

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Kalevalan opetus alakoulussa
Transaktioteorian näkökulma**

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

JENNI HUMALISTO

Kevät 2008

Tutkimuksessa perehdyttiin Kalevalan opetukseen alakoulussa. Tarkoituksena oli selvittää erityisesti transaktioteorian näkökulmasta, miten vanha kansalliseepoksemme sopii nykyisen kirjallisuuden opetuksen lukijalähtöisyyden raameihin. Tavoitteena oli myös vertailla erilaisiin ideologioihin pohjautuvien koulujen Kalevalan opetusta.

Tutkimukseen osallistui 10 opettajaa eripuolilta Suomea. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli koulutukseltaan luokanopettajia. Tutkimuksessa oli mukana steinerkoulun opettajia, kristillisen koulun luokanopettajia ja kunnallisten koulujen opettajia.

Kirjallisuuden opetus on nykyään lukijalähtöistä eli lukijan omat kokemukset ja tulkinnat sekä kirjojen lukemisen elämyksellisyys ovat keskeisiä kirjallisuuden opetuksessa. Lukijalähtöisyyttä ja lukijan aktiivista roolia korostavan transaktioteorian mukaan lukija ja teksti ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Lukijan ja tekstin kohtaaminen on keskiössä ja lukemistapahtuma on dynaaminen prosessi. Tekstin tulkinta on aina yksilöllistä, ajasta ja paikasta ja lukijasta riippuvainen. Transaktioteorialla on yhteys konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen.

Tutkimusote oli luonteeltaan laadullinen. Tutkimus toteutettiin pääosin kontrolloidulla kyselyllä avoimin kysymyksin. Aineistoanalyysi toteutettiin kvalitatiivisen tutkimuksen ymmärtävällä analyysitavalla.

Tutkimuksen päätutkimusongelma oli, miten lukijalähtöisyys ja oppilaan aktiivinen rooli huomioidaan Kalevalan opetuksessa alakoulussa. Tutkimuksen tuloksista selvisi, että oppilaiden aikaisemmat kokemukset ja taso huomioidaan Kalevalan opetuksessa ja että opetus on hyvin monipuolista ja vaihtelevaa.

Vastaajien mukaan Kalevalan opetuksessa käytetään erilaisia luetunymmärtämisen strategioita. Lisäksi tutkimushenkilöt käyttävät vaihtelevia, oppilaskeskeisiä opetusmenetelmiä. Kristillisen ja kunnallisten koulujen opettajat opettavat Kalevalaa koko alakoulun ajan, mutta steinerkoulussa Kalevalan käsittely ajoittuu pääosin neljännelle luokalle, jonka aikana Kalevala käsitellään perusteellisesti läpi. Vastaajien mukaan Kalevalalla on merkittävä asema verrattuna muuhun kirjallisuuden opetukseen ja sen opetuksessa on yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia muuhun kirjallisuuden opetukseen. Suhteessa muuhun kirjallisuuden opetukseen Kalevala käsitellään yleensä yhdessä ja sitä integroidaan moniin eri oppiaineisiin. Steinerkoulun pedagogiikka näkyi steinerkoulun opettajien vastauksissa ja steinerkoulun opettajien vastaukset erottuivat melko paljon muiden tutkimushenkilöiden vastauksista.

Johtopäätöksenä voitiin todeta, että Kalevalan opetuksessa alakoulussa huomioidaan oppilaan aktiivinen rooli ja lukijalähtöisyys. Transaktioteoria tarjosi uudenlaisen näkökulman tarkastella Kalevalan opetusta. Transaktioteorian näkökulmasta Kalevalan opetuksessa tulee lähteä liikkeelle oppilaiden aikaisempien kokemusten aktivoinnista, minkä jälkeen tekstiin tutustutaan yhdessä. Lopuksi oppilasta ohjataan tekstin itsenäiseen lukemiseen.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TAUSTATIETOA KALEVALASTA JA KALEVALAN OPETUKSEN PERINTEESTÄ	6
2.1	KALEVALAN SYNTY JA MERKITYS	6
2.2	KALEVALAN SISÄLTÖ JA KIELI.....	8
2.3	KALEVALAN OPETUKSEN PERINNE.....	10
2.3.1	<i>1800-luvulla</i>	<i>10</i>
2.3.2	<i>1900-luvulla</i>	<i>11</i>
2.3.3	<i>2000-luvulla</i>	<i>14</i>
3	KIRJALLISUUDEN OPETUS JA OPPIMINEN	16
3.1	LUKEMISEN KEHITTYMINEN	16
3.2	LUKEMISEN YMMÄRTÄMISEN STRATEGIAT	18
3.3	LUKIJAN MUUTTUVA ROOLI.....	20
3.4	KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN TEORIAM.....	20
3.4.1	<i>Transaktioteoria</i>	<i>22</i>
3.4.2	<i>Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja kirjallisuuden opetus</i>	<i>25</i>
4	YKSITYSKOULUJEN PIIRTEITÄ	27
4.1	STEINERKOULU	27
4.2	KRISTILLINEN KOULU	29
5	OPETUSSUUNNITELMA KIRJALLISUUDEN OPETUKSESTA	31
5.1	PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET.....	31
5.2	HÄMEENLINNAN NORMAALIKOULUN OPETUSSUUNNITELMA	32
5.3	STEINERKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN EROAVAISUUKSIA	33
6	TUTKIMUSONGELMAT	35
7	TUTKIMUSMENETELMÄT	36
8	TUTKIMUSHENKILÖT	38
9	AINEISTO JA AINEISTOANALYYSI	40
9.1	OPPILAJEN AIKAISEMPIEN KOKEMUSTEN HUOMIOINTI KALEVALASTA.....	40
9.2	OPPILAJEN TASO.....	41
9.3	LUETUNYMMÄRTÄMISEN STRATEGIAT KALEVALAN OPETUKSESSA	42
9.4	ERI OPETUSMENETELMIEN, OPETUKSEN AIHEIDEN JA OPPISISÄLTÖJEN JA OPETUKSEN LÄHTEIDEN ASEMA OPPILAJEN AKTIIVISEN ROOLIN NÄKÖKULMASTA.....	43
9.4.1	<i>Opetusmenetelmät</i>	<i>43</i>
9.4.2	<i>Aiheet, oppisisällöt ja opetuksen lähteet</i>	<i>45</i>
9.5	KALEVALA OSANA MUUTA KIRJALLISUUDEN OPETUSTA	50
9.6	KESKEISET TULOKSET	51
10	TULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA	54
10.1	TUTKIMUKSEN JOHTOPÄÄTÖKSET JA TULOSTEN TULKINTA TEORIAN VALOSSA	54
10.2	KOULUJEN VERTAILUA	60
10.3	NYKYPÄIVÄN KALEVALAN OPETUS JA HISTORIALLINEN KATSAUS	61
10.4	KALEVALAN KÄSITTELY TRANSAKTIOTEORIAN NÄKÖKULMASTA.....	64
11	POHDINTA	67
	LÄHTEET	71

1 JOHDANTO

Kalevala on suomalaisen kirjallisuuden kansainvälisesti merkittävin runoelma, joka myyttillisenä eepoksena vaikuttaa edelleen aikaamme. Kalevala on ennen kaikkea suomalaisuuden symboli. Se on vaikuttanut suomen kieleen ja suomalaiseen kulttuuriin tavalla, jonka vaikutusta kokonaisuudessaan on vaikea arvioida. Kalevala liittyy oleellisesti suomalaisen sivistyksen syntyhetkiin ja matkaan kohti valtiollista itsenäistymistä. Lisäksi Kalevala on suuri eurooppalainen epos. (Arvilommi, Kinanen & Kuukka 2002, 9.) Kalevalaa voidaan pitää suomalaisen sanataiteen monumentaalisenä merkkiteoksena. Kalevala on Lönnrothin runoelma, joka ilmentää hänen näynomaista ja uskonvaraista käsitystään kalevalaisesta muinaisajasta. (Kaukonen 1979, 188–189.)

Kalevala on teos muiden kirjallisuuden opetukseen kuuluvien teosten joukossa, mutta sen merkittävyys on ainutlaatuista. Kalevalaa on opetettu kouluissa 1800-luvulta lähtien, joten sillä on pitkät perinteet koulujemme kirjallisuuden opetuksessa. Kalevalan opetuksen perinteessä sen merkitys on ollut erityisesti kansalaiskasvatuksessa. Kirjallisuuden opetuksessa ja Kalevalan opetuksessa lukija ei ennen saanut huomiota, vaan opetus nähtiin pikemminkin tiedonsiirtona ja oppilas tiedon vastaanottajana.

Kalevalaa opetetaan kouluissa edelleenkin ja tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, millainen on sen asema nykypäivän kirjallisuuden opetuksessa, miten Kalevalaa opetetaan alakouluissa ja kuinka se soveltuu nykyiseen lukijalähtöisyyden paradigmaan. Lukijalähtöisyys eli lukijan aktiivinen rooli liittyy oppilaskeskeiseen näkökulmaan opetuksessa.

Kalevala on teos, jonka käsittelyn voidaan ajatella poikkeavan muusta kirjallisuuden opetuksesta, koska se on vanhaa ja runomuotoista tekstiä. Kalevalan opetuksen tarkastelu tarjoaa haasteen transaktioteorian näkökulmalle, jossa tarkastellaan, miten Kalevalan opetusta voidaan tulkita transaktioteorian näkökulmasta. Kalevala tarjoaakin uudenlaisen sovelluksen Rosenblattin (1994) transaktioteoriaan, jossa lukijan oma tulkinta sekä lukijan ja tekstin kohtaaminen ovat merkittäviä.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja kyseessä on tapaustutkimus. Tutkimuksessa selvitetään yhden tapauksen, tässä tapauksessa kymmenen tutkimushenkilön Kalevalan opetuksen lukijalähtöisyyden, toteutumista. Tutkimuksen taustasitoumukset piilevät konstruktivistisessä ihmiskäsityksessä, jonka mukaan jokainen ihminen rakentaa oman käsityksensä ilmiöistä sosiaalisessa vuo-

rovaikutuksessa toisten kanssa. Kielellä on keskeinen rooli todellisuuden rakentumisessa ja kieli syntyy suhteessa toisiin ihmisiin. Konstruktivistisen ihmiskäsityksen mukaan kielellä merkityksellistetään maailmaa ja lähtökohtana ovat vuorovaikutuksessa syntyvät merkitykset ja toiminta. (Syrjäläinen 2008.) Lukijalähtöisyyden näkökulmasta voidaan ajatella, että tekstin merkitys syntyy lukijan ja tekstin vuorovaikutuksessa ja laajemmassa kontekstissa lukijan kokemukset ovat syntyneet vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja tekstissä itsessään piilee jonkinlainen konteksti, joka on syntynyt tietyssä kontekstissa ja vuorovaikutuksessa.

Tutkimuksessa on piirteitä fenomenologisesta tieteenfilosofiasta ja symbolisesta interaktionismista (Syrjäläinen 2008). Fenomenologinen tieteenfilosofia näkyy siinä, että tutkimuksen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää ihmisten eri käsityksiä ilmiöistä. Symbolistisen interaktionismin ajatuksia tutkimuksessa edustaa käsitys siitä, että ihmisten toimintaa ohjaavat asioiden merkitykset ja merkitykset syntyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Ryhmillä on yhteisiä merkityksiä. (Syrjäläinen 2008.) Transaktioteorian näkökulmasta nähdään, että samaan kieli- ja kulttuuriyhteisöön kuuluvilla ihmisillä on samankaltaisia tulkintoja. Lukijoiden teksteille antamat merkitykset voivat olla erilaisia, mutta samaan kieli- ja kulttuuriyhteisöön kuuluvien merkityksenannot ovat yleensä kuitenkin samansuuntaisia (Rosenblatt 1994, 20; Suojala 2006, 177–178; Koponen 2006, 34.)

Tutkimuksessa on pyritty noudattamaan hyviä tieteellisen käytännön periaatteita. Tutkimuksessa esitellään ensin aiheeseen liittyvää tausta- ja teorian tietoa, jonka jälkeen tarkastellaan kerättyä aineistoa analysoiden ja tulkiten sitä teorian valossa. Tutkimuksen tausta- ja teorian tieto rakentuvat Kalevalan opetuksen perinteestä, kirjallisuuden opetuksesta ja oppimisesta. Tutkimuksen aineisto on kerätty kyselylomakkeella ja aineisto on analysoitu kvalitatiiviseen tutkimukseen kuuluvalla ymmärtävällä analyysitavalla. Aineisto kerättiin steinerkoulusta, kristillisestä koulusta ja kunnallisista kouluista.

2 TAUSTATIETOA KALEVALASTA JA KALEVALAN OPETUKSEN PERINTEESTÄ

2.1 Kalevalan synty ja merkitys

Elias Lönnrot on nimi Kalevalan takana. Hän syntyi 9.4.1802 Sammatin Paikkarin torpassa. Lönnrot oli köyhän räätälin poika. Hänen koulutiensä oli kivikkoinen, mutta hän oli ahkera lukija. Lönnrot opiskeli Tammisaaren pedagogiassa, Turun katedraaliskoulussa ja Porvoon kimmassa, josta hän siirtyi Turun Akatemiaan vuonna 1822. Hän opiskeli muun muassa kieliä ja kirjallisuutta. Hän valmistui filosofian kandidaatiksi, jonka jälkeen opinnot jatkuivat Helsingissä, josta hän valmistui lääketieteen lisensiaatiksi ja tohtoriksi väitöskirjoillaan ”Väinämöisestä, muinaissuomalaisten Jumalasta ja ”Suomalaisten taianomaisesta lääketaidosta”. (Pentikäinen 1987, 89; Kaukonen 1979, 20–24.)

Elias Lönnrot oli kiinnostunut kansanrunoudesta. Toimiessaan kotiopettajana Vesilahden Laukossa hän tutustui tämän seudun kansan keskuudessa esitettyihin runoihin ja lauluihin. Lönnrot teki ensimmäiset viisi runonkeruumatkaansa vuosina 1828–1834 ja viisi lisää vuosina 1835–1842. Lönnrot oli tutustunut Topeliuksen ja Gottlundin runojulkaisuihin ja Reinhold von Beckerin 1820 julkaisemaan esitelmään Väinämöisestä. Keruumatkat suuntautuivat etupäässä Savoan, Karjalaan ja Lappiin. Ensimmäisen runomatkansa jälkeen vuonna 1829 hän julkaisi viisiosaisen runokoelman *Kanteleen taikka Suomen Kansan sekä Vanhoja että Nykyisempiä Runoja ja Lauluja*. Kolmas runonkeruumatka 1832, ensi vierailu rajan taakse, neljäs matka sekä viides matka 1834, jolloin Lönnrot tapasi Arhippa Perttusen, olivat Kalevalan ilmestymisen kannalta tärkeitä. Näiden matkojen jälkeen hän keskittyi niin sanotun Vanhan Kalevalan rakentamiseen. Lönnrotin tavoitteena oli rakentaa kokoelma, joka vastaa puolta Homerosta. Lönnrot halusi pelastaa runot häviöstä muinaisuuden tuntemiselle tärkeinä lähteinä sekä niiden runollisen arvon takia. (Virtanen 1988, 42; Kaukonen 1979, 31–37; Arvilommi ym. 2002, 10.)

Kalevala syntyi vaiheittain. Lönnrot yhdisti vuonna 1833 aikaisemmin muodostamansa runosikermät ja eräät vanhoina pitämänsä runot *Runokokoukseksi Väinämöisestä*, joka oli pienoisepos. Viidennen keruumatkan tulosten sovittaminen tähän kehykseen merkitsi Kalevalan ensimmäi-

sen painoksen syntymistä vuonna 1835. Lönnrotin uskottiin löytäneen alkuperäisen pirstoutuneen eepoksen sirpaleet ja yhdistäneen ne kokoonpanomenetelmän avulla. (Virtanen 1988, 42; Kaukonen 1979, 186–188.) Lönnrot yhdisti toisiinsa esikirjallisia runoja kuvaelmasarjaksi, jonka eri osia hän pyrki monin keinoin liittämään toisiinsa kiinteämmin kuin vain eri yhteyksissä samoina toistuvien henkilön- ja paikannimien varassa oli mahdollista (Kaukonen 1987, 114). Kalevalan toinen painos syntyi vuonna 1849, eikä sitä voida enää pitää runokertomuksena vanhoista Karjalan runoista vaan Lönnrotin kaikenkäsittävänä kuvauksena kalevalaisesta muinaismaailmasta (Virtanen 1988, 42; Kaukonen 1979, 189).

Kiinnostus suomalaiseen kansanrunouteen alkoi kasvaa 1700-luvulla. Kaunopuheisuuden professori ja historiantutkija Henrik Gabriel Porthan oppilaineen keräsi kansanrunoja, jotka tulivat myöhemmin lähdeaineiksi Kalevalan syntyvaiheissa. Porthanin aikana runojen keskeisin henkilö hahmo oli Väinämöinen. Runoissa kuvattiin Väinämöisen ja Joukahaisen kilpalaulantaa ja Lemminkäinen mainittiin Väinämöisen matkatoverina. Porthan oli tekstikriittinen kansanrunojen tutkija. Hän pyrki kokoamaan ehjän tekstin, joka antaisi tietoa Suomen kansan alkuperästä ja iästä. (Arvilommi ym. 2002, 9.)

Kalevalan syntyvaiheiden kannalta merkittävä oli myös Christfrid Gananderin *Mythologia fennica* (1789), joka on monipuolinen teos vanhoista runoista ja loitsuista. Kaarle Aksel Gottlund julkaisi säkeitä ja kertovia runoja Suomen sodan jälkeen. Gottlund haaveili vanhojen runojen pohjalta muodostettavasta kokoomateoksesta, josta tulisi uusi Homeros tai Ossian. Sakari Topeliuksen *Suomen Kansan Vanhoja Runoja ynnä myös Nykyisempiä Lauluja* (1822–1831) oli Lönnrotille esikuvana. Väitetään jopa, että ilman Topeliusta Kalevalaa ei olisi syntynyt. (Arvilommi ym. 2002, 9.)

Kalevala on suomalaisen kirjallisuuden kansainvälisesti merkittävin runoelma, joka myyttillisenä eepoksena vaikuttaa edelleen aikaamme. Kalevala on ennen kaikkea suomalaisuuden symboli. Se on vaikuttanut suomen kieleen ja suomalaiseen kulttuuriin tavalla, jonka vaikutusta kokonaisuudessaan on vaikea arvioida. Kalevala liittyy oleellisesti suomalaisen sivistyksen syntyhetkiin ja matkaan kohti valtiollista itsenäistymistä. Lisäksi Kalevala on suuri eurooppalainen eepos. (Arvilommi ym. 2002, 9.)

Kalevalaa voidaan pitää suomalaisen sanataiteen monumentaalisenä merkkiteoksena. Kalevala on Lönnrotin runoelma, joka ilmentää hänen näynomaista ja uskonvaraista käsitystään kalevalaisesta muinaisajasta. (Kaukonen 1979, 188–189.)

Kalevalan merkitystä kansalliseepoksena ei horjuta klassinen kiistakysymys siitä, missä määrin teos on kansaneepos, missä määrin taas Lönnrotin oma kirjallinen teos. Kansalliseepos on laaja, runomittainen teos, jota kansakunta pitää symbolinaan ja katsoo siinä kuvastuvan oman hengenlaa-

tunsa ja katsomuksensa. Kaikista maailman eepoksista, jotka on koottu eri-ikäisistä ja erilaista aineksista, Lönnrotin Kalevala on yksi kansanomaisimpia. (Virtanen 1988, 43.)

Kalevala vaikutti 1800-luvulla kansallisen korkeakulttuurin syntyyn ja myös suomalaisen kulttuuri-identiteetin syntymiseen. Kalevalan merkitystä Suomen itsenäistymiskehityksessä on korostettu monissa yhteyksissä, koska Kalevala herätti suomalaisen itsetunnon ja halun kehittää ja sivistää maatamme suomenkieliseksi. (Virtanen 1988, 43–44.) Kalevalassa oli käyttövoimaa suomalaisuuden, suomen kielen, kulttuurin, taiteen, tieteen ja kansallistunnon nousulle. Kalevalan sisällössä on myös aineksia, jotka ovat luoneet pohjaa erilaisille poliittisille näkemyksille. (Pentikäinen 1978, 266.)

Kalevalaiset runot avaavat ainutlaatuisen mahdollisuuden menneisyyden aatemaailman tutkimiseen. Kansanrunoudentutkimukseen Lönnrot ja Kalevala vaikuttivat siten, että sekä perinteen keruu että tutkimus keskittyivät kauan Kalevalasta tuttujen runojen ympärille. Aluksi tutkittiin muinaisuutta Kalevalan avulla. Myöhemmin todettiin, ettei Kalevala sovi tieteellisen tutkimuksen perustaksi, mutta eeposta on siteerattu sadoissa yhteyksissä, joissa on ollut kyse kansanrunojen aitoudesta. (Virtanen 1988, 44–45.)

Lönnrot oli myötävaikuttamassa suomen kielen aseman vakiintumista 1800-luvulla: Suomen kielen edistämiseksi perustettiin seura vuonna 1831. Nykyisin tämä seura tunnetaan nimellä Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Lönnrot toimi seuran ensimmäisenä sihteerinä. (Virtanen 1988, 44–45.)

Nykyään Kalevalaa voi lukea 47 eri kielellä ja teos on ollut monien suurien fantasiakirjailijoiden innoittajana. Kalevala oli myös Jean Sibeliukselle, Akseli Gallen-Kallelalle, Aleksis Kivelle ja Eino Leinolle innoitusta antanut teos. Kalevalan taika on yhtä paljon sen kielessä kuin sisällösäkin. (Arvilommi ym. 2002, 11.)

2.2 Kalevalan sisältö ja kieli

Kalevala on runoelma muinaisesta, kauttaaltaan fiktiivisestä kalevalaisesta maailmasta ja maailmakaikkeudesta, joka Lönnrotin mielessä hahmottui lopulliseen muotoonsa 16 vuoden aikana. Se on uninäynomainen valtava kuvitelma, jolta puuttuu välitön yhteys aineksina olleiden kansanrunojen historialliseen ja etnologiseen todellisuustaan. (Kaukonen 1987, 109.)

Niin sanottu Vanha Kalevala eli Kalevalan ensimmäinen painos jakautuu 32 runoon ja siinä on 12 078 säettä. Kalevalan toinen painos eli niin sanottu uusi Kalevala sisältää 22 795 säettä 50 runnon jaettuna. (Kuusi ja Anttonen 1985, 91, 94.)

Kalevala voidaan pelkistää seuraavaan juonikaavaan: Uuden Kalevalan alussa on luomisrunot, sitä seuraa Ainon surma, Sammon taonta, Lemminkäis-kertomus, Väinämöisen seikkailut, Kilpakosinta, Pohjolan häät, Lemminkäisen toinen matka Pohjolaan, Kullervon tragedia, Ilmarisen toinen matka Pohjolaan, Sammon ryöstö, Pako Pohjolasta, Taistelu Sammosta ja Väinämöisen lähtö. Kumpikin Kalevala alkaa maailman luomisesta ja päättyy Väinämöisen tuhoon. (Pentikäinen 1987, 51.)

Kalevalassa on kaksi kansaa, Kalevalan ja Pohjolan kansat. Eepoksen sankarit, Väinämöinen, Ilmarinen ja Lemminkäinen kuuluvat Kalevalaan, kun taas heidän vastustajansa on nimetty Pohjolan kansaksi. (Kuusi ja Anttonen 1985, 92.)

Kalevalan runot sisältävät myyttisiä runoja ja riittejä. Ne kuvaavat entisajan ihmisen maailmankuvaa. Myytit kertovat alkuaikojen tapahtumista ja kulttuuriheerosten toiminnasta, kuinka maailma luotiin, miten syntyi rauta tai miten kannel tehtiin. Esimerkiksi maailman synty on Kalevalan keskeinen myytti. Riitti taas on oikea toimintapa erilaisissa ihmiselämän tilanteissa. Riitti liittyy ihmiselämän eri vaiheisiin ja maatalouskulttuurin vuotuistapahtumiin. Esimerkiksi häät ovat siirtymäriitti. (Häppölä 1999, 44–45.)

”Kalevalan taika on yhtä paljon sen kielessä kuin sisällössäkkin” (Arvilommi ym. 2002, 11). Kalevalan säkeet voidaan jakaa neljään ryhmään sen mukaan, minkälaisia vastineita niillä on runoelman aineksissa: a) säkeet, jotka ovat samanlaisia eepoksessa ja runoissa b) säkeet, joihin Lönnroth on tehnyt ortografiaa, kieltä ja runomittaa koskevia muutoksia c) säkeet, joille ei ole samanlaisia vastineita runoissa, mutta jotka Lönnrot on muodostanut kansanomaisista aineksista, ja d) Lönnrotin sepittämät ja muut säkeet, joille ei näytä olevan kansanomaisia vastineita. Eniten (50%) Kalevalassa näyttää olevan b-ryhmään kuuluvia säkeitä eli niitä joihin Lönnrot on tehnyt ortografiaa, kieltä ja runomittaa koskevia muutoksia. Lönnrot etsi aina toisoinnoista soveltuvia säkeitä ja vasta sitten, kun niitä ei löytynyt, muodosti itse kansanomaisista aineksista uusia säkeitä ja joissakin tapauksissa itsekin sepitti niitä. Vanhan suomalaisen runomitan säännöt ovat seuraavia: Säkeessä on yleensä kahdeksan tavua. Säe jakautuu neljään runojalkaan, jotka ovat trokeita. Runojalan nousussa on kaikenlaisia tavuja paitsi pääpainollisia lyhyitä. Vain ensimmäisessä runojalassa on lyhyt pääpainollinen tavu sallittu. Runojalan laskussa on kaikkia muita tavuja paitsi pääpainollisia pitkiä tai keskiarvoisia. Ensimmäisessä runojalassa on poikkeus sallittu. Ensimmäisessä runojalassa on mahdollinen myös kolmijalkainen daktyyli. Säkeen lopussa ei käytetä yksitavuisia sanoja. Pisimmät sanat asetettiin mieluummin säkeen loppuun. (Kaukonen 1979, 72.)

Vanhalle suomalaiselle runomitalle on tyypillistä niin sanottu murremallisuus. Murrellmasäkeitä ovat kaikki ne säkeet, joissa sana loppuu iskussa ja lasku aloittaa toisen. Kaikki muut säkeet ovat murtamattomia. Kalevalassa on murremallisia säkeitä 49,3 %. Kaikista säkeistä yli

puolet on kolmisanaisia tai neljäsanaisia. Yleisimmät säetyypit ovat esimerkiksi ”Vaka vanha Väinämöinen”, ”Pitkin päätänsä pitävi”, ”Pimiässä Pohjolassa” ja ”Niemelle niemettömälle”. Poikkeuksellisista säkeistä eli säkeistä, joissa ensimmäisessä runojalassa on kolme tavua, on esimerkki ”Viikon on virteni vilussa”. Kansanrunojen muistiinpanoihin verrattuna Kalevalan säkeet ovat lähes moitteettomia. Vanhalle runolle ominaisella alkusoinnalla tarkoitetaan sitä, että samassa säkeessä vähintään kaksi sanaa alkaa samalla konsonantilla, joita seuraa sama vokaali, tai että kaksi sanaa alkaa samalla vokaalilla. Lönnrot on lisännyt Kalevalaan alkusoinnun lisäksi myös runsaasti kertoa eli parallelismia. Kerrossa toistetaan pääsäkeen eli esisäkeen ajatus yhdessä tai useammasakin säkeessä, esimerkiksi runossa 11: ”Kunne läksit Väinämöinen, Ulkosit uvantolainen? Sano vanha Väinämöinen: Läksin hanhien hakuhun, Kirjasiipien kisahan, Kuolasuien korjelohon, saksan salmilta syviltä, Ulpapoilta aukeilta.” (Kaukonen 1979, 76–79.)

Kalevalan kielen tärkeimpiä tunnusmerkkejä ovat alkusointu, kerto ja runomitta, jossa lähes kaikki säkeet koostuvat kahdeksasta tavusta.

