



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

”Jos ei auta niin ei suakaan niinku auteta”

Oppilaiden tulkintoja ja ajatuksia oikeudenmukaisesta toiminnasta sadussa Kana Karoliina

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Kasvatustiede
Pro gradu -tutkielma
2016
Laura Linna

Ohjaajat: Satu Grünthal ja
Maria Ahlholm



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Käyttätymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare – Author Laura Linna			
Työn nimi - Arbetets titel ”Jos ei auta niin ei suakaan niinku auteta.” Oppilaiden tulkintoja ja ajatuksia oikeudenmukaisesta toiminnasta sadussa Kana Karoliina			
Title			
Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Satu Grûnthal, Maria Ahlholm		Aika - Datum - Month and year Elokuu 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 68 sivua + 3 liitesivua
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Kirjallisuudella nähdään olevan monia positiivisia vaikutuksia lukijaan. Tiedon karttumisen lisäksi lukeminen edistää sosiaalisia taitoja, lisää empatiakykyä ja auttaa minuuden rakentumisessa. Varsinkin fiktiivisessä kirjallisuudessa, kuten saduissa, voidaan turvallisessa kontekstissa käsitellä moraalisia ongelmia sekä käyttäytymismalleja. Kuitenkin jokainen lukija tulkitsee tekstiä omalla tavallaan ja arvioi sekä prosessoi tapahtumat itse. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia 1.-luokkalaisten ja 3.-luokkalaisten ovat satujen tulkitsijoina. Lisäksi tutkittiin, miten oppilaat kokivat tutkimukseen valitussa sadussa ilmenevän oikeudenmukaisen toiminnan.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Aineisto koottiin helsinkiläisessä koulussa maaliskuussa 2015 haastattelemalla kymmentä ensimmäisen luokan ja kymmentä kolmannen luokan oppilasta. Oppilaille luettiin satu Kana Karoliina, jonka jälkeen toteutettiin puolistrukturoitu haastattelu. Saatu materiaali litteroitiin ja käsiteltiin laadullisella tutkimusotteella käyttäen analyysivälineinä sisällönanalyysia ja diskurssianalyysia. Diskurssianalyysin avulla selvitettiin, mitä erilaisia diskursseja voitiin löytää oppilaiden käsityksistä sadun oikeudenmukaisesta toiminnasta, ja miten niitä perusteltiin. Aineistoa käsiteltiin lisäksi ikäkausilähtöisesti ja tarkasteltiin eroja eri-ikäisten haastateltujen vastauksissa.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tämän tutkimuksen mukaan kolmannen luokan oppilaat olivat ensimmäisen luokan oppilaita pidemmällä sekä abstraktissa ajattelussa että moraali-ongelmien käsittelyssä. Erot olivat kuitenkin pieniä ja vaihtelua tuloksissa oli molemmiin puolin. Oikeudenmukaisen toiminnan diskursseja löydettiin tästä aineistosta kolme: fyysisen palkkion diskurssi, vastavuoroisuuden diskurssi ja sosiaalisten normien diskurssi.</p>			
Avainsanat – Nyckelord Satu, sadun oikeudenmukaisuus, sadun tulkinta, diskurssi			
Keywords			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare – Author Laura Linna			
Työn nimi - Arbetets titel			
Title ”If you don` t help, no one will help you either.” Pupils` interpretations and thoughts about fair actions in the fairytale The Little Red Hen			
Oppiaine - Läroämne – Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master`s Thesis /Satu Grûnthal, Maria Ahlholm		Aika - Datum - Month and year August 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 68 + 3
Tiivistelmä - Referat – Abstract			
<p><i>Aim of the study.</i> Literature has many positive impacts on the reader. Besides adding knowledge reading enhances social skills, adds empathy and helps to build ones self-image. Through fictitious literature like fairytales one can deal with moral problems and behavioral patterns in a safe environment. Still, every reader interprets text in his own way and both evaluates and process the meaning of it. The purpose of this study was to analyze how first graders and third graders interprets the fairytale chosen and how they evaluate fair action in this fairytale.</p> <p><i>Methods.</i> Material for this study was collected from elementary school in Helsinki in March 2015. The story chosen for this study, The Little Red Hen, was read to ten pupils from first grade and ten pupils from third grade. Then each pupil answered to semi-structured interview. The material gained from the interviews was transcribed. This study was theory bound qualitative study and gained information was analyzed using content analysis and discourse analysis. The aim was to find out what kinds of discourses can be found in students' perceptions of the fairness of the fairy tale. Also differences between the grades were opened in the study.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> According to this study the third graders were further on both abstract thinking and in evaluating fair actions of the fairytale than the first graders. Still, the differences weren` t big and results varied also individually. The discourses found on the material were the discourse of physical reward, the discourse of reciprocity and the discourse of social norms.</p>			
Avainsanat – Nyckelord Fairytale, fair action in fairytale, the interpretation of fairytale, discourse			
Keywords			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	SATU	2
	2.1 Sadut ennen ja nyt.....	2
	2.2 Mikä tekee sadusta sadun?	5
	2.3 Satujen oikeudenmukaisuus ja moraalit	7
	2.4 Eläin ihmisen vertauskuvana saduissa	9
	2.5 Satujen kuvitus	11
	2.6 Satu Kana Karoliina	13
3	OPPILAS SADUN VASTAANOTTAJANA JA TULKITSIJANA.....	14
	3.1 Sadut ja kirjallisuus koulussa	14
	3.2 Sadun merkitys lapselle	16
	3.3 Sadun tulkinta	18
	3.4 Lapsen ajattelun ja moraalien kehitys.....	20
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
	5.1 Lapsen haastattelu tutkimusmenetelmänä.....	24
	5.2 Otos ja aineiston koonti.....	27
	5.3 Aineiston ja analyysimenetelmien kuvaus.....	30
	5.3.1 Aineiston kuvaus ja metodien valinta	30
	5.3.2 Sisällönanalyysi	31
	5.3.3 Diskurssianalyysi	32
6	OPPILAIEN TULKINTAA SEKÄ AJATUKSIA OIKEUDENMUKAISESTA TOIMINNASTA SADUSSA KANA KAROLIINA.....	34
	6.1 Oppilaiden tulkintoja sadusta Kana Karoliina.....	35
	6.1.1 Oppilaiden tulkintoja sadun tapahtumista ja sen tunnelmasta... 35	
	6.1.2 Oppilaiden tulkintoja sadun eläimistä ja heidän välisestä ystäväydestä	38
	6.2 Oppilaiden ajatuksia oikeudenmukaisesta toiminnasta sadussa	45
	6.2.1 Sadun eläinten oikeudenmukainen toiminta	46
	6.2.2 Sadun oikeudenmukaisen toiminnan diskurssit	48

6.3	Muutokset sadun tulkinnassa ja ajatuksissa oikeudenmukaisesta toiminnasta sadussa iän mukaan.....	55
6.3.1	Oppilaiden tulkintoja sadusta ikäryhmittäin	55
6.3.2	Oppilaiden ajatuksia oikeudenmukaisesta toiminnasta sadussa ikäryhmittäin.....	58
7	LUOTETTAVUUS	60
8	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	64
	LÄHTEET	69

Liitteet

Liite 1. Satu Kana Karoliina

Liite 2. Haastattelurunko

1 Johdanto

Saduilla on suuri merkitys lapsen elämässä. Sadut toimivat viihteenä, mutta niillä voidaan myös välittää tärkeiksi ja arvokkaiksi koettuja asioita. Näin niiden lukija, eli lapsi, kykenee kehittymään osaksi yhteisöä ja muodostamaan kuvan itsestään suhteessa toisiin ihmisiin ja yhteisöönsä. Satu myös kehittää lapsen luovuutta, ongelmanratkaisutaitoa, empatian kokemista sekä mahdollistaa vaikeiden asioiden käsittelemisen kuvitteellisessa ja turvallisessa yhteydessä, sadun fiktiivisessä maailmassa. Vaikka sadut yleensä ovat etäällä todellisuudesta, tapahtuu niissä kuitenkin myös samoja asioita kuin lapsen omassa elämässä. Satuja lukiessaan lapsi saakin eteensä monenlaisia moraalisia ongelmia, joihin hänen täytyy muodostaa oma mielipiteensä. Parhaimmillaan sadut antavat malleja oikeudenmukaiseen käyttäytymiseen ja näitä malleja lapsi siirtää omaan toimintaansa.

Jokaisen tulkinta sadusta on oikein, vaikkakin siihen saattaa sisältyä yhteiskunnan hyviksi kokemia arvoja, opetuksia ja ajatuksia. Sadun tulkinta ja sen kehittyminen alakouluikäisillä lapsilla kiinnosti minua. Tässä tutkimuksessani onkin tarkoitus kuvata, millaisia 1.-luokkalaiset ja 3.-luokkalaiset ovat satujen tulkitsijoina, ja miten he kokevat satuihin sisältyvän ajatuksen oikeudenmukaisesta toiminnasta. Lähestyn aihetta myös ikäkausilähtöisesti, eli tarkastellen, miten sadun tulkinta eroaa eri-ikäisillä oppilaille. Käsittelemäkseni saduksi halusin valita sadun, joka on lyhyt, mutta jossa esiintyy eettinen ongelma ja jossa on useampia tapoja toimia. Päädyin valitsemaan sadun Kana Karoliina (Tammen kultainen juhlakirja, liite 1). Haastatteluilla hankitun aineiston analysoin sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin keinoin. Etsin oppilaiden vastauksista sadun tulkinnan lisäksi käsityksiä oikeudenmukaisesta toiminnasta. Näistä käsityksistä muodostan diskurssit, jotka nimeän. Kiinnitän huomiota myös siihen, miten he itse toimisivat vastaavassa tilanteessa, ja onko heidän oikeaksi kokemansa toiminta ristiriidassa tämän kanssa. Analyysin jälkeen tutkin vastauksia ikäkausilähtöisesti ja vertailen eri-ikäisten oppilaiden vastauksia.

2 Satu

2.1 Sadut ennen ja nyt

Lastenkirjallisuus pohjautuu vanhoihin kansansatuihin, joiden tekijöitä ei yleensä tunneta. Nämä sadut ovat syntyneet tarpeesta selittää maailmaa sekä olemassaolon tarkoitusta ja ne ovat kulkeneet suullisena perimätietona sukupolvelta toiselle. Sadut ovat usein muotoutuneet vuosisatojen saatossa ja samantyyppisiä satuja voidaan löytää eri puolilta maapalloa. (Mäki & Kinnunen 2005, 26–27.) Vanhoja satuja onkin säilynyt tähän päivään saakka. Näiden satujen kautta 2000-luvulla niitä lukeva lapsi voi nauttia samoista mielikuvista ja tapahtumista kuin satoja vuosia sitten lapset ovat nauttineet. (Apo 2001, 12.) Kansansaduille on ominaista niiden yksinkertainen rakenne ja opettavainen tarina. Yleensä niissä hyvä voittaa aina pahan ja sankari saa palkintonsa. (Ylönen 2005, 12–14.) Sadut ovat siis saaneet nykyisen muotonsa ajan mittaan ja alun perin ne oli suunnattu lasten sijaan aikuiselle yleisölle. Perinteisten satujen taustalla on usein ollut uskonnollinen ideologia ja tästä johtuen useat sadut joko suoraan tai välillisesti käsittelevät uskonnollisia asioita tai ongelmia (Bettelheim 1992, 21).

Satujen kehitykselle voidaan pitää tärkeänä nykyaikaisen lapsikäsitteilyn muotoutumista viimeistään 1700- ja 1800- lukujen vaihteessa. Tällöin ainakin ylemmissä yhteiskuntaluokissa Euroopassa alettiin lapsi nähdä muunakin kuin pienenä aikuisena, jolloin myös lasten tarpeet ja kiinnostuksen kohteet nähtiin merkityksellisinä. Vaikka edelleen kirjallisuudessa vedottiin myös moraalisiin kehotuksiin ja opetukseen, annettiin enenevässä määrin valtaa myös lapsen mielikuvitukselle ja tunteille. (Ihonen 2003, 12.) Suomessa lastenkirjallisuutta leimasi aluksi virkeä käännöstoiminta sekä suomeksi että ruotsiksi. Opettavia kertomuksia, romaaneja ja satuja käännettiin etenkin englantilaisesta lastenkirjallisuudesta. (Ihonen 2003, 16.) Oli myös tavallista, että kansansadut kulkeutuivat aatelis- ja porvariperheisiin palvelijoiden ja lastenhoitajien mukana. Kirjoittamattomina ne muuttuivat kertojan ja tilanteen mukaan, eli niissä näkyi suullisen sadunkerronnan vaikutus. (Apo 2001, 13.) 1840-luvulla Suomessa alkoi lastenkirjallisuuden kustantaminen ja 1840- ja 1850- luvuilla ilmestyi

suhteellisesti eniten satuja, muun muassa Topeliuksen, H.C. Andersenin sekä Grimmin veljesten teoksia. Nämä suomenkieliset ja käännetyt sadut raivasivat osaltaan tietä muulle lastenkirjallisuudelle ja nostattivat laajaa keskustelua 1800-luvun puolivälissä. (Ihonen 2003, 19.)

1900-luvun taitteessa suomalainen yhteiskunta koki mullistavaa modernisoitumista ja siinä samalla lastenkirjallisuuden määrä lähti kasvuun. Lapsia ei enää tarvittu yhtä suurena määränä tuottavaan työhön ja tästä johtuva koulutuksen, vapaa-ajan sekä varallisuuden yleinen kasvu lisäsi lukuharrastusta. (Huhtala 2003, 38.) Oppivelvollisuuden myötä kertomakirjallisuus muuttui kirjoitettuun muotoon ja tarinat siirtyivät eteenpäin kirjoitettuina. Satua pidettiin edelleenkin lapselle sopivimpana kirjallisuuden lajina ja uusi suomalainen taidesatu syntyikin kansansadun sekä Topeliuksen satujen pohjalta. Näissä saduissa yhdisteltiin symbolistisia aineksia kauhuun ja jännitykseen. (Huhtala 2003, 38.) Topelius lisäsi kansansatujen tarjoamiin aineksiin myös omaa kasvatustilfilosofiaansa. Usko lapsen viattomuudesta, isänmaanrakkaus sekä usko kaitsemuksen johdatukseen olivat läsnä hänen teoksissaan. Vaikka Topeliuksen saduissa on paljon ajalleen tyypillisiä piirteitä, kuten esimerkiksi tyttöjen ja poikien roolien vahvaa erottelua, on niissä myös ajankohtaisuutta, joka tavoittaa tämän hetken lukijan. (Suojala 2001, 33.) Topeliuksen tuotannon säilyessä merkittävänä nousi 1900-luvun alkupuoliskolla useita suosittuja lastenkirjailijoita, muun muassa Anni Swann, Laura Soinne ja Aili Somersalo. Useita satuja jouduttiin kuitenkin muokkaamaan lapsille sopiviksi poistamalla tai muokkaamalla kohtia. (Huhtala 2003, 40.)

1900-luvun puolivälissä käytiin paljon julkista keskustelua satujen vaikutuksesta lukijoihin. 1950- ja 60-luvuilla psykologiseen tutkimukseen nojaten lapsuus määriteltiin herkäksi kehitysvaiheeksi, jossa kehitystä uhkaavat riskit tuli minimoida. Satukeskusteluissa oltiin tällöin huolestuneita siitä, sopiiko fantasiaviihde lapsille ollenkaan. Pelättiin, että herkemmat lapset jäävät pysyvästi mielikuvitusmaailmihin, ja että vähemmänkin herkillä lapsilla hämärtyy todellisuuden ja fantasian ero. (Apo 2001, 22.) Myös satiirisia satuja pidettiin haitallisina lapsille ja niiden kritiikissä korostettiin satujen merkitystä lapsen kasvatuksessa sekä arvojen muotoutumisessa. 1900-luvun puolivälissä

satuista keskusteltiin myös julkisuudessa paljon ja satukritiikkejä julkaistiin jopa sanomalehdissä. (Havaste 2003, 143–144.) Samoihin aikoihin lastenkirjallisuus kuitenkin pääsi myös osittain irti käyttökirjallisuuden leimastaan ja sen opettavuuden rinnalle nousivat esteettiset arvot (Suojala 2001, 41).

Satujen arvo alkoi nousta 1970-luvulla, jolloin kiinnostuttiin uudelleen myös omasta kansanperinteestä vastapainona massaviihteelle (Apo 2001, 23). Arvostuksen noustessa käännöskirjallisuuden sijasta kiinnostuttiin kotimaisesta laatukirjallisuudesta. Tämä näkyi myös erinäisten lapsille ja nuorille suunnattujen lehtien ja kirjasarjojen sekä lastenkirjallisuudelle suunnattujen tukien ja palkintojen lisääntymisenä. (Havaste 2003, 146–147.) 1990-luvun lama vaikutti suuresti lastenkirjallisuuteen. Lastenkirjallisuuden kritiikki väheni ja moni lastenkirjakustantamo lopetti. Myös kirjastotoiminta Suomessa kärsi rahoituksen puutteesta ja tämä aiheutti alueellista epätasaarvoa. (Havaste 2003, 145; Blinnikka 2003, 150–151.)

2000-luvulla perinteiset kansansadut ovat menettäneet merkitystään. Vaikka nykyäänkin kirjoitetaan satuja, ovat niiden sisällöt ja teemat hyvinkin erityyppisiä kuin perinteisissä kansansaduissa. Perinteinen lyhyt satumuoto elää Suomessa nykyisin yhä enenevässä määrin kuvakirjojen muodossa. Syynä tähän voidaan nähdä lasten maailman kuvallisen ja nopean viestinnän lisääntyminen. Kuitenkin perinteisiä satuja kuvitetaan edelleen paljon, jolloin ne saavat yhä uusia lukijoita. Saturomaanit puolestaan ovat edelleenkin elinvoimaisia ja niiden julkaiseminen vilkasta. (Heikkilä-Halttunen 2001, 127; Suojala 2001, 50.) Sadut ovat kulttuurin ilmentymiä ja niissä voidaan nähdä ajan ja yhteiskunnan arvot sekä ihanteet. Nykypäivän satujen kautta peilataan tällä hetkellä tärkeiksi koettuja asioita, esimerkiksi suvaitsevaisuutta ja tasa-arvoa. Tutkitusti uudemmissa saduissa niiden hahmot ovat myös perinteisten kansansatujen hahmoja empaattisempia. (Ylönen 2000, 21–22.) Tänä päivänä sadut on yleensä kirjoitettu lapsille, kun aikaisemmin aikuiset olivat niiden kohdeyleisö.

Nykyään erilaisia tiedon siirtymiseen käytettävissä olevia foorumeita on enemmän kuin koskaan. Kuitenkaan satujen merkitys ei ole vähentynyt tai niiden lukeminen hiipunut. Nykysatujen aihepiirit heijastavat ajankohtaisia

teemoja ja niinpä saduissa voidaan tänä päivänä käsitellä esimerkiksi perhekysymyksiä tai yksilön suhdetta luontoon. Yhteiskunnallisia tai poliittisia ongelmia ei enää sivuta lapsille suunnatuissa saduissa juurikaan, vaan keskiössä ovat yksilön tai perheen subjektiiviset ongelmat. (Grünn 2003, 292–293.) Myös itse lukemistapahtuma on kokenut muutoksen. Luettavaan satuun voi liittyä kuvaa, grafiikkaa, animaatiota ja ääntä sekä näiden yhdistelmiä. (Kirstinä 2001, 18.) Satujen ja niiden käytön monipuolistuminen voidaankin nähdä positiivisena muutoksena, ja lastenkirjallisuutta julkaistaan tällä hetkellä paljon. Vanhan satuperinteen tunnusmerkkejä löytyy myös tunnistettavina muutamien kirjailijoiden, muun muassa Hannu Mäkelän satutuotannon taustalta. (Heikkilä-Halttunen 2001, 119.)

2.2 Mikä tekee sadusta sadun?

Satu on mielikuvitukseen perustuva ja todellisuuden rajat ylittävä kerronnan muoto. Se on lähtökohdiltaan yhteisöllinen ja juuri tähän yhteisöllisyyteen liittyykin satujen kasvattava vaikutus. (Heinonen & Suojala 2001, 147.) Satujen kautta voidaan välittää yhteiskunnan arvoja tai käsityksiä oikeudenmukaisuudesta. Sadun maailmassa ongelmat tai lait eivät ole samalla tavoin läsnä kuin oikeassa elämässä. Saduissa ei olla sidoksissa painovoimaan, ajan käsitteeseen tai olomuotoon vaan kaikki on mahdollista. Saduissa voidaan saada normaalielämän ylittäviä kokemuksia, jotka eivät muuten olisi mahdollisia. (Ylönen 2005, 10.)

Satu koostuu aina kolmesta osasta: alusta, keskikohdasta ja lopusta. Sadun alussa lukija tai kuulija saadaan innostumaan ja siinä esitetään sadun ongelma. Sadun keskiosa kypsyttelee tarinaa ja loppuosaan liittyy sadun huipentuma sekä loppuratkaisu. (Kempainen 2003, 79–80.) Sadun johdonmukainen kulku ja henkilöiden roolienmukainen toiminta onkin tärkeää lapselle. Vaikka sama rakenne onkin ollut olemassa jo satoja vuosia, se ei tee saduista kaavamaisia. Rakenteen säilyminen pikemminkin kertoo sen toimivuudesta ja se antaa lapselle luottamusta oikeudenpuoliseen loppuratkaisuun. (Ylönen 2000, 14.) Varsinkin vanhoissa kansansaduissa on yleensä saman tyyppiset alku- ja loppufraasit.

Saduista voidaan yleensä löytää tietyt tapahtumat ja muotopiirteet. Vladimir Propp, kansansatujen juonirakenteita tutkinut strukturalisti, on löytänyt kansansaduista 31 perusyksikköä, joita ovat muun muassa vaikea tehtävä, petos tai rehellisyys, tehtävän suorittaminen ja voitto, palkkio, opetus tai rangaistus. (Puranen 1998, 49–50.) Saduista voidaan myös osoittaa ne asiat ja piirteet, jotka tekevät niistä sopivia juuri lapsille. Näinä piirteinä nähdään satujen optimismi, toimintakeskeisyys verrattuna yksilökeskeisyyteen, toiminnan erityissäätöinen logiikka ja vaikuttavat kontrastit. (Puranen 1998, 49.)

Eurooppalaisista sanataiteen lajeista satu on ajallisesti syvin. Sadut voidaan lajitella useisiin alalajeihin, joista tärkeimmät ovat eläin-, ihme-, novelli-, legenda- ja pilasadut. Vanhimpina näistä on pidetty eläinsatuja eli faabeleita sekä ihmesatuja. (Apo 2001, 12.) Usein satujen ajatellaan polveutuvan myyteistä, johtuen niiden saman rakenteisesta fantasiasta. Molemmista löytyy poikkeamista arkitodellisuuden kaavoista ja luonnossa vallitsevista lainalaisuuksista, esimerkiksi molemmissa raja ihmisen ja eläimen toiminnan välillä on häilyvä. Eläinsatuja ja niissä esiintyvää eläimen rinnastamista ihmiseen käsittelen myöhemmin luvussa 2.4. Vaikka satuihin sisältyykin usein hyödyllisiä opetuksia luonnosta, moraalista, ihmisistä ja tuonpuoleisista voimista, niiden keskeiset sisällöt ja perusluonne eivät kuitenkaan ole uskonnollisia. (Apo 2001, 16.) Myös nykysaduissa luonto on suosittu aihe ja tämä kertoo vihreiden arvojen suosiosta (Heikkilä-Halttunen 2001, 121).

