellyt vain asioita erilaisiin järjestyksiin ja luonut oman kokonaiskuvan lastenkirjallisuuden ja reseptiteorian yhteenkuuluvuudesta ja niihin liittyvistä asioista.

Lastenkirjallisuuden käsitteen määrittely oli sinänsä helppoa, koska aihe on itselle tuttu. Myös materiaalia ja lähteitä oli runsaasti käytettävissä. Lastenkirjallisuuden määrittelyyn en esitellyt tai kehitellyt mitään uutta. Siksi koenkin, että määritelmä on luotettava ja analyysi samoin, koska oma esitykseni perustuu niin paljon aikaisempiin tutkimuksiin ja määritelmiin. Uutta koin luovani yhdistellessäni löytämiäni kirjan käsittelymalleja. Mielestäni malli onkin selkeä ja monikäyttöinen perusmalli kirjojen käsittelyyn luokkatilanteissa. Myös tähän malliin olen poiminut ideoita ja aineksia muista malleista ja muiden tutkijoiden ajatuksista, joten koen, että se on toimiva ja looginen. Luotettavuuden arviointi tässä sisällönanalyysissä lastenkirjallisuuden suhteen on haastavaa, koska luotettavan esityksen tuottamiseen vaikuttavat niin monet tekijät, kuten edellä esittelin. Kuitenkin juuri muista tutkimuksista omaksumani tiedon pohjalta koostamassani omassa tutkielmassani tieto on jäsentynyt minun loogisen ajatteluni pohjalta ja yhtä luotettavasti, kuin muissakin tutkimuksissa.

Sisällönanalyysi tietystä kirjasta on vielä subjektiivisempi kuin jonkin käsitteen määrittely, etenkin jos muut tutkijat eivät ole julkaisseet analyysejään muiden luettavaksi ja saataville. Näin kävi juuri Ranskanperunapotkun kanssa, koska se on tuore lastenkirja, eikä siitä ollut mitään arvosteluja eikä sitä ollut edes listattu suomalaisten lastenkirjojen joukkoon vuonna 2003 alan julkaisuissa. Minä olen tulkinut Ranskanperunapotkun omassa

kokemusmaailmassani ja sen mukaan, millaisen reseption kautta olen kirjan kokenut. Oma reseptioni oli oltava vahva-asteinen, jotta pystyin analysoimaan Ranskanperunapotkun tarkasti. Vahva-asteinen reseptio kuitenkin vaati useita lukukertoja ja useiden tuntien mietintöjä. Vaikka olin omasta näkökulmastani ajan kanssa analysoinut Ranskanperunapotkun, olivat oppilaat päätyneet hyvin samansuuntaisiin ratkaisuihin kerran tarinat kuultuaan, joten sen nojalla uskon, että myös oma analyysini on luotettava. Tässä on luotettavuuden kriteerinä saman asian nimenneiden määrä, eli minä ja oppilaiden enemmistö. Tarkemmin oppilaiden vastauksia peilasin omiini luvussa 3.3.

Lasten reseptiopuheiden tulkinta lopulta oli helppoa, kun ne oli saattanut ns. taulukkomuotoon, eli sijoittanut samanlaiset vastaukset yhteen ryhmään ja nimennyt näin syntyneet vastausryhmät (ks. Liite 6.3). Oppilaiden reseptiopuheiden ryhmittelyyn ja tulkintaan ovat kuitenkin vaikuttaneet useat syyt: lasten reseptio, lasten verbaaliset kyvyt reseptiopuheen tuottamiseksi sekä minun jäsentelyni ja luokitteluni reseptiopuheista tulkinnan kautta vastausryhmiksi. Lasten reseptiopuheet oli kuitenkin helppo ryhmitellä, koska oppilaat olivat vastanneet kysymyksiin melkein samoin sanoin tietyn vastausryhmän sisällä. Näin ollen voin olettaa, että ryhmät on loogisesti muodostettu. Reseptiopuheiden tulkinnasta johdetuissa reseption vahvuusasteissa tulos on myös luotettava, koska erotteluperiaate oli yksinkertainen eli vastausten perustelu. Mikäli oppilas oli vain nimennyt kysymykseen vastauksen, muttei ollut perustellut sitä, oli hän vastaanottanut kirjan heikompiasteisesti kuin vastauksensa perustelleet oppilaat. Näin ollen vahvuusasteen määritelmässä ei ole myöskään ollut monta eri ryhmää, eikä oppilaiden perusteluista ole voinut erehtyä. Oppilaat on voinut loogisesti sijoittaa joko vahva-asteisen tai heikkoasteisen reseption ryhmään.