2.3 Kalevalan opetuksen perinne

2.3.1 1800-luvulla

Kansallinen koulujärjestelmä alkoi muotoutua 1840–1850-luvuilla. Omakielinen kansanopetus tuli uskonpuhdistuksen jälkeen itsestään selväksi välttämättömydeksi, mutta oppikouluun suomi pääsi vasta 1843 vieraiden kielten rinnalle. Vuoden 1856 koulujärjestys toi äidinkielen oppiaineeksi ja ala-alkeskoulun opetuskieleksi. Oppikoulun opetuskieleksi suomi pääsi kuitenkin vasta 1865. Kansakouluasetus tuli vuonna 1866, minkä jälkeen koulujen määrä lisääntyi. Kansakouluasetuksen mukaan varsinaiseen kansakouluun tulijan piti osata lukea ja kirjoittaa. Kalevalaa ruvettiin lukemaan kouluissa heti, kun suomi tuli oppiaineeksi vuonna 1843. Lasten ja nuorten tuli tutustua Suomen suurenmoisimpaan kirjallisuuteen, mitä oli ikinä tuotettu, olipa se kuinka vaikeaa tahansa. August Ahlqvistin ruotsinkielinen sanasti Uuteen Kalevalaan tuli koululaisten avuksi vuonna 1853. Lönnrot lyhensi itse Kalevalaa kouluja varten vuonna 1862, mutta teos ei saavuttanut suosiota. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura julkaisi vuonna 1870 Kalevalasta painoksen, jossa oli mukana F.W. Rothstenin ruotsinkielisiä kommentteja ja lyhennetyn Kalevalan selityksiä. Tätä teosta myytiin lukuisia kappaleita koulujen oppikirjaksi, mutta opettajien pyynnöstä runot ja selitykset painettiin erilleen vuonna 1895. (Kauppinen 1985, 64–67.)

Kalevala-tietoutta levitti kaikelle kansalle Topeliuksen Maamme kirja (1875, suom. 1876). Se oli kansa- ja oppikoulujen lukukirja 1950-luvulle asti. Maamme kirjassa on noin viidenkymme-

nen sivun mittainen Kalevala-jakso ”Suomalaisten pakanalliset jumalat ja sankarisadut”. Siinä Kalevalaa kerrotaan suorasanaisesti. Lisäksi Maamme kirjassa on kahdeksankymmenen sivun mittainen jakso ”Kansa”, joka koostuu enimmäkseen kansansaduista ja kansanlauluista. Myös historian oppikirjat sisälsivät otteita ja selostuksia Kalevalasta. Herbartilaisen keskitysperiaatteen mukaisesti reaaliaineiden oppikirjoissa oli asiaa elävöittävää kaunokirjallista ainesta ja lukukirjojen piti valmistaa oppilasta muiden aineiden opiskeluun. (Kauppinen 1985, 67.)

Kansakoulujen opetussuunnitelmassa mainitaan, että Kalevalasta valitaan luettavaksi valittuja kappaleita, mutta oppikoulujen opetussuunnitelmissa Kalevalaa ei mainita lainkaan. Kuitenkin juuri oppikouluissa Kalevalaa luettiin niin perusteellisesti, että puhuttiin jopa oppiaineesta nimeltä Kalevala. (Kauppinen 1985, 68.)

1850-luvulla Kalevalaa saatettiin kääntää ruotsinkielelle ja ruotsinkielistä mytologiaa taas suomenkielelle. 1870–1890-luvuilla äidinkielen tuntimäärät nousivat ja luettiin keskimäärin kaksi kokonaisteosta, joista Kalevala 5.–8. luokilla ja Vänrikki Stoolin tarinat 3.–4. luokilla. Kalevalaa ei käännetty, mutta sitä hallitsivat runsaat kielelliset ja asiaselitykset. Kalevalaa luettiin vuosisadan vaihteeseen asti neljänä vuonna. (Kauppinen 1985, 68–69.)

2.3.2 1900-luvulla

Kalevala mainitaan ensimmäisen kerran oppikoulun opetussuunnitelmassa vuonna 1905. Opetussuunnitelman mukaan Kalevalaa tuli opettaa 5. luokalta alkaen: viidennellä luokalla tuli käsitellä johdatus Kalevalan maailmaan ja viisi ensimmäistä runoa, kuudennella luokalla Kullervo-runoihin asti ja kahdella viimeisellä luokalla loppuun asti. Alempien luokkien kansanrunouskäsitteilyyn sopi esimerkiksi Maamme kirja. Vuonna 1908 oppikoulukomitean mietintö korostaa laajempaa ja järjestelmällisempää kirjallisuuden tuntemista. Kalevalaa tuli nyt käsitellä ajatuksen ja ilmaisutavan vuoksi eikä pantava kieliopillisen perinpohjaisen raatelemisen alaiseksi. (Kauppinen 1985, 70.)

Uusi opetussuunnitelma tuli vuosina 1916–1917. Sen mukaan Kalevalan lukeminen keskittyi nyt viimeisille keskikoulun luokille. Kalevalaa saatettiin edelleen lukea varsin laajastikin, koska kirjallisuuden historiaa piti valaista näyttein erityisesti Kalevalasta ja Kantelettaresta. Opettajia kehoitettiin huomioimaan Kalevalan esteettiset ja eettiset arvot ja historialliset ja kansantieteelliset lähtökohdat. (Kauppinen 1985, 70–71.)

Koko kansakoulun opetussuunnitelma valmistui 1925. Kirjallisuuden opetuksessa korostettiin jokaiselle ikävuodelle sopivaa kaunokirjallisuutta, ja kansanrunoudella tuli olla sopiva paikka lukukirjassa. Maamme kirjaa luettiin 5.–6. luokilla ja koulujen kirjastoihin tuli myös Ollikaisen

Nuorten Kalevala. Oppikouluissa Kalevala luettiin yleensä yhdessä vuodessa. (Kauppinen 1985, 72.)

1900-luvulla oppikoulujen koulukirjaksi valmistui monia lyhennelmiä ja mukaelmia Kalevalasta. Hästeskon lyhentämää Kalevalaa alettiin käyttää vuonna 1925. Hästesko kirjoitti myös Kalevalan opetusoppaan opettajille. (Kauppinen 1985, 73–74.)

1920– ja 1930-luvuilla käytiin paljon keskustelua kirjallisuuden opetuksesta ja luettavan kirjallisuuden määrästä. Haila pohtii väitöskirjassaan vuonna 1934 Kalevalan opetusta ja siitä käytävää keskustelua. Erityisesti Kalevalan satavuotispäivän aikaan keskustelu Kalevalan opetuksesta oli vilkasta. (Kauppinen 1985, 76–77.)

Vuonna 1938 oppikouluihin tuli Martti Haavion Pienois-Kalevala, jonka Haavio oli suunnitellut nimenomaan kouluja varten. Haavio oli lyhentänyt teokseen alkuperäistä Kalevalaa pääjaksoihin ja alajaksoihin. Lisäksi teos sisältää viitteitä Kalevalan koulukäsittelyyn ja Kalevalan esittämisohjeita, jotka on kirjoittanut Kaarlo Marjanen. (Kauppinen 1985, 77; Pienois-Kalevala 1965.)

Vuoden 1941 opetussuunnitelmassa Kalevala sijoittui edelleen keskikoulun viimeiselle luokalle ja Kullervo-runot lukion ensimmäiselle, vaikka monet opettajat olivat ajaneet niiden siirtämistä osin aikaisemmaksi osin myöhemmäksi. Metodiset ohjeet viittasivat siihen, että Kalevalaa voitiin käsitellä myös alaluokilla. Kansanrunoutta käsiteltiin sanataiteena ja kirjallisuudenopetuksen tavoitteena olivat kirjallisuuden tuntemus, sen ymmärtäminen ja siihen eläytyminen. Vuoden 1941 opetussuunnitelmassa nimettiin teoksia ja kirjailijoita, joita koulussa tuli käsitellä. Opetussuunnitelma antaa kuitenkin opettajille oikeuden päättää itse käsiteltävistä teoksista. Tavoitteena oli oppilaan itsenäistäminen. (Kauppinen 1985, 77–78.)

Vuoden 1950 opetussuunnitelmassa äidinkielen tuntimäärä nousi. Opetussuunnitelmassa korostettiin äidinkielen osalta kielenkäyttöä, puheopetusta ja kirjoitusopin tehostusta. Myös kansanrunouden osaa suurennettiin. Oppimäärään oli sisällytetty osia Kalevalasta ja Kantelettaresta, mutta opetustavassa oli usein toivomisen varaa. Kalevalan opetuksessa alaluokilla pitäisi ottaa huomioon lapsen kiinnostus toimintaan ja erilaisiin elämämpiireihin. Oppilaan kuvittelulle piti jättää tilaa, eikä kuormittaa lukemista enemmällä kuin välttämättömillä selityksillä. Työtapoja piti vaihdella lukemisesta esittämiseen ja laulamiseen. Kun alkuopetus ja kansakoulunkäynti vakiintuivat, Kalevalaan tutustuttiin jo ennen oppikouluun siirtymistä. (Kauppinen 1985, 78–79.)

Kauppinen (1985, 79–81) mukaan 1960-luvulla puhalsivat uudet tuulet. Suomessa oli meillä suuri koulunuudistus, peruskoulun syntyminen. Peruskoulun opetussuunnitelma määritteli äidinkielen taitoaineeksi, joka tähtää monipuolisiin kielenkäyttötaitoihin. Kulttuuriperinnön välittämisen ja kirjallisuuden tuntemus mainitaan tavoitteissa, mutta nyt oli tarkoitus tutustua eriluonteisiin teksteihin, esimerkiksi kioskikirjallisuus ja sarjakuvalehdet nousivat nyt myös tutustu-

misen arvoisiksi. Yleissivistuksen vuoksi kuitenkin Kalevalaan, Kantelettareen ja muihin kansalliskirjallisuutemme keskeisiin tuotteisiin tuli myös tutustua.

1960-luvulle jatkunutta kirjallisuudenopetuksen linjaa voidaan luonnehtia kansalliseksi kirjallisuudenopetukseksi. Rikaman (1990) mukaan omakielisen kansankirjallisuuden lukeminen vahvistaa kansallishenkeä koulunuorisossa, ja 1941 valtion oppikoulujen opetussuunnitelma on tinkimätön kansalaiskasvatuksen perustavoitteiden suhteen. 1960-luvulle asti kouluissa luettiin lähinnä kirjallisuuden kaanoniin kuuluneita teoksia. 1960-luvulla kirjallisuuden opetus kuitenkin koki murrosvaiheita ja kouluissa luettavan kirjallisuuden määrä kasvoi ja oppilas nähtiin pikemminkin subjektina kuin objektina (Rikama 1990, 170–172.)

Peruskoulun vuoden 1982 opetussuunnitelma kirjallisuus oli ensimmäisen kerran omana lohkonaan, sillä tutkimus ja kokemus olivat osoittaneet, kuinka tärkeää kaunokirjallisuuteen tutustuminen oli lapselle ja nuorelle. Uuden oppimääräsuunnitelman mukaan Kalevalaan tutustuminen tuli aloittaa 3.–4. luokalla. Kansanrunous mainitaan jokaisen luokan kohdalla. Oppilaiden pitäisi saada toimia kirjallisuuden parissa monipuolisesti ja monenlaisin ryhmytyksin. (Kauppinen 1985, 81–82.)

Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjassa 1985 esitellään kahta tutkimusta, joissa selvitettiin oppilaiden ja opettajien kokemuksia Kalevalan opetuksesta alakoulussa. Äidinkielen opettajain liitto lähetti keväällä 1984 kyselylomakkeen Kalevalan opetuksesta peruskouluihin ja lukioihin. Vastaajina oli 40 koulusta noin 1500 oppilasta ja opettajia 51. (Mäkinen 1985, 205; Mörsäri 1985, 184.)

Äidinkielen opettajain liiton tutkimuksen (1984) mukaan yli puolet opettajista opetti Kalevalaa peruskouluissa. Muutamilla opettajilla oli omana kouluaikanaan yksitoikkoisia ja tylsiä Kalevalan opetukseen liittyviä tunteja, mutta usea muistaa kiinnostuksensa eepostamme kohtaan jo kouluajoilta. Osa mainitsi yliopistoiden opettajien vaikuttavuuden ja innostavuuden Kalevalan opetukseen, pari mainitsi saaneensa puhtia opetukseen työtoveriltaan. Kalevalan ja perinteen opetukseen tieto ja taito on hankittu vähitellen omassa työssä. Käyttökelpoisia tutkimuksia Kalevalan opetukseen mainittiin muun muassa Martti Haavion Väinämöinen, Leea Virtasen lastenperinnetutkimukset, Martti Kuusen Sananlaskut ja puheenparret, artikkelikokoelmia Folklore tänään ja Aika on aikaa, didaktisia apuja oli saatu muun muassa Urho Johanssonin kirjasta Kansanrunoutta koulussa. Pari vastaajista mainitsi Lasten kultaisen Kalevalan innostuneesta vastaanotosta jo lastentarhassa. Suurin osa vastaajista piti peruskoulun ylintä luokkaa otollisimpana Kalevalan opetukselle, ja puolet oli sitä mieltä, että kansanrunouteen tulisi tutustua koko kouluajan. (Mörsäri 1985, 185–188.)

Opettajien mielestä Kalevalan opetuksen haasteellisuutta lisäsivät ajanpuute ja opettavan asian paljous. Opettajat suosivat opetusmenetelmissä erilaisia ryhmätöitä yläkoulun Kalevalan ja kan-

sanrunouden käsittelyssä. Jotkut opettajat olivat huomanneet oppilaita kiinnostavan Kalevalan seikkailukkaiden jaksojen ääneenlukeminen ja niistä kertominen. Yksilö- ja paritöinä suosittuja tehtäviä olivat muun muassa erilaiset kirjoitelmat Kalevalasta. Integraatio oli tapahtunut äidinkielen ja kirjallisuudesta musiikkiin ja kuvaamataitoon ja joissakin kouluissa Kalevalaa oli integroitu jopa liikuntaan ja tekstiilityöhön. (Mörsäri 1985, 188–193.)

Alakoulun oppimateriaaliksi Kalevalan opetukseen opettajat mainitsivat Lasten kultaisen Kalevalan. Joissakin vastauksissa mainittiin V.A. Hailan Sammon tarina ja lukukirjojen kansanrunoaines. Yläkouluissa ja lukioissa käytettiin kirjojen lisäksi televisiofilmejä, oppikirjoihin liittyviä diasarjoja, Gallen-Kallelan ja Alasen maalauksista tehtyjä postikortteja, Erkki Tantun sananparsikuvituksia ja äänitteitä. (Mörsäri 1985, 191–192.)

2.3.3 2000-luvulla

Kalevala 2000-seminaarissa Kajaanissa 28.–29.2000 keskusteltiin paljon Kalevalan opetuksesta kouluissa ja pohdittiin Kalevalan historiallista ja nykyistä asemaa koulujen äidinkielen ja kirjallisuudenopetuksessa:

Dosentti Rauno Heikkinen haki vauhtia Kalevala opetuksessa -aiheeseen antiikin Kreikasta ja Roomasta. Jo silloin oli ongelmana se, ettei nuoria kiinnostanut isiensä opit. Kalevalakaan ei ole innostanut suomalaisia nuoria, etenkin 1960-luvulla, jolloin Kalevala-kiinnostus oli aallonpohjassa. Heikkisen mielestä Kalevala silloin esiteltiin kouluissa hyvin korkealentoisesti ja sen kieli jäi avautumatta nuorille. Hänen mukaansa opettajat olivat turhautuneita "jakaessaan helmiä sioille" ja he olivat opettavinaan kuin myös oppilaat opiskelevinaan. (Hyle ja Partanen 2000.)

Viime aikoina Kalevala ei ole saanut juhluvuosien kaltaista suosiota opetuksessa. Se ei tarkoita, että opetuksessa olisi epäonnistuttu tai nykyaikaista materiaalia ei löytyisi. Esimerkiksi internet ja sarjakuvat tarjoavat useita uusia mahdollisuuksia Kalevalan käsittelyyn, eivätkä ne Heikkisen mielestä vähennä Kalevalan arvoa. Heikkisen mielipide on, että vaikka tähän liittyykin epäilyksen siemeniä, kannattaa populaarikulttuurin tuotteita käyttää opetuksen apuna. Kalevala on kuitenkin suomalaisuuden keskeisimpiä symboleja, jolla on jatkuvasti annettavaa kouluopetukselle. (Hyle ja Partanen 2000.)

Vesa Nikkilän (2004) pro gradu -tutkielma ”Näin rikkoutui muuri muinaisuuteen”: peruskoulun oppilaiden kokemuksia Kalevalan sampo-tarinan draamaopetuksesta on tutkielma Kalevalan opetuksesta draamaopetuksen avulla. Nikkilä tutki kahden yläkoulun oppilaiden kokemuksia Kalevalan sampo-opetuksesta. Mielenkiintoista oli huomata, miten draaman käyttö työtapana Kalevalan opetuksessa vaikutti positiivisesti oppilaiden käsityksiin Kalevalasta. Oppilaille oli tiettyjä ennak-

kokäsityksiä Kalevalasta ennen Nikkilän sampo-opetusta. Oppilaiden kokemukset Kalevalasta ennen opetusta olivat vähäisiä: Suurin osa yhdeksäsluokkalaisista vastaajista ei muistanut koskaan edes lukeneensa Kalevalaa ja seitsemäsluokkalaisista jotkut muistivat lukeneensa Kalevalaa, kaksi alakoulussa. Mauri Kunnaksen *Koirien Kalevala* oli tutumpi teos. Sitä oli luettu sekä alakoulussa että kotona. Ennakko-oletuksena Kalevala näyttäytyi oppilaille kirjana, jonka henkilöt ovat kaukaisia eikä heihin ole helppo samaistua. Oppilaat käyttivät käsitteitä taru ja myytti puhuessaan Kalevalasta. Myös Kalevalan tekstin outous ja vaikealukuisuus nostettiin ennakko-oletuksissa esiin. Positiivisissa mielikuvissa Kalevala nostettiin esiin fantasiakirjallisuutena. (Nikkilä 2004, 53–61.) Nikkilän draamaprosessin myötä ainakin 9.-luokkalaisten käsitys Kalevalasta muuttui melko paljon, positiiviseen suuntaan. Monet 9.-luokkalaiset arvioivat, että Kalevala alkoi draamajakson myötä tuntua kiinnostavammalta kuin ennen. Lisäksi oppilaille nousi ajatus siitä, että Kalevalaa voisi lukea myös tulevaisuudessa. (Nikkilä 2004, 63–68.)

Nikkilän (2004) tutkimuksessa yläkoululaisten oppilaiden muistikuvia Kalevalan opetusmenetelmistä nousi esille hyvin erilaisia. Muutamalla oppilaalla oli muistikuvia passiivisesta Kalevalan opetuksesta, jossa opettaja oli lukenut Kalevalaa ääneen luokassa ja oppilaiden tuli kuunnella sitä. Muutama oppilas muisti lukeneensa Kalevalan runoja ja pari oppilasta mainitsi jollakin tavalla teatteriin liittyvää Kalevalan opetusta. (Nikkilä 2004, 59–60.)

Seuraavassa luvussa käsitellään kirjallisuuden oppimista ja opetusta: tarkastellaan lukemisen kehittymistä, luetunymmärtämisen strategioita, lukijan muuttuvaa roolia ja kirjallisuuden opetuksen teorioita.

3 KIRJALLISUUDEN OPETUS JA OPPIMINEN

Kirjallisuuden opetuksella on edelleen keskeinen merkitys yleissivistävän koulutuksen tavoitteiden toteuttajana. Sen avulla siirretään uusille sukupolville olennainen osa kansallista ja kansainvälistä kulttuuriperintöä, minkä ohella se on esteettisen kasvatuksen pääalueita. Käytännön työssä opettaja joutuu toteamaan, miten tärkeää kirjallisuuden lukeminen on oppilaiden henkiselle kasvulle, heidän maailmankuvansa avartumiselle ja identiteetinetsinnälleen. (Rikama 2000, 5.)

Rikaman (1990) mukaan kirjallisuuden opetukseen kohdistuu odotuksia lähinnä kolmelta taholta: kirjallisuusinstituutiosta, valtion ja yhteiskunnan vallitsevasta arvojärjestelmästä sekä oppilaista. Kaikkien näiden tarpeista käsin johdetaan opetukselle tavoitteita.

Kirjallisuus avartaa maailmankuvaamme ja syventää ajatteluamme. Se kuljettaa meitä ajassa ja eri aikakausissa sekä tutustuttaa meidät erilaisiin kulttuureihin ja ihmiskohtaloihin. Kirjat tempaavat meidät tunteiden pyörteisiin; Ne saavat meidät itkemään ja nauramaan, tuntemaan vihaa ja rakkautta, surua ja iloa. Ne saavat meidät pelkäämään ja jännittämään ja samaistumaan henkilöiden tunteisiin. Mielikuvituksemme saa kirjojen avulla siivet. (Linna 1999, 15–16.)

Kirjallisuus kasvattaa myötäelämisen ja ymmärtämisen kykyä ja antaa voimia pahan päivän varalle. Hyvä kertomus synnyttää toivoa, että vaikeuksia on mahdollista voittaa. Kirjan sankarit tarjoavat lapsille aineksia oman ihanneminän rakentamiseen. Lapsessa syntyy halu olla rehti, rehellinen ja rohkea ja voittaa vaikeudet. Kirjahyllyssä piilee paljon ihmisyytemme ja persoonamme kehitykselle tärkeitä rakennusaineksia. (Linna 1999, 16.)

3.1 *Lukemisen kehittyminen*

Tutkijat ovat kuvanneet lukemisen kehittymistä erilaisten tasojen avulla. Karjalainen (2000, 7), Vähäpassi (1987, 40–41) ja Sarmavuori (2003, 24–25) ovat kuvanneet Challin (1983) lukutaidon omaksumisen vaiheita. Chall jakaa lukutaidon omaksumisen vaiheet neljään varsinaiseen vaiheeseen ja niitä edeltävään esilukemisen vaiheeseen:

Taso 0 on niin sanottu esilukemisen vaihe, jossa kirjan sivulla olevat kuvat ovat lapselle tärkeitä. Lapsi oppii tekstistä joitakin tuttuja nimiä, mutta ei ymmärrä äänteen ja kirjaimen vastaavuutta. Tämä vaihe ajoittuu koulun aloittamisen ajankohtaan. Tällöin voidaan puhua ajatuksen ohjautuvan top-down eli periaateohjautumisen kautta, jolloin kirjan kuvan ja jotkut tutut nimet ohjaavat lapsen ajattelua.

Taso 1 on lukemisen kehittymisen vaihe, jossa äänne-kirjain-vastaavuus vahvistuu. Lapsi oppii myös oikeinkirjoituksen ja äänteiden periaatteet ja mallit. Tätä vaihetta nimitetään alkavan lukemisen vaiheeksi. Lapsi alkaa käyttää visuaalista informaatioita apunaan ja lukeminen tulee sujuvammaksi. Kirjan teksti ohjaa lapsen ajattelua, jossa bottom-up eli tosiasiaohjautuminen ohjaa ajattelua. Lapsi alkaa tunnistaa yhteenkuuluvia sanoja ja lukee tekstiä ääneen ja ymmärtää konkreettisia asioita ja toimintoja.

Tasolla 2 lukeminen alkaa muuttua äännettömäksi itselukemiseksi. Lukemisen sujuvuus lisääntyy ja nopeus paranee. Tätä vaihetta voidaan kutsua sujuvan lukemisen tasoksi. Useat lapset vielä liikuttelevat vielä huuliaan lukiessaan tai kuiskaavat. Tällä tasolla lapsen ymmärtämä teksti on vielä yksinkertaista, mutta sanavarasto ja käsitteiden ymmärtäminen ovat laajentuneet tasoon 1. verrattuna. Tällä tasolla on tärkeää, että lapsi kokee lukemisen hauskana. Tämä asettaa vaatimuksen tekstien valintaan. Niiden pitää kiinnostaa lasta ja soveltua hänen kielellisen kehityksensä vaiheeseen.

Tasolla 3 vaaditaan laajempaa sanavarastoa kuin tasolla 2. Tässä vaiheessa lukeminen on opetuksen välineenä ja äänetön lukeminen vakiintuu. Lukija pystyy käyttämään sekä bottom-up-tekniikkaa, jossa teksti ohjaa lukemista, että top-down-ohjausta, jossa aikaisemmat tiedot ohjaavat lukemista. Tekstissä on kuitenkin vielä sanoja, jotka eivät kuulu lapsen jokapäiväiseen sanastoon. Lauseet ovat kompleksisia kuin tasolla 2 ja teksti voi olla luonteeltaan tieteellistä ja historiallista. Taso 3 on minimaalinen taso, jolla ihminen pärjää teollisessa yhteiskunnassa. Tällä tasolla tietoa omaksutaan, mutta vain yhdestä näkökulmasta.

Tietoyhteiskunnassa vaaditaan tason 4 mukaista tekstin ymmärtämistä. Tällä tasolla saavutetaan lukijan tiedon täysi laajuus, näkökulmat ja yleissivistävyys avautuu enemmän kuin tasolla 3. Lukija alkaa ymmärtää syitä ja seurauksia. Erotetaan tosiasiat ja mielipiteet. Tällä tasolla lukija pystyy arvioimaan lukemaansa. Tälle tasolle siirtyminen edellyttää 12 vuoden koulunkäyntiä. Lukijan pitää hallita erilaisia lukemisen strategioita ja taso vaatii kykyä käyttää lukemaansa ongelmanratkaisuun.

Tasolla 5 lukija pystyy tehtäviin, jotka vaativat synteesiä, uudelleenorganisointia ja kriittistä suhtautumista lukemiseen. Suurin osa ihmisistä saavuttaa tämän tason 12–16 vuoden iässä. Tällä tasolla pitäisi pystyä niin sanottuun luovaan lukemiseen. Lukeminen edellyttää huomattavaa tietoa

maailmasta ja omasta kulttuurista, jonka avulla lukija pystyy konstruoimaan ja rekonstruoimaan tietoa omiin tarkoituksiinsa.

Lukemisen ohjaaminen loppuu yleensä sitten, kun taso 2 on saavutettu. Meidän koulujärjestelmämme kaikkien aineiden opetussuunnitelma edellyttää, että lapsi on edennyt tasolle 3 kolmannelle luokalle siirtyessään. (Vähäpassi 1987, 40–41.)

3.2 *Lukemisen ymmärtämisen strategiat*

Kirjallisuuden ymmärtämistä on selitetty monien eri teorioiden avulla (Sarmavuori 2003, 167). Vähäpassi (1987) on jakanut luetun ymmärtämisen strategiat suhteutettuna oppimisstrategioihin, syvä- ja pintaprosessoointeihin.

Pintaprosessointi on tunnistavaa ja toistavaa ymmärtämistä. Tunnistavassa vaiheessa lukija kykenee lukemaan tekstin mekaanisesti oikein, mutta ei tavoita sen merkityssisältöä. Toistava strategia on ensimmäinen askel tekstin todelliseen ymmärtämiseen. Siinä lukija tunnistaa ja muistaa tekstistä selvästi havaittavia asiantiloja: yksityiskohtia, tapahtumia, ajankohtia, paikkoja ja henkilöitä. Hän löytää tekstistä tiedon, jota hän tarvitsee. Hän osaa vastata sellaisiin kysymyksiin, joihin on tekstistä löydettävissä selkeä vastaus. (Vähäpassi 1987, 36–37.)

