



**TURUN AMMATTIKORKEAKOULU  
ÅBO YRKESHÖGSKOLA**

**Opinnäytetyö**

**SATUKIRJA PÄIVÄKODIN ARJESTA  
LAPSEN NÄKÖKULMA HUOMIOIDEN**

**Nina Ahonen**

**Sosiaalialan koulutusohjelma**

**Lukuvuosi 2009**

TURUN  
AMMATTIKORKEAKOULU

TIIVISTELMÄ

Koulutusohjelma: Sosiaalialan koulutusohjelma	
Tekijä: Ahonen, Nina Helena	
Työn nimi: Satukirja päiväkodin arjesta lapsen näkökulma huomioiden	
Suuntautumisvaihtoehto: Lapsi-, nuoriso- ja perhetyö	Ohjaaja: Gadd, Johanna
Opinnäytetyön valmistumisajankohta: syksy 2009	Sivumäärä: 66+5
<p>Opinnäytetyö käsittelee lapsen elämää päiväkodissa ja satukirjan keinoja auttaa sopeutumisessa päiväkodin arkeen. Työssä on lähdetty toteuttamaan perehdytyskirjaa lapsille, jotka aloittavat uutena päiväkodissa. Lähtökohtana työlle on ollut saada lapsen näkökulmaa esiin ja kuulla lasta satukirjan sisältöä varten. Työ on toiminnallinen opinnäytetyö, joka koostuu teoria-, raportti- ja produktio-osuudesta. Mielikuvia päiväkodin arjen sisällöstä ja rakenteesta lähdin etsimään lapsilta. Kohderyhmänä olivat 3-4-vuotiaat lapset. Kenttämateriaalin keräsin kevään 2009 aikana eräässä kaupungissa sijaitsevassa yksityisessä päiväkodissa. Materiaalin keruu pohjautui teorian kautta hankittuun näkemykseen lapsen osallisuudesta päivähoiton arjen koostumisessa.</p> <p>Teoriaosa koostuu kahdesta pääluvusta: lapsi ja päiväkotiki sekä satukirja tiedon välittäjänä. Ihmisen lapsi- ja lapsuuskäsitys muodostavat kuvan lapsesta ja hänen vaikuttamismahdollisuuksista. Lapsilähtöisessä toimintaympäristössä lapsi huomioidaan, lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi. Kiintymyssuhteella, kasvatuskumppanuudella ja vuorovaikutuksella on vaikutusta lapsen kykyyn sopeutua päiväkotielämään. Päiväkotiki kasvuympäristönä voi tarjota vertaisryhmän, jossa lapsi voi peilata itseään ja taitojaan sekä mallintaa ja oppia uusia asioita vuorovaikutuksellisesti. Päiväkodin arki on usein strukturoitua ja rakenteiden raottaminen sekä hallitun kaaoksen salliminen voi lisätä lapsen osallisuutta arjen rakentamiseen. Apuna voidaan käyttää sadutusmenetelmää.</p> <p>Lapsen mielikuvitus on rikas ja satujen kautta lapsi käsittelee tunteitaan ja tuntemuksiaan. Sadut välittävät lapsille tietoa fantasian välityksellä. Symbolinen kuvailu on lapselle heikosti hahmotettavissa. Kuvista lapsi voi luoda omia merkityksiään ja kuvia jokainen lapsi ymmärtää, omalla tavallaan. Kuvakirja on väline tuoda lapselle tietoa. Lasten kenttämateriaalissa antamien merkitysten ja sisältöjen sekä kirjan teon tiedon avulla tein satukirjan. Kirjan avulla pystytään helpottamaan lapsen sopeutumista päiväkotikiin ja näin vaikuttamaan lapsen hyvinvointiin.</p>	
Hakusanat: lapset, varhaiskasvatus, päiväkodit, lastenkirjallisuus, sadut, sadutus, osallisuus	
Säilytyspaikka: Theseus Ammattikorkeakoulujen verkkokirjasto	

Degree Programme: Social Services	
Author: Ahonen Nina Helena	
Title: A storybook of the daily life in the day care setting, considering child's perspective	
Specialization line: Child, youth and family work	Instructor: Gadd Johanna
Date: 2009	Total number of pages: 66+5
<p>The thesis is about child's life in a day care setting and possibilities of a storybook to help in adjusting to the daily life in the day care centre. The project is about creating an orientation book for the children who start in a daycare centre. The starting point for this project has been to bring out the child's perspective and to hear the child for the content of the storybook. The project is a functional thesis that consist theory part, report part and production part. I started to look for the vision of the content and structure of the daily life in the day care setting from the children. The target group was children age 3-4. I collected the material in one private day care centre in the city during spring 2009.</p> <p>The theory part has two main chapters: Child and day care centre, and passing information trough a storybook. The persons understanding of a child and childhood forms the picture of the child and his/hers possibilities to intervene. In a child directed environment the child is taken into consideration, the child is heard and seen. Bonding, shared interest of raising the child and interaction, all affect the child's ability to adjust to the life in daycare setting. Daycare setting as an environment can offer a peer group to reflect himself/herself, his/her abilities, and model and learn new skills within interaction. The daily life on daycare setting is often structured. Being flexible on daily routines and allowing controlled chaos, may increase the child's role in building daily life. Children's storytelling can be used as a method to hear building's instruction.</p> <p>Child's imagination is rich and through the stories the child can process his/her feelings and emotions. Stories build knowledge to the child through fantasies. Symbolic language is difficult to the child to comprehend, but from the pictures the child creates his/her own meanings. Every child understands pictures in his/her own way. A picture book is a way to bring knowledge for the child. With the material received from the children about the meanings and contents as well as theories of writing a storybook, I made a storybook. With the help of this book it can be made easier to the child to adjust being in the day care centre and affect the child's wellbeing.</p>	
Keywords: Children, Early Childhood Education and Care, Day care centre, Stories	
Deposited at: Theseus – Electronic Library of the Universities of Applied Sciences	

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>LAPSI JA PÄIVÄKOTI</b>	<b>8</b>
2.1	Näkemyks lapsesta ja lapsuudesta	9
2.2	Muuntuva lapsinäkemys päivähoidossa	12
2.3	Päiväkoti vuorovaikutteisena kasvuympäristönä	15
2.4	Päiväkodin arki	20
2.5	Sadutuksen avulla kuulluksi päiväkodissa	22
<b>3</b>	<b>SATUKIRJA TIEDON VÄLITTÄJÄNÄ</b>	<b>24</b>
3.1	Sadun merkitys lapselle	27
3.2	Sadun rakentuminen	28
3.3	Kuvituksen merkitys saduissa	30
3.4	Kuvakirjat varhaiskasvatuksessa	33
<b>4</b>	<b>OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT JA TEHTÄVÄT</b>	<b>34</b>
<b>5</b>	<b>KENTTÄMATERIAALIN KUVAILU</b>	<b>36</b>
5.1	Havainnoinnit ja haastattelut	39
5.2	Materiaalin analysointi ja tulokset	42
5.3	Päiväkotielämää käsittelevä lasten kirjallisuus	49
5.4	Johtopäätöksiä	50
<b>6</b>	<b>SATUKIRJAN SYNTYMINEN</b>	<b>52</b>
6.1	Määritelmää kirjalle	52
6.2	Satukirjan teko prosessina	53
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b>	<b>57</b>

## **LÄHTEET**

**60**

## **LIITTEET**

Liite 1. Lupa-anomus

Liite 2. Varsinais-Suomen päiväkodeissa olleiden 0-5-vuotiaiden lasten  
ikäjakauma (kunnan kustantamat palvelut) vuonna 2008

Liite 3. Päiväkotielämää sivuavien tai käsittelevien lastenkirjojen luettelo

## **TAULUKOT**

Taulukko 1. Materiaalista nousseet tulokset

**47**

## 1 JOHDANTO

Päivähoidossa on näinä päivinä kiinnitetty paljon huomiota hoito-, kasvatus- ja oppimisympäristöön, oppimisilmapiiriin, kasvatuskumppanuuteen ja varhaiseen vuorovaikutukseen. Ympäristöllä ja sen eri toiminnoilla nähdään olevan suuri merkitys lapsen kasvuun ja kehitykseen. Päivähoitoa tulisi myös tarkastella lapsen näkökulmasta ja pohtia lapsen ajatusmaailmaa varsinkin tilanteessa, jossa lapsi aloittaa uutena päiväkodissa.

Osassa päiväkoteja on siirrytty valmistelevaan päivähoidon aloitukseen, jossa lapsi tulee tutustumaan vanhemman kanssa päiväkotiin muutaman kerran ennen varsinaista aloitusta. Toisinaan lapsi on tutustumiskäynneillä ryhmässä lyhyitä aikoja ilman vanhempansa. Siirtyminen tutusta kotiympäristöstä sosiaalisesti haasteelliseen ympäristöön vaatii lapselta sopeutumiskykyä. (mm. Lahikainen & Rusanen 1991, 34-35, Pihlaja 2004, 182-183.) Lasten sopeutumista voidaan helpottaa ja tukea muun muassa ennakkovalmisteluilla ja vertaiskokemusten välittämisellä.

Kotona päivähoidon aloitusta valmistellaan eri tavoin perheen omista intresseistä lähtien. Vanhemmille ja työntekijöille on luotu perehdytysoppaita kasvatukseen, vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön päivähoidon kanssa. Opinnäytetyöni tarkoituksena on luoda perehdytysatukirja päiväkodissa hoidon aloittaville lapsille lapsen näkökulma huomioiden. Valmistunutta satukirjaa pystytään käyttämään kotona ja päiväkodissa ennalta valmisteluissa ja vertaiskokemuksen välittämiseen.

Kokonaisuuden rakentumisen perusteella opinnäytetyöni on toiminnallinen opinnäytetyö, joka koostuu teoria-, raportti- ja tuotososasta. Teoriaosassa on kaksi päälukua, joissa käsittelen lasta päiväkodissa ja satua tiedon välineenä. Syvennyn lapseen ja lapsuuteen valottamalla lapsinäkemystä, kiintymyssuhteen merkitystä sekä lapsen kuuntelemista ja näkemistä. Päiväkotiä tarkastelen lapsen kasvuympäristönä ja käsityksiä sen arkitoiminnasta sekä vuorovaikutuksen ja vertaissuhteiden merkitystä siinä. Päiväkodissa lapsen kuulluksi tulemiseen on kehitelty vuorovaikutuksellinen sadutusmenetelmä, jota valotan tässä osiossa viimeisenä.

Satu osuudessa olen keskittynyt sadun merkityksellisyyteen lapselle, miten satu rakentuu ja mitä kuvakirjat merkitsevät lapselle. Kuvakirja antaa lapselle virikkeitä ja mielikuvia ja niitä käytetään päiväkodissa viihdytys-, kasvatus- ja opetusmielessä. Tulososassa kerron sadutuksen, draamahaastattelun, piirättämisen ja virikkeistetyn leikin avulla hankkimastani tiedosta ja analysoinnin kautta saamistani tuloksista. Tulosten avulla sain produktiin eli satukirjaan tarvittavaa sisältöä. Kirjan tekoa ja siihen liittyvää muuta tiedonhankintaa esittelen viimeisenä. Kirjan teko prosessina oli mielenkiintoinen ja voimia vaativa.

Lastenkirjallisuudesta löytyy aihepiiriä koskettelevia kirjoja, joiden avulla aikuiset ovat tuoneet oman näkökulmansa ja apunsa lapsille. Pyrkimyksenä omassa työssäni oli aikaansaada sellainen kirja, jossa otettaisiin huomioon ja tuotaisiin näkyviin suomalaisen lapsen näkökulma päiväkodin arjesta. Tämän kautta saisin vertaiskokemuksen äänen kuuluviin. Toivon näkökulmani avaavan varhaiskasvattajien silmiä näkemään ja kuuntelemaan lasta arkipäivän asioissa, joihin lapsen näkemyksillä on todellisuudessa vaikutusta. Lapsen kuulemisen ja nähdyksi tulemisen eteen tehtävä työ on ensiarvoista ja lastensuojelullisesta näkökulmasta ennaltaehkäisevää työtä.

Uskon tämän opinnäytetyöni olevan tervetullut näkökulma päivähoidon aloituksen helpottamiseen. Päiväkodin arjen yleisimpien ja lasten mielestä tärkeimpien asioiden löytäminen oli omassa opinnäytetyössäni tärkein tehtävä. Näistä tuloksista sain sisältöä tuotettuun satukirjaan. Satukirjan tehtävänä on helpottaa lapsen sopeutumista päiväkotiin kertomalla vertaisäänen avulla päiväkodin arjesta. Lisäksi kirja toimii vuorovaikutuksen välineenä aikuisen ja lapsen välillä.

Toiveeni on, että olen löytänyt oikean tavan kirjoittaa tuon perehdytyskirjan niin, että se houkuttelee lasta tarttumaan kirjaan, hän haluaa kuulla sen uudestaan ja uudestaan ja että kirja olisi lasta palveleva ja informatiivinen. Toivon opinnäytetyöni tuloksen ja tuotoksen olevan sellainen, jotta sitä voidaan hyödyntää jatkossa päivähoidossa. Tavoitteena kaikilla ihmisillä tulee olla lapsen hyvinvointi. Tämä toteutettava opinnäytetyön raportti ja satukirja ovat yksi väline sen hyvinvoinnin edistämiseen.

## 2 LAPSI JA PÄIVÄKOTI

Sosiaali- ja terveysministeriön vuonna 2005 teettämän selvityksen mukaan suurin osa hoidossa olevista lapsista hoidetaan päiväkodeissa. Yleisempää päiväkotihoito on suurissa ja keskisuurissa kunnissa. (Färkkilä, Kahiluoto & Kivistö 2006, 13, 18 [viitattu 2.5.2009].)

Suomessa päivähoitolaki on astunut voimaan vuonna 1973 ja vuodesta 1996 se on oikeuttanut hoidon kaikille alle kouluikäisille kunnan järjestämään hoitopaikkaan. Vuodesta 1990 ovat vanhemmat voineet valita kotihoidon tuen tai kunnan järjestämän hoitopaikan ja vuoden 1997 elokuusta alkaen on voinut käyttää yksityisen hoidon tukea hoidon järjestelyjen apuna. (Färkkilä, Kahiluoto & Kivistö 2006, 13, 18 [viitattu 2.5.2009].) Päivähoitojärjestelmällä on ollut kytkentöjä työelämän vaatimuksiin aina 1990-luvulle asti. Tuolloin on määritelty lapsille subjektiivinen oikeus päivähoitoon. Tämän myötä päivähoiton rooli huolenpitäjänä on saanut kumppanikseen korostuneempaan asemaan nousseet kasvatuksen ja opetuksen. (Karila & Nummenmaa 2001, 14-15.)

Päivähoitolaissa päivähoiton keskeiseksi tehtäväksi on määritelty kotien tukeminen näiden kasvatustehtävässä ja edistää yhdessä kotien kanssa lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Päivähoiton tehtävänä on myös turvata ja tarjota lapselle jatkuvia ja lämpimiä ihmissuhteita, kehitystä tukevaa toimintaa ja suotuisa kasvuympäristö lapsi huomioon ottaen. (Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36 [viitattu 10.5.2009].)

Päivähoiton tulee edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kasvua ottaen huomioon lapsen lähtökohdat ja yleinen kulttuuriperinne. Lapsen eettisen, esteettisen, älyllisen ja uskonnollisen kasvatuksen tukeminen kunnioittaen vanhempia, on päivähoiton tehtäviä. ”Edistäessään lapsen kehitystä päivähoiton tulee tukea lapsen kasvua yhteisvastuuseen ja rauhaan sekä elinympäristön vaalimiseen.” (Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36 [viitattu 10.5.2009].) Mikäli nämä tehtävät toteutuvat, voidaan olettaa YK:n lasten oikeuksien sopimuksen lapsen edun toteutuvan

päivähoidossa. Lapsen etu käsitteenä on erilainen tarkastelijasta ja näkökulmasta riippuen. (Koivunen 2009, 31-32.)

Jotta varhaiskasvatus toteutuisi yhdenvertaisena koko maassa, on sisällöllisen kehittämisen ja ohjauksen välineeksi varhaiskasvatukseen valmistunut Vasu, varhaiskasvatuksen suunnitelma syyskuussa vuonna 2003. Se on tarkistettu vuonna 2005. Varhaiskasvatuksen suunnitelma tehtiin valtion periaatepäätöksen pohjalta: varhaiskasvatuksen valtakunnallisessa linjauksessa on määritelty yhteiskunnan järjestämisen ja valvoman varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen painopisteet. Vasun sisällön mukaan on jokaiselle kunnalle ja yksikölle tavoitteena ollut luoda oma vasu ja jokaiselle lapselle oma henkilökohtainen vasu. Näiden avulla on tarkoitus varmistaa ja lisätä lapsen hyvinvointia. (Varttua 2006 [viitattu 29.10.2009].)

## 2.1 Näkemys lapsesta ja lapsuudesta

Lapsen kehitys on moninaista ja monesta tekijästä muotoutuva. Kasvattajalla tulee olla kuva ja ymmärrys kehityksen vaiheista ja sen osa-alueista, jotta hän pystyisi lasta tukemaan ikäkausittain kehitystehtävissä. Tukemisen suunnittelussa tulee ottaa huomioon kunkin lapsen kasvun, kehittymisen ja oppimisen yksilöllisyys. (Suhonen 2006, 54, Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 94.)

Lapsen kehitystä voidaan tarkastella yksilökehityksenä, eri kehityksen osa-alueiden summana. Se on kuitenkin liian kapea-alaista ja lisäksi tarvitaan tutkiskelua lapsen ja ympäristön välisestä suhteesta. Tähän on usein käytetty Bronfenbrennerin ekologista mallia, jossa hän jakaa lapsen kasvuympäristöt eri systeemeihin. Näiden systeemien välisestä olemassa olevista sosiaalisista suhteista sekä niiden laadusta riippuu lapsen kehitys. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 19.) Lisänä voidaan käyttää Vygotskin kulttuurihistoriallista teoriaa, joka antaa mahdollisuuden muodostaa yhtenäisen kokonaisuuden yksilön ja ympäristön vastavuoroisesta kehityksestä. (Hakkarainen & Veresov 1998, 452-453, Hakkarainen 2002, 133-137, 233-237.)

Kehitysteorioiden mukaan on luotu kuva niin kutsutusta normaalista kehityskulusta, jonka normien mukaan lapsia arvioidaan ja evaluoidaan. Sosiologi Priestley (2003, 64-67) herättääkin ajatuksen lapsen normaalin kehityskulun tyranniasta. Uusi sosiologian suuntaus pyrkiikin pois lasten kategorisoimisesta ja sallimaan lapsille yksilöllisen identiteetin ja henkilökohtaiset kokemukset. Tässä astuu kuvaan kategorioita synnyttävien instituutioiden kyseenalaistaminen ja lapsen äänen kuuleminen.

Vehkakoski (2006, 23 [viitattu 10.5.2009]) kirjoittaa tutkimuksessaan lapsuuden paljolti hahmotettavan kehityspsykologian kautta. Hän kuvaa lapsuutta lähinnä siirtymävaiheeksi, jossa taipumusten, herkkyyksien ja kehityspolkujen kautta päästään aikuisuuteen. Yhteiskuntatieteellisesti katsottuna huomio kiinnittyy eri ikävaiheisiin liittyviin odotuksiin ja vaatimuksiin sekä yhteiskunnan muovaamismahdollisuuksiin. Molemmissa tieteellisissä suuntauksissa tarkastelukulmana lapsuuteen ja lapseen on aikuisnäkökulma, jolloin lapsen oman näkökulman löytymiselle ja lapsuuden arvokkaana elämänvaiheena pitämiseksi ei ole annettu tilaa.

Lehtinen (2001, 80) taasen näkee, että yhteiskuntatieteellisessä tutkimustavassa lapset ymmärretään aktiivisiksi toimijoiksi, jotka muovaavat ja järjestävät omaa ja kanssatoimijoidensa elämää sosiaalisissa suhteissa omista voimavaroistaan lähtien. Lapsessa korostuu hänen aktiivinen, luova, osaava ja sosiaalinen puolensa, joiden kautta hän rakentaa omaa elämäänsä ja identiteettiään vuorovaikutuksessa kontekstinsa kanssa.

Strandell (1995, 8-9) kirjoittaa lapsuuden näkemisestä suojeltavana ja herkkänä aikuisista riippuvaisena kautena, johon liitetään siten erityiskohtelua, mutta myös yhteiskunnan ulkopuolelle sulkemista. Lapsi nähdään aikuisilta saavana osapuolena, jolloin lapsen oma aktiivinen toiminta ja antaminen jäävät varjoon. Lapsuus ja sen erityisluonne käsitetään vaiheena, josta tulee kehittyä ja ponnistella kohti aikuisuutta.

Tutkittaessa aikuisten tai lasten toimintaa on usein ennen käytetty eri käsitteistöjä. Lähestymistapana lapsuuteen ja sen toimintoihin on käytetty kehitysnäkökulmaa, kun

taas aikuisten toimintaa on tarkasteltu ajan, paikan ja sosiaalisten suhteiden kautta. Tämä on jakanut lapset ja aikuiset eri maailmoihin. (Strandell 1995, 16.) Sosiologinen lähestymistapa on tuonut lapsuutta lähemmäksi aikuisuuden maailmaa ja lähtenyt tutkimaan lasten sosiaalista maailmaa ja toimijuutta. Sosiologiassa lapsi nähdään osallisena yhteiskuntaan, jakamassa ja toimimassa aikuisten kanssa siinä. (Strandell 1995, 17-18.)

Mikäli lapsia pidetään homogeenisenä ryhmänä lasten arkielämän rikkaus ja moninaisuus jää huomiotta. On tärkeää kuunnella lasten omia sekä kokemuksia että tunteita ja ottaa ne huomioon arkipäivässä. (Priestley 2003, 64.) Lapsen vahvuuksien, subjektiivisuuden, vaikutusvallan ja vaikeuksista selviytymisen huomioon ottaminen kontekstilähtöisesti lähentelee holistista ja ekologista näkemystä eli tähdennetään lapsen koko elämämaailmaa (Vehkakoski 2006, 58-59 [viitattu 10.5.2009]).