Perinteisen kansansadun rinnalle ovat nousseet taidesadut. Taidesatu määritellään kirjailijan kirjoittamaksi lyhyeksi tekstiksi, jossa hyödynnetään ihmesaduista tuttuja elementtejä, mutta muokataan ja tuodaan niihin myös jotain uutta. (Suojala 2001, 32.) Taidesaduista usein löytyy uusia, monitasoisia fantasiahahmoja. Näissä saduissa kerronta ja kieli ovat perinteisiä satuja moniulotteisempaa ja tästä johtuen eri-ikäiset lukijat löytävät niistä erilaisia merkityksiä. Taidesadut heijastelevat osaltaan arvomaailman muutoksia sekä muuttunutta lapsikäsitystä tulemalla lähemmäs lukijaansa. (Heinonen & Suojala 2001, 147.) Siinä missä kansansadut ovat kulkeneet suullisesti sukupolvelta

toiselle, taidesatujen kirjoittajat tiedetään ja niiden sisältö pysyy pääosin muuttumattomana (Ylönen 2002, 23).

Maskuliiniset sankarisadut ovat Suomessa yleisempiä kuin sadut, joissa päähenkilönä on tyttö tai nainen. Jos tarkastellaan kymmentä eniten kerättyä satua Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kansanrunousarkiston kokoelmissa, on niistä vain yksi feminiininen kertomus. Tämä satu on Tuhkimo. (Apo 2001, 16.) Sekä maskuliinisista että feminiinisistä saduista löytyy jännitystä ja toiminnollisuutta, feminiinisissä saduissa väkivaltaa on kuitenkin huomattavasti vähemmän (Apo 2001, 19–21). Satujen sukupuoliroolien on usein nähty peilaavan senhetkisen yhteiskunnan odotuksia heidän käyttäytymisestään. Vaikka poikkeuksiakin on, usein vanhoissa saduissa tytöt ja naiset ovat hoivaajia ja ymmärtäjiä, kun taas pojat ovat kokijoita ja toimijoita. (Kemppinen 2003, 76.) Vaikka vanhoissa saduissa sukupuoliroolit ovat usein voimakkaita, on lähivuosina ilmestyneissä saduissa ja lastenkirjallisuudessa tilanne tasaantunut.

2.3 Satujen oikeudenmukaisuus ja moraalit

Satuihin sisältyy aina paljon arvoja sekä moraalisia opetuksia. Nämä opetukset oikeasta ja väärästä voidaan nähdä satujen välineellisinä arvoina. (Ylönen 2005, 12.) Sadut tuovat oman aikansa tärkeät toimintamallit ja arvostuksen kohteet lapsen ulottuville sekä antavat malleja oikeaan toimintaan. Lapset tarvitsevat sosiaalisen ympäristönsä, yleensä varsinkin ensimmäisinä vuosinaan perheensä, kannustusta ja ohjaamista oppiakseen toimimaan sekä itsensä että ympäröivän kulttuurin kanssa. Tässä arvojen ja moraalin opettamisessa saduilla on oma paikkansa. (Ylönen 2002, 12.)

Saduissa esiintyvät moraaliset opetukset ovat vaihdelleet sen aikakauden ja yhteiskunnan mukaan missä ne on kirjoitettu. Näin niiden voidaan nähdä heijastajan juuri tuon yhteiskunnan arvoja ja kasvatustarpeita. (Ylönen 2005, 11.) Monet arvot eivät kuitenkaan ole muuttuneet, hyvä teko ja toisten auttaminen ovat edelleenkin arvostettavia piirteitä sekä saduissa että normaalissa elämässä. Se, että saduissa hyvä saa palkkansa ja paha rangaistaan, kehittää

lapsen omaa ajattelua ja oikeudenmukaista toimintaa. Sadun henkilöillä on yleensä mahdollisuus tehdä valintoja, he voivat päättää toimivatko oikein vai väärin. Väärästä toiminnasta seuraa rangaistus. Rangaistus pannaan käytäntöön heti, sitä ei siirretä tai jätetä omantunnon tehtäväksi. (Ylönen 2000, 20.)

Sadun valinnassa tulee huomioida lapsen ikä ja kehitystaso. Vasta 5-6-vuotiaina lapset ymmärtävät eron sadun kuvitteellisen maailman ja todellisuuden välillä. (Ylönen 2005, 12.) Tämä ymmärrys on tärkeää, koska tällöin lapset oppivat peilaamaan sadun tapahtumia omaan elämäänsä ja näin käsittelemään omassa elämässään tapahtuvia moraalivalintoja. Toisaalta on myös helpottavaa tietää, että sadun maailma pahoine hahmoineen on vain kuvitteellista, eikä voi yltää lapsen arkeen. Myös satujen rakenne antaa lapselle turvaa, hän pystyy ennakoimaan sadun kulkua ja pystyy luottamaan oikeudenmukaiseen loppuratkaisuun.

Sadut eivät ole totta, joten sadun ja todellisuuden erottava lapsi myös kykenee ymmärtämään pahuuden kuvitteellisuuden. Näin sadussa tapahtuvat ikävät asiat eivät ahdistakaan niin helposti lasta, vaikkakin lapsi pystyy tuntemaan iloa sadussa tapahtuvasta hyvän voitosta. Sadun hyvää ja pahaa edustavia roolihahmoja ei aina tarinan alkaessa tiedetä, vaan hahmoista voi paljastua uusia puolia pitkin matkaa. Vanhoissa kansansaduissa hahmot olivat hyvin yksipuolisia. Pahoilla roolihahmoilla ei ollut hyviä puolia eikä sankari tehnyt mitään väärää. Myös näiden satujen moraali ja käsitykset oikeudenmukaisuudesta noudattivat samaa kaavaa: hahmot joko menettelivät oikein tai väärin. Väärin tehnyt joutui sadun lopussa sovittamaan tekonsa ja oikein toiminut sai palkintonsa. Nykysaduissa tämä asetelma on muuttunut, satujen hahmot ovat monipuolisempia ja myös pahoilla roolihahmoilla on hyviä ominaisuuksia. Myöskin eettistä pohdintaa toiminnan oikeudenmukaisuudesta esiintyy aiempaan verrattuna huomattavasti enemmän. (Ylönen 2002, 24.)

Satujen välittämä kuva oikeudenmukaisesta toiminnasta voidaan myös kyseenalaistaa. Yleensä saduissa niiden päähenkilö tai sankari etenee vaikeuksien ja mutkikkaiden juonenkäänteiden kautta loppuhuipeeseen.

Hän tekee sadun tapahtumien aikana moraalisesti oikeita tekoja ja saa niistä lopussa palkinnon. Voidaankin miettiä, millaisen käsityksen satu tällöin antaa moraalien ja oikeudenmukaisuuden luonteesta lapselle. Opettaako satu näin pelkästään näennäistä moraalialia, jolloin hyvät teot tehdään vain niillä saavutetun hyödyn toivossa vai pyyteetöntä moraalialia, jolloin hyvät teot tehdään niiden itsensä vuoksi? (Pihlström 2005, 90.) Oikeassa elämässä monet hyvät teot jäävät palkitsematta ja moni moraalisesti sekä epäoikeudenmukaisesti väärin toimiva menestyy. Tämä kysymys on olennainen tässä tutkimuksessani, jossa paha teko, auttamatta jättäminen, johtaa huonoon lopputulokseen. Olen kiinnostunut siitä, mitä mieltä oppilaat ovat tästä piirteessä sadussa Kana Karoliina ja olettavatko he moraalisesti hyvien tekojen aina johtavan hyviin lopputuloksiin. Myös se, miten oppilaat itse ajattelisivat toimivansa kyseisessä tilanteessa nousee esiin haastattelukysymysten kautta.

2.4 Eläin ihmisen vertauskuvana saduissa

Sadun vertauskuvien sekä näihin liittyvän kuvitteellisuuden ymmärtäminen on yhteydessä lapsen kehitykseen. Vertauskuvan käsitteen ymmärtämien saduissa siis tarkoittaa ymmärrystä siitä, että kaikki asiat eivät ole juuri niin kuin sadussa väitetään. Jo 3-4-vuotiaat lapset ymmärtävät vertauskuvia, jos niissä molemmat niissä esiintyvät asiat ovat fyysisiä abstraktin sijaan. (Ylönen 2000, 32.) Vertausellisuuden ymmärtämisen edellytys on, että lapsi osaa ajatella analogisesti ja löytää yhtäläisyyksiä ilmiöistä.

Opettavia eläinsatuja kutsutaan faabeleiksi (Puranen 1998, 51). Saduissa eläimet toimivat yleensä ihmisten vertauskuvina, koska eläinten toiminnassa voidaan nähdä monia ihmiselle ominaisia piirteitä. Saduissa nämä piirteet esiintyvät eläinten olemuksessa sekä toiminnassa äärimmilleen idealisoituina ja pelkistettyinä, mutta ne ovat kuitenkin tunnistettavissa. Eläimet myös toimivat ja puhuvat saduissa ihmisten tavalla ja niiden kautta voidaankin esittää kiertoteitse toivomuksia siitä, miten missäkin tilanteessa tulisi toimia. Tämä mahdollistaa sen, että satujen eläinhahmojen kautta lapsi pystyy toteuttamaan omia

toiveitaan ja purkamaan pelkojaan vaarallisempia eläimiä kohtaan. (Häkkinen 2002, 55.)

Usein satujen ajatellaan polveutuvan myyteistä, johtuen niiden saman rakenteisesta fantasiasta. Molemmista löytyy poikkeamista arkitodellisuuden kaavoista ja luonnossa vallitsevista lainalaisuuksista, molemmissa raja ihmisen ja eläimen toiminnan välillä on myös häilyvä. Kuten myös tutkimassani sadussa Kana Karoliina, useissa saduissa eläimet toimivat ja puhuvat ihmisten tavoin. (Apo 2001, 12; 15.) Eläimet ovatkin usein olleet suosittuja päähenkilöitä saduissa ja varsinkin vanhemmissa suomalaisissa kansansaduissa ne ovat olleet toimijoita ihmisten sijaan. Eläinsadut sijoittuvat usein maalaismiljööseen ja suosituimpia eläimiä suomalaisissa saduissa ovat kettu, karhu, susi, jänis, hevonen, kissa, pässi, koira, hiiri ja sika. (Virtanen & Virtanen 1988, 133–134.) Saduissa eläinhahmoihin projisoidaan inhimillisiä ominaisuuksia; ne voivat olla tyhmiä, viisaita, ovelia ja viekkaita. Eläinsadut ovat yleensä lyhyitä satuja, joissa eläimet esiintyvät pareittain. (Rausmaa, 1996, 13.)

Faabelien eli opettavien eläinsatujen nähdään noudattavan tiettyä kaavaa. Niissä on vain yksi episodi, jonka puitteissa sadun tapahtumat kulkevat. Faabelien eläimet ovat inhimillistettyjä ja ne osoittavat mitä seurauksia tietystä toiminnasta voi koitua. Näiden eläinsatujen loppupäätelmä onkin usein esiin tuotu moraalilauselmä. (Puranen 1998, 51.) Tässä tutkimuksessa käytetty satu Kana Karoliina on hyvin tyypillinen opettava eläinsatu. Siinä eläimet tekevät ihmisille tyypillisiä askareita; ne kylvävät, leipovat, kalastavat ja korjaavat satoa. Eläimet myös keskustelevat keskenään. Sadun Kana Karoliina opetus on hyvin yksinkertainen ja kertoo, mitä seurauksia auttamattomuudesta seuraa.

Eläinsaduissa esiintyy samanlaisia opetuksia kuin muissakin kansansaduissa, vaikkakin niiden opetukset eivät aina ole yhtä selkeästi lausuttuja. Eläinsaduissa kuitenkin paha ei aina saa palkkaansa eikä hyvästä teosta palkita. Niissä on jopa julman realistista kuvausta oikeassakin maailmassa vallitsevasta toiminnasta, esimerkiksi kuinka petoksella menestyy paremmin kuin kovalla työllä. Eläinsaduissa tulee hyvin esiin, millaisia luonteenominaisuuksia ja tekoja yksilö tarvitsee selviytyäkseen elämässä. Ne

opettavat kriittistä suhtautumista maailmaan ja valtasuhteiden oikeaa arviointia. Eläinsaduissa ei myös koskaan tunneta sääliä, eivätkä ne ole sentimentaalisia. (Rausmaa 1996, 13.)

2.5 Satujen kuvitus

Tarkoitukseni ei ole tässä tutkimuksessa tarkastella tai tutkia satujen kuvitusta. Ymmärrän kuitenkin sen merkityksen osana satua ja siksi käsittelen sitä lyhyesti sekä tässä alaluvussa että saadun haastattelumateriaalin analyysissä. Kuvitus antaa sadulle lisäarvoa ja lapsi voi muistaa kauniit kuvat paremmin kuin itse sadun. Parhaimmillaan sanat ja kuvat tukevat hyvin toisiaan ja antavat lukijalleen mahdollisuuden käyttää myös mielikuvitustaan.

Kuvalla ja kirjoitetulla tekstillä on sama tarkoitus opettaa tai viihdyttää lukijaa. Niillä on kuitenkin myös oma luonteensa ja tehtävänsä. Kuvaa kuitenkin käsitellään aina kielen ja kerronnallisuuden kautta, mitä tekee sen asemasta hankalan hahmottaa. (Mikkonen 2005, 16–17.) Onkin syytä huomata, että yleensä sadut kuvitetaan tekstin perusteella. Tämä muodostaa selkeän hierarkian, jossa teksti on kuvaa hallitsevampi ja alkuperäisempi elementti. (Mikkonen 2005, 330.) Tällöin kuvien ensisijainen tehtävä on toimia tekstin tukena ja antaa sille lisäulottuvuuksia.

Satujen kuvitus on ankkuroitunut tekstiin ja teksti ohjaa lukijaa etsimään kuvista merkityksiä. Kuvituksella on saduissa tilaa jäsentävä ja kuvaileva tehtävä tekstin usein kuvatessa sadun aikasuhteita. Sadussa esiintyvät kuvat eivät toimi itsenäisesti, eivätkä ne ole tasapainoisia kokonaisuuksia. Lukija joutuu kuvittelemaan kuvien väliset tapahtumat ja näin luomaan tekstiin tukeutuvan tapahtumajatkumon. (Happonen 2001, 106.) Kuvituksen tehtävä onkin voimistaa ja selkeyttää lukijalle tekstin sanomaa ja syventää sen merkityksiä. Kuvitus luo näin satuun vuorovaikutuksellisuuden ja lapsen aktiivisen roolin sadun tulkitsijana. (Launis 2001, 69.)

Satujen kuvat herättävät lapsissa vahvoja tunteita. Lapsi voi ihailia kuvia pitkään tai jopa raivostus ja pelätä niitä. (Laukka 2001, 64.) Kielellisen ja sisällöllisen

aineksen lisäksi myös tämä tulee siis huomioida valitessa satua lapselle. Kuitenkin yleensä satujen kuvitus on miellyttävää ja aiheuttaa lapselle positiivisia kokemuksia. Kuvat innostavat seuraamaan satua entistä tarkemmin, ymmärtämään juonenkäänteitä ja antavat eväitä mielikuvitukselle. Ilman kuvitusta lapsen voi olla vaikea kuvitella sadussa olevia fiktiivisiä asioita tai henkilöitä, joita hän ei tosielämässä kohtaa. (Ylönen 2000, 47.)

Satujen kuvituksessa on tärkeää sen sisäinen johdonmukaisuus, vaikka se olisikin täynnä mitä mielikuvituksellisimpia tapahtumia ja juonenkäänteitä. Sen tulee olla uskottava lapsen silmissä sekä tukea itse kirjallista kertomusta. Myös esteettiset arvot ovat tärkeitä. Kuvan viivat, värit ja muodot vaikuttavat lapseen ja hänen sadusta saamaansa kokonaiselämykseen. (Laukka 2001, 64.) Kuvat voivat myös olla syy, että lapsi edes kiinnostuu sadusta. Kuvat pysyvät paikoillaan, joten lapsella on aikaa tutkia niitä ja antaa niiden pohjalta sadulle sekä sen hahmoille omat tulkintansa ja merkityksensä. (Ylönen 2000, 45–46.) Kuvituksella voidaan saada teksti helpommin ymmärrettäväksi lapselle ja näin helpottaa itse tarinan sisäistämistä (Mikkonen 2005, 330).

Jos sadussa ei ole ollenkaan kuvia, lapsen tulee kuvittaa satu kokonaan mielessään mielikuvituksen voimin. Tämä vaatii kuitenkin paljon varsinkin pieneltä lapselta ja tästä syystä kuvien määrä saduissa on sitä suurempi, mitä nuoremmalle yleisölle se on suunnattu. (Ylönen 2000, 46–47.) Kuvakirjoiksi kutsutaan satuja, joissa kuvia on joka sivulla vähintään yksi. Kuvakirjat ovat yleensä suunnattu pienimmille lapsille ja ne sisältävät usein vain vähän tekstiä. (Laukka 2001, 65.)

Tässä tutkimuksessa käytetty satu Kana Karoliina sisältää paljon kuvia. Joka sivulla oli vähintään yksi kuva, mikä helpotti sadun seuraamista ja lisäsi lasten mielenkiintoa sekä keskittymistä sadun kuunteluun. Kuvat myötäilivät sadun tekstiä ja juonenkulkua.

2.6 Satu Kana Karoliina

Tässä tutkimuksen pohjana käytän satua Kana Karoliina. Kyseinen satu on ilmestynyt ensimmäistä kertaa suomeksi jo 1960-luvulla, tässä tutkimuksessa käytän Tammen kultaisten kirjojen vuonna 2012 julkaistua 60-vuotisjuhlateosta, Tammen kultaista juhlakirjaa. Alkuperäiseltä nimeltään satu Kana Karoliina on *The Little Red Hen*. Sadun alkuperäistä kirjoittajaa tai kertojaa ei mainita missään, ainoastaan sadun Tammellekin kuvittanut J. P. Miller. Suomeksi sadun Kana Karoliina on kertonut Marjatta Kurenniemi.

Satu Kana Karoliina, eli *The Little Red Hen*, on peräisin yhdysvaltalaisesta kirjasarjasta *Little Golden Books*. *Little Golden Books*-kirjasarja sai alkunsa jo vuonna 1942, kun toisen maailmansodan pahimpana pula-aikana kaivattiin kotirintamalla iloa ja väriä. (Heikkilä-Halttunen 1996, 4.) Näiden kirjojen julkaisun aloittamista Suomessa vuonna 1952 voidaan pitää yhtenä suomalaisen lastenkirjallisuuden mullistuksena. Kirjojen värikylläinen kuvitus oli uutta suomalaisessa kuvakirjallisuudessa ja niissä esiintyneet viehättävät eläinhahmot houkuttelivat lapsia ja heidän vanhempiaan tutustumaan kirjoihin. (Heikkilä-Halttunen 2012, 6.)

Sekä Suomessa että Yhdysvalloissa kirjasarjan suurta menestystä selittivät myös hellyttävät kuva-aiheet, inhimillistetyt eläimet, harmittomat juonenkäänteet ja hauskat kirjan nimet. Sarjan saduissa pieni ja vähän tyhmänrohkeakin eläin pääsee pälkähästä neuvokkuutensa tai rohkeutensa avulla. Eläinten seikkailu viestii lapselle, että myös pieni on tärkeä ja että jokaisella on paikkansa. (Heikkilä-Halttunen 2012, 9.) *Little Golden Books*-kirjasarjan saduissa esiintyy myös moraalisia ongelmia. Opettavaisena moraalitarinana pidetään juuri tässä tutkimuksessa käsittelemääni satua Kana Karoliina, joka ohjaa napakasti lapsen oikeustajua. Kuitenkaan suoranaisia pahoja hahmoja tai konnia ei sarjan saduissa juurikaan esiinny. (Heikkilä-Halttunen 1996, 10–11.)

Sadun Kana Karoliina juonenkulku on hyvin yksinkertainen ja siinä esiintyy paljon toistoa. Sadussa kana löytää vehnänjyvän ja päättää kylvää sen. Hän pyytää apua muilta maatilan eläimiltä eli tässä versiossa ankalta, hanhelta,

kissalta ja porsaalta. Kukaan eläimistä ei kuitenkaan ole halukas auttamaan kanaa kylvämisessä, sadonkorjuussa, sadon viemisessä myllyyn tai siitä tehtävän taikinan alustamisessa. Saatuaan kaikki askareensa valmiiksi kana kysyy, kuka eläimistä olisi halukas auttamaan leivän syömisessä. Tällä kertaa kaikki olisivat hyvin innokkaita auttamaan. Satu päättyy kuitenkin siihen, kun Kana Karoliina kieltäytyy antamasta valmista leipää muille eläimille ja ilmoittaa syövänsä sen yksin.

Selkeänä ja yksinkertaisena sadun opetuksena voidaan nähdä, että jos haluaa jotain, tulee myös tehdä sen eteen työtä. Kuitenkin tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on miettiä lasten käsityksiä siitä, seuraako ”oikeasta” toiminnasta itselle aina jotain hyötyä ja onko se edes tarpeellinen ajatus toiminnan laukaisijana.

3 Oppilas sadun vastaanottajana ja tulkitsijana

3.1 Sadut ja kirjallisuus koulussa

Vuoteen 1997 suomalaisissa peruskouluissa opiskeltiin oppiainetta nimeltä äidinkieli. Vasta lukuvuonna 1998–1999 oppiaineen nimeksi tuli äidinkieli ja kirjallisuus. (Kosonen 2006, 15.) Tämä kertoo kirjallisuuden merkityksestä ja vakiintuneesta asemasta nykykoulussa. Toisaalta oppiaineen nimen muuttuminen voidaan nähdä vain näennäismuutoksena, kirjallisuus ja sen eri lajit ovat olleet tärkeä osa koulujen äidinkielen opetusta jo pitkään. (Sarmavuori 2007, 24.) Peruskoulun opetussuunnitelmassa 2004 äidinkielen ja kirjallisuuden yhtenä tehtävänä mainitaan oppilaan kiinnostuksen herättäminen kirjallisuutta kohtaan (POPS 2004, 46). Kirjallisuuskasvatus on siis merkittävä osa äidinkielen opetusta kouluissa. Kirjallisuuskasvatuksessa varsinkin alkuopetuksessa painotetaan satuja, tarinoita, runoja ja lastenkirjoja. Näihin integroidaan mahdollisimman paljon muita oppiaineita, esimerkiksi draama ja kuvataide yhdistettynä kirjallisuuteen tukevat hyvin toisiaan.

Alkuopetuksessa kirjallisuuskasvatus on yleensä hyvin opettajajohtoista: opettaja lukee luokan edessä ääneen ja oppilaat kuuntelevat. Opettajan rooli kirjallisuuskasvatuksessa onkin merkittävä. Hänen tulee luoda oppimisympäristö, jossa oppilas voi nauttia ja kokea mahdollisimman monipuolisesti mitä kirjallisuudella on tarjota. Tällöin oppilaille tarjoutuu turvallinen tila, jossa he voivat kirjallisuuden keinoin tutustua maailmaan sekä rikastuttaa, laajentaa, jäsentää ja muotoilla sekä uusia että vanhoja kokemuksiaan. (Heinonen 2001, 201.) Onnistuneen pedagogisen toiminnan lähtökohtana onkin, että opettaja onnistuu lukutilanteessa ottamaan huomioon oppilaat vuorovaikutuksen osapuolina, ja että hän onnistuu luomaan eläytymiseen mahdollistavan kirjallisuuden tulkinnan (Heinonen 2001, 202). Myös peruskoulun opetussuunnitelmassa 2004 kirjallisuuden nähdään tarjoavan oppilaille keinoja sekä jäsentää todellisuutta että mahdollisuuksia irrota siitä ja rakentaa vaihtoehtoisia maailmoja ja näin kehittää mielikuvitustaan (POPS 2004, 46).

