



# **”PIKKUILKEÄ-JUKKA VIETIIN VANKILAAN”**

**Sadutusmenetelmän soveltuvuus  
dysfaattisille oppilaille**

**Laura Kakkuri**

**Opinnäytetyö  
Toukokuu 2007**



**JYVÄSKYLÄN  
AMMATTIKORKEAKOULU**

*Sosiaali- ja terveysala*

Tekijä(t) KAKKURI, Laura	Julkaisun laji Opinnäytetyö	
	Sivumäärä 46+20	Julkaisun kieli suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi ”Pikkuilkeä-Jukka vietiin vankilaan” Sadutusmenetelmän soveltuvuus dysfaattisille oppilaille		
Koulutusohjelma Sosiaalialan koulutusohjelma		
Työn ohjaaja(t) KUHANEN, Vesa ja HINTIKKA, Timo		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>Opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia sadutusmenetelmän soveltuvuutta dysfaattisille oppilaille. Halusin selvittää, millaisena Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen ohjausmallina sadutus voi toimia dysfaattiselle oppilaalle. Lisäksi tavoitteena oli tarkastella sitä, miten sadutusmenetelmä kehittää dysfaattisen oppilaan tarinan kerrontaa.</p> <p>Tutkimus oli lähestymistavaltaan laadullinen tutkimus, jonka tutkimusmenetelmänä on käytetty etnografiaa. Tutkimusaineiston keruumenetelmänä käytin pääasiallisesti osallistuvaa havainnointia, jonka pohjalta kirjoitin sadutuspäiväkirjaa, saduttamista sekä teemahaastattelua, joka toimi kahden tutkimusluokanopettajan haastatteluiden kehyksenä. Muun tutkimukseen kuuluvan aineiston muodostivat oppilaiden kommentit saduttamisesta sekä tutkimusluokanopettajan tutkimustani varten oppilailta keräämät kirjoitelmat.</p> <p>Aineiston analysointia varten litteroin opettajan molemmat haastattelut, jonka jälkeen aloitin koko aineiston analysoinnin teemoittelemalla aineistoa alustavien tutkimuskysymysteni mukaan. Aineiston analysointivaihe osoitti kuitenkin alustavien tutkimuskysymysteni olevan muokkaamisen tarpeessa. Tutkimuskysymykset muotoutuivatkin lopulliseen muotoonsa tutkimusprosessin ja aineiston analysoinnin myötä.</p> <p>Tutkimustuloksista käy ilmi, että dysfasia ja sen erityispiirteet tulevat esille sadutustuokioissa ja sadutetuissa tarinoissa. Sadutusmenetelmässä omien tarinoiden esille pääsy, toisten palaute ja kannustus tarjosivat kuitenkin hyviä eväitä oppilaiden itsetunnon kehitykselle. Lähikehityksen vyöhykkeen ohjausmallina sadutus voidaan nähdä aikuisen roolin vuoksi, jonka tärkeimmät toimintatavat ovat sadutettujen tarinoiden dokumentointi ja mielikuvituksen tukeminen esimerkiksi aihe-ehdotuksin. Dysfaattisten oppilaiden tarinoiden kerrontaa sadutus kehittää pääosin kirjoittamisen taidon poisjäämisen myötä, mikä mahdollistaa oppilaille sadutettuun tarinaan keskittymisen. Opinnäytetyössä saadut kokemukset saduttamisesta toivottavasti rohkaisevat sosiaalialan ihmisiä sadutusmenetelmän käyttöön erilaisten asiakasryhmien kanssa.</p>		
Avainsanat (asiasanat) Dysfasia, sadutus, Vygotski, lähikehityksen vyöhyke		
Muut tiedot		

JYVÄSKYLÄN  
AMMATTIKORKEAKOULU

KUVAILULEHTI  
Päivämäärä  
2.5.2007

Tekijä(t) KAKKURI, Laura	Julkaisun laji Opinnäytetyö	
	Sivumäärä 46+20	Julkaisun kieli finnish
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi  ”Littlemean-Jukka was taken to jail” The suitability of story-telling method for dysphatic students		
Koulutusohjelma Social care		
Työn ohjaaja(t) KUHANEN, Vesa and HINTIKKA, Timo		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>The aim of the bachelor’s thesis was to study the suitability of a story-telling method for a dysphatic student. The purpose was also to see, how Vygotski’s zone of proximal development (ZDP) scaffolding method could function as a model for this story-telling method. Furthermore, the development of a dysphatic child’s storytelling by using the story-telling method was studied.</p> <p>The study method was qualitative and ethnographic. The data was collected by using ethnographic observation, story-telling method and theme interviews. The rest of the data consists of the student’s writings and comments on the storytelling.</p> <p>First, both of the teacher interviews were transcribed. Second, the data was analyzed by categorizing the material based on the hypothesis made prior to the study. At this point of the analysis the material showed that the research questions needed revising. Therefore, the final questions were formed by the issues that came up during the studyprocess.</p> <p>According to the results, the features of dysphasy were seen in the storytelling situations and peer feedback seemed to be beneficial for the self-esteem development. Based on the adult’s role the story-telling method can be seen as a model of the ZDP scaffolding. The story-telling method, eliminating the writing from the storytelling process, enables a dysphatic student to tell their story.</p>		
Avainsanat (asiasanat) Dysphasy, story-telling method, Vygotski, the zone of proximal development		
Muut tiedot		

# SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>3</b>
<b>2 LAPSEN KIELELLINEN KEHITYS.....</b>	<b>4</b>
2.1 Kouluikäisen kielen kehitys .....	5
2.2 Vygotskin lähikehityksen vyöhyke .....	6
2.3 Ohjaus lähikehityksen vyöhykkeellä .....	7
<b>3 KIELEN KEHITYKSEN ONGELMAT.....</b>	<b>8</b>
3.1 Dysfasia – kielenkehityksen erityisvaikeus .....	9
3.2 Dysfasian oirekuva.....	9
<b>4 SATUJEN MERKITYS LAPSEN KEHITYKSELLE.....</b>	<b>11</b>
<b>5 SADUTUS.....</b>	<b>12</b>
5.1 Sadutus menetelmänä .....	12
5.2 Satukeikka-projekti .....	13
5.3 Saduttamisen merkitys.....	14
5.4 Kokemuksia saduttamisesta erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa .....	15
5.5 Sadutus dysfaattisen oppilaan tukijana .....	16
<b>6 TUTKIMUKSEN KULKU JA AINEISTOT .....</b>	<b>17</b>
6.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	17
6.2 Tutkimusluokan valikoitumisesta tutkimuksen aloittamiseen.....	18
6.3 Tutkimusmenetelmät.....	18
6.4 Tutkimusjoukko .....	20
6.5 Tutkimusaineiston keruu .....	21
6.6 Aineiston analysointi.....	22
6.7 Tutkimuksen eettisyys.....	23
6.8 Tutkimuksen luotettavuus.....	25
<b>7 SADUTTAMISEN SOVELTUMINEN DYSFAATTISILLE OPPILAILLE.....</b>	<b>27</b>
7.1 Dysfasian heijastuminen saduttamiseen .....	27
7.2 Aikuinen tarinan kirjaajana.....	29
7.3 Toisten kannustuksesta itsetunnon vahvistumiseen.....	30
7.4 Virheineen päivineen.....	32
<b>8 SADUTUS LÄHIKEHITYKSEN VYÖHYKKEEN OHJAUSMALLINA DYSFAATTISELLA OPPILAALLA .....</b>	<b>33</b>

8.1	Sadutus antaa lapsen luovuudelle tilaa .....	33
8.2	Ohjaus sadutustuokioissa.....	34

## **9 SADUTUS DYSFAATTISEN OPPILAAN TARINAN**

### **KERRONNAN KEHITTÄJÄNÄ..... 35**

9.1	Sadutus monipuolisemman kielen mahdollistajana.....	35
9.2	Sadutettujen tarinoiden aiheet .....	36

## **10 POHDINTA ..... 37**

10.1	Sadutus dysfaattisten oppilaiden kanssa .....	37
10.2	Huomiota sadutuksen soveltamisesta .....	39
10.3	Ajatuksia tutkimusprosessista .....	41

## **11 LOPPUSANAT..... 43**

## **12 LÄHTEET ..... 44**

## **13 LIITTEET..... 47**

Liite 1.	Tervehdyskirje 1 .....	47
Liite 2.	Tervehdyskirje 2 .....	48
Liite 3.	Opettajan temahaastattelurunko 1 .....	49
Liite 4.	Opettajan temahaastattelurunko 2 .....	50
Liite 5.	Esimerkki sadutuspäiväkirjasta.....	51
Liite 6.	Luokkalehdessä olleet oppilaiden tarinat .....	52

# 1 JOHDANTO

Sadut ja tarinat ovat merkittävä osa lasten elämää ja kulttuuria. Lasten kulttuurista puhuttaessa tarkoitetaan kuitenkin usein aikuisten lapsille tekemiä lasten lauluja ja satukirjoja. Vaikka lapset tuottavat omaa kulttuuria koko ajan, sitä dokumentoidaan ja säilytetään hyvin harvoin. Vuonna 1995 alkaneen Satukeikka-projektin yhtenä tarkoituksena oli tuoda lasten kulttuuria esille käyttämällä sadutusmenetelmää, jossa aikuinen kirjaamalla lapsen tarinoita edesauttoi lasten kulttuurin dokumentointia. (Konsti 2000, 18–19.)

Satukeikka-projektin myötä sadutusmenetelmä levisi laajaan käyttöön koko maassa. Satukeikka-projektin jälkeen sadutusta on myös tutkittu useita kertoja, mutta sadutus-tutkimus on keskittynyt lähinnä alle kouluikäisiin lapsiin. (Karlsson 2005, 100.) Vaikka kielellisiä vaikeuksia omaavia lapsia onkin sadutettu, on aiheesta tehty vain yksi pro gradu -tutkielma. Itselleni tämä teki tutkimuksen tekemisen yhä kiinnostavammaksi, sillä opinnäytetyö mahdollisti aiemmin vähän tutkittuun aiheeseen perehtymisen. Lisäksi koen sadutusmenetelmän hyödylliseksi sosionomin toimenkuvaa ajatellen, sillä aiemmat sadutuskokeilut ovat osoittaneet hyvin erilaisten asiakasryhmien hyötynneen sadutusmenetelmän käytöstä.

Kiinnostukseni sadutusmenetelmään heräsi jo aiemmissa lastenohjaajaopinnoissani, joissa päätin suorittaa lopputyöni erään koulun toisluokkalaisia saduttaen. Kokemus oli kokonaisuudessaan hyvin positiivinen ja oli upea nähdä, millaisia satuja lapset kertoivat. Saduttamisesta innostuttuani ajattelin, että olisi mielenkiintoista päästä kokeilemaan sadutusmenetelmää dysfaattisten oppilaiden kanssa, sillä kielelliset vaikeudet ovat kiehtoneet minua jo useamman vuoden. Halusin päästä selvittämään sitä, miten sadutus voisi palvella nimenomaan dysfaattisia oppilaita. Lisäksi tutkimusluokan opettaja on mukana kolmen erityisluokanopettajan työryhmässä, joka pyrkii löytämään luokan- ja erityisluokanopettajien käyttöön soveltuvan työkalun, jolla yksinkertaisesti pystyttäisiin kartoittamaan lapsen kielellisiä erityispiirteitä ja tarjoamaan materiaalia harjoitusta vaativien taitojen kehittymisen tueksi. Tämä innosti tutkimusluokanopettajaa lähtemään mukaan tutkimukseeni, joka tarjosi samalla mahdollisuuden tutustua sadutusmenetelmään. Itselleni tämä antoi tutkimuksen tekemiseen hyvin motivoivat lähtökohdat.

Tutkimusprosessin edetessä kiinnostuin Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen teoriasta (1982), jonka keskeisenä ajatuksena on lapsen kyky tehdä seuraaville ikäryhmille tarkoitettuja tehtäviä yhteistyössä aikuisen kanssa. Tämän teorian pohjalta kiinnostuin selvittämään sitä, millaisena lähikehityksen vyöhykkeen ohjausmallina sadutus voisi toimia dysfaattisille oppilaille. Viimeisenä tutkimuskysymyksenäni oli tarkastella sitä, kuinka sadutus kehittää dysfaattisen oppilaan tarinan kerrontaa. Tutkimuskysymyksestäni muotoutuivat tutkimusprosessin aikana sekä teoria- että aineistolähtöisesti.

Tutkimus on tehty etnografisella tutkimusotteella. Tutkimusaineistoni koostuu oppilaiden saduttamista tarinoista, sadutuspäiväkirjasta, opettajan haastatteluista sekä oppilaiden kommentteista ja kirjoitelmista. Aineiston analysointimenetelmänä olen käyttänyt teemoittelua, jonka avulla tutkimuskysymysten muokkaaminen tutkimusprosessin aikana oli yksinkertaista.

## **2 LAPSEN KIELELLINEN KEHITYS**

Lapsen kielellisen kehityksen tarkastelun apuna käytän Vygotskin kielen kehityksen teoriaa. Kielenomaksumisen kannalta keskeinen Vygotskin ajatus on käsitys kielen ja ajattelun yhteisestä, sosiaalisesta alkuperästä, jolloin ajattelu palautuu aikuisen ja lapsen kielelliseen kanssakäymiseen. Vygotskin mukaan ajattelu kehittyy siten, että puhe saa vähitellen lapsen käyttäytymistä ohjaavia tehtäviä (egosentrinen puhe) ja muuttuu sisäistyneeksi puheeksi, ajatteluksi. Egosentrisen puheen määrä lisääntyykin lapsella ongelmatilanteissa ja puhe palvelee lapsen toimintojen suunnittelua. Puhe ja kieli on siis ajattelun edellytys. (Leiwo 1989, 37–38, 57.)

Kielen esiälylliset juuret lapsen kehityksessä on todettu jo monia vuosikymmeniä sitten. Esimerkiksi jokellus ja lapsen ensimmäiset sanat ovat aivan selviä vaiheita kielen kehityksessä, mutta Vygotskin mukaan ne ovat luonteeltaan esiälyllisiä. Näillä kielen kehityksen vaiheilla ei ole mitään yhteistä ajattelun kehityksen kanssa. Kuitenkin jo lapsen kielen kehityksen esiälyllisessä vaiheessa voimme havaita kielen sosiaalisen funktion kehitystä. Lapsen rikas sosiaalinen kontakti johtaa ”yhteydenpitokeinojen” varsin varhaiseen kehitykseen. (Vygotski 1982, 91–92.)

Vygotskin mukaan tärkeintä, mitä tiedämme lapsen ajattelun ja kielen kehityksestä, on se, että tietyllä hetkellä noin kahden vuoden iässä ajattelun ja kielen siihen saakka erillään kulkeneet kehityslinjat yhdistyvät ja panevat alulle aivan uuden käyttäyty-



mismuodon. Vygotskin mielestä Sternin kuvaus tästä tärkeästä tapahtumasta on ensimmäinen ja paras. Stern kuvaa tätä vaihetta näin: ”Tässä iässä lapsi tekee elämänsä suurimman keksinnön, hän keksii, että jokaisella esineellä on oma nimensä”. (Vygotski 1982, 92.)

Tätä käännekohtaa, jonka myötä kielestä tulee älyllinen ja ajattelusta kielellinen, luonnehtii kaksi tunnusmerkkiä. Näistä ensimmäinen tunnusmerkki on se, että lapsi alkaa aktiivisesti kysellä esineiden nimiä. Toisena tunnusmerkkinä on edellisestä johutuva sanavaraston hyppäyksellinen kasvu. (Vygotski 1982, 92.)

Hjertholmin, Kohlbergin ja Yaegerin (1968) mukaan kehitys egosentrisestä puheesta sisäiseksi puheeksi etenee viidessä eri vaiheessa, jotka he ovat määritelleet seuraavasti: Ensimmäinen vaihe on esisosiaalinen itseärsykeinen puhe, kuten sanoilla leikkittely ja niiden toisto. Toinen vaihe on ulospäin suunnattu yksityinen puhe, kuten oman toiminnan kuvaaminen puhumalla. Kolmas vaihe on sisäänpäin suunnattu itseä ohjaava puhe, kuten asioiden kysyminen ja vastaaminen itsekseen sekä toimien ohjaaminen ja kontrolloiminen puhumalla. Neljäntenä vaiheena on sisäisen puheen ulkoinen manifestaatio, esimerkiksi mutina. Viides vaihe on sisäinen puhe, jossa ajattelu on muuttunut täysin äänettömäksi. (Leiwo 1989, 58–59.)

## **2.1 Kouluikäisen kielen kehitys**

Kielen kehitys on poikkeuksellisen nopeaa ja monipuolista varhaislapsuudessa. Kuitenkin kieliopillisesti poikkeuksellisten muotojen ja rakenteiden muodostuksessa voi olla epäröintiä ja korjauksia kouluiässä ja sen jälkeenkin. Kielen kehitys jatkuu siis läpi elämän. (Leiwo 1998, 202.)

Lapsen ollessa 7–8 vuoden iässä hän hallitsee äidinkielensä tavanomaiset rakenteet ja muodot. Lapsi saattaa kuitenkin puheessaan käyttää sanastoa poikkeavasti tai tuottaa esimerkiksi taivutukseltaan poikkeavia muotoja. (Leiwo 1998, 202.) Kouluiässä lapsen kielellinen päättely kehittyy selvästi ja lapsi oppii hahmottamaan kielen ironisia, humoristisia ja abstrakteja merkityksiä. Saarisen (1961) tutkimuksessa ilmeni, että sanojen abstraktit merkitykset tulivat konkreettisia yleisemmiksi 10–11 iässä. (Leiwo 1998, 202–203.)

Kouluikään kuuluu siirtyminen puhutusta kielestä kirjallisen kulttuurin piiriin. Vygotskin mielestä kirjoitetulla kielellä on puhuttuun kieleen verrattuna täysin erillinen

kielellinen funktio, joka eroaa puhutusta kielestä sekä rakenteeltaan että toimintatavaltaan. Kirjoittamaan oppiminen vaatii oppijalta korkean abstraktiotason. (Vygotski 1982, 177.) Kirjoitetusta kielestä puuttuu äänteellinen intonaatio ja ilmaisu, jotka ovat puhutun kielen olennaisia ominaisuuksia (Kivi 1997, 60).

Kouluikäinen lapsi on ehtinyt puheessaan saavuttaa jo melko korkean abstraktiotason suhteessa esinemaailmaan. Kuitenkin kirjoitetun kielen käsitteellisyys, se että se ainoastaan ajatellaan eikä äännetä, on Vygotskin mukaan kirjoittamaan oppimisen suurimpia vaikeuksia. Kirjoitettu kieli on siis luonteeltaan puhuttua kieltä abstraktimpaa, mikä näkyy myös siinä, että kirjoitetusta kielestä puuttuu keskustelukumppani. (Vygotski 2000, 181.) Se, jolle kielellinen ilmaus kirjoittamalla osoitetaan, ei usein ole kirjoittaessa läsnä ja tällainen tilanne on lapselle uusi ja outo (Vygotski 1982, 177; Kivi 1997, 60-61).

Hyvän abstraktiotason lisäksi kirjoittaminen vaatii lapselta sanan äänteellisen rakenteen tiedostamista, joka lapsen on kyettävä luomaan kirjainmerkkien avulla. Kirjainmerkit lapsen on täytynyt opetella ja painaa mieleensä, jotta kirjoittaminen voisi onnistua. (Kivi 1997, 61.) Kirjoitettu kieli siis vaatii sisäistä työtä, koska sen suhde sisäiseen puheeseen on erilainen kuin suullisen puheen. Kun suullinen puhe edeltää sisäistä puhetta kehityksessä, kirjoitettu kieli tulee sisäisen puheen jälkeen ja edellyttää sen olemassaoloa. (Vygotski 1982, 178.)

## **2.2 Vygotskin lähikehityksen vyöhyke**

Kasvatustieteistä ja kehityspsykologiasta tuttu käsite, lähikehityksen vyöhyke, on varmasti yksi tunnetuimmista Vygotskin luomista termeistä (Chaiklin 2001, 40). Vygotskin (1978) mukaan lapsen kehityksen tilaa ei voida arvioida pelkästään sen valmiiksi kypsyneen osan mukaan. Lapsen kehitystä arvioitaessa olisi siis huomioitava kypsymässä olevat funktiot, aktuaalinen eli saavutettavissa oleva taso ja lähikehityksen vyöhyke. (Vygotski 1978, 86–87.)

Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotski (1978) tarkoittaa seuraaville ikäryhmille suunnattuja tehtäviä, joita lapsi ei vielä itsenäisesti pysty ratkaisemaan. Kun lasta autetaan esimerkiksi johdattelevilla kysymyksillä, saattaa olla, että lapsi pystyy yhteistyössä ratkaisemaan esimerkiksi kaksi tai kolme vuotta vanhemmille lapsille suunnattuja tehtäviä. (Chaiklin 2001, 40.) Lapsen itsenäisesti tekemien tehtävien avulla voidaan määritellä lapsen tosiasiallinen kehitystaso ja niiden tehtävien avulla, joita lapsi

pystyy ratkaisemaan yhteistyössä aikuisen kanssa, määrittellään lapsen kehityksen aktuaalinen taso. Ero lapsen tosiasiallisen ja aktuaalisen kehityksen välillä määrittelee lapsen lähikehityksen vyöhykkeen. Se, mikä toimii lähikehityksen vyöhykkeellä jossain ikävaiheessa, muuttuu tosiasialliseksi kehitysvaiheeksi seuraavassa vaiheessa. Voidaan siis sanoa, että minkä lapsi tänään osaa tehdä yhteistyössä, sen hän huomenna osaa tehdä itsenäisesti. (Vygotski 1978, 86–87.)

Vygotski (1978) myös painottaa, että lapsen kehitystä ei pidä nähdä erillään oppimisesta ja opetuksesta. Hänen mielestään kasvatus ja opetus ovat hyödyllisiä vain silloin, kun ne kulkevat kehityksen edellä. Näin ne virittävät lapsessa liikkeelle kehitysprosessia, jotka sijaitsevat lähikehityksen vyöhykkeellä ja jotka ovat juuri kypsymäisillään. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 166–167.)

Vygotskin (1978) mukaan lähikehityksen vyöhykkeellä toimittaessa keskeinen psyykinen perusprosessi on sisäistäminen (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 167). Sisäistämisprosessin keskeinen osa on sisäinen puhe, jonka avulla lapsi suunnittelee toimintaansa ja pyrkii eteen tulevien ongelmien ratkaisuun. Sisäinen puhe on siis ehdoton edellytys sille, että lapsi voisi sisäistää lähikehityksen vyöhykkeellä opetettavia asioita. (Kauppi 1999, 102, 107.)

