

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Keinuminen on mahdotonta, jos toinen on ihan tyhmä”  
Lastenkirjallisuuden synnyttämät filosofiset pohdinnat  
lapsen sosiaalisen kasvun tukena

Kasvatustieteiden yksikkö  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
REETTA KYLMÄKOSKI  
Toukokuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

REETTA KYLMÄKOSKI: ”Keinuminen on mahdotonta, jos toinen on ihan tyhmä”

Lastenkirjallisuuden synnyttämät filosofiset pohdinnat lapsen sosiaalisen kasvun tukena

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 80 sivua, 4 liitesivua

Toukokuu 2015

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mikä sija lastenkirjallisuudella on lapsen sosiaalisten taitojen kehittymisen tukemisessa tilanteessa, jossa lukemiskokemuksen pohjalta syntyneisiin filosofisiin pohdintoihin ja kysymyksiin tartutaan yhdessä keskustellen. Kenttätutkimuksellisen projektini keskeinen ohjaava tutkimuskysymys on: Millaiset mahdollisuudet Keinulautasaturomaanilla on toimia koulutyössä kasvatuksen ja sosiaalisten taitojen kehittämisen tukena, kun sitä lähestytään lapsilähtöisen filosofian näkökulmasta ja luovin pedagogisin menetelmin?

Tutkimus on kvalitatiivinen ja siihen on sovellettu sekä aineistolähtöistä sisällönanalyysia että hermeneuttis-fenomenologista tutkimusotetta ja analyysia. Tutkimuksen lähtökohtana on hermeneuttisen suuntauksen mukaan tehty tulkinta ja analyysi Timo Parvelan lastenkirjasta Keinulauta sekä hermeneuttis-fenomenologisen suuntauksen mukaan narratiivisesti aukikirjoitettu analyysi videoiduista ja litteroiduista luku- ja keskustelutuokioista kolmasluokkalaisten oppilaiden kanssa. Tutkimuksen yhteydessä keräsin aineistoa empiirisesti avoimen ryhmähaastattelunomaisilla keskustelutuokioilla lasten kanssa. Toteutin tutkimuksen eräällä Hämeenlinnalaisen peruskoulun kolmannella luokalla syksyllä 2010. Tutkimuksen toteutukseen vaikuttivat paljon sen toteuttaminen osana syventäviä projektiohjelmoja, pakollista opintoihin kuuluvaa harjoittelua, ja sen myötä harjoitteluun ja koulun opetussuunnitelmaan sisältyvät rajoitteet.

Keinulauta-kirjan sekä ryhmähaastattelun analyysissa esiinnoitettuja näkökulmia peilataan teoriaan lapsen sosiaalisuuteen kasvamisesta, lapsista ja filosofiasta ja lastenkirjallisuuden merkityksestä lapsen kasvuun sekä aikuisen, tämän tutkimuksen kontekstissa opettajan, rooliin tässä filosofisessa ja kasvatuksellisessa dialogissa.

Tutkimuksen perusteella lastenkirjallisuudella on ainakin teoriassa merkittävä mahdollisuus tukea lapsen sosiaalista kasvua. Yhteisessä lukukokemuksessa olennaista on tunne siitä, että lasta ja hänen ajatuksiaan arvostetaan. Sadun arkitodellisuuden rajat ylittävä maailma tarjoaa tarttumapintaa kipeidenkin asioiden käsittelyyn. Avoin ja välitön keskustelu auttaa mielensisäisten asioiden tunnistamista ja reflektointia, jolloin lapsen on mahdollista saada tukea kasvuunsa sosiaalisiksi, niin itsensä kuin toiset hyväksyväksi yksilöksi. Kolmasluokkalaisten oppilaiden kanssa käymissäni ryhmähaastattelunomaisissa luku- ja keskustelutilanteissa nousi esiin erilaisia ajatuksia, kuin mitä olin itse analyysissani havainnoinut, mutta keskustelu oli kuitenkin rikasta ja uusia ajatuspolkuja avaavaa, lasten elämänpiiristä kumpuavaa. Kaikkien oppilaiden ääni ei tullut tasapuolisesti kuuluviin, mutta mielestäni se on erittäin ymmärrettävää ja realistista, kun huomioidaan aika, jonka luokassa vietin, oppilaiden suuri määrä sekä tutkimuksen toteuttamista rajanneet muut seikat.

Jatkotutkimusideana voisi olla tutkimuksen empiirisen osuuden toteuttaminen harkitummin ja käytännön toteutuksen kannalta väljemmässä kontekstissa, jolloin tutkijalla olisi vapaammat kädet päättää toteutuksen aikataulusta, intensiivisyydestä sekä ryhmäkoosta. Joka tapauksessa opettajalla on merkittävä rooli tutkimuksen keskustelutilanteen alulle laittajana ja eteenpäin viejänä. Oleellista on pyrkimys aitoon dialogiin ja vuorovaikutukselliseen kohtaamiseen lasten kanssa.

Avainsanat: lastenkirjallisuus, filosofia, sosiaaliset taidot, keskustelu, aito dialogi, sisällönanalyysi, hermeneutiikka, hermeneuttinen fenomenologia.

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2 TUTKIMUSOTE JA TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>6</b>
2.1 Laadullisesta tutkimuksesta.....	6
2.2 Haastattelu tutkimusaineiston hankintamenetelmänä.....	7
2.3 Laadullisen aineiston analyysi.....	9
2.3.1 Aineistolähtöinen analyysi.....	9
2.3.2 Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen ja analyysin periaatteita.....	10
2.4 Tutkimuksen poikkitieteellisyys.....	12
2.5 Tutkimusotteen valinta ja perustelut.....	13
<b>3 LASTENKIRJALLISUUDEN TUTKIMUKSESTA</b> .....	<b>15</b>
<b>4 TIMO PARVELAN KIRJA KEINULAUTA</b> .....	<b>17</b>
4.1 Juonen kuvaus kirjasta Keinulauta .....	17
4.2 Analyysi kirjasta Keinulauta .....	20
<b>5 SOSIAALISUUTEEN KASVAMINEN</b> .....	<b>23</b>
5.1 Miksi sosiaalisten taitojen kehittymistä tulisi tukea? .....	23
5.2 Sosiaalisen vuorovaikutuksen perusedellytyksiä.....	24
5.3 Miten sosiaalisia taitoja opitaan?.....	27
5.4 Sosiaaliset taidot ja koululaisten hyvinvointi .....	29
<b>6 MITEN FILOSOFIA SUHTAUTUU LAPSIIN?</b> .....	<b>32</b>
6.1 Mitä on filosofia?.....	32
6.2 Lapsi ja lapsenkaltaisuus filosofiassa .....	33
6.3 Miksi filosofiaa tarvitaan? .....	37
6.4 Miten lapsen filosofisten pohdintojen säilymistä ja kehittymistä voidaan tukea? .....	38
6.5 Kaunokirjalliset tekstit keskustelun virittäjänä.....	39
<b>7 LASTENKIRJALLISUUDENTUTKIJOIDEN NÄKEMYKSIÄ SADUN VOIMASTA</b> ....	<b>42</b>
7.1 Sadun merkityksestä .....	42
7.2 Kertomisen ja kuuntelemisen merkityksestä .....	46
7.3 Keskustelun merkityksestä .....	49
7.4 Kokoavia ajatuksia .....	49
<b>8 LYHYESTI KIRJAN KUVITUKSESTA</b> .....	<b>51</b>
<b>9 DIALOGIN KÄYTTÖ JA MAHDOLLISUUDET KASVATUKSESSA</b> .....	<b>53</b>
<b>10 EMPIIRINEN TUTKIMUS KEINULAUTA-SATUROMAANIN KÄYTÖSTÄ</b> <b>KOLMASLUOKKALAISTEN OPPILAJEN KANSSA</b> .....	<b>58</b>
10.1 Tutkimuksen lähtökohdista ja tavoitteista .....	58
10.2 Projektin toteutus.....	59
10.3 Projektin toteutuksen arviointia.....	61
10.4 Keskustelu Keinulaudan tapahtumista oppilaiden kanssa .....	63
10.4.1 Litteroitujen keskustelujen aukikirjoittaminen narratiivisesti .....	64
10.4.2 Tulkintaa lasten ajatuksista ja pohdinnoista .....	70
10.4.3 Yhteenvedoa lasten ajattelun ontologisista ulottuvuuksista .....	72
<b>11 POHDINTA</b> .....	<b>74</b>
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>77</b>

## LIITTEET

# 1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmassani tulkiten ja analysoin Timo Parvelan kirjoittaman ja Virpi Talvitien kuvittaman Finlandia Junior 2006 palkitun lastenkirjan Keinulauta filosofiaa lapsen sosiaalisten taitojen kehittymisen näkökulmasta. Rajauksen vuoksi keskityn yksinomaan saturomaaniin tekstiin. Kerron myös tutkimuksen empiirisen osuuden toteutuksesta, jossa luin kirjan kolmasluokkalaisten oppilaiden kanssa, ja kävimme jokaisen lukukerran jälkeen keskustelua kirjasta, lukukokemuksen pohjalta heränneistä ajatuksista ja tunteista.

Pyrin peilaamaan sekä kirjasta tekemääni analyysia että keskusteluissa heränneitä lasten ajatuksia teoriaan lapsista ja filosofiasta, lastenkirjallisuuden merkityksestä lapsen kasvulle sekä lapsen sosiaalisuuteen kasvamisesta. Tarkoitukseni on muodostaa syntyneiden havaintojen ja ajatusten pohjalta näkemys siitä, kuinka lastenkirjallisuuden synnyttämät filosofiset pohdinnat ja keskustelut yhdessä aikuisen kanssa voivat tukea lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä.

Tutkimuksessani yhdistyvät proosamuotoisen lastenkirjan tulkinta ja analyysi, empiirinen avoimen ryhmähaastattelunomaisen keskustelun tulkinta lasten ajatuksista ja tunteista kirjan tarinaan liittyen sekä teoriaa koskeva kirjallisuuskatsaus.

Aiheen valintaan on vaikuttanut eniten se, että lasten- ja nuortenkirjallisuus on sydäntäni lähellä, ja haluan käyttää kirjallisuutta monipuolisesti työssäni luokanopettajana. Koulun lisääntynyt kasvatusvastuu on ajankohtainen aihe. Opettajilta vaaditaan jatkuvasti yhä enemmän resursseja selviytyä kasvatustyöstä vaihtelevin pedagogisin menetelmin. Haluan herättää keskustelua siitä, mikä sija lastenkirjallisuudella voisi olla tässä tarpeessa kasvattaa sosiaalisilta taidoiltaan kehittyneitä, itsetuntoisia, tiedostavia ja tunneälykkäitä lapsia ja nuoria. Tähän kiteytyy myös tutkimustani ohjaava keskeinen tutkimusongelma.

Opetushallituksen (2015) mukaan opetuksen järjestämistä koskeviin velvoitteisiin lukeutuu myös YK:n lapsen oikeuksien sopimus, jonka mukaan jokaisella lapsella on oikeus hyvään elämään sekä yksilölliseen, ruumiilliseen, henkiseen, hengelliseen, moraaliseen ja sosiaaliseen kehittymiseen. Perusopetuksen arvoperustan pohjana on käsitys lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Tämän ymmärryksen mukaan jokainen oppilas on omana itsenään arvokas ja ainutlaatuinen. Hänellä on oikeus kasvaa täyteen mittaansa sekä ihmisenä että yhteiskunnan jäsenenä. Tähän kasvuun oppilas tarvitsee yksilöllistä tukea, kannustusta sekä kokemusta siitä, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan kouluyhteisössä ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Myös kokemus osallisuudesta yhdessä toisten kanssa oman yhteisön hyväksi on tärkeää. Arvoperusta tunnustaa, että oppimisen yhteydessä oppilas myös rakentaa identiteettiään,

ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa sekä paikkaansa maailmassa. Samalla luodaan suhdetta itseen, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin. (Opetushallitus 2015, 15.)

Perusopetuksen tehtäviin lukeutuu Opetushallituksen (2015) mukaan myös oppilaan ihmisyyteen kasvamisen tukeminen. Tätä kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Ihmisyyteen kasvussa voidaan myös nähdä jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä. Näin ollen sivistykseen kuuluu myös taito käsitellä näitä ristiriitoja myötätuntoisesti ja eettisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää. Sivistyksen katsotaan merkitsevän yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan sekä toisen ihmisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Ennen kaikkea sivistys ilmenee tavassa, miten suhtautua itseen, toisiin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja taidossa toimia. Siihen kuuluu myös pyrkimys itsesääteilyyn ja vastuunotto omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista. (Opetushallitus 2015, 15–16.)

Opetushallituksen (2015) luoman perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan tavoitteita sekä ratkaisemaan ongelmia yksin ja yhdessä muiden kanssa. Oppiminen nähdään erottamattomana osana yksilön kasvua ihmisenä sekä yhteisön ja hyvän elämän rakentamista. Oppimisen ja ajattelun kannalta olennaisia asioita ovat muun muassa kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö. Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla tavoitteena on myös se, että oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Oppiminen on isolta osalta vuorovaikutuksellista toimintaa ja siksi oppilaita tulisi ohjata ottamaan huomioon oman toimintansa seuraukset ja vaikutukset sekä muihin ihmisiin että ympäristöön. Perusopetuksen tehtäviin lukeutuvat myös inhimillisen ja sosiaalisen pääoman kartuttaminen. Siinä, missä inhimillinen pääoma koostuu osaamisesta, sosiaalinen pääoma koostuu ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. (Opetushallitus 2015, 17–18.)

## 2 TUTKIMUSOTE JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Kvalitatiivinen, hermeneuttis-fenomenologinen tutkimusote ja sisällönanalyysimenetelmä ovat luonteva valinta, kun tarkoituksenani on kuvata ja analysoida ensisijaisesti proosamuotoista tekstiä ja avoimen ryhmähaastattelunomaisesti kerättyä, litteroitua ja narratiivisesti raportoitua keskusteluaineistoa sekä peilata tulkintaani aiempaan tutkimuskirjallisuuteen.

### 2.1 Laadullisesta tutkimuksesta

Eskola ja Suoranta (2003) pyrkivät teoksessaan *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* herättämään keskustelua siitä, olisiko toisinaan paikallaan tehdä temppuja laadulliselle aineistolle. Kerrottaessa kokemuksia omasta tutkimuksesta on ollut tapana välttää yleistyksiä, mutta onko ylipäättään mahdollista esittää laadullisesta tutkimuksesta kokonaisvaltaisuutta tavoittelevaa esitystä. Onhan jokaisella esityksellä omat painotuksensa. Samoin kuin kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä kehitetään jatkuvasti, myös käsitykset menetelmistä muovautuvat koko ajan. (Eskola & Suoranta 2003, 7–8.)

Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan laadullisen tutkimuksen tutkimussuunnitelma on parhaimmillaan silloin, kun se elää, muovautuu ja tarkentuu tutkimushankkeen mukana. Näin ollen kvalitatiivisilla menetelmillä on mahdollista saavuttaa ilmiöiden prosessiluonne. Tämän huomioimisessa on kyse siitä, että tutkimustuloksia ei voida pitää ajattomina ja paikattomina, vaan historiallisesti muuttuvina ja paikallisina. Tutkimusprosessia ei välttämättä ole aina helppoa jakaa toisiaan seuraaviin vaiheisiin silloin kun tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessiin ja myös tutkimuksen vaiheet – aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi – kietoutuvat yhteen. (Eskola & Suoranta 2003, 15–16.)

Tutkimuksellinen mielikuvitus esimerkiksi uusien menetelmällisten tai kirjoitustapaa koskevien ratkaisujen kokeilemisessa on Eskolan ja Suorannan (2003) mielestä jopa suotavaa. Arkijärjellä toteutetut päättelyketjut ja tutkimuksen intuitiiviset käytännöt voivat joskus olla tutkimukselle hyödyksi tilanteessa, jossa tutkija on uskaltanut ennestään tuntemattomalle alueelle ja pystynyt kääntämään syntyneet näkemyksensä tieteessä ymmärrettävälle kielelle. (Eskola & Suoranta 2003, 20.)

Narratiivinen näkökulma on Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan yksi mahdollinen tapa lähestyä laadullista aineistoa. Sitä voidaan pitää tyypillisenä tapana tehdä selkoa todellisuudesta, sillä tarinamuoto on loogisen ajattelun ohella yksi varteenotettava tapa kokemuksen jäsentämiseen.

Narratiivisuus voidaan myös nähdä laadullista tutkimusta luonnehtivana yleisenä ominaisuutena, jolloin se kertoo sekä laadullisen tutkimuksen tekijästä että hänen käyttämästään aineistosta. Tästä näkökulmasta katsottuna laadullista tutkimusta voidaan verrata sukeltamiseen kertomusten ja kertomuksellisuuden monikerroksisiin ja -ulotteisiin maailmoihin. (Eskola & Suoranta 2003, 22, 24.)

Omassa tutkimuksessani koen, että tutkimussuunnitelma on elänyt matkan varrella ja tutkimuksen toteuttaminen ja osaltaan myös sen tietynlainen sopimattomuus mihinkään tiettyyn valmiiseen tai valmiiksi annettuun perinteiseen kvalitatiiviseen tutkimusmenetelmään on haastanut minua tutkimuksellisen mielikuvituksen käyttöön. Matkan varrella olen sekä etsinyt tutkimukseeni sopivaa metodologiaa, että kyseenalaistanut koko tutkimustani; voiko tällaista asiaa tutkia ja tällä tavalla? Se, onnistunko tässä pro gradu -tutkielmassa kääntämään toteuttamani intuitiot tieteessä ymmärrettävälle ja hyväksyttävälle kielelle, jääköön muiden arvioitavaksi.

## *2.2 Haastattelu tutkimusaineiston hankintamenetelmänä*

Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan haastattelu aineiston hankintamenetelmänä on eräänlaista keskustelua, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdateltavissaan. Sen tavoitteena on selvittää, mitä jollakulla on mielessään. Vuorovaikutustilanteena haastattelulta edellytetään sitä, että se on 1) ennalta suunniteltu, 2) haastattelijan alulle panema ja ohjaama, jolloin 3) haastattelijajoutuu usein motivoimaan haastateltavaa ja pitämään haastattelua yllä, 4) haastattelijatuntee roolinsa ja haastateltava oppii sen, sekä 5) haastateltavan on luotettava siihen, että hänen kertomisiansa käsitellään luottamuksellisesti. Avoin haastattelu tilanteena muistuttaa kaikkein eniten tavallista keskustelua. Siinä haastattelijat ja haastateltavat keskustelevat tietystä aiheesta, mutta ei ole ennalta määrätty, mitä kaikkia mahdollisia teema-alueita käsitellään. Syvähaastattelusta voidaan puhua silloin, kun avoimia haastatteluja tehdään saman haastateltavan kanssa enemmän kuin yksi. Syvähaastattelussa voi olla havaittavissa kolme vaihetta; ensimmäisessä vaiheessa tunnustellaan ja kerrotaan etäisistä asioista, toisessa vaiheessa kertominen on avointa ja vilpittöntä, kolmannessa vaiheessa haastateltava alkaa lopulta selittää ja jäsentää kertomaansa. Syvähaastattelun tulos on pitkälti riippuvainen haastattelijasta, joka on tilanteessa tuntuvasti läsnä, usein avoimesti ja rehellisesti. (Eskola & Suoranta 2003, 85–88.)

Ryhmähaastattelulla tarkoitetaan Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan haastattelua, johon osallistuu samalla kertaa useita haastateltavia. Siinä on mahdollista saada tietoa yksilöhaastattelua enemmän, sillä osallistujat voivat yhdessä muistella, herätellä muistikuvia sekä tukea ja rohkaista

toisiaan. Ryhmähaastattelu voi olla myös oiva keino saattaa tutkija tutkittavien maailmaan. Tutkijan on hyvä myös ymmärtää, että ryhmässä henkilö voi kertoa joistakin asioista hyvinkin eri tavalla kuin haastattelijalle kahdenkesken. Ryhmähaastattelu on tehokas menetelmä ja erityisesti tutkittaessa haastateltavien mielipiteitä ja kulttuurisia jäsenyyksiä, on haastattelijan vaikutus tilanteeseen yksilöhaastatteluissa liian suuri. Ryhmähaastatteluun sopii hyvin aihe, josta ryhmässä on erilaisia mielipiteitä, sillä tällöin ryhmä saattaa toimia mielipiteitä stimuloivana ja asiat tulevat esiin eri tavalla kuin yksilöhaastattelussa. Toimiva haastatteluryhmä on arviolta 4–8 henkeä, vaikka jokaisella tutkijalla on tietysti vapaus tehdä asiasta omat sovellutuksensa. Myös ryhmän suhteellinen homogeenisuus tukee sitä, että kaikki ymmärtävät esitetyt kysymykset ja käytetyt käsitteet. Tavoitteena haastattelussa tulee olla avoin ja vapaa ilmapiiri. Ongelmaksi saattaa muodostua ryhmää hallitsevat yksittäiset henkilöt, mutta pääsääntöisesti haastattelijan tehtävä on saattaa keskustelu alkuun ja sen jälkeen pyrkiä olemaan mahdollisimman hiljaa. Pyrittäessä keskustelunomaiseen haastatteluun osallistujat usein viittavaat toistensa puheisiin, mutta vain harvoin on mahdollista yltää varsinaiseen dialogiin, vuoropuheluun. Ryhmähaastattelun toteuttamiseen voi liittyä myös teknisiä ongelmia kuten tallentaminen ja tallenteiden purkaminen. Tilanteen rekonstruointi pitkän ajan päästä jälkikäteen ja litterointi ovat ongelmallisia ilman videotallenteita tai puheenvuorojen jakamista osallistujien nimillä. (Eskola & Suoranta 2003, 94–98.)

Toteuttamani keskustelutuokioiden kolmasluokkalaisten oppilaiden kanssa noudattavat avoimen ryhmähaastattelun periaatteita siinä, että tavoitteena oli mahdollisimman tavallinen keskustelu, jossa minun roolini tutkijana oli saattaa keskustelu alkuun, mutta pysytellä muuten mahdollisimman paljon sivussa keskustelusta, olinhan ensisijaisesti kiinnostunut lasten ajatuksista, enkä omistani. Keskustelutilanteissa asetuin samaan piiriin ja samalle tasolle lasten kanssa, ja pyrin sitä kautta luomaan turvallista, luottamuksellista ja tasa-arvoista ilmapiiriä. Syvähaastattelun termiä käyttäisin oman tutkimukseni kohdalla varoen, sillä vaikka se oli pyrkimyksenä ja koin saavuttavani lasten luottamusta keskustelujen aikana, vain lapset itse tietävät, kuinka syvällisiä tai henkilökohtaisia heidän jakamansa ajatukset olivat.

Perinteiseen ja suositeltavaan ryhmähaastattelun kokoon verrattuna omani oli aivan liian iso, 21 oppilasta. Toisaalta koen, että annetuissa puitteissa se oli minulle ainoa mahdollinen tapa ylipäättään toteuttaa tutkimukseni. Uskon, että ryhmän suuruus on osaltaan rohkaissut joitakin oppilaita jakamaan ajatuksiaan ja tuonut keskusteluun runsautta ja erilaisia näkökulmia ja mielenkiinnon kohteita, mutta toisaalta aivan varmasti joidenkin oppilaiden ääni ja sitä myöden myös ajatukset ovat jääneet kuulumattomiin. Toisaalta en myöskään päässyt tuntemaan oppilaita niin hyvin, että osaisin arvioida, olisivatko nämä ujoimmat ja hiljaisimmat oppilaat jakaneet



enemmän ja rohkeammin ajatuksiaan yksilöhaastattelussa tai pienemmässä ryhmähaastattelussa. Joka tapauksessa, luokan oma opettaja, joka seurasi keskustelujamme vierestä, oli heti ensimmäisen keskustelutuokion jälkeen omien sanojensa mukaan positiivisesti yllättynyt ja ilahtunut siitä, kuinka hyvin oppilaat lähtivät mukaan keskusteluun. Tästä voisin päätellä, että ehkä tietyt oppilaat ovat tilanteesta, paikasta ja opettajasta riippumatta aina hiljaisempia ja tyytyvät kenties jopa mielellään enemmän sivusta seuraajan rooliin.

## 2.3 Laadullisen aineiston analyysi

Perinteisesti laadullisen aineiston analyysit ovat Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan olleet deskriptiivisiä. Kuvailevalla tasolla pitäytyminen ei kuitenkaan ole tulkintaa sanan vahvassa merkityksessä, vaikka onkin edellytys alustavalle tutkimusalueen jäsentämiselle. Haastattelu on usein monen tason tulkintaa, sillä ensin haastateltava tekee oman tulkintansa, tämän jälkeen tutkija tekee toisen tulkinnan käsitellessään aineistoaan ja kolmannen muokatessaan raporttiaan. Lopulta tutkimuksen lukijan tulkinta on jo neljännen asteen tulkintaa. Laadullisessa tutkimuksessa tulkintojen tekemiseen ei ole olemassa mitään muodollisia ohjeita. Lopultakin tulkintojen hedelmällisyys ja osuvuus on kiinni tutkijan tieteellisestä mielikuvituksesta. Edettäessä yksityisestä yleiseen tulkintojen tekemisen yhtenä heuristisena apuvälineenä voidaan käyttää niin kutsuttua fenomenologista menetelmää. Sen pyrkimyksenä on nähdä tutkittava ilmiö mahdollisimman pelkistettynä, ilman etukäeisolettamuksia ilmiön luonteesta. Menetelmässä edetään yksittäisen ilmiön oivaltavasta havainnoinnista eri tutkimusvaiheiden kautta tilanteeseen, jossa on mahdollista havaita ilmiöön liittyviä syvempiä merkityksiä. Toisinaan voi olla hyödytöntä etsiä aineiston ja todellisuuden välitöntä yhteyttä. Sen sijaan voi olla hedelmällisempää luodata aineistoon sisältyviä merkityksiä, jotka kertovat todellisuuden jäsentämisen tavoista ja mahdollisuuksista. Näiden ymmärtäminen on tavoiteltavaa ja juuri niiden tulisi ruokkia tutkijan uteliaisuutta. (Eskola & Suoranta 2003, 139, 141, 145–147.)

### 2.3.1 Aineistolähtöinen analyysi

Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan sisällönanalyysillä pyritään kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Menetelmällä kerätty aineisto järjestetään johtopäätösten tekoa varten. Sisällönanalyysimenetelmällä toteutettuja tutkimuksia voidaan myös kritisoida tästä

tapauksissa, joissa tutkija ainoastaan esittelee järjestetyn aineiston ikään kuin tuloksina sen sijaan, että tekisi analyysin pohjalta tutkimuksen kannalta mielekkäitä johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105, 110.) Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on selkeyttää aineistoa ja sitä kautta tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä pyritään aineiston tiivistämiseen ja samalla informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeä ja mielekäs kokonaisuus. (Eskola & Suoranta 2003, 137.)

Tuomi ja Sarajärvi (2002) viittaavat Laineeseen, jonka mukaan yksi aineistolähtöisen analyysin tapa on nostaa aineistosta tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat esiin. Kuvaus tehdään luonnollisella kielellä. Analyysin pyrkimys on yleistää esitetyt kuvaukset. Yksi tapa on kirjoittaa analyysin tulkinta auki narratiivisesti eli kerronnallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 103.)

Teoriaohjaavassa analyysissä aiempi tieto ja teoria voivat Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan toimia analyysin etenemisen apuna. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole testata aiempaa teoriaa, vaan avata uusia ajatuspolkuja. Tälle analyysimallille ominaista on, että tutkija pyrkii yhdistelemään aineistolähtöisyyttä ja valmiita malleja. Joskus yhdistelystä saattaa syntyä jotain aivan uuttakin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99.)

### 2.3.2 Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen ja analyysin periaatteita

Judén-Tupakkalan (2007) mukaan fenomenologia on alunperin saksalaisen filosofi Edmund Husserlin perustama. Fenomenologiaa voidaan pitää sellaisena tieteen suuntauksena, joka tutkii tietoisuuden rakenteita havaintokokonaisuudessa. Havaitseminen on aina tarkoituksenmukaista ja reduktion eli sulkeistamisen avulla saadaan esiin ilmiön olemus. Ilmiöllä tarkoitetaan tietoisuuden kohdetta. Kohde taas on jotakin, josta on tietoa, luuloja tai mielikuvia. Tarkastelu tapahtuu elämysten ja ajatusten korrelaateina. Koska fenomenologisen tutkimuksen periaatteena on ilmiön tarkastelu ilmiönä itsenäin, ymmärrystä pidetään intuition eikä niinkään teoreettisen tarkastelun tuloksena. Fenomenologia on ollut kiistelty tutkimuksenteon lähestymistapa. (Judén-Tupakkala 2007, 62)

Judén-Tupakkalan mukaan fenomenologiseen analyysiin liittyy askeltamisen menetelmä, jota voidaan soveltaa empiirisessä tutkimuksen teossa. Askeltamisesta on olemassa erilaisia sovellutuksia, mutta yleisenä periaatteena voidaan kuitenkin pitää hermeneuttista kehää, jossa pyritään tiedostamaan ilmiötä koskevat esioletukset ja spiraalimaisesti rakentamaan ja tarkentamaan tietoa ilmiöstä sekä myös testaamaan syntyneiden käsitysten paikkaansapitävyyttä. Hermeneutiikan keskeinen idea puolestaan on merkityksien etsiminen. Kulttuuri ja sosiaalinen todellisuus ovat

merkitysten läpäisemää. Näin ollen niiden tutkiminen on esiintyvien ilmiöiden merkitysten etsimistä. Tähän liittyy oleellisesti myös ymmärtäminen ja tulkitseminen. Ymmärtäminen on tulkintaa, joka etenee kielellisistä ilmaisuista sosiaaliseen todellisuuteen. Ymmärtämisen taustalla on jo jokin tulkittu merkityskokonaisuus. Ymmärrys ei siis liiku esiymmärryksen ja ymmärryksen välillä, vaan on rakenteeltaan kehämäistä. Esiymmärryksen kehittyminen parhaimmillaan auttaa ylittämään ennakkoluuloja ja luomaan kriittistä etäisyyttä kohteeseen. (Judén-Tupakkala 2007, 63–65)

Judén-Tupakkalan (2007) mielestä fenomenologinen filosofia on vaikeasti avautuvaa. Tutkimusprosessin hahmottamista voi helpottaa askeleiden seuraaminen, jotka jäsentävät ja vaiheistavat fenomenologista menetelmää. Judén-Tupakkala esittelee Spielbergin näkemyksiä fenomenologisen tutkimuksen vaiheista: 1) ilmiön tarkastelu, 2) ilmiön olemuksien ja ytimen tavoittaminen, 3) olemuksien välisistä olennaisuuksista kiinni saaminen, 4) ilmenemismuotojen esiintulon katseleminen, 5) ilmiön konstituointi tietoisuudessa, 6) ilmiön kokemuksen uskottu riippuvuus ja 7) ilmiön merkityksen tulkinta. Näistä kolme ensimmäistä askelta ovat fenomenologioiden kesken yleisesti hyväksytyjä, mutta muista on erilaisia käsityksiä. Fenomenologiassa on pyrkimys lähestyä ilmiön merkityksien ymmärtämistä vapautumalla tiedostetuista esioletuksista. Sulkeistamisella tarkoitetaan vanhasta tiedosta vapautumista uuden tiedon tavoittaessa tutkijan ymmärryksen. Samalla sulkeistaminen fokusoi ilmiön tarkastelua ja vapauttaa esioletuksista, jotka ovat välttämättömiä tutkimuksen alkuvaiheessa. Tutkimusprosessin edetessä tutkija saa fenomenologisen askelluksen avulla korjata omia esioletuksiaan, tarpeen mukaan myös vapautua niistä sekä muuttaa ongelmanasetteluaan ja joskus jopa tutkimustehtäväänsä. Fenomenologian menetelmällinen käyttö voi suuntautua eri koulukuntien mukaan riippuen siitä onko tutkimuksen tarkoitus kuvata ilmiötä vai myös ymmärtää sen merkityksiä. Kasvatustieteessä kvalitatiivisen tutkimuksen kohteet koskevat sekä tajunnallisia että sosiaalisen todellisuuden rakentamiseen liittyviä ilmiöitä. (Judén-Tupakkala 2007, 65–69)

Judén-Tupakkala (2007) tunnustaa, että tutkija harvoin toimii kuin tabula rasa uuden tutkimuskohteen äärellä. Voidaan myös kysyä, onko se edes tarkoituksenmukaista. Fenomenologisen tutkimuksen keskiössä on tutkijan kyky kyseenalaistaa esioletuksiaan. Aineistoa hankittaessa on pyrkimys reflektiivisesti nähdä, käsittää ja redusoida. Tämän fenomenologisen prosessin tavoittaminen vaatii kuitenkin usein konkreettista aineiston hankintaa, jossa yksi vaihtoehto ovat erilaiset syvähaastattelut. Tutkijan tavoite on havainnoida tutkittavansa konstituutiota hänen elämänsä kokemisesta. Sovelletuna arkielämään ja kasvatustodellisuuksiin, fenomenologisen metodin tutkimusasettelu on luoda todellisuutta, jossa tilanteen yhteisölliset muodot, kuten narratiivit ja keskustelut tuntuvat yksilölle tutuilta ja

läheisiltä. Käytännön tutkimuksen toteuttamisessa työvaiheiden järjestys ja tarpeellisuus vaihtelevat ilmiön mukaisesti. Oleellista on fenomenologisen asenteen mukainen toiminta. Vaiheittaisen askeltamisen tarkoitus on tiedostaa, kritisoida, kontekstualisoida, kuvata, verrata ja muuttaa sekä syventää tietoa ilmiöstä sitä mukaa kuin sen olemus ja merkitys aukeavat tutkimusprosessissa. (Judén-Tupakkala 2007, 84–86)

Rouhiaisen (2007) mukaan hermeneuttis-fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on ensisijaisesti inhimillinen kokemus ja elämismaailma. Yksilön kokemus ainutkertaisuudessaan muodostaa merkityssuhteen laadullisen ytimen. Tutkimuksen on tartuttava yksilön kokemukseen voidakseen tavoittaa sen, millainen ihminen ainutkertaisuudessaan on. Tutkimuskohdetta pyritään lähestymään avoimesti, ilman ennalta määrättyä teoriaa ja ennakko-oletuksia. Näin ollen tutkimuksen pyrkimys on tavoittaa tutkimuksen kohde sellaisenaan kuin se itsessään on tai sellaisena kuin se maailmassa ilmenee. Tutkimuksen viitekehys ja tutkimusongelmat nousevat tutkijan elämänpiiristä, jolloin ne yhdessä tutkijan subjektiivisuuden kanssa tulevat osaksi tutkimusta. Taustalla olevat tutkijan ennakkokäsitykset ja uskomukset on kuitenkin nostettava esiin, jotta ne voidaan joko hyväksyä tai hylätä. Oikeutettuja tutkimuskohteita ovat kaikki kokemukset, eikä ole tarpeen epäillä tutkittavien henkilöiden kuvaamia kokemuksia. (Rouhiainen 2007.)

