

**Aikakauskirja
ÄIDINKIELEN
OPETUSTIEDE**



38/2009

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 Muumitutkimus 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 35/2006 Kirjallisuus
36/2007 Mikael Agricolan perintö, myös verkkojulkaisuna
37/2008 Kieli ja kirjallisuus, myös verkkojulkaisuna

Aikakauskirja

38

2009

**ÄIDINKIELEN
OPETUSTIEDE**

Journal of Mother Tongue Education

Kalevala ja kielioppi

ISSN 0783-683X

Vantaa 2009

Edita

TOIMITUS

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

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

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

Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede
Tilaushinta 2009 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

www.aidinkielenopetustieteenseurary.com

www.kultti.net

Sisällys

Esipuhe 6

Artikkeleita

Jenni Humalisto: Kalevalan opetus alakoulussa 8

Katri Sarmavuori: Kieliopista hauskaa toiminnallisina
menetelmin 43

Muistokirjoitus

Juli Aerila: Pirjo-Maija Toivonen-Knopp 88

Kirjallisuutta

Arto Nortela: Aleksis Kiven Kaukametsä 91

Eeva-Liisa Lehtinen: Jukka Parkkisen tuotantoa: Ali Mustan karhukirje kaamoksesta sai Kalle-Yrjänän vielä yrittämään pois aasinsillalta 92

Katariina Ervamaa: Lukuiloa lapsille ja nuorille 95

Katariina Ervamaa: Lukemaan vai tietokoneelle? 97

Katri Sarmavuori: Kalevala sanoina ja kuvina 99

Katri Sarmavuori: Uuteen osallistumiseen 104

Artikkelien abstraktit englanniksi 107

Abstracts of articles in English 107

Esipuhe

On Kalevalan juhlavuosi. Laajemman version ilmestymisestä 1849 on kulunut 160 vuotta. Kalevala kuului heti koulu-lukemistoon, kun suomen kielestä tuli oppiaine 1843. Sitä opiskeltiin vieraana kielenä ruotsinkielisissä oppikouluissa. Opiskelu oli kääntämistä ja sanojen selittämistä. Se oli menetelmä, jota Elias Lönnrot käytti yliopistossa luen-noidessaan Kalevalasta. Kalevalan opetuksen historiasta on Jenni Humaliston artikkeli. Se on perusteellinen katsaus eri vuosisatojen ja vuosikymmenten käytännöistä. Ilahduttavasti Kalevalaa käsitellään monipuolisesti jo alakoulussa.

Kalevalasta ilmestyneitä lukuisia uutuuskirjoja esitellään kirjallisuusosassa. Ateneumin Kalevala-näyttely on ollut suosittu retkikohde, sen yhteydessä ilmestyneet kuvateokset elävöittävät eeposta entistä enemmän.

KL Juli Aerila on tehnyt muistokirjoituksen FT, KT Pirjo-Maija Toivosesta, joka oli Äidinkielen Opetustieteen Seuran hallituksen jäsen 1990—2008 ja Rauman opettajankoulutuslaitoksen äidinkielen didaktiikan lehtori.

Äidinkielen Opetustieteen Seuran kotisivu on monipuolistunut. Sieltä löytyy *L1 — Studies in Language and Literature* –aikakauslehden artikkelit ja elektroniset julkaisut. Tässä ilmestyvän kielioppi-artikkelin liitteet ovat verkossa. Kotisivuja voidaan työstää entistä interaktiivisemmiksi.

Toiminnallisen kieliopin kokeilu, jossa on voitu käyttää draamallisia, ilmaisuharjoituksia kieliopin käsitteiden opettelussa, on tuottanut ilahduttavia tuloksia. Äidinkieli ei ole ollut 7. luokalla oppilaiden mieliaine — syynä on paljolti kielioppi, joka koetaan tylsäksi ja ikäväksi. Toiminnallisten harjoitusten käyttö muutti oppiaineksen kuitenkin kiinnostavammaksi ja hauskemerkiksi. Kaikki

oppilaat toivoivat ilmaisullisten menetelmien käyttöä ja kokivat oppivansa paremmin niiden avulla kuin vain kirjan kynä-paperi-tehtäviä tekemällä. Puolella luokasta äidinkieli muuttui mieliaineeksi. Eikö tässä ole todella hienot tulokset! Pedagoginen kielioppi on vihdoin löytynyt sadan vuoden etsinnän jälkeen.

Kiitän *Kauppaneuvos Otto A. Malmin Lahjoitusrahastoa* apurahasta toiminnallisen kieliopin tutkimiseksi ja käytäntöön soveltamiseksi. Kokeilu laajenee alakouluun. Opettajien koulutuksessa tulevat opettajat tutustuvat uusiin menetelmiin ja saavat virikkeitä niiden käyttöön. Kokemukset ovat ilahduttavia. Luokanopettajilla ei ole sivuaineena äidinkieltä ja kirjallisuutta, jota he opettavat kuitenkin 80 % koko peruskoulun tunneista. Tätä epäkohtaa täytyy yrittää paikata koulutuksen laadun parantamisella. ”Tylsä” kielioppiaines saadaan muutetuksi myös opettajalle mielekkääksi ja hauskaksi. Kaikilla luokilla 3. luokasta lähtien käsitellään sanaluokkia, joten sanaluokkasalaatin käyttö erilaisin maustein on virkistävä suihkutusta ja suitsutus koululuokkaan, jonka vaarana voisi olla liian kuivan ja pitkästyttävän (liian abstraktiksi ja merkityksettömäksi jäävän) käsitteistön kertaus vuodesta toiseen. Nyt otetaan käyttöön oppimisen ja opetuksen ilo ja riemu.

Heinäkuussa 2009

Katri Sarmavuori

Jenni Humalisto

Kalevalan opetuksesta alakoulussa

Artikkelissa tarkastellaan Kalevalan opetuksen vaihteita eri vuosisatoina. Empiirinen tutkimus koostui 10 alakoulun opettajan kyselylomakevastauksista. Suosituimpia opetusmenetelmiä olivat opettajan kertominen ja lukeminen Kalevalasta sekä Kalevalan kuuntelu (6 vastaajaa), integrointi kuvataiteeseen (6 vastaajaa), integrointi musiikkiin (6 vastaajaa), näytelmien ja dramatisointien käyttäminen Kalevalan opetuksessa (5 vastaajaa) sekä oppilaiden Kalevalan itsenäinen lukeminen (4 vastaajaa). Suosituimpia aiheita olivat Kalevalan keskeiset tapahtumat/ juoni (5 vastaajaa), Kalevalan kieli (5 vastaajaa) ja keskeiset henkilöt (4 vastaajaa). Pääsääntöisesti Kalevala käsiteltiin melko monipuolisesti alakoulun aikana. Kalevalan opetuksen opetusmenetelmissä näkyi se, että opettajat pyrkivät tekemään Kalevalan opetuksesta monipuolista ja oppimisesta mielekästä oppilaille. Opetusmenetelmien vaihtelevuus ja eri oppiainesiin integroiminen olivat merkki siitä, että Kalevalan opetuksessa pyritään elämyksellisyyteen ja asioiden omaksumiseen.

Avainsanat: Kalevalan opetusmenetelmät, kirjallisuuden opetus, Kalevalan opetuksen historia

Kalevala on teos muiden kirjallisuuden opetukseen kuuluvien teosten joukossa, mutta sen merkittävyys on ainutlaatuista. Kalevalaa on opetettu kouluissa 1800-luvulta lähtien, joten sillä

on pitkät perinteet koulujemme kirjallisuuden opetuksessa. Kalevalanopetuksenperinteessä sen merkitysonolluterityisesti kansalaiskasvatuksessa. Tässä työssä selvitetään kymmenen tutkimushenkilön Kalevalan opetuksen lukijalähtöisyyden toteutumista. Tutkimuksen taustasitoumukset liittyvät konstruktivistiseen ihmiskäsitykseen ja Louise Rosenblattin (1994) transaktioteoriaan.

Tutkimuksen tausta- ja teorian tieto rakentuvat Kalevalan opetuksen perinteestä, kirjallisuuden opetuksesta ja oppimisesta. Tutkimuksen aineisto on kerätty kyselylomakkeella ja aineisto on analysoitu kvalitatiiviseen tutkimukseen kuuluvalla ymmärtävällä analyysitavalla. Aineisto kerättiin steinerkoulusta, kristillisestä koulusta ja kunnallisista kouluista.

Kalevalan opetuksen vaiheista

1800-luku

Kansallinen koulujärjestelmä alkoi muotoutua 1840—1850-luvuilla. Omakielinen kansanopetus tuli uskonpuhdistuksen jälkeen itsestään selväksi välttämättömyydeksi, mutta oppikouluun suomi pääsi vasta 1843 vieraiden kielten rinnalle. Vuoden 1856 koulujärjestys toi äidinkielen oppiaineeksi ja ala-alkeiskoulun opetuskieleksi. Oppikoulun opetuskieleksi suomi pääsi kuitenkin vasta 1865. Kansakouluasetus tuli vuonna 1866, minkä jälkeen koulujen määrä lisääntyi. Kansakouluasetuksen mukaan varsinaiseen kansakouluun tulijan piti osata lukea ja kirjoittaa. Kalevalaa ruvettiin lukemaan kouluissa heti, kun suomi tuli oppiaineeksi vuonna 1843. Lasten ja nuorten tuli tutustua Suomen suurenmoisimpaan kirjallisuuteen, mitä oli ikinä

tuotettu, olipa se kuinka vaikeaa tahansa. August Ahlqvistin ruotsinkielinen sanasto Uuteen Kalevalaan tuli koululaisten avuksi vuonna 1853. Lönnrot lyhensi itse Kalevalaa kouluja varten vuonna 1862, mutta teos ei saavuttanut suosiota. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura julkaisi vuonna 1870 Kalevalasta painoksen, jossa oli mukana F.W. Rothstenin ruotsinkielisiä kommentteja ja lyhennetyin Kalevalan selityksiä. Tätä teosta myytiin lukuisia kappaleita koulujen oppikirjaksi, mutta opettajien pyynnöstä runot ja selitykset painettiin erilleen vuonna 1895. (Kauppinen 1985, 64–67.)

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

1900-luku

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

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

Koko kansakoulun opetussuunnitelma valmistui 1925. Kirjallisuuden opetuksessa korostettiin jokaiselle ikävuodelle sopivaa kaunokirjallisuutta, ja kansanrunoudella tuli olla sopiva paikka lukukirjassa. Maamme kirjaa luettiin 5.—6. luokilla ja koulujen kirjastoihin tuli myös Ollikaisen Nuorten Kalevala. Oppikouluissa Kalevala luettiin yleensä yhdessä vuodessa. (Kauppinen 1985, 72.)

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

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

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

Vuoden 1941 opetussuunnitelmassa

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

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

Kauppinen (1985, 79—81) mukaan 1960-luvulla puhalsivat uudet tuulet. Suomessa oli meneillään suuri koulunuudistus, peruskoulun syntyminen. Peruskoulun opetussuunnitelma määrittelee äidinkielen taitoaineeksi, joka tähtää monipuolisiin kielenkäyttötaitoihin. Kulttuuriperinnön välittämisen ja kirjallisuuden tuntemus mainitaan tavoitteissa, mutta nyt oli tarkoitus tutustua eriluonteisiin

teksteihin, esimerkiksi kioskirjallisuus ja sarjakuvalehdet nousivat nyt myös tutustumisen arvoisiksi. Yleissivistyksen vuoksi kuitenkin Kalevalaan, Kantelettareen ja muihin kansalliskirjallisuutemme keskeisiin tuotteisiin tuli myös tutustua.

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

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

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

Äidinkielen opettajain liiton tutkimuksen (1984)

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

Opettajien mielestä Kalevalan opetuksen haasteellisuutta lisäsivät ajanpuute ja opetettavan asian paljous. Opettajat suosivat opetusmenetelmissä erilaisia ryhmätöitä yläkoulun Kalevalan ja kansanrunouden käsittelyssä. Jotkut opettajat olivat huomanneet oppilaita kiinnostavan Kalevalan seikkailukkaiden jaksujen ääneenlukeminen ja niistä kertomisen. Yksilö- ja paritöinä suosittuja tehtäviä olivat muun muassa erilaiset kirjoitelmat Kalevalasta. Integraatio oli tapahtunut äidinkielen ja kirjallisuudesta musiikkiin ja kuvaamataitoon ja joissakin kouluissa Kalevalaa oli integroitu jopa liikuntaan ja tekstiilityöhön. (Mörsäri 1985, 188–193.)

Alakoulun oppimateriaaliksi Kalevalan opetukseen

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

2000-luku

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

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

Viime aikoina Kalevala ei ole saanut juhluvuosien kaltaista suosiota opetuksessa.

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

Vesa Nikkilän (2004) pro gradu -tutkielma ”Näin rikkoutui muuri muinaisuuteen”: peruskoulun oppilaiden kokemuksia Kalevalan sampotarinan draamaopetuksesta on tutkielma Kalevalan opetuksesta draamaopetuksen avulla. Nikkilä tutki kahden yläkoulun oppilaiden kokemuksia Kalevalan sampo-opetuksesta. Mielenkiintoista oli huomata, miten draaman käyttö työtapana Kalevalan opetuksessa vaikutti positiivisesti oppilaiden käsityksiin Kalevalasta. Oppilailla oli tiettyjä ennakkokäsityksiä Kalevalasta ennen Nikkilän sampo-opetusta. Oppilaiden kokemukset Kalevalasta ennen opetusta olivat vähäisiä: Suurin osa yhdeksäsluokkalaisista vastaajista ei muistanut koskaan edes lukeneensa Kalevalaa ja seitsemäsluokkalaisista jotkut muistivat lukeneensa Kalevalaa, kaksi alakoulussa. Mauri Kunnaksen Koirien Kalevala oli tutumpi teos. Sitä oli luettu sekä alakoulussa että kotona. Ennako-oletuksena Kalevala näyttäytyi oppilaille kirjana, jonka henkilöt ovat kaukaisia eikä heihin ole helppo samaistua. Oppilaat käyttivät käsitteitä taru ja myytti puhuessaan Kalevalasta. Myös Kalevalan tekstin

outous ja vaikealukuisuus nostettiin ennako-oletuksissa esiin. Positiivisissa mielikuvissa Kalevala nostettiin esiin fantasiakirjallisuutena. (Nikkilä 2004, 53–61.) Nikkilän draamaprosessin myötä ainakin 9.-luokkalaisten käsitys Kalevalasta muuttui melko paljon, positiiviseen suuntaan. Monet 9.-luokkalaiset arvioivat, että Kalevala alkoi draamajakson myötä tuntua kiinnostavammalta kuin ennen. Lisäksi oppilaille nousi ajatus siitä, että Kalevalaa voisi lukea myös tulevaisuudessa. (Nikkilä 2004, 63–68.)

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

Hämeenlinnan normaalikoulun opetussuunnitelma

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

4. luokan kohdalla kirjallisuuden opetuksessa mainitaan muun muassa se, että opetuksessa pyritään oppilaan lukuharrastuksen kasvattamiseen. Käsitellään satuja, runoja, lasten ja nuorten kirjallisuutta sekä tietokirjallisuutta, lehtiä, sarjakuvia ja hypertekstejä. Kirjallisuuden termeistä painottuvat juoni, henkilöt, tapahtuma-aika ja -paikka. Omia lukutottumuksia ja -kokemuksia arvioidaan: mieluisan ja monipuolisen lukemisen löytäminen, lukupäiväkirja ja kirja-arvioinnit. Käsitellään pohjoismaisia ja Baltian maiden kirjailijoita ja kansansatuja. Käsitellään Lasten Kalevala: keskeisiin henkilöihin ja johonkin tarinaan tutustumista, esimerkiksi Joukahaisen ja Väinämöisen kilpalaulanta ja Lemminkäisen tarina.

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

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

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

Tutkimusongelmat

Tässä työssä tavoitteena on selvittää vanhaa kulttuuriperinteinen eepoksemme nykyajan kirjallisuuden opetuksen lukijalähtöisyyden (Showalter 1994) paradigmaan ja selvittää, miten lukijan oma tulkinta ja aktiivinen rooli huomioidaan kirjallisuuden oppimisessa Kalevalan opetuksessa.

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

Tutkimus tehtiin kontrolloidulla kyselyllä (kyselylomake). Tutkimushenkilöinä oli 8 luokanopettajaa, 1 aineenopettaja ja 1 erityisopettaja, yhteensä 10 opettajaa eri kouluista ja eri kaupungeista Suomesta. Tutkimuksessa oli mukana sekä yksityiskoulujen että kunnallisten koulujen opettajia. Tutkimukseen osallistui 3 steinerkoulun luokanopettajaa ja 1 aineenopettaja, 3 kristillisen koulun luokanopettajaa sekä 2 luokanopettajaa kunnallisista kouluista ja 1 erityisopettaja kunnallisesta koulusta. Opettajien työkokemus vaihteli 1 vuodesta 32 vuoteen.

Opetusmenetelmät

Taulukosta 1 voidaan nähdä Kalevalan opetuksessa käytettäviä opetusmenetelmiä. Suosituimpia opetusmenetelmiä ovat opettajan kertominen ja lukeminen Kalevalasta sekä Kalevalan kuuntelu (6 vastaajaa), integrointi kuvataiteeseen (6 vastaajaa), integrointi musiikkiin (6 vastaajaa), näytelmien ja dramatisointien käyttäminen Kalevalan opetuksessa (5 vastaajaa) sekä oppilaiden Kalevalan itsenäinen lukeminen (4 vastaajaa). Näitä suosituimpia opetusmenetelmiä käytetään lähes kaikilla luokka-asteilla alakoulussa. Kalevalan itsenäinen lukeminen ajoittuu kuitenkin vasta 3.—6. luokille, tiedonhankinta 4.—6. luokille ja projektityöt 5.—6. luokille. Taulukosta 1 on myös nähtävissä, että steinerkoulun opettajat opettavat Kalevalaa pääosin 4. luokalla. Kristillisessä koulussa ja kunnallisissa kouluissa Kalevalaa opetetaan lähes kaikilla luokka-asteilla alakoulussa. Opetusmenetelmät vaihtelevat luokka-asteittain opettajakohtaisesti kristillisessä koulussa ja kunnallisissa koulussa. Steinerkoulujen luokanopettajat käyttävät melko samanlaisia opetusmenetelmiä Kalevalan opetuksessaan.

Taulukko 1. Kalevalan opetuksessa käytetyt opetusmenetelmät

Opetusmenetelmä	luokkataso 1-6 lk N 10	
Opettajan kertominen/ lukeminen tai teoksen kuunteleminen	1—6	6 (3 st, 2 kr)
Integrointi kuvataiteeseen	1—6	6 (3 st, 1 kr)
Integrointi musiikkiin	1—6	6 (3 st, 2 kr)
Näytelmät/dramatisoinnit	2—6	5 (1 st, 2 kr)
Runojen lausuntaa yksin ja yhdessä	4	3 (3 st)
Oman Kalevalan tekeminen	4	3 (3 st)

Kalevalan kielen tarkastelu	3—4	2 (1 st)
Vierailu Ateneumissa	5	1 (1 kr)
Projektityöt	5—6	1
Allitteraatio-poljento	4	1 (1 st)

KO 1 vastasi näin:

Ekalla käsiteltiin vain sampoa, rahakonetta, ja integroitiin sen käyttöä liikuntaan. Tokalla oli pieni näytelmä Kalevalan henkilöillä. Kolmannella janeljännellä luettiin parirunoa Kalevalan runomitalla ja luettiin Koiramäen Kalevala. Viidennellä kuunneltiin lasten Kalevala kokonaisuudessaan cd-levyltä ja jokainen oppilas piirsi haluamansa kohdan teoksesta. Kuvien kautta vertailtiin Kalevalan tarinoita. Kuudennella tullaan lukemaan Kalevalaa.

