

Aikakauskirja
**ÄIDINKIELEN
OPETUSTIEDE**



35
2006

AIKAKAUSKIRJA ÄIDINKIELEN OPETUSTIEDE Journal of Mother Tongue

Education

Teemanumerot: Vuosikerta 10 euroa

1/1987 Äidinkielen opetuksen uudet virtaukset (loppuunmyyty, luettavissa tieteellisissä kirjastoissa)

2/1987 Opinnäytetöiden ja laitosten sarjajulkaisujen tiivistelmät 1980—85 (loppuunmyyty)

3/1988 Lukeminen, kirjallisuus ja nuorisokulttuuri

4/1988 Kirjoittaminen

5/1989 Joukkoviestintä

6/1989 Äidinkielen opetus ja sen tutkimus Pohjoismaissa
Myös ruotsiksi *Tidskrift för Modersmålspedagogik*

7/1990 Draamaopetus ja puhuminen

8/1990 Kotiseutukulttuuri ja kansainvälisyys

9/1991 Tutkimusmenetelmät

10/1991 AD-symposium (loppuunmyyty)

11/1992 Viron äidinkielen opetuksen tutkimus

12/1992 Prosessilukeminen

13-14/1993 Tieteiskirjallisuus ja fantasia (loppuunmyyty)

15-16/1994 Lukemisstrategiat, metakognitio, mielikuvat
(loppuunmyyty)

17-18/1995 Muunitutkimus ja draamaopetus

19-20/1996 Filosofia ja nuorisokirjallisuus

21-22/1997 Satu, kertomus, teksti

23-24/1998 Kirjallisuuden opetus (loppuunmyyty)

25-26/1999 Kiirjallisuuden opetus

27-28/2000 Kirjoittamisen opetus

29-30/2001 Koulutus

31/2002 Sarjakirjat

32/2003 Menestyskirjailijoita

33/2004 Tieteenteoria, kaanon

34/2005 Juhlakirja

Aikakauskirja
35
2006

ÄIDINKIELEN
OPETUSTIEDE

Journal of Mother Tongue Education

Kirjallisuus

ISSN 0783-683X
Helsinki 2006

Edita

TOIMITUS

Katri Sarmavuori, päätoimittaja, FT
Äidinkielen Opetustieteiden Seura ry:n puheenjohtaja
Turun yliopiston professori

Sirkka-Liisa Rauramo, varapäätoimittaja, KT
Äidinkielen Opetustieteiden Seura ry:n varapuheenjohtaja
Turun yliopiston lehtori

Auli Koponen, toimitussihteeri, KT
Äidinkielen Opetustieteiden Seura ry:n sihteeri
Kastun lukion äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori

Kannessa
Kaarina Helakisan haudalle viety kukkakimppu

Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede
Tilaushinta 2006 10 euroa

Toimituksen osoite
ÄOS
Piilopolku 3 A 1
02130 Espoo
p. ja f. 09-461 284
Sampo 800012-679703
Sähköp. A.o.s@kolumbus.fi tai katsar@utu.fi

Sisällys
Esipuhe

Artikkeleita

Catherine Tauveron: Literature in the French primary school	3
Elina Salminen: Kirjailijavieras lukuharrastus- tutkimuksessa	38
Juli Aerila: Kirjallisuuskasvatuksen semioottinen työprosessi arvoihin liittyvän keskustelun osana ja kokonaisopetuksen mahdollisuutena	52
Katri Sarmavuori: Luokanopettajaopiskelijoiden satukurssilla koettua	79

Kirjallisuutta

Aurora Änäs 100, Katri Sarmavuori 104, Kristiina Podduikin 107, Marjaana Markkula 109, Piia Vuorio 113, Heidi Pyhälähti 114, Inkeri Tuuna 117, Jaana Arvonon 118, Päivi Suominen 120, Merja Köpsi 125, Merja Laine 133

Uutisia

Lastenkirjallisuudelle oma seura 137

Kirjallisuutta

Arto Nortela 145, Katri Sarmavuori 146

Artikkelit englanniksi

Abstracts of articles in English 148

Esipuhe

Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen kysymyksissä riittää pohtimista. Niinpä *Aikakauskirjassa Äidinkielen opetustiede* tarvitaan taas teemanumeroksi kirjallisuuden opetusta. Siinä määrin paljon asiaa on ilmennyt siitä julkaistavaksi. Artikkelini *Au nord, bien loin de la francophonie* ilmestyi arvovaltaisessa ranskalaisessa aikakauskirjassa *Repères* (nro 32, 2005). Kerroin siinä kirjallisuuden opetuksen ilmiöistä Suomessa. Nyt meillä on vastaavasti tilaisuus tutustua ranskalaisen koulun kirjallisuudenopetukseen. Prof. **Catherine Tauveron** on tutkimustensa pohjalta uudistanut Ranskan peruskoulun opetussuunnitelman.

KM **Elina Salminen** on tehnyt ensimmäisen kirjailijavierailu-tutkimuksen. Kumma kyllä kirjailijat ovat jo kauan vierailleet kouluissa, mutta vierailun vaikutuksesta ei ole tehty systemaattista tutkimusta. Lieneekö synnä ollut behavioristisen kauden kammo vaikutusselvityksiä kohtaan? Niitä piti kasvatustieteilijän välttää. Vaikutus-sana piti muuttaa yhteydeksi. Voitiin selvittää ilmiöiden välisiä yhteyksiä, mutta vaikutuksen selvittäminen oli liian rohkeaa ja siksi kiellettyä.

KL **Juli Aerila** kertoo liseniaattityönsä tuloksista — tuulahdus Raumalta. Itse kerron tämän kevään opetuskokeiluni kuulumiset ja tulokset tiedonantona Turun yliopistosäätiölle, jota kiitän apurahasta. Painetun ja sähköisen viestimen vaikutusta oppimiseen on selvitetty autenttisesta opiskeluvaiheesta. Kustantajilta on saatu arvioitaviksi lukuisia uutuuskirjoja. Siitä kiitokset lahjoittajille ja kriitikoille.

Espoossa 19.7.2006

Katri Sarmavuori

Catherine Tauveron

Literature in the French primary school

From didactic research to official programmes

Since 2002, literary reading has entered French primary education. Based on a corpus of “children’s classics”, French and foreign works taken from the “perpetually renewed production of living literature for the young”, and offering some resistance to interpretation — the indispensable foundation for the “construction of a common culture likely to be shared” — the new programmes are an invitation to develop in pupils from nursery school to the end of primary school (age 11) “an interpretative attitude”, an invitation to provoke in class “interpretative conflicts requiring an argumentative effort”, an invitation to facilitate the resonance between texts, between texts and the reader, between the readings of the readers, and an invitation to promote the perception of artistic devices and symbolic scope, philosophical and moral reflection. Before studying the new programmes, this article examines the didactic research that inspired them, its theoretical framework, and its proposals for classroom implementation, which attempt to breathe life into the singular and collective encounter with literature as if it were a game with a text that is game for a game.

IUFM de Bretagne, CELAM (E.A 3206) Université de Rennes 2 (University Teacher Training Institute of Brittany, CELAM research team University Rennes 2). The original texts published by the French Ministry of Education - Programmes pour l'école, Documents d'application des programmes (*Littérature, cycle 3 Lire et écrire au cycle 3*), Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire, scérEn, CNDP

Ranskan peruskouluun tuli vuodesta 2002 kirjallinen lukeminen. Ranskalaisia ja muita eläviä lapsille sopivia teoksia tarjotaan luettaviksi ja tulkittaviksi yhteiseksi kulttuuriseksi

-

perustaksi. Uudet ohjelmat ovat kutsu kehittää oppilaissa päiväkodista peruskoulun loppuun (ikä 11) “tulkitseva asenne”, kutsu herättää luokassa “tulkitsevia konflikteja, jotka vaativat argumentoivaa otetta”, kutsua helpottaa resonanssia tekstien välillä, tekstien ja lukijan välillä, lukijoiden lukemisten välillä ja kutsua edistää taiteellisten keinojen ja symbolisen tilan, filosofisen ja moraalisen reflektion havaintoa. Ennen uusien ohjelmien esittelyä artikkelissa selvitetään opetuksellista tutkimusta, joka johti uudistukseen, sen teoreettista viitekehystä ja sen ehdotuksia luokkahuonetoimenpiteiksi, joilla herätetään kirjallisuuden yksittäiset ja kollektiiviset kohtaamiset leikiksi tekstin kanssa.

Vanhat kyselyt johtivat tarkistamaan pinnallista ymmärtämistä, ne jättivät oppilaan tekstin ulkopuolelle. Ymmärtäminen vaatii tulkintaa. Lukijan tulee löytää tekstistä kysymys, johon se tuottaa vastauksen. Tekstien lukeminen luokassa pitäisi olla vähemmän vastaamista kolmannen osapuolen (opettajan tai oppikirjan, joka estää dialogia) kysymyksiin, koska ne vieroittavat intiimistä teksti/lukija-dialogista ja sen jatkuvuudesta.

Catherine Tauveron on Britannyn opettajankoulutuslaitoksen (Institut Universitaire de Formation des Maitres eli IUFM) kirjallisuuden professori ja Rennes 2:n yliopiston CELAM-tutkimusryhmän jäsen. Siinä hän tutkii peruskoulun kirjallisuuden lukemista ja kirjoittamista sekä oppimisvaikeuksia. Hän on *Repères*-aikakauskirjan päätoimittaja. Hänen erityisalanaan on nuorisokirjallisuus ja kirjallisuuden opetus.

Training pupils to become active young readers, producers and not just receivers of meaning, capable of cooperating with and perfecting the work — such are the aims of the new 2002 official programmes for French elementary education. Based on a corpus of “children’s classics”, French and foreign works taken from the “perpetually renewed production of living literature for the young” — the indispensable foundation for the “construction of a common culture likely to be shared” — the new programmes are an invitation to develop in pupils from nursery school to the end of primary school (age 11) “an interpretive attitude”, an invitation to provoke in class “interpretative conflicts requiring an argumentative effort”, an invitation to facilitate the resonance between texts, between texts and the reader, between the readings of the readers, and an invitation to promote the perception of artistic devices and symbolic scope, philosophical and moral reflection. By resolutely declaring the unique status of literature as an object of new teaching, and the reading of literature as worthy of a specific treatment, by proposing a non exhaustive and renewable list of works to be studied, these programmes implement a veritable revolution.

Long ago, youth literature in textbooks (mostly as extracts), in the classroom and in school libraries earned its place as the medium for reading while, one might say, its status was ignored. The new programmes that henceforth require work on complete works (cartoon albums or novels to say nothing of plays and poetry books) in their original forms, question the very existence of textbooks and more profoundly the entire school sector editorial policy. They also question the very concept of comprehension in force up to that time. If the previous programmes set teachers the objective of “teaching to understand”, they adopted a simplistic definition of understanding, more or less confused with a mythical literal

comprehension, interpretation being considered as a higher cognitive operation posterior to comprehension and beyond the reach of young children; it was thus reserved for lower and upper secondary school classes. In other words, learning to read was envisaged in terms of deep-sea diving: a progressive descent into the depths of the text, with elementary education confined to the surface or shallow dives.

This double challenge obviously affects certain practices in use until now, and particularly that of reading questionnaires (identical in principle whether the text be literary or informative). These questionnaires are claimed “*to help read better*” or “*to understand better*” yet, in reality, only serve to check superficial comprehension, keeping pupils on the outside of the text. By means of the classic questionnaire, the body of the text and cohort of readers hardly meet and neither send nor receive images. The pupil has little chance to use his own words, he just repeats the words of the text. What is expected of the pupil is a reading in the “third person” (which is, in French, a non person). The classic questions are aimed at the standard model reader with an electroencephalogram and electrocardiogram of a rather flat disposition. *How has the pupil read the text*, I mean, *how did he go about it to understand what he has understood*, is outside their field of investigation (questions about the ways of reading are absent). No doubt pupils interpret, since they cannot do otherwise but interpret. But their interpretation is repressed, for it is not covered in the official rules of the game. Apart from their limited usefulness, the questionnaires are not without their dangers. First of all, they act as a substitute for the act of reading: indeed, writing the answers occupies the major part of the time inscribed on the weekly activity sheet for “reading” — to such an extent that the pupils questioned by M. C. Guernier (1999) concluded that reading was actually answering questions; more exactly

that the activity of reading is in the service of the principal activity of question answering. No surprise to learn that they admit to finding the adequate strategy: read the questions first, then go through the text rapidly and selectively to find the one and only (right) answer. What a formidable paradox: the questionnaire that is supposed to help reading stops reading occurring. This could be called inverse subordination or counter-learning. The writer, Amos Oz, after studying several *incipit* of novels, finishes his work *The Story Begins*: “Once upon a time, on a nudist beach, I saw a man sitting, naked, delightedly engrossed in an issue of Playboy. Just like that man, on the inside, not on the outside, is where the good reader ought to be [...]”

In short, and to be deliberately provocative, until now our schools have only trained cleaning operatives, and poor ones at that, whose task it is to sweep the superficial dust from the text; operatives that never learn to sweep in the corners or under the carpets nor to open the trapdoors they might find under them; operatives that never open the windows to let the air charged with meaning enter; precisely because they have been made to move on a flat surface around a marked circuit. This flat universe is characterized by, as Ch. Vandendorpe (1992) puts it: “the extremely fine grain of the surface and the raised architecture of the curves to avoid skidding and leaving the road”. In short, an overprotective over-signposted universe which forbids accidents, friction, excess, initiative, wandering and adventurous appropriation of the text. The new programmes invite teachers to use rough texts, from the first contacts with the written medium, to train civil engineers with a taste for risk and strategy.

This revolution has as its source a research project (supported by some fifty classes) that I directed at the French National Pedagogical Research Institute from 1996 to 1999

(INRP). I shall present the results before examining the programmes themselves.

1. When Didactic Research Inspires the Official Position

1.1. Literary reading: double interaction with a text that is game for a game.

The research (“Literary reading of narrative at school”), drawing on reception theory (Jauss, Iser, Eco, Picard, Gervais, Jouve...), rethought the hierarchical relations between comprehension and interpretation and demonstrated that since interpretation precedes comprehension, it is impossible to learn to understand without learning to interpret (Tauveron 2001; space does not permit a full development of this point here). Moreover, this theory proposes a model of literary reading likely to account for the possibilities of young pupils (Tauveron 1999). Literary reception theories, unlike textbooks, show us a reader who “makes the content of the text his own”, provided he “puts himself to one side to enable himself to become the thing of the text” and, in the end, for who “to understand oneself is to understand oneself faced with the text and receiving from it the conditions of a self that is different to the self that came to the reading” (Ricoeur 1986). These self same theories also reveal the existence of a double reader: a model or virtual reader alongside an empirical reading actor. The model reader is *inscribed* in the very heart of textual strategy, his reactions are programmed for the missing links, the red herrings, and the unstable zones. The literary text, incomplete in constitution and, by strategy, deliberately ambiguous and polysemic, dotted with various semantic accidents, the scene of “programmed incomprehensibility” (Iser 1985), postulates a reader capable

of cooperating in its completion for, without him, the text literally does not exist: “The text exists only in the act of constitution of a consciousness that receives it” (Iser 1995; “A text requires somebody to help it function” (Eco 1995). Or, in the words of Sartre (1948): “Since creation can only find its completion in reading, since the artist must entrust another with the task of completing what he started, since it is through the consciousness of the reader alone that he can grasp himself as being essential to his work, every literary work is a call”. The empirical reading actor that is thus “called” is not always exactly true to the projected model reader: he might not conform to all the instructions of the text, not even hear them; he might not conjecture on the type of model reader postulated by the text, he might produce a problematical conjecture, adopt an unpredicted “scheme” of reading, “use” the text, as Eco puts it, that is,, project his own fantasies on it, instead of genuinely “interpreting” it. For all that, the real good reader is the one who, while following his own course, perceives and appropriates the textual strategy, who clarifies the ambiguities his own way, fills in the gaps his own way, decodes the allusions his own way; in short, with his unique personality, he participates in a cooperative activity. In other words, the virtual text produces its virtual reader (pre-directing his reception), and in the reading act, the real readers produce a possible yet each time different actualization of the text. What Pascal Quignard (1995), as a writer and avid reader, resumes thus: he reader (neither is it in the characters nor in the author’s home) like a sensation is neither in the felt nor the feeling: it is their common deed the reader *speculate* (in every sense of the term) about each other: the work presumes and institutes a reader, the real reader presumes an *intentio operis* emitting interpretative hypotheses, and, in a sort of commercial transaction, both hope to gain from the operation. Considered

from a different viewpoint, reading is a dialogue that enriches both partners, a lesson that one of the characters of *La Caverna de las Ideas* (Somoza 2000), a novelistic enactment of literary reading, intends to give: “My friend, reading is not thinking alone: reading is dialogue! But the dialogue of reading is a platonic dialogue: your interlocutor is an idea. However, it is not a rigid idea: by dialoguing with it, you modify it, you make it yours”. In this dialogue, the two partners alternately ask each other questions and provide answers, which means, as Jauss (1978) puts it, that to understand is “to detect in the text question to which it brings its own answer” and that for pupils the reading of literary texts in class should be less about answering questions asked by a third party (a teacher or textbook that prevents dialogue) exterior to the intimate text/reader dialogue and more about an incessant and abundant activity of questioning.

Our aim in the above mentioned research project (Tauveron 2002) was to have literature read as literature, that is, as the product of an *artistic intention* demanding *aesthetic attention*, to develop in 5 to 11 year old children a form of reading that is called literary and which “takes the density of the text as its preferred terrain” (Gervais 1998). A reading that gives his full place to the naïve reader who reads the story for itself, identifies with the characters, fears for their lives, cries at their misfortunes, rejoices at their victories. A reading that, at the same time, appeals to that other facet of the reader that is attentive to the functioning of the text and its “workmanship”, that appreciates the choice of a polysemic word, catches with complicity the cultural allusions, anticipates the blows, falls into the traps all the better to appreciate their subtly and enjoys a particularly inventive narrative technique. Our aim was also to provide experience of that type of reading as a game of strategy in which both partners, the text and the reader, propose

and arrange and in so doing “alter” each other; a building game for two when the text with its voids, like a building plot, cries out to be filled and to have small personal houses built between the cracks; and finally a treasure hunt when the crafty text deliberately loses the reader down dead-ends. A game with a text that is game for a game and knows the rules, a doubly interactive game in that it enables the unique interaction of the text and the pupil on the one hand, and the interaction of the pupils forming an interpretative community around the text on the other. For there to be a game, certain didactic conditions must be met.

1.2. The choice of an uneven pitch

The use of literary reception theories necessarily leads to a reappraisal of the learning of reading and the treatment of reading difficulties. In particular, it entails new criteria for the choice of reading media, the conscious selection of texts that target cooperative readers and the training of real readers capable of responding to this call for cooperation. We strongly posit that learning to understand and interpret can only be done with texts that do not allow easy understanding and interpretation. The very interest of the game is commensurate with the challenge set by the texts to be read. It just so happens that literature for the young, in its most demanding forms, is far removed from the oft supposed bed of roses. The literature we choose to work on with the children is literature that deliberately poses problems of understanding and interpretation within reach of its readership, literature that organizes confusion, provokes friction, and generates, as Iser (1985) puts it, “conflicts, the solution to which will come from the activity of the reader as he takes the intellectual capacities of his young

readers seriously and which we shall simply call *resistant*. First of all, it is characterized by the density of its content, its potential emotive or humorous force but also by its capacity to play with and against a shared culture (by indefinitely rewriting the collection of children's stories, by fracturing the horizon of tranquil expectancy of the reader). Obviously, such a choice does not exclude from the classroom, at other times, in other forms, with other intentions, literature that is easily accessible. Nonetheless, by only offering "readable" texts, we do not prepare the pupil to expect obstacles, to anticipate the means to overcome them and afterwards to look back and savour the subtlety of his device. Conversely, we set about gradually laying obstacles in the path of the learner-readers and bringing together the conditions of their surmounting.

Within "*resistant*" texts, we distinguish *reticent* texts and *proliferating* texts. By "reticence" we mean everything that checks the automatic reflexes of *comprehension* of the plot or that manipulates them (to deceive the inattentive reader), everything that contributes deliberately to the creation of enigmas: silences, erasing causal relationships, the blurring or contradictions of voice, the blurring of the frontiers between worlds, between truth and lies, camouflaging the nature of the narrator, cultural allusions through allusions to other works. In other words, reticence is a deliberate dissimulation of the facts that, under the (communicative) contract, should normally be revealed. This dissimulation can take various forms: the unsaid or silence, pure and simple; the delayed announcement (the retention of capital information, that will only be revealed at the end, associated with skilfully deployed decoys, functions like a machination hatched to provoke misunderstanding); the aside (the unusual viewpoint of our familiar world necessitates periphrastic naming which presents the reader with as many riddles); the half said the text makes allusions and particularly

inter-textual allusions that constitute, in the words of Michael Bakhtine (1978) an “invisible presence” of “the active background of the work and its perception”; the said and its contrary or the said for the contrary — stealth or lies of omission, litotes or ironic hyperbole, ambiguous or contradictory allegations, dishonest narrators or characters are not short of ways of leading the reader astray and certain cartoon albums, in the contrapuntal play between text and image, the tension between the said and the shown, use two disharmonious voices... We provide teachers with indicators of reticence which should enable them to abandon their subjective criteria (“I like it, they should like it”), to determine with precision the possible areas of resistance in each text chosen and to set themselves the classroom objective of teaching the pupils to overcome them, to familiarize them with the various “moves” of the literary game:

A narrative is reticent

Because it *deliberately* leads the reader to an erroneous *comprehension* (presence of decoys that lead to misunderstanding)

Or

Because it *deliberately* prevents the immediate *comprehension* of the plot

- By adopting an unusual point of view (sometimes hidden)
- By adopting a polyphonic point of view
- By adopting the ambiguous or contradictory point of view of a narrator that is unreliable or an inveterate liar
- By using irony
- By using a narrative go-between
- By being silent about the identity of the main character or his motives or his aim or the end of his quest
- By being silent about a portion of the story (narrative ellipse)
- By erasing the relationships between characters or causal relations

- By disturbing the chronological order
- By inserting stories within the story
- By blurring anaphoric references
- By blurring the frontiers between the realistic fictive world and the imaginary fictive world
- By adopting non Cartesian logic
- By quoting or transforming other texts within the text
- By portraying reading or writing
- By masking or disturbing expected values

As for “proliferation”, it refers to *interpretation*: it is nothing else but the aptitude of a text to be deployed in a plural manner, because its words, its sentences on the surface, but also its unsaid or not-quite-said elements below, its ambiguities, its contradictions, may be read, if not polysemically, at least conjecturally. This polysemic and conjectural reading affects the plot, the characters as well as the symbolic, philosophical or moral scope of the whole. This can be represented as below, where we underline the existence of two levels and two forms of interpretation which do not require exactly the same cognitive operations:

(INTERPRETATION 1) --> COMPREHENSION OF THE PLOT



(INTERPRETATION 2) --> COMPREHENSION OF THE INTENTION OR OF THE SYMBOLIC SCOPE

Problems concerning the comprehension of the plot may have only one possible solution. But some reticent items are also proliferating. Thus the semantic content of the blank may be monosemic and partially retrievable from the text, after complex inference (yet no speculative debate is possible), as, in other cases, it may be irrecoverable and open: here, reticence

“appeals directly to the interlocutor and his power of autonomous interpretation” (Prandi 1999) (speculative debate is possible)..

1.3. A reader in cultural connivance with the text

If understanding is making relationships, learning to understand literary narrative necessarily implies the initiation of pupils in the art of weaving to bring to the surface of the textual material the invisible figures within; first and foremost, weaving the words and clues of the text; weaving together the text and the inter-text, that is all the stories laid in strata within the text that the author manages to evoke, quote, rephrase or divert inside the story he is telling; weaving together the text and the intra-text, that is all the author’s indefinitely retold tales that run through the story he is telling like so many self-quotes; weaving the text into the reader’s internal library. Literature for the young is like a vast palimpsest in that it is a perpetual rewriting, re-appropriation, ingurgitation-regurgitation, demarcation of previous works; it is an invitation to open the text, instead of closing in on itself, by grasping it through a maze of multiple relations. This is the whole point of the reading networks that we are implementing (Tauveron & Sève 1999). The plural has its significance: from one reading to the next, from one moment to the next, from one reader to the next, different bridges can be built between the work read and the works stored in the cultural memory. The role of the teacher is to provide the conditions for this unique and collective memory to be organized into compartments containing stories with points in common (this story reminds me of that one because...), compartments with evolving and permeable content insofar as the same story can migrate from one to

another according to various meetings and illuminations turned on it. In the classroom, stories are destined to have several lives and make several marriages, marriages arranged by the teacher, and unpredictable marriages of love. The networks are based on problems and not some vague theme (lumping together stories about rabbits or about Christmas is profitless and without effect on the reader's skills). Our preoccupation is to teach children to make "the texts resonate in their inner silence"[2] and to make all the other texts that cross it and quiver in it resonate within the inner silence of the text, for their own pleasure. We assign four functions to reading networks:

- To enable education for a specific reading behaviour which supposes the linking of texts.
- To enable the construction and structuring of the culture that will in turn fuel the linking of texts.
- To enable the resolution of problems of comprehension or interpretation posed by a given text, problems that find a solution in considering other texts.
- To enable, as a device that multiplies the number of points of access to the text, a more subtle entry, the discovery of otherwise inaccessible territories and the illumination of zones that would have otherwise remained in shadow.

Reading networks may take the following, combinable forms:

- * Around a character-stereotype, the stereotype is, of course, an inescapable element of the shared culture to be built (the wolf, the witch, the detective...)
- .* Around an author's linguistic, thematic, symbolic or fantastical universe
- * Around a same problematical writing technique (e.g. the adoption of a contradictory point of view, the perturbation of the

chronological order)

.* Around a genre (fantastic stories, series of tales, fables...) in order to grasp the norms and varieties of the genre, the originality or conformity of the text read

.* Around reformulation

- Rewriting/re-appropriation (Aesop / La Fontaine)

- Parody (source-text and parodies)

- Continuation (source-text and continuations)

- Mixture

- Variations

- Variants (different versions of *The Three Little Pigs*)

- Allusion (text and inter-text)

- Adaptation

* Around the myths and legends that run like a filigree through youth literature perhaps even more than elsewhere (Atlas, Icarus, le Phoenix, Jonas...) or around the particularly vivacious symbols of our collective imagination (water, fire, gold, walls, colours, seasons...)

By nourishing the shared culture of the class, reading networks are the necessary condition for a real inter-subjectivity to manifest itself in debates.

1.4. A reader-strategist, a prying and squinting reader who knows the rules of the game

It is not sufficient to choose reading material that targets a cooperative reader we must also train real readers capable of responding to the call for cooperation. Beyond the construction of a culture, the explanation in class of the rules of the interactive game and the possible reading strategies is an inescapable phase that contributes to *clarifying and making safe the tasks* for the pupils. Thus, with the pupils, we can

underline two decisive elements: if the reader is having difficulty in understanding a text, this difficulty is not attributable the pupil alone but also and above all to the text that aims to put the reader on the spot (removal of guilt); if the role of the reader (his activity) is inescapable in the completion of the text, then the text does not exist without him, his word and his word alone brings it to life (the demiurge). Better still, the more readers and readings the more the text and the readers live new lives. The rules can then become more precise: “the text expects you to be active, intelligent and sensitive; be wary of it, it can mislead you; find questions to ask of the text that have no explicit answers in the text; the problems posed by the text sometimes have only one solution yet at other times several; to solve them, you can try to compare elements that are distant in the text and without apparent links, you can try to make the text dialogue with other texts, that you have met previously, or with your own memories; engage in endless weaving; ask yourself if the most common words of the text cannot have several meanings; when you interpret, provide proof for the validity of your interpretation; listen to the interpretation of others; discuss it, etc...” It is, indeed, important that the pupils realize that certain holds are barred, otherwise we would fall into an interpretative delirium. The liberty of the readers ends where the rights of the text begin. Reading literature is not production of words about the text with neither control nor retroaction, in other words *monologue*. Neither is it seizing on the text to manifest an unbridled subjective investment, in other words *invading* its space, but rather producing meaning in collaboration with the text while taking into account what it is. Here, it is worth studying representations of the “meaning” of the literary text and the means of attaining it. . As Michel Charles (1977) says:”neither seeking naively the right reading nor systematically valuing

the undecidable” but “examining — — the places where the text allows excess, those where it restrains, the readings it proposes, those that it refuses, those that it leaves unspecified or uncertain”. The explanation by the pupils of the strategy employed to attain meaning (“how did you arrive at that understanding?”) is just as essential: it is a way of making oneself conscious of this strategy and possibly perceiving its limits, a way of reaching a verbal expression of a possible general conduct.

According to their mood and the state of the pitch, each individual may simultaneously or successively adopt different reading schemes or costumes: the costume of the pseudo-naïve who lets himself be absorbed and snatched up by the fictive universe during his read; the outfit of the hunter setting out to trail his prey with his nose in the air and a sharp eye; the detective constructing hypotheses and gathering the clues that will prove their validity; the weaver weaving together the words of the text, the threads of the books within the book, the threads of his life and the text; the well-digger looking for water below ground; the mason plugging the holes; the aesthete stopping to savour a delicious word or image, etc. Each sign of a child’s affective, memory and cognitive investment in and appropriation of the text is a victory for us, even if the teacher’s role is also to help every pupil to deploy diversified investments.

1.5. An interactive game between readers, with the text as the pitch: the more players the merrier

However, no single pupil is capable of donning successively all the costumes, no single pupil is capable of filling all the blanks, of paying attention to the data of the text and, at the same time, mobilizing his academic culture to build bridges,

of asking the text questions that are without answers in the text and to find answers to them, of imagining several interpretative hypotheses and providing for each proof of their validity, etc. Providing everyone with the information they lack is the role of the community of readers. This is the first reason to open within the class a space for debating and negotiating meaning, immediately followed by a second: the pleasure of reading is nought if not shared; the construction of a reading hypothesis has no sense if it cannot be confronted with those of others or submitted to their evaluation. As Louise Rosenblatt (1983) remarks: “Learning what others have made of a text can greatly augment our consciousness of our own relationship to it”. We might add, with Jerome Bruner (2000), that seeing the world (here a fictional world but which says something about the real world) through another perspective, that is not one’s own, is entering culture, or, more precisely, the cultural community, which is but a *forum* in which meaning is negotiated and renegotiated. It is in the confrontation with others that each person conceives, refines, corrects or redirects his reading, that the potentialities of the text are liberated. Everyone can take their place in the elaboration of meanings. Far from being a solitary and silent act, as found in the classic representation and as the traditional questionnaires supposed, reading is a case of interpersonal and social communication, a double dialogue, a private dialogue in the intimacy of the text-reader relationship extended by the public dialogue or *forum* of readers around the text which brings me to declare that we call for a reading in the 1st person singular and plural.

1.6. A teacher-team-leader, thrower of the dice

As a collective game, reading needs an efficient thrower of

the dice and referee for its regulation. If the literary text is a games field for both author and reader, where each must play his best, the teacher has the task of marking in the class the space in which both may deploy themselves, by planning a means of presenting and questioning the text which puts the pupils in a position where they can be active, or in the words of M. de Certeau (1990), “hunters in the forest with the writing under a watchful eye, tracking, laughing, making moves or players that let themselves be taken in”. Thus the teacher must first be a thrower of dice or the booster-director of reading, imagining *problem-situations* based on astute presentation devices, always dependant on the specificity of the text and, as such, non-programmable. These devices may be manipulations of the text that make the text’s apparent transparency opaque (the poorer readers content themselves with not understanding); they may enable *in fine* the transparency of the text’s initial opaqueness; they may be crafty questions with a false air of innocence, which will lead the pupils to a cul-de-sac they might not otherwise have noticed and which will compel them to reconsider their reading. Its staging could consist in doubling the tricks of the text with a trick of presentation. More widely, it is a question of using an unorthodox presentation to undermine the obvious facts of the text. All sorts of strategic manipulation of the text are possible (occluding the title, certain images; astute cutting; delivering the text in carefully defined portions just as misleading forks approach; partial hollowing-out...), so long as they introduce that little glitch that will jam the usual, comfortable mechanism of reading and produce the friction of which B. Gervais (1998) says that it “is perhaps a brake to the speed, but just as much an area of traction, an active surface that, by force of circumstance, encourages work, work on the very cause of the friction”. The constructed problem-situations not only

tolerate but provoke, when necessary, faltering, mistakes and illusions in the reading for every reading, even the most expert, experiences failures and erring. Far from being signs of weakness (to be sanctioned) these failures and erring are the lot of literary reading. “Reading only becomes literary if we accept the possibility of making mistakes and of not having understood [...] Our reading only starts to produce meaning once it has been jammed” (Gervais 1998). Slips in reading, by forcing a return to the text, an increased cognitive investment of the reader, result in a better understanding of both the text and our own reading mechanisms. Far from the traditional avoidance of erring in reading, the devices chosen seek it out so that it might bear fruit.

The principal activity of the teacher is to be found before reading, in the wings, in the choice that he makes among the possible presentation devices:

- * The text in full
- * Progressive unveiling
- * Jigsaw-reading
- * Concerted disorderliness
- * Partial hollowing-out

- * With / without title
- * With / without illustrations
- * If with illustrations:
 - All / some
 - Before reading the text
 - After reading the text
 - During the reading of the text

- * The text alone
- * The text within a network

- A network built before the reading of the text
- A network built after the reading of the text
- The text read directly within the network

It is also important that the teacher should play his role of the gardener, that is, provide himself with the means of gathering spontaneous comprehension and interpretations, which may be incomprehension and misinterpretations to be surpassed; he should also provide himself with the means of following the development of meaning in the pupils. These means are part of a wider whole (which includes the observation of behaviour in the exchanges about the texts), the purpose of which is not only to evaluate the product of reading but also the underlying process. Writing is used as an accompanying device in the acquisition of reading capabilities.

In the approach to literary texts that naturally pose comprehension and interpretation problems, that naturally provoke deliberative or speculative debate, pieces of written work may take various forms but they are not, in the usual school sense, pieces of written expression. They should be presented to the pupils for what they are — ephemeral writing, rapidly conceived and always left unrefined, in the service of another aim: reading. Amongst these written pieces we shall mention:

- * The rephrasing of the story read (which can cover drawing with smaller pupils) after a first reading, during the reading or after the collective debate.
- * The drawing up, by the pupils, of questions that they ask themselves about the text or that the text raises, the answers to which are not in the text: the questions are used as a guide for the collective re-reading.
- * The keeping of a log at the beginning of a long piece of reading (what I thought I understood, what I do not understand, the questions I ask myself, what surprises me, what I like...).

- * The interpretation of a particularly polysemic sentence (or short passage) selected by the teacher, followed by an reasoned debate on each of the interpretations formulated in the class.
- * The reasoned evaluation of several rephrasings or summaries elaborated by the teacher.
- * The response to the teacher's falsely innocent questioning (which can be applied immediately after the discovery of the text or during the debate in order to bring the pupils to a cul-de-sac) with the possibility for pupils to revise their answers as the debate progresses.
- * The filling of a blank in the text that had been previously identified (e.g. say what takes place within a character's head, do his portrait when the text says nothing on this subject).
- * The writing of immediate follow-ups when the text is delivered in portions (a particularly good choice when the text is booby-trapped and programmed for erroneous anticipations).
- * At the end, the writing of several summaries of the story taking into account plausible interpretations expressed in class.
- * The reading narrative (my first impression of reading, how and why it changed, my route: what attracted my attention, what I paid attention to, what I neglected, the passages I cheerfully skipped over, those I returned to ponder over and why).
- * The reading memoirs (the fragments, words, images, characters, impressions or lessons that stay within me after the text has gone its way and why).

