

”Hei, mun saarella olis myös se Lumi-kissa!”

Tekijyys 3–5-vuotiaiden lasten satukirjaprojektissa

Maisterintutkielma

Hilja Honkola

Kirjallisuus

Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

Maaliskuu 2021

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Hilja Honkola	
Työn nimi ’’Hei, mun saarella olis myös se Lumi-kissa!’’ Tekijyys 3–5-vuotiaiden lasten satukirjaprojektissa	
Oppiaine kirjallisuus	Työn laji maisterintutkielma
Aika 3/2021	Sivumäärä 72
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tässä tutkielmassa käsittelen tekijyyttä 3–5-vuotiaiden lasten satukirjaprojektissa, jonka toteutin jyvaskyläläisessä Vastatuulen päiväkodissa vuosien 2019–2020 aikana. Tutkielmani keskittyy pääosin sadutettavien lasten tekijyyteen, mutta vertailen heidän osuuttaan myös aikuisen saduttajan tekijyyteen, sillä projektissa valmistunut satukirja oli tulos kaikkien mukana olleiden tekijöiden yhteistyöstä. Teoriataustana käytän kognitiivista kirjallisuudentutkimusta. Tutkielman tavoitteena on selvittää sadutettavien lasten tekijyyttä motivoivia elementtejä, sekä saduttavan aikuisen vaikutuksia lasten tekijyyteen.</p> <p>Tutkimusmetodinani hyödynnän sadutusta, jonka menetelmiä sovellan tutkimukseni tarpeisiin sopivalla tavalla. Tutkielma on strategialtaan empiirinen, minkä lisäksi siinä on etnografisen tutkimuksen piirteitä. Aineiston hankintamenetelmänä käytän muun muassa kirjoittamiani muistiinpanoja, sadutettuja tarinoita ja havainnointia. Analyysimenetelmät mukailevat fenomenologista analyysia ja lähilukua. Tutkielman analyysi jakautuu kolmeen osaan: projektin alku-, loppu- ja keskivaiheeseen. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Millaisena sadutettavien lasten ja saduttavan aikuisen tekijyys näyttäytyy satukirjaprojektissa? 2. Millaisiin elementteihin lasten ja aikuisen tekijyys perustuu? <p>Tutkielman analyysi osoittaa, etteivät muun muassa vahvojen tunteiden ja leikin kautta motivoituneet lapset voineet toimia tuottamani satukirjaprojektin tekijöinä ilman aikuisen apua ja tukea. Aikuisen ja lasten osallisuus olikin välttämätöntä projektin onnistumisen kannalta, sillä ilman molempien motivaatiota ja tekijyyttä lopputulosta ei olisi syntynyt.</p>	
Asiasanat – Keywords tekijyys, saduttaminen, kollaboratiivinen kirjoittaminen, kognitiivinen kirjallisuudentutkimus, lastenkirjallisuus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. KESKEISET KÄSITTEET, TEOREETTINEN VIITEKEHYS, METODI, TUTKIMUSSTRATEGIA, SEKÄ AINEISTON KERUU- JA ANALYYSIMENETELMÄT	4
2.1. Tekijyys ja kollaboratiivinen kirjoittaminen	5
2.2. Saduttamisen käsite ja metodi tutkimuksen näkökulmasta	8
2.3. Kognitiivinen kirjallisuudentutkimus	10
2.4. Tutkimusstrategia sekä aineiston keruu- ja analyysimenetelmät	12
2.5. Lähestymistavat lastenkirjallisuuden tutkimuksessa	13
3. ALUSTUS ANALYYSIIN: AINEISTO JA LAPSET KERTOJINA	17
3.1. Vastatuulen päiväkotij ja sadutusprojekti.....	17
3.2. Lapset kertojina	19
4. ANALYYSI I: TEKIJYYS PROJEKTIN ALKUVAIHEESSA	21
4.1. Sadutettavien lasten tekijyys.....	21
5. ANALYYSI II: TEKIJYYS PROJEKTIN KESKIVAIHEESSA	39
5.1. Sadutettavien lasten tekijyys.....	39
5.2. Saduttavan aikuisen tekijyys	50
5.3. Sadutettavien lasten ja savuttavan aikuisen yhteistekijyys	53
6. ANALYYSI III: TEKIJYYS PROJEKTIN LOPPUVAIHEESSA	57
6.1. Sadutettavien lasten tekijyys.....	57
6.2. Saduttavan aikuisen tekijyys	59
7. PÄÄTÄNTÖ	62
LÄHTEET.....	65
Tutkimusaineisto.....	65
Tutkimuskirjallisuus.....	65

1. JOHDANTO

Joukko neljävuotiaita lapsia kertoi tarinan saaresta, jossa asuu aiemmilla sadutuskerroilla tutuksi tullut kissa. Sadun loputtua heitä kuunnellut lapsi aloitti kertomaan omaa tarinaansa huudahtaen: ‘‘Hei, mun saarella olis myös se Lumikissa!’’ (Honkola 2019–2020.)

Tämä sadutusprojektin tekijyyttä käsittelevä tutkielma sai aiheensa jyvaskyläläisessä Vastatuulen päiväkodissa toteutetusta sadutusprojektista, jonka tiimoilta kiinnostuin tutkimaan etenkin lasten tekijyyttä ja sitä, minkä verran aikuinen tekijä vaikuttaa heidän kykyihinsä toimia tekijöinä. Tutkimukseni käsittelee kognitiivisen kirjallisuudentutkimuksen avulla niin sadutettavien lasten kuin saduttavan aikuisenkin tekijyyttä, sillä molemmilla oli selkeät roolinsa projektin toteuttamisessa. Yhteistyöstä huolimatta lasten näkökulma on tutkimukseni pääasiallinen tarkastelukohde siinä missä aikuisen tekijyyden tarkoituksena on toimia lapsen tekijyyttä taustoittavana ilmiönä. Kiinnitän siis huomioni tarkemmin lasten tekijyyteen ja kognitioon kirjallisuudentutkimuksen näkökulmasta ja sivuan niiden ohella aikuisen saduttajan tekijyyttä ja vaikutuksia sadutettavien lasten tekijyyteen.

Tekijyys on ollut kirjallisuudentutkimuksen kentällä suosittu aihe kautta aikain. Suomessa kirjallisuudentutkijat ovat kiinnostuneet tarkastelemaan tekijyyttä muun muassa sanataiteen ja erityisesti kirjoitettujen teosten kautta. He ovat keskittyneet muun muassa kirjailijan tekijäpositioon ja muihin teoksen sisäisiin kielen avulla ilmeneviin tekijöihin (ks. Salonen-Rikkinen 1996; Jalas 2010; Kivijärvi 2015). Myös tekijyyden prosesseja (ks. Rinne 2014) on tutkittu kirjallisuudentutkimuksessa ja sama aihe on kiinnostanut niin musiikkitieteen, elokuvan, television kuin animaation tutkijoitakin (ks. Maliniemi 2018; Oinonen 2019).

Tekijyyden tutkimisen runsaasta suosiosta huolimatta lapsitekijöitä lapsen tekijyyttä on tutkittu kirjallisuudentutkimuksessa yllättävän vähän. Mikäli näin on tehty, on toteutus tapahtunut sadutus-menetelmää käyttäen (ks. Pennanen 2014; Karjalainen 2017). Sadutus näyttää olevan relevantein keino tutkia lapsen tekijyyttä, sillä sadutuksen yhtenä päämääränä on korostaa lapsen kykyä toimia tekijänä (Karlsson 2003, 10). Tämän vuoksi käytänkin sadutusta apuna tässä lapsen tekijyyttä käsittelevässä tutkielmassa, vaikkakin eri tavalla kuin Karlsson (2003). Aineistoa kerätessä saatoinkin esimerkiksi esittää lisäkysymyksiä sadutettaville lapsille, jotka kokivat

kertomisen hankalaksi ilman aikuisen johdattelua. Näin ei olisi pitänyt toimia, mikäli sadutusmenetelmää noudatetaan oikealla tavalla, sillä sadutuksen ei kuulu olla väylä kohti saduttajan suunnittelemaa päämäärää (Karlsson 2003, 116).

Sosiaalialojen ja kasvatustieteiden tutkimuksissa sadutusmenetelmää suositaan etenkin lapsen osallisuuden, erilaisten sadutusmenetelmien, työskentelymetodien ja lapsen kehityksen näkökulmista. Usein nämä tutkimukset tehdäänkin tutkimustani muistuttavan sadutusprojektin muodossa. (ks. Leinonen 2003; Laasonen 2008; Kangasvieri & Pietilä 2011; Lumikaarto 2012; Annunen & Vähäkangas 2014; Pennanen 2014; Moilanen 2016.) Tässä tutkimuksessa tarkasteltava sadutusprojekti on merkillinen nimenomaan siksi, että kiinnitän katseeni spesifimmin lasten tekijyyteen konkretian tasolla, jolloin lasten kuulluksi tuleminen ei jää pinnallisesti vain maininnan tasolle, kuten useammissa tutkimuksissa on tapahtunut (ks. Kangasvieri & Pietilä 2011; Lumikaarto 2012).

Tutkielmani sijoittuu myös lastenkirjallisuuden tutkimuksen kentälle relevanttiin kohtaan, sillä lasten tekijyyttä ei ole käsittelemästäni näkökulmasta käsin juuri tarkasteltu. Tutkijat ovat keskittyneet lähinnä lastenkirjallisuuden teemoihin, aiheisiin ilmaisutapoihin, kieleen, kuvitukseen, kiehtovuuteen, vastaanottamiseen ja kehitykseen (ks. Kärnä 1992; Vuori 2002; Ignatius & Somero 2004; Ahola 2010; Yrjänä 2011; Forss 2013). Erityisen tutkielmastani tekee myös sen prosessinomaisuus, jonka suunnittelussa ja toteutuksessa tutkija on itse mukana sen sijaan, että hän analysoisi tutkielman aineistoa ulkopuolisesta näkökulmasta käsin ja keskittyisi ainoastaan sadutuksen avulla tehtyyn valmiiseen satukirjaan (vrt. Kuusimäki 2013, 11).

Tutkimusaineisto muodostuu sadutetuista tarinoista ja omista muistiinpanoistani, sillä näen niiden antavan kognitiivisen kirjallisuudentutkimuksen näkökulmasta vastauksia sadutettavien lasten ja saduttavan aikuisen tekijyydestä. Lisäksi käsittelem aikuisen vaikutusta lasten tekijyyteen sekä sen, millaisista elementeistä lasten tekijyys koostuu ja mitkä tekijät motivoivat heidän osallisuuttaan projektissa. Analyysin edetessä tulen myös selvittämään tarinoiden keskeisiä henkilöahmoja ja keskeisiä teemoja. Varsinaiset tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisena sadutettavien lasten ja saduttavan aikuisen tekijyys näyttäytyy satukirjaprojektissa?
2. Millaisiin elementteihin lasten ja aikuisen tekijyys perustuu?

Lasten tekijyyttä koostavilla elementeillä tarkoitan satukirjaprojektin rakenteessa ja sisällössä ilmeneviä yksityiskohtia. Rakenteeseen viitattaessa elementit kertovat esimerkiksi sadutettavien lasten roolista ja asemasta: Jäävätkö he saduttavan aikuisen tekijyyden peittoon? Entä mihin kaikkeen lapset saavat vaikuttaa ja minkä verran heillä on päätäntävaltaa projektin toteuttamisen suhteen? Sisällön kannalta elementit tarkoittavat puolestaan sadustilanteissa tuotettujen tarinoiden sisintä. Tällöin pohdin millaiset asiat inspiroivat lapsia kertomaan ja mitkä piirteet ovat heidän tarinoilleen ominaisia. Lisäksi mietin, onko satujen sisällössä esimerkiksi toistuvia hahmoja tai otteita lasten elämästä todellisuudesta.

Ennen tutkimuksen analyysia ja sen varrella vastattavien tutkimuskysymysten käsittelemistä esittelen luvussa 2. tutkimuksen keskeiset käsitteet, metodin ja teoreettisen viitekehyksen. Tämän jälkeen alustan analyysia luvussa 3. esittelemällä Vastatuulen päiväkodissa tehdyn sadutusprojektin, jonka materiaaleista olen koostanut tutkimuksen analysoitavan aineiston. Sen lisäksi pohdin lapsia kertojina, jotta analyysissä käsiteltävää aineistoa on helpompi lähestyä. Luvuissa 4.–6. syvennyinkin itse analyysiin jakaen satukirjaprojektin vaiheet kolmeen osaan: alku-, keski- ja loppuvaiheeseen. Kolmeen tehty jako johtuu projektissa ilmenneistä ja kronologisista tapahtumasarjoista: alkuvaihe käsittelee projektin käynnistämistä ja ensimmäisten satujen saduttamista, keskivaihe satujen kiireisintä sekä rutiininomaista keräilyaikaa ja loppuvaihe tehdyn sisällön koostamista valmiiksi satukirjaksi.

2. KESKEISET KÄSITTEET, TEOREETTINEN VIITEKEHYS, METODI, TUTKIMUSSTRATEGIA, SEKÄ AINEISTON KERUU- JA ANALYYSIMENETELMÄT

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen keskeiset käsitteet, teoreettisen viitekehysten, metodin sekä aineiston keruu- ja analyysimenetelmät. Alaluvussa 2.1. avatut keskeisimmät käsitteet ovat otsikossa ilmenevä *tekijyys*, sadutusprojektissa mukana olevien tahojen yhteistyötä kuvaava *kollaboratiivinen kirjoittaminen (co-writing, collaborative writing)*, sekä tutkimuksen metodina toimiva *saduttaminen*. Vaikka saduttaminen onkin käsitteenä ja metodina merkittävässä asemassa, en aineistoa analysoidessa käytä sen toimintatapoja täysin. Tähän palaan tarkemmin alaluvussa 2.2.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä käytän kognitiivista kirjallisuudentutkimusta, jonka tiimoilta alaluvussa 2.3. ilmeneekin osittaista problematiikkaa pohtiessani kognitiivisen kirjallisuudentutkimuksen käsitteen soveltuvuutta käytettävän analyysin näkökulmasta: Miksi puhua kognitiivisesta kirjallisuudentutkimuksesta, jos tutkimuksen koko aineisto ei ole jo kirjoitettua, kirjallista tekstiä? Pitäisikö näin olla, jos teoreettinen viitekehys pohjautuu kognitiiviseen kirjallisuudentutkimukseen? Kannattaisiko tutkimuksessani puhua pikemminkin kognitiivisesta kielentutkimuksesta tai laajemmin kognitiivisesta tutkimuksesta?

Alaluvussa 2.4. pohdin tutkimusstrategiaa, sekä aineiston keruu- ja analyysimenetelmiä. Mietin, millaiselle alueelle tutkimukseni asettuu ja mitkä menetelmät puhuttelevat aineiston keräämistä ja analysoimista parhaiten. Kyse onkin varsin mielenkiintoisesta aineistosta, sillä olen itse ollut mukana sen toteuttamisessa. Luvun lopuksi kartoitan lastenkirjallisuuden tutkimuksen lähestymistapoja alaluvussa 2.4. pohtien samalla tutkimukseni merkittävyyttä. Kerron, millä tavoin ja miksi lastenkirjallisuutta tutkitaan, mihin ilmiöihin tutkijoiden huomio yleensä kiinnittyy, millaisin näkökulmin he lastenkirjallisuutta lähestyvät ja millaisen lisäyksen tutkijaminäni jo aiemmin tehtyyn lastenkirjallisuuden tutkimukseen tuo.

2.1. Tekijyys ja kollaboratiivinen kirjoittaminen

Pystyäkseni määrittelemään tekijyyden käsitteen kirjallisuuden näkökulmasta, lähdin liikkeelle ajasta ennen tekijyyttä ja edetä aikajärjestyksessä eri tutkimussuuntausten ja teoreetikkojen luomien sekä toisistaan eroavien näkemysten kautta. Tekijyys ei ole havaintoni mukaan mutkitta määriteltävä käsite, vaan aikojen saatossa kulloistenkin aikakausien myötä muuttunut termi, joka on ollut aina läsnä vaihtelevalla tavallaan (ks. esim. Pennanen 2014, 118–121). Sen voi suomenkielisen käsityksen mukaan sanoa viittaavan kirjaimellisesti toimivaan, eli tekevään henkilöön. Kyse ei ole auktoriteetin tai autoritäärisyyden aikaansaamista viittauksista, joita esimerkiksi sanat *auteur* (ransk.) ja *author* (engl.) ilmentävät, vaan prosessinomaiseen toimimiseen sanan varsinaisessa merkityksessä: ”kirjailija on, mutta tekijä tekee.” (Kurikka 2006, 16–17.)

Merkittävimpinä nykypäivän tekijäkäsityksen alkulähteinä pidetään myöhäisrenessanssin aikakautta ja erityisesti Gutenbergin painokoneen (1488) jälkeen elettyjä aikoja. Tätä ennen tekijän nimeämistä ei koettu tarpeelliseksi, sillä kirjoitetut tekstit noudattivat pitkälti uskonnollista kaavaa ja ainoaksi tekijäksi koettiin Jumala. Painotekniikan ja kirjapainokulttuurin myötä valmis kirja nähtiin tuotteena, jonka omistajaksi sen kirjoittaja, toisin sanoen tekijä, luokiteltiin. Ihmiset alkoivat puhua tekijänoikeuksista ja plagioinnista: sanojen hallussapito kuului ainoastaan tekstin kirjoittajalle, eikä kenellekään muulle. (Kurikka 2006, 18)

Myöhäisrenessanssin aikana kehittyntä tekijää kutsutaankin käsitteellä moderni tekijä, vaikka nimitys sai varsinaisesti alkunsa vasta 1750-luvulla. Tätä aiemmin modernin tekijyyden ilmiö oli painokoneen keksimisestä johtuen tiedostettu, mutta ei puhuttu. (Kurikka 2006, 18.) Romantiikan aikakauteen siirryttäessä tekijyys sai täysin uuden merkityksen imaginaation tullessa osaksi tekijyyttä koskevia keskusteluja. Kaisa Kurikan (2006) mukaan imaginaatio tarkoittaa sisäistä, jokaiselle henkilökohtaisesti ominaista ja luovaa mielikuviutusta, jota korostetaan tekijyyden rinnalla yhä edelleen. Viimeistään romantiikan aikana oli siis selvää, ettei tekijän asema ollut enää uskonnollisten ilmoitusten välittäjänä entisellään: tekijästä tuli oman luomuksensa jumala, jonka imaginaatio oli osoitus subjektiivisesta yksilöllisyydestä. Hän oli kirjailijanero, jonka päälle ilmestyi metaforin kuvailtuna häikäisevää mieltä representoiva lamppu: teos ei ollutkaan

jäljennös aiemmin kuullusta ja sanotusta, vaan kyse oli luovan mielikuvituksen tuotteesta, eli tekijän mielestä inspiroituneesta neroudesta. Aivan kaikkien päälle tuon tekijyyden neron lampun ei kuitenkaan annettu syttyä, sillä romantiikan tekijäkäsitys vartioi tarkasti ihmisten oikeuksia ja tapoja toimia tekijänä: naiset eivät esimerkiksi saaneet lupaa lainkaan. (Kurikka 2006, 23–24, 26.)

Kirjallisuudentutkimuksen tekijälähtöisyys oli biografismille tyypillistä huomion kiinnittyessä tekijän oman elämän viittauksiin, mitä venäläinen formalismi pyrki myöhemmin kumoamaan: tutkimuksen tekijälähtöisyys sai tekstilähtöisemmän suunnan. Venäläisen formalismin lisäksi myös uskriteikki haastoi romantiikan biografistista tekijäkäsitystä samankaltaisella ajatuksella, jonka mukaan teosta tulisi tekijän henkilökohtaisuuksien sijaan lähestyä tekstin merkityksiin keskittyen. Keskustelu tekijyydestä alkoi lopulta muotoutua yhä anonyymimpaan suuntaan, vaikka tekijästä ei päästyäkään kokonaan eroon. Strukturalistinen kirjallisuudentutkimuksessa puhuttiin esimerkiksi sisäsitekijästä, joka oli tekstille tyypillinen, hahmona toimiva ominaisuus muiden joukossa. (Kurikka 2006, 29–30)

Roland Barthes (1968) lähti korostamaan ”Tekijän kuolema” -esseessään (”La mort de l’auteur”) tekijyyden anonyymiteettia entisestään. Hän toi kirjallisuudentutkimuksessa edelleenkin kummittelevan, tekstinsä nimen mukaisen termin tekijän kuolema, jonka puitteissa Barthes pohtii, onko puhujan tai kirjoittajan merkityksellä oikeasti väliä (Kurikka 2006, 15; Pennanen 2014, 119). Hän murhaa esseessään sen teostaan hallitsevan ”Suuren Tekijän”, jonka korostaminen oli romantiikan aikana tyypillistä, sillä hänen mukaansa tutkijan mielenkiinnon tulee olla tekijän sijaan lukijassa (Kurikka 2006, 16, 23). Barthesin ohella lukijaan pyrkivät keskittymään muun muassa myös fenomenologinen tutkimus ja reseptioestetiikka (Pennanen 2014, 119).

Michel Foucault vastaa Barthesin ”Tekijän kuolemaan” esseessään ”What is an author” (”Qu’est-ce qu’un auteur?”, 1969/1980) toteamalla, ettei tekijän kuolemaa voida pitää kokonaan totena. Foucault’n mukaan tekijänä toimiminen sisältää tiettyjä yhteiskunnallisia odotuksia, joiden raameissa tekijyyttä harjoitetaan. (Foucault 1980, 145, 147–148.) Hän luokittelee tekijäfunktion neljän piirteen mukaisesti. Näitä ovat tekijänoikeuslaki, ajallisesti ja paikallisesti

vaihteleva määrite, tekijäkäsitys, sekä todellisesta tekijästä eroavan tekijäfunktion luoma tekijä (Foucault 1980, 153; Pennanen 2014, 34–35). Tekijäfunktio toimii vallankäytön ja järjestyksen mallin alaisena, eikä lupaa tekijän harjoittamiseen myönnetä asetettujen kriteerien jäädessä täyttämättömiksi (Foucault 1980, 148; Kurikka 2008, 39).

Foucault'n rinnalla myös oma tutkimukseni osoittaa, ettei tekijyyden merkitys ja sen tutkiminen ole Barthesin teoriasta huolimatta hävinnyt kokonaan (ks. Foucault 1980, 145): aihe on kiinnostanut tutkijoita Tekijän kuoleman jälkeenkin muun muassa feministisen kirjallisuudentutkimuksen ja queer-teorian, sekä jälkikoloniaalisen- ja autobiografisen tutkimuksen saralla. Tekijä on siis kiistatta tullut takaisin kirjallisuudentutkimuksen pariin. (Kurikka 2006, 15.)

Andrew Bennett (2005) kirjoittaa sen sijaan monitekijyydestä (engl. *multiple authorship*) teoksessaan *The Author*. Käsitän kyseisen termin tarkoittavan tutkimuksessa käyttämäni käsitettä kollaboratiivinen kirjoittaminen. Bennett todistaa muun muassa, ettei merkittävä osa maailmankirjallisuuden klassikoista ole syntynyt vain yhden ihmisen työn tuloksena: kyse on eri tyylejä omaavasta yhteistyöstä, jossa apuna toimii useampikin henkilö, esimerkiksi editoija ja tekstin kommentaattori (Bennett 2005, 95–97). Lea Pennanen (2014, 121) toteaa myös saduttamisen olevan monitekijyyttä, sillä sadutustilanteissa on läsnä niin saduttaja, kuin sadutettavakin. Monitekijyyttä kuvaava kollaboratiivinen kirjoittaminen onkin merkittävä osa tutkielmani tekijyystutkimusta, sillä saduttavan aikuisen ja sadutettavien lasten väistämätön yhteistyö on huomioitava, vaikka käsittelenkin heidän tekijyyttään myös erikseen.

Kirjallisuustieteellisten tutkimusten toistaessa tekijyyden käsitteen abstraktiivisuutta (Pennanen 2014, 119) osoitan mitä tekijyys tutkimuksessani tarkoittaa. Käsitän sen ajan ja paikan mukaisesti vaihtelevana ja uudelleen muokkautuvana ilmiönä, jolla on merkitystä etenkin lasten tekijyydestä puhuttaessa: lapset ovat yleensä aikuisten tekijöiden peitossa, eivätkä saa näkyvyyttä, ellei heille suoda sitä esimerkiksi lapsen ääntä korostavan sadutuksen kautta (Karlsson 9–10, 29). Ei tokikaan ole selvää minkä position tekijyys milloinkin saa, mutta koen jokaisen tekijyyttä tutkivan tietävän siihen tutkimuksensa nojalla vastauksen: "Se, mikä merkitys tekijälle annetaan tai minne tekijä sijoitetaan, vaihtelee" (Kurikka 2006, 30). Tekijä tuntuu olevan kuin jokin

hahmo, jonka tarkoitusperiä, sanomaa, roolia ja toimintaa on yritetty jäljitellä kautta aikojen. Se ei kuitenkaan tarkoita ainoastaan kirjailijaa tai ole yhden henkilön tekijyyden varassa, sillä uskon tekijäprosessien vaativan useamman henkilön, oli kyseessä minkä ikäinen kirjailija tahansa (ks. Bennett 2005, 95–97; Malherbe 2008, 132).

Puhun tutkimuksessani sadutettavien lasten, saduttavan aikuisen ja heidän kollaboratiivisen kirjoittamisensa aikaansaamasta tekijyydestä ajalle, paikalle ja näiden kaikkien vaikutuksille alttiina olevana ilmiönä. Koen lasten tekijyyden merkityksellisenä ja huomiolle välttämättömänä. Lapset tarvitsevat runsaasti tukea toimiakseen, jolloin myös monitekijyyden merkitys korostuu. Aikuisten tekijyys on sen sijaan itsenäisempää, vapaampaa ja tiedostetumpaa: heidän kykenevä tekijäfunktionsa ei vaadi erityistä muistuttamista olemassaolostaan. Esimerkiksi lasten kulttuurista puhuttaessa aikuiset toimivat tekijöinä ja esittelevät työnsä tuloksen lapsille valmiina tuotoksena, kuten kirjoitettuna kirjana tai esitettynä teatterinäytöksenä (Karlsson 2003, 29).

2.2. Saduttamisen käsite ja metodi tutkimuksen näkökulmasta

Millä tavoin tekijyyttä voisi sitten harjoittaa? Tähän vastaan esittelemällä saduttamisen käsitteen, jonka menetelmää olen aineistoa kerätessä soveltanut tutkimukseen sopivaksi. Sadutusmenetelmä toimii tutkimuksessa metodina, jonka avulla pyrin lähestymään saduttavan aikuisen ja sadutettavien lasten tekijyyttä. Lisa Karlssonin (2014) mukaan lasten ja nuorten kuunteleminen on eriarvoisen tärkeää: ”Tutkimus on osoittanut, että lapsilla ja nuorilla on ideoita ja tietoa, joita aikuisilla ei ole.” Tosiasia on kuitenkin käytäntöä tarkastellessa se, ettei lasten ja nuorten osallisuus näy yhteiskunnassamme tarpeeksi asian tiedostamisesta ja vuosien saatossa kasvaneesta kiinnostuksesta huolimatta. Tämä on ongelma, jota pyritään korjaamaan saduttamalla niitä, joilla on tarve tulla kuulluksi. (Karlsson 2014. 17–18.)

Saduttaminen on 1980-luvulta lähtien kehitetty, Monika Riihelän keksimä suomalainen menetelmä, jonka tarkoituksena on päästä lähemmäksi lasta ja saada horjutettua aikuisten toimintamalleja, joita aikuiset ovat tottuneet ajan saatossa käyttämään. Nykyään menetelmää käytetään Suomen lisäksi muuallakin maailmassa ja se on saavuttanut suosionsa myös vanhusten ja aikuisten välisessä toiminnassa. Mitään tiettyä rajoitteita ei siis ole sille, kuka voi saduttaa ja ketä. Sadutus rakentuu kokonaisuudessaan tilanteesta, jossa mukana olevat kommunikoivat

toisilleen, kertovat, kuuntelevat, kirjaavat ja lukevat, toinen toistaan arvostaen ja kunnioitusta osoittaen. (Karlsson 2014, 17–18, 20)

Saduttaja-käsitteellä tarkoitetaan toiminnan kohteen kanssa yhteistyössä toimivaa henkilöä, jonka tehtävänä on kuunnella ja innostaa tarinan kertojaa, sadutettavaa, sekä kirjata kuulemansa. Sadutuksessa muokataan ajatukset sanatarkasti kirjatuksi tarinaksi, jonka voi toteuttaa monella tapaa: kahden henkilön yhteistyönä, erikokoisissa ryhmissä tai yksitellen useamman sadutettavan ollessa paikalla. (Karlsson 2014, 18, 20.) Menetelmää käytettäessä saduttaja sanoo sadutettavalle ensin seuraavasti:

Kerro satu (tai tarina), sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat. (Karlsson 2014, 24.)

Keskityn tutkimuksessani ainoastaan lasten saduttamiseen ja aikuisen metodeihin saduttaa heitä, sillä aineisto on kerätty 3–5-vuotiaiden lasten kertomista tarinoista, jotka olen koonnut aikuisen saduttajan roolissa. Haluan kuitenkin kyseenalaistaa toimijuuteni sadutus-menetelmän varsinaisena käyttäjänä, sillä en harjoittanut sen antamia toimintaohjeita täysin. Toistin esimerkiksi edellä lainatut sanat (ks. Karlsson 2014, 24) vain kokiessani sen tarpeelliseksi. Tällainen hetki oli esimerkiksi alussa, kun menetelmän ohjeet olivat lapsille epäselviä. Projektin edetessä päädyinkin unohtamaan ohjeiden toistamisen sadutustilanteiden alussa, sillä huomasin lasten jo tiedostaneen sadutuksen kulusta kaiken oleellisen. Täten kerrottava ja mekaaniselta tuntuva virkekokonaisuus menetti toistomerkityöksensä sadutustilanteiden tullessa tutuiksi.

Vaikka en poikkeavista toimintatavoistani huolimatta koe olevani pystyvä käyttämään sadutus-menetelmää tutkimuksen noudatettavana teoriana, käytän saduttaja ja sadutettava -käsitteitä sadutus-menetelmän mukaisesti (ks. Karlsson 2014, 20). Puhun myös saduttamisesta, sillä sadutus-menetelmä on loppupeleissä sovellettavissa ja käytettävissä vaihtoehtoisin tavoin (Karlsson 2003, 10; Pennanen 2014, 115). Sadutuksen toteuttamiseksi ei siis tarvitse noudattaa vain yhtä toimintatapaa, koska vaihtoehtoisia sadutustyyylejä on monia (Pennanen 2014, 115).

Kerron tutkimuksen sadutusprojektista tarkemmin luvussa 3, jonka jälkeen käsitteelen metodin avulla saatuja tuloksia analyysiluvuissa 4., 5. ja 6.

2.3. Kognitiivinen kirjallisuudentutkimus

Sadutettavien lasten tekijyyttä tutkiessani kiinnitän huomion heidän kognitioihinsa, eli tietämiseen. Kognitiolla tarkoitetaan ihmisen tapaa rakentaa, synnyttää, muovata ja varastoida käsiteltävää tietoa (Kajannes & Kirstinä 2000, 7). Kognitiivisissa prosesseissa kiinnostusta herättää ihmisen tapa käyttää mieltä kehonsa ulkopuolella, minkä lisäksi tutkijat keskittyvät selvittämään miten tämä kaikki tapahtuu. Mielen psyykkisyyteen eli ruumiillistumattomuuteen keskityttäessä mieli muuttaa muotoaan kauemmaksi ajattelutavasta, jossa sen nähdään toimivan tietokoneen tavoin automaattisen subjektin roolissa. Tietokonevertaus kuvastaa toimintaa toistuvana ilmiönä, jossa mieli lähtee aivoista palaten sinne aina takaisin. (Garratt 2016, 2.)

Kognitiivinen kirjallisuudentutkimus on kehittyvä ja laajeneva ala, joka on ulkomaiden lisäksi yleistynyt myös Suomessa (Kajannes 2000, 73). Sen piiriin kuuluu monia tutkimuskohteita ja menetelmiä (Kajannes 2000, 48) ja tutkimus voi hahmottaa kaikki kirjallisuuteen lukeutuvat aspektit, joissa mielen huomioiminen on jollain tapaa osallisena. Kyse ei ole kuitenkaan filosofiaan tai psykologiaan viittaavasta mielen kognitiivisesta tarkastelusta, sillä taidetta ei nähdä tieteisiin kuuluvaksi. Kognitiivinen kirjallisuudentutkimus voi käsitellä sekä kirjoittamisen ja tekstin vastaanoton kysymyksiä, että niiden välisiä ongelmia. Myös tekstin tasolla kognitiivisen tutkimuksen menetelmiä on monia, sillä tekstin kaikki elementit voivat olla kognitiivisia.

Termi *kirjallisuus* ymmärretään kognitiivisessa kirjallisuudentutkimuksessa todellisuuden näkökulmia vastaanottavan ihmisen kautta, jonka tuottamaan taiteeseen hänen luonnollinen kognitiivisuutensa heijastuu. Kognitiivisessa tutkimuksessa paljon painotetut kielellisyyden ja kommunikatiivisuuden ilmiöt korostuvat hyvin kirjallisuutta havaitsemalla, sillä mielen käyttäytyminen näkyy monella tapaa niin ymmärtämisen, tunnistamisen, havainnoimisen, ajattelun, kuin muistamisenkin tasolla. (Kajannes 2000, 53–54)

Tutkijoita kiinnostaa kognitiivisessa kirjallisuudentutkimuksessa eniten kirjallisuuden ja tietämisen välillä olevat yhteydet, sillä he haluavat keskittyä formalismin pyrkimysten vastaisesti (ks. Kurikka 2006, 28) kirjallisuuden ja sen ympärillä olevan todellisuuden välisiin merkityksiin (Kajannes 2000, 48). Kognitiivisuuden kysymykset ovatkin mietittyttäneet kirjallisuudentutkijoita

pitkään, ja sama on toistunut filosofian ja estetiikan piireissä. Myös empiirinen näkökulma on muotoutunut osaksi tutkimusta (Kajannes 2000, 48), mikä näkyy myös tässä tutkimuksessa analyysin perustuessa tutkijan tekemiin kokemuksiin ja havaintoihin.

1700-luvulla hallinnut romantiikan ajanjakso on ollut ratkaiseva käännekohta kognitiiviselle kirjallisuudentutkimukselle erityisesti sen korostaman imaginaation näkökulmasta. Romantiikan aikana tekijä käsitettiin itseään inspiroivana ihmisenä, joka ei jäljitellyt mitään tai ketään. Oletan kognitiivisen kirjallisuudentutkimuksen päässeen lähemmäksi mielen tutkimusta 1700-luvun viedessä huomion mielikuvituksen ja luovuuden viitoittamia merkityksiä kohti. Tällöin mieli ei enää toiminutkaan luontoa tai uskontoon viittaavia tiedonantoja kopioivana automaattina. (Kurikka 2006, 23.)

Kuten sadutus-menetelmänkin kohdalla, myös kognitiivisen kirjallisuudentutkimuksen määritelmä mietityttää minua. Pohdin, voinko puhua varsinaisesti kirjallisuudentutkimuksesta, jos tutkimukseni aineisto ei perustu ainoastaan kirjoitettuun tekstiin, vaan pikemminkin tapoihin luoda sellaista: ovatko vielä ilmassa leijuvat, kirjoitetuksi versioksi matkaavat sanat osa kirjallisuudentutkimuksen kohdetta? (Vrt. Steinby 2013, 15.)

Tutkimukseni näkökulmaan ja aineistoon nojaten totean näin olevan, sillä kognitiivinen kirjallisuudentutkimus on havaintoni mukaan suhteellisen laaja ala. En kuitenkaan lähde syventymään kirjallisuuden varsinaiseen käsitteeseen tarkemmin (ks. Steinby 2013, 16), vaikka tulkitsenkin tutkimuksen aineiston kirjallisuudentutkimuksen piiriin lukeutuvaksi: kyse on kirjallista tekstiä luovista tekijöistä ja analyysissä käsiteltävästä satukirjasta, jossa toteutettu tekijyys näyttäytyy. Tähän perustan myös päätökseni käyttää kognitiivista kirjallisuudentutkimusta kognitiivisen kielentutkimuksen ja kognitiivisen tutkimuksen sijaan: ”kognitiivisuutta on tekstin pienimmissä yksiköissä ja sen kokonaisuudessa” (Kajannes 2000, 53).

2.4. Tutkimusstrategia sekä aineiston keruu- ja analyysimenetelmät

Hierarkkisesti ajateltuna tutkimuksessani on kysymys saduttamisesta sekä lasten ja aikuisen tekijyydestä. Yläkäsitteellisesti puhe on empiriasta, sillä olen itse osallistunut tutkimuksen toteuttamiseen. Toimin projektin tutkijana ja saduttajana, joka ohjasi ja analysoi sadutettavien lasten tekijyyttä. En täten tutki valmista aineistoa ulkopuolisesta näkökulmasta, vaan toimijuuteeni vaikuttavat myös henkilökohtaiset kokemukseni aikuisen saduttajan tekijyydestä.

Sadutettavien lasten tekemien satujen lisäksi keräsin aineistoa omista muistiinpanoistani. Kirjoitin ennen sadutustuokioiden alkamista suunnitelman, jossa ideoin tulevan sadutuksen mahdollisia aiheita ja teemoja. Etukäteen tehty ajatus tulevasta auttoi jäsentämään valmistuvan satukirjan kokonaisuutta, vaikka annoin mahdollisuuden myös suunnitelmani toteutumattomuudelle, mikäli ideani eivät inspiroikaan sadutettavia lapsia satujen kertomisessa.

Sadutustuokioiden aikana kokosin lasten kertomaa ylös kirjoittamalla tarinat sellaisina kuin lapset olivat ne minulle kertoneet. Tosin projektin alkuvaiheessa päädyin usein poimimaan lasten kommentteja paperille irrallisina kokonaisuuksina, jolloin koostin kirjoittamani sanat yhteneväisiksi saduiksi vasta tuokion loputtua. Aineistonkeruun rutinoituessa näin ei kutienkaan tarvinnut enää tehdä, vaan ainut työni sadutustuokioiden jälkeen oli siirtää paperille kirjoitetut tarinat digitaaliseen muotoon sellaisenaan.

Sadutustuokioissa metodinani oli äänittää kerrottuja tarinoita ylöskirjaamisen lisäksi. Saatoin myös ottaa kuvia tarinoiden ja etenkin kuvitusten tekohetkistä, vaikka nämä eivät tutkimukseeni päätyneekään. Empiirisesti ajateltuna keräsin aineistoa kirjaamisen ja äänittämisen lisäksi myös suunnittelu- ja toteutusvaiheissa heräämien muistojeni pohjalta, jolloin havainnoin, tulkitsin ja seurasin analysoitavien kohteiden toimintaa tutkimusympäristössä. Näiden muistojen pohjalta kirjoitin jälkiraportin, jossa avasin suunnitelmaan kirjattujen ideoiden toteutumisen ja mahdolliset muutokset.

Empiirisesti kerätyn aineiston ohella tutkimukseni kattaa myös etnografisen tutkimuksen piirteitä. Kyseisessä tutkimusstrategiassa on nimittäin kyse tutkijan tavoitteista liikkua analysoitavien

ihmisten toimintaympäristössä. Tällöin hän etsii ihmisten käyttäytymisen ja kokemuksen syitä, jotka heidän sosiaalisessa ympäristössään ilmenevät. Etnografinen tutkimus vaatiikin, ettei tutkija tarkastele tutkimuskohdettaan kaukaa, vaan osallistuu toimintaan itse, mikäli mahdollista. (Brewer 2005, 11.) Koen etnografian painottuvan omassa tutkimuksessani vahvasti nimenomaan sen painottaman läsnäolon, osallisuuden ja sosiaalisten ympäristön havainnoinnin vuoksi. Tutkimusaineiston keruussahan oli kyse nimenomaan tavastani tulkita, seurata ja havainnoida satukirjaprojektin etenemistä ihmisten toiminnan kannalta.

Kaiken kaikkiaan empiiriset ja etnografiset tutkimusmenetelmät johdattivat minut käyttämään aineistonhankintamenetelmänä lasten kertomuksia, toiminnan havainnointia, kirjattuja muistiinpanoja, projektin seuranta ja valmiin lopputuloksen tarkastelemista. Kuten aiemmin mainitsin, kirjoitin sadutustuokioista muistiinpanoja, keräsin sadutettuja tarinoita kirjalliseen muotoon ja reflektoin tapahtunutta, kun tuokiot olivat päättyneet. Tarkastelin omaa ja lasten toimintaa huomioimalla myös projektin kronologisen etenemisen. Aineiston keruuvaiheen jälkeen analysoin tuloksia laadullisen analyysin mukaisesti, sillä katsoin kerättyä aineistoa kokonaisuutena eri vaiheiden tarkastelemisen lisäksi.

Tarkemmin ajateltuna tutkimusaineistoni laadullinen analyysimenetelmä mukailee fenomenologista analyysia havaintojen tekemisen, reflektoinnin sekä toteutuneen toiminnan ja kokonaisuuden analysoinnin vuoksi (ks. Alanko 2001, 210, 224; Korsisaari 2001, 295). Toisaalta kyse on myös lähiluvusta, sillä tarkastelen analyysissäni valmiiden satujen tekstejä sekä ympäristön yksityiskohtia. Kai Mikkonen (2001, 82) puhuu tekstin yksityiskohtiin kohdistuvasta tarkkuudesta, mutta tutkimukseni osalta kyse on myös havainnoidun ympäristön piirteistä, sillä analysoitavaa aineistoa ovat myös tekemäni huomiot saduttavan aikuisen ja sadutettavien lasten sosiaalisesta ympäristöstä.

2.5. Lähestymistavat lastenkirjallisuuden tutkimuksessa

Koska tutkimukseni keskittyy pääosin lasten tekijyyteen osana kirjallisuuden tuottamista, kartoitan tämän luvun päätteeksi jo tehtyä lastenkirjallisuuden tutkimusta ja sen lähestymistapoja. Määritän lastenkirjallisuuden ensiksi käsitetasolla, jonka jälkeen kerron, millä tavoin sitä yleensä

tutkitaan ja miten tutkimukseni lastenkirjallisuuden tutkimuskentälle sijoittuu.

Marleena Mustola (2014) määrittelee lastenkirjallisuuden jakamalla sen sanoihin lapsi ja kirjallisuus. Kummankaan käsitteen ymmärtämiseen ei ole yksiselitteisen selvää vastausta, joten on relevanttia olettaa myös niiden yhdistelmän, lastenkirjallisuuden, olevan tulkittavissa monin tavoin. Lapsuuden määritelmä riippuu pitkälti valittavasta näkökulmasta: Mikäli Yhdistyneiden Kansakuntien Lasten Oikeuksien sopimukseen on katsominen, vedetään lapsuuden raja kahdeksanteentoista ikävuoteen. (Mustola 2014, 8, 10) Jos taas nähdään, ettei lapsuutta tutkita ikään sitoutuen, voidaan käsitettä lähestyä homogeenisen kategorisoinnin kautta (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010, 28).

Häilyvyyttä termin määrittelyyn luovat sekä eri maiden ja vuosien, että kulttuurien tuomat näkemykset (Mustola 2014, 9). Lapsuutta on käsitelty myös kehityspsykologisesta suunnasta käsin, mutta sosiologian kritisoidessa sen vajaita toimintatapoja lapsen ja lapsuuden käsittelemisen näkökulmasta, sai monitieteinen yhteiskunta- ja kulttuuritutkimuksen piiriin kuuluva lapsudentutkimus alkunsa (Alanen 2009, 9–11). Lopulta aiemmin mainitsemani käsitykset maiden, vuosien ja kulttuurien näkökulmista määrittellä lapsi ja lapsuus antoivat sijaa lapsuuden historioinnille, mikä osoittautui merkittäväksi askeleeksi kohti modernimman lapsuuden ymmärtämistä (Alanen 2009, 19): ‘‘Lapsuus rakentuu aina ajallisesti ja paikallisesti’’ (Mustola 2014, 9).

Pohdinnat kirjallisuuden käsitteestä sijoittuvat pitkälti vaihteleviin ajatuksiin neutraaliudesta, arvokkuudesta sekä tekstistä, jonka kirjalliset piirteet ovat tietynlaisia (New 1999, 1, 3, 18–19, 22–34). Kirjallisuuskään ei pysty irrottautuman ajan ja paikan luomista variaatioista, sillä esimerkiksi 1600-luvun neutraalista ja kirjalliseen muotoon julkaistusta kirjallisuudesta on menty pitkä matka nykypäivään 1800-luvun kautta, jolloin arvokkuus loi suurta painoarvoa kirjallisuuden määritelmään (Korhonen 2001, 11, 13–14). Liisa Steinby (2013, 15) puolestaan pohtii, onko ainoastaan kirjoitettu teksti kirjallisuutta, jos kaikkea kirjoitettua ei kuitenkaan nähdä sellaisena ja mitkä ovat niitä kirjoitetun tekstin piirteitä, joista kirjallisuuden määritelmä muodostuu.

Kootakseni lapsen ja kirjallisuuden yhteen, palaan takaisin Mustolan (2014) koostamiin tulkintoihin lastenkirjallisuudesta. Hänen mukaansa lastenkirjallisuuden tutkimuskentällä liikkuvat sanat ‘awkward, complex, controversial, hazy, unique, complicated, not simple ja confusing’ (Mustola 2014, 10). Ne kuvastavat mielestäni hyvin mahdollisia tapoja määritellä lastenkirjallisuus. Kyse on uniikista, mutkikkaaksi koetusta ja lukuisin tavoin havaitusta ilmiöstä, jonka tavoitteita on vaikea määritellä. Ketä varten lastenkirjat on kirjoitettu ja onko lastenkirjallisuudella arvoa tarpeeksi, jotta se voitaisiin tulkita kirjallisuudeksi? (Ks. 10.) Voimmeko edes puhua lastenkirjallisuudesta, jos lapset eivät itse tuota sitä? (Mustola 2014, 13).

Mustolan (2014, 10–13) ajatusten pohjalta havaitsen lastenkirjallisuuden kiehtovuuden ja kompleksisuuden viittaavan siitä tehtyjen tutkimusten runsauteen ja relevanttiuteen, sillä tutkimuksia on runsaasti. Oletan myös aihetta tutkivien lukevan lastenkirjallisuuden kirjallisuudeksi, sillä useat eivät enää kyseenalaista lastenkirjallisuuden merkitystä tai positiota kirjallisuuden kentällä, vaan keskittyvät tutkimuksissaan valitsemiinsa lastenkirjallisuuden yksityiskohtiin, kuten teemaan, tyyliin ja yksittäisiin elementteihin (ks. Happonen 2007; Kokko 2014; Laakso 2014). Uskon, ettei lastenkirjallisuuden viehättävyys ja mutkien kautta löydettävät vastaukset sallivat siihen kohdistuvan tutkimuksen hiipumista: koskemattomia tutkimuskohteita on varmasti loputtomiin.

Lastenkirjallisuutta on historiallisesta näkökulmasta katsottuna tutkittu usein keskittymällä lapsi- tai kirjakeskeisiin aiheisiin, jolloin kirjallisuudentutkijat saattavat puhua Mustolan (2014, 13) mukaan kirja- tai lapsi-ihmisistä: kirjakeskeisessä tutkimuksessa ihminen tutkii kirjaa objektina ja lapsikeskeisessä huomio voi kiinnittyä lastenkirjallisuutta lukevien lasten kokemuksiin. Tosin, kuten kehityspsykologian tavat määritellä lapsi ja lapsuus (ks. Alanen 2009, 10–11), on lapsi- ja kirjakeskeinen vastakkainasettelukin saanut kritiikkiä osakseen (Mustola 2014, 13). Mustola (2014, 15) ei kuitenkaan täysin allekirjoita kritiikkiä, sillä hänen mielestään vastakkainasettelut kirja- ja lapsikeskeisyyden välillä edesauttaa teoreettista keskustelua lastenkirjallisuuden kentällä.

Mustolan (2014, 12, 14) ehdotus lasten mielipiteiden huomioimisesta siten, että nämä kertoisivat ajatuksiaan heille suunnatusta genrestä, kuulostaa mielenkiintoiselta, koska lapsikeskeistä tutkimusta ei ole runsaasti ja tarve sen lisäämiseen on suuri. On hämmentävää, ettei

lapsikeskeistä tutkimusta ole vielä kukaan tarpeeksi, vaikka tutkimusta on tehty aiemminkin (ks. 13). Tutkimukseni sijoittuu siis lapsikeskeisyyden näkökulmasta sopivaan ja täytettävään kohtaan: mikäli lasten kantaa ei ole otettu vielä kukaan huomioon riittävässä määrin, on korkea aika tehdä tutkimuksia lisää. Vaikka saduttamani lapset eivät suorasanaisesti kerro, millaista lastenkirjallisuutta he haluavat tuottaa, oletan vastauksen löytyvän epäsuorasti heidän tarinoistaan.