#### **4.3. KIRJALLISUUDEN OPETTAMINEN**

Koulu vaatii oppilailta yhä enemmän luetun ymmärtämisen sujuvaa taitoa. Koulunkäynti ei ole enää jatkuvassa mediatulvassa eläessämme pelkkää oppikirjatekstien tai lastenkirjojen lukemista. Jo toisella luokalla taitavimmat oppilaat osaavat etsiä tietoa Internetistä ja käyttää sitä hyväkseen erilaisissa koulutehtävissä. Kuitenkaan, kuudesluokkalainen heikon

lukutaidon ja etenkin luetun ymmärtämisen kanssa kamppaileva oppilas ei välttämättä pysty käsittelemään löytämäänsä tietoa, mikäli ei ymmärrä lukemaansa.

Kouluissa kirjallisuuden opettamisen pitäisi toimia pohjana myös kaikenlaisen lukemisen harjoittelussa ja lukemisinostuksen pohjana. Mistään koulusta ei valmistuta pelkästään tietokoneruutua tuijottamalla, vaan painettu teksti on edelleen oppikirjojen tiedon jakamisen väylä. Kirjallisuuden opettamisessa tulisi lähteä yksinkertaisesti lukemaan innostamisesta, eikä miettiä pedagogisesti oikeita ratkaisuja, pääasia, että oppilas lukee jotakin muutakin kuin sarjakuvia. Ensimmäisellä luokalla sekin tosin olisi jo huippujuttu! Pikkuhiljaa opettaja oman harkintansa mukaan lisää erilaisia harjoitteita kirjallisuuden opiskeluun ja pitkäjänteisen työn tuloksena saa oppilaiden luetun ymmärtämisen kehittymään. Sopivin annoksin ja oppilaiden elämäntilanteeseen sopivilla teksteillä opettaja voi innostaa lapsia lukuharrastuksen pariin. Kirjojen lukemisen aikarajat ja lukemiseen pakottamisen voi unohtaa aluksi, myöhemmin kirjojen lukemisen aikatauluttaminen tuntuu oppilaista vain hauskalta, kun he ovat innostuneita kirjallisuuden maailmasta. Koko vuoden kestävä lukudiplomiurakka voi hyvinkin toimia pitkäjänteisenä motivaation lisääjänä.

Opettajan tulisikin etsiä kirjastojen henkilökunnalta ja alan julkaisuista apua kirjallisuuden opettamiseen, koska vinkkejä ja neuvoja löytyi todella helposti. Kirjallisuuden parissa työskentelevät ihmiset ovat myös hirvittävän kiinnostuneita vinkkaamaan lukijoita ja niin varmasti myös kirjallisuuden opettajiakin. Yhtä monta kuin on opettajapersoonia, on myös toteutustapoja kirjallisuuden opettamiseen ja sen suunnitteluun. Jokainen opettaja on taitava kirjallisuuden opettaja niin halutessaan. Omalla asenteella opettaja viestii kirjallisuuden kiehtovasta maailmasta ja innostaa näin oppilaitakin lukemaan. Kirjallisuuden käsite sinänsä ei ole alaluokilla myöskään välttämätön. Luokassa puhutaan kirjoista ja lukemisesta. Oppilaatkin ovat yleensä tottuneita valitsemaan itselleen sopivia kirjoja ja opettaja osaa kyllä itse lukematta vinkata kansikuvan ja takakansitekstin perusteella oppilaalle sopivaa kirjaa.

Oppilaat voivat aivan hyvin lukea itsenäisesti kirjoja niinä hetkinä, kun ei ole muuta tekemistä. Lukemiselle voi myös varata oman tuntinsa lukujärjestyksestä. Opettaja voi myös lukea ääneen silloin tällöin tai vaikkapa tunnin viikossa. Pääasia, että luokassa luettaisiin muitakin kuin koulukirjoja. Ääneen lukemisesta voi myös tehdä yhden hengen

teatteria, kun muuntelee ääntään eri roolien mukaan kirjaa lukiessaan ja heittäytyy itsekin mukaan tarinaan. Oppilaat eivät malta odottaa seuraavaa lukukertaa!

