



**TURUN AMMATTIKORKEAKOULU
ÅBO YRKESHÖGSKOLA**

Opinnäytetyö

**MAAHANMUUTTAJALAPSEN
SADUTUS KIELENKEHITYKSEN
TUKENA**

Sanna Jaakkola

Sosiaalialan koulutusohjelma

2009

TURUN TIIVISTELMÄ
AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaalialan koulutusohjelma	
Tekijä: Sanna Jaakkola	
Työn nimi: Maahanmuuttajalapsen sadutus kielenkehityksen tukena	
Sosiaalipalvelutyö	Ohjaaja Tiina Laakso
Opinnäytetyön valmistumisajankohta Joulukuu 2009	Sivumäärä 59
<p>Opinnäytetyöni tavoitteena oli tutkia maahanmuuttajalapsen sadutusta osana kielenkehityksen tukemista. Tavoitteena oli selvittää sadutuksen vaikutuksia lapsen kielen kehitykseen sekä sadutuksesta saatavia muita mahdollisia hyötyjä. Sadutin neljää viisivuotiasta maahanmuuttajalasta turkulaisessa päiväkodissa. Päiväkodin lapsista noin 60 % on maahanmuuttajataustaisia. Sadutuskertoja oli yhteensä 11 ja kaikki lapset olivat sadutettavana ensimmäistä kertaa.</p> <p>Teoreettinen viitekehys muodostui sadutus-menetelmän ympärille sekä kielenkehityksen tarkasteluun. Maahanmuuttajalapsi oli koko ajan näkökulmani keskiössä. Aineisto koostui saaduista saduista, jonka lisäksi haastattelin päiväkodissa työskentelevää lastentarhanopettajaa sekä alueella työskentelevää suomenkielen opettajaa.</p> <p>Sadutin lapsia yksitellen perussadutuksen ohjeistusta noudattaen. Jokainen lapsi sai piirtää sadustaan myös kuvan. Kokosin kuvista ja saduista satukirjan, jonka annoin päiväkotiin. Näin lapset voivat lukea satujaan myös muille ja konkreettisesti ymmärtää oman satunsa merkityksellisyyden.</p> <p>Analysoitava aineisto koostui 35 sadusta. Määritin kahdeksan eri kriteeriä, joiden avulla tutkin sadutuksen vaikutusta kielenkehitykseen. Vertasin yhden lapsen kaikkia satuja keskenään, jonka jälkeen tein johtopäätöksiä kielen kehityksestä sekä sadutuksen muista hyödyistä. Yksi merkittävimmistä tuloksista oli sadutuksen monipuolisuuden huomaaminen: sadutusta voidaan käyttää kielenkehityksen tukemisessa ja arvioinnissa, osallisuuden ja itsetunnon lisäämisessä, kulttuurikasvatuksessa sekä jokapäiväisessä toiminnassa. Opinnäytetyöni loppuun olen koonnut ehdotuksia, joiden avulla sadutusta voidaan hyödyntää päiväkodissa.</p> <p>Sadutus on toimiva menetelmä sosionomille. Opinnäytetyössäni olen keskittynyt pohtimaan sadutusta maahanmuuttajalapsen näkökulmasta, mutta menetelmää voidaan käyttää monipuolisesti eri asiakasryhmien kanssa työskennellessä.</p>	
Hakusanat: sadutus, kielen kehitys, maahanmuuttajalapsi	
Säilytyspaikka: Turun ammattikorkeakoulun kirjasto	

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
ABSTRACT

Social Services	
Author: Sanna Jaakkola	
Title: Supporting Immigrant Child's Language Development with the Storycrafting Method	
Specialization line Social Services	Instructor Tiina Laakso
Date December 2009	Total number of pages 59
<p>The purpose of this thesis was to look at the effect of the storycrafting method when studying an immigrant child's language development. The aim was to discover how storycrafting effects children's language development and to find out about other benefits that storycrafting has. For this thesis, I had eleven creative sessions with five-year-old immigrant children, who are in a day nursery in Turku. It was the first time for them to be storycrafted.</p> <p>The theoretical background was based on the storycrafting method and language development. The child immigrant remained always the centre of my attention. The material consists of stories that the children told and furthermore, I interviewed a nursery school teacher and a language teacher who work in the day nursery.</p> <p>I storycrafted the children one by one using the basic storycrafting method. In addition, the children draw a picture about the story they told. I made a storybook based on these materials. This way the children are able to read their stories in a storybook and realize the significance of their stories.</p> <p>My analysis consists of 35 stories. I set up eight criteria to discover the benefits that the storycrafting method has on children's language development. After examining each one of the children's stories and after comparing them individually, I made conclusions of the language development and other benefits that the storycraft has. The most important conclusion was to notice that storycrafting is actually a very versatile method; to begin with, it can be used for supporting and estimating language development, it helps to increase inclusion and self-respect, it is a great support in cultural education and finally, it can be a part of everyday activity. Having the interest of the day nursery in mind, I gathered some ideas of how to use the storycrafting method in practice.</p> <p>Storycrafting is a useful method for a Bachelor of Social Services. I focused on storycrafting from the viewpoint of a child immigrant, but this method can be used with any other customer group as well.</p>	
Keywords: Storycrafting, language development, immigrant child	
Deposit at: Library of Turku University of Applied Sciences	

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 SATUJEN MAAILMA	8
2.1 Sadut ja tarinat osana kulttuuria	8
2.2 Narratiivisuus	10
2.3 Sadutuksen historia	11
2.4 Sadutus-menetelmän käyttö	12
2.5 Sadutuksen hyödyt	14
3 LAPSEN KIELEN KEHITYS	17
3.1 Kielen omaksuminen	17
3.2 Kielen kehityksen vaiheet	19
3.2.1 Ikäkaudet 0–2	19
3.2.2 Ikäkaudet 2–4	21
3.2.3 Ikäkaudet 5–6	23
3.3 Ekologinen malli kielenoppimisen ja -opettamisen taustalla	23
4 MAAHANMUUTTAJALAPSI PÄIVÄHOIDOSSA	26
4.1 Maahanmuuttajat	26
4.2 Lapsen sopeutuminen päivähoitoon ja identiteetin tukeminen	27
4.3 Kaksikielisyyteen tukeminen	28
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	32
6 TUTKIMUSAINEISTO	35
6.1 Teoreettinen tausta aineiston analyysille	35
6.2 Aineiston analyysin lähtökohdat	37
7 AINEISTON ANALYYSI	39
7.1 Lapsikohtainen analyysi	39
7.1.1 Lapsi A	39
7.1.2 Lapsi B	41

7.1.3 Lapsi C.....	43
7.1.4 Lapsi D	45
7.2 Yhteenveto saaduista tuloksista	47
7.2.1 Kielellinen kehitys.....	47
7.2.2 Satujen sisältö.....	50
7.2.3 Sadutustilanne	52
8 TUTKIMUKSEN HYÖDYNNETTÄVYYS PÄIVÄKODISSA.....	54
8.1 Sadutus osana lapsen kielen kehityksen tukemista ja arviointia.....	54
8.2 Sadutus osana itsetunnon vahvistamista ja sosiaalisten taitojen opettamista.....	55
8.3 Sadutus osana monikulttuurisuuskasvatusta	56
8.4 Sadutus osana arkea	57
9 JOHTOPÄÄTÖKSET	58
LÄHTEET	60
LIITTEET	
Liite 1. Sadut	
Liite 2. Haastattelu	
TAULUKOT	
Taulukko 1. Lastenkulttuurin viisijako	9
Taulukko 2. Lastenkulttuurin lajit aloitteenteon näkökulmasta	9

1 JOHDANTO

”Nalle. Nalle söi. Ulos meni. Kotiin mennä. Loppui.” (Lapsi B:n satu, 16.4.2009). Toisinaan aikuisilla on liian kova kiire pysähtyä kuuntelemaan sitä, mitä lapsi hänelle sanoo. Lasta saatetaan ohjata kohti aikuisten omia päämääriä ja toiveita, tai aikuinen ohjaa toimintaa ilman lapsen mielipiteen huomioimista. Lapsen osallisuus saattaa olla sanahelellistä, josta on kuultu ja luettu, mutta joka ei näy arjessa. Onko päivähoitossa todella pysähdetty kuuntelemaan ja ennen kaikkea kuultu, mitä lapsi sanoo?

Sadutus on tapa tai väline, jolla saadaan tietoa ja voidaan kertoa omista mielipiteistään ilman toisen arviointia ja tulkintaa. Se on ennen kaikkea vastavuoroista kuuntelua, kerrottua, toisen ajatusten vakavasti ottamista sekä yhdessä tekemistä. (Karlsson 2003b, 11.) Sadutus on menetelmä, missä lasta pyydetään kertomaan tarina itse valitsemastaan aiheesta. Lapsen kertoessa tarinaa aikuinen kirjaa sen ylös ja lopuksi lukee sen lapselle, tällöin lapsella on vielä mahdollisuus korjata satua.

Opinnäytetyöni käsittelee maahanmuuttajalasten sadutusta. Tutkin sadutuksesta mahdollisesti saatavia hyötyjä sekä menetelmän vaikutuksia maahanmuuttajalapsen kielen kehitykseen. Hypoteesina on, että sadutus kehittää lapsen kielitaitoa. Sadutuksen uskotaan kehittävän myös sosiaalisia taitoja, joten seuraan lapsen kehitystä myös tästä näkökulmasta. Yhtenä tavoitteena on luoda osallisuuden ja ennen kaikkea lapsen kuulemisen ilmapiiriä päiväkotiin.

Kohderyhmänä ovat maahanmuuttajalapset. Uskon heidän hyötyvän sadutuksesta sekä kielen kehityksen että sosiaalisten taitojen kasvun kannalta. Työelämäkumppanina on Turussa, Lausteella sijaitseva Maistraatinpolun päiväkotitoiminta. Päiväkodin 90 lapsesta noin 60 prosenttia on maahanmuuttajataustaisia lapsia. Näiden lasten suomen kielen kehityksen tukeminen on yksi päiväkodin perustehtävistä. Päiväkodissa ei ole aiemmin sadutettu lapsia, joten yhtenä tavoitteena onkin sadutuksen saaminen osaksi päiväkodin arkea.

Tutkimusmenetelmänä on sadutus, ja aikomuksenani on saduttaa neljää maahanmuuttajalasta. Sen lisäksi haastattelen päiväkotiryhmässä toimivaa lastentarhanopettajaa, Tiina

Koskea sekä Itä-Turun alueella toimivaa maahanmuuttajalasten kieltenopettajaa, Annika Salmista. Teoreettinen viitekehys muodostuu sadutus-menetelmän ympärille sekä lapsen kielen kehityksen tarkasteluun, unohtamatta maahanmuuttajalapsen näkökulmaa kielenkehityksessä. Tärkeitä kulmakiviä on sadutus-menetelmä, narratiivisuus, lapsen kielen kehitys ja kaksikielisyyden tukeminen. Pysin tarkastelemaan näitä osatekijöitä päiväkodin näkökulmasta, jotta työstä olisi mahdollisimman paljon hyötyä myös päiväkodille.

2 SATUJEN MAAILMA

2.1 Sadut ja tarinat osana kulttuuria

Ihmiset ovat aina kertoneet tarinoita kaikissa kulttuureissa. Tarinankerrontaperinne elää edelleen monissa maissa. Kodeissa kuunnellaan iltasatuja, ja uusia tarinoita syntyy jatkuvasti. Kertomukset houkuttelevat yhteiseen kokemukseen, herättävät tunteita ja luovat yhteenkuuluvuutta. (Karlsson 1999a, 13.) Kertomisen merkitystä on korostettu niin kansainvälisessä kuin kotimaisessakin tutkimuksessa. Ihminen luo kuvan maailmastaan, luo omaa identiteettiään ja löytää paikkansa omassa kulttuurissaan kerronnan avulla. (Karlsson 1999b, 59.)

Satuja kerrotaan ja luetaan lasten viihdyttämiseksi, rohkaisemiseksi ja lohduttamiseksi, mutta etenkin aikaisemmin myös oikeaksi katsotun käyttäytymisen ja moraalien opettamiseksi. Satua seuratessaan lapsi oppii keskittymään kuuntelemiseen ja ymmärtämään kuulemaansa, sekä hänen sanavarastonsa kasvaa. Satuja käytetään myös arkiasioiden opettamiseen. Sadut edistävät lapsen henkistä hyvinvointia ja kehitystä. Lapsi samaistuu tai tuntee läheiseksi sadun hahmon, joka tapahtumien edetessä selviytyy yksin tai oppii luottamaan itseensä ja sadussa saamiinsa uusiin ystäviin. Sadut rohkaisevat ja tukevat itsenäistymistä. Mielikuvituksessa käsitellään sekä pelkoja että pettymyksiä, mutta myös toiveita ja haaveita. (Ylönen 2000, 27–28.)

Lasten, varsinkin kirjoitustaidottomien lasten, omia satuja ja kertomuksia ei juuri ole julkaistu tai tutkittu sellaisinaan. Satuihin liittyvissä tutkimuksissa on analysoitu aikuisten kirjoittamien satujen merkitystä lapsen kehitykselle. (Karlsson 1999b, 59.) Sadutus on kulttuurin luomista lasten kanssa. Lapset kertovat sadun, ja heillä säilyy päätösvalta ja kirjailijanoikeudet omaan teokseen. Aikuiset puolestaan ovat tehneet aloitteen satujen kirjaamisesta. (Karlsson 1999b, 15.) Alla oleva taulukko kuvaa aikuisjohtoisen ja lapsijohtoisen kulttuurin eroja.

Taulukko 1. Lastenkulttuurin viisijako (Karlsson 1999a, 14).

Aikuisjohtoinen	Lapsijohtoinen
1. Aikuisten kuvaukset lasten kulttuurista	4. Lasten oma, spontaani kulttuuritoiminta.
2. Aikuisten kulttuurituotteet lapsille	5. Lasten oma perinnekulttuuri
3. Aikuisten johtama luova toiminta, joka syntyy aikuisten ja lasten yhteistoiminnassa	

Lastenkulttuuri-käsite on siis hyvin monitahoinen ilmiö. Aikuisjohtoisessa kulttuurissa aikuiset dominoivat toimintaa. Aikuisten kulttuurituotteita ovat esimerkiksi lasten laulut, teatteri ja kirjat. Lastenkulttuuri-käsitteellä voidaan tarkoittaa myös aikuisten ja lasten yhdessä luomaa tai lasten itse tuottamaa kulttuuria. Lasten omaa kulttuuria on paljon: leikit, kilpailut, pelit, kertomukset jne. Lapset tuottavat jatkuvasti omaa kulttuuria, mutta se dokumentoidaan ja säilytetään harvoin. Sadutusta ei voida suoraan sijoittaa jompaankumpaan kategoriaan, vaan se on osa lasten omaa kulttuuria, johon aikuiset voivat osallistua yhteisöllisesti dominoimatta prosessia. (Karlsson 2001, 90.) Lastenkulttuuria voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, kenellä on mahdollisuus tehdä aloite kulttuurin tuottamisessa.

Taulukko 2. Lastenkulttuurin lajit aloitteenteon näkökulmasta (Karlsson 1999a, 15).

Kulttuuria lapsille	Kulttuuri lasten kanssa	Lasten oma kulttuuri
Aikuiset tuottavat ja aikuisilla on aloite	Lapset ja aikuiset tuottavat yhdessä, molemmilla aloitteentekomahdollisuus (sadutus)	Lapset tuottavat ja lapsilla on aloite

Tutkimusten mukaan kasvattajat ja opettajat käyttävät lapsiryhmän kanssa käydyistä puheenvuoroista 80–90 prosenttia. Tällaisessa tilanteessa vain lapset kuuntelevat, aikuiset eivät. Saduttamis-menetelmässä aloitteet jakaantuvat tasaisesti. (Riihelä 2004, 193.)

Lasten tarinat eivät noudata samaa rakennetta kuin aikuisten. Lapsilla on oma erityinen kertomakulttuurinsa, samoin kuin leikkikulttuurikin. Lapset eivät kopioi aikuisten eivätkä toistensa tarinoita. He käyttävät kylläkin niitä hahmoja, joita lastenkulttuuri heille tarjoaa, mutta he tekevät niistä omanlaisiaan luomuksia. Tapahtumat lasten tarinoissa

ovat usein nopeita ja monipolvisia, tarinoissa sanojen käyttö on rikasta. Lapsilla on myös huumoria, joka monesti aukeaa vain heille itselleen. (Riihelä 2004, 190.) Tutkimus lasten käyttämästä kielestä ja satujen juonien kehittelystä on vielä varsin alussa. Jokaisella lapsella on kuitenkin yksilöllinen tapansa ilmaista itseään. Tämä ilmenee jo kaksivuotiaiden lasten saduissa. Lapset yhdistävät usein monta eri teemaa saman kertomuksen juoneen. (Riihelä 2005, 132.)

Yhdysvaltalainen opettaja Jack Zipes (2004, 63 & 65.) on tutkinut lasten kerrontaa ja luovaa draamaa. Hänen projektinsa, *Neighborhood Bridges*, käsittelee kouluikäisiä lapsia ja siinä oli mukana kaksi luokkaa. Tarkoituksena oli, että kumpikin luokka tekee ja esittää näytelmän, jossa käytetään eri metodeja, kuten kerrontaa.

Tarinankerrontaa voidaan käyttää sosiaalisten suhteiden selvittämiseen tarjoamalla kerronnallisia välineitä lapsille, selvittämään konfliktitilanteita sekä ihmisten eroavaisuuksien opettamiseen lapsille. (Zipes 1995, 223.) Zipesin projekti lähti liikkeelle ajatuksesta, että lapset saisivat kanavan vaikuttaa omiin asioihinsa, ja samalla se kehittäisi lasten taitoja sekä itseluottamusta. Zipes korostaa, että vaikka tutkimus tehtiin kouluikäisillä lapsilla, yhtäläillä tarinankerrontaa voi toteuttaa nuoremmilla lapsilla, aikuisilla ja vanhuksilla. Tarinankerronnan tulisi olla jatkuvaa, jotta se olisi hyödyllistä. Zipen mukaan opettajat eivät voi koko ajan ottaa vastuuta vuorovaikutuksesta, vaan lasten päästävä myös omaan osaansa, jotta heistä kasvaisi itsenäisiä ja itsenäisesti ajattelevia. (Zipes 2004, 67 & 70.) Tämä ajattelutapa on hyvin samankaltainen kuin Monika Riihelällä.

2.2 Narratiivisuus

Narratiivisuus viittaa lähestymistapaan, joka kohdistaa huomion kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Narratiivisuuden käsite on peräisin latinasta, *narratio* tarkoittaa kertomusta ja *narrare* kertomista. (Heikkinen 2002, 14,16.) Käsitteellä ei ole vakiintunutta suomenkielistä nimitystä (Heikkinen 2001, 116).

Narratiivisuutta voidaan tarkastella eri tavoin. Sillä voidaan viitata tiedonprosessiin, kuvata tutkimusaineiston luonnetta ja viitata aineiston analyysitapoihin. Käsite on tutkimuskirjallisuudessa usein liitetty myös narratiivien käytännölliseen merkitykseen.

Narratiivinen tutkimusaineisto on kerrontaa joko suullisesti tai kirjallisesti. Se on yksinkertaisimmillaan mitä tahansa kerrontaan perustuvaa aineistoa, jossa ei välttämättä aseteta vaatimuksia eheidän, juonellisten kertomusten tuottamisesta. (Heikkinen 2003, 16–17.) Eri tutkijat kuvaavat narratiivisuutta hieman eri tavoin, mikä saattaa vaikeuttaa narratiivisuuden hahmottamista. Narratiivisuuden lähtökohtana kuitenkin on, että kertomukset ja tarinat ovat ihmiselle sisäinen ja luonteenomainen tapa jäsentää elämää, kokemuksia ja itseä. (Laitinen & Uusitalo 2008, 110–111.)

Narratiivisessa tutkimuksessa huomio kohdistuu siihen, millä tavoin yksilöt antavat merkityksiä asioille tarinoidensa välityksellä. Narratiivisessa tutkimuksessa tieto muodostuu usein dialogisesti. Narratiivisessa tutkimuksessa ei pyritä objektiiviseen tai yleistettävään tietoon, vaan paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon. (Heikkinen 2001, 129–130.) Narratiivisen eli kerronnallisen haastattelun tavoitteena on saada haastateltava kertomaan tarinoita, jotka liittyvät hänelle tärkeisiin asioihin. Tutkijan on annettava riittävästi tilaa kertomiselle ja esitettävä kysymyksiä, joihin hän odottaa saavansa kertomuksia vastaukseksi. (Kaasila 2008, 45.) Narratiivinen lähestymistapa on herättänyt kiinnostusta terapiassa, kuntoutuksessa ja sosiaalityössä. Narratiivisuus voidaan ymmärtää vuorovaikutuksellisenä, tavoitteellisenä ja strategisena toimintana. (Laitinen & Uusitalo 2008, 115.) Kertomiseen kuuluvia menetelmiä kutsutaan narratiivisiksi menetelmiksi, joten myös sadutus on narratiivinen menetelmä.

