

Maija Rantaniemi-Mäkinen

”LOHIKÄÄRME JUSTUS” & ”KALAKUKKO, JOKA HALUSI SIIVET”

Esiopetusikäisten lasten
kiinnostuksen kohteiden muutos
sadutusaineistojen perusteella
vuosien 1995 ja 2018 välillä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu -tutkielma
Huhtikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Maija Rantaniemi-Mäkinen: ”Lohikäärme Justus” & ”kalakukko, joka halusi siivet”
Esiopetusikäisten lasten kiinnostuksen kohteiden muutos sadutusaineistojen perusteella vuosien 1995 ja 2018 välillä.
Pro gradu –tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteet
Huhtikuu 2021

Tutkielman aiheena on esiopetusikäisten lasten kiinnostuksen kohteet sadutusaineistoissa. Tutkielmassa selvitettiin esiopetusikäisten lasten kiinnostuksen kohteita ja niissä tapahtuneita muutoksia sadutusaineistojen perusteella vuosien 1995 ja 2018 välillä. Tutkielman varsinaisena aineistona toimi vuonna 2018 kahdesta pirkanmaalaisesta esiopetusryhmästä sadutusmenetelmällä tutkielmaa varten kerätyt sadut (N=43), jotka analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkielmassa pohdittiin myös sadutuksen hyödyntämisen mahdollisuuksia pedagoisessa suunnittelussa peilaten sadutusta lapsilähtöisyyteen sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 1996 ja 2014.

Tutkielma on jatkoa omalle kandidaatin tutkielmalle (Rantaniemi 2017), jossa tutkittiin esiopetusikäisten lasten kiinnostuksen kohteita heidän vuonna 1995 kertomissaan saduissa *Lasten satuja ja tarinoita 1995-2005*-sadutusaineistosta (Riihelä & Karlsson 2006). Tämä aineisto ja siitä tehdyn analyysin tulokset toimivat vertailuaineistona vuonna 2018 kerätyille aineistolle.

Tulosten mukaan esiopetusikäiset lapset ovat vuoden 2018 aineistosta tehdyn analyysin perusteella kiinnostuneimpia yhteiskuntaan ja kulttuuriin (23 %), mediaan (15 %), luontoon (12 %), tieteeseen (12 %) sekä ihmis- ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvistä aiheista. Vuoden 1995 aineistosta kärkeen nousivat luonto (28 %), yhteiskunta ja kulttuuri (14 %), ihmis- ja sosiaaliset suhteet (13 %), media (9 %) sekä biologia (7 %). Tuloksista voidaan huomata, että esiopetusikäisten lasten kiinnostuksen kohteet ovat pysyneet näinä vuosina temaattisesti melko yhteneväisinä. Painotukset eri teemojen välillä ovat kuitenkin vaihtuneet, ja esimerkiksi media on kasvattanut suosiotaan luonnon pudotessa alle puoleen aiemmasta mainintaosuudestaan.

Tutkimuksen perusteella sadutuksen kautta on mahdollista saada selville lasten kiinnostuksen kohteita., jolloin sadutusta voitaisiin hyödyntää esiopetuksen pedagogisessa kehittämisessä. Näin ollen samaa menetelmää voidaan suositella myös varhaiskasvatukseen. Käytännössä esiopetuksessa toimivan varhaiskasvatuksen opettajan resurssit ovat rajalliset ja täten sadutuksen käyttöönotto voi olla haastavaa. Tämä tutkielma voi tuoda varhaiskasvatuksen ammattilaisille hyödyllistä informaatiota rohkaisten heitä kokeilemaan lapsia uudella tapaa motivoivaa pedagogista toimintaa.

Avainsanat: lasten kiinnostuksen kohteet, esiopetus, lapsilähtöisyys, sadutus, aineistolähtöinen sisällönanalyysi, esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	LAPSILÄHTÖISYYS VIITEKEHYKSENÄ	10
2.1	LAPSILÄHTÖISYYS	10
2.2	SADUTUS	14
2.3	LAPSILÄHTÖISYYS ESIOPETUKSESSA	16
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	18
3.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TYÖN TAVOITTEET	18
3.2	AINEISTOJEN KUVAUS JA TUTKIMUSASETELMA.....	18
3.2.1	<i>Satuja Pirkanmaalta 2018</i>	19
3.2.2	<i>Lasten satuja ja tarinoita 1995–2005</i>	21
3.3	AINEISTOJEN ANALYSOINTI JA AINEISTOLÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI.....	22
4	TULOKSET	27
4.1	SISÄLLÖNANALYYSIN TULOKSIA	27
4.1.1	<i>Lasten satuja ja tarinoita 1995</i>	28
4.1.2	<i>Satuja Pirkanmaalta 2018</i>	33
4.1.3	<i>Vuosien 1995 ja 2018 sadutusaineistojen sisältöjen vertailua</i>	38
4.2	JOHTOPÄÄTÖKSET	41
4.2.1	<i>Lasten satuja ja tarinoita 1995</i>	41
4.2.2	<i>Satuja Pirkanmaalta 2018</i>	44
5	POHDINTA	46
	LÄHTEET	52
	LIITTEET	
	Liite 1. Vuoden 1995 aineiston kuvaus	
	Liite 2. Tiedote ja tutkimuslupapyyntö lasten vanhemmille/huoltajille	
	Liite 3. TAULUKKO 1. Lasten satuja ja tarinoita 1995	
	Liite 4. TAULUKKO 2. Satuja Pirkanmaalta 2018	

1 JOHDANTO

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää esiopetusikäisten lasten kiinnostuksen kohteita vuosina 1995 ja 2018 sekä tutkia niissä tapahtuneita muutoksia. Tutkimusaiheen taustalla on käsitys lapsilähtöisyydestä esiopetuksessa, mitä kiinnostuksen kohteiden selvittäminen tukee. Tauriainen (2000) on tuonut esille, kuinka tärkeää kaikkien lasten kanssa on käyttää heidän omia vahvuuksiaan ja mielenkiinnon kohteitaan motivoivana lähtökohtana sekä pyrkiä integroimaan opittavina olevat asiat lasten näkökulmasta merkityksellisiin ja mielekkäisiin arkipäivän toimintoihin keinotekoisien oppituokioiden sijasta. Hänen mukaansa erityisesti lapsille, joilla on vaikeuksia toimintoihin keskittymisessä ja opitun siirtämisessä uusiin yhteyksiin, on hyötyä oppimisesta, joka tapahtuu luonnollisissa tilanteissa toistuvien toimintojen kautta, sekä toimintasisällöistä, jotka ovat heille merkityksellisiä. Tämän tyyppinen lapsilähtöisyyden tietoinen varmistaminen on tärkeää kaikkien lasten kohdalla, mutta erityisen tärkeää erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskennellessä (Tauriainen 2000). Kuten Karlssonkin (2013, 173) on muotoillut:

Kerronnallisen tiedon kautta voidaan ymmärtää merkityksiä ja huomioida tiedon emotionaaliset sekä motivationaaliset ulottuvuudet. Lasten kertomusten kautta saa tietoa siitä, mikä lapsia kiinnostaa ja miten he hahmottavat asioita. Kerronnan sisällön ja sanoman lisäksi myös kerrontaprosessi on oleellinen.

Karlsson (2013) kuvaa, kuinka henkilökohtainen kerronta on aina yhteydessä kulttuuriin varastoituneisiin kertomuksiin, aikaan sekä yleiseen tietoon, ja kuinka kerronta on aika- ja paikkasidonnaista. Voidaan siis todeta, että lastenkin kertomat sadut ovat täten heidän tulkintojaan ja kuvia omasta kulttuuristaan. Lasten kertomukset voivat antaa tärkeää tietoa heidän kulttuuristaan ja yhteiskunnastaan niin sanotusti ”ruohonjuuritasolta”, ja tätä voitaisiin hyödyntää laajemminkin esimerkiksi lapsille suunnattua toimintaa suunniteltaessa ja arvioitaessa. Näin olisi mahdollista selvittää, onko lapsilta esim. jäänyt ymmärtämättä jonkin

toiminnan tai näytelmän merkitys, joka heidän haluttiin ymmärtävän tai pitävätkö he jotain täysin turhana asiana esimerkiksi huvipuistossa käydessään. Satujen avulla voitaisiin selvittää myös yleisemmin heidän kiinnostuksen kohteitaan, käsitteisiään ihmissuhteista ja niin edelleen.

Kuten Kotka (2011) on todennut, lapset ovat tunnettuja innostuneisuudestaan eri asioiden tutkimiseen ja luovuudestaan omien esitysten ja tarinoiden keksimiseen. Hänen mukaansa tämä toiminta saattaa kuitenkin monesti jäädä aikuisilta osittain tai kokonaan huomioimatta. Kertomukset ovat ihmiselle ominainen tapa jäsentää niin ympäröivää maailmaa ja sen ilmiötä kuin itseään (Ropo & Hutunen 2013). Kertomuksilla niin muokataan kuin luodaan merkityksiä sekä mielikuvia. Niissä tulee ilmi muun muassa kertojan tietoja, arvoja ja asenteita. Tätä informaatiota tarvitaan, jotta esiopetuksessa voidaan taata, että ”uusilla opittavilla tiedoilla ja taidoilla on yhteys lasten arkeen ja kokemusmaailmaan” ja tätä kautta vahvistaa lapsilähtöisyyden lähtökohtaa esiopetuksen toimintaa suunnitellessa (Opetushallitus 2016a, 12, 16).

Jotta kertomuksia voidaan luoda, tarvitaan kieltä. Kielen avulla lapset jäsentävät niin arkeaan kuin rakentavat maailmankuvaansa (Opetushallitus 2016a). Esiopetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2016a) mukaan tämä tulee entistä selkeämmin esille esiopetusiässä, jolloin kielestä muotoutuu yhä vahvemmin väline lasten ajatteluun, vuorovaikutukseen ja ilmaisuun. Esiopetuksen tehtävä vuorostaan on tukea tätä lasten kielellisiin taitoihin kohdistuvaa kehitystä. Lasten valmiudet jäsentää ympäröivää maailmaa, ja tätä kautta niin sosiaaliset taidot, myönteinen minäkuva kuin oppimisedellytyksetkin vahvistuvat lasten tutkiessa, tulkitessa sekä ilmaistessa itseään erilaisten ilmaisun muotojen harjoittelun kautta (Opetushallitus 2016a). Sadutuksessa (engl. storycrafting method, ruots. sagotering) voidaan nähdä yhdistyvän nämä molemmat puolet, ja kuten Kotka (2011, 15) on sujuvasti muotoillut; ”saduttamisessa syntyy vapaasti soljuva kertomus kertojan ja saduttajan välille”.

Sadutuksessa lapset harjoittavat kielellistä ilmaisua ja luovaa ajattelua, mistä voi seurata myönteisen minäkuvan vahvistuminen sadun käsittelyn seurauksena. Kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2016 (Opetushallitus 2016b, 42) todetaan:

Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen edistävät lasten oppimisedellytyksiä, sosiaalisia taitoja ja myönteistä minäkuvaa sekä valmiuksia ymmärtää ja jäsentää ympäröivää maailmaa.

Sadutus tukee YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksessa 1989 (Finlex 60/1991, 13 artikla) todettua lapsen oikeutta vapaaseen mielipiteensä ilmaisuun, mikä sisältää ”vapauden hakea, vastaanottaa ja levittää kaikenlaisia tietoja ja ajatuksia yli rajojen suullisessa, kirjallisessa, painetussa, taiteen tai missä tahansa muussa lapsen valitsemassa muodossa”. Sadutus on lisäksi näkyvillä monissa ajankohtaisissa varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa (ks. esim. VASU: Kirkkonummen kunta 2018, Hämeenlinnan kaupunki 2019, Uuraisten kunta 2017; EsiOps: Vantaan kaupunki 2019, Helsingin kaupunki 2016, Meri-Lapin alue 2016, Pelastusarmeija 2016), mutta aiheesta ei ole löydettävissä kovin tuoretta tutkimusta varhaiskasvatukseen tai lapsiin liittyen (ks. esim. Angersaari 2011, Rintala 2016). Sadutus on ollut esiopetukseen liittyen osana joitakin tuoreempia ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä, kuten aineistonhankintamenetelmänä Hietavan ja Helinin (2013) esiopetusikäisten lasten ajatuksia leikistä, leikkikavereista ja aikuisten roolia selvittävässä työssä, sekä osallisuuden menetelmänä Pohjolan (2013) lasten osallisuuden vahvistamiseen esiopetuksessa liittyvässä tutkielmassa. Sadutus esiintyy myös lyhyesti Pirjo Vartiaisen lasten kuulemista, osallistumista ja vaikuttamista esiopetuksessa tutkivassa pro gradu -tutkielmassa (2005), jossa todettiin sillä näyttävän olevan jonkin verran merkitystä lapsen kuuluksi tulemisessa tutkittujen 22 esiopetusryhmän kohdalla.

Lasten kiinnostuksen kohteita on tutkittu aiemmin esimerkiksi toiminnallisessa opinnäytetyössä, jossa pyrittiin tekemään lasten mielenkiinnon kohteet ja toiveet näkyviksi päiväkodissa (Posa 2015), lasten toiveita oppimaan ja leikkimään innostavasta esiopetuksen oppimisympäristöstä selvittävässä opinnäytetyössä (Rahikainen 2020) sekä lasten osallisuuden toteutumista esiopetuksessa tutkivassa pro gradu -tutkielmassa (Kettunen & Ouninkorpi 2017) tavoitteena erityisesti lasten näkemysten esiintuominen. Posan (2015) opinnäytetyössä pyrittiin tuomaan lasten kiinnostuksen kohteita ja toiveita näkyviin muokkaamalla päiväkodin tilaa yhdessä lasten ja työntekijöiden kanssa. Tällä tavoiteltiin myös lasten osallisuuden tukemista ja heidän äänensä kuuluviin saamista. Nämä tavoitteet eivät toteutuneet täysin, ja esimerkiksi osallisuus näkyi enemmän osallistumisena

(Posa 2015). Osallisuudessa keskeistä on se, että lapsi kokee tullessa kuuluksi, ja että hänen kertomillaan, itselleen tärkeillä asioilla on ollut merkitystä (Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos 2016).

Lapsilähtöisyys on ollut viime vuosina pääasiallisena tutkimuskohteena esimerkiksi luokanopettajien kokemuksista lapsilähtöisyydestä sekä sen tukemis- ja käytötapoja tutkivassa pro gradu -tutkielmassa (Reinikainen & Saarinen 2017), lapsilähtöisyyden toteutumista päiväkodin arjessa tutkivassa opinnäytetyössä (Törmälä 2018), lapsilähtöiseksi lapsille suunnatun taidenäyttelyn tekeviä teki- jöitä selvittävässä pro gradu -tutkielmassa (Pöyhönen 2016) sekä varhaiskasvat- tajien käsityksiä lapsilähtöisyydestä ja sen ilmenemisestä arjen työhön liittyen tut- kivassa pro gradu -tutkielmassa (Vainio 2014). Aihetta on tutkittu esiopetukseen liittyen opinnäytetyössä, joka pyrki tuomaan esiin esiopetusikäisen lapsen asian- tuntijuutta laadukkaassa esiopetuksessa ja arvioinnissa (Rasimus & Virtanen 2009) sekä osallisuuden vahvistamisen merkitystä lapsen vuorovaikutuksen ja ajattelun kehittymisessä esiopetuksessa selvittävässä opinnäytetyössä (Pohjola 2013), mutta kaiken kaikkiaan esiopetukseen liitettävästä lapsilähtöisyydestä vai- kuttaa olevan vain vähän tutkimusta.

Olemassa olevien tutkimusten kartoituksessa en oman kandidaatin tutkiel- mani (Rantaniemi 2017) lisäksi löytänyt yhtään tutkimusta tai tutkielmaa, jossa olisi tutkittu sadutusta yhdistäen se niin lasten kiinnostuksen kohteisiin, esiop- etukseen kuin pedagogiseen suunnitteluun. Tässä pro gradu -tutkielmassa sa- dutus toimii aineistonkeruumenetelmänä sekä teoriapohjana lapsilähtöisyydestä ponnistavalle esiopetusikäisten mielenkiinnon kohteiden tutkimiselle. Aiempia tä- män tutkielman aiheista tehtyjä tutkimuksia käsitellään laajemmin luvussa kaksi.

Sadutuksen hyötyjä voidaan perustella sillä, että ihmisen ajatteluun sisältyy luontaisena piirteenä juuri aiemmin mainittu kokemuksiin ja niiden tulkintoihin pe- rustuvien kertomusten tuottaminen (Ropo & Huttunen 2013). Ihmisellä on tarve elämänsä tarinallistamiseen ja tarinoiden kertomiseen, mikä saa lähtökohtansa tarpeesta persoonallisen identiteetin luomiseen ja täten omaa elämää koskevan autonomian lisäämiseen (Ricoeur 1991, Meretoja 2003). Täten kertomukset ovat elämän tapahtumien tulkintojen lisäksi väline oman identiteetin muokkaamiseen (Ropo & Huttunen 2013). Kertomuksia on käytetty opetuksessa vuosisatoja. Esi- merkiksi lapsille kerrotut sadut voidaan tulkita myös opetuksiksi, jossa kertomus- ten tehtävänä on välittää tärkeitä merkityksiä. Narratiivisuuden soveltamisesta

opetukseen ja oppimiseen ei vielä löydy monia esimerkkejä (Rytkönen 2010, Sinkkonen 2018), mutta esimerkiksi Goodson ja Gill (2011, 123) esittävät oppimisen olevan narratiivista sen kohdistuessa ”itsen parempaan ymmärtämiseen”, mikä vuorostaan ”tuottaa minuuden kehitystä ja muutosta”. Kuten Ropo ja Huttunen (2013, 10–11) muotoilevat:

Oman kertomuksen muodostuksella, sen jakamisella pedagogisessa suhteessa – voi näin ollen olla syvällistä merkitystä sille, miten itseä ja elämää tapahtumineen ja ilmiöineen arvotetaan ja merkityksellistetään.

Sadutuksessa luoduilla kertomuksilla voi olla myös merkittävä rooli myöhemmin kertojana toimineen elämässä, kun hän muistelee omaa lapsuuttaan tai nuoruuttaan ja saattaa peilata nykyistä itseään menneiden vuosien kiinnostuksen kohteisiin. Itsensä ilmaisemisella kertomusten kautta voi siis olla kauaskantoisia, yksilöä positiivisesti kehittäviä vaikutuksia, ja täten sadutusmenetelmää tulisi useammin harkita yhdeksi perusarjen opetusmenetelmäksi esiopetuksessa.

Olen tutkinut kandidaatin tutkielmassani aineistolähtöisen sisällönanalyysin kautta esiopetusikäisten lasten kiinnostuksen kohteita heidän kertomissaan saaduissa *Lasten satuja ja tarinoita 1995–2005-sadutusaineistosta* (Riihelä & Karlsson 2006) vuodelta 1995. Pohdin kyseisessä tutkielmassa myös, kuinka sadutusta voitaisiin tämän näkökulman kautta hyödyntää esiopetuksen pedagogisen toiminnan suunnittelussa. Alustana tälle pohdinnalle toimi Opetushallituksen laatima Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996. Kandidaatin tutkielman perusteella esiopetusikäiset olivat tuolloin kiinnostuneimpia luontoon sekä yhteiskuntaan ja kulttuuriin liittyvistä asioista. Analyysin tuloksia käsitellään perusteellisemmin luvussa neljä.

Yllä mainittu kandidaatin tutkielmani toimii pohjana tälle pro gradu -tutkielmalleni, jossa olen kerännyt oman sadutusaineistoni esiopetusikäisiltä lapsilta ja vertaan tästä aineistosta esiin tulleita lasten kiinnostuksen kohteita kandidaatin tutkielmassani tekemäni analyysin tuloksiin. Pääasiallisena tavoitteenani on tutkia esiopetusikäisten lasten kiinnostuksen kohteita sekä niissä mahdollisesti tapahtuneita muutoksia. Tutkimus tukee lapsilähtöisten menetelmien kuten sadutuksen kehittämistä ja hyödyntämistä varhaiskasvatuksessa. Näin myös lasten mahdollisuudet ajatuksiensa esille tuomiseen ja ylempänä mainittujen taitojen kehittämiseen voisivat parantua. Tulosten perusteella pohdin myös sadutuksen

hyödyntämisen mahdollisuuksia pedagogisen toiminnan suunnittelussa vuosien 1996 ja 2014 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden valossa. (Opetushallitus 1996, 2016a).

Aihe on siitä ajankohtainen, että tämänhetkinen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on melko uusi, eikä siihen liittyen ole täten tehty vielä paljoa tutkimusta (ks. esim. Mertala 2015; Larinen 2017; Lehtinen 2017). Sadutus on myös nostettu esiin EsiOpsin Kielen rikas maailma -osion yksityiskohtaisemmissa tavoitteissa (Opetushallitus 2016a, 23): ”Lapsia innostetaan tarinoiden tekemiseen ja taitoa harjoitellaan esimerkiksi saduttamalla tai digitarinoita tekemällä.”

Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin tämän tutkimuksen teoriataustaa ja sen käsitteitä. Laajempaa teoreettisena viitekehyksenä toimii lapsilähtöisyys, joka on Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016a) määritelty lähtökohdaksi esiopetuksen toiminnan suunnittelulle. Lisäksi käsittelen sadutusta, sen taustaa, soveltamista ja aiemmin tehtyjä tutkimuksia sekä esiopetusta lapsilähtöisyyden näkökulmasta. Tämän jälkeen paneudun tutkimuskysymyksiin, tutkimusasetelmaan ja analyysiin, minkä jälkeen päätän raportin tutkimustuloksiin, aineistosta saatujen tulosten vertailuun, johtopäätöksiin sekä pohdintaan.

