



Turun yliopisto  
University of Turku

# KALEVALA JA KANSANPERINTEET

*alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöinä*

Leena Lammela &  
Minttu Tervanen  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto  
4/2020



Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Kalevalan ja kansanperinteiden opetukseen liittyviä näkökulmia alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöinä. Aihetta tutkittiin valituissa alakoulun oppimateriaaleissa ja luokanopettajaopiskelijoille suunnatulla kyselytutkimuksella. Aiempaa tutkimusta aiheesta on vähän, eikä siinä ole yhdistetty oppimateriaalien tutkimista ja luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja valmiuksia aiheiden opettamiseen. Aikaisemman tutkimuksen perusteella esimerkiksi kansanperinteillä on kuitenkin todettu olevan opetuspotentiaalia.

Tutkimus toteutettiin kaksivaiheisena. Ensimmäisessä tutkimusvaiheessa Kalevalaa ja kansanperinteitä tutkittiin neljässä valitussa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisessa oppimateriaalisarjassa luku- ja tehtäväkirjan sekä opettajan oppaan osalta. Tutkimustulokset osoittivat, että oppimateriaaleissa oli nähtävissä Kalevalan sisällöissä oppimateriaalisarjasta riippumatta viisi pääteemaa: tarinat, hahmot, paikat, kalevalainen runo ja taustatietoa Kalevalasta. Sen sijaan kansanperinteiden ja kansanperinteen muotojen käsitteleminen Kalevalan opetuksen yhteydessä oli melko vähäistä.

Toisessa tutkimusvaiheessa tutkittiin luokanopettajaopiskelijoiden (N=89) kokemusta ja valmiuksia opettaa Kalevalaa ja kansanperinteitä. Tätä selvitettiin kyselytutkimuksella, joka laadittiin ensimmäisessä vaiheessa saatujen tulosten perusteella. Kyselyn tulosten mukaan luokanopettajaopiskelijat pitivät aiheita pääsääntöisesti tärkeinä opettaa, vaikka toisaalta he kokivat valmiutensa aiheiden opettamiseen melko heikoiksi tai heikoiksi. Aiheiden opetustärkeyttä perusteltiin useista näkökulmista painottaen erityisesti suomalaisen kulttuuriperimän merkitystä. Opiskelijoiden mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa tulisi käsitellä monipuolisesti erilaisia kansanperinteen muotoja, joista erityisesti Kalevala nostettiin keskeisenä merkkiteoksena esiin.

Tulosten perusteella voidaan olettaa Kalevalan ja kansanperinteiden tulevaisuuden olevan turvattu osana perusopetusta. Näyttää esimerkiksi siltä, että Kalevalan opetuksessa toistuvat aikaa kestävät traditiot. Lisäksi tulevat luokanopettajat tiedostavat Kalevalan ja kansanperinteen tarjoamat mahdollisuudet opetuksessa ja oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisessa.

Asiasanat:

Kalevala, kansanperinteet, oppimateriaali, oppikirja



# Sisällysluettelo

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | JOHDANTO .....   | 7  |
| 2     | KALEVALAN JA KANSANPERINTEIDEN OPETUS .....  | 9  |
| 2.1   | Kalevala osana kirjallisuuden opetusta .....   | 10 |
| 2.2   | Näkökulmia kansanperinteiden opetukseen .....  | 13 |
| 2.2.1 | Yhteiskunnallinen muutos suhteessa kansanperinteiden opetukseen .....                    | 15 |
| 2.2.2 | Kansanperinteet osana kulttuuri-identiteetin rakentumista .....                          | 17 |
| 3     | OPETTAJA OPETUKSEN RAKENTAJANA .....   | 19 |
| 3.1   | Opettaja oppimateriaalien aktiivisena valitsijana .....                                  | 20 |
| 3.2   | Opettajan mahdollisuudet itsenäisenä ammatillisena toimijana .....                       | 23 |
| 4     | TUTKIMUSASETELMA .....   | 26 |
| 4.1   | Tutkimusongelmat .....   | 26 |
| 4.2   | Aineisto, tutkimusjoukko ja aineistonkeruumenetelmä .....                                | 28 |
| 4.3   | Aineiston analyysi .....   | 32 |
| 4.3.1 | Oppimateriaalien analyysi .....  | 34 |
| 4.3.2 | Kyselylomakkeen analyysi .....   | 37 |
| 4.4   | Tutkimuksen etiikka .....  | 39 |
| 5     | TULOKSET .....   | 41 |
| 5.1   | Kalevalan sisällöt tutkituissa oppimateriaaleissa .....                                  | 41 |
| 5.1.1 | Lukukirjojen opetustekstien sisällöt teemoittain .....                                   | 42 |
| 5.1.2 | Tehtävien sisällöt teemoittain .....   | 45 |
| 5.1.3 | Opettajan oppaiden tavoitteet Kalevalan ja kansanperinteiden käsittelyyn .....           | 47 |
| 5.2   | Kansanperinteet tutkituissa oppikirjoissa .....  | 49 |
| 5.3   | Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset Kalevalan ja kansanperinteiden opetuksesta ..... | 50 |
| 5.3.1 | Kokemukset Kalevalan ja kansanperinteiden opetustärkeydestä .....                        | 51 |
| 5.3.2 | Tärkeiksi koetut kansanperinteet äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa .....       | 54 |
| 5.4   | Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet Kalevalan ja kansanperinteiden opettamiseen ..... | 56 |
| 6     | POHDINTA .....   | 60 |
| 6.1   | Oppimateriaalien ja luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmia Kalevalan opetukseen .....   | 60 |
| 6.2   | Kansanperinteet suomalaisessa perusopetuksessa .....                                     | 63 |
| 6.3   | Opettaja kasvatusalan ammattilaisena .....   | 67 |
| 6.4   | Tutkimuksen luotettavuus .....   | 69 |
| 6.4.1 | Ensimmäisen tutkimusvaiheen luotettavuus .....   | 70 |
| 6.4.2 | Toisen tutkimusvaiheen luotettavuus .....  | 71 |
| 6.5   | Tulosten hyödyntämis- ja jatkotutkimusmahdollisuuksia .....                              | 73 |

|                |    |
|----------------|----|
| LÄHTEET.....   | 76 |
| LIITTEET ..... | 82 |

## TAULUKOT

|  |    |
|--|----|
| TAULUKKO 1. Aineiston havainnollistus.....   | 30 |
| TAULUKKO 2. Lukukirjojen sisällöt teemoittain .....  | 43 |
| TAULUKKO 3. Luku- ja tehtäväkirjojen tehtävät teemoittain .....  | 46 |
| TAULUKKO 4. Luokanopettajaopiskelijoiden perusteluja Kalevalan ja kansanperinteiden<br>tärkeydelle teemoittain .....                             | 52 |
| TAULUKKO 5. Luokanopettajaopiskelijoiden nimeämiä äidinkielen ja kirjallisuuden<br>oppikirjoissa käsiteltäviä kansanperinteitä teemoittain ..... | 55 |
| TAULUKKO 6. Luokanopettajaopiskelijoiden Kalevalan opetusvalmiudet eri paikoista<br>saatuina.....  | 57 |
| TAULUKKO 7. Luokanopettajaopiskelijoiden Kalevalan teemojen opetusvalmiudet.....   | 58 |
| TAULUKKO 8. Luokanopettajaopiskelijoiden kansanperinteiden opetusvalmiudet eri paikoista<br>saatuina.....  | 58 |

# 1 JOHDANTO

Nykyisen perusopetuksen haasteena on vastata alati muuttuvan yhteiskunnan kulttuuriin muutoksiin ja tätä kautta syntyneisiin uusiin vaatimuksiin. Tästä huolimatta oppiaineiden opetuksessa on edelleen pysyviä teemoja, jotka säilyvät, vaikka opetus kehittyy. Tällainen pysyvä teema on esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa Kalevalan opetus, sillä sille on historian myötä vakiintunut tietty asema suomalaisessa perusopetuksessa. Tässä tutkimuksessa halutaankin palata opetuksen juurille ja käsitellä tätä suomalaisen opetuksen perinteistä aihetta. Toisaalta tutkimuksella halutaan selvittää kansanperinteiden opetuksen ilmenemistä Kalevalan opetuksen yhteydessä nykypäivän globalisoituvassa ja kulttuurisesti moninaistuvassa yhteiskunnassa, sillä modernissa maailmassa kansallinen kulttuuri vaikuttaa siihen, miten lapsi rakentaa omaa kulttuurista identiteettiään (Hall 1992, 291). Koska globalisaation on nähty aiheuttavan kulttuurisen moninaisuuden vähenemistä ja kulttuurien homogeenistymistä (Anttonen 2005, 119–120), halutaan tässä tutkimuksessa perehtyä Kalevalan lisäksi kansanperinteiden merkitykseen opetuksessa.

Kalevala on yksi Suomen merkittävimmistä kirjallisuuden teoksista ja tärkeä suomalaisuuden symboli (Arvilommi, Kinanen & Kuukka 2002, 9; Heikkinen 2002, 307; Virtanen 1991, 9; Kaukonen 1979, 9), mikä osaltaan puhuu sen opetustärkeyden puolesta. Se on myös rakentanut kansallista ja kielipoliittista yhtenäisyyttä (Anttonen 2005, 149, 154) ja toimii siksi myös osana suomalaisen kulttuuri-identiteetin rakentamista. Kalevala on myös ollut kiinteä osa suomalaista kulttuuria ja sen sekä suomen kielen opetusta (Arvilommi, Kinanen & Kuukka 2002, 9–10). Tästä syystä on kiinnostavaa tutkia vain vähän nykytutkimuksessa kartoitettua aihetta, eli millainen rooli Kalevalalla on nykypäivän opetusmateriaaleissa ja tulevien luokanopettajien opetuskäsityksissä.

Viime aikoina Kalevalaa on pyritty elvyttämään erilaisilla tempauksilla, mikä on näkynyt myös mediassa. Juha Hurmeen ja Tuomari Nurmion lanseeraama Kalevala-hanke (Kalevalafest.fi; Puhakka 27.9.2019; Vilkmán 27.1.2019), Ylen podcast-sarja Kalevala palaa! (Yle Areena) ja Åbo Svenska Teatterin Kalevala-musikaali (Hallamaa 20.9.2019) ovat esimerkkejä siitä, että kalevalaista perinnettä halutaan edelleen pitää yllä ja saattaa osaksi suomalaista kulttuuriarkea. Lisäksi nämä osoittavat, että Kalevalan merkitystä arvoste-

taan ja se puhuttelee yhä. Myös aktiivisesti toiminnassa oleva Kalevalaseura uutisoi Kalevalan tutkimiseen ja käsittelyyn liittyvistä uusista aiheista (kalevalaseura.fi). Kalevala on siis yhteiskunnallisesti herätetty uudelleen henkiin, joten sen vuoksi on tärkeää selvittää, miten tulevaisuuden kouluissa ja siellä käytettävissä opetusmateriaaleissa Kalevalan opetukseen suhtaudutaan.

Vaikka kansallinen kulttuuri ja näin myös kunkin kansan kansanperinteet vaikuttavat yksilön kulttuuri-identiteetin syntymiseen, eivät kansanperinteet ole enää yhtä irrottamaton osa nyky-yhteiskuntaa ja sen kansalaisten elämää kuin ennen. On esimerkiksi todettu, että kansanperinteet kuuluvat menneisyyteen (Dorson 2011, 15) ja varallisuuden mukanaan tuomat mukavuudet ehkäisevät vanhojen kulttuuristen perinteiden säilymistä (Holbek & Knudsen 1971, 249). Tässä tutkimuksessa ollaankin kiinnostuneita siitä, millaisessa asemassa kansanperinteet voivat olla tulevaisuudessa perusopetuksessa.

Tässä tutkimuksessa tutkitaan Kalevalaa ja kansanperinteitä oppisisältönä kahdesta näkökulmasta: ensin tutkimushetkellä voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisissa alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaaleissa, ja sen jälkeen tutkien luokanopettajaopiskelijoiden Kalevalan ja kansanperinteiden opettamiseen liittyviä kokemuksia ja valmiuksia. Oppimateriaalitutkimuksella voidaan valottaa tämänhetkistä oppimateriaalien tapaa käsitellä Kalevalaa ja kansanperinteitä, ja luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset voivat puolestaan kertoa tulevaisuuden luokanopettajien lähtökohdista opettaa aiheita.

Oppimateriaalikatsaus keskittyi erityisesti oppilaan käytössä oleviin materiaaleihin, jolloin näkökulma oli lapsilähtöinen. Aihetta haluttiin tarkastella kokonaisvaltaisesti, minkä takia ensimmäistä tutkimusvaihetta laajennettiin toisen tutkimusvaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kyselytutkimuksella. Näin pystyttiin ottamaan huomioon myös opettajanäkökulma aiheiden opetuksessa. Tutkimuksen aihe on tärkeä tutkittavaksi, sillä Kalevalan ja kansanperinteiden opetusta on tutkittu verrattain vähän suomalaisissa oppikirjoissa ja luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksissa sekä valmiuksissa.



## 2 KALEVALAN JA KANSANPERINTEIDEN OPETUS

Kalevala on Elias Lönnrotin 1800-luvulla kokoama Suomen kansalliseepos. Se on myös kansainvälisesti merkittävin suomalainen kirjallisuuden teos, sillä se on käännetty 60 kielelle ja on siten käännettyin suomalainen teos. (Kalevala maailmalla 2020; Arvilommi, Kinanen & Kuukka 2002, 11; Kuittinen 1999, 31.) Kalevala sisältää useita runoelmia suomalaisille tutuista aiheista, kuten maailman synnystä, Väinämöisestä, Lemminkäisestä ja Kalevalan ja Pohjolan kansoista. Kalevalaista runomittaa noudattavat runot kuvaavat vertauskuvallisesti Suomen historiaa, kuten Väinämöisen poislähtö kristinuskon saapumisesta Suomeen. (Arvilommi, Kinanen & Kuukka 2002, 9–10.) Kalevalaista runoutta on pidetty tyypillisenä suomalaisen perinteen ja kansanrunouden edustajana, ja se on nostettu jopa suomalaisuuden symboliksi Kalevalan suosion seurauksena (Virtanen 1991, 9). Kalevalaa voidaan lähestyä toisaalta kirjallisena teoksena ja toisaalta kansanperinteen osana, eikä näiden välinen raja ole aina selvä. Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin Kalevalaan suomalaisen kansanperinteen yhtenä muotona.

Itse kansanperinteelle eli folklorelle on olemassa useita määritelmiä. Se on jotain, jota jaamme monipuolisesti jokapäiväisessä elämässämme ympärillämme olevien ihmisten kanssa. Toisaalta sen ajatellaan olevan epävirallista ja epämuodollista, ja toisaalta niin ryhmän ylläpitämää toimintaa kuin myös kullekin ryhmälle tavanomaisia esineitä. (Sims & Stephens 2005, 1–29\*.) Joissain määritelmissä kansanperinne on jaettu kahteen osaan, materiaaliseen ja henkiseen (Propp, Martin & Martin 1984, 4) tai materiaaliseen ja verbaaliseen (Sims & Stephens 2005, 1–29\*). Toisaalta folkloren ala on jaettu myös kolmeen osaan: kansanuskoon, tapakulttuuriin sekä runouteen, kertomuksiin, lauluihin ja sanontoihin (Virtanen 1991, 10, 24, 136). Kaiken kaikkiaan määritelmiä yhdistää kansanperinteen kuulumisen osaksi ryhmän kulttuuriperimää. Kansanperinteen kirjo tuntuu kuitenkin paikoitellen niin laajalta, että on vaikea hahmottaa, mitä se jättää ulkopuolelleen (Bronner 2000, 96). Kansanperinteiden moninaisuuden huomioon ottaen tässä tutkimuksessa määritellään kansanperinne tietyn ihmisryhmän keskuudessa toistuvaksi ja varioivaksi kulttuuriseksi tuotokseksi. Se voi siis olla esimerkiksi tuttu sanonta tai käsintehtyä taidetta. (Bronner 2009, 21.)

---

\* Tutkimuksen toteutushetkellä COVID-19-viruksesta aiheutuneiden poikkeusolojen vuoksi lähdeä oli mahdollista tarkastella vain sähköisessä, sivunumerottomassa muodossa.

Seuraavissa alaluvuissa käsitellään Kalevalan ja kansanperinteiden opettamista. Aluksi, luvussa 2.1, tutustutaan Kalevalan opetuksen historiaan ja nykyhetkeen osana kirjallisuuden opetusta. Tämän jälkeen käsiteltävää kansanperinteiden opettamista tarkastellaan erityisesti kulttuuri-identiteetin rakentamisen näkökulmasta luvussa 2.2.

## 2.1 Kalevala osana kirjallisuuden opetusta

Kalevalaa on luettu ja opetettu kouluissa vaihtelevasti sen kouluhistorian aikana: toisinaan sitä on luettu kyllästymiseen asti ja toisinaan se on miltei unohdettu kokonaan. Kalevalaa alettiin lukea kouluissa 1843, kun suomen kieli tuli kouluihin oppiaineeksi (Arvilommi, Kinanen & Kuukka 2002, 11; Kauppinen 1985, 71; Mäkinen 1985, 7.) Teos on kuitenkin nimetty suoraan ensimmäisen kerran vasta oppikoulun vuoden 1905 opetussuunnitelmassa (Arvilommi, Kinanen & Kuukka 2002, 11; Kauppinen 1985, 71) ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa opiskeltavana asiana vain vuoden 2004 suunnitelmassa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 55, jatkossa käytetään lyhennettä POPS). Tämänhetkisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) Kalevalaa ei nimetä luettavana ja käsiteltävänä teoksena.

Kalevalan opetus liittyy kiinteästi kirjallisuuden opetukseen, sillä kansanperinteen ja kirjallisuuden opetus ovat osittain päällekkäisiä. Tämä johtuu siitä, että kansanperinteen on katsottu osaltaan olevan sanallista taidetta. (Propp, Martin & Martin 1984, 5.) Kirjallisuus itsessään ei kuitenkaan ole ollut aina yhtä selvä osa äidinkielen opetusta kuin se on nykyisin, sillä suomen kieli tunnettiin pelkkänä *äidinkielenä* vuodesta 1856 aina 1990-luvun alkuun saakka. Vasta tällöin, 1990-luvun alussa, oppiaineen nimi laajennettiin nykyisin tunnetuksi *äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi*. (Hakulinen 2009; Kauppinen 1985, 64–66.) Kirjallisuus-termin lisääminen oppiaineen nimeen voidaankin nähdä osoituksena kirjallisuuden aseman korostumisesta osana äidinkielen opetusta ajan saatossa (Alanko 1998, 3).

Kirjallisuuden määrästä, roolista ja sisällöistä onkin keskusteltu osana äidinkielen opetusta läpi vuosikymmenten jo ennen kuin se lisättiin virallisesti osaksi äidinkielen oppiaineen nimeä. Esimerkiksi vuoden 1908 oppikoulukomitean mietinnössä korostettiin järjestelmällistä ja laajaa kirjallisuuden tuntemusta. 1950-luvulla puolestaan vaadittiin, että kansanrunouteen käytettäisiin enemmän aikaa äidinkielen oppiaineessa. Näiden lisäksi

kirjallisuuden tuntemus nimettiin äidinkielen oppiaineen tavoitteeksi 1970-luvulla. (Kauppinen 1985, 70–79, 80–81.)

Vaikka kirjallisuus ei ole ollut äidinkielen opetuksessa yhtä selvästi esillä ennen 1990-lukua, on sen rooli äidinkielen opetuksessa ollut merkityksellinen jo sitä ennen. Kansanperinteet ja erityisesti eepokset, kuten Kalevala, ovat esimerkiksi olleet suosiossa koulu- maailmassa jo pitkään, vaikka äidinkielen oppiaineen kirjallisuudellista puolta ei ole painotettu samalla tavoin kuin nykyisin. Kansanperinteet ja eepokset ovat olleet tärkeitä, sillä läntinen sivilisaatio on liittännyt eepokseen opetuksen funktion aina Homeroksen *Iliasta* ja *Odyssiasta* lähtien. Eeposten opetuksellinen funktio taas on katsottu perustuvan niiden antamiin elämänohjeisiin ja viisauden ja moraalien opettamiseen. (Heikkinen 2002, 307.) Eepoksia on myös käytetty kautta aikain enkulturaation eli yksilön oman yhteisön kulttuurin ja arvojen omaksumisen välineenä: esimerkiksi Kalevalan tarinoita ja symboliikkaa on käytetty kansalliseen sosiaalistamiseen 1800-luvulla, jolloin kansallisuusaatteet vallitsivat länsimaissa. (Anttonen 2005, 153–166; Heikkinen 2002, 306–307.)

Kirjallisuudella on edelleen tärkeä rooli yhteiskunnassa ja kouluopetuksessa yhteisöllisen ajattelun luomisen lisäksi. Yksilö voikin nähdä kirjallisuuden ja lukemisen avulla elämän monipuolisemmin: kirjallisuus on esimerkiksi väline ennakkoluulojen kumoamiseen, sillä se antaa mahdollisuuden ajattelulle ja keskustelulle esittämällä erilaisten pohdintojen ja elämänkatsomusten pohjalta syntyneitä ongelmia ja ratkaisuja (Alsup 2015, 1–7; Sarmavuori 1998, 62). Kirjallisuus antaa yksilölle mahdollisuuden kehittää ymmärrystään muun muassa tutkimalla itseään ja muita sekä määrittelemällä ja uudelleen määrittelemällä olemustaan ja olemassaoloaan (Langer 2011, 2, 8; Sarmavuori 1998, 62–63). Juuri edellä mainittujen syiden vuoksi kirjallisuus ja sen ymmärtäminen ovat tärkeä osa koulumaailmaa. Kirjallisuuden opetusta tulisikin kehittää niin, että opetuksessa kirjallisuuden sisältöjen rinnalle tuotaisiin kirjallisuuden ymmärtäminen (Langer 2011, 6).

Kirjallisuuden ymmärtämiseen liittyy Langerin (2011) mukaan se, että jokainen oppilas käsittelee ja luo kirjallisuuden merkityksiä yksilönä. Samalla tulee kuitenkin muistaa, että yksilön ajattelun taustalla vaikuttavat ympäröivät yhteisöt ja aika, jossa eletään, minkä vuoksi oppilaiden lukukokemukset saattavat jäädä kauas toisistaan. (Langer 2011, 26–27; Sarmavuori 1998, 63, 66.) Esimerkiksi keskustelu Kalevalan ja kansanrunouden sanomasta on aina sidoksissa yksilön vastaanottokykyyn, toiveisiin, pelkoihin ja ongelmiin

(Honko 1985, 59). Pelot ja ongelmat taas saattavat vaihdella eri aikakausina ja eri yksilöillä. Kalevalankin sisältöjen merkitykset hahmottuvat lukijoille eri tavoin riippuen heidän taustoistaan ja muista lukemiseen vaikuttavista tekijöistä.

Edellä kuvattuun kirjallisuuden tärkeyteen ymmärryksen ja ajattelun kehittymisen kannalta liittyy esimerkiksi se, että Kalevalan tarinoiden avulla voidaan esimerkiksi kertoa muille kulttuureille suomalaisen kulttuurin parhaista puolista, kuten luontosuhteesta. Kalevalan myyteissä onkin sanottu olevan suomalaisen kulttuurin pohja. (Alanko 1998, 55.) Kalevalalla, kuten millä tahansa muullakin eepoksella, on siis annettavansa nykykulttuurille, sillä sen avulla voidaan kasvattaa yksilön ymmärrystä tietyistä kulttuurista, sen tavoista ja historiasta (Heikkinen 2002, 311–312).

Koska Kalevalan merkitys Suomelle ja suomalaisuudelle on tiedostettu läpi sen historian (ks. mm. Anttonen 2005, 154; Arvilommi, Kinanen & Kuukka 2002, 11; Heikkinen 2002, 307), on ymmärrettävää, että teoksen opettamiselle on määritetty tarkkoja tehtäviä ja tavoitteita. Tärkeäksi on esimerkiksi koettu, että oppilaat tuntevat Kalevalan kansallisen arvon ja tietävät, kuinka Kalevala on vaikuttanut taiteisiin ja tieteisiin. Lisäksi oppilaiden tulisi olla perillä Kalevalan tärkeimmistä tapahtumista ja henkilöistä sekä tietää oleellisia seikkoja Kalevalan syntyyn ja Elias Lönnrotiin liittyen. (Sarmavuori 1993, 99.) Ei siis ole koettu samantekeväksi, mitä suomalaisen kirjallisuuden merkkiteoksesta oppilaat tuntevat.

Vaikka suurimmassa osassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista suoria viittauksia Kalevalaan ei ole, voidaan sen nähdä kuuluvan esimerkiksi suunnitelmateksteissä nimettyihin kansanrunouteen tutustumiseen, kansanperinteiden opetukseen, oman kulttuuriperinnön arvostamiseen ja siihen tutustumiseen. Samalla tavoin lähes jokaisessa opetussuunnitelmassa korostuu lapsen kulttuuri-identiteetin rakentamisen tärkeys osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta, jonka voidaan nähdä liittyvän paitsi Kalevalaan myös muihin kansanperinteisiin. Tämä ilmenee siinä, että kulttuuri-identiteetin rakentamista korostettaessa on usein viitattu kansanperinteisiin ja kirjallisuuden lajeihin tutustumiseen. (ks. mm. POPS 2014, 108, 164; POPS 2004, 55, 112; POPS 1994, 42–46; POPS 1985, 67.)

Tämänhetkisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) esitetään, kuinka 1.–2. vuosiluokalla äidinkiessä ja kirjallisuudessa ”tutustutaan lastenkulttuuriin ja tapakulttuuriin omassa lähiympäristössä, juhlaperinteisiin sekä joihinkin kansanperinteen muotoihin ja osallistutaan yhdessä esitysten tai muiden kulttuurituotteiden tekemiseen” (POPS 2014, 108). Äidinkielen ja kirjallisuuden 3.–6. vuosiluokkien sisältötavoitetta ”kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen” taas on tarkennettu muun muassa tutustumisella ”oppilaille läheisiin kansanperinteen lajeihin ja niiden jatkajiin nykykulttuurissa” (POPS 2014, 164). Näiden mainintojen voidaan ajatella merkitsevän sitä, että suomalaisessa koulussa on edelleen tärkeää tutustuttaa oppilaat niin suomalaiseen kuin muihin kulttuureihin ja niiden perinteisiin. Seuraavassa luvussa tarkastellaan kansanperinteiden opetusta ja sen merkitystä lapsen kehitykselle.

## 2.2 Näkökulmia kansanperinteiden opetukseen

Kuten luvussa 2 esitetystä kansanperinteen määrittelystä voi huomata, on kansanperinteen kirjo laaja. Tästä syystä on ymmärrettävää, ettei sen opetustakaan voi järjestää yksiselitteisesti tietyin tavoin, vaan se vaatii järjestäjältään luovuutta. Folkloristi William Bascom (1954, 338) on jo 1950-luvulla todennut, että kansanperinteiden opettaminen tulisi aina toteuttaa osana laajempaa kokonaisuutta, muiden kulttuurisisältöjen rinnalla eikä irrallisina oppisisältöinä. Tämä johtuu siitä, että kansanperinteitä voi ymmärtää hänen mukaansa täydellisesti vasta perusteellisella kulttuurinymmärryksellä. Tällaista perusteellista ymmärrystä perusopetuksen opetussuunnitelma pyrkiikin tarjoamaan laajalla kulttuureihin tutustumisella läpi vuosiluokkien ja eri oppiaineiden (POPS 2014).

Kansanperinteiden liittämistä osaksi kouluopetusta on pyritty tukemaan erilaisin tempauksin. Esimerkiksi Yhdysvalloissa on esitelty 1980-luvulla kansanperinteiden koulukäsittelyä varten FAIE-projekti (Folk Arts in Education). Se on siitä lähtien tarjonnut monipuolisesti erilaisia mahdollisuuksia kansanperinteiden saamiseksi osaksi opetusta aina opettajien kouluttamisesta materiaaleihin ja koulun ulkopuolisiin projekteihin. FAIE toimii aktiivisessa yhteistyössä eri koulun ulkopuolisten tahojen kanssa suosien etenkin kunkin alueen lähiseutua ja sen tarjoamia mahdollisuuksia. Lisäksi 2000-luvulla on alettu aiempaa enemmän hyödyntää digitaalisia ympäristöjä osana FAIE:a. Runsaiden ja varioivien toteutustapojen avulla oppilaat pääsevät itse aktiivisesti tutustumaan lähiympä-

ristöönsä ja sen perinteisiin. FAIE:n tavoitteina onkin muun muassa saada lapset arvostamaan omaa lähikulttuuriaan ja sen tarjoamia mahdollisuuksia. (Hamer & Bowman 2011, 9–10, 12–13.)