2.3 Sadutuksen historia

Monika Riihelä alkoi kehittää Sadutus-menetelmää 1970-luvun lopulla. Koulupsykologin työssään hän huomasi, että lasten omat ajatukset jäivät psykologisia testejä ja ammattimaisia kysymyksiä käyttäessä taka-alalle. Käytössä oli kuitenkin Draw-a-Person -piirrosteesti, jossa lapsille annettiin mahdollisuus piirtää melko itsenäisesti kuva, kuitenkin niin, että tytön piti piirtää tyttö ja pojan poika. Testin avulla tehtiin päätelmiä lapsen kehityksestä. Riihelä halusi kuitenkin saada myös lasten omat ajatukset huomioon, joten hän kehitti testiä niin, että piirroksen yhteyteen kirjattiin lapsen oma tarina. Menetelmää kehitettiin edelleen ja 1980-luvun alussa syntyi haastattelumenetelmä, lasten aikakortit. Aikakorttien avulla lapset kertoivat käsityksiään aikaan liittyvistä ilmiöistä ja niiden

syy- ja seuraussuhteista. Menetelmä edellytti, että lapsi kertoi käsityksiään ja aikuinen kirjasi ne ylös. Lasta pyydettiin aina ennen haastattelua piirtämään kuva ja kertomaan siitä tarina. Näin aikuiskeskeisestä haastatteluorientaatiosta päästiin siirtymään aikakorttien avulla lapsen näkökulman huomioimiseen. (Karlsson 2001, 90–91.)

1980- ja 1990-lukujen taitteessa lasten kertomusten kirjaamista kokeiltiin useissa kouluksissa ja kehittämishankkeissa. Suomalaista sadutus-menetelmää kehitettiin edelleen ja sitä sovellettiin ensimmäisen kerran laajasti vuosina 1995–1997 *Satukeikka*-projektissa. Projektissa lapset sanelivat toistuvasti omia kertomuksiaan, jotka toimivat lasten keskinäisen yhteydenpidon välineenä kirjeenvaihdon muodossa. Sadutus-menetelmä ja kirjeenvaihto laajenivat kaikkiin pohjoismaihin vuonna 1996, jonka jälkeen se on laajentunut myös muihin maihin. (Karlsson 2001, 90–92.)

Sadutus-menetelmää on kehitetty ja tutkittu vuodesta 1995 Stakesin pienten lasten verkostoissa. Näissä verkostoissa lapset lähettävät satuja toisilleen, lapset ja aikuiset tapaa- vat satujen merkeissä ja satuja myös julkaistaan. Liisa Karlsson on analysoinut ja arvioinut toimintakulttuurin muutosprosesseja kahdessa laajassa tutkimuksessa (1999 ja 2000) sekä sadutuksen perusteoksessa, *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. (Riihelä 2005, 119–120.) Sadutus on yhä enemmän esillä myös mediassa. Suomessa toimii järjestö Lapset kertovat ja toimivat ry (LKT). Järjestö koordinoi kehittämis- ja tutkimushankkeita, koulutusta sekä seminaareja, joissa hakeudutaan erityisesti lasten, mutta myös aikuisten kokemusten äärelle. Osallistava toimintatapa, kuuntelu, vastavuoroisuus, saduttavat menetelmät ja lasten oma kulttuuri ovat keskiössä. (Lapset kertovat ja toimivat ry [viitattu 6.9.2009]).

2.4 Sadutus-menetelmän käyttö

Sadutus pohjautuu aktiiviseen ja osaavaan lapsikäsitukseen, lasten taitoihin, kykyihin ja aikaisempiin kokemuksiin (Karlsson 2001, 92–93). Sadutuksessa lasta kehoitetaan kertomaan oma tarina, jota aikuinen kuuntelee ja kirjaa sanatarkasti. Lapsi voi ilmaista tarinan myös musiikin, tanssin, draaman, kuvan tai vaikka rakentelun muodossa. Sadutus on keino, jonka avulla aikuiset oppivat ottamaan lapset ja nuoret mukaan toiminnan

suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkimusten mukaan sadutuksen hyödyt tulevat esille silloin, kun lapsia sadutetaan säännöllisesti, luontevana osana toimintaa. Sadutuksen voi toteuttaa eri tavoin, ja onkin alettu puhua sadutus-menetelmästä. (Karlsson 2003b, 9-10.) Saduttaa voi kaksin tai ryhmässä, intiimissä tilanteessa tai julkisella paikalla. Sadutus yhdistää ja lähentää, rohkaisee ja lohduttaa. (Riihelä 2005, 120–121.) Saduttaminen on mahdollista kaiken ikäisille, niin lapsille kuin aikuisillekin (Karlsson 2003b, 44).

Sadutuksen ohje on lyhyt, ja se sisältää neljä vaihetta. Sadutuksessa kertomiseen yhdistyvät kirjoittaminen, lukeminen ja kertojan toivomat korjaukset. Sadutus aloitetaan kehottamalla: *”Kerro satu (kertomus tai tarina), juuri sellaisena kuin haluat. Minä kirjoitan sen muistiin sana sanalta, niin kuin sinä sen kerrot. Kun satu on valmis, minä luen sen sinulle, jotta voit korjata sitä, mikäli haluat.”* (Riihelä 2004, 188.) Sadun lukeminen ja mahdollisuus korjata satua, ovat aivan yhtä merkittäviä vaiheita kuin sadun kertominen ja sen kirjaaminen. Jos jättää pois sadun lukemisen, kertojan korjaukset ja tarinan hyväksymisen, kertominen jää kertomiseksi, eikä kertojan ja kuulijan vuorovaikutus lisäänty. (Riihelä 2005, 120–121.)

Sadutus voidaan jakaa perus- ja aihesadutukseen. Perussadutuksessa aihe on vapaa ja kertojan valitsema. Satua ei arvioida, eikä saduttaja tulkitse satua. Tarinan tekijänoikeus on kertojalla. Aihesadutuksessa kertoja tekee aloitteen siitä, mistä haluaa kertoa, mutta saduttaja sopii kertojan kanssa aiheen rajauksesta. Tarinaa voidaan kuitenkin käsitellä yhdessä. (Karlsson 2000, 115.) Aihesadutukseen voi siirtyä vasta useiden saduttamiskertojen jälkeen, kun on saatu luotua kuunteleva toiminnankulttuuri. Aiheen mukaan saduttaessa kannattaa lasta saduttaa säännöllisesti myös hänen itsensä valitsemasta aiheestaan. (Karlsson 2003b, 47.) Omassa tutkimuksessani käytin perussadutusta. Joidenkin lasten kohdalla annoin alussa aihe-ehdotuksia, koska he eivät itse keksineet aiheetta. Aiheen keksiminen oli lapsille vaikeaa, koska he eivät ole tottuneet sadutukseen ja odottivat ohjeita aikuiselta.

Toisinaan lasten kertomus ei pääse heti vauhtiin. Joskus lapsen on helpompi piirtää ensin kuva ja vasta sitten kertoa tarina. Satukeikka-projektissa huomattiin, että kaikkein nuorimmat saivat sadutuksen ideasta kiinni katselemalla ja kuuntelemalla muiden sadu-

tusta. (Karlsson 1999b, 89.) Itse toimin siten, että lapset saivat piirtää kuvan kerrottuaan sadun. Mielestäni se oli hyvä tapa, koska tällöin lapset keskittyivät paremmin piirtämiseen, ja toinen lapsi sai rauhassa kertoa oman satunsa. Sadutuksen voi myös nauhoittaa (Karlsson 1999b, 100). Itse koin nauhoittamisen hankalaksi, koska sadutustilanne on tällöin erilainen; lapsi ei näe miten satu muuttuu konkreettiseksi tekstiksi, eikä hän myöskään pääse korjaamaan satua.

Kirjaamisen yhteydessä aikuinen joutuu silloin tällöin pyytämään lasta odottamaan hetken, jotta aikuinen saa kirjattua kaiken. Tämä ei yleensä häiritse kertojaa, vaan hän voi sillä aikaa miettiä jatkoa tarinalleen. Lapsi saa päättää siitä, kenelle tarina luetaan. (Karlsson 2003b, 52.)

2.5 Sadutuksen hyödyt

Sadutus-menetelmä tuntuu sopivan kaikille. Arat lapset rohkaistuvat kuunnellessaan muiden satuja ja kertoessaan omia. Lapset tutustuvat toisiinsa uudella tavalla yhdessä kerrottujen satujen avulla. Lapsen puhe ilmaisee hänen ajatuksiaan itse valitulla tavalla. Kielellisesti alakynnessä olevat lapset ovat satuja kertoessaan usein ensimmäistä kertaa kohdanneet ymmärrystä. Näitä lapsia sadutetaan samalla menetelmällä kuin tavanomaisesti puhuvia lapsia. Heidän puuttuvat äänteensä jätetään pois myös kirjoitus- ja lukemisvaiheessa, jos he itse niin haluavat. Lasten kiinnostus kirjoitusta ja lukemista kohtaan on spontaanisti kasvanut sadutuksen aikana. Moni lapsi on kertomalla omia satuja oppinut niiden avulla lukemaan. Lasten rohkeus ilmaista itseään lisääntyy. Myös aikuisten kiinnostus lasten omaan kulttuuriin on sadutuksen myötä kasvanut. (Riihelä 2000, 140–143.) Sadutettaessa lapsia on huomattu, että varsinkin juuri mukaan tulleet lapset kertoivat kerta kerran jälkeen pidempiä kertomuksia. Myöhemmässä vaiheessa kielelliset erot hälvenevät. Myös lapset, joille on luettu paljon, käyttävät runsaampaa kieltä kuin ne, joille on luettu vähemmän. (Karlsson 1999b, 155.)

Satukeikka-projektissa huomattiin, että lasten oma minäkäsitys vahvistui, itsetunto koheni ja lapset tulivat rohkeammiksi sekä aloitteellisimmiksi. Erityisesti hiljaiset ja usein negatiivista palautetta toiminnastaan saaneet lapset hyötyivät sadutus-menetelmästä.

Omien kertomusten kautta jokainen pääsi tuomaan esille omat vahvuutensa. (Karlsson 2003a, 196.) Projektissa nousi esille myös se, miten rikasta ja persoonallista kieltä lapset käyttivät. Käsiteltävien aiheiden määrä oli runsas. Satujen yhteisöllinen luonne nousi esille. Kun lasten toiminnan kohteena oli yhteinen asia, syntyi omia, ryhmän yhteisiä toimintakulttuureja. (Karlsson 1999b, 155–156.)

Suuri osa lapsista kokee sadutuksen mieluisana toimintana (Karlsson 2000, 122). Sadutuksella on havaittu olevan myös rauhoittava vaikutus. Se pysäyttää ihmiset käsillä olevaan hetkeen. Sadutuksessa huomio on kertojassa, joten sitä ei tarvitse hakea muilla keinoilla. Levottomuus vähentyy, koska lapset ovat yleensä motivoituneita sadutukseen ja he kokevat sen tärkeäksi. (Karlsson 2003b, 136.)

Sadutus myös osallistaa lasta. Lasten oikeus osallisuuteen on yksi tärkeimpiä lapsen oikeuksien sopimuksen velvoitteista. Pienten lasten osallisuus merkitsee, että lapsella on mahdollisuus tulla kuulluksi jokapäiväisissä askareissa ja leikeissä. Olennaista on, että lapsi kokee olevansa oman yhteisönsä, esimerkiksi päiväkotiryhmänsä, hyväksytty ja tärkeä jäsen. Lapsella on oltava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa yhteisönsä elämään. Yksittäiset ”osallistumistempot” eivät riitä, vaan kyse on koko toimintakulttuurista ja sen muutoksista. Lapsen osallisuutta voidaan edistää luomalla rakenteita, joiden välityksellä lapsen ääni tulee esille. Varhaiskasvatustilain säädäntöä uudistettaessa osallisuutta tulisi edistää turvaamalla rakenteet esimerkiksi lasten osallisuutta, lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa, varhaiskasvatuksen perusteita, henkilöstömitoitusta sekä kodin ja päivähoiton henkilöstön kasvatuskumppanuutta koskevien säädösten välityksellä. (Savolainen 5.3.2009, lehdistötiedote.)

Vantaan kirjastossa on kehitetty maahanmuuttajien kanssa lukupiiri, jossa teemana ovat sadut. Ohjaaja kertoo aluksi sadun suomeksi, jonka jälkeen ryhmän ohjaaja kertoo saman sadun kurdin kielellä. Vaikka kieli on eri, sadun symbolit ovat samoja. Kirjastossa käytetään maahanmuuttajien kanssa myös sadutus-menetelmää. (Cedercreutz-Bäck 2004, 12–13.) Sadutus toimii työvälineenä myös kehitysyhteistyöhankkeissa, kansainvälisyyskasvatuksessa, maahanmuuttajatyössä, kriisityössä ja nuorisotyössä. Esimerkiksi maahanmuuttajatyössä kertominen ja kuunteleminen ovat lähtökohtia puhutun kielen

omaksumiselle. Sadutus-menetelmä on luontainen tapa käyttää kieltä maahanmuuttaja-opetuksessa. Tarinat rohkaisevat ja motivoivat sekä tarjoavat mahdollisuuksia kielen eri osa-alueiden harjoitteluun ja kulttuurikysymysten käsittelyyn. Sadutusta on suositeltu käytettävän myös kriisityössä. Vuonna 2004 tsunami aiheutti humanitaarisen kriisin Aasiassa. Opetushallitus muistutti ja ohjeisti tuolloin kouluja käsittelemään tuhoisaa katastrofia. Sadutus nostettiin julkisuudessa yhdeksi kriisin käsittelyyn sopivaksi työmuodoksi. (Taksvärkki ry 2007, 4, 13.)

Narratiivisen terapian kehittäjä Michael White puhuu eksternalisaatiosta eli ulkoistamisesta. Perusajatuksena on, että asiakkaan kokemalle ongelmalle luodaan jokin ulkoinen muoto, jolloin ongelma nähdään itsestä erillisenä ja vähemmän ahdistavana. Sadut voidaan nähdä narratiiveina, tarinoina, joita lapsilla on elämästään. Nämä tarinat määrittelevät, minkä merkityksen he antavat kokemuksilleen, ja tällöin ulkoistaminen on tapa työstää kerrottua tarinaa. Sadun hahmot toimivat lapsesta erillisinä olentoina. Työntekijä voi siis haastatella lasta sadun hahmon välityksellä, ja täten tiedon saa lapselle turvallisella tavalla. Suhteessa ulkopuoliseen hahmoon, eli sadun hahmoon, lapsi siirtyy lähemmäs egosentristä puhetta, jolloin hänellä on mahdollisuus sisäistää ongelmanratkaisutaitoja. Saduissa elävät usein konkreettiset arkipäivän tapahtumat, jotka vanhemmat ymmärtävät lapsen omiksi kokemuksiksi. Lapsi voi satujen avulla antaa toimintaohjeita ja vinkkejä siitä, mitä hän tarvitsee tai odottaa vanhemmiltaan tai muilta aikuisilta. (Salmela 2004, 144.)

3 LAPSEN KIELEN KEHITYS

3.1 Kielen omaksuminen

Äidinkielen hallinta on merkityksellistä monesta syystä. Kielen avulla lapsi jäsentää havaintomaailmaansa, tutustuu ympäristöönsä, hankkii ja saa tietoja. Kieli on myös tärkeä käyttäytymisen säätelijä sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen, ajatusten ja tunteiden viestintäväline. Kielelliset taidot suuntaavat näin keskeisellä tavalla lapsen kehitystä ja ovat kiinteästi yhteydessä sekä kehityksen varhaisvaiheessa että myöhemmin kouluiässä tapahtuvaan oppimiseen. (Lyytinen 2006, 105.) Kieli sisältää kaikki ilmaisumme muodot. Se on ennen kaikkea sosiaalista toimintaa, jonka välityksellä olemme yhteydessä muihin. Kieli on kuvaamisen väline, joka saattaa meidät merkitysten maailmaan. (Salmela 2004, 148.)

Kielenkehitys muodostaa perustan sille, miten lapsi jäsentää itsensä ja ympäröivän maailman. Kielenkehitys edellyttää kielellistä ympäristöä. (Kemppinen 2003, 45.) Ihmiset oppivat ensimmäisen kielensä, jota tavallisesti kutsutaan äidinkieleksi, vuorovaikutuksessa lähiympäristön ihmisten kanssa samanaikaisesti kun he sosiaalistuvat ja kulttuuristuvat siinä ympäristössä, jossa asuvat. On hyvin vaikea erottaa kieltä kulttuurista ja kulttuuria kielestä. Yleensä katsotaan, että ensikielen oppiminen saavuttaa lopullisen tasonsa neljänteen ikävuoteen mennessä. Siihen mennessä lapsi on yleensä sisäistänyt äidinkielen muoto- ja lauserakenteet. (Sajavaara 1999, 73.)

Äidinkielen käytännön kielioppi omaksutaan tavallisesti puheessa. Lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen alkaa vasta myöhemmin. Ainoastaan äidinkielellä lapselle voi välittää tunteita sekä selittää abstrakteja käsitteitä kuten rakkaus, ikävä, onni ja petturuus. Jos lapselle ei näitä selitetä, hänen henkinen ja älyllinen kehityksensä hidastuu ja maailmankuva jää vajavaiseksi. Ajatukset, tunteet ja asenteet selkiytyvät kielen kehittyessä. Kieltä tarvitaan yksilöllisyyden, oman minän ilmaisemiseen. (Bukareva 2007, 23.)

Toinen kieli omaksutaan samalla tavalla kuin ensimmäinenkin, jos ihminen osallistuu merkitykselliseen vuorovaikutukseen toisten kanssa kyseisellä kielellä. Kielen oppimi-

sen edellytyksenä on, että ihminen pääsee mukaan täysivaltaisena osanottajana elinympäristönsä sosiaalisiin käytänteisiin. Monessa tapauksessa toisen kielen käyttöalue saattaa jäädä huomattavasti suppeammaksi kuin ensikielen, siksi että jokapäiväisen elämän perustarkoituksiin useimmiten riittää suhteellisen rajallinen kielitaito tai että yhteydet kyseisen kielen käyttäjiin jäävät sosiaalisessa kanssakäymisessä niukoiksi. On syytä muistaa, että kielen oppimiseen vaikuttavat aina myös psykologiset ja sosiaaliset tekijät. (Sajavaara 1999, 74–75.)

Lapsen ikä vaikuttaa merkittävästi uuden kielen omaksumiseen. Monien tutkimusten mukaan kriittinen vaihe on 1–2 vuoden ikä. Tässä iässä kieliympäristön vaihtuminen saattaa olla lapsen myöhemmälle kielelliselle kehitykselle haitaksi. Ensimmäisten ikävuosien aikana lapsi muodostaa maailmankuvaansa sensomotoristen taitojen kautta. 1–2-vuotias ajattelee jo käyttämällä sisäisiä käsitteitä ja symboleja. Niiden perustan muodostaa passiivinen sanavarasto, jonka lapsi on muodostanut kieli- ja kulttuuriympäristönsä pohjalta. Kahden kielen peräkkäinen oppiminen onnistuu parhaiten kun ensimmäisen kielen äänne- ja lauserakenteet alkavat jo olla hallussa. Lapsi on silloin noin neljän vuoden ikäinen. Eräiden tutkimusten mukaan kaksikielisyyden on katsottu vaikuttavan lapsen sosiaaliseen kehittymiseen siten, että lapsi kykenee yksikielisiä lapsia paremmin ymmärtämään muiden kommunikaatio-ongelmia ja -tarpeita. (Alijoki 1998, 32–33.)

Maahanmuuttajalasten määrä kasvaa Suomessa jatkuvasti. Kontaktin luominen vieras-kieliseen lapseen vaatii aikuiselta eläytymiskykyä, välittämistä, itsensä tuntemista ja perustietoa vieraasta kulttuurista. Ilman tietoa lapsen aikaisemmista kokemuksista ja kasvuympäristöstä on vaikea ymmärtää lapsen käyttäytymistä. Uuteen kulttuuriympäristöön ja kieleen perehtyminen ei ole helppoa; jotkut eristäytyvät eivätkä sopeudu koskaan. Toiset taas ylisopeutuvat ja yrittävät unohtaa taustansa, mikä vaikeuttaa perheessä lapsen identiteetin kehitystä. On tärkeää sopeutua, mutta myös tietää omat juurensa. Päiväkodissa tarvitaan sekä äidinkielen tukemista ja opetusta identiteetin vahvistamiseksi, mutta myös valtakielen opetusta, joka auttaa sopeutumaan ja mahdollistaa myöhemmän koulutuksen. (Alijoki 1998, 34–35.) Parhaimmat tulokset kielellisten taitojen

ohjaamisesta saadaan silloin kun ohjaus tapahtuu leikinomaisessa tilanteessa (Lyytinen 2006, 121).

Tutkimusten mukaan lapsi oppii kahden vuoden aikana uuden kielen käyttökieleksi, eli pärjää sillä arkipäivän puhetilanteissa. Vasta 6–8 vuoden jälkeen lapsen suomen kielen taidot vastaavat hänen oman äidinkielenensä taso. Oman äidinkielen lapsi oppii kotonaan, ja onkin erittäin tärkeää, että lapsi kuulee omankielisiä satuja, lauluja, kirjoja ja leikkejä. Myös kontaktit omaan kotimaahan ovat tärkeitä identiteetin säilymisen ja vahvistamisen näkökulmasta. (Salminen 28.8.2009.)

3.2 Kielen kehityksen vaiheet

3.2.1 Ikäkaudet 0–2

Kielenkehitys lähtee jo kohdussa liikkeelle, jossa lapsi kykenee erottelemaan ympäristönsä ääniä. Vastasyntynyt jäljittelee kasvonilmeitä ja on suuntautunut ihmiskasvoihin. Tämä luo edellytykset vastavuoroiselle kommunikaatiolle. Jo kaksikuuisena lapsi oppii vuorottelemaan ja jäljittelemään, joka vaikuttaa häntä hoitavan aikuisen toimintoihin, ja päinvastoin. Lapsi elää esikielellisen kommunikaation vaihetta. Aikuisen on tällöin tärkeää tulkita lapsen ei-kielellisiä viestejä ja vastata niihin oikealla tavalla. (Tolonen 2001, 165.) Lapsen puhe saa juurensa ja mallinsa aikuisen puheesta (Kemppinen 2003, 45).