Considered globally, these pieces of writing ensure a fivefold function. They provide the pupil with the opportunity of solitary dialogue with the text, of expressing his unique reception, of expressing the text as it is filtered by his voice, of recounting his affective or aesthetic emotions, as well as the uniqueness of his voyage. They compel the pupil to assume the risk of his reading while, at the same time, they affirm the sovereignty and liberty of the reader. And, because writing aids thought (about his reading), beyond the investment it provokes, it has

a function of explanation and clarification for the self. It also has an explanatory function for others. Because these pieces of writing leave tangible traces of the different readings undertaken by each pupil in the class, they can be exchanged and socialized and constitute ideal material for starting and fuelling debate. They enable the confrontation or the resonating of individual readings and their potential rephrasing. They have a double memory function: ultimately, they enable traces of the collective debate and the collective progression of meaning to be kept; they also allow an individual reader to observe and conserve his own personal course as a reader. They have a regulatory function for the teacher. By exhibiting local reading errors, misinterpretations and abusive interpretations, they enable him to attain the (a mission classic questionnaires do not fulfil, inapt as they often are at anticipating the actual obstacles met by this or that pupil), to discover unexpected straying that he had not foreseen and to deal with it. By bringing to light a group of plausible hypotheses, these pieces of writing enable him to organize the debate.

The written work just like the oral exchanges about the texts provide the teacher with precious information about the product of the reading (thus rephrasing may reveal a particular difficulty in a particular text or a recurring difficulty such as that of identifying the aims or relationships of the characters, a propensity to take into consideration only the beginning of the plot...) and also about the behaviour of the readers. We can thus identify shifts in position in the double dialogue around the text (solitary dialogue with the text and dialogue between peers around the text) among the following categories: the position of the one who ceaselessly asks the text questions but finds no answers; the position of the one who asks no questions of the text but, through the impetus of the questions asked by his peers, finds answers he did not necessarily have before; a

double position. Finally and above all, we can follow the evolution of the linguistic activity provoked by the text, and, beyond that, the evolution of the relationship with reading that is revealed beneath the surface. In order to define the pupils' route, we propose the following observation grid:

Evolution of linguistic activity on the text (fictional narrative) in the collective exchange phase and in the written work that fuels it

1. Behaviour of the pupil taken in isolation

- .* Reading indicated by more and more abundant writing
- .* The linking or not of the text read to events of his personal life, an affective experience
 - * If questioning is apparent, its scope
 - The explicit items of the text
 - The gaps and ambiguities of the text
 - The symbolic scope of the text
 - * If there is investment of the gaping holes and ambiguities of the text
 - In affirmative mode
 - In problem mode
 - * Construction or not of interpretative hypotheses
 - * If interpretative hypotheses
 - Supported or not by "proof" sought and found in the text
 - Based or not on the bringing together of disjointed clues
 - * Linking or not of the text to other texts read
 - * Appearance or not of aesthetic attention or an enlistment in an author project
 - * Capacity or not to emit value judgements

2. Behaviour of the pupil within the interpretative community

- * Discusses or not the validity of other pupils' reading hypotheses (calls for justifications, justifies, opposes, rectifies, refutes)

- * Implements or not recapitulative rephrasing or syntheses
- * Integrates or not the converging or diverging contributions of everyone (admits an objection and changes his point of view or integrates the objection into his point of view or modifies his initial reading)

1.7. A teacher-referee

In the various debates opened, the teacher is duty-bound to referee with vigilance, to not allow the utterance of abusive interpretations, which obviously contravene the data of the text, without pointing them out. To referee with vigilance is to refresh memories about the rights and duties of the reader. In the words of Eco (1990), “a text is an organism, a system of internal relationships which updates certain possible links and narcotizes others [...] it is possible to make the text say many things, sometimes a potentially infinite number of things, but it is impossible, or at least illicit from a critical point of view, to make it say what it does not say”. In this sense, the reading of literature is a school for rigour. To referee with vigilance is therefore to act as the guardian of the rights of the text (not every interpretation is acceptable, to be recognized as plausible, it must be supported by the largest number possible of clues to be provided) and to act as the guardian of the pupils’ right to interpret the text (both x and y may legitimately advance different interpretations). It involves: bringing the lost sheep that has wandered off into other fields or personal pastures back to the centre of the debate; provoking tight interaction with the text; committing pupils to validation procedures because the shared reading only has value if it summons objective data; if necessary, putting forward counter-arguments against an erroneous understanding; organizing the confrontation and evaluation of complementary or divergent

interpretations; forever being on the lookout; following attentively the individual and collective routes to meaning; if necessary, redirecting them; and more pointedly still, rephrasing in one's own words an interpretation heard and linking it to others (both for the narcissistic satisfaction of the author of the interpretation, who sees this as a sign that his intervention is judged a possible contribution to the debate and for the cognitive clarification of the group); marking the phases of the debate (saying or having somebody say if what has just been said is a new hypothesis or a new argument for an existing hypothesis); setting in motion the elaboration of a synthesis which will note the successively envisaged interpretations, the judgements of acceptability for each of them, and, if necessary, will lead to the writing of several summaries of the same text accounting for its polysemy (of course, every summary is an interpretation).

2. New programmes for primary schools

The new programmes of 2002 for 8 to 11 year olds lay down that literature is a fully fledged subject, requiring a specific reading, that we shall call literary reading, and which is learnt and evaluated. The principles these instructions defend and the implementations they suggest are interpretations of the data of the research presented above.

2.1. A reading based on a culture

Literary reading relies on common culture and references:

“The literature programmes aims to give each pupil a repertory of appropriate references for his age drawn from literature for the

young, whether they be taken from the rich heritage or from the ever renewed production that characterizes it. Thus it enables the constitution of a common culture likely to be shared, including between generations.”

This common culture and these common references are constructed by means of reading networks:

“The authors of youth literature, and in this they are no different from other writers, forge numerous links between the texts they write and those that constitute the cultural context of their creation. That is to say that one does not truly understand a book without finding these subtle relationships [...] Network reading helps pupils build for themselves a literary culture through the relationships they discover between texts — genres, authors, symbolic motifs — their inscription in time (heritage texts and their rewritings). With network reading the principle employed is the activity of comparison within the group proposed by the teacher: comparison of a source text with adaptations of rewritings (*Peter and the Wolf*, *The Little Match Girl*), comparison of a character with his archetype (devil, ogre, etc.), comparison with work by the same author...”

2.2 Reading that is applied to texts that resist

The programmes adopt the concept of the text that “resists” as I had theorized it and propose their own indicators of complexity, which they detail and exemplify at length. Below, I provide but a brief overview of these indicators:

- contradiction between text and images
- referential universe distant from that of the pupils
- system of values distant from that of the pupils
- intertextual play (with works that are more or less well-known)
- unorthodox beginnings to the narrative

- delayed entrance into the plot
- characters that are distant from the archetype
- several interwoven narratives
- causal or temporal relations that are barely or not made explicit
- logical relationships that are a product of the absurd
- narrative order different from that of the story
- distant from the models of the genre
- opaque narrator
- changes of narrator
- red herrings
- play on language

It is specified that “one cannot *a priori* classify literary texts as easy or difficult. Each text may include a large number of factors of complexity, each factor may be present in varying degrees” yet this list of indicators should “help the teacher in his preparatory work (choice of works, identification of zones of difficulty, of ‘cul-de-sacs’ where he can transplant collective work)”.

2.3 A reference list of works for the young

The programmes are accompanied by an official list of works for the young. This list, which is renewed every two years (thus renewed in 2004), proposes 300 titles to teachers. For each work the following aspects are highlighted: its literary qualities; its interest; possible network links to works outside the list. The teacher can therefore choose with full knowledge of the facts. He is obliged to select at least 10 works from the list each year, supplemented, if need be, by other titles not on the list.

The works on the list meet a certain number of

requirements: make the heritage known and in the contemporary domain “offer a real resistance to interpretation”.

Today the list includes:

- Heritage works that constitute the base of a shared culture and the treasure chest that contemporary rewritings and rephrasings visit at will. A few examples: Aesop’s Fables, The Fables of La Fontaine, the Fables of Ibn Al-Muqaffa Abd Allah, the Russian Tales of Afanassiev, the Tales of Andersen (*The Steadfast Tin Soldier*, *The Little Mermaid*, *The Little Match Girl*), the Fairy Tales of the Brothers Grimm (*The Fisherman and his Wife*), the Tales of Hoffmann (*Nutcracker*), the Tales of Perrault, *The Pied Piper of Hamelin*, *Sinbad the Sailor*, *the Romance of Renart*, the Fables and Fabliaux of the Middle Ages.

- Children’s classics such as: Italo Calvino (*Romarine*), Madame Leprince de Beaumont (*Beauty and the Beast*), Marguerite Yourcenar (*Comment Wang-Fô fut sauvé*), Lewis Carroll (*The Adventures of Alice in Wonderland*), Collodi (*The Adventures of Pinocchio*), James Oliver Curwood (*The Bear*), Kipling (*Just So Stories*), Selma Lagerlöf (*The Wonderful Adventures of Nils*), Jack London (*To Build a Fire*), Saint-Exupéry (*The Little Prince*), Tolkien (*Farmer Giles of Ham*), Tourgeniev (*The Little Quail*), Mark Twain (*Is He Living or Is He Dead?*)

- Contemporary French and foreign cartoon albums, of which we shall give a few non French examples likely to be known across Europe: Wolf Erlbruch (*The Butterfly Workshop*), Anthony Browne (*Voices in the Park*), Quint Buchholz (*The Collector of Moments*), Paul Cox (*The Case of the Botched Book*), Kitty Crowther (*Moi et Rien*), Maurice Sendak (*The Big Green Book*), Roberto Innocenti and Patrick Lewis (*The*

Last Resort), Susan Meddaugh (*Le loup, mon œil!*), Peter Sis (*The Three Golden Keys*), Colin Thompson (*How to live forever*), Tomi Ungerer (*Otto*)

- Classic or contemporary novels such as: Lyman Franck Baum (*The Wonderful Wizard of Oz*), Ray Bradbury (*The April Witch and other stories*), Truman Capote (*The Thanksgiving Visitor*), Jean Giono (*The Man Who Planted Trees*), Peter Härtling (*Oma*), Anne Fine (*The Diary of a Killer Cat*), Ian McEwan (*The Daydreamer*), Michael Morpurgo (*Mum's the Word*), Luis Sepulveda (*The Story of the Seagull and the Cat Who Taught Her How to Fly*)

- Poetry, both ancient: *Haiku* by Bashô, a selection of poems by Victor Hugo and Paul Verlaine; and contemporary — the list includes the greatest contemporary French poets, who are mostly difficult to approach: Michel Butor, René Char, Robert Desnos, Paul Eluard, Eugène Guillevic, Jacques Prévert, Raimond Queneau, Jacques Roubaud, Jules Supervielle and Jean Tardieu

- And finally, contemporary drama in its most avant-garde forms (today, the most demanding contemporary French dramatists express themselves in works for children).

Such a list has the immense advantage of exposing teachers to major works, both ancient and contemporary, that they might not have spontaneously used.

2.4. Presentation devices and approaches to the texts

Once again the programmes adopt the principles developed in the research presented above:

- Ingenious presentation devices

“The teacher can mobilize various devices to orchestrate the entrance into reading according to the nature of the text, for example:

- Progressive unveiling
- Reading selected fragments before reading the whole
- Discovering selected illustrations before any reading
- Reconstructing the text presented in the form of a jigsaw puzzle”

- Constituting an interpretative community

“The social dimension of reading must be constantly solicited” —

— “The teacher arranges moments of exchange in relation to:

- Obscure areas that may constitute obstacles to comprehension and may generate various interpretations;
- Impressions felt and what solicits them;
- Aesthetic and ethical judgements of the acts and motives of the characters;
- Links established with other texts, personal experience, current affairs...”

Within this community the pupil is invited to:

“- Materialize the progression of the story;

- Confront the product of his reading to those of others;
- Locate and interpret the points of resistance of the text, its implicit elements and ambiguities;
- Emit interpretative hypotheses;
- Argue his point of view with support from the text (seeing what enables or forbids the proposed interpretation);
- Emit aesthetic and ethical judgements;
- Put a voice to his interpretation”

The pupils implication in the interpretative community is aided by the support of the written work (the summaries, for instance)

and by the keeping of a reading log (which receives traces of the personal and collective readings and personal anthologies, for instance). This very implication may be evaluated using the following criteria, which are inspired by those elaborated in my research team:

“Can the pupils:

- Find their bearings in the work (distinguish the characters, their relationships, motives and projects, identify the principal elements of the plot, locations...);
- Present an interpretation or hypothesis faced with the ambiguities, silences and implicit of the text;
- Present proof using the text in support of their statements or objections in order to refute someone else’s proposition;
- Argue their point of view using previous knowledge or reading;
- Express emotions and subjective points of view in relation to the action, the writing (sensitivity to metaphors, plays on words);
- Read freely, go to the end of each book or justify an abandon;
- Remember without confusion the stories read, establish links between the books read.”

Here, for the first time, we have a programme which, in a favourable political context, is openly inspired by didactic research. It is far too early to say what effects its principles will or will not produce, which obstacles or what enthusiasm these injunctions will provoke. I will just say this: when astutely confronted with texts that resist them, which are worth crossing swords with, that is, which resonate in a very particular way within them, when endowed with culture, a strategy and put in a situation where they could debate their readings, the primary school pupils that I have observed showed that they are capable of adopting reading postures or protocols that pertain to literary reading and that they enjoy it. What is more, in such a space of inter-subjective listening to the self and

others, of tolerance where the critical spirit is always on the alert, the pupils who are the most in difficulty with reading according to the traditional criteria (that is who have deciphering problems and a hostile or indifferent relationship to books) are the ones who play the game best. Another research project that I have just completed (Tauveron 2005) demonstrates that the relationship of these children to reading and texts has been altered. Having been in a situation of experiencing reading as a doubly cooperative activity; having found their legitimate place and personal benefit in an interpretative community open to differences in skills and reception; having grasped that the book and the teacher expect them to mobilize their sensitivity and intelligence and not just their aptitude to correctly identify a string of words or to answer closed questions, the replies to which are held by the teacher; all this provides them with “reader safety”. This “reader safety” does not give them *ipso facto* expert reading skills but facilitates their affective and cognitive investment an essential first step.

Bibliography

- Bakhtine, M.1978. *Esthétique et théorie du roman*. Paris: NRF Gallimard.
- Charles, M.1977. *Rhétorique de la lecture*. Paris: Seuil.
- Bruner, J.1996. *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Retz (In English *The Culture of Education*, Harvard University Press, 1996)
- Bruner, J. 2000. *Culture et mode de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris: Retz. (In English *Actual minds, Possible worlds*, Harvard University Press, 1986)
- De Certeau, M.1990. *L'invention du quotidien, I. Arts de faire*. Paris: Folio.
- Eco, U. 1985. *Lector in fabula*. Paris: Grasset.
- Eco, U. 1992. *Les limites de l'interprétation*. Paris: Le Seuil.

- (*The Limits of Interpretation*, Indiana University Press, 1990)
- Gervais, B. 1993. *A l'écoute de la lecture*. Montréal: VLB éditeur.
- Gervais, B. 1998. *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*. Montréal: XYZ éditeur.
- Guernier, M. C. 1999. «Lire et répondre à des questions au cycle 3». Paris: INRP, *Repères*, 19, 1999, 167-181.
- Iser, W. 1985. *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles: Mardaga. (*The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. John Hopkins University Press).
- Jauss, H. R. 1978. *Pour une esthétique de la réception*, Paris: Gallimard. (In English *Toward an Aesthetic of Reception*. University of Minnesota Press).
- Jouve, V. 1993. *La lecture*. Paris: Hachette.
- Oz, A. 2002. *L'histoire commence*, Calman-Lévy. (*The Story Begins: Essays on Literature*, English translation by Bar-Tura, Maggie. Harcourt Brace & Company, 1999)
- Picard, M. 1986. *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris: Minuit.
- Prandi, M. 1999. «Figures textuelles du silence: l'exemple de la réticence», in Herman Parret (dir.), *Le Sens et ses hétérogénéités*. Paris: Editions du CNRS, 155-174.
- Quignard, P. 1995. *Rhétorique spéculative*. Paris: Folio Gallimard.
- Ricoeur, P. 1986. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*. Paris: Seuil.
- Rosenblatt, L. 1983. *Literature as exploration*. Londres: Heinemann.
- Sartre, J. P. 1948. *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard.
- Somoza, J. C. 2000. *La caverne des idées*. Arles: Actes Sud, (*La Caverna de las ideas*).
- Tauveron, C. 1999. «Comprendre et interpréter le littéraire à

- l'école : du texte réticent au texte proliférant» *Repères* 19, F. Grossmann et C. Tauveron (coord.), Paris: INRP, 9-38.
- Tauveron, C. 2001. «Relations conjugales dans le couple infernal compréhension / interprétation: un autre drame très parisien », in C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris: INRP.
- Tauveron, C. 2002 (dir.). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi, comment conduire cet apprentissage spécifique* de GS au CM2. Paris: Hatier.
- Tauveron, C. 2005. «Que veut dire évaluer la lecture littéraire? Cas d'élèves en difficulté de lecture» Paris: INRP, *Repères* 31, 73-112.
- Tauveron, C. & Sève, P., 1999. «Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes. Trois lectures en réseau à l'école» *Repères* 19, Paris: INRP, 103-134
- Vandendorpe, Ch. 1992. «Comprendre et interpréter», in C. Prefontaine et M. Lebrun (Dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*. Montréal: Les éditions Logiques, 159-181.
- Vandendorpe, Ch. 2002. «De la socialisation des stratégies interprétatives» in C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris: INRP, 80-101.

[2] - Here I use Vandendorpe's (1992) beautiful definition of literary reading: "Literary reading is first of all the place where language is given its maximum power by putting it into resonance with the inner silence".

Elina Salminen

Kirjailijavieras lukuharrastus- tutkimuksessa

Tutkittavina olivat suomalaisten peruskoululaisten lukuharrastuksen piirteet ja niihin vaikuttavat tekijät. Pää- tutkimusongelmana oli luokassa vierailevan kirjailijan mahdollinen vaikutus lukemiseen innostajana. Toteutin tutkimuksen kyselylomakkeilla sekä seuraamalla kirjailija Tuula Kallioniemen vierailua kahdessa peruskoulun ala-asteen luokassa. Tutkimusjoukko koki kirjailijan vierailun erittäin myönteisenä. Yleisesti lukemisesta ei innostuttu merkittävästi, mutta kiinnostus juuri Kallioniemen kirjoja kohtaan oli suurta vierailun jälkeen.

Suomalaisten lukutaidosta on puhuttu viime vuosina runsaasti julkisuudessa. Lukutaidon heikkenemisestä ja lukemisen vähydestä ollaan huolissaan, koska lukemisella on tutkitusti myönteisiä vaikutuksia lapsen tiedollisiin, taidollisiin ja sosiaalisiin ominaisuuksiin sekä tunne-elämän piirteisiin (esim. Scott 1986, Commeyras 1989, Stanovich 1993, Saccardi 1994). Suomalaisten lukuharrastuksen lisäämiseksi on tehty systemaattista työtä, johon ovat sitoutuneet useat koulutuksen ja kirjallisuuden aloilla toimivat tahot (Opetushallitus. Lukutaito Suomessa). On myös tutkittu, miten koulu voisi osaltaan innostaa nuoria kirjallisuuden harrastamiseen (esim. Wiesendanger & Bader 1989, Balajthy 1988).

Pro gradu työssäni tuon uuden näkökulman lukemistutkimuksen kenttään tutkimalla luokassa vierailevan kirjailijan mahdollista vaikutusta lukemiseen innostajana. Miksi kirjailija innostaisi oppilaita lukemaan enemmän kuin esimerkiksi opettaja tai kirjastonhoitaja, joka esittelee jonkin kirjan mahdollisimman kiinnostavalla tavalla? Vaijärvi & Lan-

ge (1986) esittävät, että monien oppilaiden on vaikea ilmaista itseään, omia ajatuksiaan ja tunteitaan sekä esiintyä omana itsenään. Kun oppilaat lukevat jonkun ihmisen kirjoittaman kirjan, he kokevat, että tuo ihminen on asettanut itsensä maailmalle alttiiksi ja että tuossa ihmisessä on jotakin ainutlaatuista. Lisäksi oppilaat voivat peilata ja testata omia kirjaa lukiessa heränneitä ajatuksiaan kuunnellessaan kirjailijaa tai keskustellessaan tämän kanssa. (Vaijärvi & Lange 1986, 3.) Lastenkirjailija Vuokko Niskasén mielestä kirjailijavieraan tehtävä on puhaltaa ”erikoishenki” tiettyihin kirjoihin, eli omiin kirjoihinsa, ja juuri niille lapsille, joita hän tapaa. Tämä asetelma saa oppilaat parhaimmassa tapauksessa innostumaan hänen kirjojensa lukemisesta. (Niskanen 1986, 18.)

Kymen läänin läänintaiteilija Matti Paavilainen esittää, että kirjailijan säännölliset vierailut voisivat toimia todellisenä taidekasvatuksena, jonka avulla oppilaat oppisivat suhtautumaan taiteeseen muutenkin kuin vain päntättävänä teoriana. Hänen mukaansa lyhyet käynnit taiteen maailmassa, kuten näyttelyissä tai konserteissa, eivät voi kilpailla elävien kontaktien kanssa. Paavilaisen mielestä kirjailijoiden tulisi suunnitella valmiita ohjelmia ja tarjota niitä kouluille, joissa kyllä on resursseja ja kenties haluakin pitkäjänteiseen yhteistyöhön. (Paavilainen 1986, 59.)

Tutkimus

Tutkimuksen ongelmat

Ydinongelmana (ongelma 3) oli selvittää mahdollisimman monipuolisesti kirjailijavieraan vaikutusta tutkimusjoukkoon. Tutkimusongelmiin ei sisälly lasten lukemisen mahdollinen määrällinen lisääntyminen kirjailijavierailun jälkeen, koska loppumittauslomakkeet lähetettiin vain viikko vierailun jäl-

keen. Tutkimuksessa siis mitattiin ennemminkin kirjailijavierailun välittömiä vaikutuksia lukuharrastukseen sekä sitä, millaisena tapahtumana lapset kokivat vierailun.

Ongelma 1:

Millaista tutkimusjoukon lukuharrastus on määrällisesti ja laadullisesti?

1.1 Kuinka paljon tutkimusjoukon lapset keskimäärin lukevat?

1.2 Minkälaisia kirjoja he lukevat?

Ongelma 2:

Mikä innostaa tutkimusjoukkoa kirjojen pariin?

1.3 Mitkä seikat useimmin ratkaisevat lapsen lukupäätöksen: muiden ihmisten suositukset, kirjan ulkoasu ja/ tai aihe vai kirjan kirjoittaja?

2.2 Minkälainen merkitys kirjan kirjoittajalla on tutkimusjoukon lapsille?

Ongelma 3:

Miten kirjailijan vierailu vaikutti tutkimusjoukkoon?

3.2 Minkälaisia kirjoja lapset lukivat kirjailijavierailun jälkeen?

3.2 Minkälaisena lapset kokivat kirjailijavierailun?

Tutkimuksen vaiheet

Tutkimukseni kirjailijavieras on kangasalalainen lasten- ja nuortenkirjailija Tuula Kallioniemi, joka vieraili Järvenpään kirjastossa kuulijoinaan paikalliset peruskoulun 3. ja 4. luokka. Viikkoa ennen vierailua lähetin sähköpostitse Järvenpään koulujen opettajille alkumittauskysymyslomakkeet, jotka he

antoivat täytettäväksi oppilailleen. Lähetin opettajille lisäksi lomakkeen kysymyksiä tarkentavia ohjeita, jotta he olisivat tarvittaessa osanneet avustaa lapsia vastaamisessa. Lomakkeet täytettiin luokassa ja niihin vastasi yhteensä 52 oppilasta, joista 26 poikaa ja 26 tyttöä.

Kirjailija Tuula Kallioniemen vierailu Järvenpään kirjastossa oli mielestäni hyvin myönteinen ja iloinen tapahtuma. Kallioniemi kertoi itsestään ja perheestään sekä kirjoistaan, kirjailijaksi ryhtymisestään ja kirjailijana olostaan. Lapset saivat koko ajan olla aktiivisina mukana keskustelussa.

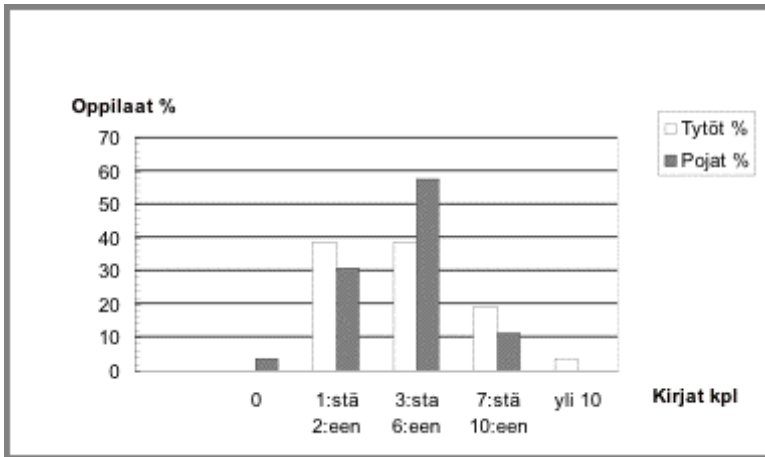
Viikko kirjailijavierailun jälkeen lähetin Järvenpään kouluille loppumittauslomakkeet. Lomakkeet täytettiin samaan tapaan kuin alkumittauksessakin. Loppumittaukseen vastasi yhteensä 50 oppilasta, joista 24 tyttöä ja 26 poikaa. Sain lomakkeet takaisin postitse.

Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksenasettelu ja sen toteutus oli mielestäni onnistunut, sillä löysin aineistosta melko hyvin vastaukset edempänä esitettyihin tutkimusongelmiin.

Tutkimuksessa keskityin tarkastelemaan oppilaiden lukuharrastusta ja siihen vaikuttavia tekijöitä yleisesti painottamatta vertailua kolmas- ja neljäsluokkalaisten tai tyttöjen ja poikien välillä, sillä lukuharrastustutkimuksissa kuten muissakin vastaavissa tutkimuksissa on huomioitava lapsen yksilöllisyys. Kukin kehittyy omalla tavallaan ja omaa vauhtiaan, vaikka kehitys seuraakin yleisiä lainalaisuuksia. (Ikonen ym. 1978.)

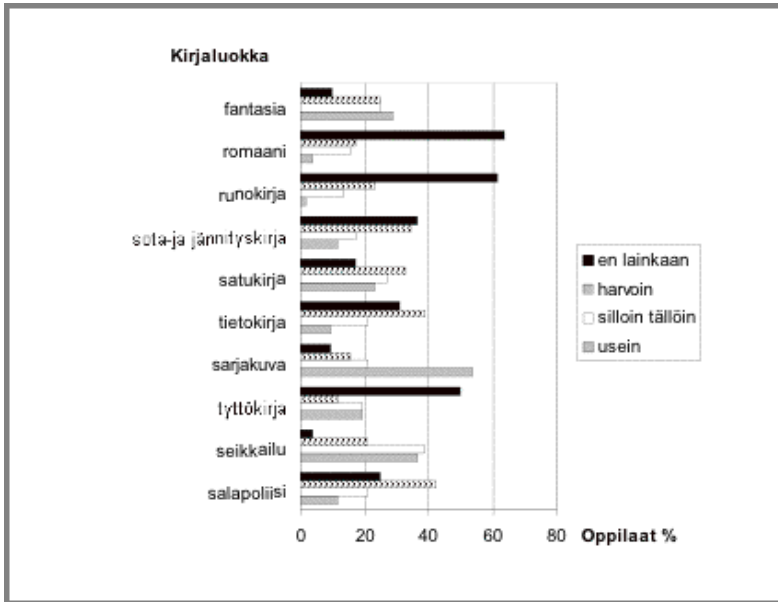
Millaista tutkimusjoukon lukuharrastus on määrällisesti ja laadullisesti? Kuinka paljon tutkimusjoukon lapset keskimäärin lukevat?



KUVIO 1. Tutkimusjoukon kuukaudessa lukemat kirjat keskimäärin

Tutkimusjoukon oppilaat olivat tutustumiini muihin vastaavanlaisiin tutkimuksiin verrattuna ahkeria lukijoita, sillä lähes puolet vastaajista (48,1 %) ilmoitti lukevansa 3-6 kirjaa kuukaudessa. Hieman useampi kuin joka kolmas luki tätä vähemmän, eli vain 1-2 kirjaa kuukaudessa (34,6% vastaajista). Loput 15,4 % lukivat 7-10 kirjaa kuukaudessa, eli joukossa oli enemmän vähän kuin paljon lukevia. Kuitenkin vain yksi vastaajista ilmoitti lukevansa 0 kirjaa kuukaudessa (neljäsluokkalainen poika). Vastaajat ovat huomattavasti ahkerampia lukijoita kuin esimerkiksi Ronkaisen (2001) tutkimuksen viidesluokkalaiset, joista vain 17,9 % ilmoitti lukevansa 3-5 kirjaa kuukaudessa ja jopa 53,7 % vain 1-2 kirjaa kuukaudessa (Ronkainen 2001, 56).

Minkälaisia kirjoja tutkimusjoukko lukee?



KUVIO 2. Tutkimusjoukon lukuharrastus kirjallisuuden lajin mukaan

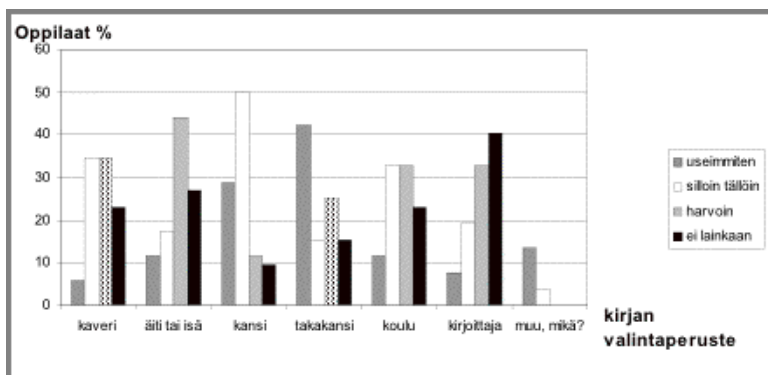
Suurin osa oppilaista (53,8 %) ilmoitti lukevansa sarjakuvia usein. Usein on puhuttu sarjakuvien huonoudesta, mutta esimerkiksi Saarisen (1986) tutkimuksessa sarjakuvainnostuksella joko ei ollut mitään yhteyttä jonkin muun harrastuksen suosiin tai yhteys oli positiivinen (Saarinen 1986, 108). Toiseksi eniten lapset ilmoittivat lukevansa seikkailukirjoja usein (36,5 % vastaajista). Vähiten oppilaat ilmoittivat lukevansa runokirjoja (84,6 % vastaajista harvoin tai ei lainkaan) sekä romaaneja (80,8 % vastaajista harvoin tai ei lainkaan).

Alkumittauslomakkeessa lapsia pyydettiin myös mainitsemaan halutessaan esimerkkikirjat kustakin kuvion 2 kirjaluokasta.

lisuuden lajista. Lapsilla oli mielestäni melko hyvä käsitys kysymyksessä kysytyistä kirjallisuuden lajeista, sillä kaikki olivat laittaneet lukemansa kirjat sellaiseen luokkaan, joka oli kyseessä olevan kirjan kohdalla aivan mahdollinen. Tietyn kirjan sijoittaminen johonkin kirjallisuuden lajiin onkin usein makuasia.

Alkumittauslomakkeessa pyysin lapsia mainitsemaan 1-3 viimeksi lukemaansa kirjaa. He muistivat hyvin viimeksi lukemansa kirjat, sillä 84,6 % vastaajista mainitsi kaikki lomakkeessa pyydetyt kolme viimeksi luettua kirjaa. Tämä vahvistaa sitä, että lapset ovat ahkeria lukijoita. Osasyynä ahkeruuteen saattoi tosin olla se, että kouluissa oli valmistauduttu vierailuun lukemalla Kallioniemen kirjoja.

Mikä innostaa tutkimusjoukkoa kirjojen pariin?

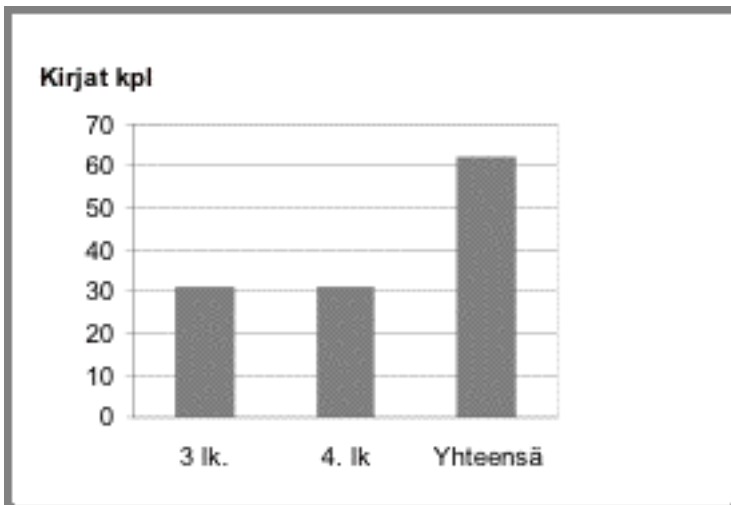


KUVIO 3. Luettujen kirjojen valintaperusteet tutkimusjoukon lapsilla.

Tutkimusjoukon oppilaat eivät vielä näytä kiinnostavan kovin suurta huomiota lukemiensa kirjojen kirjoittajiin. Tämä nä-

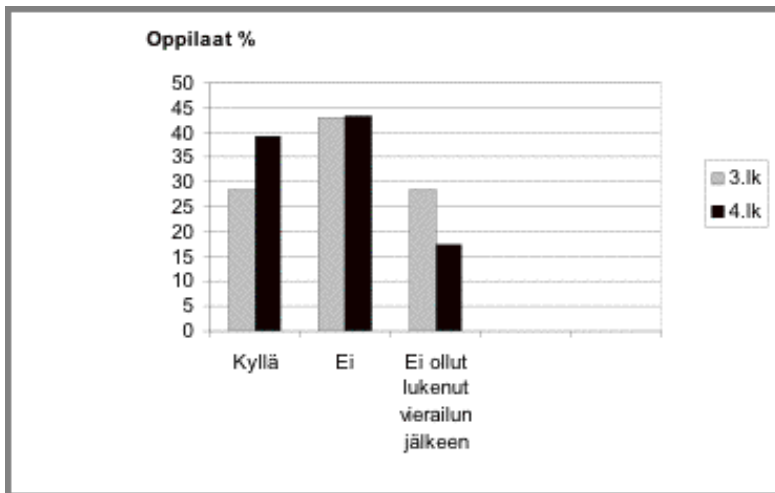
kyy esimerkiksi siten, että 73,1 % vastaajista ilmoitti kirjan kirjoittajan vaikuttavan harvoin tai ei lainkaan valintapäätökseen. Lisäksi loppumittauksessa vain 14,5 %:ssa kirjoista oppilaat ilmoittivat vapaaehtoisesti kirjailijan nimen kysyttäessä kirjailijavierailun jälkeen luettuja kirjoja (vain yksi neljäsluokkalainen). Alkumittauksessa sen sijaan lapset mainitsivat kirjailijan nimen 69,4 %:ssa viimeksi lukemistaan kirjoista. Ero johtuu varmasti siitä, että alkumittauksen kysymyksessä oli erikseen tilaa kirjailijan nimelle ja kysymyksessä kehoitettiin mainitsemaan kirjailija, jos sen muistaa. Tämä kertoo mielestäni sen, että lapset eivät pidä kirjan kirjoittajaa kovin merkityksellisenä seikkana. Toinen syy saattaa olla se, että he eivät ole vielä omaksuneet yleistä tapaa, jonka mukaan tietystä kirjasta puhuttaessa tuodaan useimmiten esille myös sen kirjoittaja.