2 LAPSILÄHTÖISYYS VIITEKEHYKSENÄ

Karlsson (1999) tuo esiin tärkeän seikan käsitellessään Kuperkeikkakyyti -verkoston kehittämistyön edellytyksiä - tutkimuksessaan: mikäli lasten kanssa halutaan toimia yhdessä, tulee tuntee mitä he ajattelevat eri asioista. Karlssonin mukaan myös lapsen ajatuksia on arvostettava ja kuunneltava pohtimisen arvoisina näkökulmina, mikäli halutaan toiminnan ponnistavan työntekijöiden ja lasten yhteiseltä pohjalta. Lapsilta suoraan kysymisessä on ongelmia, sillä siinä voidaan saada tietoa aikuisen tärkeänä pitämistä puolista lasten omien ajatusten ja ideoiden jäädessä helposti piiloon lapsen olettaessa aikuisen odottavan tiettyjä ”oikeita” vastauksia. Karlssonin tutkimus osoitti sadutus -menetelmän olevan konkreettinen väline lasten ja ammattilaisten välisen toimintakulttuurin ja vuorovaikutuksen muuttamiseen antaen myös tilaa lasten omalle kulttuurille ja heidän ajatuksilleen (Karlsson 1999). Jotta varhaiskasvatuksen ammattilaiset pystyvät edes harkitsemaan tämän tilan antamista, tulee heidän olla tietoisia ja ammatillisilta näkemyksiltään lapsilähtöistä kasvatusta puoltavia. Tämä tutkielma keskittyy lasten mielenkiinnon kohteisiin ja niissä ajan myötä tapahtuneisiin muutoksiin antaen samalla tietoa vuosina 1995 ja 2018 vallinneesta lasten kokemusmaailmasta ja heidän kulttuuristaan.

2.1 Lapsilähtöisyys

Lapsilähtöinen kasvatusta valikoitui tämän tutkielman teoriapohjan kulmakiveksi sen asettuessa hyvin niin lasten mielenkiinnon kohteiden tutkimiseen kuin tähän menetelmänä käytettävän sadutuksenkin arvopohjaan. Sekä sadutuksen että lapsilähtöisen kasvatuksen juuret löytyvät YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksesta (1989, Finlex 60/1991), ja tarkemmin sen lasten osallistumisen, osallisuus-

den ja vaikuttamisen sekä aseman yhteiskunnallisten voimavarojen jaon painotuksista perinteisempien huolenpidon, hoidon ja suojelun painotusten lisäksi (Kinos 2001). Lapsilähtöisyyden arvopohjaan sisältyy pyrkimys holhouksen ja epäitsenäisyyden tilasta vapautumiseen sekä tasa-arvon ja itsenäisyyden saavuttaminen (Kinos 2001). Tähän tutkielmaan valikoitui teoriaksi lapsilähtöisyys lapsikeskeisyyden sijasta, sillä kuten Kinos (2001) on todennut, lapsikeskeisen kasvatuksen soveltaminen käytäntöön saattaa sivuuttaa lasten osallisuutta ja olla heitä kohteellistavaa, jolloin kasvatusta voi kääntyä lapsilähtöisyyden sijasta aikuislähtöiseksi aikuisen tekemine suunnitelluineen, päätöksentekoineen ja metodisine ratkaisuineen. Aikuislähtöisessä varhaiskasvatuksessa lapsi on toiminnan objekti, eli palvelun passiivinen käyttäjä (Kinos 2001). Kinoksen mukaan lapsikeskeisyydessä puolestaan lapsi on toimija, jonka intressit ovat etusijalla ollen ohjauksen alla oleva subjekti. Lapsilähtöisyydessä lapsen asema on edennyt toiminnan subjektiksi, osallistuvaksi ja päätöksiä tekeväksi toimijaksi. Lapsikeskeisyys oli vallalla 1990-luvun esiopetuksessa, ja vaikutti olevan 2000-luvun alunkin valtavirtaa (Kinos 2001). Vielä tänäkin päivänä vaikuttaa siltä, että varhaiskasvatuksen toimintaa toteutetaan paikoitellen melko aikuislähtöisesti. Monesti tämä tuntuu johtuvan resurssien pulasta tai ”ylempää” annetuista reunaehdoista, kuten lapsiryhmän koosta (ks. esim. OAJ 27.5.2015).

Lapsilähtöisyyden perusteisiin kuuluu myös dynaaminen tiedonkäsitelmä, jossa tieto on yhteydessä ympäristöön niin sitä välittäessä kuin uudelleen muokattaessa (Kinos 2001). Kinos kuvaa kuinka dynaaminen tieto on valtarakenteeltaan vastavuoroista perinteisemmän opetukseen liitetyn staattisen tiedonkäsitelmän ollessa passiivisempaa ulkoa opettelua. Staattinen tiedonkäsitelmä ei huomioi oppijan elämäntilannetta, minkä lapsilähtöisyys osaltaan mahdollistaa (Kinos 2011).

Lapsilähtöinen kasvatusta on käsitteenä vaikea ja se ymmärretään usein käytännön tasolla väärin (Jantunen 2011). Jantunen kuvaa kuinka aidossa lapsilähtöisyydessä lapsen annetaan olla lapsi lapsen maailmassa, mikä vuorostaan edellyttää aikuiselta kykyä olla aikuinen ja määrittää turvallisen aikuisena lapselle rajat pitäen niistä myös kiinni. Näin aikuinen täyttää velvollisuutensa raamien ja rytmin luomiseen, mikä kantaa lasta arjessa (Jantunen 2011). Jantunen mukaan aikuisen auktoriteetin ollessa luontainen ja kiistaton, sen ylläpitämiseksi ei tarvita rangaistuksia. Näin lapsi saa tarvitsemansa aikuisen, jota hän

kunnioittaa ja jonka totteleminen on helppoa. Jantunen kuvailee, kuinka hyvän auktoriteetin omaavalla aikuisella on hyvä vuorovaikutussuhde lapseen eikä hänen auktoriteettinsa ole autoritaarista.

Päivähoidossa lapsiryhmän aikuiset määrittävät lapsiryhmän rajat (Jantunen 2011). Jantunen mukaan ryhmän aikuisten sääntöjen ollessa yhtenevät aikuisten kesken, lapsiryhmä rauhoittuu, se ei näe tarpeelliseksi testata rajojen pitävyyttä, ja tätä kautta energiaa säästyy oikeisiin asioihin. Rytmien ja rutiinien ollessa selkeitä lapsi tuntee myös olonsa turvalliseksi ja arki sujuu hänen voivessaan luottaa näihin raameihin. Järjestelmällisyyden ei kuitenkaan pitäisi ottaa ylivoimaa arjessa, vaan siihen tulisi pystyä luomaan yksittäisen lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen mahdollistavia tilanteita (Jantunen 2011). Näin syntyy Jantunen mukaan autenttisia kohtaamisia, joissa aikuinen pystyy tarttumaan lapsen aloitteisiin. Tällaisesta tilanteesta voidaan antaa esimerkkinä juuri tämän tutkielman tutkimusmenetelmänä toimiva sadutus, jota käsitellään luvussa 2.2. Suurissa lapsiryhmissä edellä mainittu vuorovaikutteinen toiminta ei onnistu, mutta pienryhmätoiminnan kautta mahdollistuu toimintaan perustuva, aito lapsilähtöisyys ja lähestytään lasten maailmaa (Jantunen 2011).

Lapsilähtöisessä varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatusta tarkastellaan lapsen kautta tapahtuvana lapsen kasvuprosessina (Kinos 2001). Kinos kuvaa kuinka lapsen tulee tutkia ja kokeilla itse, ei oppia ulkoa, jotta hän todella oivaltaisi ja oppisi. Lapsi oppii kysymällä, selvittämällä vastauksia sekä kokeilemalla, sillä oppimisen prosessi edellyttää lapsen aktiivista toimijuutta (Kinos 2001). Myös lapsen oppimismotivaatio kasvaa toiminnan tapahtuessa hänen omasta aloitteestaan (Tauriainen 2000), kuten tämän tutkielman johdannossakin on todettu. Keskeistä onkin parantaa lapsen huomioon ottamista aktiivisena tietämyksensä ja minuutensa luojana (Kinos 2001).

Esiopetuksen puolella lapsilähtöisyyden toteutumiseksi on tunnettava esiopetusikäisen lapsen kehitys ja tältä pohjalta tuettava kehitystä ikäkaudelle sopivalla tavalla (Lautela 2011). Yksin kehitysvaiheeseen vastaaminen ei tosin Lautelan mukaan riitä, vaan kasvattajalla tulisi olla lisäksi taitoa lapsen havaitsemiseen eli kyettä kohtaamaan yksittäinen lapsi ja ymmärtää hänen tarpeensa. Lautela kuvaa kuinka yksi näistä tarpeista on lapsen tunne-elämän muutoksen ja sen tuoman epävarmuuden ja rajojen kokeilun hyväksyntä sekä sen vaatimien rajojen

asettaminen. Tämä muutos tarkoittaa myös uutta vaihetta mielikuvituksen kehitymisessä, ja lapsen kyky kuvitella asioita itse ilman ulkoisia virikkeitä alkaa kehittyä (Lautela 2011). Esiopetus voikin tästä näkökulmasta katsottuna olla hyvin otollista aikaa sadutukselle ja tarinoiden keksimiselle, minkä voisi nähdä puolestaan edistävän edellä mainittua mielikuvituksen kehittymistä.

Esiopetuksen ollessa lapsilähtöistä ja lasten päästessä oikeasti vaikuttamaan heidän kanssaan tehtävään toimintaan, voitaisiin nähdä myös lasten toimijuuden eli kyvyn ”--toimia omaehtoisesti erilaisissa tilanteissa” (Lipponen, Kumpulainen & Hilppo 2013, 160) voivan kehittyä. Kuten Doddington & Hiltonkin (2007, 67) lapsilähtöisestä kasvatuksesta (child-centered education) kertoessaan toteavat: jokaisen lapsen ainutlaatuista ajatusten ja toimijuuden kapasiteettia tulisi arvostaa yleisesti, jotta opettajatkin voisivat rohkaista henkilökohtaisten pohdintojen ja ideoiden esille tuomista. Lasten toimijuuden tukeminen ja sen edistäminen, eli lasten kasvattaminen henkilöiksi, jotka kokevat voivansa vaikuttaa yhteisiin asioihin, tarttuvat toimeen ja joilla on tunne oman elämänsä hallinnasta, kuuluvat länsimaisen kasvatuksen keskeisiin pyrkimyksiin (Lipponen, Kumpulainen & Hilppo 2013). Sadutuksella ja lapsilähtöisyydellä voi taten olla kauaskantoisempia vaikutuksia, kuin mitä varhaiskasvatuksen opettajalle arjen pedagogiikkaa suunnitellessa saattaisi tulla lyhytkantoisemmin ajateltuna mieleenkään. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 1996 ei mainita lapsilähtöisyyttä tai lasten osallisuutta suoraan, mutta siihen viitataan epäsuorasti yksilön kunnioittamisen kautta ja mainitsemalla, että temaattisessa oppimistilanteessa lapset osallistuvat yhteisten töiden järjestelyihin ja suunnitteluun aikuisten rinnalla (Opetushallitus 1996). Vuoden 2014 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016a) lapsilähtöisyys mainitaan esiopetuksen tehtävän ja yleisten tavoitteiden yhteydessä suoraan toteamalla toimintaa suunniteltavan lapsilähtöisesti, minkä tehtävänä on vahvistaa lapsen käsitystä itsestään oppijana sekä hänen myönteistä minäkuvaansa.

2.2 Sadutus

Yksi menetelmä, jonka kautta lapsilähtöisyyttä voidaan toteuttaa, on sadutus. Sadutus on lyhyesti määriteltynä narratiivinen menetelmä, jossa saduttajan ja kertojan välillä syntyy vapaasti etenevä uusi satu, kertomus tai tarina. Narratiivinen eli kerronnallinen tutkimus keskittyy kertomiseen ja kertomuksiin niin tiedon välittäjänä kuin sen rakentajana (Heikkinen 2018). Sadutus on yksi tapa päästä tämän tiedon äärelle. Sadutuksessa voidaan päästä yksinkertaisilta vaikuttavien arjen keinojen – ajattelun, kuuntelemisen, puhumisen ja tätä kautta kokemusten jakamisen – kautta juuri niiden jokapäiväisten kokemusten äärelle, jotka ovat sillä hetkellä kertojalla mielessä (Hyvönen & Marjomaa 2005). Sadutuksen käytöllä myös osoitetaan lapselle, että aikuiset ja muut kuulijat ovat kiinnostuneita hänen ajatuksistaan (Karlsson 2005). Karlsson kuvaa kuinka satuja käsitellessä ja niitä säilytettäessä kertoja voi lisäksi huomata omien kertomustensa ja niiden tuoman tiedon olevan merkityksellistä ja tärkeää. Hänen mukaansa myös lasten kanssa toimivien tapa suhtautua lasten tuomiin ajatuksiin muuttuu säännöllisessä sadutuksessa. Täten lapset voivat olla luottavaisin mielin siitä, että erilaisissa tilanteissa heidän aloitteensa otetaan vakavasti. Mikäli esimerkiksi päiväkodissa on kohtaava ja saduttava toimintakulttuuri, voidaan sadutuksissa esiin nousseisiin asioihin palata niitä pohtien, sekä käyttää näitä suunnittelun lähtökohtina (Karlsson 2005). Tätä kautta lapset todella otetaan osaksi oman yhteisönsä luomista ja osoitetaan heille heidän ajatustensa merkityksellisyys.

Karlsson (2005) on jäsentänyt sadutuksen käyttötarkoituksia ja toteutus-
tapoja. Hänen mukaansa sadutuksesta on olemassa useampia sovelluksia, joista perussadutus ja aihe sadutus ovat yleisimpiä. Perussadutuksessa aihe ei ole ennalta määrätty ja sen saa kertoja valita vapaasti. Aihe sadutuksessa kertoja puolestaan tekee aloitteen temasta, johon sadutuksessa sillä kertaa haluaa keskittyä, ja hänen kanssaan sovitaan aiheen rajauksesta. Karlssonin (2005) mukaan kumpaankaan sovellukseen ei sisälly arviointia eikä tulkintaa saduttajan toimesta. Sadutus voidaan hänen mukaansa tehdä joko yhden lapsen kanssa tai ryhmässä, myös nuorten ja aikuisten kanssa. Hetkessä mukana olevat voivat siten keskittyä yhdessä Karlssonin (2005) kuvailemiin sadutuksen eri vaiheisiin: luomiseen, kertomiseen, kirjaamiseen ja tarinan uudelleen lukemiseen.

Perussadutuksessa sadutustilanne alkaa saduttajan kuvailulla siitä, miten hän suuntautuu kuuntelemiseen tilanteessa:

Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjoitan sen ylös juuri niin kuin sen minulle kerrot. Kun tarina on valmis, luen sen ääneen. Sitten voit muuttaa tai korjata sitä, jos haluat. (Karlsson 2005, 116; 2009, 120.)

Kertoja päättää mitä hän pitää satuna tai minkä käsittää saduksi (Karlsson 2005, 2009). Karlssonin ohjeen mukaan saduttaja ei anna kertojalle aihetta eikä tee lisäkysymyksiä, vaan kirjaa kerrotun tarinan sana sanalta juuri niin kuin se kerrotaan keskittyen samalla kuuntelemaan kertomusta. Tämä osoitetaan ilmeillä ja olemalla puuttumatta tarinan sisältöön. Tarinan valmistuttua saduttaja lukee kertomuksen ääneen kertojalle tai kertojille, jotka voivat halutessaan korjata tai muuttaa jotain tekijänoikeutensa oikeuttamina (Karlsson 2005, 2009). Täten kertojalla säilyy päätäväältä kertomuksesta. Karlsson kertoo, että lapsi haluaa usein myös piirtää kuvan kertomuksensa oheen. Mikäli kertoja tai kertojat antavat luvan, satu voidaan lukea ääneen myös esimerkiksi muulle päiväkoriryhmälle ja laittaa seinälle esille vanhempien luettavaksi tai lapsen kasvun kansioon. Lasten saduista voidaan myös koota satukirja (Karlsson 2005; Karlsson 2009).

1990-luvun lopun Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 1996) tuodessa yleisluontoisemmin ilmi, että lasten mielipiteitä kuunnellaan ja heidän identiteettiensä kehittymistä tuetaan, vuoden 2014 EsiOps (Opetushallitus 2016a, 23) tuo sadutuksen esiin vaihtoehtona innostaessa lapsia tarinoiden tekemiseen ja tämän taidon harjoitteluun, kuten johdannossa kerrottiin.

Sadutusta on tutkittu aiemmin esimerkiksi kehitysyhteistyön ja kansainvälisyyskasvatuksen (Karlsson, Levamo & Siukonen 2005), koulussa saduttamisen (Kautto 2003), lasten ja aikuisten vuorovaikutuksen (Ojala 2008) sekä perheen (esim. Riihelä, Karimäki, Karlsson, Kemppainen & Rutanen 2001) näkökulmasta. Sadutus oli itsessään tutkimuskohde Kauton (2003) pro gradu -tutkielmassa, jossa selvitettiin opettajien näkemyksiä sadutuksesta sekä mitä käytännön menetelmiä heillä on sadutukseen liittyen. Riihelä ym. (2001) puolestaan käyttivät sadutusta tutkimusmenetelmänä tutkimuksessaan tarkastellessaan lasten tapoja käsitellä perheeseen liittyviä asioita.

Olen tehnyt itse kandidaatin tutkielmani (Rantaniemi 2017) sadutukseen liittyen, ja käytin aineistonani osaa Lasten satuja ja tarinoita 1995–2005-aineistosta

(Riihelä & Karlsson 2006), jota on tutkittu aiemmin muun muassa lasten kertoman hyvinvoinnin (Kuokkanen 2012), lasten kulttuuristen muutosten (Laattala & Särkkä 2016), leikin diskurssien ja narratologisten funktioiden (Nuutila 2014) sekä lapsilähtöisten työmenetelmien etsinnän (Rautaheimo 2000) näkökulmasta. Viimeisenä mainitun Rautaheimon (2000) pro gradu -tutkielma on lähellä oman tutkielmani aihetta, mutta keskittyi tapaustutkimuksena pienemmälle skaalalle. Kandidaatin tutkielmassani (Rantaniemi 2017) analyysin kohteena olivat edellä mainitusta aineistosta poimitut, vuonna 1995 esiopetusikäisten sadutuksessa kertomat sadut ja niissä ilmenevät lasten kiinnostuksen kohteet.

Sadutus on tullut esille lapsilähtöisyyteen liittyen pro gradu -tutkielmassa (Hiissa 2010), jossa tutkittiin lapsilähtöistä kasvatusta tapaustutkimuksen kautta. Tutkimukseen osallistui kaksi päiväkotia, joista molemmissa painotettiin suuresti lasten omien kiinnostuksen kohteiden löytämistä ja näihin perustuvan toiminnan mahdollistamista, minkä vuoksi päiväkotien toiminta perustui projektityöskentelyyn. Tutkielmassa pohdittiin myös lapsilähtöisyyden ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yhteensopivuutta, mitä on suuresti epäilty (Hiissa 2010). Mukana olleiden päiväkotien ryhmissä opetussuunnitelmien ei nähty soti- van lapsilähtöisyyttä vastaan, vaan esiopetussuunnitelman ja varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteiden sisältöjen ja menetelmien nähtiin esiintyvän usein luon- nostaan lapsiryhmän projekteissa (Hiissa 2010).

2.3 Lapsilähtöisyys esiopetuksessa

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996 (Opetushallitus 1996) mää- ritteli esiopetuksen ennen oppivelvollisuuteen kuuluvan opetuksen antamista ta- pahtuvaksi suunnitelmalliseksi opetuksiksi ja kasvatukseksi, jota tarjotaan lap- sille joko päivähoitossa tai peruskoulussa. Nykyään opetuksen ja kasvatuksen kentästä ajatellaan laajemmin, ja uusin esiopetuksen opetussuunnitelman pe- rusteet (Opetushallitus 2016a) esittääkin esiopetuksen kasvatuksen ja opetuk- sen kokonaisuutena, jossa toimintakulttuurin perustan muodostavat yhteen liit- tyvät, eri osa-alueiden tavoitteet.

Esiopetuksen on jo 1990-luvun loppupuoliskolla katsottu olevan kiinteässä yhteydessä sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen, ja olevan toiminnallaan osa elinikäistä oppimista ja kehitystä (Opetushallitus 1996; Opetushallitus 2016a). Tavoitteena on ollut yhdistää tähän päivähoidon ja pedagogisen toiminnan parhaat puolet sekä varmistaa jatkuvuuden turvaaminen esiopetuksen ja varsinaisen opetuksen välillä valitsemalla tähän tavoitteeseen sopivat sisällöt sekä menettelytavat. Esiopetuksessa on ollut pyrkimyksenä vaikuttaa tulevaisuuden valintoihin ja siinä on painotettu ihmisen ja hänen ympäristönsä välistä vuorovaikutussuhdetta kiinnittäen erityistä huomiota luontoon ja ihmiseen sen osana (Opetushallitus 1996). Kuten näihin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 1996, 9) on muotoiltu:

Lapsen tulee saada henkilökohtaisesti kokea, kuinka hän omalla toiminnallaan voi vaikuttaa ympäristöönsä.

1990 –luvun loppupuolella esiopetuksen tähyillessä tulevaisuuteen, 2010 –luvulla katse on keskittynyt enemmän nykyhetkeen huomioiden lapsen näkökulman laajemmin –tulevaisuutta ja siihen tarvittavia taitoja unohtamatta (Opetushallitus 2016a). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016a) kuvaa kuinka erilaisissa oppimisympäristöissä toimiessaan ja leikkiessään lapset laajentavat omaa osaamistaan eri taidon- ja tiedonaloilla sekä saavat tilaisuuksia monipuoliseen sosiaalisten – ja vuorovaikutustaitojen vahvistamiseen. Esiopetus nähdään tärkeänä lapsen elämän ajanjaksona, jolloin heillä on mahdollisuus kokeilla, innostua ja oppia uutta. Keskeiseksi tehtäväksi määritellään lapsen kehityksen, kasvun ja oppimisen edellytysten edistäminen (Opetushallitus 2016a). Esiopetussuunnitelman perusteet (2016a) kuvaa kuinka suuri merkitys esiopetuksella on niin lasten oppimisen ja kasvun tuen tarpeiden varhaisessa havaitsemisessa kuin tuen antamisessa sekä samalla vaikeuksien ehkäisemisessä. Tämän tutkielman keskiössä on Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016a, 12) antama lähtökohta toiminnan lapsilähtöisestä suunnittelusta ja sen tehtävästä ”vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa ja käsitystä itsestään oppijana”.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 *Tutkimuskysymykset ja työn tavoitteet*

Tutkielman tavoitteena on tutkia sekä tarkastella, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä vuonna 1995 ja 2018 esiopetusikäisiltä kerätyistä saduista ilmenneiden kiinnostuksen kohteiden välillä on. Näitä kiinnostuksen kohteita peilataan vuosien 1996 ja 2014 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 1996, 2016) ja pohditaan niiden muutosta tällä aikavälillä. Sadutus toimii tässä tutkielmassa useassa roolissa samanaikaisesti: se toimii ensisijaisesti menetelmänä lasten kiinnostuksen kohteiden esille saamiseksi tarjoten samalla tilaisuuden pohtia tulosten myötä sen toimivuutta ja hyötyjä lapsilähtöisyyden tukemisessa esiopetuksessa.