### **2.3 Ohjaus lähikehityksen vyöhykkeellä**

Vygotski puhui paljon aikuisen tai enemmän osaavan ohjauksesta, mutta toi vain vähän esille sellaisia tapoja, joilla lasta voidaan lähikehityksen vyöhykkeellä parhaiten ohjata (Hännikäinen 2005). Vygotskin luoman ohjauskäsitteen (eng. scaffolding) määrittelyä jatkoikin esimerkiksi Bruner (1978), joka käytti käsitettä kuvatakseen äidin mahdollisuuksia tukea ja edistää lapsen kielen kehittymistä. Väitöskirjassaan Hakamäki esittelee muun muassa Aljaafrehin ja Lantolfin (1994) määrittelemiä ohjauksen toimintatapoja, joilla voidaan parhaiten edistää lapsen oppimista. (Hakamäki 2005, 45, 47.)

Aljaafrehin ja Lantolfin (1994) mukaan aikuisen rooli lähikehityksen vyöhykkeellä on toimia ikään kuin siltana lapsen jo olemassa olevien ja tehtävän ratkaisemiseen tarvittavien taitojen välillä. Aikuisen ohjaus on suunniteltu sellaiseksi, että sen avulla voidaan päästä toimimaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä ja sen tarkoituksena on löytää pienin mahdollinen apu, jolla voidaan edistää lapsen oppimista. (Hakamäki 2005, 44, 47–48.)

Tehokkaan ohjauksen tunnusmerkkinä Aljaafreh ja Lantolf (1994) tuovat esille myös avun tarjoamisen vain silloin, kun sitä oikeasti tarvitaan. Avun määrää siis vähennetään heti, kun lapsi alkaa suoriutua jostakin tehtävän osa-alueesta itsenäisesti. Viimeisenä Aljaafreh ja Lantolf painottavat dialogisuutta ohjauksen elementtinä. Dialogisuuden avulla aikuinen pyrkii selvittämään lapsen tosiasiallisen kehityksen tason. Alussa lapselle annettu tehtävä on hänen taitojensa ulottumattomissa, mutta ohjauksen dialogisuuden ja muiden elementtien avulla lapsen on mahdollista olla oppijana aktiivisessa roolissa hänen lähikehityksen vyöhykkeellä toimittaessa. (Hakamäki 2005, 48.)

### 3 KIELEN KEHITYKSEN ONGELMAT

Vanhempi, joka seuraa lapsensa puheen ja kielen kehittymistä, voi vain ihmetellä sen nopeutta ja vaivattomuutta. Jos lapsella ei ole kielellisen kehityksen vaikeuksia, tarvitaan vain noin neljä vuotta siihen, että lapsi hallitsee laajan sanavaraston ja monimutkaiset lauseranteet sekä puhuu selkeästi. Aina kielen kehitys ei etene odotetusti, vaikka lapsella näyttäisi olevan kaikki edellytykset kielen omaksumiseen. (Ahonen, Aro & Siiskonen 2004, 14, 16.) Lapsen viivästyneellä puheen ja kielen kehityksellä tarkoitetaan kommunikaatiotaitojen hitautta sekä vaikeutta oppia asioita kielen välityksellä. Viivästyneessä kielenkehityksessä lapsen kielellisten taitojen hidas kehitys voi näkyä esimerkiksi puheen tuottamisen ja lauseiden muodostamisen vaikeutena. Viivästyneessä kielenkehityksessä lapsi on kielellisissä taidoissa kauttaaltaan ikätovereitaan jäljessä. (Korpilahti 2006, 44–45.)

Poikkeava kielen kehitys ei sen sijaan noudata normaaleja kehitysvaiheita. Luonteenomaista poikkeavalle kielenkehitykselle on suuri ero kielellisten ja ei-kielellisten taitojen välillä. Poikkeavassa kielenkehityksessä lapsen kielelliset taidot eivät vastaa minäkään nuoremman ikäryhmän kielellistä suoritusta, sillä lapsen kielellisissä osataidoissa voi olla suuriakin eroja. (Korpilahti 2006, 45.) Viivästyneessä kielen ja puheen kehityksessä lapsi kuitenkin saavuttaa ikätoveriensa mukaiset kielelliset taidot jossakin vaiheessa, mutta sen sijaan poikkeavaan kielen kehitykseen tällainen ennuste ei kuulu (Tuovinen 1993, 10). Ahonen ja Lyytinen tuovat artikkelissaan kuitenkin esille, että joskus eroa kielen kehityksen viivästymisen ja poikkeavuuden välillä voi olla vaikea määritellä, sillä vain harvoin kielen kehityksen ongelmat häviävät täysin iän myötä. Kielen kehityksen ongelmat voivat sen sijaan muuttaa muotoaan esimerkiksi siten,

että vaikeuksien painopiste siirtyy puhutusta kirjoitettuun kieleen. (Ahonen & Lyytinen 2004, 85.)

### **3.1 Dysfasia – kielenkehityksen erityisvaikeus**

Kielen kehityksen erityisvaikeus eli dysfasia on neurobiologinen häiriö, jossa lapsi ei omaksu kieltä siten, kuin olisi odotettavissa hänen muuten normaalisti etenevän kehityksen perusteella, vaikka hänen kuulonsa on normaali. Dysfasian taustalla ajatellaan olevan tarkemmin tuntemattomia keskushermoston kehitykseen vaikuttavia tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa hermoston rakenteellisiin tai toiminnallisiin piirteisiin. Keskushermoston poikkeava kehittyminen aiheuttaa kielihäiriöiselle lapselle puutteita, jotka vaikuttavat kielen omaksumiseen. Muita dysfasiasta käytettyjä nimikkeitä ovat kielen kehityksen erityisvaikeus, kielihäiriö, puheen ja kielen kehityksen häiriö sekä kielelliset oppimisvaikeudet. (Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen 2004, 21.)

Yleisin dysfasiaa aiheuttava tekijä on perimä. Keskushermoston kehitykseen voivat kuitenkin vaikuttaa myös raskauden, synnytyksen tai imeväisiän aikaiset riskitekijät. Arviot dysfasian yleisyydestä vaihtelevat määrittelyssä käytettyjen kriteerien mukaan. Muutama vuosi sitten julkaistussa Yhdysvalloissa tehdyssä tutkimuksessa arvioitiin dysfasiaa olevan 5–6-vuotiaista lapsista noin seitsemällä prosentilla. (Marttinen ym. 2004, 21.) Suomessa dysfasialapsia on nykyään noin 10 000 eli 1–3 % kustakin ikäluokasta (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 6).

### **3.2 Dysfasian oirekuva**

Dysfaattisella lapsella kielen ja puheen kehittyminen on viivästynyttä tai poikkeavaa. Sanaston, lauseiden, käsitteiden ja kielioopin oppiminen voi olla hyvin hidasta. Lisäksi lapsen voi olla vaikea käyttää puhettaan luontevasti keskustelussa. Kouluiässä vaikeudet havaitaan lukemisessa, kirjoittamisessa sekä joskus myös matematiikassa. Kielellisten vaikeuksien lisäksi dysfaattisella lapsella voi ilmetä esimerkiksi kömpelyyttä ja vaikeuksia sosiaalisissa taidoissa. (Latva 2001, 23.) Usein dysfaattisella lapsella havaitaan myös vaikeuksia hahmottaa ja käsitellä kuulemaansa sekä heikkoutta lyhytaikaisessa kuulomuistissa tai pitkäaikaismuistissa. Dysfasia on siis yläkäsite vaikeille kielen- ja puheenkehityksen häiriöille, ja se sisältää monenlaisia oirekuvia ja vaikeusasteiltaan erilaisia ongelmaryhmiä. Dysfasia onkin jaettu kolmeen vaikeusasteeseen: lievään, keskivaikeaan ja vaikea-asteiseen dysfasiaan. (Marttinen ym. 2004, 21.)

Dysfaattisella lapsella voi ilmetä myös poikkeavaa käyttäytymistä, joka on yleensä seurausta lapsen vaikeudesta ymmärtää ja ilmaista asioita. Poikkeavan käyttäytymisen erityispiirteinä voidaan mainita muun muassa lisääntynyt itsekeskeisyys. Dysfaattisen lapsen käytös voi olla ylivilkasta tai aivan sulkeutunutta. Välillä lapsi saattaa vetäytyä kuoreensa tai toisaalta esiintyä hyökkäävästi uusien ja vaikeiden tehtävien edessä. (Salminen 2001, 17.)

Kielellisten puutteiden on todettu dysfasiassa esiintyvän erilaisina yhdistelminä, joiden mukaan ne on pyritty jakamaan Rabinin ja Allenin (1988; Rapin 1996) mukaan seuraaviin alaluokkiin.

*Ilmaisun häiriöt.* Puheliikkeiden ohjailuvaikeudessa eli verbaalisessa dyspraksiasa puheen tuottaminen on vaikeaa. Lapsen puhe on niukkaa ja äännejärjestelmässä on yleensä suuria puutteita. Lisäksi ilmaisun häiriöt tulevat esille äännejärjestelmän ohjelmoinnin vaikeutena, joka ilmenee puheessa sanahahmojen muutoksina. Puhe etenee usein vaivattomasti, mutta on kovin vaikeasti ymmärrettävää. (Marttinen ym. 2004, 26; Latva 2001, 23.)

*Ymmärtämisen ja ilmaisun häiriöt.* Puheen tunnistamisvaikeudessa eli verbaalis-auditiivisessa agnosiassa lapsen on hyvin vaikea erottaa sanoja kuulemastaan puheesta. Häiriöön liittyy myös vaikea-asteinen ymmärtämisen vaikeus, jonka takia tästä häiriöstä kärsivät lapset ovat usein riippuvaisia muista kommunikointijärjestelmistä. Muita ymmärtämisen ja ilmaisun häiriöitä ovat äännejärjestelmän ja lauserakenteiden hallinnan vaikeus, joka on kuvatuista alatyypeistä yleisin. Siinä puheen tuotto on niukkaa ja se sisältää paljon kielipillisiä virheitä. Lauseissa sanat voivat olla väärässä järjestyksessä ja lauseista voi myös puuttua sanoja. Puheen ymmärtäminen on tässä häiriössä useimmiten parempaa, vaikka sanavarasto saatinkin olla suppea. (Marttinen ym. 2004, 26-27; Latva 2001, 23-24.)

*Korkeamman kielellisen prosessoinnin häiriöt.* Sanaston hallinnan vaikeudessa eli leksikaalisessa häiriössä puhe on yleensä ymmärrettävää. Lapsen on kuitenkin vaikea löytää sanoja ja kerronta on siksi niukkaa. Heikosta sanavarastosta johtuen häiriöön liittyy usein myös ymmärtämisen vaikeutta. Lisäksi korkeamman kielellisen prosessoinnin häiriö näkyy kielen käytön ja merkityssisältöjen hallinnan vaikeutena, jolloin puhe on usein runsasta mutta sisällöllisesti poikkeavaa. Lapsi voi käyttää esimerkiksi televisiossa kuultuja sanontoja ymmärtämättä itse niiden merkitystä. Keskeisenä piirteenä tässä häiriössä on vastavuoroisuuden puute, mikä nä-

kyy esimerkiksi kovaäänisenä puheena ja puheen kohdistamisen vaikeutena. (Marttinen ym. 2004, 27; Latva 2001, 24.)

## 4 SATUJEN MERKITYS LAPSEN KEHITYKSELLE

Saduilla voidaan viihdyttää, lohduttaa ja rohkaista lasta. Satujen kautta lapsen eläytymiskyky ja mielikuvitus kehittyy. Satujen laaja aihevalikoima tarjoaa mahdollisuuden opettaa lapselle arkisia asioita, esimerkiksi sienitietämystä. (Ylönen 2000, 27.) Lisäksi sadut voivat toimia hyvänä välineenä lapsen eettisessä kasvatuksessa, sillä saduista lapsi voi huomata kuinka toisia loukkaavilla teoilla on ikäviä seurauksia (Ylönen 2005, 12). Saduilla on siis monia erilaisia tehtäviä. Kuitenkin erityinen merkitys saduilla on lapsen kielen ja persoonallisuuden kehityksen tukemisessa. (Ylönen 2000, 27.)

Satujen monipuolisuus tarjoaa loistavat edellytykset lapsen kielellisen kehityksen tukemiseen. Satujen seuraamisen myötä lapsi oppii keskittymään kuuntelemiseen ja ymmärtämään kuulemaansa. Sadut laajentavat lapsen sanavarastoa ja samalla lapsi saa opetella kirjoitetun kielen rakenteita. (Ylönen 2000, 27.) Sadut innostavat lasta lukemaan oppimiseen, ja kun lapsi myöhemmin alkaa itse lukea ääneen satuja perheenjäsenilleen, hän saa samalla luontaisesti harjoitella lukutekniikkaa ja luetun ymmärtämistä (Jantunen 1997, 17).

Lapsen persoonallisuuden kehityksen kannalta sadut sisältävät monia tärkeitä elementtejä. Sadut muun muassa auttavat lasta saamaan selvää sekavista tunteista. Sadut välittävät yhtä aikaa useita eri merkityksiä, joista riittää ammennettavaa sekä aikuiselle että lapselle. Samalla satu tuottaa lapselle suurta iloa ja edistää hänen persoonallisuutensa kehitystä. Sadut ilmaisevat mielikuvituksen keinoin ihmisen terveeseen kehitykseen kuuluvia vaihteita, jotka tukevat lapsen kasvua ja kehitystä. (Bettelheim 1998, 11–12, 20, 23.)

Erityisesti klassikon aseman saavuttaneet vanhat sadut ovat psykologisesti hyvin palkitsevia, sillä niissä käsitellään sellaisia pelkoja ja toiveita, jotka herättävät voimakkaita tunteita nuorissa kuulijoissa (Apo 2001, 26). Satujen avulla lapsi saa turvallisesti kohdata sisäisiä ristiriitoja itsekseen. Ihminen kasvaa ja kehittyy, kun hän on oivalta-  
nut ja ratkaissut persoonalliset ongelmat itse sen sijaan, että joku toinen olisi selittänyt ne hänelle. (Bettelheim 1998, 27.)

Hyvissä saduissa heikoin ja halveksituin nouseekin voittajaksi samalla kun pelottavat hahmot alennetaan ansaitsemilleen paikoille (Apo 2001, 26). Sadut välittävät lapselle viestin siitä, että vaikka vastoinkäymiset ovat elämässä väistämättömiä, ihminen voi kohdata ne rohkeasti ja selviytyä niistä voittajana. Satujen syvin merkitys on erilainen eri ihmisille ja myös samalle ihmiselle elämän eri aikoina. Jos lapsi ei innostu jostakin sadusta, se osoittaa, että sadun aiheet ja ongelmat eivät hänen elämänsä tässä vaiheessa herätä hänessä erityistä vastakaikua. (Bettelheim 1998, 15, 26.)

## 5 SADUTUS

Jokaisen aikuisen ja lapsen sisällä elää tarina hänen elämästään, jännittävästä päivästä tai yksittäisestä kokemuksesta, joka on jäänyt erityisesti mieleen. Näiden tarinoiden kirjaaminen on mukava kokemus, joka antaa sadun kertojalle mahdollisuuden läpikäydä tapahtumien aiheuttamia tunteita. Saduttamisen kautta sadun kertojaan voi tutustua paremmin ja hän voi myös itse havaita uusia puolia itsessään. Saduttaminen antaa ihmiselle lisää voimia ja aineksia kasvaa omaksi itsekseen. (Konsti 2000, 18–19.)

Sadutus on Suomessa kehitetty menetelmä. Koulupsykologi, valtiotieteen tohtori Monika Riihelä aloitti sadutusmenetelmän kehittämisen 1980-luvulla. Riihelän aloitteesta käynnistettiin vuonna 1995 Stakesin Satukeikka-projekti. (Karlsson 2005, 100.) Satukeikka-projektin myötä sadutus kehittyi monitahoiseksi menetelmäksi ja levisi laajaan käyttöön muun muassa perhepäivähoidossa, päiväkodeissa, kouluissa, lastenkodeissa, neuvoloissa, kirjastoissa, sairaaloissa, leikkikentillä, kerhoissa ja kotona. Se levisi myös muihin pohjoismaihin. Sadutusmenetelmä on saanut kiitosta myös erilaisin palkinnoin ja tunnustuksin. Se on muun muassa ainoa menetelmä, joka on Suomesta valittu EU:n lasten mielenterveyttä edistävien mallitoimintojen joukkoon. (Karlsson 2001, 185–186.)

### 5.1 Sadutus menetelmänä

Sadutuksen aloittamiseksi saduttaja (tarinan kirjoittaja) tarvitsee vain kynän ja paperia. Hän aloittaa sadutuksen kehottamalla: *”Kerro satu juuri sellaisena, kuin haluat. Minä kirjoitan sen ylös sana sanalta, niin kuin sinä sen kerrot. Kun satu on valmis, minä luen sen sinulle, jotta voit korjata sitä, mikäli haluat.”* (Riihelä 2005, 120.) Sa-



dutuksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että saduttaja ei korjaa lapsen tekstiä vaan kirjaa myös puhekielen ja lapsen omat ilmaisut. Sadutuksen tarkoituksena ei ole kirjoittaa täydellistä tekstiä vaan nimenomaan lapsen juttujen, hänen murteensa ja sanojensa kuunteleminen. Lisäksi sadutuksessa halutaan tarjota lapselle mahdollisuus kertoa oma keksimänsä tarina jostakin häntä kiinnostavasta aiheesta. (Karlsson 2005, 44, 51.)

Sadutuksen tavoite on antaa kertojalle mahdollisuus tuoda omia ajatuksiaan esille. Aikuisen tehtävä sadutettaessa on kertojan kuunteleminen ja hänen ajatustensa kunnioittaminen. Jokaisen sadun kertojan pitäisi saada kokemus juuri hänen ajatustensa tärkeydestä. Tarinan kirjaaminen käsin on sadutuksen a ja o. Tällöin aikuisen on pakko keskittyä sadun kirjaamiseen ja lapsi saa seurata, kuinka hänen tarinansa tulee aikuisen kädestä. (Karlsson 2005, 117.) Sadutus pohjautuu osaavaan lapsikäsitukseen. Lähtökohtana on lasten taidot, kyvyt ja aikaisemmat kokemukset. Siksi heille halutaan antaa mahdollisuus omiin puheenvuoroihin ja aloitteisiin. Sadutusmenetelmä on keino oppia ymmärtämään lasten tapaa kokea todellisuutta. (Sosiaaliturva 1999, 10–11.)

Sadutuksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että aikuinen ei ala kaivella lapselta sellaisia asioita, joita hän itse satuun haluaisi. Lasten tarinoissa on oma logiikkansa, josta aikuisen voi joskus olla vaikea saada kiinni. Lasten huumori on erilaista, vaikka se ei aikuista välttämättä naurata, niin toista lasta se voi naurattaa kovastikin. (Karlsson 2005, 45, 55.)

Sadutusmenetelmä on eräänlainen havainnoinnin väline, mutta sen tarkoituksena ei ole pitää lasta jatkuvan arvioinnin kohteena, vaan sillä pyritään saamaan esiin kertojan tärkeänä pitämä näkökulma. Saduttamisella voidaan havainnoida muun muassa sadun kertojan mielikuvitusta ja asioita, jotka sillä hetkellä ovat mielessä. Jos sadutusta tehdään useaan otteeseen pidemmällä aikavälillä, voidaan tietysti havainnoida myös satujen kehittymistä ja aihepiiriä. (Karlsson 2001, 185.)

## 5.2 Satukeikka-projekti

Vuonna 1992 Stakes käynnisti Lapset ja laatu-ryhmän koordinoiman lasten kanssa työtä tekevien verkostohankkeen, Kuperkeikkakyydin, jonka lähtökohtana pidettiin lasten oikeutta turvalliseen ja aktiiviseen osallistumiseen, oppimiseen, leikkiin sekä vapaa-aikaan. Lähtökohtana oli myös näkemys lapsuudesta tärkeänä ja arvokkaana elämänvaiheena. Vuosina 1995–1997 aloitettiin Stakesissa Kuperkeikkakyyti-

verkoston arvioimiseksi tutkimus- ja kehittämisprojekti Satukeikka, jota koordinoivat Stakesissa projektipäällikkö Monika Riihelä ja tutkija Liisa Karlsson sekä kentän edustajana päiväkodinjohtaja Seppo Sarras Imatran projektioppimisen keskukselta. Satukeikka-projektissa pyrittiin selvittämään, paraneeko lasten asema instituutiossa, ammattilaisten verkostoituessa. Projektin aloite tuli verkoston jäseniltä, sillä he toivoivat tutkimusta verkoston vaikutuksista lasten arkipäivään lähinnä päivähoidossa ja koulussa. Lasten kuuntelemiseksi kehitetty sadutusmenetelmä toimi Kuperkeikkakytti-verkoston laadun mittaajana. Satukeikka-projektissa lasten tarinat postitettiin toiselle paikkakunnalle, jossa tarinat luettiin ja niihin lähetettiin vastaustarinoita. (Karlsson 1999, 23, 82.)

### 5.3 Saduttamisen merkitys

Sadutuksen käyttö osoittaa lapselle, että aikuista kiinnostavat hänen ajatuksensa. Satujen säilyttäminen ja käsitteleminen viestii sadun kertojalle, että hänen kertomuksensa ja niiden tuoma tieto on merkityksellistä ja tärkeää. (Karlsson 2005, 110.) Sadutusmenetelmää voi myös käyttää kuka tahansa ja missä tahansa, sillä siihen ei tarvita erityisiä välineitä. Sadutus voidaan näin ollen luontevasti liittää lapsen elämän eri osa-alueisiin. (Karlsson 1999, 171.)

Liisa Karlssonin tutkimuksessa ”Lapsille puheenvuoro, ammattikäytännön perinteet murroksessa” huomattiin monenlaisten lasten, kuten arkojen, aggressiivisten tai vilkkaiden, hyötynneen sadutusmenetelmästä. Sadutuksen kautta nämä lapset saivat positii- vista huomiota ja näin heidän vahvuutensa pääsivät esille. Aroillekin lapsille rauhalli- nen tilanne aikuisen kanssa kahden avasi mahdollisuuden kertoa omia juttujaan ja saada äänensä kuuluville. Sadutuksella huomattiin olevan tärkeä merkitys myös lasten itsetunnon. (Karlsson 2001, 127–128.)

