



DIALOGINEN SADUTUS

Askel kohti syvempää vuorovaikutusta
päiväkodin arjessa kasvattajan ja lapsen
välillä

Melina Mäntylä

Milla Riutta

Opinnäytetyö
Marraskuu 2012
Sosiaalialan koulutusohjelma

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma

MÄNTYLÄ, MELINA & RIUTTA, MILLA:

Dialoginen sadutus

Askel kohti syvempää vuorovaikutusta päiväkodin arjessa kasvattajan ja lapsen välillä

Opinnäytetyö 72 sivua, joista liitteitä 3 sivua
Marraskuu 2012

Opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia dialogisuuden toteutumista Tampereen kaupungin läntisen palvelualueen päiväkotien sadutustuokioissa sekä selvittää päiväkotien työntekijöiden näkemyksiä sadutuksen tarjoamista eduista. Tavoitteena oli siis tuoda esiin sadutusmenetelmän dialoginen näkökulma. Opinnäytetyö on laadullinen tutkimus. Aineistonhankintatapoina käytettiin havainnointia sekä kyselylomaketta. Sekä havainnointiaineisto että haastatteluaineisto analysoitiin käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Opinnäytetyössä tulkittiin dialogisuuden toteutumista Martin Buberin kolmen dialogisuuden periaatteen pohjalta. Erityisesti havainnoinnin tulokset vahvistivat näkemystä siitä, että dialogisuuden toteutumiseen tarvitaan kaikkia kolmea periaatetta, eli lapsen aitoa kuuntelua, tarpeiden tiedostamista sekä lapsen hyväksyntää ja kunnioitusta. Työntekijöiden kokemusten mukaan sadutus on tarjonut välineen, jonka kautta on mahdollista havainnoida lapsen kehittymistä ja syventää vuorovaikutusta lapsen kanssa. Työntekijät ovat myös kokeneet, että hyvän saduttajan tärkeä ominaisuus on olla lasta kunnioittava. Sekä havainnoinnin että kyselyn kautta saatujen tulosten perusteella todettiin, että dialogisuuden on mahdollista toteutua päiväkotien sadutustuokioissa silloin, kun työntekijä pyrkii toimimaan dialogisesti.

Päiväkotimaailmassa dialogisuus ei voi täysin toteutua kasvattajan kasvatustehtävän ja roolin vuoksi. Kasvatustehtävää tulee pyrkiä toteuttamaan dialogisesti, mutta kuten Buber sanoo, kasvattajan roolin vuoksi kasvatussuhde ei voi olla tasavertainen dialogisuhde. Yhdistettynä teoriaan sekä opinnäytetyön tuloksiin voidaan kuitenkin todeta, että sadutus mahdollistaa dialogisuuden toteutumisen ihanteellisesti, koska kasvattaja voi sadutustuokion ajaksi unohtaa kasvatukselliset velvoitteensa ja heittäytyä tasavertaiseen kohtaamiseen lapsen kanssa. Dialogista sadutusta tulisi hyödyntää päiväkodissa aktiivisemmin, koska ennen kaikkea se mahdollistaa syvempää vuorovaikutusta päiväkodin arjessa lapsen ja kasvattajan välillä ja sitä kautta uudistaa kasvatussuhteen luonnetta.

Asiasanat: dialogisuus, sadutus, Martin Buber, kasvattaja, vuorovaikutus

ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampere University of Applied Sciences
Degree Programme in Social Services

MÄNTYLÄ, MELINA & RIUTTA, MILLA:

Dialogic Storycrafting

A step towards deeper interaction between the educator and the child in everyday life of a day care center

Bachelor's thesis 72 pages, appendices 3 pages
November 2012

The purpose of this study was to examine how dialogue shows in storycrafting sessions in day care centres in the western district of Tampere and find out the employees' opinions of the benefits of the Storycrafting method. The aim of this study was to show the dialogic point of view in Storycrafting.

The data of this study was qualitative consisting of observation notes and questionnaire answers. Both observation and questionnaire material were analyzed using content analysis. In the study dialogic interaction was interpreted based on the theory of dialogue presented by Martin Buber. The observation results were analyzed by the three conditions of dialogue, which are genuine listening to a child, being conscious of a child's needs, accepting and respecting a child unconditionally.

Especially the observation findings confirmed that all three conditions of dialogue are needed, so that dialogue can show in interaction. According to the employees' personal experience, the Storycrafting method is a good tool to observe a child's development and it enables deeper interaction. The employees also believed that a good storycrafter shows respect to the child. Based on both observation and questionnaire findings it can be stated that dialogue can show in storycrafting sessions in day care centres when the employee strives for dialogue.

In an educational relationship, the interaction in the form of a dialogue cannot show as its best because of the educator's tasks and role. However, based on the theory and the study results, it can be stated that Storycrafting enables an ideal form of dialogue in interaction, because the educator can put aside one's educational duties during the storycrafting session and enter a dialogic encounter with the child. Dialogical Storycrafting should be exploited more actively because it enables a deeper interaction between the educator and the child in everyday life of a day care centre, and results in a better educational relationship.

Key words: dialogue, Storycrafting, Martin Buber, educator, interaction

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	SADUTUS DIALOGISUUDEN TOTEUTTAJANA.....	8
2.1	Dialogisuus	8
2.1.1	Näkökulmia dialogisuuteen	9
2.1.2	Dialogisuus kasvatuksessa	10
2.2	Sadutusmenetelmä.....	14
2.2.1	Sadutusmenetelmän historia.....	16
2.2.2	Sadutustapahtuma	18
2.3	Dialogisen sadutuksen merkitys päivähoitossa.....	20
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
3.1	Tutkimuksen tausta.....	25
3.2	Tutkimuksen tarkoitus	27
3.3	Käytännön toteutus.....	29
3.4	Aineiston analyysi	32
4	DIALOGISUUS SADUTUKSESSA.....	36
4.1	Dialogisuuden toteutuminen päiväkotien sadutustuokioissa	36
4.2	Sadutusmenetelmä työvälineenä.....	45
4.3	Dialoginen sadutus kasvatussuhteen rikastuttajana	51
5	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	57
6	POHDINTA.....	60
6.1	Opinnäytetyön luotettavuus ja eettisyys.....	60
6.2	Opinnäytetyöprosessin arviointi	64
	LÄHTEET.....	67
	LIITTEET	70
	Liite 1. Lupa huoltajilta.....	70
	Liite 2. Havainnointilomake	71
	Liite 3. Kyselylomake.....	72

1 JOHDANTO

Päiväkotiympäristö ja päiväkotiympäristössä solmitut suhteet ovat lapselle tärkeitä, sillä ne ovat yksi tapa, jonka kautta lapsi rakentaa omaa identiteettiään ja ymmärrystä itsestään. Näin ollen kasvattajien tulee olla tietoisia kasvatustehtävästään ja vallitsevista kasvatustilanteista. Päiväkotiympäristö on merkittävä osa lapsen sosiaalista kasvatusympäristöä ja sen vuoksi on olennaista tutkia käsityksiä, käytäntöjä ja olosuhteita, joihin kasvatustyö perustuu. (Holkeri-Rinkinen 2009, 15.)

Kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus näkyy kaikessa päiväkodin toiminnassa. Monen tutkimuksen perusteella on pystytty osoittamaan, että laadukkaaseen kasvatukseen kriteereihin kuuluu ennen kaikkea kasvattajien ja lasten välinen vuorovaikutus. (Kalliala 2008, 11, 67.) Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen eräänä ilmiönä voidaan nähdä dialogisuus. Dialogissa kaksi ihmistä käy tasa-vertaista vuoropuhelua keskenään, mutta dialogisuudessa on kyse paljon enemmän. Dialogisuudessa on kyse muun muassa luottamuksesta, yhteisten merkitysten löytämisestä sekä kunnioittavasta ja aidosta kohtaamisesta. Myös kasvattajan ja lapsen välille syntyvä luottamuksellinen, dialoginen suhde, on perustana myöhemmille tapahtumille. (Lundán 2009, 16.) Burbules liittyy dialogiseen suhteeseen kuusi sitä määrittelevää tekijää: osallisuus, välittäminen, luottamus, kunnioitus, arvostus, ihmisystävällisyys ja toivo (Saari 2009, 71).

Erityisesti varhaiskasvattajille tuttua sadutusmenetelmää pidetään kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen rikastuttajana. Sadutusmenetelmän tarkoituksena on edistää tasa-arvoisen, dialogisen kohtaamisen toteutumista kasvattajan ja lapsen välillä. (Tornivaara 2004, 5.) Karlsson on nimennyt dialogisen vuorovaikutuksen mallin sadutustuokiossa soljuvaksi dialogiseksi ja demokraattiseksi keskusteluksi. Mallin mukaan tavoitteena on nähdä asioita toisen näkökulmasta ja siinä aikuinen ja lapsi voivat yhdessä luoda uutta kulttuuria. Mo-

lemmilla on aloitteentekomahdollisuus ja molemmat voivat tuoda esiin omia ajatuksiaan. (Karlsson 2000, 62–63.)

Tässä opinnäytetyössä haluamme tutkia aikuisen ja lapsen välisen dialogisuuden toteutumista sadutustuokioissa. Selvitämme myös työntekijöiden mielipiteitä siitä, mitä sadutusmenetelmä tarjoaa työskentelyyn lasten kanssa. Mielestämme dialogisuutta on hedelmällistä tutkia juuri sadutustuokioissa, koska menetelmä tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden dialogisuuden toteutumiseen. Dialogisuuden on ymmärrettävästi vaikea täysin toteutua päiväkodin arjessa, sillä kasvattajalla on hänelle kuuluva kasvatuksellinen tehtävä, joka vaikeuttaa tasavertaista kohtaamista. Uskomme, että sadutustuokiossa kasvattaja voi hetkeksi unohtaa kasvatustehtävänsä ja antautua täysin uuden luomiseen lapsen kanssa, tasavertaisesti ja dialogisesti. Havainnoimalla sadutustuokioita ja selvittämällä työntekijöiden mielipiteitä sadutusmenetelmästä, haluamme nähdä, käyttävätkö työntekijät sadutusmenetelmää dialogisen suhteen toteuttajana. Niin sadutusmenetelmän kuin muidenkin toiminnallisten menetelmien kohdalla työntekijän tulee pyrkiä dialogiseen kohtaamiseen.

Opinnäytetyömme tavoitteena on siis tuoda esiin sadutusmenetelmän dialoginen näkökulma sekä sadutuksen hyödyt lasten kanssa työskentelyssä. Parhaimmillaan saisimme opinnäytetyömme kautta myös lisättyä yhteistyöpäiväkoittemme sadutusaktiivisuutta ja kehitettyä sadutuskäytäntöjä. Tuomalla esiin sadutusmenetelmän dialogisen näkökulman, toivomme myös, että yhteistyökumppanimme voisivat jatkossa entistä enemmän heittäytyä tasavertaiseen ja vastavuoroiseen kohtaamiseen sadutustuokion aikana. Kuten olemme todenneet, sadutustuokiossa kasvattaja voi hetkeksi jättää ikään kuin sivuun kasvatusvelvollisuutensa ja hyödyntää menetelmän tarjoaman mahdollisuuden dialogiseen kohtaamiseen. Tietenkään emme saa unohtaa, että dialogisuuden toteutumisen mahdollistuminen on tässä ympäristössä kasvattajan vastuulla, sillä toinen osapuoli on lapsi eikä toinen aikuinen.

Se, että sadutusmenetelmä tarjoaa lapselle mahdollisuuden tuoda oman äänensä kuuluviin, on tuttua monille kasvattajille. Olemme kuitenkin havainneet, että sadutuksen yhteisöllinen näkökulma puolestaan ei ole niin tuttu päiväkotiympäristössä. Karlsson (2001) painottaa, että vaikka sadutuksessa lapsi voi päättää sadun aiheen ja sisällön, sadutus perustuu yhteisölliseen, toimijoiden väliseen vuoropuheluun. Sadutuksessa ei siis ole kyse siitä, että satu syntyy monologisesti lapsen tuottamana. Sen sijaan sadutustuokio on parhaimmillaan dialoginen eli vastavuoroinen tapahtuma, jossa kohtaamisen ilmapiiri antaa mahdollisuuden kertomuksen syntyyn. (Karlsson 2001, 93.) Myös Karlssonin ja Karimäen mukaan sadutusmenetelmä kytkeytyy vahvasti dialogisuuteen (Karlsson & Karimäki 2012, 173).

2 SADUTUS DIALOGISUUDEN TOTEUTTAJANA

2.1 Dialogisuus

Dialogisuuden määritelmää tarkasteltaessa on hyvä ensin erottaa sanan dialogi sanasta dialogisuus, sillä usein yleisessä kielenkäytössä näitä pidetään yhtenä ja samana käsitteenä. Dialogia voidaan kutsua kahden ihmisen vuoropuheluksi, kommunikaatioksi, mutta vuorovaikutuksen laadusta riippuen, dialogi voi olla monologista tai dialogista dialogia. Vaikka dialogissa ollaan kasvokkain vuorovaikutuksessa, se voi osoittautua monologiseksi, jos keskustelun osapuolten viestitys on yhdensuuntaista, eli puhutaan vain omista näkemyksistä sen sijaan, että asetettaisiin molempien osapuolten näkemykset rinnakkain ja tasavertaisesti. Aidossa ja toimivassa dialogisuudessa yksilöt jakavat yhteisen merkityksen keskinäisessä ymmärryksessä, ja siten he myös voivat vaikuttaa toisiinsa. Toisen osapuolen hyväksyminen näkyy vuorovaikutuksessa kysymisenä, kuuntelemisena ja kannanottojen yhteensovittamisena. (Mönkkönen 2002, 33–34, 37, 42.) Dialogisuutta voidaan pitää eräänlaisena asenteena elämään ja olevaan (Saari 2009, 67). Oivallettuamme dialogisuuden merkityksen, voimme osaltamme pyrkiä rakentamaan dialogista suhdetta vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Usein dialogisuudesta puhuttaessa viitataan Martin Buberin (1878–1965) dialogisuusfilosofiaan, joka käsittelee kohtaamisen tasoa Minä-Sinä- ja Minä-Se-suhteessa. Minä-Se-suhteessa ihminen, hänen perusluontoon kuuluvalla ominaispiirteellä, taipuu helposti kategorisoimaan ja esineellistämään toista ihmistä. Ihmisen tulisi siis tiedostaa tämä piirre itsessään ja pyrkiä siitä pois, etenkin jos se on hallitsevampi kuin dialogisesti kohtaava puoli. (Buber 1999, 16.) Aidossa ja ideaalissa Minä-Sinä-suhteessa puolestaan vallitsee sellainen läsnäolo, jossa toista ihmistä kohdataan vertailematta, ja ollaan yhdessä tasavertaisessa vuorovaikutuksessa. Buberin filosofian mukaan vuorovaikutuksellisessa Minä-Sinä-

suhteessa ei kuitenkaan voi elää jatkuvasti, koska Minä-Se-suhteen maailma on yksilölle välttämätön. On luonnollinen osa jokaisen yksilön elämää, että hän omasta kokemusmaailmastaan käsin havainnoi ja tarkastelee ympärillään olevaa maailmaa. Minä-Se-suhteessa voidaan päästä yhteisymmärrykseen, vaikka vallitsevat käsitykset olisivatkin erilaiset. Tästä jää tosin uupumaan aito yhteys ja kohtaaminen, joka mahdollistuu Minä-Sinä-suhteessa. Ei tule kuitenkaan ajatella, että Minä-Sinä-suhteessa Minä jotenkin menettäisi oman persoonansa ytimen. Hän kykenee edelleen omin silmin näkemään asioita, mutta silti pyrkii katsomaan asioita myös toisen silmin ja toisen näkökulmasta. (Kurki 2002, 85–86; Värri 2002, 70–71.)

Gordon (2011) esittää artikkelissaan, että Buberin mukaan dialogisuus viittaa erityiseen ja välittömään yhteyteen kahden ihmisen välillä, jossa kummallakaan ei ole aikomusta vaikuttaa toiseen. Dialogisessa kohtaamisessa Minä kommunikoi Sinän kanssa haluamatta saavuttaa hänessä mitään ja odottamatta häneltä mitään tiettyä. Minän kokemus Sinästä ei myöskään tule olla rajattu käsityksistä, joita hän on tehnyt aiemmissa kohtaamisissa. (Gordon 2011, 210.) Minä-Sinä-suhteessa Minän siis tulee kohdata Sinä täysin avoimesti ja ilman ennako-olettamuksia, jotta Sinä voi täysin vapaasti tuoda oman persoonaansa esille, ja jotta Minä näkisi millainen Sinä oikeasti on.

2.1.1 Näkökulmia dialogisuuteen

Kasvatuksen yhteydessä Buberin dialogisuusfilosofiaa alettiin käyttää 1950-luvulla. Toisin kuin kasvatusteoreetikot yleensä, Buber ei tietoisesti pyrkinyt dialogisuus- ja kasvatusteorioissaan luomaan tiettyjä kasvatuksellisia sääntöjä tai kasvatuksellista teoriaa. Buberin mukaan jokaisen kasvatustapahtuman tulisi olla ainutkertainen. Siinä pyritään kohti aitoa dialogisuutta, joka ei kuitenkaan ole säännöillä toteutettavissa. Dialogiopetuksen toinen keskeinen vaikuttaja on ollut Mihail Bahtin. Bahtinin moniäänisyyden teorian valossa dialogisuus ei tule

ainoastaan ihmisten välisissä suhteissa esille. Dialogisuus ilmenee myös heidän keskinäisissä tietoisuuksissaan ja lopulta heidän verbaaliset tuotoksensa, eli sanat, ovat dialogisia, ja sanat puolestaan saavat merkityksensä juuri näissä dialogisissa kohtaamisissa (Dialogiopetuksen filosofia 1995). Muita dialogisuusfilosoфеja ovat muun muassa Franz Rosenzweig, Gabriel Marcel sekä Emmanuel Levinas, joiden dialogisuusajattelu perustuu pitkälti Buberin ja Bahtinin filosofiaan (Saari 2009, 67).

Saari (2009) on väitöskirjassaan eritellyt dialogisuuden erilaisia piirteitä eri tutkijoiden näkökulmien mukaan. Hegelin (1989) mukaan dialogisuus tuottaa tasavertaisuutta ja on välttämätön väline. Aarnio & Ehnqvist (2001) ja Jenlink & Carr (1996) puolestaan tuovat esiin, että dialogisuuden tavoitteena ovat yhteisöllisyys, yhteisen ymmärryksen löytäminen ja merkitysten jakaminen. Buber (1947), joka kuvaa dialogisuutta prosessina, kertoo tämän prosessin olevan ihmisen kasvua tietoiseksi ja vastuulliseksi itsestään ja muista. Se on hänen mukaansa myös oman olemassaolon rajoitusten tiedostamista ja tasavertaisuuden tunnustamista. Burbules (1993) ja Mezirow (1995) kuvaavat erilaisia dialogisuuden toteutumisen sääntöjä, joita ovat muun muassa sitoutuminen, vastavuoroisuus ja rehellisyys. Buber (1947) ja Isaacs (1996) tuovat esiin myös rohkeuden ja nöyryyden. Dialogisen suhteen emotionaalisen näkökulman kuvaavat Isaacs (2001), Burbules (1993) ja Huttunen (1997). Näitä ovat muun muassa osallisuus, välittäminen, luottaminen, kunnioitus ja arvostus. Dialogisuus on enemmän kuin puhe: se on tunteiden ja sydämen kieli. Dialogisuuden esteitä ovat Buberin (1947) mukaan pelko ja häpeä. (Saari 2009, 69.)

2.1.2 Dialogisuus kasvatuksessa

Kuten edellisessä kappaleessa käy ilmi, dialogisuutta on tutkittu useasta eri näkökulmasta, kunkin tutkijan tulkinnan mukaan. Opinnäytetyössämme dialogisuutta tutkitaan varhaiskasvatusympäristössä, joten dialogisuutta käsiteltäessä

haluamme tuoda esiin erityisesti ilmiön kasvatuksellisen näkökulman. Buberin kasvatustilfilosofiassa nousee dialogisuuden lisäksi vahvasti esille lapsen arvon tunnustaminen kasvatuksessa. Lundán (2009) ja Värri (2002) käyttävät tutkimuksissaan Buberin dialogisuuden kolmea kasvatuseettistä periaatetta. Kasvatuseettiset periaatteet ovat lapsen aito kuuntelu, lapsen tarpeista tietoisiksi tuleminen ja lapsen ehdoton hyväksyminen ja kunnioitus. Näillä periaatteilla kasvattajan ja lapsen suhde voi kehittyä siihen tilaan, että dialogisuus säilyy, vaikka kasvattaja ei olisikaan koko ajan tekemisissä lapsen kanssa. (Värri 2002, 83–84; Lundán 2009, 36.)

Gordon (2011) tulkitsee Martin Buberin ajatuksia dialogisuudesta, läsnäolosta ja etenkin Buberin näkemystä toisen hyväksymisestä dialogisuusfilosofian valossa. Hän tuo esille Buberin ajatuksen siitä, että toisen osapuolen hyväksymisen käsitteen tarkempi tarkastelu on avain kuuntelu-käsitteen ymmärtämiselle. Dialogisuuden ja kuuntelun käsittely osoittaa, että puhumisen ja kuuntelun suhde on osa dialogisen suhteen vastavuoroisuutta ja molemminpuolista luottamusta. Dialogisessa suhteessa kuuntelu mahdollistaa kahden ihmisen kohtaamista yksilöinä. Aito kuuntelu vaatii huomion tarkkaa kiinnittämistä toisen sanoihin ja niiden merkityksiin sen sijaan, että toisen vielä puhuessa kuuntelija miettisi jo omaa vastaustaan. Kun olemme avoinna toisen olemassaololle, meidän ei tule yrittää puhua toisen puolesta tai tuputtaa toiselle ”omaa kieltämme”, käsityksiämme tai ajatusmalliamme. Buberin perspektiivistä aidon kuuntelun avulla tulee rohkaista toista luomaan omat merkityksensä, jotka voivat poiketa hyvinkin paljon omista käsityksistä ja merkityksistä. (Gordon 2011, 207.)