Syyslukukaudella 2016 voimaan tulevassa uudessa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa vuosiluokilla 1-3 korostetaan kielen merkitystä ja käyttöä kaikissa tilanteissa (POPS 2016, 103). Kielitaidon kehittyminen nähdään elinikäisenä prosessina, joka alkaa jo varhaislapsuudessa ja jonka kehittämistä koulun tulee tukea. Kirjallisuuden tulee olla oppilaan ikäkaudelle ja kielitaidolle soveltuvaa, tällöin se vahvistaa luovuuden ja mielikuvituksen monipuolista kehittymistä ja laajentaa oppilaan omaa kielellistä ilmaisua. Kirjallisuus myös sekä yhdistää oppilasta hänen omaan kulttuuriinsa että antaa tietoa muista kulttuureista ja erilaisista ihmisistä. Kirjallisuuden opetuksen tehtäviä koulussa edellä mainittujen lisäksi on lukemiseen innostaminen, elämysten saaminen ja jakaminen sekä eettisen kasvun tukeminen. (POPS 2016, 104.) Oppilaille tulee olla tarjolla paljon erityyppistä kirjallisuutta ja heillä tulee myös olla mahdollisuus vaikuttaa heille luettaviin tai heidän itse lukemiinsa kirjoihin ja satuihin.

Kuten opetussuunnitelmista tulee ilmi, kirjallisuuden ja täten myös satujen merkitys asennekasvatuksessa on tärkeä. Kirjallisuudella on muitakin psykologisia merkityksiä lukijalleen. Mar, Djikic ja Oatley (2008, 129) ovat

tutkineet fiktiivisen kirjallisuuden merkitystä ja sitä, tuottaako sen lukeminen erilaisia tuloksia kuin ei-fiktiivisen kirjallisuuden lukeminen. On tutkittu, että paljon lukevilla lapsilla ja aikuisilla on vähemmän lukeviin verrattuna laajempi sanavarasto, monipuolisempi kielenkäyttö ja parempi yleistieto. Onko kuitenkin eroa tai merkitystä sillä, millaista tekstiä luetaan? Fiktiivinen kirjallisuus, kuten sadut, esittää kuvitteellisessa muodossa todellisia sosiaalisia ongelmia ja antaa näin lapselle mahdollisuuden harjoitella toimintatapoja sekä miettiä moraalisia ongelmia kuvitteellisessa maailmassa. Satujen fiktiiviset hahmot helpottavat lapsen roolinottoa, lisäksi lapsen mielikuvitus saa lisää tilaa. (Mar ym. 2008, 130–131.) Fiktiivisen kirjallisuudella voidaan myös tutkitusti nähdä olevan positiivisia vaikutuksia yksilön sympatian ja empatian kokemuksiin sekä itsetuntemukseen. Lukijan samaistuminen kirjallisuuden henkilöihin ja heidän ongelmiinsa helpottaa tosielämän asenteiden muutosta (Mar ym. 2008, 131), mutta kirjallisuuden henkilöiden ei silti tarvitse välttämättä olla ihmismäisiä. Lukija voi tuntea empatian tunteita saduissa esiintyviä eläimiä tai kuvitteellisiakin olijoita kohtaan. (Keen 2007, 69.)

Lukijan elinikäinen altistuminen fiktiiviselle kirjallisuudelle lisää sosiaalisessa toiminnassa tarvittavien kykyjen hallintaa sekä empatiakykyä ja auttaa oman minuuden kehittämisessä. Kirjallisuudesta nousevien moraalikysymysten käsittely, esimerkiksi tämän tutkimuksen sadun kautta, pakottaa lapsen pohtimaan mikä on oikeaa ja mikä väärää toimintaa. Tämä voi aikaansaada muutoksia asenteissa ja uskomuksissa, mutta myös käsityksissä itsestä. (Mar ym. 2008, 132–133.)

3.2 Sadun merkitys lapselle

”Jokainen satu on taikapeili, joka heijastaa joitakin puolia meidän sisäisestä maailmastamme...” (Bettelheim 1984, 371). Satujen merkitystä lapselle on tutkittu paljon ja Bettelheimiä pidetään yhtenä tunnetuimmista alan tutkijoista. Hänet nähdään alan uranuurtajana, jonka teoksessa Satujen lumous (The Uses of Enchantment, julkaistu 1975) lastenkirjallisuuden erityisluonne ja satujen merkitys lapsen luonteen kasvattajina nousi esille. Tällöin ymmärrettiin lapsen

kokevan satujen tarjoamat elämykset voimakkaammin kuin aikuiset kokevat ne, sillä lapsille satu on aina enemmän totta kuin aikuisille. Nykyisen käsityksen mukaan lapsi elää jatkuvasti konstruoiden maailmaansa. Tällä tarkoitetaan sitä, että hän rakentaa kokemustensa pohjalta kuvaa siitä ympäristöstä jossa hän elää. Näin muotoutuu myös lapsen kuva hänestä itsestään osana maailmaa. Tämä prosessi tapahtuu aina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa tulisi mahdollisuuksien mukaan kannustaa lasta tutkimaan uutta ja harjoittamaan taitojaan. (Linna 1999, 16–17.) Satujen kautta lapsi saakin aineksia maailmankuvansa muodostamiseen ja sen ymmärtämiseen. Satujen tapahtumat ja niissä esiintyvät ongelmat antavat lapselle ratkaisumalleja myös hänen omaan elämäänsä.

Lapsi kohtaa elämässään monia kasvamiseen liittyviä ongelmia ja vaikeita tilanteita. Hän käy läpi epämääräisiä pelkojaan ja tunteitaan. Älylliset vastaukset eivät aina anna lapselle apua näiden käsittelemiseen, mutta sadut voivat tarjota lapsen nähtäväksi hänen omia sisäisiä ongelmiaan ymmärrettävien tarinoiden muodossa. (Bettelheim 1984, 26.) Satujen tarkoitus on olla yhteyksissä lapsen persoonallisuuden kaikkiin puoliin ja samalla rohkaista lasta luottamaan itseensä ja tulevaisuuteensa. Sadun tulee herättää lapsen mielikuvitus, auttaa lasta kehittymään älyllisesti ja henkisesti, mutta sen on myös vastattava hänen pelkoihinsa ja pyrkimyksiinsä, otettava huomioon hänen vaikeutensa ja annettava viitteitä mahdollisista ratkaisuista niihin. (Bettelheim 1984,11.) Sadut ovat siis syntyneet ihmisen tarpeesta hahmottaa elämän peruskysymyksiä. Lapsi tekee sadusta omat tulkintansa ja tuottaa mielikuvituksellaan uudestaan ne kohdat, jotka ovat eniten vaikuttaneet hänen tunteisiinsa. Esimerkiksi lapsen omat kiusaamiskokemukset voivat nousta esille hänen kuunnellessaan tai lukiessaan ystävydestä kertovaa satua. (Ylönen 2002, 21.)

Usein sadun tehtävänä nähdään moraalien ja arvojen välittäminen sekä lapsen kehityksen tukeminen. Tulee kuitenkin muistaa, ettei kukaan lue tylsää satua. Sadun tärkeimpiä ominaisuuksia onkin olla viihdyttävä. (Ylönen 2000, 51; Apo 2001, 16.) Kuvitetut sadut kiinnostavat useimpia lapsia, myös uutuuden viehätys kiehtoo heitä. Aikuinen valitsee alussa lapselle luettavat sadut, mutta pikkuhiljaa lapsen kasvaessa hänelle tuleekin antaa päätäntävaltaa satujen

valinnassa. Tällä varmistetaan se, että lapsi innostuu saduista ja kokee niiden lukemisen antoisaksi.

3.3 Sadun tulkinta

Satuja voi tulkita monin eri tavoin. Lapsen ikä, kehitystaso, tausta ja senhetkinen elämäntilanne vaikuttavat siihen, miten hän kokee ja tulkitsee satua. Tulkinta tapahtuu spontaanisti ja voi saada aikaan lapsessa uudenlaisen ymmärryksen kyseessä olevasta asiasta. Tämä ymmärrys voi myös erota lapsen aikaisemmista kokemuksista. (Ylönen 2000, 49.) Lapsi rakentaa kaikista saamistaan kokemuksista ja tulkinnoistaan kuvaa maailmasta, jonka osa hän itse on. Aluksi lapsi yhdistää ajatuksensa ja käsityksensä ainoastaan konkreettisesti koettuihin asioihin. Vähitellen hän oppii käyttämään abstraktimpaa ajattelua, mikä mahdollistaa vapautumisen todellisuuden konkreettisista ilmenemismuodoista. On kuitenkin muistettava, että kyky suorittaa abstrakteja ajatteluoperaatioita yhdellä alueella ei tarkoita, että sillä voitaisiin korvata kaikki konkreettiset operaatiot. Tästä johtuen onkin mahdotonta sanoa, missä iässä abstrakti ajattelu syntyy. Sen sijaan voidaan ymmärtää lapsen abstraktin ajattelun ulottuvan koko ajan laajemmalle alueelle. Kuitenkin konkreettinen ajattelu on vielä lapsuusiässä vallitseva. (Rödström 1992, 17.)

Lapsi rakentaa merkityksiä sekä puhutun että luetun kielen pohjalta. Luetussa tekstissä tärkeäksi nousee sen kielen ymmärtäminen. Lukemistapahtuman voidaan nähdä perustuvan vuorovaikutukseen, jossa sekä lukija että teksti muodostavat yhdessä merkityksiä. Tästä muodostuu prosessi, johon sekä lukija että teksti vaikuttavat. Tekstin olennaisia osia ovat siinä käytetty kieli, lauseopilliset ja muut muotoseikat sekä tekstin merkitys ja tarkoitus. Lukijan omia vaikuttavia tekijöitä puolestaan ovat kokemustausta, persoonalliset ominaisuudet, älykyys, tiedot sekä ennako-odotukset ja – käsitykset. (Linna 1999, 26.) Merkitykset syntyvät yksilöllisen tulkintaprosessin aikana, joten sama satu voi merkitä eri asioita eri lukijoille. Toisaalta samakin lukija voi löytää samasta sadusta eri merkityksiä eri lukukerroilla. Kulttuuri- ja kieliyhteisö, yhteiskunnallinen ja kulttuurinen tausta sekä lukijan kokemustausta,

lukemistilanne, elämäkokemus ja kiinnostuksen kohteet ovat ratkaisevassa asemassa luetun ymmärtämisessä ja merkitysten rakentamisessa. On tutkittu, että samaan kulttuuri- ja kieliyhteisöön kuuluvilla lukijoilla syntyy usein samansuuntaisia merkitystulkintoja. (Linna 1999, 27.)

Vasta lukija tuo tekstin ja sadun henkiin. Luetun ymmärtäminen on jatkuva prosessi, jossa tulkitaan ja luodaan satua. Usein tämä konstruointiprosessi on tiedostamaton. Kuitenkin on tärkeää, että lukemisen opetuksessa oppilaat ja lapset tulevat tietoisiksi siitä, mistä luetun ymmärtämisessä on kyse. Heidän on tärkeää huomata, että merkitys ei ole vain tekstissä tai lukijassa, vaan että molemmat ovat yhtä olennaisia merkityksen vuorovaikutteisessa rakentamisprosessissa. Sadun merkitys ja tulkinta rakentuvatkin lukijan elämäkokemusten ja kielellisten valmiuksien pohjalta. Näin satu synnyttää jokaisessa lukijassa tiettyjä mielikuvia, nostattaa tiettyjä tunteita, tuo mieleen tiettyjä ihmisiä, paikkoja ja tapahtumia. Satu ja sadun teksti puhuu näin jokaiselle persoonallisella tavalla. (Linna 1999, 28–29.) Satujen merkitys on suhteellinen. Lukija tulkitsee satua ja sen tekstiä aina omalla henkilökohtaisella tavallaan ja tästä johtuen eri lukijat päätyvät erilaisiin tulkintoihin sadun merkityksistä. (Lehtonen 1998, 11.)

Voi olla, että satu ja sen merkitykset eivät aina aukene lapselle. Satu voi myös avautua hyvinkin yhtäkkisesti, vaikka lapsi ei tätä kokemusta osaisikaan kuvailla. Kasvun myötä lapselle aukenevat kokonaan uudet tulkinnat sadusta ja sen maailmasta. (Laulajainen 2009, 69.) Tulee muistaa, että lapsi ymmärtää paljon enemmän kuin hän pystyy sanoin ilmaisemaan. Lapsi voi saduistakin ymmärtää myös ne asiat, jotka on kirjoitettu rivien väliin ja sanojen taakse. Häneltä kuitenkin usein puuttuvat keinot ilmaista tätä ymmärrystä, mutta se ei kuitenkaan poista ymmärryksen ja kokemuksen läsnäoloa. (Laulajainen 2009, 104.)

Suurin osa nuoristakin satujen lukijoista tai kuuntelijoista ymmärtää niissä esiintyvän totuuden ja tarun eron intuitiivisesti oikein. Lapsi siis tietää, että normaalielämässä eläimet eivät puhu tai ettei noitia ole olemassa. (Puranen 1998, 40.) On hyvä, jos sadussa on avoimia kohtia. Tällöin lapsi voi täyttää

nämä tarinan aukot käyttämällä mielikuvitustaan. Lapsi saa erilaisilla tulkintatavoilla mahdollisuuden kehittää omaa ymmärrystään. (Ylönen 2000, 49.) Kuitenkin sadun keskeneräisyys voi häiritä lasta tai avoin loppuratkaisu jäädä painamaan hänen mieltään.

3.4 Lapsen ajattelun ja moraalien kehitys

Yksi tunnetuimmista lapsen ajattelun kehitystä kuvaavista teorioista on Jean Piaget`n kognitiivisen kehityksen teoria, jossa hän jakaa lapsen kehityksen viiteen toisiaan seuraavaan vaiheeseen. Lapsi saavuttaa kunkin tason biologisen kypsymisensä seurauksena, jokainen lapsi käy siis samat vaiheet läpi samassa järjestyksessä omaan tahtiinsa. (Piaget 1988, 101–102.) Piaget on nimennyt kehitysvaiheet sensomotoriseen, esioperationaaliseen, konkreettisten operaatioiden ja formaalisten operaatioiden vaiheeseen sekä postformaaliin ajatteluun. Esioperationaalisessa vaiheessa lapsi on Piaget`n mukaan noin 2-7-vuotiaana, jonka jälkeen hän siirtyy konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. Konkreettisten operaatioiden vaihe kestää noin 11-vuotiaaksi asti. (Crain 2005, 102.) 1.-luokkalaiset ovat siis juuri siirtyneet tai siirtymässä esioperationaalisesta vaiheesta konkreettisten operaatioiden vaiheeseen ja 3.-luokkalaiset ovat konkreettisten operaatioiden vaiheessa.

Piaget`n esioperationaalisessa vaiheessa lapsi on omaksunut kielen ja pystyy käyttämään sitä itseilmaisuuksiin. Kuitenkin ajattelu on hyvin egosentristä ja lapseen itseensä sidottua. Tässä vaiheessa lapsi luulee, että kaikki muutkin ajattelevat ja tuntevat kuin hän itse. Myös jo toiminnassa olevia kohteita, tilan, ajan ja syy-suhteen skeemoja on vielä vaikea soveltaa kaukaiseen tilaan ja muuhun aikaan. Ajattelu ei ole vielä systemaattista eikä loogista. (Piaget 1988, 105) Esi- ja alkuopetuksessa lapsen siirtyessä konkreettisten operaatioiden vaiheeseen lapsi oppii kuvailemaan tekemiään havaintoja sanallisesti ja hänen ajattelunsa kehittyy konkreettisten esimerkkien avulla. Ajattelun loogisuus ja muiden ajatusten sekä tunteiden huomioonottaminen lisääntyy. Tässä vaiheessa lapsi oppii myös erottamaan toisistaan menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden käsitteet. (Crain 2005, 114–115.)

Piaget ottaa kognitiivisen ajattelun kehittymisen teoriassaan huomioon myös moraalien vaiheittaisen kehittymisen. Hänen mukaansa esioperationaalisessa vaiheessa lapsi osaa ajatella tekoa vain sen seurausten perusteella. Vasta konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapset oppivat ajattelun kehittyessä näkemään myös motiivit teon takana. Kuitenkin noin 10-vuotiaiksi asti lapset kuvittelevat moraalisten sääntöjen ja toimintamallien olevan muuttumattomia. (Crain 2005, 116.) Lawrence Kohlberg, tunnettu moraalista kehitystä tutkinut psykologi, käytti moraalikehitysteoriansa pohjana Piaget'n kognitiivisen kehityksen teoriaa. Myös Kohlberg korosti tutkimuksissaan ajattelun loogista puolta ja kuvasi ajattelun ja moraalien kehitystä tasokäsitteillä. (Helkama 2005, 180.) Kuitenkin siinä missä Piaget koki moraalissa olevan kaksi erillistä puolta, kognitiivinen ja sosio-emotionaalinen, nosti Kohlberg kognitiivisen tekijän ratkaisevaksi. Sosio-emotionaalista tekijää Kohlberg piti pelkästään kognitiivisen tekijän alalajina. (Helkama 2005, 181.)

Kohlbergin moraaliteoria perustuu visioon filosofisesti pätevistä yleismaailmallisista eettisistä periaatteista. Teorian mukaan kaikilla yksilöillä kehitys etenee vaiheittain ja eteneminen on taantumatonta. (Helkama 2005, 183.) Jokainen normaalissa sosiaalisessa ympäristössä kasvanut yksilö käy siis Kohlbergin muodostamat moraalien kehitysvaiheet läpi samassa järjestyksessä. Sosiaalinen ympäristö nähdään joko kehityksen hidastajana tai nopeuttajana, se ei kuitenkaan poista kehitystä tai muuta kehitysvaiheiden järjestystä. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 103; Helkama 2005, 183.)

Kohlbergin teoriassa moraalikäsitteiden vaiheet jaetaan kolmeen tasoon: esikonventionaaliseen, konventionaaliseen ja postkonventionaaliseen. Jokaiseen näistä kolmesta tasosta sisältyy kaksi vaihetta. (Helkama 2005, 185.) On tutkittu, että 10-vuotiaiden moraalit edustaa pääasiassa vaiheita 1 ja 2, myös vaihetta 3 esiintyy jonkin verran. Kolmas vaihe nousee vallitsevaksi noin 17-vuoden iässä ja neljäs noin kolmannen vuosikymmenen puolella välillä. (Helkama ym. 1998, 104.) Myös yhteiskunta ja vallitseva sosiaalinen konteksti vaikuttaa suuresti moraalien kehitykseen, tutkimusten mukaan sosiaalisen järjestelmän ja omatunnon moraalien ajattelutapaa esiintyy vähemmän siellä, missä ei ole keskitettyä poliittista järjestelmää (Helkama ym. 1998, 104–105).

1.-luokkalaisten ja 3.-luokkalaisten moraalikehityksen taso siis todennäköisesti edustaa Kohlbergin moraaliteorian vaiheita 1-3. Ensimmäinen ja toinen vaihe kuuluvat tässä teoriassa esikonventionaaliseen tasoon ja ovat nimeltään heteronomisen moraalin vaihe sekä oman edun ja reilun vaihdon moraalin vaihe. Heteronomisessa vaiheessa sääntöjä totellaan tottelemisen vuoksi ja vältetään näin vahinkoa ihmisille ja omaisuudelle. (Helkama ym. 1998, 100.) Tässä vaiheessa oikean toiminnan perusteluina nähdään auktoriteetin totteleminen ja rangaistusten välttäminen (Helkama 2005, 186). Tällöin ei osata ajatella asiaa toisen näkökulmasta tai kyetä erottamaan auktoriteetin perspektiiviä omasta perspektiivistä. Oman edun ja reilun vaihdon moraalin vaiheessa nähdään oikeana toimintana se, mikä on reilua ja tasa-arvoista vaihtokauppaa. (Helkama ym. 1998, 100.) Tällöin otetaan kyllä huomioon muidenkin tarpeet, mutta oikea toiminta on kuitenkin konkreettinen vaihto yksilön omasta näkökulmasta. Tällä tasolla oleva yksilö ymmärtää siis muidenkin ajavan omia etujaan ja ajattelee toisia hyödyn kautta. (Helkama 2005, 186.)

Kolmas taso Kohlbergin teoriassa on konventionaalinen taso ja se jakaantuu hyvien ihmissuhteiden moraalin sekä sosiaalisen järjestelmän ja omatunnon moraalin vaiheisiin. Hyvien ihmissuhteiden moraalin vaiheessa yksilö pyrkii toiminaan sen mukaan, mitä muut häneltä odottavat, tärkeää on olla hyvä ihminen. Tässä vaiheessa tekoja ei tarkastella niinkään yksilön omasta näkökulmasta, vaan esimerkiksi aviopuolison, isän tai pomon rooleista käsin. Oleellista on toiminta odotetun stereotyyppisen hyvän käyttäytymisen mukaan kyseisissä rooleissa. Tässä vaiheessa tärkeäksi nousee myös usko kultaiseen sääntöön sekä halu pitää yllä auktoriteetteja. (Helkama ym. 1998, 100.)

Myös tutkija Erik H. Eriksonin elämänkaariteoria myötäilee Piaget`n ajatuksia konkreettisten operaatioiden vaiheesta. Tämä teoria perustuu ajatukseen ihmisen elämänsä aikana läpi käymästä kahdeksasta kehityskriisistä. Noin 6-11-vuotiaana lapsi käy läpi niistä neljättä, ahkeruuden ja alemmuuden kriisiä. Tässä vaiheessa hän rakentaa omaa minäkuvaansa, käsitystä itsestään ja omasta pystyvyydestään ympäristöltä saadun palautteen perusteella. (Crain

2005, 255.) Tämän neljännen kehityskriisin aikana lapsi ymmärtää jo eron todellisuuden ja kerrotun maailman välillä, mikä mahdollistaa lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen satujen avulla. Se, että lapsi ymmärtää faktan ja fiktion eron mahdollistaa satuihin eläytymisen, satuhahmoihin samaistumisen sekä sadun tapahtumien peilaamisen omaan elämään. (Bettelheim 1984, 20; 46.) Bettelheim korostaakin satujen merkitystä lapsen psykologisen kasvun tukena ja tämä voidaan nähdä samana kasvuna, mistä Erikson puhuu neljännen kehityskriisin kohdalla. Bettelheimin mukaan sadut lisäävät lapsen mielikuvitusta ja antavat hänelle halun kasvaa ja kehittyä, samalla tavalla kuin hän kokee saduissa hahmojen kasvavan ja kehittyvän.

Käytän näitä ajattelun ja moraalien kehittymisen teorioita oman tutkimukseni laajana teoreettisena viitekehyksenä, eli tarkastelen oppilaiden vastauksia sen pohjalta, mitä ne kertovat haastatteluun osallistuneiden oppilaiden tämänhetkisestä ajattelun sekä moraalien kehityksestä.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tarkoitukseni on kuvata sekä analysoida 1.-luokkalaisten ja 3.-luokkalaisten tulkintaa ja ajatuksia oikeudenmukaisesta toiminnasta sadussa Kana Karoliina. Mielenkiinnon kohteenani on myös se, kuinka nämä tulkinnat ja ajatukset sadun oikeudenmukaisuudesta eroavat toisistaan 1.-luokkalaisten ja 3.-luokkalaisten välillä.

Tutkimuskysymykset:

1. Kuinka 1.-luokkalaisten ja 3.-luokkalaisten tulkitsevat satua Kana Karoliina?
 - Onko sadun Kana Karoliina tulkinnassa eroja 1.-luokkalaisten ja 3.-luokkalaisten välillä?

2. Mitä 1.-luokkalaiset ja 3.-luokkalaiset ajattelevat oikeudenmukaisesta toiminnasta sadussa Kana Karoliina?

- Onko 1.-luokkalaisten ja 3.-luokkalaisten välillä eroja tarkasteltaessa heidän ajatuksiaan oikeudenmukaisesta toiminnasta sadussa Kana Karoliina?

