STAKESIN TYÖPAPEREITA 9 / 2006

TYÖPAPEREITA

LIISA KARLSSON (TOIM.)

Lapset kertovat...

STAKES

Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus

postimyynti: Stakes / Asiakaspalvelut PL 220, 00531 Helsinki
puhelin: (09) 3967 2190, (09) 3967 2308 (automaatti)
faksi: (09) 3967 2450 • Internet: www.stakes.fi

Lapset kertovat ja toimivat (LKT) yhdistyksen ja verkoston tarkoituksena *on edistää, kehittää, uudistaa ja tukea yhteistoimintaa, lasten kulttuuria ja lapsitutkimusta siten, että erityisesti lasten näkökulmat sekä hiljainen tieto ja osallistava toimintakulttuuri tulevat esille. Hiotaan myös työikäisten ja vanhusten kuuntelemisen ja osallisuuden välineitä.*
Lähtökohtana yhdistyksen toiminnassa on yhteisöllisyys, ihmettelevä ote, saduttava toimintatapa, lasten aito osallistuminen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen sekä leikki ja ilo. Tarkoituksensa toteuttamiseksi yhdistys

- *toimii verkostomaisesti*
- *järjestää kulttuuri-, keskustelu- ja koulutustilaisuuksia sekä seminaareja, juhlia ja retkiä*
- *harjoittaa tutkimus-, kehittämis-, tiedottamis- ja julkaisutoimintaa (oma julkaisusarja: Lapset kertovat)*
- *tekee aloitteita viranomaisille ja muille tahoille*
- *on yhteistyössä alan järjestöjen ja muiden tahojen kanssa sekä*
- *tekee kansainvälistä yhteistyötä.*

Liity jäseneksi ja/tai sähköpostilistalle:
Yhdistyksen ylläpitämä nettisivusto: www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat
Yhdistyksen sähköposti: lapsetkertovat@gmail.com

Liisa Karlsson (toim.): Lapset kertovat... Stakes, Työpapereita 9/2006. Helsinki 2006.
90 sivua, hinta 19 €.

© Kirjoittajat, Stakes ja Lapset kertovat ja toimivat ry

Taitto: Christine Strid

ISBN 951-33-1685-8 (paperimoniste)
ISSN 1795-8091
ISBN 951-33-1686-6 (verkkokirja)
ISSN 1795-8105

Stakesin monistamo
Helsinki 2006

Yksi hiiri lähti kissaa karkuun. Ja sitten koira ja kissa. Koira rupes haukkuu kissalle. Ja sitten tota, yks hevonen näki kissan. Sit ne näkivät ruusuhunnun. Sitten ne näkivät tontun. Sitten ne näkivät joutsenen. Sitten ne näkivät yhen vauvatipun. Sitten ne näkivät hunnun. Ja sitten ne näkivät mekon. Sitten ne näkivät numeron. Ja sitten ne näkivät yhen linnun ja korin ja pesän. Sitten ne näkivät tota, tota, tota napin. Sitten ne näkivät hampaan ja se käveli.
Ja nyt se riittää.

Jasmin 5 v 4 kk, kirjasi lastentarhanopettaja

Lapset kertovat…

Lähes puolet Suomen väestöstä elää lapsiperheessä. Usein muistutetaan, että lapset ja nuoret ovat tulevaisuus. Lasten asia siis koskettaa monia.

On vaikeaa löytää toimintasektoria, jossa lapset eivät olisi osallisia suoraan tai välillisesti. Terveydenhoito, työelämä, koulutus, liikenne, kulttuuri, ympäristön suunnittelu, talouspolitiikka, kaikki alat koskettavat lapsia. Monella alueella lapset ovat myös varsinaisia erityisasiantuntijoita, kuten päivähoidossa, koulussa, lasten omassa kulttuurissa, oppimisessa ja heidän omassa elämässään. Kuinka paljon tiedämme, mitä lapset näistä asioista ajattelevat? Millaisia välineitä ja käytäntöjä on lasten näkökulmien selvittämiseen? Millä tavalla lapsilta saatu tieto vaikuttaa tai pitäisi vaikuttaa arjen lapsitoiminnan suunnitteluun, oppimisen järjestämiseen tai poliittiseen ja taloudelliseen päätöksentekoon?

Tässä julkaisussa on *Lapset kertovat…* -seminaarin yhteydessä tuotettuja artikkeleita, joissa lapset saavat puheenvuoron tutkimuksessa, käytännön työssä ja taiteen keinoin. Lapset tuottavat tietoa ja omaa kulttuuria. Lapsia on sadutettu, lasten kertomuksilla on solmittu yhteyksiä eri maanosien välille ja eri sukupolvien kesken. Vaikeissa tilanteissa elävät lapset ovat tulleet näkyviksi ja osaaviksi sadutuksen kautta. Myös aikuisten ja vanhusten sadutuksesta ja kuuntelemisesta on saatu hyviä tuloksia. Kertoa on voinut myös tarinasävellyksellä tai tarinateatteriin osallistumalla. Lapset ja nuoret ovat saaneet äänensä kuuluville ympäristön suunnittelussa erilaisin menetelmin.

Julkaisussa kerrotaan, miten lapset ilmaisevat itseään eri tavoin kuin aikuiset. Tämä pitää ottaa huomioon, kun tulkitaan, mitä kaikkea lapset meille viestittävät. Jopa vastasyntyneillä ja sikiöillä on kerrottavaa, jos osaamme heitä kuunnella. Tutkimus osoittaa, että lasten toimintatapa on ankkuroitunut leikkiin vielä pitkään kouluiässäkin. Istumisen sijaan he liikkuvat ja touhuavat. He elävät tässä ja nyt.

Innostavia lukuhetkiä kaikille lasten ja nuorten parissa työskenteleville, tutkijoille, taiteen tekijöille sekä lasten ystäville ja vanhemmille!

Helsingissä kansainvälisenä sadutuksen ja sadunkerronnan päivänä 17.3.2006, jolloin rakennetaan satusiltoja Libanonissa, Brasiliassa, Islannissa, Sri Lankassa, Suomessa ja monessa muussa maassa.

Kasvatustieteen tohtori Liisa Karlsson
Lapset kertovat ja toimivat ry:n puheenjohtaja

Sisällys

Lapset kertovat…

Kirjoittajat 6

I LASTEN TIETO JA KULTTUURI ESIIN ERI MENETELMIN 7

Lapsitiedosta lasten omaan tietoon ja kulttuuriin 8
Liisa Karlsson

Tervetuloa lasten kuuntelun ja sadutuksen maailmaan – sadutus pähkinäkuoressa 18
Liisa Karlsson ja Monika Riihelä

Lapset kertovat ja luovat erityisvaikeissakin olosuhteissa – *Monika Riihelä* 21
- Lapsen osallistumisen piilovaikutuksia neuvolan, puheterapeutin, sosiaalityöntekijän ja kerho-ohjaajan työssä – *Liisa Karlsson* 26
- Sijaishuollon lapset ja sadutus – *Kaija Kemppainen* 27
- Lapsen osallistumisen piilovaikutuksia – erityisopettajan työssä – *Liisa Karlsson* 28
- Lapsen osallistumisen piilovaikutuksia – psykologin työssä – *Monika Riihelä* 30
- Tyttö oli ulkona kun alkoi ukkonen tulla – perheneuvolassa sadutetaan – *Kaija Kemppainen* 32
- Sinut huomataan ja sinua kuunnellaan koulussa – *Ritva Reed* 33
- Tarinat ja diagnoosit – erityiskoulussa sadutetaan – *Kaija Kemppainen* 36
- Turvapaikanhakuprosessi lapsen sanoin – *Minna Lähteenmäki* 38
- Satusilta ja lasten psyykkiset oikeudet kehitysyhteistyössä – *Kirsti Palonen* 41
- Satusilta Kissah Wa Tawasul – *Monika Riihelä* 43
- Satusilta – Prdi Chirok Kirkukissa – *Kirsti Palonen* 44

Miten kääntää negatiiviset tilanteet positiivisiksi lasten ja nuorten kanssa? 47
Tuula Stenius

Tarinasäveltäminen – tarinoita sävelin 51
Hanna Hakomäki

II LAPSET JA NUORET KERTOVAT ARJESSAAN 56

Koululaiset kertovat leikeillään 57
Reeli Karimäki

Lapset ja nuoret osallistujina 69
Liisa Horelli

Samaa suomea? Aikuisen ja lapsen kielen eroista 77
Timo Honkela

III PUHEENVUOROJA LASTEN ELÄMÄSTÄ JA TOIMINNASTA 81

Lapset kertovat jo ennen syntymäänsä 82
Minna Huotilainen

Oma tarina esityksellisen vuorovaikutuksen osana. 84
Kaisa Koskinen

Liitteet:
Liite 1. Lapset kertovat… -seminaarin ohjelma 87
Liite 2. Sadutuksen idea lyhyesti englanniksi – *Monika Riihelä* 88

Kirjoittajat

Hanna Hakomäki, filosofian maisteri, musiikkiterapeutti, pianonsoitonopettaja,
Lapset kertovat ja toimivat ry:n verkoston jäsen,
hanna.hakomaki@tarinasaveltaminen.fi

Timo Honkela, dosentti
Teknillinen korkeakoulu, kognitiivisten järjestelmien tutkija, Lapset kertovat ja toimivat ry:n verkoston jäsen,
timo.honkela@tkk.fi

Liisa Horelli, dosentti,
Teknillinen korkeakoulu, Yhdyskuntasuunnittelun tutkimus- ja koulutuskeskus,
liisa.horelli@tkk.fi

Minna Huotilainen, dosentti,
Tutkijakollegium, Helsingin yliopisto, Lapset kertovat ja toimivat ry:n verkoston jäsen

Reeli Karimäki,
Helsingin yliopisto, Kulttuurien tutkimuksen laitos, Folkloristiikka, Lapset kertovat ja toimivat ry:n sihteeri,
reeli.karimaki@helsinki.fi

Liisa Karlsson, kasvatustieteen tohtori, erikoistutkija ja kouluttaja,
Helsingin yliopisto, Lapset kertovat ja toimivat ry:n pj.,
liisa.karlsson@gmail.com

Kaija Kemppainen, perheneuvolapsykologi,
Helsingin perheneuvola, Läntinen alueyksikkö

Kaisa Koskinen, teatteri-ilmaisun ohjaaja,
Teatteriosuuskunta ILMI Ö. ja Lapset kertovat ja toimivat ry:n jäsen,
kaisa.koskinen@oodia.net

Minna Lähteenmäki, kasvatustieteen maisteri, tutkija,
Lapset kertovat ja toimivat ry:n jäsen

Kirsti Palonen, psykologi, psykoterapeutti,
Lapset kertovat ja toimivat ry:n jäsen,
kirsti.palonen@welho.com

Ritva Reed, koulupsykologi,
Ruotsi

Monika Riihelä, valtiotieteen tohtori, psykologi,
Lapset kertovat ja toimivat ry:n kunniajäsen

Tuula Stenius, lastentarhanopettaja, kasvatustieteen kandidaatti, montessoriohjaaja,
NLP-practitioner,
Lapset kertovat ja toimivat ry:n verkoston jäsen,
http://www.inspiros.net, inspiros@jippii.fi

I LASTEN TIETO JA KULTTUURI ESIIN ERI MENETELMIN

KOLMEN PUUN TARINA

Olipa kerran kaksi puuta. Toinen puu, joka oli nuorin, kysyi: ”Kuinka vanha sinä olet?” ”20 vuotta”, vastasi puuvanhus, sitten hän vaipui uneen. Sitten pikku puukin vaipusi uneen. Ja eräänä päivänä iso puu sahattiin pois ja kun pikku puu heräsi niin hän ei enää nähnytkään isoa puuta ja rupesi itkemään. Sitten hänen toiselta puoleltaan vastasi toinen puu ja lohdutti häntä. Ja pikku puu kysyi:
”Kuinka vanha sinä olet?”
”Minä olen 2 vuotta.”
”Ja olet jo noin iso! Eikö sinun pitäisi olla vanhempi kun olet noin iso?”
”Minä synnyin vähän eri tavalla. Juurenikin ovat hiekkakasan peittämiä. Olen ollut tässä vuosia, vaikka olen vasta 2 vuotta.”
Eräänä jouluna pikku puu sahattiin ja vietiin pois ja laitettiin joulukuuseksi. Sitten iso puu rupesi itkemään eräänä talvena: ”Minun kaverini lähti pois.”
Sitten eräänä jouluna hänetkin sahattiin pois, koska hänestä tehtiin klapeja. Ja niin päättyi tämä tarina kolmen puun elämisestä.

Sadun kertoivat 6-vuotiaat eskarilaiset Allu & Meri

Liisa Karlsson

Lapsitiedosta lasten omaan tietoon ja kulttuuriin

Voi kuvitella mielessään tutun koulun. Voi miettiä, miltä 7-vuotiaasta Milasta tuntuu ensi kertaa saapua koulun pihalle ja astua ovesta sisään. Mitä hän odottaa koululta? Mikä hänet vastaanottaa luokan seinillä ja pulpetilla? Mitä Mila saa ensimmäiseksi kuulla? Tunteeko hän, juuri Mila, itsensä tervetulleeksi ja olonsa turvalliseksi? Tutustuuko hän johonkin kaveriin? Onko opettaja kiinnostunut siitä, mitä Mila miettii, millaisia odotuksia hänellä on ja mitä hän tietää?

Entä kuudesluokkalaiset Henkka, Ilari ja Krisu. Miltä koulun käytännöt ja toimintatavat heistä vaikuttavat? Heillä kaikilla on viiden vuoden päiväkotikokemus ja saman verran elettyä elämää koulussa. Miten tämä tieto on käytössä koulussa? Miten kaverusten toiveet, ideat ja kiinnostuksen kohteet ovat päässeet esiin opetuksen arjessa? Miltä koulun aikuisten toiminta tuntuu 12-vuotiaista konkareista? Miten poikaryhmä reagoi ja miten he vievät asioita eteenpäin? Ja millaisia asioita vanhemmat ovat kuulleet rakkaista ja ainutlaatuisista pojistaan? Samalla tavalla voi pohtia lapsen silmin sitä työpaikkaa tai alaa, jolla itse työskentelee.

> *Dä-dä-baa ööh-aah-vovo*
> *äm-mä-käkä-ää dä kä-kä äppä*
> *ägä-ä-tätä äykä-ööh.*
>
> Oliver 1v 3 viikkoa, kirjasi Oliverin äiti Christa

> *Pikkukalle meni hiihtämään. Äiti oli antanut eväät mukaan. Pikku-Kalle hiihti Englantiin asti ja eväät olikin unohtuneet kotiin ja Pikku-Kalle upposi lumeen, koska itki niin paljon. Äiti hiihti perässä Englantiin saakka ja vei Pikku-Kallen kotiin. Pikku-Kalle söi iltapalan ja kävi nukkumaan.*
>
> Arla 6v 2kk, kirjasi äiti

Lapset ja tieto

Yhteiskunnassamme käytetään tietoa strategioiden luomisessa, suunnittelussa, päätöksenteossa tutkimuksessa, kehittämisessä, käytännön ratkaisuja tehtäessä ja toiminnan toteutuksessa sekä sen arvioinnissa. Tietoa kerätään tilastoihin ja raportteihin. Niissä kuvataan keskimääräinen kansalainen tai lapsista puhuttaessa esitellään lapsi ”yleensä”. Omaa ääntä on vaikea saada kuuluville. Yhteiskuntamme rakentuu tietyille kanaville ja toimintatavoille, joiden käyttö on rajattu melko pienelle joukolle. Mitä nuoremmasta ihmisestä on kysymys, sen vähemmän hänellä on näitä kanavia käytössään. Kuitenkin Suomen perustuslain (6 §) mukaan: ”*Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti*”. Sama periaate on kirjattu YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen (1989), eri organisaatioiden tavoitteisiin ja kasvatus- ja opetussuunnitelmiin. Miten nämä tavoitteet pystytään käytännössä toteuttamaan? Ja miten ne näkyvät lapsityössä ja -tutkimuksessa?

Kun ryhdytään hankkimaan tietoa lapsista ja heidän maailmastaan, on syytä pohtia, millainen käsitys meillä on lapsista, heidän kulttuuristaan ja millaisilla tiedonkeruumenetelmillä saadaan mahdollisimman moniulotteinen kuva. Lasten (oman) kulttuurin näen laajasti. Se pitää sisällään koko sen inhimillisen kulttuurin, jossa lapset toimivat ja tuottavat näkyviä ja kuuluvia jälkiä sekä lasten omat ajatukset ja mielenilmaukset.

Lapsista löytyy aikuisia yllättäviä osaamisen alueita, kun heille ominaiset tavat toimia ja leikkiä huomioidaan. Esimerkiksi säveltäjä-muusikko Timo Hietala ja äänittäjä Juhani Liimatainen kertoivat kokemuksistaan säveltämisestä Vironniemen päiväkotilasten kanssa. Aikuinen on heidän mukaansa pulassa lasten jatkuvan improvisoinnin keskellä, koska aikuiset eivät itse kykene siihen. Hallitakseen näennäisen kaaoksen aikuiset ryhtyvät opettamaan ja unohtavat lapsen perspektiivin. Muusikoiden mukaan lapset eivät elä aikuisia hämmentävässä kaaoksessa vaan nyt-hetkessä. "Kun annat soittimen lapselle, se ei kysy, miten tätä soitetaan vaan alkaa heti soittaa. Jos pyydät toistamaan, se kysyy miksi", kertoo Hietala ja Puumalainen lisää: "Lapset ovat ihan erilaisia kuin kirjassa kerrotaan." (*Helsingin Sanomat* 13.9.1998.)

Lasten spontaanit tavat toimia eroavat aikuisen toimintatavoista. Lasten maailmaan kuuluu erottamattomasti leikki ja ilo sekä muut tunteet, vastavuoroisuus sekä energinen ja toiminnallinen maailman valloittaminen. Jos haluamme tietoa lasten maailmasta, on löydettävä ne toimintatavat, jotka ovat luontaisia lapselle. Tätä on vasta viime aikoina herätty pohtimaan. Tuottaessaan uutta tietoa pieni lapsi elää leikissä ja mielikuvituksessa. Lapsi ei erota eri toimintoja erillisiin lokeroihin kuten leikkiin, taiteelliseen ilmaisuun, harjoitteluun tai ilmiöiden pohtimiseen (vrt. myös Tuovila 2003). Lapselle eläminen on pitkään kokonaisvaltaista, olemisen perusaineksena on leikki ja leikillisyys (vrt. myös Huizinga 1967). Aikuisten maailma tuo osittelun, luokittelun ja arvostelun.

Kun huomioidaan lapsinäkökulma ja lapsen kannalta mielekäs tapa tuoda esiin omaa tietoaan sekä leikki, nousevat lapsen osaaminen ja taidot sekä näkemykset aivan uudella tavalla esille. Lapsinäkökulman alleviivaaminen on tärkeää siksi, että se on niin usein jätetty huomiotta. Selvityksissä ja tutkimuksissa tarkastellaan lapsia ja heidän kanssaan toimimista usein vain ammattilaisen tai muun aikuisen näkökulmasta. Eri ilmiöihin paneudutaan esimerkiksi selvittämällä aikuisten käsityksiä lasten viihtyvyydestä tai kehittymisestä ja näiden edellytyksistä. (Ks. eri kuntien päivähoitokyselyt 2000-luvulla, päivähoidon kehittämistoiminnan luettelo, Tiira, Riihelä & Immonen 1999, 129–148, vrt. myös Prout & James 1997, Corsaro 1997,7, Graue & Walsh 1998, 99, Strandell 1994, 7, Kankaanranta 1998, 15.) Asioiden tarkasteleminen lapsinäkökulmasta ei kuitenkaan edellytä aikuisten tarkastelukulmien ja osaamisen unohtamista. Hedelmällistä on ottaa huomioon molemmat perspektiivit ja vuorovaikutus ja näin muodostaa tasavertainen ja yhteisöllinen tarkastelukulma. Näin voidaan saada esiin niin usein piiloon jääneitä yhteisöllisyyden piirteitä.

Lapsi-tiedon lähteet

Hämmästyttävän usein lapset ja heidän näkökulmansa unohdetaan erilaisista selvityksistä ja suunnitelmista tai ne jäävät hyvin pintapuolisiksi. Jos lapsiin liittyvää tietoa hankitaan, voidaan se tehdä eri tavoin. Toisistaan poikkeavat tavat hankkia tietoa tuottavat myös erilaisia näkökulmia ja antavat joko yleisempää pintatason tietoa tai tarkempaa ja syväluotaavampaa ja henkilökohtaisempaa tietoa. Seuraavassa tiedon hankinnalle kolme eri lähtökohtaa, joita voi käyttää käytännön työssä lasten kanssa, suunnittelussa ja päätöksenteon pohjana ja tutkimuksessa.

1. Asiantuntijapuhe – puolesta puhuminen

Tiedonhankinnassa tartutaan yleensä asiantuntijatietoon. Silloin lapsiasiantuntija-aikuinen – kuten lasten kanssa työskentelevä tai vanhempi – on tiedon lähteenä. Tiedonhankkimistapana voi olla aikuisen haastattelu tai muistelu, asiantuntijan teksti, tutkimus, selvitys tai tilasto. Asiantuntijapuhe on toisen puolesta puhumista. Se on siis toisen käden lähde suhteessa aiheeseen eli lapsen maailmaan, sillä ammattilainen tarkastelee lasta oman ammatillisuuden raamien kautta, vanhempi puolestaan isyyden tai äitiyden näkökulmasta.

2. Haastattelu – vastaamaan pyytäminen

Kun halutaan saada tietoa lapsilta itseltään, turvaudutaan helposti suorvaviivaiseen haastatteluun. Silloin kysytään aikuisia kiinnostavia tai heidän tärkeiksi ja oleellisiksi määrittelemiään asioita. Tutkimuksissa (esim. Tizard & Hughes 1984; Pramling 1994; Riihelä 1996, Tuovila 2003) ja käytännön työssä on kuitenkin tullut esiin, että lapsilta kysyminen on ongelmallista.

Ensinnäkin ongelmana on tutkimuksissa esille tullut vallitseva *kyselyperinne*. Kyseleminen johtaa helposti siihen, että lapsilta tivataan asioita, heitä kuulustellaan ja heitä arvioidaan sekä tarkkaillaan vastausten perusteella. Lapsi-instituutioissa lapsilta kysytään yleensä epäaitoja kysymyksiä eli sellaisia, joihin aikuinen jo tietää vastauksen. Kysymiseen sisältyy aina myös vallan käyttöä. Se, joka kysyy, tekee aloitteen. Kysymyksillä johdattelija on se, joka määrää, millaisia ajatuskulkuja on seurattava. Tällöin muut päättelypolut jäävät huomiotta. Jos toiminta perustuu aikuisten kysymyksiin, osoittaa se lapselle, ettei hänen kysymyksilleen ole tilaa. Tutkimuksissa on tullut esiin, että mitä enemmän ammattilainen kysyy, sitä vähemmän lapset kysyvät. Tämä toimii myös päinvastoin: mitä vähemmän aikuinen kysyy, sitä enemmän lapset kyselevät, pohtivat ja ihmettelevät. (Ks. tarkemmin Riihelä 1996.) Paljon käytetty toimintatapa perustuu aikuisten kysymysten tulvaan joka passivoi lapsia. Sama tapahtuu myös tutkijan ja lapsen tavatessa silloin, kun tutkija perustaa tiedonkeruunsa ennakolta päätettyihin kysymyksiin tai teemoihin.

Toinen ongelma lasten haastatteluissa on lasten ja aikuisten toiminnan *kulttuurieroissa*. Haastateltavana oleminen ei ole lapselle luontainen tapa kertoa ajatuksistaan. Haastattelutilanne on yleensä kaukana leikillisyydestä, joka on lapsen toiminnan perusta. Lapset vastaavat yleensä lyhyesti, yhdellä tai muutamalla sanalla.

Lisäksi lapset pyrkivät sosiaalisina olentoina yleensä *vastaamaan* aikuisen *odotuksiin* ja toiveisiin ja etsivät toivottua vastausta. Näin lapsen huomiokyky kanavoituu siihen, mitä aikuinen toivoo lapsen vastaavan eikä itse kyseltävän ilmiön pohtimiseen.

Neljäntenä ongelmana on *johdattelu*. Kun toinen kysyy, päättää hän silloin aiheen rajauksesta. Kysymys sulkee pois runsaasti asioita ja näkökulmia. Kysymys voi myös olla sellaisessa muodossa, ettei vastaaja miellä sitä samalla tavalla kuin kysyjä. Tämä tapahtuu herkästi lapsihaastattelussa, sillä lapset käyttävät kieltä monesti eri tavoin kuin aikuinen. Mitä pienempi lapsi, sen vähemmän on sanoilla merkitystä ja sen suurempi merkitys on äänenpainoilla, tunnelmilla, kasvojen ilmeillä tai kysymyksen sävyllä. Kysyjän esittämät haastatteluteemat voivat olla lapsen kannalta epäoleellisia. Lapsen mielessä pyörivät tärkeät asiat jäävät sanomatta.

Haastattelutilannetta lasten kanssa voidaan verrata maahanmuuttajan haastatteluun. Kukin voi itse pohtia, miltä tuntuisi vastata vieraassa maassa kysymyksiin kielellä, jota hallitsee heikohkosti. Samalla sanalla on erilaisia sävyjä ja jopa merkityksiä eri kulttuureissa. Tiettyjen asioiden esiin tuonti voi olla joko soveliasta tai hyvän maun vastaista. Maahanmuuttajalla on rajattu sanavarasto, jolla hänen tulee tulla toimeen eikä kaikelle sanottavalle löydy juuri sitä oikeaa ilmaisua. Eri sosiaaliluokat, paikkakuntakohtaiset erot, perheen vakiintuneet keskustelukäytännöt ja muut kulttuuriset erot vaikuttavat myös siihen, miten ymmärrämme toisen kysymyksen ja mikä on tapamme ilmaista itseämme.

3. Saduttava kerrotuttaminen – kuuntelemiseen ja dokumentointiin keskittyminen

Lapsen oman tiedon äärelle päästään, kun annetaan hänen itsensä kertoa valitsemistaan aiheistaan omalla tavallaan. Ihminen on syntyjään *Homo Narrans*, kertova ihminen. Ihmiselle on jo pienestä luontaista kertoa tarinoita. Tämä on tullut esille sadutusmenetelmään liittyvissä tutkimuksissa (ks. Karlsson 1999, 2000, 2005). Kertomisessa on myös lasten maailmalle tärkeitä leikin elementtejä. Kertomuksen rajaa kertoja itse. Narraatio on viime aikoina huomattu arvokkaaksi tiedontuottamistavaksi kaiken ikäisten kanssa (Bruner 1996; Hänninen 1999; Sava & Vesanen-Laukkanen 2004).

Kun tiedon kerääjä keskittyy kuuntelemaan toisen kerrontaa ja tapaa toimia, avautuu niiden kautta kertojalle ominainen tapa ajatella ja käsitellä maailmaa. Kertojan nostamat teemat nousevat keskiöön. Jos tiedon kerääjä kehottaa toista kertomaan, syntyy kertomus vastavuoroisessa tilanteessa, jossa toinen on kiinnostunut kuuntelemaan, mitä toisella on sanottavana. Tärkeää kerronta- ja kuuntelutilanteessa on se, mitä tapahtuu ihmisten välissä; onko kuuntelija aidosti kiinnostunut kertojan ajatuksista.

Kertomisessakin on tärkeää kuuntelijan viesti: aito halu kuulla juuri se, mistä toinen mielii kertoa. Eräässä päiväkodissa lapset kertoivat usein omia kertomuksiaan. Heillä oli sadunkertojan tuoli, jonne halukkaat saivat istahtaa kertomaan. Mikko oli aina innokas kertomaan. Jutut olivat pitkiä ja monipolvisia, värikkäitä ja tapahtumarikkaita. Kerran lastentarhanopettaja pyysi Mikkoa kertomaan autosta. Silloin Mikko istui pitkään hiljaa eikä osannut aloittaa. Hän pohti tarinan sijaan sitä, mitä aikuinen ajoi takaa. Sitten hän alkoi selvitellä, millaisesta autosta piti kertoa: ”Saako kertoa sinisestä autosta?” Voiko se olla Mersu?” Tästä tarinasta tuli lyhyt.

Saduttavia, kerrotuttamisen menetelmiä, joissa lapsen ääni nousee esiin, ovat:

- Sadutus – vapaa kerronta (”Kerro satu tai tarina, minä kirjaan sen sanasta sanaan. Luen sen ja saat muuttaa sitä, mikäli haluat.”) (Riihelä 1991, 2000; Karlsson 1999, 2000, 2005, www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat) (Sadutuksesta eri näkökulmista tämän julkaisun artikkeleissa).
- Sadutus-dokumentointi – toiminnan ja puheenvuorojen kirjaaminen, havainnointi (esim. leikkien ja keskustelujen sanatarkka kirjaaminen) (ks. Tiira 2000; Rutanen 2005; Karlsson 2005; vrt. Corsaro 2003).
- Elämänkartta – lapsen elämän kuvaaminen itse tehtyjen karttojen avulla (Tuovila 2003).
- Tarinasäveltäminen – lasten oman musiikin tuottaminen ja sen kirjaaminen (Hakomäki 2006). (Katso tarkemmin tämän julkaisun artikkelia.)
- Vapaa kirjoittaminen, henkilökohtaisen tiedon/kokemuksen jakaminen, yhteisen jakaminen (”Olen kiinnostunut siitä, mitä haluat kertoa. En tiedä siitä, kerro minulle.”) (Karimäki 2005). (Katso tarkemmin tämän julkaisun artikkelia.)

Muistiin merkitsemisessä voi käyttää erilaisia tekniikoita, vaikkapa miellekarttaa. Oleellista on lähtökohta asettua aidoksi kuuntelijaksi ja antaa lapsen tai lasten kertoa omalla tavallaan heidän esille nostamistaan asioista. Ongelmana on, että lasten monikanavainen kertominen tiedon keräämisen menetelmänä on vielä varsin uutta ja vähän tutkittua. Tarvitaan vakiintuneita käytäntöjä, joissa ammattilaiset ja muut aikuiset uskaltautuvat lapsen oman tiedon äärelle. Epäperinteinen tapa hankkia tietoa vaatii tiedonkerääjältä uskallusta *pysähtymiseen* lapsen sanoman äärelle, *avoimuutta* ja *uutta tapaa* nähdä tieto. Koska lasten ja aikuisten, tutkijoiden ja eri alojen asiantuntijoiden tavat ajatella ja toimia ovat usein erilaisia, on aikuisen työlästä löytää lapsen sanoma tarina- tai toimintavirrasta. Tarvitaan moninäkökulmaista pohdintaa siitä, *mitä lapsen sanoma minulle kertoo*. Tarkastelussa on lähdettävä *lasten kulttuurista*; ”lapsen silmin” ja lapsen logiikalla samalla hyödyntäen aikuisen ja ammattilaisen osaamista.

Saduttava kerrotuttaminen tiedonkeruun menetelmänä vaatii alussa aikaa, runsasta aineistoa ja uutta tutkimusparadigmaa sekä hyvin avointa mieltä. Tiedonkeruu on aloitettava peruskysymyksestä: mikä on lasten maailma ja tutustuttava siihen ikään kuin vieraaseen kulttuuriin. Tämän jälkeen voidaan valita tutkimusilmiö sen perusteella, mitkä teemat löytyvät lasten omasta toimintakulttuurista.

Lapsen maailmassa

Lasten maailmassa on kyse tiukasti päämäärähakuisen tekemisen tai tuottamisen sijaan leikin, mielikuvituksen ja toiminnan *maailmassa olemisesta*. Lasten ajattelua innostaa mielikuvitus aivan eri tavalla kuin aikuisia, joiden ajattelu saattaa olla muistin ja tulkintatottumusten vietävissä. Koska lapsella on erilainen tapa suhtautua elämään kuin aikuisella, ei tuo maailma avaudu kovin helposti aikuisen silmälle ja korvalle, joka on saattanut urautua etenemään tiettyjä, totuttuja ratoja pitkin.

Jo sikiöllä on kokemuksia ja tietoa, tunteita ja ajatuksia. Uusi vauvatutkimus tuo jatkuvasti esiin asioita, joita sikiöt ja vastasyntyneet hallitsevat. Pikkulapsia koskevaan tutkimukseen tuli käänteentekevä muutos, kun ryhdyttiin kysymään, mitä lapsi osaa, eikä keskitytty vain lapsen puutteisiin ja siihen, mitä hän ei osaa tehdä tai ei tiedä (Deloache & Brown 1990, 108; ks. myös Stern 1992, 18–19; Trevarthen 1979; Corsaro 1997, 2003; Riihelä 2000; Karlsson 2000). Lapsi kykenee jo kohdussa tunnistamaan usein kuulemansa runon tai laulun (DeCasper & Spence 1986; Huotilainen 2004). Aivan pieni vauva tunnistaa kasvot, ja hänellä on synnynnäinen taipumus valita, mitä haluaa katsoa (Stern 1992, 31, 57–58). Hän on sikiönä oppinut perheen äänet ja rytmin ja tulee synnytyslaitokselta tuttuun ja siksi turvalliseen ”äänikotiin” (Huotilainen 2004 ja tämän julkaisun artikkelia). Jo vastasyntynyt ihmettelee ja ottaa asioista selvää omalla tavallaan. Siksi hän osaa jo muutaman ensimmäisen elinvuoden jälkeen oman äidinkielen, kävellä, hyppiä, juosta, leikkiä, toimia äidin kanssa toisin kuin ukin tai päiväkodin tädin kanssa, piirtää, laulaa, hassutella, vihastua, ilahduttaa, kiusata, tanssia, nautiskella, murjottaa tai vaikka järjestää.

Lasten tapa ajatella ja toimia on aikuisten näkökulmasta omintakeista, yllätyksellistä ja seuraa aikuiselta unohtuneita ajatuspolkuja ja polkujen käyttötapoja. Lapset eivät matki sillä tavoin kuin aikuiset asian helposti tulkitsevat. Ehkä aikuisten tulkintaan vaikuttaa aikuismaailmassa vallitseva jäljittelevä ja matkiva toimintakulttuuri kuten esimerkiksi vakiintunut viranomaiskulttuuri, jossa instituutiot tuntuvat alati matkivan toisiaan. Lapset todella ajattelevat, kokeilevat, ihmettelevät ja miettivät vakavasti asioita, jotka he kokevat mielenkiintoisiksi. Vaikka lasten sanavarasto olisikin suppeampi kuin aikuisten, ei sen tarvitse estää havainnoinnin tarkkuutta, ehkä onkin jopa päinvastoin. Lapselle voi olla selvä, että nähtävissä oleva ja sanottavissa oleva ei aina loksahda helposti yhteen. Lapset siis saattavat nähdä tarkemmin ja voivat näin käyttää asiaa kuvaavia sanoja ja ilmaisuja osuvammin ja tuoreemmin kuin aikuinen, joka tyytyy helposti totunnaisiin ilmaisuihin tai niiden vakiintuneeseen käyttöön. Tämä ajattelun ja toiminnan erilaisuus oudoksuttaa ja voi jopa eksyttää aikuisen.

Lapset toimivat, leikkivät, pohtivat ja tutkivat, kasvavat, oppivat ja valloittavat maailmaa yhtä aikaa. Se on intensiivistä ja jokahetkistä olemista. Aikuiset vain ovat tottuneet tulkitsemaan omalla tavallaan näkemäänsä tai lukemaansa. Vaatii uudenlaista asennoitumista – kuuntelemista ja tuntemista, haistamista ja aistimista, tunnustelua ja kohtaamista – tehdä monipuolisia havaintoja. Tarvitaan uskallusta antaa lasten itsensä kertoa ajatuksistaan ja omista maailmoistaan. Lasten oma kulttuuri – kaikessa laajuudessaan ja monisyisyydessään – on myös arvoituksellista ja salaperäistä. Se kätkee lisäksi jotakin sellaista, jota aikuisten ei tarvitse ja jota he eivät edes saa ratkoa, sellaista, josta nelivuotias Ville sanoi: ”Tähän maailmaan ei saa tulla!”. Sen sijaan lasten omassa kulttuurissa on jotakin hulluttelevaa ja ihmettelevää, tuoretta ja leikillistä, pohtivaa ja maagista, joka sopisi myös aikuisten omaan kulttuuriin.

Lasten ja nuorten osallisuus oppimisen arjessa

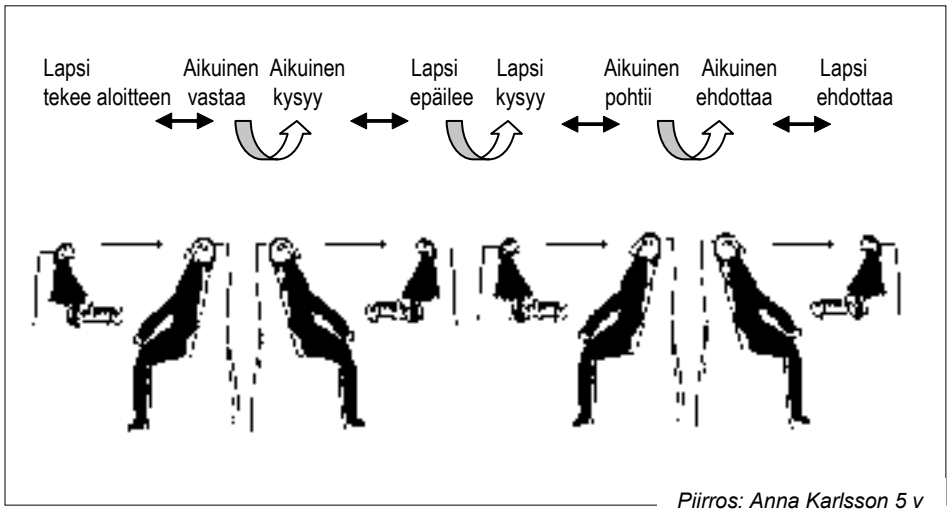
Kun halutaan toimia yhdessä lasten kanssa ja huomioida myös heidän ideansa ja aloitteensa, on selvitettävä, millaisia ajatuksia ja toiveita lapsilla on. Käsitys ihmisestä oppijana on muuttunut ratkaisevasti viimeisten 15 vuoden aikana. Jatkuvasti saadaan uutta tietoa oppimisprosessiin

vaikuttavista tekijöistä. Ihminen oppii silloin, kun hän on aktiivinen ja kiinnostunut opittavasta asiasta. Tämä ilmenee siten, että ihminen kysyy, pohtii, on utelias, kokeilee yhdessä muiden kanssa. Ihmiselle syttyy ideoita, joita hän testaa ja joilla leikittelee. Hän miettii, väittelee ja nauraa. Oppiminen on pienestä lapsesta hauskaa, ja hän nauttii siitä.

Oppiminen ei tapahdu yksin, ikään kuin tyhjiössä. Ihminen oppii silloin, kun hän kohtaa erilaisia asioita näkemällä, kuulemalla, haistamalla, kokemalla. Tällöin hän on vastavuoroisessa kanssakäymisessä muihin ihmisiin ja ympäristöön. Leikki ja leikillisyys vapauttavat oppimisen, joka oppimistapahtuman sijasta ilmenee hauskana ja luontevana *oppimisvirtana*. Oppimiselle on ominaista, että se on aina vastavuoroista. Yleinen tapa ilmaista asia on sanoa, että *yksilö oppii*. Se kuitenkin yksipuolistaa ja siten vääristää oppimisprosessin moninaisuuden. Ihminen oppii -sanonnan sijasta voisi asian ilmaista toisin: *ihmiset toimivat ja pohtivat yhdessä ja siten oppivat erilaisissa ympäristöissä. Koska oppiminen on aktiivinen ja vastavuoroinen tapahtuma, voidaan sanoa, että oppiminen tapahtuu ihmisten välissä*.

Ihmiselle on elintärkeää, että hän pystyy viestimään asioita toisille ja hänet otetaan vakavasti. Siihen tarvitaan luottamusta omiin kykyihin. Oleellista on saada tilaisuuksia kertoa ajatuksistaan, huomata tulevansa kuulluksi, kuulla toista, keskustella ja pohtia sekä tulla ymmärretyksi. Esimerkiksi työssä jaksamiseen liittyvissä tutkimuksissa tulee esiin, että tyytyväisyyttä lisää nimenomaan se, jos ihminen saa vaikuttaa oman työnsä sisältöihin ja käytäntöihin. Myös lapsella tulee olla tilaisuuksia esittää ehdotuksia, jotka otetaan vakavasti. Myös hänellä tulee olla mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin, olla aidosti osallinen. Näin hän säilyttää aktiivisen oppijan asenteensa ja mielenkiinnon opittavaan. Konkreettisessa toimintatilanteessa tämä näkyy siten, että kaikilla keskusteluun tai toimintaan osallistujilla on – niin aikuisella kuin lapsellakin – mahdollisuus kertoa näkemyksistään ja ihmetyksen aiheistaan, ehdotuksia siitä, miten toimitaan. Kukin otetaan vakavasti ja kaikkien ajatuksia kuunnellaan. Kunkin ajatuksiin otetaan kantaa joko olemalla samaa tai eri mieltä, mutta usein myös tuomalla esiin uusia näkökulmia. Vastavuoroisessa tilanteessa halutaan ymmärtää, mitä toinen tarkoittaa sanomisillaan ja teoillaan. Siten ei esiinny toisen ajatusten jatkuvaa arvostelua, tilannetta jossa yhdellä on valta päättää, ovatko muiden esittämät ajatukset oikein tai väärin. Samaa asiaa saatetaan pohtia pitkäänkin, sillä eri henkilöiden esittämät näkökulmat luovat aivan uusia ideoita. Tästä syntyy yhteinen innostus.

Tällaista keskustelua kutsun soljuvaksi, vastavuoroiseksi ja demokraattiseksi. Tilanne voi näyttää esimerkiksi tällaiselta:



KUVIO 1. Soljuva dialoginen ja demokraattinen keskustelu[1]

1 Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa.

Arkikielen sanalla keskustelu tarkoitetaan yleensä tällaista soljuvaa ja demokraattisesti etenevää vuoropuhelua. Leikkiessään lapset käyttävät juuri tätä keskustelumuotoa.

Oppimista voidaan estää

Tutkimukset (Karlsson 1999, 2000, 2005) osoittavat, että lasten kyselevä asenne tyrehtyy, jos aikuinen esittää jatkuvasti kysymyksiä ja arvioi lasta sekä noudattaa tarkasti oppituokion ennakkosuunnitelmaa eikä anna tilaa lasten omille ajatuksille ja aloitteille. Lasten ajatuksia ja kysymyksiä kuunteleva toiminta puolestaan antaa tilaa lasten aktiivisuudelle ja hedelmälliselle oppimisprosessille.

Jatkuva arvostelu, arviointi ja lapseen kohdistuvat negatiiviset käsitykset sekä odotukset heikentävät itsetuntoa, ja usko omiin kykyihin vähenee. Näin oppimiselle tulee esteitä. Jo 60-luvulla Rosenthal ja Jacobson havaitsivat pygmalion-efektiksi kutsutun ilmiön. Opettajille uskoteltiin, että satunnaisesti valitun ryhmän oppilaat olivat muita älykkäämpiä ja oppivaisempia. Nämä oppilaat ylsivätkin seuraavan vuoden aikana parempiin oppimistuloksiin kuin muut. Jyväskylän yliopiston oppimisvaikeustutkimus (Nummi & Aunola & Onatsu-Arvilommi 2001) toi selvästi esiin, että mitä parempi käsitys lapsella itsellään, opettajalla ja vanhemmilla oli lapsesta ja tämän oppimisesta, sen paremmin hän myös oppi. Vallitsevat käsitykset ja odotukset vaikuttivat lapsen oppimisstrategioihin ja sitä kautta oppimissuorituksiin kuten lukemiseen ja matematiikan taitoihin. Opettajan ja kasvattajan käsityksillä ja ennakkoasenteilla on suuri merkitys siihen, uskooko lapsi tai nuori omiin kykyihinsä ja sitä kautta siihen, miten hän tulee oppimaan.