Ensimmäisen puolen vuoden aikana kokonaisvaltainen fyysinen kontakti hoitajan ja lapsen välillä toimii kommunikaation välittäjänä. Puolen vuoden ikään mennessä emotionaalisen kontaktin välittömyys siirtyy taka-alalle. Lapsen omaehtoinen toiminta ja kiinnostus alkaa suuntautua aikuisen tekemisiin ja työvälineisiin. Yhdeksän kuukauden iässä tapahtuu kehityksellinen edistyminen, jolloin lapsen aloitteisuus ja aktiivisuus lisääntyvät yhteisissä toiminnoissa. Lapsi alkaa ymmärtää, että ihmiset voivat jakaa asioita keskenään ja että jakaminen on molemminpuolista. (Tolonen 2001, 165–168.) Lapsen ensimmäinen kieli on tunnekieli. Vauva oppii ensimmäiseksi ymmärtämään kielen painotukset ja tunnesävyt. (Juusola 2009, 82.)

Kielen omaksumisen kannalta jäljittely on hyvin tärkeä taito, ja se alkaa jo varhain. Ensimmäisen vuoden aikana lapsi jäljittelee ääntelyä ja yksittäisiä lyhyitä toimintoja. Toisen elinvuoden aikana jäljittelystä tulee oppimisen päämuoto. Puolentoista vuoden ikää lähestyessä lapsen jäljittelevä toiminta alkaa yhä enemmän suuntautua samanaikaisesti toisen ihmisen toiminnan ja puheen jäljittelyyn. Tämä herkkyys on merkityksellinen juuri puheen oppimisen kannalta. Tänä aikakautena lapsi ymmärtää puhetta jo hyvin, vaikka hän ei sitä itse vielä tuottaisikaan. Lapsi kuitenkin havainnoi kieltä ja toimintaa samanaikaisesti, jolloin aikuisen on hyvin tärkeä yhdistää kieli ja toiminta toisiinsa esimerkiksi hoidollisissa tilanteissa. (Tolonen 2001, 168–170.)

Ensimmäisen elinvuoden lopulla lapsi ilmentää kykyään yhteisiin kokemuksiin antamalla esineitä toiselle ihmiselle. Esikielellisen vaiheen jälkeen lapsi siirtyy kohti aktiivisen kielen omaksumisen vaihetta. Lapsi jäljittelee kuulemiaan sanoja ja tuo kirjoja luettavaksi yhä uudelleen. (Tolonen 2001, 170–172.)

Suuri harppaus kehityksessä on symbolien tajuaminen ja sanojen löytyminen. Lapset löytävät ensisanansa hyvin eri aikaan. Toiset sanovat ensisanansa yksivuotiaina toiset lähemmäs kaksivuotiaina. Tytöt aloittavat puhumisen yleensä vähän poikia aiemmin. Suuri merkitys on sillä, miten vuorovaikutus ympäristön kanssa on onnistunut. (Juusola 2009, 83.) Lapsen aktiivinen ja passiivinen sanavarasto alkaa kasvaa voimakkaasti puolentoista ikävuoden jälkeen. Sen jälkeen lapsi alkaa vähitellen osallistua keskusteluun. Aktiivisessa kielenkehityksen vaiheessa aikuinen on tärkeä kielenkäytön malli, kuunteleja ja keskustelukumppani. (Tolonen 2001, 170–172.)

Lähempänä kahta ikävuotta suuri osa lapista menee päiväkotiin, jolloin vuorovaikutusverkosto laajenee (Juusola 2009, 83). Aluksi kielelliset viittaukset liittyvät itseen, omiin tekemisiin ja omistamiseen. Sitten toisiin, oman vallan tunnistamiseen ja oman tahdon korostamiseen, jonka jälkeen ne muuttuvat vähitellen viittauksiksi tunnetiloihin, tarpeisiin ja lyhyihin keskustelunmuotoisiin tarinoihin omista kokemuksista. Puolentoista vuoden iästä lähtien lasten puheet alkavat koskea myös muita: missä he ovat, mitä tekevät; vähän myöhemmin: mitä tuntevat, mitä ajattelevat, muistavat ja niin edelleen. (Munter 2006, 82–83.)

3.2.2 Ikäkaudet 2–4

Lapset alkavat yhdistellä sanoja lauseiksi lähempänä kahta ikävuotta. Varhaiset ominaispiirteet, joita lasten on havaittu käyttävän, ovat esineiden kokoa ja väriä kuvaavia. Lapsi pyrkii varhaisissa lauseissaan myös ilmaisemaan omistusta. (Lyytinen 2006, 114–115.) Toisen ikävuoden lopulla kertomukset omista kokemuksista ja itselle sattuneista tapahtumista alkavat olla melko runsaita. Ne vahvistavat lasten tunnetta toimijuudesta henkilönä, jolla on pyrkimyksiä ja joiden henkilökohtaiset kokemukset ovat kertomisen arvoisia. Lasten tarinoille on myös tyypillistä se, että tarinoiden minä on toimijana jonkun kanssa, eli minä koetaan sosiaalisessa suhteessa olevaksi. Keskustelut työstävät sekä menneitä että tulevia kokemuksia osana lapsen elämäntarinaa. (Munter 2006, 82–83.)

Pienen lapsen kielen oppiminen ja karttuminen tapahtuu toiminnassa. Kolmen ikävuoden paikkeilla suuri osa sosiaalisesta vuorovaikutuksesta tapahtuu kielen välityksellä. Sanavarasto on lisääntynyt paljon ja useimmilla on jo yli tuhat sanaa aktiivisessa käytössä. (Alijoki 1998, 55.) Kolmivuotiaan lapsen lauseissa esiintyy jo apuverbejä, eri aikamuotoja ja verbin taivuttamista eri persoonissa. Lapsi esittää innoissaan kysymyksiä. (Lyytinen 2006, 114–115.) Kolmantena ikävuotena lasta alkaa kiinnostaa kotiaskareet ja käden taidot ovat kehittyneet. Piirroksista alkaa erottua ihmishahmoja. Lapsi osaa tehdä yksinkertaisia palapelejä ja palikkarakennelmiä. Rinnakkaisleikki alkaa kehittyä yhteisleikiksi. Lapsi kyselee paljon ja satujen maailma aukeaa lapselle. Lukeminen rikastuttaa sana- ja käsitevarastoa sekä kehittää mielikuvitusta. Kolmivuotias haluaa usein samaa kirjaa luettavan yhä uudelleen ja uudelleen. (Alijoki 1998, 65–66.)

Kielen kehittymisen kannalta ikävuodet 1–3 ovat huiman edistymisen aikaa. Sanasto kasvaa päivä päivältä. Ensimmäiset sanat ovat yleensä substantiiveja ”äiti, auto ja hauva” seuraavaksi ilmestyvät verbit ”anna, kato, menee”, kysymyssanat ”mikä, kuka” ja pronominit ”mun, minä”. Viimeisenä ilmestyvät adjektiivit. Sanojen aihepiiri lähtee lapsesta ja hänen omasta kokemusmaailmastaan. Äänteet selkiytyvät äidinkielen mukaisesti yleensä neljään ikävuoteen mennessä. Pieniä lauseita alkaa ilmestyä 2–3-vuotiaana. Ne liittyvät senhetkiseen kokemukseen tai elämykseen. Näinä kielenkehityk-

sen herkkyyvuosina aikuisen vaikutusmahdollisuudet lapsen kielen kehittymiseen ovat suuret. Millaista ja miten intensiivistä vuorovaikutusta aikuinen toteuttaa, näkyy lapsen kielellisissä taidoissa myöhemmin. Lapset oppivat kielen varhaisina vuosinaan aikuisilta, vasta kouluiässä vertaisryhmän malli tulee merkitykselliseksi. (Alijoki 1998, 51–53.)

Kielellä leikkiminen on erittäin tärkeää kielenkehitykselle. Kielellisen kulttuurin perusta on päivittäisiin toimintoihin liittyvä puhe ja aikuisen omat tarinat. Päivittäiset lukuhetket ovat myös erityisen tärkeitä. Lapset rakastavat tarinoita ja tuottavat niitä myös itse, mikäli heitä siihen rohkaistaan. Näin lapsi oppii hahmottamaan tapahtumakokonaisuuksia sekä tapahtumajaksojen ajallisia ja kausaalisia suhteita. Myöhemmin, kun ajattelun ja kielen hallinnan taso ovat pidemmällä, lapselle herää halu keksiä ja kehittää omaa tarinaa. Tällä tavoin kasvaa myös luottamus omiin kielellisiin kykyihin ja rohkeus itsensä ilmaisemiseen. (Tolonen 2001, 175–176.)

Nelivuotiaan puhe on sujuvaa, äidinkielen perusrakenteet ovat hallinnassa. Useimmilla on käytössä noin 2000 sanaa. Äännevirheitä voi olla edelleen. Aikakäsite on epävarma. (Alijoki 1998, 68.) Tänä ikäkautena tarkentuu myös lapsen kyky kuvailla esineiden kokoa, määrää, väriä ja muotoa. Myös taito kertoa tarinoita kehittyy. Tarinoista saattaa kuitenkin tipahtaa pois asioita ja tapahtumia, jotka olisivat kuulijalle tärkeitä ymmärtämisen kannalta. (Juusola 2009, 83.)

Taivutusmuotojen omaksuminen on nopeinta 2–4-vuoden iässä. Keskimäärin 5-vuotiaana lapset hallitsevat taivutusjärjestelmämme perussäännöt, mutta oppimista tapahtuu vielä kouluiässäkin. Vallitseva aikamuoto 2-vuotiaan kielessä on preesens. Lapset oppivat 2–3-vuotiaana erottelemaan aikamuotoja. Lähempänä kolmea ikävuotta lapsen puheessa alkaa ilmetä vertausaikasysteemiä. Tänä ikäkautena lapset alkavat ilmaista myös esineiden paikkaa ja sijaintia osoittavia määreitä puheessaan, he myös alkavat kuvaamaan esineiden ominaispiirteitä. (Lyytinen 2006, 114–117.)

Sujuvan puhetaidon ihminen saavuttaa yksilöllisistä eroista riippuen noin 2–3 vuodessa. Tällainen sosiaalinen kielitaito on vuorovaikutuksen väline. Ihminen selviää tavallisista

kanssakäymisistä, mutta sanavarasto on kuitenkin hyvin rajoittunut ja se perustuu konkreettisiin käsitteisiin. (Räty 2002, 159.)

3.2.3 Ikäkaudet 5–6

Alle kouluikäisen lapsen sanavarasto laajenee niin, että 3–5-vuotiaat lapset voivat oppia päivittäin yli 10 uutta sanaa. Viisivuotias hallitsee jo noin parituhatta sanaa. Viisivuotiailla esiintyy jo adjektiivien vertailua ja suomen kielessä harvemmin esiintyviä sijamuotoja. Alle kouluikäinen lapsi ei kuitenkaan pysty vielä ymmärtämään, että esimerkiksi adjektiiveilla voidaan kuvata sekä esineiden fyysistä että ihmisten psykologisia ominaisuuksia. Lapset voivat myös kertoa tulevista sekä menneistä tapahtumista. Taivutusmuotojen ja niiden sääntöjen oppiminen on kielessämme keskeinen. Viisi-kuusivuotiaiden kieli sisältää jo kaikki peruslausetyypit. Pää- ja sivulauseet yhdistyvät kokonaisuuksiksi. (Lyytinen 2006, 111–117.)

Viiden vuoden iässä alkaa kielen viimeistelyvaihe. Esikouluiän lähestyessä lapsen kiinnostus kirjaimiin, äänteisiin ja erikoisiin sanoihin kasvaa. (Juusola 2009, 83.) Viisivuotiaalle lapsiryhmä ja toveripiiri alkavat merkitä yhä enemmän. Leikeissä on sisältöä ja sääntöjä. Viisivuotias tarvitseeikin vuorovaikutustaitojensa harjoittelukentäksi lapsiryhmän. Viisivuotiaalla on aktiivisessa käytössä jo yli 2000 sanaa ja ääntäminen on äidin kielen mukaista. Lauseet ovat pitkiä ja kieliopillisesti oikeita. Lapsi käyttää puheessaan eri sanaluokkien sanoja lähes samoissa suhteissa kuin aikuinen arkipuheessaan. (Alijoki 1998, 68–69.) Kuusivuotiaana lapsella on käytössä jo noin 14 000 sanaa (Juusola 2009, 83).

3.3 Ekologinen malli kielenoppimisen ja -opettamisen taustalla

Bronfenbrennerin ekologisen teorian mukaan kasvatusta voidaan tarkastella kaikkien kasvatukseen liittyvien ihmisten ja ympäristöjen vuorovaikutusprosessina (Suhonen 2006, 48). Mielestäni teoriaa voidaan käyttää kuvaamaan päiväkodin roolia kielen opetuksessa.

Mikrosysteemi on yksilön välitön kasvuympäristö, kuten koti ja päivähoito. Tätä lapsen lähiympäristöä voidaan kuvata fyysisten, symbolisten ja materiaalien piirteiden avulla. (Kankaanranta 1998, 10.) Mesosysteemi käsittää niiden ympäristöjen välisen vuorovaikutuksen, jossa yksilö aktiivisesti toimii. Ekosysteemiin kuuluu edellisten lisäksi kaikki ne ympäristöt, jotka vaikuttavat yksilön kehitykseen olematta kuitenkaan suorassa yhteydessä yksilöön, esimerkiksi vanhempien työpaikka. Makrosysteemiin kuuluvat muun muassa yhteiskunnan lait ja säädökset sekä talous- terveys- yms. järjestelmät. (Suhonen 2006, 48.)

Lapsen kehitykseen vaikuttavat voimakkaasti sellainen toiminta, johon hän osallistuu yhdessä toisten kanssa. Lapsen kasvaessa välittömät vuorovaikutussuhteet laajenevat ja monipuolistuvat. Lapsi toimii yhä enemmän mikrosysteemiä laajemmissa ympäristöissä. Mesosysteemi koostuu vuorovaikutussuhteista kahden tai useamman kasvu- ja oppimisympäristön välillä, esimerkiksi vuorovaikutussuhteista kodin, päiväkodin ja lapsen ystäväpiirin välillä. (Kankaanranta 1998, 11.)

Mielestäni teorian avulla voidaan pohtia lapsen kielen kehitystä osana päiväkodin ja kodin yhteistyötä Tällöin sekä kodilla että päiväkodilla on tärkeä rooli lapsen kielen kehityksen tukemisessa. Roolit ovat erilaisia ja niissä painottuvat eri asiat, mutta kummankin rooli on merkityksellinen, jotta lapsi oppii sekä suomen- että äidinkieltä. Voidaan pohtia sitä, mikä tilanne kasvatuksen näkökulmasta päiväkodissa vallitsee, jos vanhemmat ja päiväkotit eivät kykene vuorovaikutusprosessiin keskenään puutteellisen kielitaidon vuoksi? Vaikuttaako se lapsen kehitykseen ja millä tavoin? Minkä roolin päiväkotit tällöin ottaa kasvattajana, ja ovatko vanhemmat yhtä mieltä päiväkodin roolista? Esimerkkinä tilanne, jossa vanhemmat eivät puutteellisen kielitaidon vuoksi ymmärrä, kuinka tärkeää lapselle on kotona puhua omaa äidinkieltä. Tällöin vuorovaikutusprosessin merkitys korostuu. Kummankin osapuolen on pystyttävä kertomaan toisilleen näkökantansa, että voidaan toimia yhdessä lapsen edun mukaisesti ja turvata hänen kielellinen kehityksensä.

Mikro- ja mesosysteemit koostuvat ympäristöistä, joissa lapsi itse toimii ja joissa hänellä on vuorovaikutussuhteita. Näiden lisäksi ekologisessa mallissa kiinnitetään huomiota

ympäristöihin, jotka vaikuttavat välillisesti lapsen kehitykseen ja lähiympäristön tapahtumiin. Näistä ensimmäinen, ekosysteemi, sisältää yhteydet ja prosessit kahden tai useamman ympäristön välillä. (Kankaanranta 1998, 11–12.)

Ekosysteemiä voidaan tarkastella myös kielenoppimisen kannalta. Haastatteleman lastentarhanopettaja totesi, että työelämässä olevat vanhemmat puhuvat yleensä parempaa suomea kuin työmarkkinoiden ulkopuolella olevat. Työssä olevien vanhempien lapsetkin yleensä puhuvat parempaa suomea. (Koski 15.6.2009.) Tällöin lapsen kielenkehityksen osatekijäksi voidaan katsoa kuuluvan myös vanhempien työ. Työssä vanhemmat oppivat suomea, mutta samalla heidän itsetuntonsa ja identiteettinsä vahvistuu. He luultavasti ymmärtävät, kuinka tärkeää kotoutuminen sekä lapsen kaksikielisyyden tukeminen on. Myös päiväkodin kasvatusfilosofia ja opetussuunnitelma vaikuttavat lapsen kielenkehitykseen; kuinka paljon lapsen kielenkehitystä tuetaan ja millä tavoin.

Laajimmillaan lapsen tasapainoista kasvua ja oppimista säätelee yhteiskunta ja kulttuuriympäristö. Tämä ekologisen mallin uloin kehys on makrosysteemi, joka määrittää eri systeemitasojen toimivuutta ja merkitystä lasten, perheiden ja opettajien kannalta. Päivähoidon kasvatus- ja opetustyön kannalta makrotaso pitää sisällään muun muassa esi- ja alkuopetukseen sekä koulunaloitukseen liittyvät sosiaali- ja koulutuspoliittiset ratkaisut, toimenpiteet ja lainsäädännöt. (Kankaanranta 1998, 12.)

Ekologisen mallin näkökulmasta katsottuna esille nousee vuorovaikutuksen tärkeys ja se, että kaikki tasot ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kielenoppiminen ja sen tarkastelu maahanmuuttajien näkökulmasta ei siis ole aivan yksiselitteinen asia. Tämän vuoksi päiväkodin ja vanhempien näkemykset voivat erota toisistaan, mutta päiväkodin olisi kyettävä tunnistamaan prosessi kokonaisuutena lapsen vuorovaikutusta tuettaessa. Myös päivähoidon ja kotien välinen yhteistyö on merkityksellistä tästä näkökulmasta katsottuna. Yhteistyöllä voidaan yhdistää molempien tahojen voimavaroja ja aikaansaada lapsen kannalta paras ratkaisu. Lapsen kielen kehityksen häiriöitä voidaan myös tarkastella ekologisen mallin avulla.

4 MAAHANMUUTTAJALAPSI PÄIVÄHOIDOSSA

4.1 Maahanmuuttajat

Maahanmuuttajilla tarkoitetaan kaikkia Suomessa pysyvästi asuvia ulkomaalaisia. Maahanmuuttaja voi hakea Suomen kansalaisuutta kun hän on asunut Suomessa pääsääntöisesti viisi vuotta. Pakolainen taas on henkilö, joka on joutunut tulemaan toiseen maahan poliittisista tai muista syistä. Pakolaisia ovat sekä niin sanotut kiintiöpakolaiset että turvapaikanhakijat. Turvapaikanhakijasta tulee varsinainen pakolainen, kun hänen hakemuksena on käsitelty, ja hän on saanut oleskeluluvan. Suomessa asuu kaikkiaan maahanmuuttajia yli 150 maasta. Suurimmat ulkomaalaisryhmät ovat venäläiset, virolaiset, ruotsalaiset ja somalialaiset. Somalialaiset ovat suurin pakolaistaustainen ryhmä. On kuitenkin hyvä muistaa, että Suomen maahanmuuttajista vain vajaa viidesosa on pakolaisia. (Räty 2002, 9, 11, 14, 35.)

Suomen maahanmuuttajista suuri osa on lapsia. Erityisen paljon lapsia on somalialaisten, irakilaiden, iranilaisten, entisen Jugoslavian alueelta tulleiden sekä vietnamlaiden joukossa. Maahanmuuttajalapsen omaksuvat yleensä vanhempiaan nopeammin uuden kulttuurin. Maahanmuuttajien kotouttamiseksi kutsutaan toimintaa, jonka tarkoituksena on, että he löytäisivät paikkansa yhteiskunnasta, työmarkkinoilta ja lähiyhteisöistä. Ihanteena on pidetty integraatiota, jossa maahanmuuttaja säilyttää oman kulttuurinsa ja pystyy myös toimimaan valtakulttuurin täysivaltaisena jäsenenä. (Räty 2002, 8, 126, 163–164.)

Maahanmuuttajien kanssa työskentelyn ammatilliset valmiudet ovat kulttuurinen sensitiivisyys, joka sisältää teoretietoja kulttuurista ja sen osa-alueista. Työntekijällä on myös oltava kyky kohdata ja kommunikoida kielivaikeuksista, näkemysristiriidoista ja vaikeista elämäntilanteista huolimatta. Maahanmuuttajien palvelujärjestelmän tunteminen on myös tärkeää, sillä onnistunut kohtaaminen vaatii monen viranomaisen ja vapaaehtoistahon yhteistyötä. (Räty 2002, 154–156.)

4.2 Lapsen sopeutuminen päivähoidon ja identiteetin tukeminen

Päiväkotien ja koulujen yksi tärkeimmistä tavoitteista on luoda toimivan integraation avulla monikulttuurinen yhteiskunta. On todettu, että ihmisten on mahdollista elää samanaikaisesti kahdessa tai useammassa kulttuurissa ja käyttää myös useaa kieltä. Sen mukaan ihminen voi kuulua kahteen kulttuuriin ilman, että hän joutuu luopumaan alkuperäisestä kulttuuri-identiteetistään. Vahvan alkuperäiskulttuurin sekä vallitsevan kulttuurin virikepohja luovat lujan perustan monikulttuurisen identiteetin kerrostumiselle. Kirjallisuus, myös omankielinen, on äärettömän tärkeä väline muokkaamaan yksilön identiteettiä. Sen avulla voi olla osana toisen elämäntarinassa, johon voi kenties samautua tai josta voi poimia ajatuksia helpottamaan omaa elämää. Identiteetin rakentaminen on hidas prosessi, jonka tukemiseen on löydettävä monia keinoja. (Talib 2003, 25, 27.)