## 5 TIIVISTELMÄ

Pro gradu – tutkielmassani tutkin sisällönanalyysin ja reseptiotutkimuksen keinoin lastenkirjallisuuden ja Lauri Törhösen kirjoittaman Ranskanperunapotkun vastaanottoa. Aineistona tutkimuksessani käytin lastenkirjallisuudesta tehtyjä tutkimuksia, reseptiotutkimuksia, kolmasluokkalaisilla teettämiäni kirja-arvosteluja ja Ranskanperunapotku –kirjaa.

Lastenkirjallisuus on lapsille ja nuorille tarkoitettua kirjallisuutta, jossa on myös erilaisia lajityyppejä, esimerkiksi fantasiakirjoja, satukirjoja, tyttökirjoja ja seikkailukirjoja. Lastenkirjallisuuden aiheet ovat konkreettisia lapsen elämään kuuluvia asioita, kuten perhe, ystävät, harrastukset ja koulu.

Reseptio on osa lukemistapahtumaa. Vastanotto tapahtuu kirjaa lukiessa ja pohjustaa luetun ymmärtämistä. Vahva-asteisesti kirjan vastaanotettuaan lukija pystyy käsittelemään lukemaansa syvällisemmällä tasolla ja kykenee jopa tulkitsemaan erilaisia tekstejä ja niiden merkityksiä.

Luin Tamperelaisella ala-asteella keväällä 2004 Ranskanperunapotkun ja keräsin luettuni oppilaiden reseptiopuheen kirja-arvostelujen muodossa. Noin puolet oppilaista oli vastaanottanut Ranskanperunapotkun vahva-asteisesti ja osasi käsitellä kuulemaansa syvemmällä tasolla vastauksensa perustellen. Vahva-asteisen reseption oppilaat olivat myös positiivisesti kirjoihin suhtautuvia paljon vapaa-aikanaan lukevia oppilaita. Heikkoasteisen reseption oppilaat osasivat nimetä vastauksen. He suhtautuivat kirjoihin negatiivisemmin eivätkä lukeneet kovin paljon vapaa-aikanaan.

asiasanat: lastenkirjallisuus, reseptio, reseptiopuhe, vastaanotto, kirjallisuudenopetus, kirja-analyysi, kirja-arvostelu, ääneen lukeminen, sisällönanalyysi, tekstin tulkinta



## 6 LÄHTEET

Dunderfelt, T. (1990) *Elämänkaaripsykologia* WSOY

Himberg - Laakso - Peltola - Vidjeskog (1992) *Psykologia 2 – kurssi 2: kehittyvä ihminen* WSOY

Julkunen, M-L. (1993) *Lukijaksi kasvaminen* WSOY

Leino, A-L. (1979) *Kielididaktiikka* OTAVA

Linna, H. (1999) *Lukuonni – kirjallisuuden opetus ala-asteella* WSOY

Rikama, J. (2000) *Kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia* WSOY

Kaartinen, V. ja Tiuraniemi, P. (1990) *Kognitiivinen lähestymistapa kaunokirjallisuuden koulukäsittelyyn, Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja* SKS

Kauppi, L. / HS (18.7. 2004) ”Ihanan surullisen pelottavaa ja kaunista” -

*Lastenkirjakyselyn vastaukset ovat arvokasta tietoa tutkijoille*

<http://www.hs.fi/tulosta/1076153273797>

(30.6.2006)

Niskanen, V.A. (2002) *Kvalitatiivisia tutkimustyyppejä*. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta

<http://www.honeybee.helsinki.fi/users/niskanen/kotu/sisana.htm>

(4.7.2006)

Opetushallitus ja yleisradio (2000-2004) *Etälukio. Etäopiskeluväylä. Proosan analysointi.*

<http://www.oph.fi/etalukio/opiskelumodulit/aidinkieli3/proosan.html>

(3.7.2006)

Peepre, M. ja Keinänen, N. (2000) *Reading our world – a guide to practical and theoretical criticism* Helsinki University Press

Silius, K. (14.4.2005) *Sisällönanalyysi* TTY/DMI/Hypermedialaboratorio

[http://matwww.ee.tut.fi/hmopetus/hmjatkosems04/liitteet/JOS\\_hypermedia\\_Silius150405.pdf](http://matwww.ee.tut.fi/hmopetus/hmjatkosems04/liitteet/JOS_hypermedia_Silius150405.pdf)

(4.7.2006)

Suomen kaupunkiliitto toim. (1980) *Kasvuvuosien psyykinen kehitys*, julkaisu D:12

Tiirikari, L. (1995) *Kirjallisuuden reseptiohistorian mahdollisuudet ja rajat*, Tietolipas 137,

