
**5–6-VUOTIAAT LAPSET TARINOIDEN KERTOJINA JA
KUVITTAJINA PÄIVÄKODISSA**



Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö

Sosiaalialan koulutusohjelma

Lahdensivu, kevät 2014

Iiris Veivo



LAHDENSIVU

Sosiaalialan koulutusohjelma

Sosiaalipedagoginen kasvatusta

Tekijä	Iris Veivo	Vuosi 2014
Työn nimi	5–6-vuotiaat lapset tarinoiden kertojina ja kuvittajina päiväkodissa	

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä eteläsuomalaisen päiväkodin kanssa. Opinnäytetyön tavoitteena oli tutkia päiväkotia taiteellisen kasvuympäristönä. Tarkoituksena oli selvittää, millaisia tarinoiden kertojia ja kuvittajia ovat 5–6-vuotiaat lapset sekä millaisesta tuesta lapset hyötyvät tarinoiden kertojina ja kuvittajina.

Opinnäytetyön teoreettisiin näkökulmiin kuuluivat sadutusmenetelmä ja kuvataide. Tässä opinnäytetyössä taidekasvatuksen viitekehyksestä tarkasteltiin 5–6-vuotiaiden lasten kasvua ja kehitystä. Teoriaosuudessa tuotiin esille myös päivähoitoa taiteellisen kasvuympäristönä.

Opinnäytetyön tutkimusmenetelmä oli kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Aineiston hankinta toteutettiin osallistuvalla havainnoinnilla ja teemahaastattelulla. Opinnäytetyön aineiston analysointimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Opinnäytetyön tutkimustulosten perusteella lapset olivat tarinoiden kertojina innokkaita ja kekseliäitä. Tarinoidensa kuvittajina lapset tekevät joko yksityiskohtaisen kuvituksen tai kokeilivat luovasti materiaaleja. Lasten tarinoiden kerrontaa pystyttiin tukemaan arvostamalla lapsien ajatuksia ja heidän omaa kulttuuriaan. Lasten tarinoiden kuvitusta pystyttiin tukemaan joko keskustellen lasten kanssa tai ehdottamalla lapselle välineitä. Lasten omalle kulttuurille tulisi antaa enemmän arvoa ja sen menetelmiä tulisi käyttää päivittäin päivähoitossa.

Avainsanat Sadutus, kuvataide, taidekasvatus, varhaiskasvatus

Sivut 53 s. + liitteet 2 s.

LAHDENSIVU
Degree Programme in Social Services
Sociopedagogical Education

Author	Iris Veivo	Year 2014
Subject of Bachelor's thesis	Children aged 5–6 years as storytellers and illustrators in a day care center	

ABSTRACT

The Bachelor's thesis was done in co-operation with a day care center in southern Finland. The aim of this thesis was to examine a day care center as an artistic environment of growth. The aim was to study what kind of storytellers and illustrators 5–6-year-old children are and what kind of support children will benefit from as storytellers and illustrators.

The theoretical background deals with storycrafting and visual arts. Growth and development of 5–6-year-old children was considered from the perspective of art education. The theoretical background also describes daycare as an artistic environment of growth.

The thesis applied a qualitative research method. The data were collected using participating observation and theme interview. The analysis method used was inductive content analysis.

The results prove that children are innovative storytellers. Children make either detailed illustrations or test tools and materials creatively. Appreciating children's ideas and their own culture support their storytelling. Storytelling could be supported by discussing with children or by suggesting new tools for them. Children's own culture should be valued more. Methods of children's own culture should be used in daycare daily.

Keywords Storycrafting, visual arts, art education, early childhood education

Pages 53 p. + appendices 2 p.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	5–6-VUOTAIDEN LASTEN KASVU JA KEHITYS.....	2
2.1	5–6-vuotiaat lapset	2
2.2	Itseilmaisuus ja identiteetti	3
2.3	Mielikuvitus ja luovuus	4
2.4	Oppiminen ja kasvun alueet	5
3	SADUTUS JA KUVATAITEELLINEN ILMAISEMINEN	6
3.1	Sadutusmenetelmä.....	6
3.2	Kuvataiteellinen toiminta ja ilmaisuus	9
3.3	Esteettinen kokeminen	10
4	PÄIVÄHOITO TAITEELLISENA KASVUYMPÄRISTÖNÄ	11
4.1	Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa	11
4.2	Kasvattajat lasten taiteellisten kokemusten tukijana.....	13
5	AIEMMAT TUTKIMUKSET	15
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	16
6.1	Laadullinen tutkimus.....	17
6.2	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	17
6.3	Kohderyhmän kuvaus.....	18
6.4	Aineiston hankinta.....	18
6.5	Aineiston analysointi.....	19
6.5.1	Tarinoiden kerronnan havaintojen analysointi	21
6.5.2	Tarinoiden kuvitusten analysointi	23
6.5.3	Tarinoiden kerronnan ja kuvitusten haastattelujen analysointi	25
7	LAPSET TARINOIDEN KERTOJINA JA KUVITTAJINA	27
7.1	Lapset tarinoiden kertojina.....	28
7.2	Lapset tarinoiden kuvittajina.....	34
7.2.1	Arkiset välineet tarinoiden kuvituksessa	35
7.2.2	Harvinaiset välineet tarinoiden kuvituksissa	38
7.3	Kasvattajat tarinoiden kerronnan tukijoina	41
7.4	Kasvattajat tarinoiden kuvitusten tukijoina.....	43
7.4.1	Kasvattajien tuki lasten käyttäessä arkisia välineitä.....	43
7.4.2	Kasvattajien tuki lasten käyttäessä harvinaisia välineitä.....	45
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	46
8.1	Johtopäätökset lapsista tarinoiden kertojina ja kuvittajina.....	47
8.2	Johtopäätökset kasvattajasta taiteellisten kokemusten tukijana	48
8.3	Luotettavuus ja eettisyys	50
8.4	Kehittämisehdotukset	51

9 POHDINTA..... 52

LÄHTEET 54

Liite 1 Tiedote lasten vanhemmille

Liite 2 Tutkimuslupa

1 JOHDANTO

Lapsuuden taidekasvatus kasvattaa lasta taiteeseen ja taiteen avulla. Painopiste on lapsen esteettisen asennoitumisen ja luovuuden kehittämisessä, mutta tavoitteena on viime kädessä lapsen kokonaisvaltainen kasvu. Yhteiskunnallisena päämääränä on lapsen kasvaminen kulttuuriseksi osallistujaksi. Taideaineet kouluissa vähenevät jatkuvasti laajentuvan muun opettavan tietomäärän alle. Ihmisen kasvaminen ja tasapainoisen persoonallisuuden kehittyminen tarvitsevat luovuuden kehittämistä. (Rusanen 2009, 48; Sassi & Tarkkonen 2006, 1.)

Tämä opinnäytetyö tehtiin yhteistyössä eteläsuomalaisen päiväkodin kanssa. Opinnäytetyön tutkimustehtävänä oli tutkia päiväkotia taiteellisena kasvuympäristönä. Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää, millaisia tarinoiden kertojia ja kuvittajia ovat 5–6-vuotiaat lapset sekä millaisesta tuesta lapset hyötyvät tarinoiden kertojina ja kuvittajina. Opinnäytetyöprosessin myötä tuloksista nousi esiin myös kasvattajan keskeinen rooli lasten tarinoiden kerronnan ja kuvituksen tukijana.

Kansakunnan sivistys rakentuu taiteelle ja kulttuurille. Taide voi olla hyvinvoinnin ja taloudellisen kasvun tuottaja, mutta se on myös merkityksellinen henkisen kasvun edistäjä. Kun taide mahdollistetaan jokaiselle lapselle varhaislapsuudesta alkaen, luodaan uusia mahdollisuuksia myös tulevaisuuden yhteiskunnalle. (Ruokonen, Rusanen & Välimäki 2009, 5–6.)

Taiteen ja taidekasvatuksen merkitys ja arvostus ovat vähentyneet yhteiskunnassa. Lasten itse tekemää, omaa kulttuuria, ei koeta arvostuksen arvoiseksi asiaksi, joka ilmenee lasten tuotosten huomioimattomuudella tai vähättelynä. Lapset odottavat kasvattajilta malliesimerkkiä taiteelliselle ilmaisulle eivätkä rohkene ilmaista itseään luontevasti omalla tavallaan. On tärkeää nostaa esiin kasvattajien rooli lasten taiteellisen kokemisen tukijana ja arvostajana. Jos kasvattajat tukevat lasta luovaan ilmaisuun, lapsella on mahdollisuudet kasvaa ja kehittyä tasapainoiseksi ihmiseksi yhä nopeatempoisemmassa yhteiskunnassa ja maailmassa.

Sosiaalipedagoginen kasvatustajattelu korostaa osallistumista. Kasvatus ymmärretään dialogisena prosessina, johon kuuluu keskeisesti ihmisten osallistuminen. Kasvatus on osallisuuden ja osallistujien vuorovaikutuksen kautta syntyvä sosiaalinen konstruktio. Se muodostuu subjektiivisesta ja persoonallisesta todellisuudentulkinnasta sekä objektiivisesta, yleispätevästä ja historiallisesta ja kulttuurisista olosuhteista nousevasta tulkinnasta. Sosiaalipedagogisessa varhaiskasvatuksessa keskitytään jokaisen lapsen erityisten toimintatapojen löytämiseen ja arvostamiseen. (Tast 2007, 29, 33.)

Kasvattaja voi omalla toiminnallaan ja vuorovaikutuksella vaikuttaa lasten osallisuuteen. Taiteen keinoin kasvattajalla on mahdollisuus kohdata ja kuulla lasta lapsen luonnollisessa ympäristössä. Kahdenkeskinen vuorovaikutus on keino tutustua lapsen persoonaan ja saavuttaa läheisyyttä hänen kanssaan. Lapsi nauttii kasvattajan jakamattomasta huomiosta. Kah-

den kesken ollessa lapsesta paljastuu uusia puolia, joita ei olisi mahdollista nähdä suuressa ryhmässä.

Opinnäytetyön teoreettisiin näkökulmiin kuuluivat sadutusmentelmä ja kuvataide. Taidekasvatuksen viitekehuksesta tarkastellaan 5–6-vuotiaiden lasten kasvua ja kehitystä. Lopuksi teoriaosuudessa käsitellään päivähoitoa taiteellisena kasvuympäristönä ja kasvattajan roolia lapsen taiteellisen ilmaisemisen tukijana.

Opinnäytetyö on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Aineisto kerättiin tutkijan harjoittelun aikana päiväkodissa ja aineistonhankintamenetelmänä käytettiin osallistuvaa havainnointia ja teemahaastattelua. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja teemoittelulla.

2 5–6-VUOTAIDEN LASTEN KASVU JA KEHITYS

Tässä luvussa käsitellään 5–6-vuotiaiden lasten kasvua ja kehitystä erityisesti kuvataiteen ja luovuuden näkökulmasta. Ensin tarkastellaan yleistä kasvua ja kehitystä kuvataiteen näkökulmasta. Seuraavaksi lapsen kasvua ja kehitystä tarkastellaan ilmaisun, luovuuden ja kasvun alueiden näkökulmasta.

Taito- ja taideaineet ovat sukua leikkimiselle. Missään muussa elämän vaiheessa ihminen ei ilmaise itseään yhtä monella tavalla ja yhtä mutkattomasti kuin alle kouluikäisenä. Tutkiminen ja eri taiteen alueisiin liittyvä ilmaiseminen ovat lapselle ominaisia tapoja toimia ja ajatella. Tutkiessaan lapsi tyydyttää uteliaisuuttaan ja kokee osallisuutta ympärillään olevaan yhteisöön ja maailmaan. Luonteva toiminta vahvistaa lapsen hyvinvointia ja käsitystä itsestään sekä lisää hänen osallistumismahdollisuuksiaan. Toimiessaan itselleen mielekkäällä tavalla lapsi ilmentää ajatteluaan ja tunteitaan. (Kalliala 2012, 61; Stakes 2005, 20, 25.)

2.1 5–6-vuotiaat lapset

4–5-vuotiaan lapsen ikäkautta leimaa sisäisen maailman rikastuminen ja mielikuvituksen voimistuminen. Muistikuvat, kokemukset, elämykset ja sanavarasto ovat tarpeellisia mielikuvituksen rakennusaineiksi. Lapsen mielikuvitus näkyy uutena kiinnostuksena satuihin. Aikaisempi lukeminen on ollut paljolti kuvien katselemista, sivujen innokasta kääntelyä, ranteen taivuttamisen iloa ja aikuisen yksittäisten sanojen kuuntelua, mutta nyt itse satu alkaa kiehtoa. Lapsi voi fabuloida eli sepittää omia kertomuksiaan, runojaan ja laulujaan. Hän on iloinen, jos aikuinen suhtautuu hänen kertomuksiinsa tosissaan ja kirjoittaa niitä muistiin. Itse kerrotut sadut voivat olla myöhemmin rakkaita lapsuusmuistoja. (Jarasto & Sinervo 1997, 52–54.)

Toiminta viehättää 4–5-vuoden ikäistä lasta. Lapsi käyttää mielellään mielikuvitusta, mutta kertoo myös kuvillaan tai luokittelee ympäristönsä ilmiöitä. Lapsi lisää enemmän yksityiskohtia esittämiseen, pyrkii täsmällisempään tilalliseen kuvaamiseen ja tunnistaa päävärit. Lisäksi hän kiinnittää

huomiota taideteokseen kokonaisuutena tai useisiin sen osatekijöihin. Lapsi nauttii sosiaalisesta vuorovaikutuksesta työskentelytilanteissa sekä huumorista ja liioittelusta. (Rusanen 2009, 52.)

5–6-vuotiaiden ikäkausi on luomisen ja työn ilon aikaa, sillä lapsi nauttii saadessaan luoda uutta. Etenkin vapaasti maalaamista pidetään mieleisenä puuhana. Muoto ja väri merkitsevät lapselle paljon, mutta lapsen on hyvä saada luoda täysin vapaasti ilman realismin rajoja. (Jarasto & Sinervo 1997, 65.)

Liikkuvuus ja eloisa mielikuvitus saavat lapsen nauttimaan dramatisoinnista ja eri tapahtumien seuraamisesta. Dramatisointi näkyy myös maalaamisessa. Lapsi voi yrittää jo kuvata todellisuutta, mutta sopeutuminen todellisuuteen on vielä horjuvaa. Piirroksissa asiat esiintyvät sellaisina kuin lapsi kokee ne. (Jarasto & Sinervo 1997, 56–57.)

6–7-vuotias lapsi nauttii kuvallisten tarinoiden kertomisesta. Hän keksii ja rakentelee omia juttujaan moninaisista materiaaleista. Työt heijastavat lapsen kokemuksia ja tietoja ympäristöstään ja erityisesti siitä, mikä on hänelle merkityksellistä. Lapsen esteettiset valinnat voivat olla omintakeisia. Lapsi kykenee yksikohtaisten havaintojen tekemiseen, mutta ilmaisussa voi olla lasten välillä isoja kehityksellisiä eroja. (Rusanen 2009, 52.)

2.2 Itseilmaisu ja identiteetti

Mäkinen (2012, 95) määrittelee identiteetin ihmisen sisäiseksi kokemukseksi ja muiden tekemiksi määrittelyiksi siitä, kuka olen ja mihin kuulun. Identiteetillä on kaksi puolta: yksilön ja ympäristön kokema. Identiteetti on väline, jonka avulla voi pohtia yksityisen, persoonallisen ja yhteisöllisen olemisen, kuulemisen ja samastumisen yhteyksiä toisiinsa.

Lapsi rakentaa käsitystään todellisuudesta ja omasta minästään symbolisen toiminnan muodoilla. Leikki, tarinoiden sepittäminen, tanssi, liikehtiminen ja laulaminen voivat toteuttaa samoja tehtäviä kuin piirtäminen. Ääneen luettu satu synnyttää halun elää uudelleen ja muunnella tarinaa leikkimällä tai piirtämällä. (Salminen 1994, 43.)

Maalaamalla ja piirtämällä lapsi voi kuvata tunteita, joita tarinat herättävät. Maalaamalla annetaan muoto ajatuksille, tunteille ja kokemuksille. Maalaus värittää sanat ja ajatukset, jolloin ajatukset välittyvät eteenpäin eri kanavia pitkin. Sanojen maailmasta siirryttäessä värien ja muotojen maailmaan siirrytään samalla vasemman aivopuoliskon toiminnoista oikean aivopuoliskon hallitsemalle alueelle. Kuvien tekeminen tarjoaa keinon, jonka avulla lapsi voi tehdä ajatuksensa ja tunteensa konkreettisiksi ja muiden havaittaviksi. Piirroksiset jättävät pysyvän todistuskappaleen tekiästään. (Solastie 2006, 7; Vuorinen 1997, 153; Salminen 1994, 44.)

Taide vahvistaa lapsen emotionaalista ja sosiaalista kasvua, sillä tekemisen myötä saatavat onnistumisen kokemukset lujittavat lapsen itsetuntoa ja itseilmaisuja. Taide antaa mahdollisuuden ilmaista non-verbaalilla tavalla asioita, työstää omia tunteita, kokemuksia, unelmia, pelkoja, turhautumista

ja kuvitelmia. Lapsella ei ole aina kykyä ilmaista ajatuksiaan sanallisesti, joten kuva voi kertoa enemmän. Työskennellessä omia tunteita voi käsitellä turvallisesti ja virtuaalisesti. Vaaroja on helpompi kohdata paperilla. (Pentikäinen 2006, 32.)

Taiteelliseen ilmaisuun lapsi tarvitsee välineitä. Fyysisiä ja materiaalisia välineitä ovat esimerkiksi oma keho, ääni ja sivellin. Psykkis-henkisiä välineitä ovat kyvyt, joita lapsen taiteellinen toiminta kehittää. Edellä mainittuja kykyjä ovat muun muassa eläytyä omiin tunteisiin ja taiteen ilmiöihin, muunnella omia aistikokemuksia ja mielikuvia taiteellisesti keinojen avulla liikkeiksi, väreiksi, muodoiksi ja ääniksi sekä käsitteellistää ja ymmärtää taiteen symboli- ja mielikuvakieltä. Harjoittavan toiminnan avulla kyvyt kehittyvät. (Hassi 1994, 32.)

2.3 Mielikuvitus ja luovuus

Kasvatuksessa kuvallista luovaa toimintaa ja itseilmaisun eri muotoja on pidetty voimavarana. Taiteellinen työskentely opettaa eri aistien käyttämistä ja ongelmanratkaisua. Luova kuvallinen ilmaisu voi olla tapa parempaan itsetuntemukseen ja eläytymiskykyyn, empatiaan ja tunteiden moninaiseen ymmärtämiseen. Luova ihminen uskaltaa käyttää persoonallisuutensa ääripäitä tuntematta syyllisyyttä. Henkilö kykenee leikittelemään ajatuksilla, materiaalilla tai käsitteillä. Hän pääsee onnen tilaan, luomisen virtaan, jossa kaikki käy kuin itsestään. (Seeskari 2006, 36; Uusikylä 2004, 183.)

Lapsen kyky kuvittelemiseen syntyy varhain. Kyky kuvitella ja luoda sisäisiä mielikuvia on tärkeää lapsen eettisen kehityksen kanalta. Mitä rikkaampi kuvittelun kyky on, sitä paremmat mahdollisuudet lapsella on eläytyä omiin ja muiden tunteisiin ja kuvitella vaihtoehtoja ristiriitatilanteissa. Lapsi ymmärtää faktan ja fiktion eron, mutta hänellä on valmius heittäytyä leikkiin ja kuvitteluun. (Ruokonen & Rusanen 2009, 12.)

Mielikuvitus vaatii elämyksiä, kokemuksia ja tietoja, joita lapsi luovasti yhdistelee ja täten luo uusia käsitteitä ja ratkaisuja. Raja toden ja mielikuvituksen välillä on horjuva, jonka takia ulkoinen ja sisäinen todellisuus kutoutuvat yhteen. Lapsi elää kiehtovassa, joskus pelottavassakin lapsen maailmassa, johon aikuiset voivat päästä vain lapsen avulla. (Jarasto & Siervo 1997, 98.)

Kuvataiteellisessa toiminnassa luovuuden kehittäminen tarkoittaa asenteiden ja prosessien tukemista, ei huomion kiinnittämistä vain tuloksiin. Lapsen luova asenne ilmenee uskalluksena kokeilla omintakeisia toimintatapoja, ratkaista ongelmia ja ylittää omia rajojaan. Lapsen luonteva toiminta vahvistaa hänen hyvinvointiaan, käsitystä itsestään sekä lisää osallistumismahdollisuuksiaan. Toimiessaan itselleen mielekkäällä tavalla lapsi ilmentää ajatteluaan ja tunteitaan. (Rusanen 2009, 49; Välimäki 2009, 82.)

Luovuutta edistetään rohkaisemalla uuden kokeiluun, luomalla avoin ilmapiiri, antamalla itsenäistä päätösvaltaa, antamalla tarpeeksi aikaa ja kunnioittamalla erilaisuutta. Lapsen innostuminen tarvitsee tukea. Luovan

prosessin virittelyvaiheeseen kuuluvat elämykset, jotka synnyttävät moniaistisia mielikuvia ja koskettavat lapsen tunnemaailmaa. Mielikuvat ovat tärkeitä aineksia kuvallisessa työskentelyssä. Lapsen mielikuviutus ei luomitään tyhjästä, vaan mielikuvat syntyvät todellisuudesta tehtyjen havaintojen pohjalta. Kuvitellessaan lapsi työstää havainto- ja mielikuva-aineksia, joiden moninaisuuden hän tekee näkyväksi kuvallisissa töissään. (Uusikylä 2012, 191; Rusanen 2009, 49.)

2.4 Oppiminen ja kasvun alueet

Mäkivaaran ja Sarviahon (1999, 16) mukaan taidekasvatus antaa mahdollisuuden kokonaisvaltaisen, aisteihin, tunteisiin ja mielikuviutukseen perustuvan pohtimisen ja oppimisen. Lapsi hahmottaa omia ajatuksiaan ja tunteitaan tekemällä aistihavaintojensa ja mielikuviensa pohjalta kuvia. Hän pohtii näkemäänsä ja selkiyttää omia ajatuksiaan, suhdetta itseensä ja omaan ympäristöön tehdessään kuvia. Kuva on muisto ja tallenne tapahtuneesta, johon lapsi voi palata myöhemmin.

Oppiminen on lapselle kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa hän harjoittelee ja oppii erilaisia taitoja. Kohdatessaan uusia asioita lapsi käyttää oppimisensa apuna kaikkia aistejaan. Lapsi oppii parhaimmalla tavalla ollessaan aktiivinen ja kiinnostunut. Toimiessaan mielekkäällä ja merkityksellisellä tavalla lapsi kokee oppimisen ja onnistumisen iloa. (Stakes 2005, 18.)

Kognitiiviset taidot kuuluvat keskeisenä osana työskentelyprosessiin. Alussa lapsi päättää, mitä esittää ja millä välineillä. Koko työskentelyn ajan hän keskittyy, suunnittelee, organisoii ja tekee valintoja yhtä lailla kuin ratkaisee ongelmia, mitkä vaativat keskittymistä. Kuvataide on lapselle kieli ilmaista omia näkemyksiään ja työstää kokemuksiaan. Lapsen metakognitiiviset taidot kehittyvät eli hän tulee tietoiseksi oppimisestaan ja pystyy vaikuttamaan siihen. Taidetta tehdessään lapsi testaa monia lainalaisuuksia, kuten painoeroja, erilaisia muotoja ja värejä, värien sekoittamista sekä valoa ja varjoa. Lapsi oppii käyttämään taiteellisia elementtejä, kuten viivoja, muotoja, tekstuuria ja väriä ilmaisullisesti rikkaasti ja vivah-teikkaasti. (Rusanen 2009, 52; Pentikäinen 2006, 34.)

Tunteiden, kokemusten ja ideoiden muuntaminen taiteen kielelle vaatii lapselta ajattelemisen kykyä. Taiteen kielelle kääntäminen edellyttää sisällön erittelyä, jossa ongelmanratkaisu ja keksiminen korostuvat. Lapsi joutuu miettimään, kuinka saisi kerrottavansa siirrettyä kuvalliseen muotoon. Lapset ovat kekseliäitä ja heidän tekemänsä ratkaisut voivat tuntua aikuisesta nerokkailta ja ennakkoluulottomilta. (Pentikäinen 2006, 33.)

Taiteelliselle toiminnalle on keskeistä lapsen aistikokemusten elävyys, syntyneet sisäiset mielikuvat ja merkitysten henkilökohtaisuus. Lapset tekevät havaintoja ulkoisista ilmiöistä ja omista sisäisistä tunnoista. Lapsi pohtii piirtäessään kohteen ominaispiirteitä. Taiteellinen toiminta vaikuttaa siihen, kuinka havaintoja tehdään ja ympäröivä maailma koetaan. Havaintotoimintaa tukee kuvallinen toiminta. Lapsen havainnot voivat näkyä hyvinkin tarkasti lasten piirroksissa. (Mäkivaara & Sarviaho 1999, 17; Pentikäinen 2006, 34.)

Lapsuus on tärkeää aikaa emotionaalille kypsymiselle, jonka takia kasvatuksen painopisteen on siirryttävä enemmän tunne-elämän alueelle. Herkkyys kokea värien eri laatuja ja vivahteita tukevat monipuolista tunne-eläytymistä. Toiminnalliset menetelmät antavat tilaa keskustelulle ja kuuntelemiselle lasten kanssa. Toimiessaan lapsi oppii, harjaantuu ja käsittelee sisäistä maailmaansa sekä käy läpi tunteitaan. Näin lapsi oivaltaa itsestään uusia asioita, näkee uusia näkökulmia, selkiinnyttää minäkuvaansa ja itsetuntoaan. (Kotka 2011, 17; Seeskari 2006, 39; Jarasto & Sinervo 1997, 205.)

Taiteellinen työskentely edistää lapsen vuorovaikutusta ja kommunikointia. Yhteiset tuotosten tarkasteluhetket ovat antoisia hetkiä lasten itsetunnon vahvistajina ja oppimisen kannalta. Usein tuotoksista löytyy uusia näkökulmia ja huumoria. Tarkasteluhetket ovat sosiaalisia oppimistilanteita kuten tekeminenkin. Myönteisen palautteen saaminen on huomionosoitus lapselle, mikä vahvistaa hänen itseluottamusta ja nähdäksi tulemisen tarvetta. (Pentikäinen 2006, 32.)

Lapsen fyysisen kasvun alueella taiteellinen toiminta kehittää karkea- ja hienomotoriikkaa sekä teknisiä taitoja ja valmiuksia. Tekemisen avulla eri lihasryhmät harjaantuvat. Myöhemmin työskentely tarkentuu ja hienomotoriset taidot korostuvat. (Pentikäinen 2006, 31.)

5–6-vuotiaana lapsen käden ja silmän yhteistyö paranee sekä visuaalinen havainnointikyky kehittyy. Kuvan tekeminen antaa lapselle esteettistä ja kinesteettistä eli liikeaistimusta koskevaa mielihyvää. Piirtäminen voi olla nautinnollista motorisena toimintana ja koska viivojen ja muotojen ilme synnyttää mieluisan kokemuksen. Lapsi tarvitsee ison paperin siirtyessään maalaamaan vesiväreillä tai sormiväreillä. Näin hän saa hartiavoimin tutustua väreihin eikä välttämättä maalaa väärään paikkaan. (Salminen 1994, 43; Jarasto & Sinervo 1997, 63, 65.)

3 SADUTUS JA KUVATAITEELLINEN ILMAISEMINEN

Karlsson (2003, 29) toteaa lasten kulttuurin yleensä tarkoittavan aikuisten lapsille tekemää kulttuuria, kuten kirjoja, lauluja ja elokuvia. Lapsilla on myös omaa kulttuurituotantoa. He leikkivät, kertovat, rakentavat, vitsailevat, pelaavat, runoilevat, esittävät, tanssivat ja maalaavat. Lasten omaa kulttuuria ei ole arvostettu, joka johtuu heidän näkymättömästä asemasta ja vallitsevasta lapsi- ja oppimiskäsityksestä. Ajatellaan, että aikuisen on opetettava ja ohjattava, jotta lapsi oppisi.

3.1 Sadutusmenetelmä

Palovaara ja Rajaniemi (2013) käyttävät tutkimuksessaan sadutuksen menetelmästä käsitettä sadutusmenetelmä, kun taas Karlsson (2003, 13) käyttää käsitettä sadutus-menetelmä. Molemmat käsitteet tarkoittavat samaa, mutta niillä on vain erilainen ulkoasu. Tässä opinnäytetyössä käytetään käsitettä sadutusmenetelmä.

Psykologi Monika Riihelän 1980-luvun alussa kehittämä sadutusmenetelmä perustuu neljään vaiheeseen: kertominen, tarinan sanatarkka kirjoittaminen, tarinan lukeminen ääneen ja kertojan toivomien korjausten tekeminen. (Kotka 2011, 15.) Saduttaja aloittaa hetken kehottamalla kertojaa seuraavasti:

Kerro satu juuri sellaisena kuin haluat. Minä kirjoitan sen muistiin sana sanalta, niin kuin sinä sen kerrot. Kun satu on valmis, minä luen sen sinulle, ja voit korjata sitä, mikäli haluat. (Kotka 2011, 15.)

Karlsson (2003, 12, 15) määrittelee, että sadutettava eli tarinan kertoja on lapsi. Saduttaja on tarinan kirjaaja sekä aktiivinen kuuntelija ja sadutukseen innostaja. Saduttaja ei ohjaa keskustelun kulkua tai arvioi kertomusta. Jokaisella kertojalla on tekijän oikeus satuun kertojan iästä riippumatta. Perussadutus on lapsen tarinan kirjaamista sana sanalta avoimesti hänen nähden ja ilman annettua aihetta, arviointia tai tulkintaa. Saduttaja lukee tarinan kertojalle, joka halutessaan muuttaa sitä.

Kertojia voi olla yksi, kaksi tai koko ryhmä ja saduttaa voi missä vain. Sadutusmenetelmä pysäyttää kiireen ja auttaa keskittymään olennaiseen asiaan, sanojen ja sanojen välissä olevan hiljaisen puheeseen. Sadutus lähentää, rohkaisee, lohduttaa ja siinä käsitellään tunteita mielikuvituksellisen tarinan avulla ilman rationaalista analyysia. Menetelmä antaa jaettuja kokemuksia sekä innostaa uusiin oivalluksiin. Kertomalla tarinoita lapsi voi antaa maailmastaan ja kulttuuristaan jotain sellaista, mikä on yleensä aikuisten ulottumattomissa. Menetelmän avulla hiljaiset lapset saavat äänensä kuuluviin ja puheliaat lapset kiinnostuvat kuuntelemisesta. (Riihelä 2004, 189; Kotka 2011, 15; Ovaska 2004, 184.)

Sadutusmenetelmä edellyttää halua aitoon kuunteluun ja ripausta uteliaisuutta. Menetelmä toimii yhtä luontevasti kulttuuriin katsomatta. Sadutuksen avulla löydetään syvyyttä suhteisiin kuitenkin paljastamatta ja loukkaamatta, koska sadutuksessa pysytellään tarinoiden maailmassa. Kertoja päättää itse, mistä ja miten hän haluaa kertoa sekä mitä hän jättää kertomatta. (Riihelä 2004, 188–190.)

Uusitalon (2010) mennessä ensimmäistä kertaa saduttamaan lapsiryhmää, vain yksi tyttö oli paikalla. Henkilökunta ei uskonut ujon tytön uskaltavan kertoa tarinaa, mutta Uusitalo päätti yrittää. Ensin tyttö sanoi, ettei osaa kertoa tarinoita, mutta lopulta hän alkoi varovasti kertoa itselleen tärkeästä aiheesta. Tytön ujous väistyi ja hän innostui. Tyttö kertoi itsevarmana tarinaa ja hänen usko omiin taitoihinsa kasvoi. Tyttö oli yllättynyt, että Uusitalo luki ääneen hänen tarinansa, jolloin sadutuksen välittömän tuloksen kruunasi lapsen hymy. Sadutuskertojen myötä työstä tuli itsevarmempi. Tyttö ei enää myöskin pelännyt niin paljon, että hänet keskeytetään tai hänelle sanotaan, ettei hän osaa kertoa tarinoita.

Riihelän (2004, 189) mielestä sadutusmenetelmän voima piilee siinä, että saduttaja ja kertoja asettuvat hetkeksi samalle aaltopituudelle, kuten ikia-

kaisten tarinan kertojien tavoin vapaasti soljuvan tarinan vietäviksi mielikuvituksen ja toden rajamaille. Henkilökohtaisen kokemuksen aluetta tavoitellaan sadutusmenetelmän avulla rikkomatta kuitenkaan yksityisyyden suojaa. Kertomuksia ei arvioida saduttamisessa, joten se antaa kertojalle mahdollisuuden asettaa sanansa niin, että ne aidosti heijastavat omia ajatuksia ja kokemuksia.

Saduttaja ajattelee, että jokaisella ihmisellä on sellaista tietoa ja kokemusta, jota kellään muulla ei ole. Juuri tästä kertojan henkilökohtaisesta tiedosta hän on kiinnostunut. Saduttajalla on mahdollisuus kurkistaa lapsen maailmaan sekä lapsen yksilöllisiin ja ainutlaatuisiin ajatuksiin. Sadutusmenetelmässä pääsee tutustumaan lasten kieleen ja heidän ajatteluunsa. Saduttaja ei voi olla huomaamatta lasten kielellisiä valmiuksia kirjoittaessaan lasten tarinoita sanatarkasti muistiin. Tarinoiden kirjaaminen tuo esille lasten sanavaraston laajuuden, heidän kykynsä tuottaa lauseita ja rohkeuden ja kyvyn puhua. (Stakes 2005, 19; Riihelä 2004, 193.)

Osa lasten tarinoista on tarkkoja kuvauksia kuluneen tai jonkin muun lapselle merkittävän päivän tapahtumista. Tarina voi syntyä vaikka kirjastokäynnistä perheen kanssa, lehtikasoista tai aidalla kävelystä eli asioista, jotka ovat jääneet lapselle mieleen. Tarinoissaan lapset usein pukevat tosielämän ja arkipäivän tapahtumat tarinan asuun. Näin voi tapahtua esimerkiksi valitsemalla hahmoiksi ihmisen sijasta eläimet. Pienet oravat, jänikset ja koirat nousevat aamulla vanhempiensa herätessä, syövät aamupalan, menevät leikkimään kavereiden kanssa ulos, tulevat kotiin syömään, leikkivät lisää kavereiden kanssa, kunnes ilta koittaa ja täytyy mennä hampaiden pesulle ja nukkumaan. (Paju 2004, 205.)

Lasten kyky kertoa omia tarinoita on kyseenalaistettu ehkä sen takia, että ne poikkeavat selvästi aikuisten tarinoista ja aikuisten on vaikea ymmärtää niitä. Lasten tarinat eivät noudata aivan samaa rakennetta kuin aikuisten tarinat. Lapsilla on oma erityinen kertomakulttuurinsa, kuten myös leikkikulttuurinsa, jotka molemmat poikkeavat aikuisten tavasta luoda uutta. Lapset voivat käyttää tarinoissa hahmoja, joita lastenkulttuuri heille tarjoaa, mutta he tekevät niistä omanlaisiaan luomuksia ehtymättömine muunnoksineen. Usein lasten tarinat kertovat eniten aikuiselle, joka saduttaa lapsia säännöllisesti ja seuraa, mitä he leikkivät, tekevät, ajattelevat, tuntevat ja mikä heitä kiinnostaa. Lapset johdattelevat aikuisen lasten omaan kulttuuriin, jossa lasten logiikka, suunnitelmallisuus, syiden ja seurausten verkosto, pitkäjänteisyys ja luovuus tulevat näkyviksi. (Riihelä 2004, 190; Karlsson 2003, 30–31.)

Palovaaran ja Rajaniemen (2013) tutkimuksessa haluttiin lasten vertailevan keskenään lasten tarinoita ja aikuisten tarinoita. Kaikki lapset kertoivat lasten tarinoiden olevan parempia. Perusteluina olivat, että lasten tarinat olivat hassumpia ja niissä oli kivoja asioita. Lapset kokivat lasten tarinoissa olevan enemmän juonenkäänteitä kuin aikuisten tarinoissa sekä niissä tapahtuu enemmän erikoisia asioita. Lapset arvelit aikuisten pitävän lasten kertomista tarinoista niiden hauskuuden ja vauhdikkuuden vuoksi. Lapset mielsivät aikuisten luomien tarinoiden olevan opettavaisia ja niin sanottuja oikean elämän satuja.

Median tuomat vahvat kuvat valtaavat mieltä, ja eräs tästä aiheutuva vaara saattaa olla oman kielen köyhtyminen ja kuvallisuuden vähentyminen. Nykyajan kasvatuksessa taiteen ja luomisen tärkeys korostuu, kun inhimillinen mielikuvituskyky ei enää elä vahvassa satujen ja kertomusten sisäisten kuvien hahmottamisen perinteessä. Sisäisiä kuvia luodessaan ihminen kehittää samalla monimuotoisesti omaa aktiivista kieltään ja mielikuvitustaan. (Seeskari 2006, 38.)

3.2 Kuvataiteellinen toiminta ja ilmaisu

Hassin (1994, 30) mukaan lasten taiteellisen toiminnan pitäisi liikkua laajalla alueella, eri taiteen ja ilmaisun alueilla rinnakkain, eri välineillä ja materiaaleilla kokeillen, yksin ja ryhmässä. Lapset antavat havainnoilleen ja kokemuksilleen valitsemansa muodon tanssin, kuvallisen, sanallisen ja leikin, lasten draaman, kautta. On tärkeää tarjota lapselle mahdollisuus tutustua taiteeseen sekä liittää taide lapsen arkeen ja leikkiin.

Usein nähdään, että lasten ohjattu taiteellinen työskentely on luonteeltaan malliaskartelua, jolloin ennalta määrätty malli kertoo työskentelyn lopputuloksen eikä lapsen luoville ratkaisuille ja persoonalliselle ilmaisulle ole tilaa. Lapsi haluaa olla osana luomassa tilannetta, jossa maailman ihmeitä tutkitaan taiteen näkökulmasta. Lapsella on omat näkemyksensä taiteesta ja ne eroavat usein aikuisen näkemyksistä. Taide mahdollistaa irtautumisen mustavalkoisesta ajattelusta. Valmiiden vastauksien ja mallisuoritusten maailmassa lapsi oppii, kuka on parempi ja kuka on huonompi. Taide työskentelyssä ei ole oikeaa tai väärää vastausta, vaan loputon joukko erilaisia ratkaisuja, jotka ovat yksilöllisiä ja persoonallisia ja sinänsä oikeita. (Pentikäinen 2006, 35; Riihelä 1994, 12; Pusa 2009, 75.)

Luova työskentely on lapsille luonteenomaista. Lapset rikastavat ajatteluun ja elämäänsä mielikuvituksen avulla. Melkein kaikki lapset piirtävät, maalaavat, muovailevat ja rakentelevat, jos saavat tilaisuuden ja erilaisia välineitä. Kuvallinen toiminta on pienten lasten elämässä leikkiä, joka on luonteeltaan kokeilevaa ja tutkivaa, toistoa, etsimistä ja löytämisestä. Taiteen tekeminen on lapselle löytöretki omaan itseensä ja mahdollisuus henkiseen kasvuun. Lisäksi taiteen tekeminen on lapselle löytöretki ympäristöön, koska kuvallisen työskentelyn kautta lapsi jäsentää ja tutkii maailmaa ympärillään. (Pentikäinen 2006, 28.)

Kuvittelu ja keksiminen valmistavat lasta kuvan tekemiseen. Piirroksilla on jonkinlainen yhteys lapsen arkitodellisuuteensa. Kuvassa saattaa olla kysymys ihmisten välisten suhteiden symbolisesta kuvauksesta, kasvamisen ihmeestä tai muista vaikeasti ymmärrettävistä asioista. Lapsi saattaa yrittää kuvillaan näyttää yksityiskohtia, ymmärtää ihmisten tekoja tai koneiden toimintatapoja tai kuvata näkymätöntä, esimerkiksi ääneen, liikkeen tai tuoksun synnyttämää mielikuvaa. (Piironen 2006, 22; Salminen 1994, 41.)

Lapsi yhdistelee piirroksissaan havaintojaan ja vaikutelmiaan, joita lapsi on huomannut erilaisista esineistä ja tapahtumista. Alle kouluikäiselle piir-

rettävä aihe, piirustusväline ja piirustus muodostavat kokonaisuuden. Lapsi esittää eleillä, ilmeillä, huudahduksilla ja puhumalla, mitä aikoo piirtää. Valmis kuva on tämän elekielen täydennys. Lapselle kuvan tekeminen on graafista puhetta kuvan ja oman minä välillä. Lapsen mielestä on aivan selkeää, mitä hänen tekemänsä kuva tarkoittaa. Lapsi uskookin, että myös muut ymmärtävät kuvan samalla tavalla kuin hän. (Salminen 1994, 36.)

Lapsen arvostuksissa eettinen ja esteettinen kietoutuvat usein toisiinsa. Lapset keksivät piirroksissa uudelleen oikean ja väärän, kauniin ja ruman standardeja. Lapset kokeilevat, mikä käyttäytyminen on sopivaa ja mikä sopimatonta. Todellisuudessa tapahtuva normien rikkominen saattaa johtaa hankaluuksiin, mutta kuvissa hyvän ja pahan normeja voi koetella turvallisemmin. Leikeissä ja piirroksissa lapset saattavat asettaa itsensä hyvän, pahan tai niiden molempien rooliin. Tällä tavoin lapset määrittelevät symbolisessa muodossa, millaisia he saattaisivat olla ja millaisia heidän pitäisi olla. (Salminen 1994, 42.)

3.3 Esteettinen kokeminen

Esteettisellä elämyksellä tarkoitetaan taiteen äärellä koettua voimakasta tunnetilaa. Lapsen myöhemmät taidemieltymykset, kulttuuriset arvostukset ja taideharrastuksen kohteet rakentuvat esteettisen peruskokemuksen pohjalta. Taide on henkilökohtaisesti merkittävää, koska taiteesta voi syntyä vahva sisäinen tunnetila, joka nousee tärkeäksi ja koskettavaksi. Esteettisessä elämyksessä maailma näyttäytyy kauniina ja arvokkaana ja se halutaan näyttää muillekin. Esteettisiä ovat myös taiteen herättämät kokemukset, jotka saavat nauttimaan olemassaolosta sen itsensä tähden ilman hyödyllistä tarkoitusta. Luovassa toiminnassa lapsen mieli on esteettisesti virittynyt. Tällöin lapsen ajattelu ei ole sidoksissa sen hetkiseen tilanteeseen, vaan hänellä on mahdollisuus suunnitella tulevaa, kurkottaa menneeseen tai työstää asioita, jotka eivät ole todellisuudessa mahdollisia. (Hellström 2006, 50; Ruokonen & Rusanen 2009, 12.)

Kuvallisessa työskentelyssä kosketus esteettisyyteen syntyy niin, että lapsi saa konkreettista tuntumaa erilaisiin materiaaleihin ja pääsee kokeilemaan niiden käyttämistä ajatustensa ja kokemustensa ilmaisemiseen. Kuvataiteellinen toiminta antaa paljon mahdollisuuksia lapsen aisti- ja havaintotoimintojen herkistämiseen. Esteettiseen asenteseen liittyy intensiivisen läsnäolon, ihmettelyn ja hämmästyksen tunne. (Rusanen 2009, 48–49.)

Lapsen maailmaan kuuluvat luovuus ja koristautuminen värikkäästi. Lapselle on tärkeää eri materiaalien tunnustelu ja niiden ominaisuuksien oppiminen. Lapsi saa tietoa esineestä ja sen ominaisuuksista tuntoaistin kautta esineeseen tarttuvien ja sitä tunnustelevien liikkeiden välityksellä. Lapselle välittyy tuntoaistin kautta tietoa laadusta eli sellaisista esineen ominaisuuksista kuten koko, muoto, rakenne, pinta ja koostumus. Konkreettinen koskettelu ja tunnustelu ovat lapselle ensisijainen tapa saada tietoa uudesta esineestä ja sen ominaisuuksista. (Piironen 2004, 319; Lindeberg-Piironen 1994, 61.)

Esteettinen maailma on suljetumpi lapsella, joka ei saa kasvuympäristösään olla kosketuksessa taiteisiin tai taiteelliseen toimintaan. Tämän vuoksi taiteellisen toiminnan tulee kuulua jokaisen lapsen perusoikeuksiin kotona, päivähoitossa ja kouluissa. Taideharrastuksessa lapsilla on mahdollisuus tulla tietoisiksi omista kehittämistarpeistaan ja mahdollisuuksistaan, jokaiseen ihmisen elämään sisältyvästä luovasta voimasta. (Ruokonen 2006, 19.)

4 PÄIVÄHOITO TAITEELLISENA KASVUYMPÄRISTÖNÄ

Ruokosen ym. (2009, 5) mukaan päivähoiton toiminta ei ole vain hoitoa ja kasvatusta, vaan päivähoito voidaan nähdä myös kulttuurisen kokemuksen paikkana. Kulttuurisena paikkana päivähoito on tila, jossa kasvattajat, vanhemmat ja lapset kohtaavat toisensa ja jossa suhteet ympäröivään maailmaan luovat lapsen kulttuurista ja paikallista identiteettiä. Lapset voivat muovata omaa ympäristöään, jolloin he oppivat osallistumaan ja vaikuttamaan. Lapsen osallisuus tarkoittaa hänen koko olemustaan ja persoonansa koskevaa kasvua ihmisenä ja yhteisön jäsenenä. Päivähoiton sosiaalinen yhteisö voi tukea lapsen kasvua ja suunnata sitä uusilla rakentavilla tavoilla.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on valtakunnallinen varhaiskasvatuksen toteuttamisen väline. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen toteutumista ja ohjata sisällöllisesti kehittämistä. Tavoitteena on myös luoda osaltaan edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi yhdenmukaistamalla toiminnan järjestämisen perusteita. (Stakes 2005, 7.)

Varhaiskasvatus tarkoittaa pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta. Kasvatuksellisen vuorovaikutuksen tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Yhteiskunnan varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. (Stakes 2005, 11.)

Lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti päivähoiton tulee edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä. Päivähoiton tulee myös tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta huomioiden yleinen kulttuuriperinne. Uskonnollisen kasvatuksen tukemisessa on kunnioitettava lapsen vanhempien tai holhoojan vakaumusta. (Laki lasten päivähoitosta 304/1983.)

4.1 Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa

Monet lapset saavat nautintoa ja voimavaroja elämäänsä monipuolisista taidenautinnoista. Lapsen kasvaminen ja persoonan kehittyminen tapahtuu vuorovaikutuksessa kasvuympäristöön ja kaikkiin ympärillä oleviin ihmisiin. Kodin ohella päiväkotia ja koulu ovat lapsen keskeisimpiä taiteellisia kasvuympäristöjä. (Sassi & Tarkkonen 2006, 1; Ruokonen 2006, 11.)

Taidekasvatus tarkoittaa varhaiskasvatuksessa laajempia asioita kuin vain kuvataidekasvatuksen ja se sisältää kaikki taiteenalat. Varhainen taidekasvatus on päivähoidon yksi esteettisen kasvatuksen osa-alue. Esteettisen kasvatuksen tavoitteet kuuluvat arvoihin ja asenteisiin. Lasten oma kulttuuri ja taide toimivat esteettisinä kasvattajina, sillä esimerkiksi tarinat ja taideteokset välittävät kulttuurisia arvoja. (Rusanen 2007, 54; Hassi 1994, 31–32.)

Taidekasvatukselle on oma tila varhaiskasvatuksessa: päivähoitoa ja esiopetusta koskevien säädösten, asiakirjojen ja ohjeiden mukaan päivähoito ja esiopetus vastaavat alle kouluikäisen lapsen yleissivistävää koulutusta edeltävästä taidekasvatuksesta. Taidekasvattajan rooli pohjautuu vastuuseen yleissivistävää koulutusta edeltävästä taidekasvatuksesta ja vastuuseen taidekasvatuksen lastenkulttuurina sekä taidekasvatuksen mahdollisuuden taiteen perusopetuksena. (Rusanen 2007, 133.)

Päivähoidon taidekasvatuksen tavoitteet liittyvät päivähoidon muihin kasvatustavoitteisiin ja kokonaispersoonallisuuden kehittymiseen. Tavoitteita ovat aistihavainnollisen herkkyyden ja tajunnan kehittymiseen sekä kyky luoda mielikuvia ja kehittää eläytyvää havainnointia, uskallus etsiä omia ilmaisukeinoja. Lisäksi tavoitteisiin kuuluu turvallisuuden, ilon ja onnistumisen kokemukset, omien kokemusten ja tunteiden ilmaisu sekä kyky kommunikoida taiteellis-esteettisin keinoin. (Hassi 1994, 30–31.)

Ruokosen (2006, 11) mielestä taidekasvatuksen tarkoituksena on välittää lapsille rakkaus taiteita ja taiteiden parissa tapahtuvaa toimintaa ja ilmaisu kohtaan. Taide kuuluu kaikille ja jokaisella lapsella tulisi olla mahdollisuus taiteellisen elämyksen tuomaan mielihyvään, nautintoon sekä taiteelliseen toiminnallisuuteen ja yksilöllisiin fantasiamaailmoihin. Kaikki, mitä lapsi tuntee, aistii ja tajuaa, on osa inhimillistä toimintaa, johon sisältyy luovuuden mahdollisuuksia. Taide ja koettu luovuus ovat moniaistisesti läsnä rakentaen lapsen kokonaisvaltaisen tietämisen ja tuntemisen taitoa ihmisyyttä ja kulttuuria uudistavan voimavaran tavoin.

Lapsen kulttuurinen identiteetti ja tuntemus vahvistuvat onnistuneessa taidekasvatuksessa. Taidekasvatuksen haasteina ovat lapsen ohjaaminen omintakeiseen persoonalliseen ajatteluun, rikastamaan mielikuvitusta ja luovuutta. Tehtävien ja aiheiden on tärkeää sallia kokeilut, keksinnöt, tutkimukset ja johtopäätökset. Myönteisesti koettuna harrastuksena taiteet vaikuttavat taitojen kehittymiseen, mielihyvän symboliseen kokemiseen toiminnassa ja antaa välineitä rakentaa omaa minuutta ja maailmankuvaa. (Pentikäinen 2006, 35; Ruokonen 2006, 12.)

Karppisen (2009, 58) mukaan varhaiskasvatuksen taito- ja taidekasvatus luo pohjan lapsen tulevalle kehittymiselle. Kasvattajilla on näköalapaikka lapsen kehityksen alkutaipaleelle. On tärkeää antaa lapsille hyvä pohja, jotta heillä myös isompina olisi jotain, mistä ammentaa luovuuden ja kokemuksen aineksia. Mitä varhaisemmin lapsi on ohjattu luovuuden, käsillä tekemisen ja kokemisen maailmaan, sitä enemmän hänellä on mahdollisuuksia ja uskallusta hyödyntää lapsuuden intuition ja fantasian maailmaa myöhemminkin. Lapsuuden esteettiset kokemukset luovat uskallusta koh-

data uusia kokemuksia ja haasteita. Kouluun mennessään lapsi helposti unohtaa varhaiset positiiviset ja hedelmälliset esteettiset kokemukset, jos niitä ei ole tuotettu tarpeeksi varhaisessa iässä ja luonnollisesti jatketa koulussa. Mitä varhemmin lapsi saa tuntumaa käsillä tekemiseen, esteettiseen kokemukseen ja itsensä tutkimiseen, sitä paremmin nämä taidot tulevat osaksi lapsen minuutta.

Pääjoki (2012, 114) huomasi taideohjaajana usein, että taiteen materiaalit olivat lapsille vieraita, mutta sitäkin kiinnostavampia. Lasten taiteellisen toimijuuden mahdollisuudet ovat yhteydessä siihen, millaisia taiteellisia materiaaleja ja välineitä heillä on käytettävissä. Materiaalit sanelevat osaltaan sen, mitä voi ilmaista ja miten nautittava tai vaikuttava lopputulos on. Karlssonin (2003, 84) mukaan toiminnassa käytettävien välineiden ja materiaaleiden tulisi olla avonaisilla hyllyillä näkyvillä ja lapsen korkeudella, jotta lapset alkavat itsenäisesti käyttää niitä aktiivisesti. Lasten pitäisi myös pystyä jättämään esille omia leikkejään ja muita keskeneräisiä projektejaan, jotta he voisivat palata niihin myöhemmin.

Kallialan (2012, 62–63) mukaan nyky maailmaan pitää kasvattaa ihmisiä, jotka kestävät loputonta muutosta nyky maailmassa ja tulevaisuudessa. Ihmisten on oltava kyllin vahvoja kestämaan työelämän haasteet sekä olemaan tarpeeksi tasapainoisia kyetäkseen kohtaamaan itsensä ja lepäämään itsessään. Taito- ja taidekasvatukseen panostaminen on yksi tapa kasvattaa kestäviä ja tasapainoisia ihmisiä. Ihminen, joka osaa nauttia taidelajista joko tekijänä tai vastaanottajana on vahvempi ja paremmin varustettu kuin ihminen, jolla ei ole tätä kykyä. Ihminen on sitä haavoittuvaisempi mitä enemmän hänen mielihyvänsä perustuu ostamiseen ja kulttuuriin. Kyky nauttia taidelajeista merkitsee pysyvää pääomaa ja pienempää riippuvuutta rahasta.

4.2 Kasvattajat lasten taiteellisten kokemusten tukijana

Kasvattaja vastaa päivähoidon taiteellisesta, esteettisestä ja kulttuurisesta kasvatuksesta. Tämä toteutuu kuvataiteen, musiikin, käsityön, liikunnan, lastenkirjallisuuden, tanssin ja draamakasvatuksen tavoitteellisissa toimintatilanteissa. Kasvattaja luo lapselle mahdollisuudet esteettisiin kokemuksiin. Kasvattaja tukee, että lapsella on käytettävissään herkät ja avoimet aistit, kyky intensiiviseen läsnäoloon sekä hämmästelemiseen ja ihmettelyn taito. Kasvattaja rakentaa ympäristöä, jossa näkyvät ja kuuluvat lasten oman kulttuurin jäljet. (Ruokonen & Rusanen 2009, 10.)

Sanana taide saattaa kuulostaa isolta ja pelkoakin herättävältä. Kuitenkaan kasvattajan ei tarvitse olla taiteilija tai edes harrastaa taiteita, jotta pystyy tukemaan ja tarjoamaan väylän lapsille taiteen maailmaan. Taitojen harjaannuttaminen, oman ilmaisun löytäminen, taiteen ja kulttuurin ilmiöiden tulkintaan harjaantuminen sekä taiteen näkeminen osana normaalia arkea ovat elementtejä, joista monipuolisen varhaiskasvatuksen taidekasvatustajatteluun tulisi rakentua. (Pusa 2009, 76.)

Kasvattajalle avautuu väylä lasten ajatteluun ja maailmaan, kun hän toimii ja keskustelee yhdessä lasten kanssa ja havainnoi lapsen toimintaa. Taiteen

tekeminen yhdessä, sen vastaanottaminen ja kokemuksista puhuminen tarjoavat aidon kohtaamisen mahdollisuuden. Jotta toisen ihmisen voisi kohdata tasavertaisesti, on luovuttava ajatuksesta, että vain minä olen oikeassa. Monipuolisella taidekasvatuksella kasvattaja pystyy vahvistamaan elämyksellisyyttä lapsen toimintaympäristössä ja antamaan mahdollisuuksia esteettisten peruskokemusten syntymiselle. (Välimäki 2009, 82; Pusa 2009, 75; Ruokonen & Rusanen 2009, 12.)

Pääjoen (2012, 112) mukaan taiteellisen toiminnan tarkoituksena lapselle on ilmaista omaa sisäistä maailmaa ja jakaa kokemuksia toisten kanssa. Kun lapsella on mahdollisuus ilmaista vapaasti itseään taiteen keinoin ja aikuinen ottaa vastaan nämä ilmaisut, syntyy vuorovaikutusta, jonka määrittää lapsi. Ilmaisuna toimivat puheilmaisu, välineinä piirtäminen, ääntely ja koko keho. Aikuisen roolina on kuunnella ja katsella avoimesti, olla läsnä tilanteessa arvioimatta ja tuomitsematta tuotoksia. Taiteen vastaanottajana aikuinen pääsee osalliseksi lapsen ajatusmaailmaa.

Lapsella on kyky motivoitua ja taiteen tekeminen tuottaa iloa. Hän tarvitsee työskentelyssään aikuisen tukea, kiinnostusta, opetusta ja vuorovaikutusta. Lapsen motivaatio työskentelyyn kasvaa ja tekeminen on pitkäjänteistä, kun aikuinen on läsnä. Aikuinen voi rohkaista ja auttaa lasta tallentamaan ajatuksiaan, ideoitaan ja kokemuksiaan taiteen avulla. Alle kouluikäinen tarvitsee aikaa olla aikuisen kanssa kahden kesken. Lapsi tarvitsee hetkiä, jolloin voi kokea olevansa aikuiselle tärkeä ilman kilpailua toisen lapsen tai aikuisen kanssa. Koti, päivähoito, koulu, ystävät ja harrastukset toimivat motivationaalisesti keskeisinä virittäjinä taiteen harrastamisessa. (Pentikäinen 2006, 28; Jarasto & Sinervo 1997, 6–7; Ruokonen 2006, 15.)

Kasvattajat mahdollistavat lapsen taiteellisen kokemisen ja ilmaisemisen lapsen omia persoonallisia valintoja ja havaintoja kunnioittaen. Kasvattaja antaa tilaa, aikaa ja rauhaa lapsen mielikuvitukselle ja luovuudelle. Luovat ideat ja yhdessä tekemisen ilo ohjaavat toiminnan prosessien toteutusta ja ajankäyttöä. Parhaimmillaan aikuinen rikastuttaa toimintaa kannattelemalla lasten mielikuvia, tuomalla uutta tietoa ja opastamalla uuden taidon omaksumisessa. Onnistunut aktiivointi tarkoittaa, että lapsi saa aineksia kommunikointiaan, ajatteluaan ja toimintaansa varten. (Stakes 2005, 24; Kalliala 2012, 199.)

Kasvattajan on tärkeää tiedostaa oma kasvattajuus ja sen taustalla olevat arvot ja eettiset periaatteet. Kasvattajan oman työn pohtiminen ja arviointi auttavat häntä toimimaan tietoisesti eettisesti ja ammatillisesti kestävien toimintaperiaatteiden mukaisesti. Kasvattajalta edellytetään sitoutuneisuutta, herkkyyttä ja kykyä reagoida lasten tunteisiin ja tarpeisiin. Kasvattajat mahdollistavat hyvän ilmapiirin, jossa lapset voivat kokea yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta. (Stakes 2005, 16.)

Lapselle ominaisista tavoista taiteen tekeminen ja kokeminen ovat sellaisia alueita, joissa korostuvat kasvattajien osaaminen ja pedagoginen taito. Näillä alueilla lapsen lähellä olevien kasvattajien asenteet, esimerkit ja ohjaaminen ovat ratkaisevia. Kasvattajan tulee olla innostunut ja innostava.

Kasvattaja ei saa estyä omiin rajoitteisiinsa, vaan hänen on suhtauduttava taideaineisiin osana työtään. Kasvattaja voi oppia taideaineista, ja positiivinen asenne niitä kohtaan vahvistuu taitojen karttuessa. Taidekasvattajat antavat ympäristössään ideaa siitä, miten ajatellaan ja toimitaan luovasti. (Kalliala 2012, 217; Ruukonen ym. 2009, 4–5.)

Ilmeetön ja etäinen aikuinen sammuttaa lapsen halun ottaa kontaktia häneen. Viisaan ja hyvätahtoisen aikuisen läsnäolo merkitsee paljon lasten kehityksen edistämisen ja mahdollistamisen kannalta, sillä lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön, toisten lasten ja erityisesti lapsesta huolehtivien aikuisten kanssa. Näin ollen aikuisilta voidaan vaatia täydellistä fyysistä ja henkistä läsnäoloa. (Kalliala 2012, 54.)

Usein lapsi kokee, että hänen kysymyksensä ja pohdiskelunsa ovat vähemmän tärkeitä kuin arkipäivän rutiinit. Vanhemmilla on kiire ja päiväkodin vilinässä ei ole aikaa pysähtyä yhden lapsen kanssa miettimään, vaikka halua ja taitoa onkin. On tärkeää, että lapsi kokee olevansa iloksi aikuiselle, olevansa tärkeä, aikuinen viihtyy hänen kanssaan ja ottaa hänen tarpeensa huomioon. Lapsi voi yllättää aikuiset oivaltamaan syvällisesti vaikeita asioita, joita aikuisen on vaikea käsittää ja hyväksyä. Lapsen kanssa keskusteleminen avartaa ja rikastuttaa aikuisen usein urautunutta ja jähmeää ajattelua. (Jarasto & Sinervo 1997, 83, 80.)

Kalliala (2012, 61) pohtii miksi päiväkodissa musisoidaan, maalataan, nikkaroidaan, ommellaan, dramatisoidaan ja loruillaan satunnaisesti ja harvakseltaan. Ruukonen ym. (2009, 3) ovat huolissaan taidekasvatuksen vähäisestä ja vähentyneestä osuudesta varhaiskasvatushenkilöstön koulutuksessa. Lasten oikeudet toteutuvat, kun aikuiset kantavat vastuun niiden toteuttamisesta. Tämän takia on perusteltua suunnata huomio varhaiskasvatushenkilöstön osaamiseen taidekasvatuksen alueella ja edelleen koulutuksen antamiin valmiuksiin.

5 AIEMMAT TUTKIMUKSET

Luvussa 5 kerrotaan tämän opinnäytetyön aiheita käsittelevistä tutkimuksista. Molempien tutkimusten aineistonkeruumenetelmä ja tutkimustulokset ovat samankaltaisia kuin tämän opinnäytetyön. Tutkimuksissa aineistoa kerättiin havainnoimalla ja haastatteleamalla lapsia. Tutkimuksiin osallistuneita lapsia sadutettiin ja he saivat kuvittaa tarinansa.

Palovaaran ja Rajaniemen (2013) opinnäytetyön tarkoituksena oli kehittää lasten osallisuutta oman kulttuurinsa tuottajina. Tavoitteena oli tuoda sadutusmenetelmä osaksi päiväkodin toimintaa ja osallistaa lapsia oman kulttuurinsa tuottajina. Tarkoituksena oli tehdä sadutusta menetelmänä tutuksi ja pohtia mahdollisuutta ottaa sadutusmenetelmä osaksi päiväkodin varhaiskasvatusta erityisesti lastenkulttuurin edistämisen näkökulmasta.

Palovaaran ja Rajaniemen (2013) tutkimuksen tuloksista nousi esiin, että sadutusmenetelmä nähtiin merkittävänä lastenkulttuurin ja osallisuuden edistäjänä. Tutkimuksen lapset innostuivat tarinoiden kertomisesta ja nauttivat kuunnellessaan toistensa tarinoita. Sadutuskertojen edetessä lasten

havaittiin rohkaistuneen oman tarinansa kerrontaan, keskittyneen paremmin toistensa kertomiin tarinoihin ja innostuneen tarinoiden kertomisesta. Lapset olivat myös motivoituneita osallistumaan sadutukseen. Tutkimuksen mukaan lapset kokivat tarinan kerronnan kivana ja kiinnostavana, vaikka heitä jännitti ja ujostutti uusi kokemus aluksi. Tutkimuksen tuotoksen syntyi satukirjamateriaali.

Uusitalon (2010) opinnäytetyön tarkoituksena oli saada kuuluviin lasten omat ajatukset ja ideat sadutuksesta, jonka myötä lasten itse tekemä kulttuuri saisi arvostusta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää sadutuksen vaikutukset lapsiin sekä saada heidät tuntemaan itsensä tärkeiksi. Muutoksella tavoiteltiin, että lapset saisivat lisää rohkeutta ilmaista itseään ja mielipiteitään. Tärkeänä pidettiin, että ujut lapset avautuisivat ja puheliaat lapset antaisivat tilaa muille. Tutkimuksen tavoitteena oli myös saada päiväkodin henkilökunta tietoisiksi sadutusmenetelmästä ja innostumaan siitä, jotta se tulisi osaksi päiväkodin arkea. Tavoitteena oli, että henkilökunta arvostaisi lasten omaa kulttuuria ja kannustaa henkilökuntaa tallentamaan ja dokumentoimaan lasten kulttuuria.

Uusitalon (2010) tutkimustuloksista nousi esiin, että lasten itsetunto ja itsevarmuus kasvoivat sadutuksen myötä. Tulosten mukaan lapset oppivat ilmaisemaan itseään vapaammin ja mielipiteitään rohkeammin. Lapset myös tunsivat itsensä tärkeiksi, koska saivat viettää kahdenkeskistä aikaa aikuisen kanssa. Sadutusten myötä lapset oppivat arvostamaan omia tarinoitaan ja kuvituksiaan enemmän kuin ennen. Tulosten perusteella päiväkodin henkilökunta kiinnostui aiempaa enemmän sadutusmenetelmästä tutkimuksen myötä. Työntekijät tulivat tietoisiksi sadutusmenetelmän tärkeistä ja vaikutuksista. Tutkimuksen lopputuotoksen syntyi satukirja, joka koostui lasten tarinoista kuvituksineen. Satukirjan tarkoituksena oli antaa arvostusta lasten kulttuurille.

Tämä opinnäytetyön yhtenä tarkoituksena oli selvittää, millaisia tarinoiden kertojia ja kuvittajia ovat 5–6-vuotiaat lapset. Aiempien tutkimusten kohderyhmän lapset ovat 4–6-vuotiaita ja heiltä kerättiin havainnoimalla, osallistuvalla havainnoinnilla ja haastatteluilla tietoa, millaiseksi he kokevat erityisesti sadutuksen. Tehdyt tutkimukset osoittavat, että sadutuksesta ja aikuisen kanssa kahdestaan viettämästä ajasta on suuri hyöty lapsen itsetunnolle ja rohkaistumiselle. Lapset suhtautuvat innoissaan sadutukseen ja siihen, että aikuinen keskittyy kuuntelemaan heitä. Päiväkodissa olisi tärkeää antaa jokaiselle lapselle yksilöllistä aikaa ja huomiota. Sadutuksen avulla aikuinen voi huomioida lapsen ja arvostaa hänen ajatuksiaan. Arvostamalla lasten ajatuksia aikuinen myös tukee lasten omaa kulttuuria.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Opinnäytetyö oli luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Aineiston hankinta toteutettiin 10 viikon harjoittelun aikana päiväkodissa. Päiväkodin lapsiryhmään tutustuttiin yli kuukauden ajan ennen kuin aineiston hankintaa lähdettiin toteuttamaan. Opinnäytetyön aineisto hankittiin osallistuvalla havainnoinnilla ja teemahaastattelulla. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja teemoittelulla.

6.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisen tutkimuksen suomenkielisissä metodioppaissa ja tutkimusraporteissa on käytetty synonyymeinä termejä laadullinen, kvalitatiivinen, pehmeä, ymmärtävä ja ihmistutkimus. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohteena olevaa ilmiötä tutkittavien näkökulmasta, joten laadullinen tutkimus kohdistuu laatuun eikä määrään. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään esimerkiksi kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa, antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 23, 150, 85.)

Laadullisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Havainnoimalla voidaan monipuolistaa tutkittavasta ilmiöstä saatua haluttavaa tietoa. Havainnointi yksin tai yhdessä toisten aineistonkeruumenetelmien kanssa on suuritöinen ja aikaa vievä aineistonhankintamenetelmä. Havainnoinnin muodot tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä ovat jaettavissa piilohavainnointiin, havainnointiin ilman osallistumista, osallistuvaan havainnointiin ja osallistuvaan havainnointiin. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 71, 81.)

On tavanomaista, että havainnoinnissa tutkija oman roolinsa avulla tekee havaintoja tutkimastaan ongelmasta tai ilmiöstä. Tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus on kaksisuuntaista dialogia, joka heijastuu tutkimuksen prosessiin. Tutkija oppii prosessin avulla tuntemaan tutkittavan yksilönä ja osana yhteisöä, ja tutkittava heijastaa sanoissaan ja teoissaan tutkijan läsnäoloa. Tutkija käyttää omaa persoonaansa tutkimuksen tärkeimpänä välineenä tehdessään havainnointia ja osallistumista. Tämän takia tutkijan on tunnettava oman persoonaansa liittyvät tekijät, jotka saattavat vaikuttaa tutkimustuloksiin. (Grönfors 2010, 154–155.)

6.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia päivähoitoa taiteellisena kasvuympäristönä. Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää, millaisia tarinoiden kertojia ja kuvittajia ovat 5–6-vuotiaat lapset ja millaisesta tuesta lapset hyötyvät tarinoiden kertojina ja kuvittajina. Osallistuvalla havainnoinnilla pyrittiin selvittämään, millaisia tarinoiden kertojia ja kuvittajia lapset ovat sekä millaisesta tuesta he hyötyvät. Teemahaastattelulla pyrittiin selvittämään, millaiseksi lapset kokevat tarinoiden kerronnan ja kuvituksen. Tutkimustehtävänä oli tutkia päivähoitoa taiteellisena kasvuympäristönä ja tutkimustehtävää tuki kaksi tutkimuskysymystä.

1. Millaisia tarinoiden kertojia ja kuvittajia ovat 5–6-vuotiaat lapset?
2. Millaisesta tuesta lapset hyötyvät tarinoiden kertojina ja kuvittajina?

6.3 Kohderyhmän kuvaus

Laadullisessa tutkimuksessa tiedonantajien määrän ratkaisevat usein käytävissä olevat tutkimusresurssit, kuten aika ja raha. Aika- ja rahakysymykset liittyvät myös aineiston kokoamisen lisäksi aineiston analyysiin. Analyysin kannalta on iso ero haastatella muutamaa ihmistä kuin montaa ihmistä ja tehdä muistiinpanot haastattelusta. Laadullisessa tutkimuksessa on periaatteessa tärkeää, että tiedonantajat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta. Tässä tapauksessa tiedonantajien valinnan ei pitä olla satunnaista, vaan harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 85.)

Aineiston hankinta toteutettiin 10 viikon harjoittelun aikana eteläsuomalaisessa päiväkodissa. Lapsiryhmään tutustuttiin yli kuukauden ajan ennen kuin aineiston hankintaa lähdettiin toteuttamaan. Tutustumisella haluttiin varmistaa, että lapset tuntevat tutkijan ja pystyvät olemaan omana itsenään hänen seurassaan. Lapsiryhmän kaikkia halukkaita lapsia harjoitussadutettiin. Opinnäytetyössä käytettiin harkinnanvaraista aineiston keruuta eli halukkaista lapsista tutkimukseen valittiin neljä lasta, jotka kertoivat mielellään tarinoita ja tahtoivat tehdä tarinoistaan kuvituksen. Tutkimuksen kohderyhmän valitsemisen rajasivat harjoittelun aikataulu, lasten poissaolot ja kesälomalle jääminen. Kaikille tutkimukseen osallistuneille lapsille tahdottiin tarjota mahdollisuus ainakin neljään toimintakertaan. Lapsiryhmän muille halukkaille lapsille tahdottiin myös tarjota mahdollisuus toimintakertoihin, jolloin he osallistuivat niihin, mutta he eivät osallistuneet tutkimukseen, eikä heistä kerätty aineistoa.

Uusitalo (2010) rajasi tutkimukseen osallistuvan ryhmäkoon viiteen lapseen, koska hän ei kokenut havainnoinnin olevan kovin helppoa suuressa ryhmässä. Uusitalo valitsi kohderyhmänsä yhteistyössä työntekijöiden kanssa siten, että halukkaista osallistujista valittiin viiden lapsen ryhmä. Valintaa taustoitti se, että lasten oli hyvä olla koko kesä päiväkodissa, jotta heillä olisi mahdollisuus osallistua projektiin alusta loppuun.

Opinnäytetyöhön valitut neljä lasta ja heidän perhettään olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Päiväkodissa tutkimukseen osallistuvien neljän lapsen lokeroihin laitettiin Tiedote lasten vanhimmille (liite 1) ja Tutkimuslupa (liite 2). Vanhempia ja lapsia oltiin vastassa aamulla tuontitilanteessa ja iltapäivällä lasten hakutilanteessa, jotta vanhempien kanssa voitaisiin keskustella ja he voisivat kysyä tarkentavia kysymyksiä. Vanhempien kanssa keskusteltaessa heillä ei ollut juurikaan kysyttävää, mutta heille kerrottiin oma-aloitteisesti lisää opinnäytetyöstä.

6.4 Aineiston hankinta

Sarajärven ja Tuomin (2009, 13) mukaan tutkimuksessa käytetty aineiston keruu- ja analyysimetodit ovat tutkimustulosten perustelu, eli selitys, miksi tällaisia tietoja on tutkimuksessa saatu. Tässä opinnäytetyössä aineistonhankintamenetelminä käytettiin osallistuvaa havainnointia ja teema-haastattelua. Aineiston analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällön-analyysia ja teemoittelua.

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija toimii aktiivisesti tutkimuksensa tiedonantajan kanssa ja sosiaaliset vuorovaikutustilanteet muodostuvat tärkeäksi osaksi tiedonhankintaa. Mitä enemmän tutkimuksen näkökulma on toimintatutkimuksellinen, sitä perustellumpaa on tutkijan aktiivinen vaikuttaminen. Osallistuvassa havainnoinnissa voidaan puhua myös tutkijan osallistumisen eriasteista, jolloin jatkumon ääripäitä ovat osallistumattomuus ja täydellinen osallistuminen. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 82.)

Tässä opinnäytetyössä käytettiin osallistuvaa havainnointia, eli tutkija osallistui aktiivisesti lasten kanssa vuorovaikutukseen ja keskusteluun. Tutkijan oma persoona ja osallistuminen olivat keskeisiä asioita, jotka vaikuttivat lasten käytökseen ja aineiston hankintaan. Havaintojen muistiinpanoihin täytyi huomioida myös tutkijan tekemiset ja reaktiot, koska ne liittyivät lasten reaktioihin. Havaintomuistiinpanoja kirjattiin Grönforsin (2010, 165) kuvaamalla tavalla.

Muistiinpanoihin voidaan kirjoittaa, mitä sanotaan ja kuinka se sanotaan. Lisäksi muistiinpanoihin voidaan merkitä myös tutkimukseen osallistujat, vuorovaikutukseen liittyviä asioita, mitä he tekevät ja sanovat, muiden reaktiot ja muu välitön informaatio, joka liittyy vuorovaikutustilanteeseen. Tarpeellista on myös kirjata kontekstitietoja eli missä tilanteessa vuorovaikutus tapahtui, mihin kellonaikaa ja muita olosuhdetekijöitä, jotka ovat voineet vaikuttaa vuorovaikutustilanteeseen. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 73; Grönfors 2010, 165.)

Lapsia havainnointiin siten, kuinka he kertoivat tarinoita, kauanko he miettivät tai kuinka nopeasti kertoivat tarinoita. Lisäksi havainnointiin, kuinka lapset eläytyivät tarinoiden kerrontaan, mitä he katselivat ympäristöstään sekä mitä olo- ja tunnetiloja heistä ilmeni. Tarinoiden kuvituksessa lapsista havainnointiin edellä mainittujen lisäksi ne asiat, joita he kuvittivat ja mitä he kertoivat kuvittamistaan asioista.

Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän mukaisesti. Periaatteessa etukäteen valitut teemat pohjautuvat tutkimuksen viitekehukseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn. Teemahaastattelun avulla aineiston pilkkominen on helppoa, koska haastattelun teemat muodostuvat jo itsessään jäsenyksen aineistoon. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 75, 93.)

Opinnäytetyössä lapsia haastateltiin ilman äänittämistä. Aluksi lasten haastattelut aiottiin äänittää, mutta harjoituskertojen jälkeen todettiin, ettei äänittäminen ole tarpeellista. Haastattelu oli teemahaastattelu, jossa oli kaksi alustavaa kysymystä mahdolliselle keskustelulle. Lapsilta kysyttiin, millaista oli kertoa tarina ja millaista oli kuvittaa tarina. Näiden lisäksi tehtiin lisäkysymyksiä, jos se nähtiin tarpeelliseksi.

6.5 Aineiston analysointi

Sisällönanalyysillä tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältö sanallisesti. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä yhdistellään käsitteitä,

jolloin saadaan vastaus tutkimustehtävään. Aineiston laadullinen käsittely pohjautuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto aluksi hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 112, 108.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysin ensimmäisenä vaiheena on haastattelujen kirjoittaminen auki sana sanalta. Aukikirjoittamisen jälkeen haastattelut luetaan ja niiden sisältöön perehdytään. Perehtymisestä seuraavana vaiheena on pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja alleviivaaminen, jonka jälkeen ilmaukset listataan. Pelkistetyistä ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Löydetyt ilmauksien ryhmät yhdistetään ja niistä muodostetaan alaluokkia. Tämän jälkeen alaluokat yhdistetään ja niistä muodostetaan yläluokkia. Lopuksi yläluokat yhdistetään ja niistä muodostetaan kokoava käsite. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 109.)

Toimintakertojen havainnot ja haastattelut kirjoitettiin auki tietokoneella siten, että jokaisella lapsella oli oma tiedostonsa erikseen toisista lapsista. Auki kirjoittamisen jälkeen havainnot ja haastattelut tulostettiin niin, ettei havaintoja ja haastatteluja eri lapsista vielä yhdistetty. Havainnoista ja haastatteluissa alleviivattiin erivärisillä värikynillä aiheita siten, että samalla värillä alleviivattiin samankaltaiset aiheet.

Värikynillä alleviivaamisen jälkeen jokaisen lapsen havainnoista ja haastatteluista tehtiin oma yhteenveto. Yhteenvedossa ensin merkittiin väri ja värin jälkeen kirjoitettiin hieman pelkistettynä aineistosta samalla värillä alleviivatut aiheet tai lauseet. Näin havainnot ja haastattelut saatiin jokaisen lapsen kohdalla ryhmiteltyä.

Yhteenvedot kirjoitettiin tietokoneelle siten, että havainnot ja haastattelut lapsista yhdistettiin sadutus-, kuvitus-, välineet- ja haastattelu-otsikoiden alle. Lasten nimiä ei enää kirjoitettu yhdistämisyhteisessä. Jokaisen otsikon havaintojen ja haastattelujen aiheista ja lauseista tehtiin pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin alustavasti samankaltaisiksi ryhmiksi, jonka jälkeen ne tulostettiin.

Alustavan ryhmittelyn jälkeen aineistosta aletaan etsiä teemoja eli aiheita. Teemoittelun ideana on etsiä aineistosta tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä. Kyse on laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan, jolloin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. Analyysin synteesivaiheessa luodaan kokonaisuus ja erillään tarkastellut teemat tuodaan yhteen. Jos aineiston hankinta on tapahtunut teemahaastattelulla, on aineiston pilkkominen helppoa, koska haastattelun teemat muodostuvat jo itsessään jäsenyyksen aineistoon. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 93, 101–102.)

Samankaltaisille ryhmille annettiin oma teema sanalla tai lauseella. Tämän jälkeen samankaltaiset teemat yhdistettiin jälleen uusiksi teemoiksi, joista syntyi alaluokka. Alaluokan samankaltaisia teemoja yhdisteltiin ja niistä syntyi yläluokka. Yläluokan teemoja yhdisteltiin, jonka jälkeen syntyi pääluokka. Pääluokan teemat yhdistettiin, jolloin syntyi yhdistävä luokka. Yhdistävän luokan teemaksi nimettiin tutkimustehtävä tai hajotettu tutki-

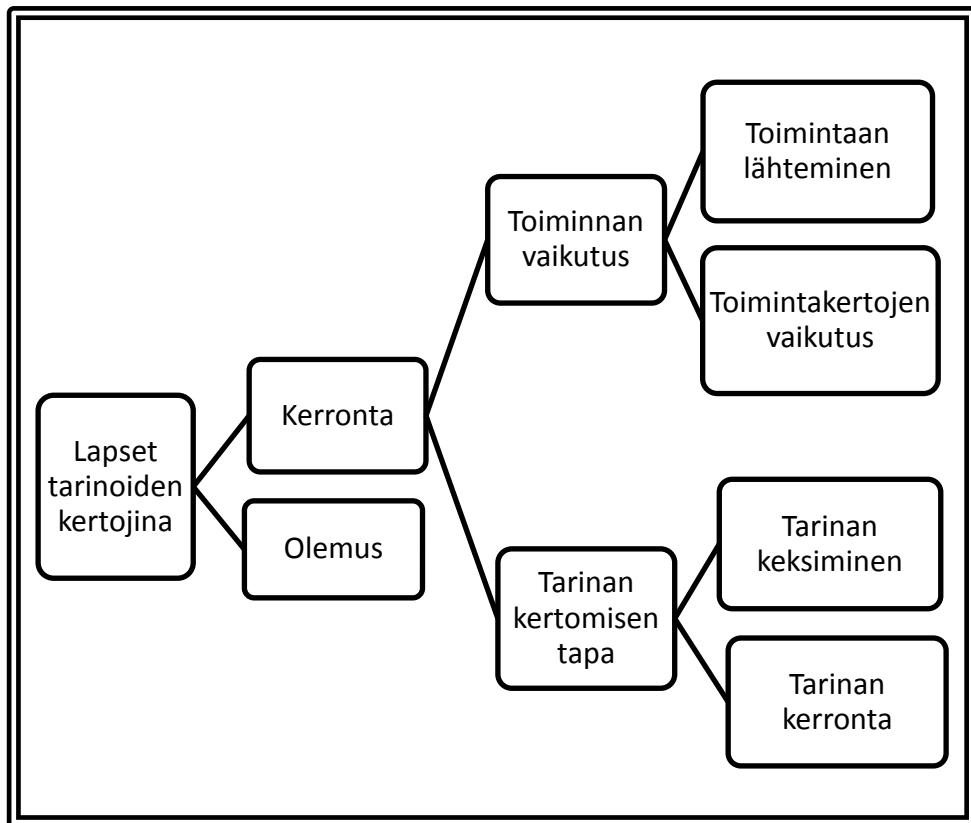
muskysymys: millaisesta tuesta 5–6-vuotiaat lapset hyötyvät tarinoiden kertojina ja kuvittajina, millaisia tarinoiden kertojia ovat 5–6-vuotiaat lapset tai millaisia tarinoiden kuvittajia ovat 5–6-vuotiaat lapset.

Aineiston eri ryhmien laajuus vaikutti, kuinka monta luokkaa ja teemaa analyysissa syntyi. Osasta aineistosta syntyi enemmän luokkia ja osassa vähemmän. Kapeilla aineistoilla oli vähemmän luokkia ja ne etenivät nopeammin yhdistävään luokkaan.

6.5.1 Tarinoiden kerronnan havaintojen analysointi

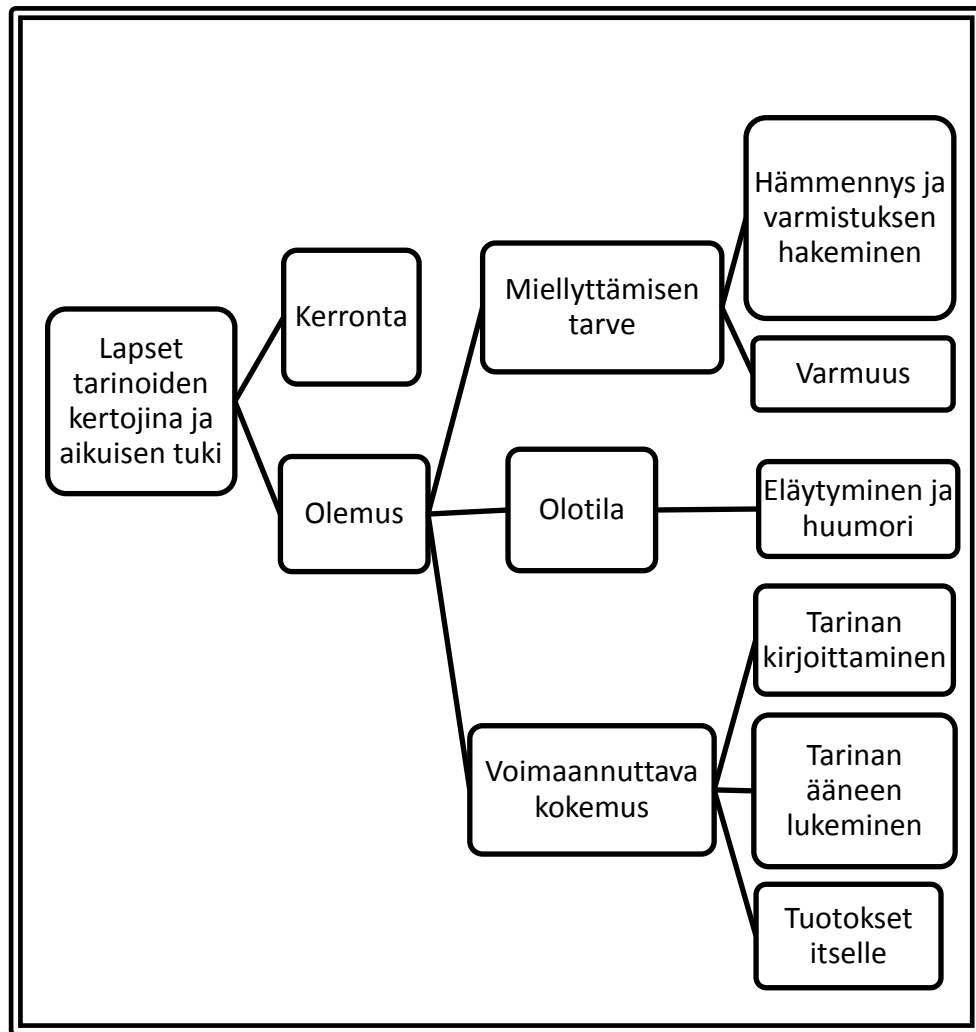
Tässä luvussa analysoidaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen, millaisia tarinoiden kertojia ja kuvittajia ovat 5–6-vuotiaat lapset, pelkästään lapset tarinoiden kertojina osuutta. Tarinoiden kerronnan havainnoimisesta sai laajimman aineiston, jonka myötä myös luokkia ja teemoja syntyi paljon. Analyysin kuvauksessa kerrotaan ensin yleisesti luokat ja teemat. Tämän jälkeen pääluokan teemat on jaettu kahteen osaan. Ensin kuvataan teema kerronnan alateemat (ks. kuvio 1), jonka jälkeen kuvataan teema olemuksen alateemat (ks. kuvio 2). Jakamalla kuvio kahteen osaan on pyritty välttämään analyysin kuvauksen sekavuutta ja selkeyttämään teemoittelutapaa.

Yhdistävän luokan teeman nimi oli lapset tarinoiden kertojina. Yhdistävä luokka koostui pääluokasta, jonka kaksi teemaa oli kerronta ja olemus. Pääluokka koostui yläluokasta, jonka viisi teemaa oli toiminnan vaikutus, tarinan kertomisen tapa, miellyttämisen tarve, olotilat ja voimaannuttava kokemus. Yläluokka koostui alaluokasta, jonka 10 teemaa oli toimintaan lähteminen, toimintakertojen vaikutus, tarinan keksiminen, tarinan kerronta, hämmennys ja varmistuksen hakeminen, varmuus, eläytyminen ja hauskuus, tarinan kirjoittaminen, tarinan ääneen lukeminen sekä tuotokset itselle.



Kuvio 1. Kerronta-teema.

Kerronta-teema (ks. kuvio 1) koostui yläluokasta, jonka kaksi teemaa oli toiminnan vaikutus ja tarinan kertomisen tapa. Toiminnan vaikutus -teema koostui alaluokasta, jonka kaksi teemaa oli toimintaan lähteminen ja toimintakertojen vaikutus. Tarinan kertomisen tapa -teema koostui alaluokasta, jonka kaksi teemaa oli tarinan keksiminen ja tarinan kerronta.

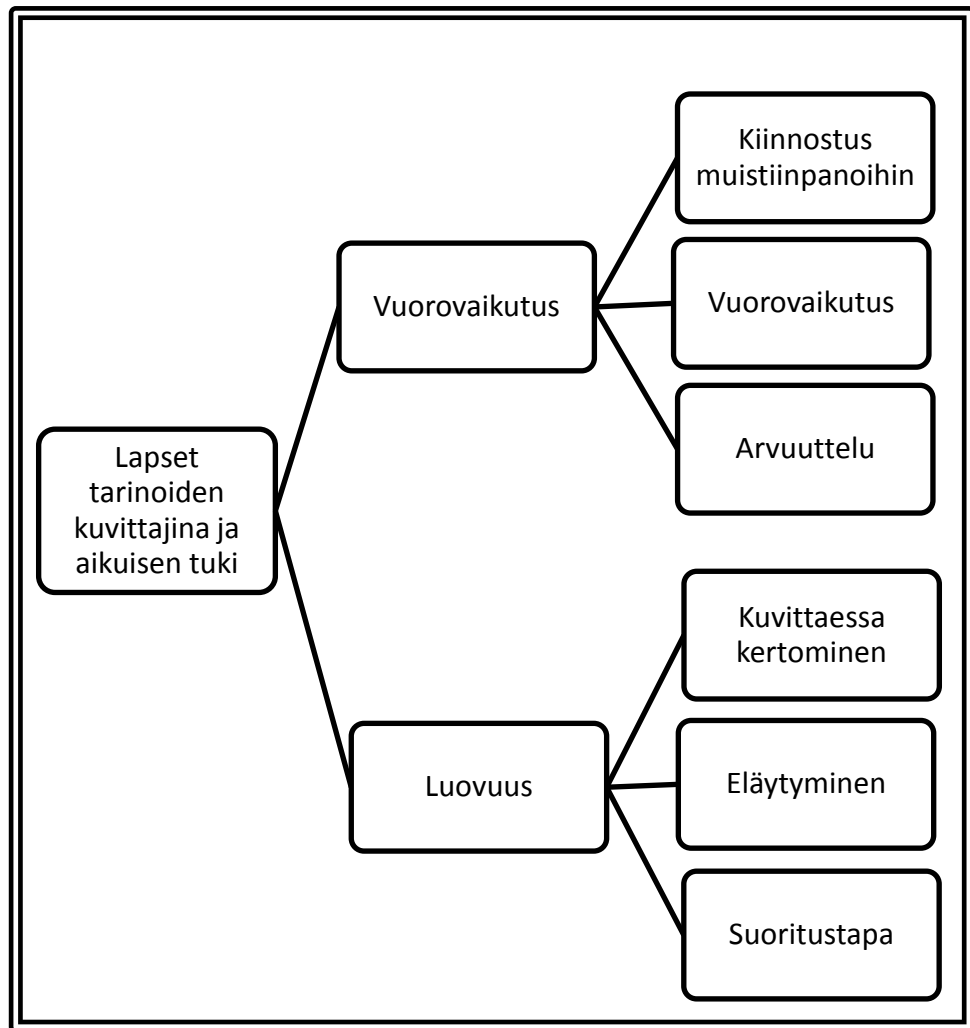


Kuvio 2. Olemus-teema.

Olemus-teema (ks. kuvio 2) koostui yläluokasta, jonka kolme teemaa oli miellyttämisen tarve, olotila ja voimaannuttava kokemus. Miellyttämisen tarve -teema koostui alaluokasta, jonka kaksi teemaa oli hämmennys ja varmistuksen hakeminen sekä varmuus. Olotila-teema koostui alaluokasta, jonka ainoa teema oli eläytyminen ja huumori. Voimaannuttava kokemus -teema koostui alaluokasta, jonka kolme teemaa oli tarinan kirjoittaminen, tarinan ääneen lukeminen ja tuotokset itselle.

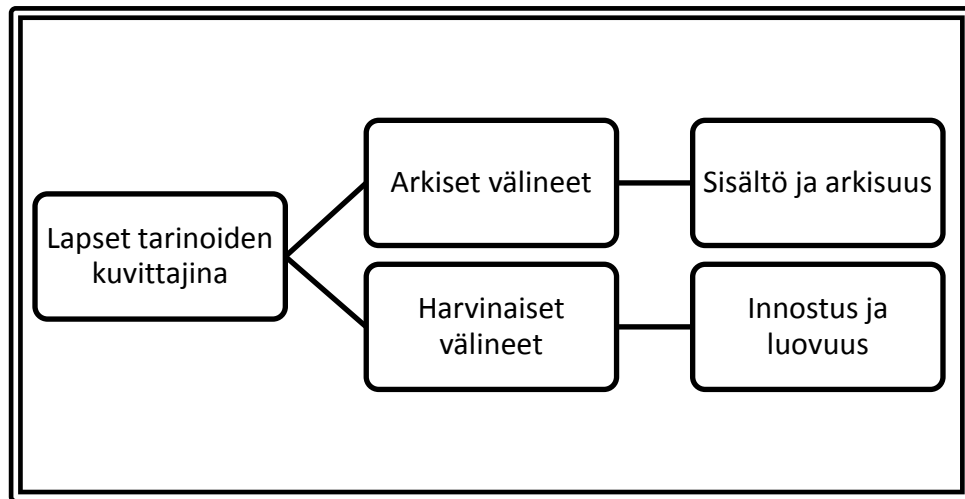
6.5.2 Tarinoiden kuvitusten analysointi

Tässä luvussa analysoidaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen, millaisia tarinoiden kertojia ja kuvittajia ovat 5–6-vuotiaat lapset, pelkästään lapset tarinoiden kuvittajina osuutta. Tarinoiden kuvitusten ja välineiden havainnoista sai vähemmän monipuolisia havaintoja kuin tarinoiden kerronnan havainnoista. Tämän takia tässä analyysissä esiintyvät vain yhdistävä luokka, yläluokka ja alaluokka.



Kuvio 3. Tarinoiden kuvitusten havaintojen teemat.

Yhdistävän luokan teeman nimi oli lapset tarinoiden kuvittajina ja aikuisen tuki. Yhdistävä luokka koostui yläluokasta, jonka kaksi teemaa oli vuorovaikutus ja luovuus (ks. kuvio 3). Vuorovaikutus-teema koostui alaluokasta, jonka kolme teemaa oli kiinnostus muistiinpanoihin, vuorovaikutus ja arvuuttelu. Vuorovaikutus-teemaa kuvasivat parhaiten arkiset välineet (ks. kuvio 4), kuten värikynät. Luovuus-teema koostui alaluokasta, jonka kolme teemaa oli kuvittaessa kertominen, eläytyminen ja suoritustapa. Luovuus-teemaa kuvasivat parhaiten harvinaisten välineet (ks. kuvio 4), kuten maalaaminen.

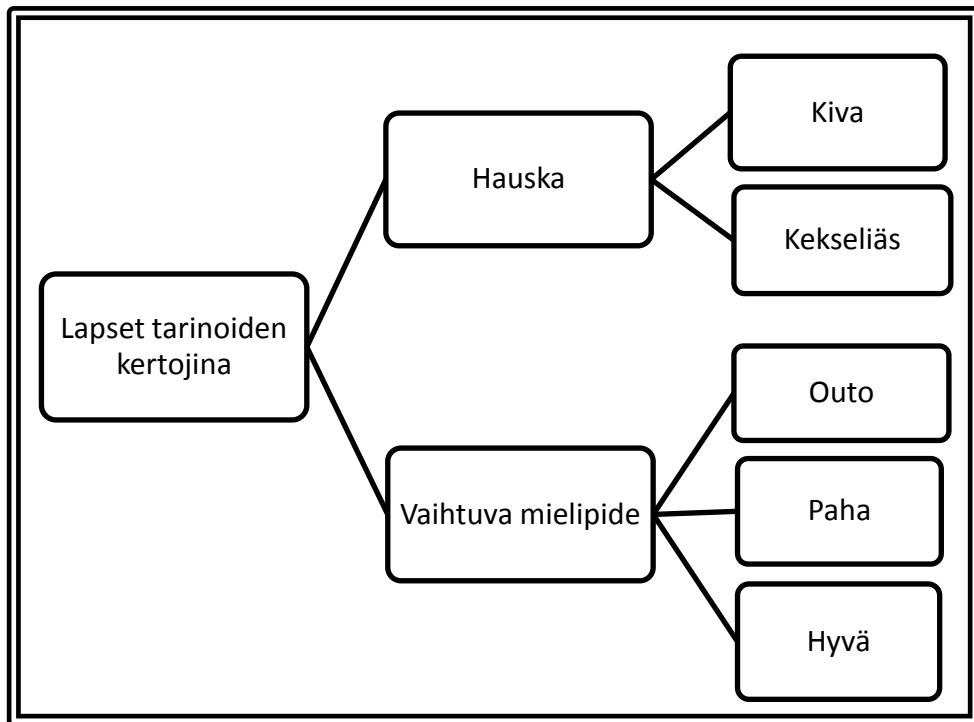


Kuvio 4. Välineiden havaintojen teemat.

Välineiden havainnot olivat yksipuolisia, jonka takia välineiden havaintojen analyysissä esiintyi vain yhdistävä luokka, yläluokka ja alaluokka. Välineiden havaintojen yhdistävä luokan teeman nimi oli lapset tarinoiden kuvittajina (ks. kuvio 4). Yhdistävä luokka koostui yläluokasta, jonka kaksi teemaa oli arkiset välineet ja harvinaiset välineet. Arkiset välineet -teema koostui alaluokasta, jonka ainoa teema oli sisältö ja arkisuus. Harvinaiset välineet -teema koostui alaluokasta, jonka ainoa teema oli innostus ja luovuus.

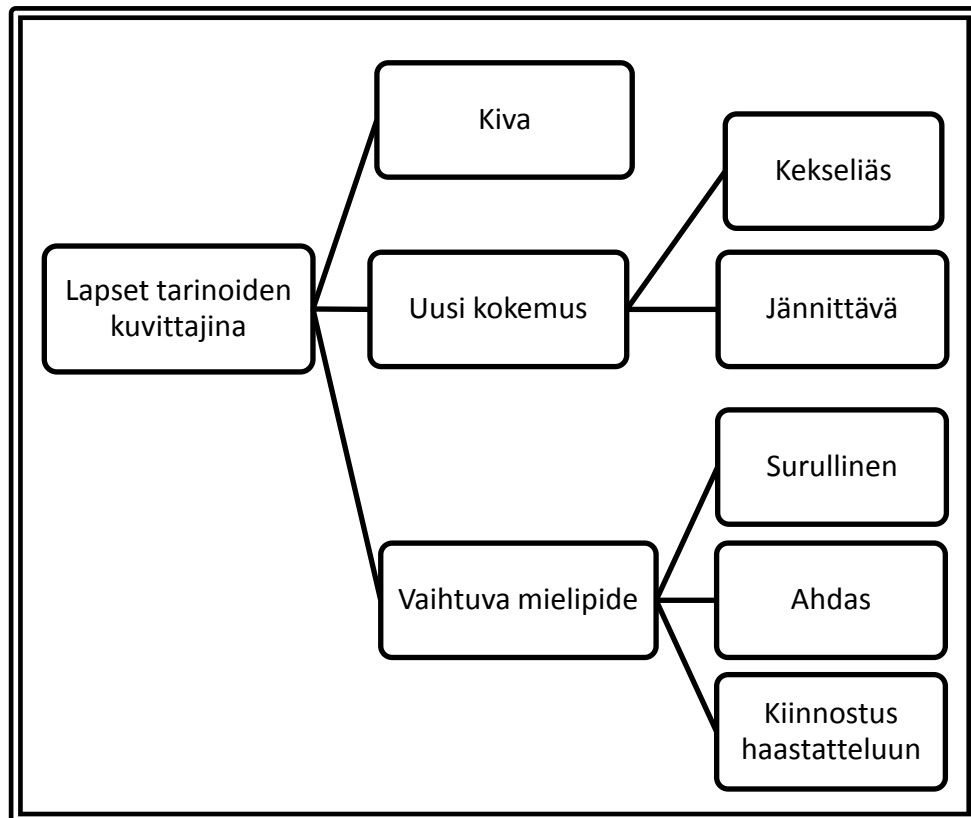
6.5.3 Tarinoiden kerronnan ja kuvitusten haastattelujen analysointi

Haastattelujen vastaukset olivat samankaltaisia, jonka myötä ei syntynyt monia erilaisia teemoja ja luokkia. Analyysissä tarkastellaan erillään teemoja tarinoiden kerronnan ja kuvitusten haastatteluista. Haastattelujen vastaukset olivat niin yksipuolisia, että analyysissä käytetään vain yhdistävää luokkaa, yläluokkaa ja ryhmiä pelkistetyistä ilmauksista.



Kuvio 5. Teemat tarinoiden kerronnan haastatteluista.

Tarinoiden kerronnan haastattelujen yhdistävän luokan teeman nimi oli lapset tarinoiden kertojina (ks. kuvio 5). Yhdistävä luokka koostui yläluokasta, jonka kaksi teemaa oli hauska ja vaihtuva mielipide. Vaihtuva mielipide -teema tarkoittaa, että yksi tutkimukseen osallistuneista lapsista kertoi yhdessä haastattelussa, ettei pidä toimintakerroista ja saman tien kumosi vastauksensa ja sanoikin pitävänsä toimintakerroista, jonka jälkeen halusi kuulla haastattelun. Lapsi halusi osallistua ja osallistui jokaiselle toimintakerralle. Hauska-teema koostui ryhmistä pelkistettyjä ilmauksia, joiden kaksi teemaa oli kiva ja kekseliäs. Vaihtuva mielipide -teema koostui ryhmistä pelkistettyjä ilmauksia, joiden kolme teemaa oli outo, paha ja hyvä.



Kuvio 6. Teemat tarinoiden kuvitusten haastatteluista.

Tarinoiden kuvitusten haastattelujen ensimmäinen luokka oli yhdistävä luokka. Yhdistävän luokan teeman nimi oli lapset tarinoiden kuvittajina (ks. kuvio 6). Yhdistävä luokka koostui yläluokasta, jonka kolme teemaa oli kiva, uusi kokemus ja vaihtuva mielipide. Kiva-teema koostui yksinomaan kiva-vastauksista, jonka takia teemalle ei ole merkitty kuvioon ryhmää pelkistetyistä ilmauksista. Uusi kokemus -teema koostui ryhmistä pelkistettyjä ilmauksia, joiden kaksi teemaa oli kekseliäs ja jännittävä. Vaihtuva mielipide -teema koostui ryhmistä pelkistettyjä ilmauksia, joiden kolme teemaa oli surullinen, ahdas ja kiinnostus haastatteluun.

7 LAPSET TARINOIDEN KERTOJINA JA KUVITTAJINA

Opinnäytetyön tutkimustehtävänä oli tutkia päivähoitoa taiteellisena kasvuympäristönä. Tavoitteena oli selvittää millaisia tarinoiden kertojia ja kuvittajia ovat 5–6-vuotiaat lapset sekä millaisesta tuesta lapset hyötyvät tarinoiden kertojina ja kuvittajina. Tutkimuskysymyksiä tutkittiin osallistuvan havainnoinnin ja teemahaastattelun avulla. Seuraavissa luvuissa esitellään tutkimuksen aineistosta nousseita tutkimustuloksia. Luvuissa tarkastellaan, millaisia tarinan kertojia ja kuvittajia ovat 5–6-vuotiaat lapset sekä kuinka kasvattajat voivat tukea lasten tarinoiden kerrontaa ja kuvittamista. Lasten mielipiteitä toimintakerroista selvitettiin haastatteluilla, joiden tulokset kerrotaan havaintojen tulosten jälkeen.

7.1 Lapset tarinoiden kertojina

Lapsille kerrottiin aina toimintakertojen alussa niiden idea, eli lapsi saa kertoa sellaisen tarinan kuin itse haluaa, tutkija kirjoittaa sen sanasta sanaan muistiin ja lapsi saa milloin vain lopettaa tarinansa kertomisen. Kun lapsi kokee tarinansa olevan valmis, tutkija lukee sen ääneen ja lapsi saa tehdä siihen muutoksia, jos haluaa. Tarinan ääneen lukemisen jälkeen lapsi kuvittaa tarinansa valitsemillaan välineillä. Tarinan kerronnan ja kuvituksen lopuksi tutkija haastattelee lasta. Moni lapsi muisti toimintakertojen idean jo harjoituskerroilta ja totesi kesken idean kertomisen, että tietää kyllä. Lasten turhautumisen välttämiseksi jatkossa toimintakertojen idea kerrottiin hyvin lyhyesti ja lapsilta kysyttiin, onko heillä kysyttävää.

Toimintakerrat aloitettiin kysymällä lapsilta, haluavatko he kertoa tarinan. Lapsi sai itse päättää haluaako kertoa tarinan vai ei. Osa lapsista tuli itse pyytämään useampana kertana, että saisiko kertoa tarinan. Tämän takia osalta tutkimukseen osallistuneista lapsista kertyi enemmän tarinoita kuin toisilta. Kaksi lasta kertoi ja kuvitti mielellään useamman tarinan toimintakerran aikana, joka myös vaikutti hankitun aineiston määrään.

Ensimmäisellä toimintakerralla melkein kaikki lapset olivat hieman hämmentyneitä eivätkä olleet varmoja, mitä tehdä. Osa lapsista etsi tutkijasta merkkejä, että mitä tutkija odotti heiltä. Melkein jokaisen lapsen tarinan kerronta oli aluksi hieman vaikeaa harjoituskerroista huolimatta. Lapset yrittivät katseellaan ja äänensävyllään hakea varmistusta ja hyväksyntää tarinoilleen. Tilanneasettelu, jossa aikuinen meni lapsen kanssa kahdestaan erilliseen huoneeseen, saattoi vaikuttaa uudelta tilanteelta. Kahdenkeskinen tilanne saattoi tuntua lapsista erilaiselta, jolloin he hämmentyivät omasta roolistaan ja siitä mitä heiltä nyt odotetaan.

Tutkija päätti keskustella lasten kanssa heidän tarinoistaan ja muisteli heidän kanssaan edellisiä sadutuskertoja, jotta lapset rentoutuivat eivätkä kokisi tilannetta jännittäväksi. Lapset eivät tuntuneet jännittävän niin paljon harjoituskerroilla kuin ensimmäisellä toimintakerralla. Ehkä lapset aistivat, että toimintakertojen tilanteessa oli erilainen ilmapiiri, vaikka tutkija pyrki olemaan normaalisti. Pienen keskustelun jälkeen lapset kuitenkin innostuivat ja lasten eläytyessä tarinoihinsa myös hämmennys katosi.

Kun saduttaminen on tuttua lapselle, hän tekee omia aloitteita ja tulee kertomaan kasvattajalle, että nyt häneltä tulisi tarina (Karlsson 2003, 73). Uusitalon (2010) tutkimukseen osallistunut lapsi oli niin innoissaan, että kysyi jo ovelta, voisiko aloittaa tarinan kertomisen. Kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset myös odottivat innoissaan uutta sadutuskertaa ja he kyselivät jatkuvasti henkilökunnalta, milloin Uusitalo tulisi jälleen saduttamaan heitä.

Lähes jokainen lapsi kysyi toimintakertojen ulkopuolella, että milloin seuraava kerta on tai saisivatko he kertoa tarinan. Yksi lapsi laski, kuinka monta toimintakertaa on jäljellä ja oli hieman haikea. Lapselle kerrottiin, että tottakai toimintakertoja voi olla useampia, jos lapsi haluaa. Eräs lapsista oli ensimmäisillä toimintakerroilla erittäin innoissaan tarinoiden kerronnasta ja kuvittamisesta, mutta toimintakertojen edetessä hän muuttui

poissaolevaksi. Syyksi tutkija epäilee uusia ystäviä, joiden kanssa lapsi halusi viettää mahdollisimman paljon aikaa.

Ensimmäisellä toimintakerralla eräs lapsi kertoi itseään toistavaa tarinaa ja näytti hieman ahdistuneelta. Jos lapsi haluaa kertoa itseään toistavaa tarinaa, niin se on hänen oma päätöksensä ja aikuisen tulee arvostaa sitä. Kuitenkin lapsen ahdistunut olemus sai tutkijan huolestumaan ja tutkija päätti keskeyttää lapsen ja kertoa hänelle, että lapsi voi milloin vain lopettaa tarinansa. Tarina luettiin ääneen lapselle, jonka jälkeen hän halusi vielä jatkaa. Lapsen tarinaan tuli selkeämpi juoni, ja hän lopetti tarinan itsevarmasti. Itseään toistavaa tarinaa ja ahdistuneisuutta ei enää ilmennyt seuraavilla toimintakerroilla ja lapsi uskalsi lopettaa tarinan heti kun siltä tuntui.

Oli yhtäkkiä taas metsässä, koska ja miksi hän oli keltainen. Hän oli maalattu, koska hän oli keltaisessa laaksossa. Ja siksi hän oli keltainen ja maalattu. Koska hän ja miksi hän oli taas keltaisessa laaksossa.

Sadutusmenetelmässä kertoja päättää, mikä on tarina. Tarina voi olla kolmen sanan mittainen tai pieni kirja. Tarina voi olla runo, näytelmä tai tosi kertomus. Jossakin tarinassa voi tapahtua hirveitä ja toisessa sattuu kurittoa juttuja. (Karlsson 2003, 46.)

Ensimmäisillä toimintakerroilla kolme lasta yritti jatkaa tarinaansa, kunnes totesivat pahoittelevan oloisina, etteivät keksi enää. Tutkija vastasi heille, ettei se haittaa, koska he tekevät sellaisen tarinan kuin itse haluavat ja he voivat ihan itse päättää milloin se loppuu, vaikka vain parin lauseen jälkeen. Vastatessaan tutkija pyrki olemaan avoin, hymyilemään, näyttämään lapsille arvostuksensa heidän tarinoitaan kohtaan ja että kaikki tarinat ovat upeita lasten omia tuotoksia. Lapset silminnähden helpottuivat ja alkoivat hymyillä leveästi. Tulevilla toimintakerroilla lapset eivät enää olleet pahoittelevan oloisia lyhyistä tarinoista, vaan lopettivat tarinansa itsevarmasti.

Tyttö kasvatti hienoja kukkia, mutta madot yrittivät syödä kauniita kukkasia. Puutarhuri meni ulos, meni katsomaan mitä kukille oli käynyt. Ne oli mennyt rikki, ne oli syöty. ”Voi eii! Minun täytyy uusia hienoja kukkasia lisää.” Hän kasvatti ne rauhassa. Loppu.

Haukka, se haukka nappasi hiiren ja söi sen. Hiiri ei halunnut uhrautua kuoliaaksi. Isä-haukka tuli ja nokki hiirtä. Hiiri oli vihainen ja pudotti haukka-isän ja isä-haukka ei pysty lentämään, mutta äiti-haukka yritti tiputtaa hiirtä alas, mutta hiiri sai tiputettua haukka-äidin alas. Mutta isä-haukka oli vihainen kun hiiri oli paennut heidän luota. Mutta äiti haukka löysi hänet ja teki siitä raadon. Aamen. Loppu.

En keksi enää.

Sen pituinen se.

Karlssonin (2003, 31) mukaan lapset antavat tarinoissaan mediasta tutuille hahmoille omia polkuja. Tarinat eivät hahmosta huolimatta liity alkuperäisiin tarinoihin mitenkään usein. Joskus lasten tarinoissa voi esiintyä samankaltaisia juonen kulkuja, jolloin painotukset ja tuodut näkökulmat muuttuvat persoonalliseksi tarinaksi kertojan mielestä.

Joidenkin toimintakertojen lopussa osa lapsista kertoi, että heidän tarinansa perustuivat jo johonkin oikeasti tapahtuneeseen, kuten heidän arkeensa tai mediassa nähtyyn hahmoon. Lapsille kerrottiin tämän olevan hyväksyttävä asia ja ettei se haittaa, sillä he saivat kertoa juuri sellaisen tarinan kuin itse haluavat. Lapset olivat osoittaneet rohkeutta kertoessaan asian, ja tutkimuksen yksi tavoite oli tuottaa kokemuksia lapsille ja selvittää, millaisia tarinoiden kertojia he ovat. Vain kahdessa tarinassa seikkaili mediasta tuttu hahmo, muut jo tapahtuneet tarinat liittyivät lasten arkeen ja perheeseen.

Kerran yksi perhe oli Havaijilla. He menivät uimaan. Sitten kun ne olivat uineet, sitten he söivät. Silloin oli ruokana Havaiji-ruokaa, mutta oli ihan suomalaista maitoa. Niillä oli kivaa. He pysyttelivät varjossa ja jotkut makoili rannalla rauhassa.

Vinxit menivät rannalle. Yksi heistä sanoi, että tuolla on myrkkyyä. Toinen keiju sanoi, että mennäänkö katsomaan mistä myrkkyy tulee. Trixit sen teki. Yksi heistä tekee jäädyttävää myrkkyyä & yksi niistä tekee vielä jahtaa muita ihmisiä, jotka ovat rannalla. Loppu.

Hello Kittyn erikoinen päivä, milloin äiti ei herännyt. Se oli hänestä erikoinen aamu. Silti äiti käveli ja nukkui myös samalla kun se käveli. Hello Kitty huomasi sen silloin, kun äiti meni silmät kiinni vessaan.

Lasten tarinoissa on sekoitus ympäröivästä todellisuudesta peräisin olevia asioita sekä lasten oman mielikuvituksen tuottamia aineksia. Mielikuvituksen avulla esimerkiksi perinteisistä saduista tutut hahmot tai tutut tapahtumat liitetään yhteen. (Paju 2004, 206; Karlsson 2003, 60.)

Jokaisen lapsen tarinoihin liittyi huumori. Lapset kertoivat hauskoja tarinoita, joille nauroivat ja jotka naurattivat myös tutkijaa. Erästä lasta naurattivat erityisesti tarinoidensa hahmojen hassut tapaturmat, kuten omenan päähän tippuminen. Osa lapsista teki yllättäviä juonenkäänteitä testataksseen, kuinka tutkija reagoi niihin. Lasten kanssa keskusteltiin heidän tarinoistaan toimintakertojen ulkopuolella. Lapset kertoivat ystävilleen, millaisia tarinoita olivat kertoneet ja lukivat niitä myöhemmin kasvunkansioistaan. Toimintakerroilla ja niiden ulkopuolella osa lapsista totesi, että he ovat hauskoja ja kekseliäitä, koska osaavat keksiä niin hyviä tarinoita.

Kerran kun joku oli pelaamassa, häntä sattui päähän. Hän ei tiennyt mikä se oli, mutta sitten hän huomasi, että pojat potki palloa. Sitten ne potkaisi hänen päähänsä.

Kerran oli yksi mies. Hänellä on omenapuu. Hän meni sinne omenapuulle. Häneltä tippui omena päähän. Hän kaatui. Sitten hän pyörtyi. Hän heräsi. Hän meni kotiin syömään. Sitten kun hän oli syönyt, hän meni nukkumaan. Loppu.

Hän meni kolmannelle talolle ja avasi oven. Siellä oli 12 ruumaa possua. Ja hän kysyi, että ootteko minun kavereitani? ”Emme tietenkään!” Mutta sitten kaikki huusivat: ”Nyt on aikaa leikkiä. Olemme nyt kaikkien maailman kavereita.” Ja ne leikkivät yhdessä. Loppu.

Uusitalon (2010) tutkimukseen osallistunut lapsi eläytyi satuunsa erittäin hyvin. Hänelle kaikki huudahdukset ja äänenpainot olivat merkityksellisiä ja toivat tarinalle uudenlaisen ilmeen. Tutkimuksen eräs poika kertoi mielellään tarinan, ja hän oli hyvin ilmeikäs ja eläytyväinen. Poika nautti huomion keskipisteenä olemisesta ja siitä, että häntä kuunneltiin.

Moni lapsi käytti niin sanottuja ääniefektejä eli ilmaisi esimerkiksi tuulen puhallusta tai kanin loikkimista itse keksityllä tai mediassa käytetyllä äänellä. Lasten äänensävy muuttui sen mukaan minkälainen tai kuka heidän hahmonsansa puhui; isä karhu puhui möreästi ja koira haukkui. Kaikki lapset eivät kuitenkaan käyttäneet ääniefektejä ja eläytyviä ääniä.

Hän hyppi: poing, poing ja vielä poing.

Ja se voimistui: ”Shhhhh!” Ja hän näki sen: se oli käärme.
”No olen, olen hylätty”, sanoi käärme lipuvalla äänellä.

Eräällä lapsella oli voimakas tapa eläytyä kertoessaan tarinoita. Hän unohiti tutkijan läsnäolon täydellisesti. Kesken tarinansa lapsi saattoi lähteä kulkemaan pitkin huonetta. Hän näytteli ja äänteli kuin tarinansa hahmot, hän teki ääniefektejä luonnonäänille ja kertoi samalla tarinaa. Lapsi myös lauloi taustoittaakseen tarinansa juonenkulkua. Kerran huoneeseen tuli ulkopuolinen henkilö, joka keskeytti lapsen näytöksen ja lapsi meni hetkeksi hämilleen. Näin ollen voidaan olettaa, että tutkijan seurassa lapsi pystyi rentoutumaan täysin ja eläytymään tarinoihinsa, mutta ulkopuolisen henkilön keskeytys häiritsi häntä ja herätti hänet takaisin hetkeen.

Kaikki äännähdykset ja ääniefektit kirjoitettiin muistiin. Lapsi kysyi kuitenkin toiveikkaalla äänellä, että kirjoitetaanko kaikki äännähdykset varmasti muistiin? Lapsi kysyi samalla toimintakerralla saman kysymyksen vielä kolme kertaa ja oli silminnähden onnessaan, kun ääniefektit todella kirjoitettiin muistiin. Tarinaa lukiessa lapsi nauroi erityisesti juuri ääniefektien kohdalla ja säteili kuulleessaan oman tarinansa. Eräällä toimintakerralla lapsi kehotti tutkijaa lukemaan vielä toisenkin kerran tarinan ja eläytymään vielä paremmin ääniefekteihin.

Kirjotaks sää, jos mä sanon poing?

Iiris, kirjotaks sää, jos sanon poang?

Sitten kuului jotain kovaa ääntä: Poom! Poom! Poom! Poh!
Pooh! Ja hän katsoi miksi siinä on valo. Ai, ne on ilotulituk-
sia. Pooh! Pooh! Pooh!

Toimintakertojen edetessä eräs lapsi kertoi yhä yllätyksellisempiä tarinoita, joilla oli jyrkkiä juonenkäänteitä. Lapsi saattoi haluta koittaa, minkälaisia tarinoita voi ja saa kertoa, kuinka tutkija suhtautuu niihin ja kirjoitetaanko ne muistiin. Lasta nauratti, mitä enemmän hänen tarinoissa oli yllätyksiä.

Ja tänään oli hänen synttärit. Ja sinne tuli kasvis ja banaani ja ukkosilmä.

Hän kuuli naurunäänen vessasta pytyltä, mutta silti kun lamput valaisi kaikki näytti niin hassulta. Ja Hello Kittyn äiti siitä melkein heräsi kauheasta lampun valosta.

Kaikki lapset pitivät siitä, että heidän tarinansa kirjoitettiin muistiin ja aikuinen keskittyi kuuntelemaan heitä. Alussa melkein jokainen lapsi kertoi tarinansa lause kerrallaan, jotta se ehdittiin varmasti kirjoittaa muistiin. Lasten varmuuden kasvaessa he eivät enää ottaneet kirjoittamisvauhtia huomioon, vaan eläytyivät tarinoihinsa ja heitä täytyi välillä pyytää odottamaan. Ovaska (2004, 172) kertoo, että saduttaja joutuu joskus pyytämään tarinan kertojaa odottamaan ja odottaessa kertoja saa tilaisuuden miettiä tarinalleen jatkoa.

Karlssonin (2003, 51, 61) mielestä aikuinen ei saa muuttaa tai korjata lapsen niin sanottuja virheitä, koska on tärkeää keskittyä lapsen tarinan sanomaan. Sadutusmenetelmän merkitys kumoutuu, jos aikuinen alkaa opettaa lapselle tarinan rakennetta. Tällöin lapselle välittyy ajatus, ettei hänen tarinansa ole riittävän hyvä. Aikuinen osoittaa arvostansa lasta juuri sellaisena kuin hän on. Lapsen opastaminen, puheopetus tai muu korjaava toiminta jätetään toisiin tilanteisiin.

Jokaisen lapsen kohdalla heidän tarinan kerrontatapansa ja tarinoidensa rakenne muuttui. Aluksi tarinoiden rakenne oli monimutkainen ja erittäin paljon asioita sisältävä, mutta toimintakertojen edetessä rakenne muuttui selkeämmäksi, yksinkertaisemmaksi ja johdonmukaisemmaksi. Lapset myös alkoivat enemmän suunnitella tarinoitaan, mikä saattoi olla syy rakenteen johdonmukaistumiselle. Tutkija ei puuttunut lasten tarinoiden rakenteeseen, sanojen oikeakielisyyteen tai mihinkään muuhunkaan. Lapset saivat kertoa tarinansa juuri sellaisena kuin halusivat.

Lukemalla lapsen tarinan ääneen lapselle konkretisoituu, miten kirjainkoukerot muuttuvat puheeksi. Hänen juuri kertomansa tarina muuttuu luettaessa samanlaiseksi puheeksi. Ääneen lukiessa lapsi kuulee, millainen hänen tarinastaan tuli. (Karlsson 2003, 53.)

Lapset odottivat, että heidän tarinansa luetaan ääneen. Lapsista näkyi ylpeys omaa tarinaansa kohtaan, jonka aikuinen oli kuunnellut ja kirjoittanut sanasta sanaan muistiin. Kirjoitettu tarina oli myös todiste, että aikuinen oli kuunnellut lasta ja pitänyt tarinaa tärkeänä. Eräs lapsi totesi tarinansa olevan valmis, käveli ikkunan luo ja pyysi lukemaan ääneen tarinansa. Tarina luettiin, jonka jälkeen lapsi halusi jatkaa tarinaa. Keskenkärsivän tarinan lukeminen ääneen saattoi olla lapselle tapa koota tarinaansa ja ajatuksiaan, jonka jälkeen hän sai uudelleen juonesta kiinni. Vain yksi lapsi muutti yhden kerran muutaman kohdan omasta tarinastaan.

Tutkijan antama arvostus ja halu dokumentoida lasten tuotokset kasvattivat lasten omaa arvostusta omia tuotoksiaan kohtaan. Kolme lasta kysyi lähes jokaisella toimintakerralla ja niiden ulkopuolella, milloin heidän tarinansa ja niiden kuvitukset laitetaan heidän kasvunkansioihinsa. Lasten tuotokset palautettiin mahdollisimman nopeasti, kun tarinat oli kirjoitettu tietokoneella ja tarinoiden kuvitukset oli valokuvattu. Kun lapsille kerrottiin, että heidän tuotoksensa oli laitettu heidän kasvunkansioihinsa, lapset menivät heti hakemaan kansion ja lukivat tarinoita yksin ja ystäviensä kanssa. Myös tutkijan kanssa keskusteltiin mielellään tarinoista ja muisteltiin niiden tekohetkiä.

Ensimmäisen toimintakerran lopuksi haastattelussa lapset vastasivat hämmästelemättä haastattelukysymyksiin. Seuraavien toimintakertojen haastatteluissa lapset olivat hieman huvittuneita haastatteluista ja samoista kysymyksistä, eli millaista oli kertoa tarina. Haastattelu pyrittiin toteuttamaan jokaisen toimintakerran lopuksi, mutta kolmena toimintakertana aikaraja esti sen.

Lapsilta kysyttiin heidän kokemuksiaan ja tuntemuksiaan liittyen tarinan kertomiseen, eli miltä tuntui kertoa tarina. Vastaukset koostuivat jyrkästi positiivisista ja negatiivisista vastauksista. Jokainen lapsi piti tarinan kertomista kivana tai tosi hauskana.

Joo, samantapainen kuin viimeksi, mutta siinä pitää olla kekseliäs. Mä oon kekseliäs.

Kivalta, koska keksin ja halusin, että tulisi hauska kuva.

Joo, edelleen niin kivaa kuin viimeksikin.

Lasten tarinoiden kerronnan haastattelujen perusteella tuloksista nousee esiin, että lapset pitivät tarinoiden kerrontaa kivana, kekseliäänä ja yhdellä lapsella oli vaihtuva mielipide. Lapset kokivat itsensä kekseliäiksi, koska keksivät ja kertoivat niin hyviä ja hauskoja tarinoita. Yhden lapsen vaihtuva mielipide koostui negatiivisesta kokemuksesta, joka saman tien vaihtui positiiviseksi. Lapsi halusi kuulla haastattelun ja nauroi innoissaan. Lapselta kysyttiin hänen mielipidettään ja halua osallistua tuleviin toimintakertoihin. Lapsi kertoi pitävänsä toimintakerroista ja halusi osallistua ja osallistui niihin myös jatkossa.

7.2 Lapset tarinoiden kuvittajina

Tässä luvussa kerrotaan lapsista tarinoiden kuvittajina. Tulokset koostuvat lasten havainnoinneista ja haastatteluista. Lapsen tarinoiden kuvitus ja kuvittamisen tapa jakautuivat saatujen tulosten perusteella kahteen eri teemaan. Ensimmäinen teema on arkiset välineet, joita ovat tässä tutkimuksessa tussit, värikynät, lyijykynät ja vahaliidut. Arkiset välineet olivat välineitä, joita lapset käyttivät päivittäin päiväkodissa eivätkä lapset kokeineet niiden käyttämistä ihmeellisenä asiana. Toisena teemana ovat harvinaiset välineet, joita ovat tässä tutkimuksessa vesivärit, maalit, pensseleillä maalaukset ja sormimaalaus. Lapset käyttivät omaehtoisessa toiminnassaan harvoin näitä välineitä, jonka takia niiden käyttäminen ja kokeilu koettiin ihmeellisiksi.

Kuvittaminen jaettiin kahteen eri teemaan, koska valitut välineet vaikuttivat paljon siihen, millaisia havaintoja tehtiin. Tärkeäksi koettiin nostaa tuloksista esiin välineiden vaikutus tarinoiden kuvittamiseen. Havaintojen tuloksista nousi esiin kasvattajan rooliin liittyviä huomioita lasten tarinoiden kerronnan ja kuvituksen tukijana, jonka tuloksia esitellään myöhemmissä luvuissa. Valitut välineet vaikuttivat kasvattajan rooliin tukijana.

Haastattelussa pyrittiin selvittämään, millaiseksi lapset kokevat tarinoiden kuvittamisen, eli miltä tuntui piirtää oma tarina. Aineistosta nousseet tulokset jakautuivat kolmeksi teemaksi. Suurin osa lapsista koki kuvataiteellisen toteuttamisen kivana, joka perusteltiin sillä, että sai käyttää vesivärejä ja sai kertoa ja piirtää samaan aikaan.

Tosi, tosi hauska!

Värien käyttö on hauskaa.

Toisena teemana oli uuden kokeminen. Lapsista tuntui jännittävältä ja kekseliäältä, koska piti piirtää jotain uutta, jota ei ollut aiemmin piirtänyt. Värittäminen koettiin hieman työlääksi.

Jännältä. Ja siinä pitää kuvailla sitä tarinaa.

Outoo, koska mä en oo ennen piirtänyt puistoo.

Semmosta, vähän työlästä. Piti niin paljon värittää.

Kolmantena teemana tuloksista nousi esiin vaihtuva mielipide, joka koostuu vain yhden lapsen vastauksista. Lapsesta tarinoiden kuvittaminen tuntui surulliselta, mutta hän ei osannut perustella miksi. Vastatessaan lapsi hymyili ja kiherteli eikä hänen olemuksensa ja käytöksensä vastanneet hänen vastauksiaan. Lapsen aiempi käytös, olemus ja tapa toimia eivät myöskään vastanneet lapsen vastauksia. Tutkija huolestui ja kertoi, ettei lapsen tarvitse kuvittaa tarinaansa, jos hän ei halua. Lapsi totesi haluavansa kuvittaa ja haluaisi myös jatkossa kertoa tarinoita ja kuvittaa niitä.

Kuin banaani olisi liiskautunut päälle.

Surulliselta. Vähän ahtaalta.

Pikkasen hyvältä, ku pitää koko ajan keksiä jotain.

Lue se haastattelu mulle!

Lasten tarinoiden kuvitusten haastattelujen perusteella tuloksista nousee esiin, että lapset pitivät tarinoiden kuvittamista kivana, uutena kokemukseensa ja yhdellä lapsella oli vaihtuvat mielipide. Uusi kokemus syntyi siitä, että lapset kuvittivat ensimmäistä kertaa asioita, joita he eivät olleet aiemmin tehneet ja kuvittaneet. Yhden lapsen vaihtuva mielipide koostui negatiivisesta kokemuksesta ja saman tien positiivisesta kokemuksesta. Kysyttäessä lapsi halusi osallistua ja osallistui myöhemmille toimintakertoille.

7.2.1 Arkiset välineet tarinoiden kuvituksessa

Arkisilla välineillä tarkoitetaan tusseja, värikyniä, lyijykyniä ja vahaliituja. Arkisia välineitä lapset käyttävät päivittäin päiväkodissa, ne ovat tuttuja heille ja he tietävät kuinka välineet toimivat. Ensimmäisellä toimintakerralla lapset valitsivat itse tai heille ehdotettiin värikyniä, eli arkista välinettä. Ehdottamalla arkista välinettä pyrittiin siihen, että lapsilla olisi tuttu väline eivätkä he hämmentyisi toimintakerrasta. Seuraavilla toimintakertoilla lapset saivat itse valita tarinoiden kuvitusten välineet, mutta heille ehdotettiin harvinaisia välineitä. Osa lapsista valitsi vain muutaman kerran arkiset välineet.



Kuva 1. Värikynätyö.

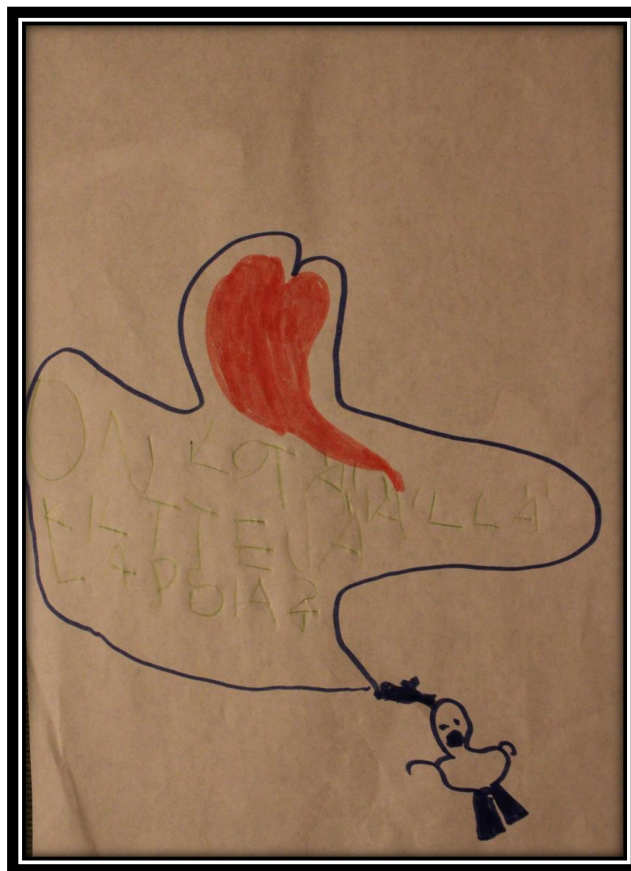
Käyttäessään arkista välinettä lapset keskittyivät tarkemmin tarinansa kuvituksen sisältöön. Lapset miettivät tarinaansa, sen hahmoja ja mitä tarinassa tapahtui sekä pyysivät lukemaan tarinan uudestaan. Kuvituksissa

esiintyi päähahmot ja ne sijoitettiin tarkkaan kuvitukseen. Huomio oli tarinan kuvittamisen luomisessa ja tarinan juonen jatkamisessa.

Värikynätyössä (ks. kuva 1) lapsi kertoi tarkkaan, mitä piirtää. Oikealla laidalla, sinisessä jäätelökioskissa on kaksi jäätelötötteröä, joissa on yhteensä kuusi palloa. Pallojen maut ovat mansikka, banaani, suklaa, päärynä ja appelsiini. Lapsen keksimä Aliisa-tyttö istuu penkillä ja hänellä on vieressään 20 euroa. Kuvan oikeassa laidassa on kukkapenkki, jonka vieressä kasvaa narsissi.

Sadutus ei ole vain aikuisen tekemä tehtävä lapselle, vaan vastavuoroinen tapahtuma lapsen ja aikuisen välillä. Sadutusmenetelmä ei ole vain lasten omaa kulttuuria ja tiedon tuottamista, mutta myös kuuntelua ja vakavasti ottamista. Saduttaminen ei ole pelkkää tuottamista, vaan ajatusten aktiivista vastaanottamista ja niiden eteenpäin viemistä. (Karlsson 2003, 13.)

Tarinoiden kuvitusta tehdessään lapset halusivat kertoa jatkoa tarinalleen, kertoivat mitä tarinan kohtaa ovat tekemässä, keksivät toisen tarinan tai keskustelivat perheestään. Lasten kuvitusten aikana kertomat tarinat kirjoitettiin muistiin riippuen siitä, oliko lapsen tarkoituksena kertoa puhtaasti tarinaa vai arvuuttaa tutkijaa. Osalta lapsista tarinan keksiminen sujui parhaimminkin samalla, kun he tekivät kuvitusta. Osa lapsista taas keskittyi kuvituksen tekemiseen niin keskittyneesti, etteivät he kertoneet tarinalle mitään jatkoa.



Kuva 2. Tussi- ja värikynätyö, jossa on kirjoitusta.

Karlssonin (2003, 140) mukaan monet aikuiset ovat huomanneet, että sadutetut lapset oppivat usein nopeammin lukemaan ja kirjoittamaan. Karlssonin toteaa, että sadutuksessa tulee esiin puheen ja kirjoittamisen välinen yhteys ja tekstin tuottamisen peruseräite. Lisäksi lapsen hyvä itsetunto ja rohkeus ilmaista ajatuksiaan edistävät oppimista. Opittuaan auttavan kirjoitustaidon lapsi mielellään täydentää ja taustoittaa piirrostaan tekstillä (Salminen 1994, 43).

Kaksi lasta halusi kirjoittaa tarinoidensa kuvituksiinsa. Toinen lapsi ei osannut vielä kirjoittaa, joten hän pyysi tutkijaa kirjoittamaan lausumansa lauseen malliksi. Lapsi kirjoitti mallista kuvitukseensa lauseen (ks. kuva 2). Toinen lapsi osasi kirjoittaa ja hän kertoi kirjoittavansa kuvitukseensa tarinansa hahmon nimen (ks. kuva 3).

Usea lapsi eläytyi toteutuksessa kertomansa tarinan hahmoihin niitä tehdessään. Lapsi saattoi sihistä kuin käärme, kuiskailla kuin piilossa oleva kettu tai päästää luonnon ääniä, kuten tuuli. Lapset ilmeilivät kuin tarinoidensa hahmot ja jäljittelivät niiden piirteitä. Positiivisuus välittyi lasten eläytymisen ja keskittymisen kautta. Lapset hyräilivät ja lauloivat omia laulujaan samalla kun tekivät toteutustaan. Lasten eläytymistä leimasi keskeisesti hymyileminen ja nauraminen, eli lapset pitivät monia asioita hauskoina ja humoristisina omista tuotoksissaan. Jokainen lapsista kuvitti tarinansa tarkasti ja huolellisesti.

Kato, tällanen siitä tuli!

Jokainen omppu tippuu päähän! Vähän hassuu!

Muistaks sää mitä tymperiperunat on?

Mä oon hyvä tekeen käärmeitä.

En osaa piirtää haukkaa, mutta osaan tällaisen.

Lapset eläytyivät tarinoiden kuvittamiseen keskittyneesti. Ensimmäisten toimintakertojen tunteita olivat yleensä innostunut hämmennys, koska lapset saivat tehdä jotain omaan kertomukseensa pohjautuvaa ja joka heidän mielestään hulvattoman hauskaa. Omien uusien osa-alueiden löytäminen ja rajojen kokeileminen kuvataiteellisen toteutuksen avulla innosti lapsia. Hyvin usein lapset sanoivat toteutuksen olevan valmis, mutta keksivätkin vielä lisätä jotain siihen. Välillä lisäys venyi pitkäksi ja lapsi oikeastaan jatkoi toteutuksen tekemistä eikä vain lisännyt nopeasti jotakin.

Arkisten välineiden käyttöön liittyi vahva vuorovaikutus tutkijan ja lasten välillä. Tarinoiden kuvituksen aikana lapset mielellään kertoivat lisää tarinaansa tai selostivat, mitä tekevät seuraavaksi. Keskusteluaiheisiin kuului myös lapsen perhe, kuinka lapsen arki on sujunut ja mitä lapselle kuuluu. Keskustelut ja niiden aiheet olivat lähtöisin lapselta itseltään ja tutkija osallistui niihin aktiivisesti mukaan. Vuorovaikutus tutkijan ja lasten välillä oli lämmintä, kuulevaa ja läsnä olevaa. Lapset myös mielellään arvuuttelivat tutkijaa siten, että tutkijan piti arvata mitä lapsi tekee kuvitukseen-

sa. Arkisissa välineissä painopiste oli tarinoiden kuvituksen sisällössä ja vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa.

7.2.2 Harvinaiset välineet tarinoiden kuvituksissa

Harvinaisilla välineillä tarkoitetaan vesivärejä, maalia, pensselillä maalausta ja sormimaalausta. Välineet koettiin uusina ja kiehtovina, vaikka niitä käytettiin ohjatussa toiminnassa. Lapset eivät käyttäneet välineitä kuitenkaan usein omaehtoisessa toiminnassaan, mikä teki harvinaisista välineistä uuden kokemuksen.

Poikkeavien materiaalien innoittamat keksinnöt, miellelyhtymät ja ajatukset antavat usealle lapselle mielihyvän sävyttämiä kokemuksia. Kuvataiteen maailmaan kuuluu muotoja, värejä, tilaa, liikettä ja merkityksiä. Pienikin tutkimusmatka näiden elementtien pariin tuottaa aineistoa, jota voidaan ihmetellä, luokitella tai järjestellä. (Piironen 2004, 317.)

Lapsille ehdotettiin harvinaisia välineitä toisella toimintakerralla ja siitä eteenpäin. Lapset eivät käyttäneet harvinaisia välineitä kovin usein, joten lapsille haluttiin antaa uusia kokemuksia ehdottamalla harvinaisia välineitä. Harvinaiset välineet olivat lasten tasolla ja helposti käytettävissä, mutta ne sijaitsivat huoneen toisella puolella, kun taas taideaineiden muut välineet olivat yhteen koottuina hyllykössä. Lapset saattoivat kokea hyllyköt taideaineiden välineistön paikaksi, joten heiltä ehkä helposti unohtui kauempana oleva harvinaisten välineiden paikka.

Kolme lasta innostui ehdotetuista harvinaisista välineistä joka kerta. Eräs lapsi epäröi valita välineitä ensimmäisellä ehdotuskerralla eikä oikein välittänyt niistä, mutta innostui huomattavasti kokeillessaan niitä. Vain yksi lapsi kieltäytyi jokainen kerta ehdotetuista välineistä ja sen sijaan valitsi arkiset välineet. Lapsen valintaa kunnioitettiin ja hänen annettiin toteuttaa itseään hänen itse kokemaksi parhaimmalla tavalla.



Kuva 3. Sormimaalaustyö, jossa on kirjoitusta.

Pääjoki (2012, 114) törmää taideohjaajana usein siihen, että taiteen materiaalit ovat lapsille vieraita mutta sitäkin kiinnostavampia. Lasten taiteellisen toimijuuden mahdollisuudet ovat yhteydessä siihen, millaisia taiteellisia materiaaleja ja välineitä heillä on käytettävissä. Materiaalit sanelevat osaltaan sen, mitä voi ilmaista ja miten nautittava tai vaikuttava lopputulos on.

Harvinaisten välineiden käytössä korostui lasten innostus ja kokeilun halu. Lapset lumoutuivat välineistä, miten ne toimivat ja miltä ne tuntuivat. Lapset keskittyivät tarinoiden kuvitukseen ja välineiden kokeilemiseen niin syvästi, ettei keskustelua syntynyt lainkaan ja he unohtivat tutkijan läsnäolon. Lapsille annettiin työrauha, sillä heidän haluttiin saavan rauhasa ihmetellä ja tutustua välineisiin ja kokeilemiseen. Kun tutkija liikahti, lapset hätkähtivät huomattessaan hänen olevan huoneessa. Tällöin lapset halusivat kertoa kaikki huomionsa välineistä ja niiden toiminnasta.

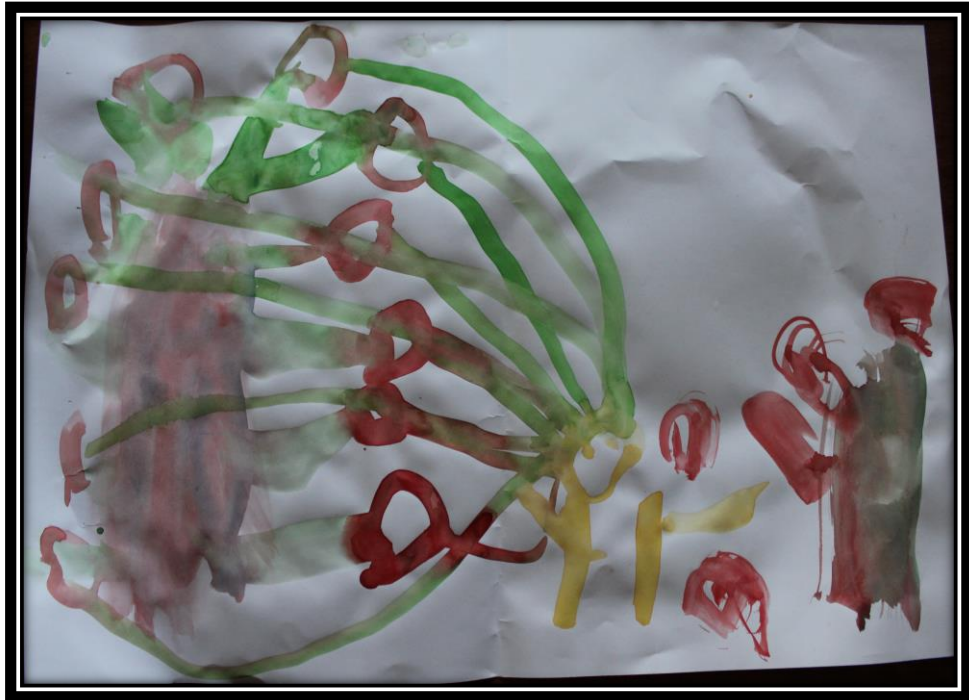
Tottakai sormiväreillä eikä pensseleillä!

Kato mitä tein!

Painan tähän käteen taas pipin!

Harvinaisilla välineitä käyttäessään lapset eivät olleet niin tarkkoja kuvituksensa sisällöstä kuin olivat käyttäessään arkisia välineitä. Lapset tahtoivat kuvittaa vielä hieman lisää, kokeilla erilaisia kuvioita ja kuvia, mitä värejä syntyy miten ja kuinka maali levittyy. Erityisesti sormimaalaus sai lapset innostumaan, koska maaliin sai koskea käsillä ja sitä sai levittää sormilla levittää paperille. Maalattaessaan sormilla lapset tarkastelivat käsi-

ään, kuinka maali liukuu sormien välissä ja millaisia eri jälkiä he saavat paperille. Lapsista oli mukavaa, maalata oman kämmenensä alapuoli saateenkaaren väriseksi ja painaa se paperiin.



Kuva 4. Vesiväriä.

Vesivärit aiheuttivat suurta innostusta jokaisessa ne valinneessa lapsessa. Maalaamisen suurin elämys näytti olevan, että lapset saivat kokeilla, kuinka vesivärit yhdistyvät, sekoittuvat, mitä uusia värejä voi luoda ja kuinka värit levittyvät paperilla. Lapset kertoivat mielellään, mitä värejä he aikovat seuraavaksi tehdä ja hämmästelivät mitä värejä ovat saaneet aikaiseksi. Eräs lapsi hämmästeli vesivärien vaikutusta ja kuinka ne leviävät paperilla. Lapsi oli hämmästynyt ja erittäin ylpeä siitä, että hänen kuvituksensa lentävien omenoiden kiitoradasta levisi kauniisti (ks. kuva 4). Maalaaminen ja värien kokeileminen olivat suurempia ilon aiheita kuin kuvituksen itsensä tekeminen, vaikka kuvitukset noudattelivatkin tarinoita.

Kivan väristä!

Vaikka sinisellä hiukset.

Miten saa ruskeeta?

Tästä tulee punkkua!

Lapsia kiinnosti paljon, kuinka syntyy eri värejä. Lapset kysyivät usein neuvoa, kuinka saadaan tiettyjä värejä. Lasten kysyessä heitä ohjeistettiin, mutta toteuttamiseen ei puututtu tarkemmin. Lapset kokeilivat kaikkia värejä mitä keksivät ja kokeilivat kuvituksessa uusia teemoja.

Värit ovat keskeisiä ihmisen havainnoissa ja havaintojen maailmassa. Niiden tehtävänä on olla esteettisiä, ilmaisullisia ja mukautuvia. Väreillä voi

ilmaista mielialaa ja tunteita sekä herättää huomiota. Väreillä voi myös olla innostava tai rauhoittava vaikutus. (Golomb 2002, 26.)



Kuva 5. Käsipaperi

Erään toimintakerran lopuksi lapsi halusi ehdottomasti säilyttää maalin pyyhkimiseen käytetyn käsipaperin (ks. kuva 5). Lapsi oli jo aiemmin katsonut ihailevasti käsipaperia ja pyyhkinyt sormiaan siihen samalla koristellen sitä. Lapsen kanssa sovittiin, että tutkija saa ottaa valokuvan käsipaperista, jonka jälkeen käsipaperi lisätään lapsen kasvunkansioon. Tutkija liimasi käsipaperin A4-paperille ja kirjoitti paperiin, että kenen tekemä käsipaperi on, päivämäärän, mihin toimintakertaan käsipaperi liittyy ja laitoi toimintakerran tuotokset lapsen kasvunkansioon.

Harvinaisten välineiden avulla lasten luovuus pääsi valloilleen. He tahtivat kokeilla, mitä kaikkea saavat aikaan välineillä ja mitä uutta niillä voi luoda. Ohjaamattomassa toiminnassa ja omaa tarinaa kuvittaessa lapsella itsellään oli valta päättää, mitä hän haluaa tehdä tai jättää tekemättä kuvitukseensa. Harvinaisissa välineissä painopiste oli välineiden ja materiaalin kokeilemisessä.

7.3 Kasvattajat tarinoiden kerronnan tukijoina

Tämän luvun tulokset nousivat esiin havainnoidusta aineistosta. Opinnäytetyössä käytettiin osallistuvaa havainnointia eli tutkija oli aktiivisessa vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Täten tutkijan käytös oli yhteydessä lasten käytökseen. Havaintoja kirjatessa otettiin lasten käytöksen ja reaktioiden lisäksi huomioon tutkijan käytös ja sen mahdolliset vaikutukset lapsiin. Tutkijan ja lasten välillä tarinoiden kirjaamisessa ei ollut yhtä paljon dialogista vuorovaikutusta kuin tarinoiden kuvituksessa, koska lapset keskittyivät kertomaan tarinoita ja tutkija kirjasi niitä. Haastatteluaineistosta

ei suoraan noussut esiin kasvattajan rooliin tukijana liittyviä tuloksia, vaan lasten omia kokemuksia tarinoiden kertojina ja kuvittajina, minkä takia haastattelun tuloksia ei ole liitetty kasvattajan rooliin tukijana.

Ensimmäisillä toimintakerroilla kaikki lapset olivat hieman hämmentyneitä ja ihmettelivät mitä tapahtuu. Hämmennys ilmeni lasten olemuksessa levottomuutena, tutkijasta merkkejä etsien ja hieman kysyvän oloisina lauseina. Osa lapsista tuntui odottavan kehuja tai ymmärtäväisiä ynähdyksiä, jotka ohjaisivat heitä oikeaan suuntaan. Lapsille hymyiltiin, ynähettiin ymmärtäväisesti ja heitä kannustettiin kertomaan sellaista tarinaa, jollaisen he itse haluavat kertoa. Kannustusten myötä lapset ymmärsivät mikä oli toimintakertojen idea ja he lähtivät rohkeasti mukaan.

Tarinoita kertoessaan jokainen lapsi eläytyi tarinaansa, mikä näkyi heidän iloisessa ja suorastaan sädehtivässä olemuksessa ja olotilassa. Aluksi kaikki lapset odottivat, että heidän lauseensa ehdittiin kirjoittaa muistiin. Myöhemmillä toimintakerroilla kukaan lapsista ei enää odottanut lauseiden loppuun kirjoittamista, mikä tulkittiin eläytymiseksi ja innostumiseksi. Osa lapsista syventyi omaan tarinaansa matkimalla tarinansa olentoja, laulamalla, hyräilemällä tai tanssimalla. Lasten toiminnallinen eläytyminen keskeytyi muutaman kerran, kun kesken tarinan kerronnan huoneeseen tuli toisen lapsiryhmän kasvattaja. Lapsi lopetti välittömästi tekemisensä, palasi paikalleen ja meni hieman hämilleen. Tämä tulkittiin siten, että tutun kasvattajan kanssa lapsi pystyi rentoutumaan, olemaan oma itsensä ja ilmaisemaan itseään haluamallaan tavalla. Lapset ilmeisesti kokivat tutut mutta toisten lapsiryhmien kasvattajat vieraammaksi aikuisiksi eivätkä täysin rentoutuneet heidän seurassaan.

Lasten kertomat tarinat luettiin aina ääneen heille ennen kuin he alkoivat kuvittaa tarinoitaan. Heille myös kerrottiin, että tarinat luetaan ääneen, jotta he voivat muuttaa niitä halutessaan. Kuitenkin vain yksi lapsi yhdellä toimintakerralla muutti tarinaansa. Havaintojen perusteella lapset eivät pitäneet ääneen lukemista oman tarinansa oikeanmukaisuuden tarkistuksena, vaan pikemminkin he halusivat vain kuulla omat tarinansa ja olla ylpeitä niistä. Lapset odottivat, että saisivat kuulla itse tekemänsä tarinan, johon myös aikuinen on keskittynyt ja kirjoittanut sen muistiin.

Tarinan kerronta, sen kirjaaminen ja ääneen lukeminen olivat voimaannuttavia kokemuksia lapsille. Aluksi lapset olivat hämmentyneitä siitä, että he olivat kahden kesken aikuisen kanssa. Muita lapsia ei ollut paikalla ja aikuinen keskittyi vain heihin ja kuuntelemaan vain heitä. Yleensä päiväkodeissa on vähemmän kasvattajia kuin lapsia ryhmässä, joten aikuisen huomiosta joutuu ehkä kilpailemaan. Toimintakerroilla lapset saivat itse puhua eikä kukaan keskeyttänyt heitä, aikuisella oli aikaa kuunnella ja keskustella heidän kanssaan ja he saivat aikuisen täyden huomion.

Tutkimuksen kolme lasta kysyivät usein, että milloin saavat toimintakertojen tuotokset kasvunkansioihin. Lapset halusivat lukea tarinoitaan ja katsoa tarinoidensa kuvituksia yksin ja yhdessä ystäviensä kanssa. Toimintakertojen jälkeen lapset kertoivat ystävilleen, millaisia tarinoita he olivat tehneet ja mitä niissä tapahtui. Myöhemmin lapset lukivat ystäviensä

kanssa tarinoitaan ja kertoivat mitä tarinoiden kuvituksissa tapahtuu. Osa lapsista tahtoi tehdä tarinoistaan ja sen kuvituksista itselleen satukirjan. Ajanpuutteen vuoksi satukirja jäi toteuttamatta, mutta tarinat ja kuvitukset laitettiin lasten kasvunkansioon peräkkäin aikajärjestykseen.

Lasten omien tarinoidensa ja niiden kuvitusten odottaminen sekä toteuttamatta jäänyt satukirjan tekemiseen tulkittiin siten, että lapset arvostivat omia tuotoksiaan. Tutkijan antama arvostus ja kiinnostus lasten tarinoita ja ajatuksia kohtaan ilmeisesti lisäsi lasten omaa arvostusta omia tuotoksiaan kohtaan. Lisäksi kahdenkeskiset tapaamiset aikuisen kanssa ilman häiriötä lisäsivät lasten arvostusta tarinoitaan kohtaan, koska aikuisella oli aikaa keskittyä yli tunninkin ajan olemaan vain heidän kanssaan.

7.4 Kasvattajat tarinoiden kuvitusten tukijoina

Tämän luvun tulokset nousivat esiin havainnoidusta aineistosta. Opinnäytetyössä käytettiin osallistuvaa havainnointia eli tutkija oli aktiivisessa vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Täten tutkijan käytös oli yhteydessä lasten käytökseen. Havainnoita kirjattaessa otettiin lasten käytöksen ja reaktioiden lisäksi huomioon tutkijan käytös ja sen mahdolliset vaikutukset lapsiin. Tutkijan ja lasten dialoginen vuorovaikutus oli voimakasta tarinoiden kuvituksissa. Haastatteluaineistosta ei suoraan noussut esiin kasvattajan rooliin tukijana liittyviä tuloksia, vaan lasten omia kokemuksia tarinoiden kertojina ja kuvittajina, minkä takia haastattelun tuloksia ei ole liitetty kasvattajan rooliin tukijana.

Tämä luku on jaettu kahteen osaan. Tuloksista nousi esiin, että kasvattajat voivat olla lasten tarinoiden kuvitusten tukijoina kahdenlaisia riippuen kuvituksiin valituista välineistä. Tulosten mukaan arkisilla välineillä kuvittaessaan lapset olivat enemmän vuorovaikutuksellisia ja kuvittaessaan harvinaisilla välineillä he keskittyivät enemmän tekemiseen ja kokemiseen.

7.4.1 Kasvattajien tuki lasten käyttäessä arkisia välineitä

Arkiset välineet eivät olleet uusi asia lapsille ja he tiesivät, kuinka välineet toimivat. Koska uutta ja uuden ihmettelyä ei ollut, lasten huomion painopiste oli tarinoidensa kuvituksensa sisällöllisessä toteutuksessa ja vuorovaikutuksessa tutkijan kanssa. Lapset keskustelivat mielellään esimerkiksi perheestään, päivästä, kuvituksestaan tai arvuuttelivat tutkijaa. Runsaan vuorovaikutuksen myötä tutkijalla oli hyvä mahdollisuus tutustua paremmin lapsiin persoonina, mitä lapselle kuuluu ja mitä asioita hän pitää tärkeinä. Kahdenkeskinen aika ja aito läsnäolo lähennyttivät tutkijaa ja lapsia.

Mukava piirtää ja kertoa, kun voi vain kertoa.

Havainnoinnissa voidaan pitää esillä muistiinpanovälineitä, koska pelkät muistinvaraiset muistiinpanot harvoin riittävät. Muistiinpanojen tekeminen voi kuitenkin häiritä asioiden luonnollista kulkua. Muistiinpanojen teke-

minen saattavat viedä tutkittavan huomion pois arkitilanteesta ja herättää liiallista uteliaisuutta. (Grönfors 2010, 164.)

Arkiset välineet eivät vieneet lasten huomiota, joten lapset huomioivat tutkijan muistiinpanojen tekemisen. Lapsia kiinnosti, mitä tutkija kirjoittaa ja mitä heistä kirjoitetaan. Toimintakerrat perustuivat lasten ja heidän ajatusensa arvostamiseen sekä avoimuuteen, joten tutkimuksen periaatteiden ja eettisyyden kannalta nähtiin oikeaksi kertoa muistiinpanoista lapsille heidän ikätasonsa mukaisesti. Lisäksi sadutusmenetelmän yksi tarkoituksista on avoimuus, jota haluttiin kannatella toimintakerroilla alusta loppuun. Lapsille luettiin vain muistiinpanot, jotka koskivat heidän konkreettista tekemistä, esimerkiksi mitä värejä lapset käyttivät maalatessaan tai mitä he piirtävät kuvitukseensa. Tutkijan havainnot lasten olemuksista ja tunnetiloista perusteluineen jätettiin kertomatta, koska ne olivat tutkijan omia havaintoja ja tieto tästä olisi voinut vaikuttaa lasten olemiseen.

Mitä sä kirjoitat?

Kirjotaks sä sinne taas, että taputan paperiin?

Kirjota siihen, että mulle tuli taas pipi vihreestä maalista.

Lapset kysyivät, miksi muistiinpanoja tehdään. Lapsille kerrottiin muistiinpanoja tehtävän, jotta myöhemmin tutkija voisi kirjoittaa pitkän tekstin, jossa kerrotaan lasten tarinoista ja tarinoiden kuvituksista. Näin lapset tiesivät ikätasonsa mukaisesti, miksi muistiinpanoja tehdään. Tieto vaikutti vain yhteen lapseen, sillä lapsi kehotti kirjaamaan omasta mielestään tärkeitä asioita vihkoon. Kolme muuta lasta ilmaisi itseään ja teki kuvitustaan samalla lailla kuin olivat tehneet aiemmilla toimintakerroilla. Kaksi lasta kiinnostui muistiinpanoista, jolloin heidän kuvittamisensa keskeytyi. Tämän myötä muistiinpanoja tehtiin vain, kun lapsi keskittyy kuvitukseen ja toimintakertojen jälkeen. Muistiinpanoilla ei huomattu olevan voimaannuttavaa vaikutusta, vaan ne vain kiinnostivat lapsia.

Piirroksiset auttavat lasta palauttamaan mieleensä menneitä tapahtumia, ajatuksia ja havaintoja. Lapsi voi myös välittää ajatuksiaan ja kokemuksiaan muille kuvan avulla. Lapsen piirustus on hyvä lähtökohta aikuisen ja lapsen väliselle vuoropuhelulle. Vuoropuhelu antaa lapselle tunteen, että aikuinen on kiinnostunut hänelle tärkeistä asioista ja tämän myötä myös itse lapsesta. (Mäkivaara & Sarviaho 1999, 16.)

Arvuuttelu oli yksi voimaannuttavimmista asioista tutkijan ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Kaksi lasta innostui todella paljon arvuuttelemaan tutkijaa, jolloin astuttiin uudella tavalla lasten tarinoihin. Lapset tekivät kuvaa ja tutkijan täytyi arvata, mitä lapsi tekee tai mitä kuva esittää. Arvuuttelun myötä lapset innostuivat roolistaan, jolloin he kuvittivat lisää arvuuttaakseen. Tämän myötä kuvituksista tuli monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti kuvitettuja tarinoita. Lapsista oli hauskaa olla arvuuttelijoina ja ettei tutkija aina tiennyt vastauksia heidän kysymyksiinsä. Arvuuttelun avulla lapsille haluttiin mahdollistaa kysymyksien esittäminen tutkijalle ja tehdä toimintakerroista kokemuksellisesti rikkaampia.

Et tiä mikä tää on. Paitsi nyt. Radio.

Arvaa miks pistin nää vihreellä? Ne on totta. Punainen ei oo totta. Esimerkiksi suu ei oo totta.

Arvaa mitä mä teen!

Entääs nyyt!

Mikä tää on? Oot sanonu tän jo aiemmin.

Tää on samanlainen ku voikukka ja alkaa N:llä.

Tutkija mietti pitkään, kuinka arvuuttelutilanteissa tulisi toimia opinnäyte-työn luotettavuuden ja eettisyyden kannalta. Tarkoituksena oli selvittää, millaisia tarinoiden kuvittajia lapset ovat ja antaa lapsille kokemuksia. Arvuuttelu on osa tarinoiden kuvitusten tekemistä ja sen avulla kuvituksiin tuli lisää lasten luomaa yksityiskohtaista sisältöä. Tutkija päätti osallistua lasten halutessa aktiivisesti heidän arvuutteluunsa. Arvuutteluun osallistuminen vaikutti tutkimustuloksiin tutkijan oman persoonallisuuden ja osallistumisen takia, mutta toiminta loi uuden näkökulman ja vahvan perustan aiheelle kasvattaja lasten taidekokemusten tukijana.

7.4.2 Kasvattajien tuki lasten käyttäessä harvinaisia välineitä

Harvinaisia välineitä olivat välineet, joita ei käytetty päivittäin päiväkodin arjessa, vaikka ne olivat helposti saatavilla. Harvinaiset välineet olivat erikoinen asia, joten lapset keskittyivät tarkasti tarinoidensa kuvituksiin. Harvinaisia välineitä käyttäessään lapset rentoutuivat ja keskittyivät täysin välineisiinsä, niiden kokeilemiseen ja niillä tekemiseen.

Lasten käyttäessä harvinaisia välineitä heidän vuorovaikutus oli hyvin vähäistä eikä lasten keskittymistä häiritty, jos he eivät itse halunneet keskustella. Lapsia hiljaisuus ei haitannut, koska he ilmeisesti unohtivat tutkijan läsnäolon. Tutkijan liikahtaessa lapset hieman säpsähtivät ja huomasivat myös tutkijan läsnäolon huoneessa. Tällöin lapset alkoivat kertoa, mitä tekevät ja keskustelu lähti etenemään.

Harvinaiset välineet saivat aikaan lapsissa huomattavaa kuvitukseen innostumista, kokeilun halua sekä halua tietää välineistä ja kuinka niitä käytetään. Lapset halusivat oppia, kuinka vesivärejä käytetään ja kuinka saa väreit saa parhaiten esiin. Lasten halutessa lapsia ohjeistettiin välineiden käytössä ja värien sekoittamisessa. Maalin kokeileminen sormilla oli jännittävää. Eräs lapsi tökkäsi vahingossa maalisormella itseään käsivarteen ja huudahti: ”Auts!” Tutkija totesi tähän leikkisästi, että tuliko lapselle pipi maalista? Lapsi näytti hämmentyneeltä ja alkoi nauraa. Lapselle tämä tapaus oli mieleenpainuva, sillä lapsi muistutti tapahtumasta jokainen seuraava toimintakerta ja monesti toimintakertojen ulkopuolella. Kahdenkeskisten kokemusten myötä tutkija oppi tuntemaan lapset paremmin ja he lähenyivät.

Aikuisen roolit näkyvät toimintana ja kuuluvat repliikkeinä vuorovaikutustilanteissa. Rohkaisu ja kehuminen ovat eri viestejä. Yleensä toiminnan ja tuotoksen tunnustaminen sinällään, ilman arvottavia määreitä avaa portit lapsen tarinalle ja omalle määrittelylle siitä, mitä hän mielestään teki ja millaisia merkityksiä hän toimintaansa tai tuotokseensa liittää. Kieltäminen ja kauhistelu ovat kuin tyrmäyksiä, jos ne eivät löydä perusteluja yhdessä sovitusta pelisäännöstä. Aikuisen olisi hyvä miettiä ennen kuin kieltää ja toruu lasta. Yhtenä lähtökohtana taiteen mahdollistamiselle varhaiskasvatuksessa on salliva, tunteet kestävä ja hulluttelun mahdollistava ilmapiiri, jossa jokainen yksilö tulee kohdatuksi omana itsenään. (Pusa 2009, 76–77.)

Salmisen (1994, 42) mukaan lapset keksivät piirroksissa uudelleen oikean ja väärän, kauniin ja ruman standardeja, jolloin he kokeilevat mikä käyttäytyminen on sopivaa ja mikä sopimatonta. Tässä opinnäytetyössä eräs lapsi kokeili maalaamalla rajojaan. Hän sanoi uhmakkaasti, että maalaa oman peppunsa. Hänelle vastattiin, että hän voi maalata sen, jos haluaa. Lapsi ei selvästikään odottanut myöntävää vastausta, vaan hämmentyi siitä. Lapsi totesi maalaavansa tarinansa hahmon pepun, johon myös suostuttiin. Lapsi hämmentyi lisää, mutta lopulta hän ei maalannut kenenkään peppua.

Kasvattajan on usein ehdotettava lapselle harvinaisia välineitä, jos niiden olemassaoloa ei muisteta. Käyttäessään harvinaisia välineitä, lapsi keskittyy tutustumaan välineisiin ja kokeilemaan, kuinka ne toimivat. Uudet välineet, niiden tunteminen ja toiminta saavat lapsessa aikaan luovuutta, innostusta ja halun oppia lisää välineistä. Kasvattaja voi tukea lapsen tarinoiden kuvittamista ehdottamalla välineitä ja antamalla lapselle mahdollisuus erilaisten välineiden kokeilemiseen.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa tarkastellaan johtopäätöksiä, luotettavuutta ja eettisyyttä sekä kehittämisehdotuksia. Johtopäätökset jaettiin kahteen alalukuun tutkimuskysymysten mukaisesti, jotta tuloksista nousseet johtopäätökset selkiytyisivät. Tutkimuskysymyksiin vastaavat tulokset johtopäätöksineen jaettiin arkisiin ja harvinaisiin välineisiin, koska ne määrittivät tulosten jatkautumisen.

Opinnäytetyön tutkimustehtävänä oli tutkia päiväkotia taiteellisenä kasvuympäristönä. Opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, millaisia tarinoiden kertojia ja kuvittajia ovat 5–6-vuotiaat lapset sekä millaisesta tuesta lapset hyötyvät tarinoiden kertojina ja kuvittajina. Tutkimustehtävään ja tutkimuskysymyksiin vastaavia tuloksia ja niiden johtopäätöksiä tarkastellaan ja verrataan teoreettisiin näkökulmiin sekä aiempiin tutkimuksiin.

Opinnäytetyön tuloksissa nousi esiin kasvattajan rooli sosiokulttuurisena innostajana. Kurjen (2000, 44, 26) mukaan sosiokulttuurinen innostaminen on erityislaatuinen sosiaalipedagogiikan soveltamisen ala. Innostaminen on tietynlainen tekemisen tapa, jolle on luonteenomaista vuorovaikutuksen

ja osallistumisen korostaminen. Sosiokulttuurisella innostamisella tuetaan ihmisten vapautta ja oma-aloitteisuutta. Johtopäätöksissä tarkastellaan tarkemmin kasvattajan roolia innostajana.

8.1 Johtopäätökset lapsista tarinoiden kertojina ja kuvittajina

Tarinoiden kertojina lapset olivat kekseliäitä sekä innostuneita ja kertoivat tapahtumarikkaita tarinoita. Tästä voidaan päätellä, että tarinoiden kerronnan myötä lasten mielikuvitus pääsee valloilleen ja he pitävät siitä, kun kasvattaja keskittyy aidosti kuuntelemaan heitä. Tarinoiden kerronnan voidaan päätellä vahvistavan lasten itseluottamusta ja kannustavan lapsia ilmaisemaan rohkeammin omia ajatuksiaan. Kurjen (2000, 19) mukaan sosiokulttuurinen innostaminen suuntautuu vuorovaikutuksen edistämiseen ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen lisäämiseen. Tässä opinnäytetyössä innostaminen vuorovaikutuksen edistäjänä ilmeni selvästi. Myös Uusitalon (2010) tutkimustuloksista nousi esiin, että lasten itsetunto vahvistui ja itsevarmuus kasvoivat sadutuksen myötä.

Mäkivaaran ja Sarviahon (1999, 27) mukaan sadutus tukee lapsen itsetunnon kehittymistä. Lapsen itse kertomat tarinat kasvattavat lapsen luottamusta omiin kykyihin ja jatkuvaan itsensä ilmaisemiseen. Kun aikuinen pysähtyy kuuntelemaan ja kirjaamaan lapsen tarinoita, lapselle syntyy tunne, että hänestä ollaan kiinnostuneita ja häntä arvostetaan.

Tarinoiden kertomisen myötä lasten tarinoista tuli johdonmukaisempia ja ne sisälsivät enemmän juonenkäänteitä sekä niistä tuli kieliopillisesti tarkempia, josta voidaan päätellä, että tarinoiden kerronta kehittää lasten tarinoiden kertomisen rakennetta ja lasten kieliopillisuutta. Myös Palovaaran ja Rajaniemen (2013) tutkimuksessa huomattiin, että sadutuskertojen myötä lasten tarinat pidentyivät ja alkoivat sisältää enemmän juonenkäänteitä. Tässä opinnäytetyössä lasten niin sanottuja virheitä ei korjattu ja myös Karlssonin (2003, 51, 61) mielestä aikuinen ei edes saa korjata lasten puheesta ja tarinoista virheitä, vaan korjaava toiminta jätetään toisiin tilanteisiin. Tämän opinnäytetyön johtopäätösten perusteella sadutuksen tulisi olla osa päivähoidon päivittäistä toimintakulttuuria, koska se kehittää lasten itseluottamusta, mielikuvitusta ja kieliopillisuutta.

Arkisia välineitä, kuten värikyniä, tarinoidensa kuvitukseen käyttäessään lapset halusivat olla enemmän vuorovaikutuksessa kasvattajan kanssa. Tutujen arkisia välineitä käyttäessään ja kasvattajan kanssa käydyn dialogin myötä lapset tekivät tarkasti ja paljon yksityiskohtia sisältäviä tarinoiden kuvituksia. Tästä voidaan päätellä, että arkisia välineitä käyttäessään lapset keskittyvät enemmän kuvitustensa sisällön suunnitteluun ja toteuttamiseen, jolloin aikuinen toimii dialogista riippuen myös kuvitukseen osallistujana tai vain seuraajana. Kurjen (2000, 24) mukaan sosiokulttuurisen innostamisen tarkoituksena saada ihmiset hermistymään, motivoitumaan ja lähtemään liikkeelle, jolloin tässä opinnäytetyössä voidaan päätellä, että osallistuessaan kuvitukseen kasvattaja innostaa lapsia muistelemaan kertomiaan tarinoita ja kuvittamaan niitä yksityiskohtaisesti. Tämän voidaan päätellä kehittävän lasten kognitiivisia taitoja ja oman toiminnan suunnittelemista.

Harvinaisia välineitä, kuten sormimaalausta, tarinoidensa kuvitukseen käyttäessään lapset tutustuivat kiinnostuneina välineisiin ja materiaaleihin sekä keskittyivät niiden kokeilemiseen ja luovaan ilmaisuun. Tästä voidaan päätellä, että lapsilla on hyvä olla saatavilla arkisten välineiden lisäksi harvinaisia välineitä. Lasten pitää saada käyttää harvinaisia välineitä ohjatun toiminnan lisäksi omaehtoisessa toiminnassa, koska tällöin lapset suunnittelevat itse kaiken alusta loppuun kertomalla tarinan ja kuvittamalla sen itse valitsemillaan välineillä. Tuloksista voidaan päätellä, että harvinaiset välineet innostavat lapsia ihmettelyyn ja luovaan työskentelyyn.

8.2 Johtopäätökset kasvattajasta taiteellisten kokemusten tukijana

Karlsson (2003, 63, 44) kertoo kirjassaan Satukeikka-projektista vuosina 1995–2000. Karlssonin mukaan säännöllisesti saduttavat aikuiset ryhtyivät kuuntelemaan sadutuksen myötä lapsia. Aikuisille tulivat merkityksellisiksi lasten omat ilmaisut ja aikuisten keskinäinen keskustelu muuttui. Säännöllisesti saduttaneet ammattilaiset alkoivat käyttää luonnostaan lasten omia sanoja aikuisten tulkintojen sijaan. Karlssonin mukaan saduttamalla kasvattaja tutustuu nopeasti ja henkilökohtaisella tavalla lapsiin ja samalla tutustuttaa lapset toisiinsa. On tärkeää, että kasvattaja viestittää omalla toiminnallaan olevansa kiinnostunut lasten maailmasta ja arvostavansa heidän mielipiteitä. Lapselle on tärkeää saada tehdä itse, vaikuttaa, olla aktiivinen ja tulla arvostetuksi. Tämä innostaa ja vahvistaa luottamusta omiin ajatuksiin ja näkemyksiin. Näin lapsen aloitteellisuus ja usko kykyyn oppia säilyvät ja vahvistuvat.

Kasvattajat voivat tukea lasten tarinoiden kerrontaa antamalla arvoa lasten ajatuksille, tarinoille ja lasten omalle kulttuurille. Kasvattajan arvostus lapsia kohtaan ilmenee aidolla, kuulevalla läsnäololla ja annetulla kahdenkeskisellä ajalla. Tästä voidaan päätellä, että kasvattajan läsnäolon, lasten arvostuksen ja jakamattoman huomion myötä lasten itsearvostus ja rohkeus kasvavat. Uusitalon (2010) tulosten perusteella lapset oppivat ilmaisemaan itseään vapaammin ja mielipiteitään rohkeammin.

Voidaan päätellä, että lapset alkavat arvostaa omia tuotoksiaan enemmän, jos aikuinen ilmaisee käytöksellään arvostavansa niitä ja lasten ajatuksia. Myös Uusitalo (2010) sai vastaavia tuloksia, jolloin lapset oppivat arvostamaan omia tarinoitaan ja niiden kuvituksiaan enemmän kuin ennen sadutusta. Sadutuksessa kasvattaja kuulee lasten tarinoita ja kiinnostuksen kohteita, jonka myötä hän oppii tuntemaan lapset persoonina paremmin sekä hänen ja lasten välinen yhteisymmärrys lisääntyy. Tuloksien ja päätelmien perusteella olisikin tärkeää, että kasvattajat arvostaisivat lasten kulttuuria ja sen tulisi näkyä enemmän toiminnan suunnittelussa.

Karlsson (2004) toteaa tutkimuksessaan, että sadutus on yksinkertainen menetelmä tehdä tilaa lasten omalle kulttuurille. Karlssonin mukaan kuitenkin pelkkä kuunteleminen ei riitä lasten kulttuurin ymmärtämiseen, vaan kasvattajien tulee reflektoida toimintaansa ja vaihtaa kokemuksiaan. Ymmärtääkseen kunnolla lasten kulttuuria aikuisten pitää syventyä lasten maailmaan ja ajatella kuin lapsi.

Sadutusmenetelmän avulla lapset muokkaavat ajatuksiaan tarinoiksi. Menetelmän avulla aikuiset voivat tehdä tilaa lasten ottamiselle mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Sadutus on vastavuoroiseen toimintakulttuuriin johdatteleva menetelmä, jonka avulla aikuinen voi kuunnella lapsia ilman ennakko-oletuksia. (Karlsson 2003, 10.)

Palovaaran ja Rajaniemen (2013) henkilökunnan kyselyjen tulosten mukaan sadutusmenetelmästä oli päiväkodissa hyötyä. Lapsen mielikuvituksen käytön merkitystä korostettiin ja sen uskottiin olevan merkittävä osa lapsen osallisuuden kokemuksesta ja itsetunnon kehittymistä. Henkilökunta koki menetelmän antavan aikaa ja tilaisuuden olla lapsen kanssa kahden. Lasten katsottiin saavan aikuiselta jakamatonta huomiota ja tulleen aidosti kuulluiksi. Sadutusmenetelmän koettiin tuoneen ryhmään yhdessä tekemisen iloa, yhdessä kokemista ja osallisuutta sekä kuulluksi tuleamista.

Palovaaran ja Rajaniemen (2013) tutkimustulosten mukaan lapset näkivät sadutusmenetelmän myönteisenä kokemuksena. Yli puolet lapsista perusteli sadutusmenetelmän hyväksi puoleksi sen, että he saivat kertoa tarinansa yhdelle aikuiselle ilman keskeytyksiä. Lapset pitivät myös mukavana, että tarinoihin sai kertoa mitä tahansa. Haastattelujen tuloksista ilmeni, että lapset pitivät sadutusmenetelmää siksi mukavana, että kertoja sai itse päättää tarinansa sisällön.

Kasvattajat voivat tukea lasten tarinoiden arkisilla välineillä kuvittamista keskustelulla ja arvuuttelulla lasten kanssa. Arvuuttelussa lasten täytyy muistella kertomiaan tarinoita, suunnitella ja käyttää mielikuvitustaan, kuinka toteuttaisivat kuvituksensa ja miten arvuuttaisivat kasvattajaa. Tästä voidaan päätellä, että lasten kognitiiviset taidot sekä muistelu- ja suunnittelutaidot kehittyvät lasten arvuuttaessa kasvattajaa. Arvuuttaessaan lapsi pääsee uudelle alueelle, sillä hän saa olla kysyjän roolissa ja kasvattaja on vastaajan roolissa eikä tiedän aina kaikkia vastauksia.

Kurki (2000, 26) kuvaa, että sosiokulttuurinen innostaminen on luonteenomaista vuorovaikutuksen ja osallistumisen korostamisessa, joka ilmeni tässä opinnäytetyössä erityisesti tutkijan ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa lasten käyttäessä arkisia välineitä. Lasten tarinoiden kuvitusta arkisilla välineillä pitäisi tukea päivähoidossa, koska siten kasvattaja pääsee dialogiseen vuorovaikutukseen lasten kanssa ja pystyy lasten kuvittaessa keskustelemaan luontevasti lasten kanssa muun muassa lapsen kuulumisista ja arjesta, mielenkiinnon kohteista ja lapselle tärkeistä asioista. Kahdenkeskisen dialogisen keskustelun myötä kasvattaja oppii tuntemaan lapsen persoonana paremmin ja heidän välilleen syntyy syvempi yhteisymmärrys.

Harvinaisten välineiden käyttäminen sai lapsissa aikaan ihmettelyä, kokeilunhalua, luovuutta ja oppimisen iloa. Tästä voidaan päätellä, että harvinaisia välineitä käyttäessään lasten mielikuvitus ja luova ajattelu kehittyvät. Lapsilla herää kiinnostus käytettyihin välineisiin ja materiaaleihin, jonka myötä he ihmettelevät ja haluavat oppia lisää käytetyistä välineistä. Voidaan päätellä, että oppimisen ilosta ja kokeilemisesta seuraa myöhemmin se, että lapset sekä tuntevat harvinaiset välineet paremmin että

osaavat käyttää niitä taidokkaammin. Tulosten johtopäätösten perusteella kasvattajat voivat tukea lasten tarinoiden harvinaisilla välineillä kuvittamista ehdottamalla välineitä lapsille, koska lapset eivät välttämättä muista mahdollisesti piilossa olevien välineiden olemassaoloa. Kurjen (2000, 26) mukaan sosiokulttuurisella innostamisella tuetaan ihmisen vapautta ja oma-aloitteisuutta, jolloin harvinaisten välineiden tulisi olla helposti saatavilla lasten tasolla ja lasten tulisi saada käyttää niitä halutessaan.

8.3 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimustietojen on oltava luottamuksellisia. Tutkimuksen yhteydessä saatuja tietoja ei luovuteta ulkopuolisille eikä tietoja käytetä muuhun kuin luvattuun tarkoitukseen. Kaikkien tutkimukseen osallistujien on jätävä nimettömiksi, elleivät he ole antaneet lupaa identiteettinsä paljastamiseen. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 131.)

Opinnäytetyö tahdottiin toteuttaa siten, että osallistunut päiväkotiki, lapset ja heidän perheensä eivät ole tunnistettavissa. Heille tahdottiin tarjota tilaisuus osallistua osaksi opinnäytetyön tekemistä siten, etteivät tiedot heistä ole este osallistumiselle. Opinnäytetyöhön osallistuneen päiväkodin nimeä, tarkkaa sijaintia tai muita tietoja ei ole esitetty tässä opinnäytetyössä. Myöskään lasten, heidän huoltajiensa ja perheensä nimiä tai muita tietoja ei ole esitetty tässä opinnäytetyössä.

Opinnäytetyön kohderyhmä valittiin harkinnanvaraisotannalla, jolloin tutkija ja lapsiryhmän tiimi valitsivat tutkimuksen kannalta kaikkein innokkaimmat lapset. Tietynlaisten lasten valitseminen osaksi tutkimusta antaa tuloksia vain tietyn tyyppisistä lapsista. Voi olla, että esimerkiksi varauksella toimintaan suhtautuvien lasten aineistoista saataisiin erilaisia tuloksia.

Ei ole olemassa objektiivisia, puhtaita havaintoja sinällään, vaan esimerkiksi jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat aina tuloksiin. Laadullisessa tutkimuksessa myönnetään tämä ongelma, mutta aineistolähtöisessä tutkimuksessa ongelma on perustavampaa laatua kuin tutkimuksissa yleensä. On kyse siitä, että voiko tutkija kontrolloida, että analyysi tapahtuu aineiston tiedonantajien ehdoilla eikä tutkijan ennakkoluulojen saatelemana. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 96.)

Opinnäytetyössä käytettiin osallistuvaa havainnointia, ja tutkija osallistui vuorovaikutukseen aktiivisesti toimintakerroilla. Tutkija työskenteli omalla persoonallaan ja omalla käytöksellään vaikutti myös lasten käytökseen ja näin ollen saatuihin tuloksiin. Havainnoidessa kirjattiin muistiin myös tutkijan käytöstä ja kuinka lapset olivat siihen reagoineet. Opinnäytetyössä pyrittiin ottamaan huomioon tutkijan vaikutus tuloksiin.

Havaintomuistiinpanoja kirjatessa voi joutua katkaisemaan toiminnan ja keskustelun virran. Vaikka tekisi muistiinpanot mahdollisimman tapahtumia vastaaviksi, kuvaukset eivät kuitenkaan ole täysin neutraaleja ja au-

kottomia. Tutkija ei voi kirjoittaa kaikkea havainnoimaansa muistiin. (Törönen 1999, 229.)

Lasten tarinoita kirjoittaessa oli haastavaa tehdä havainnot lapsista, koska keskityttiin kirjoittamaan tarinaa ja olemaan läsnä. Kerronnan havainnot kirjoitettiin vihkoon lasten miettiessä tarinaansa tai heti tarinoiden kuvituksen alussa. Lapset kiinnostuivat todella paljon muistiinpanoista, kun kuvittivat tarinoitaan. Tällöin päätettiin, että tarinoiden kuvitusten havainnot kirjoitetaan silloin, kun lapset keskittyvät kuvitukseensa ja toimintakertojen jälkeen. Keskeytysten takia ei saatu välttämättä. Ääripäihin liittyvät havainnot muistettiin paremmin kuin neutraalit havainnot.

Lapsille kerrottiin ikätasonsa mukaisesti, miksi toimintakerroilla tehdään muistiinpanoja ja mitä muistiinpanoissa lukee. Sadutusmenetelmä perustuu avoimuuteen sekä opinnäytetyön ja tutkijan periaatteisiin kuuluu olla avoin ja rehellinen, minkä myötä päädyttiin kertomaan muistiinpanoista lapsille heidän kysyessään niistä. Valehtelu tai salailu olisi ollut väärin ja lapset olisivat ilmeisesti huomanneet sen, joka olisi voinut vaikuttaa tutkimustuloksiin.

8.4 Kehittämisehdotukset

Opinnäytetyön alkuperäisenä tavoitteena oli pitää tarina- ja kuvataidenäytely tai tehdä lasten kertomista tarinoista ja tarinoiden kuvituksista heille satukirjat. Ajanpuutteen takia suunnitelmat kuitenkin jäivät toteuttamatta. Sen sijaan tarinat ja tarinoiden kuvitukset koottiin peräkkäin lasten kasvunkansioihin, jolloin lapset myös lukivat tarinoitaan kuin satukirjasta. Kasvunkansiot ovat esillä päiväkodissa ja lapset voivat lukea niitä milloin vain. Lasten tarinat ja tarinoiden kuvitukset matkaavat myös lasten koteihin, joissa vanhemmat voivat viimeistään tutustua yhdessä lastensa kanssa lasten tarinoihin ja kuvituksiin.

Haastattelussa lapsilta kysyttiin vain heidän kokemuksiaan tarinoiden kertomisesta ja kuvittamisesta, eli miltä tuntui kertoa tarina ja miltä tuntui kuvittaa oma tarina. Tulosten kehittämiseksi ja luotettavuuden lisäämiseksi haastatteluissa olisi voitu kysyä kasvattajan rooliin tai kasvattajan kanssa käytyyn vuorovaikutukseen liittyviä asioita. Opinnäytetyössä lapset kuitenkin kokivat samat haastattelukysymykset huvittavina, joten haastattelu olisi hyvä toteuttaa tai rakentaa toisella tavalla.

Opinnäytetyön tuloksista ilmeni, että lasten luovuus herää heidän käyttäessään harvinaisia välineitä omaehtoisessa toiminnassa. Olisi kiinnostavaa tutkia, mitä tuloksia saadaan, jos lapset käyttäisivät useammin harvinaisia välineitä omaehtoisessa toiminnassa. Tässä opinnäytetyössä arkisten välineiden määritelmä perustuu siihen, että niitä käytetään päivittäin päiväkodin arjessa. Jos harvinaisia välineitä käytettäisiin useamman päiväkodissa, seuraisiko siitä harvinaisten välineiden arkipäiväistyminen?

Olisi ollut mielenkiintoista laajentaa tutkimusta koskemaan erilaisia lapsia. Karlsson (2003, 136) on pohtinut, että sadutus saa lapsissa aikaan turvallisuuden tunnetta, koska toiminta koetaan toista arvostavaksi ja kuulevaksi.

Lasten levottomuus vähentyy, koska he ovat usein motivoituneita sadutukseen ja kokevat sen tärkeäksi. Uusitalo (2010) havaitsi tutkimustuloksissaan, että lasten itsetunto ja varmuus kasvoivat. Arka lapsi uskalsi avautua ja hänen puhumattomuutensa katosi. Puhelias lapsi oppi antamaan tilaa muille. Levoton lapsi rauhoittui sadutushetken ajaksi. Henkilökunta huomioi, että lapset olivat sadutuksen jälkeen rauhallisempia, koska olivat saaneet olla kahdenkesken aikuisen kanssa ja saaneet häneltä jakamatonta huomiota sadutuksen aikana. Lapset kokivat sadutuksen tärkeäksi hetkeksi päivässään.

9 POHDINTA

Opinnäytetyöprosessia aloittaessani olin alusta asti kiinnostunut lapsista ja taideaineista teemoina. Tahdoin tutkia niitä tarkemmin ja yhdistää ne opinnäytetyössäni. Toimintakerroilla olin iloinen ja avoin, koska tahdoin antaa lapsille toimintakerroista positiivisen kokemuksen. Mielestäni onnistuin antamaan kaikille tutkimukseen osallistuneille neljälle lapselle positiivisen kokemuksen toimintakerroista. Jos aikaa olisi ollut enemmän, olisin mielelläni toteuttanut satukirja-idean, jolloin lasten tuotokset ja kokemukset olisivat tulleet konkreettiseksi isoksi tuotokseksi.

Hankitun aineiston myötä vasta tajusin, kuinka paljon tietoa olinkaan kerännyt. Laajan aineisto täytyi rajata tarkasti, koska aineistosta ilmeni paljon kiinnostavia ja tutkittavia asioita. Täten tutkimustehtävä, päivähoito taiteellisen kasvuympäristönä, ja tutkimuskysymykset, millaisia tarinoiden kertojia ja kuvittajia ovat 5–6-vuotiaat lapset sekä millaisessa tuesta lapset hyötyvät tarinoiden kertojina ja kuvittajina, tarkentuivat aineiston hankinnan jälkeen.

Tulokset vastaavat tutkimustehtävää ja tutkimuskysymyksiä, mistä seurasi mielenkiintoisia johtopäätöksiä. Erityisesti kasvattajien rooli lasten tarinoiden kerronnan ja kuvituksen tukijana oli mielenkiintoinen. Lisäksi en osannut odottaa harvinaisten välineiden merkittävää roolia ja vaikutusta lapsiin.

Opin enemmän sadutusmenetelmästä ja lapsista toimintakertojen prosessinomaisuuden myötä. Saduttamalla samoja lapsia useamman kerran pitkällä aikavälillä, näin heissä tapahtuvia muutoksia sekä kuinka minun ja lasten välille syntyi uudenlainen ymmärrys. Vietimme toimintakertojen myötä lasten kanssa suhteellisen paljon aikaa yhdessä, jolloin keskustelimme ja sain tietää lapsesta enemmän asioita. Oli myös upeaa nähdä, kuinka jokainen lapsi oli niin erilainen ja kertoi erilaisia tarinoita.

En odottanut isoa eroa arkisten välineiden ja harvinaisten välineiden kokeilemisen välillä. Lapset maalasivat pensselillä useasti ohjatussa toiminnassa, joten ajattelin sen olevan heille arkinen asia. Sen sijaan lapset kokivat sen ihmeelliseksi, koska saivat maalata omaehtoisesti. Olen tyytyväinen, että ehdotin lapsille harvinaisia välineitä ja mahdollisten heille uusia kokemuksia.

Opinnäytetyön tekeminen on opettanut minulle sitoutumista ja työskentelyä pitkällä aikavälillä. Opinnäytetyöprosessin vaiheiden hahmottaminen oli vaikeaa ja aluksi ne tuntuivat kaukaisilta asioilta. Kuitenkin toiminnassa piti koko ajan huomioida erilaisia pieniä ja isoja asioita, mikä opetti organisointikykyä. Erityisesti opinnäytetyöprosessin loppuvaihe, kirjoittaminen, on opettanut paljon. Kirjoittaminen vie valtavasti aikaa, koska aihe on tärkeä ja sen haluaa tehdä huolella.

Opinnäytetyöprosessin aikana olen kasvanut ammatillisesti paljon ja olen vahvistunut varhaiskasvatuksen ammattilaisena. Itsenäinen työskentely on opettanut suunnittelemaan tarkasti omaa toimintaa ja huomioimaan kaikki mahdolliset asiat. Opinnäytetyö on myös opettanut minulle vastuuta ja sitoutumista, koska olen ollut pitkäkestoisessa yhteistyössä tutkimukseen osallistuneen päiväkodin sekä lasten ja heidän huoltajiensa kanssa. Kokonaisuudessaan opinnäytetyöprosessi ja opinnäytetyö ovat minun taidonnäytteitäni koulutuksen myötä saadusta ammatillisuudestani.

LÄHTEET

- Anttila, E. 2009. Tanssii tähtien kanssa – luova liikunta ja tanssi varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A.-L. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 16–21.
- Golomb, C. 2002. Child art in context. A cultural and comparative perspective. Washington, DC: American Psychological Association.
- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. 3. uud. p. Jyväskylä: PS-kustannus, 154–170.
- Hassi, M. 1994. Taide- ja esteettinen kasvatus sekä taideopetus. Teoksessa Surakka, T. (toim.) Lapsi keksii maailman uudelleen – Taide varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 28–33.
- Hellström, M. 2006. Onko peruskoulusta taidekasvattajaksi? Teoksessa Tarkkonen, T. & Sassi, P. (toim.) Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki: Cultura Oy, 49–57.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1997. Elämää varten. Alle kouluikäisen lapsen maailma. 2. p. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Karlsson, L. 2003. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. 2004. Storycrafting with children. A key to listening and to sharing. Helsinki, pdf-tiedosto. [Konferenssijulkaisu]. Viitattu 1.2.2014. http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/In_English/Karlsson.pdf
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Karppinen, S. 2009. Kädentaidot ja käsityökasvatus. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A.-L. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 56–65.
- Kotka, R. 2011. Tarinat tunteiden tulkkina. Toiminnallisia ideoita satujen ja draaman maailmasta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.
- Laki lasten päivähoidosta. 2 a § (25.3.1983/304). Viitattu 29.1.2014. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Lindeberg-Piironen, A. 1994. Liike kehityksen edellytyksenä. Teoksessa Surakka, T. (toim.) Lapsi keksii maailman uudelleen – Taide varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 58–70.

Mäkinen, M. 2012. Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. p. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–108.

Mäkivaara, M. & Sarviaho, M. 1999. Kivi, paperi ja sakset. Ympäristö- ja taidekasvatusta yhteistoiminnallisoin keinoin. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Ovaska, M. 2004. Päivähoidon laatuksiteerit lasten näkökulmasta sadutuksen keinoin. Teoksessa Keskinen, S. & Virjonen, H. (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa. Tampere: Tammer-Paino Oy, 157–186.

Paju, E. 2004. Lasten omat tarinat – toden, sadun, vuorovaikutuksen leikinä. Teoksessa Piironen, L. (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY, 202–213.

Palovaara, P. & Rajaniemi H. 2013. Kuin olisi itse taiteilija. Lastenkulttuurin edistäminen päiväkodissa sadutuksen keinoin. Diakoniammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö, pdf-tiedosto. Viitattu 27.1.2014.

http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/66061/Palovaara_Pauliina_Rajaniemi_Heini.pdf?sequence=1

Pentikäinen, L. 2006. Kuvataidekasvatuksen poluilla. Teoksessa Tarkkonen, T. & Sassi, P. (toim.) Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki: Cultura Oy, 27–35.

Piironen, L. 2004. Leikin voima taidekasvatuksessa. Teoksessa Piironen, L. (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY, 316–327.

Piironen, L. 2006. Leikistä vauhtia taidekasvatukseen. Teoksessa Tarkkonen, T. & Sassi, P. (toim.) Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki: Cultura Oy, 20–26.

Pusa, T. 2009. Taide kestää – taiteen terapeuttisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A.-L. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 71–79.

Pääjoki, T. 2012. Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. p. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–121.

Ranne, K. 2008. Sosiaalipedagogisen ja sosiaalisen todentuminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hämäläinen, J. & Nivala, E. (toim.) Sosiaalipedagoginen aikakauskirja. Kuopio: Suomen sosiaalipedagoginen seura ry, 107–116.

Riihelä, M. 1994. Lapsi, taide ja opettajuus. Teoksessa Surakka, T. (toim.) Lapsi keksii maailman uudelleen – Taide varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 9–13.

Riihelä, M. 2004. Saduttamalla jakamiseen. Teoksessa Piironen, L. (toim.) *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY, 188–201.

Rintakorpi, K. 2009. Dokumentointi toiminnan kehittämisen välineenä. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A.-L. (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 84–89.

Ruokonen, I. 2006. Taide lapsen elämän ilmauksena. Musiikin näkökulma. Teoksessa Tarkkonen, T. & Sassi, P. (toim.) *Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Cultura Oy, 11–19.

Ruokonen, I. & Rusanen, S. 2009. Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A.-L. (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 10–15.

Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A.-L. 2009. Saatteeksi. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A.-L. (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 3–6.

Rusanen, S. 2007. *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen*. 2. p. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Rusanen, S. 2009. Lapsen kuvista kulttuurin kuviin. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A.-L. (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 48–55.

Salmela, A.-R. 2004. Pienistä äänistä suuriin kertomuksiin – sadutus lasten kuulemisen välineenä perheterapiassa. Teoksessa Keskinen, S. & Virjonen, H. (toim.) *Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitodossa*. Tampere: Tammer-Paino Oy, 140–156.

Salminen, A. 1994. Varhaislapsuuden kuvat. Teoksessa Surakka, T. (toim.) *Lapsi keksii maailman uudelleen – Taide varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 35–46.

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uud. p. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Sassi, P. & Tarkkonen, T. 2006. Voidaanko lapsen kasvua tukea taiteen ja kulttuurin keinoin? Teoksessa Tarkkonen, T. & Sassi, P. (toim.) *Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Cultura Oy, 1.

Seeskari, D. 2006. Taide lasten terapiassa. Teoksessa Tarkkonen, T. & Sassi, P. (toim.) *Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Cultura Oy, 36–48.

Solastie, K. 2006. Väinämöisestä Pinocchioon. Perinteen merkitys taidekasvatuksessa. Teoksessa Tarkkonen, T. & Sassi, P. (toim.) Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki: Cultura Oy, 2–10.

Stakes 2005. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Op-paita 56. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2. tark. p. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tast, E. 2007. Juuret ja siivet – sosiaalipedagoginen orientaatio varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hämäläinen, J. & Nivala, E. (toim.) Sosiaalipedagoginen aikakauskirja. Kuopio: Kopyjyvä, 17–50.

Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinno, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: PS-viestintä Oy, 218–233.

Uusikylä, K. 2004. Luovat leikit ja lahjakkuus. Teoksessa Piironen, L. (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY, 180–187.

Uusikylä, K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusitalo, O. 2010. ”Lehmät synnyttää maitoa”. Sadutusprojekti päiväkodissa. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö, pdf-tiedosto. Viitattu 27.1.2014.
<https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/24174/Uusitalo.Outi.pdf?sequence=1>

Vuorinen, I. 1997. Tuhat tapaa opettaa. 4. p. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Välimäki, A.-L. 2009. Taidekasvatuksen oivallus lasten vanhemmille. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A.-L. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 80–83.

TIEDOTE LASTEN VANHEMMILLE

17.4.2013

Hei kotiväki!

Olen työharjoittelussa 11.3. – 17.5. Nimi-ryhmässä ja osa teistä on varmastikin nähnyt minut. Opiskelen Hämeen ammattikorkeakoulussa sosiaalialaa eli sosionomiksi (AMK).

Teen opinnäytetyöni Nimi-ryhmään ja tavoitteenani on tutkia 5–6-vuotiaiden lasten näkemyksiä ja kokemuksia kuvataiteen ja sadutuksen yhdistämisestä päiväkodissa. Tutkimuksellinen osuus toteutetaan toukokuun 2013 loppuun mennessä.

Sadutus tarkoittaa, että lapsi saa kertoa sadun ja aikuinen kirjoittaa sen ylös sanasta sanaan. Aikuinen ei puutu satuun millään tavalla. Sadun loputtua aikuinen lukee kirjoittamansa ääneen ja lapsi saa muuttaa tai korjata virheet, jos haluaa.

Ajankäytön vuoksi tutkimukseen osallistuu 4 lasta, ketkä on valittu satunnaisotannalla. Nimi-ryhmässä toteutetaan sadutusta ja kuvataiteellista toimintaa yleisesti lasten kanssa osana päiväkodin toimintaa.

Tutkimuksen toiminnallisia osuuksia on 4–5. Kysyn lapsilta ideoita ja ajatuksia kuvataiteelliseen osuuteen ja välineisiin. Ensin sadutan lasta, jonka jälkeen lapsi tekee kuvataiteellisen teoksen omaan tarinaansa pohjautuen. Toiminnallisen osuuden aikana havainnoin lasta kuinka hän kokee saduttamisen ja kuvataiteellisen toiminnan.

Toteutuksen loppuksi haastattelen lasta ja kysyn hänen mielipidettään kokonaisuudesta. Mahdollisesti äänitän haastattelun itseäni varten, jotta saan kaiken talteen ja voin myöhemmin kirjoittaa ne ylös. Äänitallennetta ei millään muulla tavalla käytetä tutkimuksessa.

Lapset, päiväkotiki ja paikkakunta pysyvät nimettöminä eivätkä ne ole tunnistettavissa opinnäytetyössäni.

Tahtoisin julkaista valmiin opinnäytetyöni Theseuksessa: www.theseus.fi/

Theseuksessa on opinnäytetöitä luettavina. Tämä voi vaikuttaa esimerkiksi opinnäytetyöntekijän työllistymiseen tulevaisuudessa. Tahtoisinkin tämän takia luvan julkaista opinnäytetyöni Theseuksessa. Myös Theseuksen opinnäytetyön julkaisussa lapset, päiväkotiki ja paikkakunta pysyvät nimettöminä eivätkä ole tunnistettavissa.

Palauttakaa lupalomake minulle tai Nimi-ryhmään mahdollisimman pian tutkimuksen aloittamista varten, jos olette kiinnostuneet antamaan luvan lapsenne osallistumisesta tutkimukseen.

Jos Teillä on kysyttävää, voimme keskustella päiväkodissa tai voitte ottaa minuun sähköpostitse yhteyttä:

iiris.e.veivo@student.hamk.fi

Hyvää kevään jatkoa toivoen,
Iiris Veivo



TUTKIMUSLUPA



Sosiaalialan koulutusohjelma

**LUPA LAPSENI OSALLISTUMISESTA TUTKIMUKSEEN JA SAADUN
AINEISTON KÄYTTÖÖN TUTKIMUKSELLISESTI**

Olette osallistumassa tutkimukseen, jossa Hämeen ammattikorkeakoulun sosionomi (AMK) - opiskelija Iiris Veivo tekee opinnäytetyönsä liittyen 5–6-vuotiaiden lasten näkemyksiin ja kokemuksiin kuvataiteen ja sadutuksen yhdistämisestä päiväkodissa.

Pyydän Teiltä lupaa, että saan saduttaa, tehdä kuvataiteellista toimintaa, havainnoida ja haastatella lastanne sekä ääninauhoittaa haastattelun tutkimuksen aikana. Saatua tietoa hyödynnetään tutkimuksellisesti. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys, päiväkotiki ja paikkakunta pysyvät nimettöminä eivätkä ole tunnistettavissa.

_____ Annan luvan tutkimukseen osallistumiselle ja saadun aineiston käyttämiseen tutkimuksellisesti.

_____ Annan luvan tutkimuksen julkaisemiseen nimettömästi.

_____ Annan luvan tutkimuksen julkaisemiseen nimettömästi Theseuksessa.

_____ Annan luvan lapseni haastatteluun, havainnointiin, saduttamiseen ja kuvataiteelliseen toimintaan.

_____ Annan luvan lapseni haastattelun ääninauhoittamiseen uudelleen kirjoittamista varten.

_____ Annan luvan ottaa valokuvia lapseni kuvataiteellisista teoksista niin, ettei lapseni näy niissä.

_____ Annan luvan julkaista lapseni tarinan tutkimuksessa siten, ettei lapseni ole tunnistettavissa.

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Paikka ja päivämäärä