Jos omaa identiteettiä ja kulttuuria säilytetään, eikä kyetä luomaan yhteyttä ympäröivään yhteiskuntaan, on kyseessä separaatio. Maahanmuuttaja saattaa nähdä ainoaksi mahdollisuudekseen pärjätä uudessa ympäristössä sen, että hän omaksuu mahdollisimman nopeasti valtakulttuurin kielen ja tavat. Maahanmuuttaja opettaa ja puhuu lapsilleen valtakulttuurin kieltä. Hän pyrkii toimimaan mahdollisimman paljon suomalaisten tavoin. Tätä kutsutaan assimilaatioksi. Vaikka Suomen maahanmuuttopolitiikka on virallisesti korostanut integraation tärkeyttä, monet toimet ovat assimiloivia. Esimerkiksi maahanmuuttajia pyritään siirtämään mahdollisimman pian normaalipalvelujen piiriin ja maahanmuuttajalapsille halutaan opettaa päiväkodissa ainoastaan valtakulttuurin kieltä. (Räty 2002, 126.)

Maahanmuuttajuus ja identiteetti ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Maasta toiseen muuttaminen heikentää tietoisuutta siitä, kuka minä olen. Muutto ohentaa usein identiteettiä. (Talib 2002, 41.) Lapsen identiteetti on yhteydessä siihen, miten arvokkaaksi toiset ihmiset heidät kokevat. Rasistiset kokemukset vaikuttavat lapsen minäkuvaan, itseluottamukseen, itsearvostukseen sekä suuntautumiseen omaan kulttuuriin. Maahanmuuttajalapset omaksuvat yleensä nopeasti vastaanottavan maan kielen, tavat ja arvot oman kulttuurin ylläpitämisen kustannuksella. (Välivaara 1996, 4.)

Lapset näyttävät usein sopeutuvan nopeasti. Tämä saattaa johtaa lapsen tuen tarpeen aliarvioimiseen. Lapsi tarvitsee kuitenkin tukea uuteen elämäntilanteeseen sopeutumiseen sekä suomen kielen ja äidinkielen kehitykseen. Erityisen vaikeaa kotoutuminen voi olla kriisialueelta tulleelle lapselle. Pienempien lasten kohdalla päiväkodilla on keskeinen rooli lapsen ja perheen kotoutumisen tukijana. Lasten päivähoidosta annetun asetuksen mukaan päivähoiton kasvutavoitteisiin kuuluu maahanmuuttajalapsen oman kielen ja kulttuurin tukeminen yhteistyössä kulttuurin edustajien kanssa. (Räty 2002, 148.)

Monet siirtolais- ja pakolaisvanhemmat ovat nähneet, etteivät tule kuulluksi suomalaisessa päivähoitossa. Heidän mukaansa myös ulkomaalaisvastaisuutta on nähtävissä. Kun vanhempi ei tule kuulluksi, niin tämä ei myöskään pääse mukaan päivähoiton arkeen eikä pääse kertomaan lapsensa asioista. Kunnioittavaa kumppanuutta ja dialogia ei näin synny henkilökunnan ja vanhempien välille. Monet ovat sitä mieltä, että he ovat huonommassa asemassa vuorovaikutustilanteissa kuin valtaväestö. Suurin syy kasvatuskumppanuussuhteen epäonnistumiseen on yhteisen kielen ja kasvatuskulttuurin puute. Kulttuurien peruspiirteiden tunteminen auttaa välttämään väärinkäsityksiä. (Könönen 2008, 16–17.)

4.3 Kaksikielisyyden tukeminen

Suomi toisena kielenä oli 2000-luvulle tultaessa jo arkipäivää kaikilla koulutuksen tasoilla päiväkodeista aikuisopetukseen. Suomen kieli on maahanmuuttajalle toinen kieli, ei vieras kieli, mikä on aiheuttanut suuren pedagogisen haasteen koulutusjärjestelmälle. (Suni 2008, 29–30.)

Kieli on tärkeä osa kulttuuria, ja maahanmuuttajia tuetaan kaksikielisiksi kehittämisessä. Äidinkielen säilyttäminen ja siirtäminen seuraavalle sukupolvelle on tärkeää. Maahanmuuttajan on kuitenkin myös osattava valtakieli voidakseen osallistua ympäröivään yhteiskuntaan. Äidinkieli on tunnekieli, omat ajatukset ja tunteet osataan ilmaista täsmällisimmin omalla äidinkielellä. Omalla kielellä onnistuvat sanaleikit ja leikinlasku. Äidinkieli on tiedon, ajattelun ja luovuuden kieli. Samalla se toimii myös siteensä omiin

juuriin ja vanhempiin sekä muihin sukulaisiin. Ensimmäisen polven maahanmuuttajat säilyttävät yleensä hyvin oman kielensä. Heidän lapsilleen luontevat tilanteet oman kielen puhumiseen ovat harvemmassa, minkä vuoksi lapset tarvitsevatkin tukea säilyttääkseen oman äidinkielen. Äidinkielen hallinta on perusta uuden kielen oppimiselle. Tutkimusten mukaan parhaiten valtakielen oppivat lapset, jotka osaavat hyvin omaa äidinkieltään. On tärkeää, että vanhemmat käyttävät johdonmukaisesti lastensa kanssa omaa äidinkieltään eivätkä sekoita eri kieliä. Joidenkin maahanmuuttajavanhempien on vaikea ymmärtää, miten tärkeää on opettaa ja puhua lapsille omaa kieltä. Vanhemmat usein kärsivät omasta kielitaidottomuudestaan ja haluavat antaa lapsilleen paremmat edellytykset. Äidinkielen kehittämisen päämääränä on tasapainoinen yksilö, jolla on vahva itsetunto, ja joka hyväksyy oman identiteettinsä ja vanhempiensa taustan. (Räty 2002, 154–156.)

Tuettaessa lasta kaksikielisyyteen on tärkeää, että lapsella on mahdollisuus kuulla ja käyttää kumpaakin kieltä sekä lasten että aikuisten kanssa. Vanhempien tulee olla tietoisia kielen merkityksestä ja tehdä tietoinen päätös opettaa lapselle molemmat kielet. Ympäristön asenteet kielen oppimiseen tulee olla myönteiset, ja lapsen tulee saada äidinkielen ja valtakielen opetusta päivähoitossa. On myös muistettava, että lapsen sosiaalinen tilanne sekä omat edellytykset on oltava suotuisia kielen oppimiselle. (Räty 2002, 156.)

Usein on keskusteltu siitä, tulisiko maahanmuuttajien päivähoitoa keskittää vai hajauttaa. Lapsen oman kielen ja kulttuurin kehittymisen kannalta olisi hyvä, jos lapset keskitettäisiin ja saman kieliryhmän edustajia olisi päiväkodissa enemmän. Käytännön sysittä tämä ei useinkaan onnistu, koska vanhemmat usein haluavat lapset kodin tai työpaikan lähellä olevaan päiväkotiin. Hajasijoittamista on tosin myös perusteltu tehokkaammalla suomen kielen ja kulttuurin oppimisella. Luonteva tapa kasvattaa kaksikulttuurisuuteen on se, että päiväkodissa on suomalaisen henkilökunnan lisäksi maahanmuuttajatyöntekijöitä. Joissakin päiväkodeissa on usein myös kiertäviä äidinkielisiä työntekijöitä. (Räty 2002, 165, 167.)

Toisinaan vanhemmat puhuvat lapselle vieraalla, huonosti omaksutulla ja sen vuoksi alkeellisella kielellä. Näin he häiritsevät lapsen täysipainoista kielenomaksumisprosessia, lapsen kieli muotoutuu yhtä alkeelliseksi kuin vanhempienkin – ja alkeellisella kielellä voi ajatella vain alkeellisesti. Kielen menettäminen tapahtuu lapsilla hyvin nopeasti. Mikäli lapsi ja vanhemmat eivät puhu samaa kieltä, lapsen kielen kehitys häiriintyy. On esimerkkejä, joissa äiti ei puhunut lasten kanssa omalla äidinkielellään eikä osannut suomea riittävästi. Lapsi oppi suomea, mutta se ei auttanut kommunikoimaan perheessä. Äidistä ja lapsesta tuli toisilleen vieraita. (Bukareva 2007, 23.)

Haastattelin Annika Salmista, joka työskentelee työparinsa kanssa Turun alueen päiväkodeissa opettaen tehostettua suomen kieltä. Työntekijät työskentelevät eri alueilla, Salminen työskentelee Itä-Turussa. Toiminnan tarkoituksena on myös viedä tietoa päiväkodin työntekijöille, jotta he voisivat itsenäisesti käyttää kielenoppimisen menetelmiä lasten kanssa. (Salminen 28.8.2009.)

Päiväkodeissa työskentelyn teoriapohja on TRP-menetelmä (Total Physical Response), joka on toiminnallinen tapa oppia kieltä. Lapsi tarvitsee noin 60–70 toistoa oppiakseen tietyn sanan. (Salminen 28.8.2009.) TRP-menetelmässä puhetta ohjataan siten, että lapselle järjestetään mielekkäitä kommunikointitilanteita, joihin hän voi osallistua puhumalla yksittäisiä sanoja ennen kuin hänen odotetaan puhuvan kokonaisia lauseita. TRP-menetelmä sisältää neljä vaihetta:

Vaihe 1: sisältää harjoituksia, joihin lapsi osallistuu kuuntelemalla ja toimimalla kuulemansa mukaan.

Vaihe 2: sisältää harjoituksia, joihin lapsi osallistuu antamalla kyllä tai ei -vastauksen tai lapsen nimen.

Vaihe 3: sisältää harjoituksia, joihin lapsi osallistuu antamalla yksisanaisia vastauksia.

Vaihe 4: sisältää harjoituksia, joissa lapsi puhuu kokonaisia lauseita.

(Koskela 2001, 10, 14.)

Salmisen ja työparin vetämään pienryhmätoimintaan kuuluvat kaikki 5-vuotiaat maahanmuuttajalapsen. Sadutusta Salminen ei ole lasten kanssa kokeillut. Pienryhmäopetuk-

nessa kielen oppiminen tapahtuu pelien ja leikkien avulla. Tärkeää on, että lapsi onnistuu ja saa kielen oppimisesta positiivisia kokemuksia jo päiväkodissa. Kielipelien on todettu rikastuttavan myös suomalaisten lasten kielitaitoa. (Salminen 28.8.09.)

Lasten oman äidinkielen tukeminen päiväkodissa on todettu haasteelliseksi. On kuitenkin hyvin tärkeää, että lapsi oppii myös oman äidinkieltensä. Salmisen mukaan on tärkeää, että ryhmässä olisi samaa äidinkieltä puhuvia lapsia. Leikin avulla lapset oppivat toisiltaan omaa äidinkieltään sekä suomea. Päiväkodin arjessa on havaittu, että mikäli ryhmässä on vain yksi tiettyä äidinkieltä puhuva lapsi, hänen suomen kielensäkään ei kehity yhtä hyvin kuin silloin, jos lapsella olisi oman äidinkielen kaveri. Lapsi oppii myös vaihtamaan kieltä eri tilanteissa, jos hän jo päiväkodissa tottuu puhumaan kahta eri kieltä. Tällöin taito pysyy yllä molemmissa kielissä paremmin kuin jos lapsi puhuisi pelkkää suomea päiväkodissa. Myös lapsen oma äidinkieli vaikuttaa siihen, kuinka hyvin hän oppii suomea. Eri kielten säännöt ja lauserakenteet poikkeavat toisistaan, joten suomen oppiminen lapselle, joka puhuu kielirakenteeltaan hyvin erilaista kieltä, on hankalampaa kuin lapselle, jonka kieli on lähempänä suomen kielen sääntöjä. (Salminen 28.8.09.)

Päiväkodissa lasten suomen kieltä pyritään tukemaan arkipäivän tilanteissa eri tavoin. Arjessa tulee vastaan monia tilanteita, joiden kautta lapselle voidaan opettaa sanoja, kuten ruokailu- ja pukemistilanteet. Jokaisen työntekijän olisikin hyvä tiedostaa, millä tavoin hän itse voi vaikuttaa lapsen kielen kehitykseen ja sen tukemiseen. (Salminen 28.8.09.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Opinnäytetyöni tavoitteena on selvittää sadutuksen vaikutuksia maahanmuuttajalasten kielen kehitykseen ja tehdä tulosten perusteella toimintaehdotuksia päiväkodille. Tutkimushypoteesina on, että sadutus kehittää lapsen kielitaitoa. Teoreettinen tausta muodostuu sadutuksesta, lapsen kielen kehityksestä sekä maahanmuuttajalapsen kielen kehityksestä ja sen tukemisesta. Katsoin aiheelliseksi ottaa mukaan teoriataustaan myös normaalin kielenkehityksen teoriaa, jotta saan luotettavamman kuvan sadutettavien lasten kielitaidosta. Kielenkehityksen tukemisen tutkiminen ja sen merkityksen havainnollistaminen on myös oleellista, jotta voin tutkia sadutuksen vaikutuksia kielen kehitykseen ja sitä, millä tavoin sadutusta voitaisiin maahanmuuttajalasten kanssa hyödyntää.

Olen rajannut sadutuksen koskemaan vain maahanmuuttajalapsia, jotka ovat samasta päiväkotiryhmästä. Tämä on myös päiväkodin toive, koska silloin sadutuskerrat on helpompi järjestää. Sadutettavia lapsia minulla on yhteensä neljä. He ovat kaikki 5-vuotiaita ja heidän juurensa ovat Somaliassa, Venäjällä ja Syyriassa. Lasten kielitaito on niin vakaalla pohjalla, että he pystyvät kommunikoimaan suomeksi sekä ymmärtävät kieltä. Maahanmuuttajalasta sadutettaessa ehdoton edellytys on, että he osaavat edes jonkin verran suomea.

Haastattelin päiväkodin lastentarhanopettajaa, Tiina Koskea, maahanmuuttajalapsista ja heidän huomioimisestaan päiväkodissa. Kaikki sadutuksessa mukana olleet lapset ovat syntyneet Suomessa, mutta päiväkodissa heistä puhutaan maahanmuuttajalapsina. Lapset puhuvat heidän vanhempiensa mukaan hyvää äidinkieltä. Lasten vanhemmat puhuvat vaihtelevasti suomea, ja joissakin tilanteissa turvaudutaan tulkin apuun. Kosken mukaan hyvin kotoutuneet ja työelämässä olevat vanhemmat puhuvat paremmin suomea, kuin työelämän ulkopuolella olevat vanhemmat. (Koski 15.6.2009.)

Tutkimus toteutetaan Maistraatinpolun päiväkodissa Lausteella kevään 2009 aikana. Sadutettavia lapsia on neljä: kaksi tyttöä ja kaksi poikaa. Sadutan lapsia yksitoista kertaa kerran viikossa. Kaikki lapset eivät välttämättä pääse jokaisella kerralla paikalle, mutta se ei vaikuta tutkimukseen. Tarkoituksena on verrata yhden lapsen kaikkia satuja

keskenään ja näin tehdä johtopäätöksiä hänen kielen kehityksestään ja sadutuksen muista mahdollisista hyödyistä. Tavoitteena on tutkia satuja useasta eri näkökulmasta eri asioita painottaen. Aikaisempia opinnäytetöitä maahanmuuttajalasten sadutuksesta ei ole, joten senkin vuoksi tutkimus on mielestäni ajankohtainen ja tarpeellinen. Sadutus on mielestäni hyvä menetelmä sosionomille niin lasten kuin aikuisten kanssakin työskennellessä.

Toteutin sadutuksen aamuisin, koska lapset olivat juuri tulleet päiväkotiin, eikä silloin ollut päiväkodin normaaliin arkeen kuuluvia rutiineja, ja lapset olivat virkeitä. Satuja kertyi yhteensä 35 kappaletta. Sadutin lapsia kaksi kerrallaan. Muutaman kerran kokeilin sadutusta eri kokoonpanoilla, mutta havaitsin, että saan parhaimman lopputuloksen, kun minulla on yksi tai kaksi lasta kerrallaan. Mikäli kaikki neljä lasta oli sadutettavana samaan aikaan, tilanne oli liian levoton, eivätkä he jaksaneet keskittyä tarinan kerrontaan. Yksin sadutus taas oli hankalaa, jos lapsi oli todella ujo. Pareittain sadutettaessa lapset saivat tukea toisiltaan ja heidän oli helpompi kertoa satua. Poikien kohdalla sadutus oli antoisampaa, jos he olivat tilanteessa yksin. Kahdestaan ollessa tilanne meni hieman levottomaksi. Kun lapsi oli kertonut sadun, hän piirsi sadusta kuvan. Lähes joka kerralla jokainen halusi piirtää kuvan sadusta. Tytöt piirsivät mieluummin kuin pojat. Tyttöjen piirustukset olivat tarkempia, ja niissä oli enemmän yksityiskohtia verrattuna poikien piirustuksiin.

Kun lapsi kertoi minulle satua, kirjasin kaiken ylös siten kuin lapsi sen minulle kertoi, kirjoitin myös kaikki puheessa ilmenneet kielioppivirheet. Huomasin, että lasten oli vaikeaa jatkaa tarinaa, jos jouduin keskeyttämään heidät ja yleensä keskeytyksen jälkeen lapsi lopetti tarinan. Myöhemmässä vaiheessa en enää keskeyttänyt lapsia, vaan yritin pysyä mukana tarinassa, koska tällöin tarina säilyi eheämpänä, ja lapsi sai itse päättää koska tarina loppuu. Kirjattuani sadun luin sen lapselle ja kysyin haluaako hän korjata jotakin. Suurin osa lapsista piti sadun aina samana, eikä korjannut sitä. Lapset olivat innokkaita kertomaan satuja ja yleensä sadut eivät olleet kovinkaan pitkiä. Tarinan teemat pysyivät koko sadutuksen ajan samoina.

Perehdyin myös aiempiin tutkimuksiin sadutuksesta. Sekä sain selville, että suomalainen varhaiskasvatustutkimus on suureksi osaksi päivähoitotutkimusta, aiheina ovat siis olleet päivähoidon kysymykset ja päivähoitopaikkojen lapset. Nykyisin tutkimusten näkökulmat, tutkimusotteet ja -menetelmät ovat laajentuneet ja monipuolistuneet. Kvantitatiivisen tutkimuksen rinnalle on tullut kvalitatiivinen tutkimus. Nykyisin lapsia tutkitaan heidän omassa toimintaympäristössään. (Ruoppila et al. 1999, 23.)

Tutkimusluvan tarve on selvitettävä ennen tutkimusta. Omassa opinnäytetyössäni päiväkodin johtaja oli sitä mieltä, että vanhemmilta ei erikseen tarvita lupaa, koska sadutuksen voidaan katsoa kuuluvan osaksi opetussuunnitelmaa. Lupa tuli siis päiväkodin henkilökunnalta, johtajalta, sekä tietysti lapsilta itseltään kysyttiin haluavatko he kertoa minulle sadun. Eettisyys nousee omassa opinnäytetyössäni esille siinä, että en julkaise lasten nimiä enkä tietoja, joiden avulla heidät voisi tunnistaa. Lasten piirustuksissa on nimet, mutta niistä kokoama satukirja tulee vain päiväkodin omaan käyttöön. Tutkimuksen analyysivaiheessa olen yksilöinyt lapset kirjainten avulla, jotta lasta ei pysty tunnistamaan.

6 TUTKIMUSAINEISTO

6.1 Teoreettinen tausta aineiston analyysille

Opinnäytetyöni on kvalitatiivinen tutkimus. Laadullinen tutkimus on luonteeltaan proessorientoitunutta. Tällä tarkoitetaan sitä, että aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen voidaan katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Laadullisessa tutkimuksessa on luontevaa aineiston keruun ja teorian vuorovaikutteisuus. Tällöin aineiston analysoinnin kautta kehitetyt ensimmäiset käsitteet eivät välttämättä ole lopullisia, mutta ne auttavat tutkijaa kehittämään tutkimustaan ja tutkimusasetelmiaan eteenpäin. (Kiviniemi 2001, 68, 71, 73–74.)

Narratiivisuus tutkimuksessa viittaa lähestymistapaan, joka kohdistaa huomionsa kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Narratiivinen tutkimusaineisto on kerrontaa, joko suullisesti tai kirjallisesti esitettyä. Yksinkertaisimmillaan se voi olla mitä tahansa kerrontaa perustuvaa aineistoa. (Heikkinen 2001, 116, 121.)

Validiteetilla tarkoitetaan sitä, millä tavalla tutkimustulos vastaa tosiasioiden tilaa todellisuudessa. Reliabiliteetilla puolestaan sitä, missä määrin satunnaiset tekijät ovat mahdollisesti vaikuttaneet tutkimustulokseen. (Heikkinen 2001, 126.) Tutkimus kielen kehityksestä sadutuksen avulla on tapauskohtainen, joten tuloksia ei voida pitää yleispätevinä. Samoja lapsia saduttamalla ei toista kertaa saada samoja tuloksia, koska menetelmä on tässä tutkimuksessa lapsille uusi. Toistettaessa se olisi jo tuttu ja kieli on saattanut kehittyä. Vaikka tutkimustulokset eivät samanlaisina toistuisikaan uudessa tutkimuksessa, tässä tutkimuksessa tulokset ovat luotettavia ja niiden vertailu suhteessa asetettuihin kriteereihin on mahdollista. Luotettavuutta lisää se, että sadutuskertoja oli niin monta, että pystyn niiden pohjalta tekemään johtopäätöksiä. Aineiston luotettavuuteen saattaa vaikuttaa joillakin kerroilla tilanteen yllätyksellisyys. Lapset eivät tienneet tulostani ja heillä saattoi olla leikki kesken. Silloin lapset kertoivat satua nopeammin, eivätkä sadut olleet kielellisesti niin hyviä, kuin rauhassa kerrotut sadut. Mielestäni tämä ei kuitenkaan oleellisesti vaikuta kokonaistulokseen, joten analyysi on mahdollista suorittaa siitä huolimatta.