Tässä tutkimuksessa kansanperinnettä tarkastellaan Kalevalan opetuksen yhteydessä, sillä kansanperinteen yhdistäminen Kalevalan opetukseen voi tarjota oppilaalle kokonaisvaltaisemman kuvan teoksesta osana kansanperinteitä. Tutkimus ottaakin huomioon mahdollisuuden kansanperinteiden eheyttämiseen oppiaineen sisällä. Niitä voi kuitenkin yhdistää sisällöllisen monipuolisuutensa (Bronner 2000, 96) ansiosta myös oppiainerajat ylittäviksi kokonaisuuksiksi, sillä ne sisältävät musiikkia, sanoja, toiminta- ja käytöstapoja ja erilaisia materiaaleja – kaikkea, mitä voidaan dynaamisesti esittää, luoda ja ylläpitää vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. (Sims & Stephens 2005, 1–29\*). Kansanperinteiden opetuksessa korostuu usein niiden eheyttävä luonne, kuten edellä kuvatuista FAIE-projektin toteutustavoista käy ilmi. Kansanperinteet tarjoavatkin hedelmällisen perustan eheyttävälle ja laaja-alaiselle opetukselle, jota tämänhetkinen opetussuunnitelmakein peräänkuuluttaa (POPS 2014).

Lasten kanssa kansanperinteiden käsitteleminen on siinä mielessä ongelmattonta, että ensinnäkin kansanperinteet ovat perusluonteeltaan viihdyttäviä (Virtanen 1991, 10, 24, 136) ja toiseksi myyttiset tarinat ovat aikaan sitomattomia (Arvilommi, Kinanen & Kuukka 2002, 65). Peruskoulussa nämä kaksi piirrettä yhdistyvät helposti satuja käytettäessä, sillä ne sopivat kansanperinteiden käsittelyyn niiden ollessa jännittäviä, rakenteeltaan ja vertauskuvallisuudeltaan riittävän yksinkertaisia, ja niissä esiintyy pelkistettyjä henkilöhahmoja ja leikittelyä. Lisäksi eri kulttuureja yhdistäviä kansansatuja on helppo käsitellä oppilaiden kanssa, sillä oppilaat haluavat aidosti keskustella tarinoiden opetuksista ja arvoista (Jones 1998, 291, 296) ja kansansatuja on helppo soveltaa useisiin äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueisiin (Rautamaa 1985, 229–230). Se, että jo sadut tarjoavat näin runsaasti potentiaalia kansanperinteiden yhdistämiseen osaksi kouluopetusta, voi myös madaltaa kynnystä muiden kansanperinteen muotojen hyödyntämiseen opetuksessa.

---

\* Tutkimuksen toteutushetkellä COVID-19-viruksesta aiheutuneiden poikkeusolojen vuoksi lähdeä oli mahdollista tarkastella vain sähköisessä, sivunumerottomassa muodossa.

Tietynlaisen haasteen kansanperinteiden opetukseen koulussa tuo kuitenkin se, että osa folkloristeista ajattelee, ettei kansanperinteitä voi oppia muodollisesti, vaan niitä vastaanotetaan ja välitetään tiedostamattomasti. Tällainen ajattelu kuitenkin hämärtää kykyä ymmärtää ihmisiä aktiivisina kansanperinteen toteuttajina ja osallistujina. Jo nuoret lapset voivat osallistua kansanperinteiden tutkimiseen luokkahuoneessa ja tällöin toiminta voi olla hyvinkin aktiivista ja tiedostettua. Kansanperinteistä oppiminen on jopa koettu vahvasti positiiviseksi. (Sims & Stephens 2005, 1–29\*; Haut 1991, 71–73.) Kansanperinteiden tarkempaan merkitykseen osana opetusta perehdytään seuraavissa alaluvuissa ensin yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten (ks. Luku 2.2.1) ja sen jälkeen kulttuuri-identiteetin kehittymisen (ks. Luku 2.2.2) näkökulmista.

### **2.2.1 Yhteiskunnallinen muutos suhteessa kansanperinteiden opetukseen**

Kasvatus pyrkii kehittämään oppilaista yhteiskunnan jäseniä, joilla on riittävät tiedot ja taidot sosiaalistuakseen ympäristössään. Tähän kehittämiseen sisältyy yhteisen kulttuuriperinnön siirtäminen eteenpäin. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 89.) Suomessa kulttuuriperinnön siirtäminen eteenpäin tarkoittaa oppilaiden tutustumista suomalaiseen yhteiskuntaan, historiaan ja kulttuurin eri osiin, mutta samaan aikaan myös muihin suomalaisessa yhteiskunnassa ja oppilaiden lähiympäristössä esiintyviin kulttuureihin. Koska kansanperinteet ovat kiinteä osa kunkin kulttuurin kulttuuriperimää, on kouluilla tärkeä rooli tässä erilaisiin kulttuureihin ja niiden kansanperinteiden jakamiseen liittyvässä työssä.

Yleensä kansanperinteiden asema tiedostetaan osana historiaa. Kuitenkaan kansanperinteet eivät ole jääneet menneeseen, vaan ne ovat ajan kehittyessä siirtyneet myös seuraaville sukupolville. Näin esimerkiksi se, että kansanperinteet ovat ennen olleet merkittävä osa erityisesti maalaisköyhälistöä ja talonpoikaiskulttuuria (Dorson 2011, 15), näkyy edelleen nykyaikana siinä, että juuri vähävaraiset ovat ensisijainen kansanperinteitä säilyttävä ryhmä (Holbek & Knudsen 1971, 249). Tähän liittyen esimerkiksi afrikkalaisissa yhteisöissä kansan tarinat ovat edelleen olennainen osa jokapäiväistä elämää, ja niihin viitataan esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa (Agbenyega, Tamakloe & Klibthong 2017,

---

\* Tutkimuksen toteutushetkellä COVID-19-viruksesta aiheutuneiden poikkeusolojen vuoksi lähdeä oli mahdollista tarkastella vain sähköisessä, sivunumerottomassa muodossa.

114). Kansanperinteet eivät siis ole irrallaan nykyajasta, vaan ne ilmenevät ympärillämme niin yksilöllisesti kuin yhteiskunnallisesti (Bronner 2017, 143).

Kansanperinteiden näkyminen nykyajassa perustuu osittain kansanperinteiden muuttuvaan luonteeseen, sillä niitä päivitetään ja luodaan jatkuvasti uudestaan (Bronner 2017, 18). Vaikka kansanperinteet säilyvät pitkiä aikoja, elävät ja muuttuvat ne ajan ja esittäjiensä myötä (Propp, Martin & Martin 1984, 7–9). Tähän muutokseen on reagoinut kansanperinteen tutkimus, jossa kansanperinnettä on pyritty näkemään 2000-luvun mukanaan tuomien ilmiöiden kautta. Termillä *folkloresque* viitataan kansanperinteen uusiin ilmenemismuotoihin ja kansanperinteen ja nykyisen populaarikulttuurin risteytymiseen. Folkloresque pyrkii avaamaan kansanperinteen kehitystä ajassa ja yhdistää kansanperinteen, uusmedian ja kaupallisuuden tutkiakseen näiden ilmenemistä yhteiskunnassa. (Foster & Tolbert 2016, 5–14.) Kansanperinteitä ei siis tieteessäkään tutkita vain osana historiaa, vaan myös nykyajassa ilmenevänä asiana. Vaikka kansanperinteitä monilta osin pidetään historian toisintajina ja ylläpitäjinä, ovat ne myös kiinteä osa nykyisyyttä, eikä niitä siten voi myöskään opetuksessa ohittaa.

Kansanperinne pyrkii siis vastaamaan maailmassa tapahtuviin muutoksiin (Bronner 2017, 18) ja mukautumaan niiden myötä, mikä mahdollistaa kansanperinteiden säilymisen. Kuitenkin maailmaa jo pitkään muuttanut ja yhtenäistänyt globalisaatio tuntuu olevan ristiriidassa kansanperinteiden säilyttämisen kanssa. Maailma niin sanotusti pienenee ja homogeenistuu jatkuvasti, jolloin ennen ihmisiä erottaneet piirteet hämärtyvät. (Anttonen 2005, 119.) Vastaiskuna tälle homogeenistumiselle voi nähdä esimerkiksi turismin aiheuttaman halun korostaa paikallista perinnettä (Anttonen 2005, 119–120). Samoin paikalliset kulttuuri-identiteetit voivat vahvistua (Hall 1992, 291, 300). Maailmassa siis tasapainoillaan oman perinteen säilyttämisen ja yhteisen, useita kulttuureja yhdistävän kulttuuriperimän luomisen välillä, mikä heijastuu myös koulumaailmaan. Tätä kuvaakin tämänhetkisen perusopetussuunnitelman läpi asiakirjan kantava näkemys vaalia opetuksessa yhtäläisesti omaa ja ympärillä esiintyviä muita katsomuksia ja perinteitä (POPS 2014).

Koulumaailmassa tämä eri kulttuureihin tutustuminen on saanut uuden merkityksen etenkin 2000-luvulla, jolloin maahanmuutto ja sen mukanaan tuoma kulttuurinen moni-



naisuus ovat moninaistaneet kouluja. Peruskoulujen tuleekin nykyään tarjota yhä enemmän kulttuurisesti moninaiseen yhteiskuntaan soveltuvia taitoja (Salmela-Aro 2017\*). Tällaiset taidot kehittyvät oppilailla esimerkiksi monipuolisella eri kulttuureihin ja niiden kansanperinteisiin tutustumisella. Koska perusopetussuunnitelma lähtee monilta osin ajatuksesta, että oppilaat tutustuvat ensisijaisesti omassa elämänpiirissään esiintyviin kulttuureihin (ks. mm. POPS 2014, 16, 21, 28), voi maahanmuuton myötä huomata tämän kulttuurikirjon laajentuvan. Tämä myös toteuttaa perusopetussuunnitelman kohtaa siitä, kuinka “jokaisen oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteettiä tuetaan monipuolisesti” (POPS 2014, 86).

Kaiken kaikkiaan maailman muuttumisen ja kulttuurisen tietämyksen tarpeen voi nähdä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa: Kansanperinteet ja näin ollen myös Kalevala ovat osa kulttuurien opetusta, joka korostuu tämänhetkisessä opetussuunnitelmassa selvästi vahvemmin kuin edeltäjässään. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa koulutuksen arvopohjan muodosti ensisijaisesti suomalainen kulttuuri, kun taas vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaan suomalaisen kulttuuritaustan rinnalle tulee nostaa muut kulttuurit opetusta rikastavana osana. Opetussuunnitelmassa onkin opetuksen arvomaailmaa kuvatessa kirjoitettu kokonainen oma alalukunsa kulttuurisesta moninaisuudesta. Opetussuunnitelmassa oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin kehittyminen on siis huomioitu osana kulttuurisesti moninaista opetusta. (POPS 2014, 16; POPS 2004, 14.)

### **2.2.2 Kansanperinteet osana kulttuuri-identiteetin rakentumista**

Kansanperinteillä on tärkeä osa yksilön oman identiteetin, etenkin kulttuuri-identiteetin, kehityksessä. Tämä tärkeys perustuu muun muassa siihen, että kansanperinteiden jakaminen on vilkasta toimintaa, jossa lapsi aktiivisesti oppii ryhmän arvoja ja uskomuksia ja ylläpitää identiteettiä toistamalla ryhmälle tärkeitä toimintoja (Sims & Stephens 2005, 1–29\*). Ryhmät muovaavat yksilön identiteettiä myös luodessaan mielikuvia ja merkityksiä omasta tai tietystä kansasta esimerkiksi tarinoiden, muistojen ja kansan menneisyyden avulla (Hall 2005, 44, 47). Kouluilla on tärkeä rooli tämän kulttuurisen tiedon välittämisessä ja siten myös lapsen oman identiteettiprosessin rakentamisessa. Koulun tuleekin

---

\* Tutkimuksen toteutushetkellä COVID-19-viruksesta aiheutuneiden poikkeusolojen vuoksi lähdeä oli mahdollista tarkastella vain sähköisessä, sivunumerottomassa muodossa.

toimia eri ympäristössä elävien kulttuurien yhdistäjänä: koulu voi samaan aikaan edistää lapsen tutustumista omaan kulttuuriinsa ja laajentaa lapsen kulttuurista tietoisuutta myös oman kulttuurin ulkopuolelle.

Lapsen psykologinen kehitys tapahtuu siinä sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä, johon hän syntyy ja jossa hän kasvaa (Agbenyega, Tamakloe & Klibthong 2017, 113). Tämä tulisi huomioida myös opetuksessa niin, että käsiteltäviksi valitaan erityisesti ne kulttuurit, joita lapsen ympärillä esiintyy. Näkemystä puoltaa myös vuoden 2014 opetussuunnitelman katkelma, jossa todettiin, että kansanperinteiden ja tapakulttuurin opetuksen pitäisi aina lähteä peruskoulussa lasten omasta ympäristöstä (POPS 2014, 108). Kansanperinne on erottamaton osa kansansa historiaa ja kulttuuria, ja näin ollen oman kansanperinteen tunteminen tukee lapsen kulttuuri-identiteetin kehitystä (Hall 1992, 291). Tämä on tärkeää myös omasta kulttuurista vieraaseen muuttavalle, sillä etenkin maahanmuuttajille oman kielen ja perinteiden ylläpitäminen on oleellista oman yksilöllisen, etnisen identiteetin säilyttämiseksi (Salmela-Aro 2017\*; Widdowson 1990, 217). Siksi eri kansanperinteitä on hyvä ottaa monipuolisesti huomioon kulttuurisesti moninaista ja kulttuuritietoista opetusta suunniteltaessa.

Vaikka on tärkeää tutustua lasten kanssa kunkin lapsen omaan kulttuuriin ja kansanperinteeseen, löytyy myös yleisestä kansanperinteisiin tutustumisesta tärkeää sisältöä lapsen identiteettityöhön. Lapset esimerkiksi rinnastavat kuulemiaan kansanperinteen tarinoita sosiaalisiin ja kulttuurisiin kokemuksiinsa käyttämällä apuna mielikuvitustaan (Agbenyega, Tamakloe & Klibthong 2017, 113). Yksilö ei siis vain vastaanota kansanperinteen kertomuksia ja myyttejä, vaan hän myös rakentaa ne uudelleen ja luo niitä oppien samalla tarinoista sosiaalista normistoa (Alanko 1998, 55–56; Honko 1985, 59). Kulttuurin ja kansanperinteen suhteen ongelmaksi saattaa kuitenkin muodostua se, että kansansaduissa ja myyteissä tarinoiden hahmot voivat tehdä yhteisön arjessa paheksuttavia tai peräti kiellettyjä asioita (Bascom 1954, 338). Kansantarinat tarjoavatkin lapsille paljon mahdollisuuksia reflektoinnin kautta oppimiseen ja yksilön kehitykseen.

---

\* Tutkimuksen toteutushetkellä COVID-19-viruksesta aiheutuneiden poikkeusolojen vuoksi lähdeä oli mahdollista tarkastella vain sähköisessä, sivunumerottomassa muodossa.

### 3 OPETTAJA OPETUKSEN RAKENTAJANA

Kun tarkastellaan perusopetuksessa opetettavia sisältöjä, ei riitä, että tarkastelun kohteeksi valitaan pelkästään oppimateriaalien tarjoama tieto. Opettajalla on oppimateriaalien käyttäjänä keskeinen rooli opetuksen käytännön toteuttamisessa, ja hän toimii asiantuntijana oppilaan oppimisprosessissa, joten hänen rooliinsa opetuksen osana on syytä kiinnittää erityistä huomiota. Siksi tässä luvussa tarkastellaan sitä, mikä on opettajan rooli opetuksen rakentajana.

Opettajan tulee tuntea opettamansa oppiaine. Syy tähän on yksinkertainen: opettajat, jotka eivät tunne oppiaineensa sisältöjä, eivät todennäköisesti osaa tilanteen niin vaatiessa auttaa oppilaitakaan oppimaan sisältöjä (Loewenberg, Thames & Phelps 2008, 403). Opettajan opettamiseen liittyvä tieto voidaan jakaa kolmeen osaan: oppiaineen sisältötietoon, pedagogiseen sisältötietoon ja opetussuunnitelmalliseen tietoon. Näistä oppiaineen sisältötieto kattaa taidon selittää aiheen sisältö, perustella tiedon tarpeellisuus ja luoda linkki opetettavan asian ja muiden opittavien sisältöjen välille. (Shulman 1986, 9.) Toisaalta tulee huomata, että aina oppiaineen sisältöjen tunteminenkaan ei riitä takaamaan taitoa opettaa aihetta (Loewenberg, Thames & Phelps 2008, 403). Esimerkiksi Karvosen (2019, 96) tutkimuksen mukaan opettajat saattavat nostaa opetuksessaan oppilaiden kanssa yhteisen tarkastelun kohteeksi myös sellaisia opetustekstiin kuuluvia asioita, jotka eivät lopulta ole edes merkityksellisiä tai jopa luovat virheellisiä käsityksiä opiskeltavasta asiasta.

Opettajan opettamiseen liittyvän tiedon kartuttaminen on yhteydessä opettajan ammatilliseen kasvuun ja ammatti-identiteetin rakentamiseen, jotka ovat elämänmittaisia prosesseja, ja joissa opettajankoulutuksella on keskeinen asema (Blomberg 2008, 57). Laadukas opettajien kouluttaminen onkin tärkeää opiskelijoiden opettamiseen liittyvän tiedon kehittymiseksi, ja sitä on myös arvioitu eri näkökulmista. Toisaalta suomalaisen opettajankoulutuksen on nähty kehittävän opiskelijoiden sisältötietojen hallintaa esimerkiksi eri pedagogisten tahojen kautta toteutetun tiiviin yhteistyön kautta (Mikkola 2016, 8; Tainio & Grünthal 2016, 154), mutta toisaalta opettajankoulutuksen on havaittu olevan hajanaista ja pinnallista (Blomberg 2008, 57). Tämän tutkimuksen lähtökohdista on korkeakouluja koskevissa arvioinneissa huomionarvoista se, että yliopistoja on kritisoitu siitä,

että ne harvoin auttavat opettajia näkemään kirjallisuuden mahdollisuuksia yksilön ymmärryksen ja ajattelun kehittymiselle (Langer 2011, 6). Kirjallisuuden mahdollisuudet olisikin tärkeää tiedostaa Kalevalaa opettaville opettajille, koska Kalevala on kansanperinteen ohella myös kirjallisuutta. Mikäli yliopisto ei kykene tarjoamaan riittävää tietoa kirjallisuuden opettamisesta, olisi tärkeää opettajan voida itse tiedostaa kirjallisuuden merkitys yksilön ymmärryksen kehittämiseksi ja laajenemiselle (Alsup 2015, 6, 19; Langer 2011 2, 6).

Edellä kuvatut opettajan hallitsema oppiaineen sisältötieto ja opettajan pedagoginen sisältötieto liittyvät opettajan tekemiin pedagogisiin valintoihin. Varsinkin Suomessa nämä valinnat koskevat suurta osaa opetukseen liittyvästä työstä, sillä opetusta ohjaava asiakirja, perusopetuksen opetussuunnitelma, jättää kunnille, kouluille ja yksittäisille pedagogisille ammattilaisille liikkumavaraa ja mahdollisuuksia toteuttaa opetusta omien näkemystensä ja painotustensa mukaan (Tainio 2012, 2). Tästä syystä opettajia tarkastellaan ammatillisina toimijoina lähemmin seuraavissa alaluvuissa: Luvussa 3.1 keskitytään oppimateriaalien rooliin osana opettajan rakentamaa opetusta. Tätä seuraavassa luvussa 3.2 taas tarkastellaan opettajaa autonomisena toimijana pedagogisten ratkaisujen tekemisessä.

### **3.1 Opettaja oppimateriaalien aktiivisena valitsijana**

Suomessa oppimateriaaleilla on vakiintunut asema opetuksessa, sillä erityisesti oppikirjat kuuluvat erottamattomana osana lähes jokaiseen koulun oppituntiin (Mikkilä-Erdmann 2017\*). Vaikka oppikirjoja kohtaan on osoitettu jo pitkään kritiikkiä, näyttävät ne tästä huolimatta säilyvän keskeisimpänä oppimateriaalina (Karvonen 2019, 90). Oppikirjat ovat yksi yleisimmistä tavoista välittää opetussuunnitelmaa opettajille ja oppilaille (Apple 2008, 26). Tämä opetussuunnitelman toteuttaminen näkyykin siinä, että opetusteksti muuttaa kansallisen opetussuunnitelman sisällölliset tavoitteet oppilaalle sopivaan muotoon (Mikkilä-Erdmann 2017\*; Tainio 2012, 3). Tapa tähän sisältöjen muotoilemiseen vaihtelee oppikirjakohtaisesti kirjojen ollessa rajatun asiantuntijaryhmän tuottamia (Tainio 2012, 3). Tämä taas saattaa vaikuttaa siihen, että oppikirjoissa aiheita käsitellään eri

---

\* Tutkimuksen toteutushetkellä COVID-19-viruksesta aiheutuneiden poikkeusolojen vuoksi lähdeä oli mahdollista tarkastella vain sähköisessä, sivunumerottomassa muodossa.

tavoin, jolloin joissain oppikirjoissa saatetaan jättää jokin aiheeseen liittyvä asia käsittelemättä, vaikka se toisessa oppikirjassa esitetäänkin.

Oppikirjalla on useita käyttötarkoituksia. Se on tietyn opinalan opetusta ja oppimista tukeva teos, jonka tarkoituksena on lisätä käyttäjänsä tietoja ja taitoja käsitellyllä alalla. Oppikirjojen sisällöt käsittelevät yleensä alansa perustietoja ja siksi ne myös ovat tarkkaan valittuja ja tiiviitä. Näin ollen myös näkökulmat, joita oppikirjoissa käsitellään, ovat tarkoin rajatut. Oppikirjat huomioivat käyttäjänsä iän ja osaamistason sisältöjen ollessa helposti omaksuttavia. (Karvonen 2019, 43; Tainio & Grünthal 2016, 154; Häkkinen 2002, 11.) Lisäksi niiden avulla jaksotetaan oppimista (Tainio 2012, 6). Opetustekstit tukevat oppilasta haastavien sisältöjen oppimisessa tarjoamalla oppilalle mahdollisuuksia aktiiviseen tiedonrakentamiseen. Tällöin opetustekstin tarkoituksena on saada herätettyä oppilaan aikaisemmat, arkisetkin, tietovarannot ja auttaa oppilasta luomaan uusi tieteellinen ymmärrys käsiteltävänä olevasta asiasta. (Mikkilä-Erdmann 2017\*.)

Vaikka oppikirjat on ensisijaisesti tarkoitettu oppilaille, on niillä myös merkittävä rooli opettajan työssä, mikä selittänee niiden runsasta opetuskäyttöä. Ensinnäkin oppikirja helpottaa opettajan työtä tarjoamalla jo valmiiksi rajattua opetusmateriaalia ja -sisältöä. Toiseksi oppikirjojen tulisi perustua opetussuunnitelmaan, eli niillä on tärkeä osa opetussuunnitelman käytännön toteuttajana (Mikkilä-Erdmann 2017\*; Apple 2008, 26), mikä tarjoaa lähtökohtaisesti opettajalle helpon tavan varmistaa opetussuunnitelman toteutumisen opetuksessa. Kolmanneksi oppikirjalla on todettu olevan myös monia luokanhallinnallisia hyötyjä pelkän sisältötiedon jakamisen lisäksi (Tainio 2012, 18). Neljänneksi oppikirjoilla on uutta luova tehtävä (Häkkinen 2002, 88): opettajat saattavat suhtautua vanhoihin oppikirjoihin kriittisesti, minkä seurauksena heille syntyy tarve opetuksen uudistamiseen ja uusien materiaalien työstämiseen.

Opetuksen uudistamistarpeen taustalla voi olla opettajien halu kokeilla erilaisia oppimateriaaleja: peruskoulu-uudistuksen myötä Suomen oppimateriaalien kirjo on jatkuvasti laajentunut (Mikkilä-Erdmann 2017\*), ja oppikirjojen rinnalle on tullut uusia materiaaleja ja havainnollistamisen välineitä. Suomalaiset oppimateriaaliperheet ovatkin nykyään hyvin kattavia niiden sisältäessä lukukirjan lisäksi harjoituskirjoja, opettajan oppaita,

---

\* Tutkimuksen toteutushetkellä COVID-19-viruksesta aiheutuneiden poikkeusolojen vuoksi lähdeä oli mahdollista tarkastella vain sähköisessä, sivunumerottomassa muodossa.

muita painettuja ja sähköisiä ja erilaisia opettamisen eriyttämistä ja arviointia tukevia materiaaleja (Hiidenmaa, Löytönen & Ruuska 2017, 10; Tainio & Grünthal 2016, 154). Näiden lisäksi opettajien saatavilla on paljon oppimateriaalisarjojen ulkopuolisia lähteitä ja mahdollisuuksia opetuksen rikastamiseksi. Opettaja voi esimerkiksi edelleen hyödyntää oppikirjaa tuoden kuitenkin sen rinnalle omia lisiään tai toisaalta antaa oppilaalle mahdollisuuden täydentää sitä eri materiaaleilla ja tietolähteillä (Tainio & Grünthal 2016, 153–154; Häkkinen 2002, 86, 88). Tästä huolimatta on havaittu, että vaikka opettajilla on mahdollisuus toteuttaa opetustaan itselleen sopivin menetelmin, valitsee valtaosa opettajista silti opetuksensa lähtökohdaksi oppikirjan (Apple 2008, 25). Kuitenkin Tainion (2012, 18) mukaan useat opettajat häpeävät omaa, vahvasti oppikirjoihin nojaavaa opetustaan, ja hyvinä opettajina pidetään sellaisia, jotka eivät käytä oppikirjoja opetuksessaan. Tämän perusteella luova, itse oppimateriaaleja tuottava opettaja lienee tietynlainen opettajan ideaali.

Iso osa opettajan työstä painottuu siihen, millaisia valintoja opettaja tekee oppimateriaaleista. Tällainen opettajan aktiivinen tasapainoileminen ja jatkuva oppimateriaalien valitseminen avaa kokonaisuudessaan paremmin opettajan työtä myös ammatillisena toimijana. (Karvonen 2019, 89, 95.) Eri oppimateriaalien valitseminen onkin ajanut opettajat miettimään, kuinka uusia materiaaleja hyödynnetään suhteessa vanhoihin (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 98), tässä tapauksessa esimerkiksi oppikirjoihin. Toisaalta tämä oppimateriaalien saatavuuden runsaus aiheuttaa paitsi opettajille myös itse oppikirjoille uuden haasteen. Oppilailla on aiempaa parempi mahdollisuus hankkia itse tietoa digilähteistä ja pääsy erilaisiin informaatiolähteisiin, mutta oppikirjan tulisi edelleen tukea oppilaan jäseneltyä korkeatasoista oppimista tällaisen tietotulvan alla. (Mikkilä-Erdmann 2017\*.)

Opetuksessa käytettävän digitaalisen materiaalin määrän kasvamisesta huolimatta opetus perustuu edelleen Suomessa pitkälti oppikirjojen teksteihin (Karvonen, Tainio, Routarinne 2017, 50), minkä kansainvälinen PIRLS 2016 -tutkimus myös osoittaa: sen mukaan 93 % oppilaista käyttää opettajansa valinnan seurauksena oppikirjoja tai oppiaineeseen liittyviä tietokirjoja viikoittain (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017, 50). Tätä tarkentaen Suomessa on etenkin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien tutkittu käyttävän

---

\* Tutkimuksen toteutushetkellä COVID-19-viruksesta aiheutuneiden poikkeusolojen vuoksi lähdeä oli mahdollista tarkastella vain sähköisessä, sivunumerottomassa muodossa.

oppikirjoja runsaasti opetuksessaan (Tainio 2012, 4; Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008, 90–98). Syy tähän on looginen, sillä “suomalaiset äidinkielen oppikirjat ovat laadukkaita ja sisältävät paljon lyhyitä tekstejä, joita oppilaat ehtivät lukea ja käsitellä oppituntien aikana” (Leino ym. 2017, 50; myös Tainio 2012, 3). Toisaalta opettajat tuovat opetukseen aktiivisesti myös muuta materiaalia (Tainio & Grünthal 2016, 154), ja esimerkiksi kirjallisuuden opetuksessa opettajien on huomattu käyttävän oppikirjaa huomattavasti vähemmän kuin esimerkiksi kielioppia opettaessaan (Tainio, Karvonen & Routarinne 2015, 199).

Vaikka oppimateriaalien laatu on tiedostettu, esiintyy oppikirjoissa ymmärrettävästi edelleen tietynlaisia puutteita: koska opetussuunnitelma lähtee ajatuksesta, että oppilaan tulee ensisijaisesti tutustua omaan lähiympäristöönsä (POPS 2014), eivät valmiit oppikirjakustantajien tuottamat materiaalit voi täysin palvella jokaista opetuspaikkaa ja sen opetustarpeita. Onkin todettu, että oppimisympäristö on aina tilannekohtainen, aikaan ja paikkaan sidottu (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 51), jolloin kukin oppimisympäristö vaatii siis osaltaan juuri sille sopivia materiaaleja. Esimerkiksi kansanperinteiden opetus vaihtelee paikasta riippuen, sillä kullakin paikalla on sille ominaisia kansanperinteitä. Ei siis ole sama asia opettaa kansanperinnettä Lapissa kuin Helsingissä, ja voi olla haastavaa löytää oppimateriaalia, jossa käsiteltäisiin juuri kyseisellä alueella tärkeitä kulttuurisia traditioita. Tämä asettaa opettajat haasteen eteen, sillä he voivat joutua kehittämään materiaaleja opettamiseen itse.