Toteutan tutkimuksen teemahaastatteluilla, joista saadun merkityksellinen materiaalin litteroin ja luokittelen sisällönanalyysin keinoin. Luokitellun materiaalin analyysissä käytän sekä sisällönanalyysia että diskurssianalyysia. Sisällönanalyysin avulla luokittelen oppilaiden tulkintoja sadusta ja siinä esiintyvistä oikeudenmukaisuudesta, sekä liitän tulkinnat aikaisemmin esiteltyihin teorioihin. Diskurssianalyysin keinoin etsin oppilaiden vastauksista erilaisia perusteluja sadun oikeudenmukaiselle toiminnalle ja muodostan näistä perusteluista oikeudenmukaisen toiminnan diskurssit. Tavoitteenani on selvittää oppilaiden vastauksista sekä miten he tulkitsevat satua Kana Karoliina että miten he kokevat sadun oikeudenmukaisen toiminnan. Lisäksi tarkastelen sitä, onko oppilaiden oikeudenmukaiseksi kokema toiminta ristiriidassa sen kanssa, miten he itse toimisivat samassa tilanteessa.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on kuvata, kuinka oppilaat tulkitsevat satua Kana Karoliina ja mitä he ajattelevat oikeudenmukaisesta toiminnasta kyseisessä sadussa. Tutkimusaineisto on kerätty haastattelemalla ensimmäisellä ja kolmannella luokalla olevia oppilaita. Tässä luvussa kuvaan lapsen haastattelua aineistonkeruumenetelmänä, tutkimusjoukkoa, aineiston koontia ja kerättyä aineistoa sekä aineiston analyysia.

5.1 Lapsen haastattelu tutkimusmenetelmänä

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa haastattelu tutkimusmetodinä on looginen, kun halutaan tietää ihmisen ajatuksia ja perusteluita toiminnalleen. Haastattelu nojautuu vahvasti käsitteisiin, merkityksiin ja kieleen ja näin se myös kertoo haastattelijaa ja haastateltavaa ympäröivästä yhteiskunnasta.

(Hirsjärvi & Hurme 2009, 41.) Haastattelu on käytetyimpiä tiedonkeruutapoja, mikä itsessään kertoo sen toimivuudesta. Haastattelussa tutkimuskeinona on paljon positiivisia puolia. Haastattelutilanteessa voidaan varmistaa, että haastateltava on ymmärtänyt kysymyksen oikein, esimerkiksi lomakekyselyssä tämä ei ole mahdollista. Myös lisätietojen ja perusteluiden pyytäminen on haastattelutilanteessa mahdollista. Haastattelussa erityisen tärkeäksi nousee haastateltavan näkeminen subjektina, asioita aktiivisesti kokevana ja niihin vaikuttavana yksilönä, jonka mielipiteet ja ajatukset ovat arvokkaita. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 34–35; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.)

Lasten haastattelujen tutkiminen ja niihin kohdistunut mielenkiinto on viime vuosikymmeninä selvästi lisääntynyt. Tähän pääsyynä pidetään lapsikäisyyden muuttumista, lapsiin suhtaudutaan ainakin länsimaissa tasa-arvoisemmin kuin ennen ja heitä halutaan kuunnella. Jokainen lapsi ymmärretään arvokkaaksi yksilöksi, jonka mielipiteillä ja kokemuksilla on merkitystä. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 128.) Lapsen haastattelu eroaa kuitenkin useassa suhteessa aikuisten välisistä haastatteluista. Lapsen haastattelussa on aina läsnä aikuisen ja lapsen yhteiskunnallinen valtaero. (Alasuutari 2009, 152; Hirsjärvi & Hurme 2009, 128.) Haastattelutilanteessa tämä näkyy siinä, kuinka aikuinen määrittelee tilanteen ja haastattelun luonteen. Kuitenkin koulumaailmassa on jokapäiväistä, että aikuisella on oikeus esittää kysymyksiä ja lapsen kuuluu vastata niihin. Se, että lapset ovat sosiaalistuneet tähän arkipäiväiseen piirteeseen, tekee haastattelutilanteesta tutun. Tällöin lapset pyrkivät yleensä vastaamaan rehellisesti haastattelijan esittämiin kysymyksiin. (Alasuutari 2009, 152.)

Haastattelijan ensimmäinen tehtävä on saada hyvä yhteistyösuhde haastateltavaan. Tällöin molemmat ovat selvillä vallitsevasta vuorovaikutustilanteesta ja sen motiiveista. Tämä on tärkeää myös lapsen haastattelussa. Lapsella on omat odotuksensa ja ajatuksensa siitä, millainen haastattelutilanne on ja miten hänen odotetaan vastaavan. (Alasuutari 2009, 153.) Keinoina hyvän suhteen luomiselle nähdään haastattelijan empaattinen asenne, yhteisen pohjan luominen ja laajat helpot alkukysymykset. Haastattelusta tulisi tehdä mahdollisimman rento ja turvallinen tilanne, jossa lapsi uskaltaa kertoa omat mielipiteensä. (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 41.)

Kuitenkin haastattelijan on samanaikaisesti pysyttävä mahdollisimman neutraalina ja puolueettomana toimijana, hän ei saa osoittaa mielipiteitään tai hämmästystään. Hänen tehtävänä on kysymysten esittäminen, jatkamiseen kehottaminen sekä palautteen antaminen vastausten pituuteen liittyen. (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 45.)

Hirsjärvi ja Hurme (2009, 131) ovat edellä mainittujen lisäksi listanneet seikkoja, jotka haastattelijan tulee huomioida erityisesti lasten haastattelussa. Näistä he mainitsevat seuraavat:

- Ei pidä olettaa, että lapsi tuntee käsitteitä.
- Haastattelijan tulee olla kiinnostunut kaikesta mitä lapsi sanoo.
- Haastattelijan tulee ottaa tutkijan rooli.
- Haastattelijalla ei saa painostaa, vaan hänen tulee sietää kuulemiaan.
- Haastattelijan tulee muistaa mitä lapsi on sanonut.

Edellä mainituista toiseksi viimeisen koin itse ongelmalliseksi haastattelutilanteissa. Usein oppilaat vastasivat ”en tiedä” kysymyksiini. Tällöin en aina ollut varma, johtuiko vastaus siitä, etteivät he oikeasti tienneet tai keksineet vastausta, eivätkö he ymmärtäneet kysymystä, vai vastasivatko he näin, koska ajattelivat, etten sietäisi kuulla vastausta. Usein annoinkin oman tulkintani heidän vastauksestaan, mikä myös Hirsjärven ja Hurmeen mukaan voi edistää haastattelua. Lapsen runsaat ”en tiedä”- vastaukset voivat kertoa myös haastattelussa piilevästä lapsen ja aikuisen valtaerosta. Kuitenkaan haastattelua ei voida toteuttaa ilman tämän elementin läsnäoloa. (Alasuutari 2009, 153.)

Tässä tutkimuksessa käytän aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua, joka on puolistrukturoitu haastattelu. Sillä tarkoitetaan haastattelua, jossa haastattelukysymykset on määrätty ennalta ja ne ovat kaikille samat. Kuitenkin niiden sanamuoto ja järjestys voivat vaihdella. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 44; 47.) Haastattelulle ja tutkimukselle on myös määrätty ennalta joku tietty näkökulma, mutta siinä hyväksytään ja huomioidaan myös muut haastatteluissa esiin nousevat teemat. Tämä onkin teemahaastattelun vahvuus, siinä tuodaan haastateltavan ääni kuuluviin ja otetaan huomioon ihmisten antamat

merkitykset, tulkinnat, kokemukset ja henkilökohtainen historia ajatusten muovaajina. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48.) Teemahaastattelun yhdenmukaisuuden vaateen aste vaihtelee tutkimuksen tavoitteiden mukaan, mutta yhteistä kaikille teemahaastatteluille on kuitenkin pyrkimys löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän mukaisesti. Tällä tarkoitetaan sitä, että teemahaastattelun täytyy pysyä tutkijan asettamien raamien sisällä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Teemahaastattelussa kuten kaikissa vuorovaikutuksellisissa haastatteluissa tärkeäksi tekijäksi nousee kieli. Vuorovaikutus haastattelijan ja haastateltavan välille syntyy pitkälti kielen ja sen tulkinnan välityksellä. Tulee huomata, että haastattelutilanteessa myös luodaan yhteisiä ja uusia merkityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 49.) Sekä tutkimustilanne että haastattelija vaikuttavat siihen, miten lapsi ilmaisee itseään ja ajatuksiaan. Haastattelussa esiin tulevat lapsen kokemukset ja ajatukset ovat osa sitä todellisuutta, jota haastattelija ja haastateltava tuottavat yhdessä. (Alasuutari 2009, 162.)

Vaikka haastattelijalla ja haastateltavalla onkin sama kieli ja kulttuuri, tulee haastattelun sanamuotoihin kiinnittää erityistä huomiota. Jos kuitenkin verrataan teemahaastattelua esimerkiksi lomakehaastatteluun, väärinkäsitykset kysymyksissä vähenevät avoimen tutkimusotteen ansiosta. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 50; 53.) Haastateltavan mahdollisiin haastattelukysymyksiä koskeviin väärinymmärryksiin on mahdollista puuttua ja laajempia vastauksia on mahdollista pyytää.

5.2 Otos ja aineiston koonti

Keräsin aineiston helsinkiläisessä koulussa maaliskuussa 2015. Aineisto koostuu kahdestakymmenestä (N=20) haastattelusta. Mukana on kymmenen oppilasta ensimmäiseltä luokalta ja kymmenen oppilasta kolmannelta luokalta. Haastateltavat olivat opettajan vapaaehtoisista valitsemia. Ajattelin tämän voivan olla ongelma, koska vapaaehtoisiksi haluavat ovat usein kiinnostuneempia kyseisestä asiasta ja näin ollen heillä voi olla siitä enemmän mielipiteitä kuin passiivisemmilla oppilailta. Kuitenkin molemmissa luokissa

kaikki oppilaat olivat kiinnostuneita osallistumaan haastatteluuni, joten edellä mainittua ongelmaa ei muodostunut.

Ensimmäisellä luokalla olevista haastateltavista tyttöjä oli kuusi ja poikia neljä. Kolmannella luokalla sekä poikia että tyttöjä oli viisi. Koko aineistosta (N=20) tyttöjen haastatteluja oli yksitoista (55 %) ja poikien haastatteluja yhdeksän (45 %). Sukupuolijakauma oli siis melko tasainen.

Toteutin haastattelut pienessä varastokomerossa. Kerroin jokaiselle haastateltavalle oppilaalle miksi teen haastattelua ja mitä haastattelutilanteessa tulee tapahtumaan. Kerroin myös nauhoittavani haastattelun tutkimustani varten ja korostin, ettei oppilaiden nimiä tai muita henkilökohtaisia tietoja tallenneta. Pidin tärkeänä käydä selkeästi läpi, että oikeita ja väriä vastauksia ei ole, vaan kaikki mielipiteet ja ajatukset ovat tärkeitä tutkimukseni kannalta. Tällä halusin korostaa, että jokainen voi tulkita satua ja sen tapahtumia omalla tavallaan. Itse haastattelutilanteesta koitin luoda rennon ja keskustelunomaisen, jotta lapset uskaltaisivat kertoa ajatuksistaan mahdollisimman vapaasti. Käyttöön saamani tila olikin rauhallinen ja mahdollisti oppilaiden keskittymisen haastatteluihin. Istuin itse viistosti oppilaiden vieressä. Näin oppilaat pystyivät seuraamaan kirjan kuvia samalla kuin luin satua. Osa oppilaista tuijotti kirjan tekstiä ja kuvia kirjan päälle kumartuneina, osa jäi kauemmaksi minusta ja kirjasta. Nauhuri ei tuntunut häiritsevän oppilaita.

Omat haastatteluni olivat puolistrukturoituja haastatteluita, joihin kuuluu, että jokin haastattelun näkökohta on tarkka ja lyöty lukkoon, muttei kaikkia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että kaikki haastattelurunkoni kysymykset kysyttiin jokaiselta oppilaalta, mutta niiden sanamuoto tai paikka keskustelussa saattoi vaihdella tilanteen mukaan. Näin sain pidettyä keskustelun luontevana ja rentona. Halusin esittää sadun Kana Karoliina (Tammen kultainen Juhlakirja, liite 1) siihen liittyvän kuvituksen kanssa, koska koin sen tukevan oppilaan tulkintaa sekä mielikuvitusta. Kirja oli auki pöydällä koko haastattelun ajan, joten oppilaat pystyivät palaamaan siihen halutessaan. Vaikka tässä tutkimuksessa sadun kuvitus ei ole tutkimuksen kohteenani, huomasin sen ohjaavan tulkintaa ainakin osan oppilaista kohdalla.

Tämän voi huomata esimerkiksi seuraavasta esimerkistä kolmasluokkalaisten pojan vastauksesta.

H: Oliko tossa sadussa jotain mitä sä oisit tehny eri tavalla jos oisit ollu joku niistä muista eläimistä?

08/3P: No mä oisin auttanu sitä kanaa enkä kalastellu niin paljon.

Vastauksellaan oppilas oletettavasti viittasi siihen, kuinka sadun kuvituksessa kissa oli kalastamassa kana Karoliinan tullessa pyytämään apua.

Haastattelurunko koostui yhdestätoista kysymyksestä (ks. liite 2). Kysymyksistä ensimmäinen oli taustoittava kysymys, jolla halusin selvittää, oliko satu oppilaalle tuttu. Jos oppilas oli kuullut sadun jossain, kysyin myös missä hän oli sen kuullut. Nämä muistikysymykset toimivat johdatuksena itse satuun ja niiden avulla sain oppilaan aktivoitua sadusta keskustelemiseen (Puranen 1998, 105). Toisella ja kolmannella kysymyksellä halusin selvittää, miten oppilaat tulkitsivat sadun yleisolemusta, eli sen tapahtumia ja tunnelmaa. Kysymyksillä neljä ja viisi puolestaan selvitin, millaisina oppilaat näkivät kanan sekä sadun muut eläimet, eli millaisia ajatuksia ja tulkintoja he näistä tekivät ja miten he perustelivat tulkintansa. Kysymykset kuusi ja seitsemän liittyivät puolestaan oppilaiden tulkintaan sadun eläinten välisistä suhteista. Loput haastattelun kysymyksistä, eli kysymykset 8-11 keskittyivät pohdintaan sadun oikeudenmukaisuudesta ja sadun eläinten toiminnasta. Näillä kysymyksillä pyrin myös löytämään yhtäläisyyksiä ja eroja itse sadun toiminnan arvottamisessa ja siinä, miten oppilas toimisi itse kyseisessä tilanteessa.

Kysymysten määrä ja muoto haastattelutilanteessa vaihtelivat riippuen oppilaasta ja tämän tarjoamista vastauksista. Tämä on kuitenkin teemahaastattelussa hyväksyttävää. Tässä haastattelussa halusin keskittyä oppilaan tulkintoihin ja heidän antamiinsa merkityksiin, joten eteneminen pelkästään keskeisten teemojen varassa oli mahdollista. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48.) Esitin oppilaille lisäkysymyksiä, jos vastaukset jäivät lyhyiksi tai oppilaat eivät vastanneet siihen mitä kysyttiin. Osalle oppilaista saattoi

haastattelukysymyksissä myös olla vieraita sanoja, kuten esimerkiksi sana luonne, jotka vaativat selittämistä.

5.3 Aineiston ja analyysimenetelmien kuvaus

5.3.1 Aineiston kuvaus ja metodien valinta

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kahdestakymmenestä alakouluikäisen haastattelusta. Haastatteluiden ajallinen kesto vaihteli neljästä seitsemään minuuttiin, keskimääräinen haastattelun pituus oli noin viisi minuuttia. Nauhoitin haastattelut sekä nauhurilla että kännykällä. Näin varmistin, että haastattelut tallentuvat, vaikka toinen laitteista ei jostain syystä toimisikaan.

Litteroin saadut haastattelut karkeasti. Koska kiinnostus tässä tutkimuksessa oli haastattelussa esiin tulevista asiasisällöissä, ei yksityiskohtainen litterointi ollut tarpeen. Litteroinnin tarkkuus määrittyykin aina tutkimuskohteen mukaan ja se vaihtelee suuresti erityyppisissä tutkimuksissa. (Ruusuvuori 2010, 426.) Itse sadun lukemista en litteroinut, koska kaikissa haastatteluissa se meni kirjoitetun sadun mukaisesti. Siihen ei myöskään tullut keskeytyksiä tai välilyksymyksiä haastateltavilta. Itse haastattelussa olevia taukojen pituuksia tai vastauksien sävyjä ja tapoja en kokenut merkitykselliseksi litteroida. Jätin litteroinnista pois nauhalle tallentuneet keskustelut tutkimuksen tarkoituksesta sekä haastattelun loputtua tapahtuneet siihen liittymättömät keskustelut, esimerkiksi seuraavan oppilaan pyytämisestä haastatteluun. Litteroin aineiston siis vain tälle tutkimukselle merkityksellisen aineiston osalta. Tämä litterointitaso oli mielestäni riittävä sekä tutkimusongelmieni että metodisen lähestymistapani perusteella. Tulee huomata, että jo valitsemani litteroinnin tarkkuus sulkee osan haastattelun tapahtumista pois analyysistä. Tekemäni rajaukset olivat kuitenkin perusteltuja tutkimukseni laajuuden huomioon ottaen. (Ruusuvuori 2010, 426–427.) Alkuperäiset haastatteluaineistot olen tallentanut kahteen tallennuspalveluun mahdollista jatkokäyttöä tai tutkimuksen tarkastamista varten. Tätä pidetään tärkeänä tieteen etiikan kannalta. (Ruusuvuori 2010, 428.)

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiivisen tutkimuksen periaatteita on, että siinä pyritään hankkimaan kokonaisvaltaista tietoa

tutkittavasta kohteesta todellisissa tilanteissa. Tässä tutkimustyyppissä ihminen ja hänen ajatuksensa ovat huomion keskipisteenä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään yleensä induktiivista analyysia deduktiivisen sijaan, koska lähtökohtana ei ole niinkään teorioiden testaaminen kuin aineiston monipuolinen tarkastelu. (Hirsjärvi 2005, 155.) Tässä tutkimuksessa käytän teoriasidonnaista sisällönanalyysia, jossa kerätystä materiaalista etsitään merkityksiä ja luokkia aikaisemmin esitelyjen teorioiden pohjalta. Kuitenkaan tarkoitukseni ei ole testata näitä teorioita vaan käyttää niitä luokittelun apuna. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.) Lisäksi käytän aineiston analyysissa diskurssianalyysia, jolla päästään sisällönanalyysia syvemmälle haastattelussa puhutun kielen merkityksiin. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoitus onkin nostaa aineistosta esille jotain uutta ja ennen havaitsematonta; uusia tapoja ymmärtää inhimillistä todellisuutta (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 16).

5.3.2 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen menettelytapa, jolla voidaan analysoida kerättyä materiaalia systemaattisesti ja objektiivisesti. Sillä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.) Sisällönanalyysilla saadaan siis tutkimuksen aineisto lajiteltua ja järjestettyä johtopäätösten tekemistä varten. Tämä lajittelu ei itsessään kuitenkaan vielä riitä tutkimustuloksiksi vaan sitä kuuluu viedä vielä eteenpäin tulkinnan ja selittämisen avulla. Aineiston luokittelu itsessään ei siis ole vielä analyysia. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 18.)

Laadullinen sisällönanalyysi jääkin helposti pelkästään luokittelun ja lajittelun tasolle. Tutkijan tulee myös ottaa huomioon, että täysin aineistolähtöisten havaintojen ja luokkien luominen on mahdotonta. Kaikki tutkijan tekemät valinnat, kuvaukset ja jäsennykset ovat jo valmiiksi sekä tutkimusasetelman että teoreettisten käsitteiden rajoittamia. (Ruusuvuori ym. 2010, 19.) Ymmärtäessään nämä sisällönanalyysin asettamat haasteet pystyy tutkija hyödyntämään tätä analyysitapaa tutkimuksessaan.

Induktiivinen eli aineistosta nouseva sisällönanalyysi koostuu aineiston pelkistämisestä, ryhmittelystä ja abstrahoinnista. Aineistoa pelkistettäessä tutkimustehtävään kuuluvat merkityksellisiksi koetut teemat koodataan. Tämän jälkeen nämä teemat ryhmitellään, eli liitetään toisiinsa liittyvät teemat kategorioiksi. Nämä kategoriat nimetään ja saman sisältöisiä kategorioita yhdistellään, jolloin muodostuu ylä- ja alakategorioita. Abstrahoinnilla eli käsitteellistämällä luodaan näille kategorioille yläkäsitteet ja näiden käsitteiden avulla muodostetaan kuvaus tutkimuskohteesta. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5-7.) Abstrahointivaiheessa saatua kuvausta verrataan aiheesta oleviin teorioihin ja etsitään niistä yhtäläisyyksiä. Kyseessä oleva teoriasidonnainen sisällönanalyysi mahdollistaa aineiston lähestymisen sen omilla ehdoilla ja huomion kiinnittämisen juuri tästä aineistosta nouseviin teemoihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.)

Tämän tutkimuksen luokittelussa käytin apuna haastattelurungon kysymyksiä. Haastatteluista saadut litteroidut vastaukset luokittelin haastattelukysymysten sekä luokka-asteen mukaan. Näin pystyin pelkistämään aineiston ja käsittelemään jokaista kysymystä yksitellen. Tämän jälkeen ryhmittelin aineistoa etsien vastauksista samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia. Näistä teemoista muodostin yläkategorioita, jotka nimesin. Näin ollen muodostin vastauksista yläkategoriat aineistolähtöisesti. Läpinäkyvyyden saavuttamiseksi myös kvalifioin aineiston eli laskin, kuinka monta kertaa sama asia esiintyy haastateltavien vastauksissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120.)

5.3.3 Diskurssianalyysi

Sisällönanalyysillä sain aineistoni luokiteltua hallittavaan ja haluttuun muotoon. Tulee kuitenkin muistaa, että aineiston luokittelu, analyysi ja tulkinta ovat koko tutkimuksen ajan vuorovaikutuksessa keskenään. Usein jopa tutkimuksen aihe tai tutkimuskysymykset voivat vaihtua kesken työn kun kerätystä materiaalista nouseekin tärkeään osaan eri asia kuin mitä alun perin on lähdetty tutkimaan. (Ruusuvuori ym. 2010, 12.) Tutkimuskysymykset siis määrittävät aineistoa ja päinvastoin. Sisällönanalyysi kuitenkin harvoin on itsessään riittävä aineiston analysointimenetelmä ja tästä johtuen tässä tutkimuksessa sen rinnalla

käytetään diskurssianalyysiä. Näin päästään syvemmälle analysoitavan materiaalin merkityksiin ja niiden välisiin suhteisiin.

Siinä missä sisällönanalyysissä etsitään tekstin merkityksiä, diskurssianalyysissä analysoidaan miten näitä merkityksiä tekstissä tuotetaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104). Diskurssianalyysi rakentuu sosiaaliseen konstruktiviseen näkemykseen siitä, että kielenkäyttö sekä kertoo senhetkisestä todellisuudesta että rakentaa sitä uudelleen. Diskurssitutkimuksen tarkoitus on siis tarkastella sitä, miten erilaisia tilanteita ja todellisuuksia kielen avulla merkityksellistetään. (Paltridge 2012, 7.) Tärkeäksi tässä analysointitavassa nousee kielen merkityssystemit, jotka rakentuvat osana sosiaalista kanssakäymistä. Neutraalinkin tuntuissa sanoissa ja lauseissa piilee latautuneita oletuksia siitä, mikä on luonnollista. Diskurssianalyysille on ominaista näiden merkityssystemien tuominen esiin. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 37.) Näitä merkityssystemejä kutsutaan diskursseiksi ja niille oleellista on konteksti, jossa ne on tuotettu ja jossa ne analysoidaan. Tuleekin huomata, että kielen tutkiminen on tulkintaa, eikä tutkija ole irrallinen omasta ympäristöstään tai aikakaudestaan. Tästä johtuen analysointi tulee kirjoittaa mahdollisimman avoimeksi. Diskurssianalyysissä tulee ottaa huomioon, että haastatteluissa saatu tieto on tilannesidonnaista. Haastattelu ei suoraan objektiivisesti heijasta ulkopuolista todellisuutta vaan tieto ja kuvaukset todellisuudesta syntyvät haastattelijan ja haastateltavan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Haastattelijan rooli nähdäänkin diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tärkeänä. (Pietilä 2010, 214.)

