

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaalialan koulutusohjelma / kasvatusta ja perhetyö

VUOROVAIKUTUSSUHTEEEN KEHITTÄMISEN TUKEMINEN SADUTUS-
MENETELMÄÄ KÄYTTÄEN

- kohderyhmänä kehitysvammaiset lapset

Opinnäytetyö 2009

Riikka Tolvanen

TIIVISTELMÄ

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaalialan koulutusohjelma

Tolvanen Riikka	Vuorovaikutussuhteen kehittämisen tukeminen sadutus-menetelmää käyttäen – kohderyhmänä kehitysvammaiset lapset
Opinnäytetyö	75 sivua + 4 liitesivua
Työn ohjaaja	lehtori Miia Heikkinen
Työelämätaho	Tähteenkadun koulu
Joulukuu 2009	
Avainsanat	sadutus, sosiaalinen vuorovaikutus, kehitysvammaisuus, kvalitatiivinen tutkimus, sosiometria

Opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia, kuinka sadutus-menetelmä voi vaikuttaa kehitysvammaisten lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen kehitykseen. Siinä perehdyttiin kehitysvammaisen lapsen ja aikuisen sekä harjaantumisloukan vuorovaikutuksen kehittämiseen sadutus-menetelmää käyttäen.

Sadutus-menetelmän on todettu edistävän vuorovaikutuksellisia taitoja. Menetelmä on monipuolinen ja moniulotteinen tapa lähestyä lasta, nuorta ja aikuista. Sen avulla voidaan luoda uudenlaisia, luottamuksellisia ja turvallisia vuorovaikutussuhteita. Menetelmä mahdollistaa lapsilähtöisyyden ja se luo tilaisuuden lapsen aidolle kohtaamiselle, sillä menetelmä edellyttää ennen kaikkea halua aitoon kuunteluun. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu sadutus-menetelmän, kehitysvammaisuuden ja vuorovaikutussuhteen kehittämisen teoriasta.

Kyseessä on kuvaileva tapaustutkimus, jossa saatu aineisto on laadullista. Tulosten tarkastelussa on käytetty lasten kertomia satuja, tutkijan sekä harjaantumisloukan aikuisten havaintoja, sosiometrasta arviointia ja lasten ja aikuisten palautteita.

Tutkimustulosten mukaan sadutus-menetelmä on hyödyllinen ja potentiaalinen työväline kehitysvammaisten lasten kanssa toimittaessa. Tutkimus osoittaa sadutuksen mahdollistavan hyvän vuorovaikutussuhteen luomisen, mutta toisaalta tulokset kertovat, ettei vuorovaikutussuhteen luominen ole erityislasten kanssa aina helppoa. Kahden kesken toimiminen ja yhteiset hetket vahvistavat aikuisen ja lapsen välistä suhdetta ja sadutus-menetelmä luo tälle mahdollisuuden. Tutkimus todentaa, että jotkut lapset tarvitsevat enemmän aikaa oppiakseen ja omaksuakseen sadutus-menetelmän, mutta opittuaan sen lapselle voi avautua aivan uudenlainen, rikas satumaailma. Aikaisemmat tutkimukset ovat yhdenmukaisia saatujen tulosten kanssa.

ABSTRACT

KYMENLAAKSO AMMATTIKORKEAKOULU

University of Applied Sciences

Social Care

Tolvanen Riikka Supporting the Development of Interaction by Storycrafting

– with mental disability childrens

Bachelor's thesis 75 pages + 4 appendices

Supervisor Miia Heikkinen, Senior Lecturer

Commissioned by Tähteenkatu School

December 2009

Keywords storycrafting, social interaction, mental disability, qualitative analysis, sosiogram

The aim of this study was to examine how storycrafting-method could support the development of social interaction in the mentally handicapped children's life. This study orientated in developing the interaction between a mentally handicapped child and an adult in the class where are other mentally handicapped pupils.

It was noticed that storycrafting will help social skills. This method is versatile and multidimensional way to come closer to a child, young and an adult. Storycrafting will make possible to create new, confidential and comfortable connections. It makes possible to be confront with a child in real because at first, this method calls for a true listening. The theoretical frame of reference of this qualitative study consisted of the theory of development on storycrafting, mental disability and social interaction.

This study is descriptive case analysis and material is qualitative. There are childrens stories, researchers' and class adults' notices, sosiogram and children's and adults' feedback used in analysis of this study. The study shows that storycrafting is useful and potential method with mentally handicapped children. The work shows that storycrafting makes good social interaction possible but it also shows that the creation of interactions could be hard. Working alone with a child, an adult could make relationship stronger and storycrafting will help with that. This study verifies that some children need more time to learn and to adopt things while storycrafting-method is used but when they learn it, there will be a new and rich story world. Previously researches confirm the same results and that indicates the reliability of this study.

SISÄLLYS

<u>TIIVISTELMÄ</u>	<u>2</u>
<u>ABSTRACT</u>	<u>3</u>
<u>1 JOHDANTO.....</u>	<u>6</u>
<u>2 SADUTUS-MENETELMÄ</u>	<u>7</u>
<u>2.1 Sadutuksen lyhyt historia.....</u>	<u>8</u>
<u>2.2 Mitä sadutus on.....</u>	<u>9</u>
<u>2.3 Kuinka sadutetaan.....</u>	<u>10</u>
<u>3 KEHITYSVAMMAISUUS ERITYISLAPSEN TAUSTALLA.....</u>	<u>12</u>
<u>3.1 Lievä älyllinen kehitysvammaisuus.....</u>	<u>13</u>
<u>3.2 Keskivaikea älyllinen kehitysvammaisuus.....</u>	<u>14</u>
<u>3.3 Down-oireyhtymä.....</u>	<u>15</u>
<u>3.4 CATCH-22-oireyhtymä.....</u>	<u>15</u>
<u>4 ERITYISLAPSET JA SADUTUS.....</u>	<u>16</u>
<u>5 SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS.....</u>	<u>18</u>
<u>5.1 Kehitysvammaisten lasten sosiaaliset vuorovaikutustaidot.....</u>	<u>21</u>
<u>5.2 Sadutus ja sosiaalinen vuorovaikutus.....</u>	<u>22</u>
<u>6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</u>	<u>24</u>
<u>6.1 Tutkimuskysymykset.....</u>	<u>25</u>
<u>6.2 Tutkimushenkilöt.....</u>	<u>26</u>
<u>6.3 Sadutuksen toteuttaminen.....</u>	<u>27</u>
<u>6.4 Sosiometrinen arviointi.....</u>	<u>29</u>
<u>6.5 Aineiston käsittely.....</u>	<u>31</u>
<u>7 TULOKSET.....</u>	<u>32</u>
<u>7.1 Sadutus-projekti.....</u>	<u>33</u>
<u>7.1.1 Ensimmäiset sadutukset – tutustuminen sadutukseen.....</u>	<u>33</u>
<u>7.1.2 Toiset sadutukset – kovat odotukset.....</u>	<u>36</u>
<u>7.1.3 Kolmannet sadutukset – menetelmä tulee tutuksi.....</u>	<u>39</u>
<u>7.1.4 Neljännet sadutukset – muutosten aika.....</u>	<u>43</u>
<u>7.1.5 Viidennet sadutukset – vuorovaikutuksen aikaa.....</u>	<u>47</u>
<u>7.1.6 Kuudennet sadutukset – tarinat jatkuvat.....</u>	<u>50</u>
<u>7.2 Sosiometrinen arviointi.....</u>	<u>52</u>
<u>7.3 Lasten arviointi ja palaute sadutuksesta.....</u>	<u>57</u>
<u>7.4 Aikuisten arviointi ja palaute sadutuksesta.....</u>	<u>60</u>

<u>8 ARVIOINTI.....</u>	<u>64</u>
<u>9 POHDINTA.....</u>	<u>67</u>
<u>LÄHTEET</u>	<u>73</u>

LIITTEET

- Liite 1. Kirje Vanhemmille
- Liite 2. Lasten palautekysely
- Liite 3. Aikuisten palautekysely

1 JOHDANTO

Opinnäytetyöni käsittelee kehitysvammaisten lasten saduttamista. Tutkin, kuinka sadutus-menetelmä voi vaikuttaa kehitysvammaisten lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittymiseen. Valitsin aiheen sen kiinnostavuuden ja haasteellisuuden takia. Myös aikaisemmat kokemukset sadutus-menetelmän käytöstä herättivät kiinnostukseni, ja nämä kokemukset edesauttoivat tutkimuksen aloittamista ja tutkimuskysymysten muodostusta. Kyseessä on tutkimus, jonka toteutan harjoittelun aikana Tähteenkadun koulussa.

Sadutusta on tutkittu kaikenikäisillä lapsilla, dysfaatikoilla, oppimis- ja lukihäiriöisillä lapsilla, aikuisilla ja vanhuksilla. Sadutuksen vaikutuksia kehitysvammaisiin ei ole juuri tutkittu. Tutkimus on siis uutta, ajankohtaista tietoa. Haasteellista on se, että koska sadutusta ei ole paljoa tutkittu nimenomaan kehitysvammaisilla lapsilla, verrattavia tuloksia ei juuri ole. Voin kuitenkin verrata muille kohderyhmille tehtyjä sadutus-projekteja tässä tutkimuksessa ilmeneviin havaintoihin ja tuloksiin. Tämä tutkimus on pieni osa-alue laajassa kokonaisuudessa mutta uskon sen tulosten olevan tärkeitä, kun tarkastellaan sadutuksen merkitystä laajemmasta näkökulmasta.

Mitä tämä tutkimukseni antaa sosiaalialalle ja kuinka se voi vahvistaa ammatti-identiteettiäni ja ammattiosaamistani? Sosionomina saatan työskennellä esimerkiksi erityislasten kanssa. Sosiaalialalla käytettäviä menetelmiä on satoja ja sadutus on osoittautunut erittäin hyväksi vaihtoehdoksi. Saduttaminen on monipuolinen ja moniulotteinen tapa lähestyä lasta, nuorta ja aikuista. Sen avulla voidaan luoda uudenlaisia, luottamuksellisia ja turvallisia, vuorovaikutussuhteita. Sadutus on avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Osallistava toimintakulttuuri koskettaa meistä aivan jokaista, olemme sitten ammattilaisina kentällä tai itse asiakkaina.

Sosionomina voin olla yksi niistä ammattilaisista esimerkiksi juuri kehitysvammaisen lapsen elämässä, joka tarjoaa toisenlaista mahdollisuutta ja erilaista tapaa oppia ja kehittyä. Ammattilainen, joka saa tilaisuuden uppoutua olemaan lapsen elämässä aidosti läsnä. Pyrin tällä tutkimuksella osoittamaan sadutus-menetelmän käytön hyödyn kehitysvammaisten lasten parissa.

2 SADUTUS-MENETELMÄ

Jantunen (2007) mukaan lapsen aito kohtaaminen ja kunnioittaminen tulisi olla aina kasvatustoiminnan lähtökohtana. Lapsille tulisi suoda mahdollisuus voida itse tulla kiinnostuneiksi maailman ilmiöistä kokemuksellisesti ja elämyksellisesti. Aikuisen aito läsnäolo ja kiireettömyys kohdata lapsi on tärkeä osa lapsen todellista kohtaamista, jolla luodaan mahdollisuus aitoon ja välittömään vuorovaikutukseen lapsen ja kasvattajan kesken. Jantunen yhtyy Zacharias Topeliuksen kritisointiin siitä, että me aikuiset emme kunnioita lapsen omaa maailmaa, satumaailmaa. Satujen maailman kautta lapsilla on mahdollisuus siirtyä aivan toisenlaiseen maailmaan, joka harvoin on meille aikuisille avoinna. Tällainen maailma on lapsille hyvinkin todellinen ja aikuinen tavoittaa sen sisäisen riemun hyvin harvoin. (Jantunen 2007, 24–25, 28, 33, 37.)

Sadut ja niiden kertominen on tärkeää lapselle, sillä sadut innostavat ja elävöittävät lasten mielikuvitusta ja sitä kautta heidän leikkejään. Sadut jatkavat elävänä lasten leikeissä. (Jantunen 2007, 47.) Pulkkinen (2002, 111) toteaa teoksessaan, että mielikuvitusmaailman kehittyminen jää niillä lapsilla heikoksi, joille on luettu vähän satuja. Mielikuvien rikkaus on tärkeä tuki lapsen tunne-elämän kehityksen ja tunteiden käsittelykyvyn oppimisen kannalta. Toisin kuin televisiossa, lapsen mielikuvissa paha ei tule liian pahaksi sillä lapsen oma mielikuvitus suojaa lasta. Sadut ja kehittyvä mielikuvitus ovat siis äärimmäisen tärkeitä asioita lapsuuden tasapainoisen kehittymisen kannalta.

Lapsille suunnattu kulttuuritarjonta ei useinkaan vastaa lapsen omaa käsitystä olemisesta ja ajasta, koska lapsen tapa hahmottaa maailmaa on aivan erilainen kuin aikuisen (Jantunen 2007, 179, 230). Lastenkulttuurin käsitteellä voidaan tarkoittaa myös lasten ja aikuisen yhdessä tekemää kulttuuria. Lapset tuottavat myös itse omaa kulttuuriaan, mutta sitä harvoin dokumentoidaan ja säilytetään. Sadutus-menetelmästä on apua juuri siihen, että sen avulla lasten osallisuus ja lasten itsensä luoma kulttuuri saadaan nostettua aivan toiselle tasolle. (Karlsson 1999, 40.)

2.1 Sadutuksen lyhyt historia

Sadutus-menetelmä on kehitetty Suomessa ja lapset ja aikuiset ovat ottaneet sen innokkaasti vastaan. Koulupsykologi, valtiotieteen tohtori Monika Riihelä aloitti menetelmän kehittämisen Suomessa 1980-luvulla. Menetelmän tai menetelmien kehittämiseen ovat vaikuttaneet tuhannet lapset, heidän vanhempansa ja eri alojen ammattilaiset. Sadutus löysi heidän avullaan monissa tilanteissa sopivat muodot ja toimintatavat (Karlsson 2003, 10, 100.)

Monika Riihelä kehitti 1980-luvun lopulla haastattelumenetelmän, jonka avulla haluttiin saada tietoa siitä, mitä lapset ajattelivat aikaan liittyvistä ilmiöistä sekä syy- ja seuraussuhteista. Haastattelumenetelmää kutsuttiin nimellä aikakortit. Aikakorttien jälkeen Riihelä alkoi kehitellä menetelmää, jolla itse kertomuksen sisältö olisi kiinnostuksen kohde ja jonka avulla lasten todelliset ajatukset ja mielipiteet saataisiin julki. (Karlsson 1999, 61.)

Väitöskirjassaan *Mitä teemme lasten kysymyksille?* Monika Riihelä (1996, 184) pohtii lasten asemaa ja toteaa, että lasten kuulemiskäytäntöjä tulisi kehittää. Riihelä toteaa tutkimuksessaan, että aikuinen asettaa lapsen usein vaikeaan tilanteeseen omilla kysymyksillään ja näin ollen jopa estää lasta tuomasta mielipiteitään julki. Hän julkituo ammatti-ihmisten vaikeuden antaa lapselle tilaisuus tulla aidosti kuulluksi. Tämän tutkimuksensa kautta hän alkoi kehitellä menetelmää, jossa lapset voisivat pohtia asioita itse ja tuoda omia näkökulmiaan julki omalla tavallaan. Väitöskirjassaan hän on pohjustanut menetelmää omasta näkökulmastaan tarkastellen lapsille annettavaa puheenvuoroa ja lasten kuulemista.

Kuperkeikkakytyi-verkostossa kehitettiin lasten omaan kerrontaan perustuva sadutus-menetelmä, joka toteutettiin Satukeikka-projektissa. Satukeikka-projektissa yhdistettiin lasten ja ammattilaisten yhdessä tuottama, sekä lasten oma kulttuuri. Tässä projektissa ja tutkimuksessa haluttiin menetelmän avulla lisätä demokraattiseen keskusteluun pohjautuvaa toimintaa. Sadutus-menetelmää käytettäessä sekä lapsi että aikuinen voivat tehdä aloitteita vuorovaikutukselle ja tilanteet rakentuvat yhdessä. (Karlsson 1999, 41, 58, 61.)

2.2 Mitä sadutus on

Karlsson (2003) kertoo sadutuksen olevan tapa lähestyä lasta. Sen avulla voidaan myös muuttaa sekä lasten että aikuisten toimintakulttuuria. Menetelmän välineitä ovat kerronta, kuuntelu, lasten ja aikuisten ajatusten kirjaaminen sekä kertomuksen lukeminen. Jokainen vaihe on tärkeä tässä menetelmässä. Sadutus nostaa esiin toisen kunnioittamisen sekä arvostamisen ja luo perheisiin ja asiantuntijoiden työhön aidosti vastavuoroisen toimintakulttuurin, jossa ilo, mielikuvitus ja myös harmittavat tai surulliset asiat voidaan tuoda esille. Sadutus-menetelmä vaatii aikuista muuttamaan tapansa ajatella, sillä enää ei tehdä valmista materiaalia lapsille, vaan tehdään yhdessä lasten kanssa. (Karlsson 2003, 9-10, 127.)

Aito kuunteleminen ja tarkkaavaisuus luovat erityisen hyvät edellytykset kasvulle, luovuudelle, kehittymiselle ja oppimiselle. Sadutuksen kautta lapsi lisää kielellistä tietoisuuttaan ja uusien käsitteiden käyttöä. Se rohkaisee monipuoliseen ilmaisuun, mielikuvituksen käyttöön, sanavaraston laajentamiseen, kirjoitetun ja puhutun vuorotteluun ja monimuotoiseen kerrontaan. Tämä menetelmä rohkaisee myös kommunikaatioon, toisten arvostamiseen, eri näkökulmien huomioimiseen, tiedon prosessointiin, aktiivisuuteen ja aloitteellisuuteen. Puhutusta sanomasta vain pieni osa on ääneen lausuttuja sanoja – ilmeet, eleet, äänenpaino, tunnelma, katseet ja kehon asento muodostavat loput. (Karlsson 2003, 42, 113.) Riihelän (1996, 45, 175) mukaan kaikissa lapsi-instituutioissa on pyrkimys lapsikeskeisyyteen ja lasten oma-aloitteisuuden lisäämiseen. Lapsen osallisuus lisääntyy kun kasvattaja voi kohdata lapsen aktiivisena, oppimistaan ohjaavana ihmisenä. Sadutus-menetelmä mahdollistaa lapsikeskeisyyden ja lapsen aidon kohtaamisen.

Sadutusta voidaan käyttää ihan missä vain, kenen kanssa ja minkä ikäisten ihmisten kanssa tahansa, eikä se tarvitse monimutkaisia välineitä. Sadutus on menetelmä, jonka avulla lapset, nuoret ja aikuisetkin muokkaavat ajatuksiaan tarinaksi. Lasta voi saduttaa kahden kesken tai pienessä tai suuressa ryhmässä. Myös yksitellen muiden lasten läsnä ollessa saduttaminen onnistuu. (Karlsson 2003, 9,10,69.) Joka tapauksessa Kuperkeikka – projektin myötä ammattilaiset totesivat menetelmän suovan mahdollisuuden kuunnella, mitä kukakin oli kertonut. Vuorovaikutus lapsen ja

ammattilaisen välillä ei ollut enää yksisuuntaista vaan työnjako muuttui. Kerrontatilanteet lähensivät lasta ja aikuista. (Karlsson 1999, 130–131.)

Karlsson (2003, 11, 109) opastaa, että kertomuksen kertoja on sadutettava ja kirjaaja saduttaja, sillä kirjaaja on aktiivinen kuuntelija ja siten innostaa kertojaa sadutukseen. Sadutus-menetelmä on saanut palkintoja ja tunnustuksia. Se on mm. nimetty ainoana suomalaisena satojen joukosta EU-maiden lasten mielenterveyttä edistävien mallitoimintojen joukkoon.

2.3 Kuinka sadutetaan

Sadutus-menetelmän idea on hyvin yksinkertainen. Sadutuksessa lasta tai lapsiryhmää kehoitetaan kertomaan itse keksimänsä satu, jota aikuinen kuuntelee ja jonka hän kirjaa sanatarkasti. Lapsi saa täyden päätösvallan siihen, millainen hänen tarinansa on, ja hän voivat ilmaista tarinansa myös musiikin, tanssin, draaman, kuvan tai rakentelun muodossa. Sadutuksessa kertoja päättää myös siitä, millainen sadun rakenne tai muoto on. Satu voi olla vain muutaman sanan mittainen, tai kuin pieni kirja. Se voi olla runo, näytelmä tai tosikertomus. Se voi olla hassu, pelottava tai kuriton. (Karlsson 2003, 10, 46, 116.)

Saduttaja pyytää sadutettavalta: ”*Kerro satu. Kirjoitan sen muistiin juuri niin kuin sen kerrot mitään muuttamatta. Lopuksi luen kertomuksen sinulle, ja voit muuttaa tai korjata sitä mikäli haluat.*” (Karlsson 1999, 61). Riihelä (2005, 120) korostaa, että sadun kertojalla on tilanteessa aina päätösvalta, sillä hän itse voi päättää, mitä hän haluaa kertoa tai jättää kertomatta. Kertoja päättää myös, millä tavalla hän haluaa kertoa.

Karlsson (2003, 117) opastaa, että kertomukseen kirjataan sopimuksen mukaan kertojan koko nimi, ikä, kerrontapaikka, päivämäärä, kirjaaja ja mahdolliset muut kuuntelijat. Kirjaaminen tehdään aina kertojan luvalla, avoimesti. Kertomus kirjoitetaan sana sanalta kertojan nähden, näin puhe muuttuu avoimesti kirjoitetuksi kieleksi ja kirjoitettu taas puheeksi. Tämä voi olla hyvinkin tärkeässä asemassa työskennellessä lasten kanssa, joille kirjoittaminen ja luetun ymmärtäminen on haastavaa, sillä nähdessään puheensa muuttuvan kirjaimiksi, kirjainten muuttuvat

sanoiksi ja sanojen lauseiksi, lapselle luodaan mahdollisuus oivaltaa mistä sanat ja tarinat syntyvät.

Saduttaja ei korjaa kertojan virheitä, vaan kirjoittaa puhutun kielen sellaisenaan. Saduttaja keskittyy itse sanomaan ja siten arvostaa kertojaa juuri sellaisena kuin hän on. Lopuksi satu luetaan ääneen kertojalle, jolloin hän voi muuttaa halutessaan jotakin. (Karlsson 2003, 117.) Kuperkeikka-projekti osoitti lasten olleen useimmiten tyytyväisiä kerrottuun tarinaan ja sen kirjattuun muotoon, eivätkä he halunneet korjata saduissaan mitään (Karlsson 1999, 99).

Kertoja voi myös piirtää kertomuksestaan kuvan. Mikäli lapsi itse toivoo, voidaan satu lukea ääneen myös muille lapsille, vanhemmille ja muille lapsen läheisille. Sadut voidaan myös asettaa esimerkiksi päiväkodin tai koulun seinälle esille lasten korkeudelle tai ne voidaan kerätä satukirjaksi. (Karlsson 2003, 117.) Myös Jantunen (2007, 33, 235) huomauttaa, että on hienoa, mikäli lapset piirtävät ylipäänsä sadusta, sillä silloin he luovat omat sisäiset kuvansa nähtäviksi piirroksiksi ja maalauksiksi. Näin ollen kerrotun tarinan vaikutusta voidaan syventää ja tehostaa taiteen tai vaikkapa musisoinnin tai näyttelemisen avulla. Käytettäessä taiteellisen työskentelyn muotoja, vahvistetaan lapsen omia mielikuvituskuvia ja ollaan yhteydessä lapsen tunne-elämään. Sadun elävöittämisen kautta myös mielikuvituksella on mahdollisuus kasvaa ja kehittyä.

Sadun lukeminen ääneen luo yhteisyyttä. Tunnelma on parhaimmillaan tiivis ja lämmin. Lapsen ja aikuisen vuorovaikutussuhteet ja kanssakäyminen korostuvat sadutus-tilanteissa ja satuja lukiessa. Sadun lukemisen jälkeen voisi esimerkiksi taputtaa ja tällöin sadun kertoja saa tuntea ylpeyttä omasta tuotoksestaan. Ilo ja huumori ovat tärkeitä elementtejä kaikissa lasten tekemisissä. Joskus lasten keskinäinen huumori voi jäädä aikuiselta huomaamatta, mutta toiset lapset ymmärtävät sen helposti. (Karlsson 2003, 55.) Tutkimuksessaan Karlsson (1999, 172) toteaa kerrontatilanteiden lähentäneen niin lapsia toisiinsa kuin työntekijää ja lasta. Tunnelman kerrontatilanteissa koettiin usein olevan tiivis ja käsin kosketeltava. Erityisesti hiljaisten ja usein negatiivista palautetta saavien lasten koettiin hyötyvän sadutus-menetelmästä ja tilanteista, joissa satuja luettiin ääneen.

Yleensä lapset kertovat mielellään. Joskus joku lapsi voi olla sitä mieltä, ettei hän osaa kertoa satua. Tähän voi olla monia syitä. Usein lapset eivät aluksi tiedä, mitä sadutus on ja se saattaa muodostua kertomisen esteeksi. Ovathan lähes kaikki sadut aikuisten kirjoittamia. Lapsi saattaa ajatella, että hänen tulisi osata kertoa yhtä hyvä satu tai osata ulkoa jokin jo kirjoitettu tarina. Lapselle on saattanut muodostua puutteellinen käsitys omista kyvyistään joka johtuu puolestaan aikuisjohtoisuudesta. Lapselle täytyy antaa aikaa, tilaa ja arvostusta, jotta hän innostuu kertomaan. Kun saduttaminen tulee tutuksi, he tekevät myös omia aloitteita. (Karlsson 2003, 71–72.) Jos lapsi kieltäytyy sadutuksesta, ei häntä pidä siihen pakottaa. Ujommat lapset saattavat rohkaistua vasta useamman kerran jälkeen sekä mahdollisesti seurattuaan toisten kerrontaa, kuten käy ilmi Karlssonin tutkimuksen tuloksista. (Karlsson 1999, 91.)

Näiden teorioiden pohjalta onkin varsin mielenkiintoista lähteä tutkimaan, miten sadutus- menetelmä avaa tilaisuuden vuorovaikutuksen kehitykselle ja syventymiselle kun kyseessä on kehitysvammainen lapsi. Aiemmat tutkimustulokset erityislasten kanssa ovat rohkaisevia.

3 KEHITYSVAMMAISUUS ERITYISLAPSEN TAUSTALLA

Tässä kappaleessa tarkastelen niitä kehitysvammaisuuden muotoja, joita tutkimuksen kohderyhmässä esiintyy. Kehitysvammaisuudella tarkoitetaan muidenkin elimien kuin hermoston vammoja ja vaurioita. Suurin ryhmä ovat kuitenkin hermoston sairaudet, vauriot ja muut poikkeavuudet, näitä kutsutaan hermostonkehityshäiriöiksi. Näihin vammoihin ja vaurioihin liittyy usein myös älyllisten toimintojen vajavuutta, jota kutsutaan älylliseksi kehitysvammaisuudeksi. (Kaski, Manninen, Mölsä & Pihko 2001, 21.)

Kaski ym. kertovat, että tärkein kehitykseen vaikuttava tekijä on lapsen, hänen perheensä ja ympäristön keskinäinen vuorovaikutus ja tavallisen perhe-elämän sujuminen parhaalla mahdollisella tavalla. Kehitysvammainen lapsi tarvitsee kuitenkin paljon tukea ja apua jokaisessa kehitysvaiheessaan, jotka etenevät samalla tavalla kuin vammattomilla lapsilla, mutta eivät niin nopeasti eivätkä yhtä pitkälle. Älyllinen

kehitysvamma ei siis ole sairaus, vaan vamma ymmärtämisen alueella. (Kaski ym. 2001, 188, 191.)

Kieli on vuorovaikutuksen, ajattelun, ymmärtämisen ja oppimisen väline (Ahonen, Aro & Siiskonen 2001). Kehitysvammaisen lapsen kielellinen kehitys viivästyy usein ja se kietoutuu yhteen muun kognitiivisen kehityksen kanssa. Ahosen ym. (2003, 95–96) mukaan kehitysvammaisen lapsen kielellisen kehityksen taso vastaa pitkälti hänen älyllistä kehitystasoaan yleensä. Toki pitää huomioida, että monet eri kehitysvammaisuuden syyt vaikuttavat kielellisten vaikeuksien luonteeseen. Kielellisten ongelmien pitäminen yhtenä osana kehitysvammaisuutta ei kuitenkaan riitä, vaan kielellisiä vaikeuksia tulisi tutkia ja kuntouttaa.

Kielellinen, eli verbaalinen ilmaisu on kuitenkin vain yksi keino kommunikoida ja olla vuorovaikutuksessa. Hyvin paljon käytetään myös nonverbaalista, eli ei-kielellistä ilmaisua, jota ovat mm. eleet, ilmeet ja kehonkieli. Vuorovaikutustilanne on viestintätilanne, joka perustuu toisten ihmisten kanssa saatuun verbaaliseen tai nonverbaaliseen viestintään. (Aho & Laine 1997, 11, 73.) Lapsen kielellistä kehitystä voidaan tukea päivittäin vuorovaikutustilanteissa, esimerkiksi riimien, lorujen, runojen, laulujen ja satujen avulla. Vuorovaikutustilanteissa tuettu kielellinen ilmaisu toisin sanoen edistää ja rohkaisee lasta olemaan vuorovaikutuksessa kielellisistä ongelmista huolimatta. (Ahonen ym. 2003, 287.)

3.1 Lievä älyllinen kehitysvammaisuus

Lievä älyllinen kehitysvammaisuus aiheuttaa yleensä oppimisvaikeuksia koulussa. Oppimisvaikeuksien yhteydessä on havaittu usein myös kielellisiä häiriöitä, kuten Ahonen ym. (2001, 22) kertoo. Lapsi voi kyetä opiskelemaan normaalissa luokassa erityisopetuksessa tukitoimenpiteiden turvin. Lievästi kehitysvammaiset lapset saattavat oppia lukemaan ja kirjoittamaan mutta abstraktien, eli vaikeaselkoisten ja epähavainnollisten käsitteiden ymmärtäminen voi olla vaikeaa. (Kaski ym. 2001, 25.)

Useat luokan lapsista sijoittuvat tälle alueelle. He ovat erityisopetuksessa ja jokaiselle on laadittu HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma). Kaikkien lapsien HOJKS on tehty lapsen tason ja kehityksen mukaisesti ja siihen

kirjataan lapsen vahvuudet ja heikkoudet sekä erityisen tuen tarpeet. Opetuksen tavoitteet ja oppimisen keinot suunnitellaan HOJKS:n pohjalta, ja se laaditaan eri asiantuntijatahojen ja vanhempien kanssa. HOJKSia voidaan kuvailla pedagogiseksi asiakirjaksi, joka takaa lapsen mahdollisuudet opiskella omien edellytystensä mukaisesti. (Kajanto 2005, 10.)

Kunkin lapsen kohdalla on opetuksellisten tavoitteiden lisäksi mietitty tarkkaan kuntouttavat osa-alueet. Tällaisia tavoitteita ja osa-alueita ovat esimerkiksi vuorovaikutustaitojen vahvistaminen, vastavuoroisuus, oma puheen tuottaminen, käsitteiden ymmärtäminen, itsenäinen työskentely ja sääntöjen noudattaminen. Fyysisiä tavoitteita voi olla wc-käynneistä itsenäisesti suoriutuminen, monipuolinen liikunta, kestävyys ja hienomotoristen taitojen harjaannuttaminen. Osa lapsista käyttää myös erilaisia terapiapalveluja, kuten toimintaterapiaa, fysioterapiaa ja puheterapiaa, jotka toteutetaan koulupäivän aikana. Myös psykologi käy koululla säännöllisesti.

3.2 Keskivaikea älyllinen kehitysvammaisuus

Keskivaikea älyllinen kehitysvamma aiheuttaa huomattavia viiveitä lapsen kehityksessä. Lapsi voi oppia puhumaan ja ymmärtämään puhetta, mutta puheen täydentämisen sekä oppimisen apuna ja tukena käytetään usein kuvallisia symboleja. Lähes kaikki keskivaikeasti kehitysvammaiset lapset tarvitsevat erityisopetusta. He saattavat saavuttaa jonkinasteisen riippumattomuuden itsensä hoidossa ja riittävän kommunikaatiokyvyn. Useimmat voivat selviytyä itsenäisesti tai melko itsenäisesti tuettuna päivittäisistä toiminnoistaan. (Kaski ym. 2001, 25–26.)

Osa luokan lapsista sijoittuu tälle alueelle. Heidän kehitysvammansa on määrittelemätön, jolle ei ole löydettyä mitään tiettyä syytä. Heidän opetuksessaan keskitytään konkreettisiin ja yksinkertaisiin asioihin. Erilaiset käsitteet ja niiden hahmottaminen tuottavat vaikeuksia. Myös itsensä ilmaisu voi olla joillekin luokan lapsista hankalaa, puhe voi olla puutteellista tai puuttua kokonaan. Itsestä huolehtiminen ja päivittäiset toiminnot ovat tärkeitä ja keskeisiä osa-alueita, joita myös koulussa harjoitellaan joka päivä.

3.3 Down-oireyhtymä

Downin syndrooman aiheuttaa kromosomin 21-trisomia, ja se on tavallisin trisomiamuoto. Trisomia on tila, jossa kromosomistossa on kromosomiparin sijasta kolme kromosomia. Suurin osa Down-lapsista on lievästi tai keskitasoisesti kehitysvammaisia, aikuiset voivat olla keskivaikeasti tai vaikeasti kehitysvammaisia ja vanhimmat, yli 45-vuotiaat, ovat usein vaikeasti tai syvästi kehitysvammaisia. Tämä muutos henkilöiden toimintakyvyssä johtuu pääosin ennenaikaisesta dementiasta. Down-lapsen kehitys etenee sysäyksittäin ja esimerkiksi kävelemään he oppivat vasta parivuotiaina. Puhumaan oppiminen voi tuottaa vaikeuksia. (Kaski ym. 2001, 80–81.)

Kielelliset erityisvaikeudet ovat Downin oireyhtymää sairastaville tyypillisiä, johtumatta heidän älyllisestä kehitysvammastaan. Useimmat Downit ovat sosiaalisia ja halukkaita vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa, mutta puheenoppiminen ja puheen tuottaminen voi olla heille hankalaa. Ennen arveltiin, että lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen olisi Down-lapsilla lähes mahdotonta. Nykyään tilanne on toinen, lasten valmiudet oppimiseen ovat suuremmat. Tämä johtunee siitä, että Down lasten kielelliset valmiudet ovat heidän kouluun tullessaan vahvemmat. (Launonen 2004.)

Luokassa kahdella oli Down-oireyhtymä. Molempien puheessa oli selvästi viivästyksiä ja ajoittain puheesta oli vaikeaa saada selvää. Erityisesti nuorempi, 7-vuotias, oli vasta alkanut oppia selvempiä ääniteitä ja alkanut puhumaan enemmän. Näiden lasten sanojen ja kielen käyttö oli vielä harjoittelun asteella. Kontaktia he ottivat aikuisiin ja luokkatovereihin hyvin.

3.4 CATCH-22-oireyhtymä

Oireyhtymän nimi on johdettu oirekuvan englanninkielisistä alkukirjaimista muodostetulla lyhenteellä sekä sen kromosomin numerolla, jossa pieni kromosomipuutos on. C = Cardiac (sydänvika), A = abnormal facies (poikkeavat kasvopiirteet), T = Thymus (kateenkorva), C = Cleft palate (suulakihalkio) sekä H =

Hypocalcaemia (matala veren kalsiumpitoisuus, lisäkilpirauhasen vajaatoiminta). (Somer 2005).

Oireyhtymälle tyypillistä on viivästynyt puheenkehitys ja lievät oppimisvaikeudet, joiden aste vaihtelee. Varsinainen kehitysvammaisuus on kuitenkin harvinaista. Kehitysviiveen jälkeen lapsen kehitys kirii usein 4 vuoden paikkeilla ikätovereita vastaavalle tasolle. Käsitteiden oppimisessa ja ongelmanratkaisussa voi ilmetä myöhemmin ongelmia. Melko hyvästä verbaalisesta älykkyydestä huolimatta sanallisten matematiikan tehtävien ymmärrys on usein vaikeaa. CATCH-22-lapset tarvitsevat yleensä jatkuvasti tukiopetusta tai erityisluokkaa tai -koulua. Käytöksen ongelmat, kuten ylivilkkaus, mielialan vaihtelut, passiivisuus tai vetäytyminen ovat melko tavallisia CATCH-22 lapsille. CATCH-22-oireyhtymä ei tiettävästi vaikuta elinikään. (Somer 2005.)

Luokassa oli yksi lapsi, jolla oli kyseinen CATCH-22-oireyhtymä. Tällä lapsella oli oppimisvaikeuksia ja ajoittain lapsi vetäytyi omiin oloihinsa ja oli hiljainen sekä hieman aranoloinen, etenkin uusien aikuisten läsnä ollessa. Puhe oli lapsella kuitenkin selkeää ja sujuvaa, sekä sanavarasto melko rikasta.

4 ERITYISLAPSET JA SADUTUS

Tässä kappaleessa on tarkoitus yhdistää sadutus-menetelmän hyöty erityislapsille ja tarkastella aiempia tutkimustuloksia. Sadutus-menetelmän vaikutuksia kehitysvammaisiin lapsiin vielä ei ole suurissa määrin tutkittu. Sadusta on tutkittu erityislapsilla, jotka ovat dysfaattisia ja levottomia tai jotka ovat lastenkodeissa, lasten psykiatrisen hoidon tai lastensuojelun piirissä, kuten Karlsson selvittää tutkimusraportissaan (1999). Sadutus-kokemukset dysfasialuokassa antavat kuitenkin ymmärtää, että sadutus onnistuu heiltäkin. Satuja on syntynyt niin aroilta kuin vilkkailtakin, nopeasti oppivilta ja hahmottamisongelmaisilta. Menetelmän on todettu edistävän keskittymistä ja tarkkaavaisuutta ja se on edistänyt ja innostanut lukemaan oppimista. (Kempainen 2001.) Levottomuuden on koettu vähentyneen, koska lapset motivoituvat sadutukseen ja kokevat sen tärkeänä heille itselleen (Karlsson 2003, 136).

Arat, vilkkaat tai jossakin erityistilanteessa olevat lapset ovat hyötäneet sadutuksesta. Karlssonin tutkimuksen (1999) mukaan lasten puheen osuus lisääntyi sadutuksen myötä ja myös ystävyys-suhteita lasten kesken solmittiin enemmän. Sadutus luo vuorovaikutuksellisen suhteen kertojan ja kuulijan välille ja kuulijoiden reaktiot vaikuttavat kertojaan. (Karlsson 1999, 159.) Edellä mainittuun viitaten voi siis todeta, että sadutus voisi olla hyvin hedelmällinen keino luoda ja vahvistaa vuorovaikutusta niihin lapsiin, joille sosiaaliset taidot ovat vaikeita.

Satukeikka-projektissa ammattilaiset toivat esiin, että lapset saivat omien kertomustensa kautta positiivista huomiota, jolloin heidän vahvuutensa pääsivät esille. Sadutuksen yhteisöllinen, kiinnostunut ja hyväksyvä tilanne kuuntelulle ja kerronnalle oli ollut avain aron lapsen esiin tuloon. Sadutus toimi rohkaisijana ja aremmatkin lapset uskaltautuivat puhumaan. (Karlsson 2001, 128.) Erityislapset tarvitsevat paljon tukea ja hyväksyntää, sillä heille on saattanut muodostua itsestään ja taidoistaan heikko käsitys, kuten Kaski ym. antavat ymmärtää (2001, 188, 191).

Karlsson kirjoittaa tutkimusraportissaan (1999), että sadutus-menetelmän käytöstä erityisopetuksessa oli suurta hyötyä ja se koettiin tarpeellisena, jopa ainutlaatuisena menetelmänä erityislasten kanssa toimittaessa. Hän kuvailee myös tapausta, jossa eräässä erityiskoulussa lapsia sadutettiin kahtena ensimmäisenä esikouluvuonna. Tämän jälkeen luokka siirtyi toiselle erityisopettajalle ja varsinainen kouluopetus alkoi. Luokan uusi opettaja oli ollut todella hämmentynyt lasten taidosta osata kirjoittaa aineita. (Karlsson 1999, 142, 152.) Tästä päätellen sadutus-menetelmä voi siis luoda oivallisen pohjan erityistä tukea tarvitsevien lasten luku- ja kirjoitustaidoille.

Grönroosin ja Harjun tekemän proseminaarityön tulosten mukaan sadutus voi olla keino ohjata lapsen oppimista erityisopetuksessa silloin, kun ennen käytetyt menetelmät eivät edistä lapsen kasvua. Koehenkilöinä Grönroosin ja Harjun tutkimuksessa toimivat lapset, joilla oli luki- ja sopeutumisvaikeuksia. Myös he ovat todenneet, että saduttamisen avulla lapsi nähdään tärkeänä, oman elämänsä suunnan määrääjänä ja tämän vuoksi sadutus voi olla hyvä menetelmä erityisopetuksessa. (Vrt. Karlsson 1999, 2003.) Saduttamalla lasta voidaan motivoida yhteistyöhön ja sen avulla on mahdollista myös ratkaista ristiriitaitilanteita. On tärkeää muistaa, ettei

saduttaja arvioi tai tulkitse lapsen kertomaa. Lasta keskitytään kuuntelemaan ja ymmärtämään, ja hän voi julkituoda omat ajatuksensa ja tunteensa sellaisina kuin ne ovat. (Grönroos & Harju 2003, 10.)

Anniina Kautto on tutkinut pro gradu-työssään voiko koulussa saduttaa. Tutkimuksen perusteella koulussa saduttaminen on mahdollista ja jopa suotavaa, sillä sadutuksen avulla toteutuu ennen kaikkea lasten kuunteleminen eli lapsilähtöisyys. Myös luku- ja kirjoitustaidon oppimisen koettiin vahvistuvan sadutuksen avulla. Kautto huomasi tutkimuksessaan sadutuksen kehittäneen myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä luokkahenkeä ja sillä olleen jopa terapeutista merkitystä. Ongelmaksi muodostui ajan puute ja kuuntelevien aikuisten vähyys. (Kautto 2003, 66.)

Näiden tutkimusten pohjalta voi uskoa, että kehitysvammaisten lasten sadutus voisi onnistua ja tuoda tullessaan yllättäviäkin tuloksia. Kauton tutkimuksessa haasteelliseksi koettu ajan riittävyys ei koskettane tutkimukseni onnistumista, sillä olen ikään kuin ylimääräinen aikuinen luokassa ja toteutan sadutukset itse. Sadutuskokemukset dysfasialuokassa ja levottomien lasten parissa luovat toivoa ja uteliaisuutta siihen, millaisia tuloksia saisin aikaan kehitysvammaisten lasten luokassa. Oppimis- ja lukivaikeudet varjostavat myös kehitysvammaisten lasten koulunkäyntiä. Nämä vaikeudet esiintyvät myös saduttamassani luokassa, vaikka ne eivät olekaan pääasiallinen syy lasten erityisopetuksessa olemiselle. Grönroosin ja Harjun tutkimustuloksista voin kuitenkin löytää vertailupohjaa oman työni tuloksia arvioitaessa.

5 SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS

Tämän kappaleen tarkoitus on esittää sosiaalisen vuorovaikutuksen teoriaa. Kappaleessa on eriytetty lisäksi kehitysvammaisten lasten sosiaaliset vuorovaikutustaidot sekä sadutus ja sosiaaliset vuorovaikutustaidot omiksi alaotsikoikseen. Näillä alaotsikoilla on tarkoitus selkiyttää teoriaa ja syventyä vielä enemmän tutkimuksen kannalta olennaisiin tietoihin. Tutkimuksessa keskitytään nimenomaan kehitysvammaisen lapsen sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehittämiseen sadutus-menetelmää käyttäen.

Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan erilaisia toimintoja joilla olla yhteydessä toisiin ihmisiin, kuten lapsilla taitoa mennä mukaan toisten leikkiin. Sosiaaliset tilanteet ovat vastavuoroista toimintaa, ne sisältävät sekä aloitteellisuutta, että kykyä vastata toisen aloitteisiin. Sosiaaliset taidot eivät kuitenkaan kehity itsestään, vaan niitä on harjoitettava. Lähtökohtana voidaan pitää jo lapsen varhaisia vuorovaikutus- ja tunnekokemuksia läheisten ihmisten kanssa. (Ahonen ym. 2003, 254–255.)

Tamminen (2004) kertoo jo aivan pienen vauvan toimivan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa. Varhaisessa vuorovaikutuksessa vauva käyttää niitä taitoja, joita hänellä on. Hän äänтелеe, liikkuu ja käyttää ilmeitä. Halu ymmärtää ja tulla ymmärretyksi vaatii vastavuoroista vuorovaikutusta vauvan ja aikuisen välillä. Aikuisen tulee osata ottaa lapsen viestejä vastaan ja vastata niihin niin, että lapsi ymmärtää tullessa ymmärretyksi. Varhainen vuorovaikutus on suurimmaksi osin nonverbaalista, eli ei-kielellistä. Nonverbaalisessa keskustelussa ilmeet, eleet, katseet, äänenpainot ja –sävyt ovat tärkeitä kommunikaatiokeinoja. (Tamminen 2004, 31, 52.)

Vuorovaikutusprosessin kautta lapsi ja aikuinen jakavat tunteita ja tulevat tunnetasolla ymmärretyksi. Näin he siis yhteensoinnuttavat tunnetilansa. Tämä puolestaan synnyttää kokemuksen inhimillisestä yhteenkuuluvuudesta ja mahdollistaa molemminpuolisen kiintymyksen syntymisen. Varhainen vuorovaikutus koostuu ennen kaikkea arkisesta ja konkreettisesta yhdessä olemisesta ja yksinkertaisimmillaan se on monitahoista ja rikasta. Onnistuneena toistuvasta ja jatkuvasta vuorovaikutuksesta kasvaa tärkeä ja läheinen ihmissuhde. (Tamminen 2004, 33, 46, 51.)

Läheisissä ihmissuhteissaan lapsi siis opettelee sosiaalisia vuorovaikutustaitojaan, niiden luomista ja ylläpitämistä. Nämä sosiaaliset taidot ovat tärkeitä, jotta lapsista voisi kasvaa taitavia osallistujia oman yhteisönsä elämässä. Vuorovaikutus lasten kesken ja lasten ja aikuisten välillä on tärkeää tämän osallisuuden kannalta. Viime vuosina erilaisissa tutkimuksissa on korostettu nimenomaan lasten osallisuuden merkitystä. Uudenlainen osallisuuteen perustuva toiminta merkitsee muutoksia aikuisen ja lapsen rooleihin ja keskinäisiin suhteisiin. (Alasuutari, Hännikäinen, Karila, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006, 8, 14, 113.)

Myös Jantunen toteaa lapsen tarvitsevan paljon rauhallista ja kiireetöntä aikaa saman aikuisen kanssa päivittäin. Aikuisen eläytyminen lapsen tunteisiin, iloon ja suruun, olisi tärkeää mahdollistaa toteutuvaksi joka päivä. (Jantunen 2007, 182.) Keskilapsuudessa lapsi suuntautuu varhaislapsuutta enemmän ikätovereihin ja ystävyysuhteisiin. Lapselle tulee tarve kuulua muihin ja näin ollen hän tarvitsee yhteisön, joka huomaa hänen läsnäolonsa, tunnustaa hänen saavutuksensa ja jossa hänen ystävyysuhteensa muodostuvat. (Pulkkinen 2002, 112.)

Kun lapsi on vuorovaikutuksessa toisten kanssa, hän oppii ymmärtämään ja hallitsemaan omia tunteitaan ja ymmärtämään toisten tunteita. Hän oppii sovittamaan omat tarpeensa toisten ihmisten tarpeisiin. Näin ollen koululla on hyvin merkittävä vaikutus lapsen sosiaalisen pääoman kartuttamiseen. Koulu voi tukea lapsen omien voimavarojen kehitystä ja taitoa opetella käyttämään vuorovaikutussuhteita ikätoverien kanssa. (Pulkkinen 2002, 113, 210.) Myös Aho & Laine kirjoittavat, että lapsen aloitettua koulunkäynnin, hänen sosiaaliset taitonsa ja kontaktit toisiin laajenevat ja monipuolistuvat uusien koulutovereiden myötä. Ryhmään kuulumisen ja hyväksynnän saaminen toisilta muodostuu lapselle tärkeäksi asiaksi. (Aho & Laine 1997, 173.) Vuorovaikutussuhteet mahdollistavat sen, että lapset voidaan ohjata leikin avulla kuuntelemaan toisiaan, oppimaan toisiltaan ja havaitsemaan toistensa vahvuuksia (Jantunen 2007, 236).

Lapset oppivat sosiaalisissa suhteissaan paljon tärkeitä taitoja kuten johtamista, seuraamista sekä yhteistyön tekemistä ongelmanratkaisutilanteissa, erityisesti leikissä (Alasuutari ym. 2006, 153). Lasten ja nuorten sosiaalisissa verkostoissa ja rakenteissa kehittyy Ahon ja Laineen mukaan lasten ja nuorten oma kulttuuri. Kulttuuri sosiaalistaa yhteisöön entistä enemmän ja osaltaan tukee sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehitystä, suhteiden luomista ja niiden ylläpitämistä. Lasten ja nuorten oman kulttuurin lisäksi ryhmän sisällä muodostuu myös sosiaalista kulttuuria. (Aho & Laine 1997, 251.)

Sosiaaliseksi kulttuuriksi voidaan määritellä vuorovaikutukseen liittyvät käyttäytymispiirteet, jotka ryhmän jäsenet ovat omaksuneet. Tällaisesta kulttuurista kertoo esimerkiksi ryhmän jäsenten suhtautuminen toisiinsa ja ryhmään, kuinka he

tyyydyttävät toistensa sosiaalisia tarpeita ja millaiset ovat ryhmäläisten suosio- ja valtasuhteet toisiinsa nähden. (Aho & Laine 1997, 203.)

5.1 Kehitysvammaisten lasten sosiaaliset vuorovaikutustaidot

Kaikki lapset eivät osaa ilmaista itseään tai ymmärtää muita. Heillä oppimisvaikeuksien takana on usein kommunikoinnin ongelma. (Kerola & Hyytiäinen 2005, 9.) Sosiaaliset taidot ovat pitkälti vahvasti kieleen sidottuja. Kieltä tarvitaan tunnistamaan ja nimeämään tunteita, niistä puhumiseen, toiminnan sekä toiminnan seuraamusten välisten suhteiden jäsentämiseen. (Ahonen ym. 2001, 152–153.) Joillekin lapsille ystävyyssuhteiden luominen ja niiden ylläpitäminen tuottavat vaikeuksia ja erityisesti kehitysvammaisten lasten kohdalla tämä lienee yksi suuri hankaluus (Alasuutari ym. 2006, 153).

Kerola & Hyytiäinen kirjoittavat artikkelissaan (2005), että kommunikaatiotilanteissa tulisi osata ottaa huomioon lapsen taidot ja keinot ilmaista itseään, ymmärrystä ja viestien vastaanottamista. Jokaisella on oikeus tulla kuulluksi ja ymmärretyksi mutta aina se ei onnistu ja joku lapsi saattaa vetäytyä syrjään tämän takia. Syrjään vetäytyvä oppilas asettaa haastetta koko ryhmälle. Sosiaalisuutta eli sosiaalisia taitoja, voi kuitenkin opettaa myös niille lapsille, joilla on kommunikaation vaikeuksia. Sosiaalisuutta on harjoiteltava tietoisesti koko ajan, eikä harjoitukseksi riitä kehoitus ”olkaa kaikkien kanssa”. Yhdessä toimimisesta tulee löytää iloa ja mielekkyyttä ja samalla jokainen ryhmäläinen voi harjoitella sosiaalisia taitojaan. Lapsia ja nuoria tulee ohjata yhdessä toimimiseen ja yhdessä toimiessa suvaitsemaan ja hyväksymään toisensa sellaisina kuin kukin heistä on. (Kerola & Hyytiäinen 2005, 9.)

Sosiaalinen vuorovaikutus on myös oppimisen ja kehityksen perusta. Siksi sosiaalisia taitoja ei voi eritellä lapsen kokonaiskehityksestä. Kokonaistaidot pohjautuvat erilaisiin motorisiin, kognitiivisiin ja kommunikaatiotaitoihin ja parhaiten niitä opitaan jokapäiväisen vuorovaikutuksen yhteydessä. Kehitysvammaisen lapsen sosiaalinen kehitys ei poikkea tästä, vaan kehitys noudattaa samaa lainalaisuutta kuin muidenkin. Perustarpeet, kuten ymmärretyksi ja hyväksytyksi tuleminen, ovat samat. Sosiaalinen kanssakäyminen vaatii sekä omien, että toisten oikeuksien tiedostamista, kommunikaatiotaitoja, ihmissuhdetaitoja ja tunteiden tiedostamista. (Kaski ym. 2001,

221–222, 225.) Merkityksellisiä vuorovaikutuksen taitoja voi lapsen kanssa harjoitella esimerkiksi leikkimisen, pelaamisen, satujen lukemisen, satujen ja lorujen kertomisen ja aivan tavallisen juttelun lomassa (Ahonen ym. 2003, 66).

Joillakin kehitysvammaisilla lapsilla puheen tuottaminen on vaikeaa, puhe hyvin epäselvää tai puutteellista ja lapsi ei välttämättä tule ymmärretyksi lainkaan. Tällöin voidaan käyttää puhetta korvaavia menetelmiä kommunikoinnin apuna. Vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät täydentävät, korvaavat ja kehittävät lapsen kehittymätöntä kieltä. Tällaisia menetelmiä voi olla esimerkiksi usein käytetyt graafiset merkit ja kuvat, kirjoitus, viittomat ja kehoviestit. Kielen ja kommunikaation vaikeus tekee osaltaan lapsesta heikomman tarinankertojan kuin mitä hänen ikätoverinsa ovat. Vaikeus saada toiset ymmärtämään voi luoda lapselle paineita onnistua ja se voi vahingoittaa itsetuntoa ja herättää myös kiukkua. Vaikeudet kommunikaatiossa voivat johtaa myös siihen, ettei lapsi omaksu sosiaalisia taitoja tai kykene hallitsemaan vaadittavia käyttäytymis- ja toimintamuotoja. (Ahonen ym. 2003, 177, 179, 260–261.)

Kehitysvammaisten lasten sosiaalinen vuorovaikutus ei siis aseta haasteita sadutuksen onnistumiselle, vaan heidän siihen liittyvät mahdolliset vaikeudet kommunikoida ja ilmaista itseään. Vaikka lapsella olisi suuri halu kertoa tarinaa, mutta hänen puheestaan ei esimerkiksi saa selvää tai hän ei osaa kertoa, kuinka voin ymmärtää ja kirjata totuudenmukaisesti? Tästä haasteesta huolimatta halusin yrittää.

5.2 Sadutus ja sosiaalinen vuorovaikutus

Kuten jo aiemmin on tullut ilmi Karlssonin tutkimuksessa, sadutuksessa kertoja ja kuulija ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja kuulijan reaktiot vaikuttavat myös kertojaan (Karlsson 1999, 159). Myös Monika Riihelä toteaa, että sadutus on arjen vuorovaikutusta joka eroaa asiantuntijapuheesta, jossa ammattilainen ohjaa lapsen vastauksia. Riihelän mukaan sadutus-menetelmä edellyttää ennen kaikkea halua aitoon kuunteluun. Jos sadutuksesta jätettäisiin pois sadun lukeminen ja kertojan korjaukset ja tarinan hyväksyminen, jäisi kertominen vain kertomiseksi eikä kertojan ja kuulijan välille näin ollen syntyisi vuorovaikutusta. (Riihelä 2005, 119–120.)

Kun sadutuksessa ei arvioida kertojan kertomaa satua eikä vuorovaikutusta, joka kertojan ja kuulijan välille muodostuu, voi lapsi kertoa tarinaansa vapaasti. Sadun

kertomisesta tulee hauskaa, ja oman sadun kuuleminen ääneen luettuna voi parhaimmillaan vain rohkaista kertomaan lisää. (Riihelä 2005, 119, 125.) Väitöskirjassaan (1996) Monika Riihelä on huomannut, että lapset ovat keskinäisessä toiminnassaan paljon sosiaalisempia kuin aikuiset omassa toiminnassaan. Hän perustelee sen sillä, että ryhmän ikä ja kehitysvaihe sekä ryhmän suorittama tehtävä ovat sidoksissa siihen, miten lapsi toimii. Myös ryhmän suhteella laajempaan yhteisöön, jossa se toimii, on merkityksensä. (Riihelä 1996, 40.) Edellä mainittu selittäisi sen että vaikka aikuinen on lapselle hyvä yhteistoiminnallisen käyttäytymisen malli, saattaa toinen lapsi kuitenkin olla parempi asioiden selittäjä, koska hänen kielellinen ilmaisunsa voi olla lapselle relevantimpaa, eli merkityksellisempää ja olennaisempaa, kuin aikuisen (Alasuutari ym. 2006, 184).

Edellä mainituilla asioilla kokoon ajatusta siitä, että teoria ja käytännön tutkimukset osoittavat sadutuksen olevan menetelmänä hyvä keino lisätä vuorovaikutusta niin aikuisen ja lapsen, kuin lastenkin välille. Sadutuksen avulla lapset voivat keskenään luoda omaa kulttuuriaan, huumoria ja jopa keskinäistä kieltään, jota vain he voivat keskenään vuorovaikutuksessa olemalla ymmärtää. Sadutuksen on korostettu olevan osa osallistavaa toimintakulttuuria ja tämä seikka liittyy mielestäni hyvin olennaisesti juuri sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Kuten jo aiemmin on mainittu, lasten osallistaminen on ensiarvoisen tärkeää. Sadutuksen avulla lapsi voidaan osallistaa ja saamalla saadaan hänen äänensä ja ajatuksensa kuuluviin. Tällöin lapsi on vuorovaikutuksessa hänen lähellään olevan aikuisen, tai ryhmätilanteen huomioiden, myös toisten lasten kanssa.

Jantunen kirjoittaa, että lapsen aloittaessa koulun, tapahtuu hänessä tietynlainen murros loogisen ajattelun suhteen mutta kuvallinen ja sadunomainen ajattelu jatkuu vielä voimakkaasti (Jantunen 2007, 39). Tämä tukee ajatusta sadutuksen sopivuudesta erinomaisesti juuri kouluikäisille lapsille. Koska kehitysvammaisilla lapsilla kehitys on tyypillisesti jonkin verran ikätasoa jäljessä, voisi ajatella tällaisen kuvallisen ajattelun säilyvän pidemmälle kuin yleensä. Sadutuksen avulla voidaan kehittää ja ylläpitää lapsen kuvallista ja sadunomaista ajattelua ja kehitysvammaisten lasten kohdalla vielä erityisesti edesauttaa vuorovaikutuksen, kommunikaation ja kielen sekä sanavaraston vahvistumisessa. Täten voidaan teoriaan perustuen todeta sadutuksen

olevan mitä vakavimmin harkittava menetelmä käyttää kehitysvammaisten lasten kanssa.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tarkoitus oli tutkia, kuinka sadutus-menetelmä voi vaikuttaa kehitysvammaisten lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen kehitykseen. Tutkimus on kuvaileva tapaustutkimus, jossa tarkastellaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevista tapauksista, jotka tässä tutkimuksessa ovat kehitysvammaiset lapset. Pyrin esittämään tarkkoja kuvauksia henkilöistä, tapahtumista ja tilanteista, joita käytännön tutkimus toi tullessaan. Dokumentoin myös keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä, jotka tulivat tutkimuksessa esille. Kohentaakseni tutkimuksen luotettavuutta, pyrin selostamaan tarkkaan tutkimuksen toteutumista ja sen eri vaiheita. (Ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 125, 130, 217.) Käytän tästä opinnäytetyöstä sanaa tutkimus, koska se mielestäni kuvaa parhaiten työn luonnetta.

Koska on kyse kvalitatiivisesta, eli laadullisesta tutkimuksesta, aineistonkeruu, sen analyysi ja tulkinta tapahtuivat enimmäkseen limittäin. Tutkimus myös eli ”omaa elämäänsä”, eli se muotoutui tutkimuksen edetessä ja asettui lopulliseen muotoonsa vasta tutkimusta kasattaessa. (Ks. Anttila, Melin & Räsänen 2005, 93.) Pyrin osoittamaan tutkimuksen luotettavuutta pitämällä tutkimusta tukevan teorian mukana koko ajan. Pyrin sitomaan saatuja aineistoja ja havaintoja teoriaan myös analyysia kootessa.

Tutkimuksen luonteen huomioiden, sen lähtökohtana on kuvata todellisia tapahtumia mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Osittain tutkimustulokset perustuvat omiin havaintoihini ja keskusteluihin lasten kanssa. Koska suoritin tutkimuksen aikana työharjoitteluni Tähteenkadun koulussa, koen olleeni osallistuva havainnoitsija. Lapsille tehtiin heti alussa selväksi, että olen harjoittelun lisäksi tekemässä tutkimusta ja saduttamassa heitä. (Kts. Hirsjärvi ym. 1997, 155, 203–205.) Sadutus tapahtui aina sopivien tilanteiden mukaan ja tämän lisäksi osallistuin ryhmän toimintoihin myös työharjoitteluni tiimoilta.

Yhtenä menetelmänä käytin sosiometristä arviota ja siitä muodostuvaa sosiogrammia, josta enemmän teoreettista tietoa edempänä omassa kappaleessaan. Tutkimuksen lopussa käytin kontrolloitua kyselyä, jossa pyysin arviointia ja palautetta sadutukseen osallistuneilta lapsilta ja heidän kanssaan työskenteleviltä aikuisilta. Kyselyssä käytin skaaloihin, eli asteikkoihin, perustuvaa kysymystyyppiä jossa asteikko oli 5-portainen. Esitin erilaisia väittämiä, joita vastaajat arvioivat oman mielipiteensä mukaan. Lasten arvioinnissa ja palautteessa käytin monivalintakysymyksiä, joissa esitin myös erialaisia väittämiä. Lomakkeessa oli valmiina vaihtoehdot ”kyllä” ja ”ei” sekä hahmottamista helpottavat hymynaamat ☺ tai ☹. Luokassa työskentelevät aikuiset tekivät lasten arvioinnin yhdessä lapsen kanssa. (Vrt. Hirsjärvi ym. 1997, 188–189.)

6.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymystä miettiessäni jouduin rajaamaan aihetta todella paljon, sillä sadutus-menetelmä on monipuolinen ja sen avulla voisi tutkia monia eri alueita. Lopulta päädyin yhteen suurempaan kokonaisuuteen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tutkimuskysymykset muotoutuivat vielä tutkimuksen aikana ja lopulta niistä tuli seuraavanlaiset:

1. *Miten lapsen ja aikuisen välinen kahdenkeskinen vuorovaikutus kehittyy sadutuksen avulla?*
2. *Miten lasten keskinäistä vuorovaikutusta ryhmässä voidaan vahvistaa sadutuksen avulla?*

Ensimmäisen kysymyksen selvittämistä varten käytin sadutus-menetelmää ja sen analysoinnissa laadullista aineistoa (sadutushetket, sadut). Toisen kysymyksen selvittämiseen käytin sosiometristä arviota, jonka tein sadutuksen alussa ja sen loppupuolella. Sosiometrisestä arvioinnista koostui sosiogrammi, joka mittaa lasten vuorovaikutussuhteita ja sosiaalisia rooleja ryhmässä. Arvioin ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta myös havainnoimalla lasten reaktioita tilanteissa, joissa satuja luettiin ääneen. Jäsentelin saatua aineistoa konkreettisten tapahtumien ja lasten sekä tutkijan esille tulevien ajatusten ja havaintojen mukaan. Havainnointi oli tässä tutkimuksessa tärkein menetelmä, sillä sen avulla saatoin selvittää kuinka sadutus-menetelmä

todellisuudessa toimi valitsemallani kohderyhmällä. Havainnoinnin avulla sain suoraa ja välitöntä tietoa lasten ja lapsiryhmän toiminnasta ja käytöksestä. Havainnointi on eräs kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmä ja sopii erinomaisesti juuri vuorovaikutuksen tutkimiseen (Hirsjärvi ym. 1997, 201–202).

6.2 Tutkimushenkilöt

Tutkimuksen teko alkoi sadutuksen ja kehitysvammaisuuden teoriaan tutustumisella. Luin alan kirjallisuutta ja sadutus-menetelmästä tehtyjä tutkimuksia. Tapasin Tähteenkadun koulun rehtorin sekä erityisluokanopettajia ja sain heidät kiinnostumaan tutkimuksesta. Lähetin viiden oppilaan vanhemmille keväällä 2006 kirjeen jossa pyysin heidän lupaansa lapsen osallistumiseen. Syksyllä 2006 päätimme luokan opettajan kanssa lisätä vielä kolme oppilasta kohderyhmään, sillä luokka oli kevään jälkeen muuttunut. Tämän johdosta lähetin kaikkien oppilaiden kotiin uudelleen kirjeen (Liite 1), jotta kaikkien osallistuminen varmistuisi. Kaikki lapset saivat luvan osallistua sadutukseen ja sain luvan nähdä myös heidän HOJKS- suunnitelmansa. Päätös satujen julkaisusta koulussa ja opinnäytetyössäni oli kaikilla myönteinen. Kuudella lapsella sai saduissa näkyä vain etunimi, ikä ja sukupuoli, kahdella lapsella sai näkyä iän ja sukupuolen lisäksi myös koko nimi. Kahden lapsen vanhemmat kielsivät julkaisemasta nimeä ja tästä johtuen päätin käyttää lapsista anonyymeja nimiä, jotka ilmenevät alla olevasta taulukosta 1 lasten sukupuolen ja iän yhteydessä.

Taulukko 1. Lasten ikä ja sukupuoli

Sukupuoli	Ikä
Tyttö A	7v.
Tyttö B	7v.
Tyttö C	9v.
Poika A	9v.
Poika B	11v.
Poika C	12v.
Poika D	13v.
Poika E	16v.

Kaikki luokan oppilaat olivat jonkinasteisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskenään ja aikuisen kanssa. Joillekin oli hankalampaa toimia muiden lasten kanssa. Heidän sosiaalista vuorovaikutustaan pyrittiin kehittämään ja vahvistamaan luokassa esimerkiksi yhteisen ohjatun leikin avulla. Oppilaista kaksi olisivat olleet mieluiten

vain aikuisen kanssa vuorovaikutuksessa riippumatta siitä, olivatko he tottuneet olemaan toisten lasten kanssa vuorovaikutuksessa vai eivät. Yhden lapsen oli ajoittain hankalaa keskittyä olemaan läsnä ja usein hän olikin aivan omissa maailmoissaan. Yksi lapsista oli täysin puhumaton mutta tästä huolimatta hän oli ajoittain hyvinkin aktiivisesti vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa, käyttäen eleitä, ilmeitä ja ruumiinkieltä. Sadutuksessa keskityin luomaan itseni ja lasten välille vuorovaikutusta ja mielestäni onnistuin siinä eri tavalla jokaisen kanssa.

Sadutin Tähteenkadun koulun harjaantumisopetuksen luokkaa, joka koostui 1–6 luokkalaisista oppilaista. Iältään he olivat 7 – 16-vuotiaita. Luokassa oli kahdeksan (8) oppilasta: kolme (3) tyttöä ja viisi (5) poikaa. Kaksi lapsista asui samassa taloudessa. Kahdella lapsista oli Down-oireyhtymä, muilla lapsilla oli lievä/keskivaikea kehitysvamma. Suurin osa oppilaiden kehitysvammoista johtuu tuntemattomasta syystä. Kahdella lapsista on hyvin harvinainen diagnoosi ja sen perusteella heidät olisi mahdollista tunnistaa, joten tämän seikan vuoksi en yhdistänyt tutkimuksessa vammaa ja lasta. Puhumaton poika E oli alkanut syksyn 2006 aikana tuottaa ääniteitä. Kokeilin saduttaa myös häntä, käyttäen piirtämistä ja muovailua. Kuten Karlsson toteaa, kerronta ei ole ainoa sadutuksen muoto (Karlsson 2003, 46).

6.3 Sadutuksen toteuttaminen

Sadutin lapsia lokakuusta joulukuuhun 2006. Sadutus tapahtui sopivien tilaisuuksien tullen, sillä lasten arjen sujuminen tuli ottaa huomioon. Opetuksellisesti tärkeää koulussa on ennen kaikkea käytännön tilanteet ja niiden hallinta, kuten esimerkiksi siirtymiset ja orientoitumiset eri hetkiin ja tehtäviin. Toimin itse saduttajana jokaisen lapsen kanssa ja siten pystyin tekemään tarkkoja havaintoja ja muistiinpanoja jokaisesta sadutus-hetkestä. Mielestäni oli myös hyvin mielenkiintoista päästä saduttamaan lapsia henkilökohtaisesti. Keskustelin prosessin aikana paljon erityisluokanopettajan ja avustajien kanssa menetelmästä ja he kertoivat mielipiteitään ja havaintojaan lapsista. Oli mielenkiintoista ja antoisaa todeta omien havaintojen jollakin tapaa yhtenevän luokan aikuisten havaintojen kanssa. Erityisluokanopettaja auttoi positiivisen mielikuvan vahvistamisessa sadutukseen liittyen kannustamalla lapsia aina kun he lähtivät sadutukseen tai palasivat sieltä.

Lapset kertoivat yhteensä 37 satua. Kerrontatavat ja satujen rakenteet poikkesivat toisistaan huomattavasti, riippuen täysin lapsesta. Tässä huomasi eron lasten kehityksessä. Sadutus-paikkana toimi terveydenhoitajan odotustila, jossa oli sänky ja muutama tuoli, värikkäitä julisteita sekä muutamia kirjoja. Julisteet ja kirjat toimivat myös virikkeinä ja ideoiden antajina. Tila oli rauhallinen, sillä emme olleet odotustilassa silloin kun terveydenhoitajalla oli vastaanotto. Poika D:n kanssa kävimme naapuriluokassa satuilemassa hänen ollessaan seisomatelineessä ja naapuriluokan ollessa tyhjillään.

Osa lapsista kertoi useammin kuin toiset. Tämä johtui siitä, että joillekin lapsille sadutus oli vaikeaa ja jopa epämiellyttävää. Tarkoitus ei ollut missään nimessä pakottaa ketään väkisin satuilemaan, tämän toteaa Karlssonkin vääräksi tavaksi toimia (Karlsson 1999, 91). Monelle lapselle ensimmäinen sadutuskerta oli hankala. Erityislapsilla muutokset ja uudet asiat vaativat aikaa ja sopeutumista tavallista enemmän, joten ensimmäiselle kerralle ei luotu mitään odotuksia. Tarkoituksena oli ennemminkin tutustuttaa lapset sadutus-menetelmän ideaan. Suurin osa lapsista yritti kovasti, ja he tuntuivat olevan kiinnostuneita sadutuksesta. Karlsson kertoo tutkimuksessaan ammattilaisten käyttäneen erilaisia tapoja aloittaessaan sadutusta. Ujot lapset saattoivat innostua sadutuksesta vasta monien kertojen jälkeen. (Karlsson 1999, 91.) Tähän viitaten annoin lapsille aikaa tottua minuun ja ajatukseen satuilemisesta.

Jokainen lapsi sai prosessin päätyttyä muistoksi sadutuksesta satukirjan, joka koostui lapsen omista saduista. Kukin lapsi sai tehdä satukirjaansa kannen itse. Olin hankkinut erivärisiä kartonkeja, joihin olin kirjoittanut valmiiksi ”Minun satuni” muutaman tarran kera. Näistä jokainen lapsi sai valita mieleisensä kannen kirjalleen. Kaikki saivat piirtää omaan kanteensa mitä halusivat, käyttäen värikyniä. Kirjoitin kaikki saamani sadut tietokoneella, tulostin ne ja liimasin erivärisille kartongeille, kullekin lapselle omat sivunsa. Saatuaani lapsilta valmiit kansilehdet tein kirjat loppuun sitoen sivut yhteen narun avulla ja näin jokaisella oli oma satukirja taltioituna. Toivoin myös jatkoa sadutukselle, sillä narujen avulla satukirjaan olisi jatkossa helppo lisätä lisää sivuja. Kävin harjoitteluni jälkeen koululla viemässä lapsille heidän satukirjansa, jotka olivat lapsille erittäin mieleiset. Luokan aikuiset arvioivat ne mukaviksi ja tärkeiksi, konkreettisiksi muistoiksi satuhetkistä. Erityisluokanopettajan mielestä sadutuksen

idea olisi osittain mennyt hukkaan, ellei satukirjan kaltaista konkreettista muistoa satuilusta olisi jäänyt.

6.4 Sosiometrinen arviointi

Tässä kappaleessa selvitan mitä sosiometrisellä arviolla ja sosiogrammilla tarkoitetaan. Jokaisessa ryhmässä, jossa on tietynlaista pysyvyyttä ja jossa ryhmän jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään, pyritään muodostamaan toisista henkilökäsityksiä sosiaalisen havainnoinnin perusteella. Ryhmän kaikkien jäsenten oman arvion pohjalta jäsenelle muodostuu oma sosiaalinen asema ja rooli. Tämä tietoisuus eri rooleista auttaa hahmottamaan miten kukin toimii ja reagoi erilaisissa tilanteissa. Ryhmässä saatetaan alkaa esimerkiksi pitää jotakuta tiettyä ihmistä ryhmän johtajana ja yhteishengen luojana, jotakuta toista vuorostaan pellenä tai kiusaajana. (Aho & Laine 1997, 208.)

Luokassa oppilaiden sosiaalista asemaa ja eri rooleja sekä oppilaiden sosiaalisia suhteita voidaan selvittää sosiometristen mittausten avulla. Yleisesti ottaen opettajat tahtovat selvittää luokkansa sosiaalista rakennetta selvittämällä sosiometrisen mittauksen avulla ketkä ovat luokassa suosittuja, torjuttuja ja johtajia. Tämän selvittämiseksi voidaan jokaiselta lapselta kysyä esimerkiksi: ”kenen luokkatoverisi kanssa leikkisit mieluiten?”, Aho ja Laine opastavat. Luotettavampi ja kattavampi tapa selvittää edellä mainittu asia, olisi laatia nimilista johon jokainen oppilas voisi merkitä luokkatoverin nimen kohdalle, kuinka mielusti asteikolla 1–5 hän leikkisi kunkin oppilaan kanssa. Tällöin saadaan selvitettyä, että korkeimmat pisteet saaneet ovat luokkansa suosikkeja ja vähiten pisteitä saaneet puolestaan torjutuimpia. (Aho & Laine 1997, 211–212.)

Toteutin ensimmäisen sosiometrisen mittauksen siten, että jokainen oppilas sai valita kaksi kaveria, joiden kanssa leikkisi mieluiten. Apuna olivat pahville kirjoitetut lasten nimet, jotka lapset olivat syksyn aikana oppineet tunnistamaan. Varmistin vielä lapsen valinnat toistamalla nimen ääneen ja kysymällä haluaisiko hän valita juuri tämän kaverin leikkimään kanssaan. Edellisessä kappaleessa mainittua nimilistaa en kokenut luotettavaksi ja hyväksi tavaksi käyttää, sillä juuri tämän kohderyhmän lapsille oli selkeämpää valita kaksi kaveria kuin alkaa pisteyttämään jokainen luokkatoveri.

Suorittamani sosiometrisen mittauksen luotettavuutta en epäile sen toteutustavan vuoksi. Sen sijaan pohdin tulosten luotettavuutta, kuinka varmasti lapset ymmärsivät ja miksi he valitsivat niin kuin valitsivat.

Toinen sosiometrinen mittaus toteutettiin hieman eri tavalla opittuani tuntemaan lapset paremmin. Varasin kahdeksan purkkia, yhden jokaista lasta kohden. Jokaisen purkin kylkeen kirjoitin yhden lapsen nimen. Pyysin jokaista lasta valitsemaan mieleisensä kaksi tarraa ja antamaan ne kahdelle haluamalleen kaverille laittamalla tarrat kyseisten lasten purkkeihin. Havaitsin tämän tavan toimivammaksi kuin ensimmäisen. Ehkäpä tässä konkretisoitui lapsille valintakysymys enemmän, kun mukana oli jokin käsin kosketeltava asia joka antaa omalle kaverille, kuten tässä tapauksessa tarra. Kerroin lapsille vielä tarrojen jakamisen päätteeksi, että he saavat luokassa jaetut tarrat satukirjoihinsa.

Miksi käytin sosiometristä arviointia yhtenä työni menetelmänä? Koska halusin sen avulla tutkia, muuttuivatko lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet suuntaan tai toiseen sadutuksen aikana, verraten aikaa sadutuksen alussa ja sen päätyttyä. Oli kiinnostavaa nähdä, muuttuivatko lasten valinnat sadutus-jakson aikana. Mielenkiintoisaa oli myös havaita lasten rooleja ja asemaa ryhmässä. Tuloksissa oli joitakin yllätyksiä, joita ilman sosiometristä mittausta ei olisi voinut ennalta aavistaa. Myös omat ennako-odotukset lasten valinnoista muuttuivat sosiogrammia koostettaessa.

Aho ja Laine kirjoittavat luokan sosiaalisen rakenteen ja lasten sosiaalisten asemien olevan yleisesti ottaen melko pysyviä. He toteavat myös, että samat sosiaaliset tyypit (suosikit, torjutut) esiintyvät siltikin, vaikka luokan koostumus muuttuisi. Mikäli luokkaan tulee tai siitä lähtee oppilas, joka vaikuttaa voimakkaasti luokan rakenteeseen, voi joidenkin yksittäisten lasten asemat joissain määrin muuttua. (Aho & Laine 1997, 223.) Sadutukseen osallistuneessa luokassa tapahtui prosessin jo päätyttyä tällainen muutos kun yksi oppilaista siirrettiin pois ryhmästä. Tämä muutos ei kuitenkaan ehtinyt vaikuttaa sosiometriseen arviointiin tai työn tuloksiin.

6.5 Aineiston käsittely

Tutkimus muotoutui tutkimuksen edetessä ja kehittyi lopulliseen muotoonsa vasta sen yhteenvedon aikana. Tämä on tyypillistä kvalitatiiviselle tutkimukselle - työtä toteutetaan joustavasti ja suunnitelmia muutetaan olosuhteiden mukaisesti. Kvalitatiivisen tutkimuksen tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja saatua aineistoa käsitellään sen mukaan. Kuten kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleensä, ei tässäkään työssä lähtökohtana ollut teorian ja hypoteesien eli olettamuksen testaaminen, vaan pikemminkin saadun aineiston, eli satujen ja tilanteiden, monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. (Ks. Hirsjärvi ym. 1997, 155.)

Kuten Hirsjärvi ym. selvittävät, kvalitatiivisten tutkimusten myötä ovat yleistyneet tiedonkeruutavat, joiden avulla pyritään ymmärtämään toimijoita heidän itsensä tuottamien kertomusten ja tarinoiden avulla (Hirsjärvi ym. 1997, 206). Vertaan tätä kerättyihin satuihin, jotka toimivat tutkimuksen aineistona. Tiedonkeruutapana tutkimuksessa toimi sadutus ja aineistona lasten kertomat sadut, sadutus-tilanteiden ja ryhmätilanteiden – joissa satuja luettiin – havainnointi. Anttila ym. toteavat, että kvalitatiivisen tutkimuksen analyysitekniikat ovat vahvemmin aineistosidonnaisia. Toteutettavat ratkaisut tutkimuksessa kytkeytyvät kvantitatiivista tutkimusta vähemmän yksiselitteisiin sääntöihin. Koska mitään yleisiä analyysimenetelmiä kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole, voidaan laadullisen analysoinnin todeta olevan melko omintakeista. Aineiston ominaispiirteet määrittävät aineiston analyysin. (Anttila ym. 2005, 94.) Tämä luo toisaalta vapautta ja toisaalta valtavia haasteita tutkimukselle.

Edellä mainittu aineistosidonnaisuus ja omintakeisuus pätevät saatuun aineistoon täysin, onhan kyseessä lasten kertomat sadut ja tulkitut sekä havainnoidut tilanteet. Kuten Anttila ym. ovat todenneet, tämän tutkimuksen yksi suuremmista haasteista on saada jäsentymättömästä tekstiaineistosta uskottavia tutkimustuloksia (Anttila ym. 2005, 98). Omat tulkintani ovat luoneet pohjan aineiston työstämiselle jo prosessin alusta alkaen. Olen kuitenkin pyrkinyt tarkastelemaan aineistoa ja erilaisia arviointimenetelmiä mahdollisimman seikkaperäisesti tutkimuksen tulosten luotettavuuden vuoksi. Tämä edesauttaa myös niiden vertaamista aikaisempien tutkimusten tuloksiin ja niiden sitomista konkreettiseen teoreettiseen taustaan.

Aineiston käsittely alkoi jo sadutustilanteissa. Kirjoitin lasten sadut ylös erityiseen satuvihkoon ja jokaisen hetken päätteeksi kirjoitin havainnot hetken kulusta, lapsen olemisesta sekä hänestä ja tilanteesta välittyvistä tunteista. Täten en joutunut myöhemmin muistelemaan sen hetkisiä tuntemuksia ja havaintoja, vaan pystyin tallentamaan ne muistiin heti. Vähitellen kirjoitin lasten kertomat sadut puhtaaksi tietokoneella, kunnes jokaisen satu oli kerrottu ja kirjoitettu. Kirjoitin myös sadutushetkien tuntemukset tietokoneella, jolloin minulla oli vielä tilaisuus palata tuohon tilanteeseen mielessäni ja tarkentaa hetken tapahtumat.

Yksi osa aineiston käsittelyä oli myös henkilökunnan arviointi ja mielipiteet sekä kirjalliset kyselyt niin lapsilta kuin aikuisilta. Näistä kaikista muodostui kokonaiskuva joka hahmottui puhtaaksikirjoitusvaiheessa. Eniten tutkimuksessa merkitsee itse sadut ja havainnot lapsista. Ilokseni olen saanut huomata yhtäläisyyksiä myös aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan viitaten.

7 TULOKSET

Valitsemalla harjoittelupaikaksi Tähteenkadun koulun ja päästessäni samaan luokkaan sadutettavien lasten kanssa, koin pystyväni luomaan alusta alkaen luottavaisemman suhteen lapsiin. Olin heille yksi luokan aikuisista. Hyvä vuorovaikutussuhde rakentuu luottamukselle ja turvallisuudelle ja sitä pyrin rakentamaan näiden lasten kanssa joka päivä. Saduttamisesta tuli minun ja lapsen välinen oma juttu, joka sisällytettiin koulupäivän muihin puuhiin.

Monilla lapsista oli toiminta-, fysio- ja puheterapiaa, joten heille kahdenkeskinen hetki vieraamman aikuisen kanssa ei ollut sinänsä uusi asia. Luokan aikuiset - erityisluokanopettaja ja avustajat - ottivat myös minut avoimesti vastaan ja osaksi tiimiään. Olin kertonut heille sadutuksesta ja keskustellut heidän kanssaan sen ideasta ja toteutuksesta. He olivat kiinnostuneita tutkimuksesta ja sadutuksen ideologiasta. He auttoivat mahdollistamaan hetkiä sadutukselle ja huomioivat kiittävästi että mahdollisuuksia löytyi.

7.1 Sadutus-projekti

Lähden tarkastelemaan sadutuksesta saatuja tuloksia kokoamalla ensin kaikki ensimmäiset sadutus-kerrat yhteen, sitten toiset ja niin edelleen. Tällä tavoin voin tarkastella, miten esimerkiksi jokaisen lapsen ensimmäinen sadutus-kerta on tapahtunut ja miten ne eroavat toisistaan. Erittelemällä nämä eri sadutus-kerrat voin verrata, kuinka lapsi kehittyy sadun kertojana ja miten hänen asenteensa ja tapansa kertoa kehittyy tai muuttuu prosessin aikana. Valitsin tällaisen näkökulman tulosten tarkasteluun, koska se tuntui loogisimmalta. Pysin sitomaan jokaisen sadutuskerran tuloksia myös saatavilla olevaan teoriaan vahvistaen samalla tutkimuksen luotettavuutta.

Pysin tarkastelemaan lapsia myös yksilöllisesti ja lapsilähtöisesti, mutta painopiste on prosessinomaisessa tarkastelussa viitaten luokan sadutus-projektiin. Lapsilähtöisyys olisi toinen harkittava vaihtoehto näkökulmalle, jolla tuloksia voidaan tarkastella. Kokoan kaikista sadutus-kerroista yhteenvedon arvioinniksi, jossa pohdin vielä tarkemmin, millaisia vastauksia sain tutkimuskysymyksiin ja vastasivatko tutkimuksen tulokset niihin.

7.1.1 Ensimmäiset sadutukset – tutustuminen sadutukseen

Nuorimmille oppilaille (Tytöt A ja B, Poika A ja B) kerronta oli teknisesti hankalaa. Heillä ei ollut vielä niin laajaa käsitteellistä tajua eikä ylipäänsä kokemusta tarinoinnista. Heidän tarinansa sisälsivät useimmiten vain sanoja sanojen perään ilman että niistä olisi muodostunut selkeitä lauseita ja virkkeitä. Myös Karlsson toteaa tutkimuksessaan, että Satukeikka-projektiin osallistuvilla pienimmillä lapsilla oli ongelmia aloituksessa ja he saivat sadutuksen ideasta kiinni kuuntelemalla ja katselemalla ensin muita (Karlsson 1999, 89). Luokan nuorimmilla myös puhe oli vasta kehittymässä ja osa kirjaimista puuttui. Muutamalla lapsella puhe oli ajoittain epäselvää fysiologisten seikkojen vuoksi, viitataan tällä Downin oireyhtymään, jonka eräs piirre on myöhäinen puhumaan oppiminen.

Sadutuksessa kirjaaja kirjoittaa lapsen sanat juuri sellaisena kuin hän ne sanoo, virheistä välittämättä. Yksi sadutus-menetelmän tärkeimpiä seikkoja on hyväksyä

lapsi ja siten lapsen kertomus juuri sellaisena kuin hän sen kertoo, puuttumatta kielioppivirheisiin. Karlsson kuitenkin huomasi tutkimuksessaan, että mikäli lapsella oli jokin puhevika, ammattilaiset saattoivat kirjoittaa niin kuin tulkitsivat lapsen haluavan sanoa (Karlsson 1999, 93). Nämä seikat asettivat haastetta omalle kirjaamiselle ja tulkinnalle. Oli ajoittain vaikeaa tietää ja tulkita lapsen tavasta kertoa, mitä kirjoitan tai pikemminkin *miten* kirjoitan.

Nuorimmat tuntuivat myös yrittävän keksiä kerrottavaa tarkkailemalla ympäristöä sekä seinillä ja kirjoissa olevia kuvia. Itseensä ja kertomaansa he olivat aina tyytyväisiä. Annoin heille tilaa keksiä – en johdatellut tai yrittänyt kertoa heidän puolestaan. Korostin, että he saavat kertoa minulle juuri siten kuin haluavat ja juuri sitä mitä haluavat.

Mikä huone tuo on? Mikä ääni? Anikka. niin... ei tuu mitään mieleen. Käpykä... tuolla... kolme tommosta... paljon tommoisista... Mä kelloin jo satun. Minä voin laittaa kiljaan, minun voi laittaa kiljaan. Mä kelloin jo satun.

Tyttö A 7v.

19.10.2006, ensimmäinen satu

Poika C:lle ensimmäinen sadutuskerta oli vaikea, ja hän oli suorastaan vaivautuneen oloinen. Hän istui hiljaa, kulmat kurtussa miettien, ja tuntui ottavan valtavat paineet suoriutumisestaan. En painostanut ja tarjosin tilaisuutta palata asiaan myöhemmin. Tästä poika C huojentui ja näytti helpottuneelta, kun en vaatinut väkisin kertomaan mitään. Luokanopettaja kertoi kyseisen pojan olevan opiskelussaan hyvin mekaaninen, eli asioiden tulee tapahtua tietyllä tavalla, tiettyä kaavaa noudattaen. Esimerkiksi tämä oppilas luki ja laski mekaanisesti, mutta hänen oli vaikeaa uskoa omiin luoviin kykyihinsä. Tyttö C taas toimi päinvastaisesti. Hän kertoi mielellään, ja satu koostui arkipäivän tilanteista. Tyttö C seurasi tarkasti, kun kirjoitin satua ylös ja odotti, että lopetin kirjaamisen, ennen kuin jatkoi kertomista. Hän lopetti kerronnan kun paperi loppui päättämällä sen lyhyesti. Tällaisia reaktioita oli saatu myös Satukeikka-projektissa, kun sadutettavat lapset olivat seuranneet tarkkaavaisina aikuisen kynän kulkua ja kirjoittamista (Vrt. Karlsson 1999, 93).

Jänistarina

Olipa kerran jänis, istui lattialla. Meni nukkumaan, meni kaverin kanssa leikkimään. Sitten jänis meni kotiin. Jänis meni leikkimään yksin. Sitten se meni nukkumaan, sitten meni lukemaan. Sitten se meni syömään. Sit meni ulos ulkoilemaan, pihalla. Meni kaverille. Meni kaverille sisälle. Ne meni nyt palloa pelaamaan. Sit meni aikaa, meni kotiin nukkumaan. Kotona se leikki, meni metsään keräämään mansikoita. Sit meni metsän jälkeen kaverille. Sit se meni kotiin, meni aikaseen nukkumaan. Sit se lähti aamulla, meni kouluun. Sit se meni, meni, metsään taas, keräilemään sieniiä. Meni kukkaa keräämään äidille. Meni illalla syömään, anto kukat äitille. Meni sitten taas keräämään kukkia, keltasia. Sit se meni kotiin antamaan kukkia. Sit se meni kauppaan, osti karkkia. Kaupan jälkeen meni kotiin. sit se meni, näi jäniksen, pienen. Sit se meni kotiin, kotiin ja sit se otti jäniksen. Sitten se näytti äidille. Loppu.

Tyttö C, 9v.

19.10.2006, ensimmäinen satu

Poika D mietti aluksi, mistä hänen pitäisi kertoa ja aloitti sitten innokkaasti. Hänen keskittymisensä ajoittain herpaantui mutta ensimmäinen sadutuskerta oli kuitenkin hänen mielestään onnistunut ja mukava. Havaitsin tässä pojassa olevan potentiaalia kertoa satuja:

Olipa kerran... olipa... toi.. toi.. Minkä hyvän tarinan? vaikka tästä. Olipa kerran tarina joka oli.. en tiiä... poika. Sillä oli... mikäs sillä oli... poika oli. Mitä me tehdään? Mitä sillä oli? Anka ja kissa ja eläin, elefantti... elefantti, NORSU! En tiiä.. Mitä me tehdään? Koira sillä oli. Jari iskä... se oli. Mervi, Jaana... Se oli tällainen poika, tää poika tässä (näyttää kirjoituslustana käyttämäni kirjan kannen kuvaa). Luokkaan... Joo.

Poika D, 13v.

20.10.2006, ensimmäinen satu

Poika E ei tuota puhetta lainkaan. Kokeilin hänen kanssaan ensimmäisellä kerralla sadutusta piirtämisen keinoin. Karlsson kirjoittaa, että sadutuksella on monia muotoja,

joista kerronta on vain yksi (Karlsson 2003, 12). Sadutusta voi toteuttaa esimerkiksi juuri tällaisen piirtämisen avulla. Poika E:tä pyysin samalla tavalla kertomaan sadun, kuin muitakin. Selitin ja korostin hänelle, että hän voisi piirtämisen avulla kertoa minulle. Poika E mietti pitkän aikaa ennen kuin aloitti ja kynän valittuaan mietti vielä uudelleen. Puhelin pojalle ja aloin värittämään hieman toista alakulmaa, jolloin poika E alkoi kirjoittaa sen yläpuolelle omaa nimeään. Seuraavaksi hän otti sinisen tussin ja alkoi värittää. Ensin hän piirsi rajat tarkasti ja sitten väritti suurpiirteisesti keskelle. Tussin saaneeni kontaktin häneen, toiminnassa oli yhdessä tekemisen henkeä. Tämä ilmeni katsekontaktista ja yhteisestä toiminnasta joka tässä tapauksessa oli värittäminen. Tämän lisäksi poika E huudahti värittäessään "ka!". Aivan varmasti ei voida kuitenkaan todeta, oliko tämän pojan kohdalla kyse nimenomaan sadutuksesta vai yhteisestä tekemisestä ja vuorovaikutuksen sekä kontaktin luomisesta.

7.1.2 Toiset sadutukset – kovat odotukset

Toinen sadutuskerta onnistui mielestäni hieman heikommin ensimmäiseen verrattuna. Lapsista kaksi eivät kertoneet mitään, ja kolmella lapsista oli vaikeuksia aloittaa ja tuottaa satua. Voisiko tämä johtua siitä, että saatoin tahtomattani aiheuttaa jollain tapaa paineita, jotka estivät kerrontaa? Viestitinkö huomaamattani, että nyt *pitää* kertoa tai muodostuiko heille käsitys ja pelko, etteivät he onnistu? Myös Liisa Karlsson on pohtinut näitä seikkoja (Ks. Karlsson 2003, 71–72). Varasin jokaiselle kerralle luku- tai satukirjan mukaan, jonka avulla voisimme virittäytyä tunnelmaan lukemalla esimerkiksi runoja ja loruja tai katselemalla kuvia eli toisin sanoen tutustua erilaisiin tarinoihin, sanoihin ja niiden muotoihin. Ajattelin eri saduista olevan apua myös konkreettisen käsityksen muodostumisessa: ”nyt ollaan tekemisissä satujen kanssa”.

Nuorimpien tyttöjen ja poikien kanssa kirjat tulivat tarpeeseen, ja ne olivat oiva linkki heidän omaan kertomiseensa. Tyttö B otti lukukirjan jälkeen magneettipelin ja alkoi kertoa siinä esiintyvistä kaloista. Sivusilmällä nopeaan vilkuillen hän seurasi tarkkaan, että kirjoitin kaiken hänen sanomansa. Vaikka hän pelaili magneettipeliä, hän tuntui selkeästi haluavan samaan aikaan kertoa siitä minulle. Kuka tietää, millainen mielikuvitusmaailma hänen eteensä aukeni pelin ja värikkäiden kalojen myötä?

Kala. Ui vedessä. Kala. Kala. Apu. Kala. Vesilisko. Kala. Kala. Kala. Tämä vesisko. Rapu. Kala. Kala. Hups! Meinas kaatuu... Ja sitten laitetaan... Näin päin... Ei vielä valmis. Kala. Vesilisko. Kala. Kala. Kala. Kala. Loppu.

Tyttö B, 7v.

3.11.2006, toinen satu

Tyttö C oli toisella kerralla innokas tarinankertaja, joka tarkasti seurasi kynäni liikettä ja paperille syntyvää tekstiä. Hän oli pitkän aikaa hiljaa jolloin kysyin, halusiko hän kuulla jo kertomaansa. Luettuani sadun loppuun, tyttö C tokaisi sen päätteeksi ”loppu”. Tyttö C oli selkeästi ymmärtänyt satujen kertomisen idean, sillä hän kertoi vaivatta pitkänkin sadun. Saduissa tapahtui paljon, kuten Karlsson (2003) on myös tutkimuksissaan saanut todeta. Tämänkin tytön tarinassa tapahtui paljon arkipäivän tapahtumia, niissä tultiin ja menttiin milloin mihinkin. Tehtiin ruokaa, nukuttiin ja leikittiin.

Karhun satu

Olipa kerran pieni karhu. Se meni puolukoita keräilemään. Karhu löysi pikkuisen, pienen, koiran. Sitten karhu vei koiran kotiin. Kar.. pieni karhu meni nukkumaan. Aamu... aamulla herätti äiti. Söi aamiaista, joi mehua, puolukkamehua. Ja sitten, sitten meni päivällä nukkumaan. Sitten heräsi, päivällä. Sitten päivänä söi. Sitten se söi omenoita. Sitten söi hunajaa. Sitten karhu meni kaverille. Sitten karhu meni kotiin sen jälkeen, kaverin jälkeen. Sitten meni yö... illalla nukkumaan. Sitten karhu söi aamiaisen ja meni kouluun. Sitten meni koulun jälkeen kotiin. Karhu jumppasi. Sitten karhuuu... meni ulos. Sitten meni sisälle. Sitten meni kaverin kaa. Sitten, sitten meni päivällä kotiin ja söi jotain. Sitten meni leikkimään yksin. Sitten... sitten pelasi tietokoneella. Sitten meni ulos taas. Se meni pelaamaan jääkiekkoa, meni kauppaan. Kaipalla se osti jätskiä ja leipää ja makkaraa ja vielä juustoa. Se meni leikkimään koiran luokse. Sitten meni metsään keräämässä tota, tota.. hunajaa. Sitten se meni kotiin hunajan mukaan. Sitten... mmm... Sitten se söi illalla iltapalaa.

Tyttö C, 9v.

2.11.2006, toinen satu

Pojista poika D oli innokkain kertoja. Kerronnan tempo ja siihen keskittyminen vaihtelivat paljon, mutta syntynyt tuotos oli hieno. Poika D:n puheen tempo vaihtelee yleensäkin kovasta ja nopeasta hitaaseen ja hiljaisempaan. Hänen sadustaan oli selkeästi nähtävissä myös ne hetket eräänlaisina välihuomautuksina kun ajatus karkasi muualle kuin kerrottavaan tarinaan.

Poika B ei halunnut kertoa satua. Hänellä oli ollut huono päivä, jolloin mikään ei oikein tahtonut onnistua. Tämän vuoksi hän vietti meneillään olevaa välituntia sisällä kanssani. Hetken kuluttua hän tuli kysymään minulta, mitä hänen kaapista ottamissaan lapuissa mahtaa lukea. Hän näytti niitä minulle vuoronperään, ja luin niistä kuukaudennimiä hänelle. Hetken kuluttua poika B lauleskeli "popsi popsi porkkanaa"-laulua, vaellellen luokassa samanaikaisesti. Poika B palasi luokseni ja pyysi minua lukemaan lukukirjaa. Luin hieman, poika B sai käännellä itse sivuja. Tämän jälkeen pyysin häntä uudelleen kertomaan sadun. Hän ei kuitenkaan suostunut vaan sanoi suoraan, ettei halua. Myöskään poika E:ltä en saanut satua. Kun kerroin hänelle sadusta ja piirtämisestä, hän hymyili, mutta piirtämistä hän ei saanut aikaiseksi aloittaa.

Poika C:lle aloitus tuotti toistamiseen vaikeuksia. Annoin avuksi lukukirjan, jota voisimme katsella yhdessä. Hän pohti kauan aivan hiljaa paikallaan istuen. Lopulta kysyin, haluaisiko hän vaikkapa lukea minulle jotakin, jonka sitten kirjoittaisin ylös. Ajattelin, että näin pääsisimme jo kerronnan tasolle eli siihen että hän kertoo ja minä kirjoitan. Ajattelin tämän auttavan murtamaan jäätä ja helpottamaan myös pojan oman kerronnan aloittamista. Hän valitsi tarinan Kolme pukkia, jonka hän luki minulle taitojensa mukaisesti. Kerrottuaan mielestään tarpeeksi hän pyysi, että voisimme lukea sen toisille lapsille luokassa. Tämä pyyntö yllätti minut positiivisesti, ja minulle välittyi tietynlainen onnistumisen tunne. Tunsin saaneeni pojan ymmärtämään, mistä kerronnassa on kyse ja hän tuntui ymmärtäneen, että hänen kertomansa voi jakaa toisten lasten kesken.

Kolme pukkia

Olipa kerran kolme pukkia, pikku pukki, iso pukki ja suuren suuri pukki. Pukit elivät niityllä pienen joen rannalla. Eräänä päivänä pukit huomasivat, että niityllä alkoi

loppua ruoho. He ajatteli muuttaa joen toiselle rannalle. Siellä oli ruohoa yllinkyllin. Päästäkseen toiselle rannalle, pukki oli kuljettava puisen sillan yli. Mutta pukit tiesivät, että sillan alla asui ilkeä peikko. Pukki astui varovasti sillalle. Kipkop kipkop sen kaviot kipistivät. En enää.

Poika C, 12v.

2.11.2006, toinen satu

Lukiessani edellä mainittua tarinaa luokassa, se aikaansai paljon naurua ja hymyjä ja luokassa tuntui yhteisen ilon voima. Tämän huomasivat myös luokan muut aikuiset. Lukiessani havainnoin lasten reaktioita ja poika C:n olemusta. Poika C oli silminnähdyn tyytyväinen siihen, että satu jota kerrottiin, oli hänen kertomansa, vaikka hän olikin kertonut sen minulle kirjaa apuna käyttäen. Kukaan lapsista ei huomauttanut sadun jääneen kesken tai verrannut sitä alkuperäiseen tarinaan. Tärkeintä tässä tapahtumassa oli se, että vaikka kirjaa käytettiin apuvälineenä, poika C avautui, rentoutui ja kertoi. Edellä mainittua sadutushetkeä ja luokkatilannetta voidaan verrata Liisa Karlssonin kirjoittamaan tekstiin, jossa hän kertoo lapsen kanssa kahden kesken olemisen luovan tietynlaisen intiimin läheisyyden tunteen ja ryhmässä kerrotun sadun luovan puolestaan yhteisöllisyyttä ryhmän kesken. Hän kehottaa myös antamaan lapselle aikaa, tilaa ja arvostusta, jotta lapsi voisi innostua kertomaan. Saduttamisen tullessa tutuksi, lapset alkavat tehdä myös omia aloitteita. (Karlsson 2003, 70–72.) Tämän mielessä pitäen pyrin antamaan mahdollisimman paljon aikaa ja tilaa lapsille, jotta he voisivat oppia ja omaksua sadutuksen idean.

7.1.3 Kolmannet sadutukset – menetelmä tulee tutuksi

Kolmas kerta ei helpottanut tyttö A:n kerrontaa. Hän tuntui kokevan sadun kertomisen edelleen vaikeaksi, eikä kyennyt spontaanisti kertomaan itse satua. Tällä kolmannella kerralla hän otti selattavaksi heti erään satukirjan ja osoitti sieltä joitakin kuvia minulle. Epäselväksi jäi oliko hän ymmärtänyt sadutuksen ideaa vielä, että tarkoitus olisi kertoa omia juttuja, omia tarinoita, eikä näyttää valmista aineistoa valmiista kirjasta. Selitin sadun kertomisen ideaa kertaalleen tytölle mutta hän vaikutti vaivaantuneelta ja etäiseltä seurassani. Vuorovaikutuksen ja kontaktin tunsin saaneeni, tosin hyvin etäisen sellaisen. Uskoin tämän lapsen vain vaativan aikaa ja enemmän

huomiota. Tyttö A ei tuntunut nauttivan sadutustilanteista samalla tavalla kuin esimerkiksi toinen nuorimmista tytöistä, tyttö B.

Tyttö keinuu, tyttö keinuu. Kukkia. Tyttö ottaa tieniä. Änis. Tyttö... Ten pituinen te. Ten pituinen te.

Tyttö A, 7v.

10.11.2006, kolmas satu

Tyttö B oli luonteeltaan ja persoonaltaan avoimempi, ja hän kertoili ja jutteli mielellään nauttien kahden keskeisestä ajasta aikuisen kanssa. Vaikka tyttö B edelleen raportoi näkemistään asioista, hän kiinnitti kirjaamiseen hyvin tarkasti huomiota ja toisti sanomansa heti jos kynäni liike pysähtyi kesken. Tyttö B:n kanssa tunsin luoneeni vuorovaikutuksellisen suhteen, jossa nämä sadutushetket tuntuivat olevan meitä yhdistävä tekijä. Tällä kertaa hän kertoi minulle tarinanomaisesti, mitä edessä olevassa satukirjassa tapahtui. Tyttö B ei osannut vielä lukea. Merkille pantava seikka tytön kerronnassa on myös se, miten hän samaan aikaan opetteli kirjaimia ja sanoja, mainittakoon esimerkiksi r-kirjain. (Huomaa, miten r-kirjain välillä korvaantuu j-kirjaimeksi ja välillä vuorostaan kuuluvasti ja korostetusti.)

Kivi, pikku kivi. Kasvi. Paita. Kiikaji, kiikaji, kiikaji. Oksa, lehtiä. Tyttö ja poika, kaks, kesässä. Tyttö ja poika on ottanu kukkia. Tyttö ja poika, ojava. Leikkii. ORava. Tuoli, tooli, se tooli. Puu. Takki... keijää kukkasia, antaa, kukka päässä. Sataa lunta, ojava, tyttö ja poika, haRakka. Tyttö ja poika ja haRakka. Kukka, tyttö. Penkki, penkki, tyttö. Nämä, nämä, tää, tää, tää, tää, toi, toi, toi... Se on loppu.

Tyttö B, 7v.

7.11.2006, kolmas satu

Tyttö C jatkoi tutuksi tullutta linjaansa sadun kerronnassa. Hän kertoi jälleen sadun, jossa tapahtui jokapäiväisiä, tavallisia asioita. Tällainen tuntuu ainakin teorian mukaan olevan aivan tavallista (Karlsson 2003, 31). Sadunkertojana tämä tyttö tuntui kuitenkin vahvistuvan ja hänen tyyliinsä kertoa tuntui varmentuvan. Hän tiesi, mitä tapahtuu ja mitä tehdään. Tyttö C on persoonaltaan hieman arka ja hiljainen, eikä

vieraammille aikuisille juuri puhu. Sadutuksen myötä hän oli kuitenkin ottanut minuun kontaktia omaehtoisesti ja luonut kanssani selkeästi vuorovaikutuksellista suhdetta.

Kolmannella kerralla poika C halusi lukea jotakin lukukirjasta eikä halunnut keksiä itse satua. Hänenkin kohdallaan tulin miettineeksi, ymmärsikö hän sadutuksen idean väärin, vai yrittikö hän vain päästä sieltä mistä aita on matalin. Tarina oli pitkä, mutta poika C luki sen loppuun asti. Hiljaisella äänellä hän ensin tavutti sanat itselleen ja sanoi ne sitten minulle. Väärinluettuja sanoja ilmeni suhteellisen paljon, mutta niitä poika C ei korjannut lukiessani satua hänelle sellaisenaan. Sovimme satuilun päätteeksi, että seuraavalla kerralla poika C keksisi itse sadun, kun olemme nyt ensin ”harjoitelleet”. Annoin siis avoimesti vielä mahdollisuuden pojan omille yrityksille jatkossa, ajatellen tämän harjoittelun kantavan aikanaan hedelmää.

Poika D:lle satuilu muodostui selkeäksi käsitteeksi ja tutuksi tavaksi. Hän yritti parhaansa myös kolmannella kerralla, vaikka tunsikin olonsa juuri sillä hetkellä väsyneeksi. Sadun lyhyys johtui luultavimmin väsymyksestä. Poika D näytti olevan perusvarma tarinantuottaja, josta oli mukavaa kertoa juttuja aikuiselle. Hänen kanssaan oli helppo olla kontaktissa ja hän otti kontaktia aikuiseen ja toisiin lapsiin myös itse. Vuorovaikutus välillämme tuntui toimivan jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Nämä yhteiset, kahdenkeskiset hetket tuntuivat edelleen vahvistavan vuorovaikutustamme.

Luokassa luetut sadut innostivat selkeästi poika B:tä. Hän olisi halunnut heti samana päivänä kertoa minulle sadun, kun satuja oli luettu ääneen luokassa, mutta aikaa ei valitettavasti ollut. Lupasin järjestää hänelle satuilutuokion heti kun mahdollista. Seuraavana maanantaiaamuna poika B lähtikin mielellään mukaani, tehden luokkaan jääville lapsille varsin selkeäksi sen, että nyt tapahtuu jotain *erikoista*. Ensin poika B selaili kuvakirjaa, joka kertoi koirien Kalevalasta. Hän halusi kertoa minulle kuvissa tapahtuvista asioista ja annoin hänelle päätösvallan tehdä niin. Mielenkiinnon kohteeksi syttyi sanojen jälkeen kuulokojeeni, joka näkyy myös sadussa. Luettuani sadun, poika B totesi sen kuulostavan hienolta ja osoitti olevansa varsin tyytyväinen tarinaan.

Ritari

Pitkä. Piirakka. Tynnyri. Vene. Lintu. Puukko. Miekka. Talo. Mökki. En muista. Nälkä. Mitä korvassa on? Haloo, haloo, hei halojaa! Kuuluuko mitään? Kuuluuko? Halojaa! Täältä kuuluu. Halojaa kuuluuko sinne? Herätys! En muista enää. Satu valmis.

Poika B, 11v.

6.11.2006, kolmas satu

Poika A:n ja Poika E:n kanssa käytin sanallisen kerronnan sijaan muita ilmaisukeinoja. Käytin tilaisuutta hyväkseni kun luokassa oli rauhaisa hetki ja huomasin poika A:n piirtelevän paperille. Kysyin häneltä, haluaisiko hän kertoa minulle, mitä kuvassa tapahtuu ja saisinko kirjoittaa sen ylös. Kertominen olikin hänelle helpompaa kuvan kautta. Otimme piirustuksesta lopuksi kuvan. Valitettavasti en saanut kuvaa tuosta piirroksesta taltioitua. Poika A:n piirroksessa tapahtui kaikenlaista, siinä oli hämähäkkejä ja nukkuvia robotteja. Kuvasta jutellessa minusta tuntui kuin olisin päässyt hieman lähemmäksi tätä ujoa ja arkaa poikaa.

Kummitus ja kummitusjuna. Ne on matkalla pääkallon luokse. Joulupukki. Mustaa, se on hämähäkki. Aurinko. Robotti. se nukkuu. Tulivuori ja laavaa. Ympyrä. Nimi, mun nimi. Omena. Iso tulivuori. Ei muuta.

Poika A, 9v.

7.11.2006, kolmas satu

Poika E:n kanssa käytin muovailuvahaa. Hän pyöritteli ja haisteli palaa, otti muovailuvälineen käteensä ja katseli sitä pitkään. Näytin viimeksi tehtyä satua ja kerroin, että myös muovaamalla voi kertoa. Korostin, että hän saa kertoa juuri sitä mitä haluaa ja minä yritän ymmärtää parhaani mukaan. Pilkoin muovailuvahaa pienemmäksi, jotta sitä olisi helpompi työstää. Annoin poika E:lle aikaa ja hän alkoi pistellä reikiä pieneen palaseen. Palasta näytti muodostuvan jonkinlainen hahmo. Otin kuvia tuosta palasesta ja näytin niitä poika E:lle, joka katsoi kuvia todella tarkkaan. Hänen kasvoillaan oli tyytyväinen hymy hänen katsoessaan muovailuaan ja

seuraavaksi minua, ja minulle välittyi yhdessä tekemisen jaettu ilo. Poika E:n kanssa harjoittelin kontaktin ottoa ja vuorovaikutuksen luomista päivittäin erilaisten päivittäisten toimintojen kautta. Hän oli hyvin perillä ympärillä tapahtuvista asioista, vaikkei osannut sanallisesti kertoa ajatuksiaan.

Olin nyt prosessin puolivälissä ja koin sen kokonaisuutena alkaneen hyvin. Kahdesta lapsesta oli jo tullut taitavia kertojia (Tyttö C ja Poika D). Tyttö A ja Poika C eivät tuntuneet vielä täysin sisäistävän sadutuksen ideaa, mutta uskoin tämän vaativan vain harjoittelua ja toistoa pitkän tähtäimen suunnitelmalla. Muut lapset tuntuivat yrittävän parhaansa. Vapaa kerronta ei ollut ollut näille lapsille helppoa, mutta johtuiko se lapsen kehitysvammasta? On selvää, että kehitysvammaisten lasten kehitys ja käsitteiden ymmärtäminen kehittyy muiden lasten ikätasoa myöhemmin kuten mm. Kaski ym. toteavat (2001), mutta voidaanko olla varmoja että juuri kehitysvamma hankaloittaisi sadutusta? Koin luoneeni lapsiin jonkinasteisen vuorovaikutussuhteen. Huomasin, että tutustuminen ja vuorovaikutuksellisen suhteen luominen vaatii ennen kaikkea runsaasti aikaa jokaisen lapsen kanssa. Luovien keinojen, kuten sadutuksen, piirrosten ja jutustelun kautta, suhteen luominen tuntui olevan hieman helpompaa.

7.1.4 Neljännet sadutukset – muutosten aika

Tunnelma sadutustilanteissa tuntui muuttuvan. En saanut tyttö A:lta, poika C:ltä enkä poika E:ltä satua, mutta muut sen sijaan todella nauttivat tilanteista ja tunnelma oli hyvin positiivinen. Edellä mainituilla tyttö A:lla ja poika C:llä oli jo kolmella ensimmäisellä kerralla ollut hankaluuksia, enkä halunnut painostaa heitä. Koin, että painostamalla voisin menettää jotakin, jota olimme jo onnistuneet keskinäisessä vuorovaikutuksessa välillemme luomaan. Jatkoin vuorovaikutussuhtemme vahvistamista muilla keinoin, yrittäen ajoittain löytää mahdollisuuksia sadutukselle. Poika E:tä yritin innostaa lukemalla hänelle, pyytämällä piirtämään tai muovailemaan, mutta hän ei vain ilmeisesti halunnut tehdä mitään. Jatkoin hänenkin kanssaan vuorovaikutussuhteen vahvistamista muita keinoja hyväksikäyttäen.

Tyttö B:n sadutuksessa pääpaino tuntui olevan nimenomaan itse kerronnassa, ei sen sisällössä tai laadussa. Tarkoitukseni ei ollutkaan analysoida ja arvioida satujen sisältöä tai laatua, vaan nimenomaan minun ja lapsen välille syntyvää suhdetta noissa

tilanteissa. Sadutuksen kautta tyttö B sai henkilökohtaisesti harjoitella kielen käyttämistä ja kommunikointia aikuisen kanssa. Hänen kanssaan tunsin tullee läheiseksi, ja meillä olikin useimmiten todella mukavia hetkiä yhdessä. Koin, että suhteeni tyttö B:n kanssa syventyi. Hän lähti mielellään kanssani satuilemaan, tuli lähelleni ja tuntui luottavan minuun. Tällä kertaa tyttö B kertoi pitkän tarinan, jossa myös tapahtui paljon ja jossa hän kertoi paljon myös perheestään. Tarina alkaa lähiympäristön kuvailulla (julisteet, kalusteet) mutta laajenee loppua kohti jo kertojan omaan mielikuvitukseen. Tyttö B osasi myös upeasti kertoa asioita, jotka varmasti ovat todellisia, kotona sattuneita juttuja. Hän osasi myös laatia otsikon sadulle. Suojatakseni kertojan anonymiteettia, olen korvannut hänen nimensä, jonka hän tarinassaan kertoo, tähdillä.

Nalle

*Milla on kokona. Kuka ääni tuo on? Tämä kello! Nallea. Ne istuja pikkuisia. Tämä on äitinalle. Ässä on apina ja vauva-apina ja ankka ja kukkapoika. Tyyny on kiva! Lamppuja, kukkapenki. Verho! Kukka. Koila. Kettukoila. Ovi, siit painetaa, valo. Ruokala. Kuka toi oli? Äänekäs kello. Ankka seisoo. Minä olen * *, Martta, Miisa vauva, äiti, isi, Martta ja Emmi. Pepi koila ja sit äiti hoita koila, äiti hoitaa Miisaa. Äiti hoitaa Miisaa. Milla. Piiki, piikihäntä. Piiki peppuun, vauvalle. Pikkutassu, Pitkäkaula, Terävähampas. Minä nukku hyvin. Pepi koila, Pepi koila uu-uu-uu Pepi mitä? Pepi koila uudesta uu-uu-uu iso ääni, se on ihan hassua. Minä olin lenkillä ja minä tulin kouluun. Menin kotiin siellä Martta, Miisa, Emmi, äiti... Pepi ja isä. Isä on kokona.*

Tyttö B, 7v.

17.11.2006, neljäs satu

Tyttö C oli kertomastaan sadusta hyvin onnellisen oloinen. Hän ei koskaan halunnut muuttaa sadussaan mitään, eikä tämä kerta ollut poikkeus. Liisa Karlsson mainitsee useammassa kirjoittamassa teoksessa, että lapset harvemmin haluavat muuttaa tarinassaan mitään, vaikka heillä olisi siihen mahdollisuus kerronnan jälkeen (Ks. Karlsson 1999, 2001, 2003). Tyttö C tuntui todella nauttivan satuilusta ja kahden keskeisistä hetkistämme, joihin hän mielellään kanssani lähti. Sadut toistivat samaa

kaavaa, mutta sadun hahmot olivat erilaisia, pääosin eläimiä.

Ankka

Olipa kerran Ankka Pankka. Ankka meni uimaan lapsen kanssa. Sorsat meni nukkumaan. Sitten ne meni kotia nukkumaan. Sitten sorsa meni, meni laivan kannelle, lensivät poikasen kanssa. Ja sitten ne joivat paljon vettä. Sitten ne lensivät vedessä ja söivät paljon kaloja. Sitten ankkasorsaäiti meni lentämään ja ottamaan kaloja. Sitten sorsat menivät nukkumaan. Sitten ankka meni syömään, laittamaan kaloja, syömään. Sitten ankka lähti lapsien kanssa kotia. Sitten ankka meni ulos. Sitte, sitten meni sorsat nukkuivat. Sitten meni nuk... syö... vettä juomaan. Sitten menivät kaloja syömään. Sitte, sitten ne menivät kotia nukkumaan. Ne meni aamiaiselle, ne meni ottamaan, kaloja ne veteen ottamaan kaloja. Sitten ne lähti nukkumaan kun aamiainen oli syöty. Sitten meni nukkumaan yöllä. Sitten ne lensi syömään kaloja. Sellainen tarina.

Tyttö C, 9v.

16.11.2006, neljäs satu

Myös poika A lähti mielellään mukaani kun pyysin satuilemaan. Kokeilin hänen kanssaan vastavuoroista satuilua, jotta hän minun kauttani näkisi, kuinka sadutus toimii. Sovimme, että minä kertoisin hänelle oman sadun ja sen jälkeen poika A kertoisi minulle. Poika A:n satu jäi hyvin lyhyeksi, mutta meillä oli todella hauskaa. Tunnelma oli rento ja positiivinen, eikä poika A näyttänyt tuntevan paineita kerronnasta. Hän kuunteli tarkkaavaisena minun keksimää satuani, ja kertoi itse mielellään sen mitä kertoi ja oli tyytyväinen siihen. Tärkeämpää hetkessä oli meidän yhdessä viettämämme aika ja tilanteen tunnelma kuin satu. Koen, että kerta kerralta hänen olemisensa kanssani on helpompaa ja rentoutuneempaa. Tunsin, että voisin saavuttaa luottamuksen hänen kanssaan ja vuorovaikutuksellamme olisi mahdollisuuksia syventyä.

Poika B tuli eräänä aamuna heti sisälle tultuaan sanomaan minulle, että haluaa kertoa tarinan. Aloittaessamme hän varoitti, että tulossa olisi pitkä tarina. Poika B:n keskittymiskyky kuitenkin herpaantui ja jaksaminen loppui hyvin nopeasti. Lukiessani

tarinaa hänelle ääneen, poika B:tä nauratti kun hän huomasi minun todella kirjoittaneen kaikki ääneen lausutut asiat. Karlssonin mukaan lapset saattavat joskus testata, kirjoittaako saduttaja todella kaikki ylös, mitä kertoja kertoo (Karlsson 2003, 131). Tunnelma sadutus-tilanteessa oli hyvä ja positiivisesti latautunut. Vaikka ensinnosta huolimatta satu jäi lyhyeksi, en viitannut asiaan millään lailla, vaan pyrin säilyttämään kerronnasta syntyneen positiivisuuden ja tilanteen mielekkyyden. On tärkeää, että lapsi ei tunne oloaan epäonnistuneeksi vaikkei kyennytkään tuottamaan pitkää satua suunnitelmiensa mukaisesti. Jokainen satu on ainutlaatuinen ja hyvä juuri sellaisenaan, tätä seikkaa korostin Poika B:lle.

Pyytäessäni poika C:tä mukaan sadutukseen, hän kysyi "eikö me olla jo luettu satuja ihan tarpeeksi?". Kerroin ja selitin, miksi teemme näin. Kerroin tutkimuksesta pääpiirteittäin, ja puhelin satujen tärkeydestä lapsille. Poika C vastasi ymmärtävänsä asian, mutta sen jälkeen hänen suunsa sulkeutui ja hän pysyi vankkumattoman hiljaa. Kysyin jo jonkin aikaa odotettuani, josko poika C tahtoisi esimerkiksi piirtää ja kertoa minulle piirroksestaan, sillä sekin olisi satuilua, mutta en saanut vastausta. Odotin noin 20 minuuttia. Poika C ei puhunut mitään. Hän antoi ymmärtää tehneensä päätöksen, ja päätös oli olla kertomatta mitään. Sanoin hänelle, etten kirjoita vastausta ylös, jos hän luulee niin. Hän ei vastannut siltikään. Lopulta sanoin, että minulle voi kyllä sanoa jos ei halua kertoa satua, sillä en aio pakottaa ketään. Tämän jälkeen hän pyysi päästä takaisin luokkaan matematiikantehtävien pariin.

Poika C:tä oli todella vaikea saada avautumaan. Hän oli lapsi, joka tekisi vain mekaanisia tehtäviä, kuten laskisi matematiikkaa tai kirjoittaisi äidinkieltä. Hän on hyvin rationaalinen, eli ajattelu ja toiminta perustuvat pitkälti järjen ja tavoitteiden varaan. Poika C:n puhe oli hyvää, ja ajoittain häneltä saattoi kuulla pieniä vitsejäkin. Mielestäni käytännön tutkimukselle asettamani aika ei riittäisi tämän pojan avautumiseen sadutukselle, vaan se vaatisi paljon pidemmän ajan. Hänen kohdallaan sadutuksesta voisi olla hyötyä, mikäli sadutus olisi yhtäjaksoisesti kestävää, säännöllistä toimintaa kerran tai kahdesti viikossa. Poika C ahdistui sadutus-tilanteista, sen osoittaa viimeiseksi kerraksi jäänyt järkkymätön hiljaisuus. Poika C ei nauttinut kahdenkeskisistä hetkistä kuten muut. Luonteeltaan hän oli hyvin jäykkä ja niin sanotusti pikkuvanhan oloinen lapsi, joka ei rentoutunut muidenkaan aikuisten kanssa. Tämän takia en enää painostanut häntä, enkä pyytänyt satuilemaan kanssani,

eihän tarkoituksenani ollut aiheuttaa lapsille ahdistusta. Annoin hänelle tämän jälkeen tilaisuuksia päästä kertomaan minulle omia juttujaan, olemalla itse avoin ja vastaanottavainen.

Poika D puolestaan tiesi heti mistä on kyse, kun lähdin hänen kanssaan toiseen luokkaan. Hänen innostuksensa sadun kertomiseen näkyi joka kerta, vaikkei hän aina ollut virkeimmillään. Poika D oli hyvin ylpeä omista saduistaan ja sen näkee myös hänen neljännessä tarinastaan. Poika D:llä oli positiivinen asenne satujen kertomiseen, ja tunnelma hänen kanssaan oli rauhallinen ja hyvä. Poika D pitää yleisestikin keskustelemisesta ja sadutus-tilanteet tarjoavat hyvän tilaisuuden siihen.

Rekka

Keisari Rekka, noita sitä ajo. Bussipysäkki. Junaradalle hän ajoi. Sitten tunnelin läpi. Meiänki auto ajaa tunnelin läpi. Vähän tää on hieno satu! En mä keksi enää.

Poika D, 13v.

16.11.2006, neljäs satu

7.1.5 Viidennet sadutukset – vuorovaikutuksen aikaa

Sadutettavista lapsista näytti tulevan sadunkertojien aatelia. Viidennellä kerralla kehitystä kerronnassa ja keskinäisessä vuorovaikutuksessa oli selvästi havaittavissa. Erityisesti joukosta erottuivat tytöt B ja C sekä pojat A, B ja D. Tyttö B innostui todella kertomaan, ja minulla oli ajoittain täysi työ pysyä hänen kerrontansa perässä. Hän ei häiriintynyt, vaikka pyysin ajoittain aikaa ehtiäkseni kirjoittaa kaikki ylös. Tästä kirjoittaa myös Liisa Karlsson (Karlsson 2003, 52). Kerronnasta on tullut tyttö B:lle tuttu asia ja hän tarinoi muulloinkin kuin vain sadustilanteissa. Mielestäni on hyvä, ettei hän sido kertomista vain sadutus-tilanteisiin, vaan rohkenee satuilla myös muulloin ja muillekin kuin minulle. Tämä mielestäni kertoo jonkinlaisesta kehityksestä tyttö B:n osalta.

Tyttö C:n tarinoinnissa on tällä kertaa nähtävissä muutosta, sillä satu kertoi aiemmista poiketen ihmisestä. Mielestäni tyttö C kehittyy selvästi koko ajan taitavammaksi tarinan kertojaksi, ja sadutuksesta on selkeästi hänelle hyötyä. Hän pystyy sitä kautta julkituomaan ajatuksiaan ja asioita omasta elämästään, mikä on muuten hänelle haastavaa. Tyttö C on rohkaistunut, sillä hän haluaa toisten lasten kuulevan hänen kertomansa sadun. Tyttö C on ollut koko tämän ajan hieman ujohko ja varautunutkin, mutta mielestäni hän on rohkaistunut sadun kerronnan myötä ja tytön itsevarmuudessa on nähtävissä vahvistumista.

Viides kerta oli täydellinen läpimurto poika A:n kanssa! Poika A oli jo lähellä luovuttamista, mutta sain houkutelua hänet jatkamaan. Jututin poikaa ja nauroimme hassuille asioille yhdessä. Nauru rentoutti selvästi ja loi yhteisen tekemisen meininkiä. Poika A katsoi tarkkaan mitä kirjoitin ja luin hänelle kirjoittamani usein ääneen silloin, kun poika A lopetti kertomisen. Luettuani nauroimme jutuille yhdessä, sillä ne olivat todella hauskoja. Tästä poika A innostui kertomaan ja keksimään vielä enemmän. Tunnelma oli hyvin tiivis ja kuin vahvistuksena sille, istuimme kylki kyljessä vierekkäin. Poika A hivuttautui hiljalleen lähelleni, kunnes oli aivan kiinni minussa, käytännössä katsoen lähestulkoon kainalossani. Hetki oli selkeästi yhteinen ja tunne erittäin positiivinen – mielestäni aivan ihana sekä onnistunut tuokio. Tämän kokemuksen myötä uskoin, että sadutus olisi oiva avain myös tämän lapsen avautumiselle.

Nukuin ja... aistaid, aistaim... Se on... Koko perheen suosituin ohjelma... Ainstain. Ei muuta. Siin oli Krisse ja Timo, en tiää. Nukuin, olin ulkona, lumitöissä. Olin isin kanssa. Ulkona. nukuin. Ruokin Mintun ja Mellin Jimin kanssa. Aamutossut. Pusku, Pusku-nimiset aamutossut. Poraava Puuha-Pete, iskä toi, kaupasta. Ei muuta. Ajoin mopoa, nukuin mopon kyydissä. Tonin iskä laittoi bensaa. Ajan tänään mopoa, kovaa, kaadun, tosi paljon. En kaadu. Tulee paljon savuu. Kesällä haettiin mopoo ja pestiin. Mummolta saa pipareita. Joulupipareita. Niis on koristeita. Niit voi syyä. Nappei, oikeita nappeja, hihii... Taata söi kaikki. Taata nukku. Olin mummol ja taatal yöllä. Sillo kun iskän synttärät oli. Mummolla ja taatalla oli meil oli mukana karkkipussi. Lauantai lefa, iskä osti. Toni kuorsas, ei kuorsannu, hihihii... Leikin yksin. Poraavan Puuha-Peten kanssa. Olin varastossa, hain Poraavan Puuha-Peten. Mulla oli metsästäjän pyssy, leikki, siinä oli leikkipanoksia. Tuli savua, hehehehe.. Muumi. Mul

on possu lelu, hihihii. Nukuin yöllä, keskiyöllä, ei nuku, mie meen alas nukkumaan, isin kainaloon. Neean sänkyyn mut se on mun vanha sänky. Hehehe.. Vettä haen, siihen lantrattavaa mehuu. Anka. Ei muuta.

Poika A, 9v.

27.11.2006, viides satu

Poika B:llä oli vuorostaan huono päivä mutta pyyntö lähteä kanssani satuilemaan pysäytti turhanpäiväisen temppuilun heti. Poika B lähti mielellään ja keksi satua innoissaan, nauttien tilanteesta olla kahden kesken aikuisen kanssa. Koen, että poika B:lle voi hyvinkin olla hyötyä sadutuksesta. Sadutuksessa hän saa kaipaamaansa huomiota ja aikaa aikuiselta ja se on hetki, jolloin voi rauhoittua kertomaan myös mieltä painavista asioista. Poika B on ajoittain hyvinkin huomionhakuinen ja keinot saada huomiota ovat luokan kannalta ikävät, sillä hän tekee tyhmyyksiä ja huutaa ikäviä asioita. Kertoessaan hän saa mahdollisuuden myös harjaannuttaa puhettaan, joka on hapuilevaa ja ajoittain hyvin epäselvää. Hän saa tilaa ja aikaa omalle puheelleen ja tarinalleen ja ääneen kerrottu satu vahvistaa viestiä hänen onnistumisestaan. Luokkaan tultuamme poika B jatkoi "vene, puukko, miekka" juttuaan, josta hänen kertomansa satu pääosin koostui.

Vene, miekka, puukko. Vene, puukko, miekka. Iso tarina. Talo. Koulu. Pelasin, olla ulkona, kolasin lunta. Onko kuuloa? Onko kuuloa, haloo? Haloo, haloo? Vene, miekka. Haloo Riikka? Tosi hyvin, kiltti. Kiltti. Mennään pois täältä.

Poika B, 11v.

16.11.2006, viides satu

Poika D:n kerronta vahvistui kerta kerralta. Sadun pituus ei juuri muuttunut, mutta nyt poika D osasi jo vaatia lukemista kesken sadun, kuten alla olevasta sadustakin näkee. Sadutuksen kulku muodostui hänelle selkeäksi: hän kertoo, minä kirjoitan ja luen, sekä lopuksi varmistan, että satu on juuri sellainen kuin hän haluaa. Poika D on oppinut lopettamaan sadun selkeämmin toteamalla suoraan sen olevan valmis. Koen, että sadutuksesta on jatkossakin iloa ja hyötyä poika D:lle. Hän nauttii kerronnasta ja sadut ovat aika mielikuvituksellisia. Mielestäni myös tarinan sisältö on rikastunut ja

juonellisuus kehittynyt satujen kertomisen myötä. Tunnen saaneeni poika D:hen hyvän kontaktin ja vuorovaikutus on helppoa. Asiaa auttaa mielestäni toistemme päivittäinen näkeminen ja yhdessä toimiminen muulloinkin kuin sadutettaessa. Poika D:llä on henkilökohtainen avustaja, ja mielestäni sadutuksen voisi ottaa erääksi sovituksi käytännöksi esimerkiksi juuri heidän välillään.

Olipa kerran noita ja rekka. Keisari ajoi pysäkillä. Täytyy lukee. Mikä olisi kiva... Keisari ajoi sinne, sinne... Heti se kääntyi siitä rekalta. Hän kääntyi risteyksestä. Se ajo sinne pysäkillä. Nyt tää mun tarina on valmis.

Poika D, 13v.

7.12.2006, viides satu

7.1.6 Kuudennet sadutukset – tarinat jatkuvat

Viimeiset sadut sain pojilta A ja B. Tyttö A ja poika C kieltäytyivät edelleen sadutuksesta, poika E:n kanssa koin sadutus-menetelmän jollain tapaa turhauttavaksi. En voi olla lainkaan varma, ymmärsikö puhumaton poika E sadutuksen idean, vai kokiko hän piirtämisen, muovailun ja satujen lukemisen kuuluvan oppituntiin. Konkreettista näyttöä sadutuksen hyödyistä hänen kohdallaan ei ole. Toki sadutus-menetelmän oheiskeinoin (piirtäminen, satujen luku, muovailu, rakentelu ym.) on mahdollista vahvistaa kontaktia häneen mutta hänen kohdallaan kerronta ja tarinan tuottaminen ei toteutunut.

Tytöt B ja C sekä poika D eivät ehtineet satuilla kuudetta kertaa, sillä työharjoitteluni läheni loppuaan ja tarkoituksena alun alkaenkin oli päättää prosessi siihen. Poika A:n kerronta vahvistui koko ajan, vaikka hän ajoittain tokaisi kesken sadun ”ei muuta”. Kun kynäni pysähtyi, hän jatkoi kertomustaan. Ehkäpä kirjoittaminen ja kynän pysähdys antoivat hänelle hetken aikaa miettiä seuraavaa käännettä (Vrt. Karlsson 2003, 51–52). Myös tämä viimeinen sadutuskerta oli hyvin tunnelmallinen. Poika A:ta oli aluksi vaikea lähestyä, mutta viimeisten kertojen kautta olen tuntenut saaneeni häneen hyvän yhteyden. Hän tuntuu luottavan minuun ja se näkyy myös päivittäisissä toiminnoissa luokassa.

Aku Ankka

Otin unikaverin ja nukuin sen vieres ja olin ulkona, yksin. Katoin Minttuu ja Mellii. Ei muuta. Neean kaa leikin, Jimin kaa. Olin isin kaa mummol ja taatal. Ei muuta. Kaivuri rikki, ostetaa uusi. Joulupukki tulee, toivon karvispelin, housut ja paita, villasukat, aamutossut. Ei muuta. Leikin Rollen kaa, Pusku, Tatun, otinulos. Olin Neean vieressä autossa. Oltii saunassa, kuunneltii iskän musiikkii, Eppu Normaalii. Nukuin Karvisen kaa. Lordi- juliste, Jimilläkin on Lordi- juliste, Neealla on koira- juliste ja ei muuta.

Poika A, 9v.

7.12.2006, kuudes satu

Poika B tuli itse pyytämään sadun kertomista ja ehti juosta sadutuspaikkaamme ennen minua. Hetki oli sadulle sopiva ja käytimme sen toki hyväksemme. Kerroin ensin poika B:lle pienen tarinan aloitukseksi, ja seuraavaksi oli poika B:n vuoro. Tällä tavalla kokeilin myös hänen kanssaan vastavuoroista kerrontaa. Alkuvaikeuksien jälkeen nämä viimeiset saduskerrat olivat hyvin onnistuneita poika B:n kanssa. Työharjoitteluni jo loputtua poika B siirtyi pois Tähteenkadun koulusta, koska koulunkäynti kävi hänelle käytöshäiriöiden vuoksi liian vaikeaksi. Erityisluokanopettaja kävi kuitenkin joitakin kertoja viikossa opettamassa poikaa toisaalla ja käytti sadutusta pojan kanssa. Se osoittautui myös opettajan mielestä hyväksi keinoksi, ja poika B avautui satujen kautta kertomaan lopulta ikäviäkin asioita. Keskustelin erityisluokanopettajan kanssa ja toivoin, että poika B:llä olisi mahdollisuus jatkaa satuilua, koska se näytti olevan hänen kohdallaan linkki hänen sisimpäänsä.

Puu. Moottorisaha. Vene, puukko, koulu. sänky, soffa. Tuula. Väsyttää. Tuula ei ollut täällä. Tuula ei ollut kotona. Tuula missä on? Väsyttää. Tarina. Ei muuta.

Poika B, 11v.

17.11.06, kuudes satu

Kun tarkastelen kokonaisuutta, huomaan monien lapsista halunneen liittää satuunsa arkielämän tapahtumia tai menneitä muistoja tai hauskoja juttuja. Heille oli helpompaa kertoa tapahtuneista, todellisista asioista, kuin keksiä ja käyttää mielikuvitusta. Esimerkiksi tyttö C kertoi saduissaan aina selkeästi perheen rutiineja, liittäen ne keksiänsä eläinhahmoihin. Vaikka monilla lapsista oli kielellisiä vaikeuksia puheen tuottamisen kanssa, tai he sanoivat sanoja väärin, ei kukaan halunnut koskaan korjata satuaan. Satu oli aina hyvä ja ainutlaatuinen sellaisenaan. Ajoittain koin hankalaksi lukea sadut ääneen lapselle niin kuin ne on kirjoitettu, se taito tuli erikseen opetella. Luokassa kertomani lasten sadut saivat myös paljon naurua ja yhteistä iloa aikaiseksi, ja sadutettavan ylpeys tarinastaan oli käsin kosketeltavaa. Syntyi oman luokan oma juttu, lapset tuottivat lastenkulttuuria itselleen ja toisilleen.

Luokassa toimiva erityisluokanopettaja kertoi käyttäneensä sadutusmenetelmää aiemmin ilman, että tiesi tai ajatteli sen olleen sadutusta. Hän oli aiemmin kuullut sadutuksesta ja oli siitä kiinnostunut. Hänen kanssaan keskustelin usein sadutuksesta ja hetkistä, joita koin lasten kanssa. Hän myös vahvisti sadutuksen positiivista asennetta lapsille, kannustamalla ja kehumalla heitä kun he lähtivät kanssani sadutukseen ja palatessaan sieltä. Sadutuksesta tuli nopeasti positiivinen ja hyvä juttu. Myös luokassa toimivat avustajat olivat avoimesti kiinnostuneita työstäni.

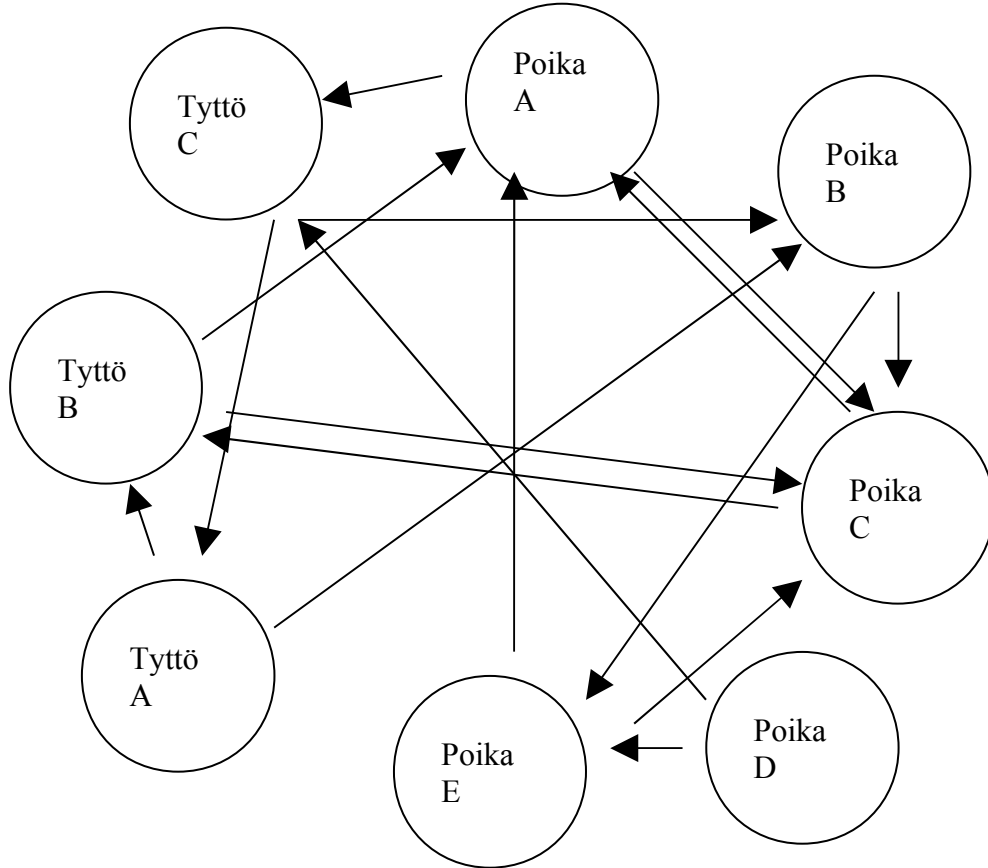
Jokaisella lapsella on mielestäni mahdollisuus opetella kertomaan satuja. Toiset vain vaativat sen oppimiseksi enemmän aikaa ja harjoittelua, kuten kertomistani tuloksistakin käy ilmi. Satujen kerronnan opettelu voi olla myös lapsille eräänlainen prosessi. Ensin he tutustuvat satuihin, sitten hiljalleen opettelevat kertomaan itse. Tuloksista ilmenee myös, että henkilökohtainen vuorovaikutussuhteeni lasten kanssa kahden kesken mahdollistui ja vahvistui sadutuksen avulla. Luokkatilanteissa ei aina ole mahdollisuutta antaa henkilökohtaista huomiota lapselle, vaikka hän saattaisi sitä kipeästi kaivata. Seuraavassa kappaleessa pohdin sosiometrisen arvioinnin kautta, vaikuttiko sadutus luokassa lasten välisiin vuorovaikutussuhteisiin.

7.2 Sosiometrinen arviointi

Sosiometrisen arvioinnin avulla tutkin lasten keskinäisiä vuorovaikutussuhteita toisiinsa. Ensimmäisen sosiometrisen arvion tein ensimmäisellä viikolla aloittaessani

sadutusta. Kuvaa 1 helpottamaan kirjoitin jokaisen lapsen valinnat vielä erilliseen taulukkoon (taulukko 2).

Sosiogrammi 1



Kuva 1. Oppilaan ensimmäiset valinnat.

Taulukko 2. Oppilas ja hänen valintansa kaveriksi.

Oppilas	Oppilaan valinta kaveriksi
Tyttö A	Tyttö B ja Poika B
Tyttö B	Poika A ja Poika C
Tyttö C	Tyttö A ja Poika B
Poika A	Tyttö C ja Poika C
Poika B	Poika C ja Poika E
Poika C	Tyttö B ja Poika A
Poika D	Tyttö C ja Poika E
Poika E	Poika A ja Poika C

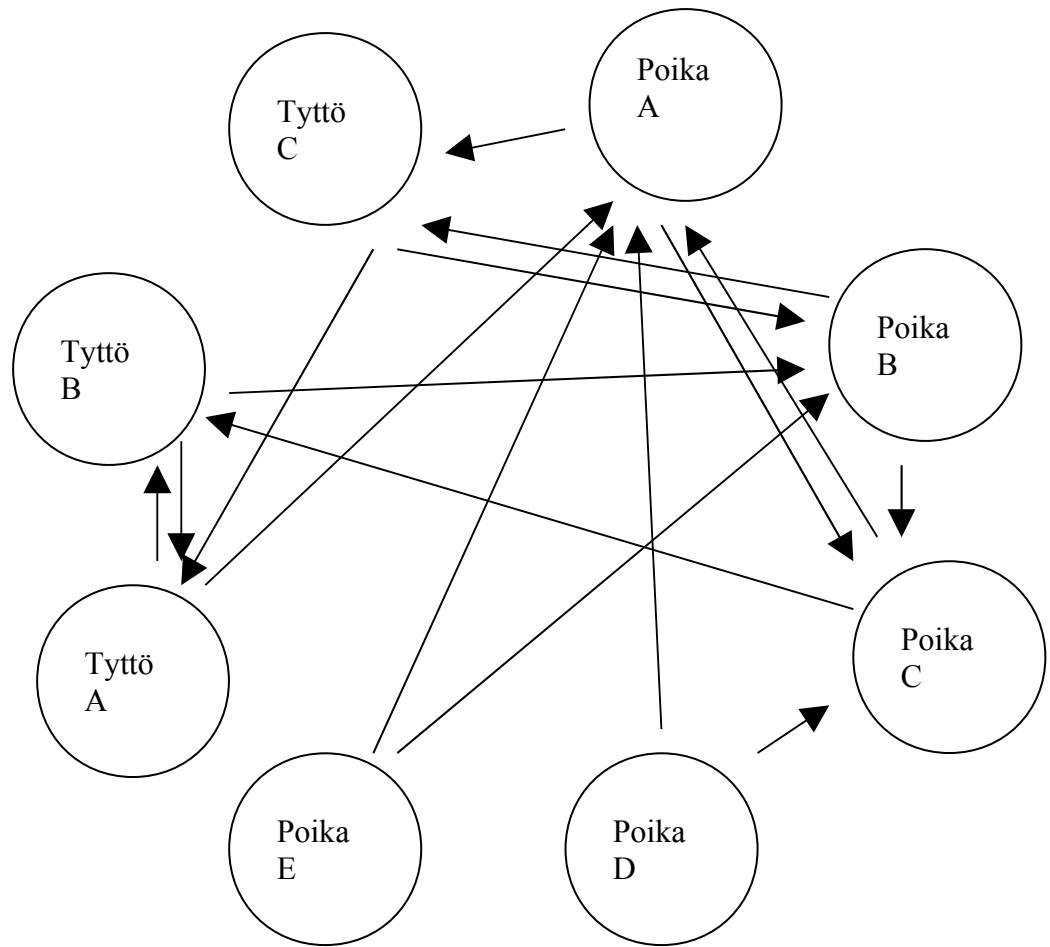
Kuten jo kuvasta 1 käy selville, suosituimmaksi oppilaaksi tämän sosiometrisen mittauksen mukaan nousee Poika C, joka valittiin neljä kertaa. Poika C on sosiaalinen ja puhelias, kaikkien kanssa toimeen tuleva, ja siksi uskon hänen tulleen valituksi useimmin. Torjutuin oppilas sosiogrammin mukaan on Poika D, jota kukaan ei valinnut. Valintatilanteessa Poika C:llä oli hankaluuksia valita kaveria omasta luokasta. Hän valitsi ensin kaksi lasta, jotka olivat toisen luokan oppilaita. Nämä oppilaat ovat hänen parhaimpia kavereitaan koulussa. Pyysin häntä valitsemaan uudelleen, valiten luokassa olevista kavereista kaksi. Tämä olikin jo vaikeampaa, mutta hän sai valintansa tehtyä.

Toiseksi useimmin valittiin poika A (kolme kertaa). Tytöt B ja C sekä pojat B ja E valittiin kahdesti. Tyttö A valittiin vain kerran. Olin yllätynyt, ettei poika D:tä valinnut kukaan ja siksi sosiogrammi osoittaa hänen olevan luokassa torjutuin. Poika D on puhelias ja vilkas ja tulee toimeen muiden ryhmäläisten kanssa. Siitä huolimatta poika E, joka oli täysin puhumaton, valittiin häntä useammin. Toinen huomioitava seikka lasten valinnoissa on myös se, että samassa taloudessa asuvat kaksi sisarusta eivät valinneet toinen toisiaan vaan valinnat osuivat aivan muihin henkilöihin.

Luokassa vallitsi yleisesti ottaen hyvä ilmapiiri ja ryhmä oli tiivis. Kaikki tulivat toimeen kaikkien kanssa. Pääosin lapsista oli mukavaa valita kaksi mieleistä kaveria luokasta, joiden kanssa olisi mukavaa lähteä leikkimään. Ensimmäinen sosiometrinen mittaus ei muutoin kun torjutun oppilaan kohdalta yllättänyt. Tämä ei kuitenkaan vielä kerro miten sadutus vaikuttaa ryhmän vuorovaikutukseen, sillä tämä mittaus suoritettiin jakson alussa.

Sadutuksen lopussa tekemäni sosiometrinen arvio poikkeaa joidenkin lapsien kohdalla. Tällä kertaa käytin eri toteutustapaa jonka havaitsin toimivammaksi kuin ensimmäisen (ks. kpl 6.4). Laadin lasten valintojen pohjalta toisen sosiogrammin (kuva 2) ja laadin selventävän taulukon niin, että siinä näkyy lasten ensimmäinen valinta, toinen valinta sekä miten valinta muuttui (taulukko 3). Lapsien valinnat eivät tulleet toisten lasten tietoon.

Sosiogrammi 2



Kuva 2. Oppilaan toiset valinnat.

Taulukko 3. Oppilaan ensimmäiset ja toiset valinnat ja nähtävissä oleva muutos.

Oppilas	Oppilaan 1. valinta	Oppilaan 2. valinta	Muutos
Tyttö A	Tyttö B, Poika B	Tyttö B, Poika A	1. sama, 2. muuttui
Tyttö B	Poika A, Poika C	Tyttö A, Poika B	1. ja 2. muuttuivat
Tyttö C	Tyttö A, Poika B	Tyttö A, Poika B	Samat valinnat
Poika A	Tyttö C, Poika C	Tyttö C, Poika C	Samat valinnat
Poika B	Poika C, Poika E	Poika C, Tyttö C	1. sama, 2. muuttui
Poika C	Tyttö B, Poika A	Tyttö B, Poika A	Samat valinnat
Poika D	Tyttö C, Poika E	Poika A, Poika C	1. ja 2. muuttuivat
Poika E	Poika A, Poika C	Poika A, Poika B	1. sama, 2. muuttui

Taulukosta käy ilmi, että pojat A ja C sekä tyttö C valitsivat samat kaverit kuin ensimmäisellä kerralla. Tyttö A sekä poika C ja E valitsivat ensin saman kaverin ja vaihtoivat toisen. Tyttö B ja poika D muuttivat molemmat valintansa.

Tyttö C:llä ja pojilla A ja C on hyvä muisti ja he valitsivat samat kaverit. Ohjeistin heitä, että tällä kerralla he saavat valita myös eri kaverin. Oliko turvallisempaa valita samat kaverit vai olivatko valinnat täysin spontaaneja, se jäi arvoitukseksi. Toisen mittauksen myötä valinnat painoutuivat poika A:n suuntaan. Seuraaviksi eniten valituimmaksi kohdentuivat poika B ja C. Kaikki tytöt valittiin kahdesti ja poika D ja E jäivät kokonaan valitsematta, eli nämä pojat muodostavat tämän mittauksen mukaan torjutuimpien oppilaiden joukon.

Molempien sosiometrien mukaan voi päätellä, että luokassa pidetyimpiä oppilaita ovat pojat A ja C, sillä heidät valittiin molemmilla kerroilla useammin kuin toiset. Myös tytöt B ja C valittiin molemmilla kerroilla kahdesti kaveriksi. Nämä neljä muodostanevat selkeimmin niin sanotun ydinryhmän, jonka ympärille ryhmän dynamiikka muodostuu. Poika D jäi toisellakin kerralla valitsematta, vaikka hän on luokassa näkyvä ja mukana oleva persoona. Tämä saattaa johtua siitä, että poika D on päivittäin muita enemmän henkilökohtaisen avustajansa kanssa pois luokasta eikä näin ollen ole niin intensiivisesti mukana ryhmän toiminnassa. Tyttö A ja pojat B ja E valittiin vaihtelevasti. Mielenkiintoista on tällä toisellakin mittauksella se, että samassa luokassa olevat sisarukset eivät valinneet toisiaan toisellakaan kerralla.

Poika B oli hyvin näkyvä ja kuuluva persoona, hieman hankalakin lapsi, joka helposti sai hälinää aikaiseksi. Hänellä oli jonkinasteisia käytöshäiriöitä ja hän saattoi olla levoton, karkaileva ja aggressiivinenkin. Pienimmät oppilaat myös ajoittain pelkäsivät poika B:tä. Tästä huolimatta hänet valittiin luokassa ensimmäisellä kerralla kahdesti ja sittemmin kolmasti. Ilmeisesti tässä luokassa oppilaan käytöshäiriöt ja levottomuus eivät vaikuta siihen, onko oppilas kavereiden kesken pidetty tai ei. Poika E valittiin ensimmäisellä kerralla kahdesti, mutta sittemmin ei kertaakaan. Poika E ei puhu, mutta on omalla tavallaan vuorovaikutuksessa muun ryhmän kanssa.

Seuraavaksi tarkastelen lasten ja aikuisten palautteita sadutuksen toteutumisesta ja heidän havaintojaan ja mielipiteitään sen toimimisesta. Näiden palautteiden jälkeen

kokoan kerätyt ja saadut tulokset (sadut, havainnot, sosiometriset mittaukset ja palautteet) arvioinniksi ja tarkastelen kuinka ne vastaavat tutkimuskysymyksiin.

7.3 Lasten arviointi ja palaute sadutuksesta

Käytin lasten mielipiteen selvittämiseksi yksinkertaista kyselyä, jonka väittämiin he vastasivat yksitellen jonkun luokan aikuisen avulla (liite 2). Lasten tuli vastata kuuteen väittämään joko kyllä tai ei tai käyttämällä hymynaamoja ☺ ja ☹ apuna. Näistä valinnoista koostin selventävän taulukon (taulukko 4). Lisäksi he saivat vielä vapaasti kommentoida, mikäli halusivat ja piirtää mitä heille jäi mieleen satuhetkistämme. Jokainen lapsi oli piirtänyt jotakin ja kolmatta kysymystä lukuun ottamatta kaikkiin vastattiin.

Poika E:n vastauksia en pidä luotettavina hänen puhumattomuutensa takia. Vaikka hän osasikin osoittaa mielipiteensä aikuiselle, ei voida olla varmoja, ymmärsikö hän kysymystä. Huomioin palautteita kootessa kuitenkin myös hänen vastauksensa. Pyysin lasten arvioinnissa apua luokan aikuisilta, koska he tunsivat lapset minua paremmin ja näin ollen kykenivät varmemmin tulkitsemaan lasten ajatukset ja mielipiteet todemmiksi. En myöskään halunnut johdatella lapsia heidän vastauksissaan tai luoda odotuksia suorittamalla kyselyn itse. Lapset antoivat pääosin hyvin myönteistä palautetta kyselyn kautta. Lasten myönteinen palaute välittyi heti jokaisen sadutus kerran jälkeen – hymyt ja tyytyväisyys sekä suorat sanat ”oli kivaa” kertovat omaa sanomaansa.

Taulukko 4. Lapsille esitetyt väittämät.

Väite	☺	☹
Satujen kertominen oli mukavaa	8	
Satujen kertominen oli helppoa	5	3
Kerroin hienoja satuja	7	
Oli kiva kun kavereille kerrottiin oma satu	8	
Kerroin satuja myös äidille ja isälle	6	2
Haluan kertoa vielä lisää satuja koulussa tai kotona	8	

Ensimmäiseen väittämään jokainen oli vastannut, että satujen kertominen oli mukavaa. Tällä väittämällä tahdoin selvittää lasten yleistä mielipidettä kertomisesta, kokivatko he sen myönteisenä vai kielteisenä. Vaikka käytännössä satuilu oli selkeästi

haasteellisinta pojille C ja E sekä tyttö A:lle, olivat hekin sitä mieltä, että satujen kertominen oli mukavaa. Voihan olla, että lapset kokivat sadutushetket myönteisinä huolimatta kerronnan haasteellisuudesta. Tämä toisaalta kertoisi sadutuksen onnistuneen siinä mihin pyrittiin, eli tutkijan ja lapsen vuorovaikutuksen syntyyn.

Toisessa väitteessä tiedusteltiin, oliko satujen kertominen helppoa. Tämän kysymyksen avulla halusin selvittää, kokivatko lapset kertomisen ja mielikuvien varaan heittäytymisen helppona vai vaikeana ja haastavana. Toisaalta tämän väitteen tarkoituksena oli myös tarkentaa lasten todellisia mielipiteitä luoden mahdollisia ristiriitoja edellisen kysymyksen tuloksiin. Joidenkin lasten osalta ristiriita muodostui, sillä kieltävästi vastasi kolme lasta: Poika A (joka syttyi sadutukselle vasta aivan viimeisinä kertoina), Poika E (puhumaton) ja Tyttö B. Ristiriidassa on myös joidenkin lasten vastaus käytännön tilanteisiin nähden. Poika C jolle satujen kertominen ja mielikuvituksen varaan heittäytyminen oli kaikkein haasteellisinta vastasi, että satujen kertominen oli helppoa. Tämä luo selkeän ristiriidan, sillä täydellinen puhumattomuus sadutus-tilanteessa ja haluttomuus kertoa, eivät suinkaan osoita kertomisen olleen helppoa. Tyttö A:lle satujen kertominen oli myös käytännössä vaikeaa, mutta palautteen mukaan helppoa. Toisaalta he saattoivat kokea satujen kertomisen helpoksi, koska en painostanut heitä kertomaan vaan annoin mahdollisuuden myös olla kertomatta.

Kolmannen väittämän tarkoituksena oli tiedustella, kertoivatko lapset mielestään hienoja satuja. Arvioin tämän kysymyksen kautta lasten tunnetta onnistumisestaan ja heidän asennoitumistaan omiin satuihin. Poika E jätti tähän vastaamatta ja muut lapset olivat sitä mieltä, että he kertoivat hienoja satuja. Kyselyn kertoma tyytyväisyys ja omien satujen arvostus näkyi myös käytännössä jokaisella, kun satuja luettiin ääneen. Pidän tämän kysymyksen vastauksia luotettavina ja totuudenmukaisina verraten niitä käytännön havaintoihin

Neljäs väittäjä koski oman sadun lukemista ääneen toisille. Jokainen lapsi vastasi satujen lukemisen olleen mukavaa. Tämän havaitsin myös kyseisissä tilanteissa. Jokainen lapsi kuunteli tarkkaavaisena toistensa satuja ja aplodit olivat sadun päätyttyä valtaisan. Lapset myös selkeästi loivat omaa huumoriaan, sillä saduissa esiintyneet hassut sattumukset avautuivat vain heille. Muutama satu luettiin

useampaankin kertaan, koska ne herättivät lapsissa riemua ja naurunhetkiä. Myös Karlsson kirjoittaa, että jotkin sadut nousevat niin suosituiksi lasten keskuudessa että niitä luetaan yhä uudelleen ja uudelleen (Karlsson 2003, 56).

Viidennessä väittämässä kysyttiin, kertoivatko lapset kotona satuja. Tämän väitteen kautta halusin selvittää innostuivatko lapset sepittelemään omia tarinoita kotona vanhemmilleen, eli siirtyikö satuilu kotiin saakka. Väittämän vastauksia ei voida pitää välttämättä luotettavina, sillä en saanut selvitettyä kotiväeltä pitikö tieto paikkansa. Kuusi lasta (myös puhumaton poika E) vastasivat tähän kyllä. Joidenkin lasten kohdalla voisin nähdä myönteisen vastauksen täysin mahdollisena, mutta joidenkin kohdalla tässä ilmenee ristiriitaa. Esimerkiksi poika E, joka on puhumaton. Myös kahta kielteistä vastausta pidän luotettavina, sillä näille lapsille (tyttö A ja poika C) kerronta oli haastavaa muutoinkin.

Viimeinen väittäjä viittasi tulevaisuuteen. Siinä tiedusteltiin lasten halukkuutta jatkaa satujen kertomista koulussa ja kotona. Tähän jokainen lapsista vastasi kyllä. Olin positiivisesti yllättynyt että myös ne lapset, joille kerronta oli selkeästi muita haasteellisempaa, halusivat jatkaa satuilua jatkossa. Tämä tulos vahvistaa myös ajatusta siitä, että sadutuksen jatkaminen rutiininomaisena ja tutuna tapana voi kehittää ja vahvistaa lapsen tarinankertojan taitoja ja vuorovaikutuksellista suhdetta toisiin. Mielenkiintoista on että lapset, joille sadutus oli vaikeaa ja jotka osoittivat suoraan haluttomuutensa osallistua sadutukseen (kuten tyttö A ja poika C), halusivat kuitenkin jatkaa. Tämä luo uskoa ja toivoa siitä, että myös heillä tämä menetelmä voisi tarpeeksi tutuksi tullessaan toimia. Vaikka prosessin lopussa tyttö A ja pojat C ja E lakkasivat tuottamasta satuja, en luopunut toivosta heidän suhteensa.

Vapaan sanan osiossa sain lyhyitä kommentteja vain muutamilta lapsilta. He olivat kommentoineet mm: *"oli kivaa kertoa satuja"*, *"sadut on kivoja"* ja että sadutus oli *"mukavaa ja kivaa"*. Lasten arvioiden ja omien havaintojeni perusteella, teoriaan viitaten ja tukeutuen voin todeta, että sadutus toimii erittäin hyvänä menetelmänä toimittaessa kehitysvammaisten lasten parissa. Jos lapset itse ovat tätä mieltä, miksi me aikuiset emme kuuntelisi heitä ja jatkaisi?

7.4 Aikuisten arviointi ja palaute sadutuksesta

Aikuisille laatimassa palautekyselyssä (liite 3) esitettiin yhdeksän väittämää. He saivat valita mielipidettään lähinnä olevan vaihtoehdon asteikolla 1 – 5. Kyselyssä valinnat määräytyivät seuraavasti: 1 = ei lainkaan, 2 = vähän, 3 = en osaa sanoa, 4 = melko paljon ja 5 = hyvin paljon. Lisäksi he saivat kirjoittaa vapaasti huomioita, mielipiteitä ja ajatuksia. Kyselyn täytti kolme vastaajaa ja sen tulokset koostin taulukoksi (taulukko 5).

Taulukko 5. Aikuisille esitetyt väittämät.

Väite	1	2	3	4	5
Koin sadutuksesta olevan oppilaille hyötyä				1	2
Oppilaat pitivät sadutus-menetelmästä					3
Mielestäni sadutuksen avulla aikuinen pystyy syventämään vuorovaikutusta lapsen kanssa				1	2
Sadutus antaa lapsille mahdollisuuden kehittää vuorovaikutuksellisia taitojaan aikuisten ja toisten lasten kanssa				2	1
Oppilaat osoittivat sadutuksen myötä enemmän vuorovaikutuksellisia taitoja myös luokassa				3	
Sadutuksen kautta lapsi rohkaistui näyttämään tunteitaan				3	
Koen sadutuksen olevan hyvä menetelmä kehitysvammaisten lasten kanssa					3
Pidän itse sadustus-menetelmästä ja haluaisin kokeilla käyttää sitä myös itse				1	2
Olen harkinnut menetelmän käyttämistä jatkossa				1	2

Kuten taulukosta 5 käy ilmi, ovat vastaukset melko yhdenmukaisia sillä jokaiseen väittämään on vastattu olevan melko paljon tai hyvin paljon samaa mieltä. Tämä antaa jo varsin positiivisen mielikuvan sadutuksen onnistuneesta toteutuksesta luokan aikuisten silmin, mutta tuloksia tulee vielä pohtia väite kerrallan.

Ensimmäinen väite mittaa aikuisten mielipidettä sadutus-menetelmän hyödyllisyydestä. Kaksi vastaajista oli sitä mieltä, että sadutuksesta on hyvin paljon hyötyä ja yhden mielestä siitä on melko paljon hyötyä. Tämä kertoisi heidän havainneen sadutus-menetelmän mahdollisuuden kehitysvammaisten oppilaiden

opetuksessa, myös ajatellen oppilaita, joiden kanssa kommunikaatio on haasteellista (vrt. poika E).

Toinen väittämä kysyy vastaajien huomioita siitä, pitivätkö heidän mielestään oppilaat sadutuksesta. Jokaisen vastaajan mielestä oppilaat pitivät sadutuksesta hyvin paljon. Tämä on mielestäni ristiriidassa käytännön tulosten kanssa. Entäpä poika C, joka kieltäytyi kokonaan puhumasta minulle koska ei halunnut kertoa satuja ja ilmaisi sen suoraan? Tai tyttö A joka oli hyvin vaivautunut sadutus-tilanteissa? Tätä väitettä ja sen tuloksia voidaan verrata lasten väitteeseen jonka mukaan kaikki pitivät satujen kertomisesta vaikka se ei näkynyt käytännössä. Toisaalta en voi olla ajattelematta, halusivatko aikuiset vastata tähän mahdollisimman positiivisesti jotta tulokset olisivat positiiviset?

Kolmannen väitteen mukaan jokainen vastaaja koki sadutuksen avulla pystyttävän syventämään aikuisen ja lapsen vuorovaikutussuhdetta hyvin paljon. Tämä on yhteneväinen omien havaintojeni kanssa. Koin itse pystyväni syventämään vuorovaikutusta lapsen kanssa sillä kahdenkeskisellä hetkellä, jonka sadutus mahdollisti. On hienoa, että tämä näkyi myös luokan aikuisille. Tämä vastaus antaa myös ymmärtää vastaajien uskovan sadutus-menetelmään.

Neljännän väittämän laadin jotta saisin todenmukaisuutta edelliseen väittämään ja jotta voisin havaita mahdollisia ristiriitoja kolmannen ja neljännän väittämän kesken. On mielenkiintoista havaita, että vastausten perusteella aikuiset uskovat sadutuksen syventävän vuorovaikutusta lapsen kanssa mutta kun kysytään sadutuksen mahdollisuutta vuorovaikutuksellisten taitojen kehittämiseen, eivät vastaukset olekaan niin yksioikoisia. Neljänteen väittämään kaksi vastasi, että sadutus antaa mahdollisuuden kehittää vuorovaikutustaitoja melko paljon ja yksi hyvin paljon. Mitä eroa sitten on sillä, että vuorovaikutus syventyy tai kehittyy? Mielestäni vuorovaikutuksen tulee ensin kehittyä jollekin tasolle, jotta se voi syventyä. Vastaajien mielestä sadutus siis auttaa pääosin melko paljon vuorovaikutuksen kehittämiseen ja hyvin paljon sen syventymiseen.

Viides väittämä mittaa aikuisten mielipidettä oppilaiden vuorovaikutustaitojen osoittamisen lisääntymisestä luokassa. Jokainen vastasi, että sadutuksen myötä

vuorovaikutuksellisia taitoja osoitettiin luokassa melko paljon. Nämä vuorovaikutukselliset taidot osoittautuivat eritoten tilanteissa, joissa satuja luettiin ääneen koko ryhmälle. Voidaan siis päätellä, että myös luokan aikuisten mielestä satujen ääneen lukeminen vahvisti oppilaiden vuorovaikutuksellisia taitoja ryhmässä. Tätä väitettä tukee myös käytännön tutkimus. Sillä, voidaanko minun ja lapsen henkilökohtaisen sadutustilanteen todeta vahvistavan lasten keskinäisiä vuorovaikutustaitoja, ei ole mitään varmaa näyttöä. Voi kuitenkin olla täysin mahdollista, että kahdenkeskiset sadutustilanteet rohkaisivat lapsia myös ryhmätilanteissa.

Kuudes väittämä koskee lasten tunteita. Kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että sadutuksen kautta lapsi rohkaistui näyttämään tunteitaan melko paljon. Tämä on mielestäni kuitenkin käytäntöön verraten turhan positiivinen tulos. Kaksi arempaa lasta rohkaistuivat sadutushetkien myötä selvästi, mutta entä kuusi muuta? Tämän väittämän tuloksiin suhtaudun kriittisesti, ja niiden todellisuuden selvittäminen vaatisi jo aivan uuden tutkimuksen sadutuksen vaikutuksista lasten tunne-elämään.

Seitsemännellä väittämällä halusin selvittää aikuisten yleistä mielipidettä sadutusmenetelmän käytöstä kehitysvammaisten lasten kanssa. Jokainen vastaaja oli hyvin paljon samaa mieltä siitä, että menetelmä on hyvä näiden lasten kanssa toimittaessa. Vertaan tätä omiin tuloksiini ja totean niiden olevan yhdenmukaisia, sillä myös minun mielestäni sadutus on vakavasti harkittava menetelmä kehitysvammaisten lasten kanssa työskennellessä. Kahdeksannella väittämällä tiedustelin aikuisten omaa mielenkiintoa ja halua käyttää sadutusmenetelmää. Kaksi vastaajista olisi kiinnostunut hyvin paljon, ja yksi vastaajista melko paljon, kokeilemaan sadutusta itse. Tämä oli mielestäni varsin positiivinen tulos ja yritinkin rohkaista aikuisia kokeilemaan menetelmää jatkossa. Erityisluokanopettaja kertoi käyttäneensä menetelmää, ja sanoi sadutuksen olevan hyvin mahdollista tulevaisuudessakin.

Yhdeksäs, ja samalla viimeinen, väittämä selvitti, harkitsevatko vastaajat menetelmän käyttöä jatkossa. Kaksi vastasi harkitsevansa hyvin paljon ja yksi melko paljon. Tämä tukee myös edellisen kysymyksen vastauksia. Olisi hienoa, mikäli sadutus saisi jatkua luokassa ja toivonkin aikuisten vastanneen tähän todenperäisesti. Kokonaisuudessaan palautekysely antoi positiivisen kuvan sadutuksen onnistumisesta. Tulokset kertovat

myös sen, että aikuisten havaintojen mukaan tavoitteisiin päästiin. Avoimessa kysymyksessä palautetta tuli kiitettävästi:

”Lapset ovat innokkaita juttelemaan satuja, myös lapset jotka eivät osaa puhua saivat piirtää omia satuja. Oman satukirjan tekeminen ja lukeminen oli lapsista mukavaa. Toisen kaverin sadun kuunteleminen ja piirustus oli myös mukava nähdä.”

”Lapset rohkaistuivat muussakin kertomisessa. Olivat ylpeitä omista tuotoksistaan.”

”Lapset olivat hyvin innokkaita. Kun omista saduista tehtiin ns. kirja niin siitä huomasi hyvin työn tuloksen. Ja lapset saivat itse piirtää kannenkin niin he ymmärsivät paremmin että he olivat tosiaan ”satulleet”. Jos ei mitään konkreettista sadutuksesta olisi jäänyt, olisi se mennyt aivan hukkaan. Lapset keskittyivät paljon sadutuksen myötä, aluksi ei montakaan lausetta vieraalle aikuiselle osannut kertoa mutta huomasi loppua kohden että tarinat kasvoivat joka kerta. Niistä lapset kertoivat hyvin innoissaan. Hyvä tapa myös niille jotka eivät osaa kirjoittaa eikä välttämättä opikaan niin silti saa oman tarinan.”

Näiden kirjoitettujen palautteiden myötä voi todeta aikuisten nähneen jotain sellaista lasten kehityksessä, jonka vain he voivat nähdä. Tämä johtunee siitä, että he tuntevat lapset pidemmältä ajalta jolloin he osaavat kiinnittää huomiota asioihin jotka minulta ovat saattaneet jäädä huomiotta. Sadutus-projektin aikana luin välillä lasten kertomia satuja aikuisille, ja he olivat aidosti innoissaan kuulemastaan. Erityisesti, kun jonkun lapsen kanssa päästiin eteenpäin tai lapsi oivalsi jotakin tuokioistamme, aikuiset antoivat välittömästi positiivista palautetta. Myös kommentit tuokioista, joissa luettiin lasten satuja koko ryhmälle, olivat kannustavia. Aikuiset havainnoivat lapsissa tietynlaista yhteenkuuluvuuden tunnetta, joka välittyi naurun myötä. Toisten kannustaminen ja rohkaisu lisääntyivät aikuisten mielestä satujen kertomisesta ja erityisesti kehuista ja aplodeista, joita jokainen sai osakseen.

Aikuiset havainnoivat, että lasten välille syntyi omanlaisensa huumori satujen myötä. Tämä vastaa myös kirjoitettua teoriaa (vrt. Karlsson 1999, 2003). Nämä palautteet ovat mielestäni hyvänä tukena omille havainnoilleni ja niiden yhdenmukaisuus vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta. Toki joidenkin väittämien kohdalla voi esiintyä

pientä ristiriitaa joka aiheuttaa kriittisyyttä, mutta toki tutkimuksen tuloksia kohtaan tulee aina olla jonkin verran kriittinen.

8 ARVIOINTI

Tässä kappaleessa on tarkoitus pohtia vastauksia tutkimuskysymyksiini ja tarkastella tuloksia teoreettisen viitekehyksen kautta. Johtopäätöksiin ja tulosten luotettavuuteen ja niiden merkittävyyteen sekä mahdollisiin jatkotutkimusaiheisiin perehdyn erikseen pohdinnassa. Käyn tulosten arvioinnin läpi kysymys kerrallaan.

Ensimmäinen tutkimuskysymys: *Miten lapsen ja aikuisen välinen kahdenkeskinen vuorovaikutus kehittyy sadutuksen avulla?* Vastaukset ovat varsin positiiviset. Karlsson kirjoittaa, että lasten kanssa työskentelevä tutustuu sadutus-menetelmän avulla lapsiin nopeasti hyvinkin henkilökohtaisella tavalla (Karlsson 2003, 44). Tutkimus osoitti tämän paikkansa pitävyyden myös käytännössä. Vuorovaikutussuhde jokaisen lapsen kanssa oli erilainen, mutta tärkeintä oli sen olemassaolo. Sadutuksen avulla saimme kunkin lapsen kanssa hetken kahdenkeskistä aikaa, jossa olimme läsnä vain me kaksi.

