

Tampereen yliopisto

RUNON PAIKKA KOULUSSA

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Maarit Valo

Kevät 2006

Tampereen yliopisto

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka

Valo Maarit: Runon paikka koulussa

Pro gradu -tutkielma, 84 sivua, 1 liite

Kevät 2006

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää runon paikkaa tämän päivän koulussa. Tutkimuksen avulla pyrittiin kartoittamaan opettajien suhtautumista runoihin ja niiden käyttöön koulussa sekä sitä, mitä funktioita opettajat runoilla näkivät koulussa olevan. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli toimia siltana runojen ja koulun välillä tarjoamalla virikkeitä ja ajatuksia niille opettajille, jotka eivät tiedä, mitä runolle tehdä koulussa.

Laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla kolmea pietarsaarelaista opettajaa. Lisäksi aineistoa saatiin puolistrukturoidun kyselylomakkeen avulla.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat suhtautuivat myönteisesti runoihin ja niiden käyttöön koulussa. Runolla nähtiin olevan monia funktioita koulussa niin yhteisissä juhlatilaisuuksissa kuin koulun arjessakin. Se, kuinka ja miten runot koulussa näkyivät, riippui paljon opettajasta ja hänen omasta kiinnostuksestaan runoja kohtaan. Runoja pidettiin tärkeinä, mutta silti liian harvoin käytettyinä.

Runojen käyttöä koulussa ei ole paljon tutkittu. Useat tutkijat ovat kuitenkin yhtä mieltä runojen tärkeästä merkityksestä lapsen kielellisen tietoisuuden kehittämisessä. Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien keskuudessa tämä runon tehtävä koulussa ei noussut kovin vahvasti esiin. Olisikin tärkeää, että runojen monipuoliset käyttömahdollisuudet huomioitaisiin laajemmin ja runojen arvostus osana opetusta nousisi.

Avainsanat: lastenkirjallisuus, lastenrunot, kielellinen kehitys ja poetiikka

# SISÄLLYS

1 LYHYT TARINA SIITÄ, KUINKA TUTKIMUSAIHEENI LÖYSI MINUT .....	1
1.1 RUNON POLULLE ASTUVALLE.....	2
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	5
2.1 TUTKIMUKSEN KULKU JA AINEISTONHANKINTA .....	5
2.2 AINEISTON ANALYYSI.....	8
2.3 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA .....	10
3 LASTENKIRJALLISUUDEN VAIHEITA SUOMESSA .....	12
3.1 KIRJOITTAMATON LASTENKIRJALLISUUS .....	12
3.2 LASTENKIRJALLISUUDEN SYNTY .....	13
3.2.1 Uskonpuhdistuksen aika.....	15
3.2.2 Valistuksen aika.....	15
3.2.3 Romantiikan aika.....	17
3.3 1800–1900-LUKUJEN VAIHDE LASTENKIRJALLISUUDESSA .....	17
3.4 KOHTI KAUNOKIRJALLISTA ARVOSTUSTA .....	19
4 SUOMALAINEN LASTENLYRIikka 1800-LUVULTA VUOSITUHANNEN VAIHTEESEEN .....	20
4.1 1800–1900 –LUKUJEN VAIHDE SUOMEN LASTENRUNOUDESSA .....	20
4.1.1 Romanttinen kansallisideologia lastenrunoudessa.....	20
4.1.2 Immi Hellén ja Alli Nissinen sekä muita 1900-luvun vaihteen runoilijoita.....	22
4.2 LASTEN- JA NUORTENKIRJALLISUUDEN MURROS 1950-LUVULLA.....	23
4.2.1 Kirsi Kunnas modernin suomalaisen lastenrunouden edelläkävijänä.....	24
4.2.2 Marjatta Kurenniemi maltillisena uudistajana.....	26
4.3 LASTENRUNO MUUTTAA MAALTA KAUPUNKIIN.....	28
4.4 VUOSITUHANNEN VAIHTEEN UUSI LASTENRUNO .....	29
5 RUNON KIELI JA MIELI.....	33
5.1 RYTMi – RUNON VOIMA JA MAHTI .....	35
5.1.1 Toisto runoa rytmittämässä.....	37
5.2 ÄÄNTEELLINEN HAHMOTUS RUNON TEHOKEINONA.....	37
5.2.1 Riimi.....	37
5.2.2 Allitteraatio.....	38
5.2.3 Assonanssi .....	39
5.2.4 Onomatopoeia.....	39
5.3 RUNON KUVAT .....	40
5.3.1 Symboli.....	41
5.3.2 Vertaus .....	42
5.3.3 Metafora.....	43
5.4 LAPSET RUNON JÄLJILLÄ.....	45

5.4.1 Erään runojakson kuvaus.....	48
6 LAPSEN KIELEN KEHITYS.....	51
6.1 FONOLOGINEN TIETOISUUS OSANA KIELELLISTÄ TIETOISUUTTA.....	52
6.2 FONOLOGISEN TIETOISUUDEN MERKITYS LUKEMAAN OPPIMISESSA.....	53
6.3 FONOLOGISEN TIETOISUUDEN KEHITTÄMINEN HARJOITUSTEN AVULLA.....	55
6.4 RUNO FONOLOGISTA TIETOISUUTTA EDISTÄMÄSSÄ.....	55
7 RUNO KOULUSSA.....	59
7.1 OPETTAJIEN SUHTAUTUMINEN RUNOIHIN.....	59
7.1.1 Opettajien runolle antamia tehtäviä koulussa.....	61
7.2 RUNOJEN KÄYTÖN HAASTEET.....	64
7.2.1 Runon käytön esteenä olevien syiden luokittelua.....	66
7.3 KOKOAVASTI TUTKIMUKSESTA.....	68
8 POHDINTAA.....	70
9 RUNON POLKU TÄSTÄ KULKEVI, MUKANANSA KULJETTAVI, AATOKSIANI JOHDATTELEVI.	72
LÄHTEET.....	74
LIITE	

## 1 Lyhyt tarina siitä, kuinka tutkimusaiheeni löysi minut

Minä en ole koskaan lapsuudessani ja nuoruudessani pitänyt runoista. Ne ovat aina tuntuneet jotenkin niin vaikeilta. Idea runoista tutkimukseni aiheeksi ei ole syntynyt yhdessä yössä. Ei edes yhdessä vuodessa. Se syntyi samanaikaisesti oman runojen löytämiseni myötä, käsi kädessä opintojen sekä lapsieni syntymän ja kasvun seuraamisen kanssa. Siis monen vuoden tuloksena.

Kaikki sai alkunsa yli seitsemän vuotta sitten, kun kummipoikani syntyi. Juuri nukahtamaisillani, mutta kuitenkin vielä tajuissani, alkoi sanoja nousta mieleeni, valmiita lauseita, kuin olisin kuunnellut niitä suoraan nauhalta. Kuin jänis makuulta nousin ja ryhdyin kirjoittamaan itsepintaisen sanelun mukaisesti. Niin syntyi ensimmäinen oma runoni, iltarukous kummipojalle. Ei varmaan mikään ihmeellinen tilanne sellaiselle, joka on ennenkin ”runoja rustannut” Hectorin sanoja lainatakseni, mutta minulle se oli ensimmäinen askel kohti runojen maailmaa.

Kyselyäni opettajatuttaviltani ja opiskelijatovereiltani, mitä he ajattelevat runojen käyttämisestä opetuksessa, olen lähes poikkeuksetta saanut vastaukseksi ”tosi vaikeata” tai ”ei oppilaita kiinnosta”. Tämä sai minut miettimään, onko todellakin niin, että opettajien on vaikea lähestyä runoja ja tuoda niitä kouluun tunneille osaksi opetusta? Onko myös niin, että opettajat ajattelevat oppilaiden pitävän runoja tylsinä ja vaikeina ja siten ajan hukkana? Näissä ajatuksissa tutkimukseni suunnittelu ja pohdinta alkoi joulun alla 2002, mutta asia jäi hautumaan vielä yhdeksi lukukaudeksi. Varsinainen liikkeellelähtö tutkimuksessani tapahtui syksyllä 2003, jolloin ajatukseni olivat saaneet rauhassa muhia ja tutkimusongelmat täsmentyä.

Käsitykseni siitä, että opettajat kokevat runojen käsittelemisen koulussa vaikeaksi ja hankalaksi asiaksi, sai tukea keskusteltuani Hämeenlinnan pääkirjaston lastenosaston johtajan Mervi Kosken kanssa 4.9.2003. Edellisenä talvena luokanopettajille kirjallisuuden kurssia pitänyt Koski kertoi opettajien olleen huolissaan siitä, etteivät he tiedä, mitä runoille tekisivät ja miten käsittelesivät. Kosken mukaan runoja on nykyään hyvin kyllä saatavilla ja ne ovat taas muodissa, mutta opettajilla ei ole keinoja tuoda niitä monipuolisesti kouluun oppilaiden luokse. Kosken mukaan runot ja koulu eivät ole löytäneet vielä toisiaan.

Mikä on siis runon paikka tämän päivän koulussa? Onko se vain koristus aapisen sivulla vai unohdettu aukeama äidinkielen kirjassa? Onko runo vain mukava välipala kesken kiireisen koulun arjen, vai voiko runolla olla jokin muukin funktio koulumaailmassa? Näiden pohdintojeni ja opettajien runoja koskevan huolen saattelemana muotoilin tutkimukseni pääongelmat:

Mikä on runon paikka koulussa?

Miten opettajat suhtautuvat runoihin sekä niiden käyttämiseen osana opetusta?

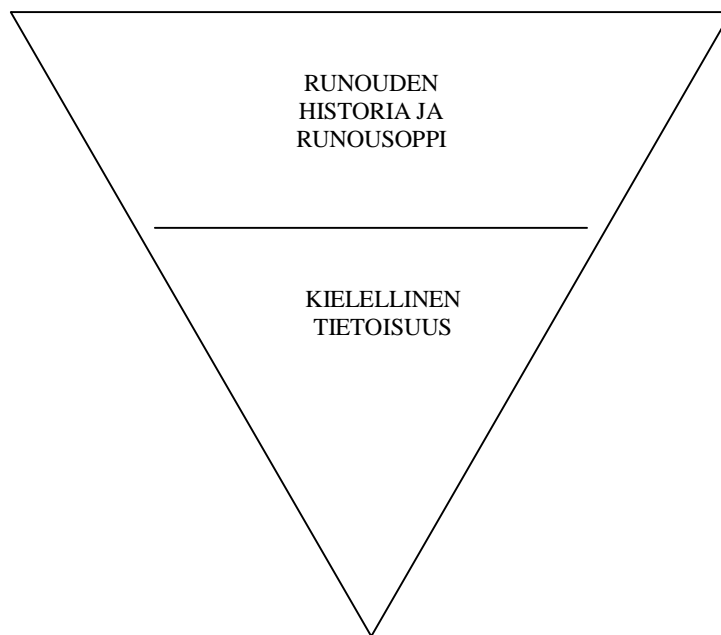
Minkälaisia funktioita runolle koulussa annetaan?

## 1.1 Runon polulle astuvalle

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää runon paikkaa tämän päivän koulussa. Laadullisena tutkimuksena se ei pyri esittämään yleistyksiä vaan pyrkii luomaan ymmärrystä. Toivon esimerkkirunojen toimivan sekä monia asioita selventävinä että innostusta ja kiinnostusta lisäävinä. Monet runot ovat ”herkullisia”, kuten eräs haastatelluista opettajista kutsui Kirsi Kunnaksen runoja. Koska halusin antaa sekä runoille että opettajille luvan puhua, sijoitin tutkimuksen kulusta kertovan luvun aivan alkuun. Näin se luo taustaa opettajien omille ajatuksille runoista ja runojen käytöstä koulussa.

Tutkimusaiheeni osoittautui haastavaksi. Runojen käyttö koulussa näytti olevan aihe, josta oli vaikea löytää aikaisempia tutkimuksia ja tietoa. Saatuaani vinkin Turun yliopistossa tehdystä esikoululaisten kielellisen tietoisuuden kehittämisen tutkimuksesta alkoi teoriatausta hahmottua.

Tutkimukseeni liittyvän teorian voi nähdä olevan kuin kolmio, joka seisoo kärkensä eli tietyn näkökulman varassa:



KUVIO 1. Runon paikka koulussa – teoriataustan rakentuminen.

Runojen taustan selvittäminen niin historiallisesti kuin runon kieliopin eli runousopin mukaisesti luo tarvittavan kontekstin, jossa tarkastella runon paikkaa koulussa. Alun perin kasvatustarpeisiin luodun suomenkielisen lastenrunon synty- ja kehitysvaiheiden tunteminen antaa opettajalle mahdollisuuden tutustua runoihin ehkä hiukan eri näkökulmasta kuin on totuttu. Opettajille, joille runojen käyttö koulussa tuntuu vieraalta ja vaikealta, voi olla mielekästä lähteä tutkimaan runoja oppilaiden kanssa niiden historian kautta. Runousopillinen tausta luo tarvittavan tiedollisen lisän, jonka avulla on helppo lähteä lasten kanssa yhdessä tutkimaan, millainen runo voisi olla. Näin tutkimukseni teorian pohjana oleva tieto runoista sekä historiallisesti että runousopillisesti tarjoaa opettajille keinot tuoda runot kouluun.

Kuvatessa tutkimukseni teoreettista taustaa kolmioksi, jossa kolmion pohjana ovat keinot *miten* tuoda runot oppilaiden tutkittaviksi, kärjen muodostaa ajatus *miksi* tarjota runoja oppilaille. Runojen tehtävä lapsen kielellistä tietoisuutta kehittämässä on näkökulma, jonka varassa tutkimukseni seisoo. Runojen funktio koulussa lasten kielellistä tietoisuutta edistämässä on noussut tärkeäksi kantavaksi voimaksi tutkimukseni edetessä ja tämä näkökulma antaa runolle sen oikeutetun paikan koulumaailmassa.

Runon paikkaa koulussa tutkiessani kielellisen tietoisuuden kehittämisen lisäksi nousi esiin monta muutakin perusteltua syytä tuoda runot kouluun, esimerkkeinä mainittakoon runojen

käyttö lapsen tunteiden ilmaisemisen apuna ja mielikuvitusta herättämässä. Näin näkökulmien ja kolmion kärkien lisääntyessä ajatus runon paikasta koulussa saa uusia ulottuvuuksia. Rajasin tutkimukseni kuitenkin tarkastelemaan nimenomaan tätä yhtä kielellisen tietoisuuden kattavaa näkökulmaa. Mielenkiintoista olisi tutkia lähemmin myös muita runon tärkeitä tehtäviä koulussa.



## 2 Tutkimuksen toteuttaminen

Kvalitatiiviselle tutkimukselle tärkeätä on yksityiskohtaisesti ja avoimesti kertoa lukijalle, kuinka tutkimus on edennyt aina tutkittavien henkilöiden valinnasta johtopäätösten tekoon saakka. Seuraavassa esittelen tutkimukseni kulkua ja aineistonhankintaa ja analyysin toteuttamista sekä tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen tuloksia esittelen myöhemmin luvussa 7.

### 2.1 Tutkimuksen kulku ja aineistonhankinta

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus pyrkii tarkastelemaan aineistoaan usein kokonaisuutena. Kvantitatiivisen tutkimuksen perustuessa tilastollisten yhteyksien selittämiseen eri tutkimusyksiköiden erojen välillä, kvalitatiivinen puolestaan vaatii absoluuttisuutta. Havaitusta seikasta tehdyt tulkinnat eivät saa olla ristiriidassa muun aineiston kanssa. (Alasuutari 1994, 25–29.) Tutkijan tarvitsema aineisto voi Eskolan ja Suorannan mukaan olla esimerkiksi haastatteluilla ja havainnoinneilla koottua, päiväkirjoista, omaelämäkertoista ja kirjeistä kerättyä sekä muuta tarkoitusta varten tuotettua kirjallista tai kuvallista aineistoa (Eskola & Suoranta 2005, 15). Omaan tutkimukseeni näistä metodeista hyvin sopi haastattelu. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto hankitaan sellaisten laadullisten metodien avulla, joissa tutkittavien oma ääni pääsee esille. Hirsjärven ym. mukaan teemahaastattelu ja ryhmähaastattelu ovat juuri tällaisia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 155.) Ryhmähaastattelu ei mielestäni tullut kysymykseen tutkimusaineiston hankinnassa. Runot aiheena olivat niin henkilökohtaisesti koettava asia, että pidin tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeänä jokaisen opettajan saavan rauhassa kertoa oman mielipiteensä. Siksi päädyin erillisten haastattelujen tekemiseen.

Grönforsin mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii pitämään kysymyksenasettelunsa mahdollisimman avoimina haastatelluilta saaduille vaikutteille. Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että kysymykset muodostuvat ja tarkentuvat aineiston pohjalta. (Grönfors 1982, 13.) Mervi Kosken kanssa käydyn keskustelun jälkeen asettamani tutkimusongelmat eivät ennen alkukyselyn lähettämistä syksyllä 2003 vielä olleet muotoutuneet kovin selkeiksi. Vasta perehdyttyäni kunnolla hankkimaani aineistoon helmikuussa 2006 alkoivat ongelmat tarkentua ja saivat lopullisen muotonsa.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä on, että tutkittava kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisotoksen menetelmää käyttäen (Hirsjärvi ym. 2001, 155). Eskola ja Suoranta puhuvat harkinnanvaraisesta otannasta tai näytteestä. Heidän mielestään ei ole tutkimuksen kannalta hyödyllistä poimia tutkittavaa joukkoa täysin sattumanvaraisesti vaan tarkoituksenomaista on kohdistaa katse sellaisiin henkilöihin, jotka täyttävät aiheen mukaiset tunnusmerkit. (Eskola & Suoranta 2005, 18.) Tarkastellessani runon paikkaa koulussa olisi voinut olla mielenkiintoista kuulla runoista kiinnostumattomien opettajien ajatuksia ja mielipiteitä runojen käytöstä koulussa, mutta tutkimukseni kannalta hyödyllisempiä ovat kuitenkin opettajat, jotka mielellään käyttävät runoja opetuksessaan.

Tutkimustani varten halusin siis löytää opettajia, jotka ovat kiinnostuneita runoista ja niiden käytöstä opetuksessa. Päätin hankkia tutkittavat henkilöt kotipaikkakuntani Pietarsaaren suomenkielisten opettajien joukosta. Sopivat haastateltavat löytääkseni toimitin Pietarsaaren kaikkiin ala-asteen kouluihin kyselylomakkeen, jossa oli sekä strukturoituja että puolistrukturoituja kysymyksiä. Kyselylomaketta nimitän tässä jatkossa alkukyselyksi. Ajankohta tuolloin oli marraskuu 2003. Sovin koulujen rehtoreiden kanssa päivän, jolloin heille sopi ottaa minut ja kyselyni vastaan.

Vastaanotto kouluissa oli ystävällinen, ja varsinkin kahdessa koulussa opettajat intoutuivat muistelemaan omia kouluaikaisia runokokemuksiaan. Melkein kaikki näkemäni opettajat muistivat minut entuudestaan omilta kouluajoiltani tai tunsivat nimeltä Pietarsaassa asuvien sisarusteni musiikillisten harrastusten vuoksi. Eskolan ja Suorannan mukaan tutkimushaastattelun avainkysymys on luottamus. Haastattelun tulos on heidän mielestään suoraan riippuvainen siitä, saavuttaako haastattelijä haastateltavan luottamuksen. (Eskola & Suoranta 2005, 93.) Tutkijan tunnettavuus ei välttämättä ole luottamusta herättävää haastatteluun ryhtymisen kynnyksen ylittämistä ajatellen. Mahdollista on, että yhdessä opettajien kiireisen kouluarjen kanssa tällä tuttuudellani saattoi olla vaikutuksia haastatteluun lupautuvien määrän vähäisyyteen. Tutkimukseni vaiheessa, jossa tutkimusongelmat eivät olleet vielä muotoutuneet lopulliseen asuunsa pidin tärkeänä asiana saada mahdollisimman monta alkukyselyä takaisin ja näin kerätä tietoa Pietarsaaren suomenkielisten opettajien suhtautumisesta runoihin.

Kyselyihin vastaamisaikaa oli kaksi viikkoa, ja ne sai palauttaa kouluille toimittamiini suljettuihin laatikoihin. Kyselyn perusteella löysin kolme naisopettajaa, jotka olivat sekä kiinnostuneita runojen käytöstä opetuksessa että halukkaita osallistumaan haastatteluun.

Hirsjärven ym. mainitsema tutkittavan kohdejoukon tarkoituksenomainen valinta mielestäni toteutui.

Eskola ja Suoranta jakavat haastattelutyypit kysymysten muotoilun kiinteyden ja haastattelijan jäsentämisen kriteerien mukaan neljään eri tyyppiin: strukturoituun haastatteluun, puolistrukturoituun haastatteluun, teemahaastatteluun ja avoimeen haastatteluun. Koska tutkimukseni varsinaisen aineiston hankinta haastattelemalla tapahtui näistä kolmen viimeisen haastattelutyypin piirteitä yhdistelemällä, selitän lyhyesti näiden eroja. Puolistrukturoidussa haastattelussa on kaikilla haastateltavilla samat kysymykset, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole. Teemahaastattelussa aihepiirit on määrätty etukäteen, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys kuitenkin puuttuvat. Haastattelusta riippuen aihealueiden järjestyksessä ja laajuudessa voi olla eroja, mutta kaikki etukäteen päätetyt aihepiirit käydään läpi. Avoimen haastattelun tilanne muistuttaa eniten tavallista keskustelua. Siinä jokaisen haastateltavan kanssa ei käydä läpi kaikkia aihepiirejä. (Eskola & Suoranta 2005, 86.)

Lähetin kahdelle ensimmäiselle haastateltavalle opettajalle kysymysrunгон etukäteen luettavaksi huhtikuun 2004 alussa. Kolmannella haastatteluun osallistuneella opettajalla ei ollut mahdollisuutta tutustua kysymysrunkoon etukäteen, koska hän palautti kyselyn minulle postitse kotiin paljon myöhemmin. Kahdelle ensimmäiselle lähettämäni kysymysrunko sisälsi aihepiirien pohjalta muotoutuneita pääkysymyksiä. Halusin tällä tavoin antaa tutkittaville aikaa valmistautua ja miettiä esimerkkitapauksia runojen käytöstä heidän omassa opetuksessaan. Kaikki haastattelut etenivät tätä puolistrukturoitua runkoa löyhästi seuraten kuitenkin niin, että haastateltavien vastauksista otin vihjeitä seuraavia kysymyksiä tehdessäni. Näin valmis kysymysrunko toimi teemahaastattelua mukailleen, mutta tutkittavan kertomukset nostivat keskustelunomaisesti esiin seuraavia kysymyksiä. Varsinkin kaksi ensimmäistä haastateltavaa kertoivat kokemuksiaan runojen käytöstä hyvin vapaasti ja haastattelut muistuttivat enemmänkin keskustelua kuin haastattelua, joten piirteitä avoimesta haastattelusta löytyi myös. Se, että kolmas haastattelu ei ollut aivan yhtä keskustelunomainen saattaa johtua juuri siitä, että opettajalla ei ollut mahdollisuutta tutustua etukäteen niihin aihepiireihin, joista olin kiinnostunut. Roolini haastattelijana voimistui verrattuna kahteen ensimmäiseen haastatteluun. Eskolan ja Suorannan mukaan haastattelu on vuorovaikutusta, jolle on tyypillistä muun muassa se, että haastattelija joutuu usein motivoimaan haastateltavaa ja pitämään haastattelua yllä (Eskola & Suoranta 2005, 85). Kolmannen haastattelemani opettajan oltua ”pimennossa” tulevan suhteen jouduin tekemään enemmän töitä pitääkseni

haastattelun käynnissä. Kahdessa ensimmäisessä haastattelussa keskustelu siirtyi vaivattomasti kysymyksistä toisiin haastateltavien itse usein luodessa ajattelunsa kulkua.