Lasten itsetuntoon liittyviä huomioita tehtiin myös Satukeikka-projektin yhteydessä vuosina 1995–1997. Karlsson mainitsee ammattilaisten tuoneen usein esille, että lasten yksilöllisyys sai tilaa ja heidän omanarvontuntonsa nousi sadutusmenetelmän ansiosta. Satukeikka-projektissa osallisina olleet työntekijät antoivat arvoa sille, että sadutusmenetelmän kautta yksittäinen lapsi sai enemmän jakamatonta huomiota ja lisää mahdollisuuksia ilmaista itseään. Työntekijät olivat myös kokeneet oppineensa kuuntelemaan lapsia syvällisemmin. (Karlsson 1999, 126, 151.)

Satukeikka-projektin näkyvä tulos oli lasten kulttuurin esille pääsy. Lasten tarinat osoittivat lastenkulttuurin rikkauden ja monipuolisuuden, ja niissä näkyi myös lasten yllättävän rikas sekä persoonallinen kielen käyttö. (Karlsson 1999, 125–126, 155.) Satukeikka-projektin jatkuessa huomattiin myös lasten kielellisten erojen vähenneen. Projektin alussa lapset, joille oli luettu paljon, käyttivät rikkaampaa kieltä kuin ne, joille oli luettu vähemmän. Puolen vuoden saduttamisen jälkeen eroa ei enää ollut. Lisäksi ammattilaiset kertoivat, että lapset oppivat lukemaan aivan kuin itsestään seurattessaan, miten puhuttu kieli muuttui kirjoitetuksi ja päinvastoin. (Karlsson 1999, 155.)

#### **5.4 Kokemuksia saduttamisesta erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa**

Satukeikka-projektin kautta sadutusmenetelmästä tuli paljon käytetty menetelmä ja näin myös erityisopettajat innostuivat kokeilemaan menetelmää erityislasten kanssa. Erityisopettajat pitivät sadutusmenetelmää ainutlaatuisena menetelmänä erityisoppilaita ajatellen, sillä sadutuksesta voivat hyötyä hyvin monenlaiset lapset. (Karlsson 1999, 142–143; 2001, 128.)

Kokemuksia saduttamisesta erityisluokilla on jonkin verran. Erään erityiskoulun pidentetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien oppilaiden kanssa oli sadutettu heidän kahden esiastevuotensa ajan. Varsinaiseen kouluopetukseen siirtyessään heidän uusi opettajansa oli hämmästellyt heidän tarinankerrontataitojaan. Kotkassa sijaitsevassa Metsolan koulussa dysfasia-oppilaita on sadutettu jo usean vuoden ajan. Dysfasia-oppilaiden kohdalla erityisopettajat olivat kiinnittäneet huomiota erityisesti sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Tarinoihin keskittymisen taito oli kehittynyt selkeästi ja lapset olivat oppineet kuuntelemaan omaa tarinan kerrontaansa, mikä oli vaikuttanut tarinoiden rakenteen kehittymiseen. Opettajat olivat myös panneet merkille, että omien tarinoiden näkeminen kirjoitetussa muodossa ja niiden kuuleminen oli rohkaisevaa oppilaiden itsetunnon. Toisten oppilaiden kiinnostus tarinoista oli kannustanut puheen tuottamisen vaikeuksista kärsivääkin oppilasta saduttamaan. (Karlsson 1999, 152.)

Saduttamista erityislapsen kanssa on tutkinut Raija Latvala vuonna 2003 tekemässään proseminaari-työssään. Latvala sadutti esikouluikäistä poikaa lähes koko esikouluvuoden ajan, jolloin sadutettuja tarinoita kertyi yhteensä 12. Esikouluryhmässä oli tapana pitää sadutustuokio lähes viikoittain, ja näissä tuokioissa Latvala oli keräämäs-

sä oman tutkimusaineistonsa. Esikouluikäisellä pojalla oli todettu vuoden viive kokonaiskehityksessä, joka näkyi myös monenlaisina kielellisinä puutteina. Latvalan tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, tulevatko lapsen kielelliset ongelmat esille tarinoissa ja kehittyvätkö tarinat vuoden aikana tapahtuvan kielellisen kehityksen myötä. Lisäksi Latvalaa kiinnosti se, millaisia aiheita pojan tarinat käsittelevät ja kuinka poika saduttamiseen kokonaisuudessa suhtautuu. (Latvala 2003, 14–15.)

Pojan kielelliset vaikeudet näkyivät sadutetuissa tarinoissa monin tavoin. Pojan tarinan kerronta oli epäselvää, hän käytti vääriä sanoja sekä ilmaisuja ja kokonaisuudessaan tarinat olivat juonellisuutensa osalta vaikeasti seurattavia. Kuitenkin tarinoiden juonellisuuden osalta pojan kohdalla näkyi esikouluvuoden aikana selkeää kehittymistä. Kevätpuolella kerrotut tarinat olivat lyhyitä mutta etenivät loogisessa järjestyksessä ja sisälsivät selkeän alun, keskiosan ja lopun. Muilta osin pojan esikouluvuoden aikainen kielellinen kehittyminen ei kovin selkeästi tullut esille, mikä johtui osaltaan siitä, että kehitystä oli tapahtunut pääosin sellaisilla osa-alueilla, jotka eivät tarinoissa oikein voineetkaan tulla esille. Tästä oli esimerkkinä pojan selkeä sosiaalisen kielenkäytön ja kontaktien oton lisääntyminen. (Latvala 2003, 23–25.)

Pojan tarinoiden aiheet käsitelivät ritareita ja hirviöitä, kalastusta sekä kaveruutta. Pojan kerronnan aiheet olivat hänelle tuttuja ja läheisiä ja muuttuivat vuoden aikana omakohtaisemmiksi. Poika suhtautui sadutukseen esikouluvuoden alussa vähän nihkeästi mutta kertoi kuitenkin tarinan joka kerta. Sadutuksen tullessa tutuksi poika piti itsestään selvänä tarinan kerrontaa, aina kun se oli mahdollista. Erityisen tärkeää pojalle oli tarinan kuvittaminen. Esikouluvuoden aikana sadutuksesta oli tullut pojalle toimintamuoto, jossa hän koki onnistuvansa ja saavansa muiden hyväksyntää, mikä oli pojan itsetunnon kannalta hyvin positiivista. (Latvala 2003, 28–29.)

## **5.5 Sadutus dysfaattisen oppilaan tukijana**

Sanna Turakka (2002) tutki pro gradu -tutkielmassaan saduttamista neljän 1.–3.-luokkalaisten dysfasia-oppilaan kanssa. Turakan tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää muun muassa millä tavoin ja mistä aiheista dysfaattiset oppilaat kertoivat satuja. Lisäksi Turakkaa kiinnosti se, miten dysfasian erityispiirteet ja liitännäishäiriöt näkyivät sadutustilanteissa. (Turakka 2002, 42.)

Turakan tutkimuksen mukaan omasta elämästä kertominen oli tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden yleisin satujen aihe. Oman elämän todelliset tapahtumat tulivat esil-

le yli puolissa saduista. Tämän lisäksi saduissa seikkailivat pääosin oppilaiden elämästä tutut henkilöt, kuten perheenjäsenet ja kaverit. (Turakka 2002, 85–86.)

Dysfasian liitännäishäiriöistä sadutustuokioissa Turakan (2002) tutkimuksessa näkyivät muun muassa kielen ymmärtämisen ja muistin vaikeudet. Kielen ymmärtämisen vaikeudet esiintyivät tilanteissa, joissa saduttaja puhui nopeasti pitämättä taukoa erillisten lauseiden ja toimintojen välillä. Kielen ymmärtämisen vaikeuksista kärsivät dysfaattiset lapset kuitenkin yleensä oppivat kehittämään itselleen ymmärtämisen strategioita, mikä tuli Turakan tutkimuksessakin esille. Turakan tutkimuksessa sadutustilanteiden ohjeet olivat vaihdelleet vähän tilanteen mukaan ja vaikka eräs oppilas ei sadutustilanteessa ollut täysin ymmärtänyt annettua ohjetta, hän oli ympäristöä tarkkailemalla saanut selville, miten hänen odotettiin tilanteessa toimivan. Muistin vaikeudet sadutustilanteissa sen sijaan näkyivät selkeimmin ohjeiden nopeana unohtamisena. (Turakka 2002, 95.)

## **6 TUTKIMUKSEN KULKU JA AINEISTOT**

### **6.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset**

Tämän tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet tutkimusprosessin aikana teoriataustan, tutkimusaineiston ja oman kiinnostukseni mukaan. Alkuperäisenä tavoitteenani oli päästä soveltamaan sadutusmenetelmää dysfaattisten oppilaiden tarpeisiin. Teoriaosuutta kirjoittaessani kiinnostuin kuitenkin Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen teoriasta kovasti ja halusin liittää sen yhden tutkimuskysymyksen teoreettiseksi viitekehykseksi. Tarkemmaksi tutkimustehtäväksi aineiston keräämisen jälkeen muovautui se, millainen ohjausmalli sadutusmenetelmä dysfaattiselle oppilaalle on?

Tutkimustehtävää olen lähestynyt seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

- Miten sadutus soveltuu dysfaattisille oppilaille?
- Millaisena lähikehityksen vyöhykkeen ohjausmallina sadutus toimii dysfaattisen oppilaan tarinan kertomisessa?
- Miten sadutus kehittää dysfaattisen oppilaan tarinan kertomista?

## 6.2 Tutkimusluokan valikoitumisesta tutkimuksen aloittamiseen

Toukokuussa 2006 soitin erityiskouluun, jossa on dysfaattisia oppilaita ja tiedustelin mahdollisuutta päästä keräämään tutkimusaineistoni johonkin erityiskoulun luokkaan. Koulun vararehtori lupasi ottaa asian esille seuraavassa opettajankokouksessa ja tiedustella, löytyisikö sadutuksesta kiinnostuneita opettajia. Opettajankokouksessa kolme erityisluokanopettajaa eri luokka-asteilta oli ilmaissut kiinnostuksensa sadutusta kohtaan. Sadutuksesta kiinnostuneet luokat olivat esiaste, kuudes luokka sekä kahdeksas luokka. Kuudennen luokan oppilaat valitsin, koska minua kiinnosti saduttaa dysfaattisia oppilaita, jotka koulutehtävissään osaavat käyttää kirjoitettua kieltä, jotta vertailu kirjoitetun tekstin ja sadutuksien välillä olisi mahdollinen. Lisäksi ajattelin kuudesluokkalaisten olevan iässä, jossa saduttaminen menetelmänä voisi tarjota oppilaille piristystä muiden oppituntien lomaan. Kahdeksaluokkalaisten kanssa lyhyestä sadutusjaksosta olisi voinut mennä liian paljon aikaa siihen, että oppilaita olisi saanut motivoitua tarinan kerrontaan. Esille tuomien asioiden valossa tutkimusluokan valinta oli siis lopulta hyvin selkeä.

Kesäkuun alussa otin yhteyttä tämän kuudennen luokan opettajaan ja keskustelimme puhelimitse syksyllä edessä olevasta neljän viikon sadutusjaksosta, joka tulisi olemaan oleellinen osa opinnäytetyöni tutkimusaineistoa. Sovimme, että palaan asiaan elokuussa viikko koulun alkamisen jälkeen ja keskustelemme asiasta silloin tarkemmin.

Elokuun loppupuolella soitin opettajalle ja sovimme tapaamisen tutkimuskoululle, jotta saisimme rauhassa keskustella opinnäytetyöstäni ja sen tutkimusaineiston keruusta. Sovimme tapaamisen kouluajalle, että voisin samalla esittäytyä luokan oppilaille ja kertoa, mitä tulen heidän kanssaan syyskuun aikana tekemään. Tapaamisemme tutkimuskoululla sujui oikein hyvin. Kerroimme oppilaille yhdessä erityisluokanopettajan kanssa edessä olevasta neljän viikon sadutusjaksosta, jota osa oppilaista odottikin joko kovin malttamattomana.

## 6.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen alusta lähtien etnografia vaikutti parhaimmalta tutkimusmetodilta omaa tutkimustani ajatellen. Tarkempi tutkimuskirjallisuuteen tutustuminen vain vahvisti näkemystäni ja mielestäni etnografinen tutkimusmenetelmä palveli tutkimukseni tarkoitusta parhaiten.

Etnografia sanana tarkoittaa ihmisistä kirjoittamista. Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on osallistavan havainnoinnin keinoin ymmärtää ja kuvata tutkittavaa yhteisöä ja ihmisryhmää. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 68.) Etnografiseen tutkimukseen kuuluu usein pitkäähkö, useita viikkoja kestävä, kenttätutkimusvaihe, jonka aikana tutkija tarkkailee tutkimuskohdetta ja pyrkii ymmärtämään tapahtumien merkitystä osallisten omasta näkökulmasta (Metsämuuronen 2000, 18–19).

Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren mukaan etnografinen tutkimus on pahimmillaan ja parhaimmillaan luova ja pitkäjänteinen prosessi, joka sisältää jatkuvasti uusia käänteitä ja oivalluksia. Etnografinen tutkimus käynnistyy useimmiten melko väljän suunnitelman pohjalta, jossa tutkimustehtävä on vain karkeasti määritelty. Ajan myötä ja tutkimusprosessin edetessä lopullinen tutkimustehtävä selkeytyy. (Syrjäläinen ym. 1994, 81). Itse nautin etnografian väljyydestä suuresti ja näin tutkimuksen suunta sai tarkentua vähitellen.

Etnografisen tutkimuksen tutkimusaineistoksi käsitetään yleensä kaikki se materiaali, jonka tutkija tutkimuksen aikana kentältä kerää. Vaikka etnografisen tutkimuksen pääasialliset aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, osallistuva havainnointi sekä kenttämuistiinpanot, kertyy aineistoa myös monella muullakin tavalla. Etnografisessa tutkimuksessa aineistoa kerääntyy lähes poikkeuksetta yli tarpeen. Tämä johtuneekin ainakin osaltaan siitä, että tutkimus on jatkuvasti elävä prosessi, jolloin aineistonkeruun tarpeet myös muuttuvat jatkuvasti. (Syrjäläinen ym. 1994, 81.) Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelminä käytin haastattelua, saduttamista sekä osallistuvaa havainnointia, jonka pohjalta kirjoitin sadutuspäiväkirjaa (ks. liite 5). Lisäksi oppilaat kirjoittivat kirjoitelmat, joiden he tiesivät tulevan tutkimukseni käyttöön. Myös oman tutkimukseni kohdalla tutkimusaineisto laajeni huomaamatta. Tutkimuksen kannalta koin sen kuitenkin rikastuttavana tekijänä, sillä laajasta aineistosta tutkimuksen kannalta oleelliset tulokset tuntuivat tulevan hyvin selkeästi esille.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on keskeinen (Eskola & Suoranta 1998, 20). Etnografista tutkimusotetta on kritisoitu juuri tutkijan aktiivisesta roolista, joka saattaa herkistää tutkijan tulkitsemaan näkemäänsä virheellisesti. Tämän ongelman takia tutkijan on syytä tiedostaa tutkijan roolinsa ja kuvata tutkimusprosessi niin, että loppuen lopuksi tutkimuksen lopullisen luotettavuuden arvioi lukija itse. (Metsämuuronen 2000, 21.)

Uudemmassa teoksessaan Metsämuuronen tuo esille, että kriittisyys ja nöyryys oman tutkimuksen tulosten osalta on tutkijalle tärkeää (Metsämuuronen 2005, 40). Samasta asiasta kirjoittavat myös Eskola ja Suoranta. He tuovat esille, että laadullisten tutkimusten pohjalta ei ole tarkoitus tehdä samalla tavalla empiirisesti yleistettäviä päätelmiä kuin tilastollisessa tutkimuksessa. Tästä syystä laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että analysoitava aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, jota tutkija pyrkii kuvaamaan mahdollisimman monipuolisesti. (Eskola & Suoranta 1996, 38.)

#### **6.4 Tutkimusjoukko**

Tutkimusjoukkona tutkimuksessani oli erään erityiskoulun kuudesluokkalaiset oppilaat, jotka kaikki kuuluvat pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin ja käyvät koulua dysfaattisille oppilaille tarkoitettulla luokalla. Oppilaat olivat syntyneet vuosina 1993–1994, ja he olivat tutkimuksen aikana iältään 12–13-vuotiaita. Tutkimusluokallani oli yhteensä viisi oppilasta, joista kaikki olivat poikia.

Luokan oppilaat etenivät äidinkielessä noin kolmannen luokan oppisisältöjen mukaan. Poikien kielelliset vaikeudet tulivat esille monin tavoin. Kirjoittamisen vaikeudet näkyivät oikeinkirjoituksessa ja tuotoksen laadussa. Suurimmat kielelliset ongelmat oppilailla oli ymmärtämisen puolella, nimeämisessä, sanan löytämisessä ja muistin heikkoudessa. Mekaaninen lukutaito oli oppilailla kohtalainen, vaikkakin ikätasoon nähden lukeminen oli hyvin hidasta. Oppilaille luetaan luokassa paljon. (Ahila 2007) Sadutusmenetelmä sen sijaan oli oppilaille vieras, sillä kukaan heistä ei ollut aiemmin saduttanut.



## 6.5 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineistoa kuvaan seuraavalla kaaviolla:

TAULUKKO 1: Tutkimusaineiston sisältö ja aikataulu

VKO	36	37	38	39	40	41	43
Oppilaiden tarinat	Ensimmäinen sadutusviikko (*1)			Sadutusjakso päättyy			
Oppilaiden kommentit sadutuksesta				Oppilaiden kommentit saduttamisesta			
Sadutus-päiväkirja	Sadutus-päiväkirjan kirjoittaminen alkaa					Oppilaiden tarinoiden lukeminen luokassa	
Opettajan haastattelut					1. haastattelu (*2)		2. haastattelu (*3)
Oppilaiden kirjoitelmät							Kirjoitelmät kerätään

Kuten taulukosta 1 voi nähdä tutkimusaineistoni koostui oppilaiden tarinoista, sadutuspäiväkirjasta, opettajan haastatteluista, oppilaiden kommenteista sekä oppilaiden kirjoitelmista.

Neljän viikon sadutusjakson aloitin tutkimuskoululla neljäs päivä syyskuuta. Ensimmäisellä viikolla (\*1) kaikki lapset kävivät saduttamassa kaksi kertaa, mutta seuraavat kolme viikkoa teimme niin, että maanantai-aamuisin saduttamassa kävi kolme oppilasta ja torstai-aamuisin kaksi. Jokaiselle oppilaalle kertyi näiden neljän viikon aikana yhteensä viisi sadutuskertaa. Viimeisellä sadutuskerralla kysyin jokaiselta oppilaalta heidän kokemuksiaan saduttamisesta.

Sadutustilanamme tutkimuskoululla toimi kirjasto, joka tarjosi rauhallisen ympäristön sadutusvuorossa olevan oppilaan kanssa kahden kesken olemiseen. Istuimme kirjastossa sadutettavan oppilaan kanssa pöydän ääressä kasvokkain, sillä tämä mahdollisti mielestäni henkilökohtaisemman vuorovaikutussuhteen sadutettavan oppilaan ja minun välille.

Yksi aineistonkeruumenetelmistäni oli osallistuva havainnointi, jonka pohjalta kirjoitin sadutuspäiväkirjaa (ks. liite 5). Sadutuspäiväkirjaan kirjoitin jokaisesta sadutuskerasta omia havaintojani oppilaan olemuksesta ja siitä, kuinka helppoa tai vaikeaa oppilaan oli aloittaa tarinan kertominen. Havaintojani kirjoitin osaksi ylös jo sadutustilanteessa, mutta täydensin havaintojani puhtaaksi kirjoittamisen yhteydessä, joka tapahtui sadutuspäivän päätteeksi. Sadutustuokioissa tekemäni osallistuvan havainnoinnin lisäksi sadutuspäiväkirja sisältää havaintoja ja oppilaiden kommentteja päivästä, jolloin oppilaat lukivat tarinoitaan luokassa toinen toisilleen.

Tutkimusluokan opettajaa haastattelin tutkimustani varten kaksi kertaa. Tein ensimmäistä haastattelua varten teemahaastattelurungon, jota hieman muokattuna käytin myös toisessa haastattelussa (Liitteet 3 ja 4). Ensimmäinen haastattelu (\*2) oli pian sen jälkeen, kun neljän viikon sadutusjaksoimme oli päättynyt. Ensimmäiseen haastatteluun mennessä opettaja ei vielä ollut nähnyt oppilaiden tarinoita vaan arvioi sadutusmenetelmää omien havaintojensa perusteella. Opettajan toisen haastattelun (\*3) pidimme sen jälkeen, kun luokan oppilaat olivat ehtineet lukea tarinansa toisilleen, joten sain kuulla opettajan mielipiteen sadutusmenetelmästä myös tarinoiden lukemisen jälkeen. Näin halusin tehdä siksi, että näkisin vaikuttaako tarinoiden lukeminen ja niiden näkeminen opettajan mielipiteeseen sadutusmenetelmästä.

Sadutettujen tarinoiden vertailuaineistoksi olin pyytänyt tutkimusluokan opettajaa keräämään luokan oppilailta kirjoitelmat, jotka sain mukaani samana päivänä, kun kävin tekemässä viimeisen opettajan haastattelun. Tutkimusaineistoni tuli siis valmiiksi syysloman jälkeisellä viikolla 43. Aluksi ajattelin lähettää vielä sadutusjakson päätteeksi oppilaiden kotiin sadutusjaksoa koskevat kyselylomakkeet, mutta tutkimusaineistoa kerääntyi muutenkin riittävästi eikä kyselyiden lähettäminen tuntunut enää järkevältä. Luokkalehden, joka sisälsi muun muassa oppilaiden luettaviksi haluamia sadutettuja tarinoita, tutkimusluokan opettaja kokosi yhdessä oppilaiden kanssa ja tämän lehden (liite 6) jokainen oppilas sai kotiinsa vietäväksi.

## 6.6 Aineiston analysointi

Sadutusjakson päätyttyä kirjasin oppilaiden käsin kirjoittamani tarinat koneelle, jotta tutkimusluokkani opettaja ja oppilaat saivat tarinat luokkalehteensä (Liite 6) laitettaviksi. Luokkalehdet menivät jokaisen oppilaan kotiin, joten näin vanhemmatkin pääsivät ihastelemaan lastensa tuotoksia. Oppilaiden sadutettuja tarinoita vertasin oppi-

laiden itse kirjoittamiin kirjoitelmiin tarkastellen sitä, miten paljon oppilaiden kirjoitetussa tekstissä tuottamia virheitä jää pois saduttamalla.

