

**LASTENRUNOUDEN OSUUS JA SISÄLTÖ OTAVAN JA
WSOY:N ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN
OPPIKIRJOISSA VUOSILUOKILLE 1–5**

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajakoulutus
Laakso Teija ja
Savolainen Susanna
Pro gradu
Elokuu 2005

Tiivistelmä

Tässä Pro gradu –työssä tutkimme sisällönanalyysin avulla lastenrunouden osuutta ja sisältöä äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa vuosiluokille 1–5. Tutkimusaineistona käytimme Otavan Hauska matka –aapista ja lukukirjaa, Otavan Sanataituri–oppikirjoja vuosiluokille 3–5, WSOY:n Salaista aapista ja lukukirjaa sekä Salainen kerho –oppikirjoja vuosiluokille 3–5. Pyrimme myös selvittämään vastaavatko tutkimuksen kohteena olevat runot lapsen kielellisen kehityksen kulloistakin tasoa.

Tutkimuksessamme selvisi, että runouden osuus oli suurin kahden ensimmäisen vuosiluokan oppikirjoissa. Oppikirjoissa olevien runojen sisältöjä tutkiessamme havaitsimme, että oppikirjoissa olevat runot noudattavat pääsääntöisesti seuraavaa kaavaa: runo on mitallinen, sen aikamuoto on preesens, se sijoittuu kuvitteelliseen maailmaan ja on luontoaiheinen. Tutkimukseen liittyvä lähdekirjallisuus antoi olettaa, että runot olisivat aiheiltaan moderneja ja vapaamitallisia. Löytämämme oppikirjan runon kaava osoitti tämän ennako-oletuksen vääräksi. Oppikirjojen runotarjonta oli monipuolista, mutta perinteiset mitalliset runot olivat kuitenkin enemmistönä. Tutkimissamme runoissa esiintyi lapselle vaikeita ilmaisuja, mutta emme pystyneet yksiselitteisesti todentamaan runojen sopivuutta tietyssä kehitysvaiheessa olevalle lapselle. Ensiksi lapsi voi nauttia runosta myös sitä täysin ymmärtämättä ja toiseksi aikuisen tarjoama tuki voi auttaa lasta ymmärtämään runoa, jonka tulkitseminen olisi hänelle yksin liian vaikeaa.

Opetussuunnitelma tarjoaa väljät kehykset runouden opettamiselle. Näin ollen opettajalla on vastuu ja toisaalta mahdollisuus päättää siitä, millä tavalla hän ohjaa lapsia runouden poluille.

Tutkimuksen keskeiset käsitteet: runous, lyriikka, lastenrunous, kielellinen kehitys, äidinkielen ja kirjallisuuden opetus

1	JOHDANTO	4
2	SANATAIDE	6
2.1	RUNOUS	7
2.2	LASTENRUNOUS	13
2.3	SUOMALAISEN LASTENRUNOUDEN HISTORIAA	15
2.4	SUOMALAISIA LASTENRUNOILJOITA	20
2.5	SANATAITEEN OPETUKSESTA	28
3	LAPSEN KIELELLINEN KEHITYS	35
3.1	KIELELLISEN KEHITYKSEN EDISTÄMINEN	39
3.2	PIAGET’N NÄKEMYS KIELELLISESTÄ KEHITYKSESTÄ	39
3.3	AIDAROVAN NÄKEMYS KIELENOPETUKSESTA	41
3.4	VYGOTSKIN NÄKEMYS KÄSITTEIDEN KEHITYKSESTÄ	43
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	45
5	TUTKIMUSMENETELMÄT	46
6	AINEISTON ANALYYSI	49
6.1	LYRIIKAN OSUUS OPPIKIRJOISSA	49
6.2	RUNOTYYPIT OPPIKIRJOISSA	52
6.3	RUNOISSA KÄYTETYT AIKAMUODOT	56
6.4	TODELLISUUS JA KUVITTEELLISUUS	60
6.5	KUVITTEELLISUUDEN ILMENEMINEN RUNOISSA	65
6.6	AIHEPIIRIT	68
6.7	KIELIKUVALLISET JA MUUT LAPSELLE VAIKEAT ILMAISUT	74
7	TUTKIMUKSEN RELIAABELIUS JA VALIDIUS	80
8	TARKASTELU	82
	LÄHTEET	85

1 Johdanto

Suomalaisen lastenrunouden nousu on voimistunut viime vuosina. Esimerkiksi vuonna 2004 lapsille julkaistiin yli 20 runoteosta. Asialla ovat olleet sekä ennestään tunnetut lastenrunoilijat, että aivan uudet kynänkäyttäjät. Kirsi Kunnas ei siis enää ole niin yksin vastaamassa suomalaisesta lastenrunoudesta. Tiitiäisen perinnöstä ovat nyt päässeet osallisiksi monet muutkin runoilijat. Tämän päivän runous ottaa lapset huomioon sekä ajattelevina että kekseliäinä lukijoina ja kuuntelijoina. Runojen avulla lapset saavat paitsi viihdykettä myös älyllisiä haasteita ja ajattelemisen aihetta. Kouvolan Sanomissa 14.12.2004 ilmestyneessä artikkelissa Kirsi Kunnas pohtii lapselle lukemisen tärkeyttä. Hänen mukaansa runot ovat ajattelemisen opettamista lapselle. Hän kokee runojen myös yhdistävän perhettä ja opettavan lapselle elämässä selviytymisen keinoja. Samaisessa artikkelissa Kunnas esittää huolensa siitä, ettei lapsille lueta tarpeeksi. (Julkunen, 2004.)

Peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksella on onneksi mahdollisuus tarjota jokaiselle lapselle elämyksiä kirjallisuuden ja runouden parissa. Kesällä 2004 kiinnostuimme siitä, mitä lastenrunot lapsille, ja miksi ei aikuisillekin, tarjoavat. Olimme kiinnostuneita myös runojen lukemisen ja kuulemisen merkityksestä lapsen kehitykselle. Tulevina luokanopettajina ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajina meitä kiinnosti selvittää missä määrin äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat tarjoavat aineksia runojen maailmaan pääsemiseksi. Lisäksi meitä kiinnosti saada selville ovatko 2000-luvun oppikirjojen runot perinteisiä sormi ojossa opettavia riimirunoja vai onko joukkoon päässyt uusia näkökulmia avaavaa materiaalia. Ennakkoon pelkäsimme runojen enemmistön edelleen olevan niitä samoja runoja, jotka kaikki aikaisemmatkin sukupolvet ovat aikoinaan oppineet. Onneksi näin ei kuitenkaan ollut, sillä mukana oli runsaasti uuttakin kotimaista runoutta. Suurin osa (80 %) oppikirjojen runoista osoittautui silti mitallisiksi runoiksi. Runojen vähyyys tiettyjen vuosiluokkien oppikirjojen osalta kuitenkin hämmästytti. Ensimmäisen ja toisen luokan jälkeen runojen osuus molempien kustantajien äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa väheni huomattavasti. Viidennen luokan kirjoissa runojen määrä jälleen nousi

hieman. Lähdekirjallisuuden perusteella ennakoimme, että monet oppikirjojen uusimmista runoista käsittelevät kaupunkilaista elämäntapaa. Tutkimusaineistosta kävi kuitenkin ilmi, että luontoaiheiset runot olivat enemmistönä. Tutkimme myös oppikirjojen runoissa esiintyviä kielikuvallisia tai lapselle muutoin vaikeita ilmaisuja. Lähes joka kolmas otoksen runoista pitää sisällään näitä ilmaisuja. Tutkimuksen kohteena olevat oppikirjasarjat olivat Otavan Hauska matka –aapinen (2004) ja lukukirja (2004), Otavan Sanataituri–oppikirjat 3 (2003), 4 (2002) ja 5 (2004), WSOY:n Salainen aapinen (2004) ja lukukirja (2003) sekä Salainen kerho –oppikirjat 3 (2003), 4 (2001) ja 5 (2002).

Lastenlyriikan roolia on syytä puolustaa, mistä syystä myös lastenrunouden tutkiminen on perusteltua. Runous kehittää lapsen kielitajua ja mielikuvitusta ja on näin tärkeänä osana lapsen ajattelun kehitystä. Toivommekin tämän tutkimuksen osaltaan edistävän lastenlyriikan tunnettuutta. Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat, mutta toivomme, että lasten runokirjojen kulutus olisi runsasta myös kodeissa.

2 Sanataide

Postmoderni kirjallisuuskäsitys ei pidä tärkeänä taiteen määrittelyä. Sanataiteen olemassaoloa on kuitenkin vaikea kiistää, koska kirjallisuutta tuottavat (kirjoittajat), vastaanottavat (yleisö) ja välittävät instituutiot (julkaisevat elimet) ovat olemassa. Sanataide vain käsitteenä muuttuu eri aikakausien mukana, jolloin myös käsitykset siitä muuttuvat. Esimerkiksi toisen maailmansodan jälkeisinä vuosina korostuivat strukturalistiset selitysmallit. Nämä korostivat sanataiteen kielellistä hahmotusta itsessään ja lähes kokonaan sulki pois sen ajan ja ne puitteet, jossa runo on syntynyt. Strukturalistien sanojen ja äänteiden suhde on säännönmukaisempi runonkielessä kuin luonnollisessa kielessä. Lukija kokee merkin ja äänneasun sekä tarkoitteen suhteen vaistonvaraisesti. Luonnollisessa kielessä sanan saama merkitys on satunnaisempi. (Kirstinä 1998, 85–86.)

Strukturalistiselle selitysmallille vastakkainen lähestymistapa on reseptioestetiikka. Tämän selitysmallin mukaan lukija on runon tulkitsijana ensiarvoisessa asemassa. (Kirstinä 1998, 85–86.) Reseptioestetiikan voidaan tulkita olevan lähtökohtana peruskoulussa tapahtuvalle lyriikan opetukselle. Nykykoulussa lukijan tulkinta on etusijalla. Oppilaille on luotava mahdollisuus tulkita ja tuottaa lyriikkaa omasta näkökulmastaan konstruktiivisesti ja tarkastella sitä osana kulttuuria. Intertekstuaalisuus puolestaan korostuu postmodernien teoreetikkojen tulkinnoissa. Näin myös sanataiteen kulttuurinen konteksti otetaan huomioon. Sanataidetta voidaan siis lähestyä hyvin monesta erilaisesta näkökulmasta. (Kirstinä 1998, 86.)

Allenius ja Väyrynen määrittelevät sanataidetta seuraavasti: ”Sanataiteeseen kuuluu kielen olemuksen mukaisesti aina monikerroksisia merkityksiä. Se heijastaa tekijöidensä maailmankuvaa ja sielunmaisemaa, eikä voi koskaan olla täysin abstrakti.” (Allenius & Väyrynen 1993, 25.) Tässä mielessä lyriikka on säilyttänyt varhaisimpien aikojen ominaispiirteensä, monimuotoisuuden. Samoin kuin samaa runoa ennen saatettiin käyttää sekä aikuisten loitsuna että lasten loruna voi sama runo nykyäänkin toiselle olla iltarukous ja toiselle pelkkää viihdettä.

2.1 Runous

Nykysuomen tietosanakirja määrittelee runouden ja runon seuraavasti: ”runous, *poesia*, suppeassa mielessä sama kuin lyriikka; laajemmin käsitettynä sanataide eli kaunokirjallisuus kokonaisuudessaan.” ”runo, runomittainen tai vapaamittainen, yl. Lyhyt lyyrisiin muotoihin ja kuviin (→lyriikka) perustuva kirjallisuuden tuote.” (Nykysuomen tietosanakirja 4 1993, 353.) Tässä pro Gradu –tutkimuksessa käytämme käsitteitä runous ja lyriikka toistensa synonyymeinä.

Runon tunnistaa usein jo sen ulkoasusta. Se on tavallisesti lyhyempi kuin proosateksti. Runo voi jakautua säkeistöihin, jotka puolestaan jakautuvat säkeisiin. Perinteisesti yksi säe on kirjoitettu omalle rivilleen. Runon tehokeinoja ovat alku- ja loppusointu, runomitta, rytmi ja tauot sekä toisto. Toisto voi ilmetä joko äänneiden tai ajatuksien toistamisena kuten alla olevassa suomalaisessa kansanrunossa. (Heinonen 2001, 124.)

Kapo kapo karhun poika

*Kapo kapo karhun poika
kepo kepo ketun poika
kipo kipo kissan poika
kopo kopo koiran poika
matalainen mamman poika
velikulta veikon poika
iso miesi isän poika
isän kyntäjä kykyne
turpeen puskiija tukeva.*

Suom. Kr.
(Helakisa (toim.) 1994, 12.)

Runo voi joskus olla myös kuva, visuaalinen viesti. Sen ulkoasu voi virittää tiettyyn tunnelmaan jo ennen lukukokemusta. Muutoin runon synnyttää kuvia ajatusten avulla. Runo synnyttää mielikuvia, jotka voivat vaihdella paljon lukijasta riippuen. Runo ei ole valmis ennen kuin joku on sen lukenut. (Heinonen 2001, 127.) Auli Viikari esittelee Roman Jakobsonin teorian kirjallisuuden kielen erikoisluonteesta kaavion muodossa seuraavasti:

Lähettäjä	Konteksti	Viesti	Vastaanottaja
------------------	------------------	---------------	----------------------

Kontakti

Koodi

(Kantokorpi, Lyytikäinen & Viikari 1990, 40).

” Lähettäjä lähettää viestin vastaanottajalle. Jotta viesti toimisi, tarvitaan konteksti, johon viitataan – ja joka on vastaanottajan ulottuvilla, ja viesti on joko kielellinen tai kielennettävissä; tarvitaan koodi, jonka lähettäjä ja vastaanottaja (toisin sanoen viestin koodaaja ja dekoodaaja) täysin tai ainakin osaksi jakavat; ja lopuksi tarvitaan myös kontakti, fyysinen kanava ja psykologinen yhteys lähettäjän ja vastaanottajan välillä, kontakti jonka ansiosta he voivat ryhtyä viestintään ja jatkaa sitä.” (Kantokorpi, Lyytikäinen & Viikari 1990, 40). Runo on siis viesti toiselle. Se vaatii aina jonkin lähettäjän ja vastaanottajan yhteisen fyysinen tai psyykinen viitekehysten, jotta viestin tulkinta eli dekoodaus mahdollistuisi.

Runoa ei voi muuttaa proosaksi kadottamatta jotakin olennaista sen ytimeistä. Runonkieli on tiivistä ja tämän vuoksi pieni tekstikappale sisältää usein huomattavasti enemmän merkityksiä kuin proosa. Runon lukeminen ja tulkinta vaatii aina paljon aikaa juuri merkityksien rikkauden vuoksi. (Heinonen 2001, 124.) Myöskään Veronica Forrest-Thomsonin (1978) mukaan runon tulkintaa ei ole syytä tehdä hätäisesti. Pelkästään rakenneperiaatteiden tunnistaminen runon aiheen tai tunnetilan löytäminen ei riitä tulkinnan perusteeksi. ”Kuvakielen analyysi ei ole omien tuntemusten ja mielikuvien seurailua, vaan syventymistä siihen mitä runossa kirjaimellisesti sanotaan ja miten.” (Kantokorpi, Lyytikäinen & Viikari 1990, 74-75.)

Eri lukijat kiinnittävät huomiota erilaisiin yksityiskohtiin runoissa. Yksityiskohdista koostuva runo voi olla jokaisella lukukerralla erilainen. Näin on luonnollista, että lukijat kokevat ja tulkitsevat runojen merkityksiä eri tavoin. Runossa asiat esiintyvät välillä taustana, välillä ne huomataan yksityiskohtina. (Kantokorpi, Lyytikäinen & Viikari 1990, 43.) Koska runon aiheuttamat assosiaatiot vaihtelevat lukijoiden ja jopa yhden lukijan lukukokemusten välillä voidaan todeta, että vaatimus oikeasta tulkinnasta ei

ole mielekäs. Tulkintojen laadussa on toki eroja. (Heinonen 2001, 127.) Runo synnyttää assosiaatioita, niin yksilöllisiä kuin kulttuurisidonnaisiakin muistoja. Runous käyttää hyväkseen sanontoja ja yleisesti tunnettuja henkilöitä sekä suomalaisia idiomeja, eli ilmauksia, joiden merkitys ei selviä niiden ulkoasusta. Runous laittaa lukijan miettimään tuttuja asioita muuttelemalla ja sekoittamalla niitä keskenään. Jukka Itkosen lastenrunokirjassa Rinkeli Ronkeli (2001) runossa muunnellaan suukovusta, joka yleensä tarkoittaa pientä riitaa, luukopu eli pieni riita luusta.

LUUKOPU

*Kaksi koiraa kuutamolla
kinasteli luista.*

*Mistä riita alkoi?
Kumpikaan ei muista.*

*Koirat haukkui toisiaan
parin viikon verran,*

*hyvät välit rikkoutuivat
siinä pahan kerran.*

*Veren maku suussa koirat
asioita puivat.*

*Riita jatkui loputtomiin
– ja luut pilaantuivat.*

Jukka Itkonen

Runon aiheuttamien assosiaatioiden vaihteluun vaikuttaa kohosteisuus. Kohosteinen kieli eroaa normaalista kielenkäytöstä. Se voidaan jakaa kahteen lajiin: poikkeavuuteen ja parallelismiin. Poikkeavuus on sääntöjen rikkomista, joka ilmenee sanavalinnoissa ja lauserakenteissa. (Kantokorpi, Lyytikäinen & Viikari 1990, 44–45).

Poikkeavuutta on neljää eri lajia: tilastollinen poikkeavuus, kielikuvat, sisäinen poikkeavuus ja lajin käytäntöjen rikkominen. Runon kieli voi poiketa tilastollisesti normaalista kirjakielestä. Toki on vaikea vetää sitä rajaa, joka erottaa normaalin ja epänormaalin kielenkäytön. Tilastollinen

poikkeavuus on poikkeavuuden lajeista vähiten kohosteinen. Se edustaa yhdessä trooppien kanssa kielellisen tason ilmiötä. Kielikuvat eli troopit ovat varsin yleisesti käytetty tehokeino. Sisäinen poikkeavuus ja lajin käytäntöjen rikkominen puolestaan ovat poikkeamia kirjailijan tai yhteiskunnan luomista konventioista. Sisäinen poikkeavuus on teoksessa itsessään asetettujen sääntöjen rikkomista. Vastaanottajan kannalta lajipoikkeamien tunnistaminen on kaikkein vaikeinta, koska se edellyttää kirjallisuuden lajien tuntemusta. (Kantokorpi, Lyytikäinen & Viikari 1990, 43–47).

Parallelismi puolestaan on ylimääräistä säännönmukaisuutta, joka käyttää hyväkseen toistorakenteita. Säejako on parallelismin peruseriaate ja lyriikan konventioista syvin. Se auttaa lukijaa tunnistamaan runon runoksi. Parallelismin ilmenemismuotoja ovat muiden muassa riimi, runomitat ja säkeistörakenteet sekä mitattoman runon rytmiä jäsentävät toistorakenteet. Parallelismi rakentuu taukojen, tekstin ja sen toiston vuorottelulle ja sille ominaista on epäsymmetrian ja kontrastin hakeminen. (Kantokorpi, Lyytikäinen & Viikari 1990, 48–50). Esimerkiksi tästä käy Kirsi Kunnaksen runo Kattila ja Perunat, joka löytyy muun muassa Tiitiäisen satupuusta (1956). Kunnas käyttää hyväkseen redundanttia ainesta (ylimääräistä toistoa) kiireen vaikutelman kuvaamisessa sekä onomatopoeiaa jäljitellessään kattilan ääntä. Myös säkeistö rakenne tukee runon kiireistä sanomaa.

KATTILA JA PERUNAT

*Olen aivan höyrypäinen,
ihan kiehun ja sihisen
kuin sähköinen,
sanoi kattila
ja nosti hattua
pshiih*

*ihan kiehun ja kihisen
ja puhisen, pihisen
syljen, sihisen
sähisten, kähisten
ja kiukusta rähisten,
sanoi kattila
ja nosti hattua
pshiih*

*Voi tätä hoppua hoppua hoppua
huusivat perunat, voi tätä hoppua
ei tule loppua loppua loppua
polkata täytyy polkaa, polkata polkkaa
kiireistä aikaa, tulta on kengissä
laukata täytyy laukkaa, laukata laukkaa
ei ole tolkkua millään, ei ole tolkun tolkkua
kolkata täytyy kolkkaa, kolkata kolkkaa
hyvä jos pysymme hengissä, hengissä, hengissä
voi tätä hoppua hoppua hoppua
ei tule loppua.*

Kirsi Kunnas

Lyyrisen ilmaisun keinoja, joissa sanan merkitys muuttuu ratkaisevasti sen kirjaimellisesta merkityksestä, sanotaan troopeiksi. Niiden tulkinta vaatii lukijalta irtautumista kirjaimellisesta tulkinnasta ja siirtymistä kuvainnolliseen lukutapaan. Hyvinkin erilaiset ilmiöt voidaan kuvakielen avulla yhdistää toisiinsa. Trooppeihin luetaan esimerkiksi absurdit ilmaukset eli paradoksit, kahden vastakkaisen merkityksen omaavan sanan yhteenliittymä eli oksymoron, esimerkiksi ”pikkujättiläinen”, ja pleonasmi, jonka ilmaisuvoima perustuu toistoon, redundantin aineksen käyttöön. (Kantokorpi, Lyytikäinen & Viikari 1990, 75,82.)

Runon kuva erotetaan troopeista, sillä se ei vaadi kirjaimellisen tulkinnan muuttamista kuvaannolliseksi. Kuva voi kattaa kokonaisen runon tai olla sen osana. Kuvassa esitetään jokin kontekstistaan irrallinen, yksittäinen tapahtuma, jota ei voi kuvata toisin sanoin. Runon kuva hidastaa lukemista ja keskittää lukijan ajatukset sanottuun ja näin pyrkii välttämään pikaisia yleistyksiä tulkinnassa. (Kantokorpi, Lyytikäinen & Viikari 1990, 76–77.)

Symboli ja allegoria ovat merkitykseltään melko kiinteitä. Ne perustuvat kirjalliseen perinteeseen ja kulttuuriin. Symboli on sana tai ilmaus, joka viittaa johonkin itsensä ulkopuoliseen sanaan tai ilmaisuun, jolla puolestaan on jokin yleensä kulttuurisidonnainen laajempi merkitys. Esimerkiksi kirkolliset värit symboloivat kirkkovuoden eri tapahtumia, joilla on oma tunnelatauksensa. Allegoria puolestaan on useista symboleista ja niiden tulkinnoista muodostuva kokonaisuus. Sekä symboli että allegoria vaativat lukijaltaan viittaussuhteiden tuntemista. Runoilija antaa lukijalleen vihjeitä,

avaimen runon symbolisuuden tulkintaan, mutta joskus avainta on vaikea löytää sen kulttuuri- ja aikasidonnaisuuden vuoksi. (Kantokorpi, Lyytikäinen & Viikari 1990, 78, 80, 82.)

Metafora eroaa symbolista ja allegoriasta kyvyllään luoda uutta. Se käsittää kokonaisen ajatuksen ja tuo uusia merkityksiä niin aineelliseen kuin henkiseenkin todellisuuteen. Jotkin metaforan lajeista ovat saaneet itsenäisen troopin aseman; personifikaatiossa jollekin elottomalle olenolle tai käsitteelle annetaan inhimillisiä piirteitä, synestesia kertoo vastaavuudesta kahden eri aistiryhmään kuuluvan ilmauksen yhteydestä. Metonymia merkitsee jonkin läheisesti tarkoitteeseen liittyvän asian nimen käyttämistä koko tarkoitteen kuvana. Kuningasta kuvaamaan voidaan käyttää esimerkiksi pelkkää valttikkaa. Jos osaa käytetään kokonaisuuden symbolina, kyseessä on synekdokee. (Kantokorpi, Lyytikäinen & Viikari 1990, 82–83.)

Runoja ja niiden kuvakieltä voi tulkita monin eri tavoin. Jean Cohenin kehittämä malli (1966) tunnetaan nimellä metaforisen reduktion strategia. Hänen mukaansa runojen ja niiden kuvakielen tulkitseminen tiukan kirjaimellisesti johtaa umpikujaan ja siksi tulkinnan avuksi tarvitaan metaforia. Metaforinen reduktio on strategia, jota lukija käyttää luodakseen runolle ymmärrettävän sisällön. Hän muuttaa metaforan avulla runossa havaitsemansa poikkeavuuden mielekkääksi tulkinnaksi. Tätä prosessia voidaan verrata kääntäjän työhön. (Kantokorpi, Lyytikäinen & Viikari 1990, 86.)