SKS

Toivakka, S., Saure, A., Nuorgam, V., Lyyri, M. (2002) *Kirjan ystävä – kirjallisuudenopetuksen menetelmäopas perusasteelle* Laatusana Oy

Törhönen, L. (2002) *Ranskanperunapotku* Otava

Vilkkonen - Riihelä - Kalliopuska (1982) *Uuden lukion psykologia 2 – kurssit 2 ja 3* WSOY

Wikipedia-projektin osanottajat ( 3. huhtikuuta 2006) *Lastenkirjallisuus, Wikipedia*, <http://fi.wikipedia.org/w/index.php?title=Lastenkirjallisuus&oldid=970393> (30.6.2006)

## 7 LIITTEET

### LIITE 7.1 PÄIVÄKIRJA

MAANANTAI 10.5.2004

Ensimmäisellä tunnilla työrauha hukassa, koska oppilaat niin innoissaan Tiina-sijaisesta. Käytiin läpi lintuesityksiä. Puolen tunnin välitunti ruokailun jälkeen. Toisen tunnin alussa kerroin, mitä kirjan lukemisen jälkeen seuraa: kirja-arvostelu jne. Alussa lukurauhan saaminen oli hankalaa, välitunnin riehut tulivat mukaan luokkaan. Tunnin loppua kohti tuli hiljaisuus ja osa oppilaista naurahteli tarinalle. Yksi poika ilmoitti jo ennen kirjan lukemista, että antaa sille arvosanaksi nollan kaikissa asioissa. Oppilailla oli koko ajan vähän kähinää ja nahinaa. Englannin tunnilla oli myös räyhää ja ihmeellisiä keväthöpötyksiä. Matikan tunnilla osa oppilaista teki koetta, muut osasivat antaa työrauhan. Koko päivä meni ihan turhan paljon riehumiseen. Ainoastaan puolikkaan ryhmän tunnilla sai työrauhan. Veljekset, jotka jo harjoittelussa olivat ylivilkkaita, olivat nytkin. Muutama oppilas aiheuttaa jatkuvaa häiriötä, mikä vaikuttaa myös muihin oppilaisiin ja yleiseen tunnelmaan. Päivästä jäi mieleen kaaos.

TIISTAI 11.5.04

Ensimmäisellä (enkun) tunnilla puolikkaan ryhmän kanssa oli aivan 'eri meininki' kuin eilen. Kaikki olivat rauhallisia ja tekivät tehtäviään. Toisella tunnilla oppilaat jatkoivat rauhallisesti hommiaan. Antoivat hyvin myös työrauhan kokeen tekijälle. Minulla itselläni on hirveä nuha, ääni ei tahdo tulla ja puhuminen on vaikeaa tukkoisen nenän takia... Kolmannella tunnilla luin taas kirjaa, kun koko luokka oli paikalla. Aluksi ei ketään kiinnostanut kuunnella, mutta kun muistutin arvostelun tekemisestä, alkoivat rauhoittua kuuntelemaan. Lopputunnista ruokailuun lähtö aivan selvästi aiheutti pientä levottomuutta. Liikuntatunnilla olisivat ilmeisesti halunneet pelata jalkapalloa, mutta kävimme kävelyllä, ja mentiin hippaa. Yllättävän hyvin motivoituivat kävelyynkin. Hippaviestin jälkeen oli pieni kahakka. Välitunnilla kivien heittelyä ja rähinää. Kuviksen tunnilla tehtiin hiilipiirustusta.

KESKIVIIKKO 12.5.04

Aamunavauksen ja uskonnon tunnin aloitukseksi kuunneltiin Vivaldin "kevät". Eivät ole ilmeisesti hirveästi klassista musiikkia kuunnelleet. Osan oli hirveän vaikea keskittyä vain kuuntelemaan. Uskonnon vihkoon kirjoitettiin otsikolla "Kevät" omia tuntemuksia siitä, mitä keväällä voi tehdä, mitä itse on keväisin tehnyt, milloin kevät on. Kuvistunnilla tehtiin eiliset työt loppuun ja kun ne tulivat niin nopeasti valmiiksi, niin mentiin äidinkielen asioihin. Seuraavallakin tunnilla jatkettiin äikkää ja luin kirjan jo loppuun. Inhottavaa lukea, kun ääntä ei meinaa tulla. Kurkku on tänään tosi kipeä! Tänään kaikki kuuntelivat tosi hyvin. Naurahtelivat tarinalle. Käytiin läpi Heikki-Pekan kommentit. Matikan tunnilla jatkettiin tehtäviä ja yksi teki vielä koetta.