Diskurssianalyysissa tutkitaan siis kieltä siltä kannalta, miten se kuvaa todellisuutta. Tässä tutkimuksessa tarkoitan tällä sitä, mitä ja miten haastatellut kertovat sadun oikeaksi tai vääräksi kokemastaan toiminnasta. Lisäksi tarkastelen heidän omaa suhdettaan tähän toimintaan, eli sitä, miten he toimisivat itse kyseisessä tilanteessa. (Jokinen ym. 2016, 43–44.) Kiinnostukseni kohteena ovat siis oppilaiden ajatukset sadussa tapahtuvan toiminnan oikeudenmukaisuudesta ja heidän oma suhteensa siihen. Pohjaten aikaisemmin esittelemääni teoriaan oletuksenani on, että oppilaiden oikeudenmukaisessa toiminnassa ja heidän vastauksissaan siitä, mitä he itse

tekisivät samassa tilanteessa, voi olla ristiriitoja. Pysin etenemään tutkimuksessani yksittäisten ilmiöiden havainnoinnista tilanteeseen, jossa on mahdollista nähdä ilmiöön liittyviä syvällisempiä merkityksiä.

6 Oppilaiden tulkintaa sekä ajatuksia oikeudenmukaisesta toiminnasta sadussa Kana Karoliina

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen tuloksia. Olen muodostanut alaluvut tutkimuskysymysten pohjalta. Luvussa 6.1 kuvaan, kuinka oppilaat tulkitsivat satua Kana Karoliina sen tapahtumien ja tunnelman sekä sadussa esiintyneiden eläinten ja heidän välisensä ystävyyden pohjalta. Luvussa 6.2 käsittelen oppilaiden ajatuksia sadun oikeudenmukaisuudesta. Luvussa 6.3 vertaan keskenään tutkimukseen osallistuneiden ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaiden tulkintaa sadusta sekä siinä esiintyneestä oikeudenmukaisuudesta.

Haastattelurungon (ks. liite 2) kysymykset on jaettavissa kahteen pääryhmään, sadun tulkintaan sekä sadun oikeudenmukaisuuden arviointiin. Sadun tulkintaa käsittelen luvussa 6.1, joka jakautuu kahteen alalukuun. Luvussa 6.1.1 tarkastelen lasten tulkintoja sadun kertomuksesta sekä tunnelmasta (haastattelurungon kysymykset 2 ja 3) ja luvussa 6.1.2 käsittelen oppilaiden tulkintoja sadun eläimistä sekä heidän välisestä ystävyydestään (haastattelurungon kysymykset 4-7). Luvussa 6.2 tarkastelen oppilaiden ajatuksia sadun oikeudenmukaisuudesta (haastattelurungon kysymykset 8-11). Oppilaiden tulkintoja sadusta ja ajatuksia sen oikeudenmukaisuudesta tarkastelen ja vertaan keskenään iän perusteella luvussa 6.3.

Pysin tässä tutkimuksessa selvittämään, kuinka 1.-luokkalaiset ja 3.-luokkalaiset tulkitsevat satua Kana Karoliina. Aloitin haastattelut kysymällä, olivatko haastateltavat kuulleet kyseistä satua aikaisemmin. Kahdestakymmenestä oppilaasta vain kolme (15 %) ilmoitti suoraan kuulleensa saman sadun aikaisemmin. Heistä yksi kertoi kuulleensa sadun kotonaan, muut eivät tienneet missä olivat sadun kuulleet. Oppilaista kuusi (30 %) kertoi kuulleensa eri version samasta sadusta. Näissä saduissa oli ollut eri eläimet tai päähenkilöt,

mutta juoni oli ollut sama tai hyvin samantyyppinen. Seitsemän oppilasta (35 %) ei ollut kuullut satua ja yksi haastateltu (5 %) ei ollut varma. Tulee kuitenkin huomata, että moni oppilas saattoi vastata, ettei ollut koskaan kuullut satua, jos oli kuullut sadun eri hahmoilla. He eivät tällöin välttämättä nähneet, että satu olisi ollut sama.

6.1 Oppilaiden tulkintoja sadusta Kana Karoliina

6.1.1 Oppilaiden tulkintoja sadun tapahtumista ja sen tunnelmasta

Taustoittavien kysymysten jälkeen kysyin oppilailta, mistä satu Kana Karoliina kertoi. Tällä kysymyksellä pyrin varmistamaan, että he olivat ymmärtäneet sadun. Vain yksi oppilaista ei osannut tai halunnut vastata kysymykseen. Yhdeltä oppilaalta vastauksen saaminen oli haastavaa ja vaati kolme lisäkysymystä. Kuusi oppilasta vastasi sadun kertovan kanasta, jota ei autettu. Kaksi oppilasta kertoi sadun juonen lyhennettynä. Tästä esimerkkinä kolmasluokkalaisten tytön vastaus.

H: Joo. Mmm, mistä tää satu kertoi?

07/3T: No se kerto siitä kun on se kana, joka pyys apua ja ne muut ei auttanu sitä yhtään ja sit kun se sai sen leivän valmiiksi nii kaikki halus syödä sen mut koska ne ei ollu auttanu sitä niin se söi sen itse.

Moni oppilas tiivisti vastauksensa kuvaillen lyhyesti päähenkilöä tai päähenkilöitä ja sadun perusideaa.

H: Mistä toi kertoo toi satu, osaisiks omin sanoin selittää?

03/3P Siitä Kana Karoliinasta ja vehnänjyvästä

H: Mistä toi satu kertoo:

08/1T: Kanasta ja niistä muista eläimistä. Ja siitä et ne ei auttanu sitä kanaa ollenkaan.

Oppilaiden vastauksista käy ilmi, että heille on selvillä sadun perusrakenne ja siihen sisältyvä idea sadussa piilevistä opetuksista. Monet oppilaista

kertoivatkin suoraan sadussa rivien väliin piilotetun ajatuksen oikeudenmukaisesta toiminnasta.

H: Mistä tää satu kertoo, osaisiks omin sanoin selittää?

05/1T: Noo, se kertoo kanasta. Ja niinku, meillä on tää satu niinku silleen et se on tosi kiva ja sen opetus on sellainen et ei kannata mennä silleen et ei saa myöskään syödä jos ei tee mitään.

H: Okei, siis vähän eri eläimet. Mistä tää satu kertoo?

07/1P: Tää satu kertoo siitä että jos ei auta niin ei saa sitä mitä tahtoo.

H: Mistä tää satu kertoo?

10/3T: Siitä et pitäisi auttaa kaikkia. Ne eläimet ei auttanu Karoliinaa vaikka niiden kyllä ois pitäny niin silloin nekin ois saanu kakkua.

Sadussa Kana Karoliina ei suoraan käy ilmi, että kana olisi antanut leipää muille eläimille näiden auttaessa häntä. Kuitenkin yksitoista oppilasta (55 %) tulkitse näin jo tässä vaiheessa haastattelua. Tosielämässä on mahdollista, ettei hyvä saa aina palkkaansa, saduissa kuitenkin asia on toisin. Kun sadussa toimitaan sen vaatimalla tavalla, saadaan siitä aina palkinto. (Ylönen 2000, 21.) Tämän oppilaat olivat sisäistäneet ja todennäköisesti tästä johtuen he tulkitsivat, että eläimet olisivat auttaessaan saaneet myös palkinnon, eli osansa leivästä. Tätä sadun oikeudenmukaisuuden teemaa käsitellään laajemmin luvussa 6.2, mutta on hyvä huomioida sen tuleminen esiin jo varhaisessa vaiheessa haastatteluita.

Kysyessäni oppilaiden ajatuksia sadun tunnelmasta sain vastaukseksi seuraavia tunnelmaa kuvaavia adjektiiveja (mainitsijoiden määrät suluissa):

- Ilkeä (3)
- Kiva (2)
- Epäreilu (2)
- Hauska (1)
- Hyvä (1)
- Töykeä (1)
- Raskas (1)

- Yksinäinen (1)
- Tylsä (1)
- Ihan normaali (1)
- Huono (1)
- Laiska (1)
- Surullinen (1)
- Ahdistava (1)

Kaksi oppilasta kuvasi tunnelmaa useammalla kuin yhdellä adjektiivilla, kaksi oppilasta ei osannut vastata kysymykseen ollenkaan. Tunnelma sanana ja käsitteenä tuntui olleen haastava varsinkin ensimmäisen luokan oppilaille. Oli mielenkiintoista huomata, että oppilaiden ajatukset ja tulkinnat sadun tunnelmasta vaihtelivat hauskasta surulliseen. Tulee huomata, että oppilaat tulkitsevat satua omista lähtökohdistaan. On siis mahdollista, että heillä on kokemuksia samantyyppisistä tilanteista, ja että tämä kokemus näin ohjaa hänen tulkintaansa sadun tunnelmasta. (Lehtonen 1998, 11.) Yksi oppilaista kuvasi tunnelmaa kysyttäessä eläinten käytöstä.

H: Millainen tunnelma tossa sadussa sun mielestä oli?

08/1T: Ne oli sille kanalle vähän ilkeitä... Eikä ne saanu leipää kun ne ei auttanu.

Yhden oppilaan vastauksesta selvisi kuvien rooli sadun tunnelman luomisessa.

H: Millainen tunnelma sun mielestä tossa sadussa oli?

01/1P: Vähän hauska kun ne... Kun ne oli vaan et en minä, en minä... Mut en minä tiedä sit... Kuvat ainakin oli hauskoja mut ei ehkä se tarina.

Sadussa Kana Karoliina oli paljon kuvia, ja oppilaat saivat vapaasti katsella niitä sekä sadun kuuntelemisen että itse haastattelun ajan. Kuvat olivat kirkkaita ja iloisia ja niitä oli joka sivulla. Tämä varmasti ohjasi sadun tulkintaa osalla oppilasta, vaikka vain edellä mainittu oppilas ilmaisi sen suoraan.

6.1.2 Oppilaiden tulkintoja sadun eläimistä ja heidän välisestä ystävydestä

Haastattelurungon kysymyksillä neljä ja viisi halusin selvittää, millaisina oppilaat näkivät sadun kanan ja muut eläimet, eli millaisia tulkintoja he näistä tekivät. Haastattelurungon kysymyksillä kuusi ja seitsemän puolestaan pyrin selvittämään oppilaiden tulkintaa sadun eläinten välisistä suhteista.

Oppilaiden tulkintaa sadun kanasta selvitin siis haastattelurungon kysymyksellä neljä. Vastaukset ja niissä esiintyneet tulkinnat voidaan jakaa kanan toimintaa ja itse kanan luonteenpiirteitä kuvaileviin tulkintoihin. Kaksi oppilasta ei osannut kuvailla kanaa ollenkaan. Yksi oppilas olisi ollut valmis esittämään kanaa:

H: Millainen se sadun kana sun mielestä oli? Miten sä kuvailisit sitä?

O3/1T: Pitääks mun nyt esittää sitä?

H: Ei tarte esittää mut jos sä kertoisit siitä jollekin niin mitä sä kertoisit?

O3/1T: No se oli ihan reilu mutta tartti apua.

Siitä, millaiseksi oppilaat tulkitsivat sadun kanan nousi esiin seuraavia kanan luonnetta kuvailevia adjektiiveja:

- Ahkera (4)
- Kiltti (4)
- Reilu (1)
- Rohkea (1)
- Yksinäinen (1)
- Apua kysyvä (1)
- Ystäviin luottava (1)

Kanaa kuvailevat adjektiivit olivat siis pääsääntöisesti hyvin positiivisia. Ainoastaan tulkinta kanan yksinäisyydestä nousee esiin negatiivisena tulkintana ja senkään ei voida nähdä olevan kanan oma valinta tai luonteenpiirre. Kana teki kaiken sadussa yksin ja kukaan ei halunnut auttaa häntä, hänen yksinäisyytensä on siis sadun pohjalta perusteltua. Oppilas, joka kuvasi kanaa reiluksi perusteli kuvaustaan sillä, että kana antoi muille eläimille

mahdollisuuden auttaa. Täten oppilas koki kanan olleen reilu, vaikka tämä ei sadun lopussa antanutkaan muille eläimille valmista leipää. Oppilas, joka kuvasi kanaa rohkeaksi, perusteli vastaustaan seuraavasti.

H: Millainen se sadun kana sun mielestä oli?

07/1P: Sellainen et se ei välittänyt niistä ja sit se oli tosi rohkeee ja sit se oli... Ainakin tosi rohkeee.

H: Miks sä aattelet et se oli rohkeee?

07/1P: Kun ei se välittänyt mitä ne muut ajatteli sen tekemisestä, se vaan jatkoi. Vaikkei ne muut auttanutkaan.

Yhdeksän oppilaista (45 %) kuvasi kanaa tämän toiminnan kautta.

H: Millainen sun mielestä toi kana oli tossa sadussa?

01/1P: No semmoinen joka teki niinku itse. Siis se ei kyllä vakuuttanu niitä. Et ei saanu niitä muita auttamaan ollenkaan.

H: Millainen toi sadun kana oli?

06/3P: Kiltti.

H: Miks sä aattelet et se oli kiltti.

06/3P: Koska se pyys kiltisti.

Tulkinnoissa kanasta tämän toiminnan perusteella nousi selkeästi esille se, että kana teki kaiken itse. Yksi oppilaista kuvasi tulkinnassaan kanaa muiden sadun eläinten vastakohtaksi, semmoiseksi joka tekee kaiken eikä ole laiska. Hän kuitenkin lisäsi, ettei kana välttämättä kuitenkaan haluaisi tehdä kaikkea. Toimintaa kuvastaa siis tietynlainen pakko.

Kahdella oppilaalla nousi vastauksissa kanan tulkinnasta esiin kana maanviljelijänä.

H: Millainen toi sadun kana sun mielestä oli?

08/1T: No maanviljelijä.

H: Millainen se sadun Kana Karoliina sun mielestä oli?

10/3T: Noo... Hmm... Se viljeli maata ja leipoi. Teki aika paljon kaikkee maatalan hommi.

Osalle helsinkiläisistä lapsista, joita haastatellut oppilaatkin olivat, käsitys maatalan toimista voi olla kaukainen. He eivät kaikki ole koskaan käyneet maatilalla tai heillä ei välttämättä ole käsitystä siitä, mitä maatilalla tapahtuu. Tutkimuksen sadussa Kana Karoliina olikin useita kohtia, joiden tulkitseminen saattoi olla oppilaille vaikeaa ja vaatia mielikuvitusta.

Yksi oppilas kuvasi kanaa seuraavasti:

H: Joo, tota. Millainen toi sadun kana sun mielestä on?

04/3P: No se on semmoinen joka ei väsähdä helposti. Eli vähän niinku se saisi energiaa koko ajan sen tekemisistä.

Sadussa kana ei tullut missään välissä ilmi, miksi kana olisi halunnut muiden auttavan häntä. Se, väsykö hän tekemistään askareista tai tuntuivatko ne hänestä tylsiltä tai raskailta yksin suoritettaviksi ei ole viitteitä.

Haastattelurungon kysymyksessä viisi pyydettiin oppilaita kertomaan, millaisia sadun muut eläimet eli porsas, hanhi, anka ja kissa olivat. Lähes kaikki oppilaat (19/20) käyttivät näiden eläinten kuvailussa negatiivisia adjektiiveja tai toiminnan kuvauksia. Ainoastaan yhden oppilaan vastausta ei voi tulkita negatiivisena kuvauksena.

H: Millaisia ne sadun muut eläimet sun mielestä oli?

02/1P: No.. Nii no nälkäsii ainakin.

H: Niin, siin lopussa?

02/1P: Niin... Saatto ne olla siin alussakin.

Nälkäinen adjektiivina ei ole positiivinen, mutta sitä ei eläintä tai ihmistä kuvailevana sanana voi nähdä negatiivisenakaan. Kukaan ei halua olla nälkäinen, mutta jos ei syö tai saa ruokaa on nälkäinen. Se on siis fysiologinen ominaisuus, joka ei riipu ihmisen tai eläimen tahdosta tai valinnasta. Tästä johtuen tätä oppilaan kuvausta sadun eläimistä ei voida tulkita negatiiviseksi.

Oppilaista viisi kuvaili sadun eläimiä laiskoiksi.

H: Entä millasii ne muut eläimet oli?

09/1P: Noo... Vähän laiskoja ja noo...

H: Kerro vaan.

09/1P: Ei mulla oikeestaan oo muuta.

H: No osaisiks sä eka kertoo millasii ne muut eläimet sun mielestä oli?

07/3T Ne oli mun mielestä jonki verran laiskoi kun ne ei halunnu tehdä sitä ja sit ne oli ahneit kun ne halus vaan sen leivän.

Eläinten ahneus oli laiskuuden lisäksi oppilaiden tulkinnoissa vahvasti esillä. Neljä oppilasta (20 %) kuvasi eläimiä ahneiksi. Ahneutta perusteltiin kaikissa näissä vastauksissa hyvin samalla tavalla: muut eläimet olivat ahneita, koska eivät auttaneet vaan halusivat pelkästään leivän. Muutenkin tämän haastattelukysymyksen vastaukset olivat hyvin yhteneviä ja perustelut samankaltaisia. Oppilaiden oli selvästi helpompi vastata kysymykseen sadun muista eläimistä kuin kysymykseen sadun kanasta.

Sadun porsasta, hanhea, ankkaa ja kissaa kuvattiin vastauksissa myös epäystävällisiksi ja ilkeiksi.

H: Millasii ne muut eläimet sitten oli?

04/1T: Ne oli vähän sellasii ilkeempii, ne ei halunnu auttaa mut halus kuitenkin sit syödä.

H: Millasii noi muut eläimet sitten on?

05/1T: Aika niinku sellasii epäystävällisii. Niinku jos ajattelee sitä käytöstä.

Varsinkin perinteisissä saduissa päähenkilöiden jako hyviin ja pahoihin on selkeä ja niin myös sadussa Kana Karoliina. Hahmot ovat yksioikoisia ja heidän toiminnastaan selviää vain sadulle tärkeä puoli. (Ylönen 2005,12.) Emme voi tietää, ovatko sadun Kana Karoliina porsas, hanhi, ankka ja kissa aina laiskoja tai kana aina ahkera. Tämä jää lukijan mielikuvituksen varaan. Kuitenkin näihin

sadun eläimiä kuvaileviin kysymyksiin vastatessaan oppilaat eivät tuoneet sadun ulkopuolista tulkintaa tai pohdintaa esiin vastauksissaan.

Haastattelurungon kysymyksillä kuusi ja seitsemän halusin selvittää oppilaiden tulkintaa sadun eläinten välisistä suhteista. Kysyin oppilailta, luulivatko he eläinten olleen keskenään ystäviä ja miksi he päätyivät tähän tulkintaan. Oppilaista yhdeksän (45 %) vastasi eläinten olleen ystäviä keskenään. Oppilaista neljä (20 %) vastasi eläinten varmaan tai ehkä olleen ystäviä keskenään. Loput seitsemän oppilasta (35 %) tulkitsi, että eläimet eivät olleet keskenään ystäviä. Näistä seitsemästä vastauksesta kaksi oli kuitenkin tulkinnanvaraisia ja oppilaat pohtivat ääneen asiaa puoleen ja toiseen seuraavasti:

H: Luuleks sä että kana ja noi muut eläimet oli ystäviä keskenään?

08/1T: Lopussa ne ois ollut mut kun se kana ei antanu niiden syödä sitä leipää.

H: Entä siinä alussa, oliko ne siinä ystäviä?

08/1T: Alussa... Ei. Se kana on erilainen ku ne toiset eläimet, ne toiset eläimet oli ehkä laiskoja ja kana ei.

H: Luuleks sä kuitenkin et ne oli ystäviä keskenään ne eläimet?

05/3T: Noooo... Ei välttämättä.

H: Miks sä ajattelet et ne ei ois ollu ystäviä:

05/3T: Niin tai, ois ne ehkä siinä ollu ystäviä koska miks se ois kysyny muuten silleen et kukaan ei ottanu sitä nii. Mut silleen nii et kyllä ystävät vähän niinku auttaa. Aina.

Tulkitsin kuitenkin oppilaiden vastauksissaan tulleen lopputulokseen, että eläimet eivät olleet keskenään ystäviä.

Eläinten keskinäistä ystävyyttä sekä todennäköistä keskinäistä ystävyyttä perusteltiin vastauksissa kanan toiminnalla, muiden eläinten toiminnalla, eläinten yhteisellä toiminnalla sekä yleisillä säännöillä. Kanan toiminnassa yleisin (6/13) eläinten keskinäisyyteen viittaava merkki oli se, että kana pyysi muilta eläimiltä apua.

H: Luuleks sä, et noi sadun eläimet on keskenään ystäviä?

05/1T: Joo

H Mistähän sen huomais et ne ois ystäviä?

05/1T: Koska, ne leikki yhdessä.

H: Koska ne leikki yhdessä?

05/1T: Ja koska se kana pyysi niitä auttamaan.

Avun pyytämisen lisäksi kanan toiminnan perusteluina ystävyydelle tuli haastatteluissa esille se, että kana tiesi mistä hakea muut eläimet ja se, että kana puhui kaikille eläimille. Edellisessä vastauksessa tulee ilmi myös eläinten yhteinen toiminta perustana oppilaan tulkinnalle eläinten välisestä ystävydestä. Yhdessä oleminen ja leikkiminen mainittiin kahdessa (2/13) vastauksessa.

Eläinten välistä ystävyyttä ja todennäköistä eläinten välistä ystävyyttä perusteltiin myös porsaan, hanhen, ankan ja kissan toiminnalla.

H: Luuleks sä että noi eläimet on keskenään ystäviä?

06/1T: (muminaa) (nyökkäys)

H: Ovat? Mistähän sen huomais et ne on keskenään ystäviä?

06/1T: Koska... Koska ne yritti siinä lopussa auttaa sitä syömisessä.

Se, että eläimet tulivat lopussa kanan luokse ja halusivat auttaa tai syödä, tuotiin ystävyuden tai todennäköisen ystävyuden perusteluissa esille kolme kertaa (3/13).

Eläinten keskinäistä ystävyyttä sekä todennäköistä keskinäistä ystävyyttä perusteltiin yhdessä vastauksessa (1/13) sadun yleisillä säännöillä.

H: Luuletko sä että ne oli ystäviä keskenään?

02/1P: Oli ne varmaan ystäviä mut... Niin, kai ne oli ystäviä.

H: Miksköhän ne ois ollu ystäviä?... Mistäköhän sen huomais?

02/1P: No koska yleensä saduissa on silleen.

On totta, että sadussa usein hahmot ovat ystäviä keskenään. Kuitenkin todennäköisempää on, että hahmot kilpailevat tai taistelevat keskenään. Sadun Kana Karoliina eläimet kuitenkin kuuluivat samaan luokkaan, maatilan eläimiin,

ja toimivat kaikki maatilalla sekä sen läheisyydessä, mikä saattaa ohjata sadun tulkintaa eläinten yhteistoiminnasta. Lapsilla on myös käsitys sadusta genrenä, siitä mitä saduissa yleensä on, mitä siinä tapahtuu ja miten hahmot toimivat yhdessä. Tämä genrekäsitys on peräisin jokaisen lapsen yksilöllisistä kokemuksista lukijana ja satujen kuuntelijana. Tästä johtuen se voi olla erilainen eri oppilailla. (Linna 1999, 28–29.)

Tulkintoja siitä, että sadun Kana Karoliina eläimet eivät olleet keskenään ystäviä perustelivat oppilaat muihin eläimiin liittyvillä (6/7) ja kanaan liittyvillä syillä (1/7). Muihin eläimiin liittyvät syyt olivat kaikilla samat, eläimet eivät ole ystäviä, koska porsas, hanhi, ankka ja kissa eivät auttaneet kanaa.