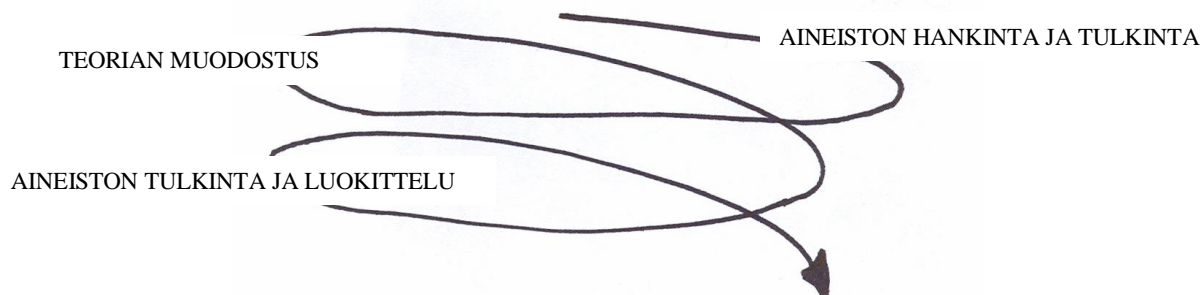
Haastatteluihin olin valmistautunut etukäteen testaamalla mielessäni olleita kysymyksiä opiskelukaverin, opettaja-veljeni sekä ohjaajani kanssa. Aivan vieraita esihaastateltavia en käyttänyt. Eskola ja Suoranta suosittelevat haastattelun harjoittelemista etukäteen, myös muiden kuin ystäviensä kanssa. Näin tulee otettua huomioon sellaisiakin asioita, joita ei tuttujen kesken tule ajatelleeksi, esimerkiksi sinutellako vai teititelläkö. (Eskola & Suoranta 2005, 88–89.) Haastattelut nauhoitin haastateltavien suostumuksella ja litteroin aineiston myöhempää analyysia varten. Litteroitua tekstiä kertyi 26 sivua. Sekä nauhat että litteroidut tekstit ovat tutkijalla tallessa.

Tutkimusaiheen alustavasta muotoutumisesta syksyllä 2003 lähti käyntiin pohdinta tutkimukseeni liittyvästä teoriasta. Tietoa runojen käytöstä kouluopetuksessa ei tuntunut olevan. Yritin pohtia aiheitani ”Runon paikka koulussa” eri näkökulmasta kuin ennen: Mitkä ovat ne syyt, jotka oikeuttavat runon paikan koulussa? Tämän näkökulman avulla löysin mielenkiintoisia tutkimustuloksia runojen käytön vaikutuksista varhaislapsuudessa lapsen kielellistä kehitystä edistämässä. Näin pääsin eteenpäin runotutkimukseni teoriapohjan luomisessa. Siirtyessäni aineiston hankinnan ja litteroinnin jälkeen töihin syksyllä 2004 jouduin jättämään tutkimukseni muhimaan. Kesällä 2005 syvennyin tutkimukseni kirjoittamiseen, jota jatkoin niin syys- kuin joululomallakin. Helmikuussa 2006 jäin pois töistä saattamaan tutkimukseni päätökseen.

## 2.2 Aineiston analyysi

Tutkimukseni aineiston analyysi tapahtui fenomenografisen tutkimuksen piirteitä hyväksi käyttäen. Ahonen esittää Giddensin (1988), Salnerin (1989) ja Säljön (1994) mukaisesti fenomenografisen tutkimuksen etenevän spiraalinomaisesti:

## TEOREETTINEN PEREHTYNEISYYS



KUVIO 2. Fenomenografisen tutkimuksen spiraali (Giddens, Salner, Säljö) Ahosen esittämänä (Ahonen 1994, 125).

Tutkimuksen kokoava teoria muodostuu varsinaisesti vasta aineistoa käsiteltäessä ja siten teorian tulee antaa vaikuttaa puolestaan aineiston tulkintaan. Ahonen sanoo kasvatustutkija Elliot Eisnerin edellyttävän tutkijalta sisäistä asiantuntemusta, ”tuntijuutta”. Pelkkä teoreettinen perehtyneisyys ei riitä. Tämän vuoksi laadullinen tutkimus vie aikaa: tutkijan tulisi antaa itselleen aikaa mieltää tutkittavat asiat. Tämän tuntijuuden vaatimus asettaa fenomenografiselle laadulliselle tutkimukselle sen spiraalimaisen rakenteen kohti merkitysten tulkintaa. Tulkinnan paljastaessa tutkimushenkilöiden käsitykset voidaan merkitysisällöt luokitella. (Ahonen 1994, 124–125.)

Koska haastattelujen puhtaaksikirjoittamisesta oli kulunut paljon aikaa, luin litteroinnit useaan kertaan läpi palauttaen mieleen sekä itse haastateltavat henkilöt että haastattelutapahtumat. Leikkasin haastateltavien vastaukset erillisille lappusille ja tein karkean luokituksen järjestelemällä laput huoneeni lattialle kysymysrungon mukaiseen järjestykseen. Etsiessäni vastauksia tutkimuksen alkuvaiheessa asettamiini ongelmiin ihmettelin, kuinka vaikeata on saada mitään tolkkua koko aineistoon. Olinko kysynyt aivan väärät kysymykset? Oliko kysymysten ja alussa asettamiini ratkaistavien ongelmien välillä jokin näkymätön este, joka sulki tieni päämäärän edessä?

Pentti Alasuutari on todennut tutkimuksen lopussa olevan aina epätietoisuuden vaiheen, jossa epäusko voittaa terveen järjen ja tutkimuksen aiheuttama hulluuden tila on (toivottavasti) vain hetkellistä. Tässä vaiheessa tutkimukseni aineiston pohdinnassa kävi kuin Rubikin kuution mysteeriä selvittäessäni, jossa juuri ennen lopullista ratkaisua jo lähes valmiilta näyttävä kuutio tuntui kuin sekoavan aivan kokonaan. Mutta syytä huoleen ei pitänyt olla, kuten

Rubikin kuution seitsemän vaiheen ohjeissakin sanottiin: ”Älä hämmästy - tässä vaiheessa kuutiosi näyttää menneen taas sekaisin...” Mutta kuin taikaiskusta muutaman hyvin epäuskottavalta tuntuvan siirron jälkeen sekä kuutio että pohtimani aineisto avautuivat ja selkenivät ja sekoittuneiden palasten loksahdettua oikeille paikoilleen ratkaisun avaimet olivat aivan nenäni edessä. Fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisiä merkityskategorioita muodostamalla pystyin näkemään ja ymmärtämään tutkimuksestani syntyvän teorian ja sen merkityksen.

### 2.3 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne, vaan se muodostuu useista hyvinkin erilaisista perinteistä. Näin tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa käytettävät käsitteet voivat vaihdella. Esimerkiksi käsitteiden validiteetti ja reliabiliteetti käyttöä on laadullisen tutkimuksen piirissä usein kritisoitu niiden määrällisen tutkimuksen syntyperänsä takia. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 131–133.)

Koska käyttämässäni aineiston analyysimenetelmässä on piirteitä fenomenografisen tutkimuksen analyysimenetelmistä tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta sen käsittein. Fenomenografisessa tutkimuksessa laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa on ennen kaikkea kysymys tulkintojen validiteetista. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen aineiston ja tulkinnan avulla löydettyjen merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuus on riippuvainen siitä, miten ne vastaavat tutkittavien henkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä ja siitä, missä määrin ne ovat teoreettisia lähtökohtiaan vastaavia. (Ahonen 1994, 129.)

Laadullisen tutkimuksen validiteettia voidaan tarkastella aineiston hankinnan ja kategorioiden muodostamisen aitouden ja relevanssin tasolla. Sekä aineiston että muodostettujen kategorioiden eli johtopäätösten on oltava aitoja ja relevantteja, jotta tutkimus on validi. Aittoa aineisto on silloin, kun tutkija ja tutkittavat ovat puhuneet samasta asiasta, tai kun tutkimushenkilöt muuten ilmaisivat itseään samasta asiasta kuin tutkija oletti. Toiseksi aineiston on oltava relevanttia tutkimuksen teorian kannalta. Merkityskategoriat ovat valideja silloin, kun ne vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä ja kun kategoriat ovat relevantteja tutkimuksen teorian suhteen. (Ahonen 1994, 129–130.)

Ahosen mukaan tutkimuksen aitouden kriteeri täyttyy, jos aineiston hankinnassa vallitsee intersubjektiiivinen luottamus ja yhteisymmärrys. Intersubjektiiivisuudella hän tarkoittaa sitä, että tutkija antaa väistämättä tutkittavan henkilön ilmaisun merkitykselle myös oman merkityksensä. Ellei tutkija tiedosta tätä ja käytä hallitusti omia merkityksiään, on se tulkinnan ja päättelyn validiteetin riskitekijä. Teoreettiset lähtökohdat johdonmukaisesti mielessä pitämällä tutkimuksen relevanssi toteutuu. (Ahonen 1994, 129 -131.)

Tutkimusprosessin luotettavuuden tarkastelussa lukijan tehtäväksi jää arvioida aineiston ja sen tulkinnan aitoutta ja relevanssia (Ahonen 1994, 131). Varmentaakseni tutkimukseni validiteettia olen pyrkinyt tutkimukseni raportoinnissa seikkaperäisesti kuvailemaan tutkimusprosessia. Haastattelutilanteet olivat hyvin keskustelunomaisia ja samaa asiaa tuli käsiteltyä useaan otteeseen. Näin varmistui, että sekä tutkija että tutkittava puhuivat samasta asiasta ja väärinkäsitysten mahdollisuus pieneni. Aineistoa analysoidessani olen käyttänyt mahdollisimman paljon suoria lainauksia haastateltavien ilmauksista, jotta lukija itse pystyy muodostamaan käsityksensä tutkimuksen luotettavuudesta. Lainaukset olen merkinnyt haastattelujärjestyksen mukaisesti H1, H2 ja H3, alkukyselyyn vastanneiden ilmauksia olen merkinnyt vastaajan sukupuolen mukaisesti, esimerkiksi N1, M1.

Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt perustelemaan tekemiäni valintoja ja tulkintoja mahdollisimman avoimesti. Teoreettisten lähtökohtien mielessä pitämisen olen pyrkinyt osoittamaan teorian ja muun tutkimuksen keskinäisellä vuoropuhelulla. Teorian, haastateltavien ajatusten, runon äänen ja tutkijan omien pohdintojen muodostamalla tarinalla olen halunnut luoda lukijalle yhtenäisen kuvan runon mahdollisuuksista selvitä koulutien karikoista.

### 3 Lastenkirjallisuuden vaiheita Suomessa

Lastenkirjallisuuden synty Suomessa ei ole helposti ja yksiselitteisesti määriteltävissä. Sen alun ajankohdasta ovat tutkijat montaa mieltä. Tyypillistä Suomen lastenkirjallisuudelle on kuitenkin ollut hyvin uskonnollinen ja kasvattava ote aina 1900-luvun puolelle saakka (Lehtonen 1981, 157).

Suomalaisen lastenlyriikan kehitys suullisesta kansanperinteestä nykypäivän kummitusrunoihin saakka on tiukasti sidoksissa lasten- ja nuortenkirjallisuuden kehityksen vaiheisiin. Ymmärtääkseen paremmin ja pystyäkseen helpommin seuraamaan lastenlyriikan jalanjalkia kirjallisuudessamme, on syytä perehtyä lastenkirjallisuutemme syntyyn ja kehitykseen. Seuraavassa tarkastelen lähemmin näitä lasten- ja nuortenkirjallisuuden vaiheita Suomessa 1800–1900-lukujen vaihteeseen saakka. Varsinaisen suomalaisen lastenlyriikan kehittymisen näiden vuosisatojen vaihteesta tähän päivään saakka käsittelen omassa luvussaan.

Olen jaotellut tässä luvussa lasten- ja nuortenkirjallisuuden vaiheet osittain Inkeri Lammen jakoa mukailleen ja täydentänyt sitä muista historioista poimimilla lastenkirjallisuuden kehityksen kannalta tärkeimmillä ajankohdilla ja kehityksen kulun risteämäkohdilla. Kirjoittamattoman lastenkirjallisuuden, painetun lastenkirjallisuuden synnyn ja kirjallisuudessa esiintyvien eri aikakausien kautta pääsen 1900-luvun alun kirjallisuuden modernisoitumiseen saakka.

#### 3.1 Kirjoittamaton lastenkirjallisuus

Suullisen laulamisen ja kertomisen perinnettä koskevat tallennetut tiedot ovat peräisin verraten myöhäiseltä ajalta, jolloin kansanrunoja alettiin kerätä muistiin. 1800-luvulla talteen saatu suomalainen kansanrunous on suomalais-karjalaista kansanrunoutta, jota muun muassa Elias Lönnrot (Kalevala 1835, 1849) ansiokkaasti kokosi itään suuntautuvilla keruumatkoillaan. (Laitinen 1991, 17 -19.)

Esivanhempiemme eläessä vähäistä vapaa-aikaa vietettiin monien askareiden lomassa runoja laulaen ja hyviä jutunkertoja kuunnellen. Myös kylän yhteisissä juhlissa lauluperinteellä oli



suuri merkitys. Kirjalliseen taiderunoon verrattuna kansanruno oli alati muuttuvaa. Runoa, laulua tai satua ei koskaan esitetty kahta kertaa täysin samalla tavalla. (Laitinen 1991, 22.)

Runoja laulettiin myös lasten viihdyttämiseksi. Jo kauan sitten äidit viihdyttivät lapsiaan köröttelyillä, sormileikeillä, liekutuksilla ja lystikkäillä sanoilla. Näin on siirtynyt sukupolvelta toiselle suuri kansanrunouden aarteisto, josta on eriytynyt lastenkirjallisuuteen satuja, runoja, loruja ja hokuja. Lasten keskuudessa on tähän päivään saakka säilynyt leikinluku-, härnäys- ja hassutteluloruja sekä erilaisia elefanttitivitsejä, joilla Inkeri Lampi kirjassaan viittaa pihapiireissä hoettaviin lallatuksiin. Toisilta lapsilta loruja ja hokemia oppiessaan ja niitä omissa leikeissä hyödyntäessään käyttää nykypäivän lapsi runoja lähes samalla tavalla kuin isovanhempamme isovanhemmat jo kauan sitten. (Lampi 1981, 11–12, 33.)

Erään alkukyselyyn vastanneen miesopettajan mielestä runot sisältyvätkin nuoremmille koululaisille luonnollisena osana arkipäivää juuri laulujen ja leikkien muodossa. Vanhempien lasten on vaikeampi suhtautua runoihin niin luonnollisesti ja he kokevat ne ehkä vaikeammaksi kuin nuoremmat oppilaat, mutta yhdessä toisten kanssa runoilu sujuu:

*M2: 1-3 luokkalaisille runo puree parhaiten lauluissa ja leikeissä, myös lorut kiinnostavat. Isommat hieman vierastavat, tekevät ryhmä/parityönä kohtuu mielellään. Monet kokevat riittelyn vaikeana, ovat kuitenkin iloisia tuotoksistaan.*

Se, että monet isommat oppilaat suhtautuvat runoihin ja niiden luomiseen epävarmemmin kuin nuoremmat kuvastaa mielestäni tietynlaista iän mukanaan tuomaa riman kohoamista. Kun pieni lapsi iloitsee sanojen leikkittelystä vapaasti ja estottomasti, vanhempi on vuosien saatossa saattanut muodostaa hyvinkin rajallisen ja kapean kuvan siitä, minkälaisia oikeat runot ovat. Tässä on suuri haaste opettajille: kuinka tuoda runot kouluun niin, että kaikenikäiset oppilaat voisivat saada onnistumisen kokemuksia runojen parissa ilman liian tiukkaa runon määritelmää.

### 3.2 Lastenkirjallisuuden synty

Lastenkirjallisuuden synnyn ajoittamisessa on havaittavissa useampia eri käsityksiä. Pitkään on pidetty olennaisena edellytyksenä lasten- ja nuortenkirjallisuuden synnylle nykyaikaisen lapsikäsitteksen muotoutumista 1700- ja 1800-lukujen vaihteessa. Tähän vaikutti romantiikan

aatevirtaus, joka Suomeen tuli 1800-luvun alussa Saksasta ja Ruotsista. Ennen vuotta 1850 ilmestyi vain muutamia kymmeniä teoksia lasten ja nuorten kaunokirjallisuutta ruotsiksi ja suomeksi. Ihosen mielestä suomalaisen lastenkirjallisuuden voidaankin katsoa syntyneeksi vasta 1840-luvun lopulla, jolloin alkuperäisteoksia ilmestyi tuona aikana eniten. (Ihonen 2003, 12–15.)

Huhtalan ja Juntusen mielestä lastenkirjallisuus oli oma lajinsa jo keskiajalla. Lastenkirjallisuus alkoi aapisista, jotka olivat aluksi niin sanottuja aapislautoja ja myöhemmin kuvitettuja pahvitaitoksia. Suomessa Mikael Agricola julkaisi ensimmäisen aikuisille ja lapsille tarkoitetun suomenkielisen aapisen, *Abckirian*, 1540-luvulla. (Huhtala & Juntunen 2004, 9.)

Ulla Lehtonen on samoilla linjoilla Huhtalan ja Juntusen kanssa. Hän määrittelee tutkimuksessaan *Lastenkirjallisuus Suomessa 1543–1850* lastenkirjallisuuden synnyn sijoittuvan painetun lastenkirjallisuuden alkuun, minä hän pitää Mikael Agricolan 1543 ilmestynyttä *Abckiriaa*. Se oli tarkoitettu sekä aikuisille että lapsille. Lehtonen myöntää edellytyksien kansalliselle lastenkirjallisuudelle syntyvän kuitenkin vasta 1840-luvulla suomen kielen ja suomalaisen lapsen aseman vahvistuessa. (Lehtonen 1981, 11, 155–158.)

Kansainvälisyys on tyypillistä eri maiden lastenkirjallisuuden varhaishistorioille (Lehtonen 1981, 14). Uudet ajatukset levisivät korkean sivistyksen maista suomalaisen koulutetun sivistyneistön kautta koko kansan kulkua suuntaaviksi aatteiksi, josta esimerkkinä romantiikan liikkeelle sysäämä ajatus suomalaisesta kansakunnasta. (Ihonen 2003, 12.)

Suomen lastenkirjallisuudelle oli tyypillistä pitkä uskonnollisen ja kasvattavan kirjallisuuden kausi noin 1543–1840 (Lehtonen 1981, 157). Jaan Inkeri Lammen tapaan tämän varhaisen lastenkirjallisuuden kauden kolmeen ajanjaksoon, joista uskonpuhdistus, valistuksen aika ja romantiikan ajan lapsikäsitys ovat kukin vuorollaan ja toisiinsa lomittuen tuoneet uusia ajattelutapoja sen ajan yhteiskuntaan ja kirjallisuuden kehitykseen (Lampi 1981, 13). Uskonnollinen ja hyveitä opettava kirjallisuus säilytti eri aatevirtauksista huolimatta valta-asemansa pitkälle 1800-lukuun (Ihonen 2003, 12–18).

### 3.2.1 Uskonpuhdistuksen aika

*”Vaikeata ja työlästä on tosin opettaa yksinkertaisia oikein ja perusteellisesti ymmärtämään kristinopin kappaleensa, mutta se on kuitenkin aivan tarpeellista, koska siitä riippuu heidän ikuinen autuutensa.”*

Näin kirjoitti Turun piispa Gezelius papistolleen vuonna 1666. Sanat ovat maamme ensimmäisen lapsille osoitetun katkismusaapisen ”Ett rätt barna-klenodium”, suomeksi ”Yxi paras Lasten tawara” – kirjan liitteestä. Uskonpuhdistuksen aikaan noin 1540–1640 lastenkirjallisuus Suomessa oli melkein yksinomaan hengellistä. Lukemisen funktiona oli lähinnä kunnan kristityn kasvattaminen ja tuonpuoleiseen elämään valmistaminen. (Lehtonen 1981, 15, 24, 152.)

Kirjallisuuden käyttäjiä olivat pitkään papit, aateliset ja vähitellen myös porvarit. Piispa Gezelius vanhemman antama määräys vuonna 1673 lukutaidon ja kristinopin alkeistietojen tuntemuksesta avioliittoon pääsemiselle vauhditti myös talonpoikaiston lukemaan oppimista. (Laitinen 1991, 100–101.) Uskonpuhdistuksen keskeisiä ajatuksia oli, että jokainen ihminen pystyy itse lukemaan Raamattua. Uskonpuhdistajien mukaan aapinen oli soveliain ensimmäinen kirja lukemaan opetuksessa, joten siitä tuli myös lasten ensimmäinen kirja. (Lehtonen 1981, 14–15). Uskonpuhdistus vauhditti näin lastenkirjallisuuden kehitystä. Yleisesti virisi kiinnostus lasten lukuharrastusta kohtaan. Ihonen kuitenkin toteaa lukuharrastuksen olleen vielä 1700-luvulla ylempien yhteiskuntakerrosten ajanvietettä rahvaan lapsien tuskin yleensä osatessa edes lukea. (Ihonen 2003, 14.)

Varhaisimmat suomalaisen lastenkirjallisuuden vaikuttajat olivat uskonpuhdistuksen aikana Agricola luodessaan Suomen kirjakielen ja Gezelius vanhempi korostaessaan kaiken kansan lukutaitoa sekä valistuksen ajan Porthan puuttuessaan lähemmin itse lukemisen sisältöön ja lukuharrastuksen ohjaamiseen (Lehtonen 1981, 149).

### 3.2.2 Valistuksen aika

Uskonpuhdistuksen ja valistuksen ajan vaihteen vireä kirjatuotanto koki kolauksen ja tyrehtyi miltei kokonaan 1600-luvun lopussa nälkävuosien, isovihan ja sivistyneistön Ruotsiin paon seurauksena. Vasta Henrik Gabriel Porthan sai 1700-luvun lopulla viritettyä Suomen

kirjallisuuden uudelleen henkiin kylväessään valistuksen ajan aatteita. Kirjojen mahdollisuus henkisen kasvun välineinä tajuttiin nyt entistä paremmin, mikä näkyi Suomessa varsinkin vuosina 1760 – 1790 lastenkirjallisuuden eriytymisellä omaksi alueekseen. (Lehtonen 1981, 155.)

Valistuksen aika piti lasta jo tarpeiltaan itsenäisenä olentona. Lastenkirjan tehtävänä nähtiin opetuksen ohella myös lapsen huvittaminen tiedon ja järjen merkitystä korostaen. (Huhtala & Juntunen 2004, 153–154.) Tyypillistä valistusajan lastenkirjallisuutta olivat niin kutsutut varoituskertomukset, joissa tottelemattomille lapsille käy huonosti. Tämänlaisen kertomustyyppin suosituin edustaja kautta aikojen on ollut saksalaisen Heinrich Hoffmannin *Der Struwwelpeter* eli Jörö-Jukka (1845). Sen runossa ”Tyttö ja tulitikut” kehoitettiin lapsia tottelemaan vanhempiaan kuoleman uhalla. Tottelemattomasta työstä ei jää jäljelle kuin tuhkaläjä ja punaiset kengät. Tai kuten Peukalon-imiä Pekka menettää peukalonsa (Huhtala & Juntunen 2004, 17.):

*Äiti lähtee asialle,  
Puhuu Pekallensa näin:  
”Jäät nyt yksin kotosalle,  
Ole kiltti erittäin!  
Muista, etten lasten anna  
Peukaloa suuhun panna.  
Sen jos teet, niin toden totta,  
Olet pian peukalotta.  
Tulee Kraatari, ne leikkaa,  
Että saksen sangat keikkaa”.*

*Tuskin äiti oven sulkee,  
Niin jo pikku Pekka kulkee  
Peukaloa imemässä,  
Niin kuin kuva näyttää tässä.*

*Hei! kas tuota Pekka parkaa!  
Kraatari jo sisään karkaa,  
Suuret sakset muassaan  
Peukaloa leikkaamaan..  
Sakset sanoo niks ja naks,  
Poikki menee yks ja kaks.*

*Tuossa nyt on häpeillänsä.  
Toria saa äidiltänsä.  
Miltä nyt se poika näyttää?  
Ei voi enää mailaa käyttää,  
Eikä enää milloinkaan  
Saa hän heittää palloaan  
Kumpaisenkin peukalon  
Kadottanut Pekka on.*

Valistusajan kasvatustavoitteet vaikuttivat meillä aina 1840-luvulle saakka. Samaan aikaan 1700–1800-luvun taitteessa valistusajan suosiman lapsille suunnatun varoituskirjallisuuden kanssa oli kuitenkin jo tulossa uutta. Runoilijapiispa F.M. Franzén korosti lapsuuden

ainutkertaisuutta ja kansansadun merkitystä lapselle. Hänen mukaansa lapsille oli luotava oma kirjallisuus, joka antaisi heille tietoja ja kehittäisi heidän makuaan. (Huhtala & Juntunen 2004, 15, 153–154.)

### 3.2.3 Romantiikan aika

Romantiikan aika uudisti lastenkirjallisuutta. Lasta arvostettiin ja hänen tarpeitaan ymmärrettiin aiempaa paremmin, samalla alettiin myös painottaa mielikuvitusta. (Koski 2003, 9.) 1800-luvun alussa lapsuus nähtiin puhtaana, alkuperäisenä vaiheena, jota ei ollut syytä nopeuttaa. Kasvatuksen tuli säilyttää lapsen elämänusko. (Huhtala & Juntunen 2004, 18.)