#### TORSTAI 13.5.04

Ensimmäisellä tunnilla juteltiin siitä, mitä keväällä voi tehdä ja millaista keväällä on esim. luonnossa. Siitä jatkettiin kirjoittamalla kesästä. Mitä kesällä voi tehdä ja mitä aikoo tehdä jne. Tehtiin matikan tunnin alussa sanaselitystehtäviä, ensin annoin ohjeet ja sitten tekivät. Olivat vähän hädissään eivätkä osanneet oikein aloittaa. Annoin vielä ohjeita, että voi kirjoittaa ihan mitä vaan sanoista tulee mieleen, mutta tuntuivat olevan todella vaikeita. Hiukan utelivat myös toisiltaan, mutteivät halunneet kertoa omia vastauksiaan. Osa oppilaista sanoi, ettei kerta kaikkiaan tiedä ja jätti sitten vastaamatta. Ympän tunnilla käytiin linturetkellä ja sen päätteeksi teimme kirja-arvostelun. Koska sanaselitystehtävä oli tehty, tämä oli helpompi aloittaa. Kerrattiin, miten arvostelupaperi täytetään. Ryhtyivät heti puuhaan ja tekivät rauhassa omia papereitaan. Arvosanan antamisesta oli vähän sellainen olo, että kannattiko edes kysyä, kun osa antoi nelosen, osa kympin ihan vaan minun persoonani perusteella ja omasta periaatteesta, että ei halua antaa kirjalle sinänsä hyvää numeroa. Äikän tunnilla tehtiin kirjoitusvihkon tehtäviä.

#### PERJANTAI 14.5.04

Ekalla tunnilla enkkuu. Ryhmä todella rauhallinen ja ahkera. Kaikki ryhtyivät heti tehtävien kimppuun ilman eri kehoituksia. Kaikki olivat tosi rauhallisia ja muutamaa lukuunottamatta kaikki saivat tehtävät valmiiksi! Toisella tunnilla pidettiin tietokilpailu ja sen jälkeen matikan tehtäviä, joista ei meinannut tulla mitään. Hirveä hulina. Äikän tunnilla käytiin edellisen tunnin läksyt ja tehtävät ja kerrattiin tarinan juoni.

## LIITE 7.2 KIRJA-ARVOSTELU

- \* Olen \_\_\_ tyttö \_\_\_ poika
- \* Luen omalla ajallani \_\_\_ en ollenkaan \_\_\_ vähän \_\_\_ paljon
- \* Kirjat ovat yleensä \_\_\_ tylsiä \_\_\_ ihan kivoja \_\_\_ tosi hyviä

### 1. Mitä tarinassa tapahtui? Mistä tarina kertoi?

---

---

---

---

---

### 2. Kuka / ketkä olivat tarinan päähenkilö?

---

---

### 3. Kuka oli tarinan paras henkilö / hahmo? Miksi?

---

---

---

---

### 4. Millainen oli tarinan isä? Entä äiti?

---

---

---

---

---

### 5. Millaisia tarinan pojat olivat?

---

---

---

---

---

**6. Mikä tarinassa oli hauskinta? Miksi?**

---

---

---

---

---

**7. Mistä tarinassa et pitänyt? Miksi?**

---

---

---

---

---

**8. Mikä asia tai tapahtuma jäi tarinassa parhaiten mieleen? Miksi?**

---

---

---

---

---

**Antaisin kirjalle kouluarvosanan (4-10) \_\_\_\_\_**

## LIITE 7.3 YHTEENVETO OPPILAIDEN VASTAUKSISTA

Kaikkiaan vastauksia 26; tyttöjä 7, poikia 19  
Omalla ajalla lukeminen; vähän 13, paljon 13  
Asenne kirjoihin; ihan kivoja 14, tosi hyviä 12

### 1. Mitä kirjassa tapahtui? Mistä tarina kertoi?

Jukka meni kouluun	2
Jukka alkoi harrastaa ja harrasti jalkapalloa	12
Banaanipotkun opettamisesta (sopimuksen tekeminen)	6
Jukan hienosta banaanipotkusta	7
Jukan perheestä	2
Ranskanperunapotkun keksimisestä	8
- ei mitään vastausta	3
- 1 oppilas selitti koko juonen	