KO 2 vastasi näin:

Ihan pienille lapsille en lähde opettamaan Kalevalaa. Neljännellä luokalla kun kirjallisuuden tuntemus laajenee ja lukeminen alkaa olla sujuvaa, voi Kalevalan ottaa esille opetuksessa. Erityisesti tarkkailemme oppilaiden kanssa Kalevalan kielen ja nykykielen eroavaisuuksia. Oppilaat saavat tehtäväkseen tulkita Kalevalaa eri tavoin. Näyttelemine on lasten keskuudessa hyvin suosittua ja

siksi yleensä käytänkin sitä Kalevalan opetuksessa. Näin lapsille jää se hyvin mieleen ja touhu on mielekästä. Yritän kaikin tavoin tehdä Kalevalan opetuksesta mielekästä, koska nykyajan lapset ovat hyvin lyhytjännitteisiä ja heitä ei usein kiinnosta Kalevala, kun he ensi kerran siitä kuulevat. Viitos- ja kuutosluokkien kanssa Kalevalasta voi tehdä jo erilaisia projektitöitä.

KRO 1 vastasi näin:

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

KRO 3 vastasi näin:

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

Aiheet, oppisisällöt ja opetuksen lähteet

Taulukosta 2 on nähtävissä, mistä aiheista ja oppisisällöistä Kalevalan opetus rakentuu. Suosituimpia aiheita ovat Kalevalankeskeisetapahtumat/juoni (5 vastaajaa), Kalevalan kieli (5 vastaajaa) ja keskeiset henkilöt (4 vastaajaa). Pääsääntöisesti Kalevala käsitellään melko monipuolisesti

alakoulun aikana. Eri koulujen luokanopettajien välillä ei ole selvää eroa siinä, mitä Kalevalasta opetetaan. Steinerkoulun eurytmian opettaja (SO 3) opettaa eurytmiaan sopivia aiheita Kalevalasta: ”Tiettyjä kohteita sankareiden toiminnasta ja muutakin esim. mehiläisen toiminnan kuvaus on kaunis ja rauhoittava”.

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

Taulukko 2. Kalevalan opetuksen aiheita ja oppisisältöjä

Aiheet ja oppisisällöt	N 10	
Keskeiset tapahtumat/ juoni	5 (2 st, 1 kr)	
Kalevalan kieli	5 (1 st, 1 kr)	
Henkilöt	4 (2 st)	
Kalevalan tausta (teoksen synty, Elias Lönnrot)		2 (1 kr)
Kalevalan myyttinen maailma		1 (1 st)

Ehkä parhaiten käsitys siitä, mitä Kalevalasta opetetaan,

avautuu vastaajien vastausten perusteella. Seuraavassa on esitetty muutamia sitaatteja vastauksista.

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

(SO 4)

Olen 5. luokalla käynyt läpi koko Kalevalan.

(KRO 2)

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

(KRO 1)

Alaluokilla henkilöt ja otteita tarinoista, yläluokilla paneudutaan jo juoneen.

(KO 3)

on käsitelty kaikki henkilöt ja useimmat paikat. Kuudennella paneudumme varmaan enemmän hahmojen luonteenpiirteisiin tms.

(KO 1)

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

Taulukko 3. Kalevalan opetuksen lähteet

Kalevalan opetuksessa käytettyjä lähteitä	N 10
Alkuperäinen Kalevala	4 (2 st)
Mauri Kunnaksen Koirien Kalevala	3 (1 kr)
Musiikki	3 (2 kr)
Kuvat	3 (1 kr)
Internet ja tietokone	2 (1 kr)
Martti Haavion versio Kalevalasta lapsille	2 (2 st)
Lasten Kalevala (cd-kuunnelma tai itse teos)	2 (1 kr)
Oppikirja	2 (2 kr)
Lehtileikkeet	1 (1 kr)
Pekka Ervastian Kalevalan olemus (opettajalle)	1 (1 st)
Tuomi Elgren-Heinosen tarinat	1 (1 st)
Kalevala-tutkielma (opettajalle)	1 (1 st)

Keskeiset tulokset

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

Oppilaiden taso vaikuttaa jokseenkin Kalevalan opetukseen: suurin osa vastaajista on sitä mieltä, että oppilaiden ikä vaikuttaa Kalevalan opetukseen. Steinerkoulun opettajat edustavat tässä asiassa toista

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

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

Suosituimpia opetusmenetelmiä Kalevalan opetuksessa ovat opettajan kertominen ja lukeminen Kalevalasta sekä Kalevalan kuuntelu, integrointi kuvataiteeseen ja musiikkiin, näytelmien ja dramatisointien käyttäminen Kalevalan opetuksessa sekä oppilaiden Kalevalan itsenäinen lukeminen. Näitä suosituimpia opetusmenetelmiä käytetään lähes kaikilla luokka-asteilla alakoulussa. Oppilaiden tason

vaikuttaessa Kalevalan itsenäinen lukeminen ajoittuu vasta 3.—6. luokille. Steinerkoulun opettajat opettavat Kalevalaa pääosin 4. luokalla. Kristillisessä koulussa ja kunnallisissa kouluissa Kalevalaa opetetaan lähes kaikilla luokka-asteilla alakoulussa. Opetusmenetelmät vaihtelevat luokka-asteittain opettajakohtaisesti kristillisessä koulussa ja kunnallisissa koulussa. Steinerkoulujen luokanopettajat käyttävät melko samanlaisia opetusmenetelmiä Kalevalan opetuksessaan.

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

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

Kalevalan opetuksen lähteenä käytetään vaihtelevasti

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

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

Rosenblattin (1994, 23–25) mukaan on kaksi erilaista tapaa lukea tekstiä: esteettinen ja ei-esteettinen. Sama teksti voidaan lukea kummalla tavalla tahansa. Vastaajien käyttämiä luetunymmärtämisen strategioita voidaan pohtia Rosenblattin (1994) kahtiajaon mukaan. Esteettisessä lukemistapahtumassa huomio on siinä, mitä tapahtuu lukemisen aikana. Selvitetään, mitä lukija elää lukemisen aikana, tietyn tekstin kanssa. Lukijan assosiaatiot, tunteet, asenteet ja ideat, jotka tekstiä lukiessa muodostuu, ovat tärkeitä. Ei-esteettisessä lukemisessa keskitytään siihen, mitä jää jäljelle lukemistapahtuman jälkeen. Tekstin tieto ja sen jäsentyminen lukijan mieleen on huomion keskipisteenä. Tekstin ääneenlukeminen ja tekstin kuunteleminen voisivat joissakin tapauksissa edustaa esteettistä lukemista, jossa huomio on siinä, mitä lukemisen aikana tapahtuu. Tekstin ulkoa opettelu voi myös olla esteettistä lukemista: runojen lausumisessa keskiössä on nimenomaan se, mitä oppilas

elää runoa lukiessaan. Tekstiä voidaan lukea itsenäisesti kummalla tavalla tahansa. Jos kuitenkin opetuksessa on olennaista se, että tekstistä keskustellaan lukemisen jälkeen tai siitä kysytään kysymyksiä, painottuu opetuksessa tällöin ei-esteettinen lukeminen. Olennaista on silloin se, mitä tekstistä jää lukijan mieleen lukemistapahtuman jälkeen. Tekstin kuuntelu ja tekstin yhdessä lukeminen voivat myös edustaa ei-esteettistä lukemista, jos keskeistä on se, mitä lukemistapahtuman jälkeen jää jäljelle. Molemmat lukemisen tavat ovat oppilaskeskeisiä ja lukijalähtöisiä.

Vastaajien käyttämiä luetunymmärtämisstrategioita voidaan tarkastella myös Vähäpassin luetunymmärtämisen strategioiden näkökulmasta. Vähäpassi (1987) on jakanut luetunymmärtämisen strategiat suhteutettuna oppimisstrategioihin, syvä- ja pintaprosessointeihin. Pintaprosessointi on tunnistavaa ja toistavaa ymmärtämistä. Syväprosessointi on päättelevää, arvioivaa ja luovaa ymmärtämistä. Samankin ihmisen tekstinymmärtämisen taito vaihtelee tekstin sisällön mukaan. Jos ennakkotieto tai kokemukset tekstin sisällöstä puuttuvat, ymmärtäminen saattaa pysähtyä toistavalle asteelle, vaikka toisensisältöisen tekstin pohjalta kyettäisiin päättelemään tai arvioimaan. (Vähäpassi 1978, 36—39). Pintaprosessointia edustavat vastaajien luetunymmärtämisessä käytetyistä strategioista ne strategiat, joissa tekstin syvempää ymmärtämistä ei vaadita. Tällaisia ovat esimerkiksi tekstin ulkoa opettelu ja tekstin yhdessä ääneenlukeminen, jos tarkoituksena on vain lukea teksti oikein, sen enempää miettimättä sen merkityssisältöä tai ymmärtämistä. Parhaassa tapauksessa oppilaiden itsenäinen lukeminen on syväprosessointia. Kysymykset luetusta tekstistä ja jutteleminen tekstin lukemisen jälkeen ovat luetunymmärtämisen menetelmiä, jotka lisäävät tekstin syväprosessointia. Etenkin kysymykset, joiden vastaus

piilee tekstin ”sisällä” eli kysymykset, joihin vastaaminen edellyttää tekstin ymmärtämistä. Kuvalukemisen luetunymmärtämisen tasoa on vaikea määritellä, koska kyseessä on kuvan lukeminen ja tulkitseminen, ei tekstin. Kuvalukeminen usein ennakoi varsinaista tekstin käsittelyä ja antaa tekstille ”kasvot”. Kuvalukemisen aseman näen tekstin tukemisessa. Eräs vastaaja mainitsee kuvalukemisen tärkeyden ja sen käytön ennakoivana lukemisstrategiana: oppilaalle muodostuu näin ennakko-oletuksia tekstistä ja hän motivoituu. Kuvat tekstin tukena elävöittävät ja värittävät tekstiä, mutta on kuitenkin muistettava, että alkuperäisessä Kalevalassa ei kuvia ole.

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

Vastaajien Kalevalan opetuksessa käyttämät opetusmenetelmät ovat oppilaskeskeisiä ja tukevat oppilaan aktiivista roolia Kalevalan opetuksessa. Kalevalan opetuksen opetusmenetelmissä näkyy se, että opettajat pyrkivät

tekemään Kalevalan opetuksesta monipuolista ja oppimisesta mielekästä oppilaille. Opetusmenetelmien vaihtelevuus ja eri oppiainesiin integroiminen ovat myös merkki siitä, että Kalevalan opetuksessa pyritään elämyksellisyyteen ja asioiden omaksumiseen.

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

Nikkilän (2004) tutkimuksessa yläkoululaisten oppilaiden muistikuvat Kalevalan opetusmenetelmistä olivat hyvinkin erilaisia: Muutamalla oppilaalla oli muistikuvia passiivisesta Kalevalan opetuksesta, jossa

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

Vastaajien mukaan Kalevala käsitellään pääsääntöisesti melko monipuolisesti alakoulun aikana. Hämeenlinnan normaalikoulun opetussuunnitelman mukaan Kalevalaa ohjataan opettavaksi neljällä luokka-asteella alakoulussa. Kalevalan opetus alkaa Hämeenlinnan normaalikoulussa 3. luokalla ja jatkuu alakoulun viimeiselle luokalle, 6. luokalle asti. Kalevalasta ohjataan käsiteltäväksi keskeiset henkilöt, keskeiset tarinat ja tapahtumat, kalevalainen maailma, eepoksen synty ja Elias Lönnrot. (Hämeenlinnan normaalikoulun opetussuunnitelma.) Monet näistä opetussuunnitelmassa mainituista opetuksen aiheista mainitaan myös tutkimushenkilöiden vastauksissa: suosituimpia aiheita Kalevalasta ovat juuri Kalevalan keskeiset henkilöt ja tapahtumat. Vastauksissa mainitaan lisäksi Kalevalan kieli, joka mainitaan Hämeenlinnan

normaalikoulun opetussuunnitelmassa runomittaiseen kansanperinteeseen tutustumisena (Hämeenlinnan normaalikoulun opetussuunnitelma).

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

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

Nykypäivän Kalevalan opetus ja historiallinen katsaus

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

1900-luvulla Kalevalan opetus on siirtynyt subjektikeskeisyydestä kohti lukijalähtöisyyttä: 1900-luvulla opettajia kehoitettiin huomioimaan Kalevalan esteettiset ja eettiset arvot ja historialliset ja kansantieteelliset lähtökohdat. 1940-luvulla metodiset ohjeet viittasivat siihen, että Kalevalaa voitiin käsitellä myös alaluokilla. Kansanrunoutta käsiteltiin sanataiteena ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena olivat kirjallisuuden tuntemus, sen ymmärtäminen ja siihen eläytyminen. 1950-luvulla Kalevalan opetuksessa alaluokilla pitäisi ottaa huomioon lapsen kiinnostus toimintaan ja erilaisiin elämänpiireihin. Oppilaan kuvittelulle piti jättää tilaa, eikä kuormittaa lukemista

enemmällä kuin välttämättömillä selityksillä. Työtapoja piti vaihdella lukemisesta esittämiseen ja laulamiseen. Kun alkuopetus ja kansakoulunkäynti vakiintuivat, Kalevalaan tutustuttiin jo ennen oppikouluun siirtymistä. (Kauppinen 1985, 70–82). 1960-luvulla kirjallisuuden opetus kuitenkin koki murrosvaiheita ja kouluissa luettavan kirjallisuuden määrä kasvoi ja oppilas nähtiin pikemminkin subjektina kuin objektina (Rikama 1990, 170–172). Uuden oppimääräsuunnitelman mukaan 1980-luvulla Kalevalaan tutustuminen tuli aloittaa 3.–4. luokalla. Kansanrunous mainitaan jokaisella luokalla. Oppilaiden pitäisi saada toimia kirjallisuuden parissa monipuolisesti ja monenlaisin ryhmyksin. (Kauppinen 1985, 81–82.)

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

Kristillisessä koulussa ja kunnallisissa kouluissa vastaajien mukaan Kalevalaa opetetaan lähes koko alakoulun ajan. 1800-luvulla Kalevalaa opetettiin neljänä vuonna ja sen opetus alkoi vasta 5. luokalla. Vastauksista

ilmenee, että nykyään jo ensimmäisellä luokalla käsitellään Kalevalaa. Kalevalaa käsitellään enemmän tai vähemmän koko alakoulun ajan. Joissakin kouluissa Kalevalan opetus keskittyy jollekin tietylle luokka-asteelle, toisissa kouluissa Kalevalan opetus on monivuotinen prosessi, jossa asioita syvennetään vuosi vuodelta.

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

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

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

Opettajan rooli teoksen tulkitsijana ja sen merkitys Kalevalan opetukseen ja sitä kautta oppilaan tulkintaan on pohtimisen arvoinen asia transaktioteorian näkökulmasta. Kuinka paljon opettajan oma tulkinta teoksesta ohjaa Kalevalan opetusta ja oppilaiden tulkintaa? Kalevala on teos, joka yleensä käsitellään yhdessä opettajan ohjaamana. Opetus muodostuu ja etenee sen mukaan, miten opettaja parhaaksi katsoo, vaikka opetuksessa ollaankin oppilaskeskeisiä. Kalevalaa ohjataan käsiteltäväksi opetussuunnitelmassa, joten opetussuunnitelma antaa raamit opetukselle. Se, miten Kalevalaa luetaan, on kuitenkin opettajasta itsestään kiinni. Kalevalan opetus edellyttää opettajalta itseltäänkin tutustumista teokseen. Opettaja on lukijana kehittyneempi kuin alakoululainen oppilas ja teoksen tulkinta saattaa olla hyvinkin erilainen kuin oppilaalla. Opettajan tietotaitotasoa on selvästi kehittyneempi kuin oppilaalla. Opettaja on

kuitenkin ammattikasvattaja ja hän on tietoinen lapsen tietotaitotasosta ja sen kehityksestä. On selvää, että opettajan tulkinta teoksesta vaikuttaa myös oppilaiden tulkintaan. Opettajan opetus rakentuu hänen omalle tulkinnalleen ja hän ohjaa oppilaita löytämään teoksesta niitä asioita, joita hän itse pitää merkittävänä tai joita yleisesti pidetään merkittävänä. Opettajan ennakko-oletukset Kalevalasta ja Kalevalan opetuksesta ohjaavat opetusta. Yksi vastaaja toteaa ennakko-oletuksensa olevan, että oppilaat eivät tiedä entuudestaan Kalevalasta juuri mitään. Jos kerran todettu ennakko-oletus on tämä, otetaanko opetuksessa lainkaan huomioon niitä oppilaita, joilla on Kalevalasta jo kokemusta ja tietoa. Nuo oppilaat eivät pääse hyödyntämään sitä tietoa, joka heillä mahdollisesti jo on. Jokainen oppilasryhmä on kuitenkin erilainen ja kerran muodostettu ennakko-oletus saattaa myöhemmin osoittautua vääräksi. Opettajan tulisi pyrkiä opetuksessa lähtemään liikkeelle niistä tiedoista, jotka oppilailta on eikä suinkaan niistä, jotka hän olettaa heillä olevan.

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

on tärkeä huomioida Kalevalan käsittelyssä, jossa opetus rakentuu vuosi vuodelta.

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

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

Lähteet

- Ervast, P. 2006. Kalevalan avain. Kristosofinen Kirjallisuusseura. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Humalisto, J. 2008. Kalevalan opetus alakoulussa. Transaktioteorian näkökulma. Tampere: Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hyle, R. & Partanen, S. 2000. Kajaanin Kampus. Tiedotuslehti. Tammikuu - Helmikuu 2000.
- Heikkinen, R. 2000. Luento Kalevala 2000 -seminaarissa Kajaanissa 28.-29.2.2000 ja mietteitä Kalevala 2000 seminaarista. Elektroninen julkaisu:
<http://www.kajaaninyliopistokeskus.oulu.fi/kampuslehti/helmi2000/0200.html> [Viitattu 20.10.2008]

- Hämeenlinnan normaalikoulun opetussuunnitelma.
HyperOPS. <http://www.uta.fi/laitokset/normaali-koulu/hyperops/index.htm> [viitattu 20.6.2008]
- Kauppinen, S. 1985. Kaavaa ja henkeä: Kalevalan opetuksen perinne. Teoksessa: Mäkinen, K. (toim.) 1985. Kalevala, perinne ja koulu. Äidinkielen opettajainliiton vuosikirja XXXII 1985, 63-92.
- Mäkinen, K. 1985. ”Kalevalaa pitää opettaa kiinnostavasti eikä niuhottaa pikkuseikoista” Oppilaskyselyn tarkastelua. Teoksessa: Mäkinen, K. (toim.) 1985. Kalevala, perinne ja koulu. Äidinkielen opettajainliiton vuosikirja XXXII, 205-222.
- Mörsäri, H. 1985. Opettajan oma kertomus: Opettajan ajatuksia Kalevalan ja kansanrunouden opettamisesta. Teoksessa: Mäkinen, K. (toim.)1985. Kalevala, perinne ja koulu. Äidinkielen opettajainliiton vuosikirja XXXII, 184-204.
- Nikkilä, V. 2004. Näin rikkoutui muuri muinaisuuteen: peruskoulun oppilaiden kokemuksia Kalevalan sampotarinan draamaopetuksesta. Helsinki: Helsingin yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Taiteiden tutkimuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf [Viitattu 20.6.2008]
- Pienois-Kalevala. 1965. 9. painos. Haavio, M. (toim.) 1965. Avustaneet Saarimaa, E.A., Marjanen, K. & Teppo, H. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Rikama, J. 1990. Koulujen kirjallisuudenopetus Suomessa 50-luvulta nykypäivään. Teoksessa: Saariluoma, L. (toim.) 1990. Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot. Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 44. 1990, 169-175.