Aikuisen omat kokemukset ja mielikuvat lapsista ja lapsuudesta sekä ihmiskäsitykset muokkaavat lapsen näkymistä kasvattajalle. Oma ihmiskäsitys on joko tiedostettua tai osittain tiedostamatonta, joka on myös osa maailman kuvaa ja yhteydessä kontekstiin, jossa ihminen elää. Lapsen ja aikuisen välinen aito vuorovaikutus muovaa ihmiskäsitystä ja luo mahdollisuuksia nähdä lapsi holistisesti, kokonaisuutena. Havainnoinnin avulla kasvattaja oppii näkemään ja ymmärtämään lasta. (Koivunen 2009, 24, 138-139.) Sinkkonen (2008, 269) korostaakin aikuisen sensitiivisyyttä eli kykyä tunnistaa ja nähdä lapsi ja hänen viestinsä. (ks. myös Lyytinen, Eklund & Laakso 1995, 61.)

Lapsen ja häntä hoitavan aikuisen välistä suhteen laatua pyritään kuvaamaan kiintymyssuhde-käsitteellä. Kiintymyssuhdetutkimusten ajatuksena on, että lapsen kehitys on riippuvainen ympäristöltään saamasta vastakäitelmästä lapsen tarpeisiin. (Lyytinen, Eklund & Laakso 1995, 61, Lyytinen 1995, 108.) Aikuisen emotionaalinen läsnäolo vaikuttaa erityisesti turvallisen ja hyvän kiintymyssuhteen syntymiseen. Turvallinen ensisijainen kiintymyssuhde helpottaa siirtymistä päivähoitoon ja siihen sopeutumiseen, jossa lapselle kehittyy toissijainen kiintymyssuhde päiväkodin

aikuiseen. (Crain 1992, 55-56, Ruoppila 1995, 35, Alijoki 1998, 27, 52, Sinkkonen & Suhonen 2006, 124, Thuneberg 2006, 99-100.) Turvallinen kiintymyssuhde vapauttaa lapsen tutkimaan ympäristöään (Lyytinen, Eklund & Laakso 1995, 63).

## 2.2 Muuntuva lapsinäkemys päivähoidossa

Päivähoidon pedagogiikkaa on kehitetty jatkuvasti. Se on muuttunut fröbeliläisestä pedagogiikasta perheille suunnatuksi sosiaalisiksi palveluiksi. (Hujala-Huttunen & Nivala 1996 4-12, Reunamo 2007, 99-100.) Enenevässä määrin päivähoidossa on alettu näkemään lapsi ja lapsen tarpeet (Alijoki 1998, 27). Lapsinäkemys päivähoidossa on pyrkinyt kokonaisvaltaiseen lapsen näkemiseen, jossa toiminta on eheyttävää ja jatkuvuutta korostavaa sekä eri sisältöalueita integroivaa (Kess 2001, 105).

Lapsuutta on opittu näkemään arvokkaana ja lapsia oman elämänsä aktiivisina rakentajina. Päivähoidossa lapsen aktiivisuudesta on tullut yksi ohjaava tekijä. (Viittala 2006, 29.) Perinteisessä suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogiikassa on keskitytty aikuislähtöiseen toiminnan suunnitteluun, jossa tavoitteena on ollut lapsen kasvuun vaikuttaminen suunniteltuja toimintoja harjoittamalla. Tästä on alettu siirtyä kohti lapsilähtöistä pedagogiikkaa, jossa lapsen oma elämänsä historia ja kokemus tuovat kasvatuksen ja opetuksen perustan. (Kinos 2002, 121-125.)

Lapsilähtöisyydessä lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka näkemäänsä ja kokemaansa refleктоimalla oppii uutta, rakentaa uusia tietorakenteita ja ottaa oppimansa toimintaan mukaan rakentaessaan omaa ja yhteistä kulttuuria. (Alijoki 1998, 28, Kinos 2001, 30, Kess 2001, 106, Suhonen 2002, 5-7.) Lapsilähtöisessä pedagogiikassa lapselle on siis merkittävää lapsen mahdollisuus aktiiviseen toimijuuteen, elämyksellisyyteen, leikkiin, tunteiden kohtaamiseen ja kokemiseen, itsensä ilmaisuun ja tuen saantiin (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 35-36).

Pedagogiikka lapsilähtöisessä varhaiskasvatuksessa on siis teoreettisen ja havaittavan maailman välistä vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, joka pohjautuu lasten

kokemusmaailmaan ja intresseihin. Se on jatkuvaa tasa-arvoistavaa vuoropuhelua aikuisten ja lasten maailmojen välillä. Arjen käytännöt muotoutuvat yhteisesti suunnitellen ja päätöksiin, jossa aikuinen kuitenkin kantaa lopullisen vastuun. (Kinos 2001, 33-34, Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 35-36.)

”Lapsilähtöisyys ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki toiminta lähtee aina lapsesta, vaan myös aikuisten esille tuomat asiat synnyttävät lasten mielissä pohdintaa ja antavat siten rakennusaineita uusien oivallusten tekemiseen” (Kinos & Luoma 2001, 49). Lapsilähtöisellä toiminnalla voidaan tukea lapsen itsetunnon kehittymistä ja sosiaalisia taitoja, jotka omalta osaltaan auttavat sopeutumistilanteissa (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 36).

Lapsilähtöisyydessä pohjimmiltaan siis uskotaan lapsen kykyihin ja potentiaaliin olla tasa-arvoinen toimija. Aikuislähtöisen ja lapsilähtöisen pedagogiikan välimaastoon voidaan asettaa käsite lapsikeskeisyys, jossa yksinkertaisimmillaan ajatellen hyödynnetään kummankin ääripään elementtejä (Kinos 2001, 35, 38).

Lapsen näkökulmasta lapsilähtöisyyttä voidaan tarkastella sosiologisesti tai pedagogisesti. Sosiologisessa näkökulmassa lapsella on oikeus osallisuuteen sekä omiin asioihinsa vaikuttamiseen. Pedagogisessa näkökulmassa on kasvatuksen kohteesta siirrytty näkemään lapsi oman elämänsä ja ympäristönsä vaikuttavaksi subjektiksi. (Taurianen 2000, 48, 50.) Pedagoginen toiminnan ohjaus on muuttunut ja se on aiheutunut osaltaan keskustelusta aikuislähtöisyyden ja lapsilähtöisyyden eroista (Kinos & Luoma 2001, 46).

Useissa päiväkodeissa ohjaamatonta toimintaa perustellaan lapsilähtöisen toiminnan periaatteella (Viittala 2006, 20). Dahlberg ja Lentz Taguch (Kess 2001, 110) havaitsivat tutkimuksessaan ristiriitaisuutta vaatimuksissa lapsikeskeisestä työskentelystä, vaikkakin päiväkodissa suosittiin aikuisjohtoisia käytänteitä, jotka pitivät järjestystä yllä lasten näennäisessä vapaudessa valita toimintojaan.

Lahtinen (2001, 97) artikkelissaan ilmentää tahdon ja tekojen välistä ristiriitaa. Puhutaan paljon lapsilähtöisyydestä päivähoidossa, mutta todellisuudessa pedagogiikan sisältö on vielä sellaista, jossa lapsille tarjotaan paljolti ulkoapäin ja johon lapsille ei ole annettu vaikutusmahdollisuuksia. Pedagogiikan käyttöön vaikuttaa esimerkiksi kehityspsykologiset teorit, jotka pilkkovat ihmisen osiin ja antavat aikuiselle automaattisesti valta-aseman. Lapsinäkökulman huomioiminen jääkin varhaiskasvatuksen pedagogiikassa edelleen marginaaliseksi.

Alasuutari (2003, 70, 72-73, 76-77, 82-84) tuo esille vanhempien näkemyksiä päivähoidosta. Hänen tekemässään tutkimuksessa vanhempien puheissa korostuu, että päiväkotia antaa lapselle valmiuksia yhteistyöhön toisten ikäistensä kanssa eli päiväkotia on sosiaalisuuden kehittäjä. Vanhempien puheissa korotettuna on myös päiväkodin rooli normien opetteluun ja noudattamiseen harjoittelupaikkana. Päiväkotia ylipäänsä lapsen kehityksen virikkeistäjänä korostuu vanhempien puheissa. Virikkeet koetaan välttämättömiksi, jotta voidaan saavuttaa myönteistä kehitystä ja lasta voidaan kohdata yksilöllisesti ja persoonallisuus huomioon ottaen. Taustalla esiintyy näkemys, että lapsen kehitykselle suotuisan ympäristön ja toiminnan määrittävät aikuiset.

Mielenkiintoista Alasuutarin (2003, 76-77, 82-84, 163) tutkimuksessa on viitteet päiväkodin henkilöstön lapsen asiantuntijuuden yli korostumisesta ja vanhempien oman lapsensa asiantuntijuuden aliarvioinnista. Ainoastaan kasvatustoiminnalle asetetut vaatimukset huomioida lasten yksilölliset eroavuudet tuovat lapsen näkökulman enemmän esille ja luovat painetta lapsilähtöisyydelle. Lapsilähtöisessä toiminnassa vanhempien puheissa korostuvat ohjattu toiminta ja vapaa leikki. Vapaa leikki edustaa vanhemmille symbolisesti luonnollisuutta ja vapaata lapsuutta, joka heidän mielestään toteutuu myös ohjatussa toiminnassa. Toisaalta taas päiväkotia kasvatusta nähdään lapsia samanlaistavana, joka on toisaalta ristiriidassa yksilöllisyyden huomioinnin kanssa. Kaiken kaikkiaan vanhempien puheissa kuuluu lapsen kasvun luonnollisuus kuin myös siihen vaikuttamisen mahdollisuus.

### 2.3 Päiväkoti vuorovaikutteisena kasvuympäristönä

Päiväkoti, lapset ja henkilöstö muodostavat päiväkodin fyysisen ympäristön. Lasten, vanhempien ja henkilöstön toiminta, päiväkodissa valittu pedagogiikka ja vuorovaikutus muovaavat sosiaalisen ympäristön. (Strandell 1995, 19, Suhonen 2006, 53.) Sosiaalinen konteksti muovaa lapsen ikäspesifiä toimintaa ja ulottuvuuksia. Esimerkiksi lapsen toiminta kotona on aivan toisenlaista kuin päiväkodissa. Kummassakin tapahtuu sille kontekstille tyypillistä toimintaa, johon vaikuttavat suuntautumistavat, tavoitteet, ominaisuudet ja tilannesidonnaisuus. (Strandell 1995, 18.)

Siirtyessään päivähoitoon lapsi tuo mukanaan kaikki siihen astiset kokemuksensa. Lapsella ei useinkaan ole kokemusta tai muistikuvia päiväkotimaailmasta uusine ympäristöineen ja sosiaalisine suhteineen. Tilanne on lapselle haastava ja lasta auttaa, mikäli vanhemmat ovat varanneet siirtymävaiheeseen aikaa. (Lyyra 2004, 132.) Päivähoidon henkilöstö voi omalta osaltaan helpottaa sopeutumista tekemällä yhteistyötä vanhempien kanssa. Sopeutumisena pidetään usein tilannetta, jossa yksilö käyttäytyy odotusten mukaisesti vuorovaikutustilanteessa (Lummelahti 1990, 5).

Lapsen hyvinvointiin vaikuttaa vanhempien ja ammattikasvattajien välinen yhteistyö, tasavertainen kasvatuskumppanuus. Vanhemmat ja kasvattajat ovat varhaislapsuuden kaksi tärkeää tahoja, jotka sekä tietojaan että kokemuksiaan yhdistämällä ja jakamalla luovat edellytyksiä lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. (Varttua Stakes 2007 [viitattu 9.5.2009].) Vanhempien kunnioitus ja avoimesti kuuleminen auttavat tasa-arvoisemman ja luotettavamman yhteistyön syntymiseen, joka antaa lapselle kokemuksen, että hänestä välitetään (Alijoki 1998 28-29).

Henkilöstön tietoinen ja systemaattinen havainnointi päiväkodissa tuottaa tietoa käytettäväksi vanhempien kanssa yhdessä tehtävään lapsikohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. (Saulio ja Heinämäki 2004, 31.) Todellinen toisen ja tilanteiden kokonaisvaltainen ymmärrys ja ”tehokas kuuntelu edellyttää tilanteeseen keskittymistä, huomion kohdistamista kuunneltavaan kohteeseen,

asiakokonaisuuksien säilyttämistä ja omaa persoonallista tulkintaa” (Heikkilä & Heikkilä 2001, 107). Päiväkodissa tulisi oppia tunnistamaan, kuuntelemaan ja näkemään lapsissa ja ryhmässä ilmenevät mahdollisuudet. (vrt. Priestley 2003, 64.)

Lapsen toimintaa ohjaavat ympärillä tapahtuvat ulkoiset tekijät, mutta lapsi pyrkii myös muovaamaan toimintaa neuvotteluin (Strandell 1995, 115). Lapsi pyrkii rakentamaan suoraan omaa kasvukontekstiaan, mutta myös välillisesti vaikuttamalla kasvuympäristöjensä väliseen vuorovaikutukseen. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 18).

Vuorovaikutus on sanallista ja sanatonta viestintää, jossa luodaan yhteys toiseen, välitetään ja tulkitaan sekä vastaanotetaan sanomaa. Vuorovaikutuksen keinoina ovat kehonkieli eli liikkeet, eleet ja ilmeet, katsekontakti ja kieli. Vuorovaikutustilanteessa peilautuvat tiedot itsestä, toisesta ja itse tilanteesta. Kukin vuorovaikutuksessa oleva tuo oman menneisyytensä, nykyaikansa, arvonsa, norminsa ja unelmansa mukanaan vaikuttamaan tilanteeseen. Keskustelun avulla voidaan antaa havainnoille, tulkinnoille ja kokemuksille nimet, joiden avulla pystytään tunnistamaan mistä kulloinkin on kyse - tekemään asioita näkyväksi. (Alijoki 1998, 9-10, 14, Uusitalo 2000, 52-55.)

Lasten vuorovaikutus eroaa aikuisista siinä, että lapset elävät kokonaisvaltaisesti tässä ja nyt -hetkessä ja kommunikoiivat kaikin keinoin eivätkä pelkästään verbaalisin keinoin. Sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin osallistuminen edellyttää sensitiivisyyttä, jonka avulla kyetään ymmärtämään tilannetta ja sen tekijöitä sekä pääsemään mukaan. Haasteena on usein tilanteiden nopea kulku, jolloin tilanne ja mahdollisuus saattavat olla ohi sekunneissa. (Strandell 1995, 26, 183.)

Välineellinen yhdessäolo, jossa vuorovaikutusta pitää yllä väline esimerkiksi tietokonepelellä, on yleistynyt. (Alijoki 1998, 11, Sinkkonen 2008, 252.) Välineellistäminen, erityisiä leluja ja välineitä sekä tiloja tarvitseva leikki, on sulkenut lapset ulos yhteiskunnasta omaan maailmaansa aikuisten ulottumattomiin. (Strandell 1995, 9.) Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus on tuolloin vähäistä ja aloitteet

tulevat välineen kautta. Lapsi kuitenkin kaipaa ihmistä vuorovaikutuskumppanikseen ja aikuisen tehtävä onkin vastata tähän tarpeeseen. (Alijoki 1998, 11, 66.)

Sosiaalisia vuorovaikutustilanteita leimaa lasten ilmiömäinen kyky liikkua arkitodellisuuden ja leikin, eri todellisuustasojen välillä. Lasten keskinäinen vuorovaikutus tapahtuu usein leikin avulla. Leikissä lapsi työstää ulkoisesti koettuja asioita ja sen kautta saavuttaa sisäisen ymmärryksen. Leikin havainnoinnin avulla aikuinen voi luoda käsityksen lapsen elämästä maailmasta ja sen rikkaudesta sekä esimerkiksi lapsen valmiuksista, suuntautumisesta ja kypsyydestä (Strandell 1995, 11, 188).

Lasten keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa mallioppiminen on keskeisellä sijalla ja se tapahtuu sosiaalisissa tilanteissa, yhdessä toimimisen sivutuotteena (Strandell 1995, 182). Leikki onkin lapsen omaehtoinen oppimisen muoto, jossa lapsi luontaisesti kerää konkreettista tietoa ja kokemusta vuorovaikutteisesti vertaissuhteessa muiden lasten kanssa (Ruoppila 1995, 36-37, Alijoki 1998, 54, Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 62-63).

Samalla kun omien ratkaisujen perustelut, toisen perustelujen kuuntelu, konfliktit ja ristiriidat ovat sosiaalisten taitojen kehittämistä, ovat ne myös uuden ajattelun pohjamateriaalia (Kronqvist 2001, 70). Lisäksi tämä on oman äänen löytämistä, jonka avulla lapsi oppii ja uskaltaa puhua itsensä ja toteuttaa dialogia (Heikkilä & Heikkilä 2001, 141). Lapset muovaavat ja ylläpitävät leikissä siis omaa identiteettiään sekä subjektiivista sosiaalista todellisuuttaan (Munter 1995, 83, Ruoppila 1995, 33).

Ihmisten välinen vuorovaikutus muokkaa kasvatusprosessia ja aikuisten antama palaute ja odotukset auttavat lasta muodostamaan käsitystä omasta itsestään ja toiminnastaan. Ohjauksen avulla aikuinen auttaa lasta jäsentämään ajatus- ja kokemusmaailmaansa. (Suhonen 2006, 54.) Aidon osallisuuden tunnusmerkkejä voidaan nähdä vastavuoroisessa toiminnassa tai keskustelussa, jossa kutakin osallistujaa kunnioitetaan ja kuunnellaan sekä halutaan ymmärtää toisen ajatusta. Lapsen kognitiiviset taidot karttuvat päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa ja aikuisen

antamalla ajalla, esimerkiksi lukemalla lapselle, on merkitystä vuorovaikutuksen vaikuttavuuteen (Lyytinen 1995, 120-121).

Lapsen kognitiivisen kehityksen vajavuus tai lapsen osaamattomuus eivät ole este sosiaaliselle osallistumiselle ja yhdessä toimimiselle (Strandell 1995, 21). Lapsi pyrkii vuorovaikutuksen avulla vertaissuhteisiin esimerkiksi pääsemällä leikkiin mukaan omaamillaan ja sillä hetkellä osaamillaan taidoillaan (Kronqvist 2001, 61-63).

Vertaissuhteella suomalaisessa kulttuurissa voidaan katsoa tarkoitettavan iältään samanveroisia ja suunnilleen sosiaalisesti, emotionaalisesti ja kognitiivisesti samalla tasolla olevien lasten suhteita (Salmivalli 2005, 15). Turvallisen aikuissuhteen lisäksi, jossa lapsi on turvallisesti kiinnittynyt, lapsi tarvitsee vertaissuhteita. Vertaissuhteissa hän voi harjoitella sosiaalisia taitojaan ja oppia luomaan ystävyysuhteita. (Halenius & Suhonen 2006, 74.)

Ystävyysuhteet toimivat lapsen emotionaalisenä turvaverkkona ja tukena (Poikkeus 1995, 122-123). Leikki yhdessä toisten kanssa harjoituttaa lapsen sosiaalisia taitoja. Noin kolmevuotiaasta alkaen lapsi alkaa leikkiä tavoitteeseen tähtäävästi yhteistyössä toisten lasten kanssa (Boyd & Bee 2006, 213). Vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa lapsi kokee ja oppii (Halenius & Suhonen 2006, 74). Kun lapset toimivat yhdessä, he luovat uutta osaamista, joka sulautuu yhdeksi kunkin lapsen osaamista. Ilman yhteistyötä tätä ei syntyisi. (Kinos 2001, 49.)

Vuorovaikutuksen kautta lapsi tuntee ryhmään kuuluvuutta ja kokee kumppanuutta. (Poikkeus 1995, 122-123, Salmivalli 2004, 32). Vertailemalla toisten lasten kanssa kokemuksia, erilaisuutta ym. ja peilaamalla itseään toisiin lapsiin, lapsi luo yhteenkuuluvuuden tunnetta yhteisöön ja luo omaa identiteettikuvaansa (Strandell 1995, 156, Poikkeus 1995, 122, Salmivalli 2004, 33, Boyd & Bee 2006, 260).

Vertaisryhmän kautta lapsi voi rakentaa omaa persoonallisuuttaan, kehittää omia vuorovaikutustaitojaan ja ongelmanratkaisutaitojaan. Piaget korostaa tasavertaisuutta ja yhdessä oppimista yhteisen ongelman ratkaisun kautta. Vygotskyn mukaan

vertaisryhmässä tiedollisesti ja taidollisesti heikommat voivat oppia taidokkaimmilta. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 62, 74).

Mielikuvia jakaen lapset luovat yhteisiä merkityksiä ja rakentavat sosiaalista ymmärrystään. Vertaissuhteissa lapsi oppii ymmärtämään ja näkemään myös toisten tarpeita ja sosiaalisia sääntöjä. Vertaissuhteet vaativat enemmän vuorovaikutukselta kuin esimerkiksi vanhempi-lapsi-suhde. Vertaissuhteille on ominaista neuvottelu ja vastavuoroisuus sekä samalla tasolla oleminen. (Poikkeus 1995, 122.) Päiväkoti antaa mahdollisuuden vertaissuhteeseen ikätovereiden kanssa ja onkin tässä suhteessa ainutlaatuinen ympäristö pienelle lapselle (Lahikainen & Rusanen 1991, 33).

Yhteisökasvatuksessa nähdään vertaisryhmätoiminnan olevan avainasemassa lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa. Vertaisryhmätoiminnassa lapsia ohjataan käsittelemään ja ratkaisemaan asioita yhdessä tasavertaisesti ja täyden osallistumisen avulla. Vertaisryhmä kontrolloi ja ohjaa käyttäytymistä, sitouttaa toimintaan ja siellä opitaan oivaltamaan myös toisten lasten näkökulmia. Aikuisen tehtävänä on seurata ja suojata kunnioituksen ja suvaitsevaisuuden säilymistä, jotta kenenkään lapsen itsetunto ei joudu liian kovalle koetukselle epäonnistumisista. Aikuinen toimii sosiaalisten taitojen ja kehittymisen tukijana. Vertaisryhmätoimintaa voitaisiin käyttää laajemminkin päivähoitossa kasvatuksellisen vaikuttamisen välineenä. (Haapamäki, Kaipio, Keskinen, Uusitalo & Kuoksa 2000, 110-119, Kronqvist 2001, 74, Lahtinen 2001, 97.)

Toimivat vertaissuhteet kartuttavat yhteisöllistä sosiaalista pääomaa. Vertaissuhteet saavat aikaan keskinäistä yhteistyötä ja kumppanuutta vahvistavia käyttäytymismalleja, joissa sosiaalinen pääoma todentuu kykynä työskennellä yhteisten päämäärien hyväksi. Lapset jakavat keskenään sosiaalista pääomaa myös niille lapsille, joilla toimintaresurssit ovat vähäisiä. Tämä onkin haaste kasvattajille käyttää tätä spontaania pedagogista voimavarantoa positiivisena sosiaalisena resurssina. (Lahtinen 2001, 99.)

## 2.4 Päiväkodin arki

Strandell (1995, 8, 32-33) kuvaa päiväkotia kielikuvalla messuhalli tai markkinapaikka. Näissäkin paikoissa vallitsee kutakuinkin myönteinen ja viihtyisä ilmapiiri tietynasteen sekaisuuden keskellä. Tarkkaan valikoiduilla messuosastoilla on tarjolla laajavalikoima viihdykettä ja toimintaa, tietoa ja tavaroita, joita tutkiskellaan ja koetaan päivän aikana. Ne ovat myös toiminnan keskipisteitä, joissa tavataan ihmisiä ja keskustellaan, kun taas jotkut pisteet vain ohitetaan.

Päiväkodin arki, päivän rakenne, jäsentyy usein rutiininomaiseen päiväjärjestykseen. On leikkihetkiä, ruokailua, lepoa, ulkoilua jne. Usein kaikki toistuvat päivittäin samassa järjestyksessä samoihin kellon aikoihin. Aikuisten näkökulmasta järjestys antaa lapsille turvallisuuden tunnetta ja vähentää näin levottomuutta. (Suhonen 2006, 53-54.) Toimintaa pyritään integroimaan luonnollisesti jokapäiväisiin arkipäivän toimintoihin eri teemojen ja aiheiden avulla (Karlsson 1999, 53, Taurianen 2000, 34).

Huomattava on, että kukin lapsi tulee erilaisista kodeista, joissa kaikissa vallitsee erilaisia käytäntöjä, tapoja ja perinteitä kuin päiväkodissa. Päiväkodin arjen rakenne, jossa kaikki lapset tekevät toimintoja samanaikaisesti vaatii lapselta suurta sopeutumiskykyä. (Lahikainen & Rusanen 1991, 36.) Päiväkodissa lapsi saa olla luonnollinen ja vapaa, mutta kuitenkin hänen tulee sopeutua myös aikuisten ohjaamiin ryhmätoimintoihin (Kess 2001, 105).

Billy Ehn (1983, 72-134) puhuu lasten ja aikuisten erilaisesta järjestyskäsitteestä. Aikuiset pyrkivät luomaan järjestystä päiväkodin kaaokseen symbolein ja rituaalein, päiväjärjestyksin, aikataulutuksin, tilanjaoilla, istumajärjestyksin, esinepaikoin, säännöin ja vakiintuneiden tapojen avulla. Aikuiset helposti pedagogisoivat kaiken eli jokainen tilanne johtaa oppimiseen ja on keino järjestyksen ylläpitoon. Lapsen luovuus ja omatoimisuus ovat koetuksella tässä aikuisten järjestyksessä ja voidaankin miettiä, paljonko lapselle annetaan tilaa neuvotella päiväkodin arjen toiminnoista. Arjentoiminnat ovat kuitenkin niitä, joissa pienen lapsen osallisuutta voidaan vahvistaa (Strandell 1995, 187).

Toisaalta päivärytmille on kasvatuksellisia ja käytännön perusteita: kasvuun ja kehittymiseen lapsi tarvitsee säännöllisesti ravintoa, lepoa ja ulkoilua. Päivärytmissä tulee ottaa huomioon yksilöiden tarpeet, mutta lisänä tulee huomioida yhteisölliset tarpeet. Päivän toiminnot tulee mukauttaa niin, että kunkin lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteet tulevat huomioiduksi. (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 166, 173.)

Reunamo (2007, 112) kannustaa raottamaan rakenteita ja kestävään lievää hallittua kaaosta, jotta uusi siemen saadaan kasvamaan. Ohjeeksi hän antaakin, ettei tavoitteisiin tulisi nojautua liikaa, vaan antaa lapselle tulevaisuuden ajattelun sijaan mahdollisuus keskittyä nykyhetkeen. Strandell (1995, 20) kirjoittaa avarakatseisuudesta juuri lasten arjen toiminnan ja sosiaalisten suhteiden tutkimisessa, jolloin ei tulisi ottaa lähtökohdaksi mitään ennalta määriteltyä, esimerkiksi leikkiä merkityksellisenä toimintana, vaan heittäytyttäisiin ”toiminnan ja tapahtumien virtaan”, jossa pienetkin asiat huomioidaan tärkeinä.

Päiväkodin arjen toiminnot näyttäytyvät kunkin lapsen mieliin eri tavoin. Aiemmat mielikuvat ja kokemukset muovaavat lapsen tuottamia tapahtumia päiväkodissa. Lapsen oma tarkastelutapa luo tilanteille uuden muodon. Lapselle on tärkeää saada kokea oma vaikutuksensa ympäristöönsä, jotta voisi kehittyä ja luoda työkaluja, joiden avulla voi käsittää ympäröivää maailmaa, asettua ja sopeutua siihen. Aikuisille onkin haasteellista saada kiinni lasten näkemyksestä päiväkodin toiminnasta. Kasvatustilanteessa lapsi ei ole pelkkä oppija vaan myös toiminnan sisältöjen tuottaja. Neuvottelujen ja yhdessä suunnittelun kautta sekä kannustamalla voidaan todellisesti ottaa vakavasti huomioon lasten näkemykset ja niiden tilanteita muovaava luonne. (Reunamo 2007, 29, 38, 43.)

Tauriaisen (2000, 212-214) tutkimuksessa lapset ovat antaneet positiivista merkittävyyttä vapaalle leikille ja luoville tilanteille, joita lapsi voi itse hallita, muokata ja ohjata. Lapsen kokeminen ja tuntemukset olivat hyvin kehollista ja hetkeen sitoutuneita. Ryhmäohjaustilanteet ja päiväuniaika olivat tilanteita, joita ei koettu riittävän haasteellisina ja myönteisinä kokemuksina. Aikuisen ”valta” koettiin

epämiellyttävänä ja rajoittavana. Toisaalta lapset kokivat aikuiset toisaalta toiminnan mahdollistajina. Lapsille oli tärkeää aikuisten läsnäolo, mutta vielä tärkeämmäksi osoittautui vertaisten läsnäolo.

Mahdollisuus kokeiluun, prosessinomaiseen työskentelyyn ja oppimiseen vertaisryhmässä toteutuu teematyöskentelyn mallissa, joka on monessa päiväkodissa toteutettava työmuoto. Teematyöskentelyssä keskitytään rajattuun aiheeseen, josta muodostuu teema. Lapsille avataan mahdollisuus yhdessä ihmettelyyn, tutkimiseen ja elämysten kokemiseen juuri lasten omat kiinnostuksen kohteet huomioon ottaen. Teema syntyy ja onnistuu vain mikäli lapset ovat kiinnostuneita sen sisällöstä ja se on lapsille merkityksellinen. (Kinos 2001, 38-39, Suojala 2002, 127-129.)

Teematyöskentelyn avulla voidaan yhdistää ja toteuttaa keskilinjan ja lapsilähtöisen työskentelyn periaatteita, jossa yhdistetään lasten elämänpiiristä juontuvia ennalta suunniteltuja keskusaiheita sekä lasten sen hetkistä mielenkiinnon kohdetta. Tarkoituksena teematyöskentelyssä on tarjota mielekkäitä kokemuksia oppimisesta ja sitä toteutetaan monin eri tavoin. Kirjallisuus ja kuvakirjat ovat olennainen osa teematyöskentelyn välineistöä. Korkeatasoisen kuvan ja tekstin rinnalla kirjavalintaa ohjaa kirjan aihe ja teema, jonka parissa työskennellään. Kirjat voivat antaa virikkeen luoda oma kirja aiheesta, jolloin luovaan tekoprosessiin tutustuminen luo arvostusta ja omakohtaista kokemusta kirjoihin. (Kinos 2001, 38-39, Suojala 2002, 127-129.)

## 2.5 Sadutuksen avulla kuulluksi päiväkodissa

Lapsen kuulemisen näkyväksi tekemistä voidaan päiväkodissa tehdä esimerkiksi reggiolaisella lapsihavainnoinnilla eli dokumentoinnilla, portfolioilla ja sadutuksella (Kinos & Luoma 2001, 48).

Sadutuksen äidiksi kutsutaan Monika Riihelää, joka alun perin kehitti aikakorttitmenetelmän. Sadutusta kehiteltiin Stakesin Kuperkeikkakyyti-projektissa, jossa tavoitteena oli löytää tapoja, joiden avulla lapset voisivat tuoda omaehtoisesti esiin ajatuksiaan ja ideoitaan arjesta. (Karlsson 1996, 9-15, 39-42.) Sadutuksessa lapselle

annetaan mahdollisuus kertoa itselleen tärkeistä tai mielenkiintoisista asioista ilman toisten arviointia (Karlsson 2003, 11, Ovaska 2004, 168).

Sadutus tapahtuma tarvitsee kirjaajan ja kertojan tai kertojia sekä sopivan rauhallisen tilan. Vähimmäisvälineinä tarvitaan kynä ja paperi. Kertojaa kehoitetaan kertomaan satu ja kirjaaja kirjaa sen muistiin juuri sellaisenaan. Lopuksi se vielä luetaan ääneen ja kertoja voi korjailla tai tarkentaa sitä. Useasti lapset haluavat kuvittaa satujaan. (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 179.) Ovaska (2004, 173) huomasi saduttaessaan, että varsin vähän lapset halusivat kuulla sadun tuoreeltaan.

Sadutusmenetelmä herkistää kuulemaan lasta ja jakamaan lapsen kokemuksia. Sadutuksessa satu syntyy kertojan ja kirjaajan vuorovaikutuksessa. Kumpikin toimii aktiivisesti sadutushetkellä. Kaikki sadut ansaitsevat tulla kuulluiksi ja kirjatuiksi. Sadun kertojana voi olla myös ryhmä. Tuolloin satu toimii ryhmäyttäjänä ja jäsenet oppivat toisistaan jotakin. Sadutuksessa satu luetaan kuulijalle ja hän saa korjata sitä. (Varttua 2006 [viitattu 18.6.2009].)

Sadutuksessa kaikki on yhtä aikaa kuvittelua ja totta, tunteiden kirjoa, eri toimintatapojen arviointia ja tulkintaa aivan kuten leikissä. Sadutus onkin leikinomaista ja täten innostuttaa kaikenikäisiä vapauttaen kohtaavaan ja osallistavaan kulttuuriin. (Karlsson 2003, 20, 23.)

Aikuisten kertomat sadut vaikuttavat lasten satuihin, mutta lasten omat sadut kumpuavat kuitenkin heidän omasta mielikuvituksestaan ja kokemusmaailmastaan (Ovaska 2004, 171). Lapset kuuntelevat toistensa tarinoita mielenkiinnolla, koska ne tulevat lasten omasta kulttuurista (Karlsson 2000, 120).

Salmela (2004, 142-143) kirjoittaa kokemuksistaan sadutuksesta päiväkodissa ja koki sadutuksen olevan luonteva tapa kohdata ja kuulla lasta. Hän koki, että sadutushetki rohkaisi lapsia tuomaan omia vahvuuksiaan esiin ja tuntemaan itsensä ja tarinansa sekä tärkeiksi että arvokkaiksi. Hän huomasi satujen usein sisältävän toimintaa ja

sankarin, joka useasti oli eläinhahmo. Salmela koki näkevänsä sadun myötä lapsen todellista maailmaa, joka kuvastui sadussa.

Lapsi kokee turvallisena tarinan, jossa on luotu jokin ulkoinen tekijä, lapsesta erillisenä toimiva hahmo, jolloin se on lasta vähemmän ahdistava vaikeissakin asioissa. Työntekijä voi käyttää lapselle satuhahmoa haastatelleessaan lasta juuri ulkoistamiseen perustuen. Salmela näkee sadut narratiiveina, lapsen elämän tarinoina ja kokemuksen kertomuksena, joiden avulla lapsi työstää arjen todellisuutta omassa rytmissään. (Salmela 2004, 144, 155.)

### **3 SATUKIRJA TIEDON VÄLITTÄJÄNÄ**

Satuja on kerrottu kautta aikojen kaikissa ihmisryhmissä. Sadun kertojat olivat suosittuja henkilöitä ja viehättäneet kaikkia ihmisiä kerronnallaan. Sadunkerronta ei ole liittynyt yksinomaan raskaisiin elämäntilanteisiin. Oletuksena voidaan ajatella sadunkerronnan antaneen mahdollisuuden irtautua arjesta ja käsitellä yleisinhimillisiä ongelmia positiivisella tavalla. Sadun kertoja on voinut välittää sadun ihmeitä ja toivoa samaa kuulijoilleen ja itselleen. (Apo 1986, 16, 20-21.)

Yleisesti katsottuna lastenkirjallisuus eroaa aikuisten kirjallisuudesta monin tavoin. Lastenkirjan sisällön ja tekstin ohella kirja on kirjoitettu huomioon ottaen lapsilukija tai kuulija sekä eri puhuttelun tasot. Se puhuttelee samanaikaisesti sekä aikuista että lasta eri tavoin. (Bengtsson 2002a, 25.) Lastenkirjallisuutta voidaan kuitenkin lukea, kirjoittaa, tutkia, opiskella ja esitellä kuten aikuisten tai minkä ikäisten kirjallisuutta tahansa. Lastenkirjallisuus voidaan jakaa myös moniin eri kategorioihin, näkökulmasta riippuen. (Marshall 1988, 60.)

Ulkoisesti lastenkirjoilla on aikuisten kirjoihin verrattuna monia eroja kuten materiaalivalinnoissa, graafisessa suunnittelussa ja kirjan muotoilussa (Bengtsson 2002a, 25). Painoalan kehitys on mahdollistanut lastenkirjallisuuden monimuotoistumisen. Eri aisteihin vetoavat kirjat ovat lisääntyneet ja kirjoissa löytyy

toiminnallisuutta. Maailmanlaajuisesti katsoen lastenkirjallisuuden tekstisisältö on kuitenkin samankaltaista, sillä ne tyydyttävät samankaltaisia tarpeita (Marshall 1988, 8, 48-50).

Satuja voidaan lajitella, ja on eri näkökulmista lajiteltukin luokkiin, mutta yhteistä kaikissa on satujen fantasianomaisuus (Apo 1986, 20). Sadut ovat luonteeltaan mielikuvituksellisia ja luontevan yksinkertaisia, jossa ihmeellisimmätkin tapahtumat ovat kuvattuina pehmeästi arkipäiväiseen tapaan. Ne ovat mielikuvitusaineistoa, jotka aktivoivat kuulijaansa löytämään omia ratkaisuja, joita satujen hahmojen ja tapahtumien ristiriitaisuudet aiheuttavat. Ne eivät kuitenkaan vaadi kuulijaa tekemään ratkaisuja, joihin hän ei ole valmis. (Bettelheim 1987, 33, 35, 40-41, 46, 47, 50.)

Koska satu ei ole todellisuudesta, voi lapsi vuorotella kehittelemiensä eri ratkaisujen välillä turvallisesti. Sadut lupaavat onnellista loppua. Juuri luottamuksesta onnellisen lopun vuoksi lapsi voi päästää piilotajunnassaan olevat todellisessa maailmassa arveluttavatkin ratkaisut esiin ja punnita niitä ja niiden oikeellisuutta. (Bettelheim 1987, 33, 35, 40-41, 46, 47, 50.) Lukukokemus laajenee, kun tarina antaa mahdollisuuksia eri merkityksiin tai ratkaisuihin (Marshall 1988, 62). Lapsi tarvitsee satuja pystyäkseen ymmärtämään itseään ja mielensä sisäistä kaaosta sekä soveltamaan omat havaintonsa ulkomaailman kanssa yhteen (Bettelheim 1987, 68).

Lukemalla lapsille satuja aikuiset ilmaisevat ”että he pitävät lapsen sisäisiä kokemuksia, jotka vertauskuvallisesti on ilmaistu sadun tapahtumien ja hahmojen muodossa, arvokkaina, hyväksyttävänä ja jossakin mielessä todellisina”. Totuudellisesti on huomattava, ettei sadun kirjoittaja ole tehnyt sitä opetusmielessä. (Bettelheim 1987, 80, 189-191.)

Opettavaisen tilanteesta tekee aikuinen jakaessaan lapsen kanssa sadun kokemuksen. Aikuisen on ilo nähdä lapsen nauttivan fantasiasta sekä huomata lapsen löytävän myös uusia näkökulmia asioihin. Aikuisen tehtävä ei ole selittää lapselle sadun merkityksiä, vaan jakaa lapsen kysymykset sekä vastata kullekin lapsen kehitystasolle sopivien satujen valinnasta. (Bettelheim 1987, 80, 189-191.) Sadun kirjoittaja on voinut satua

kirjoittaessaan tehdä sadun joko itselleen tai jotakin tiettyä ikäryhmää tai aihetta ajatellen. Rajanveto onko se lasten vai aikuisten kirjallisuutta on välillä vaikea tehdä. Lukijakunta tekee päätöksen lopullisesti itse. (Marshall 1988, 63-64.)

Lastenkirjallisuus on kehittynyt ja nykyään voidaan löytää kirjoja, jotka pureutuvat arkoihinkin asioihin, tabuina pidettyihin. Media-aikakausi on varmasti omalta osaltaan vaikuttanut siihen, että kirjallisuuden kautta pyritään avaamaan lapsille tietoisuutta asioista, joista ei ole helppoa puhua ja käsitellä. (Marshall 1988, 25.) Sinkkonen (2008, 249) kirjoittaa kirjassaan siitä, kuinka aikuisen tulkinta sadusta omista lähtökohdista käsin tukahduttaa usein sadun ja leikin. Lapselle satu näyttäytyy oikeuden mukaisuuden näyttämönä toisin kuin aikuiselle mielikuvien herkuttelevana kauhuelokuvanäyttämönä.

Tarjoamalla loruja, leikkejä, liikuntaa, lauluja ja satuja aikuinen antaa läheisyyttään ja apua vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Kirjat luovat monitahoisen mahdollisuuden vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Lapsi oppii keskittymään kuunteluun, yhdistämään kuulemaansa, kartuttamaan käsite- ja sanavarastoaan, kehittämään rytmittäjää ja valmistautumaan luku- ja kirjoitustaitojen kehittelyyn. (Alijoki 1998, 11, 66, 71.) Kirjatkin ovat välineitä, mutta ne antavat mielikuvitukselle ja mielelle tilaa käsitellä asioita lapsen omassa tahdissa ja niiden lukemisen aikana voi keskustella ilman pelkoa ”peliajan päättymisestä”. Ne ovat inhimillisiä, aktivoivia välineitä yhdessäoloon (Alijoki 1998, 11).

Lapsen kehitystä tarkasteltaessa voidaan todeta varhaisten vuosien merkitys lapsen myöhemmin taiteeseen suhtautumiseen ja kokemiseen (Ruoppila 1995, 37). Marja Suojala (Åsvik 2001, 7) kertoo, että päiväkotien varhaiskasvatuksessa lastenkirjallisuudella on aina ollut keskeinen asema ja arvostus, vaikkakin nykyään runsas muu tarjonta on hieman syrjäyttänyt kirjan asemaa. Kuitenkin kirjan tarinan monivivahteinen käyttö- ja työstömahdollisuus antaa mahdollisuuden monimuotoiseen tarinan syventämiseen.

### 3.1 Sadun merkitys lapselle

Satujen kautta lapsi laajentaa mielikuvamaailmaansa ja kokemuspiiriään alueille, joille ei hänellä muuten ole vielä pääsyä. Satujen avulla luodaan lapselle kasvualustaa elämälle, joka on täynnä tapahtumia, kokemuksia ja elämyksiä. Satujen avulla lapsi rakentaa elämäänsä ja ymmärrystä siitä sekä sen eri ilmiöistä. Sadut avaavat erilaisia näköaloja lapselle ja kehittävät mielikuvitusta. Sadun, kuten oman elämänsä tapahtumia lapsi käsittelee leikin avulla. Leikissä lapsi työstää tapahtumia, käsitteitä ja kokemaansa luoden samalla itselleen uutta. (Jokipaltio 1997, 5.)

Leikin ja sadun avulla harjoitellaan kuvittelun kykyä, jonka avulla myöhemmin kyetään luoviin ratkaisuihin. Vapaassa leikissä harjaantuu lapsen aloitteellisuus ja tahtoelämä, jonka avulla hän kykenee tekemään valintoja moninaisista vaihtoehtoista. (Jantunen 1997, 18-19.) Satujen avulla lapsen kielelliset taidot kehittyvät (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 161).

Sadun avulla lapsi voi kohdata vaikeita tunteita ja turvallisen etäältä asioita, joita hänen on vaikea hallita tai käsittää. Sadussa kaikki tapahtuu kahden kesken lapsen omista kyvyistä lähtien ja hän imee sadusta voimaa itselleen. Satu on kertojan ja kuulijan välinen dialogi vaikkei sadun ulkopuolisia sanoja käytettäisikään. Lapselle sadun maailma on totisinta totta. Vähitellen kokemuksen ja sanaston karttuessa sadut muuttavat muotoaan ja puhuttelevat lasta eritavalla kuin aiemmin, kypsyvät - aina kuitenkin lapsen sen hetkisten tarpeiden mukaisesti. (Niskanen 1997, 9-11.)

Lapsi haluaa kuulla tarvitsemaansa satua aina uudelleen ja uudelleen, jotta vähitellen sisäistää siitä saamansa kokemuksen omaksi totuudekseen (Jantunen 1997, 27). Lapsen omasta kehitysvaiheesta ja tasosta sekä sen ongelmista riippuu, mikä satu on kulloinkin lapselle tärkeä (Bettelheim 1987, 23).

Satujen avulla voidaan auttaa lasta käsittelemään jotakin elämän vaihetta tai sitten käyttää satua vain viihdyttävässä ja rikastuttavassa mielessä (Tahkokallio 1997, 63). Sadut antavat lapselle esimerkkiä, siitä miten ponnistelemalla elämässä voi saavuttaa

hyvää koettelemuksista huolimatta (Bettelheim 1987, 32, 50). Sadut opettavat lapsen arvostamaan erilaisia hyveitä, kuten kiitollisuus, anteeksianto, uskollisuus, suvaitsevaisuus, rohkeus, myötätunto, anteliaisuus ja rehellisyys (Ylönen 2001, 52-54).