Syväprosessointi on päättelevää, arvioivaa ja luovaa ymmärtämistä. Päättelevän ymmärtämisen strategiaa käyttävä lukija osaa pohtia tekstin merkityssisältöä ja myös ryhtyy sitä pohtimaan. Hän ymmärtää, mitä tekstissä on sanottu rivien välissä. Hän pohtii tekstin ajatuksia, tapahtumakulkuja ja -paikkoja ja ihmisten luonteenpiirteitä. Hän osaa vastata sellaisiin kysymyksiin, joihin löytyy vastaus tekstiin kätkeytyvistä asioista. Päättelevää lukemista on esimerkiksi sellainen lukeminen, jossa etsitään tekstin päälinjoja, erotetaan oleellinen ja epäoleellinen ja pohditaan tekstin sisältämien asioiden syitä ja seurauksia. Arvioiva eli kriittinen tekstinymmärtämisstrategia edellyttää tekstin sisällön vertaamista johonkin ulkopuoliseen kohteeseen, kriteeriin. Se vaatii myös tekstin erittelyä. Arvioidessaan lukija huomioi tekstin realistisuutta, tosiasioiden paikkansapitävyyttä tai mielipiteiden todennettavuutta. Hän huomaa tekstin sanojen merkitysopilliset vivahteet ja tajuaa kirjoittajan tarkoituksen. Hän osaa vastata edellä mainittuja asiantiloja koskeviin kysymyksiin, mutta osaa mielessään myös laatia kysymyksiä tekstin tekijälle. Tekstinymmärtämisen moniulotteisin strategia on luova lukeminen eli synteesi. Luovasta, uusia synteesejä etsivästä lukemisesta voidaan puhua silloin, kun lukeminen sisältää kaikki edellä mainitut prosessit ja luettujen tekstien pohjalta syntyy täysin uutta ajattelua. Luovassa lukemistapahtumassa tekstin tai tekstien merkityssisältö hahmotetaan uudella tavalla, sen pohjalta kehittyy uusia ajattelumalleja myöhemmin todennettavia hypoteeseja, jopa teorioita ja kaunokirjallisia tekstejä. (Vähäpassi 1987, 36–37.)

Päättelevä ja arvioiva lukeminen eroavat toisistaan siten, että päättely kohdistuu vain yhteen tekstiin. Arvioidessa voidaan verrata kahta tekstiä. Synteettinen, luova lukeminen taas edellyttää useiden kriittisesti arvioitujen tekstien yhdistämistä. Se edellyttää niiden sisältöjen tietoista liittämistä omiin kokemuksiin ja/tai tietoihin sekä uusien ajatuskulkujen syntymistä ennen koetun, tiedetyn ja vastikään luetun pohjalta. (Vähäpassi 1987, 37–38.)

Samankin ihmisen tekstinyymmärtämisen taito vaihtelee tekstin sisällön mukaan. Jos etukäteistieto tai kokemukset tekstin sisällöstä puuttuvat, ymmärtäminen saattaa pysähtyä toistavalle asteelle, vaikka toisensisältöisen tekstin pohjalta kyettäisiin pääättelemään tai arvioimaan. Toistaiseksi ei ole pystytty osoittamaan eri strategioiden hierarkkisuutta, niitä on Vähäpassin mukaan silti eriteltävä. Erittely antaa opetusta varten mahdollisuuden tehdä oppilaille tietoiseksi, ettei tekstinyymmärtäminen ole yksi yhtenäinen taito ja että tekstiä on lähestyttävä eri tavoin eri tarkoituksiin. (Vähäpassi 1987, 38–39.)

Vähäpassin (1987, 49–50) mukaan vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmassa opettajan tuli tietoisesti ohjata oppilaita lukemaan silmäilemällä, nopeasti ja syventyen. Tärkeimpiä omaksuttavia strategioita on kriittinen, arvioiva ymmärtäminen. Samoin painotettiin olennaisen erottamista epäolennaisesta. Kirjallisuuden käsittelyyn suosittiin vuoden 1970 opetussuunnitelmassa transaktioteorian mukaista opetusstrategiaa. Oppilaalle oli sen mukaan sallittava riittävästi mahdollisuuksia omine mielipiteiden muodostamiseen ja itsenäiseen tulkintaan. Oppilaiden tulkintaa tuli kuunnella ja arvostaa. Opettajan tuli ottaa huomioon kirjallisten tuotteiden erilaiset tulkintamahdollisuudet. Vähäpassin (1987, 50) mukaan ÄKKE-muistiossa sanotaan, että teksti tulee valita sopivaksi lapsen kehitysvaiheelle. Erityisesti opetuksessa tulee painottaa päättelevän ymmärtämisen kehittämistä. Ehdotettiin, että tekstinyymmärtämistä koskevat kysymykset perustuisivat luokilla 1–4 tekstin tapahtuma- ja luokilla 5–6 asennetasoon. Painotettiin myös, että tekstistä tuli oppia tekemään omia kysymyksiä ja hypoteeseja.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan tekstinyymmärtämisessä 3.–5. luokilla ohjataan oppilasta keskittyvän ja ymmärtävän kuuntelun harjoitteluun. Käytetään tekstinyymmärtämisessä silmäilevää, etsivää, sana- ja asiatarkkaa sekä päättelevää lukemista. Ennustetaan tekstien sisältöä ja rakennetta kuvien, otsikon ja aikaisempien lukukokemusten ja ennakkotietojen perusteella. Erotetaan pääasiat sivuaisoista, tiivistetään, väliotsikoidaan, esitetään kysymyksiä, tehdään muistiinpanoja, päätelmiä ja arvioidaan luettua ja kuultua. Tehdään ajatuskarttoja ja pohditaan tekstin ajatuksia. Eri tekstejä vertaillaan keskenään.

3.3 *Lukijan muuttuva rooli*

Eri-ikäisten lukijoiden lukutavat ja lukukokemukset eroavat toisistaan. Appleyard (1990) on Suojalan (2006, 172–174) mukaan pyrkinyt yhdistämään lukijan vastaanottoa painottavaan tarkastelutapaan kehityspsykologisen tietämyksen ja sosiokonstruktivistisen näkökulman. Appleyard puhuu viidestä erilaisesta lukijan roolista, jotka kuvaavat iän mukaan kehittyviä lukijan asenteita ja lukemisen tapoja.

Ensimmäinen lukijan rooli on lukija leikkijänä, joka kertoo pienen lapsen asenteesta mielikuvitusmaailmaan. Varhaisvuosien ensimmäisenä tehtävänä on satujen ja tarinoiden kuuntelijana omaksua luottavainen suhde mielikuvien maailmaan. Lapsi oppii todellisen maailman ja kuvitellun maailman välistä eroa.

Koulun aloittaessa lapsi omaksuu toisenlaisen roolin, sankarin tai sankarittaren roolin, joka on Appleyardin mukaan 6–12-vuotiaan tapa suhtautua fiktion. Lukija samaistuu sankariin ja elää häneen mukanaan seikkailussa.

Kolmas lukijan rooli on lukija ajattelijana, joka nousee keskeiseksi nuoruusiässä, noin 12 ikävuoden paikkeilla. Tuolloin lapsi etsii kirjallisuudesta elämänarvoja, käsityksiä joihin sitoutua, ja pohtii maailmankuvaansa. Keskeistä arvottamisessa on se, kuinka todelliselta kirjan maailma tuntuu.

Neljäs lukijan rooli on lukija tulkitsijana, joka edellyttää ulkopuolista analyyttistä otetta kirjallisuuteen. Viides lukijan rooli on pragmaattinen lukija, jolloin aikuislukijalla on käytössä erilaisia lukemisen tapoja ja hän osaa valita tilanteen mukaan lukemistapansa.

3.4 *Kirjallisuuden opetuksen teoriat*

Elaine Showalter (2003, 27) on jakanut kirjallisuuden opetuksen teoriat kolmeen ryhmään: subjektikeskeisiin, opettajakeskeisiin ja oppilaskeskeisiin.

Subjektikeskeiset kirjallisuuden opetuksen teoriat ilmaisevat sisältöä ja tietoa, ja usein ne esitetään oikeana vastauksena. Tässä teoriassa opetus nähdään ikään kuin tallennuksena, jossa oppilas on vastaanottaja ja opettaja on tallentaja. Kirjallisuuden opetus nähdään tiedonsiirtona opettajalta oppilaalle. Ytimessä on opetuksen sisältö eli se mitä opetetaan. (Showalter 2003, 27–28.)

Opettajalähtöiset kirjallisuuden teoriat keskittyvät opettajan esiintymiseen ja siihen valintaan, millaisen esittämistavan opettaja valitsee opetukseensa. Opettajakeskeisissä kirjallisuuden opetuksen malleissa huomioidaan opettajan antamaa ohjeistusta, puhetta ja esiintymistä sekä älyllistä kykyä. Puhutaan opettajan karismasta ja esiintymistaidosta. Jotkut teoreetikot uskovat, että

opettajan hyvä ilmaisutaito tekee luokkahuoneilmapiiristä dynaamisen ja dramaattisen paikan oppia kirjallisuutta. Luokkahuoneesta tulee elävä teatteri. Vaarana näissä teorioissa on se, että keskitytään liikaa siihen, mitä opettaja tekee. Showalter uskoo esiintymisen tärkeyteen, mutta hänen mielestään esiintymisen roolia opetuksen käytännössä tulee pohtia varovasti. Toisissa opettajakeskeisissä teorioissa painotetaan opettajan puhetaitoa ja sen merkitystä oppilaan motivoitumiselle ja oppimiselle. Uskotaan, että opettaja, joka on lahjakas puhetaidoiltaan, vaikuttaa voimakkaasti oppilaidensa motivaatioon ja oppimiseen. Jotkin opettajakeskeisen kirjallisuuden opetuksen teoreetikot eivät pidä opettajan esiintymistä niinkään merkittävänä vaan hyvä opettaminen perustuu heidän mukaansa opettajan identiteetille ja rehellisyydelle. Näissä malleissa ilmaistaan opettajan sisäisen olemuksen, luonteen ja itsetietoisuuden tärkeyttä. (Showalter 2003, 32–35.)

Oppimisen tutkimuksessa on hiljalleen siirrytty kohti lukijalähtöisiä teorioita. Aktiivinen oppiminen on toinen nimitys teorialle, jossa keskiössä on oppija. Monet kasvatustieteilijät ympäri maailmaa ovat suositelleet tätä lähestymistapaa opetukseen. Oppilaat nähdään aktiivisina tekijöinä ja osanottajina. (Showalter 2003, 35–37.)

Kirjallisuuden opetuksessa painotetaan tällä hetkellä lukijalähtöisyyttä eli lukijan omista kirjallisuutta koskevista tulkinnoista lähtemistä ja kirjojen käsittelyn elämyksellisyyttä. Lukemisen ilo, lukijan omat näkemykset ja ajatukset luetusta ovat varsinkin alakoulun kirjallisuuden opetuksen kulmakiviä. (Suojala 2006, 170–171.)

Kirjallisuuden opetusta on viime vuosikymmeninä ohjannut näkemys siitä, että kaikki tekstit ovat monitulkinnallisia ja että lukeminen vaatii lukijan aktiivista osallistumista merkitysten muodostamiseen. Tekstin merkitys syntyy lukijan ja tekstin kohtaamisessa. Toisin sanoen lukeminen on sidoksissa kontekstiin. (Suojala 2006, 171.) Lukemisen ymmärtämistä on tarkasteltu vallitsevien oppimisen teorioiden näkökulmasta. Nykykäsityksen mukaan lukeminen ei ole tekstin passiivista vastaanottamista tai sen siirtymistä lukijan ymmärrykseen vaan lukeminen on aktiivinen prosessi. (Koponen 2006, 33.)

Transaktioteoria ja interaktioteoria ovat molemmat lukijalähtöisiä kirjallisuuden teorioita. Interaktioteoria korostaa lukija ja tekstin vuorovaikutusta, johon tekstin ymmärtäminen perustuu. Lukeminen on prosessi, jonka aikana tekstin merkitys muodostuu. Sekä tekstin että lukijan taust ominaisuudet vaikuttavat siihen, miten tekstin sisältö tulkitaan. Tekstin merkityssisältö ja kieli sekä lukijan kokemukset, tiedot, tavoitteet ja ennakkokäsitykset ovat esimerkkejä taustoista, jotka vaikuttavat lukemiseen ja ymmärtämiseen. Myös lukijan lukutaidon taso vaikuttaa tekstin tulkintaan. Metakognitio ja lukustrategia korostuvat ja niiden merkitys tekstin ymmärtämiselle. (Koponen 2006, 33–34; Linna 1999.)

3.4.1 Transaktioteoria

Aikaisemmin kriitikot ja kirjallisuuden teoreetikot kiinnittivät huomiota vain tekijään ja tekstiin, mutta nyt huomio on alkanut kiinnittymään lukijaan. Aikaisemmin lukija oli varjossa ja sitä pidettiin itsestään selvyytenä ja näkymättömänä. Viimeisten vuosien aikana kirjallisuuden tutkimuksen ydin on alkanut siirtyä kohti lukijaa. Toiset tulkinnat edustavat näkemystä lukijasta ikään kuin tyhjänä tauluna, vastaanottimena, toiset tulkinnat edustavat näkemystä, jonka mukaan teksti on tyhjä ja lukija antaa sille merkityksen. (Rosenblatt 1994, 1–5.) Rosenblattin transaktioteoria ei edusta kumpaakaan näistä näkemyksistä, vaan teorian keskiössä on lukijan ja tekstin kohtaaminen.

Nykyinen kirjallisuuden opetus pohjautuu usein lukijan aktiiviseen rooliin. Louise M. Rosenblattin transaktioteoria on keskeinen lukijan aktiivista roolia korostava teoria. Transaktioteoriassa ytimessä on lukijan ja tekstin vuorovaikutus. Rosenblattin transaktioteorian (1994) mukaan lukijalla ja tekstillä on vuorovaikutteinen suhde toisiinsa. (Suojala 2006, 171; Koponen 2006, 33, Rosenblatt 1994.)

John Dewey ja Arthur F. Bentley kehittivät termin `transactional` ja käyttivät sitä puhuesaan vuorovaikutteisuudesta (Rosenblatt 1994, 17). Rosenblattin transaktioteoria on syntynyt hänen omien tutkimustensa pohjalta. Saamiaan tuloksia hän on tulkinnut aikaisempien teorioiden valossa ja muodostanut oman tulkintansa kirjallisuuden oppimisesta. Rosenblattin (1994) mukaan hänen teoriansa linkittyy kielelliseen teoriaan ja siihen, kuinka ihminen liittyy luonnolliseen maailmaan. Hän tutki englantilaisia opiskelijoita, joiden piti tehdä tulkinta tekstistä, josta ei ollut annettu ennakolta mitään tietoa. Tarkoituksena oli löytää polku tekstin lähestymiseen ja nähdä, miten lukija ryhtyy tekstin lukemiseen. Rosenblatt käyttää käsitettä ”the poem” (runo) kaikista teksteistä. Lukijoiden tuli tehdä muistiinpanoja tekstistä lukuprosessin aikana. Tutkimuksesta selvisi, että lukijoiden rooli oli aktiivinen, eivätkä he olleet tyhjiä tauluja, jotka vastaanottivat valmiiksi tehtyjä viestejä. Lukijat osallistuivat ”runon” rakentamiseen aktiivisesti oman tulkintansa mukaan. (Rosenblatt 1994, 6–11.)

Lukijat kiinnittävät huomion asioihin, jotka viittaavat heidän ulkoiseen maailmaansa. He kiinnittävät huomiota myös kuviin, tunteisiin, asenteisiin, asioiden yhdistymiseen ja ideoihin sekä sanoihin. Lukijan aikaisemmat kokemukset ja ulkoiset referenssit aktivoituvat ja linkittyvät tekstiin verbaalisten symboleiden kanssa. Lukijan henkilökohtaiset tarpeet, ennakko-oletukset ja asenteet ohjaavat tulkintoja, joita hän tekee tekstistä. Teksti itsessään johdattaa lukijan kohti itsejärjestyvää ja –korjaavaa prosessia. Transaktioon vaikuttaa lukijan aikaisemmat kokemukset yhdessä nykyisen olotilan, nykyisen kiinnostuksen ja syventymisen kanssa. (Rosenblatt 1994, 6–12, 14, 20.)

Teksti ei ole vain mustamerkkejä sivulla tai jotakin ilmassa. Merkit muuttuvat verbaalisiksi symboleiksi, tulevat sanoiksi potentiaalisen tunnistettavuuden avulla, joka viittaa johonkin niiden itsensä takana. Lukemistilanteessa teksti voidaan ajatella kirjallisina merkkeinä, jotka palvelevat symboleina. (Rosenblatt, 6–12, 14.) Tekstiä ei pidä kuitenkaan ajatella objektina, vaan aktiivisena lukuprosessin toisena osapuolena. Tekstistä tulee elementti ympäristössä, johon yksilö vastaa. Lukija katsoo tekstiä ja teksti aktivoituu lukijan toimesta. (emt. 18–20.)

Lukijan ja tekstin välinen suhde ei ole lineaarinen. Lukijaa ja tekstiä ei voida pitää toisistaan erillisinä vaan lukemisen dynaamisen prosessin kahtena osapuolena. Lukijaa ja tekstiä voidaan tarkastella erikseen, muttei niitä voida täysin eristää toisistaan. Merkitys muotoutuu ja syntyy vasta siinä tilanteessa, jossa teksti ja lukija kohtaavat. Sekä lukijan myötävaikutus että ärsyke, teksti, muodostavat yhdessä sen, mitä havaitaan. (Rosenblatt 1994, 14, 17–19, 49.)

Runo tai muu teksti täytyy ajatella ja nähdä tapahtumana ajassa. Runo tapahtuu lukija ja tekstin kohtaamisessa. Runon merkitys muotoutuu niin sanotussa elävässä ympyrässä, jossa teksti kohtaa lukijan, ajan ja paikan. Jos jokin näitä elementeistä muuttuu, runo muuttuu. Rosenblattin mukaan lukemistapahtuma on tilanne, tapahtuma, tietyssä aikana ja tietyssä paikassa, jossa kaikki osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Jokainen näistä on edellytys ja jokainen edellyttää toista. Lukijan ja tekstin yhtymäkohta tulisi olla keskitetty systemaattiseen kirjallisuuden teoriaan. (Rosenblatt 1994, 12–14, 16.)

Millaisia verbaalisia symboleja ovat Kalevalan runot? Kalevalan merkitys piilee sen osaltaan sen kielessä, kuten on aiemmin todettu. Vanhan kansanrunouden mukaan rakennetut runot sisältävät itsessään jo vahvan kulttuurisen merkityksen. Suomalaiselle sanaparsi ”Vaka vanha Väinämöinen” on tuttu ja se osataan usein yhdistää Kalevalan runoihin. Vaikka Rosenblattin (1994) mukaan runo täytyisi ajatella tapahtumana ajassa ja sen merkitys muotoutuu vasta kohdatessa lukijan, Kalevalan kieli on itsessään jo kulttuurisesti niin paljon merkityksiä sisältävä teksti ja sen tekstiin sisältyy syvä kansallinen arvokkuus ja aikasidonnaisuus, ettei näitä tekijöitä voi jättää huomiotta lukiessa Kalevalan tekstiä. Silti jokainen lukija tulkitsee Kalevalaa omien kokemustensa, tietojensa, tuntemustensa, asenteidensa ja ympäristönsä kontekstissa. Lukija määrittää omalla tulkinnallaan Kalevalan tekstiä, mutta voidaan ajatella, että tekstissä itsessään piilee jo niin suuri kansallinen merkitys, ettei Kalevalaa voi tulkita ilman jonkinlaista tietoa sen kulttuurisidonnaisuudesta.

Lukijat tulkitsevat tekstejä eri tavalla, joten teksti on erilainen ja lukemistapahtuma on erilainen lukijan vaihtuessa. Teksti muuttuu kun lukija muuttuu. Lukijoiden teksteille antamat merkitykset voivat olla erilaisia, mutta samaan kieli- ja kulttuuriyhteisöön kuuluvien merkityksenannot ovat

yleensä kuitenkin samansuuntaisia. (Rosenblatt 1994, 20; Suojala 2006, 177–178; Koponen 2006, 34.)

Vähäpassin (1987, 33–34) mukaan transaktio on uuden luomista koskeva teoria. Vähäpassin mukaan merkitys on seurausta siitä, että runo luetaan tietyssä tilanteessa. Merkityksen oletetaan vaihtelevan niin eri lukijoiden kesken kuin samalla lukijalla eri lukemistilanteissa. Vähäpassin mukaan lukeminen on tulkintaa ja eri lukijat päätyvät erilaisiin tulkintoihin. Toisaalta saman kulttuurin jäsenet päätyvät yhteneviin tulkintoihin, koska he muodostavat tulkintayhteisön.

Rosenblattin (1994) mukaan on kaksi erilaista tapaa lukea tekstiä: esteettinen (aesthetic) ja ei-esteettinen (nonaesthetic). Sama teksti voidaan lukea kummalla tavalla tahansa. Esteettisessä lukemisessa huomio on lukemistapahtumassa ja siinä, mitä tapahtuu lukemisen aikana. Selvitetään, mitä lukija elää lukemisen aikana, tietyn tekstin kanssa. Huomio keskittyy lukijan assosiaatioihin, tunteisiin, asenteisiin ja ideoihin, joita hänelle muodostuu tekstistä. Ei-esteettisessä lukemisessa keskitytään siihen, mitä jää jäljelle lukemistapahtuman jälkeen. Tekstin tieto ja sen jäsentyminen lukijan mieleen on huomion keskipisteenä. (Rosenblatt 1994, 23–25.)

Rosenblatt (1994) ottaa huomioon myös tekstin tekijän. Tekijän mielentila, asenteet ja tuntemukset voivat myös olla transaktiossa mukana. Tekstin kielellinen olemus, jonka tekijä on luonut sekä kirjallinen ja kulttuurinen perinne ovat yhtenä osana transaktiota. Keskeistä transaktiossa on kuitenkin näkemys siitä, että lukija uudelleenrakentaa tekstin. Teksti on vain verbaalisia merkkejä paperilla ennen lukijaa. Tekstin suhde lukijan kanssa on erilainen kuin tekstin suhde sen kirjoittajan kanssa. Tekijän kirjoittamat merkit tietyssä järjestyksessä ohjailevat lukijaa ja joskus tekstin kautta voi saada yhteyden sen tekijään. (Rosenblatt 1994, 49–50.) Kalevalan luoja Lönnrot ja hänen kansallisuusaatteensa, joka ohjasi Kalevalan syntyä, ovat siis jollakin tavalla tekstin ja lukijan transaktiossa mukana. Onnistuneessa lukukokemuksessa pieni alakoululainen oppilas saa jollakin tavalla yhteyden Lönnrotiin ja hänen kansallisuusaatteeseen lukiessaan kansalliseepostamme Kalevalaa.

Lukemisprosessi on paljon kompleksisempi kuin tavallinen havainto. Lukemisprosessi on ikään kuin analogi visuaalisen havainnon ja ensisijaisen mielikuvan välillä. Lukemisprosessissa vastaanotamme vihjeitä, jotka tarjotaan meille verbaalisten symboleiden muodossa. Yhdistämme mielessämme annettuja vihjeitä, mutta lukeminen edellyttää paljon muutakin kuin vihjeiden liittämistä yhteen. Lukemistapahtuma on kompleksinen prosessi, jossa tulkinta on aina yksilöllistä ja lukeminen on tapahtumana yksilöllinen kokemus. (Rosenblatt 1994, 51–52.)

Lukeminen edellyttää lukijalta jatkuvaa, rakentavaa ja muovaavaa toimintaa. Yksilö on tietoinen mielikuvista, ideoista ja mielentilasta, jotka liittyvät lukemiseen, mutta yksilö ei tiedosta omaa vastaustaan tekstiin, lukemisprosessin valintaa ja synteesiä, jotka tapahtuvat lukijat silmäil-

lessä tekstiä. (Rosenblatt 1994, 52–53.) Hyvät lukijat laajentavat tekstin pohjalta maailmaansa; lukemisen onnistuneisuuden kriteerinä on oppiminen (Vähäpassi 1987, 34).

Transaktioteorialla on yhteys fenomenologiseen kirjallisuudentutkimukseen ja reseptioestetiikkaan. Fenomenologinen kirjallisuudentutkimus edellyttää syventymistä tekstin kielen ja muotojen ominaisuuksiin, jotta merkitysten vivahteet ymmärrettäisiin. Tekstin rakenteiden kautta päästään tekstin maailman tasolle, hahmottamaan tekstin merkityksiä. Fenomenologinen kirjallisuudentutkimus kiinnittää huomiota myös siihen, mitä tekstissä ei sanota. Tulkitsijan tulee selvittää, mitä on sanottu rivien välissä. Fenomenologinen tutkimus ei usko, että on olemassa vain yhtä tulkintaa tekstistä. Tulkinnat vaihtelevat sen mukaan, mihin tekstin rakenteisiin kiinnitetään huomiota. Fenomenologisella kirjallisuudentutkimuksella on yhtymäkohtia vuorovaikutusteoriaan: siinä tosin etsitään ideaalitulkitsijaa, joka kykenisi erittelemään tekstin kielen ja merkityksen tasoja, mutta hyväksymään erilaiset tulkinnat. Merkitys syntyy tekstin ja tulkitsijan vuorovaikutuksessa. Reseptioestetiikka kiinnittää huomioita teosten merkitysten muodostumiseen ja muuttumiseen eri aikoina ja erilaisilla lukijaryhmillä. Eri aikakausien lukijoilla ja eri tavoin kaunokirjallisuutta tuntevilla lukijoilla on erilaiset odotukset tekstin rakenteista. Syitä vastaanoton ja tulkintojen muuttumiseen on haettu kontekstin, taiteellisten ja kulttuuristen arvojen muutoksista. Näin ollen reseptioestetiikka vertautuu transaktioteoriaan: merkitykseen vaikuttaa kulttuuri ja konteksti, jossa teosta tulkitaan. Merkitys ei ole itsenäinen eikä muuttumaton. (Vähäpassi 1987, 35.)

3.4.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja kirjallisuuden opetus

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan lukeminen voidaan nähdä ajattelun välineenä. Merkittäväksi nousee lukijan aktiivinen osallistuminen lukemistapahtumaan, mikä tarkoittaa muun muassa tietynlaisen lukemisstrategian valitsemista lukemistapahtuman mukaisesti. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusajatus on, että tieto ei suoraan siirry sellaisenaan oppijalle, vaan että oppija rakentaa sen itse valikoimalla ja tulkitsemalla tietoa ja jäsentämällä sitä aiemmin omaksumiensa tietojen pohjalta. (Koponen 2006, 34; Linna 1999, 16–17; Syrjäläinen 2008.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen on perusluonteeltaan aktiivinen, tähtää tavoitteisiin ja odottaa palautetta. Ihminen on utelias ja etsii tietoa. Tehokas oppiminen edellyttää, että oppija on aktiivinen ja pitää oppimiseen tähtäävää toimintaa itsensä kannalta mielekkäänä. (Linna 1999, 16.)

Kirjallisuuden opetuksessa on haettava sellaisia menetelmiä, jotka perustuvat konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle. On opettava huomioon oppilaiden aiemmin opittu tieto, oppiminen on oppijan oman toiminnan tulos, samaa asiaa voidaan käsitellä ja tulkita monella tavalla, oppiminen

on sidoksissa muihin aiheeseen läheisesti liittyviin aineksiin ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys oppimiselle. (Linna 1999, 16–17.) Vaikka itse tekstin konstruointi on yksilöllinen tapahtuma vaikuttaa tekstin ymmärtämiseen myös lukemisympäristö, kokemukset, kulttuuri ja koko konteksti. (Koponen 2006, 34; Linna 1999, 16–17.) Tulkittaessa uutta tekstiä syntynyt tieto ja uusi lukukokemus liitetään aiempiin tietorakanteisiin, jotka muuttuvat jatkuvasti uuden tiedon myötä. Linnan (1999, 16–17) mukaan tämä tulisi nykyistä paremmin huomioida kirjallisuuden opetuksessa.

Rosenblattin transaktioteorian ja konstruktivistisen oppimisenäkemyksen välillä voidaan nähdä selvä yhteys. Rosenblattin (1994, 6–12, 14, 20) mukaan lukijan aikaisemmat kokemukset ja ulkoiset referenssit aktivoituvat ja linkittyvät tekstiin verbaalisten symboleiden kanssa. Lukijan henkilökohtaiset tarpeet, ennakko-oletukset ja asenteet ohjaavat tulkintoja, joita hän tekee tekstistä. Teksti itsessään johdattaa lukijan kohti itsejärjestyvää ja -korjaavaa prosessia. Transaktioon vaikuttaa lukijan aikaisemmat kokemukset yhdessä nykyisen olotilan, nykyisen kiinnostuksen ja syventymisen kanssa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan merkittäväksi nousee lukijan aktiivinen osallistuminen lukemistapahtumaan. Lukijan aikaisemmat kokemukset ja opittu tieto ohjaavat sitä, miten uusi tieto omaksutaan ja mitä siitä omaksutaan. Lukija on aktiivinen ja tehokas oppiminen edellyttää oppijan aktiivisuutta, aivan kuten Rosenblattin transaktioteoriassa lukijan aktiivinen rooli on avainasemassa ja lukijan aikaisemmat kokemukset vaikuttavat tekstin lukemisprosessissa.