H: Miks sä luulet et ne ei ollu ystäviä?

10/3T: Koska ne ei auttanu vaikka se kana pyys. Ja se pyys vielä niin monta kertaa niin silti kukaan ei auttanu.

H: Miks ne sun mielestä ei ollu ystäviä?

07/1P: Koska ne oli epäreiluja kun ei auttanu. Ja koska ystävät ei oo koskaan epäreiluja.

Yksi oppilas tulkitsi, että eläimet eivät ole ystäviä keskenään, koska kana on erilainen kuin muut eläimet. Tämän hän todennäköisesti perustaa kanaan muista eläimistä poikkeavaan toimintaan. Hän myös kokee, että lopussa eläimet olisivat olleet ystäviä, jos kana olisi antanut heille leipää. Tulkitsen tämän kanaan liittyväksi syyksi sille, että eläimet eivät ole keskenään ystäviä.

Oppilailla oli paljon ajatuksia ja hyviä perusteluita satuun liittyvästä ystävydestä. Ystävyys aiheena onkin lapsille tuttu sekä koulusta että vapaa-ajalta. Kouluissa käydään yleensä paljon keskusteluita siitä, kuinka kaikkien kuuluu olla ystäviä keskenään eikä ketään saa jättää yksin. Kuitenkin lapsella voi olla omakohtaisia kokemuksia yksin jäämisestä tai siitä, kuinka häntä ei ole autettu hänen tarvitessaan apua. Satujen kautta näitä asioita voidaan turvallisesti käsitellä kuvitteellisten hamojen ja tapahtumien kautta. (Ylönen 2000, 80.) Kertoessaan syitä sadun Kana Karoliina hahmojen ystävyydelle

haastateltu lapsi peilaa siihen omia käsityksiään ystävydestä ja sen tuntomerkeistä. Alakouluikäisen lapsen ajattelun kehitys on siinä vaiheessa, että hän on siirtymässä tai jo siirtynyt pois egosentrisyydestä ja näin kykenee peilaamaan omia kokemuksiaan sadun maailmaan. (Piaget 1988, 106; Bettelheim 1984, 20.)

H: Miks sä luulet et ne oli ystäviä?

09/1P: No, koska mun mielestä, mä en ainakaan aloittas pyytämään naapureita leipomaan tai muuta.

Tästä esimerkkivastauksesta voidaan nähdä selvästi kuinka oppilas, ensimmäisellä luokalla oleva poika, tulkitsee sadun tapahtumia ja ystävyden teemaa oman elämänsä ja siihen liittyvien käsitysten pohjalta.

6.2 Oppilaiden ajatuksia oikeudenmukaisesta toiminnasta sadussa

Oppilaiden ajatuksia sadussa Kana Karoliina esiintyvistä oikeudenmukaisuudesta selvitin haastattelurungon (ks. liite 2) kysymyksillä 8-11. Kysymyksellä kahdeksan halusin selvittää, millä tavoin oppilaat arvottivat Kana Karoliinan toimintaa ja millaisia perusteluita he antoivat sille. Haastattelukysymyksellä kymmenen tutkin puolestaan porsaan, hanhen, ankan ja kissan oikeaksi koettua toimintaa ja sen perusteluita. Muodostin näistä vastauksista oikeudenmukaisen toiminnan perusteluille erilaisia diskursseja. Kysymyksellä yhdeksän puolestaan tutkin, miten oppilaat olisivat itse toimineet joko Kana Karoliinan tai muiden eläinten tilanteessa. Tällä tarkoitan tässä tutkimuksessa sitä, miten oppilaat suhteuttavat itsensä oikeaksi tai vääräksi kokemaansa toimintaan.

Haastattelurungon kysymyksellä yksitoista selvitin, olisivatko oppilaat halunneet muuttaa jotain kohtaa sadusta. Myös näitä haastatteluvastauksia peilasin heidän käsityksiinsä sadun oikeudenmukaisuudesta. Varsinkin kysymyksiä kahdeksan, yhdeksän ja kymmenen käsittelin osittain limittäin johtuen niihin haastatteluissa tulleiden vastausten monimuotoisuudesta.

6.2.1 Sadun eläinten oikeudenmukainen toiminta

Haastateltujen käsitystä sadun Kana Karoliina oikeudenmukaisuudesta lähdin käsittelemään tarkastelemalla kanan toimintaa. Neljätoista oppilasta (70 %) koki, että sadun kana teki oikein, kun ei sadun lopussa antanut muille eläimille leipää.

H: Tekikö se kana sun mielestä oikein kun ei antanu niille sitä leipää?

06/1T: Teki koska sitä ei autettu.

H: Luuleks sä et se kana teki oikein siin lopussa kun se ei antanu niille sitä valmista leipää?

09/3T: Teki se silleen oikein kun kukaan ei auttanut sitä. Ei silloin kuulukaan saada mitään.

Haastatelluista kaksi (10 %) oli epävarmoja siitä, toimiko kana sadun lopussa oikein.

H: Tekiks se kana sun mielestä oikein kun se ei antanut niille muille eläimille sitä valmista leipää?

03/1T: En mä tiedä... Ehkä.

H: Kyllä... Tekiks se kana sun mielestä oikein kun ei antanu niille muille sitä valmista leipää?

09/1P: En mä tiedä mut ainakin ne sai opetuksen.

Loput eli neljä haastateltua (20 %) oli sitä mieltä, että kana teki väärin, kun ei lopussa antanut muille leipäänsä.

H: Tekiks se kana sun mielestä oikein kun ei siinä lopussa antanut niille sitä leipää?

05/3T: En mä tiiä... No... Niin... Ei se kuitenkaan.

H: Tekiks se kana sun mielestä oikein kun ei antanut niille leipää?

02/1P: Ei.

Haastattelurungon kysymyksessä yhdeksän kysyin, oliko sadussa joitain asioita, jotka oppilas olisi itse tehnyt eri tavalla. Ryhmittelin vastaukset ensinnäkin sen mukaan, viittasiko oppilas kanan vai muiden eläinten toimintaan. Kanan toimintaan viitattiin neljässä (20 %) vastauksessa.

H: Oliko tossa sadussa joitain juttuja joita sä oisit tehnyt eri tavalla?

01/1P: Jos mä oisin ollut se... No kyllä varmaan mäkin oisin syönyt sen leivän itse ja musta ois tuntunut vähän tylsältä kun ne ei ollut auttanut mua.

Yksi oppilas vastasi kysymykseen yhdeksän seuraavasti:

H: Oliko tässä sadussa mitään mitä sä oisit tehnyt erillä tavalla? Jos oisit ollut mikä vaan noista eläimistä?

06/1T: ... Eiiihh...

H: Ne teki kaikki sun mielestä oikein?

06/1T: Ei.

H Mitä ne ei tehnyt oikein?

06/1T: Ne ei tehnyt oikein kun ne ei auttaneet.

Tämän vastauksen tulkinnassa päädyin siihen, että oppilas ei olisi muuttanut minkään sadun eläimen toiminnassa mitään. Vastauksesta selviää kuitenkin ristiriita oppilaan kokemasta oikeudenmukaisesta toiminnasta verrattuna sadun tapahtumiin. Yhteensä neljä oppilasta (20 %) ei muuttaisi minkään sadun eläimen toiminnassa mitään.

Eläinten toimintaan viittasi kysymyksessä yhdeksän kaksitoista oppilasta (60 %).

H: Oisiko sä itse tehnyt jotain eri tavalla jos sä oisit ollut joku noista eläimistä?

03/3P: Joo.

H: Mitä sä oisit tehnyt?

03/3P: Auttanut sitä siinä.

Useassa haastattelussa ei suoraan mainittu, mihin sadun eläimistä sillä viitattiin. Kuitenkin sadun rakenne ja sadun hahmojen toiminta oli niin selkeää, että on

perusteltua tulkita edellä mainitun tyyppiset vastaukset koskemaan sadun porsasta, hanhea, ankkaa ja kissaa. On myös ymmärrettävää, että näiden eläinten toimintaa muuttaisi suurin osa oppilaista. Sadun hahmojen jako hyviin ja pahoihin ohjaa luonnollisesti myös heidän tekojensa arvottamista.

6.2.2 Sadun oikeudenmukaisen toiminnan diskurssit

Oppilaiden perusteluista sadun oikeudenmukaiselle toiminnalle nousi esiin erilaisia teemoja, joista muodostin kolme eri diskurssia. Nämä haastatteluaineistosta löytyneet diskurssit nimesin fyysisen palkkion diskurssiksi, vastavuoroisuuden diskurssiksi ja sosiaalisten normien diskurssiksi. Vain yhdestä haastattelusta (1/20) ei ollut muodostettavissa yhtään sadun toimintaa perustelevaa diskurssia. Yhteensä näihin diskursseihin viitattiin aineistossa 24 kertaa, eli joidenkin oppilaiden vastauksissa ne esiintyivät useaan otteeseen.

Fyysisen palkkion diskurssi. Fyysisen palkkion diskurssilla tarkoitan tässä tutkimuksessa toiminnan perustelua, jonka mukaan teko kannattaa, jos siitä saa myös itse jotain konkreettista. Toimijan tulee siis hyötyä omasta teostaan fyysisesti. Oikeudenmukainen toiminta nähdään näin konkreettisena vaihtona toimijan omasta näkökulmasta. (Helkama 2005, 186.) Hyöty on jokin fyysinen asia tai esine, tämän tutkimuksen vastauksissa se oli usein leipä.

H: Tota, mitä sä oisit itse tehnyt eri tavalla tossa sadussa?

10/1T: Auttanu.

H: Miks sä oisit auttanu?

10/1T: Et saisin kans leipää.

Tähän diskurssiin liittyviä perusteluita tuli esiin myös oppilaiden vastauksissa kysymykseen kymmenen. Tässä kysymyksessä kysyttiin, millaisia neuvoja heillä olisi antaa sadun eläimille.

H: Oisko sulla jotain neuvoja mitä sä voisit antaa tän sadun eläimille?

04/3P: Et voisin sanoo et auttakaa sitä kanaa niin voitte saada jotain hyvää.

Edeltävään vastaukseen sisältyy palkinnon mahdollisuus. Kuitenkin fyysisen palkkion pakottavuus tulee esiin myös aineiston haastatteluissa.

H: Oisko sulla jotain neuvoi niille eläimille?

09/3T: Et jos auttaa niin sit saa aina sen palkinnon tai siis sen leivän. Ei mulla muuta.

H: Eli oisko sulla jotain neuvoja mitä sulla oas antaa niille eläimille?

03/3P: Et auttakaa sitä niin sen pitää antaa niille sitä leipää.

Oppilaiden vastauksissa fyysinen palkkio oli saatavissa hyvin pian oikeudenmukaisen teon jälkeen. Oikeassa elämässä voi olla, että menee kauan että palkkion saa, jos saa ollenkaan. Oppilaat kuitenkin selkeästi kokivat, että palkkio seuraa oikein toimimisesta, eli he luottivat palkkion saamiseen.

Fyysisen palkkion diskurssi sadun Kana Karoliina oikeudenmukaisen toiminnan perusteluna voidaan nähdä kuuluvan Kohlbergin luomalla moraaliasteikolla oman edun ja reilun vaihdon moraalin vaiheeseen. Tässä vaiheessa yksilö kokee, että on oikein toimia oman edun ja omien tarpeiden kautta. Yksilö kuitenkin ymmärtää, että myös muut ajavat omaa asiaansa ja tekevät asioita, jotka tuovat heille mahdollisimman paljon hyvää. (Helkama ym. 1998, 100.) Tähän vaiheeseen liittyy voimakas vaihtovuoroisuuden periaate; tee minulle hyvää niin minä teen sinulle hyvää. Sadun Kana Karoliina oikeudenmukaisuuden perusteluissa tämä ilmeni lähinnä haastateltujen kokemuksena siitä, että auttaessaan kanaa leivän tekemisessä muut eläimet varmistavat saavansa itsekin leipää. Tämä diskurssi liittyy myös lapsen ajattelun kehityksen konkreettiseen vaiheeseen, jolloin lapsi ymmärtää teon taustamotiivit (Crain 2005, 116). Lapsi kykenee tällöin ennakoimaan tapahtuman seuraukset ja toimimaan niin, että lopputulos palvelisi ainakin häntä itseään. Fyysisen palkkion diskurssi tuli esille yhdeksässä perustelussa sadun eläinten oikeudenmukaisesta toiminnasta.

Vastavuoroisuuden diskurssi. Vastavuoroisuuden diskurssilla tarkoitan tässä analyysissä sitä toiminnan perustelua, jonka mukaan oikeudenmukainen toiminta synnyttää oikeudenmukaista toimintaa myös alkuperäistä toimijaa

kohtaan. Vastavuoroisuuden periaatetta kutsutaan usein kultaiseksi säännöksi. Se on lähes jokaiselle tuttu ja esiintyykin kaikissa tunnetuimmissa uskonnoissa. Sen mukaan yksilön tulee kohdella muita niin kuin haluaisi itseään kohdeltavan. Tähän vastavuoroisuuden diskurssiin katsoin kuitenkin liittyvän myös sellainen toiminta, joka ei suoraan synnytä vastapalvelusta vaan sisäisen palkkion, esimerkiksi mielihyvän. Vastavuoroisuuden diskurssi on lähellä fyysisen palkkion diskurssia, mutta erotin sen kuitenkin omaksi teemaksi haastattelussa esiintyneiden piirre-erojen johdosta.

Vastavuoroisuuden diskurssi esiintyi kahdeksassa perustelussa sadun oikeudenmukaiselle toiminnalle. Kuusi oppilasta perusteli vastaustaan halulla auttaa, jotta myös heitä autettaisiin.

H: Oisko tossa jotain mitä sä oisit tehnyt erilailta tossa sadussa?... Jos oisit vaikka ollu joku noista eläimistä?

03/1T: Ei.

H: Ei?...

03/1T: Tai olisin...

H: Ai olisit?

03/1T: Oisin mä ehkä auttanu sitä kanaa. Olisin ehkä joo. En mä haluis et mua ei autettas ollenkaan.

Yhdessä haastattelussa oppilas vastasi epävarmasti kysymykseen kanan toiminnan oikeellisuudesta ja sanoi muiden saaneen ainakin siitä opetuksen.

H: Millaisen opetuksen ne sai?

09/1P: Et jos ei auta niin... Jos ei auta niin ei suakaan niinku auteta.

Kahdesta vastauksesta tuli ilmi, että hyvän tekemisestä, eli oikeudenmukaisesta toiminnasta, saa hyvän mielen. Toinen vastauksista liittyi kanan ja toinen hanhen, ankan, porsaan ja kissan toimintaan.

H: Okei, oisko sulla jotain neuvoja mitä sa voisit antaa niille kissalle, hanhelle, porsaalle ja ankalle?

02/3T: No et auttais kaikkii jotka tarttis apua...

H: Joo, ni sillo...

02/3T: Nii sillo niille tulee hyvä mieli

H: Oliks tossa sadussa jotain mitä oisit tehny eri tavalla jos oisit ollu joku niistä?

02/1P: Antanu niille.

H: Sitä leipää?

02/1P: Niin... Jos niillä oli vaikka nälkä niin musta ois kivaa kun mä voin ruokkii ne.

Näissä vastavuoroisuuden diskurssin perusteluissa paljastuu, että oppilaat kykenivät myös asettumaan toisen yksilön asemaan eli roolinottoon. Omia ajatuksia ja tunteita osataan katsoa toisen perspektiivistä, mikä osaltaan helpottaa toisten toiminnan ja tekojen ymmärtämistä. (Helkama ym. 1998, 99.) Myös tämä vastavuoroisuuden diskurssi kuuluu Kohlbergin moraalikehityksen teorian oman edun ja reilun vaihdon moraalintasolle. Kuitenkin tämä ajattelu vastavuoroisuudesta abstraktilla tasolla on kehittyneempää ajattelua verrattuna fyysisen palkkion diskurssiin. Koska tämän diskurssin mukainen ajattelu ei ole enää sidottu pelkästään yksilöön itseensä, on oppilas siirtynyt egosentrisestä esioperationaalisen ajattelun vaiheesta konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. Oikein toimiminen ei tällöin enää ole sitä, mikä tuo vain itselle jotain hyvää, vaan myös sitä, mikä hyödyttää muita. Palkkio ei ole myöskään enää sidottu pelkästään konkretiaan. (Crain 2005, 114–115.)

Sosiaalisten normien diskurssi. Sosiaalisten normien diskurssilla tarkoitan tässä analyysissä sitä, mikä on toivottavaa sosiaalista käytöstä. Tähän ryhmään luokittelin oikeudenmukaisen toiminnan perusteluista ne, jotka kuvastivat oppilaiden oikeaksi kokemaan käyttäytymistä sekä ne, jotka kuvastivat oikein toimivaa yksilöä. Tämä sosiaalisten normien diskurssi esiintyi seitsemässä sadun Kana Karoliina oikeudenmukaisen toiminnan perustelussa.

H: Miks sä auttaisit niitä?

05/1T: Koska kaikkii pitää auttaa.

H: Mitä ne ei tehny oikein?

06/1T: Ne ei tehnyt oikein kun ne ei auttaneet.

Kuudessa tähän diskurssiin kuuluvassa perustelussa tuotiin esille, että kaikkia kuuluu auttaa, tai että auttaminen on oikein. Tämä on sekä koulumaailmassa että muutenkin suomalaisessa yhteiskunnassa tärkeä piirre, jonka oppilaat olivat sisäistäneet. Yksi oppilaista toi esille, että sosiaalisesti oikein toimiva yksilö on kiltti ja siksi hän auttaa.

Sosiaalisten normien diskurssiin kuuluvat perustelut voidaan liittää Kohlbergin moraalikehityksen teorian vaiheeseen kolme. Tämä taso on hyvien ihmissuhteiden moraalinen taso, jolla tärkeää on ensisijaisesti olla hyvä ihminen. Hyvien ihmissuhteiden moraalisen tasolla tekoja ei enää tarkastella yksilön omasta näkökulmasta tai tavoitella vain omaa hyötyä. (Helkama 2005, 187.) Oppilaiden vastauksista tulee ilmi, että yksilön tulee toimia oikeudenmukaisesti, koska se kuuluu hyvän yksilön ja ihmisen määritelmään. Hyvien ihmissuhteiden moraalisen tasolla tärkeää on huolenpito toisista ja tarve olla itse hyvä sekä omissa että muiden silmissä. Tietty stereotyyppinen oikeudenmukainen toiminta kuuluu tämän tason moraaliin voimakkaasti. (Helkama ym. 1998, 100)

Tässä tutkimuksessa on mielenkiintoni kohteena myös se, miten oppilaat sijoittavat itsensä suhteensa oikeudenmukaiseksi kokemaansa toimintaan. Tällä tarkoitan sitä, toimivatko he oikeudenmukaiseksi ilmaisemansa toimintamallin mukaan vai poikkeavatko he siitä. Toimiminen oikeaksi koetun mallin mukaan vaatii varsinkin nuoren lapsen ajattelulta paljon. Vaikka ajattelussaan esioperationaalisessa vaiheessa oleva oppilas osaisikin sanoa jonkun toiminnan olevan oikeaa tai reilua, ajattelua ohjaa edelleen egosentrisyys. Tällöin ajatellaan tekoa sen pohjalta, mitä siitä saa itse ja mitkä sen seuraukset itselle ovat. (Piaget 1988, 105; Helkama 2005, 186.) Selitykset voivat olla epäloogisia vielä konkreettisten operaatioiden vaiheessakin, jossa lapsi vasta muokkaa käsitystään itsestään ja ympäröivästä maailmasta.

Tutkin oppilaiden omaa suhdetta heidän oikeaksi kokemaansa toimintaan tekemällä jokaisesta oppilaasta oman kaavion. Tähän kaavioon merkitsin oppilaan vastaukset ja perustelut sadun kanan tai muiden eläinten toiminnan oikeudenmukaisuudesta sekä sen, miten he itse olisivat toimineet kyseisessä

tilanteessa. Oletuksenani oli, että näiden oikeudenmukaisiksi koettujen toimintamallien ja oman toiminnan välillä voi ilmetä eroja.

Oppilaista neljätoista ilmaisi, että heidän mielestään sadun kana toimi oikein kun ei antanut muille eläimille valmista leipää. Kuitenkin vain yhdeksän näin vastanneista olisi toiminut samoin kanan kanssa.

H: Tekiks se kana sun mielestä oikein kun se ei antanu niille sitä leipää lopussa?

07/1P: Teki

Myöhemmin haastattelussa sama oppilas vastaa kysymykseen omasta suhteestaan toimintaan eli leivän antamiseen seuraavasti:

07/1P: Mä tiedän mitä ne sais multa. Ei sitten mitään!

H: Et säkään et antais?

07/1P: En.

Sadun oikeudenmukaiseksi koetun toiminnan ja potentiaalisen oman toiminnan välillä ei näillä yhdeksällä oppilaalla siis ilmennyt ristiriitaa. He toimisivat itse tavalla, jonka kokivat olevan oikeudenmukaista toimintaa.

Neljän oppilaan vastauksista tuli ilmi, että heidän mielestään kana toimi väärin, kun ei antanut sadun lopussa muille eläimille leipää. Näistä oppilaista puolet eli kaksi toimisi tämän oikeudenmukaiseksi ilmaisemansa toiminnan mukaisesti.

H: Tekiks se kana sun mielestä oikein siinä lopussa kun se ei antanu niille muille eläimille sitä leipää?

10/3T: Ei. Kyllä sen ois pitäny silti antaa. Jos joku ei auta sua niin voit sä silti olla kiltti sille.

Myöhemmin haastattelussa sama oppilas vastaa seuraavasti kysymykseen eläimille annettavista neuvoista:

10/3T: Sille kanalle et tekee vähän vähemmän ehkä. Et ei tarte tehdä niin paljon kaikkee yksin. Ja et antais niille sitä leipää, mäkin antaisin. Ja niille muille että... että.. että ei kannata olla auttamatta, se voi olla ikävä juttu sit lopussa.

Myös näiden kahden oppilaan oikeudenmukainen ajattelu on ristiriidaton, eli heidän oikeudenmukaisena pitämänsä toiminnan ja oman potentiaalisen toimintansa välillä ei ole ristiriitaa. Heidän oikeudenmukaisen toimintansa perustelu poikkeaa aiemmin esitellyistä vastauksista, joissa oppilaat kokivat sadun kanan toimineen oikein. Kuitenkin kummankin ryhmän ajattelu on sisäisesti loogista.

Kolme oppilasta, joiden mielestä kana teki oikein sadun lopussa, olisi kuitenkin itse antanut muille eläimille leipää.

H: Mitä sä oot mieltä, tekiks toi kana oikein kun se ei siinä lopussa antanu niille muille sitä leipää?

08/1T: Teki oikein.

H: Oisiks sä ite antanu?

08/1t: Oisin mä antanu.

Näiden kolmen oppilaan oikeudenmukainen ajattelu on sisäisesti ristiriidassa heidän oikeaksi kokemansa asian suhteen. He sanovat, että on oikein toimia tietyllä tavalla, mutta eivät silti itse kuitenkaan toimisi näin.

Neljä oppilasta antaisi porsaalle, hanhelle, ankalle ja kissalle vähän leivästään. Näistä oppilaista kaksi koki kanan toimineen väärin, yksi oikein ja yksi ei ollut varma.

H: Kyllä... Totaa, tekiks se kana sun mielestä oikein kun se ei antanu niille tossa lopussa sitä leipää?

02/3T: Nooh. Ei. Kyllä sen mun mielestä ois pitäny antaa.

H: Okei, oisiks sä tehny mitään eri tavalla tossa sadussa?

02/3T: No antanu muille pikkuisen.