### **3.2 Opettajan mahdollisuudet itsenäisenä ammatillisena toimijana**

Vuosien saatossa on vallalla ollut ajatus, että oppimateriaalit ovat keskeisessä roolissa opetuksen toteutuksen ohjaamisessa. Tällaisessa ajattelussa kuitenkin opettajan rooli aktiivisena opetuksen toteuttajana ja pedagogisten valintojen tekijänä saattaa unohtua. (Karvonen 2019, 90.) Tämä opettajan roolin unohtuminen saattaa johtua siitä, että ennen heiltä odotettiin tinkimätöntä ja kyseenalaistamatonta opetussuunnitelman toimeenpanoa. Kuitenkin nykyään opettajien tulee pystyä kehittämään ja soveltamaan opetussuunnitelmassa esitettyä kulloisenkin tilanteen vaatimiin edellytyksiin. (Keurulainen 2006, 226.) Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet eivät myöskään itsessään anna konkreettisia oh-

jeita opetuksen toteuttamiseksi, mikä jo sinällään osallistaa opettajan itse tekemään aktiivista opetussuunnitelman soveltamistyötä (Tainio 2012, 2). Opettajan työ onkin monilta osin nykyään luovaa valintojen tekemistä.

Opettajan vapaus valita ja vaikuttaa omaan työhönsä näkyy jo opetuksen lähtökohtien tarkastelemisessa. Opettajan työn tehtävänä on muuttaa opetussuunnitelmateksti käytäntöön oman näkemyksensä mukaan (Brown 2009, 17–18): Opettajat saavat itse valita materiaalit opetukseensa, usein jopa oppikirjoja myöten (Tainio & Grünthal 2016, 153–154; Tainio 2012, 3), minkä jälkeen he tulkitsevat, muokkaavat ja hyödyntävät näitä materiaaleja omien toimintanäkemyksensä perusteella. Opettajat tekevät työtään aina omista lähtökohdistaan, mikä aiheuttaa sen, että kukin opettaja näkee opetussuunnitelman omalla tavallaan ja valitsee sen perusteella sopivat työtavat (Brown 2009, 22–23). Opettaja perustaakin omaan ammattitaitoonsa sen, miten hän mukauttaa opetuksensa omalle opetusryhmälleen sopivaksi esimerkiksi Kalevalan ja kansanperinteiden osalta. Vaikka opetusta ohjaava asiakirja, perusopetuksen opetussuunnitelma, on kaikkialla Suomessa sama opettajasta riippumatta, varioivat sen tulkinnat ja toteutustavat niin kunta-, koulu- kuin opettajakohtaisesti.

Opettajan pedagoginen vapaus tarjoaa opettajalle paljon vaihtoehtoja työnsä toteuttamiseen. Se mahdollistaa luovuuden käyttämisen opettajalle itselleen ja opetusryhmälle sopivalla tavalla. Opettaja voi esimerkiksi varioida eri oppimateriaalien käyttöä riippuen oppiaineesta ja opetettavasta aiheesta, ja muun muassa oppikirjan käyttöä voi toteuttaa opetuksessa eri tavoin: Joskus opettaja voi esimerkiksi antaa oppikirjoille roolin opettajana, jolloin oppilaat tutustuvat käsiteltävään aiheeseen pelkästään kirjan avulla. Jos opettaja näin päätyy käyttämään oppikirjaa opetuksen ainoana lähtökohtana, hän hyväksyy tällöin oppikirjantekijöiden tekemät sisällölliset valinnat myös oman opetuksensa sisällöiksi. Tällaisen toiminnan on todettu olevan tyypillistä erityisesti alkuopetuksen luokilla. (Tainio 2012, 5, 14–15.) Toisaalta opettajalla on ammatillista kompetenssia jatkuvasti arvioida oppikirjojen tarjoamia sisältöjä, jolloin tätä pedagogista arviointityötä tehdessään opettajalla on myös oikeus ja mahdollisuus poiketa valitsemastaan materiaalista. Opettajalla itsellään onkin mahdollisuus tuoda opetukseen sisältöjä oppikirjan ulkopuolelta. (Karvonen 2019, 47, 95.)

Opettajan kannattaa pohtia materiaalien monipuolista käyttöä jo siksi, että eri materiaalit saattavat motivoida oppilaita opetettavien aiheiden pariin eri tavoin. Esimerkiksi tähän



tutkimukseen liittyvät eepokset ovat olleet antiikin ajoista lähtien aiheita, joiden pariin on ollut vaikeaa motivoida oppilaat (Heikkinen 2002, 306–307), ja ehkä osittain tästä johdun Kalevalan käsittelystä on tehty helpompaa ja lapsilähtöisempää muun muassa Kalevalaa käsittelevillä lastenkirjallisuuden teoksilla, kuten Katri Mäkisen *Suomen lasten Kalevalalla*, Mauri Kunnaksen *Koirien Kalevalalla* ja Marko Raassinan sarjakuvamuotoisella *Kalevalalla*. Opettaja voikin hyödyntää esimerkiksi tällaisia materiaaleja oppikirjan tukena Kalevalaa käsitellessään. On kuitenkin tärkeä huomioida, että käytettävien materiaalien lisäksi opettajan oma innostus opetettavaa sisältöä kohtaan vaikuttaa siihen, kuinka onnistuneesti aihetta voidaan opettaa (Totro 1985, 134). Esimerkiksi Kalevalan opettaminen ei siis ole sidoksissa vain saatavilla olevaan materiaaliin, vaan myös opettajan omaan motivaatioon ja omiin taustoihin.

Sen lisäksi, että opettaja valitsee opetuksessa käytettävän oppimateriaalin, tekee hän opetusta suunnitellessaan myös monia muita opetuksen liittyviä valintoja, kuten päätökset käytettävistä työtavoista tai oppisisältöjen eheyttämisestä eri oppiaineiden välillä. Opettaminen koostuukin monista eri asioista, joista keskeisiä ovat opettajan tekemät valinnat, sillä opettaja on kuitenkin viime kädessä se, joka tekee aktiivisesti pedagogisia valintoja ja opetustyötä, jossa oppimateriaalit ovat vain yksi osa. Karvonen (2019, 96) onkin tiivis­tänyt erinomaisesti sen, kuinka opetuksen kannalta tärkeintä on opettajan ammattitaito ulkoisten resurssien sijaan: “Laadukkaat oppimateriaalit eivät yksiselitteisesti johda korkealaatuiseen opetukseen sen enempää kuin huonolaatuiset oppimateriaalit heikkolaatui­seen opetukseen, vaan opetuksen laadun kannalta ratkaiseva tekijä on opettajan ammatti­taito.”

## 4 TUTKIMUSASETELMA

Tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan Kalevalan ja kansanperinteiden opetusta alakoulussa erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöinä. Tutkimus toteutettiin kaksivaiheisena, oppimateriaalikatsauksena ja kyselytutkimuksena. Alakoulunäkökulma saatiin tutkimukseen valitsemalla ensimmäisen tutkimusvaiheen aineisto alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaaleista ja toisen vaiheen tutkimusjoukko luokanopettaja-opiskelijoista.

Tässä luvussa syvennyttään tutkimuksen käytännön toteutukseen. Käsittely aloitetaan tutkimusongelmien asettamisella ja niiden taustoittamisella luvussa 4.1, minkä jälkeen luvussa 4.2 kuvataan tutkimuksen aineistoa, tutkimusjoukkoa ja tehdään selkoa aineistonkeruumenetelmästä ja siihen liittyvistä valinnoista. Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena, ja aineiston analyysi on perustunut soveltuvin osin aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysiin (Miles & Huberman 1994, 155–156). Prosessia analyysivaiheeseen avataan tarkemmin luvussa 4.3. Lopuksi vielä pohditaan tutkimusmenetelmän luotettavuutta ja eettisiä näkökulmia luvussa 4.4.

### 4.1 Tutkimusongelmat

Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011, 89) mukaan kasvatuksella tarkoitetaan valmistamista yhteiskunta-aktiiviseen toimintaan ja yhteisen kulttuuriperimän siirtämistä eteenpäin. Tämä kulttuuriperimän siirtäminen voi toteutua koulussa esimerkiksi Kalevalan ja kansanperinteiden opettamisena. Suomalaisessa koulutuksessa Kalevalan opetuksella on pitkät perinteet (Kauppinen 1985), ja tässä tutkimuksessa oli tarkoitus selvittää, miten Kalevalaa ja sen opetuksen yhteydessä käsiteltäviä kansanperinteitä 2020-luvulla hyödynnettiin oppimateriaaleissa. Tutkimuksen painopiste oli ensisijaisesti Kalevalassa, mutta sen käsittelyn yhteydessä haluttiin tutkia myös muita kansanperinteitä, jotta saatiin selville, esitettiinkö Kalevala oppilaille irrallisena kirjallisena teoksena vai yhdistettiinkö sen opettamiseen myös muita kansanperinteitä. Lisäksi tutkittiin luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia opettaa näitä aiheita.

Tutkimus eteni vaiheittain, kahdessa osassa. Tällöin ensimmäisen vaiheen tulokset (tutkimusongelmat 1 ja 2) ohjasivat tutkimuksen toista vaihetta. Näin tutkimuksen toista vaihetta varten muodostettiin kolmas tutkimusongelma sekä sen alaongelmat. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Kalevalan ja kansanperinteiden opetusta seuraavilla tutkimusongelmilla:

- 1. Mitä sisältöjä Kalevalasta suomalaisen kansanperinteen edustajana käsitellään valituissa oppimateriaaleissa?**
- 2. Mitä kansanperinteitä valituissa oppimateriaaleissa käsitellään Kalevalajakson yhteydessä?**
- 3. Miten luokanopettajaopiskelijat kokevat Kalevalan ja kansanperinteiden opettamisen?**
  - 3.1. Miten luokanopettajaopiskelijat kuvaavat valmiuksiaan opettaa Kalevalaa?**
  - 3.2. Miten luokanopettajaopiskelijat kuvaavat valmiuksiaan opettaa kansanperinteitä?**

Koska aikaisempaa tutkimusta Kalevalan ja kansanperinteiden opetuksesta ja niiden käsitteistä oppimateriaaleissa on tehty hyvin vähän, oli ennako-oletuksia haastava muodostaa. Kalevala on kuitenkin tärkeä osa Suomen kulttuurihistoriaa, ja se on ollut siltana sukupolvien välillä jo useiden vuosikymmenten ajan (Arvilommi, Kinanen & Kuukka 2002; Alanko 1998; Mäkinen 1985), joten voitiin olettaa, että sillä koettaisiin edelleen olevan tärkeä rooli osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Kalevala on myös ollut osana kouluopetusta jo ennen sen virallista mainitsemista opetussuunnitelmissa (Kauppinen 1985). Kuitenkin vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelma painottaa aiempaa enemmän kulttuurista moninaisuutta (POPS 2014), joten oletuksena oli, että Kalevalan rinnalle opetettavana aiheena olisi noussut myös muuta kansanperinteiden opetusta. Toisaalta lähestymistapa kansanperinteiden opettamiseen olisi saattanut muuttua myös niin, että Kalevala ei ole enää keskiössä, sillä peruskoulun tulee vastata kulttuurisesti moninaisen yhteiskunnan tarpeisiin (Salmela-Aro 2017\*).

Aiemman kirjallisuuden mukaan varallisuus ja kansanperinteiden säilyttäminen korreloivat keskenään. Mitä vauraampaa ja hyvinvoivempaa elämää on mahdollista elää, sitä todennäköisemmin varallisuudesta johtuvat mukavuudet syrjäyttävät vanhoja kulttuurisia

---

\* Tutkimuksen toteutushetkellä COVID-19-viruksesta aiheutuneiden poikkeusolojen vuoksi lähdeä oli mahdollista tarkastella vain sähköisessä, sivunumerottomassa muodossa.

perinteitä ja tapoja. (Dorson 2011, 25; Holbek & Knudsen 1971, 249.) Tästä näkökulmasta voitiin ajatella, että koska tutkimuksessa tutkittavina olleet luokanopettajaopiskelijat olivat ensinnäkin korkeasti koulutettuja ja toiseksi elivät hyvinvointivaltiossa, voitiin heitä pitää tällaisena ”hyvinvoivana” väestönä. Siksi voitiin olettaa, ettei kansanperinteiden ja tätä myöten myöskään Kalevalan opettamisen tärkeys korostuisi luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksissa. Toisaalta Kalevalan vahvistuminen osana populaarikulttuuria on voinut aikaansaada sen, että sen arvo tiedostettaisiin aiempaa paremmin, jolloin myös sen tärkeys osana opetusta voisi näkyä opiskelijoiden vastauksissa.

Luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksissa voi näkyä se, että yliopiston ei ole nähty tarjoavan etenkin kirjallisuuden opettamiseen vaadittavaa kirjallisuuden ymmärrystä (Langer 2011, 6). Toisaalta yliopisto-opintojen sisällöllisestä kattavuudesta on saatu erilaisia tutkimustuloksia (Mikkola 2016, 8; Tainio & Grünthal 2016, 154; Blomberg 2008, 57), joten ei voitu tehdä tarkkoja ennakko-oletuksia luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksista opettaa juuri Kalevalaa ja kansanperinteitä. Luokanopettajat ovat kuitenkin työssään opetussuunnitelman toimeenpanijoita (Brown 2009, 17–18), eli he siirtävät käytäntöön opetussuunnitelmassa esitettyjä sisällöllisiä vaatimuksia. Kuitenkin tutkimushetkellä voimassa olleen opetussuunnitelman jättäessä yksityiskohtaiset oppiainesisältöjen kuvaukset kertomatta (POPS 2014), ei sen perusteella voitu määritellä, mitä kaikkea luokanopettajaopiskelijan tulisi sisällöllisesti hallita. Koska opetussuunnitelma ohjaa oppilasta tutustumaan itselleen läheisiin kansanperinteisiin ja niiden jatkajiin (POPS 2014, 164), voitiin olettaa luokanopettajaopiskelijoiden hallitsevan aiheen sisältö, jotta he osaavat auttaa lasta ymmärtämään paremmin opetettavan sisällön (Loewenberg ym. 2008, 40).

## **4.2 Aineisto, tutkimusjoukko ja aineistonkeruumenetelmä**

Tämä tutkimus keskittyi Kalevalan ja kansanperinteiden opettamiseen liittyviin näkökulmiin ja niiden opettamista koskeviin luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksiin. Nämä näkökulmat toimivat rajauksina tutkimusaineiston keruussa sekä tutkimusjoukon valinnassa, joita kuvataan tässä luvussa. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena, ja se koostui kahdesta vaiheesta, valittujen oppimateriaalien tutkimuksesta ja luokanopettajaopiskelijoilla toteutetusta Webropol-kyselylomakkeesta (ks. Liite 1). Ensimmäiseen ja toiseen tutkimusongelmaan haettiin vastauksia tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineistosta.

Kolmanteen tutkimusongelmaan alaongelmineen vastaukset saatiin tutkimuksen toisen vaiheen aineistosta eli kyselylomakkeen vastauksista.

Tässä raportissa käytetään aineiston kuvaamisessa termejä oppimateriaali ja oppikirja, jotka on määritelty seuraavasti: Oppimateriaalilla tarkoitettiin lukukirjan, tehtäväkirjan ja opettajan oppaan muodostamaa kokonaisuutta ja suljettiin tarkastelun ulkopuolelle muut oppiaineeseen tarkoitettut materiaalit, kuten digiaineistot, koska aikaisemman tutkimuksen mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa painetut materiaalit ovat edelleen käytetyimpiä (Leino ym. 2017, 50; Tainio 2012, 4). Oppikirjoilla puolestaan viitattiin ainoastaan luku- ja tehtäväkirjoihin poissulkien opettajan oppaat. Tällä erottelulla pyrittiin kuvaamaan tutkittua aineistoa toisaalta sisältöjen ja tavoitteiden kokonaisuutena ja toisaalta pelkkien sisältöjen näkökulmasta. Lisäksi opetustekstillä viitattiin luku- ja tehtäväkirjoissa esiintyneisiin yhtenäisiin, käsitellyistä aiheesta informaatiota antaneisiin tekstikatkelmiin.

Ensimmäisen vaiheen tutkittuja oppimateriaaleja olivat Otavan Kipinä 4 ja Uusi Kipinä 4, Sanoma Pron Välkky 5 sekä Edukustannuksen Kuiske 5 (ks. Taulukko 1), ja niistä jokainen oli tutkimushetkellä kustantajansa mukaan voimassa olleen opetussuunnitelman (POPS 2014) mukainen. Oppimateriaalien laatua ja sopivuutta valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin tavoitteisiin ei kuitenkaan ole enää tarkastettu valtakunnallisesti vuoden 1992 jälkeen (Tainio 2012, 3). 1800-luvun lopulla perustetut Sanoma Pro (entinen WSOY) ja Otava valikoituivat tutkimukseen sillä perusteella, että niillä on pitkä historia oppimateriaalien kustantajina, ja niiden kirjasarjoilla on edelleen vahva markkina-asema Suomessa. Edukustannus puolestaan valikoitui mukaan, sillä se edustaa uudempaa kustannusyhtiötä. Otavalta oli tutkimuksessa kaksi kirjasarjaa, mutta sarjoilla oli yhteinen pohja: Kipinä- ja Uusi Kipinä -kirjasarja erosivat toisistaan siten, että Uusi Kipinä oli Kipinän opettajien toiveiden ja palautteiden perusteella uusittu sarja. Oppimateriaalit on listattu kokoavasti taulukkoon 1.

## TAULUKKO 1. Aineiston havainnollistus

|   |              |
|---|--------------|
| KIPINÄ 4<br>Kipinä 4 Tehtäväkirja<br>Kipinä 4 Opettajan opas                | Otava        |
| UUSI KIPINÄ 4<br>Uusi Kipinä 4 Tehtäväkirja<br>Uusi Kipinä 4 Opettajan opas | Otava        |
| VÄLKKY 5<br>Välkky 5 Harjoituskirja<br>Välkky 5 Opettajan opas              | Sanoma Pro   |
| KUISKE 5 LUKUKIRJA<br>Kuiske 5 Taitojen vihko<br>Kuiske 5 Opettajan opas    | Edukustannus |

Taulukossa 1 esitettyjen materiaalien valikoituminen tutkimuskohteeksi perustui edellä mainittujen syiden lisäksi siihen, missä kustantajien oppimateriaalisarjojen kirjoista käsiteltiin Kalevalaa. Valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa ei määritellä, millä luokka-asteella Kalevalaa tulee opettaa, sillä tämänhetkisessä opetussuunnitelmassa sitä ei enää edes mainita. Oppikirjoissa on silti havaittavissa opetustraditio, jonka mukaan Kalevalaa käsitellään laajimmin viidennen luokan oppikirjoissa. Tutkimuksen aiheen tutkiminen ei kuitenkaan olisikaan ollut luotettavaa, jos tutkimusaineisto olisi valittu vain Kalevalan opetuksen viidennelle luokalle sijoittuvan tradition pohjalta, sillä tällöin tutkimusaineistoon olisi otettu Kipinä 4 ja Uusi Kipinä 4 -sarjojen sijaan Kipinä 5 ja Uusi Kipinä 5 -sarjat, joissa Kalevalaa ei käsitellä. Tämä olisi tietenkin vääristänyt tutkimusta. Löytääkseen Kalevalaa laajimmin käsittelevät oppimateriaalit tutkijat tarkastivat kunkin oppimateriaalisarjan kaikkien vuosiluokkien lukukirjat aloittaen viidennen luokan lukukirjoista. Kansanperinteiden opettamista taas tutkittiin vain Kalevalan opetuksen yhteydessä, sillä tutkimuksen pääpaino oli Kalevalan tutkimisessa.

Tutkimuskohteena oppimateriaalien analyysissä olivat Kalevalaa käsittelevien jaksojen sivut. Nämä sivut tunnistettiin tutkijoiden aiheeseen liittyvien ennakkotietojen perusteella. Tutkittavat sivut koostuivat tekstikatkelmista, kuvista sekä tehtäväosioista. Tutkimuksessa kiinnitettiin huomio kuitenkin vain oppimateriaalien teksteihin ja tehtäviin. Tehtäviä tarkasteltiin sen vuoksi, että niiden avulla oppilaalle selviää, mikä käsitellyssä opetustekstissä on olennaista (Karvonen 2019, 37). Kuvat jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle, sillä niillä on todettu olevan niin paljon erilaisia pedagogisia funktioita (Pettersson

1998, 6), että niiden tutkiminen vaatisi enemmän oman kokonaisen tutkimuksensa. Tässä tutkimuksessa opetustekstissä ja tehtävien rinnalla niiden tarkastelu olisi jäänyt siis hyvin pinnalliseksi. Opettajan oppaista sen sijaan huomioitiin tutkimuksessa ainoastaan tavoitteet Kalevalaa käsittelevien oppikirjojen jaksoille ja luvuille, sillä opettaja tietää tavoitteiden avulla, mikä oppikirjoissa on opetuksen kannalta keskeistä. Tällöin tavoitteet suuntaavat lukujen käsittelemistä. Tutkimuksella haluttiin ensisijaisesti kuvata, mitä tietoa oppikirjat tarjoavat oppilaille tutkittavista aiheista.

Kipinässä ja Uudessa Kipinässä jaksoon ja lukuun tutustumisen keskeiset kohdat oli kuvattu opettajan oppaissa kohdassa ”Tavoitteet”, jossa sanallisesti avattiin kutakin lukua. Väikyssä tällaista kategoriaa ei ollut. Sen sijaan jakson ja lukujen alussa oli ”Tätä tehdään” -osio, joka miellettiin tässä tutkimuksessa opettajan oppaassa esitetyiksi tavoitteiksi. Kuiskeessa taas jokainen Kalevala-jakson luku oli erikseen jaettu käsittelemistä varten osiin (esim. ”Virittely”, ”Tekstin käsittely” ja ”Vuorovaikutus ja draama”), joille jokaiselle oli erikseen määritelty omat tavoitteet. Nämä tavoitteet olivat suoria lainauksia perusopetussuunnitelmasta.

Tutkimuksen toisen vaiheen tutkimusjoukoksi valittiin luokanopettajaopiskelijat sen vuoksi, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaalien antaessa kuvan Kalevalan ja kansanperinteiden opetuksen nykytilasta tulevien opettajien tutkiminen kuvaa opettamisen tulevaisuutta. Lisäksi tulevia luokanopettajia tutkimalla pystyttiin laajentamaan oppimateriaalitutkimuksessa saatuja tuloksia, koska luokanopettajat ovat opetussuunnitelman ja oppikirjojen sisältöjen käytännön toteuttajia (ks. mm. Brown 2009, 17–23). Luokanopettajaopiskelijoilla on tuoreinta tietoa koulutuksensa kautta siitä, mitä nykykäsityksen mukaan opetuksessa tulisi ottaa huomioon. Tutkimusjoukko koostui Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksen toisen vuoden opiskelijoista (N=89), jotka vastasivat sähköiseen Webropol-kyselylomakkeeseen (ks. Liite 1). Lomake laadittiin ensimmäisessä tutkimusvaiheessa saatujen tulosten perusteella, ja siihen vastanneista 69 % (n=61) oli naisia ja 31 % miehiä (n=28). Kaikkien vastaajien kyselylomakkeet voitiin hyödyntää tutkimuksessa.

Tutkimuksen toinen vaihe toteutettiin yhteistyössä äidinkielen ja kirjallisuuden yliopisto-opettajan kanssa, mikä määritteli tutkimusjoukon, sillä tutkittavat opiskelijat osallistuivat kyseisen opettajan pitämälle äidinkielen ja kirjallisuuden kurssille. Osana kurssisuoritusta

osa opiskelijoista kävi teatterikäynnillä katsomassa Kalevala-aiheista näytelmää. Aineistonkeruun tapahtuessa osa näistä opiskelijoista oli ehtinyt käydä teatterissa, ja osalla teatterikäynti oli vasta edessä. Toinen vaihe toteutettiin viikon aikana viidessä eri äidinkielen ja kirjallisuuden opetusryhmässä. Kaikkien ryhmien opetusajat sijoittuivat aamupäivään. Kolmeen opetusryhmistä menttiin opetuksen alussa, kun taas kahdelle ryhmälle tutkimus suoritettiin opetuskerran lopussa. Tutkimusvastauksia kerätessä, ennen kyselylomakkeen täyttämistä, opiskelijoille kerrottiin suullisesti tutkimuksen ensimmäisen vaiheen lähtökohdista ja sen yhteydestä tutkimuksen toiseen vaiheeseen.

Opiskelijoiden kokemuksia Kalevalan ja kansanperinteiden opettamisesta kerättiin kyselylomakkeen avoimilla kysymyksillä 3, 4 ja 6. Opiskelijoiden valmiuksia opettaa Kalevalaa kartoitettiin kyselylomakkeen kysymyksellä 5. Oppimateriaaleista löydettyjen teemojen perusteella laadittiin vielä neliportainen kysymys 7, jolla tarkennettiin Kalevalan opetusvalmiuksia teemoittain. Kansanperinteistä tällaista tarkentavaa kysymystä ei ollut, sillä oppimateriaaleista ei vastaavalla tavalla ilmennyt kategorisoitavia teemoja. Sen vuoksi kansanperinteiden opetusvalmiuksia selvitettiin vain kysymyksellä 2. (Ks. Liite 1.)

### **4.3 Aineiston analyysi**

Tutkimuksen kahdesta eri vaiheesta saadut aineistot analysoitiin erikseen, ja näitä analyysieja eritellään tarkemmin tässä luvussa. Jokaisessa aineistonkäsittelyn vaiheessa toimi kaksi tutkijaa. Kumpikin tutkija analysoi aineiston ensin itsenäisesti, toisistaan riippumatta, tehden siitä omia havaintojaan ja koodasi aineistosta löytyviä teemoja. Tämän jälkeen aineistolähtöisistä teemoista keskusteltiin ja neuvoteltiin yhteiset teemat. Tutkijat olivat monilta osin päätyneet samankaltaisiin jaotteluihin. Erilaisia tulkintoja aiheuttaneiden jaotteluiden kohdalla tutkijat perustelivat toisilleen näkökulmansa, ja yhteisellä keskustelulla erimielisyyttä aiheuttaneille kohdille löydettiin ratkaisut.

Tutkimuksen analyysi toteutettiin yhdistelemällä sisällön erittelyä, aineistolähtöistä induktiivista sisällönanalyysia ja teemoittelua. Sisällön erittelyllä tarkoitetaan analyysitapaa, jossa laadullista aineistoa esitetään kvantitatiivisessa muodossa. Sisällönanalyysilla pyrittiin kuvaamaan aineistoa sanallisesti tiivistetyssä muodossa. Toisin sanoen tutkittava aineisto tiivistettiin säilyttäen kuitenkin selkeys ja aineiston sisältämä informaatioarvo.



(Tuomi & Sarajärvi 2012, 103–108.) Aineiston analyysissä hyödynnettiin soveltuvin osin aineistolähtöisen laadullisen analyysin kolmivaiheista prosessia (Miles & Huberman 1994, 155–156; Tuomi & Sarajärvi 2012, 108–113), jota on avattu alla.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe pyrki tiivistämään oppimateriaaleista saatua tietoa. Tiivistäminen tapahtui ensin pelkistämällä aineistosta tarkasteltavaksi vain tutkimusongelmien kannalta olennaiset asiat. Tämä toteutettiin niin, että analyysissä aineistosta huomioitiin vain Kalevalan ja kansanperinteiden käsittelyyn suoraan liittyvät aiheet. Rajaus tehtiin Kalevalaa käsittelevässä jaksossa lukukappalekohtaisesti, jolloin kukin analyysiin valittu lukukappale analysoitiin kokonaan opetusteksteineen ja tehtävien. Esimerkiksi Välkysä oli Sammon vartijat -niminen tarinamuotoinen lukukappale (s. 118–121), joka jätettiin huomioimatta, sillä siinä ei suoraan käsitelty Kalevalan sisältöjä, vaan Kalevalaan ainoastaan viitattiin tarinan otsikossa ja tarinassa esiintyvien hahmojen nimissä. Myöskään lukukappaleen yhteydessä olleet tehtävät eivät keskittyneet Kalevalan sisältöihin, mikä tuki tutkijoiden näkemystä lukukappaleen poisjättämisestä. Rajauksen jälkeen tiivistämistä jatkettiin tarkastelemalla saatua aineistoa etsien opetustekstistä keskeisiä asioita. Tämä etsiminen tehtiin alleviivaamalla lukukappaleiden ydinasioita. Ydinasioina pidettiin lukukappaleissa esiintyneitä yleispiirteisiä seikkoja, jotka tiivistivät jollain tapaa laajempaa Kalevalan sisältöjen kuvausta. Näin esimerkiksi opetustekstistä alleviivattiin erilaisten hahmojen käsittelyssä vain hahmojen nimet tarkempien henkilökuvausten sijaan.