Syrjäläisen (2008) mukaan konstruktivismiin lähtökohtana ovat vuorovaikutuksessa syntyvät merkitykset ja toiminta. Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan vaikka itse tekstin konstruointi on yksilöllinen tapahtuma vaikuttaa tekstin ymmärtämiseen myös lukemisympäristö, kokemukset, kulttuuri ja koko konteksti. Tulkittaessa uutta tekstiä syntynyt tieto ja uusi lukukokemus liitetään aiempiin tietorakanteisiin, jotka muuttuvat jatkuvasti uuden tiedon myötä. (Koponen 2006, 34; Linna 1999, 16–17). Syrjäläisen (2008) mukaan kieli syntyy suhteessa toisiin ihmisiin ja eri diskurssit luovat erilaisia totuuksia ja ovat keskenään ristiriitaisia. Rosenblattin (1994, 51–53.) mukaan lukemistapahtuma on kompleksinen prosessi, jossa tulkinta on aina yksilöllistä ja lukeminen on tapahtumana yksilöllinen kokemus. Lukeminen edellyttää lukijalta jatkuvaa, rakentavaa ja muovaavaa toimintaa.

4 YKSITYISKOULUJEN PIIRTEITÄ

4.1 Steinerkoulu

Dahlströmin (2000, 6–8) mukaan steinerkoulu on yleissivistävä 12-vuotinen koulu, joka kokonaisuutena antaa oppilaalle laajan, omakohtaisesti ymmärretyn ja sisäistetyn yleissivistyksen. Tämä on mahdollista siksi, että läpi steinerkoulun kulkee kiinteä ja sisäisesti perusteltu yhteys annettavan tietopuolisen opetuksen ja käden taitoja lisäävien harjoitusten välillä. Steinerkoulun yhteydessä toimii useissa Suomen steinerkouluissa myös ylioppilaskirjoituksiin valmentava 13. luokka. Steinerkoulun peruseriaatteita on ajatus siitä, että lapsi saa yleissivistävän kasvatuksen lahjakkuudestaan, sosiaalisesta taustastaan ja tulevasta ammatistaan riippumatta.

Steinerpedagogiikka perustuu ihmiskuvaan, jonka mukaan kaikella ihmisen kasvulla ja kehityksellä on omat herkkyyuskautensa. Niin myös tahdon, tunteen ja ajattelun alueilla. Steinerpedagogiikka tarkastelee ihmistä kokonaisuutena. Steinerkoulun tavoite on auttaa jokaista sen oppilasta löytämään omat ainutkertaiset kykynsä ja vahvuutensa ja auttaa häntä tuomaan ne esiin yhteisössä. Steinerkoulun tavoitteet ovat sekä yksilöllisiä että yleissivistäviä. Steinerkoulu nojaa perustajansa Rudolf Steinerein tutkimuksiin ihmisistä. Hän nosti tietoisuuteen uudella tavalla ihmisen sielullisen todellisuuden: ajattelun, tunteen ja tahdon tarkastelun ja niiden yhteyden fyysiseen olemukseen. Nämä ihmisen olemuspuolet kehittyvät omien sisäisten lakiensa mukaan seitsenvuotisjaksoissa.

Ensimmäinen seitsenvuotiskausi on lapsen syntymästä koulunaloitukseen saakka ja se nähdään steinerpedagogiikassa tahdon heräämisen aikana. Toinen seitsenvuotiskausi on lapsen hampaiden vaihtumisesta murrosikään (ikävuodet 7–14). Tämä ajanjakso nähdään tunteen heräämisen ajanjaksona. Seitsenvuotiaan lapsen ajattelu ei vielä käsitteellistä, vaan se tapahtuu kuvina, eivätkä virikkeet tekemiseen tule harkinnasta vaan jäljittelystä tai vaistonvaraisesta sympatian ja antipatian tuntemuksista. Käsitteellinen ajattelu tapahtuu varhaisemmassa kouluiässä paljolti ruumiillisen kehityksen kustannuksella ja vaikuttaa monessa tapauksessa fyysiseen terveyteen, jonka perustan pitäisi rakentua näinä vuosina. Lasta pyritään tukemaan siinä vaiheessa, kun hänen ajattelunsa muuttuu kuva-ajattelusta käsitteelliseen ajatteluun. Tämä on hidas, mutta sisällöllinen prosessi. Siinä puhutellaan lapsen mielikuvamaailmaa ja luontaista taiteellisuutta.

Steinerpedagogiassa nähdään, että mitä enemmän taiteellisuutta ja elävää mielikuvitusta kouluopetuksessa pystytään säilyttämään ensimmäisen älyllisen heräämisen (noin yhdeksän vuoden iässä) jälkeen, sitä voimakkaampana ajattelukyky puhkeaa myöhemmin oppilaissa (noin 14 vuoden iässä), kun heidän ajattelunsa murrosiässä alkaa lähestyä aikuisen ajattelutapaa.

Kolmantena seitsenvuotiskautena, eli murrosiän jälkeisenä aikana steinerkoulussa pyritään kasvattamaan ajattelua aiemman elämyksiin, kuviin ja liikkuvuuteen perustuneen opetuksen pohjalta. Oppilas pyritään ohjaamaan omien kysymysten kautta tiedon lähteille ja itsensä myönteiseen ilmaistamiseen ja maailmaan liittymiseen. Tässä ikävaiheessa, jossa opettajina toimivat opetettavien aineiden asiantuntijat, tuntiopettajat, nuoren kehityksessä on ikäkauteen perustuvia herkkyyksikausia.

Steinerin (1919, 86–87) mukaan lapsessa tapahtuu 9–10-vuotiaana muutos: tietoisuus itsestä vahvistuu. Lapsi erottautuu paljon enemmän ulkomaailmasta. Silloin lapselle voidaan puhua sielullisesti, johon myös moraalinen opetus kuuluu. Noin kymmenen vuoden iässä lapsen minätietoisuus vahvistuu ja tihentyy. Steinerin mukaan lapsen kehityksen toinen tärkeä vaihe on 12–13-vuotiaana, jolloin ihmisen henkiselullinen alue vahvistuu ja voimistuu, ja hän tulee vähemmän riippuvaiseksi minuudesta. Hän alkaa ymmärtää ulkoisen maailman impulsseja, esimerkiksi historiassa vallitsevia voimia. Historiallisia yhteyksiä lapsi ei voi tavoittaa ennen 12 ikävuotta. (Steiner 1919, 91–92.)

Luokilla 1–8 on sama luokanopettaja. Kunkin oppilaan kokonaiskasvatus on luokanopettajan haasteellinen tehtävä. Luokanopetuksessa pyritään siihen, että kouluopetuksen vaikutukset toisiaan seuraavina ikäkausina muodostaisivat mahdollisimman eheän ja johdonmukaisen kehityskokonaisuuden. (Dahlström 2000, 8–9.) Steinerin (1919, 73) mukaan opettajan on hyvä olla samojen oppilaiden kanssa mahdollisimman monta vuotta, jotta opetus voisi perustua aikaisemmin opetetulle tiedolle. Oppilaalle opetetaan joku asia, jota hän ei vielä siinä kehitysvaiheessa käsitä, mutta hän ymmärtää sen myöhemmin, kun asiaan palataan ja selitetään hänelle ainoastaan sellaista, minkä hän silloin kykenee oppimaan ja myös se, minkä hän on oppinut aikaisemmin. Steinerin mukaan se, että sama opettaja ohjaa lapsia läpi kouluvuosien, on osa opetusjärjestelmää.

1.–3. luokilla on tietoisesti hidastettu alkuopetus. Opetus steinerkoulussa koostuu juoksevista viikkotunneista aineille, jotka vaativat harjoittelua koko kouluajan, muun muassa matematiikka, äidinkieli, vieraat kielet, musiikki ja eurytmia. Kielet, taideaineet ja liikunta opetetaan vakinaisina viikkotunteina. Taiteellinen ja käytännöllinen työ läpäisee kaiken opetuksen. Varsinaisia taideaineita, kuten maalausta, piirustusta, musiikkia, muovailua, puhetaitoa ja näyttelemistä sekä eurytmiaa harjoitetaan koko kouluajan. Steinerkoulun vaalimia erikoisaineita ovat eurytmia, muotopiirustus, bothmer-voimistelu, lausuntataide, huilunsoitto ja maanmittaus. Luokanopettajavaiheessa ei

normaalisti käytetä kirjoja. Oppilaat tekevät itse työvihkonsa. 12. luokalla tehdään päättötyö, joka on kypsyyssä. Alaluokilla oppilaille ei anneta numeroarvostelua vaan niin sanottu luonnehtiva lausunto. (Dahlström 2000, 8–9.)

4.2 *Kristillinen koulu*

Kristillisen koulun opetussuunnitelman ja internetsivujen mukaan (koulun nimeä ei voida paljastaa eettisistä syistä) koulun opetussuunnitelma perustuu valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin ja tuntijako on valtioneuvoston asetuksen mukainen. Opetussuunnitelma sisältää koulun opetus- ja kasvatustavoitteet, toimintakulttuurin kuvauksen, oppilashuollon suunnitelman, oppiainneiden tavoitteet ja sisällöt vuosiluokittain sekä arvioinnin periaatteet. Opetussuunnitelmassa on määritelty myös koulun pedagogiset lähtökohdat sekä kristillinen arvopohja. Kristillinen koulu huomioi opetuksen tavoitteita määriteltäessä myös kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmalaiset periaatteet. Niiden mukaisesti kasvatuksen ja opetuksen tavoitteena on, että oppilas kasvaa yksilönä ja ryhmän jäsenenä ja oppii oppimaan. Koulu yhteisön tavoitteena on tukea koululaisen kasvua siten, että se edistää tasapainoisuutta ja tervettä itsetuntoa, vastuullisuutta, yhteistyökykyä, suvaitsevaisuutta, terveyden ja hyvinvoinnin vaalimista, kasvua hyviin tapoihin sekä luottamusta itseensä, toisiinsa ja tulevaisuuteen. Oppilaan kasvua elinikäiseksi oppijaksi edistävät oppimisen halu ja työnteon arvostaminen, hyvät työskentely- ja yhteistyötaidot, kehittyneet ajattelun, tiedonhallinnan ja viestinnän taidot, luovuus, vankka yleissivistys ja avara maailmankuva. Kristillisen koulun antaman opetuksen tavoitteena on perusopetuslain ja asetuksen mukaisesti tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Koulun kasvatus- ja opetustavoitteista tärkeimmiksi oppilaiden huoltajat ovat nimenneet hyvän yleissivistyksen saamisen, sosiaalisten taitojen ja hyvien käytösten oppimisen, opiskelutaitojen oppimisen, terveen itsetunnon kehittymisen sekä esiintymis- ja ilmaisutaitojen oppimisen. Erityisesti vanhemmat pitävät tärkeänä kristilliseen maailmankatsomukseen ja arvopohjaan perustuvan kasvatuksen toteutumista koulussa.

Kristillisen koulun opetussuunnitelman ja internetsivujen mukaan koulun kolme toimintaperiaatetta ovat yhteiskristillisuus, kokonaisvaltaisuus ja kodin ja koulun välinen yhteistyö. Koulu tekee yhteistyötä sellaisten kristillisten seurakuntien kanssa, jotka hyväksyvät Apostolisen uskontunnustuksen. Koulussa opetetaan suvaitsevaa asennetta erilaisia kristillisiä opinkäsityksiä kohtaan ja suhtaudutaan avarakatseisesti erilaisiin uskonelämän ilmenemismuotoihin. Lapsia rohkaistaan löytämään hengellinen koti omasta seurakunnastaan. Koulu tukee lasten hengellistä kasvua kokonaisvaltaisesti. Koulun antama kristillinen kasvatus liittyy koulun kaikkeen toimintaan. Kristilliset

arvot vaikuttavat koulun toiminta-ajatukseen, toimintasuunnitelmaan, tavoitteisiin, oppisisältöihin, arviointiin, kodin ja koulun yhteistyöhön, työyhteisön kehittämiseen ja työtapojen valintaan. Koulu pyrkii tukemaan raamatunmukaisen, myönteisen ja terveen Jumala- ja minäkuvan sekä henkilökohtaisen jumalsuhteen muodostumista ja kehitystä. Oppilaille opetetaan ahkeruutta, vastuullisuutta, hyviä tapoja sekä Jumalan, itsensä, toisten ihmisten ja luomakunnan kunnioittamista. Vanhemmat ovat ensisijaisesti vastuussa lastensa kasvatuksesta. Koulun ensisijainen tehtävä on yleisen oppivelvollisuuden mukaisen yleissivistyksen antaminen. Koulu pyrkii auttamaan vanhempia lapsen kehityksen ja kasvatuksen sekä koulun opetuksellisten tavoitteiden ymmärtämisessä. Vanhempia rohkaistaan ottamaan vastuu lastensa hengellisen, moraalisen ja sosiaalisen kehityksen ohjauksessa. Vanhemmilla järjestetään kaksi kertaa lukuvuodessa koulutuspäivä sekä vanhempainiltoja. Vanhempien toivotaan osallistuvan talkootyöhön ja varainhankintaan koulutoiminnan tukemiseksi. Koulu järjestää myös yhteisiä juhlia, retkiä ja tempauksia, joissa vanhemmat voivat olla mukana. Vanhemmat osallistuvat lapsensa koulutyön ja koulun toiminnan arviointiin ja kehittämiseen.

5 OPETUSSUUNNITELMA KIRJALLISUUDEN OPETUKSESTA

5.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen 3.–5. luokan kohdalla sanotaan seuraavaa: ” Vuosiluokkien 3–5 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeinen tehtävä on äidinkielen perustaitojen oppiminen. Opetuksen tavoitteena on sujuvan luku- ja kirjoitustekniikan oppiminen, luetun ymmärtämisen syventäminen ja tiedonhankintataitojen kartuttaminen. Oppilasta ohjataan kuuntelemaan, puhumaan, lukemaan ja kirjoittamaan erityyppisiä tekstejä. Kirjallisuuden lukemisella ja monipuolisella kirjoittamisella on näinä vuosina itseisarvoa, mutta niillä tuetaan myös oppilaan lukutaidon, ilmaisuvarojen, mielikuvituksen ja luovuuden kehittymistä. Oppilasta harjaannutetaan myös oman lukukokemuksen jakamiseen ja käsittelemiseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen 3.–5. luokan tavoitteiksi nimetään oppilaan vuorovaikutustaitojen karttumisen, oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä kehittyä, oppilaan taito tuottaa tekstejä ja hyödyntää niitä eri tarkoituksiin kehittyä ja oppilaan suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin syvenee. 3.–5. luokan kirjallisuuden opetuksen keskeisten sisältöjen kohdalla mainitaan luokan yhteisten kokonaisteosten ja lyhyempien tekstien sekä useiden valinnaisten kirjojen runsasta lukemista ja kuuntelemista sekä niiden käsittelyä ja oman lukukokemuksen jakamista, keskeisiä kirjallisuuden käsitteitä ja niiden käyttöä sekä kirjallisuuden ja muiden taiteenalojen yhteyksien etsimistä. Oppilaan suhde kieleen, kirjallisuuteen ja kulttuuriin on kehittynyt niin, että hän pystyy hyödyntämään kielellisiä havaintojaan ja taitojaan omien ja muiden tekstien ymmärtämisessä ja tuottamisessa. Hän on tottunut käsittelemään teoksia kokonaisuuksina ja erottelemaan sen osiksi.

Oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä on kehittynyt niin, että hän on saavuttanut sujuvan peruslukutaidon; Hän osaa käyttää luetun ymmärtämistä parantavia strategioita; Hän tuntee tiedonhankinnan päävaiheet; Hän on tottunut käyttämään kirjastoa ja pystyy etsimään tarvitsemaansa tietoa painetuista ja sähköisistä lähteistä; Hän löytää pääasiat, myös teksteistä, joissa on

sanoja, ääntä ja kuvia; Hän erottaa mielipiteen ikäisilleen sopivasta tekstistä ja pohtii tekstin luotettavuutta ja merkitystä itselleen; Hän käyttää lukutaitoaan sekä hyödykseen että huvikseen.(Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Tekstinymmärtämisen kohdalla sanotaan seuraavaa 3.–5. luokilla: Ohjataan oppilasta keskitetyn ja ymmärtävän kuuntelun harjoitteluun. Käytetään tekstinymmärtämisessä silmäilevää, etsivää, sana- ja asiatarikkaa sekä päättelevää lukemista. Ennustetaan tekstien sisältöä ja rakennetta kuvien, otsikon ja aikaisempien lukukokemusten ja ennakkotietojen perusteella. Erotetaan pääasiat sivuasioista, tiivistetään, väliotsikoidaan, esitetään kysymyksiä, tehdään muistiinpanoja, päätelmiä ja arvioidaan luettua ja kuultua. Tehdään ajatuskarttoja ja pohditaan tekstin ajatuksia. Eri tekstejä vertaillaan keskenään. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Kunnallisten koulujen opetussuunnitelma ja kristillisten koulujen opetussuunnitelma nojaavat kirjallisuuden opetuksessaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004). Steinerkoulussa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) on myös opetuksen pohjana muutamain eri poikkeuksin. Kalevalaa ei mainita nimeltä valtakunnallisella tasolla opetussuunnitelmasa, mutta koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa Kalevala mainitaan. Seuraavassa luvussa tarkastelen yhtä koulukohtaista opetussuunnitelmaa.

5.2 Hämeenlinnan normaalikoulun opetussuunnitelma

Tarkastelen Hämeenlinnan normaalikoulun opetussuunnitelmaa kirjallisuuden opetuksesta. Valitsin Hämeenlinnan normaalikoulun opetussuunnitelman havainnollistamaan kirjallisuuden opetuksen yksityiskohtaisempaa rakentumisesta alakoulun 3.–6. luokilla.

Kirjallisuuden opetuksen kohdalla Hämeenlinnan normaalikoulun opetussuunnitelmassa sanotaan kolmannen luokan kohdalla seuraavaa: opetukseen kuuluu oppilaan lukuharrastuksen kasvattaminen; satuja, runoja, lasten- ja nuorten kirjallisuutta sekä lasten tietokirjallisuutta ja hypertekstejä; käsitellään kirjallisuuden termeistä aihe, juoni ja henkilöt; omien lukutottumusten ja –kokemusten arviointia ja jakamista muiden kanssa (lukupäiväkirja ja kirja-arvioiteja); käsitellään suomalaisia kirjailijoita ja Suomen kansansatuja; käsitellään Lasten Kalevala: tutustutaan keskeisiin henkilöihin ja johonkin tarinaan (esim. Väinämöinen, Sammon ryöstö); koulukirjaston aktiivinen käyttö ja vierailu kaupunginkirjastoon; elokuva- ja teatterivierailu.

4. luokan kohdalla kirjallisuuden opetuksessa mainitaan muun muassa se, että opetuksessa pyritään oppilaan lukuharrastuksen kasvattamiseen. Käsitellään satuja, runoja, lasten ja nuorten kirjallisuutta sekä tietokirjallisuutta, lehtiä, sarjakuvia ja hypertekstejä. Kirjallisuuden termeistä painottuvat juoni, henkilöt, tapahtuma-aika ja –paikka. Omia lukutottumuksia ja -kokemuksia

arvioidaan: mieluisan ja monipuolisen lukemisen löytäminen, lukupäiväkirja ja kirja-arvioinnit. Käsitellään pohjoismaisia ja Baltian maiden kirjailijoita ja kansansatuja. Käsitellään Lasten Kalevala: keskeisiin henkilöihin ja johonkin tarinaan tutustumista, esimerkiksi Joukahaisen ja Väinämöisen kilpalaulanta ja Lemminkäisen tarina.

5. luokan kohdalla mainitaan muun muassa kirjallisuusesitelmät ja eri kirjallisuuden lajien tunnistaminen. Kalevalan opetuksessa mainitaan kalevalainen maailma, Kalevalan synty, Elias Lönnrot ja keskeisiä tarinoita. Lisäksi mainitaan lukukokemusten jakamista toisten kanssa vaihtelevin menetelmin.

6. luokalla tutustutaan erilaisiin lyhyisiin teksteihin muiden maiden kirjallisuudesta, suorasanaiseen ja runomittaiseen kansanperinteeseen sekä Kalevalan keskeisiin henkilöihin ja tapahtumiin tutustumista. Luetaan nuortenkirjoja ja tutustutaan kirjailijoihin. Käsitellään suomalaisia kirjailijoita. Kirjallisuuden käsitteistä tutustutaan alustavasti termeihin aihe, kertoja ja teema eli sanoma.

Kalevalaa ohjataan opettavaksi Hämeenlinnan normaalikoulussa neljällä luokka-asteella alakoulussa. Kalevalan opetus alkaa Hämeenlinnan normaalikoulussa 3. luokalla ja jatkuu alakoulun viimeiselle luokalle, 6. luokalle asti. Kalevalasta ohjataan käsiteltäväksi keskeiset henkilöt, keskeiset tarinat ja tapahtumat, kalevalainen maailma, eepoksen synty ja Elias Lönnrot.

5.3 Steinerkoulun opetussuunnitelman eroavaisuuksia

Steinerpedagogisessa opetuksessa noudatetaan näitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2004) seuraavin poikkeuksin: Opetussuunnitelmassa oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt voidaan jakaa eri vuosiluokille poiketen opetussuunnitelman perusteissa määritellyistä tuntijaon nivelkohtien välisistä osioista. Oppilaan arvioinnissa opintojen aikana ei tarvitse noudattaa opetussuunnitelman perusteissa oppiaineiden nivelkohtiin määriteltyjä kuvauksia oppilaan hyvästä osaamisesta. Muutoin sekä oppilaan arvioinnissa opintojen aikana että päättöarvioinnissa noudatetaan perusteiden määräyksiä. Päättöarvioinnin arvosanojen tulee perustua perusteissa määriteltyihin oppiainekohtaisiin päättöarvioinnin kriteereihin. Opetuksen järjestäjän on selvitettävä oppilaalle ja hänen huoltajalleen steinerpedagogiikan filosofiset ja pedagogiset periaatteet. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Steinerkoulun opetussuunnitelma (koulun nimeä voida paljastaa eettisistä syistä) sisältää tiedollista, taiteellista, toiminnallista, moraalista ja sosiaalista kasvatusta. Menetelmät pohjautuvat Rudolf Steinerein kokonaiskäsitteeseen ihmisestä ja tämän kehityksen lainalaisuuksista. Steiner elvytti uudella tavalla käsityksen ajattelevasta, tuntevasta ja tahtovasta ihmisestä. Lasta ja nuorta pyritään ohjaamaan niin, että hän voi löytää oman persoonansa ja tasapainoisen suhteen maail-

maan. Tarkoitus on auttaa nuorta kasvamaan niin, että hänestä tulee kykenevä itse luomaan, valitsemaan ja arvioimaan tietoa.

Steinerkoulun opetussuunnitelman mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden kohdalla, luokilla 1–9, esitetään tavoitteiksi kehittää ilmaisutaitoa runsain puhe-, esiintymis- ja liikuntaharjoituksin sekä esityksin. Oppiaineisto käydään läpi keskustellen ja jälleenkertoen. Kirjallisuuden osalta 1. luokan oppiaineiden kohdalla mainitaan kansansadut, vuodenaikoihin ja ympäristöön liittyvät tarinat ja moraalitarinat. 2. luokan kirjallisuuden kohdalla mainitaan käsiteltäväksi kertomusaineistona legendat, eläintarinat, vuoden kiertokulkuun ja ympäristöön liittyvät tarinat, arvoituksia ja sanalaskuja ja runoja. 3. luokan kohdalla mainitaan runoutta käsiteltäväksi taiteellisessa ilmaisussa, jossa huomio kiinnitetään rytmikkaan, kauneuteen, ilmaisuun ja artikulaatioon. Käsitellään temperamenttirunoja eli sellaisia runoja jotka tukevat lapsen oman temperamentin kehitystä. Kertomusaineistona käytetään Vanhan Testamentin kertomuksia. 4. luokan kohdalla kertomusaineistona ja dramatisointien aiheena ohjataan käsiteltäväksi pohjoismaista mytologiaa, Eddaa ja Kalevalaa. 5. luokan kohdalla kirjallisuuden opetuksessa lukuharrastusta tulee aktivoida erilaisin kirjallisuustehtävin ja luetunymmärtämistä tulee harjoitella. 6. luokalla harjoitellaan selostusten ja muistiinpanojen tekemistä ja oheislukemistona käytetään historiallista kaunokirjallisuutta historian opetukseen liittyen.

Kalevala mainitaan siis steinerkoulun opetussuunnitelmassa 4. luokan kohdalla. Rudolf Steiner toteaa itse näin kansalliseeposten olemuksesta:

Kun tarkastelemme muutamia tutuimpia kansaneepoksia... Kalevalaa, havaitsemme heti, että ne johdattavat meidät syvemmälle ihmissieluihin, ihmispyrkimykseen, kuin historiallinen tutkimus. Ne tuovat eteemme menneet aikakaudet kuin nämä olisivat elävää nykyaikaa (Steiner 1912, 1.)

Steinerin (1912, 7) mukaan Kalevalan ulkonaiset hienoudet voi löytää vain se, joka osaa kieltä. Steiner erottaa Kalevalassa kolminaisuuden: kolme henkilöä, Väinämöisen, Ilmarisen ja Lemminkäisen, joiden luonteet ja kasvaminen on runoelmassa keskeistä. Steinerin (1912, 9) mukaan kansaneepoksessa ilmenee sellaista, mitä ei voida selittää tavallisen inhimillisten sielunvoimien pohjalta. Steinerin (1912, 9–10) mukaan hengentiede johdattaa meidät aivan toisella tavalla ihmiskunnan muinaisuuteen kuin tavallinen tiede.

6 TUTKIMUSONGELMAT

Aikaisemmin Kalevalan suuri merkitys koulussa oli sen kansalaiskasvatuksessa. Sitä opetettiin niin systemaattisesti kouluissa, että jopa puhuttiin oppiaineesta nimeltä Kalevala. (Arvilommi ym. 2002). Kalevalan opetus siis perustui sen kulttuuriperinteen siirtämiseen ja kansalaiskasvatukseen, ja opetuksen pääpaino oli tiedon välittämisessä oppilaille. Nykyään kirjallisuuden opetuksessa painotetaan lukijalähtöisyyttä ja lukijan omia tulkintoja kirjallisuudesta (Showalter 1994; Suojala 2006; Linna 1999; Vähäpassi 1987). Tässä työssä tavoitteena on sovittaa vanha kulttuuriperinteinen eepoksemme nykyajan kirjallisuuden opetuksen lukijalähtöisyyden paradigmaan ja tietää, miten lukijan oma tulkinta ja aktiivinen roolin huomioidaan kirjallisuuden oppimisessa Kalevalan opetuksessa.

Päätutkimusongelmat:

- 1 Miten lukijalähtöisyys ja oppilaan aktiivinen rooli huomioidaan Kalevalan opetuksessa alakoulussa?
- 2 Miten oppilaiden aikaisemmat kokemukset ja tiedot Kalevalasta ohjaavat Kalevalan opetusta?
- 3 Miten oppilaiden taso vaikuttaa Kalevala-opetukseen?
- 4 Millaisia erilaisia luetunymmärtämisen strategioita Kalevalan opetuksessa käytetään?
- 5 Miten eri opetusmenetelmät ja oppisisällöt tukevat oppilaan aktiivista roolia Kalevalan opetuksessa?
- 6 Voidaanko Kalevalaa käsitellä oppilaan kannalta samalla tavalla kuin muitakin alakoulussa luettavia kirjallisuuden tuotteita?