3. ALUSTUS ANALYYSIIN: AINEISTO JA LAPSET KERTOJINA

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen aineistonkeruupaikan, sadutusprojektista kerätyn aineiston ja teoriaan pohjautuvan näkemykseni lapsista kertojina. Tarkoituksena on pohjustaa luvuissa 4. ja 5. käsiteltävää analyysia kertomalla, mistä tutkimuksen aineisto on kerätty ja mistä sadutusprojektissa oli ylipäättään kyse.

Tutkimuksen aineisto koostuu sadutusprojektin havaintojen perusteella kirjaamistani muistiinpanoista ennen ja jälkeen sadutustilanteiden sekä sadutusten aikana tehdyistä äänitteistä, lasten tarinoista ja valmistuneesta satukirjasta. Kirjoitin ennen sadutustuokioita kirjallisen suunnitelman, jossa suunnittelin saduttamilleni kahdelle ikäryhmälle, eli 3–4-vuotiaille ja 5-vuotiaille lapsille toteutusideoita ja -aiheita. Suunnitelmieni ohien lisäksi todellisten sadutustilanteiden toteutumisraportin heti sadutusten jälkeen. Nauhoitettuja äänityksiä ei ole jokaisesta saduntekovaikheesta, sillä otin äänitysmetodin käyttöön vasta projektin loppupuolella todetessani sen hyödylliseksi.

3.1. Vastatuulen päiväkotiki ja sadutusprojektiki

Yksityinen päiväkotiki Tuulenkyllän ja Vastatuulen päiväkotiki Jyväskylän Kekkolassa etsii opinnäytetyön tekijää. Päiväkotiki suunnittelee syksylle 2019 (satu)kirjaprojektiki, jossa päiväkodin lapsilta kerätään esim. sadustekniikan avulla ideoita ja juonenkäänteitä satukirjaan. Mukaan tähän projektiin toivottaisiin opiskelijaa, joka voisi toteuttaa kirjan tuottamisen ja käytännön toteutuksen osana opinnäytetyötään. Sekin on mahdollista, että kirjaprojektiin osallistuisi kaksi opiskelijaa yhdessä.

Kirjaan koottaisiin satujen lisäksi myös muuta päiväkotitöimintaan liittyvää kevyttä sisältöä (keittäjän ruokareseptit, henkilökyunnan haastatteluja tms.). Tarkoituksena olisi tehdä lyhyehkö kirjanen, jota voisi painattaa lasten vanhemmille. Kirjan sisällön lisäksi opiskelija voisi ideoida myös kuvitusta ja taittoa. Kirjaprojektin käytännön toimet (satujen keksiminen, piirrokset tms.) voitaisiin sisällyttää osaksi päiväkodin viikko-ohjelmaa. Vanhempia ja lapsia tiedotetaan asiasta, ja heiltä kysytään ennakkoon luvat kirjan tekoon. Kirjaprojektin alkamisaika olisi ensi syksynä, esim. syyskuusta 2019 alkaen.

Tuulenkyllän ja Vastatuulen päiväkotiki on Jyväskylän Kekkolassa toimiva yksityinen päiväkotiki. Päiväkodin vahvuuksia ovat kodinomaisuus, pienet ryhmät,

oma keittiö ja suojaisa piha. Päiväkoti on ollut toiminnassa yli 30 vuotta, ja lapset ovat iältään 1,5–6-vuotiaita. (Teppo 2019.)

Oheinen sähköpostiviesti saapui Jyväskylän yliopiston musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitoksen sähköpostilistalle 27.3.2019. En huomannut viestin saapuneen, mutta onneksi ystävälleni ei käynyt samoin: hän näki mahdollisuuden sopivan minulle ja kehotti ottamaan Vastatuulen päiväkotiin yhteyttä. Yllä olevan sähköpostin luettuani jaoin saman mielipiteen ystäväni kanssa ja tartuin tilaisuuteen. Tästä alkoi toukokuuhun 2020 kestänyt sadutusprojekti erilaisine vaiheineen suunnittelusta valmiiseen satukirjaan saakka.

Sovin keväällä 2019 tapaamisen Tuulenkylyn päiväkotiin, jossa keskustelimme seuraavana syksyllä aloitettavasta yhteistyöstä. Lyhyen esittäytymisen jälkeen keskityin kuuntelemaan henkilökunnan ideoita ja taustoitusta tehtävään. Kenelläkään ei ollut vielä käytännön toteutukseen viittaavia seikkoja selvillä, mutta ajatus projektin toteuttamisesta kehkeytyi mieliemme sopukoissa seuraavien kuukausien ajan. En tässä vaiheessa nähnyt tien toisella puolella olevan Vastatuulen päiväkodin väkeä, sillä tutustuin heihin vasta syksymmällä projektin alkaessa konkreettisesti.

Kuten sähköpostiviestistä (Teppo 2019) ilmenee, Vastatuulen päiväkoti on yhdessä Tuulenkylyn päiväkodin kanssa yksityistä toimintaa harjoittava yhdistys Jyväskylän Kekkolasta. Yhdistyksen kuusivuotiaat esiopetusikäiset lapset ovat Tuulenkylyn ryhmässä ja heitä nuoremmat Vastatuulella. Lasten vanhemmat toimivat muodostavat päiväkodin johtokunnan, Tuulenkylyn päiväkotiyhdistys ry:n. Tuulenkylässä on yhdeksän lasta ryhmää kohti ja Vastatuulella 2–5-vuotiaita lapsia on kahdenkymmenenkahdeksan jäsenen verran. Henkilökunta muodostuu päiväkodin johtajan lisäksi monenlaisista ammattilaisista aina lastentarhanopettajista lastenhoitajiin ja keittäjästä siviilipalvelusmieheen harjoittelijoihin. (Tuulenkylyn päiväkoti 2020)

Sama sähköpostiviesti (Teppo 2019) oli välitetty tulkintani mukaan myös Jyväskylän ammattikorkeakoululle, josta kaksi opiskelijaa olivat ottaneet yhteyttä ilmaistakseen halunsa projektin toteuttamisesta. He ilmeisesti päätyivät keskustelemaan mahdollisuuksista Tuulenkylyn päiväkodin kanssa, jolloin sain Vastatuulen päiväkodin projektin hoidettavakseni. Tehtävänäni

oli saduttaa 3–5-vuotiaita lapsia niin kauan, kuin valmistuvan satukirjan sisältö vaati. 2-vuotiaat ja 6-vuotiaat jäivät siis projektini ulkopuolelle.

Vaikka sähköpostiviestissä puhutaan (satu)kirjaprojektista, käytän tutkimuksessa ilmaisua sadutusprojekti, sillä keskustelimme sadutus-menetelmän käytöstä jo ensimmäisessä palaverissa (maaliskuu 2019). Tällä tarkoitan kuitenkin samaa projektia, josta saamassani viestissäkin (Teppo 2019) puhutaan. Tein projektin aikana yhteistyötä saduttamieni lasten lisäksi päiväkodin henkilökunnan, lasten vanhempien sekä Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradian kanssa, jossa satukirja painettiin ja taitettiin heidän opiskelijansa opinnäytteenä.

3.2. Lapset kertojina

Tutkimukseni käsittää lasten kertojan roolin heidän toimijuuttaan harjoittavana toimenkuvana. Ihminen on ensimmäisistä elinvuosistaan lähtien kykenevä tekemään ja toimimaan aina kulloisenkin kehitysvaiheen taitojen mukaisesti, mikä voi tarkoittaa lasten kohdalla leikkimistä ja tarinoihin eläytymistä (Rainio 2012, 108; Riihelä 2012, 210; von Hofsten 2012, 68). Lasten kerronta perustuu usein lapselliseksi kieleksi nimettyyn puheeseen, jota he käyttävät ensimmäisinä elinvuosinaan ilmaistessaan itseään omalla äidinkielellään. Lapsia ymmärtääkseen aikuisen onkin tärkeää selvittää mitä he haluavat kielellään kertoa. (Riihelä 2012, 210–211.) Tosin lasten kehittyessä ja sanarepertuaarin kasvaessa aikuisen on helpompaa tulkita heidän kertomaansa tarinaa, sillä pienten lasten kohdalla ajatusten tulkitseminen ohjautuu kehonkieleen, koska verbaalinen ilmaisu on suppeampaa. Kyse on siis aikuisen taidosta ymmärtää lasten ajatusmaailmaa, ei toisinpäin. (Karlsson, 2014, 87.)

Se, että leikki on merkittävänä osana lasten kerrontaa (Riihelä 2012, 198), osoittaa ajatukseni mukaan mielikuvituksen siivittämää samaistumista ja eläytymistä, jolloin lapset soveltavat leikkiinsä sisältöä todellisesta elämästä, vahvoista tunteista ja tehdyistä havainnoista (ks. Riihelä 2012, 201–203). Varsinkin pienet lapset ovat innokkaita kysymään lisätietoa aikuisilta ja voivat mallin oppiessaan soveltaa sitä myös satuihinsa kysymällä tarkentavia kysymyksiä esimerkiksi tarinan henkilöihahmojen kautta (Riihelä 2012, 205–206). Vaikka huumori onkin tärkeä osa lasten kerrontaa, saattavat he käsitellä saduissaan aikuisellekin rankkoja aiheita (Karlsson 2014, 182;

Riihelä 2012, 201).

Lasten aikuisista eroava tapa kertoa noudattaa Karlssonin (2014) mukaan uniikkeja käytäntöjä: Sadut eivät perustu toisten ihmisten, eikä minkään tehdyn tai nähdyn kopioimiselle, vaan aidoille aistimuksille elämästä. Näin ollen lasten kerronta edustaa heille ominaista kulttuuria, jossa muilta ihmisiltä saadut vaikutteet muovautuvat lopulta kertojan ajatusten ja näkemysten johdattamana omaksi erityiseksi tarinakseen. (Karlsson 2014 181 & 183.) Lapset ovatkin näkemykseni mukaisesti valppaita ja innokkaita oppimaan uutta: he etsivät ympäriltään sisältöä kertomuksiinsa leikin kautta. Uskon lasten olevan myös herkkiä muuttamaan kertomaansa nopeallakin aikavälillä, mikäli juuri kuultu koetaan huomion arvoiseksi. Tarinoissa voi esimerkiksi olla useita teemoja, nopeasti vaihtuvia käännekohtia, epäjohdonmukaisia rakenteita tai yksinkertaisia sisältöjä (Riihelä 2012, 206; Karlsson 2014, 181). Tämä saattaakin tuntua aikuisesta mutkikkaalta ymmärtää (Karlsson 2014, 181).

Tutkimuksessani käsiteltävä sadutus-menetelmä toimii oivana tapana selvittää lasten kertomusten syvempiä merkityksiä. Sadutuksesta on käyttöä etenkin silloin, kun menetelmää käytetään säännöllisesti: aikuinen oppii tuntemaan saduttamansa lapset ja heidän käyttäytymismallinsa paremmin, jolloin lapset tuovat automaattisesti oman kulttuurinsa aikuisen nähtäväksi. Useimmiten lapset kertovat satujaan aikuisille yksinkertaista ”kerro, kirjaa, lue” -menetelmää noudattaen, minkä ansiosta aikuinen pystyy keskittymään ja kohtaamaan lasten kulttuurin sellaisenaan. (Karlsson 2014, 182)

Aikuisen apu on eittämättä välttämätön, mikäli lapsi haluaa etsiä kertomukselleen kuuntelijan. Näin on varsinkin silloin, kun kyseessä on erittäin pieni lapsi, joka ei kykene sanallistamaan omaa kulttuuriaan itse (Karlsson 2014, 180). Etenkin lastenkirjallisuutta tuottaessa aikuiset vaikuttavat lasten kerronnan ympärillä toimimalla prosessia tukevinä henkilöinä niin kirjoittamisen, lukemisen, kuin kaupallistenkin näkökulmien saralla (Mustola 2014, 13).

4. ANALYYSI I: TEKIJYYS PROJEKTIN ALKUVAIHEESSA

Käsitellessäni aineistoa ajalliset aspektit huomioiden, jakautuu tutkimuksen analyysi kolmeen osaan: projektin alku-, keski- ja loppuvaiheeseen. Tein lukujen jaon projektissa tehdyn ohjelman perusteella: alkuvaiheessa projektia käynnisteltiin ja opittiin, miten siinä toimitaan, mutta keskivaiheessa aineistoa kerättiin eniten ja tekijyys oli rutiininomaisempaa. Loppuvaihe kuvastaa puolestaan aikaa, jolloin kirja koottiin aikuisten toimesta. Analyysilukujen ensimmäisessä osassa, luvussa 4., käsittelen keväällä 2019 alkanutta projektin alkuvaihetta, jonka näen ulottuvan marraskuun loppuun. Joulukuusta vuoden 2020 helmikuuhun kestänyt keskivaihe on pääroolissa luvussa 5. ja luvussa 6. avaan projektin loppupuolta. Jaan vaiheet projektin tilanteiden mukaisesti: alussa vasta opetellaan, keskivaiheilla osataan ja lopussa kootaan aineisto valmiiksi.

Kuten mainittua, olivat projektin pääpiirteet alkuvaiheessa epäselvät jokaisella siihen osallistuneella, niin lapsilla kuin aikuisillakin. Projekti käynnistyi keväällä 2019 tavatessani päiväkodin henkilökuntaa ensimmäistä kertaa. Ideat kehittyivät mielissämme saman vuoden elokuuhun saakka, jolloin koitti toisen tapaamisen aika. Tämä oli alku lähes vuoden mittaiselle yhteistyölle saduttavan aikuisen, sadutettavien lasten ja muiden projektiin osallistuneiden kesken.

Syvennyin analyysilukujen ensimmäisissä alaluvuissa lasten tekijyyteen. Haluan painottaa sitä tutkimuksessani aikuisen tekijyyttä enemmän, sillä koen, ettei lasten osallisuutta voi korostaa tarpeeksi. Kyseessä on siis sadutettavien lasten tekijyys ja heitä saduttavan aikuisen tekijyys. Tulen lisäksi viittaamaan sadutustuokioissa tehtyihin tarinoihin, joista osa päättyi valmistuneeseen satukirjaan. Kaikkea lasten tekemää aineistoa ei kuitenkaan painettu valmiiseen lopputulokseen, vaan osa saduista jäi kirjoittamiini muistiinpanoihin, joihin kyseisiä satuja käsitellessäni viittaan.

4.1. Sadutettavien lasten tekijyys

Oli elokuu 2019. Saavuin Vastatuulen päiväkotiin keskustelemaan päiväkodin henkilökunnan kanssa sadutuksen aloittamisesta. Lyhyen alkupalaverin jälkeen tapasin 3–4-vuotiaat lapset, joiden kanssa sadutusta oli määrä tehdä. He leikkivät iloisesti omissa maailmoissaan ja olivat lähdössä ulkoilemaan leikkituokionsa päätyttyä. Varsinainen tutustuminen jäi siis seuraavaan

kertaan ja sain vuoron esittäytyä parhaillaan sisätiloihin saapuville 5-vuotiaille:

Näin reippaita ja iloisia, punaposkisia lapsia. He katsoivat minua pitkään ja hämmästellään: osa tervehtien ja kysellen, osa taka-alalta lymyillen. Päiväkodin työntekijät pyysivät heitä siirtymään huoneen nurkassa oleville penkeille, kukin omalle paikalleen, sillä luvassa oli mukavaa ja jännittävää ohjelmaa. Liityin lasten seuraan ja henkilökunta esitteli minut pyytäen kertomaan syyn läsnäololleni. Sanoin, että lapset tulevat tekemään kanssani Vastatuulen päiväkodin oman seikkailukirjan, jonka tarinoita he saavat kertoa itse. Näin hymyjen kohoavan lasten kasvoille. Osa nosti kätensä haluten esittää lisäkysymyksiä, osa heilutteli jalkojaan innostuneina. (Honkola 2019–2020.)

Kokemukseni mukaan yksi tie lasten tekijyyteen kulkee motivaation kautta. Näin havaitsin nähdessäni sadutettavat lapset ensimmäistä kertaa: he olivat innoissaan ja aidosti kiinnostuneita saamastaan mahdollisuudesta. Karlsson (2014) kertoo lasten innostuvan sadutuksesta, mikäli he kokevat asemansa arvostetuksi. Tärkeää on myös viestittää, että tarinoiden kertomiselle löytyy tilaa ja aikaa. (Karlsson 2014, 45.) Saadun mahdollisuuden lisäksi aistin lasten tekijyyden motivoituneen uteliaisuuden ja uuden tuntemattoman kautta. Henkilökunnan mukaan idea satukirjan tekemiseen oli lähtenyt lasten vanhemmilta, joten oli relevanttia olettaa päiväkodin lasten innostuvan projektista, sillä vanhemmat tiesivät lastensa olevan kykeneviä sen toteuttamiseen.

Saapuessani päiväkotiin ensimmäistä sadutuskertaa varten, lapset tervehtivät hiljaisesti. Lähes jokainen heistä muisti nimeni ja tehtäväni saduttaa. Kuten aiemmin mainitsin, esittäydyin 3–4-vuotiaille perusteellisemmin vasta tällöin. Lapsista yksikään ei kieltäytynyt osallistumasta sadutukseen. Pidänkin mielenkiintoisena, etteivät he kieltäytyneet vieraasta tilanteesta huolimatta, sillä sadutuksen alkaessa sadutettavista lapsista saattaa tuntua epävarmalta ja osaamattomalta sadutuksen käsitteen ollessa epäselvä (Karlsson 2014, 45, 259).

Aloitin ensimmäisen sadutuskerran kolme- ja neljävuotiaiden ryhmästä ajatukseni jakaa lapset kahteen pienempään ryhmään parempien sadutustulosten maksimoimiseksi. Uskoin, ettei mieli kykene keskittymään liian moneen ihmiseen samanaikaisesti (Zunshine 2011, 166), eivätkä lapset uskalla ilmaista itseään sadutusryhmän ollessa liian suuri (ks. Karlsson 2014, 234). Lisa Zunshinen (2011) mukaan yli neljään mieleen keskittyminen ei ole mutkatonta ihmisen luontoa ajatellen. Toisaalta, vaikka Zunshine (2011, 166) määrittelee keskittymisen vuoksi ryhmän

ihanteellisen koon maksimissaan neljään henkilöön viidennen jakaessa ryhmän kahtia, oli sadutustilanteissa osittain välttämätöntä tehdä ryhmistä Zunshinen ehdottamaa suurempia. Sadutustuokioiden osallistujamäärät vaihtelivat nimittäin päiväkodin sen hetkisestä tilanteesta ja osallistumishalusta riippuen. Tosin, koska ensimmäisellä sadutuskerralla kolme- ja neljävuotiaita oli vain neljä, oli ryhmän jakaminen tarpeetonta.

Lasten intoa ja positiivisuutta huokuva vastaanotto ei poistanut tosiasiaa heidän tekijyytensä tiedostamattomuudesta. He eivät tuntuneet ymmärtävän satukirjaprojektin mahdollistamaa asemaansa tekijänä, vaikka olivatkin innokkaita sadutettavia jo ensimmäisestä kerrasta lähtien. Lasten tekijyys lähti selkeästi liikkeelle vasta myöhemmin.

Näytin ensimmäisellä sadutuskerralla kolme- ja neljävuotiaiden ryhmälle kuvan heille tuntemattomasta kissasta, jonka oli tarkoitus inspiroida lapsia tarinankerronnassa. Paikalla oli neljä lasta, joten sadutus oli suotavaa toteuttaa koko ryhmän kesken. Esittelin kissan Nöpöksi, pieneksi harmaaksi kissanpojaksi, joka asuu maatilalla lampaiden kanssa. Lapset kuuntelivat tarkkaan, kunnes annoin heille luvan kertoa tarina mieleisestään kissasta. Ohjeena oli tehdä yksi tarina ryhmäsadutusta käyttäen (ks. Karlsson 2014, 322). Kysyin kerronnan helpottamiseksi lisäkysymyksiä:

Minkä värinen kissa on? Missä ja kenen kanssa hän asuu? Millainen luonne kissalla on? (Honkola 2019–2020.)

Lapset kertoivat kissan olevan valkoinen ja pörröinen eläin, joka asuu metsässä. Kissa on kiltti, mutta sen nimi ei ole Nöpö. (Honkola 2019–2020.) Kissa sai nimekseen Lumi, eikä siitä tullut lainkaan Nöpön kaltaista. Keksittyään yksityiskohtia Lumi-kissan ympärille, lapset alkoivat leikkimään kissoja itse. He eläytyivät rooleihinsa lattialla kontaten ja ääniään muuttaen, jolloin leikki toimi heille luonnollisena kerronnan apuvälineenä (ks. Riihelä 2012, 198). Lapset unohtivat ohjeistuksen, jonka mukaan tarinaa tuli kertoa vuorollaan, sillä leikki ahmaisi heidät mukaansa. Reaktio on ymmärrettävää, sillä lapsille luonnollisen leikkimisen vuoksi kaikki leikkiin rohkaiseva toiminta on heille mieluista (Karlsson 2014, 167).

Kissa nimeltä Lumi

Lumi-kissa lähti metsään. / Mekin voitais olla pieniä kissoja. / Mä voisin olla isä ja sä isosisko. / Sitten ne lähtee kaikki yhdessä seikkailulle. / Lumi-kissa seikkailee

metsässä. / Siellä on paljon eläimiä. / Siellä pitää olla rauhassa. (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020.)

Kuten tarinasta näkee, lasten kommentteista syntynyt tarina koostuu sen hetkisen leikin kuvailusta. Kyse ei siis ole vain halusta kertoa tarinaa kissasta, vaan sen hahmoon eläytymisestä. Palaan Lumi-kissaan myöhemmin analyysin edetessä, sillä sen hahmosta tuli merkittävä osa satukirjaa – ehkä eläytyminen Lumi-kissan rooliin teki siitä tärkeän!

Kolme- ja neljävuotiaiden vähäisen määrän takia siirryin saduttamaan päiväkodin viisivuotiaita lapsia, jotka olivat vielä leikkimässä pihalla. Saapuessani paikalle sadutustuokiosta innostuneet lapset vetäytyivät kanssani sivuun hippaleikin keskeltä. He istuivat riviin kuunnellen sadutuksen ohjeet, minkä jälkeen lapset päättivät tarinoida ninjoista. Aihe oli heille tuttu animaatio-sarjan ja luetun lastenkirjallisuuden kautta. Tällä kertaa lapset keskittyivät kertomaan kukin vuorollaan. Tosin, jos pienet yksityiskohdat eivät miellyttäneet kaikkia, tuli korjausehdotuksia kesken muiden puheenvuoron.

Legocityn ninjat

Oli kivi. Kivi vyöri ninjoja kohti. Sitten ne söi marjat ja sitten niistä tuli tulivoimat ja kaikki maailman voimat ja sitten sinne tuli OligaGolmaron -pahis. Se yritti rikkoa sitä laivaa. Laivassa asuu pelkät ninjat ja se meni rikki. Ninjat uivat takaisin rantaan. Toi tulininja sitten tuletti koko pahiksen kaupungin. Pahikset asuu tulivuoressa.

Sitten tuli isoja jättiläisiä. Sitten niillä oli monta kättä. Ninjat yritti tuhota jättiläisiä. Vesininja ui vedenpohjaan. Sen nimi on Mia. Se on tyttö.

Taistelu jatkuu. Poliiseitakin tuli ja rosvot joutui vankilaan. Galmaron-pahis, pahisten pomo, ei joutunut vankilaan, koska se on niin hyvä. Ninjat vain voi sen voittaa. (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020.)

Tämä kesken leikkihetken syntynyt tarina kuvastaa esimerkillisesti millainen tyyli osoittautui saduttamilleni lapsille tyypilliseksi: Satu on tiivis, mutta nopeatempoinen kokonaisuus ja sen tapahtumat muuttuvat hektisesti. Lisäksi lapset kertovat tarinan kuvaillen näkemäänsä tai kuulemaansa: ”Toi tulininja sitten tuletti koko pahiksen kaupungin. Pahikset asuu tulivuoressa” (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019-2020). Huomasin heidän myös lisäävän tarinaan tapahtumia kronologisesti ja edellisen kerrontaa tarkentaen (ks. tarinan toinen kappale).

Lapset perustivat Legocityn ninjat -tarinan aiemmin kuulemalleen faktatiedolle, esimerkiksi

saduille tai televisiosarjoille, joihin olivat ennalta tutustuneet. Sama ilmeni toisellakin sadutuskerralla. Viisivuotiaat kertoivat sadutustuokion alkaessa tarinan päähahmot: vesininjan, sähköninjan, jääninjan ja maaninjan (Honkola 2019–2020). Kuultuaan ensimmäisellä kerralla tehdyn tarinan uudelleen, he saivat tehtäväkseen kuvittaa satu ja kertoa piirtämästään. Kuvittaminen oli sadutettaville mielekäästä ja usein lapset mielivätkin piirtää kertomastaan (Karlsson 2014, 311). Annoin lapsille myös mahdollisuuden muuttaa tarinaa, mutta lisäys- ja poistovaatimuksia ei tullut: he olivat tyytyväisiä ja innoissaan lopputuloksesta, joten tekeminen jatkui.

Tulininja punainen laittaa tulta. Hän yrittää tulittaa. Ruskea maaninja yrittää laittaa pahiksen päälle maata. Sininen, kuka on teltassa, on vesininja. Se vesittää. Laittaa vettä pahiksen päälle, että maaninjan hiekka tarttuisi paremmin. (Honkola 2019–2020.)

Myös kolme- ja neljävuotiaiden ryhmä piirsi kuvat aiemmin tehdystä tarinasta. Lapset intoutuivat kertomaan kuvien myötä uusia kissatarinoita, joissa Lumi-kissakin seikkaili. He piirsivät ensin hiljaa ja toistivat sitten tapansa mukaisesti kuvailevaa kerrontatyyliään. Sain saduttajana kuulla kuvien sisällöstä ja tapahtumista. Kyseinen piirrä ja kerro -kaava näytti olevan lapsille tuttu menetelmä ja koin heidän jälleen irtautuvan rooleistaan satukirjan tekijöinä: he palasivat päiväkodissa totuttuun malliin piirtämällä kuvan, jonka oheen aikuinen kirjoitti kuvailua lapsen kertomasta. Toisaalta lasten kuvitukset ja tarinat pyörivät sadutustuokiossa saman eläinteeman ympärillä, joten on mahdollista, että he tiedostivat tekemisensä päämäärän joltain osin.

Robottikissan nimi on Kaksiturbokissa Kaksitoista. Se lähettää ääniviestejä sen kavereille. Se roikkuu ilmassa sen omilla kaapeleilla ja käärme ihmettelee ääntä maasta. (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020.)

Oletettavasti tutuksi tulleen Lumi-kissan hahmo jäi elämään lasten mieliin heidän liittäessään sen osaksi kertomaansa useammalla sadutuskerralla. Tosin, vaikka yksi lapsista ei ollut osallisena Lumista kertovan tarinan tekemisessä, mallinsi hän hahmon tarinaansa (tarina B) sen jälkeen, kun hän oli kuunnellut vieressä olevan kerrontaa (tarina A):

Tarina A

Lumi-kissa ja kissan kaveri menee puuta kohti. Menevät suojaan. Piileksivät vaan. Suojassa ne syövät lihapullia. Ne tälleen vierekkäin ne kissat siellä suojassa. Niiden

äiti-kissa etsii niitä. Äitiä pelottaa. Kissoja ei löydy. Äiti-kissalla on kynnet. Lumilla on myös omistaja. Sillä on korvikset. Äiti menee teltaan odottamaan seikkailijoita. Lumi muuttaakin metsään. (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020.)

Tarina B

Kissa haluaa ruokaa ja lihapullia. Äiti etsii ja syö lihapullia kanssa. Lumilla on pitkä häntä ja nenä ja suu. Lumilla on kruunu. Se sai myös pokaalin. Lumi on käynyt seikkailukilpailussa kentällä. Lumi piileksii palkintojen kanssa ja syö lihapullia. Metsä on supermetsä, hurja metsä. Lumi leikkii myös metsässä paljon. (Honkola 2019–2020.)

Lisäksi sekä tarinasta A, että tarinasta B on nähtävissä lasten tapa mallintaa yksityiskohtia eletystä elämästä ja tyyli rakentaa kertomaansa tuttujen henkilöiden ja käsiteltyjen tunteiden ympärille: tarinassa A lapsi osaa kertoa, miltä lapsensa kadottaneesta äidistä tuntuu ja tarinassa B kuvaillaan seikkailukilpailua, joka juontanee juurensa kertojan henkilökohtaisesta elämästä. Myös tarinasta A on tulkittavissa viitteitä lapsen elämään: kertoja on saattanut eksyä äidistään tai nähdä Lumi-nimisen kissan ja tämän omistajan, jonka korvakoruihin lapsi on kiinnittänyt huomiota.

Kahden sadutuskerran jälkeen sadutus lasten kanssa alkoi sujua ja satukirjan kuvittamisesta tuli osa lasten tekijyyttä huomattessani, miten piirtäminen auttoi heitä havainnollistamaan kerrottuja tarinoita (ks. Karlsson 2014, 311). Kolmannella sadutuskerralla myös viisivuotiaat kertoivat tarinoita aarteen etsinnästä, joten satukirja sai lasten oma-aloitteisuuden tuloksena kolme pääteemaa: ninjat, eläimet ja aarteet.

Eläinteemainen sadutustuokio erään neljävuotiaista koostuneen ryhmän kanssa korosti, miten tärkeä merkitys huumorilla on lasten kertomuksissa (Karlsson 2014 182). Lapset kehittivät Lumi-kissan lihapullareseptin kuvineen ja lopulta reseptin saduttaminen tuntui heistä erittäin hauskalta. Lapset vitsailivat ja kertoivat reseptin aineksia sen mukaan, mikä nauratti vierustovereita eniten. Huumorin lisäksi myös toisten reaktioilla oli suuri merkitys lasten motivaatiolle kertoa: jos hauskaksi tarkoitettulle kertomukselle ei naurettu kertojan mielestä tarpeeksi, saattoi hän hiljentyä tai muuttaa juttuaan toisenlaiseksi. Saduttajan reaktioillakin näytti olevan merkitystä. Lapset innostuivat myös edellisen kerronnasta kommentoiden sen päälle innostuneesti: ”Hei joo ja sitten siellä vois olla vielä hampurilaisia” (Honkola 2019–2020).

Lumi-kissan lihapullaresepti

porkkanaa
suolaa
salaattia
juustoa
hampurilaisia
mustikkaa ja mansikkaa
sokeria (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020.)

Jatkoin muiden lasten kanssa aarreteemalla. Lapset piirsivät ja kertoivat tarinoitaan tarkentavien lisäkysymysteni pohjalta:

Kuka aarretta etsii? Miksi? Mistä aarre löytyy? Millainen aarre on? Voiko sen syödä? Miten aarre löytyy? Mitä sitten tapahtuu?” (Honkola 2019–2020).

Lasten tarinoissa toistui jälleen heidän tapansa siirtää vierustoverin kertomuksen sisältöjä omiinsa, minkä lisäksi heidän tekijyytensä rikastui metodilla, jossa lapset jatkoivat edellisen tarinan juonta omassaan:

Tarina C

Porkkana ja parsakaali etsii sellaista aarretta. Aarteessa on timantteja, suklaakolikoita, kultakolikoita ja hopeakolikoita. Ne katselevat aarretta eivätkä millään löydä sitä. Ne eivät huomaa, että aarre on siinä ihan vieressä. (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020.)

Tarina D

Porkkanalla on ylimääräisiä käsiä. Sitten porkkanalla on kaksi aarretta. Toinen on suklaa ja toinen kultaraha. Aarteet löytyvät rasteista. Porkkana haluaa löytää aarteet, jotta se voi syödä ne. Niitä syödään ihan joka päivä. (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020.)

Lapset kuuntelivat tarkasti toisiaan ja lainasivat mielellään muiden keksimiä yksityiskohtia muokaten niistä omiin tarinoihinsa sopivia. Kysyin muutamalta sadutettavalta lapselta, olivatko he tutustuneet aarreteemaa käsitteleviin satuihin aiemmin, mutta heidän mukaansa näin ei ollut. Pohdinkin aarteiden kiinnostaneen lapsia, koska johdatin heidät kyseistä teemaa kohti korostamalla valmistuvan satukirjan seikkailunomaisuutta. Näin ollen motivoiva käyttäytymiseni sai heitä kertomaan tarinoita aarteista ninjojen ja eläinten ohella. Toisaalta vierustoverien

kerronan muokkaaminen omiin tarinoihin voi kertoa yksittäisestä lapsesta, joka oli tutustunut aarreteemaan aikaisemmin innoittaen siten muita lapsia tarinoimaan aarteista.

Mielenkiintoista oli myös havaita lasten tyyli liittää satuihin henkilöhahmoja oikeasta elämästä ja mielenkiinnon kohteista, toisin sanoen lasten kokemasta kulttuurista (ks. Karlsson 2014, 183). Ellei päähenkilö ollut lapsi itse, oli se jokin tuttu hahmo luetuista ja katsotuista televisio- ja kirjasarjoista: ”Ninja ja pahis taistelivat aarteesta. [--] Ralliautot ajavat kauas talosta etsimään aarretta.” (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020.)

Neljäs sadutuskerta poikkesi tutuksi tulleesta piirrä ja kerro -metodista tarkoitukseni saduttaa lapsia tuntoaistia käyttäen. Sadutin jälleen ryhmäsadutuksen tavoin jakamalla lapset pienryhmiin, kuten aiempina kertoinakin oli ollut tapana. Tosin piirrustuksesta poiketen aloitin sadutustuokiot kolme- ja neljävuotiaiden kanssa tunnustelemalla karvaista takin huppua. Kysyin jälleen lisäkysymyksiä, kuten:

Kuka voisi tuntua tältä? Onko hahmo ihminen, eläin vai jokin muu? Mikä hänen nimensä on? Miltä hän näyttää? Missä ja miksi hän seikkailee mieluiten? Milloin hän lähtee? Lähtekö hän yksin? Mitä seikkailulla tapahtuu? (Honkola 2019–2020)

Molempien pienryhmien lapset ottivat uuden metodin innokkuudella ja mielenkiinnolla vastaan, mutta uusi poikkeama sadutustuokioiden totutussa rutiinissa vei huomion tarinan kerronnalta: lapset alkoivat leikkiä karvahupulla, aivan kuten aiemmin kissakuvan nähdessään. Myös tällä kertaa lisäkysymysten esittäminen sai heidät muistamaan tuokion tarkoituksen, ja lapset alkoivat kertomaan tarinaa yhdessä. En kuitenkaan ehtinyt antamaan heille vuoroa kertoa, sillä lapset alkoivat aiheesta innostuessaan kommentoimaan toistensa päälle.

Lasten innostuessa ja keskittymisen herpaantuessa tarinoiden tekeminen jäi kokonaan saduttajan vastuulle. Tein rungon lopulta itse, sillä lapset vastasivat esittämiini kysymyksiin jatkaen sitten leikkejään. Lisäksi vitsaileva vierustoverien viihdyttäminen tuli jälleen osaksi heidän tekijyyttään ja keskittymiseen vaikuttivat myös pienryhmien koot: ensimmäisessä ryhmässä, jossa keskittyminen tapahtui nopeammin, oli kolme lasta (tarina E) ja toisessa viisi (tarina F) (ks. Zunshine 2011, 166). Lopullisista tarinoista tuli runollisempia, pidempiä, ilmaisuiltaan erilaisia ja juoneltaan hitaampia lasten itse muotoilemiin satuihin verrattuna. Epäröin projektin tässä vaiheessa edelleen lasten sisäistämää tietoisuutta kirjoittamastaan satukirjasta, vaikka he

sanallisesti sen ilmaisivatkin tietävänsä: sadutustuokiot olivat lapsille kuin leikkiä, jossa he saivat tulla kuulluksi tarinoita kertomalla. Saattaakin olla, etteivät lapset ymmärtäneet osallisuuttaan täysin mielen ollessa rajallisesti vastaanottavainen, sillä sadutusprojektin kokonaisuus osoittautui heille vaikeaksi sisäistää (Kajannes 2000, 60).

Tarina E

Olipa kerran siili, siili Huiskuhäntä. Se oli pehmeä ja piikikäs, niin suloinen pieni nisäkäs. Suuren suuren metsän roskiksessa se asui ja etsi sieltä ruokaa: suklaapatukoita ja pullaa, tosi paljon pullaa. Mutta iltaisin siili, tuo siili Huiskuhäntä suuren suuren metsän roskikseen lähti, koska silloin sillä oli kova nälkä ja sen maha niin kovasti kurni. Joskus siili, tuo siili Huiskuhäntä, suuren suuren metsän roskikseen nukkumaankin lähti. Silloin ei enää voinut vesi sataa tuon pienen siilin päälle. Oli sillä siilillä, tuolla siili Huiskuhännällä siili-isä Panta ja äiti Pumikin. Siellä suuren suuren metsän roskiksessa kuitenkin perhe kaiket illat söi ja nukkui tietenkin. Aamun valjetessa tuo perhe siilien pienessä aamun kohmeessa roskiksesta hävisi, kuin seikkailulle lähtien. Silti kuitenkin tuo perhe siilien, löysi tiensä aina illaksi sinne roskikseen takaisin. (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020.)

Tarina F

Siili ja kissa lähtevät metsään vihreään. Siilin nimi olkoon Pöllö, kun Kissakin kerran Lintu-Krokotiiliksi nimetään. Siili on hieman piikkikärsän näköinen, semmoinen jalkapallon muotoinen. Kissalla taas on ruskea turkki, pehmeä ja karvainen. Siili ja kissa usein suuren pullan sisällä seikkailee. Siellä siili ja kissa pullanmurusia napostelee. Sinne he ovat nytkin matkalla, vaiko sitten vasta huomenna? Kerran pullaan mennessään heille suuri vahinko sattui, kun parivaljakko tuo pullan sisään juuttui. Sitten siili nimeltänsä Pöllö huolestui ja sanoi: "Oi voi, nyt me juutuimme, emmekä täältä pääse pois." Mutta onneksi tuo kissa, Lintu-Krokotiiliksin nimetty, keksi möngertää saadakseen pullaan suuren reiän. Niin olivat ystävykset taas pihalla ja suuri ongelma hoidettu, eikä kummankaan maha kurninut, kun oli monta pullanmurusta sinne hotkittu. (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020.)

Innokkuus osoittautui havaintojeni mukaan yhdeksi lasten tekijyyteen vaikuttavimmista seikoista ja näytti, kuka haluaa aidosti osallistua satukirjan tekemiseen ja kuka ei. Osallisuus vaihteli kerta kerralta, mihin lasten tunteet ja sen hetkinen tilanne tapahtumiseen vaikutti. Tunteet ja eritoten innokkuus olivat läsnä myös viisivuotiaiden keskuudessa neljännellä sadutuskerralla. Tarkoitukseni oli teettää heillä tarinoita samaa karvahuppua näyttäen, mutta lasten mielet olivat vahvasti kiinni juuri pihalla leikityissä hevosenäytöksessä ja jalkapallopelissä:

Odotin viisivuotiaita Hiljan tuokioon saapuvaksi ja heti heidän tullessaan kuulin

innokkaita kuulumisia ulkoiluhetkeen liittyen: ‘‘Hei Hilja, meillä oli ulkona hieno hevosesitys ja nuo taas pelasi jalkapalloa!’’ Kyselin lapsilta, missä kukakin oli ollut osallisena ja huomasin leikkien olleen niin merkityksellisiä ja heitä innostavia, ettei omilla sadutusideoilla ja -suunnitelmilla ollut enää väliä. (Honkola 2019–2020.)

Äskeisestä muistiinpanomerkinästä huomaa lasten aitouden, joka vaikuttaa eittämättä heidän tapansa toimia tekijöinä satukirjaprojektissa: lasten ilon tunne ulkoleikkien jälkeen oli niin voimakas ja vilpitön, että he halusivat kertoa tapahtuneesta sadutuksessa. Lisäksi heidän välitön tarpeensa purkaa tilannetta kanssani kertoo kasvaneesta luottamuksesta saduttajaa kohtaan, mitä halusinkin tavoitella lapselle suotavan turvantunteen takaamiseksi (ks. Opetushallitus 2018, 19–20).

Sadutin viisivuotiaat jälleen kahdessa pienryhmässä sen mukaan, mitä kukakin oli ulkona leikkinyt tai mistä oli kiinnostunut. Yritin tällä kerralla pitää kiinni päiväkodissa opitusta tavasta, että lasten pitää pyytää itselleen puheenvuoroa kättä nostamalla. Lapset hämmentyivät, kun emme totuttuun tapaan piirtäneetkään, vaan istuimme pöydän ääressä ilman kyniä ja papereita. Mutta, koska innokkuus oli ulkoleikeistä voimakkaasti läsnä sekä aihe mielenkiintoinen ja tärkeä, ei tarinoiden kertominen tuottanut heille vaikeuksia.

Jalkapallopelistä kertovassa tarinassa oli mukana lasten itsensä lisäksi heitä kiinnostavia hahmoja tutuista televisio- ja kirjasarjoista, aivan niin kuin aiemminkin oli ollut tapana. Lisäksi huomasin heidän käsittelevän tarinassaan opeteltuja käytöstapoja, kuten toisten mukaan ottamista ja huomioimista. Kognitiivisesta näkökulmasta katsottuna lapset liittivät tietämystään osaksi kerrontaa (Kajannes 2000, 53). Sama toistui myös hevosista kertovassa tarinassa. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa (2018) puhutaankin ihmisenä kasvamisen tavoitteista seuraavasti:

Varhaiskasvatus perustuu elämän, kestävän elämäntavan ja ihmisoikeuksien kunnioittamiseen sekä ihmisarvon loukkaamattomuuteen. Henkilöstö tukee lasten kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Varhaiskasvatuksessa arvostetaan sivistystä, mikä ilmenee tavassa suhtautua itsen, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia oikein. Henkilöstö ohjaa lapsia toimimaan arvoperustan mukaisesti sekä keskustelemaan arvoista ja ihanteista. Varhaiskasvatuksessa kiusaamista, rasismia tai väkivaltaa ei hyväksytä missään muodossa eikä keneltäkään. (Opetushallitus 2018, 20.)

Lapset tiedostivat, ettei ole suotavaa kertoa tarinoita opittujen käytöstapojen vastaisesti. Olikin erityisen hienoa todistaa heidän tyyliinsä huomioida vierustoverit kerrotuissa tarinoissa, aivan kuten lapsille oli opetettu. Kuulin muun muassa lausahduksia kuten: "Hei, sä voit myös voittaa sen jalkapallopelin! [--] Sitten nää hevoset tykkäis syödä yhdessä." (Honkola 2019–2020.)

Jalkapallopele

Isi, Jaakko nimeltään, pelaa jalkapalloa. Ja kilpikonna myös. Lopulta Starwarskin tulee mukaan. Sitten Kallekin haluaa pelata jalkapalloa, vaikka voisi siinä kyllä pelata ninjat ja Jussikin, vai mitä Kalle?

Peli etenee ja Jussi on Kallen puolella, mutta Kallepa haluaa, että Jussi on ninjojen puolella. Jaakko ja kilpikonna poistuvat kuitenkin pelikentältä ja ajavat kesken pelin autolla ojaan. Tunnelma tiivistyy ja vauvalunta alkaa sataa taivaalta. Ninjat voittavat pelin yhdessä Jussin kanssa. Ja Starwars, joka on sekä Kallen, että Jussin puolella. Lopulta Hannukin voittaa.

Kun peli loppuu, kenttä on aivan märkä, kuin vauva, koska vauvalunta satoi melkein koko pelin ajan. Voittajat saivat kuitenkin palkintonsa, jonka kilpikonna heille antoi. Palkinto oli hohtava kultapokaali. Lopuksi kentällä soi rock-musiikki ja kaikki juhlistivat pelin lopputulosta onnellisena. Rockia soittavalla soittajalla oli kuitenkin kitara, josta katkesi kieli. Kukaan ei tiedä, minne kitara sitten meni. Voi olla, että se meni roskiin tai kaatopaikalle. (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020, nimet muutettu.)

Hevostarina

Kolme syksyhevosta, tai oikeastaan neljä, seikkailivat isoilla vuorilla, joissa oli paljon lehtiä. Lähtiessään takaisin niiltä vuorilta hepat poikkesivat uudelle salareitille, jonka kautta ne löysivät tiensä suureen puutarhaan. Puutarhasta hevoset löysivät ison puun ja menivät sitten sen alle. Sitten yksi hevonen huomasi suuren metsän, jonne kaikki päättivät laukata seuraavaksi.

Yhden hevosen nimi oli Salama. Salama oli Paulin oma. Se oli kauniin ruskea. Petrillä oli myös ruskea hevonen. Seljan Skarletta-hevonen ei kuitenkaan ollut ruskea, vaan aivan pikimusta. Hevosista neljäs, Veeran oma, oli puolestaan valkoinen ja sillä oli myös mustia pilkkuja. Se osasi laukata nopeasti ja hyppiä kahdelle jalalle.

Hevoset tykkäsivät juoksennella ja syödä puiden lehtiä yhdessä. Oikeastaan ne keräilivät lehtiä myös talvivarastoon. Näillä hevosystävyyksillä oli myös hauska tapa nimetä syömiään lehtiä: ne kutsuivat pikkulehtiä pikkuperunoiksi ja isoja lehtiä hedelmiksi. Sen pituinen se! (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020, nimet muutettu.)

Sadutettuani kolme-, neljä- ja viisivuotiaita ilman havainnollistavia apuvälineitä, huomasin heidän kerrontataidoissaan suuren eron: pienempien ryhmä tarvitsi lisäkysymyksiä esittävän aikuisen tukea eheän tarinan koostamiseksi, siinä missä heitä vanhemmat osasivat kertoa verbaalisesti pitkänkin tarinan ilman aikuisen suurta johdattelua. En kuitenkaan kategorisoi lasten kerrontataitoja heidän ikänsä perusteella, sillä yksilöllisiä eroja oli havaittavissa riippuen heidän ilmaisutaidoistaan ja halusta osallistua sadutukseen. Ikä ei siis ollut ainoa vaikutus lasten tekijyyteen kerrontataitojen näkökulmasta katsottuna. Iloista oli nähdä myös tilanteita, joissa itseluottamuksen kasvaessa (ks. Karlsson 2014, 312) ujompikin lapsi uskaltautui ilmaisemaan itseään, aikuisen tuella tai ilman.

Viidennellä sadutuskerralla palasin lasten kanssa takaisin totuttuun piirrä ja kerro -malliin, mutta tällä kertaa viisivuotiaat saivat tehdä jatkumon neljännessä Hiljan tuokiossa tehdyille saduille jalkapallopelistä ja hevosista. Kolme- ja neljävuotiaiden ainoan ryhmän oli tarkoitus kertoa jatkumoa siilitarinoille, mutta suunnitelmiin tuli pieni käänne:

Muistelimme mitä teimme edellisellä kerralla kolme viikkoa sitten. Lapset muistivat nimeni ja viime kerralla tehdyn tarinan aiheen. Kaikki lapset eivät kuitenkaan olleet silloin samoja. Yhtä lasta odotellessa paikalla ollut lapsi alkoi kertoa juuri kuulemaansa juttua uponneesta laivasta:

”Hai puraisi laivaa. Pohjassa lasi, josta näki kaloja. Sukellusvenekin nähtiin. Mikko näki sinisen veneen, joka lensi taivaalla, syttyi palamaan ja meni kokonaan rikki. Sitten se upposi, palasi ja sitten se tuli hiekkaan ja tuli liekki.”

Sitten toinenkin lapsi innostui ottaen aiheen myöhemmin keksimäänsä tarinaan: ”Minulla on kotona leikkihai.” Moni muu teki samoin ja jos heidän tarinassaan ei ollut uponnutta laivaa, siinä oli jokin aiheeseen liittyvä asia, kuten vesi tai muu luonnon elementti. Keskustelimme, että laivasta tehdään lisää tarinoita seuraavalla kerralla. (Honkola 2019–2020, nimi muutettu.)

Ohjeistin heidät käydyn laivakeskustelun jälkeen jatkamaan edellisiä tarinoita (tarinat E ja F) luvaten jatkaa laivatemaa myöhemmin. Minua harmitti, sillä olisin halunnut pitäytyä lasten määrittelemässä teemassa, mutta kirjan teon puitteissa tehtyjä tarinoita oli välttämätöntä jatkaa kuvien ja aiheeltaan samojen tarinoiden vuoksi. Siispä päädyin lukemaan lapsille viime kerran tarinat kertaukseksi. Jatkumon vuoksi kysyin lapsilta, minne siiliperhe menee aamuisin. Lapset miettivät hetken piirtääkseen sitten kuvan tapahtuneesta totutun rutiinin mukaan. He eivät

irtautuneet laivakeskustelusta sadutustuokion aikana, sillä moni päätyi yhdistämään laivan ja siilin toisiinsa:

Siilit on matkalla Afrikkaan. Ne löytyi sieltä laivan ja ison sukellusveneen. [--] Siilit meni laivaan. (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020.)

Huomasin kolme- ja neljävuotiaiden täydentävän piirrustuksiaan tarinoiden edetessä, mikäli he kertoivat niitä samalla piirtäessään. Piirtäminen osoittautuikin jälleen lapsia helpottavaksi apuvälineeksi sadutuksessa. Myös vierustovereiden tarinoita muokattiin omaan tarinaan sopivaksi ja etenkin huvittavaksi koetut juonenkäänteet siirtyivät tarinasta toiseen: yksi lapsi kertoi esimerkiksi siilin menevän saduttajan mahaan, ja lopulta toisetkin lapset ottivat saman käänteen tarinaansa, koska se nauratti heitä.

Koska neljännen- ja viidennen sadutuskerran välille oli vierähtänyt kolme viikkoa saduttamatonta aikaa, tarvitsivat myös viisivuotiaat muistutusta kirjoitetuista saduista jatkumon tehdäkseen. Esitin heille kysymyksen, minne Jalkapallopele-tarinan kitara katosi ja minne Hevostarina-sadun hevoset matkaavat seuraavaksi. Kokosin lapset totutusti yhteen tavoitteet kerratakseni, jonka jälkeen jaoin heidät kahteen pienryhmään aiemmin tehtyjen tarinoiden perusteella. Kaksi lasta ei ollut paikalla, joten yksi lapsi siirtyi tasoituksen vuoksi hevosryhmään, sillä hän oli halukas tekemään tarinan ritarihevosesta. Lopulta toinenkin lapsi siirtyi hevostarinaryhmästä toiseen tekemään jalkapallosatuja, koska päiväkodin työntekijän mielestä näin oli viisaampaa rauhan ja keskittymiskyvyn takaamiseksi. Olin hänen kanssaan samaa mieltä, sillä minusta oli tärkeää tiedostaa, millaisessa ryhmässä lapset pystyvät keskittymään parhaiten.

Luettuani viisivuotiaille viime kerralla tehdyt tuotokset, kokivat he kuulemansa huvittavaksi. He iloitsivat hymyillen siitä, että olivat itsekin päässeet juoneen mukaan. Huomasin lasten myös vastaanottavan tarinat kuin uusina tuntemattomina, sillä he eivät muistaneet tehneensä niitä itse. Jalkapallosta kertovien piirustukset olivat tällä sadutuskerralla lyhyempiä tarinoita kuvien sisällöstä ottaen huomioon, että lapset olivat juuri tulleet tutummaksi pidempien tarinoiden kertomisessa. Nyt he vastasivat esittämäni kysymykseen kertomansa kuvittaen. Voi olla, että saduista olisi tullut pidempiä, mikäli olisin esittänyt lapsille useampia kysymyksiä:

Kitara joutui roskiin. Maaninja heitti sen sinne. Vettä satoi vieläkin. ‘Täällä vielä

sataa’’, sanoi maaninja. (Vastatuulen päiväkodin lapset, 2019–2020.)

Hevosista kertovien tarinat olivat puolestaan runsaampia ja teema oli selkeää muistaa, sillä samaa leikkiä jatkettiin ulkona useamman päivän ajan. Sisältöä tuli lapsilta paljon ja esitin lisäkysymyksiä ainoastaan hiljaisemmille lapsille, jotka innostuivat lopulta satuilemaan piirtämisen ohessa aiempaa runsaammin. Hevostarinoiden tekeminen osoittautuikin merkittäväksi projektin käännekohtaksi, sillä lapset innostuivat sadutuksesta aiempaa enemmän ja olivat halukkaita piirtämään kuvia toinen toisensa jälkeen. Edelliskerralla kuulinkin kommentin siitä, miten tylsää pelkkä tarinoiden keksiminen on, kun ei piirretä mitään. Piirtäminen auttoi heitä pääsemään osaksi fiktiivistä maailmaa. Lapset palasivat myös yhdistämään satujaan toisiinsa: ‘‘Hei tän mun oman vois yhdistää siihen ritarisatuun!’’ (Honkola 2019–2020).

Tarina ritarihevosesta

Ritarihevonon asuu linnassa. Siellä ritarit usein taistelee. Siellä on prinsessakin ja kuningaskin usein taistelee. Siellä on miekkoja ja semmoinen aukko, josta menee liukumäkiä ja ihan kuin semmoinen ovi, josta kaikki pääsee aina pois. Ritarihevonon pelastaa kaikki niityltä ja kaikkialta.

Kaikki syksyhevoseet vois olla ritarihevosen ystäviä. Ne tykkäis laukata yhdessä ja pikkuisen juosta. Ne juoksee välillä niitylle ja välillä metsikköön piiloon, jos tulee pahiksia, metsästäjiä tai jotakin isompia, vaikka jotakin leijonia. Leijonat asustaa siellä niityllä. (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020.)

4.2. Saduttavan aikuisen tekijyys

Jos sadutettaiven lasten tekijyys sai satukirjaprojektissa alkunsa saduttavan aikuisen avustuksella, alkoi aikuisen tekijyys kuukausia aiemmin aikana, jolloin lapset eivät olleet tietoisia tekijäpositiostaan. Lehtisen (2009, 109) sanoihin viitaten elämä päiväkodissa voi sisältää ohjattua toimintaa, joihin suunnitellut tavoitteet asetetaan aikuisten ennalta määrittelemien tavoitteiden mukaan. Koen aikuisella tekijällä olevan jo ohjelman suunnitteluvaiheessa katse tulevassa, jota kohti hän lasten toimintaa ohjaa. Tämä tuntuu sadutusta mukailevissa projekteissa osittain ristiriitaiselta, mikäli tavoitteena on saavuttaa haluttu aikuisten määrittelemä lopputulos. Opetushallituksen Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman (2018, 27) mukaan lapsella on oikeus suunnitella toteutettavaa toimintaa yhdessä aikuisten työntekijöiden kanssa siinä missä

sadutuksessa korostetaan saduttajan ja sadutettavan välistä yhteistyötä (Karlsson 2014, 188). Toisaalta sadutusprojektin yhtenä päämääränä satukirjan kokoamisen ja tutkimusaineiston keruun lisäksi oli antaa lasten tarinoille näkyvyyttä lisäämällä heidän osallisuuttaan projektissa. Tavoitteena ei kuitenkaan ollut antaa lasten päättää kaikesta itse, sillä se ei tukenut heidän etuaan.

Projektin rakennetta hahmottaakseni on relevanttia mainita myös päiväkodin työntekijöiden ja lasten vanhempien tekijyys, joiden aloitteesta satukirjaprojekti sai alkunsa lähtönsä, vaikka tutkimus keskittyikin tarkastelemaan aikuisen tekijyyttä saduttajan näkökulmasta. En ole varma mistä asti he olivat projektia suunnitelleet, mutta oma tekijyyteni alkoi projektin tiimoilta 27.3.2019 saadessani tiedon Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitoksen sähköpostilistalta. Haaveilin satukirjaprojektin mahdollisuuksista tutkielmaa ajatellen ja lähdin sen myötä ideoimaan tutkimukseni näkökulmia. Näin huhtikuussa 2019 Tuulenkylyn päiväkodin henkilökuntaa ensimmäisen kerran ja heiltä saamieni vinkkien pohjalta suunnittelin toteutusta saman vuoden elokuuhun saakka.

Saduttavan aikuisen aikaisin alkanut suunnitteluvaihe osoittaa auktoriteetin mahdollisuuden satukirjaprojektissa, sillä minulla oli valmis suunnitelma, johon pyrkiä. Lasten tekijyyden käynnistyessä selvillä oli sadutettavia tarinoita lukuunottamatta kaikki muu (ks. Lehtinen 2009, 109). Anja-Riitta Lehtisen (2009) mukaan päiväkodin lapset eivät kykene esittämään mielipiteitään mutkitta aikuisten ennalta suunniteltuun ja ohjattuun aktiviteettiin liittyen (mts. 106). Mietinkin mitä olisi tapahtunut, jos jokainen sadutettava lapsi tai suurin osa heistä olisi kieltäytynyt osallistumasta kirjan tekoon: Mitä aikuinen olisi siinä tilanteessa tehnyt? Olisiko projekti peruttu kokonaan vai olisiko hän houkutellut lapsia osallistumaan? Karlsson (2014) viitoittaa katseen saduttavan aikuisen asenteeseen ja tavoitteisiin, joiden mukaan aikuisen tulisi miettiä, mihin haluaa sadutuksella pyrkiä ja millaisia tuloksia lapsilta odottaa. Syitä sadutettavien lasten passiiviselle käytökselle on monia ja mikäli niitä ei löydy saduttajasta, saattavat esimerkiksi sadutettavat lapset olla kiinnostuneita toisesta aktiviteetista tai sadutushetki olla muuten epäsovelias. (Karlsson 2014, 259.)

Saduttavan aikuisen ennalta suunniteltu ohjelma (ks. Lehtinen 2009, 109) näkyi satukirjaprojektin alussa yhteistyönä päiväkodin henkilökunnan kanssa. Varhaiskasvatuksen periaate ottaa lasten intohimot ja osaamisalueet osaksi oppimista (Opetushallitus 2018, 22) johti päätökseen kysyä henkilökunnalta lasten mielenkiinnon kohteita valmistuvaa kirjaa koskien. Saamieni vastausten (eläimet, luonto ja ninjat) perusteella sain ajatuksen Vastatuulen päiväkodin seikkailuteemaisesta satukirjasta. Lapset hyväksyivät ehdotukseni ja vahvistivat aikuisten ajatukset kiinnostavista aiheista. Lopulta he halusivat liittää mukaan myös aarreteemaisten satujen tekemisen. Lasten seikkailuteemaista kirjaa kohtaan herännyt innostus tuntui miellyttävältä, sillä se mahdollisti kyvyn soveltaa kirjaan lasten motivaatiota herättäviä mielenkiinnon kohteita.

Tosin siitäkin huolimatta, että annoin lapsille äänen vaikuttaa valmistuvan kirjan suunnitteluun, käyttäydyin toimintani mukaisesti ohjaajana, joka mielsi tehtäväkseen helpottaa ja tukea lasten tekijyyttä: Olin esimerkiksi pohtinut seikkailuteeman toteuttamista ennen kuin kysyin lasten mielipidettä asiasta. Pyrin tietenkin kuuntelemaan lasten kertomia ideoita, mutta en välttämättä korostanut sitä heille tarpeeksi. Sadutustuokioita suunniteltaessa pidin puolestaan selkeänä huomioida heidän ikänsä, sillä rajasin lasten tekijyyden sadutettavien tarinoiden tekemiseen. Tämän vuoksi koenkin toimineeni projektin suunnitteluvaiheessa toimintaani kyseenalaistamatta tai enempää miettimättä: näin heidän tarvitsevan aikuisen apua ja tukea, enkä siksi kokenut tarpeelliseksi kysyä lasten mielipidettä sadutustuokioiden ulkopuolella päätettävistä yksityiskohdista. Lea Pennanen (2014) jakaa taiteilijana toimivan lapsen kahteen, olevaan ja tulevaan: oleva lapsi on valmis sellaisenaan, mutta tuleva lapsi on vielä kehittyvä ihminen matkalla aikuisuuteen. (Pennanen 2014, 130.) Sadutettavat lapset olivat saduttaja-minälleni määritelmistä jälkimmäisiä: yksilöitä, jotka tarvitsivat aikuisen tukea kehityksen tiellään.

Projektin alussa tuntuikin mahdottomalta olla aikuinen tekijä, joka jää vastavuoroisesti lasten tekijyyden peittoon, eikä rajoita heidän toimintansa ainoata osa-aluetta liikaa. Tiedostin, ettei minun tulisi puuttua lasten tekijyyteen, mutta en voinut olla miettimättä valmistuvaa lopputulosta. Olin kuin lastenkirjallisuutta tuottava aikuinen, joka ei osannut antaa satukirjan tekoa kokonaan lasten omaksi hankkeeksi: näin tehtäväkseni kirjoittaa, lukea, kasvattaa, tutkia ja saduttaa, osittain sensuroidakin. (Mustola 2014, 13.)

Vastuu sadutustuokioiden sisällöstä oli ensimmäisillä sadutuskerroilla aikuisella, koska tarinoiden kaari tuntui katkeavan lasten intoutuessa leikkiin. Mietin usein, kuuluuko saduttajan poimia kaikki heidän sanomansa vai onko jokin heidän esiintuomansa kerrontaa sadun ulkopuolisesta maailmasta. Päädyin kuitenkin jo ensimmäistä sadutustuokiota tehdessäni kirjaamaan lasten puheen sellaisenaan. En ottanut huomioon, etteivät he välttämättä tarkoittaneet kaikkea osaksi tarinaa tai ylipäätään tiedostaneet asemaansa tekijänä. Näinkin olisi voinut olla, sillä sadutustuokiot olivat lapsille kuin leikkiä: ‘‘Mekin voitais olla pieniä kissoja. Mä voisin olla isä ja sä isosisko’’ (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020).

Päämäärän toteuttamiseen johtavasta suunnittelusta huolimatta ensimmäisten sadutuskertojen tekijyys näyttäytyi aikuisenkin osalta hapuiluna ja tiedostamattomuutena tulevasta. Pyrin suunnittelemaan sadutustuokioita ennalta erilaisia sadutusmenetelmiä pohtien, sillä en ennen tuokioita tuntenut lapsia tai tiennyt, millainen sadutusmenetelmä on heidän kanssaan otollisin. Koin osittaisia paineita miettiä, kuinka sadutus eri kertoina toteutettaisiin. Lopulta tuokiot lähtivät sujumaan kuin itsekseen: lapset veivät sadutustuokioita eteenpäin odotuksiani luonnollisemmin, kuten edeltävät muistiinpanoni osoittavat:

Ensimmäinen sadutuskerta, 19.9.2019

Suunnitelma: Sadutan kolme-, neljä- ja viisivuotiaita näyttämällä kuvaa Nöpö-kissasta [--].

Toteutus: Kolme- ja neljävuotiaita ei ollut paikalla montaa, joten sadutin yhtä pienryhmää ja muiden ryhmän lasten sadutus siirtyi myöhemmäksi. Aikatauluni ei myöskään pitänyt, jonka vuoksi viisivuotiaat eivät vielä ehtineet sisälle tuokiota varten. Sadutin heistä muutamia pihalla unohtaen Nöpön tarinan, sillä lapset kertoivat tarinan legoninjoista.

Toinen sadutuskerta, 26.9.2019

Suunnitelma: Kokoan viime kerralla poissa olleista kolme- ja neljävuotiaista pienryhmän, joiden kanssa toimin samalla tavalla, kuin viime kerralla paikalla olleiden kanssa (kuva Nöpöstä). Muiden ikäisten kanssa Nöpön tarina jatkuu kuvia piirtämällä. [--].

Toteutus: Uusi kolme- ja neljävuotiaiden ryhmä halusikin tehdä tarinan aarteista, joten jatkan heidän kanssaan kyseisellä teemalla ensi kerrallakin. Muuten sadutus jatkui suunnitelmien mukaan. (Honkola 2019–2020.)

Sadutustuokiot lähtivät soljumaan ensimmäisistä kerroista lähtien lasten tekijyys ja inspiraatio edellä, kuten muistiinpanoista huomaa. Alkuperäisten suunnitelmien oli väistyttävä sivummalle lasten kertoessa tarinoita muista heitä kiinnostavista aiheista: viisivuotiaat tarinoivat ninjoista, mutta Nöpö-kissan tarinaa ei toistettu uuden pienryhmän kanssa toisella sadutuskerralla, sillä he inspiroituiivat aarreteemasta.

Projektin alkuvaiheessa sadutetuista tarinoista kuitenkin huomaa, etten osannut olla puuttumatta lasten tekemään valmiiseen lopputulokseen: kirjoitin monia tarinoita runomuotoon harkintakykyäni käyttäen, kuten Lumi-kissasta kertovan sadun säkeenlyitykset osoittavat. Toimin itse tekijänä, joka poimi lasten kertoman sanasta sanaan, mutta muokkasi lopputuloksesta haluamansa kaltaisen tarinan: rauhallisen ja lukurytmin kannalta tarkkaan tauotetun.

5. ANALYYSI II: TEKIJYYS PROJEKTIN KESKIVAIHEESSA

Tässä luvussa käsittelen satukirjaprojektin keskivaihetta neljännen luvun tyyliä mukailleen: analysoin ensimmäiseksi alaluvussa 5.1. sadutettavien lasten tekijyyttä projektin ajallisesti etenevän kehityksen myötä, jonka jälkeen vertaan heidän tekijyyttään saduttavan aikuisen tekijyyteen alaluvussa 5.2. Analyysille uutena käsiteltävänä asiana on viimeiseksi alaluku 5.3., jossa käsittelen sadutettavien lasten ja saduttavan aikuisen välistä yhteistyötä, *kollaboratiivista kirjoittamista*.

Saduttajan ja sadutettavan kollaboratiivinen kirjoittamista oli havaittavissa ainoastaan projektin alku- ja keskivaiheessa, minkä vuoksi käsittelen aihetta luvun 5. viimeisessä alaluvussa. Kerron, millaista aikuisen ja lasten välinen yhteistyö tarinoiden kirjoitusvaiheessa oli ja miten se muuttui. En käsitellyt kollaboratiivista kirjoittamista omana alalukunaan luvussa 4., sillä en koe uusien ilmiöiden korostuneen alku- ja keskivaiheen välillä siinä määrin, että asia olisi vaatinut kahta erillistä lukua.

5.1. Sadutettavien lasten tekijyys

Vuoden 2019 lähestyessä loppuaan sadutettavat lapset olivat päässeet satukirjaprojektin tekijyyteen paremmin sisälle alkusyksyn tilanteeseen verrattuna: havaitsin heidän tuntevan osansa kirjan tekoprosessissa ja tietävänsä, että saduttajalle kerrottujen tarinoiden on määrä päätyä valmistuvaan satukirjaan. Näin ei tosin tapahtunut yhdessä yössä, vaan jokaisen yksilön kohdalla hiljalleen. Yhä useampien lasten toistaessa sadutustuokioiden päämäärää toisilleen, alkoivat loputkin sadutettavista muistaa, mitä koko projekti heidän kohdallaan tarkoittaa ja mitä heidän on tehtävä tavoitteet saavuttaakseen:

Kolme- ja neljävuotiaiden ryhmä oli legoleikkien parissa saavuttuani pitämään kuudetta sadutuskertaa. Eräs päiväkodissa työskentelevä henkilö kysyi lapsilta, kuka haluaa osallistua Hiljan tuokioon. Kuulin hyväksyviä vastauksia. He tuntuivat tietävän, mistä on kyse ja miksi tuokioita toteutetaan. Yksi lapsi tokaisi: ‘‘Hei katso Hilja, mä tein tällaisen legosaaren. Voiko se tulla kirjaan?’’ Huomasin, etteivät sadutustuokiot alkaneet enää projektin ohjeistuksen kertaamisella, sillä lapset jatkoivat kertomistaan heti tuokioon saavuttuaan. (Honkola 2019–2020.)

Lapset eivät enää mieltäneet saduttajaa vieraaksi aikuiseksi, joka saapuu vierailulle noin kerran viikossa. He vastaanottivat minut heille tuttuna ja viikoittaiseen arkirutiiniin kuuluvana henkilönä. Yllä olevasta muistiinpanomerkinästä ja eritoten työntekijän ja lasten välisestä kommunikaatiosta huomaa, ettei Hiljan tuokio ollut kenellekään vieras ohjelmanumero: työntekijä kysyi suoraan, kuka haluaa osallistua sadutukseen ja myönteisesti vastanneet lapset kertoivat uusia tarinoita kuin tietäen roolinsa satukirjan tekijöinä.

Sadutustuokioista oli tullut osa lasten päiväkodissa tehtäviä rutiineja ja kaava tuokioiden toteuttamiseen selkeni. Lapset toivat eteeni toistan useampia tarinaideoita ja kertoivat satuja yhteenään. Tosin legosaarta ehdottanut lapsi paljastaa mielenkiintoisen lisän sadutettavien lasten suhtautumisesta asemaansa, sillä hän kysyi saduttajalta lupaa ottaa saari osaksi kirjan tekoa: aivan kuin lapsi kokisi aikuisen ylempänä olevana auktoriteettina, jolta tulee pyytää lupa tarinoiden luomiseen ja tapaan tehdä niitä.

Päädymme lopulta tekemään legosaaresta useampia tarinoita: yhden yhteisen ryhmäsadutusmetodia käyttäen ja muut yksilösadutusta hyödyntäen. Sadutettavien lasten edessä oleva legosaari toimi heille konkreettisena esimerkkinä ja helpotti satujen luomista. Näenkin tekijänä toimivan lapsen kaipaavan jotain konkreettista osaksi sadutusta saadakseen intoa toteuttaa itseään. Toisaalta motivaation ei tarvitse aina olla konkreettisen legosaaren kaltainen asia, sillä inspiroivat verbaaliset esimerkitkin lasta kinnostavista aiheista voivat olla tarpeeksi, motivoivaa ympäristöä unohtamatta.

Aarre saarella

Annun saarella on palmuja. Saattaa olla myös luolia ja papukaijoja. Aarre voisi olla niinku vaikka luolissa tai hiekan alla. Annu etsii aarretta tai sitten se katselee sitä Heinon kanssa yhdessä. Saareen parkkeeraa Timpan avaruusauto, joka voi muuttua merirosvoautoksi. (Vastatuulen päiväkodin lapset, 2019–2020, nimet muutettu.)

Oheinen tarina saarella olevasta aarteesta osoittaa lapsen kuvailevaa tapaa käyttää konkreettista legosaariesimerkkiä kertomuksessaan, sillä he olivat rakentaneet saareen luolan, jonka päällä seisoi palmu. Palmun latvaan lapset olivat asettaneet papukaijan. On siis relevanttia olettaa satua kertovan lapsen kuvailevan näkemäänsä ja valikoivan saaren tarinan miljöökseksi. Aivan kuin lapsi ajattelisi vaihtoehtojen olevan rajalliset: konkreettisessa legosaarella on luola, palmu ja

papukaija, joten tarinan tapahtumien tulee perustua niiden varaan. Kognitiivisesta näkökulmasta käsin legosaaresta tarinoiva lapsi kuvailee, havainnoi ja tulkitsee näkemäänsä, siirtäen ajatuksensa lopulta tarinan muotoon (ks. Kajannes 2000, 53, 57, 60).

Ryhmäsadutuksella toteutettu tarina, jonka toteutuksessa legosaarta lisäksi käytettiin, ei puolestaan rajannut tarinan sisältöä äskeiseen esimerkkiin verraten yhtä merkittävästi. Lapset eivät kuvailleet kyseisen saaren miljöötä kokonaan perustamalla tarinaa sen varaan. Saari antoi heille lähinnä inspiraation kertoa tarinoita merirosvoista, jotka asuvat lasten mukaan legosaaren kaltaisissa paikoissa (Honkola 2019–2020).

Merirosvot

Merirosvoilla on raitapaidat, t-paidat ja mustat shortsit. Kapteenilla on sininen pääkallohattu. Kaikilla ei kuitenkaan ole miekkaa: ainoastaan kapteenilla ja kahdella miehistöllä. Miekka alkaa lanteilta ja jatkuu olkapäähän asti, kuin Ninjagolla.

Merirosvot ovat matkalla Pääkallosaarelle. Annu, Kaisa ja Juhan ovat tarinan merirosvot. Juhan on miehistön kapteeni. Annu ja Kaisa ovat tyttömerirosvoja. He etsivät saarelta aarretta.

Aarre löytyy. Se on kultaa, rahaa, pronssia, timanttejakin: ne yltää taivaaseen asti. Juhan löytää aarteen yhdessä muiden kanssa. Heikki ja Saku tulee auttamaan. Kaikki löytävät sen yhdessä.

Heikki on kissaeläin, joka asuu metsässä. Annulla ja Kaisalla on merirosvokoiria. Annu ja Kaisa muuttuvat itsekin sellaisiksi. “Wuh, wuh”, ne sanoo.

Lopulta Heikki muuttuu kapteeniksi ja Juhan papukaijaksi. Saarelta ei lähdetä koskaan pois, kun siellä on niin nättiä: ihanan viileää ja aurinkokin paistaa. (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020, nimet muutettu.)

Tutkijan näkökulmasta pidän mielenkiintoisena Merirosvot-tarinan tekijöiden valintaa liittää merirosvot osaksi aarreteemaista tarinankerrontaa. Onkin syytä pohtia, ovatko lasten aiemmin kuulemat aarresadut kytkeytyneet merirosvoihin vai mistä ilmiö johtuu. Lastenkirjallisuutta tutkittaessa yhtymäkohtia on havaittavissa, sillä merirosvot näyttäytyvät usein laivalla seilaavina varkaina, joiden tavoitteena on löytää ja varastaa haluamansa aarre (ks. Remphry 2015; French & Phillips 2017; Hart & East 2018). Etsitty aarre on tyypillisesti kultaa tai muuta kiiltävää ja arvokkaaksi todettua, mikä ilmenee sadutettavien lasten tarinassa. Aivan kuin he eivät olisi satua

tehdessään ajatelleet, että merirosvot voisivat etsiä kullan, rahan, pronssin ja timanttien lisäksi muutakin.

Merirosvot on tarinana merkittävä esimerkki saduttamieni lasten tavasta toistaa saduissaan aiemmin kerrottua: ‘‘Monen ajattelun, puheen ja kaunokirjallisen ilmaisuuden rakenteet ovat toistensa kaltaisia’’ (Kajannes 2000, 54). Merirosvojen etsimät aarteet toimivat tässä merirosvoista kertovassa tarinassa jatkona lasten aiempaan aarteenetsintäsatuun, jossa etsitystä aarreakusta löytyy muun muassa kultakolikoita (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020). Toistoa luo lisäksi käytöstapojen esille tuominen: ‘‘Heikki ja Saku tulee auttamaan. Kaikki löytävät sen yhdessä’’ (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020). Lapset eivät myöskään kaihda tapaansa liittää itseään osaksi tarinaa ja eläytyä kertomaansa, aivan kuten saduissa *Hevostarina* ja *Kissa nimeltä Lumi* (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020).

Mitä pidempiä tarinoita lapset sadutustilanteissa tekivät, sitä enemmän yksityiskohtia ja tekijöihin viittaavia merkityksiä niistä on havaittavissa. Tosin moni huomio on etenkin ulkopuolelta tarkastelevalle tutkijalle monitulkintaista: ovatko lapset liittäneet Ninjago-hahmon *Merirosvot* -tarinaan itse tehdystä *Legocityn ninjat* -sadusta vai viittaako hahmon assosioiminen yleisesti heitä kiinnostavaan ja tuttuun ninja-aiheiseen lastenkirjallisuuteen? Myös lasten mieltymys eläimiin näkyy sadussa: lieneekö kyse lempieläimistä, juuri tapahtuneesta kohtaamisesta eläinten kanssa vai mielikuvituksen tuotteesta? Joka tapauksessa lapset tuovat *Merirosvot* -tarinassa omia mielipiteitään ja mieltymyksiään osaksi kerrontaa huomattavasti enemmän aiempiin verrattuna. En kuitenkaan voi väittää varmasti, kumpuaako tarinan kissaeläin, merirosvokoirat ja papukaija analyysini mukaisesti lasten mieltymyksistä vai onko kyseessä mielikuvituksen tuote.

Jäin sadutuksen jälkeen keskustelemaan *Merirosvot*-tarinan tekijöiden kanssa koirista, sillä he alkoivat piirtämään ja leikkaamaan aiheeseen liittyviä kuvia sadutuksen innoittamana. Täten sadun merirosvokoirat ja käyty keskustelu jäi heille elävästi mieleen. Eläytyminen, mielenkiinnon kohteista inspiroituminen ja tarinoiden jatkaminen näkyi myös seitsemännellä sadutuskerralla. Vaikka paikalla oli vain kolme lasta, tekivät he kolme kokonaista satua, mikä oli määrällisesti joitain aiempia kertoja enemmän. Sadutuksen osallistuneet lapset leikkivät tarinoita

tehdessään legoautoilla ja heistä kaksi intoutui kertomaan yhteistä tarinaa autoleikistään inspiroituneina.

Superninja-auto

Superninja-autot ajavat niiden harjoituspaikalla. Ne harjoittelevat autotaistelua varten, koska taistelut ovat tärkeää autoja ajaville ninjoille. Ninjat ovat Salamaninjoja, joista toinen voi muuttua supernakkiskootteriksi.

Superninja-autot eivät aja koskaan missään muualla: ne ajavat vain harjoituspaikalla. Siellä on niin kylmä, että autot voivat muuttua vaahdoksi ja hajota säpäleiksi. (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020.)

Kuten lasten muodostama tarina antaa ymmärtää, tekivät tutut ninjat jälleen paluun. Aivan kuin lapset olettaisivat ninjojen olevan kirjaprojektin sadutushetkissä käytettävä automaatio, joka kuuluu ottaa osaksi tekoprosessia kerta toisensa jälkeen. Toisaalta näen heidän toimineen automaattisesti ja tiedostamatta, sillä ihmiselle tyypilliseen kognitiivisuuteen kuuluu kyky liittää muistiin jääneitä yksityiskohtia aineistoksi luovaan toimintaan (Kajannes 2000, 53). Sama ajatus pätee myös sadutusprojektin eläinaiheisissa saduissa: jos niissä on kissa, tulee nimeksi eittämättä Lumi.

Tarinoissa toistuvien hahmojen lisäksi *Superninja-auto*-satu korostaa lasten toistuvaa tapaa käyttää aistejaan tekoprosessin tukena. Kyseisen sadun tekohetkellä ulkona oli kirpeä marraskuun aamu ja kylmä maaperä valmistautui vastaanottamaan ensimmäisiä lumisateita luokseen. Lapset olivat rientämässä pihalle nauttimaan lähestyvän talven antimista ja odottivat innoissaan kylmän talven ja lumen saapumista. He katselivat pihalle ja näkemiään asioita. Pääasiassa huomio kiinnittyi huuruisiin ikkunoihin, joista inspiroituneina lapset kertoivat lasin helposta hajoamisesta ja siitä, miten kylmä talvella on: ”Siellä on niin kylmä, että autot voivat muuttua vaahdoksi ja hajota säpäleiksi.” (Honkola 2019–2020.)

Eräs tarinan teosta jättäytynyt lapsi alkoi *Superninja-autot*-sadun jälkeen kertoa omaa kertomustaan, jonka oletan saaneen vaikutteita sadutukseen osallistuneiden kuvailuista. Lapsella oli kädessään tarinan päähenkilöksi päätynyt rannekello:

Olipa kerran kello, jolla oli jalat ja kädet. / Ja sitten sillä oli lapaset. / Ja sitten sillä oli punainen nensku. / Ja sitten se näki tähtiä taivaalla. / Ja sitten se taikoi aamulla tähdet taivaalle takaisin. / Ja sitten tuli vastaan käpy, jolla oli jalat ja kädet. / Käpykin katseli niitä tähtiä taivaalla. (Honkola 2019–2020.)

Oheisen sadun tekijä yhdistää tulkintani mukaan kylmässä säässä kasvoille ilmestyvän punaisen nenän ja käsiin punotut lapaset talveen. Mielenkiintoista on, miten tarina etenee niistä suoraan luonnon keskelle ja miten lapsi ryhtyy elollistamaan elottoman kellon ja kävyn. Lisäksi näen tarinan etenevän projektin sadutustuokioissa toistuneen logiikan mukaan nopeasti ja tapahtumarikkaasti lause lauseelta: “Ja sitten se näki tähtiä taivaalla. / Ja sitten se taikoi aamulla tähdet taivaalle takaisin.” (Honkola 2019–2020.)

Kahdeksannella sadutuskerralla satukirjaa tekevien lasten ajatukset seikkailivat aiemmin puhutun talven ympärillä, sillä kyseinen vuodenaika oli konkreettisesti läsnä. Joululoma oli päättynyt hetki sitten ja lapset palailivat takaisin arkeen. Vaikka lunta oli totuttua vähemmän, ei se estänyt heitä tekemästä talvisen jouluisia tarinoita, sillä juuri vietetty joulu oli vahvasti mielessä.

Kyseinen sadutuskerta poikkesi metodiltaan aiemmista, sillä kerroin lapsille äänittäväni tarinan. Jaoin lapset pienryhmiin, joissa jokainen sai vuorollaan kertoa, mitä teki joululomalla. Tarkoituksena oli tuottaa monipäiväinen kertomus, jonka päähenkilönä toimi yksi sadutettava lapsi kerrallaan. Muut olivat sivuhenkilöiden rooleissa. Äänitys ei häirinnyt lapsia lainkaan, sillä lasten voimakas palo kertoa jännittävästä lomasta vei kaiken energian. Tässä litteroitu esimerkki neljävuotiaiden sadutustilanteesta:

Saduttava aikuinen: Hei, tehdään semmonen - iso tarina tällä kertaa. Semmo

Sadutettava lapsi: *huutaen* JOO!

Saduttava aikuinen: nen yksi ja yhteinen. Ja. tota. kerro. kertokaa kaikki vuorollaan, että mitä te ootte tehny joululomalla, mis te ootte seikkaillu

Sadutettava lapsi: Mää näin joulupukin!

Saduttava aikuinen: hAA, oota sä voit kertoa sen kohta. Sit jokainen vuorollaan kertoo ja. sitte

Sadutettava lapsi: Sit öööm... joulupukki anto mullee... ton

Saduttava aikuinen: No hei *yrittää jatkaa ohjeistuksen kertomista*

Sadutettava lapsi: ...barbin! (Honkola 2019–2020.)

Esimerkki osoittaa sadutettavan lapsen ja häntä saduttavan aikuisen törmäyskohdan: aikuinen haluaa kertoa ohjeistusta, mutta yksi lapsista ei malta olla kertomatta hänelle mieleen jäänyttä tapahtumaa aikuisen ensimmäisten sanojen jälkeen. Koen sadutettavan lapsen elävän hetkessä: kuultuaan ohjeistuksen alun hän tekee yhteyden jouluna tapahtuneeseen muistoon ja kertoo sen ilman aikomustakaan säästellä tarinaa myöhemmäksi.

Myös muut neljävuotiaat olivat keskittyneitä ja motivoituneita osallistumaan joululoma-aiheiseen sadutukseen. Aihe oli heille selvästi mieluinen ja heistä jokainen nosti aiheeksi joulupukin joulun viettoapaikan. Aaton tapahtumat osoittautuivatkin lapsille loman merkittävimmiksi käännekohtiksi:

Annun kutsui ystävykset isomummunsa luokse katsomaan joulupukki ja leikkimään ulkoleikkejä. Mutta koska isomummulassa ei ollut leluja, neuvoi Annu ottamaan lelut mukaan päikyn salkusta.

Seuraavan päivän valjetessa oli Hannun vuoro viedä Annu, Liisa, Jere ja Hilja omaan mummolaansa, jonne joulupukki jälleen saapui. Lopuksi kaikki menivät vielä yhdessä veturipuistoon, jossa oli valtavan suuri ja liukas liukumäki. Annu, Hannu, Liisa ja Jere liukuivat alas nopeasti, mutta Hilja tuli aina perästä viimeisenä, koska ei uskaltanut millään liukua muiden mukana.

Liisan päivänä ystävykset saapuivat Ansan mummon luo [--]. Joulupukki tuli sinnekin, mutta hänen lähtönsä jälkeen Annu, Liisa, Hannu, Jere ja Hilja alkoivat leikkimään, koska Liisan mummun luona oli leluja. Leikit eivät voineet kuitenkaan kestää kauaa, koska Liisa halusi viedä ystävänsä ennen illankoittoa vielä toisen mummon luokse pohjoiseen, jossa heitä odotti mummon kissa Kyllikki. Rouskukissaa ei enää ollut ja Piiperikin karkasi. [--] (Vastastuulen päiväkodin lapset 2019–2020, nimet muutettu.)

Mitä pidemmäksi lasten tarina kasvoi, sitä enemmän he innostuivat ja viihtyivät sen parissa. Lapsista oli hauskaa liittää vieressä istuvat päiväkotikaverit ja tutuksi tullut saduttaja-Hilja muistoista ammennettuun satuun. Tosin ulkopuolisen tulkitsijan näkökulmasta on hankala päätellä, mitkä tapahtumat saduissa liittyivät lasten vietettyyn jouluun, mitkä ovat mielikuvituksen tuotetta ja mitkä haaveilua kavereiden kanssa koettavista paikoista tai

aktiviteeteista. Lisäksi tuntuu, että lapset päätyivät toistamaan tarinankerronnan muodossa heille kerrottuja asioita:

Pohjoisesta palattua kutsui Jere kaikki seikkailun viimeiseksi päiväksi hurjaan jäämäkeen omalle takapihalleen. Ihan ensimmäiseksi hän varoitti jäämäen liukkaudesta: ”Kannattaa pitää kiinni mäen oksista, jos meinaa liukastua ja lentää.” (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020, nimi muutettu.)

Viisivuotiaat eivät puolestaan osallistuneet sadutukseen yhtä innokkaasti. Havaitsin heidän välillään vallinneen negatiivisuuden kuullessani kommentteja, kuten ”en mä halua mennä ton kotiin”, ”mä en tee ton kanssa mitään” ja ”minä en tottele”. Vaikka aihe osoittautui mieluisaksi myös viisivuotiaiden keskuudessa, ei tarinaa syntynyt yhtä sujuvasti, kuin neljävuotiaiden kanssa: negatiivinen mielentila ja huonot henkilökemiat veivät motivaation uuden tuottamisesta. (Honkola 2019–2020.) Anja-Riitta Lehtinen (2009, 154–155) puhuu valikoivasta käyttäytymisestä, jolloin lapset käyttävät valtaa säätelämällä toimintaansa sen mukaan, kenen kanssa haluavat toimia ja tehdä yhteistyötä.

Saduttava aikuinen: *Mihin Selma veis meidät?*

Sadutettava lapsi: *Ööö... Avaruuteen.*

Saduttava aikuinen: *Missä Selma on. *Melua* Kuunnellaan hei. Shh*

Työntekijä: *Nyt on Selman vuoro*

Saduttava aikuinen: *Kuunnellaan, kun Selma kertoo. Mitä Selma on tehnyt lomalla?*

Selma: *Olin kaks kertaa mummolassa.*

Saduttava aikuinen: **Toistaa* Kaksi kertaa mummolassa!*

Sadutettava lapsi: *Nyt me emme ole siellä eiks niin.*

Työntekijä: *Shhh.*

Selma: *Sitten oltiin kotona*

Saduttava aikuinen: *Mmm-m!*

Sadutettava lapsi: *Me emme tottele Selmaa. Ou jee.*

Saduttava aikuinen: [--] *Veiskö Selma meidät kotiin vai mummolaan?*

Selma: *Mummolaan*

Saduttava aikuinen: *Selma vie meidät mummolaan!*

Sadutettava lapsi: *En ole mummolassa!* (Honkola 2019–2020, nimi muutettu.)
Oheinen litteraatio osoittaa kahden lapsen välillä vallitsevan ongelmallisuuden: Sadutettava lapsi ei halua olla syystä tai toisesta henkilöahmo Selman tarinassa. Ongelmallisten henkilökemioiden lisäksi äänitys häiritsi lasten keskittymistä tuoden haasteita sadutustuokioon. Mieluisa aihe koitui lopulta sadutuksen pelastukseksi, sillä positiivisiksi koetut joululomamuistot vaikuttivat lasten luovuuteen myönteisesti negatiivisten tunteiden toimiessa päinvastoin.

Kahdeksas sadutuskerta saa pohtimaan myös tilan vaikutusta lasten tekijyyteen. Neljävuotiaiden tuokio pidettiin mukavalta ja kotoisalta vaikuttavassa ympäristössä: huoneessa, jossa oli takka, pehmeät sohvot ja paljon tyynyjä. Lapset saivat makoilla sohvalla ja lattialla tyynyjen päällä koko sadutustuokion ajan siinä missä viisivuotiaat tekivät tarinan puisen ja kovan ruokapöydän ääressä istuen. Herää kysymys, oliko tilalla vaikutusta sadutuksen tuloksiin: olisivatko ne olleet erilaisia viisivuotiaiden kanssa, jos olisimme neljävuotiaiden tavoin tehneet tarinan mieluisammassa ympäristössä? Toisaalta uskon, ettei tila olisi auttanut viisivuotiaiden kahdeksatta sadutustuokiota. Lapset vaikuttavat elävän niin aitojen tunteiden varassa, etten usko heidän luovuutensa kukkivan mielen ollessa negatiivisten ajatusten valtaama.

Sadutuksesta oli joka tapauksessa tullut lapsille mieluisin rutiini, sillä eräs lapsi kommentoi kahdeksanteen sadutustuokion tullessaan: ”Kivaa, piirretäänkö me taas?” Useimmilla kerroilla toistunut piirtäminen koettiin myös osaksi sadutuksen rutiinia. Viimeinen, yhdeksäs sadutuskerta, ei kuitenkaan mennyt totutun piirtämismetodin mukaan: toistin edellisellä kerralla uutena tullutta äänitystä osana tarinoiden keruumenetelmää ja pysyin aiheen puolesta lapsille mieluisassa teemassa. Tarkoitus oli tehdä lumiteemainen tarina ketjusadutus-menetelmällä. Neljävuotiaat saapuivat sadutukseen ensimmäisenä ja olivat alkavasta tuokiosta innoissaan:

Saduttava aikuinen: *Ketäs meitä täällä on? [--] Ketkä halus tulla tekemään satua?*

Sadutettavat lapset: **Innoissaan* Minä!
*Muminaa**

Sadutettava lapsi: *Hei toiselle puolelle, jos ei halua tehdä satua.* (Honkola 2019–2020.)

Motivoitunut ilmapiiri sammui kuitenkin nopeasti. Lapset käyttivät energiaansa toistensa hauskuuttamiseen haluamatta tehdä tarinoita. Lopulta heistä muodostui yksi sadutusryhmä, sillä suurinosa neljävuotiaista kieltäytyi osallistumasta:

Sadutettava lapsi: *En minä haluakaan tehdä satua.*

Saduttava aikuinen: *Pauli ei haluakaan tehdä. No ketkäs tekee meille satua?*

Sadutettavat lapset: *En minäkään halua tehdä satua.*

Saduttava aikuinen: *Tekeeks Selja?*

Sadutettava lapsi: *EN!*

Saduttava aikuinen: *No tehdäänks me Petrin kanssa satu?*

Sadutettava lapsi: *Joo!*

Kinastelua, muminaa, naureskelua

Saduttava aikuinen: *Tiiätteks mulle kävi sellanen juttu. Hei, kuunnellaan.*

Sadutettava lapsi: *Tää on kivempaa!* (Honkola 2019–2020, nimet muutettu.)

Lasten tunnetilat säätelivät jälleen heidän tapojaan synnyttää ja rakentaa uusia tarinoita. Ilo ja sitä edeltävä yhteinen hauskanpito osoittautuivat heikentämään sadutuksen mielenkiintoa. Edellä oleva esimerkki kyseisestä sadutustilanteesta osoittaa myös lasten välillä olleen kinastelun, jonka aikaansaamat negatiivissävyytteiset tunteet toimivat aiemmin todetun mukaisesti ehdottomana motivaation heikentymisenä. Onko lapselle siis hankalaa tuottaa uutta, mikäli sen rakentaminen ei ole hänen sisimpänsä prioriteettilistan kärjessä? Oli miten oli, koen tunteiden ja ympärillä tapahtuvan vaikuttavan vahvasti siihen, miten ja millaista tekstiä lapsi tuottaa. Toki selvää on, että kyseiset tekoprosessin kannalta häiriöksi olevat ilmiöt tekevät tarinoiden tuottamisesta mutkikkaampaa, ellei sitten mahdotonta.

Viisivuotiaiden yhdeksännellä sadutuskerralla motivaatio oli häiriötekijöiden yläpuolella, sillä ympäröivä maailma tuotti lapsille mieluisan aiheen toistamiseen. Lapset tekivät sadutustuokion

aikana tarinan päiväkodin kantavana teemana olleesta napaketusta, josta he olivat juuri tehneet jouluisia päiväkodin seinälle kiinnitettynä taideteoksia. Keskustelimme ensiksi lumiteemaisen sadun tekemisestä, mutta lapset tarkensivat tarinan kertomista kohti napakettua taideteoksia katsellessaan. Havaitsin kyseisen aiheen olevan heitä lähellä ja koska napaketusta oli lapsista mielekästä tarinoida, sadutettava tarina valitsi sen automaattiseksi aiheekseen. Lapset esittivät tuokion alkupuolella myös harjoittelemansa napakettulaulun ja heidän tekemänsä tarina sisälsi lopulta laulussa mainittuja ja päiväkodissa aiemmin keskusteltuja yksityiskohtia, kuten missä napakettu syö, miltä se näyttää ja missä sen asuinpaikka on. (Honkola 2019–2020)

Napaketut

Napaketut ovat valkoisia ja karvaisia. Etenkin napakettujen pitkä häntä on hyvin karvainen: se laajenee paksuksi keskeltä. Napaketut ovat kooltaan karhuja pienempiä, mutta kissoja suurempia. Niiden korvat menevät pystyasentoon ja kuono muistuttaa kettua.

Napaketut asuvat pohjoisessa jäisen luolan uumenissa. Luolassa on pelkkää jätää, eikä siellä ole edes keittiötä. Siellä ei ole myöskään montaa eri väriä, ainoastaan sinistä, mustaa ja valkoista. Ja koska napaketut asuvat pohjoisessa, täytyy niiden pukea aina ulos menessään pipo, villasukat ja paita, sillä ulkona on niin kovin kylmää ja jäistä.

Napaketut nukkuvat öisin jäisen luolan lumisänkyjen päällä. Erään aamun valjetessa ne lähtivät tekemään lumienkeleitä ja syömään marjoja, lintuja, hyönteisiä ja tunturisopuleita.

Ruuan jälkeen sattui pieni vahinko, kun napaketut lähtivät luistelemaan. Ne luistelivat ainakin miljardi tuntia, kunnes kaksi kettua kaatui, PAM. Jää meni rikki ja vesilonkerot nousivat vedestä. Napaketut juoksivat nopeasti lähimpään kauppaan etsimään apua kaupantädeiltä ja kaikenmaailman ukkeleilta, jotka riensivät ilomielin apuun. Myös avaruusoliot halusivat auttaa napakettuja.

Napaketut saivat kaupantätien, kaikenmaailman ukkeleiden ja avaruusolioiden avulla vesilonkerot kiinni. Ne lajiteltiin takaisin veteen ja napaketut pääsivät jäältä takaisin turvaan. Kun vaara oli ohi, lähtivät napaketut takaisin kotiin illaksi. (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020.)

5.2. Saduttavan aikuisen tekijyys

Kun sadutustilanteet tulivat tutuiksi, uskalsin muuttaa sadutusmenetelmiä entisestään. Sadutustuokioiden äänitys ja äänitteiden litterointi osoittautui uudeksi tavaksi kerätä aineistoa ja kirjoittaa lasten tarinoita tekstiksi. Tunsin oman roolini saduttajana ja aiemmat havaintoni lasten tekijyydestä vahvistuivat. Opin myös tunnistamaan sadutushetkiä, jolloin lapset tarvitsivat enemmän tukea tarinoiden kertomisessa. Mieleeni jäivät erityisesti kerrat, jolloin lapset keksivät aiheen heitä motivoivista aiheista, eikä ideoillani ollut enää sijaa tekoprosessissa, kuten kuudennen sadutuskerran suunnitelman ja toteutuksen välinen ero ilmentää:

Kuudes sadutuskerta, 21.11.2019

Suunnitelma:

Jatketaan satua viime kerralla puhutusta laivasta, joka upposi Tyyneen valtamereseen. (Lapset puhuivat aiheesta keskenään viime kerralla ja innostuivat. Vaikuttivat myös tietävän siitä paljon.) Kerron ensin idean ja lyhyen ‘‘kuulemani’’ asian laivaan liittyen, jotta lapsien on helpompi aloittaa tarinoidensa keksiminen: *Kuulin sadun Tyyneen valtamereseen uponneesta laivasta, jota hai puraisi. Laivassa oli pohja, josta pystyi näkemään paljon kaloja ja suuren sukellusveneen. Enempää en tarinasta muista ja siksi pyydän teiltä apua: Mitä laivalle tapahtui?* (Honkola 2019–2020.)

Toteutus:

Suunnitelma eteni ajattelemassani aikajärjestyksessä: kerroin tuokion alussa johdattelevan pätkän kuulemastani sadusta, jonka jälkeen etenimme lasten tarinan kerrontaan. Aihe tosin muuttui toiseksi, sillä yksi lapsista oli tehnyt legoista saaren, jota käytettiin havainnollistavana apuna tarinan kerronnassa sadutuksen siirtyessä aarreteemaiseen tarinan kerrontaan tehdyn legosaaren vaikutuksesta. (Honkola 2019–2020.)

Sadutettavat lapset johdattivat sadutustuokioita eteenpäin myös projektin keskivaiheessa, sillä he osasivat toimia itsenäisemmin ja rutiininomaisemmin: lapset tiesivät tehtävänsä ja minä omani. En kuitenkaan pystynyt väistymään heidän tekijyytensä tieltä kokonaan, sillä lapset tarvitsivat aikuisen tukea etenkin motivaation hukkuessa tai vahvojen tunteiden vallatessa mielen. Avun

tarpeeseen vaikutti edelleen projektin päämäärä, jonka vuoksi pysyin lapsia ohjailevassa ja heidän osallisuuttaan rajoittavassa roolissa (ks. Lehtinen 2009, 106).

Sadutustuokiot koostuivat projektin edetessä tutulla kaavalla: saavuin paikalle, kertosin sadutuksen tavoitteet ja kerroin odotukseni tehtävien tarinoiden suhteen. Pidin yhä tärkeämpänä poimia lapsia kiinnostavia aiheita ja teemoja, sillä halusin välittää olevani kiinnostunut kuulemaan, mitä heillä on niistä sanottavana (Karlsson 2014, 29). Kirja alkoi myös saada useita tarinoita lapsia kiinnostavista aiheista, jotka olivat luokiteltavissa lopputuloksissa näkyviin teemoihin. Muuten kaava ja tavoitteet pysyivät likimain samoina. Oma tehtäväni oli kirjoittaa ylös lasten kertomaa ja antaa heille mahdollisimman paljon vapautta johdattaa tarinaa haluamaansa suuntaan. Päämääräni oli pitää sadutustuokioita kerran viikossa ja kirjata ylös niiden välillä kerrotut tarinat.

Kirjoitin muistiinpanoja sadutustuokioiden tavoitteista, tapahtumista ja niiden ilmiöistä aiempaa ahkerammin. Kirjoittamaani lukiessa tarkastelen silloista toimintaani entistä kognitiivisemmalla ja kriittisemmällä otteella. Huomaan mieleni valikoineen aikuisen saduttajan rooliin lasten tekijyyttä rajoittavia piirteitä sekä tietoisesti, että tiedostamatta. Ohjeiden, aiheiden ja lisäkysymysten esittäminen kuuluivat rooliini automaattisesti niitä kyseenalaistamatta. Tämä taas on ristiriidassa sadutus-menetelmän kanssa, jonka mukaan aikuisen saduttajan ei kuulu rajoittaa lasten toimintaa tekemällä, kuten minä koin tarpeelliseksi tehdä (Karlsson 2014, 26).

Seitsemäs sadutustuokio, 28.11.2020

Jokaisella ikäryhmällä sama. Jaan heidät pieniin, min. kahden porukan ryhmiin tilanteen mukaan ja annan heille puheenvuoron. Kysyn, mistä seikkailusta olisi nyt kivaa tehdä tarina. Teemme sadutuksen siis pienissä ryhmissä ketjusadutusta käyttäen: Sanon lapsille kopioivani jokaisen lisäyksen sellaisenaan. He saavat vuorollaan jatkaa tarinaa hetken verran.

Kahdeksas sadutustuokio, 13.1.2020

Kaikkien ikäluokkien kanssa sama. Taktiikkana äänitys ja kirjaus koko sadutustuokion ajan alkujuttelusta lähtien.

Jaan lapset kahteen, max. 5 hengen ryhmään. Kysyn kuulumiset ja kerron idean aluksi: Tehdään satu yhdessä. Jokainen kertoo vuorollaan ja muut kuuntelevat missä kertoja seikkaili joululomalla. Jokaisen kertomus on yksi tarinan seikkailupäivä,

johon ryhmän lapset osallistuvat kertojalapsen johdolla. Esitän sadutettaville seuraavat kysymykset, joiden lisäksi lisäkysymyksiä mahdollisuuksien mukaan: Missä seikkailit joululomalla? Minne viet meidät tarinan ensimmäisenä seikkailupäivänä? (Honkola 2019–2020.)

Seitsemännen sadutustuokion muistiinpanoissa sadutuksen metodi on rajattu tarkoin. Tavoitteeni on ollut jakaa lapset kahden ryhmään ja tehdä tarina ketjusadutusta käyttäen. Tämän lisäksi olen suunnitellut antavani puheenvuoron yhdelle lapselle kerrallaan. Ehkäpä tarkat suunnitelmat kielivät halusta onnistua ja luoda lisävarmuutta saduttamiseen. Halusin luoda itselleni mielikuvan tuokioiden tapahtumista etukäteen, jotta tiesin, mitä olen menossa tekemään. Samoihin ilmiöihin viittaa kahdeksannenkin sadutustuokion suunnitelma, joissa on tuokion rakenteen muodostamisen lisäksi ajateltu tarkoin myös sadutettavien tarinoiden aihe ja perusidea: yhdessä tehtävä satu lapsien joululomaseikkailuista, joissa jokainen ryhmän sadutettava lapsi seikkailee kertojan johdolla.

Saduttajan roolin alkoi saada myös ohjaamisen ja tavoitteiden saavuttamisen paineita. Koin, ettei valmista kirjaa saada, jos en tarinoiden tiiviimmässä keräysvaiheessa ota ohjia käsiini, sillä valmiin kirjan tuli olla tarpeeksi paksu painattamisen mahdollistamiseksi. Toisaalta on mielenkiintoista miettiä mitä olisikaan tapahtunut, jos lapset olisivat saaneet päättää kaikesta itse ja kertoa tarinoita vailla ainuttakaan esittämäni lisäkysymystä: olisiko sadutuksen aloittaminen kestänyt pidempään? Olisiko jokaiselta kerralta syntynyt liian vähän tarinoita tavoitteelliseen ja tarvittavaan määrään suhteutettuna? Olisiko sisältö ollut erilainen?

Joka tapauksessa on sanomattakin selvää, että epäröin ja tarkastelin rooliani saduttajana. Tiesin tehtäväni, mutta koin ongelmalliseksi olla miettimättä, miten ja millä metodeilla sitä toteutan. Turner (1991, 28) puhuu mielen toiminnasta, jonka vuoksi ihminen punnitsee ja tarkkailee omia mielikuviaan. Huomaankin luoneeni lapsille tiukat raamit satukirjan tekemisen suhteen kuin olettaen sen olevan aikuisen tehtävä. Päiväkodin kanssa yhteistyössä sovittu aikataulu koitui projektin tavoitteellisen toteuttamisajan puitteissa yhdeksi kokemuksieni suurimmista syistä sille, miksi ohjeet pysyivät lasten sijaan aikuisella saduttajalla.

Toinen syy liittyy ennalta suunniteltuihin aihevalintoihin: lapset johdattivat projektin alkuvaiheessa seikkailuteemaisiin ninja-, eläin- ja aarretarinoihin, joten minun oliärkevintä

tehdä lisää tarinoita samoista aiheista pystyäkseen lajittelemaan valmistuvan kirjan tarinat sadutuksessa suosituksi tulleiden teemojen alle. En kuitenkaan suunnitellut saduttavani lasten tarinoita itseäni kiinnostavista teemoista tai aiheista, vaan valikoin heitä motivoivia aiheita kirjaan sadutettaviksi. Siispä lasten tehtävä oli kertoa heitä inspiroivia tarinoita sadutustuokioiden aikana aikuisen kirjatessa ja koostaessa sadut ylös. Projektin loppuvaihetta lähestyessä tarinoiden keruu läheni loppuaan ja sadutustuokioita oli mietittävä ajallisten resurssien lisäksi sen mukaan, miten sadutetut tarinat tukevat muotoa, johon valmistuva kirja lajiteltujen teemojen pohjalta muotoutuu.

5.3. Sadutettavien lasten ja saduttavan aikuisen yhteistekijyys

Kuten sadutettavien lasten ja saduttavan aikuisen tekijyyttä käsittelevistä luvuista ilmenee, oli heidän itsenäinen työskentelynsä jatkuvassa yhteistyössä muiden projektin tekijöiden kanssa. Työtä aloittaessa tekijyys painottui lähinnä aikuiseen saduttajaan ja päiväkodin työntekijöihin, mutta yhteistekijyys aikuisten ja lasten välillä lisääntyi sadutustuokioiden myötä. Toisaalta tutkielman analyysissä käsiteltävää tekijyyttä on satujen keruuvaihetta ajatellen mahdotonta käsitellä erikseen lasten ja aikuisten osalta, sillä heidän tekijyytensä heijastuvat toisiinsa. Tämän ajatuksen vuoksi käsittelen alaluvussa 5.3. kertailevasti, mitkä aiemmin mainitsemani tekijyyden ilmiöt osoittavat yhteistekijyyttä sadutettavien lasten ja saduttavan aikuisen välillä.

Haluan vielä ennen varsinaista analyysia painottaa päätöstäni käsitellä sadutettavien lasten ja saduttavan aikuisen yhteistekijyyttä projektin keskivaihetta kertovan pääluvun alla. Määrittelen lasten tekijyydeksi ajanjakson, jolloin he kertoivat ja kuvittivat satujaan. Projektin loppuvaiheessa kirjaan oli kertynyt tarvittava määrä lasten tekemää materiaalia, joten heidän tekijyytensä ei näkynyt projektin loppuvaiheessa valmiin kirjan sisältöä lukuun ottamatta. Alku- ja keskivaiheessa toteutetut sadutustuokioiden sijaan osoittavat yhteistekijyyttä eniten projektin kokonaiskuvan kannalta. Yhteistekijyys ei myöskään muuttunut alku- ja keskivaiheen välillä merkittävästi, joten koen yhden aihetta käsittelevän luvun olevan selkeämpi valinta kahden sijaan.

Yhteistyö sadutettavien lasten ja saduttavan aikuisen kesken alkoi elokuun 2019 päiväkotivierailusta sadutettavat lapset tavatessani. Silloin osa lapsista kuuli projektista ensimmäistä kertaa, ja minä tunnustelin lasten kiinnostuksen kohteita saadakseni apua sadutustuokioiden suunnittelemiseen. Lopulta yhteistekijyys lasten kanssa eteni innokkuuden, uteliaisuuden ja vahvan motivaation siivittämänä, vaikka lapset suhtautuivatkin ensimmäisinä sadutuksen hetkinä varauksella heitä saduttavaan aikuiseen. Kovin pitkään arkuutta ei kuitenkaan kestänyt lasten tutustuttua ja totuttua. Huomasin tutuksi tulleen saduttaja-minäni olevan heille lopulta sadutustilanteiden turvallinen hahmo, jolle tarinoiden kertominen oli jännityksen pois jäätyä kerta kerralta helpompaa. (Honkola 2019–2020)

On siis oikein olettaa satukirjaprojektin edistyneen parhaiten sadutettavien ja saduttajan välisen luottamuksen kasvettua. Sadutustilanteet muodostuivat lopulta aikuisen ja lasten välisiksi, vain heille kuuluviksi hetkiksi, joista tuli osa päiväkodin arkea. (Honkola 2019–2020.) Niissä lapset kertoivat tarinoita ja toimivat siten valmistuvan satukirjan sisällön tekijöinä, aikuisen kuunnellessa ja osoittaessa mielenkiintonsa. (Ks. Karlsson 2014, 311.) Sadutustuokioiden säännöllisyys osoittautui myös ratkaisevaksi tekijäksi projektin yhteistekijyyden ja koko projektin onnistumiselle, sillä lapset tiesivät mitä tuleman pitää ja oppivat tuokioiden lisääntyttä luottamaan omaan osallisuuteensa (ks. Karlsson 2014, 312; Honkola 2019–2020).

Pyrin projektin edetessä kuuntelemaan lasten ajatuksia mielenkiinnolla ja arvostaen (ks. Karlsson 2014, 29). Satuja tehdessä tarkkailin lasten eleitä ja päättelin, milloin he ovat valmiita kertomaan tarinoita ja milloin eivät. Lapset vastasivat myös aikataulun ja sadutustuokioiden toteutumisesta. Vaikka aikuinen huolehti yhdessä päiväkodin työntekijöiden kanssa siitä, milloin ja mihin aikaan sadutusta oli määrä toteuttaa, lasten halu osallistua määrittä sadutusten todellisen keston. En voinut myöskään ennustaa kokonaan, millaisia aiheita tulemme tarinoissa käsittelemään ja millaisilla metodeilla tarinat tehdään: jos lapset olivat esimerkiksi leikkineet ennen tuokiota hevostia tai jos upouusi legosaari vei heidän huomionsa, eivät tarinat pysyneet suunnittelemani kaltaisina. (Honkola 2019–2020.)

Yhteistekijyyden kannalta oli myös tärkeää, että aikuinen antoi lapsille tietoa heille kuuluvasta roolista ja projektin tavoitteista. Yhtenä haasteenani olikin katsoa, etten astu liikaa lasten

tekijyyden tielle heidän itseilmaisuaan rajoittaen, sillä tarkoitukseni ei ollut olla projektin ainoa päätävävaltainen tekijä. Punnitsin toimintani onnistuneisuutta toistuvasti arvioimalla sitä, milloin lapset vaikuttivat suhtautuvan työhönsä rennommin. He luottivat hetkeen ja mahdollisuuteen ilmaista itseään syntyvien tarinoiden ja kuvitusten kautta. Lehtisen (2009) ajatuksiin pohjautuen päiväkotikäisten lasten osallisuuden ja toimijuuden onnistumiseksi heille täytyy luoda resursseja näyttää osaamistaan kykyjensä mukaisesti. Tarkoitus on tähdätä tilanteeseen, jossa lapsia ei kohdata aikuisten omien ideoiden mahdollistajina ja kohteina, vaan heidän kanssaan yhteistyötä työstävinä aitoina tekijöinä. (Lehtinen 2009, 111–112.)

Aikuisesta saduttajasta tuli siitä huolimatta tekijä, joka aloitti projektin ja jonka tekijyys lähti ensimmäisenä liikkeelle. Lapset olivat kertoneet tarinoita innokkaasti aiemminkin, mutta eivät satukirjaprojektin yhteydessä. Toisaalta heidän innokas ja motivoitunut halunsa ilmaista itseään tarinoiden kautta toimi omanlaisenaan edistysaskeleena työn etenemiselle, vaikka aikuinen vastasikin varsinaisesta kirjallisesta työstä. Foucault (1969/1979) kokee tekijät erilaisina riippuen siitä, millaisia toimintamalleja heille yhteiskunnassa olevien diskurssien myötä asetetaan. Eri tekijät voivat toimia ja näkyä itselleen ominaisin tavoin. Tällöin tekijyys ei välttämättä viittaa suoraan tekstin kirjoittaneeseen henkilöön, vaan tekijän titteli kyetään asettamaan sellaiseksi identifioituneelle myös muiden toimintojen kautta. (Kurikka 2006, 34–35.) Satukirjaprojektin ja sen yhteistekijyyden kannalta toimin fyysisen tekstin tuottajana (ks. Kurikka 2006, 35) sekä kirjan rakenneseikoista huolehtivassa roolissa siinä missä lapset vastasivat tarinoiden lopullisten aiheiden valinnoista, sadutustuokioiden lopputuloksista ja tarinoiden sisällöistä.

Aikuisena huolehdin myös asioista, joita lapset eivät kyenneet suorittamaan. Lapset päätyivät kuitenkin edistämään sadutustuokioita omalla painollaan ja nauttimaan niistä kirjallisuuden tuottamisen hetkistä, joita sadutuksessa koimme. Karlssonia (2014) siteeraten: ”Aikuinen oppii parhaiten lapsilta” (Karlsson 2014, 29). Tämän opin valossa haastattelin lapsia toistamiseen heidän mielipiteitään kysyen. Lasten osoittamien tienviittojen mukaisesti osasin ohjata kirjan koostamista oikeaan suuntaan. Tiesin, millaisiin aiheisiin sadut tulee lajitella ja millaisiksi niiden sisällöt rakentuvat. Tehtäväkseni koitui myös pohtia minkä verran voin kopioida lasten sanomaa suoraan ja milloin koostan tarinan itsenäisesti alusta alkaen. Periaatteessa lapset ohjasivat sitäkin:

kun he eivät itse ohjanneet kertomaansa eteenpäin tai suostuneet tekoprosessiin, tiesin ottavani totuttua enemmän osaa heidän työmäärästään.

Kollaboratiivisen kirjoittamisen näkökulmasta sadutettavan lapsen ja saduttavan aikuisen yhteistekijyys toteutui projektissa tavalla, jonka mukaan kirjoitustaidollinen aikuinen kirjoitti tekstin muotoon sadutettavien lasten lausumat sanat. Kirjoitusvaiheet koostuivat kaiken kaikkiaan kahdesta osasta: 1. lasten kuuntelemisesta ja aikuisen muistiinpanoista ja 2. aikuisen tehtävästä kirjoittaa lasten sanelema tekstin muotoon.

6. ANALYYSI III: TEKIJYYS PROJEKTIN LOPPUVAIHEESSA

Tutkimuksen viimeisessä analyysiluvussa käsittelen satukirjan tekijyyttä projektin loppuvaiheessa. Alaluvussa 6.1. puhun lasten osallisuudesta ja yhteistyöstä aikuisen kanssa, joka näkyi projektin loppuvaiheessa valmiina lopputuloksena, vaikka he eivät enää osallistuneet loppuvaiheen työskentelyyn perustuvaan satukirjan kokoamiseen. Kokoamisella tarkoitan kirjan kuvien ja satujen valikoimista sekä tarinoiden nimeämistä ja lajittelua loogiseen järjestykseen. Loppuvaiheeseen kuului myös yhteistyö kirjan painattajatahon, Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradian kanssa. Alaluku 6.2. käsittelee tuttuun tapaan saduttavan aikuisen tekijyyttä, joka sai suuremman roolin kirjaa viimeistellessä.

Projektin loppuvaiheessa lähes vuoden verran työstetty satukirja oli tarkoitus saada valmiiksi toukokuun 2020 alkuun mennessä. Maailmanlaajuinen pandemia ei päässyt onneksemme vaikuttamaan projektin loppuunsaattamiseen ja saimme kaiken valmiiksi ajallaan.

6.1. Sadutettavien lasten tekijyys

Sadutettavien lasten tekijyys oli projektin loppuvaiheessa totutuista sadutusrutiineista poikkeavaa. He eivät enää tuottaneet uusia tarinoita aktiivisina tekijöinä, vaan näyttivät osallisuutensa valmiiden, jo aiemmin sadutettujen tulosten kautta. Nämä tarinat ilmensivät lasten elämäniloiseksi, eläväiseksi ja leikillilliseksi kokemaani kulttuuria, jolle minun täytyi aikuisen roolissa suoda lisänäkyvyyttä julkaisemalla heidän tuotoksensa satukirjassa. Toimin siis edellytyksenä lasten tekijyydelle, jotta heidän työnsä julkaiseminen oli mahdollista (Lehtinen 2009, 110).

Skarletan seikkailu

Skarletta menee metsään. Metsässä on jotain. On hankala arvata, että mitä. Hevonen laukkailee ympäri sitä metsää. Sillä on mukana vadelmakiisseliä, jota se syö jatkuvasti. Loppu. Enempää ei kerrota. (Vastatuulen päiväkodin lapset, 2019–2020.)

Lasten tekijyyden väistyessä aikuisen saduttajan ja muiden hänen kanssaan yhteistyötä tehneiden tahojen tieltä, jään miettimään lapsille ja aikuisille asetettuja rooleja: Miksi lapset eivät voineet näyttää osallisuuttaan tasavertaisesti projektin loppuvaiheessa? Mark Turnerin (1991) mukaan ihmisen mieli ajautuu pohtimaan paikkaansa yhteiskunnassa pitäytymällä itselleen tutussa ja omaa identiteettiä korostavassa kulttuurissa. Esimerkiksi vanhetessa saattaa olla hankala muuttaa omaa tapaa pukeutua tai oppia uutta vieraalta tuntuva kielitä. (Turner 1991, 27.) Aistin Turnerin ajatusten heijastuvan satukirjaprojektin tekijyyteen ja niiden rooleihin aikuisten tehdessä itselleen ominaisia asioita. Jos lapset olisivat olleet kertomassa ajatuksiaan kirjan lopullisesta viimeistelystä, olisi heidän roolinsa jännittänyt ja huolestuttanut aikuista minääni, sillä yhteiskunnan asettamien roolien kautta koen lasten tehtävän toisenlaiseksi. On kuin ajattelisin, ettei heidän huolettomaan ja elämäniloiseen maailmaansa sovi vastuu aikuiselle kuuluvista asioista (ks. Turner 1991, 27).

Päiväkotimaailmaa ajatellen lasten käyttäytyminen voidaan nähdä satukirjaprojektin tekijyyttä korostavana toiminnallisuutena entistä paremmin, jos lapsuudelle suodaan mahdollisuus olla omanlaisensa. Miten heidän kulttuuriaan voisi korostaa, jos lapset nähdään vain pieninä kopioina aikuisista? (Lehtinen 2009, 111.) Ennen 1700-luvun taitetta lapsille ei esimerkiksi luettu heidän ikätasolleen sopivaa kirjallisuutta aikuisille suunnattujen tekstien sijaan (Stevenson 2010, 184 & 188). Aivan kuin lapsuutta ei olisi nähty omana rikkautenaan, vaan eräänlaisena aikuisuuteen valmentavana ajanjaksona (Huhtala & Juntunen 2004, 14).

Koen, että lapsen tulee saada mahdollisuus olla lapsi ikätasolleen sopivassa ja sen kulttuuria tuottavassa tilassa. Lapsuus on ihmisen elinvuosiin verrattaessa yllättävän lyhyt ajanjakso, ja sen tuomat ilot kantavat pitkälle. Miksi siis leikkiä vastuuta kantavaa aikuista, jos sellainen ei tarvitse vielä olla? Vastausta lienee hankala etsiä, ainakaan siitä nykypäivän yhteiskunnasta, johon monet ovat tottuneet. Tällä tarkoitan kulttuuria, jossa lapsi saa olla lapsi ilman suuria, aikuiselle kuuluvia velvoitteita.

Näin ollen sadutettavien lasten oli lupa olla lapsia syystä. Heidän ei kuulunut ottaa vastuuta sadutusprojektin viimeisestä vaiheesta, koska tarinoiden tekeminen ei ollut enää relevanttia. Tosin satukirjaan tulevien piirroskuvien vahvistaminen, kansikuvan piirtäminen ja kirjan

nimeäminen olivat ainoita tehtäviä, joissa lapsia vielä tarvittiin. Yhteistyötä tekevät aikuiset kokivat lasten tarjoaman avun aiheelliseksi kirjan painatusvaiheeseen siirryttäessä, sillä esimerkiksi kuvien värit eivät olisi näkyneet lopputuloksessa riittävän selkeästi. Lisäksi lopputuloksesta oli tarkoitus tulla mahdollisimman lapsenomaiselta näyttävä kirja, jonka värit, kuvat ja kaikki muu mahdollinen kuvastaa lasten värikästä maailmaa mahdollisimman paljon. Tosin, myös tämän päätöksen teki aikuinen, eivätkä tarinan rakeenteelliseen puoleen tehtävät parannukset tulleet lasten ideoista: He tekivät aikuisen ehdottamat väriparannukset, nimiehdotukset ja kansikuvan aikuisen kehotuksesta ikään kuin yksittäisinä tehtävinä muiden päiväkodilla tehtävien aktiviteettien joukossa.

6.2 Saduttavan aikuisen tekijyys

Loppuvaiheessa satukirjaprojektin aktiivisena tekijänä näyttäytyi lapsia saduttanut aikuinen sekä muut yhteistyössä olleet tahot päiväkodin työntekijöistä huoltajiin sekä Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradiaan, jossa kirja lopulta taitettiin ja painettiin. Sadutettavat lapset olivat toiminnassa osallisena ainoastaan kirjaan laitettavien kuvien ja otsikoinnin osalta. Kävin sadutuskertojen loputtua päiväkodilla palaveeraamassa projektin viimeistelysuunnitelmista. Tarkempana tarkoituksena oli keskustella kirjan taittamisesta, aikataulusta ja painatuksesta. Työntekijöiden lisäksi paikalle saapui taittoprosessia ohjaava opettaja ja erään päiväkodissa olleen lapsen huoltaja. Painatusta ja taittoa koskevien asioiden lisäksi sovimme kirjaan laitettavien kuvien vahvistamisesta ja satukirjan nimeämisestä. Lapset saivat päättää satukirjan nimen, jonka äänestettävät vaihtoehdot he olivat itse keksineet. Voittajaksi valittiin *Maailman paras satukirja*, jota lasten piirtämä kansikuva täydensi. Oma osuuteni oli koota sadutetut tarinat yhteen ja valikoida kirjaan laitettavat yksilöt muiden joukosta.

Hain lasten viimeistelemät kuvat päiväkodilta maaliskuun 2020 alkupuolella ja sovin tarkemman painatusta ja taittoa koskevan palaverin Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradian tiloihin. Tapasin yhteistyössä olevan opettajan ja hänen opiskelijansa, jonka oli määrä taittaa kirja opinnäytteenä koulusta valmistuakseen. Palaverin jälkeen viestittelimme sähköpostin välityksellä yhteistyössä olleiden aikuisten kanssa puolin ja toisin. Lapset jatkoivat arkeaan kuten ennenkin.

Aikuisten yhteistyötahojen kesken työ koostui projektin loppuvaiheessa valmistuvan satukirjan visuaalisuudesta, ja lopputuloksen rakentamiseen siinä missä valikoituneet tarinat pysyivät koskemattomina. Kaiken kaikkiaan päävastuu kirjan ideoimisesta ja työstämisestä oli minulla, vaikka päiväkodin työntekijät, lasten huoltajat ja Gradiaa edustavat henkilöt olivatkin auttamassa ja antamassa mielipiteitään. Minä suunnittelin kirjan rakenteen ja sisällön, konsultoin yhteistyötahoja ja hioin lopputulosta tarpeen mukaan. Päiväkodin henkilökunta huolehti kuvien työstämisestä yhteistyössä lasten kanssa ja kommentoi kirjan lopputulosta sen tullessa ajankohtaiseksi. Gradialla opiskellut oppilas ja hänen opettajansa vastasivat sen sijaan kirjan painatuksesta ja lopullisesta taittamisesta. Jokainen mukana ollut aikuinen toimi omalla osallaan, enkä vienyt yksin projektia loppuun, vaikka lapset eivät enää olleetkaan suuresti osallisena kirjan tekemisessä.

[--] Nyt olen saanut -- vedoksen käteeni ja pientä viilausta siihen kuitenkin vielä haluaisin, jotta siitä tulisi elävämmän ja kiinnostavamman näköinen.

- Otsikkosivuihin (kuten esim. Ninjaseikkailuja) väriä. Väri voisi olla utuinen, reunoille liukuva, ei kirkas väri. Muutenkin välttäisin tosi kirkkaita värejä. Suosisin murrettuja. Joulun aikaan kävisi punainen sinistä paremmin.

- Napakettulaululta voisikin ottaa taustaväriin pois ja laittaa laululle siniset noin 0,5 mm kehykset, vaikkapa sahalaitaiset kuten pakkasta kuvataan. Laulun otsikko voisi olla sininen.

[--] (Vastatuulen päiväkotia 2020a, nimi poistettu.)

Toivoimme satukirjan näyttävän visuaalisesti värikkäältä ja valoisalta. Sellaiselta, joka korostaisi lasten kulttuuria ja osallisuutta projektissa, johon sadutettavat lapset osallistuivat luonteenomaisesti leikin kautta (kts. Riihelä 2012, 198). Emme kyseenalaistaneet tai keskustelleet aiheesta, vaan jokainen aikuinen tekijä vaikutti ajattelevan samoin. Esimerkiksi kirkkailla väreillä leikkittely tuntui automaattisesti luonteelta valinnalta meistä jokaisesta. Päädyimme myös korostamaan lasten piirtämiä kuvia, vaihtamaan otsikointia leikkisemmän näköiseksi ja pyrkimään lasten eläväisyyttä, leikkimielisyyttä, luovuutta ja tekijyyttä korostamaan lopputulokseen. Lapset eivät tosin olleet osallisena projektissa lopputuloksen visuaalisesta ilmeestä päätettäessä, vaan ajatukset heidän tekijyyttänsä korostavasta satukirjasta olivat aikuisten. Olimme kuin piilossa olevia, lasten tekijyyttä auttavia ja korostavia tekijöitä, jotka saattoivat projektin valmiiksi (ks. Mustola 2014, 13) ja *Maaailman paras satukirja* (Vastatuulen päiväkodin lapset 2019–2020) valmistui toukokuussa 2020.

Hei Hilja

Kiitos vielä todella paljon satukirjaprojektin toteuttamisesta! Kirja on ollut mieluisa ja tosi tärkeä niin lapsille kuin heidän vanhemmilleenkin. [--] (Vastatuulen päiväkotit 2020b.)

7. PÄÄTÄNTÖ

Sadutettavan lapsen ja saduttavan aikuisen tekijyys näyttäytyy tutkimukseni sadutusprojektissa yhteistyönä, jossa tekijät toteuttavat tehtävänsä omalla tavallaan. Iän merkitystä ei ole myöskään syytä kiistää, sillä sadutettavat lapset toteuttivat tekijyyttään saduttavan aikuisen johdatuksella. Näiltä osin tutkimus toistaa aiemmin lapsuudentutkimuksessa tehtyjä tuloksia lasten ja aikuisen tekemästä yhteistyöstä, jossa molempien tarpeita kuunnellaan niitä toisistaan erottamatta (Pennanen 2014, 133–134).

Lapsille suotu vastuu satukirjan sisällöstä osoittaa mielenkiintoisia elementtejä, jotka heijastavat heidän iälleen tyypillistä toiminta- ja ajattelutapaa, jota leikki, hauskuuttaminen, mielikuvitus ja kertomisen motivaatio kuvaa (ks. Vuorisalo 2009, 156–157; Karlsson 2014, 179, 183). Näiden lisäksi havaitsen myös lasten aistimien tunteiden ja ympäröivän maailman merkityksen heidän kerronnassaan. Satukirjan rakenteelliseen puoleen, kuten fontin, tekstien ja värien valitsemiseen liittyvään tekijyyteen lapset eivät osallistuneet. Heidän osansa oli ainoastaan tuottaa kirjan satuja ja kuvittaa ne. Pennanen (2014, 133) toteaa tutkimuksensa tiimoilta samaa lasten puuttuessa ainoastaan tutkimusaineistoksi käytettävän sisällön tuottamiseen.

Sadutusprojektin lapsille oli ominaista kertoa tarinoita leikin ja ympäröivän maailman inspiroimana. Esimerkiksi legoista rakennettu saari sekä auto, hevos- ja kissaleikit motivoivat heitä tuottamaan uutta. Tunteiden osalta lasten tekijyyttä lisäsi etenkin positiiviseksi koettu ilo siinä missä negatiivista asennetta välittävä suru ja viha teki päinvastoin. Lapset osoittivat elävänsä hetkessä ja toimivan kunkin sadutustuokion aikaisessa tilanteessa vallitsevan olotilan mukaan: jos he olivat iloisia, löytyi myös motivaatiota osallistua sadutukseen, mutta negatiivisten tunteiden vallitessa tarinoita ei syntynyt lainkaan.

Sisällöllisesti satukirjan tarinat ilmentävät lasten tapaa rakentaa tarinoitaan ympärillä olevista elementeistä, kuten luonnosta, tutuista henkilöistä, luetuista kirjoista, katsotuista sarjoista ja arkielämästä. Merkittävänä elementteinä toimi myös juuri kuullut tai tehdyt tarinat, joita lapset hyödynsivät. He eivät kaihtaneet ideoituaan lainata vieressä olevan kertomaa tai epäröineet kertoa

satua saduttajan esittelemästä Lumi-kissasta. Tarinat eivät tosin syntyneet itsestään, sillä saduttavalla aikuisella oli suuri rooli niin sadutustilanteissa, kuten sen ulkopuolellakin.

Yksi tärkeimmistä saduttavan aikuisen tekijyyteen liittyvistä tehtävistä oli tukea sadutettavia lapsia ja huolehtia, että heidän osuutensa tulee nähdäksi ja kuulluksi. Aikuinen oli projektin tekijä, joka tiesi mitä tapahtuu ja miksi sadutusta tehdään. Hän näki lapsen hetkessä elävää ajattelua kauemmaksi ja osasi ajatella projektia kokonaisuutena. Epäselväksi jäi kuitenkin se, sisäistävätkö lapset projektin tavoitteen ja päämäärän oikeasti vai olivatko sadutustuokiot heille vain viikoittainen ja irrallinen rutiini osana päiväkodin arkea.

Aikuisen saduttajan tekijyyteen kuului vahvoja oman toiminnan kriittisen tarkkailemisen, kyseenalaistamisen ja arvioimisen elementtejä. Kognitiivisesta näkökulmasta katsottuna ihmisen aivot ovat kiistatta yhteydessä kehon toimintaan (Turner 1991, 36). Itsereflektiivinen ajatteluni johti toiminnan säätelemiseen ja työtapojen muuttamiseen sadutettavien lasten kanssa toimiessa. Ymmärsin muun muassa sen, ettei ennalta tehdyistä sadutussuunnitelmista ole hyötyä toisen teeman motivoidessa lapsia enemmän. Elin sadutustuokioissa lasten toiminnan kautta, mutta huomasin myös sääteleväni heidän toimintaansa pyrkiessäni herättämään motivaation tuottaa uutta. Esitin lapsille lisäkysymyksiä ja aihe-ehdotuksia sekä määritin, mitkä heidän kommenteistaan kuuluvat tarinaan ja mitkä tarinat päättyvät satukirjan lopulliseen versioon. Kaiken kaikkiaan toimintani heijastui tavoitellun päämäärän, eli valmistuvan satukirjan loppuunsaattamiseen.

Kertooko toisaalta lasten tekijyyttä ohjaava ja rajoittava työtapani siitä aikuisen kokemasta ja lasta ohjaavasta tarpeesta, jonka mukaan lapsen ajatellaan olevan liian pieni toimimaan itsenäisenä tekijänä ilman aikuisen luonnollista tukea? Miksi aikuiset eivät pysty antamaan totuttua pidempiä ohjia lasten käsiin? Koen tämän johtuvan kehitykseen ja ikään riippuvista ilmiöistä. Karlssonin (2014) mukaan lasten kulttuurisen toiminnan ilmaiseminen on lapselle itselleen vaikeaa, mikäli aikuinen ei tarjoa hänelle apuaan. Lapsen ikä tulee myös huomioida, sillä mitä nuorempi hän on, sitä enemmän apua tulee antaa. Joka tapauksessa pieni ihmisen alkukaan ei avun tarpeesta huolimatta ole täysin kyvytön yksilö kokemusten ja oppien tullessa eteen lakkaamatta. (Karlsson 2014, 180.) Koen itse oppivani lapsilta eniten ja siksi pidän

tärkeänä auttaa heitä ilmaisemaan ajatuksiaan myös muille aikuisille, sillä vaikka aikuinen on lasta vanhempi, ei hän voi siltikään tietää lapsen ajatuksista (Karlsson 2014, 17).

Yhteistekijyyden valossa sadutettavan lapsen ja sadutettavan aikuisen tekijyys näyttäytyvät toisistaan riippuvaisina. Lapset tarvitsivat aikuista oman toimintansa tuottamiseen ja huomioimiseen, minkä vuoksi aikuinen antoi heille äänen ja roolin projektissa. Saduttavan aikuisen tekijyys sen sijaan vaati lasten motivaatiota tuottaa sadutustuokioiden tarinoita ja kuvituksia. Molempien tekijyys osoittautuikin ensiarvoisen tärkeäksi, sillä tekijöistä kumpikaan ei pystynyt toimimaan yksin.

Vasta projektin loputtua ymmärsin lasten opettaneen aikuiselle tekijäminälleni tavan elää ja työskennellä hetkessä, jossa tulevaa ei vielä tunneta. Minun täytyi oppia siihen, etten voi ennen sadutustuokioita tietää tai määrittää liikaa satukirjan suuntaa, vaan sen täytyi antaa selvitä hiljalleen, hetkessä. Sadutuksen tiimoilta Karlsson (2014, 29) toteaaakin lasten olevan parhaimpia tekijöitä, jotka opettavat aikuisia toimimaan oikein. Samoin tapahtui myös tutkimukseni aineistoa kerätessä: epävarmuus kyvyistä saduttaa ja taidoista hallita sadutustuokioita (Karlsson 2014, 29) jännitti, mutta lasten kuljettaessa tarinoiden kerrontatilanteita omalla painollaan, jännitykseni raukesi ja projekti eteni loppua kohden odotettua nopeammin.

Näiltä tiimoilta toteankin lasten tekijyyden olevan asia, jolle kannattaisi antaa enemmän huomiota niin kirjallisuudentutkimuksen, kuin muidenkin tutkimussuuntausten saralla. Lapset ovat tekijöinä ainutlaatuisia ja heidän toimintatapansa ovat eittämättä ainutlaatuisia ja sellaisia, joihin lopputulokseen tähtäävät ja suunnitelmiaan työstävät aikuiset eivät välttämättä pysty. Toisaalta mitähän tapahtuisi aikuiselle tekijälle, joka ryhtyisi kirjoittamaan teostaan leikin kautta tai ammentaisi kirjaan uutta sisältöä vain sen hetkisten tapahtumien ja tunnetilojen perusteella ilman huolta ja näkemystä tavoiteltavasta päämäärästä?

LÄHTEET

Tutkimusaineisto

Honkola (2019–2020): Yksityiset muistiinpanot kerätystä tutkimusaineistosta.

Teppo, J. (2019): *Opinnäytetyöaiheena satukirja*. Yksityinen sähköpostiviesti 27.3.2019. Viestin saajat: Honkola, H. & muut Jyväskylän yliopiston musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitoksen postituslistan jäsenet, mutku@lists.jyu.fi.

Tuulenkyllän päiväkotii (2020): *Tuulenkyllän päiväkotii*, osoitteessa <https://www.tuulenkyllanvastatuulenpk.net/> 17.6.2020

Vastatuulen päiväkodin lapset (2019–2020): *Maailman paras satukirja*. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradia.

Vastatuulen päiväkotii (2020a): *SATUKIRJA*. Yksityinen sähköpostiviesti 4.5.2020. Viestin saajat: Honkola, H. Pöyry, P. & Hapaakangas, E-L. vastatuulenpk@gmail.com.

Vastatuulen päiväkotii (2020b): *Satukirja*. Yksityinen sähköpostiviesti 16.6.2020. Viestin saaja: Honkola, H. vastatuulenpk@gmail.com.

Tutkimuskirjallisuus

Ahola, L. (2010): *Outo, otettu kuva; lapsen kokemus kuvasta fiktion ja fantasian kuvittajana lastenkirjassa*. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta.

Alanen, L. (2009): Johdatus lapsuudentutkimukseen, teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*, s. 9–30. Tampere: Vastapaino.

Alanko, O. (2001): Lukijasta lukemiseen, tulkinnasta elämykseen: lukijan käsite kirjallisuudentutkimuksessa, teoksessa Alanko, O. & Käkelä-Puumala, T. (toim.),

Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä, s. 207–240. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Annunen, H. & Vähäkangas, J. (2014): *LAPSEN ÄÄNI KUULUVIIN! : Sadutus-Projekti Peurankadun päiväkotiin*. AMK-opinnäytetyö. Centria ammattikorkeakoulu.

Barthes, R. (1968): *Tekijän kuolema (La mort de l'auteur)*.

Bennett, A. (2005): *The Author*. Englanti (Yhdysvallat): Routledge.

Brewer, J. D. (2005): *Ethnography*. Buckingham; Philadelphia, Pennsylvania: Open University Press.

Forss, M. (2013): "*Aikainen lintu löytää katerpillarin*": -Nonsense ja helppolukuisuus Jukka Itkosen lastenrunokokoelmassa *Rinkeli Ronkeli*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.

Foucault, M. (1969): *What is an author (Qu'est-ce qu'un auteur?)*.

Foucault, M. (1980): What Is An Author, teoksessa Harari, J. V. (toim.), *Textual Strategies. Perspectives in Post-Structuralist Criticism*, s. 141–160. Yhdysvallat: Methuen & Co. Ltd.

French, V. & Phillips, M. (suom. Leskinen, T.) (2017): *Merirosvot aarrejahdissa*. Karkkila: Mäkelä.

Garratt, P. (2016): Introduction: The Cognitive Humanities: Whence and Whither? teoksessa Garratt, P. (toim.), *The cognitive humanities: embodied mind in literature and culture*, s. 1–15. Lontoo: Palgrave Macmillan.

Happonen, S. (2007): *Vilijonka ikkunassa: Tove Janssonin muumiteosten kuva, sana ja liike*. Väitöskirja. Helsinki: WSOY.

Hart, C. & East, N. (suom. Leskinen, T.) (2018): *Merirosvot kylässä*. Karkkila: Mäkelä.

Huhtala, L. & Juntunen, K. (2004): *Iloaaren seutuville. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden historiaa ja tutkimusta*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

Ignatius, A. & Somero, P. (2004): *Ai senkö kirjan sinä tuot? No, tulehan syltiin : Lastenkirjallisuus ja sen käyttö alle 3-vuotiaiden päiväkotiosastoilla*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.

Jalas, A. (2010): *Omaelämäkerralliset piirteet ja tekijän läsnäolo Arvid Järnefeltin Vanhempieni romaanissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Kajannes, K. (2000): Kognitiivinen kirjallisuudentutkimus, teoksessa Kajannes, K. & Kirstinä, L. (toim.), *Kirjallisuus, kieli ja kognitio. Kognitiivisesta kirjallisuuden- ja kielentutkimuksesta*, s. 48–80. Helsinki: Helsinki University Press.

Kajannes, K. & Kirstinä, L. (2000): Lukijalle, teoksessa Kajannes, K. & Kirstinä, L. (toim.), *Kirjallisuus, kieli ja kognitio. Kognitiivisesta kirjallisuuden- ja kielentutkimuksesta*, s. 7–8. Helsinki: Helsinki University Press.

Karjalainen, A-R. (2017): *Lapsi luovana tekijänä: Teatterimuskari lasten osallisuuden vahvistajana*. AMK-opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Karlsson, L. (2003): *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus, Opetus 2000.

Karlsson, L. (2014): *Sadutus. Avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kivijärvi, V. (2015): *"Elää ja maalata niin kuin maatyömies."*: tekijyys Kristian Smedsin ja Paavo Rintalan teoksissa *Jumala on kauneus*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.

Kokko, M. (2014): "Jos minutkin haetaan taivaaseen?" Surevan lapsen vaihtoehtoiset maailmat Riitta Jalosen ja Kristiina Louhen kuvakirjoissa *Elisabet, nalle ja pikkuveli, jota ei ole ja Tyttö ja naakkapuu*, teoksessa Mustola, M. (toim.), *Lastenkirja. Nyt*, s. 89–110. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Korhonen, K. (2001): Kirjallisuudentutkimuksen alue, teoksessa Alanko, O. & Käkelä-Puumala (toim.), *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*, s. 11–39. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Korsisaari, E. M. (2001): Keskeisiä kirjallisuudentutkimuksen suuntauksia, teoksessa Alanko, O. & Käkelä-Puumala, T. (toim.), *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*, s. 290–309. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kurikka, K. (2006): Peili, lamppu ja vankila vai anonymiteetin utopia? Johdatusta tekijyyden teksteihin, teoksessa Kurikka, K. & Pynttari, V-M. (toim.), *Tekijyyden tekstit*, s. 15–37. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kurikka, K. (2008): Tekijän nimeen – Algot Untolan kuolema ja tekijänimet, teoksessa Haverinen, E. Vainikkala, E. & Lahdelma, T. (toim.), *Tekijyyden ulottuvuuksia*, s. 34–56. Jyväskylän yliopisto: Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 93.

Kuusimäki, K. (2013): *"Oli kerran Tuulikki-tonttu": sisäistekijyys ja tekijyys lapsen tuottamissa teoksissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston taiteiden ja kulttuurintutkimuksen laitos.

Kärnä, L. (1992): *Lapsikäsitteet ja lastenkirjallisuus 1940-luvulta 1980-luvulle: tutkimuskohteena Marjatta Kurenniemen tuotanto*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.

Laakso, M. (2014): "Pertules. Kyrppi. Jumittu." Nykynonsense ja huumori Kari Hotakaisen lastenkirjoissa, teoksessa Mustola, M. (toim.), *Lastenkirja. Nyt*, s. 27–45. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Laasonen, M. (2008): *Sadutus: kielellinen matka lasten kanssa*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.

Lehtinen, A-R (2009): Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä, teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*, s. 89–114. Tampere: Vastapaino.

Leinonen, H. (2003): *"He menivät laava-planeetalle": esiopetuksen kielellisen ympäristön havainnointia ja lasten metalingvististen taitojen tarkastelua sadutustuotosten pohjalta*. Kandidaatintyö. Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.

Lumikaarto, S. (2012): *Sadutus osaksi Viherrannan päiväkodin toimintakulttuuria*. AMK-opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Malherbe, J-Y. (2008): Tekijä-käsite ja ranskalainen jatkokertomuksen perinne, teoksessa Haverinen, E. Vainikkala, E. & Lahdelma, T. (toim.), *Tekijyyden ulottuvuuksia*, s. 132–147. Jyväskylän yliopisto: Nykyculttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 93.

Maliniemi, F. (2018): *Jaettu tekijyys*. AMK-opinnäytetyö. Turun ammattikorkeakoulu.

Mikkonen, K. (2001): Lukeminen tulkintana, teoksessa Alanko, O. & Käkelä-Puumala, T. (toim.), *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*, s. 64–90. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Moilanen, K. (2016): *"Vu-huu, vu-huu Pikkuveli! Nyt surffataan täällä ylhäällä!"*: lastenkirjallisuuden käsittely haastattelun ja sadutuksen avulla osallisuuden näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.

Mustola, M. (2014): Johdanto. Lastenkirjallisuus käsitteenä ja lajina, teoksessa Mustola, M. (toim.), *Lastenkirja. Nyt*, s. 7–24. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

New, C. (1999): *Philosophy of Literature. An introduction*. Englanti (Yhdysvallat): Routledge.

Oinonen, I. (2019): ”ONKS TÄÄ NYT IHAN TUHOON TUOMITTU IDEA? ”: *SÄVELLYSPROSESSI, MUSIIKKIKAPPALE JA TEKIJÄ MODERNIN POPULAARIMUSIIKIN YHTEISKIRJOITUSSESSIOISSA*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos.

Pennanen, L. (2014): Lapsen taiteilijuudesta ja tekijyydestä, teoksessa Mustola, M. (toim.), *Lastenkirja. Nyt*, s. 113–136. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Pietilä, S. & Kangasvieri, A. (2011): *Sadutusprojekti Halkokarin päiväkodin Pursimies-ryhmän 5-vuotiaille*. AMK-opinnäytetyö. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Rainio, A. P. (2012): Vastarinnasta osallisuuteen – toimijaksi juonellisessa leikkipedagogiikassa, teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*, s. 107–139. Jyväskylä: Fera, Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 57.

Remphry, M (suom. Leskinen, T.) (2015): *Merirosvot lehmävarkaimissa*. Karkkila: Mäkelä

Riihelä, M. (2012): Kertominen on lapselle sanallista leikkiä, teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*, s. 197–233. Jyväskylä: Fera, Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 57.

Rinne, L. (2014): *Sitten kun: kirjoittajasta kirjailijaksi, käsikirjoituksesta romaaniksi*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos.

Salonen-Rikkinen, M. (1996): *Kirjailijan luovuus ja tekijyys sanataiteen kentässä*. Pro gradu -tutkielma. Joensuun yliopiston suomen kielen, kirjallisuuden ja kulttuurintutkimuksen laitos.

Steinby, L. (2013): I Kirjallisuus ja kirjallisuudentutkimus, teoksessa Mäkikalli, A. & Steinby, L. (toim.), *Johdatus kirjallisuusanalyysiin*, s. 13–56. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Stevenson, D. (2010): History of Children's and Young Adult Literature, teoksessa Wolf, S. Coats, K. Enciso, P. & Jenkins C. A. (toim.), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*, s. 179–193. Englanti (Yhdtsvallat): Routledge.

Turner, M. (1991): *Reading minds. The Study of English in the Age of Cognitive Science*. Englanti (Yhdtsvallat): Princeton University Press.

Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. (suom. Mälkiä, T.) (2010): Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö, teoksessa Kallio, K. P. Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* s. 17–32. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 106.

von Hofsten, C. (2012): Havainnoiva, ennakoiva ja motivoitunut vastasyntynyt, teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*, s. 67–82. Jyväskylä: Fera, Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 57.

Vuori, S. (2002): *Lastenkirjallisuus ja lukija: miksi Roald Dahlin lastenkirjat kiehtovat iästä riippumatta?* Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston taideaineiden laitos.

Vuorisalo, M. (2009): Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa, teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*, s. 156–181. Tampere: Vastapaino.

Yrjänä, N. (2011): *"Jossakin yön seutuvilla, peite korvilla, olen rohkea ja aivan varma kaikesta": koulukiusaamisen teema lastenkirjallisuudessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Zunshine, L. (2011): 1700–1775. Theory of Mind, Social Hierarchy, and the Emergence of Narrative Subjectivity, teoksessa Herman, D. (toim.), *The emergence of mind: representations of consciousness in narrative discourse in English*, s. 161–186. Englanti (Yhdysvallat): University of Nebraska Press.