Sisällönanalyysin toisessa vaiheessa kirjoista saatu tiivistetty tieto ryhmiteltiin etsimällä saadusta aineistosta samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Näistä luotiin teemoja tietyn ominaisuuden tai piirteen perusteella, minkä vuoksi esimerkiksi eri Kalevalan hahmoista kertovat kohdat yhdistettiin. Toisin sanoen tekstikatkelmista ja tehtävistä saatuja tietoja yhdisteltiin yhteisten käsitteiden alle. Näin saadut teemat nimettiin kuvaavilla käsitteillä. Viimeisessä vaiheessa aineisto abstrahoitettiin eli saadusta aineistosta valittiin tutkimuksen kannalta olennainen tieto, mikäli koettiin jonkin tiedon pois jättäminen tarpeelliseksi. Näiden vaiheiden tarkempi toteuttaminen tämän tutkimuksen analyysissä on avattu alla. Oppimateriaalien osalta analyysia on avattu luvussa 4.3.1 ja kyselytutkimuksen osalta luvussa 4.3.2.

### 4.3.1 Oppimateriaalien analyysi

Tässä luvussa kuvataan tarkemmin oppimateriaalien analyysia, joka jakautui kolmeen osaan. Ensimmäisenä oppimateriaaleista analysoitiin lukukirjojen sisällöt Kalevalan ja kansanperinteiden osalta. Toiseksi tarkasteltiin tehtävien sisältöjä, jossa käytettiin osittain yhtenevää analyysimenetelmää kuin lukukirjoissa. Kolmanneksi oppimateriaaleista tutkittiin opettajan oppaista Kalevala-jakson lukujen yhteydessä esitetyt tavoitteet ja tuntien sisällöt oppilaan oppimiselle. Analyysi eteni aineistolähtöisen laadullisen analyysin kolmivaiheisen prosessin mukaisesti (Miles & Huberman 1994).

Luku- ja tehtäväkirjojen analyysissa tutkijat alleviivasivat aluksi toisistaan rippumatta rajatusta aineistosta löytämiään Kalevalaan ja kansanperinteisiin liittyviä aiheita, mikä toteutti kolmivaiheisen analyysiprosessin ensimmäistä vaihetta. Kipinässä ja Uudessa Kipinässä olleet henkilökortit tulkittiin osaksi opetustekstiä eikä kuviksi, jolloin myös ne analysoitiin. Toisessa vaiheessa löytöjä vertailtiin ja niitä yhdisteltiin niin, että selvästi toisiinsa liittyvät aiheet muodostivat yhden kokonaisuuden. Tällä periaatteella esimerkiksi Kalevalan runoihin ja kalevalaiseen runomittaan liittyvät havainnot yhdistyivät. Näin löydettiin Kalevalan sisältöihin liittyviä yleisiä teemoja, joiden alle sijoiteltiin tutkijoiden löytämät aiheet. Lukukirjoissa Kalevalan teemoiksi kehitettiin seuraavat viisi kategoriaa: “tarinat”, “hahmot”, “paikat”, “kalevalainen runo” ja “taustatietoa Kalevalasta”.

Analysoidessa otettiin huomioon kaikki maininnat kuhunkin teemaan liittyen, lukuun ottamatta tarinoita. Niissä huomioitiin vain sellaiset teemaa käsittelevät kohdat, joita käsiteltiin oppikirjoissa syvemmin kuin yksittäisinä mainintoina. Esimerkiksi Kuiskeessa mainintaa Ainon hukuttautumisesta ei laskettu tarinoihin, sillä se tuotiin esille ainoastaan hahmojen kuvaamisen yhteydessä yhden virkkeen verran. Kalevalan lisäksi muita kansanperinteitä käsiteltiin tutkimusaineistossa niin vähän, että niistä ei muodostettu teemoja Kalevalan sisältöjen tapaan. Niistä kirjattiin kuitenkin ylös, minkä kulttuurin kansanperinnettä ne käsittelivät, ja mitä kyseisestä kansanperinteestä kerrottiin.

Myös oppimateriaalien tehtävien analysoinnissa noudatettiin laadullisen aineiston analyysin kolmivaiheista prosessia (Miles & Huberman 1994). Huomiota ei kiinnitetty tehtävissä tehtävätyyppeihin, vaan niiden käsittelemiin sisältöihin. Ensimmäisessä prosessin vaiheessa pelkistäminen tehtiin niin, että tehtävät jaettiin Kalevalaan liittyviin ja siihen

liittymättömiin tehtäviin, minkä jälkeen analyysia jatkettiin vain Kalevalaan liittyvien tehtävien tarkastelulla.

Tehtävien tarkastelussa jokainen oppikirjan tehtävä analysoitiin ja luokiteltiin erikseen kahdesti. Ensimmäisellä kerralla tehtävämääriä tarkasteltaessa huomio kiinnitettiin erityisesti alakohtia sisältäviin tehtäviin. Tällaisissa tehtävissä selvitettiin, muodostivatko alakohdat yhtenäisen kokonaisuuden vai toimivatko ne myös irrallisina tehtävinä, jolloin niihin pystyi vastaamaan riippumatta päätehtävän tehtävänannosta. Esimerkiksi itsenäisenä tehtävänä ei toiminut Kipinän lukukirjan tehtävä “Etsi ja kirjoita runosta sanat, jotka tarkoittavat lähes samaa kuin a. purteni, b. puisen, c. vähäväkiset, d. tuuitele.” (t. 2, s. 117). Itsenäisesti toimiva tehtävä taas oli Uuden Kipinän lukukirjan tehtävä: “– – d. Mitä Seppo Ilmarisen pitäisi tehdä Louhelle? e. Millainen on ihmekone? f. Millaisia ihmekeinoja Väinämöinen osaa? – –” (t. 2, s. 98).

Edellä kuvatun jaon todettiin kuitenkin tutkimuksen edetessä vääristävän oppikirjojen tehtävämääriä sekä rikkovan oppikirjantekijöiden tarkoituksella valittuja tehtäväkokonaisuuksia, jolloin tehtävien analyysi päätettiin toteuttaa uudelleen. Toisella kerralla tehtävien analyysissa mukailtiin pitkälti tekijöiden luomaa tehtäväjakoa. Esimerkiksi edellä kuvattua Uusi Kipinä 4 -lukukirjan tehtävää 2 (s. 98), jonka alakohtia oli edellisen analyysin mukaan pidetty itsenäisinä tehtävinä, käsiteltiin nyt toisella analyysikerralla tekijöiden tarkoittamalla tavalla yhtenä tehtävänä.

Tehtävien analysoinnissa opetustekstiin tutustumiseen ohjaavat tehtävät jätettiin analyysin ulkopuolelle (esimerkiksi Kipinä 4 -lukukirja: “Lue teksti *Kalevalan matkassa*. – –” (t. 1, s. 115)). Tämä johtui siitä, että vaikka tekstiin tutustumiseen ei erikseen olisi kehoitettu tehtävissä, koettiin sen olevan välttämätöntä tehtävien tekemiseksi; Oppikirjojen opetustekstit ja tehtävät eivät ole toisistaan irrallisia, vaan ne perustuvat yleensä lukukirjan lukukappaleeseen. Lisäksi analysoimatta jätettiin itsearviointitehtävät, koska nämä tehtävät ovat koko jaksoa käsitteleviä ja arviointia tukevia, eikä tässä tutkimuksessa tutkittu arviointiin liittyviä näkökulmia ja asetettujen tavoitteiden toteutumista, vaan sisältöjä. Toisaalta niiden myös nähtiin toimivan oppilaille opettajan oppaiden tavoitteita avaavina, mutta koska tavoitteiden tarkastelun haluttiin tässä tutkimuksessa koskevan opettajan näkökulmaa, koettiin riittäväksi opettajan oppaissa esitettyjen tavoitteiden analysointi.

Laadullisen aineiston analyysin kolmivaiheisen prosessin toinen vaihe on ryhmittely ja nimeäminen, jota tehtävien analyysissa toteutettiin seuraavasti: Tehtävät saattoivat olla soveltavia, jolloin ne käsittelivät useita Kalevalan sisältöjä, mutta niistä pyrittiin kuitenkin löytämään yksi tärkein teema, joka ohjasi tehtävän määrittelyä. Kuitenkaan tätä yksi tehtävä–yksi teema -jaottelua ei voitu täysin noudattaa, sillä se olisi vääristänyt sitä, millaisia tehtäviä oppimateriaalisarjat tarjoavat. Esimerkiksi Uusi Kipinä 4 -lukukirjassa ei ollut yhtään yksittäistä tehtävää, joka olisi käsitelty pelkästään tai ensisijaisesti paikkoja. Sen sijaan esimerkiksi Kalevala-jakson ensimmäisessä luvussa tehtävän 2 (s. 96) yhdessä kolmesta alakohdasta käsiteltiin paikkoja ja kahdessa hahmoja. Yhtä koko tehtävää kattavaa teemaa ei ollut mielekästä eikä todenmukaisen kuvan antamiseksi myöskään tarkoituksenmukaista esittää, joten tehtävä merkittiin koskemaan sekä hahmoja että paikkoja.

Tehtävien analyysissa löydetty teemat yhdisteltiin kuten lukukirjojen tarkastelussa. Samalla huomattiin, että lukukirjojen tekstejä käsittelevät kategoriat sopivat suurimmalta osin hyvin myös tehtävien kategorioiksi. Näin ollen päätettiin, että myös tehtävien tarkastelussa käytettäisiin kategorioita “tarinat”, “hahmot”, “paikat”, “kalevalainen runo” ja “taustatietoa Kalevalasta”. Tämä koettiin luontevaksi, sillä sen avulla pystyttiin kuvaamaan lukukirjojen sisältöjen ja tehtävien sisällöllistä samankaltaisuutta. Kaikki tehtävät eivät kuitenkaan soineet yllä esitettyihin teemoihin, joten luotiin vielä kaksi kategoriaa, “Kalevalan sanasto” ja “muut”. “Kalevalan sanasto”-teeman tehtävät liittyivät kalevalaisen kielen harjoitteluun. Tällainen tehtävä oli esimerkiksi Välkky 5 -lukukirjassa Sammon ryöstö -tarinan yhteydessä ollut Sanajahti-tehtävä (t. 2, s. 117): siinä oppilaan tehtävänä oli “etsiä tekstistä kymmenen sanaa tai sanaparia, joita ei tavallisesti käytä” ja kirjoittaa niistä itselleen sanasto. Ryhmittelyn jälkeen tehtäviä koskeva aineisto kvantifioitiin, eli aineistosta löydetty kategoriat taulukoitiin ja saatettiin määrälliseen muotoon (Tuomi & Sarajarvi 2012, 107).

Seitsemännen kategorian, “muut”, alle sijoitettiin ensimmäisessä analyysivaiheessa erotellut loput tehtävät, jotka eivät suoraan käsitelleet Kalevalaa. Nämä haluttiin ottaa tehtävien kokonaisvaltaiseen tarkasteluun kuitenkin mukaan, jotta oppimateriaalien tehtävämääristä voitiin antaa mahdollisimman kattava kuva. Tehtävät jätettiin kuitenkin analysoimatta, sillä analyysin kolmivaiheisen prosessin mukaisesti analyysiprosessin viimeisessä vaiheessa valittiin tarkasteltavaksi tutkimuskysymysten kannalta olennainen tieto.

Opettajan oppaista analysoitiin vain niissä esiintyneet tavoitteet Kalevalaa käsitteleville luvuille ja jaksoille. Analysoinnissa ei noudatettu laadullisen analyysin kolmivaiheista prosessia. Sen sijaan jokaisesta opettajan oppaasta katsottiin eri tavoin listatut keskeiset tavoitteet. Nämä tavoitteet koottiin yhteen kustakin oppaasta, jonka jälkeen oppikirjojen analyysissä saatuja tuloksia peilattiin opettajan oppaissa listattuihin tavoitteisiin.

### 4.3.2 Kyselylomakkeen analyysi

Kyselytutkimuksella haettiin vastauksia kolmanteen tutkimusongelmaan ja sen alaongelmiin. Lomakkeen vastaukset siirrettiin ennen tarkempaa analyysia Excel-taulukointiohjelmaan, josta vastaukset tulostettiin tutkijoille paperisena. Tämän jälkeen saatujen vastausten analysointi aloitettiin sisällönanalyysin kolmivaiheisen prosessin ensimmäisellä vaiheella eli tulosten kysymyskohtaisella pelkistämällä. Tällöin tarkastelematta jätettiin vastaukset, joissa ei ollut vastattu kysymykseen lainkaan tai oli vastattu aiheen ohi. Tämän jälkeen kustakin vastauksesta alleviivattiin kysymyksen kannalta olennainen tieto. Sisällönanalyysin toinen vaihe tapahtui värikoodaamalla vastausten alleviivatuista osista samaa aihetta käsittelevät vastaukset samalla värillä, minkä jälkeen toteutettiin abstrahointi eli teemojen nimeäminen. Tutkijat analysoivat tässäkin analyysissä tuloksia ensin itsenäisesti ja vasta sitten yhdessä aiemmin esitettyjen menettelyjen mukaan (ks. Luku 4.3). Analyysissä ei otettu kantaa opiskelijoiden vastausten todenperäisyyteen, vaan ne käsiteltiin sellaisenaan.

Kyselylomakkeessa kysyttiin, kuinka tärkeänä luokanopettajaopiskelijat pitivät Kalevalaa ja kansanperinteitä opetettavina aiheina ja miksi. Vastausprosentti Kalevalan tärkeyttä mittaavaan kysymykseen oli 97,8 % (n=87) ja kansanperinteiden 96,6 % (n=86). Kysymykset olivat kaksiosaisia ja osassa vastauksista oli vastattu vain toiseen osaan, eikä Kalevalan tai kansanperinteiden opettamisen tärkeyttä ollut perusteltu kaikissa vastauksissa. Kalevalan tärkeydessä perusteluiden vastausprosentti oli 80,2 % (n=69) ja kansanperinteissä 85,1 % (n=74).

Kysymysten kaksiosaisuuden vuoksi niiden analyysi tapahtui kahdessa osassa: Ensin analysoitiin tärkeyttä, jonka jälkeen analysoitiin perusteluja vastauksille. Tärkeyttä analysoidessa vastaukset jaoteltiin vastaajiin, jotka pitivät Kalevalan tai kansanperinteiden opettamista tarpeettomana, vastaajiin, jotka esittivät puolesta ja vastaan perusteluja, ja

vastaajiin, jotka pitivät Kalevalan tai kansanperinteiden opettamista tärkeänä. Vastauksista, joissa oli perusteluja puolesta ja vastaan, poimittiin molempiin kategorioihin kuuluvat vastaukset. Kaikista vastauksista analysoitiin värikoodaamalla kuitenkin vain ne, joilla perusteltiin Kalevalan tai kansanperinteiden opettamisen tärkeyttä, koska muita vastauksia oli niin vähän, ettei niiden ryhmittely olisi ollut mielekästä. Näin Kalevalan opettamistärkeyden teemoiksi saatiin “ymmärrys”, joka jakautui “yleissivistykseen” ja “tiedon soveltamiseen”, “Kalevalan vakiintunut asema”, “kulttuuriperimän arvostus”, “identiteetti”, “historia” ja “koulunäkökulma”. Kansanperinteistä muodostetut teemat olivat puolestaan samat kuin Kalevalan opettamistärkeyden perusteluissa, mutta teema “vakiintunut asema” puuttui. Koska joissain vastauksissa oli perusteluja useammalle teemalle, oli perustelujen yhteismäärä Kalevalan osalta 100 ja kansanperinteiden osalta 92.

Kysymyksessä, jossa kysyttiin mitä kansanperinteitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa tulisi käsitellä, vastausprosentti oli 88,7 % (n=79). Tämänkään kysymyksen molempiin osiin ei ollut vastattu, vaan perustelujen vastausprosentti oli 27,8 % (n=22). Suurimmassa osassa vastauksista esiintyi vain eri kansanperinteitä tai niiden muotoja (n=73, 92,4 %) ilman perusteluja. Viidesosassa vastauksista (n=16, 20,3 %) oli vastattu tehtävänannon mukaisesti, eli nimetty kansanperinteitä tai vähintään kansanperinteen muotoja ja perusteluja niiden käsittelylle. Tämän kysymyksen analyysissa saaduiksi teemoiksi tulivat “merkkiteokset”, “tapakulttuuri”, “alueelliset maininnat”, “laululyriikka”, “kertosuuperinne”, “kieli” ja “kansanperinteet yleisesti”. Perusteluja ei analysoitu värikoodaamalla niiden vähäisen määrän vuoksi.

Opiskelijoiden opetusvalmiuksia mittaavat kysymykset olivat monivalintakysymyksiä, ja kysymyksistä saatuja tietoja hyödynnettiin numeerisina kuvaajina vastausmäärille vastausvaihtoehdoittain. Lisäksi ”Jokin muu, mikä?” -vastausvaihtoehto sisälsi mahdollisuuden avoimeen tarkennukseen, jonka analysointi tehtiin värikoodaamalla kuten muissa kyselylomakkeen kysymyksissä. Kalevalan opetusvalmiuksissa teemoiksi tulivat “Åbo Svenska Teaterin Kalevala-esitys”, “kotitausta”, “internet”, “opintojen kautta saadut valmiudet”, “työelämä” ja “oma asiantuntijuus aiheesta”. Kansanperinteiden opetusvalmiuksissa vastaavat teemat olivat Kalevala-teatteriesitystä ja työelämää lukuun ottamatta samat. Yksi vastauksista jätettiin kansanperinteiden osalta huomioimatta, sillä vastaaja oli nimennyt valmiuksia antaneeksi paikaksi peruskoulun, joka oli jo yksi aiemmista vaihtoehdoista. Näin 20 tarkasteltavasta vastauksesta lopulliseen tarkasteluun jäi 19 vastausta.

Yksittäisten kysymysten vastausten analyysin jälkeen saatuja tuloksia tarkasteltiin tutkimusongelmaakohtaisesti. Tällöin saatuja tuloksia pyrittiin yhdistämään, mikäli sille oli tarvetta. Yhdistelyä tehtiin kolmannen tutkimusongelman vastausten kohdalla, sillä siihen kerättiin tuloksia kolmella kyselylomakkeen kysymyksellä (kysymykset 3, 4 ja 6). Samoin luokanopettajaopiskelijoiden Kalevalan opetusvalmiuksia kartoitettiin kahdella kyselylomakkeen kysymyksellä (kysymykset 5 ja 7). Kansanperinteiden opetusvalmiuksia selvitettiin yhdellä kysymyksellä (kysymys 2), joten yhdistelyä ei tarvittu. (Ks. Liite 1.)

#### 4.4 Tutkimuksen etiikka

Aiemmissä luvuissa on kuvattu tutkimuksen käytännön toteutukseen liittyviä ratkaisuja. Tässä luvussa käsitellään tutkimusasetelman sekä toteutuksen eettisiä näkökulmia. Eettinen tarkastelu toteutetaan tutkimusvaiheiden mukaisesti kahdesta näkökulmasta: ensin avataan oppimateriaalianalyysiin liittyvää etiikkaa, jonka jälkeen käsitellään kyselylomakkeen toteutukseen liittyviä eettisiä puolia.

Eettisyydestä huolehdittiin koko tutkimusprosessin ajan lähtien tutkimuksen läpinäkyvyydestä, sillä tutkimusprosessi on raportoitu kokonaisuudessaan. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen oppimateriaalien tutkimuksessa ei ollut suurta eettistä ongelmaa, sillä tutkittavana ollut kohde ei voinut vaarantaa inhimillisten oikeuksien toteutumista. Tämän lisäksi tutkitut oppimateriaalit olivat julkisia opetuskäyttöön tarkoitettuja julkaisuja, joiden valinta perustui aiemmassa luvussa mainittuihin periaatteisiin. Toisin sanoen oppimateriaalien valintaa ei ohjannut tutkijoiden suhde teoksiin tai niiden tekijöihin.

Tärkeää on huomata, että oppikirjat ovat opetustarkoitusta varten luotuja teoksia (Häkkinen 2002, 11), ja niiden sisällöistä vastaa aina tietty asiantuntijaryhmä. Niinpä niiden näkökulmat edustavat aina omaa aikaansa ja vain tiettyjä valikoituja piirteitä, joita kulloinkin halutaan painottaa. Lisäksi niillä on tietty tavoite. Tässä tutkimuksessa pyrittiin avaamaan oppimateriaalien tämänhetkisiä Kalevalan käsittelytapoja, ja erilaisille Kalevalaan perehtymisen ratkaisuille oltiin avoimia. Oppimateriaalien tekijöiden tekemiä valintoja ei kuitenkaan arvotettu tai asetettu paremmuusjärjestykseen. Tutkimuksessa ei ollut tarkoituksena määrittää, millä tavalla Kalevalaa tulisi käsitellä. Tämän tutkimuksen intressinä ei ollut esittää Kalevalaa tai oppimateriaaleja tietyssä valossa, vaan tarkastella aihetta neutraalisti.

Ensimmäisen tutkimusvaiheen tapaan myös toisen tutkimusvaiheen toteutuksessa noudatettiin eettisiä periaatteita. Kaikki vastaajat olivat tutkimushetkellä täysi-ikäisiä ja kyselylomakkeeseen vastattiin täysin anonymisti. Tutkittavilta ei kerätty sukupuolitietojen lisäksi muita taustamuuttujia, kuten nimeä, ikää tai kurssin opetusryhmää. Lisäksi tutkijat kertoivat alusta pitäen tutkittaville, että kyselyyn vastaaminen perustui vapaaehtoisuuteen. Tutkimukseen vastaaminen merkitsi tutkimusluvan antamista, eikä lupia siksi kerätty erikseen. Kyselylomakkeen vastaaminen oli myös mahdollista jättää missä tahansa vastaamisen vaiheessa kesken. Tutkimuksen analysointivaiheessa taas tutkimusvastauksia käsiteltiin ainoastaan osana muita saman kysymyksen vastauksia, eikä esimerkiksi vertailua tehty eri vastaajien välillä. Tutkimuksessa saadut aineistot tullaan poistamaan viiden vuoden kuluttua tutkimuksen valmistumisesta.



## 5 TULOKSET

Tämän luvun tarkoituksena on avata tutkimuksen analyysissa saatuja tuloksia Kalevalan ja kansanperinteiden opetuksesta. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa havaintoja tehtiin opetustekstistä ja tehtävistä, joista muodostettiin teemoja. Lisäksi tutkittiin opettajan oppaista, millaisia tavoitteita Kalevalan ja kansanperinteiden opettamiselle ja oppimiselle oli asetettu, ja kuinka oppilaan materiaalit vastasivat näihin tavoitteisiin. Näitä ensimmäisen vaiheen tuloksia, eli vastauksia tutkimusongelmiin 1 ja 2, käsitellään alaluvuissa 5.1 omine alalukuineen ja 0. Tutkimuksen toisen vaiheen tuloksia taas avataan luvuissa 5.3 alalukuineen ja 5.4, joissa kuvataan luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja valmiuksia Kalevalan ja kansanperinteiden opettamisesta. Nämä kyselylomakkeella selvitetty tulokset vastaavat kolmanteen tutkimusongelmaan sekä sen alaongelmiin.

### 5.1 Kalevalan sisällöt tutkituissa oppimateriaaleissa

Kalevalan ilmenemistä valitussa aineistossa tutkittiin sekä materiaaleittain että sarjakoh-  
taisesti. Tämän luvun kolmessa alaluvussa avataan tarkempia oppimateriaalien sisältöjen  
materiaalikohtaisia tuloksia, joista ensimmäisessä, luvussa 5.1.1, kuvataan lukukirjojen  
opetustekstien sisältöä. Tätä seuraavassa luvussa 5.1.2 käsitellään sisältöjä oppikirjojen  
tehtävissä. Sen jälkeen siirrytään oppilaan näkökulmasta kohti opettajan näkökulmaa  
avaamalla opettajan oppaiden tavoitteita Kalevalaa käsitteleville jaksoille ja lukukappa-  
leille luvussa 5.1.3. Alalukuja ennen kuitenkin kootaan vielä yhteen aineistohavaintoja  
oppimateriaalisarjakohtaisesti seuraavassa kahdessa kappaleessa.

Tulokset osoittivat, että Kalevalaa käsitellään oppimateriaalisarjojen sisällöissä monipuoli-  
sesti niin opetusteksteissä kuin tehtävissä. Kipinässä opetettavat asiat oli rajattu tark-  
kaan, jolloin tekstissä kerrottiin esimerkiksi vain tietyistä Kalevalan hahmoista ja tari-  
noista, jotka molemmat liittyivät keskeisesti sampoön. Uuden Kipinän sisällöt olivat pit-  
kälti samat kuin Kipinässä, mutta niiden sijainnit oppikirjojen välillä olivat osittain muut-  
tuneet. Välkyssä Kalevalan käsittely keskittyi tietotekstin keinoin erityisesti Kalevalan  
taustatietoihin, minkä lisäksi kerrottiin Kipinän ja Uuden Kipinän tavoin sammosta. Myös

Kuiskeessa taustatiedot korostuivat opetustekstissä, kun taas tarinoita käsiteltiin tehtävissä eniten. Opettajan oppaissa esitetyt tavoitteet Kalevalaa käsitteleville lukukappaleille ja jaksoille olivat osittain yhtenevät lukukappaleista löydettyjen sisältöjen kanssa.

Tulosten mukaan oppikirjat muodostivat keskenään kokonaisuuksia: mikäli jotain teemaa ei käsitelty oppimateriaalisarjan lukukirjassa, käsiteltiin sitä tehtäväkirjassa. Tällaisissa tapauksissa, kuten Väkyn runojen kohdalla, teemaa käsiteltiin ainoastaan tehtäväkirjassa, jolloin tehtävien yhteyteen tai niiden alkuun oli yhdistetty lyhyitä, noin sivun mittaisia opetustekstejä aiheista. Kipinässä taas tehtäväkirjassa laajennettiin lukukirjassa melko rajatusti käsiteltyjä tarinoita, hahmoja ja paikkoja esimerkiksi kilpalaulantaa koskevalla tehtävällä. Oppimateriaalisarjojen materiaalit siis tukivat toisiaan ja laajensivat tietyn teeman käsittelyä.

### **5.1.1 Lukukirjojen opetustekstien sisällöt teemoittain**

Tulokset osoittivat, että tutkituissa lukukirjoissa käsiteltiin melko laajasti eri teemojen sisältöjä (ks. Taulukko 2). Teemojen sisältö varioidi jonkin verran eri oppimateriaalisarjojen välillä, mutta myös yhtäläisyyksiä löytyi. Jokaisessa oppikirjassa käsiteltiin esimerkiksi Kalevalan tarinoista *sammon taonta* ja hahmoista *Väinämöinen*, *Louhi*, *Ilmarinen* ja *Lemminkäinen*. Jokaisessa lukukirjassa kerrottiin myös Kalevalan taustatietoina, että Kalevalan on koonnut *Elias Lönnrot* ja että Kalevala on Suomen kansalliseepos. Jokaista teemaa käsiteltiin monipuolisesti, jolloin ne ottivat huomioon eri näkökulmia aiheen käsittelyssä.