Vaikka Buberin kasvatustilfilosofia pohjautuu siis dialogisuuteen, hän myöntää, että kasvattajan roolin vuoksi kasvattajan ja lapsen välinen suhde ei voi olla tasavertainen dialogisuuhde (Gordon 2011, 211). Hän kutsuukin kasvatussuhteen dialogisten suhteiden erityistapaukseksi. Mielestämme on hyvä huomioida myös Värriin (2002) tulkintaa kasvatussuhteesta erityistapauksena. Sen mukaan jokainen lapsi on ainutlaatuinen yksilö ja siksi jokaista kasvatussuhdetta voidaan kutsua erityistapaukseksi (Värri 2002, 90). Buberin mukaan kasvattajan tulisi

osoittaa lapselle kaikin mahdollisin tavoin ystävyyttä, vaikka kasvatussuhde ei voi olla ystävyysuhde. (Saari 2009, 72, 78, 80.) Lundán (2009, 38) puolestaan painottaa, että kasvatussuhteen erityislaatuisuuden vuoksi kasvattajan tehtäviin kuuluu vaikuttaa toiseen ihmiseen, ja erityislaatuisuus huomioon ottaen se tulee tehdä herkällä ja kunnioittavalla tavalla.

Buber väittää, että kasvattaja, joka haluaa saada oppilaansa näkemään heidän potentiaalinsa, näkee heidät kokonaisina eikä ainoastaan työnsä kohteena. Tämä voi kuitenkin toteutua vain silloin, kun kasvattaja kohtaa oppilaansa dialogisessa suhteessa. Buberin mukaan kasvattajan tulee ymmärtää, että jos hän haluaa vaikutuksensa olevan merkittävä ja näkyvä, hänen tulee elää myös kumppaninsa näkökulmien kautta, eikä ainoastaan omiensa. Hänen tulee oivaltaa, mitä toisen hyväksyminen tarkoittaa ja toteuttaa sitä. (Gordon 2011, 211.)

Lundán (2009) kutsuu varhaiskasvatuksessa eli päiväkotiympäristössä tapahtuvaa dialogisuutta varhaisdialogisuudeksi. Sillä halutaan korostaa varhaisen vuorovaikutussuhteen ja dialogisuuden kytkeytymistä yhteen. Buberin dialogisuusfilosofisesta näkökulmasta kasvatustapahtumassa ilmenee osapuolten jonkinlainen yhteinen neuvottelu. Tässä neuvottelussa yhdistyvät kasvattajan tulkinta kasvatuksesta ja lapsen ymmärrys omasta itsestään. Varhaisdialogisuutta ei voida verrata aikuisten ihmisten väliseen dialogiseen kohtaamiseen, sillä kasvatussuhteessa on kyse siitä, että lapsi ei voi, eikä hänen tarvitsekaan eläytyä kasvattajansa kasvatuskokemuksiin ja -motiiveihin. (Lundán 2009, 39.)

Buber on nimittänyt erilaisia dialogisuustyyppejä, jotka havainnollistavat dialogisten suhteiden ideaalia ja erottavat sen ei-dialogisista suhteista. ”Ihminen voi Buberin mukaan valita, asettuuko hän monologisiin vai dialogisiin suhteisiin toisten ihmisten kanssa eli tunnustaako hän toisten ”toiseuden”” (Dialogiopetuksen filosofia 1995). Lundán (2009) tulkitsee tutkimuksessaan sellaisen päiväkodissa tapahtuvan vuorovaikutustilanteen monologiseksi, jossa kasvattaja ei pyri toteuttamaan dialogisuuden periaatteita. Tekninen dialogi ja monologi, eli valeasuinen dialogi, voivat näyttäytyä kasvattajan itsekeskeisyytenä ja teennäisyy-

tenä. Lundán painottaa, että kasvattajan toiminta näyttäytyy monologisena, jos lähtökohtana ei ole ymmärtää lapsen tarpeita. Värri (2001) puolestaan ilmaisee asian niin, että kasvatusta on lapsen näkökulmasta huomioon ottavaa silloin, kun kasvattaja ei pyri muuttamaan lasta hänen omien tarkoitustensa mukaiseksi. On otettava kuitenkin huomioon tilanteet, joissa päiväkodin kiireen tai suuren ryhmäkoon takia dialoginen pyrkimys voi jäädä toteutumatta. Tällaisissa tilanteissa kasvattaja voi kuitenkin jälkeensä ottaa tehtäväksi keskustella lapsen kanssa kahden kesken. (Dialogiopetuksen filosofia 1995; Värri 2001, 85, 91; Lundán 2009, 38.)

On luonnollista, että lapsen, ja etenkin alle kouluikäisen lapsen, elämä on aluksi vain hänen omaa olemassaoloaan, jossa hän on ainoastaan merkittävä. Lapsi toimii Minä-Se-suhteen mukaisesti, jossa hän esineellistää muita ihmisiä ympärillään. Tämä kuitenkin vähitellen muuttuu ja hän alkaa oivaltaa toistenkin todellisuuden. Lapsi oppii luomaan suhdetta ensin lelujen avulla ja vasta sitten, kun hän alkaa tiedostaa muita yksilöitä, hän oppii luomaan suhdetta Sinään, jonka kautta hän kasvaa vähitellen Minäksi. (Saari 2009, 80.) Päiväkotiympäristö kasvattajineen ja muine leikkitovereineen onkin lapselle erityisen tärkeä Minä-Sinä-suhteen oppimisympäristö. Kuitenkin yksilö pystyy ihanteellisempaan Minä-Sinä-suhteeseen vasta silloin, kun Minä kykenee olemaan avoin Sinän olemassaololle ja tietoisesti pyrkii osallistumaan siihen (Adams 2007, 29).

Kuten olemme todenneet, lapsen näkökulma on kehitysvaiheesta johtuen itsekeskeinen ja näin ollen hänelle ei ole luontaista omasta aloituksesta luoda dialogisia suhteita. Tällöin kasvattajan tehtäväksi tulee ohjata lasta kasvatuksen keinoin muiden yksilöiden ymmärtämiseen ja empatian oppimiseen. Oppiessaan tuntemaan empatiaa ja myötätuntoa yksilö kykenee paremmin luopumaan itsekeskeisyydestä. Buber korostaa kasvatuksessa yhteyden merkitystä. Kun yksilö luopuu itsekeskeisyydestä, hän kykenee luomaan yhteyttä hänen, eli Minän ja Sinän välillä. Buberin tulkinnan mukaan yhteys lapsen kohdalla toteutuu, kun hän on saanut ensin olla oma itsensä. Hänelle tulee antaa mahdollisuus löytää ensin oma minuutensa. Kasvattaja, jolla on kasvatustavastuu, osoittaa lap-

selle edellä mainittuja arvoja. Näiden arvojen opettamisessa kasvattajan tulisi muistaa, että sanojakin tärkeämpi on hänen olemuksensa, eli toisin sanoen se, mitä hän on. (Saari 2009 83, 88.)

Lapsen ajattelun kehitystä tukee Buberin mukaan kasvattajan hyväksyvä asenne. Lapsi rohkaistuu kysymään ja esittämään omia mielipiteitään. Kun lapsi uskaltaa kysyä, hän myös uskaltaa vastata. Kasvattajan ja lapsen suhteen tulisi olla luottamuksellinen. Luottamukselliseen suhteeseen kuuluu myös oikeus olla eri mieltä. Vaikka kasvattaja ei voisi muuttaa omaa käsitystään tilanteesta, hänen tulee olla lapsen rinnalla ja auttaa vaikean tilanteen yli. Buber on sitä mieltä, että mitä tahansa tapahtuukin tällaisen suhteen vallitessa, se voi olla ainoastaan kasvattavaa. Aito kohtaaminen on paljon arvokkaampaa kuin tavoitteellisuus. Dialogisessa kasvatussuhteessa kasvattajan tulee nähdä myös oman kasvun ja itsereflektion tarpeet. Näin ollen sekä lapsi että kasvattaja voivat kasvaa ja kehittyä. Minä ja Sinä kasvavat, mutta silti he pysyvät omina persooninaan. (Saari 2009, 80, 83-84.)

2.2 Sadutusmenetelmä

Sadutus rakentuu useista teoreettisista lähtökohdista. Menetelmän idea perustuu siihen, että lasten ajatuksia kirjataan muistiin ilman arviointia tai tulkintaa. Sadutuksessa ei ole ennaltamäärättyjä oikeita tai väriä ratkaisuja. Mielenkiinto kohdistuu lasten ajatuksiin ja siihen, miten he kertovat omista ajatuksistaan. Sadutuksessa perinteinen vuorovaikutus kääntyy pääläelleen, sillä sadutustilanteessa lapsi puhuu ja aikuinen kuuntelee. Aktiivinen kuuntelu ja kertomuksen tarkka kirjaaminen osoittavat lapselle, että lapsen ajatukset ovat mielenkiintoisia ja kirjaamisen arvoisia. Menetelmän lähtökohtana ovat lasten tiedot ja kokemukset. Sadutus on kuitenkin yhteinen tapahtuma, jossa satu syntyy kahden tai useamman ihmisen välillä, kun yksi haluaa kuunnella ja toinen kertoa. Sadutuk-

sen vuorovaikutuksessa saduttaja pääsee osaksi sadutettavan sisäistä puhetta. (Karlsson 2001, 92–93; 2006, 18.)

Sadutusmenetelmä johdattaa vastavuoroiseen toimintaan, jossa aktiivisesti kuunnellaan, kerrotaan ja toimitaan yhdessä. Sitä voidaan helposti käyttää monenlaisissa paikoissa: päiväkodeissa, kouluissa, kodeissa, sairaaloissa tai kerhoissa. Sadutuksen avulla kaikenikäiset ihmiset voivat muokata ajatuksiaan tarinoiksi. Menetelmän ei ole tarkoitus opettaa esimerkiksi kerrontaa, vaan se on väline, jonka avulla voidaan päästä vastavuoroiseen toimintakulttuuriin. Tällainen toimintakulttuuri antaa lapselle mahdollisuuden tulla kuulluksi ja sitä kautta osallistua oman ympäristönsä toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Sadutus nostaa myös esiin lasten kulttuurin ja lapset aktiivisina oman kulttuurinsa tuottajina. Menetelmässä yhdistyvät toisen kuuntelu ja arvostaminen, yhdessä tekeminen ja kokeminen, oppiminen, erilaisten asioiden käsittely sekä käsillä olevasta hetkestä nauttiminen. (Karlsson 2005, 9–10, 42.)

Monet aikuiset muistavat pitkään ensimmäisen sadutustapahtuman, jonka ovat pitäneet. Tapahtumasta jää usein mieleen intensiivinen läheisyyden tunne ja huomio siitä, kuinka tärkeänä lapset ovat pitäneet sitä, kun aikuinen kuuntelee ja kirjaa tarkasti heidän ajatuksiaan muistiin. Monet ovat hämmästyneet, kun ovat huomanneet, kuinka taitavia lapset ovatkaan, kun heidän kerronnalleen ja kuuntelulleen vain antaa tilaa. Aikuinen voi oppia sadutuksen kautta tuttujenkin lasten maailmasta uusia asioita. Sadutuksen avulla voidaan myös seurata muutoksia lapsessa ja aikuinen voi hyödyntää tietoa toiminnan suunnittelussa. (Karlsson 2005, 47–48, 119.)

Päivähoito on keskeinen varhaiskasvatuspalvelu ja sen toimintaa ohjaa varhaiskasvatussuunnitelma. Varhaiskasvatus on kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on vaikuttaa myönteisesti lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7, 11.) Karlsson (2005) kertoo, että tutkimusten mukaan sadutusmenetelmä rohkaisee lasta monipuoliseen ilmaisuun, mielikuvituksen käyttöön, sanavaraston laajentamiseen,

ilmeikkääseen kerrontaan, eri näkökulmia huomioivaan vuorovaikutukseen, aktiivisuuteen, tiedon prosessointiin sekä aloitteellisuuteen. Menetelmän kautta voidaan tukea lapsen itsetunnon vahvistumista, sillä Karlssonin mukaan sadutetut lapset rohkaistuvat vaatimaan itsensä kuuntelemista myös sadutuksen ulkopuolella arjen tilanteissa. Aikuisen arvostus lapsen tuottamaa kohtaan saa lapsen huomaamaan oman osaamisensa ja luottamaan siihen. Vahva itsetunto on erittäin tärkeä lapsen kasvun ja oppimisen kannalta. (Karlsson 2005, 42, 119.) Tähän perustuen uskomme, että sadutus tukee oikein käytettynä erinomaisesti laadukasta varhaiskasvatusta päivähoitossa.

2.2.1 Sadutusmenetelmän historia

Sadutus on suomalainen menetelmä, jonka kehittämisen aloitti koulupsykologi ja valtiotieteen tohtori Monika Riihelä 1970-luvun lopussa. Hän oli tehnyt huomion koulupsykologin työssään, että lasten todellisia ajatuksia ei saatu esille, koska erilaiset lapsille tehtävät testit olivat valmiiksi strukturoituja ja niihin oli olemassa oikeat vastaukset. Lasten omat käsitykset jäivät taka-alalle lähes kaikissa testeissä. Psykologit käyttivät esimerkiksi Draw-a-person-piirrotestiä, jossa annettiin hieman vapautta lapsen omille valinnoille, mutta vain tietyissä testin asettamissa rajoissa. Lapsi sai piirtää sellaisen kuvan, kuin itse halusi, mutta esimerkiksi tyttöjen tuli kuitenkin piirtää tyttö ja vastaavasti pojat piirsivät pojan kuvan. Piirroksista tehtiin lapsen kehitystasoon liittyviä päätelmiä. Riihelä kehitti menetelmää siten, että piirroksen yhteyteen kirjattiin lapsen kertoma kertomus, jotta lasten omia ajatuksia saatiin paremmin näkyviin. Kertomuksista ilmenikin, että lapset ovat innokkaita tarinankertojia ja kertomuksista nousi esiin monia tärkeitä asioita, jotka jäivät kokonaan piiloon opetustilanteissa. (Karlsson 2001, 90; 2005, 100)

1980-luvulla Riihelä kehitti edelleen lasten kerrontaan perustuvaa menetelmää, jotta lasten ajatuksia saataisiin yhä paremmin esille. Riihelä oli tutkimuksissaan

huomannut, että lasten vastauksiin vaikuttaa pitkälti se, mitä he luulevat aikuisten heiltä odottavan, ja hän halusi siirtyä aikuiskeskeisestä haastattelusta yhä tarkemmin lapsen näkökulman huomioimiseen. Vuosikymmenen alussa syntyi uusi haastattelumenetelmä nimeltä lasten aikakortit. Aikakorteilla lapset kertoivat käsityksiään aikaan liittyvistä ilmiöistä sekä niiden syy- ja seuraussuhteista. Edellytyksenä kerronnalle oli kuitenkin aikuisen aito kiinnostus lapsen kertomaan kohtaan sekä lapsen halu kertoa ajatuksistaan. Painoarvo oli pitkälti lasten ajatuksissa ja tiedonkäsittelyssä. Aikakorttien tulokset eivät olleet salaisia ja niitä purettiin yhdessä lapsen ja vanhempien kanssa. Tämän seurauksena lapset olivat hyvin innokkaita kertomaan aikuisille käsityksiään ja ajatuksistaan ajasta. (Karlsson 2001, 90–91)

1980- ja 1990-lukujen vaihteessa monissa kehittämishankkeissa ja koulutuksissa kokeiltiin lasten kertomusten kirjaamista. Riihelä kehitti sadutuksen teoreettisia lähtökohtia Mitä teemme lasten kysymyksille? – tutkimuksessaan vuonna 1996. Laajemmalla mittakaavalla sadutusmentelmää kehitettiin ja sovellettiin vuosina 1995–1997, jolloin käynnistyi projekti nimeltä Satukeikka. Riihelän lisäksi) lasten kerronnasta ja aikakäsityksistä oli kiinnostunut myös tutkija Liisa Karlsson, joka oli tutkinut esimerkiksi lasten keskinäistä ajatustenvaihtoa ja pohdintaa 1980- ja 1990-luvuilla. Vuonna 1995 Liisa Karlsson ja Monika Riihelä käynnistivät siis yhdessä valtakunnallisen Satukeikka-hankkeen, jonka myötä sadutus laajeni koko Suomen tasolle. Aikaisemmin menetelmän kehittämisessä pääpaino oli ollut aikuisen ja lapsen välisen suhteen tasavertaistamisessa. Satukeikka-hankkeessa sadutusta kehitettiin siihen suuntaan, että säännöllisesti käytettynä se voisi muuttaa koko toimintakulttuuria lasten kanssa työskennellessä. Hankkeen myötä menetelmä myös virallisesti nimettiin sadutukseksi. Lasten satuja kirjattiin hankkeen aikana säännöllisesti ylös ja sadutuksesta tuli luonnollinen arjen toimintatapa. Pohjoismaihin sadutus ja satukirjeenvaihto laajenivat vuonna 1996 ja myöhemmin myös pohjoismaiden ulkopuolisiin maihin. (Karlsson 2001, 91–92; 2005, 100, 105–106.)

2.2.2 Sadutustapahtuma

Käytännössä sadutustilanteessa aikuinen pyytää lasta kertomaan sadun: ”Kerro minulle satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.” (Karlsson 2005, 44.) Avoimella pyynnöllä vastuu ja vapaus siirretään lapselle. Tarkoituksena on, että lapsi saa päättää, mitkä asiat ovat tärkeitä ja mistä asioista hän haluaa kertoa. Aikuisen tulee siis esittää lapselle kysymyksen sijaan kehoitus kertoa satu, sillä kysymyksellä ohjataan vastausta ja kysymyksen esittäjällä on aina valta päättää, mikä on tärkeää. Kuvia tai muita virikkeitä ei tarvita, sillä silloin päästään aidosti lapsen maailmaan, ja kuullaan tarinaa niistä asioista, joita lapsi sillä hetkellä pitää tärkeinä. (Karlsson 2005, 44–45.)

Saduttaja kirjaa lapsen kertoman sanatarkasti ylös. Karlsson korostaa, että lapsen virheitä ei saa muuttaa tai korjata, sillä tärkeämpää on keskittyä itse sanomaan. Kirjaaminen tulee aina tehdä avoimesti ja sadutettavan luvalla. Puhutun ja kirjoitetun kielen yhteys tulee lapselle näkyväksi, sillä kirjaamisvaiheessa lapsi voi seurata, kuinka oma puhe muuttuu kirjoitetuksi kieleksi ja myöhemmin kirjoitettu voidaan taas muuttaa puheeksi. Kirjausvaiheessa saduttaja joutuu joskus pyytämään lasta odottamaan hetken, koska ei ole ehtinyt kirjoittaa kaikkea ylös lapsen jatkaessa satua eteenpäin. Tämä ei kuitenkaan yleensä häiritse kertojaa, sillä tauon aikana hänellä on aikaa miettiä, miten satu voisi jatkua. (Karlsson 2005, 52, 117, 119.)

Kun satu on valmis, aikuinen lukee sadun lapselle, joka voi halutessaan muuttaa tai korjata sitä. Tällä tavalla kertomus säilyy koko ajan kertojan päätäntävallassa. Lapsella on myös valta päättää, kenelle valmiin sadun saa lukea. Toisinaan lapset haluavat vain siinä hetkessä paikalla olleiden kuulevan sadun, mutta yleensä lapsista on mukavaa, kun satu luetaan ääneen esimerkiksi muille lapsille tai vanhemmille. Sadun ääneen lukeminen muille ihmisille on kertomuksen julkistamista ja arvostuksen osoittamista. Se myös luo yhteisyyttä ja tiivistää tunnelmaa ryhmän sisällä. Aikuisen näkökulmasta sadun ääneen lukeminen voi

myös tuoda aivan uusia ulottuvuuksia satuun, sillä lasten reaktiot sadun aikana voivat muistuttaa aikuista siitä, että lapset ymmärtävät toisiaan eri tavalla kuin aikuinen. (Karlsson 2005, 53–55.)

Valmiiseen satuun merkitään usein kertojan nimi, ikä ja sadutuksen päivämäärä. Myös kerrontapaikka sekä sadun kirjaaja voidaan sopimuksen mukaan kirjata ylös. Jos paikalla on ollut muita kuulijoita, myös heidät voidaan mainita. On tavallista, että lapsi haluaa sadutuksen jälkeen piirtää kuvan, joka liittyy hänen kertomukseensa. Satuja ja niihin liittyviä kuvia voidaan esitellä vanhemmille ja muille lapsille. Tuotoksia voidaan myös laittaa esille esimerkiksi päiväkodissa tai niistä voidaan koota lapselle oma satukirja. (Karlsson 2005, 117.)

Karlsson erottaa sadutuksessa neljä erilaista vaihetta, jotka tekevät toiminnasta yhteisöllistä ja dialogista. Vastavuoroisuus muotoutuu siten, että saduttaja ilmaisee halunsa keskittyä toisen sanomaan ja ajatuksiin omiensa sijasta. Sadusta tulee yhteinen, kun sadutettava kertoo tarinaansa toiselle. Kolmas vaihe syntyy silloin, kun sanottu satu kirjataan puhutusta kielestä kirjalliseen muotoon paperille. Neljäs vaihe tulee esiin silloin, kun saduttaja lukee valmiin sadun ääneen. (Karlsson 2005, 111–112.) Jokainen vaihe on siis yhtä merkityksellinen, ja vaikuttaa siihen, kuinka dialogisuus voi toteutua sadutuksessa.

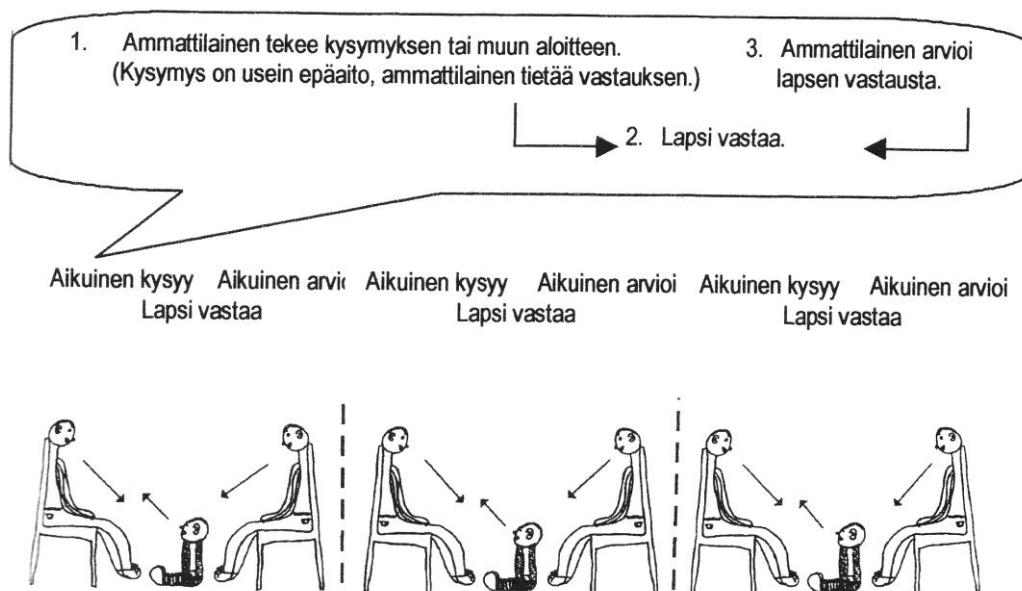
Sadutettavalla on koko ajan valta päättää, millainen sadusta tulee, mutta saduttaja luo kuitenkin omat painotuksensa siihen esimerkiksi lukemalla sadun ääneen oman persoonallisen ilmaisunsa kautta (Karlsson 2005, 111–112). Tämä antaa mahdollisuuden dialogisuuden toteutumiseen, mutta toisaalta se luo tilaisuuden myös vallankäytölle. Tärkeää olisikin, että roolit pysyvät oikeina, eikä toinen yritä ohjata liikaa. Vallan väärinkäyttöä ja dialogisuuden estämistä voisi olla esimerkiksi sellainen tilanne, jossa saduttaja vaikuttaa toiminnallaan sadun sisältöön. Karlssonin mukaan sadutus on yhteisöllinen tapahtuma, sillä se muodostuu yhteisestä kokemuksesta. Vastavuoroisuus rakentuu ääneen lausumattomasta ja intuitiosta. Sadutuksen hienous lieneekin siinä, että onnistuessaan

se on sekä yhteistä että yhteisöllistä, mutta samalla myös henkilökohtaisesti koskettavaa. (Karlsson 2005, 111–112.)

2.3 Dialogisen sadutuksen merkitys päivähoitossa

Karlssonin (2001) mukaan institutionaalisessa yhteisössä, esimerkiksi sellaisessa, jossa toimivat ammattilaiset ja lapsiryhmä, vuorovaikutus on usein valmiiksi organisoitua lapsia varten. Vuorovaikutustilanteet muuttuvat helposti opettamistilanteiksi, jossa opettaja opettaa ja oppilas oppii. Tällainen vuorovaikutus on luonteeltaan yksilökeskeistä. Yhteisökeskeinen näkökulma puolestaan painottaa sitä, että yhteisön toimijat luovat yhdessä tasavertaisesti yhteisen toimintakulttuurinsa. Siinä näkyy muun muassa sellaisia elementtejä kuin vastaavuus, vuorottelevuus ja yhteisöllisyys. (Karlsson 2001, 57–58.)

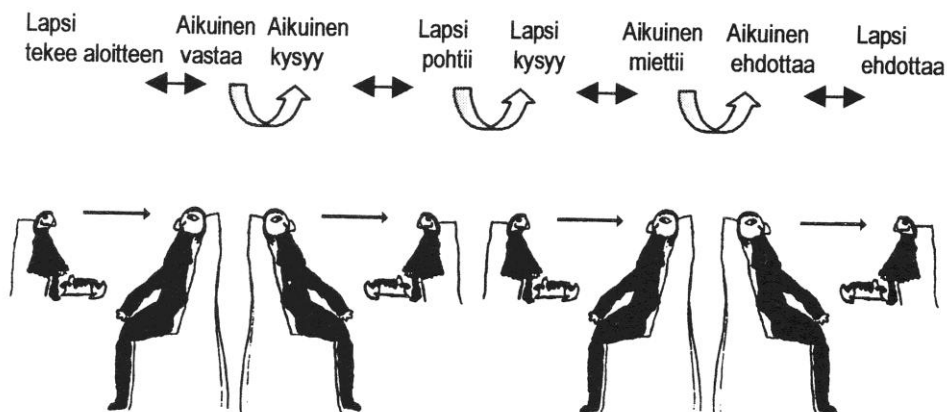
Sadutus päivähoiton arjessa mahdollista tilanteen, jossa lapsi on aktiivinen tuottaja ja aikuinen kuuntelee ja hyväksyy lapsen tuottaman arvioimatta sitä (Karlsson 2005, 117). Tällöin päästään pois toimintatavasta, jota Karlsson (2001) kutsuu arvioivan ja kyselevän vuorovaikutuksen kolmivaiheiseksi malliksi (kuvio 1). Opetus- ja kasvatusympäristössä vuoropuhelu etenee usein aikuisen tekemillä aloitteilla. Aikuinen esittää kysymyksen, johon hän tietää etukäteen vastauksen. Hän ei kysy kysymystä niinkään sen takia, että kokisi vastauksen mielenkiintoiseksi, vaan lähinnä hän odottaa kuulevansa ennalta määrätyn oikean vastauksen. Aikuinen ajattelee helposti, että kyselemällä hän saa lapsen aktiiviseksi ja tilanteen vuorovaikutteiseksi, mutta todellisuudessa lapsella ei ole muuta mahdollisuutta, kuin vastata aikuisen määrittämään aiheeseen. Kun lapsi osallistuu keskusteluun vastaamalla aikuisen kysymyksiin, molemmat, aikuinen ja lapsi, ovat osallisina vuorovaikutustilanteessa, mutta vuorovaikutus ei ole dialogista, koska lapselle ei anneta mahdollisuutta kertoa ajatuksistaan vapaasti. Lapsi on toiminnan kohteena ja vuorovaikutus etenee aikuisen johtamana. (Karlsson 2001, 60.)



Piirros: Tomas Niemistö 7 v

KUVIO 1. Arvioivan ja kyselevän vuorovaikutuksen kolmivaiheinen eteneminen (Karlsson 2001, 61)

Vuorovaikutuksen tulisi olla yhdenvertaista ja toista kunnioittavaa. Tällaisesta vuorovaikutuksen mallista Karlsson (2001) käyttää määritelmää nimeltä soljuva dialoginen ja demokraattinen keskustelu (kuvi 2). Tavoitteena on nähdä asioita toisen näkökulmasta ja yhdessä luoda uutta kulttuuria. Mallin mukaan sekä aikuisella että lapsella on aloitteentekomahdollisuus. Molemmat voivat vuorotellen tuoda esiin omia ajatuksiaan ja heillä on mahdollisuus kehittää niitä yhdessä. Keskustelu voi edetä esimerkiksi siten, että lapsi ilmaisee ajatuksen ja kysyy aikuiselta jotain, johon aikuinen vastaa kertomalla oman mielipiteensä. Mielipiteen innoittamana aikuiselle herää asiaan liittyvä kysymys, johon lapsi vastaa pohtien omia kokemuksiaan. Aikuinen saattaa tämän jälkeen kertoa omista vastaavista kokemuksistaan ja puheenvuorot seuraavat toisiaan tällä tavalla vastavuoroisesti. (Karlsson 2001, 62–63)



Piirros: Anna Karlsson 5 v

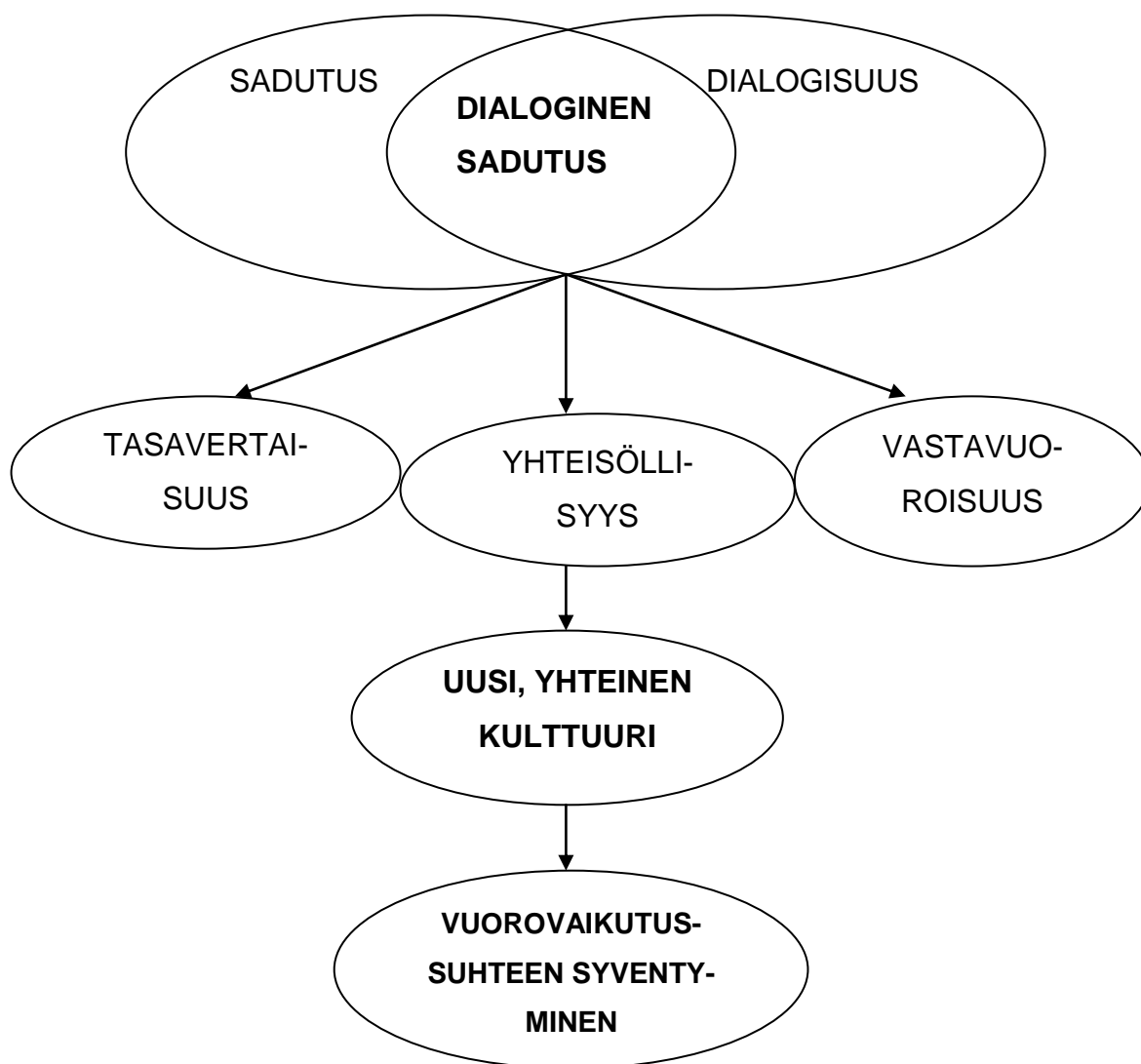
KUVIO 2. Soljuva dialoginen ja demokraattinen keskustelu (Karlsson 2001, 63)

Karlsson (2001) esittää, että tällainen soljuva, dialoginen ja demokraattinen keskustelu on harvinaista lapsi-instituutioissa. Vuorovaikutustilanteissa aikuisen tekemät arvioinnit, keskeytykset, varoitukset, tuomitsemiset, kehotukset ja muut tämän kaltaiset interventiot lasten tuotoksiin estävät lasten mahdollisuuden omaan pohdintaan. Lasten omille ajatuksille ja aloitteentekomahdollisuuksille annetaan melko vähän tilaa. Karlsson näkee lapsikeskeisyyden perustuvan lasten mahdollisuuteen osallistua yhteisöön ja sen kulttuuriin. Lapsia ei tulisi käyttää aikuisen suunnitteleman toiminnan kohteena, vaan heidän tulisi saada vaikuttaa oman yhteisönsä toiminnan ja kulttuurin suunnitteluun ja toteutukseen. (Karlsson 2001, 64, 66, 69.) Sadutustuokion tulisi olla hetki, jossa lapsi ja aikuinen voivat vastavuoroisesti yhdessä tuottaa uutta, vastaanottaa aktiivisesti toisen ajatuksia sekä viedä niitä eteenpäin (Karlsson 2005, 115).

Opinnäytetyössämme tutkitaan dialogisuuden ilmiötä sadutusmenetelmän kautta. Karlssonin (2001) mukaan soljuvan dialogisen ja demokraattisen keskustelun pohjana ovat yhdenvertaisuus, toisen kunnioittaminen ja toisen osapuolen ymmärtäminen (Karlsson 2001, 63). Näiden elementtien tulisi näkyä myös dia-

logisessa kohtaamisessa (Värri 2002, 91; Saari 2009, 80). Mielestämme on perusteltua todeta, että dialogisuusfilosofisen ajattelun mukaisen dialogisen kohtaamisen olisi hyvä näkyä sadutustuokiossa, kun tavoitellaan Karlssonin edellä mainittua keskustelumallia. Minä ja Sinä kohtaavat sadutustuokion vuorovaikutustilanteessa toisiaan tasavertaisesti ja pyrkivät katsomaan asioita myös toisen näkökulmasta (Kurki 2002, 85; Värri 2002, 71).

Alla olevalla kuviolla olemme halunneet kuvata tutkimuksemme kohteena olevan ilmiön, eli dialogisuuden ja sen näkymisen sadutuksessa (kuvio 3). Dialogisuuden ilmenemistä sadutuksessa kutsumme opinnäyteyössämme *dialogiseksi sadutukseksi*. Dialogisessa sadutuksessa vuorovaikutus ei ole pääosin yksipuolista, niin kuin yleensä sadutustuokioissa saattaa olla, vaan se muuttuu yhteisölliseksi tapahtumaksi. Sekä saduttaja että lapsi tuovat esiin vuorotellen ja tasavertaisesti omia tuotoksiaan, jonka seurauksena syntyy uusi yhteinen kulttuuri. Yhteinen kulttuuri, eli satu, ei ole pelkästään kulttuurin luomista, vaan me uskomme, että se myös mahdollistaa vuorovaikutussuhteen syventymistä. Toivomme siis, että työmme kautta dialogisen sadutuksen merkitys ja sen tärkeys tulisi paremmin esiin, jotta varhaiskasvattajilla olisi yksi työkalu lisää pyrkiä myös kohti syvempää vuorovaikutussuhdetta.



KUVIO 3. Dialoginen sadutus

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen tausta

Sadutusta on menetelmänä tutkittu monipuolisesti. Sen dialogiseen näkökulmaan painottuvia tutkimuksia on kuitenkin vähemmän. Sanna-Maaria Tornivaara on tutkinut pro gradu tutkimuksessaan (2004) aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta päiväkodin sadutustuokioissa. Tarkoituksena oli muun muassa selvittää, toteutuvatko lapsikeskeisyyden ja dialogisuuden ihanteet sadutustuokioissa. Tuloksena hän toteaa, että päiväkodissa sadutus monipuolistaa vuorovaikutuskäytänteitä. Sadutustuokioiden haasteeksi osoittautui kuitenkin irrottautuminen aikuisjohtoisesta vuorovaikutuksesta tuokion ajaksi. (Tornivaara 2004, 68.)

Dialogisuuden näkökulma päiväkotiympäristössä on nostettu esiin muutamissa väitöskirjoissa. Taina Kyrönlampi-Kylmänen (2007) on tutkinut väitöskirjassaan lasten kokemuksia päiväkodista. Tutkimuksen perusteella Kyrönlampi-Kylmänen korostaa lapsen ja aikuisen välisen kohtaamisen merkitystä päivähoidossa. Hän korostaa vuorovaikutuksen ja dialogisuuden näkökulmaa, ja että sitä tulee selvästi kehittää eri-ikäisten lasten päiväkotiryhmissä. (Alila & Parrila 2011, 22, 35.)

Arja Lundán (2009) on tutkinut väitöskirjassaan lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutuksellista toimintaa päiväkodissa. Lundánin mielestä kasvatuksessa olennaista on dialoginen vuorovaikutus lasten ja aikuisten välillä ja tästä syystä se oli toisena vuorovaikutuksen tulkinta- ja tutkimistapana hänen väitöskirjassaan. Lundánin tutkimuksen mukaan sensitiivisyys ja ristiriidan ymmärtäminen ovat avainasemassa vuorovaikutuksessa. Dialogisia keinoja päivähoidon arjen haastavien tilanteiden ratkaisemiseksi ovat sellaiset, jotka pohjautuvat vuorovaikutukseen ja yhteiseen neuvotteluprosessiin lapsen kanssa. (Lundán 2009.)

Myös Liisa Holkeri-Rinkinen (2009) on väitöskirjassaan tutkinut aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta päiväkodissa. Opinnäytetyömme näkökulmasta mielenkiintoinen tulos Holkeri-Rinkisen väitöskirjassa on se, että tyypillisintä päiväkodissa on tilanne, jossa aikuinen on osapuoli, joka hallitsee ja vie eteenpäin vuorovaikutusta. Holkeri-Rinkinen mainitsee, että leikki on kuitenkin sellaista päiväkodissa tapahtuvaa toimintaa, jossa lapsi on hallitsevassa roolissa. Hänen mukaansa leikin kautta lapsi ja aikuinen rakentavat yhdessä merkityksiä ja yhteistä todellisuutta. (Holkeri-Rinkinen 2009, 5–6.)

Kirsti Saari (2009) on puolestaan tutkinut väitöskirjassaan suomalaisten kristillisten koulujen kasvatuksessa ilmenevää dialogisuutta ja kohtaamista. Hän on työssään keskittynyt nimenomaan dialogiseen näkökulmaan. Hän on selvittänyt miten dialogisuus näkyy kasvatuksessa, minkälaisina opettajat kuvaavat itseään kasvattajina ja mitkä ovat kristillisen koulun toimintakulttuurin erityispiirteitä. Hän tulkitsee työssään dialogin olevan dialogisuuden toiminnallista soveltamista tai toteuttamista. Saari toteaa, että koulujen kasvatussuhteen lähtökohtina ilmeni ihmisten perussuhteet, joiden katsottiin realisoituvan dialogisena kasvatuskäytännönä, ja että työssä tuli teoreettisesti esille kasvatussuhteen dialoginen ideaali. (Saari 2009, 7, 121, 185.)

Opinnäytetyömme aihetta ja käytäntöä suunnitellessamme päätimme, että haluamme käyttää sellaista toiminnallista menetelmää, joka tuo lapsen äänen kuuluviin, mutta joka samalla mahdollistaa kasvattajan ja lapsen välisen tasavertaisen kohtaamisen. Ollessamme päiväkotiharjoittelussa kiinnostuimme kumpikin sadutusmenetelmästä. Olimme luovien aineiden kurssilla saaneet ohjeistuksen sadutusmenetelmän käyttöön, mutta vasta harjoittelussa pääsimme kokeilemaan sitä käytännössä lasten kanssa. Sadutus osoittautui helpoksi, mutta toimivaksi menetelmäksi, jolla voidaan kuunnella lasta. Opintojemme kautta dialogisuus käsitteenä tuli meille myös tutuksi, ja kiinnostuimme sen yhteydestä sadutusmenetelmään. Meistä tuntui, että dialogisuus voi rikastuttaa sadutuokioita ja ennen kaikkea kasvattajan ja lapsen välistä suhdetta päivähoidossa, ja tämä tunne vahvistui kun aloimme tutustua aiempiin, aiheeseen liittyviin tutkimuksiin.

Mielestämme edellä kuvatut tutkimukset ja niiden tutkimustulokset osoittavat kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tutkimisen tärkeyttä. Vuorovaikutus onkin hyvin laaja käsite, joten opinnäytetyössämme koimme mielenkiintoiseksi tutkia vuorovaikutuksen yhtä osa-aluetta, dialogisuutta. Kuten tutkimuksia kuvatessa on mainittu, sadutusmenetelmä monipuolistaa vuorovaikutuskäytänteitä ja se mahdollistaa dialogisuuden toteutumisen. Kuitenkin kasvatusympäristön aikuisjohtoisuuden vuoksi aikuisen ja lapsen välinen dialoginen kohtaaminen on haasteellinen ilmiö. Koska tämä ristiriita on olemassa, halusimme selvittää, kuinka haastavaa dialogisuuden on todellisuudessa toteutua.

3.2 Tutkimuksen tarkoitus

Opinnäytetyön tarkoituksena on tuoda esiin dialogisen sadutuksen hyötyjä päiväkotityössä. Havainnoimme dialogisuuden toteutumista Tampereen kaupungin läntisen palvelualueen päiväkotien sadutustuokioissa sekä kerätään kyselylomakkeilla tietoa siitä, mitä sadutusmenetelmä on tarjonnut työntekijöille työskentelyyn lasten kanssa. Dialogisuus on käsitteenä laaja. Opinnäytetyössämme dialogisuuden toteutumista tutkitaan kolmen Lundánin (2009) käyttämän, Buberin dialogisuusfilosofiaan pohjautuvan tulkintaperiaatteen kautta, jotka ovat lapsen kuunteleminen, lapsen tarpeista tietoiseksi tuleminen ja lapsen hyväksyminen (Värri 2002, 83–84; Lundán 2009, 36). Toivomme, että opinnäytetyömme kautta voimme valottaa sadutuksen tarjoamia hyötyjä lasten kanssa työskentelyssä. Parhaimmillaan saisimme työmme kautta kehitettyä päiväkotien sadutusaktiivisuutta ja –käytäntöä, ja korostaa dialogista sadutusta, jonka avulla lapsen ja kasvattajan vuorovaikutussuhde voi saada uudenlaista ulottuvuutta.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Miten dialogisuus toteutuu päiväkotien sadutustuokioissa?

2. Mitä sadutusmenetelmän käyttö on tarjonnut päiväkotien työntekijöille?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen keräämme ensisijaisesti aineistoa havainnoimalla, sillä se on mielestämme sopivin menetelmä selvittää, miten dialogisuus ilmenee kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa sadutus-tuokion aikana. Toisen tutkimuskysymyksen tarkoitus on selvittää työntekijöiden kokemuksia siitä, mikä on sadutusmenetelmän anti. Tätä kautta selvitetään, toteutuvatko dialogisuuden ihanteet heidän tavassaan käyttää sadutusta ja vertaamme niitä havaintoihin, joita teemme heidän saduttaessaan lapsia. Kahden aineistonkeruumenetelmän avulla voidaan verrata ja tulkita, tukevatko tulokset toisiaan vai ovatko ne kenties ristiriidassa keskenään.

Opinnäytetyömme on kvalitatiivinen tutkimus eli tutkimuksemme tuottaa laadullista tutkimusaineistoa. Tutkimuksen lähtökohtana on kuvata todellista elämää. Laadullinen tutkimus voidaan nähdä ymmärtävänä tutkimuksena, sillä tutkittavaa ilmiötä pyritään selittämisen sijaan ymmärtämään. Laadullisessa tutkimuksessa huomioitavaa on, että tutkimustuloksiin vaikuttaa havaintojen teoriapitoisuus, eli se, millaisia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle annetaan tai millaisia väli-keitä sen tutkimiseen käytetään. Täysin objektiivista tietoa ei siis ole, koska tutkimusasetelma määräytyy tutkijan subjektiivisen ymmärryksen mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 20, 28.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto kootaan luonnollisissa tilanteissa ja tiedonhankinta on luonteeltaan kokonaisvaltaista. Tavoitteena ei ole löytää ehdotonta totuutta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen kohdejoukko valitaan aina tarkoituksenmukaisesti satunnaisotoksen sijaan. Laadullisessa tutkimuksessa ihminen on tiedonkeruun instrumentti. Tutkija luottaa mittausvälineiden sijaan omien havaintojensa perusteella hankittuun tietoon ja mahdollisiin keskusteluihin tutkittavien kanssa. (Vilkkä 2005, 98; Hirsjärvi ym. 2009, 161, 164.)

3.3 Käytännön toteutus

Opinnäytetyön yhteistyökumppanimme hankimme sähköpostitse. Lähetimme yhteistyöpyynnön 18 Tampereen kaupungin läntisen palvelualueen päiväkotiin. Yhteydenottoja yhteistyöpyyntömme jälkeen tuli vähän, joten yritimme puhelimitse vielä saada lisää päiväkoteja mukaan. Sähköpostien lähettämisen ja puhelinsoittojen tuloksena saimme yhteistyökumppaneiksemme yhteensä seitsemän päiväkotia. Kevään aikana, tutkimuslupaa odotellessamme, neljä päiväkotia perui osallistumisensa, joten tutkimusta lähdettiin lopulta toteuttamaan yhteistyössä kolmen päiväkodin kanssa. Lopullisten yhteistyökumppaneiden varmistuttua lähetimme postitse Lupa huoltajilta -lomakkeita (ks. Liite 1) päiväkoteihin, koska tutkimusluvan myöntämisen ehtona on se, että kaikilta tutkimukseen osallistuvilta lapsilta pyydetään osallistumiseen huoltajan kirjallinen lupa. Pyysimme saada täytetyt lomakkeet itsellemme takaisin sadutustuokioiden havainnointipäivänä ja tämä toteutuikin hyvin.

Opinnäytetyössämme aineiston hankintatapana oli havainnointi. Havainnoinnilla pyrimme selvittämään, miten dialogisuus toteutuu päiväkotien sadutustuokioissa. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) mukaan havainnoinnin avulla voidaan selvittää, toimivatko ihmiset siten, kuin he sanovat toimivansa. Menetelmän avulla päästään tutkimaan todellista maailmaa luonnollisiin ympäristöihin. Erityinen etu havainnoinnissa on se, että sen avulla on mahdollista saada välitöntä tietoa yksilöiden ja ryhmien toiminnasta. Vuorovaikutuksen tutkimiseen havainnointi on erinomainen menetelmä. Havainnoinnin huonona puolena on se, että havainnoija saattaa häiritä ja muuttaa havainnoitavaa tilannetta. Havainnointi on myös työläs ja aikaa vievä menetelmä. Tästä huolimatta, havainnoinnin avulla voidaan saada kerättyä monipuolista aineistoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 212–214.) Jotta havainnointitilanteessa saadaan kerättyä tutkimuksen kannalta olennaista aineistoa, on menetelmään tutustuttava tarkasti ja sen toteuttaminen tulee valmistella perusteellisesti ja täsmällisesti (Patton 2002, 260).

Huhtikuussa 2012 vierailimme kaikissa yhteistyöhön lupautuneissa Tampereen kaupungin läntisen palvelualueen päiväkodeissa. Olimme etukäteen sopineet yhteistyökumppaneidemme kanssa sadutustuokioiden ajankohdat niille viikoille, jotka sopivat opinnäytetyön etenemisen kannalta meille parhaiten, ja niihin kelloaikoihin, jotka päiväkodin arkirytmien mukaisesti olisivat henkilökunnan ja lasten näkökulmasta parhaita. Sadutustuokio-tilanteissa asetuihin lähele havainnoitavia, mutta siten, että häiritsisimme mahdollisimman vähän tilannetta. Oma näkymättömyyttämme pyrimme lisäämään siten, että vältimme katsekontaktia lasten kanssa silloin, kun he kertoivat satua. Olimme lapsille vieraita, joten katsekontaktin aktiivinen luominen olisi mielestämme saattanut lisätä lasten jännitystä ja sitä kautta vaikuttaa sadutustuokion onnistumiseen. Olimme myös ottaneet ennen tuokion alkua tarvitsemamme paperit ja kynät esille, jotta meidän osalta ei aiheutuisi mitään ylimääräistä häiritsevää ääntä, joka kiinnittäisi lasten huomion.

Havainnointimme oli systemaattista, eli jäsenneiltyä ja ulkopuolelta toimivaa. Keskeistä systemaattisessa havainnoinnissa on luokitteluskeemojen laatiminen ja niiden käyttäminen tarkoituksenmukaisesti. Havainnot pyritään tekemään ja tallentamaan tarkasti. (Hirsjärvi ym. 2009, 215.) Havainnointi suoritettiin siten, että olimme kumpikin paikalla jokaisessa sadutustuokiossa. Sadutustuokioita oli yhteensä 6, eli täytettyjä havainnointilomakkeita saimme yhteensä 12. Kirjasimme havainnot mahdollisimman tarkasti ja pyrimme tietoisesti välttämään omia tulkintoja. Jokaisen havainnointikerran jälkeen kävimme yhdessä läpi kummankin tekemät havainnot lomakkeen jokaisesta kohdasta. Koimme, että molempien läsnäolo jokaisessa sadutustuokiossa ja havaintojen läpi käyminen lisäsivät tutkimuksen luotettavuutta, sillä lähes joka kerta löytyi merkittäviä havaintoja, jotka olivat jääneet täysin huomiotta toiselta havainnoijalta esimerkiksi siitä syystä, että hän oli juuri kirjaamassa edellistä havaintoa ylös. Vaikka sadutus on sinänsä pienieleistä, tuokioiden tapahtui paljon tutkimuksemme kannalta merkittäviä asioita.

Havainnot kirjassimme itse suunnittelemallemme havainnointilomakkeelle (ks. Liite 2), joka pohjautui Karlssonin (2005) esittämään esimerkkiin havainnoinnista sadutustuokiossa (Karlsson 2005, Liite 9). Lomakkeeseen oli sadutuksen lisäksi eroteltuina dialogisuuden kolme kasvatuseseettistä periaatetta. Sekä Lundán (2009) että Värri (2002) käyttävät näitä periaatteita, jotka pohjautuvat Buberin dialogisuusfilosofiaan. Kasvatuseseettiset periaatteet ovat kuunteleminen, tietoiseksi tuleminen sekä lapsen hyväksyminen. Kuunteleminen tarkoittaa sitä, että kasvattajalla on aito kuunteleva asenne lasta kohtaan. Tietoiseksi tuleminen tarkoittaa sitä, että kasvattaja tulee tietoiseksi lapsen tarpeista ja lapsen hyväksymiseen liittyy kasvattajan ehdoton kunnioittaminen lasta kohtaan sellaisena kuin tämä on. Näitä periaatteita ei voi ottaa yksinään menetelmänä käyttöön, vaan ne voivat edistää kohtaamista. (Värri 2002, 83-84; Lundán 2009, 36.)

Toisena tiedonkeruumenetelmänä opinnäytetyössämme oli kyselylomake (ks. Liite 3). Kyselylomakkeella selvitimme, kuinka paljon sadutusta käytetään yhteistyöpäiväkodeissämme ja erityisesti halusimme selvittää, mitä sadutusmenetelmä on tarjonnut päiväkotien työntekijöille työskentelyyn lasten kanssa. Kysely on Hirsjärven ym. (2009) mukaan tiedonkeruumenetelmänä tehokas, koska se säästää tutkijan aikaa ja vaivaa ja sillä voidaan saada vastauksia moniin kysymyksiin. Kyselyn haasteena on se, että lomakkeen laatiminen vaatii tutkijalta aikaa sekä monipuolista tietoa ja taitoa. Kysymysten tarkka suunnittelu on tehokas keino taata tutkimuksen onnistuminen. Hyvä kysely on selkeä, siinä on ytimekkäitä kysymyksiä ja sen sanavalinnat eivät johdattele tiettyihin vastauksiin. Kyselylomakkeen tulisi näyttää siistiltä ja helposti täytettävältä ja vastauksille tulisi varata riittävästi tilaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 195, 202–203.) Kyselylomakkeessamme oli avoimia kysymyksiä, jotta vastaajilla oli mahdollisuus ilmaista ajatuksiaan omin sanoin.

Sadutustuokioita järjestävän ryhmän työntekijöille oli etukäteen ilmoitettu toisesta tiedonkeruutavastamme eli kyselylomakkeesta. Sadutustuokion jälkeen jätimme 3–5 kyselylomaketta saduttajalle. Olimme etukäteen sopineet, että hän täyttää lomakkeen ennen seuraavaa havainnointikertaamme. Kävimme siis ha-

vainnoimassa useampaa saduttajaa samoilla yhteistyöpäiväkodeilla. Pyysimme saduttajalta, että mahdollisuuksien mukaan muutkin ryhmän työntekijät täyttäsivät lomakkeen. Käytimme kyselyn muodoista kontrolloitua kyselyä, sillä veimme lomakkeet henkilökohtaisesti täytettäväksi, selostimme kyselyn tarkoituksen tutkimuksessamme ja haimme sovittuna aikana täytetyt kyselylomakkeet takaisin (Hirsjärvi ym. 2009, 196–197). Saimme täytettyjä lomakkeita takaisin 1–3 kappaletta jokaiselta ryhmältä eli yhteensä niitä kertyi seitsemän.

3.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto on laadullista, joten sen tarkasteluun valitsimme menetelmäksi sisällönanalyysin. Sisällönanalyysin avulla voidaan kuvata tutkimusaineistoa sanallisesti. Sen avulla on mahdollista saada aineisto sellaiseen muotoon, että se on tiivis ja selkeä kadottamatta kuitenkaan tärkeää tietoa. Analysoinnilla pyritään luomaan hajanaisesta aineistosta selkeästi luettavaa ja yhtenäistä tekstiä. Sisällönanalyysissa voidaan erottaa kolme vaihetta. Ensin aineisto hajotetaan osiin, sitten se käsitteellistetään ja lopuksi se kootaan uudeksi loogiseksi kokonaisuudeksi. Tämänkaltainen analyysi perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkitaan. Yhtenäistä ja selkeää aineistoa analysoimalla mahdollistetaan luotettavien johtopäätösten tekeminen. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 106–108.)

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa joko aineisto- tai teorialähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2011, 107). Valitsimme kyselylomakkeemme purkua varten aineistolähtöisen sisällönanalyysin, koska sen avulla pystyimme yhdistelemään käsitteitä ja hakemaan vastausta tutkimustehtäväämme. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi sisältää kolme vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoidaan eli pelkistetään. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että aineiston lukemisen ja siihen perehtymisen jälkeen tiivistetään informaatio ja karsitaan tutkimustehtävän kannalta epäolennaiset asiat pois. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 108–109.)

Redusoinnin jälkeen aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään. Ryhmittely tapahtuu siten, että alkuperäiset ilmaukset käydään läpi ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Kun löydetään samankaltaisuuksia, ne yhdistetään alaluokiksi ja niille nimetään sisältöä kuvaava käsite. Sama voidaan tehdä myös eroavaisuuksien ryhmille. Alaluokkia voidaan myös ryhmitellä, jolloin niitä kuvataan yläluokkina. Jos yläluokkia yhdistetään, niistä käytetään nimitystä pääluokka. Viimeisessä vaiheessa aineistoa abstrahoidaan eli luodaan teoreettisia käsitteitä. Teoreettiset käsitteet muodostetaan tutkimuksen kannalta keskeisestä tiedosta. Yleiskäsitteiden avulla voidaan muodostaa selkeämpi kuva tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 110–112.)

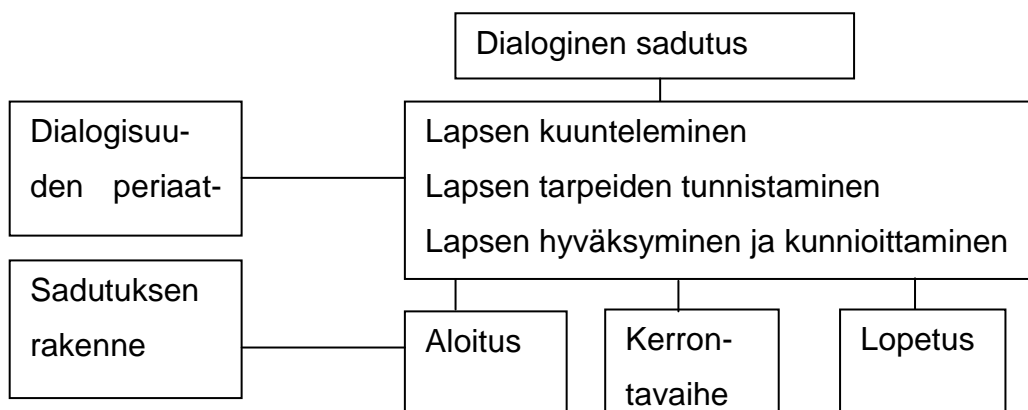
Kyselylomakkeessamme oli neljä kysymystä. Kävimme jokaisen kysymyksen kohdalta kaikki vastaukset läpi ja perehdyimme niihin. Perehtymisen jälkeen kokosimme jokaisen kysymyksen vastausten pääkohdat listaksi. Listaa tehdessämme pelkistimme vastauksia. Jokaisen listan sisällöistä pyrimme löytämään keskeisiä sisältöjä kuvaavia aiheotsikoita. Sijoitimme pelkistetyt vastaukset niitä kuvaavien otsikoiden alle. Tämän jälkeen tiivistimme ja toimme esiin eri aiheiden sisältöjen pääkohdat.

Kyselylomakkeen ensimmäinen kysymys osoittautui analyysivaiheessa hyvin erilaiseksi verrattuna kolmeen muuhun kysymykseen. Se osoittautui myös hankalaksi analysoida, koska vastaajat olivat vastanneet sekä sanallisesti että numeraalisesti, eivätkä vastaukset olleet suoraan vertailukelpoisia. Kolmesta kyselylomakkeen kysymyksestä teimme jokaisesta oman taulukon, jotta saisimme keskeiset tulokset näkyviin. Taulukoissa on koottuna keskeisiksi osoittautuneet ilmaukset vastauksista ja niiden perusteella on muodostettu kuvaavia otsikoita. Näistä kuvaavista otsikoista muodostettiin niiden sisältöjen perusteella kolme luokkaa. Luokat yhdistettiin, jotta saatiin näkyviin kysymyksen kaikkien vastauksien ydinsisältö. Kuviot ovat nähtävissä tuloksia käsittelevän kappaleen yhteydessä (kuvio 8; kuvio 9; kuvio 10).

Havainnointilomakkeella keräsimme tietoa siitä, kuinka dialogisuus toteutuu sadutustuokioissa. Havaintoja helpottamaan olimme jaotelleet lomakkeeseen aiemmin mainitu dialogisuusfilosofiaan pohjautuvat kolme dialogisuuden periaatetta. Periaatteet ovat lapsen kuunteleminen, lapsen hyväksyminen ja lapsen tarpeista tietoiseksi tuleminen. Havainnointilomakkeiden analyysivaiheessa aloimme purkaa aineistoa näiden periaatteiden mukaan. Huomasimme kuitenkin käydessämme havaintojen sisältöjä läpi, että ne ryhmittivät vahvasti sadutustuokion eri vaiheisiin. Näin ollen jaoinme havainnointiaineiston kolmeen eri vaiheeseen, jotka ovat aloitus, kerrontavaihe ja lopetus. Vaiheisiin jakamisen etuna oli se, että aineisto saatiin pilkottua kolmeen pienempään osaan. Dialogisuuden periaatteiden mukaan jakaminen ei olisi ollut näin yksiselitteistä, koska havainnot olisivat sopineet samanaikaisesti moneen periaatteeseen.

Koska sadutuksen rakenne nousi vahvasti esiin, jokaisesta vaiheesta tehtiin oma kuvionsa (kuvio 5; kuvio 6; kuvio 7). Kuviota tarkastellaan vasemmalta oikealle. Kuviossa näkyvät havainnot on tehty edellä mainittujen periaatteiden mukaan. Tämän jälkeen kuvaamme havaintojen keskeisimmän sisällön muuttamalla sanalla. Lopuksi keskeisestä sisällöstä on nostettu esiin havaintoja yhdistävä ydinasia.

Dialogisuuden kasvatusettisten periaatteiden tulisi näkyä mielestämme kaikissa sadutustuokion vaiheissa, eli aloitus-, kerronta- ja lopetusvaiheessa. Kasvattajan on pyrittävä dialogisuuteen heti alusta lähtien, koska hän on aikuisena vastuussa dialogisen vuorovaikutuksen luomiselle. Jos lapsi kokee tämän heti aloitusvaiheessa, on hänelle helpompi lähteä liikkeelle. Näin ollen dialoginen ilmapiiri vallitsee saduttajan ja lapsen välillä koko sadutustuokion aikana. Tällöin sadutus ei ole pelkkä sadutus, vaan se on dialogista sadutusta, kuten me sitä kutsummekin opinnäytetyössämme. Tämän havainnollistamiseksi olemme tehneet alla olevan kuvion (kuvio 4). Kuvio selkeyttää myös tapaa, jolla olemme analysoineet havainnoinnin kautta saatuja tuloksia.



KUVIO 4. Dialogisen sadutuksen rakenne opinnäytetyössämme

4 DIALOGISUUS SADUTUKSESSA

4.1 Dialogisuuden toteutuminen päiväkotien sadutustuokioissa

Sadutustuokion alkaessa havainnoimme sitä, miten työntekijä asettuu istumaan lapseen nähden. Asettumisella on mielestämme merkitystä, koska se vaikuttaa siihen, miten katsekontaktia voidaan pitää yllä sadutustuokion aikana. Uskomme, että esteetön katsekontakti auttaa kuuntelemaan lasta ja keskittymään tilanteeseen paremmin. Toisen osapuolen katsominen kasvoista kasvoihin on dialogisen yhteyden kannalta merkittävää, sillä se on osoitus toisen tunnustamisesta (Gurevitch 1990, 185). Sadutustuokiot aloitettiin siten, että työntekijä pyysi lasta kertomaan sadun. Monesti kävi niin, että lapsen oli hankala päästä alkuun, joten työntekijä auttoi lasta esittämällä apukysymyksiä. Havainnointimme mukaan tämä tapahtui lähes aina sadutustuokiossa. Lapsen näkökulmasta apukysymysten esittämisen huono puoli on siinä, että ne saattavat johdattaa lasta, eikä lapselle jää tilaa kertoa niistä asioista, joista hän itse haluaisi. Uskomme kuitenkin, että dialogisuus voi toteutua apukysymysten kohdalla silloin, kun niiden sisältö lähtee lapsen kertomasta.

Havainnoimamme sadutustuokiot alkoivat aina sillä, kun työntekijä pyysi lasta kertomaan sadun. Aineiston analyysivaiheessa huomasimme, että sadutuksen dialogisuuden kannalta olisi ollut merkittävää havainnoida sitä, kysyykö vai kehottaako työntekijä lasta kertomaan sadun. Havaintomme ei siis kerro varsinaisesti sadutuksen oikeanlaisesta aloituksesta mitään, sillä on mahdollista, että aloitus tehtiin kummallakin tavalla.

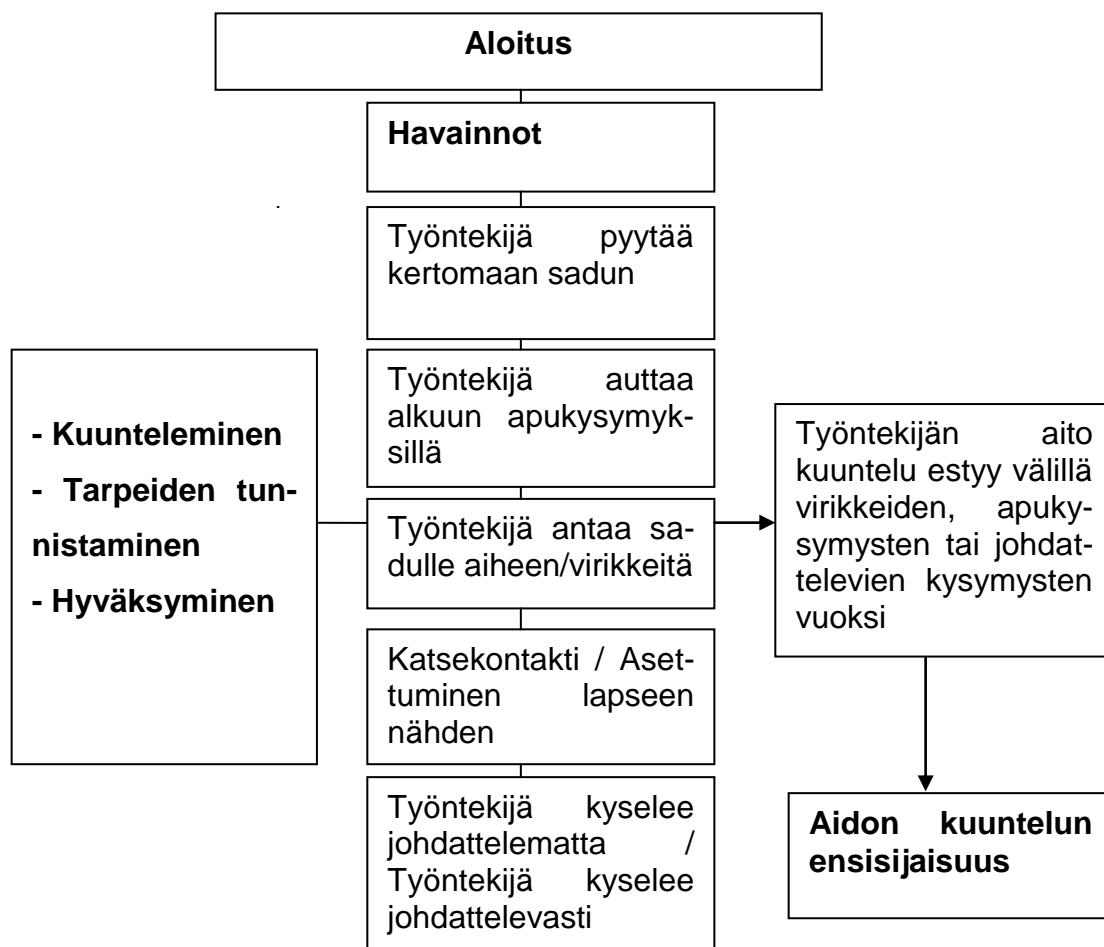
Kaikissa havainnoimissamme sadutustuokioissa työntekijät antoivat joko virikkeitä tai valmiin aiheen sadulle. Virikkeet tai työntekijän antama aihe johtivat siihen, että sadutustuokioissa lapsella ei ollut mahdollisuutta valita vapaasti sadutuksen aihetta. Lapsen näkökulmasta tämä ei välttämättä ollut ongelma, sillä

työntekijä oli esimerkiksi saattanut valita sadutukselle sellaisen aiheen, joka oli innostanut lapsia jo pidemmän aikaa. Havainnointimme aikana näimme myös erään tilanteen, jossa lapsen kuuntelulle annettiin tilaa, vaikka alkuperäisenä tarkoituksena olikin käyttää aihe sadutusta. Työntekijän oli tarkoitus toteuttaa lapsen kanssa sadutusta tietyistä aiheista, mutta lapsi halusikin kertoa muusta hänelle sillä hetkellä tärkeästä asiasta. Työntekijä hyväksyi lapsen kertoman ja sivuutti suunnitelmansa aihe sadutuksesta sillä kerralla.

Havaitsimme, että työntekijät esittivät lapselle sadutustuokion alusta alkaen kysymyksiä kahdella eri tavalla. Osa havainnoimistamme työntekijöistä kysyi lapselta kysymyksiä, jotka olivat sisällöltään neutraaleja ja auttoivat lasta kerronnassa eteenpäin. Tällainen neutraali kysymys saattoi olla esimerkiksi: ”Mitä sitten tapahtui?” Neutraalien kysymysten vastakohtana havaitsimme työntekijöiden käyttävän johdattelevia kysymyksiä. Johdattelevalla kysymyksellä työntekijä vaikutti mielestämme lapsen kerronnan sisältöön. Esimerkiksi suljetut kysymykset olivat eräänlaisia johdattelevia kysymyksiä, koska ne rajasivat vastausvaihtoehtoja. Suljettu kysymys antoi lapselle vapauden valita kahdesta aikuisen määrittelemästä vaihtoehdosta. Kysymysten liiallinen esittäminen voi tuoda lapselle tunteen, että työntekijä haluaa tietynlaisia vastauksia häneltä. Aiemmin mainitsemaamme, Karlssonin määrittelemän soljuvan dialogisen ja demokraattisen keskustelun mukaan kysymyksiä voidaan esittää puolin ja toisin siten, että kysymysten esittäminen on vastavuoroista ja molempia innostavaa. Tätä kautta päästään tilanteeseen, jossa kunnioitus ja yhdenvertaisuus ovat molemminpuolisia. (Karlsson 2001, 62–63.) Kysymysten esittäminen sadutuksessa tulisi dialogisuuden säilyttämisen näkökulmasta tehdä tällä tavalla.

Sadutustuokioiden aloitusvaiheista tehdyt havainnot ovat käyttämiemme dialogisuuden kasvatusperiaatteiden näkökulmasta sekä dialogisuutta edistäviä että estäviä (kuvio 5). Moni työntekijä käytti apukeinoja silloin, kun lapsi ei tiennyt miten aloittaa satunsa. Kokemuksemme mukaan lapsilla on kuitenkin lähes aina jotain kerrottavaa, ja tästä syystä pohdimmekin, olisiko tarkempi kuuntelu ja ajan antaminen tuonut esiin paremmin lasta kiinnostavia aiheita.

Uskomme myös, että aloitusvaihe on dialogisuuden näkökulmasta tärkein. Jos lapsi kokee heti alusta alkaen, että häntä kuunnellaan ja hänen ajatuksilleen annetaan tilaa, hän saattaa rohkaistua kertomaan satua asioista, jotka todella ovat merkityksellisiä hänelle.



KUVIO 5. Havainnot sadutustuokioiden aloitusvaiheista

Suurimassa osassa sadutustuokioita aikuinen luki jo kerrontavaiheessa sadun läpi. Havaitsimme, että sadun lukeminen auttoi lasta jatkamaan satuansa. Havaitsimme myös, että sadun lukemisen lisäksi työntekijän innostava ja kannustava asenne sekä hänen esittämänsä kehu auttoivat merkittävästi lasta jatkamaan tarinaansa. Työntekijän innostus lapsen satua kohtaan viestittää lapselle, että hän on kiinnostunut kuulemaan, mitä lapsella on sanottavana. Dialogisuus-

den näkökulmasta osassa sadutustuokioita oli havaittavissa vuorovaikutusta, jossa kumpikin vuorollaan innosti toista.

Useimmiten työntekijät kirjasivat lapsen sadun sanatarkasti ylös. Välillä kuitenkin havaitsimme, että työntekijä ei kirjannut kaikkea lapsen kertomaa sellaisenaan ylös. Saattoi esimerkiksi käydä siten, että lapsen kerronta toistui tai se ei ollut lainkaan loogista ja työntekijä jätti tuotoksen kirjaamatta. Kirjaamisen sijaan satu luettiin usein tässä vaiheessa läpi ja lukemisen myötä lapsi pääsi uudelleen tarinansa juoneen kiinni ja keksikin sitten uuden, loogisemman jatkosille. Tässä vaiheessa tarinan kirjaamista jatkettiin jälleen. Tarinan lukeminen voi auttaa lasta jatkamaan kerrontaa, jos hänen ajatuksensa ovat päässeet välillä harhailemaan. Toisaalta, tarina voi olla lapselle merkityksellinen, vaikka se ei olisi-kaan aikuisen näkökulmasta looginen. Tästä syystä tarinan lukemisen ajankoh-
taa tulisi mielestämme miettiä tarkasti.

Monilla lapsilla oli havainnoimissamme tuokioissa epäselvää puhetta tai puhe sisälsi virheitä. Havaitsimme, että työntekijä ei aina kuullut tai saanut selvää, mitä lapsi sanoi. Toisinaan työntekijä pyysi lasta kertomaan uudestaan, jotta hän kirjaisi sanoman oikein. Välillä kävi kuitenkin niin, että työntekijä ei yrityk-
sestä huolimatta saanut selvää lapsen puheesta, ja kirjasi sen vuoksi tarinasta jonkun kohdan väärin. Huomasimme myös, että lapsen kertoessa työntekijä saattoi myös tahattomasti kirjata lapsen kertoman väärin. Tahaton väärinkirjaus tapahtui usein siten, että lapsi sanoi jotain, jonka jälkeen työntekijä kirjasi sa-
noman samalla toistaen sen ääneen. Tässä vaiheessa havaitsimme, että työn-
tekijän sanoma poikkesi lapsen sanomasta. Myös lapsen reaktiosta ilmeni, että kirjaus ei mennyt hänen sanomansa mukaan, mutta useinkaan lapsella ei ollut rohkeutta korjata asiaa.

Lapsen puhevirheiden kirjaamiseenkin liittyi erilaisia toimintatapoja. Työntekijä kirjasi välillä lapsen kertoman puhevirheineen. Toisinaan puhevirheet kuitenkin hävisivät kokonaan siinä kohdassa, kun työntekijä kirjasi kuulemansa ylös. Työntekijä siis kuuli lapsen sanovan esimerkiksi ”ketti”, mutta ymmärsi, että tä-

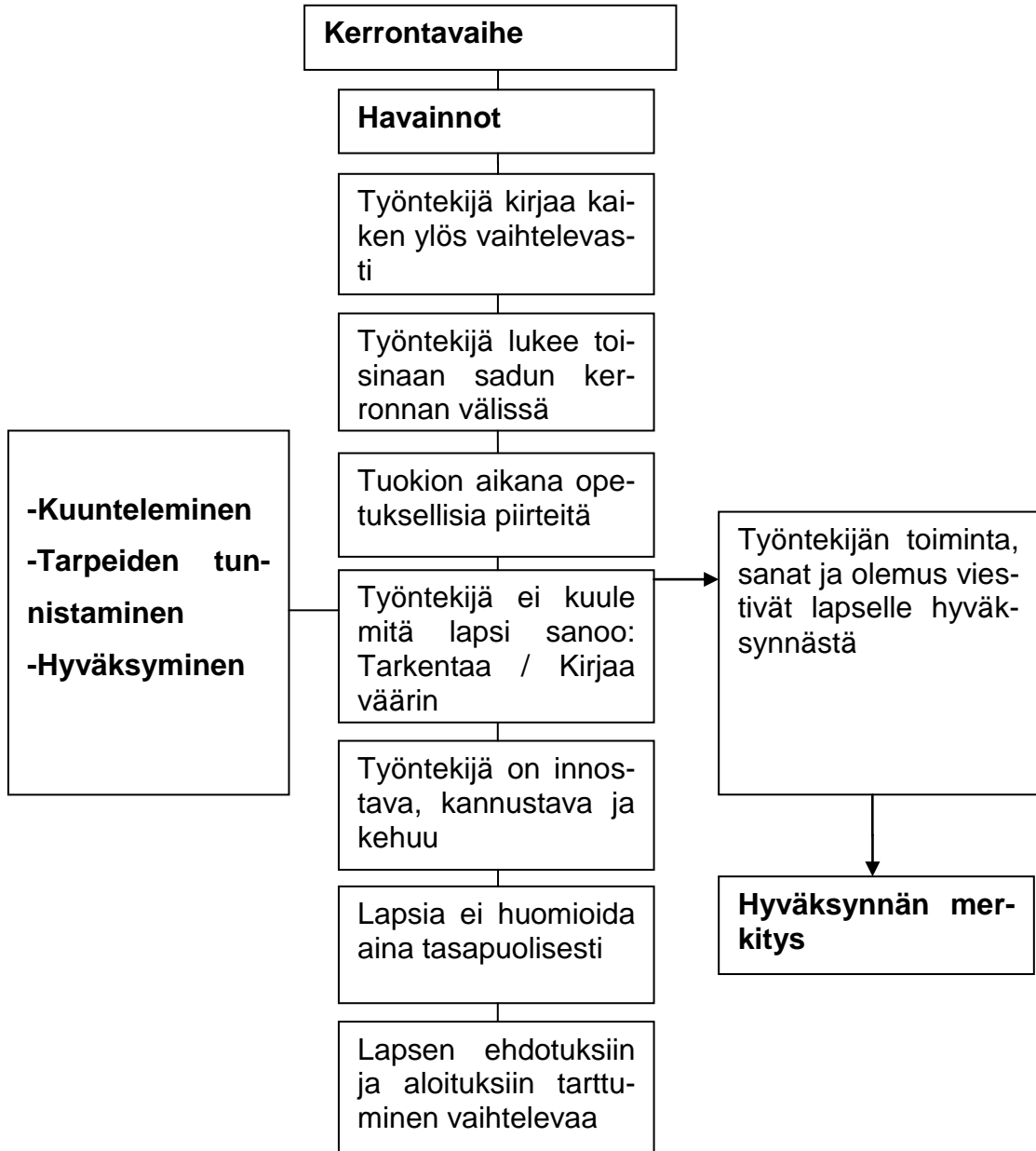
mä tarkoittaa sanaa keksi ja kirjasi tarinaan sanan ”keksi”. Karlsson (2005) painottaa, että aikuinen ei saa muuttaa tai korjata lapsen virheitä puheesta. Virheiden korjaamisen sijaan tärkeämpää on keskittyä itse sanomaan. (Karlsson 2005, 51.) Toisaalta keskusteluissa, joita kävimme työntekijöiden kanssa sadutustuokioiden jälkeen, kävi ilmi, että työntekijät arvostivat sadun kirjaamista sellaisenaan puhevirheineen, koska siten pystyttiin seuraamaan lapsen kielen kehittymistä päiväkotivuosien aikana. Tästä päätellen havaitsimme ristiriidan työntekijän sanoman ja toiminnan välillä, sillä vaikka työntekijä piti tärkeänä lapsen sanomaa, hän kuitenkin saattoi muuttaa sen sisältöä.

Ryhmäsadutuksen haasteena havaitsimme lasten tasapuolisen huomioinnin. Pääosin työntekijöiden pyrkimyksenä oli jakaa tasapuolisesti puheenvuoroja lapsille. Erityisesti isoissa ryhmissä kävi usein niin, että joku lapsista jäi vähemmälle huomiolle. On kuitenkin vaikea sanoa tuntematta lapsia, olivatko syrjään jääneet lapset luonteeltaan ujoja, jännittivätkö he itse tilannetta vai kenties meidän ulkopuolisten läsnäoloa. Lundán (2009) toteaa, että dialogisuuden on hankalampaa toteuttaa ryhmässä, koska kasvattajan haasteena on jakaa huomiotaan tasapuolisesti monelle lapselle samanaikaisesti (Lundán 2009, 38).

Havaitsimme, että työntekijä voi omalla toiminnallaan vaikuttaa sadutustuokion kulkuun ja tunnelmaan merkittävästi. Eräs tärkeä asia, jonka huomasimme, on se, että työntekijä huolehtii siitä, että sadutustuokio ei häiriinny tai keskeydy millään tavalla. Rauhallisen tilan varmistaminen ja tarvittavien välineiden esille ottaminen etukäteen edesauttoivat sadutustuokion sujumista ilman häiriötekijöitä. Aina hyvät etukäteisvalmistelut eivät kuitenkaan taanneet keskeytyksetöntä sadutustuokiota, sillä joku ulkopuolinen saattoi tulla yllättäen samaan tilaan. Tässä tilanteessa aikuisen arvostava asenne sadutustuokiota kohtaan tuli mielestämme esille, sillä hän antoi joko sadutustuokion keskeytyä tai vaihtoehtoisesti piti kaikin keinoin kiinni tuokion keskeytymättömyydestä. Dialogisesta näkökulmasta voitaisiin todeta, että kasvattajan pitäessä tuokion keskeytymättömyydestä, hän osoittaa kunnioitusta lasta ja yhteistä hetkeä kohtaan.

Mielestämme sadutustuokion kulkuun ja tunnelmaan vaikutti myös se, oliko mukana kasvatuksellisia tai opetuksellisia elementtejä. Karlssonin (2005) mukaan sadutuksen merkitys kumoutuu silloin, jos aikuinen alkaa opettaa esimerkiksi kertomuksen rakennetta. Opettaminen johtaa siihen, että lapsi hakee aikuisen pyytämää oikeaa sanamuotoa ja sadutuksessa tärkein, eli tarinan sisältö, jää taka-alalle. Jos lapsen tarkkaavaisuus kohdistuu aikuiseen ja aikuisen haluan vastauksen selvittämiseen, lapsen mielessä olevat asiat jäävät piiloon. Sadutuksessa etsitään osallistavaa ja vastavuoroista toimintakulttuuria, jossa opettaminen ja arviointi eivät ole läsnä. (Karlsson 2005, 61, 125.)

Sadutustuokion kerrontavaiheen aikana havaitsimme, että työntekijät tarttuivat vaihtelevalla aktiivisuudella lasten ehdotuksiin ja aloitteisiin. Esimerkiksi ryhmäsadutuksissa haasteena oli se, että lapset tekivät paljon erilaisia ehdotuksia. Joskus monista ehdotuksista valittiin satuun parhaiten sopiva ja joskus lapsen ehdotus hyväksyttiin, vaikka se ei mitenkään olisi liittynyt aiheeseen. Dialogisuuden näkökulmasta sadutustuokioiden kerrontavaiheessa havaintojemme perusteella korostuu lasten ehdotusten huomioiminen ja hyväksyminen (kuviokuva 6).



KUVIO 6. Havainnot sadutustuokioiden kerrontavaiheista

Havainnoimissamme sadutustuokioissa sadun päättäminen tehtiin kahdella eri tavalla. Ensimmäinen tapa oli mielestämme lasta kunnioittava. Tällöin työntekijä johdatteli lasta lempeästi lopettamaan satuaan. Hän saattoi esimerkiksi sanoa lapselle: "Seuraavaksi voit miettiä, miten satu loppuu." Toinen tapa oli enem-

män aikuisjohtoinen. Tällöin työntekijä oli etukäteen päättänyt, kuinka pitkä satu saa olla, ja totesikin tarinan sisältöön nähden sopivassa kohdassa, että satu päättyy tähän. Karlsson (2005) on esittänyt muutamia keinoja, joilla satu saadaan lopetettua tarvittaessa. Saduttaja voi esimerkiksi näyttää, että satu kirjataan tietyn kokoiselle paperille, jolloin lapsi alkaa tilan loppuessa automaattisesti lopetella satuaan. Saduttaja voi myös ehdottaa sadun jatkamista myöhemmin, jos aikapula yllättää. (Karlsson 2005, 130.) Kaikista ehdotuksista näkyy mielestämme selvästi yhteisen tekemisen arvostaminen, sillä jokainen vaihtoehto antaa lapselle mahdollisuuden kertoa juuri sellaisen sadun kuin itse haluaa eikä aikuinen päättää sen lopettamisesta yksin.

Useassa havainnoimassamme sadutustuokiossa huomasimme, että lapselle ei annettu mahdollisuutta korjata satua. Aikuinen saattoi vain lukea valmiin sadun tai joskus satu jätettiin jopa kokonaan lukematta. Välillä työntekijät kuitenkin lukivat sadun, antoivat mahdollisuuden korjata sitä ja tekivät lapsen sanomat korjaukset. Mielestämme valmiin sadun lukeminen on tärkeää siitä syystä, että se on aikuisen puolelta merkki lapselle, että hänen satunsa on kuultu ja sitä arvostetaan. Lukemishetki oli dialogisuuden toteutumisen näkökulmasta tärkeä, sillä useimmiten lapset olivat ylpeitä omasta sadustaan ja kuuntelivat sitä tarkasti ja innoissaan. Lapsi halusi välillä korjata joitain kohtia ja aikuiselle saattoi vasta tässä vaiheessa selvittää juonen merkityksellisyys lapselle. Jos lukemista ei olisi tehty, satu olisi lapsen näkökulmasta helposti jäänyt paperille kirjoitetuksi versioksi, joka mahdollisesti ripustetaan jonkin lapsen piirtämän kuvan viereen seinälle. Aikuisen näkökulmasta puolestaan sadun merkityksellisyys lapselle olisi mahdollisesti jäänyt epäselväksi. Lukemisvaiheessa usein yhteinen tekeminen, toisen huomioiminen ja tarkka kuunteleminen nousivat tärkeiksi seikoiksi.

Sadutustuokioissa piirrettiin usein sadun kertomisen jälkeen. Piirtämään mentiin työntekijän ohjaamana. Aloite piirtämiseen ei tullut lapsilta, mutta piirtäminen sadun kerronnan jälkeen ei myöskään ollut heille yllätys. Piirtäminen sinänsä ei ole tärkeää sadutuksen jälkeen. Se muuttuu tärkeäksi silloin, jos lapsi ilmaisee

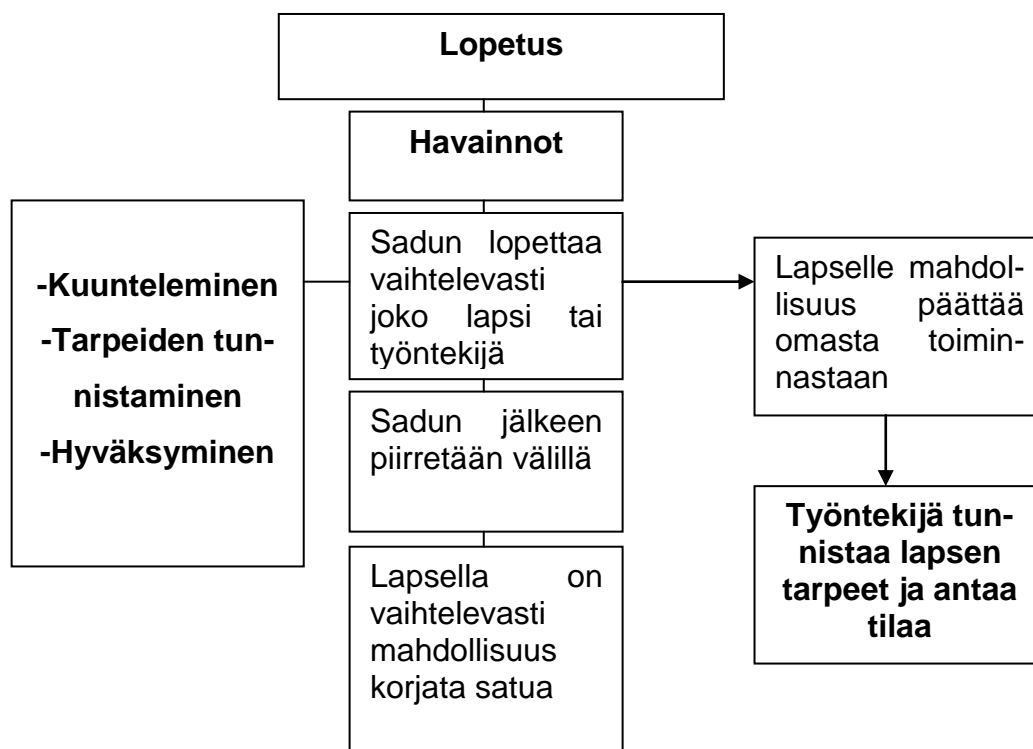
halunsa piirtää, ja aikuinen kuulee ja antaa mahdollisuuden toteuttaa tämän. Dialogisuuden näkökulmasta lapsella on vapaus ilmaista mielipiteensä ja tarpeensa ja aikuisen olisi hyvä tarttua lapsen ehdottamaan piirtämisaikatauluun, koska se voi olla erittäin tärkeä osa sadutustuokiota lapsen näkökulmasta. Aloitteeseen tarttuminen viestittää myös sitä, että aikuinen ymmärtää lasta ja tunnistaa ja hyväksyy tämän tarpeita.

Työntekijöiden mukaan saduttajan on hyvä antaa sopivasti virikkeitä. Virikkeinä voidaan pitää kaikkea rekvisiittaa, jonka saduttaja on tuonut sadutustilanteeseen. Virikkeenä voi myös toimia aihe, jonka aikuinen määrittelee lapselle. Havainnoimissamme sadutustuokioissa virikkeitä käytettiin usein ja ne toimivat hyvin. Huomasimme kuitenkin, että emme juuri päässeet seuraamaan sellaisia sadutustuokioita, jossa menetelmää toteutettaisiin aivan perusmuodossa ilman virikkeitä. Tämä havainto oli tavallaan yllättävä, koska oletimme, että havainnoimamme tuokit koostuisivat pääsääntöisesti perussadutuksesta.

Karlssonin (2005) mukaan sadutusta eri aihepiireistä voi tehdä vasta sitten, kun perussadutus on lapsille tuttu. Sekä aikuisen että lapsen tulee ymmärtää ja käytännössä toteuttaa ajatusta, että tehdään yhdessä eikä aikuinen tee sadutusta lapselle. (Karlsson 2005, 127.) Virikkeiden aktiivinen käyttö viittaa siihen, että ryhmät ovat käyttäneet sadutusta niin paljon, että heidän oli luontevaa käyttää aihesadutusta. Se voi myös viitata siihen, että sadutus, jota havainnoimme, tehtiin lapselle, eikä sadutuksen ideologiaa toteuttaen yhdessä lapsen kanssa. Kyselylomakkeissa työntekijät kertoivat käyttävänsä sadutusta kahdesta kuuteen kertaan toimintakaudessa, mikä ei mielestämme keskimäärin ole kovin paljon. Tätä ristiriitaa selittämään pohdimme, että dialoginen työote ja hyvä luottamuksellinen suhde lapsiin voi mielestämme vaikuttaa aihesadutuksen onnistumiseen, vaikka sadutusta ei olisi niin paljon käytettykään.

Monen sadutustuokion lopetusvaiheen kohdalla nousi vahvasti esille se, annettiinko lapselle mahdollisuutta päättää sadutustuokiota ja päättää siinäkin kohtaa omasta toiminnastaan (kuvio 7). Dialogisesta näkökulmasta katsottuna lapsen

tarpeet tulevat tunnistetuiksi, kun hänelle annetaan vapaus ja riittävä tila ilmaista itseään haluamallaan tavalla. Lopetusvaiheessa se tarkoittaa myös sitä, että hän saa lopettaa sadun toivomallaan tavalla. Näin työntekijä voi viestittää lapselle, että hyväksyy, kunnioittaa ja ottaa huomioon tätä ja hänen tarpeitaan.



KUVIO 7. Havainnot sadutustuokioiden lopetusvaiheista

4.2 Sadutusmenetelmä työvälineenä

Kyselylomakkeen ensimmäisessä kohdassa kysyttiin, kuinka paljon työntekijät käyttävät sadutusmenetelmää työssään. Vastaukset olivat sekä sanallisia että numeraalisia. Neljä vastaajista kertoi sadutuksen käytön määrän yhden toimintakauden sisällä. Kaksi vastaajista puhui syyskaudesta ja kevätkaudesta erikseen ja yksi vastaaja puhui kuukausittaisesta käytöstä. Tampereen kaupungin

Internet-sivuilta selviää, että päivähoiton toimintakausi kestää elokuun alusta seuraavan vuoden heinäkuun loppuun. Jos kaikki vastaukset muutetaan kerroiksi toimintakauden aikana, vastaajien erot ovat helpommin nähtävissä. Yksi vastaaja käyttää sadutusmenetelmää kaksi kertaa toimintakaudessa, kaksi vastaajista käyttää 2–4 kertaa, kolme vastaajista 4–6 kertaa ja yksi vastaaja useammin kuin 6 kertaa toimintakauden aikana.

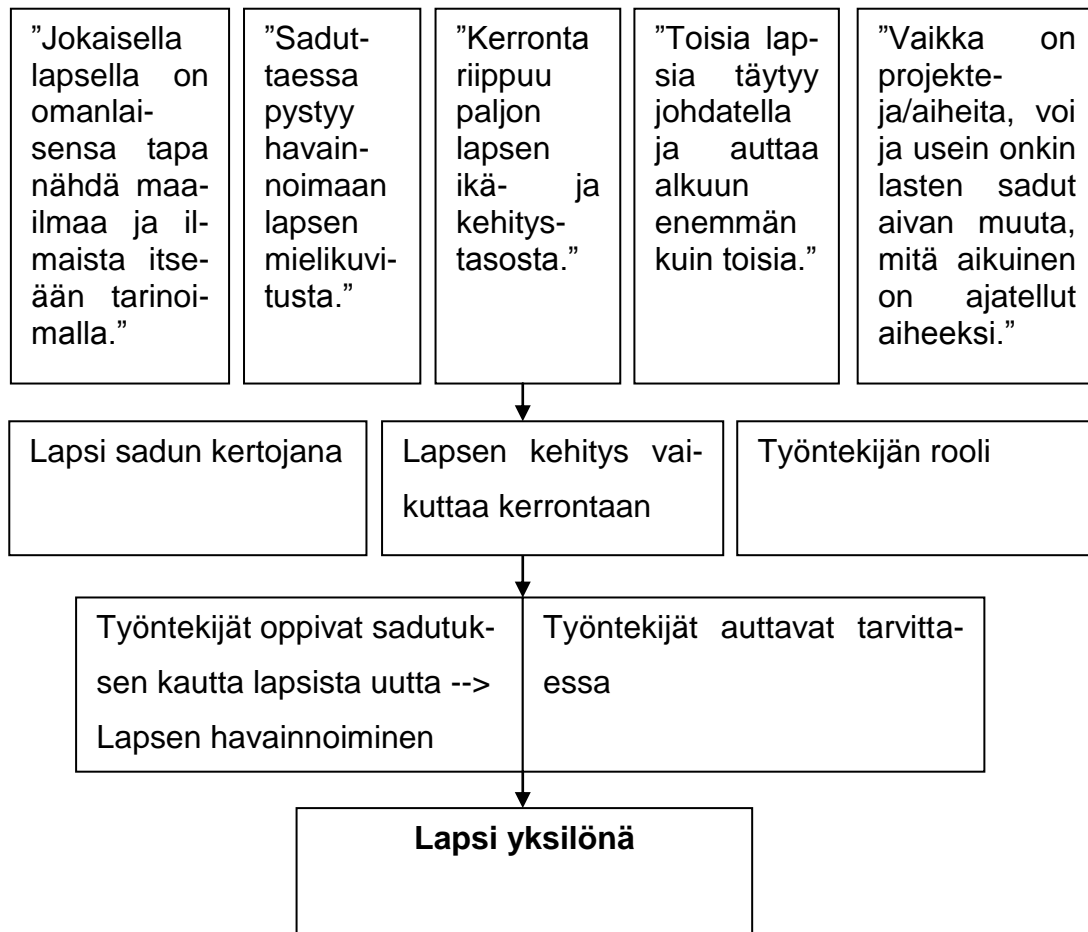
Sadutusmenetelmä on tutkimusten mukaan osoittautunut erinomaiseksi oppimisen välineeksi aikuisen näkökulmasta (Karlsson 2005, 81). Kyselylomakkeemme toisessa kysymyksessä kysyttiin, mitä työntekijä on oppinut lapsista saduttaessaan heitä (kuvio 8). Työntekijöiden vastauksissa nousi esiin monipuolisesti asioita, joita he ovat oppineet lapsista sadutusmenetelmän kautta. Työntekijöiden vastauksissa korostuu, että lapset kertovat tarinoita omasta elämästään ja omista kokemuksistaan käsin. He ovat myös huomanneet, että lapset kehittyvät sadunkertojina sen mukaan, mitä enemmän sadutetaan. Karlsson (2005) kehottaakin aikuisia kirjaamaan huomioita ja kysymyksiä omiin muistiinpanoihin sadutustuokioiden jälkeen, jotta lapsessa tapahtuvia muutoksia voi konkreettisesti seurata (Karlsson 2005, 62–63). Työntekijät ovat siis sadutusta käyttämällä oppineet tuntemaan lapsia paremmin yksilöinä ja siksi kokevat menetelmän tärkeäksi.

Vastauksissa ilmeni, että menetelmän kautta työntekijät pystyvät havainnoimaan eroja sen suhteen, kuinka lapset käyttävät mielikuvitusta. Suuri osa työntekijöistä oli myös sitä mieltä, että lasten kerrontaan vaikuttavat yksilöllisesti lapsen ikä, kehitystaso sekä kielellisen kehityksen vaihe. Sadutus koettiin hyväksi menetelmäksi havainnoida mielikuvituksen käytön lisäksi lapsen kehitystasoa. Riihelä (1996) esittää ajatuksen, että keskittyminen ainoastaan lapsen ikä- ja kehitystason havainnointiin voi ohjata huomion pois lapsen subjektiudesta. Ikä- ja kehitystason havainnointi voi helposti johtaa siihen, että lapsista etsitään yhtäläisiä tiettyyn kauteen kuuluvia piirteitä. Karlssonin (2005) mukaan sadutusmenetelmässä tulee pyrkiä pois arvioinnin ja tulkinnan tekemisestä. Aikuisen tulisi kohdata lapsi ja innostavalla asenteella kannustaa häntä sadun ker-

rontaan sen sijaan, että arvioi lasta tai tulkitsee hänen satuaan. (Karlsson 2005, 115; Riihelä 1996, 179.)

Työntekijät ovat huomanneet, että osa lapsista tarvitsee työntekijän apukeinoja päästäkseen sadutuksen alkuun. Karlssonin (2005) mukaan aikuisen olemus vaikuttaa paljon siihen, miten lapsi saa sadun aloitettua. Jos aikuinen ei ole kovin innostunut, odottaa liikoja tai saduttaa tavoitteenaan arvioida lasta, lapsi voi huomata tämän ja siitä syystä satu jää tuottamatta. Satu voi jäädä tulematta myös siitä syystä, että lapsella on itsellään mielenkiintoisempaa tekemistä, eikä hetki ole oikea sadutukselle. (Karlsson 2005, 45, 129.) On kuitenkin huomioitava, että apukeinot saattavat olla hyödyllisiä esimerkiksi silloin, kun sadutus ei ole lapselle menetelmänä tuttu.

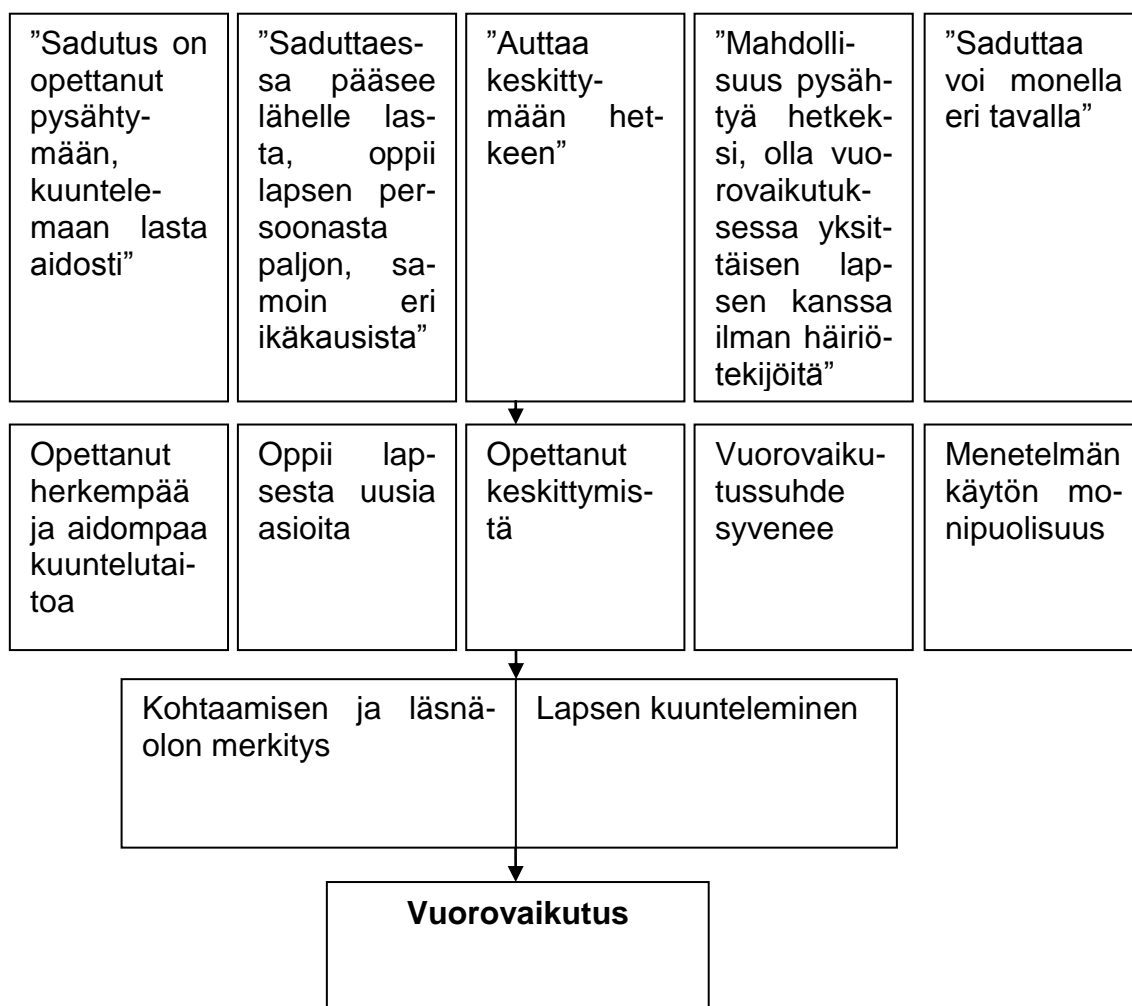
Työntekijät kertoivat, että olivat saattaneet suunnitella sadutusprojektin tai sadutusaiheita lapsia varten, mutta sadutustilanteessa lapset ovatkin nostaneet esille aivan toisenlaisen aiheen, josta haluavat kertoa. Karlssonin (2005) mukaan sadutukseen, jossa käsitellään tiettyä ennaltamääritelyä aihepiiriä, kannattaa siirtyä vasta sitten, kun perussadutusta on toteutettu usein ja ympäristöön on saatu luotua kuunteleva toiminnan kulttuuri. Vastauksista voidaan päätellä, että lapsille on kuitenkin annettu mahdollisuus kertoa heitä kiinnostavasta aiheesta työntekijän määrittelemän aiheen sijaan. Tämä mahdollistaa sen, että aikuinen voi oppia uusia asioita tuttujenkin lasten maailmasta. Aikuinen saa tilaisuuden kuulla, mikä lapsen mielestä on tärkeää. Lapset voivat kokea eri asioita oleellisiksi kuin aikuinen ja sadun kautta lapset voivat tuoda näitä asioita itselleen luonnollisella tavalla esiin. Työntekijöiden vastauksissa kerrottiin myös, että lasten tuottamien aiheiden kautta työntekijät ovat saaneet ideoita toiminnan suunnitteluun. Kohtaavassa toimintakulttuurissa yksilöiden esiin nostamia asioita pohditaan ja niitä hyödynnetään suunnittelun lähtökohtina. (Karlsson 2005, 47, 67, 110–111.)



KUVIO 8. Mitä työntekijät ovat oppineet lapsista sadutuksen kautta

Kysymys, miten sadutusmenetelmä on kehittänyt työntekijää ammatissaan, oli kolmantena kysymyksenä kyselylomakkeessa (kuvio 9). Menetelmää voi käyttää monella eri tavalla, mutta työntekijöiden vastauksissa esiintyi yhdistävänä tekijänä herkän ja aidon kuuntelutaidon merkitys sadutuksessa. Moni työntekijöistä oli kehittynyt kuuntelijana sadutusmenetelmän avulla. Menetelmä vaatii työntekijältä myös keskittymistä. Keskittymisen ja kuuntelun kautta voi havainnoida lasten toimintaa ja työntekijät olivatkin sitä mieltä, että heidän keskittymis- ja havainnointikykynsä ovat kehittyneet. Menetelmän periaatteiden mukaan aikuisen tulee olla aktiivisen kuuntelijan roolissa ja antaa lapselle valta päättää kertomuksen sisältö ja muoto (Karlsson & Karimäki 2012, 174).

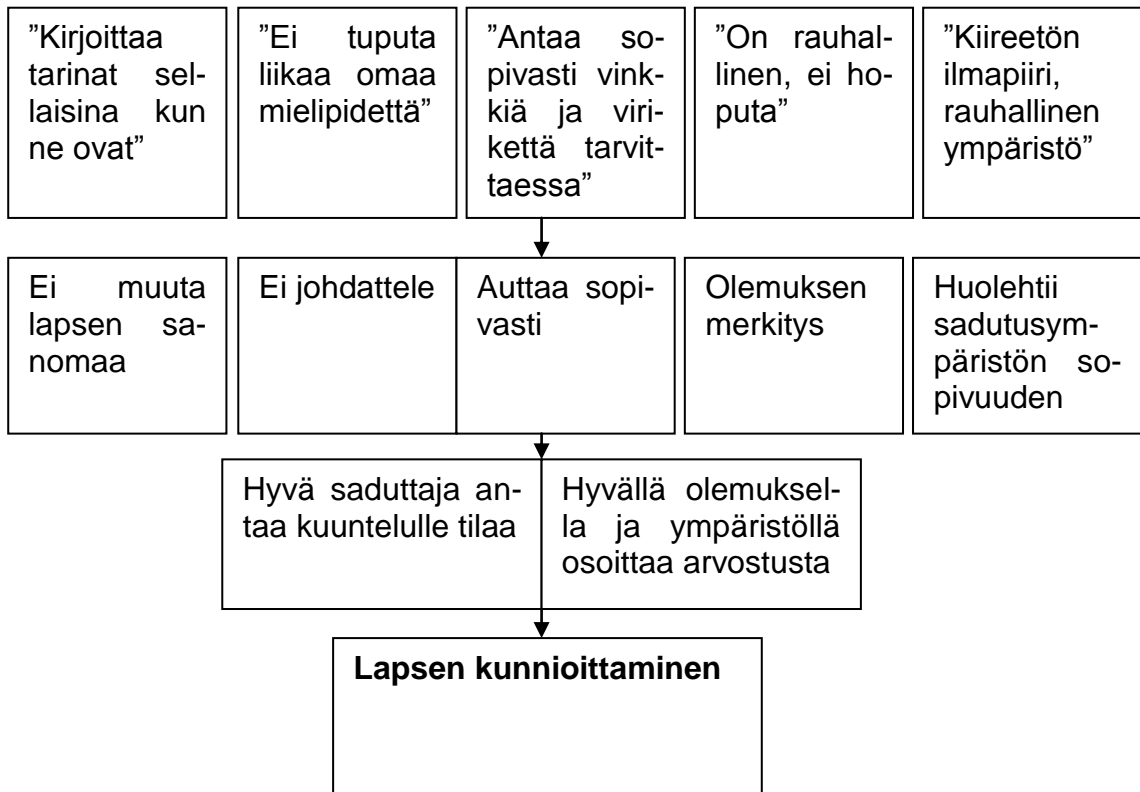
Työntekijät kokivat myös, että olivat oppineet tuntemaan lapsia persoonina ja ymmärtämään heidän toimintaansa paremmin. Menetelmä on opettanut työntekijöille erään keinon, jolla päivähoitossa voi syventää vuorovaikutus- ja luottamussuhdetta lasten kanssa. Karlssonin (2005) mukaan sadutusmenetelmä mahdollistaa sellaisen vuorovaikutustapahtuman, jossa asiantuntijakeskeisestä keskustelusta päästään vastavuoroiseen vuoropuheluun (Karlsson 2005, 44). Sekä dialogisesta näkökulmasta että sadutusmenetelmän periaatteiden näkökulmasta katsottuna vastavuoroinen vuorovaikutus on olennainen osa kahden ihmisen välisessä kohtaamisessa. Sadutus parhaimmillaan tarjoaakin erinomaisen mahdollisuuden panostaa vuorovaikutussuhteeseen päiväkotimaailmassa.



KUVIO 9. Miten sadutus on kehittänyt työntekijöitä ammatillisesti

Viimeisenä kohtana kyselylomakkeessa oli kysymys, minkälainen on työntekijän mielestä hyvä saduttaja (kuvio 10). Moni vastaaja oli sitä mieltä, että hyvän saduttajan tulee kirjata lasten sadut sellaisenaan ylös. Sadutuksen periaatteiden mukaan lapsen kertoma tulee kirjata sanatarkasti äänenpainoineen ylös ja kertomusta voi korjata vain kertojan niin halutessa. Aikuinen ei saa muuttaa satua tai korjata esimerkiksi lapsen kielivirheitä, sillä tärkeämpää on keskittyä itse sanomaan. Toimiessaan näin aikuinen osoittaa lapselle, että arvostaa tätä juuri sellaisena kuin hän on. Työntekijät ovat myös maininneet rauhallisen ympäristön tärkeyden sadutustilanteessa. Sadutusta on kuitenkin käytännössä helppo toteuttaa melkein minkälaisissa ympäristöissä tahansa. (Karlsson 2005, 51, 44; Karlsson & Karimäki 2012, 174.) Vaikka sadutusta onkin helppo toteuttaa monenlaisissa paikoissa, on otettava huomioon, että sellainen tila, jossa ei ole meteliä eikä liikaa virikkeitä, edesauttaa sekä aikuisen että lapsen keskittymistä.

Työntekijöiden mielestä olemukseltaan hyvä saduttaja on rauhallinen, kuunteleva, kannustava ja innostava. Hän auttaa tarvittaessa sadutuksen alkuun ja tarjoaa sopivasti virikkeitä, mutta ei kuitenkaan johdattele tai tarjoa omia mielipiteitään. Karlsson (2005) korostaa, että aikuisen on oltava aidosti kiinnostunut lapsen ajatuksista sadutustilanteessa. Aikuiselta vaaditaan myös rohkeaa heittäytymistä lasten maailmaan herkän kuuntelun, näkemisen, aistimisen ja pohdinnan kautta. (Karlsson 2005, 116, 127.) Kasvattaja osoittaa lapselle kunnioittavansa tätä kun antaa kuuntelulle sijaa, eikä pyri muuttamaan lapsen sanomaa esimerkiksi järkevämpään suuntaan. Hän voi myös olemuksellaan viestittää kunnioitusta. Lapsi, varhaisesta iästään huolimatta, pystyy varmasti aistimaan sen, antaako aikuinen olemuksellaan hänelle tilaa ilmaista itseään vai pyrkiikö aikuinen jatkuvasti ”auttamaan” häntä monin eri keinoin.



KUVIO 10. Minkälainen on työntekijöiden mielestä hyvä saduttaja

4.3 Dialoginen sadutus kasvatussuhteen rikastuttajana

Tässä luvussa esitellään sekä kyselyn että havainnoinnin kautta saadut keskeiset tulokset ja tulosten kautta nousseet kehittämiskohteet. Tulokset ovat osoittaneet, että dialoginen sadutus vaatii tiettyjä ehtoja toteutuakseen. Ehtojen toteutuminen ei ole aina välttämättä helppoa, mutta parhaimmillaan dialoginen sadutus toimii kasvatussuhteen rikastuttajana. Keskeiset tulokset määrittivät tutkimuksessamme siten, että olemme tulkinneet saamaamme tulokset dialogisuuden kolmen kasvatussuhteellisen periaatteen mukaisesti. Toisin sanoen olemme tulkinneet dialogisuuden toteutumista sen perusteella, että miten sadutustuokiossa lasta on kuunneltu, kuinka hänelle on osoitettu hyväksyntää ja kuinka hänen tarpeitaan on tiedostettu ja huomioitu. Tuomme keskeisimpiä kyselylomak-

keista esiin tulleita mielipiteitä ja kokemuksia ja vertaamme niitä havaintoihimme sadutustuokioissa. Näin voimme tulkita, että tukevatko tulokset toisiaan vai ovatko ne ristiriidassa keskenään. Tulkintojen tekemisen lisäksi olemme ottaneet myös kantaa eri ilmiöihin.

Havainnointimme perusteella dialogisuus toteutui päiväkotien sadutustuokioissa silloin, kun työntekijä ymmärsi *aidon kuuntelun* merkityksen. Värri (2002) mukaan kuuntelevan asenteen lähtökohtana tulisi olla kasvatussuhteen laatu, eikä niinkään lapsen ominaisuuksiin tarttuminen. Tarkoitus ei siis ole yrittää selvittää lapsen älyllisiä tai tiedollisia ominaisuuksia. (Värri 2002, 84.) Sadutustuokioissa aito kuuntelu erottui mielestämme mekaanisesta suorittamisesta silloin, kun työntekijä näytti todella haluavan kuulla, mitä lapsella oli kerrottavana ja mistä asioista lapsi oli kiinnostunut. Kasvattaja saattoi tulla yllätetyksi lapsen kertomasta, ja aidolla kuuntelevalla asenteella hän otti yllätyksen myönteisesti vastaan sen sijaan, että osoittaisi ajatuksen tilanteeseen tai aiheeseen sopimattomaksi.

Gordon (2011) kertoo artikkelissaan Buberin dialogisuusfilosofian pohjalta, että kasvatuksessa aito kuuntelu vaatii kasvattajan avoimuutta ja halua yllättyä oppilaansa vastauksista. Se myös tarkoittaa sitä, että hän kuuntelee ja kiinnittää huomionsa siihen, mitä oppilaat oikeasti sanovat sen sijaan, että hänellä olisi ennakkokäsityksiä siitä, mitä oppilas tulee sanomaan. Gurevitch (1990) puolestaan kuvailee artikkelissaan kuuntelua yhtenä dialogisuuden eettisenä velvollisuutena. Monesti ajatellaan kuuntelijan roolista väärin siten, että se olisi jotenkin dialogisen kohtaamisen passiivinen osa. Tämänkaltainen ajatus saattaa johtua siitä, että kuuntelu ei tuota aktiivista toimintaa kuten puhuminen tuottaa. Kuuntelijan tehtävä on kuitenkin aktiivinen, koska siinä ikään kuin luodaan ja annetaan tilaa toisen läsnäololle. (Gurevitch 1990, 188; Gordon 2011, 217.)

Dialogisuuden toteutumiseen sadutustuokioissa vaikutti havainnointimme perusteella myös se, *hyväksyikö* työntekijä lapsen tilanteessa sellaisena kuin tämä on. Aloitteisiin tarttuminen ja lapsen mielipiteiden hyväksyminen sekä niihin

keskittyminen antoivat mahdollisuuden dialogisuuden toteutumiselle. Havainnointimme mukaan dialogisuutta estäviä tekijöitä lapsen hyväksymisen näkökulmasta olivat muun muassa ennaltamäärätystä aiheesta kiinni pitäminen, vaikka lapsi tekisi aloitteen jonkin muun aiheen puolesta, sekä liiallinen johdattelu työntekijän haluamaan suuntaan esimerkiksi sadun sisällön tai pituuden suhteen.

Kolmantena asiana dialogisuuden toteutumiseen vaikutti havainnointimme mukaan se, osasiko työntekijä *tunnistaa lapsen tarpeet*. Edellä mainitut havainnot kuvastavat mielestämme myös tätä kasvatusettistä periaatetta. Työntekijä osoitti tunnistavansa lapsen tarpeet silloin, kun hän antoi lapselle mahdollisuuden kertoa haluamista asioista, liittyivät ne sitten sadun aiheeseen tai ei. Osaksi lapsen tarpeiden tunnistamista me tulkitsimme siis sitä, miten paljon lapselle annettiin vapautta ilmaista itseään. Lundán (2009) esittää oman tutkimuksensa tuloksissa, että kasvattaja osoittaa halua tunnistaa lapsen tarpeet silloin, kun hän osoittaa kiinnostusta niitä kohtaan (Lundán 2009, 126). Näin ollen kasvattaja tunnistaa lapsen tarpeen, ja kiinnostuneella asenteella rohkaisee lasta ilmaisemaan itseään haluamallaan tavalla. Dialogisuus ei havaintojemme ja tulkintamme mukaan toteutunut silloin, kun lapselle annettiin erilaisia vaihtoehtoja, joihin lapsen oletettiin tarttuvan. Etenkin lopetusvaiheessa korostui se, oliko sadutustuokiossa kyseessä toimintatuokiollinen suoritus, jonka lopputuloksena oli uusi satu, vai kenties hetki, jonka tulos oli etukäteen arvoitus, ja jossa työntekijä ja lapsi pystyivät yhdessä luomaan jotain uutta ja yhteistä.

Vastavuoroinen sadun rakentaminen syntyy Karlssonin (2001) mukaan siitä, kun vuorovaikutus on yhdenvertaista ja toista kunnioittavaa. Kasvattaja on tietysti aikuisena avainasemassa tässä dialogisen vuorovaikutuksen luomisessa. Sekä lapsella että kasvattajalla on aloitteentekomahdollisuus, ja he vuorotellen tuovat esiin omia ajatuksiaan. (Karlsson 2001, 62–63.) Uskomme, että kun kasvattaja osoittaa lapselle hyväksyntää, lapsi uskaltaa rohkeammin lähteä mukaan yhteisen kulttuurin luomiseen. Tämän kautta myös kasvatussuhde ja lapsen luottamus kasvattajaa kohtaan voivat parhaimmillaan syventyä.

Kyselylomakkeemme yksi kysymys liittyy siihen, mitä työntekijät ovat saduttaessaan oppineet lapsista. Vastauksista selviää, että työntekijöiden mielestä sadutuksen kautta lapsesta itsestään ja hänen kehityksestään oppii paljon uutta. Saduttaessaan he siis havainnoivat lasta ja tällä tavalla oppivat tuntemaan lasta paremmin yksilönä. Sadutustuokioita havainnoidessamme tulkitsimme työntekijöiden halua oppia lapsista uusia asioita sen perusteella, olivatko he kiinnostuneita kuulemaan lapsen sanomaa ja rohkaisivatko he lasta kertomaan lisää. Esimerkiksi Saari (2009) kertoo tutkimuksessaan, että kasvattajan ja kasvatettavan rakentavan suhteen ehtona on muun muassa kasvattajan kunnioittava asenne ja avoimuus oppia myös itse kasvatettavalta (Saari 2009, 111).

Mielestämme on erittäin tärkeää keskinäisen yhteyden luomisen näkökulmasta, että kasvattaja haluaa pyrkiä oppimaan lisää lapsesta ja osoittaa tavalla tai toisella kiinnostusta ja arvostusta sitä kohtaan, mitä lapsi ajattelee ja miten hän kokee ympäröivän maailman. On kuitenkin muistettava reflektoida omaa toimintaansa ja mietittävä mihin pyrkii sadutustuokion aikana havainnoimalla lasta. Jos kasvattaja keskittyy havainnoimaan lapsen kehitystä ja unohtaa dialogisen kohtaamisen, se mihin dialogisessa sadutuksessa pyritään, menettää merkityksensä.

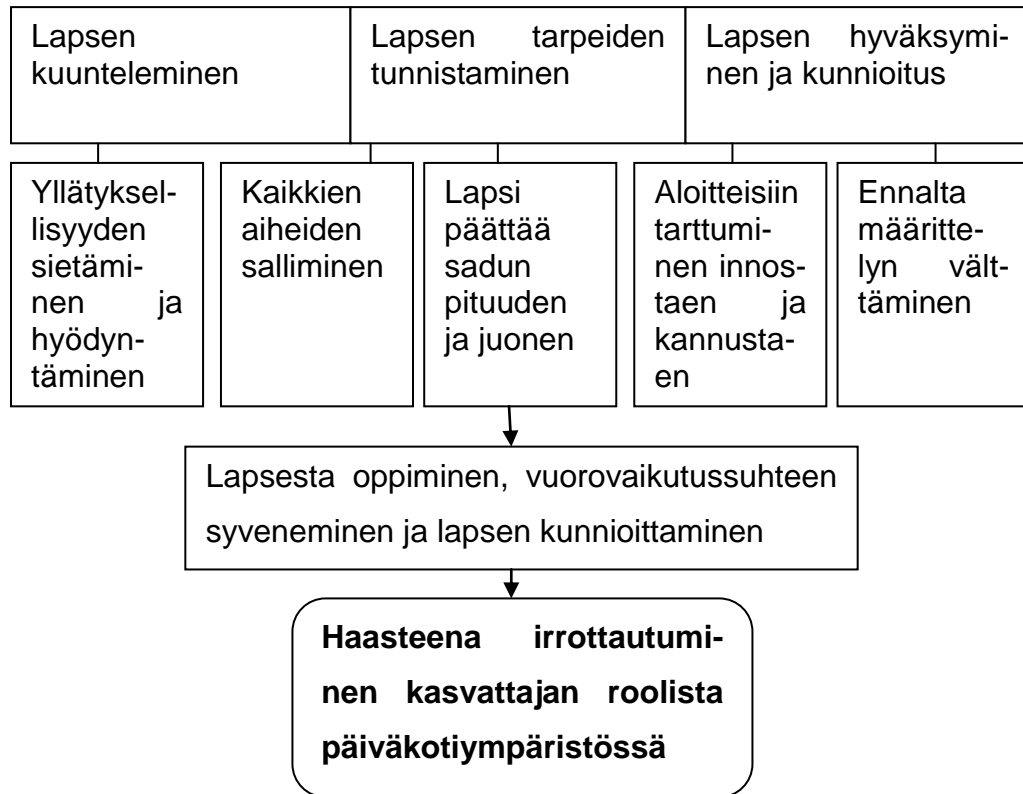
Vuorovaikutus nousi kyselylomakkeista vahvasti esiin, kun selvitimme, mitä sadutusmenetelmä on tarjonnut työskentelyyn lasten kanssa. Työntekijät kokivat, että vuorovaikutus lasten kanssa saattoi menetelmän kautta rikastua ja monipuolistua ja toisaalta myös syventyä. Dialogisuuden näkökulmasta vuorovaikutus on dialogista silloin, kun siinä tulevat esille dialogisuuden piirteet. Saari (2009) käyttää työssään erilaisia kasvatussuhteen dialogisuuden elementtejä. Niitä ovat muun muassa yhteiset merkitykset, välittävä vuorovaikutus, vastavuoroisuuden sääntö, lapsen minuuden rakentuminen, luottamuksen ilmapiiri ja kasvattajan itsereflektio. (Saari 2009, 260.) Omien havaintojemme perusteella totesimme, että työntekijät pyrkivät vaihtelevasti vuorovaikutuksen syventämiseen. Se näkyi siten, että olivatko he aidosti läsnä, kuinka kiinnostuneita he oli-

vat luomaan satua yhdessä lapsen kanssa ja kuinka paljon he toteuttivat vastavuoroisuuden sääntöä.

Työntekijät esittivät, että sadutuksessa työntekijän eli saduttajan tärkeä ominaisuus on olla *lasta kunnioittava*. Yhden dialogisuuden kasvatusperiaatteen mukaan lasta tulisi kunnioittaa ainutlaatuisena ihmisenä ilman pyyteitä ja vaatimuksia (Lundán 2009, 38). Työntekijä voi esimerkiksi asenteella, ilmeillä, eleillä ja sanoilla osoittaa kunnioitusta lasta kohtaan. Buber painottaa, että kahden ihmisen välinen dialoginen suhde ei suinkaan perustu ainoastaan puheeseen. Dialogisuus kohtaamisessa tulee ilmi jo pelkästään yhden vilkaisun tai katseen myötä, jota kohdennetaan toiseen osapuoleen. (Gordon 2011, 214.) Uskomme, että tämän toteutuessa myös dialogisuuden saavuttaminen sadutus- tuokiossa on todennäköistä. Perustamme mielipiteemme siihen, että sadutus- tuokiossa on aivan erilainen tunnelma ja lopputulos riippuen siitä, onko sadutta- ja orientoitunut siten, että lapsi on toiminnan eli sadutuksen kohde vai näkeekö hän lapsen vastavuoroisen vuorovaikutuksen tasavertaisena osapuolena, jonka mielipiteitä tulee kunnioittaa. Havaintojemme perusteella työntekijät osoittivat sadutustuokioissa kunnioittavansa lasta silloin, kun lapsen kertomaa arvostettiin ja se näkyi selvästi hyväksyvänä ja innostavana asenteena ja näin ollen se näkyi myös nonverbaalissa viestinnässä.

Tarkastellessamme tuloksia, voimme todeta, että dialogisuuden kasvatusperiaatteet ovat tärkeä osa sadutustuokiota. Tulkintamme mukaan, kaikki kolme periaatetta liittyvät toisiinsa. Tällä tarkoitamme sitä, että lapsen tarpeiden tunnistamiseen tarvitaan lapsen hyväksyntää ja kunnioittamista, joka puolestaan edesauttaa aitoa kuuntelua. Tarkoitamme myös sitä, että jos pyritään tunnistamaan lapsen tarpeet, tulee kuunnella lasta ja kunnioittaa hänen kertomaansa asiaa. Periaatteet ovat siis sidoksissa toisiinsa ja tarvitsevat toisiaan, jotta dialoginen kohtaaminen tapahtuisi. Alla olevassa kuviossa (kuvio 11) näkyvät tässä alaluvussa käsitellyt keskeisimmät tulokset, eli mitä ehtoja dialogi-

seen sadutukseen sisältyy, minkälaisia hyötyjä siitä on ja mikä on keskeisin haaste sen toteutumiselle.



KUVIO 11. Dialogisen sadutuksen ehdot, hyödyt ja haasteet

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimustulostemme perusteella toteamme, että dialogisuuden on mahdollista toteutua päiväkotien sadutustuokioissa, kun noudatetaan dialogisuuden kasvatuseettisiä periaatteita. Kuten Lundán (2009) toteaa, näitä periaatteita, eli lapsen aitoa kuuntelua, lapsen tarpeista tietoiseksi tulemista ja lapsen hyväksymistä ja kunnioittamista, ei ole tarkoitus ottaa käyttöön jonkinlaisena menetelmänä, vaan ne tulisi nähdä kohtaamista edistävinä (Lundán 2009, 36). Dialogista sadutusta tulisi hyödyntää lasten kanssa työskentelyssä, koska se tarjoaa uuden yhteisen kulttuurin luomisen lisäksi uuden ulottuvuuden kasvattajan ja lapsen keskinäisessä kasvatussuhteessa.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme lähdimme hakemaan vastausta havainnoimalla sadutustuokioita yhteistyökumppaniemme päiväkodeissa. Mielestämme dialogisuus näkyi vaihtelevasti riippuen siitä, kuunneltiin lasta aidosti ja annettiin hänelle aikaa kertoa haluamansa, hyväksyttiinkö ja kunnioitettiin kaikkia lapsen ajatuksia ja ehdotuksia. Dialogisuus oli nähtävissä myös siten, että pyrittiinkö lapsen tarpeita tiedostamaan eri tilanteissa ja oliko työntekijällä innostava ja rohkaiseva asenne.

Toiseen tutkimuskysymykseemme haimme vastauksia kyselylomakkeiden avulla. Vastauksissa nousi dialogisuutta edistäviä seikkoja, kuten vuorovaikutuksen ja lapsen kunnioittamisen merkitys. Vastauksissa ilmeni myös, että sadutus tarjoaa mahdollisuuden havainnoida esimerkiksi lapsen kehitystä. Ei ole sinänsä mitään väärää, jos kasvattaja tekee tämän tyyppisiä huomioita sadutustuokion aikana, mutta mielestämme tulisi ennen kaikkea keskittyä täyteen dialogiseen kohtamiseen.

Päiväkotimaailmassa dialogisuus ei voi täysin toteutua kasvattajan ja lapsen välillä, koska päiväkotiympäristössä vaikuttavat tietynlaiset roolit, jotka kuuluvat kasvattajan tehtäviin. Buber kutsuukin kasvatussuhdetta dialogisten suhteiden

erityistapaukseksi, koska kasvattajan ja lapsen välinen suhde ei voi olla täysin tasavertainen (Värri 2002, 83). Mielestämme sadutus menetelmänä kuitenkin mahdollistaa dialogisuuden toteutumisen ihanteellisesti, koska kasvattaja voi hetkeksi unohtaa kasvattajan roolinsa ja heittäytyä tasavertaiseen dialogiseen kohtaamiseen lapsen kanssa. Sadutuksessa ei tarvitse eikä tule suorittaa mitään kasvatuksellisia tehtäviä. Ei siis ole tarkoitus opettaa lapselle mitään, ei ohjata häntä eikä arvioida hänen suoritustaan. Lasta tulee pitää kykenevänä tuottamaan mielenkiintoisia ja varteenotettavia asioita, joiden luomiseen kasvattajan on mahdollisuus osallistua.

Uskomme, että sadutustuokiossa kasvattajalla on mahdollisuus luopua kasvattajan roolistaan tuokion ajaksi ja kohdata lapsi tasavertaisena kumppanina sadutusmenetelmän luonteen vuoksi. On kuitenkin pohdittava, kuinka helppoa, ja toisaalta, kuinka vaikeaa voi olla siirtyä kasvattajan asemasta tasavertaisen kumppanin asemaan. Havainnoissamme sadutustuokioissa huomasimme useaan otteeseen, että kasvattajan oli vaikea luopua roolistaan (kuvio 11), ja tämän vuoksi sadutustuokiossa ilmeni opetuksellisia ja ohjauksellisia elementtejä. Mietimme myös sitä, että kasvattaja voi ajatella, että lapsi tottumuksesta olettaa kasvattajan käyttäytyvän siten, kuin kaikissa muissakin päiväkodin kohtaamisissa.

Edellä mainittuja seikkoja huomioon ottaen on ymmärrettävää, että tietystä roolista luopuminen pienenkin hetken ajaksi voi olla vaikeaa, koska kasvattajan omaksuma rooli on osa hänen kasvattajan identiteettiä. Lundán (2009) käsittelee väitöskirjassaan kasvattajan identiteettiä ja pitää tätä oman ammatillisuuden rakentumisen olennaisena osana. Identiteetin kautta kasvattaja luo itselleen tietynlaisen käsityksen kasvatuksen tehtävistä ja tavoitteista, ja tämä käsitys ohjaa vuorovaikutuksellista toimintaa. Vuorovaikutustilanteita ohjaavat myös jo olemassa olevat kasvatukselliset lähtökohdat, joiden mukaan lapsen ja kasvattajan asemat eroavat toisistaan merkittävästi. (Lundán 2009, 25–26.)

Vaikka kasvattajan tehtävä edellyttää tietynlaisen roolin omaksumista, mielestämme kasvattajan tulee pyrkiä heittäytymään dialogiseen kohtaamiseen sadutustuokiossa, koska sadutusmenetelmä tarjoaa dialogisen tapahtuman, jossa mitään rooleja ei tarvita. Erityisesti dialogisuuden kasvatuseettisten periaatteiden tulee olla tavoiteltavissa. Mielestämme lapsen aidolle kuuntelemiselle, lapsen tarpeista tietoisiksi tulemiselle ja lapsen hyväksymiselle ja kunnioittamiselle ei pitäisi olla mitään esteitä. Toivomme kasvattajien myös näkevän, että lapsen ja kasvattajan välisessä vuorovaikutuksessa voidaan päästä ikään kuin uudelle ja syvemmälle tasolle, kun hyödynnetään sadutuksen tarjoama mahdollisuus dialogisuuteen.

Lundánin (2009) ja Tornivaaran (2004) tutkimustulokset osoittavat dialogisen vuorovaikutuksen haasteellisuuden varhaiskasvatusympäristössä. Lundán (2009) toteaa tutkimustulostensa perusteella, että ”varhaisdialogisuus” käsitteenä osoittautui vaikeaksi, sillä päiväkodin kasvatussuhde on dialogisessa mielessä poikkeuksellisen vaativa. Kasvattaja ei voi ryhtyä kaveriksi, vaan hänen tulee tunnistaa kasvattajan ja kasvatettavan suhteen merkitys. (Alila & Parrila 2011, 120.) Tornivaara (2004) puolestaan toteaa, että sekä aikuisten että lasten oli vaikea irrottautua aikuisjohtoisuudesta sadutustuokion ajaksi (Tornivaara 2004, 68).

Opinnäytetyömme tulokset ovat samansuuntaisia Tornivaaran ja Lundánin tutkimustulosten kanssa. Haasteeksi on todellakin osoittautunut vaikeus jättäytyä kasvattajan roolista sadutustuokion ajaksi, ja tämän vuoksi dialoginen kohtaaminen ei ole voinut täysin toteutua. Aiempien tutkimustulosten ja opinnäytetyömme tulosten perusteella voidaan siis todeta, että dialogisen kohtaamisen tärkeys on noussut esille. Koemme, että opinnäytetyömme tuloksiin tutustuttuaan työntekijät voivat nähdä paremmin dialogisen kohtaamisen merkityksen sadutustuokioissa ja hyödyntää aiempaa enemmän sen mahdollisuuksia. Saatettuamme samansuuntaisia tuloksia kuin muissakin samaa aihetta käsittelevissä tutkimuksissa, toivomme sen myös puolestaan vakuuttavan päiväkodin työntekijöitä näkemään dialogisuuden tärkeyden lasten kanssa työskentelyssä.

6 POHDINTA

6.1 Opinnäytetyön luotettavuus ja eettisyys

Opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia dialogisuuden toteutumista päiväkotien sadutustuokioissa sekä selvittää päiväkotien työntekijöiden kokemuksia siitä, mitä sadutusmenetelmä tarjoaa työskentelyyn lasten kanssa. Tavoitteena oli opinnäytetyön kautta tuoda esiin sadutusmenetelmän dialoginen näkökulma päiväkotien työntekijöille sekä kehittää sadutuskäytäntöä ja -aktiivisuutta. Opinnäytetyömme aineistoa kerätessämme ja tuloksia tulkitessamme olemme käyttäneet Buberin dialogisuusfilosofian mukaisia kasvatus-eettisiä periaatteita, jotka ovat siis lapsen aito kuuntelu, lapsen tarpeista tietoiseksi tuleminen ja lapsen hyväksyminen, ja kunnioittaminen, sellaisena kuin hän on. Olemme koko prosessin ajan pyrkineet tekemään tulkintoja dialogisuuden kasvatus-eettisten periaatteiden kautta. Tuloksia tarkastellessamme, olemme tulleet entistä vakuuttuneimmaksi siitä, että näiden periaatteiden avulla kasvattajan ja lapsen suhde voi todellakin kehkeytyä todellisemmaksi ja vastavuoroisemmaksi, kuten Värri (2002) asian ilmaisee (Värri 2002, 84).

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta arvioidaan usein käsitteiden validiteetti ja reliabiliteetti kautta. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä alun perin on ollut tarkoitus tutkia. Reliabiliteetilla puolestaan tarkoitetaan sitä, onko tutkimuksesta saatu tulos toistettavissa eri ryhmillä. Kyseisten käsitteiden käyttöä kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä on kuitenkin kritisoitu, sillä ne vastaavat paremmin kvantitatiivisen tutkimuksen tarpeisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 136.) Opinnäytetyö on eräänlainen tutkimus ja siitä syystä sen luotettavuutta on tärkeä arvioida. Tuomi & Sarajärvi korostavat, että kvalitatiivisen tutkimuksen raportissa tulee käydä selkeästi ja johdonmukaisesti ilmi tutkimuksen aineiston kokoaminen ja analysointi, jotta lukija saa riittävästi tietoa arvioidakseen tutkimuksen tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2011, 136, 140–141). Tut-

kimuksemme raportointi on pyritty tekemään yksityiskohtia kuvaavasti ja tarkasti, jotta tutkimuksen luotettavuus olisi mahdollisimman hyvä.

Hirsjärvi ja Hurme (2000) sanovat, että kvalitatiivisen tutkimuksen analyysin päätavoite on pyrkiä mahdollisimman onnistuneisiin tulkintoihin. Onnistuneet tulkinnat on tunnistettavissa siitä, että lukija voi löytää tekstistä samat asiat, jotka tutkijakin löysi, riippumatta siitä, onko hän saman näkökulman kannalla vai ei. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 151.) Olemmekin siis pyrkineet toteuttamaan opinnäytetyömme luotettavuutta tarkastelemalla johdonmukaisesti aineistoa ja tuloksia siitä näkökulmasta, jonka olimme tutkimukselle määritelleet. Näin ollen uskomme, että tulokset ovat luotettavia ja samaa käsitteistöä käyttämällä joku muukin tutkija voisi päätyä samankaltaisiin tuloksiin.

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme, kuinka dialogisuus toteutuu päiväkotien sadutustuokioissa, pysyi alusta loppuun saakka perusidealtaan samana ja saimme opinnäytetyössämme vastauksen siihen. Sen sijaan toinen tutkimuskysymyksemme, mitä sadutus tarjoaa lasten kanssa työskentelyyn, muotoutui lopulliseen muotoonsa vasta aineiston analyysivaiheessa. Alkuperäinen tutkimuskysymys muotoutui uuteen muotoon, koska huomasimme, että kyselylomakkeemme, joka erityisesti oli tarkoitettu selvittämään tätä asiaa, ei antanut vastauksia kysymykseen. Jotta saimme hyödynnettyä enemmän kyselylomakkeemme kautta tulleita vastauksia, kehitimme alkuperäistä tutkimuskysymystä laajempaan muotoon. Alkuperäinen aikuisen oppimisen näkökulma muuttui siis siihen näkökulmaan, mitä kaikkea sadutus voi menetelmänä tarjota työskentelyyn lasten kanssa. Tämän sisälle voidaan sijoittaa kuitenkin alkuperäinen tutkimuskysymys, eli aikuisen oppimisen näkökulma. Voimme siis todeta, että tutkimuskysymysten muuttumisesta huolimatta opinnäytetyömme tulokset ovat johdonmukaisesti perusteluja. Tämä perustuu siihen, että tutkimme sitä, mitä alun perin tutkimussuunnitelmavaiheessa halusimmekin tutkia ja saimme vastaukset tutkimuskysymyksiimme. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimustehtävän tarkentuminen ja hioutuminen prosessin aikana on tavallista (Tuomi & Sarajärvi 2011, 150).

Luotettavuuden lisäksi tutkimuksen laatua määrittää Tuomen ja Sarajärven (2011) mukaan tutkimuksen eettisyys. Tutkijan eettinen sitoutuneisuus ohjaa tutkimusta hyvään ja laadukkaaseen tutkimusprosessiin. Tuomi ja Sarajärvi korostavat, että tutkimuksen uskottavuus ja tutkimuksen aikana tehdyt eettiset ratkaisut kulkevat täysin käsikkäin. Tutkimuksen uskottavuutta määrittää se, kuinka tarkasti tutkija noudattaa hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muun muassa tutkimuksen toteutus ja raportointi tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti, tutkimukseen osallistuvien riittävä tiedottaminen asemastaan ja oikeuksistaan tutkimuksessa sekä käytettyjen lähteiden selkeä erottelu omasta tekstistä. Myös rehellisyys, huolellisuus ja eettisesti kestävä tiedonhankintamenetelmät ovat tärkeitä asioita. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 127, 132–133.)

Pyrimme opinnäytetyöprosessin alusta asti eettisesti hyvään työskentelyyn. Kerroimme tutkimukseen osallistuville työntekijöille, että osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja korostimme, että heitä ei voida millään tavalla tunnistaa työstämme. Lupasimme myös hävittää tutkimusaineiston asianmukaisesti analyysin ja raportin valmistuttua. Sadutustuokioon osallistuvilta lapsilta pyydettiin jokaiselta vanhemman kirjallinen lupa osallistumiseen ja lapsen anonymiteetti luvattiin suojata.

Kerroimme työntekijöille eli yhteistyökumppaneillemme, että tutkimme dialogisuuden toteutumista havainnoimissamme sadutustuokioissa, mutta emme tarkentaneet, mitä tarkoitamme dialogisuuden käsitteellä. Näin teimme siksi, että saisimme mahdollisimman aitoja tilanteita, emmekä vaikuttaisi työntekijöiden toimintaan. Pohdimme, että dialogisuuden käsitteen määritteleminen työntekijöille ennen sadutustuokiota johdattelisi heitä toimimaan tietyllä tavalla, mikä puolestaan vääristäisi tutkimuksemme tuloksia. Koska sadutusmenetelmä oli työntekijöille tuttu ja dialogisuus on olennainen osa sadutusta, oletimme, että työntekijät toimivat sadutuksen teorian mukaisesti, vaikka eivät olisikaan tienneet tarkasti, mitä dialogisuus käsitteenä tarkoittaa.

Pohdimme sitä, kuinka siirrettävissä saamamme tulokset ovat. Kuten olemme aiemmin maininneet, meidän oli hankalaa saada yhteistyökumppaneita opinnäytetyöhömme. Yhteistyöhön lupautui sellaisia päiväkoteja, joissa menetelmä oli tuttu ja sitä oli käytetty aikaisemminkin. Osallistuvien päiväkotien määrä oli pieni, vaikka onneksemme tutkimukseemme osallistui useampia saduttajia päiväkotien sisältä. Päiväkotien vähäinen määrä vaikuttaa luonnollisesti siihen, että tuloksia ei voida yleistää koskemaan esimerkiksi kaikkia läntisen palvelualueen päiväkoteja. Saduttajien runsaampi määrä kuitenkin omasta puolestaan lisää luotettavuutta, kun saimme tutkimusaineistoa useammalta eri henkilöltä. Uskomme, että tutkimuksemme tulokset voisivat olla siirrettävissä lähtökohdiltaan samanlaiseen tilanteeseen. Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin on tietyin ehdoin mahdollista, vaikka niitä ei sosiaalisen todellisuuden takia ole mahdollista yleistää (Tuomi & Sarajärvi 2011, 138).

Aineistonkeruumenetelmänä opinnäytetyössä käytettiin havainnointia ja kyselylomaketta. Aarnos sanoo (2001), että havainnoinnin ja jonkin toisen tiedonkeruumenetelmän yhdistäminen on usein hyvin tuottoisaa (Tuomi & Sarajärvi 2011, 81). Kysely- ja havainnointilomakkeiden tekemiseen käytimme paljon aikaa ja pohdimme niiden sisältöjä tarkasti, jotta saisimme mahdollisimman paljon tutkimuskysymystemme kannalta olennaista aineistoa analysoitavaksi. Kyselylomakkeen kysymykset osoittautuivat kuitenkin tutkimuskysymyksemme kannalta hieman puutteellisiksi, minkä huomasimme aineiston analyysivaiheessa. Vaikka tiesimme tarkan suunnittelun olevan hyvä lähtökohta toteuttaa opinnäytetyöhön liittyvää tutkimusta, jälkeinpäin ajateltuna, olisimme voineet panostaa lomakkeiden ja tutkimuskysymysten väliseen yhteyteen vieläkin hieman enemmän.

Opinnäytetyössämme pysyi alusta loppuun asti sama tutkimustehtävä, joskin tutkimuskysymykset hieman hioutuivat prosessin aikana. Saimme vastauksen kumpaankin tutkimuskysymykseen, joten opinnäytetyötämme voidaan pitää onnistuneena ja tavoitteensa saavuttaneena. Jatkotutkimuksena ehdottaisimme

sadutusmenetelmän viemistä dialogista näkökulmaa painottaen päiväkodeihin esimerkiksi jonkinlaisen projektin kautta, sillä opinnäytetyöprosessimme aikana yllätyimme tiedosta, että sadutus ei ole monissa päiväkodeissa kovin tuttu menetelmä ja toisaalta myös siitä, että sen käytölle oli kovin hankalaa järjestää aikaa päiväkodin arjessa. Opinnäytetyömme tuloksiin perustuen sadutuksen myönteisten vaikutusten ja dialogisen kohtaamisen vuoksi menetelmä voitaisiin viedä päiväkodeihin työvälineeksi, jolla ajankohdasta riippumatta voidaan dialogisesti kohdata toinen ihminen päiväkodin arjessa.

6.2 Opinnäytetyöprosessin arviointi

Ajatus opinnäytetyön tekemisestä yhdessä oli meillä mielessä jo keväällä 2011. Varsinaisesti aihetta opinnäytetyölle lähdimme suunnittelemaan saman vuoden syksyllä, jolloin esittelimme myös ideapaperin ja alustavan suunnitelman. Aiheen rajaus vaati työtä, ja tutkimusluvan haimmekin vasta maaliskuussa 2012. Aiheen selkeä rajaus ja perustellut tutkimuskysymykset innostivat meitä toteuttamaan heti saman kevään aikana aineistonkeruun ja analysoinnin. Työskentelimmekin aktiivisesti päivittäin opinnäytetyömme parissa lukuvuoden loppuun saakka. Seuraavana syksynä jatkoimme työn tekemistä, ja kesäloma välissä olikin antanut uusia näkökulmia työhön ja olimme erittäin motivoituneita jatkaamaan aktiivista työskentelyä. Olimme samoilla linjoilla sen suhteen, kuinka työn tekeminen rytmitetään eri päiville ja viikoille ja siitä syystä varmasti pääsimmekin tehokkaasti työssä eteenpäin. Välillä tekeminen jumiutui, mutta keskustelut keskenään sekä ohjaavan opettajan kanssa auttoivat jatkamaan oikeaan suuntaan. Työ valmistuikin vihdoin marraskuussa 2012, noin vuoden aktiivisen työskentelyn jälkeen. Koimme ajan olleen juuri sopiva opinnäytetyön tekemiseen parityönä ilman aikataulutusergelmiä tai kiirettä.

Opinnäytetyöprosessi sisältää luonnollisestikin sekä onnistumisen että epäonnistumisen kokemuksia. Haasteellisiin osuuksiin prosessin aikana oli mielestämme

aineiston analyysivaihe. Tähän vaiheeseen kulutimmekin useita viikkoja. Analysoinnin teki haastavaksi se, että dialogisuuden periaatteet eivät välttämättä näkyneet konkreettisesti sadutustuokioissa. Teimme havaintoja, joiden perusteella tulkitsimme, kuinka dialogisuuden periaatteet toteutuivat. Keskeisiä tuloksia kirjoittaessamme, pohdimme tutkimustulosten luotettavuutta silloin, kun ne perustuvat pitkälti tulkintoihin. Patton (2002) tuo esiin ajatuksen, että jokainen laadullinen tutkimus on omanlaisensa, joten aineiston analyysivaihekin on sen mukainen. Tutkimuksessa näkyy aina tutkijan tai tutkijoiden taidot ja käsitykset tutkittavasta ilmiöstä. Pattonin mielestä tämä on laadullisen tutkimuksen erityinen vahvuus sekä samanaikaisesti perustavanlaatuinen heikkous. Asialla on kaksi puolta. (Patton 2002, 433.) Tämän perusteella mekin ymmärsimme, että johdonmukainen, selkeä ja teoriaan perustuva tulkinta on aivan oikea ja luotettava tapa toteuttaa opinnäytetyötä.

Vaikka sadutus oli menetelmänä meille tuttu jo opinnäytetyön aloitusvaiheessa, opimme siitä hyvin paljon lisää opinnäytetyöprosessin aikana. Saimme nähdä monenlaisia tapoja toteuttaa sekä yksilö- että ryhmäsadutusta, ja jokaisesta saduttajasta sekä lasten toiminnasta saimme uusia näkökulmia menetelmän käyttöön. Kun valmistumme Sosionomeiksi (AMK), voimme toimia lastentarhanopettajina. Olemme kumpikin sitä mieltä, että sadutus on sellainen menetelmä, jonka asiantuntijoiksi olemme opinnäytetyömme kautta kasvaneet ja tätä asiantuntijuutta meidän tulee ehdottomasti hyödyntää työelämässä. Olemme opinnäytetyömme kautta saaneet käyttöömmekä menetelmän vahvan osaamisen, joten meidän tulee itse käyttää sitä ja jakaa osaamistamme myös muille työntekijöille.

Buberin dialogisuusfilosofian ymmärtäminen ihmisten välisissä suhteissa on syventynyt valtavasti opinnäytetyön tekemisen aikana, ja mielestämme tämä on kasvattanut meitä sekä ammatillisessa mielessä että ihmisinä yleensä. Dialogisuuden ymmärtäminen ja pyrkimys toimia sen mukaisesti voi edistää kohtaamista ammatillisessa mielessä, mutta se toimii mielestämme yhtäläillä arkielämässä. Toisen näkökulmien huomioiminen ja ymmärtäminen ovat ensiarvoisen

tärkeitä yksityiselämän ihmissuhteissa sekä työhön liittyvissä kasvatussuhteissa ja asiakassuhteissa. Kuten Lundánkin (2009) on todennut, olemme mekin oppineet, että dialogisuuteen pyrkiminen edistää kohtaamista ja sitä kautta antaa syvyyttä vuorovaikutussuhteisiin.

Opinnäytetyön tekeminen on ollut mielenkiintoista, joskin välillä raskasta ja turhauttavaa. Olemme kuitenkin vastoinkäymisten ja niitä seuranneiden onnistumisten myötä oppineet ratkaisemaan ongelmia, luottamaan itseemme sekä perustelemaan omia mielipiteitämme. Toisinaan olemme tunteneet joutuneemme umpikujaan, mutta aktiivisen tiedonhankinnan ja keskusteluiden kautta olemme aina päässeet asiassa kuitenkin eteenpäin. Erilaiset kokemukset prosessin aikana ovat harjaannuttaneet pitkäjänteiseen ja suunnitelmalliseen työskentelyyn. Parityönä opinnäytetyö on prosessi, jossa keskustelua on käytävä ja toisaalta juuri niiden kautta ovat syntyneet parhaimmat ideat jatkaa eteenpäin.

LÄHTEET

Adams, W. 2007. The Primacy of Interrelating: Practicing Ecological Psychology with Buber, Levinas, and Merleau-Ponty. *Journal of Phenomenological Psychology*. Volume 38, Issue 1, 24–61.

Airaksinen, T. & Vilkka, H. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Alila, K. & Parrila S. (toim.) 2011. Lapsen arki ja vuorovaikutus. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010. Oulu: Uniprint Oulu.

Buber, M. 1999. Minä ja Sinä. 3. painos. Suom. Pietilä, J., alkuperäinen teos 1923. Juva: WSOY.

Dialogiopetuksen filosofia. 1995. Tiedepolitiikan numero 3/95. Luettu 17.05.2012.

<http://joyx.joensuu.fi/~rhuttun/jkl/tiedepol.html#buberin>

Gordon, M. 2011. Listening as embracing the other: Martin Buber's philosophy of dialogue. *Educational Theory*. Volume 61, Issue 2, 207–219.

Gurevitch, Z., D. 1990. The dialogic connection and the ethics of dialogue. *The British Journal of Sociology*. Vol. 41, Issue 2, 181–196.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampereen yliopisto. Sosiaalitutkimuksen laitos. Väitöskirja.

Tampereen kaupunki. Hoito muusta kunnasta. Julkaistu 16.02.2010. Luettu: 7.5.2012.

http://www.tampere.fi/perhejasosiaalipalvelut/paivahoito/haku/muuhun_kuntaan.html

Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Yliopistopaino.

Karlsson, L. 1999. Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakyydissä. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Karlsson, L. 2001. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karlsson, L. 2005. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Keuruu: Otava.
- Karlsson, L. 2006. Lapset kertovat... Helsinki: Stakesin monistamo.
- Karlsson, L. & Karimäki, R. 2012. Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kurki, L. 2002. Persoona ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: Paino Kopijyvä Oy.
- Lundan, A. 2009. Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Mönkkönen, K., Nurro, M. & Väisänen, R. 2000. Sosiaalipedagogiikan käytännön sovelluksia. 2. painos. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Mönkkönen, K. 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopion yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos. Väitöskirja.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3 edition. California: Sage Publications.
- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Saari, K. 2009. Dialogisuus ja kohtaaminen. Tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatussuhteen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Tornivaara, S-M. 2004. "Sit mä haluaisin et sä kertoisit mulle sadun": Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus päiväkodin sadutustuokioissa. Helsingin yliopisto. Viestinnän laitos. Pro gradu.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2007. 2 painos. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino Oy.

Vilkkä, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Tammi.

Värri, V. 2002. Hyvä kasvatus. Kasvatus hyvään. 4. painos. Tampere: City Offset Oy.

LIITTEET

Liite 1. Lupa huoltajilta

Arvoisat huoltajat,

Olemme sosionomiopiskelijoita Tampereen ammattikorkeakoulusta ja teemme opinnäytetyömme menetelmästä nimeltä sadutus. Tarkoituksenamme on havainnoida aikuisen ja lapsen välisen dialogisuuden toteutumista päiväkodin sadutustuokioissa. Sadutus järjestetään ryhmässä tai parisadutuksena. Opinnäytetyömme eräänä tavoitteena on lisätä päivähoidon arjen dialogisuutta ja sadutusmenetelmä tukee tätä tavoitetta, sillä se antaa lapselle puheenvuoron. Käytännössä siis lapsenne päivähoitoryhmän aikuinen kirjaa ylös lasten satuja ja me havainnoimme aikuisen ja lapsen välistä dialogisuutta tämän aikana. Saako lapsi puheenvuoron ja mitä aikuinen voi oppia lapselta? Muun muassa nämä asiat ovat tärkeitä asioita opinnäytetyömme näkökulmasta. Lapsenne päivähoitoryhmän henkilökunta on sopinut yhteistyöstä kanssamme, joten kysymmekin nyt teiltä, arvoisat huoltajat,

Saako lapsenne osallistua ryhmän henkilökunnan pitämään sadutustuokioon, jota olemme havainnoimassa? Lapsenne henkilöllisyys ei tule esiin opinnäytetyössämme.

Kiittäen ja yhteistyöterveisin

Milla Riutta & Melina Mäntylä

Palautathan tämän lupalomakkeen täytettynä lapsesi päivähoitoryhmän henkilökunnalle _____ mennessä.

Rastita sopivat vaihtoehdot:

Lapseni _____

saa osallistua sadutustuokioon ____

ei saa osallistua sadutustuokioon ____

Huoltajan allekirjoitus

Liite 2. Havainnointilomake

Lapsen kuunteleminen:

Kuka puhuu?

Kuinka pitkiä puheenvuoroja käytetään?

Minkälainen asenne kasvattajalla on saduttaessa?

Lapsen tarpeiden huomioiminen:

Kuka ohjaa tuokiota?

Miten ehdotuksia tai aloitteita sallitaan?

Huomataanko ehdotus tai kysymys?

Lapsen hyväksyminen ja kunnioittaminen:

Keiden kaikkien täytyy puhua

Entä jos satua ei tule?

Kuinka pitkä satu voi olla?

Mahdolliset muut havainnot tuokion jälkeen:

mitä kysymyksiä heräsi?

mikä yllätti?

miten aikuisen ja lasten osuudet poikkesivat toisistaan?

Liite 3. Kyselylomake

1 Kuinka usein käytät sadutusmenetelmää työssäsi?

2 Mitä olet oppinut lapsista saduttaessasi heitä?

3 Miten sadutusmenetelmä on kehittänyt sinua ammatissasi?

4 Minkälainen on mielestäsi hyvä saduttaja?

Kiitos vastauksistasi!