- Rosenblatt, L. M. 1994. *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literature Work.* Carbondale. Southern Illinois University Press.
- Showalter, E. 2003. *Teaching Literature.* United Kingdom: Blacwell Publishing.
- Sillanpää, P. 1999. Kalevala Internetissä. Sampuen murusia kokoilemassa. Teoksessa: Puustinen, R. & Tenhunen, E. (toim.) 1999. *Elävä Kalevala. Äidinkielen opettajainliiton vuosikirja XLIII*, 89-93.
- Vähäpassi, A. 1987. *Tekstinymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa.* Jyväskylän yliopisto Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 10.

Katri Sarmavuori

Kieliopista hauskaa toiminnallisin menetelmin

Pedagogista kielioppia on etsitty sata vuotta. Tutkijat ovat luulleet, että sen voi kehittää työpöydän ääressä. Kukaan kieliopin tekijöistä ei ole mennyt koululuokkaan. Järjestin 7. luokalla koe–vertailuryhmä-kokeilun. Koeryhmillä oli ilmaisupainotteista, draamallisiin työtapoihin perustuvaa opetusta. Vertailuryhmillä oli perinteistä oppikirjaan ja vihkoon perustuvaa työskentelyä. Yhdellä luokalla ei ollut syyslukukaudella kielioppia. Muut luokat käsittelivät sanaluokkia ja verbien taivutusta. Luokilla oli syyslukukauden alussa alkumittaus ja jakson lopussa loppumittaus. Vertailuryhmissä kielioppi koettiin ikäväksi ja tylsäksi. Koeryhmissä, joissa käytettiin ilmaisuharjoituksia, kielioppi muuttui hauskaksi. Oppilaat kysyivät jo tunnin alkaessa, onko meillä ilmaisua. He saattoivat pyytää, että joitakin harjoituksia tehtäisiin uudestaan – ne olivat niin mieluisia. Koeryhmissä oppiminen oli hauskaa ja yhteistoiminnallista. Oppilaiden kokemukset oppimisestaan olivat monipuoliset. He oppivat paitsi sanaluokkia myös improvisointia ja olemaan ryhmässä.

Avainsanat: Pedagoginen kielioppi, toiminnallinen kielioppi, sanaluokat, asenteet, perinteinen menetelmä

Lähtökohdat

Suomessa on hyvin vakiintunut usko kieliopin tärkeyteen. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla on vahva perehtyneisyys kieliopintoihin. Pätevyysvaatimuksissa on vähintään 60 op:n laajuiset opinnot suomen kielessä tai suomalais-ugrilaisessa kielentutkimuksessa, monilla ne ovat pääaineena, jolloin opintoja on lisäksi 80 op. Koulukieliopin on oletettu olevan jokseenkin suoraa heijastusta yliopiston kieliteoriasta. On luultu, että kieliopin tekijät kehittäessään kieliteoriaa kehittäisivät samalla koulun kieliopin opetusta. Uusia kielioppeja on tervehditty opettajan työtä palvelevina tekoina. Vertaileva empiirinen tutkimus on sen sijaan puuttunut täysin. Mitään uutta kielioppia ei ole kokeiltu koulussa.

Pedagogista kielioppia on siis etsitty ja etsitty. Opetusministeriön asettama työryhmä julkaisi kirjan ”Kieli ja sen kieliopit” (1994), jossa tavoiteltiin pedagogista kielioppia. Tuloksena oli Iso suomen kielioppi (ISK) ja sen verkkojulkaisu (VISK). Kumpikaan ei ole pedagoginen. Kielitieteilijät ovat mullistaneet kieliopin terminologiaa, opetussuunnitelma puolestaan mainitsee kouluopetuksen tavoitteeksi vain sen, että oppilas tottuu tarkastelemaan kieltä, sen merkityksiä ja muotoja. Oppilaan tulee osata ”puhua kielen äänne-, muoto- ja lauserakenteesta sekä sanastosta; hänellä on tietoa sanaluokista ja tärkeimmistä lauseenjäsenistä, hän tuntee suomen kielen keskeisimmät ominaispiirteet ja pystyy vertailemaan suomen kieltä muihin opiskelemiinsa kieliin”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 47, 57.) Koulukohtaiset opetussuunnitelmat ja oppikirjat joutuvat ottamaan kantaa siihen, mitä terminologiaa ne käyttävät.

Aiemmat tutkimukset

Opetushallitus on tehnyt poikkileikkauksia eri päättövaiheiden osaamisesta. Niissä on suuret otokset. Esko Korkeakoskella (2001) oli yli 4 000 kuudesluokkalaista, joiden kirjoitustaitoa arvioitiin. Oikeinkirjoitus jäi heikoimmin hallituksi alueeksi. Hannu-Pekka Lappalaisella (2003) oli samoin lähes viisituhatta tutkimusoppilasta. Kuudennen luokan saavutuksista tehtiin päätelmät seitsemännen luokan alussa. Tarkoituksena oli saada yleiskuva oppilaiden osaamisesta 6. luokan päättövaiheessa, jolloin oppiaineen tunneista oli käytetty 80 %.

Arviointiin poimittiin 98 suomenkielisen koulun otos. Siinä otettiin huomioon alueellisen edustavuuden lisäksi asutus rakenne, kuntaryhmä ja koulun koko. Koulut suhteutettiin Suomen EU-alueohjelmien tavoitealueisiin. Kouluja tuli Etelä-, Länsi- ja Itä-Suomesta sekä Oulun ja Lapin läänistä. Pisteitetty koetulokset saatiin 4 958 oppilaalta (2 497 poikaa ja 2 441 tyttöä).

Aineenopettajien arvion mukaan 6. luokan päättäneillä nuorilla oli tieto- ja taitotaso ollut keskimäärin tyydyttävä, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, lukutaito, -halu ja -harrastus sekä aktiivisuus kirjaston käyttämiseen oli hieman parempi, kun taas kiinnostus tekstien ja kielen ilmaisuvarojen tutkimiseen ja kiinnostus kielen ilmiöitä kohtaan, kieltä koskeva tietämys ja oppimaan oppiminen ei sen sijaan ollut yhtä tasokas.

Todistusarvosanojen perusteella 73 % kuudesluokkalaisista oli saavuttanut hyvät, kiitettävät tai erinomaiset taidot. Suurimmalla osalla (80 %) oli myönteinen käsitys oppiaineen hyödyllisyydestä. Sen kiinnostavuudesta oli myönteinen käsitys vain 46 %:lla. Tytöistä 66 % kertoi opiskelleensa oppiainetta mielellään, pojista vain 39 %.

Tytöistä 55 % katsoi, että oppiaineessa oli yleensä ollut kiinnostavia tehtäviä, pojista 35 %.

Oppilaiden taitotasoa pidettiin korkeintaan tyydyttävänä kirjoitusstrategioiden, puhutun ja kirjoitetun kielen suhteen ymmärtämisessä, tiedoissa suomen kielen vaihtelusta eri viestintätilanteissa ja kirjoitetun kielen käyttötottumuksista. Joka 3. kouluun oppilaat olivat tulleet opettajien käsityksen mukaan sellaisina, että heillä oli vain korkeintaan kohtalaiset perustiedot suomen kielen vaihtelusta eri viestintätilanteissa.

Oppilailta kysyttiin 6. luokan aikaisista äidinkielen tuntien sisällöistä. Heidän mukaansa tekstien kirjoittamista (kertomuksia, aineita, tarinoita), oppikirjan lukemista ja kielentuntemusta oli ollut usein, kun taas puheviestintää, draamaa, päivänavauksia, videokameranjähakuteostenkäyttöä taas oli ollut harvemmin. Oppiainetta piti kiinnostavana 46 % (tytöistä 58 %, pojista 33 %), hyödyllisenä 80 % (tytöistä 86 %, pojista 74 %).

Oppilaiden osaamisen taso oli tyydyttävä (53 %), tyttöjen 59 % ja poikien 47 %. Hyviin, kiitettäviin tai erinomaisiin tuloksiin pääsi 33 %. Heikkoja suorituksia oli 8 %:lla. Kirjallisuuden ja tekstitiedon sekä lukemisen taidot olivat heikot 8 %:lla, kielentuntemuksen taidot 15 %:lla ja kirjoitustaidot 22 %:lla. Joka kolmannen pojan kirjoitustaidot olivat heikot.

Eri koulujen pistemäärien keskiarvot vaihtelivat 42 — 67 % maksimipisteistä, joten koulujen välillä oli melkoisia eroja, varsinkin kirjoitustaitojen hallinnassa. Läänien välillä ei sen sijaan ollut merkitseviä eroja. Lukutaidossa, kirjallisuuden ja tekstitiedon tehtävissä hyviin tuloksiin pääsi tytöistä 55, pojista 33 %. Kielentuntemuksen hallinnan taso oli tytöillä 53 % ja pojilla 46 %. Kirjoitustaitojen hallinta oli hyvää tytöillä 61 % ja pojilla 41 %. (Lappalainen 2003.)

Ruotsinkielisessä tutkimuksessa oli 1 467 oppilasta 18

koulusta. Koe sisälsi erityyppisiä monivalinta-, yhdistelmä- ja avotehtäviä lukemisen, kirjallisuuden, tekstitiedon, kirjoittamisen ja kielentuntemuksen alueilta. Kokeen enimmäispistemäärä oli 60 pistettä.

Osaamisen yleistaso oli keskimäärin tyydyttävä. Oppilaista 63 % pääsi tyydyttäviin, hyviin, kiitettäviin tai erinomaisiin tuloksiin. Hylättyjä oli 8 %. Oppilaat saavuttivat keskimäärin 60 % kokeen enimmäispistemäärästä. Tyttöjen keskiarvo oli 67 %, poikien 54 %. Joka neljännen pojan kirjoitustaidot olivat heikot.

Lukemisessa, kirjallisuuden ja tekstitiedon tehtävissä tyttöjen ratkaisuosuus oli 68 %, poikien 58 %. Kirjoittamisessa tyttöjen taso oli 71 %, poikien 52 %. Kielentuntemuksessa tyttöjen osaaminen oli 62 %, poikien 52 %. Tulokset olivat paremmat niillä, jotka puhuivat ruotsia myös koulun ulkopuolella, ja huonommat, jos oppilas puhui kotona vain suomea. Tyttöjen asenteet oppiainetta kohtaan olivat myönteisemmät kuin pojilla, oppiaine ei kuitenkaan ollut oppilaiden mieliaine kuten ei suomenkieliselläkään puolella. (Silverström 2003.)

Pitkittäistutkimuksissani (ABC-, ja AO-projekti) olen mitannut kuudes- ja seitsemäsluokkalaisten kielentuntemusta (Sarmavuori 1983a, b, c). Ne voivat olla vertailuaineistona. Alkumittaustestinä käytin samaa mittaria kuin 1980-luvulla, tosin lisäsin siihen asenteita koskevia uusia kysymyksiä.

Juhani Pirttiniemi (2000) havaitsi tutkimuksessaan, että oppilaiden (n 1961) mielioppiaineena yläasteella oli äidinkieli vain 2,6 %:lla tytöistä ja pojista 0,5 %:lla. Hän kysyykin, onko opetussuunnitelmien sisällöissä vai oppituntien toteutuksessa jotain vialla. Hänen epäilynsä kohdistui opetuksen toteutukseen.

Opetushallitus ei, eikä kukaan muukaan, ole järjestänyt opetuskokeiluja, joissa olisi etsitty uusia mahdollisuuksia

pureutua äidinkielen ja kirjallisuuden ikävimpään alueeseen eli kielioppiin. Vaikka nimitys muutettiin peruskoulun mukana 1970 kielentuntemukseksi, ei se ole juurikaan muuttanut asenteita myönteisemmiksi. Perusasiat opitaan, mutta asenteet jäävät kielteisiksi. On siis syytä järjestää asiasta opetuskokeilu.

Oppikirja

Oppikirjat joutuvat valitsemaan kieliopin käsitteistä uusimpia tai perinteisempiä. Opettajanoppaassa saattaa olla perusteluja kirjan valinnoille. Koe- ja vertailuluokilla on kaikilla käytössä Aleksis 7. Sen opettajanoppaassa on maininta, että tullessaan 7. luokalle oppilas “saattaa osata jo sanaluokat, sijamuodot, verbintaivutuksen, adjektiivien vertailuasteet ja lauseenjäsennyksestä ainakin subjektin, predikaatin ja objektin. Hän osaa mahdollisesti tunnistaa pää- ja sivulauseen.” (Kuusento 2003, 26.)

Alakoulussa on käsitelty sanaluokkia joka luokalla kolmannelta luokasta lähtien. Silti ne tulevat vielä 7. luokalla täsmentäen. Sijamuodoista tulevat uusina harvinaisimmat sijat. Adjektiivien vertailumuodot ja verbintaivutus tulevat kertauksena ja syventäen. Opettajanoppaassa mainitaan, että luokittelussa tutkitaan “prototyyppejä sanoja, jotta luokittelun idea opittaisiin kunnolla”. Myös “selkeiden luokkien välistä harmaata aluetta” valaistaan. Harjoituksissa edetään perusasioista kohti soveltamistehtäviä. (Kuusento 2003, 26—27.)

Oppikirjoissa herättää huomiota, että niissä ei ole kieliopin osalle lainkaan ilmaisuharjoituksia. Sen sijaan ne ovat yksin tai parin/ryhmän kanssa tehtäviä tunnistamis- (etsimis-), täydentämis-, yhdistämis-, muuntamis- ja

tuottamistehtäviä. Ne ovat kynä-paperi-tehtäviä vihkoon ja harjoituskirjaan, joten ne sopivat kotitehtäviksi. Tuntiaikaa kannattaa käyttää yhteisiin soveltaviin ja luoviin tehtäviin. Ilmaisulliset ja toiminnalliset harjoitukset, joita kokeiltiin tässä tutkimuksessa, muuttavat ilmapiirin hauskaksi ja motivoivaksi. Tylsäksi koettu kielioppi voi muuttua kiinnostavaksi ja hauskaksi.

Toiminnalliset menetelmät

Uudenlaisten harjoitusten, oppikirjasta ryhmäprosessointiin siirtymisen harjoittelun, teoriataustaksi sopivat toiminnalliset menetelmät eli sosiometria, psyko- ja sosiadraama eli J. L. Morenosta 1920-luvulta lähtevät tekniikat ja niihin liittyvä ajattelu. Ne ovat kokemuksellisia tekniikoita. “Draama on ainutlaatuinen kyvyssään integroida mielikuvitus ja fyysinen toiminta tunteisiin, intuitioon ja harkintaan sekä tarjotessaan kokemuksellisen yhtä lailla kuin intellektuaalisen tavan oppia ja kasvaa.” (Blatner 1997, 32, 146.)

Opettajan kannattaa ottaa toiminnallisista menetelmistä kehyskertomuksia ja rakentaa niistä ryhädynamiikkaan sopiva tunti (Fox 1987, Marineau 1989, Williams 2002, Janhunen & Sura 2005, Sinivuori 2007). Hänellä ei varsinaisesti tarvitse olla tavoitteena psykodraaman idea siitä, että ihmistä autetaan kuvittelemaan ja esittämään toiminnallisesti ongelmansa sen sijaan, että hän vain puhuisi siitä. Ei ole tarkoitus vapauttaa oppilasta lapsuuden traumoista. (Blatner 1997, 31; Williams 2002, 64.) Näyttämölle voidaan asettaa yhden ihmisen tarina, mutta se koskettaa kaikkia (Williams 2002, 13).

Jos jotkut harjoitukset toimivat myös terapeuttisesti ja kiinteyttävät ryhmää, niillä voi olla lisätehoa, mikä ei

suinkaan ole haitaksi. Ensisijaisesti tavoitteena on kuitenkin oppilaiden oppiminen eli kieliopin käsitteiden oppiminen. Jotta he saisivat kiinnitetyksi merkityksiä abstrakteihin käsitteisiin, he tarvitsevat lämmittelevää johdatusta, heitä puhuttelevaa mielekkyyttä ja ryhmän yllytystä toimintaan.

Päivi ja Timo Sinivuoren (2007) harjoitukset ovat mitä sopivimpia. Hedelmäsalaatti, Kutsun sinut viereeni, Pantonaari, Mitä tiedät ystävästäni, Kuuma tuoli ym. – harjoitukset ovat sovellettavissa myös kieliopin käsitteiden opetteluun. Seuraavassa tulee esimerkkejä näistä ja oppilaiden arvioita niiden mieluisuudesta.

Osa I

Koe—vertailuryhmä-asetelma

Kokeellisessa tutkimuksessa selvitetään jonkin muuttujan yhteyttä toiseen. Koeasetelmana on mitata selittävän (riippumattoman) muuttujan vaikutusta selitettävään (riippuvaan) muuttujaan. Mitä X:n vaihtelu vaikuttaa Y:hyn? Tutkittavana voi olla uuden opetusmenetelmän tehokkuus, jolloin koeryhmää opetetaan sen periaatteiden mukaan ja vertailuryhmä jätetään sitä ilman. Ryhmien oppimistuloksia verrataan keskenään. Tutkimusasetelma on seuraava. Y = selitettävä muuttuja, X = selittävä muuttuja.

Yb	X	Ya	koeryhmä
Yb	-X	Ya	vertailuryhmä

Koe- ja vertailuryhmän oppilaat voivat olla sattumanvaraisesti valittuja tai keskenään vertailukelpoisiksi jaettuja ryhmiä. Heidän vertailukelpoisuutensa on voitu

tarkistaa älykkyystestillä tai muulla kykymittarilla ja sosiaaliryhmäänkuulumisella. Vertailuryhmiä voidaan käyttää useampia, jolloin tutkimusasetelma voi olla seuraava:

Yb	X	Ya	koeryhmä
Yb	-X	Ya	vertailuryhmä 1
	X	Ya	vertailuryhmä 2
	-X	Ya	vertailuryhmä 3

Esitestaus voi vaikuttaa oppimistuloksiin, joten sen vaikutus voidaan kontrolloida vertailuryhmillä 2 ja 3. Myös aikavaikutusta voidaan tarkastella seuraavan asetelman avulla:

Yb	X	Ya	
Yb	-X	Ya	
	X		Ya
	-X		Ya

(Kerlinger & Lee 2000, 494—497.)