TAULUKKO 2. Lukukirjojen sisällöt teemoittain

|                                     |  | Kipinä 4                     | Uusi Kipinä 4 | Välkky 5                | Kuiske 5   |      |
|-------------------------------------|--|------------------------------|---------------|-------------------------|--|------|
| <b>Tarinat</b>                      | Väinämöisen synty                              | x                            |               |                         |  |      |
|                                     | Väinämöisen ja Joukahaisen kilpalaulanta       |                              |               |                         | x  |      |
|                                     | Ilmarisen tarina <sup>1</sup>                  |                              |               |                         | x  |      |
|                                     | Ilmarinen joutuu Pohjolaan                     | x                            | x             |                         |  |      |
|                                     | Sammon taonta                                  | x                            | x             | x                       |  |      |
|                                     | Sammon ryöstö                                  | x                            | x             | x                       |  |      |
|                                     | Väinämöisen lähtö                              |                              |               |                         | x  |      |
| <b>Hahmot</b>                       | Väinämöinen                                    | x                            | x             | x                       | x  |      |
|                                     | Louhi  | x                            | x             | x                       | x  |      |
|                                     | Ilmarinen                                      | x                            | x             | x                       | x  |      |
|                                     | Lemminkäinen                                   | x                            | x             | x                       |  |      |
|                                     | Joukahainen                                    | x                            |               | x                       | x  |      |
|                                     | Aino   | x                            | x             |                         | x  |      |
|                                     | Pohjolan isäntä                                | x                            |               |                         |  |      |
|                                     | Pohjan neito                                   |                              |               |                         | x  |      |
|                                     | Luonnonjumalat                                 | x                            | x             | x                       | x  |      |
|                                     |  | Ilmatar                      |               | Tapio ja Mielikki       | Ahti ja Vellamo, Tapio ja Mielikki, Ukko ylijumala | Ahti |
|                                     | Antero Vipunen                                 |                              |               |                         |  | x    |
| Tuonela joutsen ja Tuonelan Tytti   |  |                              | x             |                         | x  |      |
| Hiidet, hirviöt ja jättiläiseläimet |  |                              |               | x                       | x  |      |
|                                     |  |                              |               | Pohjolan jättiläishärkä | Iku-Turso, Kokko                                   |      |
| <b>Paikat</b>                       | Kalevala                                       | x                            | x             | x                       | x  |      |
|                                     | Pohjola  | x                            | x             | x                       | x  |      |
|                                     | Tuonela  |                              | x             | x                       | x  |      |
|                                     | Väinölä  | x                            | x             |                         | x  |      |
|                                     | Metsola  |                              | x             |                         |  |      |
|                                     | Lappi  |                              |               |                         | x  |      |
|                                     | Meri   |                              |               |                         | x  |      |
| <b>Kalevalainen runo</b>            | Kalevalainen runo ja runomitta                 | x                            | x             |                         |  |      |
|                                     | Tietoa kansanrunoista                          |                              | x             |                         | x  |      |
|                                     | Runoesimerkkejä                                | x                            | x             |                         | x  |      |
|                                     |  | Veneelle tuulta (Kanteletar) | Sammon taonta |                         | Ensimmäinen ja viimeinen runo + lauluyriikkaa      |      |
| <b>Taustatietoa Kalevalasta</b>     | Elias Lönnrot                                  | x                            | x             | x                       | x  |      |
|                                     | Suomen kansalliseepos                          | x                            | x             | x                       | x  |      |
|                                     | Kalevala historiallisena teoksena <sup>2</sup> |                              |               | x                       | x  |      |
|                                     | Tarinoiden alkuperä                            |                              | x             |                         | x  |      |
|                                     | Vaikutus nykypäivään                           |                              |               | x                       | x  |      |
|                                     | Myytti   |                              |               | x                       |  |      |

<sup>1</sup> Ilmarisen vaiheet maailmanluonnista sammon ryöstöön<sup>2</sup> Kalevalan kokoaminen ja tärkeimmät tiedot

Kalevalan tarinoita esitettiin lukukirjoissa narratiivisessa muodossa joko tarinoina tai näytelmäteksteinä eikä alkuperäisenä kalevalamittaisena esitysmuotona. Tarinoiden pituus vaihteli tarinasta riippuen muutamasta rivistä usean sivun tarkempaan kerrontaan. Esimerkiksi Kipinä 4:ssä tarinat *Väinämöinen syntyy*, *Ilmarinen joutuu Pohjolaan*, *Ilmarinen takoo Sammon* ja *Sampo ryöstetään* olivat 5–7 rivin pituisia, kun taas Välkky 5 -lukukirjassa ollut tarina *Sammon ryöstöstä* oli noin kahden sivun mittainen. Kalevalan tarinoiden käsittely painottui monessa oppikirjassa sampoon. Kirjoihin valittuja tarinoita tarkastellessa voi myös huomata taipumuksen, että monet selvästi väkivaltaiset tarinat oli jätetty oppikirjoista pois.

Valikoitujen tarinoiden myötä nousivat esiin tietyt hahmot, jotka olivat melko samat kirjasarjasta riippumatta. Hahmot esitettiin kuitenkin kirjoissa eri tapaan. Kipinä 4 ja Uusi Kipinä 4 -lukukirjoissa keskeisiin hahmoihin tutustuttiin tarkemmin heti Kalevala-jakson ensimmäisellä aukeamalla paitsi alkutekstissä myös tarkemmin henkilökorttien avulla. Myös Kuiskeessa hahmoihin tutustuttiin melko laajasti. Esimerkiksi tärkeimmistä hahmoista kerrottiin tiivistetysti kokonaisen kappaleen verran liittäen hahmojen kuvaukset osaksi Kalevalan tarinoita. Välkkyssä sen sijaan hahmoja ei käsitelty yhtä tarkasti kuin edellä kuvatuissa lukukirjoissa, sillä ainoastaan Väinämöisestä ja Louhesta kerrottiin enemmän tietoa kuin pelkkä nimi ja rooli. Myös paikkoja esiteltiin yleispiirteisesti lukukirjoissa. Kipinässä ja Välkkyssä kuitenkin Kalevalaa ja Pohjolaa lukuun ottamatta muiden paikkojen käsittely jäi vähäiseksi, jolloin paikkoja lähinnä vain nimettiin niitä sen enempää kuvailematta. Voidaankin ajatella, että niin hahmoista kuin tapahtumapaikoista saatavat mielikuvat tarkentuvat ehkä ennemmin epäsuorasti lukukirjoissa olevien tarinoiden kuin varsinaisen tietotekstin kautta.

Selvin ero teemoissa esiintyi lukukirjojen välillä kalevalaisessa runossa, kuten taulukko osoittaa (ks. Taulukko 2), sillä esimerkiksi Välkky 5 -lukukirjassa teemaa ei käsitelty lainkaan. Kuiskeessa kansanrunoutta käsiteltiin lyhyesti yleisellä tasolla, mutta kalevalaista runoa ei käsitelty, vaikka kalevalaisista runoista oli kaksi esimerkkiä. Kipinä ja Uusi Kipinä -lukukirjoissa teemaa käsiteltiin puolestaan omissa luvuissaan, joissa tietotekstit olivat yhtä virkettä lukuun ottamatta toistensa kopiot. Ero Kipinän ja Uuden Kipinän välillä olikin lähinnä tietotekstin yhteydessä oleva runo, joka Kipinässä oli otettu Kanteletaresta ja Uudessa Kipinässä taas Kalevalasta. Lukukirjoissa kerrottiin kalevalaisen runon tunnistettavat piirteet eli säkeiden kahdeksantavuisuus ja alkusointuisuus sekä se, että pe-

räkkäisissä säkeissä toistetaan sama asia. Samalla näiden tunnistettavien piirteiden kerrottiin helpottavan runon lukemista ja muistamista. Uusi Kipinä mainitsi myös, että Kalevala itsessään koostuu kansanrunoista, kun taas Kipinässä Kalevalan kerrottiin koostuvan tarinoista.

Kalevalan taustatiedoista kerrottiin eri lukukirjoissa osittain samoja asioita, mutta näissäkin oli jonkin verran määrällistä eroa. Esimerkiksi Elias Lönnrotin kerrottiin Kipinässä vain koonneen Kalevalan tarinoista, kun taas Uuteen Kipinään oli lisätty tieto siitä, että Lönnrot myös muokkasi ja kokosi keräämistään tarinoista juonellisen kertomuksen. Huomattavasti enemmän tietoa Lönnrotista löytyi kuitenkin Välkystä ja Kuiskeesta, jossa hänestä kerrottiin omissa alaluvuissaan Kalevalan taustatietoja käsittelevissä luvuissa. Näissä Lönnrotista kertovissa alaluvuissa mainittiin muun muassa Lönnrotin elinaika, eri ammatit ja runonkeruumatkojen ajallinen sijoittuminen. Välkky ja Kuiske käsitelivät kokonaisuudessaan huomattavasti Kipinää ja Uutta Kipinää laajemmin Kalevalan taustatietoja. Niissä kerrottiin Kipinässä ja Uudessa Kipinässä esiintyvien perustietojen lisäksi esimerkiksi tarkemmin Kalevalan vaikutuksesta nykypäivään sekä Kalevalan roolista Suomen Euroopan kartalle tuojana.

### 5.1.2 Tehtävien sisällöt teemoittain

Tutkituissa oppikirjoissa tehtävät hajautuivat vaihdellen eri Kalevalan teemoihin (ks. Taulukko 3). Tulosten mukaan Kipinä-oppikirjojen tehtävistä suurin osa käsiteli Kalevalan tarinoita (6), kalevalaista runoa (6) ja hahmoja (5). Myös Uusi Kipinä -oppikirjoissa oli eniten tehtäviä tarinoista (7) ja kalevalaisista runoista (6). Välkky-oppikirjoissa eniten tehtäviä oli Kalevalan taustatiedoista (5), ja Kuiske-oppikirjojen tehtävissä teemoista eniten käsiteltiin tarinoita (8). Voidaan siis todeta, että yhdessäkin tutkitussa oppimateriaalisarjassa ei tehtävien osalta ollut yhtäläisyyttä siten, että täysin samat teemat olisivat nousseet vallitseviksi, vaan teemat korostuivat eri tavoin. Kuitenkin tarinatehtävien voi nähdä painottuvan. Koska tehtävien teemat eivät kerro suoraan teemojen sisäisestä variaatiosta, tulee taulukossa esitettyjä tehtävämääriä tarkastella suuntaa antavina ja kirjasarjoja kuvaavina tietoina (ks. Taulukko 3).

TAULUKKO 3. Luku- ja tehtäväkirjojen tehtävät teemoittain

|                                 | Kipinä 4   |       |      | Uusi Kipinä 4  |       |      | Välkky 5   |       |      | Kuiske 5  |       |      |
|---------------------------------|--|-------|------|--|-------|------|--|-------|------|---|-------|------|
|                                 | Luk.   | Teht. | Yht. | Luk.   | Teht. | Yht. | Luk.   | Teht. | Yht. | Luk.  | Teht. | Yht. |
| <b>Tarinat</b>                  | 4  | 2     | 6    | 3  | 4     | 7    | 3  | 1     | 4    | 8   | 0     | 8    |
|                                 | Kalevalan juoni <sup>1</sup> ,<br>kilpalaulanta,<br>Ilmarinen joutuu<br>Pohjolaan, taistelu<br>sammosta, <i>Louhi<br/>pala</i> Pohjolaan |       |      | Kalevalan juoni <sup>1</sup> ,<br>sammon taonta,<br>sammon ryöstö              |       |      | <i>Sammon tarina</i> <sup>2</sup> ,<br>sammon ryöstö   |       |      | Kalevalan juoni <sup>1</sup> ,<br>kilpalaulanta,<br>Väinämöisen lähtö |       |      |
| <b>Hahmot</b>                   | 2  | 3     | 5    | 2  | 0     | 2    | 0  | 2     | 2    | 3   | 0     | 3    |
|                                 | Väinämöinen, Louhi,<br>Ilmarinen,<br>Lemminkäinen,<br><i>Tuonelan joutsen ja<br/>Tuonelan Tytti,<br/>Tapio ja Mielikki</i>               |       |      | Hahmot kootusti <sup>3</sup> ,<br>Väinämöinen                                  |       |      | Hahmot kootusti <sup>3</sup> ,<br>Väinämöinen, Louhi   |       |      | Hahmot kootusti <sup>3</sup> ,<br>Väinämöinen,<br>Joukahainen         |       |      |
| <b>Paikat</b>                   | 0  | 1     | 1    | 1  | 1     | 2    | 1  | 0     | 1    | 1   | 0     | 1    |
|                                 | Kalevala, Pohjola,<br><i>Metsola, Tuonela</i>  |       |      | Paikat kootusti <sup>4</sup> ,<br>Kalevala, Pohjola,<br>Metsola, Tuonela       |       |      | Pohjola  |       |      | Paikat kootusti <sup>4</sup>  |       |      |
| <b>Kalevalainen runo</b>        | 4  | 2     | 6    | 5  | 1     | 6    | 0  | 2     | 2    | 0   | 3     | 3    |
|                                 | Runon aihe,<br>kalevalamitta,<br>alkusointu, toisto  |       |      | Runon aihe,<br>kalevalamitta,<br>alkusointu, toisto                            |       |      | <i>Kalevalamitta,<br/>alkusointu, toisto,<br/>riimisanat</i>   |       |      | <i>Kalevalamitta,<br/>alkusointu, toisto</i>                          |       |      |
| <b>Taustatietoa Kalevalasta</b> | 0  | 0     | 0    | 2  | 0     | 2    | 3  | 2     | 5    | 3   | 0     | 3    |
|                                 |  |       |      | Elias Lönnrot,<br>Kalevala<br>historiallisena<br>teoksena <sup>5</sup> , eepos |       |      | Elias Lönnrot,<br>Kalevala<br>historiallisena<br>teoksena <sup>5</sup> , Kalevalan<br>vaikutus nykypäivään,<br>eepos, myytti |       |      | Elias Lönnrot,<br>Kalevalan vaikutus<br>nykypäivään                   |       |      |
| <b>Kalevalan sanasto</b>        | 1  | 0     | 1    | 0  | 0     | 0    | 1  | 0     | 1    | 2   | 0     | 2    |
| <b>Muut</b>                     | 6  | 2     | 8    | 2  | 3     | 5    | 8  | 8     | 16   | 14  | 1     | 15   |

<sup>1</sup> Kalevalan juonen rakentuminen eri tarinoista<sup>2</sup> Sammon synty, käyttö ja tuho kootusti<sup>3</sup> Kalevalan eri hahmojen tunteminen ja niihin tutustuminen<sup>4</sup> Kalevalan eri paikkojen tunteminen ja niihin tutustuminen<sup>5</sup> Kalevalan kokoaminen ja tärkeimmät tiedot

Eri teemojen välillä löytyi pieniä painotuseroja (ks. Taulukko 3). Esimerkiksi teemassa taustatietoa Kalevalasta tehtävien välillä esiintyi hajontaa: Kipinässä ei ollut yhtään taustatietoihin liittyvää tehtävää, kun taas Välkyn tehtävissä se oli eniten käsitelty teema. Määrällisesti selvästi vähiten tehtävissä käsiteltyjä teemoja olivat puolestaan paikat ja Kalevalan sanasto, joita esiintyi kussakin oppimateriaalisarjassa enintään kaksi.

Oppikirjojen tehtävissä käsiteltiin lähes kaikkia teemoja. Niitä käsiteltiin kuitenkin eri näkökulmista: esimerkiksi tarinoista käsiteltiin Kipinän tehtävissä useita aina kilpalaulannasta sammon taisteluun, kun taas Välkyssä tarinat kattoivat ainoastaan sammon käsittelyn. Kussakin teemassa oli silti löydettävissä myös teemoja yhdistäviä piirteitä, jotka

toistuivat joko jokaisessa tai lähes jokaisessa oppimateriaalisarjassa ja niiden tehtävissä. Tarinoista Kalevalan juoni, hahmoista Väinämöinen ja hahmot kootusti, paikoista Pohjola, kalevalaisesta runosta kalevalamitta, alkusointu ja toisto sekä Kalevalan taustatiedoista Elias Lönnrot toistuivat tehtävissä usein.

Kuten taulukosta 3 huomaat, käsiteltiin tehtävissä myös sellaisia asioita, joita ei lukukirjojen opetustekstissä tullut esiin. Kipinän tehtävissä kerrottiin muun muassa uutena asiana kilpalaulannasta sekä uusista hahmoista ja paikoista. Lisäksi sekä Välkkyssä että Kuiskeessa kalevalaisen runon tunnuspiirteiden käsittely jätettiin kokonaan tehtäväkirjoihin. Uusi Kipinä oli oppimateriaalisarjoista ainoa, jossa uutta tietoa ei tehtävissä tuotu esiin, vaan tehtävät käsittelivät ainoastaan lukukirjassa jo esitettyä tietoa.

Eri teemojen tehtäviä käsiteltiin vaihtelevasti oppimateriaalisarjojen Kalevala-jaksojen aikana. Esimerkiksi tarinat-teeman tehtäviä oli systemaattisesti pitkin jaksoa. Vastakohtaisesti taas kalevalaisen runon opettamista ei ollut hajautettu kattamaan koko Kalevalajaksoa, vaan se oli keskitetty jokaisessa oppikirjassa vain yhteen lukuun. Esimerkiksi Kipinässä ja Uudessa Kipinässä kaikki kalevalainen runo -tehtävät sijoittuivat ainoastaan aihetta käsittelevän lukukappaleen yhteyteen, eikä aihetta käsitteleviä tehtäviä ollut näiden sivujen ulkopuolella.

Tähän mennessä on kuvattu Kalevalaan liittyviä tehtäviä. Niissä korostuivat myös Kalevalaan suoraan liittymättömät tehtävät, jotka jaoteltiin tässä tutkimuksessa muut-kategoriaan. Kuitenkin, vaikka kyseisen kategorian tehtäviä oli määrällisesti paljon, oli Välkkyä lukuun ottamatta jokaisessa oppimateriaalisarjassa Kalevalaan liittyvien tehtävien (tarinat, hahmot, paikat, kalevalainen runo, taustatietoa Kalevalasta ja Kalevalan sanasto) yhteismäärä kaiken kaikkiaan muut-kategoriaa suurempi. Välkkyssä Kalevalaa käsitteleviä tehtäviä oli 14, kun muut-kategorian tehtäviä oli 16.

### **5.1.3 Opettajan oppaiden tavoitteet Kalevalan ja kansanperinteiden käsittelyyn**

Opettajan oppaissa esitetyt tavoitteiden ilmaisutavat ja sisällöt vaihtelivat oppimateriaalisarjakohtaisesti. Kipinässä tavoitteiksi asetettiin, että oppilas tutustuu Kalevalan henkilöihin ja tapahtumapaikkoihin sekä kalevalaiseen runoon. Uudessa Kipinässä tavoitteet

olivat muuten samat, mutta niihin oli lisätty tutustuminen Kalevalan juoneen. Kalevalaiseen runoon tutustumista oli molemmissa oppimateriaalisarjoissa kuitenkin tarkennettu: Tarkemmiksi tavoitteiksi oli määritelty Kipinässä alkusoinnun tunnistaminen, runon lausumaan oppiminen ja sanavaraston laajentaminen. Uudessa Kipinässä nämä tarkennukset olivat muuten samat, mutta alkusointujen tunnistamisen rinnalle oli nostettu kalevalaisen runon kahdeksantavuisuuden ja toiston tunnistaminen.

Välkyssä ei tavoitteita ollut mainittu suoraan, vaan ne olivat tulkittavissa opettajan oppaan jakson alussa olleesta “Tässä jaksossa”- ja tuntikohtaisista “Tätä tehdään” -osioista. Näissä oli määritelty useita oppimiseen liittyviä kohteita, mutta niistä ainoa Kalevalaan liittyvä oli “tutustuminen Kalevalaan”. Kuiskeessa sen sijaan tavoitteet olivat otteita suorista lainauksista opetussuunnitelman äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteista: Ne oli määritelty jokaisen lukukappaleen virittelyosalle, tekstin käsittelylle sekä vuorovaikutusharjoituksille. Kuitenkaan nämä tavoitteet eivät kohdentuneet koskemaan oppimiskokonaisuuksien sisällöllisiä puolia, kuten Kalevalaa tai kansanperinteitä, vaan ne painottuvat korostamaan yleisempien taitojen kehittymistä (“T1 Harjoitellaan omien ajatusten ja mielipiteiden jakamista”, “T8 Kehitetään kirjallisuudentuntemusta, tutkitaan lapsille ja nuorille tarkoitettua kirjallisuutta ja luodaan mahdollisuuksia myönteisiin lukukokemuksiin ja -elämyksiin sekä lukukokemusten jakamiseen” (ks. mm. 178, 182, 209).

Tavoitteet oli siis esitetty oppimateriaalisarjoissa vaihtelevalla tavalla: Kipinässä ja Uudessa Kipinässä tavoitteet olivat melko yksityiskohtaisia, kun taas Välkyssä ja Kuiskeessa ne olivat laajoja ja yleisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opettamiseen liittyviä. Tavoitteissa eivät näkyneet oppikirja-analyysissa löytyneet teemat lukuun ottamatta muutamaa kohtaa Kipinässä ja Uudessa Kipinässä. Vaikka teemat eivät esiintyneetkään tavoitteissa, olivat ne tästä huolimatta oppimateriaalisarjojen välillä melko yhteneviä. Esimerkiksi jokaisen oppimateriaalisarjan oppikirjan sisällöissä ja tehtävissä käsiteltiin tarinoita, hahmoja ja paikkoja, kuten luvuista 5.1.1 ja 5.1.2 ilmenee. Lisäksi Kalevalan taustatietoja ja Kalevalaista runoa käsiteltiin kolmessa neljästä oppimateriaalisarjassa. Huolimatta siis tavoitteiden hajanaisuudesta oppimateriaaleissa käsiteltiin pitkälti samoja sisältöjä.



## 5.2 Kansanperinteet tutkituissa oppikirjoissa

Kansanperinteiden opettamista tutkittiin oppimateriaaleissa ainoastaan Kalevalan opetuksen yhteydessä. Tulokset osoittivat, että tutkituissa oppimateriaalisarjoissa kansanperinteiden käsitteleminen keskittyi ensisijaisesti suomalaiseen kansanperinteeseen, ja silloinkin lähinnä Kalevalaan. Kalevalan lisäksi muita kansanperinteitä käsiteltiin jossain määrin kolmessa oppimateriaalisarjassa, Otavan Kipinässä, Edukustannuksen Kuiskeessa ja Sanoma Pron Välkyssä. Otavan Uudessa Kipinässä sen sijaan Kalevalan lisäksi muuta kansanperinteiden käsittelyä ei esiintynyt Kalevala-jakson yhteydessä.

Vaikka Kuiskeessa, Kipinässä ja Välkyssä käsiteltiin myös muuta kansanperinnettä tarkastelluilla sivuilla, oli Sanoma Pron Välkky-sarja ainoa tutkituista sarjoista, jossa suomalaisen kansanperinteen lisäksi käsiteltiin jotain muuta kansanperinnettä laajemmin; sekä Kuiskeen että Kipinän tehtäväkirjoissa käsiteltiin suomalaisia sananlaskuja ja sanontoja, kun taas Välkyn lukukirjassa käsiteltiin Kalevala-lukujen jälkeen yhden luvun verran, mistä kirjallisuus tulee. Luvun yhdeksi tavoitteeksi olikin asetettu tutustuminen länsimaisen kirjallisuuden juuriin, mikä selvisi Välkyn opettajan oppaasta. Luku itsessään pohjautui antiikin myytteihin ja sankaritarinoihin kuvaten kreikkalaista ja italialaista (tarkemmin roomalaista) kansanperinnettä. Luvun jälkeen kreikkalaisesta kansanperinteestä oli vielä esimerkkinä kreikkalainen myytti Midas Kultasormi näytelmämuodossa.

Välkyn tehtäväkirjassa oli lisäksi esimerkkejä erilaisista tunnetuista myyteistä. Tällainen oli muun muassa erityisesti kelttien kansanperinteeseen kuuluva taikamiekka. Toisaalta kerrottiin myös universaalista myytistä, viisasten kivistä, jota ei liitetty minkään tietyn kulttuuriin kansanperinteeseen. Viisasten kivi toimikin esimerkkinä monien kulttuurien jakamasta yhteisestä myytistä. Välkyssä esitettiin siis suomalaisen kansanperinteen lisäksi muita kansanperinteitä, joita voi kuvata universaaleiksi ja eri kulttuureja yhdistäviksi. Yksittäisten kulttuurien omiin kansanperinteisiin ei paneuduttu, vaan keskityttiin ennemmin monille kansanperinteille yhteisiä myyttejä.

Kuiskeen lukukirjassa kansanperinteet jäivät Kalevalaa lukuun ottamatta käsittelemättä, mutta tehtäväkirjan ”Sanonnat ja sananlaskut” -aukeamalla (s. 86) käsiteltiin suomalaista kansanperinnettä opetustekstien ja tehtävien avulla. Siinä suomalainen kansanperinne liitettiin osaksi eri maiden yhteistä kansanperinnettä. Aukeaman opetusosio sisälsi opetustekstiä ja esimerkkejä sanontojen ja sananlaskujen historiasta ja nykytilanteesta. Vaikka

aukeamalla mainittiin Kalevalan yhteys sanontoihin ja sananlaskuihin, oli käsittelyn painopiste yleisemmällä tasolla.

Samaan tapaan kuin Kuiskeessa, myös Kipinässä suomalaisen kansanperinteen käsittely rajoittui oppikirjoista ainoastaan tehtäväkirjaan. Siellä aiheen käsittely tapahtui kalevalaiseen runoon tutustumisen yhteydessä. Tehtäväkirjassa oli aiheeseen liittyen kaksi tehtävää, joista ensimmäisessä tuli tunnistaa vanhakantaisia sanoja (mm. *virsut, karttu, länget*), yhdistää ne kuvaan ja selitykseen (s. 86) ja hyödyntää niitä virkkeiden keksimisessä. Toisessa tehtävässä tuli kirjoittaa suomalaisten sananlaskujen merkityksiä omin sanoin (esim. *Ei vahinko tule kello kaulassa*). (s. 87).

Välkyn ja Kuiskeen opettajan oppaiden tavoitteissa viitattiin eri tavoin kansanperinteisiin. Välkyssä sekä jakson että länsimaista kirjallisuutta käsittelevän lukukappaleen tavoitteiksi oli asetettu “tutustuminen länsimaisen kirjallisuuden juuriin” (s. 110, 125). Kuiskeessa kansanperinteisiin puolestaan viitattiin jokaisessa jakson lukukappaleessa POPS:n tavoitteella T15: “Tuetaan oppilasta kielellisen ja kulttuurisen identiteetin rakentamisessa” (s. 179, 182, 183, 189, 191, 202, 203, 209, 215). Kuten aiemmin mainittu, tavoitteita ei kuitenkaan kohdennettu lukukappaleen sisältöihin tätä tarkemmin. Kipinän ja Uuden Kipinän tavoitteissa ei ollut viittauksia Kalevalan lisäksi muihin kansanperinteisiin.

### **5.3 Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset Kalevalan ja kansanperinteiden opetuksesta**

Tässä luvussa perehdytään luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin Kalevalan ja kansanperinteiden opettamisesta. Luku on jaettu kahteen osaan, joista ensimmäisessä (luvussa 5.3.1) avataan opiskelijoiden näkemyksiä tutkittujen aiheiden opetustärkeydestä. Tässä yhteydessä tehdään selkoa myös heidän nimeämistään perusteluista näkemyksilleen. Opiskelijoista suurin osa koki sekä Kalevalan että kansanperinteiden opettamisen tärkeäksi, vaikka joukosta löytyi myös aiheiden tarpeettomuutta puoltavia vastaajia.

Luvun toisessa osassa (5.3.2) Kalevalan ja kansanperinteiden opettamiskokemusta käsitellään oppikirjanäkökulmasta. Tätä tutkittiin kysymällä luokanopettajaopiskelijoilta, mitä kansanperinteitä heidän mielestään tulisi käsitellä äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa, ja tämän yhteydessä heidän tuli perustella antamiaan vastauksia. Oppiaineessa

käsiteltäviä eri kulttuurien kansanperinteitä ei vastauksissa juuri mainittu, vaan opiskelijoiden antamat esimerkit käsittelivät suurimmassa osassa vastauksia eri kansanperinteen muotoja. Sen vuoksi tulokset on myös esitelty teemoittain eri kansanperinteen muotojen eikä eri kulttuurien kansanperinteiden mukaisesti.

### **5.3.1 Kokemukset Kalevalan ja kansanperinteiden opetustärkeydestä**

Sekä Kalevalan että kansanperinteiden opettamista piti tärkeänä suurin osa vastaajista. Kalevalan opettamista piti tärkeänä 92,0 % (n=80) vastaajista ja kansanperinteiden 87,2 % (n=75). Tarpeettomana sen sijaan Kalevalan opettamista piti 4,6 % (n=4) ja kansanperinteiden 9,3 % (n=8). Puolesta ja vastaan näkemyksiä vastaajista oli esittänyt Kalevalan tärkeyttä kohtaan 3,4 % (n=3) ja kansanperinteiden 3,5 % (n=3). Perusteluja aiheiden opettamistärkeydelle esitettiin monipuolisesti. Koska perustelut olivat teemoiltaan monilta osin yhteneviä, on ne yhdistetty yhteen taulukkoon (ks. Taulukko 4). Taulukossa on jokaisesta teemasta kaksi esimerkkiä, jotka kuvaavat parhaiten aineistoissa ilmenneitä perusteluita. Myös muita perusteluita on avattu alla. Taulukossa ilmoitetut mainintojen lukumäärät ovat vastauksista kerättyjen perustelujen yhteismäärät.