Fenomenologisen tutkimuksen luotettavuus perustuu Rouhiaisen mukaan tutkijan ja tutkittavien kokemuksen tai tutkimusaineiston välisen dialogin laatuun. Tällöin korostuu myös tutkijan sensitiivisyys ja eettisyys tutkimuksen kohteena olevia henkilöitä kohtaan. Kielen tehtävä on sekä ilmentää että rakentaa tutkimuskohdetta. Kirjoittamisessa pyritään kuvailemaan ja ilmentämään kokemuksia. Tulkinta etenee usein temaattisesti tai kronologisesti, eikä se välttämättä ole itse tavoite, vaan väistämätön seuraus. Tutkimuksen aineistoa tuotetaan esimerkiksi haastattelemalla ja kirjoittamalla eletystä kokemuksesta ja elämästä. Aineiston tuottamisessa, kuvaamisessa ja tulkitsemisessa tutkijan esiymmäryksellä on keskeinen merkitys. (Rouhiainen 2007.)

## *2.4 Tutkimuksen poikkitieteellisyys*

Tutkimukseni on tietyllä tapaa poikkitieteellinen. Se sisältää elementtejä kirjallisuudentutkimuksesta, mutta tulkinnan analyysin pohjalta syntyneitä havaintoja käsittelen kuitenkin kasvatustieteen lähtökohdista käsin. Näin ollen on ollut luontevaa perehtyä myös kirjallisuudentutkimuksen näkemyksiin lukemisesta ja tulkinnasta.

Korhosen (2001) mukaan kirjallisuutta on lähtökohtaisesti mahdotonta lukea puolueettomasti ainoastaan tutkijana, sillä ihmisellä on taipumus tarkastella omaa identiteettiään kirjallisuuden kautta. Hermeneutiikassa kirjallisuuden tulkinta perustuu tekstin ja lukijan väliselle dialogille. Tämä johtaa hermeneuttiseen kehään, jossa lukijan esiymmärrys ohjaa tulkintaa, joka puolestaan lisää ymmärrystä, mikä jälleen johtaa uuteen tulkintaan ja ymmärryksen lisääntymiseen. Kirjallisuudentutkimuksen lähestymistapojen kutsumista metodeiksi voidaan pitää harhaanjohtavana, sillä tutkijan, tutkittavan kirjallisuuden ja teorian välillä vallitseva suhde on jännitteinen ja moniulotteinen. Kyse on ennen kaikkea tekstin, tutkijan ja teoreettisen kontekstin välisestä vuorovaikutuksesta. (Korhonen 2001, 26, 28–29.)

Mikkosen (2001) mukaan moderniin hermeneutiikkaan kuuluu olennaisesti tulkitsijan esiymmärrys, jota voidaan pitää myös välttämättömänä tulkinnan kannalta. Esiymmärryksen eri tekijät kuten lukijan kulttuurista, sukupuoli, ideologinen katsontakanta ja kirjallisuuden lukemista koskevat odotukset vaikuttavat tulkintaan, vaikka pyrkimyksenä ei olisikaan tulkitsijan omien lähtökohtien korostaminen. Ennakkokäsitys ei kuitenkaan ole lukkoon lyöty, sillä teksti voi määrittää uudelleen valittua lähestymistapaa. (Mikkonen 2001, 78, 83.)

Alangon (2001) mukaan kirjallisella teoksella on yhteiskunnallinen tehtävä; sen tulisi esittää lukijalle tiettyä historiallista ja sosiaalista ongelmaa koskeva kysymys. Teos myös ohjaa lukijaa löytämään vastauksen kysymykseen ja parhaimmillaan saattaa lukijan pohtimaan itsestään selvinä pitämiään arvoja ja normeja. (Alanko 2001, 223–224.)

## *2.5 Tutkimusotteen valinta ja perustelut*

Tavoitteenani on tehdä havaintoja ja löytää uusia näkökulmia tutkimastani aiheesta. Tutkimuksen luonteen vuoksi on pelkästään luonnollista, että minulla on jo tutkimuksen alkuvaiheessa olemassa aiheesta oma konstruktio, jota ei ole mielekästä sulkea kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle, sillä tarvitsen sen tukea määritellessäni, mitä havainnoin ja etsin tekstistä. Keinulauta-kirjan tulkintaa ohjaa hermeneuttinen ymmärrys siitä, että ei ole olemassa mitään objektiivista totuutta, vaan että tulkinta syntyy tekstin ja lukijan vuorovaikutuksesta. Pyrkiessäni hahmottamaan kirjallisuuden tulkinnan ja aiemman teorian yhteyttä, käyttämäni analyysimenetelmä on jossain määrin teoriaohjautuva, mutta pääosin aineistolähtöinen.

Tutkimuksen aineiston kerääminen avoimen ryhmähaastattelun periaatteella on tarkoituksenmukaista silloin, kun haluan häivyttää itseni tutkijana sekä omat esioletukseni tutkimuksen suhteen mahdollisimman etäälle, ja antaa tilaa lasten filosofisten pohdintojen äänelle.

Mainitsemallani esioletuksella tarkoitan omaa tulkintaani ja analyysiani Keinulauta-saturomaanista. Esioletukseen kuuluu myös luuloni siitä, että oppilaiden tekemät tulkinnat kirjasta olisivat olleet enemmän samankaltaisia omien tulkintojeni kanssa kuin mitä ne lopulta olivatkaan. Mielestäni se ei kuitenkaan vähennä tutkimuksen luotettavuutta, vaan pikemminkin korostaa sitä, kuinka tulkinnat syntyvät tulkitsijan oman elämänpiirin ja elämäkokemuksen siivittämänä.

Luonnollisestikaan avoin ryhmähaastattelu toteuttamassani mittakaavassa, jossa keskustelutilanteessa oli lähes aina läsnä 21 oppilasta ja tallennusvälineenä yksi videonauhuri ilman lisämikrofoneja, ei ollut paras mahdollinen. Vaikka ryhmällä on mahdollisuus myös rohkaista ryhmän jäseniä puheenvuoroihin, liian suuren ryhmän ongelma on väistämättäkin se, että jotkut tyytyvät enemmän sivusta seuraajan rooliin, eikä kaikkien ääni ja sitä myöten myöskään ajatukset tule kuulluksi.

Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimusote ja analyysitapa tarjoavat minulle tutkijana mahdollisuuden pyrkiä tekemään tulkintoja myös ikään kuin tekstin, litteroitujen keskustelujen, takaa. Siinä minun on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää tiedostaa omat esioletukseni ja pyrkiä tavoittamaan tulkinta, joka ei ole värittänyt sen mukaan, mitä ehkä olen toivonut sen olevan. Tässä kohden kysytään tutkijalta nöyryyttä hyväksyä tutkimustulokset niissä väreissä ja syvyyksissä kuin millaisena ne ilmenevät.

Tutkimuksessani olen ensisijaisesti kiinnostunut ymmärtämään oppilaiden kirjasta tekemiä tulkintoja ja kirjan tapahtumille antamia merkityksiä. Toiveenani on myös pyrkiä ymmärtämään, mitä lasten antamien merkitysten taustalla on, millaisesta elämismaailmasta ja millaisista todellisuuksista merkitykset kumpuavat. Mielestäni olen myös jossain määrin onnistunut näkemään ja ymmärtämään lasten sanoittamia merkityksiä sekä ymmärtämään lasten elämismaailmaa ja sitä, miten he sitä jäsentävät. Tästä kerron myöhemmin lisää luvussa 10, jossa sekä kuvailen että arvioin tutkimuksen empiirisen osuuden toteuttamista.

### 3 LASTENKIRJALLISUUDEN TUTKIMUKSESTA

Huhtalan ja Juntusen (2004) mukaan suomenkielisen lastenkirjallisuuden syntyvaiheet sijoittuvat 1800- ja 1900-luvun taitteeseen, jolloin myös yhteiskuntakehitys ja kulttuurin modernisoituminen saivat tuulta siipiensä alle. Suomessa lasten- ja nuortenkirjallisuudentutkimus on kuitenkin kunnolla lähtenyt liikkeelle vasta 1980- ja 1990-luvuilla. Vuonna 1978 perustettiin Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutti edistämään alan tutkimusta ja tuntemusta. (Huhtala & Juntunen 2004, 62, 114.)

Nikolajevan (1996) mukaan merkittävin ero lastenkirjallisuudentutkimuksen ja yleisen kirjallisuuskritiikin välillä on se, että valtavirtakirjallisuutta tutkitaan suhteessa filosofiaan, ideoiden historiaan ja estetiikkaan, kun taas lastenkirjallisuus on alusta alkaen liitetty kasvatukseen. Lastenkirjallisuuden synty mahdollistui kun 1600-luvun yhteiskunnassa tultiin tietoisiksi siitä, että lapsuus on erityinen ajanjakso ihmisen elämässä ja että lapsilla on omat erityiset tarpeensa. Kirjallisuuden pedagogisten näkökohtien oivaltaminen vaikuttavina kasvatuksen keinoina on kulkenut käsi kädessä lapsuuden keksimisen kanssa. Näin ollen lastenkirjallisuutta on tutkittu myös siltä kannalta, miten se soveltuu lapsille. Tämä pedagoginen näkemys on paikoittain johtanut lastenkirjallisuuden väärinkäyttöön, kun on koottu listoja vain ”sopivista” lastenkirjoista. (Nikolajeva 1996, 5.)

Toisen lähestymistavan mukaan lastenkirjallisuutta on Nikolajevan (1996) mukaan tutkittu suhteessa yhteiskuntaan. Tämän suuntauksen tutkimuksen kohteena on lapsen, kodin ja koulun muodostama kolmiyhteys. Tässä mallissa kirjallisuudella on kuitenkin ainoastaan välineellinen tai ohjeellinen rooli suhteessa todellisuuteen. Yleisellä kirjallisuuskritiikillä on tapana kohdella lastenkirjallisuutta toissijaisena ja vähäpätöisenä. Harvoin huomioidaan sen monipuolisuus ja dynaaminen kehitys menneiden vuosikymmenten aikana. Lastenkirjallisuudesta puhutaan usein omana lajinaan, mitä se ei kuitenkaan ole. ”Tämä on hyvä kirja lapsille” -tyyppinen yleistys kielii kapeakatseisesta suhtautumisesta. Lastenkirjat eivät ole neutraaleja suhteessa ikään, sukupuoleen tai kulttuuriin. (Nikolajeva 1996, 5–6.)

Nikolajevan (1996) mukaan on suuri ero puhuttaessa lastenkirjallisuudesta ja lasten lukemisesta, lukevathan lapset paljon muutakin kuin heille suunnattua kirjallisuutta. Hänen mielestään lastenkirjallisuutta ei voida määritellä yksin sen yleisön mukaan, sillä kirjat saattavat vaihtaa yleisöään historian kuluessa. On myös esimerkkejä kirjoista, jotka on alun perin kirjoitettu aikuisille, mutta joista on tullut osa lasten lukemistoa sekä toisinpäin. Lastenkirjallisuudeksi tulee

määritellä sellainen kirjallisuus, mikä on kirjoitettu, julkaistu ja markkinoitu sekä huomioitu ensisijaisesti lastenkirjallisuutena. Lapsilla tarkoitetaan 0–18-vuotiaita. (Nikolajeva 1996, 7.)

Nikolajeva (1996) ei näe kovinkaan merkitykselliseksi jakaa kirjallisuutta tiukasti lasten- ja valtavirrankirjallisuuteen. Hedelmällisempänä lähestymistapana hän näkee todellisen yleisön pohtimisen. Lastenkirjallisuuden erikoisuus piilee sen kaksoisosoitteen mahdollisuudessa. Ainutlaatuista lastenkirjallisuudessa on se, että sen lähettäjä eli kirjailija sekä vastaanottaja eli lukija kuuluvat kahteen eri ryhmään, lapsiin ja aikuisiin. Koska kaikki aikuiset ovat kerran olleet lapsia, he parhaimmillaan kykenevät säilyttämään lapsen viattoman maailmankuvan. Toisaalta he eivät kuitenkaan voi jättää huomiotta aikuisen ihmisen kokemustaan ja tietoaan. Nikolajevan mukaan kirjailija osoittaa kirjan aina, joko tietoisesti tai tiedostamatta, kahdelle yleisölle: lapsille ja aikuisille. (Nikolajeva 1996, 7–8.)

Valitettava totuus lastenkirjallisuuden tutkimuksessa on Nikolajevan (1996) mukaan se, että loppujen lopuksi tiedetään hyvin vähän siitä, kuinka lapset lukevat ja kuinka paljon he lukemastaan ymmärtävät. On mahdotonta selittää, mitä niin lapsi- kuin aikuislukijan mielessä todella tapahtuu, kun teksti välittyy aivoihin. Voidaan esittää kaksi teoreettista kysymystä ”Mitä teksti tekee minulle?” tai ”Mitä minä teen tekstin kanssa?”. Ensimmäisessä tapauksessa oletetaan, että kuka tahansa lukija pystyy pääsemään perille tekstin merkityksistä. Toisessa tapauksessa merkitys riippuu lukijasta, ja voidakseen hyödyntää näitä merkityksiä lukijalla täytyy olla keinoja käsitellä heränneitä ajatuksiaan ja ymmärrystään. Teksti ei kuitenkaan herätä pohdintoja, mikäli se ei jätä tilaa kysymyksille ja ihmettelylle. Luovat tai kysymyksiä herättävät tekstit kannustavat mielikuvituksellisuuteen ja sallivat lapsen tehdä omia tulkintoja ja päätelmiä. (Nikolajeva 1996, 36–37.)

Omassa tutkimuksessani tekstin tulkinta perustuu lukijakeskeiseen malliin, jossa Nikolajevan (1996) mukaan keskeistä on tekstin ja lukijan välinen suhde. Teorialle ominaista on käsitys siitä, että teksti syntyy vasta, kun lukija tulkitsee sitä oman elämänsä ja kokemuksensa kautta. (Nikolajeva 1996, 9.) Tämä näkemys kirjallisuudesta on ensiarvoisen tärkeä, kun haluan selvittää, voivatko kaunokirjalliset tekstit toimia lapsen sosiaalisuuteen kasvamisen ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen tukena nimenomaan tilanteessa, jossa teksti luo yhteisen keskustelupohjan lapselle ja aikuiselle, ja jossa voidaan tarttua lapsessa herääviin kysymyksiin yhdessä pohtien. Lapsella tarkoitan 0–18-vuotiaita, mutta tulevana luokanopettajana kiinnostukseni on ensisijaisesti alakouluikäisissä lapsissa. Taustalla on koko ajan ymmärrys siitä, että lapsilla ja aikuisilla voidaan yhtä hyvin tarkoittaa oppilaita ja opettajia.



## 4 TIMO PARVELAN KIRJA KEINULAUTA

### 4.1 Juonen kuvaus kirjasta *Keinulauta*

Pii on pieni ja yksinäinen karhunpentu, joka odottaa päivästä toiseen keinukaveria keinulaudan toiseen päähän. Hän kirjoittaa muistikirjaansa: ”Keinuminen ei onnistu, jos toisessa päässä ei istu kukaan.” Tähän kiteytyy Piin ongelma – mistä saada keinukaveri? Taivaalle osoittavan keinulaudan toinen pää on Piin mielestä kuin imuri, joka imee yksinäisyyden tomua. Piin ponnisteluista huolimatta keinulaudan toinen pää pysyy tyhjänä.

Pian Piitä alkaa pelottaa, että joku tosiaan tulisi keinumaan hänen kanssaan, sillä eihän hän tiedä, mitä keinuttaessa puhutaan tai miten pyydetään lisää vauhtia. Pii pohtii myös, mitä tehdään, jos jompikumpi onkin liian kevyt tai painava, entäpä jos keinukaveri lähtisi pois kesken kaiken. Pii säikähtää ajatuksiaan ja kirjoittaa jälleen muistikirjaansa: ”Odottaminen on pelottavaa, koska ei tiedä mitä on odotettavissa.”

Piin murehtiessa suuri kuusi kaatuu keinulaudan toiseen päähän, jolloin Pii lentää avaruuteen ja tarttuu tassuillaan kuunsirppiin. Pii kertoo huolestaan kuulle, joka hämmästelee Piin keinukaverin puutetta. ”Ehkä kaikki pelkäävät minua, kun minä olen karhu. Karhut ovat ihmisten mielestä tavattoman pelottavia”, Pii arvelee. Pii pyytää kuuta keinukaveriksi, mutta kuu kertoo, että hän keinuu jo auringon kanssa. ”Kun se nousee, minä lasken. Jos minä nyt lähden, aurinko jää yksin eikä se nouse lainkaan”, kuu selittää. Pii tuntee pienen kateudenpiston, mutta ymmärtää tilanteen. Hän kirjoittaa muistikirjaansa: ”Keinuminen on helppoa, jos voi luottaa toiseen niin kuin kuu luottaa aurinkoon.”

Pii liukuu kuunsilta alas maapallolle, mutta molskahtaa veteen, josta kiukkuinen honkkeli poimii hänet. Honkkeli päivittelee toiselle honkkelille, että juuri kun on saatu siivottua, niin taivaalta putoaa karvainen kala. ”Minä olen pieni, mutta hyvin pelottava karhu joka etsii keinukaveria”, Pii selvittää, mutta honkkelit eivät kuuntele. Ne ovat riitaantuneet keskenään ja syyttelevät toisiaan. Toinen honkkeleista laskee Piin puunrungolle ja laskee hänet virran mukana matkaan. Pii kirjoittaa muistikirjaansa: ”Keinumisesta ei tule yhtään mitään, jos ei kuuntele toista”.

Pii saapuu saarelle, jossa hän tapaa ystävällisen linnunhahmoisen kalakin, joka ihailien katselee taivaalla liitäviä lokkeja. Kalakki ei itse osaa lentää, sillä siivet ovat liian pienet. Kalakki kertoo, että sen sijaan hän on opetellut uimaan. Pii pyytää kalakkiä keinukaveriksi, mutta kalakki kertoo, että hän ei pidä keinumisesta, sillä hänen vatsansa menee sekaisin siitä. Pii ymmärtää ja

kirjoittaa jälleen muistikirjaansa: ”Kaikki ystävät eivät pidä keinumisesta.” Kalakki saattaa Piin mantereen rannalle ja he hyvästelevät toisensa.

Pii päättää jäädä yöksi rannalle ja tekee nuotion. Pii kuulee ääniä ja häntä alkaa hieman pelottaa. Äänen lähestyessä Pii pomppaa karjuen pystyyn. Nuotion toisella puolen seisoo toinen, suunnilleen samankokoinen karhu. Säikähtäneinä karhut karjuvat toisilleen, kunnes ovat aivan uupuneita. Karhut riitelevät siitä, kumpi säikähti ensin, kunnes toinen kertoo, että olisi karjunut joka tapauksessa, koska rannalle ei saa sytyttää nuotiota. Hän on itse määrännyt niin. Pii hämmentyy, hän ei tiennyt, että ranta voisi olla jonkun oma. Ensin Piitä nolottaa, mutta hän on sitä mieltä, että määräys on typerä ja määräyksen antaja vielä typerämpi. Toinen karhu yrittää hieroa sovintoa: ”Jos sinä pyydät minulta anteeksi, minä ehkä annan sinun jäädä polttamaan nuotiotasi.” Piitä tämä ei tyydytä. Hän ei ikinä pyytäisi anteeksi sellaiselta, joka laatii typeriä sääntöjä. Pii lähtee kiukkuisena kävelemään metsään ja kirjoittaa muistikirjaansa: ”Keinuminen on mahdotonta, jos toinen on ihan tyhmä.”

Seuraavana aamuna Pii käy sisäistä kamppailua. Toisaalta häntä harmittaa, ettei pyytänyt anteeksi toiselta karhulta, mutta toisaalta Piin mielestä toinenkin olisi voinut myöntyä ensin ja antaa Piin jäädä nuotiolle. Pii jatkaa matkaansa metsään, tosin hänellä on sellainen tunne, että joku seuraa häntä.

Pii tekee tutkimusmatkan suuren puun latvaan ja löytää sieltä kauniin keltaisen ilmapallon. Yhtäkkiä Pii huomaa viereisessä puussa haitaran, joka ihailee ilmapalloa ja kysyy, voisiko Pii irrottaa sen hänelle. Pii aprikoi, sillä hän näki kovasti vaivaa kiivetessään sen luo. Pii ehdottaa vaihtokauppaa: jos hän antaa pallon haitaralle, niin haitara puolestaan voisi kantaa Piin selässään pois puusta. Haitara epäröi, sillä Pii on liian painava hänelle. Pii huomaa kyyneleen haitaran poskella ja päättää joka tapauksessa antaa ilmapallon haitaralle. Haitara ilostuu ja Piikin tulee hyvälle tuulelle ja kirjoittaa muistikirjaansa: ”Joskus voi tulla iloiseksi siitäkin, että antaa toisen keinua.” Hetken Pii istuu yksinään puunlatvassa, mutta pian haitara saapuu paikalle, sillä hän on tullut ajatelleeksi, että pallon avulla hän nyt hyvinkin jaksaisi kantaa Piin pois puusta. Haitaran selässä Pii saapuu uuteen paikkaan.

Pii näkee unnilauman leikkivän niityllä ja haluaisi mennä mukaan, mutta ei uskalla. Unnit varmaankin pelästyisivät karhua, Pii pohtii. Silloin hän näkee pienen unnin kyhjäyttävän yksin kiven takana. Unni kertoo, että hän on jo monena päivänä ollut piilossa. Muut unnit käskivät hänen piiloutua ja lupasivat etsiä. Pii ymmärtää, että yksikään unni ei etsi pientä unnia. Pii tulee vihaiseksi toisten unniin huiputuksesta. Hänen tekee mieli säikäyttää ne, mutta säikähtääkin ajatusta: ”Entä, jos ne eivät edes huomaisi karjuvaa pientä karhua?” Pii jatkaa matkaansa ja kirjoittaa muistikirjaansa: ”Pienimmänkin kanssa pitää keinua.”

Pii ajattelee kaikkia ikäviä asioita, ja harmi velloo hänen sisällään. Pii kaipaa takaisin kotiinsa. Taivaskin menee pilveen ja kaataa lastinsa Piin niskaan. Pii itkee lohduttomia kyöneleitä. Onhan hän vain väsynyt ja eksynyt pentu. Pii kirjoittaa muistikirjaansa: ”Minä en keinu koskaan.” Kuten jokainen sade, myös tämä loppuu aikanaan, ja Pii jatkaa matkaansa. Auringonpaisteessa hänen kostea turkkinsa alkaa höyrytä, ja Piitä alkaa hymyilyttää: ”Joku voisi luulla, että minä suorastaan kiehun, mutta minä sanoisin ehei, kunhan päästelen ylimääräisiä höyryjä pihalle”. Hän miettii kaikkea tapahtunutta, ikäviä ja iloisia asioita. ”Kaikki meni Piin mielessä ylös ja alas. Oli ikäviä asioita ja oli mukavia asioita. – – Se pohti, olisiko keinuminenkin samanlaista. Ihanaa ja kamalaa. – – Olisi ihanaa löytää joku joka haluaisi keinua sen kanssa. Olisi kamalaa, kun se joku sitten lähtisi pois.”

Yhtäkkiä Pii havaitsee, että joku seuraa häntä ja pinkaisee juoksuun. Pelloissaan Pii pakenee niin kovaa vauhtia kuin vain tassuistaan pääsee. Lopulta Pii kompastuu ja on valmis luovuttamaan. Silloin hän kuulee avunhuudon. Sama karhu, jonka Pii tapasi rannalla, on tupahtanut kuoppaan. Pii haluaa tietää, miksi toinen on seurannut häntä. Toinen karhu taas haluaa tietää, mitä Pii on kirjoittanut hänestä kirjaansa. Pii suuttuu, sillä hän oli toivonut, että toinen olisi halunnut tehdä sovinnon. Pii on jo lähdössä pois, mutta palaa takaisin ja kertoo: ”Minä kirjoitin, että sinä olet tyhmä.” Toinen karhu hämmentyy, ja Piistä tuntuu samalla kurjalta ja onnelliselta. Pii ojentaa tassunsa auttaakseen toisen pois kuopasta, mutta tupahtaa itsekin kuoppaan. Kiukkuisina karhut istuvat vastakkaisilla puolilla kuopan seiniä ja käyvät dialogia: ”Tyhmä!” ”Tyhmä!” ”Tyhmä!” ”Tyhmä!” Pii kirjoittaa muistikirjaansa: ”Minä en kuvitellut, että se olisi tällaista.” Toinen karhu on utelias Piin kirjan suhteen. Hän toivoo, että siellä lukisi hänen nimensä. Piin uteliaisuus herää. Miten on mahdollista, että toinen karhu ei tiedä omaa nimeään? Piille selviää miksi toinen oli seurannut häntä.

Paikalle saapuu kaksi karhunpyydystäjä, jotka noukkivat karhunpennut ja laittavat ne häkkiin. ”Häkissä oli kaksi kiveä, suuri ja pieni. Siellä oli myös kaksi karhua. Karhut olivat suunnilleen samankokoisia. Keskellä häkkiä oli keinulauta. Sen toisessa päässä lepäsi kaatunut puu, toinen osoitti ylös avaruuteen kuin tykki.” Pii esittelee toiselle karhulle kotiaan ja kertoo, ettei ole koskaan keinunut, vaikka hänellä on keinulauta, sillä hänellä ei ole ollut ketään kenen kanssa keinua. Toinen karhu ei tiedä mikä on keinulauta, ja niin Pii lukee muistikirjaansa toiselle. Pii kuitenkin yliviivaa kohdan, jossa luki, että toinen on ihan tyhmä. Kahden viimeisen lauseen kohdalla Pii epäröi, mutta lukee ne kuitenkin. ”Miksi sinä noin kirjoitit?” toinen kysyy. ”Koska silloin minusta tuntui siltä”, Pii vastaa. Toinen karhu ymmärtää Piin ajatuksia. Samalla tavoin toinen karhu oli toivonut niin kovasti kaveria rannalleen, että lopulta pelkäsi sen tapahtuvan. ”On

helpompi pelätä kuin toivoa.” Karhut ovat päässeet yhteisymmärrykseen ja Pii paljastaa vielä viimeisimmän kirjoituksen muistikirjastaan: ”Minun ystäväni nimi on Argon.”

Yhdessä karhunpennut kampeavat kuusen keinulaudan päältä ja keinuvat onnellisina koko päivän ja yön. Aamun valjetessa ystävyksille tulee kuuma, ja heidän tekee mieli mennä uimaan. Hetken epäröityään Pii ja Argon riisuvat turkkiinsa ja juoksevat ulos toisten lasten joukkoon. (Parvela 2006.)

## 4.2 *Analyysi kirjasta Keinulauta*

Seikkailunsa aikana Pii painiskelee niin aikuisille kuin lapsille tuttujen tuntemusten kanssa. Taustalla on halu löytää keinukaveri, ystävä. Ystävän löytäminen ja ystävyuden luominen ei kuitenkaan tapahdu itsestään. Ystävyys edellyttää kummaltakin osapuolelta tiettyjä sosiaalisia taitoja, joita Pii harjoittelee matkallaan kohdatessaan mitä erilaisimpia otuksia. Jokainen kohtaaminen opettaa hänelle jotakin niistä arvokkaista ystävyuden rakennusaineista, joiden palaset Pii lopuksi kokoaa yhteen yhdessä Argonin kanssa.

Piin tuntema yksinäisyyden tunne on monelle tuttu. Ystävänpuute on mielestäni täysin luonnollinen asia kaiken ikäisille ja kokoisille. Vaikka Pii kiihkeästi kaipaakin ystävää, hän kokee myös epävarmuutta siitä, kuinka ystävän kanssa toimitaan. Hylätyksi ja torjutuksi tulemisen pelko, mikä sekin on varsin inhimillinen, saa Piin kääriytymään tiukemmin turkkiinsa. On helpompaa pelätä, sillä silloin pettymys ei ole niin suuri kuin silloin, kun toivoo jotakin oikein kovasti. Tämäkin on varsin tavallinen tapa käsitellä omia epävarmuuden tunteita. Siihen liittyy halua suojella itseä elämän kolhuilta. Uskon, että siihen myös kätkeytyy Piin halu esiintyä karhuna, jota kaikki pelkäävät. Salaa karvaturkkiinsa alla Pii kuitenkin toivoo, että joku näkisi hänen pienen pojan sisimpäänsä, uhmakkaan karhuntuturkin alle, jonka taakse hän yrittää piiloutua.

Tapaaminen kuun kanssa opettaa Piille sen, että ystävyys perustuu molemminpuoliseen luottamukseen. Keinuminen, yhdessä toimiminen, on mahdollista ainoastaan, jos kumpikin osapuoli voi luottaa toiseen. Se, että Pii ohikiitävästä kateudenhetkestään huolimatta ymmärtää kuun keinuvan jo auringon kanssa, on osoitus siitä, että hän osaa käsitellä kateuden tunnetta ja nähdä asian myös toisten näkökulmasta.

Riitelevät honkkelit, niiden eripuraisuus ja itsekeskeisyys opettaa Piille, että heidän tapansa kommunikoida ei kuulu ystävyuden rakennusaineisiin. Honkkelit eivät ainoastaan jätä Piitä huomiotta, vaan ovat kykenemättömiä kuuntelemaan ja ymmärtämään toisiaan. Kummallekin on tärkeää vain oma mukavuus. Ystävyys ja yhteistyö vaativat puheenvuoron antamista toiselle sekä

toisen kuuntelemista. Vasta kun kumpikin on tullut kuulluksi, voidaan asioista keskustella ja pyrkiä yhteiseen ratkaisuun, johon molemmat osapuolet ovat tyytyväisiä.

Kalakin kohtaaminen opettaa Piille mielestäni erilaisuuden kohtaamista ja hyväksymistä sekä sen, että jokaisella on oma erityinen vahvuusalueensa. Joskus sen löytäminen vaatii tosin harjoittelua ja halua kehittyä ja oppia uutta. Kalakki ihailee lokkeja, mutta ei ole surullinen vaikka ei itse osaakaan lentää, sillä hän on opetellut uimaan. Kalakki ei myöskään pidä keinumisesta, sillä hänen vatsansa menee siitä sekaisin. Piin kyky ymmärtää ja hyväksyä toisen erilaisuus on yksi olennainen ystävyuden rakennusaine. Kun tarkasti katsoo, niin huomaa, että jokainen on erilainen. Kaikki eivät pidä samoista asioista, mutta se ei estä keksimästä puuhaa, josta molemmat pitävät. Kun oppii ymmärtämään, että jokainen on arvokas omana itsenään, voi erilaisuuden kokea rikkautena ja voimavarana. Kaksi on aina enemmän kuin yksi.

Toisen, hänenlaisensa karhupennun kohtaaminen hämmentää Piitä. Koska toinen karhu on Piin tapaan kääriytynyt pelottavaan karhuntuturkkiin odottaessaan leikkikaveria, on hänkin alkanut pelätä, että joku tosiaan tulisi hänen rannalleen ja sytyttäisi nuotion. Niinpä hän on tehnyt säännön, joka kieltää nuotion sytyttämisen. Riitaantuminen toisen karhun kanssa synnyttää Piissä ensimmäistä kertaa hänen seikkailunsa aikana voimakkaita negatiivisia tunteita. Pii ei vastaa karhun sovinnoneleeseen ja on sitä mieltä, että syy on toisen, koska tämä on ihan tyhmä. Ja tyhmän kanssa ei kukaan halua keinua.

Myöhemmin Pii tuntee pienen omantunnonpistoksen, joka kuiskuttelee hänen korvaansa, että ehkä anteeksipyyttämisessä ja sovinnon tekemisessä olisi ollut omat hyvätkin puolensa. Harmitus kuitenkin saa yliotteen, sillä olisihan toinenkin karhu voinut taipua ensin sovintoon ilman mitään ehtoja. Ystävyys ei ole kaupantekoa, se on sopimista ja jakamista.

Tapaaminen haitaran kanssa opettaa Piille mielestäni yhden arvokkaimman ja kauneimman asian; autuaampaa on antaa kuin ottaa. Oman edun tavoittelu ei aina takaa onnea. Antamalla toiselle omastaan tekee sekä saajan että antajan kaksin verroin onnellisemmaksi. Jos haluaa olla todella onnellinen ja solmia hyviä ystävyyssuhteita, pitää olla valmis toisinaan luopumaan itselle tärkeistä asioista. Rakkaus välittää enemmän toisista kuin itsestä.

Unnien kohtaaminen herättää Piissä ensin halun päästä leikkimään usean toverin kanssa, mutta Pii pelkää, että muut pelkäisivät häntä, tai vielä pahempaa – eivät edes huomaisi Piitä. Kun hän ymmärtää, että toiset unnit syrjivät pientä unnia, eivätkä edes halua sitä mukaan leikkiin, nousee Piissä oikeudentaju. Yhden jättäminen ryhmän ulkopuolelle ei ole oikein. Pienimmäkin kanssa pitää leikkiä. Ystävyys ei ole sitä, että jätetään toinen yksin.

Kun ikävät asiat vyöryvät Piin mieleen kuin synkkä sadepilvi, on hän valmis luovuttamaan. Toisinaan, kun aurinko on vetäytynyt pilveen ja olo on kurja ja hylätty, tuntuu siltä, että on

helpompaa luovuttaa kuin ponnistella eteenpäin. Tämäkin on hyvin inhimillinen negatiivinen tunne, jonka käsittelyyn olisi hyvä saada eväitä, jotta tunteet eivät saisi ylivaltaa. Luovuttaminen ei kenties ole se rakentavin keino ratkoa ongelmia ja pyrkiä eteenpäin.

Kuten Piinkin kohdalla, synkkyys loppuu aikanaan. Negatiiviset tunteet on hyvä käsitellä ja tarpeen vaatiessa päästää hieman höyryjä pihalle. Tarkoitus on kuitenkin löytää sellaisia purkautumiskeinoja, jotka voivat olla rakennukseksi itselle ja jotka eivät vahingoita itseä tai muita. Pii käsittelee asioita mielessään ja ymmärtää, että tunteilla on toisinaan tapana mennä ylös ja alas. Elämässä tulee väistämättä vastaan niin ikäviä kuin mukavia asioita. Kenties molempia tarvitaan. Tuntuisiko onni aina samalta jos välillä ei olisi epäonnea?

Kun Pii jälleen kohtaa toisen karhun, hänessä herää toivo, että toinen olisi tehnyt kaikkensa päästäkseen pyytämään anteeksi. Kun toinen onkin kiinnostunut vain muistikirjasta, on Piin pettymys suuri. Kun Pii saa sanottua ääneen mieltänsä painaneen asian, että toinen on tyhmä, hän tuntee samaan aikaan sekä huojennusta että katumusta. Joskus asioiden sanominen ääneen voi helpottaa oloa ja puhdistaa ilmaa. Mököttäminen ei ole tie ratkaisuun, sen sijaan avoin vuorovaikutus ja kommunikointi ovat väylä ongelmien purkamiseen. Ystävyyteen kuuluu myös epäsopea ja sovinnon tekemistä. Pii ei ollut tullut ajatelleeksi sitä, että ystävyyteen kuuluu yhtä lailla ikäviäkin hetkiä niin kuin elämään yleensä. Niistä on kuitenkin mahdollisuus selviytyä ja päästä yli, jos on valmis keskustelemaan avoimesti toisen kanssa. Syyttävä asenne ei kuitenkaan ole avain rakentavaan keskusteluun. Sen sijaan vastavuoroinen tuntemusten jakaminen ja kuunteleminen mahdollistavat toisen näkökulman tarkastelemisen ja näkökulmien peilaamisen. Vasta reflektoinnin kautta on mahdollista ymmärtää toista ja päästä sopuun.