Myös luokassa työskentelevät aikuiset havainnoivat vuorovaikutuksen synnyn. Sekä he että minä huomasimme lapsille olevan helppoa lähestyä minua. Kaikkien lasten kanssa en kokenut yhtä syvää vuorovaikutusta kuin muutamien lasten kanssa, joiden kanssa tämä seikka jopa korostui. Erityisesti mieleeni nousee vuorovaikutussuhteen kehittyminen tyttöjen B:n ja C:n sekä poikien A:n ja B:n kanssa. Yhteiset hetkemme muistuvat mieleeni lämpiminä. Tyttö A ja poika C jäivät minulle kaikista etäisimmäksi, vaikka heidänkin kanssaan saavutin vuorovaikutuksen. Osaltaan heidän haluttomuutensa sadutukseen vaikuttanee tähän. Toisaalta tämä vahvistanee sitä, miten sadutus tosiaan voi vaikuttaa myönteisesti vuorovaikutukseen. Pojat D ja E jäivät mieleeni myös hyvin positiivisesti, erityisesti poika E, jonka kanssa sain oppia vaihtoehtoisia kommunikaatiokeinoja.

Kuten Ahonen ym. kirjoittavat, voidaan merkityksellisiä vuorovaikutuksen taitoja harjoitella lapsen kanssa esimerkiksi leikkimisen, pelaamisen, satujen lukemisen,

satujen ja lorujen kertomisen ja aivan tavallisen juttelun lomassa (Ahonen ym. 2003, 66). Vertaan tätä teoriaa saatuun käytännön kokemukseen vuorovaikutussuhteen luomisesta luokan lapsiin. Teoria todentaa käytännön havaintoni, satujen ja niiden lukemisen ja kertomisen kautta kykenin kehittämään vuorovaikutuksellista suhdetta lasten kanssa.

Kuten Monika Riihelä toteaa, sadutuksessa ei arvioida kertojan kertomaa satua eikä vuorovaikutusta, joka kertojan ja kuulijan välille muodostuu. Tätä pyrin välttämään jokaisessa sadutus-tuokiossa, jotta lapselle tuli tunne että hän voi kertoa tarinaansa vapaasti. Kuten Riihelä kirjoittaa, luottamuksellisen vuorovaikutuksen synnyttyä sadun kertomisesta tulee helpompaa ja hauskaa ja oman sadun kuuleminen ääneen luettuna voi parhaimmillaan vain rohkaista kertomaan lisää (Riihelä 2005, 119, 125.). Tämä tukee sadutus-tilanteissa tekemiäni havaintoja minun ja lapsen välisen vuorovaikutuksen kehityksestä.

Myös fyysinen läheisyys kasvoi, kun tilanteet tulivat tutuiksi lapsille ja tunnelma oli rento ja mukava, heidän oli helppo tulla lähemmäksi. Ensimmäisinä kertoina fyysinen etäisyys oli suurempi, jolloin lapset valitsivat mieluummin tuolin kuin paikan aivan vieressäni. Eritoten nuorimmat tulivat viimeisinä kertoina aivan viereeni istumaan. Kuten tuloksissa kerrottiin, poika A tuli lähestulkoon syliin, tunnelma oli tiivis ja lämmin. Tutkimuksen mukaan sadutus mahdollistaa hyvän vuorovaikutussuhteen luomisen, mutta se ei välttämättä onnistu kaikkien kanssa. Kahden kesken toimiminen ja yhteiset hetket vahvistavat aikuisen ja lapsen välistä suhdetta.

Toinen tutkimuskysymys: *Miten lasten keskinäistä vuorovaikutusta ryhmässä voidaan vahvistaa sadutuksen avulla?* Vastausta tähän etsin sosiometrisen mittauksen avulla. Sen mukaan poika A pääsi enemmän esille, samoin poika B verraten ensimmäistä ja toista mittausta. Ryhmässä on todettavissa ydinjoukko ja muutama sen ulkopuolelle jäävä oppilas. Luokassa ääneen luetut sadut loivat lasten keskuuteen huumoria, joka selkeästi avautui vain heille (Vrt. Karlsson 2003, 55). Lapset nauroivat yhdessä, kuuntelivat toistensa satuja hyvin tarkkaavaisina ja antoivat välitöntä palautetta toisilleen kannustusten, naurun ja aplodien myötä. Tämä vastaa mielestäni hyvin esitettyyn kysymykseen, kuinka sadutus-menetelmää voidaan käyttää apuna lasten keskinäistä vuorovaikutusta vahvistettaessa.

Luokassa työskentelevät aikuiset kertoivat, että muutamilla lapsilla oli havaittu rohkeuden selkeästi lisääntyneen. Palautteen mukaan (ks. kpl 7.4) aikuiset havaitsivat rohkeuden puhua vieraammille aikuisille ja rohkeuden olla esillä omaa satua luettaessa lisääntyneen.

Sadutuksen aikana keskityin tutkimaan enemmän vuorovaikutuksen syntyä ja sen vahvistumista itseni ja lapsen välillä, kuin sadutuksen vaikutusta ryhmän vuorovaikutussuhteisiin. Sadutus-menetelmä on mielestäni kuitenkin jo näiden tulosten pohjalta harkittava vaihtoehto ryhmän yhteishengen luomisen ja vuorovaikutussuhteiden vahvistamisen kannalta. Kuten aiemmatkin tutkimukset kertovat sadutuksen soveltuvuudesta kouluun ja luokkaympäristöön (Grönroos & Harju 2003; Kautto 2003), uskon sen sopivan myös harjaantumisopetukseen. Tämä tutkimus osoittaa, että sadutuksen avulla toteutuu myös luokassa lasten kuunteleminen eli lapsilähtöisyys. Tämän totesi myös Anniina Kautto pro gradu-työssään. Kuten Kauton tutkimuksessa, myös tämän tutkimuksen aikana sadutus kehitti luokkahenkeä. (Kautto 2003, 66.)

Kuten Kerola & Hyytiäinen ovat kirjoittaneet artikkelissaan, sosiaalisuutta tulee harjoitella tietoisesti koko ajan. Yhdessä toimimisesta tulee löytää iloa ja mielekkyyttä ja samalla jokainen ryhmäläinen voi harjoitella sosiaalisia taitojaan. (Kerola & Hyytiäinen 2005, 9.) Sadutus-menetelmä luo puitteet tällaiselle yhdessä toimimiselle, ilolle ja mielekkyydelle. Satuja kerrottaessa ja niitä yhdessä luettaessa syntyy lasten oma kulttuuri ja toisenlainen vuorovaikutus lasten kesken. Tämä puolestaan edesauttaa sosiaalisten taitojen harjoittelussa, kun pitää osata ottaa toiset huomioon ja kannustaa toisia. Teoreettisesti on siis täysin mahdollista, että myös kehitysvammaisten lasten sosiaaliset vuorovaikutustaidot ryhmässä voivat vahvistua sadutus-menetelmän avulla.

Kuten Alasuutari mainitsee, ei tutkimusongelman selvittäminen koskaan päätä tutkimusprosessia, koska saadut vastaukset ovat aina osavastauksia ja osatoituksia. Tutkimus täytyy vain lopettaa tekemällä tuloksista raportti ja panemalla sille piste. Positiivinen seikka tutkimuksen lopettamisessa on, että sen aikana saadut ideat voivat olla toisen tutkimuksen alku. (Alasuutari 1995, 278.) Tähän viitaten, voin vain todeta tämänkin tutkimuksen jäävän vielä kesken. Toisaalta toivon sen aikana ilmenneiden

lisäkysymysten herättävän toisille tutkijoille mielenkiintoa jatkaa uusien tutkimuskysymysten äärellä.

9 POHDINTA

Viikot kuluivat todella nopeasti, kuin huomaamatta. Olisin mielelläni jatkanut sadutusta vielä jokaisen lapsen kanssa. Koen, että sadutus oli hedelmällisintä juuri sen ansiosta, että sain työskennellä lasten kanssa päivittäin ja opin tuntemaan heidät. Tämän opinnäytetyön loppuun saattaminen oli pitkä prosessi. Käytännön tutkimus tapahtui nopeasti mutta sittemmin työnteko katkesi pitkäksi aikaa. Olin jo vähällä luovuttaa työni kanssa ja aloittaa uuden aiheen parissa, mutta luettuani lasten kertomia satuja, sytytti se minut aiheeseen uudestaan. Päätin jatkaa sitkeästi aloittamani tutkimuksen parissa. Sadutus-projektin aikana esille nousi monia kysymyksiä, joihin etsin vastauksia aina tähän päivään saakka. Kaikkia vastauksia en varmasti tule koskaan edes tietämään, sillä tämä tutkimus oli loppujen lopuksi vain pintaraapaisu.

Jokainen lapsi kosketti minua henkisesti ja tunteet olivat hyvin pinnassa, kun lopetin työharjoitteluni ja sen sisältämät sadutukset. En uskonut voivani luoda sellaisia suhteita lapsiin kuin mitä loppujen lopuksi sain luotua. Olen työskennellyt paljon kehitysvammaisten lasten kanssa ja tiedän, ettei luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen luominen heihin käy aina helposti ja nopeasti, kuten tässä tutkimuksessa kerrottu teoriakin jo kertoo (kts. kpl 3 ja 5.1).

Tunnelma sadutus-tuokioissa alkukankeuden jälkeen oli useimmiten rento ja positiivisesti latautunut. Ensimmäisten kertojen jälkeen monet lapsista rohkaistuivat kertomaan, ja ajoittain tarinat tuntuivat suorastaan lentävän. Satujen pituus ja sisältö riippuivat myös lapsen vireystilan ja kiinnostuksen mukaisesti. Koimme lasten kanssa monia upeita kahdenkeskisiä satutuokioita, joissa keskinäinen vuorovaikutuksemme tuntui olevan hyvin läsnä ja vallitsevana. Mitä useammin sadutin, sitä enemmän lapset tuntuivat luottavan myös minuun ja he avautuivat sekä rohkaistuivat enemmän. Koen vahvasti, että suhteeni lapsiin syveni sadutuksen myötä, erityisesti juuri niiden lasten kanssa, jotka pitivät sadutuksesta. Ennen kaikkea sadutus on vastavuoroista kuuntelemista ja kerrontaa, sekä toisen ajatusten vakavasti ottamista ja arvostamista. Siihen sisältyy myös yhdessä tekemisen meininki. (Karlsson 2003, 11.) Juuri tähän

kiteytyy kaikki se, mitä tein ja koin lasten kanssa tämän tutkimuksen aikana.

Sosiaalinen vuorovaikutus ryhmässä toisten lasten sekä aikuisen kanssa kahden, voi olla haastavaa erityislapsilla. Uskon, että näiden erityislasten kanssa tarinat ovat yksi tärkeä kanava sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tarina voi olla tärkeä osa kommunikaatiota, onhan oma satu viesti, jonka haluaa kertoa toiselle. Se on aloite halusta olla vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa. Saduttamani lapset todella kuuntelivat omia ja toisten kertomia satuja, he keskittyivät tilanteeseen ja siihen, mitä heille kerroin. Vastoin yleistä olemustaan he olivat aidosti läsnä.

Erityislasten kohdalla tulee huomioida se, että jokaisella on henkilökohtaiset oppimisen tavoitteet ja heidän kohdallaan tulisikin miettiä, kenelle sadutuksesta olisi todellista hyötyä. Sadutuksesta olisi varmasti ollut enemmän hyötyä ja näkyvämpiä tuloksia, mikäli prosessi olisi jatkunut pidempään. Tuntuu, että jokin jäi kesken ja tämän johdosta koen, ettei käytännön työlle asettamani aika riittänyt kaikkien lasten kohdalla. Osa lapsista olisi tarvinnut enemmän aikaa avautumiselle ja satujen kerronnan onnistumiselle. Erityisesti poika C:n kohdalla sadutuksesta voisi todella olla hänelle hyötyä, mikäli sadutus olisi yhtäjaksoista, säännöllistä toimintaa. Saduttaa ei kuitenkaan tarvitsisi päivittäin, vaan esimerkiksi kerran viikossa tai kerran kahdessa viikossa. Näin lapsen omalle pohdinnalle ja ajatuksille jäisi aikaa, hän ikään kuin voisi opetella prosessoimaan tekemäänsä.

Tulosten luotettavuutta voi osoittaa teorian kautta sekä saaduilla havainnoilla. Mielestäni sekä tutkijan, että luokan aikuisten havainnot vuorovaikutuksen synnystä ovat yhdenmukaiset ja niihin voidaan liittää teoria sadutus-menetelmästä, vuorovaikutuksesta ja kehitysvammaisuudesta. Myös lasten kertomat sadut ja välittömät palautteet kertovat omaa tarinaansa

Jotta tutkimustulokset sadutus-menetelmän vaikutuksista ryhmässä olisivat olleet luotettavimmat, uskon että sadutuksen olisi pitänyt olla pitkäkestoisempaa ja jatkuvaa ja sadutus-menetelmän olisi pitänyt näkyä selkeämmin luokassa ja luokkatyöskentelyssä. Nyt sadutus tapahtui vain minun ja lapsen kesken ja se tuotiin luokkaan kertomalla lasten satuja kaikille ääneen. Jotta voitaisiin paremmin tutkia sadutus-menetelmän sopivuutta lasten vuorovaikutussuhteiden kehityksessä, voisi

sadutusta toteuttaa esimerkiksi ryhmäsadutuksena useamman lapsen kesken, johon myös Karlsson viittaa tutkimuksessaan (Karlsson 2003, 69). Satuja olisi voitu laittaa myös enemmän esille luokkaan ja niistä olisi voinut puhua lasten kanssa luokassa useammin.

En koe sosiometrisen mittauksen olevan tutkimuksessani kaikkein luotettavin mittari, vaikka sen avulla sain selvitettyksi lasten vuorovaikutussuhteita toisiinsa. On totta, että koottujen sosiogrammien myötä pystyy päästelemään, ketkä oppilaat muodostavat luokassa ydinryhmän, ja se todentui luotettavaksi omilla havainnoillani, jotka olivat yhdenmukaiset saatujen tulosten kanssa (Vrt. Aho & Laine 1997, 211–212). Jotta sadutuksen vaikutus olisi konkreettisemmin näkynyt mittauksissa, olisi sadutusta pitänyt jatkaa vielä kauemmin. Saadut tulokset kuitenkin viittaavat positiiviseen suuntaan nostamalla esimerkiksi poika A:n, joka on muutoin arka ja hiljainen poika, enemmän esille ryhmässä. Mielenkiintoista olisi ollut saada vielä selvittää, miksi poika D jäi valitsematta molemmilla kerroilla?

Mikäli sadutusprojekti olisi kestänyt pidemmän aikaa, olisin lisännyt siihen enemmän mukaan muita kerrontamuotoja, kuten piirtämistä sekä satujen kuvitusta. Sadutus kannattaneekin ottaa osaksi kouluvuoden arkea, esimerkiksi pitämällä jokaiselle oppilaalle oman viikoittaisen sadutustuokionsa. Kun menetelmä tulisi käytännössä tutuksi ja rutinoituisi yhdeksi käytettäväksi menetelmäksi, olisi siihen helppo lisätä muita elementtejä, kuten mainitsemani kuvitus. Myös liikuntatuokioissa voisi käyttää musiikkia ja satua opettajan kertomana siten, että lapset eläytyisivät fyysisesti kerrottavaan tarinaan ja taustalla soivaan musiikkiin, ikään kuin he olisivat omalla kehollaan osa tarinaa.

Ryhmäsadutusta en koettanut lasten kanssa, vaan pyrin nimenomaan vuorovaikutuksen syntyemiseen itseni ja lapsen välillä. Kehitysvammaisille lapsille ryhmässä toimiminen ei ole niin vaivatonta ja selvää kuin muille lapsille, koska heidän on vaikeampaa asettautua toisen asemaan, antaa tilaa ja odottaa vuoroaan. Lähes kaikki luokan lapsista ovat eri-ikäisiä ja eritasoisia. Pääpaino opetuksessa on sujuvan arjen oppiminen ja eri tilanteiden ja käyttäytymisen hallitseminen. Osa lapsista kykenee työskentelemään itsenäisemmin kuin toiset. On vaikeaa arvioida, olisiko esimerkiksi poika C:n tilannetta auttanut sadutustilanne yhdessä tyttö C:n

kanssa. Toisaalta tyttö C on persoonaltaan ujo, joten voi olla että tilanne olisi ollut kummallekin lapselle haastava. Nämä ajatukset luovat pohjaa jatkotutkimuksille. Mielenkiintoista olisi esimerkiksi paneutua sadutus-menetelmän mahdollisuuksiin juuri erityislasten ryhmässä.

Sadutuksesta voi olla selkeää hyötyä tyttö B:n ja poika B:n kielen, sanavaraston ja mielikuvituksen kehittymisen kannalta. Suurin hyöty sadutuksesta tyttö C:lle ja poika A:lle saattaa olla itsetunnon ja -luottamuksen kehittymisen kannalta. He ovat ujoja ja arkoja, mutta satujen kautta tunsin pääseväni lähelle heitä ja he rohkaistuivat todella paljon. Esimerkiksi tyttö C:n satujaan luettiin luokassa paljon ja hän rohkeni viimeisinä sadutuskertoina kysyä, luettaisiinko satu kaikille. Koen, että pääsin näitä lapsia hyvin lähelle sadutuksen tiimoilta. Poika D:stä tuli hyvä ja varma tarinankertaja, ja koen sadutuksesta olevan hänellekin hyötyä. Poika D on sosiaalinen ja puhelias persoona, mutta sadutuksen myötä koin vuorovaikutuksemme kehittyvän paremmaksi. Poika E:n hyöty sadutuksesta jäi hivenen arvoitukseksi. Toisaalta nuo kahdenkeskiset hetket lähensivät meitä ja vahvistivat vuorovaikutustamme, mutta edelleen pohdin konkreettista sadutuksen toteutumista hänen kohdallaan. Mikäli ei ole puhetta, riittääkö pelkkä kuvallinen ilmaisu sadutukseen?

Kuten Karlssonkin toteaa, sadutuksen yhteisöllinen, kiinnostunut ja hyväksyvä tilanne kuuntelulle ja kerronnalle on ollut avain aran lapsen esiin tuloon. Sadutus toimii rohkaisijana ja aremmatkin lapset uskaltavat puhumaan. (Karlsson 2001, 128.) Tämä todella toteutui arempien lasten kanssa, joita olivat poika A ja tyttö C. He rohkaistuivat kerta kerralta. Tämän havaitsivat myös luokan aikuiset. Nämä lapset ovat olleet arkoja puhumaan vieraammille aikuisille, mutta saduttaessani heitä heidän ujoutensa ja arkuutensa silminnähden aleni.

Uskon tämän tutkimuksen tulosten olevan merkityksellisiä kun tarkastellaan sadutus-menetelmää ja sen mahdollisuuksia kokonaisuutena. Kehitysvammaiset lapset ovat vain pieni kohderyhmä sadutuksessa. Tämä tutkimus osoitti sekä minulle, että toivottavasti myös siitä lukeville, miten tärkeää on löytää uusia keinoja luoda vuorovaikutuksellinen suhde lapseen, oli hänellä kehitysvamma tai ei. Tämän tutkimuksen tulokset voidaan mielestäni liittää siihen kokonaisuuteen, joka sadutus-menetelmästä on olemassa teoriassa ja käytännössä.

Mielestäni sadutusta olisi ihanteellista jatkaa minun jälkeenikin. Koulussa on kuitenkin rajalliset mahdollisuudet luoda sopivia tilanteita sadutukselle. Jokainen lapsi tarvitsee apua ja tukea sekä henkilökohtaista ohjausta ja aikuisen irrottautuminen sadutukseen on varmasti hankalaa. Tämä onnistuisi mielestäni kuitenkin, mikäli luokan henkilökunta motivoituu toteuttamaan sadutusta yrittäen luoda sille potentiaalisia hetkiä toteutuakseen. Esimerkiksi henkilökohtainen avustaja kykenee oman ohjattavansa kanssa toteuttamaan sadutusta mainiosti.

Viimeisenä harjoittelupäivänäni sain korttipinon, jossa jokaiselta lapselta oli oma pieni piirros. Poika C yllätti minut kertomalla mitä piirroksessa tapahtuu. Tilanteessa ei ollut kertomisen tarvetta, vaan hän oma-aloitteisesti kertoi ja tarina oli rikas ja moniulotteinen. Piirroksessa oli suklaatehdas, jonne myös minä pääsin pojan tarinassa käymään. Minusta se oli hieno hetki ja koin onnistuneeni, ehkäpä poika oli sittenkin saanut sadutuksesta jotakin itselleen.



Prosessin jälkeen olen nähnyt lapsia usein ja vaikka viime tapaamisestamme olisi ollut pitkäkin aika, he muistivat kuka olen ja riensivät halaamaan, eritoten näin tekivät tyttö A ja C sekä pojat A ja B. Tämä viestii siitä läheisyydestä, joka välillemme muodostui sadutuksen aikana. Pidemmän ajan kuluttua he eivät välttämättä muista nimeäni tai mitä olemme tehneet, mutta he muistavat minut.

Olen käyttänyt sadutus-menetelmää käytännön tutkimuksen jälkeen useasti, monissa paikoissa, monenlaisilla kohderyhmillä. Joka kerta se onnistuu yllättämään minut. Vaikka sadutus-menetelmä voisikin tulla tutuksi, sen tulokset osaavat aina yllättää. Ollessani työssä päiväkodissa, aloitin siellä sadutuksen 3–5 -vuotiaiden lasten ryhmässä. Toivon, että he jatkavat menetelmän käyttöä siellä edelleen. Kokeilin sadutusta myös työskennellessäni sairaalakoulussa psykiatrista hoitoa tarvitsevien lasten kanssa. Myös siellä sadutuksen tulokset olivat erittäin positiiviset. Ollessani erityisluokanopettajan sijaisena kokeilin parisadutusta 2. luokkalaisilla. Se toi aivan uudenlaisia näkökulmia työhön ja opetukseen ja synnytti muutoin niin hajanaisessa luokassa aivan uudenlaista yhteisöllisyyttä kyseisten oppilaiden kesken. Aion käyttää sadutusta vastaisuudessakin, sillä miksi luopua hyväksi havaitusta menetelmästä luoda vuorovaikutuksellinen suhde toiseen ihmiseen?

LÄHTEET

Aho S & Laine K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.

Ahonen T, Aro T, Ketonen R & Siiskonen T. 2003. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Ahonen T, Aro T & Siiskonen T (toim.) 2001. Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Alasuutari M, Hännikäinen M, Karila K, Nummenmaa A R, Rasku-Puttonen H. 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Vastapaino. Gummerus Kirjapaino Oy.

Alasuutari P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

Anttila A-H, Melin H & Räsänen P (toim.). 2005. Tutkimus menetelmien pyönteissä. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Grönroos U-M & Harju L. 2003. Saduttaminen erityisen tuen tarpeessa olevien lasten interventiona. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Proseminarityö.. Saatavissa:
http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Tutkimus/Saduttaminen_erityispedagogiikka.pdf [viitattu 30.9.2009].

Hirsjärvi S, Remes P & Sajavaara P. 1997. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Jantunen T. 2007. Satu kasvattaa. Topeliuksen sadut ja kasvatusajattelu. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kajanto M. 2005. Ei pelkkää paperisotaa. HOJKS tuo tietoa opettajille ja oikeusturvaa oppilaalle. Dysfasia – puheen ja kielenkehityksen erikoislehti 1/05.

Karlsson L. 2003. Sadutus – Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Karlsson L. 2001. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Edita. Väitöstyö.

Karlsson L. 1999. Saduttamalla lasten kulttuuriin – verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakyydissä. Stakesin raportteja 247. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kaski M (toim.), Manninen A, Mölsä P & Pihko H. 2001. Kehitysvammaisuus. Porvoo: WSOY

Kempainen K. 2001. Pelhonen meni puuloon ja titte te tokelii meni – dysfasia luokissa sadutetaan. Saatavissa:

<http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Julkaisut/ARTIKKELIT/DysfasiaKaija.htm> [viitattu 27.9.2006 päivitetty 30.9.2009].

Kerola K & Hyytiäinen M. 2005. Autismikuntoutuksesta apua muuhun erityiskasvatukseen. Erityiskasvatus 1/2005.

Launonen K. 2004. Downin oireyhtymä ja lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Helsingin yliopisto. Saatavissa:

<http://www.yle.fi/opinportti/makasiini/2002318/kaisalaunonen.shtml>
[viitattu 22.3.2006].

Pulkkinen L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS – Kustannus. Otavan Kirjapaino Oy.

Riihelä M. 2005. ”Kerro mulle satu” Lapset kertovat. Teoksessa Tahdon sanoa. Kirjoituksia kielen ja perinteen voimasta. Toim. Huttunen S ja Nuolijärvi P. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1035. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Riihelä M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisen merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutiosta. Stakesin tutkimuksia 66. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Somer M. 2005. CATCH-oireyhtymä. Väestöliiton perinnöllisyysklinikka. Saatavissa: <http://www.vaestoliitto.fi/perinnollisyys/tietolehtiset/catch-oireyhtyma/> [viitattu 26.3.2007 tarkistettu 30.9.2009].

Tamminen T. 2004. Olipa kerran lapsuus. Helsinki: WSOY.