Opetuksen tutkimuksessa ei ole helppoa löytää vertailuryhmiä. Kukaan ei halua leimata opetustaan huonoksi. Ei ole myöskään varmaa, saadaanko merkitseviä eroja, vaikka opetustilanteet ovat erilaiset. Väliintulevia muuttujia ja virhetekijöitä on lukuisia. Lähdin kuitenkin tekemään koe—vertailuryhmä-asetelman mukaista tutkimusta, joka noudattaa kaavaa

Yb	X	Ya	koeryhmä 1
Yb	X	Ya	koeryhmä 2
Yb	-X	Ya	vertailuryhmä 1
Yb	-X	Ya	vertailuryhmä 2
Yb	-X	Ya	vertailuryhmä 3

Yb on alkumittaus, Ya loppumittaus, X on uudenlainen kieliopinopetus.

Tutkimusongelmat

Kielentuntemuksen vähäinen kiinnostavuus ja sen ikäväksi kokeminen on haitaksi koko oppiaineelle. On syytä lähteä etsimään keinoja tilanteen parantamiseksi. Ilmiön opetuksellinen tutkimus on keino, jolla tilannetta voidaan selvittää. Koe—vertailuryhmä-asetelma kertoo, onko uusi tai toisenlainen menetelmä entistä parempi.

1. Miten seitsemäsluokkalaiset kokevat äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueiden mieluisuuden? Mikä on kielentuntemuksen (kieliopin) asema?
2. Mitä eroja on koe- ja vertailuryhmien välillä sanaluokkia käsittelevän kielioppijakson aikana?
3. Miten oppilaat suhtautuvat toiminnallisiin harjoituksiin? Miten hyödyllisiksi he kokevat ne?

Tutkimusongelmien selvittämiseksi tarvitaan luokka, jossa opetus etenee perinteisesti oppikirjan, vihketyöskentelyn ja opettajien jakamien tehtävien avulla ja luokka, jossa opettaja käyttää toiminnallisia, draamallisia harjoituksia.

Tutkimusongelmiin 1 ja 2 etsitään vastauksia tässä osassa, tutkimusongelmaan 3 vastataan osassa II.

Tutkimusluokat

Tutkimukseen löytyi innostunut äidinkielen ja kirjallisuuden sekä ilmaisutaidon opettaja, joka oli valmis kokeilemaan uutta menetelmää luokillaan. Hän sai saman koulun toisen

opettajan innostumaan ja tulemaan mukaan koeasetelmaan. Myös halukkaita vertailuluokkia löytyi. Koulujen rehtorit suostuivat tutkimukseen. Kouluvirasto myönsi hankkeelle tutkimusluvan. Koulut ovat suurehkosta kaupungista Etelä-Suomesta. Vertailuluokkia ovat luokat 1—3 ja koeluokkia luokat 4 ja 5. Luokat ovat peruskoulun 7. luokkia. Luokissa oli oppilaita seuraavasti. Heille tehtiin alku- ja loppumittaus.

Taulukko 1. Tutkimusluokat

Vertailuluokat

Koulu 1, luokka 1, tyttöjä 5, poikia 11, yht. 16

Koulu 2, luokka 2, tyttöjä 4, poikia 12, yht. 16

Koulu 3, luokka 3, tyttöjä 9, poikia 12, yht. 21

Koeluokat

Koulu 3, luokka 4, tyttöjä 7, poikia 11, yht. 18

Koulu 3, luokka 5, tyttöjä 20, poikia 1, yht. 21

Luokilla 1 ja 2 oli perinteistä kielioppia. Sitä opiskeltiin kirjasta ja käytettiin apuna vihkoa. Kielioppiin liittyviä toiminnallisia ilmaisuharjoituksia ei ollut. Luokalla 3 ei ollut syyslukukaudella kielioppia lainkaan, sillä siellä keskityttiin kielenhuoltoon. Koeluokilla 4 ja 5 oli sama opettaja, joka käytti jokseenkin samoja harjoituksia molemmilla luokilla. Luokka 4 oli kieliluokka, joka saa kaksikielistä opetusta (englanniksi). Äidinkielen tunnit ovat suomeksi. Luokka 5 oli ilmaisuluokka, jolle oppilaat on valittu hakemusten perusteella. Sekä koeettä vertailuryhmillä on oppikirjana Aleksis 7. Kerron alku- ja loppumittauksen tulokset syyslukukaudelta 2008 (osa I). Kokeilu jatkui kevätlukukaudella 2009, ja kerron sen tulokset osassa II.

Alkumittaus

Avovastauskysymykset

Alkumittauslomakkeessa oppilailta kysyttiin, mitä hauskaa ja ikävää on koulussa, mitkä ovat heidän mieliaineitaan ja mistä he pitävät vähiten. Kielioppiasioista kysyttiin, mikä siinä on kiinnostavaa ja hauskaa ja onko jotain ikävää. Sen osaamisesta pyydettiin avokysymyksenä kertomaan, miten hyvin oppilas osaa mielestään sitä, mitä hänen pitäisi oppia enemmän ja paremmin sekä miten hän oppii parhaiten kielioppia.

Mitä hauskaa / ikävää on koulussa?

Eri luokkien oppilaat mainitsivat samoja asioita koulun hauskoista piirteistä. Niitä olivat kaverit, välitunnit, ruokailu, lomat, eri oppiaineet, oppiminen, rento tunnelma, kun ei tule läksyä ym. Ikäväksi koettiin pitkät koulupäivät, kokeet, läksyt, kiusaaminen, jotkut oppiaineet ja opettajat, paha ruoka, aikaiset aamut ym.

Kysymyksistä “Mistä oppiaineesta pidät eniten / vähiten?” koodaan vain äidinkieltä koskevat maininnat.

Taulukko 2. Äidinkieli mainittu eniten pidettyjen oppiaineiden ja vähiten pidettyjen aineiden joukossa

Mainittu lempiaineeksi	Mainittu vähiten pidetyksi aineeksi	
Luokka 1	2	2
Luokka 2	2	2
Luokka 3	2	2
Luokka 4	1	0
Luokka 5	4	2
— Ilmaisu	12	

Oppilaiden vastaukset kieliopin hauskuudesta / ikävyydestä ja sen osaamisesta olivat jokseenkin samanlaiset eri luokilla alkumittauksessa. Seuraavassa on joitakin vastauksia.

Mikä kielentuntemuksessa (kieliopissa) on mielestäsi kiinnostavaa ja hauskaa?

- Uusia asioita mitä tarvitsee; uusien asioiden oppiminen
- Sanaluokat
- Ei mikään, en tiedä
- Verbit
- Aika monet asiat on ihan kivoja, en osaa sanoa
 - Kaikki konjunktiorimpsut ”että, jotta, koska, kun” jne.
 - Hauskat nimet sijamuodoille
 - Sanojen taipuminen
- On kiinnostavaa oppia esim. sanojen erilaisia taivutusmuotoja
- Kieliopissa ei ole muuta hauskaa kuin sanaluokat
- Eri sanojen ryhmittely ja ominaisuudet

Onko kielentuntemuksessa (kieliopissa) mielestäsi jotain ikävää, mitä?

- En osaa sanoa
- Kaikki
- Vaikeat asiat
- Oudot sanaluokat
- Jos ne adverbi jutut kuuluu kielioppiin, niin ne
- Ei mitään
- Ei ole, joskus hieman tylsää
- Ei ole
- Sanaluokat
- Se on tylsää

- Pönttääminen on tylsää
- Joskus jotkut asiat ovat vaikeita, ei muistu juuri nyt mieleen, ei muuta ikävää
- No ei muuta paitsi opettelu
- En oikein pidä siitä, että jotain hankalia asioita pitää oppia ulkoa
- Armoton pönttäys sitä toki pakko tehdä, mutta asioita voisi opettaa eri tavalla
- On kaikki paitsi sanaluokat
- Sijamuodot, aikamuodot
- Partikkelit
- Ei kieliopissa ole mikään ikävää, en vain pidä siitä

Miten hyvin mielestäsi osaat kielioppia?

- Melko hyvin
- Huonosti
- Hyvin
- Mielestäni olen siinä ihan hyvä
- Hyvin, ei vaikeuksia
- Ei oikein hyvin
- Riittävästi
- Ihan tarpeeksi hyvin siihen nähden, että jotkut asiat ovat vaikeita, kun on lukihäiriö
- Ihan OK:sti

Mitä sinun pitäisi oppia enemmän ja paremmin kieliopissa?

- Kaikki
- En tiedä
- Sanaluokkia
- En oikein osaa sanoa
- Konjunktiot
- Sijamuodot ovat vähän hakusessa

Miten opit parhaiten kielioppia?

- Lukemalla hyvin
- En tiedä
- Opettelemalla sitä
- Harjoittelen kirjasta ja kirjoitan
- Lukemalla, kirjoittamalla, kuuntelemalla
- Jos opettaja opettaa
- Kertaamalla
- Lukee asian pari kertaa kirjasta ja sitten yrittää kertoa asian ilman kirjaa kunnes osaa sen
- Tekemällä tehtäviä ja kuuntelemalla

Alkumittaustulokset kertovat siitä, että oppilaat ovat tavallisia seitsemäsluokkalaisia. Heillä on tavanomaiset seitsemäsluokkalaisten käsitykset koulusta, oppiaineista ja osaamisestaan. Seuraavassa on tarkempia mittaustuloksia, joten ne kannattaa esittää rinnakkain alku- ja loppumittauksina.

Alku- ja loppumittaukset asenteista äidinkielen osa-alueita kohtaan

Eri luokkien välillä ei ollut merkitseviä eroja asenteissa osa-alueita kohtaan. Alkumittaus kertoo, miten asenteet ovat muokkautuneet alakoulussa ja mikä on ollut luokanopettajan aikaansaama asennetulos. Muuttujat on koodattu siten, että erittäin mieluisa on merkitty numerolla 5, melko mieluisa 4, en osaa sanoa 3, melko epämieluisa 2 ja erittäin epämieluisa 1. Luokkien välillä on pieniä eroja. En kuitenkaan tarkastele tässä eri osa-alueiden mieluisuusjärjestyksiä. Ne ovat hieman erilaisia eri luokilla. Sen sijaan keskityn vain kielioppiin.

Taulukko 3. Äidinkielen osa-alueiden mieluisuus alku- ja loppumittauksessa eri luokilla

	Luokka 1	2	3	4	5
Lukemisen mieluisuus					
Alkumittaus	3,81	4,56	2,86	3,63	4,25
Loppumittaus	3,81	4,64	2,89	4,00	4,45
Kirjoittamisen mieluisuus					
Alkumittaus	3,19	2,94	2,90	3,56	3,85
Loppumittaus	3,19	2,93	2,58	3,44	3,75
Kieliopin mieluisuus					
Alkumittaus	2,88	3,00	2,48	2,73	3,10
Loppumittaus	2,75	2,71	2,37	3,22	3,15
Kielenhuollon mieluisuus					
Alkumittaus	3,19	2,75	2,70	2,67	3,32
Loppumittaus	3,00	2,64	2,53	3,22	3,30
Kirjallisuuden mieluisuus					
Alkumittaus	3,31	4,00	2,20	3,19	3,50
Loppumittaus	3,06	3,64	2,42	3,17	3,65
Ilmaisuharjoitusten mieluisuus					
Alkumittaus	4,19	3,56	3,24	4,00	4,95
Loppumittaus	2,75	3,71	3,14	4,39	4,90
Näytelmän tekemisen mieluisuus					
Alkumittaus	4,25	3,81	3,00	4,00	4,90
Loppumittaus	3,88	3,64	3,06	4,17	4,95
Viestinnän mieluisuus					
Alkumittaus	4,25	4,06	3,33	4,07	4,00
Loppumittaus	3,94	4,08	3,53	4,17	4,10

Tuloksista näkyy, että kielioppi ja kielenhuolto ovat osa-alueista vähiten mieluisia kaikilla luokilla. Asenteissa on joitakin pieniä muutoksia, sekä nousuja että laskuja. Luokalla 4 (koeryhmä) oli kieliopin mieluisuudessa alku- ja loppumittauksen välillä t-arvo 2,10 (df 14) p .054 eli tilastollisesti melkein merkitsevä ero. Lukemisessa on koeluokalla 4 samansuuntainen muutos.

Entä kieliopin osaaminen?

Kieliopin osaamisen selvittämiseksi oppilaille oli alkumittaus, jossa kysyttiin sanaluokkien tunnistamista. Suorasanaisesta tekstistä piti poimia substantiivit, adjektiivit ja verbit ja kirjoittaa ne perusmuodossa tyhjille viivoille. Myös perustelua — mistä tiedät, että kyseessä on ko. sanaluokka, kysyttiin. Pisteitin oikeat vastaukset. Eri luokkien alkumittautulokset ovat taulukossa 4.

Taulukko 4. Sanaluokkien tuntemus alkumittautestissä

Luokat	1	2	3	4	5
Alkumittaus					
Sanaluokkien tuntemus	12,81	14,63	12,10	13,13	11,95

Koeluokka 4 on saanut alkumittauksessa toiseksi parhaan tuloksen. Koeluokka 5 on saanut alhaisimman pistemäärän. Erot eivät ole kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä.

Sanaluokkakoe ei voitu enää toistaa loppumittauksena. Se olisi ollut aivan liian yksinkertainen, koska oppilaat olivat opiskelleet sanaluokkia koko jakson ajan. Heidän opettajansa piti kokeen, joka oli oppikirjan

opettajanoppaan tarjoama jaksokoe. Koeluokka 4:ssä ja 5:ssä opettaja kertoi ennen koetta, että rinnakkaisluokka oli saanut kokeesta 7,20 — koe olisi siis vaikea. Koeluokka 4 sai kokeesta keskiarvoksi 9.

Opettajanoppaan sanaluokkakokeessa oli osio, jossa piti keksiä ohjeen mukaisia lauseita. Ne olivat tyyppiä a) substantiivi + verbi + adjektiivi, b) partikkeli + verbi + adjektiivi + substantiivi, c) pronomini + verbi + adjektiivi ja d) verbi + substantiivi. Otin tehtävän loppumittaukseen. Jokaisesta oikeasta vastauksesta sai pisteen. Se oli sama tehtävä kaikille luokille.

Taulukko 5. Sanaluokkalauseiden tuottaminen

Luokat	1	2	3	4	5
Loppumittaus					
Lauseiden keksiminen	9,38	11,71	6,00	10,61	9,70

Muuttuja vaihteli 0—12 pistettä. Luokka 3:lla ei ollut ollut sanaluokkaharjoituksia, joten on ymmärrettävää, että se on selviytynyt huonoinen. Koeluokat 4 ja 5 ovat menestyneet hyvin, samoin luokka 2. Luokka 1:tä ei voi myöskään pitää huonona.

Sanaluokkalauseiden osio oli oppilaiden kielioppiko-
keessa ja myös toiseen kertaan asennekyselyn yhteydessä. Siitä oli mahdollista laskea kahden rinnakkaisen mittauksen yhtäpitävyys eli pysyvyysereliaabelius. Se oli .75 (Pearsonin tulomomenttikerroin). Mittausten luotettavuutta voidaan pitää tyydyttävänä.

Ote oppimispäiväkirjoista

Toiminnallisia menetelmiä käyttäneiltä oppilailta pyydettiin palautetta siitä, miten he kokivat harjoitukset. He vastasivat kysymyksiin: 1) mitä opin? ja 2) miltä tuntui tehdä?

Kaikki eivät ole oppineet samassa määrin joka harjoituksesta. He eivät ole myöskään homogeenisesti pitäneet kaikista harjoituksista. Harjoitus, jonka useimmat ovat kokeneet hauskaksi, voi jonkun mielestä olla tylsä, koska hän ei ole päässyt siihen mukaan tai ei ole kokenut olleensa siinä riittävän menestyksekkäs. Esitän seuraavassa oppilaiden kommentit sellaisinaan. Harjoitukset olivat 1) tervapata, 2) pudotuspeli, 3) hernepusi, 4) substantiivikuva, 5) sekaannu improon ja 6) laput improryhmissä.

1. Mitä opin?

2. Miltä tuntui tehdä?

1. Tervapata. (Seistään ringissä. Yksi koskettaa rinkiläistä selkään ja sanoo substantiivin. Kun hän sanoo jonkin muun sanaluokan sanan, hän lähtee juoksemaan ja kosketettu lähtee toiseen suuntaan. Kumpi ehtii ensin tyhjälle paikalle, jää siihen. Toinen jatkaa substantiivien luettelemista.)

1. Aina en itse pääse mukaan, mutta silti voi olla hauskaa
Ihan kiva, oli jännää, opin olemaan tarkempi ja keksimään substantiiveja
Opin erottamaan paremmin, mikä on substantiivi ja mikä on verbi
Sanoja
Opin ryhmätyötä ja tunnistamaan paremmin

sanaluokkia

Opin lisää substantiiveja

Opin, että aina kannattaa olla valmiina

En oppinut mitään, kun en saanut tehdä mitään

Opin miettimään oliko sana substantiivi vai joku

muu

Opin, että on kiva tehdä nopeita

pantomiimiharjoituksia

Opin, että voi oppia leikeillä äikänjuttuja

Opin reaktiokykyä

2. Hauskalta (2)

Kivaa (6)

Oli vaikea miettiä substantiiveja

Tekeminen tuntui ihan hauskalta

Aika tylsä

Se oli vähän tylsä, koska joutui vain seisomaan, kun

jotkut pääsi vaan juoksemaan

Todella hauska

2. Pudotuspeli. (Sanotaan sur, sur, sur ja liihotellaan.

Opettaja sanoo kirjaimen. Oppilaat jähmettyvät

esittämään sillä alkavaa esinettä tai asiaa. Opettaja

osoittaa oppilasta, joka sanoo substantiivin, jota hän

esittää. Jos sanoo väärin tai jo sanotun substantiivin,

putoaa pelistä.)