Runebergin ohella suurimpia vaikuttajia kotimaisessa kirjallisuudessamme 1800-luvun toisella puoliskolla oli Zacharias Topelius (Kuivasmäki 1990, 54). Vaikka varhaisimmat merkit romantiikan tulosta lastenkirjallisuuteemme oli jo nähtävissä 1830-luvulla, vasta vuonna 1847 ilmestyneen Topeliuksen Sagor-kokoelman myötä vakiintui myönteisempi asenne satuja kohtaan. Lapseen haluttiin nyt vaikuttaa uudella tavalla. Kirjallisuuden tavoitteena oli kielen opettamisen ja sosiaalisen kasvatuksen ohella kehittää lasta emotionaalisesti ja aktivoita hänessä piilevät luovat voimat. (Lehtonen 1981, 154.) Satuja alettiin arvostaa myös osana lasten kulttuuria, aiemmin ne olivat olleet lähinnä aikuisten viihdettä (Huhtala & Juntunen 2004, 18).

Eero Salmelainen, oikealta nimeltään Erik Rudbeck, aloitti 1850-luvulla Suomen kansan kirjoittamattoman satuaarteiston pelastamisen. Näistä kerätty neliosainen kokoelma ”Suomen kansan Satuja ja Tarinoita” ilmestyi vuosina 1852–1866 ja täytti tarkoituksensa tieteellisen pätevänä ja luotettavana lähdeiteoksena suomalaisen kansansatujen historiassa. Kokoelma kuuluu maailman korkeatasoisimpiin kansansatukokoelmiin. (Lappalainen 1979, 105.) Runsas satukirjallisuus oli ponnahduslautana myös muulle lastenkirjallisuudelle, koska siitä käytiin 1800-luvun puolivälissä vilkasta keskustelua. Näin myös suomalainen lastenlyriikka sai vankan jalansijan kirjallisuudessamme 1800-luvun loppua lähestyttäessä. (Ihonen 2003, 19.)

## 3.3 1800–1900-lukujen vaihde lastenkirjallisuudessa

Lasten- ja nuortenkirjallisuus oli pitkälle 1800-lukua ollut kansainvälisestikin varsin yhtenäistä vanhempien, kodin ja isänmaan kunnioittamisineen. Kirjoja ei vielä myöskään ollut eriytetty sukupuolen mukaan. Vuosisadan lopulla tilanne kuitenkin muuttui, kun nuoruus

itsenäisenä ilmiönä syntyi. Kaikkia lapsia ei tarvittu enää tuottavaan työhön. Suomalainen lasten- ja nuortenkirjallisuus alkoi kasvaa niin määrältään kuin laadultaankin. (Huhtala 2003, 38.)

Vuosisadan vaihteen suomenkielinen lasten- ja nuortenkirjallisuus kulki Topeliuksen viitoittamana tukeutuen suuresti kansansatujen perinteeseen. Kansansatuihin kiinnostusta pyrittiin lisäämään erilaisilla valikoimilla. (Huhtala 2003, 38.) Sadun lajikirjo alkoi kasvaa vuosisadan vaihteen jälkeen muun muassa Anni Swanin omaperäisen satufantasian ja lyyris-symbolistisen tyylin myötä (Kivilaakso 2003, 59).

Alkuperäistä suomenkielistä nuorten kertomakirjallisuutta ei ollut ennen vuosisadan vaihdetta paria poikkeusta lukuun ottamatta. Pietari Hannikaisen ja Theolinda Hahnssonin yritelvät katsotaan kuitenkin olevan ensimmäisiä suomalaisia nuortenkirjoja, vaikkei niitä todennäköisesti oltu varta vasten nuorille osoitettu. Käännöskirjallisuutena saatavissa oli vuosisadan vaihteessa muun muassa ensimmäiset lyhennellen mukailut nuorisopainokset ”Setä Tuomon tupa” 1893 ja ”Robinpoika Kruusen ihmeelliset seikkailut”. (Lappalainen 1979, 112–114.) Suomenkielisen nuortenromaanin aloitti Anni Swan 1900-luvun alussa. Modernistuvassa Suomessa sukupuolierot korostuivat; syntyi tarve tyttöjen ja poikien kirjojen eriytymiselle. (Huhtala & Juntunen 2004, 62–68.)

1800-luvun loppupuolella alkoi sadun oheen ilmestyä nonsense-kirjallisuutta. Suomessa, kuten muissakin niissä maissa, joissa sadut koettiin kansallisesti arvokkaiksi, vieroksuttiin nonsense-kirjallisuuden fantasiaita. Sananmukaisesti nonsense tarkoittaa hölynpölyä, mutta kyseessä ei ole kaaosmaisuuksia, vaan tietynlainen maailmankäsitys, joka nostaa epälogiikan logiikan arkijärkevyyden tilalle. Kuulusaksi nonsensin teki englantilaisen Lewis Carrollin teos *Alice’s Adventures in Wonderland* (1865) eli Liisa ihmemaassa. Sen teksti pohjautuu englantilaisiin lastenkamariloruihin (nursery rhymes). Tunnetuimpiin tällaisiin loruihin kuuluu ”Humpty Dumpty” eli ”Tyyris Tyllerö” (Huhtala & Juntunen 2004, 27–28.):

*Tyyris Tyllerö muurille kipusi  
Tyyris Tyllerö muurilta lipesi  
Eikä Tyyristä Tylleröä milloinkaan  
voi kukaan parantaa..*

Suomessa tämänkaltainen nonsense-kirjallisuus alkoi saada jalansijaa vasta 1900-luvun puolivälin tienoilla. Modernin anglosaksisen tyylin istuttajia kirjallisuuteemme olivat muun muassa Marjatta Kurenniemi, Aila Nissisen ja Kirsi Kunnas. (Heikkilä-Halttunen 2000, 306–307.)

### 3.4 Kohti kaunokirjallista arvostusta

1800- ja 1900-luvun vaihteessa lastenkirjoja arvosteltiin vielä niukasti. Säännöllisen lastenkirjakritiikin aloitti Arvid Lydecken 1900-luvun alussa. Suurin osan kriitikoista korosti tuolloin yhä lastenkirjojen kasvattavaa ja perinteitä kunnioittavaa tarkoitusta. (Havaste 2003, 143.) 1940-luvulla lasten lukuharrastukseen suhtauduttiin hyvin holhoavasti. Sen toivottiin olevan moraaliltaan suoraselkäistä ja tähtäävän oikeisiin arvoihin, joita olivat työteliäisyys, rehellisyys, hurskaus ja isänmaanrakkaus. (Heikkilä-Halttunen 2000, 166–167.)

1940-luku, jota on pidetty kirjalliselta anniltaan varsin köyhänä sotavuosien takia, oli tärkeää aikaa tulevan lasten- ja nuortenkirjallisuuden kannalta. Silloin viriteltiin modernia keskustelua lasten- ja nuortenkirjallisuuden merkityksestä, tavoitteista ja sisällöstä. (Heikkilä-Halttunen 2000, 166.)

1950-luvulle tultaessa 1800-luvulta asti vallinnut topeliaanisuus sai väistyä. Sodanjälkeisessä jälleenrakentamisvaiheessa kaivattiin jotain uutta. Kirjailijat olivat motivoituneita tuottamaan runsastuvalle lukijakunnalle hyvää lasten- ja nuortenkirjallisuutta. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden tutkimus oli aluillaan, kirjastotyö ja yleinen keskustelu virisi. (Heikkilä-Halttunen 2000, 166–167.)

Lasten- ja nuortenkirjallisuuden arvostus nousi 1970–1980-luvulla. Se näkyi muun muassa kritiikin vakiintumisena päivälehtien kulttuuriosastoihin. Laman iskiessä 1990-luvun alussa lastenkirjakritiikki, kuten koko lastenkirjallisuuskin, kärsi pahasti. Monet lehdet jättivät lastenkirjakritiikin kokonaan pois. Laman hellitettyä ei lastenkirjakritiikki ole täysin toipunut. Kritiikit ovat tiivistyneet ja menettäneet pohtivuuttaan. Tilalle on tullut aikuiskirjallisuuden tapaan henkilöhaastatteluja. (Havaste 2003, 144–145.)

## 4 Suomalainen lastenlyriikka 1800-luvulta vuosituhannen vaihteeseen

### 4.1 1800–1900 –lukujen vaihde Suomen lastenrunoudessa

Lasten runot omana kirjallisuusryhmänään puuttuivat Suomessa kokonaan vielä 1800-luvun alkupuoliskolla. Lasten virsiä oli kuitenkin esiintynyt arkkiveisujen luonteisissa julkaisuissa, virsikirjoissa, antologioissa ja lukukirjoissa. Merkittävimpiä 1800-luvun alkupuolella ilmestyneistä lasten lyriikkaa sisältäneistä kokoelmista olivat ruotsinkielinen A.I. Arwidssonin ”Svenska fornsånger 1-3” (1834–42) sekä Lönnrotin ”Kanteletar” (1840), jossa oli 53 lasten laulua ja runoa. (Lehtonen 1981, 152.)

Lastenkirjoja olivat aluksi kirjoittaneet papit, myöhemmin usein myös pappilassa eläneet ja kasvaneet naiset. 1800-luvun lopulla ahkeria kirjoittajia olivat varsinkin naisopettajat. (Ihonen 2003, 18–19.) Vuosisadan lähestyessä loppuaan seminaarien opettajat sekä tulevat kansankasvattajat pitivät huolta, että nuorisolla oli runsaasti hyvää ajanviетеaineistoa myös kotona ja vapaa-aikana (Kuivasmäki 1990, 140).

#### 4.1.1 Romanttinen kansallisideologia lastenrunoudessa

Valtio, kirkko ja koululaitos määräsivät 1800-luvun loppupuoliskolla aikakauden kasvatusihanteet, joihin kuuluivat Jumalan, hengellisen ja maallisen vallan pelko ja kunnioitus, isänmaallisuus, kristillissiveellinen käytös ja ennen kaikkea vanhempien kunnioitus, ahkeruus, nöyryys ja sosiaalinen mieli. Aikakauden kristilliskansallisessa ideologiassa heijastuivat niin snellmanilainen fennomania kuin Uno Cygnaeuksen humaani kouluihanne. (Kuivasmäki 1990, 185.)

1800-luvun loppupuoliskon lasten- ja nuortenkirjallisuus oli vahvasti sidoksissa fennomaanien tavoitteisiin sekä kristilliskansallisen yhtenäiskulttuurimme kasvatusideologiaan. Z. Topeliusta pidettiin hyvän lastenkirjallisuuden tienviitoittajana ja hänen ohjeitaan seurattiin tarkoin. Vuonna 1855 hän antoi Helsingfors Tidningarissa siunauksen runoille ja lauluille. Hyvää kirjallisuutta hänen mukaansa ovat ”sellaiset laulelmat ja muut runot, jotka sivistävät sydäntä ja harjoittavat muistia joko laulettaessa tai ulkoa



opeteltaessa”. Suomenkielisen nuorisokirjallisuuden synnyn ja kehittymisen kannalta oli merkittävää, että niin vaikutusvaltainen henkilö kuin Z. Topelius ryhtyi ajamaan sen asiaa. Myös kansansadut hyväksyttiin nyt nuorten lukemistoksi, koska niillä oli kansallistunnetta lisäävä arvo (Kuivasmäki 1990, 146, 187–189, 197.)

1800-luvun fennomaanien Suomi voi ylpeillä omakielisen lastenrunoilijoiden runsaudella. Suomessa tuotettiin huomattavasti enemmän nuorisolle omaa runoutta kuin esimerkiksi Ruotsissa. Suomalaisia lastenrunoilijoita olivat esimerkiksi Tyko Hagman, Immi Hellén, Kustaa Killinen, Alli Nissinen, Samuli S., Suonio ja Olli Vuorinen. (Kuivasmäki 1990, 193.) Ajalle tyypillisesti lastenrunoja julkaistiin paljon lastenlehdissä (Kuivasmäki 1990, 69). Arvostetuinta kotimaista runoutta kerättiin erillisiin lapsille ja nuorille suunnattuihin runovihkoihin. (Alanko 2003, 32–33).

Monen 1800-luvun runoilijoiden tekstit sisältävät luonnonihailuun siroteltua uskonnollisuutta ja isänmaallisuutta kuten esimerkiksi seuraavassa Juho Hellmanin runossa Meidän maamme, joka on tuttuun Arvon mekin ansaitsemme – runon sävelmään sovitettu (Kuivasmäki 1990, 142):

*Katso, kuin on kaunokaiset  
Meidän maamme rannikot,  
Katso!, kuinka ihanaiset  
Salmet, saaret, nurmikot,  
Käykää kaikki, katsokaatte,  
Sulon Suomen nähdä saatte!  
Laupias Luojamme,  
Turwamme, suojamme,  
Warjele, suojele Suomeni maa.*

Isänmaallisideologisessa hengessä lapsi tuli kasvatuksen avulla sopeuttaa yhteisöönsä, siis kasvattaa suomalainen lapsi suomalaiseksi. Alun perin kasvatuksen tarpeisiin luotu suomenkielinen lastenruno sopi mitä parhaimmin isänmaallisuuskasvattajaksi. (Alanko 2003, 32–33.)

Ensimmäinen selvästi lasten runokirjaksi suunniteltu teos oli 1878 Suonion ja Samuli Suomalaisen Pikku joululahja. Samuli Suomalainen on ensimmäisiä maamme kirjailijoita, jonka sekä äidinkielenä että koulukielenä oli ollut suomi. (Kuivasmäki 1990, 138.) Julius Krohnia, saksalaistaustaista miestä, joka kirjoitti nimimerkillä Suonio, pidetään ensimmäisenä suomenkielisenä lastenrunoilijana. 1900-luvun alun nimekkäimmät lastenlyyrikot olivat Immi Hellén ja Alli Nissinen. (Alanko 2003, 33.)

#### 4.1.2 Immi Hellén ja Alli Nissinen sekä muita 1900-luvun vaihteen runoilijoita

Immi Hellén (1861–1937) oli kodin ja luonnon runoilija. Muita mieluisia aihepiirejä hänelle olivat koulu ja uskonto. Hellénin runotuotanto oli varsin runsas. Hänen runojaan on julkaistu teoksissa ja lehdissä toistatuhatta. (Alanko 2003, 33–35.) Tärkeimpinä arvoina Hellén piti isänmaallisuutta, uskonnollisuutta ja vanhempien kunnioitusta. Hänen runouteensa kuului silti myös huumoria. Immi Hellén ihaili Julius Krohnin, Topeliuksen ja Uno Cygnaeuksen elämäntyötä. (Kuivasmäki 1990, 145.)

Monet Hellénin runot ovat edelleen suosittuja, esimerkiksi lauluina tunnetut ”Oravan pesä” (Kas kuusen latvassa oksien alla), ”Joulukirkkoon” (Kello löi jo viisi) ja ”Enkeli ohjaa” (Maan korvessa kulkevi lapsosen tie). 1898 Helléniltä ilmestyi runokokoelma Lasten runoja 1. (Kuivasmäki 1990, 145.)

Alli Nissisen (1866–1926) runoista tärkeimmät sisältyvät teoksiin Pikku palleroisille (1888) ja Palleroisille iloksi (1891–1902). Nissisen runojen aiheina ovat lasten leikit ja lorut ja marjassa ja paimenessa kulkeminen sekä koulu kodin askareiden ja leikin ohella. Vaikka Nissinen, kuten Hellénkin, vakuuttaa runonsa tarkoitettua lapsille iloksi, niistä kuultaa läpi opettajan kasvattava ääni. Siisteyskasvatus kuului opettajan työhön, ja Nissisen runo ”Mirri” oli lapsille hyvänä esimerkkinä kunnan kansalaisen velvollisuudesta huolehtia puhtaudestaan (Alanko 2003, 35–36.):

*Niinpä kissa, kerrotaan,  
Pääsi arvoon parempaan.  
Tupaan pääsi istumahan,  
Pankon päälle makaamahan.  
Vielä joskus sylihin,  
Mukaan lasten leikkeihin.  
Näin on kissa pesullaan  
Kohottanut arvoaan.*

Useissa Lauri Pohjanpään (1889–1962) faabeleissa, eläinsaduissa, on lajille tyypilliseen tapaan Aisopoksen satu pohjatekstinä. Eläinsatuja oli meillä käytetty kasvatuksessa esikuvina jo 1700-luvulla. Faabelit olivat usein humoristisia kätkien kuitenkin viestiinsä eettisen opetuksen. Koululaisten suosioon 1920-luvulla nousseet Lauri Pohjanpään faabelirunot ovat olleet ehkä myös Hellénin innoittajina, koska Hellénin faabelit ilmestyivät vasta vuonna 1930. (Alanko 2003, 35–36.)

Nimimerkillä Arvily lastenrunoja kirjoittanut Arvid Lydecken (1884–1960) oli monipuolinen lasten- ja nuortenkirjailija. Kuivasmäki pitää juuri Lydeckenä lastenlyriikkamme topaliaanisen ja helléniläisen runoperinteen murtajana uuden vuosituhatvuotisuuden alussa. Hän avasi suomalaisten lasten maailmankuvaa kodin turvallisesta piiristä maailmalle. (Kuivasmäki 1991, 119.) Tunnetuimmat ja suosituimmat runot ovat eläneet pitkään lukukirjoissa ja antologioissa, esimerkiksi ”Telefoni Afrikassa” ja ”Kymmenen pikkuista neekeripoikaa” (Nummelin 2003, 87–88).

#### 4.2 Lasten- ja nuortenkirjallisuuden murros 1950-luvulla

1950-luvulla suomalaisen lastenrunouden tuotantoon tuli aukko. Silloin luettava lastenlyriikka oli kotoisin vuosisadan alusta ja runokäsitys oli ehtinyt vaihtua. Vanhan runoilijapolven tilalle kaivattiin uusia lastenlyyrikoita. Opettavaisuuden, vanhentuneen kielen ja romanttisen idealismin aika oli ohi. Kirsi Kunnaksen Tiitiäisen satupuulle oli olemassa tilaus, kun se vuonna 1956 ilmestyi. Kosken mukaan Kirsi Kunnaksesta tuli modernin suomalaisen saturunouden edelläkävijä. (Koski 2003, 10.)

1950-luku Suomessa merkitsi lastenkirjallisuuden institutionaalisen aseman voimakasta muutosta ja sen sisällön modernisoitumista. Monet aikuislyyrikkoina tunnetut kirjailijat alkoivat kirjoittaa lapsille. Huhtala ja Juntunen toteavat 1950-luvun murrosta tutkineen Päivi Heikkilä-Halttusen arvioivan lastenkirjallisuuden arvostuksen kasvaneen juuri alalle tulleiden modernistisina aikuislyyrikkoina arvostettujen kirjoittajien myötä. (Huhtala & Juntunen 2004, 76.) Lastenkirjallisuuden lukemisesta tuli myös aikuisille sallittua ajanvietettä. Siitä tuli eräänlainen muoti-ilmio. (Heikkilä-Halttunen 2000, 312.)

Modernismia hyödynnettiin 1950-luvulla monin tavoin, mutta yhteistä oli kaavamaisuuden vastustaminen, uuden muodon etsiminen, kielen rakenteen tahallinen rikkominen, kuvallisuus

ja assosiativisuus. Ei haluttu kirjoittaa enää ylhäältä alaspäin vaan luotettiin lasten kykyyn nauttia kielen vivahteista ja kirjallisista kokeiluista. (Heikkilä-Halttunen 2000, 171.)

#### 4.2.1 Kirsi Kunnas modernin suomalaisen lastenrunouden edelläkävijänä

Kiitetty modernistilyriikko suuntautui lastenlyriikkaan sattumalta, kun hän sai suomennettavakseen vanhoja englantilaisia lastenloruja. Vuonna 1954 ilmestyi Kunnaksen vapaasti mukailema ja omilla runoilla täydentämä Hanhiemon iloinen lipas. Tästä alkoi Kunnaksen paneutuminen lastenlyriikkaan. Hanhiemoa seurannut Kirsi Kunnaksen ensimmäinen pelkkiä omia runoja sisältävä Tiitiäisen satupuu (1956) erosi selvästi aiemmasta Immi Hellénin ja muiden runoilijoiden lastenlyriikasta. Siinä Kunnas sovelsi lastenrunon perustekniikkaa, mutta puhui enemmänkin aikuisten asioista; yhteiskunnasta ja ihmisistä. (Heikkilä-Halttunen 2000, 171, 313–318.)

Kunnas halusi tietoisesti uudistaa suomalaista lastenlyriikkaa. Tiitiäisen satupuu syntyi modernistisessa ja nonsense-perinteestä kumpuavassa hengessä. Kunnaksen teoksen aiheet ovat uusia, rytmit vaihtelevampia ja sanonta monikerroksisista; yhtä aikaa lasta ja aikuista puhuttelevaa. Kunnas säilytti riimin ja rytmin leikin, sointuvuuden ja sanamagian perinteisiä runomittoja samalla avartaen. Kunnakselle tyypillinen nonsense ei ole normaalikielestä ja – maailmasta täysin irrallaan olevaa kielileikkiä, vaan siinä sanat tuottavat riimejä ja kielelliset assosiaatiot uusia käyttöyhteyksiä. (Grünthal 2003, 214.) Toinen haastateltavista opettajista kuvaakin osuvasti Kunnaksen runoja herkullisiksi.

Kunnakselle tyypilliseen tapaan hän jo Tiitiäisen satupuussa otti kantaa ajankohtaisiin asioihin, kuten esimerkiksi 50-luvun kiireistä elämää kuvaavassa runossa ”Kattila ja perunat” (Grünthal 2003, 211):

*Voi tätä hoppua hoppua hoppua  
 huusivat perunat, voi tätä hoppua  
 ei tule loppua loppua loppua  
 polkata täytyy polkkaa, 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, Kattila ja perunat, Tiitiäisen Satupuu)*

Runo ”Kattila ja perunat” on hyvä esimerkki siitä, kuinka liike, rytmi, toisto ja onomatopoeettiset sanat sulautuvat yhteen kiihtyväksi vyöryksi. (Ks. myös luku 5.2.4 onomatopoeiasta). Tällä kirjailija on kuvannut kiireiseksi käyvää elämänmenoa. (Heikkilä-Halttunen 2000, 320.) Runossa sanat kuvaavat äänteellisesti kattilan kiehumista ja höyryämistä hellan levyllä. Tiitiäisen satupuusta tuli nopeasti klassikko. Tunteellinen siili Herra Pii Poineen on vakiintunut yhä uusien sukupolvien runomaailmaan. (Koski 2003, 170, 210.)

Kunnaksen toisen runokokoelman Tiitiäisen pippurimyllyn (1991) ilmestymiseen meni kolmekymmentäviisi vuotta. Sen runot ovat syntyneet vuosien aikana ja osa on ilmestynyt monissa eri antologioissa. Tiitiäisen pippurimyllyn aiheet koskettavat suurimmaksi osaksi eläinmaailmaa ja luontoa tuoden niihin uutta näkökulmaa. (Grünthal 2003, 212.)

Vuonna 2000 ilmestynyt Tiitiäisen tuluskukkaro on kuin aapinen. Siinä jokaiseen kirjaimen liittyy yksi tai useampi runo. Tiitiäisen tuluskukkarossa runot ovat sanaleikkejä, jotka perustuvat kaksimerkityksisyyteen sekä silmän ja korvan yhteispeliin: ”Kun ollaan yksituumaisia / ollaan tuuman pituisia”, tai kuten Lontoon sumu Helsingissä: ”En viihdy täällä / tällä säällä, / sanoi ja palasi Lontooseen, / ajoi hissillä viidenteen / ja tilasi kello viiden teen.” (Grünthal 2003, 212.)

Olennaisena osana Kunnaksen runokieleen kuuluvat riimisanat, jotka uppoavat toistensa sisään tai poikkeavat toisistaan vain alkukonsonantin verran, esimerkiksi Tiitiäisen pippurimyllyn ”Kyrmyl peilissä”, tai kuten Tiitiäisen tuluskukkaron ”Rikkaassa etanassa” (Grünthal 2003, 213):

*Muistatko rikasta etanaa,  
joka söi vain smetanaa,  
hummeria haisteli  
ja lohenpalaa maisteli.  
Piippukin oli merenvahaa  
ja taskut täynnä rahaa!  
Toki sellainen elellä jaksaa,  
jonka ei tarvitse vuokria maksaa!*

*(Kirsi Kunnas, Rikas etana, Tiitiäisen tuluskukkaro)*

Grünthalin mielestä kaikki Kirsi Kunnaksen Tiitiäiset ovat rikkaan kielensä ja omaperäisen maailmansa vuoksi suomalaisen runouden kivijalkaa (Grünthal 2003, 214).

#### 4.2.2 Marjatta Kurenniemi maltillisena uudistajana

Kurenniemi uudisti suomalaista lastenkirjallisuutta Kirsi Kunnasta huomattavasti maltillisemmin. Hän tukeutui tietoisesti vanhaan lastenkirjallisuuden perinteeseen hyödyntäen sen perinteistä muotoa, uskaltautuen silti käsittelemään myös moderneja, yhteiskunnallisesti kantaaottavia aiheita. (Heikkilä-Halttunen 2000, 329.)

Aikansa muista modernisteiksi kutsuttujen lastenkirjailijoista poiketen Marjatta Kurenniemi kirjoitti yksinomaan lapsille ja nuorille. Kirjallinen eliitti suosi aikaisemmin aikuistenkirjallisuudessa meritoituneita lasten- ja nuortenkirjailijoita, mikä osaltaan osoittaa lasten- ja nuortenkirjallisuuden aseman heikkoa arvostusta kirjallisuuden piirissä. Vaikka Marjatta Kurenniemi sai aikalaiskriitikoilta lähes varauksettoman tunnustuksen, kirjallinen julkisuus nosti häntä silti huomattavasti niukemmin esiin kuin muita, aikuistenkirjailijoina arvostettuja kirjailijoita. Mukautuessaan perinteiseen lastenkirjallisuuden esitystapaan Kurenniemi ei nähnyt tarpeelliseksi muokata tyyliään aikuislukijoita koskiskelevaksi. Näin

lastenkirjallisuuden alkuperäisen yleisön kunnioittamisen hintana on ollut kirjallisen eliitin määrällisesti ja laadullisesti vähäinen julkisuus ja arvostus. (Heikkilä-Halttunen 2000, 327–329.)

*Pilviäidillä taivaan talossa  
aivan harmaat on hapsset.  
Ihmekös se, kun vallattomat  
kovin on hattaralapsset.*

*Tuulenpojat huimat niitä  
alati leikkiin haastaa,  
hajallensa ympäri taivaan  
hattaralapsset raastaa.*

*Pilviäiti etsii niitä  
huolissansa ihan,  
tukka hulmuten harhailee  
kentillä taivaan pihan.*

*Lapsset on poissa! Pilviäiti  
itkee katkerasti.  
Sadekyöneleet hereät  
valuvat maahan asti.*

*Tuuli meni matkoihinsa  
sentään tullessa illan.  
Hattaralapsset juoksivat kotiin  
ylitse sinisen sillan.*

*(Marjatta Kurenniemi, Hattaralapsset, neulaspolku)*

### 4.3 Lastenruno muuttaa maalta kaupunkiin

Lastenlyriikan miljöö laventui vähitellen rauhalliselta maaseudulta kaupungin vilinään. Merkittävimpiin 1960-luvulla aloittaneisiin moderneihin lastenkirjailijoihin kuuluva Kaarina Helakisa kokoelmassaan *Posetiivi* (1976) osoitti, kuinka lapsen mielikuvitus voi loihtia kiehtovan satumailman betonierämaahankin. (Heikkilä-Halttunen 2000, 231.) Helakisa toi lastenlyriikkaamme 70-luvulla kaupungin lisäksi myös sen ongelmat. ”Kruunuhaan Tarzan” kuvaa lasten leikin loppua, kun heidän ainoa viidakkopuunsa viedään. (Kuivasmäki 1991, 120.):

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

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

*Mutta kaikista tärkein on viidakkopuu,  
siellä on maja ja köysi.  
Ja kerranhan hei Niemen Ville  
sieltä apinakuninkaan löysi.*

*Ja viidakkopuun, sen lehmuksen  
oksalla istuu Jane.  
Janen nimi on oikeesti Jaana.  
On sheriffinä talkkarin Tane.*

*Mutta yhtenä päivänä pihaan  
tuli ukko, joll' oli saha.  
Me nähtiin heti, sen silmissä  
oli ilme jotenkin paha.*



*Se kaatoi sen meidän viidakkopuun.*

*Me ei voitu mitään sille.*

*Nyt Jane itkee ja Tarzan itkee,*

*ja itkee Niemen Ville.*

*(Kaarina Helakisa, Kruunuhaan Tarzan, Positiivi)*

Tuodessaan lastenrunon kaupunkiin Helakisa siirsi siihen myös puhekielen. Riimeistä hän ei kuitenkaan luopunut. (Kuivasmäki 1991, 120.)

Lastenlyriikan vapautumista 1970-luvulla vauhditti lastenmusiikin uudistuminen. Lasten äänilevyjen yleistymisen lisäksi lastenrunojen suosiota ja niistä tuli rakastettua käyttölyriikkaa. Lapsimyönteinen ilmapiiri näkyi myös koululaisten perinnekeräyksen tuloksena vuonna 1970 syntyneessä ja Leea Virtasen toimittamassa kokoelmassa ”Antti pantti pakana”. Se nosti arvoon lasten siekaillettoman kekseliään kielenkäytön. (Heikkilä-Halttunen 2000, 231.)

#### 4.4 Vuosituhannen vaihteen uusi lastenruno

Lähestyttäessä 1900-luvun viimeistä vuosikymmentä suomalainen lastenrunous jatkui mitallisena ja loppusoinnullisena, mutta kuitenkin sitä varioiden ja uudistaen. Lasten arkea olevat laululeikit ja lastenlaulut, lorut ja rytmiset hokemat ovat olleet tukemassa mitallisena lastenrunoperinteenä myös kirjallisen lastenlyriikan mitallista perinnettä. Lastenrunon tähän päivään kuuluu olennaisesti myös huumori nonsense-iloitteluineen ja sanaleikkeineen. Uusi lastenruno on aikaisemman runon tapaan kertovaa, sillä on tarina kerrottavana. Suppeimmillaan tarina on vain parin säkeen mittainen, kuten Ilpo Tiihosen runossa: ”Mulla kirppu, sulla täi. / Toinen pomppi, toinen jäi / paitaan paikalleen.” (Tiihonen 1999, Jees ketsuppia!) Laajimmillaan kaikki kokoelman runot muodostavat tarinan, esimerkiksi Leena Laulajaisen Lumileopardi tanssii (1987). Tyypillistä 1980–1990-luvun lastenrunolle ovat tietyn sisällön tai kielellisen periaatteen mukaan sepitetyt runosarjat. Tällaisia ovat esimerkiksi Kaarina Helakisan, Tuula Korolaisen ja Kirsi Kunnaksen aakkosrunot, Eppu Nuotion linturunot, Tuulia Ahon pilkullisen koiran tunnelmat sekä Kirsi Kunnaksen ja Ilpo Tiihosen asuinpaikan mukaan riimitellyt limerikit. (Grünthal 2003, 240–241.)

*Yhden miehen osoite on Sappee  
ja paikkana se on niin kappee  
että posket on lommossa millillä  
ja ilma täytyy imeä pillillä  
kun muuten ei saisi happee.*

*(Ilpo Tiihonen, Jees ketsuppia!)*

Uusimmassa lastenrunoudessa runon aihepiiri on laajentunut huomattavasti aiemman topeliaanisen runon isänmaallisen uskonnollisista ja Hellénin maalaisidyllisistä kuvauksista. 1900-luvun loppukymmenien lastenlyriikan pohja on jo aivan toinen: ystävä- ja tuttavapiiri, uskonnottomuus ja lähiympäristö ovat kärjistetyksi sanottuna syrjäyttäneet traditionaalisen lastenrunon perustan. Nykypäivän lastenruno välttää viimeiseen saakka opettavuutta ja pateettisuutta. (Grünthal 2003, 245.)

Eläimet ovat edelleen suosittuja runon aiheita. Uudempi eläinrunous on päästänyt irti vanhasta perinteestä käyttäen sitä kuitenkin pohjana ja leikitellen sillä. Nykypäivän lehmä nähdään aivan uusin silmin: ”Lehmä, se katsoo kuin geisha / niityllä vihreissä verkkareissa!” (Juice Leskinen, Räkä ja roiskis, 1992). Tai kuten Arja Huhtisen mopedilla huristeleva lehmä tai Tuulia Ahon lehmä, joka istuu sivistyneesti kahvilassa, kunnes poistuessaan haukkaa läheisen puiston pelargoniat. (Koski 2003, 13.)

Uusimmassa lastenrunoudessa runon aiheiksi sopivat niin roskalaatikko kuin tampattujen mattojen mietteekin (Grünthal 2003, 246). Lastenlyriikan uusia aluevaltauksia ovat rakkausrunot ja haamurunot Tuula Korolaisen tyyliin: moottoritie ja maantiejyrä kokevat kuumen suhteen, ja vampyyrivaari verestää nuoruusmuistojaan arkussaan (Koski 2003, 14).

Oman perheen ja vanhempien esiintyminen uudessa lastenrunoudessa on harvinaisempaa kuin ennen. Eppu Nuotion runo on aikaansa kuvaava näkemys nykyäidin roolista keittiössä: ”Voivottelee rouva Naakka / kauhea on äidin taakka / lapset ei syö kotiruokaa, / vaatii pitsaa, rouva huokaa” (Älä ankkavaivasta, 1995). Useammin kuin omista vanhemmista runoissa puhutaan isovanhemmista. Nykypäivän isoäidit eivät kuitenkaan ole enää keinustuolissa istuvia mummoja vaan heillä on omat puuhut ja harrastuksensa, jotka voivat olla hurjiakin:

”Yksi kuusikymppisenä / aloitti vuorikiipeilyn, / toinen lastenlasten kanssa / trampoliinihyppelyn”, kuten Korolaisen Enkeli ja poliisi – runokirjassa todetaan. (Grünthal 2003, 245.)

Lastenlyriikan arvostusta ovat osaltaan nostaneet Kaarina Helakisan toimittamat runoantologiat. 1980 ilmestyneeseen Pikku Pegasos – kokoelmaan on kerätty kaikkiaan 400 kotimaista ja suomennettua runoa eri ajoilta. Pikku Pegasosta seuranneesta sukulaiskokoelmasta Suomen lasten runottaresta ilmestyi vuonna 2002 jo kahdeksas painos. Tuula Korolaisen ja Riitta Tuluston kokoamaan Pieneen runoaittaan, joka on kolmiosaisen Pieni aarreaitta – sarjan viimeinen nide, on kerätty yli 700 runoa. Uuden vuosituhannen puolella on ilmestynyt muun muassa Sanna Jaatisen toimittama Meidän lasten runot – sarja (Unikeinu 2000, Neulaspolku 2001 sekä Vauhtipyörä 2002), jossa on nostettu uusien runojen rinnalle vanhempaa unohduksiin jäänyttä lyriikkaa. (Koski 2003, 15.)

Kansainvälistyminen on ollut 1900-luvun lopun iskusanoja. Lastenlyriikassa tämä ilmiö ei juuri näy. Vaikka ulkomaiden paikkakunnat vilahtavat siellä täällä runoissa, runojen henkilögalleriaan ei vielä kuulu vierasmaalaisia tai – kielisiä hahmoja. Kokonaisilmeeltään 1900-luvun lopun suomalainen lastenlyriikka on Grünthalin mielestä valoisaa ja elämänmyönteistä ja se kertoo paljon maailmasta, jossa lapsen on turvallista elää. Lastenlyriikka leikkii kielellä ja ajatuksilla. Se kumpuaa mitallisesta perinteestä, mutta sen rytmi on parhaimmillaan notkean leikkisää ja monimuotoista. (Grünthal 2003, 247.) Tämä kielellä ja sanoilla leikkittely on lasten mieleen, mikä näkyy erään alkukyselyyn vastanneen opettajan kommentista:

*N12: Loruissa ja runoissa on jotain kiehtovaa, että oppilaat kyllä pitävät niistä. Niissä on kivaa leikkittelyä sanoilla ja kielellä.*

Esimerkkinä runosta, josta oppilaat hänen luokassaan pitivät kielen hauskuuden vuoksi, samainen opettaja mainitsi Kaarina Helakisan ”Maailma on omena” – runon pätkän:

*... Sillä jos siitä valtakunnan puree,  
niin asukkaat kamalasti suree,  
ja presidentti itkee  
ja ministerit mököttää...*

Uuden vuosituhannen alkaessa on tullut myös monia uusia runoilijoita. Koski mainitsee vuoden 2002 runoannista muun muassa Eeva Koljosen ”Yksinäisen peikon ja muita loruja”, Terhi Utraisen ”Uni leikkii hippaa”, Sari Vento-Makkosen ”Puhvelilettu” sekä Löhösen & Laukkasen ”Ajan hukkaa, sanoi susikuski”. Koski toteaa Tuula Korolaisen huomautuksen uusille runoilijoille annettavasta mahdollisuudesta aiheelliseksi. Korolaisen mielestä ei saisi kaavamaistua ottamaan ”hyvän lastenrunouden mittatikuiksi” muutamaa runoilijaa, joihin jatkuvasti verrataan. Jos uusille tyyliuunnille, aiheille ja kokeilevalle lyriikalle annetaan hyväksyvässä hengessä tilaa, lastenrunouden kenttä laajenee ja monipuolistuu. (Koski 2003, 15.)

## 5 Runon kieli ja mieli

*”Runous on sanan taidetta, niinkuin musiikki sävelten ja maalaus värien taidetta – niin on poetiikka opettanut jo parisen sataa vuotta eikä meillä ole syytä tänäkään päivänä kapinoida tätä määritelmää vastaan --”*

Näin kirjoitti V.A. Koskenniemi kirjassaan *Runousoppia ja runoilijoita* (Koskenniemi 1951, 23). Samaa mieltä ovat vielä reilun kolmen vuosikymmenen kuluttua Hannu ja Orpana. Heidän mukaansa runo on moniulotteinen sanataideteos, joka tarjoaa elämyksiä niin kielellisellä kuin visuaalisella ja musiikillisellakin puolella. Merkitysrikkaan runon kielestä tekee se, että siinä todellisuus näkyy ikään kuin kuvien läpi. (Hannu & Orpana 1983, 3.)

Toivosen mielestä runon ja proosan ero on siinä, ettei runo ala niin kuin tarina tai juoni alkaa eikä se lopu. Hänen mielestään runon alku ja loppu ovat itse asiassa pelkkää typografista harhaa. Runo on koko ajan valmis itsessään. (Toivonen 1988, 141–146.)

Lampi määrittelee runon ja proosan eroa muun muassa runon kielen mahdollisuuksilla ilmaista asiat tiiviimmin, omaperäisemmin ja rytmikkäämmin kuin proosassa. Runo on myös helppo oppia ulkoa; se houkuttelee toistamaan ja keksimään omia säkeitä ja riimejä. Arkikieleen verrattuna runokieli on vaihtelevampaa ja monipuolisempaa. Tämän vuoksi se jää helposti lapsen mieleen laajentaen lapsen passiivista sanavarastoa ja lisäten hänen herkkyyttään kielen kuunteluun. Runo houkuttelee lasta keskittymään ja eläytymään kielen rytmiin. (Lampi 1981, 33.) Juuri runon avulla asioiden helpompi muistiin painaminen oli haastateltavien opettajien mielestä tärkeä syy käyttää runoja opetuksessa. Yksi opettajista käytti runoja paljon esimerkiksi ympäristötiedossa asiasisältöjä opeteltaessa:

*H1: Mä uskon että ne toisaalta voi asiat voi jähäkin päähä sillonko tavallaan ko käyään niinkö tämmösen... tämmösen niinko runon pohjalta vaikka läpi. Että onhan se ihan erilaisempaa että sitte ni otetaan kirja ja sieltä katotaan, aletaan lukemaan että karhu nukkuu talviunta tai näin. Että jos se on jonkun runon kautta että sitähan kautta voiaan miettiä että no mitä siinä runossa nyt puhuttiin. – Silleen, et mä uskon, että se jää paremmin oppilailla päähän.*

Myös toisen haastateltavan opettajan mielestä runot auttavat asioiden mieleen painamisessa ja lyhyiden runojen avulla lapsi oppii ulkoa opettelemisen systeemin:

*H2: -- että jonkun runon opiskelee ulkoa, silleen jää asiat päähän ja oppii sen ulkoa opettelemisen systeemin, tavallaan niinku helpolla tavalla ku alottaa sellasesta lyhkäisestä runosta.*

Erään haastatellun opettajan mielestä runon kielen erikoisuus verrattuna tavalliseen kieleen tekee runosta lapselle niin mielenkiintoisen ja houkuttelevan:

*H1: No mä uskon, että yks syy on tämmönen, niinkö että ne on monesti tämmösiä lyhyitä ja ytimekkäitä, että ... että tuota, ne on niinkö tavallaan tämmösiä helppotajuisia, ne on lapsen kielellä puhuttua ja sit ne on tämmösiä... niinkö tavallaan hassusti saatetaan sanoa joku asia vaikkapas ja se nyt naurattaa sitten kauhean paljon niitä. Ja sitten riimittelyä, ylipäätään sellanen kielellä leikkiminen. Että, ja tavallaan, että siinä on leikki mukana myös. Tavallaan, että runon kieli on vähän erilaisempaa mitä sitten niinkö... että siellä voi niinkö sanoja käännellä ja väännellä eri paikkoihin. Että kyllähän se niinkö heti huomaa niinkö sen, että se ei oo normaalia puhekieltä.*

Kirjailija Leena Erkkilän mielestä runomuotoisen tekstin etuna proosaan verrattuna onkin se, että siinä asiat pystyy sanomaan herkemmin, osuvammin ja leikkisämmin kuin suorasanaisesti voisi (Koski 2003, 41).

Runon kielen tiiviys näkyy Heinosen mukaan siinä, kuinka pieneen tilaan on saatu mahtumaan mahdollisimman paljon merkityksiä. Runolle pitää näin ollen antaa tilaa muhia. Uudelleen luettuna se voi avautua yhä uudelleen. Runon juonen referoimalla ei voida välittää runoa itseään, vain pienen osan siitä. Eikä Heinosen mielestä ehkä edes sitä olennaisinta. (Heinonen 2001, 124.)

Lapsi itsessään on runo ja hänen sisimmässään sykkii koko ajan runon syke. Näin ajattelee lastenkirjailija Hannele Huovi. Hänen mukaansa lorut kehittävät sanavarastoa ja muistia, mutta ne myös opettavat ja viihdyttävät. Runojen ja lorujen kautta lapsen on helppo löytää tiensä syvälle kielen alkulähteille. Kun runojen avulla mielikuvat pysyvät elävinä, äänteiden

opettelukin tulee helpommaksi. Runojen leikin avulla voi herättää lapsen uteliaisuuden kieleen. (Koski 2003, 85–88.)

## 5.1 Rytmi – runon voima ja mahti

Kirjoitetun runon tunnistaa usein runoksi jo ensi silmäyksellä. Se erottuu proosasta jo hahmonsäikeillä: runo muodostuu säkeistä ja säkeet muodostavat isompia kokonaisuuksia, säkeistöjä. (Heinonen 2001, 124.) Runon voi tunnistaa runoksi myös kuulonvaraisesti puheaineen rytmittyessä toisiaan vastaaviksi jaksoiksi. (Viikari 1998, 48.) V.A. Koskenniemi teoksessaan *Runousoppia ja runoilijoita* (1951) toteaa juuri rytmien olevan runomuotoisen lyriikan elämää antava elementti. Koskenniemen mukaan rytmien esteettinen vaikutus perustuu ihmisen mieltymykseen lainomaiseen jäsentelyyn. Samaa jäsentyneisyyttä on havaittavissa niin luonnossa kuin ihmiselämässäkin. Rytmien esiintyminen luonnossa ja nimenomaan ihmisen elimistölle ominaiset rytmit, kuten sydämen lyönnit, hengityksen, kävelyn ja yleensä ruumiinliikkeiden tahdit, ovat johtaneet ajatuksen siihen, että myös runouden rytmillisessä kulussa saisi ilmaisunsa sama alkuperäinen jäsentelytarve. (Koskenniemi 1951, 29–33.)

Samankaltaisia ajatuksia runon voimasta ja vaikuttavuudesta on Toivosella kirjassa *Runouden kuntokoulu* (1988). Ihmiset elävät lineaarisessa maailmassa. Aika on lineaarista, eteenpäin virtaavaa. Se on kuitenkin hyvin nykyaikainen käsitys ihmiskunnan historiassa. Auringonnousu ja –lasku sekä vuodenaikojen vaihtelu ovat luonteeltaan syklisiä. Näiden rytmillisten luonnonilmiöiden toistuvuus on syklisiä. Nykyihminen on pakotettu elämään syklisen luontonsa vastaisesti kellon lineaarisen hengen mukaisesti. Runon voima ja mahti piilee siinä, että se perustuu alkukantaiseen, sykliseen, syvään aikaan. Runous vetoaa ihmiseen samankaltaisuudellaan. Lineaarinen aika on sopimus, jonka kellot ja koneet mahdollistavat, mutta luonto elää kuitenkin syklisenä ja ihminen kokee maailman syklisesti. (Toivonen 1988, 139–141.)

Runo on siis jotain, jonka rytmisyys ja toistuvuus luovat ihmiselle samankaltaisuuden olon, paluun sykliseen maailmaan, luonnon perusrytmiin. Samaisen kirjan toinen kirjoittaja Ahti toteaa meidän elämämme keskeisiä asioita olevan toistuvuus ja muunnellut toistumisessa. Hänenkin mukaansa runossa juuri rytmi luo toistuvuutta. Koskenniemi määrittelee rytmien siten, että se on jonkin tapahtuman jaotteleminen niin, että sen eri osat ajallisesti muodostavat jonkinlaisen säännöllisen suljetun systeemin. Runon rytmien perustana ovat eräät kielen

tarjoamat mahdollisuudet säännönmukaisuuteen korollisten ja korottomien, pitkien, lyhyiden ja puolipitkien tavujen vaihtelussa. (Koskenniemi 1951, 31–32.)

Niin perinteisessä lyriikassa kuin uudessakin runoudessa on aina rytmi. Jos runoa lukiessa korostaa painokkaita kohtia, kuulostaa se kuin tasaiselta kävelyn jumputukselta. (Huhtala & Juntunen 2004, 45–46.) Sekä puhutun että kirjoitetun kielen rytmittäminen kuuluvat luontevasti osaksi kielenkäyttöä. Rytmittäminen helpottaa niin sanottavan esittämistä, ymmärtämistä kuin muistamistaakin. Lyriikka on pyrkinyt jo aikojen alusta soinnuttamaan ilmaisunsa käyttäen hyväkseen kielen omia äännearvoja ja luontaista lauserytmiikkaa. (Kuivasmäki 1990, 40, 42.) Kuten jo luvussa 3.1 Inkeri Lampi (1981) totesi, on runoja käytetty kautta aikojen suullisen perinteen siirtämisessä sukupolvelta toiselle. Runoja on käytetty myös lasten viihdyttämiseen erilaisilla köröttelyillä, liekutuksilla ja lystikkäillä sanoilla. Eräs tutkimukseeni haastatelluista opettajista oli todennut tämän rytmin magian tehovoiman siskonpoikansa kanssa körötellessään runon Aa aa ankka, takapuoli vankka tahtiin:

*H1: Sit mä oon huomannu, mä oon mun siskon lapsille, se poika on kaheksan kuukautta ja tyttö on kaks vuotias, ni mä oon niille niinko kans sitä sitten hokenu ni, ni kyllä niinku huomaa, että heti, niinkö että tää pikku poikakin nii se, ettäkö sille alko heti niinkö vauvasta sitä hokemaan ja heiluttelemaan sen rytmin mukaan niin sit se kyllä heti kö se tunnisti sen, ni se niinkö siihen silleen, että se alko nauramaan ja tosi tyytyväinen ja semmonen, että jos se vaikka oli kättynen ja sit sille alko sitä runoa hokemaan ja heilutti sen tahtiin niin heti se niinkö rauhottu ja alko nauraan!*

Lyriikan käyttämät runomitat syntyvät, kun puheen rytmiset liikkeet ryhmitetään siten, että syntyy itseään toistava kaava (Kuivasmäki 1990, 42). Runomitalla tarkoitetaan siis tietynlaista poljentoa, joka luodaan sanojen rytmillä, tavujen määrällä ja niiden nousuilla ja laskuilla, säkeillä, säepareilla ja säkeistöillä. Jokaisen kielen systeemi synnyttää sille ominaisen runomitan, suomenkielessä tällainen on vanha kalevalamitta. (Heinonen 2001, 125.) Runomitta on eräs runon äännetason toistorakenteista. Runomitta, kuten toistorakenteet yleensä, on yksi esimerkki tavoista, joilla viesti keskittää lukijan huomion viestiin sen itsensä takia. (Viikari 1998, 65.)