Lasten tutkimiseen liittyy omia erityiskysymyksiä sekä erityisesti eettisiä kysymyksiä. Lapsitutkimuksessa ollaan myös kiinnostuneita siitä, missä asioissa ja kysymyksissä lapset ovat parhaita asiantuntijoita, missä lapset voivat olla oman elämänsä informantteja. (Ruoppila 1999, 27–28.) Lapsia on huomattavasti hankalampi tutkia kuin aikuisia. Aikuisten tutkiessa lapsia käytetään yleensä raportoinnin kirjallisia muotoja. Kirjallinen raportti asettaa lapset eriarvoiseen asemaan verrattuna aikuisiin. Aikuiset käyttävät usein pitkiä, huoliteltuja lauseita ja kirjakieltä muistuttavaa puhetapaa keskustellessaan lasten kanssa. Lapset taas käyttävät puhekieltä, lyhyitä sanoja ja osoittavia lauseita. Keskeisiä ongelmia lasten kanssa tehtävässä työssä ja lapsitutkimuksessa on lasta kohteellistava lähestymistapa. Kun lapsen kehittyminen ja oppiminen on keskiössä, lapsen mahdollisuus osallistua oman kehittymisensä arviointiin on pieni. (Riihelä 2000, 17, 21–23.)

Tutkimuksissa on pohdittu saadaanko nuorilta lapsilta luotettavaa tietoa ja millä tavalla. Usein korostetaan esimerkiksi lasten kielellisiä ja kognitiivisia vajavaisuuksia, lasten johdateltavuutta ja niin edelleen. Pieni lapsi ei pysty kuvaamaan kokemuksiaan ja tunteitaan yhtä taidokkaasti kuin aikuinen. Siksi haastatteluiden ja muiden tutkimusmenetelmien onnistumiselle on keskeistä lapsen ikään soveltuvan kommunikaation käyttö. (Kirmanen 1999, 198–199.) Mielestäni edelliseen viitaten sadutus on hyvä vaihtoehto tutkijalle. Sadutuksen avulla on mahdollista saada tietoa lapsen sisäisestä maailmasta ja hänen ajatuksistaan. Sadutusta on mahdollista käyttää esimerkiksi lastensuojelutyössä, mutta myös päiväkodin arjen tai lapsen kokemusten tutkimiseen lapsen omasta näkökulmasta.

Sadutus-menetelmä on dokumentoinnin tai havainnoinnin väline. Se ei tähtää lapsen jatkuvaan arviointiin ja arvosteluun. (Karlsson 2003b, 93.) Sadutus-menetelmä on mielestäni eettinen ja lapsilähtöinen, jonka takia menetelmän käyttämisen lasten kanssa työskennellessä on hyväksyttävää. Lasten havainnointi sadutuksen avulla on lasta osallistavaa, ja aikuisen on pohdittava saduttaessa omaa rooliaan. Oman roolin tiedostaminen tuo eettisyyden toimintaan sekä luo edellytykset sille, että toiminta on aina lapsilähtöistä.

6.2 Aineiston analyysin lähtökohdat

Olen määrittänyt seuraavat kriteerit, joiden avulla tutkin satuja. Tarkoituksena on tutkia, onko lapsen kielitaito kehittynyt sadutuksen avulla ja mitä muuta mahdollista hyötyä sadutuksesta on lapselle ollut.

1. Satujen pituus
2. Adjektiivien käyttö, vertailu
3. Verbin taivutus
4. Kielikuvien käyttö
5. Aikamuodot
6. Lauserakenne (lauseiden pituus, pää- ja sivulauseet)
7. Sanavaraston kehittyminen
8. Sadutuksen muut hyödyt (rohkeus kertoa satua, itsetunto)

Satujen pituutta tutkin konkreettisesti katsomalla, että onko satu aluksi vain muutaman sanan mittainen ja kasvaako se loppua kohden. Hypoteesina on, että sadutuskertojen kasvaessa, myös satujen pituus kasvaisi. Adjektiivien käyttö ja vertailu kertoo lapsen kielen kehityksestä. Tutkin adjektiiveja laskemalla, käyttääkö lapsi adjektiiveja, ja missä tilanteissa hän niitä käyttää. Katson myös verbien käyttöä ja sitä, millaisia verbejä lapsi käyttää. Uskon, että lapset käyttävät verbejä, mutta taivutusmuotojen hallinta saattaa tuottaa vaikeuksia.

Varhaiset ominaispiirteet, joita lasten on havaittu käyttävän, ovat esineiden kokoa ja väriä kuvaavia. Lapsi pyrkii varhaisissa lauseissaan myös ilmaisemaan omistusta. Kolmivuotiaan lapsen lauseissa esiintyy jo apuverbejä, eri aikamuotoja ja verbin taivuttamista eri persoonissa. Vallitseva aikamuoto 2-vuotiaan kielessä on preesens. Lapset oppivat 2–3-vuotiaana erottelemaan aikamuotoja. Lähempänä kolmea ikävuotta lapsen puheessa alkaa ilmetä vertausaikajärjestelmiä. (Lyytinen 2006, 114–115.) Vaikka tarkoituksena ei olekaan verrata lapsia suomea äidinkielenä puhuviin lapsiin, niin pohjalle voidaan ottaa ajatus, siitä että 2-3-vuotiaana suomea äidinkielenään puhuva lapsi alkaa käyttää verbien taivutusmuotoja ja eri aikamuotoja.

Kielikuvien käyttö kertoo jo hyvästä kielitaidosta, joten voi olla että sadutettavilla lapsilla ei ole vielä valmiutta käyttää erilaisia kielikuvia. Kiinnitän huomiota myös aikamuotoihin, eli siihen, missä aikamuodossa satu on, ja pystyykö lapsi vaihtelemaan aikamuotoa saman sadun sisällä. Vertaan lapsen kaikkia satuja keskenään, jotta näen käyttäkö lapsi aikamuotoja puheessaan ja jos käyttää, niin millaisia. Lauserakennetta tutkin lauseiden pituuden avulla. Katson, ovatko kyseessä vain yksinkertaiset lauseet, vai osaako lapsi käyttää myös pää- ja sivulauseita. Kuten olen jo aiemmin maininnut, niin suomea äidinkielenään puhuvien viisi–kuusivuotiaiden lasten kieli sisältää jo kaikki peruslausetyypit. Pää- ja sivulauseet yhdistyvät kokonaisuuksiksi. Sanavaraston pitäisi myös oletuksen mukaan kehittyä sadutuksen avulla, ainakin siinä tapauksessa että sadutus olisi osana päiväkodin arkea. Itse sadutan lapsia yksitoista kertaa, joten siinä ajassa ei ole mahdollista saada riittävän kattavaa kuvaa kielen kehityksestä. Tarkoitus on kuitenkin tutkia, että olisiko sadutus hyvä väline kielen kehityksen tukemiseen päiväkodissa mikäli se olisi jatkuvaa. Kiinnitän huomiota myös muihin sadutuksesta saataviin hyötyihin, kuten rohkeuteen kertoa satuja ja itsetunnon kasvuun. Sadutuksen avulla on mahdollista lisätä lapsen osallisuutta ja hänen kokemustaan siitä, että häntä kuunnellaan.

Analysoin satuja yksi kerrallaan yllä olevien kriteereiden pohjalta. Lopuksi vertaan yhden lapsen kaikkia satuja keskenään saatujen tulosten perusteella. Tutkin kehitystä sekä määrällisesti että laadullisesti. Esimerkiksi adjektiivien käytön voi laskea määrällisesti saduista, mutta rohkeus kertoa satua on laadullisesti analysoitava määre. Haastattelen lopuksi ryhmässä toimivaa lastentarhanopettajaa. (LIITE 2.) Tarkoituksena on selvittää hänen kokemuksiaan sadutuksesta sekä saada taustatietoa lasten kielitaidosta ja sen kehityksestä.

7 AINEISTON ANALYYSI

7.1 Lapsikohtainen analyysi

7.1.1 Lapsi A

A on viisivuotias Syyriasta kotoisin oleva tyttö. Hän puhuu äidinkielenään arabiaa. Hänen suomen kielen taitonsa on melko alkeellinen. Hän puhuu suomea innoissaan, mutta kielen rakenteen ja kielisääntöjen hallinta on heikkoa. Aloittaessaan päiväkodin hän ymmärsi vain muutaman sanan suomea. Tällä hetkellä hän ymmärtää suomea melko hyvin, mutta sanavarasto sekä kieliopin hallinta ovat edelleen heikkoja. Hänen kielensä ei ole paljon kehittynyt. Hänen vanhempansa puhuvat todella huonosti suomea. A kertoi minulle yhteensä yhdeksän satua.

A kertoi satuja aina mielellään ja oli innoissaan sadutuksesta. Aluksi A:n oli vaikea rauhoittua kertomaan satuja, varsinkin jos sadutustilanteessa oli mukana muita lapsia. Rauhoituttuaan hän kertoi satua hyvin reippaasti ja nopeasti. Välillä minun oli hankaluuksia ehtiä kirjaamaan satua, mutta jos keskeytin hänet, hän ei enää pystynyt jatkamaan satua. Hän kertoikin satuja todella nopeasti ilman taukoja.

A:n sadut olivat alusta loppuun asti melko samanpituisia. Tästä voi päätellä, että hän oli alusta alkaen rohkea kertomaan satuja, ja että hänellä riittää mielikuvitusta satujen kertomiseen, vaikka kielelliset taidot eivät niin hyvät olekaan. Yllättävää kyllä, A käytti jonkin verran adjektiiveja sekä vertailua, kuten *niin paljon*. Adjektiiveja oli huomattavasti enemmän kuin muilla lapsilla. Hänen kaikissa saduissaan oli yhteensä 8 erilaista adjektiivia, sama adjektiivi toistui vain kerran.

Verbejä A käytti todella paljon. Hänen saduissaan oli vähän yli 20 eri verbiä. Lähteä, syödä ja leikkiä olivat yleisimmät hänen käyttämänsä verbit. Saduissa toistui jatkuvasti tekeminen. Sadun henkilö oli koko ajan matkalla jonnekin. Verbien taivutusta hän ei kuitenkaan vielä hallitse. Kielikuvia ei ollut lainkaan. Kielikuvien käyttö on mahdollista

vasta kun on riittävän hyvä kielitaito, joten on normaalia, että näin nuoret maahanmuuttajalapsset eivät niitä käytä.

Aikamuotoina oli preesens ja imperfekti. A käytti myös jonkin verran perfektiä ja pluskvamperfektiä. Yleensä tapahtumat olivat kuitenkin nykyhetkessä. Sadut muodostuivat suurimmaksi osaksi aloituksesta ja lopetuksesta, eli niissä oli selkeä rakenne. Hän käytti ainoastaan päälauseita. Lauserakenne oli yksinkertainen, lukuun ottamatta muutamia kysymyslauseita. Sivulauseita ei juuri ollut, vaan kaikki hänen lauseensa olivat päälauseita.

Tärkeitä teemoja, joita jokaisessa A:n sadussa toistui olivat eläimet, äiti ja koti. Eläinsatuja luetaan päiväkodissa paljon, minkä vuoksi eläimet toistuivat hänenkin saduissaan. Äiti ja koti ovat lapselle tärkeitä ja näin ollen toistuivat melkein jokaisessa sadussa. Eläinsaduissa kieli oli rikkaampaa, kuin hänen itse keksimissään saduissa. A yritti esimerkiksi kertoa kirjassa olevasta kuvasta satua, mutta hänen sanavarastonsa ei riittänyt kokonaan itsekertomaan satuun. Eläinsadut taas kertoivat esimerkiksi Punahilkasta, ja kettu teki niissä jotakin. Punahilkka-satua on luettu päiväkodissa paljon, joten näitä satuja hänen on huomattavasti helpompi kertoa kuin itse keksimiä satujaan. Tästä voi päätellä, että vaikka lapsi ei sujuvasti osaisikaan suomea, hän ottaa todella paljon käyttöön sanoja, joita hän on kuullut aikuisen lukemista saduista. Suomenkielisten satujen lukeminen päiväkodissa maahanmuuttajalapsille on yhtä tärkeää, kuin heidän omankielistenkin satujensa lukeminen.

A:n sanavarasto vaikuttaa olevan melko laaja, mutta puheen tuottaminen ja kieliopin hallinta ovat todella vaikeita hänelle. Taivutusmuodot tuottavat myös hankaluuksia, hän ei selvästikään hallitse kieltä niin hyvin, että saisi kerrottua monipuolisempia tarinoita.

Rohkeus kertoa tarinoita kasvoi sadutuksen myötä. Huomasin myös, että mikäli A oli yksin, hän käytti parempaa suomenkieltä kuin ryhmässä ollessaan. Päiväkoti-ikäisillä lapsille myös kaverisuhteet ovat tärkeitä, A:n tarinoissa kaverisuhteet nousivat esille eläimien välityksellä. Tarinat olivat lähinnä kuvaavia, eikä huomattavaa edistystä kielessä tapahtunut. Suurin edistys sadutuksessa oli rohkeus kertoa asioita. Hän myös naut-

ti tarinoiden kertomisesta ja piirsi tarinoistaan aina kuvan. A:n kanssa olisikin hyvä jatkaa sadutusta ja edetä pikku hiljaa siihen suuntaan, että hän saisi kertoa jostakin kuvasta tarinan. Tällä hetkellä kuvasta kertominen tuotti huomattavia hankaluuksia puutteellisen kielitaidon vuoksi. Kuvasta kertominen kuitenkin saattaisi edistää kielitaitoa, varsinkin jos aikuinen ensin kertoisi oman tarinansa ja sitten A saisi kertoa omansa. Näin hän kuulisi uusia sanoja ja saattaisi oppia käyttämään kieltä paremmin ja monipuolisemmin. A oli myös hyvin innoissaan siitä, että sai aina piirtää omasta sadustaan kuvan. Hän piirsi todella tarkkaavaisesti ja huolellisesti. Piirtämistä on siis hyvä käyttää sadutuksen yhteydessä ja myöhemmin kuviin voi palata ja hän voisi kertoa saman tarinan uudelleen omien kuviensa avulla.

7.1.2 Lapsi B

B on viisivuotias Venäjältä kotoisin oleva tyttö, hänen äidinkielensä on venäjä. Tytön vanhemmat puhuvat suomea suhteellisen hyvin. Päiväkodissa B on sosiaalinen ja tulee hyvin toimeen muiden lasten kanssa. Hänen suomen kielien taitonsa on kehittynyt päiväkodissa. B kertoi minulle yhteensä seitsemän satua.

B oli aluksi todella epävarma kertomaan satuja, ja hän oli hyvin ujo. B:n ensimmäiset sadut olivat vain muutaman sanan mittaisia, eikä hän ei käyttänyt ollenkaan lauseita. Tarinat olivat kuitenkin suhteellisen loogisia, vaikkakin vähäsanaisia. Aluksi hänellä oli vaikeuksia keksiä satujen aiheita. Muutaman sadutuskerran jälkeen hän kuitenkin alkoi kertoa paremmin satuja. Sadut olivat todella lyhyitä, mutta kerronta oli sujuvaa.

B ei käyttänyt saduissaan adjektiiveja. Hän käytti noin kymmentä verbiä, mutta useammassa sadussa toistui sama verbi. B osasi taivuttaa verbejä ja käyttää myös apuverbejä. Samat sanat ja sama tekeminen toistuivat melko paljon. Eniten hän käytti verbejä mennä, syödä, nukkua ja leikkiä. Myös ulkona tekeminen toistui usein hänen saduissaan. Saduissa hän kuvaa päiväkodin arkea. Myöskään B ei käyttänyt kielikuvia.

Subjektina saduissa oli usein eläin, mutta se oli joka tarinassa eri. Kaikkien satujen rakenne oli samanlainen. Niissä toistui tekeminen ja päiväkodin arki, joka on näin ollen

lapselle hyvin tärkeä. Aikamuotoina on preesens ja imperfekti. Adverbina oli hyvin usein *sit*-sana. Hän käytti yleensä alku- ja loppulauseita. Satu alkoi usein siitä, että hän kertoi mistä eläimestä satu tulee kertomaan. Satujen lopussa tekijä meni aina kotiinsa.

Lauserakenne oli hyvin samanlainen kaikissa saduissa. Yksi virke koostui muutamasta sanasta, eikä hän käyttänyt sivulauseita. Lauseet olivat rakenteeltaan yksinkertaisia, mutta selkeitä ja loogisia. Aluksi lauseista puuttui jatkuvasti *olla*-verbi, jonka hän kuitenkin otti myöhemmin käyttöön. Uskon, että B:lle oli paljon hyötyä myös siitä, ettei hän joutunut olemaan yksin sadutettavana. Ensimmäisinä kertoina hän oli yksin, jolloin sadut olivat hyvin lyhyitä ja alkeellisia rakenteeltaan. Myöhemmin kuultuaan muiden satuja hän alkoi itsekin käyttää erilaisia sanoja, sekä hänen satujensa pituus kasvoi huomattavasti.

Kehitys B:n sadutuskertojen lisääntyessä on ollut huomattavaa. Osaltaan kehitys johtuu tietysti myös sadutukseen totumisesta, mutta myös sanavarasto on kasvanut ja ennen kaikkea satujen rakenne on monipuolistunut. Subjektina oli usein eläin, tosin eläin oli aina eri. Ennen kaikkea huomattava kehitys on tapahtunut rohkeudessa kertoa tarinoita. Aluksi hänellä kesti kauan ennen kuin hän aloitti sadun. Sain todella paljon kannustaa häntä kertomaan satua, jotta hän keksisi aiheen ja siitäkin hän kertoi hyvin niukasti. Mutta lopuksi hän jopa halusi alkaa ensimmäisenä kertomaan satua. Hänen aloitteellisuutensa kasvoi huomattavasti sadutuskertojen myötä.

Mielestäni suurin hyöty B:lle on ollut rohkeuden kasvaminen. Hän on oppinut hahmotamaan sadun rakenteen ja kertomaan itse keksimiään satuja. Hän aloitti aivan yksittäisistä sanoista. Ensimmäinen hänen satunsa oli seuraavanlainen: ”Nalle. Nalle söi. Ulos meni. Kotiin mennä. Loppui.” Viimeinen satu kertoi pupusta: ”Pupu oli ulkona, sit se on aamupalaa. Sit se on menny leikkimään, sit se meni ulos, sit se meni nukkumaan, välipala, leikkimään, kotiin ja uimaan.” Viimeisessä sadussa tapahtuu tekemistä jo huomattavasti enemmän, ja satu etenee suhteellisen loogisesti. Hän käyttää myös lauseita monipuolisemmin kuin ensimmäisessä sadussaan. Silloin tällöin puuttuu verbejä, substantiiveja ja muita sanaluokkia, mutta loppuvaiheessa hän käyttää sanoja huomattavasti paremmin kuin ensimmäisissä saduissaan. Tästä voisi päätellä, että sadutuksesta on ol-

lut hänelle todellista hyötyä. Toki sadutusta olisi hyvä jatkaa päiväkodissa myöhemminkin, jotta vaikutus olisi pysyvä. Varsinkin mielikuvitus ja vapaakerronta varmasti kehittyisivät, mikäli B saisi jatkossa kertoa tarinoita aikuiselle. Uskoisin, että hän on myös tottunut hyvin aikuisjohtoiseen toimintaan, joten sadutus olisi hyvä väline kielen kehittymiseen sekä itsetunnon kasvamiseen.

7.1.3 Lapsi C

C on viisivuotias poika Somaliasta. Hän on puhelias ja hänen suomen kielen taitonsa on melko hyvä. Hänen vanhempansa puhuvat suhteellisen hyvää suomea ja ymmärtävät hyvin kaksikielisyyden merkityksen lapselleen. Hänen vanhempansa olivat kiinnostuneita sadutuksesta ja olivat tyytyväisiä, että heidän poikansa pääsi mukaan.

Ensimmäistä kertaa saduttaessa C kertoi tarinaa todella vauhdikkaasti, ja minulla oli jopa vaikeuksia kirjoittaa yhtä nopeasti kuin hän puhui. Aluksi tarinat käsittelivät Punahilkkaa, ja hänen oma satunsa olikin Punahilkka-sadun toistamista. Tarina eteni kuitenkin loogisesti, vaikkakin taivutusmuodot olivat hankalia. Toisella kertaa C ei halunnut kertoa satua, mutta halusi kuitenkin piirtää kuvan. Hänellä oli ensimmäisen ja toisen tarinan välissä monta viikkoa, joten luultavasti häntä jännitti. Tämän jälkeen hän kuitenkin kertoi aina tarinan ja piirsi siitä kuvan. Poika oli mukana kuudessa sadutuksessa.

C:n sadut olivat melko pitkiä jo alusta alkaen. Aluksi hänen tarinansa käsittelivät Punahilkkaa, tarina oli hyvin vivahteikas ja pitkä. Muilla kerroilla hän alkoi kertoa omasta elämästään, subjektina oli aina eläin, mutta tarinat kertoivat hänen omasta päivästä ja rutiineistaan. Kaikki tarinat olivat samantyyllisiä, eikä hän juurikaan käyttänyt omaa mielikuvitustaan, vaan toisteli vain samoja asioita.