7 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimus on toteutettu pääosin kontrolloidulla kyselyllä. Kontrolloidun kyselyn yksi toteutus on informoitu kysely, jossa tutkija jakaa lomakkeet henkilökohtaisesti. Tutkija menee paikkaan, jossa hän tavoittaa kohdejoukkonsa henkilökohtaisesti. Jakaessaan lomakkeet tutkija samalla kertoo tutkimuksen tarkoituksesta, selostaa kyselyä ja vastaa kysymyksiin. Vastaajat täyttävät lomakkeet omalla ajallaan ja palauttavat lomakkeet joko postitse tai johonkin sovittuun paikkaan. (Hirsjärvi ym. 2007, 191–192.) Kävin henkilökohtaisesti jakamassa kyselylomakkeet tutkimushenkilöille ja kerroin samalla tutkimuksen tarkoituksesta. Jätin vastauslaatikon kouluille, joista noudin palautuneet lomakkeet takaisin viikon kuluttua. Yhdestä koulusta vastauslomakkeet lähetettiin minulle postitse. Vastaajat saivat halutessaan täyttää ja palauttaa lomakkeet myös sähköisesti. Kunnallisten koulujen lomakkeet palautuivat kaikki minulle sähköisesti kun taas kristillisen koulun ja steinerkoulun lomakkeet hain itse henkilökohtaisesti kouluilta takaisin. Kyselylomakkeita jaettiin opettajille yli neljäkymmentä kappaletta. Noin neljännes lomakkeista palautui tutkijalle takaisin. Aineiston määrään vaikutti aineistonkeruun ajankohta, joka ajoittui melko myöhään keväälle. Useat opettajat totesivat ajankohdan aineistonkeruulle olevan huono työkiireiden vuoksi.

Kyselylomakkeen kysymykset rakentuvat tutkimusongelmien pohjalta (Liite 1). Kysymykset olivat avoimia eli valmiita vastauksia ei ollut annettu ja vastaajalle jätettiin tila vastaamista varten. Hirsjärven ym. (2007, 195) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa avoimet kysymykset ovat olleet tutkijoiden käytössä jo useiden vuosikymmenien ajan. Avoimien kysymysten hyviä puolia on muun muassa se, että vastaajat saavat ilmaista itseään omin sanoin, vastauksia ei ole valmiina ja että vastaukset osoittavat vastaajan tietämyksen aiheesta ja hänen tunteensa ja ajatuksensa. Lisäksi avoimet kysymykset antavat mahdollisuuden tunnistaa motivaatioon liittyviä seikkoja ja vastaajan viitekehyksiä. (Hirsjärvi ym. 2007, 196.) Avoimet kysymykset osoittautuivat tutkimuksen toteutumisen kannalta toimivaksi aineistonkeruumenetelmäksi.

Aineiston analyysissä pyrittiin käyttämään ymmärtävää analyysitapaa. Ymmärtämiseen pyrkivässä lähestymistavassa käytetään tavallisesti kvalitatiivista analyysiä ja päätelmien tekoa (Hirsjärvi ym. 2004, 212). Aineistoanalyysi oli monivaiheinen prosessi. Analyysi eteni vaiheittain: aineistoa luokiteltiin, yhdisteltiin, kuvattiin ja sitä pyrittiin tulkitsemaan transaktioteorian näkökul-

masta. Aineistoa pyrittiin analysoimaan siten, että siitä etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Luvussa 9 aineistoa kuvataan lukuisin sitaatein, jotta se olisi mahdollisimman läpinäkyvää. Aineistoa luettiin ja tulkittiin yhä uudelleen. Tätä vaihetta toistettiin niin kauan, kunnes tuntui siltä, ettei mitään uutta tietoa enää löydy.

8 TUTKIMUSHENKILÖT

Tutkimushenkilöinä on 8 luokanopettajaa, 1 aineenopettaja ja 1 erityisopettaja, yhteensä 10 opettajaa eri kouluista ja eri kaupungeista Suomesta. Tutkimuksessa on mukana sekä yksityiskoulujen että kunnallisten koulujen opettajia. Tutkimukseen osallistui 3 steinerkoulun luokanopettajaa ja 1 aineenopettaja, 3 kristillisen koulun luokanopettajaa sekä 2 luokanopettajaa kunnallisista kouluista ja 1 erityisopettaja kunnallisesta koulusta.

Steinerkoulun opettajista kolme on koulutukseltaan steinerkoulun luokanopettajia eli kasvatustieteen kandidaatteja. Yksi steinerkoulun opettaja on koulutukseltaan eurytmianopettaja ja hän mainitsee saaneensa koulutuksensa Itävallassa. Syy, miksi yhtenä tutkimushenkilönä on aineenopettaja, on se, että steinerkoulussa myös eurytmianopettaja opettaa alakouluikäisille lapsille Kalevalaa. Näin ollen steinerkoulusta kerätty aineisto on monipuolisempi ja realistisempi kuvaus siitä, millaista Kalevalan opetus steinerkoulussa on. Kristillisen koulun opettajat ovat koulutukseltaan luokanopettajia eli kasvatustieteen maistereita. Kunnallisten koulujen luokanopettajista kaksi on koulutukseltaan luokanopettajia ja yksi on erityisopettaja.

Tutkimushenkilöiden työura vaihtelee yhdestä lukuvuodesta kahteenkymmeneenkuuteen työvuoteen. Steinerkoulun opettajat ovat työskennelleet opettajina kaikki yli kaksikymmentä vuotta. Kristillisen koulun luokanopettajat ovat työskennelleet luokanopettajina kuudesta vuodesta kahteenkymmeneen vuoteen. Kunnallisten koulujen luokanopettajien työura on yhdestä työvuodesta kahteenkymmeneen vuoteen. Eniten työkokemusta on siis steinerkoulun luokanopettajilla.

Olen nimennyt tutkimushenkilöt aineistossa ja sitaateissa: steinerkoulun opettajat ovat vastaajia SO 1–4, kristillisen koulun opettajat vastaajia KRO 1–3 ja kunnallisten koulujen opettajat KO 1–3.

Taulukossa 1 on nähtävissä tutkimushenkilöiden taustatietoja. SO 1 on steinerkoulun luokanopettaja ja toiminut työssään 26 vuotta. SO 2 on myös steinerkoulun luokanopettaja ja työskennellyt opettajana 21 vuotta. SO 3 on eurytmian aineenopettaja ja työskennellyt opettajana 24 vuotta. SO 4 on steinerkoulun luokanopettaja ja työskennellyt opettajana yhteensä 22 vuotta. KRO 1 on luokanopettaja kristillisessä koulussa ja hän on työskennellyt opettajana 6 vuotta. KRO 2 on kristillisen koulun luokanopettaja ja työskennellyt opettajana 20 vuotta. KRO 3 on kristillisen kou-

lun luokanopettaja ja työskennellyt opettajana 10 vuotta. KO 1 on kunnallisen koulun luokanopettaja ja hän on työskennellyt opettajana 20 vuotta. KO 2 on kunnallisen koulun luokanopettaja ja työskennellyt opettajana yhden vuoden. KO 3 on erityisopettajana kunnallisessa koulussa ja hän on työskennellyt 32 vuotta opettajana.

Työpaikka	Koulutus	Nimi aineistossa	Työkokemus (vuosina)
Steinerkoulu	Steinerkoulun luokanopettaja	SO 1	26
Steinerkoulu	Steinerkoulun luokanopettaja	SO 2	21
Steinerkoulu	Eurytmian aineenopettaja	SO 3	24
Steinerkoulu	Steinerkoulun luokanopettaja	SO4	22
Kristillinen koulu	Luokanopettaja	KRO 1	6
Kristillinen koulu	Luokanopettaja	KRO 2	20
Kristillinen koulu	Luokanopettaja	KRO 3	10
Kunnallinen koulu	Luokanopettaja	KO 1	20
Kunnallinen koulu	Luokanopettaja	KO 2	1
Kunnallinen koulu	Erytisopettaja	KO 3	32

TAULUKKO 1. Tutkimushenkilöiden taustatiedot

9 AINEISTO JA AINEISTOANALYYSI

9.1 Oppilaiden aikaisempien kokemusten huomiointi Kalevalasta

Kyselylomakkeessa kysymys oppilaiden aikaisempien kokemusten huomioimisesta Kalevalan opetuksessa oli: Miten huomioitte oppilaiden aikaisemmat kokemukset Kalevalasta opetuksessanne? Vastaajista seitsemän opettajaa (KO 1–3, KRO 1 ja KRO 2, SO 2 ja SO 4) vastaa huomioivansa Kalevala-opetuksessaan oppilaiden aikaisemmat tiedot ja taidot Kalevalasta. Myönteisesti vastanneista usea mainitsee oppilaiden tietotaito-tason kartoittamisen ennen Kalevala-opetuksen alkua. Todetaan, että oppilaita haastatellaan ja heiltä kysellään, millaista tietoa heillä Kalevalasta entuudestaan on. Yksi vastaaja (SO 2) mainitsee, että hän haastattelee oppilaiden tietoja Kalevalan henkilöistä ja kokemuksia esimerkiksi Koirien Kalevalasta. Yksi vastaajista (KO 1) mainitsee, että hän on nykyisen viitosluokkansa, joka on ollut hänellä ensimmäiseltä luokalta lähtien, kanssa tutustunut Kalevalaan pikkuhiljaa vuosi vuodelta. Opetus on näin ollen rakentunut oppilaiden aikaisemmillemme kokemuksille ja tiedoille, jotka ovat syventyneet vuosi vuodelta koko alakoulun ajan.

Vastaajista kaksi (SO1 ja SO 3) vastaa, ettei huomioi lainkaan tai juuri ollenkaan oppilaiden aikaisempia kokemuksia Kalevalasta opetuksessaan. Lisäksi yksi opettaja (KRO 3) vastaa, ettei hän oikein tiedä. Toinen kielteisesti vastannut opettaja (SO 1) toteaa, että ei huomioi oppilaiden aikaisempia kokemuksia Kalevalasta juuri ollenkaan, koska hänen mukaansa harva oppilas on kuullut Kalevalan sisällöstä, vaikka lastenkirjallisuutta löytyykin. Toinen kielteisesti vastannut opettaja (SO 3) toteaa, että oppilaiden aikaisempia kokemuksia ei huomioida, koska kokemukset eivät tule esiin ennen neljättä luokkaa, jolloin Kalevalaa opetetaan, ja lisäksi kokemusten huomiomisessa on ajanpuute.

Kunnallisten koulujen opettajien, kristillisen koulun opettajien ja steinerkoulun opettajien vastausten välillä ei ole selvää eroavuutta, kun kysytään oppilaiden aikaisempien tietojen huomioimisesta opetuksessa. Vastausten pohjalta voidaan todeta, että opettajat huomioivat oppilaiden aikaisemmat kokemukset ja tiedot Kalevalasta, etenkin juuri opetuksen alussa. Sitä vastauksista ei kuitenkaan selvästi ilmene, kuinka paljon oppilaiden aikaisemmat kokemukset ohjaavat Kalevalan opetusta.

9.2 Oppilaiden taso

Vastaajat jakautuvat selvästi kahteen leiriin, kun heiltä kysytään oppilaiden tason huomioimisessa Kalevala-opetuksessa: Opettajat jakautuvat vastauksissaan steinerkoulun opettajiin ja muihin opettajiin. Kaikki steinerkoulun opettajat (4) vastaavat, ettei oppilaiden taso vaikuta Kalevala-opetukseen. Muut (6) vastaajat ovat sitä mieltä, että oppilaiden taso vaikuttaa Kalevala-opetukseen. Oppilaiden tasolla on tarkoitettu lähinnä oppilaiden ikätasoa ja taitotasoa ja niiden huomioimista opetuksessa.

Myönteisesti vastanneet opettajat (6) ovat kaikki sitä mieltä, että oppilaiden ikä vaikuttaa Kalevalan opetukseen. Useassa vastauksessa sanotaan, että mitä vanhempia lapset ovat, sitä syvempää Kalevalan opetus on. Yhdessä vastauksessa (KRO 3) mainitaan, että pienille oppilaille Kalevalan opetus on aluksi elämyksiä ja myöhemmin keskustelua.

KO 2 vastaa näin:

En opeta pienille Kalevalaa, joille lukeminen tuottaa vielä paljon työtä. Sujuvasti lukevat oppilaat pääsevät paremmin sisään teokseen. Mieluiten opetan Kalevalaa ihan 5.-6.luokilla. Tällöin oppilaat ovat jo kognitiivisestikin kehittyneempiä ja pystyvät ymmärtämään lukemaansa paremmin.

Yksi vastaaja (KO 1) erittelee tarkasti, miten Kalevala-opetus rakentuu alakoulun kaikilla luokilla oppilaiden tason mukaan:

Alemmilla luokilla oppilaiden ajatus liikkuu vielä konkreettisella tasolla niin myös Kalevalan käsittelyssä toimitaan hyvin konkreettisella tasolla. 3-4lk ollaan jo valmiimpia vastaanottamaan aiheen käsittelyä esim. Koiramäen Kalevalan kuvien kautta ja kirjan innoittamien aiheiden mukaan. 5-6lk:lla esim. Kalevalan runomitta kiinnostaa ainakin niitä, joilla on vankka ja laajahko sanavarasto, kiinnostus historiaan ja yleensä uuden (vanhan) oppimiseen.

Kielteisesti vastanneet opettajat (4) ovat kaikki steinerkoulun opettajia. He eivät huomioi oppilaiden tasoa Kalevala-opetuksessaan. Syitä mainitaan seuraavia: Taiteellinen työskentely mahdollistaa sen, että kaikki ovat kaikessa mukana (SO 4); Neljännellä luokalla oppilaiden taso on aina heterogeeninen, eikä se saa vaikuttaa yhteiseen tekemiseen, kaikki tulevat hyvin mukaan (SO 3); Oppilaat osaavat jo lukea neljännellä luokalla, joten heidän tasonsa ei vaikuta Kalevalan opetukseen (SO 2). SO 3 toteaa kuitenkin myöhemmissä vastauksissaan, että luokat 4, 6 ja 10 ovat ”allitteraatioikiä” eli lapsen kehitys on sopivalla tasolla allitteraatiopoljennan käytössä opetuksessa.

9.3 Luetunymmärtämisen strategiat Kalevalan opetuksessa

Kalevalan opetuksen luetunymmärtämisen strategioita kokevaan kysymykseen viisi opettajaa (SO 1, KO 2, KO 1, KRO 2 ja SO 2) vastaa, että he käyttävät opettajan lukemista/ kertomista teoksesta tai teoksen kuuntelemista tekstin luetunymmärtämisessä. Opettajan lukeminen/kertominen ja teoksen kuunteleminen ovat näin ollen suosituimpia luetunymmärtämisessä käytettyjä strategioita Kalevalan opetuksessa.

Neljä vastaajaa (KRO 3, SO 2, SO 3, SO 4) käyttää luetunymmärtämisessä menetelmää, jossa Kalevalaa luetaan yhdessä tai yhdessä ääneen luokassa. SO 3:n vastauksessa mainitaan allitteraatiopainotus, jonka hän täsmentää tarkoittavan toistuvaa konsonanttia. Hän sanoo käyttävänsä opetusmenetelmänä hengittävää ja rauhallista yhdessä lausumista ja mielikuvien voimakasta esiintuontia eläytymällä puheeseen.

Kaksi vastaajaa (KO 1 ja KO 2) käyttää luetunymmärtämisessä menetelmää, jossa oppilaat lukevat Kalevalaa itse. Kaksi vastaajaa (SO 1 ja SO 4) mainitsee, että he kyselevät oppilailta kysymyksiä, joilla he testaavat luetunymmärtämistä. Sitä, miten teksti on käsitelty ennen luetunymmärtämisen testaamista, ei vastauksista ilmene. Teksti voi siis olla luettu itse, kuunneltu tai luettu yhdessä. Lisäksi yksi vastaaja (KRO 3) mainitsee vastauksessaan juttelun luetunymmärtämisen strategiana. Hän mahtaa myös tarkoittaa samaa luetunymmärtämisen testaamista kuin kaksi edellistäkin vastaajaa.

Kahdessa vastauksessa (KRO 3 ja SO 4) todetaan, että Kalevalan opetuksessa käytetään tekstin ulkoa opettelua ja -oppimista. Toisessa vastauksessa sanotaan, että oppilaat saavat omat runonpätkät, jotka he opettelevat ulkoa. Yksi vastaaja (KO 1) mainitsee kuvien perusteella ennakoitujen lukemisstrategian käytön. Hän toteaa kuvalukemisen tärkeyden opetuksessa. Yksi vastaaja (KO 3) ei ymmärrä kysymystä. Yksi vastaaja (KRO 1) toteaa, ettei luetunymmärtämisen strategioita ole vielä valittu.

Kalevalan opetuksessa käytetään siis seuraavia luetunymmärtämisen strategioita: kuunteleminen, ääneenlukeminen yhdessä, itsenäinen lukeminen, tekstin ulkoa opettelu, kysymykset luetusta tekstistä ja kuvalukeminen. Suosituimmat luetunymmärtämisessä käytetyt strategiat ovat tekstin kuunteleminen ja opettajan kertominen tekstistä sekä yhdessä ääneen lukeminen. Luetunymmärtämistä testataan kysymyksillä tekstistä ja juttelun avulla. Eri koulujen opettajien käyttämät luetunymmärtämisen strategiat eivät poikkea merkittävästi toisistaan. Sekä kunnallisella puolella että yksityiskouluissa käytetään vastaajien mukaan samankaltaisia luetunymmärtämisen strategioita.

9.4 Eri opetusmenetelmien, opetuksen aiheiden ja oppisisältöjen ja opetuksen lähteiden asema oppilaan aktiivisen roolin näkökulmasta

9.4.1 Opetusmenetelmät

Taulukosta 2 voidaan nähdä Kalevalan opetuksessa käytettäviä opetusmenetelmiä. Suosituimpia opetusmenetelmiä ovat opettajan kertominen ja lukeminen Kalevalasta sekä Kalevalan kuuntelu (6 vastaajaa), integrointi kuvataiteeseen (6 vastaajaa), integrointi musiikkiin (6 vastaajaa), näytelmien ja dramatisointien käyttäminen Kalevalan opetuksessa (5 vastaajaa) sekä oppilaiden Kalevalan itsenäinen lukeminen (4 vastaajaa). Näitä suosituimpia opetusmenetelmiä käytetään lähes kaikilla luokka-asteilla alakoulussa. Kalevalan itsenäinen lukeminen ajoittuu kuitenkin vasta 3.–6. luokille, tiedonhankinta 4.–6. luokille ja projektityöt 5.–6. luokille. Taulukosta 2 on myös nähtävissä, että steinerkoulun opettajat opettavat Kalevalaa pääosin 4. luokalla. Kristillisessä koulussa ja kunnallisissa kouluissa Kalevalaa opetetaan lähes kaikilla luokka-asteilla alakoulussa. Opetusmenetelmät vaihtelevat luokka-asteittain opettajakohtaisesti kristillisessä koulussa ja kunnallisissa koulussa. Steinerkoulujen luokanopettajat käyttävät melko samanlaisia opetusmenetelmiä Kalevalan opetuksessaan.

Opetusmenetelmä	luokkataso 1-6lk	vastaajien määrä /10
Opettajan kertominen/ lukeminen tai teoksen kuunteleminen	1–6	6 (3 steineropettajaa, 2 kristillisen koulun opettajaa)
Integrointi kuvataiteeseen	1–6	6 (3 steineropettajaa, 1 kristillisen koulun opettaja)
Integrointi musiikkiin	1–6	6 (2 kristillisen koulun opettajaa, 3 steineropettajaa)
Näytelmät/dramatisoinnit	2–6	5 (2 kristillisen koulun opettajaa, 1 steineropettaja)
Runojen lausuntaa yksin ja yhdessä	4	3 (3 steineropettajaa)
Oman Kalevalan tekeminen	4	3 (3 steineropettajat)
Kalevalan kielen tarkastelu	3–4	2 (1 steineropettaja)
Vierailu Ateneumissa	5	1 (kristillisen koulun opettaja)
Projektityöt	5–6	1
Allitteraatio-poljento	4	1 (steineropettaja)

TAULUKKO 2. Kalevalan opetuksessa käytettyjä opetusmenetelmiä

KO 1 vastaa näin:

Ekalla käsiteltiin vain samppoa rahakonetta ja integroitiin sen käyttöä liikuntaan. Tokalla on pieni näytelmä Kalevalan henkilöillä. Kolmannella ja neljännellä luettiin pari kalevalan runomitalla runoa ja luettiin koiramäen kalevala. Viidennellä kuunneltiin lasten kalevala kokonaisuudessaan cd-levyltä ja jokainen oppilas piirsi haluamansa kohdan teoksesta. Kuvien kautta vertailtiin kalevalan tarinoita. Kuudennella tullaan lukemaan kalevalaa.

KO 2 vastaa näin:

Ihan pienille lapsille en lähde opettamaan Kalevalaa. Neljännellä luokalla kun kirjallisuuden tuntemus laajenee ja lukeminen alkaa olla sujuvaa, voi Kalevalan ottaa esille opetuksessa. Erityisesti tarkkailemme oppilaiden kanssa Kalevalan kielen ja nykykielen eroavaisuuksia. Oppilaat saavat tehtäväkseen tulkita Kalevalaa eri tavoin. Näyttelemine on lasten keskuudessa hyvin suosittua ja siksi yleensä käytänkin sitä Kalevalan opetuksessa. Näin lapsille jää se hyvin mieleen ja touhu on mielekästä. Yritän kaikin tavoin tehdä Kalevalan opetuksesta mielekästä, koska nykyajan lapset ovat hyvin lyhytjännitteisiä ja heitä ei usein kiinnosta Kalevala, kun he ensi kerran siitä kuulevat. Viitos- ja kuutosluokkien kanssa Kalevalasta voi tehdä jo erilaisia projektitöitä.

KRO 1 vastaa näin:

3.lk tällä hetkellä: Opettajan kerrontaa, myöhemmin itsenäistä lukemista ja tiedonhankintaa.

KRO 3 vastaa näin:

Eskari – 4.lk. kanteleen kanssa. 5.–6.lk. lukemalla ja esittämällä kohtauksia.

Kristillisen koulun luokanopettajien vastauksissa ei ole havaittavissa erityistä poikkeavuutta kunnallisten koulun luokanopettajien vastauksiin Kalevalan opetusmenetelmien käytössä. Tosin Taulukosta 2 on nähtävissä, että vain kristillisen koulun luokanopettajilla on opetusmenetelminä tiedonhankinta ja vierailu Ateneumissa Kalevalan opetuksessa. Mutta koska mainintoja oli vain yksittäisiä aineistossa, ei voida tehdä johtopäätöstä, että ne kuuluvat olennaisesti kristillisen koulun Kalevalan opetukseen.

Steinerkoulun opettajien vastaukset erottuvat joiltakin osin muusta joukosta, kun kysytään opetusmenetelmien käyttöä Kalevalan opetuksessa. Steinerkouluissa Kalevalaa käsitellään neljännellä luokalla jakso-opetuksena. Taulukosta 2 voidaan huomata, että steinerkoulussa käytetään

opetusmenetelminä Kalevalan opetuksessa opettajan kertomista/lukemista teoksesta ja teoksen kuuntelua, aivan kuten muissakin kouluissa. Taiteellisuus näkyy Kalevalan integroimisessa musiikkiin ja kuvataiteeseen: kolme steinerkoulun luokanopettajaa sanoo käyttävänsä kuvataiteeseen ja musiikkiin liittyviä opetusmenetelmiä Kalevalan opetuksessa. Lisäksi steinerkoulun luokanopettajien vastauksissa mainittuja opetusmenetelmiä ovat näytelmät ja dramatisoinnit sekä Kalevalan kielen tarkastelu. Vain steinerkoulun opettajat (3) vastasivat käyttävänsä runojen lausuntaa yksin ja yhdessä sekä oman Kalevalan tekemistä opetusmenetelminä Kalevalan opetuksessa. Allitteraatio-poljenta opetusmenetelmänä käyttävä steinerkoulun opettaja (SO 3) on eurytmianaineenopettaja.

SO 4 vastaa näin:

Olen opettanut opetussuunnitelmamme mukaisesti Kalevalaa 4:llä luokalla (2x). Menetelmät: lausuntaa (yksin ja yhdessä), musiikki, draamaa (tehty mittava näytelmä), maalaus ja piirustus, kertomuksia (suorasanaisia), tehty ”oma” Kalevala (tekstit, kuvat, kirjasidonta).

SO 3 vastaa näin:

Taiteen kautta: Liikkumalla, äänneliikkeitä allitteraatioiden ja askeltamalla allitteraatio-poljentoa, mikä vahvistaa lapsen minä-tuntoa. 4.lk, 10lk. Kalevalamelodioita: säveliikkeitä, koreografioita, sävelkorkeusliike, keinuva tunnelma.

Eri opetusmenetelmien oppilaskeskeisyyttä ja lukijalähtöisyyttä voidaan pohtia, mutta opetusmenetelmiä on vaikea vertailla oppilaskeskeisyyden näkökulmasta: oppilaat ovat aktiivisia eri tavoin kuunnellessaan lukemista/kertomista, lukiessaan itse tekstiä ja ilmaistessaan itseään draaman, kuvataiteen ja musiikin avulla. Vastaajien käyttämät opetusmenetelmät ovat oppilaskeskeisiä. Oppilaskeskeisiä ollaan silloin, kun opetusmenetelmät on valittu niin, että ne ovat oppilaan ikätasolle sopivia ja kehittävät oppilaan oppimista parhaalla mahdollisella tavalla, oppilaan tiedot ja taidot huomioon ottaen.

9.4.2 Aiheet, oppisisällöt ja opetuksen lähteet

Taulukosta 3 on nähtävissä, mistä aiheista ja oppisisällöistä Kalevalan opetus rakentuu. Suosituimpia aiheita ovat Kalevalan keskeiset tapahtumat/ juoni (5 vastaajaa), Kalevalan kieli (5 vastaajaa) ja keskeiset henkilöt (4 vastaajaa). Pääsääntöisesti Kalevala käsitellään melko monipuolisesti alakoulun aikana. Eri koulujen luokanopettajien välillä ei ole selvää eroa siinä, mitä Kalevalasta opetetaan. Steinerkoulun eurytmian opettaja (SO 3) opettaa eurytmiaan sopivia aiheita Kalevalasta:

”Tiettyjä kohteita sankareiden toiminnasta ja muutakin esim. mehiläisen toiminnan kuvaus on kaunis ja rauhoittava”.

Osa vastaajista on luetellut tarkasti, mitä kaikkea Kalevalan opetukseen kuuluu, toiset yleisemmin sanomalla, että he käsittelevät Kalevalan kokonaan. Kaksi vastaajaa (SO 1 ja KRO 2) vastaavat käsittelevänsä koko Kalevalan opetuksessaan. Nämä vastaukset jäivät Taulukko 3.:n ulkopuolelle, koska tarkasti ei voida tulkita, mitä koko Kalevalan käsittelyyn kuuluu. Itse tulkiten koko Kalevalan käsittelyllä pelkistetysti perustarinan ja henkilöiden käsittelyn sekä mahdollisesti myös jotakin tietoa Kalevalan tarinan ulkopuolelta. On kuitenkin selvää, ettei koko Kalevalan käsittelyllä tarkoiteta sitä, että Kalevala luetaan kannesta kanteen. Jos ”koko Kalevalan” opetus tulkitaan näin, silloin kahdeksasta luokanopettajasta ja lisäksi yhdestä erityisopettajasta kuusi vastaa käsittelevänsä koko Kalevalan alakoulun aikana.

Aiheet ja oppisisällöt	Vastaajien määrä /10
Keskeiset tapahtumat/ juoni	5 (2 steineropettajaa, 1 kristillisen koulun opettaja)
Kalevalan kieli	5 (1 steineropettaja, 1 kristillisen koulun opettaja)
Henkilöt	4 (2 steineropettajaa)
Kalevalan tausta (teoksen synty, Elias Lönnrot)	2 (1 kristillisen koulun opettaja)
Kalevalan myyttinen maailma	1 (1 steineropettaja)

TAULUKKO 3. Kalevalan opetuksen aiheita ja oppisisältöjä

Ehkä parhaiten käsitys siitä, mitä Kalevalasta opetetaan, avautuu vastaajien vastausten perusteella. Seuraavassa on esitetty muutamia sitaatteja vastauksista.

Tiivistettynä jokaiseen sankarihahmoon liittyvät kertomukset...muitakin kertomuskokonaisuuksia (esim. sammon taonta/ sammon ryöstä jne).

(SO 4)

Olen 5. luokalla käynyt läpi koko Kalevalan.

(KRO 2)

... mikä Kalevala on, miten se on syntynyt ja kuka sen on koonnut, milloin se on koottu, minkälaiseen runomittaan Kalevala on kirjoitettu ja keitä päähenkilöitä Kalevalassa on.

(KRO 1)

Alaluokilla henkilöt ja otteita tarinoista, yläluokilla paneudutaan jo juoneen.