1. Improvisoimaan paremmin

Opin olemaan luovempi

Opin sanomaan / keksimään paremmin sanoja

Alkukirjaimista

Opin nopeutta ja reaktiokykyä

Keksin yllättäen nopeasti sanoja
Kannattaa olla iso sanavarasto
Esittää nopeasti ja keksiä kirjaimella alkava
substantiivi
Siinä piti miettiä äkkiä joku sana
Opin, että voin tehdä tyhmiä juttuja, eikä kukaan
naura
Opin

2. Tosi kivalta
Kivaa (4)
Se oli aika kiva, mutta putosin melkein heti
Peliä oli hauska pelata, koska siinä sai nauraa
Oli tosi kivaa
Se oli hauskaa
Tykkäsin tehdä tosi paljon, oli hauskaa
En muista sitä kunnolla. Sitä pitää olla uudestaan
Minusta se oli mielenkiintoinen

3. Hernepusi. (a. Opettaja sanoo substantiivin,
esim. raha, kelle hän heittää hernepussin, sanoo
synonyymien, oppilas heittää edelleen seuraavalle.
Rahasta tuli tuohi, fyrkka, kahiseva, killinki, markka,
käteinen, lantti ym. b. Aurinko — omena — aamu
— uutinen — noki — ikkuna.)
 1. Uusia synonyymeja
Kivaa. Opin keksimään.
Opin, mikä on synonyymi
Tässä pelissä joutui olemaan koko
ajan tarkka ja aivot joutuivat koko ajan

työskentelemään. Opin käyttämään enemmän
mielikuvitustani
En ennen muistanut, että synonyymeja on
noin paljon
En oppinut mitään
Keksiä uusia synonyymeja
En tiedä
En oikein oppinut mitään
Pitää olla nopea
Opin, että synonyymeja on tosi paljon
erilaisia

2. Kivaa (2)

Hauskaa
Tylsältä
Aika vaikea, vaikea keksiä
Nopeaa ja kivaa
Se ei ollut niin kiva, en tiä miksi
En hirveesti tykännyt, oli tylsää
Oli mielenkiintoista

4. Substantiivi-kuva. (Opettaja näyttää ”Minä olen puu”, ”Minä olen koira”, ”Minä olen koiranomistaja”. Vapaaehtoiset saavat mennä näyttämään jotain substantiivivia. Opettaja ilmoittaa, milloin kuva on valmis. Applodit.)
1. Improamaan ryhmässä
Se oli kivaa ja oli kiva keksiä lisäystä kuvaan
Opin erilaisia kuvia muodostamaan keholla
Enemmän improa
Opin tulemaan mukaan ryhmään, vaikka alussa se

saattoikin tuntua hankalalta
Keksiä kuvaan lisää asiaa
Ei ollut kauhean helppoa mennä kuvaan, kun ei
keksinyt
En oppinut oikein mitään
Opin enemmän yhteistyötä
Opin olemaan luovempi

2. Nauratti
Kivaa (2)
Aika hauska, ensin en keksinyt
Tuntui kivalta kuulua joukkoon
Oli todella hauskaa. Olin yllättävän rohkea
Hauskaa (2)
Harjoitus oli aika tylsä ja turha mielestäni
Kivaa, uudestaan

5. Sekaannu improon. (Päätetään tekijät, missä ja tunnelma. Yksi oppilas menee luokan ulkopuolelle. Muut sopivat, ketkä kaksi esittävät esim. vartijoita, mitä he esittävät. Luokan ulkopuolella ollut yrittää arvata, mitä esittäjät ovat ja mitä he esittävät tunkeutumalla mukaan ryhmään. Luokan ulkopuolella ollut kertoo, miten hän tulkitsee esittäjiä.)

1. Opettamaan improamalla
Opin, kuinka voi esittää / tulla mukaan esitykseen
Sanamuotoja
Tämä oli tosi hauskaa ja oli kivaa katsoa, kun sekaantuva oli ihan pihalla. Opin myös, että eleillä ja ilmeillä ilman puhumista saa paljon aikaan

Kannattaa rohkeesti mennä mukaan
Ajatella mitä muut tekevät
En tiedä opinko mitään, koska en ollut siinä
En oppinut taaskaan paljon mitään
Piti yrittää ymmärtää, mitä toinen esitti. Mukaan
sekaantumista
He sulautuvat nopeasti joukkoon

2. Ihan mukavalta
Ihan kivaa
En ollut mukana, mutta näytti hauskalta
Heh, tuo nauratti. Oli todella mukavaa katsoa, kun
toinen sopeutuu joukkoon
Oli hirveen kivaa
Oli kiva kattoo
Hauskaa (2)
Mielestäni esitykset oli aivan liian liioiteltuja, koska
niissä vain riehuttiin

6. Laput impro-ryhmissä (Oppilaat kirjoittavat erivärisille lapuille: substantiivi monikossa vaaleanpunaiselle lapulle, verbi monikossa siniselle lapulle, adjektiivi monikossa vihreälle lapulle. Vetäjä-oppilas ottaa adjektiivilapun, substantiivilapun ja verbilapun ja lukee ne. Ryhmä 1 (n. viisi oppilasta) esittää sen. Vetäjä ottaa uudet laput, ryhmä 2 esittää jne.

1. Improamaan ryhmässä
Oli hauskaa keksiä, miten minkin esittäisi ja kun tuli hauskoja juttuja, esim.
Pulskat veteraanit sammuvat
Erottamaan paremmin adjektiivin, substantiivin + verbin

Kaikkea ei tarvitse tehdä yksin, ryhmässä on kiva
työskennellä
Esittää esineitä ja ääntelehtiä ja esittää tunnetta
Siinä sai esiintyä ja se oli hauska
Opin, että harjoitus voi olla vaikka kuinka tyhmä mutta
silti hauska
Opin uusia esiintymistapoja

2. Tosi kivalta (2)
Siitä tuli paljon hauskoja kokonaisuuksia
Pokka ei pitänyt, hauska
Oli hauskaa, kun oli tyyppejä tukena
Oli kiva koittaa tämmöistä
Iloista ja kivaa
Tykkäsin tehdä harjoitusta
Hauskaa
Oli kivaa

Uuden menetelmän eduista

Hannu-Pekka Lappalaisen ja Juhani Pirttiniemen tutkimuksissa oppilaiden asenteita on mitattu eri tavalla tai ainakin niistä on laskettu tulokset toisella tavalla kuin tässä tutkimuksessa. He ovat perustaneet tuloksensa prosenttilukuihin. Tässä työssä taas on laskettu keskiarvoja. Siksi tulosten vertailu ei ole mahdollista. On hedelmällisempää keskittyä pohtimaan uuden menetelmän piirteitä. Sen kosketuksia draamaopetuksen teoriaan ei voida käsitellä tässä yhteydessä, sillä nyt olen korostanut enemmän opetuksen tutkimusta eli opetustieteellistä lähestymistapaa. Kokeellisen tutkimuksen asetelma oli esillä. Eri ryhmien vertailukelpoisuutta ei ole syytä epäillä, sillä oppilaat ovat

samasta kaupungista. Sosiaaliselta taustaltaan he eivät eroaisi toisistaan, tosin vanhempien koulutusta, ammattia ja tuloja ei ole mitattu. Sen yhteyksistä ei olla nyt kiinnostuneita, koska on tärkeämpää tutkittavaa.

Uusi menetelmä tarvitsee uudenlaiset opettajanoppaat ja mahdollisesti uudenlaiset harjoituskirjat. Uuteen menetelmään on syytä suhtautua kriittisesti, vaikka se onkin tässä hyväksi havaittu. Draamallisten menetelmien käyttö ei ole helppo menetelmä. Tunnit on suunniteltava riittävän tarkasti. Täysin ilman kirjaa ei niissäkään kannata olla. Perusasiat kannattaa lukea kirjasta ja tehdä niistä muistiinpanot vihkoon. Opettajan strukturointi on tärkeää. Hänen on syytä tunnin alussa luoda kokonaisnäkemystä tai nostaa esiin olennaiset kohdat käsiteltävistä ilmiöistä. Erityisesti sanojen taipumista tai taipumattomuutta opettaja painotti, jotta oppilaat ohjautuisivat havaitsemaan ja erittelemään sanoja.

Draamallisissa menetelmissä on mukana yhteistoi-minnallisuus, käytetään hyväksi koululuokkaa. Ne ovat sosiokonstruktiivisia, ne perustuvat sosiaalisuuteen, yhdessä tekemiseen. Niitä ei voi tehdä yksin, kuten kirjan harjoituksia. Siinä on tietysti niiden haittapuoli. Kovin pienissä ryhmissä ne eivät toimi.

Draamallisen toimintaharjoituksen sijoittaminen tunnin kulkuun vaatii opettajalta ennakkosuunnittelua. Ensin täytyy tietää, mitä on tarkoitus oppia ja opetella eli jonkinlainen suunnistus tunnin tavoitteesta pitää olla mielessä. Sen tiedon täytyy välittyä oppilaille, niin että he motivoituvat ja uskaltautuvat harjoituksiin, joissa ei riitä pulpetissa istuminen ja pelkkä kirjoittaminen. Oppilaan on uskaltauduttava muiden luokkatovereiden kanssa nopeaan yhteistyöhön, suunnitteluun, improvisointiin ja ongelmanratkaisuun sekä käyttämään paitsi käsiään, myös jalkojaan ja koko kehoaan puheen lisäksi. Eleet ja ilmeet sekä kokonaisilmaisuus tulevat

ythä tärkeiksi kuin pelkkä suun liikuttaminen.

Myös tässä kokeilussa toteutui Adam Blatnerin (1997, 61) havainto siitä, että ryhmien jäsenistä noin viidennes on sellaisia, joita mikään ei kosketa. Viidennes on niitä, joihin harjoitukset vaikuttavat melko voimakkaasti. Muita ryhmän jäseniä harjoitukset koskettavat jonkin verran. Eri-ikäisille ja erilaisille oppilaille sopivat harjoitukset pitäisi seuloa. Se onnistuu vain kokeilun kautta.

Missä määrin opettaja tarvitsee uutta peruskoulutusta tai kokonaan uudelleen kouluttamista, olisi oma tutkimus-aiheensa. En ryhdy pohtimaan sitä. Tässä kokeilussa on kerrottu yhden lukukauden tai oikeastaan yhden jakson äidinkielen ja kirjallisuuden tuntien käytöstä sanaluokkien opetukseen ja opiskeluun. Tutkimus on jatkuu edelleen.

Loppupäätelmänä voi sanoa, että ilmaisumenetelmiä kannattaa harjoittaa kieliopin opettamisen yhteydessä siitä huolimatta, että yksi tai kaksi oppilasta luokassa niitä saattaa vastustaa, kun asiaa kysytään oppimispäiväkirjassa tai harjoitusten arvioinneissa. Vain osa jaksoi kirjoittaa oppimispäiväkirjaa. Opettajan ja tutkijankin mielipiteenä oli, että suurin osa oppilaista on todella pitänyt menetelmästä ja se on saanut kaikki hyvälle mielelle. Niiden kehittelyä kannattaa jatkaa.

OSA II

Tutkimus jatkui kevätlukukaudella 2009 siten, että vertailuluokkana ollut luokka 3 muuttui koeluokaksi 3. Siellä alkoi sanaluokkien harjoittelu ilmaisumenetelmiä käyttäen. Tutkija kävi seuraamassa tunteja ja teki niistä muistiinpanot. Myös kokeiluluokan opettaja raportoi, mitä luokassa tapahtui, jak-

son lopuksi. Jakson jälkeen oppilailta oli mielisuuskysely.

Alkuperäisillä koeluokilla 4 ja 5 jatkui jaksolla neljä sijamuotojen harjoittelu ilmaisumenetelmiä käyttäen. Luokista lasketaan yhteiskeskisarvot ja yhteistulokset. Vaikka luokat ovatkin hieman erilaiset, toinen on kieliluokka ja toinen ilmaisuluokka, ei ole syytä laskea keskiarvoja erikseen.

Koeluokka 3:n tulokset

Luokka 3:n tulokset esitetään tässä taulukkona, jossa on äidinkielen osa-alueiden mielisuus ja yksittäisten toiminnallisten harjoitusten mielisuus (taulukko 6).

Taulukko 6. Koeluokan 3 (entinen vertailuryhmä 3) mielisuusarvioiden keskiarvot kolmannen jakson lopussa

Lukeminen	3,00 (edellinen loppumittaus 2,89)
Kirjoittaminen	2,74 (edellinen 2,58)
Kielioppi (sanaluokat)	2,95 (edellinen 2,37)
Kirjallisuus	2,79 (edellinen 2,42)
Ilmaisuharjoitukset	3,47 (edellinen 3,14)
Media (viestintä)	3,72 (edellinen 3,53)
Tietokonealueissa työskentely	4,42
Kotiläksyjen tekeminen	2,89
Kieliopin tehtävien (läksyjen) tarkastaminen luokassa	2,84
Verkkosanomalehteen tutustuminen	3,68
Kielioppikoe	2,58
1. Saadun kuvan dramatisointi ja samanlaisen parikin etsiminen	3,33
2. Sanalappujen ryhmittely eri sanaluokkiin	3,29
3. Piirissä heitetään kaverille pehmokoiraa (pehmohylje) ja sanotaan sanaluokka	3,58
4. Sanalapuista muodostettujen lauseiden improvisointi ryhmässä	3,05

5. Keksiä adjektiivi, sanoa se opettajalle merkittäväksi aukotettuun tarinaan ja yhteisen hassun tarinan kuuleminen, kun opettaja lukee sen 4,00
6. Hedelmäsalaattiharjoitus (lapulla taivutettu pronomini, pronominiryhmät kirjoitettiin tauluun, istuttiin tuoleilla ympyrässä, yksi on keskellä ja sanoo pronominin, sen ryhmän oppilaat vaihtavat paikkaa, seisoja yrittää päästä istumaan jollekin paikalle, ilman tuolia jäävä jää keskelle ja jatkaa) 3,56
7. Numeraalin dramatisointi (keksittiin kirjan tai elokuvan nimiä, joissa on numeraali) 3,33
8. Kaverin kutsuminen viereen (kerro, mitä hyvää kaverisi tekee) 3,58
9. Virkkeiden muodostaminen lapuista ja sopivan konjunktion lisääminen 2,89

Mieluisimmaksi harjoitukseksi oppilaat kokivat adjektiivin keksimisen ja lisäämisen tarinaan, jossa oli tyhjiä kohtia. Oppilas sai sanoa jonkin adjektiivin, ja opettaja lisäsi sen kertomukseen siinä järjestyksessä kuin oppilaat ne esittivät. Mieluisuuden keskiarvoksi tuli 4,00 (arvio 1—5). Seuraavaksi mieluisin oli harjoitus 3 ja 8 (keskiarvo 3,58) ja kolmantena sanaluokkasalaattiharjoitus (keskiarvo 3,56). Luokka 3 ei ollut aivan yhtä ihastunut uusiin harjoituksiin kuin koeluokat 4 ja 5. Vapaamuotoiset kommentit harjoituksista ovat joillakin myös kielteisiä.

Adjektiivitehtävä

Meidän koulumme on rakennus, jonka seinät ovat nähneet monien sukupolvien opiskeluvuodet. Sen käytävillä voi kuulla kouluamme käyneiden oppilasjoukkojen askeleet ja huokaukset. juhlasali on erityisesti paikka, jonka tunnelma on

..... opettajainhuone on puolestaan Siellä kuuluu
..... puheensorina ja kahvikuppien kilinä,
kun opettajamme nauttivat välitunneilla
vapaahetkestä rynnätäkseen taas opetustehtäväänsä.
Koulumme rehtori on Hänen kuulutuksensa
ja muut ilmoituksensa katkaisevat
oppituntimme ja saavat opettajamme tuulelle.
..... ruokatunnilla kokoonnumme koulumme
pihalle ja keskustelemme aina ulkovalvojan kanssa
päivän tapahtumista.

Taulukko 7. Koeluokan 3 vapaamuotoiset kommentit harjoituksista

1. Saadun kuvan dramatisointi ja samanlaisen parikin
etsiminen 3,33

En olisi halunnut nolata itseäni kiekumalla

Tylsää

Oli jännää vaihtelua, kuin pulpetilla tehdä tehtäviä

Se oli kivaa ☺

Se oli kivaa ja hauskaa

Ihan ok (2)

Helppo

2. Sanalappujen ryhmittely eri sanaluokkiin 3,29

Ihan kiva tehdä parin kanssa. Välillä voisi ope jakaa ryhmät
eikä vaan aina parhaan kaverin kanssa

Hieman vaikea tehtävä

Tylsää

Oli aika hyvä harjoitus
Ei ollut kivaa, liian tylsää ja vaikeaa
Vähän haastava mutta kivaa
Se oli helppoa
Hauska, ehkä vähän vaikea
Helppo
Aikaa helppo
Ihan hyvä

3. Piirissä heitetään kaverille pehmokoiria (pehmohylje)
ja sanotaan sanaluokka 3,58

Tosi kivaa oli se (:
Se oli jännä
Ihan ok
Oli hauskaa
Ihan ok, se oli hauskaa, siinä sai kyllä nauraa
Ihan hauska leikki
Kiva
Oli kivaa
Mukava

4. Sanalapuista muodostettujen lauseiden improvisointi
ryhmässä 3,05

Ihan ok kivaa
Tylsää
Ihan ok (2)
Ihan kivaa, tämmösii kaikkii voisi olla useammin
Ihan ok
Ei mitenkään mieluinen, haastava

5. Keksiä adjektiivi, sanoa se opettajalle merkittäväksi

aukotettuun tarinaan ja yhteisen hassun tarinan kuuleminen, kun opettaja lukee sen 4,00

Mukavaa oli myös se (:

No siis... verbit, adjektiivit ja substantiivit. Siinä ne olikin sit suurin piirtein

Ihan ok (2)

Oli aika jännä peli mutta ei kauheasti miellyttänyt minua

Siinä sai nauraa 😊

Se oli tosi hauskaa, siitä muodostui aika hauska tarina

Tosi hauska

Se oli kivaa, innosti

6. Hedelmäsalaattiharjoitus (lapulla taivutettu pronomini, pronominiryhmät kirjoitettiin tauluun, istuttiin tuoleilla ympyrässä, yksi on keskellä ja sanoo pronominin, sen ryhmän oppilaat vaihtavat paikkaa, seisoja yrittää päästä istumaan jollekin paikalle, ilman tuolia jäävä jää keskelle ja jatkaa) 3,56

Oikeeiiiin muukaavaaaaa (:

Ihan ok

Se jäi mieleen, oli hauska peli

Kivaa oli

Kiva

Aika kului nopeasti

Ehkä paras harjoitus

7. Numeraalin dramatisointi (keksittiin kirjan tai elokuvan nimiä, joissa on numeraali) 3,33

Oikein mahtava harjoitus

Ihan hyödytön

Tylsää
Ihan ok (2)
Tylsä tehtävä
Ihan kivaa
Ehkä vähän tylsä

8. Kaverin kutsuminen viereen (kerro, mitä hyvää kaverisi tekee) 3,58

Kivaa kun voi sanoa jotain mukavaa toisesta kaverista
Ihan kivaahan se oli
Kivaa oli
Oli kiva kuulla mitä muut sanoo
Ihan hauska leikki
On kiva kuulla positiivisia kommentteja
Aika outo
Ihan kiva

9. Virkkeiden muodostaminen lapuista ja sopivan konjunktion lisääminen 2,89

Ei niin kivaa, mutta parempi kuin pelkkä kirjasta opiskelu
Aika vaikeeta
Tylsää
Kivaa oli
Hyvä harjoitus
Tuli hauskoja lauseita
Se oli kivaa, mutta aika vaikeaa

Loppukyselyssä tiedusteltiin vielä oppilaiden käsityksiä kieliopin ymmärtämisestä ja suhtautumisesta siihen. Kysymyksiin tuli seuraavia vastauksia:

1. Kerro omin sanoin, jäikö sanaluokista jotain epäselvää? Oliko jotain, mitä et ymmärtänyt kokeessa. Mitä?

Kaikki ymmärsin, paitsi rinnastuskonjunktio –kä, mihin se tulee

Ei ole mitään epäselvää

Partikkeli kysymykset

Partikkelit

Koe meni kai ihan hyvin, en ole vielä saanut

sitä; kyllä vähän epäselvää oli siis sanaluokissa,

mutta pitää vielä lukee niitä ja toivoisin, että niitä

käytäisiin ehkä vielä tunnilla

Ei jäänyt epäselvää. Luin kokeeseen paljon. Vaikeita:

ehkä pronominit. Mutta kyllä kaikki ymmärsin! Ja

noi vähän vaikeammat kyllä osasin, mutta oli aika

mahdoton muistaa indefiniittipronominit

Ei jäänyt (2)

Ehkä partikkelit oli vähän epäselvä ja se pre- ja postpositio

2. Kerro omin sanoin, tuleeko mieleesi, millaiset harjoitukset A) innostavat sinua opiskelemaan kielioppia ja millaiset B) eivät innosta.