Miten kirjailijan vierailu vaikutti lasten lukemiseen?



KUVIO 4. Tutkimusjoukon lukemat kirjat kirjailijavierailun ja loppumittauksen välisenä aikana

25,5 % kaikista vastaajista ei ollut lukenut ainoatakaan kirjaa Kallioniemen vierailun jälkeisen viikon aikana. Kaksi kolmasluokkalaista poikaa ilmoitti lukemattomuuden syyksi ajanpuutteen, koska ulkona olo vei niin paljon heidän aikaansa. Eniten lapset olivat lukeneet yhden kirjan (37,3 % vastaajista) ja 13,7 % oli lukenut kaksi kirjaa. Yhteensä kaikki vastaajat (50 lasta) olivat lukeneet 62 kirjaa vierailun ja loppumittauksen välisenä aikana. Näistä Tuula Kallioniemen kirjoja oli 21,0 %. Tämä osoittaa mielestäni sen, että kirjailijavierailulla oli ainakin mielenkiintoa ylläpitävä vaikutus juuri vierailijan kirjoihin, koska Kallioniemen kirjoilla oli edelleen suurin osuus lasten lukemissa kirjoissa kuten alkumittauksessakin, vaikka kouluissa ei enää ohjattu hänen kirjojensa pariin. Alkumittauksessahan 24,5 % lasten viimeksi lukemista kirjoista oli Tuula Kallioniemen, joten hänen kirjojensa osuus lasten lukemista kirjoista pysyi lähes samana.

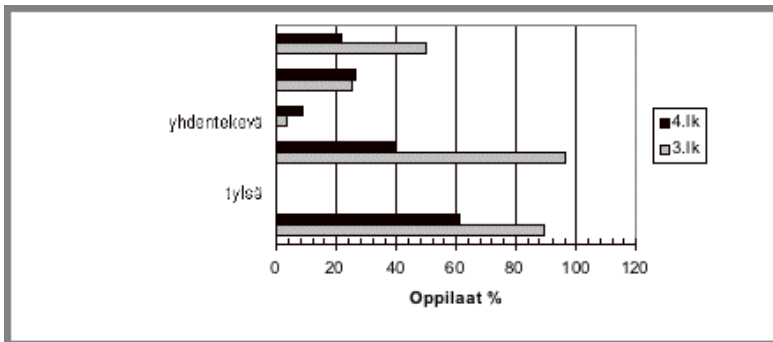


KUVIO 5. Vaikuttiko Tuula Kallioniemen vierailu siihen, että luit edellä mainitsemasi kirjat.

Tutkimuksen tuloksista on pääteltävissä, että oppilaat eivät ainakaan tiedostetusti kokeneet kirjailijavierailua merkittävä-
nä lukemiseen innoittajana. Tämä siksi, että vain 26 % lapsista ilmoitti vierailun innostaneen heitä yleisesti lukemaan enemmän. Hieman suurempi osa, eli joka kolmas oppilas ilmoitti vierailun innostaneen heitä niiden kirjojen lukemiseen, jotka he olivat lukeneet vierailun ja loppumittauksen välisenä aikana. Kallioniemen kirjoilla oli lisäksi oppilaiden lukemissa kirjoissa lähes yhtä suuri osuus ennen vierailua luetuissa kirjoissa kuin vierailun ja loppumittauksen välisenä aikana luetuissa kirjoissa (24,5% ennen vierailua ja 21,0 % vierailun jälkeen). Tästä on pääteltävissä, että kirjailijavierailulla on ainakin lyhytaikaisia myönteisiä vaikutuksia lukemisharrastukseen. Siksi olisi suositeltavaa, että kirjailija vierailisi toistuvasti samassa luokassa esimerkiksi muutaman kerran vuodessa, kuten Kymen läänin läänintaiteilija Matti Paavilainen esittää (Vaijärvi & Lange 1986, 59).

Tutkimusjoukon kolmasluokkalaiset näyttivät innostuvan huomattavasti enemmän lukemaan Kallioniemen kirjoja hänen vierailunsa jälkeen kuin neljäsluokkalaiset. Tähän saattoi vaikuttaa kolmasluokkalaisten vähempi tutustuminen Kallioniemen kirjoihin ennen vierailua ja siten suurempi innostuminen hänen vierailunsa vaikutuksesta. Olisi myös kiinnostavaa selvittää kirjailijavieraan vaikutusta sellaiseen joukkoon, joka ei ole lainkaan etukäteen lukenut kirjailijavieraan kirjoja.

Minkälaisena lapset kokivat kirjailijavierailun?



KUVIO 6. Mitä mieltä olit Tuula Kallioniemen vierailusta luokassanne?

Tutkimusjoukon oppilaat kokivat kirjailijavierailun erittäin positiivisena, sillä 78 % vastaajista ilmoitti kokeneensa vierailun mielenkiintoiseksi, ja 60 % vastaajista ilmoitti kokeneensa sen sekä mielenkiintoiseksi että hauskaksi. Kukaan vastaajista ei pitänyt vierailua tylsänä ja vain 6 % vastaajista ilmoitti vierailun olleen yhdentekevä. Vierailun kokeminen positiivisena ei automaattisesti tarkoita sitä, että lasten lukuinnostus olisi lisääntynyt. Varmaa on kuitenkin se, että lapset kokivat jotakin mielenkiintoista ja hauskaa, joka liittyi lukemiseen ja kirjoihin. Näin vierailulla oli positiivisia vaikutuksia lasten asenteisiin lukemista, kirjoja sekä myös kirjailijoita kohtaan.

Pohdinta

Tutkimukseni tulokset vahvistavat sitä, että lukeminen on sosiaalinen tapahtuma, jonka kokemista rikastavat siihen liittyvät keskustelut, kuten esimerkiksi Morrow ja Weinstein (1986)

esittävät (Saarinen & Korkiakangas 1997, 52). Näin siksi, että Kallioniemen vierailun jälkeen hänen kirjojensa osuus lasten lukemista kirjoista pysyi lähes samana kuin ennen vierailua, vaikka lapsia ei enää kannustettukaan hänen kirjojensa pariin. Lukemistapahtuman sosiaalisen merkityksen puolesta puhui myös se, miten lapset muistivat vierailusta juuri sen, kun Tuula Kallioniemi luki omaa kirjaansa. Jatkotutkimuksissa olisi mielekäästä syventää kirjailijan vierailutapahtumaa siten, että lapset saisivat kertoa kirjailijalle, mitä mieltä he olivat tämän kirjoista ja kertoa millaisia kirjoja he haluaisivat lukea. Tätä voisi kokeilla vanhempienkin oppilaiden kanssa ylemmillä luokka-asteilla, jolloin keskustelut olisivat vielä syvällisempiä. Näin lapsille pystyttäisiin osoittamaan, että heitä arvostetaan lukijoina ja mielipiteen ilmaisijoina.

Tutkimuksessa ilmeni siis lähinnä se, että kirjailijavieras piti yllä lasten mielenkiintoa kirjailijan omiin kirjoihin. Seuraavaksi olisi mielenkiintoista tutkia, pystyykö elävä kontakti kirjojen maailmasta kilpailemaan yleisesti muiden ajankäyttömallien, kuten tv:n ja tietokoneiden kanssa, ja innostamaan oppilaita yleisesti tutustumaan enemmän kirjallisuuteen. Tulosten saavuttamiseksi tarvittaisiin luultavasti kirjailijoiden säännöllisiä vierailuja kouluihin ja yhteisiä projekteja oppilaiden kanssa, kuten Vajärvi ja Lange (1986) esittävät (Vajärvi ja Lange 1986, 59).

Pro gradu -työni ansiosta olen entistäkin vakuuttuneempi kirjallisuuden harrastamisen myönteisistä vaikutuksista lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Tutkimuksen tekeminen ohjasi minua opettajaksi, jonka tärkeimpiä kasvatustavoitteita on oppilaiden tutustuttaminen puhutun, luetun ja kirjoitetun kielen monipuoliseen maailmaan. Käytännön opetustyössä tämä tarkoittaa esimerkiksi jokapäiväisiä hetkiä tarinoiden parissa, paljon luovaa kirjoittamista ja huomion kiinnittämistä kielen vivahteisiin sekä sanojen alkuperään ja merkityksiin.

Toivon työni tutkimustulosten innostavan opettajia painotettuun kirjallisuuden opetukseen sekä kirjailijavierailujen järjestämiseen.

Kiitän tutkimukseni toteutumisesta ja yhteistyöstä kirjailija Tuula Kallioniemeä sekä järvenpääläisiä Kinnarin koulun 4b-luokan oppilaita ja heidän opettajaansa Hanna Saarista sekä Oinaskadun koulun 3. luokan oppilaita ja heidän opettajaansa Kaisu Niemosta.

Lähteet

- Balajthy, E. 1988. Encouraging recreational reading. *The Reading Teacher* 42 (2), 158.
- Commeyras, M. 1989. Using literature to teach critical thinking. *Journal of reading* 32 (8), 703-707.
- Ikonen, T. & Marttila, S. & Vaijärvi, K. 1978. *Lue lapselle!* Helsinki: Weilin+Göös.
- Niskanen, V. 1986. Kuka pitelee hevosta? Teoksessa K. Vaijärvi & K. Lange (toim.) *Kirjailija myytävänä*. Helsinki: Suomen Nuorisokirjailijat ry. Lasten kulttuurikustannus Sesam, 16-18.
- Opetushallitus. Lukutaito Suomessa. <http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1.436,24368,31622,31623,36242,36249>(Viitattu 2.1.2006)
- Paavilainen, M. 1986. Irti standardeista. Teoksessa K. Vaijärvi & K. Lange (toim.) *Kirjailija myytävänä*. Helsinki: Suomen Nuorisokirjailijat ry. Lastenkulttuuri kustannus Sesam, 53- 61.
- Ronkainen, E. 2001. Kirja ja lukija kohtaavat. Viidesluokkaisen lukuharrastus ja kirjavinkkaus kirjallisuuspedagogisena menetelmänä. Turun yliopisto. Opettajan koulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Saarinen, P. & Korkiakangas, M. 1997. *Ihanaa vai pitkäveiteistä. Lukeminen nuorten harrastuksena*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy..
- 50 *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 35/2006

- Saccardi, M. 1994. Children speak: Our students` reactions to books can tell us what to teach. *The Reading Teacher* 47 (4), 318-323.
- Scott, K.P. 1986. Effects of sex-fair reading materials on pupils` attitudes, comprehension and interest. *American Educational Research Journal* 23 (1), 105-116.
- Stanovich, K. E. 1993. Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. Teoksessa H.W. Reese (toim.) *Advances in child development and behavior*. San Diego, CA: Academic Press Vol 24, 133-180.
- Vaijärvi, K. & Lange, K. 1986. Kirjailija myytävänä. Kirjailijavierailut koulussa ja muualla. Helsinki: Suomen Nuorisokirjailijat ry. Lastenkulttuuri-kustannus Sesam.
- Wiesendanger, K. D. & Bader, L. 1989. Children`s view of motivation. *The Reading Teacher* 42 (4), 345-347.

Artikkeli perustuu opinnäytetyöhön:

Salminen, E. 2006. Kirjailijavieras lukuharrastuksen edistäjänä — 3.—4.-luokkalaisten kokemuksia kirjailijavierailusta. Turun yliopiston Turun opettajankoulutuslaitoksen pro gradu -tutkielma.

Juli Aerila

Kirjallisuuskasvatuksen semioottinen työprosessi arvoihin liittyvän keskustelun osana ja kokonaisopetuksen mahdollisuutena

Artikkelissa esitellään dosentti (emerita) Pirjo-Maija Toivonen-Knoppin (1998) kehittämää kirjallisuuskasvatuksen semioottista työprosessia ja sen merkitystä luetunymmärtämistaitojen kehittämisessä ja koulussa tapahtuvassa arvokasvatuksessa. Artikkelissa kuvataan lyhyesti ja käytännönläheisesti ko. työprosessin vaiheita, jotka muistuttavat läheisesti prosessikirjoittamisen vaiheita. Erityisen huomion kohteena artikkelissa on työprosessin sisältämä intertekstuaalinen työmenetelmä, koska se mahdollistaa sekä oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus eri oppisisältöjen että kokonaan eri oppiaineiden integroimisen toisiinsa verbaalisen fiktiivisen tekstin avulla. Lisäksi artikkelissa pyritään havainnollistamaan kirjallisuuskasvatuksen semioottista työprosessia kahdella käytännön esimerkillä.

Kirjallisuuskasvatuksen semioottisen työmenetelmän tarpeellisuudesta

Kiinnostukseni kirjallisuuskasvatuksen semioottiseen työprosessiin on ammatillista ja käytännöllistä. Olen toiminut äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorina perusopetuksen yläluokilla lähes 15 vuotta ja halusin löytää työmenetelmän, jonka tavoitteena olisi nimenomaan verbaalisen fiktiivisen tekstin luetunymmärtämisen kehittäminen ja erityisesti fiktiivisen tekstin teeman löytäminen. Fiktiivisen tekstin ja teeman ymmärtämistaitojen kehittäminen liittyi huoleeni siitä, että yhä

useammin tapasin työssäni nuoria, jotka eivät olleet vapaaehtoisesti lukeneet yhtäkään kirjaa.

Syitä siihen, miksi nuoret eivät harrasta lukemista on monia, mutta yksi tärkeimpiä syitä on, että fiktiivisten tekstien lukemista ei arvosteta tai fiktiivisten tekstien lukemista ei pidetä hyöty-yhteiskunnan näkökulmasta tarpeellisena. Lukemisen hyödyllisyyttä pyritään yleensä perustelemaan lukutaidon paranemisella ja sitä kautta paremmalla koulumenestyksellä, mutta itse koen, että fiktiivisten tekstien lukemisen hyödyistä puhuttaessa tulisi keskustella enemmänkin lukemisen hyödyllisyydestä oman ja muiden elämän ymmärtämisessä ja elämästä oppimisessa. Tärkeintä olisi siis ohjata oppilaita löytämään teoksen teema eli oppia yhdistämään fiktiivisen tekstin sisältöjä omaan elämään.

Teeman löytämisen vaikeus puolestaan johtuu mielestäni osaksi siitä, että nykynuorille on koulun myötä kehittynyt vääränlainen lukutapa, joka ei sovellu fiktiivisten tekstien lukemiseen (lukutekniikoista esim. Pressley & McCormick 1995, 99–100; Vähäpassi 1987). Oppilaat eivät opi koulussa ymmärtämään, miten fiktiivisen kerronnan ja lyriikan lukeminen eroaisi erilaisten faktatekstien lukemisesta. Tämä puolestaan johtuu ainakin osittain koulun oppikirjakeskeisyydestä: oppikirjojen tekstejähän on luettava niin, että kaikki luettu on ymmärrettävä ja vieläpä kirjaimellisesti. Fiktiivisiä tekstejä ei voi lukea samalla tavalla.

Lukutaitoa kehitettäessä tunnutaankin usein unohdettavan, että lukeminen koostuu kolmesta osa-alueesta: *mekaanista lukutaidosta*, luetun *kirjaimellista* eli *sananmukaista ymmärtämisestä* ja *ei-kirjaimellisesta ymmärtämisestä* eli *päättävästä lukemisesta* tai luetun suhteuttamisesta ympäröivään elämään ja maailmaan (ei-kirjaimellisesta lukemisesta Malmquist 1975; Toivonen 1998, 232). Ilman ei-kirjaimellista ymmärtämistaitoa eli ilman tulkintaa lukija ei todella ymmär-

rä fiktiivisiä tekstejä, ei löydä teemaa eikä siis ymmärrä, miten fiktiivisten tekstien lukeminen voisi hyödyttää lukijaa.

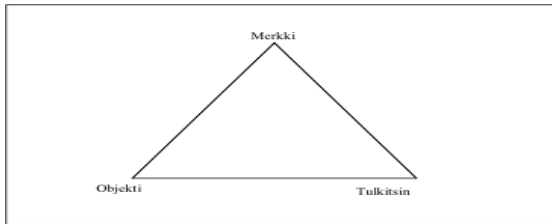
Toivonen-Knopp (1998) on kehittänyt kirjallisuuskasvatuksen semioottisen työprosessin nimenomaan fiktiivisen tekstin luetunymmärtämistaitojen kehittämiseen. Lisäksi työprosessin tavoitteena on kehittää valmiutta pohtia maailmankuvallisia ja maailmankatsomuksellisia ongelmia eli löytää luetun fiktiivisen tekstin teema ja antaa mahdollisuus kehittää omaa yksilöllistä maailmankatsomustaan ja sen kautta vahvistaa ja luoda omaa identiteettiä eli löytää yhteydet luetun ja oman elämän välillä. Toivonen-Knopp käyttääkin *kirjallisuuskasvatuksen* käsitettä perinteisen kirjallisuudenopetuksen käsitteen sijaan korostaakseen, että fiktiivisen tekstin ymmärtämisen olennaisena tavoitteena tulisi aina olla oppilaan päättelytaitojen kehittäminen samoin kuin arvoja koskevan ajattelun edistäminen ja oppilaan minäidentiteetin vahvistaminen. (Toivonen 1998, 67–68, 232–233; Toivonen-Knopp 2003.)

Vaikka uuden opetussuunnitelman mukaan peruskoulun tisen ja sosiaalisen kasvatuksena oppilaita eissä muiden yksilöiden inhimillisten perusoikeuksien kunnioittamista sekä pe-rehdyttää heidät velvollisuuden, vastuun ja omantunnon käsitteisiinäidinkieli ja kirjallisuus mainitaan sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan kehittämisen välineeksi (POPS 2004, 42), ei eettiseen ja sosiaaliseen kasvatukseen käsittääkseni ole juurikaan systemaattisesti kehitelty tai kokeiltu opetusmenetelmiä Suomessa. Erilaisia arvoja voidaan kuitenkin mainosti omaksua fiktiivisen kerronnan ja lyriikan avulla, koska silloin lapset ymmärtävät, että erilaiset ihmiset kokevat yleismaailmallisesti samanlaisia tunteita, kuten vaikkapa rak-kautta, surua ja lapsellisuutta (esim. Lu 2000). Lisäksi fiktiivisten tekstien ymmärtäminen ja eettis-moraalinen kasvu muis-tuttavat lähtökohdiltaan toisiaan; kummassakin on kyse ky-

vystä eläytyä toisen asemaan.

Kirjallisuuskasvatuksen semioottisen työmenetelmän taustaa

Kirjallisuuskasvatuksen semioottisen työprosessin pohjateoria on pääasiassa *semioottinen* ja koko työprosessin rakenne perustuu semiotiikan mukaiseen *kolmiulotteiseen merkityksenmuodostumisprosessiin* (kuvio 1), jossa merkillä tarkoitetaan tietynlaista välittäjää tarkasteltavan objektin ja tulkitsimen eli interpretantin välillä. (Semiotiikan käsitteestä esim. Tarasti 1990, 5 - 40; Toivonen 1998, 14).



Kuvio 1. Oppiminen kolmiulotteisena merkityksenmuodostumisprosessina eli semiosiksena Toivosta (1998, 70-73, 82-87, 90-93) mukaillen (kuviossa merkki, objekti, tulkitsin).

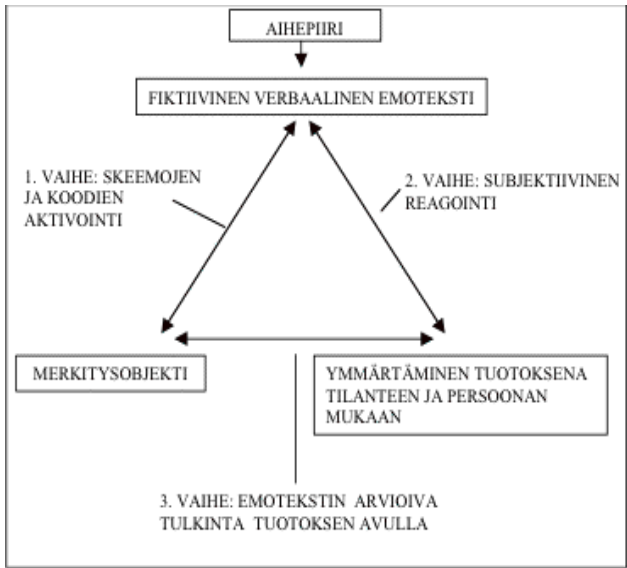
Merkityksenmuodostumisprosessissa merkki edustaa tiettyä objektia kytkemällä objektin tulkitsimeen, joka kuitenkin edustaa objektia vain jostakin näkökulmasta. Juri M. Lotmanin (1990) mukaan merkki ei koskaan voikaan olla koko ajatus tai merkitys, vaan se vasta palvelee ajatuksen välittämistä olemalla aistittavissa. Merkin merkitystä, sen sisältämää ajatusta, on siis aina tulkittava. (Toivonen-Knopp 2003.) Semioottisessa työmenetelmässä oppiminen nähdäänkin *merkien* välityksellä tapahtuvana ajatteluna ja päättelynä, jolloin kaikki tieto on aina jossain määrin suhteellista ja riippuvaista valituista merkeistä. (Toivonen 1998, 70.)

Myös kielen käsite on semiotiikassa laaja: on olemassa sekä *verbaalisia kieliä* ja niiden merkkejä että suuri määrä erilaisia *ei-verbaalisia kieliä* ja niiden merkkejä. Ei-verbaalisista kielistä ja niiden merkeistä voidaan mainita esimerkkinä erilaiset auditiiviset ja visuaaliset merkkijärjestelmät, samoin kuin käyttäytymiseen, toimintaan ja tapahtumiin liittyvät merkkijärjestelmät. (Toivonen 1998, 18-22; sit. Lotman 1990, 151-152.) Semiotiikka ja semioottinen työprosessi antavat mahdollisuuden ymmärtää kielen olemusta syvällisemmin: Ne näkevät koko ympäristön ja sen toiminnot erilaisina merkkeinä, joihin rinnastettava verbaalinen kielikin on. Merkkien tulkintaa puolestaan määrää osaltaan kulttuuri, jossa yksilö elää. Mielestäni semiotiikan mukaisen näkökulman omaksuminen kieleen ja maailmaan auttaa oppilaita ymmärtämään elämää ja kanssaihmisistä paremmin. Voikin sanoa, että parhaimmillaan semioottinen työprosessi edistää oppimista sen syvällisimmässä mielessä: maailmankatsomuksen rakentumisen kielen ja merkkien avulla auttaa yksilöä elämänhallintaan.

Semioottisen työprosessin tarkoituksena on, että jokainen lukija muodostaa tekstistä oman tulkitsimensa eli jokainen lukija hahmottaa tekstin merkityksen omien havaintojensa, valintojensa ja toimintansa kautta, jotka puolestaan ovat riippuvaisia lukijan tilanteesta ja kontekstista (Toivonen 1998, 74). Uusimpien lukemista koskevien näkemysten mukaan enää ei muutenkaan tule pyrkiä yhteen ja yksiselitteiseen tulkintaan, vaan lukemisessa saadut viestit saavat poiketa toisistaan (esim. Langer 1995, 5). Myös Helena Linnan (1999, 28-29) mielestä oppilaat tulisi jo varhaisessa vaiheessa tehdä tietoiseksi siitä, että tekstin merkityksenmuodostus on aina persoonallinen kokemus eikä kukaan voi tulkita tekstiä toisen puolesta.

Kirjallisuuskasvatuksen semioottinen työprosessi on semioottisen oppimisen eli kolmiulotteisen merkityksen-

muodostuksen mukaisesti kolmivaiheinen (kuvio 2).



Kuvio 2. Kirjallisuuskasvatuksen semioottisen työprosessin vaiheet (Toivonen 1998; Toivonen-Knopp 2003; ks. myös kuvio 1.)

Kirjallisuuskasvatuksen semioottisen työmenetelmän erilaiset tekstit

Semioottisen työprosessin aikana tulkittavaa fiktiivistä tekstiä kutsutaan *emotekstiksi*, ja se voi olla joko opettajan tai oppilaiden valitsema. Emotekstin tulee olla *fiktiivinen verbaalinen teksti*. (Kuvio 2; Toivonen 1998, 82 - 84; Toivonen-Knopp 2003.) Emotekstiä valittaessa valintaperusteena tulee olla se aihepiiri, teema tai arvo, jota emotekstin avulla on tarkoitus opiskella. Jossain mielessä semioottisen työ-

prosessin näkökulma fiktiiviseen tekstiin onkin erilainen kuin yleensä fiktiivistä tekstiä analysoitaessa: päähuomio on valitusta aihepiiristä käytävässä keskustelussa, ei fiktiivisen tekstin erittelyssä.

Nimitys emoteksti on tarpeellinen, jotta varsinainen lukemisen kohde ei sekaantuisi työprosessin aikana oppilaiden luetusta tuottamiin uusiin teksteihin tai *interteksteihin* (sem. työprosessin interteksteistä ks. Toivonen 1998, 97), jotka ovat muita emotekstin kanssa samanaiheisia tekstejä tai tekstikatkelmia. Näitä muita tekstejä, intertekstejä, käytetään tukemaan emotekstin ymmärtämistä niin, että niitä verrataan emotekstiin semioottisen työprosessin ensimmäisessä tai kolmannessa vaiheessa. Luetunymmärtämistaidon kehittymisen kannalta pidän tätä semioottisen työprosessin ominaisuutta merkittävänä, koska intertekstuaalisen menetelmän avulla oppilaille voidaan konkreettisesti osoittaa, kuinka kaikki tekstit luetaan aina suhteessa muihin teksteihin. (Tekstienvälisestä lukemisesta Hartman 1986, Härkönen 1994, 143; intertekstin käsitteestä esim. Kristeva 1984, 59-60).

Semioottiseen työprosessiin intertekstiksi voi valita myös ei-verbaalisen tekstin, kuten kuvan, musiikin, elokuvan tai vaikka jonkin esineen, tai verbaalisen ei-fiktiivisen tekstin (semiotiikan teksti-käsitteestä ks. esim. Toivonen 1998, 18-32). Sopivien intertekstien valinnassa kannattaakin olla tarkkana. Varsinkin luetunymmärtämistaidoiltaan kehittymättömämpien lukijoiden kohdalla olisi mielestäni suositeltavaa valita interteksteiksi selvästi emotekstistä poikkeavia verbaalisia tai ei-verbaalisia tekstejä, vaikka niiden aihepiirin/teeman tulee olla sama. Olen huomannut, että varsinkin samaa tekstilajia edustavat emoteksti ja interteksti voivat sekaantua toisiinsa ja että eri tekstilajia edustavan intertekstin valitseminen kehittää luetunymmärtämistaitoja monipuolisemmin (luetunymmärtämistaidoista ks. myös Lehtonen 1993,

251).

Aloittelevien lukijoiden kohdalla saattaakin olla tarkoituksenmukaisempaa käyttää muita kuin verbaalisia fiktiivisiä intertekstejä. Näin varmistetaan, että intertekstit todella tukevat emotekstinymmärtämistä. Sekaannusta emotekstien tulkinnassa voi aiheuttaa myös intertekstien liiallinen käsitteleminen. Sopivia intertekstejä valitsemalla on helppo eriyttää lukemista äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla niin, että jokainen lukija saa itselleen sopivan haasteellisia tekstejä: Intertekstinä voi tarjota joko saman verbaalisen tekstin eritasoisia jaksoja tai kokonaan erilaisia verbaalisia tekstejä. Lisäksi samankin intertekstin yhteyteen voi suunnitella ohjatumpia ja vapaampia tehtävävaihtoehtoja.

Yhtenä mielekkäimmistä kirjallisuuden käsittelytavoista oppilaat pitävät kirjan ja sen pohjalta tehdyn elokuvan vertaamista toisiinsa (Saarinen 1998, 190). Tähän on oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus tunneilla harvoin mahdollisuus, koska elokuvat vievät niin paljon aikaa ja harvoista koulussa luettavista kirjoista on olemassa niin laadukas elokuva, että sen katsominen äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla olisi tarkoituksenmukaista. Semioottisen työprosessin aikana on kuitenkin mahdollista katsoa ainakin elokuvakatkelmia tai muita videonäytteitä juuri interteksteinä. Videonäyte voi näin olla jokin muukin kuin emotekstin pohjalta tehty, mutta kuitenkin emotekstin kanssa samanaiheinen teksti. Tällaisista interteksteistä itselläni on yläkoulun puolella erityisen positiivisia kokemuksia: monesti on käynyt jopa niin, että oppilaat itse tuovat emotekstiin sopivia elokuvia kotoaan.

Mielenkiintoista on, että Toivonen-Knoppin (1998, 51) mukaan emotekstiksi voidaan valita myös jokin vähän kevyempi fiktiivinen verbaalinen teksti. Vähän lukevalle populaarikirjallisuuden koodien vakiintuneisuus helpottaa tekstin ymmärtämistä ja voi näin edistää lukuharrastuksen syntyä,

koska tekstin rakenne tukee tapahtumien kulun ennustettavuutta ja helpottaa juonen rakenteeseen liittyvien metakognitioiden omaksumista. Populaarikirjallisuus itsessään voisi siis toimia siltana nuorten mielikirjojen ja klassikkotekstien välillä esim. niin, että emotekstinä toimivan kevyemmän nuortenkirjan rinnalla interteksteinä käytetään samaa aihepiiriä edustavia klassikkotekstikatkelmia tai vaikka runoja. Semioottisen työprosessin aikana käsitellyn tekstikatkelman perusteella oppilas voi myöhemmin päättää lukea koko teoksen. Lisäksi oppilaat saavat työprosessin aikana runsaasti luetunymmärtämisessä tarvittavaa taustainformaatiota, koska kaikki työprosessin aikana luettavat tekstit käsittelevät samaa aihepiiriä ja niillä saattaa olla muitakin yhteisiä ominaisuuksia (esim. sanasto).

Työprosessia käytettäessä on otettava työprosessiin kuuluvien vaiheiden ja niiden oikean järjestyksen lisäksi huomioon se, että vaiheita voidaan toistaa emotekstin vaikeusasteen tai pituuden mukaan useampia kertoja niin, että vaihetta 1 ei ole välttämätöntä toistaa, mutta vaiheet 2 ja 3 edellyttävät aina toisiaan (kuvio 2). Työprosessin ohjaaja voi esimerkiksi jakaa valitsemansa pitkän emotekstin käsitellyn kannalta sopiviin jaksoihin ja toteuttaa haluamiansa vaiheiden toistoja tulkinnan onnistumisen kannalta tarvittavan määrän. Toisaalta jos emoteksti on kovin laaja, voi työprosessin vaiheet toteuttaa siten, että tekstiä kerrotaan eri vaiheissa suullisesti tiivistäen oppilaiden ja/tai opettajan lukemisen ohella (Toivonen 1998, 102-104). Positiivisia kokemuksia on myös siitä, että lukemista eriytetään oppilaiden lukutaidon mukaan niin, että kehittyneemmät lukijat kertovat heikommin lukeville katkelmia emotekstistä. Laajasta tekstistä voidaan valita semioottiseen työprosessiin myös vain katkelma emotekstiksi. Myös Leena Kirstinä (2001, 21) pitää vääränä käsityksenä sitä, että fiktiivisten kokonaisteosten lukemisen suosiminen tarkoittaisi sitä, että ne olisi aina luettava kokonaan ja käsiteltävä tunneilla

juurta jaksain. (Toivonen 1998, 98; ns. *tietoverkkomaisesta lukemisesta* Kirstinä 2001, 21)

Koska semioottisessa työprosessissa pääasiallinen huomio kohdistuu valitun aihepiirin käsittelyyn, voi toisinaan olla tarpeellista rikkoa verbaalisen fiktiivisen tekstin rakennetta työprosessin onnistumisen kannalta tarkoituksenmukaisemmaksi. Omaan liseniaatintyöhöni (2004) liittyvässä kokeilussa käytin *Anne Provoostin* nuortenromaanin (1994) siten, että sama romaani toimi sekä emotekstinä että interteksteinä. Romaanissa kuvataan näet kahta aikakautta rinnakkain: nuoren pojan elämä nykypäivän Belgiassa rinnastuu hänen isoisänsä elämään samassa paikassa natsi-Saksan aikana. Liseniaatintyöhöni liittyvässä kokeilussa nuoren pojan tarina muodosti emotekstin ja isoisän tarina toimi intertekstinä. Vastaavalla tavalla olemme lukeneet alaluokilla esim. *Saint-Exuperyn* Silloin emotekstinä toimi Pikku-Prinssin vierailu tähdellä, jolla kasvoi ruusu. Tämän tähden tarinaa verrattiin vierailuihin muilla tähdillä, jotka toimivat siis työprosessin interteksteinä. Oppilaat oli intertekstien käsittelemisen ajaksi jaettu ryhmiin, joista jokainen ryhmä luki yhdestä tähdellä vierailusta, kertoi siitä muille ja vertasi sitä emotekstiin. Tässä työprosessissa aihepiirinä/teemana oli ystävyys.

Semioottisen työprosessin erilaisia tekstejä käsittelevän jakson lopuksi vielä sananen koulujen lukukirjoista. Monissa kouluissa käytetään erityisiä lukukirjoja säännölliseen lukemiseen ja sen käsittelyyn. Näiden lukukirjojen ongelma on kuitenkin tekstien irrallisuus ja rakenteen epämääräisyys. Tästä syystä mm. Ulla Puranen (1997, 75) suosittaa, että lukukirjojen romaanikatkelmien kohdalla joku oppilaista lukisi teoksen kokonaan ja toimisi informaattikkona teoskokonaisuuden haltuunotossa. Informaattikko voisi arvioida lukukirjaan valitun katkelman roolia romaanissa, ja näin katkelmaakin olisi motivoivampi tarkastella lähiluvun periaattein. Tällaisten

teoskatkelmien käsittelytavaksi sopii hyvin semioottinen työprosessi: lukukirjan teoskatkelma voi toimia työprosessissa intertekstinä ja informaattikkona toimiva oppilas voi esitellä intertekstiä muille. Kirjallisuuskasvatuksen semioottinen työprosessi sopii muutenkin hyvin teoskatkelmien lukemiseen, koska emotekstin interteksteinä toimivat tekstikatkelmat valottavat kaikki samaa aihepiiriä eivätkä ole toisistaan irrallisia.

Semioottisen työprosessin vaiheet

Semioottisen työprosessin vaihe 1 alkaa valitun emotekstin pelkän otsikon tai emotekstin alkujakson tai koko tekstin lukemisella/kuuntelemisella (Toivonen 1998, 82). Mielestäni työprosessia ei kuitenkaan ole välttämätöntä aloittaa emotekstin esittelyllä, vaan ensin on mahdollista tutustua esim. erilaisiin interteksteihin. Vaiheen 1 nimi on *Aihepiirin jo tutujen skeemojen ja niitä kielellistävien koodien aktivointi* tai *Yleismotivointi* (kuvio 2). Ensimmäisessä vaiheessa tarkoituksena on siis aktivoita luettavan aihepiirin tai teeman skeemat ja ne kielellistävät koodit, jotka edustavat jostakin näkökulmasta tekstistä valittua aihepiiriä. Tarkoituksena ei ole vielä oppilaiden tietoisien päättelyn tai siihen liittyvien metakognitiivisten taitojen hallinnan kehittäminen, vaan spontaani virittäytyminen ja niiden merkitysvihjeiden aktivoiminen, joita varten oppilailla on jo olemassa skeemoja ja koodeja. Nämä vihjeet voivat sijaita joko emotekstissä tai sen ulkopuolella. (Toivonen 1998, 82.)