Benjamin Hrushovski on kehittänyt runojen tulkintaan viitekehysanalyysin (1984). Tässä mallissa tukeudutaan ihmisen yksilöllisiin ja kulttuurisidonnaisiin viitekehyksiin. Lukija ei ole ”tabula rasa”, vaan hänellä on tietoa ja kokemuksia maailmasta. Näihin viitekehyksiin (kuolema, ihmiskohtalo, luonto) hän suhteuttaa lukemaansa. Lukija etsii runoista viitekehyksiä, jotka ovat usein myös päällekkäisiä. (Kantokorpi, Lyytikäinen & Viikari 1990, 89–91.) Esimerkiksi Ilpo Tiihosen runokirjassa Rinkeli Ronkeli (2001) esiintyvässä ”rimelikissä” eurooppalaisen populaarikulttuurin historiaa tunteva aikuinen tunnistaa helposti kuka on ollut runon alkuperäinen innoittaja. Lapselta tällainen viitekehys puuttuu ja hän kokee runon aivan toisin kuin Lennonin kohtalon tunteva aikuinen.

*Kitaransoittaja, mies Liverpoolista
sai surmansa sala-ampujan kuulista.
Mies muistetaan vieläkin
hienosta nauhasta,
jolla hän esitti laulunsa rauhasta.*

Ilpo Tiihonen

Runoja voidaan tulkita myös analysoimalla sanastoa. Sanaston analyysimalli (1974) on Juri Lotmanin kehittämä. Runon analyysi on tällöin lauseopin ja runon kielen merkitysopin (semantiikan) kuvausta. Tässä mallissa sanastoa luokitellaan sanaluokittain. Luokittelun lisäksi Lotmanin mallin avulla pyritään paljastamaan jännitteitä ja vastakkainasettelua runossa. (Kantokorpi, Lyytikäinen & Viikari 1990, 87–88.)

Runo, mitta ja rytmi liittyvät lähtemättömästi yhteen. Runomittaoppi eli metriikka on haastava kielentutkimuksen ala, jonka rajaamme pro Gradu-tutkimuksemme ulkopuolelle. Luonnollinen kieli ja runomitallinen kieli ovat kuitenkin helposti erotettavissa toisistaan, vaikka ei olisi runouden metriikkaan syvällisesti perehtynytäkään. (Kantokorpi, Lyytikäinen & Viikari 1990, 50, 52).

2.2 Lastenrunous

Runomitta on runon rytmin ohella tärkeässä asemassa varsinkin lastenrunoissa. Runomittaa voidaan kuvata eräänlaiseksi poljennoksi. Se ”syntyy sanojen rytmistä, tavujen määrästä ja niiden nousuista ja laskuista, säkeistä, säepareista ja säkeistöistä”. Vapaa runomitta on suomalaisen lastenrunouden tyypillinen piirre. Myös vapaamitallisilla runoilla on poljento, joka perustuu toistojen, taukojen sekä säkeiden ja säkeistöjen vuorovaikutukseen. Aikamuoto on lastenrunoissa tavallisesti preesens ja aiheet ovat hyvin konkreettisia. Kertoja on usein ulkopuolinen. (Heinonen 2001, 125.) Risto Rasan runo Toukka tiskaa on esimerkki runosta, jossa vapaamitallisen runon ominaispiirteet ovat selkeästi näkyvissä.

TOUKKA TISKAA

*Omenan kuoressa on reikä.
Jos siihen painaa korvansa kiinni
ja kuuntelee tarkasti,
voi veden ja tuulen ääniltä erottaa
astioiden helinää.*

Toukka tiskaa.

(Jaatinen, S. (toim.) 1997, 142.)

Runojen aiheet ja tapahtumapaikat kattavat lapsen maailmaa (Heinonen 2001, 129.) Suosittuja aiheita ovat olleet muun muassa eläimet, luonto, koti, koulu ja ihmissuhteet. Vaikka runojen tuleekin olla lapsille ymmärrettäviä, on niiden tarjottava myös sopivia kielellisiä haasteita. Lapselle sopivassa määrin esitetyt uudet käsitteet ja ajatusmallit laajentavat hänen maailmankuvaansa. Halu oppia uutta syntyy, kun vastaan tulee jotakin uutta ja arvoituksellista. Salaisuuden selvittämiseen löytyy aina intoa vaikka vahingossa samalla oppisikin jotakin.

Lastenrunoissa käytetään usein hyväksi äänteellistä kuviointia. Hrushovskin esittelemä jäljittelevä äännetoiston laji (äänteellisen kuvioinnin mimeettinen funktio) esiintyy usein lastenrunoissa onomatopoeian muodossa. Tällöin äänteellinen toisto jäljittelee luonnonilmiöitä (esimerkiksi suhista ja kaakattaa). Toinen äänteellisen kuvioinnin funktio on luonteeltaan ekspressiivinen, se siis pyrkii tunnetilan, ei niinkään tarkoitteeseen liittyvän äänen, jäljittelyyn. Kolmas Hrushovskin funktioista on fokusoiva toisto, joka keskittää lukijan huomion äänneiden toistoon. Nämä erilaiset äänteellisen kuvioinnin käyttötavat voivat esiintyä runoissa myös päällekkäisinä. Viimeinen äänteellisen kuvioinnin funktio on neutraali äännetoisto. Runon kieli voi joskus olla hyvinkin paljon luonnollisen kielen kaltainen. (Kantokorpi, Lyytikäinen & Viikari 1990, 69–72). Näin on esimerkkirunossa Kaarina Helakisan kokoelmasta Posetiivi (1976).

NEEKERILAPSI

*Joku komensi neekerilapsia
– käski uurastaa, käski totella,
käski olla vaiti ja siivota.*

*Mutta mitä se neekeri siivoais,
kun ei sillä ole taloa?
Eikä neekerin vauvat
voi kylpeä vannassa.
Eikä neekerin äiti voi lattiaa puunata
vaikka tahtoisikin,
kun ei niiden kaislatalossa
ole korkkimattoa.*

Kaarina Helakisa

2.3 Suomalaisen lastenrunouden historiaa

Alun perin kirjoitettua kieltä ei ole tarvittu lapsille runoilemiseen, vaan perinne on kulkenut suullisesti sukupolvelta toiselle. Runojen muistamista on auttanut niiden kalevalamittaisuus ja riimillisuus. (Lipponen 2001, 86.) Lyriikassa voidaan havaita musiikillisia piirteitä; lyriikan ja musiikin kehitys onkin ollut rinnakkaista. (Allenius & Väyrynen 1993, 25). Sekä musiikkiin että lyriikkaan olennaisesti liittyvä rytmi on kaikkina aikoina edesauttanut runojen säilymistä.

Kirjoitetun materiaalin niukkuuden vuoksi samoja runoja esitettiin eri muodoissa kylästä ja pitäjästä toiseen. Tämän vuoksi näistä runoista ei ole olemassa yhtä oikeaa varianttia, vaan kaikki versiot ovat yhtä oikeita ja arvokkaita. Runojen esittäjä ei myöskään tarvinnut erityistä oppia tehtävänsä, vaan runoilu oli luonnollinen osa arkea. (Lipponen 2001, 86.)

Runot olivat koko perheen perinnettä. Runoja käytettiin laulamiseen, loruiluun ja loitsimiseen. Lisäksi ne saattoivat olla osa leikkiä. Runot olivat usein monikäyttöisiä ja esitystapaa vaihtamalla ne sopivat moniin tilanteisiin. Esimerkiksi nykyisin pelkästään lastenrunona tunnettua Onnimanni-runoa käytettiin sekä lastenrunona että loitsuna. (Lipponen 2001, 88-89.)

*Oli ennen Onnimanni,
Onnimannista matikka,
matikasta maatapöllö.
maatapöllöstä pöperä,
pöperästä pöytärikki,
pöytärikistä sotikka,
sotikasta Suola-Matti,
Suola-Matista matikka,
matikasta maatapöllö. Jne.*

(Lipponen, U. 2001, 98.)

Runoja käytettiin monissa eri tilanteissa. Kylvetysloruja loitsittiin jo heti syntymästä lähtien. *Ves voiteheksi, löyly hauteheksi, pien laps terveheksi!* Kehtolauluja on runsaasti ja niillä saatettiin ilmaista esimerkiksi tulevaisuuden toiveita tai tuudittajan mielialoja. *Mammais heijaa hempukkaa, punapäätä pampukkaa.* Lisäksi oli paljon viihdytysloruja, jotka oli suunnattu vanhemmille lapsille. *Tissis tassis tasajalka, mis on mejän mirriparka. Tääl on käynyt kananpoika, syönyt mirrin maitovoita.* (Lipponen 2001, 89–101.)

1800-luvun lopulla tulivat ensimmäiset lastenlyyrikot, jotka kirjoittivat suomeksi. Tätä ennen lastenlyriikkaa oli saatavilla ainoastaan ruotsin kielellä (esim. Topelius). Merkittävä osa tuon ajan lastenkirjailijoista oli opettajia, mikä näkyy heidän tuotannossaan. (Koski 2003, 9.) Leena Kirstinän mukaan lastenlyriikan määrän kasvuun vaikuttivat tuolloin nämä aktiiviset opettajat, jotka sepittivät uusia runoja muun muassa koulujen juhliin. Aktiivisiin lastenrunouden kehittäjäopettajiin kuului muun muassa Immi Hellén. (Tiitiäisen perilliset –seminaari 21.4.2005) Hän puhui runoissaan myös leikin ja elämänilon tärkeydestä lapselle. (Koski 2003, 9.) Kirstinä toteaa tuon ajan runouden kulkeneen vahvasti Topeliuksen jalanjäljissä. Runot olivat kasvatuksellisia ja herttaisia. Suosittuja aiheita olivat isänmaa, luonto, uskonto ja siveellisyys. Runoissa näkyi agraarinen maailmankuva. (Tiitiäisen perilliset –seminaari 21.4.2005)

1800- ja 1900-lukujen taitteessa suomalainen lasten- ja nuortenkirjallisuus kasvoi siis sekä laadullisesti että määrällisesti yhteiskunnan ja kulttuurin modernisoitumisen myötä (Huhtala 2003, 38). Sotien väliseen aikaan mennessä kasvu oli jo niin suurta, että lasten- ja nuortenkirjallisuus pystyivät erottumaan toisistaan omiksi ryhmikseen.

Nuortenkirjallisuuden syntyyn vaikuttavia tekijöitä olivat muun muassa yleinen elintason nousu 1920-luvulla sekä kaupunkilaisen elintavan ja lukutaidon yleistyminen. Vähitellen myös tyttöjen ja poikien erilaisia lukuhaluja alettiin ottaa huomioon. (Hakala 2003, 74.)

1950-luvun alussa suomalaiset lapset lukivat edelleen vuosisadan alun lyriikkaa (Koski 2003, 10). Leena Kirstinän mukaan lastenrunouden ilme alkoi muuttua vasta Kirsi Kunnaksen suomennettua englantilaisia nonsenserunoja ja koottua niistä Hanhiemon iloisen lippaan vuonna 1954. Tästä Kunnas sai kipinän kirjoittaa myös omaa suomenkielistä lastenrunouttaan. Runon muoto vapautui virsirunouden mallista ja Kunnaksen runot sisälsivät uudenlaisia musiikillisia rytmielementtejä. Runous ei rakentanut eri poetiikkaa ja filosofiaa lapsille kuin aikuisille, vaan kaikkia runon keinoja voitiin käyttää myös lastenrunoudessa. Kunnas käytti siis hyväkseen kaikkia runouden lajeja, jolloin eri-ikäiset lapset saivat lukea ikäkaudelleen sopivia runoja. Esimerkiksi äännehokemaiset runot oli suunnattu varhaisen kielen kehityksen vaiheessa oleville lapsille. Kielellisen leikin merkitys kasvoi lastenrunoudessa. (Tiitiäisen perilliset –seminaari 21.4.2005.) Kirsi Kunnaksen Tiitiäisen satupuun (1956) ilmestyttyä lapset saivat uudenlaista luettavaa. Tiukasti opettavaisten runojen aika oli ohi. Kirsi Kunnaksesta tuli modernin suomalaisen lastenlyriikan uranuurtaja. Hän toi Suomeen englantilaistyyppiset lastenkamarirunot sekä nonsenserunot. (Koski 2003, 10.)

JANSMAKKO ERIKOIS

*Marjan pikku sammakko
Hiivapalan söi,
Paisui niin kuin taikina
Ja päänsä kattoon löi.*

*Ja puhkas katon huis hais hois
Ja hotki pilvet huis hais hois
Ja popsi tähdet huis hais hois
Ja kuustakin söi palan pois
Ja aamusella auringon,
Huh auringon
Se vahingossa nielaisi
Ja poltti suunsa pahasti.*

*Marjan pikku sammakko
 Jansmakko Erikois
 Sanoi silloin kvo kvo kvo
 Kvo vadis vadis kvo kvo kvo
 Ja noitui noitui: trekators
 Simsalabim pors vors vors
 Ja sitten loikki pois.*

Kirsi Kunnas

1960- ja 1970-lukujen yhteiskunnalliset ja sosiaalipoliittiset muutokset toivat mukanaan uusia vaatimuksia lasten- ja nuortenkirjallisuudelle. Pedagogisuus ei enää ollut tärkeintä, vaan tilaa sai ns. uudistusvalistuksellisuus, jonka avulla lapsille pyrittiin tarjoamaan totuudenmukainen kuva maailmasta. Kaikki lasten- ja nuortenkirjallisuuden alalajit, mukaan lukien lastenlyriikka, pyrkivät suuren murroksen myötä irti vanhoista perinteistä. Lastenlyriikan uuden tien löytymistä auttoi se, että myös lastenmusiikki oli uudistumassa. Monien uusien laulujen sanat voitiin ymmärtää runona. Useat runot tulivat kovaan käyttöön lastenlauluina äänilevyjen yleistymisen myötä 1970-luvulla. Vähitellen lastenlyriikan miljöökkin laajeni. Esimerkiksi vuonna 1976 ilmestyneessä Kaarina Helakisan kokoelmassa Posetiivi esiintyvässä runossa seikkaillaan maaseudun sijaan Kruunuhaassa. Tapahtumat ovat siis vaihtuneet maalaismaisemasta kaupungin vilinään. Vihdoin runojen lapset saattoivat myös asettua vanhempiaan vastaan. (Heikkilä-Halttunen 2003, 216–217, 231.)

KRUUNUHAAN TARZAN

*Muuan erittäin villi nuori Tarzan
 – hän täytti kai eilen viisi –
 hurjaa vauhtia Helsingissä
 pitkin Liisankatua kiisi.*

*On tarzaneilla muoviset viikset
 ja irtonenä aivan uusi.
 On lempiruoka pulla ja lätyt
 ja nakit ja perunamuusi.*

--

Kaarina Helakisa

1980- ja 1990-luvulla lastenrunous oli edelleen mitallista ja loppusoinnullista, kuitenkin joitakin variaatioita syntyi. Olennainen osa lastenrunoutta oli huumori, varsinkin nonsense ja sanaleikit nousivat esiin. Edelleen runojen kertova luonne oli tärkeä. Suosituiksi tulivat myös tietyn sisällön tai kielellisen periaatteen mukaisesti tehdyt runosarjat. Tämän periaatteen mukaisesti on tehty muun muassa Pia Perkiön *mitä jos* -kysymyksiin alkavat kuvittelurunot ja Kaarina Helakisan *kissa-aakkoset*. Vähitellen lastenrunon aiheiksi kelpasivat myös aivan ennalta-arvaamattomat aiheet, kuten roskalaatikko (Tuula Korolainen, Enkeli ja poliisi, 1990) tai Kaupan ikkunan tissiliivit (Ilpo Tiihonen, Ei-Kaj Plumps: hyppyjä Helsinkiin, 1989). (Grünthal 2003, 240–242.)

Usein lasten- ja nuortenlyriikan raja saattaa hämärtyä. Rajan hämärtymistä edesauttavat kuvallinen kerrostuminen, merkitysten päällekkäisyys tai konkreettiset tapahtumat, jotka johtavat filosofiseen pohdintaan. Esimerkiksi Jukka Itkosen runon Lammen rannalla lukijoina voivat olla sekä lapset että nuoret. (Grünthal 2003, 242.)

Lammen rannalla

*Nostin lammesta vettä.
Sain saaviini kuun,
Pyöreän kuun kuvajaisen.*

*Vettä maistoin ja join.
Saavin saunalle toin.*

Tunsin oloni loistavaksi.

Jukka Itkonen

Monissa lastenrunoissa hyödynnetään jo aikaisemmin ilmestynyttä aikuistenlyriikkaa. Esimerkiksi Kalevala on toiminut monien lastenlyriikoiden innoittajana. Muun muassa Ilpo Tiihosen kokoelma Antero Vipuliini ja taikatakki on rinnakkaiskertomus Väinämöisen seikkailuille. Myös Hannele Huovi on hyödyntänyt töissään Kalevalaa, lähinnä kalevalamittaa. (Grünthal 2003, 242–243.)

1900-luvun lastenlyriikka on ajautunut kauas topeliaanisen lastenlyriikan perustasta, kodista, uskonnosta ja isänmaasta. Nykypäivän

lastenrunous ei ole luonteeltaan opettavaista ja yhteiskunnan ja ympäristön tila eivät ole ensisijaisia aihepiirejä. 1990-luvun runoissa liikutaan yleensä kaupungin asfalttikaduilla ja runoissa tulevat esiin kaupunkiympäristölle ominaiset asiat ja ilmiöt, kuten päiväkodit, tavaratalot, pankkikortit ja alennusmyynnit. Oma perhe tai vanhemmat ovat harvoin lyriikan kohteena, sen sijaan isovanhemmat ovat. Isovanhempien rooli runoissa on kuitenkin muuttunut. Enää eivät mummot kudo sukkaa keinutuolissa, vaan tekevät jotakin kaupunkilaismummolle sopivampaa. Rakkausrunojakin lastenlyriikan piirissä esiintyy ja eläimet ovat edelleen merkittävässä asemassa. Maatalon eläinten paikan ovat vain ottaneet erilaiset fantasiaeläimet. Uskontokaan ei enää ole lastenrunojen aiheena, joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta. (Grünthal 2003, 245–247.)

Kansainvälistyminen on ollut erityisen voimakasta 1990-luvulla, mitä ei, yllättävää kyllä, lastenlyriikasta huomaa. Korkeintaan lastenrunoissa esiintyy vierasperäisiä paikannimiä sen vuoksi, että ne kuulostavat hauskoilta, ei siksi, että niissä olisi itse käyty. Kaiken kaikkiaan 1900-luvun loppupuolen suomalaista lastenlyriikkaa voidaan kuvailla valoisaksi ja positiiviseksi maailmaksi, jossa lapsen on turvallista kehittyä. (Grünthal 2003, 247.)

2.4 Suomalaisia lastenrunoilijoita

Jotta voisi ymmärtää suomalaista lastenrunoutta, on syytä tuntea myös tärkeimpiä lastenrunouden klassikoita. Esittelemme tässä heistä muutaman; Immi Hellénin, Alli Nissisen ja Arvid Lydecken. Pidämme tärkeänä tutustua myös niihin runoilijoihin, jotka tulevaisuudessa ja ehkä jo nyt voidaan laskea klassikoiden joukkoon. Siksi kerromme tässä kappaleessa hieman myös heistä; Kaija Pakkasesta, Kirsi Kunnaksesta ja Kaarina Helakisasta.

Suomalaisen lastenrunouden tuotteliampana klassikkona pidetään Immi Helléniä (1861–1937). Hellén oli ammatiltaan opettaja ja hän työskenteli myös lastenlehden toimittajana. Hänen runonsa on useimmiten kirjoitettu romanttis-kristillisesti Topeliuksen hengessä ja suosittuja aihepiirejä olivat koti, luonto ja isänmaa. Hellénillä oli vahva luottamus lasten viattomuuteen ja siksi hän ei ole kirjoittanut valistuksen aikakaudelle

tyypillisiä varoitusrunoja. Raittius- ja eläinsuojeluaate sen sijaan näkyvät selvästi hänen tuotannossaan. Monet Hellénin runot ovat nykyisinkin paljon käytössä, useat niistä laulun muodossa (kuten esimerkiksi *Maan korvessa kulkevi lapsosen tie*, *Kas kuusen latvassa oksien alla* ja *Kello löi jo viisi, lapset herätkää*). Immi Hellén oli suomenkielisen lastenkirjallisuuden ja -lyriikan tiennäyttäjää. (Heinonen 2001, 132; Koski 2003, 67, 70, 72, 74.)

Hellénin kanssa yhtäaikaan elänyt Alli Nissinen (1866–1926) toimi useissa erilaisissa tehtävissä. Hän työskenteli sekä opettajana, koulunjohtajana, toimittajana, suomentajana, kansanedustajana että kirjailijana ja runoilijana. Nissinen oli monipuolinen kirjoittaja ja teki myös aapisia ja oppikirjoja. Hänen lastenkirjoistaan käy vahvasti ilmi isänmaanrakkaus, moralistisuus ja opettavaisuus. Vaikka Alli Nissisen runot ovat tunnelmaltaan herttaisen nostalgisia, runojen kieli on kuitenkin yllättävän uudenaikaista. Monesti mukana on myös huumoria. Tunnetuin hänen lastenrunoistaan lienee Pikku juttu, joka on myöhemmin sävelletty myös lastenlauluksi (*...ja kerran iltasella / tuo kana ja kissanen / ne läksivät - mihin ja minne, / sitä yhtään tiedä en...*). (Heinonen 2001, 132–133; Koski 2003, 248–250.)

Klassikoiden nuorempaa sukupolvea edustaa Arvid Lydecken (1884–1960), joka tunnettiin kirjailijanimeltä Arvily. Hän oli ammatiltaan toimittaja, kustannusvirkailija ja kirjailija ja toimi Hellénin kanssa suomenkielisen lastenkirjallisuuden polunraivaajana. Myös Lydeckenin runoissa tulee voimakkaasti esiin Topeliuksen henki. Hänet muistetaan erityisesti Afrikka-aiheisista runoistaan, esimerkiksi *Telefoni Afrikassa* on hänen kirjoittamansa. (Heinonen 2001, 133; Koski 2003, 210.)

Suomalaisen lastenrunouden klassikoihin voidaan varmasti lukea myös Kaija Pakkanen (1915–2003). Hänet tunnetaan ennen kaikkea lastenkirjailijana vaikka hän alkuperäiseltä ammatiltaan onkin sairaanhoitaja. Pakkanen on kirjoittanut yli 30 lastenkirjaa ja hänen runotuotantonsa on julkaistu kokoomateoksena *Leikkimökin runokoppa*. Hän on toiminut myös suomentajana ja hänen käännöksiinsä kuuluvat muun muassa *Gunilla Bergströmin Mikko Mallikkaat*. Kaija Pakkasen runoissa tulevat esiin vammaisuus ja poikkeavuus, jotka ovat olleet lähellä kirjailijan sydäntä. Hän on tuottanut myös hokuja, joita on mahdollista hyödyntää puheterapiassa.

Runoissaan Pakkanen käyttää paljon me-muotoa, jolla hän pyrkii lisäämään yhteenkuuluvuuden tunnetta lukijan ja kirjailijan välillä. (Heinonen 2001, 134; Koski 2003, 262–264.)

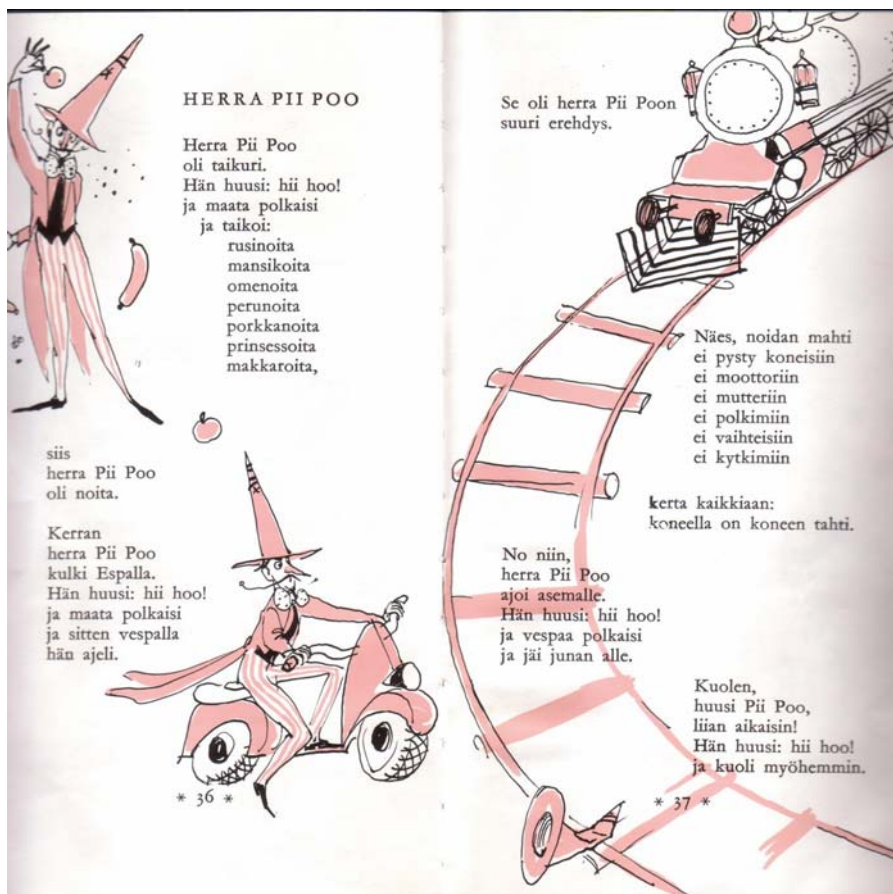
Kaija Pakkanen haluaa runoillaan edistää suvaitsevaisuutta. Hänen mielestään lapsia ei tule vaatia kohtaamaan sellaista, johon he eivät vielä ole valmiita. Aikuisten maailma on pidettävä erillään lasten maailmasta, jotta lapset saisivat olla lapsia mahdollisimman pitkään. Lasten tulisi saada löytää itse oma maailmankuvansa ja muodostaa mielipiteensä ilman aikuisten usein rajoittavaa ohjausta. Pakkasen runot käsittelevät lapsen lähiympäristöä, esimerkiksi leikkimistä. Hänet tunnetaan myös luonnon kuvaajana. (Heinonen 2001, 134; Koski 2003, 263–265.)