(KO 3)

Aloitin yhdestä asiasta, Sammosta. Nyt on käsitelty kaikki henkilöt ja useimmat paikat. Kuudennella paneudumme varmaan enemmän hahmojen luonteenpiirteisiin tms.

(KO 1)

Kyselylomakkeessa on myös jatkokysymys, millä luokka-asteilla mitäkin aiheita käsitellään ja miksi. Vastauksia tähän kysymykseen tuli seitsemän, joiden joukossa oli myös vastaus, ettei opettaja ole yltänyt seuraaviin vuosiin. Vastaja (KRO 1) mainitsee, että hänellä on kolmas luokka tällä hetkellä. Muita vastauksia on kuusi. Tässä on esimerkkejä vastauksista:

4:llä luokalla. Neljännellä luokalla lapsi alkaa tarkastella ja tutkia maailmaa eri näkökulmasta (Hän on astumassa 9-vuotiaan ”yksinäisyyden” kokemuksestaan ”ulospäin”). Kalevalan kertomukset ja rytmi vahvistavat omaa voimantuntoa ja kannustavat rohkeuteen. Kannustavat kohtaamaan asioita ja maailman ilmiöitä.

(SO 4)

No se vaihtelee juuri sen lapsen kognitiivisen kehityksen tason myötä. Mitä lapsi on valmis ottamaan vastaan ja ymmärtämään.

(KO 2)

Alaluokilla henkilöt ja otteita tarinoista, yläluokilla paneudutaan jo juoneen.

(KO 3)

Keskityn 5. luokkaan, muuten lähinnä Kalevalan päivä huomioiden, lauletaan Kalevala-lauluja, pienten kanssa voi askarrella.

(KRO 2)

Vaihtelee. Oppikirja ohjaa jonkin verran.

(KRO 3)

On melko hankalaa muodostaa johtopäätöstä siitä, mitä aiheita Kalevalasta milläkin luokalla käsitellään ja miksi. Kalevalan aiheita käsitellään monipuolisesti koko alakoulun ajan kunnallisten koulujen opettajien ja kristillisen koulun opettajien mukaan. Opetus riippuu pitkälti opettajasta, lapsen kehitystasosta ja mahdollisesti myös oppikirjasta. Vastauksista ei voi tulkita, mitä aiheita käsitellään milläkin luokka-asteilla ja miksi. Steinerkoulun opettajien vastauksista voidaan kuitenkin tulkita, että Kalevalan kaikki aiheet käsitellään 4. luokalla. Steinerkoulussa Kalevalan opetuksessa ja opetuksen aiheissa näkyy steinerpedagogiikan vaikutus: Kalevala käsitellään 4. luokalla kokonaan kaikkine aiheineen ja oppisisältöinen, koska se sopii lapsen kehitykseen.

Kalevalalla on vastaajien mukaan yhteys moneen oppiaineeseen. Kalevalaa käsitellään tai sitä voisi vastaajien mukaan käsitellä äidinkielessä ja kirjallisuudessa, kuvataiteessa, musiikissa, historiassa, uskonossa, luonnontieteissä, englannissa, käsitöissä, liikunnassa ja matematiikassa. Suosituimpia oppiaineita Kalevalan käsittelyyn ovat äidinkieli ja kirjallisuus, kuvataide, musiikki ja historia.

Kyselylomakkeessa oli Kalevalan opetuksen lähteisiin liittyvä kysymys, jossa kysyttiin, mitä materiaalia opetuksen lähteenä käytetään, miksi ja vaihteleeko materiaali eri luokka-asteilla.

Kalevalan opetuksessa käytetään monipuolisesti erilaisia lähteitä, kuten Taulukko 4 osoittaa. Suosituimpia lähteitä Kalevalan opetukseen ovat alkuperäinen Kalevala (4 vastaajaa), Mauri Kunnaksen Koirien Kalevala (3 vastaajaa), musiikki (3 vastaajaa) ja kuvat (3 vastaajaa). Kaksi vastaajaa käyttää Internetiä ja tietokonetta opetuksen lähteenä. Kaksi vastaajaa, molemmat kristillisen koulun luokanopettajia, käyttää oppikirjaa Kalevalan opetuksessa lähteenään. Eri versiot Kalevalasta saavat useita mainintoja vastaajilta: Suosituimpana alkuperäinen Kalevala (4), toiseksi suosituimpana Mauri Kunnaksen Koirien Kalevala (3), Martti Haavion versio (2), Lasten Kalevala (2), Tuomi Elgren-Heinosen tarinat (1) ja Pekka Ervastin Kalevalan olemus (1). Alkuperäistä Kalevalaa käyttävät kunnallisten koulujen opettajat ja steinerkoulun opettajat. Mauri Kunnaksen Koirien Kalevalaa käytetään kunnallisissa kouluissa ja kristillisessä koulussa. Vain steinerkoulun opettajat

käyttävät Martti Haavion Kalevalaa, Tuomi Elgren-Heinosen tarinoita ja opettajille Pekka Ervastian Kalevalan olemusta ja Kalevala-tutkielmaa.

Kalevalan opetuksessa käytettyjä lähteitä	Vastaajien määrä /10
Alkuperäinen Kalevala	4 (2 steinerkoulun opettajaa)
Mauri Kunnaksen Koirien Kalevala	3 (1 kristillisen koulun luokanopettaja)
Musiikki	3 (2 kristillisen koulun luokanopettajaa)
Kuvat	3 (1 kristillisen koulun luokanopettaja)
Internet ja tietokone	2 (1 kristillisen koulun luokanopettaja)
Martti Haavion versio Kalevalasta lapsille	2 (2 steinerkoulun opettajaa)
Lasten Kalevala (cd-kuunnelma tai itse teos)	2 (1 kristillisen koulun luokanopettaja)
Oppikirja	2 (2 kristillisen koulun luokanopettajaa)
Lehtileikkeet	1 (1 kristillisen koulun luokanopettaja)
Pekka Ervastian Kalevalan olemus (opettajalle)	1 (1 steinerkoulun opettaja)
Tuomi Elgren-Heinosen tarinat	1 (1 steineropettaja)
Kalevala-tutkielma (opettajalle)	1 (1 steineropettaja)

TAULUKKO 4. Kalevalan opetuksen lähteet.

Vastauksista on tulkittavissa, että Kalevalan opetukseen löytyy paljon erilaisia lähteitä, joista opettaja valitsee omaan opetukseensa soveltuvia materiaaleja. Eri materiaalien vaihtelevuutta eri luokka-asteilla ei vastauksista juurikaan ilmene. Yhdessä vastauksessa on tosin tulkittavissa eri luokka-asteiden eroa opetusmateriaalin käytössä. KRO 1 vastaa näin:

Internet, mahdollisesti kirjallisuutta. Internetistä löytyy helposti tietoa. Myöhemmillä luokilla voi enemmän antaa oppilaille itsenäisesti luettavia materiaaleja.

Vastauksista ei voida tulkita, mitä materiaalia käytetään opetuksen lähteenä ja tukena milläkin luokka-asteella, miksi ja vaihteleeko käytetty materiaali luokka-asteiden välillä. Vain yhdestä vastauksesta voidaan tulkita, että myöhemmillä luokilla alakoulussa materiaali voi olla jo oppilaan itsenäiseen lukemiseen soveltuvaa.

Kalevalan opetuksessa käytettyjen materiaalien oppilaskeskeisyyttä on melko hankalaa arvioida. Valittu materiaali on oppilaskeskeistä, kun se on valittu oppilaan oppimisen kannalta sopivaksi. Eri versioita Kalevalasta käytetään: toiset versioista ovat suoraan lapsille suunnattuja, joten niiden valinnan taustalla löytyy mahdollisesti oppilaskeskeisyyden ajatus. Muutama materiaali mainitaan suoraan opettajille suunnatuiksi: näin opettaja tietää opetuksen kohteena olevasta teoksesta hieman syvemmin.

9.5 Kalevala osana muuta kirjallisuuden opetusta

Siitä lähes kaikki vastaajat ovat samaa mieltä, että Kalevala kuuluu osana kirjallisuuden opetukseen. Sekä yksityiskoulujen että kunnallisten koulujen opettajat ovat yleisesti sitä mieltä, että Kalevalan opetus on tärkeää, koska teos on niin merkittävä suomalaiselle kulttuurille. Kalevalan tärkeästä asemasta muihin kirjallisuuden tuotteisiin nähden on mainintoja steinerkoulun opettajien, kristillisen koulun opettajien ja kunnallisten koulujen opettajien vastauksissa.

Kalevala on perusta suomalaiselle identiteetille ja kielelle. Sen myyttisyyttä ei voi korvata uudemmalla kirjallisuuden aineksella.

(SO 3)

Tärkeä opus; tärkeämpi kuin muut... Suomen kansan rikkaus, aarre oppilaille välitettävä.

(SO 1)

Tärkeä osa kirjallisuuden opetusta, onhan se kansalliseepoksemme.

(KRO 2)

Mielestäni Kalevala on välttämätön kirjallisuuden opetuksessa.

(KO 1)

Kun pohditaan Kalevalaa osana muuta alakoulussa luettavaa kirjallisuutta, on sen käsittelyssä joidenkin vastaajien mukaan eroavaisuuksia muun kirjallisuuden käsittelyyn. Yksi vastaaja (SO 1) toteaa, että muu kirjallisuus käsitellään yleensä oppilaiden lukemana eikä aina yhdessä. Kalevala käsitellään luokassa yhdessä. Tämä on hyvin keskeinen asia, kun Kalevalaa verrataan muuhun kirjallisuuden opetukseen. Mielestäni tässä vastauksessa kiteytyy Kalevalan opetuksen luonne kirjallisuuden opetuksessa alakoulussa.

Muutamassa vastauksessa (3) mainitaan Kalevalan opetuksen vaikeudesta, koska aihe ei ole nykypäivää eikä se kosketa nykyoppilasta. Yhden vastaajan (SO 4) mukaan Kalevalan opetuksessa työskentelytapa on erilainen ja siinä käytetään taiteellisia projekteja. Yksi opettaja (SO 2) ei näe Kalevalaa osana kirjallisuuden opetusta, vaan nostaa Kalevalan osaksi kulttuurikasvatusta:

En näe sitä osana kirjallisuuden opetusta vaan enemmänkin Kalevalassa olevat laadullisuudet henkilöissä ja sen kronologia on osa ihmiskunnan vanhaa tekstiä.

Kalevalan käsittelyn yhtymäkohtia muuhun kirjallisuuden opetukseen löytyy myös vastauksista. Yhden vastaajan (SO 4) mukaan Kalevalan yhtäläisyys muuhun kirjallisuuden opetukseen on se, että sitä luetaan ja kerrotaan lapsille, yhtä lailla kuin muitakin kirjallisuuden tuotteita. Yhden opettajan (KO 3) mukaan Kalevalan opetukseen sopii sadunomainen lähestymistapa. Yhden vastaajan (KO 2) mukaan oppilaita on hyvä opettaa vertailemaan eri aikakausien teoksia ja niiden taustoja. Yksi vastaaja (KRO 2) mainitsee sen, että Kalevalasta on paljon erilaista materiaalia tarjolla, myös kuvia ja musiikkia. Kahdessa vastauksessa (KRO 3 ja SO 1) todetaan, että Kalevala sopii hyvin runojen ja kansanperinteen opettamiseen.

9.6 Keskeiset tulokset

Vastaajat huomioivat Kalevalan opetuksessa oppilaiden aikaisemmat kokemukset ja tiedot Kalevalasta, etenkin juuri opetuksen alussa. Sitä vastauksista ei kuitenkaan selvästi ilmene, kuinka paljon oppilaiden aikaisemmat kokemukset ohjaavat Kalevalan opetusta. Oppilaiden aikaisempia kokemuksia ja tietoja tiedustellaan haastattelemalla oppilaita.

Oppilaiden taso vaikuttaa jokseenkin Kalevalan opetukseen: suurin osa vastaajista on sitä mieltä, että oppilaiden ikä vaikuttaa Kalevalan opetukseen. Steinerkoulun opettajat edustavat tässä asiassa toista näkökulmaa: he ovat sitä mieltä, ettei oppilaiden taso vaikuta Kalevalan opetukseen. Kuitenkin muista steinerkoulun opettajien vastauksista on tulkittavissa, että oppilaan kehitys vaikuttaa Kalevalan opetuksen ajankohtaan. Oppilaiden tason huomioiminen opetuksessa näkyy juuri siinä, että pienempien oppilaiden kanssa Kalevalan opetus on melko paljon elämyksiä ja konkreettisempää kuin myöhemmillä alakoulun luokilla. Alemmilla luokilla Kalevalan opetus on melko irrallista itse tekstistä, kun taas myöhemmin, kun oppilaiden luetunymmärtäminen on kehittynyt, voidaan mennä jo syvemmälle itse tekstiin. Steinerkoulussa Kalevala käsitellään 4. luokalla jakso-opetuksena. Kunnallisten koulujen opettajat sekä kristillisen koulun opettajat opettavat Kalevalaa koko alakoulun ajan.

Kalevalan opetuksessa käytetään luetunymmärtämisessä erilaisia strategioita: teoksen kuuntelemista, ääneenlukemista yhdessä, itsenäistä lukemista, tekstin ulkoa opettelua, kysymyksiä luetusta tekstistä ja kuvalukemista. Suosituimmat luetunymmärtämisessä käytetyt strategiat ovat tekstin kuunteleminen ja opettajan kertominen tekstistä sekä yhdessä ääneen lukeminen. Luetunymmärtämistä testataan kysymyksillä tekstistä ja juttelun avulla. Eri koulujen opettajien käyttämät luetunymmärtämisen strategiat eivät poikkea merkittävästi toisistaan. Sekä kunnallisella puolella

että yksityiskouluissa käytetään vastaajien mukaan samankaltaisia luetunymmärtämisen strategioita.

Suosituimpia opetusmenetelmiä Kalevalan opetuksessa ovat opettajan kertominen ja lukeminen Kalevalasta sekä Kalevalan kuuntelu, integrointi kuvataiteeseen ja musiikkiin, näytelmien ja dramatisointien käyttäminen Kalevalan opetuksessa sekä oppilaiden Kalevalan itsenäinen lukeminen. Näitä suosituimpia opetusmenetelmiä käytetään lähes kaikilla luokka-asteilla alakoulussa. Oppilaiden tason vaikuttaessa Kalevalan itsenäinen lukeminen ajoittuu vasta 3.–6. luokille. Steinerkoulun opettajien vastaukset poikkeavat joiltakin osin opetusmenetelmien käytössä Kalevalan opetuksessa. Vastaajista ainoastaan steinerkoulun opettajat käyttävät Kalevalan opetuksessa runojen lausuntaa, oman Kalevalan tekemistä ja allitteraatiopoljentoa eurytmiassa. Steinerkoulun opettajat opettavat Kalevalaa pääosin 4. luokalla. Kristillisessä koulussa ja kunnallisissa kouluissa Kalevalaa opetetaan lähes kaikilla luokka-asteilla alakoulussa. Opetusmenetelmät vaihtelevat luokka-asteittain opettajakohtaisesti kristillisessä koulussa ja kunnallisissa koulussa. Steinerkoulujen luokanopettajat käyttävät melko samanlaisia opetusmenetelmiä Kalevalan opetuksessaan.

Kalevalan opetuksen suosituimpia aiheita ovat Kalevalan keskeiset tapahtumat/ juoni, Kalevalan kieli ja keskeiset henkilöt. Kalevala käsitellään melko monipuolisesti alakoulun aikana. Eri koulujen luokanopettajien välillä ei ole selvää eroa siinä, mitä Kalevalasta opetetaan. On melko hankalaa muodostaa johtopäätöstä siitä, mitä aiheita Kalevalasta milläkin luokalla käsitellään ja miksi. Aineiston pohjalta ei voida yksiselitteisesti sanoa, mikä Kalevalan opetuksen aihe liittyy mihinkin oppilaan ikäkauteen ja miksi. Kalevalan aiheita käsitellään monipuolisesti koko alakoulun ajan kunnallisten koulujen opettajien ja kristillisen koulun opettajien mukaan. Opetus riippuu pitkälti opettajasta, lapsen kehitystasosta ja mahdollisesti myös oppikirjasta, kuten yksi vastaaja mainitsee. Steinerkoulussa poikkeuksellisesti kaikki aiheet ja oppisisällöt käsitellään pääosin 4. luokalla, koska se sopii lapsen kehitykseen.

Kalevalalla on vastaajien mukaan yhteys moneen oppiaineeseen. Kalevalaa käsitellään tai sitä voisi vastaajien mukaan käsitellä äidinkieleessä ja kirjallisuudessa, kuvataiteessa, musiikissa, historiassa, uskonnossa, luonnontieteissä, englannissa, käsitöissä, liikunnassa ja matematiikassa. Suosituimpia oppiaineita Kalevalan käsittelyyn ovat äidinkieli ja kirjallisuus, kuvataide, musiikki ja historia.

Kalevalan opetuksen lähteenä käytetään vaihtelevasti erilaisia materiaaleja. Suosituimpia materiaaleja opetukseen ovat alkuperäinen Kalevala, Mauri Kunnaksen Koirien Kalevala, musiikki ja kuvat. Opettajien vastauksista on tulkittavissa, että materiaalia Kalevalan opetukseen on runsaasti tarjolla. Sitä vastauksista ei juurikaan ilmene, vaihteleeko käytetty materiaali eri luokka-asteilla.

Vastaajat ovat pääosin sitä mieltä, että Kalevalan opetus on tärkeää, koska teos on niin merkittävä suomalaiselle kulttuurille. Vastaajien mielestä Kalevala kuuluu osaksi kirjallisuuden opetusta. Kalevalalla on sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia muihin kirjallisuuden opetukseen. Moni vastaaja on sitä mieltä, että Kalevalan erityinen rooli näkyy kirjallisuuden opetuksessa, eikä sitä täysin voida käsitellä kuin muuta kirjallisuuden opetusta. Opettajien vastauksista voidaan todeta, että Kalevala käsitellään yhdessä. Kalevalan opetuksen vaikeudesta on myös mainintoja.

10 TULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA

10.1 Tutkimuksen johtopäätökset ja tulosten tulkinta teorian valossa

Tutkimuksen päätutkimuskysymys on, miten lukijalähtöisyys ja oppilaskeskeisyys näkyvät Kalevalan opetuksessa alakoulussa. Opetuksen oppilaskeskeisyyttä ja lukijalähtöisyyttä voidaan pohtia tutkimuksen aineiston tulosten ja johtopäätösten pohjalta.

Opetuksen oppilaskeskeisyyden ja lukijalähtöisyyden voidaan ajatella näkyvän siinä, miten oppilaan rooli huomioidaan opetuksessa. Koska vastaajien mukaan oppilaan aikaisemmat kokemukset huomioidaan opetuksessa ja jos ne ovat lähtökohtana Kalevalan opetuksessa, on opetuksen näkökulma mitä todennäköisimmin oppilaskeskeisyyttä edustava.

Oppilaskeskeisyyden näkökulmaan siis liittyy oppilaiden aikaisempien kokemusten ja tason huomioiminen opetuksessa. Oppilaiden tason huomioimista Kalevalan opetuksessa voidaan tarkastella Challin (1983) lukemisen kehittymisen kuvauksen avulla. Chall jakaa lukutaidon omaksumisen vaiheet neljään varsinaiseen vaiheeseen ja niitä edeltävään esilukemisen vaiheeseen. (ks. Karjalainen 2000, 7; Vähäpassi 1987, 40–41; Sarmavuori 2003, 24–25). Oppilaat ovat alakoulussa noin 7–12-vuotiaita. Suurin osa vastaajista on sitä mieltä, että oppilaiden ikä ja oppilaan taso vaikuttaa Kalevalan opetukseen. Vähäpassin (1987, 50) mukaan ÄKKE-muistiossa sanotaan, että teksti tulee valita sopivaksi lapsen kehitysvaiheelle. Challin mallin näkökulmasta alakouluikäiset oppilaat ovat lukemisessa tasoilla 1–3. Lukemisen ohjaaminen loppuu yleensä sitten, kun taso 2 on saavutettu. Meidän koulujärjestelmämme kaikkien aineiden opetussuunnitelma edellyttää, että lapsi on edennyt tasolle 3 kolmannelle luokalle siirtyessään. (Vähäpassi 1987, 40–41.) Alakoulun pienimmät oppilaat vasta harjoittelevat lukemista, joten oppilaiden lukemisen taso on 1–2 vaiheilla Challin mallin mukaan. Tämä tarkoittaa sitä, että Kalevalan opetuksenkin on oltava hyvin konkreettisella tasolla, kuten eräs vastaajakin toteaa. Elämykset ovat tärkeämpiä Kalevalan käsittelyssä kuin tekstin sanatarkka lukeminen, etenkin pienempien oppilaiden kohdalla. Heidän lukemisensa ei ole vielä sillä tasolla, että he ymmärtäisivät alkuperäisen Kalevalan tekstin sisältöä. Vanhemmat alakoulun oppilaat ovat tasolla 3, ja heidän lukemisensa on sujuvaa ja lukemisesta on tullut heille oppimisen väline. Kalevalan opetuksessa voidaan näin ollen mennä jo syvemmälle tekstin sisälle,

koska lapsen luetunymmärtämisen taito on kehittynyt. Tekstin käsittelyssä tulee kuitenkin huomioida lapsen ikä- ja kehitystaso.

Steinerkoulun opettajien käsitys oppilaiden tasosta ei vaikuta opetukseen, koska heidän mukaansa oppilaiden lukemisen taso ei ole olennaista taiteellisessa työskentelyssä. Myös steinerkoulun opettajien vastauksissa näkyy oppilaiden tason huomioiminen, vaikka he sen itse kieltävätkin: Vastauksissa todetaan ja steinerkoulun antroposofiassa uskotaan, että oppilaalla juuri tietty ikä sopii tiettyjen asioiden opettamiseen. Kalevalaa opetetaan oppilaiden iän mukaan tiettyä ajankohdantana. Uskoisin, että steinerkoulun opettajille oppilaiden taso ei liity ikään vaan he mieltävät sen tarkoittavan jotakin muuta, ehkäpä jotakin osaamiseen liittyvää. Uskoisin, että siksi siis he toteavat, ettei oppilaiden taso vaikuta Kalevalan opetukseen.

Tulosten pohjalta on tärkeää huomata, että Kalevalaa ei ainoastaan lueta yksin, vaan sitä luetaan monin eri tavoin: se voidaan myös kuunnella tai lukea yhdessä. Kalevalan *lukemisella* voidaan tarkoittaa eri asioita. Kalevalan opetuksessa käytetään luetunymmärtämisessä monipuolisesti erilaisia strategioita: teoksen kuuntelemista, ääneenlukemista yhdessä, itsenäistä lukemista, tekstin ulkoa opettelua, kysymyksiä luetusta tekstistä ja kuvalukemista. Myös tekstin ymmärtäminen ja sisäistäminen huomioidaan Kalevalan opetuksessa ja oppilaiden luetunymmärtämistä testataan kysymyksillä tekstistä ja juttelun avulla. Samankaltaisia luetunymmärtämisen strategioita käytetään eri kouluissa.

Rosenblattin (1994, 23–25) mukaan on kaksi erilaista tapaa lukea tekstiä: esteettinen (aesthetic) ja ei-esteettinen (nonaesthetic). Sama teksti voidaan lukea kummalla tavalla tahansa. Vastaajien käyttämiä luetunymmärtämisen strategioita voidaan pohtia Rosenblattin (1994) kahtiajaon mukaan. Esteettisessä lukemistapahtumassa huomio on siinä, mitä tapahtuu lukemisen aikana. Selvitetään, mitä lukija elää lukemisen aikana, tietyn tekstin kanssa. Lukijan assosiaatiot, tunteet, asenteet ja ideat, joita tekstiä on muodostuu, ovat tärkeitä. Ei-esteettisessä lukemisessa keskitytään siihen, mitä jää jäljelle lukemistapahtuman jälkeen. Tekstin tieto ja sen jäsentyminen lukijan mieleen on huomion keskipisteenä. Tekstin ääneenlukeminen ja tekstin kuunteleminen voisivat joissakin tapauksissa edustaa esteettistä lukeista, jossa huomio on siinä, mitä lukemisen aikana tapahtuu. Tekstin ulkoa opettelu voi myös olla esteettistä lukemista: runojen lausumisessa keskiössä on nimenomaan se, mitä oppilas elää runoa lukiessaan. Tekstiä voidaan lukea itsenäisesti kummalla tavalla tahansa. Jos kuitenkin opetuksessa on olennaista se, että tekstistä keskustellaan lukemisen jälkeen tai siitä kysytään kysymyksiä, painottuu opetuksessa tällöin ei-esteettinen lukeminen. Olennaista on silloin se, mitä tekstistä jää lukijan mieleen lukemistapahtuman jälkeen. Tekstin kuuntelu ja tekstin yhdessä lukeminen voivat myös edustaa ei-esteettistä lukemista, jos keskeistä on se, mitä lukemistapahtuman jälkeen jää jäljelle. Molemmat lukemisen tavat ovat oppilaskeskeisiä ja lukijalähtöisiä.

Vastaajien käyttämiä luetunymmärtämisstrategioita voidaan tarkastella myös Vähäpassin luetunymmärtämisen strategioiden näkökulmasta. Vähäpassi (1987) on jakanut luetunymmärtämisen strategiat suhteutettuna oppimisstrategioihin, syvä- ja pintaprosessoiteihin. Pintaprosessointi on tunnistavaa ja toistavaa ymmärtämistä. Syväprosessointi on päättelevää, arvioivaa ja luovaa ymmärtämistä. Samankin ihmisen tekstinymmärtämisen taito vaihtelee tekstin sisällön mukaan. Jos etukäteistieto tai kokemukset tekstin sisällöstä puuttuvat, ymmärtäminen saattaa pysähtyä toistavalle asteelle, vaikka toisensisältöisen tekstin pohjalta kyettäisiin päättelemään tai arvioimaan. (Vähäpassi 1978, 36–39). Pintaprosessointia edustaa vastaajien luetunymmärtämisessä käytetyistä strategioista ne strategiat, joissa tekstin syvempää ymmärtämistä ei vaadita. Tällaisia ovat esimerkiksi tekstin ulkoa opettelu ja tekstin yhdessä ääneenlukeminen, jos tarkoituksena on vain lukea teksti oikein, sen enempää miettimättä sen merkityssisältöä tai ymmärtämistä. Parhaassa tapauksessa oppilaiden itsenäinen lukeminen on syväprosessointia. Kysymykset luetusta tekstistä ja jutteleminen tekstin lukemisen jälkeen ovat luetunymmärtämisen menetelmiä, jotka lisäävät tekstin syväprosessointia. Etenkin kysymykset, joiden vastaus piilee tekstin ”sisällä” eli kysymykset, joihin vastaaminen edellyttää tekstin ymmärtämistä. Kuvalukemisen luetunymmärtämisen tasoa on vaikea määrittellä, koska kyseessä on kuvan lukeminen ja tulkitseminen ei tekstin. Kuvalukeminen usein ennakoii varsinaista tekstin käsittelyä ja antaa tekstille ”kasvot”. Kuvalukemisen aseman näen tekstin tukemisessa. Eräs vastaaja mainitsee kuvalukemisen tärkeyden ja sen käytön ennakoivana lukemisstrategiana: oppilaille muodostuu näin ennako-oletuksia tekstistä ja hän motivoituu. Kuvat tekstin tukena elävöittävät ja värittävät tekstiä, mutta on kuitenkin muistettava, että alkuperäisessä Kalevalassa ei kuvia ole.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan tekstinymmärtämisessä 3.–5. luokilla ohjataan oppilasta keskittyvän ja ymmärtävän kuuntelun harjoitteluun: Käytetään tekstinymmärtämisessä silmäilevää, etsivää, sana- ja asiatarkkaa sekä päättelevää lukemista. Ennustetaan tekstien sisältöä ja rakennetta kuvien, otsikon ja aikaisempien lukukokemusten ja ennakkotietojen perusteella. Erotetaan pääasiat sivuasioista, tiivistetään, väliotsikoidaan, esitetään kysymyksiä, tehdään muistiinpanoja, päätelmiä ja arvioidaan luettua ja kuultua. Opetussuunnitelma toteutuu jokseenkin Kalevalassa käytettyjen luetunymmärtämisen strategioiden näkökulmasta. Kalevalan opetuksessa käytetään teoksen kuuntelua ja sen ymmärrystä testataan kysymyksillä tekstistä. Parhaimmassa mahdollisessa tilanteessa Kalevalan opetuksessa teoksen kuuntelu on keskittyvää ja ymmärtävää kuuntelua ja luetunymmärtämisessä oppilas syväprosessoi lukemaansa.