Litteroin opettajan molemmat haastattelut, jonka jälkeen aloitin koko aineiston analysoinnin. Luin aineiston ensin kertaalleen läpi, jonka jälkeen mietin alustavia tutkimuskysymyksiä, joissa osaksi näkyisi tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja joilla aineistosta selkeästi nousseet teemat saisi parhaiten esille. Alustavia tutkimuskysymyksiä minulla oli neljä. Alustavista kysymyksistä seuraavat jäivät sellaisenaan lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi; millaisena lähikehityksen vyöhykkeen ohjausmallina sadutus toimii dysfaattisen oppilaan tarinan kerronnassa ja, miten sadutus kehittää dysfaattisen oppilaan tarinan kerrontaa. Kahden muun tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten sadutus toimii dysfaattisella oppilaalla ja, mitä sadutuksen onnistuminen dysfaattisen oppilaan kanssa edellyttää. Muotoiltuani alustavat tutkimuskysymykset, aloin teemoitella aineistoa niiden mukaan. Teemoittelin opettajan haastattelut, oppilaiden kommentit sadutuksesta, sadutuspäiväkirjani sekä kirjoitelmiin ja oppilaiden saduttamalla tuottamien tarinoiden kielellisiä eroja sisältäneet muistiinpanoni neljällä eri värillä sen mukaan, mihin alustavaan tutkimuskysymykseen kukin aineiston osa parhaiten vastasi.

Kun olin teemoitellut koko aineiston, leikkasin kuhunkin tutkimuskysymykseen vastaavat aineiston osat omiin pinoihinsa. Tämän jälkeen kävin jokaisen pinon läpi teemoitellen aina yhteen tutkimuskysymykseen vastaavan aineiston aineistosta esille nousseiden pääotsikoiden mukaan. Nämä pääotsikot alkoivat sitten jo antaa vastauksia tutkimusprosessin aikana muotoutuneisiin tutkimuskysymyksiin. Kun aineisto oli teemoiteltu, koin, että alustavien tutkimuskysymysten avulla tutkimustulokset eivät tule parhaiten esille. Niinpä jätin kaksi alustavaa tutkimuskysymystä pois ja muotoilin tilalle tutkimuskysymyksen, jonka tarkoituksena oli selvittää, miten sadutus soveltuu dysfaattisille oppilaille. Mielestäni kolme lopullista tutkimuskysymystä mahdollistivat tutkimusaineistosta esille nousseiden tulosten selkeän koonnin.

## 6.7 Tutkimuksen eettisyys

Ennen sadutusjakson alkua lähetin oppilaiden mukana kotiin tervehdyskirjeet (Liite 1), joissa kerroin kuka olen ja mitä oppilaiden kanssa tulen seuraavien viikkojen aikana tekemään. Tervehdyskirjeessä myös pyysin oppilaiden vanhemmilta lupaa käyttää

oppilaiden kertomia tarinoita opinnäytetyössäni. Kaikki oppilaiden vanhemmat olivat allekirjoittaneet lupalaput.

Tutkimusaineiston keräämisen edetessä kuitenkin tajusin, että en ollut pyytänyt oppilaiden vanhemmilta lupaa analysoida oppilaiden tarinoita vaan ainoastaan lupaa käyttää niitä. Niinpä laitoin oppilaiden koteihin vielä uuden kirjeen (Liite 2), jossa pyysin lupaa analysoida oppilaiden tarinoita, käyttää oppilaiden kommentteja opinnäytetyössäni sekä keskustella heidän opettajansa kanssa oppilaan kielellisistä vaikeuksista.

Nämäkin kirjeet tulivat takaisin allekirjoitettuina, ainoastaan yhden lapsen vanhemmat kielsivät erityisluokanopettajaa kertomasta minulle lapsen kielellisistä vaikeuksista.

Tämä ei onneksi kuitenkaan ollut tutkimusaineiston keruun kannalta mitenkään haitallista, sillä tutkimusjoukon kielellisiä vaikeuksia oli tarkoitus kuvata vain yleisellä tasolla koko ryhmästä puhuen.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyen on syytä tarkastella myös omaa rooliani oppilaiden saduttajana. Mielestäni sadutustilanteet olivat kokonaisuudessaan hyvin oppilaslähtöisiä lukuunottamatta paria kertaa kahden oppilaan kohdalla, jolloin ehdottelin heille tarinan aiheita, kun tarinan kertominen tuntui heistä kovin vaikealta. Kuitenkin näissäkin tilanteissa oppilaalla oli vapaus olla saduttamatta tai sitten tarttua aiheeseen, josta kokisi voivansa muutaman lauseen kertoa. Aihe-ehdotuksilla oli tarkoitus ehkäistä sitä, että sadutustilanteet alkaisivat näistä kahdesta oppilaasta tuntua jotenkin ahdistavilta.

Olen jo aiemmissa lastenohjaajaopinnoissani saduttanut ala-asteen toista luokkaa, ja siitä sadutusprojektista minulla oli jonkinlaisia ennakko-odotuksia sadutustilanteiden suhteen. Kuitenkin jo alusta lähtien tiesin, että sadutus dysfaattisten oppilaiden kanssa on varmasti hyvin erilaista kuin niin sanottujen tavallisten oppilaiden kanssa. Tästä syystä pyrin asennoitumaan sadutustilanteisiin mahdollisimman objektiivisesti. Mahdollisimman objektiivisen suhtautumisen kautta halusin tämän tutkimuksen opettavan minulle sitä, millaista saduttaminen dysfaattisten oppilaiden kanssa on, ja mitkä sadutuksessa ovat niitä seikkoja, jotka parhaiten palvelevat juuri dysfaattisia oppilaita. Oli hyvin mielenkiintoista päästä tarkastelemaan sadutusmenetelmää dysfaattisen oppilaan kannalta ja arvioida sen sekä hyviä että huonoja puolia.

## 6.8 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan yleensä kahdella käsitteellä, jotka ovat reliaabelius ja validius. Tutkimuksen reliaabeliudella tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta, kun taas validiudella tarkoitetaan mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, jota on tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi, Remes & Sarajärvi 2004, 216.) Laadullisen tutkimuksen osalta näiden käsitteiden käyttöä on kuitenkin kritisoitu, sillä ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä ja palvelet paremmin määrällisen tutkimuksen tarpeita (Tuomi & Sajavaara 2002, 133). Hirsjärvi, Remes ja Sarajärvi tuovatkin kirjassaan esille, että vaikka laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei haluttaisikaan arvioida reliaabelius ja validius käsitteiden kautta, on jokaisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä jollakin tavalla tarkasteltava. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeisiä ovat henkilöiden, paikkojen ja tapahtumien kuvaukset. Kokonaisuudessaan tutkijan tulisi antaa lukijalle riittävästi tietoa tutkimuksen toteutuksesta, jotta lukijalla olisi mahdollisuus saatujen tulosten arviointiin. (Hirsjärvi ym. 2004, 217–218.) Tämän tutkimuksen kohdalla luotettavuuden kannalta on syytä arvioida tutkimusaineistoa, sen keruuta, analysointia, tutkimuskohdetta, tutkijan eli minun suhdettani tutkittaviin, tutkimustuloksia sekä tutkimusraporttia kokonaisuudessaan.

Laadullisen tutkimusaineiston riittävyttä voidaan tarkastella aineiston kylläntymisen kautta, jonka mukaan aineiston kerääminen voidaan lopettaa, kun tutkimusaineisto ei enää tuo esiin uusia piirteitä (Mäkelä 1990, 52–53). Tämän tutkimuksen luotettavuutta ajatellen aineistoa olisi voinut kerätä pidemmältä ajalta, jotta sadutuksen toimivuutta olisi voitu tarkastella laajemmin. Näin olisi ehkä vielä paremmin voitu saavuttaa aineiston kylläntymisen. Tutkijana koen kuitenkin lopullisen tutkimusaineiston vastaavan tämän tutkimuksen toteutuksen resurssien määrää. Tutkimuskysymykset pyrin muotoilemaan aineiston pohjalta sellaisiksi, että aineiston laajuus riittää vastaamaan niihin. Lisäksi aineiston keruussa pyrin käyttämään erilaisia keruumenetelmiä, jotta eri aineistot voisivat tukea tutkimustulosten osalta toisiaan tai toisaalta näyttää selkeitä eroja, jos niitä on.

Kuten tutkimusmetodini kuvauksessa toin esille, on etnografista tutkimusotetta kritisoitu tutkijan aktiivisesta roolista, joka voi saada tutkijan tulkitsemaan väärin näkemäänsä (Metsämuuronen 2000, 21). Toisaalta etnografisessa tutkimuksessa subjektiivisuus, jolla tarkoitetaan tutkijan ja tutkittavan välistä vuorovaikutusta, on myös tut-

kimuksen voima (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 102). Myös tässä tutkimuksessa minulla on tutkijana ollut aktiivinen rooli ja tutkijan sekä tutkittavien välinen vuorovaikutus on ollut aineistonkeruun aikana merkittävässä asemassa.

Tutkimusluokkani oppilaista tunsin neljä poikaa useamman vuoden takaa, jolloin olin pitänyt heille pyhäkoulua. Luokan yhtä oppilasta en ollut tavannut ennen luokalle esittäytymistäni, ja myös tutkimusluokan opettaja tuli itselleni tutuksi opinnäytetyöni kautta. Vaikka tiesinkin suurimman osan luokan oppilaista jo aiemmin, en usko tämän vaikuttaneen sadutustilanteisiin. Viimeisestä pyhäkoulunpidostani oli nimittäin aikaa jo yli kaksi vuotta ja osa tutkimusluokan oppilaista oli käynyt pyhäkoulussa vain muutamia kertoja. Suhteeni näihin oppilaisiin oli pyhäkoulua pitäessäni siis aika etäinen. Oppilaiden kommentteja saduttamisesta kerätessäni ja opettajan haastatteluiden kohdalla tuntui siltä, että niin oppilaiden kuin opettajankin oli helppo sanoa rehellisesti mielipiteitään.

Laadullisen tutkimuksen kannalta on tärkeää, että tutkija ei ole pakottanut tutkittavista saamaansa tietoa ennalta asetettuun muottiin vaan haastattelurunkojen ja muiden aineistonkeruumenetelmien tulisi antaa tilaa tutkittavien omille ajatuksille (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 104). Sadutusmenetelmä tarjoaa loistavan mahdollisuuden tutkittavien esille pääsyyn, sillä siinä saadaan esille oppilaiden oma keronta, jossa näkyy myös oppilaiden oma ja luonnollinen kielenkäyttö (Karlsson 1999, 125–126). Tutkimukseen osallistuneiden äänen kuulemista olen huomioinut autenttisilla lainauksilla, joista olen poistanut vain mahdollisia täytesanoja, kuten ”niin”, ”ku”, ”että” ja ”tota”. Teemahaastattelurunkoni antoi mielestäni tilaa joustavuudelle ja sallin opettajan kommenttien jossakin määrin ohjata haastattelumme etenemistä. Haastattelurungot olisivat kuitenkin varmasti voineet olla väljempitä, jotta saduttamisen opettajassa herättämät ajatukset olisivat nousseet vielä enemmän esille haastatteluvasta käsin.

Laadullisista tutkimustuloksista ei ole tarkoitus tehdä samalla tavalla empiirisesti yleistettäviä päätelmiä kuin määrällisen tutkimuksen tuloksista (Eskola & Suoranta 1996, 38). Tämänkään tutkimuksen kohdalla ei ole pyritty tutkimustulosten yleistettyyn vaan tuomaan esille sadutuksen toimivuutta tutkimusluokkani oppilaiden kohdalla. Tutkimustulosten luotettavuutta heikentää tutkimusaineistoni keräämisen suhteellisen lyhyt kesto, sillä pidempään kestäneellä saduttamisella sadutuksen vaikutukset olisivat todennäköisesti nousseet vielä selkeämmin esille.

## 7 SADUTTAMISEN SOVELTUMINEN DYSFAATTISILLE OPPILAILLE

### 7.1 Dysfasian heijastuminen saduttamiseen

Käsittelen dysfasian heijastumista saduttamiseen tutkimuksen teoriaosuudessa esiin tulleiden Rapinin ja Allenin (1988; Rapin 1996) määrittelemien dysfasian alaluokkien mukaan (ks. luku 3.1.). Sadutustuokioissa tai oppilaiden tarinoissa näkyvät dysfasian piirteet eivät kuitenkaan välttämättä mene puhtaasti yhden alaluokan alle vaan samantlaisia piirteitä voi löytyä erilaisista dysfasian ilmenemismuodoista. Tutkimusluokkani poikien lainauksissa käytän muutettuja nimiä, jotka ovat Antti, Lauri, Niko, Samuli ja Matti. Lisäksi olen sisällyttänyt tutkimustuloksia käsitteleviin lukuihin myös tutkimustulosten tarkastelun.

Ensimmäisenä Rapinin ja Allenin luokituksessa ovat ilmaisun häiriöt. Ilmaisun häiriöt näkyivät tutkimusluokkani poikien sadutuksissa suhteellisen vähän. Ainoa ilmaisun häiriöihin liittyvä tyypillinen piirre, joka sadutustuokioissa välillä näkyi, oli äännejärjestelmän ohjelmoinnin vaikeus, jossa lapsen puhe etenee vaivattomasti mutta on epäselvää ja vaikeasti ymmärrettävää (Ahonen ym. 2004, 26). Tämä tuli esille kahdella oppilaalla, joiden puheesta oli välillä vaikea saada selvää. Eniten puheen epäselvyys tuli esille sadutustuokiossa, jossa nauhoitimme oppilaan tarinan ja kirjasin sen ylös nauhalta oppilaan läsnäollessa. Jouduimme kuuntelemaan joitakin kohtia tarinasta monta kertaa, jotta oppilas itse tai minä saimme selvää, mitä oppilas oli sanonut. Monen kuuntelukerran jälkeen tarinat onneksi saatiin kirjattua ylös, mutta hyvin työlästä tarinan kirjoittaminen nauhalta oli. Tarinan nauhoittaminen voi kuitenkin välillä olla hyvä tapa saduttaa, koska se tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden kuulla omaa puhettaan, mikä voi kannustaa lasta kiinnittämään huomiota puheeseensa, jotta puheen ymmärrettävyys paranisi.

Ymmärtämisen ja ilmaisun häiriöistä sadutustuokioissa näkyi äännejärjestelmän ja lauserakenteiden hallinnan vaikeuden yksi piirre, jossa lapsen puhe on kielipillisesti virheellistä tai lapsi käyttää esimerkiksi väärää sanaa (Marttinen ym. 2004, 28). Tämän piirteen voi lievänä havaita joistakin lasten tarinoista, joista tässä on kaksi esimerkkiä:

*Rosvot olivat kerenneet karkuun ja he olivat jo kaukana. Ja oli niin pimeää, ettei heitä voinut löytää enään. (Matti 13 v.)*

*Levättiin kunnolla ja keskityttiin Oulun peliin todella paljon, että meidän pitäis voittaa se nollapelillä, ett ne ei sais maalia. Sitten meillä oli se Oulun turnaus. (Lauri 12 v.)*

Korkeamman kielellisen prosessoinnin häiriöistä sadutetuissa tarinoissa näkyi selkeimmin kuullun ymmärtämisen vaikeudet. Vaikka tarina luettiin oppilaalle ääneen, oppilas ei välttämättä itse huomannut sen epäselvyyttä. Oppilas todennäköisesti kuuli tarinansa niin kuin hän oli sen tarkoittanut eikä siksi kokenut tarvetta korjata mitään, vaikka todellisuudessa jostakin tarinan tapahtumasta olisi ollut mahdotonta saada selvää. Tässä on katkelma yhden oppilaan tarinasta:

*Tämän ajan tekojumalat olivatkin totta, mutta tämä Jumala minkä minä tapaan, ei ole mikään kiltti heppu, joka haluaa maailman ikuiseen varjoon ja estää toisia jumalia tulemasta uuteen maailmaan, jonka hän loi vanhasta melkein. Kun minä saan, eli kunnes minä valoritari nimeltä Jalo. Tarina alkaa kylästä nimeltä Toive. (Samuli 12 v.)*

Rapinin ja Allenin alaluokista esille tulleiden ongelmien lisäksi dysfasia voi joskus aiheuttaa sen, että lapsi ei pysty yhdistämään monen peräkkäisen lauseen tietoa kokonaisuudeksi ja hänen voi olla vaikea luoda selkeää kuvaa useamman lauseen pituisesta kertomuksesta. Lisäksi dysfaattisilla oppilailla usein esiintyvät muistinongelmat vaikeuttavat monien perättäisten lauseiden käsittelyä. (Ketonen, Salmi & Tuovinen 2004, 39.)

Lauseiden yhdistämisen ja muistin vaikeudet tulivat sadutustilanteissa joidenkin oppilaiden kohdalla hyvin selkeästi esille. Tilanteessa, jossa oppilas alkoi miettiä jatkoa tarinalleen, sain monia kertoja lukea jo sadutettua tekstiä ääneen ja toistella erityisesti viimeiseksi kerrottua lausetta uudelleen ja uudelleen. Vaikka tarina olikin oppilaan itse kertoma, tapahtumien hahmottaminen tuotti joillekin oppilaille ongelmia, mikä saattoi näkyä esimerkiksi tarinan epäloogisuutena. Tästä on esimerkkinä katkelma erään oppilaan tarinasta:

*Vanha linna. Siellä oli salareitti. Siellä oli aarrekammio, jota vartioidaan. Rosvot olivat yrittäneet varastaa sieltä, mutta eivät olleet päässeet. Rosvot olisivat löytäneet avaimen, ja heillä oli todella iso säkki, jo-*



*hon ne laittoi aarteita. Ne pääsivät karkuun, ja kuningas meni katso-  
maan onko hänen kruununsa vielä tallella. (Matti 13 v.)*

## 7.2 Aikuinen tarinan kirjaajana

Aikuisen tehtävä on kirjoittaa lapsen satu juuri sellaisena, kuin hän sen kertoo. Aikui-  
nen ei saa korjata lapsen virheitä, vaan tärkeää on keskittyä itse sanomaan. (Karlsson  
2005, 51.) Opettajan haastattelusta kävi ilmi, että opettajan tuntuman mukaan aikuisen  
mukanaolo tarinan kirjaajana saa oppilaan kokemaan oman tarinansa jotenkin esitys-  
kelpoisemmaksi.

*Ehkä se semmonen halu ja se tunne, et se on niin ku esityskelpoisempaa,  
kun se on tehty tämmösellä tavalla...että niistä tulee jotenkin tavallaan  
arvokkaampia ja julkaisukelpoisempia. (Opettajan haastattelu 2)*

Tutkimusluokan opettaja oli kokenut sadutuksen innostaneen oppilaita omien tuotos-  
ten esille tuomiseen.

*Et jotenkin sillä tavalla ehkä, et kyllähän ne aina on omiaan lukuun,  
mutta ehkä se halu lukea toisille mun juttuja ni on ehkä vähän kasvanu.  
(Opettajan haastattelu 2)*

Lasten haluun tulla esille ja kertoa tarinoitaan oli kiinnitetty huomiota myös Karlsson-  
nin (2001) tekemässä ”Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murrokses-  
sa” – tutkimuksessa. Lasten innostus satuiluun oli tullut esille eri aineistoissa. Sadu-  
tuksen jatkuessa lapset olivat alkaneet itse tehdä aloitteita päästäkseen kertomaan  
omaa tarinaansa. (Karlsson 2001, 126.)

Myös Kotkassa sijaitsevan Metsolan koulun opettaja kertoi eräästä oppilaastaan, joka  
oli tullut luokalle vasta puolitoistavuotta sitten ja oli kovin epävarma itsestään. Oppi-  
laan tarinat olivat alkuun hyvin lyhyitä ja hän suhtautui saduttamiseen arkuudella.  
Sadutuksen tullessa tutummaksi oppilas kuitenkin innostui, ja ajan kuluessa sadutus  
oli auttanut oppilasta kommunikoinnissa eteenpäin ja sadutus oli rohkaissut häntä il-  
maisemaan itseään. (Karlsson 2005, 209.)

Sadutuksesta ovat hyötäneet hyvin monenlaiset lapset. Omien kertomustensa kautta  
lapset ovat saaneet positiivista huomiota ja heidän vahvuutensa on päässyt esille.  
(Karlsson 2001, 128.) Osallistuvassa havainnoinnissa tein paljon huomioita sadutusti-

lanteissa tehdessäni oli mukava huomata kuinka oppilaat iloitsivat aikaansaannoksistaan. Erityisesti erään tutkimusluokkani oppilaan kohdalla, joka ei ensimmäisellä sadutuskerralla keksinyt mitään kerrottavaa, näki, kuinka hän ilahtui, kun hän sai kerrottua minulle jostakin hänelle sattuneesta mukavasta tapahtumasta. Toisella kerralla oppilaan kerrottua pidemmän tarinan hän totesi innoissaan: ”Tuli aika pitkä”.

Sadutuspäiväkirjan ja opettajan haastatteluiden perusteella sadutuksen voi sanoa olevan dysfaattisen oppilaan kannalta palkitseva menetelmä, jonka avulla lapsi saa nähdä, minkälaisiin tuotoksiin hän pystyy, kun ei itse tarvitse kirjoittaa. Tutkimusluokan opettaja muotoili asian näin:

*Arvostaa lapsen mieltä enemmän kuin heidän teknistä taitoa, niin sitä semmosta palvelee. (Opettajan haastattelu 1)*

### 7.3 Toisten kannustuksesta itsetunnon vahvistumiseen

Itsetunnolla tarkoitetaan ihmisen tapaa arvioida itseään. Hyvä itsetunto auttaa ihmistä ylläpitämään myönteistä kuvaa itsestään sekä selviämään elämän haasteista ja vaikeuksista. Lapsi, jolla on pulmia kehityksessään, tarvitsee erityisen paljon kannustusta kehittyäkseen itsetunnoltaan vahvaksi. Vanhemmilta saadun rakkauden ja tunnustuksen lisäksi lapsi kaipaa hyväksyntää myös ikätovereiltaan. Kielen kehityksen pulmat altistavat lapsen kielteisille sosiaalisille kokemuksille, ja siksi tällainen lapsi saattaa tarvita erityistä tukea itsetunnon myönteisen kehityksen turvaamiseksi. (Aro & Adenius-Jokivuori 2004, 271.)