Yhteisvoimin voidaan siirtää suuriakin esteitä, vaikkapa kaatunut kuusi. Myös Pii ja hänen uusi ystävänsä Argon onnistuvat siinä – yhdessä. Kirjan lopussa Pii ja Argon ymmärtävät, että on mukavampaa olla oma itsensä, kuin kätkeytyneenä naamion taakse. Niin he yksissä tuumin riisuvat turkkinsa ja rientävät toisten lasten luo yhteiseen leikkiin.

## 5 SOSIAALISUUTEEN KASVAMINEN

### 5.1 Miksi sosiaalisten taitojen kehittymistä tulisi tukea?

Ylösen (2002) mukaan lapsi tarvitsee tukea kasvamiseensa, ei ainoastaan oppiakseen yhteiskunnassa vallitsevia tapoja, arvoja ja normeja, vaan myös hyväksyäkseen itsensä ja toiset. Hän viittaa tutkija Marjatta Kallialaan, joka kuvailee vallitsevaa kasvatuskulttuuria epäröiväksi kasvatuskulttuuriksi. Siinä ei ole selkeitä toimintamalleja, ja lapselta odotetaan hyvin varhain oikeanlaista toimintaa, johon hän ei kuitenkaan ole saanut ohjausta. Syyllisyys siirretään lapselle. Ylösen mukaan sosiaalisesti ihmiseksi kasvaminen edellyttää opetusta ja ohjausta, jota nykyään tarjotaan liian vähän. (Ylönen 2002, 12.)

Kauppila (2005) esittää, että vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot liittyvät olennaisesti ihmisen sosiaalistumiseen, ja siksi jokaisella tulisi olla oikeus ja mahdollisuus taitojensa kehittämiseen. Yhteiskunnassamme päiväkodit ja peruskoulut ovat merkittäviä sosiaalisten taitojen harjoittelun paikkoja. Sosiaalisen vuorovaikutuksen käsitteeseen liittyy useita toisiaan sivuavia ja osittain päällekkäisiä ylä- ja alakäsitteitä. (Kauppila 2005, 11, 13, 19.) Omassa tutkimuksessani tarkoitan sosiaalisella vuorovaikutuksella ihmisten välistä toimintaa, jossa oleellisia ovat niin sosiaaliset suhteet kuin taidotkin, ja käsittelen niitä kokonaisvaltaisena käsitteenä.

Kauppila (2005) näkee ystävyuden merkittävänä vuorovaikutuksen osana. Vaikka lapsen käsitys ystävyydestä kypsyy ja saa uusia muotoja lapsen kasvaessa, ystäväsuhteet ovat silti tärkeitä lapsen elämässä. Ystävyys luo tilanteen, jossa lapset voivat harjoitella toimiviksi havaittuja sosiaalisia taitoja kuten vertaishyväksymistä, tasa-arvoisuutta, molemminpuolisuutta, saamista ja jakamista. Ystävyys muodostuu keskinäisestä hyväksymisestä. Lapsen kykyä ystävyystä vertaisten kanssa pidetään eräänlaisena lapsen sosiaalisen kompetenssin osoituksena, sillä ystävyuden luominen ja ylläpitäminen vaatii haasteellisiakin sosiaalisia taitoja. Kauppila esittelee Damonin mallin ystävyuden kehityksen tasoista. Ensimmäisellä tasolla ”Ystävyys leikkitoiverina (5–7 v.)” ystävyys on muodoltaan konkreettista yhdessä tekemistä. Toisella tasolla ”Ystävyys keskinäisenä luottamuksena ja apuna (8–10 v.)” keskeiseksi tulee yhteinen jakaminen ja luottamus. Tärkeää on yhteistyö ja eriävien käsitysten heijasteleminen ja salliminen. Kolmannella tasolla ”Ystävyys läheisyytenä ja keskinäisenä ymmärtämisenä (11–15 v.)” ystävyudessa arvostetaan ensisijaisesti molemminpuolista sisimpien ajatusten ymmärtämistä ja hyväksymistä. (Kauppila 2005, 139–141.)

Aho ja Laine (2002) huomioivat, että kouluyhteisöstä muodostuu siellä vietetyn ajan perusteella merkittävä ystävyys- ja toverisuhteiden solmimisen paikka. Tässä kohden Aho ja Laine

tähdentävät, että opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa kouluyhteisön ja siinä käytävän sosiaalisen kanssakäymisen muodostumiseen. Hän voi säädellä ilmapiiriä ja tukea oppilaiden kykyä ottaa muita huomioon ja huolehtia, että kukaan ei jäisi yksin. Vaikka ystävyys- ja toverisuhteet ovat oppilaiden omaa intiimiä aluetta, johon opettajan ei toivota eikä odoteta puuttuvan, on hänellä mahdollisuuksia kehittää oppilaiden taitoja sosiaalisessa käyttäytymisessä sekä ystävyys- ja toverisuhteiden solmimisessa. (Aho & Laine 2002, 180.)

## *5.2 Sosiaalisen vuorovaikutuksen perusedellytyksiä*

Aho ja Laine (2002) korostavat ihmiskäsitystä, jossa ihminen on ainutlaatuinen yksilö, jonka ymmärtäminen edellyttää hänen subjektiivisten kokemustensa tuntemista. Tähän fenomenaliseen eli todellisuutta koskevaan kenttään kuuluvat yksilön kokemukset, havainnot ja tulkinnat tapahtumista ja muista ihmisistä. Tämä yksilön ja hänen kokemusmaailmansa ainutlaatuisuus tulee esille yhteydessä, interaktiossa, muiden ihmisten kanssa. Toisaalta sosiaalinen vuorovaikutus myös muovaa yksilön todellisuutta, kun hän tulee tietoiseksi olemassaolostaan, menneisyydestään ja tulevaisuudestaan sekä siitä, miten hän voi toiminnallaan tarkoituksenmukaisesti, intentionaalisesti, vuorovaikutussuhteissaan sekä toimia omien arvojensa ja päämääriensä kautta että myös luoda ja tarkentaa näitä arvoja ja päämääriä. Lapsen maailmankuva on ymmärrettävästi vielä puutteellinen sen heijastaessa lapsen vielä verrattain lyhyttä ja suppeaa elämänhistoriaa. Mitä realistisempi kuva lapsella on sekä maailmasta että itsestään toimijana häntä ympäröivässä maailmassa, sitä paremmat edellytykset hänellä on tulla toimeen ympärillään olevien ihmisten kanssa ja elämässä ylipäättään. Aho ja Laine näkevät kasvattajan yhtenä tehtävänä kasvatettavan persoonallisen kasvun ohjaamisen ja auttamisen. Tämä tehtävä sisältää suuren vastuun, sillä se koskettaa kasvatettavan, tässä tutkimuksen viitekehyksessä lapsen, minää, minäkäsitystä ja itsetuntoa. (Aho & Laine 2002, 8–9.)

Ahon ja Laineen (2002) mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen perusedellytyksiin kuuluu ymmärrys siitä, että ihminen havainnoi muita ihmisiä ja muodostaa näiden sosiaalisten havaintojensa ja niihin liittyvien tulkintojensa pohjalta henkilökäsityksiä heistä. Sosiaalista tietoa muodostettaessa lähtökohtana on aina ihmisen valmiina olevan tiedot, käsitykset ja asenteet suhteessa itseän ja muihin ihmisiin. Yksilöllä on aina tarve tavoitella psyykkistä tasapainoa, ja siksi hän haluaa erityisesti tietää syitä negatiivisille ja häntä itseään koskettaville tapahtumille. Se, miten yksilö pyrkii selittämään näitä tapahtumia syy-seuraussuhteiden kautta, on paljolti riippuvainen henkilön itsetunnosta. Vahvan itsetunnon on havaittu liittyvän myönteisiin selityksiin ja heikon itsetunnon puolestaan negatiivisiin selitystapoihin. Ensimmäinen tapa ruokkii aktiivista toimintaa ja



yritteliäisyyttä, kun taas jälkimmäinen tapa saa aikaan passiivisuutta ja voi alkaa toimia itseään toteuttavana ennusteena. Vuorovaikutustilanteiden onnistuminen puolestaan on paljolti riippuvainen yksilön moraalikäsitteistä, sillä moraalikehityksellä tarkoitetaan eräänlaista oikeudenmukaisuustajua, oikean ja väärän erottamista. Vaikka yksilön moraalinen kehitystaso ei aina ilmennykään hänen todellisessa käyttäytymisessään, on se silti perustana hänen vuorovaikutussuhteissaan. Kasvattajalla on mahdollisuus tietoisella toiminnallaan vaikuttaa lapsen moraalikäsitteiden muovautumiseen. Oleellista tässä tehtävssä on kasvattajan ymmärrys siitä, miten eri-ikäiset lapset ymmärtävät asioita kuten säännöt, rangaistukset, valehtelu, oikeudenmukaisuus ja motiivit. Lapsen kyky asettua toisen asemaan, empaattisuus ja sosiaalinen perspektiivi näkyvät lasten käyttäytymisessä ja auttavat siten kasvattajaa valitsemaan omat menetelmänsä kasvatuksen toteuttamiseen ja vuorovaikutustilanteiden luomiseen. (Aho & Laine 2002, 11–12.)

Suotuisten sosiaalisten taitojen kehittyminen edellyttää ja toisaalta myös edesauttaa yksilön minäkäsityksen kehittymistä. Ahon ja Laineen (2002) mukaan tässä prosessissa keskeistä on se, miten lapsi kuvittelee muiden hänelle tärkeiden ihmisten näkevän hänet ja ajattelevan hänestä. Vuorovaikutustapahtumassa opitaan aina ensin millaisia olemme, minkälaisia meidän tulisi olla ja lopulta se, miten meidän tulisi toimia tullaksemme siksi, mitä meidän odotetaan olevan. Herkintä yksilön minäkäsityksen ja itsetunnon kehitysaikaa ovat juurikin ikävuodet 6–13, eli aika jonka suomalainen lapsi viettää peruskoulun alaluokilla. Tällöin lapsi enenevässä määrin irtaantuu kodista ja saa runsaasti uusia sosiaalisia kokemuksia ja myös uusia sosiaalisen kanssakäymisen malleja ja vertailukohteita. Tässä kohden myös lapsen havainto-, arviointi- ja päättelykyvyt ovat kehittyneet riittävästi, jotta niistä on apua uusien sosiaalisten tilanteiden tulkitsemisessä. Ahon ja Laineen mukaan noin 9-vuotias on jo kykenevä melko tarkkoihin itsearviointeihin. Tämän ikäinen asettaa itselleen korkeita tavoitteita ja kaipaa hyväksyntää. Ikäkaudelle on tyypillistä hyvä aloitteenkykyisyys. Yhdeksänvuotiaalla on halu itsenäistyä ja pitää itseään vanhempana kuin mitä on, siksi hänellä onkin taipumus yliarvioida kykyjä ja vähätellä vaarojen merkityksiä. Tästä saattaa seurata sekä ristiriitoja aikuisten ja lasten välillä että epäonnistumisia ja pettymyksiä. Fyysinen kehittyneisyys on ikäkaudelle tärkeää ja vaikuttaa merkittävästi itsetuntoon. Minäkuvaa myös tarkistetaan suhteessa vertaisryhmään. Kolmasluokkalaisilla on voimakas tarve miellyttää aikuisia ja he ovat sitä kautta myös herkkiä kritiikille. Itsetunnon on kuitenkin katsottu pysyvän tämän ikäisellä melko stabiilina. Minäkuvassa sosiaalinen alue on vahvin, suoritusminän ollessa heikoin. (Aho & Laine 2002, 24–25, 27.)

Aho ja Laine (2002) tähdentävät, että opettajalla on suuret mahdollisuudet sekä tietoisesti että tiedostamatta vaikuttaa lapsen itsetuntoon rakentamalla ja ohjailemalla heidän sosiaalisia suhteitaan. Oppilailta on taipumus uskoa siihen kuvaan, mikä kustakin lapsesta välittyy opettajan toiminnan ja

palautteen kautta. Kouluissa opettajat vaikuttavat merkittävästi myös lasten ryhmäytymiseen ja osallistumismahdollisuuksiin erilaisissa tilanteissa. Ryhmässä toimiminen tarjoaa mahdollisuuksia oppia ja harjoitella useita erilaisia sosiaalisia taitoja kuten muiden huomioon ottaminen, joustavuus, toisten arvostaminen, auttaminen ja tukeminen. Nämä kaikki toiminnot vaikuttavat lapsen itsetuntoon ja on havaittu, että itsetunoltaan vahva kykenee vuorovaikutustilanteissa myös antamaan itsestään enemmän, koska energiaa ei kulu oman minän pönkittämiseen. Kun päämääränä on tukea oppilaan sosiaalisten taitojen kehittymistä, on oleellista ymmärtää, että vahva itsetunto, positiivinen minäkäsitys ja hyvä itsetuntemus kasvattavat lapsen sosiaalista herkkyyttä, johon kuuluu toisten kuunteleminen sekä rohkeus ja taitavuus osallistua sosiaalisissa tilanteissa. (Aho & Laine 2002, 42.)

Ahon ja Laineen (2002) mukaan ihmisen tarpeeseen tulkita ja ymmärtää ympäristön tapahtumia sekä sosiaalisia vuorovaikutustilanteita liittyy oleellisesti taipumus etsiä kausaalisia syyselityksiä ja muodostaa sitä kautta tietynlaisia attribuutioita. Sosiaalinen attribuutio merkitsee prosessia, jossa yksilö pyrkii kausaalisesti ymmärtämään ja selittämään sekä itsensä että muiden sosiaalista käyttäytymistä ja sitä kautta myös jäsentämään sosiaalisia tapahtumia. Aho viittaa Weineriin, jonka mukaan attribuutioteorian perusajatuksena on se, että yksilön onnistumis- ja epäonnistumistilanteet käynnistävät syiden pohdinnan. Weiner on jaotellut kolme attribuution ulottuvuutta; syyn sijainti: sisäinen – ulkoinen, syyn pysyvyys: pysyvä – tilapäinen, syyn kontrolloitavuus: kontrolloitava – kontrolloimaton tai tekijän vastuullisuus: vastuullinen – ei-vastuullinen. On kuitenkin huomioitava, että attribuutioteoriat ovat keskittyneet verbaalisen kommunikoinnin mahdollistaviin syyselityksiin. Käytännön vuorovaikutuksessa on otettava huomioon, että ilmaisuihin kätkeytyy lähes poikkeuksetta sivumerkityksiä ja kaksoisvistintää, nonverbaalista kommunikointia unohtamatta. Näin ollen ulkopuolisen arvioitsijan on mahdotonta havaita kaikkea ja rakentaa ehjää ja aukotonta kuvaa tapahtumista. (Aho & Laine 2002, 86–88.)

Aho ja Laine (2002) tunnustavat, että aikuisen tehtävä ja rooli moraalikasvattajana ei ole helppo. Tutkimustulokset kuitenkin puoltavat sitä, että aikuisella on mahdollisuuksia edistää, tukea ja ohjata lasten moraalikehitystä ja -käyttäytymistä. Aho esittelee muutamia toimenpiteitä, joita kasvattaja voi käyttää tavoitteiden saavuttamiseen. Ensimmäisenä hän mainitsee keskustelun. Lasten kanssa on mahdollista keskustella erilaisista moraaliongelmista, kunhan keskustelutilanteen ilmapiiri on psykologisesti avoin ja turvallinen. Keskustelu on hedelmällisintä silloin, kun ryhmä on jokseenkin heterogeeninen ja kasvattaja on valmis luopumaan auktoriteettiasemastaan. Tällöin kasvattajan tehtävä on ensisijaisesti kuunnella lapsia ja ohjata tilannetta pidättäytyen kuitenkin arvostelusta, omien mielipiteiden voimakkaasta esilletuomisesta ja lasten näkemysten vähättelystä. Pienryhmät auttavat lapsia tuntemaan olonsa turvalliseksi ja se myös rohkaisee useampia kertomaan

ajatuksistaan. Lopuksi ajatuksia voitaisiin koota yhdessä koko luokan kanssa. (Aho & Laine 2002, 140–141.)

Moraalitulanteissa Aho ja Laine (2002) kehottavat aikuista pyytämään lasta perustelemaan omaa käyttäytymistään ja ratkaisujaan. Se auttaa lapsia tulemaan tietoisiksi käyttäytymisestään ja sen seurauksista. Kasvatuksessa voidaan käyttää apuna myös roolileikkejä, joiden avulla harjoitellaan konkreettisesti toisen asemaan asettumista. Näissä tilanteissa sosiaalisten taitojen oppimisen nähdään olevan tehokasta, sillä mukana oppimisessa ovat niin tiedot, tunteet kuin myös käyttäytyminen. (Aho & Laine 2002, 141.)

### *5.3 Miten sosiaalisia taitoja opitaan?*

Ihminen käsittelee sosiaalisten tilanteiden välittämää informaatiota Kauppilan (2005) mukaan aiempien kokemustensa ja kehittyneiden sisäisten malliensa avulla. Hän listaa kahdeksan inhimillistä vuorovaikutuksen perusmuotoa: ystävällinen, ohjaava, dominoiva, uhmainen, aggressiivinen, epävarma, alistuva ja joustava. Hyvään vuorovaikutukseen kuuluu avoimuus, luottamus, hyväksyminen, rehellisyys, tunneyhteys, havaitseminen, kiinnostus, aktiivisuus, ja ymmärtäminen. (Kauppila 2005, 40, 51, 70–72.) Suuri osa näistä vuorovaikutuksen perusmuodoista sekä hyvän vuorovaikutuksen elementeistä on nähtävissä myös Parvelan Keinulaudassa Piin sosiaalisten taitojen kehittyessä.

Yhtenä pehmeänä eli tunnesuuntautuneena vuorovaikutustyylinä Kauppila (2005) esittelee refleктоivan tyylin, jolle ominaista on pohdinta, harkinta, miettiminen ja toisen esittämien näkökulmien arviointi. Henkilö on valmis kuuntelemaan toista ja peilaamaan omia mielipiteitä tai näkemyksiä toisen näkemyksiin. Reflektointi tapahtuu joko sisäisesti tai ulkoisesti. Henkilöllä on mahdollisuus tunnustaa olleensa oikeassa tai väärässä. Pyrkimys on ymmärtävään ja avoimeen kanssakäymiseen. (Kauppila 2005, 68.)

Kauppilan (2005) mukaan sosiaalisten taitojen opettaminen on haaste nykyajan koululle ja opettajille. Havainnollistaakseen sosiaalisten taitojen laajaa aluetta hän on laatinut niistä 46 kohdan listan, joista iso osa käsittelee sekä omien että toisten tunteiden havaitsemista, ilmaisemista ja ymmärtämistä sekä käsittelyä. Juuri tämäntyyppiset taidot ovat kaikkein vaativimpia sekä opettaa että oppia. (Kauppila 2005, 126–128.) Rakentaviin sosiaalisiin taitoihin ohjaaminen on mielestäni myös ajankohtainen ja hyvin polttava kysymys sekä koulun että yhteiskunnan tasolla. Tästä kertovat viimeaikaiset tapahtumat Suomessa ja muualla sekä mediassa edelleen käynnissä oleva keskustelu aiheesta.

Kauppilan (2005) mukaan sosiaalisissa tilanteissa taitava toimija on sellainen, jonka tiedolliset ja taidolliset mallit ovat hyvin kehittyneet ja ne on sisäistetty. Taitojen kehittymiseen vaikuttavat kokemus ja oppiminen sekä omasta toiminnasta saatu palaute. Palautteen merkitys on korjaava, uutta tietoa ja uusia taitoja tarkentava sekä motivoiva. Taitojen kehittyminen on kuitenkin aikaa vievää ja tapahtuu suurelta osin mallioppimisena. (Kauppila 2005, 131–132.) Koska nykyaikana lapsille ja nuorille on tarjolla hyvin monenlaisia, enemmän tai vähemmän rakentavia sosiaalisen vuorovaikutuksen malleja, aikuisen rooli lapsen vastuullisena ohjaajana on mielestäni entistä tärkeämpi. Tämä tarkoittaa myös sitä, että aikuisen tulee olla tietoinen asemastaan roolimallina.

Sosiaalisten taitojen oppiminen sisältää Kauppilan (2005) mukaan kolme vaihetta. Ensimmäisessä, kognitiivisessa eli tiedollisessa vaiheessa oppija kerää tietoa kokemusten kautta. Tiedot ja taidot sosiaalisissa tilanteissa toimimisesta tarkentuvat saadun palautteen perusteella. Toisessa, assosiatiivisessa eli harjoittelun vaiheessa oppija tietoisesti kehittää ja jalostaa ideoita, joita hänellä on sosiaalisesta toimimisesta. Toimintamallit alkavat sisäistyä, mikä tukee onnistumista ja toimintojen automatisoitumista. Kolmannessa, autonomisessa eli opitun taidon vaiheessa sosiaalinen toiminta muuttuu yhä helpommaksi ja luontevammaksi. (Kauppila 2005, 132–134.)

Vuorovaikutuksen oppiminen alkaa Kauppilan (2005) mukaan jo vauvana. Lapsen saamat palkitsevat kokemukset vuorovaikutuksesta aikuisten kanssa tukee lapsen minäkuvan ja itseluottamuksen kehittymistä. Taitojen opettamisessa ja arvioinnissa hän painottaa ymmärtävää suhtautumista. Kehittyminen on aina yksilöllistä, eikä siksi tiukkoja kriteerejä sosiaalisten taitojen hallitsemisesta voida asettaa vielä pienelle lapselle. Sosiaalisten taitojen tunnistaminen on lapselle helpompaa, jos hänelle kuvataan puutteellinen sosiaalisen taidon suoritus ja sen rinnalla onnistunut, tavoiteltava suoritus. Lapselle ominaista sosiaalisten taitojen harjoittelua tapahtuu leikkiessä, mutta oppimisen apuna voitaisiin käyttää myös piirtämistä, kirjoittamista, palapelejä ja sarjakuvia. (Kauppila 2005, 134–135, 138.)

Kauppilan (2005) mukaan sosiaalisten taitojen opettaminen kuuluu myös koulun ja opettajan tehtäviin, sillä taidot ovat edellytys tehokkaalle oppimiselle ja yhteistyöhön perustuvalla toiminnalla. Sosiaalisten taitojen opettamiseen ei ole yhtä kaikissa tilanteissa sopivaa mallia. Opetuksen suunnittelussa tulee huomioida oppilasryhmän motivoituminen, vuorovaikutustaidot, oppimistaidot ja keskittymiskyky. Opetuksen henkilökohtaistaminen on myös tärkeä lähtökohta. Keskustelusta Kauppila kirjoittaa, että se on tärkeä tunnekokemuksena ja psyykkisenä tasapainotekijänä. Keskustelussa on mahdollisuus jakaa ja kehittää yhteisiä näkemyksiä ja sitä kautta tavoitella yhteisymmärrystä. Keskustelu on myös yksi keino toteuttaa ihmiselle luontaista

sosiaalisuutta, ja on merkittävää myös siksi, että se lisää ihmisten välistä yhteenkuuluvuutta ja läheisyyttä. (Kauppila 2005, 142–144, 179.) Vaikka Kauppila puhuukin keskustelusta yhtenä oppimisen arvoisena sosiaalisena taitona, voidaan sitä mielestäni käyttää myös keinona sosiaalisten taitojen opetteluun.

#### *5.4 Sosiaaliset taidot ja koululaisten hyvinvointi*

Jorosen (2010) mukaan monet hyvinvoinnin ongelmat, jotka näkyvät peruskoulujen nykyarjessa ovat viesti siitä, että ote omiin ja muiden tunteisiin on koululaisilta yhä useammin hukassa. Jos halutaan muuttaa tätä huonon kehityksen kurssia ja lisätä kouluikäisten sosiaaliemotionaalisia voimavaroja ennen kuin ongelmat syvenevät, on otettava käyttöön uusia toimintatapoja. Oppilaiden tunne- ja sosiaalisten taitojen kehittämällä on havaittu olevan merkittävää hyötyä niin heidän henkilökohtaiseen sosiaaliseen elämäänsä kuin myös koulumenestykseen. (Joronen 2010, 7–8.)

Junttilan (2010) mukaan tutkimukset osoittavat, että enemmistö suomalaisista lapsista voi hyvin. Tästä huolimatta vähemmistö, joka ei välttämättä todellisuudessa edes ole niin kovin vähäinen, kärsii eritoten psykososiaalisista ongelmista. Näihin lukeutuvat yksinäisyyden kokeminen, pelot, ahdistuneisuus, kiusatuksi tuleminen, syrjintä, masennus ja paha olo, joita kokevat jopa 15–20 prosenttia kouluikäisistä lapsista. Junttila ennakoi, että hyvinvointioppimisen ja kehitysyhteisöjen vahvistamisen tarve tulee vain korostumaan uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Junttila viittaa Rimpelään, jonka mukaan lasten ja nuorten psykososiaalisen pahoinvoinnin voidaan nähdä lisääntyneen koulun arjessa sitä kautta, että opettajilta vaaditaan yhä suurempaa työpanostusta oppilashuollollisiksi miellettyihin työtehtäviin. Ratkaisevana kysymyksenä oppilaiden sosioemotionaalisessa hyvinvoinnissa Junttila näkee sen, kuuluvatko he vertaisryhmässään ”sisä- vai ulkopuolelle”. Sisäpuoliseksi pääseminen edellyttää sosiaalisia taitoja sekä muiden silmissä hyväksyttävää käyttäytymistä. Ulkopuoliseksi jääminen saattaa johtua sosiaalisten tai sosiokognitiivisten taitojen, empatiakyvyn, kyvyn kontrolloida omia impulsseja tai emootioita puutteesta, mutta myös vapaaehtoisesta halusta vetäytyä kuoreensa tai valinnasta jäädä syrjään jos on aiemmin tullut emotionaalisesti haavoitetuksi. (Junttila 2010, 33–34.)

Junttila (2010) peräänkuuluttaa sosiaalista kompetenssia oppimista ja hyvinvointia tukevana tekijänä. Sosiaalisella kompetenssilla hän tarkoittaa taitoa ymmärtää sosiaalisia tilanteita, tehdä niistä tilannekohtaisia tulkintoja ja toimimista tavalla, joka edesauttaa omien ja yhteisten päämäärien saavuttamista muita loukkaamatta. Se on myös edellytys ihmissuhteiden solmimiselle ja

ylläpitämiselle sekä ylipäättään onnistuneelle vuorovaikutukselle. Junntila sisällyttää sosiaaliset taidot sosiaaliseen kompetenssiin ja viittaa taidoilla käyttäytymiseen, joilla on positiivisia sosiaalisia seuraamuksia. Näitä taitoja opitaan niin kotona kuin myös koulussa vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. Lapset, joilla taidot ovat hyvin keskeneräiset tai puutteelliset, torjutaan kaveripiirissä. Tästä muodostuu negatiivisen vuorovaikutuksen kehä; joutuessaan olemaan yksin ei pääse harjoittelemaan kaverisuhteissa tarvittavia taitoja, ja ilman näitä taitoja ei pääse mukaan sosiaalisiin tilanteisiin ja yhteyteen mahdollisten kavereiden kanssa. (Junntila 2010, 35.)

Omassa artikkelissaan Junntila (2010) määrittelee sosiaalisen kompetenssin sen kahden yleisesti hyväksytyimmän pääulottuvuuden kautta, joita ovat pro- ja antisosiaalinen käyttäytyminen. Prososiaalisuuteen lukeutuvat esimerkiksi yhteistyötaidot ja empatiakyky. Yhteistyötaidoissa korostuu taidollinen näkökulma, ja empatiassa puolestaan painottuu sensitiivisyys muiden tunteille ja muiden asemaan asettuminen. Yhteistyötaitojen käyttäminen ei kuitenkaan edellytä empatiaa. toiminta voi olla myös hyvin epäempaattista, kylmää ja laskelmoivaa, oman edun tavoittelua. Antisosiaalisuudessa puolestaan korostuvat impulsiivisuus ja häiritsevyys. Impulsiivisuudessa on kyse emootioiden säätelyn tai käyttäytymisen säätelyn vaikeuksista. Impulsiivisuutta pidetään enemmänkin kyvyttömyytenä kontrolloida omia reaktioita, kun taas häiritsevyys voidaan nähdä myös tahallisenä ja suunniteltuna toimintana. Nämä myös suuntautuvat usein eri tahoille: impulsiivinen käyttäytyminen voi kohdistua tilanteeseen, tehtävään tai johonkin konkreettiseen esineeseen, häiritsevä käyttäytyminen puolestaan useimmiten negatiivisena käyttäytymisenä toista ihmistä kohtaan. (Junntila 2010, 36–37.)

Junntila (2010) peräänkuuluttaa varhaisen puuttumisen tärkeyttä ongelmien kasautumisen ja kroonistumisen välttämiseksi. Sosiaaliselta kompetenssiltaan heikkojen ja yksinäisten lasten auttamiseksi Junntila ehdottaa käytettäväksi Pavrin (2001) pääkohtia: 1) sosiaalisten taitojen opettaminen, 2) vuorovaikutustilanteiden järjestäminen, 3) positiivisen, hyväksyvän ilmapiirin luominen, 4) vaihtoehtoisten selviytymisstrategioiden ja selitysmallien tiedostaminen sekä 5) itsetunnon vahvistaminen. (Junntila 2010, 49–50.)

Kuuselan ja Lintusen (2010) mukaan koulu on aitiopaikalla sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä. Taidot kuulla, ilmaista itseään ymmärrettävästi ja toimia rakentavasti vaihtelevissa ryhmätilanteissa tukevat niin oppilaiden kuin opettajien psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Opettajille tulevat tarpeeseen työkalut oppilaiden kohtaamiseen ja luokan rauhoittamiseen eri tilanteissa. Koulun aikuisten, eritoten opettajien nähdään olevan yhä enenevässä määrin kokonaisvaltaisemman ja vaativamman kasvatuksellisen tehtävän edessä. Koulussa esiintyvän henkisen pahoinvoinnin, masentuneisuuden ja raaistuneiden väkivallantekojen vähentämiseksi ja ehkäisemiseksi Kuusela ja Lintunen esittävät ulkoiseen kontrollointiin perustuvien toimenpiteiden

kuten vartijoiden sijaan rakentavampia ja kasvattavampia keinoja, joilla olisi mahdollisuus kasvattaa oppilaiden sisäistä kontrollia. Näihin kasvattaviin keinoihin Kuusela ja Lintunen listaavat ensimmäisenä opettajan kuulemisen taidot. Kuulemista pidetään vuorovaikutuksessa tärkeimpänä taitona. Kuulemista on kuitenkin kahta lajia, passiivista ja aktiivista. Siinä missä passiivinen kuuntelija osoittaa empatiaa, kunnioitusta ja aitoutta puhujaa kohtaan unohtaen hetkeksi itsensä, aktiivinen eli eläytyvä kuuntelija lisäksi heijastaa vastaanotettua viestiä takaisin lähettäjälle vahvistettavaksi tai korjattavaksi. Eläytyvää kuuntelua pidetään erittäin tärkeänä silloin kun toisella on jokin ongelma, jonka haluaa jakaa. Eläytyvän kuuntelun seurauksena puhuja kokee, että häntä on kuultu ja ymmärretty. Myös hänen omat tunteensa ja ajatuksensa selvenevät, mikä auttaa edelleen ratkomaan pulmia. Molemmilla, sekä puhujalla että kuuntelijalla, on mahdollisuus tutkia itseään syvällisemmin ja ihmisten välille muodostuu yhteys, jossa jaetaan hyväksyntää. Tämänkaltainen yhteys on omiaan kehittämään itsetuntemusta ja helpottamaan itsensä löytämistä. Kuusela ja Lintunen näkevät, että eläytyvästi kuuntelevaa opettajaa, joka osallistaa oppilaita koulun toimintaan kunnioitetaan ja suhde oppilaisiin lähenee. Kokemus kuulluksi tulemisesta auttaa myös oppilaita rauhoittumaan koulun perustehtäviin kuten oppimiseen. (Kuusela & Lintunen 2010, 119–122.)

Oman tutkimukseni empiirisessä osuudessa, keskusteluissa kolmasluokkalaisten lasten kanssa, tavoittelin myös eläytyvää kuuntelemista, sillä haluni oli olla oppilaille empaattisesti ja aidosti läsnä, jolloin minun ja oppilaiden välille olisi mahdollista muodostua luottamuksellinen ja ymmärtävä vuorovaikutussuhde. Luulen kuitenkin, että samaan aikaan pyrkimykseni häivyttää itseni tutkimuksellisesti etämmälle, on johtanut siihen, että olen todennäköisesti kuitenkin ollut läsnä enemmän passiivisena, empaattisena ja kunnioittavana kuuntelijana, mutta en ole riittävästi peilannut lasten ajatuksia heille edelleen reflektoitavaksi.

Aidon, välittävän ja vuorovaikutuksellisen dialogin luominen lasten kanssa tutkimustilanteessa ei siis ole aivan yksinkertaista. Ratkaisuna tähän ongelmaan pohdin sellaista vaihtoehtoa, että tutkijoita olisikin kaksi tai jopa useampia, joista yksi olisi keskustelussa lasten kanssa mukana eläytyvästi, pelkäämättä omia sanomisiaan, ja yksi tutkija olisi sivussa seuraamassa ja havainnoimassa keskustelua. Pystyttäisiinkö näin saavuttamaan sekä aito dialogi, että jossain määrin pois sulkemaan tai ainakin paremmin analysoimaan tutkijan vaikutus keskustelun kulkuun? Aidosta dialogista kerron lisää myöhemmin luvussa 9.

## 6 MITEN FILOSOFIA SUHTAUTUU LAPSIIN?

Timo Parvelan Keinulauta-lastenkirjasta puhuttaessa mainitaan sen yhteydessä usein keskeisenä sisältönä eräänlainen keinufilosofia. Kun Parvela voitti Suomen Kirjasäätiön (2006) vuoden 2006 Finlandia Junior -palkinnon, kirjasta kirjoitettiin, että tarinan ytimen muodostavat juuri päähenkilön, Piin, mietteet, joita hän seikkailunsa varrella kirjoittaa muistiin: ”Ne ovat täynnä tiivistettyä keinufilosofiaa, lapsenomaista elämänviisautta.” (Suomen Kirjasäätiö 2006.) Tutkimuksessani en kuitenkaan näe mielekkääksi tehdä rajanvetoa filosofian, psykologian ja sosiologian välillä, sillä arkielämän tilanteissa, joissa jatkuvasti refleктоimme itseämme ja ympäristöämme, nämä käsitteet kulkevat käsi kädessä.

