



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Koivisto Elina

Sadutus pedagogisena dokumentointimenetelmänä

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen koulutus

2017



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Master's Programme in Education and Globalisation Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Elina Koivisto	
Työn nimi/Title of thesis Sadutus pedagogisena dokumentointimenetelmänä			
Pääaine/Major subject Varhaiskasvatus	Työn laji/Type of thesis Kandidaatin tutkielma	Aika/Year 2017	Sivumäärä/No. of pages 24
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämä kandidaatin tutkielma on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jossa käsittelee sadutusta pedagogisena dokumentointimenetelmänä. Tutkielmassa lähestyn aihetta ensin tarkastelemalla pedagogista dokumentointia, jonka jälkeen siirryn sadutukseen. Keskityn tarkastelemaan pedagogista dokumentointia varhaiskasvatuksen sekä Reggio Emilia -pedagogiikan näkökulmasta. Tämän tutkielman aineisto muodostuu suomen ja englanninkielisestä kirjallisuudesta sekä verkkolähteistä.</p> <p>Tutkielman tutkimuskysymys on: Miten sadutusta voidaan hyödyntää pedagogisena dokumentointimenetelmänä varhaiskasvatuksessa?</p> <p>Tutkielman myötä haluan tuoda esille pedagogisen dokumentoinnin merkittävyyden työkentällä ja sen rajaamiseen olen valinnut menetelmäksi sadutuksen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) on nostettu esille pedagoginen dokumentointi. Pedagoginen dokumentointi tuo tietoa lasten elämästä, kehityksestä, kiinnostuksen kohteista, ajattelusta, oppimisesta ja tarpeista sekä lapsiryhmän toiminnasta monipuolisella ja konkreettisella tavalla. Dokumentoinnin avulla hankittuja tietoja ja ymmärrystä hyödynnetään esimerkiksi oppimisympäristöjen, työtapojen, toiminnan tavoitteiden, menetelmien ja sisältöjen muokkaamisessa lasten tarpeita ja kiinnostusta vastaavaksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 37.)</p> <p>Tutkielman tuloksissa nähdään, että sadutus toimii pedagogisena dokumentointimenetelmänä, jos kasvattaja on tietoinen sadutusmenetelmän ohjeista. Kasvattaja voi muuttaa sadutuksen vallan välineeksi ja osoittaa välinpitämättömyyttä tai vähättelyä lasta kohtaan (Karlsson 2000, 172). On tärkeää, että sadutus toteutuu oikein ja kertojalähtöisesti. Niin sadutus kuin pedagoginen dokumentointi molemmat perustuvat ajatukselle, jossa lapsi on aktiivinen toimija.</p>			

Asiasanat/Keywords Pedagoginen dokumentointi, sadutus, varhaiskasvatus, storycrafting

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Tutkielman toteutus	3
2.1	Tutkimusmenetelmä ja aineiston keruu	4
3	Pedagoginen dokumentointi	5
3.1	Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa	6
3.2	Pedagoginen dokumentointi Reggio Emilia -pedagogiikassa	7
4	Sadutus	9
4.1	Sadutuksen mahdollisuudet	9
4.2	Sadutusmenetelmä	12
4.2.1	<i>Yksilösadutus</i>	13
4.2.2	<i>Ryhmäsadutus</i>	14
4.2.3	<i>Aihesadutus</i>	15
4.2.4	<i>Sadutusdokumentointi</i>	15
5	Sadutus pedagogisena dokumentointimenetelmänä	16
5.1	Menetelmän etuja	16
5.2	Kritiikkiä menetelmää kohtaan	18
6	Pohdinta	20
6.1	Lopuksi	22
7	Lähteet	25

1 Johdanto

Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastelen sadutusta pedagogisena dokumentointimenetelmänä. Idean tutkielmaan sain ensimmäisestä pedagogisesta harjoittelusta, jossa asetin itseleni tavoitteeksi kokeilla sadutusta päiväkodissa lasten kanssa. Lasten tapa ilmaista itseään ja käsitellä heitä mietityttäviä asioita näkyi saduissa, joita he kertoivat. Huomasin menetelmän olevan avain siihen, että lapset rohkenivat kertoa omista ajatuksistaan minulle, uudelle henkilölle heidän ryhmässään. Karlsson ja Riihelä (2006) huomauttavat kohtaamisen merkittävyydestä: saduttaminen haastaa aikuista hiljentymään lapsen kertomusten äärelle ja kuuntelemaan lasta. Sadutus antaa yhteistä aikaa eikä kertomusta saa ikinä arvostella. Kertoja saa itse päättää mitä haluaa kertoa ja miten. Kertojalla on itsellä mahdollisuus päättää mitä hän jättää kertomatta ja sanomatta toiselle. (Karlsson & Riihelä 2006, 18.) Sadutus on nopea keino tutustua hyvin henkilökohtaisesti lapsiin ja samalla tutustuttaa lapset toisiinsa (Karlsson 2014, 29).

Syksyllä 2016 julkaistiin uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet – asiakirja. Se on varhaiskasvatuslain perusteella Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka mukaan varhaiskasvatus toteutetaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan laaditaan paikalliset ja lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. (VASU 2016, 8.) Asiakirja antaa kasvattajille tavoitteita ja sisältöjä, joihin toiminta varhaiskasvatuksessa pohjautuu. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on nostettu esille myös pedagoginen dokumentointi. Pedagoginen dokumentointi luo tietoa lasten elämästä, kehityksestä, kiinnostuksen kohteista, ajattelusta, oppimisesta ja tarpeista sekä lapsiryhmän toiminnasta monipuolisella ja konkreettisella tavalla. Dokumentoinnin avulla hankittuja tietoja ja ymmärrystä hyödynnetään esimerkiksi oppimisympäristöjen, työtapojen, toiminnan tavoitteiden, menetelmien ja sisältöjen muokkaamisessa lasten tarpeita ja kiinnostusta vastaavaksi. (VASU 2016, 37.)

Kun hankitaan tietoa lapsista ja lasten maailmasta, on hyvä aluksi pohtia millainen lapsikäsitys löytyy taustalta ja millaisilla tutkimusmenetelmillä saadaan mahdollisimman moniulotteinen kuva (Karlsson 2006, 8). Tutkielmani lähtökohtana on se, että lapset ansaitsevat tulla kuulluksi ja heidän äänensä, mielipiteensä tulee huomioida kasvatustyössä. Lasten oikeus tulla kuulluksi on kirjattu myös YK:n Lapsen Oikeuksien sopimukseen (1989) sekä varhaiskasvatuslakiin (2016). Esimerkiksi Anu Alanko (2013) määrittelee väitöskirjassaan

lapset ja nuoret kompetentteina subjekteina, joilla on toimijapotentiaalia. Lisäksi lapset ja nuoret omalla toiminnallaan sekä uusintavat että uudistavat yhteiskuntaa ja yhteisöjään. Osallisuus on keskeinen osa toimijuutta, joka todellistuu päivittäin yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. (Alanko 2013, 75.)

Sadutuksesta pedagogisena dokumentointimenetelmänä ole tehty yhtään tutkimusta, mutta sadutuksesta ja pedagogisesta dokumentoinnista erikseen on tehty useita. Sadutus on ollut usean ammattikorkeakouluopiskelijan opinnäytetyön aihe. Aiheesta on tehty myös yliopistoissa muutamia pro gradu -tutkielmia. Lisäksi aihetta on tutkittu varhaiskasvatuksen työkentällä eri ammattilaisten toimin. Pedagoginen dokumentointi on kansainvälisesti tutkittu aihe varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen työkentällä.

Tässä tutkielmassa lähdän tarkastelemaan aineistoa ja teoriaa ensin tuoden esiin tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen siirryn kahdessa seuraavassa luvussa käsittelemään tutkielman tutkimuskohteita; sadutusta ja pedagogista dokumentointia. Viimeisenä lukuna on johtopäätökset ja pohdinta, jossa tuon esille kirjallisuuskatsauksen tuloksia ja sen herättämiä ajatuksia.

2 Tutkielman toteutus

Tutkielman tavoitteena on määritellä tutkimuksen keskeiset käsitteet sekä selvittää, miten varhaiskasvatuksessa voidaan hyödyntää sadutusta pedagogisen dokumentoinnin menetelmänä. Tavoitteena on selvittää, mitä on sadutus, miten sitä voi käyttää varhaiskasvatuksessa ja mitä pedagoginen dokumentointi sisältää varhaiskasvatuksessa sekä Reggio Emilia pedagogiikassa.

Tutkimuksen myötä pyrin syventämään tietämystä sadutuksesta työmenetelmänä. Työn kautta voin myös vahvistaa omaa ammatillisuuttani varhaiskasvattajana. Varhaiskasvatus on lapsuuden eri oppimis- ja kasvuympäristöissä tapahtuvaa kasvatuksellista ja pedagogista toimintaa, joka pohjautuu kasvattajien ja lasten sekä lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen ja aikuisten keskinäiseen toimintaan ja yhteistyöhön. Onnistuneen vuorovaikutuksen keskeinen perusedellytys on lapsen ymmärtävä tulkinta. (Nummenmaa 2001, 26.) Karila & Nummenmaa (2002) kuvaavat pedagogisen ammatillisuuden olevan osa varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta. Se kehittyy sellaisissa toimintaympäristöissä, joissa yksilö tiedostaa lapsen kehitykseen vaikuttavat tekijät, kasvatuksellisen vuorovaikutuksen muiden kasvattajien kanssa sekä moniammatillisen yhteistyön ja laadukkaan kasvu- ja oppimisympäristön merkityksen lapsen kehityksen kannalta. Tuleva kasvattaja tiedostaa ne prosessit, joiden kautta lapsi muodostaa kuvaa maailmastaan. (Karila & Nummenmaa 2002, 24.)

Varhaiskasvatuksessa on tärkeää kasvattajien yhteinen oman työn tutkiminen. Kasvattajat voivat kokea iloa siitä, että asioita voi arjen työssä pienin askelin kehittää, muuttaa ja parantaa. (Tossavainen 2011, 11.) Nummenmaa (2001) kuvaa varhaiskasvatuksen merkityksellisyyttä kehittyvänä tieteenalana, jolla on tärkeä tulkitsijan ja integroijan rooli. Yksi varhaiskasvatuksen keskeisistä tehtävistä on tuoda ilmi lapsuuden ja kasvatuksen kulttuurisia, yhteiskunnallisia ja psykologisia merkityksiä sekä ehtoja, esitellä olennaisia piirteitä ja arvioida niiden merkitystä erityisesti, miten ne ovat määrittämässä lapsuutta ja kasvatuksellista vuorovaikutusta. (Nummenmaa 2001, 25-26.)