A) innostavaa

Muuta kuin kirjasta opiskelua. Kaikki

ilmaisuharjoitukset

Tunnit tietsikkaluokassa

Se peli jossa heitettiin sitä hyljettä

En osaa sanoa

En tiedä. Elokuvista, videoista jää parhaiten mieleen

Ryhmätyöt
Kaikki
Ryhmässä harjoittelu
Kieliopin oppiminen kuulemalla ja näkemällä
Ryhmätyöt
Kirjan tehtävät

B ei innosta
Kirjasta pänttääminen):
Kaikki tähän asti
Hedelmäsalaattipeli, liian epäselvä
Tehtävien teko kuumana päivänä
Yksin tekeminen tai lukeminen
Ei ole sellaisia
Kieliopin lukeminen kirjasta
Esittäminen luokan edessä
Ilmaisu

Luokalla oli jonkin verran protestointia
ilmaisumenetelmiä kohtaan.

Koeluokat 4 ja 5

Koeluokkien loppumittauksessa kysyttiin uudelleen oppilaiden mieliaineita ja äidinkielen osa-alueiden mieluisuusarvioita. Äidinkielen mieliaineekseen ilmoitti peräti 15 oppilasta (n 39), mitä voidaan pitää yllättävän hyvänä tuloksena. Äidinkielen osa-alueiden mieluisuusarvioissa ei sen sijaan ole merkittäviä muutoksia. Ne eivät ole tutkimuksen kannalta kovinkaan kiinnostavia, mutta sen sijaan loppukyselyssä kysytyt tarkemmat erittelyt vastakohtasta kirjan harjoitukset vai toiminnalliset harjoitukset ovat valaisevia tutkimuksen

pääongelman kannalta eli ongelma 3: Miten oppilaat suhtautuvat toiminnallisiin harjoituksiin? Miten hyödyllisiksi he kokevat ne?

Tutkimuksen kannalta erot koe- ja vertailuryhmien välillä eivät sittenkään ole niin olennaisia kuin se, miten hyödylliseksi ja mieluisaksi oppilas kokee toiminnalliset harjoitukset. Siitä saatiin paljastavia kysymyksiä ja vastauksia loppukyselyssä. Taulukosta 8 nähdään, että kielioppiharjoitusten tekeminen kirjasta ei ole ollut läheskään niin mieluisaa kuin toiminnalliset harjoitukset. Kirjan harjoitusten mielisuus on keskiarvoltaan 2,68. Luokalla 5 kukaan ei antanut siitä viitosta, luokalla 4 yksi antoi viitosen. Enimmäkseen siitä annettiin kakkosia, varsinkin luokalla 5. Toiminnallisista harjoituksista annettiin mielisuusarvioina viitosta (luokalla 4 kymmenen, luokalla 5 neljätöistä) Keskiarvo oli 4,50. Myös hyöty oppimisen kannalta arvioitiin korkeaksi, keskiarvo 4,43. Viitosta oli luokalla 4 yhdeksän ja luokalla 5 kymmenen.

Taulukko 8. Koeluokkien 4 ja 5 mielisuusarviot neljännen jakson lopussa

	Keskiarvo	Keskihajonta	N
Lukemisen mielisuus	4,15	0,78	39
Kirjoittamisen mielisuus	3,69	1,03	39
Kieliopin mielisuus	3,05	0,94	39
Kirjallisuuden mielisuus	3,38	0,75	39
Kielioppiharjoitusten tekeminen kirjasta (mielisuus 1—5)	2,68	0,93	38
Toiminnallisten harjoitusten mielisuus	4,50	0,69	38

Arvio toiminnallisten harjoitusten hyödyistä oppimisen kannalta	4,43	0,69	37
Kielioppiharjoitusten hyödyllisyys tietokonealuokassa	3,83	0,77	36

Loppukyselyssä pyydettiin arviota ilmaisuharjoitusten vaikutuksesta ja kysyttiin, miten halukkaita oppilaat olivat jatkamaan niiden käyttöä. Kysymykset olivat seuraavat:

Kielioppi on muuttunut kiinnostavammaksi ja hauskemaksi ilmaisuharjoituksia tekemällä a) kyllä, b) ei, c) en osaa sanoa

Toivon, että luovumme ilmaisuharjoituksista kielioopin yhteydessä a) Kyllä, b) Ei

Näihin tuli selkeät vastaukset. Kielioppi oli muuttunut kiinnostavammaksi ja hauskemaksi eli kyllä-kohtaan vastasi luokalla 4 kaikki 18 oppilasta, luokalla 5 samoin 18 oppilasta, kolme vastasi ympyröimällä kohdan 3 eli ”en osaa sanoa”. Kysymykseen ”toivoisiko ilmaisuharjoituksista luopumista” luokalla 4 vastasi ei 16 oppilasta ja luokalla 5 taas 19 oppilasta. Vain yksi luokalla 4 ja kaksi luokalla 5 halusi luopua ilmaisuharjoituksista kielioopin opettelussa. Kannanottoa ilmaisuharjoitusten puolesta voidaan pitää hyvänä.

Loppukyselyssä oli vielä kaksi kysymystä sijamuodoista. Toisessa kysyttiin, mihin oppilas kokee tarvitsevansa niitä, ja toisessa, mitä hän ajattelee niistä. Niihin tuli avovastauksia seuraavasti:

Mihin koet tarvitsevasi sijamuotoja?

Kirjoittamiseen (11)

Yleissivistykseen (3)

Virheettömän tekstin kirjoittamiseen ja ymmärtämään myös sitä

Osaisi puhua parempaa suomea

En kai mihinkään

Yleistietoon ja muuten vain puheeseen

Jos aion kirjoittaa tarinoita ja opiskeluun

Yleissivistykseen, taito kirjoittaa oikein

Puhumiseen, kirjoittamiseen

Ne on hyvä tietää

On tärkeä ja kiva osata käyttää niitä

En tiedä (2)

Nominien taivuttamiseen

Oppimisen kannalta

Elämään

Mitä ajattelet sijamuodoista?

En mitään (2)

Normaali kielioppiin liittyvä osa-alue

Aika turhilta tuntuu, mutta kai niitä tarvitsee

Ne pitää osata ihan pelkän yleissivistyksen takia

Turhii

Ihan kivoja

Niitä on liian paljon

Ihan helppoja (3)

Ne ovat tärkeitä kieliopin kannalta

Tylsä opetella, mutta tärkeitä

Loppukysely ei paljastanut mitään erityisempää sijamuotojen ajattelusta.

Yksittäisistä sijamuototunneista

Koeluokkien 4 ja 5 opettaja käsitteli sijamuodot ryhmitellen ne seuraavasti:

Tunti 1 (9.3.09)	Yleistä sijamuodoista
Tunti 2	nominatiivi, partitiivi ja genetiivi
Tunti 3	essiivi ja translatiivi
Tunti 4	sisä- ja ulkopaikallissijat
Tunti 5	abessiivi, komitatiivi ja instruktiivi
Tunti 6	sijamuotokoe

Aikataulu piti rakenteeltaan. Kävin seuraamassa useimmat tunnit. Koska en päässyt paikallissijatunnille, oppilaat videoivat ne. Aineistossa on kaksi aika erilaista ja toisaalta hyvin samanlaista tuntia videolla. Ilmaisuluokan oppilaat innostuivat videoinnista, joten se on hyvin ilmaisullinen.

Opettaja luonnehti sijamuotoja inhimillisin ominaisuuksin. Hän keksi niitä kuvaavia hyviä piirteitä ja otti esille jokaiseen liittyvän kielteisenkin puolen. Tämmöinen inhimillistäminen teki sijamuodosta heti läheisemmän kuulijan kannalta. Nominatiiviin hän liitti piirteet tosikko, tietää aina kaiken (sanojen perusmuodot käytössä). Partitiivi on sosiaalinen, se haluaa aina osallistua: party, party, party. Sen kielteisenä piirteenä on ahneus. Se haluaa aina lisää. Genetiivi kysyy aina kenen, on utelias ja kateellinen. Sijamuotojen merkityksiä, kysymyssanoja ja sijapäätteet merkittiin tauluun. Oppilailta heräsi selvästi kiinnostus näin inhimillisiä ilmiöitä kohtaan. Opettaja yhdisti siis commedia

dell'arten tyyppiin sijoitettiin.

Essiivi ja translatiivi –tunti oli paras näkemäni tunti (täytyy sanoa koskaan näkemäni tunti). Kirjoitan tähän muistiinpanoni ilmaisuluokan tunnilta. Opettaja esitteli essiiviä sanomalla, että tällä tunnilla tutustutaan essiiviin. Se on suojaava, se pysyy samana. Sillä voi rooli jäädä päälle. Opettaja kirjoitti tauluun essiivin päätteet ja kysymyssanat. Lempinimeksi hän ehdotti sille Essua (mieluummin Essu kuin Essi, koska Essi on tytön nimi).

Opettaja pyysi oppilaita katsomaan peiliin (piirtoheittimen linssi) ja kirjoittamaan tauluun, millaisena he näkivät itsensä. He voisivat ottaa myös roolin ja kirjoittaa, millaisena he haluaisivat nähdä itsensä. Oppilaat menivät toisensa jälkeen katsomaan itseään. Ilmaisuluokassa oppilaat ilmehtivät enemmän ”peilin” edessä kuin kieliluokan oppilaat, joilla sama tunti oli ollut aikaisemmin. Tauluun tuli seuraavat luonnehdinnat

Tauluteksti

paksukulmaisena				
			ihmisenä	
kauniina				
		tyhmänä		
hassuna				normaalina
lissuna				
	outona		apinana	hörhönä
	(kaksi kertaa)			
tavallisena		köyhänä		rikkaana
(kolme kertaa)				
			mukavana	

Opettaja pyysi vapaaehtoista kertomaan tarinan aiheesta ”Tavallinen outo lähtee muuttumaan”. Oppilas kertoi tarinan oudosta linnusta, jonka poikasista tuli lopulta uusi laji. Uudet tyypit hyökkäsivät Suomeen.

Translatiivin käsittelystä opettaja esitteli sijamuodon kertoen, että translatiivi etsii muutosta, muuttuu –ksi. Miinuspuolena on, että se on takinkääntäjä. Sen harjoittelemiseksi oppilaat istuivat hevosenkengän muotoisessa piirissä. Opettaja aloitti sanomalla: ”Olen aina halunnut olla opettajana, mutta sitten tuli niin paljon töitä ovista ja ikkunoista, että kouluttauduin muuksi.” Tehtävänä on sanoa jokin ammatti translatiivissa.

Oppilas sanoi: ”Olin aina halunnut olla palomiehenä, mutta kun kasvoin aikuiseksi, ajattelin, että se on liian vaarallista, niinpä ryhdyin siivoojaksi.” Seuraava oppilas jatkoi:

”Olin aina halunnut olla siivoojana, mutta se tuli yksitoikkoiseksi, niinpä rupesin lintutieteilijäksi.” Seuraava jatkoi: ”Olin aina halunnut olla lintutieteilijä, mutta linnut alkoivat nokkia minua, joten ryhdyin runoilijaksi.” Oppilaiden mainitsemat ammatit olivat sen jälkeen sirkusapina, sirkustirehtööri, trapetsitaiteilija, tiedemies, Peppi Pitkätossu, valssaaja, baarimikko, strippari, kirjailija, autonpesijä, ratsu, ratsastaja, rikosetsivä, kassaneiti (sai ihottuman kolikoista), opettaja, sihteeri (tuskastuu paperimäärään), laulaja (ei laulunääntä) ja lentäjä.

Seuraavana harjoituksena etsittiin sarjakuvasta translatiivit. Kotitehtäväksi tuli tehdä ”väärä johtopäätös” –sarjakuva essiivistä. Kun esimerkkisarjakuvassa oli kaksi miestä käyttämässä äijäjärkeilyä, tuli kotitehtävään keksiä kaksi naista keskustelemaan, millaisena heidän pitäisi olla. Heidän pitäisi tehdä sen jälkeen väärä johtopäätös, kuten esimerkkisarjakuvassa kaksi miestä keskusteli

hillomonkeista ja vertasi niitä ruokaympyrän vaatimuksiin monipuolisuudesta. Miehet totesivat, että hillomonkeissa on hedelmää, viljatuotteita ja maitotuotteita. Toinen miehistä kysyy: ”Entä vihannekset ja kasvikset?” Toinen vastaa: ”Eikös ne paisteta kasvirsavassa?” Toinen mies toteaa: ”Melkein kaikki ruokaympyrän osat tulevat siis katetuiksi.” Miehet julistavat virallisesti hillomunkit terveysruoaksi. Lopuksi toinen mies huomauttaa: ”Äijäjärkeily ei petä koskaan!”

Tehtävänannon jälkeen oppilas kysyy: ”Mikä on väärä johtopäätös?” Opettaja vastaa: ”Munkit ovat terveellisiä.”

Oppilaat ryhmittyvät 2—4 hengen ryhmiin. Tehtävänä on siis käyttää kahta henkilöä (naisia, tyttöjä) ja tehdä väärä johtopäätös. Opettaja huomauttaa vielä, että jonkin sanan pitää olla essiivissä.

Oppilas ehdotti yhdessä ryhmässä: ”Housupukuja ei sallita.” Opettaja kerää sarjakuvat ja lopuksi pulpetit pannaan järjestykseen.

Kiinnostavia esimerkkejä tehtävistä ja oppilaiden vastauksista olisi runsaasti, mutta koska kokeiluopettaja on työstämässä ideoistaan kirjaa, ei ole syytä esittää niitä tässä suorasanaisesti.

Oppilaat opettelivat sijamuodot räppinä ja esittivät sen. Moni käytti räppiä muistitukilistana myös koepaperissa.

Loppupäätelmät

En kertaa taulukoita enkä tuloksia enää uudestaan vaan kiteytän tutkimuksen tuloksen kolmeen pääkohtaan. Opettajien raporteista selviää tuntien yksityiskohtia enemmän. Runsaat tietokoneajot on tehty aineistosta, mutta niitä ei ole syytä muuttaa enää useammiksi taulukoiksi.

- Toiminnallisten harjoitusten ansiosta kielioppi muuttui kiinnostavammaksi ja hauskemmaksiksi.
- Oppiaineesta äidinkieli ja kirjallisuus tuli jopa suurelle osalle mieliaine.
- Kielioppikoe sujui paremmin kuin, jos tehtävät olisi tehty vain kirjasta.

Luotettavuudesta

Loppukyselyssä oli kahteen kertaan kysymys toiminnallisten menetelmien avulla oppimisesta

Kysymys 6. Miten mieluista on tehdä kielioppiharjoituksia toiminnallisesti, ilmaisuharjoituksia käyttäen? **Arvioi hyötyä oppimisen kannalta**

Kohdassa 8

Opin parhaiten tunnilla yhdessä muiden kanssa tekemällä ilmaisuharjoituksia

a) kyllä, b) ei, c) en osaa sanoa. **Entä niiden hyödyllisyys oppimisen kannalta**

Lihavoitujen kohtien muuttujien korrelaatio oli 0,77 (n 32)

Lähteet

Blatner, A. 1997. Toiminnalliset menetelmät terapiassa ja koulutuksessa. Psykodraaman ja sosiodraaman

- tekniikat käytäntöön sovellettuina. Suomentaja Riitta Virkkunen. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro 2.
- Fox, J. 1987. The essential Moreno. Writings on psychodrama, group method, and spontaneity by J. L. Moreno, M.D. New York: Springer Publishing Company.
- Janhunen, T. & Sura, S. 2005. Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Tampere: Resurssi.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. 2000. Foundations of behavioral research. New York: Harcourt College Publishers.
- Korkeakoski, E. 2001. Perusopetuksen äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla keväällä 2000. Kirjoituskokeiden tulokset, asenteet äidinkieltä kohtaan ja yhteydet taustamuuttujiin. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 1/2001.
- Kuusento, J. 2003. Kieliopin opettamisesta. Teoksessa Kuusento, J., Oksanen, I. & Ruuska, H., Aleksis 7 äidinkieli ja kirjallisuus. Opettajan opas. Helsinki: Otava, 25—28.
- Lappalainen, H.-P. 2003. Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 4/2003.
- Marineau, R. F. 1989. Jacob Levy Moreno 1889—1974. Father of psychodrama, sociometry, and group psychotherapy. London: Tavistock/Routledge.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut.

- Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 168. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/pirttiniemi/koulukok.pdf>
- Sarmavuori, K. 1983a. Äidinkielen perustaidot peruskoulun kuudennella luokalla. AO-projektin raportti 3. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita B:7.
- Sarmavuori, K. 1983b. Äidinkielen tavoitteiden saavuttaminen peruskoulun ala-asteella ja sen päättövaiheessa. ABC-projektin raportti 8. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 14.
- Sarmavuori, K. 1983c. Seitsenluokkalaisten persoonallisuus ja äidinkielen opetuksen tavoitteiden saavuttaminen. ABC-projektin raportti 9. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 15.
- Silverström, Ch. 2003. Modersmål och litteratur i sex år. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur hos elever som slutfört årskurs 6 i den grundläggande utbildningen år 2002. Utbildningsstyrelsen. Utvärdering av inlärningsresultat 5/2003.
- Sinivuori, P. & T. 2007. Esiripusta arvoihin. Toiminnallinen draamakasvatuskirja. Jyväskylä: Atena.
- Williams, A. 2002. Ryhmän salaisuudet. Sosiometria muutoksen voimavarana. Suomentaja Katariina Kaila. Tampere: Resurssi.

Huomautus

Tämä julkaisu on osittain verkkojulkaisu. Opettajien raportit (koeluokat) ja vertailuryhmästä tekemäni havaintopäivä-

kirja ovat Äidinkielen Opetustieteen Seuran kotisivulla (www.aidinkielenopetustieteenseurary.com). Siellä ovat myös liitteet, joita ei kannata julkaista paperiversiossa.

Muistokirjoitus

FT, KT Pirjo-Maija Toivosesta (1938—2009)

Äidinkielen Opetustieteen Seuran jäsen, kirjallisuustieteen ja kasvatustieteen tohtori Pirjo-Maija Toivonen-Knopp kuoli helmikuun 8. päivänä kotonaan Helsingissä 70 vuoden iässä. Pirjo-Maijan kuolema yllätti meidät kaikki. Vielä kuolemaa edeltävänä iltana Pirjo-Maija viimeisteli semiotiikkaa käsittelevää teostaan ja suunnitteli seuraavan aamun matkaa Pärnuun, jossa pariskunnan toinen koti sijaitsi.

Pirjo-Maijan elämäntehtävänä hänen viimeisinä vuosinaan oli erityisesti fiktiivisen kirjallisuuden ymmärtämisen ja fiktiivisen kirjallisuuden merkityksen tutkiminen. Ennen eläkkeelle jäämistään hän ehtikin ohjata Rauman opettajankoulutuslaitoksella useita kirjallisuudenopettamiseen liittyviä pro gradu -töitä, joiden tekijöistä suurin osa jatkoi opintojaan Pirjo-Maijan ohjauksessa. Muistotilaisuudessa professori Kari Niinistö muisteli Pirjo-Maijan ja hänen jatkotutkinto-opiskelijoidensa erityistä suhdetta. Niinistö kutsui jatkotutkinto-opiskelijoita Pirjo-Maijan opetuslapsiksi, joille Pirjo-Maija oli kuin henkinen äiti.