### 2. Kuka/ketkä olivat tarinan päähenkilöt?

Jukka	19
Ukko	16
Mikko	16
isä	5
äiti	4
Heikki-Pekka (valmentaja)	2
- pelkän Jukan nimesi	5
- suurin osa nimesi kaikki kolme poikaa	
- muutama vastasi Jukan ja perheen	
- ei vastausta	1

### 3. Kuka oli tarinan paras henkilö/hahmo?

#### Miksi?

Ukko	16	15
Jukka	6	5
Mikko	3	
isä	1	
Heikki-Pekka		1
- myös jalkapallo sai yhden maininnan		
- Ukon perustelut: kyselevä, humoristi, kekseliäs, hauska		
- Jukan perustelut: osasi pelata hyvin		

#### 4. Millainen oli tarinan isä? Entä äiti?

isälle selityksiä	23
isälle ei selitystä	3
äidille selityksiä	23
äidille ei selitystä	3

- isä on hassu, hauska, kannustaa poikia urheiluun, selittää kaikkea, tylsä, normaali isä, vitsikäs, outo, persoonallinen, huono huumori
- äiti ei oppilaiden mielestä esiinny tarinassa paljon, mutta on jämäkkä naisasiantuntija, pirteä ja iloinen, liian huolehtiva, raivoaa, rauhallinen, ei ymmärrä isän vitsejä, kekseliäs, tylsä

#### 5. Millaisia tarinan pojat olivat?

selitys pojille	22
ei vastausta	4

- pojat ovat yleisesti hauskoja, tavallisia pikkupoikia, kivoja, vähän hölmöjä, hulluja, aika samannimisiä, yleensä iloisia, urheilullisia, kiinnostuneita jalkapallosta, tyhmiä
- Jukka on hyvä jalkapalloilija, Ukko lapsifilosofi ja Mikko ihailee Jukkaa

#### 6. Mikä tarinassa oli hauskinta?

#### Miksi?

hauskalle jutulle selitys	19	11
ei vastausta	7	

- hauskoja juttuja olivat kun Mikko yritti banaanipotkua, kun Teräskarhut huusivat rumasti, kun Ukko keksi ranskanperunapotkun, isä oli hullu, kun Mikko ei osannut beetä, Ukon kysymykset, kun Mikko laittoi ranskanperunan korviinsa, Heikki-Pekan latinan puhuminen, Mikko ja Ukko yleensäkin
- perusteluissa korostui se, että jokin juttu oli kuulostanut hauskalta tai nauratti paljon

#### 7. Mistä et pitänyt tarinassa?

#### Miksi?

selitys, mistä ei pitänyt pidin kaikesta	14	11
ei vastausta	5	7

- tarinan huonoja juttuja perusteluineen olivat:  
kun Heikki-Pekka puhui latinaa, koska sitä ei ymmärrä  
Mikko sotki Jukan pallot ja Jukka sai syyn niskoilleen  
kentän laidalla huutanut nainen, koska oli jääräpäinen ja hullu ja käytti rumaa kieltä  
isä, koska oli tyhmä  
jalkapallo yleensä, koska se on ärsyttävää  
Ukko, koska kiusasi Jukkaa



Jukka, koska leikki näsäviisasta  
 äiti, koska hänellä oli asioihin huonot ratkaisut  
 tarina kokonaisuudessaan, koska oli liian lyhyt  
 - osa näistä selityksistä oli ilman perusteluja, mutta yhtään muuta selitystä ei ollut

### 8. Mikä tarinassa jäi parhaiten mieleen?

### Miksi?

vastauksia	22	7
ei vastausta	4	

- mieleen jääneitä asioita perusteluineen:  
 Ukon keksimä ranskanperunapotku, koska se oli hauska nimi ja kirjan nimi  
 Jukan banaanipotku, koska se kuulosti hienolta potkulta  
 nainen kentän laidalla, koska huusi rumasti  
 kun Heikki-Pekka puhui eri kieltä, koska se oli hauskaa  
 kun Mikko laitto perunan korviin, koska se kuulosti kivalta  
 Jukan ensimmäinen koulupäivä, koska se oli kirjan alku ja jää helposti mieleen
- muita asioita ilman perusteluja:  
 kun Mikko syntyi  
 Jukan jalkapallon pelaaminen  
 stadionin valot

### 9. Antaisin kirjalle kouluarvosanan 4-10

Arvosanat välillä 9 ja 10+	17
Arvosanat välillä 8 ja 9	5
Arvosanat välillä 5 ja 8	3
Arvosana 4	1