C käytti adjektiivia vain kerran, joten hänen kielitaitonsa ei vielä ole riittävän hyvä adjektiivien käyttöön. C käytti paljon erilaisia verbejä, hän käytti lähemmäs 20 eri verbiä ja useampaa niistä monta kertaa. Hän taivutti verbejä hyvin, mutta usein lauseista kuitenkin puuttui olla-verbi. Kielikuvia ei esiintynyt hänenkään kertomuksissaan. Aikamuotona oli oikeastaan aina imperfekti, kaikki asiat olivat tapahtuneet aiemmin. Hän

käytti paljon sanaa *silloin* korvatakseen muita sanoja. Esimerkiksi yksi hänen satunsa oli seuraavanlainen: ”Leijona meni ulos, silloin meni kotiin, silloin meni leikkimään, silloin meni jalkapalloa pelaamaan, silloin meni luistelemaan...”. Esimerkistä näkyy, että verbien taivutus onnistuu häneltä, varsinkin yksinkertaisissa sanoissa.

Lauserakenne oli Punahilkka-saduissa vaihtelevainen; hän käytti kysymyssanoja, sivulauseita ja niin edelleen. Mutta kertoessaan itse keksimäänsä satua, lauserakenne oli hyvin yksinkertainen. Virke koostui vain muutamasta sanasta, eli hänen oma kielitaitonsa ei vielä riittänyt kertomaan monipuolisempia satuja, vaan ne olivat yksinkertaisia. Sanavarasto oli hänen itse keksimissään saduissa yksinkertainen ja niissä toistuivat samat sanat: mennä, kotiin, syödä, pelata, mutta Punahilkka-sadusta hän taas muisti enemmän sanoja ja käytti niitä monipuolisemmin. Saduissa toistuvat sanat olivat perussanoja, mutta C käytti muita enemmän myös harrastuksiin liittyviä sanoja.

Tarinoissa näkyi hyvin, että lapset ovat tottuneet siihen, että asiat pitää tehdä ”oikein” ja aikuisen haluamalla tavalla. Hän toisteli paljon kuulemiaan tarinoita sekä toi useaan otteeseen esille, että ei hän osaa, eikä tiedä tarinaa. Yritin kovasti kertoa, että satu voi olla mikä vaan, itse keksimä tarina jostakin. Tämän jälkeen hän alkoi kertoa eläinsatuja, jotka kertoivat hänen omasta päivästänsä. Tarinoissa leijona eli hänen kokemiaan asioita, arkipäivän tapahtumia. Päähenkilöinä oli kaikissa saduissa joko Punahilkka tai leijona.

Sadutin C:tä yksin sekä toisen lapsen kanssa. Yksin saduttaminen oli hänelle paras vaihtoehto, sillä ympärillä oli muita lapsia, hänen oli vaikea keskittyä kertomaan satua. Toisaalta hän myös alkoi toistaa muiden satuja, jos paikalla oli muita lapsia. Viimeisellä sadutuskerralla nousi esiin totuttu käytäntö aikuisjohtoisuudesta. Kysyin C:ltä, pitääkö hän satujen kertomisesta. C vastasi pitävänsä, mutta ”joskus mä unohdan mikä mun tarina on”, joten hän edelleen ajatteli, että aikuinen haluaa kuulla jonkun tietyn tarinan.

Kaiken kaikkiaan C oli kuudessa sadutuksessa mukana ja kertoi viisi satua. Kehitystä tapahtui eniten siinä, että alussa tarinat olivat suora kopio heidän kuulemistaan lasten tarinoista, mutta viimeisillä kerroilla hän kertoi omasta elämästään eläimen kautta. C sai

sadutuksesta mielestäni eniten hyötyä oppimalla, että satuja voi kertoa mistä vain, ja että hänen oma satunsa on merkityksellinen. Hänen intonsa kertoa satuja kasvoi koko ajan. Tuntui, että hän todella piti satujen kertomisesta ja siitä, että aikuinen todella kuunteli häntä. Hän oli yleensä tarkkana, että kirjasin kaiken oikealla tavalla ylös. Hänen piirustuksensa olivat todella yksinkertaisia ja oikeastaan aina samanlaisia. Tilan- ja värinkäyttö oli melko heikkoa, ja kuvissa oli aina yksi pieni henkilö. Kuva ihmisestä oli hyvin alkeellinen.

7.1.4 Lapsi D

D on viisivuotias poika Somaliasta. Hän ymmärtää suhteellisen hyvin suomea, mutta puhuminen on hieman hankalampaa. Hän yrittää puhua innokkaasti, mutta välillä puhe puuroutuu, jolloin minun oli vaikea ymmärtää mitä hän tarkoitti. D pääsi yhdeksän kertaa kertomaan satuja.

Aluksi hän kertoi hyvin pitkiä tarinoita, jotka koskivat alusta alkaen hänen omaa elämäänsä. Hän puhui todella nopeasti ja melko epäselvästi, joten välillä minulla oli hankaluuksia kirjata satua ylös. Hänen kohdallaan oli sama tilanne kuin muilla, että en voinut keskeyttää häntä. Hänen kielitaitonsa ei kuitenkaan ole niin hyvä, että hän pystyisi jatkamaan samasta kohdasta mihin jäi ennen taukoa. Hän kertoi yksin ollessaan pidempiä ja monipuolisempia tarinoita, kuin silloin, jos mukana oli muita lapsia. Kun D oli ollut muiden kanssa yhdessä, hänkin alkoi kertoa samantyyliä tarinoita kuin muut. Näissä tarinoissa korostuivat päivittäiset arkirutiinit, mikä toisaalta tarkoittaa myös sitä, että rutiinit ovat kaikille lapsille tärkeitä ja ne muodostavat tutun ja turvallisen päivärhythmin. Myös D kertoi tarinan Punahilkasta, joten Punahilkka on tehnyt vaikutuksen kaikkiin lapsiin. D:n kertomien satujen pituus lyheni loppua kohden. Tämä saattoi johtua siitä, että hän huomasi, että muutkaan eivät kerro pitkiä satuja.

Saduissa korostui paljon kaverien kanssa tekeminen ja pelaaminen. Muiden saduissa ei niinkään kavereita korostettu, mutta D varmasti leikkii paljon kavereidensa kanssa ulkona, sillä melkein kaikissa saduissa mentiin kavereiden kanssa ulos, kysyttiin äidiltä lupaa ja pelattiin jalkapalloa.

Adjektiiveja hän ei käyttänyt juuri lainkaan. Alussa hän käytti muutamaa adjektiivia kertoessaan mielikuvituksen tuottamaa tarinaa. Lopussa hän keskittyi kertomaan samantlaisia tarinoita kuin muutkin, ja ne kuvasivat päiväkodin arkea. Näissä saduissa ei ollut adjektiiveja. D käytti runsaasti verbejä, selvästi enemmän kuin muut. Hän taivutti verbejä hyvin, mutta jätti usein olla-verbin lauseista pois. Yleisimmät verbit olivat mennä, katsoa ja pelata. Kielikuvia hän ei käyttänyt. Aikamuoto oli imperfekti, joka näytti olevan monelle käytetyin aikamuoto.

Lauserakenne oli melko yksinkertainen, lauseet alkoivat usein *sitten*-sanalla. Kysymyslauseita hän ei käyttänyt lainkaan. Lauseet olivat suhteellisen pitkiä, mutta hän yhdisti ne toisiinsa melko epäloogisesti. Hänen satunsa olivat kuitenkin sanavarastoltaan ryhmän monipuolisimpia. Hän tuli aina todella innoissaan kertomaan satua. Sanat olivat enimmäkseen arkielämän sanoja, tosin hän osasi käyttää niitä melko monipuolisesti. Substantiiveja hän käytti huomattavasti muita enemmän, ja substantiivit vaihtuivat eri saduissa. Saduista päätellen hänen sanavarastonsa oli ryhmän laajin, minkä vuoksi hän myös pystyi kertomaan muita lapsia monipuolisempia tarinoita. Rohkeus säilyi kaikkina kertoina. Myös piirustukset olivat monipuolisia, D käytti paljon värejä ja tilaa.

D:n aloitteellisuus lisääntyi sadutuskertojen myötä, ja välillä hän kilpaili toisen pojan kanssa siitä, kumpi saa ensimmäisenä kertoa minulle satua. Hän nautti siitä, että aikuinen kuuntelee, mitä sanottavaa hänellä on. Hänen satujensa aihealueet monipuolistuivat sadutuskertojen myötä. Keskittyessään, hän pystyi kertomaan hyvin monipuolisia satuja. Viimeisillä kerroilla hänen kanssaan oli aina toinen lapsi, jolloin hänen satunsa olivat lyhyempiä, eikä hän keskittynyt niiden kertomiseen yhtä hyvin. D:lle sopisi ehkä paremmin yksilösadutus, josta hän saisi varmasti paljon hyötyä, koska hänellä on jo melko laaja sanavarasto.

7.2 Yhteenveto saaduista tuloksista

7.2.1 Kielellinen kehitys

Asetin aineiston analyysin lähtökohdaksi kahdeksan eri kriteeriä, joiden avulla tutkin, onko sadutus vaikuttanut lapsen kielelliseen kehitykseen. *Satujen pituus* oli ensimmäinen kriteeri. Satujen pituus ei ratkaisevasti muuttunut sadutuksen edetessä. Lapsi B:llä oli aluksi hieman lyhyempiä satuja kuin lopussa. Satujen pituuteen vaikutti ratkaisevasti sadutustilanne. Joidenkin lasten sadut olivat pidempiä, jos he olivat yksin sadutettavana. Mikäli satuja vertaisi pidemmällä aikavälillä, satujen pituus luultavasti kasvaisi. Tällä hetkellä lapsilla ei ollut riittävän laajaa sanavarastoa. Toisaalta myös olosuhteet on hyvä huomioida, sillä joskus lapsilla oli leikki tai elokuvan katselu kesken kun menin sadutamaan. Näinä kertoina sadut olivat kaikilla lyhyempiä kuin normaalisti. Tilanteen huomioiminen onkin sadutettaessa tärkeää. Sadutuksesta on hyvä kertoa lapsille etukäteen, jolloin he ehtivät orientoitua tulevaan.

Toisena vertailukohtana oli *adjektiivien käyttö*. Adjektiivit kuuluvat lapsen kielenkehityksen viimeiseen vaiheeseen, ja niiden käyttö vaatii hyvää kielen hallintaa. Valitsin adjektiivit yhdeksi kriteeriksi, jotta pystyisin arvioimaan sadutettavien lasten kielitaidon tasoa. Tuloksia analysoidessa huomasin, että lapset eivät käytä adjektiiveja saduissaan. Ainoastaan lapsi A käytti adjektiiveja, muilla lapsilla adjektiivi saattoi esiintyä kerran, joillakin ei kertaakaan. Erikoista tässä mielestäni on se, että lapsi A oli ainut joka käytti adjektiiveja. Hänen kielitaitonsa on rakenteellisesti melko heikkoa, mutta tuloksista päätellen hänen sanavarastonsa on kuitenkin sen verran laaja, että hän pystyy adjektiiveja käyttämään. Tälle lapselle olisi erityisesti hyötyä sadutuksesta, koska hänen kerrontansa on epäloogista ja heikkoa, vaikka hänellä olisi sanavarastoa käytettävänä.

Kolmas kriteeri oli *verbien taivutus*. Kaikki lapset käyttivät erilaisia verbejä melko paljon. Verbit ilmestyvät lapsen puheeseen substantiivien jälkeen (Juusola 2009, 83). Useilla jäi kuitenkin *olla*-verbi lauseista pois. Verbien taivutuksessa oli yksilöllisiä eroja, mutta yleistykseenä voidaan sanoa, että jokaisella lapsella oli verbejä, joita hän ei osannut taivuttaa. Yleisimmät verbit olivat: mennä, sanoa, leikkiä, syödä ja nukkua.

Verbit käsittelivät heidän tavanomaista tekemistään ja olemistaan niin kotona kuin päiväkodissakin. Verbien käytöstä voidaan vetää johtopäätös, että normaalit arkirutiinit ovat lapsille tärkeitä ja sen vuoksi ne toistuvat saduissa. Kuten olen jo aiemmin viitanut Lyyytisen (2006, 114–115.) näkemykseen verbeistä, niin hänen mukaansa kolmi-vuotiaan lapsen lauseissa esiintyy jo apuverbejä, eri aikamuotoja ja verbin taivuttamista eri persoonissa. Verbien taivutus on maahanmuuttajalapsille haasteellista ja vaatii ope-tusta.

Lasten saduissa ei esiintynyt *kielikuvia*, joten heidän kielitaitonsa ei vielä ole riittävän hyvä kielikuvien käyttöön. Yleisimmät *aikamuodot* olivat preesens tai imperfekti. Osa lapsista käytti pelkkää imperfektiä tarinoissaan, toiset taas käyttivät vaikeampia aika-muotoja, mutta tämä ei ollut yleistä. Imperfektien runsas käyttö johtuu varmasti siitä, että tarinaa on helpompi kertoa menneessä aikamuodossa, koska tällöin siinä ei esiinny vuoropuhelua tekijöiden välillä. Vuoropuhelu tekijöiden välillä vaatisi jo niin hyvää kielitaitoa, että heillä ei siihen vielä ole edellytyksiä. Lapset eivät myöskään käyttäneet tulevaisuutta kuvaavaa futuuria juuri lainkaan.

Lauserakenne oli kaikilla lapsilla hyvin yksinkertainen. Lauseet koostuivat usein pelkis-tä päälauseista. Sadut eivät yleensä olleet loogisia, ja tapahtumat seurasivat toisiaan melko sattumanvaraisessa järjestyksessä. Poikkeuksena kuitenkin olivat ne sadut, joita lapset olivat päiväkodissa kuulleet, ja joita he kopioivat sadutukseen. Tällöin myös lau-serakenne oli monipuolisempi. Punahilkka-saduissa käytettiin myös kysymyslauseita, joita ei muuten ilmennyt. Heidän oma sanavarastonsa tai kerrontansa ei vielä riitä moni-puoliseen lauserakenteen käyttämiseen, mutta kopioituina he pystyvät kertomaan moni-puolisempiakin satuja. Lauseet yhdistettiin toisiinsa usein *sitten*-sanalla tai *ja*-konjuktiolla. Lasten saduissa ei missään ollut alku- tai loppulauseita, kuten ”*olipa ker-ran*” tai ”*sen pituinen se*”. Sadut loppuivat usein siihen, että mentiin kotiin tai nukku-maan.

Sanavarastoa lapsilla oli melko paljon käytössä, mutta usein yhden lapsen kaikissa sa-duissa toistuivat vain samat sanat. Sanat olivat yksinkertaisia ja liittyivät arkirutiineihin. Substantiiveja esiintyi paljon, ja niistä yleisimpiä olivat koti, Punahilkka, leijona ja ket-

tu. Kaveri-substantiivina esiintyi vain yhdellä pojalla, mutta hän käyttikin sitä todella paljon. Lasten kanssa on hyvä harjoitella sanastoharjoituksia. Sanastoa voidaan kehittää jokapäiväisessä toiminnassa toistelemalla sanoja useaan otteeseen eri tilanteissa, kuten ruokaillessa, pukiessa, ulkoillessa ja niin edelleen. Lapsi oppii sanastoa nopeasti, kunhan hän kuulee tarpeeksi toistoa. Lapsen ensimmäiset sanat ovat yleensä substantiiveja ”äiti, auto ja hauva” (Juusola 2009, 83). Onkin hyvä aloittaa perussanojen harjoittelu jokapäiväisistä sanoista ja edetä kohti vaikeampia ja harvinaisempia sanoja.

Suomenkielisillä lapsilla alkaa viiden vuoden iässä kielen viimeistelyvaihe. Esikouluiän lähestyessä lapsen kiinnostus kirjaimiin, äänneisiin ja erikoisiin sanoihin kasvaa. Lapset oppivat hallitsemaan kielen taivutussäännöt keskimäärin viisivuotiaana, mutta poikkeuksia opitaan vielä koulussa. Eryityisesti tässä vaiheessa lapselle kannattaa puhua rikasta ja värikästä kieltä. Lasta kannattaa innostaa kertomaan tarinoita arkisista tapahtumista. Tarinan muodostaminen on tärkeä taito, joka helpottaa sosiaalisia suhteita ja oppimista. (Juusola 2009, 83.) Viisivuotiaalla suomenkielisellä lapsella on aktiivisessa käytössä jo yli 2000 sanaa, ja ääntäminen on äidinkielen mukaista. Lauseet ovat pitkiä ja kieliopillisesti oikein. Lapsi käyttää puheessaan eri sanaluokkien sanoja lähes samassa suhteessa kuin aikuinen arkipuheessaan. (Alijoki 1998, 68–69.) Sadutettavat maahanmuuttajalapsset eivät viisivuotiaana tähän vielä kykene. Maahanmuuttajalapsilla kieli ei tietenkään kehity samalla tavalla. On kuitenkin tärkeää, että opetusta järjestetään jatkuvasti, ja että lapsilla on mahdollisuus kuulla uusia sanoja päivittäin sekä harjoitella eri menetelmien kautta käyttämään uusia sanoja. Opetuksen on oltava lapsen mielestä mukavaa, tällöin mielenkiinto kielen oppimiseen pysyy yllä.

Edellä oleviin tuloksiin viitaten kielellisestä kehittämisestä ei voida vetää täysin luotettavia johtopäätöksiä yhdentoista sadutuskerran jälkeen, mutta mielestäni tulokset ovat suuntaa antavia. Maahanmuuttajalapsia sadutettaessa pitää muistaa, että lapsilla tulee olla tietty kielitaso, jotta he voivat ylipäästänsä kertoa satua. Mikäli lapsi ei osaa suomea, on sadutuskin tällä tavalla toteutettuna mahdoton järjestää. Suurin hyöty sadutuksesta oli mielestäni se, että lapset huomasivat että heitä kuunnellaan. *Sadutuksen muut hyödyt* nousivat hyvin esille. Lapset saivat lisää itseluottamusta satujen kerrontaan ja rohkaistuivat keksimään omia satuja. Kehityksen kannalta oleellista olisi, että sadutusta voitai-

siin jatkaa päiväkodissa myös myöhemmin. Sadutus selvästi rohkaisi ujompia lapsia sekä rauhoitti vilkkaita poikia. Näiden tulosten valossa sadutusta olisi ihanteellista jatkaa ja sitä tulisi levittää myös muihin lapsiin ja ryhmiin.

7.2.2 Satujen sisältö

Satujen aiheet olivat hyvin arkipäiväisiä ja monissa saduissa korostui päiväkodin rooli. Päiväkodin päivärytmi tuli esille useaan otteeseen. Sadutettavat lapset ottivat satujensa ainekset omasta elämästään, lukuun ottamatta Punahilkka-satuja. He eivät käyttäneet television tai elokuvien tarjoamia tarinoita saduissaan. Sadut olivat tyyliltään samanlaisia. Osaksi se tietenkin johtui siitä, että usealla kerralla lapsia oli useampi sadutettavana, jolloin he saivat ideoita toinen toisiltaan. Keskeisiä aiheita olivat koti, nukkuminen, leikkiminen ja syöminen, eli lapsen peruselinympäristöön kuuluvat asiat. Sadut noudattivat usein päiväkodin päivärytmiä; menttiin ulos, leikkimään, välipalalle, nukkumaan jne.

Päiväkodin aikuinen nähtiin toiminnan ja olemisen rajoja määrittävänä tekijänä. Lapset pitivät perushoidollisia asioita tärkeinä, kuten nukkuminen ja syöminen päiväkodissa. Nämä asiat toistuivat useissa saduissa, myös ulkoilu oli merkittävässä roolissa lasten saduissa. Myös vanhempien, erityisesti äidin, sanomiset ohjasivat sadun päähenkilön toimintaa. Satujen hahmot toimivat niin kuin äiti sanoi. Tästä voi päätellä, että vanhemmat koetaan tärkeäksi osaksi omaa arkea.

Kaikkien lasten sadut olivat toiminnallisia. Keskushahmoina oli usein eläin tai satuolento, josta lapset olivat päiväkodissa jutelleet. Vaikka tarina koski lapsen arkipäivää ja sen rutiineja, subjektina oli yleensä eläin, eikä lapsi itse. Yleisimmät eläimet olivat kettu, jänis, susi ja leijona. Tapahtumapaikkoina saduissa oli usein koti, metsä tai päiväkotikoti. Näistä voi päätellä, että kyseiset paikat ovat lapsille merkityksellisiä ja tärkeitä. Lapset saattavat leikkiä paljon metsässä, minkä vuoksi se esiintyi saduissa. Kaverisuhteita monissakaan saduissa ei noussut esille, mikä oli mielestäni hieman yllättävää. Yhden pojan satua lukuun ottamatta kaverisuhteita ei saduissa käsitelty.

Satukeikka-projektissa huomattiin, etteivät lapset kertoneet päiväkodista, vaikka olivat siellä suurimman osan päivästä (Karlsson 2001,117). Näihin tuloksiin verrattuna yllättävää oli se, että oman tutkimukseni mukaan lapset kertoivat todella paljon päiväkodista. Pienten lasten tarinoita tutkinut Niina Rutanen toteaa, että lasten sadunkerronta on konkreettista, aktiivista toimintaa. Lasten tarinoiden tutkimuksessa on todettu lapsen ammentavan satujensa aineksiksi virikkeitä sekä todellisesta maailmasta ja sen konkreettisestikin tapahtuneista tilanteista että puhtaasti mielikuvituksesta. Saduissa lapset kuitenkin usein pukevat tosielämän ja arkielämän tapahtumat tarinan asuun. Tämä tapahtuu esimerkiksi valitsemalla keskushahmoiksi ihmisten sijasta eläimet. Sadut saavat virikkeitä paitsi ympäröivästä todellisuudesta, myös lapsille tuotetusta kulttuurista, saduista, televisiosarjoista ja elokuvista. Joskus lapsen oma satu mukailee hyvinkin tarkasti aikuisten tuottamaa alkuperäistä, mutta useimmiten aikuisten tuottamista tarinoista on lainattu keskushahmo. Lapset saattavat myös käyttää omista saduistaan aikuisten tuottamien satujen keskeisiä tapahtumasarjoja. Keskushahmoja tai keskeisiä tapahtumasarjoja käytetään omiin tarkoituksiin, oman tarinan sisällä. (Paju 2004, 203–205.) Itse sain samansuuntaisia tuloksia.