Pirjo-Maija oli minulle työtoveri, opettaja ja ystävä. Tutustuin Pirjo-Maijaan hänen toisen väitöskirjansa

ilmestymisen jälkeen, kun sain sivutoimisen tuntiopettajan paikan Rauman opettajankoulutuslaitoksella Pirjo-Maijan avustajana opetusharjoitteluiden aikana. Pirjo-Maija rakasti opettamista ja opiskelijoita, ehkä erityisesti opiskelijoiden aitoutta ja nuoruutta. Äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan lehtorina Pirjo-Maija herätti opiskelijoissa jonkinasteista hämmennystä puhumalla semiotiikasta, koodeista, merkkijärjestelmistä ja esteettisestä viestinnästä. Opiskelijat eivät ehkä aina ymmärtäneetkään Pirjo-Maijaa, mutta ymmärsivät arvostaa hänen ajatuksiaan ja omistautumistaan äidinkielen opetustieteelle. Pirjo-Maijan ja opiskelijoiden erityisestä suhteesta kertovat laitoksellemme pitkään toiminut opiskelijoiden rock-bändi ”Semioottinen neliö” ja Raumalla 1990-luvun lopulla pidettyjen opiskelijoiden valtakunnallisten Talvipäivien t-paita, jossa semioottista neliötä käytettiin kuvaamaan juhlintaan liittyviä tekijöitä.

Pirjo-Maija Toivonen-Knoppin perintö äidinkielen opetustieteelle on kirjallisuuskasvatuksen semioottinen työprosessi, jonka tavoitteena on fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen taitojen edistäminen ja fiktiivisen kirjallisuuden entistä laajempi hyödyntäminen perusopetuksen arvokasvatuksessa ja oppiaineiden välisessä integraatiossa. Kesken jääneen teoksen tavoitteena oli tuoda semioottinen työprosessi koulujen arkeen, väitöskirja ”Uusien maailmojen viestit” (1998) kuvaa työprosessia teoreettisemmin. Nyt semioottisen työprosessin opetuskokeilut ja käytäntöön soveltuvien mallien testaaminen jäävät meille.

Pirjo-Maijan hautajaisissa laskettiin myös jatkotutkinto-opiskelijoiden muistokukat. Yksi opiskelijoista lausui haudalla seuraavat, opiskelijoiden kirjoittamat muist sanat:

*Aitoutesi, hymysi, välittömyytesi
sai meidät iloisiksi.*

*Ahkeruutesi, tietosi ja viisautesi
sai meidät ihailemaan sinua.
Et säästellyt aikaasi;
tuit, rohkaisit ja uskoit meihin
viestisi sydämiimme juurruttaen.
Mielen valtaa haikeus,
sydämen kaipaus.
Ilo yhteisistä hetkistä,
uusien maailmojen retkistä.*

Muistokirjoituksen laati ja ÄOS:n tervehdyksen Pirjo-
Maijan haudalle Riihimäelle vei *Juli Aerila*



Pirjo-Maija Toivonen-Knopp

Kirjallisuutta

Aleksis Kiven Kaukametsä

Kaukametsä, Aleksis Kiven runoja, runoesittelyt Johanna Krappe, toimittaneet Aimo Hakanen ja Timo Niitemaa, Turun Aleksis Kivi -Kerho, Turku 2009. 139 s.

Runokokoelma Aleksis Kiven kaikkein eppisimmistä runoista on luettavissa toimituksellisenä painoksena julkaistusta kokoelmasta Kaukametsä. Julkaisu on ajankohtainen Kiven syntymävuoden 175-vuotismuistoksi ja kunniaksi runoilijalle. Runot on ryhmitetty viiteen lukuun. Lukuja erottavat toisistaan mustavalkoiset luontokuvat ja Kiven käsikirjoitusnäytteet. Kuvitus on lavastaja Juha Lukalan ja totista, karua kuvakieltä. Kuten lienee ollut kirjailijan todellinen elämäkin.

Johanna Krappe on runojen esittelyissä tuonut esille runsaasti Kiven aikalaiskritiikkiä, joka oli hyvin ristiriitaista. Kriitikoista kriittisimmän August Ahqvistin armottomuus tunnetaankin yleisesti, mutta monia vähemmän tunnettuja, myönteisiäkin, on mukaan löydetty. Esimerkkinä tällaisesta pienoisanalyysistä voisin mainita runon Metsämiehen laulu runokokoelmasta Kanervalta. Mielenkiintoista on myös tilastotieto sävelletyistä runoista. Näissä monissa vieläkin elävissä kuuluu Kiven rakkaus luontoon, joka myös lienee innoittanut niin monia säveltäjiä.

”Kaukametsä-valikoima sisältää tuttujen klassikoiden ohella joukon vähemmän tunnettuja, mutta yhtä kaikki puhuttelevia Kiven runoja.” todetaan kirjan takakansitekstissä. Näin on. Useat 24 :stä viiteen lukuun ryhmitetyistä runoista ovat jollain tapaa vanhahtavia. Tämä ei

ole mitenkään ihmeellistä, sillä 150 vuoden aikana on suomen kieli ja suomalainen yhteiskunta muuttunut melkoisesti. Ja toisaalta kaikki kirjailijathan julkaisevat muitakin kuin mestariteoksiaan.

Voin suositella menemistä Kaukametsään vaeltelemaan. Sieltä voi mieleen tulvia muistoja tutuista runoista ja ennenkokematonta runoista, jotka on julkaistu vain kirjallisuuslehdissä. Kivellä oli myös laulun lahja kertojan taitojen lisäksi.

Arto Nortela

Jukka Parkkisen tuotantoa: Ali Mustan karhukirje kaamoksesta sai Kalle-Yrjänän vielä yrittämään pois aasinsillalta

Jukka Parkkinen on hyvä keksimään kuvaavia nimiä kirjoilleen ja henkilöilleen ihmisen muttei tietokoneen korjausohjelman mielestä. Aiheet vaihtelevat, ja monet ovat uusia tai ainakin sisältävät persoonallisia henkilöitä. Liikutaan monissa vaikeissakin sosiaaliverkoissa. Usein nähdään asiat nuorten silmin. Kuivasti sanoen kaikissa paitsi sanakirjassa ”Aasinsilta ajan hermolla” kuvataan aikuistumista ja sukupuoliroolin löytämistä.

Jukka Parkkinen: Kalle-Yrjänän kaksitoista yritystä WS 2002 2. painos, 251 s.

Kalle-Yrjänä, hänen sisarensa Katja ja muut ystävänsä elävät nuoruuttaan vähän Turku muistuttavassa kaupungissa. Eräänä aamuna jatkuvan kiusoittelun kohde Katja poikaystävänsä Mikon soitettua lausahtaa, että antaisi veljelleen viisisatasen,

jostämätulisi vastaan tyttöystävän kanssa. Tästä ärsyyntyneenä Kalle-Yrjänä kääntyy ystävänsä Santun puoleen, ja tehdään oikein paperille suunnitelma tyttöystävän hankkimiseksi. Päähenkilö alkaa käydä runopiirissä, ulkoiluttaa ja harjoittaa sopivien tyttöehdokkaiden perheiden koiria, osallistua kommuunielämään ja käydä yöretkillä. Yrityksen kohteet Aino, Heidi, Saimi, Outi, Laura, Maija, Minna ja Hanna saavat Kalle-Yrjänän elämään vauhtia, vaikka tämä kieltäytyy kännykän käytöstäkin. Lopulta tyttöystävä löytyy lähipiiristä, johon sisältyvät kauppa pitävät vanhemmat ja sympaattinen mummo palvelutalossa asuvine ystävineen, ja loppu on valoisa.

Jukka Parkkinen: Aasinsilta ajan hermolla 500 sanontaa ja niiden alkuperä WS 2005, kuvat Janne Harju, 144 s.

Jukka Parkkista ovat tässä kiinnostaneet sanojen etymologia ja kielemme fraasit, joita hän esittelee lupaamansa määrän aakkosjärjestyksessä. Suurella asiantuntemuksella hän juontaa sanontoja Raamatusta, Kalevalasta ja kirjallisuudesta kuten Kiplingiltä, Miltonilta ja Kiveltä. Myös kirjassa on luotu kiintoisia yhteyksiä sanonnoille; esim. ketunhätä kainalossa tarkoittaa samaa kuin pukin sorkka. Tämä kirja on mielenkiintoinen ja sivistävä hakemisto, mutta ei ehkä aivan aloitteleville suomen kielen opiskelijoille.

Jukka Parkkinen: Ali Mustan matka Miklagårdiin WS 2008, 208 s.

Kirjan päähenkilö Ali Musta on seldzukkien Saran ja Karan lapsi, joka kasvaa kveenisevän Ihamielen poikapuolena, koska äiti oli ryöstetty kaksi kertaa ennen kuin huomattiin

hänen odottavan, ja sitten viikinkiperhe ei hyväksynyt sotasaalista, vaan toimitti hänet ja syntyneen Alin leskeksi ja tyttövauvan yksinhuoltajaksi jääneen suomalaissepän huostaan. Viikinkien tavat, säännöt ja saagat sekä runot ovat kirjan keskeistä sisältöä. Ali oppii äidiltään kreikkaa ja seldzukkia, tovereiltaan paikallisia kieliä ja pajassa suomea, niin että hän saa eurooppalaisen identiteetin ja hakeutuminen viikinkiretkelle idän kautta Istanbuliin tuntuu luontevalta. Lukija saa matkan kuvauksissa tutustua eri kansallisuuksiin ja heidän keskinäisiin kiistoihinsa aseista, uskonnoista ja omaisuudesta. Kirja luo raikkaasti etäisyyttä nykykirjallisuuden usein hieman tunkkaisiin ongelmiin.

Jukka Parkkinen: Karhukirjeitä kaamoksesta WS 2009, kuvat Pia Westerholm, 86 s.

Karhukirjeitä lähettelee Otso ystävälleen Karvoselle kaikkiaan 20. Puhutteluna jokaisessa on ”Terve Karvonen” ja loppuna ”Että sen pituinen se” mikä milloinkin sitten oli. Otso asustaa Karhumäessä tätinsä Amalian luona, joka harrastaa ompeluseuraa, muistelmien kirjoittamista, mutta myös naiskarhulle sopimatonta voimailua. Lukijaa ihmetyttää, miksi karhupoliisi Oiva Karhunen aina esittää mielipiteitään Amalian toiminnasta kunnes käy selville, että Amalia on purkanut kihlauksen tämän kanssa 10 kertaa. Kirjan juoni saa onnellisen päätöksen viimeisessä kirjeessä. Voisi ehkä sanoa, että ongelma ratkeaa.

Naisellisia heikkouksia Amaliasta on paljon Lahja Hevosessa ja Aaria Oopperassa, mutta lukijan täytyy sanoa, että kyllä Amaliakin syyllistyy kiusaamiseen. Kielitaituruutta on ilmassa, ja jos on Uppo-Nallea ikävä, ehkä löytää Karhulinnasta hänelle sukulaissieluja.

Lukuiloa lapsille ja nuorille

Mervi Koski: Kirjavinkkejä alakoululaisille. BTJ Finland Oy 2008, 289 s. ja Kirjavinkkejä yläkoululaisille. BTJ Finland Oy 2008, 253 s.

Mervi Koski on tehnyt kaksi huikeaa teosta lasten ja nuorten lukuharrastuksen innoittamiseksi. Kirjat houkuttelevat lukijoita jo lumoavilla kansikuvillaan, joissa neito, velho, lohikäärme, karhu, kyklooppi ja tontut ovat kokoontuneet hohtavan kirjan ympärille. Kansikuva on kirjoissa sama, alakoululaisten lukuvinkkejä tarjoavan kirjan kansi on sinisävyinen, yläkoululaistesten violetti. Kannen on kuvittanut Aura Ijäs.

Teokset alkavat lähes identtisillä ”Lukuiloa” -otsikoiduilla esipuheilla, joissa Koski kertoo keränneensä vinkkejä teoksiinsa esimerkiksi eri lukudiplomilistojen avulla. Kirjavinkkejä laatiessaan Koski, kirjastoalan ammattilainen, on myös ottanut kiitettävästi huomioon vinkkiteosten saatavuuden.

Esipuheiden jälkeen mennäänkin suoraan kirjavinkkeihin. Vinkit Koski on ryhmitellyt luokka-asteiden mukaan. Alakoululaisten kirjassa on kolme suurta kategoriaa: 1.-2. luokkalaiset, 3.-4. luokkalaiset ja 5.-6. luokkalaiset. Yläkoululaisten kirjavinkit on ryhmitelty vastaavasti kolmeen kategoriaan: 7. luokkalaiset, 8. luokkalaiset ja 9. luokkalaiset. Luokkajako tuntuu hieman teennäiseltä, mutta kuten Koski itsekin toteaa esipuheessaan, näkemys siitä, mikä sopii millekin luokka-asteelle vaihtelee huomattavasti. Ikäsuosituksiin ei siis kannata suhtautua teoksissa kovinkaan kirjaimellisesti. Esimerkiksi Harry Potterit löytyvät vain alakoululaisten kirjasta, samoin Maria Hämeen-Anttilan Nietos-bändistä kertovat teokset Nietos: Intro ja Nietos: Riffi.

Kuitenkin sekä Pottereita että Nietos-kirjoja luetaan estoitta vielä yläkoulun yläluokillakin.

Kukin ikäkatteoria on ryhmitelty vielä ikätasolle sopivien lajityyppien mukaan. 1.-2. luokkalaisille tarjolla on mm. siimahännän satuvinkit, helppolukuisia juttuja, riimihiiren suosikit ja tiedon taikaa. Yhdeksäsluokkalaisille tarkoitetuissa vinkeissä alakategorioita ovat mm. muissa maailmoissa -fantasiaa ja scifiä, kotimaista stooria, aikojen takaa -historiaa, tieto on valtaa ja jännitystä, kauhua, seikkailua. Kun teokset on ryhmitelty näin selkeästi, on lukijan helppo löytää itselleen sopivaa kiinnostavaa luettavaa.

Kirjaesittelyt kertovat kirjojen tekijän ja kirjan nimen lisäksi teoksen ilmestymisvuoden, kustantajan, sivumäärän sekä joitakin teoksen teemaa luonnehtivia asiasanoja (esim. murhat, ystävyys, sairaudet, seksi). Lisäksi teoksen juonta kuvaillaan yleensä noin kymmenellä rivillä. Teosesittelyjen välissä on kirjailijaesittelyitä lasten- ja nuortenkirjailijoista. Koski on kirjoittanut teos- ja kirjailijaesittelyt nuoria lukijoita silmällä pitäen. Kirjailijaesittelyt ovat lyhyitä ja niissä kerrotaan helpoilla lauserakenteilla kirjailijasta nuorelle lukijalle oleelliset tiedot.

Kirjavinkkejä alakoululaisille ja Kirjavinkkejä yläkoululaisille -teosten loppuosista löytyy vielä joukko hakemistoja. Esiteltyä kirjaa voi hakea joko teoksen nimen mukaan, tekijän mukaan tai jopa asiasanojen mukaan. Myös kirjailijaesittelyistä on oma hakemistonsa.

Viehättävintä teoksissa on mielestäni se, että ne on tehty lasten ja nuorten ehdoilla. Kirjavinkkivalinnoissa tämä näkyy 2000-luvun kirjallisuuden painottamisena, kuitenkin unohtamatta klassikoita Kiljusen herrasväestä Pieneen runotyttöön. Näissä teoksissa ei siis tarjota lapsille ja nuorille läpileikkausta kansakuntamme kaunokirjallisesta historiasta, vaan näissä teoksissa tarjotaan 2000-luvun lapsille ja nuorille

ilahduttavia lukuvinkkejä lukuharrastukseen innostamiseksi ja harrastuksen syventämiseksi.

Katariina Ervamaa

Lukemaan vai tietokoneelle?

Pirkko Saarinen & Mikko Korkiakangas: Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle. BTJ Finland Oy 2009, 218 s.

Saarinen ja Korkiakangas ovat tehneet lukemistutkimuksen, jonka tarkoituksena on selvittää nuorten lukemisharrastuksen määrää ja mieluisuutta. Tutkimus on jatkoa 1960-luvulla aloitetulle vastaavalle tutkimukselle, jossa on selvitetty noin kymmenen vuoden välein nuorten harrastuksenomaista lukemista.

Saarinen & Korkiakangas esittelevät teoksessaan lukemisharrastuksen muuttumista erilaisten nuorten harrastustoimintojen määrän kasvaessa. 1960-luvulla televisio herätti pelkoa kasvattajissa, se vei liikaa aikaa nuorten lukemiselta, liikuntaharrastuksilta ja koulutöiltä. Erityisen haitallisina pidettiin vain aikuisille tarkoitettujen ohjelmien katsomista. Erityisesti pojat viihtyivät mieluummin television kuin kirjojen tai lehtien parissa. Nyt 2000-luvulla tietokoneharrastus tuntuu aiheuttavan vastaavia kokemuksia. Tietokoneesta on muodostunut keskus, johon liitetään musiikin kuuntelua, elokuvien ja tv-ohjelmien katsomista, tallentamista ja hankintaa. Vapaa-ajan tietokoneistuminen on Saarisen ja Korkiakankaan mukaan nähty uhaksi etenkin liikuntaharrastuksille, mutta lukemisen kilpailijana sitä ei

aiemmin ole tutkittu.

Viime vuosikymmenten aikana nuorempien tyttöjen lukemisen määrä ei ole juurikaan muuttunut. 14-15-vuotiaiden poikien kirjojen lukeminen kuitenkin on vähentynyt selvästi; 1960-luvulla pojista noin viidennes torjui muut kuin koulunkäyntiin kuuluvat kirjat, 2000-luvun alussa puolet saman ikäryhmän pojista. Vähintään seitsemän tuntia viikossa lukevia poikia oli 1960-luvulla runsas kolmasosa, 2000-luvulla tuskin kymmenesosa. Pojat viettävät tyttöjä enemmän aikaa tietokoneella, pojista lähes puolet käyttää tietokoneella aikaa melkein 11 tuntia viikossa, tytöt selvästi vähemmän.

Saarisen ja Korhokankaan tutkimus osoittaa, että pojat pitävät tietokoneen ja internetin käyttöä selvästi kirjojen lukemista mieluisampana. Kun tietokoneen parissa käytettävä aika on kasvanut, on lukemiseen käytettävä aika pojilla vähentynyt. Toisaalta poikien lukemisen vähenemistä ei selitä ainoastaan tietokoneiden yleistyminen. Harrastamisen kenttä on laajentunut yleisemminkin ja monet muut harrastukset ohittavat pojilla mieluisuudessaan sekä lukemisen että tietokoneen käytön. Tytöt pitävät kirjojen ja lehtien lukemista edelleen mielekkäämpänä kuin tietokoneen tai internetin käyttöä.

Lukemisen ja tietokoneenkäytön syyt ovat osin samanlaisia, kumpikin tuottaa mielihyvää ja on hyödyllistä. Lukemisen harrastajat arvostavat erityisesti sitä, että saa olla itsekseen, kokee erilaisia tunteita, pääsee pois ikävistä asioista ja saa syvällistä ajattelemisen aihetta. Tietokoneen harrastajat taas mainitsivat tärkeiksi syiksi kavereiden tapaamisen, hyvän ajankulun, nopean tiedonsaamisen sekä yksinäisyyden tunteen vähenemisen.