Uskon, että jokaisella ihmisellä on muistoja filosofisista pohdinnoista, joita on pienenä – ja isompanakin – lapsena miettinyt itsekseen tai jakanut toisen ihmisen, vertaisen tai aikuisen kanssa. Niin kauan kuin olen osannut lukea, ovat lasten- ja nuortenkirjat olleet lähellä sydäntäni. Olen kiinnostunut myös ajatuksesta käyttää niitä tulevana luokanopettajana opetustyössä kasvatuksen tukena. Näin ollen on luontevaa perehtyä siihen, mitä aiempi tutkimustieto sanoo siitä, miten filosofia suhtautuu lapsiin, ja voiko kirjallisuus toimia filosofisten keskustelujen virittäjänä.

Tässä kappaleessa en tutki filosofiaa tieteenalana, en kuuluisia historian filosofeja ja heidän aatteitaan ja teorioitaan enkä filosofiaa oppiaineena. Tarkoitukseni on syventyä tarkastelemaan ruohonjuuritason näkökulmasta, miten arkipäivän filosofia ja lapset liittyvät yhteen ja mikä sija lastenkirjallisuudella on filosofisten keskustelujen herättäjänä. Tässä pro gradu -tutkielmassani voin ainoastaan raapaista pintaa, mutta toivon, että tutkimukseni voisi osaltaan toimia keskustelun herättäjänä ja eteenpäin viejänä.

### 6.1 Mitä on filosofia?

Tässä yhteydessä keskityn filosofiaan nimenomaan lapsenomaisena elämänviisautena: ihmettelynä, hämmästelynä, kysymysten esittämisenä. Kirjassaan *Lapset ovat filosofeja* berliiniläinen kasvatustieteen professori Freese (1992) käsittelee monipuolisesti kirjansa otsikkoa ja myös perustelee mielipiteensä ja väittämänsä. Freesen mukaan ihmettely on filosofian alku. (Freese 1992, 24).

Matthews (1980) käsittelee filosofiaa lapsille ominaisena ja luontaisena tapana rakentaa omaa maailmankuvaa. Hänen mukaansa hämmennys ja ihmettely kuuluvat läheisesti yhteen. Matthews lainaa Bertrand Russelia, joka on sanonut, että vaikka filosofia ei voi vastata niin moneen



kysymykseen kuin toivoisimme, sillä on kuitenkin voima kysyä kysymyksiä, jotka kasvattavat maailman kiinnostavuutta sekä kyky osoittaa ihmettelemisen arvoisia näkökulmia kaikkein arkisimmissakin asioissa. (Matthews 1980, 2.)

## *6.2 Lapsi ja lapsenkaltaisuus filosofiassa*

Freese (1992) käy keskustelua siitä, mitä tekemistä lapsilla on yleensä vaikeana, elämälle vieraana, kuivana ja vakavana pidetyn filosofian kanssa. Ei ole mitenkään tavatonta, että kyseenalaistetaan lasten kyky filosofointiin ja ajatellaan, että filosofisia kysymyksiä pohtivat ainoastaan pikkuvanhat ja varhaiskypsät lapset. Tästä puolestaan herää kysymys, jääkö näiltä lapsilta kokematta jotakin oleellista lapsuuden iloista. Freesen mukaan mielipiteiden taustalla on pelko siitä, että lasten pohdiskelunhalun vahvistaminen tapahtuu heidän tunne-elämänsä, mielikuvituksensa tai aistielämysten kokemisen kustannuksella. Hän kuitenkin torjuu tämäntyyppisen ajattelun, jossa järki sulkee pois tunteen, elämälle vieraana. (Freese 1992, 18, 24, 35.)

Moilasan (1999) mukaan pienet lapset on helpompi nähdä pörräämässä pikkuautoilla hiekkalaatikossa tai leikkimässä ponitallia kuin väittelemässä hyve-etiikan eri teorioista. Hänen mielestään lapset kuitenkin tekevät filosofiaa aidoimmillaan – pohtivat filosofisia kysymyksiä. (Moilanen 1999, 96.) Tähän myös Keinulaudan sanoma kiteytyy, Piin filosofisiin pohdintoihin.

Freese (1992) myöntää, että on aiheellista esittää kritiikkiä kirjansa otsikon sisältämää väitettä kohtaan, mutta esittää lukijalle joukon vastakysymyksiä. Eivätkö vanhemmat ja opettajat ole maailman sivu panneet merkille lasten ”varhaiskypsä” huomautuksia ja kysymyksiä? Eikö lasten asioiden perimmäistä olemusta koskettavissa kysymyksissä usein olekin sitä ”jotain”? Hän haastaa lukijan punnitsemaan, onko aikuisilla, vanhemmilla ja kasvattajilla, kenties ideologisesti väritynyt ja yksipuolinen käsitys lapsenomaisuudesta. Lapset eivät useinkaan esitä kysymyksiään vain leikinomaisesta pohdiskelunhalusta, vaan koska niissä on kyse heille elintärkeistä asioista. (Freese 1992, 18, 23.)

Freesen (1992) mukaan lasten kiinnostus filosofisiin ongelmiin on herätettävissä vaikka heillä ei sitä luonnostaan olisikaan. Oleellista on tuoda ajatuksia herättävät ongelmat esiin lapsille soveltuvassa muodossa. Hän toteaa, että lapset ovat ennakkoluulottomia, kuvittelukykyisiä ja avoimia kaikelle uudelle mikäli koulu ei ole vielä heitä vaurioittanut. (Freese 1992, 88.) Freese ei tarkenna mielipidettään tai perustele sitä tämän enempää, mutta oletan hänen viittaavan käsitykseen koulusta yksinomaan yleissivistävänä oppilaitoksena, jossa opetus on opettajakeskeistä ja pyrkii tiedon siirtämiseen sen ymmärtämisen sijaan.

Matthewsin (1980) mukaan viiden, kuuden tai seitsemän vuoden ikäinen lapsi esittää filosofisia kysymyksiä tai huomioita todennäköisemmin kuin kaksitoista- tai neljätoistavuotias lapsi. Osittain tämä johtuu siitä, että useimmat filosofiset kysymykset ovat luonteeltaan naiiveja, mikä on luonnollista lapsille, mutta jota aikuisten täytyy harjoitella. Toisaalta tämä ilmiö liittyy yhteiskunnassa vallitsevaan sosiaalistamisen prosessiin, joka tekee lapsista jo varhain aikuisia. (Matthews 1980, 73.)

Ojanen (2014) esittelee joitakin vaihtoehtoja sille, mitä lapsen filosofia saattaisi merkitä. Ojasen mukaan lapsen filosofia voisi tarkoittaa lapsen omaa näkökulmaa, sitä, miten lapsi kokee maailman ja mitä ja miten hän siitä ajattelee – kaikenlaista suurista kysymyksistä, joita filosofiakin pohtii. Tämän kautta lapsen filosofia voidaan edelleen ymmärtää pyrkimyksenä tutkia lapsen ajattelua ja maailmankatsomusta sekä pyrkimystä päästä sisälle siihen ajatteluun. Tämä puolestaan voisi tapahtua jonkin lasten ajattelusta kertovan aineiston ja siitä tehtävien havaintojen kautta. Sisäisestä lapsesta puhuttaessa lapsen filosofia merkitsee jonkinlaista asennetta tai näkökulmaa asioihin ylipäätään. (Ojanen 2014, 12–14.)

Ojasen (2014) mukaan lapsi on suhdekäsite, se on suhteessaoloa johonkin. Se ei rajoitu mihinkään ajalliseen kehitysvaiheeseen eikä ihminen lakkaa olemasta lapsi saavuttaessaan täysi-ikäisyyden, vaan pysyy aina lapsena ainakin omille vanhemmilleen. Lapsi on aina jonkun lapsi tai lapsi suhteessa johonkin toiseen asiaan. Lapsesta puhuttaessa se liittyy aina myös ajatteluun, tietoisuuteen ja ymmärrykseen. Perinteisesti filosofia on käsitellyt ja pohtinut lapsia hyvin niukasti. Sen sijaan ”filosofiaa lapsille” on nykypäivänä noussut filosofiassa ajankohtaiseksi filosofian soveltamisen ja harjoittamisen muodoksi. Lapsen ja filosofian välillä voidaan nähdä syvä ja ilmiselvä yhteys. Filosofian alku – ihmettely – on lapsen aito taito sekä ominaisuus. Uteliaisuus, lapsen hyve sekkin, on myös länsimaisen tieteen syntypohjaa. Tätä taustaa vasten on erikoista, että lasta ja lapsenomaisuutta on totuttu pitämään suorastaan järjen vastakohtana. Lapsen oma ajattelu ja tietoisuus ovatkin loppujen lopuksi jääneet filosofialle ja muulle tieteelle pitkään vieraaksi. (Ojanen 2014, 16–17, 36–39.)

Yhtenä maailmankirjallisuuden tunetuimpana ja vaikutusvaltaisimpana lapsikertomuksena Ojanen (2014) mainitsee Raamatun evankeliumien tarinan tapahtumasta, jossa Jeesus Nasaretilainen siunaa lapsia, ja merkityksellisen siitä tekee erityisesti se, miten Jeesus suhtautuu hänen luokseen tuotuihin lapsiin (esim. Mark. 10:13–16). Yhtenä ihmiskunnan varhaisimpana dokumenttina se kertoo lapsen ja lapsuuden asemasta ja arvosta jonain aivan erityisenä. Ojanen nimittää tarinaa varhaiseksi lasten oikeuksien julistukseksi. Hän ei tarkastele sitä kristinuskon sisäisenä asiana ja opillisena seikkana, vaan Ojasen mielestä Jeesuksen sanat avaavat koko lapsen filosofian ydinkysymyksiä. Kertomus on lyhyt ja siinä kuvaillaan muutamalla rivillä, kuinka

Jeesuksen luokse tuotiin lapsia, ja opetuslapset nuhtelivat lasten tuojia ja olivat häätämässä heitä pois, mutta Jeesus sanoo ratkaisevat sanansa: ”Antakaa lasten tulla minun tyköni.” Jeesus käski päästää lapset luokseen ja hän siunasi heitä. Ojasen mukaan tämä ”Sallikaa lasten tulla minun tyköni” -kertomus on kaikessa ytimekkyydessään kiinnostava ja tärkeä. Erityisen mielenkiintoista hänen mielestään on se, että lapsia ylipäättään tuotiin tällaisen erikoisessa maineessa olevan opettajan ja parantajan luo, vaikkakaan kyseessä ei ollut sairaiden lasten parantaminen. Heidät tuotiin yksinkertaisesti siitä vanhempien toiveesta, että Jeesus siunaisi heitä. Vanhemmat siis halusivat lapsilleen jotakin omasta mielestään hyvää ja erityistä. (Ojanen 2014, 45–48.)

Ojasen (2014) mukaan koko tarina huokuu lapsen erityisyyttä. Hän perustelee tätä sillä, että Jeesus ei ainoastaan kehota päästämään lapsia luokseen, vaan lisää, että heidän kaltaistensa on taivasten valtakunta. Vahvistaakseen tätä Jeesus lisää vielä uuden painotuksen ilmoittaen, että se joka ei ota taivasten valtakuntaa vastaan kuin lapsi, ei ole sinne pääsevä. Näin ollen lasta ei tuoda esiin vain jonakin tasaveroisena, vaan lapsenkaltaisuudesta tehdään tavoite, joka asetetaan myös aikuiselle ihmiselle. Lapsesta tehdään esikuva, eikä hänen esimerkkinsä noudattaminen ole pelkästään tavoite tai ihanne, vaan lopultakin suoranaisten vaatimus. Ojasen näkemyksen mukaan kertomuksessa kiteytyy lapsen filosofinen ongelma koko syvyydessään: luulemme tuntevamme ja tietävämme mitä lapsi on, ja sen perusteella päättelemme, mitä lapsenkaltaisuus on. Tämä tuttuuden tunne voi kuitenkin johtaa harhaan. Nykyaikana samantapainen kehoitus lapsenkaltaisuuteen pyrkimisestä esiintyy muuallakin kuin Raamatussa. Esimerkiksi luovuudesta puhuttaessa lapsenkaltaisuus voidaan nähdä esikuvallisena ja tavoiteltavana asiana. Toisaalta lapsenkaltaisuutta voi olla vaikea pitää tavoittelemisen arvoisena, jos se ymmärretään jonkinlaisena taantumana tai paluuna lapsellisuuteen. Ojanen ehdottaakin, että lapsenkaltaisuuden ei tarvitse merkitä sitä, että aikuinen konkreettisesti ottaisi mallia ulkopuoleltaan olevasta lapsesta ja koettaisi asettua sen mukaan. Mitäpä jos lapsenkaltaisuus onkin jokin laajemmin ymmärrettävä mielentila, asenne tai suhtautumistapa? Ojanen esittää kolme ajatusta: ensinnäkin ulkopuolisesta lapsesta voidaan etsiä hyviä ja tavoiteltavia ominaisuuksia, toiseksi aikuinen voi etsiä omaa sisäistä lastaan eli etsiä itsestään joitakin hyviä ja vaalittavia, kuitenkin kenties unohdettuja ja sivuun työnnettyjä ominaisuuksia sekä kolmanneksi sen, että ehkäpä mitään valmista vastausta ei olekaan. (Ojanen 2014, 49–52, 54–56.)

Ojanen (2014) pitää liioiteltuna ja turhana nykyajan itsekorostuksena väitettä siitä, että lapsuus olisi vain parin viimeisimmän vuosisadan keksintö. Vaikka lapsen ihmisarvon, ihmisoikeuksien ja erityisyyden tunnustamisessa on tapahtunut selvää muutosta, lapsuus on silti vaihdellut äärettömän paljon ajassa ja paikassa. Maailmanhistoriassa yleisen koulunkäynnin synty

ja koulutuksen turvaaminen perusoikeutena kaikille lapsille on jotakin uutta ja hienoa. (Ojanen 2014, 75.)

Ojanen (2014) liittyy lapsen filosofiaan sekä siihen liittyvään kokonaisvaltaisuuteen kehittelemänsä ylitajunnan käsitteen. Ylitajunnalla Ojanen tarkoittaa ihmismielen ja ulkopuolisen maailman yhteistä todellisuutta, joka esiintyy jonakin kolmantena yhdistäen ne sekä ylittäen niiden välisen vastakkaisuuden. Ylitajunnan keskeiseen sisältöön lukeutuvat tosiasiat ja todellisuuden perusrakenteet kuten hyvyys, totuus ja kauneus. Ojaseen mielestä nämä voivat olla pikemminkin yksi ja sama asia, saman tosiasian kolme eri puolta. Ihmisen maailma koostuu samaan aikaan sekä tosiasioista ja pyrkimyksistä, faktoista ja arvoista sekä ulkoisesta ja sisäisestä. Ihmisessä toteutuu samaan aikaan hänen oma pieni minänsä sekä koko suuri maailma. Tässä ja nyt oleminen merkitsee myös mahdollisuutta olla samalla ajatuksissaan jossain muualla ja muussa ajassa. Nähdessään maailman ihminen tiedostaa, että on olemassa jotain vielä enemmän, jota ei sillä hetkellä näe. Ylitajunnan ja todellisuuden rakenne liittyyvät oleellisesti myös mielikuvitukseen ja kuvittelukykyyn. Lopultakin, ihmeellisintä mielikuvituksessa on se, miten hyvin ja miten isolta osin se vastaa todellisuutta. Olennaista ei siis ole mielikuviutus sinänsä, vaan sen todellisuuden luonne. Se tekee ihmisestä kahden maan kansalaisen, sen, mitä hän kokee sekä sen, mitä hän kuvittelee. Näistä kahdesta, jotka eivät ole sama, eivätkä täysin eri asia, muodostuu ihmisen koko maailma. Hyvä esimerkki tällaisesta on lapsi, joka on astumaisillaan kielen maailmaan. Hän elää omassa maailmassaan ja alkaa käyttää kieltä, tavallaan ymmärtäen sitä, vaikka ei olekaan sisäistänyt kaikkia sen sääntöjä ja sovinnaisuuksia. Lapsi siis tuottaa koko ajan omaa kieltään. Puhtaimmillaan ylitajunta ilmenee lapsen leikissä. Se on oma järjestynyt maailmansa, jossa kuljetaan järjestyksen mukaan ja itse luodaan tätä järjestystä. Ojaseen mukaan hyvyyttä voidaan pitää jossain mielessä perimmäisenä totuutena. Hyvyyden kautta olemme olemassa ja samalla myös ylläpidämme sitä. Lisäksi se ilmenee nimenomaan lapsessa ja lapsen kautta. (Ojanen 2014, 117–123.)

Minulle oli yllättävä havainto, että Ojaseen mainitsema ylitajuntaan kuuluvat, todellisuuden perusrakenteisiin lukeutuvat hyvyys, totuus ja kauneus tulevat esille myös uusissa Opetushallituksen (2015) luomissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, sillä perusopetuksen tehtävien yhteydessä mainitaan pyrkimys tukea oppilaan ihmisyyteen kasvamista, jota kuvaa myös pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Tällaisten filosofisten sisältöjen lukeutuminen valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tuntuu aluksi jokseenkin maailmaasyleilevältä ja ”liian ylevältä” tavoitteelta arkiseen koulunkäyntiimme, mutta tässä kohden sain itseni kiinni sekä naiivista että ylimielisestä ja jossain määrin omahyväisestä ajattelusta, sillä onhan omankin tutkimukseni lähtökohdat ja pyrkimykset juuri niissä ”ylevissä” ihmisyyteen kasvamisen tukemisen ideaaleissa.

Ojanen (2014) pitää ajatusta sisäisestä lapsesta hyvänä ideana, mutta ei pidä sitä vastakohtana sisäiselle aikuiselle. Hänen mielestään ne tarvitsevat toisiaan, samoin kuin lapsi kaikissa merkityksissä tarvitsee aikuista. Lapsen kasvaminen ja tien kulkeminen on jatkuvaa liittymistä suureen maailmaan. Aikuinen kuuluu jo tähän suureen maailmaan ja lapselle se laajenee hurjaa vauhtia. Lapsen avoimuus ja joustavuus sekä halu ja into oppia ovat asioita, joita Ojanen kehottaa myös sisäisesti aikuisia vaalimaan. Lapselle oppiminen on ennenkaikkea rajojen löytämistä. Selvät rajat myös vapauttavat. Aikuisuuden tulisi olla rajojen ymmärtämistä sekä luopumista täydellisen itsekkyyden ja kaiken hallitsemisen harhasta. (Ojanen 2014, 125–126, 129.)

### 6.3 Miksi filosofiaa tarvitaan?

Freese (1992) näkee filosofian erittäin tarpeellisena yksilön persoonallista kasvua tukevana tekijänä. Hänen mukaansa yhdessä filosofoiminen selkiyttää tunne-elämää, mikä puolestaan tuo ajatteluun lisää luovuutta, laajuutta ja syvyyttä. Hänen mukaansa keskustelu aikuisen kanssa on lapselle erittäin tärkeää. Siinä hän oppii niin itsetarkkailua kuin ajatusten, havaintojen ja tunteiden objektiivista arviointia. Lapsen kyky kuvitella mielessään sisäisiä kokemuksiaan, pukea ne sanoiksi ja tunnistaa ne osaksi omaa itseään vaikuttaa tasapainoa lisäävästi. Kyky ymmärtää ajatuksiaan, tunteitaan ja impulssejaan auttaa lasta oivaltamaan, että hänellä on myös mahdollisuus havainnoida, hallita ja torjua niitä. Oman sisäisen maailman ymmärtäminen tukee lapsen kasvua kypsempään ja vastuullisempaan käyttäytymiseen. (Freese 1992, 24, 47–48.) Mielestäni juuri nämä näkökohdat tulevat hyvin esille Keinulaudassa Piin tutkaillessa sisäisiä tuntojaan ja kirjoittaessaan muistiinpanoja oivalluksistaan. Myös Piin kyky ymmärtää asioita toisten näkökulmasta ja ajatella heidän tunteitaan vahvistaa käsitystä siitä, että Pii ei kulje filosofina enää aivan lapsenkengissä, jos ei vielä aikuisenkaan.

Moilanen (1999) näkee filosofisen pohdiskelun lapselle luontaisena, mutta se ei hänen mielestään riitä perusteluksi filosofian opiskeluksi alaluokille, sillä eihän koulussa muutenkaan tehdä kaikkea mikä on lapsille luontaista, kuten leikitä legopalikoilla. Hänen mielestään filosofian tarvetta alaluokille tulee perustella osoittamalla, mitä arvokkaita asioita filosofian käyttö tuottaa. Moilanen käy keskustelua myös yhdysvaltalaisen filosofian professorin, lapsifilosofian uranuurtajan, Matthew Lipmanin, kanssa. Moilanen viittaa Lipmanin ideaan jakaa ajattelun taidot kolmeen luokkaan: kriittinen, luova ja välittävä ajattelu. Luova ajattelu auttaa lasta kehittämään ajatusten maailmaa, kriittinen ajattelu auttaa häntä punnitsemaan ajatusten pätevyyttä ja välittävä ajattelu auttaa lasta tarkastelemaan asioita toisten ihmisten näkökulmista. Moilanen näkee nämä

ajattelun taidot tärkeinä, sillä elämä tarjoaa jatkuvasti monenlaisia ongelmia. Koska kyse on taidoista, joita ei opita mekaanisesti soveltamalla tiettyjä ajattelun sääntöjä, ja joiden oppiminen vie aikaa, niitä tulee harjoitella jo varhain koulun ensimmäisellä luokalla, ellei aiemminkin. (Moilanen 1999, 96–100, 104.)

Fisherin (2003) mukaan joillekin opettajille, jotka ovat ottaneet käyttöönsä keskusteleavan yhteisön periaatteen, filosofia ei ole ensisijaisesti kielen ja ajattelun taitojen kehittämistä varten. He pitävät filosofiaa arvokkaana, koska sillä on mahdollisuus tukea oppilaan henkilökohtaista ja sosiaalista kasvua. Keskusteleva yhteisö voi auttaa lapsia kehittämään henkisiä taitoja, jotka auttavat heitä osallistumaan täysipainoisesti moniarvoisessa ja demokraattisessa yhteiskunnassa. Se kohottaa itsetuntoa, älyllistä itseluottamusta sekä kykyä osallistua perusteltuun keskusteluun. Jotta nämä tavoitteet voitaisiin saavuttaa, tulee luoda välittävä luokkayhteisö, jossa lapsi voi muun muassa oppia tutkistelemaan aiheita kuten ystävyys, kiusaaminen, oikeudenmukaisuus, identiteetti ja muutos. Lapset voivat myös oppia muodostamaan omia näkökulmiaan ja kyseenalaistamaan niitä sekä kuuntelemaan ja kunnioittamaan toisia. Fisher korostaa, että kasvattajat eivät voi kontrolloida lasten reaktioita haasteisiin, joita he kohtaavat myöhemmin omassa elämässään. Sen sijaan kasvattajat voivat yrittää luoda turvallisen paikan, joko kotona tai koulussa, missä ajatuksia voidaan jakaa, lapsen ajatukset tulevat kuulluksi ja niistä voidaan keskustella. (Fisher 2003, 55–57.)

#### ***6.4 Miten lapsen filosofisten pohdintojen säilymistä ja kehittymistä voidaan tukea?***

Freese (1992) esittää huolestumisensa siitä, miten aikuiset suhtautuvat lasten kysymyksiin ja ovatko he tietoisia lapsen pohdiskelujen arvosta ja ainutlaatuisuudesta. Hän näkee sen yksinomaan rikkautena, että lapsi kykenee hämmästelemään ja ihmettelemään. Lapsen ajattelua ei jäykistä tottumusten karsta, eikä hän ole ehtinyt muuttua veltoksi ja välinpitämättömäksi toisin kuin aikuinen. Aikuiset sivuuttavat lasten kysymykset naiiveina ja lapsekkaina aivan liian usein. Hänen mukaansa aikuisilta puuttuu kärsivällisyyttä ja rohkeutta paneutua lapsen kysymyksiin. ”Kuule, ei nyt viitsitä vaivata päätämme!” -tyyppinen epäpedagoginen vastaus heijastaa usein torjuntaa, kun aikuinen ei ole valmis menemään lapsen tasolle ja etsimään vastauksia yhdessä lapsen kanssa. Lapsenomaisen ajattelun leimaaminen naiiviksi voi itsessään ilmaista tietynlaista naiiviutta ja filosofista rajoittuneisuutta. (Freese 1992, 19, 50, 55, 59.) Moilasan (1999) mukaan tärkeintä ei ole aukottoman oikeiden vastausten löytäminen vaan uskallus kohdata vaikeat kysymykset (Moilanen 1999, 103).

Freese (1992) painottaa, että filosofisessa yhteisössä aikuisten ja lasten suhde ei ole enää opettavien ja oppivien suhde. Pikemminkin kaikki oppivat toisiltaan, jokainen saa ja antaa jotakin. Merkityksellistä on ainoastaan perustelut ja keskustelua eteenpäin vievät miellelyhtymät, ei tietoon tai auktoriteettiin perustuva ylemmyys. Lapsia on helppo kannustaa omiin pohdintoihin, mutta sen on tapahduttava vaihtelevin keinoin ja ajanvietteenomaisesti. Freese myös varoittaa, että valmiiden ja tieteellisten vastausten antaminen sekä moralisointi kuihduttavat lapsen luontaisen taipumuksen hämmästellä. Pitkäveteisyys, pedanttisuus ja opettavainen asenne pakottavat lapsen passiiviseksi vastaanottajaksi. Jos taas lapsi jätetään yksin ajatustensa kanssa, voivat ne aiheuttaa levottomuutta ja ahdistusta. Sen sijaan kokemus siitä, että toisilla ihmisillä on vastaavanlaisia kokemuksia sekä vuorovaikutteinen, päämäärähakuinen ja selityksiä etsivä keskustelu auttaa poistamaan tunteen, että lapsi tai nuori joutuisi yksin ja voimattomana kohtaamaan vaikeaselkoiset ja hämmentävät asiat. Lapselle on tärkeää kokea, että aikuinen ottaa hänet älyllisesti vakavasti. (Freese 1992, 25–26, 39, 61, 63–65, 88.)

Freesen (1992) mielestä lapsen filosofisten pohdintojen säilymisen ja kehittymisen tukemisessa olennaista on ihmistenvälinen keskustelu, yhteinen kyseleminen, pohtiminen, arvioiminen ja tulkitseminen. Hän kehottaakin vanhempia ja muita kasvattajia heti alkuun hylkäämään epäilyt siitä, että he eivät tiedä riittävästi filosofiasta tai että he rasittavat lapsia ylivoimaisilla ongelmilla. Hänen mielestään filosofiset ongelmat ovat liian tärkeitä ja kiinnostavia, jotta ne annettaisiin vain filosofeille. Omien lapsuuden ajatusten filosofisen luonteen tunnustaminen olisi Freesen mukaan omiaan muuttamaan aikuisten käsityksiä lapsuudesta tavalla, joka väistämättä vaikuttaisi tapaan, jolla suhtaudumme lapsiin ja heidän kasvatukseensa. Hän tekee myös huomion, että voi olla hyvin antoisaa merkitä muistiin lasten kanssa vuosien varrella käytyjä keskusteluja ja lapsen merkittävimpiä kannanottoja. (Freese 1992, 26–27, 34, 63.)

## *6.5 Kaunokirjalliset tekstit keskustelun virittäjänä*

Ojanen (2014) ehdottaa, että lapsen arvoitusta voitaisiin etsiä saduista. Liittyhän suuri osa saduista lapsiin ja länsimaisessa perinteessä saduista on jo käsitteenä muodostettu lastenkirjallisuuden laji. Satujen vakiintuminen lastenkirjallisuudeksi saattaa ajattelemaan, että lapset on kulttuurissa otettu entistä vakavammin, vaikka suullisenkin perinteen aikana on tosin ollut nimenomaan lapsiin liittyviä juttuja. Lapsen filosofian kannalta sadut ovat kenties kaikkein tärkein kirjallisuuden laji. Saduilla on perinteinen paikkansa erilaisten elämän suurten asioiden ja kysymysten äärelle johdattajina muodossa, joka avautuu lapsille. Mikäli lapsen filosofialla tarkoitetaan jonkinlaista

lapsen erityisyyden etsimistä, hänen paikkansa pohtimista maailmassa sekä lapsenkaltaisen ajattelutavan etsimistä, niin mainiona esimerkinä tästä Ojanen mainitsee H. C. Andersenin satuklassikon Keisarin uudet vaatteet. (Ojanen 2014, 97–98.)

Koska lapsi Freesen (1992) mukaan lähestyy tuntematonta ennakkoluulottomasti ja luo itse myyttisiä maailmantulkintoja, voidaan lapsen ajattelua tukea kertomalla hänelle esimerkiksi myyttejä, legendoja, tarinoita ja satuja. Lasten kanssa filosofoitaessa liikutaan toisinaan myyttisen ja filosofisen ajattelun rajamailla. (Freese 1992, 55.) Väyrynen (1999) huomioi, että filosofialla on läheinen yhteys sekä kertomustietoon että kirjallisuuteen, koska sillä on käytettävissään kielen koko ilmaisualue. Kirjallisuuden ilmaisutavat ovat myös huomattavasti joustavampia kuin tieteellisen proosan keinot. Hän näkee tässä pedagogisen mahdollisuuden: filosofisia aineksia voidaan tuoda esiin jo saduissa. (Väyrynen 1999, 120–121, 123.)

Freese (1992) näkee, että lapsen ajatteluvalmiuksien kehittämiseen on monia mahdollisuuksia, joista yhtenä kirjallinen aineisto on havaittu hyväksi. Hän suosittelee sekä kaikille ääneen lukemista että oppilaiden itsenäistä tutustumista aineistoon. Hänen mielestään esiluvun ja itsekseen lukemisen merkitystä kielellisen kehityksen ja ajattelun taitojen edistäjänä ja kehittäjänä ei voida yliarvioida. Kirjallisen materiaalin tulee hänen mielestään niin kielellisesti kuin ajatuksellisesti ja sisällöltään liikkua niillä rajoilla, jolle kasvava juuri vielä yltyä ja joka tarjoaa sopivassa määrin aineksia omakohtaiseen pohdiskeluun. Tavanomaisia lastenkirjoja hän moittii tässä suhteessa liian yksinkertaisiksi ja latteiksi, mutta kehottaa aikuisia kuitenkin valitsemaan lapsille luettavaksi sellaisia kirjoja, joita he itsekin mielellään lukevat. (Freese 1992, 102.)

Filosofiaan kohdistetaan hyvinkin erilaisia odotuksia aina ajattelun taitojen edistämisestä mielenlennykseen. Juuri tästä syystä tulisi Freesen (1992) mukaan valita keskustelujen virittäjiksi monipuolista ja sisältörikasta aineistoa, jotta voitaisiin paremmin huomioda niin aikuisten toivomukset kuin lasten erilaiset kiinnostuksen kohteet, tiedot ja ajattelun tasot. Hän esittää, että käytettävien tekstien tulisi vastata lasten kielellistä käsityskykyä, olla etupäässä vuoropuhelun muotoisia, lyhyitä ja vaihtelevia. Olennaista on myös niiden syvällisyys, monimerkityksisyys ja jatkopohdintoihin innostavuus. Mitä nuorempia lapset ovat, sitä enemmän he pitävät teksteistä, joissa päähenkilöinä ovat lapset ja eläimet tai joissa puhutaan yliluonnollisista ja mielikuvituksellisista asioista ja seikkailuista. (Freese 1992, 110.)

Freesen (1992) mukaan filosofisesti laadukkaan lastenkirjallisuuden tuottamisessa rimaa nostaa korkealle jo se, että oman, lapsille suunnatun filosofisen materiaalin laadinta edellyttää huomattavia kirjallisia kykyjä ja ajattelutaitoja. Hänen mielestään monia filosofisia tekstejä voidaan kuitenkin melko vaivattomasti muokata kieliassultaan lapsille ymmärrettävämmiksi. Liiallinen yksinkertaistaminen puolestaan latistaa tekstin, jolloin se menettää syvällisyytensä ja



monimerkityksellisyytensä. Salaisuutensa liian helposti paljastava teksti ei jätä tilaa pohdinnoille eikä avarra ajattelun näköpiiriä. Luvun lopuksi Freese kokoaa yhteen ajatuksiaan: ”Kirjailijoilla näyttää olevan usein herkempi lasten ajattelun filosofisten ulottuvuuksien taju kuin pedagogeilla.” (Freese 1992, 110–111.) Kysymykseen, ketkä ovat herkkiä ymmärtämään lapsille ominaista filosofista ajattelun tapaa, Matthews (1980) esittää vastauksen: lastenkirjoja kirjoittavat kirjailijat. Hän kutsuu tätä kirjailijoille ja heidän tuotoksilleen ominaista piirrettä nimellä ”philosophical whimsy” mikä tarkoittaa filosofista hulluttelua tai hassuttelua. (Matthews 1980, 56, 74.)

Fisherin (2003) mukaan sadut tarjoavat keinoja ymmärtää niin maailmaa kuin itseämme. Hyvillä saduilla on kyky vastata eri kehitysvaiheissa olevien ihmisten mielteisiin ja tarpeisiin. Ne sisältävät kerroksia, joilla on erilaisia tarkoituksia ja merkityksiä, joista tulemme tietoisiksi sitä mukaa kuin kasvamme ihmisinä ja kokemuksemme karttavat. Tällaisten satujen puoleen voimme kääntyä yhä uudelleen ja saada uusia oivalluksen kokemuksia. Hänen mukaansa yksi syy, miksi voimme tuntea yhteenkuuluvuutta sadun tapahtumien kanssa on se, että ne tarjoavat metaforia omaan elämäämme. (Fisher 2003, 96.) Parvelan Keinulaudassa keinuminen on metafora ihmisen taipumukselle tuntea, miten elämässäkin asiat ja tunteet menevät välillä ylös, alas.

Hyvin monenlaisia satuja ja tekstejä, mukaan lukien mediatekstit ja kuvat, voidaan Fisherin (2003) mukaan käyttää keskustelun virittäjänä (Fisher 2003, 111). Omassa tutkimuksessani keskityn kuitenkin yhteen kotimaiseen lastenkirjaan, Timo Parvelan Keinulautaan. Puhuessani saduista, kertomuksista ja tarinoista, tarkoitan lastenkirjallisuutta sen laajassa merkityksessä. En näe merkitykselliseksi eritellä sen lajeja omiksi alueikseen, sillä käyttämäni lähteet useimmiten käsittelevät niitä kokonaisuutena.

Fisherin (2003) mielestä yksinkertaisetkin sadut voivat sisältää monitasoisia ja haasteellisia psykologisia teemoja, minkä vuoksi ne voivat olla kerronnaltaan voimakkaita. Parhaimmillaan lukukokemukseen kuuluu pohdintaa siitä, mitä saattaa tapahtua sekä ”mitä jos” -kysymyksiä avoimessa tai mielensisäisessä keskustelussa. Koska kirjallisuudesta voidaan nauttia myös puhtaasti viihteellisesti ja reflektioimatta, on Fisherin mielestä tärkeää opastaa lapsia ajattelevaan ja kriittiseen lukutapaan. (Fisher 2003, 113, 115–116.)