### 5.1.1 Toisto runoa rytmittämässä

Lastenrunossa rytmi ja runomitta ovat tärkeitä. Koska lastenrunot eivät edusta perinteisiä runomittoja, voidaan lastenrunon sanoa olevan vapaamittaista. Tyypillistä niissäkin on kuitenkin poljento, säkeet ja säkeistöt, toisto sekä tauot. (Heinonen 2001, 125)

Mitattoman runon rytmiä jäsentävät erilaiset toistorakenteet, joita esimerkiksi äännetason toisto ja sanatoisto ovat (Heinonen 2001, 125). Myös runon säejako ilmentää runolle ominaista rytmistä toistuvuutta (Viikari 1998, 48). Toistuvat vokaali- ja konsonanttiyhtymät runossa tehostavat rytmin vaikutusta liittäessään siihen oman musikaalisen aineksensa (Koskenniemi, 37). Toisto voi olla myös kielipillisen rakenteen toistoa (Heinonen 2001, 125). Äänteellinen toisto vihjaa merkityksen toistuvuuteen, mutta se voi korostaa myös merkityksen vastakkaisuutta, kuten esimerkiksi homonymiassa, jossa äänne- ja kirjoitusasu ovat samanlaisia, mutta merkitykseltään erilaisia. (Viikari 1998, 49.)

*Kurjen mietelauseena,  
ties monettako vuotta:*

*-Minä olen riippuvainen.  
En voi elää suotta.*

*(Jukka Itkonen, Kurjet palaavat, Be & Pop)*

## 5.2 Äänteellinen hahmotus runon tehokeinona

Äänteellinen hahmotus on käsite, johon kuuluvat sekä sanataiteen yleisesti hyödyntämä kielen äänneiden luontainen yhteensointuvuus että äänne-metaforat. Tällaisen äänneiden sointuisuuden pisimmälle kehitettyjä muotoja ovat äännekaaviot, joiden teho perustuu samojen äänneiden säännölliselle toistumiselle samassa paikassa säettä. Tällaisia ovat riimi, allitteraatio sekä assonanssi. (Kuivasmäki 1990, 41.)

### 5.2.1 Riimi

Riimi eli loppusointu, joka kuuluu runomitan piiriin, on säkeiden loppuun sijoittuvaa äännetoistoa. Riimi toistaa lähes kaiken mikä tavusta on toistettavissa. (Viikari 1998, 68.) Riimi tehostaa rytmin tarkoituksia jäsentämällä säkeitä ja säkeistöjä ja syventämällä

äännetoistoillaan runon vaikutelmaa. Riimi ei ole runon ulkonainen koristus vaan olennainen ja erottamaton osa runon rytmikkaa. Koskenniemi näkee riimillä olevan keskeinen tehtävä runon muotoa luovana aineksena sitoen ja eristäen runorivejä ja rakentaen rytmikuviot sopusointuisiksi. (Koskenniemi 1951, 37- 41.) Riimit sitovat eri säkeiden ajatuksen yhteen, pitävät sen koossa (Huhtala & Juntunen 2004, 44–45).

*Oli kerran metsähiisi  
jota oli viisi  
samanmoista.  
Toista  
tämä viisi kertaa,  
tulee esiin hiisi vailla vertaa.*

*(Kirsi Kunnas, Tiitiäisen satupuu)*

Kahden haastateltavan mielestä runon tunnusomaisimpiin piirteisiin kuuluvat riimit. Opettajat itse eivät pitäneet riimiä lastenrunolle välttämättömänä, mutta näkivät kuitenkin sen olevan yksi tärkeimmistä lasta houkuttelevista runon tekijöistä:

*H3: No jos lapsilta kysyy, niin, no sillä on riimiparit, mutta se ei välttämättä tarvi olla.*

*H1: Nyt tulee mieleen riimittelyrunot, että niitä me ollaan käyty, niinkö riimipareja, läpi ja sillä tavoin riimitelty. Että se nyt on tietenkin yks tämmönen runon muoto.*

### 5.2.2 Allitteraatio

Allitteraatio eli alkusointu on hyvin tyypillinen suomalaiselle kansanrunoudelle. Siinä läheisten sanojen ensimmäiset alkuaänteet ovat yhteensointuvia eli sanojen alussa on samoja äänteitä, joko vokaaleja tai konsonantteja tai molempia. Sananparsissa paljon käytetty alkusointu helpottaa muistamista: ”Parempi pyy pivossa kuin kymmenen oksalla.” (Huhtala & Juntunen 2004, 44 – 45.)

*Souda, souda sille maalle,  
missä puut punalle paistaa,  
hopialta hongan oksat,  
kullalta kukat  
kanervan.*

*(Kansanruno, Missä puut punalle paistaa)*

Kalevalamitassa pyritään äänteelliseen sopusointuun, ja tehokkaimmin tuon äänneharmonian saa aikaan alkusoinnilla. Kalevalaista runoa ei voisi kuvitella ilman sitä. Alkusointu on yleensä säkeen sisäistä, mutta voi jatkua säkeen ylikin: ”Otti miekkansa omansa, Kädelänsä oikealla”. (Rintala 1999, 61–62.)

### 5.2.3 Assonanssi

Assonanssilla tarkoitetaan vaillinaista loppusointua, jossa yhtensointuvien sanojen äänteellinen yhtäläisyys ei ole täydellinen (Vainionpää 1974, 65–66). Kalevalakielen konsultti Aulis Rintala toteaa teoksessaan ”Kalevalamitan opas urbaanille runoniekalle” riimien olevan usein jo loppuunkaluttuja. Riimien loppuessa täytyy turvautua puoliriimeihin. Näin on varsinkin virsissä ja iskelmissä, kuten esimerkiksi seuraavassa Neumannin tekstissä: ”Kysyt itseltäs missä mä olen, kun törmäät nakkikioskin oveen... et voi pimeessä kotia löytää ja mennä valmiiksi katettuun pöytään”. (Rintala 1999, 11.)

Lastenrunoilija Immi Hellénin runotuotantoa on arvosteltu teknisesti epätäydelliseksi juuri paikoin runsaan puolisoituisuuden takia, esimerkiksi vielä – siellä (Koski 2003, 73).

### 5.2.4 Onomatopoeia

Äänteillä jäljittelyn eli äännetäforien tunnetuin muoto on onomatopoeia eli luonnon äänien jäljittely, esimerkiksi laineet liplattavat, käki kukkuu, tuuli suhisee. Onomatopoeia on kielen spontaani ilmiö, mutta lyriikassa äännetäforien avulla pyritään tietoisesti välittämään runon viestiä myös äänteellisin keinoin. (Kuivasmäki 1990, 41.)

*Tähtien soihdut vilkkuvat kaukaa,  
hanget heläjävät.  
Taivaille takovat kultaista siltaa  
liekit väräjävät.*

*Revontulet välkkyvät, väilyvät, häilyvät  
pitkin taivaan rajaa.  
Valkeilla hangilla siniset varjot  
toisiansa ajaa.*

*Tunturin takaa kuuhut nousee,  
kuura kuin hopea välkkää.  
Pakkanen paukkaa, puhuri puhuu.  
Ilmat soi ja helkkää.*

*(Lauri Pohjanpää, Kilin-kalin pienet kellot, neulaspolku)*

Kirsi Kunnaksen runo ”Kattila ja perunat” on myös esimerkki onomatopoeettisesta runosta (ks. sivu 25).

### 5.3 Runon kuvat

Kieltä käytetään kuvallisesti kaikessa kirjallisuudessa ja myös tavallisessa arkikielessä (Huhtala & Juntunen 2004, 46). Runouteen kuvien käyttö kuuluu erityisesti, vaikkei se ole ehdotonta (Heinonen 2001, 128). Muun muassa Japanin ja Kiinan klassiselle runoudelle on ominaista tällainen ”ei-kuvaannollinen” kuvallisuus (Viikari 1998, 76). Runo ei ole puhdasta tunneilmaisua, vaan sen tarkoituksena on välittää runoilijan näkemys kyseisestä asiasta lukijalle. Kuvallisuuden avulla kirjailija pystyy havainnollistamaan kiteytetyssä muodossa vivahteikas ja runsas, kerrostettu sisältö vähässä tilassa. Toisaalta runojen hyvinkin vertauskuvallisen ja monimerkityksellisen sisällön luomisessa kuvakieli on oiva apuväline. (Vainionpää 1974, 74.) Kielikuvien avulla runoilija pystyy suhteuttamaan asioita ja ulottuvuuksia, jotka muuten eivät olisi suhteutettavissa. Niiden tehtävänä on erilaisten yhdistäminen. (Viksten 1971, 32.)

### 5.3.1 Symboli

Symbolisuus on yksi runouden ominaisuuksista. Se on kuitenkin myös ennen kaikkea kielen ominaisuus. Yksinkertaisesti ajateltuna tietty kielikuva on tietyn tunteen symboli, esimerkiksi sydän ja ruusu rakkauden symbolina. (Heinonen 2001, 127–128.)

Abramsin mukaan ”symboliksi kutsutaan sanaa tai ilmaisua, joka viittaa objektiin tai tapahtumaan, joka sekin puolestaan viittaa johonkin tai jolla on laaja tarkoitekenttä itsensä ohi” (Viikari 1998, 78). Tyypillistä symbolille on sen kiinteämuotoisuus ja toistuvuus (Vainionpää 1974, 26).

Symboli on kielikuva, jolla on tietyssä kulttuurikontekstissa aukeava, yleisesti tunnettu merkitys. Symbolit ovat siis sopimusluonteisia tietyssä kulttuurisessa piirissään. Meillä esimerkiksi surun väri on musta, mutta Japanissa valkoinen. Kirjallisessa perinteessä taas on vakiintunut joukko omia suosittuja symboleita, joiden merkityksiä ei ole kirjattu sanakirjoihin. Esimerkki tällaisesta on talo minuuden symbolina. (Viikari 1998, 78–79.)

Nimimerkillä P. Mustapää (1899–1973) kirjoittanut Martti Haavion lastenrunot ovat tunnettuja eläinsymboliikastaan. Varsinkin linnut ovat hänen runoissaan vahvasti symboloimassa asioita ja luomassa tunnelmaa. Esimerkiksi Haavion kuuluisimpiin lukeutuvassa lastenrunossa ”Laulu Nukku-Matista” unta symboloi sininen lintu. (Koski 2003, 49–50.)

Symboli eroaa Wellekin ja Warrenin mukaan kuvasta ja metaforasta siinä, että kuvasta voi sanoa kerran sen olevan metafora, mutta kuvan toistuessa jatkuvasti ja sen sekä esittäessä että edustaessa se muuttuu symboliksi. Näin kuvatulla tavalla voi Viikarin mukaan syntyä runoilijalle ominainen yksityinen symboliikka, jonka merkitys voidaan hahmottaa vain vertailemalla kuvan esiintymiä ja käyttöyhteyksiä kautta runoilijan tuotannon. (Viikari 1998, 79 - 80.) Samasta asiasta on kyse Kirstinän jakaessa runouden symbolit vakiintuneisiin ja persoonallisiin tunnuksiin. Vakiintuneet symbolit lukija tunnistaa helposti yleisesti käytetyssä kuvakielessä esiintyviksi ja hän pystyy antamaan sovittuja käsitteellisiä merkityksiä havainnollisille kielikuville. Persoonalliset symbolit ovat kirjailijan itsensä luomia, ne eivät perustu ainakaan välittömästi vakiintuneeseen kuvakieleen. (Kirstinä 1971, 46–49.)

Symbolit ilmaisevat konkreettisella tavalla jotain abstraktista. Ilman symboleita olisi vaikeata ilmaista asioita yhtä lyhyesti, tehokkaasti ja mieleenpainuvasti. Runoilijalle symbolit antavat

vapauden luoda uutta, tuoretta ilmaisuja ja tuoda maailmaan uusia merkityksiä. (Kirstinä 1971, 45–51.)

### 5.3.2 Vertaus

Vertauksessa kaksi asiaa rinnastetaan (Heinonen 2001, 128). Vertauksessa kuvailun kohteena olevaa ilmiötä verrataan toiseen tai toisiin ilmiöihin. Vertaus rakentuu yleisimmin kuin ja niin kuin – sanojen varaan. (Vainionpää 1974, 19.)

*Helmipöllö lentelee  
kuutamossa, yöllä.  
Leipänsä se ansaitsee  
ahkeralla työllä.*

*Varvikossa vilistää  
harmaa metsähiiri.  
Käännähtää jo pöllön pää  
niin kuin tuuliviiri.*

*Pöllön varjo vilahtaa.  
Pakoon hiiri laukkaa.  
Hiiri piilopaikan saa.  
Pöllö tyhjää haukkaa.*

*(Anna-Mari Kaskinen, Helmipöllön yö, Illan tullen)*

Vertauksia voivat olla myös tietynlaiset lausekuviot, kuten Lauri Viljasen suomentamat ja Kaarlo Sarkian ja T.S. Eliotin kirjoittamat runot osoittavat (Vainionpää 1974, 19–20):

*Korkealla, korkealla,  
lailla tosien vedenkalvon  
säihkyä avaruuden peili.*

*(Kaarlo Sarkia)*

*Tulenhohteessa, harjan alla, naisen tukka  
levittyi säihkyvinä pisteinä,  
hehkui sanojen mukana, valahtaakseen villiin lepoon.*

*(T.S. Eliot)*

### 5.3.3 Metafora

Metafora on vertauksellinen kuvailmaisuus, joka perustuu kahden eri ilmiön samastamiseen. Se mihin verrataan, asetetaan metaforassa verrattavan ja havainnollistettavan asian paikalle. Metafora on kuin vertaus ilman kuin-sanaa. (Huhtala & Juntunen 2004, 47.)

*Tiitiäinen metsäläinen  
pieni menninkäinen,  
posket tehty puolukasta,  
tukka naavatuppurasta,  
silmit on siniset tähdet.*

*(Kirsi Kunnas, Tiitiäisen tuutulaulu, Tiitiäisen satupuu)*

Metaforan luonteeseen kuuluu, että se kuluu ja usein käytettynä se kadottaa vaikuttavuutensa ja muuttuu nopeasti kliseeksi. Runoudessa metaforalla, kuten kielikuvilla yleensä, pyritään antamaan uusi näkökulma asiaan. Metafora herättää lukijassa uusia ajatuksia ja miellelyhtymiä. (Huhtala & Juntunen 2004, 47.) Toisin kuin symboli, joka perustuu kulttuurin kiinteittämiin merkityksiin, ”metaforan kautta jokin kokemuksen alue ymmärretään toisen, erilaisen kokemusalueen käsittein”. Metafora on kuvailmaisuus, jota ei voi sanoa toisin. Se on kuvallisuuden kuva. (Heinonen 2001, 128.)

Metaforassa käytetään hyväksi monimerkityksisyyttä. Sen on sanottu perustuvan merkityksenmuutokseen. Lukija tulkitsee metaforan niin, että ilmaisuus tulee ymmärretyksi ja ymmärrettäväksi. Vainionpää antaa tästä esimerkin: ”Hän on leijona” on metafora, jonka avulla pyritään kertomaan, kuinka joku ihminen on rohkea. Ihmisen luonnetta kuvaava adjektiivi rohkea on vaihdettu eläinmaailman sanaan leijona. Leijonan yksi ominaisuus on rohkeus, ja käsitettä leijona onkin käytetty tarkoittamaan tätä tiettyä leijonan ominaisuutta. (Vainionpää 1974, 21.)

Metaforisia ilmauksia on pyritty luokittelemaan sen perusteella, mitä verrataan mihinkin. Näin metaforalla on monia sen alalajeiksi miellettyjä kuvailmauksia. Niistä personifikaatio eli luonnon elollistaminen on yksi. Siinä käytetään hyväksi metaforan perusidea eli sitä, kuinka jokin ilmiö pyritään ymmärtämään toisen ilmiön käsitteiden kautta. (Viikari 1998, 83.)

*Yö hiipii sukkasillaan  
varpahillaan  
kukkien luona nurmikolla  
ja yli nurmikon  
ja itkee rannalla kaislikossa.  
Kaislikossa  
kuu kaikkein kaunein on.  
Soi humina hongissa soilla.  
Kevään liehuvi tuuhea tukka.  
Ja rentukka, kultainen kukka,  
jalat märkinä kahlaa joilla.*

*(Kirsi Kunnas, Siilin kuutamo, Tiitiäisen satupuu)*

*Soi humina hongissa soilla.  
Kevään liehuvi tuuhea tukka.  
Ja rentukka, kultainen kukka,  
jalat märkinä kahlaa joilla.*

*(Einari Vuorela, Kevään tulo, neulaspolku)*

Eräs toinen metaforan alalaji on synestesia. Se osoittaa vastaavuuden kahden eri aistin piiriin kuuluvan ilmiön välillä. (Viikari 1998, 83.) Esimerkiksi ”kuulen sinun hymysi”. Pia Perkiön runossa ”Kesällä” pyydetään toista koskettamaan käsillä huumaavaa tuoksua:



*Näetkö valkovuokot?  
Näetkö kanervat,  
suopursut ja metsätähdet  
ja päivänkakkarat?*

*Kosketa käsilläsi  
tuoksua huumaavaa!  
Poutapilven alla  
onnea kukkii maa.*

*(Pia Perkiö, Kesällä, Illan Tullen)*

Metonymia on hyvin paljon arkikielessäkin käytetty metaforan alalaji. M.H. Abrams määrittelee metonymian metaforan alalajiksi, jossa merkityksen siirto tapahtuu tunnettuuden perusteella. Asialle annetaan toisen siihen läheisesti liittyvän asian nimi. (Viikari 1998, 83.) Vallanpitäjää voi kuvata esimerkiksi ilmauksella isokenkäinen (Heinonen 2001, 128). Olennainen ero metaforalla ja metonymialla on siis siinä, että metonymia edellyttää yhteyden rinnastamiensa asioiden välillä jo tunnetuksi, olemassa olevaksi (Viikari 1998, 84).

#### 5.4 Lapset runon jäljillä

Runo on kirjailijan viesti lukijalle. Sen voi ajatella olevan ihmisten välistä yhteydenpitoa, kommunikointia, mutta kuitenkin yksilöllistä. (Heinonen 2001, 124.) Kommunikaatioon sisältyy aina kaksi tasoa, merkityksen ja mielekkyyden tasot. Esineisiin ja ympäristöön kytkeytyviä merkityksiä ja ihmisten suhdetta niihin välitetään kommunikaatiossa. (Hakkarainen 2002, 222.) Mäkinen on tutkimuksessaan (2002) todennut lapsen oivalluksen kielen kaksoisjäsenyyksestä eli äänne- ja merkitysjärjestelmän olemassaolosta antavan tälle mahdollisuuden tutkia ja tarkastella puhumaansa kieltä ulkopuolisena. Vaikka puhe on viestinnän ja kommunikaation väline, sitä voi tarkastella kuin auton moottoria, ulkoapäin. (Mäkinen 2002, 35.)

Runo on tapa tarkastella elämää. Runon kielen merkitysriikkaus tulee siitä, kuinka todellisuus näkyy runossa ikään kuin kuvien läpi. Osa runon rikkaudesta on aina lukijan synnyttämää: mitä herkempi lukija on, sitä rikkaampana runo näyttäytyy. (Hannu & Orpana 1983, 3.)

Lastenrunous voidaan nähdä omana erillisenä lajinaan irti aikuisten runoudesta juuri tämän runon merkitysten välittämisen näkökulmasta. Hyvä lastenruno avautuu lapsen ymmärrettäväksi. Kielellinen kehittyneisyys rajaa lapsen tapaa ymmärtää runon ehkä piilossa olevia merkityksiä. (Heinonen 2001, 130.) Haastattelemani opettajat pitivät tärkeänä lapsentasoisten runojen valitsemisen oppilaille niin, että heillä on mahdollisuus ymmärtää runon kirjoittajan tarkoittamia merkityksiä:

*H3: No se riippuu tietysti runoista, että mä tietysti valitsen semmosia runoja, joita lapsetkin ymmärtää, mutta Risto Rasa on semmoinen, mistä mä tykkään, kun sillä on nää, niinku siinä lapsetkin ymmärtää sen jutun. Pitää valita sen mukaan, niinko tason mukaan.*

*H1: Mutta että kyllä niinkö sitten ko kattoo noita runoja niin kyllä sitä niinkö haluaa kattoo tavallaan semmosen, että mistä niinkö lapsi saa jotakin ittelleen, että jos se niinkö jotakin vois vähän ymmärtääkin siitä runosta.*

Heinonen pitää tärkeänä, että runot miellyttävät lasta (Heinonen 2001, 130). Lasta kiinnostava runo voi olla erilainen kuin aikuista miellyttävä, sen huomasi eräs haastateltavista toisluokkalaisten oppilaidensa kanssa, kun runojakson yhteydessä kirjastosta tilattujen runokirjojen joukosta löytyi Tuula Korolaisen ”Aaveakkoset”:

*H1: Itestä mun mielestä ne oli vähän karmeita jotkut niistä runoista, mutta... ja sitten mä sanoinkin, että jos mä oisin ollu näitä runoja valitsemassa, niin mä en ois kyllä tätä kirjaa ottanu, niin kaikki mun oppilaat sano: Me oltais kyllä otettu se ensimmäisenä!*

Vaikka haastatellut opettajat näkivät lasten- ja aikuistenrunon eron nimenomaan lastenrunon konkreettisuudessa, tarkkaa rajaa näiden välille ei heidän mielestään voi vetää:

*H2: -- että no mitkä on niinku lasten ja mitkä aikuisten niin eihän se oikeestaan menekään silleen, koska monet sellaset runot, jotka on ehkä tarkotettu lapsille, niin niistä saattaa mennä jotain niinku ohi, että niillä ei kielitaito kuitenkaan ole vielä niin hyvää, että sanavalikoima on vähän suppeampi ja näin pois päin, ni niin niiltä menee*

*ohi jotkut. Mä mietin esimerkiksi Karppisen [oik. Parkkisen] Jukan kirjoja Korppi-Kalevista ja siellä on kaikkia tämmösiä runoja ja nää on periaatteessa niinku lastenkirjoja, ni tota, ei lapset niinku ymmärrä, et miks ruotsalaiset varikset sanoo "krook" ruotsalaisella oolla ja suomalaiset tavallisella oolla. Että tälläsiä että, et se raja on oikeestaan ni aika vaikea vetää. Mut onhan jotkut ilmiselvästi, kun sä luet jotain, ni tietää, et se on tarkotettu lapsille. Tyyli on sellanen ilosempi ja sitten ei ehkä oo käytetty niin hirveän vaikeita sanoja tai niin syvälle menevää tekstiä, että lapsi ymmärtää sen sit helpommin.*

*H1: -- no mä mietin sen, mä ajattelin sen näi, että... että niinko oppilaiden tasolla. Ettäko runoissa on monesti niinkö monitasosia merkityksiä näi että...että on tavallaan aivan turhaa alkaa niitä tämmösiä abstrakteja juttuja tuomaan lapsille. Että käsittelee sen siltä pohjalta niinkö oppilas sen ymmärtää ja lapsi ymmärtää, että kaikki on kuitenkin niin eri tasolla tommosessa... tommosessa niinkö ajattelemisen vaiheessa niinkö että... että jokainen tavallaan... Joku voi saaha ihan eri juttuja runoista kun niitä luetaan kun taas toinen. Toinen voi ajatella tosi konkreettisesti että no joo, että tässä puhutaan vaan karhuista ja näin, mutta sillä saattaa olla myös joku muu merkitys -- tai niinkun se siiliruno -- must se on aivan ihana runo se Kunnaksen runo ni että kyllähän siinä voi ajatella että siili on surullinen ja näin, mutta sitte se voi myös tarkoittaa myös ihmisiä, että piikikkäät loppujen lopuks ne voi olla yksinäisiä ja surullisia, mutta tällasta ei niinko lapsi välttämättä ymmärtäiskään. Että sehän on niinko periaatteessa se on lastenruno, mutt sitten kun sitä alkaa pohtimaan ja analysoimaan, niin sen voi liittää myös aikuisten elämään. Että, en mä tiiä kuin, kuin niinko tarkka raja siinä on ja kuin tarkan rajan siihen voi vetää.*

Hauska esimerkki runojen monimerkityksellisyyden löytämisestä sieltäkin, missä sitä ei ole, on yhden opettajan kokemus toisluokkalaisten kanssa erään Runebergin runon parissa:

*H1: -- ja että niinkö me justiin täällä Runebergin viikolla mietittiin sitä yhtä Runebergin runoa, että se oli ihan kun sen luki se oli niinko rakkausruno, mut siinä kävikin ilmi sitten kun me alettiin käymään läpi tätä Runebergin elämää, että silloin kun Runeberg kirjoitti sen runon niin se oli kohdannu hirven ja se oli niinkö runo siitä Runebergin ja*

*hirven kohtaamisesta ja sit se ei niinku missään vaiheessa runossa ei tuu esille ett se on hirvi, mutta että nii se niin, kun sen lukee näin niin se kuulostaa rakkausrunolta.*

Hakkarainen esittelee teoksessaan ”Kehittävä esiopetus ja oppiminen” (2002) Aidarovan kielellisen kommunikaation opetuskokeilua. Sen mukaan runojen tarkastelun avulla lapset voivat oivaltaa merkityksen ja mielekkyyden eroja. Runojen kautta lapsi voi havaita, kuinka mielekkyys vaihtelee ja voi olla eri teksteissä yksilöllinen ja ainutlaatuinen sanojen pysyvämpien merkitysten vastakohtana. Runollisessa tekstissä lapsi on kuin pakotettu pohtimaan sanojen monimerkityksisyyttä ja eri vivahteita. Runoja käsitellessään lapset huomaavat sanoilla olevan suoran mielekkyyden lisäksi kuvaannollinen kieli. Sanoja ei pysty korvaamaan toisilla. Synonyymien ja homonyymien avulla lapset voivat havaita, kuinka sama tai lähes sama muoto voi välittää eri merkityksiä. (Hakkarainen 2002, 222–224.)

#### 5.4.1 Erään runojakson kuvaus

Kevään 2004 päättöharjoitteluuni kuulunut kahden viikon mittainen runojakso kuudennella luokalla tarjosi hyvän mahdollisuuden kokeilla runojen tarkastelua käytännössä oppilaiden kanssa. Tavoitteena oli oppilaan oman tutkivan asenteen kautta lähtevä runojen maailmaan sukeltaminen. Runoa ja sen olemusta itse havainnoimalla halusin antaa oppilaille mahdollisuuden oivaltaa ja muodostaa oman henkilökohtaisen käsityksen runoista ja omasta suhteestaan runoihin. Näissä runon käsittelyn lähtökohdissa huomasin yhtäläisyyksiä edellä esiteltyyn Aidarovan mallin mukaiseen runojen tarkasteluun. Runon tarkastelun lisäksi halusin oppilaiden saavan elämyksiä runon kokemisesta monella tavalla. Tässä käytin muun muassa runosta äänimaiseman luomista, musiikin kuuntelemista runot pohjanaan ja runon kirjoittamista kuvasta. Jatkovaa ja luonnollista omien tuotosten ja ajatusten toisille esittämistä halusin myös painottaa.

Koska tämä runojakso ei sattunut ajallisesti samaan kohtaan graduni työstämisen kanssa enkä näin ollen ole dokumentoinut jakson kulkua tutkimukselle vaadittavalla tavalla, ei tämä päättöharjoittelun runojakso ole sinällään kelvollinen tutkimukseni osaksi. Kuitenkin se kelpaa mielestäni erääksi runojen tarkastelun kuvaukseksi. Mitään yleispätevää johtopäätöstä runojen tarkastelusta tutkivalla otteella ei voi tehdä. Jakson kuvaus perustuu päättöharjoittelun aikaisiin muistiinpanoihini.

Pyrin suunnittelemaan runoihin liittyvät tehtävät niin, etteivät ne olisi vain ylhäältä tulevaa asioiden läpikäymistä, vaan oppilaiden omaa tutkimista ja löytämistä: oli tarkoitus päästä

pintaa syvemmälle. Näin kaikki kielelliseltä tietoisuudeltaan erilaiset oppilaat saivat harjoitusta ja pohdittavaa omalla tasollaan. Runojakson harjoitukset koostuivat monenlaisista työtavoista. Oppilaat saivat pohtia ja keskustella, tutkia ja tarkastella, lukea ja kirjoittaa niin yksin kuin yhdessä toisten kanssa.

Harjoituksissa lähdettiin oppilaan omasta elämästä käsin lähtevästä havainnosta sanojen tärkeydestä ja käytöstä musiikissa. Tämä toimi motivointina ja kiinnostuksen ja keskustelun herättäjänä aiheeseen. Käsitekartan tapaan alkukartoituksena lähdettiin miettimään kunkin oppilaan omia ajatuksia ja tietoja runoista. Useat oppilaat mainitsivat riimit runon tunnusmerkkeinä sekä runot laulunsanoina. Tämän jälkeen ryhmäpohdiskeluna apukysymysten avulla laajennettiin käsitystä runoista. Lopuksi ryhmät saivat luokitella monistamiani runoja perustelluiksi ryhmiksi. Tämän tehtävän tarkoituksena oli, että oppilaat saivat itse muodostaa mahdollisimman laajan käsityksen erilaisista runoista. Luokitellessaan runoja oppilaat olivat tehneet omakohtaisia huomioita mm. loppusoinnuista ja vertauksista, joita he sitten käyttivät luokitusperusteina.

Hyväksi työtavaksi koin itsenäisesti tehtävät valinnaiset tehtävät, joiden perusidean kehitimme yhdessä opiskelukaverini kanssa kirjallisuuden kurssia pitäessämme Tampereella samaisena keväänä. Siinä oppilaalle annettiin kolmesta neljään tehtävää, joista sai valita mieleisensä suoritettavaksi. Oppilaat kokivat tehtävätyypin mielekkääksi ja motivoivaksi.

Tehtävää varten oppilaat valitsivat yhden runokirjan luokkaan tuomastani kirjalaatikosta. Tehtävissä numero yksi ja kaksi kirjasta tuli poimia yksi valitun tehtävän mukainen runo, tehtävään numero kolme sai käyttää koko runokirjan antia. Tehtävät ovat liitteellä 1. Tehtävien tarkoituksena oli johdattaa oppilaita havaitsemaan tässä luvussa aikaisemmin esiteltyjä runon kielellisen vaikuttamisen keinoja.

Jakson aikana oppilaat saivat myös kirjoittaa omia runoja. Runon kirjoittaminen kuvasta osoittautui oppilaista mielenkiintoiseksi tehtäväksi. Siinä kuvaa tarkastellessaan oppilaat saivat pohtia, mitä on tapahtunut juuri ennen kuvan ottamista, mitä tapahtuu nyt ja mitä tulee tapahtumaan. Oppilaat kirjoittivat runonsa näiden omien päätelmiensä pohjalta.

Limerikki-runojen kirjoittaminen sai useat oppilaat innostumaan (ks. esimerkki limerikistä sivulta 30). Varsinkin yksi poika, joka oli luokan ”pellenä” ja ”ei mistään, ei ainakaan runoista” kiinnostunut, kirjoitti sykehdyttävimmät limerikit. Runoissaan hän osoitti

ymmärtävänsä tietyn runotyypin säännönmukaisuuksia ja kykyä pukea omat ideat tuohon yhteisesti sovittuun muotoon.

Useat oppilaat pitivät runojen tutkimista mielenkiintoisimpana asiana runojakson aikana. Lisäksi iloisen aidot kommentit erilaisten työtapojen käytöstä osoittivat tämän runojakson tavoitteiden toteutuneen: runon tutkiminen voi olla oppilaalle kiinnostavaa, mielekästä ja hauskaa.

## 6 Lapsen kielen kehitys

Lapsella on synnynnäinen herkkyys havaita ja omaksua universaalien kielijärjestelmän piirteitä. Kypsymisen myötä lapsen kieli kehittyy. Chomsky korostaa lapsen aktiivista roolia kielen omaksumisessa. (Mäkinen 2002, 23.) Vygotskin mukaan kielen perimmäinen tehtävä on toimia kommunikaation välineenä. Kieli toimii ajatustemme, tunteidemme ja sosiaalisen vuorovaikutuksen viestintävälineenä. Kielen avulla jäsenämme maailmaa ja säätelemme käyttäytymistä. (Mäkinen 2002, 22.) Oppiessaan kielen lapsi sisäistää asteittain sosiaalisen vuoropuhelun (Karvonen 2005, 21).

Vygotskin lapsen kielen kehitystä koskevan teorian mukaan puhutun ja kirjoitetun kielen oppiminen eivät käy läpi samoja kehitysvaiheita. Puhuttu kieli kehittyy suullisesta sisäiseen puheeseen. (Mäkinen 2002, 26.) Sisäinen puhe on puhetta yksilölle itselleen. Sen rakentumisen ajatellaan muodostuvan lapsen egosentrisen puheen, itselleen tilanteen kuvailun ja toimintaohjeiden antamisen lyhentyessä ja tiivistyessä. Ilmaisevimmat sanat painottuvat. Sisäisestä puheesta onkin löydettävissä yhtäläisyyksiä lyriikan kieleen. (Pynnönen 1996, 26–27.) Vygotski näkee yhteyden lapsen sisäisen puheen ja kirjoitetun kielen välillä. Sisäinen puhe on kirjoitetun kielen edellytys. Se muodostaa tietoisuuden taustan, jonka perustalle kirjoitetun kielen kehitys voi muodostua. Kirjoitus syntyy siis sisäisen puheen perustalle. (Mäkinen 2002, 26–27.)

Vaikka kirjoitettu kieli vaatii kielellistä ajattelua, Vygotski näkee ajattelun ja kielen olevan geneettisesti eri alkuperää. Sanan merkitys on Vygotskin määritelmän mukaan yksikkö, jolla on kaikki kielelliselle ajattelulle kuuluvat ominaisuudet. (Mäkinen 2002, 25.) Käsitteiden kehitys on Vygotskin mukaan jaettavissa kolmeen päävaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa sanan merkitys on kokoelma erilaisia esineitä, jotka jollakin tapaa yhdistyvät yhtenäiseksi kuvaksi. Esimerkiksi kaikki pyöreät hedelmät ovat omenoita. Toisessa vaiheessa tästä järjestymättömästä joukosta lapsi siirtyy yhdistelmäajatteluun, jossa sana synnyttää lapsen mielessä kuvan esinejoukosta, jonka jäsenillä on vain keskenään havaittuja yhteyksiä. Ajattelu alkaa muuttua johdonmukaiseksi. Esimerkiksi aikuisen puhuessa koirasta lapsi saa mieleensä kuvan itselle tutuista koirista aikuisen käsittäessä koiran abstraktina yläkäsitteenä. Lapsi muodostaessaan näitä näennäiskäsitteitä ei ole vielä sisäistänyt sanojen yleisiä merkityksiä, mutta kuvien yhdistely luo pohjaa sanan yksityisen ja yleisen mielen havaitsemiselle. (Pynnönen 1996, 28–30.)

Yhdistelmäajattelu on tyypillistä ajoittain myös aikuisille. Arkipuheessa esiintyy ”käsitteitä”, jotka ovatkin tarkemmin katsottuna puheena oleviin asioihin liittyviä mielikuvia. Runojen metaforisuudelle tällainen assosiatiivinen ajattelu on elintärkeää. Vygotskin teorian kolmannessa vaiheessa lapsi alkaa tarkastella kohteiden elementtejä irrallaan sen konkreettisesta asiayhteydestään. Lapsi pystyy keskittämään tarkkaavaisuutensa tiettyihin ominaisuuksiin ja syntetisoimaan ne uudelleen. Sanasta tulee työkalu. (Pynnönen 1996, 30–31.)

## 6.1 Fonologinen tietoisuus osana kielellistä tietoisuutta

Eri tutkijoiden teorioiden pohjalta Mäkinen on hahmotellut ajatusta siitä, kuinka siirtyminen puheesta kirjoitettuun kieleen muodostaa eräänlaisen tärkeän kielenkehityksen solmukohdan. Tälle solmulle on annettu nimeksi kielellinen tietoisuus. (Mäkinen 2002, 27.) Kielellinen tietoisuus tarkoittaa huomion kiinnittämistä kielen muotoon, sen rakenteeseen, merkitykseen (Mäkinen 2002, 37). Tornéus määrittelee kielellisen tietoisuuden ulkopuoliseksi asennoitumiseksi kieleen, ”kielen ottamista pohdinnan kohteeksi”. Lapselle tyypillisestä sanojen merkityksellisestä tulkinnasta kiinnitetäänkin huomio sanojen muotoon ja funktioon. Tällainen toiminta vaatii lapselta riittäviä kognitiivisia kykyjä. (Tornéus 1991, 9-12.)

Høien ja Lundberg ajattelevat kielellisen tietoisuuden muodostuvan kahdesta osasta, tietoisuudesta kirjoitetusta kielestä sekä äännetietoisuudesta. Heidän mukaansa kirjoitetun kielen tietoisuus kehittyy luonnostaan lapselle luettaessa tai tämän seurattessa muiden luku- ja kirjoitusharjoituksia. Äännetietoisuudella Høien ja Lundberg tarkoittavat lapsen kykyä jakaa kuulemansa puheen osiin tavuiksi ja äänneiksi sekä kykyä rakentaa sanan osista kokonaisuuksia. (Høien & Lundberg 1990, 28–30.) Saavutettuaan edellä mainitut taidot lapsi on tutkija Elisa Poskiparran mukaan valmis lukemaan ja kirjoittamaan. Kielellinen tietoisuus on luonnostaan kehittyvä taito, joka kehittyy iän myötä. Kuitenkin samanikäisten lasten taidoissa on havaittu suuria yksilöllisiä eroja, mitä ei ole pystytty selittämään. Arvellaan, että lapsen kielellinen kasvuympäristö ennen kouluikää vaikuttaa kehitykseen. (Poskiparta 1995, 2.)

Tornéus jakaa kielellisen tietoisuuden neljään osa-alueeseen, joita ovat fonologinen, morfologinen, syntaktinen ja pragmaattinen tietoisuus. Fonologinen tietoisuus tarkoittaa kielen äännerakenteen oivaltamista, morfologisella tietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta sanoista ja syntaktinen tietoisuus liittyy kykyyn tarkastella kielen sääntöjä. Pragmaattisella



tietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta kielenkäytön sosiaalisista säännöistä, esimerkiksi onko käytetty kielellinen ilmaus tilanteeseen sopiva, onko se yksiselitteinen tai ymmärrettävä. Kielellisen tietoisuuden kaikki neljä osa-alueita ovat yhdessä vaikuttamassa lapsen lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. (Tornéus, 13, 15, 30, 39, 49–50, 63.) Fonologisen tietoisuuden korostunut rooli luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa perustuu puheen ja kirjoituksen äännevastaavuuden oivaltamiseen (Ponsila 2000, 80).

Fonologisella tietoisuudella ei käsitetä vain yhtä yksittäistä taitoa, vaan se rakentuu useista osataidoista. Näitä ovat huomion kohdistaminen sanan merkityksellisestä sisällöstä äänteelliseen rakenteeseen ja tästä rakenteesta havaintojen tekeminen sekä siihen kohdistuvien kielellisten operaatioiden toteuttaminen. (Ponsila 2000, 79.)

Fonologinen tietoisuus alkaa kehittyä lapselle jo varhaisessa vaiheessa. (Ponsila 2000, 79.) Tutkijoiden keskuudessa on kuitenkin erimielisyyttä siitä, missä iässä lapsi voi saavuttaa erilaisia metafonologisia taitoja. Piagetilaisittain lapsen yleinen kognitiivinen kehitys määrää metalingvistisen tietoisuuden kehitystä. Tämän koulukunnan ajatusten mukaan noiden taitojen kehittyminen sijoittuu viiden ja seitsemän vuoden ikään, jolloin lapsi on kognitiivisen esioperationaalisen kehityksen vaiheessa. Useat tutkijat ovat kuitenkin esittäneet huomioita fonologisen tietoisuuden kyvyistä jo paljon tätä ajankohtaa varhemmin. Slobinin (1978) havaintojen mukaan fonologisen tietoisuuden varhaisimpia tuntomerkkejä ovat muun muassa lapsen korjaukset omasta puheesta ja huomautukset toisten puheesta. (Mäkinen 2002, 41–45.)

## 6.2 Fonologisen tietoisuuden merkitys lukemaan oppimisessa

Fonologisen tietoisuuden merkitys lukemisessa ja lukemaan oppimisessa on saanut yhä keskeisemmän aseman lisääntyneen tutkimuksen johdosta. Jo reilu vuosikymmen sitten eri puolilla maailmaa tehdyissä tutkimuksissa havaittiin fonologisen tietoisuuden kehittyneisyyden vaikuttavan suuresti siihen, sujuuko lukemisen oppiminen normaalisti vai onko se ongelmallista ja täynnä vastoinkäymisiä. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että tällaista metalingvististä kehitystä voidaan edistää opetuksella. (Tornéus 1991, 10 -14.)

Puhutun kielen fonemaattisten rakenteiden hallinnan taitoa pidetään eräänä tärkeimmistä lukemaan oppimisen edellytyksistä. Fonologisen tietoisuuden heikkoudella ja lukivaikeuksilla on todettu olevan yhteys, vaikkakaan se ei ole ainoa selittävä tekijä lukivaikeuksien synnyssä. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 17–31.) Lasten heikko fonologinen tietoisuus ei useiden

tutkimusten mukaan yksistään johda lukemaan oppimisen vaikeuksiin. Lukemaan oppimisen vaikeuksien taustalla saattavat vaikuttaa erilaiset kognitiivisten ja metakognitiivisten taitojen, fonologisen prosessoimisen ja tarkkaavaisuuden puutteet sekä lisäksi persoonalliset tekijät. (Mäkinen 2002, 233.)

Ennen varsinaista fonologisen tietoisuuden kehittymistä lapselle muodostuu fonologinen herkkyys (Ponsila 2000, 82). Mäkinen käyttää tästä Slobinin ja Tunmerin tavoin nimitystä intuitiiviset kieltä koskevat huomiot (Mäkinen 2002, 43). Tämä lapselle puhumaan oppimisen ja puhumisen yhteydessä muodostunut tiedostamaton ymmärrys oman äidinkielen rakenteesta ei enää kuitenkaan lukemaan oppimisessa riitä. Lapsen täytyy oppia tietoisesti kiinnittämään huomionsa äänteisiin ja äänne-kirjain-vastaavuuteen. Kun fonologinen tietoisuus on kehittynyt riittävästi, luku- ja kirjoitustaidon perusteiden oppiminen tulee mahdolliseksi. Jo ennen koulun alkamista hyväksi kehittynyt fonologinen tietoisuus edesauttaa lasta saavuttamaan ensimmäisen kouluvuoden aikana hyvän luku- ja kirjoitustaidon. (Ponsila 2000, 80- 83.)

Poskiparta toteaa fonologisen tietoisuuden kehittyvän spontaanisti iän myötä. Hän mainitsee MacLeanin, Bryantin ja Bradley'n tekemän tutkimuksen (1987) tulosten osoittavan yhteyden lasten ennen kouluikää lähiympäristössään harrastamien loru- ja riimileikkien määrän ja myöhemmän luku- ja kirjoitustaidon oppimisen välillä. (Poskiparta 1995, 2.) Aika ennen kouluikää onkin hyvin merkityksellinen lapsen myöhemmän kehityksen ja oppimisen kannalta (Ahvenainen & Holopainen 2005, 30).

Suomalaisista tutkijoista Elisa Poskiparta on tutkinut kielellisiltä taidoiltaan heikkoja lapsia tarkoituksenaan ehkäistä ennalta vaikeuksia ennen niiden ilmaantumista. Tutkimus ajoittui ensimmäisen syyslukukauden ajalle lukemaan oppimisen rinnalle. Tutkimus osoitti riskilasten kielellisen tietoisuuden tiiviin harjaannuttamisen koulunkäynnin alkuvaiheessa nopeuttavan sekä heidän fonologisen tietoisuuden että luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä. Näin harjaannuttamalla lasten kielellistä tietoisuutta voidaan ennaltaehkäistä luku- ja kirjoitusvaikeuksien syntymistä. (Poskiparta 1995, 38–41.)

Mäkinen on tutkinut esioppilaiden fonologisen tietoisuuden kehittymistä sekä sen yhteyttä alkavaan luku- ja kirjoitustaitoon. Fonologista tietoisuutta mitattiin esiopetuksen alkaessa, sen päättyessä ja ensimmäisen kouluvuoden tammikuussa. Alkutestin jälkeen seurasi koko esiopetusvuoden kestävä harjoitusohjelma. Ohjelmaan kuuluvat harjoitteet jakautuivat

virittymis-, syventymis- ja leikittelytehtäviksi. Esiopetusvuoden aikana lapset kehittyivät erityisesti sana- ja tavutietoisuudessa ja herkistyivät sanan äänteelliselle rakenteelle. Tutkimuksessaan Mäkinen osoitti lukemaan oppimisen mahdollisten vaikeuksien varhaisella tunnistamisella ja fonologisen tietoisuuden harjoittamisella voitavan tasoittaa esioppilaiden lukemaan oppimisen lähtökohtien eroja. Harjoitusohjelman perusteella voitiin todeta fonologisen tietoisuuden harjoittamisen auttavan luku- ja kirjoitustaidon oppimista. (Mäkinen 2002, 19, 163.)

### 6.3 Fonologisen tietoisuuden kehittäminen harjoitusten avulla

Fonologista tietoisuuden tutkimiseen käytettävät mittarit luovat pohjan sitä kehittävien harjoitteiden laatimiseksi (Mäkinen 2002, 61). Fonologiseen tietoisuuteen kuuluvia taitoja voidaan kartoittaa erilaisilla tehtävillä. Tällaisia tehtäviä ovat mm. sanojen keskinäisen pituuden vertaileminen, sanojen riimillisyyden havaitsemistehtävät sekä tavutus- ja äännetehtävät. (Ponsila 2000, 80.) Svenssonin mukaan lapsen fonologista tietoisuutta lisäävät kielileikit, joissa lapsi riimittelee, tunnistaa ja laskee sanojen äänneitä. Myös foneemisegmentaatiotehtävät eli sanan jakaminen äänneiksi ja synteestehtävät eli äänneiden yhdistäminen sanoiksi ovat hänen mukaansa hyödyllisiä harjoituksia. (Svensson 1998, 86.) Useat tutkijat asettavat tehtävät vaikeutuvaan järjestykseen (Mäkinen 2002, 63).

Poskiparran tutkimukseen kuuluvan kielellisen tietoisuuden harjaannuttamisohjelman periaatteiden mukaisesti kielellisen tietoisuuden osa-alueet muodostavat vaikeutuvan sarjan niin, että siirrytään riimi- ja lorutehtävien kautta sana- ja tavutehtäviin ja niistä edelleen lapselle monesti vaikeisiin äännetietoisuutta vaativiin leikkeihin ja harjoituksiin. (Poskiparta 1995, 4.) Mäkisen tutkimuksen harjoitusohjelman tehtävät jakautuivat Chaneyta (1989) ja Høienia (1995) mukailleen sana-, tavu-, riimi- ja äännetehtäviin. Tehtäviin kuului suoritustavaltaan tunnistamis-, tuottamis- ja sanan yksiköiden käsittelytehtäviä. (Mäkinen 2002, 129.) Keskityn seuraavassa pohtimaan riimi- ja lorutehtävien mahdollisuuksia ja fonologista tietoisuutta edistämässä.

### 6.4 Runo fonologista tietoisuutta edistämässä

Fonologista herkkyyttä ilmentävä spontaani riimitteily osoittaa lapsen kykyä tehdä havaintoja sanojen foneemirakenteesta ja taitoa leikitellä tällä rakenteella. Riimillisyyden oivaltamista ja

tavuerottelua voidaan pitää lukutaidon esitaitona. Ponsilan esittelemät Bryantin ym. tutkimustulokset kolmivuotiaiden lorujen tuntemisella on erittäin merkittävä yhteys lasten lukemaan oppimisen taitoihin heidän ollessa kuusivuotiaita. Riimien ja lorujen tunteminen vaikuttaa näin tutkijoiden mukaan fonologisen herkkyyden kehittymiseen. (Ponsila 2000, 82.)

Mäkisen tutkimuksen mukaan riimin tunnistamisen taidolla on sanan pituuden arvioimisen ja sanan alkuäänten tunnistamisen kanssa vahva yhteys luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen koulun alkutaipaleella. Koska tehtävät eivät edellytä kirjainten tuntemusta, kirjain-äännevastaavuuden oivaltamista eivätkä kokemuksia kirjoitetusta kielestä, leikkimielisen harjoittamisen voi aloittaa jo varhain. Toisaalta tulevan luku- ja kirjoitustaidon ennustamista tärkeämpi rooli fonologiseen herkimiseen haastavilla tehtävillä oli niiden merkitys fonologisen tietoisuuden harjoittajina. Näillä harjoituksilla luodaan pohjaa myöhemmän metafonologisen tietoisuuden muodostumiselle. Tehtävistä suoriutuminen ei kuitenkaan taannut riittävän hyviä valmiuksia ratkaista lukukoodia. Mäkisen tutkimuksen tulosten mukaan intuitiivisen sanan äännerakenteelle herkimisen ja kielen rytmillä leikkimisen lisäksi lukukoodin avaaminen edellyttää tietoista sanan osien käsittelyn taitoa. (Mäkinen 2002, 224.)

Riimittely on taito, joka perustuu kykyyn keskittää huomionsa sanan muotoon ja siihen, miltä sana kuulostaa merkityksen sijaan. (Svensson 1998, 86; Tornéus 1991, 10.) Riimin muodostaminen ja tunnistaminen vaatii lapselta segmentaatiokykyä eli kykyä erotella ääniteitä sanasta. Merkityksellisillä sanoilla riimittely onnistuu ehkä lapselta, jolla on heikosti kehittynyt fonologinen tietoisuus, mutta merkityksettömien sanojen riimittely ei. (Svensson 1998, 86.)

Kielellisen tietoisuuden pohja muodostuu lapsen tietoisuudesta puhutun kielen prosodisista piirteistä eli sävelkulusta, melodiasta, rytmistä, painoista ja sanahahmojen ”soundista” (Ahvenainen & Holopainen, 30–31). Riimien ja lorujen viehäytys perustuu juuri tälle rytmin ja melodian olemassaololle. (Lummelahti 2001, 156). Runojen melodia ja rytmi ohjaavat luonnollisella tavalla lapsen huomion kiinnittymään sanan muotoon ja fonologiseen rakenteeseen (Ponsila 2000, 82).

Runoleikissä lapsi saa mahdollisuuden runon kielen tutkimiseen, sen tietoihin kokeiluihin. Runoleikin avulla lapsi tutkii ja vahvistaa oppimiaan kielen rakenteita. Runon kielen avulla lapsi pääsee sellaisille kielen ja kokemusten alueille, jonne muulla kielellä ei pääse.

(Heinonen 2001, 212.) Mäkinen yhtyy Slobinin ajatukseen luonnollisen, spontaanin puheäänteillä leikittelyn kahdesta tärkeästä tehtävästä: se sekä kehittää lapsen fonologista tietoisuutta että myös tuo lapselle iloa (Mäkinen 2002, 43).

Tornéuksen mukaan fonologista tietoisuutta kehittävät harjoitukset on hyvä aloittaa juuri riimeistä ja loruista niiden helppouden vuoksi. Riimien jälkeen voidaan siirtyä tavuttamis- ja sanojen pituuksien vertailutehtäviin ja lopuksi äänteillä leikittelyyn. (Tornéus 1991, 17.)

Vapaassa riimittelyssä, kuten muussakin riimittelyssä, hyväksytään myös merkityksettömät sanat, esimerkiksi kukko-tukko-sukko. Tärkeintä on, että sanat kuulostavat samalta. Harjoitukseen valitaan lyhyitä sanoja, joille löytyy lapsen omassa sanavarastossa loppusoinnollisia pareja. Riimien täydentämisessä eläinten nimien pohjalta riimittely on lapsista hauskaa: Nimeni on Tossu, huusi pulska... Hyvä ja hauska leikki on lapsille tuttu Laiva on lastattu – leikki. Sitä voidaan leikkiä lastaamalla laiva loppusoinnollisilla sanoilla. (Tornéus 1991, 41–43.) Loruja voidaan myös lausua yhdessä ja vaikka liikkua sen tahdissa. Lorun valinnassa voidaan ottaa huomioon joidenkin lasten vaikeudet esimerkiksi tietyissä äänteissä tai äänneyhdistelmissä, jolloin lapset saavat harjoitella ääntämystä ilman, että he tuntisivat joutuvansa erityisen huomion kohteeksi. (Tornéus 1991, 21.)

Mäkisen tutkimuksen harjoitusohjelman riimitehtävät kuuluivat osaksi virittymis- ja leikittelytehtäviä. Riimien rytmi innosti ja johdatteli lasta sanan rakenteen havaitsemiseen. Samoin riimin täydennystehtävät virittivät lapset sanan muodon havaitsemiseen. Arvaa kuka – leikki toimi riimin tunnistamistehtävänä. Siinä keksittiin ryhmän lasten nimistä riimiloruja: Olen kuin pieni nalle, nimeni on... Sillä on voimakas ranne, se on meidän... Koko harjoitusohjelman läpi kulki mukana leikittelytehtäviä, joiden tarkoituksena oli erityisesti syventymistä vaativien tehtävien lomassa luoda rentoutta ja yhteenkuuluvuuden tuntua. Näihin välipalahrjoitteisiin kuului mm. leikitteleminen loruilla ja riimeillä. Lapset saivat kuunnella paljon riimi- ja lorukuvakirjoja. Myös riimin täydentämistehtävät olivat lasten mieleisiä arvoitus- ja tietokilpailutehtäviä. Riimittelyjuoksutuksiin ja nimillä ja sanoilla leikittelyyn kannustettiin. Tässä esimerkki leikittelytehtävän alkusointurunoilusta: ”Anna ampaisi aamulla avantoon”...”Soili söi sipulia supussa”. (Mäkinen 2002, 163–164, 167–168.)

Lummelahden mukaan voidaan erilaisten fonologista tietoisuutta edistävien leikkien ja harjoitusten yhteydessä käyttää apuna myös kuvia ja sanoja, vaikka metafonologiset harjoitukset perustuvatkin kielen fonologisiin valmiuksiin ja kuuloerotteluun (Lummelahti

2001, 156). Loruja ja runoja tehostamassa käytetään esimerkiksi taputuksia ja tömistyksiä. Eräs opettaja käytti tätä tapaa luokassaan tavuttamisharjoituksissa:

*H1: No, mä oon tehny semmosen niinkö semmosen kangaspussin ja sinne mä oon tehny runoja tai loruja, ja sitten me aina heiskutellaan sitä pussia ja sitten joku saa tulla ottaan sieltä kortin ja luetaan ja... Ja sitten joku kerta on niin, että me kirjoitetaan fläppitaululle se runo ja sitten harjoitellaan tavuttamista sillä ja että voiaan se runo niinkö lausua silleen, että me yhtä aikaa taputetaan olkapäille tai päätä tai polvia tai nakellaan peukkuja olan yli silleen, että siihen tulee tavallaan myös niinku tuo tavuttaminen mukaan.*

Rytmikkäät laululeikit ovat myös hyvää metafonologista harjoitusta (Lummelahti 2001, 156). Samaisen opettajan mielestä runot ovat mitä parhainta materiaalia integroitaessa eri kouluaineisiin. Liikuntatunnin aluksi runo sopii mainiosti ja innostaa oppilaita liikkumaan:

*H1: Liikunnassakin tykkää niinkö oppilaat siitä, että... että ottaa niinkö tavallaan jonkun runon mukaan siihen, jonkun vaikka johonkin tommoseen alkujuttuun, tai että esimerkiksi se "Aa aa ankka, takapuoli vankka" niin siihen keksii jotakin liikkeitä ni nehän tykkää aivan kauheena siitä.*

## 7 Runo koulussa

### 7.1 Opettajien suhtautuminen runoihin

Pietarsaarelaisten opettajien suhtautumista runoihin ja niiden käyttöön opetuksessa lähdin selvittämään sekä strukturoituja että puolistrukturoituja kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella. Alkukyselyn kuudella ensimmäisellä väittämällä halusin saada tietoa vastanneiden opettajien harrastuneisuudesta runojen parissa sekä heidän opetuksessa käyttämiensä runojen ja käyttöideoiden alkuperästä ja valitsemisesta. Kuusi viimeistä kysymystä selvitti opettajien runomieltymyksiä. Näiden kysymysten vastaukset osoittautuivat hyväksi materiaaliksi tutkimukseni esimerkkirunoja valitessani sekä lastenrunon prototyyppiä muodostaessani. Loput kahdeksan kysymystä olivat avoimia, joista kaksi ensimmäistä tarkensi opettajien runojen käyttöä koulussa ja heidän kokemuksiaan oppilaiden suhtautumisesta runoihin.

Vaikka tutkimukseni onkin laadullinen, ei kyselylomakkeen antama kvantitatiivinen tieto opettajien suhtautumisesta runoihin ja niiden käyttöön opetuksessa huononna ole ristiriidassa tutkimuksen laadullisen luonteen kanssa. Eskola ja Suoranta toteavat kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien vastakkainasettelun olevan itse asiassa turha ja harhaanjohtava silloin, kun on kyse tutkimuksen hyvydestä ja huonoudesta. Heidän mielestään tärkeintä on tehdä tutkimusta asianomaiseen ongelmaan sopivilla menetelmillä. (Eskola & Suoranta 2005, 14.)

Kyselylomakkeiden palautusprosentiksi muodostui 67,4. Alkukyselyyn osallistuneista naisia oli 14 ja miehiä 7. Tarkoituksena ei ole tehdä yleistyksiä. Alkukysely antaa kuitenkin hyvän kuvan Pietarsaaren suomenkielisten opettajien suhtautumisesta runoihin. Tarkoituksena ei myöskään ole tehdä eroa miesten ja naisten suhtautumisen välillä, joten en erittele miesten ja naisten suhtautumista.

Opettajien suhtautumista sekä runojen lukemista että niiden kirjoittamista kuvaamaan yritin ensin muodostaa tekstinkäsittelyohjelmalla taulukon ja diagrammin. Ne eivät mielestäni olleet tarpeeksi selkeitä, joten päätin tehdä SPSS-ohjelmaa apuna käyttäen ristiintaulukoinnin avulla opettajien suhtautumista kuvaavan taulukon ja siitä muodostetun graafisen kuvan.

TAULUKKO 1.

## sukupuoli \* Luen mielelläni runoja Crosstabulation

			Luen mielelläni runoja			Total
			harvoin	silloin tällöin	usein	
sukupuoli	nainen	Count	4	7	3	14
		% within sukupuoli	28,6%	50,0%	21,4%	100,0%
	mies	Count	4	3	0	7
		% within sukupuoli	57,1%	42,9%	,0%	100,0%
Total		Count	8	10	3	21
		% within sukupuoli	38,1%	47,6%	14,3%	100,0%

Käsityksen opettajien kiinnostuneisuudesta runoja kohtaan muodostin tarkastelemalla erikseen väittämiä ”Luen mielelläni runoja” ja ”Kirjoitan runoja”. Runoja usein mielellään lukevia opettajia oli kyselyn perusteella 14,3 prosenttia. Silloin tällöin ilmoitti lukevansa suurin osa vastanneista eli 47,6 ja harvoin luki 38,1 prosenttia opettajista. Kukaan opettajista ei ilmoittanut olevansa kokonaan lukematta runoja.

TAULUKKO 2.

## sukupuoli \* Kirjoitan runoja Crosstabulation

			Kirjoitan runoja			Total
			en koskaan	harvoin	silloin tällöin	
sukupuoli	nainen	Count	8	3	3	14
		% within sukupuoli	57,1%	21,4%	21,4%	100,0%
	mies	Count	3	3	1	7
		% within sukupuoli	42,9%	42,9%	14,3%	100,0%
Total		Count	11	6	4	21
		% within sukupuoli	52,4%	28,6%	19,0%	100,0%

Itse usein runoja kirjoittavia opettajia ei ollut lainkaan. Silloin tällöin runoja ilmoitti kirjoittavansa 19 prosenttia kaikista vastanneista opettajista. Harvoin runoja kirjoitti 28,6 prosenttia, ja kaikkein suurin joukko opettajista ilmoitti, ettei kirjoita runoja koskaan, 52,4 prosenttia.

Alkukyselyyn vastanneiden opettajien suhtautuminen runoihin oli mielestäni yllättävän positiivista. Tutkimukseni alussa ensikäsityksenä ollut ajatus siitä, että runot mielletään monesti suoralta kädeltä vaikeiksi, ei näkynyt niinkään opettajien *omassa* suhtautumisessa



runoihin kuin *runojen käytön* vaikeana kokemisena. Kysymys siitä, mitä tehdä runolle koulussa on ajankohtainen.

### 7.1.1 Opettajien runolle antamia tehtäviä koulussa

Opettajat näkivät runojen käytön mahdollisuuden koulussa monipuolisena. Opettajien runolle antamat tehtävät jaottelin koulun arkeen ja juhliin liittyviksi käyttömahdollisuuksiksi. Runon paikan koulun arjessa nähtiin olevan niin hyvänä välipalana, osana kaikkea opetusta, muistin harjaannuttamisessa kuin affektiivisena tunnelmaa luomassa ja tunneilmaisun kehittäjänä. ”Koulun juhlissa ja muissa tilaisuuksissa (runoilla on) aina keskeinen sija”, kuten eräs alkukyselyyn vastannut miesopettaja oli lomakkeeseensa kirjoittanut. Juuri päivänavauksiin runot kuuluivat useiden opettajien mielestä tiiviisti. Runebergin päivän lähestyessä ja myös muulloin mahdollisuudet runojen esittämiseen koulun arjen tilaisuuksissa käytettiin hyödyksi:

*H2: Sillon Runebergin juhlatiikko Pietarsaarella, niin sillon joka päivä päivänavauksessa melkeen ni oppilaat sai lukea itse tekemiään runoja. Et ei välttämättä Runeberginviikolla vaan muulloinkin, et jos on päivänavauksia. Meillä on ainakin äikäntunneilla, ni joskus kirjoitetaan aineita, joskus saa kirjottaa runoja, ni jos niistä tulee oikein hyviä niin niitä saa sitten lukea päivänavauksessa.*

Varsinkin alkukyselyyn vastanneet opettajat näkivät runojen toimivan koulun arjessa ennen kaikkea hyvänä lisänä ja välipalana tuomassa piristystä ja vaihtelua äidinkielen tunneille. Lomakkeeseen kirjoitettuja kommentteja olivat esimerkiksi ”mukava lisä, lapset pitävät niistä”, ”sopivat aina silloin tällöin käytettäväksi” ja ”ovat hyviä pieniä taukoja opetuksessa”. Yksi haastateltavista kertoo pienistä lepohetkistä, jolloin opettaja lukee ja oppilaat saavat rauhassa kuunnella:

*H1: No kyllähän se antaa elämyksiä ja – tavallaan niinkö semmosen niin sanotun lepo hetken. -- Ja sehän on niinkö... sehän on tavallaan semmosta niinkö tietynlaista lepo hetkeä, etteihän niitten tarvi sillon tehä muuta ku kuunnella. Ja monta kertaa niitten saa pötkötellä lattialla tai saa mennä niinku haluaa istumaan --*

Runoaiheen kypsyessä mielessäni aivan tutkimuksen alkuvaiheessa olin vahvasti sitä mieltä, että runot täytyy nähdä muutenkin koulussa kuin välipalana. Koin runojen käytön ”mukavana

lisänä” olevan jotenkin runojen huonoa käyttöä. Pohdin, että runoilla täytyy olla jokin muukin tehtävä koulussa kuin olla koristuksena aapisen sivulla, kuten jo ensimmäisessä luvussa mainitsin. Tutkimusta tehdessäni olen oppinut, että runon tehtävä arjen ja muun opetuksen piristykseenä on tärkeä: myös niin voi oppia. Runojen parissa rentoutumalla kuin huomaamattaan lapsi kasvattaa ja rikastuttaa sanavarastoaan, luo mielikuvia ja kehittää omaa ajatteluaan ja kieltään. Anna-Liisa Alanko pohtii teoksessaan ”Polut avartuvat” (Alanko 1998, 27) runouden tilaa koululuokassa muun muassa näin: ”Onko runo loputtomilla analyyseillä kiusattu ja kuoliaaksi kidutettu, vai saako hengittää ja hengähtää, viipyä mielessä, virkistää ja vaikuttaa oppimiseen?” Tärkeää ehkä onkin löytää tasapaino kaikkien näiden runojen tehtävien kanssa.

Erään haastatellun opettajan mielestä runoja ei voi ottaa pelkästään nopeina välipaloina, vaan runolle täytyy antaa aikaa:

*H2: -- ja sit nimenomaan silleen, että on joku runojakso, et niihin sitten tutustutaan pidemmällä aikavälillä ja niinku syvemmin, että luetaan ja ite kirjojetaan. Ja sen mun mielestä on hyvä, et niitä ei voi ottaa oikein välipalana, et otetaan joku runo sillon ja tällön, et sitten niinku siit jää hirveen paljon pois sellasta mikä on niinku todella niinku mielenkiintoista ja opettavaista lapsillekin.*

Haastateltavien opettajien vastauksissa korostuivat runojen käytön mahdollisuudet osana äidinkielen opetusta, mutta myös muihin kouluaineisiin integroituna. Mahdollisuuksia runojen käyttämiseen on niin paljon kuin opettaja vain keksii:

*H2: No, mun mielestä niitä voi käyttää niin monella eri tavalla kun vaan opettaja ite keksii. -- Integrointihan on silleen hauska, että nyt esimerkiks kuutosella, ni me käytiin Aasian maat läpi ja Japanin kohdalla sitten kirjoitettiin haikuja ja tankoja ja ne on kans tuttu juttu, et me ollaan tehty isänpäiväkortteja mihin me ollaan kirjoitettu tankat ja haikut. Ja sit siinä on kanssa et sen voi yhdistää matematiikkaan, kun siinä pitää laskea niitä tavuja, et kuinka monta tulee kullekin riville --*

*H1: -- no esimerkiksi uskonto oli yks semmonen aihe, että siinä mä luin – aiheena oli maailman luominen, luin runon siitä maailman luomisesta ja sitten sen runon pohjalta*

*alettiin käymään sitä asiaa läpi. Ja samaten ympissä oli justiin nämä eläimet, että tämmösen eläinrunon kautta alettiin käymään sitä asiaa läpi. Että ensin mä luin sen tavallaan niinko tämmösenä motivointina -- ja sitten siitä alettiin käymään sitä asiaa läpi. Sitten käsiala on esimerkik semmonen mitä voidaan harjotuttaa, että antaa runon läksyksi, mitä pitää kirjottaa käsialalla.*

Runojen nähtiin toimivan hyvänä motivointina uutta asiaa aloitettaessa ja myös itse opettavan asian mieleenpainamisen apuna. Runoilla oli useiden opettajien mielestä myös hyvä harjoittaa muistia. Riimien auttaessa muistamisessa runon esittäminenkin helpottuu:

*H3: No mä voin niinku omasta kokemuksesta sit kertoo, et mää käytän sitä niinku muistin harjottamiseen. – Usein otetaan riimipareja niin ne muistaa paremmin ja sitten niitä voi niinkun helposti esittää, ne on lyhyitä ja sitten usein mun luokassa ne esittää kaverin kanssa, saa sitä tukee ja sit tulee sitä rohkeutta esiintymään.*

Eräs haastatelluista opettajista käytti runoja keskustelun aiheena. Runon käyttö esimerkiksi kaveriongelmiä pohdittaessa antaa lapselle mahdollisuuden käsitellä vaikeitakin asioita:

*H1: Ne on hyviä tällasia niinkö keskustelun aiheena. -- Jos on vaikka luokassa jotakin ongelmia, esimerkiksi kaveriongelmiä ja tällasia, niin sitä voi käyttää niinkö runoa siinä pohjana, että silleen saa monta kertaa niinkö... tavallaan niitten huomaamatta pystyy käsittelemään asioita... Että jos alkais suoraan puhumaan niin ne ei välttämättä niinko osais yhittää itteensä sitä mitenkään –*

Samainen opettaja kertoi myös tädistään, joka luokanopettajana on pitkään käyttänyt runoja monella tavalla, muun muassa harjoiteltaessa ilmaisemaan erilaisia tunteita:

*H1: Sitten tunteet oli yks mitä mun täti kävi läpi, ni et oli justiin silloin semmonen jakso menossa, että ne kävi eri tunteita läpi, että ilonen ja surullinen ja vihainen ja kaikkea. Sitten ne sai kirjata aina niinko siihen tunteeseen liittyvän runon, ja että ne oli tehny semmosen pienen runovihon ja sit siinä oli aina se runoa ja sitten oli kuva siitä runosta.*

Runoja voi hyödyntää mielikuvitusta apuna käyttäen miten vain, siitä hauskana esimerkkinä edellä mainitun opettajan kokemus runon käyttämisestä jälki-istunnossa. Runebergin päivän innoittamana idea ajan käyttämisestä hyödyksi koulussa:

*H1: Vuosi sitten mulla oli ylemmillä luokilla niin tunteja ja sitten ko mä jouvuin jättään jälki-istuntoon sitte kolme poikaa ni, mä annoin niille kopion tosta Vänrikki Stoolin tarinoista niitä jakeita... ja sitten nää pojat sai kirjottaa sen sitten käsialalla. Ja sitten oli vielä niin hyvin, että se oli viikko ennen tätä Runebergin päivää tää jälki-istunto, ja mä niinko silloin aattelin, että... että mä en niinkö pelkästään istuta niitä vaikka ne saa niin kun kirjottaa sitten sillä tunnilla ja mä aattelin, että... että tuota... että mä liitän sen niin kun tähän Runebergiin. No sitten vielä, niin sit mä hoksasin niinkö, että no ne saa kirjottaa käsialalla sitten tätä Vänrikki Stoolin tarinaa ja siinäkin ajattelin, että jos niillä jäis mieleen sitten, että se on Runebergin kirjoittama sitte tämä. Ja sit oli hyvä, että sitten seuraavalla viikolla kun oli se Runebergin päivä ni se kenen vuoro oli pitää sitten tuota aamunavaus, ni se puhu tietenkin Runebergistä. Ni sit siellä juhlasalissa ko istuttiin niin sitte tää opettaja alotti jotenki että... että tuota... alko puhumaan Runebergistä ja sit sano, että joo että Runeberg on kirjottanu muun muassa Vänrikki Stoolin tarinat, niin sitten mä katoin niitä poikia mä aattelin, no muistaakohan ne, ni kyllä jokainen niinkö katto mua, että... ja sitten niitä nauratti ja sit ne halus vielä itelle muistoksi ne jälki-istuntolaput sitten. Että silleen niinkö musta oli, mä aattelin, että no joo, että jotakin hyötyä oli myös tästä, että ei oo pelkkää istumista tai näin että... Runoja voi hyödyntää mihin vaan!*

## 7.2 Runojen käytön haasteet

Useiden opettajien vastauksista niin alkukyselyssä kuin haastattelussakin nousi käsitys siitä, että runojen käyttö koulussa osana opetusta on vaikeaa. Alkukyselyyn vastanneista opettajista viisi sanoi käyttävänsä runoja opetuksessaan liian vähän. Runon tuominen kouluun vaatii opettajalta itseltään kiinnostusta runoihin sekä paljon työtä:

*H1: Vaatii opettajalta paljon työtä, että ettii semmosia monipuolisia ja erilaisia runoja, ettei me niinko saman kaavan mukaan koko ajan. -- Ettei ota vaan niinko, että no joo, tässä on runo ja nyt luetaan ja sillä selvä. Että haluais niinko jotakin järkevää juttua siihen mukaan liittää.*

*H2: Ehkä se vaatii sen verran, että opettaja tykkää ite runoista. Mä sanoisin, et se on yleensä aine ku aine, et jos opettaja on ite kiinnostunu ja innostunu ni se ei voi olla niinku näkymättä ja tarttumatta lapsiin.*

Mervi Kosken mainitsema opettajien halukkuus saada lisää tietoa siitä, miten runoja voisi koulussa käsitellä, käy ilmi sekä ensimmäisen että toisen haastateltavan vastauksista. Opettajat, vaikka ovatkin keksineet hienoja tapoja käyttää runoja opetuksessaan, kaipaavat lisää konkreettisia esimerkkejä:

*H1: Niin, siis lisävinkkejä sillä tavoin, että... no ylipäänsä, että mitä niille voi tehdä? Että niinko musta tuntuu, että mä ite jouvun aina keksimään, että no joo, että nyt otetaan -- Että tämmösiä ihan niinko konkreettisia juttuja. Semmoset ois ihan mukava saaha. -- Mun mielestä on hirveen vähän niinkö näissä äidinkielen -- opettajan oppaissa -- sillä tavalla niinkö tuntuu, että siitä on vähän tietoa, että aina täytyy ite mieltä ja kehitellä keinoja.*

*H3: No oppikirjoissahan on, niitä voi käyttää, mutta niitä on aika vähän. -- Niitä vois olla enemmän oppikirjoissa.*

Haastateltava opettaja 1 arveli runojen käytön kuitenkin helpottuvan opetusvuosien lisääntymisen myötä, kun ideat vuosien varrella karttuvat. Tätä tukee toisen haastateltavan kokemukset oman opettajauransa alun epävarmuuden runojen käytössä hävinneen vuosien kuluessa:

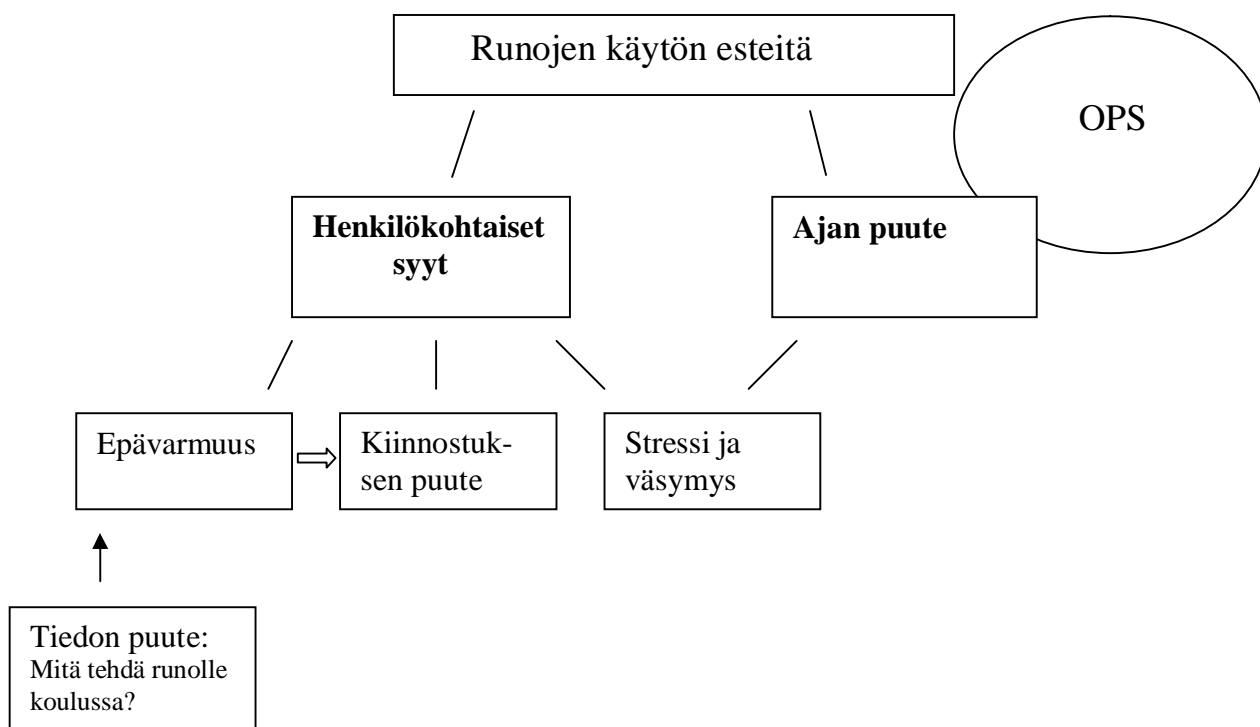
*H2: No ehkä mä ite jos muistelen niinku opettajauran alkuaikoja, mä tykkäsin niinku, että... että osaako sitä opettaa silleen ja käyttää niitä silleen järkevästi, ett just siihen niinku mikä on se yleisin vääristely, ett niitä vaan lausutaan, ett ei perehdytä siihen sisältöön ja tälleen -- aluks sitä varmaan aattelee, että runoja, että niitä pitää niinku lausua ja silleen, mut että nyt sen on huomannu, mäkin oon nyt viis vuotta ollu opettajanhommissa, että miten monipuolisesti niitä voi käyttää. Mut sit aika hyvin mun mielestä näissä nykyisissä äidinkielen oppikirjoissa ja sitten nimenomaan opettajanoppaissa on jo niinku kivoja vinkkejä.*

### 7.2.1 Runon käytön esteenä olevien syiden luokittelua

Yrittäessäni selvittää opettajien mahdollista lisätiedon tarvetta runojen käsittelyn osalta huomasi, että tämä runojen käsittelyä koskeva tiedon puute ei ollut ainoa este runojen pääsemiseksi kouluun. Aineistosta löysin koko joukon asioita, jotka saattaisivat olla vaikuttamassa runojen käyttöä vähentävästi. Nämä kaikki esille tulleet seikat, myös alkuperäisen olettamukseni opettajien runojen käsittelyn tiedon puutteesta, jaottelin fenomenografisen tutkimuksen tavoin kolmeen eri merkityskategoriaan:

1. Puutteet opettajien tiedoissa, eli kysymys siitä, mitä tehdä runolle koulussa.
2. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen laajuus ja opettettävien asioiden runsaus olemassaolevaan aikaan suhteutettuna = ajan puute.
3. Opettajien henkilökohtaiset syyt.