Kaarina Helakisa (1946–1998) on eräs aikamme arvostetuimmista lastenrunoilijoista ja hänen runoissaan yhdistyvät arjen ja mielikuvituksen maailmat. Kuten Kaija Pakkasen myös Helakisan runoudessa arvostetaan lapsen luovuutta ja vapautta tehdä omia ratkaisuja. Hänen runoilleen on luonteenomaista kekseliäs kielellä leikkittely ja pehmeät sanat kuten untuva ja nukka. Helakisa pitää tärkeänä myös sitä, että runoilla on yhteiskunnallinen sanoma ja monien runojen taustalla onkin jokin vakava teema. Monissa hänen runoissaan lasten mielikuvituksen ja viattomuuden maailma asettuu aikuisten tärkeilevää ja järkevää maailmaa vastaan. (Heinonen 2001, 135–136; Koski 2003, 55–57.) Helakisan mielestä on tärkeää aloittaa lasten kirjallinen kasvatusta jo hyvin varhain ja hän onkin kirjoittanut loruja myös aivan pienille lapsille. Erittäin tunnettu Kaarina Helakisan toimittama kokoelmateos on hieman vanhemmille lapsille suunnattu Pikku Pegasos (1980), johon on kerätty 400 runoa. (Koski 2003, 58–59.)

Kirsi Kunnas on lastenrunoutemme kaikkein tunnetuin kirjailija ja hänestä tuli modernin suomalaisen saturunouden edelläkävijä. Aluksi hän kirjoitti aikuisille, mutta Hanhiemon iloisen lippaan ilmestymisen myötä hänestä tuli myös lastenrunoilija. Kirsi Kunnas haluaa kuitenkin tavoittaa runoillaan myös aikuisessa olevan lapsen. Kunnas alkoi kirjoittaa englantilaisen lastenkamarirunouden pohjalta suomalaista lastenrunoutta, jossa huumorin ja satiirin keinoin käsitellään jotakin vakavampaa aihetta aikuisten maailmasta. Vuonna 1956 ilmestynyt Tiitiäisen satupuu täytti

suomalaiseen lastenrunouteen 1950-luvulla syntyneen aukon ja tämä teos on siitä saakka ollut seuraavienkin sukupolvien ahkerassa käytössä. Nykyaikainen versio Tiitiäisen satupuusta ilmestyi vuonna 1991 nimellä Tiitiäisen pippurimyly. Se on edeltäjänsä aikuismaisempi ja kyynisempi ja ottaa lisäksi voimakkaasti kantaa yhteiskunnan epäkohtiin. (Heinonen 2001, 134; Koski 2003, 168–169, 171, 177.)

Kirsi Kunnas on vuolas sanankäyttäjä ja hallitsee erinomaisesti mustan huumorin sekä ironian keinot ja käyttää niitä myös lasten runoissa. Hänen runonsa noudattavat usein kehärakennetta ja niille on tunnusomaista jokin tietty rakenne ja sisäkkäisillä maailmoilla leikittely. (Koski 2003, 176.) Leena Kirstinän mukaan kuvituksen merkitys on Kunnaksen runoissa suuri. Kuvitus täyttää tekstin aukkoja ja vastaa joihinkin sen herättämiin kysymyksiin typografisen sommittelun keinoin. Tämä on tyypillistä myös lapsille; he täydentävät usein kirjoitustaan kuvilla. Seuraavassa Tiitiäisen satupuussa (1956) ilmestyneessä Kirsi Kunnaksen runossa kuva ja runo toimivat yhtenä kokonaisuutena toisiaan täydentäen.



Kirsi Kunnaksen runoissa lapsi ja runon kertoja toimivat samalla tasolla ja ovat yhdessä ihmettelemässä maailmana menoa. Aikaisemmin runon kertoja katsoi runon lukijaan alaspäin, Kunnas asettuu samalle tasolle lapsen kanssa. Hän ei pyri runoissaan jäljittelemään ulkopuolista todellisuutta, vaan luomaan aivan uusia kuvia ja rytmejä. Kunnas puolustaa erityisesti runon musikaalisuutta jättäen sen kuvallisuuden pienempään rooliin. Tiitiäisen satupuusta (1956) löytyvässä Haitulan laulussa Kunnas kuvaa omaa suhdettaan runouteen ja vertaa sitä Tuomas Anhavan kuvalliseen tyyliin:

Haitulan laulu

*Veisaisinpa virsiä
jos muistuttaisin Kirsiä.
Jos muistuttaisin Tuomasta
lakkaisin lauluja luomasta.*

Kirsi Kunnas

Vaikka Kunnaksen runoja ei varsinaisesti voi kuvata virsiksi, niistä löytyy Kirstinän mukaan kuitenkin musiikkiin yhdistettävä selkeä rytmi ja poljento (Tiitiäisen perilliset –seminaari 21.4.2005).

Seuraavaksi esittelemme runoilijoita, joiden runoja tutkimuksen kohteena olevissa oppikirjoissa esiintyi kaksi tai enemmän. Jo edellä esitellyistä runoilijoista tähän joukkoon kuuluvat Kaija Pakkanen, Kirsi Kunnas ja Kaarina Helakisa. Lisäksi seuraavilta lastenrunoilijoilta on tutkimuksen kohteena olevissa oppikirjoissa vähintään kaksi runoa: Martti Haavio, Jukka Itkonen, Mikko Perkoila, Ester Ahokainen, Tittamari Marttinen, Hannele Huovi, Tuula Korolainen ja Leena Laulajainen. Ensimmäisen luokan oppikirjoissa runon kohdalla ei ole erikseen mainittu runon kirjoittajaa, joten oletamme, että ensimmäisen luokan oppikirjojen runot ovat kirjan tekijöiden käsialaa.

Martti Haavio (1899–1973) oli eräs modernismin polunraivaajista ja hän työskenteli lastenkirjallisuuden parissa 1930-luvun puolivälistä 1960-luvun alkupuoliskolle asti toimittaen muun muassa aapis- ja lukukirjoja. Hän oli sekä tiedemies että monipuolinen kirjailija, joka tunnetaan myös nimimerkistä P. Mustapää. Haavion runoille ominaisia piirteitä ovat

voimakas tyylittely ja huumori sekä omaperäiset runokuvat ja runon rytmitys. Haavion lastenrunojen sarja alkoi vuonna 1937 Iloisen aapisen runojen myötä. Iloisen aapisen jälkeen runoja on ilmestynyt myös muissa aapisissa ja Iloisessa lorukirjassa. Martti Haavio myös suomensi vieraskielisiä runoja ja oli kääntäjänä varsin vapamieleinen. Alkuperäinen teksti antoi vain lähtökohdan hänen omalle tulkinnalleen. (Koski 2003, 44–49.)

Haavion runoissa aihepiireistä korostuvat luonto ja rakastetun kaipaus. Luonto muodostaa usein viitekehyksen, jonka ympärille runo muodostuu. Myös eläimet ja varsinkin linnut ovat vahvasti esillä Haavion runoissa ja saduissa. Eläimiä hän käytti joko luomaan tunnelmaa tai symboloimaan asioita tai tapahtumia. Haavion kirjoittamissa runoissa on sävyeroja, jotka tulevat ilmi kun tarkastelee eri aikakausina kirjoitettuja runoja. Vanhimmista runoista käy ilmi opetustarkoitus, kun taas myöhemmät runot ovat leikkisiä ja sadunomaisia. Eräs Martti Haavion kuuluisimmista runoista on varmasti *Laulu Nukku-Matista (Joka ilta, kun lamppu sammuu / ja saapuu oikea yö, / niin Nukkaumatti nousee / ja ovelle hiljaa lyö)*. (Koski 2003, 49–50.)

Jukka Itkonen (1951–) tunnetaan monipuolisena taiteen tekijänä. Parhaiten hänet tunnetaan runoistaan, mutta hän on kirjoittanut myös romaaneja, teatteri- ja tv-näytelmiä sekä kuunnelmia. Lisäksi hän on suomentaja, sanoittaja ja kuvataiteilija. Jukka Itkosen runoissa teemat ja tunnelmat vaihtelevat suuresti, mutta hänen runoissaan myös modernit eläinfaabelit ovat vahvasti läsnä. Lisäksi usein esiintyviä teemoja ovat kasvaminen ja kehittyminen ihmisenä. Joskus Itkosen runoissa on mukana myös anarkistisia ja yhteiskuntakriittisiä kannanottoja sekä inhimillisten heikkouksien kuvausta. Suurin osa Jukka Itkosen lyriikasta on huumoria naivistisin keinoin. Hänen runojensa riimit ovat usein epäsymmetrisiä ja Itkonen rikkookin säännönmukaisuuksia ja riimillistä loruperinnettä tarkoituksella. Jukka Itkosen runoissa esiintyy sekä modernia puhekieltä että naiivia sanankäyttöä. Hänelle ovat ominaisia myös erilaiset sanaleikit ja sanojen monimerkityksellisyyden hyväksikäyttö. Jukka Itkonen on tunnettu monista teksteistään, mutta varmasti tunnetuimpia on laulu Itkan rättisitikasta. (Koski 2003, 97–98, 100–104.)

Mikko Perkoila tunnetaan lähinnä lastenmusiikistaan. Hänen tuotantonsa on laaja ja hän on kekseliäs ja taitava sanankäyttäjä. Perkoilan laulut ovat usein pieniä tarinoita, jotka avaavat uusia näkökulmia moniin tuttuihin asioihin ja ilmiöihin. (Perkoilan kotisivut 4.7.2005)

Ester Ahokainen (1907–1989) oli opettaja ja kirjailija, joka ehti elämänsä aikana kirjoittaa yli 300 runoa ja häntä onkin pidetty Immi Hellénin työn jatkajana. Ester Ahokaisen runoista käyvät ilmi eettiset ja hyveelliset arvot sekä leikki ja elämänilo. Runojen aihepiireinä ovat sekä koti ja koulu että luonto. Varsinkin hänen varhaisessa tuotannossaan on kuvattu paljon metsää ja hänen eläimensä ovat saaneet inhimillisiä piirteitä. Ahokaisen kasvatukselliset tarkoitukset käyvät hyvin ilmi hänen luontorunoistaan, jotka usein ovat opettavaisia. Joissakin hänen runoissaan luonto ja kaupungin kiireinen elämä kilpailevat keskenään ja mukana on myös vanhoista taidesaduista peräisin olevia keijuja ja tonttuja. Ester Ahokainen tunnetaan eri kirjallisuudenlajien yhdistelijänä. Ester Ahokainen jatkaa Immi Hellénin viitoittamalla polulla suosiessaan raittiusaiheisia runoja. Ahokaisen aikana vanhempien ongelmiin pyrittiin näin vaikuttamaan lasten kautta. (Koski 2003, 26–29.)

Eräs Ester Ahokaisen tunnetuista runoista, Kellarissa torailtiin, on otoksemme ainut runo, joka esiintyy molemmissa tutkimuksen kohteena olevissa kirjasarjoissa. Ahokainen käytti paljon kalevalaista sanontatapaa, mutta sekoitti vanhahtavaa tyyliä myös puhekieleen. Hänet tunnetaan myös riimittelyn suosijana ja sointuisuus olikin hänelle tärkeää. Ahokaisen runojen rytmillisuus ja sointuisuus ovat vaikuttaneet siihen, että hänen runoistaan on tehty paljon lauluja lapsille. (Koski 2003, 29–30.)

Tittamari Marttinen (1968–) on pitkään jatkuvan lapsuuden puolestapuhuja. Hän pitää tärkeänä rikkaan äidinkielen ja mielikuvituksen tarjoamista lapselle. Marttisen lastenrunot kuvaavat tyypillisesti arkista elämää, mutta arjen keskeltä paljastuu usein jotain yllättävää. Hän ei runojensa avulla pyri opettamaan, vaan tuo usein esiin aivan uudenlaisia lapsinäkemystä. Myös Tittamari Marttinen sekoittaa runoissaan uutta ja vanhaa. Riimit ovat hänelle tärkeitä ja vaikka hän kirjoittaakin monenlaista proosaa, on runous hänen omin lajinsa. Tittamari Marttinen on tuottelias runoilija ja kirjailija, joka on monille tuttu varsinkin Tuuliviiri-Siirin tuttavapiirin

kirjoittajana. Kyseisessä teoksessa lukijaa hauskuutetaan roolirunoilla, joissa yksi luonteenpiirre korostuu ja tuo mukanaan humoristisen vaikutelman. Usein Marttinen tuo huumoria esiin myös yhdistämällä samaan runoon kahta erilaista tyyliä (*Ritariäiti ratsastaa yössä / tuhat vispilää kimaltaa vyössä*). (Koski 2003, 220–228.)

Hannele Huovi (1949–) tunnetaan lapsen olemuksen pohdiskelijana, joka pyrkii tarkkailemaan maailmaa lapsen silmin. Huovin runot ovat usein kauniin lyyrisiä ja hän käyttää hyväkseen muun muassa pehmeitä sanoja, kauniita ja herkkiä mielikuvia, toistoa sekä fantasian keinoja. Hannele Huovi on kirjoittanut runoja sekä lapsille että aikuisille. Lisäksi hän on kirjoittanut kuunnelmia, näytelmiä, elokuvien käsikirjoituksia ja lastenlaulujen sanoituksia sekä työskennellyt toimittajana ja suomentajana. Huoville on ominaista, että hänen tuotannossaan kukin etsii rajojaan ja mahdollisuuksiaan. Tärkeää on oman persoonallisuuden ja mahdollisen erilaisuuden hyväksyminen. Myös hänen runoissaan vanha ja uusi yhdistyvät, esimerkiksi perinteisessä körötysleikissä voidaan mennä metrolla mummolaan. Hannele Huovi pitää ehdottoman tärkeinä pienille lapsille kerrottuja loruja ja runoja. Körötykset, kutittelut ja taputtelut vievät lapsen kehitystä eteenpäin. Näitä pienille lapsille tarkoitettuja loruja ja runoja on hänen kokoelmateoksessaan *Vauvan vaaka* lähes 80. Lapsille Hannele Huovi on tuttu myös aapisten lorujen tekijänä. Esikoululaisille ja ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille tarkoitettuja runoja on lähes 200. Huovi korostaa, että lorut ja runot auttavat lasta löytämään tiensä hyvin syvälle kielen alkulähteille. Lukemaan oppimisessakin auttaa, jos kieltä osaa rytmittää. (Koski 2003, 82–85, 87–88.)

Tuula Korolainen (1948–) on kauno- ja tietokirjallisuuden kirjoittaja, suomentaja, tutkija ja kriitikko, joka usein runoissaan etsii ja yhdistää vastakohtia ja leikkii niillä. Hänelle on ominaista myös täysin absurdien asioiden yhdistely, ajatusten muuttaminen kielelliseen muotoon ja ilmaisemattoman ilmaiseminen. Lisäksi hän käyttää usein pelkistettyä kieltä, rytmisiä runoja ja dialogeja. Korolainen ei ole Kirsi Kunnaksen tyylinen ”sanojen kieputtelija”. Tuula Korolaisen runoissa on yleensä paljon riimitystä, alkusointuja, huumoria ja onomatopoeettisia sanoja. Toki hän on kirjoittanut myös tunnelmarunoja. Kaikissa Tuula Korolaisen runoissa on jollakin tavalla

mukana hänen omaa näkemystään elämästä ja omaelämäkerrallista materiaalia. Korolainen ei halua kirjoittaa asioista, jotka ovat hänelle itselleen vieraita. Usein hänen runoissaan käsitellään tunteita, ihmissuhteita tai erilaisia elämänilmiöitä vakavasti, mutta huumoria tai sarkastisuutta hyödyntäen. (Koski 2003, 147, 151, 154, 157.)

Leena Laulajainen (1939–) on uudistanut suomalaista lastenrunoutta sekä lyyriseen että modernien proosa- ja kuvarunojen suuntaan. Hänen runoissaan kohtaavat toisensa sadut ja ajankohtainen todellisuus. Myös hänen runoissaan on luonto usein läsnä. Laulajaiselle ovat ominaisia kielikuvat, rytmillisuus ja myyttiset vertauskuvat. Monesti hänen runoistaan käy ilmi kansallisromanttinen henki. Hänen runonsa mahdollistavat monimielisyyden ja salaperäisen maailman synnyn. Lyhyet runot voivat olla mietelausemaisia. Laulajaista onkin kutsuttu runoilijana ”näkyjen näkijäksi”. Runojen teemoina esiintyvät usein minuuden etsiminen ja löytäminen sekä vapaudenkaipuu. Leena Laulajainen on kirjoittanut runoja, satuja, kertomakirjallisuutta ja esseitä. Hän on työskennellyt äidinkielen opettajana ja laatinut myös lukuisia äidinkielen oppikirjoja. (Koski 2003, 198–199, 201–202, 204, 206.)

2.5 Sanataiteen opetuksesta

Leena Kirstinän mukaan ”taiteellinen eli taidollinen tekijä on olennainen äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa, koska opiskellaan kieltä, jonka oppiminen on välttämätön edellytys päästä yhteyteen toisten ihmisten kanssa”. Puhutun kielen lisäksi tarvitaan kirjoitettua kieltä, joka vaatii käyttäjältään erityisiä taitoja kuten kirjoitustaitoa, ja lukutaitoa viestin vastaanottamiseen. Koska länsimaisessa yhteiskunnassa luku- ja kirjoitustaito luetaan yleissivistykseen kuuluviksi, on niihin liittyvää taidearvoa vaikeampi huomata. Sanataiteen vastaanottaminen on muita taiteen lajeja subjektiivisempaa. Muut taiteenlajit ovat aistillisesti helpommin havaittavissa esimerkiksi värien ja äänien kautta. Sanataiteen ymmärtäminen vaatii keskustelua sanojen, lauseiden ja jaksosten merkityksistä. Sanataiteen vastaanottaminen on siis vahvasti yhteydessä kognitioon. (Kirstinä 1998, 85.)

Sanataiteen perusopetuksesta on olemassa monenlaisia

näkemyksiä. Jokaisen opettajan tulee löytää oma tapansa opastaa lapsia sanataiteen maailmaan. Tässä on avuksi se, että on perehtynyt niihin erilaisiin käsitystapoihin ja menetelmiin, joita sanataiteen opetuksessa käytetään. Yhtä mieltä voidaan kuitenkin olla siitä, että sanataiteen oppimisessa tarvitaan luovuutta.

Alleniuksen ja Väyrysen mukaan luovuuteen ohjaaminen onkin sanataiteen opetuksessa kaikista tärkeintä. Luovuus on älyllistä toimintaa ja siihen sisältyy kyky tuottaa uutta. Luova prosessi on yksittäisen ihmisen luovan ratkaisun tekemistä ja luovuus edellyttää siksi vahvaa itseluottamusta. Luovuuteen ohjaamisessa on tärkeää saada oppilaat luottamaan itseensä ja ymmärtämään oma ainutkertaisuutensa. Tämä on mahdollista silloin kun opettaja kykenee myöntämään omat heikkoutensa ja tietämättömyytensä sekä arvostaa mielipiteitä ja yksilöllisiä ratkaisuja. Kehittyvä lapsi rakentaa persoonaansa ulkoisen palautteen ohjaamana, joten vaikka kopioitu tuotos voi näyttää varsinkin varhaisessa vaiheessa luovaa työtä esteettisemmältä, opettajan tulisi kannustaa luomaan uutta. Lapsen itseluottamusta voi lisätä koettamalla löytää työstä lapsen tarkoittama visio. Vision olemassaolo on oleellisempaa kuin itse toteutus. (Allenius & Väyrynen 1993, 18–21,27.)

Sanataiteen opetuksessa tulisi luovuuden lisäksi olla lähtökohtana elinympäristön tarkkailu ja ajattelun opettaminen (Allenius & Väyrynen 1993, 24–25). Mielestämme tämä tarkoittaa, että lapsen on haettava kertomustensa aiheet siitä maailmasta, joka häntä ympäröi ja josta hänellä on omakohtaisia kokemuksia. Näiden asioiden huomaamiseen ja tarkasteluun sekä niistä kertomiseen tarvitaan opettajan ohjausta. Kun lapsi oppii, kuinka hän voi kuvata yksinkertaisiakin asioita ympärillään, avautuu hänelle mahdollisuus myös fiktiivisempään elävään kerrontaan.

Luovuutta ei voi istuttaa lapseen väkisin. Sanataiteen perusopetuksen tarkoitus ei olekaan kasvattaa kaikista lapsista kirjailijoita. Opetuksen avulla on sen sijaan mahdollista antaa lapselle parhaat mahdolliset välineet, joita hyödyntämällä hän voi ottaa käyttöön omat lahjansa. Kaikki luovuus lähtee lapsen persoonasta. (Allenius & Väyrynen 1993, 28–29.)

Sanataiteen opettaminen voidaan ja tulisi aloittaa jo lapsen ollessa aivan pieni, sillä näin lapsen kielitaju kehittyy. Alkuun lapsi on

passiivinen kuuntelija aikuisen lukiessa hänelle satuja ja runoja. Kun lapsella on omakohtaisia kokemuksia sanataiteesta, alkaa hän vähitellen itse tuottaa pieniä satuja ja runonpätkiä. Myöhemmin lapsi oppii myös kirjoittamaan omia tarinoitaan. Omat kirjalliset tuotokset voivat aluksi olla hyvinkin lyhyitä, koska tekninen suoritus on niin raskas ja hidas. Näihinkin opettajan tulee suhtautua vakavasti ja kunnioittaen. Sanataiteessa kasvatuksellisenä tavoitteena on luoda uskoa lapsen omiin kykyihin. Kasvattajan tulee löytää jokaisen lapsen tekstistä jotakin hyvää, eikä kiinnittää niinkään huomiota tekstin oikeinkirjoituksen puutteisiin. Korjaamisen tulisi siis keskittyä alussa ainoastaan ymmärrettävyyttä häiritsevien virheiden korjaamiseen. (Allenius & Väyrynen 1993, 35–37; Kirstinä 1998, 90.)

Kuten jo edellä mainittiin, lapsen monipuoliset kokemukset kielestä ovat äärimmäisen arvokkaita. Sanataiteen opetuksessa tulisi rohkaista lasta oman lukuharrastuksen pariin. Jo lukeminen sinänsä on tärkeää, mutta ei sovi unohtaa luettavan laadun tarkastelua. Lapsia tulee opettaa tietoisesti ja kriittisestikin arvioimaan lukemaansa. (Allenius & Väyrynen 1993, 35; Kirstinä 1998, 90.) Mielestämme kriittisen lukemisen apukeinot ovat hyvä apu myös omia tuotoksia arvioitaessa.

Sanataiteen harrastuksen edellytyksenä on, että lukeminen on mielekästä, jopa nautinnollista. Jokaisen lukunautinto on ainutkertainen. Lukemisen voidaan sanoa olevan myös kirjoittamista, jossa lukija luo omaa tarinaansa kirjan tekstin kautta. (Kirstinä 1998, 90–91.) Kokemustemme mukaan lapsi saattaa olla hyvin innostunut joistakin tietäntyyppisistä kirjoista. Opettajan on tarkkaan harkittava millä tavoin hän lähtee opastamaan lasta monipuolisempaan kirjallisuusharrastukseen. Joskus on syytä olla tyytyväinen, että lapsi ylipäättään lukee jotakin. Alleniuksen ja Väyrysen mukaan kymmenvuotias lapsi nauttii seikkailutarinoista ja riimirunoista ja sukupuolten väliset erot alkavat tässä iässä näkyä selvemmin kuin aikaisemmin. Pojat suosivat kertomuksissaan toimintaa ja tytöt keskittyvät enemmän tunneperäisiin henkilökuvauksiin. (Allenius & Väyrynen 1993, 39–40.)

Harva lapsi lainaa kirjastosta omaehtoisesti runokirjan ja jotkut jopa ajattelevat, että runot ja lorut kuuluvat vain pikkulapsille. Runojen lukeminen saattaa olla työläämpää kuin ns. tavallisen lastenkirjan lukeminen,

eikä runon sanoma aina välttämättä täysin aukea. Silti ei kannata jäädä odottamaan, että lapsen lukutaito kehittyy aina vaan paremmaksi ja paremmaksi, sillä jo pienikin lapsi nauttii runoja kuunnellessaan. Runojen riimit, rytmit ja kielikuvat voivat olla nautinnollisia, kaikkea ei tarvitse aina perin pohjin ymmärtää. Myös lastenruno voi olla taide-elämys, joka synnyttää tunteita, ajatuksia ja mielihyvää. Runojen haastavuus johtuu monesta tekijästä. Opettajalla on mahdollisuus helpottaa lasten tutustumista runojen maailmaan. Opettaja voi auttaa lapsia ymmärtämään, että tutuilla sanoilla on runoissa usein poikkeavia merkityksiä ja runoilijalla on vapaus keksiä myös aivan uusia sanoja. Lisäksi vaikeuksia aiheuttavat runoissa esiintyvät poikkeavat lauserakenteet. Runojen lukemisessa kannattaa muistuttaa, että runoja luetaan eri tavalla kuin esimerkiksi tietokirjallisuutta. Jokainen saa lukea ja ymmärtää runon omalla tavallaan. (Koskipää, Töllinen & Wäre 1998, 218.)

Lukijaa auttaa teokseen sisälle pääsemisessä esimerkiksi draama. Tekemisen avulla teksti elävöityy ja muuttuu näkyväksi. Samalla pystytään vaivihkaa tutustumaan myös tekstin rakenteisiin. Näin lukija pääsee jälleen kirjoittajan rooliin. Luova kirjoittamien soveltuu osaksi draaman opetusta. Sen avulla omaksuu tekstin erittelytaitoja ja oppii arvioimaan omia kirjoituksiaan. Luovaa kirjoittamista tulisi jatkaa myös ylemmillä luokilla eikä pelätä opiskelijoiden fiktiivisten tuotosten sisältöä. (Kirstinä 1998, 91.)

Lastenrunouden kouluopetusta puolustava Helena Linna esitteli Tiitiäisen perilliset –seminaarissa keinoja, joilla runoutta voidaan käsitellä kouluissa. Hänen mukaansa kotoa tuleva loruperinne voi olla vähäistä ja näin asettaa haasteita koululle. Lastenrunouden opetuksen lähtökohtana tulisi olla kielellä leikkittely, jota voidaan harjoitella aluksi esimerkiksi riimipareja etsimällä. Linnan mukaan runoja voidaan opettaa kouluissa monin eri tavoin. Opettajat voivat tehdä lempirunoistaan runorasteja koulun seinälle. Oppilaat voivat vapaasti käydä lukemassa opettajien valitsemissa runoissa ja tutustua niiden valintaperusteisiin. Voidaan myös pitää runopäivä, jolloin jokainen oppilas tuo kouluun valitsemansa runon ja ne käsitellään yhdessä. Runoja voidaan etsiä myös jonkin teeman pohjalta esimerkiksi koskettavat tai iloiset runot. Runosta voidaan tehdä koko koululle suunnattu esitys. Tällöin runo

voidaan myös nauhoittaa. Esitykseen voidaan liittää tunnelmaan sopivaa musiikkia ja kuvia. Opetuksessa voidaan Helena Linnan mukaan käyttää myös niin sanottua summanmutikkaotantaa. Tällöin valitaan jokin runokirja summanmutikassa ja esimerkiksi jonkin laskun ($4 \cdot 5 = 20$) perusteella ratkaistaan sivu, jolta runo luetaan. Aluksi omien runojen kirjoittaminen voi olla vaikeaa. Valmista runoa voidaan käyttää apuna omien runojen keksimisessä. Luokka lukee yhdessä yhden valitsemansa runon, minkä jälkeen oppilaat jatkavat runoa pareittain. Helena Linnan mukaan runo ja tunteet on helppo liittää yhteen. Jo pienetkin oppilaat voivat valita oman tunnerunonsa ja tehdä siihen kuvituksen. Opettaja voi käyttää runoa myös vaikeiden asioiden käsittelyssä. Helena Linna kertoi Kaakkois-Aasian katastrofin jälkeen joululomalla (2005) miettineensä, kuinka käsittelisi tätä vaikeaa asiaa luokkansa kanssa. Omat sanat eivät tuntuneet riittävän ja Linna valitsi surusta ja ikävästä kertovia runoja, joita luki koulun alettua lapsille. Linnan mukaan runoja voi yhdistää myös kuvaamataidon opetukseen. Esimerkiksi Kirsi Kunnakselta löytyy varmasti käyttökelpoista materiaalia tähän tarkoitukseen (Tiitiäisen perilliset –seminaari 21.4.2005.)

Peruskoulussa kulttuurisen lukutaidon opettaminen korostuu. Ihminen tarvitsee maailman hahmottamiseen keinoja erilaisten signaalien kuten kuvien, sanojen ja äänien tulkintaan. Kieli on edellytys ympäröivän maailman ymmärtämiselle. Näin ollen on hieman hämmästyttävää, että uusimmassa peruskoulun opetussuunnitelmassa 2004 sanataidetta ei enää mainita omana osa-alueenaan toisin kuin vuoden 1982 opetussuunnitelmassa. (Kirstinä 1998, 91–92.)

Uudessa vuoden 2004 opetussuunnitelmassa mainitaan kuitenkin, että oppilaan tulisi harjaantua monipuolisessa viestinnässä. Lukeminen ja kirjoittaminen nähdään identiteetin ja itsetunnon rakentajina. Näitä tavoitteita voidaan mielestämme soveltaa myös lyriikan opetukseen. Jo oppiaineen nimikin, äidinkieli ja kirjallisuus, liittyy kokonaisvaltaisesti runouteen. Äidinkieltä tarkastelemalla oppilas harjaantuu kielen ilmiöiden tulkinnassa. Runous on lisäksi osa sanataidetta. Runouden käsitteleminen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa antaa myös mahdollisuuden opetussuunnitelmassa mainittuun käsitteiden oppimiseen. Uusien käsitteiden avulla oppilas kykenee opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti

kielentämään maailmaa ja omaa ajatteluaan paremmin sekä rakentamaan uusia maailmoja. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan kieltä tulee käyttää sekä oppimisen kohteena että välineenä. Runous antaa tähän hyvät edellytykset. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 46.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tulisi jatkaa jo kodeissa alkanutta kielen opetusta. Opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokkia 1–2 koskevassa osassa mainitaan, että lapselle tulee tarjota mahdollisuuksia kokea osallisuutta kulttuuristaan. Runous on keskeinen osa suomasta kulttuuria ja näin ollen tätä kohtaa opetussuunnitelmasta tulee soveltaa myös runouden opetukseen. Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteissa vuosiluokille 1–2 asetetaan tavoitteeksi, että oppilas ”tottuu tarkastelemaan kieltä, sen merkityksiä ja muotoja”. Alkuun tarkastelun kohteena pitäisi opetussuunnitelman perusteiden mukaan olla lapsen kielellisen kehitystason huomioonottavia lyhyehköjä ja tuttuja sanoja, joiden jälkeen vähitellen edetään oudompiin, pidempiin sanoihin. Uusien sanojen ja käsitteiden oppiminen runojen ja lorujen avulla motivoi kokemuksemme mukaan oppilasta. Vuosiluokkien 1–2 tavoitteissa korostetaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kokonaisvaltaisuutta ja arkeen liittyvää suullista ja kirjallista kommunikaatiota. Runouden suullinen perinne sopii täten näihin tavoitteisiin. Opettajan ääneen lukemat runot palvelevat opetussuunnitelman perusteissa mainittua elämyksellisyyden tavoitetta. Jo 1–2 luokilla voidaan harjoitella lukukokemuksen jakamista ja päätelmien tekemistä runoista. Alkuluokilla oppilaan tulee tavoitteiden mukaan ottaa huomioon kirjoitettua kieltä koskevia sopimuksia. Runot ovat yksi keino kielen sopimusten opettamiseen. On kuitenkin huomattava, että runoissa usein myös rikotaan kielen konventioita eli sääntöjä. Varmaa on, että runous rikastaa oppilaan ilmaisuväriä, mikä on yksi 1–2-luokille asetetuista tavoitteista. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 46–47.)

Opetussuunnitelman perusteiden äidinkielen ja kirjallisuuden yleisissä tavoitteissa 2004 mainitaan, että oppiaineen tulee perustua laajalle tekstikäsitteelle. 3–5 –luokkien kohdalla korostetaan erityyppisten tekstien käsittelyn tärkeyttä ja lukustrategioita sekä luetunymmärtämisen syventämistä. Tämän voidaan ajatella koskevan runojen tulkintaa hieman abstraktimmalla tasolla kuin 1–2 –luokilla. Erilaiset tekstityypit vaativat

erityyppisiä strategioita. Varsinkin runojen kohdalla on huomioitava usein hyvin kuvaannollinen kieli. Tavoitteina mainitaan myös tekstien herättämien ajatusten ilmaiseminen ja liittäminen oppilaan omaan elämään. Samoin kuin 1–2 –luokilla tämä tavoite liittyy läheisesti runojen tulkintaan. 3–5 –luokilla on edelleen tavoitteena laajentaa sanavarastoa. Tämä mahdollistuu lukemalla paljon ja käsittelemällä tekstejä ja monipuolisesti. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan sanoja tulisi aina tarkastella tekstiyhteydessä. Runokielessä usein käytetyt metaforiset käsitteetkin aukeavat ainoastaan alkuperäisessä ympäristössään. Tavoitteissa mainitaan myös puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien vertailun tärkeys. Runoudessa saman tekstin teho voi muuttua olennaisesti kun se lausutaan. Hyvänä esimerkkinä tästä ovat murrerunot. Tavoitteissa mainittuun kirjallisuuden ja muiden taiteenalojen vertailuun voidaan mainiosti käyttää esimerkiksi musiikkikappaleiden sanoituksia suhteessa runoihin. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 46–51.)

3 Lapsen kielellinen kehitys

Kieli on kommunikaatiojärjestelmänä avoin ja lapsi omaksuu siihen liittyviä sääntöjä vähitellen hyödyntäen kielen toistuvien rakenteiden lainalaisuuksia. Lapsi ymmärtää kielen eri tavalla kuin aikuinen. Kielen säännöt ovat lapselle tarpeellisia vain silloin kun ne edesauttavat viestintää. On myös niin, että kielen säännönmukaisuus tuo mukanaan osaamisen ja turvallisuuden tunnetta. Määrätyissä kehitysvaiheissa lapselle on aikuista tärkeämpää noudattaa kielen sääntöjä. Lapsi pystyy myös tuottamaan paljon uusia sanoja omasta näkökulmastaan kuten esimerkiksi 'hiihtimet' (sukset). (Korpilahti 1993, 99.) Vaikka kieli onkin kommunikaatiojärjestelmänä avoin, ei lapsi kuitenkaan ole kielellisessä kehityksessään täysin vapaa. Kieltä oppivan lapsen on omaksuttava ympäristön kielen mukainen sanasto, morfologia (sanojen rakentuminen), syntaksi (lauseiden rakentuminen) ja fonologia (sanojen ääntäminen). (Iivonen 1998, 10.)

Lapsen kielellinen kehitys on osa kokonaisvaltaista kehitysprosessia. Se on voimakkainta kahden ensimmäisen ikävuoden aikana. Kielellinen kehitys on sidoksissa kognitiiviseen, sosiaaliseen ja motoriseen kehitykseen. Kielen omaksumisen alkuvaiheessa on tärkeää kuuloinformaation huomioiminen, kommunikatiivisuuden omaksuminen, muistijalkien vakiintuminen, prosessien automatisoituminen ja peruskäsitteistön oppiminen. Jos lapsen puheen vastaanottamisen taidot eivät ole tarpeeksi kehittyneet, hän ei myöskään pysty tuottamaan omaa puhetta. Lapsen kielen kehityksestä saa parhaiten tietoa havainnoimalla lapsen aktiivista kielen omaksumista. Varhaisessa kielenkehityksen vaiheessa tärkeimmäksi nousevat sisältösanat, funktiosanojen jäädessä taka-alalle. Kieltä opetteleva lapsi sanoo vain tärkeimmän esim. 'Maija lelu'. Sanojen vakiintumisessa toimivuudella ja käsitteellisellä tuttuudella on merkittävä rooli. Lapsen käyttämää kieltä ei siis tule tulkita huonoksi kieleksi vaan ymmärtää ikäkaudelle tyypilliset piirteet. Lapsen on jo varhain kyettävä ottamaan huomioon kielen sisältämä merkityksellinen ja merkityksetön vaihtelu. (Korpilahti 1993, 99–101; Nieminen 1991, 27.)

Kieli kehittyy sekä biologisen kehitysrytmin mukaisesti että kulttuurillisten piirteiden avulla. Kieli on myös sosiaalisen kanssakäymisen

väline ja näin sen avulla on mahdollista tuoda esille tapoja, asenteita ja arvostuksia. Kieliyhteisön asettamat säännöt vaikuttavat myös kielen vastaanottamiseen. Lapsen kielenkehitys vahvistuu kun hän kokee tullessa ymmärretyksi. Luonnollista on, että rikkaassa kieliympäristössä kasvanut lapsi käsittelee kuulemaansa aivan eri tasolla kuin niukasti kielellisiä virikkeitä saanut ikätoveri. (Korpilahti 1993,101; Nieminen 1991, 33.)

Nykyisin oletetaan, että lapsen kielellinen kehitys alkaisi jo ennen syntymää (prenataalinen kausi) ja että tähän kehitykseen olisi mahdollista vaikuttaa. Kielen kehityksen ensimmäistä varsinaista vaihetta kutsutaan kuitenkin postnataaliseksi kaudeksi. Lapsi on tällöin 0–12 kuukauden ikäinen. Tämä kausi katsotaan alkavaksi lapsen ensimmäisestä äännähdyksestä ja päättyvän tilanteeseen, jossa lapsi ymmärtää aikuisten kieltä jo melko paljon. Hän pystyy myös kommunikoimaan äännähdysten avulla. Sanahahmojen kausi alkaa lapsen ensimmäisestä sanasta ja kestää puoleentoista ikävuoteen. Tälle kaudelle on tyypillistä aikuisten sanojen matkiminen. Tällöin lapsi ymmärtää myös sanojen symbolifunktion eli sanojen takana piilevän esineen tai asian. Systemaattisen fonologian kehityksen kaudella on tyypillistä, että 1,5–4-vuotias lapsi tunnistaa sanojen ja kielen rakenteita. Edellisen kauden äänneet katoavat ja lapsi käyttää vain harvoja sanarakennetyyppejä, joissa voi esiintyä paljon vapaata vaihtelua. Tällöin monet eri sanat voivat tarkoittaa samaa asiaa. Rajanveto viimeisen ja viimeistä edeltävän kauden välillä on vaikeaa. Tässä fonologisen viimeistelyn vaiheessa lapsi omaksuu vielä puuttuvat fonologiset yksiköt ja säännöt. Viimeinen kausi kestää edellisiin verrattuna suhteellisen pitkään ikävuosista kolme–neljä 12 ikävuoteen. (Iivonen 1993, 38–39.)

Ensimmäinen kyselykausi sijoittuu systemaattisen fonologian kaudelle. Tällöin lapsi haluaa tietää ilmiöiden ja esineiden nimiä. 3–6-vuotiaalla on meneillään toinen kyselykausi ns. miksi-vaihe. Lapsi kyselee miksi aurinko on taivaalla, miksi tulee yö jne. Lapsen erityinen kiinnostus kohdistuu syihin, seurauksiin ja asioiden välisiin suhteisiin. Ajattelun myötä kieli eroaa todellisuudesta ja lapsi kykenee sanomaan myös sellaisia asioita, jotka eivät ole tosia. Kuvitteellisuuden määrä kasvaa ja se muuttuu jäsentyneemmäksi kuin aiemmin. Vähitellen myös sanojen muuttuvien merkitysten ymmärtäminen on mahdollista. Kielen tilannesidonaisuus on

tärkeää toista kyselykauttaan elävälle lapselle. Esikouluikäinen lapsi pystyy jo jossakin määrin leikkimään sanoilla, esimerkiksi 'hissi-tissi', 'Matti ja Maija ne yhteen soppii, huomenna viedään pussauskoppiin'. (Vilkko-Riihelä 1999, 219–220.) Lukemaan oppiva lapsi tutustuu kieleen aivan uudella tavalla. Nykyisin monet lapset osaavat lukea jo kouluun mennessään.

Ensimmäistä luokkaansa koulussa käyvät lapset käyttävät siis hyvin konkreettista kieltä. Omista kokemuksistaan tai esimerkiksi lukemistaan tarinoista kertoessaan 7-vuotias lapsi usein tyytyy asioiden ja tapahtumien luettelemiseen. Tapahtumia luetellessaan tämänikäinen lapsi pyrkii sitomaan eri aikoina tapahtuneita asioita sanomalla lauseiden välissä: ja, ja sitten, sitten, niin. Usean seitsenvuotiaan kirjoituskieli ei ole vielä niin kehittynyttä kuin puhekieli. Toisella luokalla olevan lapsen kirjoituskieli on jo huomattavasti kehittyneempää kuin 7-vuotiaan. Toista luokkaa käyvän lapsen kirjoituksissa on mukana enemmän yksityiskohtia, virkkeet ovat entistä pidempiä ja kirjoituksissa on mukana entistä enemmän sivulauseita ja adjektiiveja. Vielä kolmasluokkalaistenkin lasten kohdalla on kielenkäytön oltava konkreettista, erityisesti silloin kun opetellaan käsitteitä. Käsitteitä tarkasteltaessa on syytä välttää käsitteiden opettamista toisten käsitteiden avulla. Sen sijaan tulee kertoa esimerkiksi millaisia asioita uskollinen ihminen tekee ja auttaa lasta näin muodostamaan abstraktista käsitteestä konkreettinen malli. 9-vuotiaalle on edelleen vaikeaa sanojen johtaminen ja toisiaan lähellä olevat sanat voivat vielä mennä sekaisin, esimerkiksi ystävyys ja ystävällisyys. (Sarmavuori & Rauramo 1980, 37–38, 43, 48.)

Neljäsluokkalainen lukija on usein ns. ahmimisiässä. Lapsi, joka on kasvanut kielellisesti vähävirikkeellisessä ympäristössä, saattaa saada kielellisen kehityksen puutteensa korjatuksi innostuessaan runsaasta itsenäisestä lukemisesta. 10-vuotiaan lapsen puhe muistuttaa rakenteeltaan aikuisen puhetta, puhe on myös äänteellisesti selkeää. Kielen selkeästä muodosta huolimatta ymmärtäminen ei aina ole taattua. Tietyt sanat saattavat merkitä lapselle edelleen eri asioita kuin aikuisille. Varsinkin käsitteiden ymmärtäminen on monelle 10-vuotiaalle edelleen vaikeaa. Vasta noin 11-vuotiaana lapsi vähitellen pystyy jo abstraktiseen ja käsitteelliseen ajatteluun. Tämänikäinen lapsi alkaa kyetä myös pitämään mielessään useita

eri muuttujia samanaikaisesti ja tekemään muuttujien perusteella päätelmiä. (Sarmavuori & Rauramo 1980, 49–50, 54.)

Kielellisen lahjakkuuden mittarina on usein käytetty lapsen sanavaraston määrää. Aktiivinen sanasto tarkoittaa sanoja, joita lapsi omassa puheessaan käyttää ja passiivinen sanavarasto pitää sisällään sanat, jotka lapsi toisten puheesta ymmärtää. Passiivisen sanavaraston sanoja lapsi ei kuitenkaan itse käytä. Lapsen sanavarasto kasvaa erityisen voimakkaasti ikävuosien kaksi ja kahdeksan välillä. Ennen kahta ikävuotta ja kahdeksan ikävuoden jälkeen sanavaraston kehitys on huomattavasti hitaampaa. Tilastojen mukaan yksivuotiaan aktiivinen sanavarasto koostuu kolmesta sanasta, kaksivuotiaan jo 270 sanasta ja kolmevuotiaan lapsen sanavarasto peräti 900 sanasta. Neljästä ikävuodesta ylöspäin sanavarasto kasvaa 500 sanan vuosivauhdilla. Aktiivisen ja passiivisen sanavaraston suhde on 1 / 3. Lapsen varhainen sanavarasto sisältää eniten substantiiveja, lisäksi joitakin verbejä, adverbejä ja adjektiiveja. Pronominit tulevat osaksi lapsen kieltä vasta myöhemmin. Eri tutkijoiden mittauksista on koottu seuraava keskimääräinen taulukko, josta käy ilmi lapsen sanavaraston kasvu. On kuitenkin muistettava, että lasten välillä voi olla suuriakin eroja. (Sarmavuori & Rauramo 1980, 1–2.)

Ikä	Aktiivinen sanavarasto	Passiivinen sanavarasto
0–10 kk	1	
10 kk–1 v	3	
1,6 v	22	
2 v	270	
3 v	900	
4 v	1 500	
5 v	2 000	
6 v	2 500	
7 v	3 000	
8 v	4 000	43 000
9 v	5 000	44 000
10 v	5 500	50 000
11 v	6 000	55 000
12 v	7 000	60 000
18 v		200 000

(Sarmavuori & Rauramo 1980, 2.)

3.1 Kielellisen kehityksen edistäminen

Sanavarasto lisääntyy nopeasti symbolifunktion ymmärtämisen myötä. Yksilölliset erot sanavaraston laajuudessa ovat suuria johtuen lasten vaihtelevista kielellisistä ympäristöistä. Kaksivuotias suomalaislapsi osaa keskimäärin 50–500 sanaa. 5-vuotias puolestaan jo noin 2000–3000 sanaa. Lapsen ensimmäisistä sanoista noin puolet on ihmisten, esineiden ja eläinten yleisnimiä. Substantiivien jälkeen lapsi oppii verbejä. Näiden ilmestymisen jälkeen kieleen tulevat pronominit ja adjektiivit. Nelivuotias lapsi kykenee jo havainnoimaan äidinkieltensä kielioppia kohtuullisesti. Koulunsa aloittavien lasten kieliopin ymmärtämisessä on havaittu eroja vain vähän. Kielellisten virikkeiden niukkuus tulee ilmi puutteina sanavarastossa. Lapsi, jolla on kielellisiä puutteita tai viivästyksiä saattaa tulla kielellisesti vähävirikkeisestä ympäristöstä ja siksi koulun antamat virikkeet ovat erityisen tärkeitä. Perheen sosioekonominen asema ei kuitenkaan välttämättä vaikuta lapsen kielen rikkauteen. Mitä runsaampaa kielenkäyttö on sitä paremmat valmiudet lapsi saa kielelliselle kehitykselleen. Asioiden perusteleminen ja selittäminen lapselle sekä kokonaisten lauseiden käyttö ja tunteiden ilmaiseminen kielellisesti tukevat lapsen persoonallisuuden kehittymistä. Kielellistä kehitystä voi edistää myös tarjoamalla lapselle paljon mahdollisuuksia kontakteihin ikätoverien kanssa. Lisäksi kielellistä kehitystä edistävät lapsen kehitystason mukainen keskustelu ja kielen sitominen siihen liittyvään tilanteeseen. Pieni lapsi omaksuu asioita parhaiten silloin kun ne ovat läsnä. Jotta lapsen ajattelu kehittyisi, on hyödyllistä laajentaa sanojen merkityskenttiä, ei vain kieliopillista puolta. (Vilkko-Riihelä 1999, 220–221.)

3.2 Piaget'n näkemys kielellisestä kehityksestä

Kielen omaksuminen on siis yhteydessä useisiin muihinkin kehityksen osa-alueisiin. Tarkasteltaessa kielen omaksumista kognitiivisesta näkökulmasta, on syytä huomata lapsen osuus aktiivisena toimijana, joka kehityksensä asettamien ehtojen pohjalta pyrkii sovittamaan ilmaisuaan ympäristön tuomiin haasteisiin. Kielellinen kehittyminen on vahvasti yhteydessä kognitiivisiin rakenteisiin, jotka lapsi oppii parin ensimmäisen ikävuoden aikana. Kognitiivinen kielipsykologinen suuntaus on ollut vallitsevana jo 1970-luvulta

lähtien. Kognitiivinen katsantotapa pohjautuu Jean Piaget'n (1959) kehittämään kehitysteoriaan. Piaget'n mukaan lapsella on valmiina synnynnäinen valmius reagoida ympäristöönsä. Kyseessä eivät siis ole perityt kyvyt. Jäsentyneet toimintasarjat eli skeemat syntyvät lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Lapselle oudoissa tilanteissa lapsi voi joko sulauttaa eli assimiloida tai akkomodoida eli mukauttaa valmiita skeemoja. Piaget'n mukaan lapsen kielellistä kehitystä ei tule tarkastella erillään muusta kehityksestä, vaan se on yhteydessä kognitiivisen kehityksen muihin osaluaisiin. (Nieminen 1991, 27.)