Näillä oppilailla voidaan nähdä kompromissi oikeudenmukaisen ajattelun ja oikeudenmukaisen ajattelun suhteen. Heidän lähtökohtaiset ajatuksensa sadun oikeudenmukaisesta toiminnasta vaihtelevat, mutta he lähtökohdistaan huolimatta päätyvät samaan lopputulokseen, antamaan eläimille leivästään osan. Näiden oppilaiden ajattelun voidaan nähdä olevan vielä epäloogista ja sisäisesti ristiriitaista, eli aiemmista oppilaista eroten he eivät vielä ole saavuttaneet ajattelun konkreettisten operaatioiden vaihetta. Heillä on vaikeuksia soveltaa oikeaksi kokemaansa toimintaa omaan käyttöönsä, eikä ajattelu näin ole vielä saavuttanut systemaattista tasoa. (Piaget 1988, 105.)

6.3 Muutokset sadun tulkinnassa ja ajatuksissa oikeudenmukaisesta toiminnasta sadussa iän mukaan

6.3.1 Oppilaiden tulkintoja sadusta ikäryhmittäin

Satu Kana Karoliina tässä muodossa oli tuttu vain kolmelle oppilaalle, jotka olivat kaikki ensimmäisen luokan oppilaita. Neljä ensimmäisen luokan ja kolme kolmannen luokan oppilasta oli kuullut sadun jossain muussa muodossa tai eri päähenkilöillä. Tutkimuksessa käytetty satu on kieleltään ja tempoltaan sopiva pienemmille lapsille, joten oli odotettavissa että nuoremmat oppilaat tuntisivat tai muistaisivat sadun paremmin.

Eri-ikäisten oppilaiden vastauksissa oli eroavaisuuksia heidän kuvaillessaan sadun tunnelmaa, henkilöitä ja henkilöiden välisiä suhteita. Olen käyttänyt väliotsikoita tulosten selkeyttämiseksi.

Sadun tapahtumien ja tunnelman kuvailu

Ensimmäisen luokan oppilaille sadun tapahtumien kuvailu oli huomattavasti haastavampaa kuin kolmannen luokan oppilaille. Yksi ensimmäisen luokan oppilas ei osannut kuvailla tapahtumia ollenkaan ja yksi tarvitsi kolme lisäkysymystä. Ensimmäisen luokan oppilaat keskittyivät enemmän sadun hahmojen tai tapahtumien kertomiseen, kolmasluokkalaiset puolestaan toivat esiin vastauksissaan satuun sisältyvän opetuksen jo tässä vaiheessa.

H: Mistä tää satu kertoo?

09/1P: Hmmmmm... No kanasta

H: Mistä tää satu kertoi?

10/3T: Siitä et pitäis auttaa kaikkia. Ne eläimet ei auttanu Karoliinaa vaikka niiden kyllä ois pitäny niin silloin nekin ois saanu kakkuu.

Kolmannen luokan oppilaiden vastaukset kysyttäessä sadun tapahtumia olivat ensimmäisen luokan oppilaiden vastauksia pidempiä ja ne sisälsivät enemmän infoa itse sadusta.

Tunnelman kuvailu oli ensimmäisen luokan oppilaille haastavaa. Kolmelle ensimmäisen luokan oppilaalle sana tunnelma piti selittää ja kaksi ensimmäisen luokan oppilasta ei vastannut kysymykseen mitään. Tunnelma sanana ja terminä oli selkeästi heille vaikea. Lapsia haastatellessa ei tulisikaan olettaa lapsen tuntevan käsitteitä (Hirsjärvi ja Hurme 2009, 131), suurin osa oppilaista osasi kuitenkin kuvailla tunnelmaa.

Ensimmäisen luokan oppilaiden kuvaukset sadun tunnelmasta olivat positiivisempia kuin kolmannen luokan oppilaiden kuvaukset. Neljästä positiivisesta sadun tunnelman kuvauksesta vain yksi oli kolmannen luokan oppilaan. Myös neutraali tunnelman kuvaus, *"ihan normaali"*, esiintyi ensimmäisen luokan oppilaalla. Kuitenkin osa ensimmäisen luokan oppilaista koki sadun tunnelman jossain määrin ahdistavaksi ja ikäväksi. Kaksi ensimmäisen luokan oppilasta kuvasi sadun tunnelmaa epäreiluksi, yksi surulliseksi ja kaksi ilkeäksi. Ensimmäisen luokan oppilaiden ilmaisut voidaan siis nähdä tunteellisemmiksi kuin kolmannen luokan oppilaiden ilmaisut.

Sadun eläinten ja heidän välisensä ystävyuden tulkinta

Kuvaillessaan kanaa ensimmäisen luokan oppilaat käyttivät paljon tämän toiminnan kuvausta, kun taas kolmannen luokan oppilaat kuvailivat kanaa suoraan adjektiiveilla. Kanan toiminta kanan kuvailuna siitä, millainen kana oli, liittyi yleensä ensimmäisen luokan oppilailla siihen, että kana teki itse paljon.

Kolmannen luokan oppilaat totesivat suoraan kanan olleen ahkera. Ainoastaan yksi kolmannen luokan oppilas kuvaili kanaa verraten tätä muihin eläimiin. Muuten vertailua eläinten välillä ei esiintynyt kenenkään oppilaan vastauksissa. Kolmannen luokan oppilaiden tulkinnoissa sadun kanasta esiintyi myös asioita, joita ei sanottu itse sadussa, esimerkiksi kanan yksinäisyys. Näitä tulkintoja ei tullut esiin ensimmäisen luokan oppilaiden vastauksissa

Porsaan, hanhen, ankan ja kissan kuvailut olivat sekä ensimmäisen että kolmannen luokan oppilailla sävyltään negatiivisia. Ainoa poikkeus oli ensimmäisen luokan oppilaan vastaus, jossa hän kuvasi eläimiä nälkäisiksi. Kolmannen luokan oppilaat olivat herkempiä perustelemaan vastauksensa kuin ensimmäisen luokan oppilaat. Perustelut liittyivät eläinten negatiiviseen toimintaan sadussa.

Ensimmäisen luokan oppilaista kuusi oli sitä mieltä, että sadun eläimet olivat keskenään ystäviä. Kolmannen luokan oppilaista samaan lopputulokseen tuli kolme. Kolme ensimmäisen luokan ja yksi kolmannen luokan oppilas tulkitsi että eläimet olivat ehkä tai varmaan ystäviä. Vain yksi ensimmäisen luokan oppilas koki, että eläimet eivät olleet keskenään ystäviä. Kolmannella luokalla jopa kuusi tulkitsi, etteivät eläimet ole keskenään ystäviä. Tästä voidaan nähdä ero ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaiden ajattelun kehityksessä sekä heidän käsityksillään ystävästä ja ystävydestä. Kolmannen luokan oppilaat perustelivat eläinten väliltä puuttuvaa ystävyyttä sillä, että muut eläimet eivät auttaneet kanaa. Toisen auttaminen nousee siis heillä yhdeksi ystävyuden kriteeriksi. Ensimmäisen luokan oppilailla puolestaan perusteluina eläinten väliselle ystävyydelle nousi se, että eläimet olivat yhdessä, kana pyysi muilta eläimiltä apua ja se, että kana tiesi mistä löytää muut eläimet. Ensimmäisen luokan oppilaat siis luokittelevat sadun hahmoja vain näiden konkreettisten asioiden perusteella, mikä kertoo heidän ajattelunsa olevan vielä voimakkaasti esioperationaalisella tasolla. He ajattelevat eläinten olevan ystäviä, koska ne ovat ja juttelevat keskenään, huolimatta siitä, että hahmojen käytös toisiaan kohtaan ei välttämättä ollut ystävällistä. (Piaget 1988, 105.) Kolmannen luokan oppilaista puolestaan suuri osa on jo siirtynyt, ainakin tätä kysymystä tarkasteltaessa, konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. He osaavat ottaa

luokittelussaan huomioon useita asioita ja kykenevät huomioimaan abstrakteja käsitteitä luokittelunsa pohjana. (Crain 2005, 114.)

6.3.2 Oppilaiden ajatuksia oikeudenmukaisesta toiminnasta sadussa ikäryhmittäin

Kahdella ensimmäisen luokan oppilaalla esiintyi epävarmuutta siitä, toimikona kana sadussa oikein kun ei antanut muille eläimille leipää. Seitsemän ensimmäisen luokan oppilasta oli sitä mieltä, että kana teki oikein ja vain yksi sitä mieltä, että kana teki väärin. Kolmannen luokan oppilaista seitsemän mielestä kana teki oikein ja kolmen mielestä väärin. Kolmannen luokan oppilaat olivat vastauksissaan lyhytsanaisempia ja varmempia kuin ensimmäisen luokan oppilaat.

Tarkasteltaessa aineistosta löytyneitä oikeudenmukaisuuden diskursseja huomataan, että niiden erot ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaiden välillä ovat havaittavissa. Tulee huomioida, että oppilaiden vastauksissa viitattiin eri oikeudenmukaisuuden diskursseihin yhteensä 24 kertaa eli jotkut oppilaat mainitsivat useampia kuin yhden diskurssin. Yhden ensimmäisen luokan oppilaan vastauksista ei löytynyt yhtään oikeudenmukaista toimintaa perustelevaa diskurssia.

Fyysisen palkkion diskurssi oli vallitseva diskurssi tarkasteltaessa ensimmäisen luokan oppilaiden vastauksia. Ensimmäisellä luokalla olevien oppilaiden vastauksista löytyi kuusi fyysisen palkkion diskurssia, kolmannen luokan oppilailta vain kolme.

Vastavuoroisuuden diskurssilla oikeudenmukaista toimintaa perusteltiin ensimmäisen luokan oppilaiden vastauksissa kaksi kertaa. Näistä perusteluista toinen pohjautui toiminnan vastavuoroisuus, toisessa puolestaan hyvän mielen saaminen toimijalle. Myös kolmannen luokan oppilailla vastavuoroisuuden diskurssi löytyi kahdesta vastauksesta, joista toisessa se pohjautui hyvän mielen saavuttamiseen toimijalle.

Kahdesta ensimmäisellä luokalla olevan haastattelusta löytyi sosiaalisten normien diskurssi. Nämä diskurssit pohjautuivat ajatukseen siitä, että kaikki ansaitsevat avun, joten kaikkia kuuluu auttaa. Kolmannen luokan oppilaiden perusteluissa sosiaalisten normien diskurssi esiintyi viisi kertaa. Auttaminen koettiin näissä vastauksissa itsessään hyväksi ja jopa vaadittavaksi piirteeksi.

Tarkasteltaessa oppilaiden oikeudenmukaista ajattelua verrattuna omaan toimintaan samassa tilanteessa ikäryhmittäin huomataan, että ensimmäisen luokan oppilaiden toiminnan ja heidän oikeudenmukaisuuden arvottamisen välillä on enemmän ristiriitoja kuin kolmannen luokan oppilailla. Tämä kertoo siitä, että ensimmäisen luokan oppilaiden ajattelu ei ole vielä täysin loogista tai systemaattista. Asioita ei osata vielä soveltaa eri tilanteisiin ja konkretian merkitys korostuu. (Piaget 1988, 104). Kolmannen luokan oppilaista vain yhden vastauksista löytyi kompromissiin päätenyt toimintamalli, ensimmäisen luokan oppilaiden vastauksista näitä löytyi kolme. Myös kaikki kolme ristiriitaista toimintamallia löytyivät ensimmäisen luokan oppilaiden vastauksista.

Tästä eri ikäryhmien välisestä vertailusta voidaan päätellä, että kolmannella luokalla olevat oppilaat ovat ensimmäisellä luokalla olevia oppilaita pidemmällä Kohlbergin moraalikehityksen vaiheissa. Kuitenkin tämä on yksilöllistä, jokainen lapsi kehittyy omaan tahtiinsa myös moraalialueita ja oikeudenmukaisuutta ajatellen. Tämä näkyy myös tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten haastatteluissa. Lisäksi tässä tutkimuksessa käsiteltiin vain yhtä oikeudenmukaisen toiminnan dilemmaa. Jos satuja tai ongelmia olisi ollut useampia, olisivat tulokset voineet olla hyvinkin erilaisia. Tulee myös huomata, että samallakin yksilöllä voi olla vaihtelua tasojen välillä hänen kohdatessaan erilaisia ongelmia. Kuitenkaan täysi taantuminen tai vaiheiden yli hyppääminen ei ole mahdollista. (Helkama 2005, 181) Lapsen ajattelu kehittyy huomattavasti juuri haastatteluun osallistuneiden oppilaiden iässä, eivätkä siirtymät loogiseen tai moraalisesti ristiriidattomaan ajatteluun ole suoraviivaisia.

7 Luotettavuus

Olen pyrkinyt tässä työssä avaamaan tutkimustani mahdollisimman hyvin ja selostamaan kaikki työvaiheeni yksityiskohtaisesti. Aineiston tuottamisen olosuhteet olen kertonut selkeästi ja totuudenmukaisesti. Olen myös käyttänyt suoria lainauksia litteroiduista haastatteluista analyysini pohjaksi antaakseni mahdollisimman kattavan kuvan tutkimusaineistosta. Tässä luvussa kuvaan tarkemmin tutkimukseeni vaikuttaneita tekijöitä ja tutkimuksen luotettavuutta.

Haastattelurungossa olen pyrkinyt selkeisiin sekä tarkoituksenmukaisiin kysymyksiin ja käyttänyt sen luomisen apuna alan kirjallisuutta. Tutkimuskysymykset ohjasivat haastattelurungon muodostamista. Koin tärkeäksi kartoittaa lasten ajatuksia sadun Kana Karoliina aiheesta, tunnelmasta ja päähenkilöistä sekä heidän välisistä suhteistaan. Näiden kysymysten avulla pystyin tarkastelemaan oppilaiden sadun tulkintaa ja siitä esiin nousevia teemoja. Toinen tutkinnallinen teemani oli sadun Kana Karoliina oikeudenmukaisuus. Tähän olen pyrkinyt saamaan vastauksia kysymällä oppilaiden ajatuksia sadussa esiintyneestä oikeudenmukaisuudesta. Koin tärkeäksi myös tarkastella, miten oppilaat itse toimisivat samanlaisissa tilanteissa ja olisiko tämä toiminta ristiriidassa heidän oikeaksi kokemansa toimintatavan kanssa. Haastattelurungosta olen pyrkinyt saamaan mahdollisimman kattavan, loogisen ja oppilaan ajattelua aktivoivan ottaen huomioon tutkimuksen tarkoituksen ja oppilaiden iät.

Haastattelututkimuksessa tulee huomioida, että haastattelijalla on aina omat tulkintansa ja näkemyksensä tutkittavasta ilmiöstä. Nämä ohjaavat sekä haastattelurungon muodostamista että itse haastattelutilannetta. (Sajavaara 2005, 217; Alasuutari 2009, 149.) Tässäkin tutkimuksessa tulee huomioida tutkijan omien ennako-oletusten mahdollinen vaikutus haastattelukysymysten muotoutumiseen, haastattelutilanteeseen sekä aineiston analyysiin. Kyseessä on kuitenkin laadullisen tutkimushaastattelun ominaispiirre, joka tulee ymmärtää osana tutkimusta. Olen pyrkinyt tiedostamaan omat ennakkokäsitykseni ja irrottautumaan niistä tutkimusta tehdessäni. Näin olen pystynyt laajentamaan tutkimukseni näkökulmaa ja lisäämään sen luotettavuutta.

Lapsen haastattelu tutkimusmenetelmänä eroaa aikuisen haastattelusta ja nämä erot tulee tiedostaa läpi tutkimuksen. Lapsen haastattelussa korostuu sen vuorovaikutuksellinen suhde sekä haastattelijan ja haastateltavan valta-ero. Myös tiukasti rajatut tutkimuksen teemat ja tutkijan omat oletukset ohjaavat lapsia ja heidän vastauksiaan. (Karlsson 2012, 45.) Tässä tutkimuksessa aikuisen tekemät strukturoidut haastattelukysymykset sekä haastattelun fyysinen ympäristö tekivät haastattelutilanteesta koulumaisen. Korostin kuitenkin oppilaille, ettei kysymyksiini ole olemassa oikeaa vastausta ja että olen kiinnostunut heidän omista tulkinnoistaan. Tällä pyrin vähentämään oppilaiden painetta antaa hyväksytyjä ja oikeita vastauksia. Kuitenkin usein sain kysymykseeni vastauksen ”*en tiedä*”, mikä osaltaan kertoo tämän lapsi-aikuisen-suhteen läsnäolosta haastattelutilanteessa. (Alasuutari 2009, 153.) Tässä tutkimuksessa toteutetuissa haastatteluissa eteneminen tapahtui melko strukturoidusti. Vuorovaikutus olisi voinut haastatteluissa olla runsaampaa ja lisäkysymysten esittäminen yleisempää. Päädyin kuitenkin käytettyyn ratkaisuun haastatteluiden yhteneväisyyden vuoksi, jolloin oli mahdollista vastausten keskinäinen vertailu ja yhteisen teorian mukaan eteneminen.

Lapsen kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää, miten lapsi jäsentää maailmaa ja itseään siinä. Ei kuitenkaan voida olettaa, että tutkimus toisi esiin lapsen äänen sellaisenaan. Tutkimusasetelma ja haastattelijan muokkaavat lapsen ääntä, joten haastattelussa esiin tulleet kokemukset ja ajatukset ovat osa haastattelijan ja lapsen tuottamaa todellisuutta. (Alasuutari 2009, 162.) Pyrin itse haastattelutilanteissa vaikuttamaan mahdollisimman vähän oppilaiden vastauksiin, koska haastattelurungon kysymykset jo itsessään ohjasivat vastauksia tarkoitukselliseen suuntaan. Kannustin oppilaita kertomaan mahdollisimman avoimesti omista ajatuksistaan ja pyysin tarvittaessa sekä perusteluja että tarkennuksia heidän vastauksiinsa. Kuitenkin haastattelutilanteessa haastateltavat aina päättävät itse, mitä haluavat haastattelijalle kertoa. Haastateltavat tekevät johtopäätöksiä ja omia arvioitaan siitä, mihin kysymyksillä pyritään ja mikä on haastattelijalle mieluisa vastaus. (Alasuutari 2011, 149.) Tämä tuli esiin tämän tutkimuksen haastatteluissa varsinkin, kun oppilailta kysyttiin mistä satu Kana Karoliina kertoo. Monet oppilaat kertoivat tässä vaiheessa sadussa esiintyneen opetuksen,

todennäköisesti koska he olettivat haastattelijan haluavan kuulla juuri sen esimerkiksi juonen kuvailun sijaan.

Itse haastattelut sujuivat hyvin, eikä nauhuri tuntunut häiritsevän oppilaita. On kuitenkin mahdollista, että nauhuri loi haastattelutilanteeseen tietyn jännitteen, jota ilman haastattelut olisivat voineet sujua vapautuneemmin. On myös mielenkiintoista pohtia, oliko oppilaille vieras haastattelija eduksi vai haitaksi haastatteluaineiston kannalta. Omalle opettajalleen oppilaat olisivat todennäköisesti vastanneet vapautuneemmin, kuitenkin tällöin kouluinstituutio sekä siihen sisältyvä oikein ja väärin vastaaminen olisivat olleet voimakkaammin läsnä. Vieraalle ihmiselle voi toisinaan olla helpompi puhua ja kertoa ajatuksistaan. Pyrin luomaan haastattelutilanteesta mahdollisimman rennon ja vapautuneen, jotta oppilaan olisi turvallista jakaa mielipiteitään kanssani. Pyrin myös olemaan kiinnostunut kaikesta mitä oppilas sanoi, mutta tarvittaessa ohjaamaan hänet takaisin haastattelukysymyksiin. Haastattelijalle onkin tärkeää ylläpitää mielenkiinto lapsen esiin tuomiin asioihin (Hirsjärvi & Hurme 2009, 131).

Haastattelutilanteissa puhutaan aina niiden ulkopuolella tapahtuvasta toiminnasta. Haastatteluissa haastattelija ja haastateltava luovat yhdessä haastattelun ulkopuolisen sosiaalisen maailman, jossa voidaan käsitellä tutkimukselle tärkeitä teemoja ja tapahtumia. Tämä maailma ei ole kuitenkaan irrallinen sen luojien välisestä vuorovaikutussuhteesta. Tutkijan tulee huomioida, että kommunikaation näkökulmasta identiteettimme ei ole yhtenäinen, vaan puhuja irrottautuu puhutusta. Tämä irrottautuminen on tärkeää, jotta puhuja eli haastateltu, voi reflektoida eri aikaulottuvuuksilla suhdetta itseensä, toisiin ja maailmaan. (Törrönen 2010, 185–186.) Omassa tutkimuksessani haastatellut ovat lapsia. Lapsille voi usein olla helpompaa käsitellä isoja kysymyksiä kuten oikeudenmukaista toimintaa toiseuden kautta. Sen lisäksi, että haastattelutilanteessa käsiteltävä tapahtuma tapahtuu itse haastattelun ulkopuolella, tapahtuu se satumaailmassa. Tämä voi helpottaa lasten keskustelua aiheesta ja kannustaa mielipiteiden jakamiseen haastattelijan kanssa. Tulee myös ottaa huomioon, että teot ja sanat ovat eri asioita. Ihminen voi kuvitella ja kuvailla toimintaansa eri tavoin kuin se oikeassa sosiaalisessa

tilanteessa ilmenee. (Jokinen ym. 2016, 449–450.) Emme siis voi tietää, olisivatko oppilaat antaneet leipää muille eläimille, vaikka he näin kertovat.

Litterointivaiheessa anonymisoin haastatteluaineiston. Korostin myös oppilaille ennen haastattelun alkamista, että heidän nimiään tai muita tunnistettavia piirteitä ei julkaista. Tämä on tärkeää sekä luottamuksen herättämiseksi itse haastattelutilanteessa, että yleisesti tutkimuksen etiikan kannalta. (Kuula & Tiitinen 2010, 452.) Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kahdestakymmenestä haastattelusta. Haastattelututkimukseksi aineisto tuntuu suurelta, mutta on muistettava, että lasten haastattelut tuottavat huomattavasti vähemmän materiaalia kuin aikuisten. Kohtalaisen suuresta aineistosta huolimatta tulosten yleistettävyydestä ei tämän tutkimuksen yhteydessä mielestäni ole relevanttia puhua. Haastattelut edustavat omaa ikäryhmäänsä ja kyseisen joukon tapaa tulkita tutkimuksen satua, joten tuloksia voidaan verrata vastaaviin tutkimuksiin ja näin pohtia yleistettävyyden tasoa. Olen pyrkinyt selostamaan tutkimustani mahdollisimman tarkasti, jotta toistettavuus olisi mahdollista.

Diskurssianalyttiseen tutkimukseen kuuluu vahva empiirisen materiaalin esittäminen. Tämä esittäminen tapahtuu muodossa, joka antaa tutkimusta lukevalle mahdollisuuden muodostaa omia käsityksiä aineistosta. Tyypillistä onkin, että diskurssianalyttisessä tutkimuksessa esitetään paljon katkelmia alkuperäisestä aineistosta rinnakkain tutkijan omien tulkintojen kanssa. Tämä eroaa perinteisestä kokeellisesta tutkimuksesta, jossa lukija ei pääse lähelle alkuperäistä tutkimusmateriaalia. Tämä avoin tarkastelu asettaa tutkimuksen lukijan mahdollisimman lähelle tutkijan asemaa aineiston suhteen ja lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Hepburn & Potter 2007, 178.) Myös tässä tutkimuksessa esittelen alkuperäistä aineistoa, eli litteroituja haastatteluja, niistä tehtyjen tulkintojen rinnalla. Tulee kuitenkin huomata, että jo litterointi itsessään on tulkintaa. Litteroitu teksti ei koskaan voi esittää kaikkea siitä informaatiosta, jota haastattelutilanteessa on tai edes sitä, mitä nauhoitteelle tallentuu. Aineistosta tehtyä ensitulointia ohjaa tutkijan rajallinen huomiokyky ja hän joutuu jatkuvasti tekemään tulkintaa siitä, mikä nähtävissä tai kuultavissa oleva informaatio on relevanttia meneillään olevan vuorovaikutuksen ymmärtämisen ja näin oman tutkimuksensa kannalta. (Ruusuvuori 2010, 427.)