Sadun mielikuvituksellinen sankari antaa lapselle mahdollisuuden samaistumiseen iästä tai sukupuolesta huolimatta (Bettelheim 1987, 26). Satuun eläytyminen auttaa lasta myös rakentamaan moraali ja arvomaailmaansa (Alijoki 1998, 11). Sadut tarjoavat lapselle tilan, johon ulkoistaa mielessä liikkuvat asiat. Lapsen kuvittelu on hänen ajatteluaan. Lapsen kehitys saattaa keskeytyä, mikäli lapsi ei pysty kuvittelemaan tulevaisuuttaan optimistisesti. (Bettelheim 1987, 82, 148, 156.)

Niin leikit kuin sadutkin voidaan jakaa mustiin ja valkeisiin satuihin. Usein suosimme valkeita satuja niiden pedagogisuuden, opettavaisuuden vuoksi. Kuten päiväkodin arjessa niin saduissakin aikuiset vierastavat kaoottisuutta ja epäjärjestelmällisyyttä. Mustilla saduilla ja kaaoksella on kuitenkin myös kehittäviä puolia. Ne purkavat innostusta, vallattomuutta ja antavat tilaisuuden tutustua kielteisiin ja myönteisiin puoliin turvallisesti. (Bergström 1997, 18-19.)

Mielikuvitusmaailman kautta lapsi voi päästä lähelle vakaviakin aiheita (Bengtsson 2002b, 16). Lapsi, joka on saanut kuulla satuja, ymmärtää satujen puhuvan vertauskuvallisesti eikä arkipäivän todellisuuden kielellä. Sadut edesauttavat lapsen sisäistä kasvua myönteisellä tavalla. Satu koskettaa lasta sen psykologisen sisällön kautta sekä taideteoksena. Satu on taideteos, jonka lapsi taidemuodoista parhaiten ymmärtää ja kokee. (Bettelheim 1987, 20, 78.)

### 3.2 Sadun rakentuminen

Bettelheim (1987, 178-179) kirjoittaa Tolkienin sanoneen hyvän sadun aineksina olevan fantasian, toipumisen, pelastumisen ja lohdun. Itse hän lisäisi listaan vielä uhan.

Klassisessa sadussa on jokin suuri tehtävä, jonka vuoksi kannattaa nähdä vaivaa ja asettaa itsensä alttiiksi erilaisille koettelemuksille. Pelkojen ja vaikeuksien

voittaminen luo uskoa tulevaan. Satu varoittaa realistisesti vihan ja kärsimättömyyden tunteista ja teoista, mutta vakuuttaa jo pientenkin hyvien tekojen ja tahdon korvaavan vahinkoja. Perinteisessä sadussa paha saa palkkansa ja sankari palkkionsa. Lasten mustavalkoisuus ajattelu vaatii satuihin oikeudenmukaisuuden toteutumista ja jakamalla asiat vastakohtiin lapsi pystyy saamaan järjestystä maailmaansa. Sadut käsittelevätkin kirjallisessa muodossa elämän perusongelmia. (Bettelheim 1987, 88, 90-92, 178-185, 223.)

Elämän inhimilliset kyvyt muuttuvat saduissa usein liioitelluiksi kyvyiksi, kuten esimerkiksi voimakkuus (Apo 1986, 264). Satu voi olla kertomus kenestä tahansa ihmisten kaltaisista. Lapsen mielessä kaikki sadussa olevat esineet, eläimet ja muut asiat ovat hyvin oman elämämme kaltaisia ja ne kykenevät vuoropuheluun kanssamme. (Bettelheim 1987, 51, 59.) Varsin usein eläimet eivät ole sadun päähahmoja vaan ovat auttajia, neuvoja, opastajia, kuljettajia, taikaesineiden luovuttajia ja niin edelleen. Toisinaan sadun eläimet osoittautuvat lumotuiksi ihmisiksi. (Apo 1986, 266.)

Satu ei tarkastele tapahtumia objektiivisesti vaan usein sankarin näkökulmasta. Sadussa sankari voittaa henkilökohtaiset vastustajansa ja voitto koskee sankaria ja hänen lähipiiriään (Bengtsson 2002b, 17). Usein sadun sankari kykenee tekemään ihmeellisiä tekoja, joiden avulla hän selviytyy. Sadun alussa ja sen kulun aikana sankari kokee ja tekee ihmeitä, mutta lopussa hän muuntautuu tavalliseksi ja näin palauttaa lapsen todellisuuden pariin. Lopussa sankari usein palaa lähtöpaikkaansa, josta löytää onnen. (Bettelheim 1987, 72, 201, 245.)

Varsin usein saduista on löydettävissä uudelleen syntymisen teema, joka vie tarinan hahmot korkeammalle tasolle. Tämä viehättää lapsia, koska se luo mielikuvan korkeamman olemassaolon muodon mahdollisuudesta sekä mahdollisuudesta saavuttaa se. (Bettelheim 1987, 217.)

Sadulla on selvä, realistinen ja tavanomainen alku, jossa kuitenkin on jokin ongelma. Alun sanat kuitenkin antavat lukijalleen viitteitä, ettei tarina ole realistinen kuvaus

tästä todellisuudesta ja hetkestä, jossa olemme, vaan lukija on siirtymässä mielikuvitusmaailmaan. Sadussa alkaa tapahtua eriskummallisia asioita, jotka myös kertovat siirtymisestä pois tavanomaisesta maailmasta. Sadun kuluessa sankari joutuu usein turvautumaan ystävällismielisiin auttajiin. (Bettelheim 1987, 54, 72, 77-78, 145, 158-159, 164, 167, 185, 259.)

Sadun juoni etenee kohti loppuratkaisua. Loppuratkaisuun pääsy kuitenkin usein kestää saduissa monia vuosia. Moni satu päättyy henkiseen tai fyysiseen rikkauteen tai rakkauteen sekä virhepäätelmien oikaisuun. Näin ei siis aina ole ja Bettelheim pitääkin näitä satuja epäaitoina. Lapsi ymmärtää, että sadun onnellinen loppu tapahtuu satumaassa ja se tuo lohtua ja toivoa todellisuuteen. Sadun loppu yleensä jättää lukijalleen mielikuvitusvaraa ratkaisun tekoon tai sille ettei ratkaisua tarvitse tehdä. Se jättää myös lukijan oman harkinnan varaan, kuinka käyttää tai on käyttämättä sadusta saamansa sanoman.”Sadun meille tuottama nautinto ja ilo saa meidät reagoimaan sen kätkeytyihin merkityksiin omien elämäkokemustemme ja oman kehitystasomme mukaisesti”. (Bettelheim 1987, 54, 72, 77-78, 145, 158-159, 164, 167, 185, 259.)

### 3.3 Kuvituksen merkitys saduissa

Bettelheim (1987, 75, 377) on kritisoinut kuvien käyttöä saduissa. Hän kokee, että kuvat sitovat tulkitsijan mielikuvitusta ja hajottaa keskittymisen itse satuun. Valmiiksi kuvitettu ei anna tarpeeksi tilaa sadun kokijalle vaan raamittaa mielikuvien syntyä.

Hatva (1997, 35) taasen puolustaa kuvien käyttöä sillä, ettei lapsella ole vielä kokemusta kaikesta, jolloin kuva antaa vihjeitä olemassa olevasta. Esimerkkinä toimii Punahilkka-satu, jossa esiintyy susi. Moniko lapsi tietää miltä susi näyttää? Kuva tavallaan toimii yllykkeenä mielikuvien synnylle. Kuvakirja stimuloi mielikuvitusta, koska kuvakirjan katsojan on kuviteltava, mitä eri aukeamien välillä tapahtuu sivuja käännettäessä (Rhedin 1992, 172-173, Happonen 2001, 106, 117-118).

Lapsen ajattelu muuntuu kehityksen myötä visuaalisesta verbaaliseksi. Kuvien esteettisyys luo elämyksiä, joilla on merkitystä sadun sisällön kokemiselle. Kuvallisen ilmaisun avulla lapsen on helpompi ymmärtää ja nauttia sadun tarinaa. Kuvien tulisi

olla sadun sisällön rikastuttaja ja laadun lisääjä. Kuvien tulee olla lapselle ymmärrettäviä kokonaisuuksia ja värieroiltaan selkeitä. Kuvitukset ovat kulttuuri- ja aikakaussidonnaisia, joten esittämistapoja on monia. Länsimaisessa kuvaustavassa pyritään totuudenmukaiseen esittämiseen, lähes valokuvamaiseen yhdennäköisyyteen. (Hatva 1997, 29-33, 35.)

Kuvakulttuurikin on kehittynyt kuten sadut lastenkulttuurin mukana ja kuvien tekotapa on sitoutunut tekstiin ja sisältöihin. Kuvan tulisi olla viitteellinen ylläke mielikuvitusmaailmaan. Kuvan voidaan ajatella rajoittavan mielikuvitusta, mutta toisaalta tekstin voidaan ajatella rajaavan kuvan antamia mahdollisuuksia. Joskus vastaanottajan ikä ja havaitsemiskyky unohdetaan: tietyltä kuvittajalta odotetaan tietynlaista kuvitusta ja nimekkyyden avulla myydään kirjaa. (Hatva 1997, 29-33, 35.)

Kuvittaja käyttää omaa ilmaisutekniikkaansa sekä kuvitustyyliään. Kuvitustyyli on sidonnainen paitsi itse satuun myös ajalle ominaiseen taidettyliin. Kuvittajan keinoina ilmaista sadun läsnäoloa kuvassa ovat väri, sommittelu ja kuvasto. Niiden avulla kuvittajan pyrkii luomaan mielikuvan siirtymisestä reaali maailmasta fantasiaan. (Ylimartimo 1998, 43-44, Ylimartimo 2001, 87.) Kuvittaja pystyy voimakkaastikin vaikuttamaan lukijan kokemukseen tarinasta (Oittinen 2001, 142). Riippuu lähinnä tilanteesta ja tulkitsijasta, miten kuvan ja tekstin suhde koetaan (Ylimartimo 2001, 83).

Kuva voi sisältää symboliikkaa, dokumentaatiota ja kertomusta. Symboliikka on lapsen ajattelumaailmassa vaikeimmin ymmärrettäviä asioita ja ymmärrys symboliikasta kehittyy kokemuksen myötä. Kuva kertoo useasti runsaammin kuin teksti eli antaa dokumenttia sadusta, jota ei tekstissä tarvitse selittää. Parhaimmillaan teksti ja kuva käyvät keskenään vuoropuhelua ja luovat esteettisen nautinnon vieden satua eteenpäin. (Hatva 1997, 38-40.)

Usein eläinhahmot on asetettu esittämään ihmisten elämään kuuluvia seikkoja. Tämä etäännytetty tapa esittää asioita koetaan turvalliseksi tavaksi ja lapsiin vetoavaksi. Varsinkin suvaitsevaisuus, erilaisuuden hyväksyminen ja toisten kunnioittaminen ovat

olleet suosittuja aiheita eläinhahmokuvakirjoissa. Hiljalleen ovat myös yleistyneet kuvakirjat, joissa päähenkilönä on lapsi, jonka asiat eivät olekaan aikuisen lapselta odotettujen ihanteiden mukainen. Kysymys onkin painotuksesta, jossa lapsen sisäinen kokemus ja tapa käsitellä asioita käydään fantasian avulla läpi. (Suojala 2002, 125.)

Kuvakirjan lukija saattaa olla sen kolmas merkityksen antaja. Ensin on sadun kirjoittaja nähnyt mielikuvissaan tuottamansa. Tämän jälkeen kuvittaja on antanut sille uusia merkityksiä, mikäli kirjoittaja ei itse ole kuvittanut satuaan. Ja vasta sitten tulee seuraavat tulkitsijat. (Ylimartimo 2001, 94.) Lukijan kokemus kuvasta ja tekstistä ei koskaan ole sama kuin niiden luojien on ollut tarkoitus niille antaa. Lukijan omat lähtökohdat ja konteksti, sen hetkinen tilanne sekä tavat lukea kuvaa ja tekstiä ovat asioita, jotka vaikuttavat tulkintaan. (Oittinen 2001, 149.)

Usein kuvakirjojen kuvitukset kuvaavat kuvittajan maan omaa kontekstia, miljöötä, ihmiskuvaa, huumoria ja tapoja käsitellä asioita. Lapselle on kiintoisaa ja turvallista löytää kuvasta tuttuja asioita ja esineitä, joita hän pystyy yhdistämään omaan elämäänsä. Kuvakirjoissa voidaan kuvata mennyttä aikaa, taidetta tai fantasiaa. Varhaisimpien kuvakirjojen kuvien avulla haluttiin ilmaista tekstiä havaintokuvien eli ne toimivat nk. opetuskuvinä. Kasvatuksellinen luonne pysyy aina kuvakirjoissa, vaikka tekijä ei sitä olisi sitä ensisijaisesti ajatellutkaan. Kuvien huumori ja jännittävyys kantavat lapsessa monikerroksisen sanoman, jonka hän säilyttää tarvitsemansa ajan mielikuvissaan. (Laukka 1997, 63-67.)

Laukka (1997, 68-69) on kirjoituksessaan lainannut Arnold Lobelin määritelmiä hyvästä kuvakirjasta: yksinkertainen taitavasti sommiteltu juoni, monet lukukerrat kestävä, ei muistuta liiaksi sarjakuvaa, kuva on sopusoinnussa koko tarinan elementtien kanssa ja jäsentää tarinaa. Kuvakirja on tekijänsä luovuuden kukkanen eikä vain kaupallinen tuote.

### 3.4 Kuvakirjat varhaiskasvatuksessa

Alle kouluikäisten opetuksessa ja kasvatuksessa on vallalla näkemys lapsesta aktiivisena oppijana ja tiedon etsijänä. Kuvakirja antaa mahdollisuuksia oppimiseen, pohdintaan, vertailuun, tunteiden tunnistamiseen ja käsittelyyn, yhteiselämän sääntöjen opetteluun ja esteettiseen elämykseen. Kuvakirjan ominaisuuteen kuuluu, että sen ääreen on pysähdyttävä ja keskityttävä. Siihen on helppo palata, keskustella ja muodostaa osaksi tarinaa. (Suojala 2002, 122-125, Laukka 1997, 62-63.)

Kuvat antavat lapselle merkityksiä. Niistä voi tunnistaa tuttua tai muodostaa uutta mielikuvaa. Useimmiten kuvat ovat narratiivisia ja harjoittavat lapsen kykyä tulkita ja lukea visuaalista kuvaa. Kun lukutilanne vielä jaetaan toisen ihmisen kanssa, keskustellaan ja ollaan yhdessä kiinnostuneita, lapsen kieli saa mahdollisuuden kehittyä. Kuvien havainnointi ja yhdistäminen luettuun tekstiin saavat ajattelun liikkeelle. Se herättää kysymyksiä ja ajatuksia. Lapsi voi kokea oivalluksia ja tunteita. Lapsi saa myös tilaisuuden pohtia ja asettaa kyseenalaiseksi asioita. Kuvakirja antaa lapselle yksintarkastelun mahdollisuuden, jolloin kirjaan tarttuminen on omaehtoista ja antaa valmiuksia orastavalle lukutaidolle. (Suojala 2002, 122-125, Laukka 1997, 62-63.)

Päiväkodissa kirjojen tulisi olla lasten saatavissa. Tarjonta tulisi olla monipuolista ja lapsella tulisi olla vapaus valita ja katsella niitä. Kirjan arvostamista tulee opettaa jo varhain lähtien siitä, ettei niitä revitä, pureskella tai niihin piirrellä. Kasvattaja voi ottaa kirjallisuuden mukaan pedagogisiin suunnitelmiin, joissa kirjallisuuskasvatuksella tuodaan sisältöä eri orientaatioihin. (Alanko 1990, 8-13.)

Alangon (1990, 13-15) opiskelijat olivat tehneet pienimuotoisen tutkimuksen päiväkodissa lastenkirjallisuuteen liittyen. Tässä tutkimuksessa tutkimustuloksiksi oli saatu kirjallisuuden osuudeksi päiväkodissa keskimäärin puoli tuntia ja toiminnan luonne oli aikuisjohtoista. Huomio oli myös kiinnittynyt omaehtoiseen kirjojen katseluun, jossa tytöt olivat olleet selvästi poikia aktiivisempia. Aikuisen mallilla ja tarjonnalla todettiin myös olevan vaikutusta lukutottumuksiin.

## 4 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT JA TEHTÄVÄT

Opinnäytetyöni lähti liikkeelle omasta 7-vuotisesta työkokemuksestani varhaiskasvatuksessa sekä kiinnostuksestani lasten hyvinvoinnista päiväkodissa. Pontimena oli omassa tiedossani olevien päiväkodissa aloittamisen helpottamista tähtäävien ja lasten näkökulmaa huomioivien materiaalien vähäinen olemassa olo. Edellä mainitut sekä oma jo aiempi kiinnostukseni satuja kohtaan että haaveeni toteuttaa lastenkirja ohjasivat ja motivoivat työtäni toteutukseen. Tämän pohjalta lähdin kehittämään opinnäytetyön aihetta tuutorien ja opponentin kommentoimissa ja opastaessa.

Edellä kuvatut lähtökohdat ohjasivat opinnäytetyön toteuttamisvalinnassa, jossa päädyin toiminnalliseen opinnäytetyöhön. Toiminnallinen opinnäytetyö tavoittelee ammatillisella kentällä fyysistä tuotosta, työvälinettä tai toiminnallisen osa-alueen kehittämistä, menetelmää (Vilka & Airaksinen 2003, 9).

Omassa työssäni satukirja edustaa fyysistä tuotosta ja työvälinettä. Toiminnallisessa opinnäytteessä pelkkä tuotos ei kuitenkaan riitä, vaan sen syntymiseen tarvitaan tutkivaa asennetta ja erilaisia tutkimusmetodeja. Tutkimuksen avulla syvennetään ammatillista osaamista ja sen avulla annetaan näyttöä siitä. Toiminnallinen opinnäytetyö koostuu tietoperustasta, prosessinkuvauksesta ja produktista. (Vilka & Airaksinen 2003, 9-10, 16.)

Opinnäytetyön harjoittelupaikan sopiminen ja neuvottelut tein vuoden 2009 alussa. Harjoittelupaikalle en asettanut muita vaatimuksia kuin ehdot ohjata harjoitteluni, mahdollisuutta pyytää lapsia mukaan tuottamaan materiaalia opinnäytetyötäni varten ja aikaa päiväkotiarjesta materiaalin keruun toteuttamiseen. Harjoittelupaikkaa ei sitoutettu kustantamaan opinnäytetyötäni vaan siihen liittyvät kaikki tulokset ja tuotokset ovat minun omalla vastuullani. Halusin itse tehdä tämän näin, jotta mahdollisilta tekijänoikeusriidoilta välttyttäisiin.

Päiväkodissa opinnäytetyöni aihe on aina ajankohtainen, koska päiväkotiin tulee uusia lapsia vapautuville paikoille. Koin, että yksityiseen päiväkotiin hakeutuvilla vanhemmilla oli paljon odotuksia päivähoidon laadun suhteen. Mielikuvakseni muodostui, että lapsen vastaanottaminen ja sopeutuminen vaikuttavat paljolti vanhempien mielikuvaan lapsen hyvinvoinnista ja hoidon laadukkuudesta.

Mielikuvakseni muodostui, että vanhemmilla oli halukkuutta tutustumisiin ja valmentautumiseen. Koen satukirjan olevan valmentautumiseen selkeä ja helppokäyttöinen väline myös vanhemmille. Valmentautumisella tarkoitan tavoitteellista ja tietoista valmistautumista uuteen asiaan lapsen hyvinvointi keskeisenä huomion kohteena.

Opinnäytetyöni otoksen kohteena oleva yksityinen päiväkoti perustaa toimintansa kiireettömälle arjelle ja lapset huomioivaan toimintaan. Strategiaansa ja arvonsa kyseinen päiväkoti on kuvannut ja kertonut yleisesti runon muodossa kotisivuillaan internetissä. Runossa keskiöön nousevat lapsuuden arvostaminen, arjen monipuolinen pedagogiikka (perushoito, toiminta, leikki), turvallinen ilmapiiri ja turvallinen ympäristö lapselle kasvuun ja kehittymiseen.

Arjen toiminnan havainnoinnilla pystyisin muodostamaan käsitystä siitä, mitä tietoa lapsi voisi kirjan välityksellä saada ja kokea päiväkodin arjesta ennen hoidon aloittamista. Päiväkodin arjen koostuminen riippuu päiväkodissa valitusta toimintakulttuurista ja -tavoista, lapsiryhmän koosta ja ikäjakaumasta.

Opinnäytetyössäni pyrin löytämään yleistettävissä olevat lapsen päiväkotipäivän arjen rutiinit ja kohokohdat keräämällä materiaalia lapsilta yhdestä lapsiryhmästä kaupungissa sijaitsevasta yksityisestä päiväkodista. Mitään universaalisti pätevää totuutta en kuitenkaan lähtenyt etsimään (Alasuutari 1996, 215-216).

Opinnäytetyöni tavoitteena oli lapsen osallisuus huomioiden tuottaa päiväkodin arjesta kertova kirja lapsille päiväkodin aloituksen perehdytykseen.

Opinnäytetyön tehtävinä

- 1) Löytää lapsen mielestä tärkeimmät/olennaisimmat asiat ja tapahtumat päiväkotipäivän arjesta satukirjaa varten.
- 2) Kartoittaa lastenkirjallisuuden tämän hetkinen tarjonta päivähoiton aloituksen perehdytykseen.
- 3) Saada tietoa kirjan ulkoasussa lasta kiinnostavista tekijöistä.

## **5 KENTTÄMATERIAALIN KUVAILU**

Ennen opinnäytetyön aloittamista, aiheen valinnan jälkeen, vielä oletin, että löytäisin tutkimuksia, jotka kertovat satujen vaikutuksesta sopeutumiseen päiväkodissa tehtyjä tutkimuksia. Työni edetessä en kuitenkaan löytänyt yhtään vastaavaa tutkimusta 3-4-vuotiaiden sopeutumisesta päiväkodissa, johon olisin voinut nojata omaa opinnäytetyötäni. Tämä toisaalta antoi minulle suurenmoisen mahdollisuuden tehdä työni ilman valmiita skeemoja ja uskomuksia. Työn luotettavuus tältä osin on jokaisen lukijan itse arvioitava tätä taustaa ja työssä käytettyä teoriaa ja tuloksia vasten.

Jotta lapsen oma osallisuus opinnäytetyössä tulisi huomioiduksi, pyrin saamaan lapsille tärkeät seikat päiväkodin arjessa esiin haastatteleamalla ja havainnoimalla. Helpoin tapa päästä lapsen maailmaan ja saada siitä luotettavaa tietoa on olla hänen omassa luonnollisessa ympäristössään ja havainnoida sitä. (Niiranen 1999, 241, 253-254, Suhonen 2006, 80.) Lapsen toiminta ja etenkin vuorovaikutus ovat tilannesidonnaisia. Täysin samanlaisia tilanteita on täysin mahdotonta luoda ja täten tilanteet ovat ainutkertaisia tapahtumia (Suhonen 2006, 80).

Kohderyhmäksi päiväkodissa otin 3-4-vuotiaat lapset. Perusteluja ikävalinnalle oli, että usein viimeistään 3-vuotiaana vanhempainvapaiden päätyttyä lapsi aloittaa päivähoitossa. Vuoden 2008 Varsinais-Suomen päivähoitossa olleiden lasten

ikäjakautaa tarkastellessani kävi ilmi, että tämä ikäryhmä on suurin joukko päivähoitossa olevista lapsista (LIITE 2). Lisäksi 3-4-vuotias on yksilökehityksessään siinä vaiheessa, jossa mielikuvitus on rikastumassa. Hän pystyy kertomaan mielikuvistaan, joissa ei erottele totuutta ja tarua vaan ne ovat yhtä lapselle ja niiden eroa vasta harjoitellaan. (Crain 1992, 108-119, 252-254.)

Harjoittelupaikkani lapsiryhmässä oli tuona ajankohtana 3-4-vuotiaita lapsia yhteensä kolmelta, joista opinnäytetyöni materiaalin tuottamiseen luvan sain yhdeltä lapsen huoltajalta. Lupaa materiaalin keruuseen pyysin lasten vanhemmilta lupa-anomuksella (LIITE 1), jossa ilmenee opinnäytetyöni tarkoitus ja luonne sekä tuotetun havainnointimateriaalin litterointi tapa ja säilytys (vrt. Vilka 2007, 56-57, 61-62, 113-114). Selkeyden vuoksi käytän jäljempänä luvan saaneista lapsista nimitystä tutkimusryhmä.

Kaikki luvan saaneet lapset eivät aina olleet paikalla, joten eri osioihin on osallistunut erimäärä lapsia. Kenttäteksin eli kerätyn materiaalin määrällinen koko koostui tämän tutkimusryhmän tuottamasta materiaalista. Materiaali on ainutlaatuinen, eikä ole sellaisenaan toistettavissa. Materiaalin saturaatiota pohdittaessa tulee punnita, että varmaa tietoa ei ole, milloin määrällisesti eri kenttäteksit olisivat tuottaneet riittävästi samankaltaisia tuloksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 168-169.) Tämän pohjalta olen päättänyt pitämään keräämäni materiaalia riittävänä.

Työskentelyn apuvälineinä päiväkodissa käytin videokuvausta digikameralla ja kasettinauhuria, johtuen omista harjaantumattomista havainnointitaidoistani. Kuvaus ja nauhoitus olivat helpompi kirjaustapa minulle, koska olin itse osallisena toimintaan, jolloin käsin kirjaaminen olisi ollut käytännössä hankalaa. Kuvaus- ja nauhoitusmateriaalia on omasta mielestäni helpompi litteroida ja tehdä havainnot jo siksi, että olen poissa tapahtumatilanteesta tai -paikasta ja tuolloin on helpompi olla objektiivisempi ja tarkastella materiaalia observeivasti eli ulkopuolisen silmin. (Vilka 2006, 8-9, 16.)

Kuvallisessa ja äänellisessä materiaalinkeruumenetelmissä vastaan tulee yksityisyyden suoja, tietosuoja ja vaitiolovelvollisuus, jonka kautta materiaalin käsittelyn ja säilytyksen informointi on erittäin tärkeä. Anomuksessa ilmaisin miten materiaalia käsitellään opinnäytetyöni valmistumisen jälkeen. Luvan opinnäytetyöni tekoon olin lisäksi kysynyt päiväkodilta harjoittelupaikkaa kysellessäni ja sopimusta tehdessäni. Harjoittelu- ja opinnäytetyösopimuksessa tulee ilmi edellisten asioiden lisäksi pyrkimykseni suojata päiväkodin anonyymiyttä parhain mahdollisin keinoin. Ennen sopimusta toinen päiväkodinjohtajista oli selvittänyt alueen päivähoidonohjaajalta, että tarvitsiko kirjallista lupaa kysyä myös sieltä. Vastaus oli kieltävä eli lupaa ei tarvittu. (Vilkkä 2006, 56-57, 61-62, 113-114.)

Lapsiryhmän kuukausisuunnitelmassa oli harjoitteluajalleni suunniteltuna yhtenä teemana kirjallisuus. Kirjojen tutkiskelu, luku ja sadutus sopivat hyvin lapsiryhmän suunnitelmiin. Sain koottua näissä kohdin materiaalia opinnäytetyötäni varten nivoen sen osaksi päiväkodin suunniteltua toimintaa. Muun materiaalin keruun sain toteutettua sovitusti sopivien tilaisuuksien tullen. Tämä tarkoittaa sitä, että tietoisina havainnointitehtävistäni, työskentelin lapsiryhmän toiminnan mukana ja otin tarvikkeeni esiin, kun otollinen hetki ja tilaisuus tuli. Olin tehnyt suunnitelmat havainnoinneista etukäteen muistaen mahdollisuuden joustavuuteen.

Lasten ja aikuisten maailman erilaisuus tuottaa ongelmia tulkintaan, joka tulee ottaa huomioon tutkimusta tehdessä (Taurianen 2000, 50-51). Oma taustani päiväkodin työntekijänä varmasti lyö leimansa vaikka pyrin olemaan mahdollisimman objektiivinen. Omat arvoni, asenteeni ja käsitykseni näkyvät opinnäytetyössäni, objektiivisuuden pyrkimisestäni huolimatta, muun muassa teoreettisen tietopohjan valinnassa ja viitekehyksen esiin tuomisessa. Teorian merkitys korostuu havainnoidessa, jolloin huomio kiinnittyy asioihin, joita ei muuten huomaisi. Teoria ja tietoperusta ovat tärkeitä apuvälineitä tutkimustyössä. (Vilkkä 2006, 79-80, Vilkkä & Airaksinen 2003, 30, 43.)

## 5.1 Havainnoinnit ja haastattelut

Lapsilta saatu tieto mahdollistaa lapsilähtöisemmän asetelman opinnäytetyöni tekoon. Havainnoinnin avulla pyrin löytämään yleistyksiä lasten päiväkotipäivästä lapsilta. Havainnointini voidaan katsoa olevan kokemuksella oppiva havainnointitapa. Kokemuksellisessa oppimisessa havainnointi tapahtuu etnografisesti eli luonnollisissa olosuhteissa, ainutkertaisesti ja sen tavoitteena on oppia yhteisössä olevaa kulttuuria, ajattelua ja toimintatapoja yhteisön sisältäpäin (Eskola & Suoranta 1998, 104-106). Etnografiassa käytetään aineistoina tutkittavien itse tuottamaa, muuta saatavilla olevaa (esim. netti) ja useampia havainnointiaineistoja sekä taustatietoja (Alasuutari 1996, 65).

Havainnointitapa on valittava tutkimuksen tavoitteen mukaan eikä sen minkä itse osaa (Vilkkä 2006, 18). Itse uskon saavuttavani lasten omia näkemyksiä tekemällä havainnointiosuutta lasten maailmasta käsin eli leikin ja toiminnan avulla. Haastattelun ja havainnoinnin keinoina käytin sadutusta, piirättämistä, draamahaastattelua ja virikkeellistetyn leikin havainnointia. Näitä kaikkia edellä mainittuja keinoja yhdistää narratiivisuus, jossa suullisesti tai kirjallisesti esitetyt kertomukset, joita ei välttämättä ole edes tuotettu tutkimusta varten, välittävät tietoa (Heikkinen 2001, 116, 121).

### Sadutus

Yhtenä keinona löytää arjen todellisuutta päiväkodissa lapsen näkökulmasta päätin saduttaa ryhmän lapsia sekä käyttää löytämäni valmista Ovaskan (2004) sadutusmateriaalia.

Yleensä sadutus on lapselle vapaasti annettu tila, jossa lapsi kertoo itse valitsemastaan aiheesta (Varttua 2006 [viitattu 18.6.2009]). Tällä kertaa johdattelin lapset aiheeseen pyytämällä kertomaan sadun päiväkodista. Apuvälineenä käytin nauhuria, johon lasten sadut tallentuivat ja josta ne sitten kirjoitin tietokoneelle. Kaikille lapsille

nauhoittaminen oli uutta ja he halusivatkin kuulla oman äänensä nauhalta, eivät niinkään omaa satuaan.

Sadutus tapahtui yksitellen yhden aamupäivän aikana. Menin lapsen kanssa erilliseen tilaan, jossa saimme olla melko rauhassa ja keskittyä toimeemme. 3-vuotiaiden kanssa toteutin sadutuksen siten, että ennen sadutusta katselimme päiväkodissa olevasta lapsen omasta kasvunkansiosta sellaisia kuvia ja töitä, joita lapsi oli tehnyt päivähoitoa aloittaessaan. Tämän jälkeen pyysin lasta kertomaan sadun päiväkodista. 4-vuotiaita pyysin vain kertomaan sadun päiväkodista.

Perusteena käytännölleni katson näiden kahden iän huomattavan mielikuvitusasteen ja keskittymiskyvyn eron. Toki lapsissa on yksilöllisiä eroja. Kahden lapsen kohdalla emme katsooneet kansiota, koska kansiot puuttuivat. Yksi lapsista aloitti sadun, mutta jumiutui alkuun, jolloin sovimme, että hän saa kertoa myöhemmin, mikäli niin haluaisi. Tällaista ei kuitenkaan hänen kohdallaan tullut. Sadut kirjoitin koneelleni ja toimitin myöhemmin lasten kasvunkansioihin. Kuvamateriaali hävitettiin kyseisen päiväkodin johtajan valvonnassa opinnäytetyön esityksen jälkeen.

### Piirittäminen

Lapsi kertoo piirustuksissaan usein omasta elämästään. Kuvissa ilmenee spontaanisti lapsen tunneskaalaa, tapahtumia ja kokemuksia. (Hatva 1997, 34.) Valitsin toimintatavaksi maalaamisen, koska lapsiryhmässä kynillä piirtäminen oli usein toteutettua puuhaa. Maalaaminen tämän ryhmän kanssa toimintatapana motivoi täten paremmin.

Paikalla tutkimusryhmän lapsia oli kahdeksan. Maalaustilanne oli rauhoitettu ja huoneessa oli vain maalaajat ja minä. Virikkeenä kerroin lapsille Viljami-käsinukesta. Olin tehnyt maalaten kuvan Viljamista. Kerroin Viljamin haluavan tulla päiväkotiin vierailulle, mutta hän haluaisi tietää etukäteen hieman päiväkodin päivästä. Joten lapset maalasivat Viljamille postia. Maalaamisen jälkeen he lisäksi kertoivat mitä maalasivat. Kirjoitin ne ylös maalaukseen ja luin lapselle vielä kertaalleen. Lapsi sai

täydentää kirjoittamaani, mikäli halusi. Maalaukset liitettiin lisäksi päiväkodissa ilmestyneeseen lehteen, jossa ryhmän aiheena oli päiväkodin arki.

### Draamahaastattelu

Pienryhmätoiminta antoi minulle oivallisen tilaisuuden järjestää haastattelutilanteen, jossa käsinukke Viljami tuli päiväkotiin tervehtimään lapsia ja kyselemään päiväkodin tapahtumista. Tilannetta voitaisiin nimetä ryhmähaastattelutilanteena, jossa kaikilla lapsilla oli tilaisuus tuoda julki oma asiantuntemuksensa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61-62). Kutsun kuitenkin menetelmää draamahaastatteluksi, koska käytin haastattelun välineenä käsinukkea ja ilmaisullisia keinoja.

Lapset eläytyivät täysin käsinukkeen vaikka näkivät, että se oli kädessäni ja minä puhuin. Viljami kertoi saaneensa lasten maalauspostin perille ja kiitti niistä. Maalauksia käytiin myös läpi haastattelun aikana, kun esille tuli samanlaisia asioita kuin maalauksissa. Viljamilla oli muutamia valmiita kysymyksiä ja uusia nousi aina lasten kertomusten myötä.

Haastattelu kesti 23 minuuttia ja siihen osallistui yhdeksän tutkimusryhmäläistä. Haastattelu kuvattiin digikameralla, jonka asetin alussa tuolin päälle kuvaamaan lapsia. Tietokoneellani pystyin myöhemmin katsomaan ja erittelemään merkityksiä kuvamateriaalista. Kuvamateriaali hävitettiin kyseisen päiväkodin johtajan valvonnassa opinnäytetyön esityksen jälkeen.

### Virikkeistetyn leikin havainnointi

Havainnointia varten olin valmistautunut lataamalla kameroiden akut ja sopinut havainnoinnin tapahtuvan silloin, kun siihen tarjoutuisi sopiva tilaisuus. Tilaisuus tuli yhtenä iltpäivänä ennen ulkoiluun lähtöä. Jakaannuimme jälleen pienryhmiin ja minun ryhmäni otti leikki-tilan käyttöönsä. Nyt mukana oli kuusi tutkimusryhmän lasta.

Lapset aloittivat välittömästi leikin järjestelyn ja heitä ei häirinnyt, kun viritin kamerat paikoilleen. Leikkitalaan aluksi syntyi autoleikki ja kotileikki. Virikkeenä menin kotileikkiin mukaan äitinä, joka etsi lapselle (nukelle) hoitopaikkaa ja lähtisi töihin. Hoitopaikka löytyikin ja sinne sitten työpäiväni aikana soitin, että mitä lapselleni kuuluu. Välillä hain lapsen päiväkodista, koska lapsihoitajat käskivät tulla iltapäivällä. Kun hain lastani kuulin lapsihoitajilta, kuinka päivä oli kulunut ja palailimme seuraavana aamuna taas hoitopaikkaan.

Aluksi päiväkotia leikkimässä oli kaksi tyttöä ja poika. Pian leikissä olivat kaikki mukana, niin pojat kuin tytötkin. Päiväkotileikkiä kesti noin viisitoista minuuttia ja leikkiä yhteensä hieman yli puoli tuntia. Myöhemmin etsin lasten leikissä esiin tuomia merkityksiä digitaalisilta tallenteilta tietokoneella katsellen. Kuvamateriaali hävitettiin kyseisen päiväkodin johtajan valvonnassa opinnäytetyön esityksen jälkeen.

Lapsen kiinnostus kirjan ulkoasuun

Jotta voisin saada tietoa lapsia kirjan ulkoasussa kiinnostavista tekijöistä, minun tuli sitä empiirisesti selvittää. Päiväkodissa oli kuukausisuunnitelmassa satujen lukemista, joka sopi asetelmiini todella hyvin. Koko ryhmä jakaantui pienryhmiin, joista minulla oli pienryhmänä oma tutkimusryhmäni. Tähän osuuteen osallistui kuusi lasta.

Olin tuonut mukamani juuri päiväkotiaiheisia kuvitukseltaan erilaisia lastenkirjoja 4 kpl, joista lapset valitsivat luettavan. Ennen kuin kirjaa alettiin lukea, kysyin, mikä kirjan kannessa houkutti valitsemaan juuri sen kirjan. Lopussa lapset saivat näyttää kirjasta omasta mielestä mukavimman kuvan tai tapahtuman ja niistä keskusteltiin. Luimme lisäksi kaksi muuta kirjaa ja lapset kertoivat myös niistä havainnoimiaan asioita.

## 5.2 Materiaalin analysointi ja tulokset

Tutkimusmetodeiltaan opinnäytetyöni lähentelee laadullista tutkimusta ja sen metoditapoja. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään löytämään jokin sääntö rakenne,

yleinen teoria tai luomaan jokin sääntö, joka näkyy koko läpi koko tutkimusaineiston (Alasuutari 1996, 31-33, 215).

Kaikkea aineistoa ei tarvitse analysoida vaan sitä voi käyttää myös suoraan lähteenä. Mikäli aineistoa käyttää tutkimustiedon perusteluna, tulee se analysoida. Analysoinnissa, kuten aineiston tuotossakin, tulee mielessä pitää tutkimuksen tavoitteet, monipuolisuus sekä se, ettei määrä korvaa laatua. (Vilka & Airaksinen 2003, 64, 69.) Oma materiaalini keskittyy narratiivien analysointiin, jossa pyrin luokittelun avulla tuloksiin (mm. Heikkinen 2001, 122). Lisänä olen kerännyt suoraan materiaalista tullutta tietoa.

Monipuolisella aineistolla pyritään varmistamaan havaintoja ja täten tukemaan tulkintojen luotettavuutta (Vilka 2007, 25). Omien havainnointieni ja haastattelujen lisäksi käytin Ovaskan (2004, 173-180) tekemää artikkelia projektistaan, jossa oli päivähoidon laadun selvittämistä varten kerättyjä ja julkaistuja sadutuksia.

Eroavuuksia Ovaskan (2004) ja oman sadutusmateriaalin välillä on, etten voi tietää Ovaskan projektin satujen tekijöiden ikää tai sukupuolta. Omassa opinnäytetyössäni kuitenkin lasten antama tieto nousee arvoltaan ylemmäksi kuin taustatekijänä sekä kohderyhmän ja opinnäytetyön rajauksena oleva ikämuuttuja.

Kenttämateriaalini äänitallenteet (sadutus) purin kirjalliseen muotoon, josta rivi kerrallaan etsin merkityksiä ja kirjasin ne tekstin sivuun. Maalauksien kertomuksissa toimin samoin. Kuvatallenteet (draamahaastattelu ja virikkeistetty leikki) katsoin useampaan otteeseen ja kirjasin ylös järjestyksessä huomaamiani merkityksiä. Lopuksi kokosin merkityksiä yhteen taulukkoon ja annoin merkityksille oman luokkansa.

Seuraavaksi kuvaan Ovaskan (2004) materiaalin merkityksiä, haastattelu- ja havainnointimateriaalini merkityksiä ja niiden jälkeen lopussa kaikki ovat tuloksina yhteenvedoksi kootussa taulukossa. Taulukon jälkeen kuvaan vielä kirjan ulkoasun havainnoinnin tuloksia.

## Ovaskan sadutusmateriaali

Projektissaan Ovaska (2004) oli pyytänyt lapsia kertomaan sadun ”Mukava päivä päiväkodissa”. Kokosin hänen löytämiään merkityksiä saduille sekä etsin muutamista esimerkeistä lisää merkityksiä.

Ovaska (2004) erottelee sadutusmateriaalissaan lasten saduissa esiintyviksi hahmoiksi eläimiä, kaverit, isä ja äiti. Kaverisuhteet korostuivat saduissa ja avun antaminen tuli merkitykselliseksi. Eri toiminnot ja leikki osoittautuivat tärkeiksi. Toiminnot olivat joko ohjattuja tai vapaamuotoisia. Leikki saattoi olla yksin tai kaverien kanssa leikkimistä. Leikkimiseksi tai toiminnoiksi teksteistä voidaan erottaa kotileikki, pelaaminen, piirtäminen, rakenteluleikki, majaleikki, askartelu. Ulkoilu oli myös tärkeässä asemassa. Paikkoina olivat mm. metsät ja puistot. Ulkona urheilulliset leikit olivat pääosassa, varsinkin poikien tarinoissa esimerkiksi pelattiin pallopelejä.

Ulkoiluun liittyy säätila, jonka lapset mainitsevat usein joko sateiseksi tai aurinkoiseksi. Sen hetkinen vuodenaika ilmeisesti vaikutti satuihin. Saduissa kuvastuikin vuodenaika tai niihin liittyvät juhlat. Tarinoista heijastuu lasten toiveita esimerkiksi *”kuivana päivänä voi kiipeillä kalliolla ja puissa”*, *”karateharjoittelu ois kiva”*, *”Ja sit me tehtäis maali ja voitettais peli”*, *”sais mennä ulos jos haluaa...”*.

Päiväkodin arjen rutiineista ruokailu, wc-käynnit, käsien pesu ja päiväunet esiintyivät saduissa. Päiväkodin aikuiset oli mainittu saduissa vain hiljaisissa tai komentelua vaativissa hetkissä. Erilaisia tunteita näkyy tarinoissa kuten suru, pelko, pettymys, jännitys, ilo ja rakkaus. Saduissa kuvastuu lapsen elämisen kontekstit ja niissä tapahtuvat asiat ja kulttuuri kuten lääkärissä käynnit, kulkuvälineet, sen hetkiset mediasatuhahmot, perhemuoto jne.

## Sadutus

Keräämästäni sadutusmateriaalistani hahmoina löytyvät kaverit, lemmikki-, viidakko- ja metsäeläimet, isä ja äiti. Kaverisuhteissa pojat mittelivät suurta ja tuntematonta

vaaraa vastaan. Oman aikakautemme lasten mediahahmoja oli satujen päähenkilöinä esimerkiksi *”me leikitään Harry Potterii poikien kaa siin sadus”*, mutta myös kaveri tai itse kertoja oli päähahmona. Tyttösuhteissa paljastui yhdessä tekeminen rauhallisimmissa puuhissa, esimerkiksi piirtämisen merkeissä. Toive saada olla sankari, seikkailija tai prinsessa kuvastui lasten saduissa.

Suurimmaksi päiväkotipäivän toiminnon aiheeksi nousi leikki. Edellä mainittujen lisäksi toimintoina oli nukkuminen, ulkoilu, syöminen ja askartelu. Saduissa oli erilaisia ympäristöjä, joista päiväkotiin saavuttiin tai päiväkotipäivän aikana oltiin esimerkiksi metsä, koti ja ranta. Saatavilla olevasta välineistöstä, kuten erilaiset roolivaatteet, liikuntavälineet, kalusteet ja äänentoistolaitteet, tuli kuvailuja. Esimerkkinä välineistön kuvaamisesta katkelma: *”..on tulivanteita ja tulimiekkaja”* ja *”...sit se otettiin sielt pallon kaa pois...”*. Osassa satuja löytyi sadun juonnerakenne, jossa ensin oli alku, jokin tapahtuma ja sitten sen ratkaisu. Päiväkotipäivän päättyminen hakemiseen tuli myös esille.

### Piirrättäminen

Maalauksissa uutena asiana tuli esiin lapsen mahdollisuus leikkiä yksin ja se ettei ole vain tyttöjen ja poikien leikkejä, vaan esimerkiksi autoleikkiä voi leikkiä tytötkin. Leikkejä eriteltiin maalauksissa enemmän kuin sadutuksessa. Esiin tuli leikit poneilla, pikkuautoilla ja barbeilla. Maalauksissa kolmessa oli mainintaa ruokailusta esimerkiksi *”Mä syön tässä muusia, lihapullia ja salaattia.”* Yhdessä maalauksessa oli kuvattu päiväkotiin tuloa kaupungissa *”Ajetaan autolla. Tyttö kävelee suojatietä. Auto tekee ison savun.”* Säätila koettiin kaikissa aurinkoiseksi, joka voisi heijastella toiveita mielekkyydestä ja iloisuudesta tai jostain muusta positiivisuudesta.

### Virikkeellistetty leikki

Virikkeellistetyssä leikissä päiväkotitoimintaan liitettiin vahvasti ruokailu ja päiväunet. Ruokailussa tarjottiin herkkuja ja erikoisempia ruokalajeja kuten esimerkiksi *”lapsi on syönyt maissisoppaa”*. Aamupalaa tarjottiin hoitolapselle ja

hänelle vakuuteltiin vanhempien hakevan iltapäivällä kotiin, vanhempien töiden jälkeen. Hoitolapsia leikissä hoiti hoitajat. Leikki määreenä on lapsille yleispätevää ja sen todettiin olevan lasten päiväkotipäivän toimintaa, varsinkin sisäleikki. Leikki käsitteenä kattaa lapsille kaiken vapaahetken toiminnan.

#### Draamahaastattelun merkityksiä

Draamahaastattelussa tuli esiin päiväkodin olevan peloton paikka, jonne uskalsi tulla. Päiväkodissa ei tarvinnut itkeä. Jos tuli haaveri tai ikävä niin voi pyytää halia kaverilta, hoitajalta tai hakea unikaverin. Syitä päiväkotiin tulolle on äidin ja isän työssäkäynti. Haastattelussa ilmeni, että joskus päiväkodissa voidaan olla ”*erikoisin kerroin yöttä*”. Yksi lapsista kertoi tietävänsä olevan yöpäiväkoteja lapsille, joiden vanhemmat ovat yöllä töissä.

Päiväkotiin tullaan kävellen, autolla tai pyörällä ja tuloajankohtana on aamupäivä. Aamulla syödään aamupalaa ja sitten leikitään autoilla, poneilla, barbeilla ja kotia. Aamupäivän aikana katsotaan kalenteria ja säätilaa, lauletaan, piirretään ja askarrellaan. Välillä ulkoillaan ja talvella voi mennä luistelemaan tai hiihtämään. Ulkona pojat saavat riehaantua ja ”*tapellaan*”. Ja jos sataa niin ”*laitetaan kuravaatteet*”.

Keittäjän tekemää ruokaa syödään ja sitten mennään päiväunille. Mukana saa omassa lokerossa olla unikaveri tai ”*mulla on unirätti*”. Ne eivät voi mennä ulos tai olla leikeissä mukana ”*ettei se likastu tai hävi*”. Lapset kertoivat sängyistään ja olisivat halunneet ne näyttää, koska ”*ne mahtuu kaappiin*”.

Kerrossänkyjä ehdotettiin myös ankkapäiväkotiin, joka tässä samaisessa haastattelussa tuli perustettua Viljami-käsinukelle, koska eläimet ovat joko ”*eläintarhassa tai eläinten hoitopaikassa*”. Viljamia olisivat hoitaneet ankkahoitajat ja syödäkseen hän olisi saanut ankkaruokaa. Huolenaiheena lapsilla oli, ettei Viljamilla ollut luistimia ja kypärää, jotta se olisi talvella voinut luistella.

Pyrin nostamaan sadutuksien, piirrätyksen, leikin ja draamahaastattelun merkitykset esiin. Merkitykset jaottelin eri yläkäsitteiden alle. Selkeyden vuoksi kokosin ne tulokseksi tekemällä taulukollisen yhteenvedon (TAULUKKO 1), jonka pohjalta oli helpompi niitä omassa satukirjassaan esittää ja ottaa huomioon.

Taulukko 1. Materiaalista nousseet tulokset

<p>Säätila</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aurinko</li> <li>• sade</li> <li>• pilvinen</li> </ul> <p>Vuodenaika</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• talvi</li> <li>• kesä</li> </ul> <p>Juhlat</p> <p>Ympäristöt</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• metsä</li> <li>• puisto</li> <li>• kaupunki</li> <li>• ranta, laitur, joki</li> <li>• koti</li> </ul> <p>Vaikuttavia tekijöitä</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vanhempien työssä käynti</li> <li>• lääkärissä käynti</li> <li>• päiväkotiin tulo ja haku</li> </ul>	<p>Leikki</p> <p>yksin tai joukossa</p> <p>kaikki voi leikkiä kaikkia leikkejä</p> <p>Ulkoilu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hiihto</li> <li>• luistelu</li> <li>• tappelu</li> <li>• leikki</li> <li>• urheilu: juoksu, pelit</li> <li>• pallopelit</li> </ul> <p>Sisäpuuhat</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• askartelu, piirtäminen</li> <li>• auto-, barbi- ponileikki</li> <li>• kotileikki</li> <li>• pelaaminen</li> <li>• rakentelu</li> <li>• majaleikki</li> </ul> <p>Välineistö</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• roolivaatteet: mekot, miekat, työkalut</li> <li>• liikuntavälineet: pallo, vanteet, keinu</li> <li>• kalusteet: tuoli, pöytä, vaatelokero, kerros-/kaappisänky</li> <li>• äänentoistolaitteet: ääninauhuri, cd-soitin</li> <li>• barbit, hella, leikkiruokat, ponit, pikkuautot</li> </ul>
<p>Suhteet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kaverit</li> <li>• äiti</li> <li>• isä</li> <li>• hoitajat</li> <li>• keittäjä</li> <li>• lemmikit</li> </ul>	<p>Omat tavarat</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kuravaatteet</li> <li>• unikaveri, -rätti</li> </ul>

(jatkuu)

(Taulukko 1. jatkuu)

<p>Hahmot</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eläimet: kotieläimiä, metsäeläimiä, viidakoneläimiä, lemmikit</li> <li>• mediasatuhahmot: Lumikki, Harry Potter, Nalle Puh, Kani, Ihaa, Tiikeri, Ruu, Muumit</li> <li>• prinsessa</li> <li>• seikkailija</li> <li>• itse sankarina</li> <li>• kaveri sankarina</li> </ul>	<p>Toiveet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• voittaminen</li> <li>• rohkeus</li> <li>• mahdollisuus kiipeillä puissa</li> <li>• päättää asioista</li> <li>• samaistuminen</li> </ul>
<p>Toiminnot</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wc-käynnit</li> <li>• käsien pesu</li> <li>• ruokailut: aamupala, ruoka, välipala, muusi, lihapullat, salaatti, kalapuikot, maissisoppa</li> <li>• päiväunet</li> <li>• lauluhetki</li> <li>• aamupiiri</li> <li>• ohjattu/vapaaleikki</li> </ul>	<p>Tunteet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ikävä, kaipuu</li> <li>• suru</li> <li>• kipu</li> <li>• pelko</li> <li>• pettymys</li> <li>• ilo</li> <li>• rakkaus</li> <li>• turvallisuus</li> <li>• rohkeus</li> </ul>
<p>Kulkeminen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• juna</li> <li>• pyörä</li> <li>• auto</li> <li>• kävely</li> <li>• lentokone</li> </ul>	<p>Tapahtumat</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• taistelu</li> <li>• pelastuminen</li> <li>• ratkaisu</li> <li>• sattumus</li> <li>• yllättävä/epätodellinen tapahtuma</li> <li>• ääntelyt</li> </ul>

### Lapsen kiinnostus kirjan ulkoasuun

Parhaiten lapsiin luetuista kirjoista vetosivat ne, joiden ulkoasu oli väritykseltään selkeä. Kannen kuvituksessa koettiin tärkeänä, että siinä kuvattiin jotakin tapahtumaa, johon liittyi kysymyksiä, jännitettä ja toimintaa. Vetoavia hahmoja olivat eläimet ja lapset. Kirjoissa yleensä vetosi, jos hahmoista löytyi joku, johon lapsi pystyi samaistumaan joko kuvallisen ilmaisun kautta tai sadun kertomuksen kautta. Kirjan koko näytti olevan yksi kriteeri valinnoissa. Mieluiten lapset valitsivat pienempi kokoisen 15 cm x 15 cm kirjan kuin 22 cm x 28 cm kokoisen kirjan.

### 5.3 Päiväkotielämää käsittelevä lasten kirjallisuus

Päiväkotielämää sivuavia kirjoja lähdin etsimään kirjastoiden tiedoista. Parhaimpana lähteenä kirjastossa koin kuvakirjojen aihepiirihakemiston (Koski 2000, Koski 2003). Kirjaston ulkopuolella parhaimpana lähteenä toimi Joensuun kirjaston kuvakirjatietokanta Kirjavaisen internet-sivustot (Kirjavainen 2009. [viitattu 19.9.2009]). Näihin on koottu aihealueittain lastenkirjallisuutta. Lisäksi selailin kustantajien sivustoja sekä kiertelin kirjakaupoissa. Tässä osiossa esiintyvien lastenkirjojen lähdetiedot löytyvät liitteestä 3.

Lastenkirjallisuudesta löytyi kirjastoista päiväkotiväestön avainsanalla tutkimuksen tekoheikellään 57 kirjaa (LIITE 3). Samoja kirjoja löytyi muutamia kirjakaupoista. Pyrin käymään nämä kirjat läpi. Kirjoista kuvituksellaan ja/tai kertomuksellaan päiväkodin arkea tai siellä oloa tai sinne menoa eniten kuvasivat mielestäni 14 kappaletta. Olen merkinnyt ne liitteeseen 3 rastilla (X). Päiväkodin arkea heikosti (H) kuvastaneita kirjoja oli 8 kappaletta. Arjen toimintoja ei kuvannut lainkaan (-) 19 kirjaa. Kirjat, joita en voinut selailla, ovat merkitty kysymysmerkillä (?). Niitä oli yhteensä 16 kappaletta.

Vanhimpina kirjoina ovat Thiehlen 1960 kirjoittama ”Eläinlastentarha” ja 1970-luvulla Wolden kirjoittamat ”Sanna menee päiväkotiin” ja ”Sannan päiväkotin”. Sanna-kirjoista on tehty monia uusintapainoksia. Uusimpina kirjoina ovat vuonna 2009 Cousins’n kirjoittama ”Maisa menee päiväkotiin” ja Kanton tekemä ”Jakke ja Simo”.

Päiväkodin arjen toimintoja hyvin kuvaavia kirjoja olivat Sanna-kirjat. Koska ne sijoittuvat viime vuosikymmenten, niin niistä saa vanhentunutta informaatiota esimerkiksi hammasharjojen käytöstä päiväkodissa. Kuitenkin juuri nämä kirjat olivat omasta mielestäni parhaimpia sisällöltään kertomaan päiväkodin arjesta. Varsinkin, mikäli luki ne molemmat ja oikeassa järjestyksessä (ensin Sanna menee päiväkotiin ja sitten Sannan päiväkotin).

Sisällöltään toiseksi paras ja realistisin vaihtoehto oli ”Maisa menee päiväkotiin”. Siinä oli vain käynyt kömmähdyksiä, sillä osa vähäisestä tekstityksestä oli jäänyt englannin kielelle. Sisaruksen kielitaidon puutteen vuoksi saattaa kirja jäädä lukematta. Tällöin sisarukset voimavarana sopeutumiseen sulkeutuu tältä osin pois. ”Tatu ja Patu päiväkodissa” kuvasi päiväkodin arkea osuvasti, mutta omasta mielestäni kirjan koderyhmänä toimii yli 5-vuotiaat lapset.

Useimmissa kirjoissa kuvattiin tunteisiin liittyviä asioita ja niiden ratkaisuproblematiikkaa esimerkiksi kateutta, yksinäisyyttä, pelkoa, erilaisuutta. Kirjan juoni perustui siis tunnekokemuksen läpi käymiseen. Päiväkodin aloittaminen on iso asia ja siihen liittyy tunteita, mutta itse arkea toimintoinen kuvattiin vain harvassa kirjassa tai arki näkyi viitteellisesti kuvissa. Joissain kirjoissa tuli esiin kulttuurierot, kun oli esimerkiksi suomennettu englannissa kirjoitettu kirja, jossa kertomuksen ympäristönä toimii leikkikoulu. Leikkikoulutoimintaa ei voi suoranaisesti verrata päiväkotitoimintaan.

#### 5.4 Johtopäätöksiä

Kartoitettuani päiväkotikirjallisuuden määrällistä tilannetta tulin siihen tulokseen, että tämän aikakauden vastaava kirjallisuus on hyvin suppea ja oma tuotteeni tulisi mahtumaan joukkoon. Se tulisi palvelemaan päiväkodissa aloittavia lapsia, heidän vanhempiaan kuin myös päiväkodin työntekijöitä.

Strandell (1995, 115) on kritisoinut leikin sosiaalisia ulottuvuuksia tutkivaa tutkimustapaa, jossa tutkittava kohde on suljettu toiseen huoneeseen leikkimään. Tutkittava on siirretty tavallaan laboratorioon pois normaalista kontekstistaan. Omassa leikin havainnoinnissani tutkimusryhmä siirtyi toiseen tilaan leikkimään. En kuitenkaan koe, että tilanne olisi ollut laboratoriomainen, koska lapsia oli useampi ja he olivat tottuneet pienryhmiin jakautumiseen. Pienryhmien avulla päiväkodissa yleisesti saavutetaan leikkirauha, jolloin mahdollistetaan leikin keston ja keskittymisen lisääntyminen ja häiriötekijöiden vähentyminen. Tutkimusjoukon rajaaminen yhteen tilaan auttoi kuvaamisjärjestelyissä sekä siinä, ettei tutkimuksen ulkopuolella olevia, ei luvallisia, kuvattu.

Vanhemmille annetussa lupa-anomuksessa kerroin tutkimuksesta. Anomusta tehdessäni en itse ollut vielä riittävästi sisäistänyt toiminnallisen opinnäytetyön termistöä, jolloin puhuin virheellisesti tutkimuksesta. Anomuksessa selvisi opinnäytetyötäni varten keräämäni materiaalin tarkoitus ja sen jatkokäsittely, joten koen, etten ole johtanut vanhempia harhaan. Toisaalta pohdin, että vanhemmat, jotka eivät ole aiemmin tutustuneet toiminnallisten opinnäytetöiden termistöön vaan enemmän kuulleet tutkimustermistöä, olisivat saattaneet hämmentyä ja vastata tämän vuoksi kieltävästi pyyntöni.

Informaation saatuaan osallistujien tulisi pystyä ymmärtämään, miksi ja mihin tarkoitukseen tutkimusaineisto kerätään, miten sitä muokataan ja säilytetään, sekä ketkä aineistoa saavat käyttää (Kuula 2006, 104). Huomioitavaa kerätyssä materiaalissa oli tekijänoikeudet ja muut eettiset kysymykset. Näistä syistä opinnäytetyöni raportissa ja tuotoksessa en käyttänyt suoraan esimerkiksi lasten piirroksia vaan pelkästään niistä saamaani tietoa. Lasten nimiä materiaalitiedon yhteydessä en myöskään käyttänyt.

Lupa-anomuksessa oli maininta materiaalin mahdollisesta antamisesta päiväkodin käyttöön, mutta lopulta päädyin lapsen yksityisyyden suojaksi, että kertynyt kuva- ja äänimateriaali tuhoetaan päiväkodin johtajan valvoessa opinnäytetyön hyväksymisen jälkeen. Lasten sadut ja maalaukset annettiin lapsille kasvunkansioihin, vedoten tekijänoikeuteen. Jos tutkija on luvannut, että vain hän itse käsittelee aineistoa, hän ei saa antaa tunnistetietoja sisältävää aineistoa edes läheisen kollegan tutkittavaksi (Kuula 2006, 89). Ovaskan (2004, 173-180) aineistoa käytin, koska se oli julkaistua julkista tietoa.

Pidin piirättämistä ja draamahaastattelua omassa työssäni onnistuneimpina menetelminä saada lapsilta tietoa. Ne eivät vaatineet lapsilta ennalta taitoja eivätkä tutkijalta henkilökohtaista tuntemusta lapsista. Sadutus on keino, jota tulisi harjoittaa pitkän aikaa, jotta se olisi luontevaa lapselle. Jotta sadutusta voisi käyttää parempana tietolähteenä, tulisi satuja olla koottuna pidemmältä aikajaksolta, riippuen tietysti

tutkittavasta aiheesta. Omassa työssäni koin juuri lasten tottumattomuuden vielä sadutukseen olleen esteenä monivivahteisen sadutusmateriaalin saantiin.

Virikkeistetyssä leikissä kuvaaminen oli ehdotonta, jotta pystyi keskittymään itse toimintaan lasten kanssa. Itse olin lasten kanssa yksin ja kamera oli paikoillaan. Mikäli olisi ollut erillinen kuvaaja, tilanne olisi saattanut mitä ilmeisimminkin häiriintyä. Lasten rikas mielikuvitus tulee leikissä hyvin esiin ja niinpä omassa tutkimuksessanikin leikki ohjautui lasten kautta päiväkotiaiheesta työpaikalle ja matkustamiseen junalla virikkeistäni huolimatta. Epäonnistumisen mahdollisuuteen varautuminen monipuolisen materiaalihankinnan avulla antoi minulle mahdollisuuden toimia lasten ehdoilla.

Materiaalin tulokset aikuisen näkökulmasta ovat pienestä tutkimusjoukosta huolimatta hyvin yleispäteviä. Jonkin verran tuloksissa kuvastuu konteksti, jossa materiaalin keruu on tapahtunut. Mikäli tutkimusryhmänä olisi ollut kunnallinen päiväkotitai pienellä paikkakunnalla oleva olisi tuloksissa saattanut olla vivahteita siitä. Tulosten pohjalta oli kuitenkin hyvä lähteä tekemään opinnäytetyön produktia.

## **6 SATUKIRJAN SYNTYMINEN**

### **6.1 Määritelmää kirjalle**

Kirjalle yleisesti ei ole yksiselitteistä määritelmää. Stockmann, Bengtsson ja Repo (2005, 7-9, 15 [viitattu 3.5.2009]) kirjoittavat selvityksessään, että kirjana voitaisiin pitää sellaista julkaisua, muodosta riippumatta, jolle on haettu ja saatu ISBN-tunnus. ISBN-tunnus on nykyään 13-numeroinen ja perustuu kansalliseen numerointijärjestelmään. Vuoden 1994 arvonlisäverouudistuksen jälkeen on lasten katselu- ja askartelukirjat myös voitu luokitella kirjoiksi.

Suomen Kustannusyhdistyksen vuositilastossa kirjaksi määritellään julkaisu, jossa on vähintään 49 sivua ilman kansia. Vuoden 1981 vapaakappalelain myötä erilaisten

julkaisuiden kuten esimerkiksi monisteiden määrä kasvoi. Merkittävänä osana olivat niin kutsutut pienpainatteet, joiden laajuus on enintään 48 sivua ilman kansia. Yksi neljännes uutuuksista on yleisesti ottaen aina pienpainatteita. Lähes poikkeuksetta uusintapainokset ovat kirjoista. Kustantajana kirjoissa toimii yleiskustantajat, tieteellisten kirjojen kustantajat, kristillisten kirjojen kustantajat, kaupalliset kustantajat, muut esim. yliopistot, Stakes, Sitra jne. ja yhtenä ovat omat kustanteet. (Stockmann, Bengtsson ja Repo 2005, 7-9, 15, 22-25, [viitattu 3.5.2009].)

Kirjan hintaan vaikuttaa arvonlisävero, paperin hinta, kustannusliikkeiden ja painojen palkkakehitys jne. Keskihinnaltaan vuonna 2001 uutuuskirjat ovat olleet 22,50 euroa. EU, Valtion kuvataidetoimikunta, Suomen kulttuurirahasto, eri säätiöt ja yritykset ovat muun muassa tukeneet kirjahankkeita. Erilaisin palkinnoin on myös tuettu julkaisujen tekijöitä. Uusi teknologia ei ole syrjäyttänyt perinteistä kirjallisuutta vaan mahdollistanut pienemmät ensipainokset ja sen eliniän jatkumisen uusintapainatusmahdollisuuksina. (Stockmann, Bengtsson ja Repo 2005, 35, 61, 91-93, 103 [viitattu 3.5.2009].)

## 6.2 Satukirjan teko prosessina

Opas ohjaa ja antaa tietoa ja se on joko kirja tai vihkonen. Lapselle opas-sanana on merkityksetön ja ei houkuttele sen vuoksi tarttumaan tietolähteeseen. Tarkoituksenmukaisempaa lasten kohdalla on puhua sadusta, joka merkityksensä itsessään lapselle on heti mukaansa tempaavaa. Saduksi tässä opinnäytetyössä määrittelen kaikki tarinat ja kertomukset, jotka lapsi itsekin määritteli saduksi, aivan kuten Satukeikka-projektissa (Karlsson 1999, 87) määriteltiin.

Sadut ovat minua itseäni aina kiehtoneet ja edelleenkin pidän satujen lukemisesta ja niiden sisällöistä. Mikäli tarkastellaan aikuisten maailmasta käsin satua, niin siinä maailmassa tällainen perehdytysopas sijoittuisi omasta mielestäni, perehdyttyäni sadun eri lajeihin, realiteettisatuihin, joissa kuvataan todellisuutta.

Koska valtaosa, uskallan väittää, varhaiskasvatuksen piirissä olevista lapsista ovat vielä lukutaidottomia, niin tarinaan tulee mielestäni liittää kuvitus, jonka kautta lapsi

pystyy itsenäisesti tulkitsemaan tarinaa. Tämän pohjalta oma tuottamani kirja sijoittuu lastenkirjallisuudessa kuvakirjoihin. Kuvitusta vastaan ovat ne, jotka kokevat kuvituksen vaimentavan lapsen omaa mielikuvitusta.

Kuvien tekemistä varten lueskelin erilaisia kirjoja, joista sain näkökulmia kuvien tekoon aivan käytännöllisesti. Itse kuvan tekoon sain vinkkejä muun muassa Ylimartimon (1998, 43-44, 2001, 87) kirjoituksesta. Hän luettelee merkittäviksi kuvallisiksi keinoiksi muodon, mittasuhteet, perspektiivin, yksityiskohtien liioittelun, dekoratiiviset elementit, näennäisesti ristiriitaisten seikkojen yhdistelyn, odottamattomat ja yliluonnolliset värit, ei-luonnolliset yksityiskohdat ja ajallisesti ja paikallisesti kaukaisista kulttuureista ammentavat lainat.

Happonen (2001, 102-103, 105, 112-113) kirjoittaa siitä, miten kuvan katsoja assosioi esimerkiksi hahmojen muotojen avulla liikettä ja kuvan taustassa olevat viivat ja muodot voivat vahvistaa liikkeen vaikutelmaa. Toisaalta on hyvä tasapainottaa kirja niin, ettei kaikki aukeamat ole vauhdikkaita vaan välissä on rauhallisempia jaksoja. Kuvan ja tekstin keskinäinen sijoittelu aukeamille on haaste taitolle, joka vaikuttaa kirjan kokonaisuuteen. Länsimaisessa kulttuurissa on myös totuttu vasemmalta oikealle olevaan ”lukusuuntaan”, joka tulee ottaa huomioon. Usein tarinan sankari kuvataan aukeaman vasemmalla puolella, johon katse kiinnittyy herkemmin ensin ja se koetaan läheisemmäksi. Aukeaman oikealle puolelle kuvataan kaukaisempia ja vieraita sekä odottamattomia elementtejä.

Pohtiessani kuvakirjan kuvien tuottamista tutustuin myös kuvan tekijöihin. ”Miten minusta tuli lasten- ja nuortenkirjailija” kirjassa suomalaiset kirjailijat kuvailevat uraansa. Esimerkiksi Kristiina Louhi on yksi niistä kirjailijoista, joka on sekä kirjoittanut että kuvittanut omia kirjojaan. Hän kertoo, miten hänen tarinansa alkujaan kehittyivät ensin kuvien kautta. Myöhemmin ovat tulleet ensin tarinat ja sitten vasta kuvat niihin. (Havaste 2004, 30-39.) Tästä rohkaistuin siihen, ettei sadun tarvinnut olla valmis ennen kuin aloin työstää kuvia, vaan saatoinkin aloittaa kuvien tekemisen ja kehittämisen niiden myötä myös sadun kulkua.

Merkittäviä käytännön vihjeitä kirjan ja kannen tekoon sain Rättyän (2001, 177-182) tekstistä. Hän sai minut pohtimaan lisää kirjan kokoa, muotoa ja materiaalia. Edellä mainitut sekä kirjan kannen kuvitus ja teksti ovat asioita, jotka kertovat jo hyllyssä kenelle kirja on suunnattu. Kirjan kannen tulisi kertoa katsojalleen kirjan sisällön avainasioita. Kirja ulkoasun perusteella lukija tekee valintansa. Lukutaidottomille kirjan ulkoasun muoto ja kuvitus, sen värien ja muotojen välittämä informaatio, on tärkeämpi kuin lukeville. Ei ole siis ollenkaan yhdentekevää, millainen kirjan ulkoasu on.

Sidonnalla voidaan myös vaikuttaa kirjan ulkoasutekijöihin. Toisaalta on harkittava omaa rajanvetoa lelukirjan ja kuvakirjan välillä, kun tekee ratkaisuja kirja ulkoasun suhteen. Lukutaitoisille kirjan etu- ja takakannen tekstityksien informoivuus on huomioitava taitossa. (Rättyän 2001, 177-182.) Tekstin sijoittelussa ja ohjaavuutta kuvaan kirjan sisällä minun ajatuksiani ohjasi Ulla Rhedin (2001, 81-105) analysoidessaan kuvan ja tekstin välistä yhteyttä. Vaikuttavuutta voidaan tehdä esimerkiksi tekstin sijoittelulla, fontilla, pien- ja suuraakkosin.

Kirjaa suunnitellessani virisi ajatus myös lapsen, perheen ja päivähoiton osallistamisesta valmiin kirjan sisällön tekoon. Ratkaisin tilanteen niin, että kirjan loppuosaan sijoitin osion, johon voitaisiin haluttaessa täydentää kirjan sisältöä valokuvin ja kertomuksin. Tämän jälkeen kirja muuttuisi lapsen henkilökohtaiseksi päiväkodissa aloittamisesta kertovaksi kirjaksi. Toteutus oli kuitenkin tehtävä niin, että se toimisi myös tavallisena kirjana tai päiväkotikohtaisena kirjana, jolloin kirjan käyttö monipuolistuisi.

Materiaaleista nousseiden tulosten pohjalta aloin muovata tulevan perehdytyskirjan sisältöä. Pohtiessani sisältöä, katsellen jo aiemmin tehtyjä vastaavia kirjoja, mieleeni tulvi nykyisen median ja kulttuurin merkitys lapselle. Onko satu kuitenkaan niin ajaton kuin sanotaan? Varsinkin kuvakirja on aikansa tuote, jossa heijastuu sen aikakauden asiat ja trendit, jotka ovat lapsille olennaisia. Päätinkin luottaa lapsien materiaalin kautta antamaan ohjeistukseen ja aloin luoda kirjan tarinaa heidän mielikuviansa mukaan. Mielikuva siitä, mihin laitetaan ankka siksi aikaa, kun

lapsi on päiväkodissa, alkoi pikkuhiljaa elää tarinaansa. Päähenkilöiksi satuun alkoi muotoutua anka Möksy ja lapsi Tiuku.

Kuvituksen olin päättänyt tehdä itse. Myönnän etten ole kuvataiteilija, mutta luotan silti omiin kykyihini. Alkuun aloin luonnostella päähahmojen kuvia ja tekemään näkyvää suunnitelmaa sadun sisällöstä. Sen laadin aukeama aukeamalta niin, että kirjoitin vähän tapahtumia ja laitoin kuvasisältöä tekstein ja piirroksin. Oma muinainen harrastuneisuuteni partiolippukuntalehden teossa auttoi minua tässä suunnitteluvaiheessa. Kuvittaminen ei ole helppoa ja nopeaa. Oma aikatauluni ratkesi tässä kohdin. Mikäli kuvataiteilija tarvitsee työhönsä kolme kuukautta (Havaste 2004, 30-39) niin minä olisin tarvinnut vähintään vuoden, jotta tulos olisi kaiken taiteen sääntöjen mukainen. Nyt saamme nauttia amatöörin tekemästä kuvituksesta ja taiteellisesta näkemyksestä.

Kustantamojen sivuja selailin internetistä ja erään kustantamon työntekijän kanssa keskustelin, miten kustantamoiden kanssa yleensä toimitaan. Kustantamoiden kanssa toimiessa aikaa kuluu mahdottoman kauan. Tässä kohden päädyin saman tien valmistumistani ajatellen omakustanne linjalle. Yhtenä hyvänä vaihtoehtona oli netissä oleva painopaikka BoD, koska sen kautta saisin palvelut saman katon alta (isbn-numero, kohtuu hinta, myynti kirjakauppoihin, yksityisille ym. mahdollista). Huonona puolena näin kyseisessä tavassa tuottaa kirja, sen kasvottomuuden asioiden hoidossa ja kirjan ulkoasun mahdollisuuksien rajallisuuden. Omat suhteeni painoalan yrityksiin olivat minulle takaporttina. Niiden huonompi puoli oli kustannusten nousu verrattuna esimerkiksi BoD:in.

Kirjan ulkoasulla oli myös merkittävä vaikutus hintaan. Itse suosin kirjahyllyssämme kovakantisia ja lankasidottuja kirjoja niiden pitkäikäisyyden vuoksi. Pehmeäkantinen ja liimasidottu on kuitenkin huokeampi ratkaisu. Jotta kirjaa voisivat mahdollisimman monet päiväkodit käyttää, oli ratkaistava tämä ongelma. Yksi mahdollisuus oli painattaa molempia vaihtoehtoja. Lopullinen päätös kirjan painopaikasta ja kansista sekä sidontatavasta ratkesi opinnäytetyöni jättöpäivän jälkeen. Työn jättöpäivänä

arvioitavaksi annoin kirjallisen osuuden ja kuvakirjan skannatun version, josta kirjan sisältöä voitaisiin verrata opinnäytetyön tuloksiin ja täten arvioida.

Kirja tulee kustantamaan minulle minimissään toistasataa euroa ja haitaria voi venyttää tuhannelle asti vielä pienissäkin kappalemäärissä. Tästä olin tietoinen alusta lähtien ja valmistautunut henkisesti pikkuhiljaa yrittäjyyteen. Kustantajana ja satukirjan markkinoijana minun piti hankkia itselleni toiminimi, jonka puitteissa jatkan kirjan markkinointia opinnäytetyön ulkopuolella.

## **7 POHDINTA**

Kyseenalaistaa voi saavutinko tutkimuksessani lapsinäkökulman, sillä opinnäytetyö lähti aikuisen määrittelemästä aiheesta. Tauriainen (2000, 52) toteaa usein varhaiskasvatuksessa lapsinäkökulmasta tehdyn tutkimuksen nojaavan viime kädessä varhaiskasvatuksen asiantuntijan käsitykseen ”lapselle tärkeästä”. Lapsinäkökulma omasta mielestäni ei tarkoita sitä, että kaiken tulisi tulla suoraan lapselta, vaan samalla tavoin kuin ajatellaan lapsilähtöisyydessä, niin lapsi on osallisena tapahtuman tai tiedon tuottamiseen. Tällä tavoin lasta kuullaan ja tehdään hänen olemassa olonsa tärkeäksi osaksi yhteiskunnan rakenteita.

Rajaamalla opinnäytetyötäni iän perusteella sain työlleni raameja. Kuitenkin saamalla monipuolisuutta ja varmuutta tuloksiini käytin valmista materiaalia, jossa ei ikää kuitenkaan näkynyt. Mietin pitkään voisinko käyttää materiaalia ja päädyin siihen, että tieto ratkaisee eikä tiedon antajan ikä. Loppujen lopuksi iällä ei ole niinkään merkitystä lapsille, vain meille aikuisille se tuntuu olevan tärkeää. Vai milloin olet kuullut lapsen arvioivan leikkiverinsa tarinoita täsmällisen iän mukaan?

Toinen tapa tehdä satukirja päiväkotivalmentautumiseen olisi ollut tutkia jo olemassa olevia lastenkirjoja ja niiden sisältöjä selvittääkseni niissä olevat oletukset päivähoidon rutiineista ja sisällöistä. Tuolloin en olisi saanut lapsia osallisiksi vaikuttamaan kirjan sisältöön. Tämä voisikin olla uusi tutkimuksen aihe, jossa

lähdetään aikuisnäkökulmasta käsin tutkimaan lastenkirjallisuuden oletuksia päivähoiton arjen sisällöistä. Myös eri aikakausina tuotetut kirjat voisivat tuottaa erilaisia arjen sisältöjä. Uudeksi kehittämisideaksi nousi myös käyttämäni draamahaastattelu. Tästä aiheesta aionkin tulevaisuudessa jatkaa omien työkäytäntöjeni kehittelyä.

Siitä tarvitaanko satujen ja tarinoiden yhteydessä kuvitusta jää tilanteesta ja tulkitsijasta riippuvaiseksi makuasiaksi. Itse näen kuvituksen käytön palvelevana elementtinä lapselle tänä päivänä, jolloin suurelle osalle lapsista luetaan ja kerrotaan melko vähän satuja. Koen mielikuvituksen tärkeänä, mutta en näe, että kuva sulkisi mahdollisuuden kuvitteluun. Päinvastoin se voi antaa lisäaineksia omien tarinoiden syntyyn.

Muistan omien lasteni usein haluavan palata tietyn lastenkirjan tietylle kuvasivulle. Aina ikävaiheesta riippuen oli eri kirja, jota tarkasteltiin hyvinkin tarkkaan ja hartaasti. Siitä keskusteltiin ja luotiin omia mielikuvia tapahtumista ja luotiin jatkokertomuksia. Koen myös tärkeänä, että lukutaidoton lapsi voi tarttua kirjaan ja löytää sieltä itselleen sopivan tarinan kuvien kautta. Oman perhe- ja työelämäni kokemusten pohjalta olen vakaasti sitä mieltä, ettei aikuisilla tässä hektisessä maailmassa ole riittävästi aikaa lukea ja kertoa lapsille satuja. Tuolloin lapselle täytyy löytyä jokin muu turvallinen tie satukirjojen ja mielikuvien pariin.

Kirjan kautta lapsen on mahdollista käsitellä mieltään askarruttavia asioita omassa tahdissaan toisin kuin esimerkiksi tv:n kautta tulevan. Tv:tä katsellessa lapsella ei ole aikaa luoda omia mielikuviaan ja muodostaa käsityksiä, jolloin hän saattaa joutua sekaviin mielikuviin, jotka eivät yhdisty toisiinsa ja aiheuttavat näin ahdistusta. Usein lapsi on myös yksin tv:n kanssa eikä voi keskustella asioista toisen kanssa. Leikittelinkin ajatuksella: ”Tulisiko keksiä tv:hen siis interaktiivinen olento, joka keskustelisi lapsen kanssa ohjelmasta? Auttaisiko se aikuisen nälkään ja turvallisuuden kokemiseen?” Itse en toistaiseksi oikein jaksa uskoa siihen, mutta maailmamme on muutoksessa ja kaikki keinot tulisi olla sallittuja hyvinvoinnin lisäämiseksi.

Jatkotutkimuksena omaan opinnäytetyöhöni voisi olla tutkimus, jonka avulla selvitettäisiin satukirjani vastaanottoa, käytettävyyttä, millaisia käytännön toteutuksia kirjan avulla on tehty ja parannusehdotuksia. Näiden pohjalta voitaisiin kehittää olemassa olevaa tuotetta, uusia tuotteita ja käytäntöjä lisää.

Opinnäytetyötä tehdessäni jouduin pohtimaan omaa lapsuus- ja ihmiskäsitystäni. Samoin jouduin pohtimaan omia arvojani ja kasvatustieteitäni. Omien työkäytänteiden ja -rakenteiden hiominen osoittautui minulle tulevaisuuden haasteeksi. Ammatilliselle kasvulleni tämä työ antoi lisää eväitä ja pontta tutustua lisää lapsuutta, osallisuutta, kuulluksi tulemisesta koskevaan tutkimukseen ja kirjoitteluun. Työkentällä aloin kiinnittää entistä enemmän huomiota lasten osallisuuteen, heidän ajatusmaailmansa kuulemiseen sekä sadun maailman myönteiseen vaikutukseen.

Sadut antavat lapselle oikeuden lapsena olemassa oloon. Tänä päivänä voisi kysyä luommeko me aikuiset teennäisiä raja-aitoja, koska emme kestä kaaosta ja epävarmuutta? Luoko rajamme lapsissa kehitystä ja halua oppia asioita? Ei ennen mielikuvitusrikkaita lapsia kielletty kiipeämään puissa, rakentamaan puumajoja ja pihoilta poistettu puissa riippuvia köysiä, koska niissä voisi sattua jotakin. Lapset opettelivat motorisia taitojaan mielikuvitusleikeissään, omissa saduissaan, ja samalla oppivat esimerkiksi painovoiman lakeja. Olemmeko tulleet liian varovaisiksi ja sulkemassa lapsen rikasta mielikuvitusmaailmaa oman maailmamme säiliöihin erilaisin liiallisin säännöin ja direktiivein? Annetaan lasten maailmalle, luovuudelle sekä sadulle tilaa elää!

## LÄHTEET

- Alanko A. (toim.) 1990. Sadun taikapiiri. Kirjallisuuskasvatus päiväkodissa. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita no. 14. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Alasuutari M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari Pertti, 1996. Erinomaista rakas Watson. 3.painos. Helsinki, Hanki ja jää.
- Alijoki E. 1998. Pesästä pieni ponnistaa. Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen. Helsinki: Kirjayhtymä Oy
- Apo S. 1986. Ihmesadun rakenne. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Bengtsson N. 2002a. Lastenkirjan yllättävät muodot. Teoksessa Bengtsson N. & Loivamaa I. (toim.) Kuvituksen monet muodot. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelut, 25-44.
- Bengtsson N. 2002b. Mielikuvituksen rajaton riemu. Bibliografia ja johdatus fantasiakirjallisuuteen. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Bergström M. 1997. Satu ja leikki –lapsen kolmas maailma. Teoksessa Jokipaltio J. (toim.) Sadun voimat I. Jyväskylä: Maaseudun Sivistysliitto, 15-20.
- Bettelheim B. 1987. Satujen lumous. Suom. Rutanen M. 3.painos. Helsinki: WSOY.
- Boyd D.& Bee H. 2006. Lifespan Development. 4<sup>th</sup> Edition. International Edition. London: Pearson.
- Crain W. 1992. Theories of Development. Concepts and Applications. 3 ed. New Jersey: Prentice Hall International Editions.
- Ehn B. 1983. Ska vi leka tiger? Daghemsliv ur kulturell synvinkel. Stockholm: Liber Förslag.
- Eskola J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Färkkilä N., Kahiluoto T. & Kivistö M. 2006. Lasten päivähoidon tilannekatsaus. Syyskuu 2005 [pdf-dokumentti]. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:16. [viitattu 2.5.2009]. Saatavissa: [ww.stm.fi](http://www.stm.fi) > Julkaisut > Selvityksiä-sarja > 2006:16.
- Haapamäki J., Kaipio K., Keskinen S., Uusitalo I. & Kuoksa M. 2000. Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi.
- Hakkarainen P. 2002. Varhaiskasvatus ja tieteellinen tutkimus. Kasvatus 33 (2), 133-147.

- Hakkarainen P. & Veresov N. 1998. Leikki, mielekkyys ja lapsen kehitys. *Kasvatus* 29 (5), 452-462.
- Halenius O. & Suhonen E.. 2006. Toimintaan sitoutuneisuuden arviointi leikki-ikäisellä lapsella. Teoksessa Kontu E. & Suhonen E. (toim.) *Erytispedagogiikka ja varhaislapsuus*. 2.painos. Helsinki: Yliopistopaino, 73-82.
- Hatva A. 1997. Satu ja sen kuvat. Teoksessa Jokipaltio J. (toim.) *Sadun voimat II. Polunpäitä sadun maailmaan*. Jyväskylä: Maaseudun Sivistysliitto, 29-43.
- Happonen S. 2001. Liike, kuvakirja ja kuvitettu teksti. Teoksessa Rättyä K. & Raussi R. *Tutkiva katse kuvakirjaan*. Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin julkaisuja nro 23. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 101-131.
- Havaste P. (toim.) 2004. *Miten minusta tuli lasten- ja nuorten kirjailija*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Heikkilä J. & Heikkilä K. 2001. *Dialogi – Avain innovatiivisuuteen*. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen Hannu L.T., 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* Aaltola J. & Valli R. (toim.). Jyväskylä: PS-kustannus, 116-132.
- Hirsjärvi S. & Hurme H. 2001. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Lisäpainos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi S., Remes & Sajavaara 2001. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hujala-Huttunen E. & Nivala V. 1996. *Yhteistyö päivähoitossa: kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hujala E., Puroila A-M., Parrila-Haapakoski S. & Nivala V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. *Varhaiskasvatus* 90. Jyväskylä: Gummerus.
- Jantunen T. 1997. Satu ja esiopetuksen viitat. Teoksessa Jokipaltio J. (toim.) *Sadun voimat II. Polunpäitä sadun maailmaan*. Jyväskylä: Maaseudun Sivistysliitto, 15-20.
- Jokipaltio J. 1997. *Sadun voimat II. Polunpäitä sadun maailmaan*. Jyväskylä: Maaseudun Sivistysliitto.
- Järvinen M., Laine a. & Hellman-Suominen K. 2009. *Varhaiskasvatusta ammattitaidolla*. Helsinki: Kirjapaja.
- Karlsson L. 1996. *Satuverkon kutojat. Laatu lasten kanssa. Satukeikka-projektin kehittämistoiminnan osaraportti 1*. Helsinki: Stakes. 31.
- Karlsson L. 1999. *Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakydyssä*. Raportteja 241. Helsinki: Stakes.

- Karlsson L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karlsson L. 2003. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Karila K. & Nummenmaa A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkoti. Helsinki, WSOY.
- Kinos J. 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. Kasvatus 2/2002, 119-132.
- Kinos J. & Luoma A. 2001. Lapsilähtöisyys –omintakeista varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa? Lastentarha 1, 46-50.
- Kinos J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa Hujala E. (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy, 1-57.
- Kirjavainen 2009. Kuvakirjatietokanta [viitattu 19.9.2009]. Saatavissa: <http://kirjavainen.jns.fi/>.
- Kess H. 2001. Päiväkoti- ja koulukulttuurien eroista. Teoksessa Hujala E. (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy, 102-120.
- Koivunen P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Juva: WS Bookwell Oy
- Koski M. 2000. Kuvakirjojen aihepiirit aakkosissa. Helsinki: BTJ kirjastopalvelu.
- Koski M. 2003. Kuvakirjojen aihepiirit aakkosissa 2. Helsinki: BTJ kirjastopalvelu.
- Kronqvist E-L. 2001. ”Ystävykset yhdessä” –vuorovaikutussuhteet lapsen kehityksessä. Teoksessa Hujala E. (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy, 59-77.
- Kuula, Arja 2006: Tutkimusetiikka. Tampere. Vastapaino.
- Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36. [Viitattu 10.5.2009] Saatavissa <http://www.finlex.fi> > Lainsäädäntö > Ajantasainen lainsäädäntö > 1973 > 19.1.1973/36.
- Lahikainen A.R. & Rusanen E. 1991. Uuteen päivähoitoon? Tutkimus päiväkodin sosiaalisen organisaation muuttamisesta, vastarinnasta ja kehittämisestä. Helsinki: Gaudeamus.

- Lehtinen A-R. 2001. Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa Hujala E. (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy, 79-100.
- Lummelahti L. 1990. Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty mallioppimisohjelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 72. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Lyytinen H., Eklund K. & Laakso M-L. 1995. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa Lyytinen P., Korkiakangas M. & Lyytinen H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 40-65.
- Lyytinen P. 1995. Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehitys. Teoksessa Lyytinen P., Korkiakangas M. & Lyytinen H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 105-121.
- Lyyra V. 2004. Vanhemmuutta vahvistavia keskusteluja päivähoidossa – perheterapeuttisia näkökulmia kasvatuskumppanuuteen. Teoksessa Keskinen S. & Virjonen H. (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoidossa. Helsinki: Tammi, 106-137.
- Marshall M.R. 1988. An Introduction to The World of Children's Books. 2<sup>nd</sup> Edition. Hampshire: Gower Publishing Company Ltd.
- Munter H. 1995. Minä muiden kanssa: minuuden sosiaalinen synty. Teoksessa Lyytinen P., Korkiakangas M. & Lyytinen H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 66-86.
- Niiranen P. 1999. Lapsen vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa Ruoppila I., Hujala E., Karila K., Kinos J., Niiranen P. & Ojala M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 234-254.
- Niskanen V. 1997. Kirjallisia tienviittoja. Teoksessa Jokipaltio J. (toim.) Sadun voimat II. Polunpäitä sadun maailmaan. Jyväskylä: Maaseudun Sivistysliitto, 7-14.
- Oittinen R. 2001. Kääntäjä kääntää kuvia. Teoksessa Rättyä K. & Raussi R. Tutkiva katse kuvakirjaan. Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin julkaisuja nro 23. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 133-152.
- Ovaska M. 2004. Päivähoidon laatukriteerit lasten näkökulmasta sadutuksen keinoin. Teoksessa Keskinen S. & Virjonen H. (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoidossa. Helsinki: Tammi, 157-186.
- Pihlaja P. 2004. Ryhmä kasvun kontekstina ja ryhmäkohtainen suunnitelma. Teoksessa Pihlaja P. & Viitala R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. 1.painos. Helsinki: WSOY, 180-191.

- Poikkeus A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen P., Korkiakangas M. & Lyytinen H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 122-138.
- Priestley M. 2003. Disability. A life course approach. Cambridge: Polity Press.
- Reunamo J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Rhedin U. 1992. Bilderboken. På Väg mot en teori. Stockholm: Alfabet.
- Ruoppila I. 1995. Lapsuus. Teoksessa Lyytinen P., Korkiakangas M. & Lyytinen H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 30-39.
- Rättyä K. 2001. Kirjan kansi peritekstinä. Teoksessa Rättyä K. & Raussi R. Tutkiva katse kuvakirjaan. Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin julkaisu nro 23. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 177-193.
- Salmela A-R. 2004. Pienistä äänistä suuriin kertomuksiin –sadutus lasten kuulemisen välineenä perheterapiassa. Teoksessa Keskinen S. & Virjonen H. (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa. Helsinki: Tammi, 140-156.
- Salmivalli C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Helsinki, PS-kustannus.
- Saulio M. & Heinämäki L. 2004. Tuen järjestäminen lapselle. Teoksessa Heinämäki L. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito –lapsen mahdollisuus. Stakes oppaita 58. Helsinki: Stakes, 29-44.
- Sinkkonen H-M. & Suhonen E. 2006. Lapsen kiintymyssuhde ja perheen vuorovaikutus päivähoitoon siirtymisen taustalla. Teoksessa Kontu E. & Suhonen E. (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. 2.painos. Helsinki: Yliopistopaino, 117-125.
- Sinkkonen J. 2008. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun? Juva: WS Bookwell Oy.
- Sotkanet 2009. Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet [viitattu 20.9.2009]. Saatavissa: [www.sotkanet.fi](http://www.sotkanet.fi).
- Strandell H. 1995. Päiväkotiki lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.

Stockmann D., Bengtsson N. & Repo Y. 2000 (päivitetty 2005). Kirja Suomessa: tekijöistä lukijaan -kirja-alan tukitoimet ja kehittäminen [pdf-dokumentti]. Kulttuuripolitiikan osaston julkaisusarja 1:2000 [viitattu 3.5.2009]. Saatavissa: [www.minedu.fi](http://www.minedu.fi) > opm > julkaisut

Suhonen E.. 2006. Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa Kontu E. & Suhonen E. (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. 2.painos. Helsinki: Yliopistopaino, 47-56.

Suhonen E. 2002. Kielihäiriöisten lasten integroituminen tavalliseen päiväkotiryhmään. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Tutkimuksia 2002:3.

Suojala M. 2002. Portti kirjallisuuteen –kuvakirjat varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Bengtsson N. & Loivamaa I. (toim.) Kuvituksen monet muodot. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelut, 121-129.

Tahkokallio K. 1997. Lasten elämä on täyttä teatteria. Teoksessa Jokipaltio J. (toim.) Sadun voimat II. Polunpäitä sadun maailmaan. Jyväskylä: Maaseudun Sivustysliitto, 55-63.

Tampereen kaupunginkirjasto 2009. Piki-verkkokirjasto [viitattu 19.6.2009]. Saatavissa: [www.tampere.fi](http://www.tampere.fi) > kirjasto > Piki-verkkokirjasto.

Tauriainen L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Thuneberg H. 2006. Psykkinen hyvinvointi varhaislapsuudessa. Teoksessa Kontu E. & Suhonen E. (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. 2.painos. Helsinki: Yliopistopaino, 95-108.

Uusitalo I. 2000. Kasvatus ja oppiminen päivähoiton toimintakulttuurina. Teoksessa Haapamäki J., Kaipio K., Keskinen S., Uusitalo I. & Kuoksa M. 2000. Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi, 50-64.

Varttua 2006. Sadutus [viitattu 18.6.2009]. Saatavissa: [www.varttua.stakes.fi](http://www.varttua.stakes.fi) > Sisällöt > Todentuva Vasu > Työvälineitä > Saduttaminen

Varttua Stakes 2006. Vasuasiakirja [viitattu 29.10.2009]. Saatavissa [www.varttua.stakes.fi](http://www.varttua.stakes.fi) > sisällöt > vasuasiakirja

Varttua Stakes 2007. Kasvatuskumppanuus [viitattu 9.5.2009]. Saatavissa [www.varttua.stakes.fi](http://www.varttua.stakes.fi) > sisällöt > kasvatuskumppanuus

Vilkka, Hanna, 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Vaski-verkkokirjasto 2009 [viitattu 19.9.2009]. Saatavissa: [www.turku.fi](http://www.turku.fi) > kirjastot ja arkistot > asioi verkossa.

Vilka, Hanna & Airaksinen Tiina, 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi.

Vehkakoski T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä [pdf-dokumentti]. Jyväskylän Yliopisto :Jyväskylä studies in education, psychology and social research 297 [viitattu 10.5.2009]. Saatavissa: <http://dissertations.jyu.fi/studeduc/9513926990.pdf>

Viittala K. 2006. Lapsuus ja erityinen tuki päivähoitossa. Teoksessa Kontu E. & Suhonen E. (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. 2.painos. Helsinki: Yliopistopaino, 9-33.

Ylimartimo S. 1998. Auringosta itään, kuusta länteen. Kay Nielsenin kuvitustaide ja mahdollisen maailman kuvaamisen keinot. Rovaniemi: tekijä.

Ylimartimo S. 2001. Kanssa ja lisää, vaiko ohi tai jopa vastaan? Lastenkirjan kuvittaja myötä- ja mielikuvittelijana. Teoksessa Rättyä K. & Raussi R. Tutkiva katse kuvakirjaan. Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin julkaisuja nro 23. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 79-100.

Ylönen H. 2001. Saduissa on hyvän elämän rakennusaineita. Lastentarha 3/2001, 52-54.

Åsvik A. 2001. Varaa aika kirjalle. Lastentarha 1/2001, 7-9.

Hei!

Olen sosionomi (AMK) –opiskelija Nina Ahonen  
ja olen harjoittelujaksolla lapsesi ryhmässä [REDACTED] 6.4.-17.5. ja 3.-30.8.-09.

Harjoittelu liittyy opinnäytetyöhöni, jossa pyrin selvittämään lasten näkökulmaa päivähoiton aloittamisesta. Kohderyhmäksi opinnäytetyöhön olen rajannut 3-4-vuotiaat. Pyrin selvittämään lasten ajatuksia päivähoiton aloittamisesta saduttamalla (lapsi kertoo tarinan, joka kirjataan ylös), haastattelemalla, seuraamalla lasten leikkiä ja piirittämällä. *Tarkoitus ei ole tutkia ketään yksittäistä lasta ja hänen käytöstään* vaan luoda yleiskuva tutkittavasta asiasta. Jotta pystyisin tutkimaan löytyviä ajatuksia objektiivisesti, toivoisin, että voisini käyttää myös kameraa dokumentoitiin. Tutkimusta varten tarvitsen teiltä vanhemmilta luvan.

Jotta työstäni olisi myös päiväkodin toiminnalle hyötyä, kysynkin tässä samalla voiko tuotoksia ja kuvia käyttää päiväkodin materiaalina esim. tulevaa päiväkodin lehteä varten. Mikäli lapsi saa osallistua vain tutkimukseen, hänen kohdaltaan mahdollinen kuvausmateriaali tuhoetaan ja sadutus sekä piirros lisätään lapsen omaan kasvunkansioon tutkimuksen tulosten julkistamisen jälkeen 20.12.-09.

Tämän lupakyselyn olen laittanut myös [REDACTED] 5-6-vuotiaiden lasten vanhemmille, koska kuvattaessa lapset saattavat esiintyä kuvissa ja videossa. Ja mikäli aikaa jää, voin myös tehdä heidänkin kanssa esim. sadutusta. *Luvan saaneet* kuvat ja mahdollisen videomateriaalin annan siis tutkimuksen jälkeen *päiväkodin käyttöön ja omistukseen*.

Minulta voi tulla kysymään, mikäli herää jotakin kysyttävää.  
Yhteistyöterveisin

Nina Ahonen

Toivon vastausten palautettavan pe 17.4.2009 mennessä, kiitos!

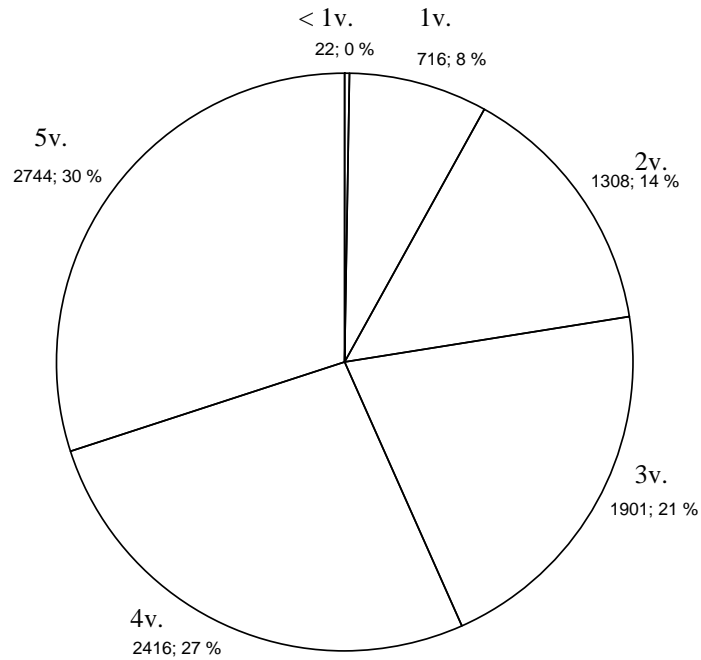
\_\_\_\_\_ (lapsen etu- ja sukunimi)

saa \_\_\_\_\_ ei saa \_\_\_\_\_ osallistua Nina Ahosen tutkimukseen, jossa hän pyrkii selvittämään lasten näkökulmia päivähoiton aloittamisesta (ajalla 20.4.-15.5.2009).

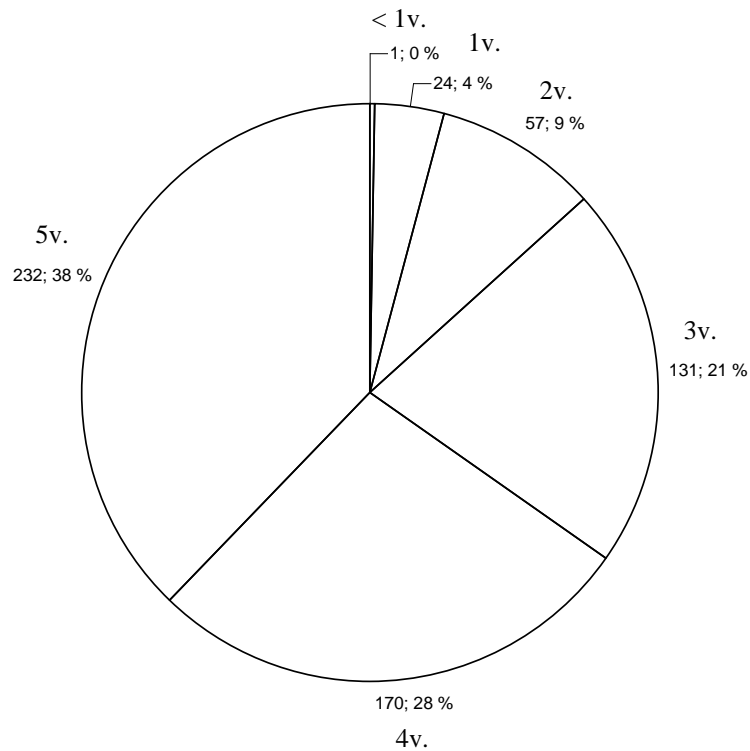
Tutkimusta varten lastani			Päiväkodin käyttöön luovuttaa	
saa	ei saa		saa	ei saa
_____	_____	SADUTTAA ja tuotoksen	_____	_____
_____	_____	PIIRRÄTTÄÄ ja tuotoksen	_____	_____
_____	_____	HAASTATELLA ja tuotoksen	_____	_____
_____....._____	_____	VALOKUVATA ja tuotoksen	_____	_____
_____....._____	_____	VIDEOKUVATA ja tuotoksen	_____	_____

\_\_\_\_\_ Vanhemman allekirjoitus

**Varsinais-Suomen päiväkodeissa olleiden  
0-5-vuotiaiden lasten ikäjakauma  
(kunnan kustantamat palvelut) vuonna 2008**



**Kokopäivähoito**



**Osapäivähoito**

Lähde:

[www.sotkanet.fi](http://www.sotkanet.fi)

[viitattu

20.9.2009].

## Päiväkotia sivuavien tai käsittelevien lastenkirjojen luettelo:

NIMI	TEKIJÄ	VUOSI	KOKO	ASIASANOJA	
Aakkossaari	Puukari	2004	36s, 22cm	aakkoset, päiväkodit: retkeily, majakat	H
Anna ja Antti: kiusankappale	Parvela	2003	40s, 28cm	kiusaaminen, riidat, kaksoset, päiväkodit, sovinto	-
Armi ja pingviinin päiväkoti	Uusitalo	2004	32s, 27cm	sairastuminen, leikit, päiväkodit	H
Bobo lastentarhassa	Mielche	1973		päiväkodit	?
Epsukepsu	Nuotio	2002	29s, 23x26cm	erilaisuus, isoäidit, kieltäytyminen, kiukuttelu, leikki-ikäiset, murjotus, oikuttelu, päiväkodit, syksy, uhmaikä, yksinäisyys, ystävät	H
Eläinlastentarha	Thiehle	1960		lastentarhat, päiväkodit, eläimet, lastenkirjallisuus, kuvakirjat, Afrikka	?
Emma menee esikouluun	Harainen	2004	28s, 23cm	esikoulu, päiväkodit, esikoululaiset	-
Eveliinan tarhapäivä	Gutman	2004	11s, 23cm	paksulehtiset kirjat, päivähoito, päiväkodit, koala	?
Hei, Aaron täällä	Peterson	1983	134s, 22cm	poikakirjat : Ruotsi : 1970-luku, äidit : kuolema : liikenneonnettomuudet, yksinhuoltajat : isät, orvot, vanhempi-lapsisuhde : isät : pojat, vanhempi-lapsisuhde : toveruus, päiväkodit, suvaitsevaisuus	-
Henna ja harmaat sudet	Lindenbaum	2002	32s, 27cm	varovaisuus : lapset, tytöt, eksyminen, neuvokkuus, sudet, metsät, päiväkodit:retkeily	-
Hyvää tarhapäivää, pikkusisko	Hollen	1980	96s, 22cm	päiväkodit, muutto, sisarukset, leikit, leikki-ikäiset, perhe-elämä	?
Iida Iso saa mitalin	Korolainen	1996	41s, 24cm	erilaisuus, lihavuus, päiväkodit, hiihto, luistelu, auttaminen	-
Iida ja pehmot päiväkodissa	Kruusval	2008	25s, 27cm	pehmolelut, päivähoito, päiväkodit	X
Jakke ja Simo	Kanto	2009	29s, 29cm	kommellukset, päivähoito, tunteet, päiväkodit	H
Kai rakastaa Saaraa joka rakastaa	Holland	2000		ihastuminen, päiväkodit, rakastuminen	-
Karoliina on rohkea	Pekkala	1986		kiusaaminen, päiväkodit, rohkeus, urhoollisuus, ystävyys	?
Kettupoika Hookainen isin jäljillä	Mäkelä	2006	33s, 22x27cm	ketut, päiväkodit, isät, karkaaminen, leikki, mielikuvitus, pelko, etsiminen, etsintä, huumori	-
Kenta ja barbiet	Lindenbaum	2008	33s, 27cm	leikit: sukupuoliroolit, päiväkodit	-
Kolmoset lastentarhassa	Company	1985	26s, 27cm	päiväkodit	X
Kornelius, soittoniekka	Rask	1984		päiväkodit, masennus, soittaminen, ystävyys	-
Kuningatar Iida Iso	Korolainen	1991	31s, 21x27cm	itseluottamus, itsetunto, kiusaaminen, lihavuus, tytöt, päiväkodit, päiväkerhot, sopeutuminen	X
Lassi ja ärripurripäivä	Lapintie	1999		arkielämä, kiire, kiukku, mielikuvitusolennot, pahantuulisuus, päiväkodit, riidat, suuttumus, perhe, perhe-elämä	-

Leikkikoulussa	Oxenbury	1983	18s, 18cm	päiväkodit	H
Maailman viljelijät päiväkotielämää lasten omin sanoin	toim. Åsvik	1991			-
Maisa menee päiväkotiin	Cousins	2009	26s, 20x24cm	päiväkodit, hiiret	X
Minä menen päiväkerhoon	Roodt	1978		päiväkodit, kerhot	?
Mikko Mallikas on rohkea	Bergström	1982	30s, 24cm	päiväkodit, riidat, rohkeus, rauhanaate, pelkuruus, kiltteys, yhteistyö	-
Mennään päiväkotiin	Andersen	1982	32s, 32cm	päiväkerhot, päiväkodit	X
Mikko ja Minna päiväkodissa	Rettich	1974		päiväkodit	X
Mimmi ja heiluva hammas	Sundvall	1989	27s, 26cm	hampaat, päiväkerhot, päiväkodit: matkat, tehtaat, arkielämä: lapset, leikki-ikäiset	-
Miina ja Manu päiväkodissa	Teutori	1993		kissat, päiväkerhot, päiväkodit, lorut, riimit	?
Muistatko Saaran	Thorvall	1981	31s, 22x27cm	avioero, hampaat, matkat, lentokoneet, päiväkodit, tunteet : viha, vaatteet	?
Nalle karhun päiväkodissa	McQuade	2000			?
Nyt siivotaan, Sauli	Lambert	2008	24s, 22cm	siivous, kaniinit, päiväkodit	H
Papukaija menee päiväkotiin	Willis	2000	25s, 17cm	huomaavaisuus, häiritseminen, itsekkyyks, kuunteleminen, käyttäytyminen, käytöstavat, papukaijat, päiväkerhot, päiväkodit, tapakasvatus	-
Petrus pikkuinen poika	Talvio	1976	85s, 19cm	mielikuvitusystävät, sisarukset, päiväkodit, perhe-elämä : Suomi : 1970-luku, arkielämä : lapset	-
Pingviini menee päiväkotiin	Willis	2000	25s, 17cm	huolenpito, huomaavaisuus, itsekkyyks, kuunteleminen, käyttäytyminen, käytöstavat, pingviinit, päiväkodit, päiväkerhot, tapakasvatus	H
Pikkukarhu päiväkodissa	Oram	2004	25s, 27cm	karhut, päiväkodit, ikävä, leikki, tyytyväisyys	X
Popi Kissan onnenpäivä	Jones	2004	11s, 26cm	kurkistuskirjat, paksulehtiset kirjat, päiväkodit, kissa	?
Puuma menee päiväkotiin	Willis	2001	25s, 17x18	eläimet, kiusaaminen, kurittomuus, käyttäytyminen, päiväkodit, puumat, sovinto, vallattomuus	H
Pupu Tupuna päiväkerhossa	Koskimies	1997	32s, 30cm	suuraakkoskirjat, jänikset, päiväkerhot, päiväkodit	?
Pyton menee päiväkotiin	Willis	2001	25s, 17x18cm	päiväkodit, käyttäytyminen, kiusaaminen	-
Päiväkodin Susanna	Takala	1987	64s, 26cm	päivähoito, päiväkodit, uskonnollinen kirjallisuus	X
Päiväkodissa on hauskaa	Korpi	1996	15s, 24cm	päiväkodit	?
Raisu Roosa tarhassa	Lindgren	2000	29s, 26cm	koira, koirarodut, kummellukset, päiväkodit, seikkailu, sopeutuminen, ystävyys	-

Roosa menee tarhaan	Augarde	2004	11s, 22cm	kuvatehostekirjat, päivähoito, päiväkodit	?
Sanna menee päiväkotiin	Wolde	1976	24s, 17x16cm	arkuus, jännittäminen, päiväkodit	X
Sannan päiväkoti	Wolde	1976	24s, 17x16cm	päiväkerhot, päiväkodit	X
Siiri ja hurja Hunskeili	Nopola	2008	29s, 27cm	huumori, kummellukset, syntymäpäivät, koira, päiväkodit	-
Tatu ja Patu päiväkodissa	Havukainen	2004		huumori, erehdykset, väärinkäsitykset, kummellukset, päivähoito, päiväkodit	X
Tommi leikkimässä	Prasatya	1986		paksulehtiset kirjat, päiväkodit	?
Tomppa ja kissantassut	Louhi	2003	29s, 21x22cm	päiväkodit, arkielämä, leikki-ikäiset	X
Turremurren jännäpäivä	Rankin	2002	32s, 29cm	jännittäminen, päiväkodit, koira	X
Tutkitaan kuvia päiväkodissa	Short	2001	22s, 21cm	kuvakirjat, kuvasanakirjat, päiväkodit, esineet, muodot	?
Tyttö joka ei halunnut lähteä tarhaan	Widerberg	1988	34s, 24cm	arkielämä : lapset : Ruotsi : 1980-luku, perhelämä : lapset : Ruotsi : 1980-luku, päiväkodit : lapset : sopeutuminen, tahto, kiukuttelu	-
Unohtunut halaus	Moss	2003	25s, 26cm	leikkikalut: kaniinit, kiire, nallet, äidit, aamu, päiväkodit, tunteet	?
Vesa ja Valle seikkailevat päiväkodissa	Reynolds	2000	24s, 24x28cm	nallet, jännittäminen, pehmolelut, päiväkerhot, päiväkodit	X

(Kirjavainen 2009[viitattu 19.9.2009], [viitattu 19.9.2009], Tampereen kaupunginkirjasto 2009 [viitattu 19.9.2009], Vaski-verkkokirjasto 2009 [viitattu 19.9.2009]).