Vastaajien Kalevalan opetuksessa käyttämät opetusmenetelmät ovat oppilaskeskeisiä ja tukevat oppilaan aktiivista roolia Kalevalan opetuksessa. Kalevalan opetuksen opetusmenetelmissä näkyy se, että opettajat pyrkivät tekemään Kalevalan opetuksesta monipuolista ja oppimisesta mie-

lekästä oppilaille. Opetusmenetelmien vaihtelevuus ja eri oppiainesiin integroiminen ovat myös merkki siitä, että Kalevalan opetuksessa pyritään elämyksellisyyteen ja asioiden omaksumiseen.

Mörsärin (1985) esittelemässä tutkimuksessa opettajat suosivat opetusmenetelmissä erilaisia ryhmitöitä yläkoulun Kalevalan ja kansanrunouden käsittelyssä. Jotkut opettajat olivat huomanneet oppilaita kiinnostavan Kalevalan seikkailukkaiden jaksojen ääneenlukeminen ja niistä kertominen. Yksilö- ja paritöinä suosittuja tehtäviä olivat muun muassa erilaiset kirjoitelmat Kalevalasta. Integraatio oli tapahtunut äidinkielestä ja kirjallisuudesta musiikkiin ja kuvaamataitoon ja joissakin kouluissa Kalevalaa oli integroitu jopa liikuntaan ja tekstiilityöhön. (Mörsäri 1985, 188–193.) Kalevalan opetuksessa käytetyt opetusmenetelmät ja oppiaineet ovat säilyneet melko samankaltaisina kuin yli kaksikymmentä vuotta sitten Kalevalan opetuksessa. Mörsärin (1985) mukaan teoksen ääneenlukeminen ja teoksesta kertominen olivat jo silloin opettajien suosimia opetusmenetelmiä. Kalevala kirjoitelmien aiheena mainittiin Kalevalan opetuksen opetusmenetelmänä vuonna 1984, mutta nyt siitä ei ole mainintoja, muuten kuin steinerkoulun opettajat mainitsevat tekevänsä omat Kalevalat, joissa oletettavasti kirjoitetaan Kalevalan tapahtumia itse. Kalevalaa integroitiin vuonna 1984 kuvataiteeseen, musiikkiin, liikuntaan ja tekstiilityöhön. Nyt Kalevalaa integroidaan vielä moniin muihinkin oppiainesiin, jopa matematiikkaan ja englantiin.

Nikkilän (2004) tutkimuksessa yläkoululaisten oppilaiden muistikuvat Kalevalan opetusmenetelmistä olivat hyvinkin erilaisia: Muutamalla oppilaalla oli muistikuvia passiivisesta Kalevalan opetuksesta, jossa opettaja oli lukenut Kalevalaa ääneen luokassa ja oppilaiden tuli kuunnella sitä. Muutama oppilas muisti lukeneensa Kalevalan runoja ja pari oppilasta mainitsi jollakin tavalla teatteriin liittyvää Kalevalan opetusta. (Nikkilä 2004, 59–60.) Vastaajien mainitsemisissa opetusmenetelmissä verrattuna Nikkilän (2004) tutkimuksessa esiin nousseisiin tutkimusmenetelmiin on selviä yhtäläisyyksiä. Nikkilän tutkimuksessa esiin nousseita opetusmenetelmiä, joita oppilaat muistivat Kalevalan opetuksessa, olivat Kalevalan ääneen lukeminen luokassa, Kalevalan runojen lukeminen ja teatteriin liittyvä Kalevalan opetus. Yhtäläisyytenä on se, että vastaajien yhtenä suosituimpana opetusmenetelmänä käytetään juuri Kalevalan kuuntelua/ opettajan lukemista, jonka Nikkilän (2004) tutkimuksen vastaajat mainitsevat muistavan opetusmenetelmänä Kalevalan opetuksessa. Vastaajien mukaan Kalevalan runojen lukeminen ja draaman käyttö opetuksessa kuuluvat myös Kalevalan opetuksessa käytettyihin opetusmenetelmiin.

Vastaajien mukaan Kalevala käsitellään pääsääntöisesti melko monipuolisesti alakoulun aikana. Hämeenlinnan normaalikoulun opetussuunnitelman mukaan Kalevalaa ohjataan opettavaksi neljällä luokka-asteella alakoulussa. Kalevalan opetus alkaa Hämeenlinnan normaalikoulussa 3. luokalla ja jatkuu alakoulun viimeiselle luokalle, 6. luokalle asti. Kalevalasta ohjataan käsiteltäväksi keskeiset henkilöt, keskeiset tarinat ja tapahtumat, kalevalainen maailma, eepoksen synty ja

Elias Lönnrot. (Hämeenlinnan normaalikoulun opetussuunnitelma.) Monet näistä opetussuunnitelmassa mainituista opetuksen aiheista mainitaan myös tutkimushenkilöiden vastauksissa: suosituimpia aiheita Kalevalasta ovat juuri Kalevalan keskeiset henkilöt ja tapahtumat. Vastauksissa mainitaan lisäksi Kalevalan kieli, joka mainitaan Hämeenlinnan normaalikoulun opetussuunnitelmassa runomittaiseen kansanperinteeseen tutustumisena (Hämeenlinnan normaalikoulun opetussuunnitelma). Poikkeuksena aiheiden ja oppisisältöjen käsittelyn ajankohdassa ovat steinerkoulun opettajat, jotka ajoittavat opetuksen kaikkine aiheineen ja oppisisältöineen neljännelle luokalle, koska steinerkoulun opetussuunnitelmassa ohjataan tehtäväksi näin.

Kalevalan opetuksen oppilaslähtöisyyden ajatusta tukee myös tieto siitä, että Kalevalan opetuksessa käytetään monipuolisesti erilaisia materiaaleja opetuksen lähteenä. Näin ollen opetuksesta saadaan monipuolisempaa. Suosituimmat materiaalit ovat alkuperäinen Kalevala, olettavasti lapsille ennestään hieman tutumpi Mauri Kunnaksen Koirien Kalevala sekä musiikki ja kuvat. Kalevalaa integroitiin vastaajien mukaan paljon musiikkiin ja kuvataiteeseen, mikä selittää musiikin ja kuvien käytön myös opetuksen lähteinä. Mörsärin (1985, 191–192) mukaan vuonna 1984 alakoulun oppimateriaaliksi Kalevalan opetukseen opettajat mainitsevat Lasten kultaisen Kalevalan. Joissakin vastauksissa mainitaan V.A. Hailan Sammon tarina ja lukukirjojen kansanrunoaines. Yläkouluissa ja lukioissa käytettiin kirjojen lisäksi televisiofilmejä, oppikirjoihin liittyviä diasarjoja, Galen-Kallelan ja Alasen maalauksista tehtyjä postikortteja, Erkki Tantun sananparsikuvituksia ja äänitteitä. Nikkilän (2004) mukaan Mauri Kunnaksen Koirien Kalevala oli tuttu teos yläkoululaisille. Sitä oli luettu sekä alakoulussa että kotona. (Nikkilä 2004, 53–61.)

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että Kalevalan opetuksessa näkyy oppilaskeskeisyys ja lukijalähtöisyys: Opettajat huomioivat oppilaiden aikaisemmat kokemukset ja oppilaiden tason opetuksessaan. Kalevalan opetuksessa käytetyt opetusmenetelmät ovat oppilaskeskeisiä ja oppilaiden aktiivisen roolin korostaminen Kalevalan opetuksessa näkyy opettajien vastauksissa. Kirjallisuuden opetuksen teorioiden näkökulmasta Kalevalan opetus on nykyään oppilaan aktiivista roolia korostavaa. Lukijalähtöisyys näkyy samalla tavalla Kalevalan käsittelyssä kuin minkä tahansa muunkin kirjallisuuden käsittelyssä.

Tutkimuksen tuloksia voidaan tarkastella Appleyardin (1990) Suojalan (2006, 172–174) mukaan lukijan roolien valossa. Kalevalan opetuksessa alakoulussa oppilas on 7–12-vuotias nuori lukija, joka roolijaon mukaan elää toisen ja kolmannen roolin aikaa lukijana. Koulun aloittaessa lapsi omaksuu sankarin tai sankarittaren roolin, joka on 6–12-vuotiaan tapa suhtautua fiktion. Lukija samaistuu sankariin ja elää häneen mukanaan seikkailussa. Kolmas lukijan rooli on lukija ajattelijana, joka nousee keskeiseksi nuoruusiässä, noin 12 ikävuoden paikkeilla. Tuolloin lapsi

etsii kirjallisuudesta elämänarvoja, käsityksiä joihin sitoutua, ja pohtii maailmankuvaansa. Keskeistä arvottamisessa on se, kuinka todelliselta kirjan maailma tuntuu.

Kalevalan lukemisessa alakoulussa lapsi siis samaistuu sankarin rooliin, esimerkiksi Väinämöisen tai Ilmarisen henkilöhahmoon. Nikkilän (2004, 53–61) mukaan kuitenkin oppilaiden ennakko-oletuksissa Kalevalasta Kalevala näyttäytyi heille kirjana, jonka henkilöt ovat kaukaisia eikä heihin ole helppo samaistua. Kalevalan tekstin outous ja vaikealukuisuus nostettiin myös esiin. Tekstin vaikeaselkoisuus tuli myös muutamissa tutkimuksen vastauksissa esille. Tekstin vaikeaselkoisuus siis hankaloittaa myös tekstiin samaistumista ja näin ollen myös lukijan sankarin roolin ja ajattelijan roolin ottamista. Molempien roolien omaksuminen edellyttää tekstin ymmärtämistä. Kalevalasta on kuitenkin olemassa erilaisia painoksia, joiden joukossa on myös monenlaisia selkokielisiä teoksia. Ehkä näiden teosten käsittely alkuperäisen teoksen rinnalla helpottaa tekstiin eläytymistä ja auttaa näin ollen roolien omaksumista, helpottaa lukemista ja tekstin ymmärtämistä.

Muutamissa tutkimuksen vastauksissa on tulkittavissa lukijan roolien huomioimista Kalevalan opetuksessa. Steinerkoulussa lapsen kehitys nähdään ajanjaksoissa etenevänä prosessina, ja steinerkoulun antroposofiassa voidaan nähdä yhteyksiä Appleyardin lukijoiden roolijakoon: Yhdessä steinerkoulun opettajan vastauksessa mainitaan se, että Kalevalan tarinat ja rytmi vahvistavat oppilaan voimantuntoa ja kannustavat rohkeuteen. Vastaajan mukaan Kalevalan tarinat auttavat oppilasta kohtaamaan maailman ilmiöitä. Vastauksessa näkyy oppilaan henkilöhahmoon samastumisen ajatus ja Appleyardin (1990) lukijan rooli ajattelijana. Kalevala on teos, jonka maailmaan kuuluu niin myyttisyyttä ja taikuutta kuin todenmukaisia tunteita, ajatuksia ja henkilöitä. Kalevalan maailma ei kuitenkaan ole todellisen maailman kaltainen eikä sen ole tarkoituskaan olla. Nikkilän tutkimuksessa (2004) oppilaat käyttivät käsitteitä taru ja myytti puhuessaan Kalevalasta. Yksi tutkimushenkilö mainitsee sadunomaisen lähestymistavan sopivan Kalevalan opetukseen. Kalevalaa voi lähestyä monella eri tavalla opetuksessa, mutta ehkä juuri tuo sadunomainen tapa lähestyä tekstiä ja tarinoita on hyvä etenkin pienempien lasten kanssa Kalevalan opetuksessa. Lapsen on helpompi samaistua teokseen, jos siinä on jotain tuttua, esimerkiksi juuri tuo sadunomaisuus voi olla se tuttu elementti.

Tulosten pohjalta voidaan pohtia, miten aineistossa näkyy konstruktivistinen oppimiskäsitys. Koposen (2006) ja Linnan (1999) mukaan kirjallisuuden opetuksen tulisi olla konstruktivistiselle oppimisenäkemykselle perustuvaa. Opetuksessa tulisi ottaa huomioon oppilaiden aiemmin opittu tieto ja se, että oppiminen on oppijan oman toiminnan tulos, samaa asiaa voidaan käsitellä ja tulkita monella tavalla ja että oppiminen on sidoksissa muihin aiheeseen läheisesti liittyviin aineksiin. Lisäksi sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys oppimiselle. Vaikka itse tekstin

konstruointi on yksilöllinen tapahtuma vaikuttaa tekstin ymmärtämiseen myös lukemisympäristö, kokemukset, kulttuuri ja koko konteksti. Tulkittaessa uutta tekstiä syntynyt tieto ja uusi lukukokemus liitetään aiempiin tietorakanteisiin, jotka muuttuvat jatkuvasti uuden tiedon myötä. Tämä tulisi nykyistä paremmin huomioida kirjallisuuden opetuksessa. (Koponen 2006, 34; Linna 1999, 16–17.) Tämä konstruktivistiselle oppimisnäkemykselle perustuva ajatus näkyy tutkimuksen tuloksissa: Oppilaiden aikaisemmat kokemukset huomioidaan erityisesti opetuksen alussa, ehkäpä juuri siksi koska uusi tieto halutaan liittää aikaisempiin tietorakanteisiin. Luetunymmärtämisessä erityisesti tekstin sisäistämistä vaativat menetelmät liittyvät konstruktivistiseen oppimisnäkemykseen, koska uusi tieto jäsentyy ja liittyy aikaisempaan tietoon muovaten sen uudestaan. Uuden tiedon omaksuminen edellyttää tiedon ymmärtämistä. Oppilaskeskeinen opetus on mielestäni konstruktivistisen oppimisnäkemuksen mukaista, koska oppilaan aktiivinen rooli ja tieto-taito-tason huomiointi ovat siinä keskeisiä. Voidaan siis karkeasti todeta, että vastaajien Kalevalan opetus on jokseenkin myös konstruktivistiselle oppimisnäkemykselle perustuvaa.

10.2 Koulujen vertailua

Kun verrataan erilaisten koulujen opettajien vastauksia Kalevalan opetuksesta toisiinsa, steinerkoulun opettajien vastaukset erottuvat muusta joukosta jonkin verran. Kristillisen koulun opettajat vastaukset eivät erotu juurikaan kunnallisten koulujen opettajien vastauksista. Kristillinen arvopohja tai maailmankatsomus ei näy selvästi kristillisen koulun opettajien vastauksissa.

Steinerkoulun pedagogiikka sen sijaan näkyy aineistossa: Kalevalaa opetetaan steinerkoulussa lähinnä vain neljännellä luokalla, jolloin eepos käsitellään melko monipuolisesti kaikkine aiheineen ja oppisisältöineen. Steinerkoulun opettajat eivät huomioi oppilaiden tasoa opetuksessaan, mutta opetus ajoittuu kuitenkin ajankohtaan, jolloin se sopii lapsen kehityskaareen. Steinerkoulun opettajien vastauksissa taiteellinen lähestymistapa opetukseen näkyy kaikkein selvimmin, vaikka muiden koulujen opettajat integroivat Kalevalaa niin kuvataiteeseen kuin musiikkiinkin. Steinerkoulussa on oppiaineena eurytmia, jossa Kalevalaa käsitellään rytmin ja lausunnan avulla ja opetuksella vahvistetaan lapsen minä-tuntoa. Steinerkoulun opettajat käyttävät opetuksessaan sellaisia opetusmenetelmiä, joita muut vastaajat eivät mainitse lainkaan: runojen lausuntaa yksin ja yhdessä ja oman Kalevalan tekemistä. Lisäksi eurytmian opetuksessa käytetään allitteraatiopoljentoa. Steinerkoulun opettajat ovat ainoa ryhmä tutkimushenkilöissä, jotka mainitsevat käyttävänsä opetuksen lähteenä myös opettajille tarkoitettua materiaalia. Steinerkoulun opettajien vastauksissa näkyy myös Rudolf Steinerein ajatuksia eepoksesta ja lapsen kehityksestä.

Aineiston pohjalta ei voida vertailla sitä, onko Kalevalan opetus jossakin koulussa parempaa kuin toisessa. Steinerkoulun opettajien Kalevalan opetus poikkeaa muiden opettajien vastauksista jonkin verran, mutta ei voida sanoa, onko poikkeavuus myönteistä vai kielteistä. Eri pedagogioiden paremmuutta ei voida arvottaa. Aineiston pohjalta voidaan kuitenkin tulkita, että lukijalähtöisyys ja oppilaskeskeinen ajattelu näkyvät kaikissa kouluissa Kalevalan opetuksessa. Lisäksi aineistosta on tulkittavissa, että oppilaiden tietous Kalevalasta alakoulun jälkeen on melko samantyyppistä, oli oppilas käynyt kunnallista alakoulua, kristillistä alakoulua tai steinerkoulua.

10.3 Nykypäivän Kalevalan opetus ja historiallinen katsaus

Historiassa Kalevalan opetus on ollut subjektikeskeistä, mutta pikkuhiljaa on siirrytty kohti oppilaskeskeisyyttä. Showalter (2003) on jakanut kirjallisuuden opetuksen teorit subjektikeskeisiin, opettajakeskeisiin ja oppilaskeskeisiin. 1800-luvulla Kalevalan opetuksen keskeinen asema oli sen kansalaiskasvatuksessa. Tekstin ymmärtämistä ei niinkään painotettu vaan olennaisempaa oli lukea suomalaisuudella arvokasta tekstiä, olipa se kuinka vaikeaa tahansa. 1800-luvulla Kalevalan opetus oli siis selvästi subjektikeskeistä kirjallisuuden opetusta. 1800-luvulla kirjallisuuden opetuksessa ei ajateltu lukijan aktiivista roolia tai sitä, että tekstin merkitys muotoutuu vasta tilanteessa kun teksti luetaan. Kalevalan opetuksessa ajateltiin 1800-luvulla merkityksen piilevän itse teoksessa ja tekstissä. Lukija nähtiin pikemminkin merkityksen pienempänä osapuolena, joka imi itseensä lukiessaan Kalevalaa, sen vanhaa ja kulttuurista tietoa. Lukijan rooli merkityksessä ja tulkinnassa ei ollut olennaista. Olennaista oli osata lukea tekstiä, jossa merkitys oli itsessään.

1900-luvulla Kalevalan opetus on siirtynyt subjektikeskeisyydestä kohti lukijalähtöisyyttä: 1900-luvulla opettajia kehoitettiin huomioimaan Kalevalan esteettiset ja eettiset arvot ja historialliset ja kansantieteelliset lähtökohdat. 1940-luvulla metodiset ohjeet viittasivat siihen, että Kalevalaa voitiin käsitellä myös alaluokilla. Kansanrunoutta käsiteltiin sanataiteena ja kirjallisuudenopetuksen tavoitteena olivat kirjallisuuden tuntemus, sen ymmärtäminen ja siihen eläytyminen. 1950-luvulla Kalevalan opetuksessa alaluokilla pitäisi ottaa huomioon lapsen kiinnostus toimintaan ja erilaisiin elämämpiireihin. Oppilaan kuvittelulle piti jättää tilaa, eikä kuormittaa lukemista enemillä kuin välttämättömillä selityksillä. Työtapoja piti vaihdella lukemisesta esittämiseen ja laulamiseen. Kun alkuopetus ja kansakoulunkäynti vakiintuivat, Kalevalaan tutustuttiin jo ennen oppikouluun siirtymistä. (Kauppinen 1985, 70–82). 1960-luvulla kirjallisuuden opetus kuitenkin koki murrosvaiheita ja kouluissa luettavan kirjallisuuden määrä kasvoi ja oppilas nähtiin pikemminkin subjektina kuin objektina (Rikama 1990, 170–172). Uuden oppimääräsuunnitelman mukaan 1980-luvulla Kalevalaan tutustuminen tuli aloittaa 3.–4. luokalla. Kansanrunous mainitaan jokaisen luo-

kan kohdalla. Oppilaiden pitäisi saada toimia kirjallisuuden parissa monipuolisesti ja monenlaisin ryhmyksin. (Kauppinen 1985, 81–82.)

Kun ajatellaan nykyään kirjallisuuden opetusta, on oppilaan ymmärtäminen ja oppilaan aktiivinen rooli keskiössä. Transaktioteorian näkökulmasta lukijan ja tekstin suhde on vuorovaikutuksellinen. Tekstin merkitys muotoutuu ja syntyy vasta siinä tilanteessa, jossa teksti ja lukija kohtaavat. Sekä lukijan myötävaikutus että ärsyke, teksti, muodostavat yhdessä sen, mitä havaitaan. (Rosenblatt 1994, 14, 17–19, 49.) Runo tai muu teksti täytyy ajatella ja nähdä tapahtumana ajassa. Runo tapahtuu lukija ja tekstin kohtaamisessa. Runon merkitys muotoutuu niin sanotussa elävässä ympyrässä, jossa teksti kohtaa lukijan, ajan ja paikan. Jos jokin näitä elementeistä muuttuu, runo muuttuu. Rosenblattin (1994) mukaan lukemistapahtuma on tilanne, tapahtuma, tiettyinä aikana ja tietyssä paikassa, jossa kaikki osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Jokainen näistä on edellytys ja jokainen edellyttää toista. (Rosenblatt 1994, 12–14, 16.)

Kristillisessä koulussa ja kunnallisissa kouluissa vastaajien mukaan Kalevalaa opetetaan lähes koko alakoulun ajan. 1800-luvulla Kalevalaa opetettiin neljänä vuonna ja sen opetus alkoi vasta 5. luokalla. Vastauksista ilmenee, että nykyään jo ensimmäisellä luokalla käsitellään Kalevalaa. Kalevalaa käsitellään enemmän tai vähemmän koko alakoulun ajan. Joissakin kouluissa Kalevalan opetus keskittyy jollekin tietylle luokka-asteelle, toisissa kouluissa Kalevalan opetus on monivuotinen prosessi, jossa asioita syvennetään vuosi vuodelta.

Kalevalan *lukeminen* on monimuotoistunut. Kehittynyt tekniikka on mahdollistanut median käytön Kalevalan opetuksessa: nykyään Kalevalaa voidaan kuunnella kertomuksena cd:ltä, katsoa siitä kertovia elokuvia ja dokumentteja, lukea siitä kertovaa tietoa lehdistä ja etsiä siihen liittyvää tietoa Internetistä. Sillanpään (1999, 90) mukaan internetsukupolvi hakee helposti tietoa internetistä. Kalevalasta ei kuitenkaan ole suoraan opetustarkoituksiin tehtyä opetusmateriaalia juurikaan Internetissä tarjolla. Sillanpään mukaan Internet kuitenkin madaltaa kynnystä Kalevalan käsitteilyyn ja Kalevala tarjoaa erinomaisen paljon aineksia mitä moninaisimpiin lähestymistapoihin ja näkökulmiin.

Kalevalan opetus ei enää ole pelkää tekstin lukemista ja ulkoa opettelua, vaan Kalevala voi olla opetuksen aiheena lähes missä oppiaineessa tahansa ja vain mielikuvitus voi olla rajana, kun pohditaan, millaisin erilaisin opetusmenetelmin Kalevalaa voidaan opettaa. Oppilaslähtöisyyden haasteeseen on näin ollen tartuttu myös Kalevalan opetuksessa, mikä on hyvä asia. Ehkä teoksen vaikealukuisuudesta johtuen sitä luetaan niin monin eri tavoin, ja vaikeaselkoisuus on sysännyt opettajat etsimään uusia oppilaskeskeisiä menetelmiä opetukseen. Vaihtelevat oppimateriaalit ja opetusmenetelmät mahdollistavat sen, että jokainen oppilas pääsee sisälle kansalliseepokseemme.

Erilaiset oppijat ovat kaikki mukana opetuksessa. Oppilaan omalle tulkinnalle on kuitenkin jätettävä tilaa.

Transaktioteorian näkökulmasta teksti täytyy ajatella tapahtumana ajassa ja paikassa ja se saa merkityksensä vasta siinä tilanteessa, kun se kohtaa lukijan. Näin ollen Kalevalan opetuksessa oppilaan on itse päästävä lähelle tekstiä, jotta merkitys ja tulkinta syntyvät. Opettaja esittää usein opetuksessa omaa tulkintaansa ja hänen ennako-olettamuksensa ohjaavat Kalevalan opetusta ja myös oppilaan tulkintaa. Jos opettaja aloittaa Kalevalan opetuksen sellaisella ennako-olettamuksella, ettei Kalevala kiinnosta oppilaita, on vaarana, että opetus tuntuu raskaalta ja tylsältä niin opettajasta kuin oppilaistakin. Lopputuloksena Kalevala ei enää kiinnostakaan oppilaita. Erään vastaajan oletus oppilaiden aikaisemmista kokemuksista Kalevalasta oli se, että oppilaiden kokemukset ovat vähäisiä eikä hän ei huomioi niitä opetuksessa. Opetus rakentuu niille ennakkokäsityksille ja ennako-oletuksille, joita opettajilla Kalevalasta ja sen opetuksesta on.

Opettajan rooli teoksen tulkitsijana ja sen merkitys Kalevalan opetukseen ja sitä kautta oppilaan tulkintaan on pohtimisen arvoinen asia transaktioteorian näkökulmasta. Kuinka paljon opettajan oma tulkinta teoksesta ohjaa Kalevalan opetusta ja oppilaiden tulkintaa? Kalevala on teos, joka yleensä käsitellään yhdessä opettajan ohjaamana. Opetus muodostuu ja etenee sen mukaan, miten opettaja parhaaksi katsoo, vaikka opetuksessa ollaankin oppilaskeskeisiä. Kalevalaa ohjataan käsiteltäväksi opetussuunnitelmassa, joten opetussuunnitelma antaa raamit opetukselle. Se, miten Kalevalaa luetaan, on kuitenkin opettajasta itsestään kiinni. Kalevalan opetus edellyttää opettajalta itseltäänkin tutustumista teokseen. Opettaja on lukijana kehittyneempi kuin alakoululainen oppilas ja teoksen tulkinta saattaa olla hyvinkin erilainen kuin oppilaalla. Opettajan tietotaito-taso on selvästi kehittyneempi kuin oppilaalla. Opettaja on kuitenkin ammattikasvattaja ja hän on tietoinen lapsen tietotaito-tasosta ja sen kehityksestä. On selvää, että opettajan tulkinta teoksesta vaikuttaa myös oppilaiden tulkintaan. Opettajan opetus rakentuu hänen omalle tulkinnalleen ja hän ohjaa oppilaita löytämään teoksesta niitä asioita, joita hän itse pitää merkittävänä tai joita yleisesti pidetään merkittävinä. Opettajan ennako-oletukset Kalevalasta ja Kalevalan opetuksesta ohjaavat opetusta. Yksi vastaaja toteaa ennako-oletuksensa olevan, että oppilaat eivät tiedä entuudestaan Kalevalasta juuri mitään. Jos kerran todettu ennako-oletus on tämä, otetaanko opetuksessa lainkaan huomioon niitä oppilaita, joilla on Kalevalasta jo kokemusta ja tietoa. Nuo oppilaat eivät pääse hyödyntämään sitä tietoa, joka heillä mahdollisesti jo on. Jokainen oppilasryhmä on kuitenkin erilainen ja kerran muodostettu ennako-oletus saattaa myöhemmin osoittautua vääräksi. Opettajan tulisi pyrkiä opetuksessa lähtemään liikkeelle niistä tiedoista, jotka oppilailla on eikä suinkaan niistä, jotka hän olettaa heillä olevan.

Kalevala on niin tunnettu ja merkittävä teos, että sen tulkinnassa on valmiita malleja. Yhteiskunnassamme Kalevalan asema on hyvin merkityksellinen ja sen sisällön merkittävyys on tiedossamme. Transaktioteorian näkökulmasta samaan kulttuuriin kuuluvilla ihmisillä on myös hyvin samankaltaisia tulkintoja teoksesta. Alakoululainen lukija ei vielä ymmärrä niin selvästi Kalevalan yhteiskunnallista merkitystä kuin aikuinen ja siksi hänen tulkintansa Kalevalasta rakentuu niille tiedoille ja taidoille, jotka hän on kyvykäs omaksumaan ja käsittelemään. Tulkinta Kalevalasta muuttuu tieto-taito-tason muuttuessa. Transaktioteorian näkökulmasta jokainen lukemistapahtuma on erilainen. Vaikka lukija on sama, mutta jos aika on eri, on myös lukemistapahtuma erilainen. Tämä on tärkeä huomioida Kalevalan käsittelyssä, jossa opetus rakentuu vuosi vuodelta.