Tutkimusluokkani opettaja oli kokenut sadutusmenetelmän ja tarinoiden ääneen lukemisen tarjonneen oppilaille mahdollisuuden kuulla omasta tarinastaan palautetta ja keskustella epäselväksi jääneistä asioista. Lisäksi lapset kehuivat ahkerasti toistensa tarinoita. Myös Turakan (2002, 102–103) tutkimuksessa tuli esille, että tarinoiden lukutilanteessa oppilaat opettelivat kuuntelemaan ja antamaan palautetta yhdessä muiden ryhmäläisten kanssa.

Dysfasia synnyttää helposti itsetunto-ongelmia ja huonommuuden tunnetta, jotka ovat otollista kasvupohjaa psyykkisille ongelmille (Kajanto 2006, 9). Lisäksi dysfaattisilla lapsilla esiintyy sosiaalisia ongelmia paljon enemmän kuin lapsilla yleensä (Tetzchner & Martinsen 2000, 82). Toisten oppilaiden palaute ja kannustus tarjoavat hyviä eväitä

terveen itsetunnon kehittymiselle ja voivat ehkäistä mahdollisia mielenterveydellisiä ongelmia sekä kannustaa lapsia sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Lasten itsetunnon kannalta positiivisia huomioita tehtiin myös Satukeikka-projektin yhteydessä (1995–1997). Karlsson mainitsee ammattilaisten tuoneen usein esille, että lasten yksilöllisyys sai tilaa ja heidän omanarvontuntonsa nousi sadutusmenetelmän ansiosta. Satukeikka-projektissa osallisina olleet työntekijät antoivat arvoa sille, että sadutusmenetelmän kautta yksittäinen lapsi sai enemmän jakamatonta huomiota ja lisää mahdollisuuksia ilmaista itseään. (Karlsson 1999, 151.) Tutkimusluokkani opettaja oli kiinnittänyt huomiota myös siihen, että sadutus oli vaikuttanut positiivisesti oppilaiden keskinäiseen kunnioitukseen.

*Et kylhän nää aina on mun mielestä sillä lailla toisiaan kunnioittanu, mut et kauheen niin ku, et ei se ollu vaan minä ja minun tarina, vaan se, et mikäs sun tarina on ja kerropas sinä ja kuunnellaan. (Opettajan haastattelu 2)*

Kuperkeikkakytyi-verkostohankkeessa työntekijät muistelivat, miten kertojista paistoi ilo ja ylpeys, kun heidän tarinansa luettiin. Lapsista oli tuntunut hienolta, että heidän oma puheensa muuttui kirjoitettuun asuun. (Karlsson 1999, 99.) Kun havainnoin lasten tunnelmia tutkimusluokassani oppilaiden lukiessa tarinoita toinen toisilleen, kiinnitin keskinäisen vuorovaikutuksen lisäksi huomiota tarinan lukijan reaktioihin ja olemukseen. Oli hauska nähdä, miten jännittävältä tarinan ääneen lukeminen joistakin oppilaista tuntui. Samaan aikaan, kun tilanne jännitti, oppilaat vaikuttivat olevan hyvin innoissaan ja ylpeitä aikaansaannoksistaan. Tässä ovat Matin kommentit tarinoiden lukutilanteesta:

Matti: *Ei, jännittää niin paljon! Eikä!*

Luokan opettaja: *Siksikö jännittää niin kauheasti, kun se on oma keksimää?*

M: *Joo.*

Sadun lukemisen jälkeen

L: *Olikse niin kauheen pelottavaa?*

M: *Ei.*

L: *Ihmetyttääkö sua Matti (kaikki nimet muutettu) yhtään, et tuo kaksi sivua on sun keksimää?*

M: *Ihmetyttää.*

*L: Luuletko, että jos sä olisit ite kirjottanu, et olis tullu noin paljon?*

*M: Ei. Olis tullu vaan ton verran.[Näyttää kädellään pöydällä olevaa kirjoitelmaa]*

#### **7.4 Virheineen päivineen**

Sadutuksessa aikuinen kirjaa lapsen tarinan juuri niin, kuin hän sen kertoo. Lapsen tarinaa ei korjata, vaan mukaan kirjataan myös lapsen omat ilmaisut. (Riihelä 2005, 120.) Tämän asian tutkimusluokkani opettaja sadutusmenetelmässä kyseenalaisti. Tutkimusluokan opettaja oli huolissaan siitä, mitä virheineen päivineen lukeminen tekee sellaisen oppilaan itsetunnolle, jonka puheessa tai tarinassa ei ole oikein mitään tolkkua. Tällainen tilanne voi olla oppilaalle hyvin nöyryyttävä varsinkin, jos hän itse tajuaa tarinansa epäselvyyden.

Metsolan erityiskoulussa oli sadutettu dysfaattisten oppilaiden kanssa ja opettajat olivat kovasti pohtineet, miten oppilaiden kerrontaa tulisi kirjata ylös. Loppujen lopuksi he olivat päätyneet kirjoittamaan tarinat niin, kuin ne kerrotaan, eli kaikkine virheineen. Lukuvaiheessa jokaisen oppilaan kanssa mietittiin, mikä on tarkoituksenmukaisinta. Useimmin tarinat myös luettiin niin, kuin ne oli kirjoitettu eikä esimerkiksi äännevirheitä korjattu. Kuultuaan puhettaan luettuna eräs poika oli innostunut harjoittelemaan r-äännettä. Palattuaan joululomalta kouluun hän oli tullut innoissaan kertomaan opettajalle, kuinka oli loman aikana oppinut r-äänteen. (Karlsson 2005, 208.)

Kuperkeikkakyty-verkostohankkeessa kaksi dysfaattisten lasten koulua ryhtyi yhteistyöhön satukirjeenvaihdon kautta. Dysfaattisia oppilaita oli luokissa sadutettu juuri niin, kuin he tarinan kertoivat. Myös näiden luokkien opettajat olivat lukeneet tarinat siten, kuin ne oli kirjattu, eli lasten käyttämine äänteineen ja puuttuvine kirjaimineen. Aluksi lapset olivat olleet hämillään, mutta silti ylpeitä omista saduistaan. Opettajat antoivat arvon lapsen senhetkiselälle kielelle, ja opettajat kokivat oppilaiden itsetunnon vahvistuneen selkeästi. (Karlsson 1999, 151.) Jokaisen dysfaattisten lasten kanssa toimivan onkin syytä itse pohtia, miten menetelmä parhaiten lapsia palvelisi. Kuten Metsolan koulun opettajat, myös tutkimusluokkani opettaja painotti sitä, että on tärkeä tuntea omat oppilaansa ja tietää, miten heidän kanssaan jotakin tiettyä menetelmää kannattaa käyttää.

*Tämmösessä tilanteessa pitää tietää, miten niitten kanssa sitä käytetään...jos mä käytän tän porukan kans ja vaikka ton porukan kans, me*

*ollaan ihan eri tilanteessa. Lapset on tyystin erilaisia, ja se palvelee erilaisia tarkoituksia eri tilanteissa. Se voi sopia kaikille, mut se tilanne, millon se sopii, pitää näitten kans kyllä tietää. (Opettajan haastattelu 1)*

## **8 SADUTUS LÄHIKEHITYKSEN VYÖHYKKEEN OHJAUSMALLINA DYSFAATTISELLA OPPILAALLA**

### **8.1 Sadutus antaa lapsen luovuudelle tilaa**

Sadutuksessa lapsen kyky tehdä itsenäisesti suoritettaviksi liian vaativia tehtäviä yhdessä aikuisen kanssa, näkyy siinä, että aikuisen läsnäolo ja tarinan ylöskirjaaminen tarjoavat lapselle mahdollisuuden kertoa tarinaa ilman kirjoittamisen taitoa. Kun lapsen ei tarvitse keskittyä sadun kirjaamiseen vaan kertomiseen, lapsen on helpompi keskittää intonsa itse tuotokseen. Dysfaattisen lapsen kannalta tämä on hyvin merkittävää, koska kirjoittaminen on heille usein hyvin työlästä ja se vie paljon energiaa (Latva 2001, 23).

Tutkimusluokan opettaja kommentoi sadutusmenetelmää kirjoittamisen poisjäämisen osalta näin:

*Musta se sopii meidän oppilaille nimenomaan sen takia, et se kirjoitettu kieli jää pois... Et voi tulla enemmän virheitä sen takia, jos laps joutuu liikaa käyttämään kynää... Tämmönen systeemi, missä laps kertoo, nii ehkä se tuottaa hänelle suuremman tyydytyksen. Että kuitenkin he näkee sen eron, mikä on pituudessa ja mikä on siinä prosessissa, et jos saa vaan keksiä ja höpöttää. (Opettajan haastattelu 2)*

Sadutuspäiväkirjan ja oppilaiden tarinoiden perusteella tutkimusluokan oppilaat saattoi jakaa kahteen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluivat kaksi poikaa, joiden tarinat käsittelivät arkisia, heille oikeasti tapahtuneita, asioita. Toisessa ryhmässä oli kolme jäljelle jäänyttä poikaa, joiden tarinoissa oli käytetty mielikuvitusta, ja ne olivat niin sanottuja oikeita satuja.

Ensimmäiseen ryhmään kuuluvien poikien kanssa saduttaessani saatoin sadutustuokion alussa herätellä poikien tarinankerrontaa heittelemällä ilmaan erilaisia kysymyksiä ja teemoja, joista pojat voisivat kerronnan aihetta miettiä. Kahdella kerralla tämä toimi

oikein hyvin, mutta aina ehdotuksistani huolimatta pojat eivät keksineet mitään kerrottavaa. Sadutusmenetelmässä aikuisen on kuitenkin mahdollista olla tukemassa tarinassa alkuun pääsemistä, mikäli kertominen tuottaa oppilaalle vaikeuksia. Vygotskin (1982) lähikehityksen vyöhykkeen ohjausmallin mukaisesti saduttaja voi olla mahdollistamassa sen, että lapsi saa kerrontaansa jonkinlaisen idean, jonka jälkeen lapsen voi olla helpompi hyödyntää omaa luovuuttaan.

Tutkimusluokkani opettaja toi esille, että dysfaattisilla lapsilla mielikuvitusta on keskimäärin paljon vähemmän kuin niin sanotuilla normaalilapsilla. Tämä huomioiden tutkimusluokkani poikien tarinointi sujui huomattavasti paremmin kuin yleisen tiedon pohjalta olisi uskaltanut olettaa. Siitä huolimatta tutkimusluokkani pojista neljä viidestä oli sitä mieltä, että saduttaminen on välillä vaikeaa juuri sen takia, että tarinan keksiminen voi olla haasteellista.

## 8.2 Ohjaus sadutustuokioissa

Sadutuksessa aikuisen ohjaus näkyy siis selkeimmin kahdessa tehtävässä, jotka ovat sadun ylös kirjaaminen ja lapsen mielikuvituksen tukeminen. Sadun kirjaamisen osalta aikuisen rooli on sadutuksessa aina samanlainen eikä tarkoituksena ole pyrkiä siihen, että vähitellen lapsi kirjoittaisi tarinansa sadutustilanteessa itse. Kuitenkin sillä, että lapsi näkee oman puheensa muuttuvan kirjoitetuksi kieleksi, voi innostaa lasta kiinnostamaan puheeseensa ja kielen rakenteeseen huomiota. Karlsson tuokin kirjassaan esille, kuinka Metsolan koulussa dysfaattisten oppilaiden ryhmässä lasten kieli oli saduttamisella parantunut huomattavasti. Lapset olivat alkaneet itse korjaamaan kertomaansa. Lauseista oli tullut oikeita lauseita, ja tarinoiden rakenne oli muuttunut. Tarinoista alkoi löytyä selkeä juoni. Samalla Metsolan dysfasialuokkien opettajat kuitenkin painottivat, että kielen kehittyminen oli tapahtunut hyvin hitaasti. (Karlsson 2005, 207.) Sadutustilanteessa aikuisen on oleellista kirjoittaa lapsen tarinaa niin, että lapsi näkee kirjoitetun tekstin, koska näin lapsi saa käytännössä nähdä, miten joku sana muuttuu kirjoitettuun muotoon. (Karlsson 2000, 93.)

Mielikuvituksen tukemisessa avun vähentäminen, kun sitä ei enää tarvittu, toteutui siten, että niiden poikien kohdalla, joille kertominen oli vaikeaa, saatoin ensin sanoa pojille useita aihe-ehdotuksia. Tämä siksi, että pojat saisivat jonkinlaisen kuvan siitä, mistä kaikesta tarinaa on mahdollista kertoa. Pojat ottivatkin ehdotuksistani yleensä jonkun kerrontansa aiheeksi ja seuraavalla kerralla heillä oli jo omia aiheideoita, kos-

ka he olivat viikon ajan ehtineet itsekseen työstää asiaa. Muilla sadutuserroilla yritin ohjauksellani antaa pojille juuri sen tuen, jonka he tarvitsivat päästäkseen vauhtiin. Uskon, että sadutuksen kestäessä useiden kuukausien ajan tarinan kerronnan aloittaminen muuttuisi lapsen tosiasialliseksi kehityksen tasoksi, ja vähitellen lapsen mielikuvitus voisi tarinoissa saada enemmän tilaa myös niiden oppilaiden kohdalla, joiden tarinat kertoivat heidän oman elämänsä tapahtumista.

## **9 SADUTUS DYSFAATTISEN OPPILAAN TARINAN KERRONNAN KEHITTÄJÄNÄ**

### **9.1 Sadutus monipuolisemman kielen mahdollistajana**

Tarinan kerronta mahdollistaa tehokkaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen sekä osallistaa lapsia heidän yhteisöönsä. Tutkimusten mukaan tarinan kertomisen taidot ovat myös yhteydessä lapsen koulussa suoriutumiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. (Price, Roberts & Jackson 2006, 178.) Tarinan kerronnan kannalta sadutusmenetelmä sopii dysfaattisille oppilaille erityisen hyvin siksi, että kirjoitettu kieli jää pois. Sen ansioista oppilas voi keskittyä täysin omaan tarinaansa ja sen kertomiseen. Oppilaan ei tarvitse kuluttaa energiaansa kirjoitetun kielen kontrollointiin, mikä säästää oppilaan innostuksen itse tuotokseen. Tämä mahdollistaa tilanteen, jossa oppilaan tarinan kerronnan todellinen taito pääsee paremmin oikeuksiinsa.

Verratessani oppilaiden saduttamia tarinoita heidän kirjoitelmiinsa huomasin, että jokaisen oppilaan kohdalla sadutettu tarina oli pidempi lukuun ottamatta niitä kertoja, jolloin joku pojista ei keksinyt kerrottavaa ollenkaan tai sanoi vain pari lausetta. Tällaisia kertoja oli kaikista sadutustuokioista yhteensä kolme. Toinen huomio, jonka sadutettujen tarinoiden ja kirjallisten tuotosten vertailussa tein, oli se, että jokaisen oppilaan saduttamassa tekstissä virheiden määrä oli pienempi kuin heidän itsekseen tuottamissa kirjoitelmissa. Tämä näkyi muun muassa kaksoiskonsonanteissa sekä lauseiden muodostamisessa. Tutkimusluokkani oppilaiden kohdalla sadutus ikään kuin normalisoi dysfaattisen oppilaan tarinan kerronnan kieltä, koska sadutuksessa huomio kiinnittyy puhuttuun eikä kirjoitettuun kieleen. Sadutettaessa oppilaiden käyttämiin sanoihin ei vaikuta se, osaako oppilas itse kirjoittaa sanan vai ei. Tällöin oppilas uskaltaa rohkeammin käyttää myös sellaisia sanoja, joiden kirjoittaminen ei häneltä it-

seltään luonnistu. Tämä näkyi sadutetuissa tarinoissa suhteessa kirjoitelmiin tekstin monipuolisuudessa ja sanavaraston laajuudessa.

## 9.2 Sadutettujen tarinoiden aiheet

Sadutuksessa oppilas saa itse valita häntä kiinnostavan aiheen, josta kertoo. Sadutustuokiot keskittyvät siis täysin oppilaiden omien mielenkiinnon kohteiden ympärille. (Karlsson 2005, 58.) Tässä tutkimuksessa neljällä sadutuskerralla oppilas otti kerrontansa aiheen jostakin minun ehdottamastani aiheesta. Aiheet näissä tuokioissa eivät siis välttämättä olleet lähtöisin oppilaan omasta mielikuvituksesta.

Kuten jo aiemmin tuli esille, tutkimusluokan pojat saattoi tarinoiden mukaan jakaa kahteen ryhmään. Ensimmäisessä ryhmässä oli kaksi poikaa, joiden tarinat kertoivat heidän omasta elämästään. Toisessa ryhmässä oli kolme muuta poikaa, joiden tarinoissa oli hyödynnetty runsaasti mielikuvitusta.

Ensimmäisen ryhmän pojat kertoivat kymmenellä sadutuskerrallaan yhteensä kahdeksan tarinaa, sillä molemmat pojista eivät keksineet yhdellä kerralla sadutettavaa.

Karlsson kirjoittaakin kirjassaan, että aina ei voi tulla satua. Joskus sadutuksen aika ja paikka voivat olla väärät. Jos satua ei tule, sadutus on hyvä siirtää toiseen kertaan. (Karlsson 2005, 129.)

Toisen ryhmän pojista jokainen sadutti joka kerta ja heidän kaikkien tarinansa olivat jatkokertomuksia, jotka päättyivät vasta jokaisen pojan viimeisellä sadutuskerralla.

Toisen ryhmän poikien satujen aiheet olivat lähtöisin heidän mielikuvituksestaan, sillä heille minun ei tarvinnut ehdotella sadun aihetta. Sadutustuokioita oli yhteensä 25, joista tarinaa syntyi 23 kerralla.

Kaikkien tarinoiden aiheista **erilaiset sankarit**, kuten ritarit, kuningas ja erilaiset yliihmiset olivat tässä tutkimuksessa yleisin kerronnan kohde, mikä tuli esille yli puolessa sadutetuista tarinoista. Jokaisen toiseen ryhmään kuuluvan pojan tarinassa käytiin myös hyvän ja pahan taistelua eri henkilöhahmojen avulla. Tässä on katkelma erään oppilaan tarinasta:

*Minä olen Antti Laaksonen taas. Minä olen Helsingissä. Tässä on minun veljeni. Hänen nimensä on Olli. Hän auttaa minua isopaha-Pertin etsimisessä. Tiedämme, että Isopaha-Pertti on paha. (Antti 13 v.)*



Lopuissa saduissa kaikkien tarinoiden aihe oli **omasta elämästä kertominen**. Engelin (1995) mukaan lasten tarinoissa esiintyvät usein jokapäiväinen elämä ja lapselle merkittävät tapahtumat (Turakka 2002, 86). Tutkimusluokkani ensimmäiseen ryhmään kuuluvien poikien kahdeksasta tarinasta kuusi kertoi oman elämän merkittävistä tapahtumista, kuten kalastusreissusta, jalkapalloturnauksesta ja viikonlopun vietosta. Kaksi muuta tarinaa puolestaan kertoivat omaan elämään liittyvistä haaveista.

### *Mökillä kalassa*

*Olin isoveljen kaa kalastamassa yhen sillan alla Viitasaarella. Myö ongittiin Laurin kanssa kolme tuntii ja saatiin kaksikilogrammainen hauki ja ahvenia parisataagrammasia. Sitten myö perattiin kalat ja savustettiin ne mökillä. Sitten syötiin ne kalat. (Lauri 12 v.)*

Turakka tuo tutkimuksessa esitellään Engelin (1995) ajatuksia tarinoiden kerronnasta. Hänen mukaansa ihmiset kertovat omasta elämästään jakaakseen kokemuksia, kertoakseen asioita itsestään muille ja elääkseen tapahtumia uudelleen. (Turakka 2002, 86.) Tämän tutkimuksen omasta elämästä kertovissa tarinoissa tämä tuli mielestäni hyvin esille. Oppilaiden kertoessa oman elämänsä tapahtumista he vaikuttivat aluksi olevan hieman pettyneitä, koska eivät keksineetkään fiktiivistä tarinaa kerrottavaksi. Vähitellen oppilaat kuitenkin vapautuivat ja heidän itsetuntonsa sai kannustusta siitä, että heidän elämänsä tapahtumat olivat kertomisen arvoisia. Erityisesti itselleni jäi mieleen viimeinen sadutuskertani ensimmäiseen ryhmään (ks. aiemmin tässä luvussa) kuuluvan pojan kanssa, jolle kerrottavan keksiminen oli välillä ollut vähän vaikeaa. Viimeisellä sadutuskerralla en meinannut ehtiä saada kynää käteen, kun poika oli jo tarinaan sa kertomassa. Pojan kasvot loistivat tyytyväisyyttä ja itsestäni oli upeaa, että juuri viimeinen sadutuskerta sujui niin hyvin.

## **10 POHDINTA**

### **10.1 Sadutus dysfaattisten oppilaiden kanssa**

Tutkimukseni tavoite oli tarkastella sadutusmenetelmän soveltuvuutta dysfaattisille oppilaille ja syventää omaa tietämystäni sadutusmenetelmästä. Tutkimusaineistoa kerätessäni Vygotskin (1978) ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä tarjosi teoreettisen viitekehyksen sadutusmenetelmän tarkasteluun. Vygotskin teoriassa itseäni kiinnosti

erityisesti se, millaista Vygotskin mukaan pitäisi aikuisen tai enemmän osaavan antaman ohjauksen lähikehityksen vyöhykkeellä olla. Viimeisen tutkimuskysymykseni tarkoituksena oli selvittää sitä, kuinka sadutusmenetelmä kehittää dysfaattisen oppilaan tarinan kerrontaa.

Dysfasiaan liittyvät erityispiirteet ja kielelliset vaikeudet tulivat sadutustuokioissa esille. Erityisesti sadutettaessa näkyivät dysfaattisille oppilaille tyypilliset muistin vaikeudet. Vaikka dysfasia näkyikin sadutustuokioissa eri tavoin, lisäsi aikuisen rooli tarinan ylös kirjaajana lasten halua tuoda omia tuotoksiaan esille. Lisäksi tarinoiden ääneen lukeminen tarjosi oppilaille mahdollisuuden saada luokkakavereiden palautetta ja kannustusta osakseen.

Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotski tarkoittaa eroa lapsen tosiasiallisen kehitystason ja aikuisen kanssa yhteistyössä saavutettavan kehitystason välillä. Aikuisen tai enemmän osaavan ohjauksella lapsi pystyy ratkaisemaan tehtäviä, joiden tekeminen itsenäisesti olisi lapselle liian vaikeaa. (Vygotski 1978, 86–87.) Lähikehityksen vyöhyke on varmasti Vygotskin (1978) tunnetuin teoria, josta hän myös kirjoitti paljon (Chaiklin 2001, 40). Tästä huolimatta Vygotskin teksteistä oli vaikea löytää tietoa siitä, millaista lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvan ohjauksen hänen mielestään pitäisi olla. Hännikäinen toikin luennollaan esille, että Vygotskia on kritisoitu siitä, että hän kirjoitti vain vähän aikuisen tai enemmän osaavan tavoista ohjata lasta lähikehityksen vyöhykkeellä (Hännikäinen 2005).