## 7 LASTENKIRJALLISUUDENTUTKIJOIDEN NÄKEMYKSIÄ SADUN VOIMASTA

### 7.1 Sadun merkityksestä

Suojala ja Karjalainen (2001) avaavat kirjallisuuden merkitystä lukijalle seuraavasti:

*”Kirjallisuuden voimasta kertoo se, että muistikuvat lapsuuden lukuelämyksistä voivat säilyä elävinä vuosikymmenten ajan. Rakkaus kirjoihin ja tarinoihin voi syntyä minkä ikäisenä hyvänsä, mutta suurimman ilon ja hyödyn lukeminen ja kielen maailman avautuminen tuottaa silloin, kun kirjalliseen kulttuuriin osalliseksi pääsee jo varhaislapsuudessa”.* (Suojala & Karjalainen 2001, 5.)

Apon (2001) mukaan painotettaessa satujen merkitystä lapsen kehitykselle tulisi myös korostaa sitä, ettei mikään satujen anti saavuta kuulijaa, lukijaa tai katsojaa, jos kertomus ei toimi viihteenä. Tylsä kertomus tulee helposti torjutuksi tai jättää kylmäksi. Hän tähdentää myös sitä, että kaikki ei sovi kaikille. Lapset reagoivat satuihin eri tavoin riippuen heidän iästään, elämäntilanteestaan ja persoonallisuudestaan. Kasvattajalla on velvollisuus suojella lasta sekä oikeus kieltäytyä välittämästä lapselle viihdettä, joka on ristiriidassa kasvattajan oman etiikan ja arvomaailman kanssa. Klassikon aseman saavuttaneet sadut ovat Apon mukaan psykologisesti hyvin palkitsevia, sillä niissä käsitellään pelkoja ja toiveita, jotka herättävät voimakkaita tunteita nuorissa vastaanottajissa. Pysyvästi kiehtovia aiheita ovat arkitodellisuuden ylittäminen, perhekonfliktit, turvattomuuden kokemukset, auktoriteettien haastaminen ja voittaminen sekä parinmuodostuksen onnistuminen. (Apo 2001, 6, 25–26.)

Suojala (2001) lainaa Kirsi Kunnaksen mietteitä vuodelta 1989.

*”Sadunkertojan osa on kirjoittaa yhtä aikaa kahdesta ajasta: menneestä ja tulevasta. Muuttaako hän menneisyyttä, muuttuuko mennyt hänen tarinoidensa kaltaiseksi, niin että se tässä ja nyt vaikuttaa myös tulevaisuuteen? Siirrämmekö me ajan pisteitä itsessämme, kun luemme, kun ymmärrämme jotakin itsestämme, jotakin ajan ulkopuolella liikkuvaa? Tähän on jokaisella oma vastauksensa, sillä satu on kuin metsä: joka sinne menee, ei palaa samana takaisin. Joka sen polulla vaeltaa, tulee itseään vastaan.”* (Suojala 2001, 30.)

Ihastuin tähän ajatukseen välittömästi. Mielestäni se kertoo kauniisti ja kiteytetysti sadun voimasta vaikuttaa itseemme, jos vain annamme sadun tunnelmien helliiä itseämme.

Suojalan (2001) mukaan lastenkirjallisuuden ydintä on mielikuvitukseen perustuva ja kerronnaltaan todellisuuden rajat ylittävä satu. Satujen ja fantasian kautta eletään todeksi haaveita,

kohdataan pelkoja ja matkataan poluille, joita arkielämä ei tavoita. Tavallisesti sadussa korostuu lapsen kyky nähdä sellaisia maailman ulottuvuuksia, jotka ovat aikuisten silmiltä piilossa. Hänen mukaansa satujen takana on toistuvasti nähtävissä teemoja, jotka edustavat syvempää tasoa ja tarjoavat ajattelulle aineksia. Tällaisia teemoja ovat muun muassa toisista huolehtiminen, erilaisuuden hyväksyminen, oman identiteetin löytäminen ja vastuu ympäristöstä. (Suojala 2001, 30, 44, 52.) Ainakin kolme ensimmäistä näistä teemoista on nähtävissä myös Keinulaudassa.

Mäenpää (2001) viittaa Bruno Bettelheimiin, jonka mukaan sadut ja kertomukset auttavat lapsia käsittelemään niin alitajuisia kuin tajuisia tunteitaan. Satujen käsittelyn kautta luvan antaminen myös kielteisiin tunteisiin voi vahvistaa lapsen minää ja helpottaa negatiivisten tunteiden käsittelemistä. (Mäenpää 2001, 170.)

Ylösen (2002) mukaan sadun suomat todellisuuden rajat ylittävä maailma antaa mahdollisuuden omille kuvitelmille ja sitä kautta omille oivalluksille, jotka ovat oppimisen kannalta arvokkaita. Satujen ensisijaisena tehtävänä on kuitenkin niin lapsen kuin aikuisenkin ilahduttaminen. Ylösen mukaan satujen vahvuus on siinä, että niissä tulee vaivihkaa esiin myös elämässä arvokkaita asioita, joita ei sormella osoiteta. (Ylösen 2002, 23, 36.)

Luumi (2002) kertoo satua kohdanneista kriiseistä. Etenkin poliittisesti suuntautuneet saduntutkijat ovat nähneet saduissa vanhakantaisia asenteita sekä uhkatekijöitä vallitsevalle yhteiskunnalliselle ajattelutavalle, jotka on kasvatustyössä pitänyt poistaa. Esimerkkinä tällaisesta Luumi kertoo, että entisessä Saksan Demokraattisessa Tasavallassa (DDR) satujen kritiikki on saattanut johtaa siihen, että satujen käyttöä kasvatuksessa on kielletty, ja että satuja on kirjoitettu uudelleen vastaamaan yhteiskunnan ideologiaa ja politiikkaa. Peppi Pitkätossu -kirjat ovat aikoinaan DDR:ssä olleet kiellettyjä koulukäytössä. 1980-luvun puolivälissä DDR:ssä virastaan erotettiin peruskoulun opettaja, joka salaa luki oppilailleen Peppi Pitkätossua. (Luumi 2002, 76–77.) Tämä osaltaan kertoo siitä, että satuihin ei suhtauduta yhdentekevästi, niillä nähdään olevan vaikutusta lukijoihinsa ja kuulijoihinsa.

Laulajainen (2009) kertoo oman lapsuutensa lukuelämyksistä, jolloin hänen suurimpiin lukuelämyksiinsä kuului valikoima Topeliuksen satuja vailla kuvia. Hän muistaa lukiessaan ikään kuin katselleensa sisäistä filmiä, jossa värit ovat olleet lumoavia, käsikirjoitus on ollut Topeliuksen, mutta ohjaajana, lavastajana, puvustajan ja valaistusmestarina on ollut Laulajainen itse pienenä tyttönä. Nykylapsen kokemusmaailmasta tämä eroaa siten, että lähes kaikki lapsille suunnattu on kuvitettua ja lapset ovat oppineet tietyt stereotypiat siitä, miltä tietyt tunnetut hahmot näyttävät, esimerkiksi Lumikki mielletään helposti Disneyn Lumikiksi. Nämä mielikuvat säilyvät läpi elämän. Tästä syystä olisi kenties paikallaan antaa lasten myös itse kuvittaa heille luettuja satuja ja pyrkiä tietoisemmin irti valmiista malleista. (Laulajainen 2009, 17–18.)

Laulajainen (2009) puolustaa sadun todellisuutta. Vaikka satua pidetäänkin yleisimmin toden vastakohtana, jossa fysiikan ja logiikan lait eivät päde ja painovoima on kumottu, satu on silti mielikuvitusta eli fantasiaa eli kuvittelukykyä. Laulajainen näkee fantasialla ja realismilla olevan enemmän yhtymäkohtia kuin mitä yleisesti uskotaan. Fantasian – kuvittelukyvyyn – maailma sijaitsee jokaisen piilotajunnassa, mielen siinä usein tiedostamattomassa kerroksessa, josta välittyvät niin uni- kuin mielikuvatkin. Sadun ainekset ovat kuitenkin kaikki peräisin todellisuudesta, se vain kertoo asioista eri tavalla. Koska jokaisella ihmisellä on oma yksityinen kuvittelun maailma, se ei voi koskaan olla stereotyyppinen. Tästä syystä Laulajainen näkee, että myös kuvittamattomilla saduilla on oma paikkansa. (Laulajainen 2009, 22–23.)

Laulajaisen (2009) mielestä sadulla on mahdollisuus koskettaa lukijaa, sekä lasta että aikuista. Parhaimmillaan tämä tapahtuu silloin, kun satu kuvastaa niitä ristiriitoja, joiden parissa kuulijan mieli askartelelee. Tästä syystä koskettavimmat sadut käsittelevät usein rakkautta, vihaa tai kuolemaa. Nämä aihepiirit koskettavat kaiken ikäisiä ihmisiä. Vaikka sadulta ei voidakaan vaatia, että sen pitäisi aina päättyä onnellisesti, sillä sellainen malli olisi valheellinen, ei lapsille kuitenkaan tule satujen kautta syöttää aikuisen maailman elämänpelkoja. (Laulajainen 2009, 24–25.)

Laulajaisen (2009) mukaan sadut ovat kirjallisuuden laajinta aluetta ja samalla vanhinta kertomakirjallisuutta. Niitä on Euroopassa julkaistu jo 1550-luvulta saakka. Silti niihin on taannoin suhtauduttu niinkin väheksyvästi, että kirjailijat ovat saattaneet julkaista kirjojaan lastensa nimellä. Alunperin sadut ovat olleet suunnattuja aikuisille. Maailman vanhimpaa satuperinnettä saattaa edustaa satukokoelma Tuhhat ja yksi yötä, joka on arabialaista syntyperää. Satuja on pyritty tutkimaan ja erittelemään useasta eri näkökulmasta, niin freudilaisten kuin jungilaisten psykologienkin tahoilta. Suomessa keskustelu satujen voimasta virisi 1980-luvulla Bruno Bettelheimin julkaistua teoksensa *Sadun lumous*. (Laulajainen 2009, 43–44.)

Laulajaisen (2009) mukaan äidinkieli on paitsi kieli, jonka opimme pienestä pitäen, ennenkaikkea ajattelun, toiminnan ja sisäisen mielemme kieli. Hän painottaa lukemaan oppimisen korvaamatonta merkitystä tietojen ja taitojen lisäämisessä, mutta myös tunne-elämän kehityksessä, sosiaalisessa kypsymisessä ja henkisessä kasvussa. Näin ollen lukeminen kehittää ihmisen kokonaispersoonallisuutta. Laulajainen viittaa amerikkalaiseen tutkijaan S.I. Hayakawaan, joka on sanonut, että lukemalla kykenemme elämään monta elämää. On välttämätöntä oppia asettumaan toisen ihmisen asemaan. Tämän kyvyn puute heijastuu nykyisin koulukiusaamisen yleisyyteen. Hyvälle lasten- ja nuortenkirjallisuudelle on tilausta, sillä se voi edistää empatian taitoja. (Laulajainen 2009, 52.)

Laulajaisen (2009) mukaan lapsella on taipumus eläytyä ja samaistua kirjan tapahtumiin ja henkilöihin sekä antaa tarinan jatkua mielessään vielä sen päätyttyäkin. Eläytyminen ja

samaistuminen avaa väylän lapselle oppia asenteita, arvostuksia ja käyttäytymismalleja. On toki riippuvaista lapsen iästä, luonteesta ja alttiudesta vaikutteille, kuinka syvästi ja millä tavoin kirja häneen vaikuttaa ja häntä puhuttelee. Laulajaisen mielestä on tarpeetonta rakentaa liian jyrkkiä rajoja eri-ikäisten kirjallisuuden välille, sillä nuorikin pystyy omaksumaan vanhemmille suunnatusta kirjasta sen, mikä koskettaa hänen elämänsäpiiriään ja jättää muut asiat huomiotta. Lapsille mieluisinta lukemista ovat sadut, joissa ilmenee hyvän ja pahan taistelu. Tällaiset lukukokemukset saattavat antaa hänelle välineitä luoda järjestystä omaan maailmaansa ja ratkoa oman elämänsä pulmakohdista. Tästä syystä lastenkirjallisuuden olisi tärkeää käsitellä kaikkea sellaista, mikä kuuluu elämään. Vaikka mitään elämän osa-aluetta ei tulisi jättää tabuksi, on lastenkirjallisuuden maailmankuvan silti perustauduttava elämänmyönteisyyteen, ja siihen tulisi sisältyä tavalla tai toisella tunne perusturvallisuudesta. Laulajan mielestä nuoremmille kuin murrosikäisille on välttämätöntä, että kirjassa on aina onnellinen loppu, sillä sen keskeisimpiä tehtäviä on antaa lapselle aineksia todenmukaisen, mutta toiveikkaan maailmankuvan rakentamiseen. Siksi on myös valitettavaa, että monilta lapsilta puuttuu elämästään aikuinen, joka olisi hänelle läheisenä turvana, ehtisi lukea iltasadun ja syventyä yhdessä kirjojen äärelle. Lapsi tarvitsee maailman muutoksesta huolimatta yhä läheisyyttä, turvallisuutta, lämpöä, rajoja, rakkautta, aikaa – ja kirjoja. (Laulajainen 2009, 54–58.)

Laulajainen (2009) ehdottaa, että lasten- ja nuortenkirjojen olisi hyvä sisältää kasvattavaa ainesta, mutta sen ei pidä tulla tyrkyttäen esille. Kasvattavat asiat ovat oivallisimmillaan sijoitettuna rivien väliin, josta kukin lapsi voi löytää ne omalla ajallaan, jos on löytääkseen. Lastenkirjallisuudella on mahdollisuus olla paitsi viihdettä ja taidetta, myös tunnekasvatusta ja sillä voi olla terapeutin merkitys. Jokainen lapsi on erilainen, kuin kukka niityllä. Näin ollen myös heidän kypsyystasossaan ja lukutaidoissaan voi jo alaluokilla olla merkittäviä eroja. Sadulla on mahdollisuus toimia siltana lapsen ja aikuisen välillä. Vaikka aikuinen näkee seikkailukertomuksen takana piilevän vertauskuvallisuuden, voi lapsikin alitajuisesti ymmärtää sadun sanoman. Laulajainen nimittää erityisesti lasta kasvattavia satuja hiljaisuuden saduiksi, joita luetaan tai kuunnellaan rauhassa ja keskittyneesti. Tyypillisimmin hiljaisuuden sadut ovat niitä, joita aikuinen lukee lapselle ja jotka jätetään kasvamaan, ikään kuin soimaan, lapsen mieleen. Laulajaisen mukaan niistä ei ole tarpeen keskustella, ellei lapsi itse kysy niistä jotakin. Satu voi myös avautua yhtäkkiä. Liiallinen kuulusteleminen ei Laulajaisen mielestä kuulu lukukokemukseen, joka parhaimmillaan toimii myös terapeutin tavoin. Saduilla on mahdollisuus eheyttää ihmisen persoonaa auttamalla häntä kasvamaan ja kypsyymään, käymään läpi tunteitaan ja vahvistamaan hänen uskoaan omaan elämässä selviytymiseensä. (Laulajainen 2009, 61–62, 68–69.)

Laulajainen (2009) peräänkuuluttaa luovuutta etenkin lasten parissa työskentelevien ihmisten taholta. He tarvitsevat ennen kaikkea sosiaalista luovuutta, johon sisältyy kyky ratkaista myönteisesti ja kaavoista riippumatta niitä ongelmia, joita väistämättä syntyy arjessa, erityisesti ihmissuhteissa. Lasten kanssa työskennellessä on eduksi, jos osaa luovasti vastaanottaa taidetta. Kirjallisuudessa luova vastaanottaja on lukija, jonka mielessä teos herättää kysymyksiä, ajatuksia sekä tarvetta tulkita ja arvioida. Tämänkaltaisella lukijalla on usein myös taito opastaa muita taiteen, myös kirjallisuustaiteen, vastaanottamiseen. Taiteen avautuminen vaatii usein osviittoja, keskusteluja ja pohdintoja. Luovaksi vastaanottajaksi on mahdollista kehittyä yksinomaan harrastamalla taidetta: lukemalla, katselemalla, kuuntelemalla, eläytymällä ja arvioimalla. (Laulajainen 2009, 91.)

## *7.2 Kertomisen ja kuuntelemisen merkityksestä*

Bruno Bettelheim on maailmanlaajuisesti tunnettu psykoanalyttikko ja lapsipsykologi. Hän on syntynyt ja suorittanut opintonsa Wienissä, mutta luonut uransa Yhdysvalloissa Chicagon yliopiston psykologian ja psykiatrian professorina. (Rutanen 1998, 5.)

Bettelheimin (1998) mukaan niin nykyään kuin kaikkina menneinäkin aikoina kaikkein tärkein ja vaativin tehtävä lapsen kasvatuksessa on ollut auttaa häntä löytämään oman elämänsä merkityksen. Tämä kasvuprosessi edellyttää sitä, että lapsi oppii ymmärtämään ensin itseään paremmin ja samalla vähitellen myös toisia ihmisiä, kunnes kykenee lopulta molemminpuolisesti tyydyttäviin ja merkittäviin ihmissuhteisiin. Bettelheim on työssään vaikeasti häiriintyneiden lasten terapeuttina ja kasvattajana kokenut tärkeimmäksi tehtäväkseen auttaa lapsia kokemaan elämänsä jälleen merkittäväksi. Tämä työ sai hänet oivaltamaan, että kaikkein tärkeintä on vanhempien ja muiden lapselle läheisten ja huolehtivien aikuisten vaikutus. Toiseksi tärkeimmäksi nousi oikealla tavalla välitetty kulttuuriperintö, jonka välittämiseen lapsille soveltuu parhaiten lastenkirjallisuus. Bettelheim tosin moittii laajaa osaa lapsille suunnatusta kirjallisuudesta syystä, että ne ovat joko liian opetuskeskeisiä tai viihteellisinäkin liian latteita antaakseen lapselle tarjoamaan henkisen pääoman kasvun välineitä. Parhaimpana lapsille suunnattuna kertomuksena Bettelheim pitää sellaista, joka pitää yllä mielenkiintoa, rikastuttaa elämää, kiihottaa mielikuvitusta, auttaa kehittämään älyä, selventämään tunteita, vastaa pelkoihin ja pyrkimyksiin sekä tarjoaa avaimia painavien ongelmien ratkaisemiseksi. Silloin kertomus myös rohkaisee lasta luottamaan itseensä ja tulevaisuuteensa. Bettelheim kokee, että nykymaailmassa lapsi kaipaa erityisesti moraalista kasvatusta, joka kuitenkin tulisi esittää hänelle hienovaraisesti ja vain viitteellisesti, jättäen tilaa

lapsen omille oivalluksille moraalisen käyttäytymisen eduista tavalla, jonka lapsi voi konkreettisesti ymmärtää oikeaksi ja sitä kautta kokea merkitykselliseksi. Bettelheim kuitenkin varoittaa aikuisia liiaksi selittämästä satuja lapselle. Lapselle on ennen kaikkea tärkeää tuntea, että vanhemmat jakavat hänen tunteensa nauttimalla yhteisestä satuelämyksestä. Vaikka aikuisen tulkinnat sadusta sekä lapsen mielen liikkeistä olisivat hyvinkin oikeaan osuvia, ei aikuisen tule niitä lapselle paljastaa, vaan antaa lapsen tuntea, että hän on aivan itse, yhä uudelleen ja uudelleen samaa satua kuuntelemalla ja pohdiskelemalla pystynyt ratkaisemaan hänelle tärkeän, mahdollisesti vaikean tilanteen. Kokemus persoonallisten ongelmien itse ratkaisemisesta tukee ihmisen kasvua ja kehitystä, kykyä löytää merkitys elämälleen ja luottamusta itseensä. (Bettelheim 1998, 9–12, 27.)

Bettelheimin (1998) mielestä satu pääsee täysiin oikeuksiinsa vasta silloin, kun sitä kerrotaan. Jos satua luetaan, sen tulisi tapahtua emotionaalisesti eläytyen. Tämä auttaa sadun lohduttavien piirteiden, symbolisten merkitysten ja ennen kaikkea ihmissuhteisiin liittyvien merkitysten pääsemistä täysiin oikeuksiinsa. Bettelheim tiedostaa kuitenkin myös vaaranpaikat, joita kertomiseen ja lukemiseen saattaa liittyä. Vanhempi tai aikuinen, joka ei ole virittynyt lapsen mielialaan tai on liian tiukasti omien piilotajujen tapahtumiensa sitoma, välittää sadun omista eikä lapsen tarpeiden lähtökohdista käsin. Toisaalta tällainen vahinko viestittää lapselle oman vanhemman tai lähiaikuisen mielen liikkeitä, jolloin hän oppii ymmärtämään elämänsä tärkeimpien ihmisten motiiveja. Parhaimmillaan sadun kertominen on ihmissuhdetapahtuma, johon lapsi ja aikuinen osallistuvat tasaveroisina kumppaneina. Tämän toteutuminen on kuitenkin vaikeaa, jos vanhemmilla itsellään ei ole kokemusta siitä, että heille olisi kerrottu satuja. Näin ollen he ovat jääneet paitsi siitä suuresta ilosta ja sisäisestä rikkaudesta, jota sadut lapselle tarjoavat. Siksi he eivät pysty spontaanisti tarjoamaan omille lapsilleen sitä, mitä eivät ole itse kokeneet. Heillä on myös vaikeuksia tajuta satujen suurta merkitystä lapselle, ymmärrys jää parhaimmillaankin älylliseksi ponnisteluksi. Vaikka lapsi ja aikuinen saattavatkin nauttia saduissa aivan eri asioista, on siinä silti tärkeintä jaettu yhteinen ja läheinen kokemus. Bettelheim viittaa sadun kuuntelemista ja sen kuvien vastaanottamista kylvökseen, jossa vain jotkin siemenet itävät lapsen mielessä. Joillakin siemenillä on välitön vaikutus lapsen mieleen, jotkin saavat aikaan piilotajuisia prosesseja, Jotkut jäävät uinumaan siksi aikaa kunnes lapsi on saavuttanut tietyn kypsyyden ja kehitysvaiheen, joka tarjoaa maaperän niiden juurtumiseen lapsen mieleen. Oikeaan maaperään langenneista siemenistä kasvaa kauniita kukkia ja vahvoja puita. Ne antavat voimaa tärkeille tunteille, edistävät oivallusten syntymistä, ravitsevat toivoa, lievittävät ahdistusta ja sitä kautta rikastavat lapsen elämää hetkessä ja tulevaisuudessa. Satukirjallisuuden suurimpia ansioita on sen kyky tavoittaa lapsen piilotajunta, toisin kuin tarinat, jotka jäävät didaktisiksi kokemuksiksi. Vaikka Bettelheim varoittaakin sadun selittämisen haitoista lapselle, hän tunnustaa, että on kuitenkin tärkeitä, että kertoja ymmärtää

sadun monet merkitystasot ja sen lapsen esitietoiselle mielelle välittämän viestin. Tällöin lapsella on paremmat mahdollisuudet saada sadusta viitteitä oman itsensä ymmärtämiseksi. Lapsi kokee itsensä huomioonotetuksi ja arvostetuksi persoonaksi, kun aikuinen jakaa satukokemuksen lapsen kanssa ja on valmis eläytymään aktiivisesti sadun kerrontaan. (Bettelheim 1998, 186–192.)

Luumi (2002) viittaa kreikkalaiseen filosofi Protagoraaseen (n. 480–411 eKr.), joka halusi opettaa myyttien ja kertomusten avulla. Hän oli huomannut, että kertomukset ovat erinomainen väline opetuksessa, ja että niiden kautta tapahtuva opettaminen on hauskaa ja miellyttävää sekä opettajalle eli kertojalle että oppilaille, kuulijoille. Kertominen koetaan yhä viihteellisenä. (Luumi 2002, 74.)

Pohtiessaan kertovan työtavan syrjäytymistä koulussa, Luumi (2002) arvelee, että kertomista on saatettu pitää äärimmäisenä opettajakeskeisyytenä, eikä ole ymmärretty sen oppilaskeskeistä ulottuvuutta. Kertomisen onnistuminen edellyttää läsnäolijoiden keskinäistä luottamusta ja hyvää suhdetta. Hän myös huomioi, että koulun tilat ja muuttuvat oppilasryhmät aiheuttavat todellisen haasteen otollisen kertomisympäristön syntymiselle. Luumin mukaan kysymys on kuitenkin viime kädessä siitä, miten koulun tehtävä määritellään. Onko koulun tehtävä oppilaan valmistaminen tiedettävissä olevan tulevaisuuden tehtäviin, vai valmistamista ja vahvistamista ennalta arvaamattomien tilanteiden kohtaamiseen? Jälkimmäisessä tapauksessa oppilas tarvitsee ennen muuta kertomuksia, jotka luovat hänelle ”henkistä kuntoa”. (Luumi 2002, 77, 79.)

Kuunnellessaan satua ja kertomista, lapsi istuu Luumin mukaan (2002) ikään kuin teatterissa ja katselee sitä, mitä kuuntelee. Kuunteleminen ei ole vain passiivista mukanaoloa, vaan kuunteluprosessi ottaa mukaan paitsi kuulijan mielikuvituksen, myös tunteet ja älyn. Kuulija on mukana koko persoonallisuudellaan. Jokainen kuuntelee kertomusta juuri niin kuin hänen tarvitsee itsensä kannalta kuunnella. Kerrottu satu on Luumin mielestä hyvin turvallinen, sillä lapsi luo mieleensä ainoastaan kuvia, joita hän uskaltaa katsella nyt ja myöhemminkin. Lapsi ammentaa sadusta sen, minkä tarvitsee ja antaa muiden mielikuvien jäädä syntymättä. Kertomuksen kuuntelemisen rikkaus on se, että se etäännyttää kipeätkin asiat riittävän kauas, jolloin kuulijat saavat katsella tapahtumia toisaalta etäältä, mutta toisaalta he ovat kuitenkin koko ajan läsnä näkijöinä ja kokijoina. Tällöin arkitodellisuuden maailmassa liian kipeiltä tuntuvat ongelmat saattavat tulla käsitellyiksi sadun maailmassa. Oman mielikuvituksen luomat kuvat kasvattavat lapsen sisäistä pääomaa. (Luumi 2002, 79–81, 83.)



### *7.3 Keskustelun merkityksestä*

Karjalainen (2001) painottaa yhteisen lukukokemuksen merkitystä. Lapsi saattaa löytää kirjoista sellaista, mihin aikuisen huomiokyky ei välttämättä ylety. Tästä alkaa yhteisen kokemisen hedelmällisin osuus: keskustelu. Hän kertoo pienestä työstä, joka totesi opettajalle, ettei hän osaa sanoa mitä ajattelee kirjasta, ennen kuin on keskustellut siitä toisten kanssa. Yhteisessä lukukokemuksessa tärkeintä on rauhallinen läsnäolo ja se, että aikuinen tietää mitä lukee ja että itsekin pitää lukemastaan. (Karjalainen 2001, 56, 81.)

Heinimaan (2001) mukaan lapsen tulee aivan pienestä pitäen saada keskustelujen, tarinoinnin ja yhdessä lukemisen kokemuksia. Kielellisten valmiuksien ja kuvallisen kielen omaksumisen lisäksi kirjojen yhteinen tarkastelu palvelee myös lapsen tunne-elämän kehittymistä. Lapsen identiteetin kehittymiselle tärkeitä ovat läheisyyden ja kuunnelluksi tulemisen kokemukset. Olennaista prosessissa on, että lapsen ajatukset otetaan huomioon, mikä välittää lapselle tunnetta siitä, että hän on tärkeä. (Heinimaa 2001, 161.)

### *7.4 Kokoavia ajatuksia*

Olen iloisin hämmästynyt siitä, kuinka yhtenevästi sekä lapsifilosofiantutkijat että lastenkirjallisuudentutkijat ajattelevat lastenkirjallisuudesta ja sen eri muotojen merkityksestä lapsen kehitykselle. Molemmat painottavat myös aikuisen ja lapsen välisen keskustelun tärkeyttä. Yhteinen kokemus ja tilan antaminen mielikuvitukselle ja syntyville pohdinnoille koetaan oleelliseksi, kun halutaan tukea lapsen kasvua. Mielenkiintoisena pidän näkemystä siitä, että erityisesti arkitodellisuuden rajat ylittävä fantasian ja myyttisyyden piirteitä sisältävät sadut nähdään kokemuksen kannalta merkityksellisenä. Näkemystä perustellaan sillä, että mielikuvituksen maailmassa vaikeiden asioiden käsittely voi tuntua turvallisemmalta ja olla sitä kautta helpompaa. Tästä herää mieleeni kysymys, onko sadun tapahtumien etäännyttäminen fantasian maailmaan välttämätöntä sadun vaikuttavuuden kannalta.

Oman tutkimukseni empiirisen osan toteutuksessa pyrin intuitiivisesti saavuttamaan kirjan luku- ja keskusteluhetkestä intiimin, luottamuksellisen ja turvallisen yhteisen kokemuksen, jossa lasten olisi hyvä olla ja helppoa jakaa ajatuksiaan ja tunteitaan. Pyrin myös lukemaan kirjaa eläytyen juurikin siksi, että ajattelen samalla tavalla kuin Bettelheim (1998), että satu kaikkine henkisine elementteineen pääsee parhaiten oikeuksiinsa kerrottuna tai eläytyen luettuna. Koen kiitollisuutta isovanhemmilleni, vanhemmilleni ja isosiskolleni siitä, että minulle on luettu

lapsuudessani ja vielä varhaisnuoruudessani paljon lasten- ja nuortenkirjallisuutta ääneen, eläytyen. Nämä kokemukset ovat varmasti auttaneet minua oivaltamaan satujen ja kertomusten merkityksen lapsen kaikkinaiselle kasvulle, olenhan saanut itse olla osallisena tällaisessa kasvuprosessissa, vaikka en ole sitä silloin käsittänyt.

## 8 LYHYESTI KIRJAN KUVITUKSESTA

Kuvittaja Markus Majaluoma (2001) peräänkuuluttaa lastenkuvakirjojen paikkaa niissä tärkeissä hetkissä, joita ne voivat lasten ja aikuisten yhdessäololle tarjota. Majaluoma mainitsee, että Suomessa useat lapset ovat psykiatrisen hoidon tarpeessa, mutta koska jonotusajat ovat pitkiä, apu voi toisinaan olla jo liian myöhäistä. Kiireinen ensiapu on ensiarvoisen tärkeää ja tutkimustulosten ja arvioiden mukaan parasta lääkettä on, että aikuiset ja vanhemmat viettävät enemmän aikaa lastensa kanssa! Tämän lastenkuvakirjojen tekijät ovat tiedostaneet jo kauan. Majaluoman mukaan kuvakirja on maailman paras väline saattaa lapsi ja aikuinen yhteiseen, herkistyneeseen ja vahvaan hetkeen. Läheisyys voi olla ja ehkäpä myös tulisi olla jopa niinkin läheistä, että aikuinen voi tuntea lapsen tuoksun, tuntea hengityksen, nähdä pienet sormet ja varpaat – tuntea yhteenkuuluvuutta. Kuvataiteilijana Majaluoma painottaa ensisijaisesti kuvien merkitystä ohi tarinan. Kuvat luovat tunnelman ja vievät hetkeä eteenpäin ja levittäytyvät yhteiseksi jaettavaksi maailmaksi lapsen ja aikuisen eteen. Jos maltetaan hiljentyä, voivat kuvat virittää lapsessa kysymyksiä ja kysymykset edelleen vastauksia ja keskustelua kuvien perusteella. Majaluoman mukaan tällaisen hetken vahvuus perustuu siihen, että lapsi kuulee läheisen aikuisen ääneen, joka ei olekaan käskyäni, vaan kertova, välittävä, maalaileva ja kiinnostava. Tällaista aikuista lapsi rakastaa ja tarvitsee. Tämä on todellisen läsnäolon antamista lapselle. Tätä suomalaiset lapset tarvitsevat. (Majaluoma 2001, 22.)

Launoksen (2001) mukaan tarina sellaisenaan, ladottuna ja taitettuna tekstinä, valmiina kirjana kansineen ja sivunumeroineen näyttää melko tylsältä. Tarinan lukeminen tai kuunteleminen sen sijaan herättää elämyksiä ja mielikuvia. Sitä aistitaan kuin taideteosta, mutta se säilyttää silti lineaarisesti etenevän luonteensa. Kirjan kuvitus puolestaan voimistaa ja fyysistää tarinan luomia mielikuvia. Niiden osallisuus kertomuksen kulussa on tukea sen kehittelyä. Launoksen mukaan kuvissa aika kuluu lapsen ehdoilla riippumatta kirjainten vilinästä ja sivujen kääntymisestä. Lapsi huomioi, tunnistaa ja arvottaa kuvia omien kykyjensä mukaan, siksi Launis nimittääkin niitä lapsen oman aktiivisuuden maisemaksi. Ne antavat lapselle mahdollisuuden kertoa tarinaa yhä uudestaan ja uudestaan omin sanoin. Tämä tarjoaa myös mahdollisuuden dialogiin kirjailija-aikuisen ja lapsilukijan välille heidän edes kohtaamatta toisiaan. (Launis 2001, 68–69.)

Ylimartimo (2001) pitää kuvitustaiteilijan asemaa kirjan luomisessa pulmallisena, sillä kuvittajan vastuulla on tehdä isoja valintoja sen suhteen, mitä päättää visualisoida ja miten, mitä hän päättää ohittaa ja mihin tarttua. Toisinaan kuvittajalla voi olla halu viedä kuvitusta jopa hieman ohi tai yli tekstin ryhtyen eräänlaiseksi mielikuvittelijaksi. Ylimartimo valottaa, että useat eri tahot kuten teoreetikot, kirjailijat ja kuvittajat ovat ottaneet kantaa tekstin ja kuvan dialogiin, mitä sen

tulisi sisältää ja mitä ei. Bruno Bettelheim on Ylimortimon mukaan kategorisen kielteinen torjuen kaiken kuvituksen saduissa, sillä Bettelheimin mielestä kuvitus kahlehtii kokijan mielikuvia. Kuvitustaiteen tutkija Anja Hatva on kuitenkin esittänyt tälle näkökannalle vasta-argumenttina, että kuva voi toimia hyvänä vihjeenä ja antaa lähtökohdan ja kipinän sille, mistä mielikuvitus voi jatkaa. (Ylimartimo 2001, 80–81.)

Ylimartimon (2001) mukaan vastaanottajan rooli ei ole pelkästään kuvan havaitsemista ja kohteliasta kiinnostusta, sillä tekstin ja kuvan yhdistelmässä kohtaavat monet mielikuvien summat. Kuvakirjan katsojasta tulee tulkinnan tulkinnan tulkitsija, sillä teoksen kertoja ja kuvittaja ovat jo antaneet teokselle omat tulkintansa. Ylimartimo nimittää kuvittajaa kertojan kanssakuvittelijaksi, jonka tehtävä on tehdä kuvitelmat ja unelmat toisesta todellisuudesta näkyväksi katselijalle. Koska jokainen tulkitsee satua omista lähtökohdistaan, tulee siitä jokaisen sisäinen prosessi ja elämys. (Ylimartimo 2001, 94–95.)