Ervastin (2006, 15) mukaan Kalevala ei kuitenkaan ole sitä, mitä se on ennen ollut. Ervastin mukaan Kalevala on runokokoelma, joka kertoo kansamme onnen haaveista, siitä kesämaasta, joka eli kansamme mielikuvituksessa. Ervast on oikeassa siinä, että Kalevalan rooli on muuttunut: Kalevalan rooli on hyvin erilainen nyky-yhteiskunnassamme kuin mitä se oli 1800-luvulla, ja se näkyy myös kouluissamme. Kalevalaa ei tule tarkastella tieteellisenä lähdekirjana vaan pikemminkin ikkunana ihmiskunnan vanhaan tietoon ja runomuotoisena seikkailutarinana, joka tarjoaa elämyksiä.

Kalevalan opetuksen nykytila on melko hyvä, kun ajatellaan sitä tietoa, mitä tutkimuksesta selvisi. Tietoa ei voida kuitenkaan yleistää koskevaksi koko Suomen Kalevalan opetusta. Kuitenkin tämän tutkimuksen tarjoaman tiedon perustella Kalevala elää yhä kouluissamme ja sen opetus on vastannut nykypäivän lukijalähtöisyyden paradigmaan.

10.4 Kalevalan käsittely transaktioteorian näkökulmasta

Tässä luvussa tarkastelen Kalevalan opetusta transaktioteorian näkökulmasta ja kehittelen siihen sopivia opetusideoita. Keskeisimpänä tavoitteena on teoksen avautuminen oppilaalle. Lukijalähtöisyyden näkökulmasta Kalevala ei ole selkeimpiä teoksia käsitellä. Kalevala on runomuotoinen teos, jota muutamat vastaajat luonnehtivat vaikeaselkoiseksi. Tärkeää Kalevalan opetuksessa alakoulussa on se, että oppilas pääsee mahdollisimman lähelle tekstin ymmärtämistä ja tulkintaa. Kalevalan käsittelyn tulee olla oppilaskeskeistä ja oppilaan aktiivista roolia tukevaa, jotta se täyttäisi lukijalähtöisyyden vaatimuksen.

Kalevalaa voidaan lukea monella eri tavalla. Lukijalähtöisyyden näkökulmasta Kalevalaa tulisi käsitellä niin, että teksti olisi lähellä lukijaa ja avautuisi lukijalle parhaalla mahdollisella tavalla. Lukijan taso on otettava huomioon opetuksessa. Transaktioteoriassa lukija ja teksti ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Lukija kiinnittää huomioita tekstissä siihen, mikä viittaa hänen ulkoiseen

maailmaansa. Lukijan aikaisemmat kokemukset vaikuttavat tekstin lukemiseen, kuten myös motivaatio, asenteet ja senhetkinen mielentila ovat merkityksellisiä tekstin tulkinnassa. Tulkinta on aina yksilöllistä. Kalevalan käsittelyssä on aluksi tärkeää aktivoida oppilaiden aikaisemmat kokemukset Kalevalasta ja motivoida heidät lukemaan Kalevalaa. Ennen varsinaista tekstin käsittelyä kannattaa aloittaa pienellä aktivointiharjoituksella, jossa palautetaan mieleen muistikuvia Kalevalasta ja motivoidutaan tietämään sitä lisää. Esimerkiksi draama- ja eläytymisharjoitukset ennen varsinaista tekstin käsittelyä ovat oiva tapa innostuttaa lukijat tekstin pariin. Yksi tutkimuksen vastaaja kertoi käyttävänsä kuvallukemista ja ennakoimista kuvan avulla ennen tekstin käsittelyä. Myös kuvien tarkastelu ennen tekstin lukemista on hyvä keino herätellä oppilaiden kiinnostusta ja palauttaa mieleen, mikä tekstissä jo on ennestään tuttua.

Seuraavassa vaiheessa, ennen varsinaista tekstin lukemista ja tulkintaa, on hyvä nostaa Kalevalan kieli tarkastelun tasolle. Luokassa on hyvä käydä läpi yhdessä, millaista Kalevalan kieli on ja miten se rakentuu. Lukijan oma tulkinta tekstistä on moninaisempi ja syvempi, kun hän tietää, millainen tekstin rakenne on. Aluksi voidaan kuunnella opettajan lukemia Kalevalan runoja tai kuunnella kalevalaista runonlaulantaa cd:ltä. Kuunnellaan esimerkiksi, millaista tekstin rakenne on, miten runot sointuvat ja rytmittyvät. Runojen rytmiä ja soinnillisuutta voidaan avata esimerkiksi käsitaputusten avulla. Moni tutkimushenkilöistä integroi Kalevalaa musiikin opetukseen, mikä oletettavasti auttaa Kalevalan runojen rytmin ja soinnillisuuden hahmotusta.

Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan itse tekstiä, mikä onkin keskeinen asia transaktioteorian toteutumisen kannalta. Katsellaan yhdessä Kalevalan runoja ja etsitään piirteitä, jotka tekstissä toistuvat. Transaktioteorian mukaan tarkastellaan sitä, millaisia verbaalisia ja symbolisia merkkejä Kalevalan runot ovat. Etsitään niitä asioita, jotka ovat Kalevalan kielelle ominaisia. Löydetään tekstistä kertoa, alkusointua ja kahdeksantavuista runomittaa. Avataan käsitteet ja ymmärretään niiden merkitys. Kalevalan kielen tarkastelu edellyttää kohtalaisen hyvää lukutaitoa, joten suosittelien, että kieltä tarkastellaan vasta alakoulun viimeisillä luokilla, kun lapsen luetunymmärtäminen on jo kehittyneempää.

Kun Kalevalan kieli on tuttua oppilaalle, voidaan heitä ohjata itsenäiseen Kalevalan lukemiseen. Opetuksessa voidaan käyttää alkuperäisen Kalevalan rinnalla esimerkiksi muita, lapsille suunnattuja Kalevala-teoksia. Lukijalähtöisyyden näkökulmasta oppilas saa itse tulkita teosta, eikä valmiita tulkintamalleja tekstistä anneta. Tärkeää on, että jokainen lukija muodostaa yksilöllisen tulkinnan teoksesta. Lukemiselle voidaan kuitenkin antaa jokin tehtävä. Esimerkiksi jos luetaan sammon ryöstä – tarinaa, oppilaalle voi antaa lukutehtäväksi pohtia sitä, kenelle sampo hänen mielestään oikeastaan kuuluu. Näin oppilas saa itse tulkita teosta ja muodostaa siitä omia johtopäät-

töksiä. On kuitenkin tärkeää, että lukemista käydään jollakin tavalla vielä lopuksi läpi. Opetuksessa tulee korostaa, ettei oikeita ja vääriä vastauksia teoksen tulkintaan ole.

Kalevalan opetuksen voidaan siis nähdä etenevän vaiheittain transaktioteorian näkökulmasta: Ensimmäisessä vaiheessa aktivoidaan oppilaiden aikaisempia kokemuksia. Toisessa vaiheessa tarkastellaan Kalevalan kieltä ja sen rakennetta. Kolmannessa vaiheessa luetaan teosta yhdessä ja lopuksi oppilasta ohjataan itsenäiseen teoksen lukemiseen.

Transaktioteoria soveltuu kirjallisuuden opetukseen selkeimmin silloin, kun kyseessä on teksti, jonka oppilas lukee itse. Kalevala tarjoaa transaktioteoriaan sovelluksen, jossa itse teos ei välttämättä ole konkreettisella tasolla jatkuvasti läsnä, eikä sitä ”lueta” samalla tavalla kuin muita kirjallisuuden teoksia. Voidaankin pohtia, milloin kyseessä on transaktioteorian mukainen Kalevalan opetus. Transaktioteorian toteutumisessa tekstin on oltava kuitenkin läsnä jollakin tavalla, josakin eepoksen käsittelyn vaiheessa. Kalevalan opetus voi olla oppilaskeskeistä ilman, että transaktioteoria toteutuu. Mutta voiko Kalevalan opetus olla opetusta Kalevalasta, jos itse tekstiä ei nähdä opetuksessa lainkaan? Transaktioteorian mukainen opetus voi toteutua vain silloin, kun oppilas itse lukee tekstiä luomalla siitä omaa tulkintaansa. Opettaja voi tarjota oppilaalle valmiin tulkinnan tekstistä, mutta silloin kyseessä ei ole lukijalähtöinen opetus, eikä transaktioteoriakaan toteudu.

Kalevalaa voidaan opettaa erilaisin ja vaihtelevin menetelmin myös transaktioteorian näkökulmasta. Erilaiset opetusmenetelmät tukevat oppilaan aktiivista roolia ja oppimista. Tärkeää opetusmenetelmien valinnassa on ajatus siitä, miten teos avautuisi parhaiten oppilaalle. Kalevala mahdollistaa paljon erilaisia työskentelytapoja. Kalevalan opetukseen alakouluun soveltuvia aiheita on monia. Lähes kaikki Kalevalan tarinat ja henkilöt sopivat opetuksen aiheiksi. Kuitenkin alakouluista lukijaa ja hänen valmiuksiaan ajatellen osa Kalevalan tarinoista on melko raakoja ja groteskeja, joten niitä ei tulisi vielä pienempien oppilaiden kanssa käsitellä. Esimerkiksi tarina Kullervosta sopii mielestäni opetettavaksi vasta alakoulun myöhemmillä luokilla tai sitten kokonaan yläkoulun puolella.

Kalevalan opettamista ei tule pelätä sen runomuotoisuuden ja ainutlaatuisuuden takia. Opettajalta vaatii ammattitaitoa ja taustatyötä opettaa Kalevalaa lukijalähtöisesti, mutta vaikeaa se ei ole. Kun kaikki osuu opetuksessa kohdalleen ja oppilaat innostuvat aiheesta, Kalevalan käsittely voi olla hyvinkin antoisa ja elämyksellinen kokemus, niin oppilaista kuin opettajastakin.

11 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden toteutumista ja arvioidaan tutkimuksen toteutumista kriittisesti. Lisäksi tutkimuksen pohjalta mietitään tulevaisuudennäkymiä ja jatkotutkimusaiheita.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella tulosten reliaaabeliuden ja validiuden perusteella. Tutkimuksen reliaaabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta. Mittauksen tai tutkimuksen reliaaabelius tarkoittaa siis sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Toinen tutkimuksen arviointiin liittyvä käsite on validius, jolla tarkoitetaan mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituksin mitata. (Hirsjärvi ym. 2007, 226-227.) Reliaabelius ja validius ovat usein kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytettyjä termejä, mutta niitä voidaan soveltaa myös kvalitatiiviseen tutkimukseen.

Syrjäläisen (2008) mukaan laadullisen tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa analyysin luotettavuutta ja empirian ja teorian vuoropuhelua ja tulkintaa. Olen pyrkinyt olemaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa objektiivinen ja pyrkinyt näkemään aineiston sellaisenaan kuin se on. Aineiston analyysin luotettavuutta on pyritty lisäämään sillä, että tutkittavien äänien on annettu näkyä aineiston analyysin eri vaiheissa. Empirian ja teorian vuoropuhelu on tutkimuksessa aina haastavaa, mutta olen pyrkinyt tekemään empirian ja teorian vuoropuhelusta mahdollisimman monipuolista: Tutkimuksen teoriapohja oli jo melko vankka ennen aineiston keruuta ja teoria täydentyi vielä empirian mukaan. Vankka ja hyvin määritelty teoriapohja helpottaa teorian ja empirian vuoropuhelua, jos empiria on syntynyt teorian valossa. Tutkimusongelmat syntyivät teorian pohjalta ja ne ovat toimineet teorian ja empirian välisenä siltana läpi tutkimuksen. Tutkimusongelmat täsmentyivät vielä aineiston analyysin aikana. Reliabiliteettia olen pyrkinyt lisäämään sillä, että olen lukenut ja tulkinnut aineistoa ja teoriaa yhä uudelleen. Syrjäläisen (2008) mukaan laadullisen tutkimuksen validiteetti tarkoittaa sitä, kattaako aineisto tutkittavan ilmiön, miten yleistettävää tulkinta on ja toimiiko tutkimus kokonaisuutena. Validiteettitarkastelu kattaa koko tutkimuksen ja on läsnä tutkimuksen joka vaiheessa, esimerkiksi tutkimuksen kieli, avoimuus ja raportointi kuuluvat validiteettitarkasteluun. Kun sovelletaan määritelmää tähän tutkimukseen, voidaan todeta, että aineisto ei kata tutkittavaa ilmiötä täysin: tutkimushenkilöitä oli liian vähän, jotta voitaisiin sanoa, että tutki-

mus on yleistettävää. Tutkimuksesta voidaan tosin tehdä joitakin yleistettäviä havaintoja, mutta suurempaa yleistystä sen pohjalta ei voida tehdä. Tarkoituksena oli tarkastella ilmiötä laadullisesti tapauksien pohjalta. Aineisto kuitenkin kattoi tutkittavan ilmiön ja tutkimus toimii kokonaisuutena melko hyvin. Avoimuutta lisää se, että tutkittavien ääni kuuluu aineistossa sitaatteina ja tutkija on pyrkinyt kirjoittamaan tulkinnan auki. Tutkimuksen raportoinnissa tuloksia ja analyysiä ovat havainnollistaneet sitaatit ja taulukot.

Hirsjärven ym. (2007, 25) mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu ja lähtökohtana tutkimuksessa tulee olla:

1. Ihmisarvon kunnioittaminen eli ihmiset saavat itse päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseen.
2. Perehtyneisyys eli selvitetään tärkeät lähtökohdat ja henkilön tulee olla kykenevä ymmärtämään tämä informaatio.
3. Suostumus eli henkilö on kyvykäs tekemään rationaaleja arviointeja ja osallistumista koskevan suostumuksen tulee olla vapaaehtoista.

Tutkimuksen eettisyysvaatimukset huomioitiin erityisesti aineistonkeruuvaiheessa: aineistonkeruun aluksi kouluilta pyydettiin tutkimuslupa tutkimuksen tekemiseen. Tutkimusluvut pyydettiin suoraan koulujen rehtoreilta. Kun rehtorit antoivat suostumuksen kerätä aineistoa tutkimukseen kyseisestä koulusta, kahdessa tapauksessa tutkija meni itse koululle kertomaan tutkimuksesta ja jakamaan kyselylomakkeet tutkimushenkilöille. Yhdessä tapauksessa sovimme koulun rehtorin kanssa, että lomakkeet lähetettiin koululle postitse ja rehtori lähetti palautuneet lomakkeet takaisin postitse tutkijalle. Sovimme koulun rehtorin kanssa, että lomakkeen sai palauttaa myös sähköisesti. Aineistonkeruuvaiheessa rehtoreilta ja opettajilta varmistettiin, että koulujen nimet saivat näkyä tutkimuksessa, mutta tutkimuksen eettisyyden kannalta tutkittavien koulujen nimiä ei voitu paljastaa, koska tutkimushenkilöt olisi voitu tunnistaa aineistosta. Tutkimushenkiöiden tuli saada intimitteettisuoja ja se oli mahdollista vain niin, etteivät koulujen nimet näy tutkimuksessa. Eettisyyttä ajatellen koulujen opettajat saivat itse päättää, osallistuivatko he tutkimukseen. Tutkija selvitti tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuksen tarkoituksen tutkimushenkilöille ennen kyselylomakkeiden jakoa. Tutkimushenkilöt saivat vielä itse ottaa tutkijaan yhteyttä, jos hankaluuksia ilmeni tutkimuslomakkeen kanssa. Tutkimuksen eettisyys ja hyvä tieteellinen käytäntö toteutuivat tutkimuksessa. Tutkimuksen aihe syntyi omasta kiinnostuksestani Kalevalan opetusta kohtaan ja pohdinnastani Kalevalan opetuksen luonteesta. Oma henkilökohtainen kiinnostukseni ohjasi tutkimusta eteenpäin ja motivoi minua tutkimuksen pariin. Omassa roolissani tutkijana pyrin analysoimaan aineistoa mahdollisimman puolueettomasti. Tulosten tarkastelussa oma ääneni pääsi kuuluviin ja koen, että

tieto ja henkilökohtainen kokemus, jotka minulla on Kalevalan opetuksesta, antoivat hieman näkökulmaa tulkita tuloksia.

Tutkimuksen tausta- ja teorian tieto syntyivät aikaisempien tutkimuksen pohjalta ja ohjaajani avitti minua valitsemaan soveltuvat kirjallisuuden opetuksen teorian lähtökohdaksi tutkimukseen. Teorian soveltuminen tutkimukseen selvisi vasta aineistonkeruuvaiheen jälkeen. Koen, että teoria-tieto ja aineisto sopivat yhteen, eivät kuitenkaan täysin saumattomasti. Lukijalähtöisyyttä ja transaktioteorian soveltumista Kalevalan opetukseen olisi voitu pohtia vielä syvemmin ja ottaa transaktioteoria käsitteenä esille myös aineistossa ja aineistonkeruussa. Saattaa siis olla, että aineiston tarkastelussa lukijalähtöisyyden näkökulma jäi yleisemmälle tasolle ja transaktioteoreettinen pohdinta jäi hieman vähäisemmälle.

Aineistonkeruu olisi voitu suorittaa jo aiemmin keväällä. Tämä olisi ehkä mahdollistanut laajemman määrän aineistoa. Lisäksi kyselylomakkeiden rinnalle olisi voitu nostaa menetelmäksi myös Kalevalan opetuksen havainnointia. Havainnointi olisi tarjonnut elävän näkökulman siihen, millaista Kalevalan opetus käytännössä on.

Aineisto vastaa tutkimusongelmiin ja keskustelelee teorian tiedon kanssa juuri tutkimusongelmien välityksellä. Pyrin löytämään aineistosta kaiken sen, minkä teorian tieto on ohjannut ja lisäksi antanut aineiston puhua itse puolestaan.

Tutkimus toteutui mielestäni kohtalaisen hyvin. Tutkimuksen avulla saatiin selville melko lailla ne asiat, jotka haluttiinkin selvittää. Tuloksilla oli selviä yhtäläisyyksiä aikaisempiin tutkimuksiin. Tulokset kuitenkin tarjosivat jokseenkin uudenlaista tietoa Kalevalan opetuksesta. Ehkä juuri lukijalähtöisyyden näkökulma ja transaktioteorian sovellus mahdollistivat uudenlaisen tiedon Kalevalan opetuksesta. Samoin eri koulujen vertailu toi uudenlaista tietoa Kalevalan opetuksesta, sillä esimerkiksi steinerkoulun Kalevalan opetuksesta ei löytynyt ennestään mainintoja mistään lähteestä.

Kalevala tulee olemaan osa kirjallisuuden opetusta myös tulevaisuuden koulumaailmassa. Tämä tutkimus tarjosi arvokasta tietoa siitä, että kulttuurisesti arvokasta, vanhaa tekstiä voidaan suhteuttaa myös nykypäivän kirjallisuuden opetuksen raameihin. Kalevalan opetus on kokenut historiansa aikana monia muutoksia ja sen opetuksessa on myös jotakin perinteikästä ja perinteitä kunnioittavaa. Nykyään Kalevalan opetukseen on tarjolla runsaasti erilaisia materiaaleja ja Kalevalan integrointi moniin eri oppiaineisiin on mahdollista. Tulevaisuudessa on mahdollista, että Kalevalan opetuksesta tulee entistäkin monimuotoisempaa – ja hyvä niin. Kalevala on niin merkittävä monumentti suomalaiselle kulttuurille, ettei sitä voida unohtaa kirjallisuuden opetuksessa. Opettamalla Kalevalaa oppilaille opetetaan heille samalla myös tietoutta juuristamme ja kielestämme.

Tutkimus tarjoaa myös jatkotutkimusaiheita. Mielenkiintoinen näkökulma Kalevalan opetuksen lukijalähtöisyyden tarkasteluun syntyisi myös oppilaiden näkökulman tarkastelusta. Olisi kiinnostavaa tietää, mitä oppilaat oppivat Kalevalasta ja miten oppiminen on kaikkein tehokkainta ja lukijan omia tulkintoja korostavaa. Kalevalan opetusta voisi tutkia myös valtakunnallisesti laajemmalla tasolla, jotta saataisiin kattava yleiskuva siitä, millaista Kalevalan opetus on nykypäivänä. Lukijalähtöisyyden ja transaktioteorian näkökulma tarjosi mielenkiintoisen sovelluksen ja tarkastelun Kalevalan opetukseen ja tätä sovellusta voisi kehittää vieläkin pidemmälle.

LÄHTEET

- Appleyard, J.A. 1990.** Becoming a reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood. Cambridge. Cambridge University Press 1990.
- Arvilommi, R., Kinanen, H. & Kuukka V. 2002.** Väinämöisen väellä. Kalevalan opetusopas. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Chall, J. S. 1983.** Stages of reading development. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Dahlström, M. 2000.** Steinerkoulun keskeisiä piirteitä. Suomen antroposofinen liitto. Seinäjoki: I-print Oy.
- Ervast, P. 2006.** Kalevalan avain. Kristosofinen Kirjallisuusseura. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2004.** Tutki ja kirjoita. 12., osin uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2007.** Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hyle, R. & Partanen, S. 2000.** Kajaanin Kampus. Tiedotuslehti. Tammikuu- Helmikuu 2000. Heikkinen, R. 2000. Luento Kalevala 2000 -seminaarissa Kajaanissa 28.-29.2.2000 ja mietteitä Kalevala 2000 seminaarista. Elektroninen julkaisu:
<http://www.kajaaninyliopistokeskus.oulu.fi/kampuslehti/helmi2000/0200.html>
[Viitattu 20.10.2008]
- Hämeenlinnan normaalikoulun opetussuunnitelma. HyperOPS.**
<http://www.uta.fi/laitokset/normalikoulu/hyperops/index.htm> [viitattu 20.6.2008]
- Häppölä, S. 1999.** Kalevalan myyttejä. Teoksessa Puustinen, R. & Tenhunen, E. (toim.) 1999. Elävä Kalevala. Äidinkielen opettajainliiton vuosikirja XLIII. Helsinki: Kirjapaino Oy, 41-52.
- Kaukonen, V. 1979.** Lönnroth ja Kalevala. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 349. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo.
- Kauppinen, S. 1985.** Kaavaa ja henkeä: Kalevalan opetuksen perinne. Teoksessa Mäkinen, K. (toim.) 1985. Kalevala, perinne ja koulu. Äidinkielen opettajainliiton vuosikirja XXXII 1985. Helsinki: Kirjapaino Oy, 63-92.
- Koponen, H. 2006.** Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Teoksessa Grunthal, S. & Pentikäinen, J. (toim.) 2006. Kulmakivi: luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Keuruu: Otava, 32-59.

- Kuusi, M. & Anttonen, P. 1985.** Kalevala lipas. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 413. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo.
- Linna, H. 1999.** Lukuonni: Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Luukkonen, M. (toim.) 1999. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Mäkinen, K. 1985.** ”Kalevalaa pitää opettaa kiinnostavasti eikä niuhottaa pikkuseikoista” Oppilaskyselyn tarkastelua. Teoksessa Mäkinen, K. (toim.) 1985. Kalevala, perinne ja koulu. Äidinkielen opettajainliiton vuosikirja XXXII. Helsinki: Hakapaino Oy, 205-222.
- Mörsäri, H. 1985.** Opettajan oma kertomus: Opettajan ajatuksia Kalevalan ja kansanrunouden opettamisesta. Teoksessa Mäkinen, K. (toim.) 1985. Kalevala, perinne ja koulu. Äidinkielen opettajainliiton vuosikirja XXXII. Helsinki: Kirjapaino Oy, 184-204.
- Nikkilä, V. 2004.** Näin rikkoutui muuri muinaisuuteen: peruskoulun oppilaiden kokemuksia Kalevalan sampotarinan draamaopetuksesta. Helsinki: Helsingin yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Taiteiden tutkimuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Pentikäinen, J. 1987:** Kalevalan Mytologia. Helsinki: Gaudeamus. Hakapaino Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004.**
http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf [Viitattu 20.6.2008]
- Pienois-Kalevala. 1965.** 9. painos. Haavio, M. (toim.) 1965. Avustaneet Saarimaa, E.A., Marjanen, K. & Teppo, H. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Rikama, J. 1990.** Koulujen kirjallisuudenopetus Suomessa 50-luvulta nykypäivään. Teoksessa Saariluoma, L. (toim.) 1990. Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot. Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 44. 1990. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 169-175.
- Rikama, J. 2000.** Kaanon ja reseptio. Kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö. Tummuvuoren kirjapaino.
- Rosenblatt, L. M. 1994.** The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literature Work. Carbondale. Southern Illinois University Press 1978.
- Sarmavuori, K. 2003.** Alkuaskeleet äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Äidinkielen opetustieteen julkaisuja. Elektroninen julkaisu:
<http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/opiskelu/luokanopettajaopinnot/Sarmavuori1.pdf>
 [Viitattu 26.5.2008]
- Showalter, E. 2003.** Teaching Literature. United Kindom: Blacwell Publishing.
- Sillanpää, P. 1999.** Kalevala Internetissä. Sampuen murusia kokoilemassa. Teoksessa Puustinen, R. & Tenhunen, E. (toim.) 1999. Elävä Kalevala. Äidinkielen opettajainliiton vuosikirja XLIII. Helsinki: Kirjapaino Oy, 89-93.

- Steiner, R. 1912.** Kansaneeposten olemuksesta: Erityisesti Kalevalan kannalta. Julkinen esitelmä Helsingissä 9.4.1912. Sorma, K. (suom.) 1979. 2. painos. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Steiner, R. 1919.** Opettamisen taito: Steinerkoulun opetusmenetelmiä. Stuttgartissa 1919 ensimmäisen steinerkoulun perustamisen yhteydessä koulun opettajille pidetty luentosarja. Järnefelt, I. & Angelvuo, A. (suom.) 1996. Steinerpedagogiikan seura. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Suojala, M. 2006.** Kirjojen lukijaksi koulussa. Teoksessa Grunthal, S. & Pentikäinen, J. (toim.) 2006. Kulmakivi: luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Keuruu: Otava, 170-189.
- Syrjäläinen, E. 2008.** Kasvatustieteellisen tutkimuksen syventävä kurssi. Luennot ja harjoitukset. Kevät 2008. Tampereen yliopisto. Hämeenlinna: Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos
- Virtanen, L. 1988.** Suomalainen kansanperinne. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 471. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Vähäpassi, A. 1987.** Tekstinymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 10. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

KYSELYLOMAKE LUOKANOPETTAJILLE KALEVALAN OPETUKSESTA

Taustatiedot

1. Koulutus

--

2. Missä koulussa työskentelette tällä hetkellä?

--

3. Kuinka kauan olette työskennellyt opettajana?

--

Kysymykset Kalevalan opetuksesta

4. Miten näette Kalevalan opetuksen osana muuta kirjallisuuden opetusta? Erot ja yhtäläisyydet muuhun kirjallisuuden opetukseen?

5. Mikä on mielestänne Kalevala-opetuksen ensisijainen tehtävä alakoulussa? Miksi Kalevalaa opetetaan?

6. Millä eri opetusmenetelmillä opetatte Kalevalaa? Eri luokka-asteet?

7. Miten lukijoiden/oppilaiden taso vaikuttaa Kalevala-opetukseenne?

8. Mitä lukemisen strategioita valitsette käytettäväksi Kalevalan opetuksessa?

9. Miten huomioitte oppilaiden aikaisemmat kokemukset Kalevalasta opetuksessanne?

10. Mitä Kalevalasta opetatte?

11. Millä luokka-asteilla mitäkin aiheita käsitellään ja miksi?

12. Mitä materiaalia käytätte opetuksen lähteenä ja tukena? Miksi? Vaihteleeko materiaali eri luokka-asteilla?

13. Kalevalan yhteydet eri oppiaineisiin? Missä oppiaineissa Kalevalaa käsitellään?

14. Millaisena koette Kalevalan opetuksen alakoulussa?

15. Vapaa sana aiheesta

Kiitos vastauksestanne, Jenni Humalisto