Maahanmuuttajalapsia sadutettaessa ei noussut esille eroja tyttöjen ja poikien välillä. Molempien tarinoissa korostui tekeminen ja meneminen eri paikkoihin. Uskon, että sukupuolten välisiä eroja ei kieliongelman vuoksi ole. Heidän kaikkien oli hieman ongelmallista suomeksi kertoa tarinaa, joten tarinat pysyttelivät melko yleisellä tasolla. Puutteellisen kielitaidon vuoksi lasten sadut pyörivät samojen asioiden ja teemojen ympärillä ja niin tytöt kuin pojatkin käsittelivät arkipäiväisiä asioita. Poikien sadut eivät olleet sen toiminnallisempia kuin tyttöjenkään.

Tutkija Ageliki Nicolopoulou käyttää myös tutkimusmateriaalina lasten omia satuja. Hän on verrannut tyttöjen ja poikien satuja keskenään, mutta tullut siihen tulokseen, että ne poikkeavat systemaattisesti toisistaan. Tytöt rakensivat yhteisöllisyyttä korostavia satuja, kun taas poikien saduissa jännitys ja toiminta olivat etusijalla. Vastaavanlaista jakoa ei näyttäisi olevan suomalaisten lasten tarinoissa. Sen sijaan yksin ja ryhmässä kerrotut sadut eroavat toisistaan samankaltaisilla tavoilla. Yksin kerrotut ovat tunnel-

maltaan rauhallisempia ja sisällöltään yhteisöllisyyttä korostavia. Ryhmäsadut ovat usein seikkailua, taistelua, koheltamista ja villiä menoa. (Riihelä 2004, 195.)

Lasten tapaa kertoa satuja on monissa tutkimuksissa verrattu aikuisten kertomiin satuihin. Kertomuksia on analysoitu kirjallisuudentutkimuksen näkökulmasta, jolloin keskeistä on ollut juonen kehittäminen, muun muassa ongelma- tai ristiriitatilanteissa, joka lopulta saa ratkaisunsa. Tulokseksi on saatu, että alle 5-vuotiaat lapset eivät kykene tuottamaan sadulle ominaista rakennetta. Kertomusten aiheita ovat elämän keskeiset asiat: ystävyys, perhe ja kuolema. Marianne Terkki on tutkinut lasten satujen aiheita ja todennut, että 5–6-vuotiaiden saduissa juuri ystävyys on keskeisellä sijalla. (Riihelä 2005, 124, 128.)

Aikuisten kertomat sadut vaikuttavat lasten kertomiin satuihin, sillä sadutettavista lapsista oli nähtävissä, että he ovat päiväkodissa kuulleet tiettyjä satuja ja tottuneet siihen, että aikuiset kertovat lapsille satuja. Tätä kuvaa hyvin sadutettavan pojan toteamus, että en tiedä mitä haluatte.

7.2.3 Sadutustilanne

Kaikki lapset olivat ensimmäistä kertaa sadutettavana. Tilanne oli heille uusi, kuten myös minullekin. Sadutin heitä ilman kirjoja tai muuta oheismateriaalia. Lapset saivat alusta alkaen kertoa oman mielikuvituksensa tuottamia satuja. Alussa oli huomattavissa se, että he eivät olleet tottuneet sadutukseen. He epäilivät sitä, mistä saisivat kertoa, mitä pitäisi kertoa ja mitä heiltä odotetaan. Moni myös kuvitteli, että sadun pitää olla jokin jo olemassa oleva lasten satu. Ryhmäsaduttaminen ei onnistunut heiltä, mutta parisaduttamisen katsoin sopivan heille parhaiten. Näin ujoimmatkin lapset uskalsivat puhua enemmän ja kertoa satua paremmin, kuin jos he olisivat olleet yksin. Koska lapset eivät tunteneet minua entuudestaan, parisadutustilanne oli heille helpompi. Yksin tai pareittain kertoessaan lapset myös keskittyivät huomattavasti paremmin sadunkerrontaan. Kaksi lasta yhtä aikaa sadutettavana oli mielestäni ideaali tilanne, mutta mikäli he kaikki olivat paikalla, sadutustilanne oli liian levoton ja sadut myös lyhyempiä.

Lapsille oli tärkeää myös se, että he saivat piirtää omasta sadustaan kuvan. Moni lapsi käytti piirtämiseen runsaasti aikaa ja halusi tehdä hienon piirustuksen. Kokoan kaikista kuvista ja saduista lapsille satukirjan, jonka annan päiväkotiin. Näin lapset huomaavat, että heidän työnsä oli merkityksellinen, ja he voivat palata satujen pariin myöhemminkin. Lapset saavat kokemuksia arvostuksesta, jos satuja luetaan myös muille lapsille. He huomaavat, että osaavat itsekin kertoa hienoja satuja, joita muut lapset mielellään kuuntelevat.

8 TUTKIMUKSEN HYÖDYNNETTÄVYYS PÄIVÄKODISSA

8.1 Sadutus osana lapsen kielen kehityksen tukemista ja arviointia

Sadutusta voisi käyttää päiväkodissa osana satujen lukemista. Maahanmuuttajalapsen tullessa päiväkotiin, hänen sanavarastonsa saattaa olla suppea, mutta kun lapselle luetaan paljon, hän alkaa oppia suomen kielen sanoja. Kuten omassa sadutuksessaan ilmeni, lapset ottivat sanoja kuulemastaan Punahilkka-sadusta. Näitä sanoja he osasivat käyttää paljon monipuolisemmin, kuin itse keksimiään. Satujen avulla lapset oppivat ja ottavat käyttöönsä uusia sanoja. Lapsille voitaisiin lukea samaa tarinaa useampaan kertaan, jonka jälkeen lapsi voisi kertoa tarinan omin sanoin. Näin hän olisi oppinut kyseisessä sadussa esiintyvät sanat ja osaisi käyttää niitä itsekin. Seuraava vaihe olisi eri satujen lukeminen lapselle, joista hän oppisi taas lisää sanoja. Satuja ei kuitenkaan saa olla liikaa, koska kielenoppimisessa samojen sanojen toisto on tärkeää. Vähitellen lasta voisi alkaa saduttaa, ja hän mahdollisesti käyttäisi oppimiensa sanoja saduissaan. Kun lapsen sanavarasto alkaa kehittyä, voi sadutusta vaikeuttaa. Tällöin lapsi voisi kertoa sadun ilman aikuisen kertomaa satua. Lapselle voisi antaa esimerkiksi tietyn aiheen tai kuvan, josta hän saisi kertoa vapaamuotoisen sadun. Aikuisen on tiedettävä, millä tasolla lapsen kielitaito on, ettei lapselle anneta liian vaikeita tehtäviä. Liian vaikeat tehtävät saattavat aiheuttaa turhautumista, jolloin kielen oppiminen ei ole enää hauskaa.

Satuja käytetään maahanmuuttajalasten opetuksen välineenä myös eräässä esikoulu-ryhmässä. Luokanopettaja Sini Alenin käyttää satuja osana maahanmuuttajien kielen opetusta. Alen kertoo lapsille satuja, jotta lapset oppisivat suomen kielen. Hän käyttää itse kehittämiensä menetelmää, jossa tunneilla leikitään, lausutaan loruja ja kerrotaan satuja. Yhtä satua kerrotaan ainakin viikko. Näin lapset oppivat sen ulkoa, kun he samalla kuvittavat tarinaa esimerkiksi maalaamalla. Kertomukset näytellään niin monta kertaa, että kaikki saavat kokeilla eri rooleja. Siinä sivussa lapset oppivat suomea aivan huomaamatta. Tarinoista opitut sanat ja lauserakenteet tarttuvat pikku hiljaa lasten kieleen myös luokan ulkopuolella. Sadut käsittelevät usein ihmisen perusongelmia vertauskuvien avulla. Lukuvuoden alussa Alen kertoo yksinkertaisia satuja, joissa ei ole liikaa vuorosanoja. Kielitaidon karttuessa vuorosanoja tulee lisää, ja tarinat käsittelevät vaikeam-

pia aiheita. Mukaan tulee tunnekasvatus. Näytellessään lapset eläytyvät hahmojen tunteisiin. Kun näytelmä toistetaan useana päivänä, tunnekokemus voimistuu. (Salo 2008, 37–38.)

Sadutusta voidaan käyttää myös kielitaidon seuraamiseen ja arviointiin. Tällöin lasta sadutetaan hänen kielenoppimisen alkuvaiheessa. Sen jälkeen sadutusta jatketaan säännöllisin väliajoin, jolloin on mahdollisuus seurata lapsen kielenkehitystä; onko kieli kehittynyt, miten, missä tarvitaan lisää apua ja tukea ja niin edelleen. Tällöin sadutus olisi yksi arviointiväline päiväkodin arjessa. Arvioinnin lisäksi se lisäisi lapsen osallisuutta, ja lapsi pääsisi nauttimaan myös sadutuksen muista eduista, kuten itsetunnon kasvusta.

8.2 Sadutus osana itsetunnon vahvistamista ja sosiaalisten taitojen opettamista

Sadutusta voidaan käyttää myös osana itsetunnon vahvistamista. Lastentarhanopettaja kertoi, että saduttamillani pojilla on melko heikot sosiaaliset taidot verrattuna saduttamiini tyttöihin. Pojat tarvitsevat usein ohjausta eikä heiltä onnistu vapaa leikki. Kun taas tyttöjen sosiaaliset sekä leikkitaidot ovat hyvät, ja heillä on myös paremmat käden taidot kuin pojilla. (Koski 15.6.2009.) Omassa tutkimuksessani poikien sadut taas olivat monipuolisempia kuin tyttöjen. Poikien mielikuvitus oli rikkaampaa, mutta on huomioitava, että heidän kielitaitonsakin oli hieman parempaa. Sadutus vaikuttaisi ainakin pojille olevan keino rauhoittua ja keskittyä tekemiseen, jonka avulla he voivat ilmaista itseään. Villit pojat saattavat helposti jäädä syrjään eikä heidän kanssaan välttämättä yritetä tehdä niin paljon kuin niin sanottujen helppojen lapsien kanssa saatetaan tehdä. Sadutus olisikin pojille hyvä tapa parantaa itsetuntoa ja saada heidät huomaamaan, että hekin pärjäävät ja osaavat.

Sadutus opettaa lapsille myös sosiaalisia taitoja. Tutkimuksessani huomasin, että sadutuksen alussa lapset eivät keskittyneet toistensa satuihin, eivätkä kokeneet toistensa satuja arvokkaiksi. Loppua kohden lapset taas nimenomaan halusivat kuulla, mistä toinen lapsi oli kertonut. Ryhmäsadutuksessa lasten on kuunneltava muita ja puhuttava vasta omalla vuorollaan. Lapset oppivat vuorovaikutuksen ja muiden kuuntelemisen merki-

tyksen. Lasten on keskityttävä olemaan hiljaa kuullakseen muiden tarinat. He oppivat vastavuoroisuuden ja muiden huomioon ottamisen tärkeyden. Sadutuksessa ei siis tarvitse tutkia tai arvioida jotakin tiettyä asiaa, vaan se voi olla myös opetusmenetelmä.

8.3 Sadutus osana monikulttuurisuuskasvatusta

Pohdin sadutuksen mahdollisuutta osana monikulttuurisuuskasvatusta. Sadutusta voisi käyttää välineenä, jolla lapset saisivat kertoa oman kulttuurinsa tavoista, juhlista ja muista merkittävistä asioista muille lapsille. Näin suomalaiset lapset oppisivat monikulttuurisuudesta ja maahanmuuttajalapsille tulisi kuva suomalaisesta kulttuurista ja perinteistä. Esimerkiksi ennen juhlapyhiä lapsia sadutettaisiin ja pyydetäisiin kertomaan omista perinteistään. Näin jokainen lapsi saisi kertoa sadun esimerkiksi omasta joulustaan ja sen jälkeen satu kerrottaisiin koko ryhmälle. Näin lapset oppisivat vastavuoroisesti toisiltaan, ja toiminta olisi sadutuksen oppien mukaan lapsilähtöistä ja korostaisi lapsen osallisuutta. Juhlapyhiä käsitellään usein, mutta aikuisjohtoisesti, jolloin aikuinen kertoo miten Suomessa toimitaan ja miten muualla. Lapsen osallisuus ja oppiminen jää tällöin kokematta. Oppiminen olisi varmasti tehokkaampaa, kun sadut olisivat tulleet lapsilta itseltään heidän omilla sanoillaan. Monikulttuurisuuskasvatus on mielestäni oleellinen osa nykypäivää maahanmuuttajien määrän kasvaessa ja yhteiskunnan globalisoituessa. Kulttuurikasvatus onkin hyvä aloittaa jo päiväkodissa.

Heini Paavola on tutkinut väitöskirjassaan *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä* yhtä esiopetusryhmää. Tutkitussa päiväkodissa monikulttuurisuuskasvatus on vasta alussa. Vaikka maahanmuuttajalapsista suuri osa on syntynyt Suomessa, heidän kotoa saamansa kulttuuriperintö poikkeaa siitä suomalaisesta kulttuuriperinnöstä, jota päiväkodeissa ja kouluissa opetetaan. Päiväkodin opettajien mukaan monikulttuurisuus koski vain ”muuta” eli maahanmuuttajataustaisia lapsia eikä koskenut valtakulttuurin kuuluvia lapsia. Tutkimustuloksien mukaan opetuksen päämääränä oli vähemmistölasten nopea sopeuttaminen valtakulttuuriin. Opetus pohjautui valtakulttuurin näkökulmasta laadittuun opetussuunnitelmaan ja kaikille oppilaille asetettiin samat tavoitteet. (Petrell 2007, 34.)

8.4 Sadutus osana arkea

Sadutusta olisi mahdollista käyttää myös kuulemisen välineenä ja kasvatuskumppanuuden osatekijänä. Vanhemmille kerrottaisiin miten sadutus toimii ja kirjoitettaisiin ohjeet paperille, mieluiten heidän omalla äidinkielellään tulkkien avustuksella. Näin vanhemmat voisivat kotona saduttaa lastansa omalla äidinkielellään ja päiväkodissa lasta sadutettaisiin suomeksi. Näin lapsi oppisi käyttämään molempia kieliä sadutuksen avulla.

Kaikissa kulttuureissa ei lueta satuja niin paljon suomalaisessa, minkä vuoksi sadutus kotona ja päiväkodissa olisi lapselle tarpeellista. Sadutuksen ohella vanhempia voisi pyytää lukemaan myös satuja lapsen omalla äidinkielellä. Kuten Annika Salminen sanoi, usein kotona puhutaan arkikieltä, jolloin äidinkieleen kuuluvat muut sanat eivät tule lapselle tutuksi. (Salminen 28.8.2009, haastattelu.) Satujen välityksellä lapsi tutustuisi myös omankielisiin satuihin ja satuperinteeseen heidän omassa kulttuurissaan.

Sadutuksen ei tarvitse aina olla tutkimuslähtöistä tai väline arvioimiseen, se voi olla myös hauska ajanviete lapsen ja aikuisen välillä niin päiväkodissa, koulussa kuin kotonakin. Aikuisen ja lapsen yhdessä tekeminen on tärkeää, lapsi oppii luottamaan aikuisen ja lapsi huomaa, että hänen sanoillaan on merkitystä. Saduttaa voi päiväkodissa koska vain ja miten vain. Päiväkodissa lapsi oppii kertomaan satuja suomeksi, kotona äidinkielellään. Satujen merkitys lapsen kehitykselle on tärkeää, kuten myös kerrontakulttuurin opettamien lapselle.

Yhtä lailla päiväkodissa voi saduttaa myös työntekijöitä. Saduttaminen voi olla osa työnohjausta, päiväkodin kehittämistä tai omien tunteiden esille tuomista. Saduttamista voidaan päiväkodin arjessa käyttää monella eri tavalla. Rajana on vain työntekijöiden oma luovuus.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Opinnäytetyöni tavoitteena oli tutkia maahanmuuttajalasten kielen kehitystä sadutusta apuna käyttäen. Tutkimushypoteesina oli, että sadutus kehittää lapsen kielitaitoa. Sadutustilanteessa kiinnitin huomiota myös lapsen käyttäytymiseen ja olemukseen, sillä yhtenä olettamuksena oli, että sadutus kehittää myös lapsen itsetuntoa, sosiaalisuutta ja ennen kaikkea osallisuutta. Rajasin opinnäytetyöni koskemaan neljää lasta. Satuja kertyi yhteensä 35 kappaletta.

Mielestäni prosessi oli onnistunut ja vastasi asettamiani tavoitteita. Huomasin, että tuloksia varsinaisesta kielenkehityksestä ei näin lyhyellä ajalla saa, mutta sadutusta voidaan käyttää kielentukemisen apuvälineenä sadutuksen ollessa jatkuvaa. Kehitin myös ideoita, miten sadutusta voidaan päiväkodissa hyödyntää osana maahanmuuttajalasten opetusta. Lapsia tulisikin kannustaa kertomaan satuja. Liian usein kaikki tapahtuu aikuisjohtoisesti, ja lapset ovat tähän niin tottuneita, että heidän on hankalaa keksiä tarina omasta mielikuvituksestaan. Sadutus on keino, jolla aikuisen on pakko väistyä ohjauksesta roolistaan ja annettava ohjat lapselle. Lapset todella nauttivat saadessaan kertoa tarinoita minulle. Myös piirtämisestä tuli heille tärkeä rutiini osana sadunkerrontaa. Tein kerrotuista saduista satukirjan päiväkotiin. Laitoin sadut kuvineen kansioon, jokainen satu sekä kuva pääsivät mukaan satukirjaan. Satukirjalla on lapsille tärkeä merkitys; lapsi näkee, että hänen satunsa ovat arvokkaita ja vaalittavia. Tämä vahvistaa myös lapsen itsetuntoa. Lapsi kokee arvokkuutta saduistaan, jos niitä luetaan muulle ryhmälle.

Mielestäni keskeinen tulos on myös, se että kielenkehityksen tutkimiseen sadutus sopii pitkällä aika välillä. Itse koin tärkeäksi, että voin antaa päiväkodille vinkkejä siitä, miten sadutusta voitaisiin hyödyntää tulevaisuudessa, sillä yhtenä tavoitteena oli luoda osallisuuden ja ennen kaikkea lapsen kuulemisen ilmapiiriä päiväkotiin. Tavoitteena oli, että lapset pääsevät tutustumaan sadutukseen, jolloin sadutusta voitaisiin jatkaa päiväkodissa.

Sadutuksen avulla pystyin itse syventämään omaa ammatillista kasvuani sekä ammattitaitoa; opin uuden menetelmän, jota voin hyvinkin kuvitella käyttäväni tulevaisuudessa.

Tutkimusmenetelmänä sadutus on mielestäni eettinen ja luotettava. Sadutuksen avulla voidaan tutkia useita eri asioita, eikä se aseta lasta eriarvoiseen asemaan verrattuna aikuiseen ja hänen tietämykseensä. Sadutuksen avulla lapsi voi opettaa aikuista ja kertoa hänelle sellaista tietoa, mitä aikuinen ei saisi kysymällä selville. Sadutusta on käytetty esimerkiksi perheväkivaltaa kokeneiden lasten kanssa.

Opinnäytetyöni antaa mielestäni ajatuksia mahdollisia jatkotutkimuksia varten. Olen eritellyt osaksi tuotosta ideoita, joiden avulla päiväkoti voisi kehittää toimintaansa ja käyttää sadutusta apuna tavoitteisiin pääsemiseksi. Olisi mielenkiintoista havainnoida, kuinka usein sadutusta tulisi käyttää, jotta se vaikuttaisi positiivisesti lapsen kielenkehitykseen. Myös muita näkökulmia on mahdollista poimia työstäni jatkotutkimusta silmällä pitäen.

Opinnäytetyöni on ajankohtainen, sillä lapsen osallisuutta ei tule koskaan unohtaa. Sadutus on useissa päiväkodeissa vielä hieman tuntematon menetelmä, mutta toivon, että Maistraatinpolun päiväkodissa sadutus otetaan osaksi päiväkodin toimintoja. Itse näen sadutuksen toimivana menetelmänä juuri lapsen osallisuuden vuoksi. Mikä onkaan aidompi tapa kuulla lasta kuin asettua lapsen kanssa samalle tasolle ja antaa lapsen johtaa keskustelua. Sadutuksen avulla lapsista saadaan näkyviin uusia puolia.

Sadutus on lapsen kuulemisen väline, sadutus avartaa niin lapsen kuin aikuisenkin maailmaa, se toimii eri tilanteissa eri ihmisten kanssa. Lapsen tutustuttaminen sadutukseen tulisi olla jokaisen lapsen oikeus ja jokaisen aikuisen velvollisuus. Satu kasvattaa niin lasta kuin aikuistakin. Se antaa siivet lapsen mielikuvitukselle, se saa lapsen tuntemaan itsensä arvostetuksi. Sadutus antaa meille aikuisille mahdollisuuden, jonka lapsi mielellään vastaanottaa.

”Oli prinsessa yksi kotona. Ja sitten, sitten oli yksi ja prinssi halunnut. Miksi prinsessa tanssi kanssa. Mut ei löytäny ikinä prinsessaa. Sit koti lähteny kattomaan mitä siellä on. Sitten löytänyt prinsessa. Ja sitten tanssinut. Kaikki viikot kanssa. Loppunut. Ja syönyt kanssa.” (Lapsi A:n satu, 21.4.2009.)

LÄHTEET

Alijoki, Elina 1998. Pesästä pieni ponnistaa. Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen. Rauma: Kirjapaino Oy West Poin.

Bukareva, Hilma 2007. Äidinkieli opitaan kotona. *Monitori* 4/2007, 22-23.