Sekä alkukyselyn että haastattelun pohjalta saamistani vastauksista poimin henkilökohtaisten syiden kategoriaan kuuluvaksi seuraavanlaiset kolme alakategoriaa: kiinnostuneisuuden puute runoja kohtaan, työstä johtuvan stressin tuoma jaksamattomuus paneutua runoihin sekä epävarmuus runojen käsittelyssä. Epävarmuuden runojen parissa voi olettaa todennäköisesti lisääntyvän, ellei ihmisellä itsellä ole tarpeeksi tietoa. Näin yhdistin tiedon puutteen merkityskategorian opettajien henkilökohtaisiin syihin kuuluvaksi, epävarmuutta lisääväksi tekijäksi. Pohdinnoistani kokosin seuraavanlaisen ajatuskartan:



Tiedon puute runojen käsittelemisessä voi luoda opettajalle epävarman olon. Näin asia, josta opettajalla ei välttämättä ole tarpeeksi tietoa ja jonka puitteissa hän kokee epävarmuutta, saattaa vaikuttaa kiinnostusta laskevasti. Kuten haastatellut opettajat totesivat, opettajan omalla kiinnostuneisuudella on suuri merkitys. Opettajan innostuneisuus tarttuu lapseenkin helposti.

Kiinnostuksen puutteen ilmoitti syyksi runojen vähään käyttöön opetuksessaan alkukyselyyn vastanneista opettajista kolme. Yksi naisopettaja sanoi, ettei ole sisäistänyt kyseenomaista asiaa, jonka vuoksi käyttää runoja liian vähän, kun taas yksi miesopettaja ilmoitti käyttävänsä vain silloin, kun käsitellään runoutta. Eräs naisopettaja kirjoitti vastauksessaan näin:

*N3: Olen käyttänyt itse hyvin vähän. Syynä se, että en itse ole niistä kiinnostunut. Lastenrunot tällä hetkellä käytössä oman lapsen kanssa.*

Mahdollista on, että niiden kymmenen palauttamattoman kyselylomakkeen joukossa olisi ollut lisää runoista kiinnostumattomia opettajia. Kaikki vastanneet opettajat kuitenkin käyttivät runoja jollakin tapaa ainakin joskus.

Herää kysymys, voiko näin ollen opettajien tiedon lisäämisellä mahdollisesti vaikuttaa myös merkittävään henkilökohtaisten syiden joukkoon niin, että kiinnostus runojen koulukäyttöä kohtaan heräisi myös niiden opettajien keskuudessa, jotka eivät ehkä ennen ole olleet kovin kiinnostuneita runoista?

Runot ja runous kuuluvat osana opetussuunnitelman perusteiden määrittämään äidinkielen ja kirjallisuuden osioon. Opetussuunnitelman perusteet antavat raamit, joissa runot nähdään yhtenä kirjallisuuden lajina muiden joukossa. Opettajien kokema ajan puute on todellinen: äidinkieleen ja kirjallisuuteen kuuluu paljon opittavaa, jopa siinä määrin, että opettaja joutuu tekemään valintoja opetettavien asioiden joukosta. Haastateltavien opettajien vastauksista kuvastui tämä huoli runojen käytön mahdollisuuksista myös ajan puutteen vuoksi. Heidän mielestään runoja voisi käyttää opetuksessa enemmän, mutta koska äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena pitää sisällään niin paljon opittavaa, jäävät runot helposti muiden osa-alueiden varjoon:

*H3: Kyllähän ne runot on sit semmosia, jotka jää sit niinku viimeiseksi -- ja sitten meillä on tää äidinkielen osuus, siinä on niin monta alaa ja kirjallisuusosa, pitäis ehtii lukee paljon. Se ehkä jää vähän vähemmällä sitten nää runot.*

*H1: Ja sitten huomaa, että mitä enemmän on niinkö itellä tavallaan stressiä, että... tai että on jotakin niinkö muuta -- tavallaan niinkö työhön liittyvää juttua mikä mietityttää, niin sitä vähemmän jaksaa ite miettiä niinkö tommosia keinoja runojen käyttöön tai ylipäätäsä tämmöistä luovuutta, että huomaa heti kyllä, että, että jos on vähänkin enemmän jotakin muuta mietittävää, niin sitten, sitten ei niinkö jaksa miettiä tommosta asiaa.*

Jos tietoa runojen käytöstä lisäämällä pystyisi vaikuttamaan runojen arvostuksen ja kiinnostuksen kohoamiseen, niin eikö silloin myös opetussuunnitelmien perusteissa määritetty kirjallisuuden osion runouden ”siivun” toteutuminen opetuksessa olisi näin paremmin turvattu?

### 7.3 Kokoavasti tutkimuksesta

Tutkimukseeni osallistuneet pietarsaarelaisopettajat suhtautuivat myönteisesti runoihin koulussa. Heidän mielestään runot kuuluvat kouluun. Se, kuinka ja miten ne näkyvät siellä, riippuu paljon opettajasta ja hänen omasta kiinnostuksestaan runoja kohtaan. Runoja pidettiin tärkeinä, mutta silti liian harvoin käytettyinä.

Koulun yhteiset tilaisuudet niin arjessa kuin juhlassakin osoittautuivat runojen näkyvimmäksi paikaksi koulussa. Runojen lausunta juhlissa ja lauluina laulettuina kuuluvat koulujen vuosikymmenien rikkomattomaan perinteeseen. Runojen elintila koulussa ei ollut kuitenkaan avara. Tutkimuksessa nousi selkeä ero pelkästään alkukyselyyn vastanneiden opettajien ja haastatteluun osallistuneiden opettajien käsityksissä runojen käytön mahdollisuuksista opetuksessa. Pelkästään alkukyselyyn vastanneiden opettajien luokissa runoja käytettiin useimmiten välipaloina, kevennyksinä ja tunnelmaa luomassa, kun haastateltavat opettajat näkivät runoilla olevan myös muita tärkeitä funktioita. Tällaisia olivat esimerkiksi runojen



käyttö lapsen kielellisen kehityksen tukena sekä niiden mahdollisuudet vaikeiden asioiden käsittelemisessä.

Oppilaille tarjottavien runojen ymmärrettävyys nousi tärkeäksi tekijäksi valittaessa runoja. Runot ovat luonteeltaan monitasoisia, ja yhtenä runojen käytön etuna koulussa nähtiin juuri niiden tarjoamat mahdollisuudet eriyttämiseen: jokainen oppilas pystyy saamaan runoista irti sen, mihin oma kielellinen kehitys riittää. Runojen rikkautena pidettiin niiden tarjoamia mahdollisuuksia omakohtaiseen kokemiseen. Tarkkaa rajaa lasten- ja aikuistenrunojen välille ei voitu vetää.

Haastateltavien opettajien keskuudessa runoilla nähtiin olevan myös lasta ja hänen persoonallisuuttaan kehittäviä tehtäviä. Runoilla voitiin tukea ja rohkaista arkaa lasta ja niiden avulla voitiin keskustella lapselle vaikeistakin asioista. Runojen tarjoama mahdollisuus kielellä ja sanoilla leikittelyyn teki opettajien mielestä runoista houkuttelevan. Runokielen erikoisuus puhekieleen verrattuna, sen rytmin magia, tempaa lapsen mukaansa. Runojen käyttö opetuksessa nähtiin kuitenkin haastavana. Varsinkin vanhempien oppilaiden motivointi vaatii opettajalta ponnisteluja.

## 8 Pohdintaa

Hämeenlinnan pääkirjaston lastenosaston johtajan Mervi Kosken mukaan monet opettajat eivät tunnu tietävän, mitä runolle tehdä koulussa tai kuinka tuoda runot oppilaan luokse. Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, mikä on runon paikka tämän päivän koulussa. Tarkoituksena oli kartoittaa opettajien omaa suhtautumista runoihin sekä heidän runoille antamiaan funktioita koulumaailmassa. Erityisesti minua kiinnosti se, kuinka opettajat käyttävät runoja osana opetustaan. Tutkimukseni ei pyri yleistämään, vaan laadullisena tutkimuksena sen tarkoitus on lisätä ymmärrystä ja tietoa tutkitusta aiheesta. Tutkimukseni avulla halusin tarjota opettajille mahdollisuuden tutustua runoihin ja sen kautta saada ideoita ja uskallusta viedä runot myös omaan luokkaan oppilaiden tutkittaviksi, koettaviksi ja nautittaviksi. Oma innostukseni ja kiinnostukseni runoja kohtaan vei minua tutkimuksessani eteenpäin.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat suhtautuivat myönteisesti runoihin ja niiden käyttöön koulussa. Runolla nähtiin olevan monia funktioita koulussa niin yhteisissä juhlatilaisuuksissa kuin koulun arjessakin. Näkemys runoista koulussa enemmänkin mukavana lisänä, välipalana tai kevennyksenä muun opiskelun lomassa nousi voimakkaammin esiin pelkästään alkukyselyyn vastanneiden opettajien kuin haastatteluun osallistuneiden opettajien kommentteista. Runojen tärkeä merkitys lapsen kielellistä tietoisuutta edistämässä näkyi selvemmin haastateltujen opettajien vastauksissa. Haastatteluun myöntymisen saattoi osoittaa suurempaa kiinnostusta runoja kohtaan ja näin olla selittämässä runojen käytön syvempien merkitysten tiedostamista.

Tutkimukseni osoittaa, että opettajan kiinnostuneisuudella runoja kohtaan on suuri vaikutus siihen, minkälaisen mahdollisuuden oppilaat saavat tutustua runoihin koulussa. Tarjoamalla opettajille tietoa ja ideoita kynnyksellä kokeilla runoja omassa luokassa voi madaltua ja yhä useammat lapset voivat saada mahdollisuuden tutustua runon kieleen.

Runojen koulukäyttöä ei ole paljoa tutkittu. Runojen merkitys lapsen kielellisen tietoisuuden kehittämisessä on kuitenkin useiden tutkijoiden mukaan selvä. Koko tutkimusaineistoani tarkastellessa, mukaan luettuna sekä alkukysely että haastattelut, ei runon merkitys kielellisen tietoisuuden kannalta noussut kovin vahvana esiin. Haastatteluihin osallistuneiden opettajien

vastauksissa näkökulma kuitenkin näkyi. Olisikin tärkeää, että runojen monipuoliset käyttömahdollisuudet huomioitaisiin laajemmin ja runojen arvostus osana opetusta nousisi.

## 9 Runon polku tästä kulkevi, mukanansa kuljettavi, aatoksiani johdattelevi

Ennen tutkimukseen ryhtymistä minulla oli intuitiivinen käsitys runojen tärkeästä merkityksestä lapselle. Ilman sen kummempia todisteita puolesta tai vastaan pidin tärkeänä runojen maailman verhon raottamista yhdessä lapsen kanssa. Nyt tiedän, että lukuisat tutkimukset osoittavat runojen merkityksen muun muassa lapsen kielellisen tietoisuuden kehittämisessä.

Mervi Kosken kautta Hämeenlinnalaisilta opettajilta välittynyt huoli runojen käytön tiedon puutteesta on asia, johon tulisi tarttua. Perehdyttyäni tutkimustani varten runoja käsittelevään kirjallisuuteen löysin paljon hyviä konkreettisia ehdotuksia, mitä runoille voisi koulussa oppilaiden kanssa tehdä. Vinkkejä siis runojen käyttöön olisi, mutta tiedot ovat hyvin hajallaan ja opettajien vaikeasti löydettävissä. Luonnollisena jatkona tälle tutkimukselle olisikin ryhtyä kokoamaan tällaista runojen käytön opasta opettajille. Yksissä kansissa olevien vinkkien avulla kynnyks koittaa runojen käyttöä omassa luokassa voisi ehkä madaltua ja runoista kiinnostumatonkin opettaja mahdollisesti saisi onnistumisen kokemuksia, puhumattakaan lapsista. Kuten Leino on todennut: ”--äidinkielen ja kirjallisuuden opetus voi parhaimmillaan olla niin sytyttävää, että se herättää loppuiäksi elämään sisältöä antavan harrastuksen tai antaa alkusysäyksen elämänuralle” (Leino 2002, 354). Tämän voi ajatella koskevan niin innostunutta oppilasta kuin opettajaakin.

Yksi haastatelluista opettajista kertoi erään parhaan onnistumisen kokemuksensa runojen parissa olleen, kun lapset pyysivät lukuläksyä runoista viikonlopuksi ja jopa muistuttivat opettajaa läksyn lukemisesta:

*H1: Mä en oo koskaan antanut viikonlopuksi läksyä, en ees mitään lukuläksyä, niin nyt ne niinkö kysy multa, et saahaanko me runoläksy viikonlopuksi. Ja sitten niille piti antaa kirjat viikonlopuksi ja sieltä ne oli lukenu vaikka kuinka paljon. Ja sitten me luettiin vielä niinko silleen, että sai valita, että mitkä oli itestä mukavia runoja, ni sitten ne sai niinkö lukea toisille. Sit meillä meni, sillonko me alotettiin se jakso, meillä meni yks oppitunti kokonaan ko mä olin aatellu, että me käyään... että ne pari runoa saa lukea sieltä, mut sitten kun oltiin käyty ringki, ni joku sano, että mä haluaisin vielä lukea tän runon ja sit me yks tunti luettiin toisille runoja. -- Yleensä jos on lukuläksy tai ko*

*yleensä on, joka päivä tulee lukuläksy, ni ei ne sitä muistuta mulle, että luetaan lukuläksy, mutta että nyt ko oli tää runo oli lukuläksynä ni kyllä ne niinkö heti, että luetaanko me tänään se lukuläksy...*

Runot tulevat aina olemaan osa elämäni. Tutkimukseni tässä vaiheessa olen vakuuttunut, että runot tulevat aina olemaan myös osana opetustani. Olen mielestäni pystynyt tällä tutkimuksellani osoittamaan, että runolla on paikka koulussa. Jos yksikin lukija rohkaistuu koittamaan runoja opetuksessaan tai saa ideoita runojen käsittelyyn, olen tyytyväinen. Silloin tutkimukseni on saavuttanut sen tärkeimmän.

Tutkimukseni on kestänyt pitkään. Ajan kuluessa ajatukset ovat saaneet rauhassa muhia. Kuten Ahonenkin toteaa, laadulliseen tutkimukseen ei voi rynnätä tehoaikataulu kädessä (Ahonen 1994, 125). Rajansa kuitenkin kaikella. Eräänä päivänä tutkimukseni lähestyessä vihdoinkin loppuaan sain huomata, kuinka erottamattomasti ovat meidän perheessä kuuluneet yhteen äiti ja työn alla oleva gradu. Kirjoitettuani tiiviisti jo kolmatta viikkoa nuorimmaiseni, pian viisi vuotta täyttävä poikani, kysyi minulta peitellessäni häntä sänkyyn: ”Äiti, sit kun sun radu on valmis niin pelataanko?” Kiitän rakkaimpiani kärsivällisyydestä - nyt lähdän pelaamaan.

## LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Toinen muutettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: Special Data Oy.

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

Alanko, A.-L. 1998. Polut avartuvat. Kirjallisuudenopetuksen suunta ja sovellus. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: WSOY.

Grünthal, S. Lastenrunon linjoja 1980- ja 1990-luvulla. Teoksessa Huhtala, L., Grün, Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Helsinki: Tammi, 240–247.

Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hannu, L. & Orpana, T. (toim.) 1983. Pieni runo. Helsinki: Kirjayhtymä.

Havaste, P. 2003. Lastenkirjojen kritiikki ja tutkimus. Teoksessa Huhtala, L., Grønn, Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Helsinki: Tammi, 143–147.

Heikkilä-Halttunen, P. 2000. Kuokkavieraasta oman talon haltijaksi. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden institutionalisoituminen ja kanonisoituminen 1940–1950-luvulla. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura.

Heinonen, S.-L. 2001. Kuulen runon sykkivän. Teoksessa Suojala, M. & Karjalainen, M. Avaa lastenkirja. Helsinki: Lasten Keskus, 123–140.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huhtala, L. 2003. Kasvun aika. Teoksessa Huhtala, L., Grønn, Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Helsinki: Tammi, 38–46.

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

Høien, T. & Lundberg, I. 1990. Läsning och lässvårigheter. Stockholm: Natur och Kultur.

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

Julkunen, M.-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo: WSOY.

Karvonen, P. 2005. Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kirstinä, V. 1971. Runo ja lukija. Helsinki: Weilin+Göös.

Kivilaakso, S. 2003. Aaltojen salat - Anni Swanin satusymbolismia. Teoksessa Huhtala, L., Grün, Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Helsinki: Tammi, 59–62.

Koppinen, M.-L., Lyytinen P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

Koskenniemi, V.A. 1951. Runousoppia ja runoilijoita. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Koski, M. 2003. Kotimaisia lastenlyyrikoita. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

Kuivasmäki, R. 1990. Siiwollisuuden tuntoa ja ylewätä kauneuden mieltä. Suomenkielinen nuorisokirjallisuus 1851–1899. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.



Kuivasmäki, R. 1991. Kasvavat auringon siemenet – tie suomalaisen lastenlyriikan 80-lukuun. Teoksessa Hosiaislouma, Y. (toim) Hevosien sulkia. 1980-luvun suomalaisen kirjallisuuden tilanteita. Kirjastopalvelu Oy.

Kuivasmäki, R. & Heiskanen-Mäkelä, S. 1990. Aakkoset: Johdatus Suomalaisen nuorisokirjallisuuden historiaan ja käsitteistöön. Tampere: Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin julkaisuja 12.

Laitinen, K. 1991. Suomen kirjallisuus 1917–1967 ääri viivoja, päälinjoja, saavutuksia.

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

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

Lehtonen, U. 1981. Lastenkirjallisuus Suomessa 1543–1850. Tampere: Suomen Nuorisokirjallisuuden julkaisuja 1.

Lummelahti, L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Helsinki: Tammi.

Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 902.

Nummelin, A. 2003. Monipuolinen Arvily. Teoksessa Huhtala, L., Grönn, Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Helsinki: Tammi, 86–88.

Ponsila, M.-L. 2000. Fonologisten taitojen yhteys lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Teoksessa K. Launonen & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kommunikoinnin häiriösyitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Poskiparta, E. 1995. Miten ehkäisen oppilaitteni luku- ja kirjoitusvaikeuden syntymisen? Kielellisen tietoisuuden kehittäminen 1. luokalla ryhmämuotoisena erityisopetuksena. Turun yliopisto: Oppimistutkimuksen keskus.

Pynnönen, M.-L. 1998. Lähtökohtia äidinkielen kouluoppimiseen. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B 3/1998.

Rintala, A. 1999. Kalevalamitan opas urbaanille runoniekalle. Tampere: Uno-Soft.

Svensson, A-K. 1998. Barnet, språket och miljön. Studentlitteratur.

Toivonen, M. 1988. Teoksessa Ahti, R. & Toivonen, M. Runouden kuntokoulu. Helsinki: Kirjapaja.

Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen. Leikkejä ja harjoituksia. Helsinki: Valtion painatuskeskus.



Pohjanpää, Lauri      neulaspolku

Tiihonen, Ilpo Jees ketsuppia!

Vuorela, Einari      neulaspolku

Muut lähteet:

Keskustelu Mervi Kosken kanssa 4.9.2003.

Päätöharjoittelun päiväkirja ja tuntisuunnitelmat.

## LIITE 1.

Valitse yksi runokirja ja tee seuraavista tehtävistä vähintään yksi:

1. Valitse kirjasta yksi runo, jossa on käytetty loppusointuja. Kirjoita runo vihkoosi. Muista kirjoittaa ylös myös runoilijan ja runon nimi, jos sellaiset löytyvät. Tutki, mitkä sanat riimittyvät keskenään. Kirjoita vihkoosi.

Esimerkiksi:

partasuu – tuoksuu – heinäkuu

pyrstöineen – mallikseen

Keksi kirjoittamiesi sanojen tilalle synonyymit eli samaa tarkoittavat sanat. Vastaa seuraaviin kysymyksiin vihkoosi: Miltä uusi runo kuulostaa? Mitä tapahtuu, kun runoilijan valitseman sanan vaihtaa toiseen? Voit poimia kirjasta muita mielenkiintoiselta kuuloistavia riimipareja vihkoosi!

2. Valitse kirjasta runo/runoja, jossa on käytetty paljon vertauksia. Kirjoita runo vihkoosi. Muista kirjoittaa ylös myös runoilijan ja runon nimi, jos sellaiset löytyvät. Alleviivaa runoon vertaukset, keksi tilalle uusia ja kirjoita ne vihkoosi. Yritä keksiä vertauksia, joiden avulla runon tunnelma pysyy samanlaisena sekä sellaisia, joiden avulla tunnelma saattaa muuttua aivan toiseksi! Vertaile alkuperäistä runoa uuteen runoosi, mitä huomaat?
3. Kerää runokirjasta kohtia, joissa eläimet tai luonto on tehty ihmisen kaltaiseksi. Esimerkiksi kuu laulaa, aalto soi... Kirjoita vihkoosi. Yritä kerätä mahdollisimman monenlaisia! Valitse keräämistäsi mielenkiintoisimmat ja kirjoita niistä pieni runo tai tarina vihkoosi.