Semioottisen työprosessin yleismotivoinnin tarkoituksena on löytää lukijoiden/kuuntelijoiden aikaisempiin kokemuksiin jo liittyvät valitun aihepiirin/teeman alue/alueet. Tästä syystä ei ole tarkoituksenmukaista ennustella tekstiä eteenpäin, katsella teokseen liittyvää kuvitusta tai lukea esim. ala-

otsikoita, kuten monissa lukustrategioissa on tapana. Aktivoitaviin koodeihin kuuluvat *lingvististen koodien* lisäksi myös *sosiokulttuurisia koodeja*, kuten tekstityyppi tai kirjallisuudenlaji. (Toivonen 1998, 82- 83; erilaisista koodeista esim. Toivonen 1998, 19.)

Yleismotivoinnin vaiheeseen Toivonen-Knopp (1998, 82 - 84) itse ehdottaa seuraavia työmenetelmiä: erilaisiin *interteksteihin* tutustuminen ja niiden pohjalta keskusteleminen, *draamaharjoitusten* pohjalta keskusteleminen (stillkuvat aihepiiristä tai aihepiirin yleisten ongelmien ratkaiseminen sosiaalisina roolileikkeinä, joiden tilanteet ja henkilöt annetaan etukäteen.), *miellekarttojen* laatiminen ja niihin liittyvä keskustelu ja ns. *'ääneenajattelun' tehtävät*, joissa lukija liittyy emotekstin elementtejä omiin kokemuksiinsa ja tekee kysymyksiä tekstistä (myös erilaiset *mielle- ja mielipidekysymykset*, joiden avulla lukija ilmaisee mielikuviaan, epäselvyyksiään ja hämmästelyitään emotekstin suhteen). Semioottisessa työprosessissa työmenetelmiä voi kuitenkin valita ja kehittää tarvittaessa muitakin.

Yleismotivoinnin työmenetelmistä ainoastaan keskusteleminen edellä mainittujen tuotosten pohjalta on pakollinen (Toivonen 1998, 84). Muut tehtävät ovat valinnaisia ja ns. *aktiivisia tehtäviä*, jotka oppilas voi suorittaa yksinkin pelkkien ohjeiden avulla (aktiivisista tehtävistä Pressley & McCormick 1995, 106). Tällainen luokkakeskustelun yhdistäminen erilaisiin valinnaisiin tehtäviin parantaa oppilaiden itseohjautuvuutta ja erilaisten käsitteiden ja strategioiden oppimista (Lehtonen 1998, 77-78).

Käytännön kokemus on osoittanut, että erilaiset hämmästelyä ja epäselvyyksiä ilmaisevat kysymykset kertovat hyvin valittuun aihepiiriin liittyvien skeemojen ja koodien aktivoitumisesta. Licensiaatintyöhöni (2004) liittyvässä kokeilussa oli tarkoitus keskustella ja oppia suvaitsevaisuuden ai-

hepiiristä, mutta toteuttaessani semioottisen työprosessin vaihetta 1 huomasin, että muutamat oppilaat eivät olleet emotekstiä lukiessaan aktivoineet suvaitsevaisuuteen liittyviä skeemoja tai koodeja. He halusivat vain tietää, missä vaiheessa emotekstin päähenkilöt suutelisivat toisiaan. Voi vain kuvitella, kuinka vaikeaa on keskustella vaikkapa suvaitsevaisuudesta ja rasismista, jos oppilas on kiinnostunut vain emotekstiin liittyvistä romanttisista elementeistä. Kannattaakin muistaa, että ensimmäistä vaihetta voi toistaa niin monta kertaa, että kaikilla oppilailla ovat aktivoituneet halutun aihepiirin skeemat ja koodit.

Kirjallisuuskasvatuksen semioottisen työprosessin vaihe 2 on nimeltään *Subjektiivinen reagointi tulkitsimen konkretisointina* tai *Tekemällä ymmärtäminen* (kuvio 2). Vaiheen 2 tarkoituksena on lukijan/kuuntelijan subjektiivinen reagointi luettuun/kuunneltuun emotekstiin siten, että hän tuottaa *konkreettisen tulkitsimensa* emotekstille eli *ymmärtää* emotekstiä *tekemällä*. Tällöin luetaan/kuunnellaan joko koko emoteksti tai sen jakso. (Toivonen 1998, 85.)

Tekemällä ymmärtämisen vaiheessa oppilaalla on oltava *mahdollisimman suuri subjektiivinen vapaus*, koska vain se takaa uusia oivalluksia (Toivonen 1998, 86). Subjektiivinen vapaus tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että oppilaita ei ohjata tehtävän tekemisessä annettuja työohjeita enempää. Lisäksi tämän vaiheen työohjeet annetaan heti vaiheen alussa ennen emotekstin lukemista, mutta toteutetaan vasta lukemisen jälkeen. Työohjeiden antaminen ennen lukemista/kuuntelemista on tärkeää, jotta oppilas osaa valita oikean strategian lukemiseensa/kuuntelemiseensa.

Tekemällä ymmärtämisen vaiheessa oppilas pyrkii siis toiminnallaan konkretisoimaan omaa tajunnansisäistä ymmärtämistään tulkitsimella, joka voi olla vaikka *oman kertomuksen, runon, kuvan* tai jonkin *draamallisen esityksen* tuot-

taminen luetun/kuunnellun pohjalta. Tyypillisin vaiheen 2 työmenetelmä on *ennakointi* eli emotekstin jatkon arvaaminen kirjoittamalla, piirtämällä, näyttelemällä tai kertomalla. Ennakointia käytettäessä tulee muistaa, että emoteksti on katkaistava kerronnan ongelmanratkaisun kannalta jännittävässä vaiheessa. Tulkitsin kertoo, millaisia merkitysvihjeitä oppilas on havainnut ja valinnut emotekstistä ja sen ulkopuolelta eli mitä hän on emotekstistä ymmärtänyt. (Toivonen 1998, 85-87.)

Oppilaan subjektiivista reagointia voidaan kehittää myös täydentämällä fiktiivistä emotekstiä tuotoksella, joka on *muutettua tekstityyppiä, -lajia tai genreä*. Näitä ovatesim. emotekstin jonkun henkilöhahmon henkilökohtaisen kirjeen tai päiväkirjan tai hänelle osoitetun kirjeen tai muun viestin tuottaminen. Jos tekemällä ymmärtämisen vaiheessakäyttää työmenetelmänä pedagogista draamaa, tulisi etsiä emotekstin ns. 'kätkeytä teemaa'. Draamaharjoituksissa voidaan myös ottaa jo huomioon myös katsoja, jolloin se on jo kysymys ns. 'teatterista'. (Toivonen 1998, 88; draaman lajeista esim. Bolton 1970, 22-28.)

Semioottisen työprosessin eri vaiheiden työtapoja suunniteltaessa kannattaa muistaa, että Toivonen-Knopp (1998) suosittelee *kuvien käyttämistä* ainakin jossain työprosessin vaiheessa, koska mikään semioottinen analyysi ei semiootikko Umberto Eco (1979) sanoin ole täydellinen, jos verbaalisia ilmauksia ei analysoida visuaalisten, esineellisten tai käyttäytymistulkitsimien avulla ja päinvastoin. Oppilaiden kannattaa antaa itse valita se kohta, josta he haluavat tehdä kuvatulkitsimensa, koska 'kätkeytä teema' saattaa löytyä juuri siitä kohdasta, joka on vaikuttanut oppilaaseen niin voimakkaasti, että hän haluaa konkretisoida sen kuvatulkitsimeksi. *Omiin kuvatulkitsimiin* kannattaa tuottaa lisäksi jokin *verbaalinen tulkitsin* esim. runo, kertomus tai draamallinen

esitys. (Toivonen 1998, 89; sit. Eco 1979, 197.)

Kuten edellä esitetyistä subjektiiviseen reagointiin sopivista työtavoista huomaa, sopii semioottinen työprosessi integroimaan oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus eri osa-alueita toisiinsa ja oppiaineen yksittäiset ja usein toisistaan irralliset oppisisällöt voidaan muuttaa sarjaksi tehtäviä (tehtävä-sarjoista esim. Scardamalia 1994, 203-207). Tällainen sarjamaisuus helpottaa opettajan suunnittelutyötä kokonaisopetuksen tapaan. Esimerkiksi irralliset improvisaatioharjoitukset voi korvata semioottisen työprosessin vaiheessa 2 emotekstin pohjalta tehdyillä harjoituksilla tai emotekstin pohjalta voidaan suunnitella vaikka uutisia ja mainoksia. Draamaharjoitukset sopivat muutenkin hyvin semioottiseen työprosessiin, koska ns. draamaprosessin rakenne sisältää hyvin samanlaiset vaiheet kuin semioottinen työprosessi (draamaprosessin vaiheista esim. Viranko 1997). Semioottisen työprosessin avulla voidaan luonnollisesti sopivia työtapoja valitsemalla integroida eri oppiaineita toisiinsa. Positiivisia kokemuksia on mm. työprosessista, jossa integroimme emotekstin avulla toisiinsa historian, kuvaamataidon, tekstiilityön ja ilmaisukasvatuksen oppisisältöjä.

Tekemällä ymmärtämisen vaiheen tehtäviä voi toteuttaa *ryhmätöinä* (myös muissa vaiheissa voi käyttää ryhmätöitä), jolloin vaiheessa 3 arvioitavia ja tulkittavia tulkitsimia syntyy vähemmän. Ryhmätöitä tehdessä tulisi kuitenkin huolehtia siitä, että jokainen ryhmän jäsen pääsee osallistumaan tehtävän suorittamiseen. Yleensä ryhmässä toteutettavilla tehtävillä on positiivisia vaikutuksia, joista mainittakoon oppilaiden motivaation kohoaminen, korkeammat odotukset oppimisen suhteen, halu oppia uusia asioita ja halu suorittaa tehtävä loppuun. (Pressley 1995, 94 - 97; Lehtonen 1998, 48-58.) Myös kirjallisuudenopetuksessa ryhmätöitä pidetään yleisesti innostavampina kuin yksilöllisiä töitä (Linna 1999, 24).

Työprosessin aikana ryhmätöitä on kokemuksen mukaan ehkä hyödyllisempää käyttää muuten kuin subjektiivisen reagoinnin vaiheessa. Ryhmätyöt sopivatkin hyvin vaiheen 1 ja vaiheen 3 tehtäviin. Samoin emotekstin lukemisen voi toteuttaa ryhmätyönä vaikka ns. *lukuryhmiä* muodostamalla (lukuryhmistä esim. Lehtonen 1993, 238). Myös ns. *parilukeminen* sopii hyvin emotekstin lukemisen työtavaksi (Linna 2001, 3). Subjektiivisen reagoinnin vaiheen tehtävät tulee ainakin osittain toteuttaa yksilöllisesti, jotta jokaisen oppilaan oma tajunnansisäinen ymmärtäminen paljastuisi ja opettaja pystyisi näin selvittämään ja tukemaan yksilöllisemmin oppilaiden luetunymmärtämistaitojen kehitystä.

Kun subjektiivisen reagoinnin vaiheen tehtävä on toteutettu yksilöllisesti, pystyy myös oppilas semioottisen työprosessin vaiheessa 3 arvioimaan paremmin nimenomaan omaa tulkintaansa. Näin oppilas omaksuu vähitellen *aktiivisen lukijan* toimintamallin eli hän oppii valvomaan ja ohjaamaan omaa lukemistaan mm. parantamalla tarvittaessa omaa lukustrategiaansa (Lehtonen 1998, 11-12.).

Semioottisen työprosessin kolmas vaihe on nimeltään *Tulkinta ja arviointi*. Tämän vaiheen tavoitteena on emotekstin ja oppilaiden vaiheessa 2 tuottamien tulkitsimien tulkinta. Vaihetta 2 seuraa siis aina vaihe 3, jonka pakollinen työtapana on opetuskeskustelu. Opetuskeskustelun aikana oppilaiden tulkitsimia verrataan toisiinsa ja testataan suhteessa emotekstiin: emotekstistä ja sen ulkopuolelta etsitään niitä merkitysvihjeitä eli merkkejä, joita kukin lukija tai kuulija on havainnut ja valinnut tulkitsinta muodostaessaan. Samalla voidaan erottaa myös ne oppilaiden luetun pohjalta tuottamat vihjeet, joita nimitetään *loogiseksi virhevihjeiksi*. Loogiset virhevihjeet ovat sellaisia merkitysvihjeitä, joita emotekstin kirjoittaja ei ole tarkoittanut, mutta joiden merkitysvihjeet ovat suhteessa emotekstiin johdonmukaisia ja sopivia. (Toivonen

1998, 90 - 91.)

Työprosessissa kolmannen vaiheen tulkinnan ja arvioinnin tarkoituksena on ohjata oppilaat huomaamaan omista tulkitsimistaan valitun aihepiirin mukaisia merkitysvihjeitä, ja tätä kautta parantaa heidän luetunymmärtämistaitoaan. Muunlaisesta palautteesta, kuin näitä merkitysvihjeitä koskevasta, ei ole hyötyä luetunymmärtämistaitojen kehittymisen tai eettis-moraalisen kasvatuksen kannalta. Oppilaat itse pysyvät vain harvoin riittävän yksityiskohtaiseen palautteeseen, elleivät he tunne menetelmää ja sen tavoitteita hyvin. Opettajan tulisikin alusta asti kiinnittää erityistä huomiota siihen, miten hän ohjaa oppilaita huomaamaan tulkintaan johtavia merkitysvihjeitä omista ja muiden tulkitsimista. Koska yksityiskohtaisen palautteen antaminen jokaiselle oppilaalle ja oppilaiden toisilleen antaman palautteen kontrolloiminen voi suurissa ryhmissä käydä työlääksi, on kiinnitettävä erityistä huomiota kolmannen vaiheen pakollisen opetuskeskustelun onnistumiseen.

Vaiheeseen 3 kuuluvan pakollisen opetuskeskustelun aikana on mahdollista opettaa oppilaille tarkoituksenmukaisen palautteen antamista. Palautteen antamisessahan on tärkeää, että palautteen saaja saa selvän mielikuvan siitä, missä on onnistunut ja missä ei. Lisäksi palautteen antamisessa tulisi pyrkiä yksityiskohtaisuuteen ja nimenomaan sen arviointiin, millaisia asioita tulkitsin kertoo tarkasteltavaksi valitusta aihepiiristä. (laadukkaasta palautteesta esim. Suonperä 1992, 78-79.) Toivonen-Knopp on kehittänyt semioottisen työprosessin arvioivan tulkinnan vaiheeseen keskustelun tueksi diskurssianalyysin pohjalta ns. *merkitysvihjeanalyysin*. Merkitysvihjeanalyysissa verrataan oppilaiden semioottisen työprosessin aikana luettujen/kuunneltujen/nähtyjen tekstien pohjalta tuottamia merkitysvihjeitä valitun aihepiirin merkitysvihjeisiin. Oman lisensiaatintyöni (2004), jonka

aihepiirinä oli monikulttuurisuus, yhteydessä tämä tarkoitti yksinkertaista sen sitä, että jaoimme oppilaiden kanssa heidän kirjoittamansa ennakoitukertomukset kahteen ryhmään sen mukaan, sisälsivätkö ne enimmäkseen monikulttuurisuuden ja suvaitsevaisuuden merkitysvihjeitä vai rasmin ja suvaitsemattomuuden merkitysvihjeitä. Semioottisen työprosessin vaiheessa 1 olimme jo etukäteen keskustelleet ja pyrkiin määrittämään edellä mainittuja käsitteitä. Kokemukseni mukaan oppilaat oppivat nopeasti merkitysvihjeanalyysin perusidean ja sen avulla on helppo saada oppilaat käymään arvokeskustelua ja antamaan yksityiskohtaisempaa palautetta semioottiseen työprosessiin valitusta aihepiiristä tyypillisemmän analyysin käytännön sovellutuksesta ks. esim. Aerila 2005, 73 - 113.)

Opetuskeskustelun ja/tai merkitysvihjeanalyysin onnistuminen edellyttää opettajan huolellista tulkintaa tekstistä ja tarkkaa suunnitelmaa keskustelun etenemisestä teoksesta valitun aihepiirin mukaisesti oppilaiden valmistamat tulkitsimet huomioon ottaen. Valitun emotekstin ja siitä valitun aihepiirin tulkintaa ei voikaan kokonaan päättää etukäteen, vaan on pidettävä huoli siitä, että tulkinta syntyy oppilaiden tulkitsimien ja niiden arvioinnin pohjalta. Oppilaiden luetunymmärtämistaidon kannalta tämä on oleellista. Jos opettajalla on tekstin tulkinta valmiina ja hän etsii oppilaiden tulkitsimista vain tätä tulkintaa tukevia vihjeitä, ei tekstin tulkinnan tulos avaudu oppilaalle. Opetuskeskustelun ja opettajan rooli sekä keskustelun motivoijana ja hyvän keskustelukulttuurin rakentajana että oppilaiden tulkinnan syventäjänä ja kriittisen arvioinnin vahvistajana korostuu myös Judith Langerin näkymöntistrategiassa, joka on teoreettisena lähtökohtana mm. Arvosen (2002) kirjallisuudenopetusta käsittelevässä väitöskirjassa. Myös tämän väitöskirjan vastaväittäjänä toiminut Linnakylä korostaa, kuinka vaativa on opettajan rooli nimen-

omaan tulkinnan syventäjänä ja kehittäjänä (Linnakylä 2002, 46).

Laadukkaan palautteen antamista semioottisessa työprosessissa voidaan edistää muiden vaiheeseen 3 sopivien työtapojen avulla, koska vaiheessa 3 voidaan *esittää tietoista päättelyä vaativia kirjallisia ja suullisia kysymyksiä ja perinteisiä kuka-, mitä-, missä-, milloin-, miten- ja miksi-kysymyksiä*. Kannattaa myös muistaa, että monesti päättelyä syntyy parhaiten, jos puolustettavana on oma tai jonkin muun tulkitsein. Työtapana voikin käyttää esim. *väittelyä* tai *paneelikeskusteluja*. Keskustelussa voi apuna käyttää myös erilaisia *graafisia kuvioita* (esim. ns. *semioottista neliötä*), jotka oppilaat täydentävät koko luokan ja opettajan keskusteluna, mahdollisesti ryhmänä tai yksin suunnitellun kuvion tekemisen jälkeen. (Toivonen 1998, 96, 98-102; semioottisesta neliöstä myös Aerila 2005.)

Viimeisessä semioottisen työprosessin vaiheessa voi käyttää myös *intertekstuaalista menetelmää* samoin kuin vaiheessa 1. Siinä lukijoille esitetään verbaalisia, kuvallisia ja/tai auditiivisia *intertekstejä* eli emotekstin kanssa samanaiheisia tekstejä, joiden yhtäläisyyksiä ja eroja verrataan emotekstiin. Arvioinnin ja tulkinnan vaiheessa voidaan myös opettaa *tekstilähtöistä kielioppia* emotekstin *aihepiirin puitteissa*, tuottaa saman *aihepiirin esitelmiä* ja sen jälkeen tuottaa vasta *ekspositorisia* eli selittäviä ja yleistämistä vaativia saman aihepiirin *kirjoitelmia*, kun on ensin vertailtu oppilaiden tuottamia emotekstin tulkitsemia toisiinsa ja emotekstiin. (Toivonen 1998, 101-102.)

Lopuksi

Kirjallisuuskasvatuksen semioottinen menetelmä pyrkii konkreettisesti ohjaamaan lukijaa käyttäytymään aktiivisen luki-

jan tavoin, ja se sisältää elementtejä, jotka saattavat edistää lukuharrastuksen hankkimista. Kirjallisuuskasvatuksen semioottisen työmenetelmän parasta antia on merkitysvihje-analyysi, joka parantaa mielestäni huomattavasti kirjallisuudesta käytävän opetuskeskustelun laatua ja saa oppilaat ymmärtämään fiktiivisen verbaalisen tekstin lukemisen hyödyn oman elämän rakennusaineena. Lisäksi menetelmä antaa konkreettiset välineet ei-kirjaimellisen lukemisen kehittämiseen. Tällaisia konkreettisia välineitä ovat erityisesti intertekstuaalinen menetelmä ja vaiheen 2 ohjeiden antaminen ennen valitun emotekstijakson lukemista.

Toimin tällä hetkellä Rauman Opettajankoulutuslaitoksella äidinkielen didaktiikan lehtorina ja luokanopettaja-opiskelijoiden opetusharjoittelua ohjatessani, sekä Toivonen-Knoppin työparina että itsenäisesti, olen saanut runsaasti kokemusta semioottisen menetelmän käytännön sovellutuksista. Menetelmä soveltuukin hyvin koko perusopetukseen ja sen eri työvaiheiden yhteyteen on helppo suunnitella myös erilaisia eriyttäviä tehtäviä. Myös opiskelijoiden kokemukset semioottisen menetelmän käytännön sovelluksista ovat pääosin positiivisia. Erityisen mielekkäinä he ovat kokeneet kokonaisopetuksen mahdollisuuden ja merkitysvihjeanalyysin, jota osa opiskelijoista on soveltanut myös mm. oppilaiden kirjoitelmiin ja kuvaamataidon töihin.

Käytännön esimerkkejä kahdesta toteuttamastani semioottisesta työprosessista

Emoteksti **Jari Tervo: Sika, varas ja kunnan ihminen**
Aihepiiri **Ihmisyys**
Kohderyhmä Yhdeksäsluokkalaiset ja aikuisopiskelijat

Yleismotivoinnin vaihe

1. Opettajajohtoinen opetuskeskustelu: “Millainen hminen

on sika, varas tai kunnan ihminen?”

2. Opetuskeskustelun jatkaminen semioottista neliötä täydentämällä.

3. Runojen kirjoittaminen ja esittäminen ryhmissä. Runojen aiheena novellin otsikossa mainitut ihmistyypit.

4. Semioottisen neliön täydentäminen esitettyjen runojen pohjalta.

Luetaan emotekstin otsikko ja sen ensimmäinen jakso.

Tekemällä ymmärtämisen vaihe

1. Lyhyt koko ryhmän spontaani-improvisaatio niin, että jokainen ryhmän jäsen eläytyy novellin alussa kuvattuun tilanteeseen marketin pihalla ja kommentoi tilannetta roolis-
sa.

Tulkinnan ja arvioinnin vaihe

1. Opettajajohtoinen opetuskeskustelu ja semioottisen neliön täydentäminen edellä kuvatun improvisaation pohjalta.

Luetaan emotekstiä eteenpäin kohtaan, jossa kerrotaan pystykorvasta.

Tekemällä ymmärtämisen vaihe

2. Kirjoitetaan yksilötyönä ennakointikertomus, jonka tarkoituksena on ennustella emotekstin loppuratkaisua.

Tulkinnan ja arvioinnin vaihe

2 a. Oppilaat vertaavat ennakointikertomuksia pienryhmissä toisiinsa ja valitsevat yhden luettavaksi koko luokalle.

Ääneenlukemisen yhteydessä valinta perustellaan käyttäen apuna semioottisesta neliöstä löytyviä käsitteitä.

2 b. Opettajajohtoinen opetuskeskustelu ja merkitysvihje-analyysi semioottista neliötä apuna käyttäen oppilaiden ääneenluettaviksi valitsemista ennakointikertomuksista.

Merkitysvihjeanalyysin yhteydessä keskustellaan mm. siitä, millainen on ennakointikertomuksen loppuratkaisu ja kuka on ennakointikertomuksen voittaja; sika, varas vai kunnan

ihminen. Keskustelun aikana täydennetään vielä semioottista neliötä sekä emotekstin (esim. henkilöt) että ennakoitukertomusten pohjalta.

Luetaan emoteksti loppuun.

Tulkinnan ja arvioinnin vaihe jatkuu

2 c. Verrataan emotekstiä sekä omaan että muiden ennakoitukertomuksiin. Keskustellaan eroista ja yhtäläisyyksistä.

2 d. Täydennetyt semioottisen neliön ja käydyn keskustelun avulla pyritään löytämään emotekstin ja ryhmän johtoaikojen yhteistyön aihepiiristä. Ihmissuhteiden aihepiiri on tiivistynyt ryhmittäin hyvinkin erilaisiin ajatuksiin.

Emoteksti **H. C. Andersen: Lumikuningatar**

Aihepiiri **Ystävyys**

Kohderyhmä Alkuopetus

Yleismotivoinnin vaihe

1. Oppilaat esittävät pienryhmissä lukukirjansa ystävyysrunoja, joiden pohjalta keskustellaan ystävydestä.
2. Oppilaat kirjoittavat opettajien antamien sanojen ja omien käsitystensä pohjalta lauseita siitä, millainen on hyvä ystävä. Lauseet kirjoitetaan käsialalla ruusunmuotoisille papereille.
3. Opettaja on tehnyt seinälle ison kuvan, jossa näkyvät Kain ja Kertun talot. Ruusut kiinnitetään talojen väliin.

Luetaan emotekstin alku, jossa kerrotaan Kain ja Kertun ystävydestä.

Yleismotivoinnin vaihe

4. Opettaja näyttää oppilaille Kain ja Kertun, jotka ovat ikkunoissaan. Oppilaat tekevät suullisesti ääneenajattelun tehtäviä eli ilmaisevat hämmästelyitään ja kummasteluitaan luetun suhteen. Näistä ajatuksista keskus-

tellaan.

Luetaan emotekstiä kohtaan, jossa Lumikuningatar saapuu paikalle ensimmäisen kerran

Tekemällä ymmärtämisen vaihe

1. Opettaja jakaa oppilaille sarjakuvan, jossa on Lumikuningatar, Kai ja Kerttu. Oppilaat kirjoittavat kaikille vuorosanan puhekuplaan. Tehtävää eriytettiin niin, että nopeimmat saavat jatkaa sarjakuvaa.

Tulkinnan ja arvioinnin vaihe

1. Opettaja on ryhmitellyt oppilaiden sarjakuvat merkitysvihjeanalyysin mukaisesti ryhmiin sen mukaan, kuinka sarjakuvat kuvastavat ystävyyttä ja luottamusta tai ei-ystävyyttä ja pelkoa. Sarjakuvista keskustellaan tästä näkökulmasta ja pohditaan esim. miksi Lumikuningatar on uhkaava ja miksi Kerttu tuntuu pelkäävän Lumikuningatarta, mutta Kai ei. Kaikkien oppilaiden sarjakuvat ainakin mainitaan, vaikkei kaikkia ehdittäisi lukea.

Luetaan emotekstiä eteenpäin kohtaan, jossa Kai on vankina Lumikuningattaren luona.

Tekemällä ymmärtämisen vaihe

2. Oppilaat maalaavat kuvaamataidon tunnilla kuvan paikasta, jossa Kai on. Aikaisemmin on ollut puhetta kylmistä ja lämpimistä väreistä. Monet oppilaat maalaavat kuvaamansa rakennuksen ulkopuolelle punaisia ruusuja. Nopeimmat kirjoittavat kuvien yhteyteen sanoja tai kuvatekstin.

Tulkinnan ja arvioinnin vaihe

2. Katsellaan oppilaiden maalaamia kuvia: oppilaat esittelevät maalauksiaan toisilleen ja vertaavat niitä toisiinsa.

Opettaja esittää oppilaille kuviin liittyviä kysymyksiä, jotka ohjaavat merkitysvihjeanalyysia esim. ruusun toisenasteisen merkityksen löytämiseen. Lisäksi oppilaat miettivät, mitä kuvista puuttuu apunaan opettajan

askartelemia kartonkeja, joissa on mm. erilaisia lämpimiä ja pehmeitä asioita kuten aurinko, sydän, tuli, kissa, pehmolelu jne. Niitä sijoitetaan kuvien yhteyteen ja yritetään muuttaa kuvien tunnelmaa.

Luetaan emotekstiä eteenpäin kohtaan, jossa kuvataan, kuinka Kerttu yrittää päästä Kain luokse.

Tekemällä ymmärtämisen vaihe

3. Oppilaat saavat itselleen kortinmuotoisen paperin, johon he kirjoittavat Kertun viestin Kaille. Nopeimmat saavat myös kuvittaa kortin toiselta puolelta postikortiksi.

Tulkinnan ja arvioinnin vaihe

3. Luetaan oppilaiden viestejä ja katsellaan heidän piirtämiään kuvia. Pohditaan, millaisia ystävyyden merkitysvihjeitä kuvat ja tekstit sisältävät (sitkeys, kannustaminen, rohkeus, itsensä voittaminen jne.). Postikortit kiinnitetään nauhaan Kain kodin ja oppilaiden piirtämien maalausten väliin. Osa oppilaista on piirtänyt myös kortteihin ruusuja.

Luetaan emotekstiä kohtaan, jossa Kerttu on pelastamaisillaan Kain.

Tekemällä ymmärtämisen vaihe

4. Oppilaat jatkavat tarinaa niin, että jatkon kirjoittaminen aloitetaan ns. jättikertomuksena. Kaikki oppilaat kopioivat jättikertomuksen omiin vihkoihinsa, josta tarinan kirjoittamista jatketaan omien kykyjen mukaan; osalle riittää jättikertomuksen kopiointi, kuvan piirtäminen ja yksittäisten sanojen kirjoittaminen, mutta osa kirjoittaa pitkänkin tarinan.

Tulkinnan ja arvioinnin vaihe

4 a. Oppilaiden ennakointikertomuksia esitellään niin, että kuvan tehneet kertovat, mitä kuvassa tapahtuu ja kokonaisen tarinan kirjoittaneiden tarinoita luetaan. Merkitysvihje-analyysiä tehdään tässä vaiheessa esim. niin, että keskustel-

laan oppilaiden loppuratkaisuista; voittiko ystävyys vai tunnekylmyys ja miksi.

Luetaan emoteksti loppuun.

Tulkinnan ja arvioinnin vaihe

4 b. Keskustellaan sadun loppuratkaisusta ja verrataan sitä oppilaiden ennakointikertomuksiin.

Tekemällä ymmärtämisen vaihe

5. Oppilaat kirjoittavat kirjeen joko Kaille tai Kertulle tai molemmille yhteisesti. Myös Lumikuningattarelle saa kirjoittaa. Samalla opetellaan kirjeeseen tulevia asioita kuten päiväyksen merkitsemistä ja puhuttelua. Kirjeet kirjoitetaan oikealle kirjepaperille.

Tulkinnan ja arvioinnin vaihe

5. Kirjeitä luetaan ja niiden pohjalta keskustellaan ystävyys-merkitysvihjeistä ja toisen asemaan asettumisesta.

Tulkinnan ja arvioinnin vaihe

6. Luetaan muita ystävyysaiheisia satuja ja verrataan niitä Lumikuningattareen erityisesti ystävyysnäkökulmasta. Aihepiiriin sopivia satuja ovat esim. Grimmin Hannu ja Kerttu ja Anni Swanin Tyttö ja viulu.

Lähteet

Aerila, J. 2004. Kaikkiällä samat tähdet. Peruskoululaisten yhdeksäsluokkalaisten monikulttuurisuutta koskeva eettis-moraalinen ajattelu ja sen yhteydet heidän lukuharrastukseensa heidän lukiessaan/kuunnellessaan monikulttuurisuusaiheista romaania kirjallisuuskasvatuksen semioottisena työprosessina. Lisensiaatintutkielma. Turun yliopisto. Rauman opettajan-koulutuslaitos.

Arvonen, J. 2002. Toiminta lukemisen tukena. Näkymöinti-strategia toisluokkalaisten kirjallisuuden opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja C:182.

- Bolton, G. 1970. Luova toiminta kasvatuksessa. Teoriaa draamasta. Helsinki: Tammi.
- Hatman, D. K. 1995. Eight readers reading: The intertextual links of proficient readers reading multiple passages. *Reading Research Quarterly* vol. 30, nro 3. University of Pittsburgh. Pennsylvania, 520-561.
- Härkönen, R-S. 1994. Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 125. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kirstinä, L. 2001. Odysseus tekstien merellä. Lukemisen muodonmuutokset Jukolasta nyky-Suomeen. Teoksessa Korolainen, T. (toim.) Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas. Helsinki: Tammi.
- Kristeva, J. 1984. Revolution in Poetic Language. New York: Columbia university Press.
- Langer, J. 1995. Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction. Teachers College, Columbia University.
- Lehtonen, H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Linna, H. 1999. Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Porvoo: WSOY.
- Linna, H. 2001. Parilukeminen uusi tapa lukea. Lukuhaastehankkeen vihjevihkonen. Helsinki: Äidinkielen opettajainliitto, opetushallitus ja luokanopettajainliitto, 3-4.
- Linnakylä, P. 2002. Vastaväittäjän lausunto. Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 31, 42-48.
- Lotman, J. M. 1990. Merkkien maailma. Kirjoitelmia semiotiikasta. Helsinki: SN-kirjat.
- Lu, M. 2000. Multicultural Children's Literature in the Elementary Classroom. *Eric Digest*. 21.4.2000. http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/

[ed423552.html](#)

- Malmquist, E. 1975. Peruskoulun lukemisenopetus. Helsinki: WSOY.
- POPS 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Helsinki.
- Pressley, M. McCormick, C. 1995. Cognition, teaching and assessment. Harper Collins College Publishers.
- Provoost, A. 1994. Putoaminen. Suom. Anita O`de. Alkuteos: Vallen. Helsinki: Tammi.
- Puranen, U. 1998. Luen, koen ja sanoiksi puen. Kirjallisuuden käsittelyn opas. Helsinki: Finn Lectura.
- Saarinen, P. & Korkiakangas, M. 1998. Ihanaa vai pitkäveiteistä. Lukeminen nuorten harrastuksena. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu oy..
- Saint-Exupery, A. 1988. Pikku-Prinssi. Suom. Irma Packalen. Alkuteos Le petit prince. 13. painos. Porvoo: WSOY.
- Scardamalia, M. Bereiter, C. Lamon, M. 1994. The CSILE-project: Trying to bring classroom into World 3. Teoksessa McGilly, K. Classroom lessons. Integrating cognitive theory and classroom practice. Massachusetts. Massachusetts institute of technology.
- Suonperä, M. 1992. Opettamiskäsitys. Oppijakeskeisen opettamiskäsityksen perusaineksia. Hämeenlinna: Educons.
- Tarasti, E. 1990. Johdatusta semiotiikkaan. Esseitä taiteen ja kulttuurin merkkijärjestelmistä. Helsinki: Gaudeamus.
- Toivonen, P.-M. 1998. Uusien maailmojen viestit. Kirjallisuuden lukemisen semioottis-psykologin vinen teoria ja käytäntö. Turku —Helsinki: Helsinki University Press.
- Toivonen-Knopp, P.-M. 2003. Lukijan/kuuntelijan ja tekstin

- arvodialogi kirjallisuuskasvatuksessa. Aikakauskirjas sa Kasvatus ilmestymässä oleva artikkeli.
- Viranko, V. 1997. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Helsinki: Laatusana, ÄOL.
- Vähäpassi, A. 1987. Tekstinymmärtäminen: Tekstin ymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A:10.