Nuoret arvioivat sekä lukemisella että tietokoneenkäytöllä olevan samoja positiivisia vaikutuksia;

mielikuvitus kehittyä, omat käsitykset avartuvat ja kielen taidot paranevat. Saarinen ja Korhokangas kiinnittivät erityisesti huomiota siihen, että nuoret vastaajat liittivät samoja positiivisia vaikutuksia enimmäkseen itselleen mieluisampaan harrastukseen.

Lukemisen tai tietokoneharrastuksen pariin ohjaamiseen tarvitaan kannustavien vanhempien lisäksi myös yhteiskunnan tukea. Nuorten kuvailujen ja arviointien mukaan useimmat pitivät lähellä olevaa kirjastoa tärkeänä sekä lukemisen että tietokonekäyttönä kannalta. Saarinen ja Korhokangas esittävätkin aiheellisen ja ajankohtaisen kysymyksen: ”Ansaitisiko myös kirjastolaitos, että sille turvattaisiin ainakin kohtuulliset mahdollisuudet toimia lasten ja nuorten lukemis- ja tietokoneharrastusten syntymiseksi ja edistämiseksi?”

Katariina Ervamaa

Kalevala sanoina ja kuvina

Ulla Piela, Seppo Knuutila & Pekka Laaksonen (toim.):

Kalevalan kulttuurihistoria. SKS 2009, 578 s.

Kalevala kuvissa. 160 vuotta Kalevalan innoittamaa suomalaista taidetta. Ateneumin taidemuseo.

Ulla Piela (toim.): Taiteilijoiden Kalevala. SKS 2009, 765 s. + liitteitä.

Raimo Jussila: Kalevalan sanakirja. Otava 2009, 519 s.

Kalevala puhuttaa suomalaisia jatkuvasti. Juhlavuosia saamme viettää melko usein, sillä ensimmäisen painoksen ilmestyminen 1935 ja laajemman version valmistuminen 1849 tuottavat erilaisia merkkivuosia. Sanotaan, että

jokainen sukupolvi käy oman Kalevala-keskustelunsa. Nyt ei tarvitse kyseenalaistaa Elias Lönnrotin osuutta ja etsiä aitoja kansanrunoja. Nyt painopiste on etsiä Kalevalan uutta virikettä kuvataiteisiin ja sävellyksiin. Ateneumin juhlanäyttely tuo esiin Kalevala-tulkinnat kautta aikojen, tunteamatonta nykyaikaa unohtamatta.

Kalevala on käännettyin suomalainen teos. Sitä on käännetty yli 60 eri kielelle, proosakäännöksiä ja mukaelmia on vierailta kielillä yli 150. Kalevala sopii siis yhtä hyvin myös monikulttuurisuusteemaan. Somalinkielistä Kalevalaa en kyllä löytänyt käännösten joukosta. Koska nyt on Kalevalan 160-vuotisjuhlavuosi, sitä voi juhlia koko vuoden.

Kirjan tavoitteena on ollut Kalevalan kulttuurihistoria, joka rakentuu kulttuuristen ja yhteiskunnallisten, tieteellisten ja taiteellisten sekä moniaikaisten nykyisyyksien dialogeille. Kriisikausina Kalevalan historialliset tulkinnat ovat korostuneet. Rauhallisina aikoina sen vertauskuvalliset, poeettiset ja esteettiset tulkinnat ovat saaneet jalansijaa. Nyt on syytä etsiä Kalevalan symboliarvoa. Monikulttuurisessa Suomessa Kalevalan käännökset kiinnostavat entistä enemmän. Niistä olisi saanut kirjassa olla luku, nyt lukijan on itse ryhdyttävä etsimään niitä, jos haluaisi järjestää vaikkapa näyttelyn Kalevala-käännöksistä.

Kalevalan hahmotus tänään

Kirja jakautuu osiin 1) Kalevala taiteessa, 2) kansallinen Kalevala, 3) poliittinen Kalevala, 4) Kalevala kansanrunouden tutkimuksessa ja 5) kertautuva Kalevala. Toimittajat nostavat esiin esipuheessa, että Kalevala ei ole ollut suomalaisille yhdentekevä teos. Sitä on ihailtu ja vieroksuttu, luettu hartaasta halusta ja väkisin. Kirjassa olisi saanut olla asiantuntevampi esitys Kalevalasta koulussa. Nyt esimerkiksi

Kalevalan käsittelystä alakoulussa ei ole mitään, kuitenkin oppikirjoissa siihen viitataan. Myös nykyään yhdeksännelle luokalle vakiintuneet Kalevalan käsittelymahdollisuudet sivuutetaan. Kalevalan koulututkimus puuttuu täysin.

Otan mammuttimaisesta kirjasta (578 sivua) esiin Senni Timosen ja Pertti Karkaman artikkelit. Senni Timonen tarkastelee Elias Lönnrotin suhdetta runonlaulajiin. Hän koki olevansa yksi heistä, sillä hän häivytti tekijyytensä kollektiiviseen kansaan. Kalevala oli hänelle yksilöä suurempi hanke. Kantele-vihon (1829) esipuheessa hän viittasi siihen, että hän ei mainitse heitä, sillä useimmat olivat pyytäneet häntä vaikenemaan. Kanteleen viimeisessä osassa 1831 hän mainitsi kaksi laulajaa, Paavo Korhosen ja Juhana Kainulaisen. Vanhan Kalevalan johdannossa 1835 hän nosti esiin Arhippa Perttusen ja Kantelettaren johdannossa 1840 Mateli Kuivalattaren. Matkakertomuksissaan ja –kirjeissään Lönnrot mainitsee 48 laulajaa. Käsikirjoituksissa on ainakin 13 laulajan nimet. Tiedossa on yli 70 runonlaulajaa, joita Lönnrot on omin korvin kuunnellut.

Lönnrot lähti ensimmäiselle runonkeruumatkalle 26-vuotiaana kesäkuussa 1828. Kesälahdella hän tapasi Juhana Kainulaisen. Hän sai kahden päivän aikana yli 50 runoa. Suurin osa niistä oli pyynti- tai parannusloitsuja. Hän lauloi kertovia runoja, häärunoja ja lyyrisiä runoja. Kertovista merkittävin oli Lemminkäisen virsi, josta tuli Kalevalan Lemminkäisen pohjateksti. Vienankarjalaiselta Ontrei Maliselta Lönnrot sai neljännellä matkallaan 1833 kertomuksen sammosta (365 säettä). Sampo saattoi tarkoittaa koko maata tai suomalaisten valloittamaa maaosuutta. Vaassila Kieleväiseltä Lönnrot sai Väinämöis-tietoutta. Sitä ennen hän oli kuitenkin tehnyt jo latinankielisen maisterinväitöskirjansa Väinämöisestä, jossa Väinämöinen sai jumalallisen merkityksen. Viidennellä matkallaan hän sai Arhippa Perttuselta Vienan Karjalasta 40

runoa. Kalevalan lukija ei tule yleensä mieltäneeksi, kuinka monista kokoelmista ja kuinka monien versioiden kautta lopputulos on syntynyt.

Pertti Karkaman aiheena on Kalevala ja kansallisuusaate. Hän käsittelee selkeästi eri eeposkäsityksiä ja tulkintoja. Reinhold von Beckerin ansiota oli, että Lönnrot kiinnostui kansanrunoudesta ja lähti keruumatkalle. Karkama ei pidä Kalevalaa kansaneepoksena vaan kansalliseepoksena, ”koska se maailmankatsomus, jonka pohjalta Lönnrot teoksen koosti, perustui pääosiltaan kansallisuusaatteeseen ja vastasi kansallisiin haasteisiin”.

Kirjassa on laajat artikkelit Kalevalan vaikutuksesta kirjallisuuteen, kuvataiteisiin ja musiikkiin. Kalevalan poliittisuus on saanut lukunsa. Kansanrunoutentutkimuksen kannalta Kalevalaa tarkastelevat Pekka Laaksonen, Anna-Leena Siikala, Jouni Hyvönen ja Satu Apo. Asiantuntemusta riittää.

Kalevala kuvataiteissa

Kävin Kalevalan juhlanäyttelyssä Ateneumissa, joka on nähtävissä 27.2.—9.8.2009 Helsingissä ja Turussa 25.9.—10.1.2010. Näyttely on ainutlaatuinen. Se alkaa Väinämöistä käsittelevillä tauluilla ja jatkuu eri saleissa teemoittain. Oma huone on Lemminkäisellä, Kullervolla, Ainolla ja Tuonelan joella ym. Nykyaiteilijoilta teetetyt kuvitukset ovat alakerrassa. Kirja *Kalevala kuvissa* havainnollistaa hyvin näyttelyä, sillä se taas on kronologinen.

Kalevalaa on kuvittanut lähes 400 taiteilijaa. Suosituimmat kuvattavat ovat olleet Väinämöinen, Aino, Kullervo, Lemminkäinen ja Marjatta. Ensimmäisessä kuvituskilpailussa 1885 teosten piti rakentaa Suomelle historiallista ja myyttistä menneisyyttä, joka olisi

kansatieteellisestikin todenmukainen. Tosin kirja paljastaa, että esim. Väinämöisen patalakki, jolla Nokiakin on mainostanut toimintaansa — connecting people — on peräisin 1300-luvun Ranskasta, jossa sitä käytettiin kypärän alla.

Ensimmäinen Väinämöisen kuvaus on Erik Cainbergin Väinämöisen soitto (1814) Turun akatemiatalon juhlasalissa. Se edustaa Suomen esihistoriallista ja esikristillistä aikaa. Väinämöinen esiintyy siinä Orfeuksena, tulen, veneen ja lyyran keksijänä. Myyttisen ajan tulkkeina esiintyivät R. W. Ekman ja C. E. Sjöstrand. Seuraavana aaltona oli 1890-luvun kultakausi, jolloin Akseli Gallén-Kallela, Albert Edelfelt ja Pekka Halonen loivat kansainvälisesti suuntautunutta taidetta. Heidän kauttaan Suomelle siivilöityi tietoisuus omasta kansallisuudesta. Nyt kuulemma oppaan kertomana lasten keskuudessa Mauri Kunnaksen Koirien Kalevala kilpailee käsityksestä, mitä Kalevalassa todella tapahtui.

Taiteilijoiden Kalevala on mammuttimainen teos. Siinä on turhankin väljästi taitettu koko Kalevala. Juhlavuoden näyttelyyn kutsutut taiteilijat ovat esillä. Kuvitukset, joita ei ole kovin runsaasti, on sijoitettu runoihin. Taiteilijoista on esittelyt loppuliitteissä. Luulin, että teokseen olisi koottu laajemmin kuvataiteilijat, jotka ovat kuvittaneet Kalevalaa. Kun niin ei ollut, teos ei aivan vastannut odotuksia.

Kalevalan sanakirja on kiinnostava teos. Siihen on kirjattu eepoksen kaikki 8447 eri sanaa ja laskettu niiden esiintymismäärät, jolloin koko sanamääräksi tulee 67210 sanaa. Esipuheessa on esitelty onnistuneesti Kalevalan tekijät ja sen kokoonpano 20 vuoden ajalta.

Katri Sarmavuori

Uuteen osallistumiseen

Sirkku Kotilainen (toim.): Suhteissa mediaan. Jyväskylän yliopisto. Nykyculttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99, 2009, 247 s.

Reijo Kupiainen & Sara Sintonen: Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Palmenia 2009, 196 s.

Kirjassa on 13 tutkijan puheenvuoro ajankohtaisista aiheista. Erityisesti mediakasvatuksen olemusta selvittävät artikkelit ovat opettajalle käyttökelpoisia, samoin elokuvakasvatuksen pohdinta. Keskityn ensisijaisesti näihin selvityksiin.

Reijo Kupiainen käsittelee mediakasvatuksen suuntia. Niistä hän olisi voinut esittää selkeän jäsentelyn, mikä on minikin termin ala- tai yläkäsite ja miten hän hahmottaa mediakasvatuksen ja mediatutkimuksen. Nyt näiden suhteet jäävät lukijan päättelyn varaan. Mediakulttuurin muutosten myötä mediasuhteet muuttuvat. Mediakasvatus on sekä taitojen ja tietojen kehittämistä että arvokasvatusta, jonka lähtökohta on ”toimijoiden omissa mediakokemuksissa ja mediasuhteissa. Tällaisessa mediakasvatuksessa kehitetään sitä toimijuutta, joka kykenee arvioimaan omia mediasuhteitaan ja kehittämään mediakulttuuria ja –sivistystä.”

Säätelvä mediakasvatus tähtää turvalliseen mediakäyttöön, mediavalintojen, -tulkintojen ja –kokemusten ohjaamiseen, rajojen asetteluun ja mediakäytön tarkkailemiseen. Säätely voi olla tv:n katselun rajoittamista sekä peli- ja tietokonevuorojen jakamista. Se sisältää suojellisia ja mediasuhteiden hallintaan tähtäviä toimenpiteitä.

Mediataitoihin keskittyvä mediakasvatus on mediakompetenssin tai –lukutaidon kehittämistä. Media-lukutaito on henkilökohtainen valmius tai kyky saavuttaa, ymmärtää ja luoda informaatiota eri konteksteissa.

Sinikka Sassi ja Jaana Hujanen käsittelevät yleisön muuttumista. Verkon nykyvaihetta on kuvattu termeillä Web 2.0 ja sosiaalinen media. Vanhempi verkkomalli tuotti vain luettavaa aineistoa. Web 2.0 ja sosiaalinen media ovat sosiaalista, vuorovaikutteista ja yhteisöllistä. Uudet verkkopalvelut blogit (verkkopäiväkirjat) ja wikit (hypertekstidokumenttien kokoelma) ovat yleistymässä.

Uuteen journalismiin tarvitaan ”uudenlaisia tiedon ja tarinan hankinnan keinoja sekä tekstuaalisia eli kirjoittamisen käytäntöjä”. Toimittajan pitäisi tuoda tekstuaalisesti erilaisia intressiryhmiä ja asianosaistahoja yhteen. Kohtaamisen ideaali tarkoittaa, että monet eri äänet kohtaavat jutuissa. Teksteihin tavoitellaan valmiiden totuuksien sijaan totuuksia etsivää keskustelua.

Risto Niemi-Pynttari käsittelee fleimausta eli verkkokeskustelun riitelyä. Ei-toivotun viestin voi paljastaa toiminnolla ”Ilmianna asiaton viesti”, jolloin valvoja voi poistaa sen. Puheen tehokeinoja voi siirtää verkkoon jonkin verran: äänen korottamisen voi ilmaista lihavoinnilla ja kapitaaleilla sekä sarjakuvamaisilla sadattelun merkeillä. Verkkokulttuuria leimaa ”toisaalta aggressiivinen ja toisaalta leikillinen vuorovaikutus”.

Juha Oravalan artikkeli elokuvakasvatuksesta on onnistunut. Hän tarkastelee Jean-Luc Godardin elokuvakäsitystä. Vaikka elokuvan olemusta ei voida lopullisesti tavoittaa tai määritellä, sitä voidaan lähestyä. Elokuva voi syventää katsojan eettistä arvomaailmaa merkittävästi. Jukka Sihvosen artikkelilta olisin toivonut mediakasvatuksen kentän perusteellisempaa jäsentämistä. Mediataju ja mediataito eivät kovin pitkälle sitä jäsennä. Koska kirja on kokoomateos, erilliset artikkelit jäävät irrallisiksi toisistaan.

Reijo Kupiaisen ja Sara Sintosen teoksesta olisi

toivonut kokonaihashahmotusta siitä, mitä tekijät tarkoittavat mediakasvatuksella ja miten he hahmottavat sen kentän. Nyt teos keskittyy pääasiassa medialukutaitoon, joten nimikin olisi voinut viitata vain siihen. Medialukutaito määritellään Petri Saloa lainaten ”omaehtoiseksi kyvyksi luoda merkityksellinen suhde omaan elinympäristöön sekä valmiudeksi toimia yhdessä muiden kanssa hyvän ja mielekkään elämän saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi”. Määritelmä on jo liian laaja, koska se sisältää koko elämäntaidon.

Suppeampia määrittelyjä mediataidolle esitetään, kun selitetään se mediatekstien vastaanottamiseksi ja vuorovaikutteisuudeksi, osallisuudeksi ja omaehtoiseksi kulttuuriseksi tuottamiseksi. Se on kansalaisen kykyä ”saavuttaa, analysoida, arvioida ja tuottaa informaatiota eri tarkoituksiin”. Siihen kuuluu siis saavutettavuus, analyysi, arviointi ja tuottaminen. Lyhin määritelmä on määritellä se kyvyksi saavuttaa, ymmärtää ja luoda informaatiota erilaisissa konteksteissa. Medialukutaidon tilalle on ehdotettu käsitteitä mediakielitaito, mediakompetenssi, mediataju tai mediataito.

Digitaalisen ajan kulttuuri selitetään osallisuuden kulttuuriksi. Ihminen ei ole enää vain kuluttaja. Hänelle pitää luoda mahdollisuudet omaan ilmaisuun, kommunikaatioon sekä tiedon ja elämysten tuottamiseen. Sosiaalinen media eli web 2.0 on aktiivinen web. Siihen kuuluu yhteistoiminnallisuus, jakaminen ja osallisuus.

Katri Sarmavuori

Artikkelien abstraktit englanniksi

Jenni Humalisto

Teaching Kalevala in Elementary School

The article is an overview of teaching Kalevala during different centuries. The empirical research consists of questionnaires filled out by 10 elementary school teachers. Among the most favorite teaching methods were telling and reading from Kalevala as well as listening to Kalevala (6 teachers), integrating it to art (6 teachers), integrating it to music (6 teachers), dramatizing (5 teachers), and pupils' independent reading of Kalevala. Most popular themes were the central events/plot (5 teachers), Kalevala's language (5 teachers) and main characters (4 teachers). Generally, Kalevala was taught with a quite a variety of methods during the elementary school. The teachers tried to make the teaching of Kalevala vary and the learning meaningful to the pupils. The variation of teaching methods and integration into different subjects were a sign that the teachers try to make Kalevala an engaging and enriching experience.

Katri Sarmavuori

To make grammar engaging and fun with action methods

We have tried to find the pedagogical grammar for over a hundred years. Researchers believed that they can develop it at their desks. Grammar makers had never gone into a classroom. I arranged an empirical study with experimental and control groups in seventh grade. The experimental groups used methods based on expression and drama. The control groups used traditional textbook and workbook methods. One class had no grammar during the fall semester. Other classes learnt parts of speech and conjugation of verbs. The classes

had pre- and post-tests. In the control groups, the grammar was experienced as boring and dull. In the experimental groups, where the drama methods were used, the grammar became engaging and fun. The pupils asked already in the beginning of the lesson, do we have drama. They even asked to do some of the exercises again — they were so desirable. In the experimental groups, the pupils engaged in learning that was fun and social. The learning experiences by the pupils had a lot of variety. Not only did the pupils learn parts of speech, but also to improvise and how to be in a group.

**ÄIDINKIELEN OPETUSTIETEEN SEURA ry:n
TUTKIMUKSIA**

- 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 kotiseutudentiteetti. 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.

Alkusarja

Katri Sarmavuori: Alkuaskelet äidinkieleen ja kirjallisuuteen. ÄOS:n julkaisuja 2003. Loppuunmyyty.

Verkkojulkaisu

www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/opiskelu/

luokanopettajaopinnot/aidink_julkaisut.html

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@kolumbus.fi tai katsar@utu.fi

www.aidinkielenopetustieteenseurary.com

www.kultti.net