Piaget'n vaiheteoria koostuu neljästä kaudesta. Edetäkseen vaiheesta toiseen lapsen tulee hallita edellisen tason kehitysvaiheeseen liittyvät kognitiiviset toiminnot. Lapsen kognitiivisen kehityksen neljä kautta ovat seuraavat: sensomotorinen, esioperationaalinen, konkreettisten operaatioiden ja formaalisten operaatioiden kausi. Sensomotorisella kaudella (0–2 vuotta) lapsen ajattelu ei vielä ole symbolista. Esioperationaalisella kaudella (2–6/7 vuotta) symbolinen ajattelu on mahdollista ulkoisten objektien siirtyessä sisäisiksi representaatioiksi. Ajattelusta puuttuu edelleen analyttinen aspekti. Konkreettisten operaatioiden kaudella alakouluikäinen lapsi (7–12-vuotta) pystyy kielellisiin ja matemaattisiin päättelyihin, mutta ajattelu on vielä hyvin sidoksissa konkreettiseen todellisuuteen. Esimerkiksi murtoluku tarkoittaa lapsen mielessä sitä, että numero on hajalla. Myös sananlaskujen ja vertauskuvien ymmärtäminen on vielä vaillinaista. Abstrakti ajattelu on vielä lapselle vaikeaa. Kertomuksen kuultuaan lapsi muistaa siitä yhtä lailla olennaiset kuin epäolennaisetkin seikat. Lapsen opiskelu on enemmän tiedon keräämistä kuin sen soveltamista. Tässä vaiheessa lapsen ulkomuisti on hyvä ja esimerkiksi rytmikkäät lorut jäävät helposti mieleen. Minäkeskeisen ajattelun seurauksena toiveet ja pelot kohdistuvat lapseen itseensä ja hänen perheeseensä ja ovat hyvin konkreettisia. Kymmenvuotiaat pitävät erityisesti salakielistä ja kielileikeistä. Yleiskieli nähdään tiedotusvälineiden ja laajemmin kommunikaation kielenä. Alakoulua lopetteleva lapsi saattaa hyvinkin osoittaa olevansa siirtymässä seuraavalle kaudelle. Tällä formaalisten operaatioiden kaudella 12–16-vuoden iässä ajattelu ei ole enää täysin kiinni konkretiassa. Nuori voi samanaikaisesti huomioida useita eri näkökohtia ja tarkastella asioita eri näkökulmista.

Objektiivisuus ja abstraktinen ajattelu lisääntyvät. Nuori ymmärtää, että ehdotonta totuutta on usein vaikea löytää ja osaa entistä paremmin asettua toisen asemaan. (Nieminen 1991, 27; Vilkkó-Riihelä 1999, 214–215, 220.)

3.3 Aidarovan näkemys kielenopetuksesta

Lada Aidarova keskittyy kielenopetuksessaan oppijaan. Hän haluaa löytää lapsen ominaisen nerokkuuden, jonka hän uskoo tällä syntymästään lähtien olevan. Aidarova katsoo perinteisen koulukieliopin opetuksen aliarvioivan lapsen kykyjä kielen syvällisessä havainnoinnissa ja kokonaisvaltaisessa sisäistämisessä. Aidarovan mallissa lapsi toimii tutkijana, joka muodostaa tutkimustehtävän omien kysymystensä pohjalta. Kuten muutkin aloittelevat tutkijat, lapsi tarvitsee jo kysymyksenasetteluvaiheessa paljon ohjausta ja tukea. Tämä taas vaatii paljon itse opettajalta. Opettajan tulisi mahdollisimman paljon pitäytyä lapsen itse määrittelemän ongelman puitteissa, mutta samalla ohjata tätä löytämään jotakin olennaista kielestä tai yleisemmin viestinnästä. Lapsen, kuten aikuisenkin tutkijan, motivaatio on riippuvainen tutkittavana olevasta asiasta. Tutkijalla on oltava henkilökohtainen suhde tutkittavaan asiaan. Opettajan on huolehdittava, että tehtävät tulevat tehdyiksi oikein. Aidarova korostaakin, että opettajan on ennen työn alkua käytävä läpi melko vaativa prosessi, jossa hän itse hahmottaa kielen järjestelmien suhteita ja toimintaa. Tällainen abstraktien, ylemmän tason käsitteiden ymmärtäminen onkin Aidarovan opetuksen lähtökohta. Vasta nämä ymmärrettyään oppija voi päätellä miten ne vaikuttavat konkreettisiin asioihin. Aidarova korostaa, että asioiden, kielen tapauksessa muodon ja merkityksen yhteys on löydettävä ja ymmärrettävä, jos halutaan oppia jotakin pysyvää ja syvällistä kielestä. On mahdollista valita monenlaisia yläkäsitteistä tutkimuksen aluksi. Siirtyminen yleiseltä tasolta konkreettiseen vaatii siis paljon taustatyötä. Aidarova lähtee rakentamaan tätä siirtymää muoto-opin kautta. Lapsen tarkastelevat sanoja ja morfeemeja, joista ne koostuvat. He tekevät päätelmiä siitä, mihin kutakin sanan osasta tarvitaan. Näin muodon ja merkityksen yhteys alkaa hahmottua lapselle: kun jokin morfeemi poistetaan muodosta, se muuttaa koko sanan merkitystä. (Aidarova 1991, 10, 146–148, 150.)

Aidarova käyttää oppiainetta nimeltään "Runo-oppi" kielestä saatujen tietojen syventämiseen. Lapsi tutustuu sanan formaalisiin (muoto) ja semanttisiin (merkitys) tehtäviin kaunokirjallisissa teksteissä. Hän syventää käsitystään kielen "ei-taiteellisesta" todellisuudesta "taiteelliseen" todellisuuteen. Runojen tarkastelun pohjaksi lapset tutustuvat synonyymisten sanojen toimintaan. Oppilaiden tulee saada vastaus kysymykseen, mihin synonyymejä tarvitaan. Tätä kysymystä lähdetään avaamaan viestintätilanteiden pohtimisen kautta. Mietitään, millainen vastaanottaja ja millainen lähettäjä voisi olla kyseessä. Missä tilanteessa viesti välitetään jne. "Huomio kohdistetaan erityisesti viestinnän keinoihin ja niiden kielellisten muotojen tietoiseen valintaan, joiden avulla viestinnän jokin konkreettinen tehtävä voidaan ratkaista tehokkaimmin." Synonyymien jälkeen siirrytään tarkastelemaan kielen monimerkityksellisyyttä. Yksikin sana voi eri yhteyksissä tarkoittaa eri asioita. Sanan merkitys voi poiketa sen suorasta kohteesta, denotaatiosta. Tämän ymmärrettyään lapsi pääsee tutustumaan kielen kuvallisuuteen, trooppien maailmaan. Kielikuvien ymmärtämisen avulla Aidarovan olennaisin teesi, muodon ja merkityksen yhteyden tarkastelu, syvenee entisestään. Myös tekstin kirjoittajan tai puhujan henkilökohtainen suhde maailmaan ja viestintätilanteeseen ovat kokoajan tarkastelun alla. Lapsi kokeilee voimavarojaan viestijänä harjoituksissa, joissa hän muuttaa viestinsä tunnelmaa tai merkitystä esimerkiksi synonyymien käytön avulla. "Mielen todellisuus" on Aidarovan käyttämä termi, joka ilmaisee sanojen ja niiden tilannekohtaisten merkitysten ainutkertaisuutta ja katoavaisuutta. Tämän vastakohtana on tärkeää huomata sanan nimeävän merkityksen muuttumattomuus. Aidarova toivoo, että nimenomaan sanan merkitys ymmärrettäisiin muuntuvana ominaisuutena, semanttisesti avoimena ilmaisukenttänä, jonka käytön rajoitukset määrittyvät yksilöllisesti. Aidarova asettaa "runo-opin" keskeiseksi tavoitteeksi myös muodon tärkeyden ymmärtämisen. Runojen kautta kielen muuntamismahdollisuudet ja sääntöpoikkeamat käyvät hyvin esille. Runoudessa sanat voivat poiketa paljonkin niin sanotusta "ei-taiteellisesta" ilmaisusta. Oppilaan tulee ymmärtää, että niin runoutta kuin kaunokirjallisuutta yleensäkin koskevat tietyt säännöt. (Aidarova 1991, 151–153.)

Opettaja antaa lapselle jokaisen kielentarkastelujakson alussa kuvainnollisesti prisman, jonka läpi lapsi oppii näkemään kielen monia puolia, tässä muodon ja merkityksen yhteyden. Jaksolta toiselle siirtyminen ei kuitenkaan tarkoita tiukkaa rajanvetoa eri osa-alueiden kesken vaan kaikki aiemmin opetellut asiat seuraavat tiiviisti mukana koko kouluajan. Näin oppilaalla on jo alaluokilla mahdollisuus päästä kosketuksiin kielen erilaisten tasojen kanssa ja näin oppia kokonaisvaltaisemmin ymmärtämään kielen toimintamekanismeja ja sen järjestelmien suhteita. (Aidarova 1991, 151–152.)

3.4 Vygotskin näkemys käsitteiden kehityksestä

Lev Vygotskin jaottelee käsitteiden kehityksen kolmeen vaiheeseen, jotka jakautuvat edelleen useisiin osavaiheisiin. Ensimmäisessä vaiheessa lapsi saattaa tarkoittaa käyttämällään sanalla useita hyvinkin erilaisia esineitä ja asioita. Lapsen mielessä asiat ja esineet yhdistyvät kokonaisuudeksi aivan eritavalla kuin aikuinen ne ymmärtää. Käsitteiden kehityksen toisen päävaiheen Vygotski on nimennyt yhdistelmäajatteluksi. Tässä vaiheessa lapsi yhdistelee asioita sekä sattumanvaraisesti että tosiasiallisin perustein. Lapsen on tärkeää oppia tekemään yleistyksiä samalla tavalla kieliyhteisön kanssa, jotta lapsi yltäisi ajattelussaan käsitteen tasolle. Tätä varten lapsen on saatava runsaasti kokemuksia maailmasta ja mahdollisuuksia kielentää niitä. Aitoja käsitteitä käytetään hierarkkisten järjestelmien luomiseen. (Vygotski 1982, 120, 122.)

Yhdistelmäajatteluun kuuluu useita eri vaiheita. Assosiativisista yhdistelmistä on kyse, kun lapsi yhdistelee asioita jonkin konkreettisen ominaisuuden perusteella. Esimerkiksi kaikki puut saattavat olla lapselle kuusia. Kokoelma-ajattelussa lapsi alkaa tarkkailla myös esineiden eroavaisuuksia. Tällöin on tärkeää, että lapsi tuntee kyseisen esineen käyttötarkoituksen. Ketjuyhdistelmien vaiheessa lapsi ryhmittelee esineitä ja asioita niiden osien samankaltaisuuden perusteella. Hän ei kuitenkaan vielä hahmota eri osien välistä hierarkkista järjestystä, vaan yleinen ja yksityinen sulautuvat toisiinsa. Diffuusien yhdistelmien vaiheessa lapsen käyttämät ryhmittelyperusteet ovat varsin epämääräisiä. Näennäis- eli pseudokäsitteet

muistuttavat jo ulkoisesti oikeaa käsitettä, mutta ovat kuitenkin vielä yhdistelmiä. Käsitteitä käyttävä lapsi tai nuori voi hyvinkin sujuvasti käyttää ilmaisuja, joiden merkitys on hänelle kuitenkin epäselvä. Näin ollen käsitteen sanallinen oppiminen ei ole tae sen ymmärtämisestä. Yhdistelmäajattelu ei ole ainoastaan kerran läpikäytävä käsitteiden kehityksen vaihe, vaan myös aikuiset palaavat käyttämään sitä esimerkiksi unissaan. (Vygotski 1982, 123–127.) Marja-Liisa Pynnösen mukaan etenkin runoudessa hyödynnetään yhdistelmäajattelua (Pynnönen 2003–2004, 25). Kolmas vaihe kehittyy sekä samanaikaisesti yhdistelmäajattelun kanssa että myös sen jälkeen. Tässä vaiheessa asioita pystytään jo käsittelemään ilman niiden konkreettista läsnäoloa. Nuori ryhmittelee yhteisiä ominaisuuksia omaavia asioita ja muodostaa näiden avulla käsitteitä. Tämä vaihe mahdollistuu murrosiästä alkaen. (Vygotski 1982, 145, 148–149.)

4 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtävänämme on selvittää lastenrunouden osuus Otavan ja WSOY:n äidinkielen ja kirjallisuuden 1–5-luokkien oppikirjoissa. Lisäksi haluamme saada selville millaista lastenrunous on sisällöltään tutkimuksen kohteena olevissa oppikirjoissa. Tutkimusaineistona käytämme Otavan Hauska matka –aapista ja lukukirjaa, Otavan Sanataituri–oppikirjoja vuosiluokille 3–5, WSOY:n Salaista aapista ja lukukirjaa sekä Salainen kerho –oppikirjoja vuosiluokille 3–5.

Lastenrunouden osuutta tutkimme selvittämällä kuinka paljon runoja esiintyy aineistossamme ja vaihtelee niiden määrä kirjasarjoittain tai vuosiluokittain. Haluamme myös selvittää missä yhteydessä runot esiintyvät oppikirjoissa. Sisällön osalta alaongelmia on useampia. Haluamme saada selville minkä tyyppisiä runoja oppikirjoissa esiintyy. Olemme myös kiinnostuneita runoissa käytetyistä aikamuodoista ja aihepiireistä sekä todellisuuden ja kuvitteellisuuden osuudesta. Tutkimme myös kielikuvallisten tai muutoin lapselle vaikeiden ilmausten esiintymistä ja laatua tutkimuksen kohteena olevissa oppikirjoissa. Haluamme myös selvittää, onko oppikirjasarjojen ja eri vuosiluokkien välillä eroavaisuuksia sisällön osalta ja miten mahdolliset erot käyvät ilmi. Tarkastellessamme runojen osuutta ja sisältöä pyrimme selvittämään vastaavatko tutkimuksen kohteena olevat runot lapsen kielellisen kehityksen kulloistakin tasoa. Tutkimme myös millä tavalla aineistomme runoissa hyödynnetään runouden keinoja ja miten runoille tyypilliset piirteet näkyvät tutkimuksen kohteena olevissa runoissa. Kiinnitämme huomiota myös siihen, keiden runoilijoiden runoja oppikirjoissa esiintyy.

Kyseisiä tutkimustehtäviä ovat joiltakin osin selvittäneet Aaltonen ja Hännikäinen vuonna 1991 ilmestyneessä projektitutkimuksessa Lastenlyriikan osuudesta ja sisällöstä eräissä peruskoulun ala-asteen äidinkielen oppikirjasarjoissa. Tarkoituksemme ei ole toistaa kyseistä tutkimusta, vaikka tutkimustehtävät ovatkin joiltain osin samankaltaisia. Pyrimme kuitenkin vertaamaan oman tutkimuksemme tuloksia tähän Aaltosen ja Hännikäisen lähes 15 vuotta aikaisemmin tekemään tutkimukseen.

5 Tutkimusmenetelmät

Aloitimme tutkimuksen tekemisen syksyllä 2004. Kirjastossa pro Gradu –töitä selatessamme huomiomme kiinnittyi Aaltosen ja Hännikäisen vuonna 1991 tekemään projektitutkielmaan, joka käsittelee lastenlyriikkaa äidinkielen oppikirjoissa ala-asteella. Kiinnostuimme aiheesta ja päädyimme tekemään samaa aihetta käsittelevän työn. Mielestämme aikaa oli kulunut jo sen verran, että tähän aiheeseen oli jälleen aika tarttua. Aaltosen ja Hännikäisen työstä ei yksiselitteisesti käynyt ilmi, kuinka tutkimus on tehty. Tästä syystä päädyimme tekemään omat ratkaisumme tutkimuksen toteuttamisen suhteen. Näin ollen töitä on mahdollista verrata toisiinsa vain joiltakin osin.

Valitsimme tutkimusaineistoksi kaksi yleisesti käytössä olevaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjaa: Otavan Hauska matka –aapisen ja lukukirjan, Sanataiturin vuosiluokille 3–5, WSOY:n Salaisen aapisen ja lukukirjan sekä Salaisen kerhon oppikirjat vuosiluokille 3–5. Samojen kustantajien oppikirjasarjoja käyttivät tutkimusaineistonaan myös Aaltonen ja Hännikäinen vuonna 1991. Tuolloin WSOY ja Weilin & Göös toimivat vielä erillisinä kustantajina, joten heidän tutkimusaineistonsa oli peräisin kolmelta eri kustantajalta. Marraskuussa 2004 otimme yhteyttä WSOY:ön ja Otavaan ja kerroimme heille tutkimuksestamme, minkä seurauksena kustantajat lahjoittivat meille tutkimuksen kohteena olevat oppikirjasarjat. Päädyimme jättämään kuudennen vuosiluokan oppikirjat tutkimuksen ulkopuolelle, koska myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa raja vedetään viidennen ja kuudennen vuosiluokan välille. Alusta asti oli selvää, että halusimme tutkia juuri lastenrunouden osuutta ja sisältöä äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Meitä ei siis Aaltosen ja Hännikäisen tapaan kiinnostanut runoissa esiintyvien sanojen sanaluokkien analysointi eikä sanojen esiintymistiheys.

Tutkimusmenetelmänä käytimme sisällönanalyysia, jota emme tässä yksityiskohtaisesti erittele, sillä Tutki ja kirjoita –teoksen mukaan ”metodioppaiden ja –kurssien perustiedot oletetaan tunnetuiksi, joten niihin viitataan vain tarvittaessa” (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 240.) Kustakin tutkimuksen kohteena olevasta oppikirjasta otimme systemaattisella otannalla joka toisen runon tutkimusaineistoomme siten, että jokaisen

oppikirjan ensimmäinen runo tuli osaksi otostamme. Otos (yhteensä 86 runoa) on siis tässä tapauksessa noin puolet koko perusjoukosta (170).

Runojen osuutta oppikirjoissa tutkiessamme havaitsimme, että runoja käytetään niissä moniin tarkoituksiin. Sen vuoksi päädyimme käsittelemään kaikista oppikirjojen runoista vain niitä runoja, joita käsiteltiin oppikirjoissa runolähtöisesti. Runojen runolähtöisyyden selvittämisessä käytimme apuna oppikirjojen sisällysluetteloita. Katsoimme sisällysluettelosta, mitkä runot liittyivät runojen lukemiseen, kirjoittamiseen ynnä muuhun runolähtöiseen toimintaan. Tällöin muun muassa kieliopin käsittely runojen avulla rajautui lyriikan osuutta tutkittaessa tutkimustehtävän ulkopuolelle.

Oppikirjoissa olevia erityyppisiä runoja tutkimme siten, että luimme kaikki otoksen runot läpi, minkä jälkeen meille muodostui kuva siitä, minkä tyyppisiä runoja oppikirjat sisältävät. Tämän jälkeen muodostimme itse seitsemän erityyppisten runojen ryhmää (vapaamitalliset, mitalliset, proosarunot, kansanrunot, lorut ja hokemat, arvoitukset ja nonsenserunot). Osa tässä työssä käyttämistämme runotyypeistä on yhteneviä Aaltosen ja Hännikäisen käyttämien tyypittelyjen kanssa. Emme pitäneet perusteltuna ryhmitellä oppikirjoissa esiintyviä lastenrunoja perinteisten runon lajien (sonetti, hymni, oodi ja niin edelleen) mukaan (Vainionpää 1974, 79.) Kun olimme muodostaneet oppikirjojen lastenrunoihin sopivat seitsemän erityyppisten runojen ryhmää, luimme runot yksitellen uudestaan ja arvioimme yhdessä keskustellen mihin ryhmään mikin runo kuuluu. Kaikki otoksen runot kuuluivat selvästi johonkin seitsemästä ryhmästä. Runoja yksitellen lukiessamme luimme niitä sekä yhdessä keskustellen että yksin miettien runojen tyypittelyn luotettavuuden lisäämiseksi.

Runoissa esiintyviä aikamuotoja oppikirjoissa tutkiessamme luimme runot jälleen yksitellen läpi. Jaoimme runot luokkiin sen perusteella, mitä aikamuotoa runossa esiintyi eniten. Ryhmiä oli kolme: imperfekti, preensens sekä ryhmä runoja (muu), joista aikamuoto ei käynyt ilmi.

Otoksen runojen todellisuutta ja kuvitteellisuutta tutkimme seuraavasti. Luimme runot yksitellen yhdessä ja erikseen pohtien. Luokituksen perustaksi päädyimme ottamaan sen, voivatko runon tapahtumat periaatteessa tapahtua todellisuudessa vai ovatko ne selvästi

kuvitteellisia. Luokittelussa otimme huomioon sen kontekstin, jossa runo esiintyy, mukaan lukien kuvituksen. Luokittelimme kuvitteelliset runot vielä seitsemään alaluokkaan (ihmismäiset eläimet, ihmismäisiä piirteitä saavat elottomat esineet, luontoon liittyvät asiat, satuolennot, Kalevala, mielikuvitusmaailma ja nonsense). Otoksen kuvitteellisista runoista kolme ei sopinut mihinkään edellä mainituista luokista. Todellisuutta jäljitteleviä runoja emme pitäneet perusteltuna luokitella vastaavanlaisiin alaluokkiin, sillä ne olisivat olleet kovin lähellä runojen aihepiirien mukaista luokitusta.

Luettuamme runot jälleen kerran jaoimme oppikirjoista otetun otoksen (86) runot aihepiireittäin yhdeksään luokkaan. Luokiksi muodostuivat matkustaminen ja liikkuminen, luonto, sadut ja tarinat, seikkailu, esineet ja asiat, eläimet, opettavaiset, ihmissuhteet, tunteet ja kokemukset ja juhlat. Apua runojen luokitteluun saimme Aaltosen ja Hännikäisen projektitutkielmasta. Jaoimme runot aihepiireittäin sen perusteella, mihin aihepiiriin runon tapahtumat viittasivat eniten. Selvyiden vuoksi emme sijoittaneet samaa runoa useampaan kuin yhteen luokkaan, vaikka se olisikin runon sisällön perusteella ollut mahdollista. Kaikki otoksen runot sopivat johonkin näistä yhdeksästä aihepiirilokasta.

Runoissa esiintyvien sanojen kuvallisuutta ja lapselle vaikeita ilmauksia tutkiessamme luimme runoja jälleen huolellisesti useampaan kertaan. Otoksen runoista jaoimme näihin kolmeen luokkaan ne sanat ja ilmaisut, jotka mielestämme voisivat juuri kyseistä oppikirjaa käyttävälle lapselle muodostua hankaliksi. Kyseessä on siis ainoastaan meidän arviomme näiden luokkien sanoista. Vaikka lähdekirjallisuutta ei suoranaisesti löytynytäkään, halusimme silti ottaa kielikuvia sisältävät ja muut lapselle vaikeat ilmaisut osaksi tätä tutkimusta. Hyödynsimme kuitenkin omaa käytännön tietämystämme lasten kullekin ikäkaudelle tyypillisestä ajattelusta.

6 Aineiston analyysi

6.1 Lyriikan osuus oppikirjoissa

On vaikea määrittellä runojen osuutta oppikirjoissa, sillä niitä käytetään niin monenlaisiin tarkoituksiin kuten kirjallisuuden, kieliopin ja ilmaisun opetuksessa. Emme pitäneet perusteltuna laskea runoja sivu- tai prosenttimääräisesti, koska tällaiset tulokset kertovat mielestämme hyvin vähän runojen todellisesta asemasta oppikirjoissa. Siksi päädyimme määrittelemään lyriikan osuuden oppikirjoissa sisällysluetteloiden perusteella. Sisällysluetteloista huomioimme lyriikan osuutena ainoastaan ne osa-alueet, jotka käsittelevät runoja niiden itsensä vuoksi. Näissä osioissa lähestymistapa on runolähtöinen. Runoja tarkastellaan esimerkiksi niiden sanaston, sisällön, ilmaisun ja ominaisuuksien lähtökohdista. Lisäksi tarkastelimme runojen käyttöä muissa yhteyksissä. Mainitsemme toki lukumääräisesti kaikki ne runot, joita oppikirjoissa esiintyy, mutta yhteenlaskettu lukumäärä ei mielestämme merkitse samaa kuin lyriikan osuus oppikirjoissa.

Oppikirja	Runoja yhteensä	Runolähtöinen lähestymistapa
Hauska matka –aapinen, Otava	25	–
Salainen aapinen, WSOY	32	–
Hauska matka –lukukirja, Otava	21	14
Salainen lukukirja, WSOY	31	–
Sanataituri 3, Otava	6	5
Salainen kerho 3, WSOY	9	7
Sanataituri 4, Otava	7	–
Salainen kerho 4, WSOY	8	8

Sanataituri 5, Otava	16	9
Salainen kerho 5, WSOY	15	15
yhteensä	170	68

Kummankaan kustantajan ensimmäisen luokan oppikirjoissa ei eritellä mitään kielen ja kirjallisuuden osa-alueita omiksi kokonaisuuksikseen. Runoja on lukumäärällisesti kuitenkin ylempien luokka-asteiden oppikirjoja runsaammin. Otavan Hauska matka –aapisessa runoja on yhteensä 25. Näistä noin neljäsosa on lauluja, jotka tutkimuksessamme lasketaan lyriikkaan kuuluviksi. WSOY:n Salaisessa aapisessa runoja on vielä enemmän, yhteensä 32 kappaletta. Myös näistä runoista monet ovat lauluja. Kummassakaan aapisessa runot eivät esiinny omana osa-alueenaan, vaan liittyvät aina johonkin teemaan, esimerkiksi laivalla matkustamiseen. WSOY:n toisen luokan oppikirjassa, Salaisessa lukukirjassa, on yhtä paljon runoja kuin saman kustantajan aapisessakin. Toisin kuin Otavan saman luokka-asteen lukukirjassa tässä oppikirjassa ei ole sisällysluetteloa, joten runoja ei myöskään ole luokiteltu omaksi kokonaisuudekseen. Otavan Hauska Matka toisen luokan lukukirjassa sisällysluettelossa yhtenä keskeisenä osa-alueena ovat runot. Tässä sisällysluettelon ”Runoja”-osiossa esiintyy 14 koko oppikirjan 21:stä runosta.

Otavan kolmannen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjassa, Sanataiturissa, runojen osuus on todella vähäinen. Kaiken kaikkiaan oppikirja sisältää kuusi runoa, joista viisi on sijoitettu Kirjallisuus-otsikon alle. WSOY:n oppikirjassa Salainen kerho 3 runoja on yhteensä yhdeksän, joista seitsemän on sisällysluettelossa sanataiteen alueella. Sanataituri 4:ssä runoja on vähän, yhteensä seitsemän. Se ei myöskään tarjoa ainuttakaan runoa, jolla olisi arvoa sinänsä, ei vain esimerkiksi kieliopin opettamisessa. WSOY:n neljännen luokan oppikirjassa runoja on myös niukasti (8) ja niiden käsittely rajoittuu ilmaisuosioon. Viidennen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa runojen määrä lisääntyy kahteen edelliseen luokkaan verrattuna huomattavasti. Otavan Sanataituri 5 tarjoaa yhteensä 16 runoa, joista Kirjallisuus-osiossa kolme ja Kirjoittaminen-osiossa

kuusi kappaletta. Salaisessa kerhossa on samalla vuosiluokalla puolestaan yhteensä 15 runoa, joista lukemiseen ja henkilökuvaukseen liittyy yksi, Kalevalaan 10 ja ilmaisuun 4 runoa.

Sekä Otavan että WSOY:n aapisissa runoja esiintyy runsaasti, erityisesti WSOY on panostanut runoihin ja lauluihin. Myös Otavalta löytyy erilaisia lauluja ja loruja. Kuten opetus yleensäkin ensimmäisellä luokalla, on myös oppikirja hyvin kokonaisvaltainen. Siitä on vaikea erottaa runojen eri käyttötarkoituksia. Runojen määrä kielii myös siitä, että lukemaan opetteleva lapsi vasta tutustuu kielen eri ominaisuuksiin. Tämänikäisellä lapsella on erityinen halu opetella erilaisia loruja ja hokemia. Näin lapsella on kielen opiskeluun luontainen motivaatio. Myös toisen luokan oppikirjoissa runoja on vielä paljon. Otava on jo luokitellut kielen eri osa-alueita omiksi kokonaisuuksikseen. Suuri osa toisen luokan oppikirjojen runoista käsitellään runolähtöisesti. Runo on itsessään arvokas. WSOY:n Salaisessa lukukirjassa runoja on huomattavasti toista kustantajaa enemmän. Hannele Huovi, yksi tämän oppikirjan tekijöistä, tunnetaan runoilijana joten runojen runsas määrä voi johtua siitä.

Kolmannella ja neljännellä luokalla runojen määrä vähenee huomattavasti alempiin luokkiin verrattuna. Syinä voidaan pitää useiden uusien kielen osa-alueiden mukaantuloa. Viidennen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa lyriikan osuus kasvaa. Onko niin, että viidesluokkalainen hallitsee jo kielen perusasiat ja aikaa jää myös runojen käsittelylle. Vaikka kaikilla luokilla runoja ei oppikirjoista löydykään runsaasti, ei se estä opettajaa etsimästä runoja muualta ja käyttämästä niitä opetuksessaan. Opetussuunnitelman perusteet eivät myöskään suoraan velvoita lyriikan opettamiseen. Aaltosen ja Hännikäisen vuoden 1992 tutkimuksessa tulokseksi saatiin, että kussakin kirjassa on keskimäärin 27 runoa. Tämä luku vastaa tämän tutkimuksen aapisissa ja lukukirjoissa olleiden runojen lukumäärää. Aaltosen ja Hännikäisen tutkimusaineistoon kuuluivat myös eri kustantajien lukemistot, joita meidän aineistomme ei sisällä.

6.2 Runotyypit oppikirjoissa

Halusimme selvittää tutkimuksessamme, kuinka monipuolisesti erityyppisiä runoja käytetään äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Esittelemme seuraavassa oppikirjoissa käytetyt itse luokittelemamme runotyypit luokkatasoittain taulukoiden avulla.

Otavan Hauska matka –aapinen							
sivu	Vapaa- mitalliset	Mitalli- set	Proosa	Kansan- runot	Lorut & hokemat	Arvoituk- set	Nonsense
19		x					
35		x					
49		x					
61		x					
83		x					
95		x					
134		x					
134		x					
135	x						
135		x					
137		x					
166				x			
176		x					

WSOY:n Salainen aapinen							
sivu	Vapaa- mitalliset	Mitalli- set	Proosa	Kansan- runot	Lorut & hokemat	Arvoituk- set	Nonsense
6-7		x					
22		x					
48		x					
57		x					
61	x						
72		x					
99					x		
107		x					
130		x					
156		x					
159		x					
161		x					
162- 163				x			
166	x						
168		x					
169		x					

Molempien kustantajien aapisissa runojen tyypit jakaantuvat otoksessamme hyvin samankaltaisesti. Selvä enemmistö (Otava 85%, WSOY 75%) runoista

edustaa mitallisia runoja. Lisäksi mukana on vapaamitallisia runoja, Otavan aapisessa yksi ja WSOY:n aapisessa kaksi. Tämä on mielenkiintoista siksi, että esimerkiksi Sirkka-Liisa Heinosen mukaan vapaamitallisuus on suomalaiselle lastenrunoudelle tunnusomainen piirre (Heinonen 2001, 125). Kansanrunoja on molempien kirjasarjojen aapisissa yksi. Lisäksi WSOY:n aapisessa on yksi loru.

Otavan Hauska matka –lukukirja							
sivu	Vapaa- mitalliset	Mitalli- set	Proosa	Kansan- runot	Lorut & hokemat	Arvoituk- set	Nonsense
55		x					
55		x					
66				x			
66		x					
67					x		
68		x					
70		x					
71			x				
71	x						
116		x					
162		x					

WSOY:n Salainen lukukirja							
sivu	Vapaa- mitalliset	Mitalli- set	Proosa	Kansan- runot	Lorut & hokemat	Arvoituk- set	Nonsense
2		x					
23		x					
33		x					
48		x					
58		x					
58	x						
71		x					
81		x					
91		x					
133		x					
145		x					
159						x	
179		x					
187		x					
189		x					

Aapisten aloittama linja jatkuu myös lukukirjoissa. Otoksessamme mitalliset runot ovat edelleen enemmistönä (Otava 64%, WSOY 87%). Otavalla on

mukana melko kattavasti myös muita tyyppejä. Kirjassa esiintyy yksi edustaja sekä vapaamitallisesta, proosarunosta, kansanrunosta että lorusta. WSOY:llä mitallisten runojen lisäksi on yksi vapaamitallinen runo ja yksi arvoitus. Mielenkiintoista on, että lorujen määrä ensimmäisen ja toisen luokan oppikirjoissa jää lähes olemattomaksi. Kuten kappaleessa lapsen kielellisestä kehityksestä Piaget'n mukaan mainitsemme (ks. luku 3.2), ovat lorut tärkeitä kielen omaksumisen apuvälineitä. Konkreettisten operaatioiden kaudella lapsen ulkomuisti on hyvä ja hän käyttää sitä mielellään lorujen opetteluun. Mitallisten runojen runsas määrä on perusteltua, sillä usein selkeästi mitallista runoa voi käyttää lorun tavoin. Lukemaan opetteleva lapsi voi myös kokea mitallisuuden lukemista helpottavana tekijänä.

Otava Sanataituri 3							
sivu	Vapaa- mitalliset	Mitalli- set	Proosa	Kansan- runot	Lorut & hokemat	Arvoitukset	Nonsense
16		x					
112							x
114							x

WSOY:n Salainen kerho 3							
sivu	Vapaa- mitalliset	Mitalli- set	Proosa	Kansan- runot	Lorut & hokemat	Arvoituk- set	Nonsense
36		x					
101		x					
101		x					
131		x					
131							x

Kolmannen luokan Otavan ja WSOY:n oppikirjoissa runoja on yllättävän vähän verrattuna 1–2-luokkien oppikirjojen runsaaseen runoantiin. Tämän vuosiluokan otoksessamme mitallisten runojen rinnalle nousevat nonsenserunot. Otavan oppikirjan otoksemme kolmesta runosta nonsenserunoja on kaksi ja mitallisia vain yksi. WSOY:llä nonsenserunoja on yksi ja mitallisia runoja neljä, joten suhde muistuttaa alempien luokkien oppikirjojen runojen tyylillistä jakautumista. Kolmasluokkalaisen oppilaan lukutaito on jo kohtalaisen hyvä, kuitenkin hänelle ei tarjota kovinkaan paljon virikkeitä erilaisten runotyyppien muodossa. Esimerkiksi

vapaamitalliset runot, proosa- ja kansanrunot olisivat varmasti tämänikäiselle lapselle kehittävää luettavaa. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa olevalle lapselle abstrakti ajattelu voi tuottaa hankaluuksia, mutta runot voisivat olla yksi keino avata lapselle tietä ulos yksinomaan konkreettisen ajattelun maailmasta.

Otavan Sanataituri 4							
sivu	Vapaa- mitalliset	Mitalli- set	Proosa	Kansan- runot	Lorut & hokemat	Arvoitukset	Nonsense
8		x					
28		x					
33		x					
41	x						

WSOY:n Salainen kerho 4							
sivu	Vapaa- mitalliset	Mitalli- set	Proosa	Kansan- runot	Lorut & hokemat	Arvoitukset	Nonsense
158		x					
158		x					
158		x					
159		x					

Kuten teoriaosassa (ks. luku 3.2) mainitsemme, neljättä luokkaa käyvät kymmenvuotiaat lapset pitävät kielileikeistä ja salakielistä. Kuitenkin molempien kustantajien äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat tarjoavat hyvin niukasti materiaalia tällaiseen kielellä leikkittelyyn runojen avulla. Voisi ajatella, että esimerkiksi arvoitukset ja nonsenserunot olisivat tämänikäiselle lapselle mieluisia, mutta oppikirjojen kustantajat suosivat edelleen mitallisia runoja muiden tyyppien kustannuksella. Otoksen ainoan vapaamitallisen runon on mukaan ottanut Otava. Monipuolinen lukutaito vaatii vahvistuakseen mahdollisimman vaihtelevia tekstejä, myös runoja.

Otavan Sanataituri 5							
sivu	Vapaa- mitalliset	Mitalli- set	Proosa	Kansan- runot	Lorut & hokemat	Arvoitukset	Nonsense
66-67				x			
95		x					
98							x
109		x					
110		x					
136		x					
137		x					
138		x					

WSOY:n Salainen kerho 5							
sivu	Vapaa- mitalliset	Mitalli- set	Proosa	Kansan- runot	Lorut & hokemat	Arvoitukset	Nonsense
106- 107				x			
108				x			
109				x			
111				x			
112				x			
163		x					
163		x					

Viidennen luokan oppikirjoissa runot saavat taas enemmän tilaa verrattuna kolmannen ja neljännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoihin. Runojen määrä on silti edelleen vähäinen verrattuna kahden ensimmäisen vuosiluokan oppikirjoihin. Otavan viidennen luokan oppikirjasta otetussa otoksessa runoja on yhteensä kahdeksan, joista yksi on kansanruno ja yksi nonsenseruno. Mitalliset runot ovat jälleen enemmistönä, niitä on kuusi. WSOY on päättänyt viidennen luokan oppikirjassaan panostaa kansanrunoihin, tarkemmin sanottuna Kalevalaan. WSOY:n kirjasta otetussa otoksessa runoja on yhteensä seitsemän, joista jopa viisi on kansanrunoja Kalevalasta. WSOY:n oppikirjasta tutkimuksen kohteena olevista runoista kaksi on mitallisia.

6.3 Runoissa käytetyt aikamuodot

Tutkimme eri aikamuotojen esiintymistä oppikirjojen runoissa, koska oletimme aikamuotojen vaikuttavan siihen, miten lapsi ymmärtää kieltä. Ajattelimme alaluokkien äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen sisältävän eniten preesenssiä, sillä se on konkreettisten operaatioiden kaudella olevalle

lapselle helpoin aikamuoto ymmärtää. Halusimme myös selvittää eroavatko eri kirjasarjat tässä suhteessa toisistaan.

Otavan Hauska matka –aapinen			
sivu	imperfekti	preesens	muu
19		x	
35		x	
49		x	
61		x	
83		x	
95		x	
134		x	
134		x	
135		x	
135		x	
137		x	
166	x		
176	x		
Otavan Hauska matka –lukukirja			
sivu	imperfekti	preesens	muu
55		x	
55		x	
66	x		
66		x	
67		x	
68		x	
70	x		
71		x	
71			x
116		x	
162		x	
Otava Sanataituri 3			
sivu	imperfekti	preesens	muu
16		x	
112		x	
114		x	
Otavan Sanataituri 4			
sivu	imperfekti	preesens	muu
8		x	
28	x		
33		x	
41		x	

Otavan Sanataituri 5			
sivu	imperfekti	preesens	muu
66-67	x		
95	x		
98	x		
109	x		
110		x	
136			x
137		x	
138	x		
WSOY:n Salainen aapinen			
sivu	imperfekti	preesens	muu
6-7		x	
22		x	
48		x	
57		x	
61	x		
72		x	
99		x	
107		x	
130		x	
156		x	
159		x	
161		x	
162-163	x		
166	x		
168		x	
169		x	
WSOY:n Salainen lukukirja			
sivu	imperfekti	Preesens	muu
2		x	
23		x	
33		x	
48	x		
58		x	
58		x	
71		x	
81		x	
91		x	
133		x	
145		x	
159			x
179		x	
187		x	
189		x	

WSOY:n Salainen kerho 3			
sivu	imperfekti	preesens	muu
36		x	
101	x		
101	x		
131		x	
131		x	
WSOY:n Salainen kerho 4			
sivu	imperfekti	preesens	muu
158		x	
158		x	
158	x		
159		x	
WSOY:n Salainen kerho 5			
sivu	imperfekti	preesens	muu
106-107		x	
108	x		
109		x	
111	x		
112		x	
163	x		
163		x	

Tutkimissamme runoissa esiintyi kahta eri aikamuotoa, preesensia ja imperfektiä. Sirkka-Liisa Heinosen mukaan aikamuoto on suomalaisissa lastenrunoissa tavallisesti preesens (Heinonen 2001, 125). 1–2-luokkien oppikirjoissa preesens-muotoa esiintyy huomattavasti imperfektiä enemmän. Kolmannen ja neljännen luokan oppikirjojen runoissa molempia aikamuotoja on suunnilleen yhtä paljon, kun taas viidennellä luokalla imperfekti on preesensia suositumpi aikamuoto. Sekä WSOY:n että Otavan oppikirjoissa aikamuotojen jakautuminen runoissa on hyvin samansuuntaista. Tutkittavista runoista kaksi on sellaisia, joista aikamuoto ei käy ilmi. Aikaisemmassa tutkimuksessa (Aaltonen & Hännikäinen 1992.) runot on jaettu menneisyydessä, nykyisyydessä ja tulevaisuudessa tapahtuviin. Omassa tutkimuksessamme pidimme perusteltuna luokitella runot perinteisen aikamuotoluokituksen (preesens, imperfekti, perfekti, pluskvamperfekti) mukaan, koska suomen kielessä preesensin ja futuurin ero ei aina selvästi

käy ilmi. Ahosen ja Hännikäisen tutkimuksesta ei käy ilmi, mitä aikamuotoa kunkin vuosiluokan oppikirjat suosivat. Tästä syystä emme voi vertailla runoissa käytettyjä aikamuotoja tältä kannalta.

On luonnollista, että alkuluokilla preesens on runoissa vallitseva aikamuoto. Lapsi on tällöin kehityksessään konkreettisten operaatioiden kaudella ja siksi hänen ajattelunsa keskittyy pääosin konkreettiseen nykyhetkeen. Lasta kuitenkin totutetaan erilaisten aikamuotojen kirjalliseen asuun jo ensimmäisen luokan oppikirjojen runoissa esiintyvien muutamien imperfektimuotojen avulla. Perfektiä ja pluskvamperfektiä ei kuitenkaan esiintynyt tutkimuksen kohteena olevissa runoissa lainkaan. Alakoulun viimeisellä luokalla olevista oppilaista osa on vähitellen siirtymässä ajattelussaan formaalisten operaatioiden kaudelle, osa on jo saavuttanut tälle kaudelle tyypillisiä ajattelumalleja. Olisiko siis perusteltua ottaa oppikirjojen runoihin mukaan myös muissa aikamuodoissa olevia runoja. Voi olla myös niin, että yleisesti runoille tavallisimpia aikamuotoja ovat juuri preesens ja imperfekti. Tällöin oppikirjoissa esiintyvä aikamuotojakauma vastaa luonnollista tilannetta.

6.4 Todellisuus ja kuvitteellisuus

Otavan ja WSOY:n äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa kuvitteelliset runot ovat enemmistönä. Koko otoksesta (86 runoa) todellisten runojen osuus on 35 ja kuvitteellisten runojen osuus 51. Olemme jakaneet kaikki otoksen runot todellisiin ja kuvitteellisiin sen perusteella, voivatko runon tapahtumat periaatteessa tapahtua todellisuudessa vai ovatko ne selvästi kuvitteellisia. Olemme ottaneet huomioon runojen luokittelussa sen kontekstin, jossa runo esiintyy mukaan lukien kuvituksen. Varsinkin aapisissa kuvitus on tärkeä osa runon sanomaa ja täydentää runon välittämää viestiä. Esimerkkinä todellisesta runosta on Otavan Hauska matka -aapisessa sivulla 83 oleva talviaiheinen runo. Kaikki alla olevassa runossa kuvatut toiminnot ja tapahtumat ovat mahdollisia todellisessa maailmassa. Samaa periaatetta käyttäen luokittelimme kaikki todellisiksi mainitsemamme runot. Emme pitäneet perusteltuna luokitella todellisia runoja alaluokkiin, koska niiden luokitus olisi ollut liian lähellä kappaleessa 6.5 esiteltyä aihepiirilukitusta.

*Hei, hoi, jo lähdetään
seikkailua etsimään.
Hei, marssitaan,
hoi, hiivitään,
hei, harpotaan,
hoi, pompitaan.
Hei, hoi, jo marssitaan
seikkailua etsimään.*

*Hei, hoi, jo lähdetään
seikkailua etsimään.
Hei, kurkitaan,
hoi, kuunnellaan,
hei, tähyillään,
hoi, väijytään.
Hei, hoi, jo marssitaan
seikkailua etsimään.*

Todelliset runot erottuivat melko selkeästi omaksi kokonaisuudekseen. Kaikki runot eivät kuitenkaan olleet yksiselitteisiä todellisuuden ja kuvitteellisuuden suhteen. Esimerkiksi WSOY:n Salaisessa aapisessa sivulla 72 oleva runo ”Jos joskus” on todellinen runo, joka sisältää jossain määrin kuvitteellisia aineksia. Runossa puhutaan pelkäämisestä ja suruista. Siinä kerrotaan myös möröistä ja örripeikoista, jotka toki ovat kuvitteellisia hahmoja, mutta eivät tee runosta luokitukseltaan kuvitteellista koska ne ymmärretään runon sisälläkin pelkojen ilmentymiksi, mielikuvituksen tuotteiksi.

Jos joskus

*Jos voimat joskus vähenee,
se helpottaa, kun hymyilee
hienon hymynhäivän.
Hymy pelastaa voi päivän.*

*Jos öisin möröt mörisee
ja örripeikot örisee
pimeässä, sängyn alla,
aja pois ne laulamalla
Hörö höh höö!*

*Jos tiedät, että ystävällä
on sydän surusykyrällä,
lohdun lämpöisen
voisit tuoda hymyillen.*

Otavan Hauska matka –aapinen		
sivu	todellinen	Kuvitteellinen
19	x	
35	x	
49	x	
61	x	
83	x	
95	x	
134	x	
134	x	
135	x	
135	x	
137	x	
166		x
176		x

WSOY:n Salainen aapinen		
sivu	todellinen	kuvitteellinen
6-7		x
22	x	
48		x
57		x
61		x
72	x	
99		x
107	x	
130	x	
156		x
159	x	
161		x
162-163		x
166	x	
168	x	
169	x	

Otavan Hauska matka –aapisen otoksessa todellisia runoja (11) on huomattavasti kuvitteellisia (2) enemmän. WSOY:n Salaisen aapisen otoksessa molempia luokkia esiintyy yhtä paljon, molempia kahdeksan kappaletta. On mielenkiintoista, että toinen kustantaja on valinnut aapiseensa melkein yksinomaan todellisuutta muistuttavia runoja. Perusteena valinnalleen kustantaja on saattanut pitää ensimmäistä luokkaansa käyvän lapsen ajattelun sidonnaisuutta konkretiaan ja läsnä olevaan todellisuuteen. Toisaalta lapsi nauttii mielikuvitusmaailman tarjoamista mahdollisuuksista irtautua tosielämästä. Näin myös kuvitteellisten runojen mukanaolo on täysin perusteltua.

Otavan Hauska matka -lukukirja		
sivu	todellinen	kuvitteellinen
55	x	
55	x	
66		x
66		x
67		x
68		x
70		x
71		x
71	X	
116	x	
162	x	

WSOY:n Salainen lukukirja		
sivu	todellinen	kuvitteellinen
2	x	
23	x	
33	x	
48		x
58		x
58		x
71		x
81	x	
91		x
133		x
145	x	
159		x
179	x	
187	x	x
189		

Otava Sanataituri 3		
sivu	todellinen	kuvitteellinen
16		x
112		x
114		x

WSOY:n Salainen kerho 3		
sivu	todellinen	kuvitteellinen
36		x
101		x
101		x
131		x
131		x

Otavan Sanataituri 4		
sivu	todellinen	kuvitteellinen
8		x
28		x
33		x
41		x

WSOY:n Salainen kerho 4		
sivu	todellinen	kuvitteellinen
158		x
158		x
158		x
159		x

Otavan Sanataituri 5		
sivu	todellinen	kuvitteellinen
66-67		x
95		x
98		x
109		x
110	x	
136	x	
137	x	
138		x

WSOY:n Salainen kerho 5		
sivu	todellinen	kuvitteellinen
106-107		x
108		x
109		x
111		x
112		x
163		x
163		x

Toisen luokan lukukirjoissa molemmat kustantajat ovat samoilla linjoilla. Otavan lukukirjan otoksessa todellisia runoja on viisi ja kuvitteellisia kuusi. WSOY:lla todellisia runoja on seitsemän ja kuvitteellisia kahdeksan. Toisluokkalaiselle lapselle halutaan siis tarjota aineksia sekä mielikuvituksen kehittämiseen että todellisen maailman hahmottamiseen runojen avulla. Kolmannen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista otetuissa otoksissa valtaosa runoista on kuvitteellisia. Otavan Sanataiturissa kaikki otoksen kolme runoa ovat kuvitteellisia ja WSOY:n otoksen viidestä runosta vain yksi on todellinen. Kolmannen luokan oppikirjoissa olevien runojen

valintaperusteita todellisuuden ja kuvitteellisuuden suhteen on hankala arvioida, sillä runoja on kaiken kaikkiaan hyvin vähän. Sama linja jatkuu myös neljännen vuosiluokan oppikirjoissa. Molempien kustantajien kirjoista otetuissa otoksissa runoja on vain neljä ja ne ovat kaikki kuvitteellisia. Viidennen luokan oppikirjoissa ilmenee pieni eroavaisuus kustantajien kesken. Otavan otoksessa (8) on mukana myös todellisia runoja (3). WSOY:n äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasta otetussa otoksessa (7) on mukana vain kuvitteellisia runoja.