TAULUKKO 4. Luokanopettajaopiskelijoiden perusteluja Kalevalan ja kansanperinteiden tärkeydelle teemoittain

|  | Kalevala (N=100) |   | Kansanperinteet (N=92) |   |
|--|------------------|---|------------------------|---|
|  | n                | Esimerkiksi   | n                      | Esimerkiksi   |
| <b>Ymmärrys</b>                                | 38               |   | 38                     |   |
| Yleissivistys                                  | 21               | <i>Perustietoa kulttuurin ja yleissivistyksen osana.<br/>On hyvä tietää, että mikä se on ja mistä se suurin piirtein kertoo.</i>  | 15                     | <i>Kansanperinteiden tunteminen kuuluu yleissivistykseen.<br/>Tärkeää, että suomalaiset tietävät millaisia kansanperinteitä maahamme liittyy.</i>                     |
| Tiedon soveltaminen                            | 17               | <i>Kulttuurissamme on paljon viittauksia Kalevalaan.<br/>[Kalevala] on kaikille tuttu jollakin tapaa myös aikuiselämässä.</i>   | 23                     | <i>Ne näkyvät vielä nykyäänkin enemmän tai vähemmän ihmisten arjessa.<br/>Tuntiessaan erilaisia kansanperinteitä on myös helpompi ymmärtää erilaisia kulttuureja.</i> |
| <b>Kalevalan vakiintunut asema<sup>1</sup></b> | 28               | <i>Kalevala on kansalliseepos.<br/>[Kalevala on] tärkeä osa suomalaista kansanperinnettä ja mytologiaa.</i>   |                        |   |
| <b>Kulttuuriperimän arvostus</b>               | 22               | <i>Se kuuluu osaksi kulttuuria.<br/>Kalevala on osa kulttuuriperintöämme ja sen tulisi mielestäni säilyä osana sitä.</i>  | 31                     | <i>Ne ovat osa omaa kansakuntamme kulttuuriperintöä.<br/>On tärkeää tietää omista juuristamme.</i>  |
| <b>Identiteetti</b>                            | 6                | <i>[Kalevala] on osa suomalaisuutta.<br/>[Kalevala] on ylpeyden aihe meille suomalaisille.</i>  | 11                     | <i>[Kansanperinteiden] kautta yksilö luo ja kehittää omaa kulttuurillista identiteettiään.<br/>Muualta tulleiden lasten integrointi suomalaiseen yhteiskuntaan.</i>   |
| <b>Historia</b>                                | 2                | <i>Tulisi tutustuttaa aiheeseen lähtien siitä, mistä tarinat syntyvät ja miksi ne ovat olleet ihmisille tärkeitä.<br/>[Kalevala on] merkittävä teos suomen kirjakielen historiassa.</i>               | 10                     | <i>Kansanperimme on osa menneisyyden ja nykypäivän jatkumoa.<br/>On tärkeää jokaiselle tietää, miten asioita on tehty ja kerrottu ennen ja minkä takia.</i>           |
| <b>Koulunäkökulma</b>                          | 4                | <i>Kalevalassa on paljon teemoja, joita on hyvä läpikäydä oppilaiden kanssa.<br/>Kalevalaa käsittelemällä voidaan tutustua monipuolisesti niin historiaan, runouteen kuin tunnelmaisun maailmaan.</i> | 2                      | <i>Ehyyttämisen mahdollisuus moneen oppiaineeseen.</i>  |

<sup>1</sup> Teeman perusteluja vain ”Kuinka tärkeänä pidät Kalevalaa opetettava aiheena? Miksi?” -kysymyksen vastauksissa.

Kalevalan ja kansanperinteiden opetuksessa teema ”ymmärrys” oli nähtävissä useimmissa vastauksissa. Teema jakautui kahteen osaan, sillä vastauksissa esiintyi tiedollisesta ymmärryksestä kaksi puolta: yleissivistävyys ja tiedon soveltaminen. Kalevalan ymmärryksessä näistä painottui hieman enemmän yleissivistävyys ja kansanperinteissä tiedon soveltaminen. Yleissivistävyyttä kuvaavissa perusteluissa korostui yleispiirteinen Kale-

valan ja kansanperinteiden tunteminen, kuten taulukosta 4 on nähtävissä. Tiedon soveltamista koskevilla vastauksilla puolestaan korostuivat tietojen yhdistelemistä vaativat taidot, joiden avulla oppilas voi ymmärtää kulttuuristen ilmiöiden menneisyyttä ja nykyisyyttä. Erona Kalevalan ja kansanperinteiden perusteluissa oli se, että muutamissa Kalevalan tärkeyden perusteluissa mainittiin tarkemmin, missä oppilas voi törmätä Kalevalan viitteisiin. Nämä maininnat koskivat taiteen eri muotoja, kuten filmatisointeja, näytelmiä, maalauksia ja mainoksia. Kansanperinteiden sanottiin niin ikään edelleen näkyvän kulttuurissa, mutta näissä yhteyksissä ilmenemistapoja ei avattu tarkemmin.

Selvästi omaksi teemakseen vain Kalevalan osalta nousi teoksen vakiintunut asema, joka sai toisiksi eniten mainintoja aiheen opettamistärkeyttä perustellessa. Perusteluja ei kuitenkaan avattu tarkasti, sillä kansalliseepoksen asema ikään kuin selitti itse itseään. Määrällisesti lähes yhtä paljon perusteluja saivat kulttuuriperimän arvostusta kuvaavat vastaukset. Kuten yllä esitetyt ymmärryksen perustelut, myös tämä teema sisälsi monia yhteneviä perusteluja Kalevalan ja kansanperinteiden välillä. Kuitenkin osassa vastauksista oli havaittavissa erilainen lähestymistapa kulttuuriperimän arvostukseen. Kalevalan tärkeyttä perusteltiin erityisesti historiallisesta näkökulmasta: Nämä opiskelijat näkivät Kalevalan ensisijaisesti sukupolvelta toiselle siirtyneenä perintönä, jonka arvo syntyy teoksen pitkästä historiasta. Kansanperinteiden arvostus painotti sen sijaan kansanperinteiden jatkuvuutta ja ylläpitoa. Yhdessä vastauksessa esimerkiksi todettiin, että ”kansanperinteet eivät saisi kuolla”.

Identiteetissä oli nähtävissä kaksi erilaista lähtökohtaa aiheiden tärkeyden perusteluissa, kuten taulukon esimerkit osoittavat: Kalevala nähtiin ensisijaisesti suomalaisen identiteetin osana. Sen sijaan kansanperinteiden identiteettiin liittyvät perustelut keskittyivät yksilön oman identiteettityön tekemiseen eikä näissä perusteluissa otettu kantaa siihen, onko kyseessä juuri suomalaisen kulttuuri-identiteetin rakentaminen.

Eroja Kalevalan ja kansanperinteiden opetustärkeyden perusteluissa oli myös historiateeman kohdalla. Teema painottui selvästi enemmän kansanperinteen tärkeyttä kuvaavissa vastauksissa. Niissä historiallinen näkökulma tuli esiin oman kansan menneisyyden ymmärtämisen tärkeydessä ja historiallisen jatkuvuuden ylläpitämisessä. Kalevalan osalta samanlaista yhteistä linjaa ei ollut nähtävissä teemaan kuuluvien perustelujen vähäisen määrän vuoksi, vaan vastaukset olivat taulukon esittämien esimerkkien mukaisesti hyvin

spesifejä. Vähäinen määrä perusteluja oli myös kouluun ja opettamiseen liittyvissä näkökulmissa, joissa huomioitiin erityisesti Kalevalan ja kansanperinteiden mahdollisuus eheyttämiseen.

Kalevalan ja kansanperinteiden tarpeettomuutta opetuksessa perusteltiin vaihtelevasti eikä niissä ollut löydettävissä yhteisiä teemoja vähäisen perustelumäärän vuoksi. Monissa vastauksissa tarpeettomuutta ei perusteltu tarkemmin, vaan vastaajat tyytyivät ennemmin yksinkertaisesti toteamaan niiden olevan tarpeettomia opetuksessa. Perustelluissa vastauksissa taas Kalevalan todettiin esimerkiksi olevan “pääton tarina” ja vain yksi esimerkki monista kansanperinteistä. Eräs opiskelija myös mainitsi sillä olevan opetuksessa vähän konkreettista käyttöä. Kansanperinteiden osalta muutamat perusteluja antaneet opiskelijat perustelivat ajatuksiaan esimerkiksi sillä, että “kansanperinteet ovat menettäneet asemansa”. Eräs opiskelija myös kertoi uskovansa “tärkeimpien kansanperinteiden opetuksen tulevan kasvatukselta”. Toisaalta muutamat vastaajat myönsivät, että vaikka aiheet eivät olisi juuri heidän mielestään tärkeitä opettaa, niitä “tulisi kuitenkin sivuta opetuksessa”.

### **5.3.2 Tärkeiksi koetut kansanperinteet äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa**

Opiskelijoiden näkemyksiä kansanperinteiden opettamisesta tutkittiin kysymällä heiltä, mitä kansanperinteitä heidän mielestään tulisi käsitellä äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa ja syitä niille. Vastauksissa esitetyt kansanperinteiden muodot olivat osittain päällekkäisiä teemojen välillä, sillä esimerkiksi “suomenkieliset klassikot” luettiin kuuluvaksi sekä eri alueiden kansanperinteeseen että merkkiteoksiin. Eri kansanperinteiden muodot on koottu teemoittain taulukkoon 5. Opiskelijat nimesivät ensisijaisesti vastauksissaan eri kansanperinteiden muotoja (n=79), mutta vain kuudessatoista näistä vastauksista valinta oli perusteltu jollain tavalla. Muutama opiskelija (n=6) ei myöskään ollut lainkaan ottanut kantaa, mitä kansanperinteitä tulisi opettaa, vaan ainoastaan nimennyt syitä niiden sisällymiselle oppikirjoihin. Myös perustelut olivat osittain päällekkäisiä eri teemojen esimerkeissä, sillä opiskelijan vastauksessa saattoi esiintyä ensin lista erilaisista kansanperinteiden muodoista, jonka jälkeen niihin annettiin vain yksi kokoava perustelu.

TAULUKKO 5. Luokanopettajaopiskelijoiden nimeämiä äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa käsiteltäviä kansanperinteitä teemoittain

|                                  | <b>n</b> | <b>Esimerkiksi</b>   |
|----------------------------------|----------|--|
| <b>Merkkitekset</b>              | 43       | Kalevala, Seitsemän veljestä, suomenkieliset klassikot, Suomen kansanperinteeseen vaikuttaneita teokset  |
|                                  |          | tärkeimmät vanhat teokset, kansallisesti vaikuttavat teokset, muiden maiden klassikkoteokset   |
| <b>Tapakulttuuri</b>             | 22       | kansanuskot ja vanhat uskomukset, tavat ja käyttäytyminen, tapahtumat ja juhlapyhät, perinteet (ruokakulttuuri, rituaalit, tavat, tanssit, vaatetus), leikit |
| <b>Alueelliset maininnat</b>     | 18       | Suomen kansanperinteet, suomalaiseen kansalliseen identiteettiin liittyvät kansanperinteet   |
|                                  |          | kansanperinteet monipuolisesti (saamelaiset, pohjoismaiset, eri kansojen perinteet, oppilaiden omien maiden perinteet), yhteydet muihin kulttuureihin        |
| <b>Laululyriikka</b>             | 14       | kansanlaulut (suomalaiset ja vanhat), runot (perinteikkäät, kalevalainen runous), runolaulu, lorut   |
| <b>Kertomusperinne</b>           | 13       | tarinat, suullinen perinne, naapurimaiden ja aiempi mytologia, kansantarusto, kansansadut  |
| <b>Kieli</b>                     | 6        | vanha kieli, suomen kielen historia, tutut sanonnat  |
| <b>Kansanperinteet yleisesti</b> | 2        | mitä kansanperinne on ja miten se syntyy   |

Eniten opiskelijoiden vastauksissa korostuivat erilaisten merkkiteosten (n=43) ja niistä erityisesti Kalevalan (n=41) käsitteleminen äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa (ks. Taulukko 5). Vaikka Kalevala korostui vastauksissa, oli eräs vastanneista todennut, että käsittely ei saisi jäädä pelkästään koskemaan Kalevalaa, sillä “on todella kurjaa, jos oppilaille jää käsitys, että Suomen kansanperinteistä jää fiilis, että Kalevala on ainut merkittävä teos”. Kuten edellisestä esimerkistä myös ilmenee, korostui opiskelijoiden vastauksissa erityisesti suomalaiseen kansanperinteeseen tutustuminen, vaikka muutamassa vastauksessa mainittiin myös laajemmin erilaisiin teoksiin tutustuminen. Valittujen merkkiteosten valintaa oli perusteltu erityisesti Kalevalan osalta: Kalevalan asemaa kansalliseepoksena ja tunnettuna teoksena korostettiin, ja lisäksi sen ajateltiin kuuluvan olennaisesti Suomen kansanperinteeseen ja olevan “mukava lisä” kulttuuriseen tietämykseen. Lisäksi muiden merkkiteosten tuntemista perusteltiin sillä, että oppilaiden tulisi tuntea kulttuuriperinnettä.

Tapakulttuuriteema sisälsi monipuolisesti erilaisia mainintoja, eikä niitä määritelty mihinkään tiettyyn kulttuuriin kuuluviksi. Perustelut korostivat teeman yleissivistävää luonnetta, kulttuurista tärkeyttä ja sitä, että ne luovat suomalaista yhteenkuuluvuutta. Eri alueiden kansanperinteissä taas korostui merkkiteosten tavoin suomalainen kansanperinne, mutta myös muita kansanperinteitä mainittiin tärkeiksi käsiteltäviksi aiheiksi. Suomalaista perinnettä perusteltiin kulttuurin kehityksen ja historian ymmärtämisen vuoksi, kun taas monipuolista eri kansanperinteisiin tutustumista perusteltiin esimerkiksi monipuolisuudella ja kansanperinteiden ylläpidolla ja uudelleenluomisella.

Laululyriikan ja kertomusperinteen vastauksiin sisältyi myös mainintoja niin suomalaisesta kuin muiden alueiden kansanperinteistä, vaikka niitä ei erikseen kaikissa vastauksissa määritelty. Teemoja perusteltiin esimerkiksi niiden kiinnostavuudella, arkisuudella ja yleissivistävyydellä sekä sillä, että ne kertovat kulttuurista ja sen muokkautumisesta ajan saatossa. Kieliteemassa perusteltiin ainoastaan suomen kielen historiaan tutustumista sillä, että sen avulla voi ymmärtää kielen vaikutusta suomalaiseen kulttuuriin. Kansanperinteet yleisesti -teemalla ei ollut perusteluja lainkaan.

Kuudessa vastauksessa oli myös pelkkiä perusteluja kansanperinteiden opettamiselle ilman mainintoja kansanperinteen muodoista. Nämä vastaukset olivat monipuolisia: niissä korostettiin yleissivistävyyttä, kansanperinteiden innostavuutta, tärkeyttä minäkuvan rakentamisessa, mahdollisuutta tuottaa perinnettä uudestaan ja sitä, että ne tutustuttavat oppilaat entiseen ajattelutapaan ja kulttuuriin.

#### **5.4 Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet Kalevalan ja kansanperinteiden opettamiseen**

Tulosten mukaan luokanopettajaopiskelijat kokivat saaneensa valmiuksia Kalevalan opettamiseen melko tasaisesti kysymyksessä esitetyistä vaihtoehdoista (ks. Taulukko 6). Kokonaisuudessaan luokanopettajaopiskelijat kokivat kuitenkin Kalevalan opetusvalmiutensa olevan pääasiassa melko heikkoja (ka 2,07–2,33), kun kyseessä oli peruskoulun, toisen asteen koulutuksen, luokanopettajankoulutuksen ja omaehtoisen aiheeseen tutustumisen kautta saadut valmiudet. Melko hyviksi opetusvalmiutensa koki edellä mainituissa 25,84–41,57 % vastaajista, ja hyviksi vain 1,12–6,74 % vastaajista. Tuloksissa on nähtävissä, että vastaajat kokivat peruskoulun antaneen parhaiten valmiuksia Kalevalan



opettamiseen, sillä peruskoulun jälkeen suoritetuista opinnoista saadut valmiudet mainitaan yhä useammin huonoiksi tai melko huonoiksi.

TAULUKKO 6. Luokanopettajaopiskelijoiden Kalevalan opetusvalmiudet eri paikoista saatuina

|   | 1 = heikosti (%) | 2 = melko heikosti (%) | 3 = melko hyvin (%) | 4 = hyvin (%) | ka   |
|---|------------------|------------------------|---------------------|---------------|------|
| Peruskoulu (n=89)                         | 15,73            | 39,33                  | 41,57               | 3,37          | 2,33 |
| Toisen asteen koulutus (n=89)             | 22,47            | 41,57                  | 31,46               | 4,50          | 2,18 |
| Luokanopettajan koulutus (n=89)           | 22,47            | 49,44                  | 26,97               | 1,12          | 2,07 |
| Omaehtoinen aiheeseen tutustuminen (n=89) | 24,72            | 42,70                  | 25,84               | 6,74          | 2,15 |
| Jokin muu (n=21)                          | 9,52             | 23,81                  | 28,57               | 38,10         | 2,95 |

Vastaajista 21 koki saaneensa valmiuksia myös muuta kautta kuin vaihtoehtoisissa listatuista paikoista. Nämä muuta kautta saadut Kalevalan opetusvalmiudet arvioitiin melko hyväksi, sillä vastausten keskiarvo oli lähes kolme (ka 2,95), joka oli samalla tämän kysymyksen korkein keskiarvo. Tätä kautta saadut Kalevalan opetusvalmiudet myös koettiin useammassa vastauksessa melko hyväksi tai hyväksi (66,67 %).

Jokin muu -vastausvaihtoehdon valinneista 15 (n=15) oli avannut vastaustaan sanallisesti, ja näistä 14 vastaajaa (n=14) oli arvioinut saaneensa kuvaamastaan paikasta joko melko hyvin tai hyvin valmiuksia. Vastauksissa korostuivat erityisesti yliopiston äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla suoritettu teatterikäynti Åbo Svenska Teaterin Kalevala-esitykseen (n=7) ja kotitaustan avulla kartutettu tieto ("Kotoa saadut valmiudet äidinkielen opettamiseen ovat paljon laajemmat kuin opinnoissa saadut", n=4). Lisäksi mainittuja tietolähteitä olivat internet (n=2), työelämä (n=2), edelliset opinnot (n=1) ja oma asiantuntijuus (n=1). Ne, jotka eivät olleet avanneet vastaustaan (n=6), arvioivat näistä muuta kautta saaduista paikoista saamansa valmiudet yhtä vastausta lukuun ottamatta joko heikoiksi tai melko heikoiksi.

Kalevalan opetusvalmiuden tarkastelua tarkennettiin kysymällä opiskelijoilta heidän valmiuksistaan opettaa oppimateriaalitutkimuksessa löydettyjä Kalevalan opetuksen teemoja. Tulosten mukaan luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet näiden teemojen opettamiseen olivat melko tasaiset eri vaihtoehtojen välillä (ka 2,00–2,49), sillä jokaisen teeman kohdalla vähintään puolet vastaajista koki teemojen opetusvalmiudet melko huonoina tai huonoina (ks. Taulukko 7). Eri teemoista opetusvalmiutensa hyvinä koki vain 6,74–12,36 % vastaajista.

TAULUKKO 7. Luokanopettajaopiskelijoiden Kalevalan teemojen opetusvalmiudet

|  | 1 = huonoina (%) | 2 = melko huonoina (%) | 3 = melko hyvinä (%) | 4 = hyvinä (%) | ka   |
|--|------------------|------------------------|----------------------|----------------|------|
| <b>Tarinat</b> (n=89)                  | 12,36            | 38,20                  | 37,08                | 12,36          | 2,49 |
| <b>Hahmot</b> (n=89)                   | 13,49            | 41,57                  | 34,83                | 10,11          | 2,42 |
| <b>Paikat</b> (n=89)                   | 15,73            | 43,82                  | 33,71                | 6,74           | 2,31 |
| <b>Kalevalainen runo</b> (n=89)        | 32,59            | 41,57                  | 19,10                | 6,74           | 2,00 |
| <b>Taustatietoa Kalevalasta</b> (n=89) | 19,10            | 43,82                  | 28,09                | 8,99           | 2,27 |

Vaikka luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet opettaa eri Kalevalan teemoja olivat pääsääntöisesti huonoja, kokivat opiskelijat hallitsevansa teemoista parhaiten tarinoiden opettamisen. Vastaajista 49,44 % koki tämän teeman opetusvalmiudet joko melko hyvinä tai hyvinä. Opiskelijoiden opetusvalmiudet olivat puolestaan huonoimpia kalevalaisen runouden opettamisessa, sillä neliportaisen vastausasteikon huonoin vastausvaihtoehto korostui selvimmin juuri tämän teeman opetusvalmiuksia selvittäessä verrattuna muihin teemoihin (32,59 %). Kaiken kaikkiaan kalevalaisen runon opettamisessa jopa 74,16 % vastaajista piti opetusvalmiuksiaan melko huonoina tai huonoina.

Kuten Kalevalan, myös kansanperinteiden opetusvalmiuksia selvitettiin kysymällä opiskelijoilta heidän eri paikoista saamistaan valmiuksista. Vastausvaihtoehtoissa listattujen paikkojen antamat kansanperinteiden opetusvalmiudet olivat tulosten mukaan melko yhtenevät edellä esitettyjen Kalevalan opetusvalmiuksien kanssa: kun otettiin huomioon vain valmiiksi listatut vaihtoehdot, kansanperinteiden opetusvalmiudet koettiin pääasiallisesti melko heikoiksi (ka 2,11–2,31), jolloin vastaajista vain 29,22–41,57 % koki eri paikoista saamansa opetusvalmiudet melko hyväksi tai hyväksi. Jokin muu -kategoriaa lukuun ottamatta opiskelijat kokivat saaneensa parhaat valmiudet peruskoulun puolelta (ks. Taulukko 8).

TAULUKKO 8. Luokanopettajaopiskelijoiden kansanperinteiden opetusvalmiudet eri paikoista saatuina

|  | 1 = heikosti (%) | 2 = melko heikosti (%) | 3 = melko hyvin (%) | 4 = hyvin (%) | ka   |
|--|------------------|------------------------|---------------------|---------------|------|
| <b>Peruskoulu</b> (n=89)                         | 11,24            | 47,19                  | 40,45               | 1,12          | 2,31 |
| <b>Toisen asteen koulutus</b> (n=89)             | 15,73            | 55,05                  | 26,97               | 2,25          | 2,16 |
| <b>Luokanopettajan koulutus</b> (n=89)           | 16,86            | 53,93                  | 25,84               | 3,37          | 2,16 |
| <b>Omaehtoinen aiheeseen tutustuminen</b> (n=89) | 29,21            | 41,57                  | 17,98               | 11,24         | 2,11 |
| <b>Jokin muu</b> (n=19)                          | 15,79            | 26,32                  | 21,05               | 36,84         | 2,79 |

Muuta kautta valmiuksia kansanperinteiden opettamiseen oli kokenut saaneensa 19 opiskelijaa (ka 2,79), joista 16 (n=16) oli määritellyt tarkemmin paikkoja, joista tietoa oli saanut. Näissä vastauksissa korostuivat Kalevalan opetusvalmiusvastausten tavoin koti-  
taustan (“Omien isovanhempien kanssa keskusteltu”, n=6) ja internetin vaikutukset (“Wikipediasta joskus katsonut jotain “läppä” juttuja”, n=4). Lisäksi mainintoja saivat muiden opintojen kautta saadut valmiudet (n=3), ja oma asiantuntijuus aiheesta (n=1). Paikat, joita ei ollut määritelty tarkemmin, oli koettu joko heikoiksi (n=1) tai melko heikoiksi (n=3). Eniten vastauksissa kuitenkin korostuivat paikat, joista opiskelijat olivat saaneet hyviä valmiuksia opettamiseen (37 %).

## 6 POHDINTA

Tutkimustuloksista voi havaita, että Kalevalan opetus on Suomessa säilyttänyt asemansa, sillä niin oppimateriaalit kuin luokanopettajaopiskelijat osoittivat teoksella olevan paikkansa suomalaisessa perusopetuksessa. Sen sijaan luottamus kansanperinteiden tarjoamaan antiin perusopetukselle ilmeni vain luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa, sillä tutkituissa oppikirjoissa Kalevala-jakson yhteydessä kansanperinteiden käsitteleminen jäi vähäiseksi. Kalevalaa ei nimittäin juuri yhdistetty muiden kansanperinteiden tai kansanperinteen muotojen käsittelyyn, vaan teosta käsiteltiin ensisijaisesti sellaisenaan.

Tässä luvussa kootaan yhteen ensimmäisen ja toisen tutkimusvaiheen tulokset pohtimalla Kalevalan ja kansanperinteiden opetukseen liittyviä teemoja. Ensimmäiseksi käsitellään Kalevalan opettamisen vakiintunutta roolia ja merkitystä äidinkielen ja kirjallisuuden opiaineessa luvussa 6.1. Sen jälkeen luvussa 6.2 keskitytään kansanperinteisiin miettien niiden opetuksen nykytilaa ja tulevaisuutta, ja luvussa 6.3 tarkastellaan Kalevalan ja kansanperinteiden opetusta tulevien luokanopettajien valmiuksien ja ammattitaidon kannalta. Tutkimuksen luotettavuutta käsitellään tutkimusvaiheittain luvussa 6.4, ja lopulta luvussa 6.5 pohditaan tutkimustulosten hyödyntämismahdollisuuksia ja jatkotutkimusehdotuksia.

### 6.1 Oppimateriaalien ja luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmia Kalevalan opetukseen

Kalevalaa on arvostettu ilmestymisestään lähtien suomalaisessa kulttuurissa, sillä teoksella on ollut merkittävä rooli osana suomalaisuuden rakentamista ja kansallista identiteettiä (Arvilommi, Kinanen & Kuukka 2002, 9; Heikkinen 2002, 307; Virtanen 1991, 9; Kaukonen 1979, 9). Teoksen arvostaminen ilmeni myös tutkituissa oppikirjoissa, sillä Kalevalaa käsiteltiin monipuolisesti eri näkökulmista. Lisäksi teoksen merkitys ilmeni luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa selvittäessä Kalevalan ja kansanperinteiden opetuksen tärkeyttä. Tällöin Kalevalan tärkeyden yhdeksi keskeisimmistä perusteluista ilmeni se, että Kalevalalla on vakiintunut asema suomalaisessa kulttuurissa ja näin ollen myös perusopetuksessa. Kalevalan runsas mainitseminen opiskelijoiden vastauksissa voi osoittaa, että Kalevalaa pidetään edelleen yhtenä keskeisenä suomalaisen kansanperinteen edustajana ja siten myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa paikkansa säilyttäneenä opetettavana aiheena.

Kalevalaa voidaan lähestyä paitsi kansanperinteen muotona myös kirjallisena teoksena, mikä on ymmärrettävää, sillä kirjallisuuden ja kansanperinteen on katsottu olevan osittain päällekkäisiä (Propp, Martin & Martin 1984, 5). Tässä tutkimuksessa Kalevalaa tarkasteltiin ensisijaisesti kansanperinteen muotona. Kuitenkin opiskelijoiden vastaukset osoittivat, että osa opiskelijoista rinnasti Kalevalan enemmän osaksi kirjallisuuden kuin kansanperinteen käsittelyä. Tämä ilmeni esimerkiksi siten, että oppikirjojen kannalta keskeisiä kansanperinteitä nimettäessä nämä opiskelijat nimesivät myös muita kirjallisia teoksia Kalevalan maininnan yhteydessä. Voidaan siis olettaa, että kaikki opiskelijat eivät osaa erottaa kirjallisuuden ja kirjallisessa muodossa olevan kansanperinteen välistä suhdetta. Tämän suhtautumistavan ero voi näin ollen heijastua myös myöhemmin opettajan tekemiin opetusvalintoihin ja pedagogisiin ratkaisuihin. Samoin eri näkökulmat teokseen saattavat näkyä opettajan ja oppilaiden teokseen suhtautumisessa ja siihen liitettävissä merkityksenannoissa. Lisäksi se, mistä lähtökohdasta oppimateriaalit käsittelevät Kalevalaa, voi vaikuttaa siihen, miten opettaja opetustaan tulee toteuttamaan: Etenkin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta opettavat nojaavat opetuksessaan runsaasti oppimateriaaleihin (Tainio 2012, 4; Luukka ym. 2008, 90–98), vaikkakin juuri kirjallisuuden opetuksessa äidinkielen opettajien on nähty vähentävän oppikirjaan perustuvaa opetusta (Tainio, Karvonen & Routarinne 2015, 199).

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineisto valittiin sen mukaan, missä oppimateriaalisarjoissa Kalevalaa käsiteltiin. Tämän vuoksi tutkimukseen valikoitui sekä neljännen että viidennen luokan oppimateriaaleja. Vaikka Kalevalaa käsiteltiin osittain yhtenevin linjoin vuosiluokasta riippumatta, voi olla, että oppimateriaalien sisällöt vaihtelivat sen mukaan, minkä ikäisille materiaalit oli suunnattu. Tämä onkin todettu yhdeksi oppimateriaalisuunnittelun lähtökohdaksi (Karvonen 2019, 43; Häkkinen 2002). Esimerkiksi neljännen luokan oppikirjoissa, Kipinässä ja Uudessa Kipinässä, oli Kalevalan käsittelyssä havaittavissa taipumus tarinallisuuteen, kun taas informatiiviset opetustekstit oli esitetty tiiviissä muodossa. Sen sijaan viidennen luokan kirjoissa, Välyssä ja Kuiskeessa, Kalevalan käsittelyssä oli havaittavissa tietotekstimäisempi luonne, jolloin informatiivista opetustekstiä oli melko runsaasti. Näiden voi nähdä vaikuttaneen käsittelytavan lisäksi myös sisältöjen ja tehtävien teemoihin, sillä esimerkiksi Kipinän ja Uuden Kipinän teemat keskittyivät erityisesti tarinoiden käsittelyyn niin opetustekstissä kuin tehtävissä, kun taas Välyssä painottui taustatietoa Kalevalasta. Kalevalan käsittely voikin saada erilaisia painotuksia sen perusteella, minkä ikäisten kanssa aihetta käsitellään.