Cedercreutz-Bäck, Camilla 2004. Sagans universella språk. Teoksessa Kolu, Kaarina, Korhonen, Maija & Torkki, Kaisa (toim.) *Monikulttuurisuus ja lasten kirjallisuuskasvatus*. Virikkeitä 2/2004. Helsinki: Yleisjäljennös Oy.

Heikkinen, Hannu L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksien teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Heikkinen, Hannu L. T. 2003. Whatever is narrative research? Teoksessa Huttunen, Paavo, Heikkinen, Hannu L.T. & Syrjälä, Leena (toim.) *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: Kopijyvä Ltd.

Helenius, Aili; Jäälinoja, Päivi & Sormunen Helena 2000. Sesam! Avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Huhta, Ari & Takala, Sauli 1999. Kielitaidon arviointi. Teoksessa Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Juusola, Mervi 2009. Kielen kehityksen portaat. *Meidän Perhe* 7/2009, 82-83.

Kaasila, Raimo 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa Kaasila, Raimo, Rajala, Raimo & Nurmi, Kari E. (toim.) *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä*. Tampere: Juvenes Print.

Kankaanranta, Marja 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. *Portfoliot siltana päiväkodista kouluun*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Karlsson, Liisa 1999a. Satu – kertomisen ja kuuntelun voima. Teoksessa Karlsson, Liisa (toim.) *Sadun ja leikin lähteillä*. *Stakes Aiheita* 31/1999. Helsinki.

Karlsson, Liisa 1999b. Saduttamalla lasten kulttuuriin. *Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakäytännössä*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Karlsson, Liisa 2001. Lapsille puheenvuoro. *Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Helsinki: Oy Edita Ab.

Karlsson, Liisa 2003a. Kertomuksilla lasten osallisuuteen. Teoksessa Riihelä, Monika 2003 (toim.) *Barnens sagobroar i Norden, Pohjolan lasten satusiltoja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Karlsson, Liisa 2003b. *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Juva: WS Bookwell Oy.

Kemppinen, Pertti 1998. Kasvatus vuorovaikutuksen taustalla. Teoksessa Kemppinen, Pertti & Rouvinen-Kemppinen, Katriina. *Vuorovaikutuksen aarrearkku, vinkkejä kasvattajalle*. Helsinki: Hakapaino Oy.

Kemppinen, Pertti 2003. *Lasten tarinoiden maailmat*. Tallinna: Kannustusvalmennus P. & K. Oy.

Kirmanen, Tiina 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa Ruoppila et al. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmentelmiä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kiviniemi, Kari 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Koskela Taina 2001. *TRP, Toiminnallinen tapa oppia kieltä*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Koski, Tiina, lastentarhanopettaja. Haastattelu 15.6.2009. Maistraatinpolun päiväkotii.

Könönen, Kirsi 2008. Päivähoito kuulee huonosti maahanmuuttajaa. *Dialogi* 1/2008, 16-17.

Laitinen, Merja & Uusitalo, Tuula 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa Kaasila, Raimo, Rajala, Raimo & Nurmi, Kari E. (toim.) *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä*. Tampere: Juvenes Print.

Lapset kertovat ja toimivat. [viitattu 6.9.2009] Saatavissa <http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/> > lapset kertovat ja toimivat > toimintaa

Lyytinen, Paula 2006. *Minä muiden kanssa: minuuden sosiaalinen synty*. Teoksessa Lyytinen, Paula, Korhonen, Mikko & Lyytinen, Heikki. *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Munter, Hilikka 2006. *Minä muiden kanssa: minuuden sosiaalinen synty*. Teoksessa Lyytinen, Paula; Korhonen, Mikko & Lyytinen, Heikki. *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Niskanen, Vuokko 1997. Kirjallisia tienviittoja. Teoksessa Jokipalto, Johanna (toim.) *Sadun Voimat II. polunpäitä sadun maailmaan*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ovaska, Maria 2004. Päivähoidon laatukriteerit lasten näkökulmasta sadutuksen keinoin. Teoksessa Keskinen, Soili & Virjonen, Heli (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Paju, Elina 2004. Lasten omat tarinat – toden, sadun, vuorovaikutuksen leikkiä. Teoksessa Piironen, Liisa (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Petrell, Natasha 2007. Erilaisuus jäi huomioimatta. *Monitori* 4/2007, 34.

Riihelä, Monika 2000. Lapset kertovat, leikkivät tutkijat. Helsinki: Oy Edita Ab.

Riihelä, Monika 2004. Saduttamalla jakamiseen. Teoksessa Piironen, Liisa (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Riihelä, Monika 2005. ”Kerro mulle satu”. Teoksessa Huttunen Sirpa & Nuolijärvi Pirkko (toim.) Tahdon sanoa. Kirjoituksia kielen ja perinteen voimasta. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Ruoppila, Isto 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Karila, Kirsti, Ojala, Mikko, Kinos, Jarmo, Hujala, Eeva, Ruoppila, Isto & Niiranen, Pirkko. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmentelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Räty, Minttu 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Sajavaara, Kari 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Salmela, Arja-Riitta 2004. Pienistä äänistä suuriin kertomuksiin – sadutus lasten kuulemisen välineenä perheterapiassa. Teoksessa Keskinen, Soili & Virjonen, Heli (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Salminen, Annika, sosionomi. Haastattelu 28.8.2009. Varissuon sosiaaliasema.

Salo, Kirsi 2008. Kieli jää mieleen näyttelemällä. *Monitori* 3/2008, 36-38.

Savolainen, Hanna-Mari 2009. Lasten osallisuus ei ole pelkkää mielipiteiden selvittämistä. *Lehditötiedote* 5.3.2009. Lastensuojelun Keskusliitto.

Suhonen, Erja 2006. Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa ryhmässä- Teoksessa Kontu, Elina & Suhonen, Eira (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.

Suni, Minna 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Taksvärkki ry 2007. Sinun, minun, meidän mango. Sadutusta yli kulttuurirajojen. Helsinki: Multiprint.

Talib, Mirja-Tytti 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Talib, Mirja-Tytti 2003. Monikulttuurisuuden haasteet kasvatukselle. Teoksessa Kolu, Kaarina; Korhonen, Maija; Suojala, Marja & Volotinen Teresia (toim.) Monikulttuurisuus ja lastenkirjallisuus. Virikkeitä 2/2003. Helsinki: Yleisjäljennös Oy.

Tolonen, Kaisa 2001. Lapsen varhaisen kielenkehityksen tukeminen. Teoksessa Helenius, Karila, Munter, Mäntynen & Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoidossa – alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell Oy.

Välivaara, Christine 1996. Sadut ja draamapedagogiikka monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa. Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu 1/1996. Jyväskylä: Jyväskylän kaupungin painantakeskus.

Ylönen, Hilikka 2000. Loihditut linnut, Satujen merkitys lapselle. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Zipes, Jack 1995. Creative Storytelling. Building Community, Changing lives. USA: Routledge.

Zipes, Jack 2004. Speaking Out. Storytelling and Creative Drama for Children. USA: Routledge.

A:n sadut

9.4.09

Oli pupu ja susi. Oli halu lähtee ulos. Sano äiti, saisinko lähtee ulos? Joo, mut ei pitkä. Perhoset, koirat vai mitä. Okei äiti. Nyt lähti perhonen. Perhonen sanos, mis mä olen. Sitten mä olen. Sit tuli kettu. Mis sä lähdet. Mä lähtee minnekää. Mä en tiedä mis mun koti. Mä tiedän mis sun koti, sanoi huijari. Sitten kettu on huijari. Ei teinnyt missä koti. Vienyt kotiin kettu. Tuu istumaan siellä ja laita paperi ja kiinni silmät. Ja sit syönyt. Loppu.

16.4.2009

Pupu, kana ja kettu

Olipa kerran pupu ja sillä oli kaveri kana. Mut sitten kana ja pupu sano äidille saisinko lähtee ulos. Sanoi joo. Sit lähteny ulos. Vähän leikki niin paljon siellä. Sitten oli, ei tiennyt missä koti. Sitten kettu tuli ja oli syönyt. Mun vatsa ei oo täynnä niin paljon. Mä näytän mis on kanat ja puput. Siel viel vettä. Sit lähti kettu. Pudonnut vettä, sit krokotiili syö ja pupu lähti kotiin.

21.4.09

Prinsessa

Oli prinsessa yksi kotona. Ja sitten, sitten, sitten oli yksi ja prinssi halunnut. Miksi prinsessa tanssi kanssa. Mut ei löytänyt ikinä prinsessaa. Sit koti lähteny kattomaan mitä siellä on. Sitten löytänyt prinsessa. Ja sitten tanssinut. Kaikki viikot kanssa. Loppunut. Ja syönyt kanssa.

29.4.

Pupun ja ketun ja leijonan. Pupu lähteny leikkimään. Ei muistanut sanoo äiti. Saan lähtee leikkimään. Nähnyt perhonen, lähteny. Sitten oli ja sanoi, pelkään et pupu sit lähteny. Hei kettu. Miks lähdet? Kettu sanoi, mä en lähde mihinkään. Sit pupu sanoi halu syödä mua, et syö. Yks pieni, sitten siellä oli puput. Sitten ne lähteny kettu ja pupu juoksemaan. Sit sanoi leijona, sit heränny leijona ja sanoi mitä. Kettu halu syödä mua.

Huomenna puun taakse ja sit mä hyppään päälle, okei. Sit leijona ehtiny iltapäivällä taakse puun. Sit kettu ei tulenu yhtään. Avannu suu ja sanoi siel on pupu. Mut siel ei oo, sit avannu suu ja sanoi. Ja leijona. Sit lähteny leijona lähteny kanssa pupu.

4.5

Pupu

Oli pupu leikkimän, sit uimaan sit lähteny kattoo telkkarii. Sit lähteny ulkona. Sit lähteny kanssa äiti syömään. Sit lähteny kotiin. loppu.

11.5.

Kissa

Kissa lähti nyt leikkimää ulos, sit lähteny leikkimään kotona, sit keinu ulos, lähteny uimaan, sit taas uimaan, sit lähteny leikkimään. Aurinko paistanut, sit syö ruokaa, leikkimään vähän, kattoo telkkarii, sit kotona, sit nukkuu.

13.5.

Leijonasta ja ketusta

Leijona lähteny, haluu laittaa vaatteet- Sitten kettu tuli, sanoi haluu repii hiuksii. Ottanut yksi hius, leijona sit ottanu. Leijona sano äää. Kettu lähteny juoksemaan. Kettu sanoi, autakaa. Sit lähteny kotiin, sanonut äiti, Leijona halusi syödä mua. Sit nukkunu. Leijona ja kettu nukkunu ja äiti ja isä nukkunu. Heränny ja syöny aamupalaa ja nukkunut uudestaan.

20.5.

Porosta.

Poro halunu syöny, lähtenyt syömään lisää. Sitten lähteny uimaan, sitten lähteny kotiin, sitten lähteny leikkimään paljon. Lähteny syömään aamupalaa, lähteny ulos leikkimään, sit lähteny uimaan, ottamaan ruokaa, omenat.

25.5.

Kissa lähteny kanssa äiti ja isä, lähteny katsomaan, sitten äiti korut, sit lähteny, sit kotiin lähteny ja putonnut alas, ja sit...

Halusikin kertoa toisen tarinan:

Kissa oli leikkimässä. Sit putonut vettä, sit äiti sanoi, miksi tehnyt tämä. Mä olin leikkimässä ja sitten putonu. Sit pojat, kissa sanonut hah. Sit kissa, tyttö, miks naurat, mua ei saa nauraa. Loppui.

B:n sadut

16.4.09

Nalle. Nalle söi. Ulos meni. Kotiin mennä. Loppui.

21.4.09

Kesä

Syömään. Mennään ulos. Nukutaan. Välipala.

29.4.

Ankasta. Ankka menny ulos. Ankka menny kotiin. Sanonut siellä nyt. Sit se on mennyt ulos. Sen se on menny istumaan. Se on menny ulos. Sit se on menny uimaan. Sit se on katsonut telkkarii. Sit se on menny nukkumaan. Ulos ja kotiin.

11.5.

Koirasta. Koira meni ulos, se on syönyt, menny ulos, meni leikkimään, sit meni nukkumaan, sit meni ulos, sit se on menny istumaan, sit se on menny ulos, sit se on menny syömään, sit nukkumaan.

13.5.

Kissasta. Kissa nukkunut, sit se meni ulos, sit se meni syömään, sit se meni uimaan, sit se on menny välipala. Sit se meni leikkimään, sit se meni ulos. Ja sit kotiin, nukkumaan, se on syöny välipala.

20.5.

Hevosta

Hevonen oli ulkona, sit se meni syömään välipalaa, leikkimään ulos, sit meni uimaan, sit meni ulos ja sit meni syömään välipalaa. Sit se meni leikkimään, sit se meni ulos ja kotiin.

25.5.

Pupusta

Pupu oli ulkona, sit se on aamupalaa. Sit se menny leikkimään, sit se meni ulos, sit se meni nukkumaan, väliapala, leikkimään, ulos, kotiin ja uimaan.

C:n sadut

9.4.09

Kerron punahilkka. Se on äiti. Äiti sanoi, että se antaa ruokaa sille. Sit se meni metsään ja näki susin. Ja susi sanoi, et mikä sulla on. Ja sitten se sanoi, et mun äitillä on piirakka ja mehua, et se haluisi syödä, mut se ei tienny mis sen koti on. Sit se meni poimimaan kukka. Sitten punahilkka näytti, sanos susille et tuol on äitin talo. Sitten se koputti äitin. Isoäiti sanoi, kuka siellä. Minä täällä, vastasi susi. Sitten se avasi, sitten se avasi. Susi söi, nielaisi. Sitten sen vatsa oli täynnä. Punahilkka koputti oveen. Kop kop, kuka siellä, vastasi susi. Sitten punahilkka sanoi, miks sulla on isokorva. En mä tiedä. Sit mul on. Sitten se sanoi isoäiti, miks niin isot korvat. Et voi kuunnella paremmin. Miks sinulla niin iso suu. Voisin purea sua niin hyvin. Sitten se nielaisi punahilkkaa. Sitten metsästäjä tuli. Sitten se sanoi, miks kuorsaa. Sitten se sanoi et oli susi. Sitten metsästäjä meni taloon ja näki et susi kuorsaa. Sit se otti sitä ja leikkasi sitä vatsaan. Ja tuli ulos, voi tuli

pimeää. Oli hammas. Sitten susi lähti ja sil oli kivi täynnä vatsassa. Joi vettä ja piirakkaa.

4.5.

Ei halunnut kertoa satua. Piirsi vain kuvan.

11.5.

Punahilkka

Punahilkka meni sen äiti sanoi et se menee mummin luo. Ja silloin se meni metsään ja siellä oli susi, sanoi minne olet menos. Mummin kans, ota ruokaa, se ei voi nousta. Se meni kotiin. Ja silloin se meni tuonne sen luo ja silloin se sanoi et sen isoäiti sanoi, kuka siellä. Täällä minä, punahilkka sanoi, tuon ruokaa. Isoäiti avasi ja nielaisi sitä kokonaan. Punahilkka kysyi, miks noin iso korva, miks noin iso suu. Jotta voisin nielaista, se nielaisi kokonaan. Metsästäjä tuli ja se meno sen kanssa sinne, susil oli täynnä kivii vatsassa.

13.5.

Leijona meni ensin ulos, meni jalkapalloo, meni uimaan, meni trampoliini. Sit meni nukkumaan, ulos, kotiin. Sit se meni juoksukilpailuun, sit se meni kotiin, sillon se meni ulos, sillon se meni kotiin.

18.5.

Leijonasta.

Ensin leijona meni kotiin, sit se meni syömään. Sitten meni trapoliinille, silloin meni ulos. Sillon meni jalkapalloa pelaamaan, silloin meni jääkiekkoa pelaamaan, silloin meni kotiin, meni nukkumaan. Tuli ulos, meni luistelemaan, silloin meni kotiin, meni ulos, meni kotiin.

25.5.

Punahilkka.

Leijonasta. Leijona meni ulos, silloin meni kotiin, silloin meni leikkimään, silloin meni jalkapalloa pelaamaan, silloin meni luistelemaan, silloin se meni tohon, meni keinuun, meni trampoliinille, meni nukkumaan, meni ulos ja meni kotiin.

D:n sadut

6.4.

Eilen mä olin jumpassa ja pelattiin jalkapalloa. Sitten me menttiin kattoo jääkiekkoa. Sitten mä olin kaverin kanssa. Sitten mä olin kotissa. Sitten mä haluan mennä ulos leikkimään. Sit se meni kotiin. Sitten mä menin uudestaan pelaa jalkapalloa. Sitten menttiin, minä olen, meni harjoituksiin. Uimahalliin tiistaina. Sitten minä haluan kertoa satu. Missä pieni vauva. Ja mä halusin ilman ystävää. Sitten isosisko meni aina, se tekee tehtäviä. Mä aina olin kodissa. Sitten mä menin toiseen kertaan mun kaverin. Sitten mä menin sinne pelaa jotain pleikkarii. Kello oli kolme. Sitten mä tulin takas kotiin. Sitten mä kerron äitille. Isosiskol tuli verta nenästä ja mun piti tehdä jotain. Sitten mä teki pleikkarii. Mä menin hesburgeriin. Sitten mä menin nukkumaan. Sitten mä teki hyviä. Sit mä tein ilmaan mun. Mun pitää tehdä mut isi sano mun piti leikkautaa pää, hiukset. Sit isi tulee hakee kello 12. Sit joka päivä, joka sit lepäsin. Sit yksi. yksi. kaksi, kolme, neljä. Yks kerta sitten meni kaks kertaa joka päivä mun kaverin luokse.

21.4.

Ensin toisilla. Sit me oltii kaverin luo ja sit se kavero tuli meille. Ja sitten me pelattiin ja sit me mentii ulos leikkimään jalkapalloa. Ja sitten mä en osannut pelata. Ja sitten me menttiin kotiin. Sitten mä halusin, sitten mä halusin kertoa jotain. Sitten me katottiin jotain hyviä. Sitten me tehtiin toisella joka päivä. Tehtiin, mun isosisko oli koulussa. Sitten mä olin kotissa. Sitten mä halusin yks kerta, sitten hyvä tehdä. Sitten mä en halunnu mennä päiväkotiin, olin sairas. Sitten mä en tehny yhtään mitään ja mä olin ihmemaassa. Sitten me pelattiin jalkapalloa ja halusin tehdä jotain.

29.4.

Leijona. Leijona meni ulos ja sit meni kotiin ja katto jotain ja meni ulos ja meni kattoomaan jääkiekkoa ja pelaamaan jalkapalloa. Ja sit se meni uimaan. Sit se meni kotiin ja kattoi telkkarii ja se meni taas uimaan. Ja sit se jääkiekkoo kattomaan. Sitten meni kotiin.

4.5.

Leijonasta

Leijona meni, sanoi sitten, se oli meni seepran luo ja sitten se meni taas ulos. Sit se meni kotiin, kattoi telkkarii ja sitten se kattoi jotain. Meni ulos. Meni syömään. Meni nukkumaan ja sit se meni kotiin.

11.5.

Leijonasta.

Leijona meni ulos. Meni keinumaan, sitten meni kotiin. Sit se meni jalkapalloa pelaamaan, sit se meni kotiin. Meni nukkumaan. Söi ruokaa, meni kattoo telkkarii. Meni ulos. Meni pyöräilee, meni kotiin, sit meni pelaamaan, sit se meni kotiin.

13.5.

Linnusta

Lintu meni pesään ja lintu meni ulkoo. Sit se meni kattomaan telkkarii ja sit se meni joskus, halus mennä uima. Se halusi mennä jalkapallo. Sitten se halusi mennä kerrostaloon, sit se meni kotiin, sit se meni pesälle. Sit se meni ulkoo, sit se meni pesälle.

18.5.

Punahilkasta

Punahilkka meni ulos, sit se meni kotiin syömään ruokaa. Sit se meni pelaamaan, sit se meni pelaamaan pleikkarii. Sit se meni ulos. Äiti ei antanut lupaa. Kaverit tuli kotiin, halus mennä ulos. Sit kaverit sanoi, toi kaveri ei mene ulos ja sit punahilkka meni ulos. Jos kaverit tulee, sit sä voit mennä ulos. Sit se meni kotiin, söi ruokaa, meni nukkumaan, katsoi telkkarii, pelasi, sit se meni kotiin, sit se meni nukkumaan.

20.5.

Leijonasta

Leijona meni ulos, sit se meni kaverin luo. Sit se halusi mennä ulos. Sen kaveri ei saanu mennä ulos leikkii, sit se pyöräili, meni kotiin, söi ruokaa ja teki jotain hassua. Kattoi telkkarii. Meni, äiti ei luvannu, sit se meni kattoo jotain, meni kotiin ja kuunteli tarinaa.

25.5.

Punahilkka.

Punahilkka meni kotiin, sit se meni nukkumaan, sit se meni ulos leikkimään, sit sen kaveri leikkis jalkapalloo, sit se ei halunnu. Sit se halus keinuu leikkii. Meni kotiin, söi ruokaa ja meni taas ulos, pesee kädet, mut ei halunnu. Sit se kertos tarinoita ja sit nukkui ja sit se nukkui kauan.

LIITE 2

Kysymykset lastentarhanopettaja Tiina Koskelle 15.6.2009

1. Mistä maasta sadutettavat lapset ovat kotoisin ja kuinka kauan he ovat asuneet Suomessa?
2. Millainen kielitaito heillä on?
3. Millainen kielitaito vanhemmilla on?
4. Onko päiväkodissa aiemmin sadutettu lapsia?
5. Miten lasten vanhemmat ovat suhtautuneet sadutukseen?
6. Millä tavalla maahanmuuttajalapsen kielitaitoa tuetaan päiväkodissa?

Avointa keskustelua sadutuksesta.