Tutkimuskysymykset

- Mistä esiopetusikäiset lapset olivat kiinnostuneita vuonna 2018 sadutuksen perusteella?
- Miten lasten kiinnostuksen kohteet ovat muuttuneet vuosien 1995 ja 2018 välillä sadutusaineistojen perusteella?

3.2 *Aineistojen kuvaus ja tutkimusasetelma*

Tässä tutkielmassa käytettävä tutkimusaineisto muodostuu kahdesta osasta, vuoden 2018 tätä tutkimusta varten keräämästäni sadutusaineistosta sekä vuoden 1995 valmiista sadutusaineistosta.

3.2.1 Satuja Pirkanmaalta 2018

Keräsin aineiston kahdesta esiopetusryhmästä Pirkanmaalta alkuvuodesta 2018. Ryhmät sijaitsivat päiväkodissa sekä päiväkodin, esiopetuksen ja alkuopetuksen yhdistävässä yksikössä saman kaupungin alueella. Tarkoituksena oli, että ryhmien lapsista ainakin osalle sadutus olisi jo ennestään tuttu menetelmä, ja ryhmien varhaiskasvatuksen opettajat ja/tai lastenhoitajat ovat käyttäneet sadutusta aiemminkin. Näin tilanne voisi olla helpompi ja luonnollisempi sekä lapsille että aikuisille. Tämä toteutui toisessa ryhmässä, jossa sadutus oli tuttua niin ryhmän kasvattajille kuin muutamille lapsillekin. Toisen ryhmän kohdalla menetelmä oli lähes kaikille lapsille sekä aikuisille uusi tuttavuus. Tutkimukseen osallistuvien esiopetusryhmien varmistuttua laadin tutkielmastani esittelykirjeen sekä tutkimuslupalomakkeen (LIITE1), jotka lähetin ryhmien esiopettajien kautta lasten perheille. Koska aineistonkeruuni kohdistui lapseen, hain tätä varten myös kaupungilta tutkimusluvan, joka myönnettiin myös näihin aikoihin.

Tutkielmaan osallistumiseen sai tutkimusluvan yhteensä 41 lasta (noin 77,4 %) mahdollisista 53:sta, joista 39 oli paikalla sadutuspäivinä. Osa lapsista halusi kertoa useamman sadun, ja niitä kertyi 43 kappaletta. Kirjallista aineistoa kertyi 12 sivua. Vertailuaineistona toimivaa vuoden 1995 aineistoa oli 25 sivua, jotka muodostuivat 85 sadusta.

Sadutus tapahtui perussadutuksen muodossa pääasiassa yksilösadutuksena, ja tilanteet videoitiin, jotta sadut voitaisiin tarvittaessa tarkistaa. Videoitaessa lasten puhe erottuu todennäköisesti paremmin nauhoitukseen verrattuna, ja kehonkielen avustamana lasten sadut välittyivät paremmin sellaisina kuin he olivat itse tarkoittaneet. Sadut kirjattiin kannettavan tietokoneen avulla yhtäaikaista lasten kertoessa satua. Kertomuksen ollessa valmis se luettiin lapselle, ja tämä sai halutessaan muuttaa tai korjata satua. Satujen kirjausvaiheessa kaikki kirjoitettiin ylös täsmällisesti, mutta aineistoesimerkkejä kootessa valikoiduista saduista vaihdettiin anonymiteetin vuoksi pseudonyymeiksi kaikki nimet ja muut ilmaisut, jotka voivat liittyä lapsen mahdolliseen tunnistamiseen.

Toteutin sadutuksen kokonaan itse kaikkien tutkimusluvan saaneiden lasten ollessa ryhmänsä aikuisten arvion mukaan tarpeeksi rohkeita osallistumaan ilman tutun aikuisen läsnäoloa. Heidän resurssinsa eivät myöskään olisi riittäneet toteuttamaan osaa sadutuksista puolestani. Alkuperäinen ajatus oli, että ryhmän

omat aikuiset saduttaisivat mahdollisesti aremmat lapset, jotta tilanne olisi rennompaa, lapset uskaltaisivat kertoa tarinaa vapaammin ja kertomukseen sisältyisi mahdollisimman paljon asioita, mistä lapset ovat aidosti kiinnostuneita. Tästä olisi todennäköisesti ollut hyötyä kahden lapsen kohdalla, jotka tulivat ainoana parina kertomaan satua tarinatarrapalkinnon kannustamina ollessaan liian arkoja tulemaan yksin. Hekin saivat tarinan kerrottua omassa tahdissaan.

Koska sadutin itse, ja ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja koki tämän tarpeelliseksi, kävin tutustumassa ja havainnoimassa toisessa ryhmässä parin päivän ajan ennen sadutusten toteuttamista. Tämä rentoutti lapsia ja itseänikin hieman, kun en sadutushetkellä ollut enää niin vieras ja tunsin lapsia edes hieman, mikä uskoakseni osaltaan helpotti sadutustilannetta. Pohdin, että olisin sadutustilanteen helpottamiseksi pyytännyt lapsia tuomaan kotoaan itselleen tärkeän lelutu, joka olisi heidän satunsa päähenkilö. Näin satu olisi mahdollisesti ollut lapsille helpompi aloittaa, ja siihen sisältyisi jo lähtökohtaisesti jotain heille tärkeää ja josta he ovat kiinnostuneita. Kokeilin tätä ensimmäisen sadutushetken tullessa lapsen kohdalla, ja ajatus osoittautui huonoksi lapsen lähinnä tutkiessa lelutu ja pohtiessa sen erilaisia ominaisuuksia haluamatta kuitenkaan aloittaa satua. Luovuin tämän jälkeen tästä ajatuksesta.

Kysyin aina sadutustilanteen lopuksi kertojalta, haluaako hän, että lähetän hänen satunsa ryhmän varhaiskasvatuksen opettajalle, mitä kautta hän saisi sen myös itselleen. Sivulla 35 esimerkkeinä kerrotut kaksi satua kuuluivat satuihin, joita ne kertonut lapsi ei halunnut itselleen. Satujen sisällöstä käy selväksi, että molemmat liittyivät tapahtumiin, joita kyseinen lapsi ei halunnut vanhempiensa tietoon. Ensimmäisen tarinan lopussa oleva hymiö vaikuttaisi ilmentävän virnettä, joka ei viittaa katumukseen ”Jatan” lyömisestä. Toisessa sadussa lapsi oli oletettavasti katsonut yksin televisiota, jossa oli hänen katsomansa ohjelman jälkeen alkanut selkeästi lapsille sopimaton ohjelma, mitä kertoja oli luvottomasti katsonut. Kaikista esimerkkeinä mainituista saduista on poistettu kaikki mahdollisesti kertojan tunnistamiseen viittaava. Esimerkiksi nimet on muutettu anonyymeiksi.

Aineiston keruun jälkeen sadut koodattiin numeroimalla ne juoksevasti ja merkitsin numeroiden eteen T-kirjaimen, jos kertoja oli tyttö, ja P-kirjaimen, jos kertoja oli poika. Tämän koodin eteen lisättiin aineiston keruun vuosiluku. Koodi voi siis olla esimerkiksi 2018T5. Seuraavaksi saduille tehtiin aineistolähtöisen si-

sällönanalyysi, ja pohdin sen tuloksia pedagogiseen suunnitteluun uuteen, vuoden 2014 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2016) liittyen.

Vertailuaineistonani toimii kandidaatin tutkielmassani käyttämäni vuoden 1995 esiopetusikäisten sadut *Lasten satuja ja tarinoita 1995–2005* –sadutusaineistosta, ja tulokset siitä tehdyn aineistolähtöisen sisällönanalyysin vertailusta vuoden 1996 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa.

3.2.2 Lasten satuja ja tarinoita 1995–2005

Tutkielman vertailuaineistona toimii kandidaatin tutkielmassani (Rantaniemi 2017) käyttämäni osa vuosina 1995–2005 kerätystä sadutusaineistosta. Aineistossa 3500 sadun ja tarinan kertojina toimivat 0–15-vuotiaat lapset eri puolilta Suomea. Valtaosa tarinoista on koottu vuosina 1995–1997 STAKESin (nyk. THL) koordinoiman, valtakunnallisen Satukeikka -projektin yhteydessä, joka syntyi lasten kanssa työskentelevien ammattilaisverkosto Kuperkeikkakyydissä. Satuja keuhattiin myös Lapset kertovat ja toimivat ry:n verkostossa. Satukeikka -projekti lähti liikkeelle 14 kunnasta, mutta eteni moniin kymmeneen kuntiin ja maihin. Suomessa tehtyyn projektiin otti osaa satoja työntekijöitä muun muassa kouluista, päiväkodeista, perhepäivähoidosta, kerhoista, lastenkodeista ja neuvoloista, minkä lisäksi myös lasten vanhemmat ovat olleet osallisina projektin toiminnassa. Projektissa haluttiin löytää tapa kuunnella lapsia kirjaamalla heidän omia tarinoitaan sekä mahdollistaa lapsen näkökulmien näkyville ja kuuluville saaminen (Karlsson 1999). Tässä aineistossa on juuri Suomessa projektin aikana koottuja satuja. Aineisto on löydettävissä sähköisesti Yhteiskuntatieteellisestä tietokannasta aineistonumerolla FSD2104 ja sen täydellinen kuvaus liitteestä kaksi. Valitsin tämän aineiston kandidaatin tutkielmaani, sillä koen sadutuksen olevan tärkeä ilmiö, jota tulisi tutkia enemmän. Kyseinen aineisto antoi minulle tähän hyvän mahdollisuuden, sillä tämän tyyppinen laajempi aineisto tuo yleistettävämpiä tuloksia kuin aineisto, jonka olisin itse pystynyt keräämään. Vanhempi aineisto antaa myös mahdollisuuden muutoksen tutkimiselle, kuten tässä tutkielmassa tullaan tekemään.

Tarkastelin kandidaatin tutkielmassani lähemmin ja tutkin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin 6-vuotiaiden lasten vuonna 1995 kertomia satuja sekä

lasten kiinnostuksen kohteita näissä saduissa. Viitataan näihin satuihin jatkossa vuoden 1995 aineistona. Näitä satuja oli riittävästi (N=85), jotta analyysia pystyi kunnolla toteuttamaan kvantitatiivisestikin. Tarkastelin 6-vuotiaiden kertomia yksilösatuja sekä ryhmäsatuja, joissa kertojina toimivat myös muun ikäiset lapset. Koodasin aineiston siten, että numeroin sadut juoksevasti ja merkitsin numeroiden eteen T-kirjaimen, jos kertoja oli tyttö, ja P-kirjaimen, jos kertoja oli poika. Lapsiryhmien kertomat sadut merkitsin R-kirjaimella. Lisäsin aineistoesimerkkejä varten koodin alkuun aineiston vuosiluvun (1995), jotta esimerkit erottuisivat selkeästi vuoden 2018 aineistosta. Käytän tässä tutkielmassa samaa analyysimenetelmää, jolla tutkin tuoreempaa aineistoa sekä kvalitatiivisesti selvittäen lasten kiinnostuksen kohteita aineistosta että kvantitatiivisesti tutkien missä määrin ja missä suhteessa toisiinsa nämä kiinnostuksen kohteet esiintyvät.

3.3 Aineistojen analysointi ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Edellä kuvatun mukaisesti tämän tutkielman aineisto koostuu esiopetusikäisiltä vuosina 1995 sekä 2018 kerätyistä sadutusaineistoista, joiden molempien analysointiin käytettiin kvantifioitua, aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tämä menetelmä sopi hyvin tarkoitukseni, sillä tuloksista ei ollut ennalta asetettua hypoteesia tutkielman tuloksista ja teoria oli aineistosta käsin rakentuvaa (Eskola & Suoranta 2008). Kvantifiointi yhdistettiin pohjimmiltaan laadulliseen sisällönanalyysiin, jotta saataisiin selkeästi todennettavaa ja vertailtavaa dataa lasten eri kiinnostuksen kohteiden esiintymisen laajuudesta ja – vaihtelevuudesta.

Tutkielman pääaineisto koostui edellä mainitun mukaisesti pirkanmaalaisen esikouluikäisten kertomista saduista, jotka kirjoitin ylös Microsoft Officen Word-ohjelmalla kerronnan aikana. Kiinnostuksen kohteita analysoitiin tarkastelemalla lasten satuja sanatasolla. Käytin edellä mainittua ohjelmaa aineiston analyysissa tutkiessani eri sanojen esiintyvyyttä aineistossa. ”Etsi”-toiminnon avulla pystyin helpommin laskemaan sanojen ja sanakokonaisuuksien määrän eli kvantifioimaan tuloksia. Hyödynsin tässä koodaamisvaiheessa osin myös Atlas.ti 8-ohjelmaa, jonka kuitenkin totesin lyhytaikaisen käytön jälkeen tähän tutkielmaan sopimattomaksi. Se jätti huomiotta sanojen eri taivutusmuodot sekä

asiayhteydet antaen paikoitellen vääristyneitä tuloksia kieleemme sanojen merkitysten ollessa monin paikoin riippuvainen kontekstista ja sanojen taivutusmuodon muuttaessa niiden kirjoitusasua.

Aluksi koodasin aineiston siten, että merkitsin lasten saduissa esiintyvät eri asiat ja niitä ilmaisevat sanat satuihin alleviivaamalla ne ja luokittelin ne eri kategorioihin Microsoft Officen Excel-ohjelmaa hyödyntäen. Analyysitavassani toteutuu täten myös laadullisen aineiston pilkkominen ja ryhmittely eri aihepiirien mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2009). Tämän jälkeen laskin kuinka monta kertaa kukin kategoriaansa kuuluva asia esiintyy aineistossa, eli tein kvantifiointia laadullisessa analyysissä. Tämän voi nähdä olevan myös teemoittelua, sillä Tuomin ja Sarajärven (2009) kuvailun tavoin painotan analyysissäni lukumäärien lisäksi erityisesti sitä, mitä on sanottu. Vertailin myöhemmin lisäksi eri teemojen esiintymistä aineistossa, mikä myös sisältyy teemoitteluun (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Analyysini on täten linjassa Milesin ja Hubermanin (1994, Tuomi & Sarajärven 2009 mukaan) kanssa, joiden mukaan tekninen vaihe analyysissä alkaa pelkistämällä aineiston alkuperäisilmaisut, minkä jälkeen pelkistetyt ilmaisut ryhmitellään eli klusteroidaan yhtäläisten ilmaisujen joukoiksi. Toisin sanoen ilmaisut, jotka tarkoittavat samaa, tai minun tapauksessani samaan teemaan soveltuvat sanat ja ilmaisut, yhdistetään samaan kategoriaan (luokkaan), jolle annetaan sisältöä kuvaava nimi (Tuomi & Sarajärvi 2009). Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009) tuovat esiin, klusteroinnilla rakennetaan alustavia kuvauksia tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä sekä pohja tutkimuksen perusrakenteelle. Tässä tutkielmassa ”ilmaisuuina” eli analyysiyksikköinä ja pelkistämisen kohteina toimivat pääasiassa yksittäiset sanat sekä tarvittaessa useamman sanan kokonaisuus (esim. sanonta), kuten esimerkiksi Politin & Hunglerin (1997) on esitetty tuoneen esille Tuomin ja Sarajärven (2009, 110) teoksessa. Tämä kategorioiden muodostaminen kuuluu analyysin kriittiseen vaiheeseen, sillä tutkijan tulkinnoista riippuu, millä perusteella eri ilmaisut luokitellaan samaan tai eri kategoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2009). Analyysi etenee Tuomin ja Sarajärven (2009) mukaan samansisältöisten alakategorioiden yhdistämisellä sekä yläkategorioiden muodostamisella, minkä jälkeen yläkategoriat nimetään niiden sisältöä kuvaavasti. Viimein yhdistetään kaikki yläkategoriat kaikkia kuvaavaksi, yhdeksi kategoriaksi. Näiden mainittujen kategorioiden tasojen avulla vastataan tutkimusongelmiin, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009) tuovat esiin. Tässä tutkielmassa viimeinen,

kaikki kategoriat yhdistävä vaihe jätettiin tekemättä, sillä se ei olisi ollut tutkielman tavoitteita palveleva.

Kuten yllä on kuvattu, aineiston ryhmittelyn jälkeen seuraa sen abstrahointi eli tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon erottaminen ja tämän valikoidun tiedon perusteella teoreettisen käsitteiden muodostaminen (Tuomi & Sarajärvi 2009). Tuomi ja Sarajärvi (2009) katsovat klusteroinnin kuuluvan tähän abstrahointiprosessiin eli käsitteellistämiseen, jossa siirrytään aineiston alkuperäisistä kielellisistä ilmaisuista teoreettisiin käsitteisiin sekä johtopäätöksiin. Heidän (2009) kuvauksensa mukaan käsitteellistäminen jatkuu luokituksia yhdistellen, kunnes se ei ole enää aineiston sisällön näkökulmasta mahdollista.

Abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. Tuloksissa kuvataan myös luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet tai kategoriat ja niiden sisällöt. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112–113.)

Lopulliset kategoriat muodostuivat vähitellen aineiston läpikäynnin aikana. Uusien sanojen löytyessä aineistosta, ne pyrittiin sijoittamaan ensin jo olemassa oleviin kategorioihin. Mikäli tämä ei ollut mahdollista, muodostettiin mahdollisimman hyvin asiaa kuvaava uusi kategoria. Suurin osa eri kategorioista muodostui kandidaatin tutkielmaa (Rantaniemi 2017) tehdessä, minkä takia osa tässä yhteydessä antamistani esimerkeistä pohjautuu vain vuoden 1995 aineiston analyysiin. Kategorioiden muodostaminen ei ollut yksinkertaista, ja muutoksia niin kategorioiden nimissä kuin niiden sisällössä tapahtui analyysiprosessin aikana. Näin kävi esimerkiksi –”muut henkilöt” -kategorian muodostuksessa sen sisältäessä muun muassa sanat ihminen (1995: N=8, 2018: N=16), emäntä (1995: N=4, 2018: N=3) ja naapuri (1995: N=4, 2018: N=1), jolloin pyrin antamaan kategorialle mahdollisimman osuvan nimen.

Hankaluuksia ilmeni myös valmiiden kategorioiden sijoittamisessa yläkategorioihin tapauksissa, joissa kategoria ei sopinut yksiselitteisesti vain yhteen yläkategoriaan. Esimerkiksi kandidaatin tutkielmassa yläkategoriaksi päätynyt maantieto (1995: N=134, 2018: N=88) voisi olla tieteen alakategoriana ja sosiaalisuus (1995: N=28, 2018: N=21) ihmis-/sosiaalisten suhteiden sijaan yhteiskunnan ja kulttuurin yläkategoriassa, kuten näin kontekstien perusteella tarpeelliseksi vuoden 2018 aineiston kohdalla. Ruoan (1995: N=229, 2018: N=68) ja

juoman (1995: N=21, 2018: N=11) kategoriat olivat erityisen hankalia sijoittaa, sillä syöminen ja juominen voidaan luokitella niin biologiseksi tarpeeksi kuin osaksi yhteiskunnan ja kulttuurin rakennetta, puhumattakaan siitä miten lapsi nämä asiat kokee. Tällaisissa hankalissa tapauksissa jätin tapauskohtaisesti harakiten kategorioita yhdistämättä ja otin esimerkiksi juuri ruoan ja juoman omaksi yläkategoriakseen, jotta niiden sisältö tulee paremmin esiin. Esimerkiksi sosiaalisuuden kohdalla olen tarkastellut kategorian muodostaneita asioita tarkemmin, ja päätynyt näin kategorian sisällön tutkimisen kautta ratkaisuun siitä, mihin yläkategoriaan se sopii parhaiten. Ruoka oli vuoden 1995 aineiston kategorioista mainintojensa määrän kannalta myös jo itsenään niin suuri (N=229), että se olisi vaikuttanut alakategoriana merkittävästi yläkategoriansa kokoon. Tämä olisi vaikuttanut myös yläkategorioiden sijoitukseen toisiinsa nähden ja voinut täten väristää analyysin tuloksia. Yhteiskuntaa ja kulttuuria on käsitelty yhdessä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996), ja ne muodostivat yhdessä alakategorioidensa puolesta loogisen sekä luontevan kokonaisuuden. Tämän takia ei ollut tarkoituksenmukaista käsitellä niitä omina yläkategorioidenaan.

Niin kandidaatin tutkielman kohdalla kuin pro gradu -tutkielman analyysivaiheessa konteksti on vaikuttanut paljon sanojen kategorioihin sijoittamiseen. Samat sanat ovat joissain tapauksissa päätyneet eri kategorioiden alle eri kontekstien takia, kuten "linna"-sanalla, joka ilmeni vuoden 2018 aineistossa yhdessä sadussa satumaailmassa ja liittyi toisessa sadussa selkeästi tosielämään. Näin kyseinen sana esiintyy niin media- (N=1) kuin yhteiskunta ja kulttuuri (N=1) -yläkategorioiden maininnoissa. Konteksti vaikutti vahvasti myös urheiluun ja liikuntaan liittyvien sanojen sijoittamisessa. Kandidaatin tutkielmassa liikuntaan liitettävät sanat liittyivät selkeästi vapaa-ajan urheiluun, kun vastaavasti vuoden 2018 aineiston sanasto painottui ammatillisemman urheilun puolelle. Tämän takia urheilu erotettiin vuoden 2018 aineiston analyysissä harrastuksien kategoriasta omakseen sisältäen niin ammatillisen kuin vapaa-ajan liikkumisen (vrt. KUVIO8).

Yhden sadun kohdalla (satuesimerkki s. 36, 2018T33) oli selvää, että satu pohjautui lasten sarjaan/elokuvaan, sillä lapsi kertoi sen sadun kerronnan yhteydessä, mutta vaati pientä salapoliisityötä selvittää, mihin median tuotteeseen sadussa esiintyneet hahmot viittasivat. Hahmojen nimet olivat englanniksi eikä lapsi luonnollisesti ääntänyt englantia aikuisten tavoin, joten nimien kirjaustapa ei ollut

täysin oikea. Lopulta arvoitus kuitenkin ratkesi ja esimerkiksi Mersiner-kuningas paljastui Mercenare-kuninkaaksi sekä sarjan nimi Glitter Force Doki Dokiksi Glitter Dougi Dougi sijaan.

Kuten Tuomi ja Sarajärvi toteavat (2009, 121), useat tutkijat kuten Patton (1990) sekä Burns ja Grove (1997) eivät koe ristiriitaiseksi laadullisin menetelmin kerätyn sekä aluksi laadullisia menetelmiä käyttäen analysoidun aineiston tutkimisen jatkamista kvantifioinnin keinoin. Tämä menetelmä voi sen sijaan tuoda erilaista näkökulmaa tulkitessa laadullista aineistoa (Patton 1990, Burns & Grove 1997; Tuomi & Sarajärvi 2009 mukaan). Määrällinen ja laadullinen kuuluvat tapoihin, joilla voidaan luokitella tietoa (Kananen 2014). Määrällinen eli kvantitatiivinen tieto liittyy Kananen kuvailun mukaisesti lukuihin laadullisen eli kvalitatiivisen tiedon koostuessa esimerkiksi lauseista ja sanoista, kuten omassa aineistossani, tai muodostuessa äänistä ja kuvista. Tässä tutkielmassa sisällönanalyysi sisälsi sekä sisällönanalyysin että sisällön erittelyn, sillä siinä on otettu huomioon niin aineiston sanallinen kuin kvantitatiivinen kuvaus pyrkien saamaan selville niin esiin tulevien kategorioiden laadullinen sisältö kuin niiden yleisyys aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2009). Tuomi ja Sarajärvi (2009) kuvaavat kvantifioinnin tavaksi jatkaa sisällönanalyysia luokittelun tai kategorioiden muodostamisen jälkeen. Siinä aineistosta lasketaan, kuinka monesti sama asia tulee ilmi aineistossa tai kuinka moni tutkittava ilmaisee saman asian. Tässä tutkielmassa kvantifioitiin niin yksittäiset asiat kategorian sisällä kuin kategoriat yläkategorioiden sisällä sekä lopulta yläkategoriat sisältöineen.

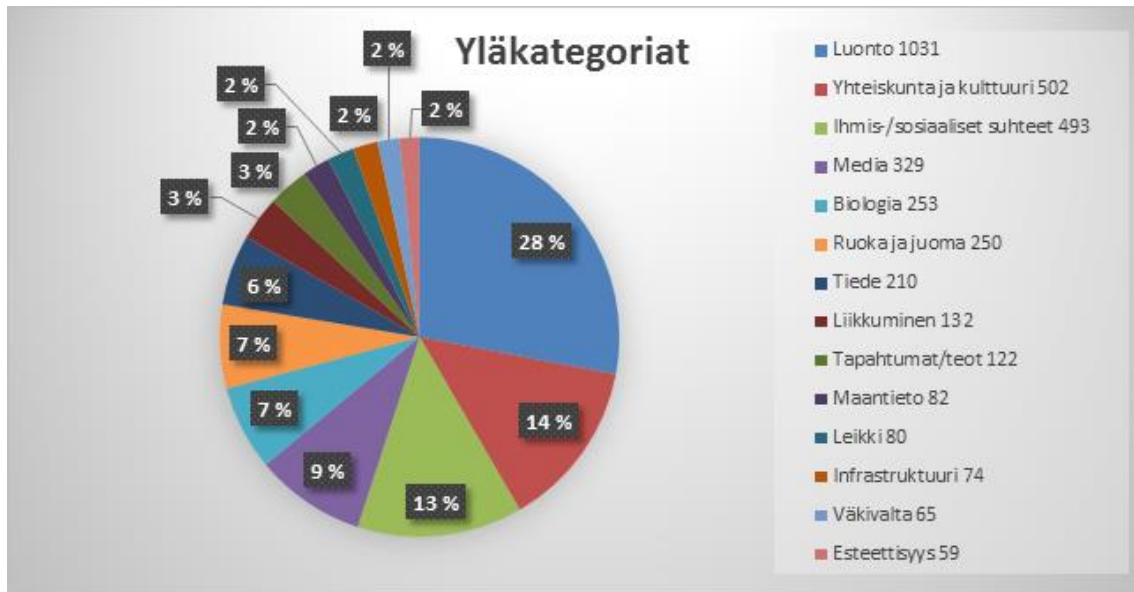
4 TULOKSET

4.1 Sisällönanalyysin tuloksia

Kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2015) kuvailevat, kvalitatiivisen tutkimuksen ajatuksena ei ole tehdä aineistoon perustuvia päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen, mutta taustalla on kuitenkin ajatus yleisen toistumisesta yksityisessä. Kun yksityistä tapausta tutkitaan tarvittavalla tarkkuudella, saadaan esiin myös ilmiön merkittävät puolet sekä se, mikä toistuu usein ilmiön yleisemmän tason tarkastelussa ((Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015).

Aineistoni ei ole kovin laaja, mutta otantanakin se tuo esiin tarkasteltavana olevien vuosien esiopetusikäisten lasten ajatuksia heitä kiinnostavista aiheista, mitä kautta voidaan pohtia lasten kiinnostuksen kohteita myös yleisemmällä tasolla. Vertailuaineistona toimivan 1995 aineiston analyysi pohjautuu kandidaatin-tutkielmaani, mutta esitän tässä uusia esimerkkejä havainnollistamaan lasten kiinnostuksen kohteita vuoden 1995 aineiston perusteella. Tuon vuosien 1995 ja 2018 tulokset esiin kronologisesti esitellen tuloksia ensin yleisemmin siirtyen sen jälkeen tarkempiin kuvauksiin ja esimerkkeihin kiinnostuksen kohteista nousseisiin kategorioihin liittyen. Lopuksi teen vielä vertailua ja johtopäätöksiä aineistojen analyysin tuloksista.

4.1.1 Lasten satuja ja tarinoita 1995

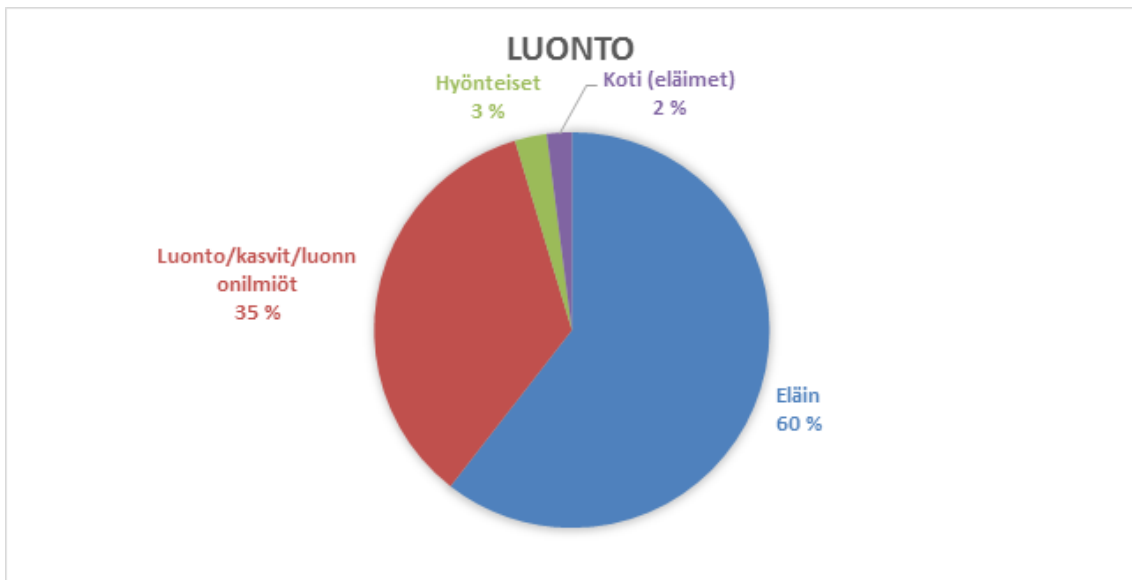


KUVIO 1. Lasten satuja ja tarinoita 1995. Sadutusaineistosta esille tulleiden yläkategorioiden mainintojen määrät sekä prosenttiosuudet

Vuoden 1995 aineistoa tutkiessa ja analysoidessa muodostui lopulta 55 kategoriata (ks. LIITE3), jotka luokiteltiin 14 yläkategoriaan (KUVIO 1). Kategorioiden aiheet ulottuivat leikkimisestä ja eläimistä väkivaltaan. Sadut kertoneet lapset olivat analyysin perusteella kiinnostuneimpia luontoon (maininnat, myöh. N=1031) liittyvistä asioista. Lukumääräisesti hieman vähemmälle huomiolle jäivät yhteiskuntaan ja kulttuuriin (N=502), ihmis- ja yleisesti sosiaalisiin suhteisiin (N=493), mediaan (N=329), biologiaan (N=253), ruokaan ja juomaan (N=250) sekä tieteeseen (N=210) liittyvät ilmaisut. Liikkuminen (N=132) ja tapahtumat/teot (N=122) jäivät alle 200 maininnan, ja maantieto (N=82), leikki (N=80), infrastrukturi (N=74), väkivalta (N=65) sekä esteettisyys (N=59) alle sadan maininnan.

Kuten kuviosta 1 näkyy, esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) ympäristön käsitteeseen liitetyt luonto (28 %) sekä yhteiskunta ja kulttuuri (14 %) muodostavat kahtena isoimpana yläkategoriana 42 prosenttia kaikista eri kategorioihin liittyvistä maininnoista. Ihmis-/sosiaaliset suhteet seuraavat yhteiskunnan ja kulttuurin vanavedessä 13 prosentin osuudella. Loput yläkategoriat vievät kukin yksittäin vain kahdesta yhdeksään prosenttia mainin-

noista, mutta kerryttävät nekin yhdessä lähes puolet (45 %) kaikista maininnoista. Tästä voidaan nähdä kuinka monipuolisia lasten kiinnostuksen kohteet voivat olla edellä mainituista suuren suosion saaneista teemoista huolimatta. Täydellinen lista vuoden 1995 aineiston yläkategorioista kategorioineen ja mainintojensa lukumäärineen on nähtävissä liitteessä 3 taulukossa 1.



KUVIO 2. Lasten satuja ja tarinoita 1995. Luonto -yläkategorian alakategoriat ja niiden prosenttiosuudet yläkategorian sisällä

Joitain esimerkkejä antaakseni, useita luontoon liittämiäni aiheita (ks. KUVIO 2) voidaan nähdä jo ensimmäisessä seuraavista aineiston katkelmista. Kulloinkin käsiteltävinä oleviin kategorioihin liitetyt sanat olen merkinnyt selkeyden vuoksi alleviivauksella niin näissä kuin tulevissakin esimerkeissä.

Olipa kerran kissa.— Sitten se lähti metsään ja eksyi. Ja sen vastaan tuli susi. Se susi kysyi siltä, mihin se oli menossa. —Sitten se lähti polkua pitkin kotiin. Siellä kotona se söi, kun se oli poiminut met-sästä vähän mustikoita ja puolukoita. — (1995T19)

Olipa kerran perhonen. Se lenteli ympäriinsä, kunnes se löysi ystävän. Se oli toinen perhonen. Ja ne oli tyttö ja poika. Toisen nimi oli Susanna ja toisen nimi oli Mikko. Ne löys TAAS uuden ystävän. Ja se oli ampiainen ja se oli surullinen, kun sillä ei ollu ketään kaveria. Oli se iloinen sitten kun se löys uudet kaverit. Ja sen mehiläisen nimi oli Maija Mehiläinen.— (1995T14)

Kukkia kerran kasvoi pihalla. Ja sitten sienet litistyivät siihen. Ja aurinko paistoi nätisti. Mutta portti näki hänet (O: Kenet?) kissan. Sitten kissa oli sen pirtin päällä, mutta sorsat olivat uimassa. Pilvet liikkuvat. (1995T1)

Liitin yhteiskuntaan ja kulttuuriin muun muassa talouselämän (N=111) ja kodin (N=85). Seuraavissa yksilösaduista otetuissa lainauksissa voidaan nähdä rinnakkain molemmat kategoriat. Myös omaksi yläkategoriakseen päätynyt ruoka on isossa osassa alla olevassa ensimmäisessä sadun pätkässä saaden jo tässä lyhyessä katkelmassa 14 mainintaa (**korostettu** tekstistä).

*Sitten se siili lähti kotiin, **omena** mukana. Ja sitten se huusi äitille, että olen löytänyt **syötävää**. Ja sitten se äiti tuli katsomaan ja sitten se äiti ei nähnyt sitä **omenaa**. Ja sitten se lähti kauppaan etsimään jotain toista **syötävää**. Ja sitten se näki siellä kaupassa **syötäviä: pihvejä ja perunoita, ja kaloja ja makkaroita ja banaania ja omenaa ja tomaattia ja muikkuja ja riisiä.**-- (1995T4)*

*Olipa kerran koira, se oli kipeä. Se nukkui omassa pihakopissa, se oli vihreänpunainen. Omistaja oli kaupalla ostamassa sille **ruokaa** ja lääketta. Se tuli takaisin ja antoi sille **ruokaa** ja lääketta.— (1995T14)*

Esimerkeissä voidaan nähdä selkeästi koti sekä talouselämä erityisesti kategorian eniten mainintoja keränneen kaupan (N=42) kautta. Seuraavaksi eniten mainintoja talouselämässä sai toisessa esimerkissä esiintynyt ostaminen (N=41).

Yhteiskunnan ja kulttuurin yläkategoriaan sijoittui myös kategoria ”muut henkilöt” (N =56), johon päätyivät hankalasti sijoitettavat termit, kuten kategoriassa eniten mainintoja saaneet rosvo (N= 12), roisto (N= 12) ja intiaani (N=10).

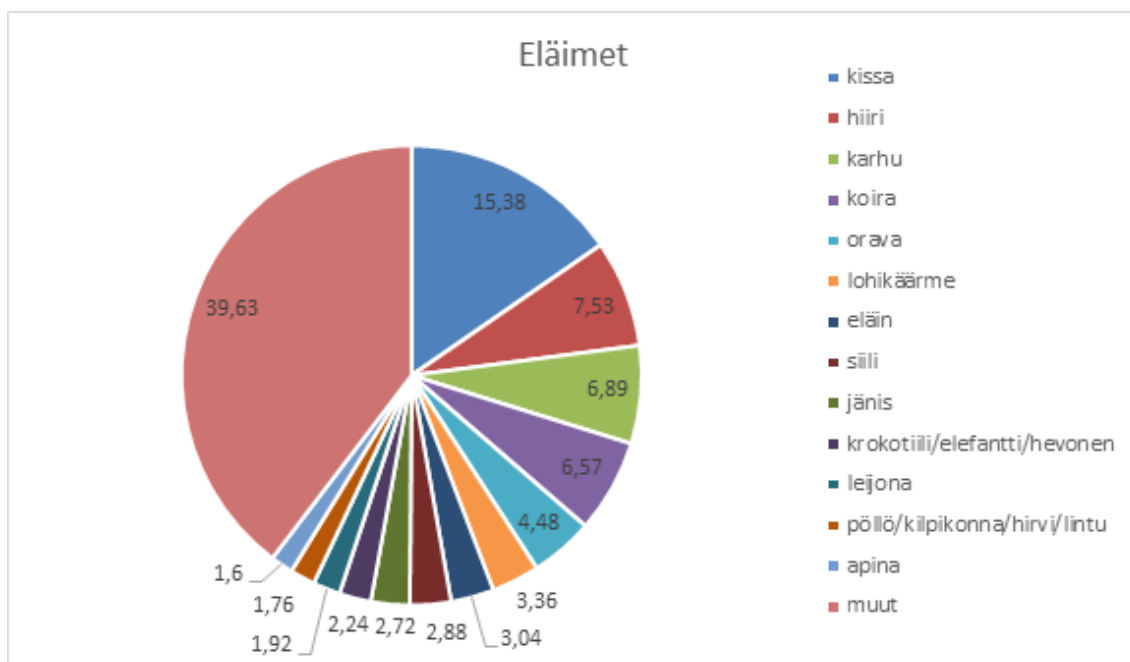
Olipa kerran roisto ja se varasti poliisilta laitoksen avaimen, jolla se meni sisälle. Poliisiautot lähtivät roiston perään. Auto sai melkein roiston kiinni. Lopulta sai kiinni. Roisto pantiin vankilaan jossa se rupesi itkemään se oli päästänyt muut roistot menemään – ne menivät varastamaan joulupukilta lahjat—(1995R11)

Oli kerran pieni intiaani. -- se oli eksynyt toisista intiaaneista metsään. -- ne ku oli menny metsään, se eksy niist omist vanhemmista. Sitte se löys isän ja äidin. Se meni metälle ja sai oman jousipyssyn. Sitte se sai karhun ja sian, pahkasian sai.—(1995P26)

Ihmis-/sosiaalisten suhteiden yläkategorian suosituin kategoria oli perhe (N=196), joka näkyy seuraavassa katkelmassa:

Eräänä päivänä ankka-äiti muni 7 munaa. Yksi munista meni rikki ja poikanen kuoriutui esiin. 2 vauvaa oli vielä mahassa. Ja sitten entisellä pikkusiskolla oli paljon pikkusiskoja ja –veljiä. Äiti oli tyytyväinen

ja lepäsi lehtien alla poikasten kanssa. Myös entinen pikku-sisko ja isä olivat tyytyväisiä. (1995T23)



KUVIO 3. Lasten satuja ja tarinoita 1995. Eläimet -kategorian sisältö ja niistä tehtyjen mainintojen prosentuaalinen osuus kategorian sisällä

Eniten mainintoja saaneeksi yksittäiseksi kategoriaksi ilmeni Luonto -yläkategorian eläimet yli kuudellasadalla maininnalla (N= 624). Tarkemmat tiedot eläimistä ja niistä tehdyistä maininnoista löytyvät kuviosta 3, jossa samassa lokerossa olevilla eri eläimillä on keskenään yhtä monta mainintaa. Yhteenlasketuna ne muodostavat lokeronsa prosenttiosuuden. Näin monet vähemmän mainintoja saaneet yksiköt näkyvät paremmin, ja auttavat kuviota pysymään selkeämpänä verrattuna monen pienemmän lokeron erittelyyn. Tämä toimii pienillä lukumäärillä, mutta isompia lukumääriä käytettäessä vastaava kategorioiden yhdistely vääristäisi kuviota järjestäen lokerot suhteettoman suuriksi toisiinsa nähden. Kuviossa olevat "muut" eläimet ovat saaneet kukin vain alle kymmenen mainintaa aineistossa enkä täten nähnyt tähdelliseksi eritellä niitä tässä. Suosituimpia eläimiä aineiston perusteella olivat kissa (N= 96), hiiri (N= 47) ja karhu (N= 43), joista kaksi voidaan havaita tässä katkelmassa:

Hiiri hyppää puusta puuhun ja viel kerran toiseen puuhun. Sit se hiiri totanoinaa hyppää alas puusta ja alkaa syömää. Sit hiiri haukkaa

karhun hännän päästä, sitte se *karhu* karjasee. Sitte se lähtee jahtaa *hiirtä*.--*Karhu* saa *hiiren* kii. -- *Pöllö* vaanii *hiirtä* ja sitte ootas...se *hiiri* kipittää karkuu ettei *pöllö* saa syötyy sitä. (1995R4)

Toiseksi eniten mainintoja yksittäisistä kategorioista saivat "luonto/kasvit/luonnonilmiöt" (M=359), josta edustetuimmiksi nousivat metsä (N= 36), puu (N= 35), vesi (N= 29) sekä kuusi (N= 20).

Olipa kerran pieni *norsun* poikanen. Se tapasi äitin, ja sitten ne meni *metsään* etsimään *vettä*. Ja sitten ne näki pienen oravan poikasen ja ne pyysivät sitä mukaan etsimään *vettä*. Ja sit orava sanoi, että tulkaa minun luokseni. Minä annan teille *vettä*. Ja ne norsut eivät mahtuneet sinne, se pieni mahtu. Ja äiti sanoi, että minä odotan ulkopuolella. *Pikku* norsu sanoi, että minä pyydän oravalta rasian mihin minä toisin *vettä*. Hei, hei äiti. Ja sitte *pikku* norsu tuli alas *puusta* ja antoi äitille rasian ja äiti joi sen. (1995T20)

Sitten se löysi sen *hiiren* ja sitten se otti sen siitä kellosta ja sitten se *metsästäjä* näki sen *lohikäärmeen* ja kiipesi *kuuseen* [?], koska se *lohikäärme* oli niin pitkä. Se *lohikäärme* syöksi tulta ja *puu* kaatui. Ja sitten tuli paikalle *kilpikonna*. Sen *kilpikonna* kanssa tuli sen *metsästäjän* tyttö. Ja se tyttö lähti *puuhun* etsimään isäänsä. (1995T13)

Ja sitten se hyppäsi *veteen* ja siellä oli semmoinen aarre, mitä se siili pelkäsi. Sitten se lähti pois sieltä *vedestä*, ja sitten se meni maalle. (1995T4)

Kolmannelle sijalle ylsivät ruokaan ja syömiseen liittyvät sanat (M=229), joista eniten mainintoja päätyi syömiselle (N= 54), ruoalle (N= 21) ja sienelle (N= 17). Satuhahmot (N=191) saivat neljännen sijan. Satuhahmoista eniten mainintoja päätyi joulupukille (N= 29), tontulle (N= 28) ja *lohikäärmeelle* (N= 21).

--*Kun* se [kissa] oli *syönyt* tarpeeksensa, se meni kerrostaloon kylään. Siellä kylässä se *söi* ja joi itsensä kyllääksi. Ää - kun hän oi keran kylläinen hän lähti kotiin. Sitten häntä vastaan tuli *toinen* kissa. Sitten se lähti kauppaan, koska hänellä ei ollut *ruokaa* kotona. Sieltä [tai 'siellä'] kaupasta se osti *puuroa*, *maitoa*, *leipää*, *voita* ja *näkkäriä*. Sitten se meni kotiin *syömään*. *Ruuan* jälkeen se lähti nukkumaan, sillä hänellä oli ollut pitkä päivä. (1995T19)

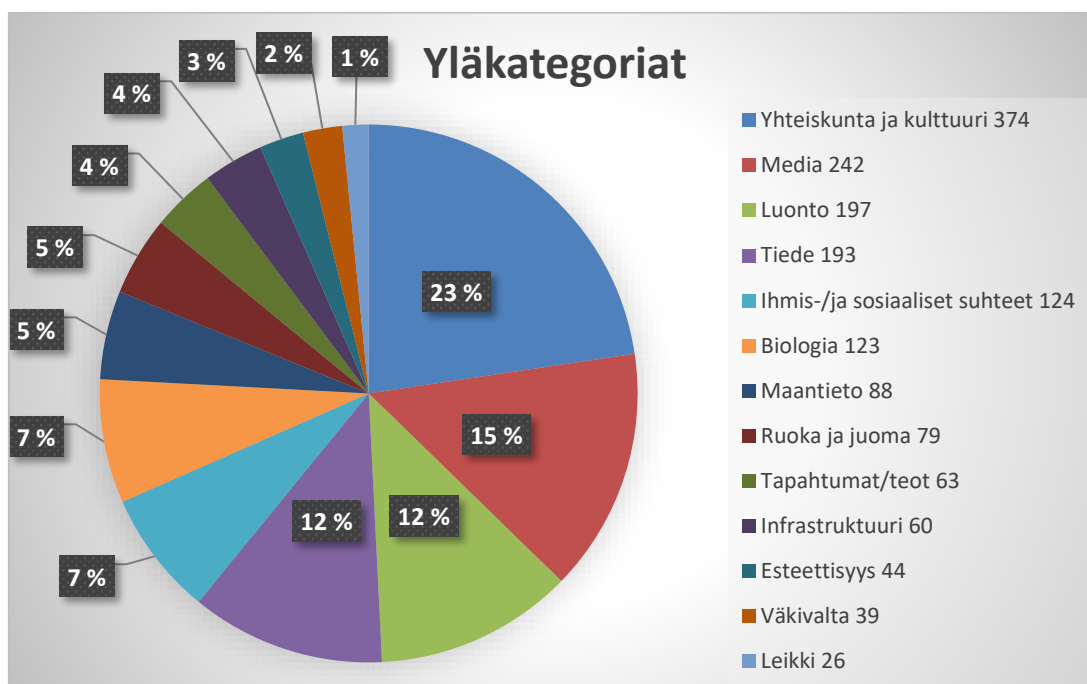
Olipa kerran *tonttu* ja *joulupukki*. Ne olivat menossa lapsien luoviemään lahjoja. Ja sitten *joulupukki* ja *tonttu* lähtivät matkaan. He menivät ensimmäisen vieraan luoviemään lahjoja. Sitten he katsoivat aina missä lukee kenenkin nimi ja *joulupukki* pisti aina takaisin sen, jos oli väärä nimi. (1995T17)

Olipa kerran *lohikäärme* *Justus*, joka oli hyvin yksinäinen. Sillä ei ollut kavereita *lohikäärmemetsässä*. Ne toiset *lohikäärmeet* haukkuu sitä.

Ja sitten tota noin, se yhtenä päivänä löysi prinsessan ja vangitsi sen vankilaansa. Itse asiassa se lohikäärme olikin kuningas, se oli noiduttu. (1995R2)

4.1.2 Satuja Pirkanmaalta 2018

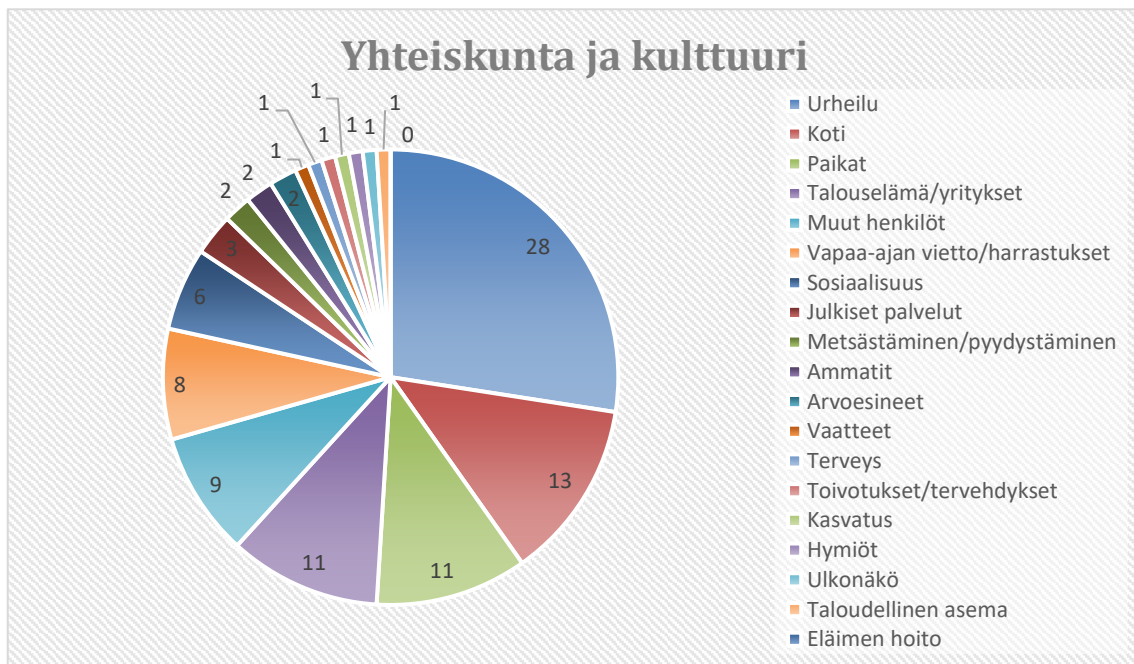
Pirkanmaalta kerättyjä satuja analysoidessa muodostui 58 kategoriaa, jotka yhdistyivät luokittelussa 13 yläkategoriaksi (KUVIO 4). Kategoriat ulottuivat aiheiltaan ystävydestä median esiintuomiin hahmoihin ja urheiluun. Lapset olivat kertomistaan saduista tehdyn analyysin perusteella kiinnostuneimpia yhteiskuntaan ja kulttuuriin (maininnat, myöh. N=374) liittyvistä aiheista. Mainituimpiin aiheisiin lukeutuivat myös media (N=242), luonto (N=197), tiede (N=193), ihmis- ja yleisesti sosiaaliset suhteet (N=124) sekä biologia (N=123). Alle sadan maininnan jäivät maantietoon (N=88), ruokaan ja juomaan (N=79), tapahtumiin ja tekoihin (N=63), infrastruktuuriin (N=60), esteettisyyteen (N=44), väkivaltaan (N=39) sekä leikkiin (N=26) liittyvät ilmaisut.



KUVIO 4. Vuoden 2018 sadutusaineistosta esille tulleiden yläkategorioiden mainintojen määrät sekä prosentiosuudet

Kuten vuoden 1995 aineistossa (42 %), myös vuonna 2018 yhteiskunta ja kulttuuri (23 %) sekä luonto (12 %) muodostavat yhdessä (35 %) merkittävän

osan kaikista yläkategorioihin liittyvistä maininnoista. Media ja tiede ovat kuitenkin vahvistaneet asemaansa 23 vuodessa. Media nousi yhdeksän prosentin mainintaosuudesta 15 prosenttiin sekä neljänneltä sijalta toiseksi eniten mainintoja saaneeksi yläkategoriaksi ja tiede tuplasi prosenttiosuutensa kuudesta kahtentoista prosenttiin nousten seitsemänneltä sijalta neljänneksi. Yhdessä nämä neljä yläkategoriaa muodostavat 62 prosenttia kaikista mainintoja saaneista yläkategorioista. Loput 38 prosenttia koostuvat ihmis- ja sosiaalisista suhteisiin (7 %), biologiaan (7 %), maantietoon (5 %), ruokaan ja juomaan (5 %), tapahtumiin ja tekoihin (4 %), infrastruktuuriin (4 %), esteettisyyteen (3 %), väkivaltaan (2 %) sekä leikkiin (1 %) liittyvistä maininnoista. (KUVIO 4.) Täydellinen lista vuoden 2018 aineiston yläkategorioista kategorioineen ja mainintojensa lukumäärineen on nähtävissä liitteessä 4 taulukossa 2.



KUVIO 5. Yhteiskunta ja kulttuuri -yläkategorian alakategoriat ja niiden prosenttiosuudet yläkategorian sisällä

Eniten saduissa ilmaantunut yläkategoria, yhteiskunta ja kulttuuri (KUVIO 5), on nähtävissä esimerkiksi tässä ammatillista urheilua (N=105) sekä **kotia** (N=47) esiintuvassa sadussa. Urheiluun liitetyt sanat on alleviivattu.

*Olipa kerran jääkiekkoilija, joka voitti maailmanmestaruuden. Sitten se meni **kotiin** ja sitten nukku yhen yön ja sillä oli taas pelit. Ja sitten ne hävisi sen ja sitten ne sitten taas voitti yhen yön päästä ja sitten*

ne taas hävisi kaksi ottelua peräkkäin. Ja sitten ne voitti kolme ottelua peräkkäin ja sitten hävis 10 ottelua peräkkäin. Ja sitten se pelasi **kotona** änäriä sillä millä se voitti. Ja sitten se pelasi **kotona** ja sitten se meni omiin reeneihin ja sitten se teki maalin ja ne voitti.—
(2018P28)

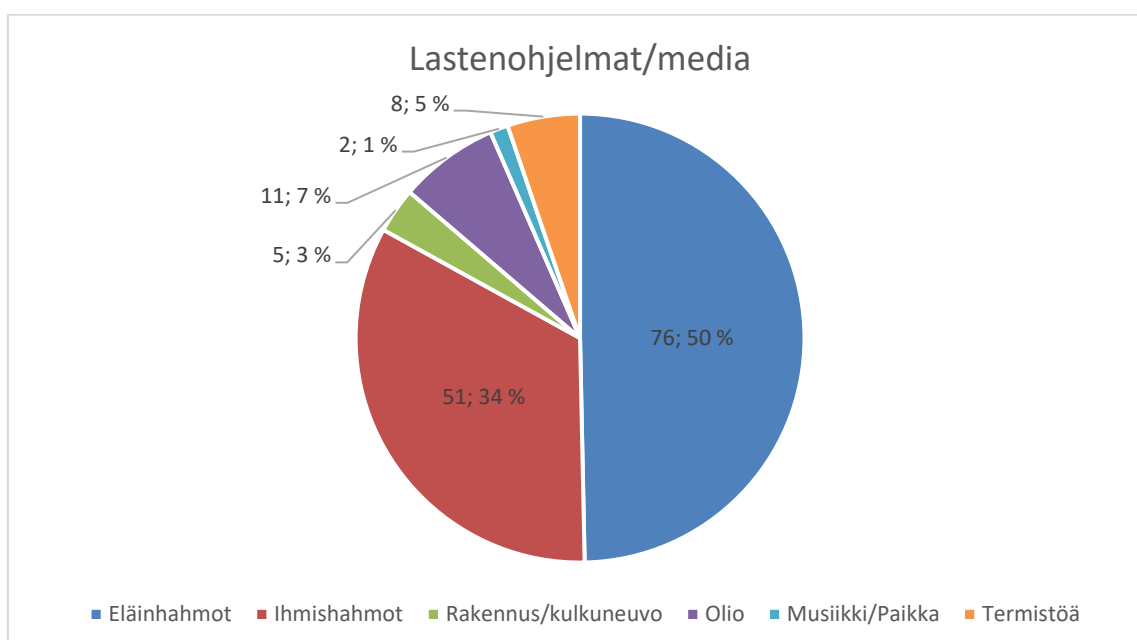
Yksi aineistosta noussut täysin uusi, yhteiskuntaan ja kulttuuriin yhdistettävä, kategoria oli hymiöt (N=2). Kirjoitetun kielen piirteinä hymiöt eivät luonnollisesti asetu muihin tässä aineistossa analysoitaviin sanayksiköihin, mutta satujen kertoja pyysi tekemään hymiöt, antoi tarkat ohjeet niissä käytettävistä merkeistä ja teki selväksi, että **hymiöt** kuuluvat olennaisena osana hänen satuihinsa.

Löin Jattaa lihanujalla päähän

Sillon joskus, kun mä olin vanhas kodis. joskus löin Jattaa päähän lihanujalla. Koska leikin mun pikkuveli Mikon kanssa ja osuin Jattaa päähän lihanujalla. :1 (2018P30)

Verinaamapahikset

Sellanen missä yks sellanen, koska joskus kun katoin Kätyreitä, kun se Kätyri loppu, niin kävi aika pelottavasti. Koska tuli sellanen ohjelma, että siltä tuli naamasta kokonaan verta ja se söi ihmisen ihoa. : O (2018P30)



KUVIO 6. Lastenohjelmat ja media -kategorian aiheet mainintoineen ja prosenttiosuuksineen

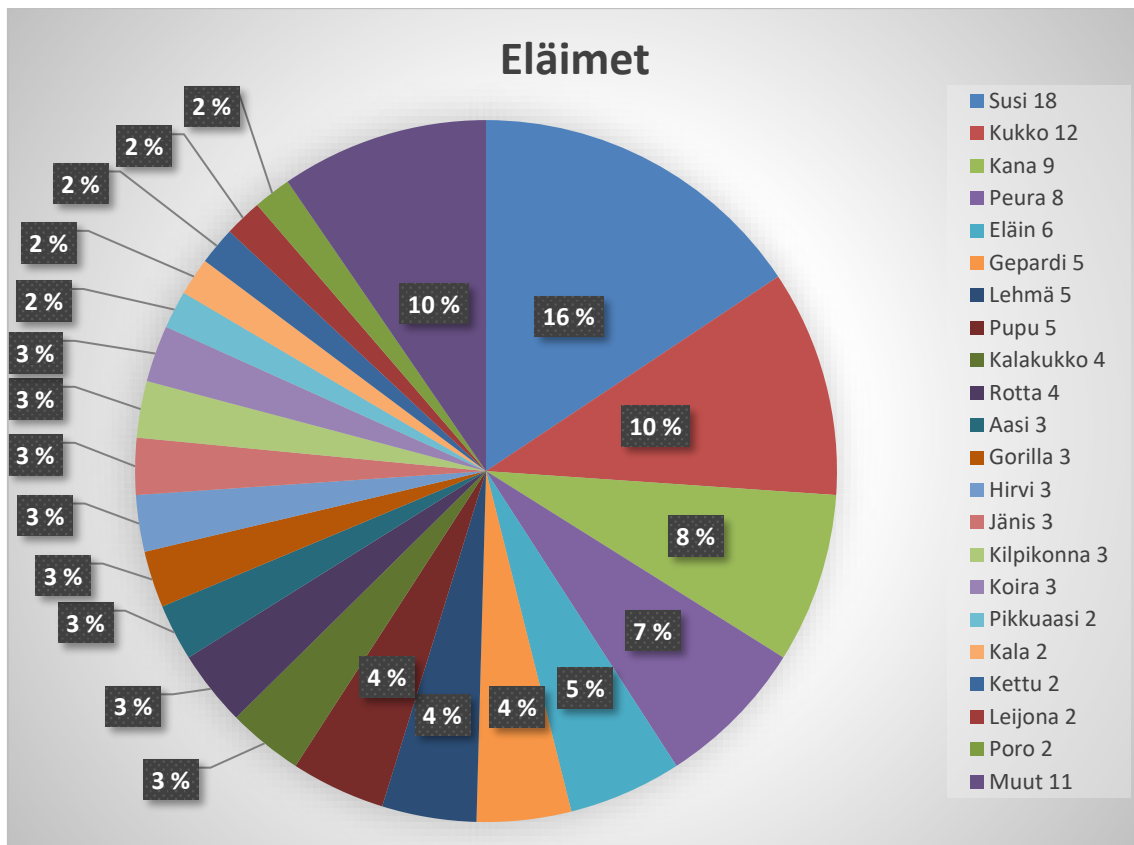
Ylivoimaisesti eniten mainintoja saanut yksittäinen kategoria oli melko odotetutkin media -yläkategorian lastenohjelmat ja media 145 maininnalla (KUVIO 6).

Kategoriasta eniten mainintoja saaneet yksittäiset hahmot olivat eläinhahmo-kategoriaan sijoitetut Disneyn Mikki (N=28) ja Hesse (N=10), jotka molemmat esiintyvät tässä sadun pätkässä:

--Puolen minuutin päästä Hesse säntäsi paikalle. "Mikki Mikki!", hän huudahti. "Sun on pakko nähdä tää! Mä en oo koskaan nähny mitään vastaavaa!" Hesse otti Mikin kädestä kiinni ja Mikki sanoi, että heiippa Minnille ja linekselle. ja juosta hölkytti Hesse kanssa. Yhtäkkiä Hesse lakkasi juoksemasta. Hän osoitti suurta kiveä. Mikki ihmetteli, että miksi Hesse oli niin tohkeissaan. "Mitä hän oikein haluaa minulle näyttää?". Sitten Hesse sanoi, "katso tätä kiveä". Mikki katsoi. "Katso Mikki! Katso miten ne kiiruhtaa", hän sanoi. "Etanat syö kilpaa". Mikki ja Pluto katsoivat hetken aikaa etanakisaa, sitten he lähtivät kotiin.— (2018P3)

Saduissa esiintyi myös itselleni ennalta tuntemattomia hahmoja, kuten tässä Glitter Force Doki Doki -animesarjaan perustuvassa, populaarikulttuurisesta kiinnostuksen kohteesta kertovassa, sadussa:

--Sitten niin kuin monissa tarinoissa kerrottiin, pimeys pääsi valloilleen. Se valtasi kuninkaan kokonaan ja kuningas tippui parvekkeelta veteen. Sen jälkeen hän nousi, mutta isompana ja oudompana. Sitten hänen nimensä oli Mersiner-kuningas. [Mä keksin tän yhestä elokuvasta.] Sitten prinsessa taisteli Mersiner -kuningasta vastaan valonkeihään avulla. Sitten Glitter-pata oli siellä myös. Sen jälkeen he karkasivat Mersiner-kuninkaalta taikapeilin kautta.-- Sitten Mersiner -kuningas [halkaisi sydämensä?] ja siitä sydämen puolikkaasta eli synkkyydestä kasvoi Regina. hän totteli isäänsä, Mersiner -kuningasta ja koitti vapauttaa hänet kivistä.-- sen jälkeen kun he olivat taistelleet Glitter-Hertta sai idean. He menisivät vapauttamaan oikean kuninkaan Mersiner-kuninkaan keskeltä, mutta muut eivät olleet innostuneita. Glitter-ässä sanoi, että suusta ulos ja suusta sisään. Sitten sen he tekivät, mutta Tristeinit tulivat perään.— (2018T33)



KUVIO 7. Satuja Pirkanmaalta 2018. Eläimet -kategorian sisältö ja niistä tehtyjen mainintojen prosentuaalinen osuus kategorian sisällä

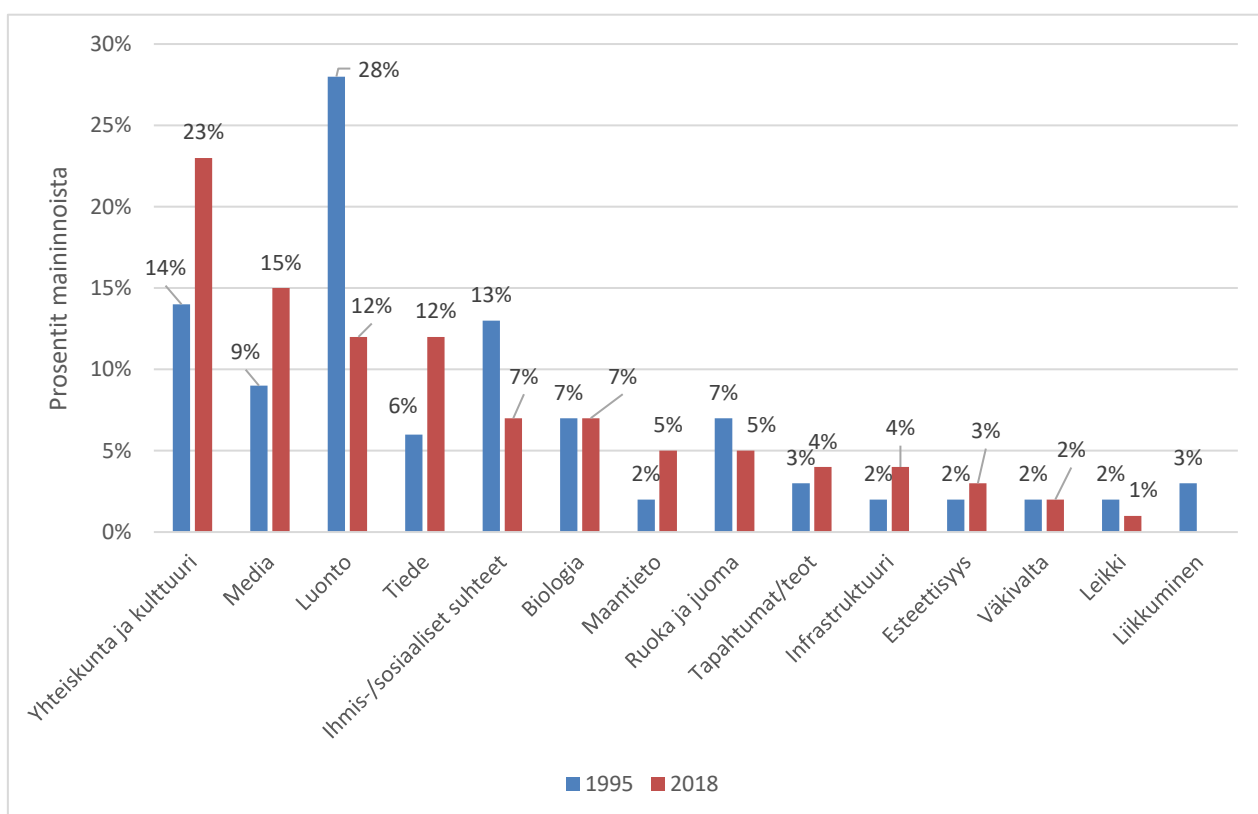
Yläkategorioista kolmanneksi mainituimman luonnon suosituimmaksi kategoriaksi osoittautui vuoden 1995 aineiston tavoin eläimet (N=115), jotka on esitelty tarkemmin mainintoihin kuviossa 7. Kuviossa olevat "muut" eläimet ovat saaneet kukin vain yhden maininnan aineistossa eikä tästä syystä nähnyt tarpeelliseksi eritellä niitä tässä. Suosituimpia eläimiä aineiston perusteella olivat susi (N= 18), kukko (N= 12) ja kana (N= 9), joista jälkimmäiset kaksi havaitaan tässä sadun osassa:

Olipa kerran piparkakkutalo, jossa asui kaksi kanaa. Eräänä päivänä he lähtivät karkkimetsään, mutta kesken lenkin he tapasivat suden, joka sanoi "Päivää, minä olen herra susi ja voisin tarjota teetä." Mutta susi ei tarjonnutkaan teetä, vaan se vei heidät piparkakkutaloon takaisin salaisella hissillä. Kun he olivat illalla nukkumassa, susi tuli katsomaan ikkunasta ja kysyi huutamalla "Mitäs te täällä teette?!" Mutta he eivät kuulleet, kanat nukkuivat.— (2018T21)

Kuten kuviosta 7 voi huomata, olen sijoittanut tähän kategoriaan myös kalakukon (N=4), joka kontekstista erotettuna ei ole eläin, vaan ruoka. Kalakukko kuitenkin toimi sadussaan subjektina, minkä takia sijoitin sen eläimiin.

Olipa kerran kalakukko. Se halusi lentää, mutta hän ei tiennyt mistä hän saisi siivet. Hän pyysi kaikilta ”Voisitko tehdä siivet ja kankaasta?” Kaikki sanoi ei. Hän muisti, että oli vielä yks, joka oli melkein tuhannen metrin päässä ja hän oli hänen kaverinsa, joka aina suostui kaikkeen. Hän meni häneä [oli ensin häntä, halusi korjata tähän muotoon] kohti 100 metriä kävellen. Ja sitten kun hän oli perillä, niin hän pyysi häntä tekemään ne siivet ja hän suostui. — (2018P25)

4.1.3 Vuosien 1995 ja 2018 sadutusaineistojen sisältöjen vertailua



KUVIO 8. Vuosien 1995 ja 2018 sadutusaineistojen sisältöjen vertailu. Kts. tarkemmin Taulukko 1 (LIITE 3) ja Taulukko 2 (LIITE 4).

Kuten edellä kuvatuista vuosien 1995 ja 2018 aineistojen analyysin tuloksista ja kuviosta 8 voidaan huomata, esiopetusikäisten lasten kiinnostuksen kohteet ovat sadutusaineistojen analyysin perusteella pysyneet melko yhteneväisinä näinä vuosina. Painotukset eri aiheiden suosiossa ovat toki monin paikoin hyvin erilaiset, kuten voidaan huomata esimerkiksi yhteiskunnan ja kulttuurin sekä luontoon liitettävien aiheiden saamasta suosiosta, mutta kiinnostavimpien aiheiden viiden kärki on pysynyt kattotermeiltään lähes muuttumattomana.

Suosituimpien yläkategorioiden säilyessä kärjessä, kategoriat niiden sisällä ovat saaneet uusia piirteitä, niitä on tullut uusia ja osa vuonna 1995 esiintyneistä kategorioista ei ole havaittavissa enää vuonna 2018. Esimerkiksi yhteiskuntaan ja kulttuuriin liitettävä uskonto sai vuonna 1995 88 mainintaa puuttuen kokonaan vuoden 2018 saduista (kts. LIITE3 ja LIITE4). Asiaan voi tuki osaltaan vaikuttaa se, että sadutus ajoittui ajankohtaan, jonka ympärillä ei ollut esimerkiksi kristillisiä juhlapyhiä. Uskonnon puuttuminen saduista voidaan nähdä sinänsä luonnollisena kehityskulkuna, sillä esimerkiksi evankelisluterilaiseen uskontokuntaan kuuluvien osuus on vähentynyt aineistojen keruuvuosien välissä 16 prosenttiyksiköllä uskontokuntiin kuulumattomien osuuden kasvaessa 15,3 prosenttiyksiköllä (Tilastokeskus i.a., TAULUKKO 1).

TAULUKKO 1 Tilastokeskus i.a. Tunnuslukuja väestöstä alueittain

11ra -- Tunnuslukuja väestöstä alueittain, 1990-2020			
Alue	Tiedot	1995	2018
KOKO MAA	Ev.lut kirkkoon kuuluvien osuus, %	85,8	69,8
KOKO MAA	Muihin uskontokuntiin kuuluvien osuus, %	2,1	2,8
KOKO MAA	Uskontokuntiin kuulumattomien osuus, %	12,1	27,4

Eräs, vuoteen 1995 verrattuna, uusi yhteiskunnan ja kulttuurin yläkategoriaan sijoitettu kategoria on taloudellinen asema (N=2), joka näkyi köyhistä ihmisistä kertovassa sadussa.

Köyhät ihmiset

Olipa kerran köyhiä ihmisiä todella pienessä kodissa. Heillä ei ollut rahaa eikä heillä ollut ruokaa. Mutta sitten tuli maailman viisain mies kaupunkiin. Mutta silloin he menivät kaikki kysymään, että mistä he saisivat rahaa ja ruokaa. Mutta maailman viisain mies sanoi: "Nyt on käynyt niin, että tuohon kysymykseen ei ole vastausta." - "Miksi ei?" - "Koska kysyitte sen väärällä tavalla." Sitten se olikin oikea tapa kysyä, mutta maailman viisain mies oli maailman huonoin viisain mies, koska hän ei tiennyt mitään.-- (2018T26)

Taloudellisen aseman esiintymisen voi mahdollisesti viitata sadun kertoneen lapsen perheen sosioekonomiseen asemaan tai - yhteiskunnalliseen valvetuneisuuteen. Vuonna 2017 EU-maissa 24,2 prosenttia lapsista (n. 23 miljoonaa) oli köyhyys- tai syrjäytymisriskissä (Suomen virallinen tilasto (SVT)a: Elinolotilasto).

Suomessa vastaava luku oli SVTn mukaan tuolloin 16 prosenttia (n. 172 000). Henkilö on määritelmän mukaan köyhyys- tai syrjäytymisriskissä, jos hän on ”suhteellisesti pienituloisen, vajaatyöllisen tai vakavaa aineellista puutetta kokevan kotitalouden jäsen” (SVTa). Pienituloisiksi määriteltävien lasten (0–17-vuotiaat) osuus on kasvanut 4,4 prosentista 11,1 prosenttiin vuosien 1995 ja 2017 välillä (SVTb). Vaikka aineistossa esiintyvä otanta on hyvin pieni, molemmat kappaleen alussa esitetyt skenaariot ovat tilastojen valossa mahdolliset. Yksittäisistä maininnoista on kuitenkin mahdotonta päätellä, onko kyseessä perheen tilanteesta kumpuava aihe, vai onko lapsi saanut vaikutteita esimerkiksi kuulemasaatan sadusta.

Mielenkiintoista oli myös se, että molempien aineiston saduissa oli vain yksi maininta viikonpäivistä:

Lauantajaamuna oli kiire kotiin koska unohtui ostaa karkit. Äiti ja isä kävivät äkkiä ostamassa karkit ja pienemmille annettiin rusinat. Äiti ja isä yllättivät poikasensa sillä heillä oli yksi kaappi täynnä karkkia ja rusinoita. (Lasten satuja ja tarinoita 1995, 1995T23)

--ja hän lähti sunnuntaina jalkapallotreeneihin, jossa he harjoittelivat kikkaamista ja sitten maalien tekemistä aikuiselle. Sitten alko pelit, pelipäiviä jalkiksessä 7 pelipäivää. (Satuja Pirkanmaalta 2018, 2018P35)

Jo varhaiskasvatuksen puolella laajasti käytössä olevien jokapäiväisten aamupiirien ja tätä kautta kuukausien sekä viikonpäivien pitkäaikaisen läpikäymisen pohjalta voisi olettaa, että 6-vuotiaat kuitenkin osaavat viikonpäivät. Viikonpäivien vähäisyydestä huolimatta lapset käyttäneet vuodenaikoja (1995: N=11; 2018: N=2) sekä kellonaikoja ja ilmaisseet päivän kulkua (1995: N=50; 2018: N=39) kertomuksissaan. Yksi jatkotutkimus tästä aineistosta voisikin olla tutkia lasten aikäkäsityksen ilmenemistä vuoden 1995 ja 2018 kertomuksissa ja kuinka loogisesti he ajan käsittävät. Aihe voisi olla tutkimisen arvoinen myös tämän päivän esikouluikäisten lasten kohdalla sekä vertailevana tutkimuksena esimerkiksi juuri vuoden 1995 ja nykypäivän esikoululaisten välillä.

Yllättävää oli myös, kuinka leikkiin liittyviä sanoja esiintyi lasten tarinoissa varsin vähän (1995: N=80, 2 %; 2018: N=26, 1 %), vaikka leikki on keskeinen osa

lasten elämää ja kokemusmaailmaa. Voidaan kuitenkin katsoa melkeinpä kaikkien lasten mainitsemien asioiden voivan liittyä leikkiin, joten asiasta ei nähdäkseni tarvitse sinänsä olla huolissaan.

4.2 Johtopäätökset

4.2.1 Lasten satuja ja tarinoita 1995

Tässä tutkielmassa olen tarkastellut vuoden 1995 tuloksia vertailupohjaksi vuoden 2018 aineiston analyysin tuloksille. Kandidaatintutkielmassani (Rantaniemi 2017) tutkin, mistä teemoista esiopetusikäiset lapset ovat olleet kiinnostuneita sadutuksen perusteella vuonna 1995 sekä pohdin, miten sadutusta olisi voitu hyödyntää 1990-luvun lopulla esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 pohjalta tuon ajan pedagogisen toiminnan suunnittelussa.

Kuten vuoden 1995 aineistosta tehdyn sisällönanalyysin tuloksissa esitetyistä kuvioista 1 näkyy, luonto (28 %) sekä yhteiskunta ja kulttuuri (14 %) muodostivat kahtena isoimpana kategoriana yli 40 prosenttia (42 %) kaikista eri kategorioihin liittyvistä maininnoista. Sekä luonto että yhteiskunta ja kulttuuri liitettiin tässä tutkimuksessa vertailukohtana käytetyssä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996, 12) ”ympäristön” käsitteeseen, esiopetuksen suunnitteluun ja lapsen käsitykseen ympäristöstään. Samassa yhteydessä on mainittu lasten ajatusten ja kokemusten huomioon ottaminen, mikä on yleisellä tasolla antanut hyvän perustan sadutuksen käytölle opetuksessa ja sen suunnittelussa. Herää kysymys, ovatko lasten mielipiteet ja kiinnostuksen kohteet jo tuolloin todella huomioitu esiopetuksessa, vai ovatko nämä esiopetussuunnitelman painotukset ja tätä kautta lasten saama opetus vaikuttaneet lasten mielipiteisiin? Kyseinen esiopetuksen opetussuunnitelma on toki vahvistettu käyttämäni aineiston keruuhetkien (vuosi 1995) jälkeen (16.2.1996), mutta työ suunnitelmaa varten ja täten sen vaikutus tuolloin työskennelleisiin varhaiskasvatuksen opettajiin ja heidän työhönsä voidaan nähdä alkaneen jo aiemmin. Esiopetus-

suunnitelmassa (1996) mainitaan myös tavoitteena kestävän kehityksen periaatteen toteutumisen edistäminen, mutta tämä ei tullut selkeästi esiin aineistosta eikä ollut erityisemmän tarkastelun kohteena.

Analyysin tuloksista voitaisiin päätellä, että aineistonkeruuhetkellä esikouluun käyvät lapset olivat mahdollisesti saaneet viettää sopimattomalle medialle altistumattomuuden kautta melko suojattua elämää. Väkivaltaan liittyvien mainintojen määrä (N=65) on nimittäin hyvin alhainen verrattuna luontoon (N=1031) sekä yhteiskuntaan ja kulttuuriin (N=502) liittyvien mainintojen määrään. Tänä päivänä jo nuoremmatkin lapset altistuvat mediatarjonnan kasvun (Paavonen, Roine, Korhonen, Valkonen, Pennonen, Partanen & Lahikainen 2011) ja enenevässä määrin elektroniikan kotikäyttöön siirtymisen myötä herkästi väkivallalle esimerkiksi vanhempien sisarusten tai jopa lasten itsensä pelaamien, vanhemmille lapsille tai nuorille kohdistettujen videopelien, tai televisiossa lastenkin katseluaikaan esitettävien, heille sopimattomien ohjelmien kautta. Tämä ei toki tarkoita, etteikö väkivaltaan olisi 1990 –luvun puolivälissäkin törmännyt, mutta passiivisenkin altistumisen vaara vastaavanlaisiin vapaa-ajanviettopoihin kotiympäristössä oli tuolloin todennäköisesti pienempi.

Aineistosta neljänneksi eniten mainintoja sai yllä mainittu media (N= 329). Tähän yläkategoriaan luokittelin kuuluvaksi satuhahmot (N= 191), lastenohjelmat (N=128), oliot (N= 7) sekä taikuuden (N= 3). Nämä olivat sisältönsä perusteella päätyneet lasten satuihin lasten tv-ohjelmista (esimerkiksi Prätkähiiristä) ja -elokuvista (kuten Leijonakuningas) sekä kirjoista (muun muassa Muumit -kirjasarjasta). Näihin teemoihin olisi voitu yhdistää esimerkiksi draamatyöskentely, jolloin sadutus olisi toiminut pohjana pedagogiselle toiminnalle antaen esimerkiksi työskentelylle aiheen, pohjatarinan tai päähahmot. Draamakasvatuksessa leikki ja kasvatusta yhdistyvät teatterin keinoihin. Siinä myös yhdistyvät kaikki erilaiset varhaiskasvatustapausten teatterin ja draaman toimintamuodot (Toivanen 2009). Näin olisivat myös toteutuneet Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) mainitut lasten mahdollisuudet kehittää esimerkiksi luovuuttaan, kielellisiä sekä käden taitojaan ja liikesuorituksen ja aistihavaintojen välistä koordinaatiota draamatyöskentelyn muodosta riippuen. Tätä kautta olisi ollut mahdollista myös esimerkiksi laajempi median eri muotojen käsittely leikinomaisella tavalla. Kaikki johtopäätöksissä mainitsemani median formaatit ovat toki edelleen

käytössä ja esillä, mutta ne ovat saaneet niin uusia sisältöjä kuin ilmenemismuotojakin. Muun muassa edellä mainitsemani videopelit sekä elektroniset laitteet kuten älypuhelimet ja tabletit ovat tänä päivänä isossa osassa jo esikouluikäistenkin elämää.

On mielenkiintoista, että vuoden 1995 aineistossa on kuitenkin suhteellisen vähän mediaan liittyvää sanastoa (N=329; 8 % kaikista maininnoista). Yksi mahdollinen näkökulma jatkotutkimukselle olisikin tutkia kuinka median ja ylliluonnollisuuden osuus esiopetusikäisten lasten saduissa on muuttunut niin kvalitatiivisesti satujen sisällön osalta kuin kvantitatiivisesti mediaan liittyvien asioiden määrään liittyen. Toin edellä esiin, kuinka vuoden 1995 esiopetusikäiset lapset ovat analyysin tulosten perusteella mahdollisesti välttyneet heille sopimattomalta mediasisällöltä ja tätä kautta väkivallalle altistumiselta verrattuna nykypäivän ikätovereihinsa. Tämä väkivallalle altistuminen erilaisten median välineiden kautta, ja sen muutos esimerkiksi 1990-luvulta tähän päivään lasten mielenkiinnon kohteiden muuttumisen näkökulmasta, voisi olla myös jatkotutkimuksen arvoinen aihe.

Kuten tutkielmassa on tullut esiin, luonto ja yhteiskunta tulivat vahvasti esiin vuoden 1995 aineistosta, ja niitä on pidetty ympäristön käsitteeseen sekä tätä kautta lapsen käsitykseen ympäristöstään liitettynä keskeisinä esiopetuksen suunnittelussa (Opetushallitus 1996). Jotta lapsen käsitys on voitu ottaa huomioon ja ymmärtää, on aikuisten täytynyt huomioida myös lapsen ajatukset (Opetushallitus 1996). Kuten edellä on todettu, lasten ajatusten selville saaminen ei ole aina helppoa. Täten sadutus olisi voinut lasten mielenkiinnon ja ajatusten kohteiden selvittämisen ”ponnistusalustana” toimia pohjana näiden tärkeiden aiheiden käsittelylle lapsia kiinnostavien aiheiden kautta, mille voisi pohjustaa myös pidemmällä ajanjaksolla toteutettavan teematyöskentelyn. Kinoksen (2001) mukaan teematyöskentelyn perusajatus on keskittyä huolellisesti tiettyyn rajattuun asiaan, josta pidempiaikainen teema alkaa kehittymään. Tämän teeman on mahdollista syntyä vain lasten ollessa kiinnostuneita sen sisällöstä ja sisällön merkityksessä heille jotain (Kinos 2001). Näin sadutus voisi olla toimiva väline työskentelyyn kuhunkin tilanteeseen ja ryhmään sopivien teemasisältöjen kartoittamiseen.

4.2.2 Satuja Pirkanmaalta 2018

Vuoden 2018 aineistosta tehdyn analyysin perusteella esiopetusikäiset lapset olivat kiinnostuneimpia yhteiskuntaan (23 %) ja kulttuuriin (15 %) liittyvistä aiheista. Yhteiskunta on yksi esiopetusta ohjaavien tavoitteiden teemoista esiopetuksen pyrkiessä osaltaan tukemaan lasten kasvua ”eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen” (Opetushallitus 2016a, 13). Yhteiskuntataidot ja yhteiskunnallinen osallistuminen liitetään Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016a) sekä monilukutaitoon, tieto- ja viestintäteknologiseen osaamiseen että eri oppimiskokonaisuuksiin. Esiopetus pyrkii vahvistamaan ”lasten valmiuksia ymmärtää yhteiskunnan monimuotoisuutta ja toimia siinä” sekä edistää lasten yhteiskunnan ja erityisesti lähiyhteisön toimintaan kohdistuvaa mielenkiintoa (Opetushallitus 2016a, 34). Sadutusaineistosta saatujen tulosten perusteella voitaisiin siis todeta, että esiopetus on onnistunut herättelemään kertojina toimineiden lasten yhteiskunnallisiin asioihin suuntautuvaa ajattelua. Jatkotutkimuksen kautta voitaisiin tähän pureutua tarkemmin ja selvittää kuinka esiopetusikäisten lasten tiedot ja taidot yhteiskuntaan liitettävien taitojen suhteen ovat edistyneet vuoden 2014 Esiopetuksen opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen ja sen aikana.

Eräs ennen vuoden 2018 aineiston keruuta pohtimani ero vuoden 1995 aineistoon oli, kuinka erilaiset videopelit ja elektroniset laitteet olisivat nykyajan lasten arkiasioina todennäköisesti läsnä vuoden 2018 saduissa. Pelit ja pelaaminen todella näkyivät aineistossa, mutta vain muutaman (N=4) maininnan verran yleisten, lähinnä itse pelaamistapahtumaan liittyvien sanojen kautta. En voi toki sulkea pois mahdollisuutta, että mediaan ja lastenohjelmiin liittämäni hahmot eivät esiintyisi myös peleissä, mitä kautta ne olisivat tulleet esiopetusikäisten tietoisuuteen, mutta jääneet vaille asianmukaista kategoriaa analyysissä.

Kuten Lautela (2011) on jo vuosikymmen sitten todennut, lapset elävät nykyaikana keskellä mediakulttuuria ja viriketulvaa, jossa ”laadunvalvojana” toimivat markkinavoimat. Esiopetusikäinen kaipaa jännitystä ja toimintaa, jota tämän kulttuurin tuotteet tarjoavat, ja ne vetävät lasta puoleensa (Lautela 2011). Nämä virikkeet voivat kuitenkin heikentää lapsen oman, kehittymässä olevan kuvittelukyvyyn vahvistumista. Toisin on sadun tuomassa tapahtumavirrassa ja jännityksessä, jossa lapsi voi sadun kuullessaan kuvittaa sen itse itselleen sopivaksi

mielessään kehittäen samalla kykyään kuvitella (Lautela 2011). Valmiina tarjotusta mediasisällöstä kuten videopeleistä tämä harjoittelun mahdollisuus puuttuu.

Median valta on tänäkin päivänä suuri ja sen vaikutukselta todennäköisesti kukaan ei vältty. Vaikka pelien osuus vuoden 2018 aineiston maininnoista jäi pieneksi, itse median osuus nousi vuoden 1995 aineiston neljänneltä sijalta (9 % maininnoista) toiseksi eniten mainituksi yläkategoriaksi (15 % maininnoista) saaden eniten mainintoja eläin- (50 %) ja ihmishahmoista (34 %). Vaikka sadut sisälsivät myös toiminnallisempiin ja mahdollisesti väkivaltaisempiin ohjelmiin tai elokuvaan sisältyviä hahmoja (Ninja Go, Glitter Force Doki Doki), suosituimmiksi hahmoiksi ylsivät kuitenkin perinteisemmät, Disneyn Mikki (N=28) ja Hessu (N=10). Edellä olevista uhkakuvien maalailuista huolimatta voin ilokseni todeta, että väkivaltaan liittyvät maininnat eivät ole koko aineistoon suhteutettuna lisääntyneet, vaan niiden osuus on yhä kaksi prosenttia kaikista maininnoista (1995: N=65; 2018: N=39).

Median ollessa keskeinen osa nykyajan kulttuuria, se näkyy luonnollisesti vahvasti myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus 2016a), jossa se on esillä monissa eri oppimiskokonaisuuksissa (Laaja-alainen osaaminen esiopetuksessa, Ilmaisun monet muodot, Minä ja meidän yhteisömme). Media liitetään nykyään hyvin tarpeelliseen medialukutaitoon, joka sisältää erilaisten viestien tuottamiseen ja tulkintaan liittyvät taidot. Niin ikään tietojen ja viestintäteknologiaan liittyvä osaaminen on nykyaikana tärkeä kansalaistaito, joka linkittyy Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016a) medialukutaidon tapaan moniluku- ja mediataitoihin. Mediaa hyödynnetään myös ilmaisun eri muodoissa esimerkiksi mediaesityksiä tekemällä sekä hyödyntämällä median kuvia erilaisten kuvien havainnoinnin harjoittelussa. Esiopetuksessa myös tutustutaan mediaan ja kokeillaan leikinomaisesti median tuottamista. Media on myös apuna esiopetuksessa annettavassa eettisessä kasvatuksessa (Opetushallitus 2016a). Lasten kiinnostuksen kohteiden ollessa esimerkiksi juuri sadutuksen kautta tiedossa, voidaan näitä tietoja hyödyntää lapsilähtöisen mediataitokasvatuksen toteuttamisessa ja kehittämisessä kohdentamalla näiden taitojen opetteluun lapsia kiinnostaviin aiheisiin.

5 POHDINTA

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, mistä esiopetusikäiset lapset ovat kiinnostuneita sadutuksen perusteella vuonna 2018 ja miten tämän ikäisten lasten kiinnostuksen kohteet ovat muuttuneet vuosien 1995 ja 2018 välillä sadutusaineistojen perusteella. Aineistoista tehdyn analyysin perusteella isoimmiksi kiinnostuksen kohteiksi vuonna 2018 nousivat yhteiskunta ja kulttuuriin (23 %), mediaan (15 %), luontoon (12 %), tieteeseen (12 %) sekä ihmis- ja sosiaalisiin (7 %) suhteisiin liittyvät aiheet. Vuoden 1995 kiinnostuksen kohteiden kärkeen sijoittuivat niin ikään luonto (28 %), yhteiskunta ja kulttuuri (14 %), ihmis- ja sosiaaliset suhteet (13 %) ja media (9 %), mutta tieteen sijaan viiden kärkeen sijoittui lisäksi biologia (7 %). Tuloksista voidaan huomata, että esiopetusikäisten lasten kiinnostuksen kohteet ovat pysyneet näinä vuosina temaattisesti melko yhteneväisinä. Joitain muutoksia oli luonnollisesti havaittavissa yläkategorioiden sisällä aineistoa tarkemmin tarkasteltaessa. Esimerkiksi uskonnon teema ei esiintynyt lainkaan vuoden 2018 aineistossa, kun vuonna 1995 aihe sai 88 mainintaa, kuten aiemmin on mainittu.

Yhdenmukainen ja lasten arjesta irrallinen kouluopetus eivät edistä oppilaiden oppimista ja oman identiteetin rakentumista parhaalla tavalla (Wenger 1998, Kopiston, Krokforsin, Kangaksen ja Aumolan 2014 mukaan). Kopiston ym. (2014) mukaan koulu yhteisön tulisi tukea oppilaiden identiteetin rakentumista tavoitteellisesti ja antaa siihen aineksia, mutta oppimisprosessien linkittäminen oppijan maailmaan, tietovarantoihin ja kokemuksiin tuovat omat haasteensa koululle. Yhteisön toimintaan osallistuminen, osallisuus ja jäsenyyden kokemukset ovat osa identiteetin rakentumisen oppimisprosessia, mutta myös kouluviihtyvyyttä edistäviä asioita (Kopisto, Krokfors, Kangas & Aumola 2014). Tämä viihtyvyys, ja sitä kautta merkityksen anto kokemuksille, vaikuttavat edelleen identiteetin rakentumiseen. Wenger (1998, Kopiston ym. 2014 mukaan) puhuu koulumaailmasta, mutta nähdäkseni näitä ajatuksia voidaan soveltaa

myös esiopetusikäisiin, jotka ovat kuitenkin seuraavaksi astumassa koulumaailmaan ja sen vaikutuspiiriin.

Yllä kuvatun pohjalta voitaisiinkin päätellä, että myös esiopetusikäisten viihtyessä esiopetuksessa heidän identiteettinsä kehittyy, he ovat paremmin motivoituneita ja täten myös oppivat paremmin. Edellä mainittu oppimisprosessien linkittäminen ei ole aivan yksinkertaista esiopetuksessakaan, mutta mikäli tätä koulua edeltävää opetusta saataisiin esimerkiksi juuri sadutuksen keinoin linkitettyä paremmin lasten arkeen ja kokemusmaailmaan, voisi se mahdollisesti esiopetusta antavien varhaiskasvatuksen opettajien ja peruskoulun opettajien välisen yhteistyön avulla levitä myös koulumaailmaan edistäen näin mahdollisesti sekä kouluviihtyvyyttä että lasten identiteetin rakentumista.

Lasten kiinnostuksen kohteet tuovat olennaista tietoa heidän kokemusmaailmastaan. Tämän tiedon avulla esiopetusta voidaan suunnitella lapsilähtöisesti ja täten lapsia motivoivasti opittavien taitojen linkittyessä heidän omaan käsitykseensä ympäröivästä kulttuurista ja siihen sisältyviin, heille tärkeisiin asioihin. Mikäli esiopetusryhmän lapset olisivat kiinnostuneita esimerkiksi vuoden 2018 kiinnostuksen kohteiksi ilmenneistä eläimistä ja urheilusta, voitaisiin ryhmässä suunnitella ja toteuttaa yhdessä lasten kanssa esimerkiksi eläinten olympialaiset, joissa erilaisia urheilulajeja suoritettaisiin erilaisten eläinten liikkumistyylin mukaisesti tai matematiikkaa harjoiteltaisiin erilaisin eläin – ja urheiluaiheisin tehtävin.

Karlssonin (2013) vuonna 2011 tutkimuksessaan keräämistä opettajien kertomuksista ilmenee kuinka sadutuksen hyödyt ovat suuremmat, kun sitä käytetään pidemmän aikaa ja suhteellisen säännöllisesti. Ongelmaksi sadutuksen hyödyntämisessä voikin muodostua työssä luontaisesti eteen tuleva ajan rajallisuus. Työviikossa on vain tietty määrä tunteja, jotka varhaiskasvatuksen opettaja voi varata pedagogisen toiminnan suunnittelulle, ja tietty aika toiminnan toteuttamiseen. Erityisesti siinä tapauksessa, että opettaja lähtee sadutuksen kanssa liikkeelle niin sanotusti tyhjältä pöydältä, menee asiaan perehtymiseen, käytön opetteluun, menetelmän soveltamismahdollisuuksien etsimiseen ja keksimiseen sekä jatkotyöskentelyyn lukemattomia työtunteja. Tämä luonnollisesti vaikuttaa myös muihin omiin resursseihin ja jaksamiseen sekä tätä kautta mahdollisesti myös ryhmän lasten jaksamiseen. Sadutuksesta voi tästä huolimatta tulla asiaan perehtyneelle voimavara, jonka avulla luoda toimintaa, joka on

mielekästä niin lasten kehityksen kuin yleisen viihtyvyyden ja motivaation kannalta.

Kuten olen aiemmin tuonut ilmi, sadutus liittyy olennaisesti kieleen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus 2016, 33) todetaan:

Lasten kielellisen tietoisuuden kehittymistä edistetään kielellä leikkien, loruillen sekä tutustuen monipuolisesti puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 1996 (Opetushallitus 1996) puolestaan on esitetty vaatimus turvata lapselle jatkuva pääsy mielikuvituksen, sadun ja leikin maailmaan persoonallisuuden, ystävyyssuhteiden ja kielellisten valmiuksien vahvistamisen mahdollistamiseksi. Lasten omat kiinnostuksen kohteet sekä hänen kokemuksensa ja lähiympäristönsä muodostavat oppimisen perustan. Esiopetuksen tavoitteiden on nähty toteutuvan parhaiten suhtautuessa lapseen aktiivisena, oman tietorakenteensa järjestäjänä (Opetushallitus 1996). Edellä mainittujen asioiden pohjalta voidaankin todeta, että mahdollisuudet lapsilähtöiseen oppimisympäristöön sekä sadutuksen laajempaan hyödyntämiseen ovat olleet olemassa jo 1990-luvun varhaiskasvatuksessa. Kysymys onkin, kuten tämän tutkielman johtopäätöksissä on toisesta näkökulmasta pohdittu, onko tätä mahdollisuutta todella käytetty hyväksi, ja sadutusta käytetty apuna pedagogisen toiminnan suunnittelussa lapsilähtöisessä ilmapiirissä.

Pohdin johtopäätöksissä, onko jo 1990-luvun lopulla Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 1996) antamia mahdollisuuksia lasten mielipiteiden ja kiinnostuksen kohteiden huomioimiseen hyödynnetty esiopetuksessa, vai ovatko kyseisen asiakirjan painotukset ja tätä kautta lasten saama opetus vaikuttaneet heidän mielipiteisiinsä. Mikäli tämä pitää paikkansa, voidaan päätellä kuinka tärkeä osa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteilla ja sen valmistelulla todennäköisesti on esiopetusikäisten lasten elämään ja lopulta yhteiskuntaan, jossa he elävät aikuisina. Varhaiskasvatuksen opettajien ollessa hyvin perehdytettyjä maan varhaiskasvatuksen linjauksiin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kautta, heillä on tieto ja taito siitä, mitkä asiat nähdään tärkeäksi lasten oppia. Tällä vuorostaan on vaikutusta siihen millaisiksi aikuisiksi, ja yhteiskunnassa vaikuttaviksi ihmisiksi he kasvavat. Kuten olen aiemmin tuonut

esille, lasten oppimiseen myötävaikuttaa heidän motivaationsa, jota edesauttaa heidän kiinnostuksensa kulloinkin opetettavaan asiaan (Tauriainen 2000). Lasten mielipiteillä ja kiinnostuksen kohteilla sekä tätä kautta heidän motivaation tasollaan voidaan täten nähdä olevan hyvinkin kauaskantoisia vaikutuksia eikä lasten ajatuksia tulisi jättää huomiotta. Toisaalta lasten taidot ilmaista mielipiteitään ovat esiopetusiässäkin vielä varhaisen kehityksen tasolla, joten sadutuksen kaltaiset metodit voivat olla hyvinkin hyödyllisiä lasten mielipiteiden esille saamisessa.

Vuonna 1995 ja 2018 esiopetusikäisiä olleet, analysoimiani satuja kertomassa olleet, ja erityisesti kasvatusalalla olevat, voivat mahdollisesti käyttää tämän tutkielman sisällönanalyysin tuloksia itsensä ja maailmankuvansa pohtimiseen sekä siihen, kuinka tuolloin heille tärkeät ja heitä kiinnostavat asiat koskevat heitä tänä päivänä. Ovatko samat teemat edelleen lähellä heidän sydämiään? Missä määrin eletty elämä on muokannut näitä lapsuudessa saatuja perusarvoja?

Vaikka pro gradu -tutkielmani otanta on niin ikäryhmällisesti (esiopetusikäiset) kuin määrällisesti (N=41) rajallinen, voi se silti tuoda kasvatusalan ammattilaisille hyödyllistä informaatiota rohkaisten heitä ottamaan tarkemmin selvää omien ryhmänsä lasten kiinnostuksen kohteista pystyen tätä kautta suunnittelemaan kohdennetumpaa ja tätä kautta todennäköisesti motivoivampaa pedagogista toimintaa ryhmälleen. Kaiken tutkimuksen hyödyntämisen edellytys on luonnollisesti tutkimustyön ja -tulosten luotettavuus (Tuomi & Sarajärvi 2009). Yksi hyvälle tutkimukselle asetetuista vaatimuksista on eettinen kestävyys, joka on tutkimuksen luotettavuuden toinen puoli ja koskee myös tutkimuksen laatua. Tutkijan tulee huolehtia muun muassa valitun tutkimusasetelman sopivuudesta sekä tutkimussuunnitelman ja raportoinnin laadukkuudesta. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 127) ovat asian muotoilleet: ”Hyvää tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus”.

Tätä tutkielmaa tehdessä on suojeltu sadut kertoneiden lasten anonymiteettia siten, että vuoden 1995 aineiston satuja on käsitelty yhtenä kokonaisuutena niin aineistoa, analyysia kuin sen tuloksia käsitellessä. Molempien aineistojen sadut on lisäksi koodattu identifioiden niiden kerronnan vuosiluku, kertojan sukupuoli sekä sadun järjestysnumero käytetyssä aineistossa. Vuoden 2018 aineistoa on anonymisoitu muuttamalla saduista yksityiskohtia, kuten nimiä, joiden kautta

sadun kertoja saatettaisiin tunnistaa. Tutkimusasetelma sopi mielestäni käyttämiini aineistoihin ja tutkielman tavoitteisiin, sillä valitulla analyysimenetelmällä saatiin vastaus tutkimuskysymykseen. Tutkielman raportoinnissa on otettu hyvän tieteellisen käytännön periaatteet huomioon, ja osoitettu viittaustekniikkaa käyttämällä kunnioitusta toisille tutkijoille, noudatettu rehellisyyttä, pyritty mahdollisimman hyvään tarkkuuteen ja huolellisuuteen sekä käytetty yleisesti hyväksyttyjä ja eettisesti kestäviä tutkimusmenetelmiä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta i.a.).

Jotta tutkimuksen reliabiliteetti eli luotettavuus on kunnossa, sen mittaustulosten tulisi olla toistettavissa ja mittauksen tulisi kyetä antamaan ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005). Kandidaatin tutkielmani aineisto on Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston kautta kenen tahansa tutkijan saatavissa, ja täten avoinna uudelleen tutkittavaksi. Vuoden 2018 aineisto oli käytössä vain tätä tutkimusta varten, sillä tutkimusluvassa ei pyydetty vanhemmilta lupaa satujen jatkotutkimukseen tallentamista varten. Tutkimus on kuitenkin toistettavissa, sillä tutkielman vaiheet, kuten aineiston keruun ja analyysin prosessi on kerrottu yksityiskohtaisesti. Tutkimuksessa on luonnollisesti myös pyritty tuottamaan luotettavia ja johdonmukaisia tuloksia, mutta yksittäisen ihmisen käsitellessä aineistoa inhimilliset virheet ovat aina mahdollisia.

Tutkimuksen arviointiin liittyy myös validius eli pätevyys, jolla viitataan tutkimusmenetelmän kykyyn mitata juuri haluttua asiaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, jollainen tämäkin tutkielma osittain on, validius tarkoittaa sitä, sopivatko kuvaus ja siihen liitetyt selitykset ja tulkinnat yhteen. Toisin sanoen, sopiiko selitys kuvaukseen, eli voidaanko todeta selityksen olevan luotettava? Luotettavuutta parantavat niin tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta kuin sen tuloksista tehtävien tulkintojen perustelu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005). Koska tutkielman vertailuaineistossa käytettiin valmista aineistoa, jonka satuihin ei välttämättä ollut liitetty sadutustilanteen kuvauksia, en ole tältä osin pystynyt antamaan yleisesti päteviä, aineiston hankintaan liittyviä taustatietoja ja tukemaan näin tutkielman validiutta. Mielestäni olen kuitenkin antanut päteviä tulkintoja analyysini tuloksista ja perustellut aineistoista tekemäni tulkinnat, sekä kuvannut tarkasti tutkimuksen toteuttamista niin vuoden 1995 kuin vuoden 2018 aineiston tutkimiseen liittyen.

Käytin tutkielmassani aineistolähtöistä sisällönanalyysiä pyrkien Tuomin ja Sarajärven (2009) määrittelyn mukaisesti luomaan teoreettisen kokonaisuuden tutkimusaineistosta. Tässä analyysitavassa analysoitavat yksiköt valitaan käytetyistä aineistosta linjassa tutkimuksen tehtävänasettelun ja tarkoituksen kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2009). Keskiössä on ajatus, ettei analyysiyksikköjä ole sovittu tai harkittu etukäteen, kuten kohdallani on. Analyysin ollessa aineistolähtöistä, aiemmilla teorioilla, havainnoilla tai tiedoilla tutkittavana olevasta ilmiöstä ei tulisi Tuomin ja Sarajärven (2009) mukaan olla merkitystä analyysin toteuttamisessa tai lopputulokseen liittyen. Tutkimuksessa analyysiin ja sen lopputulokseen liittyvä teoria koskee ainoastaan analyysin toteuttamista (Tuomi & Sarajärvi 2009). Olen tutkinut ja käsitellyt tämän tutkielman analyysin tuloksia sellaisenaan enkä ole tietoisesti ottanut tässä vaikutteita aiemmista tiedoistani.

Sisällönanalyysi sopi tutkielmaani, sillä se sopii hyvin strukturoimattoman aineiston analysoimiseen. Menetelmällä on tarkoitus saada tiivistetty ja yleinen muoto tutkittavasta ilmiöstä, mitä tavoittelinkin. Lisäksi se tarkastelee inhimillisiä merkityksiä ja siinä etsitään tekstin merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104). Sisällönanalyysi on kuitenkin vain keino saada aineisto järjestettyä johtopäätösten tekoa varten (Grönfors 1982). Tuleekin olla tarkkana, jotta pystyy tekemään tarkoituksenmukaisia johtopäätöksiä eikä esittele järjestettyä aineistoa niin sanottu tuloksina, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009) varoittavat kertoessaan edellä olevasta Kyngäksen ja Vanhasen (1999) luomasta kuvasta sisällönanalyysistä. Mielestäni olen onnistunut muodostamaan aineistoni analyysin perusteella tarkoituksenmukaisia johtopäätöksiä väistäen täten edellä mainitun mahdollisen ongelman.

LÄHTEET

- Angersaari, I. (2011). Näkymättömästä näkyväksi – romanilasten sadut ja tarinat. Tutkimus kuopiolaisten romanilasten asemasta. Pro-gradu – tutkielma. Itä-Suomen yliopisto. http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20110367/urn_nbn_fi_uef-20110367.pdf. Luettu 30.11.2016.
- Burns, N. & Grove, S. K. (1997). *The practice of nursing research. Conduct, critique & utilisation*. Philadelphia: W.B. Saunders Company.
- Doddington, Christine & Hilton, Mary (2007). *Child-centered education. Reviving the creative tradition*. Thousand Oaks, CA: SAGE publications.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Finlex 60/1991. Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta. <https://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060>. Luettu 24.6.2020.
- Goodson, I.F. & Gill, S.R. (2011). *Narrative pedagogy: Life history and learning*. Peter Lang.
- Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, H. L. T. (2018). *Kerronnallinen tutkimus*. Teoksessa Valli, R. (toim.) (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*.
- Helin, J. & Hietava, E.-L. (2013). "No jos saa ite tehdä jotain mitä haluaa, ettei kukaan käske mitä tekee": lasten ajatuksia leikistä, leikkikavereista ja aikuisen roolista esiopetuksessa. Metropolia-ammattikorkeakoulu. Sosiaaliala. Opinnäytetyö. <http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/66232/No%20jos%20saa%20ite%20tehda%20mita%20haluaa%20ettei%20kukaan%20kaske%20mita%20tekee.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 22.10.2017.
- Helsingin kaupunki (2016). *Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma 2016*. <https://www.hel.fi/static/liitteet/vaka/Esiopetussuunnitelma-2016.pdf>. Luettu 10.6.2020.
- Hiissa, P. (2010). *Lapsilähtöistä kasvatusta rakentamassa – Tapaustutkimus kahdesta päiväkodista*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu tutkielma. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/81895/gradu04530.pdf?se>. Luettu 22.9.17
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2015). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hyvönen, P. & Marjomaa, E. (2005). *Ruumiillisuus poikien ja tyttöjen tarinoissa. "Vain mina ja ystäväni Klaus jäätiin henkiin"*. Teoksessa Havu-Nuutinen,

- S. & Heiskanen, M. (toim.) (2005). Yhtenäistyvät ja erilaistuvat polut oppimisen ja koulutuksen eri vaiheissa. Kasvatustieteen päivien 2004 verkkojulkaisu. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuu: Suomen kasvatustieteellinen seura. 14–27. https://www.academia.edu/11221409/Ruumiillisuus_tytt%C3%B6jen_ja_poikien_tarinoissa_Vain_min%C3%A4_ja_yst%C3%A4v%C3%A4ni_Klaus_j%C3%A4tiin_henkiin_. Luettu 24.10.2016.
- Hämeenlinnan kaupunki (2019). Lapsuutta satakielen siivittämänä. Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma 2019. https://www.hameenlinna.fi/wp-content/uploads/2019/05/LAPSUUTTA-SATAKIELEN-SIIVITTA-MANA_HML-vasu-2019.pdf. Luettu 10.6.2020.
- Jantunen, M. (2011). Lapsilähtöinen kasvatustieteessä. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) (2011). Lapsilähtöinen esiopetus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 6–11.
- Kananen, J. (2014). Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 176. Jyväskylä: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Karlsson, L. (1999). Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakyydyissä. Stakes, Raportteja 241. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Karlsson, L. (2005). Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Karlsson, L. & Levamo, T.-M. & Siukonen, S. (2005). Sinun, minun, meidän mango. Sadutusta yli kulttuurirajojen. Kokemuksia sadutuksesta kehitysyhteistyössä ja kansainvälisyyskasvatuksessa. Helsinki: Taksvärkki ry.
- Karlsson, L. (2009). To construct a bridge of sharing between child and adult culture with the Storycrafting method. Teoksessa Ruismäki, H. & Ruokonen, I. (toim.) 2009. Arts Contact Points between Cultures. 1st International Journal of Intercultural Arts Education Conference: Post-Conference Book. University of Helsinki. Research raport 312. 117–127.
- Karlsson, L. (2013). Sadutus koulussa ja narratiivinen tietäminen -teoriaa ja kokemuksia. Teoksessa Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.) (2013). Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä. Tampere: Tampere University Press, 171–198.
- Kautto, A. (2003). Voiko koulussa saduttaa? Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. <http://docplayer.fi/12176594-Voiko-koulussa-saduttaa-anniina-kautto.html>. Luettu 22.4.2017.
- Kettunen, A. & Ouninkorpi, H. (2017). Saa näkyä – ja kuulua: Lasten osallisuuden toteutuminen esiopetuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201706282148>. Luettu 28.4.2021.
- Kirkkonummen kunta (2018). Kirkkonummen varhaiskasvatussuunnitelma. Svoj 10.10.2018. <https://www.kirkkonummi.fi/library/files/5c501f98c91058bc2c000bf0/Varhaiskasvatussuunnitelma.pdf>. Luettu 10.6.2020.
- Kopisto, K., Krokfors, L., Kangas, M. & Aumola, P. (2014). Omaa tietä etsimässä: minä ja tulevaisuus pelilaudalla. Teoksessa Krokfors, L., Kangas, M. & Kopisto, K. 2014. Oppiminen pelissä: pelit, pelillisyydet ja leikkillisyydet opetuksessa.

- Kotka, R. (2011). *Tarinat tunteiden tulkkina. Toiminnallisia ideoita satujen ja tarinoiden maailmasta*. Jyväskylä: PS –kustannus.
- Kuokkanen, P. (2012). *Onnellisena loppuun asti - lapset kertovat hyvinvoinnistaan sadutetuissa saduissaan*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto, OKL. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/38164/onnellis.pdf?sequence=1>. Luettu 22.4.2017
- Laattala, A. & Särkkä, E. (2016). *Metsätontun seikkailuista serkusten ratikkamatkaan. Lapsuuden kulttuurisia muutoksia 1990-luvulta 2010-luvulle sadutettujen lasten tarinoissa*. Itä-Suomen yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Savonlinna: Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20160344>. Luettu 22.4.2017.
- Larinen, P. (2017). *Arviointi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000, 2010 ja 2014*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201702221323>. Luettu 27.11.2017.
- Lautela, R. (2011). *Esiopetuksen lähtökohtia*. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) (2011). *Lapsilähtöinen esiopetus*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 31–35.
- Lehtinen, E. A. (2017). *Sokean ja vaikeasti heikkonäköisen lapsen koulunaloitusvalmiudet. Taitojen ja tuen tarpeen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/55278/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201709053666.pdf?sequence=1>. Luettu 27.11.2017.
- Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. (2013). *Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa*. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) (2013). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 159–175.
- Meretoja, H. (2003). *Itseymmärryksen kulttuuris-historiallinen välittyneisyys Gadamerin ja Ricoeurin hermeneutiikassa*. Teoksessa Ollitervo, S., Parikka, J. & Väntsi, T. (toim.) *Kohtaamisia ajassa. Kulttuurihistorian ja tulkinnan teoria*. Turku: k&h-kustannus, 58–86. Teoksessa Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.) (2013). *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä*. Tampere: Tampere University Press.
- Meri-Lapin alueellinen esiopetussuunnitelma 2016. <https://www.tornio.fi/wp-content/uploads/2017/11/UUSIN-seutu-esiops-2017.pdf>. Luettu 10.6.2020.
- Mertala, P. (2015). *Kolmas tila suhteisuuden näyttämönä – mediaviitteet ja läheisten nimet yhteisöllisyyden osoittajina esiopetusikäisten lasten luovassa kirjoittamisessa*. *Media & viestintä* 38(2015): 1, 40–56. <http://mediaviestinta.fi/arkisto/index.php/mv/article/view/66/54>. Luettu 27.11.2017.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2.painos)*. California: Sage. Teoksessa Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 101.
- Nuutila, Kalle (2014). *Leikkiä laskemassa: leikin diskurssit ja narratologiset funktiot Lasten satuja ja tarinoita 1995–2005-sadutusaineistossa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Varhaiskasvatuksen pro gradu -tutkielma.

- OAJ 27.5.2015. https://asiakas.kotisivukone.com/files/loop.lohja.kotisivukone.com/liite_1_lapsiryhmien_muodostaminen.pdf. OAJ:n linjaukset lapsiryhmien muodostamisesta päiväkodissa 1.8.2015 alkaen. Luettu 9.11.2017.
- Ojala, S. (2008). Lasten ja aikuisten vuorovaikutus eräiden 7–9-vuotiaiden lasten sadutetuissa saduissa. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus 1996. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Edita Oy.
- Opetushallitus (2016a). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 10.6.2020.
- Opetushallitus (2016b). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy
- Paavonen, J.E., Roine, M., Korhonen, P., Valkonen, S., Pennonen, M., Partanen, J. & Lahikainen, A.-R. (2011). Media ja lasten hyvinvointi. Duodecim 127(15), 1563–1570. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201210241066>. Luettu 8.11.2017.
- Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage Publication.
- Pelastusarmeija 10.8.2016. Pelastusarmeijan Porin päiväkodin esiopetussuunnitelma. https://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwi91eyP6rLTAhVMkSwKHRp6DEQQFggn-MAE&url=https%3A%2F%2Fwww.pelastusarmeija.fi%2Fpaikkakunnat%2Fpori%2Fpaivakoti%2FEsiopetussuunnitelma_2016_the_new_one.docx&usq=AFQjCNFg1RlXLCdAu26N1vLIky0lF6az5w&sig2=v54prkkWXGFHPhhjOdTv5w&cad=rja.
- Pohjola, T. (2013). Lapsen osallisuuden vahvistaminen esiopetuksessa. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma ylempi AMK. http://theseus56-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/56961/Pohjola_Tanja.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Luettu 22.10.2017.
- Polit, D. F. & Hungler, B. P. (1997). Nursing research. Principles and methods. Philadelphia: JB Lippincott Company. Teoksessa Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 110.
- Posa, M. (2015). Lasten mielenkiinnon kohteet ja toiveet näkyviksi päiväkodissa. Laurea-ammattikorkeakoulu (Tikkurila). Sosiaalialan koulutusohjelma. <http://www.theseus.fi/handle/10024/97711>. Luettu 22.4.2017
- Pöyhönen, A. (2016). Kaikkeen saa koskea! -kohti lapsilähtöistä taidenäyttelyä. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99715/GRADU-1474005198.pdf?sequence=1>. Luettu 28.4.2021.
- Rahikainen, J. 2020. Esiopetuksen pedagoginen oppimisympäristö. Lasten toiveita oppimisympäristön kehittämiseksi. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/334540/Rahikainen_Juha.pdf?sequence=2. Luettu 28.4.2021.

- Rantaniemi, M. (2017). Mikä lapsia kiinnostaa? Aineistolähtöinen sisällönanalyysi sadutusaineistosta vuodelta 1995. Julkaisematon kasvatustieteiden kandidaatin tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Rasmus, S. & Virtanen, J. (2009). Laatu esiopetukseen. Lasten näkökulmia esiopetuksesta. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/6275/Rasmus_Susanna.pdf?seq. Luettu 28.4.2021.
- Rautaheimo, K. (2000). Lapsilähtöisiä työmenetelmiä etsimässä. Tapaustutkimus Satukeikka-projektissa. Helsinki: Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Reinikainen, N & Saarinen, N. (2017). Lapsilähtöisyys luokanopettajien kokema. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201709212462>. Luettu 28.4.2021.
- Ricoeur, P. (1991). *Life: A Story in Search of a Narrator*. Teoksessa Valdes, M. (toim.) 1987. *A Ricoeur Reader: Reflection and Imagination*. NY: Harvester Wheatsheaf, 436-437. Teoksessa Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.) (2013). *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä*. Tampere: Tampere University Press.
- Riihelä, M. (Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (STAKES)) & Karlsson, L. (Helsingin yliopisto): *Lasten satuja ja tarinoita 1995–2005 [sähköinen tietoaaineisto]*. Versio 2 (2006-08-30). Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [jakaja]. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD2104>. Tulostettu 18.12.2016.
- Riihelä, M., Karimäki, R., Karlsson, L., Kempainen, K. & Rutanen, N. (2001). *Das Kind war Kind so lange, bis Mutter und Vater gestorben waren*. Publiziert im Jahrbuch für fin-nisch-deutsche Literaturbeziehungen Nr. 33 2001. *Mitteilungen aus der deutschen Bibliothek*, Helsinki. Lapsi oli lapsi niin kauan että äiti ja isä kuolivat - perhe lasten sanoin - (julkaistu suomenkielisenä versiona web:ssä 27.04.01) Sisältö tiivistettynä sivustolla: http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Tutkimus/tutkimus_aineisto.htm. Luettu 22.10.2017.
- Rintala, S. (2016). *Sadutus varhaiskasvatuksessa – Tapaustutkimus Auran kunnan päivähoiton sadutuksen käytöstä*. Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. <https://www.utupub.fi/handle/10024/123607>. Luettu 10.6.2020.
- Ropo, E. & Huttunen, M. (2013). *Johdanto*. Teoksessa Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.) (2013). *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä*. Tampere: Tampere University Press.
- Rytkönen, E. (2010). *Oppilaan osoittama mielenkiinto uskonnon opetusta kohtaan Evankelisluterilainen uskonnon opetus alakoulussa itäisessä Suomessa*. Opettajankoulutuksen kehittämishanke. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/13458/Rytkonen_Eeva.pdf?sequence=1. Luettu 3.7.2020.
- Sinkkonen, J. (2018). *Opettajaidentiteetin rakentuminen opettajakoulutuksen pääsykoekirjoitelmissa*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Luokanopettajien aikuiskoulutus. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/60366/URN:NBN:fi:jyu-201811284908.pdf?sequence=1>. Luettu 3.7.2020.

- Suomen virallinen tilasto (SVT)a: Elinolotilasto [verkkajulkaisu].
ISSN=2669-8854. 02 2019. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 29.4.2021].
- Suomen virallinen tilasto (SVT)b: Tulonjakotilasto [verkkajulkaisu].
ISSN=1795-8121. Tuloerot (Kansainvälinen Vertailu) 2017, 3 Ikä ja pienituloisuus . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 29.4.2021].
- Tauriainen, L. (2000). Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksityöt päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 165.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2016). Lapsen osallisuus. Päivitetty 30.12.2016. <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus>. Luettu 26.4.2017.
- Tilastokeskus (i.a). Tilastokeskuksen maksuttomat tilastotietokannat. Väestörakenne. Tunnuslukuja väestöstä alueittain, 1990–2020. https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__vrm__vaerak/statfin_vaerak_pxt_11ra.px/table/tableViewLayout1/. Luettu 24.4.2021.
- Toivanen, T. (2009). Draamakasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. (toim.) 2009. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Opas 3. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (i.a.). Hyvä tieteellinen käytäntö. <http://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta>. Luettu 10.11.2017.
- Törmälä, T. (2018). Lapsilähtöisyyden toteutuminen vuoropäiväkodin arjessa-Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201805168533>. Luettu 28.4.2021.
- Uuraisten kunta (2017). Uuraisten varhaiskasvatussuunnitelma. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ops/9016024/esiopetus/tekstikappale/9017788>. Luettu 10.6.2020.
- Vainio, J. (2014). Kuusi ikkunaa lapsilähtöisyyteen. Fenomenografinen tutkimus varhaiskasvattajien lapsilähtöisyyksistä. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96710/GRADU-1424262780.pdf>. Viitattu 28.4.2021.
- Vantaan kaupunki (2019). Opetuslautakunta 10.6.2019. Vantaan esiopetuksen opetussuunnitelma. Sisältäen Vantaan valmistavan opetuksen opetussuunnitelman 6-vuotiaille. https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/146576_Vantaan_esiopetuksen_opetussuunnitelma_2019.pdf. Luettu 10.6.2020.
- Vartiainen, P. (2005). Lasten kuuleminen, osallistuminen ja vaikuttaminen esiopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18197/URN_NBN_fi_jyu-2005177.pdf?sequence=1. Luettu 22.10.2017.
- Wenger, É. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Harvard University Press.

**TIEDOTE JA TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ LASTEN VANHEMMILLE/
HUOLTAJILLE**

Hyvä vanhempi/huoltaja,

opiskelen Tampereen yliopistossa pääaineenani varhaiskasvatus, ja teen pro gradu -tutkielmaa aiheenani sadutuksen hyödyntäminen esiopetuksen pedagogisessa suunnittelussa. Tarkoituksenani on pohtia sitä, miten Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden antamalla pohjalta voitaisiin esiopetuksen suunnittelussa ottaa paremmin huomioon lasten omat mielenkiinnon kohteet.

Sadutuksessa lasta pyydetään kertomaan satu vapaasti valitsemastaan aiheesta. Satu kirjoitetaan ylös juuri niin kuin lapsi on sen kertonut mitään muuttamatta. Sadun ollessa lapsen mielestä valmis, se luetaan hänelle, ja lapsi saa muuttaa tai jatkaa satua halutessaan.

Pyydänkin nyt teiltä lupaa saduttaa lastanne tutkielmaani varten. Sadutus tapahtuu yksilösadutuksena vuoden 2018 alussa, ja tuokiot videoidaan, jotta lasten kertomukset voidaan kirjoittaa paremmin ylös. Videot tulevat vain omaan käyttöni, eikä niitä julkaista missään. Videot tuhoetaan aineistosta tehtävän analyysin päätyttyä.

Sadutan pääosin itse, ja osan sadutuksesta tekee mahdollisesti ryhmän henkilökunta. Ohjaajanani toimii FT Pirjo Kulju, äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan yliopistonlehtori.

Annan tutkielmasta lisätietoja tarvittaessa, yhteystiedot alla. Olen hakemassa tutkimuslupaa Tampereen kaupungilta.

Tampereella 8.12.2017

Maija Rantaniemi
p. 041-5250605
rantaniemi.maija.t@student.uta.fi

TUTKIMUSLUPA

Annan lapselleni

_____ (nimi) luvan
osallistua Maija Rantaniemen Pro Gradu -tutkielmaan.

Aika ja paikka:

Allekirjoitus ja nimenselvennys:

Vuoden 1995 aineiston kuvaus. <https://services.fsd.uta.fi/catalogue/FSD2104>.
Luettu 20.4.2017.

FSD2104 Lasten satuja ja tarinoita 1995–2005

Tekijät

- Riihelä, Monika (Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (STAKES))
- Karlsson, Liisa (Helsingin yliopisto)

Asiasanat

kerronta, kertomakulttuuri, lapset, lasten oma kulttuuri, lastenkulttuuri, narratiivisuus, sadut, sadutus, tarinat, varhaiskasvatus

Sisällön kuvaus

Aineisto sisältää 3500 tarinaa ja satua, joiden kertojina ovat 0 - 15-vuotiaat lapset ympäri Suomea. Sadut on koottu vuosien 1995-2005 aikana. Lisäksi kertomuksia on koottu Lapset kertovat ja toimivat ry:n verkostossa. Pääosa tarinoista on kerätty valtakunnallisen STAKESin koordinoiman Satukeikka-projektin yhteydessä 1995-1997. Projekti syntyi Kuperkeikkakyyti-verkostossa, joka on lasten kanssa työskentelevien ammattilaisverkosto. Satukeikka-projekti käynnistyi 14 kunnassa, mutta laajeni useisiin kymmeneen kuntiin ja moneen maahan. Suomalaiseen projektiin osallistui satoja työntekijöitä esimerkiksi perhepäivähoidosta, päiväkodeista, kouluista ja kerhoista sekä neuvoloista ja lastenkodeista. Lisäksi lasten vanhemmat ovat osallistuneet projektin toimintaan. Projektissa käytiin kirjeenvaihtoa eri toimipaikkojen välillä Suomessa sekä kaikkien Pohjoismaiden kesken. Satukeikassa lasten kertomukset lähetettiin postitse toiselle paikkakunnalle, jossa tarinat luettiin ja niihin tehtiin vastaustarinoita. Tämä aineisto sisältää projektin aikana Suomessa kerättyjä satuja.

Aineistossa on mukana myös Kotkan dysfasia-luokilla kerättyjä satuja sekä yksittäisiä, STAKESiin lähetettyjä tarinoita. Lisäksi mukana on Helsingin Kirjamesuilla ja Kiasmassa Olli Lyytikäisen näyttelyn yhteydessä kerättyjä satuja, joita lapset ovat kertoneet koulutettujen museon oppaiden ja saduttajien saduttamina. Aineistossa on sekä yhden lapsen kertomia tarinoita että ryhmäsatuja. Tietty lapsi voi olla useamman tarinan kertoja. Suomenkielisten satujen lisäksi tarinoiden joukossa on myös 201 ruotsinkielistä kertomusta. Aineistoa ei ole kerätty varta vasten tutkimuskäyttöön, vaan lasten arjessa, normaalissa toiminnassa. Vanhemmilta ja lapsilta itseltään on saatu lupa käyttää satuja myös tutkimustarkoituksiin. Satuihin on merkattu mm. kertojan ja kirjaajan nimet, kertojan ikä, päivämäärä, paikkakunta ja kertomispaikka sekä mahdollisen kirjeenvaihtoketjun järjestysnumero.

Liite 3(4)

TAULUKKO 1. Lasten satuja ja tarinoita 1995. Kategorioiden jaottelu yläkategorioihin ja eri mainintojen prosenttiosuudet yläkategorioiden sisällä.

Yläkategoriat	Kategoriat	Maininnat	%
Luonto			
	Eläin	624	61 %
	Luonto/kasvit/luonnonilmiöt	359	35 %
	Hyönteiset	27	3 %
	Koti (eläimet)	21	2 %
	Yht.	1031	100 %
Yhteiskunta ja kulttuuri			
	Talouselämä	111	22 %
	Uskonto	88	18 %
	Koti	85	17 %
	Muut henkilöt	56	11 %
	Paikat	52	10 %
	Harrastukset	50	10 %
	Ammatit	31	6 %
	Vaatteet	24	5 %
	Terveys	17	3 %
	Julkiset palvelut	14	3 %
	Kasvatus	8	2 %
	Taide	8	2 %
	Arvoesineet	6	1 %
	Metsästäminen	3	1 %
	Ulkonäkö	3	1 %
	Yht.	502	100 %
Ihmis-/sosiaaliset suhteet			
	Perhe	196	40 %
	Juhlat	148	30 %
	Kuolema	44	9 %
	Ystävät	41	8 %
	Tunteet	36	7 %
	Sosiaalisuus	28	6 %
	Yht.	493	100 %
Media			
	Satuhahmot	191	58 %
	Lastenohjelmat	128	39 %
	Oliot	7	2 %
	Taikuus	3	1 %
	Yht.	329	100 %
Biologia			
	Nukkuminen/lepääminen	72	28 %

	Sukupuoli	68	27 %
	Anatomia	61	24 %
	Ikä	8	3 %
	Yht.	253	100 %
Ruoka ja juoma			
	Ruoka	229	92 %
	Juoma	21	8 %
	Yht.	250	100 %
Tiede			
	Matematiikka	88	42 %
	Tekniikka/kulkuneuvot/niiden käyttö	61	29 %
	Avaruus	41	20 %
	Yht.	210	100 %
Liikkuminen			
	Fyysinen liikkuminen	132	100 %
	Yht.	132	100 %
Tapahtumat/teot			
	Tapahtumat/yllättävät käänneet	90	74 %
	Eksyminen/pakeneminen	24	20 %
	Auttaminen/pelastaminen	8	7 %
	Yht.	122	100 %
Maantieto			
	Kellonaika/päivän kulku	50	61 %
	Kansallisuudet	12	15 %
	Vuodenajat	11	13 %
	Maat	9	11 %
	Yht.	82	100 %
Leikki			
	Leikkiminen/lelut/lelurakennelmat	80	100 %
	Yht.	80	100 %
Infrastrukturi			
	Rakennukset/rakennelmat/rakentaminen	74	100 %
	Yht.	74	100 %
Väkivalta			
	Toisen satuttaminen/rankaiseminen	52	80 %
	Aseet ja niiden käyttö	11	17 %
	Vangitseminen	2	3 %
	Yht.	65	100 %
Esteettisyys			
	Esineet	24	41 %
	Huonekalut	17	29 %
	Värit	12	20 %
	Arvoesineet	6	10 %
	Yht.	59	100 %

Liite 4(4)

TAULUKKO 2. Satuja Pirkanmaalta 2018. Kategorioiden jaottelu yläkategorioihin ja eri mainintojen prosenttiosuudet yläkategorioiden sisällä.

Yläkategoriat	Kategoriat	Maininnat	%
Yhteiskunta ja kulttuuri			
	Urheilu	105	28 %
	Koti	47	13 %
	Paikat	43	11 %
	Talouselämä/yritykset	40	11 %
	Muut ihmiset/henkilöt	32	9 %
	Vapaa-ajan vietto/harrastukset	30	8 %
	Sosiaalisuus	21	6 %
	Julkiset palvelut	12	3 %
	Metsästäminen/pyydystäminen	8	2 %
	Ammatit	8	2 %
	Arvoesineet	6	2 %
	Vaatteet	5	1 %
	Terveys	4	1 %
	Toivotukset/tervehdykset	4	1 %
	Kasvatus	2	1 %
	Hymiöt	2	1 %
	Ulkonäkö	2	1 %
	Taloudellinen asema	2	1 %
	Eläimen hoito	1	0 %
	Yht.	374	100 %
Media			
	Lastenohjelma/media	145	60 %
	Satuhahmo (kirjat)	62	26 %
	Taikuus	22	9 %
	Termistöä	8	3 %
	Oliot	5	2 %
	Yht.	242	100 %
Luonto			
	Eläin	115	58 %
	Luonto/kasvit luonnonilmiöt	73	37 %
	Hyönteinen	9	5 %
	Yht.	197	100 %
Tiede			
	Matematiikka	133	69 %
	Tekniikka/kulkuneuvot/niiden käyttö	26	13 %
	Klassiset alkuaineet	17	9 %
	Avaruus	15	8 %
	Ominaisuus	2	1 %
	Yht.	193	100 %

Ihmis-/sosiaali- set suhteet			
	Perhe/läheiset	54	44 %
	Tunteet	27	22 %
	Ystävyys	23	19 %
	Juhlat	19	15 %
	Kuolema	1	1 %
	Yht.	124	100 %
Biologia			
	Anatomia	44	36 %
	Nukkuminen/lepääminen	38	31 %
	Sukupuoli	20	16 %
	Aistit/aistimukset	17	14 %
	Ikä	4	3 %
	Yht.	123	100 %
Maantieto			
	Ajan kuluminen	77	88 %
	Maa/valtio/manner	9	10 %
	Vuodenajat	2	2 %
	Yht.	88	100 %
Ruoka ja juoma			
	Ruoka/syöminen	68	86 %
	Juoma	11	14 %
	Yht.	79	100 %
Tapahtumat/teot			
	Tapahtumat/yllättävät käännteet	46	73 %
	Auttaminen/pelastaminen	10	16 %
	Eksyminen/pakeneminen	7	11 %
	Yht.	63	100 %
Infrastruktuuri			
	Rakennukset/huoneet/rakennelmat/rakentaminen	60	100 %
	Yht.	60	100 %
Esteettisyys			
	Esine	24	55 %
	Huonekalu	12	27 %
	Värit	6	14 %
	Sisustaminen	2	5 %
	Yht.	44	100 %
Väkivalta			
	Toisen satuttaminen/rankaiseminen	28	72 %
	Aseet/niiden käyttö	11	28 %
	Yht.	39	100 %
Leikki			
	Leikit/leikkiminen/lelut/leikkirakennelmat	26	100 %
	Yht.	26	100 %