Katri Sarmavuori

Luokanopettajaopiskelijoiden satukurssilla koettua

Luokanopettajaopiskelijoilla (N 90) oli monialaisten opintojen äidinkielen ja kirjallisuuden yhteydessä 50 tuntia satukurssia. Ryhmiä oli viisi (A—E) ja kullakin oli kymmenen tuntia demoja. Opiskeltavana oli kirjasta Alkuaskelet äidinkieleen ja kirjallisuuteen (2003) satuteoriasivut, luettava tekstinä Kaarina Helakisan satu Pikku Et (1964), johon käytettiin prosessidraamaa ja josta tehtiin satuanalyysi. Muita tehtäviä olivat sadun rakenteen erittely, toisenlaisen lopun ja oman sadun kirjoittaminen. Kaksi ryhmää (A ja E) sai satuteorian sähköpostitse, he kävivät siitä pienryhmissä sähköpostikeskustelua (= verkkoryhmät). Muut (ryhmät B—D) lukivat teorian kirjasta. Heillä ei ollut verkkokeskustelua. Selvitettävänä oli, miten opiskelijat kokivat kurssin, sen erilaiset työtavat ja tehtävät. Yksi ongelma oli, miten painetun viestimen (kirjan) ja sähköisen kanavan (sähköpostin verkon) kautta opitaan ja onko oppimisessa eroja. Opiskelijoilla oli alkumittaus. Ryhmien keskiarvot erosivat merkitsevästi toisistaan. Paino-

ryhmä B sai korkeimman pistemäärän 10,53, seuraavana oli verkkoryhmä A 10,39 pistettä. C-ryhmällä (painoryhmä) keskiarvo oli 9,37, D-ryhmällä (painoryhmä) 6,53 ja E-ryhmällä (verkkoryhmä) 6,32 pistettä. B-ryhmä sai loppumittauksen tietotestissä parhaat tulokset. Opiskelijoiden loppuarviossa oli hyödyllisin tehtävä opiskelutovereiden satujen kuuntelu (keskiarvo 4,23), oman sadun kirjoittaminen (4,05) ja prosessidraama (4,00). Seuraavaksi pidetyimpiä olivat toisenlaisen lopun kirjoittaminen (3,69), satuteorialuento (3,65) ja satuteoriateksti (3,65). Vähiten pidettyjä olivat verkkokeskustelu (2,64) ja oppimispäiväkirja (2,71). Verkkokeskustelua olisi pitänyt työstää enemmän. Nyt se jäi liian vapaamuotoiseksi. Se ei siis tässä tutkimuksessa näyttänyt tehokkuuttaan. Sen sijaan kirja oli tehokkaampi.

Opiskelijat ehtivät käydä verkkokeskustelua pienryhmissään enintään kaksi kierrosta. Pikku Et -satu tulkittiin useimmiten kirjainmerkki- ja varoitussaduksi. Monet pitivät sadun päähenkilön, Etin, rangaistusta liian julmana. Sadulle laaditussa uudessa lopussa Et vapautettiin kärsimyksen jälkeen tai heti. Vallanpitäjät vaihdettiin ja niiden mukana Etin rangaistus kumoutui. Opiskelijat kirjoittivat omina satuinaan eniten eläin- ja kasvisatuja, myös esineistä (leikkikalut, taikaesineet, käyttöesineet) tehtiin satuja. Mielikuvitusolennot (prinsessa, noita, peikko, keijukainen, tonttu ym.) olivat satuhenkilöinä, samoin lapset tai vanhukset. Myös sadepisara ja lumihiuatale innoittivat sadunkerrontaan.

Aluksi

Tutkinonuudistuksen myötä aiemmin 15 ov:n lukemis- ja kirjoittamiskasvatuksen vapaasti valittava opintokokonaisuus jäi pois. Siinä oli yhden opintoviikon satukurssi (20 tuntia). Siirsin sen sisältöjä pakolliseen äidinkielen ja kirjallisuuden monialaisiin opintoihin. Opiskelijaryhmää kohti demotunteja oli 10. Ensimmäisen vuoden opiskelijoilla (N 90) oli kurssi kevätlukukaudella, kaksi tuntia kerran viikossa. Otin opiskelukohteeksi satuteorian, kirjastani *Alkuaskelet äidinkieleen ja kirjallisuuteen* (2003) opiskeltaisiin parikymmentä sivua satuteoriaa. Ensimmäisellä demokerralla ryhmällä oli alkumittaus,

kävin läpi keskeisiä kohtia satuteoriasta (sadun määritelmän, lajeja, satuanalyysin ym.). A- ja E-ryhmästä tuli digi-, sähköposti- eli verkkoryhmä. Lähetin heille opiskeltavan teorian sähköpostitse. Jaoin ryhmät sähköpostikeskustelu-ryhmiin, joissa oli aakkosjärjestyksessä ensimmäinen ryhmänjohtaja ja keskustelun aloittaja. Muut ryhmät B—D saivat olla painoryhmiä eli painetun viestimen eli kirjan kautta teoriaan perehtyvä ryhmä. Heillä ei ollut verkkokeskustelua. Kurssin loppuksi oli kaikilla ryhmillä loppuarvio eri työtapojen ja tehtävien hyödyllisyydestä. Tietotesti (kertauskoe) oli B- ja D-ryhmällä. Joka ryhmällä saattoi olla hieman erilaista toimintaa riippuen ryhmän toivomuksista ja ehtimisestä. Kaikki tekivät kuitenkin tehtävät: Pikku Et sadusta rakenneanalyysi, toisenlainen loppu, analysoi ja tulkitse sekä oma satu.

Aiemmat tutkimukset

Aiemmat tutkimukset voisivat suuntautua kirjallisuuden lukemiseen ja tulkintaan, lukijavastaustutkimukseen, keskusteluanalyysiin, satuanalyysiin, prosessidraamaan ja luovaan kirjoittamiseen. Koska verkkokeskustelu ja verkko-opiskelu on tutkimuksessa mukana, ovat sen alueen tutkimukset tässä ensisijaisen huomion kohteena.

Yliopistollisesta verkko-opiskelusta on ilmestynyt varsin paljon raportteja ja oppaita (Lehtinen 1997, Aarnio 1999, Kiviniemi 2000, Matikainen 2001, 2003, Nevgi & Tirri 2003, Tella ja muut 2001, 2005). Verkko-opetuksen laadukkuudesta on huomautettu, että sen tulee huomioida akateemisen opiskelun erityispiirteet. Verkko-opetuksen tulee mahdollistaa tiedon omaksuminen, soveltaminen, argumentointitaitojen kehitys ja uuden tiedon tuottaminen. Haasteelliseksi on tullut oppimisyhteisön rakentaminen verkossa. Opettajan tulee tar-

jota älyllistä ja sosiaalista tukea sekä pystyä organisoimaan opiskelijoiden toimintaa verkossa. Verkkoympäristöjen sosiaalinen vuorovaikutus ja miten siinä tuetaan aktiivista, tiedon rakentamiseen ja prosessointiin johtavaa keskustelua, on jäänyt vähälle huomiolle. (Nevgi & Heikkilä 2005, 22.)

Petra Nyman ja Kaisa Kanerva (2005) esittävät, että sein kysytään, onko verkossa oppiminen jollakin tapaa parempaa kuin perinteinen oppiminen kuten oppikirjan lukeminen. Kahden median keskinäisen paremmuuden vertaaminen on kuitenkin epämielekkäästä, sillä oppikirja ja verkko-oppimisympäristö poikkeavat usein toisistaan muun muassa materiaalin esittämisen muodoltaan, oppimisen ajalliselta kestoaltaan sekä opiskelutahdin kontrolloitavuudessa. (Nyman & Kanerva 2005, 105.) Kysymys on todella kovin käytännöllinen. Molempaan opiskelutapaan liittyy etuja ja haittoja. Rungas ja sekava oppimateriaali voi haitata, monet opettajat ovat palanneet ruutuvihon käyttöön ja oppilaat työstävät itse opittavat asiat. Toisaalta uusi väline nostaa motivaatiota, sitä kannattaa kokeilla ja etsiä sille sopiva käyttötapa.

Verkko-opetuksesta ei ole selvää näyttöä sen paremmuudesta tai huonommuudesta perinteiseen opetukseen nähden. Shelia Tucker (2001, 6-9) selvitti, onko etäopetus yhtä tehokasta kuin perinteinen opetus. Hänen tavoitteenaan oli tutkia, onko se parempaa, huonompaa vai yhtä hyvää kuin perinteinen opetus. Luokilla oli sama opettaja. Tuloksena oli, että verkko-opetus on yhtä hyvää kuin perinteinen lähiopetus. Etäopetusryhmä oli iäkkäämpää kuin perinteinen ryhmä, joten ryhmät eivät ole aivan vertailukelpoiset. Ryhmien vertailu ei muissakaan tutkimuksissa ollut täysin vertailukelpoista (Bernard ja muut 2004, Heikkilä, Nevgi & Haarala-Muhonen 2005, 38).

Keskustelun tärkeydestä kirjallisuuden lukemisessa kertovat monet viimeaikaiset tutkimukset. Uusi näkemys keskus-

telusta on yhdessä konstruoitu merkitys ja jaetut vastaukset (Almasi 1996, 2). Mary Adlerin ja Eija Rouglen (2005) kirjassa painotetaan keskustelua. Opettajalla on keskeinen vastuu dialogisessa keskustelussa. Hän ohjaa keskustelua ottamalla esiin oppilaiden kysymyksiä, ideoita ja havaintoja. Opettaja olettaa näiden ymmärtämisen näkymöintien muuttuvan koko ajan. Opettaja auttaa oppilaita ottamaan aktiivisen roolin omasta oppimisestaan valmistelemalla heitä kuuntelemaan ja linkittämään toistensa ideoita. Oppilaat oppivat paremmin dialogisen menetelmän avulla kuin luennon tai kysymys- ja vastaus-istunnon kautta. (Adler & Rougle 2005, 932.)

Tutkimusongelmat

Opettaja tutkijana ote omaan työhön on haastavampaa kuin olisi pelkkä jakson suunnittelu ja sen pitäminen opiskelijoille. Uutta kokeillessa myös opiskelijat voivat tuottaa yllätyksiä, jokin asia ei välttämättä etene samoin kuin sen suunnittelu paperilla. Ryhmädynamiikka opiskelijoiden parissa voi tuottaa yllätyksiä. Kiire ja tiukka lukujärjestys loi omat ehdoista. Puhdasta koe- ja vertailuasetelmaa ei voinut toteuttaa vaan kokeilussa oli edettävä opiskelijoiden ehdoilla. Esitin siksi seuraavat ongelmat:

1. Miten satuteoriajakson opiskelu sujuu opiskelijoiden oppimiskokemuksena? Miten he arvioivat omaa oppimistaan? Millaista on oppimisen tehokkuus eri viestintäkanavia käytettäessä?
2. Millainen on opiskelijoiden lähtötaso?
3. Millainen on painetun ja sähköisen viestinnän vaikutus ja tuottaako se oppimiseroja?
4. Miten verkkokeskustelu sujuu?
5. Miten opiskelijat arvioivat eri tehtävien ja työtapojen

tehokkuutta? Onko ryhmien välillä eroja?

6. Miten opiskelijat erittelevät sadun rakennetta?

7. Millaisen lopun opiskelijat laativat sadulle?

8. Millaisia analyyseja sadusta tehdään?

9. Millaisia omia satuja opiskelijat kirjoittavat?

Selvitin ongelmia alkumittauksen ja pehmenneksen loppumittauksen avulla. Keräsin opiskelijoilta paljon oppimispäiväkirjoja.

Alkumittaus

Alkumittauksena ryhmien lähtötason selvittämiseksi esitin ensimmäisellä tapaa-miskerralla kolme kysymystä. Ne olivat:

1) Mikä on satu (esitä määritelmä)?

2) Mitä satulajeja tai tyyppisiä tiedät?

3) Miten sadut luovat myönteistä elämänsäennettä?

Annoin pisteitä jokaisesta vastauksesta sen mukaan kuin niissä oli tietoa. Opiskelijoiden pistemäärät vaihtelivat 217. Ryhmien keskiarvot vaihtelivat 6,32–10,53 ja oli keskimäärin 8,61 pistettä.

Taulukko 1. Ryhmien keskiarvot alkumittauksessa

A-ryhmä (digiryhmä)	10,39	N 18
B-ryhmä (painoryhmä)	10,53	N 17
C-ryhmä (painoryhmä)	9,37	N 19
D-ryhmä (painoryhmä)	6,53	N 17
E-ryhmä (digiryhmä)	6,32	N 19
Yht.	8,61	N 90

Ryhmien väliset erot ovat tilastollisesti merkitsevät.

Luennon aikana esitin sadun määritelmiä. Niitä arvioi-

tiin ja merkittäväksi tuntomerkiksi esitin, että siinä on ainakin yksi yliluonnollinen elementti. Tämä vaatimus tuli siinä määrin usein esille, että oli oletettavissa, että kaikille tuli selväksi sadun olemus muuhun kertomukseen nähden. Kaikki opiskelijat saivat seuraavalla tapaamiskerralla tiedon ryhmien pistemääristä, kaikkien ryhmien keskiarvosta, vaihteluvälistä ja lapulla tiedon omasta pistemäärästä. Loppumittauksessa ei olisi ollut mieltä toistaa samoja kysymyksiä, joten ajattelin luopua siitä, vaikka olin vihjannut opiskelijoille, että loppumittaus tulisi. Ryhmässä D opiskelijat olivat merkinneet muistiin loppumittauspäivämäärän, joten pidin sen heille. Samoin ryhmällä B oli loppumittaus.

Loppumittaus

Loppuarviointi

Kaikki opiskelijat täyttivät viimeisellä tapaamiskerralla loppuarviointilomakkeen (liite 3), jossa kysyttiin viisiportaisella asteikolla, miten hyödylliseksi opiskelija koki kunkin työtavan ja eri tehtävät. Numero 5 tarkoitti erittäin hyödyllistä, 4 melko hyödyllistä, 3 en osaa sanoa, 2 melko hyödytöntä ja 1 täysin hyödytöntä. Numeroarvion lisäksi kysyin avokysymyksenä, mitä työtavasta oli jäänyt mieleen ja oliko siitä jotain kommentoitavaa.

Eniten pidettyjä työtapoja ja tehtäviä olivat oman sadun kuuntelu (keskiarvo 4,23), oman sadun kirjoittaminen (keskiarvo 4,03) ja prosessidraama (keskiarvo 4). Seuraavaksi pidetyimpiä olivat toisenlaisen lopun kirjoittaminen (3,69), satuteorialuento (3,65) ja satuteoriateksti (3,65). Vähiten pidettyjä olivat verkkokeskustelu (2,64) ja oppimispäiväkirja (2,71).

Taulukko 2. Työtapojen ja tehtävien hyödyllisyys, keskiarvot

Satuteorialuento	3,65
Satuteoriateksti	3,65
Ihmettelyn-laput ja keskustelu	3,22
Satuteksti Pikku Et ja sen lukeminen (merkinnät)	3,39
Prosessidraama	4,00
Ryhmätyö (mihin satua voi käyttää)	3,49
Tehtävä: sadun rakenne	3,42
Toisenlaisen lopun kirjoittaminen	3,69
Analysoi ja tulkitse tehtävä (satuanalyysi)	3,44
Oman sadun kirjoittaminen	4,03
Oman sadun lukeminen muille ryhmässä	3,45
Satujen kuuntelu ryhmässä	4,23
Verkkokeskustelu	2,54
Oppimispäiväkirjat	2,71
Kokeet (alkumittaus, loppukoe)	2,98

Opiskelijoiden vapaamuotoisesti esittämät arviot ja palautteet ovat vaihtelevia. Esitän tilanpuutteen vuoksi vain A-ryhmän kommentit.

A-ryhmä

1. Ensimmäisen tunnin satuteoria (professorin pitämä esitys)

Mieleeni jäi erityisesti

Satujen tyypilliset piirteet.

Sadun rakenne toistuvana lähes jokaisessa sadussa.

Erityisesti mieleen jäi ristiriita sadun ja muun kirjallisuuden välillä.

Se miten erilaisia satuja on olemassa ja satujen luokittelun vaikeus.

Sadun määritelmä ja sadun merkitys lapselle.

Satulajit ja satujen yleisluonne, se mitä elementtejä sen tulee

sisältää.

Saduista todella on oma määritelmänsä. Ihmettelen, kuinka paljon satuja onkaan tutkittu.

Sadun ominaispiirteet jäivät hyvin mieleeni.

Sadun muusta kirjallisuudesta erottavat piirteet.

Leppoisa fiilis.

2. Satuteoriategsti (kirjasta)

Sama teksti mitä luennolla kerrottiin, ihan yhtä hyödyllinen. Mielenkiintoisia tulkintoja tutuista saduista sekä monia erilaisia versioita niistä.

Teksti oli melko pitkä luettavaksi tietokoneen näytöltä.

Tekstissä oli analyysit jotenkin viety niin pitkälle, että ainakaan minä en halua yhdistää niitä satuihin.

Varsinkin eri satutyypit ja sadun rakenne tulivat tutuiksi.

En saanut teoriasta hirveästi irti, mutta täytyy myöntää, että omalla panoksellani olisin voinut saada enemmän irti.

Sadun merkityksestä, teoriasta, määritelmistä, eri satutyypeistä.

Selventävä kokonaisuus.

Selvensi ensimmäisellä demolla esiintulleita asioita.

Meni vähän yli tarpeen.

3. Ihmettelen-laput ja keskustelu

Paljon hyviä kysymyksiä, joihin useimpiin löytyi myös vastauksia.

Oli mukava kuulla muiden mielipiteitä kurssista.

Hyvä tietää, mitä muille on jäänyt epäselväksi niin saa jäsenettyä omia ajatuksia.

Aika paljon samantyyppisiä kysymyksiä, keskustelu jatkui netissä.

Ihmettelen-laput olivat ehkäpä kurssin hyödyllisintä antia.

Aitoo pohdintaa!

Oli ihan mielenkiintoista keskustella, mutta en usko siitä kovin paljoa oppineeni.
En oikein keksinyt sen hyödyn ideaa.
Itseltäni ei tullut tekstiä. Keskustelut olivat kyllä mielenkiintoisia ja tärkeitä.
Hyödyllistä kuulla muidenkin ajatuksista.
Kysymysten idea hyvä, mutta joihinkin kysymyksiin opiskelija ei ollut paras vastaaja.
Erinomainen tapa aloittaa satukeskustelu.
Saatiin tarkentavia vastauksia joihinkin kysymyksiin.

4. Satutreksti Pikku Et ja sen lukeminen (merkinnät)

Mielenkiintoinen satu tulkittavaksi. Mukava kuulla myös muiden tulkintoja.
Hieman erikoinen satu, mutta rakenteen oppimisen kannalta hyödyllistä.
Normaalista poikkeava satu. Mentiin pintaa syvemmälle.
Satu oli mukava, mutta merkinnöistä en saanut paljoakaan irti.
Tällä tavalla satua voisi käydä läpi myös oppilaiden kanssa.
Satua käsiteltiin hyvin kattavasti.
Oli mukavaa, että samaa tekstiä työstettiin monessa eri tehtävässä.
Kiva satu, ei muuta.

5. Prosessidraama

En osaa sanoa, oliko hyödyllinen, hauska tehtävä ainakin oli.
Mielenkiintoinen, hauska tapa prosessoida tekstiä. Tulen varmasti käyttämään omassa opetuksessani.
En oikein ymmärrä, miksi tämä tehtiin. Sen tekeminen oli kyllä hauskaa.
Oli hauskaa.

Toimi alkukankeuden jälkeen.
Syvensi Et-sadun tarinaa, olisi voitu tehdä vielä monimuotoisemmaksi.
Todella mielikuvitusta kehittävää ja avartavaa!
Toteutus oli hauskaa.
Tulevan opettajan on mielestäni pystyttävä heittäytymään tämäntyyppisiin tilanteisiin täysillä! Tärkeää harjoitusta.
Hauska ja monikäyttöinen tapa syventyä sadun maailmaan.
Kiva aihe, ei saatu puristettua hyötyä tunnista.

7. Tehtävät: Sadun rakenne

Suoraan katsomista teorian tekstitä.
Rakenne oli helppo löytää Et-sadusta.
Selvensi tietoja sadun rakenteesta.
Melko helppo tehtävä.
Olisi kaivannut tarkempaa analyysia.
Joutui vähän pohtimaan sadun luonnetta, hyvä tehtävä.
Aika turhalta tuntunut.

8. Toisenlaisen lopun kirjoittaminen

Hauska tehtävä. Sai tehdä sadusta sellaisen kuin haluaa.
Oli hauskaa, mutta en keksi, mitä hyötyä siitä oli.
Mukava ja kiintoisa tehtävä.
Pienen tuskailun jälkeen varsin mukavaa.
Olisi ollut kiva kuulla muidenkin versiot.
Mukava tehtävä, voisi hyödyntää oppilailla.
Mielenkiintoista, osoittain jopa vaikeaa.
Aina kiva kirjoittaa jotain fiktiivistä.

9. Analysoi ja tulkitse -tehtävä

Näitä on tehty niin paljon lukiossa, että ei tämä hyödyttänyt minua.
Et-satu on monimerkityksinen, analysointi vähän vaikeahkoa.

Jäi hieman epäselväksi ja irralliseksi.
Oli hyvä perehtyä sadun analysointiin. Uutta minulle.
Analysointi oli mielenkiintoinen aihe.

10. Oma satu (kirjoittaminen)

Vaikea / hankala keksiä, mistä ja mitä kirjoittaa.
Hauskaa, mielikuvitusta ja kirjoitustaitoa kehittävää.
Kirjoittaminen on aina hyödyllistä.
Hyvä kokemus, toi sadun lähemmäs.
Varmasti hyödyllistä, joutuu ruoskimaan uupunutta mielikuvitustaan.
Kiva kokeilla omia siipiä sadun kirjoittamisessa. Antoisaa kuulla muiden satuja.
Kirjoittaminen oli kivaa, mutta hyödyllisyydestä en ole vakuuttunut.
Oman luovuuden harjoittaminen on aina hyödyllistä.
Harvoin tulee satua kirjoitettua. Yllätyin, kuinka hyviä sadut olivat.
Melko työlästä. Inspiraatio antoi odottaa itseään.
Luovuutta kehittävä harjoitus, kivaa vaihtelua.
Hyödytön, mutta kiva.

11. Verkkokeskustelu

Hidasta.
Mukava kuulla toisten satukokemuksista, käytännöllinen työmuoto.
Jäi melko laimeaksi.
Ei oikein missään vaiheessa käynnistynyt kunnolla.
Vastaavaa keskustelua käytiin tunnilla.
OK minulle.
Oli kiva kuulla muiden mielipiteitä, mutta muuta en saanut keskustelusta irti.
Oli hauska jutustella. Ensimmäinen keskustelu aika turha,

toinen hyödyllisempi.
Ei lähtenyt oikein lentoon.
Ei lähtenyt koskaan kunnolla käyntiin.
Uusia ideoita ja tyylejä, paljon ajatuksia.
Ei toimittu ryhmässä ehkä tarpeeksi tehokkaasti.

12. Oppimispäiväkirjat (tuntien lopussa)

Hyvä tapa pohtia omaa oppimista ja koota ajatuksia.
En oikein ymmärtänyt pointtia.
Hyvä kanta päivän asioista.
Vaikea keksiä heti mitä oli oppinut.
Pystyi hieman kokoamaan ajatuksiaan kurssista.
Välillä tuntuivat turhilta, välillä hyödyllisiltä.
Vaikea keksiä tuntien jälkeen, mitä minun olisi pitänyt oppia.

B- ja D-ryhmän loppumittaus

B-ryhmällä oli loppukertaus luettavasta satuteoriatekstistä.
Heillä oli kysymyksiä:

1. Miten määrittelet sadun äidinkielen opetustieteen kannalta?
2. Kansansatujen tyyppiluokittelu
3. Mikä on ihmesatu?
4. Kerro Mauri Kunnaksen moderni versio jostain Grimmin sadusta?

B-ryhmän pistemäärät vaihtelivat 855 ja olivat keskiarvoltaan 27,81. Alkumittauksessa oli jokseenkin sama kysymys (Mikä on satu, esitä sen määritelmä?). Siihen kysymyseen verrattuna kaikilla pisteet paranivat, vain yhdellä se pysyi samana. Nousua oli enimmillään 12 pistettä.

D-ryhmä halusi kertauskokeen, A-ryhmä torjui sen.

Myöskään muut ryhmät eivät halunneet. D-ryhmälle kertauskoe tuli 29.3.opiskelijan vaatimuksesta. Se tuli oppimispäiväkirjan sijaan tunnin loppuun. Kysymyksiä olivat:

1. Miten määrittelen sadun äidinkielen opetustieteen kannalta?
2. Mitä satulajeja pidät tärkeinä?
3. Mikä on ihmesatu?

Koska ryhmillä ei ollut lukujärjestyksessä kokoontumista yhteiseen tenttiin, kertauskuulustelut piti järjestää eri aikoina. Samoja kysymyksiä ei olisi voinut käyttää, koska opiskelijat olisivat voineet kertoa ne toisilleen. D-ryhmän pistemäärät vaihtelivat 421 ja olivat keskiarvoltaan 9,73.D-ryhmässä 11 opiskelijalla pistemäärä parani alkumittaukseen nähden, viidellä se huononi.

Ihmettelylaput

Otin Mary Adlerin ja Eija Rouglen (2005) kirjasta kokeiltavaksi ihmettelylaput. Opiskelijat saivat kirjoittaa lapulle nimettömästi, mitä he ihmettelivät satuteoriasta. Laput kerättiin ja sekoitettiin. Yksi sai nostaa niistä jonkin, lukea sen, vieressä oleva sai vastata siihen ja sen jälkeen kaikki muutkin halukkaat. Keskustelu syttyi joissakin ryhmissä oikein vilkkaaksi. Kaikkia lappuja ei ehditty käsitellä.

Ihmettelylapuista käsiteltiin

A-ryhmä

- Vanhenevatko sadut maailman muuttuessa? Voiko saduista olla haittaa lapselle, joka ei ehkä vielä ymmärrä niiden olevan vain fiktiota? --> Lapset alkavat elää satumaa-ilmassa.
- Mikä on kurssin tärkein päämäärä? Mitä saduista on tarkoitus oppia kurssin aikana?

- Ehdimmekö tutustua kaikkiin satulajeihin? Kuinka tärkeätä on osata yleisesti satujen historiaa ym.?
- Tällä hetkellä ei mikään hirveästi ihmetytä tässä kurssissa. Ei tule mieleen mitään näin kun kysytään.
- Onko siihen jokin syy, miksi me a-ryhmäläiset olemme juuri verkko-opiskeluryhmä? Mihin sähköpostin käyttäminen oppimisen välineenä perustuu? Onko verkko-opiskelun ja verkkoympäristössä keskustelun tehokkuudesta jo olemassa tutkimustuloksia? Miksi tämä tuntuu minulle vieraalta ja tehottomalta tavalta oppia (ehkä syy keskusteluaiheemme, joka ei suoranaisesti edistänyt pohjatekstin konstruointia)?
- Edelleen sadun määritelmä. Sitä miten kertomus/tarina ja satu erotetaan toisistaan? Esim. Stephen King torjutaan selvästi satuna (en itsekään lukisi Kingin kirjoja saduksi), mutta miksi se ei ole satu? On mielikuvitusta, yliluonnollisuutta, yliluonnollisuuden avulla tapahtuu juuri loppuratkaisuja yms. Aikuisille suunnattuja tarinoitakin voidaan luokitella saduiksi. Miksi siis niin selvää, että King ei kirjoita satuja? Ihmettelen siis saduksi luokittelamisen määritteitä. Moni kirja jää selvästi määrittelemättä.

Ihmettelylapuista jäi käsittelemättä

A-ryhmä

- Miten sadut vaikuttavat lapsen kehitykseen ja mielikuvitukseen?
- Miksi saduissa korostetaan aina myös sitä, että siinä on jotain mahdotonta tai mielikuvituksellista ja miten se vaikuttaa satujen kuulijaan? Luovatko sadut vääristyvää kuvaa maailmasta ja jos, niin voiko siitä koitua harmia myöhemmissä elämänvaiheissa?
- Saduissa ihmetyttää ehkä eniten se mielikuvitus, joka sadun kirjoittajalla on. Olen ehkä itse lukenut liian vähän

satuja tai muuten vain olen melko mielikuvitukseton, mutta itse en keksisi hirveän erikoisia satuja. Pienempänä olin kylläkin mielikuvitukseksikaampi, mihin se on mahtanut mennä...?

-Miten voi arvioida sähköpostikeskustelun perusteella oppimista? Mitä sähköpostikeskustelussa pitäisi oppia, ts. mitä odotetaan ja mitä arvioidaan?

-Voiko satu olla satu, jos siinä ei ole opetusta? Miksi satuja pitää analysoida?

-Mitä meidän on tarkoitus tällä kurssilla oppia?

- Ihmettelen, missä menee sadun ja esim. fantasiakirjallisuuden raja? Mikä on erottava tekijä?

- Miten voi luotettavasti erottaa sadun muusta kertomakirjallisuudesta? Mielestäni 1. demolla ja tenttikirjassa olevat määritelmät sopivat hyvin myös fantasiakirjallisuuteen. Miksi en saa kutsua esim. Taru sormusten herrasta saagaa saduksi?

- Miten lapset voivat saada realistisen kuvan maailmasta, jos he oppivat satujen kautta, että kaikki päättyy kuitenkin hyvin? Voivatko sadut olla vaarallisia tässä suhteessa? Voiko satuja lukea liikaa? (Tilanpuutteen vuoksi muiden ryhmien kommentit on jätettävä pois.)

Päätelmät

Itse pidin satujaksoa onnistuneena. Useimmat opiskelijat oppivat sadun määritelmästä sen, että ollakseen satu kertomuksessa pitää olla jokin yliluonnollinen elementti. Kaikki kertomukset eivät ole satuja eikä niitä pidä hyväksyä satu-genren edustajiksi. Monissa sadutushankkeissa on hyväksytty saduksi pelkkä kertomus. Opettajan kannattaa auttaa lasta muokkaamaan kertomuksensa, jos tavoitteena on saada aikaan oikea satu. Oman sadun kirjoittamisessa muutama opiskelija on niin

innokas, että lähettää luettavakseni kertomuksen, joka ei kuitenkaan ole satu, koska se jää realistiseksi.

Ryhmien loppuarvioissa työskentelytapoja ja tehtäviä pidettiin enimmäkseen onnistuneina ja hyödyllisinä. Tosin yllättävää taisi olla se, että korkeimman keskiarvon sai sadun kuuntelu (4,23). Opiskelijat olivat hyvin valppaina, kun satuja luettiin. On jotenkin ymmärrettävää, että luovan kirjoittamisen ponnistelun jälkeen opiskelutovereiden aikaansaannokset herättävät suurta kiinnostusta. Kaikista haluttiin sanoa vain myönteistä, vaikka pyysin usein etukäteen muita läsnäolijoita valmistautumaan toista opiskelijaa myönteiseen palautteeseen ja toista opiskelijaa mainitsemaan jotain puutteellista. Jälkimmäinenkin opiskelija ryhtyi vain kehuun tekstiä. Jos tekstejä olisi ehditty jakaa kirjallisesti arvioitaviksi, palaute olisi ollut huomattavasti monipuolisempaa.

Oppimispäiväkirjoista paljastuu monenlaista oppimista, joskin monella oli myös kokemuksena, että mitään erityisempää ei juuri sillä hetkellä ole ollut. Oppimispäiväkirjoista olisi kenties voinut laskea oppimispisteitä ja verrata eri ryhmiä myös siinä mielessä toisiinsa.

Opiskelijoiden lähtötasoerot olivat eri ryhmissä kovin erilaiset. Se tuotti yllätyksen. Silti joka ryhmässä oli myös hyviä suorituksia. Mikään ryhmä ei ollut kauttaaltaan huono. Useimmilla suoritukset paranivat. Joskaan samaa loppumittausta ei voitu pitää kaikilla ryhmillä. Opiskelijoiden asenteet loppukertaukseen olivat yllätys. B-ryhmä suostui siihen, A-ryhmä kieltäytyi ja D-ryhmä vaati sitä. Koska kaikille voitiin pitää jokseenkin samanlainen loppuarviointi kyselylomakkeen muodossa, tyydyin hieman pehmeämpään loppuarviointivarkauteen.

Tässä tutkimuksessa oli siis opiskelijoiden lähtötasoissa niin suuria eroja, että ryhmät eivät ole vertailukelpoiset. Oppimisen osalta ei voida sanoa, että joko kirja tai verkko olisi

tehokkaampi. Tulokset puhuvat enemmän kirjan puolesta. B-ryhmä, joka oli varsinainen painoryhmä ja opiskeli kirjasta ilman verkkokeskustelun tukea, oli parhaiten selvinnyt ryhmä. Heillä oli jo lähtötaso muita parempi. Keskustelutaidot eivät olleet heillä erityisen hyvät. He olivat hyviä lukijoita ja myös hyviä kirjoittajia.

Verkkokeskustelu sujui joiltakin pienryhmiltä hyvin. Ensimmäisellä kierroksella se saattoi olla hapuilevaa. Toisella kierroksella se onnistui jo paremmin. Kumma kyllä opiskelijat arvioivat verkkokeskustelun vähiten hyödylliseksi työtavaksi. Se sai viisiportaisella asteikolla keskiarvon 2,64. A-ryhmän keskiarvo oli 2,71 ja E-ryhmällä 2,56. Joillakin oli teknisiä vaikeuksia. Jotkut valittivat asian uutuudesta ja tottumattomuudestaan sen käyttöön.

“Meidän pienryhmämme keskustelu lähti hyvin käyntiin, mutta ensimmäisen kierroksen jälkeen on ollut hiljaista. Itsellenikin on ollut aikomus vastata uudelleen, mutta olen sysännyt kommentointia yhä edemmeäs muiden koulujuttujen takia. Hyvää verkkokeskustelussa on se, että saa rauhassa miettiä, mitä vastaa ja huonoa se, että vastausajat ovat pitkiä (A-ryhmä, arvio verkkokeskustelusta),

“Nettikeskustelu olisi varmasti sujunut paremmin, jos aihe olisi ollut tarkemmin määritelty. Keskustelun tarkoitus ja päämäärä jäivät hieman epäselviksi” (A-ryhmä..arvio verkkokeskustelusta)

“Verkkokeskustelussamme hyviä puolia olivat mm. keskustelun taso ja vastausten pituus ja perusteellisuus. Verkossa jokainen sai sanoa asiansa eikä ollut ketään keskeyttämässä. Vastausta sai myös harkita ja sitä pystyi muokkaamaan myös jälkikäteen. Huonoimpia puolia verkkokeskustelussa oli se, että aktiiviseen osanottoon olisi tarvinnut nettiyhteyden. Kirjoittaminen on myös melko aikaavievää puuhaa. Vastausta ei pysty äänenpainoilla ja muilla eleillä te-

kemään selkeämmäksi. Tämä olisi mielestäni ensiarvoisen tärkeää keskustelun sujumisen kannalta.” (A-ryhmä, arvio verkkokeskustelusta)

Kysymykseen “Miten pitäisi järjestää mielekäs verkkokeskustelu?” opiskelijat vastasivat:

“Verkkokeskustelu olisi mielekästä, jos se muistuttaa enemmän tosielämän keskusteluja. Tällä tarkoitan sitä, että olisi mukava saada kommenttia sanomisistaan mahdollisimman nopeasti. Tähän auttaisi kaikkia ryhmäläisiä kiinnostava keskusteluaihe sekä yhtäläiset mahdollisuudet käyttää sähköpostia.”

“Mielekäs verkkokeskustelu muodostuu hyvästä keskustelun aiheesta, joka innostaa ja motivoi opiskelijoita kyseenalais-tamaan, pohtimaan ja kehittämään uusia ideoita. Keskustelun tulisi olla tiivistä ja mielellään spontaania. Itse koin han-kalaksi sen, etten aina tiennyt mitä tulisi kirjoittaa. Vaikka mielessäni oli yksi hyvä idea, se saattoi jäädä kirjoittamatta, koska en tiennyt mitä muuta voisin lisätä viestiini.

Verkkokeskustelua olisi pitänyt työstää enemmän. Nyt se jäi liian vapaamuotoiseksi. Se ei siis tässä tutkimuksessa näyttänyt tehokkuuttaan. Sen sijaan kirja oli tehokkaampi.

Oli hyvä, että jakson aikana keskityttiin yhteen satuun. Tekstiin sai lukiessa tehdä erilaisia merkintöjä. Käsittelyä monipuolistettiin prosessidraaman avulla. Se helpotti analyysin tekoa. Useimmat pitivät sadusta. Se nähtiin sopivaksi myös myöhemmin koulukäyttöön. Monet tulkitsivat sen kirjainmerkkitarinaksi. Myös varoitussatutulkintoja oli. Monet pitivät sadun päähenkilön, Etin, saamaa rangaistusta liian julmana ja lohduttomana. Oli siis mielekästä, että sadulle sai kirjoittaa uudenlaisen lopun. Useimmat vapauttivat siinä Etin joko kärsimyksen jälkeen tai heti. Vallanpitäjät vaihtuivat ja niiden mukana Etin rangaistus kumoutui.

Omien satujen kirjoittaminen ja opiskelutovereiden sa-

tujen kuunteleminen oli opiskelijoista hyödyllisintä koko kurs-
sin aikana. He kirjoittivat eniten eläinsatuja, seuraavaksi eni-
ten on esineistä, leluista ja käyttötavaroista tai taikaesineistä.
Kaikista mielikuvitusolennoista kirjoitettiin: keijuista, noidista,
tontuista, peikoista ym. yhtä hyvin kuin pikkupojista ja tytöis-
tä, vesipisaroista ja lumihutaleista. Aihevalikoima oli laaja.

Lähteet

- Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä: Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintätekniistä ympäristöä varten. Acta Univesitatis Tampereensis 676. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Adler, M. & Rougle, E. 2005. Building literacy through classroom discussion. Research-based strategies for developing critical readers and thoughtful writers in middle school. New York: Scholastic.
- Almasi, J. F. 1996. A new view of discussion. Teoksessa Cambrell, L. B. & Almasi, J. F. (toim.) Lively discussions! Foster engaged reading. Newark: IRA, 2-24.
- Bernard, R.M., Abrami, P.C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Wallet, P.A., Fiset, M. & Huang, B. (2004). How does Distance-Education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. Review of Educational Research, 74 (3),379439.
- Heikkilä, M., Nevgi, A. & Haarala-Muhonen, A. 2005. Verkko-opetuksen laatutyö. Teoksessa Nevgi, A., Löfström, E. & Evälä, A. (toim.) 2005. Laadukkaasti verkossa: yliopistollisen verkko-opetuksen ulottuvuudet. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. Helsinki: Yliopistopaino. [<http://www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/lv/laadukkaastiverkossa.pdf>]
- Helakisa, K. 1964. Pikku Et. Kirjassa Satukirja. Porvoo:

WSOY, 34—37.

- Kiviniemi, K. 2000. Johdatus verkkopedagogiikkaan. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja A: Tutkimuksia.
- Lehtinen, E. 1997. (toim.) Verkkopedagogiikka. Helsinki: Edita.
- Matikainen, J. 2001. Vuorovaikutus verkossa: Verkkopohjaiset oppimisympäristöt vuorovaikutuksen näyttämöinä. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Matikainen, J. (toim.) 2003. Oppimisen ohjaus verkossa. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Nevgi, A. & Heikkilä, M. 2005. Yliopistollinen verkko-opetus. Teoksessa Nevgi, A., Löfström, E. & Evälä, A. (toim.) 2005. Laadukkaasti verkossa: yliopistollisen verkko-opetuksen ulottuvuudet. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. Helsinki: Yliopistopaino. [<http://www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/laadukkaastiverkossa.pdf>]
- Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä: Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-oppimisympäristöissä opiskelijoiden kokemukset ja opettajien arviot. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 15.
- Nyman, P. & Kanerva, K. 2005. Oppijan tiedonkäsittelyjärjestelmän huomioiminenlaadukkaasti verkko-opetuksen suunnittelussa. Teoksessa Nevgi, A., Löfström, E. & Evälä, A. (toim.) 2005. Laadukkaasti verkossa: yliopistollisen verkko-opetuksen ulottuvuudet. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. Helsinki: Yliopistopaino. [<http://www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/lv/laadukkaastiverkossa.pdf>].
- Sarmavuori, K. 2003. Alkuaskelet äidinkielen ja kirjallisuuteen. Äidinkielen Opetustieteen Seuran julkaisuja.
- Tella, S., Ruokamo, H. Multisilta, J. & Smeds, R. (toim.) 2005. Opetus, opiskelu ja oppiminen: tieto- ja viestin-

tätekniikka tiederajat ylittävissä konteksteissa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Tella, S., Nurminen, O., Oksanen U. & Vahtivuori S. (toim.) 2001. Verkko-opetuksen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopisto: opettajankoulutuslaitos, Vantaan täydennyskoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 25.

Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P. & Oksanen, U. 2001. Verkko opetuksessa — opettaja verkossa. Helsinki: Edita.

Tucker, S. (2001). Distance Education: Better, worse, or as good as traditional education? *Online Journal of Distance Learning Administration*, Vol IV, No IV. Verkkojulkaisu luettu 30.6.2006: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter44/tucker44.html>.

KIRJALLISUUTTA

Terapiaa kirjasta

Juhani Ihanus (toim.) Att tiga eller att tala. Litteraturterapi — ett sätt att växa. BTJ Kirjastopalvelu Oy. 2004, 232 s.

Kirjojen lukeminen ja kirjoittaminen on kautta aikojen auttanut ihmisiä elämän kriisitilanteissa. Menestyneistä kirjailijoista mm. Kafka on myöntänyt, että hänen teoksensa ovat syntyneet suuren ahdistuksen ja sisäisten konfliktien pohjalta. Kirjallisuutta voidaan hyödyntää monella tapaa lievittämään henkistä pahoinvointia. Kirjallisuuden tiedetään edistävän ihmi-

senä kasvamista. Lukemisen lisäksi tekstin omakätinen tuottaminen on hyväksi ihmisen psyykelle.

Helsingin yliopiston kulttuuripsykologian dosentti Juhani Ihanus on toimittanut kuudennen kirjallisuusterapiaa käsittelevän kirjansa nyt ensimmäistä kertaa ruotsiksi. Kirja on antologia, joka jakautuu kolmeen osaan. Ensimmäinen osa *Litteraturterapi: Bakgrund och historia* perehdyttää lukijan kirjallisuusterapian taustaan ja historiaan. Toinen osa *Biblioteken, skrivprocessen och tillväxt som människ a* käsittelee ihmisen kasvua kirjallisuuden ja kirjoittamisen parissa. Kirjan kolmannessa osassa *Dikt- och sagoberät-tarterapiens upplevelsevärldar* valotetaan sitä kokemusmaailmaa, joka avautuu runojen, runonlausunta- ja sadunkertomisterapian välityksellä.

Aion tässä esittelyssä keskittyä lähemmin kahteen kirjan artikkeliin, joista ensimmäinen on fil. tri, kirjallisuuden opettaja Liisa Enwaldin kirjoittama *Terapiskrivande och textkritik* ja toinen fil. maist., erikoissairaanhoidtaja Anneli Aurelan kirjoittama *Sagoberättarterapi i barnpsykiatrisk verksamhet*. Olen valinnut esiteltävät artikkelit oman kiinnostukseni pohjalta.

Liisa Enwaldin artikkeli sijoittuu antologian toiseen osaan, jossa keskitytään terapeuttiseen kirjoittamiseen. Enwald tarkastelee aluksi terapeuttisen ja konventionaalisen kirjoittamisen eroja kuvaavien esimerkkejen valossa. Teoriassa biblioterapia ja ns. tavalliset kirjoituskurssit on helppo erotella toisistaan, mutta pitkään kirjoituskursseja ohjanneena Enwald tietää, että jokaisella konventionaaliselakin kurssilla ohjaaja tarvitsee psykologisia taitoja kirjoituksia arvostellessaan. Biblioterapian tavoitteena on yksilön tukeminen kirjoittamisen avulla pienissä ryhmissä. Ryhmän jäsenenet ovat yleensä mielisairaita tai muita yhteiskunnan vähemmistöjä, esimerkiksi vankeja. Biblioterapiassa ei kirjoiteta yleisölle eikä

kirjoitustöitä varsinaisesti arvostella. Ohjaaja on koulutettu ja omaa vankan kokemuksen ihmisten parissa työskentelystä. Konventionaalisten kirjoituskurssien tavoitteet ovat lähinnä kirjoitustaidon kohentamisessa ja kritiikin vastaan ottamisessa. Ohjaaja ei tarvitse varsinaista psykologista koulutusta. Ohjaajan työ ei Enwaldin mukaan aina ole helppoa. Hän sivuaa artikkelissaan eräänlaista ohjaajan ja arvostelijan etiikkaa valaisevin esimerkein. Hän kertoo mielisairaalan potilaasta, joka oli lähettänyt hänelle postitse lähes sata tekstiarkkia arvosteltavaksi. Arkeissa toistui vain ja ainoastaan sana ei. Mil-laista kritiikkiä arvostelija voi tällaisessa tilanteessa antaa? Kirjoittaja pyysi kritiikkiä, mutta arvostelija tietysti olisi ohjannut kirjoittajan kirjoitusterapiaan. On täysin mahdotonta antaa pelkästään tekstikeskeistä palautetta mielisairaalle ihmiselle. Enwald oli ratkaissut tilanteen lähettämällä kirjoittajalle tunnustusta siitä, että tämä oli kirjoittanut. Hän kehotti tätä jatkamaan harrastustaan ja toivoi, että kirjoittaja pystyisi tulevaisuudessa löytämään kirjoituksiinsa positiivisempia ilmaisuja. Ohjaajan näkökulmasta katsottuna terapeutitiset tekstit eivät aina ole kovin kevyttä luettavaa. Koska kirjoittaja ei kirjoita viihdyttääkseen lukijajaleisöä vaan omiin tarpeisiinsa, on teksti usein epäviivahteikasta, tasapaksua ja rakenteetonta. Terapiakirjoittaminen on lähinnä tunnustusten tekemistä, joka voi parhaimmillaankin olla vain päiväkirjamuotoon kirjoitettua tajunnanvirtaa. Silti Enwald tähdentää, että terapiassa tuotettu teksti ei ikinä ole vailla esteettistä arvoa. Jokainen teksti, myös epäloogisesti jäsennelty kokonaisuus, on yksilöllisen ajatusprosessin tuote ja löytää paikkansa tekstien maailmassa.

Anneli Aurela on erikoissairaanhoitajan työssään lastenpsykiatrian osastolla jo kolmenkymmenen vuoden ajan käyttänyt satuja ja kertomuksia yhtenä hoitoterapian muotona. Hänen menetelmänsä perustuu Richard Gardnerin kirjaan

(1977). Ajatuksena on, että terapian alkuvaiheessa lapsi kertoo ensin itse keksimänsä kertomuksen. Ennen kertomisen aloittamista terapeutti neuvoo lasta keksimään kertomuksen, joka on täysin lapsen oman mielikuvituksen tuotetta. Kertomus ei esimerkiksi saa sisältää asioita, joita lapsi on nähnyt aikaisemmin tv:ssä. Kertomuksen pituudella ei ole merkitystä, mutta siinä on oltava selkeä alku, juonen kulku ja lopetus. Kun lapsi on kertonut sadun loppuun, on hänen yritettävä löytää kertomuksestaan opetus. Kun säännöt ovat lapselle selvät, voi lapsi aloittaa kertomuksensa. Terapeutin tehtävänä on ymmärtää kertomuksen psykodynaaminen sisältö ja jatkaa istuntoa kertomalla lapsen kertomuksen pohjalta oma, muokattu kertomuksensa. Terapeutin kertomus sisältää samoja henkilöitä ja saman miljöön kuin lapsen kertomus, mutta kertomuksen ongelmanratkaisu on selkeämmin esillä. Kertomuksen laajentamisen avulla terapeutti pääsee sisälle lapsen maailmaan ilman, että lasta täytyisi kuormittaa psykoanalyttisilla tulkinnoilla. Jos menetelmään yhdistetään vielä draamaa ja huumoria, ei lapsi todennäköisesti enää muistakaan, että hän on tullut terapiaan. Aurela antaa Gardnerin kirjan pohjalta kuvaavan esimerkin menetelmän toimivuudesta. 7-vuotias poika tuli terapiaan, koska hän vaikutti apaattiselta. Hänen oli myös vaikea saada koulussa ystäviä. Hänen ensimmäinen kertomuksensa kuului näin: “Olipa kerran karhu. Se yritti saada hunajaa mehiläispesästä. Se sai hunajaa ja vei sen kotiinsa. Se söi hunajan.” Pojan isä oli työnarkomaani, joka viipyi työmatkoillaan useita viikkoja kerrallaan. Kotona ollessaan hän ei poikaansa juuri huomioinut. Pojan äiti oli katkeroitunut miesvihaaja, joka avoimesti osoitti halveksuntaa myös poikaansa kohtaan. Gardner oletti, että mehiläispesä symboloi pojan äitiä. Äiti oli hunaja eli rakkauden lähde. Tällä rakkaudella oli kuitenkin haavoittavia piirteitä. Jos äidiltä halusi rakkautta, joutuikin ehkä maistamaan myrkkyä. Pojan kerto-

muksesta paistoi läpi kaipuu äidinrakkauteen. Terapeutti täydensi pojan kertomusta selkeämmäksi: ”Olipa kerran karhu, joka piti erityisen paljon hunajasta. Lähistöllä oli mehiläisyhteis-kunta, mutta karhu tiesi, että mehiläiset eivät halunneet luopua hunajastaan. Ollessaan kiltillä tuulella he antoivat karhulle hiukan hunajaa, mutta useimmiten eivät ollenkaan. Silloin karhu ymmärsi, että hunaja on parasta hakea muualta. Kun mehiläiset olivat vihaisia, meni karhu paikkaan, josta tiesi löytävänsä meheviä vadelmia. Kun mehiläiset olivat jälleen muuttuneet kilteiksi, karhu palasi niiden luokse.” Tarinan avulla Gardner yritti auttaa lasta hyväksymään äitinsä sellaisena kuin on. Hän yritti kertomuksellaan kannustaa poikaa hakemaan rakkautta äidiltä silloin, kun sitä on saatavilla. Toiseksi Gardner halusi osoittaa, että oli olemassa muitakin rakkauden lähteitä äidinrakkauden lisäksi. Sadunkertomisterapia on hyvä keino saada lapsi avautumaan vaikeista asioista puhuttaessa. Tarinoiden kertominen terapia-muotona auttaa lasta vapautumaan jännitteistä, joita terapia-tilanteet usein synnyttävät. Tutkimusten mukaan lasten, jotka kuuntelevat satuja, on helpompi työstää tiedostamattomia ongelmiaan. Kertomusten keksiminen vahvistaa lapsen itsetuntoa, mikä on yksi terapian suurimmista tavoitteista.

*Aurora Änä*s

Oppilaiden tekstistä työstämät ideat keskusteltaviksi

Mary Adler & Eija Rougle: Building literacy through classroom discussion. Research-based strategies for developing critical readers and thoughtful writers in middle school. Scholastic 2005, 216 s.

Kirja perustuu Celan (Center on English Learning and Achievement) projektin Partnership for Literacy tuloksiin. Se alkoi 2001 ja kesti lähes kolme vuotta. Siihen osallistui 70 opettajaa New Yorkista ja Wisconsinista. He olivat yhteistyössä tutkijoiden ja avustajien kanssa. Avustaja kävi opettajan luokassa ja osallistui istuntoihin koulun jälkeen. Opettajille annettiin palautetta luokkatyöskentelystä. Tutkimukseen osallistui yli 1400 oppilasta, 64 luokkaa ja 19 koulua.

Opettajalla on keskeinen vastuu dialogisessa keskustelussa. Hän ohjaa keskustelua ottamalla esiin oppilaiden kysymyksiä, ideoita ja havaintoja. Opettaja olettaa näiden ymmärtämisen — näkymöntien — muuttuvan koko ajan. Opettaja auttaa oppilaita ottamaan aktiivisen roolin omasta oppimisestaan valmistelemalla heitä kuuntelemaan ja linkittämään toistensa ideoita.

Partnership-projektiin kuului 1) dialoginen opetus (Nystrand 1997). Se perustuu oppilaiden ideoihin ja kysymyksiin opettajan ja oppilaiden välisessä dialogissa. 2) Näkymönti (Langer 1995) eli kuvaus tavasta, jolla lukijat luovat merkityksen teksteille ja kokemuksille sekä yksin että muiden kanssa. 3) Opetussuunnitelma keskusteluna (Applebee 1996).

Neljäsluokkalaisilla lukutaito on parantunut, mutta kahdeksaluokkalaisilla ei (Plisko 2003). Nuorista 75 % hallitsee lukemisen ja kirjoittamisen perustason, vain 5 % yltää edistyneelle (advanced) tasolle (Alvermann 2000). Kahdeksannella luokalla pitää erottaa teemoja, analysoida motiiveja, havaita yhteyksiä tekstin ja muun luetun ja opitun välillä. Kehittyneempi lukeminen vaatii kykyä analysoida, tulkita ja soveltaa, ei vain kertoa uudelleen. Dialogisen keskustelun avulla oppilailla kehittyvät analyyttiset ajattelu- ja päättelytaidot, samoin kyky nähdä yhteyksiä omassa oppimisessa. Oppilaat oppivat paremmin dialogisen menetelmän avulla kuin luennon tai kysymys-ja-vastaus-istunnon kautta (Applebee, Langer,

Nystrand 2003; Nystrand 1997).

Kirjassa on paljon vinkkejä dialogin tehostamiseksi. Oppilaiden kanssa on syytä harjoitella toisille vastaamista:

Ensin ajattelin, että...

Olen samaa mieltä...

Haluan lisätä kommentin...

Olen eri mieltä...

Minulla on enemmän näyttöä...

Minusta kommentti on kiinnostava, koska...

Haluan lisätä kommentin aiempaan keskusteluun...

Minulla on kysymys...

Minulla on lisähuomautus...

Tehokkaita ovat ihmettelykysymykset. Olet valinnut hyvän tekstin, esim. runon. Lapset ovat ympyrässä. Luet runon. Pyydät lapsia kuuntelemaan ja merkitsemään tekstiin sovittuja merkkejä (tähti = epätavallinen idea, uusi ajatus; ? = et ymmärrä; C = sinulla on persoonallinen yhteys; ! = hämmästyks; P = ennusta mitä seuraavaksi tapahtuu ym.). Kun lapset ovat tutustuneet tekstiin, kysyt ”Mitä ihmettelet? Onko mielessäsi kysymys?” Oppilaat kirjoittavat ihmettelykysymykset paperilapuille. Keräät ne, panet hattuun. Oppilas nostaa kysymyksen ja lukee sen. Kun kysymys on esitetty, kutsut jonkun vastaamaan. Kun vastaukset vähenevät, joku nostaa uuden kysymyksen, lukee sen ja keskustelu jatkuu. Keskustelu on kääntynyt oppilaiden ideoihin. Vastaavanlaisia keskustelunherättämisideoita kirjassa on paljon. Kannattaa tutustua ja kokeilla.

Katri Sarmavuori

Lapsen merkitys Viron kulttuurissa 20. vuosisadalalla: kasvatustiede ja lastenkirjallisuus

Mare Müürsepp: Lapse tähendus Eesti kultuuris 20. sajandil: kasvatusteadus ja lastekirjandus. Tallinna pedagoogikauilikool sotsiaalteaduste dissertatsioonid 16, 2005.

Mare Müürsepp väitteli tohtoriksi 4.3.2005 Tallinnan kasvatustieteen yliopistossa. Väitöskirja on edellyttänyt kahden laajan aihepiirin tuntemusta. Ne Mare Müürsepp hallitsee hyvin. Hän on kirjoittanut lastentarinoita ja äidinkielen oppikirjoja. Hän on työskennellyt parikymmentä vuotta lastenkirjallisuuden lehtorina.

Millainen on virolainen lapsi? Miten hän on voinut, kasvanut ja kehittynyt? Miten häneen on suhtauduttu? Antaako lastenkirjallisuus samanlaisen vai erilaisen kuvan lapsesta kasvatustieteellisiin artikkeleihin verrattuna? Näihin kysymyksiin väitöskirjassa etsitään vastausta laajan tekstikokoelman analyysin avulla: 701 artikkelia ja 116 lastenkirjaa.

Muuttavatko yhteiskunnassa tapahtuvat poliittiset, taloudelliset ja kulttuuriset muutokset myös kasvatuskäsityksiä ja miten se näkyy lastenkirjallisuudessa? Vertailun kohteena oli historian seitsemän eri ajanjaksoa: 1900-18, 1918-34, 1934-40, 1940-56, 1957-68 (*sula*), 1969-91 (*seisak*) ja 1991-2000. Miksi juuri nämä ajanjaksot? Ne ovat kulttuurisesti erilaisia aikoja.

Lapsen mahdollisia merkityksiä selitetään roolien kautta. Tutkimus keskittyy teksteihin, jotka kuvaavat lapsuusajan lapsia (ei vielä kiinnostusta toiseen sukupuoleen). Kaunokirjallisia tekstejä on ryhmitelty tapahtumien avulla. Kasvatusaiheisissa teksteissä on kuvattu jokaista periodia siitä lähtökohdasta, miten lapsen merkitystä on painotettu: lapsi kuin perheenjäsen, lapsi kuin koululainen, lapsi kuin yhteis-

kunnan jäsen, lapsi kuin sosiaalinen olento.

Tärkeimmät murrosvuodet alkoivat 1957 (ns. *sula*). Siihen asti olivat valtaosana venäjänkieliset käännöskirjat / artikkelit. Nyt tilanne muuttui. Lapsen tärkein rooli oli koululaisuus, keskeinen ajattelumalli oli yhteisöllisyys (kollektiivisuus) ja sen kasvatus. Tänä aikana lapsen merkityksenä oli Viron kulttuurin edistäminen. Lapsesta tuli Viron kansalaisuuden symboli.

Lastenproosassa kehittyi uusi kirjailijoiden sukupolvi: Eno Raud, Heino Väli, Helju Rammo, Ellen Niit, Jaan Rannap ym. He olivat viettäneet oman lapsuutensa itsenäisen Viron turvallisessa ympäristössä rauhan aikana, nähneet nuoruudessaan hallituksen vaihdon ja aloittivat sula-kaudella kirjoittamisensa. Heidän tuotannossaan syntyi joukko suosittuja hahmoja, kuten Sipsik, Pille-Riin, Agu Sihvka ym. Heidän tukemanaan Virossa kasvoi monta lapsisukupolvea. Kasvatusaiheisissa teksteissä lapset ovat perheenjäseniä ja mielenkiinnon kohteena on koti. Kirjailijat asettuivat lapsen tasolle, he luottivat lapseen ja arvostivat häntä.

Sula-ajasta alkaen sävy muuttui synkemmäksi. Lapsi perheenjäsenenä saatettiin jättää yksin ilman huolenpitoa. Se näkyi sekä lastenkirjallisuudessa että kasvatusalan teksteissä.

Seuraavina aikoina (sula-aika, seisaku-aika ja itenäisyysaika) negatiivinen asenne jatkui ja se näkyi myös muissa lapsen rooleissa. Seisaku-ajan perusongelmana oli perhe- ja ihmissuhteista vieraantuminen, mentaalinen kodittomuus, vieraantuminen luonnosta, fyysisen kuormituksen pieneeminen sekä terveys- että sosiaaliset ongelmat. Koululaisen rooli muuttui väsyneeksi, ylikuormitetuksi ja negatiiviseksi suhtautumiseksi koululaitosta kohtaan.

Uudestaan itsenäistyneessä Virossa käsitellään kasvatuskysymyksiä sosiaalisten ongelmien lähtökohtana. Lastenkirjoissa näytetään elämän pahoja puolia: perhesuhteet ja

perhekäsitys muuttuvat, aikuisten voimattomuus huolehtia lapsista, koulusta tulee painajainen, katu on oikea elämänopettaja. Vastapainoksi löytyy myös idyllisiä kuvauksia kodeista, kouluista ja lapsen haaveista.

Analyyttisen yleiskatsauksen tiivistelmäksi on lueteltu käsitteitä lapsesta, jotka ovat tulleet esiin sekä kasvatustieteisissä artikkeleissa että lastenkirjallisuudessa. On kiinnostavaa seurata lapsen roolien muuttumista/säilymistä eri aikoina:

1957—68: yksinäinen ja hylätty lapsi; hyvin kasvatettu koululainen; kodintutkija, seikkailija, makailija, urheilija, partiolainen, muusikko, taiteilija; virolainen, pioneeri.

1969—90: kotona nyhöttäjä, kaupunkilainen, mentaalisesti koditon; negatiivinen koulua kohtaan; terveysongelmainen, avuton, suojelematon, stressin uhri; urheilija, työtä tekevä, televisiota tuijottava, pioneeri, roolipelaaja.

1991—2000: perheestä vieraantunut, emotionaalisesti nälkäinen, stressin ja opetussysteemin uhri; taloudellisesti kärsivä, ruokarahaa tienaava; luonnon ystävä.

Ei ole helppoa olla lapsi! Kaunein kuva lapsen elämästä välittyi sula-aikaan (1957—68), masentavampi kuva uudestaan itsenäistyneestä Virosta (1991—2000).

Kristiina Podduikin

Suvi Kinon ja nuorisokirjallisuuden virtaukset

Kaisu Rättyä: Suvi Kinosta seuraten. Näkökulmia Jukka Parkkisen trilogiaan. Yliopistopaino 2005. 163 s.

Jukka Parkkisen Suvi Kinon -trilogiaan kuuluvat nuorten-

romaanit *Suvi Kinoksen seitsemän enoa* (1995), *Suvi Kinon ja puuttuva rengas* (1998) ja *Suvi Kinon ja elämän eväät* (1999). Trilogian osat kertovat Suvin elämästä seitsemän vuoden jaksoissa. Ensimmäisessä osassa Suvi on puolivuotias, ja viimeisessä osassa seurataan Suvin aikuistumista, perheen perustamista ja väitöskirjan valmistelua. Jukka Parkkinen palkittiin vuonna 2000 Anni Swanin mitalilla sarjan viimeisestä osasta. Parkkisen *Suvi Kinon* -trilogia on yksi kiinnostavimmista nykynuortenromaanien edustajista, ja se sisältyykin monien äidinkielenopettajien oppilaillaan luettamien kirjojen listalle.

Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin toiminnanjohtaja ja kirjallisuudentutkija Kaisu Rättyä on kirjoittanut selkeän ja helposti lähestyttävän teoksen Parkkisen trilogiasta. Nuortenkirjallisuudesta ilmestyy valitettavan vähän tutkimuskirjallisuutta, etenkin sellaista, jota voisi käyttää käytännön apuna opetuksen suunnittelussa. Kuitenkin opettaja tarvitsee työnsä tueksi asiantuntevaa ja uusia näkökulmia kirjallisuuteen avaavaa, tutkimukseen painottunutta lähestymistä oppimateriaalina käytettävään kaunokirjallisuuteen. Tällaisen opettajille soveltuvan virikemateriaalin hyöty heijastuu parhaimmillaan opetuksen laatuun ja sisältöön ja avaa näin myös oppilaille helpommin oivalluksen tien kirjallisuuden pariin. *Suvi Kinosta seuraten* -teos tarjoaa mielenkiintoisia ja tuoreita näkökulmia Parkkisen nuortenromaanisarjaan. Ne tarjoavat parhaimmillaan opettajalle pedagogisia lähestymiskeinoja ja virikkeitä intertekstuaalisuuden, kirjallisuudenlajien sekoittumisen ja jopa visuaalisuuden merkityksen opettamiseen.

Rättyä käsittelee kirjassaan ensinnäkin pohjoismaista nuortenromaania ja sitä, miten suomalainen nuortenromaanin suhteutuu tähän perinteeseen. Suomalaisessa nuortenkirjallisuudessa hän näkee 1990-luvulle tullessa selvän eron suhteessa aiempaan tuotantoon: hän kutsuu tätä uutta nuortenromaania myöhäismoderniksi. Sille ovat tunnusomaista

kirjallisuudenlajien sekoittuminen ja intertekstuaalisuus eli toisiin teksteihin viittaaminen. Myöhäismoderni nuortenromaanin tarkastelee päähenkilön identiteetin etsintää, ja muun muassa ruumiillisuus on tästä syystä vahvasti läsnä nuortenromaneissa. Kirjoissa käsitellään vaikeita aiheita, henkisiä ongelmia ja uusperheen vaikeuksia. Nuortenromaneissa voidaan nähdä siirtymä ulkoisista esteistä ja rajoista sisäisiin. Perinteisen perhekäsityksen ajatus kasvatusvastuusta on usein korvautunut individualistisella näkemyksellä ja vanhemmat saatetaan kuvata välinpitämättömiksi tai avuttomiksi kasvatustyössään.

Rättyä tarkastelee Parkkisen Suvi Kinos -trilogiaa suhteessa myöhäismoderniin nuortenromaniin, tyttökirjaperinteeseen ja orpotyttöaiheen eri muunnoksiin. Tekstienvälisyydestä on Parkkisen romaneista löydettävissä runsaasti herkullisia viittauksia muun muassa *Seitsemään veljekseen*, *Raamattuun*, *Peppi Pitkätossuun*, useisiin perinteisiin satuihin ja *Aarresaareen*. Intertekstuaalisuudesta löytyy lukuisia esimerkkejä. Äidinkielen tunneilla voisi Suvi Kinos -sarjan kirjoja tarkastella esimerkiksi tekstienvälisyyttä opetettaessa. Käyttämällä suosittua nuortenkirjatrilogiaa opetuksessa tekstienvälisyyden käsite voisi tulla nuorille helpommin ymmärrettäväksi ja näkökulma voisi tarjota oppilaille oivalluksen ja löytämisen hetkiä. Etenkin, jos tunneilla on jo käsitelty Kiven *Seitsemää veljestä*, Suvi Kinos -kirjojen tarkastelu intertekstuaalisuuden kautta voi olla hedelmällistä.

Rättyä ottaa esille myös vähemmän käsitellyn näkökulman romaneihin eli hän tarkastelee kirjassa paratekstejä. Parateksti on narratologi Gérard Genetten termi, jonka hän on antanut tekstiin fyysisesti kuuluville aineksille eli paperille, kansille, kuvituksille ja otsikoille sekä tekstiin väljemmin liittyville elementeille, kuten tekstin arvosteluille ja kirjailijan päiväkirjamerkinnoille. Rättyä tarkastelee, millaisia

paratekstejä Parkkisen romaaneissa on. Äidinkielen opetuksen kannalta tämäkin lähestymistapa on mielenkiintoinen, sillä esimerkiksi kuvan ja sanan yhteenliittyminen sekä visuaalisten elementtien tarkastelu ja tulkinta ovat yksi osa opetusta. Kirjojen kansikuvien ja kuvitusten tarkastelu auttaa oppilaita ymmärtämään ja tulkitsemaan kuvan ja sanan välistä vuoropuhelua sekä oivaltamaan visuaalisuuden merkitystä myös luetun tekstin yhteydessä.

Samaten Rättyän teos avaa uusia näkökulmia kirjallisuudenlajien tarkasteluun. Suvi Kinos -trilogiaa voi tarkastella muun muassa tyttöromaanien perinteen uudistajana, orpo-tyttöaiheen muunnelmana, kehitysromaanina ja fiktiivisenä omaelämäkertakirjallisuutena. Se on hyvä esimerkki nykyisestä lajien sekoittamisen suuntauksesta ja on tältä osin varsinainen runsaudensarvi, josta voi löytää monenlaisia laji-*piirteitä*.

Temaattisesti Suvi Kinos -trilogia kuvaa nuoren identiteetin etsintää ja oman paikan löytymistä ympäröivästä yhteisöstä. Sen sukupuoliroolit ja -asetelmat ovat mielenkiintoisia, sillä onhan Suvi seitsemän enon eikä naisten kasvattama. On myös mielenkiintoista, että tyttökirjaperinteen muokkaajana toimii mieskirjailija. Trilogia tuo esille sen, että identiteetti mielletään nykyään, postmoderniin tapaan, kertomisen kautta rakennettavaksi: se, miten yksilö kuvaa omaa itseään ja elämänsä, on samalla identiteetin rakentamista ja sen muokkaamista. Identiteetti ei myöskään ole pysyvä, vaan se voi muuntua tai yksilöllä on useita rinnakkaisia identiteettejä.

Näiden näkökulmien avulla äidinkielen opetukseen ja Suvi Kinos -trilogian käyttöön osana opetusta voidaan löytää kiinnostavia painotuksia ja tarkastelutapoja. Kaisu Rättyän kirja avaa uusia ja oivaltavia näkemyksiä asiantuntevasti ja helposti lähestyttävällä tavalla. Ainakin itse sain kirjan pohjalta sytyttäviä ideoita siitä, mihin ja millä tavalla voisin käyt-

tää Suvi Kinos -trilogian romaaneja opetuksessa. Teoria on kirjassa tullut onnistuneesti lähelle käytäntöä.

Marjaana Markkula

Tietokirja lapsille lastenkirjallisuudesta

Marja Suojala ja Teresia Volotinen (toim.) Lastenkirja aikansa kuvastimena. BTJ Kirjastopalvelu Oy 2005, 88 s.

Tiedätkö, mikä on omnibus-hevonen? Milloin hullunkurinen Herrasen kiljusväki esiteltiin suurelle yleisölle ensimmäisen kerran? Entä miten Jean Sibeliuksen lapset liittyvät Anni Swaniin? Tai miten 1980-luvun nousukausi vaikutti kirjallisuuteen?

Jokainen kirja heijastaa omaa aikaansa, jolloin se on kirjoitettu. *Lastenkirja aikansa kuvastimena* on 9—13-vuotiaille suunnattu tietokirja, joka antaa yleissilmäyksen kotimaiseen lastenkirjallisuuteen. Kirja esittelee vuosikymmenittäin ryhmiteltyinä viimeisen sadan vuoden aikana Suomessa julkaistua lasten- ja nuortenkirjallisuutta.

Lastenkirja aikansa kuvastimena ei ole ainoastaan tietokirja lasten- ja nuortenkirjoista, vaan se aukaisee lukijalle oven myös lasten arkeen eri vuosikymmeninä. Kirjassa on nostettu esiin keskeisiä kirjoja vuosikymmenittäin 1900—1990-luvuilta. Jokainen esitelty kirja sivuaa oman aikansa lasten ja nuorten elämää, historiallisia tapahtumia ja yhteiskunnan muutoksia. Lisäksi jokaisen vuosikymmenen lopuksi kirjassa annetaan lukijalle vinkkejä muista lasten- ja nuortenkirjoista sekä kirjallisuuslista lisätietoa himoaville.

Lastenkirja aikansa kuvastimena ei ole missään nimessä tyhjentävä tietokirja lasten- ja nuorten kirjallisuudesta tai

elämästä eri vuosikymmeninä. Se on enemmänkin dialogimainen tietokirja, joka keskustelee limittäin lasten- ja nuortenkirjojen sekä yhteiskunnan kanssa. Se ottaa esiin asioita, miten lasten- ja nuortenkirjallisuus on kehittynyt yhteiskunnan käännekohtien ja muutosten myötä sekä miten eri aihepiirejä on käsitelty eri aikoina. Aiheet vaihtelevat viime vuosisadan alun kasvattavista ja opettavista saduista vuosituhannen vaihteen arjen kuvauksiin lamasta, avioerosta ja lasten ongelmista. *Lastenkirja aikansa kuvastimena* on hyvä apuväline opetukseen. Se antaa virikkeitä opetukseen ja yhdistää lasten- ja nuortenkirjan osaksi suurempaa yhteiskunnallista kirjallisuusdiskurssia.

Piia Vuorio

Sanataide — kuin lentävä laulu sanoja täynnä

Marja-Leena Mäkelä (toim.) Sanaista taidetta. BTJ Kirjastopalvelu Oy, 2005, 137 s.

“Kuin lentävä laulu täynnä sanoja tai lintu, joka juruttaa runoja nokastaan”. Näin kuvailee 12-vuotias Emma sanataidetta Pohjanmaan taidetoimikunnan kirjallisuuden ja lastenkulttuurin läänintaiteilijan Marja-Leena Mäkelän artikkelissa *Sanataidetta kirjastossa*. Siltä tuntuu myös lukijasta sen jälkeen, kun hän on ahminut Mäkelän toimittaman *Sanaista taidetta* -kirjasen.