6.5 Kuvitteellisuuden ilmeneminen runoissa

Toisin kuin todellisten runojen kohdalla pidimme tarpeellisena luokitella kuvitteelliset runot edelleen alaluokkiin. Luokitteluperusteena käytimme sitä, millä tavoin kuvitteellisuus runoissa ilmenee. Löysimme kuvitteellisille runoille seitsemän luokkaa: ihmismäiset eläimet, ihmismäisiä piirteitä saavat elottomat esineet ja luontoon liittyvät asiat, satuolennot, Kalevala, mielikuvitusmaailma ja nonsense. Kolme runoa ei sopinut mihinkään näistä seitsemästä alaluokasta. Suurin osa (17/51) kuvitteellisista runoista kertoi ihmismäisistä ja inhimillisiä piirteitä omaavista eläimistä. Osa näistä inhimillisiä ja ihmismäisiä piirteitä saaneista eläimistä on selvästi kuvattu niin kuin kyseistä eläintä yleensäkin luonnehditaan. Esimerkiksi siili nähdään tunteellisena sipsuttajana, joutsen sulavaliikkeisenä tanssijana, kissa ovelana salapoliisina ja koira ruualle persona ahmattina kuten Otavan Sanataituri 3:n runossa sivulla 114.

Mopsi

*Tässä näet mopsin
ydinluuta popsin,
juoksen kipsin kopsin:*

Kipi kapi kop!

*Alkaa sataa räntää,
heiluttaen häntää
meikä kotiin säntää:*

Kipi kapi kop,

*kipi**kapi**kipi**kapi,**kipikapikop!*

Jukka Itkonen

Osa runojen eläimistä toimii vastoin yleisiä odotuksia. Niiden luonne tai toiminta ei vastaa yleisesti kyseiselle eläimelle ominaisina pidettyjä piirteitä. Esimerkiksi Otavan Sanataituri 5:ssä sivulla 119 junassa matkustava susi ei ole mikään tyypillinen julma pelottelija. Tässä runossa hyödynnetään kuitenkin Punahilkka-sadun viitekehystä. Runosta löytyvät niin sadusta tuttu tyttö kuin mummokin. Arvoitukseksi jää, mitä susi aikoo Mikkelissä mummon kanssa tehdä.

Susi

*Susi istui junan kahvilassa
ja oli suurta jätskiä tilaamassa
kun tytöt huomasi: ”Jestas, onks se susi?”
Mutta susi vain sanoi:” Pusi, pusi.
Ei syytä paniikkiin,
matkustan mummon luo Mikkeliin.”*

Arja Huhtinen

Kuvitteellisissa runoissa esiintyy myös ihmismäisiä piirteitä saavia elottomia esineitä (kahdeksassa runossa 51:stä). Oppikirjojen runoissa esiintyvät esimerkiksi rattaillaan ymmärtävä ja oppimaan kykenevä mylly, kellarissa riitelevät vihannekset tai yhdellä koivella loikkiva Korea. Oppikirjat sisältävät myös runoja, joissa kuvataan inhimillisiä piirteitä saavaa luontoa. Elottomien elollistaminen on lapsille luontevaa, sillä animismi on heille tietyssä kehitysvaiheessa ominaista. Esimerkkinä tästä käy sekä Otavan että WSOY:n oppikirjoissa esiintyvä runo ”Kellarissa torailtiin. Otavan Sanataituri 4:ssä tämä runo on sivulla 28.

Kellarissa torailtiin

Kellarissa torailtiin.

*Porkkana papatti.
Punajuuri puhisi.
Räätikkä rähisi.*

*Naurista nauratti
Moinen meteli.
Alkoi se laulun
Ja viisuja veteli.*

*Koputteli kolkkaa,
Pyörähteli polkkaa,
Väänsi naamataulun,
Lauloi kansanlaulun,
Vihelsinkin vähän.
Riita loppui tähän.*

Ester Ahokainen

Myös satuolentoja esiintyy tutkimuksen kohteena olevissa kuvitteellisissa runoissa (6/51). Satuolentoja edustavat muun muassa noita, lumikeiju, peikko, Taikuri-Haitula ja joulutonttu. Kuvitteellisia, Kalevalasta otettuja runoja oppikirjat sisälsivät yhteensä kuusi kappaletta, joista viisi on WSOY:n Salaisen kerhon viidennen luokan oppikirjassa laajan Kalevala-jakson yhteydessä. Joissakin kuvitteellisissa runoissa liikuttiin täysin absurdissa mielikuvitusmaailmassa. Näistä runoista erotimme omaksi joukokseen selvästi nonsense-tyyppiset runot. WSOY:n Salaisen Kerhon kolmannen luokan oppikirjassa sivulla 131 on seuraava absurdi mielikuvitusruno.

Kun on oikein pieni

*Kun on oikein pieni
voi lentää linnun untuvalla,
nukkua orvokin lehden alla,
kun on oikein pieni.*

*Kun on oikein pieni,
voi keinua heinässä heiluvassa,
levätä kukassa tuoksuvassa,
kun on oikein pieni.*

*Kun on oikein pieni,
voi istua lumuhiutaleille
ja liittää maailman tuulien teille,
kun on oikein pieni.*

Hannele Huovi

6.6 Aihepiirit

Olemme jakaneet oppikirjoista otetun otoksen (86) runot aihepiireittäin yhdeksään luokkaan. Alla olevassa taulukossa olemme käyttäneet seuraavia merkitsemistapoja. Ensimmäisenä oleva O- tai W-kirjain tarkoittaa kustantajaa (O=Otava, W=WSOY). Kirjaimen O tai W perässä oleva numero kertoo oppikirjan vuosiluokan. Näiden jälkeen olemme erottaneet sivunumeron alaviivalla. Tämän jälkeen tulee nimi, joka on joko runon oikea nimi tai meidän sille antamamme nimi. Tämä siksi, että usealla runolla ei ollut nimeä tai nimi ei riittävästi kuvannut runon aihepiiriä. Seuraavassa on esimerkki ja selitys käyttämästämme merkitsemistavasta: W4_158 kirjasto. Kyseessä on siis WSOY:n neljännen vuosiluokan oppikirja, jonka sivulla 158 on kirjastoaiheinen runo.

Matkustaminen ja liikkuminen	Luonto	Sadut ja tarinat
O1_19 laiva O1_35 laiva O5_138 juoksija, taksi O2_67 Marssiruno	O1_49 Aana&Eemu O1_135 aalto O1_166 tammi, Kalevala O2_55 tulivuori O2_55 lähde O2_71 lumipilvet O3_16 paimen ja karja O5_66 Väinämöinen ja suuri hauki, Kalevala W1_48 talvi, kaupunki W1_130 kesä, parveke, kaupunki W1_169 kesä W2_58 talvi W2_58 talvi, lumi W3_131 pienuus luonnossa W3_131 luontoloitsu W5_108 tammi, Kalevala W5_109 puut, Vipunen W5_163 kuu	O1_61 satuhahmot O2_116 tarinat O2_162 kirjat W4_158 kirjasto
Yhteensä 4	Yhteensä 18	Yhteensä 4

Seikkailu	Esineet ja asiat	Eläimet
O1_83 seikkailu O4_33 satelliitti W2_48 kummituslinna ja haamu	O1_95 pakettiloru O5_98 hatu, kaniinit, taikuri W1_57 mylly W1_99 kone W5_112 Sampo, Kalevala W2_71 kello W2_91 kirpputori	O2_66 tikka ja paimenpoika O2_66 siili O2_68 harakka O2_71 koiran haukunta O3_112 runoileva kissa O3_114 mopsi O4_41 sokerirottia O5_109 susi junassa O5_136 kissa O5_137 kissa W1_22 joutsen W3_101 koira W4_158 rupikonna W4_159 siili W5_111 härkä, Kalevala W5_163 kissa
Yhteensä 3	Yhteensä 7	Yhteensä 16
Opettavaiset	Ihmissuhteet, tunteet ja kokemukset	Juhlat
O1_176 lukutoukka O2_70 ahmiva noita O4_8 liikenne O5_95 omena ja painovoima W1_6-7 aakkoset, ullakko W1_162-163 Kalevala W3_36 aakkoset, kirjasarjat W5_106-107 Kalevala W2_23 tori ja kasvikset W2_159 arvoitus	O1_134 luottamus, ystävä, ystävyys O1_134 ystävä, ystävyys O1_137 leiri, ystävä O1_135 ilo O4_28 riita, sovinto O5_110 kiire, aika, kello W1_61 tanssi W1_72 hymy W1_107 neuvottelu W1_156 isä & lapset W2_2 kesämuistot W2_33 ystävyys W2_133 epäileminen W2_145 maailman lapset W2_81 lukeminen lohduttaa W3_101 riita, sovinto W4_158 pohdintaruno	W1_159 itsenäisyyspäivä W1_161 joulu, kaupunki W1_168 juhannus W1_166 äiti W2_179 joulukuu W2_187 joulukuu W2_189 pääsiäinen
Yhteensä 10	Yhteensä 17	Yhteensä 7

Suurin aihepiiriryhmistä on luonto. Luontoaiheisia runoja on otoksen runoista 18. Puolet luontoaiheisista runoista ei sijoitu erityisesti kaupunki- tai maaseutu ympäristöön vaan voi tapahtua missä vain, missä luonto on läsnä. Näin on esimerkiksi Hannele Huovin ”Onnin kesälaulussa” WSOY:n Salaisessa aapisessa sivulla 169.

Onnin kesälaulu

*Paljon ilmaa ja valoa
on koulun katon päällä,
siellä se pieni peipponen laulaa
ja minä laulan täällä.*

*Kirjavasiipi perhonen leijaa
kukkaniityn päällä,
siellä se pieni kukkanen kasvaa
ja minä kasvan täällä*

*Kesän aurinko hymyilee
taivaan kannen päällä,
siellä ne pienet pilvet kulkee
ja minä kuljen täällä.*

Hannele Huovi

Maaseudulle tai villiin luontoon sijoittuvia runoja on kuusi: luontoloitsu sekä runot tulivuoresta, lähteestä, paimenesta ja karjasta, Väinämöisestä ja suuresta hauesta ja Anteron Vipusen puumaisesta ulkomuodosta. Luonto on läsnä esimerkiksi Otavan Sanataituri 3:n runossa sivulla 16.

*Ei saa rauhaa
takarauta pauhaa
paimenet parkuu
ja karjakellot soivat.*

Myös Aaltosen ja Hännikäisen vuonna 1992 tekemässä tutkimuksessa luontoaiheiset runot on luokiteltu omaksi aihepiirikseen. Tässä vuoden 1992 tutkimuksessa luontoaiheisiä runoja oli 12,3% ja kasvit nousivat näiden runojen pääaiheeksi. Käsillä olevassa tutkimuksessa otokseen ei kuulunut ainoatakaan kasvirunoa.

Luontoaiheisista runoista vain kolme sijoittuu selkeästi kaupunkiympäristöön. Näissä runoissa kerrotaan sekä talvesta että kesästä kaupungissa. On yllättävää, että kaupungista kertovia runoja on melko vähän, vaikka suurin osa koululaisista asuu kuitenkin kaupungeissa. Halutaanko maaseudusta tai villistä luonnosta kertovia runoja suosimalla pitää yllä suomalaista lastenrunoperinnettä, johon luonto on aina läheisesti liittynyt. Kuten suomalaisen lastenrunouden historiasta kertovassa kappaleessa mainitsemme, lapsille tarkoitettut runot ovat jo 1800-luvun

lopusta lähtien käsitelleet luontoa ja niihin on sisältynyt vahvasti agraarinen maailmankuva. Toisaalta kyse voi olla myös halusta säilyttää suomalainen kansallismaisema ja maaseutu myös kaupunkilaislasten mielissä. Harvojen kaupungista kertovien runojen joukossa on esimerkiksi runo ”Kesäparvekkeella”, joka löytyy WSOY:n Salaisesta aapisesta sivulta 130.

Kesäparvekkeella

*Kesäparvekkeella
kukkia kasvatan,
vähän salaattia,
pienen porkkanan.*

*Hei, silmuja puskee
kaikkialla
ja mukavaa on
multa kynnen alla!*

*Kesäparvekkeella
ruukkuni kastelen,
pikku kasvimaata
hellin, hoitelen.*

*Hei, aurinko auttaa
paistamalla
ja mukavaa on
multa kynnen alla!*

Eläinrunoja esiintyy tutkimuksen kohteena olevissa oppikirjoissa niin paljon, että erotimme ne aihepiirien tarkastelun yhteydessä omaksi luokakseen. Näitä eläinaiheisia runoja on otoksen runoista yhteensä 16. Eläinrunoissa suosittuja hahmoja ovat varsinkin kissat, joita esiintyy neljäosassa otoksen eläinrunoista. Kissarunoissa kuvataan kissan luonnetta vikkelänä ja viekkaana ahmattina ja toisaalta romanttisesti yölaulun laulajana. Myös koirat ovat päässeet runoissa esille. Koira-aiheisia runoja on otoksen eläinrunoista (16) yhteensä kolme. Siilirunojakin joukkoon mahtuu kaksi kappaletta. Linnuista kertovia runoja on kolme, esille ovat päässeet harakka, tikka ja joutsen. Eläimet edustavat sekä luonnonvaraisia että kotieläimiä. Luonnossa elävistä eläimistä kertovia runoja on yhdeksän ja kotieläimiä kuvaavia runoja on seitsemän. Joukossa ei ole yhtään perinteisiä maatalan eläimiä, kuten lehmää tai lammasta. Otoksen runoissa ei myöskään esiinny kappaleessa Suomalaisen lastenrunouden historiaa 1990-luvulla

lastenrunoissa yleiseksi tulleita fantasiaelämiä. Otavan Sanataituri 5:ssä on sivulla 137 eläinruno, jossa lukija päättelee kuvien ja runon sisällön perusteella, mistä eläimestä on kyse.

Nojatuolimatalla

*Vahtii hattuhyllyn alla
Aina hyppyyn valmiina
Latkii päältä palat parhaat
Tonnikala kelpaa ei
Tonni käy jos on sei
Etsii nojatuolin parhaan
Repii siitä kalliin kankaan
Istuu tassujansa nuolemaan*

Ihmissuhteita, tunteita ja kokemuksia kuvaavia runoja on myös runsaasti (17). Näissä runoissa on laajasti esillä erilaisten tunteiden ja kokemusten kirjo. Ainoastaan ystävydestä ja riitelystä ja sopimisesta kertovat runot erottuvat selvästi tästä joukosta. Näissä runoissa korostuu sosiaalisten taitojen merkitys ja toisen mielipiteen hyväksyminen. Varsinaisesti suvaitsevaisuutta käsittelee kuitenkin vain yksi runo. Otoksen runoissa näkyy 1990-luvulle tyypillinen piirre; vanhemmista kertovat runot ovat asettuneet taka-alalle ja tässäkin otoksessa niitä mahtuu mukaan vain yksi. Isovanhemmista kertovia runoja ei otoksessa myöskään ole, vaikka onkin sanottu, että juuri he olisivat ottaneet runoissa vanhempien paikan. Elämän perustaitoja opetellaan WSOY:n Salaisessa aapisessa sivulla 107 runossa ”Neuvotellaan”.

Neuvotellaan

*Kerro minulle,
mitä sinä tuumaat.
Nyt on sana vapaa.
Minä olen tätä mieltä.
Sinä olet sitä mieltä.
Etsitään yhdessä uutta tapaa.*

Otava ja WSOY ovat ottaneet äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoihin mukaan myös opettavaisia runoja. Näistä opettavaisista runoista, joita otoksen runoista on yhteensä kymmenen, voidaan erottaa perinteiset ja

uudentyyppiset opettavat runot. Perinteiseen tyyliin lasta ohjaavia runoja oli enemmistö, yhteensä viisi. Nämä runot käsittelevät liikennekäyttäytymistä, lukemisen hyödyllisyyttä ja sovun säilyttämisen tärkeyttä. Salapoliisikissa Kyösti Vehviläisen liikennelaulussa Otavan Sanataituri 4:ssä sivulla 8 neuvotaan hauskaasti, kuinka liikenteessä tulisi käyttäytyä.

Salapoliisikissa Kyösti Vehviläisen liikennelaulu

*Jotkut höppänät ne ajelee ja hyppii
ihan niin kuin niitä huvittaa.
Ne luulee että liikenteessä
mitä tahansa tehdä saa.*

*Ahmaise ankka, hotkaise pyy
jos olet niin hassu, hyh hyh hyy,
että tiellä ja kadulla pompit kuin kana
taikka hurjastelet auton ajajana.*

*Sillä liikenteessä on oltava
tarkkana kuin porkkana
ja viisas kuin salapoliisi,
viisas kuin salapoliisi.*

*Pitää kaulaa venyttää kuin kirahvi,
pitää kurkistaa ja tuumata,
että mitäs nyt tehdä pitäisi,
mitäs nyt tehdä pitäisi*

*Pitää korvia teroittaa kuin kaniini,
pitää varoa, ja harkita,
olla taitava kuin tartsani,
taitava kuin tartsani.*

Kaarina Helakisa

Uudentyyppisissä opettavaisissa runoissa sanoma ei ole aina yhtä ilmeinen. Näissä runoissa ei enää varoitella, neuvota ja jaeta uutta tietoa sormea heristäen vaan lukija voi poimia opetuksen rivien välistä. Tämän tyyppiset otoksessa esiintyvät runot käsittelevät ahmimisen vaaroja, painovoiman ilmenemistä ja keveää henkilökuva Väinämöisestä. Esimerkkinä uudentyyppisestä opettavaisesta runosta on Otavan Sanataituri 5:ssä sivulla 95 oleva Kirsi Kunnaksen runo ”Newtonin Omena”.

Newtonin Omena

*Putosi omena omenapuusta.
Mikä kiihtyvyys! Mikä massa!
huusi omenamato omenassa.
Mikä painovoima kaikkialla,
Mikä vetovoima omenalla!
Sen kuuli suoraan madon suusta
muuan mies puun alla
ja omenan söi
ja sillä tiedolla maailman ällikälle löi.*

Kirsi Kunnas

Yksi muodostamistamme aihepiireistä on juhliin liittyvät runot. Otoksen runoista erilaisiin juhlapäiviin liittyviä on WSOY:n kirjoissa yhteensä seitsemän. Otoksessa Otavan 1.–5. –vuosiluokkien äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa ei ole lainkaan juhlapäiviin liittyviä runoja. Näistä WSOY:n oppikirjoissa olevista juhla-aiheisista runoista kolme liittyy joulun, yksi pääsisäiseen, juhannukseen, itsenäisyyspäivään ja äitienpäivään. Samankokoisen aihepiirin juhliin liittyvien runojen kanssa muodostavat esineisiin ja asioihin liittyvät runot. Runoissa käsitellään muun muassa erilaisia teknisiä laitteita kuten kelloa, myllyä, Sampoja ja yleisesti konetta. Kolme pienintä aihepiiriryhmää ovat matkustamisen ja liikkumiseen, satuihin ja tarinoin, sekä seikkailuun liittyvät runot. Matkustamisesta ja liikkumisesta kertovia runoja on otoksessa molempia neljä ja seikkailurunoja kolme kappaletta.

6.7 Kielikuvalliset ja muut lapselle vaikeat ilmaisut

Otoksen 86 runosta kielikuvallisia, monimerkityksellisiä tai muuten lapselle vaikeita ilmaisuja on 31 runossa. Melkein joka kolmas otoksen runo pitää siis sisällään edellä mainittuja ilmauksia. Alla olevaan taulukkoon olemme keränneet ne runot, joissa on mielestämme mukana kielikuvallisia tai muutoin lapselle vaikeita ilmaisuja. Alla olevassa taulukossa olemme käyttäneet seuraavia merkitsemistapoja. Ensimmäisenä oleva O- tai W-kirjain tarkoittaa kustantajaa (O=Otava, W=WSOY). Kirjaimen O tai W perässä oleva numero kertoo oppikirjan vuosiluokan. Näiden jälkeen olemme erottaneet

sivunumeron alaviivalla. Sitten tulee ilmaus, jota pidämme joko kielikuvallisena tai lapselle muutoin vaikeana. Jos samassa runossa on useita samankaltaisia edellisiin luokkiin kuuluvia ilmauksia, niistä vain yksi on valittu taulukkoon esimerkiksi. Myös Kalevala-runojen kohdalla, joissa vaikeita ja monimerkityksellisiä ilmauksia on runsaasti, olemme kirjoittaneet taulukkoon vain yhden tällaisen ilmauksen.

Kielikuvalliset	Vaikeat	Kalevala-aiheiset
O1_176 ahmaisi aapisen; kirjoja ahmii; lounasti sarjoksen; illasti kirjaimen	O1_19 maailman ääriin	O1_166 Kalevala: piätti pilvet juoksemasta
O4_8 pitää korvia teroittaa kuin kaniini	O1_35 kuin kotiin konsanaan	O5_66 Kalevala: laski louhien lomitse
O5_95 kiihtyvyys; massa; painovoima; vetovoima; sillä tiedolla maailman ällikälle löi	O2_70 kapan perunoita	W5_106 Kalevala: Kalevalan kankahilla
W1_48 tuuli piiskaa puita	O2_116 ei mahdotonta oo se lain	
W1_130 silmuja puskee	O3_16 takarauta pauhaa	
W1_159 lumituuli puhaltaa; juhlatuuli lämmittää	O4_28 & W3_101 räätikkä rähisi	
W1_162 siitä laulun laitto	O4_33 sokkaa ammattitaidolla vääntelee	
W2_23 jos ei lanttu leikkaa; torilla on kaalikurssi, joka mahtuu kaaliin	O5_95 kiihtyvyys; massa; painovoima; vetovoima; sillä tiedolla maailman ällikälle löi	
W2_71 hoppelkello sekunteja haukkaa	O5_136 turskafileen tullaaja; roskaava repeli	
W2_81 mielikirja nenän alla	W1_72 hienon hymynhäivän; sydän surusykkyrällä	
W2_189 anivarhain aamulla; kylkeään kääntää maa; aamuaurinko kutittaa	W1_159 lumituuli puhaltaa; juhlatuuli lämmittää	
W4_158 Mikä on oikein? Mikä on totta? -Sitä punnitsemaan lähden	W2_2 kesämuistot reppuun nakkaan	

W4_159 yö hiipii sukkasillaan	W2_91 kirppu kuin pitsin nyppy; kirjojen kierrätyspöytä	
W5_163 yö silkkisenä hohti; taivaan joelle lipui appelsiinikuu	W2_189 anivarhain aamulla; kylkeään kääntää maa; aamuaurinko kutittaa	
W5_163 Kuu korkealla, sen vene kumollaan	W3_131 juokse juokse tuulispää; tulitikku, menitikku	

Näistä otoksen 31:stä runosta noin puolet (14 runoa) sisältää kielikuvia. Kielikuvan tulkinnan mahdollistaa kieliyhteisön sille antaman kokonaismerkityksen tunteminen. Kielenkäyttäjän on seurattava kieliyhteisön normeja voidakseen tulkita viestejä. Kielenkäyttäjät ilmaisevat samoja merkityssisältöjä käyttäen samoja keinoja. Tämä voi olla lapselle vaikeaa, jos hän ei ole aiemmin ollut tekemisissä kyseisen kielikuvan kanssa. Kukin kielikuva ja sen konteksti on opeteltava erikseen. Kuvakielen avulla hyvin erilaiset ilmiöt voidaan yhdistää toisiinsa, mikä aiheuttaa lukijalle, varsinkin lapselle, tulkinnallisia haasteita.

Otoksen runoissa esiintyy esimerkiksi seuraavia sanaliittoja, kielikuvia, jotka tulkitaan yleisestä tavasta poikkeavasti: ”pitää korvia teroittaa kuin kaniini”, ”sillä tiedolla maailman ällikälle löi”, ”jos ei lanttu leikkaa”, ”kirjoja ahmii” ja ”tuuli piiskaa puita”. Neljässä ensimmäisessä esimerkissä kirjoitetusta asusta ei voi mitenkään päätellä kielikuvan todellista merkitystä. Lapsi siis miettii millaisella teroittimella kaniini korviaan teroittaa ja minkä vuoksi kyseisessä liikennerunossa niin yleensäkin täytyy tehdä. Seuraavassa esimerkissä lapsi voi pohtia, mikä tai kuka on ällikkä ja miten tiedolla voi lyödä ja sattuuko se. ”Lantun leikkaaminen” puolestaan on hyvin konkreettinen toimenpide, joka ei millään tavalla liity sanaliiton kuvalliseen merkitykseen. Kyseisessä runossa vihannekset riitelevät kellarissa, johon liitettynä lantun leikkaaminen saattaa tuottaa väkivaltaisiakin assosiaatioita. Aikuinen kielenkäyttäjä ei enää tiedosta kirjaimellisen ja kuvallisen merkityksen yhteyttä. ”Lantun leikkaaminen” on siis tietyssä kontekstissa menettänyt semanttisen motivaationsa ja sitä voidaan kutsua kuolleeksi kuvailmaukseksi.

Lukiessaan runoa, jossa lukutoukka ahmii kirjoja, lapsi voi nähdä silmiensä edessä toukan, joka syö kirjoja. Kuvituksen avulla lapsi saa kuitenkin vihjeitä siitä, mitä kirjojen ahmiminen tässä yhteydessä tarkoittaa. Runoja luettaessa on siis tunnettava muidenkin kuin yksimorfeemisten kantasanojen merkitys. Läpikuultavat lekseemit voidaan jakaa morfeemeihin joiden summasta syntyy jokin merkitys. Läpikuultavuus tarkoittaa muodon ja merkityksen suhteen läheisyyttä. Kuvailmauksissa läpikuultavuus on suuri niin kauan kuin kirjaimellinen merkitys ja kuvaannollisesti käytetty merkitys ovat lähellä toisiaan. Viidennessä esimerkissä ”tuuli piiskaa puita”, toiminta on kuvallisuudesta huolimatta melko läpikuultavaa. Kouluikäinen lapsi voi tämän kielikuvan avulla päästä melko lähelle tämän sanaliiton todellista merkitystä. Kuvitellessaan tuulen huitovan puunlatvoja mattopiiskalla, lapsi voi hyvinkin nähdä silmiensä edessä tuulen voiman armoilla taipuilevan puun. Lapsi pyrkii soveltamaan oppimiaan kielen sääntöjä myös kuvallisiin ilmaisuihin ja oppii näin kieliyhteisön sopimukset yrityksen ja erehdyksen kautta.

Kaikkien vuosiluokkien oppikirjoista löytyi vaikeiksi luokittelemiamme sanoja ja ilmauksia. Käytimme sanojen valinnassa apuna lapsen sanavaraston laajuutta käsittelevää kirjallisuutta sekä omaa kokemustamme alakouluikäisen lapsen sanavaraston laajuudesta. Ensimmäisestä viidenteen vuosiluokkaan lapsen aktiivisen sanavaraston laajuus liikkuu välillä 2500–6000 sanaa. Passiivisen sanavaraston laajuus voi olla viidennen luokan päättyessä lähes 60 000 sanaa. On siis selvää, että jotkin valitsemistamme vaikeista sanoista saattavat kuulua joidenkin yksittäisten lasten sanavarastoon. Toisaalta lapsen käyttämän kielen selkeästä muodosta huolimatta ymmärtäminen ei aina ole taattua. Tietyt sanat saattavat merkitä lapselle edelleen eri asioita kuin aikuisille. Varsinkin käsitteiden ymmärtäminen on monelle 10-vuotiaalle edelleen vaikeaa. Vasta noin 11-vuotiaana lapsi vähitellen pystyy jo abstraktiseen ja käsitteelliseen ajatteluun. Tämänikäinen lapsi alkaa kyetä myös pitämään mielessään useita eri muuttujia samanaikaisesti ja tekemään muuttujien perusteella päätelmiä. (Sarmavuori & Rauramo 1980, 2, 49–50, 54.)

Opetussuunnitelman tavoitteissa todetaan, että lapsen sanavarastoa tulee 1–5 luokilla kehittää (Opetussuunnitelman perusteet 2004). Tästä syystä runoissa esiintyvät lapselle vaikeat sanat puolustavat paikkaansa. Tätä tukee myös Lev Vygotskin teoria lähikehityksen vyöhykkeestä. Sillä tarkoitetaan tilannetta, jossa lapsi pystyy yhteistyössä aikuisen kanssa omaa kehitystasoaan parempiin suorituksiin (Vygotski 1982, 184.) Koulussa vaikeita sanoja sisältäviä runoja käsiteltäessä on siis tärkeää, että aikuinen on mukana avaamassa lapselle runojen merkityksiä.

Vaikeiksi sanoiksi listasimme esimerkiksi hyvin abstraktit ilmaukset kuten ”maailman ääriin” ja ”kuin kotiin konsanaan”. Aikuisellekin saattaa olla vaikeaa määritellä näiden vakiintuneiden ilmausten täsmällinen merkitys. Myös hyvin konkreettisissa sanoissa ja ilmauksissa on mielestämme lapselle ongelmallisia sanoja, esimerkiksi ”sokka” on melko harvinainen sana, jota lapsi tuskin kuulee kovinkaan aikaisin, ellei hän sitten opi sitä sotaleikkien yhteydessä. ”Räätikkä” puolestaan on konkreettisuudestaan huolimatta mielestämme lapselle vaikea sana sen vanhentuneisuuden vuoksi. Runoissa esiintyy myös erikoissanastoa. Tällaiseksi laskemme esimerkiksi hyvin abstraktit fysikaaliset termit kuten ”kiihtyvyyden” ja ”massan”. Mukana on myös runoilijan itsensä keksimiä sanoja ja ilmauksia kuten ”sydän surusykkäryllä” ja tulitikun vastakohtana ”menitikku”. Erityisesti näiden ilmausten tulkinnassa tekstikonteksti on äärimmäisen tärkeä. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan uusia sanoja tulisi aina tarkastella tekstiyhteydessä. Runokielessä usein käytetyt metaforiset käsitteetkin aukeavat ainoastaan alkuperäisessä ympäristössään.

Kalevala-aiheiset runot ovat kokonaisuudessaan lapselle melko hankalaselkoinen maailma. Kun koko konteksti sisältää runsaasti vanhaa sanastoa, on ymmärtäminen usein vaikeaa. Esimerkiksi ”Kalevalan kankahilla” ymmärretään todennäköisesti jollakin tavoin väärin, ellei lapsella ole mahdollisuutta saada neuvoja ja opastusta aikuiselta tai selkokiehisestä Kalevalasta. Toisaalta huolella lapsen kanssa avattu kalevalainen kieli avaa tien seikkailujen ja jännittävien sattumusten maailmaan, jota ei pidä sivuuttaa kielen erilaisuuden vuoksi.

Muiden muassa Kalevala-runoissa esiintyy personifikaatiota kun jokin eloton saa inhimillisiä piirteitä. Personifikaation voidaan ajatella liittyvän

animistiseen ajatteluun, jota voi esiintyä vielä 7-vuotiaallakin lapsella. Tällöin lapsi kuvittelee, että esineillä ja asioilla on sielu. Samoin hän voi luulla, että hänen kuvitelmansa voivat toteutua, mikä voi aiheuttaa syyllisyyttä. (Jarasto & Sinervo 1997, 99–100.) Seuraava esimerkkiruno personifikaatiosta on Otavan Hauska matka –aapisesta.

*Nousi maasta mansikkaisna,
kasvoi kaksi haarukkaisna.*

*Ojenteli oksiansa,
levitteli lehviänsä.*

*Latva täytti taivahalle,
lehdät ilmoille levisi.*

*Piätti pilvet juoksemasta,
päivän peitti paistamasta,
kuuhuen kumottamasta.*

*Ikävä inehmon olla,
kamala kalojen uia
ilman päivän paistamatta
kuuhuen kumottamatta.*

7 Tutkimuksen reliaabelius ja validius

Tutkimuksen reliaabeliutta olemme pyrkineet takaamaan kertomalla sekä kappaleessa tutkimusmenetelmät että aineiston analyysin yhteydessä mahdollisimman yksityiskohtaisesti kuinka tutkimus on tehty. Olemme pyrkineet tekemään aineistoa koskevista luokituksista ja ryhmittelyistä mahdollisimman yksiselitteisiä. Koska luokitukset on muodostettu aineistolähtöisesti, on todennäköistä, että tämän tutkimuksen toistava tutkija päätyisi kanssamme samantyyppisiin luokituksiin. Voi toki käydä myös niin, että toinen tutkija tekisi samalla aineistolla aivan erilaisen luokituksen. Lukija voi halutessaan arvioida aineiston analyysin onnistumista taulukoissa olevien teostietojen ja sivunumeroiden avulla. Vaikka kyseessä on kvalitatiivinen tutkimus, ei aineisto tässä tapauksessa ole samalla tavalla ainutkertaista kuin esimerkiksi tutkijan tekemä haastattelu. Toki haastattelukin voidaan toistaa, mutta ihmisten välinen kontakti tuottaa aina vaihtelevia muuttujia. Tämän tutkimuksen aineisto (nimeltä mainitut oppikirjat) sen sijaan on kaikkien saatavilla muuttumattomana. On kuitenkin otettava huomioon, että runojen aiheuttamat assosiaatiot vaihtelevat ja lukijat tulkitsevat runojen merkityksiä eri tavoin. Tämä seikka on otettava huomioon tutkimuksen reliaabeliutta tarkasteltaessa.

Reliaabelius eli tutkimuksen toistettavuus kärsii kappaleesta 6.6, Abstraktit, monimerkitykselliset ja muut lapselle vaikeat ilmaisut, jossa olemme poimineet aineistosta mielestämme edellisiin luokkiin kuuluvia sanoja. Emme toki poimineet sanoja sattumanvaraisesti, mutta on todennäköistä, että tutkimusta tältä osin toistettaessa päädyttäisiin erilaiseen tulokseen. Tässä osiossa tutkijan vaikutus on siis erityisen suuri ja näin ollen reliaabelius kärsii.

Tutkimuksemme validiuteen vaikuttaa muun muassa aineiston laatu. Tutkimuksen kohteena olleet oppikirjarunot ovat pysyvästi kirjallisessa muodossa ja meillä tutkijoina oli ennakkotietoa siitä, millaisia runot yleensä ovat. Emme tietenkään etukäteen tieneet, millaisia vastauksia tutkimustehtäviimme saamme, mutta aineisto ei myöskään päässyt ”yllättämään” kuten voisi käydä esimerkiksi haastatteluaineiston ollessa kyseessä. Tässä tutkimuksessa aineisto sopi hyvin ennalta asettamiimme

tutkimustehtäviin, joten niitä ei ollut tarpeen muuttaa merkittävästi tutkimuksen edetessä. Tutkimuksemme validiutta lisää se, että tutkimusaineisto luokiteltiin aineistolähtöisesti. Emme olleet etukäteen miettineet mitään valmiita luokituksia tai ryhmiä, joihin saadut tulokset olisi pitänyt puoliväkisin sijoittaa. Esimerkiksi kappaleessa 6.4, Todellisuus ja kuvitteellisuus, suurin osa runoista oli selvästi todellisia tai kuvitteellisia. Kolme runoa oli kuitenkin sellaisia, jotka eivät selvästi sopineet kumpaankaan edellä mainituista luokista, minkä kirjasimme tutkimustuloksiin. Lisäksi kappaleessa 6.3, Runoissa käytetyt aikamuodot, osasta otoksen runoista aikamuoto ei käynyt ilmi, joten muodostimme vielä kolmannen luokan ("muut") näille runoille.

8 Tarkastelu

Tarkoituksenamme tässä tutkimuksessa oli tutkia oppikirjoissa esiintyvää lastenrunoutta; sen osuutta ja sisältöä. Runouden osuus oli suurin ensimmäisillä vuosiluokilla, mutta väheni huomattavasti kolmannen ja neljännen vuosiluokan oppikirjoissa. Viidennen luokan oppikirjassa puolestaan runot saivat jälleen jalansijaa. Mahdollisesti oppikirjojen tekijät ajattelevat viidennen luokan oppilaan omaksuneen kielen perusasioita siinä määrin, että runojen tarkastelulle on jo aikaa ja työkaluja. Kirjastossa käyvä lapsi ei välttämättä ensimmäisenä tartu runokirjaan, vaan pitäytyy tutuissa ja turvallisissa teoksissa. Tästä syystä on hyvä, että oppikirjoissa on runoja, joista lapsi voi saada innoitusta omaan runoharrastukseensa. Lisäksi oppikirjoissa olevat runot ovat jo käyneet läpi tiukan seulan, joten niiden voisi olettaa olevan laadukkaita ja lapsen ajattelua kehittäviä.

Oppikirjoissa olevien runojen sisältöjä tutkiessamme havaitsimme, että oppikirjoissa olevat runot noudattavat pääsääntöisesti seuraavaa kaavaa: runo on mitallinen, sen aikamuoto on preesens, se sijoittuu kuvitteelliseen maailmaan ja on luontoaiheinen. Mitallisten runojen suuri määrä yllätti, sillä taustakirjallisuuden perusteella oletimme, että suurin osa runoista olisi vapaamitallisia. Pohdimmekin aliarvioivatko oppikirjojen tekijät lapsia suosissaan lähes yksinomaan mitallisia runoja. Ajattelevatko oppikirjojen tekijät lasten pystyvän käsittelemään helpommin mitallisia runoja niiden ulkoisten tunnusmerkkien vuoksi. Totta on, että riimipareja sisältävät mitalliset runot ovat tietyssä ikävaiheessa lapselle erityisen mieluisia ja voivat näin herättää kiinnostuksen runojen lukemiseen. Runoissa esiintyvistä aikamuodoista yleisin oli preesens, joka suomessa voi viitata joko nykyhetkeen tai tulevaisuuteen. Tämä on mielestämme täysin perusteltua ottaen huomioon lapsen kehitysvaiheen, joka tällöin on vahvasti sitoutunut konkretiaan ja nykyhetkeen.

Tutkimuksen kohteena olevissa runoissa kuvitteellinen maailma oli yleisempi kuin todellisuus. Voidaan ajatella, että runoihin on helpompi tutustua saduista tutun mielikuvitusmaailman avulla. Etukäteen voisi luulla, että asia olisi näin varsinkin ensimmäisen luokan oppikirjoissa, mutta tutkimuksen kohteena olevissa aapisissa tilanne oli kuitenkin päinvastainen.

Näissä kirjoissa todelliseen maailmaan sijoittuvia runoja oli enemmän kuin 2–5-luokkien oppikirjoissa. Runojen aihepiirit eivät tarjonneet yllätyksiä, vaan luonto oli arvatenkin suosituin aihe. Erotimme luontorunoista eläimet omaksi aihepiirikseen. Tästä huolimatta luontorunot jäivät enemmistöksi. Taustakirjallisuuden perusteella olisi voinut olettaa, että oppikirjojen runoissa näkyisivät samat postmodernin ajan yllätykselliset aiheet kuin 1990- ja 2000-lukujen lastenrunoissa. Runojen aihepiirit liikkuvat kuitenkin edelleen luontopoluilla. Näin oli myös vuonna 1992 Aaltosen ja Hännikäisen tekemässä vastaavanlaisessa tutkimuksessa. Joka kolmannessa runossa esiintyi ilmaisuja, joita pidimme lapselle vaikeina. Vaikka lapsi näennäisesti tuntuisikin ymmärtävän näiden sanojen merkityksen, niiden käsitteellinen sisältö voi silti jäädä lapselle epäselväksi. Tällaisia vaikeita sanoja sisältävät runot eivät kuitenkaan mene hukkaan, sillä lapsi voi nauttia runon rytmistä ja runon herättämistä mielikuvista. Taide-elämys on mahdollinen, vaikka teoksen koko sisältö ei aukeaisikaan.

Oppikirjojen ollessa tutkimuksen kohteena ei opettajan roolia voida jättää huomiotta. Runot sisältävät usein lapselle tuntemattomia viitekehyksiä, joiden avaajana ja tulkitsemisen ohjaajana opettaja on avainasemassa. Varsinkin käsitteiden ymmärtämisessä tulee lapsille tarjota vihjeitä ja konkreettisia esimerkkejä. Opetussuunnitelma ei suoranaisesti velvoita runouden opettamiseen ja näin ollen opettajan täytyy itsenäisesti päättää, mitä kielen osa-alueita hän opetuksessaan painottaa. Jos opettajalla on halua runouden opettamiseen, niin edes oppiaineiden rajat eivät ole esteenä. Runouden parissa voi käyttää yhtäläillä niin äidinkielen, historian, musiikin kuin kuvaamataidonkin tunteja.

Vaikka opetussuunnitelma ei suorasanaisesti velvoitakaan runouden opettamiseen, ovat runot puolustaneet paikkaansa oppikirjoissa vuodesta toiseen. Yksi syy tähän on varmasti se, että runot ovat lapselle mielekäs tapa kielen eri osa-alueiden tarkasteluun. Runot ovat usein lyhyitä, minkä vuoksi ne houkuttelevat jo lukemista aloittelevaakin lasta. Oppikirjoissa olevien runojen kautta lapselle tarjotaan mahdollisuuksia niin oman ajattelun kehittämiseen, ympäristönsä havainnointiin kuin taide-elämysten kokemiseenkin. Näin ollen runouden opetukseen on mahdollista liittää monipuolisesti sekä tiedollisia että taidollisia tavoitteita.

Tekemämme tutkimus herättää myös joitakin jatkotutkimusmahdollisuuksia. Olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi sitä, kuinka lapset ymmärtävät otoksesta poimimamme vaikeat sanat ja ilmaisut. Tässä tutkimuksessa vaikeiden sanojen määrittely perustui tutkijoiden omaan näkemykseen, mutta hedelmällisempiä tuloksia saataisiin varmasti lasten omista tulkinnoista. Vaikeiden sanojen lisäksi voitaisiin tutkia, miten lapset kunkin runon sanoman ymmärtävät. Jatkotutkimus voisi kohdistua myös lasten runomieltymyksiin. Pitävätkö tietyn ikäiset lapset erityisesti esimerkiksi vapaamitallisista tai riimirunoista tai millaiset aiheet houkuttelevat lapsia runojen ääreen. Toinen mahdollinen tutkimuksestamme nouseva jatkotutkimusaihe on näihin oppikirjoihin liittyvien opettajanoppaiden tutkiminen. Opettajanoppaista voitaisiin tehdä päätelmiä siitä, mihin tarkoituksiin runoja niissä ohjataan käyttämään. Näin olisi mahdollista selvittää, onko eri kustantajien välillä eroja runojen käsittelyyn ohjaamisessa. Tästä voitaisiin johtaa myös kenttätutkimus, jonka avulla selvitetäisiin runojen käsittelyä käytännön opetustilanteissa.

Tutkijoina ja tulevina opettajina meitä ilahdutti äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa olevan runouden korkea laatu ja monipuolisuus. Jatkuvasti muuttuva tietoyhteiskunta vaatii kansalaisiltaan enenevässä määrin uusia tietoja ja taitoja, mikä luonnollisesti heijastuu myös kouluopetukseen. Tästä huolimatta runous on säilyttänyt asemansa osana oppikirjojen sisältöä. Lapsuusaikea näyttää lyhenevän ja lapsiin kohdistuvat odotukset voivat välillä tuntua kohtuuttomilta. Runouden sylissä lapsi saa mahdollisuuden olla lapsi hieman pidempään. Hannele Huovin mukaan *lapsi on runo*.

”Lapsi on runo.

Hänessä on runon syke,

hän hengittää maailmaa sisään ja ulos.

Hän on hengityksen tuulikannel ja kieli soittaa häntä.

Hän on kasvanut runonystäväksi jo kohdussa,

sydämen sykkeessä, hengityksen huokailussa,

äidinliikkeen rytmissä.

Loru ja runo on hänen olemuksensa osa,

perusta jolle hän rakentuu.” - Hannele Huovi-

Lähteet

Tutkimusaineisto

Huovi, H., Louhi, K., Töllinen, M. & Wäre, M. 2004. Salainen aapinen. Salainen kirjasto. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Huovi, H., Louhi, K., Töllinen, M. & Wäre, M. 2003. Salainen lukukirja. Salainen kirjasto. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Koskipää, R., Töllinen, M. & Wäre, M. 2003. Salainen kerho 3. Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskirja. Salainen kirjasto. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Koskipää, R., Töllinen, M. & Wäre, M. 2001. Salainen kerho 4. Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskirja. Salainen kirjasto. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Koskipää, R., Töllinen, M. & Wäre, M. 2002. Salainen kerho 5. Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskirja. Salainen kirjasto. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Kallioniemi, T. & Raikunen, S. 2004. Hauska matka –aapinen. Keuruu:Otavan Kirjapaino Oy.

Kallioniemi, T. & Raikunen, S. 2004. Hauska matka –lukukirja. Keuruu:Otavan Kirjapaino Oy.

Kyllijoki, V., Liuskari, H., Rokka, P., Ruuska, H. & Saravesi, S. 2003. Sanataituri 3. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja. Keuruu:Otavan Kirjapaino Oy.

Kyllijoki, V., Liuskari, H., Rokka, P. & Saravesi, S. 2002. Sanataituri 4. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja. Keuruu:Otavan Kirjapaino Oy.

Kyllijoki, V., Liuskari, H., Rokka, P., Ruuska, H. & Saravesi, S. 2004. Sanataituri 5. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja. Keuruu:Otavan Kirjapaino Oy.

Painetut lähteet

Aaltonen, A. & Hännikäinen, M. 1992. Lastenlyriikan osuudesta ja sisällöstä eräissä peruskoulun ala-asteen äidinkielen oppikirjasarjoissa. Projektitutkielma. Hämeenlinna.

Aidarova, L. 1991. Opetus ja lapsen kehitys. Neuvostoliitto: Kustannusliike Progress.

Allenius, K. & Väyrynen, T. 1993. Sanataiteen taimitarha. Vaasa: Oy Fram Ab.

Grünthal, S. 2003. Lastenrunon linjoja 1980- ja 1990-luvulla. Teoksessa: Huhtala, L., Grün, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Hämeenlinna: Karisto Kirjapaino Oy.

Hakala, H. 2003. 1920- ja 1930-luvun nuortenromaani: pyryharakoita ja sankaripoikia. Teoksessa: Huhtala, L., Grün, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Hämeenlinna: Karisto Kirjapaino Oy.

Heikkilä-Halttunen, P. 2003. Patikkamatka maalta kaupunkiin. Teoksessa: Huhtala, L., Grün, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Hämeenlinna: Karisto Kirjapaino Oy.

Heinonen, S-L. 2001. Kuulen runon sykkivän. Teoksessa: Karjalainen, M. & Suojala, M. (toim.) Avaa lastenkirja. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Helakisa, K. 1981. Posetiivi. Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset.

Helakisa, K. (toim.) 1994. Suomen lasten runotar. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Dark Oy.

Huhtala, L. 2003. Kasvun aika. Teoksessa: Huhtala, L., Grönn, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Hämeenlinna: Karisto Kirjapaino Oy.

Huovi, H. Jyväskylän kaupunginteatterin kotisivut: <http://www.jyvaskyla.fi/kaupunginteatteri/vauva.htm>. (Luettu 28.7.2005)

Iivonen, A. 1998. Lapsen sanaston fonotaktisesta kehityksestä. Teoksessa: Karjalainen, S. (toim.) Kielen ituja. Ajankohtaista lapsenkielen tutkimuksesta. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Itkonen, J. 2001. Rinkeli Ronkeli. Lastenrunoja. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Jarasto, P. & Sinervo, N. 1997. Alle kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Julkunen, P. 2004. Lapsessa kasvavalle aikuiselle ja aikuiseen piiloutuneelle lapselle. Kouvola Sanomat 14.12.2004.

Kantokorpi, M., Lyytikäinen, P. & Viikari, A. 1990. Runousopin perusteet. Vammalan Kirjapaino.

Kirstinä, L. 1998. Sanataide äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Teoksessa: Korkeakoski, E. (toim.) Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus. Virikkeitä ja perusteita peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen arviointiin. Helsinki: Yliopistopaino.

Korpilahti, P. 1993. Lausetulkinta lapsen mielen kuvastajana. Teoksessa: Iivonen, A., Lieko, A. & Korpilahti, P. (toim.) Lapsen normaali ja poikkeava kielenkehitys. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

Koski, M. 2003. Kotimaisia lastenlyyrikoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Koskipää, R., Töllinen, M. & Wäre, M. 1998. Salainen kerho. Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskirja 3. Opettajan opas. Porvoo: WSOY Kirjapainoyksikkö.

Kunnas, K. 1994. Tiitiäisen satupuu. Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset.

Lipponen, U. 2001. Kansanomainen viihdytys- ja hoivaperinne. Teoksessa: Karjalainen, M. & Suojala, M. (toim.) Avaa lastenkirja. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Nyky-suomen tietosanakirja 3 ja 4. 1993. Porvoo: WSOY.

Perkoila, M. Mikko Perkoilan kotisivut: <http://www.saunalahti.fi/perkoila/>. (Luettu 4.7.2005)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. <http://www.oph.fi/info/ops/> (Luettu 4.7.2005)

Pynnönen, M-L. 2003–2004. Lapsen ajattelun ja kielen kehitys – luentomateriaali. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinnan toimipaikka.

Rasa, R. 1997. Toukka tiskaa. Teoksessa: Jaatinen, S. (toim.) Tunteellinen siili ja muita suomalaisia eläinrunoja. Porvoo: WSOY – Kirjapainoyksikkö

Vainionpää, M-L. 1974. Kirjallisuustieteen perusteita. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiön laakapaino.

Vilkkö-Riihelä, A. 1999. Psyhyke. Psykologian käsikirja. Porvoo: WSOY – Kirjapainoyksikkö.

Vygotski, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin+Göös in kirjapaino.

Painamattomat lähteet

Tiitiäisen perilliset –seminaari 21.4.2005