Vaikka Kalevalan käsittelyssä ilmeni variaatiota tietotekstimäisen ja tarinallisen käsitteilytavan välillä, olivat tarinat teemoista se, joka kokosi kunkin oppimateriaalin Kalevalajakson yhteen: Jokainen oppikirja sisälsi lukukappaleen, jossa käsiteltiin yhtä valittua Kalevalan tarinaa muita oppikirjassa käsiteltyjä tarinoita laajemmin. Lisäksi tarinatehtäviä ilmeni pitkin Kalevala-jaksoa. Selvästi suosituimmaksi tarinaksi oli valittu samppoa koskevat tapahtumat. Kaiken kaikkiaan tarinoita yhdistivät seikkailulliset ja yliluonnolliset piirteet. Tämän voi nähdä luontevana valintana alakouluikäisten lasten oppikirjojen luomisessa, sillä lapsia kiehtovat mystiikkaan liittyvät asiat (Arvilommi, Kinanen & Kuukka 2002, 65).

Tietoista oppimateriaalitekijöiden valintaa oli myös havaittavissa siinä, että oppimateriaalien tarinoista oli jätetty pois monet väkivaltaiset Kalevalan tapahtumat, kuten Kullervon tarina. Voidaankin olettaa tällaisen ratkaisun johtuvan pyrkimyksestä ottaa huomioon lapsen ikä, mikä on tärkeää oppikirjojen tekemisessä (Karvonen 2019, 43; Häkkinen 2002). Toisaalta osaan oppimateriaaleista oli jätetty nykyaikana ristiriitaisia tunteita ja mielipiteitä herättäviä aiheita, kuten Ainon lupaaminen Väinämöiselle vaimoksi vasten tytön tahtoa. Tällaisessa yhteisön normienvastaisen toiminnan käsittelemisessä koulussa voi aiemman kirjallisuuden perusteella toisaalta piillä vaara, mutta toisaalta tällaisten tarinoiden on todettu olevan hyvä lähtökohta moraalien ja elämänohjeiden opettamiseen (Bascom 1954, 338; Heikkinen 2002, 307). Lasten on lisäksi havaittu pitävän tarinoiden opetuksista ja arvoista keskustelemisesta (Jones 1998, 291, 296). Tässä luokan yhteisessä kirjallisuuteen nojaavassa keskustelussa opettajan rooli on keskeinen, sillä hänen tulee aktiivisesti ohjata lapsia kirjallisuuden ymmärtämisessä (Langer 2011, 6).

Kokonaisuudessaan oppikirjoissa Kalevalan opettamisessa oli havaittavissa sen monipuolinen sisällöllinen käsitteleminen. Vaikka teemojen välillä esiintyi sisällöllistä variaatiota opetustekstissä ja tehtävissä, tarkasteltiin aiheita silti kattavasti niin tarinoiden, hahmojen kuin esimerkiksi taustatietojen osalta. Tällainen useita Kalevalaan liittyviä piirteitä huomioon ottava opetus onkin monilta osin yhtenevä Sarmavuoren jo 1990-luvulla suosittelemassa Kalevalan käsittelyn tavassa (Sarmavuori 1993, 99). Kalevalan opetuksella näyttääkin olevan tietty aikaan kestävä traditio, jonka mukaan tietyt Kalevalaan liittyvät aiheet nostetaan uudestaan ja uudestaan esiin. Vaikka sisältöjen laajuus ja käsitteilytavat voivat vaihdella opettaja- ja oppimateriaalisarjakohtaisesti, yhdistää suurta osaa materiaaleista samanlaiset lähtökohdat opetukselle. Kuitenkin luokanopettajaopiskelijat kokivat

valmiutensa opettaa näitä oppimateriaaleista löydettyjä Kalevalan opettamisen teemoja heikoiksi. Koska erityisesti äidinkielessä ja kirjallisuudessa opettajan yhtenä tärkeimpänä opetuksen perustana toimivat edelleen painetut materiaalit (Leino ym. 2017, 50; ks. myös Apple 2008, 25), onkin tärkeää, että opettajien tuntiessa omat valmiutensa opettaa aihetta heikoiksi voi oppikirja yhtenä painettuna materiaalina tässä tilanteessa tarjota runsaasti käsittelymahdollisuuksia aiheen opettamiseen.

Aikaisemmassa kirjallisuudessa puhutaan kirjallisuuden ymmärtämisen tärkeydestä ja siitä, kuinka kirjallisuuden opetus ei saisi keskittyä vain kirjallisuuden sisällön opettamiseen (Langer 2011, 6). Oppimateriaalitutkimus kuitenkin osoitti, että tämänhetkissä oppimateriaaleissa Kalevalan käsittely keskittyy monilta osin juuri sisältöjen opettamiseen, mikä on toisaalta ymmärrettävää, sillä oppikirjat sisältävät usein juuri perustietoa käsittelemästään aiheesta (Häkkinen 2002, 11). Tällöin kuitenkin Kalevalan sisältöjen laajempi ymmärtäminen ja soveltaminen oppilaiden omaan elämään jäävät opettajan harteille. Kirjallisuuden ymmärtämisen on nähty olevan paitsi yksilöllistä myös yksilön omalle kehitykselle hyödyllistä (Langer 2011, 2, 8, 26–27; Sarmavuori 1998, 62–63, 66), joten siksi tällaisen kirjallisen päättelyn tarjoaminen voisi olla hedelmällistä opetuksessa. Onkin huomionarvoista, että Kalevalan ja kansanperinteiden opetustärkeyttä perustelemissa vastauksissa näkyi tietojen soveltamisen korostaminen, mikä voi osoittaa kirjallisen päättelyn olevan tärkeää myös tulevien luokanopettajien opetusnäkemyksissä.

## 6.2 Kansanperinteet suomalaisessa perusopetuksessa

Kansanperinteiden opettamista pidettiin luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa Kalevalan opettamisen tapaan pääosin tärkeänä. Opettamisen tärkeydelle osattiin nimetä useita eri syitä, joissa painoutuivat monet näkökulmat. Tämä on ymmärrettävää, sillä kansanperinteiden ja kulttuurin opetuksella on tähän mennessä nähty olevan mahdollisuuksia lapsen kehitysprosessin tukemisessa (ks. mm. Sims & Stephens 2005, 1–29\*; Hall 1992, 291). Vaikka kansanperinteiden tärkeys ei ilmennyt tutkituissa oppimateriaaleissa Kalevalan opetuksen yhteydessä samaan tapaan kuin opiskelijoiden vastauksissa, voivat oppimateriaalit sisältää aineksia kansanperinteiden käsittelyyn Kalevala-jakson ulkopuolella.

---

\* Tutkimuksen toteutushetkellä COVID-19-viruksesta aiheutuneiden poikkeusolojen vuoksi lähdeä oli mahdollista tarkastella vain sähköisessä, sivunumerottomassa muodossa.

Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa painottui erityisesti suomalaisen kulttuurin tunteminen, vaikka osa opiskelijoista mainitsi myös muuhun, kuten pohjoismaiseen, kansanperinteeseen tutustumisen tärkeäksi. Suomalaisen kulttuurin runsas esiintyminen tukeekin perusopetussuunnitelman korostamaa moninaiseen suomalaiseen kulttuuriin tutustumista keskittymällä oppilaan omaan elämämpiiriin (mm. POPS 2014, 16, 21, 28). Samasta syystä on ymmärrettävää, että tutkitussa oppimateriaalissa keskityttiin juuri suomalaiseen kansanperinteeseen ja suomalaisen kulttuurin opetukseen. On kuitenkin opettajan tehtävä huomioida opetusta rakentaessaan, mitä muita kulttuureja oppilaiden ympärillä esiintyy, jotta opetuksessa voidaan kiinnittää tasavertaisesti näiden muiden kulttuurien kansanperinteeseen huomiota. Näin opettaja tulee myös tukeneeksi kunkin oppilaan mahdollisuutta rakentaa omia taustojaan tukevaa identiteettiä ja huomioineeksi erilaisten identiteettien, kielten ja katsomusten vuorovaikutteisen elämisen rinnakkain. Kuten perusopetuksen opetussuunnitelma toteaa: “oppivassa yhteisössä kotikansainvälisyys on tärkeä voimavara”. (POPS 2014, 28, 86.)

Tutkituissa oppikirjoissa ei siis ollut käsitelty Kalevalan opetuksen yhteydessä juuri muuta kuin suomalaista kansanperinnettä. Poikkeuksia olivat kuitenkin Välkyn ja Kuiskeen oppimateriaalit, joista vain Välkyssä muita kansanperinteitä käsiteltiin selvästi erillisenä omana aiheenaan länsimaisen kirjallisuuden historian yhteydessä. Tällaisen laajempaan kirjallisuuden historiaan tutustumisen etuna Kalevala-jakson yhteydessä on se, että oppilaalle voi hahmottaa helpommin, etteivät kansanperinteet ole kirjallisuudesta tai toisistaan irrallisia, vaan esimerkiksi länsimaisella kirjallisuudella ja kansanperinteillä on yhteiset juuret. Tulosten perusteella näyttää kuitenkin siltä, että usein Kalevalan yhdistäminen laajempaan kirjalliseen historiaan ja muihin kansanperinteisiin jää opettajan tehtäväksi, sillä tutkitut oppimateriaalit antoivat lähinnä perustietoa Kalevalasta ja liittivät teoksen ainoastaan suomalaiseen kulttuuriin. Tulee silti huomioida, että kansanperinteitä voidaan käsitellä tutkittujen oppimateriaalisarjojen muissa materiaaleissa tai Kalevalaa käsittelevän jakson ulkopuolella. Mikäli muita kansanperinteitä käsitellään Kalevala-jakson ulkopuolella, voi vaarana olla, että oppilas ei näe kansanperinteiden yhteyttä toisiinsa ilman opettajan apua.

Kansanperinteiden monipuolinen luonne tiedostettiin luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa. Opiskelijat nimesivät runsaasti erilaisia kansanperinteiden muotoja, kuten juhlapyyhiä, kansanlauluja ja mytologioita, joita tulisi heidän mukaansa käsitellä äidinkielen



ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Tutkituissa oppimateriaaleissa näistä luokanopettajaopiskelijoiden mainitsemista kansanperinteen muodoista esiintyi kieli- ja kertomusperinteisiin kuuluvia asioita. Nämä teemat esiintyivät Kalevalan opetuksen yhteydessä, mutta luokanopettajaopiskelijoiden mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa tulisi kaiken kaikkiaan käydä myös muita kansanperinteen muotoja. Luokanopettajaopiskelijat näkivät siis kansanperinteet sisällöllisesti laajana kokonaisuutena, mikä vahvistaa aiempaa tietoa kansanperinteiden monipuolisuudesta (Sims & Stephens 2005, 1–29\*; Bronner 2000, 96). Tämä voi myös luoda pohjaa tulevalle monipuoliselle kansanperinteiden opetuskäytölle.

Kuten kansanperinteiden sisältöjen runsaus, on myös sen helposti eri aiheisiin sovellettavuus tiedostettu aiemmin: kansanperinteiden on esimerkiksi todettu tarjoavan helppoja lähtökohtia opetukseen niiden viihdyttävän ja keskustelumahdollisuuksia tarjoavan luonteensa vuoksi (Jones 1998, 291, 296; Virtanen 1991, 10, 24, 136; Rautamaa 1985, 229–230), mikä voi osaltaan helpottaa aiheiden sulauttamista osaksi muuta opetusta. Myös osa luokanopettajaopiskelijoista tiedosti kansanperinteillä olevan potentiaalia juuri luokahuoneessa, ja muutamassa vastauksessa nostettiin esille kansanperinteiden eheyttävä luonne. Koska tämänhetkinen opetussuunnitelma edellyttää laaja-alaisen ja eheyttävän opetuksen toteuttamista (POPS 2014), voisivat kansanperinteet toimia hedelmällisenä lähtökohtana tällaiseen toimintaan.

Kansanperinteiden tärkeyttä kuvaavissa perusteluissa yhtenä keskeisimmistä lähtökohdista tuntui olevan se, että oppilas kehittyy ensisijaisesti tiedollisesti kansanperinteistä oppiessaan. Tämä ajattelu yhdisti useita teemoja keskenään: vaikka historiaa ja kulttuuriperimän arvostusta kuvaavat perustelut painottivat sinällään eri asioita, oli perimmäisenä ajatuksena kansanperinteiden opettamistärkeydessä kuitenkin oppilaan hallitseman tietomäärän lisääminen. Teemoista ainoastaan identiteetti tuntui huomioivan oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen kansanperinteitä käsittelemällä. Vaikka kulttuureihin ja kansanperinteisiin tutustumisella ja ylläpitämisellä on todettu olevan merkittävä rooli esimerkiksi yksilön kulttuuri-identiteetin tai ryhmään sosiaalistumisen kannalta (mm. Sims &

---

\* Tutkimuksen toteutushetkellä COVID-19-viruksesta aiheutuneiden poikkeusolojen vuoksi lähdeä oli mahdollista tarkastella vain sähköisessä, sivunumerottomassa muodossa.

Stephens 2005, 1–29\*; Hall 1992, 29; Widdowson 1990, 217), painottuu luokanopettaja-opiskelijoiden ajattelussa silti melko yksipuoliselta tuntuva oppilaan tiedollinen kehittäminen. Voi olla, että opiskelijat eivät välttämättä tiedosta kaikkea kansanperinteiden opettamiseen kätkeytyvää potentiaalia.

Perustellessaan kansanperinteiden tärkeyttä opiskelijat vetosivat usein siihen, että kansanperinteet kuuluvat osaksi kunkin kansakunnan kulttuurihistoriaa ja oppilaiden tulee tietää kansansa taustoista. Tärkeänä koettiin, että oppilaiden tulisi ymmärtää nykypäivän viittauksia, jotka kumpuavat menneisyydestä. Kuitenkaan kansanperinteitä ei nähty sellaisina, joita toistettaisiin ja tuotettaisiin aktiivisesti itse. Tällaisessa ajattelussa kuitenkin unohtuu yksi kansanperinteiden tärkeistä ominaisuuksista, eli se, että ne pyrkivät uudistumaan ja mukautumaan ajan saatossa tapahtuviin muutoksiin, minkä vuoksi ne näkyvät edelleen ympärillämme (Bronner 2017, 18, 143). Kansanperinteiden onkin nähty olevan aikaan sitomattomia (Arvilommi 2002, 65), mikä helpottaa niiden luokkahuonekäsitteilyyn tuomista. Kansanperinteet eivät siis saisi jäädä opetuksessa vain sille tasolle, että niistä puhutaan, vaan niitä voidaan itse aktiivisesti myös hyödyntää, koska sillä on koettu olevan positiivisia tuloksia (Sims & Stephens 2005, 1–29\*). Oppimateriaalit tehtävineen voivatkin osoittaa potentiaalinsa tässä kansanperinteiden konkreettiseksi tekemisessä.

Tulosten perusteella voidaan olettaa, että kansanperinteiden opettaminen ei ole vähenevässä tulevaisuuden luokanopettajien opetuksessa. Tämä on varteenotettava löytö siksi, että kansanperinteisiin tutustumisella ja ylläpitämisellä on havaittu olevan yksilön kehityksen kannalta positiivisia vaikutuksia (ks. mm. Salmela-Aro 2017\*; Sims & Stephens 2005, 1–29\*). Kulttuurisen moninaisuuden lisääntyessä globalisaation ja maahanmuuton seurauksena niin omiin kuin muihin kulttuureihin tutustuminen on saanut uuden merkityksen ja peruskoulu uudenlaisen tehtävän valmistaessaan lapsia toimimaan muuttuvassa yhteiskunnassa (Salmela-Aro 2017\*). Koska lapsi rakentaa omaa kulttuurista ja kansallista identiteettiään siinä ympäristössä, jossa hän elää (Agbenyega, Tamakloe & Klibthong 2017, 113; Hall 1992, 291), on tämän ympäristön huomioiminen myös opetuksessa tärkeää. Tähän myös perusopetuksen opetussuunnitelma on linjauksillaan pyrkinyt vastaamaan sen korostaessa oppilaiden omiin kulttuuriympäristöihin tutustumista (POPS 2014).

---

\* Tutkimuksen toteutushetkellä COVID-19-viruksesta aiheutuneiden poikkeusolojen vuoksi lähdeä oli mahdollista tarkastella vain sähköisessä, sivunumerottomassa muodossa.

### 6.3 Opettaja kasvatusalan ammattilaisena

Tulosten mukaan suurin osa luokanopettajaopiskelijoista piti Kalevalaa ja kansanperinteitä tärkeänä opetettavana aiheena, mutta koki opetusvalmiutensa aiheisiin melko heikoiksi tai heikoiksi. Tämä saattaa olla yhteydessä siihen, kuinka hyvin he tuntevat aiheiden sisällöt, sillä tutkimuksissa on todettu opettajan oppiaineen sisältötiedon olevan yhteydessä opettavan aiheen opettamiseen (Loewenberg, Thames & Phelps 2008, 403). Opiskelijoiden kokemusten mukaan luokanopettajankoulutus tarjoaa koulutusasteista heikoiten valmiuksia Kalevalan ja kansanperinteiden käsittelyyn opetuksessa, mikä poikkeaa osittain aiemmassa tutkimuksessa esitettyjen havaintojen kanssa, joiden mukaan suomalaista luokanopettajankoulutusta on keuhuttu opintojen sisällöllisestä kattavuudesta (Mikkola 2016, 8; Tainio & Grünthal 2016, 154). Tulosten perusteella voidaankin päätellä, että luokanopettajaopiskelijat saattavat kokea, että he tarvitsisivat enemmän tukea aiheiden opettamiseen koulutukseltaan.

Opetusvalmiuksien heikkoudesta huolimatta opiskelijat pitivät Kalevalaa ja kansanperinteitä tärkeinä opetusaiheina, mistä voidaan päätellä, että heillä voi olla motivaatiota aiheen käsittelyyn ja siksi myös aiheiden sisältötiedon kartuttamiseen tulevaisuudessa. Motivaatiolla onkin todettu olevan tärkeä osa opetuksen toteuttamisessa (Totro 1985, 134). Tulevien luokanopettajien opetuksesta voi siis tulla onnistunutta, vaikka luokanopettajaopiskelijat tutkimushetkellä kokivatkin opetusvalmiutensa aiheisiin heikoiksi.

Opettaja voi myös ottaa omat heikot opetusvalmiutensa huomioon oppimateriaalien valintoja tehdessään. Materiaalia valitessaan opettaja voi kiinnittää huomiota siihen, kuinka paljon materiaalit auttavat paitsi oppilasta myös itse opettajaa hahmottamaan opetettavan sisällön. Opettajat voivat myös ottaa opetuskäyttöön useita materiaaleja, mikäli he kokevat niistä olevan opetuksessa hyötyä. Vaikka opetusmateriaalia on nykyisin tarjolla runsaasti (Hiidenmaa, Löytönen & Ruuska 2017, 10; Mikkilä-Erdmann 2017\*), on kuitenkin tutkittu, että luokanopettajat valitsevat usein oppikirjan opetuksensa lähtökohdaksi (Apple 2008, 25). Esimerkiksi PIRLS 2016 osoittaa, että nimenomaan äidinkielessä ja kirjallisuudessa oppikirjat ovat edelleen keskeisin käytetty oppimateriaali (Leino ym. 2017,

---

\* Tutkimuksen toteutushetkellä COVID-19-viruksesta aiheutuneiden poikkeusolojen vuoksi lähdeä oli mahdollista tarkastella vain sähköisessä, sivunumerottomassa muodossa.

50). Tämän vuoksi ei olekaan yhdentekevää millaisesta sisällöstä oppimateriaalit koostuvat. Toisaalta opettajien on tutkittu käyttävän äidinkielessä ja kirjallisuudessa oppikirjaa selvästi vähemmän kirjallisuutta kuin esimerkiksi kielioppia opettaessaan (Tainio, Karvonen, Routarinne 2015, 199).

Oppimateriaalien sisällöllisen käsittelyn tarkastelussa havaittiin, että oppikirjat muodostivat keskenään kokonaisuuksia, jolloin luku- ja tehtäväkirja täydensivät toisiaan. Kalevalan käsittelyn kannalta huomionarvoista oli se, että tehtävien avulla voitiin laajentaa opetustekstissä käsiteltyjä asioita. Tulosten avulla siis selvisi, etteivät tehtävät vain toistaneet lukukirjassa käsiteltyjä asioita, vaan tarjosivat oppilaille uutta tietoa. Opettajan työn kannalta tämä havainto on tärkeä, sillä se kannustaa opettajaa tutustumaan ja hyödyntämään monipuolisesti eri materiaaleja. Lisäksi tutkimustulos osoittaa, miksi oppikirjoja on tärkeä tutkia ja käyttää opetuksessa ainakin luku- ja tehtäväkirjan kokonaisuuksina. Myös perusopetuksen opetussuunnitelma kannustaa laajaan materiaalien hyödyntämiseen opetuksessa (POPS 2014, 29–30). Opettajan onkin tärkeää nähdä oppimateriaalisarja kokonaisuutena.

Opettajan tulee lisäksi erilaisia oppimateriaaleja, kuten oppikirjoja, käyttäessään huomioida, että niissä esitetyt sisällöt tavoitteineen ovat oppimateriaalitekijöiden näkemyksiä perusopetuksen opetussuunnitelmassa annetuista opetuksen tavoitteista (Brown 2009, 21; Apple 2008, 26). Tässä tapauksessa esimerkiksi se, millaisia sisältöjä ja tavoitteita Kalevalaa käsittelevälle jaksolle oli tutkituissa oppimateriaaleissa annettu, voi vaihdella oppimateriaalisarjakohtaisesti. Opettaja, jolla on heikot valmiudet opettaa jotain oppiaineen sisältöä, saattaakin nojata täysin oppimateriaalin asettamiin tavoitteisiin ja sisältöihin opetusta suunnitellessaan. Tämän vuoksi on seuraavaksi syytä pohtia tutkituissa oppimateriaaleissa esitettyjä tavoitteita.

Opettajan oppaiden tavoitteet oli esitetty oppimateriaalisarjoissa toisistaan poiketen, mikä on luonnollista oppikirjan sisältöjen vaihdellessa niiden tekijöiden mukaan (Tainio 2012, 3). Esimerkiksi Kuiskeessa tavoitteet oli määritelty opettajan oppaassa kattavasti suoraan opetussuunnitelmaa lainaten, mutta näitä tavoitteita ei kuitenkaan ollut tarkennettu käsiteltävän lukukappaleen sisältöihin, kuten Kalevalan aiheiden oppimiselle. Tässä tapauksessa jääkin opettajan tehtäväksi yhdistää opetussuunnitelmassa esitetyt tavoitteet kuhunkin käsiteltävään aiheeseen erikseen ilman oppimateriaalin valmiita malleja. Tämä saattaa myös vaikuttaa siihen, mitä asioita opettaja kustakin lukukappaleesta pitää tärkeänä,

mikä taas heijastuu opetuksen käytännön toteuttamiseen (Brown 2009, 17–18). Jos oppimateriaaleissa taas esitetään Kipinän ja Uuden Kipinän tavoin tavoitteet jaksoihin ja lukukappaleisiin kohdennetusti niiden sisältöjen mukaan, voi opettaja halutessaan tukeutua niihin opetusta suunnitellessaan. Tällöin lukukappaleiden sisältöjen painottaminen kuitenkin perustuu ensisijaisesti oppimateriaalitekijöiden eikä samalla tavoin opettajan tekemiin valintoihin kuin Kuiskeessa.

Oli valituissa oppimateriaalissa esitetyt tavoitteet sitten Kuiskeen tapaan laveita tai Kipinän ja Uuden Kipinän tavoin kohdennettuja, jää varsinainen tavoitteiden soveltaminen käytännön kouluopetukseen lopulta opettajan tehtäväksi (Tainio 2012, 2; Brown 2009, 17–18), sillä opettaja on kasvatustieteen ammattilaisena se, joka viime kädessä vastaa opetuksen sisällöistä. Tutkittujen oppimateriaalien tapauksessa jää opettajan päätettäväksi, mitä sisältöjä Kalevalasta lopulta opetetaan. Tällöin opettaja voi myös poiketa oppimateriaaleissa esitetyistä sisällöistä ja tavoitteista, mikäli katsoo ne oman oppiaineen sisältötietonsa ja pedagogisen ammattitaitonsa näkökulmasta epäoleellisiksi. (Karvonen 2019, 90; Tainio 2012, 3; Brown 2009, 17–18; Shulman 1986, 9.) Opettajan ei siis tarvitse olla samaa mieltä oppimateriaalien kanssa.

Toisaalta opettajan pedagoginen vapaus voi johtaa myös siihen, että osa opettajista jättää Kalevalan ja kansanperinteiden opettamisen opetuksessaan joko vähemmälle painoarvolle tai jopa kokonaan pois. Tämän taustalla voi olla esimerkiksi se, että aiheita pidetään tarpeettomina, mikä olikin havaittavissa osassa tämän tutkimuksen luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa. Lopulta voidaan siis todeta, että opetussuunnitelman tavoitteiden soveltamistyö on opettajan ja oppimateriaalitekijöiden valintojen summa.

#### **6.4 Tutkimuksen luotettavuus**

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen toteutukseen liittyvää luotettavuutta. Tarkastelu on jaettu tutkimusvaiheittain alalukuihin. Yhteistä molemmille tutkimusvaiheille oli se, että niissä molemmissa aineiston käsittelyssä korostui tutkijatriangulaatio eli kaksi tutkijaa tulkitsi, tutki ja havainnoi koko tutkimuksen ajan samoja ilmiöitä. Tämä lisäsi osaltaan tutkimusmenetelmien luotettavuutta. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä ansiona voidaan pitää monimenetelmällisyyttä.

#### 6.4.1 Ensimmäisen tutkimusvaiheen luotettavuus

Ensimmäisen tutkimusvaiheen tutkimusmenetelmän uskottavuutta lisäsi se, että tutkimus toteutettiin laadullista tutkimusta yleisesti ohjaavien periaatteiden mukaisesti. Tässä tutkimuksessa käytetyllä tutkimusmenetelmällä pyrittiin tiivistämisen kautta jäsentelemään aineistoa, mikä taas mahdollisti mahdollisimman luotettavien johtopäätösten luomisen aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2012, 108). Tutkimusmenetelmän laatimiseen ja toteuttamiseen oli varattu runsaasti aikaa, mikä takasi aineistoon syvällisen perehtymisen ja näin vaikutti myös tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimuksesta tekee luotettavan lisäksi koko tutkimusmenetelmän käyttöön liittyvä läpinäkyvyys, mikä takaa myös tutkimuksen helppomman toistettavuuden.

Ensimmäisen tutkimusvaiheen luotettavuutta takasivat useat seikat: Käytetty analyysimenetelmä kehitettiin juuri tämän tutkimuksen tarkoitusperiä varten, jolloin se mittasi sitä, mitä sen oli tarkoituskin mitata. Lisäksi tutkimuksen ensimmäinen analyysivaihe toteutettiin kahteen kertaan, ja tutkijat perehtyivät aineistoon tarkasti ja pyrkivät näkemään aineiston sellaisena kuin se on. Kuitenkaan kvalitatiivista tutkimusta ei koskaan voi toteuttaa täysin objektiivisesti. Niinpä myös oppikirjatutkimus tutkimusmenetelmänä perustuu tutkijoiden tekemiin subjektiivisiin tulkintoihin aineistosta, vaikka aineiston käsittelemisen lähtökohta olisikin objektiivisuuteen pyrkivä. Käytetyn tutkimusmenetelmän luotettavuutta lisäsi kuitenkin se, että kaikissa tutkimuksen vaiheissa kaksi tutkijaa käsiteli aineistoa sekä itsenäisesti että yhdessä keskustellen. On silti hyvä huomata, että tutkijoiden oma suhtautuminen ja aiempi tietämys aiheesta saattoivat vaikuttaa siihen, miten tutkimuksen kohteena ollutta aineistoa lähdettiin käsittelemään ja millaisia tulkintoja siitä tehtiin. Kuitenkin koska oppikirja on tietyn tieteenalan perustietoa tiivistävä teos, joka esittää tarkkaan rajatussa muodossa käsiteltävät asiat (Häkkinen 2002, 11), voi keskeisten opettettavien asioiden löytämisen nähdä olevan tutkijasta riippumatonta, mikä tukee tutkijoiden tekemien havaintojen objektiivisuutta ja toistettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta vahvisti aineiston kattavuus, sillä siinä käytettiin kolmen eri kustantajan oppimateriaalisarjoja yhteensä kahdentoista oppimateriaalin verran. Tutkimus antoiikin tutkituista materiaaleista ja Kalevalan opettamisesta näiden materiaalien avulla kattavan kuvan. Oppimateriaalit olivat tekijöiden tulkintoja voimassa olleesta perusopetussuunnitelmasta (POPS 2014) ja olivat suurimmalta osin jo valtakunnallisesti

opetuskäytössä, joten siksi ne myös vastasivat nykyisiä opetuskäytäntöjä. Näin ollen tutkimus antoi luotettavan kuvan siitä, millaisia painotuksia Kalevalan opetuksessa oli tutkimushetkellä tarkastelluissa painetussa oppimateriaalissa. Sen sijaan kansanperinteiden opettamisen tarkastelu oli tutkimuksessa rajattu koskemaan ainoastaan Kalevalan yhteydessä toteutettavaa opetusta, sillä tutkimuksen painopiste oli juuri Kalevalan opetuksessa. Näin ollen tutkimus jätti avoimeksi sen, käsiteltiinkö kansanperinteitä myös muissa kuin tutkimukseen valituissa oppimateriaaleissa eikä tutkimus siksi antanut kansanperinteiden opetuksen nykytilasta yhtä kokonaisvaltaista kuvaa kuin Kalevalan opetuksesta tutkituissa oppimateriaaleissa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli perehtyä Kalevalan ja kansanperinteiden opettamiseen ensisijaisesti oppikirjojen kautta. Tätä tukemaan tarkasteltiin myös opettajan oppaissa esiintyneitä opetukselle suunnattuja tavoitteita. Tutkimuksessa ei siis tutkittu opettajan oppaita kokonaisvaltaisesti, eikä kuvattu täysin oppimateriaalisarjan kaikkea opetusmateriaalia, sillä se ei myöskään ollut tutkimuksen tarkoitus. Kuitenkin voi olla, että esimerkiksi oppimateriaalisarjojen opettajan oppaissa tai sähköisissä materiaaleissa olisi ollut lisää tietoa ja mahdollisuuksia Kalevalan ja kansanperinteiden käsittelyyn. Kuten tutkimuksessa havaittiin, muodostivat oppikirjat kokonaisuuden (ks. Luku 5.1), minkä huomioiminen tutkimuksessa olisi kannattavaa. Koska oppimateriaalisarjoilla on usein tarjolla myös muuta materiaalia, kuten digiaineistoja, olisi luotettavuuden kannalta hyödyllistä tutkia kaikkea oppimateriaalisarjan tarjoamaa materiaalia kokonaiskuvan saamiseksi. Kuitenkin tässä tutkimuksessa käytetystä aineistosta tutkimus antoi luotettavan kuvan.

