



Saduttamalla lasten osallisuuteen

- Lasten kuulluksi tulemisen, mielipiteiden arvostamisen ja toimintaan vaikuttamisen lisääminen sadutus-menetelmän avulla

Katri Väinämö

Sosiaalialan opinnäytetyö
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosionomi (AMK)

KEMI 2013

TIIVISTELMÄ

KEMI-TORNION AMMATTIKORKEAKOULU, Koulutusala

Koulutusohjelma:	Sosiaalialan koulutusohjelma
Opinnäytetyön tekijä(t):	Katri Väinämö
Opinnäytetyön nimi:	Saduttamalla lasten osallisuuteen
Sivuja (joista liitesivuja):	50 (3)
Päiväys:	11.11.2013
Opinnäytetyön ohjaaja(t):	Seija Järvi & Raimo Vähänikkilä
<p>Opinnäytetyön tavoitteet: Opinnäytetyöni on tehty aiheesta sadutus osallisuutta lisäävänä menetelmänä. Tavoitteena oli selvittää, miten sadutus lisää lasten osallisuutta sekä kuinka saduttajan oma käyttäytyminen vaikuttaa lapsen osallisuuden tunteen syntymiseen.</p> <p>Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys: Opinnäytetyössäni tarkastelen asioita varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Teoriaosuudessa esittelen sadutus-menetelmää sekä käyn läpi satujen merkitystä lapsille. Aukaisen osallisuuden käsitettä ja esittelen sen eri muotoja. Lopuksi pohdin aikuisen roolia osallisuuden mahdollistajana tai estäjänä.</p> <p>Toteutustapa: Opinnäytetyöni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Työssäni on piirteitä myös toimintatutkimuksesta. Aineiston keruu tapahtui pitämällä erilaisia sadutustuokioita viidelle 5-6-vuotiaalle lapselle Kemin kaupungin päiväkodissa. Sadutuskertoja oli kymmenen ja niiden kestot vaihtelivat 15 minuutista 45 minuuttiin. Sadutushetkien aikana havainnoin lapsia sekä itseäni, ja tein näiden perusteella johtopäätöksiä lasten osallisuudesta.</p> <p>Johtopäätökset: Sain selville, että saduttamalla saadaan lisättyä lapsen osallisuutta monipuolisesti. Lapset pääsevät mukaan suunnitteluun ja toteutukseen sekä oma-aloitteistuvat. He saavat tuoda esille omia mielipiteitään ja heitä kunnioitetaan niistä johtumatta tai juuri niistä johtuen. Lapset pääsevät luomaan konkreettisia asioita, joista he voivat olla ylpeitä. Näiden asioiden yhteistuloksena lapsen itsetunto kasvaa. Saduttajalla on myös merkittävä rooli tilaanteessa – hän voi käytöksellään joko edesauttaa tai estää kokonaan osallisuuden tunteen syntymisen.</p>	
Asiasanat: sadutus, lapset, osallisuus, varhaiskasvatus	

ABSTRACT

KEMI-TORNIO UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES, Education

Degree programme:	Degree Programme in Social Services, Bachelor of Social Services
Author(s):	Katri Väinämö
Thesis title:	Storycrafting as a method to enhance children's participation
Pages (of which appendixes):	50 (3)
Date:	11.11.2013
Thesis instructor(s):	Seija Järvi & Raimo Vähäniikkilä
<p>Thesis description:</p> <p>The topic of my thesis is storycrafting and its positive effect on children's participation. My goal is to find out how children's participation increases with storycrafting and how the adult's own influences effects to children's sense of participation.</p> <p>Theoretical summary:</p> <p>My perspective is on that of early childhood education. In the theoretical part I introduce storycrafting the method and tell about discuss the meaning of stories. I prevent term present the concept of participation and ponder what is the role of the adult as a facilitator or blocker of children's participation.</p> <p>Methodical summary:</p> <p>My study is qualitative but there is with some features from activity analysis of action research. The material for my thesis consists of storycrafting moments to five 5-6 year old children in a day care center in city Kemi. There were ten moments which length were lasted from 15 minutes to 45 minutes. During the storycrafting moments I observed both the children and myself. Based on these observations I made my conclusions of the children's participation.</p> <p>Conclusions:</p> <p>By storycrafting we can increase the children's participation diversely in versatile ways. Children get along to the planning and implementation. They are get more and more initiative. Children can express their opinions and they are respected of that. Children create something concrete and of their own. Children's self-esteem grows as a result of all these things. As for the adult's behaviour there is a huge effect on the children's participation. The adult can either promote or preclude participation by his or her own behaviour.</p>	
Asiasanat: storycrafting, children, participation, early childhood education	

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	3
ABSTRACT	4
SISÄLLYS	5
1 JOHDANTO	6
2 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS	8
2.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmät	8
2.2 Tutkimusjoukko ja aineiston kerääminen	11
2.3 Aineiston analyysi	13
2.4 Lapset ja etiikka	14
3 SADUTUS	18
3.1 Miten saduttaa?	20
3.2 Sadutuksen muodot	22
3.3 Satujen merkitys lapsille	26
4 OSALLISUUS	29
4.1 Osallisuuden muotoja	32
4.2 Osallisuus lapsen arjessa	34
4.3 Aikuinen osallisuuden mahdollistaja vai estäjä?	37
5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	42
LÄHTEET	47
LIITTEET	49

1 JOHDANTO

Keskiajalla maailmassa ei ollut vielä sijaa lapsuudelle eikä lapselle. Lasta, joka ei kyennyt osallistumaan aikuisten maailmaan, ei päästetty mukaan. (Parekh 2000, 10.) Lapset olivat yleisesti ottaen vanhempien omaisuutta, eivät edes henkilöitä. (Utriainen 2000, 22). Ennen YK:n yleissopimusta lapsen oikeuksista lasta koskevat parannukset liittyivät enimmäkseen fyysisiin oloihin, kunnes kiinnitettiin huomiota myös psyykkiseen ja sosiaaliseen puoleen. Vasta sopimuksen tultua voimaan vuonna 1990 huomio kiinnittyi tosissaan lapsen muihinkin oikeuksiin, kuten oikeuteen osallistua (Nieminen 2000, 37).

Millä tavalla esimerkiksi päivähoidossa otetaan huomioon lasten osallisuus? Osallisuuteen liittyy aina vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa. Lapsille osallisuus on sitä, että hän pääsee mukaan häntä koskeviin arjen päätöksiin. Sen ei tarvitse olla iso asia – kunhan lapselle tulee tunne siitä, että hän pystyy vaikuttamaan, ja hänet ja hänen mielipiteensä huomioidaan. Aloin miettimään erilaisia menetelmiä, joiden avulla lasten osallisuutta saataisiin lisättyä. Oli myös tärkeää, että vahvuuksistani olisi hyötyä menetelmän kohdalla, ja että olisin aidosti kiinnostunut siitä.

Valitsin aiheekseni sadutuksen, ja päätin tutkia opinnäytetyössäni sadutusta osallisuutta lisäävänä menetelmänä. Sadutus on menetelmä, jossa lapsi kertoo aikuiselle sadun, jonka aikuinen kirjaa sanatarkasti ylös (Karlsson 2003). Aiempien projektien ja tutkimusten perusteella (mm. Karlsson 2003) voin lähteä liikkeelle siitä, että sadutuksella on lasten osallisuutta lisäävä vaikutus. Halusin kuitenkin selvittää, millä tavalla sadutuksesta johtuva osallisuus ilmenee lapsista sekä tuoda esille sen, kuinka monipuolinen menetelmä on kyseessä.

Halusin tutkia nimenomaan lasten osallisuutta sen takia, että lasten ja nuorten syrjäytyminen on puhuttanut paljon jo varhaiskasvattajienkin keskuudessa. Ilmiö on levinnyt koulumaailmasta päiväkotien rappusille. Osallisuuden vastakohtana voidaan pitää syrjäytymistä, joten ennaltaehkäisevän työn on alettava jo päivähoidon kentältä. Halusin tuoda päiväkotiin yksinkertaisen ja helpon menetelmän lasten osallisuuden lisäämiseen.

Keskityn opinnäytetyössäni myös saduttajan omiin valintoihin ja siihen, kuinka nämä valinnat vaikuttavat lasten kokemukseen osallisuudesta. Aikuisella on suuri rooli ja valta sadutustilanteessa: hän ohjaa sadutushetkeä kokoajan, mutta samalla antautuu lapsen vietäväksi. Aikuinen voi kommunikoinnillaan, esimerkiksi äänensävyllään ja sanavalinnoillaan vähentää lasten osallisuutta. Esimerkiksi sadutustilanteessa sanottu huomautus ”Odota, en ole kerennyt vielä kirjoittaa” voi saada aivan eri merkityksen, jos se esitetään ärtyisellä tai syyttävällä äänensävyllä. Aikuinen on vastuussa myös muista sadutustilanteeseen vaikuttavista tekijöistä, kuten ympäristöstä, parista/ryhmästä ja ajankohdasta.

Toteutin omat sadutushetkeni keväällä 2013 Kemin kaupungin päiväkodissa viiden lapsen kanssa. Kyseessä oli 5-6-vuotiaita tyttöjä ja poikia. Jokainen lapsi osallistui yksilö-, pari-, ketju- ja ryhmäsadutukseen, joiden perusteella kokosimme yhdessä lapsille muistoksi jäävän satuvihon. Satuvihkossa on kaikki keksimämme sadut ja kuvituksena toimii yhdessä otetut kuvat projektiin osallistuneista. Vihkossa on myös lasten omia, satuihin liittyviä piirrustuksia. Aineiston olen kerännyt havainnoimalla lapsia ja itseäni sadutustilanteissa.

Ensimmäisessä kappaleessa käyn läpi opinnäytetyöni prosessia. Esittelen omat tutkimuskysymykseni, menetelmäni sekä pohdin etiikan merkitystä työssäni. Perustelen valintani spiraalimalliin, jossa teoria, käytäntö ja aineisto vuoropuhelevat keskenään. Tämän jälkeen siirryn toiseen kappaleeseen esittelemään teoreettista viitekehystäni. Kerron sadutus-menetelmästä ja satujen merkityksestä lapsille, jonka jälkeen aukaisen osallisuuden käsitettä ja esittelen sen eri muotoja. Pohdin aikuisen roolia osallisuuden mahdollistajana taikka estäjänä, jonka jälkeen esitän työni johtopäätökset ja pohdintani.

2 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

2.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmät

Opinnäytetyöni aiheeksi valitsin sadutuksen osallisuutta lisäävänä menetelmänä. Tavoitteenani oli sadutusmenetelmään tutustuminen ja sen vaikuttavuuden tutkiminen puhuttaessa lasten osallisuudesta. Tehdessäni tutkielmaa huomasin myös omalla käytökselläni olevan vaikutusta sadutustilanteissa, joten kiinnostuin aikuisesta osallisuuden mahdollistajana tai jopa esteenä. Kohderyhmänäni opinnäytetyössä oli viisi 5-6 vuotiasta lasta.

Opinnäytetyöni lähtökohtana ovat sadutusmenetelmän tutkiminen ja testaaminen sekä osaksi myös saduttajan roolin tutkiminen. Tutkimuskysymyksiä minulla oli kaksi, jotka muuttivat muotoaan opinnäytetyöprosessin edetessä. Loppujen lopuksi ne päättyivät alla oleviksi kysymyksiksi.

1. Millä tavalla sadutus lisää lasten osallisuutta?
2. Millä tavalla saduttaja vaikuttaa omalla käytöksellään lapsen osallisuuden tunteen syntymiseen?

Opinnäytetyöni on laadullinen tutkimus. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus ei pyri kuvaamaan asioita numeroin tai tilastoin vaan käyttää apunaan sanoja ja lauseita. Kieli on usein kuvailevaa, ja apuna voidaan käyttää myös kuvia. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ja kuvata ilmiöitä, eikä yleistyksiä käytetä, sillä tutkimus kohdistuu aina yksittäisiin tapauksiin. Sen tavoitteita on luoda uusia tapoja ymmärtää ilmiötä. (Kananen 2009, 18-19.)

Laadullisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat merkitykset ja ihmisten tavat kokea ja nähdä ympäröivää maailmaa. Sen takia laadullisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmiin kuuluu aina vuorovaikutus tutkijan ja tutkittavan välillä. Yleensä tutkija menee suoraan kentälle havainnoimaan tai haastattelemaan eli tutkimus

toteutetaan oikeassa kontekstissaan. (Kananen 2009, 19.) Osallistavuus on yleistä suurimmalle osalle laadullisia tutkimuksia (Eskola & Suoranta 1999, 16).

Toimintatutkimus jatkuu siitä, mihin laadullinen tutkimus loppuu (Kananen 2009, 22). Opinnäytetyössäni on paljon piirteitä myös toimintatutkimuksesta. Toimintatutkimus on nimensä mukaan tutkimus ja toiminta samanaikaisesti. Se ei ole pelkästään tutkijoiden tekemää työtä vaan mukana on aina joitakin myös käytännön työelämästä. (Kananen 2009, 9.) Opinnäytetyöhöni osallistuivat minun lisäksi tietenkin lapset, heidän vanhempansa sekä päiväkodin työntekijät. Toimintatutkimus nähdään ammatillisen oppimisen ja kehittymisen prosessina, jota se minulle kyllä oli (Kananen 2009, 9).

Toimintatutkimus sekoitetaan usein tapaustutkimukseen, mutta ero löytyy tutkijan roolista. Tapaustutkimuksessa tutkija ei osallistu tutkittavaan ilmiöön vaan havainnoi asiaa ulkopuolelta. Toimintatutkimuksessa tutkija taasen on osa tutkittavaa toimintaa ja tutkittavan ryhmän jäseniä. Vaikka toimintatutkimus luetaan yhdeksi kvalitatiiviseksi tutkimukseksi se ei poissulje kvantitatiivisia tutkimuskeinoja. Toimintatutkimus onkin usein sekoitus erilaisia tutkimusmenetelmiä. (Kananen 2009, 23-24.) Omassa opinnäytetyössäni ei kuitenkaan näy kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä, mutta erilaisia laadullisen tutkimuksen muotoja kyllä.

Toimintatutkimukseen liittyy aina jollain tapaa havainnointi, minun tapauksessani tiedonkeruumenetelmänä. Valitsin havainnoin tiedonkeruumenetelmäksi sen vuoksi, että en olisi saanut selville lapsen osallisuuden kasvua muilla tavoin. Käytin tietenkin myös apunani kyselemistä, mutta tutkimustulokseni pohjautuvat omiin havaintoihini. Havainnointiin liittyy erilaisia muotoja, mutta toimintatutkimuksessa käytetään yleensä osallistuvaa havainnointia. Siinä tutkija on mukana toiminnassa ja havainnoi samalla tutkittavia henkilöitä. (Kananen 2009, 25.) Vaikeus piilee siinä, että tutkijan on tehtävä kahta asiaa yhtäaikaan. Siitä on kuitenkin myös suuri etu, sillä osallistuvassa havainnoinnissa tutkija pääsee syvälle tutkittavaan asiaan (Kananen 2009, 68).