Tutkielmani tutkimuskysymys on:

1. Miten sadutusta voidaan hyödyntää pedagogisena dokumentointimenetelmänä varhaiskasvatuksessa?

Tutkimuskysymys ohjaa työni teoreettista viitekehystä, sillä lähestyn teoriaa tarkastelemalla sadutusta, edellytyksiä sen käyttämiseen sekä lisäksi esittelen sadutusdokumentointia. Teoreettiseen viitekehykseen olen liittänyt myös pedagogisen dokumentoinnin sekä Reggio Emilia -pedagogiikan ajatuksia pedagogisesta dokumentoinnista, koska siinä dokumentointi nähdään suuressa roolissa osana kasvatustyötä. Käytän tutkielmassa pedagogisesta dokumentoinnista välillä termejä dokumentointi tai pedagoginen dokumentointi. Olen päätenyt vaihtelevaan termien tekstissä, jotta se olisi lukijaystävällisempi. Tutkielman lähdeaineistossa hyödynnettiin myös näiden kahden termin vaihtelua.

2.1 Tutkimusmenetelmä ja aineiston keruu

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan tietyistä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Aineistoa tarkastellessa kiinnitetään huomio siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten kannalta tärkeää, vaikka samassa tutkimuksessa voidaan tarkastella aineistoa monesta näkökulmasta. (Alasuutari 2011, 40.) Olen valinnut menetelmäksi kirjallisuuskatsauksen. Kirjallisuuskatsaus toimii metodina, jossa tutkitaan jo tehtyä tutkimusta. Sitä voidaan käyttää, kun tehdään tutkimusta aiemmista tutkimuksista eli kootaan tutkimusten tuloksia, jotka puolestaan ovat perustana uusille tutkimustuloksille. (Salminen 2011, 4; Leino-Kilpi 2007, 2.) Kirjallisuuskatsaus tehdään vastauksena johonkin kysymykseen: tutkimusongelmaan (Leino-Kilpi 2007, 2). Tutkielma toimii kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, jossa tutkittava ilmiö kuvataan laaja-alaisesti yleiskatsauksena. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa käytetyt aineistot ovat laajoja eikä aineiston valintaa rajaa metodiset säännöt. (Salminen 2011, 6.)

Kirjallisuuskatsaukseen valitut kirjat toimivat osoituksena siitä, että tutkija tuntee hyvin aiheen kirjallisuutta. Valittu lähdekirjallisuus osoittaa myös sen, että tutkimus on ajankohtainen ja tärkeä. Kirjallisuuteen tutustumalla voi kehittää myös itseään tutkijana, sillä tutkimusta tehdessä oppii paremmin rajaamaan, etsimään ja löytämään tarvitsemaansa tutkimuskirjallisuutta. (Cresswell 2005, 79.) Tutkijan on pyrittävä lähdekirjallisuutta valitessaan ja tulkitessaan lähdekriittisyyteen (Sajavaara 2010, 113). Tämän tutkimuksen osalta pyrkimyksenä on ollut löytää niin suomalaista kuin kansainvälistä aineistoa, jotta tutkimuksen luotettavuus olisi mahdollisimman hyvä. Hyödynnän tässä tutkielmassa valmista aineistoa, jota olen kerännyt sähköisesti eri hakukoneiden kautta sekä lisäksi käytössäni on kasvatusalan kirjallisuutta, johon olen tutustunut.

3 Pedagoginen dokumentointi

Tässä luvussa tarkastelen pedagogista dokumentointia varhaiskasvatuksessa sekä Reggio Emilia -pedagogiikassa. Nummenmaa (2001) kuvaa kasvatusta vuorovaikutustapahtumaksi. Se on monimutkainen ja sen kuvaamista vaikeuttaa erilaisten asioiden yhteisvaikutus eri tilanteissa. Vuorovaikutuksen voidaan sanoa olevan jatkuva jono erilaisia pieniä tapahtumia, joissa lasta hoidetaan, ohjataan, opetetaan tai hänen kanssaan leikitään. Vuorovaikutustilanteissa tehdyt tulkinnat ja havainnot ovat osa prosessia, jossa tapahtumalle annetaan merkityksiä. Näiden merkitysten myötä kasvattaja pyrkii kehittämään ja edistämään hyvää kasvatusta. (Nummenmaa 2001, 30-32.) Yksittäiset dokumentit voivat toimia tarkastelun kohteena, kun lasten kanssa tutkitaan heidän kehitystään ja oppimistaan. Lasten saavuttamat tiedot ja taidot, kiinnostuksen kohteet sekä tarpeet tulevat näin näkyväksi pedagogisen dokumentoinnin kautta ja ne ovat toiminnan suunnittelun perusta. (VASU, 37; MacDonald 2007, 241.)

Yhteistä työskentelyä voidaan dokumentoida esimerkiksi kirjaamalla, valo- ja videokuvamalla, nauhoittamalla, piirtämällä tai haastatteleamalla, jolloin saadaan tallennettua työskentelyn merkityksellisimpiä hetkiä sekä oppimiskokemuksia. Tehtyjen dokumenttien avulla voidaan hahmotella työskentelyn koko prosessi: mitä tehtiin, mitkä asiat johtivat mihinkin, mitä keksittiin, mikä oli haasteellista, mistä nautittiin, miten oppimiskokemukset jaettiin sekä mihin tämä kaikki johti? (Rintakorpi 2009, 85; Dahlberg & Moss 2005, 108.)

Pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö VKK-Metro on ollut mukana Tukevasti alkuun -hankkeessa, joka on osa Etelä-Suomen Lapsen ääni -kehittämisohjelmaa. Tässä hankkeessa oli kehittämisteemana vuosien 2008 - 2009 aikana pedagoginen dokumentointi. Hankkeessa pedagoginen dokumentointi määriteltiin mahdollisuutena käyttää erilaisia menetelmiä, jotka auttavat palauttamaan mieliin lasten ajatteluun ja toimintaan liittyviä tapahtumia. Siinä lasten toiminta ja ajattelu nostetaan lasten sekä kasvattajien yhteisessä oppimisprosessissa keskeiseksi kohteeksi. Tällä on välitöntä yhteyttä lasten osallisuuteen. (Keskinen & Lounassalo 2011, 199.)

3.1 Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa

Pedagogiseksi dokumentoimiseksi voidaan kutsua kaikkea sitä, millä vahvistetaan ja tallennetaan lasten kokemuksia. Sen myötä voidaan rakentaa sisältöjä sekä perinteitä lasten osallisuudelle toisten elämään ja oppimisprosesseihin. Hyödyntämällä dokumentointia voidaan synnyttää perustaa myös henkilökunnan sekä vanhempien osallisuudelle kasvatusyhteistyöhön niin lasten kuin toistensa elämään ja oppimisprosesseihin. (Keskinen & Lounassalo 2011, 199-200; Heinimaa 2011, 280; Rintakorpi 2009, 85.) Varsinaiseksi pedagogiseksi dokumentoinniksi voidaan kutsua sitä, kun aletaan dokumenttien avulla reflektoida koettuja prosesseja lapsen, kasvattajan ja vanhemman kannalta. Tehtyjen dokumenttien avulla saadaan palautettua mieleen prosessi sekä havaitaan työskentelyn aikana kertyneet kokemukset, onnistumiset, oivallukset, haasteet sekä kehittämistarpeet. (Rintakorpi 2009, 86.) Kasvattajan tulee tarkastella omaa toimintaansa dokumenttien kautta ja keskustella siitä muiden kasvattajien kanssa. Toisten kasvattajien kommentit tulee nähdä rakentavana palautteena eikä kritiikkinä. (Dahlberg, Moss & Pence 1999, 139.)

Dokumentoinnin avulla kasvattaja voi kysyä itseltään tai muilta, mikä kuva tai ilmaukset lapsesta on kasvattajan itsensä kehittämiä tai hänen omia käsityksiään. Samalla voidaan nostaa esiin pohdintaa siitä, millainen vaikutusmahdollisuus, oikeus ja asema lapsella on varhaiskasvatuksen instituutiossa. Dokumentoinnin myötä on mahdollisuus pohtia puhutaanko vain esimerkiksi lapsilähtöisyydestä, lasten oppimisesta tai luovuudesta vai toteutuvatko kasvattajien käyttämät ilmaisut oikeasti käytännön työssä. (Dahlberg et. al. 1999, 153.)

Epäonnistuessaan dokumentointi voi kuitenkin muuttua todisteeksi opettajan erinomaisuudesta, kasvattajien työnteon onnistumisesta tai dokumentit voivat päätyä erilaisten kirjojen kuvamateriaaliksi. Dokumentoinnin onnistuessa lasten ja aikuisten ajattelu kehittyy ja mahdollistaa kehityksen jatkumisen. (Davies 2014, 22.) Rintakorven, Lipposen & Reunamon (2014) mukaan pedagoginen dokumentointi ja sen käyttäminen ei voi koskaan olla neutraalia, sillä sen toiminta ja ymmärtäminen ovat aina yhteydessä sosiaalisen ympäristöön, tiettyyn näkökulmaan ja tietyn ihmisen ajatuksiin. Dokumenttien sisältö ei voi olla empiirinen totuus tai todellisuus. Dokumenttien sisältöjen tarkoitus neuvotellaan toistuvasti suullisesti käytännön työssä. (Rintakorpi et. al. 2014, 188; 197.) Dokumentointi toimii oppimisprosesina sekä keinona sen tarkastelussa. Tämän lisäksi se voi toimia keinona luoda keskustelulle tilaa. Näin syntyy kulttuuri, jossa useat eri tekijät kuten lapset, kasvattajat, vanhemmat, päättäjät ja poliitikot, vaikuttavat ja voivat saada itsensä kuulluksi. Näin useat eri näkökulmat ja

mielipiteet tulevat tarkastelluksi ja analysoiduksi. Tämän myötä pedagoginen työ tulee ymmärretyksi niin lapsille, kasvattajille kuin vanhemmillekin. (Dahlberg et. al 1999, 154.)

Onnistuessaan pedagoginen dokumentointi avaa mahdollisuuden luoda varhaiskasvatuksen näkyväksi. Se tarjoaa tilaisuuden vuorovaikutuksen syntymiselle ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan luoden samalla luottamusta. Dokumentoinnin kautta jokainen lapsi, kasvattaja ja varhaiskasvatuksen instituutio voivat saada äänen ja tulla nähdyksi. (Dahlberg et. al. 1999, 158.)

3.2 Pedagoginen dokumentointi Reggio Emilia -pedagogiikassa

Pedagoginen dokumentointi on merkittävä osa myös Reggio Emilia kasvatusfilosofiaa. Reggio Emilia -pedagogiikka on Italiasta kotoisin oleva pedagoginen ajattelu- ja toimintatapa, jossa oppiminen perustuu lasten, aikuisten ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen. Se on suhtautumistapa, joka kunnioittaa ja kuuntelee lasta. (Heinimaa 2011, 277.) Siinä lapsi nähdään aktiivisena osallistujana, joka luo merkityksiä omalle oppimisprosessilleen (Kim & Darling 2009, 138). Lapset nähdään päähenkilöinä sekä yhteistyökumppaneina projekteissa ja kasvattajat kumppanina ohjaamassa lapsia tutkimaan. Samalla kasvattajat havainnoivat ja dokumentoivat prosessia. (Hočevar, Kovač Šebart & Štefanc 2013, 478.)

Reggio Emilia -pedagogiikkaa hyödyntäneet kasvattajat ovat kehittäneet pedagogisen dokumentoinnin työväliseksi oppimisen tutkimiseen ja kehittämiseen. Pedagogisen dokumentoinnin avulla kasvattaja voi perustaa työnsä siihen, mitä lapset haluavat oppia, eikä siihen, mitä hän itse haluaa opettaa. Pedagoginen dokumentti nähdään työkaluna, joka auttaa pitämään luovaa muutosprosessia yllä. (Heinimaa 2011, 280; Keskinen & Lounassalo 2011, 202-203; Rintakorpi 2009, 86.) Pedagoginen dokumentointi pitää sisällään kaksi puolta: sen avulla lasten elämyksiä ja oivalluksia voidaan voimistaa paremmin kuultaviksi lapsille itselle, toisilleen ja myös aikuisille sekä kokemuksia voidaan vielä jalostaa yhdessä niistä keskustellen ja niitä uudelleen tulkiten. Tällaisen dialogisen ulottuvuuden tietoinen kehittäminen on aikaisemmin usein puuttunut totutussa lapsihavainnoinnissa. (Keskinen & Lounassalo 2011, 200; Heinimaa 2011, 280; Hall et. al. 2010, 59.)

Dokumentointi vaatii aktiivista kuuntelua, dialogisuutta ja ympäristön sekä lapsen välisen suhteen kehittymistä. Lapsen oppimisen dokumentoinnin ohjenuorana toimii havainnointi, dokumentointi ja tulkinta. Dokumentointi on Reggio Emilia -pedagogiikan mukaan luovaa

tekemistä, joka vaatii tulkintaa. Oman työn ja havaintojen kautta opettaja kerää laajan ja yksityiskohtaisen dokumentin. Lapset voivat itse myös dokumentoida omaa työskentelyään. Lapset hyödyntävät dokumentoimiseen useita eri menetelmiä ja keskustelevat opettajan kanssa työskentelystään, ideoistaan ja ajatuksistaan. (Hall et al. 2010, 59-61; Turner & Wilson 2009, 4.) Keskusteleminen ja kieli nousevat tärkeään rooliin ryhmässä, sillä lapsia kannustetaan jatkuvasti itseilmaisuun ja kommunikointiin. Reggio Emilia -opettajat ovat tietoisia kielellisen kehityksen ja ajattelun toisiinsa linkittymisestä, ja pyrkivät mahdollistamaan työskentelyllään lasten kehittymisen rohkeiksi ja taitaviksi keskustelijoiksi. (Hall et al. 2010, 59-61.) Buldu (2010) vahvistaa tutkimuksessaan pedagogisen dokumentoinnin hyödyllisyyden ryhmässä, jossa yksilöt tulevat erilaisista etnisistä, kulttuurisista taustoista tai puhuvat eri kieltä. Pedagoginen dokumentointi on informatiivinen, sillä sen prosessi antaa tietoa siitä, miten lapset oppivat, mitä he ymmärtävät ja mitä väärinkäsityksiä lapsille syntyy. Opettajat pystyvät sen avulla refleктоimaan omaa toimintaansa ja suuntaamaan opetusta lasten kiinnostusten mukaisesti. Samalla opettaja voi tarkastella omaa opettamistaan. (Buldu 2010, 1444-1445.)

Dokumentteja ei ikinä arvostella vaan arvostetaan. Pedagogisessa dokumentoinnissa tulkitaan dokumentteja, jälkikäteen tarkastelemalla, antaen arvo tehdylle työlle. (Keskinen & Lounassalo 2011, 203; Hall et al. 2010; 63.) Tämän menetelmän avulla voidaan päiväkohteissa lisätä kasvatusyhteistyötä vanhempien kanssa. Näin saadaan lapsi yksilönä enemmän näkyväksi ja vanhemmille selkenee se, mitä lapsi päivän aikana tekee päiväkodissa. Samalla kasvattajat ja vanhemmat voivat keskustella lapsen liittyvistä asioista hyödyntämällä dokumentteja keskustelussa konkreettisina lähtökohtina. Hyödyntämällä pedagogista dokumentointia, vanhemmat pääsevät - näkyväksi tehdyn toiminnan myötä - osallisiksi päiväkotiyhteisön elämään, kasvun ja kasvatuksen tapahtumisen ketjuun. (Keskinen & Lounassalo 2011, 206; Rintakorpi 2009, 86.)

Vanhemmille ei näytetä valmiita teoksia tai töitä vaan heidät otetaan mukaan työskentelyyn esittelemällä prosessia, jossa työskentely tapahtuu. Dialogi vanhempien ja kasvattajien välillä muodostaa vuorovaikutuksen, jonka keskiössä on dokumenteista esiin nousevat lasten ajatukset ja kokemukset. (Hall et al. 2010, 81; MacDonald 2007, 241.) Haasteeksi voi muodostua se, miten kiinnostuneita vanhemmat ovat prosessista. Kiire lasten hakutilanteissa ei välttämättä mahdollista syventymistä esillä oleviin dokumentteihin tai keskusteluun kasvattajan kanssa. (Buldu 2010, 1445.)

4 Sadutus

Tässä luvussa syvennyn sadutukseen ensin lyhyesti kertomalla sen historiasta. Sadutuksen mahdollisuudet -osiossa käsitelen sadutukseen liittyviä seikkoja, kuten muun muassa näkökulmia kuuntelemisen merkitykseen sekä kielen kehitykseen. Olen avannut sadutusmenetelmä -alaotsikon alle menetelmän käytön ohjeet sekä sadutuksen eri muodot. Tässä luvussa päälähteinä on Monika Riihelän sekä Liisa Karlssonin teoksia, sillä he ovat julkaisseet sadutusmenetelmästä paljon kirjallisuutta ja tutkimuksia.

Sadutus (englanniksi storycrafting) on suomalainen innovaatio, jota on käytetty ja kehitelty jo yli 30 vuoden ajan (Karlsson 2013, 1109). Sadutus -menetelmän keksijä on koulupsykologi, valtiotieteen tohtori Monika Riihelä. Riihelä hyödynsi menetelmää tehdessään koulupsykologin töitä vuonna 1981. Hän hyödynsi sadutusta tukeakseen oppilaan itsetuntoa ja saadakseen esille yksilön vahvuuksia. (Karlsson 2003, 100; Riihelä 2006, 29.) Riihelän aloitteesta aloitettiin vuonna 1995 Stakesin (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus) Satukeikka-hanke, jonka kautta menetelmä kehittyi ja levisi laajempaan käyttöön. Menetelmän käytön laajenemisessa auttoi myös valtakunnallinen kehittämiskeskushanke Kuperkeikkakyyti. (Karlsson 2003, 100.) Kuperkeikkakyyti-verkostonhankkeessa moniammatillinen ammattiverkosto etsi tapoja tehdä työtä lasten ja heidän huoltajiensa kanssa siten, että lapset näkyisivät sekä kuuluisivat niin työn suunnittelussa, toteutuksessa kuin yhteiskunnassakin (Karlsson 1999, 16).

Liisa Karlsson (2000) nostaa väitöskirjassaan esille sen, että jos halutaan toimia yhdessä lasten kanssa, on kasvattajien tunnettava, mitä lapset ajattelevat eri asioista. Jotta toiminta voi mahdollistua lapsen ja kasvattajan yhteiseltä pohjalta, tulee myös lapsen ilmaisemia ajatuksia arvostaa ja kuunnella. Tähän on Karlssonin mukaan kaivattu konkreettisia metodeja, kuten sadutus. (Karlsson 2000, 90.)

4.1 Sadutuksen mahdollisuudet

Lapsille on tärkeää, että heitä kuunnellaan. Lasten tarinoiden ääneen lukeminen luo mahdollisuuden lapselle kokea onnistumisen tunteita ja olla ylpeä omasta sadusta. Myös arat, vilkkaat tai erityistilanteessa olevat lapset hyötyvät menetelmästä. Omien kertomusten kautta lapset saavat positiivista huomiota ja heidän vahvuutensa pääsee esille. (Karlsson 2000, 127-

128.) Sadutusmenetelmässä kunnioitetaan ja arvostetaan sitä, että jokaisella yksilöllä on tietoa, jota muilla ei ole. Jokaisen yksilön tieto ja näkemykset ovat niin merkittäviä, että niitä kannattaa kuunnella. Kerronnalliseen, narratiiviseen tietämiseen sisältyy yksilön kokemaa tietoa, merkityksiä ja tunteita. (Karlsson 2014, 72.)

Elina Viljamaan (2012) mukaan kertominen tapahtuu ihmissuhteissa. Aikuinen voi aiheuttaa pienillä vihjeillä, oleskelemattomuudella tai liialla uteliaisuudella lasten leikkien ja kerronnan viemisen piiloon. Aikuisten antamien rohkaisujen ja hyväksymisen kautta voidaan lapsille osoittaa, että lasten kerrontaa arvostetaan. Kasvattaja voi pohtia kodin, päiväkotiryhmän tai koulun käytäntöjä miettimällä, millaisia kerronnallisia ympäristöjä ne pitävät sisällään: mitä sekä miten niissä saa ja ei saa kertoa, millaista kerrontaa kannatellaan ja millaista vaimennetaan. (Viljamaa 2012, 198.) Lapsia ei tarvitse opettaa kertojiksi, vaan tarinat syntyvät lapsilta yllättävän helposti (Karlsson 2000, 130). Lapset kertovat sadun elämästä sellaisena kuin elämä arjessa ja toiminnassa yleensäkin on: monimuotoinen, värikäs ja yllätyksellinen maailma (Kuokkanen 2012, 93).

Kuunteleminen ei ole sitä, että pitäytyy siinä tiedossa mitä jo etukäteen tietää, vaan avoimena pysymistä eri tilanteissa. (Davies 2014, 1.) Sadutuksen ajatuksena on antaa lapselle tai toiselle ihmiselle mahdollisuus kertoa omista ajatuksistaan niin, että kirjaaja aidosti kuuntelee ja on kiinnostunut siitä, mitä toinen henkilö haluaa kertoa. (Karlsson & Riihelä 2006, 18; Karlsson 2003, 45.) Kun aikuiset puhuvat lapsista ja miettivät, mitä heidän ongelmilleen voitaisiin tehdä, on jo kadotettu lasten henkilökohtaiset, omat kokemukset näkyvistä (Karlsson 2003, 103; Riihelä 2006, 30). Toiminnan kehittäminen voi lähteä siitä, että huomataan ongelma, johon halutaan muutos. Tämä muutos voidaan pyrkiä saamaan aikaan niin, että lasten toiminta muuttuu aikuisten toivomaan suuntaan. Kuunteleminen on tilanne, jossa yksilö asettuu alttiiksi keskustelun vaikutuksille.

Kielellä ja kielen kehityksellä on suuri vaikutus yksilön kasvussa tietoiseksi itsestään, oppivaksi ja muistavaksi olennoiksi (Huttunen 2013, 133). Sadutuksen kaltainen menetelmä, kerronta, tukee myös lasten kielellistä ilmaisuja. Kerronnassa aikuinen ja lapsi yhdessä luovat tarinaa vuorotellen sitä kertoen. Kerronnassa ei kuitenkaan tarinaa kirjata ylös kuten sadutuksessa. (Nurmilaakso 2011, 40.) Yksilön kanssa voidaan harjoitella kerrontaa narraation avulla. Siinä kasvattaja opettaa kerrontaa ja tarkoituksena on tuottaa tarinoita. Aloite tarinan tai sadun kertomiseen on harvoin kertojalla. (Karlsson 2003, 115.) Piia Roos (2015) kertoo väitöskirjassaan, kuinka lasten kerronnan kautta on mahdollista löytää päiväkotiarkeen uusia

näkökulmia, jotka muuten voivat jäädä mahdollisesti kokonaan huomiotta. Tutkimuskäyttöön tuotettujen tai tutkimuksissa hyödynnettyjen kertomusten rinnalle Roos näkee tärkeänä sen, että lasten kerronta saisi tilaa päiväkotiarjessa. Asioiden katsominen lasten tasolta tai lasten kysymysten ja kertomusten äärelle pysähtyminen eivät ole kiinni resursseista tai ajasta vaan asennoitumisesta ja työn organisoimisesta. (Roos 2015, 164-165.) Lasten kerronta nostaa esiin monia näkökulmia sekä luo kasvattajalle mahdollisuuden syventyä lasten maailmaan, ajatteluun, muutosprosesseihin ja lapsiryhmän tapaan toimia (Karlsson 2000, 137).

Kommunikointi ilman yhteistä kieltä voi onnistua, jos antaa mahdollisuuden kohtaamiselle eri tavoin; eleille, ilmeille, katseelle ja puheelle eri kielellä. Jos aikuinen antaa lapselle mahdollisuuden toteuttaa itseään, on mahdollista nähdä, miten lapsi kommunikoi omalla tavallaan, esimerkiksi leikkien, piirtäen, kirjoittaen tai puhuen. (Davies 2014, 13-18.) Kieli on lapsille yhtä aikaa oppimisen kohde sekä väline. Sen kautta lapsi pystyy hallitsemaan erilaisia tilanteita ja asioita sekä kykenee toimimaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ilmaisemaan itseään ja hankkimaan tietoa. (VASU 2016, 40; Nurmilaakso 2011, 31.) Kieli on tärkeä kaikessa oppimisessa, sillä tiedot hankitaan sekä varastoidaan muistiin kielen välityksellä. Kieli on yhteydessä lapsen koko kehitykseen sekä se lisää ajattelun laajuutta ja nopeutta. Kielenkäytöksi voidaan kutsua ajattelua, tunteiden ilmaisua, sosiaalista vuorovaikutusta sekä kaikkea toiminnan ilmaisemista. Lapsen kieli kehittyy jatkuvasti ja se on yhteydessä myös puheen kehitykseen. (Nurmilaakso 2011, 31.)

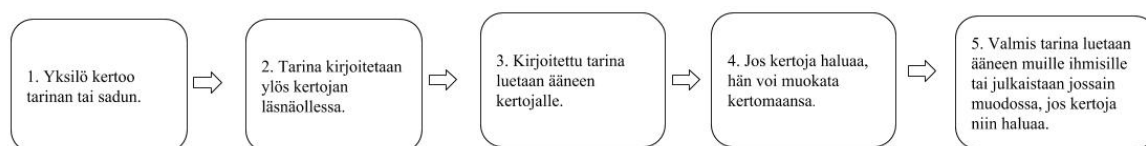
Sadutusmenetelmää on hyödynnetty tutkimuksissa aineistonkeruumenetelmänä. Monika Riihelä (2012) hyödynsi sadutusmenetelmällä kerättyä lasten omien satujen aineistoa artikkelissaan. Hän vastasi artikkelissaan siihen, mikä on olennaista pienten lasten kertomakulttuurille. Analyysissä Riihelä on tuonut esiin esimerkin siitä, millä tavalla lasten kertomusten laajaa aineistoa voidaan tutkia suhteuttamalla tarinoita toisiinsa. Analysoitu aineisto kertoo lasten tarinoiden monimuotoisuudesta, persoonallisuudesta sekä niiden yhteydestä leikkiin. (Riihelä 2012, 197.) Tutkimuksen mukaan pienten lasten omaehtoiset sadut vahvistavat käsitystä siitä, että jokaisella ihmisellä on jo lapsesta asti henkilökohtaisia tapoja ilmaista itseään, oma persoonallinen tyyliensä kertoa, olla ja ilmaista. Lapsen henkilökohtainen aktiivisuus tulee ilmi vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa vasta, kun aikuinen on valmis ottamaan vastaan lapsen omia tapoja kertoa ja ilmaista itseään. Tutkijan tulee ottaa tuekseen havainnointi-, kuuntelu- ja tutkimusmenetelmiä, jotka mahdollistavat lapselle ilmaisuvapauden. (Riihelä 2012, 231.) Myös Fekonja-Peklaj, Marjanovič-Umek & Kranjc (2010) ovat hyö-

dyntäneet aihesadutusta aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessa, jossa tutkittiin esikoulun, äidin koulutuksen ja kodin merkitystä lasten kykyyn kertoa satuja. Tutkimuksessa aineiston keräämiseen hyödynnettiin lasten kuvakirjan kuvia, joista lapset saivat kertoa tarinan. Lapset saivat aloittaa kertomisen mistä tahansa kuvasta eikä heitä keskeytetty kertomaan eikä heiltä kysytty lisäkysymyksiä, kun he kertoivat tarinaansa. (Fekonja-Peklaj et al. 2010, 55 & 61-62.)

4.2 Sadutusmenetelmä

Sadutusmenetelmä on helppokäyttöinen ja sopii kaikille. Sadutukseen ei tarvita kuin vähän välineitä, mutta se vaatii ajatuksen siitä, että jokainen ihminen osaa kertoa sadun. Sadutuksessa luotetaan siihen, että yksilöllä on sukupuolesta, iästä, kulttuurista, koulutustasosta tai vammaisuudesta huolimatta jotain kerrottavaa ja yksilö osaa pukea ajatuksensa sadun muotoon. (Karlsson & Riihelä 2006, 18; Karlsson 2013, 1111.) Sadutukseen tarvittavat välineet ovat kuuntelu, kerronta, lasten ja aikuisten ajatusten kirjaaminen sekä lukeminen (Karlsson 2003, 9).

Sadutuksen ohjeistus menee ytimekkäästi näin: ”*Kerro minulle satu tai tarina!*” Tämän jälkeen saduttaja kirjoittaa kertojan tarinan juuri siten, kuin se hänelle kerrotaan. Kertomus kirjoitetaan sana sanalta ylös paperille muuttamatta tai korjaamatta mitään, mitä kertoja sanoo. Kun satu on saatu valmiiksi, kirjaaja lukee sadun kertojalle, jotta hän voi muuttaa tai korjata sitä, mikäli itse niin haluaa. Saduttajan tulee kirjata ylös myös päivämäärä, kertojan sekä saduttajan nimi ja halutessa voidaan merkata myös kirjauspaikka ylös. Saduttaja voi kirjoittaa erilliselle paperille ylös omia ajatuksiaan ja tuntemuksiaan sadutuksesta ja tilanteesta. (Karlsson 2003, 44; Karlsson & Riihelä 2006, 18.) Sadutusmenetelmä eroaa muista narratiivisista menetelmistä sen sisältämän viiden vaiheen vuoksi (Karlsson 2013, 1112). Esittelen nämä viisi vaihetta alla.



Kuvio 1. Sadutusmenetelmän vaiheet (Karlsson 2013, 1112).

Sadutusmenetelmällä kirjatuissa kertomuksissa on löydettävissä kolme yleisintä kerrontalähtökohtaa: omat kokemukset, aikaisemmin kuultu tarina tai tilanteen inspiroimana syntynyt satu. Osa lapsista lähtee liikkeelle omista kokemuksistaan, kuten päivän aikana tehdyistä asioista. Sadun lähtökohtana voi toimia myös aikaisemmin kuultu tarina, jonka lapsi toistaa kirjaajalle omin sanoin. Tavallisin tapa tuottaa tarinaa on siinä hetkessä tunnelmien, omien kokemusten, läsnäolevien henkilöiden tai asioiden innoittamana. (Karlsson 2012b, 175.) Sadun tai tarinan pituus vaihtelee. Joskus satu voi olla kolmen sanan mittainen, toisinaan siitä voi muodostua pieni kirja. Joskus sadusta muodostuu näytelmä, runo tai tosikertomus. (Karlsson 2014, 32.) Sadutuksen kautta lapsi pääsee syventymään puhutun ja kirjoitetun tekstin väliseen yhteyteen. Tämän lisäksi sadusta hyödyntämällä kasvattaja voi arvioida lapsen ajattelun ja puheen kehityksen tasoa. (Nurmilaakso 2011, 40.)

Uusia satuja voi tehdä milloin vain ja missä vain, mutta tärkeää on, että sadun kirjaaja on aidosti kiinnostunut siitä, mitä kertojalla on sanottavanaan. Kirjaaja voi osoittaa kertojalle kiinnostuksensa elein ja ilmein. Sadutuksesta voi muodostua kertojan tai useiden kertojien sekä saduttajan väliseksi yhteiseksi ”jutuksi”, joka syntyy näiden henkilöiden välille, kun toinen haluaa kuunnella ja toinen kertoa. (Karlsson & Riihelä 2006, 18.) Sadutus on vuorovaikutustapahtuma, jossa saduttaja pääsee kertojan sisäisen dialogin toiseksi osapuoleksi. Menetelmä perustuu siihen, että jokaiselle ihmisellä on tutun ja yleisen tiedon lisäksi omia kokemuksia ja niistä muodostunutta erityistä tietoa, jota kukaan muulla ihmisellä ei ole. Vuorovaikutus nähdään vapaana, ja tämä mahdollistaa kertojalle sanansa asettamisen niin, että ne aidosti heijastavat hänen omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan. (Karlsson & Riihelä 2006, 19; Riihelä 2006, 23.) Sadutusmenetelmä pakottaa aikuisen kuuntelijaksi ja muuttamaan omaa toimintakulttuuriaan. Lapsen asema muuttuu toiminnan objektista aktiiviseksi subjektiksi ja osaajaksi. Kun aikuinen lukee lapsen tarinan ääneen, niin kuin lapsi on sen kertonut, kasvattaja osoittaa konkreettisesti, että lapsen aloite johtaa toimintaan. Työntekijä muuttaa omaa puhetapaansa kertoessaan lapsen satua. Lapsen osaaminen ja tieto muodostuvat mielenkiinnon kohteeksi ja toiminnan lähtökohdaksi. (Karlsson 2000, 185.)

4.2.1 Yksilösadutus

Lasta voidaan saduttaa rauhassa esimerkiksi taukojen aikana, toisten tehdessä eri tehtäviä tai touhujaa tai kotona. Yksilösadutus on aina kaikista intensiivisin. (Karlsson 2013, 1112.) Kah-

destaan oleminen saa aikaan tietynlaisen intiimin läheisyyden ja jakamisen tunteen (Karlsson 2014, 34). Yksilölle on elämys saada kertoa oma satu ja tulla arvostetuksi sekä kuulluksi. Sadutuksen myötä lapsi rohkaistuu ja harjantuu myös muissa tilanteissa ilmaisemaan ajatuksiaan ja itseään. (Karlsson 2003, 119.) Yksilösadutusta koskevat yllä kerrotut ohjeet menetelmän käytöstä (ks. Sadutusmenetelmä).

4.2.2 Ryhmäsadutus

Kertojia voi saduttaa yksitellen tai ryhmässä, mutta ryhmäsadutus eroaa yksilösadutuksesta. Ryhmäsadutuksessa asiaa tai asioita päästään perustelevaan ja pohtimaan useammasta näkökulmasta. (Karlsson 2003, 118.) Ryhmässä tarinaa kerrottaessa tarinan kulku voi muuttua yhtäkkiä, eikä tämän myötä omaa kerrontaa voi ennakoida. Kertojien on ylläpidettävä tarkkaavaisuutta, jotta voi jatkaa siitä, mihin edellinen kertoja on tarinan jättänyt. Tarinan kulun ennalta-arvaamattomuuden myötä ei kertoja voi suunnitella omaa kerrontavuoroaan. Tämän myötä kerronta muuttuu ryhmäsadutuksessa spontaaniksi ja mielikuvien kautta tuotetuksi. (Salminen 2016, 51.)

Ryhmäsadutuksen kautta yksilö oppii itseilmaisun kyvyistään, sillä positiiviset kommunikointikokemukset tukevat luottamusta omaan ilmaisukykyyn (Salminen 2016, 51). Varhaiskasvatuksessa lapset saavat kokemuksia niin spontaanista ilmaisusta kuin yhteisesti suunnitellusta, toteutetusta ja arvioidusta luovasta prosessista. Toiminnassa hyödynnetään eri tavoin esimerkiksi lastenkirjallisuutta ja sanataidetta, teatterin eri muotoja sekä tanssia ja sirkusta. (VASU 2016, 43.) Ryhmässä yhdessä kerrottu satu edellyttää yhdessä pohtimista. Yhteisäudessa näkyy ryhmän toimintatapa, työnjako sekä kiinteyden aste. Sadutus ryhmässä luo mahdollisuuden synnyttää yhteenkuuluvuudentunnetta, jossa jokaiselle löytyy oma paikka. (Karlsson 2014, 34.) On tärkeää muistaa, että sadutuksen ensisijainen tehtävä ei ole opettaa itseilmaisua, kirjoittamista tai lukemista, vaikka kyseisiä asioita opitaan sadutusprosessissa. Sadutus on ensisijaisesti aina vastavuoroiseen toimintakulttuuriin johdatteleva menetelmä, jonka avulla voidaan kohdata ja kuunnella. (Karlsson 2014, 19.)

Saduttajan tehtävänä on huolehtia, että jokainen kertoja saa vuoron jatkaa yhteistä tarinaa haluamallaan tavalla (Salminen 2016, 52). Lasten puheen tuottamisen taitojen kehittymistä ohjataan ja seurataan varhaiskasvatuksessa. Lapsia rohkaistaan ja kannustetaan puhumaan eri tilanteissa niin aikuisten kuin toisten lasten kanssa. Tämä auttaa lapsia ymmärtämään ja käyttämään puhuttua kieltä. (VASU 2016, 41.)

4.2.3 Aihesadutus

Jos haluaa saduttaa tietystä aihepiiristä, on hyvä ensin olla useampia saduttamiskertoja takana. Tämä edellytys perustuu siihen ajatukseen, että useamman sadutuskerran myötä, on saatu luotua kuunteleva toiminnan kulttuuri. (Karlsson 2003, 47.) Kasvattaja voi kehottaa lasta kertomaan omasta työstään, ja samalla kirjoittaa ylös lapsen kertomuksen.

On tärkeää muistaa saduttaa yksilöä myös hänen itsensä valitsemista aiheista. Näin saadaan säilytettyä yhteinen ymmärrys siitä, että on mielenkiintoista kuunnella myös juuri sitä, mitä yksilö haluaa kertoa. (Karlsson 2003, 47, 127.) Jos jatkuvasti pyydetään lasta kertomaan vain aikuisen ehdottamista aiheista, voi sadutus muuttua pelkäksi tehtäväksi muiden joukossa. Sadutuksen ajatuksena on kuitenkin vuorovaikutustapahtuman syntyminen, jossa aikuinen asettautuu kuuntelijaksi.

4.2.4 Sadutusdokumentointi

Sadutusmenetelmään liittyy termi sadutusdokumentointi, joka perustuu kerrotun kirjaamiseen. Sen lähtökohta on kiinnostus siihen, mitä lapsi kertoo ja tekee ja miten hän leikkii. Siinä ei keskitytä dokumentoijan kysymyksiin tai lasten ilmauksiin, jotka vastaavat aikuisten mielessä oleviin kysymyksiin. Sen tarkoituksena ei ole poimia irrallisia ja yksittäisiä ilmauksia tai puhetta lapsilta. (Karlsson 2003, 95; Karlsson 2014, 241.) Kokonaisuuden näkeminen ja sen dokumentoiminen on tärkeää muistaa.

Sadutusdokumentoiminen on aina julkista eikä sitä saa tehdä lapsilta salaa. Se tehdään aikuisten ja lasten yhteisöä varten. Kun dokumentoidaan esimerkiksi lasten ajatuksia luonnosta, voidaan dokumentteja hyödyntää yhteisessä suunnittelussa. Muistiinpanot ovat näkyviä jälkiä siitä, millaisia oivalluksia lapset luonnossa tai leikkiessään tekivät, mikä kiinnitti lasten huomion tai millaisia selityksiä lapset antavat erilaisille ilmiöille. Dokumentoinnin myötä saadaan tietoa koko työyhteisölle ja vanhemmille tietoa siitä, mitä on tehty ja miten. (Karlsson 2003, 96; Karlsson 2014, 241.)

Sadutusdokumentointi on väline myös kaikkein pienimpien lasten kanssa. Kasvattaja voi dokumentoida leikkiä ja merkitä muistiin, mitä lapset leikkivät, sanovat ja tekevät. Kun kirjoitettu teksti tehdään lasten nähden ja luetaan lopuksi ääneen, myös lapset oivaltavat sadutuksen idean. (Karlsson 2014, 242.) Sadutusdokumentointi edistää lasten osallisuutta, sillä se lisää kasvattajien kuuntelevaa työtettä ja kiinnostusta lasten ajatuksiin (Tiira 2000, 61).

5 Sadutus pedagogisena dokumentointimenetelmänä

Tässä luvussa esittelen tutkielman tuloksen sekä tuon ilmi näkökulmia sadutuksesta pedagogisena dokumentointimenetelmänä. Näkökulmia tuon esiin tutkielman lähdekirjallisuuden ja omien ajatusten pohjalta.

Tutkielmani tutkimuskysymys on: *Miten sadutusta voidaan hyödyntää pedagogisena dokumentointimenetelmänä?* Tarkastelemani kirjallisuuden myötä voidaan päätellä, että sadutus toimii pedagogisena dokumentointimenetelmänä, jos kasvattaja on tietoinen sadutus -menetelmän ohjeista, jotta sadutus toteutuu kertojalähtöisesti. Niin sadutus kuin pedagoginen dokumentointi molemmat perustuvat ajatukselle, jossa lapsi on aktiivinen toimija. (ks. luvut Sadutus ja Pedagoginen dokumentointi.) Lapsi toimii kasvattajan kanssa vuorovaikutuksessa ja hänet tulee nähdä toiminnassa subjektina eikä objektina. Sadutus voi olla yksi kasvattajan keino saada tietoa siitä, mitä mielipiteitä lapsilla on ja mitä he toivovat päiväkotiin. Pedagoginen dokumentointi voi helposti muuttua pelkäksi tietojen ylös kirjoittamiseksi ilman, että ylöskirjattuihin asioihin enää palataan uudelleen (Rintakorpi 2016, 402).

Pedagogista dokumentointia kannattaa toteuttaa hyödyntämällä eri menetelmiä. Emilson & Pramling Samuelsson (2014) huomauttavat, että pedagogisesta dokumentoinnista saatavilla oleva kirjallisuus on valtaosin positiivista. Kirjallisuus tukee käsitystä siitä, että pedagogisen dokumentoinnin kautta kasvattaja voi oppia uusia tapoja tarkastella lapsia ja heidän oppimistaan. (Emilson et. al. 2014, 178.) Itse haluan muistuttaa, että tutkielman aiheeksi valitsemani sadutusmenetelmä on yksi keino toteuttaa pedagogista dokumentointia, kuten esimerkiksi valo- tai videokuvaus.

5.1 Menetelmän etuja

Lasten maailmaan kuuluu vastavuoroisuus, leikki ja ilo sekä muut tunteet, energinen ja toiminnallinen maailman valloittaminen. Jos kasvattaja haluaa tietoa lasten maailmasta, on hänen löydettävä sellaiset toimintatavat, jotka ovat lapselle luontaisia. Tuottaessaan uutta tietoa lapsi elää mielikuvituksessa ja leikissä. Lapsi ei erota eri toimintoja erillisiin lokeroihin, kuten esimerkiksi taiteelliseen ilmaisuun, leikkiin, harjoitteluun tai ilmiöiden pohtimiseen. (Karlsson 2006, 9.) Pienten lasten osallisuus syntyy vuorovaikutustilanteista, joissa heille mahdollistetaan konkreettisia kokemuksia vaikuttamisesta heille tärkeissä asioissa sekä kuulluksi tulemisesta. Päiväkoti ja koulu ovat ensimmäisiä ympäristöjä, joissa yksilöt saavat

tällaisia kokemuksia. (Turja 2012, 47-48.) Toiminnan dokumentoiminen yhdessä lapsen kanssa auttaa lasta palaamaan tehtyihin asioihin myöhemmin ja samalla hahmottamaan omaa edistymistään ajan kuluessa (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén 2012, 62). Sadutus luo mahdollisuuden yksilölle kertoa hänelle tärkeistä asioista. Sadut, niin lasten kuin aikuistenkin kertomana, sisältävät tietoa. Kerronnallinen tieto kertoo esimerkiksi sen, kun halutaan ymmärtää merkityksiä tai huomioida tiedon emotionaaliset tai motivationaaliset ulottuvuudet. (Karlsson 2012b, 171.) Yksilö tarvitsee menneiden asioiden muistelemiseen myös muis-tia ja kieltä. Kielellisen jäsennyksen ja tulkintojen kautta lapsi luo menneille tapahtumille merkityksiä, jotka näyttäytyvät luonteeltaan kertomuksellisina. (Huttunen 2013, 128.)

Usein lapset haluavat vastata aikuisten odotuksiin ja tulla keskusteluihin mukaan toivotulla tavalla, jonka myötä lapset miettivät, mitä heidän pitäisi aikuisten mielestä vastata. Tämän vuoksi keskustelun asiasisällön pohtiminen jää toissijaiseksi asiaksi. Usein myös keskusteluissa, joissa esitetään kysymyksiä, lapset saattavat vastata hyvin lyhyesti, joten aikuiset joutu-vat esittämään lisäkysymyksiä. Voi olla, että jossain tilanteissa aikuinen ei osaa kysyä lap-selta sitä asiaa, joka on lapselle tärkeä. Tällöin asia ei välttämättä nouse esille tilanteessa ollenkaan. (Karlsson 2003, 35; 2006, 10.) Saduttamalla kasvattaja antaa lapselle yhden kei-non ilmaista itseään niin, että hän tulee kuulluksi. Lapselle ei muodostu pakkoa vastata ai-kuisen keskusteluun, sillä hän itse saa päättää mitä kertoo ja miten kertoo. Kuten Vartiainen (2005) huomauttaa, on olemassa eri keinoja tuoda lapsen ajatuksia esille ja vaikuttaa heitä koskeviin asioihin. Näitä menetelmiä ovat neuvottelut, projektityyppinen toiminta, toimin-nan arviointi, sääntöjen laatiminen, leikkiminen sekä sadutuksen ja kasvun kansiot. (Varti-ainen 2005, 72-73.)

Ilman nähdyksi tai kuulluksi tulemista ei yksilöllä ole identiteettiä. Yksi keskeisistä kasva-tuksen kysymyksistä on, millaisia nähdyksi ja kuulluksi tulemisen tiloja ja paikkoja esimer-kiksi varhaiskasvattajat luovat lapsille. (Mäkinen 2012, 105.) Lyhyetkin kertomukset sisäl-tävät lapselle merkityksiä, joiden kautta hän ymmärtää itseään ja samalla luo itselleen nar-ratiivista eli kerronnallista identiteettiä. Lapsen kokemukset omasta elämästä vahvistuvat, kun hän luo kertomillaan tarinoilla ja saduilla merkityksiä ympäristön asioille. (Huttunen 2013, 126.) Karlsson (2013, 1115) tuo esiin tutkimuksessaan, että sadutusmenetelmän myötä lapset voimaantuvat: heidän itsetuntonsa nousee ja he rohkenevat ilmaista sekä kertoa ide-oistaan.

Lasten kerronnan kautta yksilö rakentaa kuvaa itsestään, toisista sekä ympäröivästä maailmasta. Henkilökohtainen kerronta on yhteydessä tämän lisäksi yleiseen tietoon ja kulttuuriin varastoituneisiin kertomuksiin. (Karlsson 2012b, 170.) Lapset yleensä nauttivat siitä, kun heidän tarinansa luetaan muille lapsille, vanhemmille tai isovanhemmille, mikäli siihen on lapsen lupa. Lapset voivat haluta myös piirtää kuvan kertomuksestaan. Tulee myös huomioida se, että joskus lapset haluavat piirtää ensin kertomuksen ja kertoa sen jälkeen vasta tarinan. Päiväkodissa lasten kertomille saduille on hyvä varata oma paikka, ne voidaan esimerkiksi ripustaa seinälle tai laittaa kansioon talteen. (Karlsson & Riihelä 2006, 18.) Pedagoginen dokumentointi eroaa muusta dokumentoinnista siten, että siihen kuuluu oleellisesti tehtyä dokumenttia hyödyntäen reflektointi, analysointi ja tulkinta (Emilson et. al. 2014, 177).

Olen pohtinut esimerkkejä siitä, miten sadutuksen kautta voi tuottaa erilaisia pedagogisia dokumentteja. Esimerkiksi lasten kertomista saduista voidaan luoda yhdessä yhteinen teos, kirja tai lehtinen, joka sisältää jokaisen yksilön oman tarinan. Nämä tarinat yhteen koottuna muodostavat yhteisöllisen dokumentin, jossa yksilön oma tarina saa merkityksen osana suurempaa kokonaisuutta. Saduttamalla tuotettuja dokumentteja voidaan koota jokaiselle omaksi satukirjaksi, jota lapsen on mahdollista myös kotona lukea vanhempien kanssa. Nämä satukirjat voivat havainnollistaa sitä, miten lapsen kerronta ja kieli kehittyy päiväkodissa. Kasvattajat voivat seurata muuttuuko kerronta, millaisista aiheista lapsi tykkää kertoa, ja näin muodostaa kuvaa lapsen kielellisten taitojen kehittymisestä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) kerrotaan, että lasten kielen käyttötaitoja ohjataan sekä kielen käyttöä pohditaan lasten kanssa eri tilanteissa. Varhaiskasvatuksessa lasten kanssa harjoitellaan kertomista, selittämistä ja puheen vuorottelua. (VASU, 41.)

5.2 Kritiikkiä menetelmää kohtaan

Satujen kautta ei voi tehdä pitkälle meneviä tulkintoja lapsista vaan kysymyksessä on ikkuna lapsen maailmaan, lapsen tietoon (Karlsson 2012b, 170). Olen sitä mieltä, että kaikkea toimintaa ei voida dokumentoida vain sadutuksen kautta, vaan on hyvä myös hyödyntää muita keinoja. Lapsen kertomat sadut eivät välttämättä kerro totuutta, vaan ne voivat olla lasten haaveiden tai toiveiden heijastumia. Riihelä (2012) huomauttaa, että lasten tavat kertoa satuja eroavat osin aikuisten tavasta kertoa. Tämän lisäksi eroavat myös lasten tarinat toisistaan. Jokaisella yksilöllä on oma henkilökohtainen ja persoonallinen tapa ilmaista itseään.

Lapsien saduista välittyy erilainen huumori kuin aikuisilla, ja he yhdistelevät usein monta eri teemaa saman kertomuksen juoneen. (Riihelä 2012, 225.)

Haasteita saduttamiseen ja menetelmällä pedagogiseen dokumentoimiseen voi tuoda kieli-muuri. Lähteenmäki (2012) kertoo turvapaikanhakijoiden saduttamisen vaativan käytännön toimenpiteitä, jotka helpottavat kohtaamistilanteita. Tulkkausavun tarjoaminen lapsille on tarpeellista, vaikka se tuo mukanaan myös rajoitteita. Sadutustilanne on usein kovin nopea-tempoinen, mikä edellyttää tulkilta nopeaa kääntämistä kieleltä toiselle. Tämä voi vaikeuttaa sanatarkkaa kääntämistä. Tulkkaus hidastaa myös kerrontaa, jonka myötä kertomukseen reagoiminen on hitaampaa verrattuna henkilöön, joka puhuu samaa kieltä. (Lähteenmäki 2012, 318.)

6 Pohdinta

Tähän loppuun olen kirjoittanut omia pohdintoja kandidaatin tutkielman tekemisestä; kirjoitusprosessista, eettisyydestä sekä jatkotutkimusaiheesta. Halusin lähestyä aihetta, jota voin hyödyntää työkentällä niin, että ammatillisuuteni perustuisi lapsinäkökulmaiseen toimintaan. Karlssonin (2012) mukaan lapsinäkökulmaisen toiminnan lähtökohtana toimii tieto, joka saadaan lapsilta. Siihen liitetään vahvasti ammattilaisten tieto ja osaaminen niin, että toiminta toteutuu yhteisöllisenä ja vastavuoroisena. Toimintaorientaatio on kokeileva, tutkiva ja ihmettelevä; niin lapset kuin aikuisetkin asettavat kysymyksiä, joihin he etsivät vastauksia. Vaikka lasten näkökulmat huomioidaan, se ei tarkoita aikuisten osaamisen ja toiminnan vähättelyä tai poissulkemista. Tarkoituksena on saada koko yhteisö tarkastelemaan asioita. (Karlsson 2012a, 22-24.) Lasten ainutkertaiset tarpeet ja mielenkiinnon kohteet ovat kasvattajalle aina yhtä tärkeitä ja samanarvoisia eikä lapsia pyritä sovittamaan standardimuottiin. Kokemusten ja havaintojen kautta saatu tieto tulee hankkia yhdessä kasvattajan kanssa, sillä lapsi ei voi saada tietoa pelkän ajattelun välityksellä (Hytönen 2004, 14-17).

Kasvattajan tulee selvittää ja huomioida lapsen toiveet ja mielipiteet toimintaa suunniteltaessa. Henkilöstön tulee selvittää lasten näkökulma sopivalla tavalla. Lasten henkilökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista nousevat tavoitteet tulee huomioida lapsiryhmän toiminnan suunnittelussa ja oppimisympäristöjen kehittämisessä. (VASU 2016, 10.) Lapsia rohkaistaan olemaan vuorovaikutuksessa toisten, kulttuurissa kokeneempien, kanssa tavoilla, jotka ovat kulttuurissa käytössä; keskustelu, ajattelu ja käyttäytyminen (Nummenmaa 2006, 22). Päiväkotiyhteisöissä kasvatusta perustuu kasvattajien ja vanhempien tekemään yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen, josta välittyy ympäröivän kulttuurin ja kasvatusyhteisön sosiaaliset rakenteet. Suomessa päiväkodeille on määritelty institutionaalinen asema, jonka toimintaa määrittelee esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (Nummenmaa 2006, 23.)

Varhaiskasvatuksessa toiminnan suunnittelu ja tavoitteet asetetaan kasvattajien toimesta hyödyntäen annettuja ohjeistuksia ja määräyksiä. Esimerkiksi päiväkodissa lastentarhanopettaja, lastenhoitajat ja muu varhaiskasvatuksen henkilöstö suunnittelevat ja toteuttavat toimintaa yhdessä. (VASU 2016, 17.) Tulee muistaa, että dokumentointi sisältää yhteiskunnallisen merkityksen. Dokumenttien kautta voidaan tuoda esille lapsuus ja varhaiskasvatusta, mikä puolestaan voi vaikuttaa myönteisesti varhaiskasvatusta ja lapsuutta koskevaan pää-

töksentekoon ja arvostukseen. (Rintakorpi 2009, 85.) Itse olen harjoitteluissa törmännyt siihen dilemmaan, että lasten vanhemmat eivät välttämättä ymmärrä mitä kaikkea kasvattaja sisällyttää pedagogiseen toimintaan. Tällä tarkoitan esimerkiksi sitä, kun lapsiryhmän kanssa kiipeillään puuhun hyödyntämällä siitä roikkuvaa narua. Kasvattaja pystyy havainnoimaan tilanteessa muun muassa lapsen motorisia taitoja, itseluottamusta, tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja. Kasvattaja tarkkailee tilannetta niin kiipeilevän lapsen kuin muun lapsiryhmän kautta; miten kiipeilevä lapsi reagoi jos ei pääsekään ylös asti tai miten lapsiryhmä kannustaa kiipeävää yksilöä. Kun tähän yhdistetään hetken dokumentoiminen, voidaan yhdessä miettiä kiipeilyn jälkeen, että miltä tuntui kiivetä ylös puuhun, entä jos kiipeäminen ei onnistunutkaan, miltä tuntui toisten kannustaminen tai miten seuraavalla kerralla voisi päästä vielä korkeammalle kiipeämään.

Reggio Emilia -pedagogiikan mukaan päiväkotit eivät voi olla muusta yhteiskunnasta erillään. Lapset ja heidän vanhempansa tuovat oman kulttuurinsa ja maailmansa mukaan päiväkotiin. Reggiolaista kasvatustajatteluä sävyttää voimakas ajattelutapa yhteisöllisyydestä, jossa lasten vanhemmat ovat mukana toiminnassa esimerkiksi vanhempaintoimikunnassa, retkillä, juhlissa tai pihatalkoissa. Vanhempien käsityksiä kuunnellaan ja osallisuutta arvostetaan. (Heinimaa 2011, 281; Hall et al. 2010, 80.) Vuorovaikutussuhde vanhempien ja kasvattajien välillä muodostaa eräänlaisen rajapinnan, jossa kohtaavat kasvatustitutioiden ja perheen lasta, lapsuutta ja kasvatusta koskevat ajattelutavat sekä käytännöt. Näitä kaikkea kehystää yleisemmin ympäröivän kulttuurin vallitsevat kasvatustkäsitkset. Aina tulee kuitenkin muistaa, että vanhemmat ja kasvattajat ovat yksilöitä eivätkä aina toimi ryhmänsä edustajina. Tämän myötä jokaisen yksilöhistoria on mukana vuorovaikutustilanteessa. (Karila 2006, 95.)

Yhteistyö varhaiskasvatustksessa kasvattajien, vanhempien ja yhteiskunnan välillä olisi erinomaista, jos kaikki osapuolet tulevat kohdatuksi ja saavat yhdessä luotua mahdollisimman parhaan kasvatustympäristön lapsille. Esimerkiksi pedagoginen dokumentointi voi toimia hyvänä tiedonjaon väylänä yhteistyössä vanhempien ja päiväkodin välillä, kun lapsi aloittaa päiväkodin tai siirtyy uuteen ryhmään, kuten Rintakorpi, Lipponen & Reunamo (2014, 196) tuovat esiin tutkimuksessaan. Lapsen siirtyminen ryhmästä toiseen tai uudessa ryhmässä aloittaminen on aina merkittävä muutos lapsen ja hänen vanhempiensa elämässä. Kasvatustajien taito kertoa lapsen päivän kuulumisista ja tekemisistä korostuu, jotta hyvä voidaan saavuttaa hyvä yhteistyö perheen ja päiväkodin välillä. Tulo- ja hakutilanteissa vanhempien kohtaaminen ja lapsen kuulumisten jakaminen on tiedon jakamista ja kasvatustyhteistyötä.

6.1 Lopuksi

Olen pohtinut tutkielmaa tehdessä, että päiväkodissa tulee muistaa huomioida alle 3 -vuotiaat lapset, jotka eivät vielä osaa ilmaista itseään verbaalisesti. Tärkeää on lisäksi se, että aikuiset eivät hyödynnä dokumentteja omina tulkintoina lasten mielipiteistä. Karlssonin (2012a) mukaan tutkijan haasteena on saada lapsi kertomaan maailmastaan tai luoda lapselle puitteet kertomiseen. Lapset kertovat monin eri tavoin: sanoin, kuvin, rakennelmien avulla, ilmeillä, eleillä, äänneillä ja leikeillä. Kysymys lapsilähtöisessä tutkimuksessa ei ole siinä, osaavatko lapset kertoa, vaan siinä, osaako aikuinen tutkijana kuunnella lasta ja osaako hän käsitellä saamaansa tietoa. (Karlsson 2012a, 49-50; Karlsson 2014, 87.) Teoreettista viitekehystä kirjoittaessa huomasin, että kasvattajana haluan kehittyä enemmän aidosti kuuntelemaan lasta enkä tekemään omia johtopäätöksiä lasten toiminnasta, kuten ehkä aiemmin olen tehnyt.

Työn kirjoitusprosessi vei aikaa, sillä pyrin toteuttamaan mahdollisimman tiiviin tutkielman, jotta en jaarittele turhaan. Tiiviin kirjoitelman tekeminen edellytti minulta paljon omien kirjoitusten tarkastelua ja kriittisyyttä kirjoittamaani tekstiä kohtaan. Yhden opinnäytetyön tehneenä tiesin, että minun suurin haasteeni tulee olemaan yhtenäisen tekstin tuottaminen. Tutkielmaa tehdessä haasteeksi nousi myös monipuolisen kirjallisuuden löytäminen aineistoon, jotta lähteet eivät olisi vain samoilta tutkijoilta tai kirjailijoilta. Kirjoitusprosessin aikana jouduin tarkastelemaan usein sitä, että valitsen aineistoon mahdollisimman laajasti tekstiä eri näkökulmista. Kirjoitustyötä tehdessä pelkäsin, että valikoin aineistoa oman mielipiteeni perusteella enkä tuo tarpeeksi monipuolisia näkökulmia esille. Huomaamattaan tutkija muuntaa omiin kokemuksiin sopivaksi aineistoa (Riihelä 2012, 200). Koen kuitenkin onnistuneeni lähdekirjallisuuden valinnassa, sillä olen onnistunut löytämään monipuolisesti eri tekijöiden kirjoittamia tutkimuksia ja aineistoa.

Tutkielmaa tehdessä tulee muistaa, että tutkimuksen etiikassa on kyse ihmisen keskinäisten suhteiden perusarvoista. Tutkimuksessa, myös tässäkin tutkielmassa, tutkija käyttää valtaa. Vallankäyttö alkaa jo aiheen valinnasta ja ulottuu tutkimuksen havaintojen tulkintaan sekä siitä tiedottamiseen. (Ruoppila 1999, 26.) Tutkija tai kasvattaja eivät ole aina tietoisia olettamuksista ja uskomuksista, joita heidän tulkintaansa kuuluu. Kasvattajana kehittymisen yksi tärkeimmistä prosesseista on tutkia oman toiminnan taustalla vaikuttavia arvoja, uskomuksia ja olettamuksia. Jokainen yksilö on aina ainutkertainen mutta samalla hän on ympäröivän kulttuurin ja niiden ryhmien muovaama, joihin hän kuuluu. (Nummenmaa 2001, 37.)

Tässä tutkielmassa minulla oli jo ennakkotietoa ja tuntemusta saduttamisesta, sillä olin sitä jo kokeillut harjoittelussa. Aihe kiinnosti minua oman positiivisen kokemuksen kautta. Tutkielmaa tehdessä tiedostin oman kokemukseni sekä ajatukset sadutuksesta ja pyrin välttämään omien mielipiteiden liian vahvaa käyttämistä tekstissä. Kirjoittaminen on keskeinen osa laadullista tutkimusta, sillä kirjoittamisella, uudelleen kirjoittamisella ja sen korjaamisella haetaan prosessin eri vaiheissa tutkimukseen vakuuttavuutta (Sajavaara 2010, 266).

Aihetta voisi tutkia lisää pro gradussa toteuttamalla tutkielman, jossa sadutettaisi lasta ja tutkittaisi lasten osallisuutta päiväkodissa. Tutkielman voisi toteuttaa esimerkiksi lapsuuden tutkimuksen menetelmin. Kun tehdään tutkimusta lasten äänen esille tuomisesta, tulee tutkijan miettiä siihen liittyvää problematiikkaa. Sommer, Pramling Samuelsson ja Hundeide (2013) tuovat esille sen eron, joka vallitsee lapsinäkökulman (child perspective) ja lasten näkökulman (children's perspective) välillä. Lapsinäkökulma määritellään aikuisen pyrkimyksellä ymmärtää lasten kokemuksia, toimintaa, havaintoja ja mielipiteitä maailmasta. Kuitenkaan kyse ei ole lapsen kokemuksesta vaan aikuisen pyrkimyksestä ymmärtää lapsen ajatuksia. Lasten näkökulma puolestaan tarjoaa lasten omia kokemuksia, havaintoja ja ymmärrystä lasten elämästä. Lapsi tuo itse esiin ajatusmaailmansa ja äänensä. (Sommer et al. 2013, 463.) Lasten tuottaman tiedon, osaamisen, toimintatapojen ja kokemusten esille nostamiseen tulee kiinnittää huomiota, sillä perinteisissä aikuisten tuottamissa tutkimuksissa ja toimintatavoissa lasten ääni peittyi helposti (Karlsson 2012a, 49).

Sadutusmenetelmällä kerättyä aineistoa voi tarkastella esimerkiksi narratiivisen tutkimuksen menetelmällä, jossa hyödynnetään ihmisten tapaa kertoa kokemuksistaan kertomuksin eli narratiivein. Tutkijalle tutkimuksen lähtökohtana toimii näkemys ihmisen elämäkulusta dynaamisena, konstruktivistisena ja kontekstuaalisena prosessina. Tulee kuitenkin huomioida se seikka, että narratiivinen tutkimus ei edellytä elämäkerrallista näkökulmaa. Tutkija voi haastatella, havainnoida, käyttää kirjallisuutta sekä kuvallista dokumenttiaineistoa ja hankkia tietoa muilla keinoilla. Aineiston analyysin jälkeen tutkija aloittaa kirjoitusprosessin, jossa hän tekee raportin, joka noudattaa narratiivin periaatteita. (Estola 1999, 134-135.)

Tähän loppuun haluaisin vielä todeta, että työn tekeminen on ollut matka, jonka aikana olen saanut lukea mielenkiintoisia tekstejä, jotka ovat herättäneet minussa monenlaisia tunteita. Yksi tavoite minulle kasvattajana on se, että onnistuisin kohtaamaan varhaiskasvatuksen työkentällä lapset, ja osaisin hyödyntää saamaani tietoa käytännön työssä. Pienen lapsen

maailma ei ole tavoitehakuista touhuamista vaan leikin, mielikuvituksen ja toiminnan maailmassa olemista ja elämistä (Karlsson 2012a, 49). Kasvattajana koen tärkeäksi sen, että pysähdytään kohtaamaan lapsi ja kuunnellaan, mitä lapsi kertoo. Hyödynnetään kuuntelemiseen eri aisteja ja luodaan vuorovaikutus, jossa molemmat osapuolet pääsevät ääneen. Eletään yhdessä tutkimalla, leikkimällä, keskustelemalla ja olemalla. Kohdataan toisemme ainutlaatuisina yksilöinä. Luodaan yhdessä muistoja ja tehdään niistä näkyviä eri keinoin. Mahdollistetaan se, että myös muutkin voivat nähdä ja kuulla, mitä yhdessä on saatu aikaan. Sadutus pedagogisena dokumentointimenetelmänä on yksi keino siihen.

7 Lähteet

- Alanko, A. (2013). *Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana: Tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa*. Oulun yliopisto University of Oulu. WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/urn:isbn:9789526203072>. Haettu 08.03.2017.
- Alasuutari, P. (2011.) *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. uudistettu painos. Riika: Vastapaino.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), pp. 1439-1449. WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.003>. Haettu 10.03.2017.
- Cresswell, J. W. (2005.) *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative ja qualitative research*. 2. Painos. New Jersey: Upper Saddle River.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Davies, B. (2014) *Listening to Children : Being and Becoming*. Contesting early childhood. Routledge.
- Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools, *Early Years*, 34:2, 175-187, DOI:10.1080/09575146.2014.880664
- Estola, E. (1999). Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin. Narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 131-148.
- Fekonja-Peklaj, U., Marjanovič-Umek, L. & Kranjc, S. (2010). *Children's storytelling: The effect of preschool and family environment*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(1), pp. 55-73.
- Hall, K., Horgan, M., Ridgway, A., Murphy, R., Cunneen, M. & Cunningham, D. (2010) *Documentation of Learning - Making Learning Visible*. Teoksessa K. Hall, M. Horgan, A.

Ridgway, R. Murphy, M. Cunneen & D. Cunningham (toim.) *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia Experience*. Lontoo: Continuum International Publishing Group.

Heikka, J., Hujala, E., Turja, L., & Fonsén, E. (2012). Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: Bookwell Oy. 54- 66.

Heinimaa, E. (2011) Reggio Emilian kunnalliset päiväkodit - pedagoginen suunnannäyttäjä maailmalla. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin*. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Juva: Ps-Kustannus.

Hočevar, A., Kovač Šebart, M. & Štefanc, C. (2013) *Curriculum planning and the concept of participation in the Reggio Emilia pedagogical approach*. European Early Childhood Education Research Journal, 21:4, 476-488, DOI: 10.1080/1350293X.2013.845437. Haettu 07.03.2017.

Huttunen, M. (2013). Narratiivisten identiteetti-prosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere University Press. 125-154.

Hytönen, J. (2004). *Lapsikeskeinen kasvatus*. Vantaa: WSOY.

Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2002) Asiantuntijuuden ja oppimisen opetussuunnitelmaliset tulkinnat. Teoksessa A.R Nummenmaa & J. Virtanen (toim.) *Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://uta32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/65477/951-44-5554-1.pdf?sequence=1>. Haettu 16.01.2017. 17-27.

Karila, K. (2006) Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K.Karila, M. Alasuutari, M.Hännikäinen, A.R.Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Vaajakoski: Vastapaino. 91-108.

Karlsson, L. (1999). *Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkäkydyissä*. Helsinki: Stakes.

Karlsson, L. (2000). *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Helsinki: Edita: Stakes, Helsingin yliopiston kasvatustieteiden tutkimuskeskus.

Karlsson, L. (2003) *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Juva: Ps-Kustannus.

- Karlsson, L. (2006) Lapsitiedosta lasten omaan tietoon ja kulttuuriin. Teoksessa L. Karlsson (toim.) *Lapset kertovat...* Stakes, Työpapereita 9/2006. Helsinki: Stakes, 8–17.
- Karlsson, L. (2012a) Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura Ry. 17-52.
- Karlsson, L. (2012b) Sadutusmenetelmä. Kohtaamista ja aineiston tuottamista. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura Ry. 169-198.
- Karlsson, L. (2013). Storycrafting method—to share, participate, tell and listen in practice and research. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 6(3), <http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.88.1109-1117>.
- Karlsson, L. (2014). *Sadutus. Avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. (2006) Tervetuloa lasten kuuntelun ja sadutuksen maailmaan - sadutus pähkinänkuoressa. Teoksessa L. Karlsson (toim.) *Lapset kertovat...* Helsinki: Stakes. WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/tyopaperit/Tp9-2006.pdf> . Haettu 03.01.2017. 18-20.
- Keskinen, R. & Lounassalo, J. (2011) Pedagoginen dokumentointi. Leppoistava osallisuuden mahdollistaja. Teoksessa A-R. Mäkitalo; S. Nevanen; M. Ojala; S. Tast; T. Venninen & B. Löytöretkellä osallisuuteen Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 26. 199-216.
- Kim, B.S. & Darling, L.F. (2009). *Monet, Malaguzzi, and the Constructive Conversations of Preschoolers in a Reggio-Inspired Classroom*. *Early Childhood Educ J.* 37: 137. doi:10.1007/s10643-009-0323-2. Haettu 07.03.2017.
- Kuokkanen, P. (2012). *Onnellisena loppuun asti: Lapset kertovat hyvinvoinnista saduteissa saduissaan* (Doctoral dissertation, Helsingin yliopisto). WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/38164/onnellis.pdf?sequence=1> Haettu 02.01.2017.

Leino-Kilpi, H. (2007). Kirjallisuuskatsaus – tärkeää tiedon siirtoa. Teoksessa K. Johansson, A. Axelin, M. Stolt & R-L. Ääri (toim.) *Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen*. Turku: Turun yliopisto.

Lähteenmäki, M. (2012). Turvapaikanhakijalapsen kertomat. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 285-321.

MacDonald, M. (2007). *Toward Formative Assessment: The Use of Pedagogical Documentation in Early Elementary Classrooms*. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), pp. 232-242. WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.12.001>. Haettu 10.03.2017.

Mäkinen, M. (2012). Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: Bookwell Oy. 95-108.

Nummenmaa, A. R. (2006). Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Vaajakoski: Vastapaino. 19-33.

Nummenmaa, A. R. (2001). Tulkinnallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 25-39.

Nurmilaakso, M. (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino. 31-41.

Riihelä, M. (2006) Lapset kertovat ja luovat erityisvaikeissakin olosuhteissa. Teoksessa L. Karlsson (toim.) *Lapset kertovat...* Helsinki: Stakes. WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/tyopaperit/Tp9-2006.pdf> . Haettu 03.01.2017. 21-46.

Riihelä, M. (2012) Kertominen on lapsille sanallista leikkiä. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura Ry. 197-231.

- Rintakorpi, K. (2009) Dokumentointi toiminnan kehittämisen välineenä. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen, & A. Välimäki, (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Opas. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus THL. WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://www.julkari.fi/handle/10024/80314>. Haettu 16.01.2017. 84–89.
- Rintakorpi, K., Lipponen, L. & Reunamo, J. (2014) Documenting with parents and toddlers: a Finnish case study, *Early Years*, 34:2, 188-197, DOI: 10.1080/09575146.2014.903233
- Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises, *Early Years*, 36:4, 399-412, DOI: 10.1080/09575146.2016.1145628. Haettu 07.03.2017.
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9691-2>. Haettu 06.03.2017.
- Ruoppila, I. (1999). Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy. 26-51.
- Sajavaara, P. (2010). Alustava lukeminen ja muistiinpanot. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita*. 15.-16. uudistettu painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaja Oy. 109-122.
- Sajavaara, P. (2010). Tieteellisen kirjoitelmien rakenne. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita*. 15.-16. uudistettu painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaja Oy. 249-289.
- Salminen, A. (2011) *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. WWW-dokumentti. Saatavissa: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf. Haettu 16.01.2017.
- Salminen, N. (2016). *Ryhmäsadutus muistisairaiden ihmisten puheterapiassa*. Pro gradu-tutkielma. Oulun yliopisto. Humanistinen tiedekunta.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson & Hundeide, K. (2013). *Early childhood care and education: A child perspective paradigm*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), pp. 459-475.

Tiira, K. (2000). *Yhteistä kieltä etsimässä. Pienten lasten osallisuuden lisäämisestä vesiprojektissa*. Helsingin yliopisto. Varhaiskasvatus. Pro gradu-tutkielma. WWW-dokumentti. Saatavissa:http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Tutkimus/Kirsi_Tiiran_gradu.pdf. Haettu 30.04.2017.

Tossavainen, T. (2011) Esipuhe. Teoksessa A-R. Mäkitalo; S. Nevanen; M. Ojala; S. Tast; T. Venninen & B. Vilpas. (toim.) *Löytöretkellä osallisuuteen Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II*. Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 26. 11-12.

Turja, L. (2012.) Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: Bookwell Oy. 41-53.

Turner, T. & Wilson, D. G. (2009). *Reflections on Documentation: A Discussion With Thought Leaders From Reggio Emilia*. Theory Into Practice, 49:1. DOI: 10.1080/00405840903435493. Haettu 07.03.2017. 5-13.

Varhaiskasvatuslaki. (2016) WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. Haettu 16.01.2016.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2016.) Opetushallitus. WWW-dokumentti. Saatavissa: http://www.ouka.fi/documents/112792/131455/vasu_perusteet_2016.pdf/f0c63ca2-2727-4295-b899-f0383996c152. Haettu 02.01.2017.

Vartiainen, P. (2005) Lasten kuuleminen, osallistuminen ja vaikuttaminen esiopetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Varhaiskasvatuksen laitos. WWW-dokumentti. Saatavissa:https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18197/URN_NBN_fi_jyu-2005177.pdf?sequence=1. Haettu 24.04.2017.

Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä: äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona*. WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/urn:isbn:9789514299940>. Oulu: Oulun yliopisto. Haettu 01.04.2017.

Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista 1989. (1991). *Lapsen oikeuksien sopimus*. Ulkoasiainministeriön julkaisuja. WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060>