Rättyän (2001) mukaan kohtaaminen kirjan kanssa alkaa jo ennen kuin ensimmäistäkään sanaa on luettu. Lukija muodostaa käsityksiä teoksesta jo sen koon, muodon, materiaalin, kannen kuvien ja tekstien kautta. Ne auttavat meitä mieltämään kirjan joko lasten- tai aikuisten tai joksikin muuksi kirjaksi. Joskus teos voi välittää ristiriitaisia viestejä ulkoasullaan tai jättää tulkinnan hyvinkin avoimeksi. Kirjan kannen kuvitus voidaan katsoa kuuluvan periteksteihin. Periteksteillä tarkoitetaan tekstiin kiinteästi fyysisesti kuuluvia elementtejä kuten paperia ja kansia tai otsikoita. Rättyä huomioi, että lasten- ja nuortenkirjallisuudessa on aina huomioitava kaksi yleisöä: lapset ja aikuiset. Teoksen ulkoisilla tekijöillä on merkittävä vaikutus siihen, tuleeko kirjaan edes tartuttua ja luettua edes ensimmäistä sanaa. Fyysisenä objektina kirja on koko ajan läsnä niin lukemisen aikana kuin sen jälkeenkin. Kirjan näkeminen muistuttaa mieleen tekstin herättämät mielikuvat ja tunteet. Kannen kuvat myös vaikuttavat siihen tulkintaan, joka kirjan sisällöstä luodaan. Tässä kohden kuvittajan rooli on nostaa avainkohdat esiin parhaaksi katsomallaan tavalla. Jokaisen lukijan tai kuulijan tehtäväksi jää suhteuttaa oma tulkintansa kuvittajan tulkintaan. Vaikka kuvan tutkimiseen on esitelty useita eri metodeja, ei Suomessa juurikaan ole tarkasteltu kansikuvitusta suhteessa koko teokseen ja sen tekstiin. (Rättyä 2001, 177–180.)

Halusin ottaa tutkimukseeni pienen katkelman kirjan kuvituksen merkityksestä, sillä vaikka en rajauksen vuoksi käsittelekään Keinulauta-saturomaanin kuvitusta, tulee lasten kanssa käymissäni keskusteluissa vahvasti ilmi kuvituksen merkitys lapsille ja myös se, miten kuvitus johdattelee heidän kirjasta tekemiään tulkintoja. Mielestäni sekä kuvallisilla että kuvattomilla kirjoilla on paikkansa. On mielestäni totta, että etenkin kannen kuvitus vaikuttaa kirjan ulkoiseen houkuttelevuuteen, vaikka lukiessa tai kuunnellessa kuvitukset syntyisivätkin omassa mielessä.

## 9 DIALOGIN KÄYTTÖ JA MAHDOLLISUUDET KASVATUKSESSA

Värrin (2000) mainitsee tutkimuksensa keskeisiksi päätehtäviksi hyvän elämän ja itsekseen tulemisen ehtojen selvittämisen sekä dialogisen kasvatuksen perusteiden ja toteutumisehtojen analysoimisen. Värrin mukaan vanhemman ja lapsen välistä ensisijaista (primaarista) kasvatustapahtuman vastuuta on mielekästä verrata ja rinnastaa myös sellaisiin kasvatussuhteisiin, jotka perustuvat tiettyyn annettuun ammattirooliin, asiantuntijuuteen tai yhteiskunnalliseen tehtävään. Vanhemmuuden analyysi mahdollistaa erilaatuisten kasvatussuhteiden olemisen perimmäistä laatua olevien lähtökohdientien (ontologian) sekä tiedettävissä olevien (aprioristen) ominaispiirteiden valaisemisen. Dialogisuus ei ole yksiselitteinen ilmiö, eikä se toteudu kaikissa kasvatussuhteissa samoilla ehdoilla, vaan se toteutuu useassa eri muodossa. (Värrin 2000, 13, 17.)

Värrin (2000) tunnustaa, että kasvatuksen toteutuminen edellyttää sitä, että kasvattajalla on näkemyksiä sekä kasvatuksen päämäärästä että kasvatustapahtuman tarkoituksesta, mutta oleellista on, että nämä päämäärät eivät ole ristiriidassa hyvän elämän ja itsekseen tulemisen ihanteiden (ideaalien) kanssa. Vieraina ja vältettävänä kasvatuksen päämäärinä Värrin pitää sellaisia, jotka perustuvat ennalta määrättyihin, kasvatettavan kohtaloa sitoviin käytännöllisiin (pragmaattisiin) ihanteisiin. On ymmärrettävää, että kasvattaja on aina jollakin tavalla sidoksissa omaan elämäntilanteeseensa sekä edustamansa julkisen kasvatustapahtuman, esimerkiksi koulun, ideologioihin ja päämääriin. Kasvatustapahtuman omien arvojen ja yhteisön normien välillä saattaa olla ristiriitaisuutta, vähintäänkin jännitteitä. Näin ollen kasvatustapahtuman on ehdollista suhteessa kasvatustapahtuman luomiin tulkintamerkityksiin kasvatustapahtuman päämäärästä ja keinoista sekä kasvattajan ja kasvatettavan, esimerkiksi opettajan ja oppilaan, ennalta määrättyyn kasvatussuhteeseen. Värrin viittaa Erik Ahlmaniin määrittäessään kasvatustapahtuman kolmea pääkohtaa (päämomenttia), joita ovat kasvatustapahtuman edellytykset, menetelmät ja päämäärät. Edellytyksiin kuuluvat laajasti ymmärrettynä ihmiset kaikkine fyysisine ja sielullisine ominaisuuksineen sekä kasvatustapahtuman sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö. Menetelmät merkitsevät kaikkea sitä tekniikkaa ja käytännön toteutusta, jonka avulla pyritään toteuttamaan sekä välillisiä päämääriä että lopullisia kasvatustapahtuman ja sivistyksen ihanteita. Päämääriä määrittävät sellaiset arvot, joiden toteutumista pyritään edistämään kasvatustapahtuman avulla. Näiden kaikkien, edellytysten, menetelmien ja päämäärien, tulisi muodostaa tasapainoinen ja sopusointuisa kokonaisuus, jossa tarkoitukset eivät saa pyyhkiä keinoja, eivätkä keinot turmella tarkoitusta. (Värrin 2000, 21–22.)

Kasvatustapahtuma on Värrin (2000) mukaan sekä jatkuvasti tapahtuvaa ja monivaiheista (projektiivista) että tarkoituksensa pohjalta toteutuvaa (teleologista). Kasvatustapahtuma tapahtuu tässä ja nyt.

Sen keskiössä on kasvatettavan hyvä kohtelu ja hänen parhaiden kykyjensä ja ominaisuuksiensa edistäminen päämääränä kasvatettavan hyvä tulevaisuus. Kasvatuspäämäärien tulee olla eettisiä tämänhetkisessä vallitsevassa kasvatussuhteessa. Kasvatettavan nykyhetkisiä tarpeita ja oikeuksia ei tule laiminlyödä. Mielikuva päämäärästä ohjaa kasvatussuhteen toteutumista sekä auttaa kasvun arviointia sekä kasvuvaiheiden lähtävöitteiden asettamista. (Värrin 2000, 23.)

Värrin (2000) mukaan dialogiselle kasvatukselle suuntaa antavat ihanteet, joita ovat itseys ja hyvä elämä, joita ei voi olla olemassa ilman toista. Tällöin kasvatuksen yhtenä päämääränä on kasvatettavan omaksi itseksi tuleminen. Itseksi tuleminen toteutuu jokaisen yksilön elämismaailmassa hänen elämänsä mahdollistamalla tavalla. Siihen liittyy sekä ihmisen kasvu omana persoonanaan sekä kasvu hänen elämismaailmansa yleisiin (yliyksilöllisiin) arvoihin ja vastuuseen. Kasvatuksen keskeinen tehtävä on luoda edellytyksiä sekä yksilön itsetietoisuuden kehittymiselle että vastuun- ja oikeudentunnon heräämiselle. Tukiessaan lapsen omimpia kykyjä, kasvatus on samalla luonteen- ja moraalikasvatusta. Dialogisen kasvatuksen ihanne piilee siinä, että lapsen henkilökohtainen kokemus dialogisen kasvatuksen toteutumisesta tavalla, jossa häntä rakastetaan, arvostetaan ja kuunnellaan, sisäistyy hänen dialogiseksi asenteekseen kanssaihmissä, muuta maailmaa sekä itseään kohtaan. (Värrin 2000, 24–26.)

Värrin (2000) mukaan on oleellista ymmärtää, että kasvatuksen ja kasvun päämäärät eivät ole yksi ja sama asia. Kasvattaja on kasvatettavalleen ensisijaisesti maailman tulkki ja kasvun auttaja. Kasvattajalla on aina omista lähtökohdistaan muovautunut maailmankuva, joka välittyy kasvatettavalle aina jonkinlaisena tulkintana ja kuvana, josta kasvatettava ammentaa aineksia omaan kasvuunsa. Voidaankin puhua kasvamaan saattamisesta, jonka periaate on dialogisen kasvatuksen ihanteen mukainen. Värrin viittaa fenomenologisen kasvatusfilosofian edustajaan, Bernard Curtisiin, joka kuvaa ihmisen kasvua tapahtumaksi, jossa itsetietoisuus ja vastuu kehittyvät hitaasti, ja niihin oleellisesti liittyen kehittyvät myös kommunikaatiokyky sekä kyky toimia toisten kanssa. Itsetietoisuuden kehittyminen tukee lapsen vastuun kehitystä silloin kun hän asteittain oppii havainnoimaan itseään sekä oman subjektiivisen kokemuksensa että toisten huomioon ottamisen kautta. Kasvu on ennen kaikkea itsereflektiivisyyden ja itsesäätelyn kehittymistä, jolloin lisääntyvät kyky ymmärtää oman tahdon pyrkimysten vaikutus toisten elämään ja siten myös kyky säädellä omia tekoja toisten huomioon ottaen. Tätä itsetietoisuuden kehittymistä voidaan arvioida lapsen kommunikatiivisten valmiuksiensa perusteella. Näihin lukeutuvat niin yhteistoimintakyky kuin ilmaisukyky sekä symbolisten ilmaisujen kehittyneisyys. Lapsen sosiaalinen identiteetti ilmenee hänen suhteessaan toisiin ihmisiin ja vuorovaikutuksessa tapahtuvan yhteistoiminnan laatuun. Vaikka kasvatustapahtumaa ehdollistavatkin jotkin yleiset ja yhteisölliset tavoitteet ja arvioinnin kriteerit vaihtelevat kasvatettavan iän, vertaisryhmän ja kasvatusinstituution päämäärien mukaan,

nämä seikat eivät oikeuta kohtelemaan kasvatettavaa pelkkänä kollektivisoinnin kohteena, jonka kasvun mahdollisuuksia ja erityispiirteitä määrittävät kasvattajan sisäistämän yhteisön, esimerkiksi kouluyhteisön, mallit ja periaatteet (skeemat). (Värri 2000, 30–33.)

Värri (2000) esittelee myös muiden filosofien ajatuksia dialogista. Värri viittaa Martin Buberiin, jonka mukaan kahden yksilön kohtaamisessa on oleellista näiden kahden, minän ja sinän, välille syntyvä tila, saksaksi *Zwischen* – välillä oleva, välitila. Tämä välitila, joka syntyy kohtaamisessa, on molemminpuolisuutta, joka ei ole erikseen kummankaan osapuolen subjektiivista aikaansaannosta. Välitilaa voidaan pitää jopa edellytyksenä persoonien väliselle dialogiselle suhteelle kohtaamisessa, jossa molemmat ylittävät yksilöllisyytensä ja suuntautuvat toisiaan kohti. Koettu molemminpuolisuus tekee mahdolliseksi yhdessä koetun tapahtuman elämisen myös toisen osapuolen näkökulmasta. Buberin huomioihin kuuluu, että dialoginen suhde ei kuitenkaan edellytä molempien aktiivisuutta. Suhteessa voidaan kokea molemminpuolisuutta, jos toinen vaikuttaa minuun, vaikka hän ei ottaisikaan näkökulmaani huomioon. Ratkaisevaa on asenne toiseen, jossa tulee välttää objektoivaa, tutkivaa ja pyyteellistä asennetta ja sen sijaan yksinkertaisesti antaa hänelle tilaisuus tuoda itseään julki itselleen. (Värri 2000, 65, 67–68.)

Värriin (2000) mukaan dialogi syntyy vastaamisessa ja vastaanottamisessa. Se on samalla sekä ihmisen maailmassa olemisen keino että päämäärä. Tällöin dialogin ytimessä on vastuu – vastuu vastata jollekulle, joka kääntyy minun puoleeni esittäen vetoimuksen vastata. Edellä kuvatun aidon dialogin vastakohtana ovat tekninen dialogi ja monologi eli valeasuinen dialogi. Siinä missä aidossa dialogissa osapuolilla on mielessään toinen tai toiset, tekninen dialogi rajoittuu pelkästään toisen objektiiviseen ymmärtämiseen vailla elävää ja molemminpuolista suhdetta. Monologisuutta tapahtuu usein väittelyissä, sekä arkipäiväisemmissäkin keskusteluissa, rupattelussa, joissa ei pohjimmiltaan ole mitään tarkoitusta ottaa toista huomioon, niissä ei pyritä kommunikoimaan, oppimaan tai luomaan yhteyttä keneenkään. Dialogisessa suhteessa käännytään toista kohti, ja monologissa pois päin pyrkien refleктоivaan ja objektoivaan asenteeseen. Näin ollen tutkijan ja tutkimuskohteen suhde on usein monologinen ja siinä tutkijan pyrkimys on yksinkertaistaa toisen ihmisen erityispiirteet objektiivisiksi ominaisuuksiksi estäen molemminpuolisuuden kokemuksen. (Värri 2000, 73, 76–77.)

Värri (2000) viittaa Buberiin, jonka mukaan dialogisuus kasvatuksessa merkitsee kolmannen tien valitsemista lapsi- tai kasvattajakeskeisen kasvatusideologian sijasta. Kasvatuksen ei tule olla yksiulotteisesti joko kasvattavaa (autoritaarista) tai luovaa (progressiivista). Lapsen sisällä olevan luomisvaiston avulla hän hakee yhteyttä maailmaan. Näiden luovien voimien vapauttaminen ja niihin rohkaiseminen voi olla kasvatuksen lähtökohta, mutta ei päämäärä. Pelkän spontaanin luomisvaiston varassa lapsella ei kuitenkaan ole mahdollisuutta saada otetta ympäröivästä

maailmasta. Maailman olennaiset näkökulmat (aspektit) lapsi voi löytää vain yhteisyydessä, kasvatuksellisissa konteksteissa, jossa kasvattajalla on ensisijainen merkitys lapsen luovien voimien kanavoijana ja välittäjänä maailman olennaisten näkökulmien yhteyteen. Värrin mukaan kasvatussuhde on dialogisten suhteiden erityistapaus. Siinä toteutuvat yhteisyys, jolla on suunta ja tarkoitus. Se perustuu kaksisuuntaiseen emotionaaliseen kokemukseen, mutta kognitiivisesti se on kuitenkin yksisuuntainen nimenomaan kasvattajan kasvatuksellisten tarkoitusten vuoksi. Tällöin vain kasvattaja elää yhteiset tilanteet myös kasvatettavansa näkökulmasta. Kasvatettavan näkökulman eläminen asettaa lapsen kasvattajan vastuun keskipisteeseen. Näin ollen vastuunsa tunteva kasvattaja on velvollinen vastaamaan lapsen olemassaoloon koko olemuksellaan. Tällaiseen kasvatuseetiikkaan sisältyy kolme periaatetta: ensinnäkin kuuntelu merkitsee herkkyyttä kasvatettavan koko olemiselle, toiseksi tietoisesti tuleminen tarkoittaa kasvatettavan yksilön erityisistä tarpeista tietoisesti tulemistä ja kolmanneksi kasvatettavan hyväksyminen edellyttää kasvatettavan elämän ainutlaatuisuuden ehdotonta hyväksymistä ja kunnioitusta. (Värri 2000, 81–84.)

Jotta kasvattaja voisi välttää väärinkäyttämästä apriorista valtaansa, hänen on Värrin (2000) mukaan ymmärrettävä aika ajoin etäännyttä kasvatustilanteesta ja arvioitava kriittisesti omaksumiaan kasvatuskäsityksiä ja -periaatteita. Dialogisen kasvatuksen toteutumisen ehtona on, että kasvattajat kykenevät itsetutkistelunsa ja kasvatettavalta saamansa palautteen avulla mukauttamaan sekä korjaamaan omia kasvatuskäsityksiään, jotta ne kunnioittaisivat lapsen arvoa nykyhetkessä kasvatussuhteessa. Kasvatussuhteen emotionaalisen ilmapiirin laatu on olennainen dialogisuuden ja kasvun ehto. Lapsen itsekä kasvamista voidaan tukea ja rohkaista vain, jos kasvatussuhde on luottamuksellinen, turvallinen ja kannustava. Lapsen tulee voida kokea löytävänsä itsestään ennen kokemattomia voimavaroja, jolloin hän voi oppia luottamaan omiin mahdollisuuksiinsa vastuullisena maailman tulkitsijana. Myötätuntoinen, hyväksyvä, rakastava, salliva ja rohkaiseva kasvuilmapiiri on vastakohtainen autoritaarisen, ilottoman ja uhkaavan kasvatussuhteen kanssa, jossa lapsi ei voi olla varma hyväksytyksi tulemisestaan ja pyrkii siksi jatkuvasti ennakoimaan kasvattajiensa mielialoja ja muokkamaan itseään sellaiseksi, mitä uskoo kasvattajiensa haluavan. Luottamuksellinen ilmapiiri tukee aitoa dialogisuutta, sillä se rohkaisee suuntautumaan toista ihmistä ja maailmaa kohti. Sen sijaan autoritaarinen ilmapiiri pakottaa vetäytymään, jolloin se ehkäisee kohtaamista ja mahdollisuuksia kasvattajan ja kasvatettavan oppia toisiltaan. (Värri 2000, 118–121.)

Nähdäkseni Värrin kuvaama ihanne dialogisesta kasvatussuhteesta kasvattajan ja kasvatettavan välillä sopii erinomaisesti yhteen sen kasvatustutkimuksen ihanteen mukaan, jota lapsen sosiaalista kasvua tutkivat henkilöt edellyttävät onnistuneelta kasvutapahtumalta. Omaksi itsekä



kasvaminen on pitkälinen prosessi, joka vaatii turvallisia kasvatussuhteita ja kasvuympäristöjä. Mielestäni hienon lisän tähän tuovat niin filosofien kuin lastenkirjallisuudentutkijoiden näkemykset siitä, mihin hyvä lastenkirjallisuus parhaimmillaan antaa mahdollisuuksia – olla saattamassa ja tukemassa lapsen ja nuoren omaksi itsekseen kasvamisen prosessia, johon liittyy oleellisesti myös lapsen hedelmälliseen sosiaalisuuteen kasvaminen. Näin ollen pohdinkin, voiko lastenkirjallisuudella olla mahdollisuuksia saattaa kasvattaja ja kasvatettava, opettaja ja oppilas, aitoon dialogiseen yhteyteen? Mitä se edellyttää opettajalta omassa roolissaan ja kasvatusinstituutionsa eli koulun edustajana? Mielestäni kaikki edellä käsittelemäni teoria tukee vahvasti sitä näkemystä, että lastenkirjallisuudella on merkittävät mahdollisuudet tuoda lapsi ja aikuinen, oppilas ja opettaja, yhteiseen ja jaettuun, vuorovaikutukselliseen ja refleктоivaan, aitoon dialogiin. Opettajalta se edellyttää ainakin niitä seikkoja, joita Värrin kuvailee dialogisen kasvatuksen toteutumisen edellytyksinä. Opettajan on kyettävä itsetutkisteluun ja mukauttamaan kasvatuskäsitteisiään. Opettajalta vaaditaan myös ymmärrystä siitä, että autoritaarinen kasvatussuhte ei merkitse yksinomaan vallan käyttämistä ja oppilaan yläpuolelle asettumista.

Mielestäni opettaja voi auktoriteettiasemastaan huolimatta tavoitella sellaista emotionaalista, luottamuksellista, turvallista ja kannustavaa ilmapiiriä, joka tukee aitoa dialogisuutta ja oppilaan hyväksi ihmiseksi kasvamista. Nöyryys on mielestäni myös opettajalle tarpeellinen ja käyttökelpoinen hyve, jota ei tule ymmärtää nöyristelynä tai oppilaan kanssa tasaveroiseksi, tai jopa oppilaan alapuolelle, asettumisena. Mikäli opettajan auktoriteetti perustuu ansaittuun luottamukseen sekä toteutettuun oikeudenmukaisuuteen ja ystävällisyyteen, voi opettaja mielestäni laskeutua oppilaan kanssa samalle tasolle sekä konkreettisesti että vertauskuvallisesti menettämättä auktoriteettiasemaansa. Opettajalla on myös kouluhyteisössä lupa olla oma itsensä ja silti mahdollisuus kunnioittaa sekä koulua instituutiona että oppilaita ainutlaatuisina ja sellaisenaan arvokkaina yksilöinä, jotka ansaitsevat ennen kaikkea välittävää kasvatusta. Jos me aikuiset emme nyt välitä lapsistamme ja nuorisostamme, kuka välittää meistä sitten kun me olemme jo elämämme ehtopuolella?

# 10 EMPIIRINEN TUTKIMUS KEINULAUTA-SATUROMAANIN KÄYTÖSTÄ KOLMASLUOKKALAISTEN OPPILAIDEN KANSSA

## 10.1 Tutkimuksen lähtökohdista ja tavoitteista

Keinulauta-saturomaanin tulkinnan ja analyysin pohjalta olen suunnitellut ja toteuttanut pro gradu -tutkielmaani varten kenttätutkimuksellisen projektin, jonka keskeinen ohjaava tutkimuskysymys on: Millaiset mahdollisuudet Keinulauta-saturomaanilla on toimia koulutyössä kasvatuksen ja sosiaalisten taitojen kehittämisen tukena kun sitä lähestytään lapsilähtöisen filosofian näkökulmasta ja luovin pedagogisin menetelmin?

Projektini keskiössä oli Timo Parvelan kirjoittama ja Virpi Talvitien kuvittama saturoomaani Keinulauta, jossa pieni, karhun asuun pukeutunut poika nimeltä Pii etsii keinukaveria kohdaten mitä eriskummallisimpia otuksia kuten haitaran, kalakin, unnit sekä honkkelit – ja lopulta toisen pienen karhu-pojan nimeltä Argon. Syväluotaavan tulkintani mukaan kirja kertoo selkeimmällä tasollaan ystävyyden rakennuspalikoista ja sitä kautta ystävyysuhteiden rakentamisesta. Parvela (2009) kertoo haastattelunomaisessa sähköpostikyselyssä, että hän on rakentanut Keinulautaan kolme tulkinnan tasoa. Ensimmäinen ja helpoimmin ymmärrettävä taso on pienen karhupennun tai pojan seikkailu ja keinukaverin etsintä. Toinen taso on ystävyyteen kasvaminen, jossa oleellista on se, että vasta kun uskaltaa riisua naamionsa voi olla ystävä muille. Kolmas ja vaikeimmin hahmotettava taso on Piin matka itseensä. Parvela esittää, että

*”Ehkä mitään toista karhua ei edes ole? Piin on kohdattava oma käänköpuolensa kasvaakseen ihmiseksi”.*

Lähtökohtana oli ajatus Piin kasvamisesta sosiaalseksi, niin itsensä kuin toisetkin hyväksyväksi yksilöksi. Ajatus itsensä löytämisestä hahmottui vasta tarinan valmistuttua. (Parvela 2009.)

Minua kiehoi mahdollisuus päästä havainnoimaan sitä, miten lapset todellisuudessa koulumaailmassa kohtaavat teoksen Keinulauta kun sitä luetaan ja työstetään yhdessä. Mieltäni askarruttivat useat kysymykset siitä, miten lapset eläytyvät kirjan hahmoihin ja tapahtumiin, millaisia oivalluksia he siitä tekevät ja miten se heitä puhuttelee, toisin sanoen, millainen kosketuspinta syntyy kirjan ja pienen kuulijan välille koulun arjessa.

Päysin toteuttamaan syventäviä projektiopintoja ja projektiani syksyllä 2010 erään Hämeenlinnalaisen koulun 3. luokalle. Oppilaat olivat projektin aikana 8–9-vuotiaita. Oppilaita luokassa oli 21. Ilokseni minulle ei ensimmäiseksi tiedotettu jokaisen lapsen taustoja, oppimisvaikeuksia ja erityispiirteitä. Näin minulle annettiin mahdollisuus oman läsnäolon ja

havainnoinnin kautta tutustua luokkaan mahdollisimman ennakkoluulottomasti. Tämä harjoitti minua myös siihen, kuinka oleellista oppilaantuntemus on, mutta myös siihen, millaista työtä se vaatii.

Tutkimusjakson tavoitteiden muodostamista ohjasivat koulun opetussuunnitelman lisäksi aiempi tietoni aiheesta sekä mielenkiintoni kokeilla jotain uutta – lasten parhaaksi. Jakson yleiset tavoitteet jakaantuivat äidinkielen ja kuvataiteen oppiaineiden niihin osa-alueisiin, joita katsoin voivani toteuttaa opetuksessani.

Minulle henkilökohtaisempi, sisintäni kutkuttava ja projektia eteenpäin vievä tavoite oli päästä kurkistamaan lapsen ajatus- ja tunnemaailmaan edes pienen pieneltä osalta yrittäen saada jotakin otetta, edes aavistuksen kaltaista, siitä, millä tavalla ja millaisin tuloksin oppilas kohtaa heille vertaisestaan lapsesta kertovan saturomaanin kertomuksen. Aiemmin tutkimani teorian mukaan saduilla on merkittävät mahdollisuudet ja voima kohdata niin lasta kuin aikuista siten, että hän voi tehdä siitä omaa elämäänsä ja kaikkinaista kasvuansa positiivisesti tukevia oivalluksia. Yksi oleellinen tavoite oli se, että halusin yhteisten luku- ja keskusteluhetkien aikana laskeutua lasten tasolle, olla aidosti läsnä ja kuunnella ja ennen kaikkea antaa keskustelun kulkea ensisijaisesti lasten ehdoilla ja heidän pohdintojaan, oivalluksiaan, tunteuksiaan ja kysymyksiään kunnioittaen. Vaikka minulla ei ollut mahdollisuutta suorittaa mittavaa pitkäaikaistutkimusta lasten minäkuvasta, sosiaalisista taidoista ja valmiuksista sekä niiden muuttumisesta pitkällä aikavälillä ennen ja jälkeen lukukokemuksen ja projektin, oli hienoa saada jakaa edes se pieni hetki lasten kanssa heille hyvinkin todellisessa satumaaailmassa – heidän tasollaan ja kuitenkin turvallisena aikuisena.

## *10.2 Projektini toteutus*

Oppilaiden perheiltä oli jo ennalta pyydetty tutkimusluvat koulun toimesta, joten minun ei tarvinnut niitä kerätä. Pidimme kuitenkin harjoittelujakson aluksi vanhempainillan, jossa esittelin projektiani ja tutkimustani oppilaiden vanhemmille ja kerroin, että kaikkea tutkimusmateriaalia tullaan käsittelemään luottamuksellisesti ja oppilaiden anonymiteettiä kunnioittaen. Projektin yhteydessä keräämäni aineisto videoineen ja teksteineen on vain minun ulottuvissani. Jäljempänä esittelemissäni keskusteluissa ei mainita oppilaita nimellä. Myös videoiden litterointi (Ks. Liite 1.) on toteutettu nimeällä oppilaat Tyttö 1 ja Poika 1 jne. menetelmällä.

Syventävien projektiopintojen puitteissa sain pidettäväkseni äidinkielen ja kuvataiteen tunnit, jolloin oppiaineiden ja niiden sisältöjen integrointi tuntui luontevalta ratkaisulta. Kouluviikon aikana pidin viisi äidinkielen- ja kaksi kuvataiteen oppituntia. Äidinkielen tunneissa keskeisintä oli

se, että kokoonnuimme jakson alussa lähes jokaisella oppimiskerralla (kaksois- ja yksöistunnit) luokan takaosaan lattialle piiriin tyynyjen päälle. Tutustuminen kirjaan aloitettiin katselemalla etuja takakannta ja tekemällä havaintoja esimerkiksi siitä, mitkä ovat kirjailijan ja kuvittajan nimet. Oppilaat saivat myös esittää niitä ennakkoajatuksia, joita kirja ensinäkemältä herätti. Tämän jälkeen siirryimme lukuvaiheeseen, jolla sittemmin yleensä aloitimme tuokion.

Tuokion alussa oppilaat saivat ottaa itselleen mukavan, mutta toisia häiritsemättömän asennon. Itse istuin mukana piirissä oppilaiden joukossa ja luin heille kirjaa ääneen eläytyen. Lukutuokion päätyttyä oppilaat nousivat istumaan tyynyille piiriin ja keskustelu alkoi usein siitä, että kysyin oppilailta ”Mitä ajatuksia kuulemasi sinussa herätti?” Ensimmäisillä kerroilla oppilaat viittasivat ja saivat jakaa ajatuksiaan puheenvuoron saatuaan. Koska halusin harjoittaa myös vastavuoroisen kommunikoinnin, kertomisen ja kuuntelemisen taitoa, kokeilin jakson aikana erilaisia tapoja antaa lasten kertoa ajatuksiaan. Lapset harjoittelivat myös keskinäistä puheenvuoron jakamista, välillä apuna käytettiin pehmopalloa, välillä laitettiin pieni karhupehmolelu pianonreunalle kuuntelemaan. Olin heti ensimmäisen keskustelutuokion jälkeen iloisen hämmästyneenä siitä, kuinka keskustelevaisia lapset ovat. Se rohkaisi myös minua luottamaan siihen, että kirja on heidän mielestään kiintoisa ja että he kokevat luku- ja keskustelutilanteen luontevana ja turvallisena paikkana ja hetkenä jakaa pohdintoja, kysellä ja ihmetellä. Usein keskusteluhetkiä jatkettiin niin pitkälle kuin suinkin mahdollista ajan ja muiden tehtävien puitteissa.

Kuunneltua kertomusta työstettiin eri tavoin jakson aikana. Äidinkielessä oppilaat tekivät kirjallisia tuotoksia, joihin liittyi muun muassa Piin ajatusten ja tuntemusten pohdintaa ja niihin eläytymistä niin ulkopuolisena Piin ystävänä kuin myös itsensä Piin näkökulmasta, sekä tulevan ennakkointia ja tarinan jatkokehittelyä sekä sanaston muistelua ja riimittelyä. Muutamia kirjallisia tehtäviä ja draamaharjoitukset ohjasivat oppilaita pohtimaan sitä, miten Keinulauta ja sen tapahtumat voisivat liittyä heidän omaan elämäänsä ja koulun arkeen ja tapahtumiin. Kuvataiteessa perehdyttiin värioppiharjoitusten myötä kirjan hahmoihin, tapahtumiin, tunnelmiin sekä kirjan kuvien kohtaamiseen omien kokemusten kautta. Tämäkin oli yksi tapa saattaa lapset etsimään kosketuspintoja Keinulaudan ja oman elämänsä välillä. Jakson edetessä oppilaat toteuttivat myös haastavia tehtäviä, joissa he yhdistivät tekstiä ja kuvia kertomuksellisessa muodossa.

Jakson loppupuolella kaikki oppilaiden tuotokset koottiin yhteen jokaisen omaan portfolio-kansioon, joka on oppilaiden itsensä tekemä alusta loppuun asti. Koko projektissa keskeistä oli se, että kukin oppilas työskenteli omien edellytystensä ja lähtökohtiensa mukaan. Koska pääsin läheltä tarkastelemaan oppilaiden työskentelyä ja aikaansaannoksia, huomasin pian myös sen, kuinka oppilaiden vireystila ja motivaatio vaikuttavat työskentelyyn niin keskittymisen kuin tavoitteellisuudenkin kohdalla. Tämä auttoi kokonaisuuden arvioinnissa, sillä oleellista oli arvioida

prosessi, eikä yksittäisiä tuotoksia, tuotteita. Projektin aikana oppilaiden valmiita töitä laitettiin esille koulun käytävälle oman luokan kohdalle, niitä katseltiin galleriakävelyn yhteydessä ja oppilaat pääsivät myös luokan eteen jakamaan muulle luokalle ääneen kirjallisia tuotoksiaan. Ryhmätöissä, joissa apuna käytettiin erimuotoisia ajatuskarttoja, oppilaat saivat mahdollisuuden jakaa ajatuksiaan keskenään ja sitten esitellä niitä ryhmänä, jolloin päästiin tekemään havaintoja myös siitä, kuinka asioita on ajateltu ja nähty eri näkökulmista eri ryhmissä. Työskentelyssä yksi tavoite oli myös kokeilevuus ja monimuotoisuus. Aivan lopuksi valmiit portfolioasetettiin esille käytävälle ja oppilaat saivat minulta kukin henkilökohtaisen, rehellisen ja positiivisuutta tavoittelevan palautteen koko jaksosta ja sen eri osa-alueista.

### *10.3 Projektin toteutuksen arviointia*

Näin jälkikäteen ajateltuna, kun jakson tapahtumiin on jo saanut riittävästi etäisyyttä, monen asian olisin voinut toteuttaa paremminkin, mutta kaiken kaikkiaan projekti oli myönteinen kokemus ja sain siitä myös onnistumisen tunnetta. Paras ja välittömin palaute tulee oppilailta. Voin rehellisesti sanoa, että uskon oppilaiden pitäneen kirjan kuuntelemisesta ja siitä keskustelemisesta. Kirjalliset ja kuvataiteelliset tehtävät eivät olleet kaikille oppilaille samalla tavalla innostavia ja motivoivia, vaan kukin löysi motivaation eri tehtävistä. Keskeinen motivaation synnyttäjä ja ylläpitäjä on lapsen luottamus ja usko siihen, että hän osaa ja onnistuu. Koulua pidetään paikkana, joka asettaa tiettyjä suorituspaineita ja odotuksia, jolloin lapsikin saattaa suhtautua omiin kykyihinsä hyvin kriittisesti. Toki jokainen oppilas on tässäkin asiassa yksilöllinen, mutta motivaation ja positiivisen luottamuksen omiin kykyihin herättäminen on tämän päivän opettajalle vastaanottamisen arvoinen haaste.

Mielestäni toteutunut projekti kohtasi opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt monelta kohdilta. Väistämätöntä oli kuitenkin se, että joitain osa-alueita käsiteltiin hyvin vähän tai ei juuri lainkaan, esimerkiksi kielioppi jäi tällä kertaa vähemmälle huomiolle. Ihanteellisinta ja todennäköisesti myös hedelmällisintä projektin kannalta niin opettajan kuin oppilaiden näkökulmasta olisi ollut toteuttaa se vielä tiiviimpänä ja aikarajoista vapaampana toisin sanoen ehkä lyhyempänä, mutta kokonaisvaltaisempana projektina. On kuitenkin ymmärrettävää, että harjoittelun yhteydessä tämänkaltaisen ei ole mahdollista, mutta kenties joskus omassa luokassa... Siitä haaveilen. Vaikka projektin toteutuminen on täydellisen epätäydellinen, näen lasten niin kirjallisista kuin kuvataiteellisista tuotoksista ja videolle tallennetuista luku- ja keskustelutuokioista, että projekti ei ollut yhdentekevä, vaan että sillä oli jotakin merkitystä. Keskustelutokiot todella

herättelivät lapsia ajattelemaan ja makustelevaan omia heränneitä tunteitaan ja ajatuksiaan, rohkaisi jakamaan oivalluksiaan, pohdintojaan ja kysymyksiään sekä ohjasi heitä etsimään yhdessä vastauksia askarruttaviin asioihin. Mielestäni on huomattavaa, että lähes yhdenmukaisesti lapset pitivät kirjaa ensinäkemältä pienempien lasten kirjana ja ehkä hieman lällynä, mutta totesivat kuuntelukokemuksen aikana ja projektin päätyttyä, että kirja olikin aika erilainen, kiehtova ja jännittävä, eikä sittenkään yhtään tylsä ja pelkästään pikkulapsille kirjoitettu.

Oli ilo huomata oppilaiden ajattelun rikkaus ja moniulotteisuus. Itselleni kasvattavaa oli ymmärtää, kuinka erilaisiin asioihin lapsi saattaa kiinnittää huomionsa verrattuna omaan lukukokemukseeni, ja olen sentään lukenut Keinulaudan aika moneen kertaan. Tämä kokemus vain vahvistaa sitä ajatusta, että tietynlaisen filosofisen ulottuvuuden sisältävä kirjallisuus tarjoaa oivalluksia lukijalleen. Oli lukija lapsi taikka aikuinen, voi lukukokemus ja ennen kaikkea kokemuksien jakaminen antaa itse kullekin omaa elämää koskettelevia arvokkaita oivalluksia.

Kukin oppilas hahmotti kirjan, sen tapahtumat, henkilöt ja keskeisen sisällön omalla tavallaan. Joissakin kertomus herätti enemmän kysymyksiä kuin toisissa, toisaalta lapset myös ilmaisevat itseään eri tavoin, toiset ovat rohkeampia osallistumaan keskusteluun kuin toiset. Huomasin, että vaikeimpia olivat sellaiset tehtävät, joissa oppilaiden piti pohtia, miten Keinulaudan tapahtumat voisivat liittyä jollakin tapaa heidän omaan elämäänsä, koulun arkeen tai muuten vain heidän ikäistensä lasten tavalliseen arkeen. Ilmeisesti suuri osa oppilaista oli ajattelussaan tuolloin vielä hyvin konkreettisella tasolla. Koska ajattelun taitojen kehittyminen on yksilöllistä ja vaatii aikaa ja tilaa, en halunnut liiaksi puskea oppilaita ajattelemaan niin kuin toivoin heidän ajattelevan. Tässäkin kohden tulee myöntää, että minulla niin opettajana kuin myös tässä tapauksessa tutkijana oli tietynlaisia ennakoajatuksia ja -oletuksia sekä toiveita. Huomasin projektin aikana, että minulle ominaista on esittää oppilaille runsaasti mitä, miksi, miten -kysymyksiä. Halusin kuitenkin ehdottomasti välttää antamasta liiaksi vastauksia, sillä ne olisivat olleet minun henkilökohtaisia tulkintojani ja asioille antamia merkityksiä, sillä olinhan ensisijaisesti kiinnostunut lasten tulkinnoista ja siitä, millaisia merkityksiä he eri asioille antoivat. Näin ollen tutkimuksellisesti minun on hyväksyttävä tulokset sellaisina kuin ne ovat, iloittava niistä oivalluksista, joita lapset itse ja aidosti tekivät.

Projekti oli ennen kaikkea antoisa, mutta myös kasvattava. Uskon sillä olleen myös oma merkityksensä koulun ja opetuksen kehittämisen näkökulmasta, sillä minuun se ainakin valoi uskoa siihen, että en ole tutkimukseni kanssa aivan hakoteillä, vaan että lastenkirjallisuudella todella on paljonkin mahdollisuuksia toimia koulutyössä sosiaalisten taitojen oppimisen ja kehittymisen tukena. Minun tapani käsitellä valitsemaani saturomaania oli vain yksi mahdollisuus. Kirjoja, joita ottaa opetustyöhön mukaan ja tapoja, joilla niitä voi lähteä kohtaamaan, on lukemattomia. Siksi

toivonkin, että tämä pieni tutkimukseni saisi rohkaista muitakin kollegoja rohkeasti kokeilemaan lasten- ja nuortenkirjoja, miksei muitakin, omassa opetuksessaan oman kiinnostuksensa ja innoituksensa mukaan.

Tässä pro gradu -tutkielmassa käsittelen teorian ja aineiston rajauksen sekä aineiston käsiteltävyyden vuoksi yksinomaan oppilaiden kanssa käymiäni ja videoimiani keskusteluja Keinulauta-kirjasta.

#### *10.4 Keskustelu Keinulaudan tapahtumista oppilaiden kanssa*

Projektini aikana luin oppilaille Keinulautaa yhteensä viidellä eri lukukerralla, jonka jälkeen keskustelimme kirjan tapahtumista. Pyrkimykseni oli olla mahdollisimman avoin lapsissa heränneille ajatuksille ja tuntemuksille. Tarkoitus oli antaa keskustelun ohjautua mahdollisimman paljon omalla painollaan, omia polkujaan, lapsilähtöisesti. Tästä syystä esitin täsmällisempiä tai tarkentavia kysymyksiä todella harvoin. Useimmiten keskustelu käynnistettiin kysymyksellä ”Mitä ajattelet siitä, mitä kirjassa tällä kertaa tapahtui? Millaisia tunteita se herätti?” Valitsemani keskustelumenetelmän tarkoitus oli johdatella keskustelua mahdollisimman vähän ja antaa lasten viedä keskustelua eteenpäin. Toisaalta, jos olisin esittänyt tarkempia ja yksityiskohtaisempia kysymyksiä, olisin saattanut saada monipuolisempia ja mahdollisesti jopa syväluotaavampia vastauksia, kun lapset olisi haastettu eri tavalla miettimään kertomuksen yksityiskohtia. Tämä menetelmä olisi toisaalta myös korostanut minun tämän tutkielman laatijana kirjalle antamia painotuksia ja näkemyksiä sekä toiveita lasten tutkimuksen kannalta ”ideaaleista” vastauksista. Lopputuloksena lienee se, että keskustelut lasten kanssa eivät olleet aivan niin syvällisiä ja oivaltavia kuin mitä olin ennakkoon toivonut, mutta toisaalta voin rehellisesti sanoa, että vastaukset ovat lasten omasta ajattelusta kumpuavia, eivätkä minun ajatus- ja kokemusmaailmastani. Lasten ääneenlausuttujen ajatusten ja tunteiden filosofisen syvyyden ja merkityksellisyyden arviointia on mielestäni sekä tarpeetonta että mahdotonta tehdä, sillä tämän tutkimuksen myötä ikkuna lasten sisimpiin ajatus-, tunne- ja kokemusmaailmoihin on vasta raollaan ja todelliset, uutta luovat merkitykset ovat tutkimukseen osallistuneille lapsille henkilökohtaisia ja sellaisenaan ainutlaatuisia.

On haasteellista pyrkiä raottamaan ikkunaa lapsen sisimpään 21 oppilaan opetusryhmässä verrattain lyhyellä aikataululla tilanteessa, jossa opetusharjoittelijana ja tutkijana minulle on asetettu muitakin varsinaisen tutkimuksen ulkopuolisia tavoitteita, ja kokonaisuuden toteuttamista rajaavat annetut aika- ja oppiainesisältöpuitteet. Ihanteellisintahan olisi päästä syventymään filosofisiin keskusteluihin lasten kanssa huomattavasti pienemmissä ryhmissä sekä vapaampana aikatauluista ja

muista koulutuksellisista tavoitteista, päämääränä yksinomaan laskeutuminen lapsen tasolle ja hiljentyminen ajatusten ja tunteiden ääreen rauhassa yhteistä, jaettua matkaa tehden, luottamuksen ja aidon läsnäolon hengessä. Nämä niin sanotut ulkopuolelta asetetut rajoitteet ovat jääneet minua tässä tutkimuksessa harmittamaan, mutta ainakin olen saanut eväitä ja omia oivalluksia siihen, miten haluan tulevaisuudessa toimia sekä omien oppilasryhmien että omien lasteni kanssa. Vaikka tutkimukseni tuntuu tässä vaiheessa vain pintaraapaisulta, on se minua tutkijana, kasvattajana, opettajana ja vanhempana rohkaissut eteenpäin uskomaan siihen, mitä alunperinkin lähdin tutkimaan, satujen voimaa lasten kanssa yhdessä ihmetellen ja oivalluksia tehden.

Seuraavassa luvussa kerron narratiivisesti, millaisia ajatuksia ja tuntemuksia oppilailla heräsi kun luimme Keinulautaa pala kerrallaan eteenpäin. En aio tässä yhteydessä eritellä lasten puheenvuoroja oppilaskohtaisesti, sillä tutkimuksen toteutusvaiheessa harjoittelimme myös erilaisia keskustelutapoja osana harjoitteluun sisältyviä oppiaine- ja kasvatustavoitteita. Osassa keskusteluja oppilaat ovat viitanneet saadakseen puheenvuoron, kun taas osassa keskusteluja olemme harjoitelleet puheenvuoron ottamista ja antamista ryhmässä ilman opettajan ohjausta. Näin ollen en voi videotallenteista huolimatta aina yhdistää tiettyä puheenvuoroa tiettyyn oppilaaseen keskustelun soljuessa vapaasti eteenpäin. Keskusteluista huomaa monilta osin myös sen, että kirjan kuvitukset ovat olleet lapsille tärkeitä ja ajatuspolkua ohjaavia, mutta rajauksellisista ja tekijänoikeudellisista syistä en tässä tutkimuksessa käsittele kirjan kuvitusta erikseen.

#### 10.4.1 Litteroitujen keskustelujen aukikirjoittaminen narratiivisesti

##### **Ennakointia kirjasta Keinulauta kansikuvan perusteella:**

Oppilaat havainnoivat välittömästi, että kirjassa ovat hahmoina nalle ja poika. He ennakoivat, että kirjassa ei ole mitään järjestystä, sillä puita ja taloja näyttää kasvavan kaikkialta, niin maasta kuin taivaasta:

*”Se on itsenäinen sekasorto.”*

Oppilaat ehdottavat myös, että karhu ja poika ovat ystäviä keskenään ja odottavat kirjan olevan hauska ja sisältävän outoja juttuja.

##### **Ensimmäinen lukukerta:**

Ensimmäisellä lukukeralla annan oppilaille tehtäväksi miettiä, kuka Pii on ja millainen hän on. Lukeminen päätetään kohtaan, jossa Pii kirjoittaa muistikirjaansa ”Keinumisesta ei tule yhtään mitään, jos ei kuuntele toista.” Oppilaat luonnehtivat Piitä pieneksi ja yksinäiseksi karhuksi, joka on



surullinen, koska hänellä ei ole keinukaveria. Pii etsii keinukaveria, mutta ei ole vielä onnistunut löytämään sellaista. Oppilaita ihmetyttää, miten keinulaudalta on mahdollista singahtaa avaruuteen. Pohdintaa herättää myös se, onko keinulata uuden- vai vanhanaikainen, onko se tehty puusta ja lautatavarasta vai kenties polttopuista. Oppilaat miettivät, miksi Pii ei mene kaupunkiin hakemaan kaveria itselleen. He arvelevat, että Pii ei uskalla lähteä kaupunkiin, jos kaikki pelkäävät häntä ja lähtevät karkuun. Toisaalta, jos Pii murehtii, että muut ihmiset pelkäävät häntä, niin miksi kansikuvassa näkyvä poika ei pelkää karhumaista Piitä. Joku ehdottaa myös, että ehkä poika on huomannut, että Piillä on vain karhupuku päällä, eikä häntä tarvitse oikeasti pelätä. Tai jospa poika onkin itsekin vielä niin pieni, että ei osaa vielä pelätä karhuja, jolloin heidän on helpompi ystäväysty.

Yksi luokan pojista esittää kysymyksen:

*”Asuuko Pii yksin?”.*

Tämä herättää tovereissa oikean pohdinnan aallokon. Pohditaan, että Pii on varmastikin yksinäinen, sillä jos hänellä olisi äiti, olisi hän varmasti mennyt edes joskus keinumaan Piin kanssa. Äidiltä olisi myös voinut kysyä neuvoa keinukaverin löytämiseen. Joku ehdottaa, että äiti voi ollakin olemassa, mutta ei välttämättä kiireiltään ja kotiaskareiltaan ehdi keinumaan lapsensa kanssa. Mutta voiko karhu käydä töissä. Oppilaat pääsevät yhteisymmärrykseen siitä, että Piillä on koti, jossa hänellä on eteisessä punainen sadetakki, mutta perheenjäsenten olemassaolo mietityttää yhä. Asuukohan Pii luolassa tai myyränkolossa. Ja miksi Piillä on kuvassa ihmisen kasvot. Kertooko se jotain Piistä, vai onko se piirtäjän jekku. Ja kas, Piillä on myös kengät ja lahkeet ja häntä. Erimielisyyttä syntyy siitä, onko Pii lapsi, jolla on karhupuku päällä, vai onko Pii oikeasti pieni karhu. Piin iäksi arvellaan 6–7 vuotta. Hän ei voi olla hirveän vanha, sillä hän haluaa keinua keinulaudalla. Mutta niin pienen pitäisi kyllä asua orpokodissa, jos ei ole omia vanhempia. Ovatkohan vanhemmat kuolleet. Mitä jos vanhemmat on metsästetty ruuanhakumatkalla. Toisaalta, jos Pii on karhu, niin oikeat karhuthan jossain vaiheessa jättävät pennun omilleen itsenäistymään. Voikohan karhujen orpokoteja olla olemassa. Pii on varmastikin pieni, sillä vanhoilla ei ole samalla tavalla kärsivällisyyttä odottaa keinukaveria, eikä uskoa siihen, että joku joskus tulisi. Isommilla on myös helposti muita asioita tehtävänä. Tuleekohan odottaessa nälkä. 99-vuotiaat eivät enää keinu keinulaudalla, mutta Pii on sittenkin varmasti yli 7-vuotias, sillä hän osaa kirjoittaa muistikirjaan. Ehkäpä hän käy koulua ja on vielä melko pieni, vanhempi karhu olisi ainakin ymmärtänyt juosta keinulaudlta karkuun kun kuusi kaatui.

### **Toinen lukukerta:**

Toisella lukukerralla päätämme kohtaan, jossa karhut riitelevät rannalla ja Pii kirjoittaa muistikirjaansa ”Keinuminen on mahdotonta, jos toinen on ihan tyhmä.” Oppilaat pitivät toista karhua tyhmänä, kun hän kielsi Piitä rikkomasta itsekeksimiään sääntöjä, vaikka rikkoi niitä itse Piin lähdettyä. Toista karhua pidetään itsepäisenä ja oppilaat arvelevat, ettei se taida oikein pitää muista:

*”- - Se niinkun ei ajattele muita, vaan ajattelee vaan itseään.” ”Niin et se toinen karhu vois olla aika itserakas tai sellanen. Se ei osaa ajatella toisten puolesta.”*

Rannalla tapahtunutta riitaa enemmän oppilaita pohdituttaa kalakin kohtalo ja olemus. Olikohan kalakki jollakin tavalla kalan ja lokin risteytys, kenties kalalokki? Kalakki olisi ehkä halunnut osata lentää, mutta ei surrut sitä kovinkaan paljon, ehkä vain vähän. Kalakki oli tyytyväinen ollessaan erilainen, hän osasi uida ja hänestä oli mukava katsella muita lokkeja alhaalta käsin. Kalakki on oppilaiden mielestä mukava ja he päättelevät, että Piille on käynyt tavallaan ihan hyvin matkallaan, kun hän on tavannut uusia mukavia hahmoja, jotka ovat auttaneet häntä eteenpäin.

### **Kolmas lukukerta:**

Kolmannella lukukerralla päätämme kohtaan, jossa Piitä harmittavat kaikki hänen kohtaamansa ikävät asiat, Pii itkee ja kirjoittaa muistikirjaansa ”Minä en keinu koskaan.” Oppilaat pohtivat Piin kohtaamia olentoja:

*”- - tuntuu siltä, että siellä ois niinku hirvittävästi mutantteja - -.”*

Onkohan Piikin jonkinlainen mutantti, kun hän näyttää muuten karhulta, mutta hänellä on ihmisen kasvot? Entä mitä ovat honkkelit, kalakki ja haitara?

*”- - onko se honkkelit niiden nimet, vai onko se vaan niiden laji?”*

Honkkeleista arvellaan, että ne saattaisivat olla jonkinlaisia jättiläisiä, kenties ihmisiä ja tavallisia maaseudun isäntiä. Ovatkohan honkkelit syöneet suurennuspillereitä? Onko honkkeleita ylipäätään olemassa?

Oppilaat huomaavat, että Pii on murheellinen kun hän ei ole vielä löytänyt keinukaveria. Yksi tyttö esittää, että Pii on hänen mielestään aika järkevä pohtiessaan sitä, että olisiko hänen pitänyt riitatilanteessa nuotiolla antaa periksi, eikä jatkaa riitelyä. Osa oppilaista on sitä mieltä, että Pii olisi voinut myöntyä ja pyytää nuotiolla anteeksi. Osa on sitä mieltä, että Piin ei ole tarpeen pyytää anteeksi, sillä hän ei tehnyt mitään väärää. Sen sijaan toisen karhun olisi pitänyt pyytää Piiltä anteeksi. Yhden pojan mielestä sillä ei ole väliä, pyytääkö kukaan anteeksi, sillä hänen mielestään he eivät voisi keinua yhdessä keinulaudalla, jos he eivät pidä toisistaan. Yksi poika tekee huomion

siitä, että Pii kirjoittaa muistikirjaansa kaiken, mitä hän ajattelee. Yksi tyttö jatkaa ajatuskulkua oivaltamalla, että Pii on rehellinen omissa ajatuksissaan, johon yksi poika jatkaa, että Pii kirjoittaa kaiken liittyen keinulautaan. Eräs oppilas huomauttaa, että silti ei ole oikeutta haukkua toista karhua tyhmäksi. Oppilaat innostuvat oivalluksesta, että Piin muistikirjaan kirjoittamat ajatukset kaikki liittyvät tavalla tai toisella keinulautaan:

*”Et kaikki niinku mitä se kirjottaa siihen, niin se jotenkin niinku tykkää niin paljon siitä keinulaudasta, että se kirjottaa kaiken mitä se oppii siihen keinulautaan.”  
”Tavallaan sellanen tietynlainen ajatuskartta, että se keinuminen olis siinä keskellä ja siitä saataisiin ajatuksia että keinulauta sitä ja keinulauta tätä.” ”- - Ja mulle tuli sellanen ajatus, että se saattaa kirjottaa sitä sitten silleen, että sitten kun se saa sen keinukaverin, niin se ei ainakaan tekis sille tätä kaikkee, mitä se on itse kokenu, mitä ne muut on tehny sille.”*

Oppilaat ovat kuitenkin myös luottavaisia sen suhteen, että Pii vielä löytää keinukaverin, jonka kanssa haluaa keinua.

#### **Neljäs lukukerta:**

Neljännellä lukukerralla päätämme kohtaan, jossa Pii ja toinen karhu ovat kuopassa ja karhunmetsästäjien askeleet lähenevät. Oppilaita askarruttaa, miksi toinen karhu veti Piin mukaansa kuoppaan, vaikka Pii olisi halunnut auttaa karhun ylös kuopasta. Piitä harmittaa olla loukussa kuopassa, eivätkä oppilaat ymmärrä, miksi toinen karhu ei antanut Piin auttaa. Oppilaat pohtivat, miten on mahdollista, että toinen karhu ei tiedä omaa nimeään. He arvelevat, että ehkä se on karkottanut kaikki muut ympäriltään pois, siskot ja veljetkin, jolloin hän ei enää muista omaa nimeään, koska ei ole kuullut sitä lausuttavan ääneen. Jospa karhun vanhemmat ovat jo kauan aikaa sitten lähteneet jonnekin muualle, ja hän on ollut silloin niin pieni, ettei muista enää omaa nimeään. Mutta mistä ihmeestä Pii voisi tietää toisen karhun nimen? Onkohan se toinen karhu koko matkan seurannut Piitä vain kuullakseen, mitä Pii on kirjoittanut muistikirjaansa? Koska karhut ovat hyviä kiipeämään, miksi he eivät kiipeä kuopasta pois ja pakene lähestyviä askeleita. Oppilaita mietityttävät myös kirjan varhaisemmat tapahtumat, miten on mahdollista, että kuusen kaatuessa Pii on lentänyt avaruuteen. Ja miten ilmapallon avulla voi lentää?

#### **Viides lukukerta:**

Viidennellä lukukerralla saamme kirjan päätökseen: ”Mennäänkö uimaan? – Emme me voi. Kaikki pelkäävät karhuja. Pii ja Argon katsoivat toisiaan. Sitten he hymyilivät, riisuivat turkkinsa ja juoksivat ulos toisten lasten joukkoon.” Kirjan loppuratkaisu aiheuttaa oppilaissa hämmästyä ja hälinää:

*”Oho! Nehän on lapsia!”*

Oppilaat pohtivat epäuskoiseen sävyyn:

*”Niillä vaan oli vaatteet.” ”Varmaan jotkut kuravaatteet.” ”Olihan niillä ihmisten naamat.”*

Jotkut oppilaista kertovat varmoina, että olivat arvanneet lopun jo alun perinkin, sillä karhupuvuissa näkyivät vetoketjut ja taskut, karhuilla oli kengät ja ihmisten kasvot. Yksi tyttö kuitenkin ihmettelee, että jos Pii kerran kaipasi keinukaveria ja ajatteli, että muut pelkäisivät häntä, koska hän on karhu, niin miksi hän ei heti alussa riisunut karhupukua päältään. Entäpä mikä paikka on tämä häkki, jossa on keinulauta ja portti. Onkohan se vain tavallinen leikkipuisto. Yhden pojan mielestä Piin olisi pitänyt osata päättää, ollakko karhu vai poika. Olivatkohan pojat puistossa vain päivähoitossa? Ja keitä ovat karhunmetsästäjät, ovatko ne honkkeleita, poikien vanhempia vai lapsenvahteja? Entä mitä ylipäätään ovat nämä honkkelit ja kalakit, miksi Pii näytti niin pieneltä niiden rinnalla, etenkin jos honkkelit ovat tavallisia ihmisiä. Onkohan Pii ollut puistossa hoidossa ja vahingossa karannut sieltä. Oppilaita hämmästyttää myös se, miksi puistossa olisi ansakuoppa, ja miten pojat palautettiin kuopasta puistoon leikkimään:

*” - - ehkä ne nukutettiin - - ”.*

Yksi poika epäilee, että kyseessä olisi päivähoitopaikka, sillä silloinhan siellä pitäisi olla ainakin joku, joka pitää keinumisesta. Oppilaat miettivät myös, miksi keinuminen on Piille niin tärkeää, jos hän ei ole koskaan edes kokeillut keinumista. Miksi Pii ei ole keksinyt mitään muuta hauskaa. Tähän kysymykseen yksi poika esittää vastaukseksi:

*”Niin tota, se ei oo ihme kun se tota niin kun se kysy jostain hauskemmassa. Kun niille se kohokohta on keinulauta. Hyvin yksinkertaisesti. Ja ilman keinulautaa se ei voi elää.”*

Oppilaat eivät myöskään ole aivan tyytyväisiä loppuun, jossa paljastuu, että karhut ovatkin lapsia.

*”No musta toi loppu oli aika hassusti kun ne olikin ihmisiä. Se niinku jotenkin mun mielestä pilas sen tarinan sillai ku ajatteli et ne olis karhuja, ja sit paljastuki et ne on lapsia.”*

He ihmettelevät myös Piin Argonille antamaa nimeä:

*” - - miksi se oli keksinyt niin kummallisen nimen kun Argon. ”*

Keskustelun loppupuolella esitän oppilaille kysymyksen: ”No mistä se voisi johtua, että jos ne on poikia, miksi niillä on karhupuvut?” Oppilaat pohtivat, että kenties lapset ovat haluneet esittää karhuja, ehkäpä se on ollut jonkinlainen leikki, ehkäpä he haluavat näyttää muiden mielestä pelottavilta, jos heitä on aikaisemmin kiusattu. Lopulta yksi poika ehdottaa:

*”Mitä jos ne jostain syystä tarvitsi niitä pukuja, että ne ei voinu olla omia itsejään?”*

Mielestäni tässä kohtaa, valitettavasti jo keskustelun lopussa ja välituntikellon soidessa, pohdinta

alkoi selvästi saavuttaa sellaista tasoa, jossa pohdinnan aiheena ei ollut pelkästään kaverin etsiminen ja löytäminen, vaan myös oman itsen löytäminen – karhupuvun alta.

### **Kirjan muistelukerta:**

Kuudennella keskustelukerralla kirja on jo luettu, ja oppilaat muistelevat kirjan tapahtumia ja lukukokemusta ja kertovat ajatuksiaan kirjasta. Ensimmäiseksi kysyn oppilailta, millaisen he odottivat kirjan olevan ennen lukemisen aloittamista. Oppilaat kertovat melko yksimielisesti, että odottivat kirjan olevan lapsellinen, sekä jollakin tavalla outo, ehkä hieman hauska, mutta ehdottomasti pienemmille lapsille suunnattu, kenties eskari-ikäisille:

*”Mä ajattelin, että se ois vaan semmonen kirja, joka kestäis vaan sen yhen tunnin ja sit semmonen ihan vauvojen kirja.”*

Seuraavaksi kysyn oppilailta, oliko kirja sellainen kuin he ennakoivat, vai jotakin muuta. Jälleen oppilaat vastaavat melko yksimielisesti, että kirja ei ollut lainkaan sellainen, mitä he olivat odottaneet. Kirjaa pidettiin hauskana ja jännittävänä ja kirjana, joka sopii myös heidän ikäisilleen lapsille. Kirjaa luonnehdittiin myös oudoksi ja paikoittain vaikeaselkoiseksi:

*”- - Välillä se oli just vähän sellanen, et ei välttämättä tajunnu sitä, mut sit ku luki sitä eteenpäin niin se selkeyty. Vähän semmonen hauska ja vähän outo.” - - Se oli hauska kirja, et niinku kyl se sopsis niinku vähän vanhemmillekin.”*

Viimeisenä kysymyksenä kysyn oppilailta, mikä asia kirjassa kiinnitti heidän huomionsa ja mistä he olisivat halunneet kuulla enemmän. Oppilaita jäi mietityttämään eniten kohdat, joissa oli jonkinlaista aukkoisuutta, eikä kuvattu tarkasti siirtymävaiheita tilanteesta toiseen. Esimerkiksi karhujen siirtyminen kuopasta puistoon ja sitä ennen kuuluvat lähestyvät karhunmetsästäjien askeleet jäivät mietityttämään, mitä siinä kohden kirjaa oikeastaan tapahtui. Keitä olivat karhunmetsästäjät ja miten karhut siirtyivät kuopasta leikkipuistoon?

*”Piistä, kun se oli silleen yhtäkkiä siellä jossain ansakuopassa ja sit se ihan taikaiskusta ihan yhtäkkiä meni sinne aitojen sisään sinne. Siitä niinku olis voinu mun mielestä kirjoittaja kirjoittaa enemmän siitä kohtaa. Että kun se oli siellä kuopassa, että miten se pääsi sieltä pois ja kenen ne jalat oli ja tota mihin se lähti ja miks se lähti.”*

Oppilaat olisivat kaivanneet myös enemmän selvitystä lopun tapahtumista ja etenkin siitä, miksi karhut olivatkin poikia:

*”No, mä olisin halunnut tietää ihan siitä lopusta enemmän, et miks ne oli niitä poikia, kun ei se mustakaan silleen sopinu siihen. Se pilas sen. Ja sit mä haluaisin tietää vähän lisää siitä, että miks ne halus vangita ne, ne miehet, kun nehän oli kuitenkin niitä poikii.”*

Muutamien mielestä karhujen paljastuminen pojiksi pilasi sadun, eivätkä he ymmärtäneet, miksi niin piti tapahtua. Oppilaat olisivat myös halunneet tietää enemmän muista hahmoista, miksi ne olivat sellaisia kuin olivat. Miksi kalakki ei osannut lentää, mutta oli oppinut uimaan. Miten haitaralle oli kasvanut niin erikoiset siivet ja pystyikö niillä soittamaan. Entäpä mitä olivat unnit, ja miksi ne eivät leikkineet kaikki keskenään. Jotkut oppilaista rohkenivat myös kyseenalaistamaan kirjailijan ajatuksenkulkua:

*”No tota, koska eihän se varmaan millään aikakoneella niin sieltä kuopasta sinne häkkiin päässy, että niin onkohan se kirjoittaja vähän keskeyttäny niinkun kirjan siihen ja sit vaikka menny syömään ja sit ei ollukaan muistanu et se oli jääny kesken ja jatkanu uutta.”*

#### 10.4.2 Tulkintaa lasten ajatuksista ja pohdinnoista

Mielestäni lapset tulkitsivat kirjaa hienosti ja paikoitellen melko syvällisestikin. Lasten ajattelun voi huomata olevan melko konkreettisella tasolla, sillä heillä oli useassa kohdassa pyrkimys ratkaista kirjan tapahtumia ja heitä hämmentäviä seikkoja järjellisesti ja loogisesti sen maailmakäsityksen mukaan, joka heillä on. Tarkoitin tällä esimerkiksi kohtia, joissa lapset pohtivat sitä, onko Piillä perhettä ja miten hän asuu. Piin perheen pohtiminen on lapsille luonnollisestikin tärkeä ja koskettava aihepiiri, joka kumpuaa heidän omasta elämismaailmastaan ja perheen tärkeydestä heille itselleen. Selkeästi heillä on kokemuksia sekä perheeseen kuulumisesta, että siitä, että toisinaan perheenjäsenten voi odottaa auttavan vaikkapa keinukaverin löytämisessä. Toisaalta heillä on kokemuksia myös siitä, että välillä perheenjäsenet voivat olla jokseenkin poissaolevia tai niin kiireisiä ja uppoutuneita omiin askareihinsa, ettei heillä aina riitä aikaa ja mielenkiintoa lasten ongelmia kohtaan.

Oppilaat tiedostavat myös sen, että pieni lapsi saattaa joissakin tilanteissa olla pelottomampi kuin isommat lapset tai aikuiset. He ehdottavat, että kannen kuvassa näkyvä toinen poika on ehkäpä vielä niin pieni, ettei osaa ja ymmärrä pelätä karhuja. Tämän voi myös ymmärtää merkitsevän sitä, että pienet lapset ovat jossain määrin ennakkoluulottomampia kuin aikuiset, jotka jo tietävät maailmasta enemmän (tai ovat tietävinään enemmän).

Ajatus siitä mahdollisuudesta, että Pii eläisi yksin, tuntui olevan oppilaille hyvin vaikea. He halusivat parhaansa mukaan pyrkiä selittämään, että perhe kyllä on olemassa jossakin, vaikka sitä ei kirjassa esiteltäisikään. Toisaalta yksi oppilas pyrki hakemaan lohtua myös siitä realistisesta näkökulmasta käsin, että jos Pii todella on pieni karhu, niin luonnossakin karhuemot lopulta jättävät poikasensa itsenäistymään.

Piin rannalla käymä riita toisen karhun kanssa kuohutti oppilaiden mieliä. Se selkeästi haastoi oppilaita pohtimaan ja punnitsemaan sitä, mikä on heidän mielestään oikeudenmukaista sekä myös perusteluja sille. Osa oppilaista ymmärsi, että toisinaan voi olla ihan ok pyytää anteeksi, vaikka ei varsinaisesti olisi ollut syytä riidan alkamiseen. Toisten mielestä ei taas olisi tullut kuuloonkaan harkita anteeksipyytämistä, ja joillekin asia oli niinkin yksioikoinen, että kaikki eivät vain tule toimeen keskenään, eikä silloin ole tarpeen pyytää tai antaa anteeksi.

Oppilaiden suhtautuminen Piihin sekä useisiin muihin kirjan hahmoihin on hyvin empaattinen ja heidän pyrkimyksensä on selittää asiat jollakin tavalla lohdullisesti. Esimerkkinä tästä voidaan pitää sitä, että vaikka oppilaita tuntui harmittavan kalakin puolesta se, että kalakki ei osannut lentää, heitä lohdutti se, että kalakki itse oli sinut erilaisuutensa kanssa. Tällaisen esimerkin oivaltaminen voi toivoakseni myöhemmin elämässä rohkaista oppilaita ymmärtämään ja myös itse kokemaan, että erilaisuus voi olla myös hyvä asia ja että erilaisuudessakin on omat vahvuutensa.

Pohtiessaan Piin tarvetta löytää itselleen keinukaveri ja Piin muistikirjaansa tekemiä muistiinpanoja oppilaat havaitsivat, että kaikki kirjoitukset liittyvät keinumiseen. Yksi oppilas myös esitti, että kaiken kokemansa ja muistiinkirjoittamansa kautta Pii on saanut oppia, mitä keinuminen ja keinukaveri löytäminen edellyttää: Pii ei tekisi samoja kokemiaan ikäviä asioita ystävälleen, jos löytäisi keinukaverin. Näin ollen oppilaat jollakin alitajuisella tasolla ymmärsivät, että kyse on ystävän löytämisestä ja siitä, miten ystävän kanssa ollaan. He myös oivalsivat, mitkä asiat haittaavat ystävyystymistä: riitely, leikistä pois jättäminen, sääntöjen rikkominen ja se, että ei kuuntele toista.

Vaikka oppilaita hämmensi Piin ja Argonin pukeutuminen karhupukuihin ja heidän paljastumisensa tavallisiksi pojiksi kirjan lopussa, pilkahti keskustelujen aikana muutamaan kertaan häivähdyksenomainen ajatus siitä, että heillä oli jokin syy olla pukeutuneita karhuiksi sekä jokin syy, miksi he eivät voineet heti riisuutua. Eräskin poika esitti aivan erään keskustelukerran loppupuolella ajatuksensa siitä, että pojilla oli jostain syystä tarve naamioitua karhupukujen taakse:

*”Mitä jos ne jostain syystä tarvitsi niitä pukuja, että ne ei voinu olla omia itsejään?”*

Kaiken kaikkiaan keskustelu oli mielestäni rikasta ja avasi ainakin minulle uusia ajatuspolkuja kirjan suhteen. Ymmärrän myös oppilaiden pettymystä siinä, että karhut olivatkin poikia, sillä siinä kohtaa kirjan tapahtumat väistämättä ikäänkuin kyseenalaistetaan, tuomalla aiemmat arkitodellisuuden ylittävät hahmot ja tapahtumat arkiseen kokemus- ja elämismaailmaan. Tietysti se on kirjailijalta tietoinen ratkaisu ja kirjan syvemmän merkityksen kannalta jopa oleellista, mutta tämän ikäisen lapsen mielestä tylsää ja epäsuhdassa kirjan mystisyyden ja jännittävyuden kanssa.

### 10.4.3 Yhteenvetoa lasten ajattelun ontologisista ulottuvuuksista

Oppilaille oli todella tärkeää niin Piin kuin muidenkin hahmojen kuuluminen johonkin, oleminen osana suurempaa kokonaisuutta ja yhteisöä. Tämä ilmeni siten, että Piillä selitettiin olevan koti ja perhe, vaikka niitä ei kirjassa esiteltykään. Perheen ja kodin puuttuminen ei ollut vaihtoehto edes siinä tapauksessa, että Pii olisi ollut ihka oikea karhu. Siinäkin vaihtoehdossa Piillä oli vanhemmat, mutta ne oli joko metsästetty, tai sitten Pii oli vain luonnollisista syistä jäänyt yksin itsenäistyäkseen kuten eläinpennut oikeassakin luonnossa.

Tunnustetuksi tuleminen oli myös keskeisellä sijalla pohdinnoissa. Toinen karhu/poika nimeltään Argon aiheutti oppilaille päänvaivaa. Miten on mahdollista, että joku ei tiedä omaa nimeään? Tähänkin pyrittiin löytämään selitys siten, että esitettiin vaihtoehtoja, miksi hän ei ollut kuullut nimeään lausuttavan; kenties hän oli jäänyt orvoksi jo niin pienenä ja elänyt yksin niin kauan, ettei muistanut kuullessaan omaa nimeään. Tunnustetuksi tulemistä voisi kenties osin rinnastaa myös itsensä löytämiseen. Ainakin tuleminen sinuiksi itsensä kanssa edellyttää sitä, että saa muilta tunnustusta ja hyväksyntää sellaisena kuin on.

Luottamus oli oppilaiden ajattelussa ehkä kokonaisvaltaisin teema. Heillä oli halu luottaa siihen, että Piillä on perhe jossakin sekä siihen, että Pii lopulta löytää keinukaverin itselleen ja kaikki päättyy parhain päin. Oleminen osana jotakin itseä suurempaa, tunnustetuksi tuleminen ja luottamus hyvään ja onnelliseen tulevaisuuteen ovat kaikki tekijöitä, jotka tukevat itseksi kasvamista ja siten myös edesauttavat ystävyysuhteiden solmimista. Ystävydestä oppilaille oli osittain eriäviä näkökulmia. Mielestäni kypsimpiä oivalluksia olivat ne, että aina ei tarvitse olla syyllinen voidakseen pyytää anteeksi, toista voi tarjoutua auttamaan, vaikka olisikin erimielisyyksiä ja omista kokemuksista toisten kanssa voi oppia ja pyrkiä jatkossa omissa ystävyysuhteissa toimimaan sen mukaan, minkä on havainnut olevan hyvää ja rakentavaa.

Oppilaille oli myös ymmärrys siitä, että lapsilla ja aikuisilla on eri tehtävät johtuen siitä, että he ovat eri ikäisiä. Lasten tehtävä on leikkiä, löytää kavereita, ystäväystyä, ehkä seikkaillakin. Aikuisten tehtäviin lukeutuvat monet työt ja kotiaskareet. Lapsilla on myös kokemus siitä, että aikuisten tehtävät saattavat joskus aiheuttaa sellaista kiirettä, todellista tai tarpeetonta, että heillä ei aina ole aikaa lähteä mukaan leikkimään lapsen kanssa tai auttaa kaverisuhteissa. Tästä mieleeni nousee näkökulma, jota ei Keinulauta-kirjassa mitenkään alleviivattu, mutta mikä kiinnitti lasten huomion ja mikä liittyy myös omaan tutkimusnäkökulmaani: onko meillä aikuisilla todella jatkuvasti niin kova kiire ja halu täyttää elämämme kaikella sellaisella puuhailulla, työllä tai epätyöllä, joka etäännyttää meidät lapsista ja ennen kaikkea yhteydestä heihin? Jos joku huomaa asian olevan näin, on ehkä hyvä myöntää se ja tietoisesti pyrkiä irrottautumaan joistakin arjen



askareista vaikka vain viettääkseen hetken lapsen kanssa, kiehtovan kirjan, yhteisen lukuhetken äärellä. Kuinka arvokasta se voikaan olla lapselle, joka mahdollisesti kokee toistuvasti olevansa syrjään sysitty ”tärkeämpien” tehtävien tieltä.

Oppilaat käsittelivät myös erilaisuutta mielestäni jokseenkin rakentavasti ja ennakkoluulottomasti. Vaikka he ihmettelivät Piin kohtaamia muita olentoja ja yksi oppilaista pohti niiden olevan jonkinlaisia mutantteja, niitä ei väheksytty tai pidetty tarinaan kuulumattomina. Hahmot herättivät keskustelua ja uteliaisuutta sen suhteen, miten niistä on tullut juuri sellaisia kuin ne ovat, onko esimerkiksi kalakki nimensä vuoksi kalan ja lokin risteytys ja ovatko honkkelit ihmisenhahmoisia jättiläisiä. Oppilaat suhtautuivat myös hyvin empaattisesti kalakkiin, joka ei osannut lentää. Heidän mielestään haitaralla oli hauskat siivet ja oppilaat myös miettivät, onnistuisiko niillä soittaa musiikkia. Honkkelit ja karhunmetsästäjät eivät juurikaan saaneet positiivista hämmästelyä osakseen, mutta tulkitsisin sen johtuvan ensisijaisesti heidän kuvatusta luonteestaan riitelevinä ja Piitä kohtaan välinpitämättöminä. Tästä voisin päätellä, että lastenkin ajatusmaailmassa henkilöiden käyttäytyminen ja luonteenpiirteet kuten ystävällisyys vs. epäystävällisyys ovat merkittävämpiä asioita kuin ulkoiset seikat ja erilaisuus. Uskoisin, että lapsilla, joita tuetaan arvostamaan erilaisuutta, on hyvät lähtökohdat myöhemminkin elämässä nähdä kanssaihmiset keskenään tasa-arvoisina ja ainutlaatuisina, parhaimmillaan he voivat oppia näkemään erilaisuudessa vahvuuksia.

## 11 POHDINTA

Timo Parvelan Keinulaudassa käsitellään mielestäni useita sellaisia teemoja, joita niin lapsi kuin aikuinen joutuu kohtaamaan ja käsittelemään elämänsä aikana. Tällaisina teemoina näen muun muassa ystävyuden, ystävän kaipuun, yksinäisyyden, omana itsenä olemisen ja sitä kautta uskalluksen olla muiden vertaisten edessä juuri sellainen kuin on. Karhunpennun, pienen lapsen, Piin tarina käsittelee näitä kaikkia lapselle läheisellä ja luontaisella tavalla.

Pohjimmiltaan Keinulauta on kertomus ystävyuden etsimisestä sekä naamioista ja peloista riisuutumuksesta. Joskus niin lapset kuin aikuiset saattavat pukeutua naamion taakse, koska haluavat suojella itseään mahdollisilta pettymyksiltä elämässä. Ei uskalleta näyttää omaa sisintä, halutaan vaikuttaa ulkoisesti vahvemmilta ja rohkeammilta kuin mitä ollaan. Silloin on kuitenkin hankala päästää ketään lähelleen, eikä muidenkaan ole helppo lähestyä ihmistä, joka kantaa naamiota yllään. Ystävyys vaatii avoimuutta ja rehellisyyttä. Niistä syntyy keskinäinen luottamus ja kunnioitus. Erilaisuuden kunnioittamisen ja omana itsenä olemisen oppiminen on elämänmittainen taival.

Keinulauta on filosofialtaan hyvin monitasoinen ja sisältääkin siksi oivallettavaa kaiken ikäisille: tytöille ja pojille, miehille ja naisille. Joidenkin kirjan metaforien oivaltaminen vaatii tiettyä kielellistä ja tiedollista kehitystasoa. Mielestäni kirjan sanomaa ei kuitenkaan tule selittää lapselle, vaan antaa hänen itse poimia siitä niitä oivalluksia, mitä hänelle syntyy. Näin kirjasta riittää lukemista ja oivallettavaa usealle lukukerralle sitä mukaa kuin lapsi kasvaa ja hänen kykynsä ymmärtää maailmaa kasvavat. Kirjan monitasoisuus ja syvällisyys mahdollistavat myös sen, että sitä voidaan käsitellä luokassa, jonka oppilaat ovat kehityksessään eri tasoilla. Jokainen tekee oivalluksia omista lähtökohdistaan. Yhdyn Nikolajevan (1996) näkemykseen siitä, että teksti syntyy vasta, kun lukija lukee sen oman elämänsä ja kokemustensa kautta ja luo sitä kautta tekstile oman tulkinnan ja merkityksen (Nikolajeva 1996, 9). Näin ollen tulkintoja on yhtä paljon kuin on lukijoita, ja minun on vain yksi pisara tulkintojen meressä.

Keinulaudassa esiintyvät pohdinnat ystävyydestä sisältävät filosofisen ulottuvuuden; Pii hämmästelee, kyselee ja oppii uutta. Seikkailunsa aikana Piin tekemät oivallukset ystävyydestä kypsyvät rinnan hänen sosiaalisen kasvunsa kanssa. Samoin kun Pii kohtaa monta askarruttavaa asiaa, voi etenkin pienen lukijan tai kuuntelijan mieleen nousta joukko mitä erilaisimpia pohdintoja, kysymyksiä ja huolia. Uskon, että tarttuminen näihin pohdintoihin ja yhdessä keskusteleminen aikuisen ja vertaisten kanssa on lapselle ensiarvoisen tärkeää. Lapsi saa tunteen siitä, että hän on tärkeä ja että hänen ajatuksiaan arvostetaan.

Kuten sekä lapsifilosofiantutkijat että lastenkirjallisuudentutkijat ovat havainneet, saduilla on voima koskettaa niin lasta kuin aikuista. Sadun tapahtumien eläminen omassa mielikuvituksessa on kokemus, joka tarjoaa tarttumapintaa kipeidenkin asioiden käsittelyyn. Tästä syystä lapsessa herääviä tunteita ja ajatuksia ei mielestäni tulisi sivuuttaa ja jättää lasta yksin mietteidensä kanssa. Yhteisen lukukokemuksen synnyttämät pohdinnat ja niistä kumpuava keskustelu on mielestäni oivallinen keino käsitellä niin isompaa kuin pienempääkin lasta askarruttavia asioita. Keskustelussa on mahdollista pukea sanoiksi mielensisäisiä asioita, tunteita ja ajatuksia. Avoin ja välitön keskustelutilanne on turvallinen ympäristö ajatusten keskinäiselle jakamiselle ja kuuntelemiselle.

Rakentava ja vuorovaikutteinen keskustelu vaatii osallistujiltaan tiettyä sosiaalista kompetenssia, ja se voi myös ohjata sosiaalisten taitojen harjoittelua. Satu tai keskustelu ei vielä itsessään kykene antamaan kasvua sosiaalisille taidoille. Sen sijaan uskon, että sadun synnyttämien pohdintojen reflektointi, joko itsenäisesti tai yhdessä keskustellen, voi tukea sosiaalisten taitojen kehittymistä, etenkin Värin (2000) kuvaamaan aidon dialogin vuorovaikutuksellisessa hengessä.

Vaikka esittämäni teoriataustan osa-alueilla on hyvin erilaiset ja itsenäiset lähtökohdat, on ollut sekä yllättävää että ilahduttavaa havaita, että ajatukset lapsen maailman ja pohdintojen tärkeydestä, satujen merkityksestä lapselle, keskustelun mahdollisuuksista ja sosiaalisten taitojen oppimisesta ovat suurelta osin yhtenevät eri tahojen välillä. Sosiaalisuuteen kasvaminen on prosessi, joka ei tapahdu hetkessä ja johon jokaisella tulisi olla oikeus saada tukea ja ohjausta. Kirjallisuuden virittämät keskustelutilanteet ovat yksi keino vastata tähän tarpeeseen.

Tutkimuksessani olen tietoisesti rajauksen vuoksi jättänyt perehtymisen sadun kertomisen didaktiikkaan vähemmälle huomiolle. Tästä huolimatta esiteltyjen näkemysten ajatus siitä, että sadun ja lukuhetken tulee ensisijaisesti olla viihteellinen ja palvella aikuista ja lasta ilahduttaen, on mielestäni tärkeä huomio. Lastenkirjan välineellistäminen puhtaasti oppikirjaksi ei mielestäni palvele yhtä herkällä ja intensiivisellä tasolla, kuin jos annetaan sadun elää mielikuvituksessa ja heittäydytään mukaan elämyksiin, joita sillä on tarjottavanaan. Parvelan (2009) mukaan lastenkirjallisuutta ei tulisi valjastaa yksinomaan pedagogiseksi välineeksi, sillä se alentaa teoksen taiteellista arvoa. Hänen mielestään on kuitenkin tavoiteltavaa, että lastenkirjallisuus saattaa lapsen ja aikuisen yhdessä filosofisten pohdintojen ja keskustelujen äärelle. (Parvela 2009.)

Keinulaudan analyysin, lasten kanssa käymieni keskustelujen analyysin sekä tutkitun teorian valossa lastenkirjoilla voidaan katsoa olevan merkittävä sija lapsen omaksi itseksi kasvamisen sekä sitä kautta sosiaalisen kasvun tukena tilanteessa, jossa herääviin pohdintoihin tartutaan yhdessä keskustellen. Siihen, kuinka tämä lukuhetki ja keskustelu voisi tapahtua, ei välttämättä ole mielekästä esittää tai edes etsiä mitään tiettyä reseptiä. Olennaista hetkessä on yhteinen kokemus ja

aikuisen herkkyyks vaistota lapsen tunteita sekä rohkeus mennä lapsen ajattelun tasolle ja lähteä yhteiselle retkelle hämmästelyn, kysymysten ja oivallusten polulle.

Haasteellista tutkimuksen teossa oli teorian löytäminen ja kokoaminen, sillä valitsemastani näkökulmasta ei löytynyt jo olemassa olevaa tutkimustietoa. Lastenkirjallisuudentutkimus Suomessa on edelleen melko vähäistä ja painottuu pitkälti tiettyjen teemojen tutkimukseen, kuten uskonto lastenkirjallisuudessa, sekä kirjallisuuden merkityksen tutkimukseen varhaiskasvatuksessa. Kirjallisuussuuntautuneena tulevana luokanopettajana haluan olla mukana avaamassa lastenkirjallisuuden väylää päiväkodeista peruskouluun ja lasten ja aikuisten yhteiseksi harrastukseksi.

Kuten jo aiemmin olen kertonut, oppilaiden kanssa toteutettu avoimen ryhmähaastattelunomainen keskustelu ei ollut toteutukseltaan ihanteellinen eikä välttämättä palvellut tutkimukseni alkuperäistä tarkoitusta parhaalla mahdollisella tavalla. Kokemuksena se oli silti antoisa ja opettava, ja uskon sen myös antaneen syvyyttä ja uskottavuutta tutkielmaani.

Haastattelunomainen sähköpostikysely, jossa esitin kirjailija Parvelalle kysymyksiä Keinulaudasta teemoittain, oli uusi ja opettava kokemus. Sähköpostikyselyn etuja ovat sen joustavuus ajan ja paikan suhteen. Huonona puolena on esimerkiksi non-verbaalisen viestinnän puuttuminen, jolloin on vaikea tulkita esimerkiksi toisen motivaatiota. Koska kirjallinen kysymysmuoto ei juuri anna sijaa lavealle selittelylle, väärinkäsityksiä sattuu. Tällaisessa tapauksessa vaaditaan herkkyyttä aistia tilanne sekä rohkeutta tarttua asiaan uudelleen ja tehdä tarkentavia kysymyksiä. Yhteistyö sujui kuitenkin hyvin, ja oma näkökulmani tutkimastani aiheesta sai uusia värejä ja ulottuvuuksia.

Tutkimus herätti myös kiinnostusta mahdolliseen jatkotutkimukseen, jossa oppilaiden kirjasta tekemää tulkintaa voisi tarkastella myös laajemmin heidän muiden jakson aikana tekemiensä kirjallisten ja kuvallisten tuotosten sekä draamaharjoitusten kautta. Tässä tutkimuksessa rajasin nämä kuitenkin tietoisesti pois, sillä niihin perehtyminen 21 oppilaan kohdalla olisi tarkoittanut merkittävää lisätyötä ja ehkä osin myös johtanut tutkimusta sivuraiteille, sillä kiinnostuksen kohteeni oli ensisijaisesti kirjallisuudessa ja lasten ja aikuisten välisessä keskustelussa. Toinen jatkotutkimusidea olisi toteuttaa tutkimus pidemmällä aikavälillä ja käyttää sekä yksilö- että ryhmähaastatteluja. Voisi olla mielenkiintoista myös haastatella lapsia siitä, miten he ymmärtävät ja sanoittavat ystävyyyteen ja minäkäsitykseen liittyviä käsitteitä kuten ystävyys ja luonteenpiirteet kuten luotettava, huomaavainen ja epäitsekäs.

## LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. 2002. Minä ja muut, Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. 1.–2. painos. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava, 8–9, 11–12, 24–25, 27, 42, 86–88, 180, 140–141.
- Alanko, O. 2001. Lukijasta lukemiseen, tulkinnasta elämykseen: lukijan käsite kirjallisuudentutkimuksessa. Teoksessa O. Alanko & T. Käkälä-Puumala (toim.) Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä. 2. painos. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 223–224.
- Apo, S. 2001. Klassinen satutraditio. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten Keskus, 6, 25–26.
- Bettelheim, B. 1998. Satujen lumous, merkitys ja arvo. 6. painos. Juva: WSOY – Kirjapainoyksikkö, 9–12, 27, 186–192.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 6. painos. Tampere: Vastapaino, 7–8, 15–16, 20, 22, 24, 85–88, 94–98, 137, 139, 141, 145–147.
- Fisher, R. 2003. Teaching thinking, Philosophical enquiry in the classroom. 2nd Edition. London, New York: Continuum, 55–57, 96, 111, 113, 115–116.
- Freese, H-L. 1992. Lapset ovat filosofeja, Ajatusmatkoja kasvaville ja kasvattajille. Suom. E. Wiegand. Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 18–19, 23–27, 34–35, 39, 47–48, 50, 55, 59, 61, 63–65, 88, 102, 110–111.
- Heinimaa, E. 2001. Kuvakirjat lapsen ja aikuisen maailmassa. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten Keskus, 161.
- Huhtala, L. & Juntunen, K. 2004. Ilosaarten seutuvilta, Lasten- ja nuortenkirjallisuuden historiaa ja tutkimusta. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 62, 114.
- Joronen, K. & Koski, A. 2010. Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 7–8.
- Judén-Tupakkala S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 62–69, 84–86.
- Junttila, N. 2010. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski. (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 33–37, 49–50.

- Karjalainen, M. 2001. Realistisen lastenkirjan lapsikuva. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Helsinki: Lasten Keskus, 56, 81.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot, Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus, 11, 13, 19, 40, 51, 68, 70–72, 126–128, 131–135, 138–144, 179.
- Korhonen, K. 2001. Kirjallisuudentutkimuksen alue. Teoksessa O. Alanko & T. Käkelä-Puumala (toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. 2. painos. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 26, 28–29.
- Kuusela & Lintunen. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski. (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 119–122.
- Laulajainen, L. 2009. Sanan taika, esseitä ja artikkeleita. Helsinki: Books on Demand GmbH, 17–18, 22–25, 43–44, 52, 54–58, 61–62, 68–69, 91.
- Launis, M. 2001. Kuvituksen tutkimus, taiteen funktio ja identiteetti. Teoksessa Kirjoittajat ja BTJ Kirjastopalvelu (toim.) *Tutkiva katse kuvakirjaan*, Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin julkaisuja nro 23, SNI, Oy, Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 68–69.
- Luumi, P. 2002. Osa III. Teoksessa H. Ylönen & P. Luumi (toim.) *Kertomus on tie, Sadut ja raamatunkertomukset lasten maailmassa*. Helsinki: Lasten Keskus, 74, 76–77, 79–81, 83.
- Majaluoma, M. 2001. Lastenkuvakirjoja... kenelle ja miksi? Teoksessa Kirjoittajat ja BTJ Kirjastopalvelu (toim.) *Tutkiva katse kuvakirjaan*, Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin julkaisuja nro 23, SNI, Oy, Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 22.
- Matthews, G. B. 1980. *Philosophy and the young child*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 2, 56, 73–74.
- Mikkonen, K. 2001. Lukeminen tulkintana. Teoksessa O. Alanko & T. Käkelä-Puumala (toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. 2. painos. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 78, 83.
- Moilanen, P. 1999. Miksi filosofiaa ala-asteella? Teoksessa T. Laine (toim.) *Kasvatus filosofiaan*. Jyväskylän yliopisto: Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Filosofian julkaisuja, 66, 96–100, 103–104.
- Mäenpää, M. 2001. Satu ja vuorovaikutteinen media. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Helsinki: Lasten Keskus, 170.

- Nikolajeva, M. 1996. Introduction to the theory of children's literature. Tallinn Pedagogical University, 5–9, 36–37.
- Ojanen, E. 2014. Lapsen filosofia. Tallinna Raamatutrükikoda, Viro. Helsinki: Kirajapaja, 12–14, 16–17, 36–39, 45–52, 54–56, 75, 97–98, 117–123, 125–126, 129.
- Opetushallitus. 2015. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy, 15–18.
- Parvela, T. 2006. Keinulauta. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Parvela, T. 2009. Teemakysymys Keinulaudasta. Henkilökohtainen tiedonanto sähköpostitse, 10.3.2009, 12.3.2009, 13.3.2009.
- Rouhiainen, L. 2007. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote. Minäkö tutkija? Johdanto laadulliseen/postpositivistiseen tutkimukseen. Teatterikorkeakoulu.  
<<http://www.xip.fi/tutkija/>> (Luettu 13.4.2015).
- Rutanen, M. 1998. Suomentajan alkusanat. Teoksessa B. Bettelheim. (toim.) Satujen lumous, merkitys ja arvo. 6. painos. Juva: WSOY – Kirjapainoyksikkö, 5.
- Rättyä, K. 2001. Kirjan kansikuva peritekstinä. Teoksessa Kirjoittajat ja BTJ Kirjastopalvelu (toim.) Tutkiva katse kuvakirjaan, Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin julkaisuja nro 23, SNI, Oy, Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 177–180.
- Suojala, M. 2001. Taidesatu elää ajassa ja ajattomana. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten Keskus, 30, 44, 52.
- Suojala, M. & Karjalainen, M. 2001. Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten Keskus, 5.
- Suomen Kirjasäätiö. 2006. Finlandia Junior.  
<<http://kirjasaatio.fi/palkinnot/finlandiajunior/ehdokkaat2006/parvela/>> (Luettu 2.5.2015).
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–3. painos. Helsinki: Tammi, 98–99, 103, 105, 110.
- Värrin, V-M. 2000. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään, Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja, Matemaattisten tieteiden laitos. Tampere: Tampere University Press, 13, 17, 21–26, 30–33, 65, 67–68, 73, 76–77, 81–84, 118–121.
- Väyrynen, K. 1999. Filosofian perinne ja klassikot filosofian didaktiikan perspektiivissä. Teoksessa T. Laine (toim.) Kasvatusta filosofiaan. Jyväskylän yliopisto: Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Filosofian julkaisuja 66, 120–121, 123.

- Ylimartimo, S. 2001. Kanssa ja lisää, vaiko ohi tai jopa vastaan? Lastenkirjan kuvittaja myötä- ja mielikuvittelijana. Teoksessa Kirjoittajat ja BTJ Kirjastopalvelu (toim.) Tutkiva katse kuvakirjaan, Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin julkaisuja nro 23, SNI, Oy, Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 80–81, 94–95.
- Ylönen, H. 2002. Osa I. Teoksessa H. Ylönen & P. Luumi (toim.) Kertomus on tie, Sadut ja raamatunkertomukset lasten maailmassa. Helsinki: Lasten Keskus, 12, 23, 36.



## **Liite 1: Ote litteroidusta videosta ensimmäiseltä kuuntelu- ja keskustelukerralta 14.9.2010.**

Luetaan kirjaa.

Reetta: ”Annan teille tähän kuunteluhetkeen tehtäväksi miettiä, kuka Pii on ja millainen hän on.”

Lukeminen päätetään kohtaan, jossa Pii kirjoittaa muistikirjaansa: ”Keinumisesta ei tule yhtään mitään, jos ei kuuntele toista.”

Reetta: ”Mitä ajattelet kuulemastasi?”

Tyttö 1: ”Että se Pii on aika surullinen ku sillä ei oo ketään keinukaveria.”

Tyttö 2: ”Et se Pii ois niinku aika yksinäinen. Ja että se on vissiin karhu. Mutta sillä ei oo kaveria.”

Tyttö 3: ”Se etsii jotain kaveria, joka vois keinu sen kans.”

Poika 1: ”Keinulaudasta on mahdoton singahtaa avaruuteen.”

Poika 2: ”No sitä vaan, et toi on ihan satumaailma.”

Reetta: ”Satumaailma?”

Poika 2: ”Niin, että kun noi honkkelitkin, ne on ihan varmaan hoikkia, eikä ne syö paljon mitään.”

Tyttö 4: ”Että se Pii on yksinäinen.”

Poika 3: ”Että se Pii on pieni yksinäinen karhu.”

Poika 4: ”No että se on niin pieni.”

Siirryimme harjoittelemaan vapaata keskustelua, jossa ei tarvinnut viitata saadakseen puheenvuoron, vaan harjoittelimme puheenvuoron ottamista ja puheenvuoron antamista.

Oppilaat: ”Olikohan se keinu vanhanaikainen vai uudenaikainen?” ”Se oli tehty polttopuista?” ”Ne oli vanhanaikaisia keinuja. Lauta vaan.” ”Johonkin savupiipun päälle.” ”Miks se karhu ei mee sinne kaupunkiin hakemaan kaveria?”

Reetta: ”Missä Pii on?”

Oppilaat: ”Keinulaudalla.” ”Se on vedessä.” ”Niin, se on purjehtimassa parasta-aikaa.” ”Kun se Pii on karhu, niin ei se vaan voi mennä kaupunkiin pyytää jotain ’Hei Johnny?’” ”Mitä jos kaikki pelkää tota?” ”Että jos kaikki ihmiset pelkää sitä, ja sitten se ei itekään halua mennä sinne. Että jos ne lähtee vaikka karkuun.” ”Että se Pii näytti kans siinä yhdessä

kuvassa, kun se tippu sinne jokeen, niin aika pieneltä. Et se ois sit niinku joku tämmönen (näyttää sormilla).”

Reetta: ”Niin, minkä kokonen Pii on?”

Oppilaat: ”Ne honkkelit on jotain sellaisia jotain tosi isoja, jättiläisiä.” Lapset näyttävät käsillä, minkä kokoinen Pii olisi voinut heidän mielestään olla. ”No ihmisten koossa, jos ne Honkkelit oli vaikka jotain aikuisia, niin se Pii ois voinu olla vaikka joku ton kokonen (näyttää kädellä).” ”Jos ne ihmiset kerran pelkää sitä karhua, niin miksi sitten tossa takakannessa oli sellainen poika siinä?” ”Ehkä se poika ei pelkää sitä?” ”Ehkä se on niin, että kun se poika ei pelkää siinä, ni se on huomannu että, sillä, kuka on se karhu, että ni se on huomannu, että se onki vaan asu, ehkä sen takia se ei pelkää sitä.” ”Tai jos se on vielä niin pieni, että se ei oikein osaa pelätä vielä karhua. Ja sitten ne on vaan ystäväystyny siinä.” ”Tai sit se on vaan silleen, poiminu marjoja ja sit se on...” ”Asuuko Pii yksin?”

Reetta: ”Poika 2 esitti hyvän kysymyksen, asuuko Pii yksin, mitä luulette?”

Oppilaat: ”Joo.”

Reetta: ”Mistä te päättelette sillä tavalla?”

Oppilaat: ”Kun se oli yksin.” ”Tai siis, kyllähän sen äiti varmaan joskus ois kiikkumaan sen kaa menny, jos sillä olis ollu äiti.” ”Ois niist varmaan mainittu kuitenkin.” ”Olis se sit varmaan avaruudesta aika äkkiä tullu pois.” ”Niin, ja sit se varmaan olis kysyny siltä äidiltä jotain neuvoa, että miten se sais jonkun kaverin.” ”Niin, mutta ei se äiti välttämättä olis siellä kiikkulaudalla, jos sillä on vaikka niin paljon jotain kotiaskareita.” ”Jos se on töissä.” ”Niin.” ”Karhu töissä?” ”Ja toisaalta se, että ei siinä oo oikein mitään, että se olis omassa kodissaan, että ei siinä oikein kerrota, mitä siellä tapahtuu. Sitä ei oikein voi tietää.”

Reetta: ”Kuunnelkaas yks kohta, minkä mä vielä luen uudestaan täältä. Tää tuli jo kerran: ´Pii mietti, pitäisikö sen hakea punainen sadetakki eteisen komerosta´.”

Oppilaat: ”No on sillä sitte ainakin koti, mutta siinä ei kyllä tuu selväks, onko sillä perheenjäseniä.” ”Ja sillä ei varmaan oo, kun se ei ainakaan pyydä äitii tuomaan sitä.” ”Tai sitten se asuu jossain, jossain myyränkolossa. Tai jossain luolassa tai jotain...” ”Tuskin se asuu siellä missään myyränkolossa tai muualla, koska sitten sillä ei oikein vois olla eteistä.” ”Ja siinä etukannessakin, niin sillähän on siinä ihmisen naama. Vaikka karhuilla ei yleensä oo ihmisen naamaa.” ”Silleen, et sille on niinku tullu semmonen, et semmonen vaalea kohta just tähän naamaan.” ”Niin, tai sit sellanen kun me maalattiin niitä ihmeen...” ”Toisaalta, saattaa sillä ihan karhunaama olla, jos se vaan, jos se piirtäjä vaan on halunnu siitä...” ”Sit sillä on kengätkin.” ”Näyttää vähän silt, et sil ois niinku lahkeetki.” ”Miks tällä pojalla on

hätä?” ”No se voi olla esimerkiksi ihminen, jolla on karhupuku päällä.” ”Mut siinähan mainittiin, et se on karhu.”

Reetta: ”Mitä luulette, minkä ikäinen Pii on?”

Oppilaat: ”Seitsemän.” ”Kuusi.” ”Kaksi.” ”Neljä.” ”Kuus-seitsemän.” ”Ei se mikään hirveen vanha varmaan ainakaan.”

Reetta: ”Kerro, miksi ajattelet Piin olevan tietyn ikäinen?”

Oppilas: ”No kun se haluis kiikkua, keinulaudalla kiikkua.”

Reetta: ”Minkä ikäiset keinu kiikkulaudalla?”

Oppilaat: ”2–7.” ”12-vuotiaat.” ”No sen pitäis sitten olla jossain orpokodissa, tai semmotteessa ja sillä ei oo äitiä ja isää ja se on noin nuori.”

Reetta: ”No millä tavalla orpokodissa? Missä sen äiti ja isä on silloin jos Pii on orpokodissa?”

Oppilaat: ”Jos sillä ei oo äitiä ja isää, et se on niinku...” ”Siellä metsässä.” ”Tai jos ne on kuollu.”

”Silleen se voi olla niinku että, öö, en mä muista enää. Niin, sen äiti ja isä ois niinku metsästetty ja sit ne vaikka oli hakemassa ruokaa. Ja sit ne on kuollu siinä.” ”Että oikeesti karhutkin, niin nehän niin jättää jossain vaiheessa sen, niin omilleen sen pennun, niin se voi niin olla käyny.” ”Musta se ei ainakaan voi oikeen olla orpokodissa, koska kyllä se nyt siellä varmaan puhuttais jos, kun siellä todennäköisesti olis joku toinenkin muu.” ”Mutta hei, sehän on karhu.” ”Jos sinne rakentais karhuorpokodin.” ”Se on satu, niin siinä voi tapahtua, se on tota, ei se mitään totta oo.”

Reetta: ”Mitä mieltä olette siitä, mitä Poika 5 sano?”

Oppilaat: ”Mmm-m.” Hyväksyvää muminaa.

Reetta: ”Mikä ajatus sulla Tyttö 5 oli?”

Tyttö 5: ”Että mun mielestä se ei ainakaan mikään kauheen vanha voi olla, koska niinku tota, ei se silloin ehkä siellä jaksais vaan oottaa, että joku tulee kiikkumaan.”

Oppilaat: ”Varsinkaan sitten kun ilmenee, että se on ilmeisesti aika montakin päivää vaan odotellu siinä, että joku tulis, ni tuskin kukaan niinku vanha sitä odottelis niinku ihan vaan odottaakseen, että joku tulis. Ja sitten ku se ei ollu oikeestaan vielä edes valmistautunu siihen, että joku tulis, että mitä se niinku sanois ja silleen.” ”Tai jos se olis niinku 3 kuukautta, niin se olis niin pieni, että se niinku mahtuis myyränkoloon. Sitten ne, mitkä ne nyt, ne ihmeen miehet tai ne honkkelit ois ihan normaalin kokosia.”

Reetta: ”Siitä, mitä Poika 3 sanoi, että minkä ikäinen tai kokonen sitte ei enää jäis odottamaan, miks ei jäis odottamaan?”

Tyttö 2: ”Vanhalla ei oo välttämättä niin paljon uskoa.”

Reetta: ”Uskoa mihin?”

Tyttö 2: ”No että joku tulis siihen. Tai semmosta kärsivällisyyttä.”

Oppilaat: ”Mutta pikkuinen lapsi kyllä varmaan kyllästyis odottamiseen, koska...”

”Mut toisaalta, koska isot, isommilla on sitten taas niinku muuta tehtävää.” ”Jos se oottaa siellä kaikki päivät, niin sittenhän sille voi tulla nälkä.” ”Että, noo, jos se on vaikka, jos vaikka ois aikuinen, niin ei se vois oottaa siellä niin, et ei se voi olla mikään aikuinen, tai mikään 99 vuotias, kun ei sellanen vanhus enää oo missään kiikkulaudalla.” ”Mut se ei myöskään voi olla mikään kauhean nuori, koska sehän osaa jo kirjottaa, ja se pitää päiväkirjaa.” ”No että, totanoin, se Pii niin, sehän voi olla alle seitsemän koska eihän se osannu päättää.” ”Tai sit se kävis koulua, jos se osais kirjottaa.” ”Mun mielestä sen pitäis olla aika nuori, sillä vanhempi ois kyllä juossu siitä keinulaudalta pois kun se puu kaatu.”

Tunti päättyy.