#### **6.4.2 Toisen tutkimusvaiheen luotettavuus**

Kyselylomakkeen luotettavuutta lisäsi se, että lomake oli esitestattu etukäteen kahdella henkilöllä. Lomake oli puolistrukturoitu, eivätkä tutkijat antaneet itse tutkimusentekovaiheessa kenellekään tutkittavalle lomakkeen käytännön tekemiseen liittyviä tarkempia ohjeita, mikä olisi voinut vaikuttaa tutkittavien tapaan vastata. Tutkijat esittelivät tutkimuksen kaikille ryhmille kertoen samat tiedot, vaikkakaan sanamuodot eivät olleet täysin kontrolloituja. Kuitenkaan yhdellekään ryhmälle ei annettu muista ryhmistä poikkeavaa informaatiota. Lisäksi on tärkeää huomata, että vaikka tutkimuksen ajankohdat erosivat

kellonajalta ja viikonpäivältä toisistaan, ei näillä muuttujilla havaittu olleen vaikutusta tutkittavien vastaustapaan tai vastauksiin.

Tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden Kalevalan opetusvalmiuksia mitanneessa kyselylomakkeen kysymyksessä osa opiskelijoista mainitsi Jokin muu -vaihtoehdossa saaneensa tietoa Kalevalasta Åbo Svenska Teaterin näytöksestä, jonka näkemisen tiedettiin olleen valinnainen osa yliopiston äidinkielen ja kirjallisuuden kurssin suorittamista. Tarkkaa tietoa siitä, kuinka moni opiskelija näytelmän oli jo käynyt katsomassa, ei ollut. Voi siis olla, että osa opiskelijoista oli kokenut näytelmän katsomisen sisältyvän ennemmin osaksi luokanopettajan koulutusta kuin Jokin muu -kategoriaa, jolloin näytelmää koskevat vastaukset olivat jakautuneet kahteen eri vastausvaihtoehtoon. Näin Jokin muu -vaihtoehdossa kerrotut valmiudet saattoivat jäädä verrattain vähäisiksi, jos teatterikäynnin katsottiin tukeneen enemmänkin luokanopettajan koulutuksen tarjoamia Kalevalan opetusvalmiuksia.

Kyselylomakkeen luotettavuutta vahvisti se, että lomake sisälsi ainoastaan kysymyksiä, jotka vastasivat tutkittaviin tutkimusongelmiin. Kyselylomakkeen alussa oli määritelty kansanperinne yleisesti ja esimerkein, joita oli havaittavissa myös opiskelijoiden antamissa vastauksissa. Ei siis ole varmaa, kuinka paljon kansanperinteen määritelmä ohjasi opiskelijoiden vastauksia. Samoin opiskelijoiden vastaamista esimerkiksi kyselylomakkeen kolmanteen kysymykseen (ks. Liite 1) saattoi ohjata se, että tutkimus keskittyi erityisesti Kalevalaan. Lomakkeen kysymykset olivat yksiselitteisiä, mikä takasi sen, että saadut vastaukset vastasivat pitkälti kysymyksiin halutulla tavalla. Kuitenkin kaksivaiheisiin kysymyksiin vastaaminen tuotti vajaita vastauksia tutkittavien vastattua vain jompaankumpaan kysymykseen, mikä taas heikensi saadun aineiston kattavuutta.



## 6.5 Tulosten hyödyntämis- ja jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tutkimuksessa selvitettiin Kalevalan ja kansanperinteen nykytilannetta tutkimalla tutkimushetkellä voimassa olleen perusopetussuunnitelman mukaisia oppimateriaaleja, ja tulevaisuuden opetusnäkyviä valotettiin selvittämällä, millaisena tulevat luokanopettajat kokevat Kalevalan ja kansanperinteiden opettamisen. Aiheiden tutkimisesta saadut tulokset osoittivat opetuksessa pitkään olleiden aiheiden aikaa kestävä luonteen. Monimene-  
telmällistä tutkimusotetta hyödyntäen saatiin luotettavia tuloksia siitä, että niin oppimateriaalikustantajat kuin tulevat luokanopettajat pitivät Kalevalaa ja kansanperinteitä edelleen opetuksessa paikkansa säilyttäneinä. Tutkimustuloksia voidaankin hyödyntää perustellessa aiheiden sisällyttämistä opetukseen. Lisäksi tutkimus voi osoittaa oppimateriaalien tekijöille, että opetussuunnitelman jättäessä tiettyjä aiheita mainitsematta voidaan niitä kuitenkin edelleen pitää oppimisen kannalta tärkeinä.

Tutkimuksen yhtenä keskeisenä antina voidaan pitää sitä, että se ennen kaikkea voi herättää lukijassa ajatuksia Kalevalan ja kansanperinteiden opetuskäytön moninaisista mahdollisuuksista ja hyödyistä. Erityisesti tutkimuksesta hyötyvät sellaiset opettajat, jotka haluavat laajentaa tietoaan Kalevalan ja kansanperinteiden opetuksesta ja siitä, miten tulevat luokanopettajat Kalevalan ja kansanperinteiden opettamiseen suhtautuvat. Tutkimustuloksiin tutustuminen voi laajentaa käsitystä Kalevalan ja kansanperinteiden opettamisesta ja hyödyistä. Koska opetus on aina viime kädessä opettajan itsensä luoma kokonaisuus hänen oman ammattitaitonsa perusteella, voi tämä tutkimus osoittaa esimerkiksi Kalevalan opetustärkeyden kanssa kamppailevalle aiheen opetuspotentiaalin.

Samoin kuin aiheiden opettamisen tärkeyden valottamisessa, voi tämä tutkimus osoittaa paikkansa myös oppimateriaalisarjojen hyödyntämisen kuvaamisessa. Tutkimuksen yhtenä mahdollisuutena on nimittäin saada luokanopettajat huomaamaan oppimateriaalisarjojen kokonaisvaltaisuus. Ensimmäisen tutkimusvaiheen oppimateriaalianalyysi osoitti, että oppimateriaalisarjan osat ovat toisiaan täydentäviä, ja siksi luokanopettajien tulisi perehtyä kattavasti kaikkeen oppimateriaalikustantajan tarjoamaan materiaaliin oppimateriaaleja valitessaan.

Tämä tutkimus avasi pienen katsauksen yhdestä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen aiheesta. Jatkotutkimusehdotuksia voisikin Kalevalan ja kansanperinteiden opetuksen tutkimiselle esittää paljon, sillä olisi mielenkiintoista selvittää lisää niin Kalevalan kuin kansanperinteidenkin opetukseen liittyviä näkökulmia. Ensimmäistä tutkimusvaihetta voisi tulevaisuuden tutkimuksessa laajentaa useasta näkökulmasta. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa kuvat jätettiin oppimateriaalien tarkastelun ulkopuolelle ja keskityttiin oppimateriaalien antaman sanallisen tiedon analysoimiseen. Tutkimusta voitaisiin kuitenkin tulevaisuudessa laajentaa siten, että tutkittaisiin Kalevalaa käsitteleviä oppimateriaaleja kuvien ja tekstien kokonaisuuksina. Tällöin aiheetta voisi tutkia myös oppilaalle tärkeän monilukutaidon näkökulmasta.

Ensimmäisessä tutkimusvaiheessa tarkemman analyysin ulkopuolelle jätettiin myös muut-kategoria, johon laskettiin Kalevalaan suoraan liittymättömät tehtävät. Nämä olivat usein muihin äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueisiin liittyneitä tehtäviä. Myös tämän kategorian osalta tutkimusta voisi laajentaa selvittämään, millaisen kokonaisuuden muut-kategoria ja Kalevalaa koskevat tehtävät luovat yhdessä Kalevalaa käsittelevästä jaksosta.

Seuraava esimerkki ensimmäisen tutkimusvaiheen laajentamisesta voisi olla oppikirjojen kattavampi tutkiminen kansanperinteiden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa ensimmäinen vaihe tarkasteli oppimateriaalien Kalevalaa käsitteleviä jaksoja, jolloin myös kansanperinteiden tutkiminen keskittyi näille sivuille. Tulevaisuudessa voisi selvittää, kuinka kattavasti kansanperinteitä käsitellään äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaaleissa yleensä eikä vain Kalevalan opetuksen yhteydessä. Tällöin koko kansanperinteiden opetukseen liittyvä anti voitaisiin selvittää ja saada kokonaisvaltaisempi kuva kansanperinteiden opetuksen nykytilasta suomalaisessa oppikirjallisuudessa. Tässä tutkimuksessa saadut luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset keskeisistä kansanperinteistä äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa voisivatkin toimia tällöin hyvänä vertailukohtana oppimateriaaleissa jo esitettyihin perinteisiin.

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista selvittää tarkemmin myös opettajan oppaiden sisältöjä suhteessa oppikirjoissa esitettyyn tietoon ja tehtäviin. Tässä tutkimuksessa oppikirjoja lähestyttiin ensisijaisesti oppilaan näkökulmasta, joten olisikin luontevaa lähteä seuraavaksi selvittämään, kuinka opettajan oppaat laajentavat oppilaan mahdollisuuksia

oppia Kalevalasta ja kansanperinteistä. Kuten tässä tutkimuksessa on todettu, oppimateriaalisarjat ovat kokonaisuuksia, joiden osat täydentävät toisiaan, joten myös näiden muiden materiaalien tutkiminen avaisi lisää Kalevalan ja kansanperinteiden opetusta.

Tämä tutkimus käsitteli pelkästään alakoulussa käytettäviä oppimateriaaleja. Kuitenkin Kalevalan opetuksen tutkimista olisi hedelmällistä lisätä koskemaan myös vanhempien oppilaiden kanssa käytettäviä materiaaleja. Koska tässä tutkimuksessa havaittiin oppimateriaaleihin valikoituneen nuoremmille lapsille sopivia Kalevalan tarinoita, olisi kiinnostavaa selvittää, kuinka oppilaiden ikäkehitys otetaan Kalevalan opetuksessa vanhemmilla ikäluokilla huomioon. Lisäksi tässä tutkimuksessa alakouluun kohdennettuja tuloksia voi pohtia ja soveltaa myös yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen – miksi ei lukioonkin.

Kuten voi huomata, etenkin oppimateriaaleja käsittelevälle tutkimukselle olisi mielenkiintoista saada uusia tutkimussuuntia. Kuitenkin myös toista tutkimusvaihetta voisi laajentaa. Esimerkiksi aiheiden opettamisen nykytilannetta voisi selvittää lisää tulevaisuudessa haastatteleamalla kentällä olevia opettajia. Heidän ajatuksiaan voisi samalla verrata tässä tutkimuksessa saatuihin tuloksiin. Näin saataisiin aikaisempaa parempi käsitys siitä, muuttuvatko luokanopettajien opetuskäsitykset peruskoulun opetettavien aiheiden välillä työelämään siirryttäessä.

# LÄHTEET

## Aineslähteet

- Arvaja, S., Kangasniemi, E., Lairio, S., Löyttyniemi, A., Pesonen-Kokko, S. & Teräs, M. 2014. Kipinä 4 äidinkieli ja kirjallisuus. 4., tarkistettu painos. Helsinki: Otava.
- Arvaja, S., Kangasniemi, E., Lairio, S., Löyttyniemi, A., & Pesonen-Kokko, S. 2018. Kipinä 4 äidinkieli ja kirjallisuus. Tehtäviä. 5., tarkistettu painos. Helsinki: Otava.
- Arvaja, S., Kangasniemi, E., Lairio, S., Löyttyniemi, A., & Pesonen-Kokko, S. 2016. Kipinä 4 äidinkieli ja kirjallisuus. Opettajan opas. 3., tarkistettu painos. Helsinki: Otava.
- Arvaja, S., Huttunen, T., Kangasniemi, E., Konttinen, M., Lairio, S., Löyttyniemi, A., Pesonen-Kokko, S. & Teräs, M. 2018. Uusi Kipinä 4. Toinen, korjattu painos. Helsinki: Otava.
- Arvaja, S., Huttunen, T., Kangasniemi, E., Konttinen, M., Lairio, S., Löyttyniemi A. & Pesonen-Kokko, S. 2018. Uusi Kipinä 4 tehtäviä. Toinen, korjattu painos. Helsinki: Otava.
- Arvaja, S., Huttunen, T., Kangasniemi, E., Konttinen, M., Lairio, S., Löyttyniemi, A., Pesonen-Kokko, S. & Teräs, M. 2018. Uusi Kipinä 4 opettajan opas. Helsinki: Otava.
- Helin, E., Hurmerinta, E., Ilomäki-Keisala U., Muhonen S. & Santala E. 2019. Kuiske 5 äidinkieli ja kirjallisuus. Lukutaito. Helsinki: Edukustannus.
- Helin, E., Hurmerinta, E., Ilomäki-Keisala U., & Santala E. 2019. Kuiske 5 äidinkieli ja kirjallisuus. Taitojen vihko. Kielitieto ja tekstitaidot. Helsinki: Edukustannus.
- Helin, E., Hurmerinta, E., Ilomäki-Keisala U., Muhonen S. & Santala E. 2019. Kuiske 5 äidinkieli ja kirjallisuus. Opettajan opas. Helsinki: Edukustannus.
- Haviala, A., Kalm, M., Katajamäki, M., Siter, M., & Vepsäläinen, M. 2018. Välkky 5. 1.–6. painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Haviala, A., Kalm, M., Katajamäki, M., Siter, M., & Vepsäläinen, M. 2019. Välkky 5 harjoituskirja. 1.–6. painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Haviala, A., Kalm, M., Katajamäki, M., Siter, M., & Vepsäläinen, M. 2019. Välkky 5 opettajan opas. 1.–5. painos. Helsinki: Sanoma Pro.

## Tutkimuskirjallisuus

- Agbenyega, J., Tamakloe, D. & Klibthong, S. 2017. Folklore epistemology: how does traditional folklore contribute to children's thinking and concept development? *International Journal of Early Years Education* 2 (25), 112–126.
- Alanko, A.-L. 1998. *Polut avartuvat. Kirjallisuuden opetuksen suunta ja sovellus*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Alsup, J. 2015. *A Case for Teaching Literature in the Secondary School: Why Reading Fiction Matters in an Age of Scientific Objectivity and Standardization*. New York: Routledge.
- Anttonen, P. 2005. *Tradition Through Modernity. Postmodernism and the Nation-State in Folklore Scholarship*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Apple, M. 2008. Curriculum Planning. Teoksessa J. Pillion, M F. He & M.F. Connelly (toim.) *Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: Sage Publications, 25–44.
- Arvilommi, R., Kinanen, H. & Kuukka, V. 2002. *Väinämöisen väellä. Kalevalan opetusopas*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Bascom, W. 1954. Four Functions of Folklore. *American Folklore Society* 67 (266), 333–349.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Bronner, S. J. 2009. Digitizing and Virtualizing Folklore. Teoksessa T. Blank (toim.) *Folklore and the Internet: Vernacular Expression in a Digital World*. Logan: Utah State University Press, 21–66.
- Bronner, S. J. 2017. *Folklore. The Basics*. Lontoo: Routledge.
- Bronner, S. J. 2000. The Meaning of Tradition: An Introduction. *Western Folklore*, 59 (2), 87–104.
- Brown, M. W. 2009. The Teacher-Tool Relationship. Theorizing the Design and Use of Curriculum Materials. Teoksessa J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisemann & G. M. Lloyd (toim.) *Mathematics Teachers at Work. Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction*. New York: Routledge, 17–36.
- Dorson, R. 1978. Folklore in the Modern World. Teoksessa R. Dorson (toim.) *Folklore in the Modern World*. Pariisi: Mouton Publishers, The Hague, 11–54.
- Foster, M. D., & Tolbert, J. A. 2016. *The Folkloresque: Reframing Folklore in a Popular Culture World*. Logan: Utah State University Press.
- Hakulinen, A. 2009. *Suomen kieli koulussa*. Kielikello 2/2009. Viitattu 16.4.2020.  
<https://www.kielikello.fi/-/suomen-kieli-koulussa>
- Hall, S. 1992. The Question of Cultural Identity. Teoksessa S. Hall, D. Held & A. McGrew (toim.) *Modernity and its Futures*. Cambridge: The Open University, 273–326.
- Hall, S. 2005. *Identiteetti. Suomentanut ja toimittanut M. Lehtonen & J. Herkman*. Tampere: Vastapaino.

- Hallamaa, L. 20.9.2019. Ruotsinkielinen Kalevala käyttää kekseliäitä nukkeja ja saa mielikuvituksen lentämään. Helsingin Sanomat. Viitattu 15.10.2019. <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000006245138.html>
- Hamer, L., & Bowman, P. 2011. Introduction: Through the Schoolhouse Door. Teoksessa P. Bowman & L. Hamer (toim.) *Through the Schoolhouse Door: Folklore, Community, Curriculum*. Boulder: University Press of Colorado, 1–18. Viitattu 17.3.2020. [www.jstor.org/stable/j.ctt4cgjvh.4](http://www.jstor.org/stable/j.ctt4cgjvh.4)
- Haut, J. 1991. Folklore in the Classroom: 19th-Century Roots, 20th-Century Perspectives. *Western Folklore*, 50 (1), 65–73.
- Heikkinen, R. 2002. Kalevala kouluopetuksessa. Teoksessa P. Laaksonen & S.-L. Mettomäki (toim.) *Pyhän perintö. Kirjoituksia suomalaisesta pyhästä Kalevalassa, kansanperinteessä, luonnossa ja taiteessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 305–312.
- Hiidenmaa, P.; Löytönen, M. & Ruuska, H. 2017. Suomalaisen oppikirjallisuuden pitkät perinteet. Teoksessa P. Hiidenmaa, M. Löytönen, H. Ruuska & M. Aksela (toim.) *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 7–16.
- Holbek, B. & Knudsen, T. 1971. Evald Tang Kristensen (1843–1929). Teoksessa D. Strömbäck, A. Brynjulf, B. Holbek & L. Virtanen (toim.) *Biographica: Nordic folklorists of the past. Studies in honor of Jouko Hautala* 27.6.1971. Kööpenhamina: Nordisk Institut for Folkedigtning, 239–258.
- Honko, L. 1985. Kalevala ja myytit. Teoksessa I. Mäkinen (toim.) *Kalevala, perinne ja koulu*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 45–60.
- Häkkinen, K. 2002. Suomalaisen oppikirjan vaiheita. Helsinki: Suomen kirjailijat ry.
- Jones, S. 1998. Teaching the Folktale Tradition. Teoksessa J. Miles Foley (toim.) *Teaching Oral Traditions*. New York: The Modern Language Association, 291–297.
- KalevalaFest. Viitattu 15.10.2019. <http://www.kalevalafest.fi/>
- Kalevala maailmalla. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Viitattu 9.4.2020. <http://nebu.fnlit.fi/kalevala/index.php?m=71&s=72&l=1>.
- Kalevala palaa! Miten Kalevala näkyy nykypäivässä? Yle Arena. Viitattu 15.10.2019. <https://areena.yle.fi/1-50082306>
- Kalevalaseura. Viitattu 15.10.2019 <https://kalevalaseura.fi/>
- Karvonen, U. 2019. Tekstit luokahuonevuorovaikutuksessa. Oppimateriaalit toteutuvan opetus suunnitelman rakentamisessa. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 26.2.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5683-9>
- Karvonen, U, Tainio, L. & Routarinne, S. 2017. Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus ja Aika* 11 (4), 39–57. Viitattu 26.2.2020. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68764>
- Kaukonen, V. 1979. Lönnrot ja Kalevala. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Kauppinen, Sirpa 1985. Kaavaa ja henkeä. Kalevalan opetuksen perinne. Teoksessa I. Mäkinen (toim.) Kalevala, perinne ja koulu. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 63–92.
- Keurulainen, H. 2006. Opettajan osaaminen opettajankoulutuksen suunnittelun lähtökohtana. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 221–232.
- Kronqvist, E.-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOY.
- Kuittinen, A. 1999. Koulun Kalevala – kiinnostaako? Teoksessa R. Puustinen & E. Tenhunen (toim.) Elävä Kalevala. Äidinkielen opettajain vuosiliiton kirja XLIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 29–33.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. 2017. Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Langer, J. 2011. *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. 2. painos. New York: Teachers College Press.
- Loewenberg Ball, D., Thames, M. H. & Phelps, G. 2008. Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education* 59 (5), 389–407.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maa- ilma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus.
- Mikkilä-Erdmann, M. 2017. Digitaalisen oppimateriaalin mahdollisuudet. Teoksessa H. Savolainen, R. Vilkkonen & L. Vähäkylä (toim.) *Oppimisen tulevaisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 9 sivua\*.
- Mikkola, A. 2016. Foreword: Perspectives for the Future of the Teaching Profession. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle on Education*. 2. uudistettu painos. Rotterdam: Sense Publishers, 7–9.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. 2. painos. California: Sage Publications.
- Mäkinen, K. 1985. “Kalevalaa pitää opettaa kiinnostavasti, eikä niuhottaa pikkuseikoista”. *Oppilaskyselyn tarkastelua*. Teoksessa I. Mäkinen (toim.) Kalevala, perinne ja koulu. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 205–222.
- Petterson, R. 1998. *Image Functions in Information Design*. Athens: University of Georgia.
- POPS 1985. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Kouluhallitus.
- POPS 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.

---

\* Tutkimuksen toteutushetkellä COVID-19-viruksesta aiheutuneiden poikkeusolojen vuoksi lähdeä oli mahdollista tarkastella vain sähköisessä, sivunumerottomassa muodossa.

- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 17.3.2020. [https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus).
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 17.3.2020 [https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus).
- Propp, V., Martin, A., & Martin, R. 1984. The Nature of Folklore. Teoksessa A. Liberman (toim.), Theory and History of Folklore. Minneapolis: University of Minnesota Press, 3–15. Viitattu 13.3.2020. [www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctttv14w.5](http://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctttv14w.5)
- Puhakka, S. 27.9.2019. Sähköshokki Kalevalan ytimeen. Kansanuutiset. Viitattu 15.10.2019. <https://digilehti.kansanuutiset.fi/20190927/4142423-sahkoshokki-kalevalan-ytimeen/>
- Rautamaa, P. 1985. Kansanrunous ja luokanopettaja. Teoksessa I. Mäkinen (toim.) Kalevala, perinne ja koulu. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 224–238.
- Salmela-Aro, K. 2017. Maahanmuuttajien kouluhyvinvointi. Teoksessa H. Savolainen, R. Vilkkonen & L. Vähäkylä (toim.) Oppimisen tulevaisuus. Helsinki: Gaudeamus, 16 sivua.\*
- Sarmavuori, K. 1993. Äidinkielen opetustieteen perusteet. Espoo: Äidinkielen opetustieteen seura.
- Sarmavuori, K. 1998. Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktivointimenetelmät. Helsinki: BTJ Kustannus.
- Shulman, L.S. 1986. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher 15 (2), 4–14.
- Sims, M. C., & Stephens, M. 2005. Folklore. In Living Folklore: Introduction to the Study of People and their Traditions. Logan: Utah State University Press, 1–29. Viitattu 13.3.2020. [www.jstor.org/stable/j.ctt4cgmd4.5](http://www.jstor.org/stable/j.ctt4cgmd4.5)
- Tainio, L. 2012. The role of textbooks in Finnish mother tongue and literature classrooms. Teoksessa H. Lehti-Eklund, A. Slotte-Luttge, A. Silén & R. Heilä-Ylikallio (toim.) Skriftpraktiker hos barn och unga. Vaasa: Åbo Akademi, 11–33.
- Tainio, L. & Grünthal, S. 2016. Language and Literature Education. Principles and Reflections on Mother Tongue and Literature. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) Miracle on Education. 2. uudistettu painos. Rotterdam: Sense Publishers, 145–156.
- Tainio, L., Karvonen, U. & Routarinne, S. 2015. Käsitteet oppimateriaalin käytöstä äidinkielen opettajaidentiteetin rakentumisen välineenä. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen

---

\* Tutkimuksen toteutushetkellä COVID-19-viruksesta aiheutuneiden poikkeusolojen vuoksi lähdeä oli mahdollista tarkastella vain sähköisessä, sivunumerottomassa muodossa.



- & M. Tarnanen (toim.) Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Ainedidaktisia tutkimuksia 8. Helsinki: Finnish Research Association of Subject Didactics, 189–206.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 9. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Totro, M., 1985. Yksi työ tehdään yhdeksään sorttiin. Luokanopettajan mahdollisuuksia ala-asteella. Teoksessa I. Mäkinen (toim.) Kalevala, perinne ja koulu. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 134–143.
- Vilkman, S. 27.1.2019, Tuhruisten tarinoiden Tuomari Nurmio ravistelee seuraavaksi Kalevalaa: ”Kaikki pyhyys helvettiin”. Yle. Viitattu 15.10.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10613168>
- Virtanen, L. 1991. Suomalainen kansanperinne. 4. painos. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Widdowson, J. D. A. 1990. English Language and Folklore: A National resource. Folklore 2 (101), 209–220.

## LIITTEET

### Liite 1. Toisen tutkimusvaiheen kyselylomake

## Kansanperinteiden opetus

*Kansanperinne on yhden määritelmän mukaan tietyn ihmisryhmän keskuudessa toistuva ja varioiva kulttuurinen tuotos. Se voi olla esimerkiksi tuttu sanonta tai käsintehtyä taidetta. (Bronner 2009.) Kansanperinteet muodostavat laajan kirjon, johon kuuluu muun muassa ihmiselämän juhlahetkiin liittyvät tavat, kertomusperinne, kansanusko ja -laulut sekä leikit (Virtanen 1991).*

### Taustatiedot

#### 1. Sukupuoli \*

- Nainen  
 Mies  
 Muu

### Kansanperinteiden opetus

#### 2. Mistä koet saaneesi valmiuksia opettaa kansanperinteitä? (1 = heikosti, 2 = melko heikosti, 3 = melko hyvin, 4 = hyvin)

|   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Peruskoulu *  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Toisen asteen koulutus (lukio, ammattikoulu jne.) * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Luokanopettajan koulutus *                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Omaehtoinen aiheeseen tutustuminen *                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jokin muu, mikä?<br><input type="text"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

#### 3. Mitä kansanperinteitä tulisi käsitellä äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa? Miksi? \*

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |

500 merkkiä jäljellä

**4. Kuinka tärkeäksi koet kansanperinteiden opettamisen? Miksi? \***






500 merkkiä jäljellä

**5. Mistä koet saaneesi valmiuksia opettaa Kalevalaa?**

*(1 = heikosti, 2 = melko heikosti, 3 = melko hyvin, 4 = hyvin)*

|   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Peruskoulu *  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Toisen asteen koulutus (lukio, ammattikoulu jne.) * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Luokanopettajan koulutus *                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Omaehtoinen aiheeseen tutustuminen *                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jokin muu, mikä?<br><input type="text"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**6. Kuinka tärkeänä pidät Kalevalaa opetettavana aiheena? Miksi? \***






500 merkkiä jäljellä

**7. Millaisina koet valmiutesi opettaa seuraavia Kalevalan käsittelyyn liittyviä teemoja?**  
**(1 = huonoina, 2 = melko huonoina, 3 = melko hyvinä, 4 = hyvinä) \***

|   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Tainat (esim. Väinämöisen synty, kilpalaulanta, Sammon ryöstö)    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hahmot (esim. Väinämöinen, Louhi, Joukahainen)                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Paikat (esim. Kalevala, Pohjola, Tuonela)                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kalevalainen runo   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Taustatietoa Kalevalasta (esim. kokoaminen, vaikutus nykypäivään) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |