

Opinnäytetyö (AMK)  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Sosiaalipalvelutyö  
2012

Familia Raittola

# SATU LASTA JA AIKUISTA YHDISTÄMÄSSÄ

– suomalaisen menetelmän juurruttamisesta  
swazimaalaiseen kasvatuskulttuuriin



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU  
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

OPINNÄYTETYÖ (AMK) | TIIVISTELMÄ

TURUN AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaalialan koulutusohjelma | Sosiaalipalvelutyö

2012 | 64 + 4

Katariina Felixson

Familia Raittola

## SATU LASTA JA AIKUISTA YHDISTÄMÄSSÄ

Tutkimuksen tilaajana toimi Sadutusta Swazimaahan – projekti. Projektin osapuolina toimii Turun ammattikorkeakoulu, SOS –lapsikyläsäätiö Suomessa, SOS Childrens’ Villages Swazimaassa sekä Swazimaan yliopisto University of Swaziland. Hankkeen tarkoitus on kehittää Swazimaan varhaiskasvatusta vaikuttamalla esikouluopettajien ammattitaitoon viemällä suomalaista sadutusmenetelmää swazimaalaisiin esikouluihin. Sadutus perustuu lapsilähtöisyyteen ja lapsen kuuntelemiseen, lapsen osallistamiseen sekä uudenlaiseen vuorovaikutukseen aikuisen ja lapsen välillä.

Tutkimus toimi väliarviointina, jonka perusteella hankkeen tulevaa toimintaa suunnataan. Tietoa kerättiin siitä, miten menetelmää käytettiin puolen vuoden jälkeen ensimmäiselle sadutus - kurssille osallistuneissa esikouluissa. Tutkimus kohdistui menetelmän juurruttamisen mahdollisuuksiin sekä esteisiin swazimaalaisessa kasvatuskulttuurissa.

Tutkimus oli kvalitatiivinen, aineisto kerättiin haastatellen ja havainnoiden. Tutkimuksen lähestymistapa oli etnografinen.

Tutkimuksen tuloksissa selvisi, että menetelmän juurruttamisen mahdollisuuksia tukee opettajien kiinnostus sekä innostus menetelmää kohtaan. Menetelmän kautta saavutetut asiat, eli koettu hyöty, tukee opettajien motivaatiota käyttää menetelmää työssään sekä levittää sitä. Juurruttamisprosessia tukee myös opettajien väliset kontaktit esimerkiksi projektin toimesta käynnistettyjen ryhmätapaamisten kautta.

Menetelmän juurtumista voi estää sadutuksen teorian sisäistämiseen liittyvät vaikeudet. Kasvatuskäsityksissä on suuria eroja opettajien ja esikoulujen välillä. Sadutus etsii vielä muotoaan swazimaalaisessa esikouluympäristössä. Lisäksi resurssien puute voi estää menetelmän levittämistä sekä juurtumista niin koulun kuin yhteisön tasolla.

Menetelmää vietäessä uuteen kulttuuriseen ympäristöön, avainasemassa on teoreettisen osuuden ymmärtäminen sekä sen sulautuminen yhteen kulttuuristen piirteiden kanssa. Levittämistyön edellytyksenä on yhtenäinen käsitys menetelmästä sekä sen mahdollisuuksista uudessa ympäristössään.

ASIASANAT:

Sadutus, Swazimaa, varhaiskasvatus

BACHELOR'S THESIS | ABSTRACT

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

B. Sc. of Social Services | Social Services

2012 | 64 + 4

Katariina Felixson

Familia Raittola

## STORY CRAFTING CHILD AND ADULT – ROOTING A FINNISH METHOD TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN SWAZILAND

This research was commissioned by the Storycrafting in Swaziland -project, implemented jointly by Turku University of Applied Sciences, the SOS Children's Villages Association and the University of Swaziland. The main purpose of the project is to strengthen the professional skills of people who work with children, mostly pre-school teachers.

The aim of the project is to take a Finnish Early Childhood Education method Storycrafting to pre-schools in Swaziland. The project organized two Storycrafting -courses in 2011 and 2012. The main idea of the method is to give floor to the child by listening and accepting the child. It is a child-oriented method, making the dialogue between child and adult more democratic.

This research brought forth data on development targets for the project. The focus was on how the teachers from the first Storycrafting course were using the method after six months. Study was concentrated on the possibilities and impediments in rooting the method to Early Childhood Development in Swaziland.

Research is qualitative and the data was collected by using interviews and observations with an ethnographical approach.

As outcomes, excitement and interest towards the method support the rooting process. Achievements and usefulness enhances motivation to use and spread the method. Also contacts between the teachers such as group sharing meetings strengthen the rooting process.

The educational perspectives might preclude the rooting process, if the pre-schools values are too far away from the values of the method. Teachers had some difficulties with internalizing the theory part. Also lack of financial resources affects the possibilities of spreading the method.

When taking a method to a new kind of cultural environment, most important thing is to find how the original theory and the new cultural structures blend. As precondition for spreading the method, there needs to be coherent view of the method and its possibilities in the cultural environment.

KEYWORDS:

Storycrafting, Swaziland, Early Childhood Education

# SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>7</b>
<b>2 SADUTUSTA SWAZIMAAHAN –PROJEKTI</b>	<b>10</b>
2.1 Projektin kuvaus	10
2.2 Opinnäytetyön anti projektille	12
<b>3 TUTKIMUSYMPÄRISTÖN PIIRTEITÄ</b>	<b>14</b>
3.1 Afrikka kulttuurisena ympäristönä	14
3.2 Swazimaa, Afrikan viimeinen absoluuttinen monarkia	16
3.3 Kasvatuskulttuurin piirteitä Swazimaassa	18
3.4 Kasvatuskulttuuriin vaikuttavat oppimiskäsitykset	20
<b>4 SADUTUSMENETELMÄ JA SEN JUURUTTAMINEN</b>	<b>22</b>
4.1 Sadutuksen lähtökohdat	22
4.2 Aikaisempia tuloksia menetelmän käyttöönotossa	24
4.3 Uusien työmenetelmien juurruttaminen	26
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b>	<b>29</b>
5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	29
5.2 Tutkimusmenetelmät	29
5.3 Aineiston hankinnan menetelmät	30
5.4 Aineiston analyysi	33
<b>6 TUTKIMUKSEN TULOKSET</b>	<b>35</b>
6.1 Kasvatuskulttuuriin liittyvät havainnot	35
6.2 Sadutuksen käyttö esikouluissa	38
6.3 Sadutuksen teorian sisäistäminen	42
6.4 Sadutuksen käyttöönoton myötä saavutetut asiat	42
6.5 Sadutukseen liittyvät haasteet	45
6.6 Sadutuksen leviäminen swazimaalaiseen kulttuuriin	46
6.7 Tulosten yhteenveto	48
<b>7 JOHTOPÄÄTÖKSET</b>	<b>51</b>
7.1 Kasvatuskulttuurin luoma lähtökohta	51
7.2 Menetelmän muokkaaminen ympäristöönsä soveltuvaksi	52

7.3 Jatkuvuuden varmistaminen	54
7.4 Menetelmän vieminen toiseen kulttuuriin – tulosten irrottaminen sadutuksesta	56
<b>8 POHDINTA</b>	<b>58</b>
8.1 Tutkimuksen eettisyys	58
8.2 Tutkimuksen luotettavuus	59
8.3 Matkan varrelta, muiden jatkaessa työtä	61
<b>LÄHTEET</b>	<b>62</b>

## **LIITTEET**

- Liite 1. Sadutus -kurssin ohjelma marraskuussa 2011
- Liite 2. Tiedoksianto tutkimuksesta esikouluihin
- Liite 3. Haastattelujen teemalista

## **KUVAT**

Kuva 1. Välitunti Swazimaalaisen esikoulun pihalla. (c Raittola 2012)	12
Kuva 2. Eteläinen Afrikka. (Youth for Christ Africa/ Southern Region 2012)	16
Kuva 3. Leikkituokio esikoulun luokkahuoneessa. (c Raittola 2012)	20
Kuva 4. Opettaja esittelee lapsille puhelimensa pelivalikoimaa välitunnilla. (c Raittola 2012)	23

## **TAULUKOT**

Taulukko 1. Swazimaan kehityksen mittarit: inhimillinen kehitys. (Ulkoasiainministeriö 2011)	17
--	----

*Children are likely to live up to what you believe of them*



# 1 JOHDANTO

Monissa maailman kulttuureissa aikuinen asetetaan lapsen yläpuolelle kasvattajana, esimerkkinä ja auktoriteettina. Lapset vaikuttavat siihen, millainen on yhteiskuntamme, kulttuurimme sekä maailmaamme tulevaisuudessa. Aikuisina pystymme vaikuttamaan mihin suuntaan haluamme lapsemme kasvavan. Pystymme vaikuttamaan siihen, kasvaako lapsistamme itsenäisiä, itseensä luottavia, luovia ja taitavia, itsensä sekä muut hyväksyviä aikuisia. Muuttaaksemme maailmaa tulee meidän miettiä tapaamme kasvattaa lapsia.

Tämä tutkimus on tehty eteläisessä Afrikassa, pienessä kuningaskunnassa nimeltään Swazimaa. Swazimaan HIV -tartuntojen määrästä sekä maan taloudellisesta tilanteesta katsottuna kuningaskunta on vielä kehityksensä alkutaipaleella. Maa on kuitenkin selvästi murrostilassa, sillä swazimaalaiset ovat ryhtyneet korottamaan ääntään oikeuksiensa puolesta. Swazimaan perinteinen kasvatuskulttuuri rakentuu pitkälti auktoriteeteille, eikä väkivaltakaan kasvatuksen keinona ole perheissä vierasta.

Tutkimukseni perehtyy suomalaisen sadutusmenetelmän juurruttamisprosessin etenemiseen swazimaalaisessa kasvatuskulttuurissa. Sadutus tuo uudenlaisen vuorovaikutuskanavan aikuisen ja lapsen välille, joka tukee lapsen kuulluksi tulemistä sekä osallistumista. Sadutuksen myötä tuetaan lasten asemaa swazimaalaisessa yhteiskunnassa, mutta myös varhaiskasvatusta toteuttavien esikouluopettajien ammattitaitoa. Menetelmän käyttöön koulutettiin Sadutusta Swazimaahan -hankkeen toimesta 15 esikouluopettajaa syksyllä 2011. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolen vuoden kuluttua menetelmäkoulutuksesta jalkautuen esikouluihin havainnoimaan koulujen toimintaa sekä haastattelemaan koulutettuja opettajia.

Lähtökohtana pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa luodun menetelmän vieminen afrikkalaiseen kehitysmaahan on mielenkiintoinen. Ensinnäkin havainnoin, millaisia erot tai samankaltaisuudet suomalaisen ja swazimaalaisen esikoulun välillä voivat olla. Kurssilla joidenkin opettajien kasvatuskäsityksiä

ravisteltiin voimakkaasti, mutta opettajat olivat innokkaita oppimaan lisää, sekä malttamattomia ottamaan menetelmän käyttöön työssään. Keskityin tarkastelemaan miten opettajat käyttävät menetelmää opetuksen yhteydessä, vai elääkö se ylipäätään koulujen arjessa. Jatkuvuuden takaamiseksi pohdin, millaisia mahdollisuuksia tai esteitä erilainen kulttuurinen ympäristö luo menetelmän juurruttamiselle ja miten niihin voidaan vaikuttaa.

Opinnäytetyöni tarjoaa sosionomin ammattitaidolle menetelmätietoutta sadutuksesta sekä tietoa juurruttamisprosessin etenemisestä työmenetelmää siirrettäessä uuteen kulttuuriin. Lisäksi opinnäytetyöni tuo tietoa swazimaalaisesta varhaiskasvatuskulttuurista. Tutkimuksen tekijänä ja osana projektia kartutin kokemusta kansainvälisessä projektissa toimimisesta. Sadutusta Swazimaahan -hankkeelle opinnäytetyöni tarjoaa tietoa tähänastisista saavutuksista, jonka mukaan tulevia toimintoja voidaan suunnata.

Tutkimusraportti alkaa projektin kuvauksella. Toisessa aihekokonaisuudessa käsitellään tutkimusympäristöä. Ympäristön kuvauksessa edetään laajemmin Afrikan historian sekä kulttuuristen piirteiden kuvauksesta tarkentaen Swazimaahan ja sen kasvatuskulttuurin piirteisiin. Juurrutettavaan menetelmään eli sadutukseen sekä juurruttamisprosessiin liittyviin lähtökohtiin paneudutaan tietoperustan viimeisessä aihekokonaisuudessa. Tutkimuksellisia lähtökohtia, aineistonkeruun menetelmiä sekä analyysitapaa käsitellään viidennessä luvussa.

Tutkimuksen tuloksia esitellään kuudennessa luvussa. Ensimmäisessä alaluvussa käsiteltävien kasvatuskulttuuristen havaintojen jälkeen teksti etenee haastattelurungon teemoja myötäillen. Kokonaisuuksina ovat sadutuksen käyttö eli sen ympärille muodostuneet käytännöt, menetelmän teoriaosuuden sisäistäminen, menetelmän käyttöönoton myötä saavutetut asiat ja toisaalta siihen liittyvät haasteet sekä sadutuksen levittämiseen liittyvät mahdollisuudet swazimaalaisessa kasvatuskulttuurissa. Tulosten yhteenvedossa käydään läpi tulokset tutkimuskysymyksittäin. Johtopäätöksissä pohditaan tulosten välisiä yhteyksiä sekä vedetään yhteen tuloksia ja aiemmin esiteltyä teoriaa.



Opinnäytetyö päättyy tutkimuksen luotettavuutta ja etiikkaa käsitteleviin pohdintoihin sekä jatkotutkimusehdotuksiin.

## 2 SADUTUSTA SWAZIMAAHAN –PROJEKTI

### 2.1 Projektin kuvaus

Sadutusta Swazimaahan -projekti ajoittuu vuosille 2011-2013. Projektin osapuolina ovat Turun ammattikorkeakoulu, Suomen SOS lapsikyläsäätiö ja SOS Children's Village Association of Swaziland sekä Swazimaan yliopisto UNISWA. Projektin tavoitteena on tukea esikouluissa, kouluissa ja lastenkodeissa lasten kanssa työskentelevien ammattitaitoa. (Storycrafting in Swaziland 2010, 3-4.) Hanke on Suomen Ulkoasiainministeriön rahoittama.

Suomessa hankkeen hallinnoija toimii SOS Lapsikyläsäätiö, kun taas Turun AMK vastaa toiminnallisesta toteutuksesta. Suomen SOS Lapsikyläsäätiö osallistuu myös projektin puitteissa syntyvään Satusiltaan, jonka kautta mahdollistuu satujen lähettäminen ja vaihtaminen Suomen päiväkotien ja Swazimaan esikoulujen välillä. Turun AMK lähettää opiskelijoita vuosittain tekemään työharjoitteluaan projektin parissa. Opiskelijat esimerkiksi kiertävät esikouluissa ja keräävät satuja sekä vievät projektia eteenpäin ruohonjuuritason työn kautta. SOS Lapsikyläsäätiö Swazimaassa vastaa projektin paikallisesta hallinnoimisesta sekä menetelmän käyttöönotosta, testauksesta ja kehittämisestä omissa esikouluissaan. Swazimaan yliopisto järjestää projektin puitteissa organisoitavat kurssit. (Storycrafting in Swaziland 2010, 9.)

Sadutusta Swazimaahan -projekti pohjaa 2010 Helsingin Diakonia-ammattikorkeakoulussa tehtyyn opinnäytetyöhön (Esikoulutoimintaa Swazimaassa). Opinnäytetyössä tutkittiin millaista esikoulutoimintaa Swazimaassa on sekä tutkittavien esikoulujen välisiä eroja ja samankaltaisuuksia. (Mohell & Kippo 2010, 30.) Opinnäytetyön tulosten perusteella koettiin tarpeelliseksi kehittää esikoulutoimintaa ja viedä sadutusmenetelmää swazimaalaisiin esikouluihin.

Projekti järjesti kaksi sadutus -menetelmäkurssia lasten kanssa työskenteleville; ensimmäisen, johon tämä tutkimus kohdistuu, marraskuussa 2011 sekä toisen

marraskuussa 2012. Kurssin opetuksesta vastaavat suomalaiset opettajat. Sadutus -menetelmän käytännön juurruttamisessa auttaa suomalaisten sosionomiopiskelijoiden vierailut kurssille osallistuneissa esikouluissa. Projektisuunnitelmaan on myös kirjattu, että projekti pyrkii rohkaisemaan koulutuksen saaneita levittämään menetelmää asiakastyön välineeksi työyhteisössään. Tarkoituksena on myös auttaa koulutukseen osallistuneita esikouluja sovittamaan menetelmää swazimaalaiseen kulttuuriin sekä perinteisiin. (Storycrafting in Swaziland 2010, 3.)

Sadutuskurssien lisäksi projekti organisoisi kaksi Narrative Research Methods – kurssia eli narratiivisten tutkimusmetodien kurssia. Ensimmäiselle kurssille keväällä 2012 osallistui kolme ensimmäisen sadutuskurssin opettajaa. Narratiivisten tutkimusmenetelmien kurssilla opiskeltiin sadutuksen käyttämistä tutkimusmenetelmänä. Kurssilla kohtasivat swazimaalaiset ja suomalaiset sosiaalialan opiskelijat, Turun AMK:n opettajat, UNISWA:n opettajat sekä swazimaalaiset esikouluopettajat.

Varsinkin haavoittuvassa asemassa olevat lapset tarvitsevat kanavan, jonka välityksellä saada oma äänensä kuuluviin. Lasten rohkaiseminen itsensä ilmaisuun on yksi projektin tavoitteista. Toinen on esikouluopettajien kouluttaminen sadutusmenetelmään. Kolmantena tavoitteena on sadutuksen tuotoksena syntyneiden satujen kerääminen ja tutkiminen narratiivisin tutkimusmetodein. (Storycrafting in Swaziland 2010, 8.)

Ensimmäisellä hankkeen organisoimalla sadutuskurssilla oli mukana 10 esikoulua sekä yksi haavoittuvassa asemassa oleville lapsille ja nuorille tukipalveluja tarjoava keskus. Kustakin esikoulusta oli 1-2 opettajaa. Osa esikouluista oli yhden projektissa mukana olevan organisaation, SOS Children's Village Swaziland:n esikouluja ympäri Swazimaata. Ensimmäisen Sadutus -kurssin ohjelma on liitteenä opinnäytetyössäni (liite 1). Suurin osa kurssin esikouluista oli taustoiltaan erilaisia esikouluja pääkaupungin Mbabanen alueelta. Taustojen erilaisuudella tarkoitan tässä yhteydessä esimerkiksi rahoittajaa ja esikoulun kokoa, sillä joukkoon mahtui kirkkojen esikouluja, suurten koulukompleksien esikouluja sekä pieniä yksityisrahoitteisia esikouluja.



Kuva 1. Välitunti Swazimaalaisen esikoulun pihalla. (c Raittola 2012)

Osallistuin ensimmäisen sadutuskurssin järjestelyihin sekä itse kurssille tehdessäni harjoittelua projektille syksyllä 2011. Kurssi tarjosi arvokasta koulutusta opettajille. Kurssin päällimmäisenä tunnelmana tuntui olevan silmien avautuminen uusille näkökulmille. Arvojen ristiriidat olivat ilmeisiä, aikuiskeskeisessä kasvatuskulttuurissa lapsen kuuleminen ja osallistaminen sekä lapsen osaamiseen luottaminen tuntuivat olevan osalle opettajista aivan uutta. Kurssi oli lyhyt ja sisälsi paljon asiaa.

Tutkimukseeni osallistuneet esikouluopettajat ovat koulutustaustaltaan samankaltaisia naisia. Suurin osa opettajista on suorittanut collegetasoiset varhaiskasvatusopinnot, mutta osa opettajista on vain peruskoulun käyneitä.

## 2.2 Opinnäytetyön anti projektille

Opinnäytetyöni tuloksien perusteella kehitetään Sadutusta Swazimaahan -hankkeen tulevaa toimintaa. Opinnäytetyöni tulokset toimivat *välisarviointina*, josta esiin tulleiden kehittämiskohteiden perusteella suunnitellaan tulevaa kehittämistoimintaa. Projektin yhteydessä kerätyn palautteen perusteella on jo

havaittu, että esikouluopettajat kaipaivat yhteisöllistä foorumia muiden opettajien kanssa. Tavatessaan muita kurssille osallistuneita opettajia he pääsisivät jakamaan tuntojaan ja kokemuksiaan sekä vastaanottamaan tietoa siitä, millaisia käytäntöjä muissa esikouluissa on syntynyt.

Väliarvioinnista nousseiden kehittämiskohteiden perusteella luodaan sadutusta tukevaa yhteisöllistä toimintaa, jossa esikouluopettajat tapaavat säännöllisesti. Tapaamisten tarkoituksena on tukea menetelmän käyttöä tarjoten mahdollisuuksia jakaa kokemuksiaan sadutuskurssilta tuttujen esikouluopettajien kanssa. Opinnäytetyöni ohella loin harjoitteluni puitteissa ryhmätapaamisille rakenteita sekä käynnistin toimintaa järjestämällä kaksi ensimmäistä kokoontumista. Sovittiin, että esikoulut tapaavat alueellisesti 2-3 kertaa vuodessa sekä kaikki Swazimaan sadutusta käyttävät esikoulut vuosittain elokuussa.

Projektin tavoitteena on aktivoita swazimaalaisia projektiin osallistuvia opettajia niin, että menetelmä jäisi heidän työnsä kautta elämään kasvatuskulttuuriin. Opettajien odotetaan käyttävän menetelmää omassa työssään, mutta myös levittävän menetelmää muihin kouluihin sekä erilaisiin foorumeihin aina asuinyhteisöistään hallituksen tasolle. Ryhmätapaamisten yhteydessä korostin esikouluopettajien itsenäisyyttä menetelmän kehittämisen suhteen.

## 3 TUTKIMUSYMPÄRISTÖN PIIRTEITÄ

### 3.1 Afrikka kulttuurisena ympäristönä

Monet uskomukset afrikkalaisesta kulttuurista ja historiasta ovat vailla totuuspohjaa, mutta silti elävät vielä eurooppalaisten ihmisten mielikuvissa. Afrikkalaisten mielissä elää myös edelleen siirtomaaherruuden ajat ja alisteisuus valkoiseen ihmiseen nähden. Eurooppalaisten siirtomaaherruus näkyy edelleen Afrikassa muun muassa eurooppalaisina kielinä, kristinuskona ja poliittisena järjestäytymisenä. Myös afrikkalaiseen kulttuuriin ominaisen yhteisöllisyyden perusta rakentuu koko valtioinstituutin synnyn juurille. Afrikkaan viivoittimella piirretyt valtiot eivät noudattaneet kylien tai yhteisöjen rajoja, jolloin omasta suvusta, kylästä tai etnisestä ryhmästä saattoi tulla suojaverkko valtion mielivaltaa vastaan. (Laakso 2011, 113.)

Afrikan alkuperäisen kulttuurin ohella monen Afrikan maan nykykulttuuri saa vaikutteita länsimaista: tavat, hyveet, kielet sekä muotivirtaukset. Perinteinen ja moderni kulttuuri kulkevat limittäin ihmisten arjessa; toisinaan kietoutuneena toisiinsa, toisinaan toistensa vastakohtina. Kaupungeissa kulttuurit muuttuvat ja muovautuvat nopeammin kuin maalla, ja usein maalla eletään perinteisempien oppien mukaan. (Teppo 2011, 14-18.) Enemmistö tutkimukseni kohderyhmästä sijoittuu kaupunkiolosuhteisiin, joten tutkimusympäristössäni vallitseva kulttuuri näyttäytyy usein modernimpana kuin koko maassa keskimäärin.

Perinteet vaikuttavat esimerkiksi perheiden valtarakenteisiin, joista esimerkiksi sukupuoliroolit ja arvojärjestys heijastuvat yhteiskuntaan. Esimerkkinä perinteisessä kenialaisessa perheessä ylimpänä on perheenpää eli isä tai isoisä, jota seuraavat perheen pojat. Ketjun alimpana ovat perheen naiset, vaikkakin perheen vanhin nainen nauttii parhaasta asemasta. (Mason 2012, 56.) Samantyyppinen arvojärjestys vallitsee myös Swazimaassa, jossa perinteistä varsinkin moniavioisuus vahvistaa miehen asemaa naiseen nähden. Hierarkia ja auktoriteetit vaikuttavat voimakkaasti swazimaalaisten elämään.

Yhteiskunnallinen muutos Afrikan maissa ei etene kovinkaan nopeasti uutta ja vanhaa yhteen sovitettaessa. Syynä ei kuitenkaan aina ole uuden tietoinen vastustaminen, vaan usein yksinkertaisesti tiedon puute. Lainsäädäntöä kehitetään monissa Afrikan maissa jatkuvasti esimerkiksi seksuaalisen hyväksikäytön kriminalisoinnilla huono-osaisuuden vähentämiseksi, mutta ongelmaksi muodostuu tietämättömyys lainsäädännöstä varsinkin maaseudulla. (Mason 2012, 60.)

Afrikkalaisen kulttuurin yksi ominaisimpia piirteitä on yhteisöllisyys. Länsimaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa valtion tarjoamat sosiaalipalvelut korvautuvat usein köyhimmissä maissa verkostojen tuella. (Rantanen 2007, 28-29.) Korruption ja poliittisten rakenteiden vuoksi kansalaisten luottamus maansa hallintoon tai maansa tarjoamaan sosiaaliseen tukiverkkoon saattaa rakoilla. *Community* sanalla kuvataan swazimaalaisia asuinyhteisöjä. Oma *community*, eli vapaasti suomeksi käännettynä yhteisö, on yksi tärkeimpiä asioita ihmisten elämässä, pitäen sisällään läheisten muodostaman tukiverkoston. Järjestöjen kautta saatu apu, kuten vapaaehtoistyöntekijät, on usein kohdistettu nimenomaan asuinyhteisöihin. Modernisaation myötä vastuuta on tuotu yhteisöiltä ja vapaaehtoistyöstä enemmän koulujen tai sairaaloiden kaltaisille instituutioille. (UNDP 2007, 12.)

### 3.2 Swazimaa, Afrikan viimeinen absoluuttinen monarkia



Kuva 2. Eteläinen Afrikka. (Youth for Christ Africa/ Southern Region 2012)

Swazimaa on pieni kuningaskunta eteläisessä Afrikassa Etelä-Afrikan ja Mosambikin välissä, kuten kuvasta 2 näkyy. Hieman yli 17 000 neliökilometrin alueella asuu tilastojen mukaan melkein 1 400 000 ihmistä. Suurimpia kaupunkeja ovat Mbabane sekä Manzini. Swazimaa oli vuoteen 1968 asti Iso-Britannian protektoraattina eli suojelualueena ja virallisena kielenä Swazimaassa on edelleen siSwatin lisäksi englanti. (CIA Factbook 2012a.) SiSwatia opitaan kotona ja käytetään elämän kaikilla osa-alueilla aina poliittisessa päätöksenteossa asti. Englantia kuitenkin arvostetaan elämässä eteenpäin vievänä kielenä, ja sitä opetellaan koulussa kolmevuotiaasta asti.

Swazimaa on maailman viimeisiä absoluuttisia monarkioita, jota hallitsee kuningas sekä kuningataräiti. Swazimaan bruttokansantulo US dollareina oli vuonna 2008 kolme miljardia, kun Suomella vastaava luku oli 273 miljardia (Ulkoasiainministeriö 2011). Kuningaskunnan taloudellinen tilanne on heikko, eikä palvelurakenteiden kehittämisessä ole pystytty etenemään tilanteen edellyttämässä tahdissa, esimerkkinä tästä koulutusmahdollisuuksien



kehittäminen. Swazimaassa aloitettiin hallituksen ja järjestöjen yhteinen hanke vuonna 2009 takaamaan koulupaikan myös niille lapsille, joiden perheillä ei siihen ole varaa. Hyvistä saavutuksista huolimatta käytännössä vain äärimmäisen huonoissa olosuhteissa kasvavat lapset hyötyvät hankkeesta. (The Government of the Kingdom of Swaziland 2012a.) Ulkopuolelle jää vielä suuri määrä lapsia.

Taulukko 1. Swazimaan kehityksen mittarit: inhimillinen kehitys. (Ulkoasiainministeriö 2011)

Inhimillinen kehitys, vuosituhattavoitteet	Swazimaa	Suomi
<b>Aikuisten lukutaito (% yli 15 –vuotiaista) (2005-2008)</b>	86,5	-
<b>Odotettavissa oleva elinikä (2010)</b>	46,97	80,1
<b>Koulun aloittaa (% kouluikäisistä) (2001-2009)</b>	83	96
<b>Peruskoulun viimeiselle luokalle jatkavat (% koulun aloittaneista) (2008)</b>	-	98
<b>HIV –tartunnan saaneita (% 15-49-v.) (2007)</b>	26,1	0,1
<b>Naisia kansanedustajista (%) (2008)</b>	22	42
<b>Väestöstä ilman puhdasta vettä (%) (2009)</b>	31	0

Ulkoasiainministeriön tilastojen (2011) mukaan (taulukko 1) swazimaalaisten aikuisten lukutaito on kohtalainen maailmanlaajuisesti mitattuna. Koulutuslukuihin vaikuttaa koulutuksen maksullisuus, kun tasa-arvoisia mahdollisuuksia hankkia peruskoulutusta ei ole. Maan suuret HIV- ja Aids –luvut vaikuttavat odotettavissa olevan eliniän alhaisuuteen. Naisten näkyvyys maan hallinnossa ja valtion viroissa on hyvä, käytännössä naisen voi nähdä missä tahansa asemassa työelämässä.

Swazimaassa perinteisen ja modernin elintavan erot sekä erilaiset hyvinvoinnin lähtökohdat pohjaavat pitkälti asuinpaikkaan. Vuonna 2010 Swazimaan

väestöstä 21 prosenttia asui urbaanissa elinympäristössä (CIA World Factbook 2012a), kun vastaava luku Suomessa on 85 prosenttia (CIA World Factbook 2012b). Suurin osa Swazimaan väestöstä siis asuu edelleen maaseudulla, missä perinteet määrittelevät enemmän yksilön elintapaa kuin kaupungeissa. Tutkimukseeni osallistuvista esikouluista valtaosa sijaitsee pääkaupungissa Mbabanessa.

Historiallisesta näkökulmasta koulujärjestelmä on tullut eteläiseen Afrikkaan siirtomaavaltujen mukana. Swazimaasta tuli brittiläinen protektoraatti vuonna 1903 ja itsenäistyi vuonna 1968 (About.com 2012). Kolonialismin aikoina koulutus nähtiin välttämättömänä kulttuurin siirtäjänä. Koulutusta toteutettiin lähetyssaarnaajien, valtion ja muutamien yksityiskoulujen toimesta. Valtioiden taloudellinen tilanne kuitenkin esti toteuttamasta kattavaa joukkokoulutusta. Koulutuksessa käytettävästä kielestä käytiin keskustelua, sillä toisaalta eurooppalaisten kielten opettaminen paikallisille helpottaisi kanssakäymistä afrikkalaisten kanssa. Uudet hallitsijat kuitenkin myös pelkäsivät länsimaalaisen kielen nostavan afrikkalaiset eurooppalaisten kanssa tasavertaiseen asemaan sekä tuovan vallankumouksellisia ajatuksia tullessaan. Tänä päivänä siirtomaavallat näkyvät Afrikan maissa kukoistavina eurooppalaisina virallisina kielinä. (Osterhammel 2005, 100-101.)

Lasten elinolot Swazimaassa ovat heikentyneet parin vuosikymmenen aikana. Köyhyys ja erilaiset terveydelliset ongelmat kuten HIV ja AIDS asettavat lapsia haavoittuvaan asemaan. Lapsia hoitavat muut sukulaiset vanhempien kuoltua, eli varsinaisia kodittomia orpolapsia ei merkittävästi ole. Maasta löytyy kuitenkin paljon pelkästään lapsista koostuvia perheitä, joiden johdossa ovat perheen vanhimmat lapset. Orpolasten mahdollisuudet koulutukseen ja riittäviin elämänhallintataitoihin on usein heikot. (UNDP 2007, 66; 69; 73.)

### 3.3 Kasvatuskulttuurin piirteitä Swazimaassa

Swazimaassa esikoulusta lähtien koulutusta saa lukuvuosimaksua vastaan. Koulutusjärjestelmä muodostuu esikoulusta, jonne lapset menevät

kolmivuotiaina, kymmenenvuotisesta perusopetuksesta sekä college-tasoisesta ja yliopistokoulutuksesta. Collegen ja yliopistoon pääsee vain hyvin pieni osa väestöstä. Erilaiset järjestöt organisoivat lukutaitoon ja perusmatematiikkaan keskittyvää aikuiskoulutusta, eli yrittävät huolehtia peruskoulutusta vaille jääneen väestön arjenhallintataidoista. (The Government of the Kingdom of Swaziland 2012a.)

Monet esikoulut Swazimaassa ovat yksityisiä ja veloittavat korkeita koulumaksuja. Enemmistö lapsista on köyhistä oloista, eikä perheillä ole varaa maksaa lastensa koulutusta. Ongelmaan on vastattu järjestämällä esikoulutoimintaa (Early Childhood & Care Education) perhe- ja yhteisökeskeisten mallien kautta. Tällä hetkellä maan lapsista 21.6 % on varhaiskasvatuksen piirissä. (The Government of the Kingdom of Swaziland 2012b.)

Swazimaalaisen varhaiskasvatuksen ympärillä ei ole yhtenäistä opetussuunnitelmaa ja rakenteita, jotka loisivat perustan esikouluopetukselle. Opetussuunnitelmaa on työstetty vuosia, mutta tällä hetkellä esikoulut toimivat monien erillisten opetussuunnitelmien pohjalta. Kuten Mohell ja Kippo (2010, 56) swazimaalaista esikoulutoimintaa tutkineessa opinnäytetyössään havaitsivat, uskonnollisuus on yksi kasvatuksen sekä koulujärjestelmän tukipilareista. Monet varhaisemman asteen koulut ovat kirkkojen ylläpitämiä. Uskonnollisuus on yksi esikoulujen toimintaa yhtenäistävä tekijä, mutta esikoulujen välillä on kuitenkin suuria eroja.

Uskonnollisuuden lisäksi esikoulujen välisiä yhtäläisyyksiä Mohell ja Kippo (2010, 42; 56-59) löysivät rutiinien samankaltaisuudesta, esikouluympäristön koetusta turvallisuudesta sekä opettajien koulutustaustan samankaltaisuudesta. Eroavaisuuksina nähtiin opettajien lukumäärän suhde lasten lukumäärään, koulumaksut ja käytössä olevat resurssit sekä esikoulujen voimavarat ja haasteet. Opetusryhmissä saattaa olla kahdestatoista lapsesta aina kolmeenkymmeneen lapseen yhtä opettajaa kohden, mikä jo sinällään luo eriarvoiset lähtökohdat opetukselle ja yksilöllisen huomioimisen mahdollisuudelle. Suomen päivähoitolaki määrittelee päiväkotiympäristössä

yhden opettajan vastuulle iästä riippuen kolmesta seitsemää lasta, jolloin lapsiryhmissä on aina enemmän kuin yksi opettaja (Petäjaniemi & Pokki 2010, 8).



Kuva 3. Leikkituokio esikoulun luokkahuoneessa. (c Raittola 2012)

Yhteisökeskeisessä kulttuurissa myös kasvatus kuuluu kaikille. Perheet ovat usein suuria; saman katon alla saattaa asua perheen pään eli miehen lapsia eri vaimoilta, vanhimpien jälkeläisten lapsia sekä sukulaisten lapsia. Miehen nykyinen vaimo tai äiti on usein perheen ylin nainen. Perhekäsitys on muutoksessa HIV:n, kaupungistumisen sekä yleisen yhteiskunnallisen kehityksen myötä, mutta suurin osa perheistä on edelleen perinteisen miesjohtoisia. Kasvatus kuuluu perheen aikuisille, asuinyhteisölle sekä koululle. Lapsen kasvatus perustuu lapsen sukupuoleen; tytöt kasvatetaan naisiksi naisten toimesta ja pojat miehiksi miesten toimesta. (UNDP 2007, 1; 3.)

### 3.4 Kasvatuskulttuuriin vaikuttavat oppimiskäsitykset

Swazimaalaiselle kasvatuskulttuurille on ominaista auktoriteetti- ja aikuiskeskeisyys. Pedagogisin termein voidaan puhua empiristisestä ja konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. Käytännössä empirismissä

painotetaan oppimisen ulkoista säätelyä, kun konstruktivismissa oppimisen sisäistä rakentumista. Empirismille ominaista on hallintakeskeisyys, jossa nojataan ajatukseen ihmisen pyrkimyksestä suorittaa hänelle suunnatut tehtävät. Tehtäviä antaa opettaja, joka näin ollen hallinnoi opetusta ja oppimista. Konstruktivismissa luodaan ongelmia, keinoja, ohjausta ja tukea tarjoava oppimisympäristö. Ihmisen uskotaan olevan maailmaansa tutkiva ja tulkitseva olento, joka luontaisesti etsii selityksiä. (Rauste-von Wright & von Wright & Soini 2003, 141; 176.)

Empiristisen oppimiskäsityksen yksi suuntaus on behaviorismi. Behaviorismissa oppimisprosessia säädellään ulkoisesti mitaten määriteltyjen tavoitteiden saavuttamista. Tieto käsitetään pysyvänä, ja oikeat vastaukset tai toiminnot on ennalta määritelty opetusta säätelevän tahon toimesta. Opettajan kannalta malli on johdonmukainen ja arkiajattelun mukainen. Se ei kuitenkaan takaa opetettavan asian ymmärtämistä, vaan oppija oppii antamaan ”toivotun vastauksen”. Hallintakeskeinen opetus voi toimia parhaiten perustaitojen oppimisessa. (Uusikylä & Atjonen 2000, 125; Rauste-von Wright ym. 2003, 150-151.)

Konstruktivismissa opetuksen lähtökohtana on oppijan olemassa olevat tietorakenteet. Opetuksessa huomioidaan kunkin yksittäisen oppijan tapa hahmottaa maailmaa. Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta, ymmärtämistä, eikä tietoa pysty ”kaatamaan” opettajan toimesta oppijan tietorakenteisiin. Oppiminen vaatii kuitenkin ohjausta oppimisstrategioiden valitsemiseksi ja virikkeiden saamiseksi. Kouluympäristössä oppimisen tavoitteet ovat usein opettajan antamia ja oppilaalle osoitetaan minkälainen tieto on tavoitteiden näkökulmasta arvostettua. Oppimisen mittaaminen on konstruktivistisesta näkökulmasta haastavampaa, mittareiden käytön tulee olla monipuolista. (Rauste-von Wright ym. 2003, 162-165; 173.)

## 4 SADUTUSMENETELMÄ JA SEN JUURUTTAMINEN

### 4.1 Sadutuksen lähtökohdat

Sadutus on asiakastyön menetelmä, jonka rooli tutkimuksessani on merkittävä. Tutkimuksessani korostuu uuden työmenetelmän käyttöönotto ja juurruttaminen swazimaalaisissa esikouluissa. Menetelmän lainalaisuudet vaikuttavat kuitenkin olennaisesti sitä juurrutettaessa erilaiseen kulttuuriin, kuin missä se on alun perin syntynyt.

Suomessa sadutus on levinnyt valtakunnalliseksi varhaiskasvatustyön menetelmäksi. Sadutuksen ydintä on antaa lapselle tai toiselle ihmiselle mahdollisuus jakaa omia ajatuksiaan. Saduttajan tehtävä on olla aidosti kiinnostunut, kuunnella ja kirjata kertojan ajatuksia. Sadutus on vuorovaikutusta, joka yhdistää, lähentää, rohkaisee ja lohduttaa, koska sadutettaessa pysähdytään samalle aaltopituudelle ja keskitytään olennaiseen arvioimatta ja kyselemättä. (Karlsson 2006, 19.)

Käytännössä sadutus tapahtuu saduttajan ja sadutettavan tai sadutettavien yhteisessä tuokiossa, jossa saduttaja pyytää sadutettavaa kertomaan tarinan. Saduttaja kirjoittaa ylös sadutettavan kertoman tarinan sellaisenaan, mitään muuttamatta tai korjaamatta. Valmis tarina luetaan ääneen, jolloin sadutettava saa halutessaan tehdä muutoksia tarinaan. Menetelmän käytön tulee olla säännöllistä ja pitkäkestoista. (Lapset kertovat 2011.)

Sadutus eroaa osin perinteisestä satujenkerrontaperinteestä. Sadutuksessa järjestetään tietoisesti tilanteita satujen luomiseksi. Lisäksi satujen sisältöä tai rakennetta ei arvioida. Sadutuksessa sadun kertojan tietämys ja tarina ovat arvokkaita ikään, terveydentilaan tai esimerkiksi vammaan katsomatta. (Riihelä 2001, 7.) Kuten Karlsson, Levamo sekä Siukonen (2007, 4) ovat todenneet, sadutuksen ja YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimuksien 13. artiklan lähtökohdat ovat samat. Molemmat pyrkivät ajamaan lasten ja nuorten oikeutta vapaaseen itseilmaisuun, aikuisten ohjaamatta ja puuttumatta.

Varhaiskasvatuksessa tasa-arvoisuus on tärkeä, mutta joskus vaikeasti saavutettava tavoite. Aikuisen toimiessa asiantuntija-asemassa lapseen tai lapsiryhmään nähden asetelmasta on jo lähtökohtaisesti vaikea pyrkiä toimimaan tasa-arvoisesti. Sadutusmenetelmällä hyödynnetään lapsen oman elämänsä asiantuntijuutta opettaen samalla aikuiselle malttia kuuntelemisen ja hyväksymisen taitoa, purkaen perinteistä aikuisen asiantuntija-asemaa. (Karlsson 2006, 22-23; Riihelä 2002, 8.) Käytännössä lapsen oman elämänsä asiantuntijuus toteutuu vuorovaikutusasetelmassa; lapsi puhuu ja aikuinen kuuntelee. Ei ole ennalta määriteltyjä oikeita tai väärä vastauksia, vaan kaikki lapsen kertoma on oikein (Karlsson 2000, 92).



Kuva 4. Opettaja esittelee lapsille puhelimensa pelivalikoimaa välitunnilla. (c Raittola 2012)

Lapselle sadutus avaa ovia osallisuuteen, kuulluksi tulemiseen ja arvostukseen. Lapsi saa etäisyyttä omiin murheisiinsa, kun hän pystyy sadun tai leikin kautta ”ulkoapäin” käsittelemään asioita (Karlsson 2006, 32). Varsinkin haavoittuvassa

asemassa olevat lapset hyötyvät sadutuksesta menetelmän rohkaistessa lasta ilmaisemaan itseään. Vaikutukset näkyvät pidemmällä aikavälillä myös menetelmän tai esikoulun ulkopuolella lapsen itsetunnon kehittyessä (Storycrafting in Swaziland 2010, 6).

Esikouluopettajalle sadutus tuo kanavan kuulla lasta, antaa tälle tilaa ja aikuisen jakamattoman huomion. Sadutus opettaa kasvatustietämystä, joka asettaa lapsen ja aikuisen tasa-arvoisempaan asemaan. Sadutus auttaa aikuista näkemään lapsen vahvuuksia sekä ongelmanratkaisutaitoja paremmin, tuntemaan lapsen paremmin. (Karlsson 2006, 47.) Sadutus myös kumoaa perinteistä käsitystä siitä, että lapsesta tulee hyödyllinen vasta kasvetuun aikuiseksi (Riihelä 2002, 6).

Swazimaan naisesikouluopettajille sadutus tarjoaa mahdollisuuden laajentaa kasvatustietämystään. Hanke tarjoaa koulutuksen lisäksi mahdollisuuden käsitellä kasvatustyöhönsä liittyviä asioita yhteisöllisesti muiden esikoulujen opettajien kanssa. (Storycrafting in Swaziland 2010, 6.) Sadutusmenetelmän avulla vaikutetaan esikouluopettajan kasvatustietämiseen vähintään herättelemällä ajatuksia opettajan tämänhetkisestä kasvatustietämisestä.

#### 4.2 Aikaisempia tuloksia menetelmän käyttöönotossa

Sadutusmenetelmää on kehitetty Suomessa 1970-luvun lopulta asti. Kehityksen tärkeänä merkkipaaluna voidaan nähdä vuosina 1995-1997 toiminut Satukeikka-projekti, joka laajeni useiden kymmenien suomalaisten kuntien lisäksi muun muassa muihin Pohjoismaihin. Projekti toimi yhteisöllisenä kehittämisen- ja tutkimusinterventiona, jossa haluttiin kehittää lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten työtä, mutta etenkin lasten oman kulttuurin esille nostamista sekä osallisuusmahdollisuuksia. (Karlsson 2000, 90; 95.)

Satukeikassa menetelmän käyttöönoton ympärille järjestettiin käytännön työn tekijöiden ja projektin koordinoijien välille alueellisia työkokouksia puolen vuoden välein. Kokoukset perustuivat reflektointiin, omien kokemusten jakamiseen ja näin menetelmään liittyvien ilmiöiden yhteisölliseen



käsittelyyn. Satukeikan edetessä innostus tuntui vain lisääntyvän työkokouksesta toiseen. Innostus näkyi myös projektilaisten haluna levittää menetelmää niin omalla työpaikallaan, yhteisössään, kuin toisille sektoreille ja muihin päivähoitopaikkoihin. (Karlsson 2000, 99- 100; 116.)

Sadutusmenetelmän käyttöönotossa tärkeitä ovat ammattilaisille tarjolla olevat mahdollisuudet pohtia menetelmän käyttöä muiden ammattilaisten kanssa (Karlsson 2000, 93). Satukeikka-projektissa kunkin osallistujan henkilökohtaisia kokemuksia arvostettiin antamalla niille tilaa työkokouksissa. Jokaisen tuodessa esiin kokemuksiaan toiminnan toteutumisesta omalla työpaikallaan kokemuksia päästiin vertaamaan ja etsimään yhteneväisyyksiä sekä eroja. Erilaisten toimintatapojen merkitystä korostettiin, sillä tarkoituksena ei ollut etsiä yhtä oikeaa tapaa toimia, vaan kuhunkin tilanteeseen ja ryhmiin soveltuvia tapoja. (Karlsson 1999, 134.)

Satukeikan tuloksista heijastuu muutos ammattilaisten käsityksissä. Saadessaan tietoa lapsista saduttamalla he näkivät lapset osaavina ja taitavina, lapset muuttuivat heidän silmissään objekteista aktiivisiksi subjekteiksi. Ajattelu muuttui yhteisöllisemmäksi, eli toiminnassa huomioitiin oman näkemyksen lisäksi muiden työntekijöiden sekä lasten näkemykset. (Karlsson 2000, 186.) Ammattilaisten kiinnostuksen kohteiksi tulivat kertomusten sisältö lasten henkilökohtaisten ominaisuuksien sijaan. Menetelmän vaikutuksen ulottuivat sadustilanteista päiväkotien muuhun toimintaan sekä aina kehittämistyöhön asti. Oman työnsä kehittämisessä ammattilaiset keskittyivät kuuntelun lisäämiseen, joka vei työn peruskysymysten äärelle. (Karlsson 1999, 171.)

Lapsissa ammattilaiset huomasivat monenlaisia muutoksia. Lasten itsetunto koheni, ja lapsista huokui empaattisuutta, keskittymistä ja joustavuutta muita lapsia kohtaan. Kielelliset sekä kommunikoinnin taidot paranivat niin kirjoittamisen ja lukemisen, kuin lauseenrakenteiden sekä sanavaraston osalta. Lapsen asema muuttui aikuisen lapsen suhtautumisen kautta. Menetelmän käyttöönoton myötä aikuiset kokivat tuntevansa lapset paremmin, sekä huomioivat ja ymmärsivät lapsen toimintaa. (Karlsson 2000, 144-147.)

Sadutusta on myöhemmin levitetty ympäri maailmaa esimerkiksi Kiinaan, Brasiliaan (Riihelä 2002, 7) ja Kanadaan (Hernesniemi & Hurjanen 2010). Afrikan maista sadutukseen on aikaisemmin tutustutettu ainakin Etelä-Afrikka (Riihelä 2002, 7) sekä Sambia. Sambiasa sadutusta käytettiin suomalaisista sekä sambialaisista lukioikäisistä nuorista koostuvassa ryhmässä. Sambialaiset nuoret innostuivat menetelmästä ja näkivät sen hyödyllisenä esimerkiksi orpolasten ja -nuorten kanssa. Sadutus toi nuoria lähemmäs toisiaan kulttuurisista ja kielellisistä eroista huolimatta sekä toi nuorten kykyjä näkyviin, kykyjä joista he itsekään eivät aina olleet tietoisia. Toisaalta kulttuuriset erot tulivat näkyväksi yhteisten satujen kautta. Monet sambialaiset nuoret kertoivat haluavansa kokeilla menetelmää lasten, perheensä tai ystäviensä kanssa. (Koivisto & Sammatti 2007, 42-48.)

Vaikka menetelmää on esimerkiksi opinnäytetöiden kautta tutustutettu moniin muihin maihin ja kulttuureihin, tutkimuksellista tietoa menetelmän pysymisestä toiminnan osana tai juurtumisesta näihin ympäristöihin on vähän. Laajimmat tutkimukset ovat suomalaisia. Lyhytkestoisemmissakin tutkimuksissa tulokset ovat olleet samansuuntaisia kuin yllä esitellyssä Satukeikassa.

#### 4.3 Uusien työmenetelmien juurruttaminen

Uusia työmenetelmiä tuodaan työyhteisöön erilaisten koulutusten kautta. Sadutusta Swazimaahan -hanke pyrkii tukemaan maan varhaiskasvattajien ammatillisuutta sadutusmenetelmän kautta. Koulutus on olennainen tekijä ammatti-identiteetin ja ammatillisuuden kehityksessä. Ammatillinen identiteetti merkitsee yksilön käsitystä itsestään ammatillisena toimijana; millaisena hän näkee itsensä nyt ja millaiseksi hän haluaisi tulla ammatissaan. Ammatillisen identiteetin rakentaminen on koko työuran pituinen projekti, joka edesauttaa työelämän epävarmuudesta ja muutoksista selviytymistä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26-28; Duke&Hinzen 2011, 3.)

Juuruttamisella tarkoitetaan ”vuorovaikutusprosessia, joka alkaa innovaatioprosessin alussa ja jatkuu siihen saakka, kunnes innovaatio juurtuu

osaksi normaalia käytäntöä” (Peltola & Vuorento 2007, 24). Juurruttamisessa innovaatio muokkaa ympäristöään sekä ympäristö muokkaa innovaatiota tarkoituksenmukaisemmaksi. Tiivis yhteydenpito ja henkilökohtaiset kontaktit juurruttamisprosessin eri toimijoiden välillä sekä juurruttamisen suunnittelu kehittämistyön alusta alkaen luovat hyviä edellytyksiä juurruttamisen ja yhteistyön onnistumiselle. Säännöllisten tapaamisten myötä kynnyks yhteidenpitoon tapaamisten ulkopuolellakin madaltuu. (Peltola & Vuorento 2007, 25; 59; 61; 82.)

Juuruttamisprosessin lähtökohtana on oltava kaikkien osapuolten näkökulmasta hyödyllinen, tarvelähtöinen ja osallistava toiminta. Näin osapuolten mielenkiintoa ei tarvitse erikseen herätellä, vaan yhteinen tahtotila ja motivaatio ovat jo olemassa. Juurruttamisen onnistuminen on kiinteästi riippuvainen siitä, kuinka kiinnostuneita työntekijät ovat uudesta menetelmästä, millainen merkitys sille annetaan ja kuinka tarpeelliseksi he sen kokevat. Juurruttamista edistää menetelmän ympärille luodut kehittämistyön ja perustoiminnan väliset rakenteet. Tehokkaimmillaan juurruttaminen näkyy arjen epämuodollisissa kontakteissa mielipiteiden vaihtona, ideointina ja työntekijöiden osaamisen hyödyntämisenä. (Peltola & Vuorento 2007, 60; 74; 77- 78.)

Työntekijöillä tulee olla aktiivinen rooli kehittämistyössä varmistaakseen uusien menetelmien kiinnittymisen itse työhön (Nousiainen 2006,1). Työntekijöiden tulee tunnistaa uuden menetelmän ja sen juurruttamisen luomat mahdollisuudet omassa työssään. Toisaalta kehittämistyön perusajatukseen nojaten liiallinen tuttuuteen ja helppoihin vaihtoehtoihin kallistuminen ei edistä uuden menetelmän juurtumista, vaan nimenomaan erilaisten näkökulmien, asenteiden, tottumusten ja käsitteiden yhteentörmäyksessä piilee muutoksen mahdollisuus. Yhteentörmäyksiä on osattava hyödyntää niistä vaikenemisen sijaan. (Peltola & Vuorento 2007, 68.)

Yhteentörmäykset sisältävät yleensä oppimisen mahdollisuuden. Aikuisiällä oppiminen kiinnittyy usein työssä oppimiseen ja alakohtaisen tiedon kartuttamiseen. Juurruttamisprosessissa alakohtaista tietoa syvennetään

menetelmän näkökulmasta, ja sen onnistumiseen vaikuttaa yksilön olemassa oleva tietokehikko. Uusi tieto nivoutuu vanhaan, ja jos vanhat rutiinit ovat liian syvälle nivoutuneita, saattaa yhteentörmäys olla voimakas. Yksilö voi torjua uuden tiedon sisäistämisen liian suuren muutosvaatimuksen edessä. (Raustevon Wright ym. 2003, 78-79.) Ristiriidoitta etenevä prosessi saattaa merkitä sitä, ettei kenenkään sisällä kuohu joutuessaan luopumaan vanhasta. Toisin sanoen mikään toimintatavoissa tai käsityksissä ei ole muutoksessa, vaan toiminta jatkuu entisellään. (Peltola & Vuorento 2007, 68.)

Juurtumista edistää onnistunut kumppanuus eri toimijoiden välillä. Aitoa kumppanuutta voi rakentaa ainoastaan henkilökohtaisten kontaktien avulla. Sen luomisessa tärkeää on, että kukin osapuoli saa yhteistyöstä hyötyä, jota ei tavoitettaisi erillään. Juurruttamisen kannata yksilöiden ajatusprosessien kehittyminen ja kumppanuuden vahvistaminen oppimisen kautta edistävät onnistumisen todennäköisyyttä. (Peltola & Vuorento 2007, 59; 93-94.) Kumppanien välinen vuorovaikutus oppimisprosessissa tuo yksilön ajattelun näkyviin niin itselle kuin toisille. Perusteltaessa näkemyksiään luodaan mahdollisuuksia oppia muilta sekä omien ajatusprosessien kyseenalaistamiselle. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 61.)

Sadutusta Swazimaahan -projektissa kumppanuutta luodaan projektia koordinoivien organisaatioiden välille, projektiin osallistuvien organisaatioiden ja swazimaalaisten esikoulujen välille sekä eri esikoulujen opettajien välille. Peltolan ja Vuorenon (2007, 62; 65) mukaan juurtumista edistävää kumppanuutta määrittää keskustelujen avoimuus ja kuuntelutaito. Tasapuolisuus niin puheenvuorojen jakamisessa kuin tiedonkulussa luo yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä. Toimivan yhteistyön edellytyksenä on toisen erilaisuuden, keskinäisen täydentävyyden ja työnjaon tunnistaminen sekä tunnustaminen.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Opinnäytetyöni tuottaa tietoa hankkeen kehittämistarpeista. Ajankohta oli hyvä kehittämistarpeiden aikaisen havaitsemisen kannalta, mutta tulokset ovat vasta varhaisen vaiheen tuloksia. Ensimmäisen sadutuskurssin ja tutkimukseni aineistonkeruun väliin jäi seitsemän kuukautta, eli menetelmää oli ehditty käyttää puolisen vuotta. Keskityn tutkimaan sadutuksen vaikutusta esikouluopettajien työhön sekä sen käyttömahdollisuuksia ja -rajoitteita swazimaalaisessa kulttuurissa.

#### Tutkimuskysymykset

1. Mitkä tekijät tukevat sadutuksen juurtumista swazimaalaiseen kasvatuskulttuuriin?
2. Mitkä tekijät estävät sadutuksen juurtumista?
3. Miten sadutuksen ympärillä olevia rakenteita tulisi kehittää?

### 5.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on laadullinen ja sijoittuu perinteisen tutkimuksen alueelle. Tutkimukseni tavoitteena ei ole kehittää uutta menetelmää tai tuotetta, vaan tutkia olemassa olevan menetelmän soveltamismahdollisuuksia ja tuloksia. Tutkimukseni toimii hankkeen väliarviointiin liittyvänä tiedonkeruuna ja pohjstuksena tulevalle kehittämistoiminnalle.

Opinnäytetyössäni kartoitan käytäntöjä, joita sadutuksen ympärille on luotu eri esikouluissa. Tutkimukseni keskittyy yhteen juurruttamisen prosessin osaan ja luo pohjaa seuraavalle vaiheelle, ryhmätapaamisten ja näin esikouluopettajien välisen kumppanuuden rakentamiselle. Tutkimukseni tuottaa myös juurruttamisen kannalta tärkeää raportointimateriaalia prosessin etenemisestä. Tavoitteeni ei ole tuoda ratkaisuja opettajille, vaan kuulla opettajien näkemyksiä

menetelmän käyttökelpoisuudesta Swazimaassa sekä osallistaa heitä kehittämään menetelmää kasvatuskulttuurissaan. Juurtumisen edistämiseksi tuen opettajien sitouttamista kehittämistoimintaan, opettajien ollessa merkittävässä roolissa osana juurruttamisprosessia.

Kasvatuskulttuurin tarkastelu ja erilaisessa kulttuurissa liikkuminen tuovat tutkimukseeni etnografista otetta. Tutkimukseni tarkoituksena on paitsi tuottaa tietoa menetelmän juurtumisesta uuteen kulttuuriin, myös tarkastella kulttuurin luomia mahdollisuuksia ja esteitä menetelmän käyttämiselle. Tutkimukseni aikana liikuin kolme kuukautta tutkimuskohteeni kulttuurissa keräten kokemuksia, joita tulkiten oman kulttuurini näkökulmasta. Keräten tietoa toisen kulttuurin edustajilta myönnän, ettei heidän tietonsa voi koskaan olla täysin omaa tietoa. (Lappalainen 2007, 9-10.)

Etnografiaa tutkimuksessani kuvastaa kenttätyö tutkimuskohteeni kulttuurissa, aineistonkeruumenetelmien ja näkökulmien monipuolisuus sekä havaintojen ja kokemusten merkitys tutkimusprosessissani. Tutkimusympäristössäni vietetyn ajan jälkeen tutkimuksen eri vaiheet, kuten aineiston analyysi, tulkinta ja tutkimuksen teoriapohjan luominen, ovat kulkeneet limittäin täydentäen toisiaan pala palalta. (Lappalainen 2007, 11-13.) Kaikkien vieraan kulttuurin piirteiden ja niiden välisten yhteyksien sisäistäminen on tuskin mahdollista kolmessa kuukaudessa, mutta tutkimukseni tekee näkyväksi menetelmän kannalta oleellisia kulttuurisia piirteitä.

### 5.3 Aineiston hankinnan menetelmät

Lähtökohtaisesti mahdollisina tiedonantajina tutkimukselleni olivat kaikki 15 opettajaa, jotka osallistuivat vuoden 2011 sadutuskurssille. Opettajista osa olisi voinut valikoitua tutkimuksen ulkopuolelle esimerkiksi aikataulullisista syistä, mutta kaikki kurssilla olleet opettajat kuitenkin osallistuivat tutkimukseeni tavalla tai toisella. Vierailin kahdeksassa esikoulussa, joissa haastattelin yhteensä 10 opettajaa. Lisäksi keräsin tietoa ryhmätapaamisessa, jonne kerääntyi 25 opettajaa 11 esikoulusta. Ryhmätapaamiseen saapui myös opettajia, jotka eivät itse osallistuneet kurssille, mutta jotka ovat oppineet käyttämään menetelmää

esikoulunsa työyhteisön kautta. Aineistoa keräsin vierailujen yhteydessä teemahaastattelun sekä havainnoinnin avulla.

Haastattelu aineistokeruutapana takaa tutkimuksessani mahdollisuuden haastateltavalle tuoda asioita esiin vapaasti. Lisäksi haastattellessani pystyin suuntaamaan tiedonhankintaa haastattelun edetessä. Pystyin havainnoimaan mitkä aihealueet olivat vaikeimpia opettajille vastata, muuttamaan kysymystapaani sekä tarkentamaan vastauksia lisäkysymysten avulla. Tiedostin riskin saada kasapäin sosiaalisesti suotavia vastauksia kulttuurisista syistä, joten osasin varautua kaunisteleviin vastauksiin. Haastattelun käänttöpuolena on aineiston keräämisen sekä litteroimisen aikaavievuus. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34-36; Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2004, 194-195.)

Käytin Eskolan ja Vastamäen (2001a, 26; 33) sekä Tuomen ja Sarajärven (2002, 77) näkemyksiä apuna teemahaastatteluja suunnitellessani. Teemahaastattelulle ominaista on haastateltavien kanssa läpikäytävät samanlaiset teemat, mutta tarkkoja ennalta määriteltyjä kysymyksiä tai kysymysjärjestystä ei ole. Haastattelun teemojen suunnittelussa hyödynsin menetelmän käyttöön liittyvää kirjallisuutta. Lopulliset teemat kuitenkin syntyivät tutkimusongelmien lähtökohdista. Haastattelujen teemarunko on liitteenä numero 2.

Tutkimuksessani kielelliset ja kulttuuriset erot vaativat panostamista suunnittelun lisäksi esihaastatteluihin; miten suunnittelemani asiat käytännössä toimivat. Esihaastattelun avulla varmistetaan, onko haastattelu tuottamassa tutkimuksen kannalta toivottua aineistoa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 72). Ongelmalliseksi esihaastattelujen toteuttamisessa muodostui soveltuvien tiedonantajien vähäinen määrä sekä esihaastatteluihin käytettävissä olevan ajan puute Swazimaassa. Ensimmäisten haastattelujen kohdalla muovasinkin haastattelutapaani kulttuuriin soveltuvaksi ja mietin kaikkien osa-alueiden tarpeellisuutta. Tein pieniä muutoksia haastattelun rakenteeseen ja käytin ensimmäisiä haastatteluja soveltuvilta osin tutkimuksessani.

Kieli on keskeinen elementti kerätessäni tutkimusaineistoa haastatellen. Haastattelussa yksilöt, niin haastattelija kuin haastateltavat, ovat sekä sanomien lähettäjiä että vastaanottajia. Kielen ymmärtäminen puolin ja toisin riippuu tulkinnoista. Kielellinen valmius sekä tyyli vaihtelevat eri sosiaaliluokissa, mutta myös sanojen sivumerkitykset ovat erilaisia eri ihmisillä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 49; 53; Ruusuvoori & Tiittula 2005, 80.) Tutkimukseni haastattelut tehtiin englannin kielellä, joka ei ole kummankaan haastattelun osapuolen tunnekieli. Kielen vaikutukseen kiinnitin huomiota haastatteluissa etsien ilmaisuja, joita ymmärrämme samalla tavalla haastateltavan kanssa.

Käytännössä toteutin haastattelut kaksipäiväisen vierailuni jälkimmäisenä päivänä, lasten lähdettyä kotiin tai ulos leikkimään. Pyysin haastateltavaa valitsemaan tilan, jossa häiriötekijöitä olisi mahdollisimman vähän. Annoin haastateltavalle haastattelun teemalistan luettavaksi ennen haastattelun aloittamista. Rakensin haastattelua kahden päivän aikana keskustelemiemme asioiden ympärille ja puin kysymyksiäni eri sanoihin jos huomasin, ettei opettaja ymmärtänyt kysymystäni oikein. Haastattelut olivat 30- 90 minuutin pituisia.

Tulososassa käyttämissäni alkuperäisissä lainauksissa käytän kirjainta I (Interviewer) kuvaamassa haastattelijaa, sekä lyhenteitä S1/T1, S1/T2 (School 1/Teacher 1, School 1/Teacher 2) jne. kuvaamassa haastattelemani opettajia. Alkuperäistä lainausta hakasuluissa seuraa suomennettu lainaus, jossa käytän kirjainta H kuvaamassa haastattelijaa sekä lyhenteitä K1/O1, K1/O2 (Koulu 1/Opettaja 1, Koulu1/Opettaja2) jne. kuvaamassa opettajia.

Ryhmätapaamisissa keräsin aineistoa poimien keskustelusta tutkimukselleni tärkeitä asioita. Tapaamiset eivät edenneet haastattelun tavoin, mutta rakensin tapaamisten asialistan esikouluvierailuista esiin tulleiden aiheiden ympärille. Keskustelu syvensi aineistoani sekä toi esiin esimerkiksi hankaluuksia, joita esikouluopettajat eivät olleet tuoneet esiin haastatteluissa.

Esikouluissa viettämieni päivien aikana haastattelujen lisäksi havainnoin esikoulujen arkea sekä sadutustilanteita. Haastattelujen kautta pystyin havainnoimaan miten haastateltava asioita esittää, mutta havainnoimalla



esikoulun toimintaa pystyin syventämään haastattelun tuottamaa aineistoa; luomaan lihaa haastattelun tuottaman luurangon ympärille (Grönfors 2001a, 129). Kuten Vilkka (2006, 37) esittää, havainnoinnin kautta saadaan myös aineistoa siitä, toimivatko opettajat kuten he haastatteluissa kertoivat toimivansa. Haastattelujen ja havaintojen välisistä ristiriidoista nousi tarpeellista tietoa analyysiin sekä johtopäätöksiini.

Havainnoinnin tuottama aineisto on havainnointipäiväkirjan muodossa. Kirjoitin asioita muistiin vierailun aikana tai esimerkiksi haastattelun yhteydessä, mutta pyrin välttämään muistio kädessä kulkemista esikoulussa. Jaoin havainnointipäiväkirjani kahteen osa-alueeseen, sadutukseen liittyviin havaintoihin sekä kasvatuskulttuuriin liittyviin havaintoihin. Havainnointipäiväkirjaan merkitsin Grönforsin (2001a, 134-135) opastamalla tavalla vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä kuten osallistujat, mitä sanottiin ja miten muut reagoivat, sekä kontekstietoja kuten tilanteita ja olosuhteita kuvaavia muistiinpanoja.

Havainnoidakseni menetelmän ympärille muodostuneita käytäntöjä pyysin esikouluopettajia saduttamaan vierailupäivinäni. Lisäksi havainnoin koko toimintaympäristöä, miten sadutus näkyy esikoulun arjessa. Etsin luokasta sopivan kulmauksen, jossa istuin ja tarkkailin päivän etenemistä. Havainnointini oli melko ulkopuolista, tarkkailevaa havainnointia, mutta tiedonantajat olivat täysin tietoisia läsnäolostani (Vilkka 2006, 43). Korostin opettajalle ja lapsille, etten aio osallistua sadutukseen tai muuhun esikoulun toimintaan, vaan tarkkailen ulkopuolisena. Sadutuksen lisäksi erittelin havainnointipäiväkirjaani kasvatuskulttuuria koskevat havaintoni.

#### 5.4 Aineiston analyysi

Aineistoa käsittelin Tuomen ja Sarajärven (2002, 89; 97) määritelmän mukaan aineistolähtöisesti, jolloin analyysiyksiköt eivät olleet ennalta määriteltynä, vaan valitsin ne aineistosta tutkimuskysymysten mukaisesti. Jo litteroidessani haastatteluja etenin aineistolähtöisesti, poimin sieltä nousevat ”kiinnostavimmat”

osat. Aineistonani oli 37 liuskaa litteroituja haastatteluja sekä kymmenen liuskaa havainnointipäiväkirjaa.

Haastatteluaineiston analyysia jatkoin Tuomea ja Sarajärveä (2002, 105; 110-114) mukaillen. Litteroinnin jälkeen järjestin vastaukset aiheittain. Yhdistelin aiheita kunnes jätin alkuperäisilmaukset pois ja keräsin yhteen vain aiheiden muodostamia luokkia. Laskin kuhunkin luokkaan niitä edustavien vastausten määrät. Haastatteluaineistosta käteeni jäi myös muutama kasvatuskulttuuriin liittyvä luokka. Havainnointiaineiston järjestin samantapaisesti kuin haastatteluaineiston keräten samanlaisia havaintoja luokkiin. Pidin koko analyysin ajan kasvatuskulttuuriin ja sadutukseen liittyvät havainnot erillään toisistaan. Käsiteltyäni aineistonkeruumenetelmien tuotokset erikseen lähdin hakemaan niiden tuottamien aineistojen välisiä yhteyksiä ja ristiriitoja.

## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 6.1 Kasvatuskulttuuriin liittyvät havainnot

Kasvatuskulttuuria tarkastelin sadituksen lähtökohdista, havainnoin niitä piirteitä, jotka mahdollisesti vaikuttavat menetelmän juurtumiseen esikouluissa. Sadituksen arvoperusta rakentuu kasvatustilanteiden lapsilähtöisyydelle. Puolet havainnoimistani esikouluopettajista otti huomioon lapsen näkökulman toimintaa suunnitellessaan sekä toteuttaessaan. Loput puolet opettajista toimi kasvatustyössään aikuislähtöisesti.

Havainnointiaineistostani poimin piirteitä, jotka kuvaavat yksittäisen esikoululuokan kasvatuskulttuuria sekä oppimiskäsitystä. Yksilöllisen huomioimisen ja lapsen osallistamisen näkyminen esikoulun käytännöissä kuvasti lapsilähtöisyyttä arvoissa. Yksilölliseen huomioimiseen liittyi tukiopetuksen mahdollisuus, turhan odottelun puuttuminen arjen askareissa, tehtävien korjaamiseen käytettävä aika sekä erilaisten oppimistapojen huomiointi opetuksessa. Osallistaminen näkyi lasten saamana vastuuna erilaisten tehtävien hoitamisessa, sekä opettajalta saatuna rohkaisuna luottaa itseensä ja omiin kykyihinsä. Esimerkiksi eräässä luokassa kukin lapsi sai vuorotellen päivän ajan toimia luokan opettajana, saaden vastuulleen tietyt aamutoimiin sekä opetustilanteiden järjestelyyn liittyvät tehtävät.

Aikuiskeskeisyys opetuksessa näkyi yksinkertaisimmillaan odotteluna. Lapset odottivat seuraavaa opetustilannetta, he odottelivat opettajan siivotessa luokkaa tai he odottivat sillä välin, kun muut lapset tekivät opetukseen liittyviä tehtäviä. Odottelu sai aikaan rauhattomuutta. Rauhattomuus isossa luokassa sai opettajan turhautumaan, kun hänellä ei ollut välineitä hallita lapsiryhmää. Aikuiskeskeisyys oli läsnä myös osallistumisen pakkona, se kuului komentavissa äänensävyissä ja näkyi fyysisessä kurinpidossa.

Erään opettajan lääke rauhattomuuteen oli yksinkertaisesti antaa tekemistä kaikille lapsille. Vilkkaammat lapset saattavat tekemisen puutteessaan viedä huomion hiljaisemmista lapsista. Havainnoidessani muita esikouluja huomasin

yhteyden koulupäivän suunnitelmallisuuden luokan rauhallisuuteen. Suunnittelemattomuuteen ja aikuiskeskeisyyteen liittyvä odottelu loi luokkaan rauhattomuutta.

Myös luokkatilan järjestys ja käyttö vaikuttivat ryhmän rauhallisuuteen. Luokat, joissa pöydät ja tuolit oli käytössä koko koulupäivän ajan, olivat rauhallisempia työskentely-ympäristöjä kuin luokat, joissa lapset istuivat lattialla. Melkein kaikissa kouluissa oli pöydät ja tuolit, mutta monissa kouluissa niitä käytettiin vain tehtäviä tehtäessä. Muina aikoina ne olivat luokahuoneen seinustoilla.

Swazimaalaiset esikoulut näyttäytyivät hyvin koulumaisina. Suomalaisella mittapuulla oppilaat sijoittuisivat 3 – 6 vuoden iällään päiväkotikäryhmään. Lapset opettelivat koulussa lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan. Oppimistavoitteet tiukentuvat mitä lähemmäs kuuden vuoden ikää ja seuraavalle koulutusasteelle siirtymistä päästään. Koulumaisuus näkyi esimerkiksi vapaan leikin vähyytenä, vain muutamassa tutkimukseeni osallistuneessa esikoulussa opetuksen lomaan on sijoitettu vapaata leikkiä.

Havainnoidessani esikoulujen opetustilanteita huomioni kiinnittyi lapsiin, jotka eivät tuntuneet ymmärtävän yhtään, mistä opettajan antamassa tehtävässä on kyse. Vain yhdessä esikoulussa annettiin tukiopetusta, kun lapsi ei päässyt kiinni tehtävästä. Tukiopetus oli tehtävän havainnollistamista lapselle eri tavoin sekä apuvälinein. Kahdessa muussa esikoulussa käytettiin yksilöllisen ohjauksen tuokiota aamuisin, jossa viisi lasta kerrallaan istui opettajan kanssa pöytään tekemään tehtäviä. Tukiopetuksen antamisen ja sen tarpeen tunnistamisen mahdollisuudet näyttivät olevan swazimaalaisessa esikouluympäristössä kaiken kaikkiaan kapeat.

Aikuiskeskeisyys näkyi myös tehtävien korjaamistilanteissa. Havainnoistani nousi kahdenlaisia käytäntöjä korjaamiseen liittyen. Osa opettajista korjasi lasten tehtävät tunnin jälkeen, jolloin lapsen oppiminen ei jatkunut korjaamisen ja oikean vastauksen löytämisen kautta itse oppimistilanteessa. Puolet opettajista toimi niin, että lapsen tuodessa tehtävänsä tarkistettavaksi opettaja etsi oikeaa vastausta lapsen kanssa ja lähetti lapsen takaisin pöytänsä

korjaamaan tehtävän. Ensimmäistä korjaamistapaa käyttävien opettajien luokissa huomasiin lasten ottavan tehtävät huomattavasti kevyemmin ja tekevän tehtäviä ”vähän sinne päin”.

Toistaminen sekä ulkoa opettelu olivat monessa koulussa opetuksen perusta. Kaikkien koulujen rutiineihin kuului raamatunkohtien toistoa, laulua ja taputusleikkejä aamunavauksissa sekä satujen käyttöä opetuksessa. Vaihtelevasti eri esikouluissa esiintyi myös havainnoiden oppimista sekä eri tavoin rytmiiän hyödyntämistä opetuksessa. Lapsilähtöisempää kasvatuskulttuuria edustavissa esikouluissa kiinnitettiin enemmän huomiota erilaisten opetustapojen käyttämiseen ja yksilöllisten oppimistapojen tukemiseen.

Lasten välisissä konflikteissa lapset harvoin kääntyivät opettajan puoleen ratkoakseen kitkaa aiheuttavan ongelman. Lapset selvittivät erimielisyytensä useimmiten keskenään. Kuitenkin niissä tilanteissa, joissa opettajan piti puuttua lasten käytökseen ylläpitääkseen rauhallista työympäristöä, opettajilla oli toisistaan poikkeavia keinoja. Osa opettajista turvautui keskusteluun, käsitellen aihetta tilanteeseen liittyneiden lasten tai koko luokan kanssa. Rangaistuskeinoista eniten käytettiin jäähyä eli luokan edessä seisomista. Toiseksi eniten käytettiin väkivallalla uhkailua. Yhdessä esikoulussa uhkauksesta siirryttiin tekoihin ja käytettiin fyysistä rangaistusta poskesta tai korvasta tarttuen tai kepillä takamukselle lyöden. Huomasin myös, että aikuisten väkivaltaisuus tai sillä uhkailu vaikutti myös lasten väkivaltaiseen käytökseen toisiaan kohtaan kyseisissä esikouluissa.

I: And your kids don't fight! And if they do, teachers go through the thing. ...

S4/T1: Some they come from different homes, background. And they come with those funny behaviours and stuff. What we used to do is just try to change the way they talk and the way they handle things. And it works for us. Something I do is I praise someone when he does something good and if something wrong we say sorry to each other and love each other and its working a lot.

[H: Ja teidän lapset ei tappele! Jos he tappelee, opettajat käy ne asiat läpi. ...]

[K4/O1: Osa heistä tulee erilaisista kodeista, taustoista. Ja heillä on omituisia tapoja käyttäytyä ja kaikkea. Mitä me olemme tehneet, olemme yrittäneet muuttaa heidän tapansa puhua ja tapaa miten he käsittelevät asioita. Ja se

toimii meillä. Mitä itse teen, ylistän sitä joka tekee hyvää, ja jos tehdään pahaa pyydetään anteeksi toisiltaan ja rakastetaan toisiaan ja se on auttanut paljon.]

Uskonnollisuus on yksi harvoista esikoulujen toimintaa yhdistävistä tekijöistä. Kaikissa esikouluissa uskonnollisuus näkyi päivittäisissä toiminnoissa, riippumatta siitä oliko koulu kirkon rahoittama vai ei. Useimmissa esikouluissa päivä aloitettiin sekä lopetettiin raamatunkohtien muistelemisella sekä uskonnollisilla lauluilla tai leikeillä.

Kouluissa käytettävät kielet vaikuttavat sadutuksen käyttämiseen. Kouluissa käytettävien kielten välillä oli eroja. Monet koulut korostivat, että englantia on kouluissa käytettävä kieli. Osassa esikouluista siSwatin käyttö oli ehdottomasti kielletty, mutta joissain luokissa molemmat kielet olivat osa opetusta. Opettajat myös kertoivat, etteivät kaikki lapset edes suostu käyttämään siSwatia koulussa.

S1/T1: Because another thing, really, if you say “Tell me a story”, and even encourage them to tell in siSwati. In school they learn English, they don’t want to speak siSwati. They refuse to speak siSwati.

[K1/O1: Koska lisäksi, jos sanot ”Kerro minulle satu”, ja jopa rohkaiset heitä kertomaan siSwatiksi. Koulussa opitaan englantia, he eivät halua puhua siSwatia. He kieltäytyvät puhumasta siSwatia.]

- -

S3/T1: They used to tell it even siSwati cos their tongue language is siSwati. We use both languages but when they are telling us the story they tell in siSwati. We as teachers we tell them both siSwati and English.

[K3/O1: He kertovat myös siSwatiksi, koska heidän äidinkieltensä on siSwati. Käytämme molempia kieliä, mutta satua kertoessaan he kertovat sen siSwatiksi, Me opettajat kerromme heille sekä siSwatiksi että englanniksi.]

## 6.2 Sadutuksen käyttö esikouluissa

Suurin osa esikouluopettajista kertoi käyttävänsä menetelmää viikoittain, osa muutaman kerran kuukaudessa. Kaksi opettajista ei ollut käyttänyt menetelmää säännöllisesti kurssin jälkeen. Menetelmää hyödynnettiin usein tilanteessa, jossa paikalla oli koko luokka tai luokasta erotettu pienryhmä ja yksi lapsi kertoi satua ryhmälle sekä opettajalle. Swazimaalaisissa esikouluissa yksilösadutus on melko mahdoton toteuttaa, sillä luokassa on yleensä vain yksi opettaja.

Muutama opettaja kertoi käyttävänsä menetelmää mahdollisuuden tullen kahdenkeskisissä tilanteissa lapsen kanssa. Lisäksi menetelmää käytetään ryhmässä niin, että ryhmä kertoo oppilas kerrallaan yhden yhtenäisen tarinan.

S2/T1: It depends on the weeks. Another week, when I'm doing my planning for story time, I use storycrafting, next week it will be story telling. I do it like that, I vary the way of telling stories.

I: And do you always do it with the whole group? Or do you sometimes do it one-on-one with the child?

S3/T1: After the work shop I was doing it one-on-one. Then because these children they are many, it can take a lot of time. Sometimes they tell the stories in small groups like five. Then I'm able to write their story.

[K2/O1: Riippuu viikosta. Yhtenä viikkona suunnitellessani satuhetkeä käytän sadutusta, seuraavalla viikolla satujen kerrontaa. Teen sen niin, vaihtelen sadunkerrontatapoja.]

[H: Ja käytätkö sitä aina koko ryhmän kanssa? Vai käytätkö sitä joskus yksilöllisesti lapsen kanssa?]

[K2/O1: Kurssin jälkeen käytin sitä yksilöllisesti. Mutta koska lapsia on paljon, se vie paljon aikaa. Joskus he kertovat sadun esimerkiksi viiden lapsen pienryhmissä. Silloin pystyn kirjoittamaan heidän satunsa.]

Havainnointiaineistoni kertoo vielä niin opettajien kuin lasten tottumattomuudesta menetelmän käyttöön. Löysin sadutustilanteista kolmenlaista lasten käyttäytymistä kertoen lasten tottumattomuudesta menetelmään. Ensimmäinen opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus lapsen kertoessa ja aikuisen kirjoittaessa ei ollut sujuvaa suurimmassa osassa sadutustilanteista. Toiseksi lapset toistivat ja kopioivat toistensa satuja. Kolmanneksi omaa vuoroaan odottavien lasten keskittyminen oli ajoittain hyvin onnetonta, lapsiryhmä saattoi jopa naureskella sadutettavan sadulle.

Opettajien tottumattomuudesta kertoi hapuilu sadutuksen vaiheiden kanssa. Kirjoittamistilanteen sujuvuuteen aikuinen pystyy vaikuttamaan uskaltamalla kertoa lapselle, ettei pysy kirjoittaen perässä ja hakemalla lapsen kanssa sopivaa rytmiä sadutukselle. Moni opettaja ei uskaltanut keskeyttää lapsen satua pysyäkseen kirjoittaen perässä. Lisäksi opettajat unohtivat sadun

kertomisen jälkeiset vaiheet, kuten sadun lukemisen ja/tai sadun korjaamismahdollisuudesta lapselle kertomisen. Osa opettajista luotti lapsen rohkeuteen korjata satua, jos kokisi aikuisen muokanneen sitä liikaa.

I: How exact are the stories? How does the writing happen, does the story have everything the child has said?

S1/T2: Sometimes my children are too fast, sometimes I feel like dropping off some words.

S1/T3: Even if you drop some words, then I just write everything they say, and read, and then they listen and say, "No teacher", and they would correct me.

I: So you trust that they will correct you?

S1/T3: He knows what he wanted to say.

S1/T1: With me, what I normally do is, I make sure I repeat the phrase slowly when writing it. I repeat those words to make sure. It enables the child to think and coordinate that sentence.

[H: Kuinka tarkkoja sadut ovat? Miten kirjoittaminen tapahtuu, sisältääkö satu kaiken, mitä lapsi on sanonut?]

[K1/O2: Joskus oppilaani ovat liian nopeita, joskus tekee mieli jättää joitain sanoja kirjoittamatta.]

[K1/O3: Vaikka osa sanoista jätettäisiin kirjoittamatta, kirjoitan kaiken mitä he sanovat, luen sen, he kuuntelevat ja sanovat, "Ei opettaja", ja korjaavat minua.]

[H: Joten luostat siihen, että he korjaavat sinua?]

[K1/O3: Hän tietää mitä hän halusi sanoa.]

[K1/O1: Itse yleensä toimin niin, että toistan lauseen hitaasti kirjoittaessani sitä. Toistan sanat varmistaakseni. Se antaa lapselle mahdollisuuden miettiä ja järjestää lausettaan.]

Tutkimusaineistossani neljän opettajan saduttamisesta sekä lapsiryhmästä huokui eri tavoin varmuus ja tottuneisuus menetelmän käyttöön. Lasten tottumista tukivat havainnot ryhmän rauhallisuudesta sadutustilanteessa, oman vuoron odottamisesta ja kärsivällisyydestä sekä ryhmän toiminnan sujuvuudesta toisten kuuntelemisen ja huomioimisen osalta. Kahdessa sadutustilanteessa muut lapset jopa korjasivat sadutettavan lapsen satua



sanoen: ”Et sä sanonut noin, vaan sä sanoit et...”. Opettajien tottumista menetelmän käyttöön kuvasti kirjoitustilanteiden sujuvuuden lisäksi lasten tunteminen esimerkiksi sadun pituuden tai saduissa esiintyvien teemojen osalta.

Havainnoimistani esikouluopettajista kolme olivat valinneet olla kirjoittamatta sadustilanteiden satuja. Sadutus vaihtuu näin takaisin satujen kerronnaksi, joka on swazimaalaisille vanha perinteinen tapa opettaa lapsilleen kulttuuria ja tapoja. Opettajat kokivat lasten sadunkerrontatahdissa pysymisen vaikeaksi, eivätkä nähneet kirjoittamisen tärkeyttä osana prosessia.

Ne opettajat, jotka kirjoittavat satuja, käyttivät satuja monin tavoin. Muutama opettajista kertoi, ettei säilytä tai hyödynnä satuja missään muodossa. Osa opettajista säilytti satuja omissa kansioissaan, osa antoi sadut lapsen mukana kotiin vanhempien nähtäväksi sekä osa opettajista hyödynsi kerättyjä satuja esikoulunsa toiminnasta raportoitaessa. Opettajat myös hyödynsivät satuja kuvaamaan oppilaidensa kehitystä. Lisäksi yhdessä esikoulussa opettaja kertoi palaavansa kerättyihin satuihin lukemalla niitä myöhemmin uudelleen koko ryhmälle.

S1/T3: ... then in the afternoon, I sometimes I read those stories (children's stories) instead of reading a book and they love it, they enjoy it, and how excited they are!

S1/T2: You tell them their stories, do you tell them “This is Mlandvos' story”?

S1/T3: I do, I tell them I'm going to read Mlandvos' story. And they enjoy it, they say “Teacher, teacher, I want to make this story tomorrow!”. Because in the afternoon the teacher is going to read a story for the whole group. You should try.

[K1/O3: ... sitten joskus iltapäivisin luen niitä satuja (lasten satuja) satukirjojen lukemisen sijaan ja he rakastavat sitä, he nauttivat siitä, ja miten innoissaan he ovatkaan!]

[K1/O2: Kerrot heille heidän satujaan, kerrotko heille, että ”Tämä on Mlandvon tarina”?]

[K1/O3: Kyllä, kerron, että aion lukea Mlandvon sadun. Ja he nauttivat siitä, he sanovat ”Opettaja, opettaja, minä haluan tehdä sadun huomenna!”. Koska iltapäivällä opettaja lukee sadun koko ryhmälle. Sinunkin pitäisi kokeilla.]

### 6.3 Sadutuksen teorian sisäistäminen

Havainnointiaineistossa sadutustilanteen sujuvuus, sadutuksen ohjeiden kertominen lapselle, sadun hyväksyminen sekä häiriötekijöihin suhtautuminen antoivat tutkimukselleni tietoa sadutuksen arvopohjan sisäistämisestä. Kymmenestä haastattelemastani opettajasta yksi opettaja oli ymmärtänyt menetelmän täysin väärin. Sadutustilanteissa esiintyi piirteitä, jotka ovat menetelmän arvoja vastaan, kuten valmiin teeman antamista sadulle tai sadun parantelua opettajan toimesta. Kuitenkin kymmenestä havainnoimastani opettajasta neljä opettajaa toimi täysin sadutuksen arvojen mukaisesti.

Sadutustilanteen ohjeistamista lapselle ei suurimmassa osassa esikouluja tehty menetelmässä määritellyin sanoin. Ohjeistukset olivat sovelluksia alkuperäisestä ohjeesta, kuten ”Kerro minulle satu ja kirjoitan sen”. Opettajat unohtelivat menetelmän osia, kuten sadun lukemisen takaisin lapselle tai korjaamismahdollisuudesta kertomisen.

Havainnoidessani sadutustilanteita häiriötekijöitä tuli melkein jokaisessa esikoulussa. Keskeytyksiä aiheutti vaihtelevasti puhelin, muut opettajat sekä lapsiryhmä. Keskeytysten annettiin tulla, opettajat saivat sanoa asiansa ja puhelimiin vastattiin. Muutamassa sadutustilanteessa ympäristö valmisteltiin ennen sadutusta sellaiseksi, ettei häiriötekijöitä pääsisi tulemaan. Muutaman kerran satuaan kertovalle lapselle esitettiin pahoittelut keskeytyksestä, mutta usein käynnissä oleva sadutustilanne unohtui keskeytyksen myötä. Eräässä sadutustilanteessa, jossa satua ei kirjoitettu, toinen opettaja tuli vaihtamaan sanasen saduttavan opettajan kanssa. Opettajat keskustelivat aiheesta tovin, lapsen jatkaessa sadun kertomista taustalla. Tilanne kuvasti hyvin sitä, ettei kumpikaan, lapsi eikä aikuinen, ymmärtänyt sadutuksen tarkoitusta.

### 6.4 Sadutuksen käyttöönoton myötä saavutetut asiat

Menetelmän käyttöönoton myötä esikouluopettajat kuvasivat saavuttaneensa paljon uusia asioita. He kertoivat, miten ovat menetelmän kautta oppineet

kuuntelemaan ja hyväksymään lapsen esikoulun arjessa, myös menetelmän ulkopuolella. Kuuntelemisen kautta opettajat ovat oppineet tuntemaan oppilaansa paremmin, sellaistenkin asioiden osalta, joita opettajat eivät osaisi kysyä lapsen elämästä.

S3/T1: We are now concentrating in every speech the children are telling us. We have that love, it's growing. We used to listen partly to the child but now we are sticking to what the child has to say, any problem or any happiness that can tell you. It is having impact to our pre-schools.

I: And have you noticed are there any changes in the children after you have been using the method?

S3/T1: There is a lot of changing because when we listen to the children they don't stop to tell you some stories that they have seen. Although we are busy they come to tell some stories, because they want to tell the teacher what happened on their way to school, at home, during the holidays. Because you are encouraging them to talk, develop their skills, what's happening outside there. They tell stories of what's happening in their lives and what they've seen.

[K3/O1: Keskitymme nyt jokaiseen asiaan mitä lapset meille kertovat. Meissä on sitä rakkautta, ja se kasvaa. Ennen kuuntelimme osittain lasta, mutta nyt tartumme kaikkeen mitä lapsi sanoo, oli ongelma tai ilonaihe mikä tahansa. Se vaikuttaa esikouluihimme.]

[H: Entä oletko huomannut muutoksia lapsissa otettuasi menetelmän käyttöön?]

[K3/O1: Muutoksia on paljon, koska kuunnellessamme lasta, he eivät lopeta kertomasta asioista joita ovat nähneet. Vaikka olemme kiireisiä, he tulevat kertomaan tarinoita, koska he haluavat kertoa, mitä tapahtui matkalla kouluun, kotona, lomalla. Koska rohkaisit heitä puhumaan, kehittämään taitojaan, mitä maailmassa tapahtuu. He kertovat tarinoita elämästään ja siitä, mitä ovat nähneet.]

Menetelmän myötä lapsi on avautunut paremmin niin opettajalle kuin lapsiryhmälle. Samalla lapsi on oppinut tuntemaan opettajansa paremmin ja luottamaan tähän. Moni opettaja kuvasi ystävyyttä, joka on muodostunut hänen ja oppilaidensa välille menetelmän käytön myötä. Lisäksi opettaja pystyy tukemaan lapsen mahdollisia erityistarpeita oppiessaan tuntemaan hänet yksilönä.

Opettajat kertoivat menetelmän mahdollistavan kaikkien ryhmän jäsenten äänen saattamisen kuuluviin, kun myös ryhmän ujoimmat lapset rohkaistuvat

kertomaan oman satunsa ryhmän edessä. Melkein kaikki opettajat toivat esiin lasten itsetunnossa ja itseluottamuksessa huomaamansa muutokset.

S2/T1: Some children they gain their self-esteem. Because some children they are scared, they are shy or other children they are scared of the teacher. But when you are storycrafting it's easier for them to talk in front of other children. Right now we are doing some presentations for the graduation in December. But storycrafting has helped us a lot because even the shy kids, when you say "Recite this poem, there's this poem you say in front of your parents". It's easier now, because he or she is used to stand in front of other children and being next to the teacher and tell a story. He is no more scared. It's easier for her to grab the words, and in no time a sentence is made.

[K2/O1: Joidenkin lasten itsetunto on kehittynyt. Koska jotkut lapsista ovat peloissaan, ujoja tai pelkäävät opettajaa. Sadustilanteessa heidän on helpompi puhua muiden lasten edessä. Juuri nyt teemme esityksiä joulukuun päättäjäisjuhlaan. Sadutus on auttanut meitä paljon, koska jopa ujut lapset, kun sanot heille "Lausu tämä runo, tämän runon luet vanhempiesi edessä". Se on nyt helpompaa, koska lapsi on tottunut seisomaan muiden lasten sekä opettajan edessä kertoen satuaan. Hän ei ole enää peloissaan. Hänelle on helpompaa tarttua sanoihin, eikä aikaakaan kun lause on valmis.]

Lapsissa havaittiin tiiviimpää ryhmäytymistä menetelmän myötä. Lisäksi lasten ryhmätyöskentelytaitojen kerrottiin kehittyneen. Opettajat kertoivat, miten ryhmäsadussa lapset ottavat toisensa huomioon ja puhaltavat yhteen hiileen hyvän sadun luomiseksi. Lapset kuuntelivat toisiaan, sillä halusivat itsekkin tulla kuunnelluksi kertoessaan omaa satuaan luokan edessä.

Sadutuksen myötä opettajat huomasivat lasten keskittymiskyvyn parantuneen. Menetelmä on vaikuttanut myös lasten kielelliseen kehitykseen niin sanavaraston kuin lauseenrakenteiden sekä kielen rikastumisen osalta. Myös lasten improvisointikyky oli kehittynyt, moni opettaja kuvasi miten tarinat ovat alkaneet ajan myötä saamaan yhä mielikuvituksellisempia aineksia, pelkkien oikeassa elämässä tapahtuvien asioiden sijaan.

Lisäksi kaksi niistä kolmesta opettajasta, jotka olivat päässeet osallistumaan Narrative Research Methods -kurssille, kertoivat sadutuksen teoriaosaamisen syventyneen tutkimusmenetelmäkurssilla. Palautteena kurssista he toivoivat, että toiselle kurssille pääsisi enemmän esikouluopettajia.

## 6.5 Sadutukseen liittyvät haasteet

Kirjoittamiseen liittyvät haasteet saivat paljon tilaa tutkimusaineistossani. Jokaisessa esikoulussa sekä ryhmätapaamisessa keskustelimme kirjoittamisesta. Useimmat opettajat eivät tuoneet kirjoittamista esiin haastattelussa kysyessäni menetelmään liittyvistä hankaluuksista. Kirjoittamista käsiteltiin kuitenkin kaikissa haastatteluissa käytäntöihin liittyvän teeman kautta. Kolme esikouluopettajista ei kirjoittanut satuja havainnoimissani sadutustilanteessa. Kaksi kirjoittavista opettajista paranteli ja korjaili lapsen antamaa satua. Kaksi opettajaa jätti sadusta osia pois, koska ei pysynyt kirjoittaen lapsen kerrontatahdissa. Sadut kirjoittavista opettajista neljä pyysi lasta hidastamaan pysyäkseen sadussa mukana. Kolme opettajaa kirjoitti lapsen sadun muuttamatta sitä.

Opettajilla oli kolmenlaisia huolia lasten kielen suhteen sadutustilanteissa. Ensinnäkin monet opettajat kokivat halua korjata kielioppivirheitä. Toiseksi muutama opettaja oli huolissaan lasten sopimattomasta kielenkäytöstä. Kyse oli sellaisen sanaston käytöstä, jonka ei pitäisi kuulua lapsen maailmaan. Opettajat kertoivat käyttäneensä näissä kahdessa ensimmäisessä tilanteessa ”positiivisen korjaamisen” taktiikkaa, jossa lapselle kerrotaan, miten asian voisi sanoa kieliopillisesti oikein tai kunnioittavammin.

Kolmanneksi varsinkin englanninkielisissä esikouluissa opettajat olivat huolissaan englannin ja siSwatin sekoittumisesta lasten saduissa. Osa opettajista käänsi sadutushetkellä kirjoittaessaan sadun niin, että sadussa ilmenisi vain yhtä kieltä, mieluiten englantia. Englantia suosivat puolet tutkimukseeni osallistuneista esikouluopettajista.

Sadutuksen teoriaosuuden ymmärtäminen tuli muutaman kerran esiin haastatteluissa vaikeuksista puhuttaessa. Teoriaa vältelläkseen opettajat käyttävät oikoreittejä ja muokkaavat menetelmää ”helpommaksi” esimerkiksi jättämällä sadut kirjoittamatta. Muutama opettaja on ymmärtänyt, ettei satuun puuttuminen tai sen paranteleminen kuulu sadutukseen. Suurin osa opettajista

kuitenkin tuskailee vielä tavalla tai toisella sadun sellaisenaan hyväksymisen kanssa.

Lasten käyttöön liittyvinä hankaluuksina opettajat mainitsivat keskittymisvaikeudet sekä muiden lasten epäkunnioittavan käytöksen lapsen satua kohtaan. Suuremmat luokat ovat hyvin rauhattomia, eikä opettajilla ole välineitä luokan rauhoittamiseen. Luokan rauhattomuus kuvastaa myös lasten tottumattomuutta sadutukseen.

Resurssien puute vaikuttaa estävästi menetelmän juurtumiseen. Suurin vaikutus resursseilla menetelmän näkökulmasta on tapaamisten järjestämisen mahdollisuuksiin, menetelmän levittämiseen sekä opettajien määrään esikoululuokissa. Tapaamisia järjestettäessä tarvitaan rahaa kuljetuksiin, virvokkeisiin sekä lounaaseen. Menetelmän levittämiseksi opettajien tulee mitä todennäköisimmin työskennellä vapaa-ajallaan. Opettajat eivät olleet vastahakoisia suunnitellessaan tapaamisia tai muita menetelmään liittyviä toimintoja koulujen aukioloaikojen ulkopuolelle, mutta rahaa tarvitaan kuljetuksiin. Käytännön sadutustilanteisiin resurssit taas vaikuttavat opettajien määrän kautta. Opettajien kokonaismäärä vaikuttaa yksittäisen opettajan mahdollisuuksiin jakaa isoja luokkia pienempiin ryhmiin sadutustilanteita varten.

## 6.6 Sadutuksen leviäminen swazimaalaiseen kulttuuriin

Kaikki haastattelemi opettajat kertovat olleensa innostuneita uudesta menetelmästä sadutuskurssin jälkeen. Muutama opettaja kertoi ajatelleensa, että menetelmän käyttöönotto olisi vaikeaa, mutta lapset ottivat menetelmän hyvin vastaan. Opettajat kuvasivat haastatteluissa, että menetelmä sulautui helposti esikoulun arkeen, mutta ryhmäkeskustelussa haasteinaan he kuvasivat menetelmän olevan hyvin aikaa vievä. Mahdollisesti oli kyse asiasta, jota ei haluttu mainita haastattelussa, mutta joka tuli ryhmän kautta esiin ongelmana.

Kaikki opettajat olivat esitelleet menetelmän esikoulunsa muille opettajille sekä esimiehilleen kurssilta palattuaan. Osa esimiehistä on ottanut menetelmän pakolliseksi osaksi koko esikoulunsa toimintaan, osassa esikouluja vain kurssilla olleet opettajat käyttävät menetelmää. Joissain kouluissa muiden kuin kurssilla olleiden opettajien sitoutuminen menetelmän käyttöön on löyhää. Nämä opettajat eivät ymmärrä menetelmän kokonaisuhyötyä tai tarpeellisuutta, eivätkä koe sitä luontevaksi osaksi opetustaan.

Opettajat kertoivat esitelleensä menetelmää asuinyhteisöissään ja opettajaystäviensä kesken, mutta myös perheessään. Moni kuitenkin myös kertoi, ettei tiedä hyödyntävätkö nämä ihmiset menetelmää työssään. Jopa kurssille osallistuneet opettajat kertovat kokevansa menetelmän teoriaosuuden, eli juuri sen välineen jolla menetelmää tulisi levittää, vaikeaksi. Pyytäessäni opettajia kertomaan, millä sanoin he kertoisivat menetelmästä, tapoja oli yhtä monia kuin opettajia. Vain harva toi esiin sadutuksen virallisen ohjeistuksen, eikä osa opettajista osannut sanoa sanallakaan miten menetelmän esittelisi.

Vuoden 2011 kurssille osallistuneiden esikouluopettajien välillä oli ollut tiiviimpää yhteydenpitoa vain muutamien opettajien välillä. Kaikki opettajat olivat kuitenkin olleet yhteydessä edes yhteen muuhun kurssille osallistuneeseen opettajaan. Sadutuskokemusten jakoa ei ollut mainittavasti opettajien välillä. Opettajien välille ei ollut muodostunut kattavaa yhteistyö- tai yhteydenpitoverkosta.

Esikoulut tekevät yhteistyötä vanhempien kanssa vaihtelevasti, riippuen vanhempien osoittamasta kiinnostuksesta lapsensa kehitystä kohtaan. Opettajat ja vanhemmat keskustelevat lasta koulusta haettaessa, puhelimitse tai vanhempainilloissa. Lisäksi vanhemmat ovat saattaneet saada tietoa menetelmästä suomalaisten opiskelijoiden lähettämien sadutuslupalomakkeiden välityksellä. Osa vanhemmista on hyvin innoissaan sadutuksen tarjoamasta keinosta seurata lapsensa kehitystä. Kotiin tuodut sadut luovat myös lapsille pysyvän muiston lapsuudesta, johon voi myöhemmin elämässä palata.

Kehittämisideoina opettajat esittivät erilaisia tahoja, mihin levittää sadutusta, kuten opettajainkoulutuskeskukset, asuinyhteisöt sekä opetusministeriö. Opettajat myös korostivat vanhempien aktivoimisen tärkeyttä. Monet opettajat kuitenkin olettivat projektin levittävän menetelmää, kun todellisuudessa projektiin ei ole ajoitettu eikä resursoitu perusteellisempaa levittämisprosessia. Korostin esikouluopettajille heidän asiantuntija-asemaansa, jonka myötä vastuu levittämisestä on opettajilla. Opettajat vaikuttivat olevan otettuja uudesta asiantuntija-asemastaan.

S2/T1: I think you can help by even going to the communities. Because if there's something that everybody's talking about, it's easier to be used. We introduced it to the children but what about the community, who's going there and introduce it to them. Because even the parents for these children, if you can go and introduce it to the community, then as a teacher when we are asking their permission to storycraft their children it will be easier. Everybody can get to know about storycrafting.

[K2/O1: Mielestäni voitte auttaa menemällä asuinyhteisöihin. Koska jos kaikki puhuvat siitä, sitä on helpompi käyttää. Me esittelemme sen lapsille, mutta entä yhteisöt, kuka menee sinne ja esittelee menetelmän siellä. Koska jopa lasten vanhemmat, jos menette esittelemään sitä asuinyhteisöihin, meidän on helpompi kysyä lupaa saduttaa heidän lapsiaan. Kaikki kuulisivat sadutuksesta.]

## 6.7 Tulosten yhteenveto

Vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni menetelmän juurtumista tukee opettajien kiinnostuneisuus menetelmää kohtaan. Muutamat opettajat ovat olleet aktiivisia ja kaikki opettajat ovat osoittaneet kiinnostusta menetelmän kehittämiseen. Monet opettajat ovat sisäistäneet, että saadakseensa parhaan hyödyn sadutuksesta, sitä on käytettävä säännöllisesti. Menetelmää käytetään monipuolisesti niin yksilötyöskentelyssä kuin ryhmässä.

Opettajat näkevät menetelmän hyödyllisenä ja tervetulleena kasvatuskulttuuriin. He kuvasivat monenlaisia saavutuksia käytettyään menetelmää työssään noin puolen vuoden ajan. Opettajan näkökulmasta eniten esille tuotiin kuuntelemiseen ja lapsen hyväksymiseen, lapsen ja opettajan välille muodostuneeseen ystävyyteen sekä ryhmän toimintaan liittyviä saavutuksia. Lapsissa muutoksia huomattiin keskittymiskyvyssä, kielellisessä kehityksessä sekä itsetunnossa. Sadutus nähtiin myös yhteistyön välineenä opettajien ja



vanhempien välillä, sadut kertovat lapsen kehityksestä. Sadutuksen myötä saavutetut asiat tukevat opettajien motivaatiota jatkaa menetelmän käyttämistä työssään.

Menetelmän juurtumista tukee myös projektin toimesta käynnistetyt ryhmätapaamiset, joissa opettajat voivat jakaa kokemuksiaan kehittääkseen menetelmän käyttöä Swazimaan esikouluissa. Ryhmätapaamisten ympärille luotiin opettajien toimesta aikataulullisia rakenteita sekä vetovastuuta koollekutsumisen sekä puheenjohtajuuden osalta. Vuoden 2011 sadutuskurssilaisille korostettiin heidän asiantuntija-asemaansa menetelmän juurruttamisen suhteen. Heidän asiantuntijuuttaan syventää projektin organisoima kertauskurssi syksyllä 2012. Juurruttamisprosessin etenemistä tukee myös opettajien monipuoliset ideat levittää menetelmää Swazimaassa.

Esikoulujen kasvatuskulttuuri sekä tukee että estää sadutuksen juurtumista. Niissä esikouluissa, joissa lapsilähtöisyys on jo osa arvoperustaa ja esikoulun arkea, menetelmä istuu hyvin olemassa oleviin rakenteisiin. Toisaalta niissä esikouluissa, joissa esikoulun toiminta perustuu aikuiskeskisyydelle, sadutusta voidaan käyttää näennäisesti hyvin, muttei sen syvin tarkoitus pääse käytäntöön.

Toiseen tutkimuskysymykseeni vastaten, menetelmän juurtumista estää menetelmän arvoperustaan ristiriidassa olevat oppimiskäsitykset sekä arvot esikouluissa. Toisin sanoen swazimaalainen kasvatuskäsitys ja sadutuksen teoria eivät kohtaa yksiselitteisesti. Tutkimuksessani nousi esiin erilaisia sovelluksia, joita opettajat ovat kehittäneet menetelmän muovaamiseksi kulttuuriin sopivammaksi. Sovellukset ovat olennainen osa menetelmän juurruttamista, mutta osittain ne eivät sovi sadutukseen. Esimerkiksi kirjoittamatta jätetty satu ei ole sadutusta.

Teoriapohjan sisäistämisen haasteista kertoi myös havainnointiaineistoni lapsen ja hänen satunsa hyväksymisen vaikeuksista opettajissa. Lapsilähtöisyys ja lapsen kykyihin ja osaamiseen luottaminen on osalle opettajista vaikeaa, vaikeivät he sitä haastatteluissa ääneen sanoneetkaan. Myös ohjeistuksen

epämääräisyys liittyy teorian vaikeuteen. Opettajat eivät osaa avata menetelmän teoriaa muille, koska se ei ole täysin ymmärretty ja jäsentynyt heidänkään mielissään. Kukin opettaja ohjeistaa menetelmän omalla tavallaan lapsille, eikä opettajilla ole selkeää yhtenäistä ohjeistusta menetelmän levittämistä varten.

Lisäksi resurssien puute voi estää eri tavoin menetelmän juurtumista ja leviämistä. Resurssit vaikuttavat koulutasolla opettajien kokonaismäärään, ryhmäkokoon ja käytössä oleviin materiaaleihin. Yhteisötasolla resurssien puute hidastaa sadutuksen levittämistä esimerkiksi tapaamisten järjestämisen suhteen.

Kolmannen tutkimuskysymyksen kuvaamia sadutuksen ympärillä olevia rakenteita ovat ryhmätapaamiset ja muut opettajien väliset kontaktit, projektin ja opettajien välinen yhteydenpito, muut projektin toiminnot, tavoite levittää sadutusta koko maahan sekä vielä muutoksessa oleva sadutuksen swazimaalainen malli. Kontaktit opettajien välillä edistävät sadutuksen swazimaalaisen mallin syntymistä ja kaikkien menetelmään liittyvien mahdollisuuksien hyödyntämistä. Tiedon ja tuen jakaminen esimerkiksi ryhmätapaamisten kautta on ensiarvoisen tärkeää. Yhteydenpito opettajien ja projektin välillä on tärkeää oikeanlaisten tukiprosessien tarjoamiseksi nyt, kun projekti on vielä käynnissä. Projekti tarvitsee tietoa juurtumisprosessin edistymisestä.

Sadutuksen swazimaalaisen mallin muodostuessa opettajien joukko kasvaa uuden sadutuskurssin myötä. Opettajien tavoitteena on levittää menetelmä koko Swazimaan laajuiseksi. Muista projektin toiminnoista varsinkin Narrative Research Methods -kurssin järjestelyissä tulee ottaa esikouluopettajat paremmin huomioon. Opettajat tarvitsevat tukea menetelmän teorian sisäistämässä, mutta menetelmälle tulee myös antaa tilaa muovautua ympäristöönsä. Tukea kaivataan myös levittämiseen ja varsinkin yhtenäisen levittämistavan löytämiseen. Tällä hetkellä pyrkimykset eivät ole tuottaneet suuremmin tulosta.

## 7 JOHTOPÄÄTÖKSET

### 7.1 Kasvatuskulttuurin luoma lähtökohta

Tarkastellessani kasvatuskulttuuria irrallaan sadutuksesta sain enemmän tietoa lähtötilanteesta; millaiseen ympäristöön sadutusta ollaan tuomassa. Lähtökohta Swazimaassa ei ole helpoin lapsilähtöisen menetelmän juurruttamiselle. Esikoulujen väliset erot arvoissa, resursseissa ja opettajien oppimiskäsityksissä vaikeuttavat yhtenäisen näkemyksen ja toimintatavan luomista.

Esikouluopettajien oppimiskäsityksissä oli piirteitä molemmista Rauste von Wrightin ym. (2003, 141; 150; 176) kuvaamista oppimiskäsitysten suuntauksista, sekä empirismistä ja behaviorismista, että konstruktivistisista suuntauksista. Suomalaisessa kasvatuskulttuurissa pyritään toimimaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan, joka on perustana myös sadutuksessa. Kuitenkin tutkimukseeni osallistuneiden esikoulujen ja koulujen sisällä opettajien välillä oli niin suuria eroja, ettei oppimiskäsitysten suhteen voida puhua kyseisissä esikouluissa yleisesti vallalla olevasta oppimiskäsityksestä. Yhden yhtenäisen opetus suunnitelman puute mahdollistaa koulujen ja opettajien väliset erot opetuksessa.

Oppimiskäsitysten lisäksi esikouluissa esiintyi ristiriitoja liittyen muihin toiminnan taustalla vaikuttaviin ajatuksiin. Toisissa esikouluissa toimittiin lapsilähtöisesti, ja puhuttiin holistisesta ihmiskäsityksestä, kun taas vastakohtana osa opettajista käytti salailematta tukevaa puunkappaletta rangaistusmenetelmänään. Perinteiselle swazimaalaiselle kasvatuskulttuurille ominainen aikuiskeskeisyys, jossa kunnioitus haetaan fyysisen kurituksen kautta, ei ole täysin unohtunut koulumaailmassakaan. Lapsi nähdään alisteisena aikuiseen nähden, aikuinen edustaa auktoriteettia, jota ei tule kyseenalaistaa. Lapsilähtöisempää kasvatuskulttuuria edustavia kouluja ei ennako-oletuksestani poiketen määrittänyt pelkästään varakkuus tai rahoituksen lähde, vaan lapsilähtöisyyden takana oli opettaja yksilönä sekä hänen asenteensa työtään kohtaan.

Sekä havainnointi- että haastatteluaineisto kertoi teoriaosuuden sisäistämisen vaikeuksista. Opettajat kertoivat teorian olevan vaikea ymmärtää, eikä heillä ollut yhtenäistä tapaa ohjeistaa lapsia sadutukseen. Menetelmän levittämiseen opettajilla ei myöskään ollut selkeää yhtenäistä toimintatapaa tai kuvausta menetelmästä. Teorian vaikeaselkoisuus selittyy osin kasvatuskäsitysten ristiriidasta. Kaikkien opettajien kasvatuskäsitys ei ole yhtä lapsilähtöinen kuin menetelmän teoria edellyttää, joten opettajat soveltavat menetelmää parhaansa mukaan omasta kasvatuskäsityksestään käsin.

Peltolan ja Vuorennon (2007, 68) mukaan juurruttamisprosessissa liiallinen tuttuuteen ja helppoihin vaihtoehtoihin kallistuminen ei edistä uuden menetelmän juurtumista, koska silloin varsinaista muutosta ei tapahdu. Erilaisten näkökulmien yhteentörmäyksessä piilee muutoksen mahdollisuus. Sadutuksen kohdalla mahdollisuus saattaa sijaita juuri oppimiskäsitysten ja sadutuksen teorian yhteentörmäyksessä. Yhteentörmäyksiä on osattava hyödyntää niistä vaikenemisen tai niiden hyväksymisen sijaan.

## 7.2 Menetelmän muokkaaminen ympäristönsä soveltuvaksi

Peltolan ja Vuorennon (2007, 25) sanoja mukaillen juurruttamisessa ympäristö muokkaa menetelmää, mutta menetelmä myös muokkaa ympäristöään tarkoituksenmukaisemmaksi. Sadutuksen juurruttamisprosessissa ydinkysymykseksi muotoutui, missä määrin menetelmää voidaan soveltaa säilyttäen sen alkuperäinen tarkoitus sekä edelleen nimittäen toimintaa sadutukseksi. Ottaen huomioon ympäristönvaihdon demokraattisesta pohjoismaisesta hyvinvointivaltiosta monarkiajohtoiseen afrikkalaiseen kehitysmaahan on menetelmälle annettava tilaa muovautua uutta ympäristöön parhaiten palvelevaksi. Tulee arvioida esimerkiksi, mitkä edellä mainitsemistani esteistä ovat todellisia esteitä, ja mitkä vain estävät menetelmän oikeaoppista käyttöä ”meidän näkökulmastamme”.

Eniten keskustelua esikouluja kiertäessäni herätti satujen korjaaminen. Opettajat kokivat, että satujen kirjoitusvirheitä sekä kielioppivirheitä on

korjattava lapsen oppimisen vuoksi. Swazimaalaisen esikoulun koulumaisuuden vuoksi korjaaminen olisi perusteltua. Suomessa päiväkotiympäristön ei ole tarkoitus toimia koulumaisena opettamiseen keskittyvänä instituutiona, jolloin sadutuksessakin on helpompi olla puuttumatta kielioppivirheisiin. Opettajat olivat huolissaan lasten oppimisesta, jos opettaja antaisi virheiden jäädä kirjoitettuun satuun. Suomalaiset sadutuksen asiantuntijat, kuten Karlsson (2000, 146), kuitenkin ovat sitä mieltä, että lapsi oppii itse korjaamaan kielioppivirheensä sadutuksen jatkamisen myötä.

Toinen selkeä swazimaalainen sovellus sadutuksessa oli menetelmän käyttäminen koko ryhmässä. Olosuhteiden vuoksi opettajat saduttivat ensisijaisesti koko luokkansa kanssa. Yhteisölliseen kulttuuriin ryhmän kanssa toimiminen soveltuu luontevasti, ja lasten totuttua menetelmään se toimii ryhmässä hyvin. Esimerkiksi haastattelun yhteydessä, puhuttaessa resursseista, yksikään opettaja ei maininnut kaipaavansa lisää opettajia pystyäkseen käyttämään menetelmää paremmin työssään. Opettajat ovat saavuttaneet samankaltaisia tuloksia käyttäessään sitä ryhmässä, kuin on havaittu aiemmissa yksilösadutukseen liittyvissä tutkimuksissa Pohjoismaissa, kuten aiemmin esitellyssä Satukeikassa (Karlsson 2000, 144-147).

Joissain kouluissa, missä menetelmää käytettiin suurin piirtein koulutuksen näyttämällä tavalla ja oikeanlaisella asenteella, ei ohjeistuksen epätarkkuus tai joidenkin menetelmän osien poisjättäminen poistanut hyviä saavutuksia. Jopa esikoulussa, missä satuja ei kirjoitettu, opettaja kuvasi näkevänsä menetelmän tuomia positiivisia vaikutuksia lapsiryhmässä. Hän kertoi, miten sadutus rauhoittaa ja kehittää oppilaidensa keskittymiskykyä.

Tutkijana mietinkin, miten paljon menetelmän juurtumisprosessia tulee ohjailla innovaation syntysijoilta käsin, jos lopputulokset uudessa ympäristössä ovat kuitenkin olleet toivotunlaisia. Swazimaalaisen sadutuksen mallin muodostumisessa lähtökohtana tulee olla ymmärrys alkuperäistä teoriaa kohtaan. Tuntiessaan sadutuksen arvot sekä oman kasvatuskulttuurinsa piirteet, opettajat voivat yhdistellen löytää parhaat toimintamallit. Niihin ei

kuitenkaan päädytä, jos tarkastellaan menetelmän käyttöä vain joko sadutuksen tai kasvatuskulttuurin silmälasein.

Lähtökohdan huomioon ottaen menetelmän juurruttaminen sujuu Swazimaassa hyvin. Erilaisista sovelluksista ja oikopoluista huolimatta opettajat kuvasivat samankaltaisia saavutuksia kuin Suomessa on havaittu. Lopputuloksena Swazimaassakin on menetelmän myötä kohentuneita itsetuntoja, ryhmäytymistä luokkien sisällä, uudenlainen luottamus opettajan ja lapsen välillä, keino tuoda esiin lapsen kehitystä sekä pino toinen toistaan kiehtovampia satuja lapsen maailmasta.

### 7.3 Jatkuvuuden varmistaminen

Enemmistö opettajista näkee menetelmän mahdollisuudet työssään, mikä on Peltolan ja Vuorennon (2007, 60) mukaan yksi perusedellytys menetelmän juurtumiselle. Opettajat ovat innoissaan uudesta menetelmästä, mutta haastatteluissa ääneenkin mainittiin, että kaikki uusi on aina kiinnostavaa. On mahdollista, että opettajat ovat innoissaan menetelmästä, koska se on länsimaista tuotua uusinta uutta. Menetelmä saattaa unohtua seuraavan trendin rantautuessa Swazimaahan. Juurruttamisen myötä on tärkeää varmistaa, ettei sadutus pääse unohtumaan seuraavan varhaiskasvatukseen vaikuttavan projektin myötä.

Vaikka opettajat ovat innoissaan menetelmästä ja kokevat sen tarpeelliseksi, menetelmä ei ole lähtenyt leviämään kurssille osallistuneiden koulujen ulkopuolelle. Opettajien on vaikea pukea menetelmää muita innostaviksi sanoiksi. Ilman menetelmän selkeää ja yhtenäistä esittelytapaa sen levittäminen edes oman esikoulun sisällä on haasteellista. Pahimmillaan menetelmä leviää erilaisina, virheellisinä menetelmäoppeina. Opettajat tarvitsevat tukea sadutuksen teoriapohjaan sekä tapaan esitellä menetelmää muille kiinnostuneille.

Menetelmän juurruttamisen todelliset esteinä ovat jatkuvuuden lisäksi resurssit. Resurssit vaikuttavat esikoulujen toiminnan osatekijöihin, muttei opetuksen

laadun kokonaisuuteen. Opettajan asenne ja oppimiskäsitys ratkaisevat niin opetuksen kuin sadutuksen onnistumisessa. Resurssit kuitenkin vaikuttavat menetelmän juurtumisen sekä levittämisen mahdollisuuksiin. Ellei esikouluopettajilla ole resursseja tavata toisiaan sekä jakaa tietoaan ja kokemuksiaan, ei menetelmä pääse suunnitellusti vaikuttamaan Swazimaan varhaiskasvatuskulttuuriin.

Kontaktit kurssille osallistuneiden esikoulujen välillä ovat olleet tähän asti vähäisiä. Sekä Karlsson (2000, 134) että Peltola ja Vuorento (2007, 62) painottavat yhteydenpidon sekä ajatusten jakamisen merkitystä juurtumisprosessin tukemiseksi. Ryhmätapaamisten tulee olla säännöllisiä menetelmän kehittämisen foorumeita. Kurssille osallistuneet opettajat ovat menetelmän asiantuntijoita Swazimaassa, joiden vastuulle menetelmän levittämis- ja kehittämistyön jatkaminen jakautuu. Juurruttamisessa olennaista on kehittämistyön ja perustoiminnan väliset rakenteet. Nousiaista (2006, 1) myötäillen kaikki kehittämistoiminta tulee suunnata näihin opettajiin, vahvistaen heidän osaamistaan.

Tiivis yhteydenpito ja henkilökohtaiset kontaktit eri toimijoiden välillä luovat hyviä edellytyksiä juurruttamisen onnistumiselle. Kaikki projektin osapuolet ovat aktiivisia omilla osaamisalueillaan projektisuunnitelman mukaisesti (Storycrafting in Swaziland 2010, 9). Menetelmää käytäviin esikouluihin on eniten yhteydessä SOS Childrens' Village Swaziland sekä Turun ammattikorkeakoulu. Kaikissa Swazimaan SOS Kindergarteneissa käytetään sekä kehitetään aktiivisesti sadutusta. Turun ammattikorkeakoulun toimesta opiskelijoita vierailee vuosittain projektiin osallistuvissa esikouluissa. Tulevissa toiminnoissa ja yhteydenpidossa tulee kiinnittää erityisesti huomiota sadutuksen swazimaalaisen mallin löytämiseen; teoriapohjan syventämiseen sekä teorian ja kasvatustieteiden välisen tasapainon etsimiseen. Oikopoluista ei tule vaieta, vaan ne tulee ottaa tapaamisten keskiöön, etsien niille perusteluja ja vaihtoehtoja.

#### 7.4 Menetelmän vieminen toiseen kulttuuriin – tulosten irrottaminen sadutuksesta

Menetelmää siirrettäessä uuteen kulttuuriin tulee ympäristölle antaa tilaa muokata menetelmää. Muokkausprosessissa etsitään sopivaa tasapainoa menetelmän ja ympäristön välille, miten saadaan menetelmän perusajatus parhaiten toimimaan ja tuomaan hyötyä uudelle ympäristölleen. Liian kitkaton edistyminen saattaa viestiä siitä, ettei todellista muutosta ympäristössä ole tapahtunut.

Koulutuksen avulla varmistetaan uuden menetelmän teoriaosan siirtäminen. Kulttuuristen lähtökohtien erilaisuudesta johtuen teorian todelliset kipupisteet eivät aina näydy koulutuksen tarjoajille. Vaikealta tuntuvat asiat saattaa olla helppo sivuuttaa, ja nimittää syntyneitä oikopolkuja menetelmän kulttuurivaihdon kautta muodostuneiksi sovelluksiksi. Koulutuksen jälkeen tulee seurata menetelmän juurtumisprosessia ja tarjota tukea teorian vaikeimpienkin kohtien ymmärtämiseksi.

Kontaktit hankkeen ja menetelmää käyttävien työntekijöiden välillä sekä yhteydenpito ja kokemusten jakaminen työntekijäryhmän sisällä edistävät juurtumista. Hankkeen toimesta menetelmän käyttäjiin kohdistettu vapaaehtoistyö on yksi mahdollisuus pitää yllä yhteistyötä koulutuksen saaneisiin työntekijöihin ja juurtumisprosessiin. Kontaktien välille muodostuneet säännölliset rakenteet, kuten viikoittaiset, kuukausittaiset tai vuosittaiset ryhmätapaamiset edistävät tiedonkulkua ja luovat mahdollisuuksia jakaa kokemuksia. Jaettujen kokemusten myötä voidaan suunnata kehittämistyötä sekä tuoda näkyväksi ympäristön ja menetelmän välistä muokkausprosessia.

Tärkeimpänä toimintaa eteenpäin vievänä voimana on kuitenkin innostus sekä menetelmän kautta työssään koettu hyöty. Ensiarvoisen tärkeää on koettu hyöty, sillä pelkkä innostus voi olla ohimenevää uuden mielenkiintoisen trendin saapuessa ympäristöön. Hyöty tuodaan näkyväksi itselle, työyhteisölle, muille menetelmän käyttäjille, hankkeelle sekä mahdollisille uusille menetelmän käyttäjille.



Menetelmän juurruttua työyhteisöön tai työpaikan toimintaan, ja sen löydettyä oma muotonsa, sitä voidaan alkaa levittää muualle ympäristöön. Koulutuksen saaneet työntekijät tuntevat sekä menetelmän, että oman kulttuurinsa reunaehdot. Heitä voi sujuvasti nimittää menetelmän asiantuntijoiksi ympäristössään. Nämä asiantuntijat tarvitsevat yhteiset pelisäännöt jalkautuessaan kentälle jakamaan tietoa menetelmästä. Yhteinen näkemys menetelmästä on tärkeää, ettei ympäristössä liiku ristiriitaista tai väärää tietoa menetelmästä. Tiedon lisäksi on tärkeää saada menetelmään liittyvä innostus leviämään.

## 8 POHDINTA

### 8.1 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimukseeni osallistuminen oli vapaaehtoista. Kuulan (2011, 87) mukaan riittävän tiedon saaminen tutkimuksesta on vapaaehtoisuuden perusperiaate. Informoinnin suoritin vieraillemalla henkilökohtaisesti esikouluissa, joiden toivon osallistuvan tutkimukseeni. Vierailujen yhteydessä luovutin esikouluun kirjallisena tutkimukseni perustiedot ja tarkoituksen, aineistonkeruutavat sekä aineiston käytön. Jaoin tietoa esikouluopettajille avoimesti kaikesta tutkimukseen ja aineistonkeruumenetelmiin liittyvästä, poistaakseni Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 83) kuvaamia kulttuurieroista johtuvia väärinkäsityksen mahdollisuuksia. Esikouluihin jakamani kirje on opinnäytetyöni liitteenä numero 3.

Suunnitellessani kirjettä sekä tutkimukseni esittelyä tutkimukseeni osallistuville opettajille mietin Hirsjärven ym. (2004, 203) herättelemänä, miten paljon kerron havainnointikohteista. Kerroin keskittyväni sadutukseen sekä kasvatuskulttuuriin, mutta tuntematta suomalaista kasvatuskulttuuria he tuskin tietävät mihin erityisesti huomioni kiinnittyy. Toisaalta tuntematta näkökulmaani se ei pääse vaikuttamaan opettajien käytökseen, vaan opettajat toimivat luonnollisesti.

Kuulan (2011, 64) mukaan tutkittavien yksityisyyden kunnioittaminen näkyy tunnistettavuuden estämisessä sekä tiedonantajan omana valintana siitä, mitä tietoa tutkimukselle haluaa antaa. Tutkimusraportissani käytin lainauksia sekä tuloksia niin, ettei yksittäistä esikoulua voi tunnistaa kokonaisuudesta. Tutkimusalueeni ja -ryhmäni olivat hyvin pieniä, joten tunnistettavuuteen kiinnitin erityisen paljon huomiota. Salassapitovelvollisuus koskee kaikkea tutkimukseni kautta keräämääni aineistoa.

Oikeudenmukaisuuden nimissä en valikoinut yhtään esikouluopettajaa tutkimukseni ulkopuolelle. Kahteen esikouluun en päässyt välimatkan sekä

aikataulun rajoitusten vuoksi, mutta nämäkin opettajat toivat näkemyksensä esiin ryhmätapaamisessa. Korostin opettajille, että myös tieto siitä, ettei menetelmää ole käytetty tai aihealue tuntuu vaikealta, on arvokasta. Tutkimukseen osallistuminen oli silminnähden arvokasta opettajien mielestä, haastattelujen antaminen hermostutti ja havainnoiva läsnäoloni oli monessa luokkahuoneessa alkuun hämmentävää. Tutkimuksen tekeminen oli helppoa kaikkien suhtautuessa minuun lämpimästi, tervetulleeksi toivottaen.

Tutkimuksen tekeminen vieraassa kulttuurissa herätti monenlaisia kysymyksiä ennen matkaa sekä paikan päällä liikkeessani. Eniten hermoilin tutkimukseni vastaanottoa. Swazimaassa suhtaudutaan varauksella ulkomaalaisiin, jotka keräävät maasta tietoa omaan käyttöönsä. Valmistelin mielessäni vastauksia joita antaisin kyseleville, varsinkin jos joutuisin ministeriöissä selittelemään puuhiani. En kuitenkaan joutunut ahtaiden tilanteiden eteen.

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus nousee raportoinnin perusteellisuudesta. Avaan kaikki tutkimukseen liittyvät prosessit selkeästi lukijan nähtäväksi. Erilaisessa kulttuurisessa ympäristössä toteutettu tutkimus sisälsi omat haasteensa. Valmistauduin kritiikkiin tehdessäni ulkomaalaisena tutkimusta swazimaalaisesta kouluympäristöstä, jota on pyritty kehittämään jo pitkään niin hallituksen kuin erilaisten järjestöperustaisten hankkeiden kautta. Tutkimukseni otettiin kuitenkin vastaan hyvin. Kaikki, joille tutkimuksestani kerroin, kokivat menetelmän eteen tehtävän kehittämistyön Swazimaata eteenpäin vievänä prosessina.

Etuna tutkimusta tehdessäni oli työkokemukseni projektin parissa sekä projektin kannalta tärkeiden ihmisten tunteminen. Olin vierailut yhtä lukuun ottamatta kaikissa esikouluissa aikaisemmin ja tunsin kaikki haastateltavat opettajat. Olemassa olevan yhteistyösidoksen ansiosta kumpikin osapuoli ymmärtää jo joitain toisen kulttuurin piirteitä. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 78.)

Haastatteluja tehdessäni ja niitä litteroidessani huomasin, että olisin voinut kiinnittää enemmän huomiota kysymystapaan. Swazimaalaiset eivät kysyisi yhtä suoraan kuin minä kysyin. Epämukavaan suoraan kysymykseen he vastasivat ohi aiheen tai kierrellen. Esimerkiksi kysyessäni opettajilta menetelmän käytössä kohtaamistaan haasteista en haastattelujen yhteydessä saanut montaakaan hyödyllistä vastausta. Kuitenkin ryhmätapaamisessa keskustelun myötä esiin nousi aiheeseen liittyviä asioita, joista kukaan ei maininnut haastattelujen yhteydessä. Paikallisen mukanaolosta esikouluvierailuilla olisi ollut hyötyä kysymysten hiomisessa ja havainnointitilanteiden tulkintavirheiden minimoimiseksi, mutta sopivaa henkilöä ei ollut saatavilla.

Haastatteluissa osapuolia yhdisti kiinnostus yhteistä asiaa, sadutusmenetelmää ja sen kehittämistä, kohtaan. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 88) mukaan jaettu mielenkiinto edesauttaa haastattelujen onnistumista. Haastattelujen yhteydessä opettajat toivat esiin mieltään painavia kysymyksiä menetelmästä. Keräsin kysymyksiä yhteen ja keskustelimme niistä ryhmätapaamisessa. Opettajien kysymyksiä välitin myös projektille, ja niihin palataan vuoden 2012 aikana yksipäiväisen muistinvirkistyskurssin parissa.

Haastatteluissa koetin nähdä sosiaalisesti suotavien vastausten läpi. Kulttuurisista ja historiallisista syistä monet haastateltavat pyrkivät koulutuksen tarjoajan miellyttämiseen. Swazimaalaisessa kulttuurissa miellyttäminen menee usein rehellisyyden edelle yhteistyökumppania kohtaan tuntemaansa arvostusta osoittaakseen. Haastatteluni teemoista nousi nopeasti puheenaiheita, joihin kukaan opettajista ei antanut kunnollisia vastauksia. Ryhmätapaamisissa kävi myös ilmi, että swazimaalaiseen kulttuuriin kuuluu kielteisten asioiden tai hankaluuksien mainitsematta jättäminen.

Läsnäoloni luokassa vaikutti päivän kulkuun, mutta päättäessäni käyttää havainnointia aineistonkeruumenetelmänä tiedostin ongelman olemassaolon. Vieraillessani esikouluissa pysyttelin ulkopuolisena opetukseen nähden, mutta lapset ottivat minuun jatkuvasti kontaktia ja pyysivät osallistumaan toimintoihin.

### 8.3 Matkan varrelta, muiden jatkaessa työtä

Oppimisprosessina opinnäytetyöni tekeminen on ollut avartava. Sadutusta Swazimaahan -hankkeen kanssa työni jatkaminen vahvisti projektiosaamistani ja syvensi valmiuksiani työskennellä kulttuuristen erojen keskellä. Keskityin tutkimuksessani työyhteisön kanssa työskentelyyn sekä opettajien ammatillisten valmiuksien kehittämiseen, mutta samalla opin sadutusmenetelmästä sekä varhaiskasvatusta ohjaavista teorioista. Opin myös omasta asemastani juurruttamisprosessin osana. Ennen Swazimaan jaksoani kuvittelin työni kautta ohjailevani eksyneitä opettajia takaisin ”oikealle” polulle. Matkan varrella ymmärsin, että tieto ja kehittämistyön vastaukset löytyvät opettajaryhmästä, eikä omasta suustani.

Tutkimusentekoprosessin suurimpana vaikeutena oli luotettavan tiedon löytäminen kulttuurieroista. Swazimaan kasvatuskulttuurista oli vaikeaa löytää tutkittua tietoa, eivätkä edes hankkimani opetussuunnitelmat sisältäneet kaipaamaani tietoa. Aikaisempi tietopohjani kulttuurisista piirteistä auttoi lähdekritiikissä. Tietoperustaa kirjoittaessani vaikeinta oli ajatustensa käsitteellistäminen ja teorian löytäminen kulttuurissa näkemiensä asioiden taakse, hyvänä esimerkkinä kasvatuskulttuuria ohjailevat oppimiskäsitykset.

Projektin edetessä tutkimuksia voidaan suunnata juurruttamisprosessin etenemiseen. Tutkimukset voivat kohdistua siihen, miten ryhmätapaamiset ovat vaikuttaneet sadutuksen juurtumiseen tai miten menetelmän jatkuvuutta voidaan tukea projektin päättymisen jälkeen. Mielenkiintoinen tutkimusaihe olisi myös vuoden 2012 sadutuskurssille osallistuneen opettajajoukon sulautuminen sadutusta jo käyttävien opettajien joukkoon.

## LÄHTEET

About.com 2012. Swaziland Timeline. Part 1: Prehistory to Independence. Viitattu 27.10.2012. <http://www.about.com > Browse Categories > Education > History > African history > Search: Swaziland > Swaziland Timeline #1>

CIA World Factbook 2012a. Swaziland. Viitattu 12.05.2012. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/wz.html>

CIA World Factbook 2012b. Finland. Viitattu 12.05.2012. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/fi.html>

Duke, C. & Hinzen, H. 2011. Adult Education and Lifelong Learning Within UNESCO: CONFINTEA, Education for All, and Beyond. *Adult Learning* 4/2011 18-23.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelun opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 24-42.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura. 26-45.

Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 124-141.

Hernesniemi, J. & Hurjanen, L. 2010. *Sadutus täällä ja muualla. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma*. Vaasa: Vaasan ammattikorkeakoulu.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita. 10., uudistettu painos*. Helsinki: Tammi.

Karlsson, L. 1999. *Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakyydyissä. Stakes raportteja 241*. Saarijärvi: Gummerrus.

Karlsson, L. 2000. *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus*. Helsinki: Edita.

Karlsson, L. (toim.) 2006. *Lapset kertovat. Työpapereita*. Helsinki: Stakes. Saatavissa myös <http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/tyopaperit/Tp9-2006.pdf>

Karlsson, L. & Levamo, T-M. & Siukonen, S. 2007. *Sadutus kumppanien kohtauspaikkana. Teoksessa Karlsson, L. & Levamo, T-M. & Siukonen, S. (toim.). Sinun, minun, meidän Mango. Sadutusta yli kulttuurirajojen. Kokemuksia sadutuksesta kehitysyhteistyössä ja kansainvälisyyskasvatuksessa*. Helsinki: Taksvärkki. 4-5. Saatavissa myös <http://www.taksvarkki.fi > Opettajille > Oppimateriaalit ja julkaisut > Sinun, minun, meidän Mango>.

Kippo, N. & Mohell, H. 2010. *Esikoulutoimintaa Swazimaassa. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Koivisto, J. & Sammatti H. 2007. Sambialaisten ja suomalaisten nuorten ajatuksia sadutuksesta. Teoksessa Karlsson, L. & Levamo, T-M. & Siukonen, S. (toim.). Sinun, minun, meidän Mango. Sadutusta yli kulttuurirajojen. Kokemuksia sadutuksesta kehitysyhteistyössä ja kansainvälisyyskasvatuksessa. Helsinki: Taksvärkki. 42-48. Saatavissa myös <http://www.taksvarkki.fi> > Opettajille > Oppimateriaalit ja julkaisut > Sinun, minun, meidän Mango.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laakso, L. 2011. Poliittiset vapaudet lisääntyvät hitaasti. Teoksessa Teppo, A. (toim.). Afrikan aika. Näkökulmia Saharan eteläpuoliseen Afrikkaan. Helsinki: Gaudeamus. 97-116.

Lappalainen, S. 2007. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen, L. & Hynninen, P. & Kankkunen, T. & Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 9-14.

Lapset kertovat 2011. Sadutuksen ohje eri kielillä. Viitattu 3.4. 2012. <http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/> > Sadutus > Ohje eri kielillä.

Mason, N. 2012. Toivo. Helsinki: Gummerrus.

Nousiainen, K. 2006. Miksi kehittämistyön tulokset eivät juurru käytäntöön? Sosiaaliturva 3/2006, 14-15.

Osterhammel, J. 2005. Colonialism. A theoretical overview. Princeton: Markus Wiener Publishers. 95-101.

Peltola, U. & Vuorento, M. 2007. Juurruttamisen edistäjät ja estäjät. Kokemuksia työllistymispalvelujen kehittämishankkeista. Helsinki: Kuntoutussäätiö.

Petäjäniemi, T. & Pokki, S. 2010. Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa. Sosiaali- ja terveysministeriön sekä Opetusministeriön raportti. [http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=39502&name=DLFE-11013.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39502&name=DLFE-11013.pdf)

Rantanen, P. 2007. Sosiaaliset verkostot sosiaalisen pääoman lähteinä Suomessa ja Etelä-Afrikassa. Pro gradu-tutkielma. Sosiaalipolitiikka. Tampere: Tampereen yliopisto.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Riihelä, M. 2002. Children's play is the origin of social activity. European Early Childhood Education Research Journal 1/2002 39-53. Saatavissa myös [http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/In\\_English/Publications/PlayTheOrigin.pdf](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/In_English/Publications/PlayTheOrigin.pdf)

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Storycrafting in Swaziland 2011-2013. Project Plan 2010. Julkaisematonta materiaalia.

Teppo, A. 2011. Afrikan ajasta. Teoksessa Afrikan aika. Näkökulmia Saharan eteläpuoliseen Afrikkaan. Helsinki: Gaudeamus. 9-19.

The Government of the Kingdom of Swaziland 2012a. Ministry of Education and Training. Viitattu 15.04.2012. <http://www.gov.sz/> > Ministries and Departments > Ministry of Education and Training.

The Government of the Kingdom of Swaziland 2012b. Early Childhood & Care Education. Viitattu 15.8.2012. <http://www.gov.sz/> > Ministries and Departments > Ministry of Education and Training > Early Childhood & Care Education.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

UNDP 2007. Swaziland Human Development Report, HIV AND AIDS AND CULTURE. United Nations Development Programme. Mbabane: UNDP. Viitattu 24.10.2012. [http://hdr.undp.org/en/reports/nationalreports/africa/swaziland/Swaziland\\_NHDR\\_2008.pdf](http://hdr.undp.org/en/reports/nationalreports/africa/swaziland/Swaziland_NHDR_2008.pdf)

Ulkoasiainministeriö 2011. Swazimaa: kehityksen mittarit. Viitattu 12.05.2012. [formin.finland.fi](http://formin.finland.fi) > Maat ja alueet > Maat A-Z > Swazimaa > Kehityksen mittarit.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Vilkkä, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Youth for Christ Africa/ Southern Region 2012. Home. Viitattu 15.10. 2012. <http://www.yfcsr.co.za/index.html>



## **Sadutus -kurssin ohjelma marrakuussa 2011**

### **The program for the course Storycrafting in Swaziland 14.11. – 21.11.2011**

**Course leaders: Senior Lecturer Anja Kuukasjärvi (Ms) and Senior Lecturer Outi Kivinen (Ms), Turku University of Applied Sciences, Finland**

**The daily course sessions at 1pm – 5pm at SOS Children's Village Swaziland, Mbabane. Coffee / afternoon tea is served at 3-3.30 pm.**



#### **Monday the 14th Nov 2011**

- Presentation of the program of the course
- The orientation and objectives of the course
- Practical arrangements
- Presentation of the participants
- Meaning and importance of stories and fairytales for the participants and their communities and culture; the meaning of story telling
- Finland and Finnish Tales
- Discussion, questions and remarks in learning diaries

#### **Tuesday the 15th**

- Co-operative learning
- Basic outlines of Storycrafting
- Storycrafting in a group – practical exercise
- Orientation to participants' own experiments in Storycrafting
- Discussion, questions and remarks in learning diaries

#### **Wednesday the 16th**

- Child centred approach (e.g. UN Declaration of Rights of the Child)
- Participation and involvement of a child
- Storycrafting with the peer – practical exercise

- Discussion, questions and remarks in learning diaries

#### **Thursday the 17th**

- Theoretical background and history of Storycrafting
- Various application areas of Storycrafting
- Thematic Storycrafting
- Discussion, questions and remarks in learning diaries

#### **Friday the 18th**

- The targets of storycrafting
- The different forms of storycrafting
- Combining playing and storycrafting
- Discussion, questions and remarks in learning diaries

#### **Monday 21st**

- Closure of the course, discussion on the basis of learning diaries
- Feedback from the Storycrafting experiments
- Feedback from the course
- Closing the group
- Course certificates to the participants



## Haastattelujen teemalista



### STORYCRAFTING IN SWAZILAND 2011-2013

Familia Raittola  
07-09/ 2012

### QUESTIONNAIRE / THEMES

The practices relating to the storycrafting method

- Amount of children, how often, exactitude of stories
- Use of stories

How do preschool teachers conceive storycrafting

- Ideas, feelings, practises, values, priorities that rouse during course
- Main idea of story crafting shortly
- Possible achievements while using method

Spread in the community

- Amount of teachers who do storycrafting –who taught?
- Interest of management
- Spread to other pre-schools
- Communicating and co-operating with other pre-schools after the course
- Parents

What has the method brought to pre-school

- Good things
- Affect on daily routines, values of pre-school
- Changes in children
- Changes in teachers
- Changes in communication child-child, adult-adult, child-adult
- Difficulties, deficiencies

Development -needs and ideas

- What should be developed, how
- Support needed
- How could the community of teachers be used as support

## Tiedoksianto tutkimuksesta esikouluihin



### STORYCRAFTING IN SWAZILAND 2011-2013

To: Pre-schools of Storycrafting course 2011

From: Familia Raittola

Subject: **Information letter to pre-schools of Storycrafting course 2011**

Date: 07-09/2012

I am collecting data for my thesis concerning my Bachelor of Social Services studies. My thesis is commissioned by the Storycrafting in Swaziland project, implemented jointly by Turku University of Applied Sciences, the SOS Children's Villages Association and the University of Swaziland. My stay in Swaziland will take place from July till September 2012.

As a participating pre-school in Storycrafting course 2011, I would like to sincerely ask Your interest of taking part to data collection as an informant. I am carrying out a qualitative research by collecting my data using interviews and observations. Interviews are targeted to teachers who took part to course in November. Interviewing is a sensible method to collect data in my research. Since my interviewee is an active subject, he or she must be able to present matters concerning the subject as freely as possible.

All data will be analysed anonymously, and none of the pre-schools or the teachers can be identified from the data package I provide to the project.

My research tasks are:

- What are the practices relating to the storycrafting method in the preschools participating in the Storycrafting course?
- How do pre-school teachers conceive storycrafting?
- How has storycrafting spread to the work community?
- What good has storycrafting brought to preschool?
- What difficulties have arisen in the use of storycrafting?
- How would the teachers like to develop the use of the method in their own work?

My visit will take 2-3 days. I need to take part into a few storycrafting situations and have some of Your time for the interview. While my visit I will observe Your pre-schools daily routines but I won't interfere them.