Kirja lupaa lukijalleen tietoa muun muassa siitä, mitä on sanataide kirjastossa ja millaista sanataidekasvatus Suomessa yleensä on, miten luokanopettajien sanataidekoulutus toteutetaan, mitä hyötyä on kouluttajien verkostoitumisesta

ja yhteistyöstä, mikä on Sanantaikakoulu ja mitä sisältää sanataiteen perusopetuksen opetussuunnitelma. Kuudesta artikkelista koostuvan kirjan tekstit avaavatkin sanataiteen käsitettä tuoreesti ja monipuolisesti, monesta eri näkökulmasta. Leikkisyydessään jokseenkin levottomalta tämäntyyppisessä julkaisussa näyttävä fontti ensi alkuun hieman häiritsee, mutta kun kirjaa lukee eteenpäin, alkaakin levottomuus jotenkin tukea sitä iloista sanomaa, jota kirjanen viestittää.

Sanaista taidetta alkaa Mäkelän artikkelilla, jossa hän kuvaa omaa sanataideohjaajaksi kasvuaan ja esittelee eri-ikäisille suunnattuja kirjastoissa toimivia sanataideryhmiä. Tai saniksia, sanataidekerhoja, kirjapiirejä, kirjoittajapiirejä, kirjallisuuskerhoja ja vaikka mitä vielä: rakkaalla lapsella kun on monta nimeä.

Sanataidekasvattaja ja Sanataideyhdistys Yöstäjä Ry:n puheenjohtaja Pia Krutsin kuvaa artikkelissaan omaa käsitystään suomalaisesta lasten ja nuorten sanataidekasvatuksesta ja sen suuntauksista ja toteaa, että vaikka erilaiset tekstit ja kirjoittaminen muodostavatkin sanataidekasvatuksen rungon, ei perinteiseen tekstiin pidä takertua. On muistettava, että sanataide on myös vuorovaikutusta muiden taiteenalojen kanssa, koska kieli on olennainen osa kaikkea inhimillistä ilmaisua. Tämä ajatus kantaa vahvana läpi koko kirjan.

Sanataidekouluttaja ja kulttuuri- ja taidealan projektisuunnittelija Anja Kuhalampi taas vie lukijan hetkiseksi retkelle Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenian Lahden yksikköön. Siellä toteutettiin yhdeksän kuukautta kestävä luokanopettajien sanataideohjaajakoulutus, jossa ohjaajina toimivat eri alojen taiteilijat. Sanataideohjaajakoulutus suunnattiin lähinnä luokanopettajille, koska he ovat tärkeässä asemassa lasten lukemis- ja kirjoittamisharrastuksen syöttämisessä. Olisi ollut innostavaa lukea lisääkin siitä, miten luokanopettajien koulutuksessa saamat taidot tuottivat he-

delmää luokkatilanteessa.

Pitkään yhdessä sanataidekasvattajina toimineet ja vuonna 2001 myös lastenkulttuurin valtionpalkinnon saaneet Outi-Maria Takkinen ja Tuutikki Tolonen de Arias taas esittelevät artikkelissaan organisoimaansa Taikalamppu-koulutusta. Kaksivuotinen, ilmainen koulutus oli kaikille sanataideryhmien vetäjille avoin, ja sen tarkoituksena oli muodostaa kestäviä tukiverkostoja sanataidekouluttajien välille. Takkinen ja Tolonen de Arias korostavat artikkelissaan verkostoitumisen tärkeyttä — verkosto on ohjaajien vertaistukiryhmä, jolta saa vinkkejä, apua ja tukea kun niitä tarvitsee. Artikkeliki kertoo verkostoitumisen eduista ja kehottaa siihen Taikalamppu-koulutus hyvänä esimerkkinä, muttei välttämättömänä apuna. Sanataidekasvattaja voi yhtä hyvin lähteä verkostoitumaan ominkin avuin.

Herkullinen taikamatka odottaa kirjassa seuraavaksi, kun Eppu Nuotio perehdyttää lukijan kirjastossa toteutettavaan Sanantaikakouluun. Kirjasto on Nuotion mukaan jokaisen sanataiteilijan todellinen aarreaita: sanataiteen kehto, sanalehto. Nuotion mukaan siellä Sanantaikakoulun toteuttaja voi zeniläisten kolmen askelman portaiden — uskon, epäuskon ja ponnistuksen — kautta rakentaa jännittävän sanataideseikkailun, joka onnistuessaan avanneekin varsinaisen aarreaitan helmineen sekä lapsille että nuorille. Viimeistään Nuotion yksityiskohtainen Sanantaikakoulun tarjoamien mahdollisuuksien ja esimerkkitehtävistön esittely innostaa lukijaa ryhtymään oman Sanantaikakoulunsa rehtoriksi. Tästä ei voi olla pitämättä. Kuinka mukavaa olisikaan toimia esimerkiksi Suola-variksen sanantaikakoulun rehtorina, ohjata oppilaita kirjoittamaan oma mieliruno ja vaikkapa sittäisontiaisen henkilökuva, järjestää käärmeiden käräjät, saati sitten siirtää koko Sanantaikakoulu silmänräpäyksessä avaruuteen tai keskiajalle! Kun alkuun pääsee, on tässä koulussa rajana vain kuvitteellisen

rehtorin mielikuvitus.

Marja-Leena Mäkelä on koonnut *Sanaista taidetta* -kirjan loppuksi vielä kattavan kommentoivan listan lasten- ja nuortenkirjallisuudesta löytyvistä kirjoittavista tyypeistä ja henkilö- hahmoista: fiktiivisistä sanataiteilijoista. Kirjallisuudesta kun tapaa paljon muitakin kirjoittavia tyyppisiä kuin päiväkir- joihinsa rustaavia runotyttöjä.

Pienisuuri artikkelikokoelma antaa tuoreita vinkkejä jo omia sanataideryhmiään vetäville ohjaajille, mutta se myös innostaa uusia ohjaajia aloittamaan omia ryhmiään. Toivotta- vasti Internetin sanataidesivustoja kuten sanataide.fi -sivuja alettaisi taas pitkästä aikaa päivittää — ne tarjoaisivat oivan verkostoitumisen apuvälineen nykyisille ja tuleville sanataide- opettajille, kerhojen vetäjille, kirjavinkkareille ja kaikille meil- le, joille sanojen maailma on ikuinen elämys ja intohimo.

Sanataide on löytöretki sanojen, kirjallisuuden ja kir- joittamisen maailmaan, jossa on lukuisia huoneita, jotka laa- jenevat sitä mukaa kun niihin päästään. Se on sanojen purka- mista, maistamista, haistamista, yhdistämistä, eri taide- muotojen sanaista yhteisleikkiä, tajunnanvirtaa, puhdasta iloa ja kynäkammon kuolema. Sanataiteeseen on varsin miellyttä- vä itse kunkin hurahtaa.

Heidi Pyhälähti

Draamaa kouluun

Simo Routarinne: Improvisoi! Tammi 2005. 218 s.

Nimen perusteella odotin, että kirjassa esitellään improvisaatio- harjoituksia, joihin kannustetaan suin päin heittäytymään ja unohtamaan kaikki estot. Kirja olikin iloinen yllätys, sillä

harjoitusluettelon sijaan paneuduttiin improvisaatioon vaikuttaviin tekijöihin ihmisessä itsessään ja ympäristössä.

Kirja on näyttelijän kirjoittama ja se tulee mukavasti esiin kirjassa. Teos ei ole liian tieteellinen, vaan siinä on hyvä ja käytännönläheinen ote, ja esimerkit on mukavasti huumorilla höystetty.

Improvisaatiota rajoittavia, ihmisen itsensä rakentamia, esteitä puretaan yksitellen ja liikkeelle lähdetään minäkuvasta. Routarinne korostaa, miten oman minän suojeleminen on unohdettava ja on luovuttava minätietoisuudesta. Tämä on hyvä neuvo, mutta sen toteuttaminen ei ole niin yksinkertaista. Huono itsetunto ja epäonnistumisen pelko rajoittavat heittäytymistä luovuutta vaativaan improvisaatioon. Routarinne mainitsee epäonnistumisen pelon olevan suurin yksittäinen syy luovuuden ongelmiin ja se aiheuttaa myös alisuorittamista.

Teoksen sisällössä ei sillä ole mitään mullistavaa, mutta tyyli on kannustava ja selkeä. Improvisaatiota ja sen ongelmia lähestytään tekojen kautta, joilla ohjataan vuorovai-
kutusta hyväksyvään, kannustavaan ja rakentavaan suuntaan. Routarinne korostaa, ettei pidä yrittää ajatella tai kävellä oikein, vaan on vain ajateltava ja käveltävä. Teoksessa on käytetty riemastuttavia termejä, kuten iloinen mokaaminen, joka on parempi suhtautumistapa kuin epäonnistumisen pelko. Teoksen loppuosan harjoitukset ovat perinteisiä mutta ne on jaoteltu teoriaosion mukaan.

Teos on mielenkiintoinen ja helppolukuinen ja sai ajattelemaan asioita uudella, helposti lähestyttävällä tavalla.

Inkeri Tuuna

Hannu Heikkinen. Draamakasvatus - opetusta, taidetta, tutkimista! Minerva Kustannus Oy 2005, 223 s.

Hannu Heikkisen kirjassa tarkastellaan draamaa oppimisen ja kasvamisen tilana; teatteri itse ei siis ole opiskeltava asia. Heikkisen mukaan draama voi olla tiiviisti mukana kasvamisen arjessa, sillä sen avulla on mahdollista tarkastella ja tutkia mm. ihmisenä olemisen rooleja. Oppiminen tapahtuu tilassa, jossa todellinen ja fiktiivinen maailma kohtaavat. Draamakasvatuksen mieltämisessä oppimisena, taiteena ja tutkimisena ilmeneekin hyvin Heikkisen ammatillinen tausta: hän on opiskellut ensin luokanopettajaksi, sitten draamaopettajaksi ja lopulta kasvatustieteen ja draaman tutkijaksi. Hänen teoksessaan yhdistyvät teoria ja käytännön esimerkit. Heikkisen kirjassa draamaa lähestytään sekä kasvatustieteen että taiteen tutkimuksen näkökulmasta.

Draamakasvatus nähdään Heikkinen teoksessa yhtenä kulttuurin luomisen muotona. Draamatyöskentelyyn osallistuva ryhmä muokkaa valituista teksteistä haluamansa näköisen näytelmän, jolloin ilmiötä, käsitteitä tai ihmisiä tarkastellaan uudelta näkökulmasta. Heikkisen näkemyksissä korostuvat täten ryhmän merkitys uuden luomisessa sekä yhteisöllinen ja kulttuurinen oppiminen. Leikillisuus ja leikinomainen toiminta ovat myös tärkeitä.

Toisaalta syntyvään tuotokseen, uuteen tarinaan vaikuttavat muutkin tarinat ja tekstit, joihin omaa tarinaa peilataan. Intertekstuaalisuudellakin on siis merkittävä rooli Heikkisen kirjassa. Draamassa ovat aina jollain tavalla mukana toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevat tekstit. Olennaista on uusi merkityksien löytäminen ryhmässä, yhdessä asioita ja ilmiötä tutkimalla.

Heikkinen on jakanut draamakasvatuksen genret kolmeen laajaan lajiin, joiden puitteissa opettajan tavoitteena on ohjata opiskelijat kysymysten ja tehtävien äärelle. Kirjan käytännön esimerkit pohjautuvat Jyväskylän yliopiston draamakasvatuksen opintojen Kampusteatterin projekteihin Hamlet,

Perhealbumi ja Huomenna Se tulee, jotka edustavat eri genrejä. Draamaopettajan tehtävänä on lähinnä tarjota ryhmälle erilaisia virikkeitä, tekstejä ja ehdotuksia, mutta lopullisen draaman maailman luovat ryhmän jäsenet, yhdessä. Opettajan pitää kuitenkin osata monenlaisia asioita, sillä hänen roolinsa on moninainen: hän on kasvattaja, teatterin tekijä, dramaturgi ja oman työnsä tutkija.

Heikkisen kirja sisältää yhdenlaisen näkökulman draamakasvatuksen nykyisiin haasteisiin vastaamiseen. Mitään kovin mullistavia tai uusia ideoita ja ajatuksia teos ei tuo tullessaan, mutta teorian ja käytännön esimerkkien yhdistäminen sekä poikkitieteellisyys ovat varmasti oikea lähestymistapa draamakasvatuksen tarkastelussa. Draaman ja teatterin ohjajille, opettajille ja opiskelijoille Heikkisen kirja on erinomainen työväline. Teoksessa kuvailtuja esimerkkejä ei ole tarkoitettu sovellettaviksi opetukseen sellaisenaan, vaan ennen kaikkea ne voivat antaa virikkeitä omaan työskentelyyn draaman parissa.

Jaana Arvonen

“Kirjoittamisen jälkeen vaikeinta on lukeminen” (Paavo Haavikko)

Marjatta Takala ja Elina Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Palmenia-sarja. Yliopistopaino 2006, 289 s..

Luki-vaikeudesta lukitaitoon kuvaa lukemaan oppimista ja sen ongelmia vauvaiästä aikuisuuteen. Tavoitteena on antaa tietoa ja keinoja arkipäiväistä luki-vaikeus jokaisen luki-vaikeuksista kärsivän omista lähtökohdista niin, ettei lukemisesta ja kirjoittamisesta suoriutuminen ohittaisi opittavaa sisältöä, 120 *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 35/2006*

oppimisen iloa ja sosiaalista osallistumista. Teos sopii käsi-kirjaksi niin vanhemmalle, opettajalle kuin aikuisopiskelijallekin, joka tarvitsee tietoa ja apua lukemisen ja kirjoittamisen ongelmiin. Tekijöiden tavoitteena on ollut yhdistää teoria ja käytäntö ja he ovatkin onnistuneet siinä. Kiinnostuin eniten kirjan loppupuolella olevista lukion opetusta ja tietotekniikan mahdollisuuksia käsittelevistä artikkeleista, koska ne antavat ideoita, joita voin soveltaa omaan työhöni, aikuisten suomalaisten luki-ohjaukseen ja maahanmuuttajien suomen kielen opetukseen.

Luki-vaikeuksista kärsivien tarinoissa tulee esille usein, että opiskelijaa on yritetty johdattaa lyhyihin opintoihin, vaikka hän itse haluaisi jatkaa esimerkiksi lukioon ja on kiinnostunut pitkää opiskelua vaativasta alasta. Luki-vaikeudet voidaan ottaa huomioon ylioppilaskirjoituksissa, mutta jaksakseen sinne asti opiskelija tarvitsee paljon tukea. Sinikka Willberg, Soili Mynttinen ja Anne Hällfors muistuttavat artikkelissaan *Lukion erityisopetus*, että myös lukiossa on mahdollisuus ja oikeus saada erityisopetusta. Heidän mukaansa luki-asiat olisi tehtävä tutuiksi jokaiselle opetusryhmälle, heidän vanhemmilleen ja opettajilleen.

Jotta oppimisvaikeudet tunnistettaisiin ajoissa, tiedottaminen ja luki-taitojen alkukartoitus pitäisi järjestää ensimmäisen lukukauden alussa. Artikkelissa on vinkkejä käytössä olevista testeistä ja niiden lyhyt kuvaus. Kartoituksen jälkeen olisi hyvä pyytää haastatteluun ne opiskelijat, jotka kartoituksen, aineenopettajien tai vanhempien mukaan voisivat tarvita apua. Kartoitus ei anna varsinaista diagnoosia ja on huomattava, että heikko tulos voi johtua muista opiskelun ongelmista kuin varsinaisesta lukivaikeudesta. Syynä voivat olla esimerkiksi heikko motivaatio tai opiskelutekniikka, tarkkaamattomuus tai harjaantumattomuus. Opiskelijan omaan harkintaan jää se, kuinka laajasti hän kertoo omista vaikeuksistaan ja haastat-

telussa esille tulleista asioista. Aineenopettajan olisi kuitenkin tiedettävä aina, jos hänen ryhmässään on opiskelijoita, joilla on oppimisvaikeuksia. Siten hän voi valmistellessaan opetusta kiinnittää huomiota erityisesti selkeään esitykseen ja materiaalin jakamiseen etukäteen. Opiskelija hyötyy siitä, että hän tietää etukäteen tarkasti koko jakson tavoitteet, koetyypin ja vaadittavat tehtävät. Arvioinnissa Willberg ym. suosittelevat mieluummin lisäajan ja/tai täydennysmahdollisuuden antamista kuin virheiden hyvitystä.

Joissakin lukioissa järjestetään ns. Lue-kurssi, jolla on oma paikka lukujärjestyksessä. Lue-kursseilla opiskelijat laativat tarkkoja yksittäisiä oppimistavoitteita ja tutkivat omaa opiskelutyyliään. Tavoitteena on säilyttää sopivia keinoja ja löytää tehottomien opiskelutottumusten tilalle uusia ja tehokkaita. Lue-kurssilaisia on kannustettu hankkimaan itselleen tukihenkilö, joka auttaa luki-asioissa myös koulun ulkopuolella. Se voi olla sukulainen tai koulutoveri, joka tuntee opiskelijan hyvin ja pystyy auttamaan myös silloin, kun opiskelija itse ei huomaa pyytää apua.

Luki-opetuksen tavat ja resurssit vaihtelevat varmasti lukioittain. Willbergin ym. esittelemä toimintamalli antaa eväitä myös aikuiskoulutuksen luki-opetuksen kehittämiseen, joka on meneillään monessa aikuiskoulutuskeskuksessa. Omassa työssäni olen huomannut ongelmaksi sen, etteivät opiskelijat uskalla lähteä ammattiaineiden tunneilta luki-tunneille, koska pelkäävät jäävänsä entisestään jälkeen opinnoissa. Erillinen lue-kurssi voisi olla yksi ratkaisu, mutta senkin sovittaminen useiden eri koulutusten lukujärjestykseen sopivaksi on hankalaa. Oma tukihenkilö voisi olla myös hyvä ratkaisu ja tarjota palkitsevan tehtävän esimerkiksi kurssitoverille. Oppimispäiväkirja on tuttu työmuoto aikuisopiskelijoille ja sitä ehdotetaan myös lukiolaiselle tavaksi käsitellä opiskeltua asiaa sekä omia tunteitaan ja reaktioitaan. Se voidaan laatia myös verk-

koon niin, että opiskelijat voivat lukea ja kommentoida toistensa tekstejä. Lue-kurssin sisältöön on kuulunut myös rentoutumis-, keskittymis- ja mielikuvaharjoituksia, joista on hyötyä kenelle tahansa opiskelijalle.

Tietotekniikka auttaa lukivaikeuksissa monin uusin keinoin. Marja-Sisko Palonevan artikkeli on hyödyllistä luettavaa opettajalle tai opiskelijalle, joka kaipaa itsenäistä opiskelua. Se esittelee ohjelmia ja tietotekniikan keinoja, joilla erikäiset ja eritasoiset opiskelijat voivat harjoitella juuri sitä lukemisen tai kirjoittamisen osaa, mikä on heille vaikeaa. Ammattikäytössä ovatkin jo laajasti Lexia ja Turun yliopiston oppimistutkimuskeskuksen aLeksis 1 ja 2. Myös Ekapeli Internet-osoitteessa <http://www.cc.jyu.fi/oppeli> saa kiitosta tehokkuudestaan ja siitä, että sen voi imuroida ilmaiseksi käyttöönsä. Tietokoneella työskentely on usein motivoivaa, koska palaute tulee nopeasti ja kohdistuu tiettyyn virheeseen. Se ei tunnu kirjoittajan persoonaan kohdistuvalta, kuten opettajan palaute voi varsinkin lapsesta tuntua. Oman työnsä tuloksen voi nähdä nopeasti ja näyttää toisille. Huono käsiala ei tule esille, vaan teksti näyttää siistiltä. Sekin tuottaa iloa. Aikuisia ohjelmat palvelevat erityisesti siinä, että lukemista ja kirjoittamista voi harjoitella itsekseen silloin, kun ehtii. Lexian harjoitustehtäviä opettaja voi lähettää myös sähköpostilla, mikä vähentää lähiohjauksen tarvetta.

Puhuva tekstinkäsittelyohjelma puolestaan voi vapauttaa vanhemmat läksykirjojen lukemisesta. Oppikirjan teksti voidaan siirtää ohjelmaan ja koululaisen toiminta itsenäistyy, kun hän voi kuunnella tekstit tietokoneella, kerrata vaikeat sanat, lukea sitten tekstin kirjasta ja tehdä vielä vaikkapa tiivistelmän tai mielikuvakartan koneelle. Esimerkiksi ViTex, LukiTuki, Oppivisa ja aLeksis 2 -ohjelmia voi soveltaa monipuolisesti eri koulutasojen tekstien lukemiseen ja läksyjen kirjoittamiseen. Lukemis- ja kirjoittamistaidot kehittyvät

mielekkäällä tavalla, kun ne liittyvät juuri ajankohtaiseen opiskelutehtävään. Samoja ohjelmia voidaan käyttää soveltuvin osin myös maahanmuuttajien suomen kielen opiskeluun.

Sibeliusakatemia ja Helsingin yliopiston psykologian laitos ovat kehittäneet yhteistyössä Audilex-ohjelman, jonka avulla voi harjoitella auditiivista erottelua musiikin keinoin. Ruotsin ja englannin kielen auditiivista erottelua voi kehittää ohjelmasarjoilla Träna Svenska ja Träna Engelska. Myös Ekapeli- Internet-sivuille on tulossa englannin ja ruotsinkieliset ohjelmat. Visuaaliseen hahmottamiseen on tarjolla myös monia kaupallisia ohjelmia. Työmuistin heikkous on usein osasyynä lukivaikeuksiin. Sen harjoittamiseen Paloneva esittelee Cami- ja Cogni Soft sekä Human Rehab-ohjelmat.

Vaikka tukea on saatavilla, Leena Holopaisen ja Hannu Savolaisen artikkelin mukaan luki-vaikeudet ohjaavat erityisesti peruskouluaan päättäviä poikia valitsemaan ammatillisen koulutuksen lukion sijaan. Heidän mukaansa nuorten tulevan koulutus- ja työuran ennustaminen pelkästään lukivaikeuksien perusteella ei ole varmaa. He kaipaisivatkin lisää tutkimustietoa suojaavista tekijöistä. Miten motivaatio, älykyys, sosioekonominen tausta tai vanhempien tuki suojaavat luki-vaikeuksien aiheuttamilta negatiivisilta seurauksilta?

Kaikki Luki-vaikeudesta luki-taitoon artikkelit korostavat oppijan motivaation ja lukemis- ja kirjoittamisharrastuksen ylläpitoa. Harjoittelu pitäisi alkaa sopivalta tasolta niin, että saavutetaan mielummin onnistumisia kuin epäonnistumisia. On tärkeää, että opiskelija tunnistaa itselleen sopivan opiskelutavan. Myös opettajaa rohkaistaan käyttämään kaikkia tuntejaan ja keksimiään keinoja. Marjatta Takala ja Elina Kontu aloittavatkin kirjan päätösartikkelin Dysleksia ja tulevaisuus laitilalaisella sananparrella: "Yks konst o ai jälil eik seekä ol viäl viimäne."

Päivi Suominen

Yhtenäiskoulusta yhtenäiskouluun

Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Toimituskunta: Kauko Hämäläinen, Aslak Lindström ja Jorma Puhakka (pj.) Yliopistopaino 2005, 284 s.

Suomalaista peruskoulua on kehitetty reilun kolmenkymmenen vuoden ajan. Jo esipuheessaan toimituskunnan puheenjohtaja, kouluneuvos Jorma Puhakka tuo esiin PISA 2003 - tutkimuksen suomalaisia mairittelevat tulokset. Hän toteaa, ettei peruskoulun syntyyn vaikuttaneista tekijöistä ole tehty ainuttakaan kattavaa, laajamittaista tutkimusta. Tähän teokseen oli kirjoittajille sallittu vapaus ryhmitellä peruskouluun liittyvät ajanjaksot omilla tavoillaan. Toimituskunta oli ehdottanut kirjoittajille viitteellistä mallia, jonka jaksot ovat

- 1965 — 1971: ideointi-, kokeilu- ja kamppailuvaihe
- 1972 — 1984: peruskoulun sisäänajovaihe ja toteutus
- 1998 — 2005: kansallinen ja kansainvälinen arviointi sisältöjen ja saavutusten osalta sekä pyrkimys yhtenäiseen perusopetukseen.

32 artikkelia sisältävän kirjan esittely lyhyesti ei tee oikeutta kirjoittajille. Käsittelen niitä kirjoituksia, jotka herättivät ajatuksia pitkään peruskoulussa opettanutta opettajaa. Esitelyssä noudattamani jako perustuu kirjan aihekokonaisuuksiin.

I Peruskoulu-uudistuksen yhteiskunnalliset taustatekijät — eri toimijoiden roolit ja motiivit

Professori Kari Uusikylä on otsikoinut artikkelinsa houkuttelevasti: Rakastettu ja vihattu peruskoulumme. Muistan varsin hyvin, miten lukiossa oma historian opettajani parjasi tulevaa peruskoulua. Muistan myös, miten itse toivoin, että peruskoulu muuttuisi “oppikoulumaisemmaksi”, ennen kuin

omat lapseni käyvät koulunsa — nyt minulla on jo kolmas lapsi peruskoulussa. Pelättiin, että peruskoulu tuottaa tasapäisiä keskinkertaisuuksia. Näin ei onneksi ole käynyt. Uusikylä kirjoittaa: ”Peruskoulun isille uusi koulu ei taatusti ollut valankumouksen väline, vaan suomalaisen yhteiskunnan sivistyksen takaaja.” Ajat ovat toki muuttuneet, ja opettajan mieltä hivelevät Uusikylän keuhut opettajista alansa ammattilaisina, jotka tekevät erittäin vaativaa työtä.

Uusikylää syvällisemmin peruskoulu-uudistukseen pureutuu kouluneuvos Aslak Lindström artikkelissaan *Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina*. Hänen tekstinsä vuoden 1994 opetussuunnitelmaan johtaneista taustoista on mielenkiintoista luettavaa, koska olen itse innostuneena äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana ollut laatimassa kouluni äidinkielen OPS:aa. Hälyttäviä sen sijaan ovat ne erillaiset taulukot ja lukuisat luvut, joita Lindström esittää nyt 2004 valmistuneen opetussuunnitelman pohjana. Ennen muuta huomioni kiinnittyi erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen määrään (1996 3,0 %; 2003 6,2 %). Hän tuo selkeästi esille, että yhteiskunnallinen muutos on jälleen kerran ollut uuden opetussuunnitelman taustana. Syrjäytyminen, työn muuttuminen, perheen ja kasvatuksen ongelmat lienevät suurimpia muutujia 1990-luvun loppupuolella.

Teoksen ensimmäinen osio toistaa paljolti itseään tosin eri näkökulmista. Nykyopettajan mielestä huikealta tuntuvat professori Sarjalan artikkelissaan mainitsevat luvut väestön sivistystasosta, kun sitä ensimmäisen kerran mitattiin vuoden 1950 väestölaskennan yhteydessä. Koulua käymättömien määrä oli koko maassa 29,1 % kaikista yli 20-vuotiaista, maalaiskunnissa luku oli peräti 35 %. Näiden lukujen valossa on ymmärrettävää, että muutos kansan sivistystason parantamiseksi oli välttämätön.

Johtaja Kari Purhonen toteaa kirjoituksessaan *Eteläranta*

peruskoulun ja yksityiskoulujen puolesta, ettei Eteläranta vastustanut peruskoulua mutta kylläkin koululaitoksen kunnallistamista ja tasoryhmien poistamista. Elinkeinoelämä tai sen järjestöjen edustus ei ollut mukana peruskoulun kehittämiskomiteoissa tai toimikunnissa. Purhosen mukaan PISA-tutkimuksen tuloksista voidaan todennäköisimmin kiittää kouluhallinnon ohjaus- ja säätelyjärjestelmän liberalisoitumista ja hyvää opettajakuntaa. Vuoden 2003 OPS:n perusteet antavat hänen mielestään hyvän pohjan laaja-alaiseen yleissivistykseen ja ihmisenä kasvamiseen. Edelleen hän painottaisi mm. seuraavia asiakokonaisuuksia: kansallisen identiteetin ja minäkuvan vahvistaminen, matemaattis-luonnontieteellisen pohjan syventäminen, monipuoliset kieli-ohjelmat, tapakulttuuri, esiintymis- ja väittelytaito, itsenäinen tiedon etsintä ja työskentely tiimeissä, luovuus, ahkeruus ja yrittäjäyys, jotta nuoret orientoituisivat työllistämään itse itsensä, kädentaitojen nykyistä suuremmat tuntimäärät syrjäytymisen ehkäisemiseksi.

II Perusopetuksen yhtenäisyyden kehittyminen

Artikkelissa *Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi* professori Atjonen osoittaa jälleen kerran sen voimavaran, joka hyvin koulutettuihin opettajiin sisältyy. Hän toteaa, että keskitetysti laaditut opetussuunnitelmat olivat saaneet rauhassa pölyttyä kirjahyllyissä, koska oppikirjat olivat toimineet elävinä opetussuunnitelmina. En itsekään muista koskaan avanneeni opetussuunnitelmaa enkä edes ajatellut moisen asiakirjan olemassaoloa, ennen kuin vuonna 1994 innostuin Heinolassa käymäni kurssin avuin toden teolla koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta. Atjonenkin uskoo opettajien motivoituvan oman työnsä suunnittelusta. Hänen mielestään on syytä jat-

kossakin luottaa suomalaiseen opettajaan oppilaan monipuolisen oppimisen ja kasvun palvelijana.

Opetusneuvos Irmeli Halinen ja ylitarkastaja Asta Pietilä kirjoittavat artikkelissaan, että oppimiskäsityksessäänkin on tapahtunut muutosta. Oppiminen edellyttää vuorovaikutteisuutta ja aktiivisuutta ja oppiminen on aina sidoksissa tilanteeseen ja ympäristöön. Tarvitaan opettajien luovaa opetuksen päivittäistä suunnittelua ja opettajien vapautta oppimateriaalien valinnassa (oppikirjojen tarkastustoiminnasta luovuttiin v. 1992).

Nyt vuoden 2001 tuntijako ja vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antavat selkeän pohjan perusopetuksen yhtenäisyydelle. Perusteet ohjaavat kuntia ja kouluja vuoden 1994 perusteita tarkemmin. Näin huolehditaan perusopetuksen yhtenäisestä ja laadukkaasta toteuttamisesta koko maassa.

Rehtori Kimmo Tanttu tuo kirjassa ensimmäistä kertaa esiin yhtenäisen perusopetuksen. Se on kokonaisuus, jolla on yhteinen arvopohja, tehtävät ja käsitys oppimisesta sekä yhteiset kasvatukselliset tavoitteet. Yhtenäiskoulussa ei synny nivelvaiheita, koska koko peruskouluiän oppilaat opiskelevat samassa koulussa osittain tai kokonaan yhteisten opettajien johdolla. Lasten ja nuorten hyvinvointia edesauttaa näin saatettava fyysinen, moraalinen ja sosiaalinen jatkuvuus.

III Yhteiskunta-, koulutus- ja talouspolitiikka uudistuksen tukipilareina

Professori Risto Rinteen artikkeli *Peruskoulu, opettajat ja kamppailu älystä* on hurjaa luettavaa. Rinne kertoo, että suomalaisesta yhtenäiskoulu-uudistuksesta käydyn väittelyn yksi keskeisin tema koski älyä, ihmisten koulutettavuutta ja lahjakkuuseroja. Hän viittaa mm. Tatu Vanhaseen, joka on

väittänyt eri rotujen olevan eri tavoin kyvykkäitä ja älykkäitä. Edelleen hän on huolestunut väitteistä, joiden mukaan suomalainen koulutusjärjestelmä ei toimi hyvin tai tehokkaasti. Hän kertoo, että kansainväliset vertailut osoittavat muuta. Huolestunut Rinne on nimenomaan siitä, ettei Suomen kouluissa viihdytä. Viimeisimmän WHO:n vuonna 2004 julkaiseman tutkimuksen mukaan suomalaisoppilaat pitivät koulukäynnistä vähiten Euroopassa. Hänen mielestään suurin tekeminen kouluilla ja opettajilla on lasten ja nuorten pitkäjänteisen opiskelumotivaation virittämisessä.

Raikas uudistusehdotus löytyy kouluneuvos Esko Toivosen artikkelista *Opetussuunnitelmat koulun kehitystyössä*. Toivosen mielestä valtion kouluhallinto kaipaa täysremonttia. Lääninhallitusten kouluosastoja ei enää tarvita; läänissä voisi olla kouluasioihin perehtynyt juristi valituksia käsittelemässä. Opetushallitus on tarpeeton. Opetustoimen keskusviraston pitäisi hänen mukaansa olla Stakesin kaltainen, Kokes, Kasvatuksen ja opetuksen kehittämiskeskus, jonka tehtävänä olisi opetussuunnitelmien kehittäminen, oppimistulosten arviointi ja kasvatuskysymysten tutkimus ja informointi.

IV Opettajat ja rehtorit “mestariosaajina”

Jakson kirjoitukset aloittaa opetusneuvos Armi Mikkola kirjoittamalla opettajien täydennyskoulutuksesta. Kirjoittaja käy läpi siirtymävaiheen koulutuksen ja VESO:n ja päättyy kysymään, muuttuuko mikään. Kirjoittajan mielestä onnistunut täydennyskoulutus on tasapainoinen yhdistelmä yksilöllistä ammatillista kehittymistä ja koko työyhteisön kehittymistä. Asiantuntijuus ei ole vain yksilön ominaisuus, vaan se tarvitsee yhteisön tukea kehittyäkseen.

Mielenkiintoinen on myös rehtori Atso Taipaleen kirjoitus, jossa kirjoittaja toteaa, että suuret muutokset koettiin

1990-luvulla, kun siirryttiin julkiseen johtamismalliin. Koulutuspolitiikan sisältö oli tiivistettävissä muotoon “normi-ohjauksesta tulosohjaukseen”. Rehtorit joutuivat ensi kertaa kantamaan huolta palkkarahojen riittämisestä. Rehtoreista tuli koulujensa keulahahmoja ja henkisiä johtajia.

Lähes samaan hengenvetoon kirjoittaa johtaja Olli Luukkainen opettajuudesta. Hän näkee opettajan ammatin asian-tuntija-ammattina, professiona. Opettajuudessa hän katsoo olevan kaksi ulottuvuutta: opettajan oma orientaatio ja yhteiskunnan edellyttämä orientaatio opettajan tehtävään. Luukkaisen mielestä avarasti asioita tarkastelevan kollegiaalisuuden kehittyminen on opettajan työn tärkein kehittymishaaste.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana minua kiehoi professori Karilan ja professori Nummenmaan esi- ja alku-opetusta käsittelevässä lyhyehkössä tekstissä maininta siitä, että kasvatusta ja oppimiskumppanuus tuottaa vaatimuksen yhteistyöosaamisesta ja että yksi keskeinen ulottuvuus yhteistyöosaamisessa on työn kielellinen hallinta, kyky kuvata ja perustella omia näkökulmia kielellisesti.

V Arviointi perusopetusta tukevana prosessina

Professori Välijärvi, professori Linnakylä ja erikoistutkija Kupari käyvät läpi peruskoulun arviointiprosesseja aloittaen ensimmäisestä valtakunnallisesti edustavasta oppimistulosten arvioinnista vuodelta 1979. Tässä arvioinnissa huomio kiinnittyi erityisesti matematiikan ja lukutaidon eräillä osa-alueilla heikosti menestyneiden oppilaiden odotettua suurempaan osuuteen. Arvioinnin perusteella edellytettiin erityisopetuksen kehittämistä ja opetuksen yksilöllistämistä. Seuraava mittava tutkimusaineisto koottiin 1990-1991 useilta eri luokka-asteilta ja useasta oppiaineesta. Eniten tulostaso oli parantunut lukutaidossa. Vuoden 1995 arviointi osoitti, että taloudellis-

ten resurssien leikkaukset eivät heikentäneet lyhyessä ajassa oppimistuloksia, vaikka vaikuttivat oppimateriaalien ja koulutarvikkeiden vähenemiseen, oppikirjojen kierrätyksen yleistymiseen, kouluruuan laadun heikkenemiseen sekä tukiopetuksen, retkien ja kerhotoiminnan vähenemiseen.

Kirjoittajat toteavat, että Koulutuksen tutkimuslaitoksen keskeinen tutkimuskohde arviointityössä on selvittää, toteutuuko peruskoulussa koulutuksellinen tasa-arvo. Nyttemmin on ollut paineita julkistaa arviointituloksia ja näin vertailla kouluja keskenään. Julkistamisvaateita perustellaan oikeudella saada tietää, mitä tuloksia julkisin varoin rahoitettu koulutus tuottaa ja vanhempien tarpeella saada tarvitsemansa tieto lapsiaan koskevien kouluvalintojen perustaksi.

VI Opetuksen tuki

Viimeisessä osiossa kirjoittajat puhuvat erityisopetuksesta, oppilashuollosta ja oppilaanohjauksesta. Muutamaa kohtaa en voi olla mainitsematta. Professori Kari Tuunainen kehottaa olemaan ylpeä peruskoulusta, joka Suomessa on hieno ja ulkomaisin tutkimuksin sellaiseksi todettu. Ylitarkastaja Heidi Peltonen taas on valmis nostamaan oppilashuolto-termin rinnalle käsitteen opiskeluhuvinvointi työhyvinvoinnin ja työterveydenhuollon mallin mukaisesti. Opetusneuvos Kasurinen taas katsoo, että opinto-ohjauksen tavoitteena on oppilaan sosiaalistaminen yhteiskuntaan, koska koulu toimii ikään kuin irrallaan yhteiskunnasta.

Lopuksi

Olen reilut 20 vuotta opettanut peruskoulussa, mutta vasta tämä teos auttoi minua ymmärtämään, miksi peruskoulu oli välttämätön ja miksi yhtenäinen koulujärjestelmä on edelleen pie-

nen maan paras kasvualusta ja voimavara. Luulin kirjan käte-
teen saadessani, että se kertoo yhtenäistyvästä
perusopetuksesta, ns. yhtenäiskouluista, mutta kirjan anti on-
kin huomattavasti laajempi. Tosin monissa artikkeleissa on
toistoa.

Peruskoulu on nyt uuden haasteen edessä, kun yhä use-
ammissa kunnissa siirrytään mainitsemini yhtenäiskouluihin.
Ne vaativat onnistuakseen avarakatseisia johtajia, jotka kyke-
nevät luotsaamaan samassa veneessä niin luokanopettajia kuin
aineenopettajiaakin. Mikkililäisen yhtenäiskoulun rehtori Kim-
mo Tantu totesi artikkelissaan, että on viisasta sijoittaa yhte-
näiskoulun eri luokat sekaisin, esim. 1. luokka samaan käytä-
vään 9. luokan kanssa. Omassa koulussani tällainen järjestely
on ollut mahdollista, mutta onnistuakseen se vaatii henkistä
kasvamista niin luokan- kuin aineenopettajiltakin. Nyt se ei
ole meillä toiminut, ja yhtenäiskoulu on pikemminkin syönyt
henkisiä voimavaroja kuin antanut energiaa uuden kehittämi-
seen. Halinen ja Pietilä viittaavat artikkelissaan Maija-Liisa
Rauste-von Wrightin johtaman tutkimusryhmän raporttiin,
jossa tutkijat totesivat, että yhtenäisyyden kehittymisen kan-
nalta keskeisiä ovat rehtorin ja opettajien käsitykset siitä, mitä
yhtenäisyys merkitsee heidän työssään ja miten se ilmenee
koulun opetussuunnitelmassa, toimintakulttuurissa, johtami-
sessa ja opettajuudessa sekä oppilaiden kokemuksissa.

Tulen ensi lukuvuoden työtä koulussani suunniteltaessa
hyödyntämään tämän teoksen antia, joka omalla kohdallani
poisti niitä negaatioita, joita yhtenäistä perusopetusta kohtaan
tunsin. Uskon, että pienet koululaiset ja murrosikäiset nuoret
sopeutuvat saman katon alle, kunhan opettajat huomioivat
vähäiseltä mutta käytännössä niin suuresti vaikuttavan ikäeron.
Tämä vaatii toimintakulttuurin muutosta ja myös arvo-
keskustelua, joka edelleen on käymättä omassa koulussani.

Merja Köpsi

Moskovan seuduilta Volgan mutkaan

Pauli Saukkonen: Suomalais-ugrialaisten kansojen ja kielten alkuperäongelma. Yliopistopaino 2006, 130 s.

Uusi genetiikka on mahdollistanut klassisen geenitutkimuksen rinnalla tutkia sellaisia geenejä, jotka periytyvät seuraavalle sukupolvelle jommaltakummalta vanhemmalta. Seuraamalla geeniperimän äitilinjojen (mitokondriaalisen DNA:n haploryhmien) ja isälinjojen (Y-kromosomien haploryhmien) frekvenssiä eri populaatioissa, voidaan heimojen / klaanien liikkeitä jäljittää paljon kauemmas menneisyyteen, kuin mitä klassinen genetiikka on mahdollistanut. Suomalais-ugrialaista kieltä puhuvien väestöjen alkuperä on kiinnostanut tutkijoita, ja monet heistä ovat tutkineet asiaa yhdistäen arkeologian, genetiikan ja kielentutkimuksen. Ajatuksena on, että jossain näiden kolmen tieteenalan poikkileikkauskohdasta löytyy selitys niin suomalais-ugrialaisten kielten kuin ihmisten alkukodille.

Oulun yliopiston suomen kielen professorina ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen johtajana toiminut Pauli Saukkonen esittää omat hypoteesinsa suomalais-ugrialaisten kansojen alkuperästä. Hän on käyttänyt tutkimuksessaan samoja metodeja kuin emeritusprofessori Kalevi Wiik, jonka teokset (*Eurooppalaisten juuret* 2002 ja *Suomalaisten juuret* 2004) herättivät ilmestyessään laajaa huomiota. Saukkosen hypoteesit perustuvat viimei-simpään tutkimustietoon, mm. akateemikko Villemsin tarttolaisen geenitutkimusryhmän tutkimuksiin ja kokoomateokseen *Out of Eden* (Oppenheimer 2004), joissa Saukkosen mukaan esitetään aikaisemmasta tutkimustiedosta poikkeavia tuloksia.

Kirjoittaja tähdentää, ettei hänen tarkoituksensa ole esittää hypoteeseja tai päätelmiä, vaan hänen esityksensä perustuu

todennäköisyyksiin. Hän toteaa: “Todennäköisyys suuntaan tai toiseen voidaan asettaa koetteelle kielitieteellisillä analyysillä ja vertailuilla, mutta todistelu kielten materiaalisesta vertailun avulla ei ole ollut tämän teoksen tavoitteena.” Kenties Wiikin teoksiin kohdistuva kielitieteilijöiden kritiikki on saanut Saukkosen painottamaan teoksensa lähtökohtien, pyrkimysten ja metodien erilaisuutta verrattuna perinteiseen, vertailevaan kielentutkimukseen.

Teoksessa luodaan katsaus ensin Etelä- ja Keski-Euroopan asuttamiseen, eli miten ihmiset ovat asuttaneet Euroopan kahdessa aallossa, joista Aurignac-väestö edustaa ensimmäistä ja Gravette-väestö toista aaltoa. Ensimmäisen väestöaallon liikkeet ajoitetaan 50 000 vuoden päähän. Eri heimojen tai klaanien liikkeitä vuosituhansien aikana voidaan jäljittää geenitutkimuksen avulla.

Geenitodisteiden mukaan Euroopan nykyinen väestö voidaan jakaa kolmeen osaan: pohjois-, keski- ja eteläeurooppalaisiin, joista pohjois- ja eteläeurooppalaiset eroavat eri geenien frekvenssien suhteen toisistaan merkittävästi, kun taas keskieuropalaisten geenikartasto on näiden kahden sulautuma. Suomalais-ugrilainen väestö koostuu itä-, pohjois- ja keskieuropalaisesta väestökannasta, siten että äitilinjaltaan se edustaa suurimmaksi osaksi (68,8 %) länsi- ja eteläeurooppalaisia (mm. haploryhmät U5, H, V) ja isälinjaltaan (60—80 %) itä- ja pohjoiseurooppalaisia (haploryhmät R1a ja N3). Yleinen hypoteesi on, että geenifrekvenssit ja kielen jatkuvuus korreloivat keskenään. Saukkosen mukaan itäiset ja pohjoiset geenilinjat (isälinjan em. haploryhmät ja äitilinjalla M+) olisivat suomalais-ugrilaisen kielilinjan mahdollisia kantajia. Hän perustelee lounais- ja eteläeurooppalaisen äitilinjalla geenien ja kielen jatkuvuuden korrelaation puuttumisen sosiaalis-kulttuurisilla tekijöillä.

Kuitenkaan uralilaisia kieliä puhuvat väestöt eivät ole

geneiltään homogeenisiä. Saukkonen jakaa ne geenifrekvenssien perusteella ryhmiin: 1) saamelaiset, 2) itämerensuomalaiset (ja baltit), 3) mordvalaiset, marit, komit (ja venäläiset), 4) udmurtit, hantit ja mansit, 5) unkarilaiset ja 6) samojedit. Saamelaiset eroavat aivan erityisenä ryhmänä; heillä on väestöyhteyksiä sekä etelässä, lännessä että idässä. Pauli Saukkonen ottaa kantaa Wiikin esittämään teoriaan baskien ja saamelaisten sukulaisuudesta ja saamen kielen baskilaisesta substraatista (ks. esim. Wiik 2002, 389; 2004, 230) ja toteaa, ettei saamelais- ja baskimiehillä ole isälinjojen geeniprofiileissa juuri mitään yhteistä. Vieraat substraattit saamen kielessä olisivat perua alkuperäisen väestön (itäisen R1a-haploryhmän) kielestä, joka muotoutui Brommen-Lyngbyn kulttuurissa eli suunnilleen nykyisen Hampurin seudulla asuneen väestön kulttuurissa. Toisen huomionarvoisen ryhmän muodostavat unkarilaiset isälinjaltaan. Heidän isälinjassaan ei juuri esiinny haploryhmää N3 (0,9 %). Koska kielisukulaisuus on kuitenkin säilynyt eri geenilinjoista huolimatta, Saukkonen tekee tästä sellaisen johtopäätöksen, että R1a-väestö, jonka isälinjan geenejä löytyy unkarilaisilta 20,4 %, on ollut ensisijainen suomalais-ugrilaisen kielilinjan kantaja.

Suurimman ongelman tutkijoille muodostaa R1a- ja N3-väestöjen iät ja se, miten väestöjen kielet ovat toisiinsa vaikuttaneet. Saukkonen toteaa, että suomalais-ugrilaisilla kielillä ei ole mitään ehjää sukupuuta, vaan olisi kuvaavampaa puhua sukuvesistöistä, joiden mukaan voidaan hahmottaa kolme—neljä jääkauden aikaista, mahdollisesti keskenään sukua olevaa kieltä: Dneprin—Okan, Volgan—Kaman ja Uralin kielet sekä mahdollinen Vytgedan kieli. Huomioon ottaen genetiikkaan, arkeologiaan ja kielentutkimukseen perustuvat todisteet Saukkonen toteaa suomalais-ugrilaisen kielikunnan kehittymisen saaneen alkunsa keskisen kivikauden aikoihin, ja innovaatiokeskus sijoittui ensin Okan—Volgan varsille, eli

nykyisen Moskovan seudulle, ja siirtyi sitten Volgan—Kaman alueelle. R1a-väestön kieli olisi pohjana kielikunnalle. R1a:sta syntynyt mutaatio N3 ja sitä edustavan väestön kieli olisi eriytyessään kehittynyt omaan suuntaansa. Myöhemmin tämä kieli olisi vaikuttanut vanhaan, yhteiseen R1a:n kieleen.

Kun kerran suomalais-ugrilaisilla kielillä — sen paremmin kuin muillakaan kielillä — ei ole mitään staattista kanta-kieltä, vaan kielet ovat aina jonkun toisen kielimuodon kehityksen tulos, eikä kansoilla ole alkukotia, vaan kaikki on pelkkää liikettä, niin eikö olisi aika kehittää joitain muita ilmaisuja kuin *alkukoti* ja *kantakieli*. Vai tyydyimmekö jatkossakin näihin termeihin, tosin tietyllä varauksella, kuten *alkukoti, jota käytännössä ei ole ollut*. Joka tapauksessa Saukkosen teos tuo oman lisänsä tutkimukseen. Suomalais-ugrilaista kielen-tutkimusta lukeneena on mielenkiintoista tutustua, vaikkakin suppeasti, uusimman genetiikan luomiin mahdollisuuksiin saada tietoa isä- ja äitilinjan haploryhmien frekvensseistä eri väestöissä ja varhaisempien väestöjen liikkeistä.

Merja Laine

Lastenkirjallisuudelle oma seura

Suomessa on rekisteröityjä kirjailijanimikkoseuroja noin 50. Aktiivisesti toimivia niistä on noin 30. Ruotsissa “Haluatko seuraa?” -liike on huomattavasti laajempi ja organisoituneempi. Siellä seuroja on 120, kattojärjestö *De litterära sällskapens samarbetsnämnd* rf. on toiminut jo vuodesta 1990 lähtien. Siellä on oma talo Lilla Hornsberg Tukholmassa, neljä kertaa vuodessa ilmestyvä lehti Parnass ja hienot kotisivut (www.dels.nu).

Suomeen perustettiin vastaava kattojärjestö *Suomen kirjailijanimikkoseurat — De litterära sällskapen i Finland* ry. 2004. Sillä on kotisivut (www.nimikot.nettisivut.fi). Sen piirissä huomattiin, että lastenkirjallisuudella ei ole omaa nimikkoseuraa. Nimikoiden toimitilassa Helsingin Kuparitiellä saatiin perustetuksi Kaarina Helakisa -seura 5.6.2006.

Seuran tavoitteet

Seuran tavoitteiksi sorvattiin perustamiskokouksessa seuraavat kolme kohtaa:

- 1) Kaarina Helakisan henkilöön ja tuotantoon kohdistuvan mielenkiinnon ja harrastuksen herättäminen ja edistäminen sekä Kaarina Helakisan elämään ja teoksiin liittyvien yhteysien ja muun aineiston kokoaminen ja vaaliminen.
- 2) Lastenkirjallisuuteen, erityisesti satuihin ja lastenrunoihin, kohdistuvan luku- ja kirjoitusharrastuksen edistäminen.
- 3) Lastenkirjallisuuden, erityisesti Kaarina Helakisan tuotantoon, liittyvän tutkimuksen edistäminen ja sen tunnetuksi tekeminen.

Uuteen hallitukseen tulivat puheenjohtajaksi Katri Sarmavuori, varapuheenjohtajaksi Riikka Käkälä-Rantalainen,

sihteeri-rahastonhoitajaksi Anneli Kankare ja tiedottajaksi Leena Linhola. Muita jäseniä ovat Matias Käkelä, Inka Kivi ja Johanna Venho. Seuraan liittyi heti parikymmentä jäsentä. Siihen voi liittyä Nimikkojen nettisivun kautta.

Kirjailijan haudalla käynti

Seuran ensimmäiseksi julkiseksi tilaisuudeksi tuli kirjailijan haudalla käynti. Kaarina Helakisa olisi täyttänyt 22.6.06 60 vuotta, jos hän olisi vielä elänyt. Veimme haudalle Hartolaan kauniin pisarakimpun valkoisia liljoja ja vaaleanpunaisia ruusuja (ks. lehden kansi). Itä-Häme-lehdestä tulivat valokuvaa- ja toimittaja Tuomas Tirkkonen, joka teki kirjailijasta ja hänen seurastaan koko sivun jutun lehteen otsikolla *Sadunkertojan tarina elää* 23.6.06. Pidimme muistelutilaisuuden Perintöprinssi-ravintolassa Hartolan keskustassa.

Hartolan kirkkomaahan on haudattu Kaarina Helakisan lisäksi hänen sukuaan: vanhemmat, isovanhemmat, täti, setä ja jo lapsena kuollut poika Pietari. Kaarina Helakisa kuoli 21.4.1998. Hän oli syntynyt Helsingissä, käynyt koulua Heinolassa, mutta vietti kesät Hartolassa. Jätin kukkakimpussa haudalle runosäkeistön:



*Toivo on tähdissä, toivo on maassa,
vanamon maljassa varjokkaassa.
Toivo on unissa kuultavissa,
niittyvillassa,
hiutaleillassa,
toivo on siementen uumenissa.*

Kaarina Helakisa: Pietarin
laulu toivosta

Kaarina Helakisan tuotanto

Leena Linhola kertoi, että Kati oli saanut koiran, jota hän oli kovasti toivonut itselleen, palkinnoksi kirjoituskilpailusta. Kaarina Helakisa oli hämmästyttävän varhaiskypsä, kun hän jo 18-vuotiaana voitti Topelius-palkinnon esikoisteoksestaan *Satukirja* (1964). Siinä olivat sadut Olipakerran ja Senpituinense, Savilintu Emma, Pohvääri, Suklaapilvet, Karja-Maarina, Kamala velho, Pikku Et ym.

Sadut syntyvät siten, että sadunkertojan mustepullossa asuva Olipakerran-tyttö ottaa sulkakynän, kastaa sen yön musteeseen, vaapottaa ja viipottaa sitä ja kiertää paperille sanat olipa kerran. Vanhan sadunkertojan silmiin syttyvät valot, hän kirjoittaa sarastukseen asti, kunnes hän vaipuu uneen ja nukkuu partapimeässä. Silloin Senpituinense-poika, jolla on kilisevät tossut, piirtää nimensä. Taivaallisen yöjunan lyhtynä kuu luo valoaan sadunkerrontaan. Se on mystinen tapahtuma.

Kaarina Helakisan tuotanto on laaja ja monipuolinen: omia teoksia hänellä on n. 50, satukirjoja, runoteoksia, nuortenkirjoja, aikuisten satukirjoja, elämäkerta Saima Harmajasta, toimitettuja runoteoksia ja suomennoksia. Hän sai lukuisia palkintoja. Hän ehti olla järjestötyössä, mm. Suomen Kirjailijaliiton varapuheenjohtaja. Helmetistä hänestä löytyi 181 viitettä.

Monet hänen runonsa ovat tunnettuina lastenlauluina: Magdaleena, Lounatuuli ja Irja, joka luki kirjoja.

Teoksia:

Kaarina Helakisan satukirja, 1964

Taikapuu, 1968

Elli-Velli-Karamelli, 1973

Posetiivi, 1976

Saima Harmaja - legenda jo eläessään, 1977

Ainakin miljoona sinistä kissaa, 1978
Antti Pantti Neliskantti matkalla maan ääriin, 1979
Olena ja Vassuska, 1979
Pallero, 1979
Kellokukkakello, 1981
Aarrematka Aakkosmaahan, 1981, 1982
Pietari ja susi, 1982
Kuninkaantytären siivet, 1982
Lumottu ruusu, 1983
Pikku Joonas, 1984
Tilkkutarinoita, 1984
Into, parrakas vauva, 1985
Lasilinna, 1986
Laps' Suomen, 1987 (Kaari Utrion ja Maikki Harjanteen kanssa)
Annan seitsemän elämää, 1987
Aurinkokettu, 1988
Annan ja Matiaksen laulut, (Kaarina Helakisan lastenrunot vuosilta 1968-1988), 1988
Kukonkerääjä; Taivaskissa, 1988
Pilviäidin perilliset (Satuja vuosilta 1959-1989), 1989
Rebekka ja vapaus, 1990
Koska vasta syödään, 1990 (Reijo Käkelän kanssa)
Suuri prinsessakirja, 1991 (Kaari Utrion kanssa)
Metkuttajat, 1991
Lumikki Valkoinen, 1992
Naisen paikka, 1993
James Bondén ja kultainen ritsa, 1993
James Bondén ja kuuhullut, 1994
Suomen lasten Runotar, 1994 (toimittaja)
James Bondén ja kummitusmuseo, 1995
Suuri dinoryöstö, 1997
Aapelus - aakkosloruja ja hassuja satuja, 1998

Prinsessan siivet, 1999
Suomen lasten juhlakirja, 1999 (Leena Lumpeen ja Raili Mikkasen kanssa)
Mies joka halusi nähdä koko maailman, 2001
Sinitukkainen tyttö ja muita satuja, 2005

Suomennoksia

Tove Jansson: Muumilaakson marraskuu, 1970
Astrid Lindgren: Katto-Kassinen, 1971
Richard Scarry: Iloinen ilmakirja, 1973
Astrid Lindgren: Veljeni Leijonanmieli, 1974
C.S. Lewis: Hopeinen tuoli, 1976
C.S. Lewis: Hevonen ja poika, 1977
C.S. Lewis: Narnian viimeinen taistelu, 1979

Palkintoja

Valtion kirjallisuuspalkinto
Topelius-palkinto 1965
Anni Swan -mitali 1985
Arvid Lydecken -palkinto 1974
Tirlittan-palkinto 1997
Pohjoismaisen lastenkirjallisuuden palkinto

Satutyylistä

Kaarina Helakisa on suomalaisen sadunkerronnan uudistaja ja modernisoija. Hän ei ole niin uskonnollinen kuin esim. Topelius. Hänellä ei ole kristillistä julistusta. Hän kertoo arkipäiväisistä asioista mutta löytää niistä aina sadun hohdetta. Hänellä on huumoria, fantasiaa, yllätyksiä ja kielellistä leikkittelyä. Hän tempaa kuulijan tai lukijan mukaansa erikoisella puhuttelulla, kuulijan huomioon ottamisella. Hänen tyy-

liinsä kuuluvat sanaleikit, mahdottomuudet, yllätykset ja edellä sanotun kumoaminen. Esim. Pohvääri on semmoinen, jota ei oikeastaan ole ollenkaan mutta joka voi kyllä tulla ja mennä.

Katri Sarmavuori



Kaarina Helakisa -seuran hallitus. Vas. *Matias Käkelä*,
Leena Linhola, *Katri Sarmavuori* (pj.), oik. *Riikka Käkelä-*
Rantalainen (varapj.) ja *Anneli Kankare* (siht.)
Kuva *Arto Nortela*



Seuran perustamiskokous 5.6.06 Kuparitiellä Helsingissä



Riikka ja
Matias



Ystäviä keinussa 1955
Pekka, Eeva, Kaarina ja
Leena. Leena Linholan
albumista

Hartolan haudalla käynti



Kaspian, Linnea ja Joonatan isoäitinsä haudalla



Tervehdys Kaarina Helakisan haudalla Hartolassa

Ihmepojille Kaarina Helakisa -palkinto 2006

Aino Havukainen, Sami Toivonen: Tatu ja Patu Helsingissä, Tatun ja Patun oudot kojeet. Otava 2005.

Toistensa näköiset pikkumiehet Tatu ja Patu osaavat vaikka mitä. Veljekset ovat kotoisin Outolasta, joka esipuheen mukaan selittää, miksi veljekset ovat ja tekevät asiat eri tavalla kuin meillä. Veljesten Helsingin matka serkkuaan tapaamaan ja heidän valmistamansa oudot kojeet on pantu värikkäisiin, tukeviin kansiin, joihin on sidottu noin A4-kokoiset lasten kuvakirjat. Kirjoja suositellaan siis lapsille.

Kummankin kirjan kuvitus on teknisesti huippuluokkaa ja, mielettömyydestään huolimatta, monissa yksityiskohdissaan sisällöltään arkielämän läheinen. Ei ole ihme että tekijäkaksikko on palkittu kuvituksistaan Rudolf Koivu palkinnolla ja Otavan Kirjasäätiön Kaarina Helakisa -kirjallisuuspalkinnolla. Tyyllillisesti he ovat kuitenkin todella kaukana Koivun romantiikasta. Otavan palkitsijat perustelevat mm. seuraavasti: ”Havukaisen ja Toivosen kirjat lähtevät lasten arjesta ja lasta kiinnostavista asioista. He tekevät tinkimättömästi työtä sen eteen, että tekstin ja kuvien tiedot ovat oikein, sommitelmat toimivat, näkökulmat ovat uusia ja raikkaita. Totinen aherrus ja tarkka taustatyö synnyttävät paradoksaalisesti huumoria, joka näyttäytyy lukijalle helppona ja hauskana.”

Mahtaako kuvitus olla toteutettu tietokoneavusteisesti, tulee mieleen? Helsingin matkaan sisältyy ohut kehyskertomus serkku Jorin jäljittämisestä, mutta parhaimmillaan kirja on veljesten tempauksissa ja Helsingin tunnetuimpien nähtävyyksien kuvaamisessa. Kouluretkien kohteet ovatkin kaikki tarinassa mukana. Oudot kojeet ovat todella outoja, vai mitä sanotaan ”inhokkiruokailmaisimesta tai hattuavaimesta” tai

“pipertäjistä”, jolla voi kutoa slipoverin muurahaiselle tai halkoa hiuksia? Tekijät ovat mitä ilmeisimmin tavoitelleet mahdollisimman humoristista ja mieletöntä ilmaisua. Tajuavatkohan esimerkiksi nelivuotiaat kaikki huumorin kukkaset?

Joka tapauksessa tekninen laatu on hyvä ja kestävä. Tekstiäkin sopivasti luettavaksi kuvan katselun oheen. Palkinnon ovat saaneet aiemmin mm. Mauri Kunnas ja Tuija Lehtinen.

Arto Nortela

Ihastuttava satukirja

Kaarina Helakisa & Kristiina Louhi. Sinitukkainen tyttö ja muita satuja. Toimittanut Riikka Käkälä-Rantalainen. Otava 2005, 188 s.

Ilahduttavaa, että Kaarina Helakisan saduista on koottu uusintapainos, todella näyttävä ja puhutteleva kovakantinen lahjateos. Kukapa muu kuin oma tytär, Riikka Käkälä-Rantalainen, olisi osannut valita niin hyvän kokoelman. Kristiina Louhen kuvitus on mestarillinen. Koko sivun kuvat viehättävät yhtä paljon aikuisia kuin lapsia.

Huomiota herättäneen ensimmäisen satukirjan, *Kaarina Helakisan satukirja* (1964), saduista on mukana viisi: *Olipakerran ja Senpituinense, Kamala velho, Magdaleena kynttilämetsässä, Suklaapilvet* sekä *Sanna ja pieni enkeli*. Olipakerran ja Senpituinense -oliot ovat saaneet kuvituksessa ihastuttavat hahmot. Olipakerran-keijun siivillä voi lentää kauas kauniiseen satumaahan. Turhaan Kaarina Helakisaa ei ole luonnehdittu romanttisen satuperinteen uudistajaksi. Hänellä on kau-

nis kerrontatyyli, hän osaa yhdistää nykyaikaista ja arkista kieltä runolliseen satukieleen.

Eniten pidin sadusta *Ihmeellinen maalari*. Siinä esineiden yllättävä puhuttelu ihastuttaa, samoin kolmiluvun taidokas käyttö tervehdysten, esineiden ja ihmisten osalta. Suuressa kaupungissa asui pieni mies, joka oli hyvin yksinäinen. Hän oli maalari Sutinen. “Hyvää huomenta, kello”, mies sanoi herätyskellolleen, mutta ei saanut vastausta. Puurokuppi ja saappaat jättivät myös vastaamatta miehen tervehdykseen. Hän luki satukirjasta, että on olemassa jossain kaukana Onnellisten saari. Niinpä hän päätti lähteä sinne. Hän hyvästeli herätyskellon ja puurokupin, jotka eivät vastanneet, ja huusi päivää saappaille, jotka hän otti matkaansa. Hän lähti autolla, mutta kun joki tuli vastaan, hän vaihtoi auton veneeseen. Hän haaveili rupeavansa keisariksi. Saarella hän tervehti kellotornia, savupiippua ja ikkunaluukkuja mutta ei saanut vastausta. Paikka ei ollutkaan onnellisten saari. Niinpä hänen oli soudettava eteenpäin. Uudella saarella hän tapasi yksinäisen majakanvartija Valosen. Hänkin halusi lähteä keisariksi jonnekin. He löysivät uudelta saarelta vielä kalastaja Vatasen. Kun he kolmisin tulivat saareen, Sutinen huusi pelloille päivää. Isännät vastasivat tervehdykseen. Volotinen tervehti kukkasia. Emännät vastasivat takaisin. Vatanen huuteli päivää linnuille ja lapset vastasivat. Silloin miehet tunsivat tulleen onnellisten saarelle. Siellä ei ollut kuitenkaan töitä keisarille, mutta kalastajaa, majakanvartijaa ja maalaria tarvittiin.

Sadut kertovat erilaisuudesta ja siihen liittyvän alakuoloisuuden ja ikävän poistamisesta. Jos on vaikea sopeutua — siitä kaikilla on monenlaisia kokemuksia — sadut auttavat kestämaan ja voittamaan vaikeuksia.

Katri Sarmavuori

Artikkelitiivistelmät englanniksi Abstracts of articles in English

Elina Salminen

The Writer Guest In The Research On Reading Interest

The study deals with the features of interest in reading and factors relating to such features by Finnish pupils in comprehensive school. The main research object was to investigate how the writer Tuula Kallioniemi affects pupils' interest in reading. The pupils were from the third and fourth class, and they visited a library where the writer came to meet and discuss with them. The pupils experienced the visit very positively. The interest in reading did not generally increase significantly but the interest in Kallioniemi's books was high after the visit.

Juli Aerila

The semiotic work process of literary education as a part of discussion connected to values and as potential for comprehensive teaching

The article presents docent (emerita) Pirjo-Maija Toivonen-Knopp's (1998) semiotic work process and its significance in improving reading comprehension skills and value education at school. The article describes shortly and in practice the stages of work process at issue, which resembles closely the stages of process writing. Particular attention has been given to the intertextual method involved in the work process, because it enables intergrating both various contents of the subject of

mother tongue and literature and totally different subjects by means of verbal fictional text. In addition, the article aspires to clarify the semiotic work process of literary education with two practical examples.

Katri Sarmavuori

Student teachers' experiences during fairy tale workshops

This investigation looks into how classroom student teachers (N 90) experience a fairy tale workshop. During the first year of their education the student teachers absolve a module of multidisciplinary studies integrating mother tongue and literature through fairy tales (10 hours / group). There were five groups (AE). The students were expected to study 25 pages fairy tale theory from the book *First steps to mother tongues and literature* (Sarmavuori 2003). The fairy tale selected for study was *Little Et* (1964) by Kaarina Helakisa. The fairy tale was elaborated by using process drama after which the students wrote an analysis of the fairy tale. Other tasks were analysis of the structure, writing a new end and an own story. Two groups (A and E) received the fairy tale theory by e-mail, they discussed it in small groups (webgroups, on line groups). The other groups (BD) read the theory from the book (print groups). They had no discussion by e-mail.

The research problem was to investigate, how the students experience the workshop, different working ways and tasks. One problem was how students learn with the printed medium (book) and with the electric medium (e-mail), and whether there are differences in learning. The students had a pretest. The differences between the groups were significant.

The printing group B got the best mean 10,53, the next was A-group (e-mail group) with a mean score 10,39. C-group (print group) got the mean score 9,37, D-group (print group) 6,53 and E-group (e-mail group) 6,32. The B-group was best in the posttest.

In the assessments by the students the most useful task was listening to the own stories written by the student partners (mean 4,23), writing the own story (4,08) and process drama (4,00). Writing another end was assessed with a mean 3,69, fairy tale theory lesson 3,65, fairy tale theory text 3,65. Last in favour were e-mail discussion (2,64) and learning log (2,71).

The E-mail discussion should be given more directions; now it remained too free. It did not reveal its efficiency in this research. According to the results here, the book was more effective.

ÄIDINKIELEN OPETUSTIETEEN SEURA ry:n T U T K I M U K S I A

- 1 Katri Sarmavuori: Prosessikirjoittamiskokeilu Turun normaalikoulussa. 1988. Hinta 10 euroa.
- 2 Katri Sarmavuori: Miten äidinkielen opettajat käyttävät prosessikirjoittamista? 1988. Hinta 7 euroa,
- 3 Katri Sarmavuori: Äidinkielen opetuksen tavoitteiden saavuttaminen lukiossa. 1989. Hinta 10 euroa.
- 4 Helena Ruuska (toim.): Kokemuksia ja tutkimuksia prosessikirjoittamisesta. 1990. Hinta 8 euroa.
- 5 Katri Sarmavuori: Nuorten kotiseututuntemus ja kotiseutuidentiteetti. 1991. Loppuunmyyty.
- 6 Äidinkielen opetuksen tutkimusten bibliografia 1986-90. Toimittanut Katri Sarmavuori. 1991. Hinta 10 euroa.
- 7 Auli Koponen, Sirkka-Liisa Rauramo & Katri Sarmavuori (toim.): Oman itsensä sankari. Timo Saarniemen juhla-kirja merkkipäiväksi 27.7.1992. Loppuunmyyty.
- 8 Katri Sarmavuori: Äidinkielen opetustieteen perusteet. 1993. Hinta 20 euroa..
- 9 Eeva-Liisa Lehtinen: Nuoret kaunokirjallisuuden arvottajina. 1994. Hinta 10 euroa.
- 10 Sirkka-Liisa Rauramo (toim.): Vaiettu villiruusu — kun uudistus juuttuu hallintoon. Katri Sarmavuoren juhla-kirja merkkipäiväksi 31.7.1995. Hinta 10 euroa.
- 11 Katri Sarmavuori: Mikael oppi lukemaan kotona — lapsen lukuprosessi kolmen vuoden iästä kuuden vuoden ikään Domanin menetelmää käyttäen. 1995. Loppuunmyyty.
- 12 Riikka Riihimäki: Tekstistä esitykseen. Prinsessa Ruusunen draamaprosessina. 1995. Hinta 12 euroa.
- 13 Äidinkielen opetuksen tutkimusten bibliografia 1991-95. Toimittanut Katri Sarmavuori. 1996. Hinta 10 euroa.

- 14 Mari-Annika Hakala: Muumi, ELANA ja VILKKA. 1996. Hinta 10 euroa.
- 15 Tiina Riutta: Muumien mukana prosessilukemiseen. 1996. Hinta 10 euroa.
- 16 Kreetta Rantanen: Osku ja VILKKA. 1996. Hinta 10 euroa.
- 17 Sirkku Ikonen ja Leena Jalava: Taikurin hattu ja Kymppi-strategia. 1996. Hinta 10 euroa.
- 18 Auli Koponen: Tekstejä tutkimassa ja tulkitsemassa. 1999. Hinta 45 euroa.
- 19 Katri Sarmavuori: Äidinkielen oppikirjojen aallokossa. 2000. Hinta 17 euroa.
- 20 Katri Sarmavuori: Äidinkielen opettajien koulutuslabyrintti. 2002. Hinta 20 euroa.

Kaunokirjallisia julkaisuja

KERRAN TULEE KEVÄT runoja äidinkielen opetuksen puolesta ja hyväksi. Toim. Katri Sarmavuori. 1997. 10 euroa

Timo Saarniemi: Eurooppalainen matkapäiväkirja. Timo Saarniemen 60-vuotisjuhlakirja matkoilta Euroopassa 1969—2001. 2002. Hinta 10 euroa.

Uusi sarja

Katri Sarmavuori: Alkuaskelet äidinkieleen ja kirjallisuuteen. ÄOS:n julkaisuja 2003. Hinta 20 euroa.

Tilaus: **Äidinkielen Opetustieteen Seura ry.** (ÄOS)
Piilopolku 3 A 1, 02130 Espoo, p. ja f. 09-461 284
Sampo 800012-679703
S-posti: A.o.s@pp.kolumbus.fi tai katsar@utu.fi
www.kultti.net
<http://users.utu.fi/katsar>