Vallitseva käytäntö tutkimuksen valossa

Miltä tilanne näyttää käytännössä tutkimuksen valossa? Seuraavassa tarkastelen lapsen näkökulmasta kasvatusta ja opetusta sekä instituutioita, joissa kasvatetaan ja opetetaan.

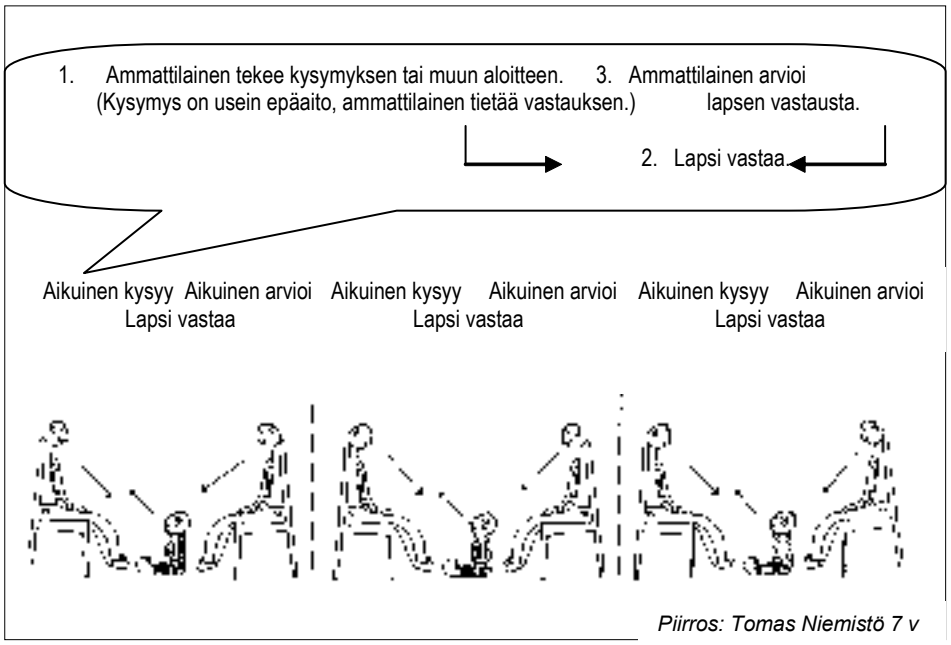
Tutkimustiedon perusteella tiedetään, että oppiminen ja kasvu mahdollistuu silloin, kun oppija on aktiivinen kyselijä, leikittelijä ja toimii yhdessä muiden kanssa. Koululaki ja toimintasuunnitelmien sekä opetussuunnitelmien perusteet vaativat myös lapsinäkemystä, joka perustuu lapsen aktiiviseen toimintaan. Kuitenkin tutkimuksissa on huomattu, että lapsella on perinteisesti melko passiivinen osa toiminnassa. Lapsella on vain harvoin mahdollisuus vaikuttaa kasvatuksen ja opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen.

Fyysinen ympäristö tiloineen ja toimintavälineineen on perinteisesti ammattilaisten luoma. Arkkitehdit ja insinöörit ovat suunnitelleet toimitilat. Lelut, oppikirjat, askartelumateriaalit ja työvihot ovat ammattilaisten suunnittelemia, valmistamia, valitsemia ja hankkimia. Myös toiminta pohjautuu perinteisesti sille, että ammattilaiset ovat laatineet toiminta-, opetus-, kuntoutus- ja kasvatussuunnitelmat, valinneet käsiteltävät aihekokonaisuudet ja keksineet tehtävät. Oppimateriaalin tekijät ovat muotoilleet mielestään oleelliset teemat, sisällöt ja käsittelyjärjestyksen. Työntekijät ovat päättäneet, mitkä kirjat otetaan käyttöön. Tai sitten he ovat suunnitelleet keskenään kasvatus- tai opetusaiheet ja toimintatavat. Lasten osuudeksi jää suorittaa ammattilaisten valmiiksi laatimat tehtävät ammattilaisten luomassa ympäristössä. Usein asia ilmaistaankin osuvasti siten, että kasvatus- ja opetuslaitokset *antavat* kasvatusta ja opetusta eikä niin, että lapsi oppii *tehdessään* asioita itse yhdessä muiden kanssa.

Sama ilmiö näkyy kasvatus- ja oppimistilanteissa. Tapahtumaa hallitsee se, joka saa tehdä aloitteita ja jonka aloitteita kuunnellaan ja viedään (keskustelussa) eteenpäin. Aloite voi olla esimerkiksi kysymys, pyyntö tai kehotus. Aloite otetaan vakavasti silloin kun kysymykseen tai pyyntöön vastataan, idea tai tehtävä toteutetaan tai sitä vastaan protestoidaan. Valtaa on sillä, joka arvioi toisten vastaukset oikeiksi tai vääriksi.

Kasvatuksessa ja opetuksessa esiintyy vielä harvoin dialogista ja vastavuoroista tai demokraattista vuorovaikutusta, sellaista, joka arkiajattelussa yleensä mielletään keskusteluksi. Sen sijaan tilanteet muodostuvat usein kolmesta osasta: aikuinen esittää aloitteen, yleensä kysymyksen, johon lapsi vastaa ja lopuksi aikuinen arvioi lapsen vastausta. Sitten aikuinen siirtyy seuraavaan kysymykseen, joka usein aloittaa uuden asian. Näin vuorovaikutus on katkonaista ja perustuu pelkästään aikuisen aloitteisiin sekä lapsen jatkuvaan arvioimiseen. Tällaisessa arvioivassa ja ammattilaisten kysymyksiin pohjautuvassa kanssakäymisessä ei lapsella ole tilaa esittää omia ideoitaan ja itselleen tärkeitä ajatuksia. Lapsen huomiosta menee suuri osa siihen, että hän yrittää keksiä, millaisen vastaukseen aikuinen toivoo saavansa. Oppimisen kannalta tilanne asettuu siis päälaelleen: lapsi on ammattilaisen toiminnan kohteena, eikä oppimisen ytimessä oleva aktiivinen kyselijä, pohtija ja kokeilija.

Vallitsevaa toimintatapaa kutsun arvioivaksi ja aikuisen kysymyksiin pohjautuvaksi malliksi, joka on usein kolmivaiheinen ja katkeileva.



KUVIO 2. Arvioivan ja kyselevän vuorovaikutuksen kolmivaiheinen eteneminen[2]

Suomalaisten ja kansainvälisten tutkimusten mukaan kasvattaja tai opettaja tekee vuorovaikutustilanteissa valtaosan aloitteista. Opettaja ja päiväkotityöntekijä puhuvat suurimman osan kasvatukseen ja oppimiseen käytetystä ajasta eli 70–90 prosenttia. Koko lapsiryhmälle jää yhteensä vain 10–30 prosenttia puheaikaa. Siis ollaan nurinkurisessa tilanteessa; ne joiden juuri on tarkoitus kasvaa, kehittyä ja oppia saavatkin ajatustensa esittämiseen ja pohtimiseen vain murto-osan ajasta. (Ks. esim. Tizard & Hughes 1984, Leiwo & al. 1987, Riihelä 1996, Lavinto 1998.) Lapset, jotka käyttävät luontevasti dialogista ja demokraattista keskustelua, harjaannutetaankin töksähtelevään ja yksipuoliseen, arvioivaan ja kyselevään kanssakäymiseen.

Testaa oma toimintatapasi: Kuka kysyy, kuka vastaa, kuka ehdottaa, ketkä otetaan vakavasti?
On mielenkiintoista ja työtä eteenpäin vievää tutkia omaa tapaa toimia. Tekemällä seikkaperäisiä muistiinpanoja selviää, miten toimimme todellisessa tilanteessa. Seuraavassa on oman työn tarkastelussa hyväksi koettuja erittelyvälineitä.

2 Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa.

Videoi tai äänitä seuraavalla toimintatuokiolla ensimmäiset 10–15 minuuttia. Kirjoita nauhalta kaikki itsesi esittämät kysymykset ja toisella värillä kaikki lasten esittämät kysymykset. Voit myös alleviivata ne kohdat, joissa joku ehdottaa jotakin tai tekee muunlaisen aloitteen. Pohdi esimerkiksi:

– kuka ehdotti
– huomattiinko ehdotus tai aloite
– jatkettiinko ehdotusta esimerkiksi miettimällä, miten sitä voisi toteuttaa
– tehtiinkö lisäehdotuksia
– olivatko kaikki ehdotukset aikuisen tekemiä

Voit myös tarkkailla sitä,

– miten pitkiä tai
– miten monta puheenvuoroa kukin käyttää ja
– miten aikuisen ja lasten osuudet poikkeavat toisistaan.

Jos nauhoitus tuntuu hankalalta, voitte esimerkiksi työpareittain käydä toistenne tuokioilla ja kirjata toistenne puheenvuorot. Tottumaton kirjoittaja harjaantuu tähän jo muutaman kerran jälkeen. Kun olet toiminut lapsia mukaan ottavalla tavalla tai vaikka saduttanut lapsia jonkin aikaa, kannattaa kokeilla uudelleen nauhoittamista ja verrata tulosta aikaisempaan. Nauhoita tai kirjaa silloin vastaava tilanne (esim. sadutus-hetken tai muun tuokion alusta 10–15 minuuttia). On antoisaa seurata asiaa ja nauhoittaa yksi tilanne vielä kolmannen kerran esimerkiksi vuoden kuluttua. Näin voi pohtia, millaisia muutoksia todella on tapahtunut.

Lapsen aito osallistaminen vaatii aikuiselta:

1) TILAN antamista
   - lapselle mahdollisuuksia toimia ITSE
   - toimia YHDESSÄ
   - järjestää YMPÄRISTÖ osallistavaksi.
2) Kuuntelemista todellisella MIELENKIINNOLLA
   - → asettua lapsen asemaan
   - kasvattaa tuntosarvia, silmiä, korvia
   - kirjata/ dokumentoida: *mitä lapset leikkivät, tekevät, ajattelevat, tietävät, osaavat, mistä ovat kiinnostuneita.*
3) POHDINTAA muiden AIKUISTEN KANSSA kuulemaansa ja näkemäänsä
   - kukin kertoo havainnoistaan ja lukee dokumentoimaansa (mietitään, miten monella tapaa voi asian nähdä tai tulkita)
   - vähentää omia ennakkokäsityksiä ja -luuloja
   - mietitään yhdessä, mikä on toiminnan punainen lanka.
4) Heittäytymistä YHTEISEEN lasten kanssa
   - vastavuoroisuutta
   - yhdessä suunnittelua ja toteuttamista
   - ihmisten väliseen kohtaamiseen tässä ja nyt.

Lähteet

Bruner, J. 1996. The culture of education. Second edition. Cambridge: Harvard University Press.

Corsaro, W. A. 1997. The sociology of childhood. California: Pine Forge Press.

Corsaro, W. A. 2003. We're Friends, Right? Inside Kids' Culture. Washington D.C.: Joseph Henry Press.

(EU) Mental Health Europe – Santé Mentale Europe. 2000. Mental health promotion for children up to 6 years. Directory of projects in the European Union. Brussels.

Graue, M. E. & Walsh, D. J. (1998). Studying children in context. Theories, methods, and ethics. Thousand Oaks: Sage.

Hakomäki, H.2006. Tarinasäveltäminen – tarinoita sävelin. Teoksessa Karlsson (toim.) Lapset kertovat. Helsinki: Stakes.

Huizinga, J. 1967. Leikkivät ihminen. Yritys kulttuurin leikkiaineksen määrittelemiseksi. Porvoo: WSOY.

Huotilainen, M. 2004. Foetal learning ñ a bridge over birth. www-sivustolla: http://www.stakes.fi/palvelut/palvelujen_laatu/lapset/In_English/Huotilainen.pdf.

Hänninen, Vilma. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto 696. Väitöskirja.

Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Karlsson, L. 2005. Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina. Teoksessa Hänninen & Karjalainen & Lahti (toim.) Toinen tieto 2005. Saarijärvi: Stakes. s. 173–194.

Karlsson, L. 2005 (1. painos 2003). Sadustus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Edita.

Karlsson, L. 1999. Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakyydissä. Stakes. Raportteja 241.

Lavinto, R. (1998). Kielellinen vuorovaikutus aikuisten ja lapsen välillä 3–5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M.-R. (1987). Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A:3.

Nummi, J., Aunola, K. & Onatsu-Arvilommi, T. 2001. Työskentelytavat oppimisvaikeuksien selittäjinä. Psykologia, 36, (1–2), 68–73.

Pramling, I. 1994. Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. Acta universitatis Gothenburgensis: Göteborg studies in educational sciences 94.

Prout, A. & James, A. 1997. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (eds.) Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociologycal study of childhood. London: Falmer Press, 7–33.

Riihelä, M. 2000. Leikkivät tutkijat. Helsinki: Edita.

Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Helsingin yliopisto. Sosiologian laitos. Väitöskirja. Stakes. Tutkimuksia 66. Helsinki.

Riihelä, M. 1991. Aikakortit – tie lasten ajatteluun. Helsinki: VAPK-kustannus.

Rutanen, N. 2005. Theorizing and observing interaction among two-year-old children. International Society for Theoretical Psychology Conference. 20.–24.6.2005, Kapkaupunki, Etelä-Afrikka.

Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. (toim.) 2004. Taiteeksi tarinoitu elämä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Strandell, H. 1994. Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem. Helsinki: Gaudeamus. Väitöskirja.

Suomen perustuslaki. 2000. Vammala: Kirjapaino.

Tiira, K. 2000. Yhteistä kieltä etsimässä. Pienten lasten osallisuuden lisäämisestä vesiprojektissa. Helsingin yliopisto. Varhaiskasvatus. Pro gradu -tutkielma.

Tiira, K., Riihelä, M. & Immonen, A.-L. (toim.) (1999). Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kehittämis- ja tutkimushankeluettelo 1999. Stakes. Aiheita 35. Helsinki: Stakesin monistamo.

Tizard, B. & Hughes, M. 1984. Young children learning. Massachusetts: Harvard University Press.

Tuovila, A. 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Sibelius-Akatemia.

www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat

Yhdistyneiden Kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista 1989. Lapsen oikeuksien sopimus. Ulkoasiainministeriön julkaisuja 1/1993.

Liisa Karlsson ja Monika Riihelä

Tervetuloa lasten kuuntelun ja sadutuksen maailmaan – sadutus pähkinäkuoressa

Maaliskuun toiseksi viimeisen viikon lopulla vietetään kansainvälistä sadutuksen ja sadunkerronnan päivää (vuonna 2006 17.–20.3.). Juuri samalla hetkellä sinkoavat erilaiset, erikieliset tarinat ilmoille. Sadutuksen avulla rakentuu maapallon ympäri eri sukupolvien välinen satujen viestisilta. Kaikilla on kerrottavaa; työssäkäyvillä, vanhuksilla ja lapsilla sekä nuorilla. Jopa sikiöt voivat omalla tavallaan kertoa – kunhan osaamme heitä kuunnella. Saduttaa voi kaikkina vuoden päivinä sisällä tai ulkona, työpaikalla tai saunassa, suomalaisessa metsässä tai afrikkalaisella savannilla. Miten ihmisiä yhdistävää sadutusta sitten tehdään?

Sadutus-menetelmä sopii kaikille, ja sitä on helppo käyttää. Siihen tarvitaan vain vähän välineitä, mutta varusteena on oltava vallankumouksellinen suhtautuminen ihmiseen, niin lapseen kuin aikuiseen. Luotetaan, että jokaisella iästä, sukupuolesta, kulttuurista, koulutustasosta tai vammaisuudesta huolimatta, on sanottavaa ja että jokainen osaa pukea ajatuksensa sadun muotoon.

Sadutuksen idea on antaa lapselle tai toiselle ihmiselle mahdollisuus kertoa omista ajatuksistaan. Sadutuksessa aikuinen tai kirjaaja puolestaan on kiinnostunut ja haluaa aidosti kuunnella, mitä kertoja mielii kertoa juuri sillä hetkellä.

Sadutuksen aloitus:

> Kehotetaan lasta, lapsiryhmää tai vaikkapa aikuista:
> *”Kerro satu (tai tarina). Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi ja voit muuttaa tai korjata sitä mikäli haluat.”*

Sadutuksessa kutsutaan mukaan lapsi, aikuinen tai ryhmä: ”Kerro satu tai tarina!” Sitten saduttaja kirjoittaa kertojan sadun juuri niin kuin hän sen sillä hetkellä haluaa kertoa. Kertomus kirjoitetaan sana sanalta muistiin kertojan nähden mitään muuttamatta tai korjaamatta. Kun satu on valmis, saduttaja lukee sen kertojalle, jotta hän voi korjata tai muuttaa sitä, mikäli itse haluaa. Saduttaja kirjaa myös kertojan nimen sekä päivämäärän, jolloin satu kerrottiin. Lisäksi merkitään kirjaajan nimi ja vaikka kirjauspaikka. Erilliselle paperille voi kirjoittaa, miten tilanne alkoi ja mitä sitten tapahtui sekä, mitä saduttaja ajatteli ja tunsi tilanteessa.

Lapsista on yleensä mukavaa, kun hänen kertomuksensa luetaan muille lapsille, vanhemmalle tai isovanhemmille, mikäli siihen on lapsen lupa. Lapset haluavat usein piirtää kertomuksestaan kuvan. Joskus lapset haluavat piirtää ensin kertomuksen ja kertoa vasta sitten. Lasten saduille voi varata oman kansion kirjahyllyyn tai ripustaa ne seinälle.

Uusia satuja voi tehdä milloin, missä ja kuka vaan. Tärkeää on, että kirjaaja on aidosti kiinnostunut kuulemaan, mitä kertojalla on sanottavana ja välittää tämän sanoman myös ilmeillään. Sadutus muodostuu kertojan tai kertojien ja saduttajan yhteiseksi ”jutuksi”. Se syntyy ”meidän välissä”, kun toinen haluaa kuunnella ja toinen kertoa. Sadutus antaa yhteistä aikaa. Kertomusta ei arvioida tai arvostella. Kertoja päättää itse, mistä hän haluaa kertoa ja miten. Hän päättää myös siitä, mitä hän haluaa jättää sanomatta. Kertomus voi olla parin sanan mittainen, ”kirja”, kokemus tai vaikka vitsi. Siitä iloitaan yhdessä.

Sadutus on laajasti kokeiltu suomalainen sosiaalinen innovaatio. Se on havaittu toimivaksi menetelmäksi sekä palkittu Suomessa ja EU:ssa. Sadutusta on käytetty menestyksellisesti vuoden

ikäisistä vanhuksiin. Aikuiset ovat saduttaneet toisiaan ja näin kuunnelleet toistensa muistoja tai työssä löytyneitä oivalluksia.

On huomattu, että sadutus tuo eniten tietoa, kun saduttaa samaa kertojaa säännöllisesti useampia kertoja. Silloin saa kuulla, miten kertoja ajattelee, mitkä ovat kulloinkin päällimmäiset mietteet. Kirjaaja oppii kuuntelemaan ja kertoja – esimerkiksi lapsi – tottuu kertomaan myös muissa tilanteissa ajatuksistaan ja itseluottamus kasvaa.

Sadutus yhdistää ja lähentää, se rohkaisee ja lohduttaa. Sadutuksen avulla ihmiset löytävät keskinäisistä suhteistaan usein yllättävää syvyyttä. Sadutus pysäyttää kiireen ja auttaa keskittymään olennaiseen, sanoihin ja sanojen välissä olevan hiljaisen puheen viesteihin. Sadutusmenetelmän voima piilee siinä, että saduttaja ja kertoja asettuvat hetkeksi samalle aaltopituudelle ikiaikaisten sadunkertojien tavoin vapaasti soljuvan tarinan vietäviksi mielikuvien ja toden rajamaille.

Sadutus on vuorovaikutustapahtuma, jossa saduttaja pääsee toisen ihmisen sisäisen dialogin osapuoleksi. Menetelmä perustuu siihen tosiasiaan, että tutun yleisesti tunnetun tiedon lisäksi jokaisella ihmisellä on omia kokemuksia ja niistä muodostunutta erityistä tietoa, jota kellään muulla ei ole. Kun vuorovaikutus sadutuksessa on arvioinnista vapaa, se antaa mahdollisuuden kertojalle asettaa sanansa niin, että ne aidosti heijastavat hänen omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan.

Tutkimus on osoittanut, että sadutuksen avulla keskustelukulttuuri muuttuu demokraattisemmaksi, mikä vuorostaan vaikuttaa moneen asiaan. Hiljaiset saavat äänensä kuuluviin ja puheliaat kiinnostuvat kuuntelemisesta. Monille uusille ajatuksille ja ehdotuksille löytyy kuulijoita. Sadutettavat tutustuvat toisiinsa uudelta pohjalta. Saduttamisella on selvä ryhmäännyttävä vaikutus niin lähipiirissä kuin kansainvälisestikin. Tietoisuus vieraista kulttuureista ja elintavoista syvenee maitten välisillä satusilloilla. Tästä ovat esimerkkinä suomalaisten, palestiinalaispakolaisten, kirkuklaisten ja srilankalaisten lasten omien satujen kirjeenvaihtokumppanuus *Kissah Wa Tawasul* (Libanon), *Prdi Chirok* (Kirkuk) ja *Lotus Hill* – vammaisten lasten kuntoutushanke Baddegamassa (Sri Lanka) sekä Pohjoismainen satukirjeenvaihto *Satukeikka* (Islanti, Norja, Tanska, Ruotsi, Suomi).

Sadutusmenetelmää on käytetty yli kaksikymmentä vuotta Suomessa ja muissa maissa. Menetelmää on sovellettu eri-ikäisten ihmisten kesken kotona, neuvolassa, päivähoidossa, koulussa, erityisopetuksessa, vammaistyössä, kirjastossa, sairaalassa, vanhainkodissa ja taidenäyttelyssä, nuorisotyössä, lasten kesken ja aikuisten työkokouksissa, koulutuksessa ja terapiatyössä, kansainvälisyyskasvatuksessa ja solidaarisuustyössä.

Sadutuksessa kaikkein hauskimmaksi on osoittautunut yhdessä oleminen ja iloitseminen sekä toisen uudenlainen kohtaaminen!

Kerro! → kuuntelen → minä kirjaan → luen ääneen → voit korjata → voit piirtää → saako lukea → tehdään kirja

LISÄTIETOA sadutus-menetelmästä ja sen vaikutuksista sekä lasten omista kertomuksista:

- *www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat*. Näiltä internet-sivustoilta löytyy aiheesta monia artikkeleita, keskustelupalsta, lasten kertomuksia ja leikkejä, tutkimuksia ja julkaisuja sekä ajankohtaista tietoa.
- *Sadutus Avain osallistavaan toimintakulttuuriin* (L. Karlsson) PS-kustannus 2003 ja 2005 (Perusteos sadutuksesta ja sen soveltamiseta sekä vaikutuksista.)
- *Leikkivät tutkijat.* Video ja kirja (M. Riihelä). Edita 2000. (Uutta tietoa teoriassa ja käytännössä lasten luovuudesta sekä siitä, miten toiminta pienten lasten kanssa voi pohjautua saduttavalle toimintatavalle, lasten ajatuksille ja miten toimintaa voi itse kehittää.) (Tilaa kirja ja video: lapsetkertovat@gmail.com.)

– *Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen.* (T. Stenius & L. Karlsson) MLL 2005 (Askeleet osallistavaan ja saduttavaan toimintaan lasten kanssa) Kirjasen saa tulostettua kokonaisuudessaan: http://yhdistysnetti.mll.fi/mp/db/file_library/x/IMG/13059/file/MLL Yhdessalastenkanssa-julkaisu.pdf Katso myös: http://yhdistysnetti.mll.fi/toimintamuodot/lapsitoiminta/
– *Lapselle puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa.* (L. Karlsson) Edita 2000 (Kirjassa on analysoitu lasten omaa kertomakulttuuria ja sitä, mitä tapahtuu, kun ammattilaiset ryhtyvät saduttamaan.)
– *Pohjolan lasten satusiltoja – Barnens sagoboar i Norden*. (Toim. M. Riihelä) Stakes & Nordiska Kulturfonden 2003. (Kirja kertoo viiden Pohjoismaan välisestä lasten satukirjeenvaihdosta ja sen merkityksestä eri maissa.) (Tilaa kirja: lapsetkertovat@gmail.com.)

LASTEN OMIEN SATUJEN KIRJOJA:
– *Voitko olla? Edu me mej? Lasten omia tarinoita.* Kemppainen, K. & Riihelä, M. (2000). Helsinki: Edita.
– *Kissa lähti kävelylle ja hiiripiiri.* Kemppainen, K. (toim.), Aittakorven, Hovinsaaren, Kanervan ja Sateenkaaren päiväkotien lapset (1998). Kotkan kaupunki. Sosiaali- ja terveysviraston julkaisuja. Kotka: Painokotka.

LASTEN OMIA KERTOMUKSIA VIDEOLLA:
– *Pättäni lapset kertovat tarinoitaan erityisopettajalle.* Kemppainen, K.(toim.) (2000). Helsinki: Filminova, Stakes. (Dysfaattiisten lasten sadutuskokemuksia.) (Tilaa video: lapsetkertovat@gmail.com.)
– *Kerro satu* I ja II ja III (Seitsenosainen videosarja sadutuksesta). Tell a story (englannin kielinen video) Riihelä, M. (1997). Helsinki: Stakes. (tilaa video: lapsetkertovat@gmail.com)
– *Qissah Wa Tawassul - Satusilta - Kotka – Beirut* Riihelä, M. (2002, toim.). Filminova, Stakes. (Kansainvälinen lasten satukirjeenvaihto.) (Tilaa video: lapsetkertovat@gmail.com.)

Tekstit koonnut Monika Riihelä

Lapset kertovat ja luovat erityisvaikeissakin olosuhteissa

Kirjoitus on kooste eri lähteistä ja kertoo sadutuskokemuksista, vahvuuksien esille saamisesta ja ongelmien käsittelemisestä. Työntekijöiden kokemuksista kertovat neuvolan terveydenhoitajat, puheterapeutit, sosiaalityöntekijät, lastenkodin työntekijät, erityisopettajat, maahanmuuttajalasten opettajat, kerho-ohjaaja, perheneuvolapsykologi, koulupsykologit ja dysfasiaongelmaisten lasten opettajat. Lisäksi mukana on puheterapeutti Maija-Leena Warman sekä erityisopettajat Kirsi Nybom ja Katri Virolaisen kertomukset. Erillisinä kirjoituksina ovat lisäksi lasten satujen tutkija Monika Riihelän, sadutusmenetelmän tutkija Liisa Karlssonin, perheneuvolapsykologi Kaija Kemppaisen, koulupsykologi Ritva Reedin, turvapaikanhakijalasten tutkija Minna Lähteenmäen ja kansainvälisten satusiltojen koordinoija Kirsi Palosen työn tuloksia.

Sadutusmenetelmää esitellään lyhyesti. Mukana on satuja kotoa, neuvolasta, päivähoidosta, koulusta, erityisopetuksesta, lastenkodista, perheneuvolasta, kuntoutusklinikalta, vastaanottokeskuksesta. Satuja on Suomesta, Ruotsista, Beirutista, Kirkukista ja Syyriasta. Satuja ovat kertoneet palestiinalaispojat, afgaanityttö ja -poika, kurdityttö sekä tsetsenityttö.

Vahvuudet esiin

Lasten vaikeat olosuhteet, kuten sota, pakolaisuus, väkivalta, sairaus tai perheen kriisit johtuvat useimmiten aikuisten ongelmista. Näissä tilanteissa lapset jäävät usein vaille aikuista kuulijaa ja näkijää, myötäeläjää. Piiloon jäävät myös lasten omat kokemukset ja tarinat tapahtuneesta. On myös muita ongelmia, kuten puheeseen liittyvät, jotka heikentävät ymmärretyksi tulemista. Kielellisesti alakynnessä olevat lapset ovat omia satujaan ja tarinoitaan kertoessaan usein ensimmäisiä kertoja kohdanneet ymmärrystä omalla kielellään eli sillä kielellä, jota asiantuntijat nimittävät puutteelliseksi ja virheelliseksi.

Sadutusmenetelmän avulla ymmärtämisen vaikeudet on voitettu. Se tuntuu sopivan kaikille. Arat lapset rohkaistuvat kuunnellessaan muitten lasten satuja ja kertoessaan omia. Raisut lapset löytävät sadun maailmasta aineksia viihdyttää kuulijoitaan. Lapset tutustuvat toisiinsa uudella tavalla yhdessä kerrottujen satujen kautta. Vanhemmat tuntevat ylpeyttä lastensa osaamisesta ja mielikuvituksen rikkaudesta.

Suomalainen satujen kirjeenvaihtokumppanuus pienten lasten ja aikuisten kesken alkoi 1995 Stakesin laajana hankkeena ympäri maata, ja siihen osallistui lähes tuhat lasta hoitajineen, opettajineen ja vanhempineen. Yhteydet laajenivat paikkakunnasta toiseen ja levisi koko Pohjolaan. Hanketta tutkittiin monen tutkijan voimin[3]. Hankkeen aikana koottiin myös laaja lasten omien satujen aineisto. Tämä satukeikka päättyi 1999, ja sen aikana vakiintuivat sadutusmenetelmän monet käyttötavat.

Pohjoismainen Satukeikka[4] eteni kaikissa viidessä Pohjoismaassa vuosina 1996 - 2000 yhdessä lasten ja aikuisten kanssa. Hankkeessa risteilivät monet kulttuurit, lasten ja aikuisten tarinat, viiden eri maan pääkielet ja joukossa myös jokunen murteella kerrottu tarina. Satukeikan aikana satuja risteili postitse viidellä kielellä lapselta lapselle. Kahdessa Pohjoismaisessa tapaamisessa kirjeenvaihtoystävät, niin aikuiset kuin lapset, tekivät lähempää tuttavuutta keskenään. Tarinoiden kertominen, niiden kirjaaminen ja lukeminen jatkuvat yhä.

3 Liisa Karlsson: 1999. Saduttamalla lasten kulttuuriin – Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakyydissä. Stakes raportteja 241.

4 Monika Riihelä: (toim.) 2003. Barnens sagobroar i Norden. Pohjolan lasten satusiltoja. Sögubrú barna á Norðurlöndum. Barns fortellerbroer i Norden. Barns fortællingebroer i Norden. Stakes. Nordiska Kulturfonden. Jyväskylä.Gummerus.

Kansainvälisillä satusilloilla voidaan lasten omia satuja verkottaa yli etnisten rajojen, jolloin syntyy vahvaa yhteenkuuluvuuden tunne niin satujen lähettäjien kuin vastaanottajienkin kesken. Lapset yli rajojen kohtaavat toisensa kuvissa, tarinoissa ja netissä.

Kuuntelemisen ongelmia

Aikuisen ja lapsen ajatusten yhteensovittaminen on käytännössä osoittautunut ongelmalliseksi. Aikuinen kohtaa työssään toista ihmistä tämän henkilökohtaisissa pohdinnoissaan. Toisen työrooli ja toisen yksityisyyttä koskevat kysymykset ovat usein törmäyskurssilla. Tämä koskee erityisesti tilanteita, joissa aikuinen asiantuntija kohtaa lapsiasiakkaan tai ryhmän lapsia. Ohessa esimerkki neuvolan arjesta[5].

Äiti oli poikansa kanssa neuvolan viisivuotistarkastuksessa. Käynti sujui aika hyvin. Poika vastasi neuvolatädin kysymyksiin äidin mielestä ihan kohtalaisesti. Mutta yksi asia jäi häntä askarruttamaan ja kotimatkalla hän kysyi pojaltaan: ”Miksi sinä et vastannut tädin kysymykseen, kun hän näytti sinulle linnun kuvan ja halusi tietää, mitä se esittää?” ”No kun se oli sillai piirretty, ettei saanut selvää, esittikö se mustarastasta vai kottaraista”, vastasi poika. Poika oli pienestä pitäen isänsä kanssa tutustunut lintujen elämään. Hän tiesi linnuista enemmän kuin terveydenhoitaja.

Tarinan opetus on selkeä, ei kuitenkaan sellaisenaan yleistettävissä. Mutta vastaavia väärinymmärryksiä puolin ja toisin löytyy paljon. Osittain tilanne johtuu työvälineiden puutteista. Neuvolan testien laatija ei ole olettanut, että viisivuotias tietäisi jostakin asiasta näinkin paljon. Nimeämiseen liittyvillä korteilla mitataan yleiskäsitteiden hallintaa. Mutta korttien tekijä ei ole ottanut huomioon, että yleiskäsitteeseen lintu mahtuu monia lajeja, jotka vuorostaan ovat yläkäsitteitä lajien alalajeille. Ehkä tavallisempi ongelma on tilanne, jossa lapsi tai asiakas ei ymmärrä, mitä asiantuntija kysymyksellään tarkoittaa. Lapsiryhmänsä motivoinnin lisäämiseksi saattaa lastentarhanopettaja aloittaa keskustelun seuraavan päivän retkivalmisteluista kysymällä hieman epämääräisesti: Mitä huomenna mahtaa tapahtua? Opettajan kysymys herättää lapsissa varmasti lukuisia toisistaan poikkeavia mielikuvia. Kun useampi asia tulvahtaa kerralla mieleen, syntyy vaikeus valita, mihin vastata. Tämä on tuttu myös aikuisten kohdalla. Asiakas jää hiljaa miettimään monimerkityksellistä viestiä ja yrittää asiantuntijan ilmeistä ja eleistä selvittää, mitä hän on mahtanut tarkoittaa. Kun kuulijoita on paljon, kuten päiväkodissa tai koulun luokkahuoneessa, moninkertaistuvat väärinymmärtämisen mahdollisuudet.

Terveysneuvonnassa on hieman toisenlaisia ongelmia. Harvoin lapset mielletään oman elämänsä asiantuntijoiksi. Lapsen oma keho ja hänen sairautensa oireet ovat häntä itseään lähellä samalla tavalla kuin aikuisella. Iästään riippumatta lapsi pohtii niitä ja hänellä on omat käsityksensä siitä, mistä ne johtuvat ja miten sairauksista päästään eroon. Ovatko nämä käsitykset sitten yhdensuuntaiset aikuisten ohjeiden kanssa, on jo toinen asia.

Infektioita aiheuttavat bakteerit ja virukset ovat näkymättömiä, eikä maallikko useinkaan ymmärrä niiden toimintaa. Näkymätöntä on vaikea saada näkyväksi. Mutta lapset, jos ketkään, ovat sinut näkymättömien olioiden, kuten peikkojen, pullon henkien ja eläviksi muuttuvien lelujen tai esineiden kanssa. Heillä on luultavasti myös tautien aiheuttajista omat selkeät käsityksensä. Mutta mitä me kussakin tilanteessa tiedämme laspsen kokemuksista ja hänen tavastaan suhtautua vaikkapa hygienian näkymättömyyteen? Millaisia tietoja aikuiset antavat? Puhdistettua omenaa tai ruokaa voidaan syödä, puhdistamatonta ei. Mutta syötyämme suu onkin likaantunut ja se täytyy pestä! Miten puhdas ruoka voi liata puhtaan suun?

5 Monika Riihelä: Lasten tie terveystietoon, Stakes, Dialogi 2/1997.

Asiantuntijuuden sudenkuoppa

Asiantuntijakeskusteluissa on yleisesti voitu havaita puheenvuorojen kolmipolvisuus[6]. Asiantuntijakeskustelu eroaa ratkaisevasti arkipuheesta, jossa on kaksipolvinen rytmi. Asiantuntijan aloittama kysymys, johon asiakas vastaa, rytmittää ja suuntaa keskustelua asiantuntijan toivomusten mukaan. Jakson päättää asiantuntijan tekemä arvio asiakkaan vastauksesta. Arvio voi olla ääneen lausuttu kuten esimerkiksi neuvolassa tai esiopetuksessa: ”Tuon teit hyvin ja oikein”, tai hiljaa mielessä tapahtuva: ”Tuo lapsi on niin turvaton, ettei hän jaksa keskittyä”. Suurin osa aikuisen ja lapsen kohtaamisen ongelmista syntyy perinteisestä kolmipolvisesta keskustelukulttuurista.

Tämä kolmipolvinen ja asiantuntijakorosteinen vuoropuhelu on niin työssä kuin haastattelututkimuksissakin tyypillistä oikeuskäytännöissä, terveydenhuollossa, sosiaalitoimessa ja opetuksessa. Ilmiö on yleismaailmallinen ja historiallisesti hyvin vanha. Kolmijaksoisessa asiantuntijakeskustelussa aloitteen tekee asiantuntija ja asiakas, on hän sitten aikuinen tai lapsi, on altavastaajan asemassa.

Asiantuntijat viestittävät huomaamattaan piilosanomisia pedagogisilla kysymyksillään. Pienten lasten ollessa kyseessä on osoittautunut, että lapset lakkaavat pohtimasta itse käsiteltävää asiaa ja ryhtyvät arvuuttelemaan, miten aikuisen viestejä voisi tulkita. Lapsen mielessä käsiteltävä asia saattaa sisältää tyystin toisenlaisia ristiriitoja, joista hänelle itselleen herää muita kysymyksiä. Lapsi tarkastelee, kuten ihmiset yleensä, ilmiöitä sellaisesta näkökulmasta, joka ei ehkä ole tullut opettajalle mieleen. Tämä hierarkia itse keskustelun ytimessä pakottaa lapsia passiivisuuteen ja estää heitä työstämästä omia ajatusrakennelmia ja tuomasta niitä esille.

Sadutusmenetelmä tuo asiantuntijakeskusteluun aidon kuuntelemisen

Lasten aloitteita syrjivien kysymysten vastalääkkeeksi on kehitetty sadutusmenetelmä mm. hoitohenkilökunnan, kasvattajien, opettajien, psykologien ja tutkijoiden käyttöön. Sadutusmenetelmän avulla voidaan ohjata vuorovaikutusta niin, että asiantuntijakeskustelun perinteinen kolmipolvisuus korvataan vastavuoroisilla ja kaksijaksoisilla puheenvuoroilla. Asiantuntijan ja asiakkaan puheenvuorot vaihtuvat tasaisin välein ja kumpikin tekee aloitteita.

Menetelmän käyttö edellyttää avointa kuuntelevaa mieltä, paperia ja kynää, ei muuta. Lasta pyydetään kertomaan juuri sellainen satu, jonka hän itse haluaa. Aikuinen lupaa kirjoittaa tarinan paperille lapsen kertoessa niillä sanoilla ja sillä tavalla kuin lapsi sen ilmaisee. Kun satu on lapsen mielestä valmis, aikuinen lukee sen hänelle ääneen. Lapsi voi halutessaan korjata kertomusta.

Lapsen oman elämän asiantuntijuutta arvostetaan pyytämällä häntä kertomaan oma tarinaansa juuri niin kuin hän siinä tilanteessa haluaa. Kirjaamalla ja lukemalla asiakkaan tarinan asiantuntija voi osoittaa arvostavansa toisen tietoa ja hänen ajatuksiaan. Asiantuntija pääsee työroolistaan käsin kurkistamaan asiakkaan yksityisyyteen, siihen mikä asiakasta juuri sillä tapaamishetkellä askarruttaa.

Sadutusmenetelmän avulla tallennetaan kertomus kertojan toivomalla tavalla. Kyse ei siis ole yleensä kertomisesta ja empaattisesta kuuntelemisesta, vaan kertomuksen kirjaamisesta sanatarkasti ja kirjoitetun toistamisesta lukemalla omalla äänellä ja äänenpainoilla. Näin syntyy jaettuja kokemuksia ja perinpohjainen pysähtyminen kertojan sanoman sisältöön.

6 Monika Riihelä: Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Stakes, Tutkimuksia 66, 1996.

Kerrottu, kuunneltu ja luettu

Tutkimus on osoittanut, että kun kehottaa lapsia[7] kertomaan omia satujaan, tavoittaa vastavuoroisen keskustelun ytimiä sekä yksittäisten lasten että lapsiryhmänkin kanssa. Toimiminen lasten kanssa muuttui, kun tällä tavalla keskityttiin kuuntelemaan, mitä lapsilla oli sanottavaa. Syntyi kuuntelevia, vastavuoroisia tilanteita ilman arviointia. Tämä Stakesin johtama kehittämis- ja tutkimushanke (1995–1999) Satukeikka osoitti, että tuhannet lapset niin Suomessa kuin muuallakin innostuivat jakamaan omia tarinoitaan aikuisten ja muiden lasten kanssa. Tarinoidensa välityksellä lapset saivat mahdollisuuden kertoa aikuisille omin sanoin omasta maailmastaan, omasta kulttuuristaan.

Tutkimus osoitti myös, että muuttunut keskustelukulttuuri vaikutti moneen asiaan. Arat lapset rohkaistuivat kuunnellessaan muitten lasten satuja ja kertoessaan omia. Raisut lapset löysivät sadun maailmasta aineksia viihdyttää kuulijoitaan. Lapset tutustuivat toisiinsa uudella tavalla yhdessä kerrottujen satujen kautta. Saduttamisella oli selvä ryhmäännyttävä vaikutus. Yhteydet lasten vanhempiin paranivat. Lasten tarinat kulkivat viesteinä hoitopaikan ja kodin välillä ja vanhemmat tunsivat ylpeyttä lastensa osaamisesta ja mielikuvituksen rikkaudesta. Asiantuntijat, kasvattajat ja opettajat, kokivat saaneensa lisää aikaa käyttämällä sadutusmenetelmää. Mahdollisuus keskittyä olennaiseen oli huomattavasti parantunut.

Kuolema lasten saduissa[8]

Lapset käsittelevät saduissaan myös vaikeita asioita. Meillä on nyt käytössä 3 500 suomalaisen lapsen kertoma satuaineisto, yhtenäisesti koodattuna ja sähköiseen muotoon tallennettuna[9]. Tästä aineistosta voi tehdä laajoja ja suppeampia katsauksia lasten tavasta ilmaista itseään ja käsitellä asioita. Esittelen tässä yhden kuolema-aiheeseen liittyvän tutkielman.

Kuolemasta puhuminen herättää meissä aikuisissa erilaisia tuntemuksia. Jollekin nousee epämiellyttävä ahdistus, toista hallitsee tyyni rauhallisuus. Kuolema on toiselle tabu ja toiselle taas luonnollinen asia. Erityisesti lasten puhuessa kuolemasta saatamme herkästi hätkähtää. Kirjailija Hannu Raittila on kertonut, mitä hän ajatteli, kun äiti kuoli hänen ollessaan viisivuotias. Isä oli kertonut hänelle äidin kuolemasta, ja kirjailija muistelee: ”Olin omnipotentti viisivuotias ja ymmärsin heti paikalla, mitä kuolema tarkoitti teknisesti. Näin miten vaikea tilanne oli isälle ja myötätunto valtasi minut. Muistan ajatelleeni, että ei tätä tarvitsisi minulle enempää selvittää vertauskuvin; informaatio on saatu, älä kiusaa itseäsi enempää. Muistan nolona ajatelleeni, että olen tilanteessa vahvempi kuin isä ja potentiaali lohduttamaan ja ajattelemaan asioita hänen puolestaan.” Näin keski-ikäinen muistelee traumaattisia lapsuuden kokemuksiaan. Mutta miten puhuvat kuolemasta ne lapset, jotka nyt elävät omaa lapsuuttaan?

’Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä’ on Marjatta Kallialan[10] antama nimi omalle pienten lasten leikkejä käsittävälle väitöstyölleen. Nimestä saa sen käsityksen, että lapset leikkisivät useinkin itsemurhaa.

Otsikko Itsari liukumäessä on peräisin kahden kuusivuotiaan tytön tutkijalle kertomasta leikistä. Tyttöjen leikissä on mies ja häntä jahtaava nainen. Leikki tapahtuu liukumäen luona, jonka lapset ovat muuttaneet vesiputoukseksi. Mies hyppää vesiputoukseen ja tekee itsarin. Leikki kuitenkin jatkuu niin, että ambulanssi tulee ja vie miehen sairaalaan, jossa hän virkoo uudelleen henkiin. Tämä leikki muistuttaa niitä lasten kertomia tarinoita, joissa terveydenhuol-

7 Liisa Karlsson: 2000. Lapsille puheenvuoro.

8 Monika Riihelä: Kuolema lasten saduissa. 2003. Yhteyksiä lasten ja aikuisten kielillä -seminaari. Stakes.

9 Lasten satuja ja tarinoita 1995–2005 [elektroninen aineisto]. Riihelä, Monika (Stakes) [tekijä]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [jakaja], 2005. http://www.fsd.uta.fi/aineistot/luettelo/FSD2104/.

10 Marjatta Kalliala: Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Tammer-Paino. Tampere. 1999.

tojärjestelmämme tehokkuutta arvostetaan ja eri tavalla kuolleita potilaita elvytetään uudelleen ja uudelleen henkiin.

Suuresta lasten omasta satuaineistosta, joka kerättiin vuosina 1995–2005, olen analysoinut 1500 satua. Näistä vain 89 sisälsi kuolemaan liittyviä sanoja, eli noin kuusi prosenttia. Mikään niistä ei kertonut itsemurhasta. Kuolema-aiheisia satuja kertoivat kaikenikäiset lapset. Niitä kerrottiin yksin ja ryhmissä. Tyttöjen ja poikien osuus on yhtä suuri. Yhden ryhmän muodostavat ne sadut, jotka ovat muunnelmia vanhoista ja uusista aikuisten kertomista saduista kuten Punahilkka, Ruusunen ja Leijonakuningas. Lasten kertomuksissa kuollaan vastaavalla tavalla kuin alkuperäisissä saduissakin. Tavallinen lasten tarina on myös se, että eläin syö toista eläintä. Kuolla voi myrkystä ja ampumisesta tai kun puu kaatuu päälle. Pihalta löytyy kuollut lintu. Vaari kuolee vanhuuttaan. Ryhmissä kerrotut sadut ovat usein riehakkaampia. Sadussa ”Hassutussaari” etana meni saunaan ja kuoli, koska se suli. Lapsilta löytyy myös satuja siitä, kun joku kaatuu kuolleena maahan. Sitten tulee ambulanssi ja vie sairaalaan ja siellä kuollut herää henkiin. Tämä muistuttaa erehdyttävästi nykyistä tehokasta sairaanhoitoa. Oma pirteä anoppini on kokenut jo viisi sydänkohtausta, ja hänet on yhtä monta kertaa herätetty uudelleen henkiin, meidän suureksi iloksemme.

Lapset tuntuvat ymmärtävän kuolemaa hyvin luontevalla tavalla. Kuolema on yhtäältä elämän loppua, mutta toisaalta se virittää myös karnevalistiseen hullutteluun, kuten monissa ryhmäsaduissa. Lasten sadut ovat kuitenkin monimerkityksisiä ja sisältävät useita tasoja ja niitä on mahdollista ymmärtää monesta näkökulmasta. On syytä lukea satu alusta loppuun, koska tapahtumien väliset suhteet selkiintyvät vasta kokonaisuuden kautta, jos silloinkaan.

> Lehmäsatu
> Lehmät syö heiniä ja rakkeita. Heppa syö heinää. Sonni syö heinää. Ammu nukkuu, äiti nukkuu. Vasikka karkasi aidan taa mettään. Joku ampui sen ja se kuoli.
> Juho 5 v 1 kk

> Olipa kerran matopurkki, joka oli tuolla pöyällä ja ihmetteli, että ketä tuolla on alhaalla. Olipa kerran pikku-Kalle, joka tuli kattoon ja hirvi puraisi sitä pyllyyn. Sitten olipa kerran taas hänen isoveljensä, se sanoi: "Hei, miksi sulla on reikä housuissa?” Se sanoi: "Auts, älä räävi, mulla on reikä kalsareissa”. Aivan siltä oli vahingossa unohtunut kalsarit kotia ja sitten se kaatu niin, että se ihmetteli, että oli sammalta. Se paleltu. Sitten se oli niin vanha, että se kuoli. Että se oli vanha ukki. Sen kissakin kuoli. Se kissa oli höperö, että aina kun pikku-Kalle ja isoveli tuli kotia, se leikki kuollutta. Se höperö kissa.
> Joonas 5 v 8 kk

> Det var en gång att det var en prinsessa som hade en sten och en prins och en flicka och en pojke som hade en sån här, en sten. Sen kom en drake till de, en liten drake för att han var snäll. Och de skulle ta diamante, flicka och pojken och pappan och mamman. När draken gick hem kom en gris och en groda, och en hare. När prinsen dödade drake, när han springde iväg så gjorde han va h-h-h-h. Han tog stenen och dödade draken. Så springde dom iväg med sten mamman och pappa, pojken och flickan. Sen ingen mera.
> Madelene 3,5 år, Upplands Väsby, Sverige

> Nalle
> Oli kerran nalle. Sen nimi oli arvaa kuka Anneli. Hän leikki. Hän kun meni ulos törmäsi puuhun, tuli tulipalo ja hän kuoli. Sitten tuli pikkuinen käsi. Hän hassuili siellä. Tanssi. Sitten esiinty aurinko. Sitten hän piirti nenänsä yhteen sydämeen hän katto merenneitokirjaa. Arvaa minkä tarran sekii sai. Eläinlääkäritarran.
> Jenni 3v 11kk 1995

Kertojan ja kirjaajan yhdessä tuottaman tarinan luonnetta voi verrata vaikkapa ruotsalaisen Carl-Göran Ekerwaldin[11] tekstiin. Hän puhuu kielen monista merkityksistä, myös niistä, joita ei voida ääneen lausua, mutta jotka ilmenevät hiljaisina viesteinä sanojen ja rivien taustalla. Tämä kieli on usein runon kieltä. Sadutettaessa syntyy myös eräänlaista runon kieltä. Omat tunteet saavat symbolisia hahmoja kertoessamme satuja ja tarinoita. Sadussa, kuten runoissakin, tunteet ovat totuudenmukaisia. Sadun tapahtumissa on kyse totuudesta, mutta ei pinnallisesta todistusaineistosta, vaan runon kielen kaltaisesta rehellisyydestä, aito kuvaus omasta sisäisestä maailmasta. Tämä kertojan sisäisestä maailmasta kumpuava tunteen rehellisyys osuu kuulijan sisimpään samalla tavalla kuin sanoma runossa tai aforismissa. Lasten sadut ovat monimerkityksisiä ja välillä vaikeasti ymmärrettävissä. Mitä esimerkiksi saunassa sulava etana lapselle merkitsee? Vastaavanlaisiin ymmärtämisen vaikeuksiin törmäämme myös aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Ekerwald kertoo Schumanista, joka päivällisen jälkeen soitti etydin. Emäntä kysyi häneltä, mitä kappale kuvasi. ”Ettekö ymmärtänyt?” Schuman vastasi ja soitti kappaleen toistamiseen. Selitykset eivät auta. Ymmärtämisessä kyse on siitä, että toinen joko tunnistaa sanoman, tai sitten ei. Selitykset eivät siinä paljon auta.

Lapsen osallistumisen piilovaikutuksia neuvolan, puheterapeutin, sosiaalityöntekijän ja kerho-ohjaajan työssä[12]

Liisa Karlsson

Kokkolassa saduttamista on käytetty neuvolassa ikätasotestaamisen lomassa. Lapsen asiakirjoihin on joka kerta liitetty myös lapsen oma kertomus, joka seuraavalla kerralla luetaan. Näin lapsen vahvuudet ja mielikuvitus tulevat osaksi ikätasomääritystä myös lapselle selkeällä tavalla. Kun lasta kuunnellaan, hänen mielenkiintonsa terveydenhuoltajan esittämiin asioihin vahvistuu. Väärinymmärrykset korjaantuvat, kun lapsi tietää, että hänelläkin on oikeus puheenvuoroihin.

Sadutusmenetelmässä uuden tarinan kirjaaminen on usein ratkaisevasti muuttanut ihmisten välisiä suhteita. Uusia yllättäviäkin ovia on auennut. Menetelmää käyttäneet ovat kertoneet lukuisista syvästi liikuttavista ja hauskan tragikoomisista tilanteista, jotka menetelmän myötä ovat syntyneet. Konkreettisimpia esimerkkejä kertoi neuvolan terveydenhoitaja Arja Hastrup. Hänen asiakkaanaan oli perhe ja heidän pieni poikansa, joka kärsi ummetuksesta. Mikään ei tuntunut auttavan. Jostain lehdestä terveydenhoitaja oli lukenut sadutusmenetelmästä, ja hän neuvoi sen äidille. Äiti sitten kokeili kotona sadutusta, ja niin siinä sitten kävi, että ongelma ratkesi. Kun tarina pulppusi suusta, suolikin tyhjeni ja vaivat hävisivät.

Puheterapeutti Maija-Leena Warma kertoi, että hänen oli vaikeaa saada kontakti erään lapsen äitiin. Lapsen kanssa oli myös hankala työskennellä. Kerran puheterapeutti ehdotti tytölle ja äidille, että tehdään yhteinen satu: ”Olen opettelemassa sadutusta ja voitaisiin yhdessä kokeilla sitä.” Äiti ryhtyi kertomaan, terapeutti kirjasi, sitten satua jatkoi tyttö, ja pian siirtyi vuoro terapeutille, jolloin äiti puolestaan kirjasi. Ja niin tarina eteni. ”Siinä me vain istuimme eikä kontaktin saamisen vaikeudesta ollut tietoakaan. Tyttö muuttui aivan silmissä, vaikka olinkin saduttanut jo tyttöä muutamia kertoja. Nyt äidin kanssa tyttö oli paljon puheliaampi. Näin myös ensimmäistä kertaa äidin innostuneena ja iloisena. Kun he lähtivät, jäin ihmettelemään, mitä oikein tapahtui. Oli vapautunut ja hyvä olo, jota oli hankala selittää. Itse asiassa huomasin, että oma suhtautuminen perheeseen muuttui: en ollut asiantuntija puheterapeutti, vaan yksi kolmesta kanssakertojasta, joka ei miettinyt, oliko asiakas hankala vai ei. Myöhemmillä tapaamiskerroilla oli suhde äitiin muuttunut. Oli helppoa ja luontevaa jutella asioista. Aiemmin se oli mahdotonta.”

11 Carl-Göran Ekerwald: Filosofins ättestupa. ScandBook AB. Falun. 2002.
12 Liisa Karlsson: Sadutus – avain osallistavaan toimintakulttuuriin. 2003. PS-kustannus.

Toinen puheterapeutti kertoi: ”Olen työssäni viehtynyt sadutuksesta, koska sen kautta saa vapautuksen työhön muuten kuuluvasta korjaavasta otteesta. Monesti huomaan sadutuksen kautta saavani aivan päinvastaisen käsityksen lapsen kerronnasta kuin muita harjoituksia tehdessämme. Lapsen osaaminen nousee esiin. Puheterapeutin työn kannalta on erityisen hedelmällistä, kun teemme vanhempien ja lapsen kanssa yhteissatua.”

Yläasteen puheterapeutti kertoi: ”Sen jälkeen kun otin sadutuksen käyttöön, ei ole enää tarvinnut motivoida nuoria. He ovat jokainen mielellään mukana toiminnassa. Järjestyshäiriöt loppuivat.”

Myös *lastensuojelutyössä* on sadutusta ryhdytty käyttämään työmenetelmänä lapsen ajatusten kuulemiseksi. Epäilykset ovat edelleen suuret erityisesti sen suhteen, riittääkö aika tällaiseen, joka ei tunnu kovin tärkeältä. Oheinen esimerkki kuitenkin osoittaa, miten yllättäviä vaikutukset voivat olla, kun lapsi kertoo ja aikuinen kuuntelee, kirjaa ja lukee.

Tuttu asiakasperhe, äiti ja hänen kuusivuotias tyttärensä, tuli sosiaalitoimistoon käymään. Äidillä oli asiantuntijalle paljon kerrottavaa, mutta tyttö keskeytti aikuisten keskustelun tuon tuostakin kurkistamalla laatikoihin, selailemalla papereita ja kokeilemalla tietokoneen näppäimistöä. Tyttö halusi kovasti huomiota ja työntekijä lupasi tulla kotikäynnillä kirjaamaan lapsen kertomaa tarinaa, jos hän nyt malttaisi antaa aikuisten hoitaa asioitaan. Tyttö pysäytti välittömästi puuhansa ja istui hiljaa odottamassa. Tapaamisen päätteeksi sovittiin kotikäynnin ajankohdasta. Parin päivän päästä sovittuna aikana sosiaalityöntekijä soitti tytön kodin ovikelloa. Tyttö tuli avaamaan. Hän oli sonnustautunut isosiskon kauniiseen juhlamekkoon, jonka helmat viistivät lattiaa. Tukka oli juhlakampauksessa. Äiti kertoi tytön monta kertaa päivässä kysyneen, että milloin se Tuula nyt tulee. Montako yötä täytyy nukkua, ennen kuin Tuula tulee? Tuula meni tytön kanssa hänen sängylleen istumaan ja äiti jäi katsomaan televisiota. Tyttö aloitti satunsa. Ensimmäinen satu oli lyhyt ja se oli nopeasti kirjoitettu. Toinen satu käsitteli prinsessa Ruususta ja se oli hieman pitempi. Sadun lopussa Filippus herätti prinsessaa. Mutta kun Tuula luki sadun, jotta kertoja voisi korjata sen, jos haluaisi, tyttö muistikin, ettei herättäjä ollut Filippus vaan Filip. Ja niin se kohta korjattiin. Työntekijä oli puheliaalta lapselta odottanut paljon pitempää satua. Nämä sadut mahtuivat puolelle arkille. Sadutushetken jälkeen tyttö ja työntekijä menivät äidin luokse, jotta hänkin saisi kuulla uusia satuja. Satuja kuunnellessaan äidin poskille valuivat kyyneleet. Lopuksi hän kaappasi tytön syliinsä, halasi häntä ja hämmästeli, miten hienoja satuja hänen tyttärensä olikaan keksinyt. Tämän tapaamisen jälkeen muuttui paitsi tytön myös äidin ja sosiaalityöntekijän suhde luottavaisemmaksi.

Janne kertoi *kerho-ohjaajalle* sadun mummosta, joka osteli viinaa, juopotteli ja rällästeli. Ohjaaja kirjasi tarinan ja luki tämän Jannelle. Ohjaaja kertoi: ”Minulle jäi tuntuma, että Janne odotti, että kommentoisin asiaa. Kerroin Jannelle omasta kokemuksestani: ’Minäkin muistan kun meidän naapurissa oli mies, joka joi paljon viinaa…’ Kerroin tarinani ja sitten Janne kertoi, miten hänen isänsä ja mummonsa olivat aina juovuksissa ja miltä se hänestä tuntui.”

Sijaishuollon lapset ja sadutus

Kaija Kemppainen

Kissanpojat heikoilla jäillä – sijaishuollon lastenkodeissa ja perhekodeissa sadutetaan

Keväällä 1997 alkoi satukeikkaväellä olla jo runsaasti yhteyksiä sijaishuollon työntekijöihin. Kotkasta sijaishuollon sosiaalisihteeri ymmärsi idean ja kannusti kokoamaan ryhmää sadutushankkeeseen. Innostuneita mukaan lähtijöitä oli lastensuojelulaitoksissa riittävästi. Ensitapaamiseen tuli työntekijöitä Anjalankoskelta perhetyökeskuksesta, Kouvolasta perhekodista sekä lastenkodista

ja Kotkasta lastenkodeista. Maisteltiin yhdessä päivähoidon saduttamiskokemuksia ja mietittiin soveltamista sijaishuollossa olevien lasten kuntoutuksen tarpeisiin. Lapset olivat myös sijaiskodeissa hyvin monenikäisiä ja miettimään jäätiin nuorten omaa ”juttunettiä”.

Tarja Kääriäinen Villa Jensenin lastenkodista oli tuonut mukanaan kirjaamansa sadun. Satu oli koskettava ja se herätti vilkasta ajatustenvaihtoa. Saduttaminen voisi olla hyvä väline omahoitajasuhteeseen lisäämään lapsen yksilöllistä kuuntelua. Kirjeenvaihtokodeista sovittiin. Kirjeenvaihtoon liittyen luottamuksellisuus ja salassapitokysymykset osoittautuivat konstikkaammiksi kuin päivähoidon puolella.

Lapsen lupa kirjeenvaihtoon on tärkeä, mutta vanhempien luvan saannissa epäiltiin olevan ongelmia. Meidän satuaikuisten kannalta lasten saduttamisen tavoitteet näyttävät painottuvan eri tavoin eri toimialueilla. Jos päivähoidossa korostuu lastenkulttuuri ja pedagogia, perheneuvolassa kuuntelu ja hoidollisuus, liikutaan sijaishuollossa jossain edellisten välimaastossa. ”Ymmärtämisen” merkityksestä puhuttiin – ei ”tulkita” lapselle sadussa näkyviin tulevia yhteyksiä, mutta kuunnellaan ja luetaan avarasti ymmärtäen. Perheneuvolan kokemuksiin perustuen suunniteltiin myös, että kysytään lapselta, kenelle sadun saa lukea ja kuka lukee. Saduttamisen alettua jotkut lapsista halusivat, että satu jää vain omaan satuvihkoon ja vain omahoitaja saa sen lukea. Sitä pitää tietysti kunnioittaa ja jäädään odottamaan, jos lisääntyvä satusato lieventää tätä satusalaisuutta. Toisaalla lapset kertoivat tarinoista perheneuvolan käynneilläänkin.

Sijaishuollon lasten portfolioiden rakentelua viriteltiin. Lapsi rakentelisi portfoliotaan omahoitajansa kanssa. Kerätään valokuvia, satuja, piirustuksia, elämänpuu- ja menneisyysmatkailumateriaalia. Myös vanhempia käytettäisiin apuna.

Vastaanotolleni saapuu Taimelan lastenkodin ensimmäinen sadunkertoja. Hänellä on tuliaisena eilen kirjoittamansa satu kahdesta peikkolapsesta kuvan kera. Odottaessaan hän on jo piirtänyt auringon ja kirjoittaa parhaillaan siihen kuuluvaa satua. Lapsi lupaa, että ne saa kyllä julkaista jutussa, jossa kerrotaan Kotkan lasten saduista. Taiteilijanimenkin hän jo keksi itselleen. Tämä ennen niin arka ja estynytkin tyttö silmät loistaen rustaa tarinoita itselleen ja toisille lapsille iloksi. Voi vain ihmetellä tätä Satukeikan aivan ikiomaa magiaa, johon kaikki kriittisyys kilpistyy. Satuja on julkaistu Voitko olla -nimisessä kirjassa[13].

Lapsen osallistumisen piilovaikutuksia – erityisopettajan työssä[14]

Liisa Karlsson

Helsinkiläinen erityisopettaja kertoi omasta varsin levottomasta luokastaan: ”Toisinaan luokassa on kova meno päällä, jolloin lapset eivät jaksa keskittyä mihinkään toimintaan. Silloin otan esiin luokan tekemän omien satujen kirjan. Kun luen sitä, tulee täydellinen rauha.”

Poikavaltaisen toisen luokan opettaja kertoi: ”Aleksi, luokan rokkipoika, kertoi rajun kommandotarinan. Hän oli todella tarinansa lumoissa. Kerrottuaan sen hän tuli levolliseksi! Entä jos se levottomuus on sitä, ettei koe tulevansa kuulluksi ja ymmärretyksi!? ”

Eräs koulun erityisopettaja tapasi lapsia säännöllisesti pysyvissä pienryhmissä. Yhdessä oli lapsia useasta maasta. Erityisopettajalla oli jo usean vuoden ollut avoin ja läheinen suhde ryhmäläisiin. Erityisopettaja ryhtyi saduttamaan ryhmäläisiä, yhtä kerrallaan muiden lasten kuunnellessa. Eräs somalityttö kertoi toistamiseen sukupuolielinten silpomiseen viittaavia kertomuksia. Erityisopettaja päätti antaa lapsen kertoa ja samalla tuoda julki vaikeaa asiaa satuna. Hän ei kommentoinut kertomusta, vaan luki tarinat ääneen kuten tavallisesti. Erityisopettaja kertoi: ”Lapsi sai näin kertoa ääneen asiasta, jota hän ei missään muussa yhteydessä ottanut puheeksi. Luulen, että lasta helpotti se, että hän sai turvallisesti sanoa ääneen hankalan asian. Tämän ta-

13 K. Kemppainen, M. Riihelä (toim.).Voitko olla? E du me mej? Vil du varæ med meg? Er du med meg? Viltu vera me’mm? – Satukirja, jossa lapset kertovat tarinoitaan Suomessa ja koko Pohjolassa, Edita 2000.

14 Liisa Karlsson: Sadutus – avain osallistavaan toimintakulttuuriin. 2003. PS-kustannus.

paisten herkkien asioiden käsittelyssä täytyy olla hyvin varovainen ja taitava. Me ammattilaiset voimme myös pahentaa tilannetta."

Toinen helsinkiläinen erityisopettaja kertoi ensimmäisistä sadutus-kokemuksistaan: "Sadutus on silmiä avaava tapahtuma. Ensimmäinen sadutettavani halusi heti kertoa kahdeksan satua. Hän halusi jäädä myös koulun jälkeen kertomaan. Lapset ovat tarkkoja siitä, mitä kirjoitan: 'En mä noin sanonut', saattaa joku huudahtaa kun luen sadun lopuksi, ja sitten korjataan kohta. Jani sanoi kerran minulle: 'Kerro sä, mä kirjaan', ja niin ryhdyin kertomaan omaa satuani. Joskus ovat lapset itse kirjoittaneet satunsa puhtaiksi koneella. Se on lapsista innostavaa ja samalla harjoitellaan oikeinkirjoittamista. Saduista on syntynyt esityksiä, mutta tärkeintä lapsista on niiden ääneen lukeminen yhä uudelleen. He nauttivat siitä, että he osaavat!"

11–12-vuotiaiden erityisoppilaiden opettaja kertoi: "Yllätyin siitä kertomisen innosta, joka nuorilla oli heti alusta. He oikein kilpailivat kuka pääsee ensin sadutettavaksi. Huomaa, miten paljon lapset kertovat omasta elämästään. Aion saduttaa useamman kerran ja katsoa toistuvatko samat teemat samoilla lapsilla. Meidän luokalla satujen pituus vaihteli neljästä lauseesta neljään sivuun, mutta kaikki olivat tyytyväisiä omiin ja toistensa tuotoksiin." Kertomisen into yllätti myös yläasteen lukiopettajan, kun hän ryhtyi saduttamaan nuoria. "En meinannut perässä pysyä, niin paljon juttuja syntyi jo ensimmäisellä kerralla. Ja yksi oli innossaan mennyt näyttämään printtiä syntyneestä sadusta äidinkielenopettajalle."

Heidi Myllylä kuvasi saduttamista erityisopetuksessa metodiksi ja dokumentointivälineeksi lasten ja nuorten kuunteluun, haastatteluun sekä heidän leikkiensä ja oppimisprosessiensa havainnointiin niin käytännön kuin tutkimuksenkin tasolla.

Näkövammaiselle lapselle sadutuksesta on varmasti hyötyä ja iloa niin oppimisessa kuin maailman hahmottamisessakin. Kertomuksen kautta asioiden väliset suhteet jäsentyvät ja kielellinen ilmaisukyky kehittyy.

Helsinkiläinen maahanmuuttajien opettaja kertoi sadutuksen aloittamisesta: "Minun luokallani on sellaisia oppilaita, jotka ovat vasta muuttaneet maahan eivätkä vielä osaa suomea. Kertomuksista tuli lyhyitä ja osa piirsi, jos ei osannut ilmaista itseään. Oppilaat olivatko kovin innokkaita, ja sadutin heitä koulun jälkeen. Eräs poika kyseli useamman kerran, milloin hän voisi tulla kertomaan. Lapset kokivat, että heidän kertomuksena olivat hurjan hienoja luettuna. Lapset innostuivat piirtämään kotona kuvia omiin satuihinsa."

Eräässä koulussa kirjattiin säännöllisesti kokonaisten luokkien kertomuksia. Myös maahanmuuttajalapset saivat kertoa omia tarinoitaan. Kahden lapsen tarinoiden teemat toistuvat, mutta ne myös muuntuvat. Lapset ovat saaneet tilaa tuoda heille tärkeät asiat julki ja pohtia niitä ääneen. Myös lasten kanssa olevat aikuiset tutustuivat aivan uudella tavalla tuttuun lapseen. Satujensa kautta he kertovat sellaista, mitä aikuiset eivät aikaisemmin olleet tienneet.

Suomea vieraana kielenä opettava opettaja Kerttu kertoi ajatuksistaan, joita yhdeksänvuotiaiden Marian ja Alin sadut herättivät. Marian sadut muuttuivat kuukausien saatossa valoisammiksi ja tarinan päähenkilö muutti toimintatapojaan.

Kerttu-opettaja kirjoitti Alin kertomuksista: "Ali (9-v.) oli aina iloinen poika, joka toisti koko syksyn veitsitarinoita, mutta viimeinen tältä syksyltä alkaa mennä jo huumorin puolelle. Ali on ollut kauan pakomatkalla ja pääsi pari vuotta sitten perheen yhdistämisen kautta Suomeen. Hän ei ole itse kertonut mitään elämästään pakomatkalla pakolaisleirillä, mutta jaksaa olla aina hymyilevä ja iloinen (ei vaikuta murheen tai masennuksen naamioinnilta, vaikka se tuli ensiksi mieleen). Hän on hyvin sosiaalinen, leikkisä ja innostunut. Katselee paljon piirrettyjä elokuvia kotona. Niistä on ehkä hänen muutamien tarinoidensa silmien irtoamiset ja räjäytykset peräisin. Hän sai olla kotona 8 vuotta kuopuksena, mutta sitten syntyi tyttövauva. Mielessä kävi, että halusiko hän tarinassaan syöttää tytön leijonalle? Jospa hän olisi jo irrottautumassa kuoleman ja tappamisen teemoistaan, en tiedä. Ilman sadutusta en olisi saanut hänen tätä puolta näkyviin, mutta toistaiseksi en itse ainakaan ole valaistunut niistä yhtään, vaan pikemminkin tarkkaillut ja ihmetellyt vain, mistä moinen sapelien kalistelu."

Lapsen osallistumisen piilovaikutuksia – psykologin työssä[15]

Monika Riihelä

Sadutus-menetelmän kehittelytyö on edennyt kolmea reittiä. Ensin kokeilin sitä terapeuttisena välineenä, tukeakseni lapsen itsetuntoa ja saadakseni esille hänen vahvuuksiaan. Seuraavaksi menetelmää kehiteltiin haastattelumenetelmänä aikakäsite- ja pienryhmäoppimistutkimuksen yhteydessä. Kolmas reitti kehittelytyössä alkoi Satukeikka-projektin yhteydessä, jossa menetelmän avulla pyrittiin antamaan lapsen ajatuksille näkyvä paikka erityisesti päivähoidossa sekä kehitettiin lukuisia sovelluksia sadutukselle. Alun terapiapainotteisuudesta siirryttiin haastattelun ja opetuksen kehittämisen kautta lasten oman kulttuurin pariin, heidän omien tuotosten, satujen, tarinoiden ja kuvien näkyväksi tekemiseen.

Lähestyin ensimmäistä kertaa lapsen maailmaa käyttämällä sadutusta koulupsykologityössä vuonna 1981. Seurassani oli Roni, ensimmäisen luokan oppilas, jolla oli suuria vaikeuksia ymmärtää, mitä häneltä tunneilla odotettiin. Roni vastaili testikysymyksiini vähäsanaisesti ja haluttomasti, enkä ymmärtänyt hänen tilanteestaan juuri mitään. Lopetin kysymysten esittämisen ja kehotin häntä kertomaan minulle tarina, jonka lupasin kirjoittaa ylös. Hän ei ensin ymmärtänyt, mitä minä häneltä odotin, joten annoin hänelle paperin ja tusseja. Sanoin, että voit piirtää jotakin ensin, mitä vaan haluat, ja kertoa sitten siitä piirustuksesta. Hän käytti vain keltaista tussia, piirsi ison linnan ja auringon. Hän kertoi lyhyen tarinan linnan uumenissa, näkymättömissä riehuvien sotilaiden tappeluista. Kun satu oli valmis, luin sen hänelle. Sadutuksen aikana Ronin olemus muuttui silmissäni. Hän innostui piirtämisestään ja oman tarinansa tapahtumien kuvittelemisesta. Hän halusi, että luen sadun toistamiseen.

Tämä oli todennäköisesti ensimmäinen kerta, kun pojan omia ajatuksia oli kirjattu näkyvään muotoon, niin että niitä oli mahdollista toistaa ja lukea myös muille. Satu luettiin opettajalle ja opettaja luki sen koko luokalle. Ronin kertomuksesta en osannut arvata, oliko sadussa jokin piilossa oleva viesti, jota minun olisi pitänyt ymmärtää. Tulkitsemisen sijaan seurasin, mitä Ronissa tapahtui, kun hän itse kertoi, ja kun hänen tarinaansa luettiin eri yhteyksissä. Roni auttoi itse itseään. Se tapahtui kun Ronin oma luova kyky konkretisoitui hänen sadussaan, jonka olin kirjannut noudattaen hänen omaa tapaansa ilmaista asioita. Hänen omasta tuotoksestaan tuli ikään kuin peili, joka näytti, mitä hän osasi. Luokkatoverit pitivät hänen kertomuksestaan. Lopuksi sadutin kaikkia luokan oppilaita. Kokosin sadut piirustuksineen yhteen kansioon ja opettaja otti sen luokkaansa. Siitä hän luki tarinoita lapsille.

Tie lasten ajatuksiin oli ollut pitkä ja monipolvinen prosessi. Aloitin psykologin työt 1969 yksityisessä erityislastenkodissa. Ongelmat olivat minulle yllättäviä. Missään kirjassa ei kerrottu lastenkotilasten todellisesta tilanteesta. Kukaan lapsista ei täysin sopinut niihin teorioihin, joihin olin tutustunut. Heidän kokemuksensa ja ajatuksensa eivät tulleet tutuiksi haastattelujen eikä testien avulla.

Lapset kuvasivat omalla tavallaan elämäänsä ja unelmiaan. Mika oli viiden vanha ja hänet oli ongelmiensa takia siirretty jo monta kertaa sijoituspaikasta toiseen. Lastenkoti oli hänen viidestoista kotinsa. Henkilökunta pyysi minulta neuvoja Mikan käsittelyyn, koska pojan tekemiset olivat pelottavia. Hänen huoneensa oli kolmannessa kerroksessa. Kun kukaan ei huomannut, hän pujahti ikkunasta ulos ja hivuttautui ulkoseinää pitkin seuraavan ikkunan luokse. Mika ei kielloista välittänyt, eikä hän myöskään suostunut asiasta keskustelemaan, vaikeni vain ja katseli suurilla silmillään. Olin useita kertoja Mikan kanssa terapiahuoneessa hiekkalaatikon äärellä ja odotin Mikan kertovan omista tuntemuksistaan. Kerrasta toiseen hän ainoastaan verkkaisesti leikki autoilla. Mika ei puhunut. Kerran satuin istumaan ikkunapenkillä. Lämmin kevättuuli puhalteli avoimesta ikkunasta. Mika tuli ikkunan luokse ja oli pujahtamassa siitä ulos. Tartuin häneen ja hän istahti. Istuimme vaiti siinä katsellen toisiamme silmiin. Aika pysähtyi, kun upposin Mikan

15 Liisa Karlsson: Sadutus – avain osallistavaan toimintakulttuuriin. 2003. PS-kustannus.

pohjattoman surulliseen katseeseen. Näin, tai kuvittelin näkeväni hänen yksinäisyytensä, hänen kaipuunsa pois sietämättömästä tilanteesta, hänen halunsa astua ulos tästä maailmasta ja lähteä sinne, missä olo olisi yksinkertaisempaa. Mika ei kääntynyt poispäin, vaan jakoi katseellaan ajatuksiaan ja tuntemuksiaan kanssani. Mitään emme puhuneet, tunti loppui ja Mika palasi osastolleen. Mika ei tämän jälkeen enää karannut ikkunoista ulos. Mikalla ei ollut kanavaa tuoda ajatuksiaan julki eikä minulla ammattilaisella ollut välineitä lapsen omien ajatusten kuuntelulle. Kohtaaminen osoittautui tärkeäksi, jossa otin vakavasti Mikan tuntemukset ja jaoin ne hänen kanssaan.

Uusi polku lasten ajatusten luo löytyi kun televisiotoimittaja Mirja Pyykkö soitti ja pyysi aineistoa lasten perheongelmia koskevaan ohjelmaansa. Hän halusi lasten omia ilmauksia, lauseita, joita he itse ovat käyttäneet kuvaillessaan hankalia kotitilanteita. Ensin kävin läpi omat koulupsykologin muistiinpanoni lasten tapaamisista. Sieltä en löytänyt ainuttakaan lasten omaa lausetta. Löysin kyllä omia tulkintoja lasten elämästä, siitä miten hankalissa tilanteissa lapset elävät. Muistini kätköistä löytyi yksi lause, jonka pieni poika oli kerran sanonut: "Kun minä olen yksin kotona, tulee käsiä sisään postiluukusta." Menin koulukuraattorin ja terveydenhoitajan luokse ja pyysin heitä kertomaan lasten omia kokemuksia. Molemmat kertoivat kauan ja pitkään lasten hylkäämisistä, vanhempien alkoholinkäytöstä ja lasten peloista. Tivasin löytyisikö heidän muistiinpanoista lasten itsensä käyttämiä sanoja. Kumpikaan heistä ei löytänyt. Myöskään opettajat eivät muistaneet ainutta lausetta, jolla lapsi itse olisi kertonut omasta ongelmastaan. Totesimme, että on kehittynyt auttamiskulttuuri, jossa me ammattilaisen oikeudella annamme omia käsitteitä lasten kokemuksille. Kun puhumme lapsista ja mietimme, mitä heidän ongelmilleen voimme tehdä, olemme jo kadottaneet lasten henkilökohtaiset, omat kokemukset näkyvistämme. Tämä pysäytti miettimään, pitäisikö työkäytäntöjä muuttaa lapsia ja asiakkaita herkemmin kuuntelevimmiksi.

Vastaava ilmiö tuli esiin myös pohjoismaisessa Satukeikka-projekteissa 1995 - 2000. Tapaamiset aikuisten kesken muuttuivat. Yleensä aikuiset siteeraavat toisiaan, kun he puhuvat lasten asioista. Säännöllisesti saduttaneet ammattilaiset ryhtyivät luonnostaan käyttämään lasten omia sanoja aikuisten tulkintojen sijaan.

Kiinnostus löytää lasten mieli opetuksen pyörteissä yhdisti 1980-luvun alussa viittä 1–2-luokkien opettajaa ja neljää koulupsykologia. Muodostimme työryhmän kehittämistä ja tutkimusta varten. Paneuduimme ajan käsitteisiin ja lasten keskinäiseen opiskeluun, siihen miten opetus ja lasten maailma ovat törmäyskurssilla. Uudistamistyömme tueksi perehdyimme mm. Anton Makarenkon, Paolo Freiren ja Vasili Suhomlinskin ajatuksiin. Makarenko perusti Venäjällä ensimmäisen maailmansodan jälkeen siirtoloita katulapsille. Makarenkon kasvatuksen perusperiaatteita oli antaa lapsille puheenvuoro. Hän kuunteli heitä yksitellen ja ryhmissä. Siirtoloissa pidettiin säännöllisesti koko väelle – niin lapsille kuin aikuisille - yhteisiä kokouksia, joissa kaikilla oli puhe- ja äänioikeus. Ongelmat olivat valtavat, mutta lasten puheet otettiin aina vakavasti ja saavutukset olivat usein hyviä. Paolo Freire oli brasilialainen, joka paneutui mm. lukutaitokampanjan periaatteisiin. Hän korosti, että lukemaan opetteleville aikuisille ja lapsille on tärkeintä lähteä liikkeelle heidän omista sanoistaan ja käyttämästään kielestä. Vaatimukset virallisen kielen käyttämisestä, korostavat valtaa ja vallankäyttäjien asemaa. Kaikkia kieliä, myös puhekieltä voidaan muuttaa kirjoitetuksi. Lukemaan oppii helpommin omalla arkikielellään. Suhomlinski oli ukrainalainen. Hän perusti 1950 leikkikoulun aloitusluokan kuusivuotiaille johtamassaan koulussa. Leikkikoulussa Suhomlinski korosti kahta asiaa: luontoa ja luontoelämysten kokemista yhdessä lasten kanssa sekä satujen tärkeyttä. Kirjassaan Sydämeni lapsille annan, joka ilmestyi suomeksi 1977, on Suhomlinski antanut runsaasti tilaa lasten omille tarinoille ja saduille. Suhomlinskin tapa dokumentoida lasten kertomaa on ollut yksi tärkeimpiä innostuksen lähteitä sadutus-menetelmän kehittämisessä.

Opettaja-koulupsykologiryhmässä paneuduimme lasten aikakäsitteisiin. Aloitimme kysymällä heiltä, mitä sanoja he tuntevat ja mitä he niillä ymmärtävät. Haastattelut äänitettiin. Nauhoja

kuunnellessa huomattiin, miten paljon lapsiin vaikuttaa se, mitä me aikuiset heiltä odotamme. Usein tämä lapsen herkkyys toimia aikuisen mielen mukaisesti estää heitä kertomasta omista ajatuksistaan. Totesimme, että lasten haastatteleminen kysymyksiä esittäen, ei tuonut sitä informaatiota, jota kaipasimme. Kehitettiin uusi haastattelumenetelmä Aikakortit (Riihelä 1991). Haastattelutapaamisen alussa lasta sadutetaan, ja vasta sitten siirrytään aikakorttien pariin. Aikakortit on laadittu siten, että lapsi niitten avulla voi kertoa omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Antamalla lapselle tilaa keskustelussa aikuinen pääsee lähemmäksi niitä merkityksiä, joita lapsi itse antaa sanoilleen ja selityksilleen sekä niihin liittyviä syy-seuraussuhteita.

Tyttö oli ulkona kun alkoi ukkonen tulla – perheneuvolassa sadutetaan

Kaija Kemppainen

Jos satu on lapsienergian ihkaomaa villiä ja vallatonta temmellyskenttää, näyttää satuilu myös olevan väline, jota lapsi käyttää tutkiessaan maailmaa ympärillään ja rakentaessaan sisäistä maailmaansa. Seikkailusaduissa lapset liikkuvat maan alla ja päällä, merellä, ilmassa ja avaruudessa, eläinten ja peikkojen asuinalueilla, neekereitten maassa ja Brysselissä. Pihapiiri ei enää riitä nykyisille lapsille, vaan heidän maailmansa on laaja ja lavea. Koti on kuitenkin edelleen lapsen elämän keskipiste, maailman tärkein paikka. Sinne omiin koteihinsa palaavat niin pupu kuin Ihmemies tai Vedenneito huimien seikkailujen jälkeen. Kotona syödään aamu- ja iltapalaa, nukutaan, lähdetään töihin ja juhlitaankin. Elämän arkea ja säännönmukaisuutta ihmetellään ja etsitään mieltä sen rutiinien takaa. Ystävyys, rakkaus, erot, sairaudet, syntyminen ja kuolema askarruttavat lapsia.

Kertomuksissa etsitään erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja, kuljetaan monenlaisia polkuja, testataan erilaisia loppuja. Eivät tarinat aina hyvin lopu, niin kuin eivät oikeassa elämässäkään. Joskus sadut loppuvat hirmuiseen tuhoon ja hävitykseen. Mutta sitten voidaan aloittaa uusi tarina, ja kuinkas sitten kävikään!

Satu toimii lasten omana valtakuntana, jossa lapset hallitsevat oman kielensä, kulttuurin ja mielikuvituksen konsteilla. Omassa sadunvaltakunnassa voi ilman vaaraa ja vastuuta palkita ja rangaista, ylentää ja alentaa. Sinne voi paeta aikuisten määräilyä ja mielivaltaa. Satuilun kentillä rehottaakin sellainen sanoilla, kuvilla, huumorilla mässäily, että aikuisen on vaikea pysyä perässä. Satukäsittelyllä lapsi voi hakea lohtua ja helpotusta kokemilleen kolhuille ja pettymyksille. Satumaan suojassa lapsi voi turvallisesti tutkailla ja purkaa tuntojaan.

Hämmentävät kokemukset siirretään sadunhahmoiksi ja etäännytetään näin käsittelyä varten. Satu kätkee ja tuo näkyviin. Eläytyvän aikuisen ja toisten lasten kanssa lapsi voi sadun suojassa jakaa, kohdata ja muokata myös kipeimpiä tuntojaan. Ryhmäsaduissa lapset tekevät yhteisiä retkiä sadun valtakuntaan. Omat jutut, mielikuvat ja ratkaisut sovitetaan yhteisen toiminnan virtaan ja yhteisen hahmon luomiseen.

Käytännössä opitaan eläytyvää kuuntelua, oman vuoron odottamista ja jakamista. Erilaisuus voidaan kokea rikkaudeksi, yhteiseksi hyväksi. Koetaan synergian vaikutus, opitaan sosiaalisuutta - kuin myös kestämään sitä, että oma ehdotus ei aina kelpaakaan toisille, koska se ehkä tuhoaa juonen eikä vie tarinaa eteenpäin.

Kautta aikain lapsipsykologit ovat toki jututtaneet, leikittäneet ja saduttaneetkin lapsia monenlaisin keinoin. Myös perheneuvolassa aikuiset sanelevat varsin pitkälle, mitä tehdään ja miksi tehdään. Lapsi on tutkimuksen ja hoidon kohde – tai sitten käyttäytymisellään indusoi jotain perheen toimimattomuutta. Lapsi on lähinnä kuultavana, päätöksentekoon omissa asioissaan lasta ei haluta ottaa mukaan.

Asiakaslasteni päivähoidossa kertomiin satuihin olin tutustunut neuvotteluissa ja konsultaatiossa. Ne kertoivat paljon lapsen tilanteesta. Eräs hoitosuunnitelmaneuvottelu aloitettiin kuuntelemalla lapsen nauhoitettu satu. Se viritti yhdessä miettimään lapsen omaa maailmankuvaa, toiveita ja ratkaisuja.

Eräs asiakaslapsi maalasi vastaanotollani arvoituksellisen kuvan. Pyysin häntä kertomaan siitä sadun. Lapsi kertoikin koskettavan tarinan tytöstä, joka kuoli kolme kertaa, mutta lopulta sai uuden kodin.

> ”Tyttö oli ulkona, kun alkoi ukkonen tulla. Tyttö meni puun alle. Ukkonen iski puuhun. Sit se tyttö kuoli. Sit syntyi uusi tyttö. Sekin oli ulkona, kun ukkonen tuli. Sekin meni puun alle, ja ukkonen iski puuhun, ja tyttö kuoli. Sit syntyi uusi tyttö, joka oli ulkona, kun ukkonen tuli, ja se meni puun alle, ja ukkonen iski puuhun, ja se tyttö kuoli. Sit ei syntynyt enää uutta. Äiti jäi vain. Se itki, ja sen piti tappaa ittensä. Mutta ei se tappanutkaan. Se otti uuden ukon, ja niille syntyi poikavauva ja tyttö. Nekin oli ulkona ja ukkonen tuli. Ne meni kotiin.”

Lapsi oli tyytyväinen tarinaansa, ja minä luulin ymmärtäväni taas paljon enemmän siitä, missä ollaan menossa. Seuraavalla tunnilla satuilu vain jatkui niin, että suunnittelimme jo jouluksi kokonaista satukirjaa lahjaksi perheelle. Oli hienoa seurata lapsen iloa, hämmästystä ja kasvanutta omanarvontuntoa hänen omien tuotteidensa äärellä. Teimme hänelle oman satukansion, joka kulkisi hänen mukanaan koko hoidon ajan. Saduttaessa en tulkitse, mutta saatan esittää jonkin niukan kysymyksen. Usein kysyn, haluaako lapsi, että satu luetaan, kuka sadun lukee, milloin ja kenelle se luetaan? Aikuiset kuuntelevat valppaina lasten satuja ja lukevat niistä itseään koskevia viestejä. Joskus aikuisia on hyvä valmentaa kannustavaan sadun kuunteluun.

Isommat lapset kirjoittelevat myös itse satujaan käsin tai tietokoneella. Usein satuihin liittyy kuvituksia. Jos oma kertominen ei helposti irtoa, voidaan avuksi ottaa Tarinankertoja-tietokoneohjelma. Lapsi voi sen avulla valmiista taustakuvavalikoimasta ja laajasta objektivarastosta rakentaa kohtauksia ja kirjoittaa kuvaan omaa tarinaansa. Tästä ovat hyötyneet erityisesti epävarmat lapset, jotka eivät luota omiin tuotoksiinsa.

Satu näyttää toimivan hyvin psykologin ja lapsiasiakkaan vuorovaikutuksen välineenä. Tämä ei poista ”vanhaa” osaamista, entinen osaaminen tulee näin paremmin lapsen palvelukseen. Yhteys lapsiin on parantunut, mikä näkyy lasten viihtyvyytenä hoidossa mutta myös kohentuneena selviämisenä hoidon ulkopuolella. Sadun käyttö yhteistyön välineenä toisten viranomaisten kanssa on tulevaisuuden haaste.

Sinut huomataan ja sinua kuunnellaan koulussa[16]

Ritva Reed

Olen lähestynyt saduttamistapahtumaa traditionaalisen koulupsykologisen tutkimuksen yhteydessä siten, että olen testauksen jälkeen pyytänyt lasta kertomaan sadun, jonka olen kirjoittanut muistiin. Tämä on mahdollistanut sen, että olen voinut tarkastella lapsen ja minun välistä vuorovaikutusta ja samalla myös päässyt käsiksi omaan sisäiseen maailmaani, johon ei ole mahdollisuutta testaustilanteessa, jossa aikuinen esittää ennalta määrättyjä kysymyksiä lapselle ja joihin lapsi yrittää vastata. Kertomukset onkin nähtävä pikeminkin minun työni kuvauksina, eikä suinkaan kuvauksina lapsista, heidän perheistään tai opettajistaan.

16 Ritva Reed: 2003. Sinut huomataan. Teoksessa: Monika Riihelä: (toim.) Barnens sagobroar i Norden. Pohjolan lasten satusiltoja. Sögubrú barna á Norðurlöndum. Barns fortellerbroer i Norden. Barns fortællingebroer i Norden. Stakes. Nordiska Kulturfonden. Jyväskylä. Gummerus.

Lapsen tarinatuotoksesta ei ole kirjoitettu lausuntoja tai tehty lasta koskevia päätöksiä, vaan olen ainakin yrittänyt nähdä ne pelkästään lasten omina kertomuksina, joista he itse saavat päättää, mitä niille tapahtuu. Näissä kertomuksissa olen siis saksinut todellisuutta, jättänyt pois, pelkistänyt - kuten saduissa konsanaan - kuvatakseni sitä todellisuutta, mikä hahmottuu lapsen ja minun vuorovaikutuksessa sekä yrittänyt arvailla omaa merkitystäni tässä suhteessa.

”Kommunikaatio lapsen ehdoilla” on kertomukseni vuorovaikutussuhteesta yhdeksänvuotiaan pojan kanssa. Hänellä on sosiaalisia ongelmia koulussa. Häntä ei huolita porukkaan, vaan häntä hyljeksitään ja joskus jopa lyödäänkin. Kertomuksen ”Tarua vai totta” sain tytöltä, jolla myöskään ei ole kavereita ja jolla lisäksi on suuria oppimisongelmia. ”Tuska” syntyi suurella tuskalla pojalta, jonka ongelmana on tekemättömyys eikä niinkään osaamattomuus.

Jokaisessa tarinassa minulla on hieman erilainen rooli tai asenne. Tässä kuvatussa tarinassani lapsi ohjaili minua ja tavallaan johti yhteistä toimintaamme, toisessa tilanteessa olin kuuntelijana ja myös keskusteluapuna. Minulta ainakin saattoi kysyä jotain. Kolmannessa kertomuksessa jouduin vetämään poikaa ulos kuorestaan ja auttamaan häntä tavallaan uudelleen syntymisessä.

Oman työn tarkastelu onkin tärkeää. Olenhan lapsipsykologi, mutta olenko lapsen psykologi?

Kommunikaatio lapsen ehdoilla

Olin saanut tutkittavakseni yhdeksänvuotiaan pojan kouluvaikeuksien takia. Kun pyysin häntä kertomaan sadun, hän innostui silmänräpäyksessä ehdotuksestani ja sanoi: ”Kerron Aleksista.”

> Aleksi oli ulkona metässä. Se leikki kiven luona. Sit sen kaveri tuli sinne kiven luo.....” alkaa satu. ”Kaveri sanoi: ’Leikitäänkö me?’ Aleksi sanoi: ’Joo.’ Aleksi sanoi: ’Mitä me tehdään?’ ’Leikitään poliisia ja rosvoa.’ ’Eikä, me ollaan vaan kaks’, sanoi Aleksi. ’Leena, eikö voija leikkiä hippaa’, sanoi Aleksi. ’Joo, mennään Peterin luo’, sanoi Leena. ’Joo, se on hyvä asia. Sitten voi leikkiä hippaa. Mennäänkö jo?’ ’Haetaanko Peter?’ Ne haki ja leikki hippaa. Sitten Leena kaatu. Sillä tuli nenästä verta ja Aleksi meni Leenan luo ja Aleksi sanoi: ’Mennään teille. Sanotaan sun äitille, mitä on tapahtunut.’ ’Joo’, sanoi Peter. ’Minä en ikinä leiki hippaa’, sanoi Peter. Sitten nenästä ei tullut verta. Sitten ne leikki kivaa asiaa.

Satu on vuoropuhelua ja sadussa ollaan hyviä kavereita. Koulussa pojalla ei ole kavereita. Hän kertoo nopeasti, ja minulla on vaikeuksia pysyä perässä. Käsialani venyy suureksi, ja tekstiä tulee useammalle sivulle. Kun hän näki puhtaaksikirjoitetun tarinansa, hän pettyi ja sanoi: ”Kerroin pitemmän. Olet jättänyt pois. Se OLI pitempi.”

”Tähän voi kyllä helposti lisätä puuttuvat asiat”, selitin ja poika jatkaa: ”Ja sitten ne meni Aleksin luo ja kysyi, saako ne nukkua Aleksin luona.” Hän miettii hetken ja lisää yhtäkkiä: ”Sit mä sanoin vielä, että Leenan nimi oli Pippippii. Mutta et saa kirjoittaa! En halua tehdä uutta!”

Tämän sanottuaan hän juoksee ulos huoneesta, hakee kirjan ja tulee takaisin. Hän avaa kirjan ja alkaa lukea ja minä kirjoitan jokaisen sanan muistiin. Olin itse hieman hämmentynyt tästä tilanteesta, johon olin joutunut. Saan nyt kirjoittaa koko kirjan, kun kerran aloitin, ajattelin, mutta saahan poika ainakin lukuharjoitusta. Miten olin tähän tilanteeseen joutunut? Hänenhän piti kertoa minulle oma satu eikä lukea valmista, mietin.

Poika tavaa ja hermostuu. ”Sano kirjaimet, minä osaan kyllä kirjoittaa”, vakuutan pojalle, kun hän on aikeissa luovuttaa, ja hän luettelee kirjaimet, ja minä kirjoitan. Hän pitää huolen siitä, että ehdin kirjoittaa. ”Oletko jo kirjoittanut?” ”Kirjoititko kaksi kertaa?”, hän kysyy minulta, kun hän tavaa yhtä sanaa kaksi kertaa. Samalla kun hän lukee, hän siis tarkkailee minun kirjoittamistani. Minä taas mietin, että montakohan sivua kirjassa vielä on.

Hän jatkaa lukemistaan ja supisee aivan hiljaa sanan ehdotus, jonka lukeminen tuottaa hänelle suuria vaikeuksia. Kun kirjoitan hänen supinansa paperille, hän hämmästyy ja kysyy ihmeissään: ”Kuulitko?” ”Kuulin”, sanoin, ja yhteistyömme jatkuu.

Sitten vilkaisin kirjaa nähdäkseni, montako sivua vielä on jäljellä. Satuin näkemään kirjan sivulla suurella kirjoitetun sanan PANG. Kirjoitin sen heti muistiin, jotta saisin edes vähän etumatkaa. Poika huomaa tämän, mutta lukee edelleen ja sanoo sitten: ”Kirjoita nyt vasta PANG”. Minä kirjoitin sanan oikeaan kohtaan ja pyyhin väärän kohdan pois. Hänen ärtyisyydestään ei ollut tietoakaan. Hän jopa naureskeli hassulle tekstille ja luki kirjan loppuun.

Miksi hän halusi lukea kirjan eikä kertoa satua? Uskoiko hän todellakin, että olin lyhentänyt hänen satuaan? Piaget sanoisi, että hän ei havainnut ja ymmärtänyt, että sama teksti erikokoisena on sisällöllisesti sama. Etsin epätoivoisesti hahmopsykologisia selityksiä tukeutumalla Piagetin teoriaan. Selitykseni olivat akateemisia.

Koska tiesin, etten ollut lyhentänyt satua, en ehdottanut hänelle, että jos luen sen sinulle uudestaan, niin voit tarkistaa sen. En ollut siis ”kuullut” häntä. Enkö siis kohdannutkaan lasta? Enkö ollutkaan lähtenyt hänen tunteestaan liikkeelle vaan omastani, kun pyydän häntä jatkamaan, eikä hän tietenkään enää päässyt tarinassaan eteenpäin?

Tämän jälkeen rooliasetelma oli toinen. Hän oli ottanut aloitteen käsiinsä, kun minä vielä mietiskelin, että ei tästä nyt tällä kertaa tullut yhtään mitään, kun hän ei kertonut satua ja kielsi vielä minua kirjoittamastakin.

Kuitenkin sanaton yhteisymmärrys oli syntynyt välillemme; hän luki ja minä kirjoitin. Nyt toiminkin lapsen ehdoilla tulkitsematta hänen käyttäytymistään. Poika ei siis halunnut kertoa toista satua, mutta hän halusi kommunikoida kanssani vaikka omilla ehdoillaan. Hän ohjaili siis minua. Minäkin olin tyytyväinen, kun hän luki. Kun sain hänet tekemään jotain. Minulla oli halu onnistua tämän lapsen kanssa. Kannustiko se, että kirjoitin, häntä lukemaan kirjan loppuun? Autoimmeko me toisiamme?

Jos olisin vain kuunnellut, hän ei ainakaan olisi voinut kysyä, että ehditkö kuunnella ja kuulitko kaksi kertaa? Kun hän näki mitä tein, pystyi hän näin ohjailemaan minua ja pitämään huolen siitä, että minä tein työni hyvin samalla, kun hän itse luki. Teimme samaa työtä: hän lukien ja minä kirjoittaen.

Usein kuulee, että konflikteja tulee silloin, kun lapsi ei saa tehdä, mitä hän itse haluaa. Jos kysyy, millainen lapsi on silloin, kun hän saa tehdä, mitä hän itse haluaa, on vastaus yleensä, että kaikki sujuu silloin hyvin. Lapsi on motivoitunut ja keskittynyt tehtävään, mutta että näin ei kuitenkaan voi koulussa menetellä, koska silloin lapsi oppii, että hän saa aina tehdä näin ja se leviää muuhunkin käyttäytymiseen.

Minkälaisia olisivat opettajien sadut? Minkälaisia mielikuvia syntyy, jos opettaja kirjoittaisi sadun oppilaasta, joka saa tehdä koulussa sitä, mitä itse haluaa, tehdä päätöksiä oman työnsä suhteen ja jopa ohjailla opettajaa. Olisiko koulussa kaaos vai työrauha? Tulisiko heistä häiriköitä vai työhönsä uppoutuvia oppilaita?

Tämä poika piti ainakin minusta huolen, kun hän sai tehdä, mitä itse halusi. Hän kysyi: ”Ehditkö kirjoittaa?” ”Kuulitko?” Emmekä me tapelleet, ja poika teki töitä. Koulussa vallitsisikin kentis täydellinen työrauha ja oppilaat uppoutuisivat töihinsä.

Tarinat ja diagnoosit – erityiskoulussa sadutetaan[17]

Kaija Kemppainen

Kielellisesti alakynnessä olevat lapset ovat satuja ja tarinoita kertoessaan usein ensimmäisiä kertoja kohdanneet ymmärrystä omalla kielellään, sillä kielellä, jota asiantuntijat nimittävät puutteelliseksi ja virheelliseksi. Näitä lapsia on sadutettu samalla menetelmällä kuin tavanomaisesti puhuvia lapsia. Heidän puuttuvat äänteensä on jätetty pois myös kirjoitus- ja lukemisvaiheessa, elleivät he itse ole halunneet, että satu korjataan ja luetaan kirjakielellä. Kotkassa ovat mm. erityisopettajat Kirsi Nybom ja Katri Virolainen jo useita vuosia hankkineet kokemusta ns. dysfaattisten lasten saduttamisesta. Dysfasia on puhehäiriö, joka vaikeuttaa oppimista laajemminkin.

Aloitusvaiheen kokemuksista Katri Virolainen kertoo: ”Olin kertonut aamuisin lapsille usein satuja. Ensimmäinen lasten oma satu tehtiin kun yhtenä aamuna sanoinkin, että olen usein lukenut teille satuja, niin tehdäänpä tänään toisinpäin. Kerrotte minulle sadun, mie kirjoitan sen ylös ja ruvetaan kokoamaan omia satuja. Lapset rupesivatkin kertomaan, vaikka minä odotin heidän sanovan, etteivät he mitään tiedä, eikä me haluta tehdä. Mut he lähtivät mukaan, koko ryhmä ihan siitä hetkestä.

Tietysti käytiin keskustelua, siitä kuinka lasten kerrontaa kirjataan ylös. Kirjoitetaanko ne kaikki puhevaikeudet, puheviat ylös, kirjoitetaanko kaikki ärrät ällinä niin kuin ne sanotaan vai miten? Me päädyttiin siihen ratkaisuun mun oppilaitten kanssa, että ne kirjoitetaan niin kuin ne kerrotaan. Jos ärrä sanotaan ällänä, niin se kirjoitetaan niin. Ja lukuvaiheessa jokaisen lapsen kanssa mietittiin, mikä on tarkoituksenmukaisinta. Mutta myöhemmin toiset lapset ehdottivat, että voiko ne kuitenkin lukea tavallisesti, koska he ei oikein tahdo aina saada selvää mitä siinä tarkoitetaan. Sitten keskusteltiin tämän oppilaan kanssa ja hän oli sitä mieltä, että hänelle kyllä sopii, että se luetaan muutenkin.”

Kahden esiluokan ja yhden ensimmäisen luokan opettajat olivat aloittaneet satuilun kertomalla, että lapset saavat satukansiot, joihin kerätään lasten itse kertomia ja kuvittamia satuja - aikuiset kirjaavat sadut tarkasti muistiin, sitten ne luetaan ja lapset saavat tehdä halutessaan niihin korjauksia. Jos lapset haluavat, voidaan satuja lukea myös toisille lapsille tai niistä voidaan tehdä satukirjeitä kirjeenvaihtokavereille lähetettäväksi. Satukansioita tai satuvihkoja on viety kotiin vanhemmille luettavaksi.

Satujen kertominen käynnistyi luokissa hämmästyttävän helposti. Lapset ovat kertoneet ikiomia satujaan, mutta aika suosittua on ollut pienryhmäsatuilu. Aikuisilla oli alussa jopa kiire saada kaikki tarinat tarkasti kirjattua. Lapset ovat vähitellen oppineet tarkkailemaan kirjoittajan tempoa ja sovittamaan kerrontaansa siihen. Sadun lukemista lapset kuuntelevat lumoutuneena ja tarkkoina. Korjauksia on kuitenkin vaadittu aika vähän. Lapset ovat halunneet, että myös vanhoja satuja luetaan moneen kertaan ja myös lehteilevät ja katselevat mielellään satukansioitaan. Kaikki sadut on puhtaaksikirjoitettu isoilla tikkumaisilla kirjasimilla, joista lasten on helppo saada selvää.

Jotkut lapsista lukemaan ja kirjoittamaan oppiessaan ovat alkaneet itse kirjoittaa satuja vihkoonsa, ja sieltä niitä on sitten luettu muille. Mietimme pedagogien kanssa, kuinka hyödyllistä myös näille lapsille lienee toistuvasti nähdä, kuinka heidän silmiensä edessä puhe muuttuu kirjoitukseksi ja jälleen kirjaimet, sanat, lauseet, kappaleet ääniksi, puheeksi, mielikuviksi... Päivähoidossa pedagogit ovat saaneet selvää näyttöä siitä, että saduttaminen edistää lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimista.

Miten toimitaan kirjatessa tai ääneen luettaessa, jos lapsen puheesta puuttuu äänteitä? Heillä on jo vakiintunut käytäntö, että kirjataan aivan tarkasti esim. r:t l:ksi, jos lapsi niin ääntää. Aluksi lapset olivat vähän ihmeissään tai hämillään, mutta siihen on nyt totuttu ja kunnioitetaan näin

17 Kaija Kemppainen. Pättäni – lapset kertovat erityisopettajalleen. Video. Filminova, Stakes 2001.

jokaisen omaa ilmaisua. Voidaanko näin oppia väärin? Sitä vaaraa tuskin on, pikemminkin tämä käytäntö lisää lapsen tarkkaavaisuutta ja erottelukykyä.

Lähes yhteen ääneen tapaamani opettajat vakuuttavat, että saduttaminen jatkuu nyt uusissa luokissa, koska satuilu on lapsista hauskaa ja aikuisista oikein antoisaa. Yllätyksiäkin on tullut vastaan: sadunkertojia on löytynyt lapsista, joista sitä ei oikein osattu odottaa. Saduttaminen näyttää myös edistävän keskittymistä ja tarkkaavaisuutta.

Kertomista rytmitetään kirjaajan vauhdin mukaiseksi ja saadaan miettimisaikaa, seurataan äänteiden muuttumista kirjaimiksi, kuunnellaan kaverin kertoman tarinan juonen polveilua ja jatketaan omalla osuudella, odotetaan omaa vuoroa, kuunnellaan kunnioittavasti toisen lapsen satua... Ettäkö dysfaattisilla lapsilla ei olisi meille kerrottavaa... Menkää ja ihmetelkää näiden opettajien paksuja satukansioita, jotka pursuavat tarinointia ja lystejä kuvia!

Tämä kertomus löytyy Pättäni –videolta[18]. Videolle on tallennettu puheongelmaisten lasten satuja ja asiantuntijoiden kokemuksia.

Perheneuvolan johtaja, psykologi Kaija Kemppainen analysoi tämän koulun kahdeksan 7–8-vuotiaan pojan sadutuksen tuotteita. Heidän satunsa kirjattiin vihkoihin puolentoista vuoden ajan. Satujen kavalkadi osoittaa, että dysfasia diagnoosia kantavat lapset hallitsevat lukuisia ilmaisukeinoja.

Lasten diagnoosit poikkesivat paljonkin toisistaan. Toiset olivat vaikeasti dysfaattisia, kun taas toisten kielen rakenteissa tuskin näkyi ongelmia. Toisilla oli suuria hahmottamisongelmia ja yksi pojista oli idearikas piirtäjä. Lapset kertoivat tarinoitaan opettajan käyttäessä sadutusmenetelmää yksittäisten lasten kanssa ja pienissä ryhmissä. Sadut luettiin koko luokalle useaan kertaan.

Lasten tuottama aineisto on käyty läpi kertomus kertomukselta sen suhteen, mitä ajan kuluessa tapahtuu kertomiselle, mitä puheelle ja mitä tarinoiden teemoille. Osa säilyy muuttumattomana, osa muuntuu ja osa muutoksista liukuu törmäyksestä toiseen.

Tässä esimerkkinä kolmen pojan kertomusten historia. Tarinoitaan kertoessaan kaikkien poikien osaaminen ja taito vahvistui. Kun kolme kovin eri tavalla itseään ilmaisevaa poikaa asettuivat yhteen kertomaan samaa tarinaa, syntyi tulos, joka oli paljon enemmän kuin yksittäisten poikien kerronnan summa. Yhteinen kertominen vaikutti selvästi heidän ajatteluunsa. Puolentoista vuoden aikana ilmeni ihmeen omainen muutos poikaryhmän kertomisessa, sanojen käytössä ja tarinoiden teemojen käsittelyssä.

Alussa he toivat ilmi omat impulsiiviset ja vihamieliset yllykkeensä sarvikuono-sadun hahmossa. Sarvikuono oli ensin häkissä vankina, riehui ja vapautti itsensä. Poliisit ottivat sen kiinni ja toivat takaisin häkkiin. Sieltä se pääsi taas irti ja meni sirkukseen. Sirkuksessa sarvikuonoon uskottiin ja kannustettiin esiintymään, mutta hän epäonnistui ja palasi takaisin vankilaan.

Tässä tarinassa voi nähdä esimerkiksi sen, miten lapset kunnioittavat aikuisten sääntöjä: ei voi riehua miten vaan. Ensimmäisen sadun jälkeen seurasi tarinoita, joissa villin anarkistisesti rikottiin rajoja ja rosvot pärjäsivät oikein hyvin. Lapset siirtyivät tarinoissaan irrottelun ja sääntöjen muuttamisvaiheen kautta vapautumiseen: ajatella saa ja kertoa voi mitä vaan. Lapset löysivät luovuuden eri alueilta ja usko itseen vahvistui. Tämän puolentoista vuoden sadutusjakson lopputuloksena syntyi pojilta uudentasoisia, monipolvisia ja jäsentyneitä tarinoita.

Kaija Kemppainen toteaa, että erityisopetusta koskevassa kirjallisuudessa lasta kuvataan usein ongelmakeskeisesti. Esimerkiksi dysfasiaa määritellään häiriön kautta ja kuvataan sitä, mitä lapsi ei vielä osaa. Tämä johtaa herkästi siihen, että kuntoutus nähdään toimenpiteenä, joka poistaa nämä lasten puutteet. Silloin jää sivuun kaikki se mitä lapsi osaa, hänen vahvuutensa ja erityisesti se, jonka varassa hänen itsetuntonsa kasvaa. Sadutusmenetelmän näkökulman kautta lähdetään miettimään lapsen osaamista, aktiivisuutta ja luovuutta hänen omassa kerronnassaan ja tarinoissaan.

18 Kaija Kemppainen. Pättäni – lapset kertovat erityisopettajalleen. Video. Filminova, Stakes 2001.

Turvapaikanhakuprosessi lapsen sanoin[19]

Minna Lähteenmäki

Teen kasvatustieteen väitöskirjatutkimusta, missä kartoitan, miten perheensä kanssa tulleiden turvapaikanhakijalasten arki rakentuu vastaanottokeskuksen, koulun ja päivähoidon arjessa. Äärikokemusten, kuten sodan tai pakolaisuuden, aikana lasten mielikuvituksen merkitys kasvaa. Mielikuvituksen käyttäminen on lapsen puolustuskeino selviytyä traumaattisista kokemuksista. Tarinoiden kertominen ja piirtäminen ovat lapsille usein luontaisia keinoja käydä lävitse vaikeita asioita. Myöskään lapsia pakolaisleireillä tutkineen Raija-Leena Punamäen[20] mukaan lapset eivät ole pelkkiä passiivisia kokemusten vastaanottajia, vaan he pyrkivät aktiivisesti antamaan kokemuksilleen erilaisia merkityksiä ja ottamaan ne siten hallintaansa. Turvapaikanhakijalapsen elämänhallintakyky joutuu kovalle koetukselle traumaattisten pakolaiskokemusten mutta myös lapsen sosiaalisessa ympäristössä tapahtuvien muutosten vuoksi. Väkivalta ja vaino aiheuttavat lapsille usein pitkäaikaista keskittymiskyvyttömyyttä, painajaisia, pelkoja ja ahdistusta ja oman kodin sijaan on opittava elämään laitoksessa. Nämä otteet perustuvat neljän turvapaikanhakijalapsen satuihin ja piirustustarinoihin.

> ”Hän miettii, että miksi mä oon peilissä. Paljon hän miettii. Voi jumala, jos minä olen peilissä, en pysty tekemään mitään.” (4-vuotiaan kurdityön kertomus peilipojasta)

> ”Miettii, että miksi en ole kotona. Miksi minut on heitetty pois kotoa ... Miettii, että miksi minut on karkotettu. En ole tehnyt mitään pahaa, että joudun olemaan kotoa pois. Miettii, että miksi olen muuttunut nukkeksi! Voi onpas ihana, että nyt olen nukke.” (4-vuotiaan kurdityön nukkesatu)

4-vuotias kurdityttö on lähtöisin Iranista ja perheen ainoa lapsi. Hän on hakenut turvapaikkaa äitinsä ja isänsä kanssa tammikuussa 2005. Äitinsä kanssa hän puhuu soraania (kurdia) ja isänsä kanssa farssia. Perhe asuu vastaanottakeskuksen asuntolassa, omassa soluasunnossaan, kuten myös muut tähän mennessä kohtaamani lapset. Pari kertaa viikossa tyttö käy yhdessä äitinsä kanssa seurakunnan perhekahvilassa.

> ”Äitinsä pyysi tuoda piirakoita ja hän toi. Ja hän näki suden. Ja susi sanoi, että hän menisi tiellä hitaasti. Susi lähti tiehensä nopeasti. Nopeasti, nopeasti. Se söi mummon. Sitten se pukeutui mummoksi ja meni makaamaan. Sitten tyttö tuli ... ”(7-vuotiaan tsetsenitytön satu Punahilkasta)

7-vuotias tsetsenitytön tapasin vain kaksi kertaa. Kuusihenkinen perhe poistui vastaanottokeskuksesta lokakuussa 2005 ennen turvapaikkapäätöksen saamista.

> ”Hän tyttö kotona tulee ja tulee katsomaan omenapuu ja hän tulee katsomaan kuu ja hän itkee, missä koti on. Hän ei tiedä.” (8-vuotiaan afgaanitytön piirustustarina)

> ”Olipa kerran joku äiti ja isä joilla oli yksi poika. Heidän poikansa oli sairas. Heillä oli myös yksi lehmä. He miettivät, että pitää tappaa lehmä ja tarjota sen lihaa köyhille ihmisille kunnes poikamme paranee ja sen jälkeen yrittivät tehdä kaikenlaista, mutta lapsi ei parantunut. Sitten he menivät Mohammedin, Islamin profeetan luokse ja sanoivat, että olemme tehneet kaikkee, mutta ei auttanut. ’Nyt mitä pitää tehdä?’ Mohammed sanoi: ’Menkää auttamaan köyhiä ihmisiä.’ Taas he lahjoittivat melkein kaikki tavarat, mutta

19 Minna Lähteenmäki: Turvahakuprosessi lasten sanoin. 2005. Tampereen yliopisto. Kulttuuritutkimuksen päivät.

20 Raija-Leena Punamäki: 2000. How to Help Children Experiencing Traumatic Stress? An Evaluation of Long-term Effects of Psychosocial Assistance and International Solidarity Work. Stakesin raportteja 2000.

> Mohammed sanoi uudestaan: 'Antakaa vähäosaiselle.' Mutta he sanoivat, että emme voi enää auttaa ja antaa, koska me olemme antaneet jopa kodin matonkin vähäosaiselle. Kuitenkaan he eivät suostuneet siihen ja sanoivat että meillä ei ole enää mitään lahjaksi annettavana. Vähän myöhemmin heidän poikansa kuoli. He pääsivät Mohammedin luokse ja sanoivat, että vaikka yritimme kovasti loppujen lopuksi poikamme kuoli. Mohammed sanoi: 'Kuusi almua annoitte. Jos olisitte antaneet seitsemännenkin almun, teidän poikanne olisi parantunut todennäköisesti!'" (8-vuotiaan afgaanitytön kertoma Koraanin opetustarina)

> "Mä iso ja mä haluan Audi. Audi on nopeasti menevä. Mä haluan avoauton ja tykkään käyttää sitä ja leikkiä sillä, koska en ole kertaakaan kokeillut." (9-vuotiaan afgaanipojan piirustustarina)

8- ja 9-vuotiaat afgaanisisarukset hakivat vanhempiensa kanssa turvapaikkaa tammikuussa 2005. Nuorempi lapsista on tyttö ja vanhempi poika. He käyvät paikallisen alakoulun valmistavaa luokkaa. Koska he ovat asuneet sekä Iranissa että Afganistanissa, puhuvat he äidinkielensä darin lisäksi hyvin myös farssia. Äidin äiti on saanut aiemmin turvapaikan Suomesta.

Pakolaislapsena maailmalla

Kriisitilanteen, kuten luonnonkatastrofin, nälänhädän, sodan, tai ihmisoikeusloukkauksen seurauksena moni perhe ajautuu hakemaan turvapaikkaa joko oman kotimaansa sisä- tai sen ulkopuolelta. Maailmassa arvioidaan olevan noin 50 miljoonaa pakolaista, jotka ovat jättäneet oman maansa. Näiden lisäksi on olemassa vielä suurempi joukko ihmisiä, jotka elävät pakolaisina kotimaansa rajojen sisäpuolella. Heidän tilanteensa on vielä vaikeampi kuin kauemmaksi lähteneiden kohtalotovereidensa, sillä heidän mahdollisuutensa päästä kansainvälisen suojelun ulottuville ovat lähes olemattomia. Kotimaansa ulkopuolella pakolaisuudessa elää noin 25 miljoonaa lasta ja tätäkin suurempi määrä heitä elää eri maiden sisäisinä pakolaisina. Näistä lapsista hyvin moni on menettänyt yhden tai kummankin vanhempansa.

Marja-Leena Suvannon[21] mukaan lapsipakolaisuuteen on erilaisia syitä. Lapset joko lähtevät, heidät lähetetetään, he syntyvät tai he karkaavat pakolaisiksi. Monet perheet ovat tottuneet muuttamaan kahden tai kolmen maan välillä pienin väliajoin pyrkien pois levottovimmasta maasta. Pakolaisuuden voidaan katsoa myös periytyvän pakolaisuuteen syntymisen myötä. Moni lapsi aloittaa elämänsä pakolaisleirillä tai vastaavissa olosuhteissa ja moni näistä lapsista myös viettää siellä koko elämänsä. Joskus vanhemmat joutuvat lähettämään lapsensa pakolaiseksi. Suomeen tulevista alaikäisistä turvapaikanhakijalapsista 25 prosenttia hakee turvapaikkaa ilman omaa huoltajaa. Lapset myös karkaavat pakolaiseksi ilman vanhempiensa suostumusta ja joutuvat mm. lapsisotilaiksi tai seksiorjiksi.

Turvapaikanhakijaksi Suomeen

Turvapaikanhakijamäärät ovat Suomessa pieniä. Vuonna 2004 Suomeen saapui noin 3 900 hakijaa, kun samana vuonna Ruotsista turvapaikkaa pyysi kuusinkertainen määrä, noin 23 000 hakijaa. Vuonna 2004 Suomesta turvapaikkaa haki selkeästi eniten Serbia-Montenegron ja sen edeltäjävaltioiden kansalaiset. Seuraavaksi suurimmat ryhmät olivat slovakialaiset, makedonialaiset, irakilaiset, turkkilaiset ja venäläiset.[22]

21 Marja-Leena Suvanto: 2005. Lapsipakolaisuuden syitä ja seurauksia. Alustuspuheenvuoro Yhteiset lapsemme järjestämässä "Lapset paossa" -seminaarissa 15.11.2005. Helsinki.

22 Ulkomaalaisvirasto 2005 (www.uvi.fi/tilastot2004).

Kielteisen päätöksen vuonna 2004 sai noin 3 400 hakijaa. Tämä on noin 71 prosenttia hakijoiden määrästä. Kielteisistä päätöksistä 79 % tehtiin ns. nopeutetussa menettelyssä. Turvapaikkahakemukset käsitellään nopeutetussa menettelyssä esim. silloin kun perhe on ennen Suomeen tuloaan hakenut turvapaikkaa jostakin muusta EU-maasta. Tällöin heidän hakemuksensa lähetettään ns. Dublinin sopimuksen perusteella tähän ensisijaiseen hakumaahan. Vuonna 2004 selkeästi suurin osa näistä ns. Dublin-tapauksista oli lähtöisin Serbia-Montenegron ja sen etelävaltioiden alueelta. Tämän sopimuksen perusteella käännytettiin paljon myös Makedonian, Bosnia-Hertsegovinan, Afganistanin, Somalian ja Georgian kansalaisia. (Emt.)

Eniten kielteisiä päätöksiä kaikista hakemuksista vuonna 2004 saivat Serbia-Montenegron sekä sen edeltäjävaltioiden kansalaiset, slovakialaiset, makedonialaiset, turkkilaiset, bulgarialaiset ja venäläiset. Turvapaikan tai oleskeluluvan ulkomaalaisvirasto myönsi vuonna 2004 yhteensä 800 henkilölle. Varsinainen turvapaikka myönnettiin 29 hakijalle, 206 henkilöä sai jäädä Suomeen suojelun tarpeen perusteella ja 565 muusta syystä, esim. perheenjäsenyyden perusteella. Eniten myönteisiä päätöksiä saivat irakilaiset, somalialaiset, venäläiset, Serbia-Montenegron ja sen edeltäjävaltioiden kansalaiset, angolalaiset ja iranilaiset. (Emt.)

Myös Suomessa lapset muodostavat merkittävän osan turvapaikanhakijoista. Suomen vastaanottokeskuksiin tulee vuosittain noin 700 lasta, joka on noin 17 prosenttia kaikista hakijoista. Lapsihakijoista noin 80 prosenttia saa kielteisen päätöksen ja joutuu poistumaan maastamme. Ne, noin sata lasta, jotka saavat myönteisen turvapaikkapäätöksen tai väliaikaisen oleskeluluvan, odottavat ratkaisua puolestatoista vuodesta neljään vuoteen – jopa yli. Koko tuon odotusajan lapset yleensä viettävät jossakin maamme 14 vastaanottokeskuksesta. Joukossa on myös lapsia, jotka syntyvät äidin turvapaikkaprosessin aikana ja oleskelevat siten ensimmäiset elinkuukautensa tai -vuotensa vastaanottokeskuksessa. (Emt.)[23]

Monilla näistä lapsista on omakohtaista kokemusta sodasta, väkivallasta, kidutuksesta ym. raakuuksista. Vielä useammin lapset ovat osallisia omien vanhempiensa traumaattisiin kokemuksiin, joiden käsittelemiseen heillä ei ole ikänsä tai oman vaikean elämäntilanteensa vuoksi resursseja. Koska aikuisten ongelmat ovat usein varsin vaikeita, on vaarana lasten ongelmien huomaamatta jääminen.

Lapsuus laitoksessa

Vastaanottokeskuksissa perheenjäsenet pyritään sijoittamaan samaan huoneeseen tai huoneisiin. Perheet valmistavat itse ruokansa joko heille osoitetussa soluasunnossa tai yhteiskeittiössä. Omien huoneiden tai soluasuntojen lisäksi heille kuuluu myös yleisten tilojen siivous. Perusterveydenhuolto on järjestetty vastaanottokeskuksiin.

Vaikka turvapaikanhakijalapsilla on oikeus käydä peruskoulua, kunnilla on velvollisuus järjestää sitä vain omille kuntalaisilleen. Kuitenkin lähes kaikki vastaanottokeskusten sijaintikunnat antavat tuvapaikanhakijalapsille mahdollisuuden koulunkäyntiin. Lapset käyvät yleensä samaa koulua kuin lähialueen lapset. Aluksi he opiskelevat pelkästään suomen tai ruotsin kieltä. Myöhemmin kun kielitaito karttuu, myös muiden oppiaineiden opiskelu mahdollistuu. Monilla turvapaikanhakijalapsilla on mahdollisuus osallistua alkuvaiheessa ns. valmistavaan opetukseen. Monet lapset vastaanottokeskukseen majoittuessaan innostuvat uudesta, turvallisesta maasta, josta myöhemmin saattaa tulla heille uusi kotimaa uusine mahdollisuuksineen.

Alkuinnostus ei kuitenkaan estä kokemasta vanhempien hätää, kärsimättömyyttä, huolestuneisuutta, joskus masentuneisuuttakin. Vanhempien huolta lisäävät kielteisen päätöksen ja kotimaahan palauttamisen pelko tai sen viipyminen, huoli sukulaisista ja muista läheisistä, henkilökohtaiset traumakokemukset, pakopäätöksen oikeellisuus jne. Helpotusta elämään ei myöskään tuo vastaanottokeskusten yleinen levottomuus, ahtaus ja eristyneisyys. Asukkaiden

23 Uudenmaan TE-keskus 2005. Tilastot 2005.

keskinäiset poliittiset ja etniset kiistat kärjistyvät aika ajoin ja vastaanottokeskusten lähiympäristö saattaa suhtautua turvapaikanhakijoihin kielteisesti.

Turvapaikanhakijalasten itsenäisen äänen esiin tulemisen ongelmana on yhteisen kielen puuttuminen. Kokemusteni mukaan vanhemman tulkkaamana turvapaikanhakijalapsi puhuu usein sitä, mitä hän odottaa vanhempansa toivovan. Hän saattaa pelätä paljastavansa jotakin sopimatonta tai hän ehkä pyrkii kaikin keinoin tuottamaan iloa ahdistuneelle tai hermostuneelle vanhemmalleen. Hän voi myös pelätä lisäävänsä vanhempiensa huolta sanomisillaan.

Vaikka tulkin käyttö onkin suositeltavaa, saattaa mm. etnisten taustojen erilaisuus olla esteenä lapsen äänen kuulumiselle. Monista lapsista on tullut omien pakolaiskokemustensa myötä erityisen herkkiä vaistoamaan kanssaihmisten tunteet. Näin he myös vaistoavat tulkin mahdollisen kielteisen suhtautumisen omaa etnistä alkuperäänsä kohtaan.

Turvapaikanahakijalapsen kuuleminen tapahtuu yleensä aina vanhempiensa läsnäollessa, sillä vanhemmat haluavat olla lapsensa tukena mm. tottumuksesta tai luottamuksen puutteesta. Lapsilla ei useinkaan ole omakohtaista kokemusta vieraalle puhumisesta, ehkä opettajaa lukuunottamatta, saati sitten omien tarinoiden tai satujen kertomisesta. Lapset tarvitsevatkin aikaa oman äänensä julkituomiseen, heidän täytyy ensin oppia puhumaan omalla suullaan.

Omassa tutkimuksessani olen pohtinut sitä, kenelle turvapaikanhakijalapsi tarinaansa kertoo. Puhuuko hän minulle – tutkijalle, tulkille, itselleen, vanhemmilleen vai kenties turvapaikkapäätöksen tekijälle? Huolimatta siitä kenelle lapsi puhuu, uskon että satujen ja tarinoiden kautta minun on mahdollista tavoittaa lapsen ääni, vaikkakaan hänen edustamiensa eri kulttuurien tavoittaminen ei välttämättä onnistukaan. Vaikka lapset edustavat varsin erilaisia kulttuureja ja perheitä, näyttäytyvät he usein hyvin homogeenisenä ryhmänä – turvapaikanhakijalapsina, ikään kuin heillä kaikilla olisi samanlaiset pakolaistaustat ja perusteet turvapaikkahakemuksilleen. Piirtämisen ja satujen kertomisen kautta turvapaikanhakijalapsilla on mahdollisuus käydä lävitse omaa pakolaishistoriaansa ja tulevaisuuden haaveitaan.

Satusilta ja lasten psyykkiset oikeudet kehitysyhteistyössä

Kirsti Palonen

Psykologien Sosiaalinen Vastuu ry:n (PSV) Satusiltaverkosto on kehitysyhteistyöhanke, jonka tarkoituksena on herättää kiinnostusta, kunnioitusta, suvaitsevuutta, ymmärtämystä ja myötätuntoa vierasta kulttuuria ja sen ihmisiä kohtaan. Sadutus, Satusillan rakennusmenetelmä, auttaa kehittämään aikuisten kuuntelua. Samalla kasvaa lasten kyky ilmaista omia ajatuksiaan, tunteitaan ja kokemuksiaan sekä uskallus jakaa ajatuksiaan erilaisissakin oloissa elävien lasten ja aikuisten kanssa. Alistetuissa oloissa kasvaneille lapsille hanke opettaa sananvapautta ja siihen osallistuville aikuisille sananvapauden antamista.

Sadut luovat yhteyttä lasten välille maasta toiseen

Vuonna 2005 aloitettiin opetusministeriön avustuksen tuella Satusilta – rauhansilta -hanke, jossa Satusilta-yhteyksiä solmitaan eri maissa asuvien lasten välille, samoin kuin maan sisällä asuvien eri kansallisuuksia edustavien lasten välille. Eniten mukana on tähän mennessä ollut palestiinalaisia lapsia Libanonissa, Syyriassa ja Länsirannalla yhdessä suomalaisten kanssa. Libanonissa on palestiinalaisten lasten lisäksi sadutettu myös libanonilaisia lapsia. Kirkukissa Pohjois-Irakissa sadutustoiminta aloitettiin neljä kuukautta Saddam Husseinin kukistumisen jälkeen.

Satusilta suomalais- ja palestiinalaislasten kanssa on saanut nimekseen Kissah Wa Tawasul, Kirkukissa Prdi Chirok ja tuoreimmassa kohteessa Sri Lankassa *Lotus Hill.*

Tavoitteena on saattaa satusilloin toistensa yhteyteen lisää palestiinalaisia lapsia, joilta pakolaisuuden vuoksi puuttuu yhteydenpitomahdollisuus. Yhtä tärkeä tavoite on alkaa vuorovaikutusta lapsiryhmien välille, jotka jostain syystä saattavat suhtautua toisiinsa ennakkoluuloisesti tai vihamielisesti. Tähän mennessä on vakuutettu aikuisia Libanonissa, Syyriassa, Länsirannalla, Gazassa, Israelissa, Irakissa, Turkissa, Sri Lankassa ja Suomessa siitä, että tämä toiminta on merkityksellistä niin heidän omien lastensa psyykkisen hyvinvoinnin kannalta kuin ennakkoluulojen vähentämiseksi yleisemmälläkin tasolla. Sadutuskoulutuksia on järjestetty useita. Koulutus ja toiminnan organisointi jatkuvat. Sadutustoiminta ja sadutusryhmät alkavat yleensä jo osana koulutusta.

Sadutus ja Satusilta-hankkeet lisäävät aikuistenkin psyykkistä hyvinvointia, kun heillä on mahdollisuus satujen avulla seurata lasten kehityksen etenemistä huolimatta katastrofeista ja köyhyydestä. Satusilta on aina vuorovaikutuksen silta, mutta se voi myös olla toivon silta.

Sadut kehitysyhteistyön menetelmänä

Kehitysyhteistyössä lasten sadut ja tarinat antavat tärkeää tietoa työn suunnittelun pohjaksi. Kun lapsi saa vapauden kertoa, mitä hän itse haluaa, hän tulee antaneeksi aikuiselle runsaasti tietoa omasta elinympäristöstään, oman maailmansa rajoituksista ja mahdollisuuksista. Lapset kertovat myös omasta sisäisestä maailmastaan: miten he kokevat ympäristöään ja sen tapahtumia, millaisia ajatuksia ja tunteita heidän sisällään liikkuu, millaisia toiveita heillä on tulevaisuuden varalle.

Kun lapsi saa kertoa vapaasti, hänen tarinansa voi olla välittömämpi kuin suoraan kysymykseen annetut vastaukset. Sadutustoiminnan jatkuessa lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus muuttuu. Sadututtamisessa lapsi kertojana ja aikuinen kuulijana, kuuntelijana sekä muistiinmerkitsijänä ovat tasavertaisia yhteistyökumppaneita. Kun lapsi huomaa, että aikuinen tosiaan kuuntelee ja on lapsen käytettävissä, luottamussuhde syvenee. Lapsi voi käyttää sadutustilannetta sen jälkeen myös terapeuttisessa mielessä hyväkseen ja kertoa traumaattisimmista kokemuksistaan joko suoraan tai sadun suojapuvussa.

Samalla kun lapsen ilmaisukyky ja mielikuvitus kehittyvät sadutuksen myötä, myös psyykkisten ihmisoikeuksien edellytykset rikastuvat. Sadutuksessa lapsella *on oikeus mielikuvitukseen, luovuuden käyttöön ja tunteiden ilmaisuun.* Mielikuvitusta tarvitaan tulevaisuuden, minuuden ja minäkuvan rakentamisessa sekä ongelmanratkaisussa. Mielikuvituksen avulla voidaan luoda uudenlaista vuorovaikutusta, kun väkivaltaisten ratkaisujen sijaan keksitään rauhanomaisia ratkaisuja. Saduista löytyy kokemus turvasta, suojelusta ja auttamisesta. Sadut auttavat iloon, rentoutumiseen ja voimavarojen keräämiseen. Satujen rikastama mielikuvitus on välttämätön ihmiselle. Sen avulla voidaan löytää keinoja itsen rauhoittamiseen ahdistavina ja pelottavina hetkinä ja sen avulla voidaan luoda mielen turvapaikka. Sadun avulla raskaassa ympäristössä elävä lapsi voi välttyä psyykkiseltä hajoamiselta.

Mielikuvitus mahdollistaa moraalisen kehityksen. Sitä tarvitaan, jotta ihminen pystyy miettimään omien tekojensa seurauksia ja sitä kautta kasvamaan moraalisesti.

Satusillan kautta lapsi saa *oikeuden vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa riippumatta kansallisista, uskonnollisista ja elintasoeroista*. Tämä vuorovaikutus auttaa ymmärtämään, että erilaisuudesta voi ammentaa voimaa, että se avartaa ja tuottaa ei-aineellista rikkautta.

Lapsella on oikeus säilyttää mahdollisuus liikkua erilaisissa ympäristöissä sekä fyysisesti että mielensä avulla. Sananvapaus ja mielikuvituksen käyttö sadutuksessa rakentaa laaja-alaista vuorovaikutusta, ja se taas lisää psyykkistä liikkuvuutta. Kun lapsi on yhteydessä oman ryhmänsä jäseniin ja toisiin ryhmiin, sekä yksilöidentiteetti että ryhmäidentiteetti vahvistuvat.

Lapsen oikeus tulla kuulluksi on edellytyksenä ihmisten väliselle tasa-arvoisuudelle ja itsearvostuksen kehittymiselle. Kun tulen kuulluksi, minulle välittyy kokemus, että se mitä minä sanon, on toisille tärkeää. Oikeus tulla kuulluksi mahdollistaa myös sen, että saadaan lievitystä

silloin, kun on vaikeaa. Se että voi kertoa pahoinvoinnista, luo psyykkistä hyvinvointia. Valittaminen auttaa.

Oikeus kauniiseen, terveeseen, elvyttävään ympäristöön on usein teemana lasten saduissa, samoin kuin *oikeus tulevaisuuden ja oman identiteetin rakentamiseen*.

Satusilta Kissah Wa Tawasul[24]

Monika Riihelä

Syksyllä vuonna 2000 lähti Satusilta – Kissah Wa Tawasul -hanke liikkeelle. Kotkalaiset kokeneet saduttajat perheneuvolapsykologi Kaija Kemppaisen johdolla kehittivät lasten omien satujen kirjeenvaihtokumppanuutta Libanonin palestiinalaispakolaisten perheitä ja lapsia tukevan Beit Atfal al Sumud (BAS) järjestön Family Guidence Centerin (FGC) työntekijöiden kanssa.

Kaija Kemppainen kuvaa alkupohdintojaan: ”Kun sadutuksessa toiminnan keskiössä ovat lapset omine ajatuksineen, kielineen, toiveineen ja pelkoineen, jolloin aikuinen asettuu lasten oman äänen palvelukseen edistämään heidän toimintaansa, niin missä mielessä tämä työtapa voisi toimia palestiinalaispakolaislasten lapsityössä ja kirjeenvaihdon kanavana kahden niinkin erilaisen kulttuurin välillä? Erilaisuutta löytyy ei vain kulttuurista ja historiasta, vaan myös sosioekonomisessa, poliittisessa ja uskonnollisessa tilanteesta.

Satusilta – Kissah Wa Tawasul[25] on teettänyt työntekijöille runsaasti käännöstyötä. Suomesta englanniksi ja englannista suomeksi, joskus ranskasta, arabiaksi ja päinvastoin. Joulukuun alussa vuonna 2000 Kotkassa sadutetut lasten sadut saivat ensimmäisen vastaussadun, kun libanonilainen Mona Baba oli kokeilut sadutusta neljä vuotiaan poikansa Abdulin kanssa. Abdulin sadun luki Merja Meskus Kotkassa suomeksi päiväkotilapsille. He puolestaan vastasivat Metsäretki sadulla.

Nyt alkoi sähköpostikirjeenvaihto vilkkaana satusillan etenemisestä ja ongelmista ja satuja käännettiin ja siirrettiin sähköiseen muotoon. Kaija muistelee: ”Saimme tammikuussa tarinan Mustafalta, 9 vuotta.

> ”Olipa kerran, tämmöinen mies, hänellä oli paljon eläimiä. Jokaisella eläimellä on häkki. Hänellä on suuri viidakko. Hän piti eläimiään, jokaiselle on häkki. Joka päivä hän ruokkii niitä. Hän menee jokaisen eläimen luokse ja laittaa ruokaa sille. Eräänä päivänä hän näki, että kaikki eläimet olivat kasvaneet suuriksi. Niistä oli tullut suuria, suuria. Sitten ne istuivat ja hän kutsui perheensä. He teurastivat yhden lampaan ja yhden jäniksen. He alkoivat syödä, valmistaa koipia ruuaksi. He täyttivät ne riisillä ja paahtoivat ne. He söivät ja söivät. Sitten he näkivät jäniksen vatsassa kultaisen sormuksen. He kertoivat isoisälle: – Katso, katso, siellä on kultainen sormus jäniksen vatsassa! Sitten he myivät kullan ja ostivat kaikenlaista. Hän osti talon pojilleen ja ostivat taloon kapineita ja jokaisella omia tavaroita.”

Luin neuvolassa sadun parille tytölle, mutta he kauhistelivat teurastusta, eikä vastaustarinoita tullut. Kerrottuani tyttöjen kauhistelusta Samulille, 9 v kysyin: - Tulisiko sulta vastaussatu? – Leikin ensin. Sitten väliajalla mä voin katsoa sitä. Väliajalla luin sadun Samulille. – Vai siitä ne tytöt kauhisteli, totesi Samuli. – Ei huolta, mä kerron vielä hurjemman tarinan:

24 Monika Riihelä. Satusilta – Storybridge – Kissah Wa Tawasul – Kaksi maailmaa kohtaavat lasten sanoin Satujen Sillalla. Esitelmä Psykologien Sosiaalinen Vastuu –yhdistyksen 20 –vuotisjuhlassa 16.03.2002.

25 Riihelä, M. 2002. Qissah Wa Tawasul. Satusilta Kotka - Beirut. Video. Filminova. Psykologien sosiaalinen vastuu ry. Stakes. Ulkoasiainministeriö.

”Rikas mies menee velhon taloon ja muuttuu kärpäseksi
Olipa kerran kauan, kauan sitten mies, joka oli tosi, tosi rikas. Eräänä päivänä hän pyydysti villihevosen ja kaikkia eläimiä ja laittoi ne häkkiin. Ja jos yksikin eläin teki hänelle jotain pahaa, hän pilkkoi ne makkaraksi ja kinkuksi. Ja silloin kävi paha asia. Yksi villihevonen potkaisi häntä, että rahat lensi taskusta ja hän alkoi kerätä rahoja ja paistoi hevosen ja söi sen suihinsa. Mutta sitten yksi puhuva possu sanoi hänelle: ’Senkin sika!’ Ja hän sanoi: ’Kohta sinä olet joulukinkkuna meidän joulupöydässä! Aamulla: Aamulla lehmät ammuivat ja kukko kiekui. Ja lehmät sanoivat: ’Pää kiinni, kohta se paha mies herää! Sitten poikaslehmä sanoi: ’Muuten se paha mies rutistaa heidän mahansa.’ Sitten rikas mies tuli ovesta ja sanoi: ’Hyvää huomenta tyhmät eläimet! Nyt paistan sen yhden possun, joka sanoi minulle ’senkin sika’ joulukinkuksi. HÄH HÄH HÄÄ’ Perjantaipäivä oli myrskyinen päivä. Kissa sanoi rikkaalle miehelle: ’Mene yksinäiseen taloon. Voin varmistaa sen, siellä ei ole ketään.’ Ja hän meni, kun myrsky oli laantunut. Ja näki punaisen mehukkaan omenan. Hän söi sen loppuun ja PIUUHT – siinä oli vaan KÄRPÄNEN ilmassa. Ja se meni yhden ihmisen taloon ja ihminen näki sen kärpäsen ja löi sen kärpäsen kärpäslätkällä kuoliaaksi. Loppu.”

Sadun Kukko ja kana kertoi Ali Abdul Latif, 6 v, 2001, Shatillassa

There was a cockerel and a hen that loved each other' s. They had chicks. The name of the hen was Karboujy and the cockerel Karbouj. They had five chicks and they were called Karboujat like them. The cockerel said: - We want to go. ..we want to have a trip. They tidied up the house and went for a trip. The cat with long whiskers was watching them. The cockerel was the first one then the hen, then the chicks after them. The cockerel was the first one then the hen, then the chicks the cat saw the cockerel and the last one the smallest chick the cat ate the smallest one and there was blood. The cockerel saw the blood on the cat's mouth. He said: - The cat with long whiskers ate my son. He came to him and told him: - You ate my son, the cat started running and the cockerel followed him. The cat got tiered he went to drink water, the cockerel came and took his eye.

”Kerran oli kukko ja kana, jotka rakastivat toisiaan. He saivat kananpoikia. Kanan nimi oli Karboujyja kukon Karbouj. Heillä oli viisi kananpoikaa ja heitä kutsuttiin Karboujateiksi kuten niitäkin. Kukko sanoi, että: - Me haluamme mennä. Me haluamme lähteä matkalle. He sulkivat talonsa ja lähtivät matkalle. Pitkäviiksinen kissa katseli heitä. Kukko oli ensimmäinen, sitten kana, sitten kananpojat heidän perässään. Kukko oli ensimmäinen sitten kana, sitten kananpojat. Kissa näki kukon ja viimeisen pienimmän kananpojan. Kissa söi pienimmän ja siellä oli verta. Kukko näki verta kissan suussa. Se sanoi: - Pitkäviiksinen kissa söi poikani! Kukko meni sen luokse ja sanoi: - Sinä söit poikani! Kissa lähti juoksemaan ja kukko seurasi sitä. Kissaa alkoi väsyttää, se meni juomaan vettä. Kukko tuli ja otti siltä silmän.”

Satusilta – Prdi Chirok Kirkukissa

Kirsti Palonen

Olipa kerran nainen. Nainen sanoi: ”Menepä mieheni ostamaan tomaatteja ja kurkkua.” Mies tuli takaisin. Vaimo ei ollutkaan kotona. Sitten mies lähti etsimään vaimoaan. Mies löysi vaimonsa. Mies kysyi: ”Vaimo, mihin olit menossa?”

Sanaria Burhan, 6-vuotias kurdityttö, avasi Psykologien sosiaalinen vastuu ry:n Satusilta-pilotin Kirkukissa 28.8.2003 kertomalla tämän tarinan suomalaiselle saduttajalle. Ensimmäistä satua oli kätilöity kertomalla Abbasin perheen pihassa istuville lapsille ja aikuisille sadutusmenetelmästä ja Satusilta-suunnitelmasta. Vielä samana päivänä pikakoulutettiin Shadea Abbas ja Heifa Abdil

Hamid, kaksi kirkukilaista perheenäitiä, käyttämään sadutusmenetelmää ja toimimaan hankkeen toteuttajina Kirkukissa.

Kirkukissa saduttajilla on ollut lapsiryhmiä omalla asuinalueellaan ja Kurdistan Save the Children -järjestössä. Satuja ja piirustuksia on syntynyt runsaasti, mutta niiden toimittamisessa Suomeen on ollut vaikeuksia, koska Irakissa ei ole toimivaa postilaitosta. Turvallisuussyistä Ulkoasiain Ministeriön kanssa on sovittu, että perusteellisempi Satusilta-kurssi siirretään myöhemmäksi.

Satusilta on lasten ehdoilla ja lapsille sopivalla tavalla toteutettua kansainvälisyyskasvatusta, mutta samalla sananvapauden koulu alueella, jossa on jouduttu varomaan puheita ystävienkin kesken. Lapsi saa opetella ajatustensa ilmaisemista ja aikuinen opettelee antamaan lapselle sananvapauden.

Sanaria kuvaa Satusillan merkitystä Suomeen lähettämässään uudenvuoden kirjeessä: ”Onnellista uutta vuotta Suomen lapsille. Olen nähnyt heidän kuviaan. He ovat kauniita. Antakaa minun kuvani heille ja kertokaa, että minun nimeni on Sanaria. Minä en tiedä, mikä minun ystävieni nimi on, mutta katselen usein heidän kuviaan. Sanokaa heille, että minä olen heidän uusi ystävänsä.

Kirkukin sadut ovat opettaneet suomalaisia vastaanottajia pidättäytymään tulkinnoista, kun sadun syntymisympäristö on vieras. Esim. suomalainen saattaisi ihmetellä, miksi mies heti lähti etsimään vaimoaan ja kyseli tämän menoista. Olisikohan hän mustasukkainen? Paremmin tarina aukeaa, kun tietää, että Saddamin aikana kurdinaiset eivät uskaltaneet liikkua yksin kodin ulkopuolella. Kirkukistakin hävisi jäljettömiin kurdinaisia.

Hämmästyttävää oli, että kurdilapset kertoivat aluksi paljon iloisia ja hauskoja tarinoita, vaikka tiesimme, miten vaikeissa oloissa heidän perheensä olivat eläneet ja miten paljon ne olivat joutuneet kokemaan kuolemaa, väkivaltaa, pakolaisuutta ja monenlaisia uhkia. Mutta kun sadutusta oli jatkettu yli puoli vuotta, alkoi kuoleman aiheita esiintyä lasten kertomuksissa. Lasten ja saduttajien luottamussuhde oli kehittynyt niin vahvaksi, että lapset uskoivat sen kestävän heidän raskaimpiakin mielensisältöjään. Sadutuksen terapeuttiset vaikutusmahdollisuudet lisääntyvät työskennellessä pitkäjänteisesti samojen lasten kanssa.

Rikkaus ja köyhyys sadussa

Kesäkuussa 2005 kokoontui eri puolilta Syyriaa 150 pakolaisuuteen syntynyttä, orpoa, köyhää tai vammaista palestiinalaislasta viikoksi perustettuun pienoisvaltioonsa Tartusin rannikkokaupunkiin Etelä-Syyriaan. YK:n palestiinalaispakolaisten avustusjärjestön UNRWA:n kesäleirillä oli uutuutena palestiinalaissuomalaisen lähihoitaja Jumana Kasimin ja psykologi Kirsti Palosen ohjaama Satusilta-ryhmä.

Aamut alkoivat seitsemältä yhteisellä jumpalla sädehtivän Välimeren rannalla. Jatkossa seurasi lisää liikuntaa ja toimintaa pienryhmissä, esim. tietokoneopiskelua, valokuvausta, kansantanssien opettelua. Jokainen päivä huipentui iltajuhlaan.

Runsas kymmenen vähän yli kymmenvuotiasta rohkeaa lasta ja nuorta osallistui Satusilta-ryhmään. Saduttajiksi koulutettiin lastentarhanopettaja Rudaina ja sosiaalityöntekijä Firyal. He omaksuivat nopeasti sadutuksen perusidean.

Ensimmäisenä päivänä ryhmässä otettiin käyttöön valkoinen mollamaija, jonka kasvonpiirteisiin ja vaatetukseen kukin ryhmän jäsen antoi oman panoksensa. Pikkuhiljaa siitä alkoi hahmottua ryhmän yhteinen nukke, joka sai nimen Ayub, sanansaattaja. Viikon aikana myös lasten rannalta löytämät kivet kertoivat oman tarinansa. Kukat ja lehdet, maa-aineskin muuttuivat väreiksi piirtämiseen. Ayub-nukke sai arkivaatteet luonnonmateriaaleista: isoista lehdistä. Juhlavaatteet olivat komeat. Materiaalina käytimme karkkipapereita ja kontaktimuovia. Samoista materiaaleista pikkuräätälit yhdessä vetäjien kanssa valmistivat myös jokaiselle ryhmän jäsenelle

sädehtivät liivit, joissa he esiintyivät kesäleirin loppujuhlassa. Toiminta-ajatuksena oli osoittaa, että mielikuvitus ja luovuus synnyttävät rikkautta vähästäkin.

Ensin lapset kertoivat omat yksilölliset satunsa ja myöhemmin satuja kerrottiin ryhminäkin. Yhteisen nuken valmistaminen ja yhdessä kertominen olivat hyvä keino toisilleen aiemmin vieraitten eri puolilta Syyriaa tulleitten lasten ryhmäyttämisessä.

Ali Khalife, Muhamed Jede, Samah Muhamed ja Ayub Eskandarani kertoivat Ayub-nuken tarinan ryhmän kolmantena päivänä:

> Olipa kerran poika, jonka nimi oli Ayub. Kaikki lapset pitivät hänestä, koska hän oli kiltti heille kaikille. Eräänä päivänä Ayub muutti pois kylästä. Lapset olivat surullisia, ja Ayub oli myös surullinen, koska kaikki kaverit ja kiltit lapset jäivät eikä hän ehkä näkisi heitä enää koskaan.
> Uudessa paikassa Ayub sai paljon uusia kavereita. Ayub oli hyvin köyhä poika ja hän halusi syödä. Hän avasi vihanneskaupan eikä enää ollut köyhä. Hänestä tuli aikuinen ja hän meni naimisiin ja sai paljon lapsia. Joka viikko hän lähti puutarhaan, jossa oli paljon kauniita kukkia. Hän nauttii, kun hän katsoo kukkia.
> Sitten hän auttoi köyhiä. Ja kun hänellä oli paljon rahaa, hän päätti lähteä takaisin sinne, missä hän asui ennen. Kun hän lähti sinne, kaikki vanhat kaverit olivat hyvin iloisia.
> Eräänä päivänä Ayub sairastui pahasti ja päätti antaa kaikki rahansa köyhille ja sairaille ihmisille. Sitten hän kuoli. Ja kaikki ihmiset auttoivat Ayubin lapsia, koska heillä ei ollut rahaa ja he olivat köyhiä. Ayubin perhe asui pienessä talossa. Loppu.

Kun luin Ayubin tarinan YK:n päivän tilaisuudessa viime lokakuussa, se tuli vastaanotetuksi arvostaen ja rakkaudella. Mies yleisön joukosta totesi, että sadussa on kerrottu se, mikä ihmisyydessä ja ihmisten yhteiselämässä on oleellista.

Tuula Stenius

Miten kääntää negatiiviset tilanteet positiivisiksi lasten ja nuorten kanssa?

Keskustelin 81-vuotiaan naisen kanssa tulevaisuudesta. Hän kertoi ajattelevansa tulevaisuudesta siten, että sinne ei mennä vaan tulevaisuus tulee tähän tarkasteltavaksi. Mitä hänen pitäisi huomioida nyt elämässään viiden vuoden päähän? Jos hän menettää liikuntakyvyn, voiko hän nyt tehdä jotakin asialle? Ehkä hän voisi alkaa harrastaa jotakin käsillään, ehkä miettiä asumista uudella tavalla? Oikeastaan ajatukseni otsikkoni suhteen on samanlainen. Mitä pitäisi tehdä nyt, että olisi mahdollista tulevaisuudessa kääntää negatiiviset tilanteet positiiviksi lasten ja nuorten kanssa? Onko olemassa keinoja, joilla voitaisiin vähentää negatiivisten tilanteiden määrää? Esittelen seuraavassa kaksi menetelmää: kohtaavan kuuntelemisen sekä tavoitekielen.

Kunnolla kohteleminen

Perhe oli Linnanmäellä. Kolme lasta käytettiin vuoronperään erilaisissa laitteissa. 3-vuotiaalle Markulle luvattiin, että hän voi vielä käydä yhdessä laitteessa. Se kuitenkin unohtui. Kun perhe marssi Lintsin portista ulos, alkoi Markku huutaa eikä mikään saanut häntä rauhoittumaan. Hänelle selitettiin unohdus ja asian peruuttamattomuus, mutta mikään ei saanut Markkua rauhoittumaan. Silloin äiti pysähtyi ja oivalsi. Ei Markku sitä itkenyt, että hän ei päässyt laitteeseen vaan hän *häpesi* omaa innostustaan ja pettymystään. Muut puolustelivat omaa unohtamistaan, mutta se ei ollut Markulle tärkeää. Äiti sanoi Markulle: ”Nyt ymmärrän. Sinua harmittaa se, että olit kuvitellut ja innostunut siitä häkkyrään pääsemisestä. Kukaan ei ymmärtänyt sinua. Anteeksi, että me olimme niin hölmöjä. Varmaan se tuntui nololta.” Markku rauhoittui heti. Ihailin tämän äidin taitoa kuunnella lapsen todellista sanomaa. Se vaati pysähtymistä, kuuntelemista, läsnäoloa ja lapsen havainnointia.

Syvällinen kiinnostukseni lasten tarkkaavaiseen kuuntelemiseen alkoi keväällä 2003. Pidin iltaisin Mannerheimin Lastensuojeluliiton kerhoa, jonka periaatteena oli lasten osallisuuden ja kuulemisen idea. Rakensin toimintaa lasten ajatusten pohjalle opettelemalla itseni hiljentämistä ja saduttamalla lapsia. Se oli itsereflektointini kohokohta, josta alkoi oma tutkimusprosessini ja sarja oivalluksia. Lasten oman puheen kuulemisen kautta löysin uuden maanosan: lasten ikioman kulttuurin ja lapsille ominaisen tavan ajatella. Se ei ollut koskaan avautunut niin selvänä ja lasta kunnioittavana kuin nyt, vaikka olin tehnyt lastentarhanopettajana mielestäni hienoa työtä. Lapsi ei ollut näyttäytynyt minulle aiemmin niin osaavana, taitavana ja tasa-arvoisena. Lasten kyky ratkaista itse keskinäisiä ongelmia tuli myös esiin. Lapset keksivät itse ratkaisuja, joita en olisi itse oivaltanut. Osallistavasta kerhotoiminnasta teimme kirjan Seikkailu osallisuuteen, missä selostetaan seikkaperäisemmin lasten kanssa muodostuvaa osallistavaa toimintaa. (Stenius & Karlsson 2004.)

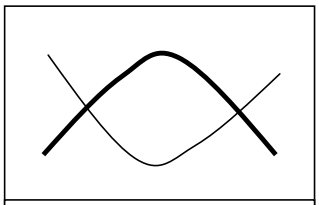
Toistemme kuunteleminen on joskus hyvin hienovireistä. Mitä me kuulemme? Kuulemmeko lapsen reaktiot ja toiminnan pelkästään aikuisen näkökulmasta? Jos niin on, onko se helposti ohjaamassa meitä ohjaavaan ja opastavaan, ei-ymmärtävään tai kaiken ennalta ymmärtävään kohtaamiseen? Mitä lapset kertovat? Ihmisen temperamentti tulee esiin tempossa, puherytmissä, tekemisessä ja olemisessa. Ne eivät kuitenkaan usein kerro meille ihmisen ajattelusta ja yksilöllisyydestä, vaikka usein luemme ihmisiä näiden ulkoisten merkkien perusteella. Tony Dunderfelt puhuu intuitiivisesta viestinnästä, jossa ihmisen ydinminät kohtaavat. Persoonallisuuden voi nähdä, mutta yksilöllisyyttä voi kuunnella. (Dunderfelt 2001, 54.) Kuulluksi tuleminen voi

muuttaa vuorovaikutusta positiiviseen suuntaan. Kuulluksi tuleminen antaa tunteen, että ihminen on osallinen. Osallisuus tarkoittaa filosofi Eero Ojasen mukaan sitä, että ihmistä kohdellaan kunnolla.

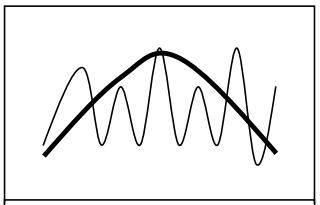
Kunnolla kohteleminen on mielestäni läsnä olevaa kohtaamista, tasa-arvoistavaa kuuntelemista. Olen tutkinut sadutusmenetelmää käyttäneiden ammattilaisten kokemuksia siitä, minkälaisia vuorovaikutukseen liittyviä laatuja kuuntelemiseen pysähtyminen on saanut aikaan. Ammattilaiset työskentelevät päiväkodissa, peruskoulussa, lukiossa, ammattiopistossa, museossa ja vanhusten hoitolaitoksessa. Vuorovaikutuksessa itse kunkin aloitteet ja reagointitavat vaikuttavat toisiinsa ja avaimet ovat usein ammattilaisen taskussa. Aikuisella, asiantuntijalla, hoitajalla tai ”vahvemmalla” on mahdollisuus harjoitella kohtaavaa kuuntelemista.

Kohtaava kuunteleminen

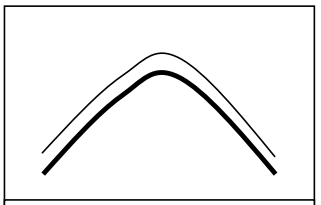
Olen käyttänyt sadutusmenetelmän opetuksessa pohjana kehittämääni kolmijakoa kuuntelemisen tasoista. *Ei-kohtaava kuunteleminen* on meille kaikille tuttua. Siinä omat ajatukset harhailevat tai oma puheenvuoro kehkeytyy mielessä toisen puhuessa. Ei-kohtaavassa kuuntelemisessa keskittyminen on tarkkaavaista kertomuksen alussa ja lopussa, kun sen sijaan kertojan kohokohta sijoittuu keskustelun keskikohdille. Pahimmassa tapauksessa kertoja ja kuulija eivät kohtaa lainkaan. *Tarkkaavainen kuunteleminen* on tapa, jolla ihminen pyrkii keskittämään itsensä kuulemaan. Kuulija tekee kysymyksiä tai kirjaa ylös tärkeitä asioita. Näin toimitaan luennoilla tai vaikkapa terapeutti vastaanotollaan.



Ei-kohtaava kuunteleminen



Tarkkaavainen kuunteleminen



Kohtaava kuunteleminen

Kohtaavassa kuuntelemisessa on dialoginen tai intuitiivinen yhteys. Lyhyissä keskustelunpätkissä tämä toteutuu siten, että toinen toistaa kuulemansa. Ihmisten välissä syntyy jotakin, siinä mennään yhdessä eteenpäin. Keskustelu on vastavuoroista. Sadutus- tai kerrotuttamismenetelmä on ikään kuin hidastettua dialogia, jossa kuulija ja kertoja pakottuu kokemaan täydellisen kuuntelemisen kaavan. Sadutuksessa toinen kertoo ja toinen kirjaa. Kun kertomus on kerrottu, hän ”palauttaa” sen kertojalle lukemalla sen ääneen. Kuulija seuraa kertojan mukana koko tarinan ajan. (Karlsson 2003, 44.) On mahdollista, että kuulija toimii tilanteessa teknisesti, mutta kertoja saa ainakin vahvistuksen siitä, että hänen sanomansa on otettu vastaan. Sanoja ei ole pelkästään ilmaistu vaan myös kirjattu ylös. Ne voidaan myös tallentaa tulevaisuudelle.

Tutkin gradussani opiskelijoiden ja ammattilaisten kokemuksia sadutustilanteesta. Alustavia havaintoja on, että ensimmäistä kertaa saduttavilla on vaikeuksia antautua kertojan omaan tahtiin. Tekee mieli ohjata ja opastaa. On vaikea olla hiljaa ja kuunnella. Opiskelijat arvioivat jälkikäteen parin kanssa omaa suhtautumistaan sadutushetkessä. Hetki oli loppujen lopuksi vaikuttava. Usein kuulija yllättyi kertojan taidoista tai mielenkiintoisesta ajattelusta. Kuulija huomasi, että heidän välilleen syntyi jotakin myönteistä. Vuorovaikutus lähti positiiviseen ja arvostavaan suuntaan.

Eräs hoitoalan oppilaitoksessa opettava opettaja kokee sadutuksen dialogisuutta opettavana ammatillisena harjoituksena: ”Menetelmä rauhoittaa ihmistä ja pistää miettimään työkulttuuriin liittyviä kiireitä ja ihmisen kohtaamista. Asiakas pääsee keskiöön siinä työssä.” Myös päivähoidon ammattilaiset ovat säännöllisesti lapsia kuulemalla havainneet lapsiryhmässä tapahtuvia myönteisiä muutoksia. Ovatko ne ammattilaisen omaa muutosta loppujen lopuksi? Uskon, että negatiivisten tilanteiden määrää voidaan vähentää tasa-arvoistavalla ja kohtaavalla kuuntelulla. Eräs erityisopettaja kertoo, että sadutuksesta virinnyt osallisuus on vaikuttanut siihen, että lapset ovat hoksanneet, miten saavat yhteyden aikuiseen. Samoin äänenkäyttö on vähentynyt, koska heitä kuunnellaan pienemmälläkin äänellä. Lapsiryhmä on rauhoittunut selvästi. Samanlaisia kokemuksia on myös aikuisopetuksessa, jossa ryhmä kertoo säännöllisesti tarinoita. Tarinallisuus on positiivinen keino lähestyä ongelmia.

Kahdenkeskinen pysähtyminen opettaa sekä kuulijaa että kertojaa. Ymmärtäminen ja kuuleminen voi laukaista esiin asioita, jotka pysyttelevät piilossa ammattilaisen kaikkitietävän ja tulkitsevan roolin sisässä. Tutkimuksessani oli lukuisia esimerkkejä siitä, miten yksikin lapsen sadutuskerta oli herättänyt kuulijan näkemään jotakin positiivista ja osaavaa lapsessa. Aikuisella on ennakkoajatuksia, jotka murtuvat, kun pysähdytään kuuntelemaan. Usein hiljaiset lapset, puheen häiriöistä kärsivät, vähän itseään ilmaisevat, vilkkaat tai sanavalmiit kertovatkin jotakin ihan muuta, mitä odotetaan. Yllätys on, että hiljaisellakin on ajatuksia, vaikka hänellähän niitä vasta onkin! Sama koskee aikuisia; valmiit ajatukset siitä, mitä toinen pitää tärkeänä ja mitä toinen ajattelee, joutavat romukoppaan, kun aletaan kuunnella tosissaan.

Älänkääntö ja tavoitekieli

Toinen kiinnostava positiivistaja kuuntelemisen ohella on Ben Furmanin ja Tapani Aholan kehittämän muksuopin perusidea. Olen vakuuttunut sen vaikutuksista ja uskon, että se on monille myös luonnollinen tapa toimia. Sitä voi myös oppia, jos oma ns. selkärankamalli on toisenlainen. Olen poiminut kaksi asiaa muksuopista, älänkäännön ja tavoitekielen. Älänkääntö toimii hyvin pientenkin lasten kanssa. Se vaatii aikuiselta ajattelua ja etukäteispohdintaa. Mikä olisi esimerkiksi ”älä kaiva kukkamultaa purkista” käännettynä tavoitemuotoon? Mitä siis saisi tehdä? Eräs äiti ratkaisi asian näyttämällä, miten kukkaa kohdellaan, niin kuin vauvaa. Ei tietenkään aina toimi eikä jokaisen lapsen kohdalla, niin kuin mikään ei toimi *aina*, mutta älänkäännöllä vähenee ainakin tietyissä lapsen ikävaiheissa heräävä aikuisen negatiivinen puhe eli nalkutus. Muutamia esimerkkejä seuraavassa: *Älä paisko ovia = laita ovi hiljaa kiinni. Älä aina kaiva nenääsi = käytä nenäliinaa. Älä huuda = puhu nätisti. Älä töki vauvaa = näin vauvaa hoidetaan. Älä nyt vaan kaada sitä juomalasia = näin kannetaan tarjottimella juomalasi.*

Päivähoidossa puhutaan kasvatuskumppanuudesta ja sitä edellytetään uudessa valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. Kasvatuskumppanuus edellyttää vuorovaikutusta ja puhetta lapsesta. Jos lapsesta annetaan kielteistä palautetta, se tuntuu samalta kuin vanhempaa itseä arvosteltaisiin. Siksi kannattaa harjoitella tavoitekielen käyttöä. Kun lapselle tai lapsen vanhemmalle kerrotaan suunnasta, johon olisi toivottavaa mennä, muuttuu puhe arvostavaksi. Lasten kanssa voi myös kehitellä hauskoja esimerkkejä, ne puraisevat ja motivoivat:

Ongelma	Mihin suuntaan? Mikä taito?
Ei jaksa odottaa vuoroansa	Harjoitella varikolla viidentenä olemista
Kiroilee ja käyttää rumia sanoja	Oppia kirosanojen lieventämistä
Ei suostu lähtemään yhtä aikaa toisten kanssa	Joukkolähtemisen taidon opettelu (palokunta)
Saa raivareita ja kiusaa toisia lapsia	Kädet taskuun, kun suututtaa
Jättää tavaroita hujan hajan	Hienomekaanikon taidot

Tämä ei peitä ongelmaa vaan muuttaa sen liikkuvaksi ja eteenpäin meneväksi. Usein ongelmien kuvaaminen herättää kierteen, jossa alkaa mielessä pyöriä syitä, mistä ongelma johtuu. Ja syitä on niin monia, että useimmiten niiden pohtiminen tuo lisää syitä. Eri asia sitten on, jos on kysymys esimerkiksi diabetespotilaan verensokerin noususta tai auton moottorista. Silloin syitä pitääkin pohtia, mutta sen jälkeen on tehtävä sama: pyrittävä uuteen tavoitteeseen.

Lähteet

Dunderfelt, T. 2001 Intuitio ja tunneviestintä. Dialogia. Helsinki.

Furman, B. 2002. Muksuoppi. Vanhempien opas. Lyhytterapiainstituutti.

Karlsson, L. 2003. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. PS-kustannus. Jyväskylä.

Ojanen, E. 2000. Hyvyyden maailma. Kirjapaja: Helsinki.

Stenius, T. & Karlsson L. 2004. Seikkailu osallisuuteen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Hanna Hakomäki

Tarinasäveltäminen – tarinoita sävelin

Tarinasäveltäminen on omaan musiikilliseen keksintään perustuva luova tapa toimia musiikin kanssa. Se on saanut alkunsa työskennellessäni alle kouluikäisten lasten parissa terapeuttisesti suuntautuneessa musiikkikasvatusprojektissa. Tarinasäveltämisen idean syntymäpäivä on 17.4.2000. Projektissa etsin uuden nuotinkirjoitusjärjestelmän, kuvionuottien, sovellusmahdollisuuksia pienten lasten musiikkikasvatuksessa ja musiikin mahdollisuuksia tukea lasten hyvää kasvua. Toimintaan osallistui myös erityistä tukea tarvitsevia lapsia.

Tarinasäveltämisen neljä periaatetta

Tarinasäveltäminen on kiteytynyt toiminnaksi, joka sisältää neljä kohtaa, joiden kaikkien pitää toteutua, jotta toimintaa voi kutsua tarinasäveltämiseksi.

1. Mahdollisuus musiikilliseen ilmaisuun
Tarinasäveltämisessä on mahdollisuus musiikilliseen keksintään – se on itselle läheisten asioiden ja tapahtumien musiikillista ilmaisua. Soittimena käytetään pianoa tai kosketinsoitinta ja aikaisempia musiikillisia ennakkotaitoja tai valmiuksia ei tarvita.

2. Vuorovaikutusta
Toiminnassa on kokoajan läsnä sekä musiikillisen tarinan kertoja, tarinasäveltäjä, että tarinasävellyttäjä, joka on kuuntelija ja teoksen muistiin merkitsijä. Teos syntyy ilman opettamista ja ohjaamista ja on hyvä juuri sellaisenaan. Se merkitään muistiin tekijän hyväksymässä muodossa. Tarinasävellys voi olla sävelteos, laulu, musiikkitarina tai vaikka musiikkileikki tai -näytelmä ja toiminta voi olla yksilöllistä tai ryhmätoimintaa.

3. Muistiinmerkitty teos
Tarinasävellys kirjoitetaan puhtaaksi sellaisella merkkijärjestelmällä, että tekijä pystyy sen soittamaan uudestaan. Tällaisia voivat olla: kuvionuotit, perinteiset nuotit tai joku teoksen tekijälle soveltuva tai kehitetty menetelmä. Muistiin merkittyä teosta voi soittaa ja laulaa ja näin kertoa sen sisältämää tarinaa uudestaan kenen kanssa haluaa. Teos on myös kuva teokseen sekä sen tekemiseen liittyvistä tapahtumista ja muistoista. Muistiinmerkityn teoksen, tarinasävellyksen, sisältämiin ajatuksiin ja tunnelmiin voidaan palata myöhemminkin ja aina tarvittaessa uudestaan. Tarinasävellys on arvokas kulttuuriin ilmentymänä, pedagogisena materiaalina sekä musiikkiterapian tuotoksena. Teoksen tekijänoikeudet ovat tarinasävellyksen tekijällä.

4. Konsertti
Konsertti on tarinasävellyksen merkityssisällön jakamista tekijälle tärkeiden henkilöiden kanssa. Siinä on tärkeää kuulluksi tuleminen ja kohtaaminen teoksen luomassa musiikin maailmassa. Konsertissa teos esitetään toiminnan kannalta merkitykselliselle yleisölle, esimerkiksi perheenjäsenille, sukulaisille, tuttaville, ystäville, opiskelukavereille, vertaisryhmän jäsenille tai hoitohenkilökunnalle. Konsertti voidaan pitää kotona tai kylässä, päiväkodin juhlissa, musiikkioppilaitoksen oppilaskonsertissa, ryhmätoiminnassa tai musiikkiterapiassa. Teoksen voi esittää myös joku muu kuin sen tekijä.

Lasten kyvyt esille

Tarinasäveltäessään lapset saavat tilaisuuden osoittaa, että he osaavat ja haluavat itse keksiä omaa musiikkiaan. Lapset saavat mahdollisuuden ilmaista itseään helposti ja luontevasti ja löytävät itsestään myös aivan uusia taitoja ja voimavaroja. Teokset voidaan merkitä muistiin kuvionuoteilla, joiden avulla kolmivuotiailla ja sitä vanhemmilla lapsilla on mahdollista soittaa itse muistiinmerkittyjä teoksia. Kuvionuotit perustuvat väreihin ja muotoihin ja niiden avulla soitettaessa soittimeen kiinnitetään näitä merkkejä vastaavat tarrat. Soittajan tarvitsee kyetä vain yhdistämään kaksi samanlaista merkkiä toisiinsa soittaakseen kuvionuottien avulla. Kun lapset saavat mahdollisuuden luovasti, ilman opettamista ja ohjaamista toteuttaa omia musiikillisia ideoitaan ja näin tuoda esille omia ajatuksiaan, tunteitaan sekä kiinnostuksen kohteitaan mielekkään toiminnan äärellä, vilkkaat ja levottomat lapset rauhoittuvat ja pystyvät keskittyneeseen toimintaan, arat ja ujot lapset rohkaistuvat kertomaan omia musiikillisia tarinoitaan, kun ne kelpaavat juuri sellaisina, kuin lapsi ne kertoo. Omien teosten tekeminen on heille mieluisaa ja luontevaa ja niitä on mukava soittaa ja esittää vanhemmille, sisaruksille sekä muille aikuisille ja lapsille.

Tarinasäveltämisellä on monia mahdollisuuksia tukea lapsen hyvää kasvua. Se on nostanut esiin uudenlaisen tavan antaa erilaisten lasten äänen kuulua kullekin ominaisella tavalla. Toiminnan myötä lapset ovat löytäneet itsestään uusia vahvuuksia, he ovat saaneet toisiltaan arvostusta ja huomiota ja tämä on luonut uudenlaisia vuorovaikutuskuvioita heidän välilleen. Sillä voi olla merkittävä vaikutus syrjään jäämisen tai kiusatuksi tulemisen ehkäisyssä.

Tarinasäveltämisessä on mahdollisuus toisia kuuntelevaan ja arvostavaan hyvään yhteistyöhön. Pienet lapset, erityistä tukea tarvitsevat lapset, nuoret ja vaikka toisilleen entuudestaan vieraat lapset pystyvät hyvään yhteistyöhön mielekkään toiminnan äärellä. Lapsille on tärkeää tulla kuulluksi, nähdyksi ja hyväksytyksi juuri sellaisena, kuin he ovat omien luovien tuotostensa kautta. Myös lasten vanhemmat voivat saada kuulla lastensa ääntä uudella tavalla sekä löytää lapsistaan puolia, joita he eivät olisi osanneet odottaa. Musiikin avulla lapset saavat ilmaistua asioita sekä jaettua tunteita ja kokemuksia tavalla, joka muilla keinoin voisi olla mahdotonta. Tämä antaa pohjaa tarinasäveltämisen käyttämiseen luovan ilmaisun keinona, tuo uusia mahdollisuuksia musiikin- ja soitonopettamiseen ja antaa uuden lähestymiskeinon musiikkiterapiaan ja kuntoutukseen. Lapset ovat olleet erittäin motivoituneita toimimaan tarinasäveltämisen keinoin. Tarinasäveltäminen edistää oppimista, antaa voimia ja sitkeyttä työskennellä vaikeidenkin asioiden äärellä ja tekee toiminnasta mielekästä ja mukavaa. Tarinasäveltämisen avulla lasten ja esimerkiksi kehitysvammaisten on mahdollista luoda uutta omaa musiikkikulttuuria.

Tarinan kerrontaa ja musiikin mahdollisuuksia

Tarinasäveltämisessä kohtaavat erilaiset kertomisen keinot: musiikilliset, kielelliset ja kuvalliset. Kielellinen kertomus auttaa muodostamaan kokonaiskäsitystä eletystä elämästä, antaaa keinon hahmottaa sitä ja auttaa muodostamaan kokonaiskuvan omasta minuudesta. Se lisää itseymmärrystä ja ymmärrystä omasta itsestä suhteessa sosiaaliseen todellisuuteen. Oman tarinansa avulla on mahdollista liittää oma kertomuksensa laajempaan kokonaisuuteen, osaksi yhteisöä. Toisten tarinoiden kuuleminen on yhtä tärkeää.

Tarinasäveltäessä on mahdollista kertoa tarinaansa ei vain sanojen vaan myös tai ainoastaan musiikin keinoin. Äänet voivat edustaa jotain ajatusta, tunnetta, kuvitelmaa tai tarinaa. Tarinasävellys voi myös rakentua pelkästään äänten ympärille yrittämättä esittää mitään muuta. Tällaisen musiikillisen ilmaisun on mahdollista olla täysin sanoilla ilmaisematon kokemus - sen ei tarvitse perustua mihinkään, joka on tai joka voitaisiin ilmaista sanoilla. Tämä antaa mahdollisuuden kertoa kokemuksista, joille ei ole sanallista vastinetta ja mahdollistaa tunteiden ja kokemusten jakamisen silloinkin kun niiden sanallinen kertominen on vaikeaa tai mahdotonta erilaisista

syistä. Tällaisia syitä voivat olla kokemusten ja tunteiden ominaislaatu, niiden ilmaisemisen vaikeus tai kertojan henkilökohtaiset ominaisuudet, jotka ovat otollisempia musiikilliselle kuin sanalliselle ilmaisulle.

Tarinasäveltäessä syntyvän kuvan – muistiin merkityn teoksen – avulla on mahdollista palauttaa mieleen toimintaa ja siihen sisältyneitä muistoja ja merkityksiä myös ilman musiikkia. Kuvionuotteja käytettäessä niiden värit ja muodot voivat sisältää tarinasäveltäjälle erilaisia symbolimerkityksiä. Tarinasäveltaessä joudutaan usein keksimään uusia merkkejä ja merkintätapoja kuvionuottien ulkopuolelta. Tällöin yksittäinen merkki ilmaisee jo paljon ja voi jo sinällään sisältää vaikka kokonaisen tarinan.

Musiikki tuo tunteet vahvasti mukaan toimintaan. Tarinasäveltämiseen kuuluvan konsertin yhteydessä on mahdollista jakaa teosten sisältämiä merkityssisältöjä tunteen tasolla. Konsertissa on kohtaamisen mahdollisuus. Näistä tunteista voidaan tarvittaessa puhua, piirtää tai vastata niihin uusilla tarinasävellyksillä tai niistä voidaan nauttia taiteena. Taiteesta nauttiminen osallistuvana tekijänä tai kokevana osallistujana antaa elämään laatua ja yksinkertaisesti hyvää oloa.

Sovellusalueita

Tarinasäveltäminen sopii toiminnaksi *päiväkotiin*, *musiikkileikkikouluun* ja *musiikin erityisopetukseen*. Päiväkotiryhmässä tarinasäveltämisen keinoin toimittaessa jokainen lapsi saa äänensä kuuluviin musiikin tuella. Virheitä ja epäonnistumista ei tarvitse pelätä, koska jokaisen omanlainen musiikillinen ilmaisu kelpaa juuri sellaisenaan. Lapsilla on tilaisuus saada vertaisryhmältään arvostusta laulujen, tarinoitten ja leikkien keksijöinä ja sillä on heille suuri merkitys. Lapsen omat tunteet ja ajatukset tulevat hyväksytyiksi oman luovan ilmaisun kautta. Tarinasäveltäminen voi päiväkodissa edesauttaa lasten rohkeaa esiintymistä, parantaa keskittymiskykyä ja vähentää häiriökäyttäytymistä. Omat ja kavereitten keksimät teokset ja niiden soittaminen, laulaminen ja esittäminen tuottavat selvästi iloa lapsille.

Tarinasäveltäminen sisältää varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteita ja antaa valmiuksia musiikilliseen itseilmaisuun sekä tarjoaa elämyksiä ja tukee lapsen kehitystä kokonaisvaltaisesti. Toiminnassa myös oppii musiikin peruselementtejä ja lukutaitoa. Lisäksi lasten itseilmaisu, vuorovaikutustaidot, tunteiden käsittely ja jakaminen ja sosiaaliset taidot saavat tarinasäveltämisessä harjaantumista. Lapsille omien teosten tekeminen on yleensä helppoa ja toisten lasten teokset hyväksytään sellaisenaan ilman kritiikkiä. Tarinasäveltäminen on lähes jokaiselle lapselle mahdollisuus kehittää itseään kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti. Toiminta antaa onnistumisen ja osaamisen kokemuksia ja kantavan alun hyvälle musiikkisuhteelle.

Tarinasäveltämisen keinoin on mahdollisuus itseilmaisuun monenlaisista lähtökohdista käsin. Tarinasäveltäminen antaa luovana toimintana mahdollisuuden esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle ja hänen opettajalleen löytää uusia keinoja oppilaan yksilöllisiin, oppimiseen liittyviin tarpeisiin. Asettuessaan kuuntelemaan ja kirjaamaan oppilaan omaa vapaata luovaa musiikillista ilmaisua ilman ohjeistamista opettaja saa monipuolista tietoa oppilaasta - hänen tavasta ymmärtää musiikillisia asioita ja psyykkisistä ja fyysisistä taidoista toteuttaa niitä sekä kyvystä hahmottaa itseään, soitinta ja kirjaamisjärjestelmää. Tarinasäveltämisessä harjaantuu kokonaisuuksien ja sarjojen sekä erilaisuuksien ja samanlaisuuksien hahmottaminen sekä kuullun, nähdyn, tehdyn ja koetun yhdistyminen kokonaisvaltaiseen oppimiseen.

Tarinasäveltäminen mahdollistaa erilaisten persoonallisuuksien luovan ilmaisun hyväksytyllä tavalla. Oma sisäinen ajatus- ja kokemusmaailma voi tulla näkyväksi, kuuluvaksi ja jaetuksi monilla erilaisilla musiikin keinoilla. Koska tarinasäveltämisessä ei ole ennalta määrättyjä oikeita ja vain tiettyjä hyväksyttyjä tapoja ilmaista itseään, se antaa mahdollisuuden onnistumisen elämyksiin ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksiin hyvin erilaisille ihmisille.

Ryhmässä toimittaessa tarinasäveltäminen on sosiaalisen vuorovaikutuksen pienoisnäyttämö, jossa vastavuoroisuus, oman vuoron odottaminen, vastuunkantaminen ja joustavuus ovat koko ajan läsnä. Tarinasäveltäminen ryhmässä on myös monipuolinen toiminta harjaannuttaa näitä taitoja. Ryhmän toimintaan voi jokainen osallistuja osallistua omalla yksilöllisellä tavaltaan ja käyttää hänelle vahvimpia keinojaan esimerkiksi rytmistä ilmaisua, tarinan kerrontaa, melodioiden ja sävelkulkujen keksimistä, äänimaisemien luomista tai leikkien keksimistä. Kun jokainen osallistuja tuo oman panoksensa yhteiseen toimintaan, voi pienelläkin osuudella olla mukana suuria elämyksiä antavassa musiikkitoiminnassa

Tarinasäveltäminen soveltuu myös *isolle ryhmälle* – erityisesti ryhmätoimintasovellus, jossa toimitaan sekä suurryhmänä että pienryhmissä. Toimintaa voi silloin toteuttaa esim. ryhmäopetuksessa, koulussa, leiritoiminnassa tai vaikka työyhteisöjen kanssa. Toiminta voi sisältää sadutusta, tarinasäveltämistä, liikettä ja tanssia sekä vapaata musisointia. Toimintaan voi myös sisällyttää omaelämänkerrallista työskentelyä, jolloin se tukee ja lisää osallistujien itseymmärrystä ja vahvistaa valmiuksia toisen ihmisen kohtaamiseen. Tällaisessa sovelluksessa on usein hyvä olla monta ohjaajaa, jotta tarinasäveltämisen kaikki periaatteet toteutuvat.

Tarinasäveltäminen sopii *musiikin- ja soitonopiskeluun*. Tarinasäveltämisen avulla soitonopiskelija voi luoda vaikka koko opetuksessa käytettävän materiaalin itse. Tarvittaessa kuvionuotit mahdollistavat teosten muistiin merkitsemisen ja niistä soittamisen sekä antaa valmiuksia samansuuntaiseen nuotinlukuun tottumiseen kuin perinteisistä nuoteista soitettaessa ilman nuottien lukemisen vaikeutta. Tällöin toiminta sopii myös alle kouluikäisille ja erityistä tukea tarvitseville lapsille. Oppilaan tekemä teos hyväksytään tarinasäveltämisessä juuri sellaisenaan – sitä ei ohjailla eikä sen ominaisuuksia opeteta. Tarinasäveltäminen voi edesauttaa aivan uudenlaisen musiikkiilmaisun esille tulemista.

Oppilaan kanssa sovitaan, miten hänen tekemiään teoksia voidaan käyttää opetuksen materiaalina. Sillä, että toimitaan oppilaan itse tuottaman materiaalin parissa, on suuri merkitys oppimismotivaatiolle. Oppilaalle syntyy heti omakohtainen tunnekokemus soittamiseen ja opiskeltavaan asiaan ja se edistää oppimista. Opettaja saa loistavan mahdollisuuden tutustua oppilaaseensa ja hänen ainutlaatuisuuteensa sekä oppijana että ihmisenä. Tarvittaessa opettaja voi tuoda oman lisänsä opetettavaan materiaaliin, jotta oppimistavoitteet saavutetaan. Opettajan osoittama arvostus ja kiinnostus oppilaan tuottamia teoksia kohtaan ottamalla ne opetusmateriaaliksi osoittaa arvostusta myös oppilasta kohtaan ja on luonteva pohja hyvälle opettaja-oppilas suhteelle. Opiskellessaan soittamista ja musiikkia itse tuottamaansa materiaalia käyttäen, oppilas saa tilaisuuden ylläpitää hyvää musiikkisuhdetta. Tarinasäveltäminen sopii sekä yksilöopetukseen että ryhmäopetukseen.

Tarinasäveltäminen antaa tarinasäveltäjälle mahdollisuuden ja keinon itseilmaisuun ja tilaisuuden tulla nähdyksi, kuulluksi ja hyväksytyksi oman luovan ilmaisunsa kautta. Tällöin se voi toimia *ennaltaehkäisevänä mielenterveystyönä*. *Musiikkiterapian* ja *kuntoutuksen* lähestymiskeinona tarinasäveltäminen antaa uuden työtavan yksilömusiikkiterapiaan, ryhmäterapiaan, perhekuntoutukseen, sopeutumisvalmennukseen ja eri terapiamuotojen yhdistämiseen. Tarinasäveltämisen avulla on mahdollista ilmaista tunteita, ajatuksia ja kokemuksia musiikin keinoin. Joskus niitä voi olla vaikeaa tai mahdotonta ilmaista muilla tavoin tai musiikillinen ilmaisu voi selkiyttää ja monipuolistaa niiden ilmaisua. Kun tämä ilmaisu on merkitty muistiin, siihen voidaan palata aina uudestaan ja tarvittaessa ja jatkaa teosten sisältämien merkityssisältöjen työstämistä. Tarinasäveltämiseen kuuluvan konsertin avulla on näitä merkityksiä mahdollista jakaa toiminnan kannalta olennaisten ja tekijälle tärkeiden henkilöiden kanssa.

Sanastoa:
Tarinasäveltäminen – (ruots.) Tonberättning – (engl.) Storycomposing = toimintatapa
Tarinasävellys – Tonberättelse – Storycomposition = toiminnassa syntyvä teos
Tarinasäveltäjä – Tonberättare – Storycomposer = teoksen tekijä
Tarinasävellyttäjä – Medtonberättare – Co-storycomposer = teoksen kuuntelija ja kirjaaja

Tarinasäveltämisen tekemiseen voi kouluttautua

Tarinasävellyttämiseen järjestetään koulutusta, jonka avulla on mahdollista edetä tavoitteellisesti ja käytännön läheisesti tarinasäveltämisen taitajaksi. Lisätietoja saa artikkelin kirjoittajalta.

Lähteet

Barkman, J. (2005). Minä, äiti, isä ja koti. Narratiivinen tutkielma lastensuojelun sijaishuollon piirissä olevien lasten tarinoista. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu -tutkielma.

Bruscia, K. E. (1998). An Introduction to Music Psychotherapy. In: Bruscia, K. E. (Ed.). The Dynamics of Music Psychotherapy. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

Erkkilä, J. (2003). Musiikkiterapian mahdollisuudet lapsen surussa. Teoksessa: Surevan lapsen kanssa. SMS-Tuotanto Oy. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hakomäki, H. (2005). Tarinasäveltäminen – uusi musiikkiterapian malli ja käytännöt. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Musiikkiterapia. Pro gradu -tutkielma.

Hänninen, V. (2000). Sisäinen tarina, elämä ja muutos. 2. painos. Julkaisu 696. Tampereen yliopisto.

Kaikkonen, M., Uusitalo K. (2005). Soita mitä näet – kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Karlsson, L. (2003). Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Juva: PS-kustannus.

II LAPSET JA NUORET KERTOVAT ARJESSAAN

ENKELI

Se lentää. Enkelillä on siivet. Enkeli lentää kaikista kauneimmin. Enkeli on tyttö ja poika. Enkeli on isä ja äiti, sit Enkelillä on hiuksetkin. Enkelillä on sydän siivessä. Enkelillä on isot kengät. Enkelillä on korvaläpät. Enkelillä on säkki kädessä. Enkeli on ruskea. Enkelillä on ruskea siipi. Enkelillä on isot kengät. Enkeli on musta. Enkeli lukee enkelikirjaa. Enkeli istuu nojatuolissa. Enkelillä on kartta kä-dessä. Enkeli osaa istua. Enkeli osaa syödä. Enkeli lentää kuussa. Enkeli lentää tähdessä. Enkelillä on siivet. Enkeli on pallon päällä lentämässä. Pallo lentää. Palloa kuuluu heittää ja potkia. Enkeli heittää palloa. Enkeli osaa kirjoittaa. Enkelillä on pussin sisällä pääsiäismuna, iso.

Kertonut Ida 3v 10 kk
päivämäärä 15.4. 2004
kirjasi päiväkodissa Ainokaisa Rantalankila

Reeli Karimäki

Koululaiset kertovat leikeillään

Johdanto

> Minusta on ihanaa leikkiä. Yksi parhaista leikeistäni on Tylypahkan koulu, se jota Harry Potterkin käy[26]. Sitten kun alkaa leikkiä ei tahtoisi koskaan lopettaa.
> Näin kertoo 11-vuotias Nelli Helsingistä.

Kouluikäisistä 7–12-vuotiaista lapsista puhuttaessa tulee meille vanhemmille ja aikuisille ensimmäiseksi mieleen, että tämän ikäiset lapset käyvät koulua ja heillä on paljon harrastuksia. Aikaa käytetään siis muun muassa kouluun ja läksyihin, pelaamiseen, television katseluun, harrastuksiin ja liikuntaan sekä kavereiden kanssa oleiluun.[27] Miten on käynyt leikin? Väitän, että kaikki nämä edellä mainitut kouluikäisen lapsen elämään oleellisesti kuuluvat asiat ovat myös läheisessä yhteydessä lapsen leikkiin, ja tuon sen tässä esiin. Tarkastelen myös jonkin verran lasten ajatuksia siitä, miten he kokevat vanhempansa leikistä ajattelevan. Kouluikäiset lapset leikkivät paljon, ja leikkiminen on heille tärkeää.

Väitöstyöni perustuu tutkimusaineistooni, jonka olen kerännyt 7–12-vuotiaiden helsinkiläisten ja tallinnalaisten koululaisten leikeistä. Koululaiset ovat kirjoittaneet yli 800 leikkikuvausta, jotka antavat ihastuttavan kuvan leikkien ja leikkiympäristöjen rikkaudesta ja moninaisuudesta. Lisäksi samoja lapsia on haastateltu. Tämä artikkeli sisältää lasten itsensä kirjoittamia pitkiäkin leikin kuvauksia, mikä antaa lukijalle mahdollisuuden tehdä omia tulkintojaan leikeistä.[28] Kaikki tutkimusaineistoni leikkijät ovat kaupunkilaislapsia.

Leikin leikillisyyden jäljillä

Kattavan leikkimääritelmän muotoileminen on kenties mahdotonta, ja ehkä juuri tämän vuoksi Roger Callois'n ja Johan Huizingan kaltaisiin klassikoihin turvaudutaan edelleen.[29] Huizinga määrittelee leikin seuraavalla tavalla: *"Leikki on vapaaehtoista toimintaa tai askarointia, joka suoritetaan määrätyssä ajan ja paikan rajoissa vapaaehtoisesti hyväksyttyjen, mutta ehdottomasti sitovien sääntöjen mukaan; se on oma tarkoitusperänsä, ja sitä seuraa jännityksen ja ilon tunne sekä tietoisuus jostakin, mikä on "toista" kuin "tavallinen" elämä"*.[30] Caillois taas puolestaan määrittelee leikin toiminnaksi, joka on *"vapaaehtoista, ennakoimatonta, tuottamatonta, kuvitteellista ja säännönmukaista"*.[31] Molemmat siis painottavat leikin vapautta ja leikkiin osallistumisen vapaaehtoisuutta. Tutkimusaineistossani on kuitenkin useita leikkikuvauksia, joissa leikkiin ryhtyminen tai leikin aloittaminen ei aina ole vapaaehtoista. Leikkijät on taivuteltu, suostuteltu tai pakotettu leikkiin, joko vanhempien, lastenhoitajien, opettajien tai leikkikavereiden toimesta. Leikin etenemisessä ei yleensä näy eroja siinä, ovatko lapset pakotettu leikkiin vain ovatko he leikissä vapaaehtoisesti. Leikin ulkoiset tunnusmerkit ovat siis useimmiten samat. Leikin vapaaehtoisuus on yksi toistuvimpia leikin kriteerejä, mutta aineistooni nojaten voin todeta, että jos lähdetään lapsen tilanteesta, tämä yleismääritelmä ei siis aina päde. Näin minua alkoi kiinnostaa

26 Esimerkiksi Rowling 2000.
27 Kaivola – Rikkinen 2003, 170.
28 Ks myös Saarikoski 2001, 77–78.
29 Meier 1986, 271–272.
30 Huizinga, 1944, 39.
31 Caillois 1958, 23–24.

leikin kokemuksellinen ulottuvuus. Aloin kiinnostua enemmän siitä, mitä leikki lapselle merkitsee, kuin siitä, mitä leikki sinänsä on.[32]

Leikin olemusta kattavan määritelmän sijasta lähden etsimään leikin ominaislaatua tekemisen laatua kuvaavasta leikkisyydestä sekä leikkisyyden tuottamista kulttuurisista merkityksistä.[33] Leikkisyys voi ilmetä käytännöllisesti missä ja milloin tahansa.[34] Leikin yhtenä lähtökohtana on näin ollen leikkisyyden kokemus leikkitapahtumassa. Mihaly Csikszentmihalyin käsite *flow* (virtaus) kuvaa leikkisiä kokemuksia, joissa maailman ulkoiset realiteetit ja rajoitukset lakkaavat hetkeksi olemasta.[35] Lapset uppoutuvat leikkiin, ja jos leikin uppoutumista kuvataan käsitteellä flow, tarkoitta se kokemusta, missä ilo, riemu sekä itsen, toiminnan ja ympäristön ykseys kuuluvat virtauksen kokemiseen.[36]

Leikkiessä kaikki tuntuu toisenlaiselta. Hans 9 v. kuvaa sotaleikeissä kokemiaan tuntemuksiaan näin: ”*Se on hauskaa, on kiva taistella ja se on jännää. Kiva on voittaa tai että saa määrätä ja tuntea itsensä voimakkaaksi. Sitten saa puhua tavalla, joka muuten olisi kiellettyä.*”

Leikkisyyttä voi kuvailla myös henkiseksi asenteeksi, suhtautumiseksi todellisuuteen. Näin sitä, jota tehdään, sanotaan tai ajatellaan, ei voi tulkita kirjaimellisesti, sillä se ei ole sitä, miltä se näyttää, vaan se on leikkiä, ja se voidaan selittää vain leikin tarkoituksista käsin. Oikea asenne leikkiin on yksi leikin mahdollistavista tekijöistä. Leikki kehittyy lasten mukana. Leikin eteneminen edellyttää jatkuvaa sopimista leikkijöiden kesken. [37] Hallitessaan leikin jujun, lapset pystyvät milloin tahansa sukeltamaan leikin maailmaan. Leikki tarjoaa myös lukemattoman määrän vaihtoehtoja asettua toisten ihmisten asemaan.[38] Leikkiessään yhdessä lapset jakavat leikin todellisuuden ja yhteisen illuusion. Jotta leikki onnistuisi ja leikin kertomus alkaisi rakentua, on leikkijöiden mielikuvien vastattava riittävän hyvin toisiaan.[39]

Käytän siis leikkiä yleiskäsitteenä, joka sisältää niin aikuisten kuin lasten leikit, suullisen ja kirjoitetun leikkiperinteen, erilaiset spontaanit leikin muodot, pelit ja urheilun sekä hulluttelun. Olen toistuvasti käynyt eri kuvausnäkökulmista ja mahdollisista luokitteluperusteista läpi laajaa leikkiaineistoani, lasten omia kuvauksia leikeistä. Olen päätynyt siihen, että tutkimusaineistoni leikkiä ei ole mahdollista asettaa minkään tyhjentäväksi rakennetun luonnehdinnan alle. Yksittäiset leikkikuvaukset tosin muodostavat ryhmiä, joita yhdistää yksi tai useampi leikin piirre, esim. sääntö, leikkikäytäntö, tapahtumien kulku tai leikin välineet.[40]

Kavereiden kanssa leikkien

Koululaiset kertovat, että ihan uuden leikin syntyyn vaikuttavat useat tekijät. Helsinkiläisen 10 -vuotiaan Matiaksen mukaan ”*leikki syntyy ikään kuin itsestään, ei sitä tarvitse keksiä.*” Valmius leikkiä on jotain sellaista, mikä lapsella on koko ajan sisällään, se on osa lasta. Uusi leikki voi saada alkunsa monella eri tavalla. Leikki voi olla lapsen oman tai kaverusten yhteisen idean tai suunnitelman tulos, mutta se voi saada alkunsa myös yksinkertaisesta arkipäiväisestä tapahtumasta tai sattumasta. Toisinaan uusi leikki syntyy niin, että vanha leikki alkaa lasten leikkiessä saada uusia piirteitä. Yhtä usein kuitenkin leikki syntyy vastapainoksi sille, ettei ole mitään tekemistä tai kaikki muu tekeminen tuntuu jo ajatuksena mielenkiinnottomalta. [41]

32 Karimäki, 2005, 33–35.
33 Ks. myös Hänninen 2003, 130.
34 Hänninen 2003, 91.
35 Csikszentmihalyi 1975, 36–37.
36 Kalliala 2001, 28.
37 Karimäki 2003, 350.
38 Riihelä 2004, 35.
39 Kalliala 1999, 103.
40 Ks. myös Karimäki, 2005, 33–36.
41 Karimäki, 2004, 257–258.

> Minä leikin kaverini kanssa semmoista hevosleikkiä. Me keksimme sen, kun meillä ei ollut muutakaan tekemistä. Näin se aina alkaa. Minä olen hevonen, jonka nimi on Mustaori. Kaverini on hevonen, jonka nimi on Helinä. Helinä ja hänen ystävänsä Maria lähtivät seikkailemaan. Helinä on Taikatimanttimaasta ja Maria on ihminen. Helinä ja Maria ovat kokeneet monia seikkailuja. Kunnes Helinä näkee varsan, joka on mustempi kuin piki ja jonka kaviot ovat kovemmat kuin timantti ja joka juoksee salamaakin nopeampaa vauhtia. Helinä ihastuu siihen ja tietää heti, että varsa on kuninkaanpoika. Varsa ja Helinä tapaavat. Varsa sanoo nimen, se on Mustaori. Helinää vainoaa myös eräs Pekka.

Edellä mainitustakin leikkikuvauksesta käy ilmi, että lapset ovat mieltyneet kertomuksiin ja innostuneet tarinoista. Voisiko olla niin, että kuulemamme ja kertomamme tarinat saavat meidät etsimään ja kaipaamaan niissä kuvattuja kokemuksia?[42] Joka tapauksessa useat leikit muovautuvat tarinoiden tapaan ja monet kuvaukset leikeistä on kirjoitettu sadun muotoon, tai ainakin niissä monissa on sadunomaisia piirteitä.[43] Toisaalta monet leikkikuvauksia kirjoittaneet lapset ovat todenneet, että omasta leikistä on luontevaa kirjoittaa kertomus, kun kerran kertoo leikistä, sitä paitsi dialogit ovat lapsista verraten hankalia kirjoittaa.

Tarinan kertominen on lukuisissa leikeissä keskeinen osa leikkiä. Lapset kertovat tarinaa omasta päästään, ja tarina on jokaisella leikkikerralla erilainen. Seuraava leikkikuvaus on 11 -vuotiaan helsinkiläistytön kirjoittama.

> Joskus keksimme itse leikkejä ja yksi niistä on sellainen, jossa käytetään mielikuvitusta. Leikissä on aina kolme tai kaksi henkilöä, yksi panee silmät kiinni ja muut alkavat taluttaa sitä joka puolelle ja samalla he kertovat tarinaa esim.: Olet syvällä viidakossa yhtäkkiä eteesi hyökkää simpanssi, ja silloin toinen kaveri leikkii simpanssia ja ääntelee kuin simpanssi ja sitten se joka taluttaa voi vaikka sanoa, että juostaan karkuun, sitten he alkavat juosta. Kun ensimmäinen matka on ohi on toisen vuoro. Se on yksi leikeistämme.

Ei ole harvinaista, että samaa leikkiä leikitään useita kuukausia. Jos leikistä on monia versiota, kertoo se mm. siitä, että leikki muotoutuu ja muuttuu leikittäessä. Jotkut leikin tapahtumista ovat sellaisia, että ne jäävät elämään toistuen aina uudestaan lasten leikkiessä samaa leikkiä. Toistuvat tapahtumat ja juonenkäänteet sekä hahmot, joiden ympärille leikki rakentuu, kannattelevat leikkiä, ovat se leikin perusaines, joka pitää tämän nimenomaisen leikin elossa. Osa leikin tapahtumista ja juonenkäänteistä taas ovat sellaisia, jotka tapahtuvat vain kerran, mutta ovat tärkeitä pitäessään omalta osaltaan leikin mielenkiintoisena, vivahteikkaana ja elinvoimaisena. Leikki saa uusia muotoja, leikin tarinoiden kiertyessä kuitenkin aina jonkun määrätyn hahmon tai tapahtuman ympärille.[44] Seuraavassa leikkikuvauksessa useita viikkoja leikitty leikki kehittyy aina salapoliisihahmon ympärille.

> Salapoliisileikki. Ensin täytyy valita henkilö mikä on. Sitten täytyy päättää rikos tai joku vastaava. Sitten täytyy alkaa tutkia tapausta esim. leikkiä että edessä on joku kaljapaari ja se on varkaitten lymypaikka ja että on pukeutunut varkaaksi, ja astella sisälle tutkimaan. Ja sitten voi ottaa joku oma vihko ja siihen kirjoittaa muistiinpanot ja epäilykset. Ja sitten vaikka on juuri saamassa varkaan kiinni, mutta varas pakenee juuri sopivasti poliisia. Ja että vaikka tulee uhkauskirjeitä, joissa lukee: Älä tutki asiaa tai sinulle käy huonosti. ” Voi myös leikkiä, että joku varjostaa, ja että tulee outoja puhelinsoittoja, joissa sanotaan tuo lunnaat tai talosi räjäytetään. Sitten vaikka että muistiinpanot varastetaan. Sitten että jotenkin saa varkaan kiinni jossain hämäräperäisellä kujalla. Ja vaikka että ottaa vääränhepun kiinni. (11-vuotiaat tytöt Helsingistä.)

42 Pääjoki 2004, 88.
43 Ks myös Heinonen ja Suojala 2001, 148.
44 Karimäki 2004, 261.

Jokaisessa lapsessa on sisällään tuhansia tarinoita ja kertomuksia.[45] Usein varsinkin lasten itsensä keksimät leikit eläessään muotoutuvat tarinoiden tapaan. Se mikä leikistä tekee pitkäkestoisen, sellaisen, että se innostaa kuukausi toisensa jälkeen lapsia leikkimään on juuri se leikin tarina, leikin kertomus, jolle leikki rakentuu. Leikki jatkuu, tarina jatkuu ainakin niin kauan kun leikin kertomus jaksaa viehättää

Pelaaminen leikin näkökulmasta

Julkinen keskustelu lasten tietokonepelaamisen osalta tasapainoilee usein hyvä-paha-akselilla, jossa hyvää edustaa kirjojenlukukulttuuri ja pahaa tietokoneet ja etenkin niillä pelaaminen. Digitaalisten pelien ja niitä ympäröivän kulttuurin kehitys saattaa näyttää aihepiiriä tuntemattomalle äkilliseltä, mutta itse asiassa on tämäkin kulttuurin osa-alue käynyt jo läpi yli kolmen vuosikymmenen kehityshistorian. Eli kokonainen sukupolvi on varttunut aikuisuuteen maailmassa, jonka erottamattomana osana nämä uudenlaiset pelit ovat.[46] Huoli siitä, että tietokonepelaaminen olisi syrjäyttänyt kokonaan lasten kuvitteluleikit, on turhaa, huolimatta siitä, että yhdeksän kymmenestä (8–10-vuotiaasta) lapsesta pelaa joko pelikoneilla tai tietokoneella.[47] Sen sijaan selvää on, että lapset siirtävät aineksia heitä ympäröivästä mediamaailmasta osaksi omia, itse keksittyjä leikkejään, osaksi omaa todellisuuttaan.

Seuraava esimerkki on helsinkiläisen 11-vuotiaan pojan kuvaus leikistä, jonka pojat ovat siirtäneet virtuaalitodellisuudesta osaksi omaa leikkitodellisuuttaan. Tässä leikissä lapset rakentavat yhdessä suurta draamaa ja seikkailua itselleen. Sama leikki voi jatkua useita viikkoja, mutta leikin loppumisen syy on lähes aina sen kaatuminen omaan mahdottomuuteensa. ”*Me lopetetaan yhteisestä sopimuksesta sitten, kun tapahtumat ei voi olla enää totta, kun ne ei tunnu enää todellisilta. Sitten me alotetaan taas ihan uus juttu.*”

> Leikimme meillä ja metsässä kaverini Samulin kanssa joka päivä Tulevaisuuden Poliiseja, jotka suojelevat Los Angelesia kriminaaleilta. Rosvot ovat karanneet ja valloittavat eri alueita sekä ottavat panttivankeja. Minä ja Samuli esitämme Robotteja, jotka eliminoivat Rosvoja eri alueilta, kuten viimekerralla jolloin pelastimme Poliisin tuholta, kun ne eivät vankiloissa oleile. Tällä hetkellä ollaan juutuksissa viholliskeskityksessä meritutkimusalueella, kun sukellusveneet tulevat aina yllättäen. Saamme aina kun yksi alue on turvattu uuden aseen. Studio Land oli vaiken taso.

Tietokonepelien ja leikin raja on entisestään hämärtymässä, on perusteltua puhua pelillisemmistä ja leikinomaisemmista tavoista suunnitella ja käyttää pelituotteita.[48] Peleihin liitetään usein läheisesti mielikuva kilpailutilanteesta.[49] Kuitenkaan moniin peleihin ei enää liity kilpailua. Lapset pelaavat tietokonepelejä yhdessä. Erityisesti peleissä, joissa rakennetaan mm. huvipuisto, ostoskeskus tai eläintarha tai pelataan elämäsimulaattorilla käyvät lapset keskenään jatkuvaa neuvottelua, sopimista ja hyväksymistä kulloisestakin valinnasta.[50] Lapset käyttävät tietokonetta luovasti perinteisten menetelmien ohessa myös maalaamiseen, piirtämiseen, säveltämiseen, rakentamiseen, animaatioiden ja elokuvien tekemiseen sekä tarinoiden kertomiseen.[51]

Lapset pystyvät siirtämään myös oman arkitodellisuuden aineksia useisiin digitaalisiin peleihin. The Sims 2 -elämäsimulaattori (2004) on varsinkin kouluikäisiä tyttöjä kiinnostava peli. The Sims -pelissä huoneita katsotaan yläviistosta ja nukkekotimainen maailma on selkeä ja

45 Ks. esimerkiksi Barkman 2004, Riihelä, 2003.
46 Mäyrä, 2004, 422.
47 Höysniemi, 2004, 435.
48 Mäyrä, 2004, 427.
49 Ks. esimerkiksi Gadamer 1985, 95.
50 Esimerkiksi PC cd-rom Sims 2, 2004 , Mall tycoon, Zoo tycoon 2001, RollerCoaster tycoon 2 2003.
51 Höysniemi 2004, 438–439.

hallittavissa.[52] Seuraavaa kuvaus on 12-vuotiaan Iidan kuvaus Sims 2 -pelistä. Tässä hän kertoo mitä kaikkea voi pelissä tehdä. He ovat ystävänsä Kaisan kanssa luoneet peliin itsensä lisäksi myös vanhempansa ja sisaruksensa. Haastattelussa kävi ilmi, että kaikki peliin luodut hahmot myös muistuttavat todellisia esikuviaan, ulkonäöllisesti ainakin. Kotieläintä virtuaaliperhe ei voi ottaa, mikä on Iidan mukaan tämän peli ehdoton puute. ”*Onneksi niistä voi edes keskustella*”, hän toteaa.

> Sims 2 (2004) -peli aloitetaan luomalla ensin perhe. Voi valita luoko vauvan, lapsen, teinin, aikuisen tai vanhuksen. Voi päättää luomastaan hahmosta lähes monet ulkoisetkin asiat, esim. kasvonpiirteet ja vaatetuksen. Ennen kuin pääsee itse peliin, niin pitää päättää perhe, esimerkiksi lapsella pitää olla vanhemmat, muuten peli ei päästä pelaamaan. Hahmoilla on toiveita ja pelkoja, joita voi toteuttaa. Omalla hahmolla voi olla kämppis, puoliso tai sisarus. Voi ostaa valmiin kodin tai rakentaa oman. Koti pitää sisustaa omalla tavallaan. Hahmoilla toimitaan. Esimerkiksi jos olet luonut vaikka oman äitisi ja isäsi, voi päättä napsauttamalla henkilöä, mitä se toiselle tekee, esimerkiksi kutittaa tai naurattaa, vaihtoehtoja on tosi paljon. Vauvoja pitää tietysti hoitaa, kylvettää, vaihtaa vaipat, leikkiä ja syöttää jne. Jos et pelin alussa ole hankkinut lasta, voi sen adoptoida myöhemmin soittamalla adoptointitoimistoon, mutta riski on siinä, ettet pysty valitsemaa edes lapsen sukupuolta, vaan sieltä tuleva lapsi on sellainen kuin se on. Jos annat lapsen katsoa liikaa televisiota, se laiskistuu ja lihoo. Nämä hahmot kasvavat koko ajan, esimerkiksi kun lapsi kasvaa teiniksi se alkaa automaattisesti huutaa vanhemmille eikä tee läksyjä. Mutta siihen voi vaikuttaa laittamalla hänet opiskelemaan. Se kannattaa tehdä, tai muuten sosiaaliviranomainen voi hakea hänet luotasi pois tai sitten hänet erotetaan koulusta. Kaikki lapset saavat todistuksen, ahkerat saavat 10 ja laiskat huonoja numeroita. Vanhemmatkin kannattaa laittaa aikaisin nukkumaan, sillä muuten ne eivät halua lähteä töihin, ja heidät voidaan erottaa. Peli on täynnä yksityiskohtia ja toimintamahdollisuuksia. Esimerkiksi jos kutsuu rehtorin kylään ja vierailu menee hyvin, voi päästä yksityiskouluun. Jos tilaa taksin, voi päättää minne haluaa mennä, mutta jos sinulla on vauva, sinun pitää muistaa hankkia lastenvahti. Pelin hauskuus on siinä, että voi päättää perheen ja mitä he tekevät, tilanteet ovat niin aitoja. Pelaajalla on valta kaikkeen.[53]

Mielestäni erittäin kiinnostavaa on, että tätä peliä pelatessa pelaaja väkisinkin oppii myös lapsen kasvamisesta ja kasvattamisesta koko joukon asioita. Jo tästä edellä mainitusta leikki –tai pelikuvauksesta voi päätellä, että pelissä hahmojen unen tarve vaikuttaa suorituskykyyn sekä aikuisilla että lapsilla. Lapsia on patistettava opiskelemaan, televisionkatselua ja pelaamista on rajoitettava, jotta lapsi pysyy onnellisena. Vanhemmilleen huutaminen on kiellettävä, on asetettava lukuisia rajoja, tai muuten vastassa on sosiaaliviranomaisia jne. Ajatusleikkinä voisi ajatella, että ehkä lapset tietävät jo joitain asioita paremmin vanhemmuudesta kun vanhemmat itse.[54] Vai kasvaako pelaajista kenties sellaisia kasvattajia ja vanhempia, jotka antavat tulevaisuudessa omille lapsilleen sananvaltaa lapsia ja kotia koskevissa asioissa, mutta myös rakkautta ja rajoja? Vai onko kaikki sittenkin vain leikkiä?

Urheilukin voi olla leikkiä

Koululaiset kertovat, että urheilukin voi toisinaan olla leikkiä, ja hyvä niin, sillä liikunta on lapselle tärkeää, eikä vähiten sen takia, että se on lapsen elämänilon välitön ilmaisukanava[55]. Liikunta on myös välttämätöntä lapsen kehitykselle, hyvinvoinnille ja terveydelle. Julkisessa keskustelussa sa-

52 Ks myös. Mäyrä 2004, 425.
53 Karimäki, 2005, 37.
54 Esimerkiksi Kalliala, 1999, 277.
55 Huisman & Laukkanen 2001, 63.

maa mieltä ollaan siis lasten liikuntaharrastuksen tärkeydestä, mutta toisaalta sen sanotaan myös vievän aikaa muulta toiminnalta, kuten leikiltä. Ehkä niin, mutta useat urheilulajit innoittavat lapsia moneen muuhunkin toimintaan. Tässä otan esimerkkinä jalkapallon. Pallo on yksi leikin väline. Ja jos maassa on pallo, sitä tulee potkaisseeksi, ja jos paikalla on kaksi, aletaan syötellä.[56] Jalkapallon pelaaminen innoittaa lapsia keksimään mitä erilaisimpia muunnoksia pelistä. Tyttöjen kesken suosittuja ovat erilaiset jalkapalloleikit, joita voi pelata sekä sisällä että ulkona. 10-vuotias Tiia Helsingistä kertoo itse keksimästään minijalkapallosta.

> Minijalkapallossa otan kissan pallon. Meillä on kotona pienet maalit, panen ne ison olohuoneenpöydän molempiin päihin. Pallo pitää puhaltaa maaliin. Keskiviivan ja muut viivat teen narusta. Se on kiva ja jännittävä peli.

Tytöt Pohjois-Haagassa leikkivät hevosjalkapalloa. He kuvittelevat itse olevansa hevosia, ja ovat perustaneet jalkapalloseuran. Pelissä tytöt kutsuvat toisiaan tuntemiensa hevosten nimillä. Sivustakatsojaa sekä ihastuttaa että ihmetyttää nähdä tyttöjen ottavan vain laukka-askelia kentällä, sieltä kuuluu myös hirnahtelua kikatuksen lomasta. Väliin kuuluu huuto esim. ”*Pegasos, käytä kavioitasi!*”

Kirjoittamissaan leikkikuvauksissa lapset korostavat usein myös jalkapallopelin sääntöjä. Pelatessa on säännöt tiedettävä tarkkaan. ”*Turhista virheistä pelikaverit hermostuvat varsinkin pelitilanteessa, mutta valmentaja se vasta riemastuukin*”, kertoo 10-vuotias Samu. Lisäksi Samu on kirjoittanut, mitä hänen mielestään jalkapallo on.

> Jalkapallopeliä pelataan jaloilla ja monestaan. Stadionilla, siellä täytyy olla maalit. Peliä pelataan pallolla. Pallo pitää saada jalalla maaliin, siitä tulee piste. Jos kosketat palloa kädellä; vastustaja saa rangaistuspotkun. Pelin ideana on saada pallo vastustajan maaliin mahdollisimman monta kertaa. Kannattaa kuvitella, että on joku kuuluisa pelaaja, esim. minä olen kentällä Zidane ja veskassa Oliver Kahn. Peli auttaa harjoittamaan jalkoja ja se on kiinnostavaa. Sitä voi pelata loputtomiin. Esimerkiksi me koulussa pelataan tunnin loppuun asti. Hyvää pelaamista!

Leikkejä koulumatkoilla ja kauppareissuilla

Koululaiset kertovat leikkivänsä lähes joka paikassa missä he liikkuvat. Heidän koko asuinympäristönsä on käytännössä leikkialuetta.[57] Lapset havainnoivat ympäristöään ihan erilaisella intensiteetillä kuin aikuiset ja kasvaessaan joutuvat koko ajan sovittamaan käytöksensä siihen sopivaksi.[58] Tutkimusten mukaan lapset vielä varhaisessa kouluiässä leikkivät lähellä, noin 300 metrin säteellä kodistaan.[59] Suhde elinympäristöön laajenee ja kehittyy iän myötä aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.[60] Leikillä on tässäkin kehityksessä suuri merkitys

Lapsi voi, lähes missä tahansa, hetkessä asennoitua leikkimään. Ja siinä silmänräpäyksessä kun leikki alkaa, kun leikkiasenne on otettu, myös suhde todellisuuteen muuttuu leikkisäksi. Näin tätä tapahtumaa kuvaa 8-vuotias Karita.

> Kerran kun me oltiin menossa kauppaan ystäväni Jaanan kanssa ja vielä äidin asioille, se kysy: ” Leikitäänkö tanssijoita? Ja heti me alettiin pyörähdellä ja hyppiä ja tehdä temppuja. Liikennevalopylväskin näytti heti tanssitangolta ja suojatien viivat leikkijöilta.

56 Pakkanen 2004, 286.
57 Strandell 2003, 31, Järnefelt 2003, 27.
58 Järnefelt 2003, 19.
59 Horelli, 2003, 7.
60 Esimerkiksi Kyttä 2003,22, Strandell 2003, 30.

> Vastaan tuli yksi vanha setä, jolla oli hattu. Setä hymyili ja sanoi, että tanssia ja leikkiä täytyy kun vielä pystyy. Sitten se otti hatun päästä ja teki sellaisen hovikumarruksen meille. Sekin oli heti leikissä mukana. Sellaisia aikuisia pitäisi olla paljon lisää!

Mielikuvituksessa kaikki on mahdollista. Kiinnostavaa on muuntuuko fantasia leikin välityksellä kun leikin toiminta tuo todellisuuden rajoitukset näkyviin? Valloittaako lapsi todellisuuden leikin avulla?

Lapset leikkivät myös kävellessään kouluun tai koulusta kotiin. Etapeilla on tärkeä merkitys oppilaan koulumatkassa. Yhdeksänvuotias näyttää liittävän ne omaan henkilöhistoriaansa ja ne toimivat ikään kuin siltana erilaisiin kokemuksiin tai elämyksiin. Niiden voi tulkita merkitsevän juurtumista ja sitoutumista lähiympäristöön.[61] Aineistossani lapset määrittelevät toisinaan mm. koulumatkoihin liittyvät teiden risteykset leikkipaikoiksi, tosin vaarallisiksi sellaisiksi. Niissä on kiva leikkiä koulumatkoilla, eikä niistä leikeistä kerrota vanhemmille. Vaara viehättää, niin kauan kuin on tunne, että sitä voi itse hallita. Esimerkiksi pojat Helsingissä kilpailevat siitä, kuka uskaltaa koulumatkalla ylittää vilkasliikenteisen kadun lähimpänä lähestyvää autoa. Neutraalin tutkijan roolin ylläpitäminen tällaisissa tapauksissa on mielestäni mahdotonta. Tutkimusaineistoa kootessani olen joutunut puuttumaan muutamiin leikkeihin, joita pidin ehdottomasti liian vaarallisina leikittäviksi juuri leikkiympäristöjen vaarallisuuden takia.[62]

Lapselle leikin kuvitteellinen ympäristö on myös tärkeä. Seuraavaa leikkiä viidesluokkalainen tyttö Helsingin Pohjois-Haagasta leikkii kävellessään koulusta kotiin. Tästä leikkikuvauksesta saa yllättävän selkeän kuvan lapsen leikin fiktiivisestä maisemasta.

> Leikin joskus asuvani sisäoppilaitoksessa. Heti koulutuntien jälkeen kävelen kotiin (se ei ole pitkä matka), kuvittelen, että puistotie jota kävelen on koulun puutarha. Sisäoppilaitoksessa on monia taloja, ruokala ja koulu ja tyttöjen ja poikien asuintalot. Laitos on niin suuri, että kaikille riittää omat huoneet. Oppilaille on jaettu jokaiselle päivälle neljä ruokaseteliä; aamiainen, lounas ja päivällinen ja iltapala. Koulun omistama kirjasto on puutarhan toisessa päässä, useimmat oppilaat tapaavat toisiaan siellä, sillä asuintaloissa ei saa meluta. Jokaisessa talossa on pieni ”Baari”, josta voi ostaa limsaa ja pientä naposteltavaa. Koulurakennuksessa on tiukat säännöt; käytävillä ei saa puhua eikä puutarhassa saa juosta. Jokaisen tunnin jälkeen vaihtuu opettaja, eikä välkkiä aina pidetä. Jokaisella oppilaalla on koulupuku. Tytöillä on harmaa hame, harmaa takki tai jakku ja vaaleansininen paita ja huivi. Pojilla on harmaat housut, harmaa takki ja vaaleansininen paita ja vihreä kravatti. Aika tyhmä leikki, mutta silti leikin sitä joskus.

Edellinen on ihastuttava esimerkki lapsen sisäisen maailman rikkaudesta. Leikistä käy ilmi myös paljon asioita, jotka ovat tyypillisiä rooli- ja kuvitteluleikeille. Teema on etukäteen sovittu, mutta leikkiä vie eteenpäin sen rikas muuntautuminen, tilanteiden vaihtuminen ja leikin tarina. Koulun säännöt ovat tässä selkeitä lukijalle. Leikkitilanne, leikin kuvitteellinen ympäristö on tarkasti järjestetty.

Suurimpana erona kuvitteellisissa ja ”todellisissa” leikkiympäristöissä on se, että leikin sisällä olevassa leikkiympäristössä voidaan mielikuvituksen avulla ottaa haltuun suurempia tiloja, kouluja, kokonaisia kaupunkeja ja maailmoja avaruuksineen.[63]

61 Kaivola-Rikkinen 2003, 58–59.
62 Karimäki 2003, 348.
63 Karimäki 2003, 50–51.

Luonto leikkipaikkana

Pedagogiset virtaukset vaikuttavat aikuisten käsityksiin hyvästä leikkiympäristöstä.[64] Pääsääntöisesti kuitenkin aikuisen ja vanhemman mielestä luonto on ihanteellinen leikkipaikka. Kaupunkilaisille vanhemmille luonnoksi riittää kaupunkiluonto. Luonnossa leikkivä lapsi herättää aikuisessa todellisia hyväksymisen tunteita.[65] Olisikohan näin, jos aikuiset tiedostaisivat lastensa leikkivän *sotaa* luonnossa? Aikuisia kiinnostaa selvästi enemmän lasten fyysisten leikkien paikat kuin leikkien sisällöt tai kuvitteelliset leikin paikat. *Sota - ja taisteluleikeissä* kuvitteellinen leikinpaikka on sotanäyttämö, sotatanner. Taisteluleikit vaativat ympäristöltä paljon. On tärkeää, ettei ulkopuolisia satu. Kivet ja kuulat voivat lentää pitkällekin. Myös ympäristön yksityiskohtien erityispiirteet ovat lapselle erityisen tärkeitä, esimerkiksi suuret puut, kalliot, kivet sekä mielenkiintoiset maaston kohdat toimivat kiinnekohtina.[66] Paikka saa uuden merkityksen lapsen kokemuksen, hänen leikkinsä kautta.

> Kuulasota on kivaa. Siinä täytyy osua kuula-aseilla tietyn verran. On myös sellainen missä täytyy osua ihan muuten vaan. Mutta ensin tietenkin jaetaan joukkueet. Paikka kuulasodalle pitää valita tarkoin, sillä täytyy olla tarpeeksi piiloja. Kuulasodassa täytyy olla kunnon muovilasit, sillä kuula voi mennä silmään. Kuulasotaan voi tarvita pahvilaatikoita, sillä laatikon takana on tarpeeksi turvassa.

Lasten käyttämät säännöt mielikuvitusleikeissä eivät ole salaisia eivätkä epämääräisiä, vaan tarkoituksenmukaisia valintoja, jotta leikin jännitys ja uuden kokemisen ilo säilyisivät ja leikki jatkuisi. Leikin sääntöjä muuttamalla lapset kohdentavat yhteistoimintaansa sopivaksi, keskinäisen erilaisuuden ja senhetkisen mielenkiinnon mukaan.[67]

> Sotilasleikissä otin aina pienenä (10-v.) kepin ja leikin että se on ase. Me osoittelimme kavereitten kanssa toisiamme ja sanoimme pam ja sitten se jota osui se kaatuu ja on maassa 10 sekuntia ja sitten leikki taas jatkuu. Sitten kun jommankumman puolen joku henkilö on ollut 19 kertaa maassa se joutuu vartijaksi eikä voi enää ampua. Sitten kun toisen joukkueen kaikki sotilaat on ollut 10 kertaa maassa. Kiviä me käytämme yleensä pommeina ja granaatteina, tai sitten käytämme pieniä kiviä luoteina mutta emme tietenkään tähtää päähän vaan tähtäämme ainoastaan vyötärön alapuolella. Yleensä vain jalkoihin, ei ylemmäs. Minä olen yleensä aluksi vartija, koska sitten kun joku muu joutuu vartijaksi minä en enää voi joutua vartijaksi, koska minä olin aluksi jo. Minä yleensä olen sitten meidän joukkueen pelastaja.

Leikki muuttuu ja muuttaa muotoaan leikittäessä. Selvää on, että leikit ovat aivan erilaisia riippuen siitä, leikitäänkö niitä olohuoneessa vai lähimetsässä. Ympäristön muutokset tuovat mukanaan uusia leikkiaiheita ja ideoita leikkiin. Leikittäessä taisteluleikkejä sisätiloissa, aseina ovat keppien sijasta leluaseet, ja pommeina sekä kranaatteina käytetään pieniä leluja, sellaisia, jotka sattuvat käteen osumaan.

Ympäristö toisinaan innostaa lapsia leikkimään, mutta leikki voi myös tuoda ympäristölle monia uusia ulottuvuuksia. Me kaikki muistamme paikkoja, jotka ovat jääneet mieliimme merkityksellisiksi sen vuoksi, että niissä leikittiin jotain tärkeää leikkiä.[68] Lapsille mielipaikat luonnossa ovat tärkeitä. Luonnonympäristön mielipaikat sijaitsevat useimmiten kesämökkien lähettyvillä rantamaisemissa ja metsissä. Kesäiset muistot mummolassa, salaiset piilopaikat ja itse rakennetut majat ovat lapsille todella tärkeitä.[69]

64 Marjatta Kalliala ja Leena Tahkokallio 2001, 49.
65 Kalliala 1999, 253.
66 Strandell 2003, 33.
67 Riihelä 2004, 34.
68 Karlsson 2003, 37.
69 Kaivola – Rikkinen 2003, 183–188.

Toisinaan todellinen leikkipaikka vaikuttaa kuvitteelliseen niin voimakkaasti, ettei leikkiä voi siirtää toiseen ympäristöön rikkomatta leikin todellisuutta tai leikin kuvitteellista ympäristöä. Lapset korostavat heillä olevan lukuisia leikkejä, joita ei voi leikkiä missään muualla kuin mökillä tai mummolassa. Näin kuvaa 11-vuotias Jussi leikkiään mummolassa:

> Seikkailija leikki (ihan pakko kertoa). Mökilläni on pieni puro, mutta siellä on yksi aika pitkä kohta, jossa on kova virtaus ja paljon kiviä, ja se menee metsässä. Seikkailemme siellä. Tarvitsemme köyttä ja vajaa metrin pitkän aika kestävän kepin. Välillä yhdistämme siihen vakoiluleikin. Vakoilemme aikuisia. Tätä ei voi leikkiä muualla kuin meidän mökillä.

Vanhemmat ja leikki

Aineistoni mukaan vanhempien tuntuu olevan vaikea arvostaa niin leikkiä sinänsä kuin leikin sisältöjäkin. Tällainen kuva lapsilla on vanhempiensa suhtautumisesta leikkiin. Leikin tapahtumia ei aikuinen miellä merkityksellisiksi. Näin siitäkin huolimatta, että useissa tutkimuksissa on jo voitu osoittaa lasten oman kulttuurin omaleimaisuus juuri leikin ja luovuuden alueilla.[70] Lapset ovat itse sitä mieltä, etteivät vanhemmat ole kiinnostuneita lastensa tekemisistä saati sitten leikeistä, toisaalta ei lasten mielestä vanhempien kuulukaan niistä kaikista tietää. Tutkimukseeni osallistuneet lapset eivät ole useinkaan oma-aloitteisesti kertoneet leikeistään vanhemmilleen tai pyytäneet heitä leikkiin mukaan, eivätkä vanhemmat ole leikkimään tarjoutuneet.[71] Leikki tuntuu aineistoni valossa olevan lähes kokonaan osa lapsen omaa maailmaa. Syitä miksi leikeistä ei kerrota, on monia. ...*ei voi kertoo mistään tosi hauskasta, kato, kun ne kieltää kaiken vaarallisen*.... ja 10-vuotias Tommi Helsingistä jatkaa ...*miksi ihmeessä leikeistä pitäisi kertoa, enhän minä kerro kirjoistakaan mitä minä luen, ei kellään ole aikaa kaikesta puhua, eikä ne kai olisi kiinnostuneitakaan...*

Sen sijaan leikkiympäristöistä aikuiset ja vanhemmat ovat kiinnostuneita. Ilman muuta yksi syy tähän on aikuisten ja vanhempien huoli lastensa turvallisuudesta. Monille vanhemmille on tärkeää tietää missä lapsi fyysisesti on. Lapset eivät kuitenkaan kaikkea vanhemmilleen kerro, ja seuraavassa leikkikuvauksessa syy siihen on, että pelätään vanhempien kieltävän leikit tai pyytävän leikkipaikan vaihtoa.

> Tätä ei kyllä voi kertoa meidän äidille kun se hermostuu niin pienestä, mutta meillä on tosi kiva leikki lähimetsässä. Siellä on asunut kai asunnottomia ja asuu kai vieläkin välillä. Me mennään leikkimään sinne patjalle, mutta oikeastaan me huolehditaan niiden kodista. Me siivotaan ja laitetaan kaikki kauniiksi, kun kukaan muu ei pidä niistä huolta. (Helsinkiläinen 8-vuotias tyttö.)

Aikuiset ovat myös erittäin huolissaan lastensa tietokoneiden ja erilaiset pelikoneiden käytöstä. Vanhemmat tietävät varsin hyvin, että heidän tulee valvoa, miten ja millaisia laitteita ja sovelluksia lapset käyttävät sekä millaisiin sisältöihin lapset ovat niiden kautta yhteydessä, silti se usein koetaan vaikeaksi.[72] Internetin käyttöön liittyvistä vaaroista ja mahdollisista haitoista varoitellaan jatkuvasti julkisessa keskustelussa, ja tältä osin sekä helposti omaksuttavaa tietoa että konkreettisia neuvoja on koululaisten vanhemmille helposti saatavissa.[73] Neuvoista ja tiedosta huolimatta vanhemmat kokevat miltei mahdottomaksi kontrolloida lapsen toimintaa ja kaveripiiriä internetissä.[74] Niin ikään arkikokemukseeni perustuen vanhemman on käytännössä muulla tavoin, kuin

70 Esimerkiksi Corsaro 1985, Riihelä 2003, Anttila 1996, Enerstvedt 1985.
71 Karimäki 2004, 256.
72 Lahtinen & Höysniemi 2004, 445.
73 Ks. esimerkiksi www.suomenvanhempainliitto.fi
74 Kangas 2002, 32–33.

pelaamalla digitaalisia pelejä tai käyttämällä yhdessä lapsen kanssa sovelluksia lähes mahdotonta tarkkaan tietää niiden sisällöistä. Se on yksi monista syistä, jonka vuoksi aikuisen kannattaisikin antaa lapsen johdattaa heidät yhdessä seikkailemaan edes hetkeksi virtuaaliseen todellisuuteen. Siinäkin lapset ovat taitavia, siis sukkuloimaan eri todellisuuksien välillä.

Lopuksi

Julkinen keskustelu kasvatusvastuusta Suomessa on vilkasta.[75] Huolestuneita ollaan monien muiden asioiden ohella mm. lasten syrjäytymisestä, pahoinvoinnista, sosiaalisten taitojen puutteesta ja kouluviihtymättömyydestä, eikä varmastikaan turhaan.[76] Kaikesta tätä huolimatta lapset kuitenkin leikkivät, ja heidän leikeissään näkyy ilo, aitous ja mielikuvituksen rajattomat mahdollisuudet.

Tutkimusaineistoni koostuu lasten kirjoittamista omien leikkiensä kuvauksista sekä leikkeihin ja leikkimiseen liittyvistä lasten teemahaastatteluista. Lapset ovat itse valinneet, minkä leikin he kuvaavat, mihin asioihin he kiinnittävät huomionsa, mitä jättävät kertomatta ja minkä selittävät tarkasti. Leikkikuvausten rakenne vaihtelee, joistain kuvauksista käy ilmi leikin säännöt, alku ja loppu. Suurin osa kuvauksista on kuitenkin leikkiä kuvailevia, sellaisia, jotka korostavat leikin juonta tai sitä vaihetta, kun leikkiminen on selvästi ollut kaikkein hauskinta. Monissa aineistoni leikkikuvauksissa, yhteisöllisyys, tasavertaisuus, ”me” painottuu selvästi, toiminta on siis varsin yhteisöllistä. Kaikki leikkijät ovat tarpeen, jokaisella on oma tärkeä paikkansa.

Olisin videoinut mielelläni monia leikkejä, mutta vain harvoin sain siihen lapsilta suostumuksen. Lapset antoivat minun ymmärtää, että kuvaustapahtumassa leikin luonne muuttuu leikistä esitykseksi. Ehkä suurin syy kuitenkin oli, *”ettei me haluta että kukaan näkee millä tavalla me leikitään, ja mitä me leikissä sanotaan”*.

Olen lähestynyt leikin kokemuksellista ulottuvuutta, leikkisyyttä. Laajasta leikkikuvausaineistosta käy ilmi, että vaikka leikin ulkoiset tunnusmerkit täyttyisivätkin, ei lapsi koe toimintaa välttämättä leikiksi. Leikkitapahtuma on koettava leikkisäksi, jotta se lapsen mielestä olisi leikkiä.

> ”Me leikittiin kahden kaverin kanssa barbeilla kotia. Meillä oli ihan kivaa. Mutta sitten Elinan barbi alkoi haukkua minua, ja väittää kaikenlaista. Me jatkettiin leikkiä, vaikka minusta se ei ollut enää mitään leikkiä niin kuin Elinasta, vaan kiusaamista. Ei se enää haittaa minua, minulla on paljon kavereita!”

Aikuinen arvottaa usein tahtomattaankin lasten toimintaa mielessään. Leikkiminen on lasten omaa kulttuuria, eikä sitä ole tarkoitettu säilytettäväksi seuraaville sukupolville tai esitettäväksi katsojille, toisin kuin aikuisten luoma kulttuuri usein. Leikkiä ulkopuolelta katsova, ei useinkaan pääse sisään leikin tarinaan eikä hänellä näin ollen ole paljon mahdollisuuksia yhdistää leikin eri episodeja keskenään. Ehkä tämä on yksi syy siihen, miksi vanhempien tuntuu olevan niin vaikea arvostaa leikkiä sinänsä, sillä se ei näytä johtavan mihinkään eikä tuottavan mitään. Pahimmillaan vanhemman mielestä leikki näyttää riehumiselta ja päämäärättömältä juoksemiselta, eikä näin ollen heidän mielestään leikissä tapahdu mitään järjellistä tai oleellista.[77] Mutta oikeastaan oleellisen leikissä määrittelee parhaimmin vain lapsi itse.

75 Ks. esimerkiksi Nieminen 2003, 261.
76 Ks. esimerkiksi Bardy, Salmi ja Heino 2001.
77 Karimäki, 2000–2001 leikkikeruut.

Lähteet

Anttila, A. 1996. 99 prosenttia rakkautta. Tyttöjen ennustusleikit opettavat seurustelun sääntöjä. Teoksessa Vitseistä videoon. Uusia kirjoituksia nykyperinteestä. Toimittaneet Eeva-Liisa Kinnunen, Kaarina Koski, Riikka Penttilä ja Minttu Pietilä. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Bardy, M., Salmi, M ja Heino, T. 2001. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Stakes. Raportteja 263. Gummerus, Helsinki.

Barkman, J. 2004. Minä, äiti, isä ja koti. Teoksessa Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön. Toimittaneet Krappala, M & Pääjoki, T. Sosiaali ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Caillos, R. 1958. Les jeux et les hommes. Le masque et vertige. Gallimard, Paris.

Corsaro, W. A. 1985. Friendship and peer culture in the early years. Ablex, Norwood, N.J.

Csikszentmihalyi, M. 1975. Beyond Boredom and Anxiety. The Experience of Play in Work and Games.: Jossey-Bass Publishers, San Fransisco.

Enerstvedt, Å.1984. Kongen over gata. Oslobarns lek idag. Universitetsforlaget, Oslo-Bergen-Tromssa.

Gadamer, H. G., 1985. Truth and Method. Crossroads publishing Company, New York. Originally published 1960.

Heinonen, S.-L. & Suojala, M. 2001. Lapsi elää satua. Teoksessa Taiteen ja leikin lumous. 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Toimittaneet Karppinen, S. & Puurula, A. & Ruokonen, I. Finn Lectura, Helsinki.

Horelli, L. 2003. Lapset ympäristön valloittajina. Teoksessa Lapsi ja kasvuympäristö. Puheenvuoroja ja kirjavinkkejä. Toimittaneet Pirkko Sassi ja Tuula Tarkkonen. Cultura Oy, Helsinki.

Huisman, T. & Laukkanen, A. 2001. Lapsuusajan liikunta ja sen yhteys lapsen terveyteen. Teoksessa Taiteen ja leikin lumous. 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Toimittaneet Karppinen, S. & Puurula, A. & Ruokonen, I. Finn Lectura, Helsinki.

Huizinga, J. 1944. Leikkivä ihminen. Yritys kulttuurin leikkiaineksen määrittelemiseen. WSOY, Helsinki..

Hänninen, R. 2003. Leikki ilmiö ja käsite. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 76. Gummerus Kirjapaino Oy, Saarijärvi.

Höysniemi, J. 2004. Tanssimattoja, satuseiniä ja älykkäitä pehmoleluja. Teoksessa Leikin pikkujättiläinen. Toimittanut Liisa Piironen. WSOY, Helsinki.

Järnefelt, H. 2003. Paikallisuus kasvun voimavarana. Teoksessa Lapsi ja kasvuympäristö. Puheenvuoroja ja kirjavinkkejä. Toimittaneet Pirkko Sassi ja Tuula Tarkkonen. Cultura Oy, Helsinki.

Kaivola, T., Rikkinen, H. 2003. Nuoret ympäristöissään. Lasten ja nuorten kokemusmaailma ja ympäristömielikuvat. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Kalliala, M. 2001. Pienten lasten leikki. Teoksessa Elämysten alkupoluilla. Lähtökohtia alle vuotiaiden taidekasvatukseen. Toimittaneet Karppinen, S. & Puurula, A. & Ruokonen, I. Finn Lectura, Helsinki.

Kalliala, M. ja Tahkokallio, L. 2001. Yhteinen leikki. Teoksessa Taiteen ja leikin lumous. 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Toimittaneet Karppinen, S. & Puurula, A. & Ruokonen, I. Finn Lectura, Helsinki.

Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä – leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Gaudeamus, Helsinki.

Kangas, S. 2002. Tytöt bittien ja pikselien maailmassa. Teoksessa Tulkintoja tytöistä. Toimittaneet Sanna Aaltonen ja Päivi Honkatukia. Tietolipas 187. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Karimäki, R. 2005. Leikkiä leikin vuoksi - Kouluikäisten lasten leikkien tarkastelua. Teoksessa Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Toimittaneet Seija Karppinen, Inkeri Ruokonen ja Kari Uusikylä. Finn Lectura, Helsinki.

Karimäki, R. 2005. Kuvitellut ja todelliset leikkipaikat. Teoksessa Leikkikentiltä. Lastenperinteen tutkimuksia 2000-luvulta. Toimittanut Helena Saarikoski. Tietolipas 208. Suomalainen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Karimäki, R. 2004. Leikki on lapsen maailma. Teoksessa Leikin pikkujättiläinen. Toimittanut Liisa Piironen. WSOY, Helsinki.

Karimäki, R. 2003. Lasten leikkejä tutkimassa. Teoksessa Tutkijat kentällä. Toimittaneet Pekka Laaksonen, Seppo Knuuttila ja Ulla Piela. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Karimäki, R. 2003. Missä lapset leikkivät? Teoksessa Lapset ja kasvuympäristö. Puheenvuoroja ja kirjavinkkejä. Toimittaneet Pirkko Sassi ja Tuula Tarkkonen. Cultura Oy, Helsinki.

Karlsson, L. 2003. Leikitään yhdessä. Teoksessa Koulupihan mahdollisuudet -opas. Toimittanut Pirkko Sassi. Mannerheimin Lastensuojeluliitto, Helsinki.

Kyttä, M. 2003. Lapsiystävällinen ympäristö. Teoksessa Lapsi ja kasvuympäristö. Puheenvuoroja ja kirjavinkkejä. Toimittaneet Pirkko Sassi ja Tuula Tarkkonen. Cultura Oy, Helsinki.

Lahtinen, K., Höysniemi, J. 2004. Lasten teknologialeikki – kokeileva ja oivaltava suhde teknologiaan. Teoksessa Leikin pikkujättiläinen. Toimittanut Liisa Piironen. WSOY, Helsinki.

Meier, K. 1986. Play and paradigmatic integration. Kendal Blanchard (toim.): Study of Play. human Kinetics, Champaign.

Mäyrä, F. 2004. Virtuaaliset pelit ja leikit. Teoksessa Leikin pikkujättiläinen. Toimittanut Liisa Piironen. WSOY, Helsinki.

Nieminen, J. 2003. Vanhempain valvottavista asiantuntijain analysoitaviksi. Teoksessa Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Toimittaneet Aapola, S & Kaarninen, M. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Pakkanen, J. 2004. Jalkapallo: peli ja leikki. Teoksessa Leikin pikkujättiläinen. Toimittanut Liisa Piironen. WSOY, Helsinki.

Pääjoki, T. 2004. Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa. Jyväskylä Studies in Humanities 28. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Riihelä, M. 2004. Elämä on ehkä sittenkin vain leikkiä. Teoksessa Leikin pikkujättiläinen. Toimittanut Liisa Piironen. WSOY, Helsinki.

Riihelä, M. 2003. Barnens sagobroar i Norden. Pohjolan lasten satusiltoja. Stakes - Nordiska Kulturfonden. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Rowling, J. 2000. Harry Potter ja viisasten kivi. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.

Saarikoski, H. 2001. Mistä on huonot tytöt tehty? Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.

Strandell, C. 2003. Lapsiystävällisen ympäristön suunnittelu. Teoksessa Lapsi ja kasvuympäristö. Puheenvuoroja ja kirjavinkkejä. Toimittaneet Pirkko Sassi ja Tuula Tarkkonen. Cultura Oy, Helsinki.

PC CD-pelit

Mall tycoon. 2001. PC-peli. Bradbrand: K.E. Media.

Roller Coaster tycoon 2. 2003. PC-peli. Alameda (CA): MicroProse.

The Sims 2. 2004. PC-peli. Chertsey: Electronic Arts.

Painamattomat lähteet

Karimäki, R. 2000–2004. Leikkikeruut Helsingissä ja Tallinnassa. (Leikkikuvaukset)

www.suomenvanhempainliitto.fi

Liisa Horelli

Lapset ja nuoret osallistujina

Tämän artikkelin tavoitteena on selvittää, mitä ovat osallistuva suunnittelu ja kehittäminen, miksi lasten ja nuorten osallistuminen on tärkeää sekä miten eri ikäisten lasten ja nuorten osallistumista voidaan tukea.

Miksi lasten ja nuorten osallistumista tarvitaan?

Osallistumista pidetään demokraattisena oikeutena, uudenlaisen hyvinvointivaltion velvoitteena ja ongelmanratkaisun voimavarana. Pidetään mahdollisena, että osallistuminen luo ratkaisuja jopa maailmanlaajuisiin ongelmiin. Eri ihmisillä ja ryhmillä on vaihtelevat syyt osallistumiseen. Näitä ovat muun muassa

- demokraattisten arvojen edistäminen
- henkilökohtaisen, sosiaalisen tai poliittisen muutoksen tarve
- suunnitteluratkaisujen legitimointi
- yleisön kouluttaminen
- pyrkimys muokata suunnittelun avulla ympäristöä siten, että se vastaa myös lasten ja nuorten pyrkimyksiä.

Viimeksi mainittu, niin sanottu ympäristöpsykologinen näkökulma on myös se syy, miksi lapset ja osittain myös nuoret osallistuvat mielellään ympäristönsä parantamiseen, etenkin silloin kun on takeita, että epäkohdat voidaan korjata. Toisaalta osallistuminen edellyttää harjoittelua ja jopa opiskelua. Siten voidaan lasten osallistumista perustella myös ympäristökasvatuksellisin syin ja tässä erityisesti eheyttävän opetuksen näkökulmasta.

YK:n Lapsen oikeuksien julistukseen sisältyvät kolme p:tä – *protection, provision, participation* – ovat jouduttaneet lasten ja nuorten mahdollisuuksia osallistua erilaisiin asioihin. 1990-luvullla on Suomessa kohennettu kuntalaisten osallistumismahdollisuuksia lainsäädännön avulla. Kuntalain (365/1995) 27 §, Perustuslain (731/1999) 14,3 § sekä Maankäyttö- ja rakennuslaki (132/1999) takaavat kansalaisten muodollisen osallistumisen elinympäristönsä suunnitteluun, ikään katsomatta. Viimeksi mainitun lain mukaan voivat myös päiväkotilaiset, koululaiset ja opettajat olla virallisia osallisia, silloin kun kaavoitus koskee heidän kouluaan.

Osallistuva kansalainen on varsin epämääräinen käsite. Osallistumista ei nimittäin ole ilman kohdetta ja kontekstia. Esimerkiksi ympäristön, työyhteisön, organisaation sisällön tai palvelujen tuotannon kehittäminen ovat erilaisia prosesseja. Osallistuminen suunnittelu- ja kehittämisprosessiin ei ole samaa kuin päätöksentekoon vaikuttaminen, jonka vuoksi näitä kahta on tarkasteltava sekä yhdessä että myös erillisinä asioina. Kohteesta riippuu myös, millaisia osallistumisen taitoja tarvitaan.

Mitä on vaikuttava osallistuminen?

Osallistumisella tarkoitetaan tässä erityisesti lasten ja nuorten mukanaoloa suunnitteluprosessin eri vaiheissa. *Osallistaminen* on luonteeltaan osallistumismahdollisuuksien tarjoamista eri keinoin (esim. taulukot 1 ja 2), kun taas *osallistuminen* on luonteeltaan näiden tarjottujen mahdollisuuksien hyödyntämistä eri tavoin. Esimerkiksi kaavojen valmistelijat tai opettajat osallistavat muita toimijoita tarjoamalla heille viralliset osallistumiskanavat tai puitteet, joissa voi tulla mukaan.

Viime kädessä kuitenkin poliittiset päättäjät (tai koulun johtokunta) päättävät siitä, millaisia osallistamistapoja kunnassa tai koulussa käytetään, sillä he säätelevät asiaan suunnattuja voimavaroja. Samat tahot päättävät myös yleensä osallistumisen toteutuksesta ja mahdollisesta sisällöstä. Lainsäädäntöhän takaa vain kansalaisten osallistumisen, ei varsinaista vaikuttamista. Päätöksentekijöiksi tunnustetaan vain demokraattisesti valitut edustajat.

Ari-Veikko Anttiroiko (2003, 19) on osallistumisen ja vaikuttamisen teoriaa pohtivassa artikkelissaan hahmottanut osallisuuskäsitteistön moniulotteista kenttää. *Osallistuminen* on väljästi ottaen toimintaa, jossa ollaan mukana muiden toimijoiden kanssa sosiaalisessa prosessissa. *Vaikuttaminen* sen sijaan tarkoittaa jonkinasteisen vaikutuksen ilmenemistä tai muutoksen aikaansaamista sosiaalisessa ja poliittisessa prosessissa laajasti ottaen, mutta ennen kaikkea päätöksenteossa. Näiden kahden käsitteen leikkauspintaa voidaan kutsua *vaikuttavaksi osallistumiseksi.* Viimeksi mainittu kuvaa osallistumiseen liittyvää mielekkyyden vaatimusta, jonka mukaan osallistumisen on oltava jollain tavalla vaikuttavaa ja sen kohteen on oltava kollektiivinen ja julkinen tai puolijulkinen (*public* participation). Monien tutkijoiden kuvaamat osallisuustikkaat yksisuuntaisesta osallistumisesta suoraan kansalaisvaikuttamiseen tai asukasvaltaan selittävät osallistumisen vähittäistä muuntumista vaikuttamiseksi (Horelli & Kukkonen 2002).

Osallistumista voidaan myös lähestyä jatkumona, jossa tavoitteellisuus lisääntyy askel askeleelta: harrastaminen sosiaalisessa yhteisössä (esimerkiksi sähly tai biljardin peluu nuorisotalolla), vapaaehtoistyö (esim. sählykentän tai nuorisotalon kunnostus parempien harrastusmahdollisuuksien aikaansaamiseksi), tavoitteellinen muutos omassa arjessa, lähiympäristössä tai laajemmin yhteiskunnan tasolla. *Osallisuus* viittaa subjektiiviseen *voimaantumisen* tunteeseen, joka ilmenee kun osallistujat kiinnittyvät yhteisöllisiin ja yhteiskunnallisiin prosesseihin (vrt. Gretschel 2002, 50; Antiroiko 2003, 20). *Valtautuminen* puolestaan viittaa vaikuttavan osallistumisen yhteydessä tarpeellisiin, materiaalisia ja sosiaalisia voimavaroja koskeviin tiedollisiin ja taidollisiin kykyihin. Voimaantuminen ja valtautuminen ovat siten empowerment-käsitteen kaksi osapuolta.

Vuorovaikutteinen suunnittelu ympäristösuhteen tukena

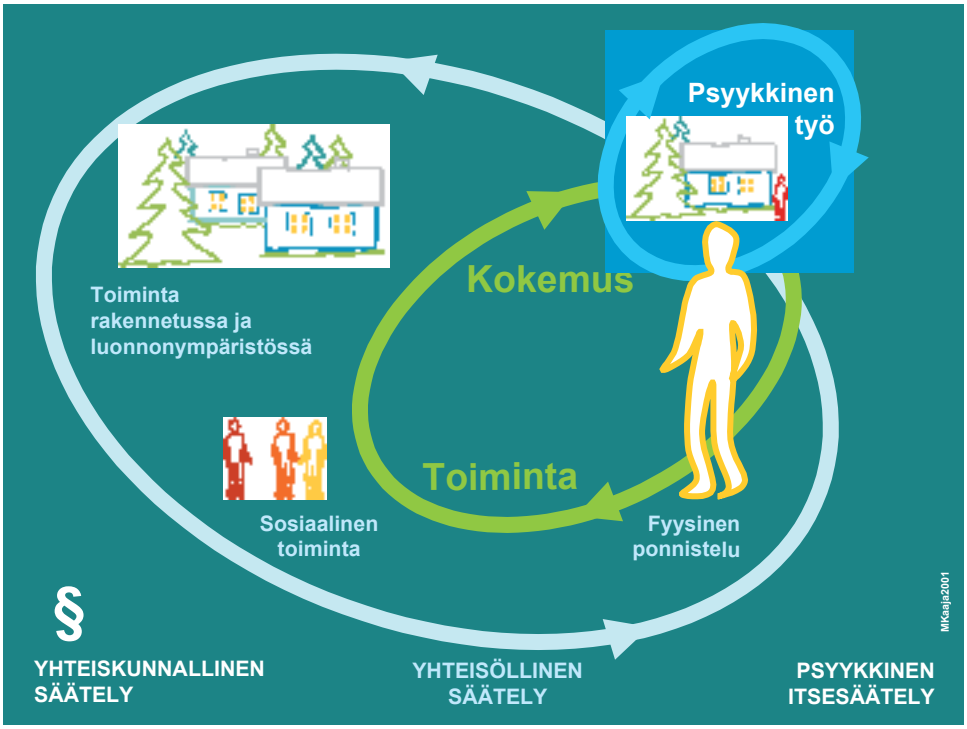
Osallistava suunnittelu voi parhaimmillaan olla ihmisen ja ympäristön välisen vuorovaikutussuhteen ja samalla ihmiseksi kasvamisen tukena. Ihmisen koko ympäristösuhde voidaan nähdä toiminnan ja kokemuksen muodostamana vuorovaikutuksellisena kehänä (vrt. kuva 1). Tätä ympäristösuhdettaan ihminen pyrkii säätelemään psyykkisen työn avulla. Sillä tarkoitetaan omaan minuuteen liittyvien sisäisten mielikuvien, ajatusten ja tunteiden muokkaamista. Muita ”säätelyvälineitä” ovat fyysinen ponnistelu sekä toiminta sosiaalisen, rakennetun ja luonnonympäristön piirissä.

Konkreettisia esimerkkejä edellisistä ovat

- asunnon tai oman huoneen personalisointi ja muokkaus
- tilan ja etäisyyksien käyttö sosiaalisessa kanssakäymisessä
- sisustaminen ja rakentaminen sekä
- luonnosta löytyvien elvyttävien paikkojen etsintä.

Toimivan ympäristösuhteen perustana on ihmisen tarpeiden ja ympäristön ominaisuuksien välinen yhteensopivuus (*person-environment fit* tai *congruence*). Hyvä ympäristö on sellainen, jota voi muokata käyttäjän mielikuvien mukaiseksi, yhteensopivuuden lisäämiseksi. Tällöin ympäristö suo ihmisille mahdollisuuden peilata itseään ja olla ”identtinen itsensä kanssa”. Tämä tukee minuuteen ja myös paikalliseen identiteettiin sisältyvää kokemusta samana säilymisestä.

Ympäristösuhteen yksilöllisen säätelyn ohella myös yhteisöt, kuten pienryhmät, sekä yhteiskunta, esimerkiksi kaavoitusmonopolinsa avulla, säätelevät ihmisen ympäristössä toimimisen reunaehtoja ja siitä syntyviä kokemuksia. Siten ympäristön vaikutus on sekä välitöntä että mielikuvien, kulttuurin ja yhteiskunnan välittämää (Aura, Horelli ja Korpela, 1997). Ihmisen toiminta synnyttää psykososiaalisia ja ympäristöllisiä mikroprosesseja, jotka tuottavat myös rakenteisiin vaikuttavia symbolisia merkityksiä ja materiaalisia muotoja.



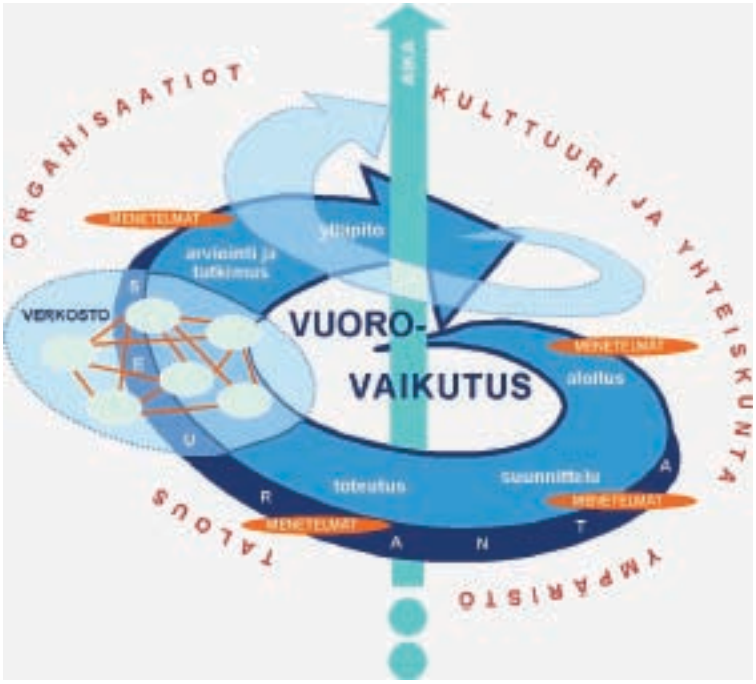
KUVA 1. Ihmisen ympäristösuhde toiminnan ja kokemuksen muodostamana kehänä, osana yksilöllistä, yhteisöllistä ja yhteiskunnallista säätelyä.

Jo vastasyntynyt lapsi pitää hallussaan ympäristönsä säätelyvälineiden ituja, joita hän kasvaessaan oppii lisää. Urbaanit nuoret luovat itsensä näköisiä verkostoja, joiden avulla he hallitsevat sujuvasti ympäristösuhdettaan (Jovero ja Horelli, 2002). Aikuisena säätelyvälineet ovat siinä määrin automatisoituneet, ettei niitä tiedosta muulloin kuin kriisitilanteissa. Vanhuksena elämänpiiri taas kapenee ja toiminta fyysisessä ympäristössä rajautuu vähitellen neljän seinän sisälle. Sosiaalinen piiri harvenee, ruumiin voimat vähenevät, ja psyykkinen työ muistin heikkenemisen myötä vaikeutuu. Tällöin myös ympäristösuhteen säätely taantuu.

Vuorovaikutteista tai osallistuvaa suunnittelua (communicative tai collaborative planning) pidetään suunnittelun uutena paradigmana (Healey, 1997). Vuorovaikutteinen suunnittelu voidaan määritellä sosiaaliseksi, eettiseksi ja poliittiseksi käytännöksi, jossa erilaisin menetelmin tuetut yksilöt tai ryhmät osallistuvat suunnittelukehän eri vaiheisiin. Vuorovaikutteista osallistavaa suunnittelua ja siihen liittyvää päätöksentekoa voidaan yleisesti ottaen kuvata spiraalimaisena, ajalliseen, organisatoriseen, kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin sidottuna prosessina (kuva 2, s. 72). Siinä voidaan karkeasti ottaen erottaa seuraavat, toisiinsa limittyneet vaiheet:

- aloitus tai ohjelmointi
- varsinainen suunnittelu
- toteutus
- jälkiarviointi
- tulosten siirtäminen ja ylläpito.

Vaiheet eivät aina seuraa toisiaan samassa järjestyksessä ja toisaalta useita vaiheita voi olla meneillään yhtäaikaisesti.



KUVA 2. Vuorovaikutteisessa suunnittelussa ja kehittämisessä tuetaan osallistujien vuorovaikutusta sekä osallistumisprosessia erilaisin menetelmin. Seuranta, itsearviointi ja tutkimus ovat osa tiedonhallintaa ja prosessin koordinointia (Horelli, 2000; 2001).

Vuorovaikutteisen suunnittelun avulla voidaan parhaimmillaan tuottaa sisällöllisesti sellaista rakennettua ympäristöä, joka vastaa yksilön, ryhmän, yhteisön ja yhdyskunnan pyrkimyksiä. Tuolloin suunnittelu tukee naisten ja miesten, lasten ja vanhusten mahdollisuutta ”puhua ympäristönsä kanssa”.

Osallistuva toimintatutkimus tarjoaa metodologisen lähestymistavan, jonka avulla voidaan seuranta, jatkuva arviointi ja tutkimus liittää osaksi vuorovaikutteista suunnittelua. Tutkimusasetelmana toimintatutkimus etenee myös spiraalin tavoin, jonka eri vaiheissa voidaan käyttää erilaisia tutkimusmenetelmiä. Tällöin vuorovaikutteisesta suunnittelusta ja tutkimuksesta voi parhaimmillaan muodostua itseorganisoituva oppimisprosessi. Osallistavat työkalut (*enabling methods*) ovat samalla myös tiedon tuottamistekniikoita sillä edellytyksellä, että ne liitetään osaksi seurantaa, itsearviointia ja tutkimusta. Jatkuvan seurannan ja arvioinnin avulla osallistujat saavat palautetta muutosprosessin suunnasta ja laadusta. Arviointi voi olla eri asteista. Syvimmillään se on varsinaista tutkimusta.

Vuorovaikutteiseen suunnitteluun liittyviä menetelmiä ja työkaluja

Vaatimukset osallistumista tukevien työkalujen kehittämiseksi nousevat ihmisen ympäristösuhteen luonteesta, tiedon ”jalostamisen” ja oppimisen tarpeista, sekä suunnitteluprosessin logiikasta. Sen vuoksi tarvitaan työkaluja, jotka tukevat:

- yksilön psyykkistä työtä ympäristöön liittyvien merkitysten kanssa, esimerkiksi analyyttiset ja projektiiviset tekniikat, kuten topoanalyysi
- yksilön kykyä lukea ja ilmaista ympäristöllisiä pyrkimyksiä, esimerkiksi ilmaisulliset tekniikat, kuten tarrakartat, piirtäminen, internet-avusteinen suunnittelu
- ryhmän keskinäistä viestintää, hiljaisen tiedon jakamista ja ulkoistamista, sekä yhteisen näkemyksen esiintuomista, esimerkiksi analyyttis-ilmaisulliset tekniikat, kuten aivoriihet, tulevaisuusverstaat, käsitekartat
- ryhmien välistä viestintää sekä tiedon verkottamista ja systematisointia, esimerkiksi ilmaisulliset, sosiaaliset ja organisatoriset tekniikat, kuten ristiriitojen käsittely, mallien rakentaminen, suunnittelupajat
- ryhmien viestintä yhteiskunnan – siis poliittisten päättäjien – kanssa, esimerkiksi poliittiset tekniikat, kuten näyttelyt, kansalaispaneelit, median käyttö, verkottuminen, mielenosoitukset
- suunnitteluprosessin eri vaiheiden ja tulosten sisäistä seurantaa ja arviointia, esimerkiksi analyyttiset tekniikat, kuten portfoliot sekä käyttäjiltä saadun palautteen käsittelymenetelmät.

Vuorovaikutusta ja osallistumista tukevia työkaluja on siis monenlaisia. Eri osapuolet voivat itsekin keksiä niitä lisää.

Vuorovaikutteiseen suunnitteluun ja sen tutkimukseen liittyvät menetelmät voidaan jakaa toisaalta perinteisiin tutkimusmenetelmiin, toisaalta osallistumista tukeviin tai osallistaviin työkaluihin. Viimeksi mainittuja ovat mitkä tahansa tekniikat, jotka edistävät osallistujien viestintää, keskinäistä vuorovaikutusta ja tiedon jalostamista suunnittelun eri vaiheissa. Suurin osa edellä esitellyistä menetelmistä on kehitetty lasten ja nuorten osallistumis- hankkeiden yhteydessä. Jos punnitaan menetelmien sopivuutta aikuisille ja lapsille, huomataan, että lähes kaikki menetelmät sopivat molemmille.

Menetelmien valitsemisen ehdoista

Lasten ja nuorten osallistamisessa pyritään tukemaan käyttäjien mahdollisuuksia vaikuttaa sekä suunnitteluun että tulosten toteutumiseen olemassa olevien reunaehtojen puitteissa. Hankkeen tai prosessin aloitusvaiheessa on selvitettävä minkälaisista tavoitteista, aihepiiristä, maantieteellisestä ulottuvuudesta ja voimavaroista on kyse. Tärkeä kysymys on, mihin lapset ja nuoret voivat osallistua, miten ja millä ehdoin. Lisäksi pitää kartoittaa perusteellisesti, ketkä haluavat tai saavat osallistua, kuka päättää osallistumisesta ja millä kriteerein.

Erityisen tärkeää on tiedostaa, minkä asteisesta osallistumisesta ja vaikuttamisesta on kysymys (taulukko 1, s. 74). Kyse voi olla täysivaltaisesta osallistumisesta ja vaikuttamisesta, jossa kansalaiset saavat keskenään sopia tavoitteistaan ja haluamistaan toteutuskeinoista ilman yhteiskunnan suurempaa puuttumista. Näin voi olla esimerkiksi suunniteltaessa pientä asuinyhteisöä, yksityistä koulua, leikkipuistoa tai jotain rajattua kohdetta. Toisinaan kyse voi olla kumppanuudesta, jossa käyttäjät ja suunnittelijat – lapset ja aikuiset – yhdessä analysoivat tilannetta ja suunnittelevat esimerkiksi kaupunginosan tiettyjä parannushankkeita, kuten Helsingin Pihlajistossa ja Maunulassa. Päätökset tekevät kuitenkin edelleen poliitikot. Jos on kyse kuulemisesta, viranomaiset kantavat vastuun hankkeesta ja kysyvät käyttäjien mielipidettä erilaisista vaihtoehdoista. Uuden maankäyttö- ja rakennuslain mukaisessa kaavoituksessa edellytetään vähintäänkin asukkaiden tai käyttäjien kuulemista. Lain henki sisältää myös ajatuksen eri osallistujien kumppanuudesta. Laki ei kuitenkaan takaa osallistujien vaikutusta päätöksentekoon, joka tapahtuu edelleen edustuksellisen demokratian puitteissa. Tiedottamisesta on kyse silloin, kun viranomaiset vain tiedottavat asukkaille tai käyttäjille suunnitelmista. Kansalaisten osallistuminen typistyy ehkä vain tutkimuksen kohteena olemiseen.

TAULUKKO 1. Suunnitteluvaiheen ja vaikuttamisasteen muodostama matriisi, johon on kerätty esimerkkejä sopivista menetelmistä

Vaiheet / Osallistumisaste	Aloitus	Suunnittelu	Toteutus	Arviointi ja tutkimus	Ylläpito
Täysivaltainen osallistuminen	Kävelykierros SWOT-analyysi Tulevaisuus-verstas Topoanalyysi	Pienoismallin avulla suun-nittelu			
Kumppanuus	Kävelykierros Haastattelu SWOT-analyysi Tulevaisuus-verstas Topoanalyysi	Suunnittelu-työpaja Pienoismalli-suunnittelu Piirtäminen		Portfolio Haastattelu	Portfolio
Kuuleminen	SWOT-analyysi Tulevaisuus-verstas Aistikävely Kognitiivinen kart. Kyselylomake	Internet-suun-nittelu Piirtäminen		Semanttinen differentiaali Kyselylomake	
Tiedottaminen	Fyysisten jälki-en kartoitus			Semanttinen differentiaali Käyttäytymi-sen kartoitus Ympäristön elvyttävyyden mittari Kyselylomake	Fyysisten jälkien kar-toitus

Taulukko 1:n matriisissa tarkastellaan menetelmien valintaa sekä suunnitteluvaiheen että osallistumis- ja vaikuttamisasteen mukaan. Matriisi on vain suuntaa-antava eikä se siten tee oikeutta todellisuuden moniulotteisuudelle. Analyyttiset ja ilmaisulliset työkalut, kuten SWOT-analyysi ja kävelykierros, sekä tutkimusmenetelmistä kysely ja haastattelu sopivat parhaiten suunnitteluprosessin alkuun ja ehkä loppuunkin. Suunnittelutyöpajat sekä pienoismallien ja Internetin avulla tapahtuva suunnittelu, sopivat varsinaiseen suunnitteluvaiheeseen. Arviointi- ja tutkimusvaiheen menetelmiä ovat mm. kysely ja haastattelu sekä myös itsearviointiin soveltuva portfolio. Vuorovaikutteiseen suunnitteluun liittyvien seurannan, arvioinnin ja tutkimuksen avulla voidaan hiljainen tieto muuntaa käsitteelliseksi, systeemiseksi ja operationaaliseksi tiedoksi (Horelli ja Sotkasiira, 2003). Seuranta- ja arviointijärjestelmä tulisikin rakentaa hankkeeseen jo ohjelmointivaiheessa.

Taulukosta 1 ilmenee myös, että aloitus-, suunnittelu- sekä arviointi- ja tutkimusvaiheen menetelmiä on runsaasti. Sen sijaan toteutus- ja ylläpitovaiheen menetelmiä on toistaiseksi vähän. Niitä tulisikin keksiä lisää. Esimerkiksi Täti Vihreän tapa innostaa lapsia huolehtimaan Helsingin puistoista ja leikkipaikoista on mainio ylläpitovaiheen osallistuva menetelmä.

Eri osallistumisasteita

Osallistumiseen ja vaikuttamiseen sisältyy tietynasteinen sitoutuminen ja henkilökohtaisen panoksen luovuttaminen hankkeeseen. Varsinaisesta osallistumisesta ja vaikuttamisesta on kyse vasta silloin, kun suunnittelu tapahtuu vähintäänkin kumppanuustasolla. Korkeammilla osallistumisasteilla voidaan käyttää mitä moninaisimpia ja kaikkein vaativimpia osallistumismenetelmiä, kuten useamman päivän kestäviä suunnittelutyöpajoja. Tällöin osallistujilla on jonkinlaiset takeet siitä, että heidän vaivannäkönsä johtaa toivottuihin päätöksiin ja tuloksiin.

Vuorovaikutteinen suunnittelu sopiikin nimenomaan kumppanuus- tai sitä korkeammalle osallistumistasolle. Mikäli suunnittelussa on kyse vain kuulemisesta tai tiedottamisesta, ei käyttäjiä saisi houkutella sitoutumaan hankkeeseen sellaisin menetelmin, jotka antavat vääriä kuvitelmia osallistujien vaikutusmahdollisuuksista.

Vaikka lapset ja nuoretkin yleensä innostuvat osallistumisesta, jos se on hyvin järjestetty, eivät kaikki halua tai voi osallistua, etenkään kaikkiin suunnitteluvaiheisiin. Siksi on tärkeätä, että osallistujat miettivät, mihin vaiheisiin he haluavat osallistua ja minkä asteisesti. Suunnittelun koordinaattorin tai vetäjän tulisikin valita menetelmät tilanteen, osallistujien pyrkimysten, osallistumisvaiheen, halutun vaikuttamisasteen, mutta myös iän mukaan.

Osallistuminen eri ikäkausina

Ikä ei sinänsä ole osallistumisen ja vaikuttamisen este. Kulosaaren Domuksen tarhalaiset osallistuivat leikkipuistonsa arviointiin ja mallittamiseen. Kokkolan päiväkodeissa esikoululaiset osallistuvat säännöllisesti omaa toimintaansa koskevaan päätöksen tekoon. Kiteellä Rantalan ala-asteen oppilaat osallistuivat oman koulunsa ja kaupunginosansa kohentamiseen monin tavoin (Horelli, 1995). Ikä ei ole esteenä 7–12-vuotiaiden lasten mahdollisuuksiin hahmottaa alueensa oloja ja keksiä luovia ratkaisuja niihin. Ennemminkin asia on riippuvainen omasta kiinnostuksesta ja henkilökohtaisista ominaisuuksista kuin iästä. Näin on laita myös murrosikäisillä. Nuoret tosin näyttävät olevan kiinnostuneempia moniulotteisen sosiaalisen ympäristön ja palveluiden kehittämisestä kuin pelkästään koulun pihan parantamisesta.

Vuorovaikutteinen suunnittelu on parhaimmillaan edustuksellista demokratiaa täydentävää ja laajentavaa toimintaa. Tärkeimpiä kysymyksiä ja haasteita tuleekin olemaan, miten vuorovaikutteinen suunnittelu yhdistetään poliittiseen päätöksentekoon. Lapset ja nuoret ovat kyllästyneet ”leikittämiseen”. Muun muassa Hesan äänessä on kehitelty erilaisia osallistumisareenoita. Näitä ovat koulu, nuorisotalot, alueelliset foorumit ja pormestarin kokoukset, joilla oppilaat voivat osallistua myös päätöksentekoon. Koulun oppilaskunnissa voi harjoitella turvallisessa ympäristössä erilaisia päätöksentekotapoja, äänestyksen ohella.

Lähteet

Anttiroiko, Ari-Veikko 2003. Kansalaisten osallistuminen, osallisuus ja vaikuttaminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Pia Bäcklund (toim.) Tietoyhteiskunnan osallistuva kansalainen. Tapaus Nettimaunula. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus, ss. 11–32.

Aura, S., Horelli, L. & Korpela, K. 1997. Ympäristöpsykologian perusteet. Porvoo: WSOY

Gretschel, A. (toim.) 2002. Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Humak, Suomen Kuntaliitto.

Healey, P. 1997. Collaborative Planning: Shaping Places in Fragmented Societies. London: McMillan.

Horelli, L. 1995. Lasten osallistuminen ympäristökasvatuksen haasteena. Teoksessa: s. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) Opettaja ympäristökasvattajana. Helsinki: WSOY.

Horelli, L. 2000. Ympäristön tutkimuksen ja vuorovaikutteisen suunnittelun metodologiasta. www.hut.fi/Yksikot/YTK/koulutus/metodikortti/Metodit.html.

Horelli, L. 2001. A Methodology for participatory planning. In R.Bechtel & A.Churchman (Eds.) A Handbook of Environmental Psychology. New York: John Wiley.

Horelli, L. 2002. A methodology of participatory planning. In R. Bechtel & A. Churchman (Eds.), Handbook of environmental psychology (pp. 607-628). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Horelli, L. & Sotkasiira, T. (toim.) 2003. Töpinäksi! Nufon itsearviointi- ja menetelmäopas. Joensuu: Pohjois-Karjalan nuorten foorumi-hanke.

Jovero, S. & Horelli, L. 2002. Nuoret ja paikallisuuden merkitys? Nuorten ympäristösuhteen tarkastelua Vantaan Koivukylä-Havukosken alueella. Espoo: TKK/YTK.

Timo Honkela

Samaa suomea? Aikuisen ja lapsen kielen eroista

Kielen oppimista voi pitää pienenä ihmeenä. Sitä on pidetty jopa sellaisena ihmeenä, että kielitieteilijä Noam Chomsky on esittänyt nk. ärsykkeen puutteellisuus (poverty of stimulus) -argumentin, jonka mukaan ihminen ei voi oppia äidinkielensä kielioppia (Chomsky 1957). Tästä on tehty esimerkiksi se johtopäätös, että kieliopin täytyy olla synnynnäisesti valmiiksi koodattuna lapsen aivoissa (ks. esim. Pinker 1994). Tällä ajattelutavalla on tietyt formaalit perustelut, jotka lähtevät mm. siitä ajatuksesta, että lapsi kuulee vain oikeita esimerkkejä äidinkielensä ilmaisuista, ei esimerkkejä virheellisistä ilmaisuista. Chomskyn tapaiset formalistit kuitenkin jättävät huomiotta monia luonnollisen kielen ja kielen oppimisen puitteiden piirteitä kuten sen, että kielen rakenteet eivät ole mielivaltaisen monimutkaisia ja että lapset saavat palautetta käyttämistään kielellisistä rakenteista (ks. esim. Heinämaa 1989, Marcus 1993). Tämä palaute voi tulla esimerkiksi siinä muodossa, että aikuinen toistaa lapsen tuottaman aikuisen epäkieliopillisena pitämän ilmaisun uudelleen omalla tavallaan. Yhteenvetona voi todeta, että on hyvin perusteltua ajatella, että kieli suurelta osin opitaan eikä sitä anneta meille valmiina syntyessä (ks. esim. Elman ym. 1996). Meillä on kuitenkin syntyessä käytössä monenlaisia oppimisen perusmekanismeja ja esimerkiksi sellaisia aivorakenteita, jotka vaikuttavat tapaan, jolla kuullut kielelliset ilmaisut yhdistetään näköhavaintoihin.

Kielen rakenne, sisältö ja oppiminen

Aikuiselle on tavanomaista ajatella, että kieli on sääntöihin perustuva järjestelmä, jonka lapsi hallitsee huonommin kuin aikuinen ja että lapsen kuuluu oppia ja opetella kielen käyttöä hallitakseen sitä vaihe vaiheelta yhä aikuismaisemmin. Kieli on kuitenkin myös jatkuvasti muuttuva järjestelmä, jossa jokainen yksilö pyrkii ilmaisemaan itselleen tärkeitä asioita niillä keinoilla, joita hänellä on käytettävissään. Lapsen kieli voi olla jo varhain rikasta sellaisilla elämänalueilla, jotka ovat hänelle tärkeitä ja viimeistään teini-ikäiset lapset hallitsevat paljon sellaista kieltä, joiden sisällöt jäävät heidän vanhemmilleen oudoiksi. Siinä, missä aikuiset kielenkäyttäjät – esimerkiksi kirjailijat ja runoilijat – voivat rikkoa kielen sääntöjä tietoisesti taiteellisten tarkoitusperien vuoksi, pienet lapset ovat usein luovia kielenkäyttäjiä, koska eivät vielä ole sisäistäneet kaikkia niitä sääntöjä, jotka aikuiset tuntevat.

Kieliopillisuus on rajattu näkökulma kieleen: kielen käytön perusmotivaationa ei ainakaan ole se, että tuotamme kieliopillisesti oikeita lauseita vaan pikemminkin se, että voimme ilmaista itseämme ja ymmärtää muita. Erot kieliopillisuudessa voivat pahimmillaan hämärtää merkitystä, mutta usein ymmärrämme ilmaisuja suuristakin rakenteellisista vaihteluista huolimatta. Lapsen kielen käytön luovuus on inhimillisen kielen luonnolliseen kehittymiseen liittyvä ominaisuus. Tähän liittyvänä esimerkkinä voi tarkastella tilannetta, jossa poika meni puheterapeutille ärrävian takia ja palatessaan kotiin kertoi äidilleen: “Mulla on kaikkikirjainvika”. Pojan ihmetys siitä, kuinka monenlaisiin asioihin terapeutti oli kiinnittänyt huomiota, sai hänet ilmaisemaan asian luovasti tietynlaisena yliyleistyksenä.

Yhdenmukaisuus versus moninaisuus

Voi olla perusteltua jopa väittää, että aikuisille tyypillinen pyrkimys rakenteellisten säännönmukaisuuksien hallintaan ja merkitysten tarkkaan välittämiseen on hyvän vuorovaikutuksen kannalta usein arveluttavaa. Ensinnäkin kielen sääntöjen rajamailla liikkuva käyttö mahdollistaa moniulotteisen ja emotionaalisesti rikkaan ilmaisun, mikä on tyypillistä runoudelle. Merkitysten

tarkan välittämisen tavoite puolestaan on periaatteessa mielekäs useimmissa tilanteissa. Tähän tavoitteeseen pyrkivä toiminta saattaa kuitenkin unohduttaa sen, että merkityksien tulkintaa ei voi tyystin yhdenmukaistaa ihmisyhteisössä. Tämä johtuu muun muassa siitä, että kullakin yksilöllä on rikas kokemusmaailmansa, johon suhteutettuna tietyn sanan tai ilmaisun tulkinta ei voi olla täsmälleen sama kuin jollakin toisella ihmisellä. Vastaanvanlaisen ajatusketjun Lauri Hakulinen (1970) on esittänyt jo aikoinaan monitulkintaisuuksien olemassaoloon liittyen. Merkityssisältöjen tarkka ja yksitulkintainen kuvaaminen yksityiskohtaisilla määritelmillä tai loogisilla formalismeilla on siis epärealistinen tavoite. Maailmaa ja kieltä koskeva tietämys kertyy ihmisaivoihin oppimisen ja kokemuksen myötä prosessina, joka on pitkälti tiedostamaton (vrt. esim. Evans 2003). Tässä prosessissa ihmisaivoihin syntyy luonteeltaan tilastollisia malleja, jotka sisältävät erilaisten muotojen ja sisältöjen välisiä monimutkaisia todennäköisyyssuhteita. Tällaisia oppivia malleja on simuloitu viime aikoina onnistuneesti tietokoneita hyväksikäyttäen (ks. esim. Honkela ym. 1995, Manning ja Schütze 1999, Lagus ym. 2002, Solan ym. 2003, Raitio ym. 2004).

Puhujan ja kuulijan näkökulma

Jo 1940-luvun loppupuolella George Zipf (1949) kiinnitti huomiota kielen ilmentymien tiettyihin säännönmukaisesti toistuviin ilmiöihin. Zipfin lain nimellä kutsutun periaatteen mukaan *n*:nneksi käytetyimmän sanan käyttötiheys missä tahansa luonnollisessa kielessä on käänteisesti verrannollinen lukuun *n*. Oheisessa taulukossa on esitetty kolmen aineiston kaksikymmentä yleisintä sanaa. Vasemmanpuoleiset sarakkeet sisältävät tiedot sadutusmenetelmällä (Karlsson 2003) kerätyistä aineistoista, jotka on jaettu 1–4-vuotiaiden kertomiin satuihin ja 5–6-vuotiaiden kertomiin. Taulukon oikealla puolella on EU-parlamentissa vuosina 1995–2003 pidettyjen puheiden suomenkielisten käännösten 20 yleisintä sanaa. Taulukossa esitetyt luvut täsmäävät varsin hyvin edellä mainitun Zipfin lain periaatteen kanssa.

Sija	Sana (1–4-v.)	Frekv.	Sana (5–6-v.)	Frekv.	Sana (EU-parl.)	Frekv.
1	ja	2 396	ja	7 135	ja	371 942
2	se	1 564	sitten	4 424	on	329 267
3	sitten	1 390	se	3 708	että	217 893
4	meni	821	oli	2 327	ei	93 249
5	oli	736	meni	1 629	euroopan	73 915
6	on	565	hän	1 540	se	69 292
7	tuli	560	ne	1 317	myös	63 065
8	ne	510	tuli	1 281	sen	52 613
9	sit	470	sen	990	ovat	49 483
10	ei	427	ei	929	arvoisa	48 198
11	sitte	415	kun	921	ole	47 862
12	sen	279	että	913	joka	46 281
13	hän	266	sit	871	sitä	41 004
14	kun	215	he	803	tämä	40 148
15	että	170	on	799	siitä	40 068
16	lähti	161	sitte	727	jotka	39 998
17	siellä	147	sanoi	628	puhemies	39 690
18	kerran	137	kerran	567	komission	37 133
19	äiti	136	lähti	540	mutta	34 491
20	pois	131	niin	518	tämän	31 198

Zipf (1949) esitti selityksenä tällaiselle eri yhteyksissä havaittavalle jakaumalle, että se liittyy puhujan ja kuulijan näkökulman väliseen suhteeseen. Puhujan näkökulmasta pieni määrä monitulkintaisia ja yleiskäyttöisiä sanoja riittäisi: puhuja itse tietää, mitä hän sanalla tai ilmaisulla kullakin kertaa tarkoittaa, vaikka tarkoitus olisi joka kerta eri (ks. myös Manning ja Schütze 1999). Niinpä esimerkiksi lapsen itku tai lapsen käyttämä pienikin sanavarasto voi mahdollistaa rikkaan vuorovaikutuksen lapsen ja vanhemman välillä, koska kuulija voi päätellä asiayhteydestä ilmaisun merkityksen tai merkitystä yhdessä jaetun kokemushistorian kautta. Kuulijan näkökulmasta on puolestaan tarkoituksenmukaista, että käytössä on suuri joukko sanoja, joilla kullakin on oma, mahdollisimman tarkasti tiedossa oleva merkityksensä. Niinpä sanojen yleisyysjakauman loppupäässä on tyypillisesti suuri joukko sanoja, joita on käytetty vain kerran tai muutamia kertoja. Sadutusaineistossa kertaalleen esiintyneitä sanoja 5–6-vuotiaiden kertomuksissa oli tarkastellussa aineistossa noin 8400. Monet näistä sanoista ovat tavallisia sanoja tai sananmuotoja, jotka sattuvat esiintymään harvoin (kuten “ankkaa”, “ehdotti” tai “elämä”). Toisaalta joukossa on luovia yksilöllisiä ilmaisuja kuten “avaruusvirtahepo”, “isoveikkakarhu”, “isovelikukkainen”, “juustoplaneetalle”, “luurankomerirosvot”, “tyttölohikäärme”, “ työporsas”, “univaltakuntaan” ja “vauvaperhosia”. Vastaavasti 1-4-vuotiaiden kertomuksissa kerran esiintyneitä sananmuotoja olivat esimerkiksi “ajatuspilvi”, “dublokauppaan”, “hirviöpää”, “hovineitonoidat”, “hurjahangan”, “jäänmurtajakoira”, “kimppupeikko”, “kirnauskis”, “laivailemassa”, “noitanurmikko”, “pikkuvauvajättiläinen”, “turvikset” ja “äitiroistoa”.

Tekstikorpuksiin perustuvissa analyyseissä on otettava huomioon se, että aineiston sisältöön vaikuttaa selvästi se, miten aineisto on kerätty ja minkälaisista lähteistä. Edellä esitetyn taulukon 20 yleisimmän sanan joukosta näkyy selvästi se, että sadutusaineisto on kertomusmuotoista (vrt. esim. sanat “sitten”, “sitte”, “sit”, “meni”, “tuli” ja “lähti” sekä “kun”-sanan yleisyys). EU-parlamentin puheenvuoroissa puolestaan tietysti käytetään usein sanoja “Euroopan” ja “komission”. Aineiston tekstilaji näkyy myös siinä, että puhuttelusanat “arvoisa” ja “puhemies” ovat korkeassa yleisyysjärjestyksessä.

Sadutusaineistossa esiintyvien sanojen välisten suhteiden tarkempaa analyysia perustuen siihen, millaisia lauseyhteyksissä sanat esiintyvät, ovat tehneet Klami (2005) ja Klami ja Lagus (2006).

Johtopäätöksiä

Lasten ja aikuisten kielen erojen tarkastelu voi tuoda esille monenlaisia mielenkiintoisia havaintoja ja hypoteeseja kielen oppimisesta ja mielen kehityksestä. Tässä kirjoituksessa on tuotu muun muassa esille se, että lasten ja nuorten kielen oppimista ei ole syytä pelkästään tarkastella prosessina, jossa he omaksuvat edeltävien sukupolvien käytännöt sellaisenaan vaan luovat uutta. Tämä luova prosessi voi esimerkiksi tarkoituksenmukaisella tavalla kyseenalaistaa kulloisiakin käsityksiä ja ajatuksia todellisuuden rakenteista sekä kielen ja todellisuuden välisestä suhteesta.

Erityisen tärkeänä pidän sen tiedostamista, että pieni lapsi kokee maailmaa ja oppii siitä jo paljon ennen kuin pystyy ilmaisemaan itseään aikuismaisesti väitelauseiden tasolla (ks. esim. Ruusuvirta ym. 2004). Merkityksien tulkinnan pohjana eivät ole kielellisten ilmaisujen pintamuodot ja niiden hallinta vaan maailmaa koskeva pitkäaikainen ja eri aisteihin perustuva kokemus. Tässä kokemuksessa mukana olevat hahmot ja säännönmukaisuudet kiteytyvät kehittyvässä mielessä erillisiksi saarekkeiksi ja asioiden välisiksi suhteiksi vaihe vaiheelta. Näyttää vahvasti siltä, että siihen, millaiseksi mielen perusrakenteet kehittyvät, vaikuttaa olennaisesti nimenomaan varhainen kokemus maailmasta (ks. esim. Fletcher 1996, Huttenlocher 1991, Lieberman ja Zeanah 1995). Sen takia lapsiin on suhtauduttava kokevina ja ymmärtävinä yksilöinä siitä riippumatta, kuinka paljon he ovat ehtineet oppia sitä kieltä, jota me aikuiset käytämme. Tässä empaattisen näkökulman

omaksumisessa on tapahtunut paljon myönteistä kehitystä viime vuosikymmeninä, mutta silti pidän edelleen tärkeänä korostaa sitä, kuinka merkittävä vaihe esimerkiksi lapsen ensimmäinen vuosi on sekä kielellisen että erityisesti tunne-elämän kehityksen kannalta.

Lähteet

N. Chomsky. Syntactic Structures. Mouton, The Hague, 1957.

J. L. Elman, E. A. Bates, M. H. Johnson, A. Karmiloff-Smith, D. Parisi ja K. Plunkett. Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development. MIT Press, Cambridge, MA, 1996.

J. St. B. T Evans. In two minds: dual process accounts of reasoning. Trends in Cognitive Sciences, 7, 2003, ss. 454–459.

K. E. Fletcher. Childhood postraumatic stress disorder. Teoksessa E. H. Mash ja R. A. Barkley (toim.), Child Psychopathology, Guildford Publications, New York:, 1996, ss. 242–276.

L. Hakulinen. Polysemiasta. Teoksessa Kielen näkymiä. SKS, 1970.

S. Heinämaa (toim.). Naisen tieto. Art House, Helsinki, 1989.

T. Honkela, V. Pulkki ja T. Kohonen. Contextual relations of words in Grimm tales analyzed by self-organizing map. Proceedings of International Conference on Artificial Neural Networks, ICANN-95, vol. 2, EC2 et Cie, Paris, 1995, ss. 3–7.

J. Huttenlocher, W. Haight, A. Bryk, M. Seltzer ja T. Lyons, T. Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. Developmental Psychology, 27, 1991, ss. 236–248.

L. Karlsson. Sadutus – Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. PS-kustannus. Jyväskylä, 2003.

M. Klami. Unsupervised discovery of morphs in children's stories and their use in Self-Organizing Map -based analysis. Pro gradu -tutkielma, Kieliteknologia, Helsingin yliopisto, 2005.

M. Klami ja K. Lagus. Unsupervised word categorization using Self-Organizing Maps with automatically extracted morphs as features. Julkaisematon käsikirjoitus, 2006.

K. Lagus, A. Airola and M. Creutz. Data Analysis of Conceptual Similarities of Finnish Verbs. Proceedings of CogSci-2002, 24th annual meeting of the Cognitive Science Society, Fairfax, Virginia, USA, 2002.

A. F. Lieberman ja H. Zeanah. Disorders of attachment in infancy. Infant Psychiatry, 4, 1995, ss. 571–587.

C. Manning and H. Schütze. Foundations of Statistical Natural Language Processing. MIT Press, Cambridge, MA, 1999.

G. F. Marcus. Negative evidence in language acquisition. Cognition 46 (1), 1993, ss. 53–85.

S. Pinker. The Language Instinct. William Morrow, New York, 1994.

J. Raitio, R. Vigário, J. Särelä ja T. Honkela. Assessing similarity of emergent representations based on unsupervised learning. Proceedings of International Joint Conference on Neural Networks, IJCNN'2004, Budapest, Hungary, 2004.

T. Ruusuvirta, M. Huotilainen, V. Fellman ja R. Näätänen. Newborn human brain identifies repeated auditory feature conjunctions of low sequential probability. *European Journal of Neuroscience,* 20, 2004, ss. 2819–2821.

Solan, Z., Horn, D., Ruppin, E., Edelman, S., Unsupervised efficient learning and representation of language structure. Proceedings of CogSci-2003, 25th annual meeting of the Cognitive Science Society, Boston, MA, 2003.

G. K. Zipf. Human behavior and the principle of least effort: An introduction to human ecology. Addison-Wesley, Cambridge, MA, USA, 1949.

III PUHEENVUOROJA LASTEN ELÄMÄSTÄ JA TOIMINNASTA

Kilvesmiäs löi vahinkossa Äitin sormeen, ja sitten tapahtui niin, että mentiin lääkäriin ja leikattiin vatta auki ja syntyskin ihana vauva. Totanoi ja sitte jouduttiinki väärässee hoitoo ja sitte myös sit tapahtus nii, et peili, peitto ja kaikki katosi niitte maailmasta ja kotiosta. Ja sitte ne löysiki ne kaikki tavalat ja sitte tuli jänis ja sit top!

Kertonut Janita 4v 7kk
Päivämäärä: 23.5.2005

Minna Huotilainen

Lapset kertovat jo ennen syntymäänsä

Jokaisella meistä on jonkinlainen käsitys siitä, milloin ihminen pystyy olemaan kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa ja oppimaan. Moni pitää tärkeänä merkkipaaluna *puheen kehittymistä* ja ajattelee, että kun lapsi pystyy sanoin tai kokonaisin lausein ilmaisemaan itseään, hän on ottanut sen askeleen, joka ihmisten väliseen kanssakäymiseen tarvitaan. Toisaalta voidaan ajatella, että jo paljon nuorempi, vasta ensimmäisiä sanoja *ymmärtävä* lapsi kykenee kommunikoimaan osoittamalla sormellaan tai katseellaan ja ilmaisee itseään ilmein, elein ja vaikkapa itkulla tai naurulla. Vuorovaikutustutkimukset osoittavat, että jo *vastasyntynyt* pystyy ilmaisemaan itseään ja tulkitsemaan toisten, erityisesti äidin, äänen sävyä ja muita merkkejä, joiden avulla vastasyntynyt voi ymmärtää toista. Tässä esityksessä pyrin osoittamaan, että kanssakäyminen ja oppiminen, ja sitä kautta ihmisen sosiaalinen elämä, alkaa kuitenkin *jo ennen syntymää*.

Ihminen on kautta vuosituhansien miettinyt sikiön ihmisyyteen ja kognitiivisiin kykyihin liittyviä kysymyksiä – esimerkiksi Leonardo da Vinci esitti aikanaan omia näkemyksiään asiasta. Ensimmäiset tutkimusmenetelmät perustuivat sikiön liikkeiden seuraamiseen äidin vatsan päältä, ja myöhemmin on ollut olemassa myös ultraääneen perustuvia seurantamenetelmiä. Aivan viime aikoina myös sikiön aivotoiminnan mittaukset ovat tulleet mahdollisiksi. Toisena tutkimuslinjana sikiöaikaisen elämän osalta on ollut vastasyntyneen tutkiminen ja siitä sikiöaikaa koskevien päätelmien tekeminen.

Nämä tutkimukset ovat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta keskittyneet sikiöaikaisiin ääniaistimuksiin. Sikiön kuulokyky kehittyy jo noin kolme kuukautta ennen syntymää ja äänien aiheuttamia reaktioita on pyritty seuraamaan monin eri menetelmin.

Ihmisen ensimmäiset ääniaistimukset koetaan jo paljon ennen syntymää (Lecanuet & Schaal, 1996). Kuuloaisti alkaa kehittyä raskauden puolivälistä alkaen. Voimakkaisiin ääniin havaitaan säikähdystä muistuttava säpsähdysrefleksi, joka on useille äideille raskausajalta tuttu ilmiö: sikiökin voi säikähtää voimakasta ääntä.

Ensimmäisenä osoituksena muistista havaitaan sikiöllä ns. habituaatio- eli *tottumisilmiö* (Miller 2002). Sikiö reagoi ensimmäiseen voimakkaaseen ääneen vahvalla säikähdysreaktiolla, mutta toistettaessa samaa voimakasta ääntä useita kertoja havaitaan, että sikiön reaktio ei ole enää muutaman toistokerran jälkeen yhtä voimakas.

Huomattavasti korkeampia aivotoimintoja tarvitaan ns. assosiatiiviseen eli *yhdistelevään muistiin*. Tutkimuksissa on havaittu, että vastasyntynyt kykenee yhdistämään muistamansa äänen äidin tunnetilaan äänen yhteydessä. Esimerkiksi äidin joka päivä loppuraskaudesta kuuntelema musiikki, vaikkapa TV-sarjan tunnusmusiikki, yhdistyneenä raskausaikana äidin rauhoittumiseen, matalaan pulssiin ja matalaan stressihormonien tasoon, saa aikaan muistiassosiaation, jonka seurauksena saman tunnusmusiikin soittaminen vastasyntyneelle vauvalle rauhoittaa vauvaa.

Äidin ääni on vastasyntyneelle tuttu raskausajalta. Äänen tuttuus liittyy äidin *puhetyyliin*: puhenopeuteen, puheen nopeuden vaihtelevuuteen ja puheen "säveleen" eli perustaajuuteen. Nämä puheen piirteet, ns. prosodia, ovat vastasyntyneelle tuttuja sekä äidin puheesta että sellaisten ihmisten puheesta, jotka puhuivat äidille raskauden loppuvaiheessa säännöllisesti.

Vastasyntyneellä on siis syntymähetkellä mukanaan joukko tärkeitä muistoja, jotka jatkuvat ikäänkuin siltana syntymän yli. Syntymähetki on vastasyntyneelle hermoston kehityksen kannalta merkityksetön, mutta saatavien ärsykkeiden kannalta lähes kaikki muuttuu syntymähetkellä. Ääniärsykkeetkin muuttavat muotoaan, mutta vähemmän kuin muiden aistipiirien ärsykkeet. Tuttujen äänien ja äänimuistojen voidaankin ajatella muodostavan eräänlaisen *äänikodin* vastasyntyneelle – hän ei synny tyhjänä tauluna tuntemattomaan maailmaan vaan oppimisen kautta

itselleen valmistamaansa äänikotiin, jossa on jo monta tuttua elementtiä. Näitä ovat kaikki tutut, rutiininomaiset äänet ja niihin liittyvät assosiaatiot. Sikiöaikana alkanut oman ”heimon” tunnistaminen, sosiaalistuminen ja tuttuuden hakeminen luo pohjan myöhemmälle sosiaaliselle kehitykselle.

Kaisa Koskinen

Oma tarina esityksellisen vuorovaikutuksen osana.

Mitä on improvisaatioteatteri?

Erilaiset improvisaatioon perustuvat teatterimuodot ovat rantautuneet Suomeen 1990-luvulta lähtien. Näistä tunnetuin on ehkä impro, jota mm. viihdeohjelma thilia thalia hyödyntää. Toinen muoto, tarinateatteri tuli Suomeen 1990-luvulla ja sitä on käytetty sekä toimintaterapeuttisena välineenä että esittävän taiteen muotona. Yhteistä molemmille muodoille on se, että ne perustuvat erilaisille tekniikoille, joiden avulla esiintyjät toimivat. Tarinateatterissa kaikki toiminta lähtee kuitenkin esiintyjien ulkopuolelta, yleisöstä. Esiintyjien tehtävänä on tuoda näkyväksi katsojien ajatuksia, tunteita ja tarinoita. Esiintymistilanne on ikään kuin keskustelu, jossa näyttelijät ja muusikko toimivat keskustelun välineenä.

Miksi lapsiyleisöä pitäisi kuunnella?

Improvisaatioryhmä Jutun Juuri on toiminut Teatteri ILMI Ö:ssä vuodesta 2004. Oma kiinnostukseni lähti teatterimme painotuksesta lastenteatteriin: Miten aikuinen voi tehdä lastenteatteria? Miten saada lasten aiheet näkyväksi? Miten luoda esitysmuoto, jossa lapsia ei tarvitse hyssytellä hiljaisiksi?

Tarinateatteri tuntui hyvältä lähtökohdalta lasten omien tarinoiden ja aiheiden saamiseksi. Tekniikoita olemme ottaneet myös improsta, musiikista, draamasta ja tanssista. Tavoitteenamme on ollut luoda kohtaamispaikka, jossa erilaiset tarinat ja ihmiset voivat kohdata kokonaisvaltaisesti järjen, tunteen ja intuition kautta. On ollut kiinnostavaa tutkia improvisaation kautta lasten maailmaa ja se on antanut paljon virikkeitä muuhun teatterin tekemiseen.

Miten lapsi tulee kuulluksi esityksellisessä vuorovaikutuksessa?

Kun esitys mielletään keskustelun välineeksi, miten tämä keskustelu sitten käytännössä tapahtuu? Ennen esitystä yritämme löytää esitykselle jonkin aiheen, joka koskettaisi koko yleisöä. Päiväkodeissa se voi olla jokin vuodenaikaan liittyvä juttu kuten joulu tai kevät. Yleisön kanssa keskusteleva jokeri kerää esityksen aluksi yleisöltä yksittäisiä sanoja aiheeseen liittyen. Nämä esitetään liikkuvina patsaina tai vaikka lauluna. Kun yleisö on lämminnyt, voi jokeri haastatella yleisöä hiukan enemmän kuten, mitä kevääseen liittyvää olet tehnyt. Vastaus esitetään taas vaikka lyhyenä kohtauksena siitä, mitä on kerrottu. Kerrotut tarinat herättävät yleisössä lisää mielenyhtymiä ja syntyy lisää kohtauksia, lauluja, runoja jne. Se, miten kerrottu asia esitetään yleisölle, päätetään siinä tilanteessa. Joitain tarinoita palvelee parhaiten lyhyt kohtaus. Tunnelmakuvaukset on helpompi tanssia ja koko session voi koostaa vaikka loppurunoksi.

Tarinateatterin ydin esiintyjän kannalta on kokonaisvaltaisessa kuuntelemisessa. Esiintyjän on muistettava tarinan maamerkit: ketkä, missä, tekemässä mitä jne. Mutta vieläkin tärkeämpää on kuunnella rivien välistä tarinan sielua: ymmärtää asioiden merkitys kertojalle. Näyttelijöiden tarkoituksena ei ole kuvittaa tarinaa esittämällä se täsmälleen samanlaisena, vaan ikään kuin vaikuttua kerrotusta ja ponnistaa sen impulssin pohjalta, miltä kerrottu tuntui.

Kaikki ansaitsevat tulla kuulluiksi

Ajan saatossa olen huomannut, että muutkin kuin lapset tarvitsevat kohtaamispaikkaa ajatuksien, tunteiden ja tarinoiden jakamiselle. Esimerkiksi vanhuksilla on tarve tulla kuulluksi kokonaisvaltaisesti omassa yhteisössään. Yhteisön oma tarina syntyy niistä kaikista pienistä ja yksityisistä, vakavista ja ratkiriemukkaista, kipeistä ja kevyistä asioista. Ihmistä on syytä kuunnella, koska hän on osallinen omaan elämäänsä.

Liite 1. Lapset kertovat… -seminaarin ohjelma

LAPSET KERTOVAT… valtakunnallinen seminaari pe 17.3.2006 klo 8.30–16

8:30	Ilmoittautuminen
9:00	Mitä lapset kertovat päättäjille? -avausdialogi pääjohtaja Vappu Taipale, Stakes & pääjohtaja Kirsi Lindroos, Opetushallitus
9:30	Kohtaamme yli rajojen, KT Liisa Karlsson Sadutuksen kokeilua
10:00	Lapsitiedosta lasten omaan tietoon ja kulttuuriin Erikoistukija KT Liisa Karlsson, Helsingin yliopisto
10:45	Tauko
11:00	Sikiöt ja vastasyntyneet kertovat oppimastaan Dosentti Minna Huotilainen, Tutkijakollegium
	Samaa suomea? Aikuisen ja lapsen kielen erot Dosentti, kognitiivisten järjestelmien tutkija Timo Honkela, Teknillinen korkeakoulu
11.45	Keskustelua
12:00–13:00	Ruokailutauko (omakustanteinen)
13:00	Lapset ja nuoret suunnittelussa dosentti, ympäristöpsykologi Liisa Horelli, Teknillinen korkeakoulu
13.30	Koululaiset kertovat leikeillään Suomessa ja Virossa Leikintutkija Reeli Karimäki, Helsingin yliopisto
14:00	Työpajat (toiminnallisia, pohtivia, keskustelevia)

1. Lapset kertovat sävelin – tarinasäveltämisen auttavat ja mahdollistavat keinot pianonsoit.op., mus.terap., FM Hanna Hakomäki
2. Erityiset lapset kertovat ja luovat vaikeissakin olosuhteissa, puheterapeutti Maija-Leena Warma, Kirkkonummi, tutkija KM Minna Lähteenmäki
3. Oma tarina esityksellisen vuorovaikutuksen osana. Teatteri ILMI Ö.:n Jutun Juuri, improvisaatioryhmä: Liisa Pylkkänen, Kaisa Koskinen. Minna Savin, Outi Sädekallio, Jari Rättyä
4. ”Ei, ei” -kielestä ”Voi, miten mielenkiintoista!” –kieleen. Miten kääntää negatiiviset tilanteet positiivisiksi nuorten ja lasten kanssa? lto, KK Tuula Stenius
5. Lasten puhe ja toiminta tutkimuksessa, leikintutkija Reeli Karimäki, Helsingin yliopisto, VTT, psykologi Monika Riihelä

15:15	Lapset kertovat yli rajojen, psykologi Kirsti Palonen
15:45–16	Yhteenveto ja loppusanat Lapset kertovat ja toimivat ry:n puheenjohtaja Liisa Karlsson

Liite 2. Sadutuksen idea lyhyesti englanniksi

Monika Riihelä

The Finnish Storycrafting -method

The Storycrafting -method is an important Finnish social innovation. Instead of necessitating many instruments, the demands for the use of the method are different: one needs to be equipped with a democratic approach to human beings, to both children and adults. Storycrafting is based on a premise that regardless of age, gender, cultural background, level of education, or degree of disability, we all have something to say. Together with an engaged listener anyone, from the young children to the elderly, is able put their thoughts in to words in a story form.

While working as a psychologist in a school in the 1980's, I developed the Storycrafting-method together with children. I withdrew from channeling children's interests to something specific with tasks or questions, and concentrated on listening to what kinds of issues the children brought up in their discussions.

The Storycrafting -method differs from other narrative methods on the grounds on the four steps it includes. In addition to narration, the Storycrafting -method includes verbatim writing, reading of the written story, and the possibility for narrator's corrections.

The recorder of the story needs a pen and a paper, and begins by describing how she or he is about to engage in listening:

> "Tell a story that you want.
> I will write it down just as you will tell it.
> When the story is finished I will read it aloud.
> And then if you want you can correct or make any changes."

In the Storycrafing -method, the recorder neither channels the narration, nor judges the story. How the narrator expresses himself or herself, should be up to his or her decision. The narrator should be able to decide what she or he includes or leaves out from the story.

Storycrafting is a method for recording stories in diverse settings: in pairs or within a group from intimate situations to public places. Storycrafting brings people closer to each other; it encourages and consoles. The experiences with Storycrafting –method show that people often establish new profound levels and bonding in their relationships. Storycrafting halts the rush and assists in concentrating on the essential, namely, the words and the silent messages underlying the words.

The power of the Storycrafting -method relates to the fact that for a moment the narrator and the recorder engage in an encounter "on the same wavelength" as the ancient oral history narrators. In this mutual encounter, they fall into the stream of narration freely floating in the borders of dreams and realities.

Storycrafting is an event of interaction where the recorder attains an access to the internal dialogues with the storyteller. The method is based on the notion that in addition to a general knowledge each person has a wide array of subjective knowledge based on one`s personal experiences. Because the quality of narration is free of judgments, Storycrafting gives an opportunity for the narrator to truly reflect on her experiences and thoughts with her own words.

The research on the use of Storycrafting -method has shown that the culture of communication evolves towards genuine democratic relations between people. This change has wide-ranging

effects. The voices of the silent individuals are heard and the talkative individuals become more interested in listening. The Storycrafting partners get to know each other in a new way.

The storycrafting has a bonding effect in relationships not only within a close circle of acquaintances but also internationally. The awareness of other cultures and ways of living increases with the exchange of stories among narrators from different countries. A good example of this is the ongoing exchange among children in Finland, Palestinian children in Lebanon, children in Kirkuk, and Sri Lanka. Children participate the projects of Kissah Wa Tawasul (Lebanon), Prdi Chirok (Kirkuk), and *Lotus Hill* – the rehabilitation project of disabled children in Baddegamassa (Sri Lanka).

The Storycrafting –method has been widely used for over twenty years for example in the Nordic countries and in Estonia. To name but a few of the fields of applications, the method has been used at homes, maternity clinics, day care centers, schools, libraries, hospitals, old people's homes, art projects and exhibitions. It has been used among children, in office meetings, training, therapy, multicultural education, and solidarity work.

Monika Riihelä 2002. Children's Play is the Origin of Social Activity. European Early Childhood Education Research Journal Vol. 10, No.1, 2002.

Monika Riihelä. 1999. Storyride. In Mental Health Promotion for Children up to 6 Years. Directory of Projects in the European Union. Metal Health Europe – Sante Mentale Europe. Belgium.

The video and the text are to be found on internet:
http://www.stakes.fi/palvelut/palvelujen_laatu/lapset/In_English/Storycrafting_method/storycrafting.html