Aljaafreh ja Lantolf (1994) toivat esille toimintatapoja, jotka ovat tyypillisiä aikuisen tai enemmän osaavan ohjatessa lasta lähikehityksen vyöhykkeellä. Näitä ovat muun muassa lapsen aktiivinen rooli ja aikuisen tuen vähentäminen sitä mukaan, kun lapsi alkaa suoriutua tehtävästä itsenäisesti. (Hakamäki 2005, 48.) Sadutusmenetelmässä Aljaafrehin ja Lantolfin kuvaamat ohjauksen tyypilliset toimintatavat tulevat luonnostaan esiin. Viidestä oppilaasta kahden oli välillä vaikea keksiä kertomisen aihetta ja tuolloin herättelin oppilaiden tarinan kerrontaa sanomalla erilaisia aihe-ehdotuksia ja kyselemällä ohjaavia kysymyksiä. Oppilailla oli tietysti lupa olla saduttamattakin. Seitsemästä kerrasta, jolloin ehdottelin näille kahdelle pojalle tarinan aiheita, kolmena kertana pojat eivät saduttaneet ollenkaan. Kuitenkin neljällä kerralla he saivat tarinan kerrontaansa idean ohjaavien kysymysten tai aihe-ehdotusten avulla. Sadutusmenetelmässä lapselle tarjottavaa tukea esimerkiksi tarinan alulle saamisessa, on helppo vähentää sitä mukaan, kun lapsen oma mielikuvitus alkaa herätä. Näin ollen sadutusmenetelmää voidaan pitää eräänlaisena esimerkkinä lähikehityksen vyöhykkeen ohja-

usmallista, jossa aikuisen ohjaus oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä näkyy pääasiassa mielikuvituksen tukemisessa ja sadun ylös kirjaamisessa.

Sadutettaessa dysfaattista oppilasta voidaan ajatella toimittavan oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä, koska sadutus menetelmänä tarjoaa lapselle mahdollisuuden keskittyä oman tarinansa kerrontaan ilman kirjoittamisen taitoa. Näin lapsen luovuus pääsee paremmin esille, kun kirjoittaminen ei vie energiaa tarinan kerronnalta. Tutkimusluokkani oppilaiden sadutetuista tarinoista saattoi nähdä, kuinka oppilaat uskalsivat käyttää monipuolisempaa kieltä, kun heidän ei tarvinnut itse kirjoittaa. Näin sadutusmenetelmällä voidaan erityisesti säännöllisessä ja pidempiaikaisessa käytössä nähdä olevan mahdollisuus tukea dysfaattisen oppilaan tarinan kerronnan taitoja, joilla katsotaan tutkimusten mukaan olevan yhteyttä myös yleiseen koulussa suoriutumiseen (ks. luku 9.1.).

Dysfaattisten oppilaiden tarinan kerronnan kehittymisen kannalta sadutusmenetelmän tärkein elementti on se, että lapsen ei itse tarvitse kirjoittaa, mikä mahdollistaa kerronnan keskittymisen. Jotta sadutuksella voitaisiin enemmän vaikuttaa lapsen tarinan kerronnan taitojen kehittymiseen, tulisi sadutuksen olla pidempiaikaista toimintaa. Kuten jo aiemmin totesin, tutkimusluokan opettaja toi esille dysfaattisten oppilaiden mielikuvituksen olevan keskimääräistä vähäisempää. Sadutusmenetelmä tarjoaa hyvän mahdollisuuden mielikuvituksen kehittymiselle, mutta tässäkin tutkimusluokassa kahden oppilaan kanssa mielikuvitustarinoiden kerrontaan pääseminen vaatisi enemmän aikaa.

*Ja se mielikuvitus, niin se ei niin ku kasva sillä, et sanot, et keksi, keksi nyt vaan joku juttu, kun se ei toimi sillä tavalla se homma. Et niillä, joilla on mielikuvitusta, niin se niin ku auttaa paljon nopeemmin, kuin niillä joilla ei ole, että päästäs ihan oikeesti siihen sadun maailmaan jotenkin. Et aikaa se tarttis enemmän. (Opettajan haastattelu 2)*

## 10.2 Huomiota sadutuksen soveltamisesta

Tässä tutkimuksessa saduttamisesta dysfaattisten oppilaiden kanssa saatujen kokemusten perusteella nousi esiin joitakin asioita, joita dysfaattisten oppilaiden kanssa sadutettaessa olisi syytä huomioida. Sadutuksen kannalta rauha ja yksityisyys sadutustilanteessa vaikutti antavan oppilaille turvallisen olon, mikä sadutuksen onnistumisen kannalta on tärkeää. Lisäksi yksityisyys toi sadutukseen tietyn salaperäisyyden. Kukaan

muu ei tiennyt, mitä oppilas oli sadutustilanteessa minulle kertonut. Metsolan koulun dysfaattisia oppilaita sadutettaessa lapset saduttivat osaksi ryhmässä kertoen omaa tarinaa tai kertoen yhteistä tarinaa ryhmäläistensä kanssa. Ryhmäsadutuksen oli koettu antavan oppilaalle mahdollisuuden pyytää apua kaverilta, jos hän ei saanut itseään ymmärretyksi. Yhteisen tarinan teossa Metsolan oppilaat olivat oppineet kuuntelemaan toistensa sadunkerrontaa ja sitomaan oman satuosuutensa muiden jo kertomaan osaan. (Karlsson 2005, 208.) Tämän tutkimuksen oppilaat vaikuttivat hyötynneen sadutuksessa kahdenkeskisestä ajasta aikuisen kanssa. Metsolan koulun kokemukset saduttamisesta dysfaattisten oppilaiden kanssa kuitenkin osoittavat, että erilaisilla sadutustavoilla on omat hyvät puolensa. Erilaisia tapoja kokeilemalla voi löytää ne sadutustuokion elementit, jotka palvelevat sadutettavaa oppilas- tai asiakasryhmää kaikista parhaiten.

Sadutusmenetelmää on mahdollista soveltaa monin tavoin. Joidenkin dysfaattisten oppilaiden kanssa tarinan nauhoittaminen voi olla kirjoittamista parempi tapa sadun dokumentointiin, jos oppilas esimerkiksi kertoo tarinaa kovin nopeasti. Satu voitaisiin ensin nauhoittaa, jonka jälkeen tarina kuunneltaisiin yhdessä oppilaan kanssa aikuisen kirjatessa sitä samalla paperille. Näin oppilas saisi samalla kuunnella omaa puhettaan, mikä voisi rohkaista häntä selkeämmän artikulaation opetteluun, jos puheesta olisi vaikeuksia saada selvää. Toisaalta tärkeä elementti sadutuksessa on juuri se, että lapsi näkee, kuinka hänen puheensa muuttuu kirjoitettuun muotoon. Samalla lapsi saa myös luonnostaan harjoitella tarinan kerronnan kannalta sopivaa puherytmiä. Saduttajan onkin tärkeä pohtia sitä, minkälaisia asioita hän itse sadutuksen kautta haluaa sadutettaville lapsille tarjota. Tässä tutkimuksessa sadutustuokiot olivat käytännöllisistä syistä aina tiettyinä aikoina kahtena päivänä viikossa. Sadutusmenetelmän lapsilähtöisyyttä voisi kuitenkin lisätä sillä, että sadutusmenetelmän tullessa tutuksi oppilailla itsellään olisi mahdollisuus ilmaista halunsa saduttamiseen, jotta sadutustilanteet eivät olisi järjestetty vain aikuisen aikataulujen mukaan.

Aiemmissa sadutustutkimuksissa ja sadutuskokeiluissa sadutus on nähty hyvin monipuolisena menetelmänä, joka on tukenut lasten kehitystä monin tavoin. Myös tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat sadutusmenetelmän soveltuvuutta erilaisille asiakasryhmille, mikä on sosionomin toimenkuvan kannalta merkittävää. Sadutusmenetelmällä ei ole tarkoitus tarjota asiakasryhmälle minkäänlaista terapiaa, mutta sen idea kuunnella asiakasta ikään katsomatta tarjoaa mahdollisuuden ihmisen omanarvontunnon tukemiselle. Sijoittuu sosionomi työskentelemään aikuisten, lasten tai erityistä

tukea tarvitsevien henkilöiden kanssa, sadutusmenetelmä tarjoaa hyvän työkalun asiakkaan kuuntelemiseen, ja esimerkiksi erilaisissa palveluasumisen yksiköissä sadutus voisi toimia hyvänä yhteishengen lisäämisen välineenä.

Tutkimusluokan opettaja lähti tutkimukseen mukaan, koska ajatteli sadutusmenetelmän kuulostavan hänen oppilailleen sopivalta toiminnalta. Toisena lähtökohtana tutkimukseen mukaan tulemiselle oli päästä tutustumaan sadutusmenetelmään ja nähdä, voisiko sadutus menetelmänä tarjota välineen lapsen kielellisten erityispiirteiden kartoittamiseen kahden kollegansa kanssa meneillään olevaa projektia ajatellen. Lapsen kielellisten erityispiirteiden kartoittamiseen sadutus ei varmastikaan sellaisenaan tarjoa riittävästi mahdollisuuksia. Sadutus voi kuitenkin tarjota kielellisten erityispiirteiden kartoittamiseen erilaista näkökulmaa, koska sadutuksessa oppilaan kielellinen painopiste on puheen tuottamisessa. Sadutuksen kielellinen painottuminen puheen tuottamiseen on mielestäni juuri se seikka, joka voisi rohkaista dysfaattisia oppilaita kielen käyttämiseen. Sadun kerronnan kautta lapsen kielellisen kehityksen tuki tulee myös hyvin lapsille sopivassa muodossa. Toivoisin, että tämä tutkimus voisi avata niitä mahdollisuuksia, joita sadutus dysfaattisille ja erityistä tukea tarvitseville lapsille tarjoaa.

### **10.3 Ajatuksia tutkimusprosessista**

Etnografisen tutkimusotteen voimana on pidetty sen ajallista kestoa (Syrjäläinen 1994, 83). Tätä ajatellen neljän viikon sadutusjakso on hyvin lyhyt aika etnografiselle tutkimukselle. Lyhyestä sadutusjaksosta huolimatta tutkimus ja sen teko on noudattanut pääasiallisesti etnografisen tutkimusotteen erityispiirteitä (ks. luku 6.3.). Neljän viikon sadutusjakson perusteella ei ole mahdollista tehdä laajemmin yleistettäviä päätelmiä, mikä ei tosin laadullisessa tutkimuksessa ole tarkoituskaan (Eskola & Suoranta 1996, 38). Tässä tutkimuksessa saadut tulokset kuitenkin tukevat aiemmissa sadutustutkimuksissa ja -kokeiluissa tehtyjä havaintoja sadutuksen positiivisista vaikutuksista lasten itsetuntoon. Oman tarinan esille pääsy ja toisten oppilaiden kannustus vaikuttivat tukevan oppilaiden omanarvontuntoa ja keskinäistä kunnioitusta. Erityisesti kielellisistä vaikeuksista kärsivien lasten kannalta tämä on hyvin merkittävää, sillä kielellisillä vaikeuksilla katsotaan olevan merkittävä yhteys lapsen tunne-elämän ja psyykkisten ongelmien syntyyn. (Ahonen & Korhonen 2005, 300).

Tutkimusprosessi on ollut hyvin mielenkiintoinen. Tutkimusluokkani oppilaat lähtivät saduttamiseen innolla mukaan, mikä oli tutkimusaineiston keräämisen kannalta positiivista. Myös tutkimusluokan opettaja seurasi sadutusjakson etenemistä mielenkiinnolla, joten lähtökohdat tutkimuksen tekemiselle olivat hyvät. Tutkimusaineiston luotettavuuden kannalta olisi kuitenkin ollut parempi, jos sadutusjakso olisi kestänyt selkeästi kuukautta pidempään. Näin saduttamisesta olisi alkanut tulla myös oppilaiden oma päänsisäinen prosessi, jota olisi ollut hyvä työstää monien kuukausien ajan. Lisäksi olisi ollut hieno nähdä, millaista kehitystä oppilaiden tarinoissa useiden kuukausien aikana olisi tapahtunut.

Tutkimuksen tekeminen on kokonaisuudessaan ollut opettavainen kokemus. Itselleni tämä oli ensimmäinen koskaan tekemäni tutkimus ja kokemattomuuteni varmasti näkyy myös koko tutkimusprosessissa. Monta asiaa olisi voinut tehdä toisin. Tärkein asia, jonka olen tutkimuksen tekemisestä opinnäytetyöni kautta oppinut, on varmasti se, että tutkijan on osattava perustella kaikki tutkimusta koskevat ratkaisunsa hyvin. Lisäksi perustelut omille ratkaisuilleen pitäisi tutkimuksen raportoinnissa saada selkeästi esille. Nämä ovat muun muassa sellaisia asioita, joihin olisi ollut syytä kiinnittää alusta asti enemmän huomiota. Eniten itseäni jää kuitenkin harmittamaan sadutusjakson lyhyt kesto, sillä pidempiaikaisella saduttamisella olisi päässyt syventymään sadutuksen vaikutuksiin perusteellisemmin.

Tutkimuksen teko on tuonut esille useita sadutukseen liittyviä jatkotutkimusaiheita. Olisi mielenkiintoista päästä tutkimaan esimerkiksi sitä, minkälaisia vaikutuksia pitkäaikaisella ryhmäsadutuksella olisi dysfaattisten tai kehitysvammaisten oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja tarinan kerronnan taitojen kannalta. Erilaiset kokemukset saduttamisesta dysfaattisten oppilaiden kanssa kahden kesken tai ryhmässä herättivät ajatuksen tutkia saduttamisen vaikutuksia kahdessa ryhmässä, joista toisen ryhmän oppilaiden kanssa sadutettaisiin aina ryhmässä, jolloin oppilaat voisivat välillä kertoa omia tarinoitaan ja välillä ryhmän yhteistä tarinaa. Toisen ryhmän kanssa puolestaan sadutettaisiin aina kahden kesken, jotta voitaisiin verrata erilaisten sadutustapojen vaikuttavuuden eroja. Itseäni henkilökohtaisesti kuitenkin eniten kiinnostaisi saduttaa samanikäisiä dysfasialuokassa ja normaaliluokassa kouluansa käyviä oppilaita ja tutkia sitä, minkälaisia eroja ja yhtäläisyyksiä oppilaiden tarinoista kielellisesti löytyisi ja kuinka paljon nämä erot esimerkiksi lukuvuoden ajan kestäneen sadutuksen myötä tasoittuisivat. Mikäli päätyisin tekemään tutkimusta kyseisestä aiheesta, haluai-

sin saduttaa oppilaita esimerkiksi koko lukuvuoden ajan, jotta sadutettujen tarinoiden kehittymistä voisi luotettavammin tarkastella.

## **11 LOPPUSANAT**

Soittaessani 4.4.2007 tutkimusluokan opettajalle kutsuakseni hänet opinnäytetyöni esitykseen, sain ilokseni kuulla, kuinka oppilaat nykyään kirjoittavat omia tarinoitaan aina kun mahdollista. Oppilaat tietävät tekevänsä virheitä kirjoittaessaan, mutta he eivät anna sen häiritä tarinan kirjoittamisen intoa. Oppilaat ovat omista tuotoksistaan todella ylpeitä ja kehuvat myös innolla muiden luokkakavereiden kertomuksia. Tutkimusluokan opettaja sanoi puhelimessa, että hän on varovainen tekemään sadutuksen vaikutuksista suuria tulkintoja. Tästä huolimatta hän kuitenkin koki sadutuksen avanneen oppilaissa jotakin sellaista, joka on synnyttänyt suurta intoa tarinan kirjoittamiseen ja oman tuotoksen tekemiseen.

## 12 LÄHTEET

Ahila, S. 2007. Tutkimusluokan oppilaiden kielelliset vaikeudet. Sähköpostiviesti 27.3.2007. Vastaanottaja L. Kakkuri.

Ahonen, T. & Korhonen, T. 2005. Lasten psyykkisten häiriöiden neuropsykologiasta. Teoksessa Oppimisvaikeudet: neuropsykologinen näkökulma. Toim. H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita. 2.–3. painos. Helsinki: WSOY, 291–328.

Ahonen, T. & Lyytinen, P. 2003. Kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa Joko se puhuu?: kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Toim. T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen. Juva: WS Bookwell, 81–99.

Apo, S. 2001. Klassinen satutraditio. Teoksessa Avaa lastenkirja: johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Toim. M. Suojala & M. Karjalainen. Helsinki: Lasten Keskus, 12–29.

Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2003. Sosiaaliset taidot ja itsetunto. Teoksessa Joko se puhuu?: kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Toim. T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen. Helsinki: WSOY, 254–274.

Bettelheim, B. 1998. Satujen lumous. Merkitys ja arvo. Porvoo Helsinki Juva: WSOY.

Chaiklin, S. 2001. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Teoksessa Vygotsky's educational theory in cultural context. Toim. A. Kozulin, B. Gindis, V. Aqeyev & S. M. Miller. New York: Cambridge University press, 39–64.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.

Hakamäki, Leena. 2005. Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos.

Hirsjärvi, S. 2004. Tutkimuksen reliaabelius ja validius. Teoksessa Tutki ja kirjoita. 10. Osin uudistettu laitos. S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Helsinki: Tammi, 216–217.

Hyytiäinen-Ruokokoski, U. 2001. Diagnoosina dysfasia. Opas kielihäiriöisen lapsen vanhemmille. Turku: Aivohalvaus- ja afasialiitto.

Hännikäinen, M. 2005. Piagetilaiset ja Vygotskilaiset oppimis- ja kehitysteoriat: historiaa ja nykypäivää. Viitattu 28.3.2007.  
<http://moniviestin.jyu.fi/sisalto/movie/KTKP102/showProgram?page=10>

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Toim. K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen. Juva: WS Bookwell, 158–183.

Jantunen, T. 1997. Satu ja esiopetuksen viitat. Teoksessa Sadun voimat II. Toim. T. Jokipaltio. Helsinki: Maaseudun Sivistysliitto, 15–20.



- Kaipainen, S. 2006. Käy sadun lumopoluille vie mieli tarinoille. *Apu* 43, 34-37.
- Kajanto, M. 2006. Kahden liitto. Vaikeat kielihäiriöt ja psyykkiset oireet käyvät usein käsi kädessä. *Dysfasia* 1, 8-10.
- Karlsson, L. 1999. Saduttamalla lasten kulttuuriin: verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakyydissä. Helsinki: Stakes.
- Karlsson, L. 2001. Lapsille puheenvuoro: ammattikäytännön perinteet murroksessa. 2. korjattu painos. Helsinki: Edita.
- Karlsson, L. 2005. Sadutus: avain osallistavaan toimintakulttuuriin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Kauppi, N. 1999. Habitus ja toiminta – Bordieun kulttuuripsykologian ja Vygotskyn psykologian kohtaaminen. Teoksessa *Kulttuuri ja psykologia*. Toim. J. Ihanus. Helsinki: Yliopistopaino, 97-108.
- Ketonen, R., Salmi, P. & Tuovinen, S. 2004. Kielelliset vaikeudet ja vuorovaikutus. Teoksessa *Sanat sekaisin?: kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä*. Toim. T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 33-52.
- Kivi, T. 1997. Oppimisen ytimessä. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Konsti, P. 2000. Oma tarina vahvistaa siipiä. *Sosiaaliturva* 7, 18-19.
- Korpilahti, P. 2006. Kielen kehitykselliset häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielen kehitys. Teoksessa *Kommunikoinnin häiriöt: syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Toim. K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka. Helsinki: Yliopistopaino, 39-58.
- Latva, T. 2001. Dysfasia. Teoksessa *Struktuuria opetukseen*. Toim. K. Kerola. Jyväskylä: PS-kustannus, 23-25.
- Latvala, R. 2003. ”Pikku poika meni kävelylle.” – Sadutus esikouluikäisen kielen peilinä. Proseminaari. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos.
- Leiwo, M. 1989. Lapsen kielen kehitys. Helsinki: Yliopistopaino.
- Leiwo, M. 1998. Kouluikäisen kielenosaaminen ja koulun kieli. Teoksessa *Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan*. Toim. P. Lyytinen., M. Korkiakangas. & H. Lyytinen. 1.-3. painos. Porvoo: WSOY.
- Marttinen, M., Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2004. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa *Sanat sekaisin?: kielelliset oppimisvaikeudet ja opetuskouluiässä*. Toim. T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 19-32.
- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. painos. Helsinki: International Methelp.
- Price, J., Roberts, J. & Jackson, S. 2006. Structural development of the fictional narratives of African American preschoolers. *Language, speech and hearing services in schools* 37, 178-190.

- Riihelä, M. 2005. ”Kerro mulle satu”. Lapset kertovat. Teoksessa Tahdon sanoa: kirjoituksia kielen ja perinteen voimasta. Toim. S. Huttunen & P. Nuolijärvi. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 118-133.
- Salminen, J. 2001. Dysfaattinen oppija oman koulunsa kehittäjänä. Helsinki: Helsingin kaupunki, opetusvirasto.
- Sosiaaliturva 1999. Saduttamalla päästään aitoon vuoropuheluun lapsen kanssa, 10-11.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tetzchner, S. & Martinsen, H. 2000. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-2. painos. Helsinki: Tammi.
- Tuovinen, S. 1993. Dysfasia: oireyhtymän kielellis-kognitiivisten ongelmien kuvausta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Turakka, S. 2002. ”Millo minä jätin tulla?” – Sadutus dysfaattisten koululaisten ryhmässä. Pro gradu. Joensuun yliopisto,
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society. The Development on higher psychological processes. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin + Göös.
- Vygotsky, L. S. 2000. Thought and language. 12. painos. Cambridge (Mass): MIT Press.
- Ylönen, H. 2000. Loihditut linnut: satujen merkitys lapselle. Helsinki: Tammi.
- Ylönen, H. 2005. Satulinnan saleissa: opitaan arvoja satujen ja laulujen avulla. Helsinki: Tammi.

## 13 LIITTEET

### Liite 1. Tervehdyskirje 1

Hei!

Olen kolmannen vuoden opiskelija Laura Kakkuri Jyväskylän ammattikorkeakoulusta, jossa opiskelen sosiaalialan koulutusohjelmassa, erityiskasvatuksen suuntautumisvaihtoehtodossa. Olen tulossa lapsenne luokkaan saduttamaan (siis kuuntelemaan ja kirjoittamaan oppilaiden tarinoita ylös) kahdesti viikossa neljäksi viikoksi 4–29. syyskuuta välisenä aikana. Alan kirjoittaa syksyllä opinnäytetyötäni, ja tämä neljän viikon sadutusjakso on tärkeä osa opinnäytetyötäni, jonka tarkoituksena on tehdä sadutusmenetelmää tutummaksi lapsenne koululla ja arvioida menetelmän toimivuutta koulun oppilaiden kohdalla. Neljän viikon sadutusjakson jälkeen olen ajatellut lähettää teille vanhemmille kotiin kyselyn, jonka avulla olisi tarkoitus selvittää, ovatko luokan oppilaat puhuneet sadutuksesta tai kertomistaan tarinoista kotona. Loppukyselyä ajatellen olisin hyvin kiitollinen, jos voisitte jakson aikana silloin tällöin kysyä lapseltanne sadutuksen kertomisesta ja siitä, miltä se on tuntunut.

Sadutusjakson päätteeksi kokoamme jokaisen oppilaan kertomista tarinoista pienen kirjasen, jonka jokainen oppilas saa tuoda kotiin muistoksi. Alla on vielä lupalappu, johon pyydän allekirjoitustanne.

Aurinkoisia syyspäiviä teille toivotellen,

Laura Kakkuri

## Liite 2. Tervehdyskirje 2

Hei!

Kiitos teille vanhemmille lastenne tarinoiden käyttöluvista opinnäytetyötäni ja sen esittelyä varten! Toivottavasti myös te nautitte niiden lukemisesta sitten, kun sadut ja tarinat saadaan pienen kirjasen muodossa teille koteihin! Sadut ovat oleellinen osa tutkimusaineistoani, ja pyydän tässä vielä erikseen lupaa analysoida lasten tarinoita sekä käyttää heidän kommenttejaan prosessista nimettöminä opinnäytetyössäni.

Lisäksi haluaisin opinnäytetyöni kirjallista osuutta varten keskustella lastenne opettajan kanssa luokan oppilaiden kielellisistä vaikeuksista hyödyntääkseni tätä tietoa tutkimusjoukon yleisessä kuvauksessa (luokan oppilaista puhutaan yleisellä tasolla ja tietysti nimettöminä) sekä opinnäytetyöni teoria-osuudessa. Pyytäisin teitä vielä täyttämään alla olevan lupalapun.

Syksyisin terveisin,

Laura Kakkuri

Annan opiskelija Laura Kakkurille luvan

	Kyllä	Ei
- analysoida lapseni _____ tarinoita hänen opinnäytetyössään	_____	_____
- käyttää lapseni kommentteja prosessista	_____	_____
- keskustella opettajan kanssa lapseni kielellisistä vai- keuksista ja käyttää hänen saamaansa tietoa opinnäytetyön tekemisessä	_____	_____

\_\_\_\_\_

Aika ja Paikka

\_\_\_\_\_

Allekirjoitus

### **Liite 3. Opettajan teemahaastattelurunko 1**

Opettajan haastattelu 5.10.2006

Aiemmat kokemukset saduttamisesta

Mitä tiesit saduttamisesta ennen sadutusjakson alkua? Mistä olit tietoa saanut? Minkälaisia odotuksia sinulla oli sadutusjaksoa kohtaan aiempien kokemusten tai tietämyksen pohjalta?

Sadutusjaksoon mukaantulo

Mikä sai lähtemään mukaan? Onko sadutus vastannut niihin kysymyksiin tai palvellut niitä tarpeita?

Kokemukset sadutusjaksolta

Minkälaisin mielin oppilaat lähtivät sadutustilanteeseen parilla ensimmäisellä kerralla? Minkälaisilta vaikuttivat oppilaiden tunnelmat opettajan silmin? Huomasitko muutoksia oppilaiden asennoitumisessa sadutustilannetta kohtaan sadutuksen tullessa tutummaksi? Entä sadutustilanteisiin lähtemisessä? Ovatko oppilaat keskustelleet sadutuksesta keskenään luokassa? Jos, niin millaisia kommentteja on tullut?

#### **13.1.1 Sadutuksen vaikutukset oppilaisiin**

Miten sadutus on vaikuttanut oppilaisiin? Esimerkiksi itsetuntoon ja kielen kehitykseen? Ovatko oppilaat kertoneet juttuja keskenään? Onko saduttaminen näkynyt oppilaiden kirjallisissa tehtävissä? Jos, niin miten?

#### **13.1.2 Kokemukset sadutusjakson jälkeen**

Millaisin mielin oppilaat tulivat pois viimeisestä sadutuskerrasta? Miten arvioisit tätä sadutusjaksoa kokonaisuudessaan? Miten itse käyttäisit sadutusmenetelmää luokkatilanteessa? Voisitko itse kokeilla saduttamista oppilaittesi kanssa?

## **Liite 4. Opettajan teemahaastattelurunko 2**

Opettajan haastattelu 27.10.2006

Kokemukset satujen lukemisesta

Minkälaisilta vaikuttivat oppilaiden tunnelmat tarinoiden lukemisen suhteen? Ensimmäisellä kerralla? Entä toisella kerralla, kun en itse voinut olla paikalla? Ovatko oppilaat keskustelleet saduista niiden lukemisen jälkeen? Jos, niin millaisia kommentteja on tullut?

Sadutuksen vaikutukset oppilaisiin

Millaisia ajatuksia oppilaiden tarinat sinussa herättivät? Miten sadutus on vaikuttanut oppilaisiin? Esimerkiksi itsetuntoon ja kielen kehitykseen? Onko saduttaminen näkynyt oppilaiden kirjallisissa tehtävissä? Jos, niin miten? Miten sadutus on mielestäsi palvellut oppilaita? Vastasiko se odotuksia?

Kokemukset sadutusjakson jälkeen

Muuttuivatko ajatuksesi sadutuksesta oppilaiden tarinoiden lukemisen jälkeen? Jos, niin miten? Miten arvioisit tätä sadutusjaksoa kokonaisuudessaan? Miten itse käyttäisit sadutusmenetelmää luokkatilanteessa? Voisitko itse kokeilla saduttamista oppilaittesi kanssa?

## **Liite 5. Esimerkki sadutuspäiväkirjasta**

Torstai 7.9.2006

Tänään kokeilimme tarinan nauhoittamista, jonka jälkeen yhdessä lapsen kanssa kuunneltiin satu nauhalta ja minä kirjasin sen sitä mukaa paperille. Kirjoittamisen jälkeen luin sadun äänen ja lapsi sai korjata sitä, jos halusi.

Niko= sanoi heti luokassa, että minä en keksi mitään. Annoin sadutustilanteessa aikaa miettiä, mutta Nikolle ei tullut mieleen mitään. Sen jälkeen annoin Nikon kertoa mieleen tulleita asioita jääkiekkomaalivahdin kuvasta, jotta sadutustilanne ei kävisi ahdistavaksi jatkoa ajatellen. Muutama sana, jotka Niko kuvasta sanoi, kuitenkin nauhoitettiin ja Niko sanoi, että jatkossa haluaa tarinat kirjoitettuna. Ei nauhuria ollenkaan.

Antti= Tavalliseen tapaansa kertominen sujui mutkattomasti. Tykkäsi siitä, että sai kuulla oman äänensä nauhalta. Antti sanoi, että hänen kanssaan voidaan jatkossa käyttää kumpaa tahansa tapaa (ensin nauhoittamista, jonka jälkeen kirjoitetaan tai vain kirjoittamista), mutta ehkä enemmän suoraa kirjaamista. Ja se on mielestänikin ehdottomasti kätevämpää, kun Antin puheesta on välillä aika vaikea saada selvää.

Lauri sanoi jo luokassa, että ei ole vielääkään keksinyt mitään kerrottavaa, mutta kun menimme saduttamaan, Lauri sanoi lähes saman tien, että on minulla on mielessä yksi kalastusreissu, josta voisin kertoa. Tarina oli aika lyhyt, mutta sanoin Laurille, että tämä on hyvä ja just tällaisia tarinoita ne voi olla. Juttuja, jotka ovat vain sinun omia. Oli ihana nähdä, kuinka tyytyväinen Lauri oli siitä, että hän sai jotain kerrottua. (Laurin kanssa ei muuten nauhoitettu, kun ensimmäisellä kerralla ei tullut tekstiä ollenkaan. Hänen kanssaan nauhoittamista koitetaan sitten ensi kerralla)

Samulilla tarinaa tuli hyvin. Nauhoituksesta kirjoittaminen oli tosi hankalaa, kun puheesta ei meinannut saada selvää eikä Samuli itse enää muistanut, mitä oli äskettäin kertonut. Kuunneltiin osa kohdista useampia kertoja ja vähitellen ne selkiintyivät. Samuli halusi, että jatkossa kirjoitetaan suoraa, kun nauhoittaminen oli vähän hankalaa.

Matti ei tänään ehtinyt käydä saduttamassa, kun hänellä oli puheterapia toisella tunnilla, mitä luokan opettaja ei muistanut. Maanantaina on sitten taas Matin vuoro.

**Liite 6. Luokkalehdessä olleet oppilaiden tarinat**

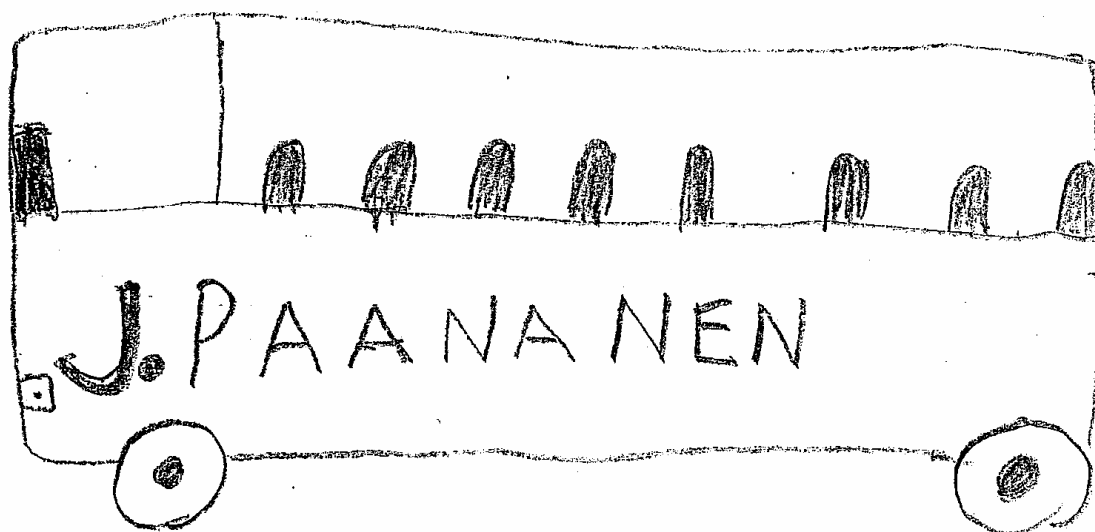
# POIKIEN HÖPINÄT





## Seinäjoen jalkapalloturnaus

Seinäjoella oli jalkapalloturnaus. Meillä meni linkkimatka mun mielestä todella hyvin. Ku oltiin Seinäjoella, jännitti aika paljon. Meillä oli ensimmäinen ottelu Mikkeliä vastaan. Pelattiin hyvin. Voitettiin 4-2 tilanteessa. Ja sit oli kahenkymmenen minuutin tauko. Oltiin kavereitten kaa ja harjotettiin maalivahtia, että se on hyvässä vireessä. Sitten meillä oli Helsinki vastassa. Se hävittiin 1-0. Sitten meillä oli ruokailu sen pelin jälkeen. Siellä oli hyvää ruokaa mun mielestä. Ja oli tunnin tauko. Levättiin kunnolla ja keskityttiin Oulun peliin todella paljon, että meidän pitäis voittaa se nollapelillä, että ne ei sais maalia. Sitten meillä oli se Oulun turnaus. Voitettiin 2-0. Ja oululaisella yhellä nenä murtu. En tiedä kuka se oli, mut ei ollu ainaskaan meiän pelissä mukana. Pikkuset 1-5. luokkalaiset voittivat hopeeta ja kilpasarja 5-9. luokkalaiset voittivat kultaa. Oltiin iloisia. Sitten käytiin suihkussa sen Oulun pelin jälkeen. Sitten alkoi mitalien jako. Saatiin mitalit ja mentiin Jyväskylään päin. Ja käytiin ABC:llä. Linja-auto matka meni hyvin. Loppu.



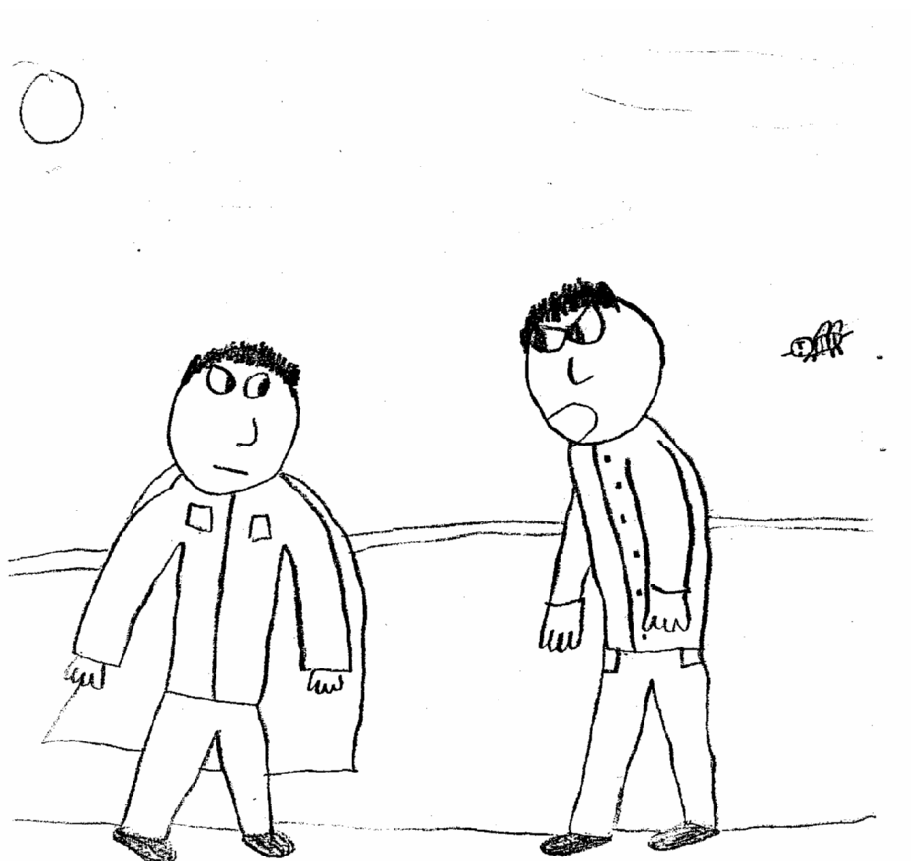
## Super-Antin seikkailut

Hei, minä olen Antti Laaksonen. Taas tahdon olla supersankari. Rymi, kävipäs pahasti. Jos minä olen supersankari, aina tämä koko huone on sotkuinen. Minä otan voimakarkin ja lähdän seikkailuihin.

Minä olen Joutsassa. Menen tohon kerrostaloon. ”Mitä täällä on?” Täällä on pimeää, mutta minua ei pelota. Ja täällä on varmasti jotain jännittävää. Tuolla huoneessa on joku. ”Voi ei! Ilkeä isopaha-Pertti”. ”Super-Antti, mitä sinä täällä teet?” ”Jos et ala laputtaa, niin tuhoa sinut lopullisesti!” Super-Antti hyppää parvekkeelta alas. ”Heh, heh, hee.” Kyllä minä joskus voitan super-Antin. Se oli lähellä. Isopaha-Pertti luuli, että minä tipuin parvekkeelta alas. Minä heitin sinne ison kiven ja minä esitin patsasta. Se oli täpärällä.

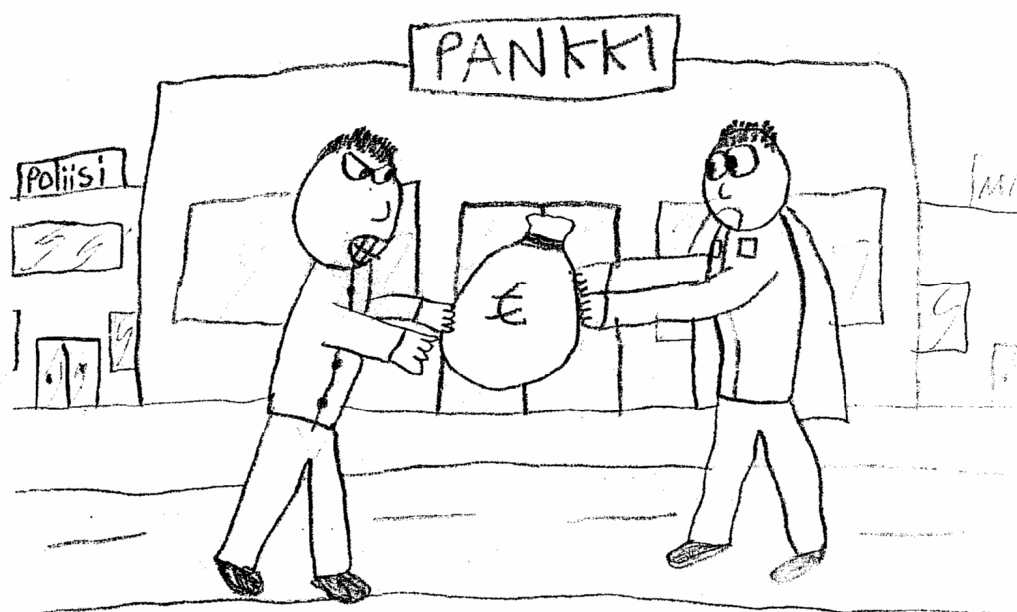
Minä olen Antti Laaksonen taas. Minä olen Helsingissä. Tässä on minun veljeni. Hänen nimensä on Jukka. Hän auttaa minua isopaha-Pertin etsimisessä. Tiedämme, että isopaha-Pertti on paha. Hän ei ole täällä Finlandia-talon lähistöllä. ”Mennään kasvitieteelliseen museoon.” ”Mennään vaan”. ”Onpas täällä isoja palmuja.” ”Niin onkin.” Heh, heh, hee, he eivät tiedä, että olen heidän takana.” ”Onpa kauniita kaloja.” Minä tiedän miten me saamme isopaha-Pertin kiinni, jos hän on täällä. Hän kaatuu kaktuksien päälle ja sanoo ”au”. Tuolla on isoja lumpeenlehtiä. Lähdetään pois kasvitieteellisestä museosta. ”Mikä esitys tuolla on?” Isopaha-Pertti ei kyllä ole siellä ja se esitys oli hyvä. ”Mennään kattomaan Tuomiokirkkoa.” ”Mennään vaan.” ”Onpas hieno tuomiokirkko ja siellä on veteraanipuisto.” ”Tuolla on Helsingin tunnetuin suihkulähde. Tuolla on presidentinlinna. Siellä on vartioita. Siellä asuu itse Tarja Halonen.”

Laiva. Sen nimi on Vispilä. Se on menossa Korkeasaareen. Jos sinne joku hyppää, se hukkuu. ”Mennään juna-asemalle.” Minä muistin, että löysin maasta viestin ja siinä lukee, että isopaha-Pertti on menossa Viroon ja sen laivan nimi on Tallinline. ”Millon mennään sinne?” ”Vaikka nyt.” ”Hei, me vielä onneksi kerimme laivaan.” ”Katsotaanpa nyt mitä telkkarista tulee. Kun näemme hänet, otamme hänet kiinni.” Heh, heh, heh, he eivät tiedä, että olen heidän hyttinaapurinsa. ”En tiedä missä isopaha-Pertti oikein on.” ”Heh, heh, heh, he kyllä tietää, että olen laivassa.”



Me olemme nyt Virossa ja me olemme pääkaupungissa. Sen nimi on Tallinna. Meidän pitää etsiä isopaha-Pertti täältä. Meidän pitää etsiä tuolta autiolta talolta. Onpas täällä pimeää. "Pöö!" "Hui, kummitus!" "Äkkiä täältä talosta pois!" Heh, heh, hee, super-Antti ei tiennyt, että minä sanoin "Pöö". "Meidän pitää ostaa matkamuisto." "Mistä me ostamme matkamuiston?" "Vaikka tuolta rakennukselta." Hän ei huomaa, että olen hänen takana. "Lähdetään nyt takaisin laivalle." "Mennään kohta." "Tuo laiva näyttää ihan kuin Titanic, mutta ei ole. Siinä on vain kaksi piippua. Nosturit, jotka rakentavat taloja." Nyt me lähdemme laivalle.

Nyt me olemme laivassa. Yhtäkkiä isopaha-Pertti tuli Super-Antin viereen ja Super-Antti sanoi hänelle: "Päivää, herra isopaha-Pertti. Mitä nyt?" Nyt minä tuhoan sinut lopullisesti. "Auts", ampiainen pisti minua. Voi ei. Super-Anttti vangitsi minut. Jäin kiikkiin. Nyt olemme menossa takaisin Helsinkiin ja sieltä suoraan Joutsaan. Kohta olemme perillä. Loppu.



Hei, minä olen Antti Laaksonen taas. Minä olen nyt omassa kodissa. Minulle on tullu kauheasti laatikoita tänne. Tota laatikkoa en ole ennen nähnyt. Se on keskellä tietä. Haa, roisto. Yritit varmaan tulla varastamaan minun tavaroita. Super-Antti löi roistoa, mutta sitten roisto heitti laatikon Super-Antin päähän. "Auts." Mitä tuo oikein oli olevinaan. Super-Antti ja roisto taistelivat. Sitten roisto löi kovasti Super-Anttia, että Super-Antti vähän aikaa tuli tajuttomaksi. Myöhemmin Super-Antti näki, että roisto on ryöstänyt pankin.

Super-Antti otti roistolta rahasäkin. Roisto potkaisi Super-Anttia niin, että kaikki rahat olivat joka paikassa. "Ohhoh, mikä sotku". "Kohta tulee poliisit pidättämään sinut. Nyt tiedän kuka sinä olet. Sinä olet Pikkuilkeä-Jukka." Hän potkaisi Super-Anttia. "Auts." Tämä rahasäkki kuuluu sinne. "Minä olen Super-Antti. Et pysty päihittämään minua!" "Mutta minulla on sinulle lahja!" "Haa, sukkasota!" "Okei, sukkasota!" Super-Antti heitti sukkia Pikkuilkeä-Jukan päälle, että hänellä on mennyt taju. Ja Super-Antti vangitsi hänet. Hänellä oli taskussa maailman arvokkain sormus. Pikkuilkeä-Jukka vietiin vankilaan ja Super-Antti vei sormuksen museoon. Loppu.

Viimenen jakso. Hei, minä olen Antti Laaksonen taas. Ja tässä on veljeni Jukka. Ilkeä Isopaha-Pertti on karannut vankilasta. Me ainakin tiedämme, että Isopaha-Pertti on täällä Joutsassa. Hän piileskelee jossain metsässä. Me lähdemme nyt etsimään häntä. Super-Antti ja Jukka kävelivät monta kilometriä metsäpolkuja pitkin. Heh, heh, hee. Super-Antti ei huomaa, että olen hänen takanaan. Yhtäkkiä Super-Antti ja Jukka huo-

masivat rappusia, jotka johtivat alas. Siellä oli kallioseiniä. Super-Antti ja Jukka menivät rappusia alas. He huomasivat luolan. He hiipivät luolassa. He huomasivat Isopaha-Pertin ja Pikkuilkeä-Jukan. Hän on karannut vankilasta myös. Yhtäkkiä Isopaha-Pertti ja Pikkuilkeä-Jukka huomasivat ääntä ja huomasivat Super-Antin ja Jukan. ”He tietävät salapaikkamme!” ”Ota hänet kiinni!” Isopaha-Pertti myös lähti ottamaan heitä kiinni. He juoksivat monta kilometriä, kun he saapuivat valtatielle.

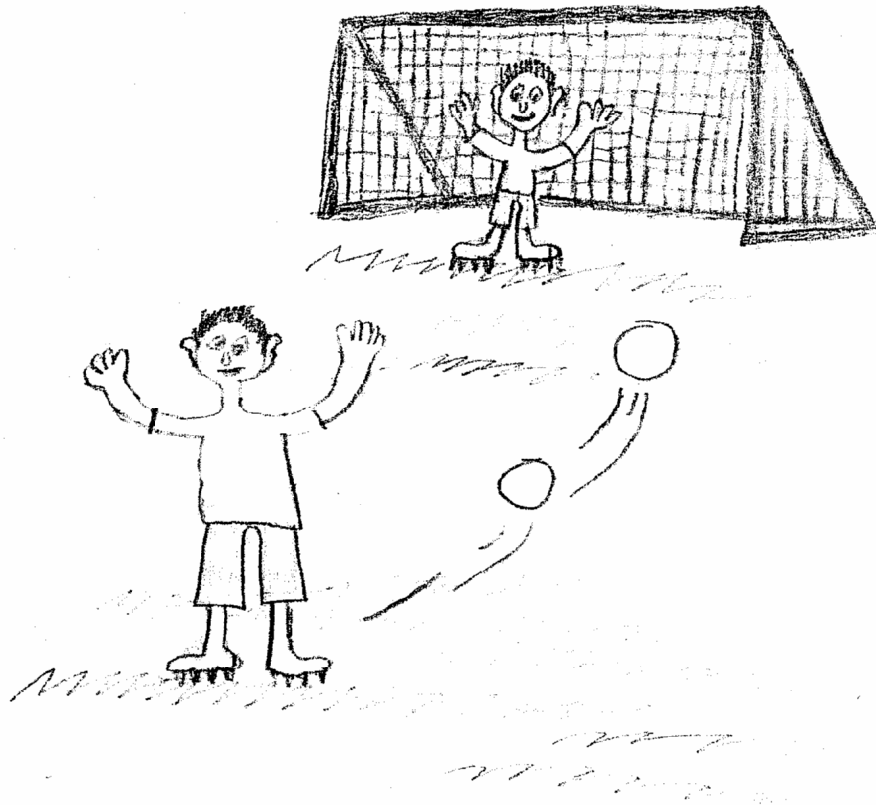
Yhtäkkiä tuli poliisiauto. Sieltä tuli Jospe, Jones ja Brad. Poliisit vangitsivat Ilkeä-Jukan ja Isopaha-Pertin. Jukka ja Super-Antti menivät takaisin sinne luolaan katsomaan. Siellä oli hirveesti aarteita ja rahaa. Super-Antti ja Jukka veivät rahat ja aarteet pankkiin ja museoon. Loppu.



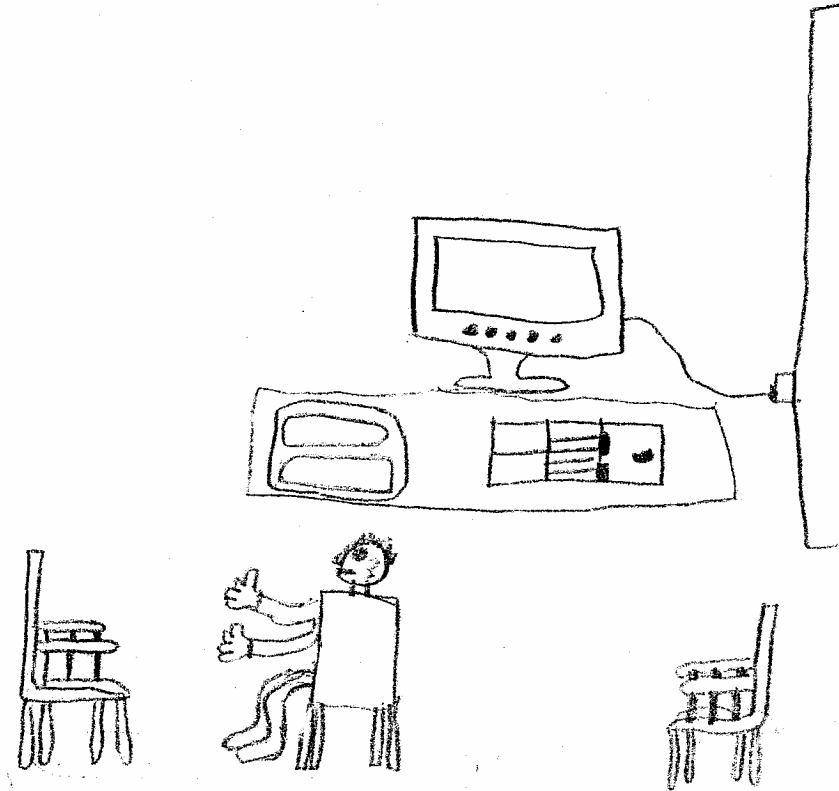
Olen aina haaveillut, että tulisin jalkapalloilijaksi isona. Ja että olis paljon pelejä. Ja voitettais MM-kultaa. Ja haluaisin myös olla jääkiekkoilija.



Keskiviikkona lähettiin Seinäjoelle jalkapalloturnaukseen. Ja sinne oli kahen tunnin matka. Sitten me myöhästytettiin ensimmäisestä pelistä. Piti oottaa sitte seuraavaa peliä. Pelattiin Helsingin vastaan ja voitettiin se 4-2. Sitte seuraavana oli Mikkeli. Hävittiin 1-0. Ja sitte oli Oulu. Ja voitettiin se 2-0. Ja voitettiin kultaa. Ja sen jälkeen otettiin kuvia meistä. Ja sitte käytiin suihkussa pelin jälkeen ja tultiin takasi koululle. Kello oli seitsemän ja menin heti pelaamaan jalkapalloa tohon kentälle.



Lauantaina pelattiin jalkapalloa tossa kentällä, ku oli koululauantai. Ja lauantaina käytiin kanssa majalla. Ja sunnuntaina käytiin elokuvissa kattoon "Autot". Ja sen "autojen" jälkeen mentiin hampurilaiselle. Ja sitten tultiin tänne koululle takasin. Ja sit senkin jälkeen kävin majalla. Ja sitten katoin oppilaskodissa telkkaria. Ja sitten menin nukkumaan. Ja nyt täällä istun tässä.



Palataan keskiajalle, jolloin oli velhoja, noitia ja kaikenlaisia magiantuottajia. Tämän ajan tekojumalat olivatkin totta, mutta tämä Jumala minkä minä tapaan, ei ole mikään kiltti heppu, joka haluaa maailman ikuiseen varjoon ja estää toisia jumalia tulemast uuteen maailmaan, jonka hän loi vanhasta melkein. Kun minä saan, eli kunnes minä valoritari nimeltä Jalo. Tarina alkaa kylästä nimeltä Toive. Kaikki oli iloisia, kunnes entiset valoritarit, jotka vaihtoivat valon pimeyteen. Se yö oli kiljumista, rukouksia, toiveita ja armon pyyntöä. Minä ja perheeni olivat ainoat, jotka selvisivät.

Ilman kaupungin omaa pakoreittiä emme olisi selvinneet. Paitsi minun isä kuoli siinä. Lähdimme nytte maan pääkaupunkiin nimeltä Valo. Kaikki perheenjäsenet ponnistelivat sitä surua, kunnes me tulimme Valon kaupunkiin. Kerroimme jokaiselle mitä tapahtui kylässä. Kaupunki Valon neuvostoliitto päätti tiukentaa turvatoimia ja kaikki siinä maassa asuvat tulisivat tänne asumaan, kunnes sota pimeyden ja valon välillä loppuisi. Pari vuotta myöhemmin ne alkoivat hyökkäämään.

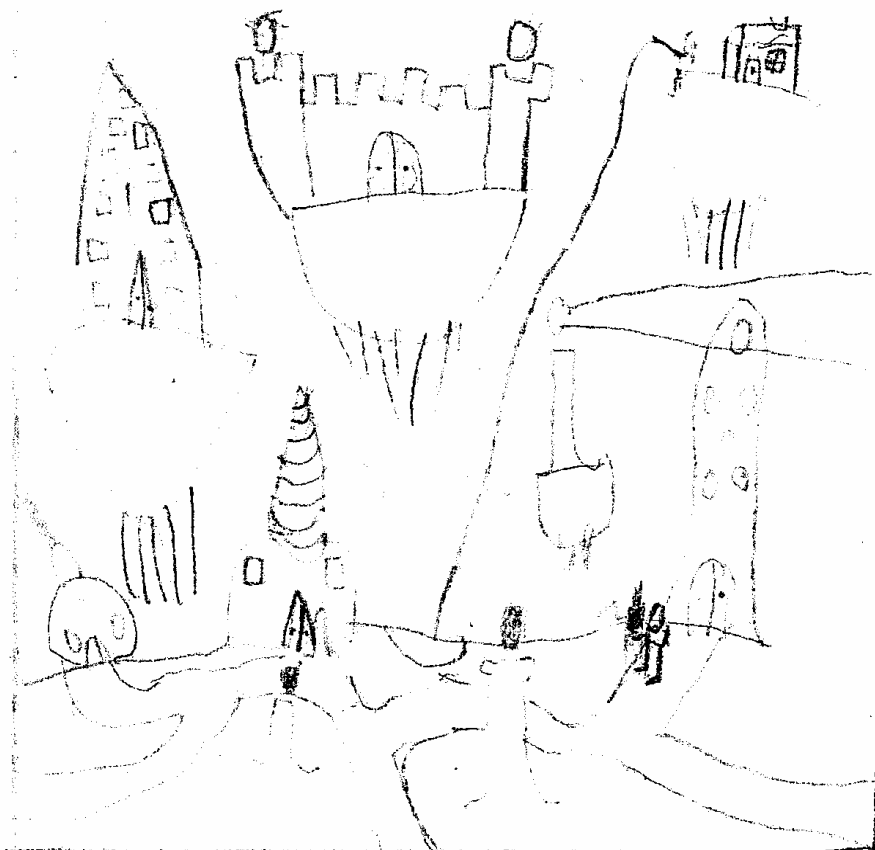
Ne kutsuvat itseään pimeyden ritareiksi. Tämä sota kesti ainakin vuoden. Valon ritarit tekivät silloin kaikkensa torjuakseen pimeyden ritarit. Taistelussa kuoli monia. Sitten taas kaks vuotta myöhemmin hyökkäsivät pimeyden velhot. Tälle kertaa me jäimme tappiolle. Karkasimme metsään. Pimeyden velhot olivat keksineet jotakin mullistuttavaa. Nimittäin ne pystyivät nytten taialla kutsumaan pimeyden jumalaa. Rituaalissa kestää ainakin viisi vuotta. Elikkä meillä on aikaa torjua pimeyden velhot. Velhojen maailmaan taiallisesta portista. Olimme portista sisäänpäästyä velhojen maailmassa.

Menimme pyytämään apua torjumaan pimeyden velhoja. Meille annettiin joukkio avuksi nimeltä Hyvyyden velhot. Ne olivat parhaita velhoja mitä oli. Mutta ne ei saa hyökätä, vain puolustaa. Teimme metsästä vähän niin kuin linnoituksen. Hyvyyden velhot pyysivät luonnolta ja luonto antoi. Luonnonsuojelijat.

Luonnonsuojelijat ovat yksi mahtavimmista armeijoista mitä maailmassa on nähty. He ovat ennenkin taistelleet pimeyden armeijoita vastaan. Sitten lähdimme hyökkäykseen. Kolmen vuoden päästä kuitenkin epäonnistuimme. Pimeyden velhot olivat voimakkaampia. Ne onnistuivat yrityksessään. Vuoden päästä aloin kouluttamaan itseäni valon ritariksi. Uudestaan vuoden päästä. Minä ja muut valon ritarit pääsimme linnaan sisään huomaamatta. Yritimme päästä pahuuden jumalan saliin. Löysimme salin, mutta pimeyden velhot yllättivät. Taistelimme siellä päivän kunnes minä jäin yksin. No niin. Taistelu minun ja pahuuden jumalan välillä on alkamassa. En ole tainnut kertoa, että saimme tehtäväksi vangita pahuuden jumalan outoon kiveen. Pahuuden jumalan



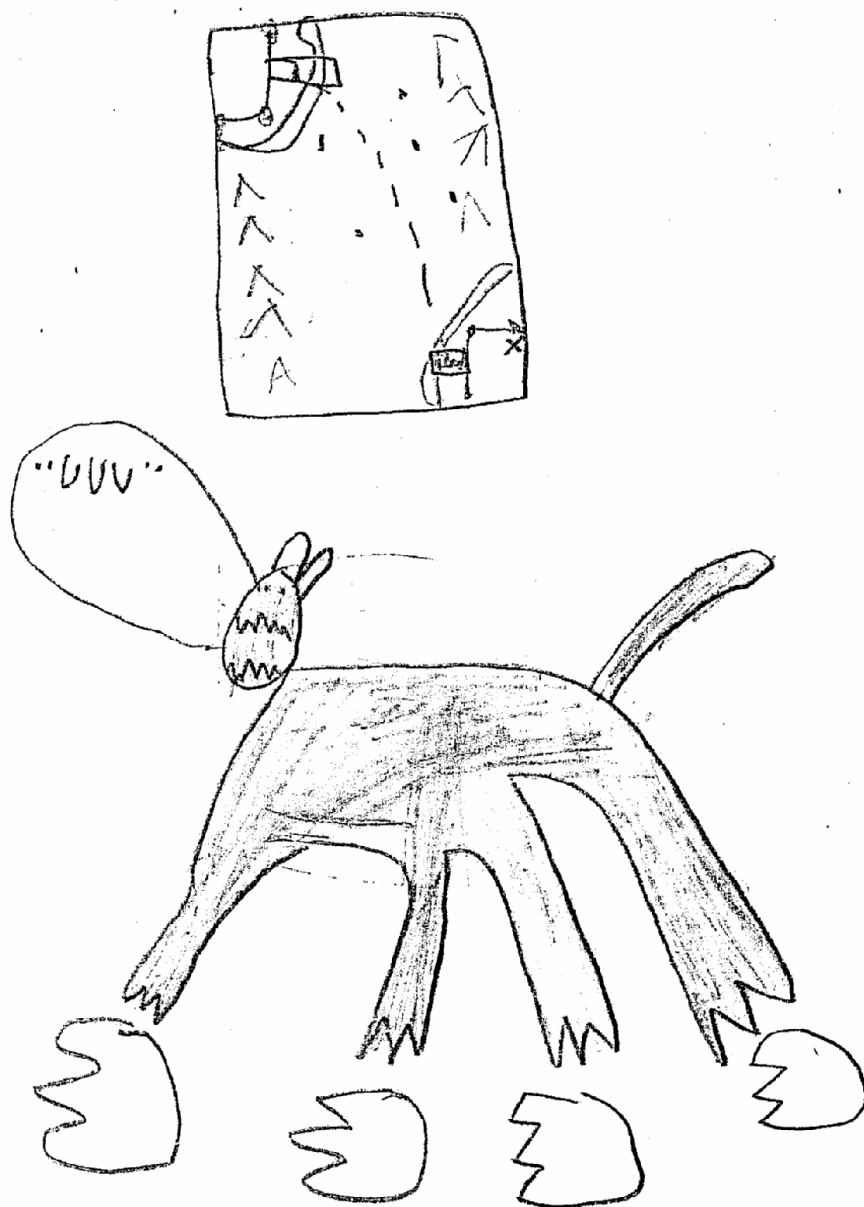
ja minun taistelu kesti tunnin, kunnes sain vangittua sen kiveen. Sitten pääsin huomaamatta pimeyden velhojen linnakkeesta pois. Kiveä puolustettiin pimeyden velhoilta ja muilta joukoilta. Nyt kun pimeyden velhot heikkenivät, oli meidän aika hyökätä. Sota kesti vain viikon ja rauha tuli maan päälle.



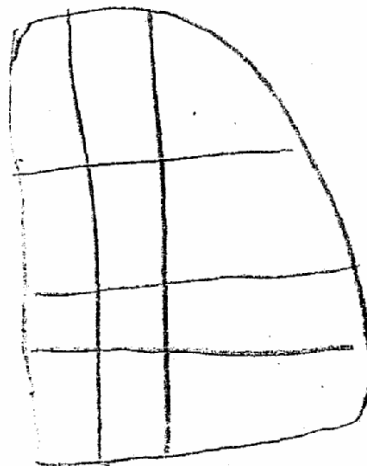
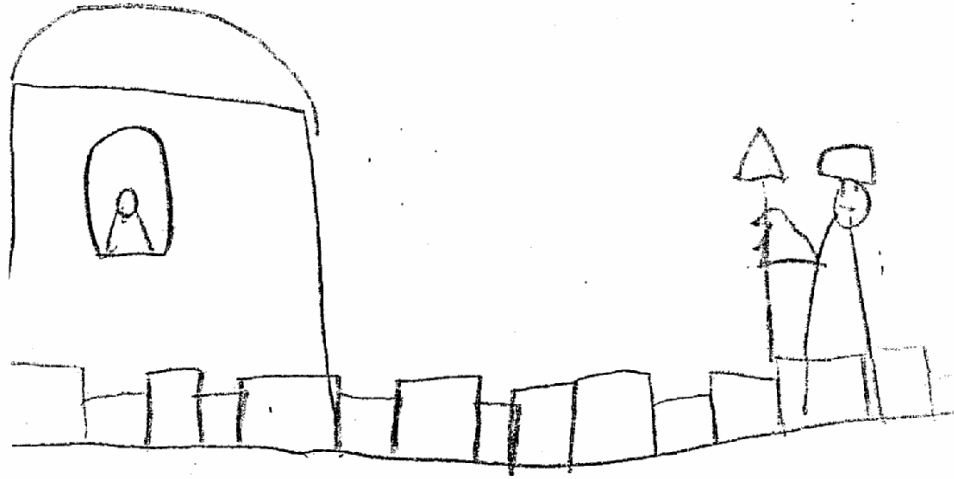
Vanha linna. Siellä oli salareitti. Siellä on aarrekammio, jota vartioidaan. Rosvot olivat yrittäneet varastaa sieltä, mutta eivät olleet päässeet. Rosvot olisivat löytäneet avaimen ja heillä oli todella iso säkki, johon ne laittoi aarteita. Ne pääsivät karkuun ja kuningas meni katsomaan onko hänen kruununsa vielä tallella.



Rosvot lähtivät juuri ennen kuin kuningas avasi luukun. Mutta kuningas meni sisälle ja huomasi, että kruunu oli kadonnut. Ja hän lähetti vartioita tutkimaan vielä linnan ulkoa ja sisältä. Rosvot olivat kerenneet karkuun ja he olivat jo kaukana. Ja oli niin pimeää ettei heitä voinut löytää enään. Sitten alkoi jo kuulua susien ulvontaa:” Uuu”. Ja rosvot olivat päässeet jo omaan päämajaansa. Kuningas käski heidän lähteä etsimään heidän päämajaansa. Hän laitto jousimiehiä ja ratsumiehiä ja muitakin sotilaita ja kaikenlaisia. Kuningas löyty maasta vihjeen. Siinä oli vain pieni kartta.



He lähtivät seuraamaan kartan pisteitä. Ja sitten tuli vielä pimeempää. Ja kuningas näki tuolla jonkun toisen linnan. He menivät vielä lähemmäksi linnaa, mutta linnan torneissa oli vartioita ja he eivät uskaltaneet mennä vielä lähemmäksi.



Joukot hyökkäsivät linnaan ja taistelivat ja yrittivät mennä ylös sisälle ja etsiä aarretta. He laittoivat linnan seinään nojaamaan tikapuut ja juuri, kun he olivat päässeet ylös sieltä hyökkäsi musta ritari ja sitten alkoi kunnollinen taistelu.



Mutta sitten he alkoivat taistelemaan mustaa ritaria vastaan, mutta se kuoli aika nopeasti. He saivat siltä kartan mistä löytää aarteen täältä linnasta. Kuningas sanoi:” Menemme suoraa tietä aarrekammioon. Katsotaan onko minun kruununi ja meidän muut tavarat vielä tallella.” Mutta sitten kuningas ja muut ritarit huomasivat, että tuoltahan tulee lohikäärme. Ja sitten aloimme taistelemaan sitä vastaan. Mutta sekin kuitenkin kuoli lopulta. Ja sitten me menimme katsomaan aarrekammioista onko meidän tavaramme vielä tallella. Olihan ne. Ja kuningas laittoi kruunun päähänsä ja ottivat myös kaksi vanhaa miekkaa, jotka olivat alun perin olleet heidän. Mutta he olivat jo omalla linnalla. Ja he menivät heti kuninkaan valtaistuimen luokse ja kuningas risti heidät ritareiksi.