Tämä tutkimuksen läpinäkyvyys vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Olen pyrkinyt esittämään sen, kuinka tutkimuksen tulokset on saatu ja mihin ne pohjautuvat. Olen selostanut litteroidun aineiston kategorisoinnin perusteet; miten ja miksi kategoriat on luotu. Suorat lainaukset toimivat sekä esimerkkeinä että lisäävät analyysin läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa suorat lainaukset myös antavat lukijalle kuvan 1.-luokkalaisten ja 3.-luokkalaisten oppilaiden tavasta ilmaista itseään ja näin luovat aineistosta realistisemmän kuvan.

8 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa käsiteltävässä sadussa oli selkeä oikeudenmukaisen käyttäytymisen ongelma, lisäksi sen hahmot olivat toiminnaltaan hyvin erilaisia keskenään. Tämä perinteisille saduille tyypillinen hahmojen yksipuolisuus sekä vastakkainasettelu auttavat lapsen tulkinnan ja oikeudenmukaisen ajattelun kehittymistä. (Bettelheim 1984, 16–17; Ylönen 2000, 21.) Hahmojen yksipuolisuus tuli esiin kysyttäessä oppilaiden tulkintoja sadun kanasta sekä sadun muista eläimistä. Lähes kaikki oppilaat kuvailivat kanaa positiivisilla adjektiiveilla tai toiminnan kuvauksilla. Muita eläimiä puolestaan kuvailtiin vain negatiivisessa valossa. Oppilaat kuvailivat myös paljon hahmojen ulkonäköä, mikä Bettelheimin (1984,17) mukaan helpottaa lapsen samaistumista näihin hahmoihin. Jako sadun hyviin ja pahoihin toimijoihin oli siis jokaiselle haastattelulle tuttu. Nykysaduissa tämä hahmojen jaottelu ei ole yhtä selkeä, sadun hahmolla voi olla sekä hyviä että huonoja piirteitä. Hän voi toimia myös ristiriitaisesti ja tämä toiminnan pohdinta tuodaan myös saduissa esille. Perinteisissä saduissa, joita myös satu Kana Karoliina edustaa, ei kuitenkaan hahmoilla ole sisäisesti ristiriitaista toimintaa.

Sadun hahmojen ja heidän toimintansa rationalisoiminen on avainasemassa siinä, miten lapsi ymmärtää sadun maailmaa. Usein lapsi ymmärtää sadun päähenkilöä tämän toiminnan kautta. Tämä tuli tämän tutkimuksen haastatteluissa esiin varsinkin ensimmäisen luokan oppilaiden vastauksissa. He kertoivat kanasta selittämällä mitä kana tekee ja miten hän toimii,

kolmasluokkalaiset puolestaan käyttivät vastauksissaan enemmän itse kanaa kuvailevia adjektiivejä. Samanlaiset erot tulkintojen ilmaisussa oli havaittavissa haastateltujen kuvauksissa sadun muista eläimistä. Tämä kertoo osaltaan lasten abstraktin ajattelun kehittymisestä. Tutkimukseen osallistuneiden, varsinkin ensimmäisellä luokalla olevien, oppilaiden ajattelun sisältöä leimaakin vahvasti konkreettinen toiminta. Tällöin looginen ajattelu seuraa lähinnä havaintoja, jotka vastaavat johdonmukaisuutta ja keskinäistä järjestystä eri asioiden sekä käsitteiden välillä. (Rödstam 1992, 38.) Muut eläimet eivät sadussa auta, he ovat siis ilkeitä. Myös opittu johdonmukaisuus sadun tapahtumissa ja usko oikeaan lopputulokseen ohjaavat tätä tulkintaa.

Ajattelussaan pidemmällä oleva sadun lukija osaa kuvata sen hahmoja tekemällä havaintoja sekä tämän ulkoisesta että sisäisestä maailmasta. Hän siis osaa kuvailla hahmoa kerrottujen piirteiden ja toiminnan lisäksi piilotettujen motiivien kautta. (Linna 1999, 99.) Tämän tutkimuksen haastattelumateriaalissa tämä ilmeni lähinnä sadun eläinten ystävyyden perusteluissa. Kertomalla sadun eläinten ystävyydestä oppilaat samalla toivat kielelliseen muotoon sen, millaiseksi he itse kokevat ystävyyden. Ystävyyttä voidaan tämän aineiston pohjalta kuvata avun pyytämiseksi sekä avun antamiseksi. Tärkeäksi oppilaat kokivat myös sen, että ystävät ovat toisiaan kohtaan reiluja ja viettävät aikaa yhdessä. Ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilailla oli havaittavissa eroja ystävyyden määrittelemisessä. Ensimmäisen luokan oppilaat pitivät ystävyytenä sitä, että ollaan yhdessä ja tehdään asioita yhdessä. Kolmannen luokan oppilaat puolestaan pitivät tätä tärkeämpänä ystävien reilua käytöstä toisiaan kohtaan. Ystävyyden merkitys lapselle varmasti kasvaakin iän karttuessa. Pienet lapset eivät juurikaan valitse itse ystäviään tai vietä näiden kanssa aikaa ilman vanhempien läsnäoloa. Vasta aloitettuaan koulun ja harjoitellessaan itsenäistä toimimista lapset ryhtyvät enenevässä määrin viettämään aikaa pelkästään ystäviensä kanssa.

Omaan ymmärtämiseen ja oivaltamiseen liittyvä oppiminen on tärkeää moraaliln ollessa kyseessä. Sadusta ja sen eettisistä ongelmista keskustelemalla yhdessä aikuisen kanssa lapsi saa aineksia myös oman toimintansa rakentamiseen. (Ylönen 2002, 24.) Usein avaamalla sadun ongelmakohtia ja

sen hahmojen toimintaa päästään käsiksi siihen, mitä lapsi kokee tärkeäksi. Tämä oli myös yksin tämän tutkimuksen lähtökohtia. Keskustelemalla sadusta ja siinä esiintyvistä toiminnoista haluttiin selvittää, miten lapset kokevat juuri tässä sadussa esiintyvän oikeudenmukaisuuden ja miten he tätä perustelevat. Kuten perinteisissä saduissa yleensä (Ylönen 2000, 20), myös sadun Kana Karoliina moraali on hyvin yksiselkoista. Väärää toimintaa saa sadussa rangaistuksen ja oikein toimiminen tuottaa palkinnon. Oikea toiminta sadussa Kana Karoliina on ahkeruutta, väärä toiminta laiskuutta ja auttamattomuutta. Palkinnoksi ahkeruudesta saatiin leipää, rangaistukseksi laiskuudesta jäätettiin tyhjin käsin.

Suurin osa oppilaista koki rangaistukseen ja palkkioon perustuvan moraalin tämän sadun kohdalla oikeutettuna. Monen oppilaan vastauksesta ilmeni, että heidän mielestään oikein toimiminen on palkittavaa ja väärin tekeville ei tule antaa mitään. Kuitenkin osa oppilaista myös kyseenalaisti palkkioon perustuvan oikeudenmukaisen toiminnan ja olisi itse kokenut samassa tilanteessa pystyvänsä jakamaan omastaan myös väärin sadussa toimineelle hahmolle. Oikeudenmukaisen toiminnan perusteluista löydettiin haastatteluaineistosta kolme eri diskurssia. Fyysisen palkkion diskurssi esiintyi yhdeksässä vastauksessa, vastavuoroisuuden diskurssi kahdeksassa vastauksessa ja sosiaalisten normien diskurssi seitsemässä vastauksessa. Näiden aineistosta nousseiden diskurssien painotus vaihteli ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaiden vastauksissa niin, että ensimmäisen luokan oppilaiden vastauksissa viitattiin eniten fyysisen palkkion diskurssiin ja kolmannen luokan oppilaiden vastauksissa sosiaalisten normien diskurssiin. Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan siis havaita kolmannen luokan oppilaiden olevan pidemmällä Kohlbergin moraalikehityksen vaiheissa verrattuna ensimmäisen luokan oppilaisiin. (Helkama ym. 1998, 100.)

Oppilaiden oikeudenmukaiseksi kokeman toiminnan lisäksi tarkastelin sitä, miten he suhteuttavat itsensä tähän toimintaan. Tarkoituksena oli selvittää, olivatko oppilaat loogisia ajattelussaan eli toimisivatko he itse oikeaksi kokemallaan tavalla. Kolmannen luokan oppilaat olivat vastauksissaan ja näin myös ajattelussaan sekä oikeudenmukaisessa pohdinnassaan

johdonmukaisempia kuin ensimmäisen luokan oppilaat. Myös tämä oli kuitenkin yksilöllistä ja ajattelun vaiheet eivät olleet aina täysin selkeitä.

Tarkasteltaessa tutkimuksen tuloksia tulee huomata, että tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vain yhtä satua ja siinä esiintynyttä oikeudenmukaisuuden ongelmaa. Kattavampaa tietoa haastatteluun osallistuneiden oppilaiden moraalisesta kehityksestä olisi varmasti saavutettu sisällyttämällä tutkimukseen useita erilaisia moraalisia ongelmia tai tutkimalla samoja oppilaita pitkällä aikavälillä. Kuitenkin tämän tutkimuksen laajuus ja muut tutkimukselliset lähtökohdat ohjasivat tutkimuksen menetelmien valintaa, eikä suuremman aineiston käsittelyllä olisi näissä puitteissa päästy syvällisiin johtopäätöksiin.

Koko haastatteluaineistosta voidaan nähdä, että tulkitsijan iän muuttuessa käytettyjen kuvailujen ja perusteluiden määrä kasvaa. Tosin ero eri luokka-asteilla olevien oppilaiden välillä ei ollut suuri ja poikkeamia oli havaittavissa molempiin suuntiin. Perusteluiden loogisuus myös lisääntyi haastateltujen iän kasvaessa. Tulee kuitenkin huomata, että lapsi voi tulkita satua tavalla, jota hän ei osaa, voi tai halua sanoa ääneen. (Laulajainen 2009, 104.) Ymmärrystä ja tulkintakykyä on jo nuoremmilla lapsilla, sen ilmaisu kielellisessä muodossa ei välttämättä vain ole niin monisanaista tai loogista. Tämän aineiston perusteella voidaankin todeta, että jokainen tulkitsee satua omalla tavallaan, omista lähtökohdistaan.

Lukemisella nähdään olevan monia positiivisia vaikutuksia lukijaan. Fiktiivinen kirjallisuus edistää lukijan sosiaalisia taitoja, lisää empatiakykyä ja antaa aineksia minuuden rakentumiselle. (Mar ym 2008, 132.) Kirjallisuus ja sadut antavat lapselle esimerkkejä moraalisesti oikeasta ja väärästä toiminnasta sekä malleja käyttäytymisestä näissä tilanteissa. Nämä toimintamallit tulee jokaisen kuitenkin prosessoida itse ja päättää, joko tietoisesti tai tiedostamatta, mitkä niistä ovat siirrettävissä todelliseen elämään.

Satuja ei tulisikaan pitää ensisijaisina oikeudenmukaisuuden opettajina, kuitenkin niiden kautta voidaan välittää lapsille yhteiskunnan tärkeinä pidettäviä arvoja ja toimintamalleja. Tutustuessaan näihin satuihin lapsi voi oivaltaa ja

ottaa opikseen niissä esiin tuotuja ajatuksia sekä arvoja. (Ylönen 2002, 36.) Satujen moraaliopetukset kertovat meille siitä yhteiskunnasta ja sosiaalisesta ympäristöstä, jossa ne on kirjoitettu. Tästä johtuen niiden sisältämät teemat vaihtelevat eri aikakausina. (Ylönen 2005, 11.) Myös lukija tulkitsee satua sekä yhteiskunnallista että henkilökohtaista taustaansa vasten. Omat kokemukset, ajatukset ja mielikuvat ohjaavat sekä sadun tulkintaa että sen sisältämien opetusten omaksumista. Sadusta Kana Karoliina tärkeäksi oikeudenmukaisen toiminnan piirteeksi nousi auttaminen. Auttaminen ja toisista huolehtiminen eivät välttämättä tällä hetkellä ole suomalaisessa kulttuurissa kovin suuressa arvossa pidettyjä piirreitä. Tuntuu, että tärkeämpänä pidetään oman kuin yhteisen hyvän tavoittelua. Tästä johtuen sadun Kana Karoliina teemaa voidaan pitää ajankohtaisena. Mielestäni merkitykselliseksi kysymykseksi nousee auttamisen pyyteettömyys. Onko oikeassa elämässä niin, että aina hyvästä teosta seuraa palkinto ja onko oikein, että sadut välittävät lapselle tätä kuvaa? Myös lasten vanhempien ajatuksia tästä olisi mielenkiintoista tutkia, he kuitenkin ovat päätäntävällässä sadun valinnassa varsinkin pienemmille lapsille.

Lähteet

Alasuutari, M. 2009. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 145–162.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Apo, S. 2001. Klassinen satutraditio. Teoksessa Suojala, M. & Karjalainen, M. (toim.) Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten keskus, 12–29.

Bettelheim, B. 1975/1984. Satujen lumous. Englanninkielinen alkuteos The Uses of Enchantment, suom. Rutanen, M. Juva: WSOY.

Blinnikka, V. 2003. Uudistuva lastenkirjallisuustyö. Teoksessa Huhtala, L., Grönn, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Helsinki: Tammi, 148–15.

Crain, W. 2005. Theories of development: Concepts and applications. Harlow, Essex: Pearson.

Grönn, K. 2003. Uusin nuortenkirjallisuus. Teoksessa Huhtala, L., Grönn, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Helsinki: Tammi, 285–294.

Happonen, S. 2001. Liike, kuvakirja ja kuvitettu teksti. Teoksessa Rättyä, K. & Raussi, R. (toim.) Tutkiva katse kuvakirjaan. Tampere: Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutti, 101–132.

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

Heikkilä-Halttunen, P. 1996. Tämän kirjan omistaa... Suurten ikäluokkien lapsuuden muisti kiteytyy Tammen kultaisiin kirjoihin. *Onnimanni* 3/1996, 4–12.

Heikkilä-Halttunen, P. 2001. Kuningattaren selluliitti. Suomalaisen sadun teemoja ja mielenmaisemia. Teoksessa Koronainen, T. (toim.) *Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas*. Helsinki: Tammi, 118–135.

Heikkilä-Halttunen, P. 2012. Esipuhe: Tammen kultaisiin kirjoihin tiivistyvät jo monen lukijasukupolven lapsuuden muistot. Teoksessa Tammen kultainen juhlakirja. Tammen kultaisten kirjojen 60-vuotisjuhlateos. Helsinki: Tammi, 6–10.

Heinonen, S-L. 2001 Sanataide oppimisen ja leikin innoittajana. Teoksessa Suojala, M. & Karjalainen, M. (toim.) *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Helsinki: Lasten Keskus, 201–212.

Heinonen, S-L. & Suojala M. 2001. Lapsi elää satua. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.) *Taiteen ja leikin lumous*. Helsinki: Finn Lectura, 144–156.

Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. 3. painos. Helsinki: Edita.

Helkama, K. 2005. Lawrence Kohlberg. Moraaliajattelun kehityksen vaiheet. Teoksessa Hänninen, V., Partanen, J., Ylijoki, O-H. (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 175–200.

Hepburn, A. & Potter, J. 2007. *Discourse Analytic Practice*. In Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman D. (toim.) *Qualitative Research Practice*. London & Thousand Oaks: Sage, 168–184.

Hirsjärvi, S. 2005. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (toim.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi, 114–157.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

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

Häkkinen, K. 2002. Eläin suomen kielessä. Teoksessa Ilomäki, H. & Lauhakangas, O. (toim.) Eläin ihmisen mielenmaisemissa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura,

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

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 25–50.

Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 17–63.

Keen, S. 2007. Empathy and the Novel. New York: Oxford University Press.

Kemppinen, P. 2003. Lasten tarinoiden maailmat. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K. Oy.

Kirstinä, L. 2001. Odysseus tekstien merellä. Lukemisen muodonmuutokset Jukolasta nyky-Suomeen. Teoksessa Koronainen, T. (toim.) Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas. Helsinki: Tammi, 15–22.

Kosonen, K. 2006. Luokanopettaja äidinkielen asiantuntijana. Teoksessa Grünthal, S. & Penttiläinen, J. (toim.) Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Otava, 12–31.

Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 446–459.

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällönanalyysi. *Hoitotiede* 1999: 11(1), 3–12.

Laukka, M. 2001. Sotketut peikon kasvot. Kuvakirjat ja kirjojen kuvat. Teoksessa Koronainen, T. (toim.) Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas. Helsinki: Tammi, 63–76.

Laulajainen, L. 2009. Sanan taika: esseitä ja artikkeleita. Helsinki: Books on Demand.

Launis, M. 2001. Kuvituksen tutkimus, taiteen funktio ja identiteetti. Teoksessa Rättyä, K. & Raussi, R. (toim.) Tutkiva katse kuvakirjaan. Tampere: Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutti, 57–78.

Lehtonen, H. 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Jyväskylä: Atena.

Linna, H. 1999. Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Porvoo: WSOY.

Mar, R., Djikic, M. & Oatley, K. 2008. Effects of reading on knowledge, social abilities and selfhood: Theory and empirical studies. Teoksessa Zyngier, S., Bortolussi, M., Chesnokova, A. & Auracher, J. (toim.) Directions in Empirical

Literary Studies. Linguistic Approaches to Literature. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 127–137.

Mikkonen, K. 2005. Kuva ja sana. Kuvan ja sanan vuorovaikutus kirjallisuudessa, kuvataiteessa ja ikoniteksteissä. Helsinki: Gaudeamus.

Mäki, S. & Kinnunen, P. 2005. Lapsi ja nuori sadun peilissä. Teoksessa Mäki, S. & Linnainmaa, T. (toim.) Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan. Helsinki: Duodecim, 26–52.

Paltridge, B. 2012. Discourse analysis: an introduction. London: Continuum.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Juva: WSOY.

Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 212–241.

Pihlström, S. 2005. Satujen moraaliopetukset: Mietteitä moraalikasvatuksesta, ansiosta ja armosta. Kasvatus 36 (2), 89–100.

POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

POPS 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016. Helsinki: Opetushallitus.

Puranen, U. 1998. Luen, koen ja sanoiksi puen. Kirjallisuuden käsittelyn opas. Helsinki: Finn Lectura.

Rausmaa, P-L. (toim.) 1996. Suomalaiset kansansadut. 5. Eläinsadut. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9-38.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys 7-12 vuotta. Helsinki: Otava.

Sajavaara, S. 2005. Tutkimuksen reliäabelius ja validius. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (toim.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi, 216–220.

Sarmavuori, K. 2007. Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Helsinki: BTJ Kustannus.

Suojala, M. 2001. Taidesatu elää ajassa ja ajattomana. Teoksessa Suojala, M. & Karjalainen, M. (toim) Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten keskus, 30–55.

Tammen kultainen juhlakirja. Tammen kultaisten kirjojen 60-vuotisjuhlateos. 2012. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Törrönen, J. 2010. Identiteettien ja subjektiasemien analyysi haastatteluaineistossa. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 180–211.

Virtanen, L. & Virtanen M. (toim.) 1988. Kukkarokivi. Suomalaisen folkloren antologia. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Ylönen, H. 2000. Loihditut linnut. Satujen merkitys lapselle. Helsinki: Tammi.

Ylönen, H. 2002. Hyvä elämä kasvatuksen tavoitteena. Teoksessa Ylönen, H. & Luumi, P. (toim.) Kertomus on tie. Sadut ja raamatunkertomukset lasten maailmassa. Helsinki: LK-kirjat, 12–15.

Ylönen, H. 2002. Satujen arvomaailma. Teoksessa Ylönen, H. & Luumi, P. (toim.) Kertomus on tie. Sadut ja raamatunkertomukset lasten maailmassa. Helsinki: LK-kirjat, 23–37.

Ylönen, H. 2005. Satulinnan saleissa. Opitaan arvoja satujen ja laulujen avulla. Helsinki: Tammi.

Liitteet

Liite 1: Satu Kana Karoliina (Tammen kultainen juhlakirja. Tammen kultaisten kirjojen 60-vuotisjuhlateos. 2012. Helsinki: Tammi, 207–229)

Kana Karoliina

Kana Karoliina löysi eräänä päivänä vehnänjyvän.

- Tämä on hyvä vehnänjyvä, Kana Karoliina sanoi itsekseen.
- Minäpä kylvän sen maahan.

Se sanoi ankkalle:

- Autapas minua kylvämään maahan tämä vehnänjyvä!
- En minä, sanoi anka.

Se sanoi hanhelle:

- Autapas minua kylvämään maahan tämä vehnänjyvä!
- En minä, sanoi hanhi.

Se sanoi kissalle:

- Autapas minua kylvämään maahan tämä vehnänjyvä!
- En minä, sanoi kissa.

Se sanoi porsaalle:

- Autapas minua kylvämään maahan tämä vehnänjyvä!
- En minä, sanoi porsas.

Vehnänjyvästä kasvoi korkea korsi. Ja pian olo aika korjata sato.

- Kuka auttaa minua sadonkorjuussa? kysyi kana Karoliina.
- En minä! sanoi anka
- Enkä minä! sanoi hanhi
- Enkä minä! sanoi kissa.
- Enkä minä! sanoi porsas.
- Sitten minä korjaan sadon itse, sanoi kana Karoliina.

Ja niin se teki.

Kun sato oli korjattu, se oli vietävä myllyyn jauhettavaksi.

- Kuka auttaa minua viemään vehnän myllyyn? kysyi kana Karoliina.
- En minä! sanoi anka.
- Enkä minä! sanoi hanhi.
- Enkä minä! sanoi kissa.
- Enkä minä! sanoi porsas.
- Sitten minä vien sen itse, sanoi kana Karoliina. Ja niin se teki.

Se vei vehnän myllyyn ja mylläri jauhoi sen jauhoksi.

Kun kana Karoliina oli taas kotona se sanoi:

- Kuka auttaa minua alustamaan taikinan?
- En minä! sanoi ankka.
- Enkä minä! sanoi hanhi.
- Enkä minä! sanoi kissa.
- Enkä minä! sanoi porsas.
- Sitten minä alustan taikinan itse, sanoi kana Karoliina. Ja niin se teki.

Kun taikina oli valmista, sanoi kana Karoliina:

- Kuka auttaa minua leipomaan
- En minä! sanoi ankka.
- Enkä minä! sanoi hanhi.
- Enkä minä! sanoi kissa.
- Enkä minä! sanoi porsas.
- Sitten minä leivon itse, sanoi kana Karoliina. Ja niin se teki.

Kun leipä oli paistettu, kana Karoliina nosti sen ikkunalle jäähtymään.

- Kas niin, sanoi kana Karoliina.
- Kuka auttaa minua syömään leivän
- Kyllä minä, sanoi ankka.
- Ja minä! sanoi hanhi.
- Ja minä! sanoi kissa
- Ja minä! sanoi porsas.

- Ettepä vainkaan, sanoi kana Karoliina.
- Sillä minä aion syödä sen itse.

Ja niin se teki.

Liite 2: Haastattelurunko

1. Oletko kuullut tämän sadun aikaisemmin?
(Jos olet, missä)
2. Mistä tämä satu kertoo?
3. Kuvaile sadun tunnelmaa.
4. Millainen sadun kana on?
5. Millaisia sadun muut eläimet eli porsas, hanhi, ankka ja kissa ovat?
6. Ovatko sadun kana, porsas, hanhi, ankka ja kissa ystäviä keskenään?
7. Miksi ovat ystäviä/ Miksi eivät ole ystäviä keskenään?
8. Tekikö Kana Karoliina mielestäsi oikein kun ei antanut muille eläimille valmista leipää?
9. Oliko sadussa jotain mitä olisit itse tehnyt eri tavalla?
10. Mitä neuvoja antaisit porsaalle, hanhelle, ankalle ja kissalle?
11. Minkä kohdan sadusta haluaisit muuttaa?