Oma roolini oli saduttaa lapsia, mutta yrittää myös samalla havainnoida osallisuuteen viittaavia asioita. Yleensä ne ilmenivät lapsen ilmeistä, eleistä, sanoista sekä käytöksestä. Lapsen kasvot olivat hymyssä ja silmistä paistoi ilo. Hän kertoi ja ylpeili

omasta sadustaan, eikä malttanut lopettaa toimintaa. Lapsi vaati oma-aloitteisesti uusia sadutuskertoja, ja uskaltautui korjaamaan minun virheitä esimerkiksi satua kirjatessa.

Havainnointi voi olla suoraa, epäsuoraa, strukturoitua, strukturoimatonta, inhimillistä tai mekaanista. Oma havainnointini oli suoraa, jolloin lapset tiesivät, että tulen kiinnittämään huomiota myös heidän käytökseensä. Käytin sekä strukturoitua että strukturoimatonta tapaa havainnoida eli minulla oli jollakin kertaa tiettyjä asioita ylhäällä, joita seurasin lapsien käytöksessä. Joskus taasen havainnoin vain tilannetta ja siinä esiin nousseita asioita, joita yritin kirjata mahdollisimman paljon. (Kananen 2009, 67-68.) Koin tarpeelliseksi käyttää molempia tapoja, ettei minulta vain jäisi huomaamatta mitään tärkeää. Jos huomasin jonkun strukturoimattoman havainnointikerran jälkeen, etten ollut huomannut kiinnittää johonkin tiettyyn asiaan huomiota, lisäsin sen seuraavan kerran havainnointilistalleni.

Toimintatutkimukseen liittyy myös oleennaisesti tutkijan rooli. Mietin tätä samaa asiaa myös oman sadutusmenetelmäni kohdalla, ja voin allekirjoittaa Kanasen mietteitä tutkijan roolista. Toimintatutkimuksessa ei riitä pelkkä passiivinen läsnäolo vaan se vaatii aktiivista toimintaa, jotta koko prosessi edes onnistuisi. Ohjaajan täytyy tutkittavan ilmiön lisäksi hallita myös ryhmäkäyttäytyminen. Sosiaaliset taidot ovat ensisijaisen tärkeitä, sillä toimintatutkimuksessa ollaan tekemisissä ihmisten kanssa. Mukaanpääsy tutkittavaan tilanteeseen, omassani sadutushetkeen vaatii ryhmän jäsenten luottamuksen ja hyväksynnän, joka sinun täytyy ansaita. (Kananen 2009, 50.)

Oma tilanteeni oli otollinen, sillä tein opinnäytetyötäni harjoittelupaikassani. Kyseinen harjoittelu kesti 9 viikkoa, joten kerkesin päästä lasten kanssa tutuiksi ja ansaita heidän luottamuksensa. Minun ei tarvinnut niin sanotusti kuluttaa aikaani luottamussuhteen rakentamiseen, sillä se oli jo syntynyt aloittaessani sadutustuokioita. Jollain tapaa haastavaa oli pysyttäytyä saduttajan roolissa eli olla johdattelematta lapsia liikaa. Toimintatutkimuksessakin on tärkeää, että tutkimuksen tekijä on vähemmän äänessä kuin tutkittavat. Hän on siellä kuuntelemassa ja kannustamassa kaikkia ryhmän jäseniä osallistumaan. Se ei olekaan niin helppo asia kuin voisi kuvitella, sillä kuunteleminenkaan ei ole vain mekaanista toimintaa vaan kuuntelijan on oltava aidosti läsnä. Sen, tapahtuuko näin, näkee helposti tutkijan elekielestä. (Kananen 2009, 51.)

Juurikin ilmeet ja eleet oli pidettävä hyvinkin kurissa lasten sadutustilanteissa, sillä lapset todellakin seurasivat, miten reagoin heidän sanomisiinsa. Jos esimerkiksi kauhistuin, he muuttivat tarinansa suuntaa heti. Minun oli oltava todella tarkka, etten tiedostamattankaan ohjaisi heidän satujaan johonkin tiettyyn suuntaan. Myös äänensävyt vaikuttavat paljon. Esimerkiksi pyytäessäni hidastamaan tai odottamaan, jotta ehtisin kirjoittaa, oli minun mietittävä sanani ja äänensävyäni tarkkaan, ettei lapsi tulkitse kehotustani väärin. Pelkillä ilmeillä ja eleillä pystyin vaikuttamaan sadutustilanteessa lasten käyttäytymiseen ja osallisuuteen.

Toimintatutkimus on saanut paljon kritiikkiä esimerkiksi luotettavuudesta. Tieteellisessä toiminnassa tieteen harjoittaja ei saisi osallistua itse toimintaan eli vaikuttaa tutkittavaan ilmiöön, koska se vääristää tutkimuksen tuloksia. Voidaan puhua reaktiivisuudesta, jolla tarkoitetaan tutkijan vaikutusta tutkimustuloksiin. (Kananen 2009, 103.) Opinnäytetyöni aiheen kohdalla olen sitä mieltä, että tutkijana ja saduttajana pystyisin vääristämään tutkimustuloksia omalla käytökselläni. Lähtökohtanani on selvittää, miten sadutus lisää osallisuutta. Jos olisin toiminut sadutustilanteissa aivan ohjeiden päinvastaisesti, ja osoittanut omalla käytökselläni halveksuntaa ja kiinnostumattomuutta, ei sadutus olisi lisännyt lasten osallisuutta laisinkaan. Tätä mieltä olen kuitenkin vain kyseisin aiheen kohdalla, ja sen vuoksi halusinkin opinnäytetyössäni tutkia ja tuoda esille myös saduttajan roolia.

Olen pyrkinyt olemaan myös erityisen avarakatseinen ja rehellinen itseäni kohtaan, vaikka tutkielmani johtopäätökset ovat väistämättä subjektiivisia, kun ne perustuvat omiin havaintoihini. Osallisuuden käsitekin on niin tulkinnanvarainen, että moni asia, jonka olen tulkinnut työssäni osallisuudeksi, ei välttämättä kaikista ole sitä. En kuitenkaan usko siihen, että johtopäätökset olisivat kovinkaan eroavat yleispiirteittäin, vaikka tekijä olisi ollut eri. Kaikki, mitä saatiin aikaan koskien lasten osallisuutta tehtiin noudattamalla sadutuksen ohjeita.

2.2 Tutkimusjoukko ja aineiston kerääminen

Aineiston keräsin kymmenen sadutuskerran avulla, jotka tapahtuivat harjoittelupaikassani Kemin kaupungin päiväkodissa. Sadutushetkiini olin valinnut yhteensä viisi 5-6 vuotiasta lasta. Lapset valitsin iän ja sukupuolen perusteella niin, että tyttöjä ja poikia olisi suunnilleen saman verran, ja että kaikki sattuisivat haluamaani ikähaarukkaan. Tyttöjä ryhmässäni oli 2 ja poikia 3. Muut lapsista olivat 6-vuotiaita lukuunottamatta yhtä tyttöä, joka oli iältään 5-vuotias. Iäksi valitsin 5-6 vuotta siksi, että koin saavani lapsista enemmän irti, kun kielellinen kehitys on jo pidemmällä, kuin esimerkiksi 3-4 vuotiailla. Toimin myös harjoittelijana kyseisten lasten ryhmässä, joten he olivat minulle entuudestaan tuttuja.

Opinnäytetyöni käytännön osa lähti liikkeelle siitä, että kysyin päiväkodin johtajalta lupaa työolleni. Sain myönteisen vastauksen, jonka jälkeen suunnittelin lupalaput (Liite 1) lasten vanhemmille. Lupalapussa esittelin itseni, kerroin opinnäytetyöni aiheesta sekä pyysin lupaa lapsen mahdolliseen osallistumiseen. Lähetin lupalappuja useamman lapsen vanhemmille, ja tutkimusjoukkoni määräytyikin myös sen perusteella, kenen lapset saivat luvan osallistua opinnäytetyöhöni. Kun luvat oli saatu, pystyin aloittamaan sadutuskertani.

Olin suunnitellut etukäteen kertojen sisällön, mutta osa aloitteista tuli myös lasten omista pyynnöistä. Osallistumiskerrat lasten välillä vaihtelivat, mutta jokainen lapsi osallistui vähintään yhdesti yksilö-, pari-, aihe- ja ryhmäsadutukseen. Sadutuskertojen kesto vaihteli 15 minuutista 45 minuuttiin. Sadutushetkiäni pääpaino oli aina minun ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa ja osallisuuden tunteen lisäämisessä, eikä niinkään hetkessä syntyvässä tuotoksessa, vaikka sellainenkin suunnitelmaani kuului.

Sadutuspaikka pysyi kertojen välillä aina samana, jotta vaikutus aineistoon olisi mahdollisimman pieni. Huone, jossa sadutin, oli rauhallinen, ja muut ärsykkeet voitiin sulkea tilanteen ulkopuolelle. Huone oli sopivan pieni käyttöömme. Istuimme kaikki pöydän ääressä, jossa jokaisella oli oma paikkansa. Pyrin myös aina ottamaan huomioon sadutushetkien kellonajan, jotta lasten vireystaso olisi parhaimmillaan. Tämä aika oli aamupäivästä. Aina se ei kuitenkaan onnistunut, mutta totesin kuitenkin sadutuksella olevan niin suuri voima, ettei väsyneempi mieli estänyt sadun syntyä tai lasten osallisuuden tunnetta.

Aineistoni keräsin havainnoimalla lapsia ja omaa käytöstäni. Kirjasin jokaisen kerran jälkeen huomioita lapsista ja itsestäni myöhempää analyysia varten. Keruutapani oli haastava, sillä sadutus vei kaiken huomion lapseen, jolloin omaa käytöstä oli vaikea arvioida juuri siinä hetkessä – se tapahtui aina jälkeenpäin. Myös ryhmäsadutukset haastoivat minua, sillä minun oli osattava jakaa huomio useamman lapsen kanssa. Tilanteita auttoivat valmiiksi mietityt asiat, joihin pyrin kiinnittämään jokaisella kerralla huomiotani. Tällaisia asioita olivat esimerkiksi sadun syntyminen, vuorovaikutus ja roolit lasten. Annoin kuitenkin mahdollisuuden myös vapaammalle havainnoinnille, jolloin pyrin kirjaamaan kaiken ylös.

Kun olimme saaneet aikaan tarpeeksi satuja lapsien kanssa, aloimme suunnittelemaan yhdessä toteutettavaa satuvihkoa. Valitsimme toteutustavaksi piirtämisen ja valokuvaamisen. Lapset saivat piirtää saduistansa kuvia, jotka liitimme satuvihkoon mukaan. Lopuksi kuvasimme yhdessä lasten kanssa sadutushetkiin osallistuneet. Lapset saivat itse päättää, millaisen kuvan halusivat ottaa, ja kenen kanssa. Valokuvausta jatkettiin niin kauan, kunnes lapset olivat tyytyväisiä. Lapset valitsivat kuvat, jotka tulostin ja liimasin satukirjan sivuille. Jokainen lapsi sai oman satuvihon muistoksi sadutushetkestämme.

2.3 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen analyysi on syklinen prosessi, jossa ei ole määrällisen tutkimuksen ominaisia tiukkoja sääntöjä. Laadullisessa tutkimuksessa analyysia ei tehdä yleensä viimeisenä vaan se on tutkimuksen eri vaiheissa mukava oleva toiminta, joka ohjaa tutkimusta ja tiedonkeruuta. (Kananen 2009, 18.)

Laadullisissa tutkimuksissa analyysimenetelmänä on yleensä sisällönanalyysi. Siihen kuuluu useita eri vaiheita, joista on tehty lukuisia eri tulkintoja. Ensimmäisenä tutkimuksesta täytyy kuitenkin valita ne asiat, jotka näkyvät tutkimuksen tavoitteissa ja tutkimuskysymyksissä. Pyrinkin jatkuvasti pitämään mielessäni omat tutkimuskysymykseni, jotten lähtisi seikkailemaan sivuteille. Seuraavaksi aineisto

litteroidaan tai koodataan. Minulla tämä tarkoitti sitä, että istuin alas ja kirjoitin jokaisen tuokion jälkeen havaintoni paperille, joista jälkeensä kokosin asioita isommalle paperille. Sisällönanalyysi kolmas vaihe onkin luokittelu/teemoittelu. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93-95.)

Kirjoittaessani opinnäytetyötä päädyin spiraalimalliin. Spiraalimallissa teoria, aineisto ja analyysi käyvät vuoropuhelua keskenään. (Helavirta kevät 2013, oppitunti.) Tämä tuntui minusta kaikista luontevimmalta ratkaisulta. Kirjoittaessani teoriaa, minulle tuli kokoajan sellainen tunne, että tähän olisi hyvä lisätä se ja se esimerkki omista tuokioistani, tai että tällä teoriaosuudella pystyisin perustelemaan jotain johtopäätöstäni. Näin ollen opinnäytetyössäni ei ole erikseen analyysiosiota vaan se on sijoitettuna tekstiin. Kokosin kuitenkin loppuun tiivistetyt johtopäätökseni työni tuloksista.

2.4 Lapset ja etiikka

Harriet Strandell puheenvuoro (2005) Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus ”Laadullisen sosiaalialan tutkimuksen eettiset kysymykset” seminaarissa käsittelee suostumuksen, vapaaehtoisuuden ja vallankäytön välisiä suhteita. Strandell nostaa esille kolme syytä sille, miksi olemme alkaneet pohtimaan eettisiä kysymyksiä koskien lapsia tutkimuksen kohteena.

Ensimmäiseksi syyksi hän nimeää uuden tavan lähestyä lapsia tutkimuksissa. Olemme alkaneet pitämään lapsia luotettavina tiedonkeruulähteinä eikä kysymyksiä esitetä enää vain lasten vanhemmille. Toinen syy liittyy muuttuneisiin lähestymisen tapoihin. Huomio on siirretty lapsen toimijuuteen ja osallisuuteen. Kolmas syy liittyy siihen, että olemme alkaneet pohtimaan eettisiä kysymyksiä myös muiden asiakasryhmien kohdalla aikaisempaa enemmän. (Strandell 2005, 33.)

Jos tarkastellaan tutkimusetiikan peruseriaatteita ihmisoikeudellisista lähtökohdista voidaan keskeisenä pitää henkilöiden vapaaehtoisuutta ja riittävään tietoisuuteen perustuvaa suostumusta. (Strandell 2005, 34.) Keneltä kysytään lupa, kun kysymyksessä on lapsi? Lapsella on oikeus osallistumiseen ja vaikuttamiseen häntä koskeissa asioissa. Strandell pohtii, että jos lapsi osaa esimerkiksi haastattelussa vastata häntä

koskeviin kysymyksiin muodostaen omia näkemyksiään, eikö hän voi tämän perusteella ottaa kantaa myös siihen, haluaako hän osallistua tutkimukseen vai ei?

Kysymystä on yritetty ratkaista miettimällä tiettyä ikää, jolloin lapsella voisi olla valta päättää tutkimukseen osallistumisesta (Strandell 2005, 34). Sellaista ei kuitenkaan ole vielä saatu, eikä välttämättä tulla saamaankaan. Päiväkodissa lapsia tutkineet tutkijat ovat kaikki kysyneet luvan lapsen vanhemmilta, eikä erimielisyyksiä ole syntynyt. Kaikki tutkijat kuitenkin tietävät, että pelkkä vanhemmilta saatu lupa ei riitä – on oltava myös lapsen suostumus toimintaan. (Strandell 2005, 34.)

Omassa opinnäytetyössäni pidin päivänselvänä asiana sitä, että kysyisin ensin luvan lasten vanhemmilta, jonka jälkeen lähtisin lähestymään lapsia ja katsomaan, keneltä löytyisi kiinnostusta toimintaani. Sain huomata, että olisin saanut lähes jokaisen lapsen mukaan opinnäytetyöhöni, jos se vain olisi ollut mahdollista. Silloin jouduin valitettavasti valitsemaan ja sanomaan usealla lapselle ei. Vähentääkseni edes vähän näiden lasten pettymystä sadutin heitä myös opinnäytetyöni ulkopuolella.

Minulle kävi myös niin, että lapsista joutui jäämään projektini ulkopuolelle vain sen takia, ettei vanhemmilta tullut lupaa osallistumiseen. Silloin minua harmitti toden teolla. Olin yrittänyt tuoda lupalapussa esille opinnäytetyöni luonnetta: ettei kyseessä ollut mikään lasta tutkiva tai määrittelevä työ. En tulisi tarkkailemaan lapsia arvioivalla silmällä vaan keskittyisin vain ja ainoastaan heidän osallisuuden tunteeseen. Muutamat vanhemmat kuitenkin kokivat työni liian henkilökohtaiseksi, eivätkä tällöin halunneet lastansa mukaan. Ja siihen minun oli tyydyttävä.

Vapaaehtoisuuttakin jouduin miettimään oman opinnäytetyöni kohdalla tarkkaan. Tottakai pyrin siihen, että lapsilla oli mahdollisuus kieltäytyä sadutushetkistä, jolloin tuokio siirrettiin myöhemmälle, mutta aina se ei ollut mahdollista. Omat aikatauluni olivat rajalliset, samoin päiväkodin. Jos kyseessä oli ryhmäsadutus, jo yhden henkilön puuttuminen teki tilanteesta haastavan tai jopa mahdottoman. Minun oli siis muutamilla kerroilla vain sanottava, että nyt lähemme tekemään tämän, ja sen jälkeen voitte jatkaa leikkejanne. Tällaisesta asetelmasta alkaneet sadutushetket eivät kuitenkaan muotoutuneet lasten puolelta vastenmielisiksi vaan he kävivät pienen protestoinnin

jälkeen innoikkaina hommiin. Lopputulokseen oltiin aina suunnattoman ylpeitä. Strandellinkin mukaan on vain tasapainoiltava käytännössä toteutuskelpoisten ja eettisesti kestävien ratkaisujen välillä (Strandell 2005, 35).

Yhdeksi eettiseksi kysymykseksi nousi opinnäytetyöprosessissani myös yksityisyyteen ja luottamuksellisuuteen liittyvät asiat. Usein sadutustilanteiden jälkeen työntekijät olivat innokkaita kuulemaan syntyneen sadun, mutta silloin jouduin sen kysymyksen eteen, saanko minä näyttää heille lasten satua? Tilanne oli melko helposti ratkaistavissa: osasin kysyä tuokion lopussa lapsilta, saanko näyttää heidän satunsa ryhmän täteille. Ja usein vastaus oli myöntävä. Sattui kuitenkin niinkin, että yhdellä kerralla lasta saduttaessani sain kuulla lopussa pyynnön, ettei satua näytettäisi kellekään eikä myöskään laitettaisi minun työhöni. Tällöin todellakin teimme niin – veimme lapsen sadun suoraan hänen reppuunsa eikä siitä puhuttu kenellekään muulle.

Jäin monesti miettimään, huomasivatko lapset sitä, että sadut todellakin tulisivat kaikkien esille. Tässä tarkoitan sitä, että opinnäytetyöni ollessa valmis se laitetaan julkaisuarkisto Theseukseen ja siellä se on periaatteessa kaikkien luettavissa. Yritin kyllä tuoda asiaa monella kerralla julki, ja samalla kysyä, voiko tätä satua käyttää työssäni. Jokaisen satuvihkon sadun kohdalla vastaus oli myöntävä, mutta asia jäi silti mietityttämään minua. Olin tietenkin kysynyt saman asian lapsien vanhemmilta, mutta mielestäni se ei ole sama asia. Satuja en kuitenkaan loppujen lopuksi käyttänyt paljon työssäni, eikä niistä pysty tunnistamaan tekijää.

Eettiseksi kysymykseksi nousi myös satuvihon liittäminen opinnäytetyöhöni liitteeksi. Päädyin siihen ratkaisuun, etten tekisi niin. Satuvihossa ovat lasten kuvat, enkä ollut huomannut kysyä lupalapuissa lupaa siihen, että ne saisi julkaista virallisessa opinnäytetyössäni. En myöskään kysynyt lupaa lapsilta, joten päätin jättää satuvihon vain minun ja lasten väliseksi asiaksi. Ilman kuvia satuvihko on paljas enkä koe, että saduilla itsessään on niin suurta painoarvoa ajatellen työtäni, että ne pitäisi sellaisinaan ilman kuvia työhöni liittää.

Kun olemme alkaneet pohtimaan eettisiä kysymyksiä koskien lapsia tutkimuksissa onko meidän nähtävä jokin suhtautumisero lasten ja aikuisten tutkimusten välillä?

Lähtökohtana on kunnioittaa tutkimukseen osallistujia samalla tavalla kuin kaikissa muissakin, mutta se ei poissulje sitä, etteikö jollakin ryhmällä olisi erityistarpeita. (Strandell 2005, 36.) Millä tavalla voisimme sitten vahvistaa lapsen asemaa tutkimuksessa? Lapseen suhtaudutaan usein haavoittuvaisena, jolloin siihen vedotessa lapsen osallisuus voidaan pahimmassa tapauksessa evätä. (Strandell 2005, 37.) Tämä ei suinkaan tarkoita sitä, etteikö lapsi tarvitsisi suojeluakin tutkimuksessa, mutta missä kulkee raja?

3 SADUTUS

Narratiivisen sadustusmenetelmän juuret ovat jo vuoden 1983 alussa, jolloin sitä on kehitetty ensin koululaisten kanssa, jonka jälkeen päivähoitolaiset ja aikuisetkin ovat tulleet toimintaan mukaan (Karlsson & Riihelä 2012, 169). Se on kohtaamista varten kehitetty menetelmä, jonka ohjeistuksessa painotetaan kuulijan/kirjaajan toimintaa. Tavoitteena on löytää demokraattinen ja vastavuoroinen tilanne etenkin hierarkisten valtasuhteiden, kuten esimerkiksi opettajan ja oppilaan välille. (Karlsson & Riihelä 2012, 171.)

Tarve tasavertaistaa vuorovaikutussuhdetta syntyi koulupsykologi Monika Riihelän päässä, kun hän alkoi kaivata lasten omia mielipiteitä ja pohdintoja työnsä tueksi. Riihelän täytyi miettiä aivan uudenlaista menetelmää, sillä silloiset tiukasti strukturoidut keinot eivät auttaneet pääsemään käsiksi lasten ajatuksiin. (Karlsson & Riihelä 2012, 172.)

Narratiivinen sadutusmenetelmä luo aikuisille ja lapsille kohtaamispaikan, jossa perinteisistä kasvatus- ja opetusmenetelmistä luovutaan. Luultavasti sadutuksen demokraattisen luonteen takia se on levinnyt myös muihin maihin kuin Suomeen. Menetelmän helppokäyttöisyys mahdollistaa sen, että sitä voidaan käyttää yhtenä toimitapana esimerkiksi kehitysyhteistyössä, vanhustenhuollossa, vammaisten parissa, musiikin tuottamisessa sekä kirjastotoiminnassa. (Karlsson & Riihelä 2012, 169.)

Sadutus on menetelmä, jonka avulla lapset voivat pukea omia ajatuksiaan tarinan muotoon. Siinä sadutettavaa kehoitetaan kertomaan satu, jonka aikuinen kuuntelee ja kirjaa sanatarkasti ylös. Sadutuksen tavoitteet eivät ole äidinkielessä, kirjoituksessa tai itseilmaisussa, vaikka nämä asiat harjaantuvatkin tilanteessa automaattisesti. Pääpaino on sadutettavan ja saduttajan välisessä aidossa vuorovaikutuksessa, joka mahdollistaa kuulluksia tulemisen. (Karlsson 2003, 10.) Kaikista kiinnostuneimpia ollaan lapsen tuottamasta sadusta: Mitä sillä halutaan kertoa? Tärkeintä on tuottaa sadutettavalle

henkilölle tunne siitä, että hänen tarinansa on arvokas ja tärkeä juuri sellaisenaan, kuin hän sen kertoo.

Sadutus on myös aikuisen keino ottaa lapsi mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen (Karlsson 2003, 10). Sen avulla aikuiset pääsevät osaksi sadutettavan maailmaa: se on kuin portti toisen ajatuksiin. Saduista käy esille usein esimerkiksi lapsen heikkoudet ja vahvuudet sekä monet tärkeät asiat. Menetelmän avulla on helppo päästä osaksi lapsen ajatuksia ja näin ollen antaa mahdollisuus uusille aloitteille (Karlsson 2003, 40).

Päiväkotimaailmassa puhumme usein aikuisen herkistä tuntosarvista, joilla tarkoitetaan kykyä huomata pienet, mutta lapsille tärkeät asiat. Sadutus-menetelmällä voimme lisätä juuri tätä kykyä olla herkkä ja avarakatseinen. Sadutustilanteessa aikuiset usein myös yllättyvät, kuinka kyvykkäitä lapset ovat. Sadutuksen tarkoituksena on parantaa lapsen itsetuntoa ja rohkaista heitä ilmaisemaan itseään. Parhaimmillaan sadutus saa aikaan sen, että lapset tuottavat oma-aloitteisesti ehdotuksia ja vaativat kuuntelemista myös muissa tilanteissa. Kasvun ja oppimisen yksi tärkeimmistä vaatimuksista on juurikin riittävä tila lapsen itsetunnolle. (Karlsson 2003, 41.)

Omissa sadutushetkissäni kävi niin, että lapset vaativat muutamien kertojen jälkeen oma-aloitteisesti hetkeä satujen kirjoittamista varten. He tulivat luokseni ja sanoivat: ”Multa tulee satu.”. Silloin ei auttanut kuin ottaa kynä, paperia ja heittäytyä hetkeen. Tilanteen torjumisesta tai myöhemmäksi siirtämisestä olisi ollut vain haittaa. Torjuminen olisi tuottanut lapselle tunteen siitä, ettei hänen satunsa ole tarpeeksi tärkeä, ja myöhemmäksi siirtäminen olisi luultavasti aiheuttanut sen, ettei satua olisi enää tullut. Lapsen sadut syntyvät hetkistä, eikä niitä yleensä voi pakottaa tulemaan silloin kuin niitä itse haluaisit kuulla ja kirjata. Tässä koko sadutuksessa onkin kyse – kuuntelemisesta ja menemisestä lapsen ehdoilla.

Vaikka sadutuksen ydin on vuorovaikutuksessa ja kuuntelemisessa, oppii lapsi näiden lisäksi myös paljon muuta. Sadutuksen avulla lapsen kieli ja käsitteiden käyttö kehittyvät (Karlsson 2003, 42). Samalla, kun lapsi kertoo satua, hän katselee myös aikuisen kirjoittamista. Näin ollen lausuttu sana taikka lause saa paperilla muodon.

Sadutus lisää myös lapsen mielikuvitusta (Karlsson 2003, 42). Nykypäivänä voidaan ajatella, että lasten ei tarvitse käyttää enää niin paljon mielikuvitusta kuin ennen, sillä suurin osa tekemisestä on keksitty jo valmiiksi. Sadutus antaa tilan ja mahdollisuuden mielikuvituksen vapauttamiselle. Siksi olisikin tärkeää, että sadutusta käytettäisiin säännöllisesti lapsen arjessa. Muita tärkeitä asioita sadutuksessa ovat esimerkiksi vuorovaikutuksessa syntyvä kommunikaatio, toisen kunnioitus, eri näkökulmien huomiointi ryhmasadutuksissa sekä lapsen aktiivisuus ja aloitteellisuus (Karlsson 2003, 42).

3.1 Miten saduttaa?

Sadutus ei vaadi saduttajalta suurempia koulutuksia tai ammattinimikkeitä. Saduttaa voi äiti, isä, mummo, pappa tai vaikka isovelji. Lapsen ei tarvitse olla tuttu vaan vierastakin lasta pystyy saduttamaan. Tärkeintä on, että saduttaja on kiinnostunut lapsen sadusta ja hänen mielipiteistään. Kuten aikuiselle myös lapselle on merkittävää, että hän pystyy itse vaikuttamaan omaan elämäänsä ja saa tehdä valintoja. Se kasvattaa lapsen luottamusta sekä itseensä että omiin kykyihinsä. (Karlsson 2003, 44.)

Jos vain mahdollista, aikuisen kannattaa kokeilla sadutusta ensin omien tai naapurien lasten kanssa. Vain saduttamalla aikuinen oppii menetelmän parhaiten. Hän uskaltautuu hetken vietäväksi ja huomaa, että jokainen lapsi ja ryhmä on erilainen. (Karlsson 2003, 44.) Saduttajalle kertyy kokemuksia ja näin ollen ideoita takataskuun erilaisten tilanteiden varalle. Täytyy kuitenkin muistaa, että usein sadutustilanne on uusi myös lapselle, joten liikaa päänvaivaa hetkestä ei kannata itselle järjestää. Saduttajalle syntyy melko pian oma tyyli viedä tilannetta eteenpäin ja kyky huomata, mitä lapsi kussakin hetkessä tarvitsee.

Saduttaa voi missä tahansa, kunhan on vain kynää ja paperia saatavilla. Otollisinta kuitenkin olisi, että paikka on rauhallinen ja mahdollistaa kuulluksi tulemisen. Tilanne aloitetaan usein sanomalla lapselle tai lapsiryhmälle:

”Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.”

(Karlsson 2003, 44). Aikuisen täytyy muistaa, ettei hän saa antaa aihetta sadulle tai johdatella tarinan kulkua mitenkään. Sadutustilanteessa puheenvuoro on lapsella ja silloin hän saa itse päättää, minkälaisen sadun kertoo. (Karlsson 2003, 45.)

Tiettyissä tilanteissa aiheen antaminen tai kuvien näyttäminen voi kuitenkin olla tarpeellista. Tällaisia hetkiä ovat esimerkiksi ensimmäiset sadutuskerrat, jolloin satua ei synny ilman saduttajan tukitoimenpiteitä. Valmis aihe tai kuva vilkastuttaa lapsen mielikuvitusta sekä vähentää kiusallisuuden tunnetta. Itseään kohtaan ei kannata olla liian kriittinen: ensimmäisillä sadutuserroilla satua ei välttämättä synny ollenkaan – niin kävi minullakin. Vaikkakaan lapsen ei ole pakko kertoa satua, eikä häntä siihen pakoteta, voi hankalalta näyttävässä tilanteessa tukeutua näihin keinoihin.

Aikuinen ei koskaan korjaa lapsen ”virheitä”, sillä ne monen muun asian kanssa tekevät lapsen tarinasta juuri hänen tarinansa. Lapsen opastaminen, puheopetus tai muu korjaava toiminta tehdään toisena hetkenä. (Karlsson 2003, 51.) Sadutustilanteessa saduttaja joutuu usein, varsinkin alussa pyytämään lasta odottamaan, että hän kerkeää kirjoittaa sadun ylös (Karlsson 2003, 52). Tällainen pyyntö voi alussa jopa keskeyttää lapsen ajatuksenkulun, mutta se on osa jatkuvaa oppimistilannetta. Pikku hiljaa lapsi oppii kertomaan tarinaa ”pätkissä”, jotta aikuinen pysyy mukana. Joskus lapsi voi myös kysyä, onko aikuinen saanut kirjoitettua lauseen paperille, jotta hän voi jatkaa. ”Kirjoitustauon” aikana lapsi voi myös rauhassa miettiä, miten jatkaa tarinaansa (Karlsson 2003, 52).

Syntyvät sadut eivät myöskään ole koskaan samanlaisia eivätkä saman mittaisia. Varsinkin ensimmäisillä kerroilla sadut voivat olla vain yhden lauseen mittaisia. Silloinkin on tärkeää, että lapselle annetaan lyhyeen satuun mahdollisuus, ja sitä arvostetaan sellaisenaan. Usein saduissa ei aikuisen mielestä ole päätä eikä häntää, mutta hänen täytyy nähdä se lapselle tärkeänä puheenvuorona. Lapset usein kokeilevat, kuinka pitkälle saduttaja on valmis kirjaamaan heidän tarinoitaan. Hetket voivat olla hankalia saduttajalle, sillä usein joutuu miettimään, mihin raja on vedettävä, vai voiko kirjoittaa ihan mitä tahansa? Tällaisia tilanteita tulee eteen aina, mutta niistä selvittään yhteistyöllä lapsen kanssa. Mitä enemmän sadutuksia tehdään, sitä taitavimmiksi lapset

tulevat. Kehityksen voi nähdä selkeästi esimerkiksi saduissa: sana- ja lauserakenteet kehittyvät ja satuihin alkaa syntyä juoni.

Kun lapsi on kertonut sadun, aikuinen lukee sadun hänelle ääneen ja kysyy, haluaako lapsi muuttaa tarinassa jotain? (Karlsson 2003, 53). Usein muutoksia tapahtuu ja silloin saduttaja on velvollinen muuttamaan ne. Sadutustilanteen lopussa aikuisen on muistettava kysyä lapselta, kenelle sadun saa lukea (Karlsson 2003, 53). Yleensä lapset haluavat, että esimerkiksi hoitotädit tai muut lapset kuulevat hänen keksimänsä tarinan. Joskus kuitenkin käy niinkin, että lapsi ei halua kenenkään näkevän satua. Silloin aikuinen on vastuussa siitä, että tarina jää vain hänen ja lapsen väliseksi. Tämä on lapsen sekä lapsen sadun arvostamista. Kaikki tämä on tarpeen, jotta lopputulos olisi juuri kertojan haluama (Karlsson & Riihelä 2012, 174).

3.2 Sadutuksen muodot

Saduttaa voidaan monella tapaa. On olemassa yksilösadutuksia, parisadutuksia, ryhmäsadutuksia ja ketjusadutuksia. Perussadutuksesta voidaan siirtyä aihesadutukseen ja kuviakin voidaan hyödyntää. Vain saduttajan sekä sadutettavan mielikuvitus on rajana. Satuja voidaan myös dokumentoida monella eri tavalla. Omassa työssäni käytin kaikkia sadutusmuotoja, ja dokumentointimuotoina olivat piirtäminen sekä valokuvaaminen.

Yksilösadutuksessa vuorovaikutuksessa ovat keskenään vain saduttaja sekä sadutettava. Tilanteessa noudatetaan sadutusmenetelmän neljää vaihetta: kertomista, kirjaamista, ääneen lukemista sekä sadun korjaamista sadutettavaa miellyttävällä tavalla. Tämä sadutuksen muoto on ehkä kaikista käytetyin: kun yksilösadutus hallitaan on hyvä siirtyä yrittämään muita sadutuksen muotoja.

Itselläni yksilösadutuksia oli eniten. Tämä johtui siitä, että sadutus ei ollut ennestään lapsille tuttua, joten siitä oli luontevin aloittaa. En kuitenkaan ollut suunnitellut yksilösadutuksia sen enempää kuin muitakaan, mutta lapsilta tuli itse ehdotuksia ja pyyntöjä koskien juuri yksilösadutusta. Oman ryhmäni yksilösaduista nousi esiin useasti sellaisia piirteitä, jotka olivat rinnastettavissa lasten oikeaan elämään. Uskon, että tämän

takia lapsilla oli enemmän halua saduttaa kahden kesken kuin ryhmässä. Eniten yksilösatuja tuli myöskin tytöiltä. Sen uskon johtuneen siitä, että ryhmäsadutukset, joissa mukana olivat myös pojat, olivat vauhdikkaampia. Tilanteista huomasin, että tytöt olisivat halunneet tehdä oikeita satuja, kun taas pojilla meni useasti höpöttämiseksi.

Ryhmäsadutuksessa vähintään kaksi lasta kertoo yhdessä satua, jonka aikuinen kirjaa ylös. Toimivimmiksi ryhmiksi ollaan tutkimusten ja havaintojen kautta huomattu neljän hengen ryhmät, jotka aikuinen valitsee sen takia, että jokainen ryhmän jäsen pääsee varmasti osallistumaan (Karlsson 2003, 85). Ryhmissä on myös otollista olla sekä tyttöjä että poikia, ja eri kiinnostuksen kohteita omaavia persoonia. Tämä tuo sadutushetkeen paljon uusia näkökulmia. Ei ole myöskään poissuljettua, että ryhmä koostuisi lapsista, jotka ovat myös kehitystasoiltaan erilaisia.

Omat ryhmäni koostuivat lähes samanikäisistä lapsista, joiden kehitystasot vastasivat toisiaan. Lasten kiinnostuksen kohteet erosivat, mutta myös yhteisiä mielenkiinnonkohteita löytyi. Se auttoi sadutushetkissä esimerkiksi niin, että sovintoja ja kompromisseja saatiin tehtyä helpommin, kun toisen asiasta pystyttiin kiinnostumaan. Lapset innoistuivat toistensa ideoista ja pääsivät helposti sadun juoneen mukaan. Vaikka ryhmässäni olikin 5 lasta, en kokenut sen olevan ollenkaan liikaa. Lapset saivat tukea ja apua toisiltaan, eikä kenenkään sanomisia tuomittu. Kyseenalaistamista tapahtui, mutta niissäkin päästiin aina yksimielisyyteen.

Yksin kertominen ja ryhmäsadutus eroavat toisistaan myös siten, että usein kahdenkeskinen tuokio synnyttää intiimimmän tunteen kuin ryhmäsadutus (Karlsson 2003, 70). Omissa yksilösadutuksissani huomasin juuri tämän tiiviyn tunteen – jokaiseen juonteenkäänteeseen reagoitiin vahvasti: ilmeillä, eleillä, fyysisellä kontaktilla. Yhdellä sadutuskerralla minulle kävi myös niin, että lapsi kertoi sellaisen tarinan, jota ei halunnutkaan muiden kuulevan. Sovimme, että satu jää vain meidän kahden salaisuudeksi. Se luottamus, mitä muutama sadutuskerta oli välillemme luonut, oli uskomaton. Kyseisen tilanteen jälkeen halusin, että jokaisella olisi useampi tilaisuus valita yksilösadutus jo sen takia, jos lapsella olisikin jotain sellaista kerrottavaa, jota ei muiden kuullen halua sanoa.

Ryhmäsadutuksessa yhteisöllisyys ja yhdessä kertominen pääsevät loistamaan ja luomaan tunnelmaa lasten välille (Karlsson 2003, 70). Yhdestäkään ryhmäsadutuksestani ei puuttunut naurua tai iloa. Jokaisesta yhdessä tehdystä sadusta oltiin suunnattoman ylpeitä ja tuokion loputtua satuaiheita olisi ollut loputtomiin. Monella kertaa teimme tuokion loputtua niin, että päätimme jo valmiiksi seuraavan kerran sadutusmuodon tai jopa sadun aiheen. Näissä tilanteissa huomasin, kuinka lasten mielikuvitus pääsi valloilleen ja innostus sadutukseen oli suurimmillaan. Tehtyjä satuja haluttiin lähes joka kerta näyttää muille lapsille ja päiväkodin tädeille.

Ryhmäsadutuksessa on kuitenkin huomioitava myös muiden mielipiteet ja osattava tehdä kompromisseja, jotta yhteinen tarina syntyisi (Karlsson 2003, 70). Näissä tilanteissa voidaan luottaa lasten kykyihin tai avittaa tilannetta esimerkiksi puheenvuorolapuilla. Omissa ryhmäsadutuskertoissa huomasin heti sen, että osa lapsista puhui ja käytti puheenvuoroja väistämättä enemmän kuin muut. Kyse ei aina ollut päällepuhumisesta vaan yksinkertaisesti siitä, että muut lapset uskoivat yhdelle niin sanotun sadun johtamisen. Yleensä sadun johtajuuden otti tai sai tyttö, joka yritti esimerkillisesti ohjata poikia ”oikeaan” suuntaan, mutta usein onnistumatta.

Muutamalla ryhmäsadutuskerralla kävi niin, että yksi ryhmän lapsista puuttui. Silloin sain ilokseni huomata sen, kuinka huolissaan muut olivat lapsen osallistumisesta. Minulta kysyttiin jatkuvasti milloin puuttuva lapsi saa tulla mukaan seuraavan kerran, ja saahan hänkin käyttää kuvaa sadun apuna. Oli jopa hieman yllättävää huomata, kuinka tärkeänä ja merkityksellisenä lapset pitivät sadutuskertaa, ja kuinka he halusivat varmistaa sen, ettei kaveri jää ilman. Vaikka pitämiäni sadutuskertoja ei ollut paljon, lapset ryhmäytyivät porukaksi yllättävän nopeasti. Lapset olivat samasta ryhmästä, mutta eivät kuitenkaan mikään tiivis kaveriporukka.

Käytin omissa sadutushetkissäni myös ketjusadutusta, jossa jokainen ryhmän lapsi kertoo vuorollaan satua eteenpäin esimerkiksi yhden lauseen verran, jonka jälkeen vuoro siirtyy seuraavalle. Näin mentiin esimerkiksi niin kauan, että jokainen lapsi sai kolme puheenvuoroa, tai että satu loppui. Varsinkin alussa ketjusadutus oli parempi vaihtoehto vapaammalle ryhmäsadutuksella, kun kaikki oli vielä lapsille uutta. Vaihdoin ryhmäsadutuksen ketjusadutukseksi myös silloin, kun ilmapiiri oli levoton ja jutut

kääntyivät höpötyksen puolelle. Ketjusadutus mahdollisti myös sen, että ujompikin lapsi sai sanoa juuri sen, mitä tahtoi sillä hetkellä.

Aihesadutusta pyritään käyttämään harvoin, sillä se rajaa aina pois lasten omia mielenkiinnon kohteita ja sadun aiheita. Liisa Karlsson (2003) on sitä mieltä, että aihesadutusta kannattaa käyttää lasten kanssa vasta useiden sadutuskertojen jälkeen, jolloin aikuisen ajattelutapa ”tehdään lapselle valmiiksi” on muuttunut ”tehdään lasten kanssa” suuntaan. Itse kuitenkin koin, että aiheesta oli lapselle hyötyä varsinkin ensimmäisillä sadutuskertoilla, kun satua ei meinannut millään syntyä.

Tein kaksi aihesadutusta eli minulla oli valmiina otsikko annettavaksi lapsille. Lapset saivat päättää kaiken muun lukuunottamatta minun otsikkoani. Seuraavaksi kerron yhden esimerkin aihesadutuksestani, sadun aiheena puhuva luuranko Kemissä.

”Olipa kerran pikku luuranko, joka seilas ees taas kaupunkia. Ja hänen isänsä nimi oli puupää. Se isä kävi aina lapsensa kanssa ajelemassa pyörällä lenkille. Sitten ku he palas sieltä kotiin niin hänen isänsä puupää sanoi lähtevänsä sotaan. Sitten kun hän oli lähtenyt sotaan aamulla hän vasta hoksasi, että ei ollu käynyt lenkillä. Sitten pikkupoika halusi seilata pitkin kaupunkia vauvojen bmx:llä.”.

Kuten edeltä voi nähdä, minun otsikollani ei ollut suurtakaan vaikutusta sadun kulkuun. Sadussa esiintyi vain kerran sana luuranko, eikä kertaakaan sanaa Kemi. En muistuttanut lapsia sadun aiheesta, enkä myöskään ihmetellyt, missä puhuva luurankoni oli. Halusin nähdä, onnistuuko lapsilta otsikon mukaisen tarinan kertominen ilman minun apuani. Voin sanoa, ettei se näiden kahden kerran jälkeen vielä onnistunut, eikä se mielestäni ole huono juttu. Sadutuksen idea on omassa sadussa, ja tässäkin tilanteessa sen kertominen onnistui rajoituksistani huolimatta.

Käytin tällaisissa tilanteissa apuna myös kuvia. Levitin pöydälle useampia kuvia, joissa oli esimerkiksi eläimiä, paikkoja ja ihmisiä. Sen jälkeen pyysin lasta valitsemaan yhden kuvan, josta hän kertoisi minulle sadun. Jos tämäkään ei auttanut lasta tarpeeksi, pyysin häntä kuvittelevaan, mitä oli tapahtunut ennen kyseistä kuvaa, ja mitä tulisi tapahtumaan. Sillä tavalla sain viimeistään lapsen mielikuvituksen aukeamaan. Mietin

kuitenkin tällaisia tilanteita jo etukäteen, ja tulin siihen tulokseen, että jos satua ei yksinkertaisesti vain tule, niin sitä ei tule. Pakottamiseen ei saa ryhtyä.

Yhdellä ryhmäsadutuskerralla minulla oli vain yksi kuva, joista lapsien tuli kertoa minulle satu. Tilanteessa huomasin, että tytöt olisivat halunneet pidättäytyä täsmälleen kuvan henkilöissä ja tilanteessa, kun taasen pojat lähtivät keksimään ihan omia hahmoja ja tapahtumia. Tuotoksena syntyikin puoleksi kuvan mukainen ja puoleksi poikien mielikuvituksen tuote. Olisin voinut vielä mielenkiinnosta kokeilla tyttöjen kanssa parisadutusta aiheen kera ja katsoa, olisiko heiltä onnistunut kertoa kuvan mukainen tarina, mutta se ei ollut opinnäytetyöni pääpainona, joten päätin jättää sen pois.

Sadutuksessa syntyvien satujen dokumentointi on mahdollista. Jotkut voivat nauhoittaa tai kuvata itse sadutustilanteen filmille, mutta valmiin sadun jatkotyöstämistä voidaan miettiä myös yhdessä lasten kanssa. Lapsi voi halutessaan piirtää kuvan omasta sadustaan, mikä osoittautui omissa sadutushetkissäni yleiseksi toimintatavaksi. Syntynyt satu voidaan myös näytellä ja valokuvata sekä lopuksi koota satukirjaksi. Muovailuvaha- ja nukketeatteri ovat myös varteenotettavia vaihtoehtoja. Mahdollisuuksia on monia, kunhan aikuisilla vain riittää halua toteuttaa ne yhdessä lasten kanssa.

Piirustusten lisäksi päädyimme lasten kanssa yhdessä tehtävään satuvihkoon. Kokosimme sadut sekä piirustukset yhteen ja mietimme, mitä muuta voisimme satuvihkon mukaan liittää. Lapset innostuivat valokuvauksesta, joten päätimme kuvata kaikki ryhmämme lapset. Valokuvaukseen osallistui minun lisäksi myös lapset. Otimme yksilö-, pari- ja ryhmäkuvia, joista lapset valitsivat satuvihkoon päätyvät. Satuvihkon kokoaminen jäi minulle aikataulusta johtuen, vaikkakin olisi ollut antoisaa tehdä se yhdessä lasten kanssa, mutta näin tällä kertaa.

2.3 Satujen merkitys lapsille

Vaikka en opinnäytetyössäni tutkinut sadun merkitystä lapsille, pidin kuitenkin tärkeänä tietää itse, mitä muuta sadutus voi tarjota lapselle kuin tunnetta osallisuudesta. Saduista voi havaita asioita lapsen elämästä, ja sen takia omien tuntosarvien oli oltava hereillä

myös tällaisten asioiden suhteen. Mielestäni oli tärkeää tietää sadun merkityksistä myös sen takia, että tiesin, mitä hetket olisivat voineet tuoda mukanaan. Tällöin olisin ollut valmis käsittelemään nousseita asioita lapsen kanssa saman tien.

Sadun merkitystä voidaan selittää erilaisin teorioin. Yksi teoria perustuu kielikuviin. Metaforassa jokin asia ilmaistaan ja ymmärretään toisen asia avulla. Lauseen sananmukainen tarkoitus on usein eri kuin puhujan tai kuuntelijan. Sen vuoksi metaforalla on niin monta eri käsitystä kuin sen lukijaakin. Jos sadun merkitys perustuu metaforaan, pitäisi sadun ja lapsen maailmasta löytyä yhtäläisyyksiä. (Ylönen 2000, 30-31.)

Sadutushetkissä syntyneistä saduista pystyin erottamaan erilaisia teemoja, jotka vilahtelivat lähes jokaisen lapsen ja ryhmän tuottamissa saduissa. Tällaisia teemoja olivat ystävyys, kiusaaminen ja perhe. Saduista pystyi näkemään, että siellä oli tapahtumia metaforan muodossa lapsien omista elämästä. Nämä päätellyt asiat eivät kuitenkaan vaatineet puuttumista – ne olivat arkipäivän tilanteita. Yksi satu oli suora kertomus lapsen elämässä tapahtuneesta tilanteesta, ja sitä lapsi ei halunnut satuvihkoon laittaa.

Yksi sadun keskeisimmistä tarkoituksista on ilahduttaa (Ylönen 2000, 51.) Näin tekivät myös kaikki projektini sadut: ilahduttivat lapsia sekä minua. Vaikka kerrotuissa saduissa kiehtoo niiden yllätyksellisyys, olivat lapset lähes yhtä kiehtoutuneita saadessaan keksiä itse yllätykset ja nähdä niiden tuottama reaktio kasvoiltani – vaikka kuinka olisin yrittänyt salata sitä. Yllätyksellisyyttä syntyi myös siitä, että ryhmäsadutuksissa lapset eivät voineet tietää, miten toinen lapsi suunnitteli jatkavansa satua. Ilon ja onnellisuuden pystyi näkemään lasten kasvoilta, eikä siihen paljoa vaadittu.

Ilahduttamisen sijaan satu voi myös pahoittaa lapsen mielen. Vaikka 5-6-vuotias tietääkin kuvitteellisen ja kuvitellun eron, kävi sadutushetkissäni niinkin, että osalla tuli paha mieli jonkun toisen keksimästä tarinan jatkosta. (Ylönen 2000, 55.) Yleensä paha mieli johtui siitä, että keksitty tapahtuma ei miellyttänyt toista lasta. Hän olisi halunnut jatkaa tarinaa itse toiseen suuntaan. Tällöin minun täytyi arvioida, osaavatko lapset

selvittää itse tilanteen vai tarvitseeko se minun puuttumistani. Usein kompromissi tehtiin, mutta tapahtui niinkin, että tarvittiin aikuisen apua asian selvittelyssä. Mielipahaa saattoi tulla myös itse keksitystä tarinasta, kun sadun henkilölle sattui jotain ikävää. Tällöin mielipaha oli kuitenkin vain hetkellistä. Sadutushetkissä lapsen eläytyminen oli sen verran vahvaa, että yllätyin itsekin, kuinka monenlaisia eri tunteita lapsi kävi läpi todella lyhyessä ajassa.

Satujen avulla voidaan käsitellä vaikeita asioita, kuten esimerkiksi kiusaamista, erotilanteita tai kuolemaa (Ylönen 2000, 62-68). Olin varautunut siihen, että etenkin yksilösaduissa tilanne olisi otollinen vaikeiden asioiden esille tulemiseen. Näistä asioista vastaan tuli kuitenkin ainoastaan kuolema, ja sekin hiukan peitellyssä ja ei niin lopullisessa muodossa:

”Ja se peikko toisena aamuna söi sen, mutta onneksi tyttö kerkes pelastaa sen.”

4 OSALLISUUS

Osallisuus on käsite, jonka jokainen ihminen ymmärtää eri tavalla. Käsitteitä on olemassa niin monta kuin määrittelijääkin. Mitä osallisuus on? Jollekin se on omien mielipiteiden esittämistä ja toiselle mukaan pääsemistä. Osallisuus tukeutuu aika pitkälle ihmisen henkilökohtaiseen tunteeseen: koenko itseni osalliseksi? Osallisuus syntyy aina vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa: minä puhun, sinä kuuntelet ja sen jälkeen toimimme yhdessä. Se näkyy konkreettisina tekoina ja toimintana toisen ihmisen kanssa. (Karlsson 2005, 8.)

Puhuttaessa lasten osallisuudesta kaiken perustana voi pitää YK:n lapsen oikeuksien sopimusta. Kyseinen yleissopimus tuli voimaan vuonna 1990, jolloin sen allekirjoittivat 57 maata lukuunottamatta Yhdysvaltoja, jotka kuitenkin myöhemmin 1995 liittyivät allekirjoittaneiden joukkoon. Lapsen oikeuksien yleissopimus pitää sisällään poliittisia, kansalaisoikeudellisia, sosiaalisia sekä taloudellisia oikeuksia. Sopimuksessakin tärkeäksi tavoitteeksi nousee lapsen mielipiteiden huomiointi sekä omia asioita koskevan päätäntävällän antaminen lapselle kehitystason mukaisesti. (Nieminen 2000, 36-37).

Lapsen oikeuksien yleissopimuksen (1990) 12 artiklassa osallisuus on määritelty seuraavasti:

”Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Tämän toteuttamiseksi on annettava erityisesti mahdollisuus tulla kuulluksi häntä koskevissa oikeudellisissa ja hallinnollisissa toiminna joko suoraan tai edustajan tai asianomaisten toimielimen välityksellä kansallisen lainsäädännön menettelytapojen mukaisesti.”.

Samassa sopimuksessa puhutaan kuitenkin myös lapsen oikeudesta huolenpitoon ja suojeluun. Lapsen oikeuksien yleissopimuksen (1990) 3 artikla kertoo näin:

”Kaikissa julkisen tai yksityisen sosiaalihuollon, tuomioistuimen, hallintoviranomaisten tai lainsäädäntöelimien toimissa, jotka koskevat lapsia, on ensisijaisesti otettava huomioon lapsen etu. Sopimusvaltiot sitoutuvat takaamaan lapselle hänen hyvinvoinnilleen välttämättömän suojelun ja huolenpidon ottaen huomioon hänen vanhempansa, laillisten huoltajiensa tai muiden hänestä oikeudellisessa vastuussa olevien henkilöiden oikeudet ja velvollisuudet. Tähän pyrkiessään sopimusvaltiot ryhtyvät kaikkiin tarpeellisiin lainsäädäntö- ja hallintotoimiin. Sopimusvaltiot takaavat, että lasten huolenpidosta ja suojelusta vastaavat laitokset ja palvelut noudattavat toimivaltaisten viranomaisten antamia määräyksiä, jotka koskevat erityisesti turvallisuutta, terveyttä, henkilökunnan määrää ja soveltuvuutta sekä henkilökunnan riittävää valvontaa.”.

Lasten kanssa työskentelevien aikuisten on jatkuvasti tasapainoitava sen asian kanssa, milloin lapsi tulisi nähdä osaavana ja aktiivisena toimijana, ja milloin taasen huolenpitoa, turvaa ja huoletona lapsuutta tarvivana. (Turja 2011, 1.) Aikuisella on oltava hallinnassa tilanteen kokonaiskuva (Piironen 2007, 11). Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän aikuiset ottavat vastuuta lapsen elämästä. Siinä samassa lapsen ääni tulee kuitenkin suodatettua aikuisen omien mielenkiinnonkohteiden ja tulkintojen läpi. (Turja 2011, 1.)

Tämä kaksijakoisuus koskien lapsen osallisuutta on synnyttänyt vastakkainasetteluja niin käytännön työtä tekevien kuin eri tieteenalojen ja koulukuntien keskuudessa (Turja 2011, 1). Taustalta löytyy monia erilaisia käsityksiä siitä, millaisia lapset ovat, ja mitä heidän osallisuudellaan tarkoitetaan ja tavoitellaan. Tarvitsemme lisää tietoa lapsen osallisuuden ilmenemismuodoista, edellytyksistä sekä tavoitteista, jotta asennemuutoksia tapahtuisi ja käytännöntyö pääsisi kehittymään (Turja 2011, 2).

Myös monet muut lait pitävät sisällään kohtia lasten osallisuudesta. Suomen perustuslain (1999) kuudennen artiklan mukaan lapsilla on oikeus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. Lastensuojelulain (2007) yksi seitsemästä periaatteesta on turvata lapselle mahdollisuus osallistumiseen ja vaikuttamiseen omissa asioissaan. Samassa laissa puhutaan myös lapsen oikeudesta saada tietoa häntä

koskevista asioista ja mahdollisuudesta ilmaista oma mielipiteensä. (Lastensuojelulaki 417/2007, 4§-5§.)

Kun puhutaan osallisuudesta, voidaan viitata moniin erilaisiin toimintatapoihin, joiden avulla ihminen on vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisönsä kanssa. Usein esille nousee kaksi käsitystä, joiden eroa ei välttämättä huomata: osallisuus ja osallistuminen. Osallisuus ei ole vain läsnäolemista vaan se edellyttää yksilön vaikuttamista siihen toimintaan, johon hän osallistuu. Yksilön täytyy sitoutua toimintaan ja haluta vaikuttaa asioiden kulkuun. Osallistuminen on taas toimintaa, joka voi tapahtua muiden ehdoilla. (Kirby, Lanyon, Cronin, Sinclair 2003, 5.) Tällöin yksilö on mukana toiminnassa, joka on muiden suunnittelemaa ja muiden järjestämää. (Piiroinen 2007, 5.) Lapsen kohdalla termien erot tarkoittavat myös sitä, että osallisuus on toimintaa ja olemista lapsen itsensä kannalta kun taas osallistamisessa lapsi on toiminnan kohde (Kirby, Lanyon, Cronin, Sinclair 2003, 5).

Jos osallisuutta tarkastellaan näistä kahdesta käsitteestä, osallisuudesta ja osallistumisesta käsin, ei mikään valmis menetelmä, myöskään sadutus ole osallisuuden mahdollistamista vaan pelkästään osallistamista. Itse en kuitenkaan ajattelisi näin mustavalkoisesti vaan koen, että molemmissa tavoissa lapsella on mahdollisuus osallisuuden tunteeseen. Osallistamisessa aikuisen on vain oltava tarkkana, että toiminta ei ole liiaksi aikuisen suunnittelemaa vaan siinä on tilaa myös lapsen mielipiteille ja ehdotuksille.

Sadutushetket olivat suunnittelemani, mutta vain siinä määrin, että tiesin, minä päivänä satuja todennäköisesti syntyisi, ja ketä niihin osallistuisi. Poikkeuksen tekivät aihesadutukset, jolloin minulla oli valmis aihe tai kuva lapsille. Vaikka sadutushetket olivat osaksi minun suunnittelemani, ei niistä olisi tullut mitään ilman lasten omaa halua osallistua ja vaikuttaa sadun kulkuun. Sanoisin, että annoin lapsille mahdollisuuden saada jotain omaa mustavalkoisena paperille, ja lapset antoivat minulle taas mahdollisuuden kehittyä tulevana työntekijänä.

Turja (2011) jaottelee osallisuuden tarkoitukset kolmeen tarkastelukulmaan. Yhteiskunnallisen tarkastelukulman mukaan jo olemassa olevat lasten lait, sopimukset

ja ohjaavat asiakirjat edellyttävät lasten osallisuutta. Näiden hallinnollisten ja juridisten sopimusten takana vaikuttaa myös yhteiskunnallinen arvoajattelu, joka vaatii lapsille osallisuutta. Ammatillisen kehittymisen tarkastelukulmasta katsottuna lapsen osallisuudessa korostuu varhaiskasvatuspalveluiden sekä ammattilaisten kehittyminen. Lapsen ajatukset toimivat työntekijälle oman työn peilinä ja uusien näkökulmien tuojina. Pedagogisen tarkastelukulman mukaan sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukainen varhaiskasvatus edellyttää toteutuakseen lapsen osallisuutta. Se antaa myös mahdollisuuden myönteisen itsetunnon kehittymiselle sekä neuvottelu- ja keskustelutaitojen oppimiselle, joita tarvitaan myöhemmin elämässä. (Turja 2011, 3.)

4.1 Osallisuuden muotoja

Piironen (2007) on nimennyt lapsen osallisuudelle kuusi eri muotoa. Nämä muodot ovat ideointi-osallisuus, tieto-osallisuus, suunnitteluosallisuus, päätöksenteko-osallisuus, toimintaosallisuus sekä arviointiosallisuus. Ideointi-osallisuudessa on kyse siitä, että lapsi saa itse olla mukana kokemassa, näkemässä, kuulemassa ja muulla tavoin aistimassa tietoa siitä ympäristöstä, jossa hän toimii. Aikuisen tehtävä on mahdollistaa tiedon saanti ja varmistaa, että se menee perille. Ideoinnissa on tärkeää, että ajatuksiaan saa esittää mahdollisimman vapaasti. (Piironen 2007, 8.)

Tieto-osallisuus keskittyy siihen, että lapsella olisi tarpeeksi tietoa, että hän pystyisi osallistumaan suunnitteluun ja päätöksentekoon. Aikuisella on vastuu siitä, että tieto on sellaisessa muodossa, jonka lapsi pystyy ymmärtämään sekä siitä, ettei tietoa tule samaan aikaan liikaa. Nykypäivänä lapsi saa median kautta valtavia tietomääriä, jotka ovat apuna korvaamassa auktoriteettien tiedonlähteitä. Tällöin on tärkeää, että lasta autetaan tunnistamaan tiedon lähteiden merkitys ja arvioimaan niiden todenmukaisuutta. (Piironen 2007, 8.)

Suunnitteluosallisuudessa lapsen ideat toteutetaan konkreettisten suunnitelmien avulla. Tässä vaiheessa aikuiselta vaaditaan kärsivällisyyttä sekä aikaa. Lapsen motivointi auttaa lasta työskentelemään itsenäisemmin. Päätöksenteko-osallisuudessa lapsen suunnitelmia käydään läpi, ja niiden pohjalta tehdään yhteisiä päätöksiä. Tällöin on varmistettava se, että lapsi ymmärtää, mitä ollaan päättämässä. Lapselle on tärkeää

välittää tunne siitä, että hänen päätöksillään on todella merkitystä, eikä ole yhdentekevää, millaiseen päätökseen lapsi päätyy. Aikuisen on luotava onnistumisen kokemuksia päätöksenteon jälkeen, jotta lapselle jäisi tilanteesta hyvä mieli ja innostus seuraavaan kertaan. (Piiroinen 2007, 8-9.).

Toimintaosallisuudessa lapsi voi toimia aikuisen apu-ohjaajana, ja jakaa pieniä vastuutehtäviä muille osallistujille. Osaamisen jakaminen lasten kesken sekä lasten ja aikuisten kesken luovat uusia toimintamahdollisuuksia ja monipuolistavat totuttuja rutiineja. Arviointiosallisuus puolestaan tarkoittaa sitä, että arviot on muokattava sellaiseksi, että lapsi pystyy ymmärtämään ne. Arvioinnissa on tärkeää käydä läpi lapsen tuntemuksia sekä ajatuksia suunnitelman toteutumisesta. On myös hyvä miettiä, mitkä syyt vaikuttivat mahdollisten epäonnistumien syntyyn. (Piiroinen 2007, 9.)

Kaikki nämä osallisuuden muodot eivät välttämättä voi olla käytössä yhtäaikaan – toteutettava toiminta sanelee sen, mitkä kaikki muodot voidaan mahdollistaa. Omissa sadutushetkissäni osallisuus lähti liikkeelle tiedon välittämisestä. Ensimmäisellä kerralla kerroin lapsille, missä näissä sadutustuokiossa on kyse. Olin miettinyt etukäteen, mikä olisi sellainen tapa kertoa lapsille opinnäytetyöstäni, jonka he ymmärtäisivät, ja jonka perusteella he voisivat päättää, haluavatko olla projektissa mukana. Puhuin opinnäytetyöstäni tehtävänä, joka minun olisi tehtävä, ennen kuin minusta voi tulla ”uusi tati päiväkotiin.”. Samalla yritin painottaa myös sitä, että tämä tehtävä on kaikkien luettavissa.

Lapsilla oli mahdollisuus ideointiin, kun he saivat miettiä omia satujaan ja niiden tapahtumia. He saivat miettiä meille hyvää sadutuspaikkaa sekä pohtia siihen sopivaa aikaa. Lapset ideoivat myös satujensa dokumentoinnin. Suunnittelu- ja päätöksentekosallisuus toteutui niin, että lapsen ideoinnit otettiin todesta, ja niiden pohjalta toteutimme toimintaamme. Mitään suurta suunnitelmaa emme laatineet, mutta tietenkin mietimme sen, mitä milläkin kerralla tekisimme. En painottanut lapsille päätöksentekovaiheessa sitä, että suunnitelmia ei voisi muuttaa. Minusta se olisi rajoittanut lasten osallisuutta, sillä kuinka monesti meidän aikuistenkin suunnitelmat muuttuvat? Kyseessä ei myöskään ollut mikään vakava asia, jonka takia minun olisi pitänyt kieltää muutosten tekeminen.

Toimintaosallisuutta ilmeni niin, että lapset halusivat auttaa tarvittavien tavaroiden hakemisessa sekä ryhmän kokoamisessa. Sadutushetkessä omaa vastuutani ei tietenkään voinut jakaa, eikä niin ole tarkoituskaan. Sadutushetkien loputtua pyysin lapsilta palautetta sekä jonkinlaista arviota toiminnastamme. Mietimme, mitä olisimme voineet tehdä lisää vai oliko joku juttu, minkä olisimme voineet jättää tekemättä. Palaute oli kaikin puolin positiivista, ja kehitysideoitakin tuli liittyen esimerkiksi satujen dokumentointiin. Pyrin itse antamaan lapsille jatkuvaa palautetta niin kesken sadutushetkien kuin niiden loputtuakin. Viimeisellä kerralla kehuja tuli tietenkin enemmän eikä lopun kyyneliltäkään välttytty.

4.2 Osallisuus lapsen arjessa

Lapsista lähtee ääntä, he ovat jatkuvasti liikenteessä ja tuntuvat näin olevan hyvinkin esillä (Karlsson 1999, 15). Arjessa lapsi tuottaa paljon omaa: leikit, laulut, käsityöt, hiekkalinnat ja muut rakennetut luomukset (Karlsson 1999, 40). Lapsi kokee osallisuuden oman toimintansa kautta. Onko niin, että aikuiset eivät pidä tätä lapsen antamaa panosta osallistumisena tai tarpeeksi tärkeänä sellaisena? Huomiodaanko tilanteita, jotka sujuvat hyvin vai keskitytäänkö liiaksi ongelmatilanteisiin? Onko ympärillä oleva maailma muuttunut niin aikuiskeskeiseksi, että lapsille yksinkertainen ja luonnollinen tapa osallistua on tehty mahdottomaksi? (Pekki & Tamminen 2002, 61.)

Lapselle tärkeintä osallisuudessa on se, että hän pääsee vaikuttamaan juuri tässä hetkessä häntä koskevaan elinpiiriin ja siellä tapahtuviin asioihin. Lapsi kokee osallisuutta nimenomaan tässä elinpiirissä ja sen sosiaalisissa suhteissa lapsen kehitystasoa vastaavalla toiminnalla ja itseilmaisulla. (Karlsson 2005, 8-9.) Aikuiselta vaaditaan lasta osallistavaan arkeen kuuntelevia korvia, tarkkaavaisia silmiä, aitoa kiinnostusta sekä kykyä heittäytyä rohkeasti lapsen maailmaan (Karlsson 2005, 9). Se vaatii aikuisen pysähtymistä oman toiminnan ja tapojensa äärellä. Kuinka paljon lapsi osallistuu toiminnan suunnitteluun ja toisaalta kuinka paljon itse irtaudun toimintani ääreltä?

Koululaki sekä toimintasuunnitelmien että opetussuunnitelmien perusteissa vaaditaan suhtautumaan lapseen aktiivisena toimijana. Tutkimuksissa on kuitenkin huomattu, että lapsen osa toiminnassa on usein melko passiivinen. Lapsella on vain harvoin mahdollisuus vaikuttaa omaan kasvuunsa, opetukseensa sekä sen toteuttamiseen. Fyysinen ympäristö tiloineen on ammattilaisten luomaa: arkkitehdit ja insinöörit ovat suunnitelleet tilat. Lelut ja oppikirjat ovat ammattilaisten suunnittelemaa, valmistamia, valitsemia ja hankkimia. Toiminta-, opetus- ja kasvatussuunnitelmat ovat kaikki ammattilaisten luomia: valitut aihealueet ja käsiteltävät asiat. Lasten osaksi jää tässä asiassa vain suorittaa ammattilaisten valmiiksi valitut tehtävät ammattilaisten luomassa tilassa. (Karlsson 2003, 26.) Missä lapsen osallisuus?

Elina Stenvall ja Ullamaija Seppälä (2008) määrittävät lapsen osallisuutta kolmen alakäsitteen avulla tutkimuksessaan Talo lapsia varten, lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Nämä alakäsitteet ovat osallisuus lapsen arjessa, osallisuus aikuisen työvälineenä ja osallisuus ryhmätoimintana. Osallisuus lapsen arjessa ilmenee erilaisina arkiaskareina, projekteina ja ideoiden kehittelyinä, joissa lapsi on toimijana. Osallisuus työvälineenä puolestaan korostaa osallisuuden aikuislähtöistä puolta, jossa aikuisen toiminta korostuu suhteessa lapseen esimerkiksi haastatteluiden tai keskusteluiden kautta. Ryhmätoiminnassa osallisuus nähdään tasa-arvoisena yhdessä tekemisessä, joka voi olla esimerkiksi sadutusta, vuorovaikutusta tai yhteistoiminnallisuutta, jotka kaikki nousevat jaetuista arjen käytännöistä. (Stenvall & Seppälä 2008, 10.)

Jokaisella lapsella on Suomessa subjektiivinen oikeus päivähoitoon (Laki lasten päivähoitosta 1973/36). Tällöin voimme ajatella, että päiväkotitapahtuva toiminta on suuri osa lasten arkea. Anu Pekin ja Tuula Tammisen tutkimuksessa Lapsen ehdoilla (2002) pyrittiin selvittämään hyviä käytännön työtapoja ja kokemuksia siitä, miten lapset perustarpeet huomioidaan ja miten lasta kuunnellaan. Tutkimuksessa kerättiin tietoa lapsen osallisuusmahdollisuuksista päiväkodeissa, ja esille nousi paljon myönteisiä, mutta myös negatiivisia asioita.

Lasten nähtiin voivan osallistua päivähoidossa etenkin päivän suunnitteluun ja päiväkodeissa pidettiin tärkeänä sitä, että suunnitelmat myöskin toteutettiin.

Ongelmaksi tämän asian kanssa nousi kuitenkin se, että aikaa suunnittelulle ja toteutukselle on liian vähän. (Pekki & Tamminen 2002, 32.) Monesti minua ihmetyttää se, kuinka suuria suunnitelmia henkilökunta tekee lasten varalle, jos niiden suunnittelulle saatika toteutukselle ei löydetä aikaa. Mielestäni silloin lähdetään tavoittelemaan kuuta taivaalta. Lapsi kokee osallisuutta jo pienempiin suunnitelmiin vaikuttaessaan, esimerkiksi siihen, mihin leikkiin hän haluaa mennä tai kenen vieressä istua. Asioista ei kannata tehdä liian monimutkaisia, monesti yksinkertaisempi idea on mukavempi toteuttaa ja lapset saavat siitä paljon enemmän irti.

Toinen asia, johon lasten uskottiin pystyvän vaikuttamaan suuresti oli yhteiset säännöt ja etenkin niiden luominen (Pekki & Tamminen 2002, 32). Sadutushetkissäni lapset loivat sekä omia sääntöjä että opettelivat sadutukseen liittyviä sääntöjä. Tällaisia ennalta määrättyjä sääntöjä oli esimerkiksi se, ettei toisten päälle saa puhua. Yhteisesti sovimme hyvistä käyttäytymissäännöistä sekä kävimme läpi niitä asioita, joita en tulisi ylös kirjoittamaan. Sellaisia oli muun muassa rumat sanat ja toisten pilkkaamiset.

Kehitystä toivottiin tutkimuksen vastausten perusteella piha-alueen, leikkikenttien ja sisätilojen suunnitteluun. Samassa yhteydessä nousi esille kuitenkin sekin asia, että työntekijät kokivat, etteivät hekään voi kauheasti enää vaikuttaa kyseisten asioiden suunnitteluun. (Pekki & Tamminen 2002, 32.)

Eri mieltä oltiin siitä, kuinka suuri vastuu työntekijällä on lasten osallisuutta koskevassa velvollisuudessa. Osa oli sitä mieltä, että lasten osallisuus tapahtuu aikuisen kautta: aikuinen kyselee, keskustelee ja kuuntelee. Toiset taas painottivat lapsen aktiivisuutta ja käyttäytymisen merkitystä, jolloin Pekki ja Tamminen pohtivat jäikö oikeus osallistumiseen turhan suuresti lapsen harteille. Näistäkin tuloksista voimme todeta, että lapsen osallisuuteen vaikuttavat todella suuresti työntekijän omat ajatukset ja asenteet kyseisestä asiasta.

Tutkimuksesta nousi myös esille lapsen iän merkitys osallisuudesta puhuttaessa. Lapsi oppii, kasvaa ja kehittyy vuorovaikutussuhteiden kautta jo vauvaiästä lähtien. Siksi olikin huolestuttavaa, että osa työntekijöistä oli sitä mieltä, että 0-6 vuotiaat eivät vielä kykene päätöksien tekoon. Toteamus on osaksi totta: alle kouluikäiset eivät voi

osallistua vielä kaikenlaiseen päätöksentekoon, mutta jo pienikin vauva pystyy viestittämään tarpeistaan ja odotuksistaan ympäristölle – niitä on vain osattava tulkita. Varsinkin pienet lapset ovat erityien riippuvaisia ympärillä olevista aikuisista ja heidän kyvyistään, ja taitoa korostettiin useamman työntekijän vastauksissa (Pekki & Tamminen 2002, 35).

Lapsen lisäksi päivähoidossa on otettava huomioon myös hänen mukanaan tuleva paketti: vanhemmat, isovanhemmat, sukulaiset. Jatkuva yhteistyö vanhempien kanssa on työn perusta (Karlsson 2003, 33). Kuka muu tuntisi lapset heidän itsensä lisäksi paremmin kuin heidän omat vanhempansa? Lapsen aloittaessa päiväkodin on ensisijaisen tärkeää selvittää vanhempien odotukset, toiveet ja ehdotukset (Karlsson 2003, 33). Useimmissa päiväkotien varhaiskasvatussuunnitelmissa puhutaan käsitteestä kasvatuskumppanuus.

Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan päiväkodin henkilöstön ja lapsen vanhempien välistä yhteistyötä, jolla sitoudutaan tukemaan lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Kasvatuskumppanuus on tasavertaista vuorovaikutusta molemminpuolista luottamusta. (Kaskela & Kekkonen 2006, 11-15.) Tällä taataan se, että vaikeammistakin asioista voidaan puhua avoimesti (Kaskela & Kekkonen 2006, 21). Yhtenä lähtökohtana on lapsen kuuleminen ja tilan antaminen kokemuksille. Lapsi kasvaa ja kehittyy tunnesuhteiden varassa, ja näiden kokemusten jakamiseksi tarvitaan aikuisten keskinäistä vuoropuhelua. (Kaskela & Kekkonen 2006, 24.)

Opinnäytetyöni päiväkodissa kasvatuskumppanuus oli yksi päiväkodin suurimmista arvoista. Näin ollen pidin itsekin luontevana, että lasten aikuiset ovat tottakai mukana myös omassa projektissani. Vanhempia huomioin opinnäytetyöstäni tiedottamalla, kysymällä lupaa osallistumiseen sekä muistoksi jäävällä satuvihkolla. Sadutushetket nousivat myös monissa tulo- ja hakutilanteissa esille, kun lapset alkoivat heti ensimmäisenä kertomaan vanhemmilleen tapahtuneesta sadutuksesta tai tulevasta sellaisesta.

4.3 Aikuinen osallisuuden mahdollistaja vai estäjä?

Työntekijän tehtävä päiväkodissa on järjestää lapselle hänen kehitystasoaan vastaavaa toimintaa. Päiväkodissa on sekä kehitettävä että suojeltava lasta, joten tilanne on aina ristiriitainen. Jokainen lapsi on viaton ja jokainen heistää kaipaa hoivaa, mutta samanaikaisesti heistä on huolehdittava ja kasvatettava tulevaa elämää varten. Työntekijät näkevät lapsen osittain osallisena päiväkodin arjessa, mutta suurimmaksi osaksi lapsi on ammattilaisten toiminnan kohteena, objektina. (Riihelä 1996, 66.)

Lapsen osallisuus tapahtuu vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa. Siksi on tärkeää, että ilmapiiri saadaan lapselle suotuisaksi. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsella on turvallinen ja merkityksellinen olo. Kun aikuinen oppii tuntemaan lapsien vahvuudet sekä erikoisosaamiset, ja käyttämään tätä tietoa hyväkseen suunnittelussa ja toiminnassa ollaan jo pitkällä lasten osallisuuden edistämisessä. Kasvu osallisuuteen alkaa ryhmästä ja laajenee siitä muualle yhteiskuntaan. Yhteisten tavoitteiden nimeäminen ja erilaisuuden hyväksyminen alkavat tutustumisesta toisiinsa. (Piironen 2007, 10-11.)

Oman ryhmäni lapset olivat jo entuudestaan tuttuja, joten minun ei tarvinnut keskittyä heidän ryhmäyttämiseensä. Minun oli kuitenkin kokoajan varmistettava, että heillä on turvallinen ja luottavainen olo ryhmään. Se, että tällainen tunne syntyi, näkyi siitä, kuinka minulle uskallettiin jo vähän kiukutella ja laittaa hanttiinkin. Silloin minun osaltani oli tärkeää, että vaikka oma päivänä olisi ollut huonompi, ei se saanut välittyä lapsille. Oli jaksettava pitää yllä ryhmän hyvää ilmapiiriä, vaikka väsymys tai omat asiat olisivat painaneet hartioita.

Monika Riihelän tutkimuksessa Mitä teemme lasten kysymyksille? (1996) nousi esille, kuinka instituutioiden laki- ja asetustekstien vaikutukset näkyvät jopa kahdenkeskisissä keskustelutuokioissa. Työntekijän mahdollisuuksia huomioida, kuunnella ja tehdä yhteistyötä lasten kanssa on monin keinoin rajoitettu. Riihelän mukaan instituution tavoitteita arvioiteassa olisi arvioitava myös sitä asemaa, jota ne mahdollistavat lapselle.

Lapsilähtöistä pedagogiikka kehittämässä olleet tutkijat ovat sitä mieltä, että lapselle tulisi antaa mahdollisimman paljon aikaa pohtimiseen, kyselemiseen, kokeilemiseen sekä erehtymiseen (Riihelä 1996, 167). Tähän aikuiset kuitenkin tarvitsevat usein aikaa, ja nykyajan yhteiskunnassa, jossa vallitsee jatkuva kiire, on sellaisen ajan löytäminen

usealla aikuiselle varmasti haasteellista. Mihin kiire johtaa lasten kanssa? Se johtaa monesti kireyteen ja kykenemättömyyteen kuunnella lapsen tarpeita. (Riihelä 1996, 168.) Voimme myös pohtia, missä määrin nykyinen kasvatus ja opetus antavat lapselle mahdollisuuksia omaehtoiseen kyselemiseen ja pohtimiseen. Lapsella on kuitenkin oikeus osallistua oman arkensa asioihin. (Riihelä 1996, 18.)

Lapsella mieleen tulevat ja ääneen lausutut kysymykset ovat ensiarvoisen tärkeitä, jotta hän oppisi ymmärtämään asioita ja voisi osallistua oman arkensa suunniteluun (Riihelä, 21). Lapsen ihmetteleminen ja kyseleminen alkavat jo ennen kuin hän osaa pukea ajatuksiaan sanoiksi (Karlsson 1996, 26). Ensimmäisiä sanoja ymmärtävä lapsi pystyy kommunikoimaan esimerkiksi osoittamalla sormellaan tai katseellaan sekä ilmaisemaan itseään eleillään itkullaan ja naurullaan. (Huotilainen 2006, 82). Tällöin aikuisen vastavuoroisuus on erityisen tärkeää, jotta lapsi saa itselleen kokemuksen siitä, että hän hallitsee niitä. (Riihelä 1996, 26.)

Kasvatuksessa esiintyy harvoin tasavertaista, dialogista vuorovaikutusta. Keskustelutilanteet muodostuvat usein kolmesta osasta: aloitteesta, jonka esittää aikuinen, kysymyksestä, johon lapsi vastaa sekä arviosta, jonka aikuinen muodostaa lapsen vastauksesta. Sen jälkeen aikuinen usein siirtyy seuraavaan kysymykseen, joka aloittaa yleensä uuden asian. Tällaisen tilanteen tapahtuessa vuorovaikutus on katkonaista ja perustuu jatkuvaan lapsen arviointiin. Se ei anna lapselle mahdollisuutta omien ideoiden esittämiseen tai omien tärkeiden asioiden esille tuomiseen. Suurin osa lapsen ajasta menee siihen, että hän yrittää miettiä, minkälaisen vastauksen aikuinen toivoo saavansa. Oppimisen kannalta asia kääntyy pääläelleen: lapsesta tulee aktiivisen kyselijän, pohtijan ja kokeilijan sijaan aikuisen toiminnan kohde. (Karlsson 2003, 26-27.)

Päivähoidossa ajatellaan usein, että kyselemällä ja lapsen mielipidettä tiedustelemalla saadaan selville lapsen ajatuksia, mutta aikuisen esittämä kysymys johdattelee ensinnäkin aiheen käsittelyä ja toiseksi aiheuttaa sen, että lapsen omat kysymykset jäävät esittämättä (Riihelä 1996, 169). Omassa projektissani yritin käyttää mahdollisimman vähän omia kysymyksiäni ja saada lapset pohtimaan ääneen. Tietenkin kysymysten käyttö on väistämätöntä enkä usko, että Riihelä on tutkimuksellaan

tarkoittanut sitä, että aikuisten pitäisi luopua kyselemisestä kokonaan. Käytin kysymyksiä esimerkiksi toiminnan suunniteluun, jotta saisin selvillä, minkälaisia sadutushetkiä lapset toivovat jatkossa. Sama koski palautetta: halusin tietää, missä olin onnistunut ja missä en.

Instituutioita pidetään pystyssä lapsia varten, mutta lasten omaehtoiset tiedonhakupyrkimykset, aktiivinen kehittyminen ja oppiminen ovat jääneet lähes kokonaan problematisoimatta. Lasten näkökulma tiedonkehittäjänä on jäänyt taka-alalle. (Riihelä 1996, 26.) Kun halutaan antaa tilaa lapsen lapsen kysymyksille ja hänen ainutlaatuisuudelleen huomataan, että vakiintuneet työtavat ovat hyvin usein esteenä uusille ideoille ja näkökulmille (Riihelä 1996, 35).

Päiväkodin työntekijät kokivat sadutusmenetelmän tuoreena ja raikkaana. Harjoitteluni aikana sadutusta otettiin käyttöön esimerkiksi askartelun yhteydessä, jolloin lapset sanoittivat töitään. Koen onnistuneeni siinä tavoitteessa, että toisin päiväkotimaailmaan jotain uutta ja helppoa toimintaa lapsen osallisuuden edistämiseksi. Vaikka sadutus menetelmänä ei ole uusi, ei se silti ole löytänyt paikkaansa kaikissa päiväkodeissa. Koin antavani työntekijöille sysäyksen kohti sadutuksen maailmaa.

Työntekijä on haastavassa asemassa lapsen oppimis- ja kasvuprosessissa. Työntekijä tuottaa jatkuvasti uutta tietoa ja kulttuuria luodakseen uusia toimintatapoja. Hänen tavoitteenaan ei ole pelkästään puheenvuorojen ja opetustilanteiden luominen lapselle vaan työntekijän on oltava aidosti kiinnostunut lapsen tavasta ymmärtää maailmaa. Ei riitä, että työntekijä arvostaa kaikkien mielipiteitä vaan hänen on konkreettisilla teoilla osoitettava ja käytettävä kuulemaansa. Vastuullisuus työntekijän kannalta tarkoittaa sitä, että hänen on jatkuvasti mietittävä sitä, miten lapset ajattelevat ja hahmottavat, ja mikä on lapselle tällä hetkellä tärkeää. (Karlsson 2003, 33.)

Omissa sadutustuokioissani minun oli pidettävä kokoajan se asia mielessä, että nämä sadut juuri tällä hetkellä ovat lapsille äärettömän tärkeitä. Siksi en todellakaan saanut arvostella sadun aihetta, pituutta tai tapaa, jolla lapsi sen minulle kertoi. Tärkeää oli, että kannustin ja motivoin jatkamaan vaikealla hetkellä, ja annoin kehuja saatuaamme sadun

valmiiksi. Uskon, että oman asenteeni ollessa tällainen, se innostaa lasta luomaan useampia ja yhä hienompia satuja.

Osallistavan toimintakulttuurin luominen riippuu myös siitä, millainen on aikuisen asenne lasten kuuntelemista ja vaikuttamista kohtaan. Käytännön työssä tämä tarkoittaa sitä, ettei lapsen puolesta saisi tehdä liikaa asioita eikä syöttää valmiita mielipiteitä. Aikuisjohtoisesta toiminnasta siirrytään lapsilähtöiseen työskentelyyn ottamalla lapsi mukaan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Lasten kuunteleminen ja ideoiden toteuttaminen vaatii heittäytymistä, jolloin on luotettava lasten omiin kykyihin toimia ja osallistua. (Piiroinen 2007, 10.)

Olisi tärkeää, että jokainen aikuinen miettisi omia toimintansa lähtökohtia ja periaatteita sekä sitä, miten hänen tavoitteitaan voidaan toteuttaa parhaiten käytännössä. Kasvatus- ja opetusalan ammattilaisilla on suuri vastuu siitä, säilyykö lapsen kiinnostus maailmaa, leikkiä ja oppimista kohtaan. Suuri vastuu on myös siihen, että usko lapsen omiin uuden oppimisen taitoihin säilyy. (Karlsson 2003, 33.)

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Sadutuserroista tehtyjen havaintojen perusteella pystyin erottamaan kuusi erillaista sadutuksesta johtuvaa osallisuuden tunteen lisääntymistä. Johtopäätökset perustuvat omiin havaintoihini ja tulkintoihini lasten käyttäytymisistä ja sanomisista. Osaksi johtopäätökset koskevat myös omaa käyttäytymistäni, jota pyrin pohtimaan ja arvioimaan.

Yksi havaintoni oli, että lapset tulivat oma-aloitteisemmiksi muutamien sadutuskertojen jälkeen. He tulivat luokseni sanoin *”nyt mulla olis satu mielessä”*. Lapset eivät kertaakaan kyseenalaistaneet sitä, ettenkö olisi lähtenyt saduttamaan heitä sillä hetkellä vaan kokivat, että se oli heidän oikeutensa – minun velvollisuuteni. Heille oli syntynyt sadutuksesta tunne, että heidän tarinansa on tärkeä ja sen on tultava kuulluksi. Kaikki nämä asiat toimivat merkkeinä osallisuuden lisääntymisestä, mutta oma-aloitteisuus myös oman päivän kulkuun vaikuttamista: lapsi pystyy sillä hetkellä sanomaan aikuiselle, mitä he tekevät seuraavaksi, eikä toisin päin.

Lapsista huokui myös ylpeys omaan itseensä sekä luomiinsa satuihin. Joka ikisen sadutuskerran jälkeen satu/sadut haluttiin näyttää joko kavereille tai tädeille - monesti molemmille. Tehdyillä saduilla ylleiltiin ja koettiin, että ollaan päästy osaksi jotain todella hienoa. Yksikin tyttö kävi sanomassa lähes jokaiselle lapselle sadutustuokiomme jälkeen seuraavat sanat: *”tehtiin kaksi sivua pitkä satu!”*. Muille lapsille haluttiin tuoda julki, välillä hiukan liian ilkeästikin, että he ovat jääneet paitsi jostakin todella kivasta asiasta. Kertaakaan sadutushetkestä tiedottaminen ei lapsilta unohtunut.

Oikeus omiin mielipiteisiin ja valinnanvapauteen tuli lapsille myös sadutuksen myötä erittäin selväksi. He olivat tarkkoja omien satujensa suhteen: uskalsivat pyytää lukemaan ja tekemään mahdollisia korjauksia. Lapset olivat erityisen tarkkoja siitä, että kirjoittaisin kaiken, mitä he sanovat. Eräskin tyttö tuumasi näin: *”kirjoitathan kaiken niinkö sanoin”*. Lapsista näkyi selvästi se rohkeus, jonka sadutushetket olivat onnistuneet luomaan kunniottavalla ja arvostavalla ilmapiirillä. He todellakin vaativat

omien mielipiteidensä kuuntelemista vaikka mielipidettä ei aina voitu ottaa sillä tavalla huomioon, että se olisi toteutettu. Tärkeintä oli kuitenkin kuunteleminen.

Lapset olivat aktiivisia suunnittelijoita. Suunnittelijan roolin omaksuminen ei ollut heille vaikeaa – he mielsivät sen omakseen, kuin pakettiin kuuluvana. Suunnitella haluttiin lähes jokaista asiaa: sadutuspaikkaa, aikaa, kaveria, seuraavaa kertaa, kynän väriä ja paperin pituutta. Minua se ei kuitenkaan haitannut vaan olin enemmänkin mielissäni, sillä tiesin, minkä merkki tämä oli: osallisuuden. Lapsista oli tärkeää, että he saivat päättää, mitä esimerkiksi seuraavalla kerralla tehtäisiin – vaikkakin mieli oli ensiviikolla jo vaihtunut. Kirjasimme osia suunnitelmiamme paperille ja osista tiedotettiin jopa työntekijöitä. Oli mukava nähdä, että olin saanut lapset innostumaan sadutuksesta ja siihen liittyvistä asioista.

Merkki osallisuudesta oli myös kaikki yhteisesti luomamme materiaali: sadut, piirustukset ja satuvihko. Lapsista oli hauskaa huomata, että he voivat saada jotain konkreettista tuotosta aikaan. He eivät malttaneet odottaa, että satuvihko valmistuisi, ja että sen saisi viedä kotiin vanhemmille näytettäväksi. Lapset olivat myös vähän yllättyneitä siitä, että heillä oli niin suuri valta materiaalin suhteen: heidän päätettävissään oli, ketkä kaikki nämä saavat nähdä.

Kaikista suurimpana näkyi kuitenkin lasten itsetunnon parantuminen. He uskaltautuivat vaatimaan heidän kuuntelemistaan sekä kyseenalaistamaan aikuisten toimintaa. Lapset uskalsivat puuttua arjen säännöllisiin rutiineihin ja muuttaa niitä omien toiveittensa mukaan. He uskoivat omiin satuihinsa ja kokivat, että heidän sanomisillaan on väliä. Lapset kokivat itsensä todella taitaviksi, mitä he kyllä olivat. Jokainen lapsi koki itsensä tärkeäksi ja arvokkaaksi.

Sadutuksen ja lasten osallisuuden lisääntymisen välillä voidaan siis selvästi nähdä yhteys. Jo itsessään sadutuksen arvot pohjautuvat minusta lasten oikeuksiin, joten lopputuloskaan ei voi olla kovin huono. Menetelmän avulla saatiin lisättyä lasten osallisuutta siinä hetkessä, mutta toivoisinkin, että sadutuksen arvot ja periaatteet jalkautuisivat myös arjen toimintoihin – se ei vaadi aikuiselta paljon.

Mitä aikuisen eli itseni käyttäytymiseen tulee, huomasin, että silläkin on väliä. Sillä on niin paljon väliä, että ilman sen käsittämistä ei sadutuksesta saatika lasten osallisuudesta tule mitään. Aikuisten asenteet ja käytöstavat mahdollistavat sen, että lapsilla on tilaisuus kokea olevansa tärkeä. Tärkeä ja merkityksellinen.

Se, minkälainen asenne minulla oli sadutusta kohtaan välittyi suoraan lapsille – yritin estää sitä tai en. Kun lapset näkivät, että olen innostunut lähtiessämme saduttamaan, tarttui se heihinkin väistämättä. Positiivisuus ruokkii positiivisuutta. Jos olisin lähtenyt liikkeelle vastenmielisesti ja suu mutrulla ei lapsilla olisi varmasti ollut suurta intoa alaa luomaan satuja. Mutta kun motivoin ja innostin lapsia päästämään mielikuvituksen vapaalle oli meininki aivan eri.

Minulta vaadittiin arvostusta, uskoa ja kunnioitusta lapsia ja heidän satujaan kohtaan – se oli minun velvollisuuteni. Halusin, että lapset ymmärtävät, kuinka tärkeä asia tämä on. Kuinka mahtavaa on, että he pääsevät kertomaan satuja, ja että minä kuuntelen ja pääsen kirjoittamaan ne! Tällaisissa tilanteissa aikuinen ei mielestäni saa näyttää huonoa päiväänsä – sen voi tehdä toisessa hetkessä. Silloin, kun kyse ei ole lapselle tärkeästä asiasta.

Huomasin, että lapset tarkkailivat ilmeitäni ja eleitäni todella tarkkaan. Pienikin ele tarinaa kohtaan sai aikaan sen, että sitä muutettiin niin, että lapsi uskoi sen miellyttävän minua. Tästä näkyikin Karlssonin ajatus siitä, että keskusteluissa lapsi joutuu liian usein miettimään vastausta siinä valossa, mikä olisi aikuisen mieleen. Lapset kuitenkin saivat eleistäni myös kannustusta: kun he huomasivat, että jokin asia yllätti minua, he halusivat yllättää vielä enemmän. Kuin sanomalla ”Katso, mitä muuta osaan!”. Tulin huomaamaan sadutuskertojen jälkeen, että vaikka olisin kuinka yrittänyt hallita ilmeitäni ja eleitäni, se ei vain onnistunut. Lapset huomaavat pienimmänkin asian. Varsinkin alussa, kun he eivät ole vielä niin varmoja itsestään sadutuksen suhteen.

Koin omaksi tehtäväkseni myös sen, että toimin eräänlaisena olosuhteiden varmistajana. Kun tiesin, että iltapäivästä lasten vireystaso olisi sitä luokkaa, joka haittaisi kenties sadutusta, en lähtenyt edes kyselemään halukkaita tuokiohin. Eri asia oli kuitenkin, jos lapselta pyyntö sadutukseen tuli. Sama asia koski sadutuspaikkaa: kun mietimme lasten

kanssa vaihtoehtoja, en tietenkään tuonut esille sellaisia ympäristöjä, jotka eivät olisi olleet suotuisia sadutuksen kannalta. Lapset osasivat kuitenkin hyvin huomioida esimerkiksi rauhallisuuden paikkoja mietittäessä, joten minun ei tarvinnut tässä asiassa puuttua lasten vaihtoehtojen ”hyvyyteen” vaan ne olivat sitä jo alusta alkaen.

En koe oman asenteeni olevan mikään erityinen vaan sellainen, jonkalainen lasten kanssa työskentelevillä tulisi olla. Niin ikävältä kuin se kuulostaakin, ilman aikuisen oikeaa asennetta lasten osallisuutta kohtaan on lasten itse vaikea vaikuttaa heidän osallisuutensa mahdollisuuksiin. Varhaiskasvatuksen piirissä on vielä paljon sellaista, mikä hidastaa tai jopa estää lasten osallisuuden. Olen samaa mieltä kuin useat teoriaosuudessa esittelemäni tutkijat: lasten osallisuuden parantaminen lähtee työntekijöiden ja muiden aikuisten asenteen muutoksesta.

Opinnäytetyöprosessini oli paljon pitempi kuin mitä olin alkuvaiheessa suunnitellut. Aineiston keräämisessä meni aikaa, sillä halusin edetä lasten ehdoilla, jolloin saatoinkin käydä päiväkodilla monta reissua ilman, että olisin palannut sieltä satuja kainalossani. Kirjoittamisprosessi oli myös kuviteltua hankalampi. Osallisuuden käsite löi minutkin ällikällä: sen rajaaminen oli todella vaikeaa. Täytyi vain pitää katse kokoajan lapsissa ja lähestyä teoriaakin siltä kantilta. Oli myös vaikea miettiä, mitä muuta teoriaa otan työni tueksi, kun sadutus käsittää niin laajan alan varhaiskasvatuksen aiheita. Olen kuitenkin tyytyväinen lopputulokseen ja uskon, että kaikista tarpeellisimmat asiat lapsen osallisuuden kannalta olen osannut nostaa esiin.

Työn tekeminen oli minulle kuitenkin kokoajan mieluista. Koen sadutuksen niin omakseni, että hetkiin palaaminen ja niiden muisteleminen on tuonut minulle vain lisävoimia vaikeimpien hetkien keskellä. Minua harmittaa, etten voi liittää lasten kanssa tehtyä satuvihkoa kuvineen liitteeksi, sillä niistä välittyisi täysin se tunne, mikä meillä tuokioissamme vallitsi. Kuvista näkee lämmön ja välittämisen. Olen iloinen, että valitsin aiheekseni sadutuksen, sillä en tiedä, olisinko perehtynyt siihen näin paljon vain työelämää varten. Tämä käytännön kokemus on avannut silmiäni lasten kuuntelemista ja osallisuutta koskien, ja olen varma, etten tule unohtamaan sitä tulevassa työpaikassani.

Voisin lainata loppuun viimeisestä lasten kanssa tehdystä sadusta sadun viimeiset sanat, jotka minun pyydettiin kirjoittamaan:

”Kirjoittajana Katri-Dracula.”

LÄHTEET

- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Helavirta, Susanna, lehtori, YTM, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Oppitunnit kevät 2013.
- Huotilainen, Minna 2006. Puheenvuoro lasten elämästä ja toiminnasta. Teoksessa Karlsson, Liisa (toim.) Lapset kertovat...Työpapereita 9/2006. Helsinki: Stakes. 81-85.
- Kananen, Jorma 2009. Toimintatutkimus yritysten kehittämisessä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 101. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karlsson, Liisa 1999. Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakyydissä. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy.
- Karlsson, Liisa 2003. Sadutus. Avain osallistuvaan toimintakulttuuriin. Sosiaali- ja terveystieteellisen seuran kasvatustieteellisen seuran kasvatustieteellisen seuran tutkimuksia 57. 2., korjattu painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 169-195.
- Karlsson, Liisa 2005. Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Hakupäivä 29.10.2013.
<http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius_Karlsson_Yhdessälastenkanssa.pdf>
- Karlsson, Liisa & Riihelä, Monika 2012. Sadutusmenetelmä – kohtaamista ja aineiston tuottamista. Teoksessa Karlsson, Liisa & Karimäki, Reeli (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellisen seuran kasvatustieteellisen seuran tutkimuksia 57. 2., korjattu painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 169-195.
- Kaskela, Marja & Kekkonen, Marjatta 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Sosiaali- ja terveystieteellisen seuran kasvatustieteellisen seuran tutkimuksia 57. 2., korjattu painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 169-195.
- Kirby, P. Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. 2003. Building culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. A Handbook. London: National Children's Bureau. Department for Education and Skills. Hakupäivä 11.11.2013.
<<http://dera.ioe.ac.uk/17522/1/Handbook%20-%20Building%20a%20Culture%20of%20Participation.pdf>>
- Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36.
- Lastensuojelulaki 13.4.2007/417.
- Nieminen, Liisa 2000. Lapsen oikeuksien sopimus – huomioita Suomen lainsäädännöstä. Teoksessa Honkanen, Jussi & Syrjälä, Jaana (toim.) Lapsen oikeudet. Suomen YK-liiton julkaisusarja nro 31. Helsinki: Suomen YK-liitto. 36-45.
- Parekh, Seija 2000. Lapsen roolin ja aseman kehitys eri kulttuureissa. Teoksessa Honkanen, Jussi & Syrjälä, Jaana (toim.) Lapsen oikeudet. Suomen YK-liiton julkaisusarja nro 31. Helsinki: Suomen YK-liitto. 8-21.
- Pekki, Anu & Tamminen, Tuula 2002. Lapsen ehdoilla. Kunnallisuuden kehittämissäätiön tutkimusjulkaisut, nro 33. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

- Piironen, Tiina 2007. Ohjaajan opas. Lasten osallistavien ryhmien toimintaan. Kuunnelkaa meitä – Lasten osallisuushanke 2006-2007. Helsinki: Kuunnelkaa meitä hanke. Hakupäivä 29.10.2013
http://www.munvuoro.fi/cms/wp-content/uploads/Tiina_Piironen_Ohjaajan_opas_lasten_osallistavien_ryhmien_ohjaamiseen1.pdf
- Riihelä, Monika 1996. Mitä teemme lasten kysymyksillä? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisen merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutiossa. Tutkimuksia 66. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Stenvall, Elina & Seppälä, Ullamaija 2008. Talo lapsia varten. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin työpapereita 2008:1. Hakupäivä 29.10.2013.
http://www.socca.fi/files/100/Talo_lapsia_varten_lasten_osallisuus_paivakodissa.pdf
- Strandell, Harriet 2005. Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. Teoksessa Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. Kutsuseminaari 2.5.2005. Stakes, työpapereita 4/2005. Helsinki: Stakes. 33-40. Hakupäivä 31.10.2013.
<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75146/Tp4-2005.pdf>
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731.
- Turja, Leena 2011. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatysliitto ry:n verkkolehti toukokuu 2011. 1-15. Hakupäivä 29.10.2013.
<http://www.peda.net/img/lehti/facei/Turja-toukokuu2011.pdf>
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Utriainen, Sirpa 2000. Lasten oikeuksien historia. Teoksessa Honkanen, Jussi & Syrjälä, Jaana (toim.) Lapsen oikeudet. Suomen YK-liiton julkaisusarja nro 31. Helsinki: Suomen YK-liitto. 22-35.
- YK:n lapsen oikeuksien sopimus 1990.
- Ylönen, Hilkka 2000. Loihditut linnut. Satujen merkitys lapsille. Helsinki: Tammi.

LIITTEET

Liite 1. Lupalappu lasten vanhemmille

HEI VANHEMMAT!

Opiskelen Kemi-Tornion ammattikorkeakoulussa Sosionomiksi ja Lastentarhanopettajaksi. Teen opinnäytetyötäni x-ryhmässä kevään aikana. Opinnäytetyöni tarkoituksena on tutkia sadutus-menetelmää sekä sitä, kuinka sadutus lisää lasten osallisuutta.

Sadutus on Liisa Karlssonin kehittämä menetelmä, jonka avulla lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi. Sadutus on aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta ja mielekästä tekemistä. Sadutuksessa lasta tai lapsiryhmää kehoitetaan kertomaan oma kertomus, jota aikuinen kuuntelee ja jonka hän kirjaa sanatarkasti ylös. Sadutuksessa saduttaja ei millään tavoin ohjaa tarinan kulkua vaan jokaista tuotosta arvostetaan sellaisenaan kuin lapsi on sen kertonut.

Tulen pitämään sadutustuokiota kahdestaan lapsen kanssa, mutta myös ryhmien ja parien kanssa. Pyrin havainnoimaan lapsen osallisuutta sadutustilanteessa. Miten he kokevat sadutustilanteen? Tuleeko heille onnistumisen kokemuksia? Ovatko he ylpeitä tarinoistaan? Tuokioiden päätyttyä kokoan lasten saduista kirjan, jonka jokainen mukana ollut saa muistoksi hetkistä.

Virallisessa opinnäytetyössäni en tule käyttämään lasten nimiä eivätkä lapset tai päiväkotitoimet ole tunnistettavissa opinnäytetyöstäni.

Jos sinulla on jotain kysyttävää, voit ottaa minuun yhteyttä joko sähköpostitse tai puhelimella.

Ystävällisin terveisin,

Katri Väinämö

puh:

s-posti:

Palautathan lupalapun päiväkodille mahdollisimman pian!

Lapsen nimi:

() Saa osallistua toimintaan

() Ei saa osallistua toimintaan

() Lapsen iän ja nimen saa julkaista yhteisessä, muistoksi jäävässä satukirjassa

Pvm:

Huoltajan allekirjoitus: