

OLIPA KERRAN ELÄMÄNSÄ LOPPUUN ASTI

aikuisen sadutustilanteen tekstintuottamisen ohjauskäytänteiden tarkastelua ja soveltamista esi- ja alkuopetuksen konteksteissa

Maija Murtomäki

Maisterintutkielma
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden
laitos
Kasvatustiede
Luokanopettajien
aikuiskoulutus
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2017

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta Kasvatustieteen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos, Luokanopettajien aikuiskoulutus
Tekijä – Author Murtomäki Maija	
Työn nimi – Title Olipa kerran elämänsä loppuun asti - aikuisen sadutustilanteen tekstintuottamisen ohjauskäytänteiden tarkastelua ja soveltamista esi- ja alkuopetuksen konteksteissa	
Oppiaine – Subject suomen kieli, kasvatustiede	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Joulukuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 137 +liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena on keskusteluanalyysin keinoin selvittää, miten aikuisen ohjaustoiminta vaikuttaa lapsen tekstintuottamiseen sadutustilanteessa. Sadutustilanteen tarkoituksena on antaa kertojalle mahdollisuus kertoa sellainen tarina kuin hän itse haluaa. Saduttaja vastaanottaa tarinan, kirjaa sen ja lukee syntyneen tarinan lopuksi ääneen, jotta sadutettava voi tehdä siihen halutessaan muutoksia. Sadutusta on tutkittu paljon kasvatustapahtumana aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tämä tutkimus täydentää näitä tutkimusnäkökulmia lähestymällä sadutustilannetta tekstitilanteena, jossa aikuisen tekstintuottamisen ohjaustoiminnalla on keskeinen rooli tilanteen eteenpäin viemisessä ja tarinatekstin tuottamisessa. Tutkimuksen aineisto koostuu seitsemästä erillisestä 4–5-vuotiaan lapsen ja aikuisen kahdenvälisestä videoidusta sadutustilanteesta. Keskusteluanalyysin keinoin päästään käsiksi aikuisen ja lapsen keskustelun vuoropareihin ja nähdään, miten aikuisen ohjauspuhe vaikuttaa lapsen tekemiin ratkaisuihin tekstitilanteessa.</p> <p>Tutkimuksen tulosten mukaan sadutustilanne koostuu tekstitilanteena rakenteellisesti kuudesta osasta: tilanteen käynnistäminen, toisen osallistujan aktivoiminen mukaan vuorovaikutukseen, siirtymä kohti tekstiä, tarinan synnyttämisdialogi, siirtymä pois tekstistä ja tilanteen lopettaminen. Aikuisen ohjauspuhe ulottuu kaikkiin näihin toimintajaksoihin. Aikuisen ohjaa lapsen tekstintuottamista kehoituksilla ja ohjeilla, kysymyksillä, oman toimintansa mukauttamisella, kiittäyksillä ja siirtymien merkeillä, reaktioilla ja eläytymisellä, kommentoinnilla, eri mittaisilla toistojaksoilla, korjauksilla sekä tilanteen ja toiminnan selostamisella. Tutkimustulosten mukaan tämän aikuisen ohjauspuheen avulla lapsen tekstitilanteessa toimimisen taidot ja tekstintuottamisen taidot kehittyvät, ja lapsi saa tukea myönteisen tekstintuottajaomakuvan rakentamiseen.</p> <p>Tutkimusraportissa tutkimustuloksia pohditaan myös alkuopetuksen äidinkielen opetuksen kannalta. Sadutustilanteen ohjauskäytänteitä voidaan hyödyntää lukemaan opettamisessa, puhutun ja kirjoitetun kielen siirtymävaiheessa. Sadutuksen keinoin voidaan rakentaa kouluarkeen kohtaamisen tiloja lapsen ja aikuisen, lapsiryhmän jäsenten ja koulun yhteistyötahojen välille. Sadutustilanteen vuorovaikutuksen toteuttaminen laajentaa tarinantuottamistoimintaa pelkän äidinkielen oppiaineen piiristä myös osaksi uuden opetussuunnitelman mukaista monialaista oppimista.</p>	
Asiasanat – Keywords sadutus, tekstitilanne, keskusteluanalyysi, tekstintuottaminen, ohjaaminen	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information Työ on kaksoisgradu suomen kielen ja kasvatustieteen oppiaineisiin.	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 TEKSTITAITOJEN OMAKSUMINEN JA OPPIMINEN.....	6
2.1 Äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena	6
2.2 Tekstitaitojen teoreettinen perusta esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien valossa .	9
2.3 Sadutus osallistavana tekstintuottamisen menetelmänä	17
2.4. Kielellisten, vuorovaikutuksellisten ja kerronnallisten taitojen kehitys.....	21
2.5 Aikuisen ja lapsen yhteistyö pienten lasten tekstiarjessa	29
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	36
3.1. Tutkimustehtävä	36
3.2. Tutkimusaineisto	37
3.3 Tutkimusmetodina keskusteluanalyysi.....	39
3.3.1. Analyysiprosessi.....	41
3.3.2. Keskeiset käsitteet	42
3.3.3 Lapsi keskusteluanalyysissa	45
4 SADUTUSTILANNE TEKSTINTUOTTAMISTILANTEENA	50
4.1 Tilanteen käynnistäminen, toisen osallistujan aktivoiminen ja siirtymä kohti tekstiä ..	52
4.2 Tarinan synnyttämisdialogi	55
5 AIKUISEN OHJAUSPUHEEN PIIRTEET SADUTUSTILANTEESSA	67
5.1. Kehotukset ja ohjeet aikuisen ohjauspuheessa	68
5.2 Kysymykset aikuisen ohjauspuheessa.....	73
5.3 Toiminnan tilanteinen mukauttaminen aikuisen ohjauspuheessa.....	80
5.4 Kuittaukset ja siirtymien merkit aikuisen ohjauspuheessa.....	87
5.5 Reaktiot ja eläytymiset aikuisen ohjauspuheessa	89
5.6 Kommentointi aikuisen ohjauspuheessa.....	94
5.7 Toisto aikuisen ohjauspuheessa.....	99

5.9 Tilanteen tai toiminnan selostaminen aikuisen ohjauspuheessa.....	108
6 AIKUISEN OHJAUSPUHEEN VAIKUTUS LAPSEN TEKSTINTUOTTAMISEEN....	112
6.1 Lapsen tekstitilanteessa toimimisen taitojen kehittyminen	113
6.2 Lapsen tekstintuottamisen taitojen kehittyminen	115
6.3 Lapsen tekstintuottajaomakuvan rakentuminen	117
7 SADUTUSMENETELMÄN OHJAUSKÄYTÄNTEIDEN SOVELTAMISTA ALKUOPETUKSEN ÄIDINKIELEN OPETUKSEEN	120
7.1 Sadutustilanteen ohjauskäytänteet siltana puhutun ja kirjoitetun kielen välillä	122
7.2 Sadutustilanteen ohjauskäytänteet aidon kohtaamisen ja yhteistyön tilojen rakentajina	125
7.3 Sadutustilanteen ohjauskäytänteillä äidinkielen oppiaineesta kohti monialaista oppimista	129
7.4 Tutkimuksen arviointia.....	131
LÄHTEET	134
LIITTEET.....	138

1 JOHDANTO

Ihminen tulkitsee maailmaa tarinoiden avulla. – – Tarinat tuovat ajallisesti ja paikallisesti kaukaiset asiat ja esimerkiksi aistein tavoittamattomat ilmiöt iholle. Tarinallisuudella saadaan asioihin tarttumapintaa, suhteuttamisen mahdollisuuksia ja samastumisen paikkoja, sekä omakohtaisuutta tarkasteltaviin ilmiöihin. Tarinoilla annamme asioille merkityksiä osana elämäämme ja ympäristöämme. (Kauppinen 2016: 15.)

Jokaisella ihmisellä on kerrottavanaan monenlaisia asioita: päivittäisiä kuulumisia, hetkellisiä havaintoja ja yhtäkkiä oivalluksia, syviä pohdintoja, muistoja ja kokemuksia, haaveita ja tulevaisuuden visioita sekä monenlaisia mielikuvituksen tuotteita. Yhteistä näille kaikille kerronnan muodoille on se, että ne tarvitsevat kertojan lisäksi myös kuulijansa. Usein tuntuu, että jostakin mielessä pyörineestä ajatuksesta muodostuu oikea tarina siinä vaiheessa, kun joku on valmis kuuntelemaan ja vastaanottamaan sen. Jokaisen ihmisen on tärkeä saada kokemus kuulluksi, ymmärretyksi ja kohdatuksi tulemisesta eli siitä, että joku ottaa heidät tosissaan ja että heidän sanomallansa on vaikutusta.

Tähän kuulluksi tulemisen tarpeeseen pyrkii osaltaan vastaamaan myös Monika Riihelän kehittämä ja Liisa Karlssonin jalostama sadutusmenetelmä, jonka tarkoituksena on saada perinteisesti jollakin tavoin huomaamattomammassa asemassa olevien (kuten esimerkiksi pienten lasten) ääni kuuluviin ja mielipiteet osaksi heitä koskevaa päätöksentekoa. Menetelmän tarkoituksena on antaa tarinankertojalle mahdollisuus kertoa juuri sellainen tarina kuin hän itse haluaa ja saada se kirjatuksi muistiin sellaisenaan, ilman että sitä millään tavoin muokataan. Lopuksi kertoja saa kuulla kertomuksensa ja tehdä siihen halutessaan muutoksia sekä päättää tarinan lukijakunnasta ja käytöstä. Sadutus on yleensä kahden henkilön eli tarinan kertojan (sadutettavan) ja tarinan kuulijan ja muistiinmerkitsijän (saduttujan) välinen vuorovaikutustilanne. Ryhmäsadutuksessa kertojia on useita. Menetelmää on sovellettu alun terapiapainotteisuuden jälkeen erityisesti erilaisissa kasvatuksellisissa konteksteissa, kuten päiväkodeissa ja jonkin verran myös kouluissa sekä vanhustyössä. (Karlsson 2014: 26–37.) Tarkastelen tutkimuksessani sadutustilannetta tekstintuottamistilanteena sitä kannattelevan aikuisen ohjaustoiminnan näkökulmasta. Tämän jälkeen pohdin näiden aikuisen ohjauskäytänteiden ja sadutustoimintojen soveltamista alkuopetuksen äidinkielen opetukseen. Suomessa on ollut viime vuosina paljon keskustelua oppilaiden kouluviihtyvyyden vähenemisestä ja vaikeuksista kiinnittyä kouluyhteisöön sekä oman oppimisen omistajuuden tärkeydestä. Käytössä oleva perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on pyrkinyt osaltaan reagoimaan havaittuihin haasteisiin korostamalla osallistavia työtapoja, yhteistyötä,

luovuutta, vaikuttamismahdollisuuksia sekä jokaisen oppilaan yksilölliset lähtökohdat huomioivaa opetusta. Tavoitteena jo fyysisten tilamuutostenkin osalta tuntuu nykyään olevan yhtenäinen kasvu- ja oppimispolku, jossa eri koulutusasteet olisivat yhteydessä toisiinsa ja opittavat sisällöt ja opiskelukäytänteet muodostaisivat aitoja jatkumoa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on tuonut muutoksensa myös peruskoulun eri oppiaineiden opetukseen ja työtapoihin. Pitkään ja yleistetysti melko perinteisenä oppilaiden kirjoittamistapana niin äidinkielen ja kirjallisuuden kuin reaaliaineidenkin opetuksessa nähtiin toimintamalli, jossa opettaja antaa aiheen, oppilas kirjoittaa siitä melko itsenäisesti, ja opettaja sitten korjaa lopputuloksen. Oppilas voi soveltaa opettajan kehitysajatuksia sitten seuraavassa kirjoitelmassaan. Tällainen työskentelytyyli on ehkä sopinut niille lapsille, joille asioiden keksiminen ja juonikuvioiden kehittäminen on helppoa ja innostavaa. Toisten työskentely taas on jumittunut pitkäksi aikaa, ja he ikään kuin eksyvät, kun eivät ole niin tottuneita kulkemaan käytäviä, jotka johtavat heidän oman mielikuvituksensa uumeniin. Ideoita saattaisi olla, mutta jumi ehkä estää pääsemästä niihin käsiksi. Tällöin muutamakin johdatteleva, oman jumin ulkopuolelta tuleva kysymys saattaisi sysätä kertomusta eteenpäin. Palautteestakin hyötyy parhaiten keskellä matkaa, kun muutokset ovat vielä mahdollisia. Maaliviivan jälkeen kaikki on jo pelkkää jossittelua. Näihin näkökulmiin ovat toki pureutuneet monet erilaiset prosessikirjoittamisen käytänteet, jotka pilkkovat tekstintuottamisen prosessin osiin, joista saadaan välipalaute, jonka turvin taas suunnistaa eteenpäin. (Ks. esim. Linna 1994; Linnankylä, Mattinen, Olkinuora 1988.)

Ideoiden jumiutumisen lisäksi myös esimerkiksi lapsen kirjoitustaidon rajoitukset voivat tyypistää tarinaa silloin, kun hän ei osaa tai jaksa kirjoittaa niin pitkästi kuin tapahtumia tulisi mieleen. Jos kirjoittaminen on vaivalloista tai vastenmielistä, myöskin tarinan tuottaminen voi helposti olla sitä, jolloin mielikuvituksen käytön ilo ei pääse oikeuksiinsa. Tällöin prosessikirjoittamisen työtavat toisaalta kyllä pilkkovat ja jaksottavat työskentelyä, toisaalta taas pakottavat viettämään alkujaankin hankalan asian äärellä paljon pitemmän aikaa. Nykyinen laaja tekstikäsitys ei rajaa tekstintuottamista pelkästään itsenäiseksi kirjalliseksi tuotokseksi, vaan hyväksyy sen, että toisinaan tarina talletetaan toisenlaisissa muodoissa, joissa esimerkiksi puheella, kuvilla ja multimodaalisilla elementeillä on myös osansa (ks. esim. Luukka 2003: 413). Tutkimukseni käsitteleeekin sadutusmenetelmää juuri yhtenä tällaisista sosiaalisista tekstintuotannon menetelmistä. Sadutustoiminta takaa lisäksi jatkuvan palautteen tekstintuottajille ja toimii itsessään eriyttävästi, kunkin tekstintuottajan taitotason ehdoilla. Aikuisen ohjaukseen tarkoituksena on tukea tekstintuottajaa synnyttämään omannäköisensä ja kuuloisensa tarina.

Sadutuksen uranuurtaja Liisa Karlsson (2000) on tutkinut väitöskirjassaan tuhansien 3–7-vuotiaiden lasten Kuperkeikka-nimisessä projektissa tuottamaa sadutustaineistoa sekä erilaisissa kasvatustieteiden ammattilaisten toimivien aikuisten toimintatapoja. Mukana oli niin päiväkodin kuin koulunkin työntekijöitä sekä lasten kanssa työskenteleviä psykologeja. Tutkimukseen osallistuneilta aikuisilta kerättiin vastauksia ennen ja jälkeen laajamittaisen sadutusprojektien. Karlssonin (2000) tutkimustulokset osoittavat, että tutkimukseen osallistuneiden ammattilaisten yhteisöissä tapahtui projektin myötä muutoksia lasten kuuntelemisessa ja alttiudessa toteuttaa lasten ideoimia toimintoja. Sadutustoiminnan perustana oleva ajatus lasten arvostamisesta ja heidän viestinsä vakavasti ottamisesta alkoi siinä näkyä.

Sadutusta on tutkittu paljon kasvatustapahtumana ja terapeutin työskentelyn näkökulmasta myös niin ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä kuin yliopistojen pro gradu -tutkielmissakin. Katja Huhtala ja Maria Lehtinen (2010) ovat opinnäytetyössään tutkineet koulunsa aloittaneen lapsen kielen kehityksen ja itsetunnon tukemista toiminnallisten harjoitusten ja erityisesti sadutuksen avulla. Tutkimustulosten mukaan säännöllisesti järjestettävällä pienryhmätoiminnalla, joka sisälsi niin sadutusta kuin myös muita toiminnallisia yksilö- ja ryhmäharjoituksia, vaikutti olevan myönteisiä vaikutuksia kielen kehitykseen ja itsetunnon vahvistumiseen. Harjoitteisiin sijoitettiin lukemaan oppimista tukevia sisältöjä. Tutkimuksen mukaan sadutus näytti myös vahvistavan itseluottamusta ja itsearvostusta.

Anniina Kautto (2000) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan sadutuksen soveltuvuutta koulukontekstiin opettajien näkemysten, oppilaiden kokemusten ja opetussuunnitelman tarkastelun kautta. Tutkielman tulosten mukaan sadutuksella on paikkansa myös koulukontekstissa. Lapsille sadutus merkitsee vapautta kertoa, mitä he itse haluavat, kun taas opettajat korostavat sadutuksen merkitystä kielitietoisuuden ja luku- ja kirjoitustaidon kehittämisessä sekä jokaisen ryhmän oppilaan kuulemisessa. Ajan ja aikuisten vähäisyys on tutkimuksen mukaan sadutusta vaikeuttava tekijä. Osa opettajista on onnistunut välttämään haasteen esimerkiksi toiminnan eriyttämisen ja erilaisten työtapojen samanaikaisen käytön kautta. (Kautto 2000: 52–62.) Sanna Turakka (2002) puolestaan on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan sadutusta dysfaattisten koululaisten ryhmässä. Hänen tutkimustulostensa mukaan sadutuksella on tarjota tärkeitä keinoja oppilaiden yksilöllisten oppimisedellytysten huomioimiseksi koulutyössä.

Muun muassa nämä aikaisemmat tutkimusnäkökulmat ja tutkimuskontekstit viitoittavat tietä tutkimukselleni, jossa edellisistä poiketen tarkastelen sadutusta tekstitoimintana, tekstin tuottamisena tietynlaisessa tekstitalanteessa. Huomio on lapsen tekstintuottamisessa, mutta aikuisen ohjaustoiminnan kautta. Tutkimuksessani käsitellenkin sadutustapahtumaa

nimenomaan aikuisen ohjauskäytänteiden näkökulmasta. Tutkimukseni selvittää aikuisen tekstin tuottamisen ohjaamisen käytänteiden vaikutusta lapsen tarinan tuottamiseen sadutustilanteesta. Tästä näkökulmasta analysoin 4–6-vuotiaiden yhdessä aikuisen kanssa toteuttamia sadutustilanteita. Havaitsemieni vuorovaikutusrakenteiden ja aikuisen tekstintuottamisen ohjauskäytänteiden pohjalta pohdin sadutuksen tarjoamia mahdollisuuksia myös alkuopetuksen tekstintuottamisen ohjaamiselle. Aineiston analyysimenetelmänä käytän keskusteluanalyysiä (esim. Tainio 1997), jonka avulla pääsen käsiksi aikuisen yksittäisiin puheenvuoroihin sadutustilanteessa sekä niiden funktioihin osana aikuisen ja lapsen tekstintuottamiseen tähtäävää vuorovaikutusta. Olen rajannut tutkimustehtävän seuraavanlaiseen tutkimuskysymykseen:

1. Miten aikuisen tekstintuottamisen ohjauskäytänteet vaikuttavat lapsen toimintaan sadutustilanteessa?

Saatujen tutkimustulosten pohjalta on tutkimukseni tavoitteena pohtia, millä tavoin sadutus ja siinä ilmenenevät aikuisen tekstintuottamisen ohjauskäytänteet ovat sovellettavissa alkuopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen.

Tekstintuottamisen ohjaamisen käytänteiden tutkiminen erilaisissa konteksteissa, kuten esimerkiksi sadutustilanteessa, on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 käyttöönoton alkuvuosina ajankohtaista ja auttaa parhaimmillaan rakentamaan siltoja niin äidinkielen tekstintuottamisesta muidenkin aineiden tekstitoimintaan kuin myös pitää esillä monipuolisia, vuorovaikutteisia, osallistavia ja aktiivisia työtapoja ylipäätään. Tässä tutkimuksessa myös muotoillaan yksi mahdollisuus jatkumoajattelusta esi- ja alkuopetuksen tekstintuottamisen ohjaamiskäytänteissä. Tavoitteena on, että lapsen siirtyminen puhutusta kielimuodosta kirjalliseen voisi olla mahdollisimman yhtenäinen.

Tutkimukseni raportointi etenee siten, että luvussa kaksi kuvaan aluksi koulujen äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen luonnetta keskittyen erityisesti 2000-luvun tekstitaitojen opettamiseen. Tämän jälkeen esittelen tutkimukselle keskeisiä käsitteitä tekstitaitojen tutkimuksen teoreettisen perustan ja äidinkielen opetussuunnitelmien valossa ja liitän sadutusmenetelmän taustaideologian osaksi näitä käsitteitä. Esittelen ja kuvaan vielä 4–7-vuotiaiden lasten kielen- ja tarinankerrontataitojen kehitystä sekä sitä tekstiarkea, jossa tämänikäiset lapset tyypillisimmin elävät. Näiden tarkastelunäkökulmien kautta heidän tuottamiaan tarinoita voidaan paremmin analysoida ja ymmärtää heidän kehityksellisistä lähtökohdistaan käsin.

Luvussa kolme esittelen tutkimusaineiston ja tutkimukseni metodologian. Luvussa neljä puolestaan kuvaan sadutustilanteen toimintaympäristön sekä rakenteen tekstitilanteen näkökulmasta. Luvussa viisi erittelen ja analysoin aikuisen tekstintuottamisen ohjaamisen keinoja ja niiden vaikutusta tekstin tuottamiseen sadutustilanteessa. Kuudennessa luvussa esittelen tutkimuskysymykseni mukaiset tutkimustulokset. Seitsemännessä luvussa pohdin tutkimustulokseksi saamiani aikuisen tekstintuottamisen ohjaamisen keinoja suhteessa alkuopetuksen lukemisen ja kirjoittamisen opettamiseen.

2 TEKSTITAITOJEN OMAKSUMINEN JA OPPIMINEN

2.1 Äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena

Äidinkielellä ihminen voi ilmaista itseään aidoimmin, selkeimmin ja syvällisimmin. Se on ajattelun, oppimisen ja sosiaalisen yhteydenpidon väline. Äidinkielen avulla ihminen hahmottaa ulkoista todellisuutta ja omia sisäisiä kokemuksiaan. – Se on myös yksilön identiteetin pohja ja välttämätön persoonallisuuden kehityksen kannalta. (Sarmavuori 2007: 22.)

Lapsesta tulee kieliyhteisönsä jäsen äidinkielen oppimisen myötä. Jokaisella ihmisellä on useita kielellisiä identiteettejä, joita hän varioi erilaisissa kielenkäyttötilanteissa. Leiwon (1982) mukaan koulun äidinkielen opetuksen tehtävänä on muuttaa kielen omaksuminen tavoitteelliseksi kielenoppimiseksi. Tarkoituksena on saattaa lapsi tietoiseksi kielenkäytöstään ja antaa välineitä metakieliseen työskentelyyn. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014: 103) määrittelee äidinkielen opetuksen tehtäväksi juuri oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitojen kehittämisen sekä valmiuksien tarjoamisen havaintojen ja ilmiöiden käsitteellistämiseen, ajattelun kielentämiseen ja luovuuden kehittämiseen. Varhaiskasvattajalla ja luokanopettajalla tulee olla kykyä tunnistaa oppilaiden kielelliset taidot ja reagoida oppilaiden oivalluksiin sekä tukea muodostumassa olevia päättelyketjuja heidän kielellisen tietoutensa herättämiseksi (Savolainen 2004: 310).

Tutkimuksessani pyrin kuvaamaan yhtenäistä polkua varhaiskasvatuksesta esiopetuksen kautta alkuopetukseen sadutustilanteen tekstintuottamisen ohjaamisen kannalta. Kaikkien edellä lueteltujen toimintaympäristöjen opetussuunnitelmissa on omat osuutensa äidinkielen opetukselle. Aineistoni sadutustuokiot on toteutettu varhaiskasvatuksen piirissä ja tarkastelen tutkimuskysymykseni osalta nimenomaan tässä toimintaympäristössä tapahtuvaa kielikasvatustoimintaa. Tutkimustulosten pohdinnan tarkoituksena on kuitenkin siirtää sadutustilanteen ohjaajan toimintamalleja alkuopetuksen äidinkielen opetukseen. Tästä syystä on aiheellista tässä alaluvussa kuvailla, millaisesta oppiaineesta on kyse, kun puhutaan äidinkielestä ja kirjallisuudesta. Toimiihan koulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine tutkimuksessani taustakontekstina sadutustilanteen ohjauskäytäntöjen soveltamiselle. Kuvaan oppiaineen tehtävät ensin yleisesti peruskoulun ja ylempien koulutusasteiden näkökulmasta kokonaiskuvan saavuttamiseksi ja tarkennan katselunäkökulmaa vähitellen kohti tekstitaitojen opettamista tutkimustehtävieni mukaisesti. Samoin tutkimukseni aiheen rajaamista noudattaen

keskityn sitten tutkimukseni seuraavissa osissa erityisesti alkuopetuksen äidinkielen, jota aineenopettajan sijasta opettavat yleensä luokanopettajat.

Goodsonin mukaan (2001: 201–202) jokaisen koulun oppiaineen sisältöpohja perustuu mittavaan tieteenalojen tiedon uudelleenjärjestelyyn ja soveltamiseen. Kauppinen (2010: 48) tähdentää, että erilaiset sosiaaliset ja poliittiset tekijät vaikuttavat sekä oppiainejakoon että oppiaineiden sisäiseen tietopohjaan. Koulutuspolitiikan piirissä oppiaineiden jaottelusta, nimeämisestä ja sisällöistä on käynnissä jatkuva keskustelu. Myös Luukka (2003: 413) korostaa koulujen opetussuunnitelmien arvolatautuneisuutta ja tapaa heijastella yhteiskunnan muutoksia pitämällä vielä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1994 äidinkielen opetuksen opetussuunnitelmaa yksilöllisyyttä ja perinteisiä arvoja korostavana, kun taas 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet alkoi Luukan mukaan jo viedä käsitystä äidinkielen opetuksesta suuntaan, joka korostaa enemmän yhteisöllisyyttä, monikulttuurisuutta sekä teknologia- media ja viestintäosaamista. Nähdäkseni äidinkielen asema merkittävänä oppiaineena on säilynyt, vaikka muuttuneet yhteiskunnan arvot ja arvostuksen ovat tuoneet siihen jatkuvasti uusia sisältöjä samalla joidenkin entisten sisältöjen painoarvon vähetessä tai kadotessa. Tämän jatkuvan muutoksen takia perustan oppiainemääritelmän teorian tiedon ohella nimenomaan tällä hetkellä käytössä olevaan, vuoden 2014 opetussuunnitelmaan, jossa on esillä ajantasaisin näkemys oppiaineen tehtävistä ja tärkeiksi koetuista sisältöalueista.

Äidinkieli on kouluissa viime vuosien opetussuunnitelmissa (POPS 2004, POPS 2014) määritelty taito-, tieto-, taide-, kulttuuri- ja elämänhallinta-aineeksi. Äidinkieli on sekä oppimisen perusta, oppimisen kohde että opetuksen väline. Äidinkielen oppiaineella nähdään olevan tärkeä välineaineen asema muiden koulun oppiaineiden kannalta, perustuuhan kaikenlainen oppiminen lopulta kielenkäyttöön, teksteihin ja käsitteenmuodostuksen taitoihin. (Sarmavuori 2007: 23.) Äidinkieli peruskoulun oppiaineena koostuu useista eri osa-alueista, mikä saattaa tehdä sen kokonaisuudesta erityisesti alaluokilla niin oppilaalle kuin opettajallekin vaikeasti hahmotettavan. Opettajan varassa on ratkaista, kuinka eri osat integroituvat yhtenäiseksi kokonaisuudeksi (Savolainen 2004: 309).

Äidinkielen opiskelu eroaa vieraiden kielten opiskelusta juuri siinä, että siinä lähdetään liikkeelle oppilaalla jo olevasta kielestä. Nykyisessä äidinkielen opetuksessa kieltä lähestytään sekä sen rakenteen, käytön että myös merkitysten näkökulmasta. (Savolainen 2004: 311, 312.) Äidinkielen opetuksen keskeisenä tavoitteena voidaan pitää kielenkäyttötaitojen kehitystä, jolloin kieli nähdään ihmisten ajattelun ja toiminnan välineenä, ei sääntö- tai normikokoelmana (Kauppinen 1986: 54). Tutkimukseni keskiössä olevassa sadutusmenetelmässäkin oppilaalle

tarjoutuu mahdollisuus tutkia kieltä nimenomaan hänen oman kielenkäyttönsä näkökulmasta, kun hän saa käyttää kerronnassaan sitä kielimuotoa, jonka hän sillä hetkellä hallitsee.

Äidinkielen oppiaineessa voidaan sen ajattelutapojen ja sisältöainesten osalta nähdä vaikutteita ainakin fennistiikasta, yleisestä kielitieteestä, kotimaisesta ja yleisestä kirjallisuustieteestä, kulttuurintutkimuksesta, viestintätieteistä, mediakasvatuksesta, draamapedagogiikasta ja folkloristiikasta. Osansa äidinkielen opetukseen tuovat koulun kasvatustehtävän myötä myös kasvatustieteellinen ja kehityspsykologinen tutkimus. Oppiaineen sisältöjen määrä onkin rikas ja runsas. (Kauppinen 2010: 46.) Usein uudet ilmiöt tulevat ensin äidinkielen opetukseen (esimerkiksi draamakasvatus ja mediakasvatus), kunnes niiden itsenäistä kokonaisuutta aletaan pohtia ja niiden sisältöjä sijoittaa useampien oppiaineiden suunnitelmiin (Sarmavuori 2007: 24).

Äidinkielen opetus kouluaineena pohjaa lapsen kehitystasoon ja kokemustaan, ja sen perusluonne on toiminnallinen ja omakohtaisuuteen pyrkivä. Opetus tähtää oppijan itseluottamuksen ja toisten huomioon ottamisen kehittämiseen, sillä ne ovat itseilmaisun ja luottamukseen perustavan kommunikaation pohja. (Kauppinen 1986: 55.) Harrastuneisuuden kehittyminen ja kehittäminen ovat myös osa äidinkielenopetuksen tavoitteita. Tämä näkyy esimerkiksi pyrkimyksinä lukuinnostuksen herättämiseen, sanataidekasvatuksen mahdollisuuksien hyödyntämiseen, harrastajateatteritoimintaan tutustuttamiseen sekä erilaisten mediatekstien tuottamiseen (esimerkiksi blogit, videot). Äidinkielen opetuksessa myös tutustutetaan lapset ja nuoret erilaisiin kulttuuripalveluihin, kuten kirjastoihin ja teattereihin. (Kauppinen 1986: 56.) Oppilaiden tekstimaailman ja kokemusten huomioimisella ja laajentamisella pyritään vahvistamaan heidän kiinnostustaan opiskeltavia asioita kohtaan sekä tarjoamaan heille mahdollisuus aktiiviseen toimijuuteen (POPS 2014: 104).

Äidinkielen opetus ulottuu koko kasvatuksen ja opetuksen ajanjaksolle varhaiskasvatuksesta, perusopetuksen ja lukio- tai ammatillisen koulutuksen kautta aina korkeakouluopintoihin saakka. Oppisisältöjen moninaisuuden vuoksi olen tutkimuksessani keskittynyt tarkastelemaan vain pientä osa-aluetta, tekstintuottamista, äidinkielenopetuksen koko laajasta sisältökentästä. Tekstien merkitys ja laaja tekstikäsitys sekä erilaisten tekstilajien tunnistaminen ja tarkoituksenmukainen käyttö ovatkin korostuneet 2000-luvun äidinkielen opetuksessa (ks. esim. Luukka 2003: 414–415). Nykyajan elämä niin työssä kuin vapaaajallakin vaatii jatkuvaa erilaisten tekstien tuottamista ja ymmärtämistä (Savolainen 2004: 314).

Opetussuunnitelma linjaa äidinkielen opetuksen metakognitiivisista taidoista korostuvan juuri tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen strategiset taidot sekä tiedon hankinnan ja jakamisen taidot (POPS 2014: 104). Erilaisten tekstinteon harjoittelutilanteiden luomisessa ja tilanteisiin

motivoimisessa opettajalla on keskeinen rooli. Tekstintuottamisessa kontekstin merkitys korostuu, kun mietitään, millaisia tekstilajeja käytetään eri tilanteissa, ja miten tekstien erilaiset vastaanottajat huomioidaan. Nykyään myös lukutaito nähdään paljon mekaanista lukutaitoa laajempuna valmiutena kohdata, valikoida ja jäsentää erilaisia tekstejä ja niiden sisältämää informaatiota. (Savolainen 2004: 314.) Esi- ja alkuopetuksen luku- ja kirjoitustaitojen vahventamisen myötä aletaan opetussuunnitelman mukaan ohjata oppilaita toimimaan tarkoituksenmukaisesti, turvallisesti ja vastuullisesti monimediaisissa ympäristöissä. Tästä puhutaan usein medialukutaidon ja monilukutaidon käsitteillä (POPS 2014: 161.)

Fiktiivinen kirjoittaminen tuli kouluihin vuosisadan vaihteessa lapsikeskeisyyden korostamisen myötä (Kauppinen 1986: 57). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 määrittelee nykyopetuksen tavoitteeksi tutustua moniin kulttuurisisältöihin, joihin lukeutuu yhtenä osa-alueena myös sanataide. Sanataiteella tarkoitetaan tässä yhteydessä kaunokirjallisten tekstien kirjoittamista ja tulkitsemista, ja niihin sisältyvien elämysten hankkimista. Sen lisäksi, että ikätaidolle ja kielitaidolle soveltuva kirjallisuus vahvistaa mielikuvituksen ja luovuuden kehittymistä, laajentaa se samalla myös oppijoiden käsitystä heidän oman kielellisen ilmaisunsa mahdollisuuksista, ja sillä on näin tekstitaitojen kentässä vastaanottamisen ja tulkinnan taitojen lisäksi yhteys myös tuottamisen taitoihin. (POPS 2014: 104.) Tätä taustaa vasten sadutustoiminnalla vaikuttaisi olevan paikkansa varhaiskasvatuksen lisäksi myös alkuopetuksen kentällä.

Olen rajannut tekstintuottamisen ohjaamisen tarkastelun esi- ja alkuopetuksen vuosiin, jolloin lapsi rakentaa pohjaa omalle tekstikäsitteilleen ja tuottamisen taidoilleen. Opettajan tulee pystyä työssään niin esi- kuin perusopetuksessakin hahmottamaan kieli ja teksti monipuolisesti valitsemalla kulloisenkin tavoitteen kannalta tarkoituksenmukaisimmat lähestymistavat. Hänen on siis osattava muokata tietämyksensä toiminnassaan kulloisenkin oppimistilanteen ja kunkin oppilaan oppimisprosessin tukemisen kannalta mahdollisimman hyvin. (Kauppinen 2010: 46.) Nimenomaan tätä opettajan ohjausroolia tarkastelen tekstintuottamisen kannalta sadutusmenetelmän toteuttamiskontekstissa.

2.2 Tekstitaitojen teoreettinen perusta esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien valossa

Edellisessä luvussa todettiin tekstitaitojen olevan keskiössä niin 2010-luvun äidinkielen opetuksessa kuin myös omassa tutkimusnäkökulmassani. Tässä alaluvussa käsitelen tekstitaitokäsitteen taustaa ja merkitystä sekä käsitteeseen liittyvien alakäsitteiden merkityksiä

antaen niistä samalla esimerkkejä esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien (2014) kannalta. Tutkimuksessani käsittelen sadutustilannetta nimenomaan teksti-ilanteen näkökulmasta ja analysoimani tilanteinen vuorovaikutus liittyy erilaisten tekstikäytänteiden ohjaamiseen. Tämä perustelee tekstitaitoihin liittyvien käsitteiden selittämisen tärkeyttä.

Tekstitaitojatteluun juuret ovat kognitiivisessa psykologiassa ja kognitiivisessa lukemisen tutkimuksessa, joka käsittää lukemisen yksilön prosessina. Tämän prosessin katsotaan koostuvan komponenteista, joita voidaan tarkastella erillään toisistaan ja liittää toisiinsa, kun lukeminen etenee. Kognitiivisen tutkimusperinteen valossa lukeminen näyttäytyy objektiivisina, mitattavissa olevina toimintoina, jotka voidaan siirtää muuttumattomina tilanteesta toiseen ja jotka perustuvat yksilön taitoihin ja kyvykkyyteen. (Pitkänen-Huhta 1999: 259; Pitkänen-Huhta 2003: 9.) Tämä näkemys ei siis ota huomioon lukemisen fyysisen tai sosiaalisen kontekstin vaikutusta lukutapahtumaan.

Kognitiivinen suuntaus käsittelee lukijaa ympäristöstään irrallisena yksilönä, jonka sisäisiin prosesseihin tutkimus keskittyy. Kontekstia ei tässä suuntauksessa oteta juurikaan huomioon muutoin kuin yksilön ajatusmaailman kautta. Kognitiivinen tutkimus pyrkii pitämään myös kirjoittamisen, lukemisen, puhumisen ja kuuntelemisen erillään, itsenäisinä toimintoina. (Pitkänen-Huhta 1999: 261–262.) Tämän käsityksen valossa myös tekstitoiminta koulussa olisi yksinäistä puurtamista, jossa onnistuminen on sidoksissa enemmänkin yksilön henkilökohtaiseen kyvykkyyteen kuin vuorovaikutteisen ohjauksen tuloksena syntyneisiin oivalluksiin. Samalla tämä antaa hyvin yksipuolisen kuvan lukemisen taidosta. Nykyisen monilukutaidon aikakaudella lukemisesta on tullut kouluissakin yhä enenevässä määrin sosiaalinen tapahtuma, jossa tekstejä tutkitaan yhdessä, eikä lukemisen, kirjoittamisen, tulkinnan ja keskustelun taitoja ole enää mielekästä pitää erillään toisistaan.

Nykyisessä tekstitaitokeskustelussa on vallalla sosiaalisempi ja yhteisöllisempi näkökulma tekstitaitoihin. Tässä lähestymistavassa *literacy*-käsitteellä tarkoitetaan laajasti kaikkea sitä ihmisten toimintaa yhteiskunnassa, joka on jollakin tavoin yhteydessä erilaisiin teksteihin, tapahtui se sitten lukemisen, kirjoittamisen, puhumisen tai kuuntelemisen keinoin. Käsitteen suomentaminen on sen laajuuden ja moniulotteisuuden vuoksi osoittautunut ongelmalliseksi ja siitä on käytetty esimerkiksi versioita luku- ja kirjoitustaito sekä tekstitoiminta. (Pitkänen-Huhta 1999: 277–278.) Nykyään käytetään yleisimmin käsitettä tekstitaidot. Tätä käsitettä käyttää myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ja tätä käsitettä käytän myös omassa tutkimuksessani, sillä katson sen parhaiten kattavan kaiken tekstien ympärillä tapahtuvan toiminnan tutkimusalueellani. Onhan omassakin aineistossani kysymys tekstien lähestymisestä laajasti niin lukemisen, kirjoittamisen kuin keskustelunkin

kautta.

Myös sekä esi- että alkuopetuksen opetussuunnitelmat (2014) ohjaavat rakentamaan koulun oppimisympäristöt siten, että ne synnyttävät mahdollisimman monipuolisia tekstitilanteita tarjoamalla lapsille runsaasti mahdollisuuksia havainnoida, tutkia ja kokeilla niin puhuttua kuin kirjoitettua kieltä sekä laajentaa tekstien tarkastelussa vaadittavaa sana- ja käsitevarantoa. (POPS 2014: 104; EOPS 2014: 33.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014: 110) jatkaa tästä vielä vuosiluokkien 1–2 osalta sillä, että opetuksen kautta pyritään havainnoimaan ympäristön kieltä sekä sen merkityksen että rakenteen näkökulmasta. Opetustilanteissa keskustellaan tekstien sisällöstä ja pyritään kertomaan tekstejä omin sanoin käyttäen hyväksi monipuolista ilmaisua, kuten draamaa. Kielellä myös leikitellään erilaisten sanontojen ja sanaleikkien avulla.

Sosiaalisen tekstitaitojen lähestymistavan juuret ovat etnografiassa, antropologiassa ja sosiolingvistiikassa, jotka tuovat tekstitaitojen tarkasteluun mukaan tilanne- ja kulttuurisidonnaisuuden, jolloin keskiössä yksilön sijaan on toimiminen sosiaalisessa ympäristössä (Pitkänen-Huhta 1999: 277). Lähdenkin tutkimuksessani liikkeelle Bartonin (1994: 34) näkemyksestä, jonka mukaan tekstitaidot ovat jokapäiväistä sosiaalista toimintaa. Nykyihminen on jatkuvasti tekemisissä erilaisten tekstien kanssa lukien, kirjoittaen ja keskustellen. Tämä kaikki tapahtuu aktiivisesti yhdessä muiden kanssa teksteihin liittyvän vuorovaikutuksen kautta. Tekstitaidot onkin tarkoituksenmukaista nähdä sosiaalisina käytänteinä. Näihin käytänteisiin kuuluvat pelkän lukemis- ja kirjoittamisprosessin lisäksi myös arvot, uskomukset ja asenteet, joita tekstien käyttäjillä on kyseessä olevia tekstejä ja niiden käsittelykonteksteja kohtaan. (Pitkänen-Huhta 2003: 10.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014: 104) mukaan tekstitaitojen kouluopetuksessa korostuvat kokemusten ja elämysten jakaminen sekä taitojen harjoittelu yksin ja yhdessä.

Tekstitaidot eivät ole pysyviä eivätkä objektiivisia, eikä kukaan siksi voi omaksua niitä mistään sellaisinaan joutumatta samalla tekemisiin erilaisten arvojen ja arvostusten kanssa. Käsitys tekstitaidoista ja niiden käytöstä vaihtelee sen mukaan, miten ja kenen tarkoituksiin niitä on määrä käyttää. Tekstitaidoista ei siis voi muodostaa minkäänlaista yksiselitteistä listaa, mutta niitä on ryhmitelty erilaisten erottelujen kautta. Yksi näistä erotteluista on tekstitaitojen jakaminen niiden säädelyyn käyttöön (*imposed use*) ja itse luotuun käyttöön (*self-generated use*). Toisinaan tekstitaitoja käytetään omien tarkoitusten täyttämiseen, toisinaan ne avustavat jonkin ulkoapäin määritellyn tehtävän suorittamisessa. (Barton 1994: 39.)

Keskeiset esi- ja alkuopetuksikäisen kokemus- ja kehitysvaiheeseen liittyvät tekstitapahtumat liittyvät tavalla tai toisella sen tarkastelemiseen, kuinka kirjoitettu kieli

muuntuu puheeksi ja puhe kirjoitetuksi kieleksi (EOPS 2014: 33; POPS 2014: 110). Myös tarkastelemani sadutustilanne sisältää tekstitalanteena näitä edellä mainittuja tekstitapahtumia. Tällöin tekstitaitojen säädely käyttö, esimerkiksi lukutaidon oppimiseen tähtäävät harjoitukset, pyrkivät laajentamaan lapsen mahdollisuuksia tekstitaitojen itse luotuun käyttöön, kuten mieleisen lukemisen valitsemiseen, kavereiden kanssa viestittelyyn tai vaikka erilaisten pelien pelaamiseen.

Tähän samaan oman elämän ja ympäristön väliseen eroon perustuvat myös Bartonin esittelemät (1994: 39) Brian Streetin (1993) käsitteet *dominant-* ja *vernacular literacy*. *Dominant literacy* viittaa laajasti tilanteisiin, joissa tekstitaitojen käyttö on yhteiskunnan hallitsevien instituutioiden ohjailemaa. *Vernacular literacies* taas puolestaan kuvaa enemmänkin jokapäiväisiä, epävirallisempia tekstitalanteita ja niissä käytettäviä tekstitaitoja. Erityisesti tutkimukseni kannalta mielenkiintoiseksi muodostuu jaottelu, joka jakaa tekstitaidot luoviin ja rajoitettuihin tekstitaitoihin. Erottelussa on kyse siitä, kuinka paljon oma luovuus ja ajattelu voi näkyä tekstitaitojen käytössä. Sadutustilanteessa on kyse fiktiivisen tarinan tuottamisesta, mutta tuottaminen tapahtuu tietyn tekstitalanteen viitekehäksessä, joka osaltaan vaikuttaa siihen, millaisten tekstitaitojen käyttöön aikuinen lasta ohjaa. Tilanteessa tuotettavan tekstin sisältö tuntuu sallivan luovien ratkaisujen tekemisen, kun taas tekstin muotoa yritetään ohjata formaalimpaan suuntaan.

Erityisesti 2000-luvulla on oltu huolestuneita lasten lukuinnostuksen hiipumisesta ja koulun ja vapaa-ajan tekstimaailmojen kohtaamattomuudesta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014: 13) puhuu kuitenkin lasten kannustamisesta niin yksin kuin yhdessäkin tunnistamaan ja tuottamaan kirjaimia, sanoja ja tekstejä nimenomaan heille luontaisissa ja motivoivissa asiayhteyksissä oman mielenkiintonsa mukaisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 jatkaa tästä yhtenäisen tekstimaailman ja tilanteesta toiseen sovellettavien tekstitaitojen harjaannuttamiseen ilmaistessaan vuosiluokkien 1–2 osalta asian seuraavasti:

Tutustutaan kuunnellen ja lukien monimuotoisiin teksteihin, kuten lapsille suunnattuun kirjallisuuteen ja mediateksteihin, ja käytetään niitä ilmaisun virikkeenä ja keskustellaan niiden merkityksestä omassa arjessa. (POPS 2014: 110.)

Kukin toimintakonteksti luokittelee tekstitaitoja sen toiminta-ajatusta tukevalla tavalla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) on alkuopetuksen osiossaan esimerkiksi jaotellut erilaisten tekstitaitojen hahmottamisen neljään luokkaan: vuorovaikutustilanteissa toimiminen, tekstien tulkitseminen, tekstien tuottaminen sekä kielen, kirjallisuuden ja

kulttuurin ymmärtäminen. Nämä luokat ovat tietenkin keskenään osittain päällekkäisiä ja niiden välillä vallitsee tiivis yhteys. Ne onkin ilmeisesti luotu lähinnä erilaisten tekstitilanteiden ja käytänteiden nimeämisen ja selittämisen helpottamiseksi.

Ymmärtääkseen tekstitaitoja ja niiden käyttöä on tarkoituksenmukaista lähestyä niitä tekstilanteen näkökulmasta. Tekstitilanteen taustalla on sosiolingvistinen ajatus puhetapahtumasta. Heath (1983: 386) on määritellyt tekstitilannetta tapahtumana, jossa ”puhe kiertyy osaksi kirjoitusta”. Hänen mukaansa tekstitilanteet ovat vuorovaikutustilanteita, joissa tekstitaidoilla on tilannetta koossapitävä rooli.

Tekstitilanteilla (*literacy event*) tarkoitetaan yksinkertaisesti jokapäiväisiä, usein toistuvia tapahtumia, joissa kirjoitettu sana ja tekstit ovat jollakin tavalla osallisina. Näiden tapahtumien kautta tekstitaidot tulevat osaksi ihmisten elämää. (Barton & Hamilton 1998: 7.) Tekstitilanne on se havaittavissa oleva vuorovaikutustapahtuma, joka syntyy jonkin tekstin kautta ihmisten välille (Pitkänen-Huhta 2003: 10). Monet tällaiset tilanteet, kuten sadun lukeminen, nähdystä elokuvasta keskusteleminen tai tekstiviestin kirjoittaminen, ovat arkistuneet niin erottamattomaksi osaksi elämää, ettei näissä hetkissä edes tule ajatelleeksi, että toimii tekstien maailmassa. Tekstitilanteella tarkoitetaan kuitenkin nimenomaan näitä konkreettisia tilanteita, joissa ihmiset toimivat jollain tavoin tekstien parissa: lukevat niitä, keskustelevat niistä ja tuottavat niitä.

Vuorovaikutustilanteissa toimimisen ydin on ympäristön kielellisen jäsentämisen ja nimeämisen harjoittelemisessa eli erilaisten tekstitilanteiden tunnistamisessa ja luokittelemisessa. Perusopetuksen opetussuunnitelma tähtää myös tekstitilanteiden osalta opetuksen eheyttämiseen. Äidinkielen taitojen oppiminen yhdistyy ilmiöiden kielelliseen hahmottamiseen eri oppiaineissa eli eri tekstitilanteiden välisten yhteyksien luomiseen. Samoin oppimisympäristöjä laajentamalla (kirjasto, kulttuuritapahtumat, media) laajennetaan myös niin opetukseen sisältyvien tekstien kuin tekstitilanteidenkin kirjoa. (POPS 2014: 104, 110.)

Säännöllisesti toistuviin tekstitilanteisiin alkaa vähitellen muodostua tietynlaisia vuorovaikutusrakenteita (Barton 1994: 36). Yksittäisten tapahtumien analysoinnin kautta voidaan saada laajemmalti yleistettävää tietoa erilaisten kontekstien vaikutuksesta tekstikäytänteisiin (Pitkänen-Huhta 2003: 272). Yksittäisiä spesifejä tekstitapahtumia tutkimalla saadaan tietoa lukemisen ja kirjoittamisen tavoista ja oppimisesta ylipäätään (Barton 1994: 37). Tutkimuksessani pyrin spesifejä tilanteita (aineiston sadutustilanteet) tutkimalla saamaan tietoa aikuisen toiminnan vaikutuksista lasten tilanteisten tekstitaitojen ilmenemiseen ja käyttöön. Lopuksi pohdin näiden analyysissa havaittujen keinojen yleistämistä toisenlaiseen kontekstiin, alaluokkien äidinkielen opetukseen ja siellä toteutettavaan tekstintuottamisen

ohjaamiseen.

Erilaiset tilanteet sijoittuvat aina johonkin konkreettiseen paikkaan, toimintaympäristöön (*domain*), jossa ihmiset käyttäytyvät ja käyttävät kieltä eri tavoin (esimerkiksi koulu, koti, päiväkot). Myös tavoitteet, joihin ihmiset toiminnallaan pyrkivät, ovat monelta osin tilanteisia. Kielenkäyttöön erilaisissa toimintaympäristöissä vaikuttavat voimakkaasti tilanteeseen osallistujat (määrä, ikä, sukupuoli, asema, tuttuus) ja heidän välisensä vuorovaikutuksen seurauksena kullekin osallistujalle muodostuvat roolit. Myös käytössä olevat tilat (koko, välineistö, sisustus, tuttuus, tarkoitus) ovat tärkeässä roolissa toimintaympäristön muodostumisessa. (Barton 1994: 39.) Esimerkiksi sadutustilanne on luonteeltaan hyvin erilainen riippuen siitä, ovatko aikuinen ja lapsi tilanteessa kahdestaan, vai onko kyseessä ryhmäsadutustilanne, jossa useampi lapsi luo yhdessä tarinaa aikuisen ohjauksessa. Vielä aivan toisenlainen tilanne olisi, jos lapset kertoisivat spontaaneja tarinoita toisilleen ilman aikuisen läsnäoloa tai muistiin merkitsemistä, jolloin toimintaympäristö ei poikkeaisi vain osallistujiensa (heidän roolinsa ja asemansa), vaan myös tarkoituksensa ja välineistönsä suhteen.

Oman osansa toimintaympäristön rajaajana muodostaa myös aika: milloin kaikki tapahtuu, miten kauan kestää, kuinka usein toistuu. Lisäksi toimintaympäristölle muodostuneet säännöt, niin institutionaaliset asetukset kuin toiminnassa muodostuneet sosiaaliset normitkin, on toimintaympäristöä tarkasteltaessa otettava huomioon. On kuitenkin tärkeä muistaa, että tietyt tekstikäytänteet eivät rajoitu jonkin toimintaympäristön piiriin vaan ylittävät toimintaympäristöjen rajoja ja ovat osaltaan rakentamassa myös uusia toimintaympäristöjä. (Barton 1994: 39–40.)

Tutkimuksessani sadutustilanne on tekstitalanne ja päiväkot on tälle tekstitalanteelle tietyn kontekstin muodostava konkreettinen paikka ja samalla tietyt toimintatavat kattava toimintaympäristö. Tässä toimintaympäristössä saatavista tuloksista lähdän kuitenkin jatkamaan pohtimalla, kuinka samoilla periaatteilla toteutettava tekstitoiminta (saduttaminen) toteutuisi toisenlaisessa toimintaympäristössä, koulussa. Bartonin (1994: 36) mukaan opetuksen ja koulutuksen konteksteissa erilaisia tekstitalanteita on totuttu tarkastelemaan uusien tietojen ja taitojen oppimisen kautta. Uusien asioiden oppiminen ei kuitenkaan ole kaikkien tekstitalanteiden tavoite.

Koti on erityisen tärkeä toimintaympäristö varsinkin lapsilla, sillä he viettävät siellä suurimman osan ajastaan ja ensimmäiset kosketukset tekstien maailmaan ja tekstitalanteiden omaksumiseen tapahtuvat usein kotona (Klassen 1991: 43). Tämän vuoksi olen myöhemmissä luvuissa käsitellyt pienille lapsille tyypillistä tekstimaailmaa ja kielen omaksumista niin kodin kuin päiväkodin ja koulunkin näkökulmista kuin myös aikuisen roolia näissä prosesseissa.

Moniin toimintaympäristöihin liittyy myös institutionaalisia määritteitä. Esimerkiksi päiväkotilapsen tekstiarkea päivittäisten puuhien takana kannattelevat valtakunnalliset varhaiskasvatuksen linjaukset, päiväkotien kasvatussuunnitelmat ja lapsille tehdyt henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. Samoin koulussa tekstimaailman takana ovat niin valtakunnalliset kuin kunnallisetkin opetussuunnitelmat ja opettajien ja kasvattajien niihin perustamat omat valinnat.

Bartonin ja Hamiltonin (1998: 6–7) mukaan tekstikäytännöillä (*literacy practice*) puolestaan tarkoitetaan niitä toimintatapoja, joita ihmiset käyttävät erilaisissa tekstitilanteissa. Tekstikäytännöt ovat eräänlaisia yleistyksiä siitä, millaisiin lukemisen ja kirjoittamisen tapoihin tietyissä tilanteissa yleensä turvaudutaan. Tilanteissa toteutettavat tekstikäytännöt ovat usein vahvasti kulttuurin sanelemia ja muodostavat tärkeän linkin lukemis- ja kirjoitustapahtumien ja sosiaalisten käytänteiden välille. Tekstikäytännöt eivät ole kuitenkaan pelkkää havainnoitavissa olevaa käyttäytymistä tekstien parissa, vaan myös tekstitilanteen osallistujien arvostukset, tunteet ja sosiaaliset suhteet ovat osa tekstikäytännöitä ja niiden valintaa. Tekstikäytännöt rakentuvat ihmisten välisessä toiminnassa. Ne kantavat mukanaan sosiaalisia käsityksiä tekstien tuottamisen, analysoinnin ja lukemisen tavoista. Tutkimukseni sadutustilanteissa aikuinen lapsen tarinaa kuunnellessaan ja muistiin merkitessään samalla keskustelevalle otteella ohjaa lasta kohti tietynlaisten tekstikäytänteiden omaksumista ja toteuttamista. Vaikka tämä ei ole tilanteen päätarkoitus, tapahtuu se tekstistä keskustelemisen yhteydessä luontevasti. Jotkin käytännöt, kuten esimerkiksi tekstin jonkinasteisen koheesion luominen, ovat edellytyksinä tarinan kirjaamisen mielekkyydelle. Lasten tarinoille ei kuitenkaan aseteta samanlaisen koheesion vaatimuksia kuin aikuisten teksteille.

Erilaisiin tekstitilanteisiin muodostuu tiettyjä yhtenäisiä ja tunnistettavia tekstikäytänneryhmiä, jolloin voidaan alkaa puhua tietyn toimintaympäristön, esimerkiksi sadutustilanteen, vaatimista tekstitaidoista. Parhaimmillaan tekstikäytännöt helpottavat tekstitilanteissa toimimista. Scribner ja Cole (1981: 234–238) näkevät tekstikäytännöt tapana käyttää tekstitaitoja samalla tavoin samankaltaisissa tekstitilanteissa. Tämä helpottaa yksilön toimintaa, sillä hänen ei tarvitse aloittaa aina alusta, vaan tekstitilanteen tunnistettuaan hän voi käyttää samankaltaisissa tilanteissa aiemmin hyviksi havaitsemiaan toimintataparyhmiä. Tämä auttaa myös vastaamaan niihin odotuksiin, joita muilla tilanteeseen osallistujilla mahdollisesti yksilön toimintaa kohtaan on.

Tekstitilanteesta riippuen vaihtelee, kuinka vapaasti yksilö voi valita käyttämänsä tekstikäytännöt, vai ovatko ne esimerkiksi jonkin instituution tai tilannetekijöiden sanelemia. Myös ihmisten kantamilla erilaisilla rooleilla on vaikutuksensa tekstikäytänteiden valintaan, ja

tietyissä tilanteissa (esimerkiksi koulussa) roolien tunteminen myös helpottaa toimintatapojen valintaa. Osa rooleista on pysyvämpiä, kuten se, että on suomalainen nainen. Toiset roolit taas vaihtelevat tilanteen mukaan, kuten se, onko porukan nuorin, tai onko itse vastuussa toiminnan etenemisestä. Nämä roolit ovat enemmän sidoksissa tilanteen muihin osallistujiin. Sen lisäksi, että ihmisen tekstikäytännöt kumpuavat näistä rooleista, jokainen tilanteen osallistuja rakentaa tekstikäytännöt valitessaan myös omaa identiteettiään. (Barton 1994: 41.)

Bartonin (1994: 42) mukaan tietynlaisten tekstikäytännöiden valinta ei suoraan kerro yksilön tekstitaidoista, vaan ennemminkin siitä, millaista toimintaa he pitävät tilanteen ja oman roolinsa kannalta sopivana. Tämän vuoksi minkään yksittäisen tekstitilanteen, kuten vaikkapa sadutustilanteen, perusteella ei voi tehdä liian laajoja yleistyksiä tai arvioita lapsen tekstitaitojen kokonaisuudesta. Lapsi saattaa hyvinkin osata paljon sellaista, mitä juuri kyseinen tilanne ei kutsu häntä hyödyntämään, tai mitä hän itse rajaa tilanteen ulkopuolelle pitäen sitä siihen kuulumattomana. Tämänkaltaisen arviointi olisi lisäksi sadutustilanteen luonteen vastaista. Tekstitilanteen osallistujien rooleihin liittyy aina myös tietynlaisia valtasuhteita, kuten opettaja–oppilas tai aikuinen–lapsi. Tämän lisäksi jokainen osallistuja on osa erilaisia verkostoja, kuten perhettä, työyhteisöä, kaveripiiriä tai seurakuntaa, jotka vaikuttavat myös hänen tekstikäytännöidensä taustalla.

Vaikka tekstikäytännöiden sosiaalinen perusta on niin vahva kuin edellä kuvattiin, on yksilön näkemyksellä tekstitaidoista ja asenteilla erilaisia tekstitapahtumia kohtaan myös vaikutusta tekstikäytännöiden valinnassa. Jokaisella on jonkinlainen, omiin kokemuksiin perustuva käsitys tekstitaidoista, joka tulee esiin tekstien parissa tapahtuvassa toiminnassa. Esimerkiksi siinä, kuinka tärkeänä pitää lukemista muihin ajanviettotapoihin verrattuna, tai siinä, arvostaako joidenkin tekstien tuottamista enemmän kuin toisten. Erityisen tärkeä yksilöllinen näkökulma muodostuu siitä, millainen tarkoitus tekstitilanteella ja siinä toimimisella on yksilölle. Olennaista on, kokeeko hän toiminnan mielekkääksi ja merkitykselliseksi. (Barton 1994: 47–49.) Edellä kuvatut asiat tulevat todennäköisesti näkymään myös tutkimusaineistossani. Lasten motivaatio osallistua tekstitilanteeseen vaihtelee yleensä suuresti. Jostakin lapsesta näkee, että hän on niin lumoutunut oman tarinansa tapahtumista, että hän kertoo sitä eteenpäin viihdyttääkseen itseään. Samankaltaisessa tilanteessa toisen lapsen tarinaa taas saattavat edistää vain hänen lyhytsanaiset vastauksensa aikuisen tarkasti kohdentamiin kysymyksiin. Tällöin lapsi ei koe tarinan synnyttämistä itselleen merkityksellisenä, vaan hän toimii vain tilanteessa oikeiksi olettamiensa tekstikäytännöiden toteuttamiseksi esimerkiksi tietäen, että aikuisen kysymys odottaa parikseen jonkinlaista vastausta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kuvaa oppimisen kohteena sekä erilaisia tekstiilanteita että niissä suoritettavia tekstikäytänteitä välillä yleisemmin, välillä nimeten niitä hyvinkin yksityiskohtaisesti. Sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014: 33) että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014: 110) kuvaavat tekstien tuottamisen tilanteessa ainakin mielikuvituksen käytön, tarinoiden kerronnan, mielipiteiden esittämisen, kysymisen, kuuntelemisen sekä ymmärtämisen käytänteitä toteutettavaksi niin puhumalla, kirjoittamalla kuin kuvienkin avulla sekä yksin että ryhmässä. Esiopetuksen opetussuunnitelma nimeää vielä erikseen saduttamisen ja digitarinoiden tekemisen esimerkkeinä tekstiilanteista, joissa nämä hyvin toteutuvat.

2.3 Sadutus osallistavana tekstintuottamisen menetelmänä

Lapset ja nuoret pitävät yleensä itse tärkeänä sitä, että aikuiset kuuntelisivat heitä. Liian usein he kuitenkin kokevat, etteivät aikuiset ota heitä vakavasti. Monika Riihelän kehittämä ja Liisa Karlssonin pitkälle jalostama sadutusmenetelmä on pyrkinyt olemaan osaltaan muuttamassa tätä epäkohtaa. Menetelmä perustuu yksinkertaiseen kehotukseen:

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

Sadutustilanne on siis tekstiilanne, jonka vetäjänä, tarinan kirjaajana, aktiivisena kuuntelijana ja sadun kerrontaan innostajana toimii yleensä aikuinen. Tässä nimenomaisessa tekstiilanteessa häntä kutsutaan saduttajaksi. Toista tilanteeseen osallistujaa, tarinan kertojaa, kutsutaan sadutettavaksi. Tarinan kertoja voi olla niin lapsi, nuori, aikuinen kuin vanhuskin, vaikka yleisintä menetelmän käyttö on lasten kanssa toimittaessa. (Karlsson 2003: 12.) Koska tutkimusaineistoni tulee koostumaan nimenomaan lasten kanssa toteutetuista sadutustuokioista, käsittelen tässä luvussa menetelmää enimmäkseen lapsen ja aikuisen välisen sadutustilanteen näkökulmasta.

Sadutustilanteen tarkoituksena on siis, että tilanteessa sadutettavana toimiva lapsi tai aikuinen saa kertoa omanlaisensa kertomuksen, jonka saduttaja merkitsee sanatarkasti muistiin. Tämä antaa sadutettavalle päätäntävällän omaan kertomukseensa: sadutettava saa tehdä kertomuksestaan millaisen itse haluaa. Sadutustilanteen ei ole tarkoitus toimia opetustapahtumana, vaikkakin lapsen ja aikuisen välisen sadutustilanteen vuorovaikutuksessa on usein myös opetuskeskustelun piirteitä. Tilanteen tarkoituksena on kuitenkin tuoda siihen osallistuvan lapsen tai aikuisen ajatukset ja ominaispiirteet esille. Keskeistä on yhdessä

tekemisessä syntyvä vuorovaikutus, jossa kerrotaan, kuunnellaan ja otetaan toisen ajatukset vakavasti. Sadutusmenetelmän vaikutukset tulevat parhaiten esiin silloin, kun samoja henkilöitä sadutetaan säännöllisesti, ja sadutustapahtuma liittyy luontevana osana muuhun toimintaan. (Karlsson 2003: 10–11.) Säännöllisen toiminnan seurauksena osallistujille alkaa muodostua sadutustilanteeseen edellisessä luvussa kuvaamani yhtenäisiä tekstikäytänneryhmiä, jolloin vuorovaikutuksen sujumisen varmistamisen sijaan resursseja vapautuu varsinaiseen tarinankerrontaan tähtääviin tekstikäytänteisiin.

Perussadutusta on toiminta, jossa sadutettavan tarina kuunnellaan ja kirjataan muistiin sanatarkasti sellaisenaan. Sadutettava saa kertoa mistä haluaa, ilman ennalta annettua aihetta. Sadutusprosessin avoimuuden kannalta on tärkeää, että saduttaja toteuttaa sadun kirjaamisen selkeästi sadutettavan nähden ja lukee valmiin sadun ääneen, jotta sadutettava voi tehdä siihen halutessaan muutoksia tai tarkennuksia. Tätä saduttajan toimintaa kutsutaan sadutusdokumentoinniksi. Aihesadutus eroaa perussadutuksesta siinä, että se on tarinan kertomista ennalta sovitusta aiheesta. Aiheen tulisi kuitenkin nousta sadutettavasta itsestään, ei saduttajan valmiiksi antamana. (Karlsson 2003: 12.) Tutkimukseni sadutustilanteet tulevat olemaan aihesadutusta. Yhteisen päähenkilön, Kurittoman peukalon, on keksinyt eräs lapsista, ja se on yhteisesti päätetty ottaa tarinoiden kerronnan lähtökohdaksi. Saduttavan ja kohtaavan toimintakulttuurin tarkoituksena on ottaa lapsia ja nuoria mukaan toiminnan suunnitteluun juuri heidän ajatustensa kuulemisen kautta.

Päiväkodeissa ja kouluissa tarinankerrontaa toteutetaan tyypillisesti myös ryhmäsadutuksena, jolloin tekstitalanteen osallistujarakenne muuttuu siten, että saduttajan lisäksi tilanteessa on mukana useampia sadutettavia. Tällaisessa toiminnassa lapsi oppii myös kuuntelemaan keskittyneesti toisen tarinaa, odottamaan omaa vuoroaan ja tekemään yhteistyötä. Tämän lisäksi käsitys siitä, että eri ihmisillä on samoista asioista erilaisia mielipiteitä, syvenee. (Karlsson, Levamo & Siukonen 2012: 8–9). Sadutus vaikuttaa myönteisesti myös lapsen kielen kehitykseen, sillä se muodostaa tilanteen, jossa aikuisen tuki omien kielimuotojen tuottamiselle on jatkuvasti läsnä. Omassa kerronnassaan lapsi voi lisäksi tarkastella ja testata uusia omaksumiaan käsitteitä. Samalla aikuinen oppii lisää lapsesta ja hänelle merkityksellisistä asioista, joita voi hyödyntää myöhemmin kasvatuskonteksteja suunniteltaessa. (Karlsson 2003: 40.)

Sadutusmenetelmän kehittänyt Monika Riihelä on koulutukseltaan valtiotieteen tohtori, ja hän työskenteli 1980-luvulla koulupsykologina. Tässä tehtävässä toimiessaan hän kehitti sadutuksen terapeuttiseksi menetelmäksi, jonka avulla voitaisiin kohottaa lasten itsetuntoa ja antaa tilaa minuuden kehitykseen ja itsestä kertomiseen. Alun terapiapainotteisuudestaan

menetelmää on alettu kehittää ja soveltaa yhä enemmän osallistavissa kasvatuskontekteissa erikäisten parissa. (Karlsson 2003: 100.) Sadutuksen taustakonteksti sijoittuu terapeuttien näkökulmien ohella myös osaksi sanataidekasvatusta. Sanataide käsittää erilaisia luovan ilmaisun muotoja puhuttuna, kirjoitettuna tai kuvitettuna kielenä. Sanataidekasvatuksen tavoitteena on tutustua kirjallisuuteen sekä opetella erilaisia tekstintekotapoja luomalla ja esittämällä omia tuotoksia. Sanataiteen valmentava opetus on myös osa päiväkotien ja koulujen toimintaa. Sen avulla pyritään herättämään kiinnostusta tekstien tekemiseen ja vastaanottamiseen. Tämä tapahtuu erilaisten kielileikkien ja kirjallisten virikkeiden avulla. (Suvilehto 2008: 48.)

Sanataiteen avulla aikuinen pyrkii tukemaan lapsen kehitystä ja antamaan virikkeitä lapsen omalle luovalle tuottamiselle. Tyypillisimmillään päiväkotikäisten lasten kirjallisuuskasvatus toteutuu siten, että lapset ovat vastaanottajan roolissa aikuisen tarinankerronnalle ja pääsevät mukaan ehkä vasta keskusteluun, joka käydään lukemisen päätyttyä. Lapsi kuitenkin työstää kuulemaansa satua ja muokkaa sen avulla kokemuksiaan ja näkemyksiään eteenpäin esimerkiksi leikeissään ja tekemissään kuvissa. Kannustaessaan tähän aikuinen on mukana rikkaan kielimaailman luomisessa. (Luoto & Luoto 2001: 184.) Sadutusmenetelmän käyttäminen ottaa lapsen mukaan jo tarinan luomiseen sen pelkän jälkikäsitteilyn sijaan. Tällöin tekstitaitojen sosiaalinen vastavuoroinen luonne pääsee toteutumaan, kun jokainen osallistuja on aktiivisesti mukana tekstitoiminnassa tekstitilanteen alusta loppuun.

Sadutus pyrkii antamaan äänen lapselle ja tämän kokemuksille. Lapsen passiivisen vastaanottajuuden muuttumista aktiiviseksi toimijuudeksi, ja lapsen osallisuutta yhteisöissä ja yhteiskunnassa tutkii monitieteinen lapsuudentutkimuksen tieteenala (Alanen 2009: 9). Lapsille halutaan antaa tilaa kertoa itse muodostetuilla käsitteillä heidän elämänsä kannalta merkittävistä asioista ja yksilöllisistä kasvunäkökuilista (Lallukka 2003: 14; Makkonen 2005: 27). Lapset luovat itse omaa kulttuuriaan niin leikkien, keskustellen kuin myös tarinoita kertoen. Lasten maailmassa tarinoiden määrän ja variaation on todettu olevan laaja ja lasten katsotaan kiinnittyvän todellisuuteen juuri tarinoidensa avulla. Lapselle myös kertomuksen tuottaminen on leikinomaista jatkuvaa toimintaa ja oppimista niin ympäröivästä todellisuudesta kuin myös kerronnasta itsestään ja sen konventioista. (Juntunen 2006: 12, 22.)

Juuri lapsuudentutkimus on ollut vahvasti mukana käynnistämässä lasten kertomusten kokoamis- ja sadutushankkeita (esim. Stakes 1990-luvulla). Nämä hankkeet ovat samalla innostaneet lukuisia lastentarhanopettajia ja muita kasvattajia sadutuksen toteuttamiseen. Ne ovat vaikuttaneet myös opinnäytetöiden tekijöiden intoon valita sadutukseen liittyviä aiheita.

On tärkeää, että aikuinen itsekkin osallistuu välillä lasten leikkiin. Tällöin lapsi saa kokemuksen siitä, että aikuinen arvostaa häntä ja hänen toimintaansa. Näistä edellä mainituista leikin ominaisuuksista monia on hyödynnetty sadutusmenetelmässä. Leikin maailmassa voi tapahtua mitä tahansa, ja lapsi tietää hallitsevansa leikin maailman, olevansa hyvä leikkimään (Karlsson 2003: 20). Tätä samaa pystyvyyden tunnetta ja onnistumisen kokemuksia lapsen toivotaan sadutusmenetelmän avulla voivan kokea myös tekstintuottajana.

Karlssonin ja Riihelän (2012: 169, 171) mukaan sadutusmenetelmän avulla pyritään tuomaan tasa-arvoisuutta tilanteisiin, joissa institutionaaliset valtasuhteet, kuten opettaja–oppilas usein korostuvat. Tavoitteena on aidompi kohtaaminen, jossa niin myötäelämisen kuin yhteistyönkin taidot pääsisivät paremmin kehittymään. Näissä kohtaamisissa voidaan oppia toinen toisistaan jotakin sellaista, joka muutoin jäisi havaitsematta ja jakamatta. Menetelmän kannalta olennaisia tekstikäytänteitä ovat kerronta, kuuntelu sekä ajatusten kirjaaminen ja lukeminen. Näiden tekstikäytänteiden avulla pyritään luomaan aitoa vastavuoroista toimintakulttuuria. Menetelmää kehitettäessä on pidetty tärkeänä, että sen käyttäminen onnistuisi helposti erilaisissa virallisissa ja epävirallisissa toimintaympäristöissä: kouluissa, kodeissa, sairaaloissa sekä vanhainkodeissa. Menetelmän helppous ja toisaalta siitä saadut positiiviset kokemukset ovat vieneet menetelmän käytön myös muualle kuin Suomeen, erityisesti muihin Pohjoismaihin.

Sadutusmenetelmän avulla voidaan toisaalta saada tietoa sadutettavasta, toisaalta tarjota tälle mahdollisuus jakaa omia ajatuksiaan tilanteessa, jossa kenenkään ei ole tarkoitus niitä arvioida eikä tulkita, vaan pelkästään siirtää paperille sellaisenaan. Aivan kuin muidenkin tekstien tekijöillä, on sadutettavalla satunsa tekijänoikeudet ja hänen tulee saada päättää, mihin satua käytetään, kenelle sitä luetaan, ja saako sitä mahdollisesti julkaista jossakin (Karlsson 2003: 10–11). Tutkimuksessani sadutettaville lapsille kerrotaan ennalta, että heidän saduistaan kootaan koteihin jaettava satukirja. Mikäli lapsi ei syystä tai toisesta haluaisi viedä kirjaa kotiinsa, aikuinen kunnioittaa lapsen oikeutta omaan tarinaansa ja suostuu pyyntöön.

Joillekin lapsille tarinan kertominen voi lisäksi antaa mahdollisuuden kertoa etäännytetysti jostakin teemasta, josta hän ei muuten uskaltaisi tai osaisi kertoa. Sadutuksella on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia etenkin ujojen ja hiljaisten lasten itsetunnon kehittymiselle. Tämä edellyttää, että tilanteen odotukset ja siinä toimiminen on tehty lapsille tutuksi, ja he kokevat olonsa siinä turvalliseksi. Kun lapset kerran pääsevät kerronnan alkuun, hakevat he usein itse mahdollisuuksia siihen jatkossa. (Karlsson 2014: 46.)

2.4. Kielellisten, vuorovaikutuksellisten ja kerronnallisten taitojen kehitys

Edellisissä luvuissa todettiin tekstitaitojen olevan dynaamisia ja niiden ilmenemisen muuttuvan niin tekstitilanteen kuin sen osallistujienkin mukaan. Voidakseni tutkimuksessani ymmärtää aikuisen lapsen kohdistamia tekstintuottamisen ohjauskäytänteitä tarvitsen teoriatietoa lapsen kehityksestä. Erityisesti lapsen kielen sekä vuorovaikutustaitojen ja kerrontataitojen kehitys ovat sadutustilanteen vuorovaikutuksen kannalta merkittäviä. Lapsi joutuu jo varhain tekemisiin kielen vaihtelun kanssa eri puhujien ja puhetilanteiden yhteydessä ja hänen kokemuksensa ja taitonsa kieliympäristön vuorovaikutukseen sopeutumiseksi ja asioiden laajempaan viitekehykseen liittämiseksi kehittyvät jatkuvasti. Lapsen aikuisen puheesta poikkeavaa kieltä ei tulekaan nähdä virheellisenä, vaan heijastumana tietyn ikävaiheen kielen ja kognition välisistä yhteyksistä, jotka jäsenyvät vähitellen lapsen kasvaessa ja kokemuspäiirin laajetessa. (Korpilahti 1993: 100–101.)

Tutkimusaineistossani lapset tulevat olemaan sadutettavalle aikuiselle ennestään tuttuja, ja monien yhteisten tekstitilanteiden kautta aikuisella on todennäköisesti jonkinlainen käsitys lapsille tyypillisestä tekstitoiminnasta sadutustilannetta vastaavissa tilanteissa. Aikuisen tulee mukauttaa ohjaustoimintaansa sekä lapsen ikä- ja kehitystasoa että myös lapsen persoonallisia ominaisuuksia vastaavaksi. Tällöin hänen tuestaan on mahdollisimman suuri hyöty tarinan tuottamisen kannalta. Itseni tutkijana, joka ei tunne tutkimiaan lapsia henkilökohtaisesti, on tyydyttävä teoriatietoon 4–8-vuotiaiden lasten tyypillisistä kielen ja kerrontataitojen kehityksen keskeisimmistä piirteistä. Tämä tieto auttaa kuitenkin hahmottamaan, millaisia odotuksia ikäryhmään kuuluvien lasten kerrontaa kohtaan voidaan esittää. Tämä puolestaan auttaa ymmärtämään aikuisen ohjauspuheellaan luomia odotuksia ja ohjaamisen käytänteitä paremmin. Vuorovaikutuksellisen kehityksen mukanaolo tässä luvussa luo myös pohjaa käyttämälleni analyysimenetelmälle, keskusteluanalyysille, ja sen lähtökohdille aikuisen ja lapsen välisessä sadutustilanteessa.

Vaikka tutkimukseni tarkoituksena ei ole eritellä lasten kertomusten kielellisiä vivahteita, on tärkeää ymmärtää, millaisia kerronnan taitoja tiettyssä ikävaiheessa yleensä hallitaan. Tällöin sadutusmetelmän etuja voidaan tutkimukseni myöhemmässä vaiheessa alkuopetukseen sovitettaessa pyrkiä hyödyntämään juuri sen ikäryhmän (7–8-vuotiaat) kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Isompien lasten kertomiin tarinoihin kohdistuu heidän pidemmälle kehittyneen kielensä ja kerrontansa vuoksi mahdollisesti uudenlaisia odotuksia, ja aikuinen kiinnittää heitä ohjatessaan luultavasti huomionsa asioihin, joihin ei välttämättä vielä pienempiä lapsia ohjatessaan takerru. Jatkuvasti tulee kuitenkin muistaa, ettei lapsen puheesta

voi, tai ole oman tutkimusnäkökulmani mukaistakaan, tehdä suoraan päätelmiä hänen kielikyvyystään, eikä vielä samanlaisen ilmauksen esiintyminen niin lapsen kuin aikuisenkin puheessa takaa samanlaisen kompetenssin olemassaoloa. Lapset yleensä ymmärtävät monimutkaisempaa kieltä ja rakenteita kuin mitä he itse kykenevät vielä tuottamaan. (Saarinen 1982: 62.) Tämä on toisaalta oman tutkimusnäkökulmani kannalta mielenkiintoista, sillä tarkastellessani sadutustilanteen vuorovaikutusta on minulla käytettävissäni molempien osallistujien puheenvuorot, jolloin niiden muodostamien vuoroparien perusteella voi tehdä päätelmiä sanoman vastaanottamisen ja ymmärtämisen suhteesta tuotettuihin puheenvuoroihin.

Lapsen puheenvuoroihin sisältyy usein enemmän merkityksiä kuin niiden kieliopillinen muoto antaisi suoraan ymmärtää (Leiwo 1989: 101). Yksi osa aikuisen tekstintuottamisen ohjaamista sadutustilanteessa on näiden merkitysten tulkitseminen ja niistä lapsen kanssa keskusteleminen, jotta aikuinen saa kirjattua tarinan tapahtumat muistiin sillä tavalla kuin lapsi on ne tarkoittanut, eivätkä mahdolliset rajoitteet lapsen ilmaisussa muodostu rajoitteiksi hänen tarinansa tapahtumille. Aikuisen täydennysten ja tarkistusten tehtävänä on ilmaista kiinnostusta lapsen ilmaisua kohtaan ja rohkaista häntä jatkamaan kerrontaansa (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989: 95).

Tietenkin teorian tieto antaa vain jonkinlaisen prototyypin kunkin ikäryhmän kielenkäyttäjistä. Jokaisen lapsen kieli kehittyy omaa persoonallista tahtiaan. Tämän vuoksi olen ottanut tässä luvussa käsittelyyn myös joitakin tutkimaani ikäryhmää nuorempien kielenkehityksen ydinkohtia, sillä osa tutkimukseni lapsista neljän vuoden iästään huolimatta saattaa muistuttaa kielen- ja kerrontataitojen vaiheeltaan enemmän tätä ikäryhmää. Lisäksi kielenkehitys muodostaa aina jatkumon, minkä vuoksi jotakin tiettyä vaihetta (esimerkiksi 4–5 vuoden ikätasoa) ymmärtääkseen on tiedettävä jotakin siitä, kuinka tähän vaiheeseen on kehityksellisesti tultu.

Vuorovaikutuksen yksinkertaiset perustaidot, kuten aloitteiden tekeminen, kuunteleminen, aloitteisiin vastaaminen ja puheenvuorojen vaihtumisen ominaisuuksien tunteminen, ovat edellytyksiä sosiaaliseen vuorovaikutukseen osallistumiselle. Lapsi alkaa oppia näitä vuorovaikutuksen syntymiselle ja ylläpitämiselle välttämättömiä perustaitoja jo ensimmäisen elinvuotensa aikana, mutta kehitys on erityisen nopeaa 2–4 vuoden iässä. Erityisesti pienten lasten kannalta keskustelussa on suuri vaikutus ei-kielellisellä kommunikaatiolla ja pienet lapset viestivät ja tekevät päätelmiä keskustelukumppaneistaan paljon eleiden, ilmeiden, asennonmuutosten ja äänensävyjen perusteella. Tosin lapsi ei usein itsekään aina tiedosta, mihin hänelle syntyvät vaikutelmat perustuvat. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989: 70, 76.)

Lapset, jotka ovat iältään 4–8-vuotiaita, ovat ajattelun ja kielen kehityksessä yleensä konkreettisten operaatioiden kaudella, jolloin he ymmärtävät hyvin yksinkertaisia rakenteita, mutta ovat ymmärryksessään melko vahvasti sidoksissa puhetilanteeseen ja siinä selvästi esiintyviin asioihin. (Leiwo 1989: 102.) Vaikka 3–4-vuotiaat lapset muistavat hyvin kuulemansa, tarvitsevat he vielä ulkopuolista apua saadakseen muodostettua kokonaisuuden useamman lauseen sisältämästä tiedosta. Tämä rajoite ja tuen tarve tulee esiin myös heidän itse tuottaessaan laajempia tekstikokonaisuuksia. (Ketonen, Salmi & Tuovinen 2004: 24.) Samoin kolmivuotiaan alkaessa havainnoida ympäristöään adjektiivein onnistuu vertailu yleensä komparatiivimuodoin, kun taas superlatiivimuodon edellyttämä, useamman kuin kahden kohteen yhtäaikainen vertailu on vielä kognitiivisesti liian haastavaa yleensä neljään ikävuoteen saakka (Lyytinen 2003: 56).

Jo kolmen vuoden iästä alkaen kielellinen tietoisuus alkaa muotoutua, mikä tarkoittaa sitä, että sanojen merkityksen ohella aletaan keskittyä myös niiden muotoon. (Lyytinen 2003: 53). Leiwon (1989: 111) mukaan juuri tämä muodon ja merkityksen erottelu on ensiaskel metalingvistisen päättelyn kehittymisessä. Metalingvistiseen päättelyyn kuuluu muodon ja merkityksen tarkastelun lisäksi myös kielen tarkoituksenmukaisen käytön harjoittelu erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Useissa puhetilanteissa (kuten sadutustilanteessakin) merkitys on ensisijainen ja huomio kiinnittyy muotoon vasta tulkinnallisesti epäselvissä kohdissa. Lapsi pyrkii testaamaan havaitsemiaan säännönmukaisuuksia heti omassa puheessaan, mikä usein aiheuttaa aluksi kummallisia muotoja, kunnes sääntöjen oikeat käyttöyhteydet vähitellen löytyvät. Lyytisen (2003: 53–54) mukaan kolmivuotiaalla on kielipöytäkäytössä aikamuodoista preesens ja imperfekti ja lausetyypeistä käsky-, kielto- ja kysymyslauseet.

Neljästä ikävuodesta alkaen lapsi alkaa puhetilanteessa yhä paremmin ymmärtää toisen näkökulmaa, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että paikanilmaukset (edessä, takana) yleistyvät ja lapsi oppii enenevässä määrin suhteuttamaan niitä muihinkin kuin itseensä (Lyytinen 2003: 56). Usein lapsi toimii tilanteissa edelleen odotuksenmukaisesti vielä enemmänkin tilanteesta tekemiensä omien havaintojen kuin puhekumppanin pyrkimysten ymmärtämisen seurauksena (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989: 74).

Lyytisen (2003: 56, 57) mukaan viisivuotiaana tapahtumien ajallisen järjestyksen kuvaaminen yleensä tarkentuu käsitteiden *ennen*, *jälkeen* ja *samanaikaisesti* avulla, mikä vaikuttaa myös sadutustilanteessa kertomuksen kronologisen etenemisen luomiseen. Tällöin osataan kertoa menneistä ja tulevista tapahtumista aktiivi- ja passiivilauseita sekä pää- ja sivulauseita käyttäen. Pystytään myös ilmaisemaan liittomuodoilla jo suoritettua toimintaa ja kyetään taivuttamaan verbiä subjektin luvun mukaan eri persoonissa. Ilmeisesti kuitenkin 4–5-

vuotiaalle on vielä hankalaa arvioida keskustelukumppanin puheen ymmärrettävyyttä, sillä tarkennuspyyntöjen tekeminen keskustelukumppanille on harvinaista ja yleensä epäselvän viestin kohdalla turvaututaan enemmänkin vastausajan pidentymiseen, epämääräiseen vastaukseen tai levottomaan liikehdintään (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989: 73). Aikuinen usein havaitsee lapsen hämilleen jäännin ja tekstintuottamisen ohjauskeinona käytetään yleensä oman toiminnan mukauttamista sellaiseksi, että lapsi paremmin ymmärtäisi, mitä aikuinen tarkoittaa (esim. kysymyksen muotoileminen uudelleen tai jonkin asian kertaaminen).

Kuusivuotiaana aletaan yleensä yhä paremmin hallita keskustelussa vuorottelun sääntöjä ja kyky seurata annettuja ohjeita kehittyä. Myös vuorovaikutuksen perustaidot, kuten puheen kuuntelu, kysymysten esittäminen kuulemastaan sekä tarkoituksenmukainen vastaaminen lapselle itselleen esitettyihin kysymyksiin, vahvistuvat. Tässä iässä lapsi hallitsee jo lähes kaikki suomen kielen peruslausetyypit. (Lyytinen 2003: 60.) Muiden päättelytaitojen ja käsitteenmuodostuskyvyn rinnalla myös metakognitiiviset taidot ja kielelliset intuitiot kehittyvät voimakkaasti kohti kouluikää tultaessa (Leiwo 1989: 111). Metalingvististen taitojen kehittymisellä on kuitenkin vahva yhteys kasvuympäristön kielenkäyttömalleihin ja ohjaustapoihin (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989: 68).

Metalingvistikaisista taidoista saadaan tietoa, kun havainnoidaan lapsen tapoja korjata omaa puhettaan. Niiden merkitys korostuu koulussa, kun tekstimaailma monipuolistuu sisältäen entistä enemmän monimerkityksisyyksiä, vertauskuvia, sananlaskuja ja kielellistä huumoria. Lasten aloitteellisuus lisääntyy yleensä kouluiän alussa, ja he tekevät enemmän ehdotuksia yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989: 66, 70.) Vuorovaikutustilanteiden kirjo monipuolistuu ja vaatii niin sosiaalista kuin kielellistäkin oppimista. Alkuopetusikäinen toimii edelleen konkreettisten operaatioiden kaudella, ja hänelle on edelleen vaikeaa tulkita puheen merkityksiä ”rivien välistä”. (Leiwo 1989: 106.) Kouluiässä lapsen morfologinen kehitys alkaa olla loppusuoralla ja taivutusvirheet ovat enää satunnaisia. Monimutkaisemmat lauserakenteet tuottavat edelleen hankaluuksia, mutta sanavaraston kehitys on edelleen kokemuksen karttuessa nopeaa. (Leiwo 1982: 39.)

Reaalimaailmaan tai mielikuvitukseen perustuvien tapahtumien kielellistä kuvausta kutsutaan kerronnaksi eli narraatioksi (Mäkinen & Kunnari 2009: 103). Se on lapsille keskeinen ja luontainen puheentapa, ja jo hyvin pienet lapset osaavat kertoa tarinoita. Kertomus on ensimmäinen lasten oppima itsenäinen tekstilaji (Pajunen 2012: 5). Sadutustilanne on nimenomaan kerronnallisen tekstin tuottamistilanne. Tämän vuoksi tarkastelen kerronnan kehittymisen taitoja vielä erikseen ja yksityiskohtaisemmin kuin kieli- ja viestintätaitoja.

Huomion kiinnittäminen lapsen kerrontataitoihin on tärkeää, sillä näillä taidoilla on havaittu olevan yhteyksiä myöhempään koulumenestykseen, lukutaidon oppimiseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Samoin lapsen senhetkinen kielitaito ja ajallisen järjestyksen hahmottamiskyky tulevat hyvin esiin hänen tarinankerronnassaan. (Lyytinen 2003: 59.)

Mäkisen ja Kunnarin (2009: 103) mukaan kerrontaa diskurssin lajina on tutkittu monitieteisesti niin kielitieteen, sosiologian, psykologian, antropologian kuin historiankin tutkijoiden toimesta. Tyypillisimmillään kerrontataitojen kielellisessä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat olleet fiktiiviset kertomukset, joita on lähestytty joko oman kertomuksen luomisen tai toistokerronnan näkökulmasta. Oman kertomuksen luomiselle on tyypillistä erilaisten kuvien tai kuvasarjojen käyttö kertomuksen pohjana. Toistokerronnalla puolestaan tarkoitetaan tilannetta, jossa lapsi ensin kuuntelee jonkin tarinan ja kertoo sen sitten uudelleen omin sanoin. Sadutusmenetelmää on toisinaan toteutettu myös virikekuvien avulla.

Nimenomaan fiktiivisten kertomusten tutkimista on perusteltu sillä, että ne ovat mielikuvituksen tuotetta, ja ne on tarkoitettu samalla lailla viihdyttäväiksi kuin lasten leikit, joten lapset tuottavat fiktiivisiä kertomuksia yleensä mielellään. (Korpijaako-Huuhka 2011: 65.) Lasten tarinat ovat lisäksi paljolti samaan tapaan jäsenyneitä kuin leikin tapahtumat. On havaittu, että lapsilla, jotka leikkivät yhteistoiminnallisesti symbolisia leikkejä, on yleensä myös hyvät tarinankerrontataidot. Tällöin myös tilanteissa, joissa aikuinen kielellistää lapsen leikkiä, antaa hän samalla mallia kertomuksen rakenteesta ja siinä mahdollisesti esiintyvistä merkityksistä. (Lyytinen 2003: 64.)

Lyytinen (2003: 59) kirjoittaa myös Pellegrinin ja Galdan (1998) korostavan satujen kuulemisella olevan tärkeä asema lapsen omien tarinankerrontataitojen vahvistamisessa satujen kielellisen rikkauden, selkeiden lauserakenteiden ja kuvitteellisten hahmojen käsittelyn vuoksi. Aikuiset voivat myös puheessaan suunnata lasten huomiota kertomisen pohjana olevien syy-seuraussuhteiden pohtimiseen esittämällä lapsen puheeseen liittyviä kuka-, mitä-, ja miksi-kysymyksiä. Lapsi, joka tottuu näihin kysymyksiin, siirtää niitä vähitellen myös omaan puheeseensa ja kerrontaansa. Tutkimukseni analyysiluvussa kuvaan, miten juuri aikuisen erilaisilla kysymyksillä ja niiden muotoiluilla on ratkaiseva rooli lapsen tekstintuottamisen ohjaamisessa sadutustilanteessa. Juuri kysymykset ovat vahvasti tilannetta eteenpäin vievässä sekä tarinankerrontaa tarkentavassa roolissa. Lisäksi aikuinen kysymyksillään ohjaa kerrontaa konkreettisempaan tai abstraktimpaan suuntaan (lapsen kehitystason huomioiden tietenkin).

Suvanto ja Mäkinen (2011: 70) kirjoittavat Brunerin näkemyksistä narratiivisuudesta. He kuvaavat Brunerin (1990) näkemystä, jonka mukaan kiinnostus inhimillistä toimintaa ja vuorovaikutusta kohtaan muodostaa ensimmäisen lähtökohdan narratiiviselle ajattelulle ja

alkaa ilmetä jo vauvaiän katseen suuntaamisessa. Toisena narratiivisuuden lähtökohtana Suvannon ja Mäkisen mukaan Bruner pitää lapselle muodostuvaa kykyä tapahtumien peräkkäisten järjestysten havaitsemiseen. Lapsen puheessa tämä näkyy vähittäisenä subjekti-verbi-objekti-rakenteen omaksumisena ja käyttönä. Kolmantena narratiivisen ajattelun kannalta keskeisenä asiana Bruner näkee taidon arvioida ja luokitella tapahtumat joko odotuksenmukaisiksi ja säännöllisiksi tai odotuksenvastaisiksi ja yllättäviksi. Neljäs näkökulma liittyy tunteiden ja kertojanäkökulman vähittäiseen kehittymiseen, joka alkaa ilmetä kykyä jäsentää ajatuksia, tekoja ja tunteita. Kertominen toimintana vaatii monenlaisten kielellisten ja kognitiivisten taitojen hallintaa. Siinä tulee liittää yhteen samanaikaisesti niin sisällöllisesti tärkeiden elementtien mukaan ottaminen, sidosteisuus, syy-seuraussuhteet, riittävän laaja sanavarasto sekä kyky muodostaa rakenteeltaan ja taivutusmuodoltaan ymmärrettäviä lauseita. (Suvanto & Mäkinen 2011: 69–70.)

Labovin ja Fanshelin (1977: 360) mukaan kertomuksella tarkoitetaan kokonaisuutta, johon sisältyy useita, keskenään kausaalisessa ja kronologisessa suhteessa olevia tapahtumia, jotka saattavat perustua yhtä hyvin niin kuviteltuihin kuin tosielämänkin tapahtumiin. Myös oletus päähenkilön olemassaolosta kuuluu kertomuksen määritelmään. Korpijaako-Huuhka (2011: 67) tähdentää, että erilaisia kertomuksia on olemassa yhtä paljon kuin kertojiaakin, mutta yleisesti voidaan erottaa joitakin tunnuspiirteitä, joita hyvän kertomuksen prototyypissä esiintyy. Kertomista ohjaa mentaalinen malli, joka kertojalle on muodostunut aiemmin kuulemiensa ja itse tuottamiensa kertomusten pohjalta.

Suvannon ja Mäkisen (2011: 72) mukaan kertomusta kerrottaessa on osattava kielellisin keinoin erottaa arkitodellisuus ja kertomuksen maailma toisistaan sekä ilmaista kertomuksen sisäistä tapahtumajärjestystä. Nämä ovat asioita, joiden käsittelyyn erityisesti nuori ja aloitteleva kertoja tarvitsee aineistoni sadutustilanteissa aikuisen apua ja aikuisen tilannetta jäsentävää ohjausta. Fiktiiviset kertomukset on tarkoitettu lähinnä viihtymiseen, eikä niiden tarvitse perustua reaali maailmaan tai sen lainalaisuuksiin. Lapsi kuitenkin liittää niihin monia itselleen ajankohtaisia aiheita pohtien asioiden merkitystä ja rajoituksia. Tällainen abstrakti kertominen on lapselle kognitiivisesti haastavaa.

Suvanto ja Mäkinen (2011: 67) mainitsevat Steinin ja Glennin (1979) kehittämän kertomuskieliopin tunnettuna teoreettisena mallina kertomuksen rakentumisesta. Mallissa kertomuksen nähdään koostuvan erilaisista kertomuskielioppiluokista, joista keskeisimmät ovat tarinan alkusysäys (saa päähenkilössä aikaan jotakin sellaista, että tämä lähtee tavoittelemaan jotakin päämäärää), toiminta päämäärän tavoittelemiseksi (erilaisten yritysten ja sattumusten kuvaukset) ja toiminnan seuraus (päämäärän saavuttaminen tai saavuttamatta

jääminen). Tutkimusaineistossani tarinan alkusysäyksenä voisivat toimia esimerkiksi tulipalon syttyminen tai takaa-ajotilanteen käynnistyminen ja päähenkilön tavoitteeksi määräytyisi näin tulipalon sammuttaminen tai takaa-ajajilta pakeneminen. Tarina etenisi näin päähenkilön onnistumisten ja epäonnistumisten kuvaamisten kautta kohti loppuratkaisuaan.

Suvannon ja Mäkisen (2011: 68) mukaan Stein ja Policastro (1984) tähdentävät kuitenkin, ettei kaikkien kertomuskielioppikategorioiden tarvitse täytyä, jotta jokin teksti voitaisiin luokitella kertomukseksi. Tärkeintä on päähenkilön olemassaolo ja hänen toimintaansa ja hänelle tapahtuviin asioihin liittyvät syy-seuraussuhteet. Sadutettavien lasten kertomuksissa tämä näkyy erityisen selvästi, kun tapahtumat toisinaan poukkoilevat sinne tänne, ja aikuinen yrittää pitää tarinan keskeiset syy-seuraussuhteet voimassa, jotta uusi tapahtuma ottaisi edes jollakin tavalla huomioon edellisen tapahtuman. Suvannon ja Mäkisen mukaan (2011: 68) Hudsonin ja Shapiron (1991) mielestä tiettyjen elementtien olemassaolon lisäksi niiden tulee olla sidoksissa toisiinsa asianmukaisella viittaussuhteiden, esimerkiksi pronomien ja konjunktioiden, käytöllä. Sidoskeinojen avulla tarinasta tulee kokonaisuus. Tällainen koherentti kertomus kuulijan on helppo ymmärtää. Onnistuneen kertomuksen kertominen riippuu myös motivoinnista. Yleensä spontaanissa puhetilanteessa tuotetaan parempia kertomuksia kuin vaikkapa arviointitilanteessa.

Jo toisena ikävuotena lapsilla alkaa ilmetä merkkejä kertovasta kielenkäytöstä, joskin tällöin puhe ylipäättään on vielä yksittäisiin tai muutamien sanojen liittoihin perustuvaa, joten aikuisen vastuulla on täydentää puheenvuoron varsinainen kerronnallinen kokonaisuus (Lyytinen 2003: 57). Ensimmäisenä aletaan kertoa skriptejä eli kuvauksia siitä, mitä jossakin tietyssä tilanteessa tyypillisesti tapahtuu sekä henkilökohtaisia kertomuksia. Nämä luovat vähitellen pohjaa fiktiivisille kertomuksille, joiden tuottaminen on jo paljon suurempi kognitiivinen haaste. (Suvanto & Mäkinen 2011: 69.) Kertomistaitojen pohjan tässä kaksivuotiaan ikävaiheessa muodostaa mahdollisuus puhua tuttujen aikuisten kanssa yhdessä koetuista tapahtumista. Tärkeitä ovat myös keskustelut yhteisissä leikki- ja leikkitoimioissa. Kielen ja muistin kehittyessä lapsi alkaa yhä enemmän kertoa tarinoita myös omien muistikuviansa pohjalta ja yhdistellä näitä muistikuvia uusiin tilanteisiin. Vähitellen lapsi alkaa keksiä myös kuvitteellisia tarinoita esimerkiksi näkemiensä TV-ohjelmien ja kuulemiensa satujen innoittamana. Alusta alkaen lapsi suhteuttaa tarinankerrontansa kuulijan ja ympäristön mukaan. Aikuisille esimerkiksi kerrotaan pidempiä tarinoita kuin omille ikätovereille. (Lyytinen 2003: 57–58.)

Kolmevuotiaana lapsi oppii sanallisesti skripteinä kuvaamaan sitä, mitä hänelle tutuissa arkitilanteissa tapahtuu. Lapsi alkaa jo käyttää joitakin kertomisen elementtejä yhdistäviä

sidossanoja, mutta juonellisesti ja ajallisesti rakentuva kertomuskieliopin mukainen tarinankerronta on vielä liian haastavaa. Kolmen ja puolen vuoden iässä lapsi kertoo tarinoita yleensä yhdistämällä vain kaksi tapahtumaa toisiinsa. (Suvanto & Mäkinen 2011: 72.)

Neljävuotiaat yhdistävät tarinoissaan jo useampia tapahtumia, mutta heidän tarinankerrontansa on hyppelehtivää, eivätkä he välttämättä tule kertoneeksi kaikkia tapahtumia, jotka olisivat olennaisia, jotta kuulija voisi ymmärtää tarinan (Lyytinen 2003, 56–57). Tämän vuoksi sadutustilanteen vuorovaikutuksellisuus osoittautuu todennäköisesti aineistossani tärkeäksi. Aikuinen voi välittömästi lisäkysymyksillä osoittaa lapselle kohdan, jossa hän ei tullut sanallistaneeksi ajatustaan sellaiseen muotoon, että kuulija olisi saanut siitä otteen. Suvannon ja Mäkisen (2011: 72, 75) mukaan nelivuotiaan kertomuksista alkaa kuitenkin löytyä jo selkeitä henkilöitä, monimutkaisia toimintatilanteita sekä pyrkimyksiä ajan ja paikan kuvaukseen. Näiden elementtien ja sidoskeinojen kehittymisen pohjalta tarinaan pystytään jo kehittämään tunnistettavia juonikuvioita. Nelivuotiaana lapsen taito asettua omassa elämässään toisen asemaan paranee. Tämä empatian taitojen kypsyminen tuo usein myös tarinoihin mukaan päähenkilöiden tunnetilojen kuvausta ja suoria ja epäsuoria puhelainauksia. Nämä ovat ensimmäisiä viitteitä arvioivasta kielenkäytöstä.

Viisivuotias pystyy jo kertomaan lyhyitä, rakenteeltaan yhtenäisiä tarinoita, joista tosin yhä saattaa puuttua selkeä lopetus (Lyytinen 2003: 58). Aineistoni sadutustilanteissakin lapsi saattaa vain lopettaa kerrontansa siinä vaiheessa, kun ei enää keksi tarinaan enempää tapahtumia. Aikuinen yrittää kysymyksillään ohjata kohti hallitumpaa lopetusta. Tämän ikäisellä on jo enemmän omia kokemuksia, joiden pohjalta kehittää tarinaa. Yleensä kerronnassa osataan pysyä myös valitussa aikamuodossa (preesens tai imperfekti) loogisesti tarinan alusta loppuun. Suvanto ja Mäkinen (2011: 75) kuvaavat Bermanin ja Slobinin (1994) näkemystä, jonka mukaan viisivuotias alkaa oppia kuvaamaan päähenkilön toimintojen ketjuja, joskin kertomuksen rakenteessa on edelleen suuria vaihteluja.

Kuusivuotias osaa rakentaa tarinaansa tärkeät elementit siitä, kuka teki, mitä teki ja missä järjestyksessä sekä yleensä kykenee muotoilemaan tarinaansa myös lopetuksen (Lyytinen 2003: 58). Tässä iässä yleensä osataan sijoittaa tarinaan ongelmia ja kuvata sitä, kuinka päähenkilö toimii näiden ongelmien ratkaisemiseksi. Päähenkilöstä puhuttaessa käytetään tyypillisesti yksikön kolmatta persoonaa. Kuusivuotias osaa jo tunnistaa erilaisia kerrontatyylejä kuulemistaan tarinoista, mutta omassa tuottamisessaan hänen on niitä vielä vaikea soveltaa. (Suvanto & Mäkinen 2011: 75.)

Kerrontataitojen kehitys on jatkuvaa ja ulottuu aina varhaisaikuisuuteen saakka. Suvanto ja Mäkinen (2011: 76) kuvaavat Hudsonin ja Shapiron mukaan (1991) kouluikäisten

kertomusten olevan yksityiskohtaisempia kuin nuoremmilla lapsilla ja niissä on enemmän aikaa viittaavia sidoksia (*sitten, sen jälkeen, seuraavaksi*). Myös kertomuksen tilanteisiin ja niiden taustoihin liittyvät kuvailut lisääntyvät ja tapahtumilla on selkeä järjestys, josta on erotettavissa niin tarinan kohokohta kuin sen lopetuskin. Suvanto ja Mäkinen (2011: 68, 76) kuvaavat myös McCaben (1997) näkemystä, jonka mukaan 7–9-vuotiaiden henkilökohtaiset kertomukset (omaan elämään liittyvä kerronta) edustavat monissa tapauksissa jopa jo klassisia kertomuksia. Klassisella kertomuksella tarkoitetaan kehittyneintä kertomuksen muotoa, johon on sisällytetty kaikki kerronnan kannalta olennainen informaatio. Se on rakentunut ajallisesti ja syy-seuraussuhteiltaan järkevästi ja sen rakenne on sillä tavoin ehyt, että kuulijan on vaivatonta ymmärtää kertomusta.

Kehittynyt kielitaito mahdollistaa kertomusten kirjakielistymisen sekä monimutkaisempien lauserakenteiden käytön. Suvanto ja Mäkinen (2011: 77) kuvaavat Hudsonin ja Shapiron (1991) näkemystä, jonka mukaan 7–8-vuotiaiden kerronnassa on jo useita kertomuskieliopin mukaisia episodeja, joihin sisältyy alkusysäys, päämäärän tavoittelemisen ja sen seurauksena. Vaikka ensimmäisiä merkkejä päähenkilön tunnetilojen kuvaamisesta alkaa joillakin lapsilla esiintyä jo neljävuotiaana, on tämän toteuttaminen kerronnan osana yleensä vielä kahdeksanvuotiaillekin haastavaa.

2.5 Aikuisen ja lapsen yhteistyö pienten lasten tekstiarjessa

Tekstitaitojen oppimisen ja omaksumisen konteksteilla on vahva vaikutus lapsen tekstintuottamiseen. Lapsi ei synnytä uusia tarinoitaan tyhjiössä, vaan niissä näkyvät vaikutteet niin oman arjen tapahtumista, aikaisemmin kuulluista saduista, nähdyistä lastenohjelmista kuin kavereiden kanssa leikityistä leikeistäkin. Lapset toistavat mielellään kuulemiaan satuja, ja se onkin heidän kielen kehityksensä kannalta tärkeää. Lapset oppivat saduista myös sanoja ja sanontoja, joita he sitten testaavat uusissa yhteyksissä. Toisaalta taas, vaikka jokin asia olisi aikuisen näkökulmasta ollut olemassa jo pitkään, keksivät lapset sen ehkä itse ensimmäistä kertaa elämässään. He yhdistelevät ja kokeilevat oppimaansa monella tavalla ja saattavatkin yhtäkkiä nähdä kaiken aivan uudessa valossa. (Luoto & Luoto 2001: 199.) Aikuisen mukana eläminen tällaisissa onnistumisen ja innostumisen hetkissä on tärkeää niin lapsen itsetunnon kuin kielen kehityksenkin kannalta.

Tutkimukseni tekstitaitonäkökulmasta on tärkeää kuvata hieman sitä tekstiarkea, jossa tutkimani ikäryhmien lapset tyypilliset 2000-luvulla elävät. Tietenkin jokaisen elämän tekstitilanteiden kirjo on erilainen, ja lapsilla siihen vaikuttavat suuresti perhe ja muut läheiset

ihmissuhteet sekä kaveripiiri. Paneudun tässä luvussa vain muutamiin, sadutustilanteen tekstintuottamistilanteeseen tavalla tai toisella vaikuttaviin, tutkimukseni tekstitilannetta ja siihen osallistujia kontekstualisoiviin tekijöihin. Lapsen tekstitoiminnan lisäksi taustoitan tässä luvussa sitä, minkä tyyllisiä ohjausrooleja ja mahdollisuuksia aikuisella on lapsen tekstiarjessa ylipäätään, sillä monet niistä ovat tavalla tai toisella läsnä myöskin tutkimissani sadutustilanteissa. Keskeisenä näkökulmana tässä luvussa pidän nimenomaan aikuisen ja lapsen yhteistä toimintaa tekstitilanteissa, sillä sadutustilanteessakin juuri tämä yhdessä toimimisen näkökulma on tärkeä. Lisäksi se tuo aikuisen ohjausroolin merkitystä esiin omien tutkimuskysymysteni kannalta relevantilla tavalla.

Varhaislapsuudessa lasten yleisin tekstitilanne on kirjojen katselu ja lukeminen tai heille ääneen lukeminen. Lasten mediabarometrin (Suoninen 2013) mukaan kirjoja tai lehtiä lukee 0–8-vuotiaista suomalaisista lapsista päivittäin tai lähes päivittäin 91 prosenttia ja vähintään kerran päivässä lähes kaksi kolmasosaa samasta ikäryhmästä. Ääneen luetaan lähes päivittäin kahdelle kolmasosalle kouluikäisistä ja neljälle viidestä alle kouluikäisestä lapsesta. Korkeamäen (2011: 46–47) mukaan ääneen luetun tarinan kuunteleminen kehittää lasta monipuolisesti. Sillä on todettu olevan vaikutuksia niin kirjoitetun kielen rakenteisiin tutustumiseen, sanavaraston kasvuun, mielikuvituksen kehittymiseen kuin keskittymiskykyynkin. Varsinkin vielä lukutaidottomalle lapselle aikuisen ääneen lukeminen on myös tärkeä kanava saada oman kokemuspäivän ulkopuolista tietoa. Kuullun ymmärtämisen taito ennustaa jossakin määrin myös tulevaa luetun ymmärtämisen taitoa.

Nykyään jo pienet lapset elävät hyvin monimediaista arkea television, internetin, pelien ja erilaisten sosiaalisen median ja muiden sovellusten parissa. Tämä luo uudenlaisia kielenkäytön tilanteita ja tekstimaailmoja lapsen elämään varsinkin, kun nykyinen media ei kutsu pelkästään vastaanottajan, vaan myös aktiivisen osallistujan rooliin erilaisten sovellusten kautta. Samalla monien lasten maailma on myös kansainvälistynyt, kun sen lisäksi, että pelejä pelataan usein vierailta kielillä, katsovat monet lapset myös lastenohjelmia muulla kuin omalla äidinkielellään päätellen merkitykset kuvakerronnan avulla.

Lasten mediabarometrin (Suoninen 2013) mukaan internetin käyttö aloitetaan usein ohjelmien katselulla jo alle kaksivuotiaana ja 3–4-vuotiaat pelaavat jo erilaisia pelejä. Lastenohjelmien katselu on tällä hetkellä kuitenkin pelien pelaamista suositumpi internetin käyttötapa 0–8-vuotiaiden lasten kohdalla. Yli kolmivuotiaista lapsista yli 90 prosenttia seuraa erilaisia kuvaohjelmia melkein joka päivä, ja lähes kaksi kolmasosaa vähintään kerran päivässä. Suuri osa katselee ohjelmia television ja internetin lisäksi erilaisten ohjelmapalveluiden kautta. Mäenpään (2001: 168, 179) mukaan pelit puolestaan edustavat usein multimediaisia satuja ja

vuorovaikutteisia tarinoita. Vuorovaikutuksen määrä ja laatu riippuvat siitä, pelataanko esimerkiksi räiskintä-, seikkailu-, arvoitus-, simulaatio-, rooli-, vai urheilupelejä. Vuorovaikutteinen satu, esimerkiksi seikkailupeleissä, vaatii pelaajalta aktiivisuutta, sillä tarina etenee pelaajan valintojen kautta ja joissakin peleissään syntyy lähes kokonaan pelaajan valinnoista.

Läheinen vuorovaikutus tekstitoiminnassa aikuisen kanssa tarjoaa lapselle arvokkaita kuulluksi tulemisen tunteita, kuten sadutusta menetelmänä käsittelevässä luvussakin todettiin. Juuri tämä läheinen vuorovaikutus on parhaimmillaan se voimavara, joka rohkaisee lasta kertomaan satuja, kun hän kokee, että on tärkeä ja hänen ajatuksensa otetaan huomioon. (Heinimaa 2001: 161.) Hämmäisen ja Mäen (2009: 54, 56) mukaan tarinantekohetki vaatii toteutuakseen luottavaisen, lasta kunnioittavan ja sallivan ilmapiirin. Tekstin tuottaminen lähtee huomatuksi, kuulluksi ja hyväksytyksi tulemisen tunteista. Lapsi saa myös kokea, että aikuinen luottaa häneen, kun uskoo hänen kykenevän tuottamaan oikean tarinan. Parhaimmillaan tämä on osaltaan vahvistamassa lapsen kykyä luoda luottavaisia vuorovaikutussuhteita muihin ihmisiin.

Aikuista tarvitaan välittäjänä fiktiivisen ja todellisen maailman välillä sekä maailmojen välillä liikkumisen että niiden molempien omien lainalaisuuksien hahmottamisen apuna. Myös elämyksellisen näkökulman tarjoaminen lukemiseen alusta asti auttaa lasta motivoitumaan myöhemminkin oman tekstimaailmansa rikastamiseen. (Heinonen 2001: 201.) Satujen ja tarinoiden maailmoilla on keskeinen rooli lapsen mielikuvituksen kehittämisessä, mikä taas puolestaan on osa lapsen myönteistä kasvuprosessia. Heinonen (2001: 204) kuvaa Vygotskin (1995) näkemystä, jonka mukaan voidakseen kuvitella asioita lapsi tarvitsee kykyä havainnoida todellisen maailman ilmiöitä. Lapsen kuvittelu perustuu niin omiin kokemuksiin kuin myös hänen aikaisempiin kuvitelmiinsa. Korkeamäen (2011: 46) mukaan aidon elämyksellisen ja vuorovaikutteisen satuhetken luomiseksi lapsilla tulisi olla oikeus kysymyksiin ja kommentteihin jo kesken tarinan. Tämä mahdollistaa kokonaisvaltaisen mielikuvitusmaailman sisällä liikkumisen.

Ajatuksensa ja tarinalle antamansa merkitykset lapset esittävät mielellään siten, että lukevat leikisti ulkoa osaamiaan kirjoja kuvien perusteella muille. Kirjallisuus- ja tarinankerrontakasvatuksen näkökulmista lapsi kehittää tällöin kykyjään ymmärtää kertomuksen juoni ja henkilösuhteet. Samalla lapsi kokeilee ja tutkii sellaisten käsitteiden ja lauserakenteiden käyttöä, jotka eivät vielä välttämättä muutoin kuulu hänen arkipuheeseensa. Mekaanisen toiston sijaan tämä on lapsen osoitus tarinan ymmärtämisestä. (Korkeamäki 2011: 47.) Erilaisista saduista ja omista kuvitelmistaan lapset saavat aiheita myös roolileikkeihinsä.

Niissä he myös harjoittelevat erilaisia sadun kaavoja ja tapahtumakulkuja, jolloin sadut toimivat välineinä niin kokemuksellisessa kuin yhteistoiminnallisessakin oppimisessa. (Luoto & Luoto 2001: 185.) Roolileikkien lisäksi lapset leikkivät mielellään myös erilaisia kielellisiä leikkejä, kuten esimerkiksi Laiva on lastattu. Esikoulu- ja alkuopetusikäiset lapset tutkivat mielellään synonyymeja, vastakohtia, homonyymeja ja riimipareja erilaisten loruleikkien ja sanapeliä avulla. Tämä toiminta on tärkeää lapsen oman suullisen kielenkäytön ja tekstien sanamaailman rikastamisen kannalta. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989: 100.)

Samaistuminen tarinoiden henkilöihin välittää lapselle merkityksiä luonnosta, ihmisestä ja yhteiskunnasta ja auttaa lasta oman maailmankuvansa rakentamisessa. Luettujen ja itse keksittyjen tarinoiden avulla lapsi voi prosessoida elinympäristönsä asioita omaa ikäkauttaan vastaavalla tavalla. Lapsen mielikuvitus määrittää rajat toiminnalle, sillä lapsi voi kuvitella vain sellaista, minkä olemassaolosta on jollakin tavalla tietoinen. Lisäksi lapsille suunnattu kirjallisuus sisältää koko inhimillisten tunteiden skaalan. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989: 106–107.) Lapset saavat tilaisuuden projisoida tunteitaan tarinoiden kautta, mikä auttaa heitä pääsemään niihin käsiksi. Erityisen tärkeitä päiväkotien ja koulun luku- ja tarinahetket ovat niille lapsille, joiden kodeissa niitä ei yleensä toteuteta. (Hämmäinen & Mäki 2009: 54.) Edellä mainittujen syiden vuoksi on tärkeää, että lapselle luetaan pienestä asti monipuolista kirjallisuutta, jolloin opitaan, että samoista teemoista on hyvin erilaisia tekstejä ja samaakin asiaa voi lähestyä toisiaan poikkeavista näkökulmista (Korkeamäki 2011: 46–47.)

Aina kirja ja lapsi eivät löydä toisiaan itsestään, vaan tähän tarvitaan kasvattajan apua. Lukutaidoton tai juuri lukemaan oppinut lapsi on omassa tekstiarjessaan vielä melko paljon ulkopuolisen tulkitsijan varassa. (Heinonen 2001: 204.) Lukemisen tulee olla usein toistuvaa ja säännöllistä, eikä yhteisistä lukuhetkistä tulisi luopua silloin, kun lapsi oppii itse lukemaan, päinvastoin, se tuo hetkiin uusia ulottuvuuksia ja lapselle ylpeyttä ja harjoittelumahdollisuuksia omille taidoilleen. Lukuhetkissä yhtä tärkeää kuin tarinan kuuleminen on aikuisen läsnäolon kokeminen ja siitä osaksi pääseminen. Opettajan on hyvä ottaa tämä huomioon hetkeä suunnitellessaan. (Korkeamäki 2011: 47–48.)

Lukemisen ilon ja motivaation kannalta onkin tärkeää tehdä siitä sosiaalinen tapahtuma, jolloin se ehkä kutsuu mukaan sellaisiakin, jotka eivät aiemmin ole osanneet itse hakeutua kirjojen maailmaan. Tästä syystä varhaiskasvatuksessa pelkkä päiväuniaikaan lukeminen tai koulussa pelkkä omien pulpettikirjojen valitseminen ja selailu eivät vielä riitä lukuinnostuksen synnyttämiseen. Opettajan tehtävä on pitää lukuvalikoima laajana, sillä pienillä kuulijoilla ja aloittelevilla lukijoilla ei vielä välttämättä ole kykyä etsiä itsenäisesti heille uusia mielenkiinnon kohteita kirjallisuudesta. (Korkeamäki 2011: 48.) Samalla voidaan etsiä myös

kirjojen kirjoittajien ja kuvittajien nimiä. Tällöin lapset oppivat, että jokaisella tekstillä on tekijänsä. Samalla voidaan myös keskustella siitä, mitä tarkoittavat tekijänoikeudet. Lasta voi auttaa myös ymmärtämään, että esimerkiksi sadutustapahtumassa lapsi on oman tekstinsä tekijä ja lapsella on oikeus päättää tekstin käytöstä.

Aikuisen ja lapsen väliset jokapäiväiset vuorovaikutustilanteet, joissa lapsi jäsentää ympäristöönsä leikinomaisesti sekä toimiminen erilaisten tekstien parissa, ovat tilanteita, joissa opitaan huomattava osa kielellisistä ja kognitiivisista taidoista. Aikuisen kielellinen ohjaustoiminta on tehokkainta silloin, kun se perustuu lapsen hallitsemaan kehitystasoon, mutta tuo siihen samalla oppimista virittäviä aineksia, joita kohti pyrkiä. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989: 90–91.) Lasten kanssa kuulluista ja luetuista teksteistä keskusteltaessa aikuisen on tärkeää pelkän ymmärtävän kuuntelemisen lisäksi myös haastaa lasten ajattelua ja auttaa näin heitä tekemään johtopäätöksiä ja ymmärtämään paremmin kuulemaansa (Korkeamäki 2011: 47).

Eräs olennainen lasten kasvuympäristöjä erotteleva tekijä onkin se, kuinka paljon aikuisilla on mahdollisuuksia ja haluja osallistua tekstiilanteisiin lapsen kanssa keskustelemalla, lukemalla, leikkimällä ja ohjaamalla. Aikuisen toiminnalla on keskeinen rooli siinä, miten kielen ja tekstien erilaiset käyttötavat lapselle välittyvät. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989: 90–91.) Korkeamäen (2011: 46) mukaan Sipe (2008) onkin määritellyt opettajan ohjaamisen (*scaffolding*) olevan nimenomaan lasten ajatusten seuraamista ja heidän keskustelualoitteisiinsa tarttumista, mikä ei varsinkaan ryhmätilanteissa aina ole helppoa. Hämmäisen ja Mäen (2009: 54) mukaan aikuisen herkkyydellä ruokkia mielikuvista ja opettaa kuuntelemista kielellisen kehityksen kannalta monipuolisissa tilanteissa luodaan ryhmään tekstintuottamista vahvistavaa toimintakulttuuria.

Aikuisen toimintamallit ja ohjaustavat edellä kuvatuissa tilanteissa vaikuttavat osaltaan myös lapsen ongelmanratkaisutaitojen kehitykseen. Se, millaisia ratkaisuja lapselta odotetaan ja millaisiin vaihtoehtoihin toimintatapoihin häntä tällaisissa kasvatustilanteissa ohjataan, on olennaista. Ohjaus voi ongelman toteamisen osalta pitäytyä tiukasti tässä ja nyt tilanteessa tai pyrkiä sen sijaan palauttamaan mieleen aikaisempia kokemuksia vastaavanlaisista ongelmista. Taitava ohjaus mahdollistaa aikaisempien kokemusten suhteuttamisen uuteen tilanteeseen, mikä auttaa tarkoituksenmukaisten toimintamallien valinnassa. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989: 91.)

Ongelmanratkaisun ohjaamisella on vahva yhteys sadutustilanteen tekstintuottamisen ohjaamiseen. Aivan kuten leikkiessään myös tarinaa kertoessaan lapsi samalla harjoittelee erilaisten syy-seuraussuhteiden hahmottamista ja ilmiöiden lainalaisuuksia. Tarinan

maailmassa kohdataan osittain samoja ongelmia kuin todellisessa maailmassa, osittain fiktion maailman ainutlaatuisia ongelmia, joita ratkaistakseen päähenkilö kertomuksessa toimii. Sadutustilanteessa aikuisen tarinan etenemiseen tähtäävät kysymykset ovat ongelmanratkaisunohjaamisen kaltaista toimintaa ja sillä, miten aikuinen sanansa ja eleensä asettaa, on vaikutuksensa siihen, millaisia ratkaisuja kohti lapsi pyrkii. Yleistä sadutustoimintaa on, että aikuinen pyytää lasta auttaakseen häntä välillä palaamaan sadun aikaisempiin tapahtumiin tai kuvittelemaan, mitä hän itse tekisi päähenkilölle tapahtuvassa tilanteessa.

Olennaista kielellisten taitojen ohjaamiselle on, että se tapahtuu leikinomaisissa tilanteissa, joissa lapset ovat kiinnostuneet suorittamastaan tehtävästä. Tällöin pyritään lapsen ajattelun, mielikuvituksen ja leikkien laajentamiseen ja kielen kehittämiseen niiden kautta. (Koppinen, Lyytinen & Rasku- Puttonen 1989: 94.) Nämä ovat niin ikään myös sadutustilanteen elementtejä. Ja kuten on tullut useamman kerran ilmi, sadutustilanteen ei ole tarkoitus olla tavoitteellinen opetustilanne, mutta silti lapsi tulee motivoivan toiminnan ja siihen heittäytymisen kautta myös oppineeksi ja oivaltaneeksi asioita, jotka perustuvat hänen omaan tuottamiseensa enemmän kuin mihinkään valmiiseen malliin. Joskin lapsi toimii arjessaan ylipäätään siten, että valitsee sen kommunikointitavan, josta häntä palkitaan (esimerkiksi kehuilla tai muulla huomiolla) tai jonka avulla hän saa muut toimimaan haluamallaan tavalla. Samalla ympäristön kielimaailma opettaa tietynlaisia prosessoinnin tapoja, jotka pelkistettyyn kieleen tottuneilla lapsilla muodostuvat erilaisiksi kuin monimuotoiseen kieleen ja verbaaliseen leikkittelyyn tottuneilla lapsilla. Arkikielen ollessa niukkaa voidaan kielellistä monimuotoisuutta hakea esimerkiksi kirjallisuuden parista. (Korpilahti 1993: 101.)

Nykyään ympäristömme on täynnä tekstejä niin sanallisena kuin kuvallisenakin informaationa. Jo pienet lapset kiinnittävät huomionsa erilaisten vaatteiden, tavaroiden ja elintarvikkeiden logoihin, merkkeihin ja teksteihin. Lapset ovat luontaisen kiinnostuneita ympäristöstään ja aloittavat pienestä pitäen kyselemisen heitä askarruttavista kohteista. Aluksi erilaiset värit, muodot ja tietynlaiset fontit liittyvät paljon kirjainyhdistelmien muistamiseen. Esimerkiksi vihreät kirjaimet sateenkaaren päällä viestittävät kauppaan mennessä lapselle, että kyltissä lukee ”Prisma”. Yleensä kiinnostus alkaa vähitellen suuntautua oman ja lähipiirin ihmisten nimien kirjoitusasuihin. Tässä vaiheessa sanat ovat lapsille esinemäisiä. Usein esimerkiksi isän nimi kirjoitetaan isommilla kirjaimilla kuin oma nimi samoin kuin tehtäisiin näitä ihmisiä esittävissä piirroksuvassa mittasuhteiden havainnollistamiseksi. (Korkeamäki 2011: 49.)

Tässä luvussa esitetty teoria äidinkielen oppiaineluonteesta, tekstitaitojen teoreettisesta perustasta sekä lapsen kielen ja kerrontataitojen kehityksestä auttaa ymmärtämään

tutkimuksessa tarkastelemiini sadustustilanteiden taustaoletuksia. Sadutusmenetelmän toimintaperiaatteiden ymmärtäminen puolestaan yhdessä tekstitaitojatteluun kanssa pohjustaa sadustustilanteen määrittämistä omanlaisekseen, tietyn rakenteen ja tiettyjä tekstikäytänteitä sisältäväksi tekstitilanteeksi, jonka vuorovaikutus koostuu lapsen ja aikuisen yhteisestä tekstitoimintannasta.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1. Tutkimustehtävä

Sadutustilanne rakentuu aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksesta. Tästä syystä tekstintuottamisen ohjauskäytänteiden tutkiminen sadutustilanteessa edellyttää aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen analysointia ja tästä analyysistä tehtäviä tulkintoja. Sadutustilanteen tarkoituksena on uuden tarinan tuottaminen. Sadutettava lapsi on varsinainen tarinankertoja, jonka vuoroista kertomus rakentuu. Lapsi tarvitsee kuitenkin toisinaan kerronnalleen monenlaista tukea. Saduttavalla aikuisella on näin tarinan kirjaamisen lisäksi merkittävä tehtävä myös oikea-aikaisen tuen ja ohjauksen antajana. Tämän vuoksi lapsen toimintaa sadutustilanteessa ei ole edes tarkoituksenmukaista yrittää ymmärtää irrallaan sadutustilanteen toisesta osapuolesta ja hänen toiminnastaan.

Tässä tutkimuksessa selvitän aikuisen ja lapsen puheenvuoroja analysoimalla aikuiselle tyypillisiä, toistuvia ohjauskäytänteitä sadutustilanteessa. Pohdin syitä käytänteiden valinnoille tarkastelemalla sitä, miten niiden käyttö vaikuttaa lapsen toimintaan sadutustilanteessa. Olennaista ei ole niinkään se, toteutuuko aikuisen ohjauskäytänteiden aiottu merkitys lapsen toiminnassa sellaisenaan, vaan enemmänkin se, millaiseen tekstintuottamiseen niiden käyttö sadutustilanteeseen ohjaa. Tämän pohjalta olen muotoillut tutkimustehtävän seuraavanlaiseksi tutkimuskysymykseksi:

1. Miten aikuisen tekstintuottamisen ohjauskäytännöt vaikuttavat lapsen toimintaan sadutustilanteessa?

Aineiston sadutustilanteet on toteutettu päiväkodissa, mutta sadutus tekstintuottamisen tapana sopii myös isompien lasten kanssa toimimiseen. Tutkimuksessani olenkin kiinnostunut soveltamaan saamiani tutkimustuloksia myös aikuisen ohjauskäytänteisiin alkuopetuksen äidinkielen opetuksessa. Alkuopetuksen äidinkielen opetuksessa liikutaan juuri sadutustilanteen kaltaisessa puhutun ja kirjoitetun tekstin välimaastossa lapsen alkaessa puhumisen lisäksi tutkia kieltä myös kirjallisena.

3.2. Tutkimusaineisto

Tutkimukseni on keskustelunanalyyttinen kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimuksen aineistona olevat sadutustilanteet toteutettiin kevättalvella 2013 eräässä keskisuomalaisessa päiväkodissa osana lasten päivittäistä ohjelmaa. Ne liittyivät päiväkodin yhteiseen projektiin tuottaa oma satukirja aiheesta Kuriton Peukalo. Jokainen lapsi sai kertoa kirjaa varten oman lukunsa. Tämän lisäksi kirjaan tehtiin useita yhteisiä, ryhmäsadutuksella tuotettuja, lukuja. Lapset myös kuvittivat tarinoita yhteisissä piirustushetkissä ja satukirja annettiin projektin päätteeksi lahjaksi lasten koteihin.

Kirjan aihe, Kuriton Peukalo, oli myös peräisin projektiin osallistuneilta lapsilta. Pieni tyttö ei ulkoilemaan lähtiessään saanut lapasta käteensä ja selitti sen johtuvan kurittomasta peukalostaan. Yhdessä lastentarhanopettajan kanssa he totesivat tällaisen peukalon kuulostavan aivan satuhahmolta ja päättivät esittää sitä muille tulevan kirjan aiheeksi. Muut ottivat aiheen innostuneina vastaan, ja tästä projekti sai alkunsa. Projekti oli kestoltaan muutaman kuukauden mittainen, ja sitä toteutettiin joustavasti muun päiväohjelman lomassa toisinaan päivittäin, useimmiten harvemmin. Sadutus toimintatapana oli suurimmalle osalle lapsista entuudestaan tuttu päiväkodin aiemmista yhteisistä projekteista. Kuitenkaan tähän nimenomaiseen projektiin heitä ei ollut mitenkään erityisesti valmistettu, vaan kukin sai vuoronsa ilman suurempia ennakkovaroituksia ja tilanteessa kukin lapsi sai toimia vapaasti.

Tutkimukseni aineisto koostuu osasta tätä projektia. Vanhemmiltaan luvan saaneiden lasten sadutustuokioiden videoitiin ja tilanteessa kirjattu satu luovutettiin tutkimukseni käyttöön. Aineistoni koostuu seitsemästä 4–5-vuotiaan poikalapsen videoidusta sadutustuokiosta. Pojat valikoituivat tutkimuskohteeksi käytettävissä olevan aineiston perusteella. Nimitän tutkimukseeni osallistuneita lapsia aineistoesimerkeissä nimillä Lauri, Roni, Armas, Veeti, Oliver, Harri ja Nestori. Nämä eivät ole lasten oikeita nimiä, vaan nämä nimet olen luonut tutkimuksen raportointia varten tutkimukseen osallistuneiden lasten anonymiteetin turvaamiseksi. Saduttajasta käytän aineistoesimerkeissä vain nimitystä aikuinen. Videoiden yhteenlaskettu kokonaiskesto on noin 35 minuuttia. Yksittäisten videoiden kestot vaihtelevat siten, että lyhimmän kesto on 2:17 ja pisimmän 8:33. Videot ovat tilanteessa saduttajana toimineen aikuisen kuvaamia. Tähän ratkaisuun päädyttiin siitä syystä, että saduttaja oli lapsille ennestään tuttu ja jo muutenkin osa tilannetta. Ulkopuolisen aikuisen ilmaantuminen tilanteeseen olisi luultavasti muuttanut tilanteen rakennetta ja vaikuttanut näin tutkimuksen tuloksiin. Jo pelkkä kameran läsnäolo tilanteessa saattoi aiheuttaa lapsissa lievää jännitystä. Videot on kuvattu yhdellä kameralla lähikuvana, joka on suunnattu lapseen.

Aikuisen puhe kuuluu kaikissa videoissa selkeästi etualalta, läheltä kameraa. Aikuisen näkyminen videoissa kuitenkin vaihtelee. Kahdessa sadutustilannetallenteessa aikuista ei näy ollenkaan, kahdessa näkyy vain tarinaa kirjaava käsi ja tarinapaperi, kolmessa aikuisesta näkyy selkä ja sivuprofiili. Tästä vaihtelusta johtuen aikuisen ohjaustoiminnan tarkastelu perustuu pääosin hänen kielelliseen toimintaansa. Olen kuitenkin kirjannut myös aikuisen ei-kielellisen toiminnan aineistoesimerkkien litterointeihin näkyviin silloin, kun se on ollut videolta nähtävissä.

Nimenomaan videoiminen aineiston tallentamisen muotona on perusteltua, sillä pelkän puhevuorovaikutuksen ohella myös sadutettavan lapsen ilmeillä ja eleillä sekä muulla toiminnalla on tilanteessa tärkeä vuorovaikutusta ohjaava ja rakentava rooli. Taustatietojen puuttuminen lapsista ja heidän tekstitaidoistaan ja puheenkehityksen vaiheistaan saa minut tutkijana keskittymään vain asioihin, jotka ovat todella nähtävissä ja analysoitavissa videoilta. Tämä on yhtä keskusteluanalyysin näkemyksen kanssa, jonka mukaan tutkijan tulee analysoida nimenomaan keskustelijoiden tilanteisesti rakentuvia rooleja ja identiteettejä. Tutkimusluvut sekä organisaatiolta että tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmilta saatiin kevättalvella 2013. Myös lapset itse antoivat luvan, että heidän tarinansa voidaan kuvata, ja sen saavat kuulla muutkin kuin päiväkotiyhteisön jäsenet. Lapsilta luvan saaminen tarinan jakamiseen on tärkeää sadutusmenetelmän periaatteiden toteutumisen kannalta.

Sadutustilanteet toteutettiin pienessä toimistohuoneessa, jossa saduttaja ja sadutettava istuivat saman pöydän ääressä. Heidän lisäksi tilassa oli kamera, joka nauhoitti tilannetta. Saduttajalla oli kirjaamista varten lisäksi osalla kerroista kynä ja paperia ja osalla kerroista kannettava tietokone. Sadutettavilla ei ollut käytettävissään mitään virikemateriaalia, kuten kuvia, kirjoja tai leluja. Johdattelu sadun kerrontaan tapahtui vain saduttavan aikuisen ensimmäisen puheenvuoron kautta, jossa hän pyytää kertomaan, mitä Kurittomalle peukalolle juuri kyseessä olevassa tarinassa voisi tapahtua. Myöskään tekstilajia satu/tarina ei selitetty lapselle millään tavoin, vaan sen tutuus tuntuu olevan tilanteissa taustaoletuksena. Aikuinen luotti siihen, että lapsi osaa aikaisemmin kuulemiensa satujen perusteella tuottaa oman satutekstinsä. Oletamus on sadutusmenetelmän käytänteiden mukainen, sillä siinä korostetaan vapaata, sadutettavasta lähtöisin olevaa kerrontaa, jota ei halua rajata minkään tietyn muodon sisään, vaan jokainen saa tehdä sadun tekstilajista oman tulkintansa. Kirjan ensimmäiset kaksi lukua oli tuotettu yhdessä ryhmäsadutuksena ja niiden kautta lapsille oli muodostunut selvästi jo jonkinlainen kuva Kurittomasta peukalosta ja siitä, että hän itsestään selvästi esiintyy tarinan päähenkilönä. Lasten satujen tapahtumien perusteella voidaan myös huomata, että sanan

kuriton merkitys on heille selvä, tekeehän päähenkilö tarinoissa melko hurjia, osittain kiellettyjäkin asioita.

Tutkimusaineistoni olen pyrkinyt litteroimaan sellaisella tarkkuudella, että sadutustilanteen osallistujien välinen kielellinen ja ei-kielellinen vuorovaikutus tulevat analyysin kannalta riittävän tarkasti esille. Litterointivaiheessa merkityksettömiltäkin tuntuvat piirteet voivat analyysin edetessä muodostua merkityksellisiksi (Seppänen 1997: 18–20). Tarkemmat merkinnät, joita olen tutkimusaineistoni litteroinnissa käyttänyt, tulevat ilmi liitteestä 2. Olen ottanut soveltuvin osin käyttöön suomalaisessa keskusteluanalyytisessä tutkimuksessa vallalla olevia merkintätapoja (ks. esim. Seppänen 1997: 22–23).

Päivänkodin institutionaalinen ja sosiaalinen toimintaympäristö ovat myös näkyvissä tilanteessa. Useissa tarinoissa toistuu samankaltaisia elementtejä, joiden voidaan päätellä olevan seurausta aiemmista yhdessä kerrotuista luvuista. Tällainen mallioppinen tai matkiminen on lapsille luonteenomaista käytöstä heidän toimiessaan yhdessä omissa sosiaalisissa ympäristöissään. Toiminta jäljittelee sitä jatkuvaa oppimista, jota lapset toteuttavat arjessa kaiken aikaa seuratessaan ja jäljitellessään aikuisten toimintaa oppiakseen uusia asioita. Tämä liittyy aikuisen ja lapsen sosiaalisiin suhteisiin myös siinä mielessä, että lapsi on tottunut aikuisen kysyvän niin kutsuttuja yhteisen tiedon kysymyksiä, joihin molemmat osallistujat jo ennestään tietävät vastauksen. Siksikin vastaaminen osittain aikaisempien satujen tapahtumien kautta on luontevaa.

Tutkimani sadutustilanteet ovat kaikki ainutlaatuisia kokonaisuuksia, jotka eroavat toisistaan vuorovaikutuksen määrän ja sisällön suhteen monin tavoin. Lasten persoonallisuus sekä rohkeus ja motivaatio osallistua tarinan luomiseen muovaavat vuorovaikutuksen kulkua. Myös sillä, miten aikuinen kullakin kerralla sanansa asettaa on vaikutuksensa tilanteen etenemiseen. Näistä eroista huolimatta kaikki tilanteet toteutuvat pääpiirteissään samojen suurempien linjojen mukaan. Luvussa 4 olen siksi hahmotellut sadutustilanteen tyypillisen etenemisen kohta kohdalta. Näitä numeroituja vaiheita avaamalla pyrin määrittelemään, millaiseksi teksti-ilanteeksi sadutustilanne tutkimuksessani muodostuu.

3.3 Tutkimusmetodina keskusteluanalyysi

Keskusteluanalyysi on yksi etnometodologisen sosiologian suuntauksista. Sen perustajana pidetään Harold Garfinkelin oppilasta Harvey Sacksia, joka piti vuosina 1964–1972 Kaliforniassa keskusteluanalyysin keskeiset periaatteet sisältäviä luentosarjoja. Sacksin kuoltua hänen luentonsa saatiin viimein vuonna 1992 julkaistua kaksiosaisena teoksena, jotka

muodostavat pohjan viime vuosikymmenten keskustelunanalyttiselle tutkimukselle. Erityisenä keskustelunanalyysin metodologisena klassikona pidetään Harvey Sacksin, Emanuel Schegloffin ja Gail Jeffersonin *Language*-aikakauslehdessä 1974 ilmestynyttä artikkelia *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*. (Hakulinen 1997: 13, 32.)

Keskustelunanalyysi tutkii arkisia vuorovaikutustilanteita. Siinä ei olla kuitenkaan kiinnostuneita pelkästään siitä, mitä sanotaan, vaan enemmänkin siitä, miten asiat sanotaan. Keskustelunanalyysin keinoin tarkastellaan kielellä tehtäviä merkityksellisiä toimintoja ja kategorisointeja sekä sitä, millaisia rooleja ja identiteettejä keskustelijoille näiden kielellisten tekojen kautta muodostuu. Sacks näkeekin vuorovaikutuksen nimenomaan järjestäytyneenä ja jäsenyneenä toimintana (*organized activity*). (Hakulinen 1997: 17.) Tainio (2007a: 25) kuvaa Heritagin (1996) näkemystä, jonka mukaan vuorovaikutuksen ydinsisältönä voidaan pitää odotuksenmukaisuuden periaatetta. Siihen perustuu niin ajatus vastavuoroisuudesta kuin myös yhteisten toimintatapojen noudattamisesta ja ylläpitämisestä. Samaan järjestäytyneisyyteen perustuu lapsen nopea kielenoppimiskyky ja kyky omaksua kielen perusrakenteita. Keskustelunanalyysi on siis sosiaalisen vuorovaikutuksen ja intersubjektiivisuuden rakentumisen sekä yhteistoiminnallisuuden mekanismien tutkimusta.

Puhujalla on jotakin sanoessaan mielessään merkitys, jonka hän haluaa sanomalleen antaa. Sanoman merkitys keskustelutilanteen kannalta muodostuu kuitenkin viime kädessä vasta sanoman vastaanottajan päättelyprosessissa ilmauksen ja keskustelukontekstin yhteisvaikutuksesta eli merkitys on yhteistyön ja neuvottelun tulos. (Hakulinen 1997: 13–14.) Termillä *recipient design* kuvataan sitä, miten puhuja pyrkii muotoilemaan sanottavansa huomioimalla vastaanottajan tiedot (Londen 1997: 64). Keskustelunanalyysissä keskusteluja koordinoidaan vuorottelujäsennyksen, sekvenssijäsennyksen ja korjausjäsennyksen avulla, joista kerron tässä luvussa myöhemmin lisää.

Hakulisen (1997: 35) mukaan Sacks, Schegloff ja Jefferson (1974: 700–701) ovat määritelleet keskustelunanalyttisen tutkimuksen kohteena olevaa vapaata keskustelua seuraavanlaisten ehtojen mukaisesti: puhujan vaihdoksia tapahtuu useamman kerran, pääasiassa yksi puhuu kerrallaan, päällekkäisyyksiä tapahtuu usein, mutta ne eivät ole pitkäkestoisia, siirtymät vuorosta toiseen ovat yleensä sujuvia, vuorojen järjestystä, pituutta tai sisältöä ei ole ennalta määritelty, vuorojen suhteellista jakautumista osallistujien kesken ei ole ennalta määritelty, vuoroja jaetaan jonkinlaisten annostelutekniikoiden avulla, vuoronvaihdon rikkeitä ja väärinymmärryksiä voidaan keskustelun kuluessa oikaista ja erilaisia vuoron rakenneyksiköitä ilmenee keskustelun eri vaiheissa.

3.3.1. Analyysiprosessi

Keskustelunanalyysi on kiinnostunut tutkimaan aitoa vuorovaikutusta eli vuorovaikutustilanteita, jotka olisivat tapahtuneet myös ilman tutkimusta, ja joiden tavoitteet eivät ole tutkimuksen tavoitteista riippuvaisia (Seppänen 1997: 18). Sacksin Schegloffin ja Jeffersonin (1974) mukaan havaintojen tekeminen onnistuu parhaiten silloin, kun tutkija on tutkimansa kulttuurin jäsen ja tavoittelee siitä yksittäistilannetta laajempia, kulttuurisesti yleispäteviä havaintoja. Keskustelunanalyttinen aineisto tallennetaan tutkimuksen käyttöön yleensä nauhoittamalla puhetta tai videokuvaamalla tilannetta. Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa on neljä osittain päällekkäistä vaihetta: aineiston keruu, litterointi, aineiston analysointi ja tulosten raportointi. (Hakulinen 1997: 17.)

Keskustelunanalyttistä aineistoa hankittaessa eteen tulee usein kysymys riittävästä aineiston määrästä. Aineiston riittävyyden määrittelemisen perustuu ongelmaan, johon aineiston avulla halutaan etsiä selityksiä. Täten aineiston määrääkin olennaisempi asia on varmistaa, että hankittu aineisto on yhtenevä tutkimusongelman kanssa, eli että tutkittavia asioita todella ilmenee aineistossa. Aineistosta pyritään löytämään ilmiö, joka toistuu siellä riittävän usein, jotta päästään keskustelunanalyttisen metodin mukaisesti syventymään säännönmukaisuuden rakentumisen keinoihin. (Tainio 2007a: 293, 300, 306.) Toisaalta taas jokin yksittäinen piirre voi muodostua kuitenkin merkitykselliseksi nimenomaan sitä kautta, että se poikkeaa havaitusta säännöstä. Aineistoa kerätessä tutkittaville ei usein anneta erityisiä toimintaohjeita tilanteeseen, sillä pyrkimyksenä on mahdollisimman aidon vuorovaikutuksen tavoittaminen. Tähän perustuu myös tutkijan tavoite hankkia aineistoa sen aidosta esiintymisympäristöstä. (Laakso 2008: 153.)

Aineisto saatetaan analysoitavaan muotoon litteroimalla. Litterointiprosessi vaikuttaa aineistosta tehtäviin havaintoihin, minkä vuoksi litteroinnin avulla pyritään jäljittelemään aineiston kuulo- ja näköhavaintoja mahdollisimman tarkasti erityisiä litterointimerkkejä tavallisten kirjainmerkkien ohella apuna käyttäen. Litterointimerkein kuvataan muun muassa puheen sävelkulkua, puheenosien päällekkäisyyksiä, taukoja, puhenopeutta, äänenvoimakkuutta, hengitystä ja naurua. Kaikkien edellä mainittujen osalta huomiota kiinnitetään lähinnä vain puhujan normaalista puheesta poikkeaviin kohtiin. (Seppänen 1997: 23–26.) Myös puheenvuorojen oikea-aikainen toteutuminen on tärkeää tuoda esiin. Sen voi tehdä merkitsemällä päällekkäiset puhejaksot hakasulkeilla siihen puheenvuoron kohtaan, josta päällekkäinen jakso alkaa. (Laakso 2008: 154.)

Päähuomio analyysissa on keskustelun etenemisen ja puhujien välisen vuorovaikutuksen sekventiaalisessa kuvaamisessa. Analyysia tehtäessä palataan jatkuvasti alkuperäisiin nauhoitteisiin, sillä litteraatit toimivat vain tutkijan apuvälineinä empiirisen aineiston prosessoimisessa. (Seppänen 1997: 18–20.) Keskustelunanalyttinen analyysin teko on aineistolähtöistä ja induktiivisen päättelyn keinoin toteutettua. Yksittäisistä, usein esiintyvistä piirteistä tehdään hypoteeseja, joita sitten testataan laajemmassa osassa aineistoa. (Laakso 2008: 153.)

Aluksi tutkijan kannattaa kerätä runsaasti tutkittavaa ilmiötä ilmentäviä aineistonäytteitä. Niiden perusteella voidaan erottaa aineiston tyypillisimmät tapaukset ja ne perusteet, joilla aineistoa kannattaa sen omilla ehdoilla lähteä luokittelemaan. Analyysi ei ole pelkkää esimerkkikatkelmissa ilmenevien tapausten kuvailua, vaan ilmiöt tulee suhteuttaa laajempaan tutkimuskehukseen, johon kuuluvat myös aikaisemmat tutkimukset (Tainio 2007a: 306–307.) Tutkija pyrkii siis käyttämänsä aineiston perusteella laatimaan perustellun kuvauksen ja selitysmallin jostakin hänen tutkimuksensa kannalta mielenkiintoisesta vuorovaikutuksen ilmiöstä (Laakso 2008: 159).

3.3.2. Keskeiset käsitteet

Vuorottelujäsennyksen avulla tutkitaan keskustelun vuoron vaihtumisen mekanismeja eli sitä, kuka saa puhua milloinkin, kuinka pitkään, ja miten vuoron voi saada itselleen. Vuorottelu on keskustelun normaalitila ja se perustuu sisäistettyyn normistoon, joka on opittu keskusteluihin osallistumalla sekä yleensä toisten kanssa toimiessa. (Hakulinen 1997: 32.) Keskustelunanalyysin keinoin tutkitaan, miksi jokin tietty vuoro sanotaan sillä tavoin kuin sanotaan tai millaista tehtävää tietty rakenne jossakin vuorossa toimittaa. Puheen perusyksikkönä pidetään prosodista kokonaisuutta, *lausumaa*. (Hakulinen 1997: 34–35.) Yksittäisen vuoron pituutta ei ole tavallisesti säädelty, vaan kukin vuoro voi sisältää hyvin erilaisen määrän lausumia ja diftongipartikkeleita (esim. *joo*, *niin*). Vuoro voi koostua muustakin kuin sanoista, esimerkiksi naurahduksista tai huokauksista. Yhdestä yksiköstä koostuva vuoro on arkipuheessa odotuksenmukaisin, pidemmät jaksot ovat implisiittisen neuvottelun tulosta äänessäolijasta. (Hakulinen 1997: 40.)

Keskustelun vuorot kytkeytyvät toisiinsa. Jokaisen vuoron alku määrittää jollakin tavoin suhdetta edeltäviin vuoroihin, kun vuoron loppu puolestaan toimii seuraavien vuorojen suuntaajana. Sujuva vuorojen vaihtuminen on keskustelun normaali tila. Päällekkäispuhunta on yleistä, mutta kestoltaan lyhytaikaista. Näistä syistä keskeytykset ja tauot ovat

epäodotuksenmukaisempia kuin sujuva keskustelu ja siksi tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia. Vuoro vaihtuu keskustelussa tyypillisesti kolmella eri tavalla. Edellinen puhuja voi nimetä seuraavan puhujan joko suoraan tai epäsuorasti esimerkiksi katseen suunnalla tai nyökkäyksellä. Mikäli näin ei tapahdu, saa vuoron usein itsevalinnan kautta nopeimmin ehtinyt. Jos kumpikaan edellisistä ei näytä toteutuvan, voi äänessäolija ratkaista tilanteen jatkamalla itse. (Hakulinen 1997: 45–47.)

Vuorottelujäsennyksen nähdään olevan sekä riippumaton kontekstista että siihen sopeutuva. Keskusteluanalyysissa kontekstin käsite on laaja. Se ulottuu käsittämään niin vuoroa ympäröivän mikrokontekstin (vuoroa edeltävät ja seuraavat puhunnokset, tauot, ei-kielelliset merkit) kuin sen koko laajemman kehyksen, jossa kielellinen toiminta tapahtuu. (Kurahila 2008: 363.) Peruseriaatteet vuorottelussa ovat yleisiä ja samankaltaisina toteutuvia keskustelusta toiseen. Jokainen keskustelu on kuitenkin erityinen ja erilainen, juuri tässä ja nyt tapahtuva, ja sen osapuolet tekevät keskustelun kulkuun vaikuttavat ratkaisut vuoro vuorolta. Kahdenvälisissä keskusteluissa relevantti variabiliteetti kohdistuu siihen, milloin puhuja vaihtuu, kun taas monen hengen keskustelussa siihen, kuka puhuu seuraavaksi. Yli neljän hengen keskusteluissa tilanne on monimutkaisempi, sillä keskustelulla on mahdollisuus hajota rinnakkaisiksi keskusteluiksi ja fuusioitua myöhemmin jälleen. Yksittäinen keskustelija voi tällöin lisäksi osallistua useampaan keskusteluun samanaikaisesti. (Londen 1997: 57–61.)

Puhetilanteen sekventiaalisella rakenteella kuvataan sitä, kuinka peräkkäiset puhetoiminnot liittyvät toisiinsa ja millaisia toisiinsa kytkeytyvien toimintojen jaksoja niistä muodostuu. Toisinaan edeltävä vuoro vaatii jatkokseen juuri tietynlaisen seuraavan vuoron (esim. kysymys–vastaus), toisinaan taas vuoro on vapaammin valittavissa. ***Vierusparilla*** (*adjacency pair*) tarkoitetaan sellaista tilannetta, jossa kahden toisiaan seuraavan vuoron kytkös on vahva ja perustuu johonkin vakiintuneeseen rakenteeseen. Vieruspari on keskusteluanalyttisen vuorovaikutuksen perusekvenssi. Tällöin edeltävää puheenvuoroa kutsutaan ***etujäseneksi*** ja siihen reagoivaa vuoroa puolestaan ***jälkijäseneksi***. Vieruspareille ei ole analyysissa olemassa mitään valmiita kategorioita, vaan olennaista on, millaiset asiat tilanteeseen osallistujat osoittavat toiminnallaan merkittäviksi. (Raevaara 1997: 75–76.)

Keskustelussa etujäsentä ei välttämättä heti seuraavassa puheenvuorossa seuraa sen vaatima jälkijäsen. Tilanne on kuitenkin odotuksenvastainen ja siksi se pyritään jollakin tavoin selittämään. Tällaisen tilanteen ratkaisemiseksi puhuja saattaa esimerkiksi toistaa etujäsenen merkityksen, muotoilla sitä uudelleen tai täsmentää sen jotakin osaa. Tällaisista elementeistä keskusteluun muodostuu ***välisekvenssi*** (*insertion sequence*), jonka aikana odotus jälkijäsenen toteutumisesta pysyy kuitenkin jatkuvasti voimassa. (Raevaara 1997: 79.) Etujäsenen vaatiman

jälkijäsenen valitsemista kutsutaan *preferoinniksi*. Samanmielisyyden ilmaus on preferoitu (odotuksenmukainen, ennakoitu) ja erimielisyyden ilmaus preferoimaton. Preferoitu vuoro esiintyy tyypillisesti heti etujäsenen jälkeen, kun preferoimaton puolestaan viipyy ja on varusteltu erilaisilla selittelyillä. (Tainio 1997: 94.)

Analyysissa on siis olennaista keskittyä siihen, millaisen tulkinnan jälkijäsen etujäsenestä tuottaa ja millä tavoin etujäsenen tuottaja suhtautuu tähän tulkintaan. Ensimmäisenä analyysissa tunnistetaan vierusparirakenne ja nimetään etu- ja jälkijäsen. Tämä täytyy tosin tehdä sillä varauksella, että nimityksiä ollaan analyysin edetessä valmiita muuttamaan. Tämän jälkeen tutkitaan puheenvuorojen rakennetta ja sen vaikutusta keskustelulle. Vieruspari ei ole erillinen osa keskustelua, vaan sen toiminnallinen osa. Siksi on olennaista selvittää myös, millaisessa kohdassa keskustelua tutkittava vieruspari sijaitsee, ja millainen merkitys sijainnilla on keskustelun kannalta. (Raevaara 1997: 85–86.)

Korjausjäsen (*repair organization*) käsittää ne keinot, joilla pyritään ratkaisemaan puheen tuottamisessa, kuulemisessa ja ymmärtämisessä ilmeneviä ongelmia. Keskusteluanalyysi ei sisällä oletusta, että jotkin puheen jaksot olisivat yksiselitteisesti virheellisiä tai huonoja. Keskusteluanalyysin keinoin tutkitaan sitä, millä tavoin keskustelijat itse merkitsevät jonkin puheen jakson ongelmalliseksi, epäselväksi tai tarkennuksia vaativaksi ja miten he pyrkivät korjaamaan sitä. Tällaisia korjauskäytänteitä pidetään välttämättöminä intersubjektiivisuuden säilymisen ja yhteistyön sujumisen kannalta. Ongelmaa käsitellään puheessa korjausjaksossa, jonka aloittaja ja lopettaja eivät välttämättä ole sama henkilö. Puhujan *itsekorjausta* pidetään kuitenkin tyypillisimpänä tapauksena. (Sorjonen 1997: 111–112.)

Korjausjakso voidaan siis aloittaa jo puhujan ongelmavuoron aikana itsekorjauksena. Tällöin jakson aloittavat yleensä epäröintiä ilmentävät elementit ja keskenjäävät sanat. Jonkin ennen korjausjaksoa aloitetun ajatuksen toisto usein päättää korjausjakson ja tämän jälkeen alkuperäinen aihe saa jatkoa. Itsekorjauksen funktio voi Harness Goodwinin (1980) mukaan olla sanoman oikaisemisen lisäksi myös vuorovaikutuksellinen, sen avulla puhuja voi esimerkiksi pyrkiä saamaan vastaanottajan huomion suuntautumaan itseensä. Lapsen puheessaan käyttämät itsekorjauksen tavat antavat tietoa hänen sosiaalisten ja kognitiivisten taitojensa kehityksestä (Laakso 2006: 123–124.) Seuraavaksi lähin korjausjakson paikka on vuorojen välisessä siirtymätilassa. Tällöin puhuja on jo päättänyt vuoronsa, mutta palaa vielä täydentämään tai muuttamaan sitä jollakin tavoin ennen kuin seuraava puhuja ottaa vuoron. (Sorjonen 1997: 125–126.) Jos kumpikaan näistä puhujan itsekorjauksen paikoista ei toteudu, voi keskustelukumppani osoittaa jonkin puheenkohdan ongelmalliseksi osoittamalla

korjauspyynnön joko koko vuoroon (esim. *mitä*-kysymys) tai johonkin vuoron yksityiskohtaan (esim. *kuka*-, *millainen*-, *miten*-alkuiset kysymykset). Tällöin hän tekee *korjausaloitteen*, johon vastaamalla puhuja tekee varsinaisen korjauksen. Tätä kutsutaan toisen aloittamaksi itsekorjaukseksi. Toinen mahdollisuus on *ymmärtämistarjouksen* (*candidate understanding*) esittäminen, jossa kuulija tarjoaa tulkintaansa edeltävästä vuorosta puhujan varmistettavaksi. Ymmärtämistarjous voi kohdistua suoraan puhujan sanoihin tai johonkin, mihin hänen sanomansa tulkittiin liittyneeksi. (Sorjonen 1997: 125–126.)

Tutkimissani sadustilanteissa on huomionarvoista, että aikuisen lapselle tekemät korjausaloitteet eivät kohdistu sanojen fonologiseen asuun, vaan pelkästään yhteiseen käsitykseen sanotun merkityksestä. Tyypillisestihän aikuinen–lapsi-vuorovaikutustilanteissa aikuiset pyrkivät omilla korjausaloitteillaan samalla opettamaan lapselle sanojen oikeita kieliasuja. Tätä opetusfunktiota toteutetaan usein niissäkin ilmauksissa, joiden merkitys on kielellisistä virheistä huolimatta ymmärrettävissä. Mikäli sanan äänteellinen poikkeavuus aiheuttaa ongelmia ilmauksen ymmärtämiselle, on tutkimassani aineistossa yleistä ymmärtämistarjouksen esittäminen. Tarjous kohdistuu kuitenkin nimenomaan sanoman merkitykseen, ei sen äänneasuun. Aikuisen tekemää fonologista korjausta tavallaan tapahtuu vasta siinä, kun aikuinen toistaa sanan oikeammassa muodossa samalla, kun kirjoittaa tarinan tapahtuman muistiin. Lapsi ei kuitenkaan yleensä koe näitä mumisevia puheenjaksoja vuoroonsa kohdistuviksi korjausaloitteiksi eikä siksi tee itsekorjauksia. Aikuisen vuoro on ikään kuin ohimenevä huomautus, josta ei tarvitse neuvotella. Tällaisen vuoron tuottamiseksi aikuisen täytyy olla molempien osapuolten näkökulmasta keskustelussa enemmän tietävä osapuoli (Kurhila 2008: 371).

Mahdollinen korjausjäsenyyksen muoto on myös niin sanottu *kolmannen position korjaus*. Tällöin kuulija ei ole osoittanut omassa jälkijäsenen muodostavassa vuorossaan mitään kohtaa varsinaisesti ongelmalliseksi. Puhuja havaitsee kuitenkin kuulijan seuraavasta vuorosta, että tämä on käsittänyt jonkin asia väärin, ja siksi puhuja kokee tarpeelliseksi tarkentaa seuraavassa vuorossaan jotakin aiemmassa vuorossa sanomaansa. (Sorjonen 1997: 131.)

3.3.3 Lapsi keskusteluanalyysissa

Lapsen kielen kehitys ja sosiaalistuminen kulttuurisen kommunikoinnin käytänteisiin yhdistyvät kaikissa jokapäiväisissä vuorovaikutustapahtumissa, joissa lapset ovat osallisina. Usein perinteiset näkemykset kummastakin osa-alueesta ovat jättäneet lapset melko

passiiviseen asemaan oman kehityksensä eteenpäin viejinä. Konstruktivististen näkemysten myötä lasten aktiivinen rooli on alettu nähdä ja tunnustaa, minkä vuoksi myös keskusteluanalyttinen tutkimus lasten näkökulman esilletuojana ja selvittäjänä on tullut relevantiksi. Kansainvälisestikin tarkasteltuna lasten vuorovaikutustilanteiden keskusteluanalyttinen tutkimus on ollut vilkasta viime vuosikymmeninä. (Laakso 2008: 150, 160.)

Lapsia keskusteluanalyttisesti tutkittaessa ollaan usein kiinnostuneita jostakin heille jokapäiväisestä vuorovaikutustapahtumasta entuudestaan tuttujen vuorovaikutuskumppaneiden kanssa. Ekologisen validiteetin takaamiseksi aineisto kerätään lapselle tutussa ympäristössä, johon tutkittava toiminta muutenkin sijoittuu (esim. päiväkotia, koulu, koti). Tällöin analysoidaan lasten ja muiden keskustelun osapuolten toiminnassa toistuvia käytänteitä. Eri osapuolten toiminnan vuorovaikutusjaksojen analysoinnin kautta selvitetään yhteistyön rakentumisen lainalaisuuksia. (Laakso 2008: 151.)

Lasten vuorovaikutusta tutkittaessa on erityisen tärkeää kiinnittää puheen lisäksi huomiota myös vuorovaikutuksen ei-kielellisiin piirteisiin, sillä lasten sanavarasto ja kielellinen kompetenssi eivät ole kehittyneet vielä aikuisen keskustelijan tasolle. Onhan selvää, että vastaanottajan kehollinen toiminta vaikuttaa myös äänessäolijaan ja siihen, kuinka tämä ilmaisee sanottavansa. Mielenkiintoista onkin tutkia tällaisia toimintajaksoja, joiden etujäsen voi olla puhuttu, kun jälkijäsen taas muodostetaan erilaisten eleiden avulla. (Laakso 2008: 156.) Tämä tulee ottaa huomioon myös litteroinneissa esimerkiksi katseen suuntaa osoittavilla nuolilla ja toiminnan auki kirjoittamisella keskustelun sekaan. Tutkimuksessani olen merkinnyt keskustelijoiden toimintaa litteraateissa isoilla kirjaimilla aina siihen puheenvuoron kohtaan, johon se tilanteessa sijoittuu. Lapsen toiminnan merkitseminen on tutkimuksessani aikuisen toiminnan merkitsemistä yleisempää siitä syystä, että kamera on kaikissa tilanteissa suunnattu lapseen ja hänen toimintansa on videoilta paremmin havaittavissa. Lisäksi lapset käyttävät aikuista enemmän ei-kielellistä toimintaa kielellisen toimintansa korvaamiseen tai täydentämiseen. Viime aikoina on tullut yleiseksi havainnollistaa nonverbaaleja toimia myös videoaineistosta kaapatuilla kuvilla. Tällä tavoin myös esimerkiksi kielihäiriöisten lasten vahvuudet on saatu tutkimusaineistossa paremmin esiin. (Laakso 2008: 156, 160.)

Tutkimani sadutusmenetelmä rakentaa keskustelutilanteita, joissa pyritään antamaan lapsille mahdollisuus kertoa heidän toiveistaan, mielipiteistään ja tunteistaan. Menetelmä pyrkii Paylerin, Georgesonin ja Wongin (2016: 17–20) tutkimuksen kannalta olennaisiksi nostamien vuorovaikutuksellisen varustamisen, suojelun ja osallistumismahdollisuuksien luomisen tavoitteisiin. Kuuntelemisen pedagogiikka on myös sadutusmenetelmän vuorovaikutuksen ydintä

ja yhteisten merkitysten muodostamisen kautta aikuinen voi saada tärkeää tietoa lapsen toiminnasta ja ilmaisukeinoista. Tämä puolestaan parantaa lapsen ymmärretyksi tulemisen kokemusta.

Kielellisellä ympäristöllä on todettu olevan vahva vaikutus lapsen kielen tuottamiseen. Aikuisilla on tärkeä rooli rohkaista lapsia mukaan keskusteluun ja opettaa heille vuorovaikutusstrategioita sekä oikeakielisyyden malleja. Piasta, Justice, Cabell, Wiggins, Turnbull ja Curenton (2010: 388) ovat todenneet aikuisille (tutkimuksessa esikouluopettajille) annettavan koulutuksen parantavan merkittävästi heidän kykyään tukea lasten vuorovaikutuskäyttäytymistä. Keskusteluanalyysin näkökulmasta vuorovaikutuksen rakenteista tietoiseksi tuleminen auttaa myös näiden rakenteiden tuottamisen kehittämisessä sekä omien vuorojen vastaanottajassa herättämien reaktioiden tulkinnassa.

Tutkimuksessani tarkastelen varhaiskasvatuksen osana esiintyvää sadutustilannetta, jossa ovat osallistujina saduttava aikuinen ja sadutettava lapsi. Tilanteen ja sen vuorovaikutuksen tarkastelun analysoinnilla pyrin selvittämään sitä, millaisilla keinoilla aikuinen tukee lapsen tekstin tuottamista. Analyysin pohjalta lähdän kirjallisuutta apuna käyttäen tekemään tulkintoja siihen, millaisin tavoin tämänkaltainen toiminta olisi siirrettävissä alaluokkien äidinkielen opetukseen ja millaista hyötyä oppilaat siitä todennäköisimmin saisivat. Tutkimuksessani keskusteluanalyyttisen metodin avulla päästään tarkastelemaan, millaisia kielellisiä tekoja aikuinen omassa, lapsen tekstintuottamiseen tähtäävässä, puheessaan tekee ja millä tavoin nämä teot vaikuttavat keskustelussa toisena osapuolena olevaan lapseen, jonka tulkinnan ja siitä juontuvan toiminnan kautta ne vasta saavat merkityksensä. Tämä on juuri keskusteluanalyyttistä vierusparien ja vuorottelujäsennyksen tutkimusta.

Keskusteluanalyyttisen analyysin avulla pääsen pilkkomaan keskustelun riittävän pieniin, mutta kuitenkin toisiinsa vaikuttaviin osiin, jotta kielellisten merkitysten tarkasteleminen olisi mahdollista. Saatuaani ryhmiteltyä puheenvuorot niiden merkitysten mukaan pääsen näiden merkitysten kautta lähestymään jo olemassa olevaa kirjallisuutta. Kirjallisuuden kautta voin tehdä tulkintoja vuorovaikutuksen yleistettävyydestä. Voin lisäksi itse pyrkiä kehittämään toimintamallia vuorovaikutustilanteesta, jossa nämä myönteisesti tekstintuottamiseen vaikuttavat asiat pääsisivät toteutumaan.

Keskustelun institutionaalisuuden nähdään rakentuvan sekä keskustelutilanteen fyysisestä kontekstista (esim. virasto, koulu, päiväkot) että tavoista, joilla keskustelun osapuolet toiminnassaan asettuvat institutionaalsiin rooleihinsa ja pitävät niitä yllä puheellaan. Tämä on nähtävissä esimerkiksi puheenvuorojen epäsymmetrisessä jakaantumisessa. (Kuruhila 2008: 363.) Nämä osallistujien toiminnot ovat sellaisia, joihin he yhdessä suuntautuvat tilanteen

päämääränä eli koko keskustelutilanteen syinä ja siinä, millaisten asioiden käsittelyn ja millä tavoin he ottavat tehtäväkseen. Institutionaalille keskustelulle on siis tyypillistä vain tietynlaisten asioiden puheeksi ottaminen ja niiden käsitteleminen tietyn tarkoituksen vuoksi. (Vehviläinen 2000: 224, 227.)

Vaikka sadutustilanteeseen ei liity selvärajaisia ja ehdottomia rooleja, päiväkotikontekstin institutionaaliset roolit (opettaja/aikuinen ja lapsi) siirtyvät selkeästi myös sadutustilanteeseen. Onhan se yksi hoitopäivän toiminnoista, joten ei voida olettaakaan, että nämä jatkuvat roolit lakkaisivat olemasta tässäkin tilanteessa. Fyysisen institutionaalisuuden rakentumisen lisäksi tilanteella on selkeä tavoite ja aihe, jonka toteuttamiseen ja josta keskustelemaan tilanne tähtää. Tilanteen tarkoituksena on luoda uusi teksti ennalta sovitusta aiheesta. Tilanteeseen tultaessa tavoite on ensi sijassa aikuisen nimeämä. Tilanteen aluksi hän pyrkii ottamaan lapsen mukaan tavoitteen saavuttamiseen ja tekemään siitä yhteisen tehtävän.

Osallistujina tilanteessa ovat siis saduttava aikuinen ja sadutettava lapsi, joiden keskinäisen vuorovaikutuksen varaan tilanne rakentuu. Vuorovaikutuksen toteutuminen vaatii molempien osallistujien yhteistoimintaa, sillä ilman vastavuoroisuutta tilanne ei etene. Tekstitilanteena sadutustilanteessa toteutuu useita tekstitapahtumia samanaikaisesti: lapsi kertoo ajatuksiaan, aikuinen pyrkii kuuntelemalla seuraamaan lapsen ajatusta, aikuinen esittää kysymyksiä ja antaa ohjeita, aikuinen kirjoittaa kuulemaansa ylös, aikuinen lukee kirjaamaansa tarinaa ja lapsi kuuntelee luomaansa tarinatekstiä.

Keskustelunanalyysissa kertominen nähdään aina kaikki osapuolet aktivoivana vuorovaikutustilanteena. Tilanteeseen osallistujien yhteistyönä rakentuu käsitys siitä, miksi kertomus on kertomisen arvoinen ja millä tavoin se ymmärretään. Kertoja itse ei voi päättää, kuinka kertomus ymmärretään. Kertomus koostuu useista vuoroista ja kuulijoiden korjausaloitteet ja kysymykset vievät sitä eteenpäin. Vuorovaikutuskumppani aloittaa kertomuksen vastaanoton ilmaisemisen siinä vaiheessa, kun kertomus on hänen mielestään riittävä. (Niemi 2013: 83.) Kertomisen näkökulmasta tilanne voidaan nähdä asymmetrisenä, sillä aikuisella on enemmän valtaa päättää siitä, kuka puhuu milloinkin ja millaiset vuorot ovat oleellisia ja mitkä taas eivät. Kolmiosaisen vuorovaikutusrakenteiden kannalta aikuisen jälkimmäinen arviointivuoro on oleellinen, sillä sen avulla hän joko kannustaa ja innostaa lasta jatkamaan kertomusta tai antaa ymmärtää, ettei jatkoa kerronnalle odoteta. (Tainio 2007a: 50).

Toisaalta taas voidaan nähdä, että sadutustilanteessa aikuinen asettuu kertojaksi yhdessä lapsen kanssa esittämällä sellaisia kysymyksiä ja ymmärtämistarjouksia, jotka vievät kerrontaa eteenpäin. Aikuinen on sadun seuraavien tapahtumien suhteen tietämätön osapuoli. Tilannetta voidaan hahmottaa myös oikea-aikaisen tuen näkökulmasta, jolloin aikuinen voi auttaa lasta

ilmaisemaan itseään ja vahvistaa hänen osallisuuttaan ja pystyvyyden tunnettaan tarinan kertojana (Niemi 2013: 97).

4 SADUTUSTILANNE TEKSTINTUOTTAMISTILANTEENA

Tutkimuksessani tarkastelen siis sadutustilanteen muodostamaa tekstiilannetta. Tämä kokonaisuus alkaa heti aikuisen ja lapsen aloittaessa keskustelunsa ja päättyy lapsen poistumiseen tilanteesta. Jotta kokonaisuutta voitaisiin käsitellä ja ymmärtää, olen jakanut tilanteen sen vuorovaikutuksen kannalta relevantteihin eritasoisiin osakokonaisuuksiin. Nimitän näitä osia keskusteluanalyttisestä tutkimuksesta peräisin olevilla käsitteillä toimintajakso, vuoropari, vuoro ja lausuma. Sadutustilanne tekstiilanteena koostuu kuudesta toimintajaksosta, jotka ovat löydettävissä kaikista aineiston sadutustilanteista. Jokaisella toimintajaksolla on oma tehtävänsä tekstiilanteen etenemisen kannalta eli ne muodostavat ikään kuin tilanteen selkärangan. Olen nimennyt toimintajaksot niiden tehtävien mukaan seuraavasti:

1. Tilanteen käynnistäminen
2. Toisen osallistujan aktivoiminen mukaan vuorovaikutukseen
3. Siirtymä kohti tekstiä
4. Tarinan synnyttämisdialogi
5. Siirtymä pois tekstistä
6. Tilanteen lopettaminen

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen tarkemmin jokaisen toimintajakson tehtäviä tekstiilanteen kokonaisuuden kannalta.

Jokainen toimintajakso koostuu eri määrästä vuoropareja eli aikuisen ja lapsen puheenvuoroja, jotka liittyvät sekventiaalisesti toisiinsa. Keskusteluanalyysin mukaisesti jokaiseen vuoropariin kuuluu sen aloittava etujäsen ja etujäsenen vastauksena tai reaktiona saatava jälkijäsen. Vuoroksi puolestaan kutsutaan yksittäisen henkilön puheenvuoroa eli toista vuoroparin osista. Jokainen vuoro on juuri käynnissä olevan keskustelun kontekstissa ainutlaatuinen. Yksittäisen vuoron aikana henkilö voi suorittaa useita erilaisia kielellisiä toimintakokonaisuuksia, joita kutsutaan lausumiksi (esim. antaa ohjeita, kommentoi edellistä puheenvuoroa, esittää lisäkysymyksiä). Ison suomen kieliopin (VISK § 1025) mukaan erityisen olennaista on kiinnittää huomiota yksittäisten vuorojen alkuun ja loppuun, sillä niihin sisältyy asioita, jotka vaikuttavat vuoron tulkintaan keskustelukontekstissa. Vuoron alun tehtävänä on suunnata keskustelukumppanin huomio kohti vuorossa puheeksi otettavaa asiaa. Samalla vuoron alku määrittelee koko vuoron suhteen keskustelukontekstiin ja erityisesti edeltävään vuoroon. Tyypillisiä vuoron alun elementtejä ovat esimerkiksi kommenttiadverbit, interjektiot,

affektiiviset partikkelit sekä tahalliset ja tahattomat empimissäntelyt. Edellä kuvattujen käsitteiden kautta päästään käsiksi kunkin toimintajakson vuorovaikutuksen piirteisiin ja tehtäviin.

Puheenvuoron rakenneyksiköt ovat prosodisia kokonaisuuksia. Puhetta ei voi jaksottaa kirjoituksen säännöillä, sillä puheessa syntaktiset ja prosodiset elementit eivät aina ole yhtä. Puheenjaksojen määrittelemisessä voi käyttää apuna intonaatioltaan yhtäjaksoisten puheenjaksojen tunnistamista. Puhetta voi jaksottaa myös esimerkiksi äänen voimakkuuden, puheen katkosten ja puherytmin muutosten perusteella. (VISK § 1010.) Intonaatiolla tarkoitetaan puheen sävelkulkua eli sitä, miten puheen sävelkorkeus vaihtelee puhujan esittämän lausuman aikana. Sävelkorkeuden muutoksilla on tärkeä tehtävä vuoron eri lausumien välisten rajojen tunnistamisessa. Tyypillisesti lausuma alkaa korkeammalta ja intonaatio laskee sen loppua kohden. Mikäli intonaation laskua ei tapahdu, puhuteltava tekee yleensä tulkinnan, että puhuja aikoo esittää vielä toisen vuoroaan täydentävän lausuman. Lausuman nouseva intonaatio kertoo yleensä kysyvistä sävystä. Tämän puhuteltava yleensä tulkitsee kehotukseksi ottaa seuraava puheenvuoro ja antaa puhujalle tämän pyytämä vastaus, varmistus tai tarkennus. (VISK § 1010.)

Selvästi suurimman osan sadutustilanteen vuorovaikutuksen kestosta muodostaa toimintajakso numero neljä, tarinansynnyttämisdialogi. Se on myös sadutustilanteen tavoitteen, satutekstin synnyttämisen, kannalta tärkein toimintajakso. Siksi tämän toimintajakson tyypillisten piirteiden kuvaamisen ja merkityksen selventämisen kannalta olen kokenut tarkoituksenmukaiseksi jakaa tämän laajemman toimintajakson sisällön vielä pienempiin osiin. Tarinansynnyttämisdialogia käsitellään toimintajaksona, joka koostuu edelleen pienemmistä osakokonaisuuksista. Tutkimuksessani olen päättänyt nimittää näitä osakokonaisuuksia episodeiksi. Episodei kuvaa tässä sadutustilanteen vaiheessa yhden tarinan yksittäisen tapahtuman ympärille syntynyttä keskustelua. Toisinaan episodei voi olla vain yhden vuoroparin mittainen, mutta yleisempää on, että vuoroja sisältyy episodeiin enemmän. Vaikka jaottelua voidaan syyttää keinotekoiseksi, jäsentää se sadutustilannetta kuitenkin tutkimukseni kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla kuvaamalla tarinan syntyä pala kerrallaan. Luvussa viisi kuvaan sitten tarkemmin aikuisen toiminnan ja ohjauspuheen yhteyksiä lapsen tekstintuottamiseen. Tämän toteutan tutkimalla vuoroparien vuorojen suhteita toisiinsa sekä erittelemällä ja ryhmittelemällä aikuisen puheessa toistuvien keinojen merkityksiä lapsen tekstitoiminnan kannalta. Ymmärtääkseen aineiston esimerkkikatkelmia paremmin lukija voi tarkistaa käyttämäni litterointimerkkien merkitykset liitteestä 2.

4.1 Tilanteen käynnistäminen, toisen osallistujan aktivoiminen ja siirtyminen kohti tekstiä

Tutkimukseni kannalta sadutustilanne alkaa siitä hetkestä, kun aikuinen laittaa videokameran päälle ja päättyy siihen hetkeen, kun kamera jälleen sammutetaan. Tilanteen alussa lapsi istuu jo tuolilla pöydän ääressä ja kamera on kohdistettuna suoraan häneen. Aikuinen aloittaa tilanteen vuorovaikutuksen nimeämällä toisen osallistujan eli lapsen. Tämän hän tekee joko omalla toteamuksella tai kysymällä lapselta tämän nimeä. Nimeäminen on siinä mielessä keinotekoinen, että aikuinen ja lapsi tuntevat jo ennestään toisensa. Näillä puheenvuoroilla on kuitenkin tärkeä tehtävä tilanteen käynnistämässä, sillä ne merkitsevät lapsellekin kohdan, jossa tarinantekohetki erotetaan muista aikaisemmista hetkistä. Nämä toisen osallistujan nimeämiseen liittyvät puheenvuorot muodostavat tilanteen käynnistys -nimisen toimintajakson. Tämä toteutuu aineistossa tyypillisesti kolmella eri tavalla:

Esimerkki 1

01 Aikuinen muut on tehny, mä kirjotan sen tähän (.) paperille ja ja sun nimi on Veeti,

Esimerkki 2

01 Aikuinen mikäs sun nimi on,
(1.0)
02 ootko sä Harri,
03 Harri joh
NYÖKKÄÄ

Esimerkki 3

01 Aikuinen No ni kuka sinä o[↑]let
02 Lauri =Lauri

Aikuinen joko nimeää lapsen suoraan, kuten esimerkissä yksi, esittää lapsen nimeä varmistavan vaihtoehtokysymyksen, jonka preferoitu vastaus on myönteinen (esim. 2) tai antaa kysymyksellään lapselle mahdollisuuden kertoa nimensä itse (esim. 3).

Nimen jälkeen aikuinen siirtyy tiedustelemaan lapselta tämän ikää. Tällöin siirrytään sadutustuokion toiseen toimintajaksoon, jossa aikuinen pyrkii aktivoimaan lapsen mukaan vuorovaikutukseen. Samalla tavoin kuin nimen, aikuinen tietää lapsen iän jo etukäteen. Kuitenkin tutkimusaineiston taustatietojen ja tilanteen rentouttamisen kannalta kysymys on olennainen osa vuorovaikutusta. Sadutustilanne, johon lapsi on haettu kesken leikkien muiden lasten kanssa meluisesta ja riehakkaasta ympäristöstä hiljaiseen huoneeseen, vaatii totuttelua, kuten myös kameran läsnäolo. Näistä syistä aikuinen tekee lapsen osallistumisen

vuorovaikutukseen niin helpoksi kuin mahdollista kysymällä jotakin sellaista, johon tietää lapsen osaavan vastata. Useilla kerroilla aikuinen pyrkii rentouttamaan myös lapsen koko olemusta pyytämällä tätä vielä sormillaankin näyttämään kameralle, kuinka monta vuotta hän on. Toiminnan rentouttavan vaikutuksen lisäksi tämä pyrkii ehkä tekemään kameraa lapselle tutuksi ja vähemmän jännittäväksi. Joillakin kerroilla aikuinen antaa lisäksi positiivista palautetta lapsen toiminnasta kameran edessä kommentoimalla esimerkiksi *hyvin näkyy* tai *hienoa*. Esimerkki neljä osoittaa, että tämän toimintajakson jutustelulla on tärkeä vaikutus lapsen vuorovaikutukseen antautumisen kannalta:

Esimerkki 4

- 01 Aikuinen no ↑niin (.) elikkä (.) Roni minkä ikäinen sä oot?
 02 Roni {öö en mä tiää,
 {RONILLA PEUKALO SUUSSA
 03 Aikuinen ootko sä neljä vuotta,
 04 Roni =oo.
 05 Aikuinen mä laitan tähän että Roni (1.0) ja neljä vuotta miten tarina ↑alkaa,

Aikuisen esitettyä ensimmäisen kysymyksen esimerkissä neljä (r. 1) lapsen jännitys ja varauksellisuus voidaan havaita sekä välttelevästä vastauksesta (r. 2) että nonverbaalista viestinnästä. Lapsi ei anna aikuiselle tämän hakukysymyksen hakualueen mukaista vastausta, omaa ikäänsä, vaan kertoo, ettei tiedä vastausta. Lapsi ei joko muista omaa ikäänsä tai ei ole halukas osallistumaan vuorovaikutukseen. Nonverbaali viestintä, johon peukalon suussa pitäminen lukeutuu, ei osoita ainakaan suurta halua avata suutaan puhumista varten. Aikuinen ilmeisesti tietää lapsen osaavan vastata ikäänsä koskevaan kysymykseen, koska hän madaltaa osallistumiskynnystä entisestään keskustelun rivillä 3 muuttamalla hakukysymyksensä vaihtoehtokysymykseksi, jonka preferoitu vastaus on myönteinen. Tällöin ilmeisen jännittävässä tilanteessa pelkkä yksisanainen vastaus tai pään heilautus suuntaan tai toiseen jo riittäisi. Tällöin lapsi tekee aiemmasta välttelystä poiketen ratkaisun antaa sanallisesti preferoidun vastauksen aikuisen esittämään kysymykseen (r. 4). Seuraavassa vuorossaan (r. 5) aikuinen kiittää saaneensa pyytämänsä vastauksen toistamalla vielä nimen ja esittämällä keskustelun seuraavan topiikin esittelevän kysymyksen.

Samalla tavoin kuin aikuinen tekee alussa siirtymän tavallisesta päiväkotipäivän vuorovaikutuksesta kohti sadutushetken vuorovaikutusta, merkitsee hän rajan myös alkujutustelun päättymisen ja tekstinteon aloittamisen välille. Tämän rajan luomista nimitän toimintajaksoksi kolme, siirtymäksi kohti tekstiä. Tämä tapahtuu aineiston tilanteissa siten, että aikuinen toistaa kertauksenomaisesti aiemmin kysymänsä tiedot lapsen nimestä ja iästä. Heti perään hän esittää kysymyksen, joka ei enää liity lapseen itseensä, vaan tarinaan, jota he ovat

yhdessä aloittamassa. Kysymys avaa siis keskusteluun uuden topiikin. Siirtymäpuheenvuoroja on sisällöltään kolmenlaisia. Pelkistetyimmässä muodossa mainitaan vain lapsen tiedot ja avoin tarinan aloitukseen tähtäävä hakukysymys, jonka hakualue kattaa toiminnan ja erilaiset tapahtumat, kuten esimerkissä 5:

Esimerkki 5

- 01 Aikuinen no niin Oliver {<ja viisi vuotta ja kuriton peukalo>
 {AIKUINEN KIRJOITTA
 02 <peukalo> ja anna kuule palaa (.) mitä tapahtuu =miten tarina alkaa?

Aikuinen tekee esimerkissä 5 sadun tapahtumaa kysyvässä puheenvuorossaan (r. 1–2) vielä itsekorjauksen (*mitä tapahtuu, miten tarina alkaa*) kertoakseen lapselle, että kyse on nimenomaan tarinan ensimmäisestä tapahtumasta.

Muutamassa sadutustuokiassa tuotettava tarina liitetään osaksi aiempien tarinoiden kokoelmaa:

Esimerkki 6

- 01 Aikuinen ↑niin neljä vuotta ja nyt me ollaan kerrottu kavereiden kanssa niitä kuriton peukalo tarinoita?
 (.)
 02 Nestori joo,
 (0.2)
 03 Aikuinen Ja nyt olis sun vuoro kertoa @IHAN oma tarina@ mitä Kuriton peukalo sinun tarinassa tekee.

Liittäminen tehdään puhumalla joko edellisistä tarinankertojista ja vuorossa olevan lapsen suhteesta heihin (esim. 6) tai muistuttamalla aiempien tarinoiden tapahtumista (esim. 7). Esimerkissä 6 aikuinen rivillä yksi nimeää lapselle tarinan aiheen ja pyrkii palauttamaan mieleen aiempia tarinantekohetkiä. Lapsi vielä omassa vuorossaan (r. 2) ikään kuin kuittaa tietävänsä, mistä aikuinen puhuu.

Esimerkki 7

- 01 Aikuinen mikäs sun ni↑mi on,
 (1.0)
 02 ootko sä Harri,
 03 Harri joh
 NYÖKKÄÄ
 04 Aikuinen =Harri. ja näytätkö kameralle kuinka monta vuotta sä oot,
 05 Harri ne- neljä
 NOSTAA NELJÄ SORMEA PYSTYYN
 06 Aikuinen =sä oot neljä vuotta ja nyt me kirjoitetaan Harrin kanssa
 07 (0.2) Kuriton peukalo tarinaa ↑ja (.)
 08 me ollaan tehty jo neljä lukua?
 NÄYTTÄÄ LAPSELLE NELJÄÄ SORMEA
 09 =Kuriton peukalo on leiponu kakku↑a ja sitte se on syyttäny

- 10 tulipa[↑]lon ja sitte se on lentäny linnun selässä ranskaan.
(0.2)
- 11 mitä Kuriton peukalo vois nyt tehdä,

Aikuinen tuo esimerkin 7 avauspuheenvuorossaan nimen ja iän toistamisen (r. 6) lisäksi esiin myös aikaisemman tarinanosan pituuden ja tapahtumat (r. 8–10). Yhteistä kaikille siirtymille kohti tekstiä on nimen ja iän kertaaminen sekä jonkinlaisen avauskysymyksen esittäminen. Kahdessa tapauksessa aikuisen puheenvuoro alkaa esimerkin 7 kaltaisella esijaksolla (r. 8–10), jossa hän kertoo aiemmista tarinan tapahtumista. Tämä antaa lapsille hieman toisistaan poikkeavat lähtökohdat oman tarinansa aloittamiselle. Tosin riippuu paljolti lapsesta, kuinka paljon hänen tarinassaan toistuvat aikuisen mainitsevat aiempien tarinoiden elementit. Ja taas toisaalta osalla lapsista on selvästi aiempien tarinoiden tapahtumat mielessään ilman aikuisen erillistä muistutustakin.

4.2 Tarinan synnyttämisdialogi

Selkeästi suurin osa sadutustilanteen vuorovaikutuksen kestosta koostuu toimintajaksosta neljä eli tarinansynnyttämisdialogista. Vaikka sadutustilanne ei ole opetustilanne, on sen rakenteessa paljon opetuskeskustelun piirteitä. Selvin osoitus tästä on keskustelun kysymys–vastaus - rakenne (Kleemola 2007: 63). Kuten luvun alussa kerroin, olen jakanut vuorovaikutuksen tämän toimintajakson kohdalla osiin siten, että jokainen yksittäinen sadun tapahtuma ja sen ympärillä käytävä keskustelu muodostavat oman jaksonsa. Näitä puheen jaksoja nimitän tutkimuksessani episodeiksi. Perusrakenteeltaan tällainen episodi on puolentoista vuoroparin mittainen ja muistuttaa paljolti kolmiosaista opetussykliä.

Tyypillisimmillään opettaja aloittaa kolmiosaisen syklin esittämällä kysymyksen, oppilas tuottaa opettajan etujäseneen sopivan jälkijäseneen vastaamalla kysymykseen ja vastausta seuraa vielä opettajan arvio oppilaan vastauksesta. (Kauppinen 2013: liite s. 204.) Sadutustilanteen erottaa opetustilanteesta selkeiden oppimistavoitteiden puuttumisen lisäksi myös se, ettei tilanteen tarkoituksena ole arvioida sen osallistujia tai heidän toimintaansa tai tuottaa valmiita, ennalta tiedettyjä oikeita vastauksia. Siitä huolimatta kolmiosainen opetussykli kuvaa tyypillistä tarinansynnyttämisepisodia hyvin. Tällainen episodi alkaa yleensä aikuisen kysymyksellä sadun seuraavasta tapahtumasta. Lapsi vastaa kertomalla pyydetyn tapahtuman, jonka jälkeen aikuinen käyttää vielä vuoron kuitataksaan tapahtuman. Tällä kolmannella vuorollaan aikuinen siis viestii kuulleensa, ymmärtäneensä tai kirjanneensa tapahtuman (esim.

joo o okei) tai kommentoi tapahtumaa. Aikuisen kommentointi voi olla sanallista tai eläytymistä ja reagoimista osoittavia äännähdyksiä. Kommentoinnin tarkoitus on tukea kerrontaa ja osoittaa, ettei mitään sadun tapahtumaa tyrmätä tai kielletä.

Epäselvissä kohdissa aikuinen pyytää kolmannen vuoron kohdalla lisätietoja ja tarkennuksia eli tekee korjausaloitteen, jotta ymmärtäisi, miten suhteuttaa uusi puheenvuoro jo aiemmin kirjattuun tarinaan. Erona opetuskeskusteluun on se, etteivät aikuisen kysymykset ole pedagogisia, tiettyä lapsen tietämystä osoittavaa vastausta hakevia. Aikuisen päiväkotikontekstissa kantama institutionaalinen valta näkyy kuitenkin siinä, että kaiken lapsen sanoman tulee mennä hänen arvionsa lävitse ennen kuin se siirtyy paperille. Sadutettavan puheenvuorot lähtevät usein tietyllä tavoin saduttajan aloitteen tekevästä kysymyksistä ja saavat lopullisen muotonsa vasta saduttajan hyväksynnän jälkeen. Tutkimukseni esimerkkikatkelmissa olen merkinnyt mahdollista katkelman sisällä esiintyvää episodin rajaa katkoviiivalla. Perusmallissa tarinnansynnyttämisepisodeihin tarvitaan siis vain kolme vuoroa, kaksi aikuiselta ja yksi lapselta:

Esimerkki 8

- 01 Aikuinen Kuriton peukalo meni kauppaan. mitä sitten?
(0.5)
02 Veeti se osti (.) >banaanin<
03 Aikuinen osti <ba-naa-nin> a↑haa

Esimerkissä 8 näkyy, että aikuinen aloittaa episodin aidolla toimintaa hakevalla hakukysymyksellä (r. 1), johon saa lapselta hakualueen mukaisen vastauksen (r. 2). Aikuisen seuraava vuoro (r. 3) on aineistossa tyypillinen kuittausvuoro, jossa aikuinen viestii tarinan vastaanottamisesta ja kirjaamisesta toistamalla lapsen edellisen vuoron tai osan siitä. Tällä tavoin hän samalla muistuttaa lasta siitä, mistä kohdasta seuraavaksi tarinaa jatkaa (aikuisen toistofunktioista lisää luvussa 5.7). Esimerkin 8 kaltaisen episodin syntyminen edellyttää, että lapsi on innokas kertomaan tarinaa ja on siinä hyvässä vauhdissa. Lapsella on sadun seuraava tapahtuma heti valmiina mielessään niin selkeässä muodossa, että aikuinen saa sen kirjattua kerta kuulemalla.

Toisinaan tarinankerronta etenee sellaisella vauhdilla ja niin selkeästi lapsen aloitteesta, ettei alkuun tarvita edes aikuisen episodina avaavaa kysymystä. Tällöin lapsi ottaa aktiivisesti oman vuoronsa heti aikuisen edellisen episodin päättävän kuittauksen jälkeen. Näin episodi tyypistyy vain kahden vuoron mittaiseksi lapsen kertoessa sadun seuraavan tapahtuman ja aikuisen kuitatessa sen. Toisinaan tarina etenee tällä tavoin lapsen aktiivisesti vetämänä usean episodin peräkkäin:

Esimerkki 9

- 01 Aikuinen osti <ba-naa-nin> a[↑]haa

02 Veeti ja sitte se (.) ö: se osti myrkky ö ö jäts[↑]kin
03 Aikuinen [↑]myrkkyjätskin .hhh a[↑]haa (2.0) @°kauheeta°@.

04 Veeti ja sitten se osti (.) lei- leipiä.
(2.0)
05 Aikuinen leipiä.

Esimerkissä 9 tarinaa kertova lapsi on ottanut tilanteen eteenpäinviejän roolin. Hän nimeää itsensä keskustelutilanteen seuraavaksi äänessäolijaksi aktiivisen vuoronoton kautta (r. 2) heti aikuisen saatua kiittäisvuoronsa päättyneeksi. Lapsi käyttää esimerkissä 9 jokaisen vuoronsa (r. 2 ja 4) tuodakseen keskusteluun uuden topiikin. Tutkimusaineiston sadusutustilanteissa päällekkäispuhunta on harvinaista. Tutkimukseen osallistuneita lapsista Veeti on ainoa, jota sadutettaessa myös päällekkäispuhuntaa kuitenkin esiintyy.

Aineistossa episodin tyypistymistä tyypillisempää on sen laajeneminen pidemmäksi kuin kolmen vuoron mittaiseksi. Keskustelussa sekvenssin etujäsentä (esimerkiksi aikuisen kysymystä) ei heti seuraakaan jälkijäsen (lapsen vastaus kysymykseen) vaan näiden väliin muodostuu erilaisia välisekvenssejä. Tällaiset välisekvenssit aiheutuvat aineiston tilanteissa tyypillisimmillään neljästä syystä. Ensinnäkään sadun tapahtuma ei välttämättä tule lapsen ensimmäisessä vuorossa vielä valmiiksi tai ymmärretyksi, vaan sen synnyttämiseen tarvitaan useampia vuoroja. Enemmän vuoroja käytetään myös silloin, kun lapsi ei pysty itse keksimään seuraavaa tapahtumaa, vaan tarvitsee aikuisen apua saadakseen ideoinnin käyntiin:

Esimerkki 10

- 01 Aikuinen =Kuriton peukalo on leiponu kakku[↑]a ja sitte se on syyttäny
02 tulipa[↑]lon ja sitte se on lentäny linnun selässä ranskaan.
(0.2)
03 mitä Kuriton peukalo vois nyt tehdä,
(3.0)
04 Aikuinen {<ku-ri-ton peu-ka-[↑]lo>
{KIRJOITTAA
(1.5)
05 Mitäs tapahtuu,
(2.0)
06 kerro mulle tarina,
(1.5)
07 Aikuinen olipa kerran
(3.0)
08 Aikuinen mitä se Kuriton peukalo voisi tehdä,
09 Harri mmmm
(2.0)
10 Harri (- -)
11 Aikuinen {mitä

- {KUMARTUU LÄHEMMÄS LASTA
 12 Harri (-[-]]
 13 Aikuinen [m]ihän se vois tehdä,
 (4.0)
 mitä a se vois tehdä tai oikein hassua,
 (3.0)
- 14 Harri tulipaloa.

Aikuinen aloittaa esimerkissä 10 episodin tyypilliseen tapaan hakukysymyksellä päähenkilön toiminnasta (r. 1). Lapsi ei kuitenkaan toimi odotuksenmukaisesti muodostamalla kysymyksen edellyttämää jälkijäsentä, jolloin episodiin syntyy välisekvenssi. Aikuinen ehtii esittää kolme kysymystä (r. 3, 5, 8), yhden pyynnön (r. 6) ja tarjota valmista tarinan aloituskonventiota (r. 7). Vasta sitten lapsi vastaa odotukseen sopivan jälkijäsenen antamisesta. Ensimmäinen vastaus on rivillä 9, jonka aikuinen tulkitsee epäselväksi ja tekee koko vuoroa koskevan korjausaloitteen (r. 11). Lapsi vastaa aikuisen alkuperäiseen kysymykseen vasta rivillä 14 nimeämällä yksisanaisesti sadun tapahtuman ja päättämällä sekä välisekvenssin että kyseisen episodin.

Toiseksi voi olla niin, että aikuinen haluaa tarkentaa lapsen keksimää sadun tapahtumaa esimerkiksi sen suhteen, missä se tapahtui, kenelle se tapahtui ja millä tavoin se tapahtui tai varmistaa, onko hän ymmärtänyt lapsen sanoman oikein. Näiden aikuisen erilaisia hakukysymyksiä sisältävien tarkennuspyyntöjen kautta episodi laajenee ja loppuun asti hiottu tapahtuma saadaan valmiiksi useita vuoroja sen jälkeen, kun se on ensimmäistä kertaa esiintynyt keskustelussa:

Esimerkki 11

- 01 Oliver sitte (.) kuriton peukalo lens talo:sta ulo:s @vooou@
 02 Aikuinen <lens talosta> >miten mihin se lens<?
 03 Oliver no: (0.5) metsikköo

Esimerkki 12

- 01 Veeti ö:: (.) ja sitten se meni {kotiin >ja kattomaan<.
 {VEETI SUORISTELEEE SILMÄLASEJAAN
 02 Aikuinen <kotiin> ja mitä?
 (1.0)
 03 Veeti kotia kattomaan?
 04 Aikuinen =kotia kattomaan?
 05 Veeti =y::m.
 (2.0) AIKUINEN KIRJOITTA
 06 Aikuinen y:m joo ↑o ja sitten? =sitten se meni kotia kattomaan.

Esimerkissä 11 lapsi kertoo Kurittoman peukalon lentävän talosta ulos. Aikuinen esittää vuorossaan (r. 2) kaksi peräkkäistä uloslentämistä tarkentavaa hakukysymystä, joista toisen hakualue on tapa ja toisen paikka. Lapsi päättää kysymysvuoron jälkijäsenenä toimivassa

vastausvuorossaan nimetä paikan (r. 3). Esimerkissä 12 puolestaan aikuinen ehkä varmistaa kuuliko oikein, koska lapsen vuoro (r. 1) loppuu arkisen kielitajun mukaan poikkeukselliseen sijamuotoon *kotiin ja kattomaan*. Tällainen muotoilu odottaa usein jatkokseen jonkinlaista täydennystä siitä, mitä ollaan menossa katsomaan. Sanamuodon epäselvyys saa aikuisen tekemään korjausaloitteen (r. 2), joka kohdistuu lapsen vuoron viimeiseen sanaan *kattomaan*. Lapsi vastaa aikuisen korjausaloitteeseen muutamalla koti-sanauksen muodon illatiivista partitiiviin (r. 3), arkisen kielitajun kannalta lauseyhteydessä loogisemmaksi. Aikuinen tekee vielä ymmärtämistarjouksen (r. 4) varmistaakseen, oliko tämä jälkimmäinen muoto varmasti se, minkä lapsi halusi sisällyttää tarinaan. Lapsi hyväksyy aikuisen ymmärtämistarjouksen (r. 5), ja aikuinen päättää episodiin liittyvän keskustelun toistamalla vielä lapsen varmistaman muodon (r. 6).

Episodia saattaa toisinaan laajentaa myös se, että lapsi tuo samassa vuorossaan esiin useamman kiinteästi toisiinsa liittyvän sadun tapahtuman. Tällaisen vuoron tarkentavan käsittelyn olen luokitellut yhdessä aikuisen reagoinnin kanssa yhdeksi tarinansynnyttämisepisodiksi:

Esimerkki 13

- 01 Aikuinen <se kuriton peukalo ei pääse po::is>. aah? @voi ei@ °mitä sitten°

- 02 Nestori = sitte se se se sitte meni poliisiasemalle ja rikko ikkunan poliisit suuttu kovasti ja pidätti sen selliin,
- 03 Aikuinen No [niin se meni poliisiasemalla ja (1.0) mitkä pidätti sen
- 04 [se vanki-
- 05 Nestori [pol-
- 06 Aikuinen [ilkeät poliisit niinkö
- 07 Nestori =no niin ku se rikko ikkun[an ja se laitto sen
- 08 Aikuinen [↑aa ootas nyt oota se meni poliisiasemalle ja <rikkoo ikkunan>
- 09 Nestori =ja sitte se ja sitte se se pidätti sen SELLIIN,
- 10 Aikuinen =ja sitte poliisi,
- 11 Nestori vankilaa se pidätti
- 12 Aikuinen <pi-dät-ti sen selliin>
- 13 Nestori ja vankilaa.
- 14 Aikuinen <ja van-ki-laan> voi e::i mitä sitten tapahtui,

Esimerkkikatkelmassa lapsi tuo vuorossaan (r. 2) esiin peräti neljä seuraavaa sadun tapahtumaa: poliisiasemalle menon, ikkunan rikkomisen, poliisien suuttumisen ja Kurittoman peukalon pidättämisen. Tällaisissa tilanteissa on ymmärrettävää, ettei aikuinen pysty pitämään koko tapahtumasarjaa kerralla mielessään kirjaamista varten varsinkaan, kun lapsi on yleensä jo kärsimätön jatkamaan tarinaa. Tällöin aikuinen, sekä oikeiden yksityiskohtien varmistamiseksi että kirjoittamisajan saamiseksi esittää lapselle tapahtumavyöryyn liittyviä varmistavia kysymyksiä. Rivillä 3 aikuinen kertoo ymmärtäneensä ensimmäisen tapahtuman. Samalla hän

esittää neljännen tapahtuman toimijoihin liittyvän hakukysymyksen. Lapsi alkaa vastata kysymykseen (r. 5) samanaikaisesti aikuisen muotoileman ymmärtämistarjouksen kanssa (r. 6).

Aikuinen ei esimerkissä 13 esitä toiseen tai kolmanteen tapahtumaan liittyviä korjausaloitteita. Lapsi kuitenkin ilmeisesti tulkitsee, että ne ovat jääneet myös aikuiselle epäselväksi. Tämän voi päätellä siitä, että lapsi tekee omaan aiempaan vuoroonsa liittyvän itsekorjauksen (r. 7), jonka tarkoituksena on luultavasti auttaa aikuista hahmottamaan koko tapahtumaketju. Aikuinen tekeekin seuraavassa vuorossaan (r. 8) ymmärtämistarjouksen, joka perustuu lapsen korjausvuoroon. Lapsi ilmeisesti hyväksyy ymmärtämistarjouksen, kun ei palaa sen sisältämään sadun tapahtumaan enää, vaan jatkaa toistamalla uudelleen jo rivillä kaksi ensimmäisen kerran mainitsemansa sadun tapahtumaketjun neljännen tapahtuman (r. 9). Aikuinen ei osoita vuoroa ongelmalliseksi, mutta lapsi ilmeisesti muuttaa mieltään aiemmin nimeämästään pidätyspaikasta. Lapsi tekee vielä kaksi pidätyspaikkaa koskevaa omaan aiempaan vuoroonsa liittyvää itsekorjausta (r. 11, 13).

Neljänneksi episodien rajat saattavat hämärtyä silloin, kun aikuinen ja lapsi ovat peräkkäisissä puheenvuoroissaan menossa eri episodeissa. Yleensä tämä tapahtuu niin, että lapsi on puheenvuorossaan jo seuraavassa episodissa, kun aikuinen vasta tarkentaa ja varmisteleo edellistä. Tämä eri tahtia eteneminen on luonnollista, sillä aikuisen tarinassa mukana pysymistä hidastaa selvästi se, että hänen täytyy saada sadun tapahtumat kirjattua sitä mukaa, kun lapsi niitä kertoo. Lapsi taas puolestaan tuntuu kertovan ne mahdollisimman nopeasti ennen kuin unohtaa, mitä oli sanomassa. Eri etenemistahdilla on vaikutuksensa episodin rajojen lisäksi myös siihen, mitkä tapahtumat lopulta läpäisevät tiensä satutekstiin. Taitavimmat tarinankertoajat osaavat palata aikuisen kanssa edelliseen episodiin ja jatkaa sitten uudesta episodista samasta kohdasta, mihin ennen keskeytystä jäätin:

Esimerkki 14

- 01 Aikuinen se:lvä, onko tässä tarina,
(1.0)
- 02 vai vieläkö tämä jatkuu >miten tämä päättyy tai miten tämä jatkuu< ,
- 03 Nestori =sitte se heitti,
(1.0)
- 04 sitte se ku se laitto ku var- kaks vartijaa yritti päästä uimahotelliin [sisälle ja sitte]?
[oota ootas nyt]
- 05 Aikuinen
- 06 kun se laitto öö kaks vartijaa
- 05 Nestori =joo
- 06 Aikuinen vartijaa yritti, mitä ne yritti,
- 07 Nestori =no laittaa oven kii ku ne vartijat yritti tulla sinne uimahotelliin sisälle ja [sitte],
[oota] se:is
- 08 Aikuinen
- 09 kaks vartijaa yritti laittaa oven kiinni ku mitä ketkä yritti tulla?
(.)
- 10 Nestori kaks vartijaa sinne sisälle ja sitte::
(0.5)

11	ja sitte se laitto lukkoon sen että ne on vartija sen ettei saa sitä lukkoa au:ki (0.3)
12 Aikuinen	[joo]
13 Nestori	[ku] se oli siellä sisäpuolella
12 Aikuinen	ahaa↑öö sitten se heitti kun se laitto, >ootapas nyt< kaksi vartija yritti laittaa oven kiinni?
13 Nestori	=eiku se Kuriton peukalo.
14 Aikuinen	=Kuriton peukalo yritti laittaa oven kiinni? niinkö?
15 Nestori	joo (.)
16 Aikuinen	joo. hyvä korjaus. =Kuriton peukalo yritti laittaa oven kiinni, kun kaks vartijaa::
17	(2.0) yritti tulla? (0.5)
18 Nestori	uimahotelliin sisälle.
19 Aikuinen	=no tulla <ui-ma-ho-tel-liin sisälle> joo o↑ mitäs sitten? (.)
20 Nestori	no sitte se laitto lukon ja se jäi lu- ja se jäi lukkojen taakse.
21 Aikuinen	=se laitto lukon <ja se jäi> (1.0)
22	minne se jäi (.) lukon taakse?
22 Nestori	no joo, lukkojen taakse.

Esimerkissä 14 lapsi ehtii neljännessä puheenvuorossaan (r. 10) jo edellisestä episodista, joka on käsitellyt oven kiinni laittamista, seuraavaan episodiin, jossa Kuriton peukalo jää lukkojen taakse. Aikuiselle edellisen episodin toimijat ovat kuitenkin jääneet epäselviksi, joten hän palaa vielä tarkentamaan niitä saadakseen kaiken oikein ylös (r. 12). Lapsen seuraava vuoro (r. 13) paljastaa, että hän on itse olettanut Kurittoman peukalon oven kiinni laittajaksi, vaikkei ole sitä missään vaiheessa keskustelua tullut aikuiselle ääneen sanoneeksi. Lapsi antaa taitavasti aikuiselle tämän tarvitsemat lisätiedot, mutta siirtyy aikuisen esittämät ymmärtämistarjoukset (r. 14, 16–17) kuitattuaan (r. 15, 18) sujuvasti takaisin episodiin, jonka itse jo useita vuoroja sitten (r. 10) käynnisti.

Näin sujuva liikkuminen episodista toiseen on kuitenkin aineistossa harvinaisempaa. Usein korjauksia vaativa paluu edelliseen episodiin sotkee jollakin tavoin aiottua tapahtumien kulkua. Yleensä tämä tapahtuu siten, että lapsen joutuessa palaamaan tarinassa edelliseen tapahtumaan unohtaa hän jo maininneensa uuden sadun kohdan, jolloin aikuinen palaa jälleen taaksepäin varmistellakseen unohdetun kohdan olemassaoloa:

Esimerkki 15

01 Aikuinen	Joo ↑o ja sitten se löysi jonkin mökin? (3.0)
02 Oliver	no:: (0.5) sitten se- siellä ol asui noita.
03 Aikuinen	>hetkinen< ja sitten se löysi jonkin mökin. ja mitä sitten?
04 Oliver	ja sitte se meni sisälle.
05 Aikuinen	<se meni sisälle> ↑sanoitsä noita?
06 Oliver	joo (.) siellä oli,
07 Aikuinen	missä oli noita?
08 Oliver	=siellä mökissä.
09 Aikuinen	= <siellä mökissä>. hhh aah (.) <oli noita >

4.3 Siirtymä pois tekstistä ja tilanteen lopettaminen

Viidenneksi toimintajaksoksi olen nimennyt siirtymän pois satutekstistä takaisin kohti arkisempaa vuorovaikutusta. Tähän toimintajaksoon sisältyy päätös tarinan lopettamisesta, kerronnan lopettamiseen tähtäävä vuorovaikutus sekä valmiin tekstin kommentointi. Aineiston sadustilanteissa esiintyy vaihtelua siinä, kumpi osallistujista tekee päätöksen tarinan lopettamisessa. Tapauksissa, joissa lopettamispäätös tulee lapselta, loppuu tarinan synnyttäminen yleensä yhtäkkiä. Lapsi päättää lopettaa tarinan heti siihen hetkeen, kun ei mielestään keksi enää, kuinka sitä jatkaa:

Esimerkki 17

- 01 Veeti ja sitten se ö{ö::: ö (4.0) se vasta pokahti heti silloin ku se vasta oli e heh}
 {KURTISTELEEE NAAMAANSA, HIEROO PÄÄTÄÄN}
 02 (0.5) tosi lähellä maata.
 03 Aikuinen <tosii lähellä maata> huii::; no niin?
 04 Veeti =ja siihen se tarina loppu.

Esimerkissä 17 lapsi saa vuorossaan (r.1–2) yhden sadun tapahtuman valmiiksi. Aikuinen kuittaa tapahtuman (r. 3) toistamalla sen ja ilmaisemalla olevansa valmis seuraavaan tapahtumaan. Lapsi ilmoittaa kuitenkin seuraavaksi (r. 4) tehneensä päätöksen siitä, että tämä tapahtuma saa jäädä sadun viimeiseksi.

Aikuinen alkaa yleensä ohjata tarinaa kohti loppua siinä vaiheessa, kun huomaa lapsen viestinnässä jo hienoista väsymystä tarinan synnyttämiseen (esim. vääntyilyä tuolissa, pitkiä hiljaisuuksia) ja tarinaa on jo pitkästi takana. Aikuinen tekee aineiston tilanteissa lopetusratkaisun myös silloin, kun keskustelussa tulee pidempi tauko kohdassa, jossa tarinan jokin tapahtuma on saatu päätökseen, ja juonen kannalta lopetus olisi luonteva. Aikuinen yrittää yleensä ohjata lasta kohti hallittua tekstin lopetusta. Tämän hän tekee esimerkiksi tarjoamalla vielä viimeisen tapahtuman keksimismahdollisuutta tai perinteisiä sadun lopettamisfraaseja:

Esimerkki 18

- 04 Oliver no (- -) tai en mä enää tiää.
 05 Aikuinen =no haluatko sä lopetella tätä =mä luen tän nytte mikä tässä on ja tässä on jo hurjasti
 06 tapahtunu kaikkea. Olipa kerran kuriton peukalo (.) Kuriton peukalo laittoi omaan
 07 taloonsa aikapommin (.) ja sitten se aikapommi @räjähti@. sitten kuriton peukalo lensi
 08 talosta metsikköön (.) ja se eksyi sinne. (.) sitten (0.5) ja sitten löysi jonkin mökin ja meni
 09 sisälle (.) siellä mökissä oli noita. (.) ja sitten noita laittoi kurittomalle peukalolle
 10 johonkin ihme soppaan. Sitten kuriton peukalo maistoi sitä ja se tuli yhtä pahaks kun se
 11 noita (2.0) miten päätetään tarina,
 12 Oliver no:::?: loppu.

Esimerkki 19

- 01 Aikuinen laitetaan että sen pituinen se vai että loppu vai miten lopetetaan tarina,
(.)
- 02 Nestori sen pituinen se vaikka?
(3.0)
- 03 mutta mä en haluu viedä tätä kotii?

Esimerkistä 18 voi huomata, että vaikka lopettamisaloite tulee aikuiselta (r. 2), antaa hän kuitenkin lapsen lopettaa tarinan mieleisellään tavalla (r. 11). Lapsella ei ole kuitenkaan tarvetta lopettamismahdollisuuden ilmaannuttua enää lisätä tarinaan mitään (r. 12), vaan hän tekee samankaltaisen äkkinäisen lopetuksen kuin lapset, jotka päätyivät tarinoissaan lopettamisratkaisuun itse. Esimerkissä 19 puolestaan aikuinen tekee lopetusratkaisun melko selkeästi. Tarinan luettuaan hän itse tulee siihen tulokseen (luultavasti tarinan pituuden vuoksi), että se on aika lopettaa ja tarjoaa lapselle selkeät vaihtoehdot tarinan lopettamisen toteuttamiseen (r. 1). Aikuisen vaihtoehdot ovat enemmänkin kielellisiä ilmauksia ja fraaseja kuin tarinan sisällöllisiä kiteytyksiä. Lapsi vastaa aikuisen vaihtoehtokysymykseen odotuksenmukaisella tavalla valitsemalla nopeasti toisen tarjotuista lopetusfraaseista (r. 2) ja tuomalla keskusteluun hänelle itselleen ehkä valmiin tarinan kannalta tärkeämmän topiikin (r. 3).

Vaikka aikuinen joissakin tilanteissa johdatteleekin kertomuksia kohti loppua ja saattaa tehdä suoriakin tarinan lopettamiseen tähtääviä kysymyksiä, on päätösvalta kuitenkin aina lopulta lapsella. Mikäli lapsi lopetusvihjailuista huolimatta vielä jatkaa tarinaa, mukautuu aikuinen siihen eikä vie lopetusehdotustaan läpi väkisin:

Esimerkki 20

- 01 Aikuinen se:lvä. onko tässä tarina,
(1.0)
- 02 vai vieläkö tämä jatkuu >miten tämä päättyy tai miten tämä jatkuu< ,
- 03 Nestori =sitte se heitti,
(1.0)
- 04 sitte se ku se laitto ku var- kaks vartijaa yritti päästä uimahotelliin [sisälle ja sitte]?

Aikuinen esittää ensimmäisessä vuorossaan esimerkissä 20 (r. 1–2) kaikkiaan neljä tarinan lopetukseen liittyvää kysymystä. Kaksi ensimmäistä ovat vaihtoehtokysymyksiä siitä, onko tarina tullut päätökseen vai ei. Kaksi seuraavaa ovat hakukysymyksiä, joiden hakualueena on tarinanpäättämistapa. Lapsi ei anna suoraan vastausta kumpaankaan kysymystyyppiin (r. 3), vaan tarinankerronnan jatkamisella (r. 4) antaa ymmärtää, ettei hän ole lopetusratkaisua vielä tehnyt.

Aineiston sadutustilanteissa aikuisen puheenvuoro, jossa hän kommentoi kokonaista tarinaa, sinetöi lopullisesti tarinan päättyneeksi ja sisältää yleensä myös kiitokset lapsen toiminnasta tilanteessa. Yleensä aikuinen kommentoinnissaan nostaa esille jonkin kertomuksen ydintapahtuman päivittelemällä sitä ja kehumalla kokonaista tarinaa sitten jollakin adjektiivilla (erittelen aikuisen kommentointitapoja tarkemmin luvussa 5.6):

Esimerkki 21

- 01 Aikuinen >ootas vähä< , (.) alko kaatamaan jotaki <moot-to-risahoja ja työkaluja> noo ↑ni
 02 Roni =ja sitte (2.0) öö se loppu se tarina.
 03 Aikuinen <ja sitte se loppu se tarina>. tässä on kyllä niin paljo räjäytystä ja rikkomista ja kaikkee
 04 että @huh huh@ kiitos Roni. upea tarina.

Esimerkissä 21 rivillä 3 aikuinen toistaa lapsen tarinanpäättämiskäytännön ja nostaa tarinasta erityisen mieleenpainuvina esille räjäytykset ja rikkomiset, joiden hurjuutta hän palaa vielä uudelleen päivittelemään (*huh huh*). Sitten hän kiittää lasta nimellä *upeasta tarinasta* (r. 4). Tämänkaltaisten aikuisen kokoavien ja kannustavien puheenvuorojen jälkeen siirrytään sadutustilanteen viimeiseen toimintajaksoon eli tilanteen lopettamiseen. Esimerkissä 21 kuvattu aikuisen puheenvuoron sisältö osaltaan jo pohjustaa lopetusta. Tämä voidaan tarinankerronnan lakkaamisen lisäksi tulkita myös siitä, että yleensä tämänkaltaisen kiittely sijoittuu toimintakokonaisuuksien loppuun.

Tilanteen päättäminen -niminen toimintajakso käsittää ne puheenvuorot, jotka eivät enää liity satutekstin tuottamiseen, vaan tilanteen vuorovaikutuksen lopetteluun. Tähän toimintajaksoon olen sisällyttänyt myös lapsen konkreettisen tilanteesta poistumisen. Tyypillisimmillään tämä toimintajakso toteutuu aikuisen kehotuksena lähteä jatkamaan leikkejä ja lapsen saattamisena ovelle. Erään sadutustilanteen lopuksi aikuinen kuitenkin palaa satutekstiin vielä jutustelusävyisellä kysymyksellä, jonka vastauksen ei ole enää tarkoitus muuttaa valmista tekstiä:

Esimerkki 22

- 01 Lauri y::m sit se loppui,
 02 Aikuinen ahaa. <sit-ten se lop-pui> KII-TOS (.) HIENO tarina. hhh huh-huh >nyt se jäi mustana 03
 köllöttelemään sänkyyn> paraniko se peuka{lo?
 {LAURI NYÖKKÄÄ
 04 Aikuinen {>hyvä > (.) tämä päättyi tähän. Kiitos Lauri.
 {AIKUIINEN NOSTAA PEUKALON PYSTYYN

Aikuinen kunnioittaa esimerkissä 22 lapsen lopetuspäätöstä ja sitä, että osa lapsen tarinan ratkaisuista on jäänyt avoimiksi (r. 1). Tämä on linjassa sadutusmenetelmän periaatteen kanssa siitä, että jokainen sadutettava saa kertoa sellaisen sadun kuin itse haluaa (Karlsson 2014: 39).

Tekstinteen jo päätyttyä aikuinen osoittaa kuitenkin vielä mielenkiintonsa tarinaa kohtaan kysymällä päähenkilön tarinassa avoimeksi jäävästä kohtalosta (r. 3). Lapsi varmistaa aikuisen oletuksen oikeaksi nyökkäämällä, jonka jälkeen aikuinen lopettaa tilanteen (r. 4).

Eräässä tilanteessa lapsi itse palaa luomaansa tekstiin vielä sen valmistuttua. Hän ei kuitenkaan puhu tekstin sisällöstä, vaan käyttötarkoituksesta ja sen rajaamisesta. Tämä keskustelu on sikäli mielenkiintoinen, että sadutusprosessiin kuuluu olennaisena osana paitsi vapaus laatia mieleisensä tarina, myös tekijänoikeudet tuottamaansa tekstiin (Karlsson 2014: 39). Vaikka lapsi on tilanteessa tietoinen siitä, että teksti tullaan liittämään osaksi päiväkodin yhteistä kirjaa, haluaa hän yhtenä teoksen tekijöistä rajata tämän kirjan käyttöä ja lukijakuntaa:

Esimerkki 23

- | | |
|-------------|--|
| 01 Aikuinen | laitetaan että sen pituinen se vai että loppu vai miten lopetetaan tarina,
(.) |
| 02 Nestori | sen pituinen se vaikka?
(3.0)
mutta mä en haluu viedä tätä <u>kotii</u> ? |
| ----- | |
| 03 Aikuinen | ei tarvitse viedä kotiin, tehdään tästä se kirja, jooko? |
| 04 Nestori | =joo ja sitä kirjaa voi lukea täällä. |
| 05 Aikuinen | kyllä sitä voi lukea täälläki, >se on ihan totta< |
| 06 Nestori | =niin mutta mä en halua sitä lukea koton [a |
| 07 Aikuinen | [etkö halua lukea selvä. |
| 08 Nestori | e:n =isin luona mä en halua lukee tätä
PUDISTAA PÄÄTÄÄN |
| 09 Aikuinen | =entäs äidin luona? |
| 10 Nestori | e::
PUDISTEE PÄÄTÄÄN |
| 11 Aikuinen | =ei, no ni [↑] selvä juttu |
| 12 Nestori | =mä haluan lukea sitä vaan pelkästään täällä |
| 13 Aikuinen | [pelkästään täällä, selvä juttu. |

Aikuinen kuuntelee ja vastaanottaa lapsen toiveet siitä, missä hänen luomaansa kertomusta luetaan ja muistuttaa tekstinteen tarkoituksesta (r. 3). Aluksi aikuinen rajaa lukupaikan melko ympäröivästi (r. 5) (*täälläkin* viestii siitä, että myös muuta paikat tulevat kyseeseen). Lapsen jatkaessa vaatimustaan lukupaikan rajaamisesta (r.6) osallistuu aikuinen rajaamistyöhön kysymyksellään äidin luona lukemisesta myös itse (r. 9). Lapsen toistaessa jo aiemmin muotoilemansa toiveen pelkästään päiväkodissa lukemisesta (r. 12) toteaa aikuinen asian olevan selvä (r. 13).

5 AIKUISEN OHJAUSPUHEEN PIIRTEET SADUTUSTILANTEESSA

Aikuisen keskeisin toimintarooli sadutustilanteessa on tilanteen jäsentäjänä toimiminen. Aikuinen aloittaa tilanteen, vie sitä kysymyksillään, kehoituksillaan ja ohjeillaan eteenpäin ja tekee tilanteen lopetusratkaisun. Näiden pääjaksojen väliin jää lapselle mahdollisuus vaikuttaa tilanteen kulkuun sillä, millaista tarinaa hän kertoo, kuinka hän päättää osallistua vuorovaikutukseen ja miten hän tarttuu aikuisen tekemiin aloitteisiin. Pääjaksojen lisäksi aikuinen jäsentää tarinankerrontaa myös kuittaamalla kunkin lapsen kertoman sadun tapahtuman toistamalla sen ja lisäämällä siihen hyväksymistä ja jatkokehotusta viestivän partikkelin tai äänenpainon. Aikuisen tuleekin sadutustilanteessa jatkuvasti mukauttaa omaa toimintaansa lapsen käytöksen mukaan. Aikuisen jäsentäjän rooli ulottuu jopa lapsen puheenvuorojen sisään: voidakseen kirjoittaa tarinaa muistiin hän pyytää lasta välillä pysäyttämään kertomuksensa, toistamaan jonkin puheen jakson, kertomaan jostakin tietystä asiasta tarkemmin, varmistamaan, onko ymmärtänyt oikein sekä kehottaa hiljaisuuden pitkittyessä lasta puhumaan ja jatkamaan kertomustaan.

Aikuisen tärkeimpänä tehtävänä tilanteessa on innostaa lasta kertomaan tarinaa ja keksimään siihen tapahtumia. Tämän aikuinen tekee pääasiassa eläytymällä lapsen kertomukseen erilaisin äänin ja elein. Vaikka aikuinen ei tuo lapsen puheenvuoroihin sisällöllisesti varsinaisesti mitään omaansa, hän tulkitsee niitä aina omien olettamuksiansa ja käsitystensä perusteella tilanteisen kontekstin huomioon ottaen. Aikuisen toiminta onkin paljolti sitä, että hän lapsen antamien vihjeiden perusteella hahmottelee sadun tapahtuman ymmärrettävään muotoon. Jonkin verran aikuinen myös muuttaa lapsen kertomuksen sanamuotoja ja lauserakenteita. Tällöin aikuinen ehkä unohtaa, miten lapsi asian tarkalleen alun perin ilmaisi. Toisaalta aikuinen saattaa myös huomaamattaankin muokata lapsen sanomaa paremmin omaa kieli- ja oikeinkirjoitustajuaan vastaavaksi. Lähes jokainen aikuisen vuoro sisältää useampia lausumia ja yhdenkin vuoron aikana ehditään tehdä useita edellä kuvatuista kielellisistä teoista:

Esimerkki 24

01 Aikuinen Voi e[↑]i: (.) tässä tulee hirveesti räjähdys[↑]ä nyt. =sitten se <talo räjähti> he he (.) mitä
02 tapahtui Kurittomalle peukalolle,

Esimerkissä 24 (r. 1) on ensimmäisenä reaktion ja eläytymisen ilmaus (*voi ei*), seuraavana sisällön kommentointi (*tässä tulee hirveesti räjähdys[↑]ä nyt*), lapsen juuri sanoman toistaminen

(*sitten se talo räjähti*), reaktio (naurahdus) ja ohjaileva hakukysymys (r. 2) (*mitä tapahtui Kurittomalle peukalolle*). Voidaan siis havaita, että aikuinen käyttää useiden puhefunktioiden yhdistelmiä tukeakseen lasta parhaalla mahdollisella tavalla tarinassa eteenpäin. Seuraavissa alaluvuissa olen tarkastellut kutakin näistä keinoista erikseen, jotta paremmin hahmottuisi, mitä juuri sen puhettavan käyttö tuo tilanteen vuorovaikutukseen. Esimerkit olen valinnut aina havainnollistamaan nimenomaan puheena olevaa keinoa. En ole kuitenkaan karsinut niistä muitakaan elementtejä pois, jotta lausuman esiintymisen mikrokonteksti jäisi lukijalle näkyviin.

5.1. Kehotukset ja ohjeet aikuisen ohjauspuheessa

Aineistossa aikuisen kehotukset ja ohjeet liittyvät paljolti puheenvuorojen jakamiseen ja sisällön määrään. Aikuinen osoittaa, kuka on milloinkin äänessä ja minkä verran sisältöä kultakin vuorolta odotetaan. Tämän lisäksi aikuinen antaa tilanteeseen liittyviä, konkreettisia toimintaohjeita. Kehotusten ja ohjeiden antamiseen liittyvät vuorot tuovat vuorovaikutukseen monia opetuskeskustelulle tyypillisiä piirteitä. Vaikka sadutustilanteessa onkin kyse kahdenkeskisestä vuorovaikutuksesta luokkahuonevuorovaikutuksen sijaan, näkyy saduttajan ja sadutettavan välillä sama asymmetrinen suhde kuin opettajan ja oppilaiden välillä luokkahuonevuorovaikutuksessa. Tainion (2007a: 50) mukaan opettajalla on oppilasta enemmän valtaa sen määrittelemisessä, kenen vuoro on milloinkin puhua ja onko asia tilanteen kannalta relevantti vai ei. Myös toisen puheen keskeyttämiseen liittyvät normit ovat aikuisella ja lapsella näissä tilanteissa erilaiset.

Aineiston sadutustilanteissa lapset eivät pääasiassa arvioi aikuisen vuoroja ja hyväksyvät herkästi aikuisen ymmärtämistarjoukset sellaisinaan. Niin opetus- kuin sadutustilanteessakin puheenvuorojen jakamiseen liittyvän vallan käytön tarkoitus on tilanteen koossa pitäminen. Tainion (2007a: 35) mukaan opetustilanteessa opettajan vuoronjaossa keskeistä on päällekkäispuhunnan minimoiminen, sadutustilanteessa ensi sijassa tarinan kerronnan ja kirjaamisen samanaikaisen etenemisen varmistaminen. Opettajan ja saduttajan suhtautumisessa vuorojen sisältöön näkyy molemmissa tavoite tilanteen loogisesta eteenpäinviemisestä käsiteltävänä olevan asian kannalta. Aineiston sadutustilanteissa käsiteltävänä oleva asia on satuteksti, ja vaikkei aikuinen puutu sadun tapahtumien loogisuuteen sinänsä, pyrkii hän varmistamaan, että ne saadaan muistiin suhteellisen kokonaisina jaksoina ja että lapsi pyrkisi uudessa jaksossa ottamaan aiemmin kertomansa huomioon.

Sadutustilanteessa lapsen ei siis tarvitse pyytää puheenvuoroa itselleen tai kilpailla puheajasta, koska hänen puheensa on tilanteen keskiössä. Hänen tulee vain aika ajoin hiljentyä odottamaan, että aikuinen on oman toimintansa kannalta valmis lapsen seuraavaan vuoroon. Aikuisen ohjaava rooli siis säätelee myös sitä, milloin sadussa siirrytään episodista toiseen. Vasta kun aikuinen on saanut tarkennettua edellistä episodista riittävästi, antaa hän merkin siirtyä seuraavaan. Opetuskeskustelun tapaan aikuinen siis useimmiten suorittaa sekvenssin, aiheesta keskustelemisen, sulkemisen (Niemi 2013: 90).

Ison suomen kieliopin mukaan ohjailevia lausumia, jotka käskvät, kehottavat, pyytävät tai neuvovat puhuteltavaa toimimaan tietyllä tavalla kutsutaan direktiiveiksi. Direktiivit voivat olla myös kielteisiä, jolloin ne kertovat, millainen toiminta ei ole tilanteessa sallittua tai toivottavaa. Tyypillisimmillään direktiivejä ilmaistaan imperatiivimuodolla. Imperatiivimuotoisen direktiivin lupa tai velvoite on lähtöisin direktiivin esittäjästä ja siten aina tilanteen kontekstista riippuvainen (VISK § 1591). Direktiivisyyttä voidaan osoittaa kuitenkin myös muunlaisilla ilmaisutyypeillä. Keskustelukontekstissa direktiivit toimivat vierusparin etujäsenenä eli ne edellyttävät jälkijäsenekseen puhuteltavalta jonkinlaista reaktiota (kielellistä tai ei-kielellistä), joka ilmaisee suostumista tai kieltäytymistä. Myönteinen vastaus on preferoitu, kielteinen sisältää usein epävarmuuden ilmauksia tai selityksiä. (VISK § 1216, 1645.)

Aineistossa yleisin aikuisen antama kehoitus liittyy hänen rooliinsa kuuluvaan oikeuteen keskeyttää lapsen puheenvuoro. Lähes kaikissa tapauksissa keskeyttäminen voidaan perustella sillä, että lapsen puhenopeus on niin suuri, ettei aikuinen ilman keskeytystä saisi tarinaa kirjattua. Aikuinen keskeyttää lapsen puheenvuoron joko selvillä sanoilla *ootas* tai *seis* tai käyttämällä päällekkäispuhunaa. Ison suomen kieliopin mukaan (VISK § 1645) ilmaus *ootas* on direktiiviksi konventionaalistunut ilmaisutyyppi, jossa imperatiivimuotoisen käskyn merkitys lieventyy pikemminkin kehotukseksi. Ilmausta *seis* puolestaan voidaan pitää vakiintuneena verbittömänä direktiivinä.

Aineiston sadutustilanteiden päällekkäispuhunnassa aikuinen alkaa toistaa sitä lapsen aimpaa puhejaksoa, jota hän ei ole vielä saanut kirjattua. Aikuinen suorittaa toiston sen verran kovalla äänellä, että lapsi ymmärtää, että hänen oletetaan päättävän oma puheensa ja luovuttavan vuoro keskustelukumppanille. Silloin lapsi voi lisäksi havaita, ettei aikuinen ole vielä valmis uudelle sadun tapahtumalle, kun edellisenkin kirjaus on vielä kesken. Kun aikuinen on saanut puheenvuoron kokonaan itselleen hän yleensä jatkaa keskustelua esittämällä tarkentavia rajattuja kysymyksiä siitä, mitä lapsi edellisessä vuorossaan halusi kertoa.

tapahtuman (r. 4), jolloin aikuinen (r. 5) ottaa esimerkin 25 tapaan aikaa kirjaamiselle päällekkäispuhunnan avulla.

Toisinaan aikuinen käyttää odottamista ilmaisevaa sanaa ottaakseen keskustelussa ennakoivasti vuoron itselleen. Tällöin hän ei puhu lapsen puheen päälle tai livauta sanomaansa lapsen puheen lomaan. Sen sijaan hän lausuu odottamista ilmaisevan sanan lapsen tauon aikana merkitäkseen itsensä seuraavaksi puhujaksi. Tällä tavoin keskustelun jatkamisen ajankohta on hänen päätettävissään ja hän saa aikaa lapsen tähänastisen tarinan kommentoimiselle tai kirjaamiselle:

Esimerkki 27

- | | |
|-------------|---|
| 01 Armas | ja sitte laitto käyntiin sen ja vähän meni vähä hurjastemaan, |
| 02 Aikuinen | =no ni ootapas (.) <sitte laitto sen käyntiin ja meni vähän {hurjastelemaan> ↑haa
{ARMAS HYMYILEE} |
| 03 | eiks sillä ollu korttia ollenkaan? |
| 04 | EI (.) s(h)ehän on k(h)uriton. |

Esimerkki 28

- | | |
|-------------|--|
| 01 Lauri | ə↑Ensin söi ↑kakkua ə |
| 02 Aikuinen | <ensin söi kak- > >oota mä kirjoitan< ensin söi kakku↑a. no kuka söi kakkua? |
| 03 Lauri | peukalo |

Lapsi kertoo esimerkissä 27 yhden tarinan tapahtumakokonaisuuden (r. 1). Lapsen vetäessä henkeä ja valmistautuessa seuraavan tapahtuman kertomiseen aikuinen varaa ennakoivasti vuoron itselleen (*no ni ootapas*) (r. 2). Lapsi antaa preferoidun myöntävän vastauksen aikuisen direktiiviin noudattamalla kehotusta. Aikuinen pitää vuoron itsellään (r. 2) toistamalla tähän saakka kerrotun ja osoittamalla sen olevan hänestä hauskaa (*haa*). Tämän jälkeen aikuinen esittää vaihtoehtokysymyksen, joka ei muodostu suoraan lapsen aiemmin kertomasta, mutta liittyy samaan aiheeseen (r. 3). Lapsi hyväksyy aikuisen tarjouksen osaksi tarinan sisältöä ja tulkitsee aikuisen vuoron lopussa sijaitsevan kysymyksen (r. 4) osoitukseksi siitä, että hänet on taas osoitettu seuraavaksi puhujaksi. Esimerkissä 28 aikuinen pelkän keskeyttämisen lisäksi myös selittää keskeyttämisen syyn lapselle (r. 2), joka ei välttämättä tule tilanteessa ajatelleeksi, että tarinan kirjaaminen vaatii aikaa. Lapsi hyväksyy aikuisen selityksen noudattamalla annettua ohjetta.

Vuorovaikutuksen jäsentämiseen liittyvien kehotusten jälkeen seuraavaksi yleisimpiä ohjeita aineistossa ovat tekstintekoprosessiin liittyvät ohjeet. Ne ohjaavat kohti tietynlaisten tekstitapahtumien toteuttamista. Ohjeet liittyvät joko ajattelemiseen, kertomiseen tai

kuuntelemiseen. Niiden tarkoitus on viedä tekstintekoprosessia eteenpäin ja konkretisoida sen edellyttämiä toimintoja:

Esimerkki 29

- 01 Aikuinen {Eli se (.) näkykö hyvin,
{ARMAS PITÄÄ VIITTÄ SORMEA PYSTYSSÄ
02 Armas {on siis viis vuot[↑]ta
{KÄVELEE SULKEMAAN OVEA
03 ja Kuriton peukalo tarina alkaa? ja mietipäs mitä sun kuriton peukalo tässä tarinassa voisi tehdä

Esimerkki 30

- 01 Aikuinen =no että sä pääset siitä juonesta >kiinni =kerro mitä sitten tapahtu =kerro oikein hauska
02 tarina niin mä kirjotan sen tähän ylös<

Esimerkki 31

- 01 Aikuinen >Kuuntelepas< (.) mä luen tän sulle (0.5) tähän saakka (0.5) sä voit sillä aikaa miettiä mitä sitte tapahtu,

Esimerkissä 29 aikuinen ohjaa lasta tietynlaiseen tekstintekoon kannalta olennaiseen toimintaan (r. 3), miettimiseen (ajatteluun). Tietyllä lailla sen voi katsoa olevan myös tekstin suunnittelemista. Mieti ensin sillä aikaa, kun aikuinen sulkee oven, ja kerro sitten miettimäsi mukaan, kun aikuinen on valmis asettumaan kuulijaksi. Tätä tulkintaa vahvistaa se, että aikuinen ei kohdistaa ajattelukehotustaan mihinkään sadun yksittäiseen tapahtumaan (esim. aloitukseen), vaan koko tarinaan (*tässä tarinassa voisi tehdä*). Esimerkissä 30 aikuinen ei pelkästään esitä kysymystä sadun seuraavasta tapahtumasta, vaan kehoittaa useamman kerran lasta kertomaan tarina (r. 1). Samalla aikuinen esimerkissä ikään kuin jakaa tehtäviä tekstitilanteeseen osallistujien kesken: lapsi kertoo ja aikuinen kirjoittaa. Samalla tavoin myös esimerkki 31 kuvaa tietyllä lailla tehtävien jakamista. Aikuinen nimeää itsensä lukijaksi. Lapselle hän antaa lukemisen ajaksi kaksiosaisen tehtävänannon: kuuntele ja mieti samalla seuraavaa tapahtumaa.

Nämä esimerkkien 29–31 käskyt ja kehotukset (*mietipäs, kerro, kuuntelepas, voit miettiä*) auttavat lasta hahmottamaan, mitä tekstitilanteessa on tarkoitus tehdä. Ilmaukset *mietipäs* ja *kuuntelepas* sisältävät sekä liite- että sävypartikkelin (*-päs, -pas*). Niiden sävy on lievempi kuin suorassa imperatiivimuodossa (vrt. esim. imperatiivimuotoinen *kerro*). *Voit miettiä* puolestaan on indikatiivimuotoinen direktiivi. (VISK § 1645.) Sen voisi ajatella olevan eräänlainen toteava ilmaus siitä, mitä lapsen on seuraavaksi mahdollista tehdä. Ilman tällaisia ohjeita lapsen voi olla vaikea hahmottaa käynnissä olevaa toimintaa. Fyysisen toiminnan kannalta vain istutaan vastakkain pöydän ääressä, mutta samanaikaisesti toteutetaan kielellisesti toimintaa, jonka

tavoitteena on tuottaa keksitty tarina. Tämä voi olla aktiiviseen fyysiseen tekemiseen tottuneelle lapselle uusi ja outo tilanne.

Käskyillä ja kehotuksilla, jotka liittyvät varsinaisen tarinankerronnan ulkopuolelle, on myös tärkeä tehtävä tilanteen rakentamisessa. Yleensä nämä tilanteiset kehotukset ovat konkreettisia toimintaohjeita ja ne liittyvät tyypillisimmillään joko tilanteen aloittamiseen liittyviin järjestelyihin tai tilanteen lopettamiseen. Ne ohjaavat joko teksti-tilanteen fyysisen toimintaympäristön järjestämistä tai lapselta tietyssä hetkessä toivottavaa tekoa. Tällaisia kehotuksia ovat aineistossa esimerkiksi seuraavat: *istu siihen, näytä kameralle, kuinka monta vuotta olet, menepäs jatkamaan touhuja*. Lapsi tuottaa näihin aikuisen vierusparin aloittaviin direktiivisiin etujäseniin vastauksena jälkijäsenen, johon sisältyy ei-kielellinen ohjeen noudattaminen. Tekstitapahtumaan liittyvistä ohjeista poiketen nämä konkreettiset toimintaohjeet ovat lapselle tuttuja jokapäiväisestä elämästä, jossa aikuiset monin tavoin neuvovat ja opastavat lapsen toimia. Kahdenkeskisestä, rauhallisesta tilanteesta johtuen kurinpidolliset käskyt ja ohjeet eivät ehkä näy aineistossa samalla tavoin kuin ne näkyisivät, jos tutkimusaineisto olisi esimerkiksi ryhmäsadutustilanteesta. Ryhmäsadutustilanteessa niitä tarvittaisiin jo vuorojen jakamiseen ja päällekkäispuhunnan minimoimiseen. Ehkä myös uusi tilanne vähentää aineiston sadutustilanteissa lapsen halua ehdoin tahdoin tehdä jotakin, minkä tulkitsee tilanteessa kielletyksi.

5.2 Kysymykset aikuisen ohjauspuheessa

Keskeisin osatekijä aikuisen ohjauspuheessa aineiston sadutustilanteissa ovat hänen esittämänsä kysymykset. Kysymykset jaksottavat, ylläpitävät ja suuntaavat tarinantuottamista. Aikuisen kysymykset kohdistuvat yleisimmin siihen, mitä tarinassa tapahtuu seuraavaksi. Tarinan narratiivisen rakenteen huomioon ottaen juuri toiminta ja tapahtumat ovat keskeisiä ja ehkä lapselle omaa tarinaa tehtäessä helpoimmin tuotettavia elementtejä. Aikuisen kysymysten muotoilu antaa lapselle vihjeitä siitä, miten pitkää ja mihin aihealueeseen liittyvää vuoroa häneltä seuraavaksi odotetaan. Aineiston sadutustilanteille tyypillinen kysymys–vastaus-rakenne saa tilanteen muistuttamaan haastattelutilannetta. Ison suomen kieliopin (VISK § 1006) mukaan haastattelutilanne sisältää yleensä oletuksen, ettei haastateltavan ole tarkoitus puhua ennen kuin haastattelija on esittänyt kysymyksen. Tämä tekee toisinaan kysymysvuoroista moniyksikköisiä, kun kysyjä ensin taustoittaa asiaansa ja sijoittaa tyypillisesti varsinaisen kysymyksen vasta vuoronsa loppuun.

Yleensä puhuja esittää kysymyksiä, koska tarvitsee jotakin häneltä puuttuvaa tietoa. Kysymys kehottaa puhuteltavaa antamaan tämän puuttuvan tiedon puhujalle. Kysymyksen esittäjän vuoroon liittyy oletus, että tieto on löydettävissä ja vastaus kysymykseen on olemassa. Kysyvässä lausumassaan puhuja sijoittaa kysyttävän asian lausumansa alkuun. Hakukysymys ja vaihtoehtokysymys ovat kysymyslauseen päätyyppejä. Vaihtoehtokysymyksen tärkeimpiä alatyyppejä ovat puolestaan verbikysymys ja disjunkttiivinen vaihtoehtokysymys. (VISK § 888.) Aineistossa aikuisen kysyvät vuorot sisältävät sekä hakukysymyksiä että vaihtoehtokysymyksiä. Tästä syystä esittelen nämä kysymystyypit tämän alaluvun aluksi, jotta aineiston analyysiperusteeni tulevat paremmin ymmärretyiksi.

Hakukysymyksen esittäjä hakee vastaukseksi jotakin tiettyä yhteisestä tiedosta vielä puuttuvaa elementtiä. Hakukysymykset alkavat interrogatiivipronomeineilla, interrogatiivisella proadverbilla tai adjektiivilla. Kysymyksen on tarkoitus selvittää tai tarkentaa puhuteltavan edellisen lausuman jonkin osan sisältöä. Puuttuvan elementin laatu määritellään kysymyssanan avulla. Kysymyssana kertoo, odotetaanko vastaukseksi esimerkiksi ihmistä tai muuta oliota (*kuka, mikä*), paikkaa (*missä, minne*), aikaa (*milloin*), ominaisuutta (*millainen*), tapaa (*miten*) tai syytä (*miksi*). (VISK § 734, 1679, 1686.) Aineistossa tällaiset kysymykset ovat tavanomaisia ja aikuinen hakee niillä jotakin tiettyä, tarinan meneillään olevasta episodista vielä puuttuvaa tai tarinan vastaanottajalle epäselväksi jäänyttä asiaa. Ison suomen kieliopin (VISK § 1680, 1686, 1209) mukaan hakukysymykseen voi vähäisimmillään antaa vain yhden lausekkeen, jopa yhden sanan mittaisen vastauksen. Tämä vastaus on kohdennettu silloin nimenomaan kysymyslauseen interrogatiivipronominin osoittamaan asiaan. Hakukysymykset ovat vaihtoehtokysymyksiin verrattuna avoimempia, sillä niihin voi antaa vastaukseksi myös esimerkiksi erilaisia listauksia tai muita pidempiä selitysjaksoja, jotka yhtä lailla ovat vastauksia kysyjän esittämään tarkennuspyyntöön.

Vaihtoehtokysymyksen muotoilu antaa vihjeen siitä, millaista vastausta kysymykseen odotetaan sekä mikä on kysyjän oma näkemys puheena olevasta aiheesta (VISK § 824). Verbikysymys on yksinkertaisen vaihtoehtokysymyksen perustyyppi. Tällöin kysymys muodostetaan liittämällä finiittiverbiin kysyvä liitepartikkeli *-ko*. Muodostuva kysymys on verbi-alkuinen. Kysymyksissä voi olla sekä myöntö- että kieltöhakuisia polaarisuusaineiksia. Tällä tarkoitetaan sitä, että niiden muotoilu pohjustaa joko myöntävää tai kieltävää vastausta. Vaihtoehtokysymyksen minimivastaus koostuu vain joko myöntöä tai kieltöä ilmaisevasta lausumasta (*joo* tai *ei*). Tällaisen vaihtoehtokysymyksen esittäminen hakee yleensä varmistusta jonkin asian hyväksymiselle.

Vaihtoehtokysymyksiin on kuitenkin mahdollista vastata pidemmästäkin. Vastauspituuteen vaikuttavat yleensä niin kysymyksen muotoilu kuin myös keskustelutilanne ja sen osapuolten väliset suhteet. (VISK § 1202.) Pidemmässä vuorossa puhuteltava voi mahdollisesti haluta perustella antamaansa vastausta. Sadutustilanteessa lapsi huomaa toisinaan aikuisen käsittäneen hänen sanomansa väärin, ja tällöin lapsi saattaa selittää pidemmässä vuorossaan, miten asia olisi kuulunut tulkita. Disjunktiiivisella vaihtoehtokysymyksellä tarkoitetaan kysymystä, joka nimeää puhuteltavalle eksplisiittisesti molemmat vastausvaihtoehdot. Tällöin rinnastuskonjunktio *vai* yleensä yhdistää kaksi tai useampia vaihtoehtokysymyksiä. Minimivastaus disjunktiiiviseen vaihtoehtokysymykseen on sen jommankumman tai jonkin elementin toistaminen. (VISK § 888, 1680, 1698.)

Aineiston sadutustilanteissa pyritään siihen, että lapsen kerronta olisi tilanteen keskiössä. Tätä voidaan tavoitella luomalla lapselle edellytykset pidempien moniyksikköisten vuorojen tuottamiselle. Ison suomen kieliopin mukaan (VISK § 1006) puhujan kysymys luo tilan puhuteltavan moniyksikköiselle vuorolle. Puhuja esittää kysymyksiä, joihin odotetaan yksittäistä lausumaa pidempiä vastauksia. Sadutustilanteessa aikuinen luo tätä tilaa muotoilemalla hakukysymyksiä, joiden hakualue koskee laajasti seuraavaa sadun tapahtumaa. Tällöin kysymyksen muotoilu ei rajoita puhuteltavan vastausvuoron pituutta. Sadutustilanteen tausta-asetukset vaikuttavat kuitenkin niin, että käytännössä aikuinen mieluiten katkaisee lapsen vastausvuoron jo ensimmäisen yksikön jälkeen mahdollistaakseen tarinan kirjaamisen.

Vuorovaikutustilanteissa hakualueeltaan laajoja hakukysymyksiä esiintyy tyypillisesti tilanteen alussa. Ne edellyttävät jälkijäsenekseen toiselta osapuolelta vastausta, mutta mahdollistavat hyvin monentyyppisiä vastausvaihtoehtoja. Institutionaalisissa tai muutoin vakiintuneissa tilanteissa alkukysymys on yleensä tietynlainen, jotta se ohjaa vuorovaikutuksen mahdollisimman tehokkaasti kohti tilanteen tarkoitusta. (VISK § 1686.) Sadutustilanteissa tämä näkyy siinä, että joko aloituskysymyksessä tai juuri sitä edeltävässä lausumassa aikuinen muistuttaa Kurittomasta peukalosta kertomuksen päähenkilönä ja ensimmäisen kysymyksen funktio on selkeästi tarinan aloittaminen ja ensimmäisen tapahtuman synnyttäminen:

Esimerkki 32

01 Aikuinen Ja nyt olis sun vuoro kertoa @IHAN oma tarina@ mitä Kuriton peukalo sinun tarinassa tekee.
02 Nestori =se se se vois vaikka mennä uimahotelliin?

Esimerkki 33

01 Aikuinen - ja kuriton peukalo ja anna kuule palaa, mitä tapahtui tai miten tarina alkaa

Esimerkissä 32 aikuinen pohjustaa kysymystä ohjeella siitä, mitä tilanteessa on tarkoitus tehdä (r.1). Ohjetta seuraavan hakukysymyksen hakualue on erityisen laaja, sillä se ei kata vain Kurittoman peukalon ensimmäistä tekoa, vaan kysyy Kurittoman peukalon toimintaa koko tarinan kannalta. Lapsen vastausvuoron nouseva intonaatio (r. 2) ikään kuin varmistaa, onko hän antamassa nyt oikeaa hakualuetta koskevaa vastausta. Esimerkissä 33 puolestaan aikuinen esittää kaksi hakukysymystä (r. 1), jotka koskevat tarinan alkua. Esimerkistä 32 poiketen lapsen olisi siis mahdollista aloittaa tarina jollakin muullakin kuin Kurittoman peukalon toiminnalla.

Hakualueeltaan laajoja hakukysymyksiä esiintyy tarinan aloittamisen lisäksi usein myös tarinankerronnan sisällä, erityisesti tarinan episodien rajakohdissa, joissa edellisestä tapahtumasta pyritään etenemään kohti seuraavaa:

Esimerkki 34

- | | |
|-------------|---|
| 01 Aikuinen | mites tämä tarina päättyis=tässä on jännittävä tulipalo ja Kuriton peukalo pelastaa ↑lelut. |
| 02 | mitähän se sitten tekis, sen tulipalon jälkeen?
(.) |
| 03 Harri | sammuttaa, |

Esimerkissä 34 aikuinen käyttää moniyksikköisen vuoron (r. 1–2), jonka ensimmäisissä lausumissa hän toistaa tarinan aikaisemmat tapahtumat. Tällä hän mahdollisesti pyrkii auttamaan lasta liittämään sadun tapahtumia toisiinsa. Moniyksikköisen vuoron viimeinen lausuma on Kurittoman peukalon seuraavaa tekoa hakeva hakukysymys, joka siirtää samalla puheenvuoron lapselle. Lapsi antaa aikuisen kysymyksen hakualueeseen sopivan minimivastauksen (r. 3), eikä täten käytä kysymyksen tarjoamaa mahdollisuutta tuottaa itsekin moniyksikköinen vuoro.

Toisinaan, erityisesti kun edellistä tapahtumaa on käsitelty pidempään, aikuinen ei nosta sitä enää kysymykseensä, vaan esittää tarinan etenemistä osoittavan hakualueeltaan avoimen *mitä seuraavaksi* -kysymyksen. Näitä kysymyksiä on tutkimusaineistossa kaikkein eniten. Aikuinen ilmaisee kysymystä esimerkiksi seuraavilla tavoilla: *ja sitten, miten jatkuu, mitä sitte tapahtu*. Tällainen kysymys ei sido lapsen vastausvuoroa mitenkään muuten kuin että siihen oletetaan sisältyvän jotakin seuraavasta sadun tapahtumasta. Tällaisten kysymysten esittäminen antaa lapsen omalle kerronnalle mahdollisimman paljon tilaa sadutustilanteessa ja pyrkii häivyttämään aikuisen omien vuorojen tarkoitukseksi pelkän tilanteen käynnissä pitämisen ja hienovaraisen eteenpäin ohjailun. Tämä tukee sadutustilanteen tarkoitusta, mahdollisuuden antamista sadutettavalle juuri hänenlaisensa tarinan luomiseen.

Aikuinen käyttää hakukysymyksiä aineistossa uuden tapahtuman synnyttämisen lisäksi myös episodin valmiiksi saattamiseen, puuttuvien tai epäselvien kohtien täydentämiseen. Tällöin hakukysymyksen hakualue on suppeampi ja selvärajaisempi:

Esimerkki 35

01 Aikuinen mikä paloi ihan mustaksi?
02 Lauri peukalo,

Esimerkki 36

01 Aikuinen tulipalon. millä se sammuttaa sen,
(.)
02 Harri mmm. no vesisuihkulla.

Esimerkki 37

01 Aikuinen <ensin söi kak- > >oota mä kirjoitan< ensin söi kakku↑a. no kuka söi kakkua?
02 Lauri peukalo

Esimerkissä 35 aikuisen kysymys hakee vastaukseksi palamisen kohdetta ja esimerkissä 36 sammuttamisvälinettä. Esimerkissä 37 aikuinen puolestaan selvittää tapahtuman toimijaa, kuka oli se, joka söi kakkua. Kaikissa näissä esimerkeissä 35–37 sadun tapahtuma (mustaksi palaminen, sammuttaminen ja kakun syöminen) on selvä, mutta tiedot objektista (esim. 35), välineestä (esim. 36) ja tekijästä (esim. 37) puuttuvat. Tällaisten hakukysymysten minimivastaus on yhden sanan mittainen, interrogatiivipronominin pyytämän asian nimeäminen. Kuten aineistoesimerkit 35–37 osoittavat, lapset suosivat sadutustilanteen vuorovaikutuksessa tätä vastaustapaa. Tällaiset vastaukset osoittavat, että tarinaa tuottavilla lapsilla on ymmärrystä eri kysymyssanoista ja niiden hakualueista. Aikuinen käyttää näitä kysymyksiä selventääkseen tapahtumia ja lisätäkseen niihin yksityiskohtia, jotka saattavat olla tarinaa kertovalla lapsella mielessään, mutta joita lapsi ei tule ilman aikuisen erillistä kysymystä maininneeksi.

Aineiston sadutustilanteissa on tyypillistä, että hakukysymyksillä etsitään jotakin spesifiä tietoa, jota tarvitaan tarinan jatkamiseksi. Hakukysymykset voivat etsiä myös tapahtumien syitä (*miksi*) (VISK § 1688). Tätä aikuinen ei aineiston puheenvuoroissaan kuitenkaan tee. Syitä hakevilla kysymyksillä lapsi voitaisiin saada pohtimaan päähenkilön tekojen motiiveja tarkemmin, mikä voisi rikastaa tarinoiden henkilökuvausta ja syventää tapahtumaketjuja. Luultavasti aikuinen ei ohjaa kertojia tähän suuntaan siitä syystä, että aineiston lapset ovat vielä melko aloittelevia kertojia. Kerrontataitojen kehittyessä tämänkaltaiset kysymykset olisivat hyvä keino vähitellen monipuolistaa kerrontaa entisestään sekä eriyttää tarinantuottamisen ohjausta kertojan taitotason mukaan.

Aineiston sadutustilanteissa aikuisen verbialkuiset vaihtoehtokysymykset sisältävät lähes aina oletuksen myönteisestä vastauksesta. Oletus ei kuitenkaan ole niinkään kysymyksen muodossa, vaan tiedetyissä kontekstipiirteissä. Tyypillistä on myös, että aikuinen tavoittelee näillä kysymyksillä jotakin tiettyä, jo tietämäänsä vastausta. Nämä kysymykset muistuttavat hieman opettajan esittämiä epäaitoja, oppilaiden tietämystä testaavia, kysymyksiä opetustilanteessa (Tainio 2007a: 41). Erona on kuitenkin se, etteivät aikuisen kysymykset sadutustilanteessa pyri testaamaan lapsen tietämystä, vaan ottamaan lapsen mukaan vuorovaikutukseen. Tällainen kysymystyyppi muodostuu kuitenkin pedagogisten kysymysten tavoin niin sanotuiksi oikean vastauksen kysymyksiksi:

Esimerkki 38

01 Aikuinen sulla oli ihan äsken syntymäpäivät? eikö olluki,
 02 Nestori oo
 03 Aikuinen ↑nii

Esimerkki 39

01 Aikuinen Ootko sä neljä vuotta?
 02 Roni oo

Esimerkki 40

01 Aikuinen <se on sammunu>, hy:↑vä (.) kiitos tarinasta Harri neljä vuotta? nä:in pitkän tarinan
 02 {kerroit =oliko aika hurja tarina,
 {AIKUINEN NÄYTTÄÄ PAPERIA
 {HARRI KATSOO PAPERIA JA NYÖKYTTÄÄ
 03 hie:no (.) kiitos Harri, nyt voit mennä leikkimään ystävien kanssa,

Esimerkeissä 38 ja 39 aikuinen tietää jo lapsen syntymäpäivän ja oikean iän, mutta rohkaisee kysymystyyppillään lasta mukaan vuorovaikutukseen. Nämä vaihtoehtokysymykset hakevat vastaukseen varmistusta asian paikkansapitävyydestä. Lapsi tarjoaa esimerkeissä 38 ja 39 aikuisen kysymyksen preferoiman myöntävän vastauksen. Esimerkissä 40 aikuinen on seurailut lapsen tarinaan eläytymistä ja kysymyksellään (r. 2) hän ehkä varmistaa lapsen käytöksestä tekemiään havaintoja.

Disjunkttiivisia vaihtoehtokysymyksiä on aineistossa kolmenlaisia. Ensimmäkin aikuinen saattaa näissä tehdä tarkentavan vaihtoehtokysymyksen kahden lapsen mainitseman asian välillä:

Esimerkki 41

01 Aikuinen Voi e↑i: (.) tässä tulee hirveesti räjähdyskiä nyt. =sitten se <talo räjähti> he he (.) mitä
 02 tapahtui Kurittomalle peukalolle,
 03 Veeti sitten se putosi (.) maahan
 (2.0)

- 04 Aikuinen kumpi putos (.) talo vai Kuriton peukalo?
 05 Veeti =kuriton peukalo

Esimerkkiä 41 on edeltänyt keskustelu, jossa lapsi on puhunut sekä talosta että Kurittomasta peukalosta. Aikuiselle on jäänyt epäselväksi, kumman näistä lapsi halusi kertoa pudonneen. Aikuisen kysymys (r. 4) siis varmistaa tarinan toimijoita. Lapsi antaa preferoidun vastauksen aikuisen kysymykseen (r. 5).

Toiseksi aineistossa on useita tilanteita, joissa aikuinen pyrkii auttamaan lasta kerronnassa eteenpäin tuomalla itse esiin mahdolliset tarinan etenemisvaihtoehdot:

Esimerkki 42

- 01 Aikuinen alkaako että eräänä päivä[↑]nä vai olipa ker[↑]ran?
 02 Oliver =olipa kerran.
 03 Aikuinen =ah olipa kerran(.) no [↑]ni (.) nyt tästähän se lähti. <olipa kerran> mi[↑]kä
 04 Oliver kuriton peukalo.

Aineistossa on useita esimerkin 42 kaltaisia tilanteita, joissa aikuinen pyrkii auttamaan lasta kerronnassa eteenpäin tuomalla lapsen tarinaan ikään kuin ulkopuolelta vaihtoehdot, jotka hänen oman tulkintansa mukaan sopisivat tilanteeseen. Esimerkissä 42 aikuinen tarjoaa lapselle disjunktiivisena vaihtoehtokysymyksenä sadun konventioita, tyypillisiä aloitusfraaseja (r. 1).

Kolmanneksi aineistossa on tilanteita, joissa aikuinen vaihtoehtokysymyksellään pyrkii selvittämään tarinaan nopealla tahdilla syntyneiden tapahtumien tarkkoja yksityiskohtia:

Esimerkki 43

- 01 Aikuinen <ve-del-lä tu-li-pa-lon>. >ootapas nyt< sitte se yritti rikkoa poliisiauton ja konepelti
 02 syttyi tulipalon,
 (2.0)
 03 vai tarkoitatko tule- konepelti syttyi tuleen niinkö?
 04 Nestori [joo
 05 Aikuinen =vai syttyi tulipalo kummin päin laitetaan,
 (.)
 06 Nestori tuleen sytty
 07 Aikuinen =syttyi tuleen
 (1.5)
 08 ja palomiehet tuli paikalle ja sammutti vedellä tulipalon.
 09 Nestori =joo

Esimerkissä 43 aikuinen haluaa selvittää, mitä lapsi tarkalleen tarkoitti (r. 3). Lapsi kiirehtii varmistamaan aikuisen ymmärryksen jo ennen toisen vastausvaihtoehdon esittämistä (r. 4). Silti aikuinen jatkaa osoittaakseen, että lapsen sanoman tulkinnassa olisi toinenkin vaihtoehto (r. 5). Samalla hän tuo lapselle näkyviin sen, että vastaanottaja ei aina välttämättä ymmärrä lausumaa samalla tavalla kuin sen esittäjä on ehkä tarkoittanut. Tyypillistä aineiston tilanteille on, että

oikeuttaa puheenvuoroon. Tällainen tauko keskustelussa toimii aikuiselle viestinä siitä, että lapsi ei ilmaise olevansa halukas tai kyvykäs vastaamaan juuri esitettyyn kysymykseen. Tällöin aikuinen yleensä ottaa itse lapselle tarjoamansa vuoron ja käyttää sen toistamalla kysymyksensä. Kysymyksen toistaminen vahvistaa lapsen velvoitetta vastata siihen. Kun kysyvää etujäsentä ei välittömästi seuraa vastauksen antava jälkijäsen, syntyy keskusteluun erimittaisia välisekvenssejä. (Niemi 2013: 86.)

Toisinaan lapsi saattaa kyllä vastata kysymykseen, mutta hänen sanomansa sisältö voi olla aikuisen esittämään kysymykseen nähden yllättävä tai sadun tapahtuman synnyttämiseksi riittämätön. Tällöin aikuinen yleensä huomioi lapsen vuoron jollakin tavalla, mutta samalla antaa lapsen ymmärtää, että aikuisen esittämään alkuperäiseen kysymykseen ei ole vielä saatu vastausta. Tällöin aikuinen yleensä mukauttaa omaa toimintaansa tilanteessa sillä tavoin, että saa lapsen huomion ohjattua takaisin kohti sitä, mistä lähdettiin liikkeelle. Näin hän osoittaa samalla lapselle, mikä on keskustelun sen hetkisen vaiheen kannalta oleellista. (Niemi 2013: 87.)

Tällaisissa tilanteissa aikuinen yleensä toistaa alkuperäisen kysymyksensä sellaisenaan, tarkentaa sitä jollakin yksityiskohdalla tai muotoilee uuden samankaltaista vastausta hakevan kysymyksen:

Esimerkki 45

- 01 Aikuinen =Kuriton peukalo on leiponu kakku[↑]a ja sitte se on syyttäny
 02 tulipa[↑]lon ja sitte se on lentäny linnun selässä ranskaan.
 (0.2)
 03 mitä Kuriton peukalo vois nyt tehdä,
 (3.0)
 04 Aikuinen <ku-ri-ton peu-ka-[↑]lo>
 KIRJOITTA
 (1.5)
 05 Mitäs tapahtuu,
 (2.0)
 06 kerro mulle tarina,
 (1.5)
 07 olipa kerran
 (3.0)
 08 mitä se Kuriton peukalo voisi tehdä,
 09 Harri mmmm
 (2.0)
 10 Harri (- -)
 11 Aikuinen mitä?
 KUMARTUU LÄHEMMÄS LASTA
 12 Harri (-[-])
 13 Aikuinen [M]ihän se vois tehdä,
 (4.0)
 mitä kivaa se vois tehdä tai oikein hassua,
 (3.0)

14 Harri tulipaloa.

Esimerkissä 45 aikuisen (r. 3) kysymykseksi muotoilemaa etujäsentä ei seuraa vastaanottajan taholta preferoitu jälkijäsen (vastaus kysymykseen). Sujuva vuorojen vaihtuminen on keskustelun normaali tila (Hakulinen 1997: 32). Keskustelukumppanin pitkä hiljaisuus rikkoo tämän normaalin vuorottelujäsennyksen ja vaatii aikuista keskustelun eteenpäin viejänä tekemään jotakin takaisin sujuvaan vuorotteluun palaamiseksi. Aikuinen pyrkii kysymyksen toistamisella (r. 5) ja kerrontakehotuksellaan (r. 6) yhä eksplisiittisemmin nimeämään lapsen keskustelun seuraavaksi puhujaksi. Samalla aikuinen aloittaa keskusteluun välisekvenssin, jonka aikana odotus jälkijäsenen saamisesta pysyy jatkuvasti voimassa.

Lapsi ei vielääkään tartu tarjoukseen tuottaa aikuisen etujäsenen sopiva jälkijäsen. Puhekumppanin hiljaisuus saa aikuisen ottamaan jälleen itsevalinnan kautta seuraavan puheenvuoron keskustelussa. Aikuinen esittää (r. 7) mahdollisen aloitusfraasin kertomukselle. Puhekumppani ei tartu tarjoukseen jatkaa omaa vuoroaan tästä valmiiksi tarjotusta aloituksesta. Hiljaisuuden pitkittyessä aikuinen ottaa jälleen vuoron itselleen ja toistaa keskustelussa aivan ensimmäisenä esittämänsä kysymyksen (r. 8). Lapsi osallistuu ensimmäistä kertaa keskusteluun tuottamalla etujäsenelle jonkinlaisen jälkijäsenen (r. 9). Aikuinen ei kuitenkaan saa lapsen vuorosta selvää, joten hän tekee koko vuoroa koskevan korjausaloitteen (r. 11) (*mitä*). Lapsi toistaa epäselvän puhejakson, mutta aikuinen ei ilmeisesti vielääkään saa siitä selvää. Aikuinen ottaa itse seuraavan vuoron (r. 13), luopuu esittämästään korjausaloitteesta ja esittää keskusteluun uudenlaisen hakukysymyksen, joka kaventaa alkuperäisen hakukysymyksen (*mitä Kuriton peukalo vois nyt tehdä*) hakualuetta käsittämään nyt vain kivat ja hassut tapahtumat. Lapsi antaa aikuisen kysymykseen sopivan minimivastauksen (r. 14), joka samalla antaa täydennyksen aikuisen muotoilemaan alkuperäiseen etujäsenen (r. 3) ja päättää näin keskusteluun syntyneen välisekvenssin.

Kuten esimerkistä 45 kävi myös ilmi, aikuinen saattaa auttaa lasta tarinan kerronnassa eteenpäin myös tarjoamalla saduille tyypillisiä fraaseja (*olipa kerran, sen pituinen se*) lapsen käyttöön ehkä muistuttaakseen tarinan tekstilajista ja antaakseen valmiit sanat sadun tietyille toiminnalliselle jaksolle (aloittaminen, lopettaminen). Esimerkissä 45 valmiiden alkusanojen antaminen voisi olla keino poistaa tyhjän paperin kammoa eli antaa tarinalle jonkinlainen aloitus, jotta kertomisen käynnistäminen helpottuisi. Vaikka fraasin valmis nimeäminen voidaan nähdä jollakin tavoin johdattelevana toimintana ja lapsen kerronnalliseen vapauteen puuttumisena, varmistaa aikuinen tällä keinolla kuitenkin sen, ettei itse tuo lapsen tarinaan

mitään sisällöllistä asiaa, joka on peräisin häneltä itseltään sadutettavan lapsen sijaan. Hän ei siis tarjoa vaihtoehtoja tai esimerkkejä siitä, mitä tarinassa voisi seuraavaksi tapahtua:

Esimerkki 46

01 Aikuinen mitäs mites me saadaan päättymään tää tarina?

(2.0)

02 Armas no se on jo valmis.

03 Aikuinen se on jo valmis, laitetaanko me mitään sellasta >että jatkuu joskus tai sen pituinen se 04 tai että sitten se ajoi jonnekin< vaan että laitetaanko tähän?

(4.0)

05 tää päättyy nyt, (.) tää lause on mihin tää päättyy on (.) ja sitten laittoi sen käyntiin ja

06 meni vähän hurjastelemaan. päättykö tarina siihen?

07 Armas =joo.

Fraasitarjoukset ovat tyypillisiä kohdissa, joissa tarina tulisi saada alkuun sekä kohdissa, joissa se tulisi kääntää kohti loppua. Yleensä lapset hyväksyvät nämä tarjoukset sadun osaksi. Mutta kuten esimerkistä 46 nähdään, aineistossa on myös sadustilanteita, joissa lapset eivät niihin erityisemmin tartu. Tällöin aikuinen tulkitsee, ettei niitä tarvita ja antaa lapselle mahdollisuuden lopetukseen tarinan sisällön kautta. Esimerkissä 46 aikuisen vuoro (r. 3–4) loppuu tasaisella intonaatiolla sisällöltään keskeneräisen kuuloiseen kohtaan (*vaan että laitetaanko tähän*), jota seuraa neljän sekunnin hiljaisuus. Hiljaisuudesta aikuinen ehkä havaitsee, että lapsi odottaa hänen osoittavan edellisen vuoron päättymisen ja seuraavan puhujan nimeämisen selvemmin. Aikuinen ottaa keskustelussa taas vuoron itselleen ja tarkentaa kohtaa, johon tarina loppui. Hän myös muuttaa alkuperäisen disjunkttiivisen vaihtoehtokysymyksensä (r. 3–4) verbikysymykseksi (r. 6), jonka preferoitu vastaus on asian vahvistaminen.

Auttaakseen lasta kerronnassaan eteenpäin aikuinen saattaa myös muistuttaa lasta sadun aikaisemmista tapahtumista, joiden pohjalle tulevan tapahtuman voi rakentaa. Toiston keinojen käsittelyn yhteydessä luvussa 5.7 kuvaan sitä, miten aikuinen aina välillä lukee tuotettua tarinaa ääneen. Toisinaan tämä ääneenluku on kuitenkin myös mukautettua toimintaa:

Esimerkki 47

01 Aikuinen =↑VOI E:I (.) mustaksi se peukalo. .hhh haa @no mitä sitten?@

(3.0)

02 Lauri y::::::::::m =en muista,

03 Aikuinen = >no mäpä s luen tän tarinan tähän saakka mitä sitten vois tapahtua ↑mitä se ↑ajattele

04 {musta peukalo<

{AIKUINEN NOSTAA OMAN PEUKALONSA ESILLE

05 ensin söi kakkua peukalo. se oli ollut liian kauan uunissa. sitten tulipalo se paloi ↑ihan

06 mustaksi se peukalo. mitäs sitte tapahtui peukalolle? nyt { se on ihan ↑musta

{AIKUINEN NÄYTTÄÄ

{PEUKALOAAN

07 Lauri y::m ei voinu enää tehdä mitään ku pelkästään nukkua,
 08 Aikuinen <ei voinut enää tehdä mitään> >mitä sitte?<

Esimerkissä 47 lapsi vastaa (r. 2) kyllä aikuisen seuraavaa tapahtumaa etsivään hakukysymykseen (r. 1), vastaus vain ei ole preferoidusti seuraava sadun tapahtuma. Vastaus antaa kuitenkin aikuiselle vihjeen siitä, kuinka muotoilla oma seuraava vuoronsa niin, että lapsen aloittamasta välisekvenssistä päästäisiin mahdollisimman nopeasti tuottamaan alkuperäisenä etujäsenenä toimivaan kysymykseen sopiva jälkijäsen. Yleensä kun keskustelun sujuva eteneminen, jossa etujäsentä seuraisi heti seuraavassa vuorossa sopiva jälkijäsen, ei toteudu, vaatii se jonkinlaista selitystä. Varsinaiseen kysymykseen vastaamisen sijaan lapsi antaa omassa vuorossaan aikuiselle selityksen, miksi ei voi vastata kysymykseen (r. 2). Aikuinen linkittää oman seuraavan vuoronsa keskustelussa edellisen vuoron sisältämään informaation. Hän muistuttaa lasta sadun aikaisemmista tapahtumista (r. 3–6). Aikuinen ei pelkästään toista sadun tapahtumia, vaan osoittaa omalla toistovuorollaan lapselle myös sen, mihin hänen tulisi tarinan edellisissä tapahtumissa erityisesti keskittyä. Tämän hän tekee toistamalla kerran rivillä 4 ja kaksi kertaa rivillä 6, kuinka musta peukalo nyt on ja näyttämällä kaksi kertaa lapselle omaa peukaloaan. Näillä vuorovaikutuksen keinoilla aikuinen pitää samalla esillä kertomuksen mahdollista syy-seurausrakennetta. Hän ohjaa lapsen ajatusta siihen suuntaan, että seuraava peukalolle tapahtuva asia voisi olla seurausta mustaksi palamisesta. Tämän aikuinen tekee toistamalla peukalon mustuuden vielä varsinaisen tarinan lukemisen jälkeen. Syy-seuraussuhde voidaan nähdä erityisesti lapsen seuraavasta vuorosta (r. 7). Lapsi kertoo, ettei peukalo voinut enää mitään muuta kuin nukkua (mahdollisesti, koska oli palanut aiemmin ihan mustaksi).

Eräässä tapauksessa aikuinen havaitsee lapsen vuorovaikutuskäyttäytymisen välttelevyydestä ja lapsen vähäpuheisuudesta, että tarinan synnyttämisessä liikutaan kyseiselle lapselle liian abstraktilla tasolla. Tarinaa tuotettaessahan puhutaan asioista, joita ei voida nähdä ja joita ei ole oikeasti sillä hetkellä olemassa muuta kuin tarinan maailman sisällä. Aikuinen pyrkii auttamaan lasta piirtämällä hänelle kuvan sadun tapahtumasta ja tällä tavoin konkretisoimalla tilannetta, jotta voitaisiin yhdessä pohtia, mitä sadun tapahtumasta saattaisi seurata:

Esimerkki 48

01 Harri tulipal^oa.
 02 Aikuinen =tu[↑]lipalo? miten siinä tapahtuu?
 (2.0)
 03 Harri (sitte vaa. sitte tulee.)

	(1.0)
04 Aikuinen	si{tte tulee tu↑lipa↑lo {KIRJOITTA
05	mitä tapahtuu sitte=mitä Kuriton peukalo tekee? (10.0)
06	{°jos tässä ois se tulipalo näin°, i;so tulipalo {PIIRTÄÄ PAPERIIN, HARRI TUIJOTTA PAPERIA
07	=missä se tulipalo on? (.)
08 Harri	{tuossa {HARRI OSOITTA PAPERIA
09 Aikuinen	=mitä mikä palaa? (1.0)
10 Harri	joku lelu ehkä,

Esimerkissä 48 aikuinen esittää lapselle kysymyksen (r. 2). Lapsi ottaa seuraavan vuoron epäselvällä puhejaksolla (r. 2). Aikuinen ei ilmeisesti tulkitse saaneensa vastausta kysymykseensä. Hän ei kuitenkaan tee korjausaloitetta lapsen epäselvään vuoroon, vaan tekee kolmannen position korjauksen omaan ensimmäisen rivin vuoroonsa toistamalla sen ja täydentämällä sitä Kurittoman peukalon toimintaa koskevalla hakukysymyksellä (r. 4–5). Lapsen pitkistä hiljaisuudesta aikuinen tekee ilmeisesti tulkinnan, ettei lapsi aio käyttää hänelle keskustelussa annettua seuraavaa puheenvuoroa. Samalla aikuinen tekee tulkinnan, että saadakseen tuottamaansa etujäseneen sitä vastaavan jälkijäseneen, tulee hänen käynnistää etujäsentä selittävä ja konkretisoiva välisekvenssi.

Keskustelunanalyysissä termillä *recipient design* kuvataan sitä, miten puhuja pyrkii muotoilemaan sanottavansa huomioimalla vastaanottajan tiedot (Londen 1997: 64). Aikuinen on ehkä tehnyt lapsen vuorovaikutuskäyttäytymisestä tulkinnan, jonka mukaan tarinan pelkässä kielellisessä kerronnassa liikutaan tälle lapselle liian abstraktilla tasolla. Vastaanottajan tiedot huomioimalla hän siis vaihtaa lähestymiskulmaa piirtämällä käsitellyn tapahtuman, jotta lapsi voi koko ajan nähdä asian, josta puhutaan. Aikuinen haluaa ehkä uudelleen muotoillulla kysymyksellään (esim. 48, r. 4–5) varmistaa, seuraako lapsi tätä lähestymistavan vaihdosta. Aiemmasta sekvenssijäsennyksestä poiketen aikuisen vuoroa ei seuraakaan nyt hiljaisuus, vaan lapsen preferoitu vastaus aikuisen kysymykseen (r. 8). Kun aikuinen näin saa lapselta varmistuksen, että heillä on yhteiset tiedot keskustelunsa pohjana, esittää hän seuraavan kysymyksensä (r. 9). Jälleen tämä etujäsen saa nyt keskustelussa heti parikseen preferoidun jälkijäseneen (r. 10). Tämä sujuva vuoronvaihto keskustelussa antaa luultavasti aikuiselle viitteitä siitä, että hän on tulkinut oikein keskustelun toisen osapuolen tarpeet.

Kuvasta avun saaminen ei ole sinänsä yllättävää, sillä pienten lasten maailmassa aineiston sadutustilannetta tyypillisempi tekstiutilanne on hetki, jossa katsotaan aikuisen kanssa erilaisia kuvia, joista lasta sitten pyydetään kertomaan (Mäkinen & Kunnari 2009: 103). Tässäkin

esimerkin 48 tilanteessa kuvasta muodostuu aikuiselle ja lapselle yhteinen konteksti, jossa tarina tapahtuu, ja vaikkei aikuinen piirrä kuvaan enää mitään lisää, viittaa hän siihen jatkossakin aina sadun seuraavaa tapahtumaa hahmoteltaessa. Pienelle lapselle on usein vielä vaikeaa erottaa kertomuksen maailma ja arkitodellisuus pelkästään kielellisillä keinoilla toisistaan (Suvanto & Mäkinen 2011: 72).

Silloin, kun lapsen on vaikea keksiä, mitä Kuriton Peukalo voisi jossakin tietyssä sadun tilanteessa tehdä, aikuinen saattaa puheellaan asettaa lapsen itsensä hetkeksi kurittoman peukalon asemaan kysymällä, kuinka lapsi itse kurittomalle peukalolle parhaillaan tapahtuvassa tilanteessa toimisi:

Esimerkki 49

- 01 Aikuinen mitä se Kuriton Peukalo voisi tehdä,
 02 Harri (mm mä e-)
 03 Aikuinen =mitä?
 04 Harri =mä en tiedä.
 (.)
 05 Aikuinen no mites sää jos sää olisit Kuriton peukalo ja lelut palais niin mitä sää tekisit,
 (4.0)
 06 Harri mä en tiedä,
 07 Aikuinen =mitä?
 08 Harri =mä en tiedä,
 (.)
 09 Aikuinen joo o öööö mitä se Kuriton peukalo vois ottaa?
 (1.0)
 10 Harri <no tuolta noita leluja>
 11 Aikuinen {<tuolta noita leluja pois> >niinkö?<
 {KIRJOITTAA
 {HARRI NYÖKKÄILEE

Esimerkissä 49 aikuinen esittää sadun seuraavaa tapahtumaa hakevan kysymyksen (r. 1), johon lapsi vastaa epäselvällä puhejaksolla (r. 2). Aikuinen tekee lapsen edellistä vuoroa koskevan korjausaloitteen (r. 3). Tämä saa lapsen korjaamaan edellisen vuoronsa muotoon, jonka on tarkoitus kertoa, ettei lapsi osaa vastata aikuisen kysymykseen (r. 4). Tällöin aikuinen pyrkii muotoilemaan sanomansa siten, että se paremmin huomioisi vastaanottajan tiedot (*recipient design*) (r. 5). Lapsen ei vastatessaan enää tarvitsekaan tietää, mitä Kuriton peukalo tilanteessa tekisi, vaan miettiä, kuinka lapsi itse vastaavassa tilanteessa toimisi. Lapsen vastauksista (r. 6, r. 8) voi tulkita, ettei hän itse tiedä, millä tavoin kyseessä olevassa tilanteessa voisi ylipäätään toimia. Sen takia aikuinen antaa lapselle vihjeen yhdestä mahdollisesta toimintatavasta muotoilemalla hakukysymyksen (r. 9). Lapsi tarttuu vihjeeseen melkein heti ja antaa hakualueen mukaisen vastauksen. Tästä nähdään, että aikuisen ohjaustoiminnan mukauttaminen auttoi lapsen eteenpäin jumista, johon tarinan kerronta oli ajautunut.

Esimerkin 49 kysymyksenasettelu on yleistä lasten kanssa toimittaessa ylipäättään, sillä kaikilla kyky toisen asemaan asettumisesta ei ole vielä kehittynyt kovin pitkälle. Esimerkiksi monissa tilanteissa, joissa lapsi on tehnyt toiselle jotakin ilkeää, seurausten ymmärtämisessä auttaa se, kun lasta pyydetään miettimään, miltä hänestä itsestään tuntuisi, jos joku olisi tehnyt hänelle samoin. Samankaltaisia keskusteluja käydään usein myös kuulluista kertomuksista, jolloin lapsi yritetään niin ikään saada eläytymään päähenkilön asemaan. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989: 106–107.) Kaikista näistä edellä esitellyistä mukauttamiskeinoista huomataan, että vaikka sadutustilanteen rakenne on näennäisesti aikuisen hallussa, vie hän sitä eteenpäin lapsen ehdoilla ja muuttaa omaa käytöstään erilaiseksi eri sadutuskerroilla auttaakseen parhaiten juuri kyseessä olevaa lasta kertomaan tämän nimenomaisen lapsen näköistä tarinaa.

5.4 Kuittaukset ja siirtymien merkit aikuisen ohjauspuheessa

Kuten luvussa 5.1 kerrotaan, ohjailee aikuinen melko selvästi puheenvuorojen jakamista sadutustilanteessa. Kahdenkeskisestä tilanteesta johtuen aikuisen ei tarvitse erikseen nimetä seuraavaa puhujaa, sillä jos aikuinen ei itse ota seuraavaa vuoroa keskustelussa, voi lapsi tulkita suoraan sen kuuluvan hänelle. Mikäli lapsi ottaa aktiivisesti osaa vuorovaikutukseen, jakautuvat puheenvuorot melko tasaisesti aikuisen ja lapsen kesken. Tällöin he käyttävät puheenvuoronsa yleensä vuorotellen. Kahdenkeskisessä keskustelussa äänessäolijan nimeämistä oleellisempi tehtävä aikuisella keskustelun jäsentäjänä on puheenvuorojen pituuden rajoittamisessa sekä vuorojen oikea-aikaisessa ajoittamisessa. Sadutustilanteessa vallitsee luokahuonekeskustelun kaltainen asymmetrinen vuorovaikutustilanne, jossa toisella keskustelijoista on enemmän valtaa tuottaa kolmiosaisen rakenteen aloitteita ja arviointivuoroja (Tainio 2007a: 50–51).

Keskustelussa vieruspari koostuu vähintään kahdesta peräkkäisestä vuorosta. Tavallista on kuitenkin, että tämän minimirakenteen yhteyteen tulee jokin sitä täydentävä tai selittävä jakso eli vierusparin laajennus. Tyypillisimmillään tämä laajennus on direktiivin ja sitä seuranneen vuoroparin tai kysymys–vastaus-vuoroparin jälkeinen vuoro, jossa ensimmäinen puhuja kiittää puhuteltavalta saamansa vastauksen. Tällä tavoin ensimmäinen puhuja viestii kolmannessa vuorossaan vastaanottaneensa puhuteltavalta saamansa tiedon. Luokahuonevuorovaikutuksessa kolmatta vuoroa voidaan käyttää myös saadun vastauksen hyväksymiseen. (VISK § 1218.)

Aineiston sadutustilanteissa aikuinen antaa toisinaan lapselle selväsanaisen kehotuksen jatkaa kertomusta. Tämän hän tekee erilaisilla tarinan seuraavaa tapahtumaa hakevilla kysymyksillä (*Mitä sitten tapahtui? Miten jatkuu?*). Paljon yleisempää on kuitenkin, että aikuinen lyhyellä kuittaussanalla tai eleellä osoittaa saaneensa lapsen edellisen vuoron muistiin ja antavansa tälle luvan aloittaa seuraavan vuoron keskustelussa. Tähän tehtävään aikuinen käyttää useimmiten aineiston sadutustilanteissa dialogipartikkeleita *joo o, no niin, ahaa, noin* ja *selvä* sekä äännähdyksiä *hmm* tai *mmm*. Hakulisen (1997: 50–51) mukaan dialogipartikkelit ovat puheessa lähellä puhujanvaihdoskohtaa. Niiden tehtävänä on kertoa, että niiden esittäjä ei yritä merkitä itseään seuraavaksi puhujaksi, vaan vastaanottaa ja seuraa toisen keskustelun osapuolen puhetta:

Esimerkki 50

02 Veeti se osti (.) >banaanin<
03 Aikuinen osti <ba-naa-nin> a[↑]haa

Esimerkki 51

01 Veeti ja sitte { ö:: (3.0) noita tuli sen luo (.) ja >anto sille banaanin<
{VEETI HIEROO KÄSILLÄ SILMIÄÄN
02 Aikuinen =<noita tuli se luo> >olik se banaani< =ja <antoi sille banaanin> hmm?

Esimerkki 52

01 Veeti ja sitten se ö {ö:: ö (4.0) se vasta pokshti heti sillon ku se vasta oli e heh}
{KURTISTELEEE NAAMAANSA, HIEROO PÄÄTÄÄN}
02 (0.5) tosi lähellä maata.
03 Aikuinen <tosi lähellä maata> hui::; no niin?

Dialogipartikkeli *joo* sekä esimerkeissä 50–52 samassa tehtävässä toimivat *ahaa*, *hmm* ja *no niin* ovat vuoronloppuisina keskusteluissa yleisesti vastaanottamisen ja kuulolla olon ilmaisimia (VISK § 1738). Kuten esimerkit 50–52 osoittavat, lausuman loppuisissa kuittaavissa dialogipartikkeissa on usein nouseva intonaatio, joka pelkän sanoman vastaanottamisen kuittaamisen lisäksi myös ikään kuin kysyy *entäs sitten seuraavaksi*. Ison suomen kieliopin (VISK § 1050) mukaan jokaisen dialogipartikkelin tulkintaan keskustelussa vaikuttaa kyseisen sanan aseman lisäksi sen saamat prosodiset ilmiöt. Tällaisia dialogipartikkelin tulkintaan vaikuttavia asioita ovat esimerkiksi partikkelin kesto, sävelkulku, toisto ja aloituskorkeus.

Toisinaan aikuinen nyökkää tai hiljentyä pidemmäksi hetkeksi viestiäkseen, että on valmis kuulemaan seuraavan osan tarinaa. Yleensä tämänkaltaiset eleet sijoittuvat aikuisen puheessa toistojakson loppuun. Kuittaukset ovat koko aineiston yleisin ja eniten esiintyvä yksittäinen lausuma. Aineistossa ne toimivat yleensä myös tarinan episodien rajakohtina.

Kuittaukset osoittavat, ettei aikuisella ole enää tarkentavia kysymyksiä edellisestä tapahtumasta, vaan voidaan siirtyä seuraavaan.

5.5 Reaktiot ja eläytymiset aikuisen ohjauspuheessa

Aikuinen osoittaa eläytymistä ja reagointia lapsen tarinaan erilaisten affektiivisten ilmausten avulla. Affektiivisilla ilmauksilla tarkoitetaan sellaisia vakiintuneita keinoja, joilla puhuja osoittaa asennoitumistaan ja reagointiaan keskustelussa joko puhekuumppania tai puheena olevaa asiaa kohtaan. Affektiivisten ilmausten tulkintaan vaikuttaa aina puhujien välinen suhde jossakin tietyssä tilanteessa. Siksi näitä merkityksiä on kutsuttu myös interpersonaalisiksi merkityksiksi. Tulkinnan pohjana on kuitenkin tieto siitä, että ilmaukseen on sisällytetty jonkinlainen puhujan asennoitumista ohjaava keino, joka vaikuttaa vastaanottajan tulkintaan puhujan vuoron sisällöstä. Tiedyt affektiiviset ilmaukset eivät yleensä ole erikoistuneet vain tietyn tunnetilan ilmaisemiseen. Niiden keskeinen tarkoitus on osoittaa, suhtautuuko vastaanottaja positiivisesti vai negatiivisesti juuri sanottuun. (VISK § 1707.)

Aikuisen reagointia ja eläytymistä osoittavat ilmaisukeinot kohdistuvat aineistossa lapsen juuri kertomaan tarinan tapahtumaan. Ne ovat siis osoitus siitä, että aikuinen on läsnä hetkessä ja elää kertomusta läpi yhdessä ja samanaikaisesti lapsen kanssa. Aikuisen mukanaolon osoittamisen lisäksi eläytyvän reagoinnin tarkoitus on innostaa lasta tarinassa eteenpäin osoittamalla, että hänen keksimänsä tapahtuma on ollut jännittävä, huvittava tai uskomaton. Yleisintä reagointi onkin kohdissa, jotka liittyvät tulipaloihin, räjähdyksiin, eksymiseen, myrkkynuokaan tai pidätykseen.

Yleisiä aikuisen eläytymiskeinoja ovat muuttunut äänensävy, naurahdukset ja tapahtuman uskomattomuuden ilmaisu (*eihän*). Kaikkein yleisin eläytymisen osoittamisen keino ovat kuitenkin huudahduspartikkelit eli interjektiot (esim. *hui*, *voi ei*). Ison suomen kieliopin (VISK § 856) mukaan interjektiot ovat konventionaalistuneita affektiivisuuden osoittamisen keinoja. Ne ovat kielellisen ja ei-kielellisen toiminnan rajamaastossa. Vakiintuneen fonologisen asun saaneet ääntelyt luetaan interjektioden joukkoon. Aineistossa nämä erilaiset eläytymisen keinot ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa, ja yleensä aikuinen käyttää yhdessä puheenvuorossaan useampaa eläytymisen ilmaisutapaa. Aikuisen eläytymisen ja reagoinnin osoitukset sijoittuvat yleisimmin niihin vuoroihin, joissa aikuinen toistaa lapsen sanoman kirjoittaakseen sen ylös. Seuraavassa esimerkissäkin aikuinen käyttää useampaa keinoa korostaakseen lapsen keksimän tapahtuman hurjuutta:

Esimerkki 53

01 Oliver Kuriton peukalo laittoi omaan taloonsa pom ə min ə
 02 Aikuinen ↑aah kuriton peukalo laittoi he he he v(h)oi ei(h) omaan taloonsa pom↑min he he

Esimerkissä 53 lapsi kertoo (r. 1) tapahtuman, joka olisi todellisessa elämässä vaarallinen. Sadutustilanteessa ei ole kuitenkaan tarkoitus kieltää mitään asiaa sadun maailmassa tapahtuvaksi. Aikuisen reagointi osoittaa tällöin kuitenkin usein, ettei tapahtuma ihan tavanomainenkaan ole. Rivillä 2 aikuinen ottaa vastaan tiedon talossa olevasta pommista. Hän asettuu kertojaksi yhdessä lapsen kanssa antamalla reagoinnillaan tukensa lapsen innolle tämän keksimästä tapahtumasta. Tämän aikuinen tekee yllätystä ilmaisevalla interjektioilla (*aah*), naurahduksilla ja tapahtuman huono-onnisuutta osoittavalla interjektioilla (*voi ei*).

Aikuisen äänensävyn muutokset esiintyvät yleisimmin juuri huudahdus- ja päivittelysanojen yhteydessä. Toisinaan kuitenkin eläytymisen osoittamiseksi riittää, kun lapsen juuri sanoma toistetaan sana sanalta sellaisenaan, jolloin äänensävy on eläytymisen ainut osoitus. Ison suomen kieliopin (VISK § 1709) mukaan prosodian eli muuttuneen äänensävyn keinoin lähes mikä tahansa puheenvuoron osa voidaan värittää affektiivisesti. Prosodisilla keinoilla tarkoitetaan yleensä äänensävyn ja voimakkuuden muutoksia sekä puheen temmon, rytmin ja sävelkorkeuden vaihtelua tai vaihtelemattomuutta.

Yllättynyt ja jännittynyt äänensävy ovat aineistossa yleisimpiä muutoksia aikuisen tavanomaiseen puhenuottiin. Jännittyneisyyttä ilmaistaan ja pidetään yllä hiljaisella matalalla äänellä sekä toisinaan tahallisella äänen väristämällä. Yllättyneisyyttä sen sijaan ilmaistaan yleensä äkillisellä huudahduksella tai jonkin sananosan yhtäkkisellä nousevalla intonaatiolla:

Esimerkki 54

01 Veeti ja sitte se (.) ö: se osti myrky ö ö jäts↑kin
 02 Aikuinen ↑myrkyjätskin .hhh a↑haa (2.0) @°kauheeta°@.

Ennen esimerkkikatkelmaa 54 lapsi on kertonut Kurittoman peukalon menneen kauppaan ja ostaneen banaanin. Tapahtuma on yhtä mahdollinen niin sadun kuin reaalimaailman tapahtumana. Sitä seuraava tapahtuma, myrkyjätskin ostaminen (r. 1), ei puolestaan ole samalla tavalla arjesta tuttua toimintaa. Aikuisen nousevan intonaation osoittama yllättynyt äänensävy (r. 2) on osaltaan osoittamassa, että reaalimaailman tapahtumana päähenkilön teko olisi erittäin odotuksenvastainen. Yllättyneen toiston jälkeen aikuinen kuitenkin normaalilla

- 01 Aikuinen <sitte tulipalo> ja mitä sitten tapahtui?
(1.5)
- 02 Lauri se palo ihan mustak[↑]si
- 03 Aikuinen mikä paloi ihan mustaksi,
- 04 Lauri peukalo.
- 05 Aikuinen @[↑]eihän @
- 06 Lauri {əy::mə
{LAURI NYÖKYTTÄÄ
- 07 Aikuinen =[↑]VOI E::I (.) mustaksi se peukalo. .hhh haa @no mitä sitten?@

Esimerkissä 56 aikuinen reagoi peukalon mustaksi palamiseen ensin epäuskoa ilmaisevalla huudahduksella *eihän* (r. 5). Aikuisen reaktio saa lapsen vielä hymyillen varmistamaan tapahtuman (r. 6). Aikuinen on asettunut kertojaksi yhdessä lapsen kanssa, joten hän vielä reagoi lapsen reaktioon kovaäänisillä interjektioilla *voi ei* sekä *haa* (r. 7).

Toisinaan aikuisen reagoiva ilmaus voi liittyä vielä suuremmin lapsen toiminnan kannustamiseen. Tämä tulee esiin tilanteessa, jossa on pitkään synnytetty tarinan tiettyä tapahtumaa lähinnä aikuisen kysymysten kautta, ja lapsi on osallistunut antamalla yhden sanan silloin tällöin. Lapsen lyhyet vastaukset kysymyksiin saattavat olla melko odotuksenmukaisia. Silti aikuinen saattaa reagoida niihin innostuneella huudahduksella. Tällöin hän mahdollisesti ilmaisee antavansa tukensa lapsen yritykselle:

Esimerkki 57

- 01 Aikuinen tulipalon. millä se sammuttaa sen,
(. .)
- 02 Harri mmm. no vesisuihkulla.
- 03 Aikuinen @vesisuihkulla@, o[↑]ho m:itä sitte tapahtuu, mitä se vesisuihku voisi sitten tehdä,

Ennen esimerkin 57 tilannetta lapsen tarinankerronta on edennyt aikuisen tarkkojen kysymysten avulla. Silti aikuisen innokas äänensävy ja reaktio *oho* arvostaa lapsen osallistumista ja pitää sen huomioimista erityisen tärkeänä (r. 3).

Joissakin aineiston sadutustilanteissa aikuinen esittää myös selvemmin omasta mielipiteestään viestiviä tunnereaktioita:

Esimerkki 58

- 01 Oliver no sitte (2.0) <noita laitto Kurittoman peukalon johonki ihme soppaan ja [söi sitä,>
- 02 Aikuinen [>>HEI oota< (.) johonki
ihme
- 03 Lapsi (L) =soppaan.
- 04 Aikuinen sop[↑]paan @yäk@ (.) no:: mitä sitten,

Esimerkissä 58 aikuinen ilmaisee omaa tunnettaan leimaamalla sadun tapahtuman (r. 1) ällöttäväksi käyttämällä tunteella latautunutta ilmausta *yäk* (r. 4). Tämä antaa tarkempaa tietoa

aikuisen suhtautumisesta kuin pelkkä tapahtuman ihmettely. Yleensä tässäkin tarkoituksessa käytetyillä interjektioilla pyritään kuitenkin vahvistamaan oletusta siitä, millaiseksi lapsi on tapahtuman tarkoittanut. Esimerkissä 58 aikuinen siis ikään kuin osoittaa lapsen onnistumisen ällöttävän tapahtuman luomisessa.

Eläytymisensä osoittamiseen aikuinen käyttää aineistossa paljon myös naurahduksia. Näissä kohdissa aikuinen yleensä peilaa lapsen eläytymisreaktiota antamalla tukensa lapsen tulkinnalle tapahtuman huvittavuudesta. Tämän aikuinen tekee ottamatta itse kantaa siihen, ovatko talon rikkoutumiset ja räjähtämiset tai pidätykset hänestä hauskoja. Sadutuksen tarkoituksena ei olekaan tarjota valmiita tulkintakehyksiä ja tiettyihin asioihin liittyviä reaktioita, vaan antaa lapsen iloita keksimästään tarinasta ja käsitellä sen tapahtumia niin kuin hän itse ne kokee:

Esimerkki 59

- 01 Nestori ja sitte se yritti?
(1.5)
hmm yritti ja se löytyi pyssyn ja sitte se ampu poliisin hattua päin ja sitte poliisin hattuun tuli @REIKÄ@
- 02
- 03 Aikuinen <ampu po-lii-si-a päin ja po-lii-sin hat-tu(h)un> voi ei↑ tuli reikä,
- 04 Nestori hah hah haa
-
- 05 Aikuinen no(h), m(h)itäs s(h)itten
- 06 Nestori =no sitte se yritti sitte se Kuriton peukalo p(h)idätti n(h)ää k(h)aikki p(h)oliisit
- 07 Aikuinen =oii(h) pidätti nää ↑kaikki,
- 08 Nestori =joo, ne kaikki p(h)oliisit HAH HAHAHA
- 09 Aikuinen <po-lii- [sit>
- 10 Nestori [ja poliisimestarinki se pidätti
- 11 Aikuinen <po-lii-si-mes-ta-rin-ki se pi-dät-ti↑> voi e::i, mites tämä tarina päättyy,

Esimerkki 59 osoittaa, että naurahduksilla aikuinen yleensä reagoi enemmänkin lapsen reaktioon (tai kertomisen tapaan, jaettu affektio) kuin varsinaiseen sadun tapahtumaan ja pitää näin lapsen luomaa tunnelmaa yllä. Aikuinen reagoi lapsen kertomuksessa ensin interjektioilla *voi ei* (r. 3) poliisin hattuun tulleeseen reikään. Lapsi innostuu reaktiosta riehakkaaseen nauruun (r. 4). Affektiivinen reaktio tarttuu aikuiseen hänen kysyessään nauraen seuraavaa sadun tapahtumaa (r. 5). Lapsi kertoo edelleen innostuneesti nauraen seuraavan sadun tapahtuman (r. 6). Tällöin aikuinen reagoi sadun tapahtumaan ensin interjektioilla *oii* ja sitten lapsen reaktioon naurahduksella (r. 7). Rivillä 9 aikuinen lapsen edellisen vuoron naurusta huolimatta vain toistaa sadun tapahtuman. Rivillä 11 hän kuitenkin vielä reagoi pidättämistapahtumaan interjektioilla *voi eei*.

5.6 Kommentointi aikuisen ohjauspuheessa

Vaikka sadutustilanteen tarkoituksena ei ole arvioida lasta eikä arvottaa tämän tuottamaa kertomusta, liittyy aikuisen kommentointi olennaisena osana prosessiin. Aineiston sadutustilanteissa aikuisen kommentointi ei ole luonteeltaan arvioivaa eikä parantamiskohteita etsivää, vaan kannustavaa ja hyväksyvää ja sen tarkoituksena on innostaa lasta tarinassaan eteenpäin sekä antaa tämän iloita tekemästään työstä. Tässä alaluvussa käsitelen lähinnä sanallista kommentointia, sillä aikuisen eleet ja äännähdykset luokittelin pääosin jo reaktioita ja eläytymistä käsittelevässä alaluvussa (5.5), ja pohdin niiden antamia viestejä tarinaa kertovalle lapselle. Poikkeuksena tästä ovat kuitenkin sanojen ja eleiden yhdistelmät, jotka yhdessä kommentoivat lapsen kertomaa. Ne olen ottanut mukaan tähän alalukuun.

Aineistossa aikuinen kohdistaa kommenttinsa tarinan eri pituisiin jaksoihin. Yleisintä on kokonaisen valmiin tarinan kommentointi, mutta myös yksittäisiä sadun tapahtumia sekä yksittäisten sadun tapahtumien kautta jotakin tiettyä tarinan jaksoa kommentoidaan. Näiden lisäksi myös lasten toimintaa tekstiilanteessa kommentoidaan jonkin verran. Kurittomasta peukalosta aiemmin tehtyjen kertomusten kommentoinnista ja kyseessä olevan tarinan loogisuussuhteiden kommentoinnista löytyy myös molemmista aineistosta yhdet esiintymät.

Valmiin tarinan kommentoinnilla on ensisijaisesti tarkoitus antaa arvoa lapsen tekemälle työlle ja ihastella sitä, että tarina on valmis sekä kehua lasta itseään. Kaikkien näiden elementtien avulla aikuinen luultavasti auttaa lasta olemaan ylpeä aikaansaannoksestaan. Yleisimmin nämä edellä luetellut asiat toteutetaan tarinan sisällön kommentoinnilla adjektiivien ja erilaisten interjektioiden avulla:

Esimerkki 60

01 Aikuinen <ja siihen se tarina loppui> Kiitos Veeti, (.) @täähän on todella hurja tarina@ ilotulitus

02 ja kaikki huh { huh.
{LÄHTEVÄT YHDESSÄ KOHTI OVEA

Esimerkki 61

01 Aikuinen loppu. kii:tos. (.) ja Roni jatkaa, {vau mikä tarina (.) hyvä Armas
{KÄVELEVÄT YHDESSÄ OVELLE

Esimerkki 62

01 Aikuinen ahaa. <sit-ten se lop-pui> KII-TOS (.) HIENO tarina. hhh huh-huh >nyt se jäi mustana 02
köllöttelemään sänkyyn> paraniko se peuka{lo?

03 {LAURI NYÖKKÄÄ

04 Aikuinen {>hyvä > (.) tämä päättyi tähän. Kiitos Lauri.

{AIKUINEN NOSTAA PEUKALON PYSTYYN

Esimerkeissä 60 ja 62 aikuinen käyttää adjektiivin ja interjektion yhdistelmää (*hurja huh huh; hieno huh huh*). Esimerkissä 61 aikuinen käyttää puolestaan ihailua osoittavaa interjektiota *vau*. Kuten esimerkeistä 60–62 näkyy, tarinan sisällön kommentointi ei ole kovinkaan yksityiskohtaista. Yleistä on käyttää adjektiivia *hieno* (esim. 62 r. 1), joka ei kerro paljoakaan tarinan yksilöllisistä ansioista, vaikkakin on selvästi arvottava ilmaus. Myös adjektiivi *hurja* (esim. 60, r. 2) toistuu usein tarinoiden loppukommentoinnissa. Se antaa jo vähän enemmän viitteitä tarinan tyylistä varsinkin, kun sen vaikuttavuutta on yleensä lisätty esimerkin kaltaisilla vahvistussanoilla (*todella hurja*). Se on lisäksi aineiston tilanteissa usein tärkeä sana pienelle pojalle, joka on ladannut kertomukseensa ideansa tulipaloista, poliisiautoista ja räjähdyksistä. Hurjien käänteiden keksiminen vaikuttaa olleen useille sadutettaville sadutustilanteessa tärkeää. Ne ovat kohtia, joissa sadutettava eniten innostuu ja niitä on tarinoissa yleensä useita peräkkäin. Monien tarinoiden kohdalla tällainen aikuisen kommentointi siis antaa ikään kuin lapselle varmistuksen, että tämä on onnistunut tavoitteessaan.

Loppukommentoinnin yksilöllisyyttä lisää kuitenkin se, että adjektiivin käytön lisäksi aikuinen useissa tapauksissa nostaa tehdystä tarinasta esiin jonkin erityisen vaikuttuvan tapahtuman, kuten esimerkin 60 ilotulitus tai esimerkin 62 loppuratkaisu, jossa Kuriton peukalo on räjähdysten jäljiltä jäänyt makaamaan mustana sänkyynsä. Tässä loppuratkaisun kommentoinnissa (esim. 62) aikuinen osoittaa vielä erityistä mielenkiintoa tarinaa kohtaan kysymällä lapselta tapahtumaa tarinan ulkopuolelta. Tämänkaltainen uteliaisuus antaa samalla palautetta jännittävästä loppuratkaisusta. Jokaisen sadutustilanteen lopussa aikuisen lausuman kiitoksen voidaan katsoa myös olevan eräänlainen kommentti lapsen suorittamasta toiminnasta. Yleensä, kun jotakuta kiitetään, ollaan iloisia ja kiitollisia hänen suorittamastaan toiminnasta. Osassa tapauksista (kuten esimerkissä 61) aikuinen vielä korostaa lapsen toiminnan kommentointia kehumalla häntä kiitosten lisäksi vielä erikseen (*Hyvä Armas*).

Muutamissa valmiin tarinan kommentoinneissaan aikuinen on sisällön laadun sijaan kommentoinut enemmänkin sen määrää. Esimerkissä 63 tämä saattaa johtua siitä, että tarinan synnyttäminen oli hankalaa ja lapsen antautuminen vuorovaikutukseen rajatumpaa kuin muiden lasten kohdalla. Tällöin aikuisen rooli innostaa lasta kaikin tavoin tuottamaan sisältöä ja koota tarina lapsen antamista yksittäisistä sanoista korostuu. Tällaisen hitaan etenemisen jälkeen tarinan lopullinen pituus voi tuntua tärkeältä kohdalta kannustavan palautteen näkökulmasta:

Esimerkki 63

- 01 Aikuinen <se on sammunu>, hy:↑vä (.) kiitos tarinasta Harri neljä vuotta? nä:in pitkän tarinan
 02 {kerroit =oliko aika hurja tarina,
 {AIKUINEN NÄYTTÄÄ PAPERIA
 {HARRI KATSOO PAPERIA JA NYÖKYTTÄÄ
 03 hie:no (.) kiitos Harri, nyt voit mennä leikkimään ystävien kanssa,

Esimerkki 64

- 01 Aikuinen no haluatko sä lopetella tätä, (.) mä luen tän nytte mikä tässä on (.) ja tässä on jo hurjasti
 02 tapahtunu kaikkea,

Esimerkki 65

- 01 Aikuinen >Kuuntelepaas miten hieno tarina tää on jo<

Aikuinen ehkä toivoo saavansa lapsen uskomaan, että tämän puheenvuoroista todella syntyi oikea tarina. Tämän hän tekee esimerkissä 63 näyttämällä valmista tekstiä lapselle, jotta tämäkin voisi nähdä tarinan todellisen pituuden. Lisäksi hän, toisin kuin muissa tapauksissa, johdattelee lasta itseäänkin kommentoimaan omaa tarinaansa kysymällä: *oliko aika hurja tarina* (r. 2). Tämän hän toisaalta ehkä tekee myös helpottaakseen lapsen siirtymää pois tekstistä rajaamalla tarinan tapahtumat tekstin sisään. Kyseisellä lapsella oli tarinaprosessin aikana vaikeuksia pitää reaalielämän ja kertomuksen tasoja erillään toisistaan. Esimerkissä 64 sen sijaan lapsi on jo kertonut tarinaansa niin paljon tapahtumia, että aikuinen alkaa viedä tarinaa kohti loppua osoittamalla lapsellekin, että hänen tarinassaan on jo tapahtunut hurjasti (hurjan paljon) asioita tai että tarina on nyt jo hieno. Tämän aikuinen osoittaa lukemalla tarinan lapselle ääneen. Samalla kommentointi jo tässä vaiheessa osoittaa, että voisi olla aika viedä tarina päätökseen. Esimerkissä 65 aikuinen kehuu lapsen tarinaa nyt jo niin hienoksi, että antaa samalla ymmärtää sen olevan kohta lähellä loppuaan.

Aikuisen kommentoidessa sadun yksittäisen tapahtuman sisältöä hän yleensä samalla kannustaa lasta viemään kertomusta eteenpäin ja osoittaa itse eläytyvänsä lapsen kertomukseen. Tällainen kommentointi on yleisintä silloin, kun kertomuksen päähenkilölle tapahtuu jotakin ikävää tai tämä tekee jotakin kiellettyä:

Esimerkki 66

- 01 Aikuinen no peu-ka-lo, no mitä sitten tapahtui?
 (1.5)
 02 Lauri y::m (2.0) se oli ollu liian kauan uunissa?
 03 Aikuinen <se oli ollut> {voi että (.) <liian kauan uunissa>. (0.5) mmm?
 {PUISTELEEE PÄÄTÄÄN

Esimerkki 67

- 01 Veeti Ja sitte se rikko ka əmeranə,
 02 Aikuinen a:., °@↑kauheeta@°

Esimerkissä 66 aikuinen kommentoi liian pitkään uunissa olemista interjektion *voi* ja lausumapartikkelin *että* yhdistelmällä (r. 3). Esimerkissä 67 puolestaan interjektion *aa* ja adjektiivin *kauhea* yhdistelmällä (r. 2). Yksittäisen asian sisällöllinen kommentointi korostuu yleensä tarinantekoprosessin alussa, jolloin kommentti kehuu samalla lapsen toimintaa hänen päästyään tarinassa alkuun, ja viestittää lapselle, että tämä osaa sen, mitä ollaan tekemässä:

Esimerkki 68

- 02 Nestori =se se se vois vaikka mennä uimahotelliin?
(0.5)
02 Aikuinen ootapas nyt elikkä <Kuriton peukalo> (3.0) <vois vaikka mennä> uimahotelliin.
03 Lapsi (N) joo
(3.0)
04 Aikuinen ihana alku Nestori, miten tämä jatkuu?

Esimerkki 69

- 01 Armas ☞ teki siellä kotona ruokaa ☞
02 Aikuinen <teki siellä kotona>. >no ni (.)tästä tulee hauska<, ruokaa. yhm mitäs sitte?

Esimerkissä 68 lapsen kertomassa ensimmäisessä sadun tapahtumassa (r. 1) hänen puheensa nouseva intonaatio hakee ikään kuin varmistusta tapahtumalle. Aikuinen ensin vain toistaa tapahtumat ja aloittaa kirjaamisen (r. 2). Lapsi vahvistaa, että aikuinen on ymmärtänyt tapahtuman oikein (r. 3). Tämän jälkeen aikuinen antaa ikään kuin lopullisen varmistuksen lapsen ensimmäisen vuoron kysyvälle sävyllä kehumalla lapsen aloitusta (r.4). Erityisesti kehumisen kannustusfunktio korostuu esimerkissä 69, jossa mainitussa sadun tapahtumassa, ruuanlaittamisessa (r. 1), ei sinänsä ole mitään erityisen hauskaa. Kuitenkin kun lapsi saa ensimmäisen tapahtuman keksittyä, aikuinen valaa lapseenkin uskoa, että juuri liikkeelle saadusta tarinasta tulee vielä hauska.

Aineistossa on myös kohtia, joissa yksittäisen tapahtuman kautta viitataan aikaisempiin tapahtumiin tai kommentoidaan tapahtumien välisiä loogisuussuhteita. Tällöin kommentoidaan siis jollain tasolla lapsen kertomuksen juonta, sitä kuitenkin kyseenalaistamatta:

Esimerkki 70

- 01 Aikuinen mitäs sitten tapahtui?
02 Veeti sitten se (.) >talo räjähti<
03 Aikuinen Voi e↑i: (.) tässä tulee hirveesti räjähdyskiä nyt.

Esimerkki 71

- 01 Aikuinen Voi e↑i: (.) tässä tulee hirveesti räjähdyskiä nyt. =sitten se <talo räjähti> he he (.) mitä
02 tapahtui Kurittomalle peukalolle,

- 03 Veeti sitten se putosi (.) maahan
(2.0)
- 04 Aikuinen kumpi putos (.) talo vai Kuriton peukalo?
05 Veeti =kuriton peukalo.
(4.0) AIKUINEN KIRJOITTA
- 06 Aikuinen <maa-han>. joo ↑o (2.0) mitäs sitte,
(2.0)
- 07 Ja sitte (.) Kuriton peukalo >söi jäts↑kin<
08 <söi jätskin> aika kummallisesti oli selvinnyt siitä räjähdyksestä he he (1.0)
09 <jätskin> joo ↑o

Esimerkkien 70 ja 71 kaltaiset kommentit ovat luultavasti aikuiselta melko tahattomia ja osaltaan hänen tapansa seurata tarinan tapahtumia. Esimerkissä 70 aikuinen viittaa tarinan menneisiin tapahtumiin kertomalla, että nyt kyseessä olevaa tapahtumaa (räjähtämistä) on ollut tekstissä paljon jo aikaisemmin (r. 3). Samalla hän interjektion *voi ei* avulla kommentoi, ei vain kyseessä olevaa tapahtumaa, vaan toistuvan tapahtumaketjun huono-onnisuutta. Toisaalta aikuisen kommentit samalla muistuttavat lasta aiemmista tapahtumista auttaen häntä ottamaan ne huomioon uusia tapahtumia luodessaan. Esimerkissä 71 aikuisen ei rivin 8 vuorossaan ole luultavasti tarkoitus kieltää, etteikö näin voisi tapahtua (ensin räjähdettyään syödä seuraavaksi jätskiä), vaan ennemminkin muistuttaa lasta siitä, että tarinaan tulee nyt kirjatuksi peräkkäin tapahtumat, jotka eivät tyypillisesti ehkä esiintyisi tällä tavoin temporaalisesti. Tietyllä lailla aikuinen antaa hyväksyntänsä sille, että fiktiivisessä sadun maailmassa kaikki on kuitenkin mahdollista. Tämän hän osoittaa toistamalla osan tapahtumasta ja kuittaamalla tapahtuman kirjatuksi (r. 9).

Muutamissa aineiston yksittäisissä kohdissa aikuinen kommentoi myös lapsen suorittamia tekstuaalisia tekoja. Tämä on kuitenkin hyvin harvinaista, mikä saattaa johtua myös siitä, että aikuisen rooli on lapsen roolia aktiivisempi ja esimerkin 72 kaltainen lapsen omaa tarinaansa muokkaava oma-aloitteisuus on aineiston tekstiilanteissa melko harvinaista:

Esimerkki 72

- 01 Aikuinen ahaa↑öö sitten se heitti kun se laitto, >ootapas nyt< kaksi vartija yritti laittaa oven
02 kiinni?
- 03 Nestori =eiku se Kuriton peukalo.
- 04 Aikuinen =Kuriton peukalo yritti laittaa oven kiinni? niinkö?
- 05 Nestori joo
(. .)
- 06 Aikuinen joo. hyvä korjaus. =Kuriton peukalo yritti laittaa oven kiinni, kun kaks vartijaa::
(2.0)
- 07 yritti tulla?
(0.5)
- 08 Nestori uimahotelliin sisälle.
- 09 Aikuinen =no tulla <ui-ma-ho-tel-liin sisälle> joo o↑ mitäs sitten

Esimerkissä 72 aikuinen varmistaa nousevan intonaation avulla (r. 1–2), onko ymmärtänyt lapsen kertoman sadun tapahtuman oikein. Aikuinen siis tekee korjausaloitteen eli osoittaa jonkin asian edellisen puhujan vuorossa ongelmalliseksi. Aikuinen muotoilee korjausaloitteen tekemällä ymmärtämistarjouksen, joka sisältää hänen oman käsityksensä edellisen puhujan vuorosta. Lapsi tarttuu tähän korjausaloitteeseen tekemällä korjauksen aikuisen ymmärtämistarjoukseen (r. 3). Lapsen vielä vahvistettua (r. 5) aikuisen uudelleen muotoilema ymmärrystarjous (r. 4) aikuinen antaa lapselle positiivista palautetta siitä, että lapsi tällä tavoin aktiivisesti tarttui korjausaloitteeseen ja oikaisi virheellisen tiedon (r. 6).

Myös tekstitilanteiden rajat ylittävä, muiden lasten työn kommentointi on harvinaista, mutta muutamassa kohdassa se esiintyy motivointina seuraavaa tarinakertojaa varten:

Esimerkki 73

- 01 Aikuinen (tuohon tuoliin) Ella ja Lassi ja kertoi @näin hurjan@ tarinan?
NÄYTTÄÄ PAPERIA
- 02 >laitetaanpas tuo ovi vielä kiinni tuolta niin saadaan rauhassa<
(2.0)
SULKEE OVEN
- 03 >istu siihen ja< kuinka monta vuotta sinä Nestori nyt olet?

Esimerkissä 73 tarinapaperin näyttämisen ja muiden lasten työn kehumisen (r. 1) on ehkä tarkoitus toimia virikkeenä sille, mitä myös tällä hetkellä vuorossa olevan lapsen on tarkoitus tilanteessa saada aikaan. Tällainen edellisiin valmiisiin tarinoihin viittaaminen tekee toisaalta näkyväksi myös sen, että tilanteen tuloksena todella syntyy jotakin konkreettista, paperille kirjoitettu tarina.

5.7 Toisto aikuisen ohjauspuheessa

Suurin osa sadutustilanteen puheenvuoroista on aikuisen vuoroja, joissa hän toistaa melko muuttumattomana sen, minkä lapsi on juuri edellisessä vuorossaan sanonut. Toistolla on tärkeä tehtävä sadutusprosessissa sekä lapsen että aikuisen toiminnan kannalta. Aikuiselle toistaminen kertoo lapsen sanoman ja auttaa kirjaamaan sen ylös niin muuttumattomana kuin mahdollista:

Esimerkki 74

- 01 Roni ja sitte se räjäytti (0.5) sen pommilla?
- 02 Aikuinen =oota (.) <räjäytti sen pommilla>.

Esimerkissä 74 aikuinen ensin varaa puheenvuoron itselleen (r. 2) pyytämällä toista puhujaa olemaan vielä jatkamatta puhettaan (*oota*). Sen jälkeen aikuinen ottaa toiston avulla itselleen aikaa tapahtuman kirjaamista varten. Puhumalla ääneen sitä, mitä kirjoittaa, aikuinen varaa puheenvuoron vuorovaikutustilanteessa itselleen, ja lapsi ymmärtää, ettei hänen ole tarkoitus puhua sinä aikana, kun aikuinen on vielä äänessä. Pelkkä kynän liike paperilla ei kirjoitustaidottomalle innokkaalle lapselle antaisi luultavastikaan samanlaista viestiä odottamisesta. Samalla ääneen toistaminen auttaa aikuista keskittymään tekemiseensä, vaikka lapsi vieressä olisi jo innokas jatkamaan eteenpäin.

Esimerkissä 75 näkyy, että asiasisältö kirjataan sellaisenaan, mutta kirjoittaessaan aikuinen muistissa pitämisen lisäksi itse myös samalla sisäistää tarinaa:

Esimerkki 75

01 Veeti ja sitte { ö:: (3.0) noita tuli sen luo (.) ja >anto sille banaaniin<
 { VEETI HIEROO KÄSILLÄ SILMIÄÄN
 02 Aikuinen =<noita tuli se luo> >olik se banaani< =ja <antoi sille banaanin> hmm?

Esimerkissä 75 (r. 2) aikuinen toistaa ensin ensimmäisen sadun tapahtuman (*noita tuli sen luo*) ja sitten kertaa itselleen toiston avulla kahteen kertaan seuraavan tapahtuman (banaanin antamisen) ja samalla ikään kuin tunnustelee tapahtumaa. Vaikka ensimmäisen kerran banaanin mainitseva lausuma aikuisen vuorossa on kysymysmuotoinen, sanoo aikuinen lausuman niin nopeasti muun puheen lomaan, ettei hän vaikuta edes olettavan lapsen varmistavan asiaa. Lapsi ei tulkitsekaan tätä lausumaa aikuisen vuorossa ymmärtämistarjouksen esittämiseksi. Lapsen keksimän tarinan tapahtuman toistaminen on sadustilanteessa olennaista myös siksi, että lapsella tulee olla tekijänoikeudet omaan tekstiinsä ja hänellä on oikeus tehdä siihen koska tahansa muutoksia (Karlsson 2014: 41). Tämän oikeuden toteutumiseksi lapsen on tiedettävä, kuinka aikuinen kirjaa hänen sanomansa muistiin, jotta hän voi halutessaan muuttaa sitä myös kesken tarinantekoprosessin.

Tämä on erityisen olennaista silloin, kun tapahtuman synnyttämiseksi käydään pidempi varmistelukeskustelu, jonka aikana aiemmin sanottu kokee muutoksen. Muutoksen lopputuloksen toistaminen takaa, että tekstiin tulee kirjatuksi tapahtuma nimenomaan niin kuin lapsi sen halusi:

Esimerkki 76

01 Veeti ö:: (.) ja sitten se meni {kotiin >ja kattomaan<.
 {VEETI SUORISTELEEE SILMÄLASEJAAN
 02 Aikuinen <kotiin> ja mitä?

- (1.0)
 03 Veeti kotia kattomaan?
 04 Aikuinen =kotia kattomaan?
 05 Veeti =y::m.
 (2.0) AIKUINEN KIRJOITTA
 06 Aikuinen y:m joo ↑o ja sitten? =sitten se meni kotia kattomaan.

Esimerkki 77

- 01 Nestori no sitte se laitto lukon ja se jäi lu- ja se jäi lukkojen taakse.
 02 Aikuinen =se laitto lukon <ja se jäi>
 (1.0)
 03 minne se jäi (.) lukon taakse?
 04 Nestori no joo, lukkojen taakse.

Esimerkissä 76 aikuinen tekee lapsen edellistä vuoroa koskevan korjausaloitteen (r. 2) pyytämällä hakukysymyksen avulla lasta toistamaan vuoronsa loppuosan. Lapsi ehkä tulkitsee tämän kehotukseksi korjata omaa aiempaa vuoroaan, koska muuttaa alkuperäisiä sanamuotoja ja käyttää lausumassaan nousevaa intonaatiota (r. 3). Aikuinen tekee toiston avulla vielä ymmärtämistarjouksen koskien lapsen esittämää muutosta (r. 4). Lapsen kuittauksen (r. 5) jälkeen aikuinen vielä kirjatessaan toistaa tapahtuman lapsen korjaamassa muodossa. Esimerkissä 77 aikuinen tekee korjausaloitteen hakukysymyksen ja heti sitä seuraavan kysymyksen vastausta koskevan ymmärtämistarjouksen pohjalta (r. 3). Lapsi varmistaa toiston avulla, että keskustelun osapuolilla on sama käsitys asiasta (r. 4). Jälleen aikuinen vielä kirjatessaan toistaa alun perin epäselvän kohdan molempien kuultavaksi.

Sadutustilanteen päätteeksi aikuisen tulee lukea tarina lapselle ääneen, jotta lapsi voi vielä lopuksi hyväksyä sen tai tehdä tarvittavia korjauksia (Karlsson 2014: 43). Aineiston sadutustilanteissa yleinen toiston muoto on kuitenkin myös se, että aikuinen lukee useamman kerran prosessin aikana siihen hetkeen mennessä tehtyä tarinaa lapselle. Tämä auttaa lasta muistamaan, mitä kaikkea tarinassa on jo tapahtunut ja suhteuttamaan keksimänsä uudet käänteet siihen. Se myös antaa lapselle tietoa siitä, minkä verran valmista tarinaa on takana. Toisinaan tarinan pituuden hahmottaminen toiston kautta ohjaa myös kohti tarinan päättämistä:

Esimerkki 78

- 01 Aikuinen ah. (.) jah. <se tuli yhtä pahaks kun se noita> mitä ne sitten teki?
 (4.0)
 02 Oliver (- -) ne meni (.) teki (- -)
 03 Aikuinen mitä?
 04 Oliver no (- -) tai en mä enää tiä.
 05 Aikuinen =no haluatko sä lopetella tätä =mä luen tän nytte mikä tässä on ja tässä on jo hurjasti
 06 tapahtunu kaikkea. Olipa kerran kuriton peukalo (.) Kuriton peukalo laittoi omaan
 07 taloonsa aikapommin (.) ja sitten se
 08 aikapommi @räjähti@. sitten kuriton peukalo lensi talosta metsikköön (.) ja se eksyi
 09 sinne. (.) sitten (0.5) ja sitten löysi jonkin mökin ja meni sisälle (.) siellä mökissä oli
 10 noita. (.) ja sitten noita laittoi kurittomalle peukalolle johonkin ihme soppaan. Sitten

- 11 kuriton peukalo maistoi sitä ja se tuli yhtä pahaks kun se noita (2.0) miten päätetään
 12 tarina,
 13 Oliver no::::? loppu.

Esimerkissä 78 lapsi vastaa (r. 2) aikuisen sadun seuraavaa tapahtumaa koskevaan kysymykseen (r. 1) epäselvällä puhejaksolla. Aikuinen tekee tätä vuoroa koskevan korjausaloitteen (r. 3). Lapsi ei vastaa korjausaloitteeseen toistamalla alkuperäistä vuoroaan, vaan kertoo, ettei enää tiedä, mitä tarinassa voisi tapahtua seuraavaksi (r. 4). Tämä saa aikuisen tiedustelemaan lapsen halukkuutta päättää tarina (r. 5) ja ehdottamaan tarinan tähänastista lukemista. Tarinan toiston kautta aikuinen ilmeisesti itse tulee siihen tulokseen, että tarina on jo valmis, sillä hän muuttaa kysymyksen siitä, haluaako lapsi jo lopettaa tarinan siihen, millä tavoin tarina lopetetaan (r. 11–12).

Aikuinen käyttää toistoa myös silloin, kun lapsella on vaikeuksia päästä tarinassaan eteenpäin. Silloin toistamisessa ei pyritä sanatarkkuuteen, vaan päinvastoin toistamaan käynnissä oleva tapahtuma useamman kerran eri tavoin, jotta lapsi saisi toiston jostakin muodosta kiinni ja pääsisi jatkamaan eteenpäin:

Esimerkki 79

- 01 Aikuinen no ni? <sit-ten>. mitä sitten kuriton = nyt se on on = sitte tulee tulipalo sitte jotku lelut
 02 ehkä palaa. (.) tuolta noita leluja pois. Niin mi{täs anteeks,
 {TIPUTTAA KYNÄN
 03 mitä sitten tapahtuu? seuraavaksi.
 (10.0)
 03 Aikuinen nyt se Kuriton peukalo on huomannu että lelut on tules[↑]sa ja ottaa noita leluja pois,
 04 (.) mitä se sitten tekee,
 (3.0)
 05 Harri {<mi-tä [se >
 {HIEROO KÄSILLÄ NAAMAA
 06 Aikuinen [mitähän se vois tehdä {<mi-tä-hän se sitten>
 {KIRJOITTAA
 (10.0) HARRI TUIJOTTAA TARINAPAPERIA
 07 mites tämä tarina päättyis=tässä on jännittävä tulipalo ja Kuriton peukalo pelastaa [↑]lelut.
 08 mitähän se sitten tekis, sen tulipalon jälkeen?
 (.)
 09 Harri sammuttaa,

Aikuinen yrittää esimerkissä 79 saada lapsen mukaan vuorovaikutukseen. Hän kertoo siihen asti tapahtunutta, jotta lapsi saisi ideasta kiinni. Aikuinen toistaa lelujen palamisen esimerkissä kolme kertaa (r. 1, r. 3, r. 7) ja seuraavan tapahtuman kysymisen neljästi (r. 3, r. 6, r. 8). Aikuisen toistopuheen tarkoituksena onkin ehkä osoittaa, että hänen esittämänsä etujäsen ei ole vielä saanut täydennykseen lapselta sopivaa jälkijäsentä.

Useimmiten lapset eivät reagoi aikuisen toistopuheeseen muutoin kuin antamalla sille hetken aikaa. Kaksi lapsista kuitenkin osoittaa kiinnittäneensä toistoon huomiota ottamalla omassa puheenvuorossaan siihen kantaa:

Esimerkki 80

- 01 Aikuinen kuriton peukalo se meni sinne kotimaahan Ranskaan. (0.5) mutta ennen se asui yhdessä
 02 muussa maassa, teki siellä kotona ruokaa?
 (2.0)
 03 Armas miks sä kerrot uudelleen noita?
 04 Aikuinen =no että sä pääset siitä juonesta >kiinni =kerro mitä sitten tapahtu =kerro oikein hauska
 05 tarina niin mä kirjotan sen tähän ylös<
 06 Armas y::m.

Esimerkki 81

- 01 Aikuinen <po-lii-si-mes-ta-rin-ki se pi-dät-ti↑> voi e::i, mites tämä tarina päättyy,
 (1.0)
 02 Nestori sää voit lukea tämän,
 03 Aikuinen =no mä voin lukea sen

Esimerkissä 80 lapsi vaatii suoraan perusteluja (r. 3) sille, miksi tämä aikuisen toistopuhe on osa vuorovaikutusta. Aikuinen perustelee omaa toimintaansa sadutustilanteen kontekstissa lapsen toiminnan mahdollistamisen kannalta (r. 4). Esimerkissä 81 lapsi ei puhu aikuisen toistopuheen tarkoituksesta niin suoraan, mutta hänen puheenvuorostaan (r. 2) voi nähdä hänen ymmärtäneen toiston merkityksen. Aikuisen pyytäessä lapselta tarinan päätöstapahtumaa (r. 1) lapsi pyytää ensin aikuista lukemaan tarinan tähän asti (r. 2) ja vasta sitten keksii sille loppuratkaisun. Lapsen toiminnan kautta välittyy, että hänelle aikuisen toistopuheen merkitys on tarinan tapahtumien mieleen palauttaminen, jotta seuraavien tapahtumien keksiminen helpottuisi.

5.8 Varmistukset ja korjausjäsennykset aikuisen ohjauspuheessa

Esittäessään varmistuksia tai tarkentavia lisäkysymyksiä aikuinen ei aineiston sadutustilanteissa halua kyseenalaistaa lapsen kertomaa sadun tapahtumaa. Kysymykset ennemminkin osoittavat, että aikuinen ei pidä kerrottua tapahtumaa vielä riittävän ymmärrettävänä. Silloin hän ei ajattele sen olevan vielä valmis, vaan uskoo sen kaipaavan jonkinlaista tarkennusta. Niemen (2013: 94) mukaan toisin kuin arkikeskusteluissa sadutuksessa aikuinen ei niinkään kiinnitä huomiotaan tapahtumien uskottavuuteen, vaan pyrkii

ainoastaan tekemään niistä itselleen ymmärrettäviä kokonaisuuksia oikeanlaisen muistiin merkitsemisen varmistamiseksi.

Aineiston sadutustilanteissa aikuisen tarkoitus ei ole kysymyksillään myöskään kuulustella lasta tai osoittaa hänen ajatuksensa keskeneräisyyttä. Päinvastoin kysymystensä ja väitteidensä esittämisen kautta aikuinen pyrkii asettumaan kertojaksi yhdessä lapsen kanssa auttaen näin tarkennusmahdollisuuksien luomisella lasta viemään kertomustaan eteenpäin. Aikuinen ei kuitenkaan yritä viedä tarinan hallintaa lapselta, vaan hän osallistuu kerrontaan tietämättömänä osapuolena, joka esittää kysymyksiä ja tarkistaa johtopäätöksiään lapselta. Aikuisella itsellään ei ole sadutuksessa valtaa tarinan tapahtumien muuttamiseen. Tämä aikuisen kertojaksi asettuminen yhdessä myönteisen palautteen kanssa on tärkein lapsen kertomusta vahvistava keino (Niemi 2013: 97–98). Toisinaan aikuinen tulee tosin ehkä tiedostamattaankin korjanneeksi sadutettavan puhetta omassa hyväksyvässä toistovuorossaan. Hän tekee sen usein muuttamalla vaiivikkaa sadutettavan lausuman morfosyntaktista muotoa (Tainio 2007a: 49).

Tyypillisin korjausjäsennyksen muoto arkikeskustelussa on puhujan itsekorjaus (Tainio 2007a: 46). Aineiston sadutustilanteissa vallitsee kuitenkin luokkahuonevuorovaikutuksen kaltainen tilanne, jossa tyypillisintä on se, että vastaanottaja eli saduttaja tekee korjausaloitteen, johon sadutettava sitten vastaa itsekorjauksella. Tapaukset, joita käsittelen aineistossa korjausaloitteina eivät keskity niinkään väärin tietojen oikaisemiseen tai kielen virheisiin, vaan ovat luonteeltaan asioiden kuulemista ja ymmärtämistä varmistavia. Opetusvuorovaikutuksessa tyypillisin tapa osoittaa tarkennusta vaativa kohta on edellisen puhujan vuoron hankalan elementin toisto (Tainio 2007a: 46).

Aineistossa esiintyy useita tilanteita, joissa aikuinen ei kuule kunnolla tai saa selvää lapsen puheesta. Usein tällöin lapset vääntelehtivät puhuessaan, jolloin heidän puhe-suuntansa ei ole jatkuvasti aikuiseen päin, pitävät kättä suun edessä puhuessaan tai mutisevat sanomansa tavalla, josta on vaikea erottaa yksittäisiä sanoja tai sanarajoja. Tällöin aikuinen osoittaa omassa vuorossaan lapsen edeltävän vuoron ongelmalliseksi:

Esimerkki 82

01 Aikuinen	mitä se Kuriton peukalo voisi tehdä,
02 Harri	mmmm (2.0)
03 Harri	(- -)
04 Aikuinen	{Mitä {KUMARTUU LÄHEMMÄS LASTA

Esimerkki 83

Esimerkki 86

- 01 Armas mitähän kuritonta se vois tehdä?
 02 Aikuinen no ke- mietipäs,
 (2.0)
 03 Armas vaikka mennä ajaa autolla vaikka sillä ei oo ə ajokorttiakaa ə ,
 04 Aikuinen =@no kerropas?@ (.) teki siellä kotona ruokaa ja meni keräämään vähä mansikoita. (1.0) 05
 no ni?
 (5.0)
 06 {kerro mistä se löysi sen auton? miten se lähti ajamaan ja mihin se ajoi?
 {AIKUINEN LEVITTELEE JA HEILUTTAA KÄSIÄÄN
 (8.0)
 07 Armas ö:: löyty se yheltä parkkipaikalla ja avain oli o_uessa.
 08 Aikuinen Aha. <löyty sen>, minkä löysi?
 (1.0)
 09 Armas avaimen
 10 Aikuinen löyty sen (.) aa. (.) auton, vai avaimen,
 11 Armas =autonavaimen.
 12 Aikuinen <au-ton a-vai-men> (.) yhdeltä parkkipaikalta?

Esimerkissä 85 on kyseessä sadun tapahtumien kannalta pieni yksityiskohta, joka kuitenkin tuo lisätietoa Kurittoman peukalon toiminnasta. Esimerkissä 86 puolestaan aikuinen esittää kerralla kolme lisätietoa pyytävää hakukysymystä (r. 6), joiden avulla tarinan edellisen tapahtuman tarkentaminen synnyttääkin tarinaan pelkkien yksityiskohtien sijaan kokonaan uusia tapahtumia. Lapsi itse täydentää tapahtumia yksityiskohdilla antamalla aikuisen paikkaa koskevaan kysymykseen (r. 6) vastaukseksi paikan lisäksi myös lisätietoa avaimen sijainnista (r. 7).

Aikuinen jää tarkentelemaan vielä *se*-pronominin viittaussuhdetta lapsen lausumassa (r. 4) *löys se yheltä parkkipaikalla*. Aikuinen aloittaa korjausjakson (r. 5). Lapsi antaa aikuisen korjausjakson avaavaan kysymykseen selvän vastauksen (r. 6), jota aikuisen on vaikea kuitenkin sovittaa aikaisemmin kuulemaansa, joten hän pyrkii vielä vaihtoehtokysymyksellä tarkentamaan tilannetta (r. 7). Korjausjakso päättyy aikuisen puheenvuoroon (r. 9), jossa hän vielä toistaa yhdessä muotoillun tapahtuman. Keskustelusta voidaan tulkita, että lapsi on ehkä tarkoittanut alun perin parkkipaikalta löytyvän sekä auton että avaimen (kiinni auton o_uessa). Aikuisen tarkennuspyyntö saa hänet vastaamaan kysymykseen yhdyssanalla, johon sisältyvät molemmat puheena olevat asiat.

Näillä kysymisen tavoilla aikuinen itse asiassa pyrkii selventämään tarinan sisäisiä loogisuussuhteita tai tapahtumasarjojen keskeisiä toimijoita. Tämä on myös tyypillistä erityisesti aineiston kohdissa, joissa vuorovaikutus on nopeatempoista ja lapsi viittaa toimijoihin pronominein. Tämä on ongelmallista silloin, jos edellä on puhuttu useista eri toimijoista:

Esimerkki 87

- 01 Veeti Hmm (0.5) >se meni kauppaan>
 02 Aikuinen >mikä meni kauppaan<?
 03 Veeti =no Kuriton peukalo.

Esimerkki 88

- 01 Aikuinen kun se laitto öö kaks vartijaa
 02 Nestori =joo
 03 Aikuinen vartijaa yritti, mitä ne yritti,
 04 Nestori =no laittaa oven kii ku ne vartijat yritti tulla sinne uimahotelliin sisälle ja [sitte],
 05 Aikuinen [oota] se:is
 06 kaks vartijaa yritti laittaa oven kiinni ku mitä ketkä yritti tulla?
 (.)
 07 Nestori kaks vartijaa sinne sisälle ja sitte::
 (0.5)
 08 ja sitte se laitto lukkoon sen että ne on vartija sen ettei saa sitä lukkoa au:ki
 (0.3)
 09 Aikuinen [joo]
 10 Nestori [ku] se oli siellä sisäpuolella
 11 Aikuinen ahaa↑öö sitten se heitti kun se laitto, >ootapas nyt< kaksi vartija yritti laittaa oven
 12 kiinni?
 13 Nestori =eiku se Kuriton peukalo.
 14 Aikuinen =Kuriton peukalo yritti laittaa oven kiinni? niinkö?
 15 Nestori joo

Esimerkissä 87 aikuinen haluaa mahdollisesti kysymyksellään (r. 2) pitää esillä myös sitä näkökulmaa, että päähenkilöasemastaan huolimatta Kurittoman peukalon ei tarvitse olla saduissa ainoa, joka tekee asioita. Esimerkissä 88 sekä vartijat että Kuriton peukalo ovat aktiivisia toimijoita kyseessä olevassa tarinan tapahtumassa. Lapsi on niin innostunut tarinaan keksimistään vauhdikkaista käänteistä, että ei ehdi keskittyä aikuisen korjauspyyntöön (r. 3) kunnolla, vaan vastaa vartijoiden sekä yrittävän laittaa ovea kiinni, että pyrkivän sisään uimahotelliin (r. 4). Aikuinen havaitsee tämän ristiriidan, joten hän jatkaa rivillä 3 käynnistämäänsä korjausjaksoa ja yrittää päästä selville lapsen ajatuksista tekemällä ymmärtämistarjouksia, joissa hän toistaa sadun tapahtuman niin kuin lapsen puheen perusteella sen tulkitsee ja pyytää lasta varmentamaan hänen tulkintansa (r. 11–12). Lapsi tekee korjauksen aikuisen ymmärtämistarjoukseen (r.11), ja aikuinen muotoilee korjauksen perustella uuden ymmärtämistarjouksen (r. 13), jonka lapsi hyväksyy (r. 15) ja päättää samalla aikuisen (r. 3) aloittaman korjausjakson. Ymmärtämistarjouksen esittämisen tyypillisimpiä keinoja aineistossa eivät ole varsinaiset kysymyssanat, vaan kuittaavan lausuman *niin* muuttaminen kysymykseksi nousevan intonaation tai kysymyspartikkelien *-ko -kö* avulla.

tarinoiden teosta puhuttaessa yhteistä toimijuutta laajennetaan entisestään koskemaan myös toisia lapsia, jotka ovat osallistuneet Kurittomasta peukalosta tehtävän kirjan tekemiseen:

Esimerkki 92

- 01 Aikuinen =sä oot neljä vuotta ja nyt me kirjoitetaan Ahton kanssa
(0.2)
- 02 Kuriton peukalo tarinaa ↑ja
(. .)
- 03 me ollaan tehty jo neljä lukua?
NÄYTTÄÄ LAPSELLE NELJÄÄ SORMEA
- 04 =Kuriton peukalo on leiponu kakku↑a ja sitte se on sytyttäny
05 tulipa↑lon ja sitte se on lentäny linnun selässä ranskaan.
(0.2)
- 06 mitä Kuriton peukalo vois nyt tehdä,

Esimerkistä 92 nähdään, että konkreettisen tilanteen lisäksi aikuinen selostaa aineistossa useamman kerran myös tarinoiden fiktiivisen maailman tapahtumia (r. 4–5) eli sitä, kuinka tarinoiden päähenkilö Kuriton peukalo on toiminut. Esimerkistä näkyy hyvin myös ajatus siitä, että fiktiivisen maailman päähenkilölle tapahtuvat asiat ovat lasten aiheuttamia. Tämä näkyy siirtymänä meidän toiminnasta (neljän luvun kirjoittamisesta) (r. 3) päähenkilön toimiin näiden lukujen sisällä (r. 4–5).

Toisinaan aikuinen selostaa myös omaa toimintaansa tarinan maailmasta käsin. Tämä näkyy silloin, kun hän eräissä tilanteissa on lapsen tarinankerrontaa helpottaakseen piirtänyt tarinan tapahtumasta paperille kuvan. Tällöin asiat, jotka tapahtuvat tarinan maailman sisällä, tapahtuvat aikuisen kynän avulla myös lapsen silmien edessä. Näin lapsen on helpompi pysyä selvillä siitä, missä kerronnassa oikein mennään:

Esimerkki 93

- 01 Aikuinen mites me laitetaan tähän (. .) loppuun,
(2.0)
- 02 Harri °no tuo{tuossa on vielä se tulipalo°
{HARRI OSOITTAÄ TARINAPAPERIA
- 03 Aikuinen >no tuossa on vielä se tulipalo> (. .) no mitä sitte sammutetaanko se sillä {vesisuihkulla?
{HARRI
NYÖKKÄÄ
- 04 {laitetaan paljon vettä päälle
{AIKUINEN PIIRTÄÄ KUVAAN, HARRI KATSOO KUVAAN
- 05 sammuuko se ny[tte,
06 Harri [joo
- 07 Aikuinen =hy:vä tässä on {valtvan iso vesisuihku, tossa on se suu, sen suu on tossa
{AIKUINEN PIIRTÄÄ KUVAAN, HARRI KATSOO KUVAAN
- 08 <tuossa on vielä tulipalo> mitä nyt on tapahtunu,
09 Harri no se on sammunu.

Esimerkissä 93 aikuinen selventää tarinan tapahtumista laatimaansa päättelyketjua vielä entisestään selostamalla, mitä hänen piirustuksensa paperilla tarkoittavat. Hän osoittaa lapselle, mikä mikäkin kuvassa on (r. 4, r. 7). Hän piirtää samalla kertomansa asian myös paperille. Tarinan maailman tulipalo on sammunut siinä vaiheessa, kun heidän edessään olevalle paperille on piirretty riittävästi vettä tulipalokohdan päälle. Lapsi itse nimeää tulipalon sammumisesta kertovan sadun tapahtuman (r. 9), kun aikuinen on sen näin konkreettisesti lapselle osoittanut.

Toisinaan aikuinen selostaa myös muiden, projektiin osallistuneiden lasten, toimintaa viittaamalla suoraan heihin pelkän monikon ensimmäisen persoonan muodon sijaan, mikä muistuttaa luultavasti siitä, että ollaan tekemässä yhteistä projektia, ja virittää lasta kertomaan omaa kertomustaan muiden toiminnan innoittamana:

Esimerkki 94

- 01 Aikuinen (tuohon tuoliin) Ella ja Lassi ja kertoi @näin hurjan@ tarinan?
NÄYTTÄÄ PAPERIA
- 02 >laitetaanpas tuo ovi vielä kiinni tuolta niin saadaan rauhassa<
(2.0)
SULKEE OVEN
- 03 >istu siihen ja< kuinka monta vuotta sinä Nestori nyt olet?

Esimerkki 95

- 01 Aikuinen ↑niin neljä vuotta ja nyt me ollaan kerrottu kavereiden kanssa niitä kuriton peukalo tarinoita?
(.)
- 02 Nestori joo,

Esimerkissä 94 aikuinen selostaa ääneen myös omaa konkreettista fyysistä toimintaansa ja sen merkitystä tilanteen kannalta (r. 2). Esimerkissä 94 aikuinen nimeää myös tietyt, viimeksi tarinaa kertoneet lapset (r. 1). Esimerkissä 95 hän puolestaan käyttää kaikista aiemmin tarinaa kertoneista lapsista nimitystä *kaverit* (r. 1). Kuten useista edellä esitellyistä esimerkeistä näkyy, tyypillistä aikuisen selostavalle puheenvuorolle on, että siinä yhdistyy monien eri toimijoiden toiminnan selostaminen. Yleensä näissä vuoroissa on selvää, kenen teoista ja toiminnasta puhutaan, vaikka peräkkäistenkin lauseiden toimijat eroaisivat toisistaan. Tällöin persoonapäätteet ja tekijänimet auttavat tulkinnessa. Passiivimuodon käyttö toiminnan selostamisessa aiheuttaa kuitenkin pientä epäselvyyttä siitä, kenen toimintaa selostetaan:

Esimerkki 96

- 01 Aikuinen Jos me nyt muistellaan mitä se peukalo on ↑tehny (.) sehän on lentäny linnun selässä
- 02 Ranskaan (.) sitten se on (.) ollu metsäs [sä
- 03 Lauri [y::m
- 04 Aikuinen ukkonen on syöny ↓sen. (.) sit se on tehny kakkua hassuista raaka aineista. ja nyt .hhh
- 05 kuunnellaan mitä sitten tapahtuu, (.) miten tarina alkaa.
- 05 Lauri =y::m

	(5.0)
06 Aikuinen	mitä tapahtuu,
07 Lauri	ə↑Ensin söi ↑kakkua ə
08 Aikuinen	<ensin söi kak- > oota mä kirjoitan< ensin söi kakku↑a. no kuka söi kakkua?
09 Lauri	peukalo

Esimerkissä 96 kahdenkeskisessä vuorovaikutustilanteessa lausuma *nyt kuunnellaan, mitä sitten tapahtuu* (r. 5) aiheuttaa tulkinnanvaraisuutta tilanteen työnjaosta. Onko kaikkien tarkoitus kuunnella, ja jos kaikki kuuntelevat, kuka sitten kertoo. Tätä lausumaa seuraava selvästi suoraan lapselle suunnattu kysymys *miten tarina alkaa* (r. 5) sekä tilanteen aiempi ohjeistus kuitenkin ohjaavat lapsen tulkintaa omasta roolistaan oikeaan suuntaan.

6 AIKUISEN OHJAUSPUHEEN VAIKUTUS LAPSEN TEKSTINTUOTTAMISEEN

Tässä luvussa esittelen aineiston analysoinnista ja tulkinnasta syntyneitä tutkimustuloksia. Halusin tutkimuskysymykseni avulla selvittää keskustelunanalyttisiä menetelmiä hyödyntäen sitä, miten aikuisen ohjaustoiminta vaikuttaa lapsen tekstintuottamiseen sadutustilanteessa. Analyysiluvussa lähestyin aihetta aikuisen erilaisten puheenvuorojen ja niiden funktioiden analysoinnin näkökulmasta. Esitän tutkimuskysymykseni mukaisesti tuloksia siitä, miten aikuisen puheenvuorojen aiotut tarkoitukset siirtyvät lapsen toimintaan sadutustilanteessa. Olen jakanut tarkastelun kolmen aineiston merkityksiä kuvaavan otsikon alle: tekstitilanteessa toimimisen taitojen kehittyminen, tekstintuottamisen taitojen kehittyminen ja tekstintuottajaomakuvan rakentuminen.

Analyysiluvussa erittelin aikuisen ohjauspuheen keinoja varhaiskasvatuksen sadutustilanteessa ja annoin kustakin keinosta havaintojeni tueksi keinoa kuvaavia esimerkkejä tutkimusaineistosta. Erittelyssä käytin avuksi keskustelunanalyysin käsitteistöä. Jotta aikuisen ohjauspuhetta voitiin tarkastella, oli määriteltävä konteksti, johon se sijoittuu. Tämän tein analyysilukuni aluksi kuvaamalla ja selittämällä sadutustilannetta tekstitilanteena. Jaoin sadutustilanteen kulun kuuteen rakenteelliseen osaan, jotka nimesin seuraavasti: tilanteen käynnistäminen, toisen osallistujan aktivoiminen mukaan vuorovaikutukseen, siirtymä kohti tekstiä, tarinan synnyttämisdialogi, siirtymä pois tekstistä ja tilanteen lopettaminen. Suurin osa analysoimastani vuorovaikutuksesta sijoittuu toimintajaksoon nimeltä tarinan synnyttämisdialogi, joka on tekstitilanteen tavoitteen kannalta olennaisin. Aineiston perusteella aikuisen ohjauspuhe voitiin jakaa seuraavanlaisiin päätyyppeihin: kysymykset, kehotukset ja ohjeet, puheen ja toiminnan tilanteinen mukauttaminen, kuittaukset ja siirtymien merkit, reaktiot ja eläytymiset, kommentointi, toisto sekä tilanteen tai toiminnan selostaminen. Pidin analyysin ja tutkimustulosten kannalta olennaisena sitä, millä tavoin nämä aikuisen puheen keinot vaikuttivat lapset tekstin tuottamiseen.

Liitteessä 1 oleva taulukko kuvaa sitä, miten aineiston vaiheittainen luokittelu, analyysi ja tulkinta ovat johtaneet tässä luvussa esiteltyihin tutkimustuloksiin. Taulukossa 1 (LIITE 1) osoitan kunkin aikuisen puheenfunktion kohdalla ensinnäkin sen konkreettisen esiintymistavan aineistossa. Tämän jälkeen olen tiivistänyt puheenvuorojen kontekstiin perustuvan tulkinnan aikuisen erilaisten lausumien merkityksestä. Tästä olen edelleen aikuisen ja lapsen vuoroparien tulkinnan kautta lähestynyt sitä, miten aikuisen puheenfunktioiden toteuttaminen vaikuttaa

lapsen toimintaan tai millaisten valmiuksien kehittämisen suuntaan lapsi pääsee toiminnan avulla kulkemaan.

Sadutettavat lapset ovat luonnollisesti kaikki omia persooniaan ja heidän luonteidensa eroavaisuudet tulivat sadutustilanteissa monin tavoin ilmi. He toivat persoonaansa aikuista selvemmin esille eivätkä tietenkään aina toimineet tilanteen kannalta odotuksenmukaisella tavalla. Tämä johtuu ehkä osittain siitä, että he eivät olleet aikuisen tavoin yhtä tietoisia roolistaan ja roolinsa kannalta odotuksenmukaisesta vuorovaikutuskäyttäytymisestä. Lasten tavat osallistua vuorovaikutukseen vaihtelivatkin suuresti. Osa odotti aikuiselta jatkuvasti vahvistusta kertomalleen sekä kehotuksia jatkaa. Toiset olivat ottaneet aktiivisen tilanteen ja tarinan eteenpäin kuljettajan roolin, ja aikuisen kehotukset lähinnä hidastivat ja toisinaan hetkellisesti jopa sekoittivat vuolasta tarinankerrontaa.

6.1 Lapsen tekstiilanteessa toimimisen taitojen kehittyminen

Jokainen sadustilanne antaa lapselle lisää tietoa juuri määrätynlaisessa tekstiilanteessa toimimisesta sekä jotakin yleistettävämpää, monenlaisissa tekstiilanteissa hyödynnettävää kokemusta. Korpilahden (1993: 100–101) mukaan lapsen kyky kieliympäristön vuorovaikutukseen sopeutumiseksi ja asioiden laajempaan viitekehykseen asettamiseksi kehittyy kaiken aikaa. Aineiston analysointi osoittaa, että aikuisen tehtäviä jakava rooli tekstiilanteessa on olennainen tekstin tuottamisprosessin eteenpäin viemiseksi sekä sen turvaamiseksi, että lapsi tietää, millaista toimintaa häneltä itseltään missäkin vaiheessa odotetaan ja miksi. Aikuinen pyrkii konkretisoimaan tekstitapahtumia lapsen kannalta ymmärrettävään muotoon, jotta lapsen toimintaan osallistuminen helpottuisi.

Aineiston sadustilanteiden lapset ovat 4–5 vuoden iässäan aktiivisessa vuorovaikutuksen perustaitojen oppimisen vaiheessa ja heille on jo ehtinyt muodostua paljon kokemuksenvairaista tietoa erilaisissa kielellissä tilanteissa toimimisesta (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989: 70, 76). Aikuinen osoittaa aineiston sadustilanteissa siirtymiä kielellisen toiminnan ja konkreettisen toiminnan välillä. Hän pyrkii auttamaan lasta suhteuttamaan omaa toimintaansa tilanteeseen erottamalla tilanne tekstiilanteeksi, jossa toimitaan eri tavalla kuin muissa arkielämän vuorovaikutustilanteissa. Tämä on Leiwon (1989: 102) mukaan usein tarpeellista, sillä 4–8-vuotiaat lapset ovat kielen ja ajattelun kehityksessään usein vielä konkreettisten operaatioiden kaudella. Heidän ymmärryksensä on melko vahvasti sidoksissa puhetilanteeseen ja siinä ilmeneviin asioihin.

Aineiston sadutustilanteissa aikuinen osoittaa puheellaan selväsanaisesti esimerkiksi tekstitilanteeseen ja siitä pois siirtymisen sekä osallistujien fyysiset sijainnit tekstitoiminnan aikana. Näiden asioiden tietoiseksi tekeminen on osaltaan luomassa lapselle turvallista tarinantuottamisympäristöä. Koppisen, Lyytisen ja Rasku-Puttosen (1989: 90–91) mukaan aikuisen toiminnalla onkin keskeinen rooli siinä, millaiset kielen ja tekstien käyttötavat heidän ohjauksessaan oleville lapsille välittyvät. Aikuisen taitava ohjaus antaa lapselle mahdollisuuden suhteuttaa aiempia kokemuksiaan tekstitilanteista uuteen tilanteeseen, mikä auttaa tarkoituksenmukaisten toimintatapojen valinnassa.

Kuten analyysiluvusta käy ilmi, aikuisella on keskeinen rooli sadutustilanteen vuorovaikutuksen rakentajana, puheenvuorojen jakajana ja vuorojen keston määrittelijänä. Opetuskeskustelua muistuttava kolmivuoroinen rakenne, jossa aikuinen kysyy, lapsi vastaa seuraavalla sadun tapahtumalla ja aikuinen kuittaa saaneensa tapahtuman ylös, on aineistossa yleinen. Tämä antaa lapselle tärkeää tietoa hänen osallistumistavoistaan tekstitilanteessa; milloin hänen oletetaan olevan äänessä ja ottavan tilaa kerronnalleen. Lyytisen (2003: 57–58) mukaan lapselle on jo pienestä pitäen luontevaa suhteuttaa tarinankerrontaansa kuulijan ja ympäristön mukaan.

Toisaalta aikuisen tällä tavoin jatkuvasti jaksottaessa keskustelua lapsi saa samalla myös kokemuksen siitä, että aikuinen todella kuuntelee ja seuraa hänen kerrontaansa ja on tilanteessa lapselle läsnä. Aikuisen ilmeet ja eleet toimivat lapselle aikuisen sanoja varmistavana resurssina sen hahmottamiseen, mitä toimintaa häneltä kulloinkin odotetaan ja kuinka hän odotuksista suoriutuu. Koppisen ym. (1989: 70, 76) mukaan pienet lapset muodostavat päätelmänsä keskustelukumppaneista pääasiassa juuri näiden ei-kielellisten asioiden perusteella, vaikkeivat aina itse tiedosta, mihin heidän saamansa vaikutelmat perustuvat.

Kun aikuinen pyrkii luomaan tarkoituksenmukaisen vuorovaikutuksellisen tilan lapsen kerronnalle ja sen kirjaamiselle, lapsi oppii ymmärtämään kerronnan ja kirjaamisen jaksotusta sadutustilanteessa eli ottamaan ja antamaan puheenvuoroja tarkoituksenmukaisilla tavoilla. Vuorovaikutteisen tarinan tapahtumien mukautetun toiston avulla lapsi ymmärtää paremmin, mitä aikuinen häneltä kulloinkin odottaa (esim. onko aika uudelle tapahtumalle, onko edellinen vielä epäselvä, tulee olla äänessä vai odottaa vuoroa). Lapsi oppii vähitellen keinoja, joilla viedä tarinan juonta eteenpäin. Tekstitapahtumien näkyväksi tekeminen ja selittäminen antavat lapselle ymmärrystä tekstitilanteen toista osapuolta kohtaan. Aineiston sadutustilanteiden lasten ikätasolla lapset toimivat kuitenkin tilanteissa odotuksenmukaisesti enemmän omien tilanteisten havaintojen ja niiden tulkinnan kuin puhekuomppanin aikomusten ymmärtämisen myötä (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989: 74). Kasvun ja tekstitilanteisiin

osallistumisen myötä lasten vuorovaikutustaidot kehittyvät kuitenkin jatkuvasti. Kuusivuotiaana aletaan usein kehittyä sanallisten ohjeiden ja keskustelun vuorottelun sääntöjen noudattamisessa. Samalla vahvistuvat myös kyky esittää kysymyksiä ja vastata tarkoituksenmukaisesti itselle esitettyihin kysymyksiin (Lyytinen 2003: 60).

6.2 Lapsen tekstintuottamisen taitojen kehittyminen

Vaikka sadutustilanteen ei ole tarkoitus olla tekstintuottamisen opetustilanne, antaa aikuisen ohjauspuhe lapselle monenlaisia mahdollisuuksia kokeilla uudenlaisia tekstintuottamisen toimintamalleja. Vähitellen useiden sadutustuokioiden myötä lapsi alkaa mahdollisesti kehittää omaa kerrontaansa eteenpäin. Aikuinen oman kommentointinsa ja reagointinsa kautta auttaa lasta hahmottamaan jotakin lapsen omasta tekstitoiminnasta. Myös Koppisen ym. (1989: 68) mukaan metalingvististen taitojen kehittymisellä on vahva yhteys kunkin lapsen kasvuympäristön kielenkäyttömalleihin ja heidän kanssaan toimivien aikuisten ohjaustapoihin. Aineiston vuorovaikutustilanteissa sadutustoiminnan kautta aikuinen tukee lasta vähitellen havaitsemaan ja kokeilemaan keinoja, joilla kehittää oman ilmaisunsa monipuolisuutta. Jotta lapsi oppisi hahmottamaan tekstintekoprosessin vaiheittaista etenemistä, aikuinen pyrkii aineiston sadutustilanteissa pitämään prosessin jatkuvasti avoimena lapselle. Tämän aikuinen tekee toistamalla eri pituisia tarinan jaksoja. Aikuisen toiminta auttaa lasta ymmärtämään, mihin suhteuttaa kulloinenkin uusi tarinan tapahtuma. Samalla aikuisen toiminta on myös osa tarinan tekijänoikeuksien turvaamista, sillä vasta kun lapsi tietää tarkalleen, kuinka hänen sanomansa on kirjattu muistiin, saa hän mahdollisuuden tehdä siihen muutoksia.

Sama prosessimaisen tekstintuottamisen malli näkyy aineistossa myös yksittäisen tarinantekoepisodin kohdalla. Analyysiluvussa osoitan useita aikuisen keinoja, joilla hän pyrkii tarkentamaan tarinanvälisiä syy-seuraussuhteita ja varmistamaan, että tietty tapahtuma saadaan valmiiksi ennen uuteen siirtymistä. Tämän seurauksena tarinaan jää mahdollisimman vähän vastaanottajan kannalta epäselviä aukkokohtia. Lyytisen (2003: 59) mukaan aikuisen on tärkeää kielellisessä ohjauspuheessaan suunnata lapsen huomio pohtimaan *kuka-*, *mitä-* ja *miksi-* kysymyksiä. Lapsi, joka tottuu näihin kysymyksiin, alkaa vähitellen siirtää niiden elementtejä myös omaan kerrontaansa.

Aineistoanalyysi nostaa esiin myös aikuisen kysymyksiä, joilla hän pyrkii tarkentamaan jotakin lapsen kertomaa sadun tapahtumaa lisäämällä siihen esimerkiksi aikaa ja paikkaa koskevaa informaatiota. Tällöin lapsi saa jatkuvasti vihjeitä siihen, kuinka pikkuhiljaa lähteä yksityiskohtaistamaan omaa kerrontaansa. Lyytisen (2003: 53–54) mukaan lapsen kielelliselle

toiminnalle onkin tyypillistä, että hän yleensä alkaa soveltaa ja testata havaitsemaansa säännönmukaisuuksia heti omassa tuottamisessaan. Aikuinen osoittaa aineistossa myös kiittauksillaan, milloin jokin tietty tapahtuma on saatu vastaanottajan kannalta niin ymmärrettävään muotoon, että on aika siirtyä kerronnassa seuraavaan episodiin. Tämä estää sen, että tarina jäisi junaamaan paikoilleen jonkin tietyn hankalalta tuntuvan kohdan ympärille. Tarinantuottamisen etenemisen turvaaminen on eräs sadutustilanteessa jatkuvasti läsnä olevan tuen tärkeistä puolista. Korpijaakko-Huuhkan (2011: 67) mukaan lapsen kerrontaa alkaa vähitellen ohjata mentaalinen malli, joka hänelle muodostuu aiemmin kuulemiensa ja itse aikuisen ohjauksessa tuottamiensa tarinoiden pohjalta.

Usein kirjallisia tekstejä laadittaessa vastaanottaja ei ole tekstintekohetkellä läsnä. Kirjoittajalla pitää olla itsellään sisäinen mielikuva vastaanottajasta, joka mahdollisesti tulisi hänen tekstinsä lukemaan sen valmistuttua. Tällöin kirjoittaja pyrkii suuntaamaan ja tekemään tekstinsä erityisen ymmärrettäväksi juuri jollekin tietylle oletetulle vastaanottajalle tai kohderyhmälle. Tällainen toiminta vaatii jo melkoisen edistyneitä tekstintuottamisen taitoja eikä ole pienille lapsille luontevaa. Pieni lapsi kun usein vielä olettaa kaikkien näkevän maailman samoin kuin hän ja ymmärtävän asioita samanlaisista vihjeistä. Aineiston tekstitoiminnassa tämä näkyy siinä, kun lapsi kertoo tarinaa, joka tuntuu hänestä itsestään ymmärrettävältä, hän usein uskoo myös muiden saavan kiinni hänen ajatuksestaan. Tämä ei ole kuitenkaan edes tavallisessa arkikeskustelussa helppoa, vaan vastaanottaja tekee keskustelun aikana useita korjauspyyntöjä ja ymmärtämistarjouksia ollakseen varma, että hän saa kiinni puhujan tarkoittamista merkityksistä.

Kuten analyysiluvussa osoitan, tämä sama ilmiö näkyy selvästi aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa aineiston sadutustilanteissa. Aikuinen on tilanteessa sekä aktiivisen kuuntelijan että samalla myös tarinatekstin vastaanottajan roolissa. Tällöin lapsen ei tarvitse kuvitella mahdollista tekstin tulevaa vastaanottajaa ja tämän reaktioita, vaan vastaanottaja on läsnä jatkuvasti kommentoimassa ja tarkentamassa tarinan sisältöä. Koppisen ym. (1989: 95) mukaan aikuisen täydennysten ja tarkistusten tehtävänä on lisäksi ilmaista mielenkiintoa lapsen kerrontaa kohtaan ja tällä tavoin rohkaista lasta jatkamaan tarinaansa.

Lisäksi aikuisen varatessa puheenvuoro tilanteessa itselleen useita kertoja tarinan kirjaamista varten lapsi oppii teksti-tilanteessa odottamaan, että vastaanottaja on valmis kuulemaan ja vastaanottamaan hänen seuraavan puheenvuoronsa. Tarinan vastaanottajana aikuinen aika ajoin tarkistaa lapsen kerronnasta tekemiään johtopäätöksiä, jolloin lapsi oppii havaitsemaan, että vastaanottaja voi ymmärtää hänen sanomansa toisin kuin hän oli tarkoittanut. Tämä on hyödyllinen havainto oman kerronnan kehittämiseksi. Kun aikuinen

selvittää tarkennuskysymyksillään tarinan keskinäisiä loogisuussuhteita ja keskeisiä toimijoita, lapsi oppii jatkossa kiinnittämään huomiota tarinassaan vastaanottajan kannalta mahdollisesti epäselviin kohtiin. Tällaisesta jatkuvasta ja välittömästä palautteesta on hyötyä lapsen tekstintuottamiselle, sillä silloin lapsella on mahdollisuus kokeilla ja muokata tekstintuottamistaan heti palautteen mukaan. Tällöin palaute on pienen lapsen tekstintuottamisen kannalta luultavasti tehokkaampaa ja muutosvoimaisempaa kuin vasta valmiin kokonaisen tekstin kommentointi, joka ohjaa tekemään asioita toisin vasta seuraavassa tarinantuottamishetkessä, jossain kaukana tulevaisuudessa.

Pienelle lapselle todellisen ja fiktiivisen maailman rajat eivät usein ole yhtä selviä kuin aikuisille. Lapsi tarvitsee aikuisen apua näiden kahden maailman välillä liikkumiseen. Aikuisen siirtyessä aineiston sadutustilanteiden aluksi tarinan maailmaan päähenkilön aikaisempiin vaiheisiin eläytymisen kautta lasta autetaan siirtymään fiktion maailmaan ja pitämään fokus tarinan tapahtumien kannalta keskeisimmässä henkilössä ja tämän kokemuksissa. Lapsen sallitaan sadutustilanteiden edetessä luoda tarinaa vapaasti ja hyödyntää niin arkitietoa kuin kuvitellun maailman mahdollisuuksiakin. Heinosenkin mukaan (2001: 201) aikuisen on lapsen tarinankerronnassa tärkeää antaa tukensa niin todellisen kuin fiktiivisenkin maailman lainalaisuuksien ymmärtämiseen ja lapsen turvallisuudentunteen säilyttämiseen maailmojen välillä liikuttaessa. Koppinen ym. (1989: 106–107) muistuttavat, että lapsen oma mielikuvitus määrittelee yleensä turvalliset rajat tarinantuottamiselle, sillä lapsi pystyy kuvittelemaan vain asioista, joista on edes jollakin tavoin tietoinen. Aineiston tilanteissa lapset fokuoivat enimmäkseen kerrontaansa hyvin sovitun päähenkilön, Kurittoman peukalon ympärille, muutoin aikuisen olisi hyvä muistuttaa tarinan tärkeästä elementistä, päähenkilön läsnäolosta.

6.3 Lapsen tekstintuottajaomakuvan rakentuminen

Kuten usein jo edelläkin olen todennut, koko sadutustilanne rakentuu aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen varaan. Aikuisen läsnäolon ja jakamattoman huomion kokeminen on aineiston tilanteissa lapselle vähintään yhtä tärkeää kuin tarinan tuottaminen. Lasten eikielellinen toiminta osoittaa, että he nauttivat aikuisen positiivisesta huomiosta. Aikuinen haluaa myös omassa vuorovaikutuksessaan korostaa hänen ja lapsen välistä yhteistyötä ja sitä, ettei lapsen tarvitse selvittää tilanteesta yksin, vaan aikuinen on läsnä ja osana tekstitalanteen tarinan tuottamista. Aikuinen asettuu kysymyksillään ja ymmärtämistarjouksillaan kertojaksi yhdessä lapsen kanssa ja pyrkii näin rohkaisemaan ja vahvistamaan lapsen kerrontaa. Kertojaksi asettuminen yhdessä lapsen kanssa on Leiwon (1989: 101) mukaan tärkeää siinäkin

mielessä, että lapsen sanomaan sisältyy usein enemmän merkityksiä kuin sen varsinainen kieliopillinen muoto antaa ymmärtää. Aineiston sadutustilanteissa aikuinen pyrkii ottamaan nämä merkitykset keskustelun kohteeksi ja tarkentamaan niitä niin kauan, että niistä saadaan muodostettua sadun tapahtuma.

Yhteisen toimijuuden rakentaminen auttaa lasta turvautumaan aineiston tekstiilanteissa aikuisen apuun ja näkemään, mitä he yhdessä voivat saada aikaan. Tällöin lapsi pystyy toimimaan parhaimmillaan kerronnassaan alueilla, joita hän ei vielä yksin hallitse, mutta joita hän voi kokeilla ja harjoitella ottamaan haltuun aikuisen jatkuvalla tuella. Koppinen ym. (1989: 90–91) tähdentävät aikuisen kielellisen ohjaustoiminnan olevan tehokkainta juuri silloin, kun se perustuu lapsen sen hetkiseen taitotasoon, mutta tuo samalla esiin oppimista motivoivia aineksia, joita kohti pyrkii. Kun lapsi kokee olonsa turvalliseksi sadutustilanteessa, voi aikuinen kysymyksillään myös sopivassa määrin haastaa lasta kohti yksityiskohtaisempaa kerrontaa.

Aikuinen pyrkii tutkimusaineistossa omilla vuoroillaan reagoimaan ja eläytymään lapsen kerrontaan, jolloin lapsi voi saada tunteen siitä, että hänen kertomansa tarina on aikuiselle merkityksellinen. Tämä kokemus innostaa lasta viemään kertomusta eteenpäin. Yksinkertaisimmillaan jo aikuisen yksisanaiset kiittaukset ja eläytyvä elekieli välittävät lapselle viestin siitä, että aikuinen seuraa ja elää mukana hänen kerrontaansa. Aikuinen pyrkii myös osoittamaan tukensa lapsen kertomuksen elementeille, jotka poikkeavat ehkä reaalimaailman lainalaisuuksista, mutta ovat fiktion maailmassa täysin mahdollisia. Tällöin lapsi saa kokea aikuisen hyväksyvän kyseenalaistamatta ja kritisoimatta hänen keksimänsä sadun tapahtumat, jolloin hän voi kokea, että hänet otetaan kertojana vakavasti. Heinimaan (2001: 161) mukaan lapsen kokemus siitä, että hänen ajatuksensa todella otetaan huomioon, rohkaisee lasta jatkossakin omien tarinoiden kerrontaan.

Aikuisen kannustava ja rohkaiseva palaute tutkimuksen kohteena olevissa sadutustilanteissa ja tekstiilanteissa ylipäätään antaa lapselle tunteen siitä, että hän osaa sen, mitä ollaan tekemässä. Hämmäisen ja Mäen (2009: 54, 56) mukaan lapsi kokee, että aikuinen luottaa häneen, koska uskoo lapsen pystyvän tuottamaan oikean tarinan. Tämä kasvattaa lapsen pystyvyydentunnetta ja itsetuntoa tarinantuottajana aineiston sadutustilanteissa ja mahdollisesti on osaltaan rakentamassa pohjaa, jolle lapsi alkaa perustaa laajempaa kuvaa itsestään tekstintuottajana. Tämä on ratkaisevaa sikäli, että tämän tekstintuottajaomakuvan kanssa lapsi menee aikanaan kouluun ja aloittaa pitkäjänteisemmän työskentelyn kirjoitettujen tekstien maailmassa. Aineiston sadutustilanteissa aikuisen kiittäessä jokaista lasta henkilökohtaisesti

tämän tuottamasta tarinasta hän samalla opettaa lasta tuntemaan ylpeyttä onnistuneesta toiminnastaan tekstiilanteessa sekä tämän toiminnan tuloksena syntyneestä valmiista tarinasta.

Erityisesti sadutustilanteen käynnistämisvaiheessa aikuinen pyrkii puheellaan liittämään lapsen kerronnan osaksi laajempaa tekstintuottamiskokonaisuutta (päiväkotiryhmän omaa satukirjaa). Tällöin lapsella on mahdollisuus kokea olevansa tärkeä ja merkityksellinen kokonaisuuden osa ja innostua kerronnasta aikaisempien myönteisten sadutuskokemusten rohkaisemana. Hämmäisen ja Mäen (2009: 54, 56) mukaan tarinantekohetki vaatii toteutuakseen luottavaisen ja lasta kunnioittavan ilmapiirin. Tarinan tuottaminen, kuten muukin toiminta, jossa annetaan omastaan, lähtee liikkeelle nähdyksi ja hyväksytyksi tulemisen tunteista. Aineiston sadutustilanteissa aikuisen sitten lopuksi osoittaessa, että lapsen puheenvuoroista syntyi ihan oikea tarina, hän auttaa samalla lasta kokemaan, että lapsi on onnistunut tuottamaan jotakin omaa, oikeaa ja ainutlaatuista ihan oikeiden kirjailijoiden tapaan.

7 SADUTUSMENETELMÄN OHJAUSKÄYTÄNTEIDEN SOVELTAMISTA ALKUOPETUKSEN ÄIDINKIELEN OPETUKSEEN

Luvussa 6 tarkastelin tutkimustuloksia tutkimuskysymykseeni siitä, miten aikuisen ohjaustoiminta vaikuttaa lapsen tekstintuottamiseen sadutustilanteessa. Lähestyin tuloksia kolmen kokonaisuuden kautta: tekstitilanteessa toimimisen taitojen kehittymisen, tekstintuottamisen taitojen kehittymisen sekä tekstintuottajaomakuvan rakentumisen avulla. Kuten olen aineistoluvussani selvittänyt, koostui tutkimusaineistoni päiväkotikäisten lasten sadutustuokioista, joten varhaiskasvatus on näin ollen konteksti, johon tutkimuskysymyksestäni tulokset sijoittuvat. Näen aikuisen tekstintuottamisen ohjauskäytänteillä olevan kuitenkin soveltamismahdollisuuksia varhaiskasvatuksen kontekstin lisäksi myös perusopetuksen alkuopetuksen tekstitilanteissa.

Tässä luvussa pohdin tutkimustulosteni pohjalta sitä, millaisia mahdollisuuksia sadutustoiminnalla ja erityisesti aikuisen siinä toteuttamalla tekstintuottamisen ohjaustoiminnalla on alkuopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Tekstintuottamisen ohjaaminen muodostaa eri kasvatuskontekstien kautta jatkumon, jossa lapsi kehittää ja muokkaa omaa toimintaansa kielenkehityksen vaiheensa, ikätasonsa ja saamansa ohjauksen perusteella. Tämä jatkumoajatus on pohjana ja perusteena tutkimukseni tekstintuottamisen ohjaamiskäytänteiden soveltamiselle.

Kuten luvussa 2.1 todettiin, koulun äidinkielenopetuksen tärkeimpänä tehtävänä voidaan pitää työkalujen antamista lapsen omaan metakieliseen työskentelyyn. Tällöin koulun aloituksen myötä jo koko lapsuuden käynnissä ollut kielen omaksumista pyritään muuttamaan tietoisemmaksi kielenoppimiseksi. Oman kielenkäytön tiedostaminen vaikuttaa niin lapsen opintoihin kaikissa oppiaineissa kuin myös ympäröivän maailman, sen tekstien, käsitteiden ja käsitteenmuodostamisen tapojen havaitsemiseen. (Sarmavuori 2007: 23–24.) Lapsen ensimmäinen kieli on siis ennen kouluikää opittu puhekieli. Tämän lisäksi lapsi on saanut kokemuksia ympäröivän yhteisön ja median kielistä. Koulun aloitus viimeistään tutustuttaa lapsen myös kirjoitettuun kieleen. Nämä uudet erilaiset kielimuodot saattavat hämmentää lasta, jos hän kokee, ettei koulu anna hänelle mahdollisuutta olla yhteydessä spontaaniin puhekieleen, joka on siihen saakka ehkä itsestään selvästi ollut hänen varsinainen äidinkieliensä. (Harjunkoski 2009: 116.)

Näenkin äidinkielen opettamisen ja oppimisen lähtökohtana alkuopetuksessa olevan ajatuksen lähteä liikkeelle omasta kieli-identiteetistä ja siitä kielimuodosta, joka on lapselle itselle oma ja läheinen. Oppilaan kieltä voidaan pyrkiä tarkastelemaan ja sen avulla ymmärtämään myös uusia, omista kielenkäyttötavoista poikkeavia asioita. Tällöin myös oma kieli muuttuu ja kehittyy jatkuvasti. Sadutustoiminta antaa koulussakin hyvän mahdollisuuden tallentaa ja tarkastella sitä kielimuotoa, joka on oppilaalle juuri sillä hetkellä läheisin. Sadutuksessa oppilas saa lähteä kertomaan siitä temasta tai aiheesta, joka häntä juuri sillä hetkellä eniten mietityttää. Aiheen läheisyys kutsuu käyttämään myös itselle luontevia sanoja ja rakenteita. Sadutus voi tällä tavoin toimia lapselle mahdollisena välittäjänä eri kielimuotojen välillä. Koulun tekstitoiminnan kannalta on myös tärkeää muistaa, ettei sadutus ole pelkästään fiktiivisten tekstien tuottamista. Sadutettavan oma ääni ja kerrottava asiasisältö voi toteutua monenlaisissa tekstilajeissa.

Säännöllisellä sadutustoiminnalla läpi alkuopetuksen voidaan dokumentoida ja seurata tietyn oppilaan kieltä ja siinä tapahtuvia muutoksia. Tämä tarjoaa hyvin erilaisen tavan lähestyä oppilaan kieltä kuin erilaiset testit ja mittaukset. Sadutuksen tarkoituksena ei ole arvioida, kyseenalaistaa tai verrata oppilaan kerrontaa mihinkään standardeihin. Sadutus antaa lapselle mahdollisuuksia ulkoistaa oman kielensä tarkastelua varten, mikä voi parhaimmillaan lisätä metakielisen työskentelyn motivaatiota ja taitoa. Sadutuksessa aikuisen tuki omien kielimuotojen tuottamiselle ja uusien sanojen ja käsitteiden tutkimiselle, kokeilemiselle ja tuottamiselle on jatkuvasti läsnä (Karlsson 2003: 40).

Vaikka sadutuksessa oma kerronta rakentuu siitä kielimuodosta, jonka oppilas sillä hetkellä hallitsee, ei se tietenkään poista sitä tosiasiaa, että kehittääkseen omaa kieltään lapsi tarvitsee jatkuvasti myös uusia, oman hallitsemansa kielimuodon ulkopuolisia ärsykeitä. Lapset usein ymmärtävät monimutkaisempaa kieltä kuin ovat valmiit vielä itse tuottamaan (Saarinen 1982: 62). Esimerkiksi ikätasoisien kirjallisuuden keinoin mielikuvitus ja luovuus saavat kehittyä ja samalla oppilaan käsitys oman ilmaisunsa mahdollisuuksista laajenee ja oma kerronta saa uusia rakennusaineita, joita kokeilla tulevissa tarinoissa. Huomion kiinnittäminen oppilaan kerrontataitoihin ja niiden kehittymiseen on alkuopetuksen vuosina erityisen tärkeää, sillä näillä taidoilla on havaittu olevan yhteytensä niin lukutaidon oppimiseen, sosiaalisiin suhteisiin kuin tulevaan koulumenestykseenkin. (Lyytinen 2003: 59.)

Alkuopetus muodostaa tärkeän pohjan lapsen opiskelutaipaleelle ja sosiaalistaa lapsen niin koulunkäynnin käytänteisiin, toisten kanssa toimimiseen kuin myös uuteen, entistä kirjallisempaan tekstiarkeen. Alkuopetuksen sadutustoiminta on juuri sen kaltaista monipuolista äidinkielen opetuksen eri osa-alueiden yhdistelemistä, johon opetussuunnitelman

perusteet 2014 myös tähtää linjatessaan, ettei lukemisen, kirjoittamisen, tulkinnan ja keskustelun taitoja ole mielekäästä pitää erillään. Oppilaita myös kannustetaan tutkimaan asioita autenttisissa ja heitä itseään motivoivissa asiayhteyksissä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014: 110) kuvaa alkuopetuksen osiossaan myös, kuinka opetuksessa puhumisen, kirjoittamisen ja kuvien avulla toteutetaan mielikuvituksen käyttöön, tarinan kerrontaan, kysymiseen, kuuntelemiseen ja mielipiteiden esittämiseen liittyviä sisältöjä. Nämä ovat juuri niitä osataitoja, joiden käyttöön sadutustilanne tekstiilanteena perustuu.

Opetussuunnitelman perusteet 2014 on muuttanut myös opettajan toimintaroolia tiedon siirtäjäksi ja tiedon auktoriteetista oppilaan aktiivisen toimijuuden tukijaksi ja tutkivan oppimisen ohjaajaksi. Vaikka aikuinen on tietenkin edelleen kasvattaja, on opettaja-oppilasrooleissa tapahtunut viime vuosikymmenten kuluessa merkittävää lähentymistä. Tämän vuoksi nimenomaan opettajan ohjausroolin tarkasteleminen on erityisen ajankohtaista.

7.1 Sadutustilanteen ohjauskäytänteet siltana puhutun ja kirjoitetun kielen välillä

Tutkimustulosteni mukaan aikuinen pyrkii tekstintuottamisen ohjaustoiminnassaan osoittamaan lapselle siirtymiä kielellisen toiminnan ja konkreettisen toiminnan välillä. Tällöin hän opettaa lasta suhteuttamaan toimintaansa erilaisiin tekstiilanteisiin ja erottamaan tekstiilanteet muusta vuorovaikutuksesta. Lerkkasen (2006: 30) mukaan kielellisen tietoisuuden kehittyminen auttaa lasta vähitellen havaitsemaan puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyttä ja tukee näin lukutaidon oppimista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014: 110) mukaan alkuopetusikäisen lapsen kehitysvaiheeseen kuuluvat tekstitapahtumat liittyvätkin pääsääntöisesti puheen ja kirjoitetun kielen suhteeseen eli sen tarkastelemiseen, kuinka puhe muuttuu kirjoitustapahtuman seurauksena tekstiksi ja teksti taas lukutapahtuman kautta puheeksi. Tässä pyritään jatkamaan esiopetuksessa aloitettua linjaa, jossa sanoja ja tekstejä tutkitaan lasta kiinnostavissa asiayhteyksissä.

Leiwon (1982: 40) mukaan merkittävin metalingvististä kykyä vaativa tapahtuma ensimmäisenä kouluvuonna on juuri luku- ja kirjoitustaidon oppiminen. Kirjoittaessaan lapsen on kyettävä välittämään kaikki informaatio verbaalisin keinoin sanaston ja kieliopin avulla, sillä ilmeitä ja eleitä ei voi käyttää sanoman merkityksen tukemisessa. Kirjoitettaessa täytyy suunnitella pitempiä kokonaisuuksia kerrallaan kuin puhuessa. Täytyy myös ennalta osata asettua tekstin lukijan asemaan, sillä toisin kuin keskustelussa, vastaanottaja ei ole paikalla

esittämässä välitöntä palautetta saamastaan informaatiosta. Tutkimustulokseni osoittavat aikuisen toimivan tekstintuottamisen ohjausvuorovaikutuksessaan sekä aktiivisen kuuntelijan että samalla myös tarinategstin vastaanottajan roolissa. Tällöin lapsen ei tarvitse kuvitella mahdollista tekstin tulevaa vastaanottajaa ja tämän reaktioita, vaan vastaanottaja on läsnä jatkuvasti kommentoimassa ja tarkentamassa tarinan sisältöä. Tämä voi toimia siirtymäharjoitteena kohti kirjallisten tekstien maailmaa kuljettaessa.

Leiwo (1989: 119–120) nimeää ne analyttiset ja synteettiset ajatustoiminnot, joiden avulla voidaan kehittää omaa ajatusta, palata sen aiempiin vaiheisiin ja kehitellä asioiden välisiä yhteyksiä, kirjoitustapahtuman keskeisiksi edellytyksiksi. Tutkimustuloksenikin osoittavat, että aikuisen jatkuvasta ja välittömästä palautteesta on hyötyä lapsen tekstintuottamiselle. Lapsella on palautteen seurauksena mahdollisuus välittömästi muuttaa toimintaansa, palata tarinan aiempiin vaiheisiin ja pohtia tapahtumille uusia mahdollisia yhteyksiä.

Kirjoitetun sanan maailma on hyvin erilainen puheen maailmaan verrattuna, minkä vuoksi lapsi tarvitsee aikuiselta paljon ohjausta siihen siirtymisessä. Tutkimuksessani aikuisen ohjaustoiminnan tarkastelu sadutustilanteessa tuo esiin tämän menetelmän edun näiden kahden maailma välisenä välittäjänä, puheen ja kirjoituksen vertailun mahdollistavana maaperänä. Sadustapahtumassa alkuopetusikäinen oppilas näkee, miten puhe muuttuu kirjoitukseksi ja miltä se uudelleen luettuna kuulostaa. Leiwon (1989: 122) mukaan kirjoitettu teksti ei puheen tapaan häviä sen tuottajan ulottumattomista, vaan mahdollistaa sen tutkimisen ja uudelleen järjestelemisen. Tämä antaa lapselle mahdollisuuden oppia uudenlaista oman puheen, ja myöhemmin oman kirjoituksen suunnittelua. Vähitellen voidaan myös yhdessä alkaa selvittää, miltä tietyt ilmeet, eleet ja äänenpainot näyttäisivät kirjoitettuna eli mitä samojen vaikutelmien luomiseksi kirjoitetussa tekstissä tulisi verbaalisesti ja kieliopillisesti ottaa huomioon.

Oma tarina voi olla lapselle eräs oppimismotivaatiota lisäävä tekijä. Lapsen tuottamien tarinoiden ottaminen osaksi opetusta voi tarjota lapselle onnistumisen kokemuksia ja havaintoja siitä, että myös joku toinen voi oppia jotakin hänen tarinansa avulla. Lerkkasen (2006: 16, 35) mukaan lukemisen ja kirjoittamisen oppimisella tulee olla lapselle jokin funktio ja merkitys. Näille taidoille tulee osoittaa perusteltu tarve. Motivaatio on keskeinen tekijä lukutaidon oppimisessa, sillä taidon oppiminen vaatii paljon harjoittelua. Motivaatiota voidaan edistää sillä, että harjoittelu liitetään lapselle itselle motivoivaan ainekseen ja harjoittelulle asetetaan selkeät tavoitteet. Harjoittelun tulee perustua lapsen omiin tarpeisiin.

Motivaatioon vaikuttavat minäkuva, työskentelytavat ja mieltymykset. Lapsen omilla uskomuksilla kyvyistään ja hänen taitojensa kehittymisellä on vahva yhteys. (Lerkkanen 2006: 42.) Tutkimustulosteni mukaan aikuisen kannustavalla ja rohkaisevalla palautteella

ohjausvuorovaikutuksessa on tärkeää antaa lapselle tunne siitä, että lapsi osaa sen, mitä ollaan tekemässä. Lerkkasen (2006: 46) mukaan lapsen oppimisen haasteiden ohella on aina tärkeä pitää esillä mahdollisuuksia ja vahvuuksia niin kodin kanssa käydyissä keskusteluissa kuin lapsen itsensä kanssa toimittaessa. Lapsi pyrkii vähitellen elämään todeksi sitä tarinaa, jota kuulee itsestään kerrottavan. Aikuisen ohjausvuorovaikutuksessa olennaista on suunnata lapsen huomio tehtävästä suoriutumisen kannalta olennaisiin asioihin ja vahvistaa lapsen hallinnantunnetta.

Myös lukemaan opetteleminen itse tuotettujen kertomusten pohjalta saattaa motivoida ja helpottaa prosessia, kun tarina sinänsä on lapselle tuttu ja läheinen. Sadutus onkin olennainen osa LPP-menetelmää, jota monet alkuopettajat soveltavat lukemaanopettamisprosessissaan. Menetelmän ideana on oppia lukemaan puheen perusteella eli menetelmä tutustuttaa lapsen kirjallisen sanan maailmaan juuri hänen oman spontaanin puhekielensä, ajattelunsa ja kokemustensa kautta. Se korostaa semanttisia lähtökohtia lukemaanopetuksessa. Menetelmän kehittäjän Ulrika Leimarin tarkoituksena oli kehittää menetelmä, joka opettaa luovan asenteen lukemiseen ja kirjoittamiseen. Menetelmän periaatteisiin kuuluvat myös yksilöllisyyden korostaminen, muiden huomioon ottaminen, muiden ja oman työn kunnioitus sekä tasa-arvo. (Järvinen 1993: 6–7.)

Lukemaanoppiminen perustuu menetelmässä puhekielen analysointiin sekä kirjoitetun ja puhutun kielen vertailuun. Menetelmän toteuttamiseen kuuluu viisi vaihetta: keskusteluvaihe, saneluvaihe, laborointivaihe, uudelleenlukuvaihe ja jälkikäsitteilyvaihe. Keskusteluvaiheessa keskustellaan jostakin yhdessä koetusta tapahtumasta ja saneluvaiheessa opettaja kirjoittaa lasten sanelun mukaan yhteisestä aiheesta muistiin lauseen kerrallaan. Laborointivaiheessa kirjoitetusta tekstistä suoritetaan äänne- ja kirjainanalyysiä. Uudelleenlukuvaiheessa jokainen oppilas pääsee lukemaan yhteisen tekstin yhdessä opettajan kanssa ja valitsemaan sanat, jotka haluaa opetella. Jälkikäsitteilyvaiheessa oppilaat työskentelevät itsenäisesti valitsemiensa sanojen parissa opettajan ohjeiden mukaisesti. (Järvinen 1993: 9–10.)

Tutkimustulosteni mukaan sadutustilanteissa aikuisen ohjauspuheen kautta tuen antamisen ja eriyttämisen funktiot ovat tekstintuottamisessa vahvasti läsnä. Aikuinen korostaa omalla ohjaustoiminnallaan sitä, että lapsen ei tarvitse selvittää tekstintuottamisesta yksin, vaan aikuinen asettuu ymmärtämistarjoustensa kautta kertojaksi yhdessä lapsen kanssa ja rohkaisee näin lasta eteenpäin. Tämä tekstintuottamiseen tähtäävä vuorovaikutus auttaa oppilasta kokemaan, että opettaja on häntä varten ja valmis auttamaan. Tämä on toivottavasti osaltaan rohkaisemassa oppilasta avun pyytämässä. Tällöin oppilas pystyy oppimaan uutta alueella, jota hän ei vielä ihan yksin hallitse, mutta jossa hän voi kuitenkin aikuisen tuen turvin toimia.

Kaikenlaiset oppilaat hyötyvät nähdäkseni aikuisen tuesta ja siitä tavasta, jolla aikuinen tarinaa kirjatessaan jatkuvasti tekee heidän osaamistaan näkyväksi. Tutkimustulosteni mukaan aikuinen pyrkii tekstintuottamisen ohjaamisen käytänteillään konkretisoimaan tekstitapahtumia lapsen kannalta ymmärrettävään muotoon, jotta lapsen tekstitoimintaan osallistuminen helpottuisi. Erityisen arvokas kokemus voi olla vielä lukutaidottomalle lapselle, joka joutuu luokkatilanteissa ehkä kokemaan toisinaan ulkopuolisuutta jo lukutaidon oppineiden luokkatovereidensa rinnalla. Samoin luki- ja kirjoitusvaikeuksista kärsivät oppilaat sekä maahanmuuttajaoppilaat, joiden kirjallinen kielitaito on vielä heikko voivat saada sadutustilanteen ohjauskäytänteiden kautta mahdollisuuden tuottaa jotakin omaa ja oikeaa tekstiä, jota eivät rajoita heidän kirjallisen ilmaisunsa haasteet. Heille voi olla ainutlaatuinen mahdollisuus tuottaa ja viedä kotiin teksti, jota eivät varjosta heidän kielestään osoitetut virheet tai puutteet. Heidän kerrontansa ja mielikuvituksensa pääsee siinä keskiöön ja he pääsevät näyttämään ehkä todellisen potentiaalinsa fiktiivisen tekstin tuottajina. Tutkimustulosteni mukaan aikuinen pyrkii tekstintuottamisen ohjausvuorovaikutuksessaan osoittamaan, että lapsen tuottamasta puheesta syntyy ihan oikea tarina, josta on syytä olla ylpeä.

Lerkkasen (2006: 162) mukaan LPP-menetelmän on havaittu tukevan maahanmuuttajalasten lukutaidon kehittymistä. Opettajan kirjoittaessa suullisesti sanellun tekstin oppilaat hahmottavat konkreettisesti, mitä tapahtuu, kun heidän oma puheensa muutetaan kirjoitetuksi kieleksi, jonka normit eroavat puhutusta kielestä. Kertominen voidaan ensin aloittaa fiktiivisten tarinoiden sijaan oppilaiden omista arkikokemuksista. Sadutuksen ohjauskäytänteiden keinoin saadaan siis hyvää harjoitusta maahanmuuttajalapsille, kun tarkastellaan puhuttua ja kirjoitettua kieltä rinnakkain, sillä suomea toisena kielenä opiskelevilla on usein haasteita erityisesti äänteiden keston hahmottamisessa.

7.2 Sadutustilanteen ohjauskäytänteet aidon kohtaamisen ja yhteistyön tilojen rakentajina

Tutkimustulosteni pohjalta voidaan tehdä tulkinta, että tutkimukseen osallistuneille lapsille aikuisen aidon läsnäolon ja mielenkiinnon kokeminen on sadutustilanteessa erityisen tärkeää. Näiden lasten nonverbaalinen viestintä antaa ymmärtää, että he nauttivat aikuisen positiivisesta huomiosta. Aikuisen jatkuva kommentointi on tutkimustulosteni perusteella osaltaan varmentamassa lapselle, että aikuinen pysyy kuulolla sille, mitä lapsella on kerrottavanaan. Tutkimusaineistosta on ollut myös nähtävissä, että aikuisen lapselle lausuma kiitos on helppo,

nopea ja tärkeä tapa huomata lapsen onnistunut toiminta ja tehdä se näkyväksi. Mäen (2009: 112) mukaan läheinen vuorovaikutus tekstitoiminnassa tarjoaa lapselle arvokkaita nähdäksi ja kuulluksi tulemisen tunteita. Hänen mukaansa voidaan puhua jopa lapsen kasvusta ehjäksi persoonaksi ja taitavaksi itsensä ilmaisijaksi.

Myös oppilaat tulevat näiden samojen kuulluksi ja arvostetuksi tulemisen tarpeiden kanssa koulun vuorovaikutus- ja tekstitilanteisiin. Pohjimmiltaan katson aikuisen ja lapsen välisen dialogin muodostavan pohjan kaikelle oppimiselle ja opettamiselle myös koulumaailmassa. Opettaja tulee käyttäneeksi monia tutkimustulosteni mukaisia ohjauskäytänteitä jokapäiväisessä työssään erityisesti alkuopetusikäisten oppilaiden parissa. Opettaja antaa koulupäivän kuluessa monia kehotuksia ja ohjeita, esittää tarkentavia kysymyksiä, kommentoi lapsen puheenvuoroja, osoittaa siirtymiä eri aiheiden välillä, eläytyy lapsen puheeseen ja tunteeseen sekä varmistaa ymmärtäneensä lapsen tarkoittaman oikein. Tätä ohjaustoimintaa toteuttaessaan opettajan voi katsoa tutustuttavan lasta koulumaailman tekstitilanteisiin ja niissä toimimiseen. Lapset oppivat ja omaksuvat vähitellen koulun kieltä ja koulupäivälle tyypillisiä tekstitilanteita, niiden sisältämiä tekstitapahtumia ja omaa rooliaan niissä.

Tutkimustulokseni osoittavat, että aikuisen tehtäviä jakava ja tekstitapahtumia selittävä rooli auttaa tekstitoiminnan käynnissä pysymisessä. Lapsen suoriutuminen paranee, kun lapsi tietää, mitä häneltä tilanteessa odotetaan ja kuinka hän odotuksista suoriutuu. Tutkimustulokseni sadutustilanteen ohjausvuorovaikutuksesta osoittavat, että aikuinen pyrkii motivoimaan lasta kerronnassa eteenpäin osoittamalla, mitä lapsi on jo tähän mennessä saanut aikaan. Oli tarinaa takana pitkästi, tai vasta muutama sana, aikuinen osoittaa lapselle uskovansa siihen, mitä lapsi on tekemässä. Aikuisen toiminta osoittaa, että hän uskoo lapsesta löytyvän riittävät edellytykset asian tekemiseen. Itsetunnon vahvistamiseen ja myönteisen oppijakuvan rakentamiseen tähtäävä ohjaustoiminta on erityisen tärkeää alkuopetuksen vuosina. Lapsi alkaa usein toteuttaa sitä tarinaa, mitä kuulee itsestään kerrottavan.

Opettajalla voi olla huoli siitä, ettei koulupäivän kuluessa aikaa riitä oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen ja saduttamiseen, vaikka siihen ehkä halua olisikin. Silloin on kuitenkin hyvä muistaa, ettei opettaja ole ainoa mahdollinen saduttaja lapselle. Opettajan on tietenkin tärkeää varmistaa, että mahdolliset muut lasta saduttavat henkilöt sitoutuvat sadutuksen periaatteisiin aidosta kuuntelemisesta ja sadutettavan tarinan kunnioittamisesta. Mäen (2009: 112) mukaan sadutushetki ei tarvitse mitään erityisvalmisteluja, luottavaisen, lasta kunnioittavan ja sallivan ilmapiirin luominen riittää. Tekstin tuottaminen lähtee siitä, kun lapsi saa tuntea itsensä huomatuksi ja hyväksytyksi.

Tutkimustuloksenikin osoittavat, että yksinkertaisimmillaan jo tarinan vastaanottajan lyhytsanaiset kuittaukset ja elekieli välittävät lapselle tärkeän kokemuksen siitä, että joku arvostaa hänen kerrontaansa. Tarinan seuraavan tapahtuman kysyminen osoittaa mielenkiintoa tarinaa kohtaan. Oppilaiden kertomat tarinat ja sadutuksen toimintatapana voisi ottaa esimerkiksi mukaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Lapsen tuottamat tarinat voidaan ottaa lapsen omalla luvalla osaksi vanhempainiltoja, joissa vanhempia tutustutetaan lapsensa koulutyöhön. Toisinaan voisi kokeilla vaikkapa lomatehtävänä sitäkin, että vanhemmat saduttavat lapsiaan ja tarinat tuodaan sitten kouluun. Koulun sisäisellä yhteistyöllä voidaan lisäksi saada sadutukselle resurssia. Mahdollisuuksien mukaan voisi kokeilla esimerkiksi yleistyneen lukumummokäytännön tilalle hankkia myös vapaaehtoisia kuuntelemaan lasten tarinoita. Samoin isommat kummi- tai tukioppilaat voisivat tulla mukaan sadutustuokioihin. Tällöin olisi tietenkin hyvä, että nämä kummioppilaat saisivat itse ensin kokemuksen sadutuksesta, jonka pohjalta heidän on helpompi vastaanottaa pienempien oppilaiden tarinoita.

Tutkimustulosteni mukaan aikuisen ohjausroolin yksi tärkeä tehtävä sadutustilanteessa on pitää esillä tarinan vastaanottajan näkökulmaa. Lapset suhteuttavat kerrontaansa kuulijan mukaan. Eri vastaanottajat myös sadutuksessa voisivat parhaimmillaan toimia oppilaalle konkreettisenä tapana opettaa tekstin erilaisten vastaanottajien huomioimista. Esimerkiksi isommalle oppilaalle kerrotaan ehkä eri tarinoita kuin opettajalle tai koulun vieressä asuvalle mummulle. Tarkasteltuaan asiaa puheessaan lapsi voi mahdollisesti kirjoitustaidon kehityksen myötä vähitellen soveltaa samaa myös kirjoittamiinsa teksteihin.

Tutkimustulosteni mukaan sadutustilanteessa saduttajan kommentointi auttaa lasta kiinnittämään huomiota tarinassaan erilaisiin asioihin ja parhaimmillaan hahmottamaan jotakin lapsen omasta tekstitoiminnasta. Tutkimustulokset osoittavat aikuisen ohjaustoiminnassaan myös kysymyksillään varmistavan ja tarkentavan itselleen epäselväksi jääneitä tarinan tapahtumia. Tällöin alkuopetusikäisten oppilaiden kohdalla voisi olla mielenkiintoista kertoa tarina samasta aiheesta eri vastaanottajille. Mäen (2009: 91) mukaan lapsilla onkin usein tarve kertoa joitakin kertomuksia uudelleen ja jatkotyöstää niissä joitakin yhdessä aloitettuja teemoja viemällä tarinat uudenslaisiin, alkuperäisestä ehkä poikkeaviinkin suuntiin. Saman kertomuksen kertominen uudelleen on hyvää harjoitusta muistin ja kielellisten taitojen kehittämiseksi. Näen lisäksi, että jokainen sadun vastaanottaja esittää luultavasti omat ainutlaatuiset reaktionsa ja tarkennuspyyntönsä oppilaan kertomuksesta. Tällöin oppilas saa kokemuksen siitä, että samakin teksti herättää erilaisia reaktioita eri vastaanottajissa. Jokainen vastaanottaja tulkitsee tekstiä omista ainutlaatuisista lähtökohdistaan käsin. Useat sadun vastaanottajat voivat olla

osaltaan myös vahvistamassa oppilaalle tunnetta siitä, että erilaiset ihmiset arvostavat hänen tarinoitaan.

Aina tarinaa ei tarvitse edes merkitä muistiin. Silloin kuulijana voi olla muukin kuin ihminen ja mikäli tarina halutaan talteen, voidaan se vaikka nauhoittaa. Mäen (2009: 91) mukaan joillekin aremmille oppilaille voi olla helpompaa kertoa tarina ensin vaikkapa pehmolelulle ja sitten vasta ihmiselle. Ja voivathan vaikka lukukoiratkin kuunnella myös lasten itse keksimiä tarinoita.

Tekstitapahtumien näkyväksi tekeminen ja selittäminen antavat tutkimustulosteni mukaan oppilaille ymmärrystä vuorovaikutustilanteen muita osapuolia kohtaan. Oppilaiden kanssa on hyvä opetella vuorovaikutustilanteessa toimimista ja yhteistä tekstintuottamista myös ryhmasadutuksen keinoin. Arkielämässäkkin monilla teksteillä, kuten esimerkiksi televisiosarjojen käsikirjoituksilla ja mainoksilla on nykyään useita tekijöitä ja ne ovat syntyneet yhteisen ideoinnin ja tarinankehittelyn pohjalta. Yhteisellä tarinankerronnalla on myös tärkeä yhteenkuuluvuuden tunnetta lujittava merkitys. Tämä toteutuu erityisesti silloin, jos kertomuksella on tutkimusaineistoni sadutustilanteiden tapaan yhteinen päähenkilö, jonka maailmaan koko luokka yhdessä aina opettajan hyväksi katsomina hetkinä siirtyy. Tämä päähenkilö voi olla joku ihan konkreettinen luokan maskotti tai yhdessä kuvittelemalla ja kuvailemalla luotu satuolio, josta jokainen alkaa aikaa myöten muodostaa omia mielikuviaan. Mäen (2009: 89) mukaan yhteinen tarina luo jaettavaa ymmärrystä ja vahvistaa luokan oppilaiden osallisuuden kokemusta ja voi antaa äänen sellaisellekin oppilaalle, joka on arka kertomaan omista asioistaan muille.

Mäen (2009: 91) mukaan lapset käsittelevät toisinaan tietoisesti, toisinaan alitajuisesti tarinoissaan itselleen merkittäviä tapahtumia. Ajattelen, että parhaimmillaan ryhmasadutus voi antaa jollekin oppilaalle kokemuksen, ettei ole jonkin asian kanssa yksin, vaan joku toinenkin on kokenut asian tai ainakin ajatellut sitä. Tämä antaa myös opettajalle tärkeää tietoa oppilaistaan, kun lapset usein monin tavoin kertovat etäännytetysti omassa elämässään ja lähipiirissään esillä olevista asioista. Ryhmasadutus auttaa opettajaa myös pysymään selvillä siitä, millaiset asiat ovat esillä juuri sillä hetkellä alkuopetusikäisten maailmassa ja tekstiympäristöissä. Samoin voidaan aistia juuri tietyn ryhmän ilmapiiriä ja yksittäisten oppilaiden asennoitumista ryhmässä puheena oleviin asioihin.

Myös lapset voivat oppia toinen toisistaan uusia asioita toistensa tarinoiden lukemisen myötä. Muiden tekstien lukeminen voi toimia myös motivoivana tapana saada harjoitusta kehittymässä olevalle lukutaidolle. Tutkimustulosteni mukaan muiden tutkimukseen osallistuneiden lasten tarinoista mainitseminen sadutustilanteessa auttoi lasta alkuun myös

oman tarinansa tuottamisessa. Sadutuksen keinoin voidaan myös tuottaa omaperäisiä ja persoonallisia lahjoja esimerkiksi äitien- tai isäinpäiväksi. Sadutuksen keinoin on mahdollisuudet myös monenlaisten yhteisten projektien toteuttamiseen, kuten luokan satukirjan luomiseen. Kirjoitusharjoituksena lapset voivat myös pienimuotoisesti saduttaa toinen toisiaan. Yhdessä voidaan pähkäillä, tuliko tarina kirjattua niin kuin toinen sen kertoi, ja näyttävätkö puhutut sanat paperilla siltä kuin niiden oikeinkirjoituksen mukaan tulisi näyttää.

Mäen (2009: 89) mukaan mitään aiheita ei tulisi sadutuksessa sinänsä kieltää tai välttää, sillä sadutus on myös turvallinen kanava asioiden käsittelyyn. Ryhmäsadutuksessa on kuitenkin varmistettava sekä tarinan jatkumisen edellytykset kuin myös se, ettei tarina käy kenellekään kerrontaan osallistuvalla liian pelottavaksi. Tällöin hyviä yleissääntöjä ovat päähenkilön kuoleman kieltäminen (lopettaisi tarinan) sekä väkivaltaan tai muuhun uhkaavaan käytökseen provosoimattomuus. Aikuisella on myös tärkeä tehtävä ohjailla vuorojako hienovaraisesti niin, että jokainen pääsee ääneen, eikä kenenkään vuoro veny turhan pitkäksi.

7.3 Sadutustilanteen ohjauskäytänteillä äidinkielen oppiaineesta kohti monialaista oppimista

Saarinen (1982: 69) on jo useita vuosikymmeniä sitten kiteyttänyt luovuuden olevan laajuudessaan sellainen asia, ettei sen kehittämistä ole tarkoituksenmukaista rajata vain jonkin tietyn oppiaineen piiriin, vaan koulun sisäisellä yhteistyöllä tulisi luoda edulliset olosuhteet kykyjen ja tekniikoiden kehittämiseen. Luova ajattelu ja erilaisten tarinoiden kehittäminen onkin viime vuosikymmeninä alettu nähdä paljon taito- ja taideaineita laajempaan asiana, kuten luovana ongelmanratkaisuna, tieteellisenä ja kokeellisena luovuutena ja jo olemassa olevan edelleen kehittelynä. Tutkimustulosteni mukaan aikuisella on sadutustilanteiden kautta mahdollisuus tukea lasta vähitellen havaitsemaan keinoja, joiden avulla tämä voi kehittää oman ilmaisunsa monipuolisuutta.

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 kutsuu yhdistämään useiden oppiaineiden sisältöjä laaja-alaisten tavoitteiden toteutumiseksi. Näin ollen ei sadutustakaan toimintatapana tulisi rajata vain äidinkielen oppiaineen sisään tai nähdä pelkkänä kielellisen toiminnan tukemisena. Sadutuksella on annettavaa myös reaaliaineiden, kuten alkuopetusikäisillä oppilaille esimerkiksi ympäristötiedon ja uskonnon, opetukseen. Kun opitut asiat pyritään kertomaan omin sanoin ja liittämään itselle merkityksellisiin yhteyksiin, tullaan ne samalla sisäistäneeksi syvemmin, jolloin saadaan myös paremmat valmiudet niiden soveltamiseen. (Mäki 2009: 87.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014: 104)

tähtää näin ollen myös tekstitilanteiden osalta opetuksen eheyttämiseen. Äidinkielen taitojen oppiminen linkittyy luonnostaan ilmiöiden kielelliseen hahmottamiseen eri oppiaineissa eli eri tekstitilanteet ovat kouluarjessa monin tavoin toisiinsa kietoutuneita.

Merja Kauppinen (2016: 15) näkee oppilaiden tarinoiden vahvuuden olevan juuri niiden autenttisuudessa. Läheisen aiheen valinnan lisäksi jokainen kertoja ottaa aiheeseen myös tietyn näkökulman, jonka valintaan on jokin syy. Tämä voidaan tuoda esiin esimerkiksi aihesadutuksella, jossa jokainen lapsi tuottaa samankaltaisesta aihepiiristä oman näköisensä ja kuuloisensa kertomuksen. Tässä tutkimuksessa jokainen lapsi esimerkiksi tuotti oman näkemyksensä päähenkilöstä Kuriton peukalo ja hänelle tapahtuvista asioista. Tällöin pelkän tiedon vastaanottamisen sijaan opitaan oivaltamaan, että samoihin asioihin on useita eri näkökulmia, eikä mikään teksti ole sellaisenaan ainut ja yksiselitteinen totuus asiasta, vaan kertojan ja kirjoittajan näkökulmalla on aina vaikutuksensa asioiden esittämistapaan. Tarinoilla pystytään yhdessä rakentamaan ilmiöitä ja antamaan ilmiöille merkityksiä. Tutkimustulosteni mukaan aikuinen käyttää paljon kysymyksiä ohjausvuorovaikutuksensa osana. Tällöin lapsi oppii vähitellen tarkentamaan kerrontaansa esimerkiksi kiinnittämällä huomiota kerronnan syy-seuraussuhteisiin ja lisäämällä kerrontaan tarkempaa aikaa ja paikkaa koskevaa informaatiota. Tämä auttaa ilmiöiden kielentämisen tarkentamisessa ja asioiden ymmärrettävässä esittämisessä parhaimmillaan myös muissa oppiaineissa.

Ihmiset käyttävät kulloinkin kieltä sen toimintaympäristön vaikuttamana, jossa he toimivat. Sadutus antaa oppilaalle mahdollisuuden harjoitella erilaisissa toimintaympäristöissä toimimista, sellaisissakin, joihin hänelle ei ehkä koskaan tarjoudu mahdollisuutta lähteä vierailemaan. Tämä rikastaa oppilaan kokemusmaailmaa ja toimii luontevana jatkona varhaislapsuuden roolileikeille. Kussakin toimintaympäristössä vaikuttavat normit on otettava huomioon kyseisessä ympäristössä toimittaessa. Tarinallinen tarkastelu antaa parhaimmillaan oppilaalle ymmärrystä näitä normeja kohtaan niiden pelkän noudattamisen sijaan. Ja toisaalta tämä antaa ehkä kykyä myös joidenkin normien kyseenalaistamiseen, jolloin sadutustoiminnan tavoite lapsen aktiivisesta toimijuudesta ja vaikutusmahdollisuuksien rakentamisesta voi parhaimmillaan toteutua.

Tekstikäytännöt rakentuvat ihmisten välisessä toiminnassa. Koulun tehtävänä on laajentaa lapsen tekstikäytännevarantoa pelkkiä toistuvia arkielämän tilanteita pidemmälle. Kaikki tekstikäytännöt kantavat mukanaan sosiaalisia käsityksiä tekstien tuottamisen, analysoinnin ja lukemisen tavoista. (Barton & Hamilton 1998: 6–7.) Tämän vuoksi aikuisen tekstintuottamisen ohjauskäytännöissä on tärkeää niiden selittäminen ja avoimena pitäminen lapselle. Tällöin lapsi oppii vähitellen itse kokeilemalla ja arvioimalla havaitsemaan, mitkä

aikuisen tarjoamista tekstikäytänteistä sopivat hänen tekstintuottajaomakuvaansa missäkin tilanteessa. Tutkimustulosteni mukaan aikuisen taitava ohjaus antaa oppilaille mahdollisuuksia suhteuttaa aiemmista teksti-ilanteista hankkimiaan kokemuksia uusiin tilanteisiin, mikä auttaa tarkoituksenmukaisten toimintatapojen valinnassa. Käytössä olevan opetussuunnitelman (2014: 20–24) mukaan opetuksessa keskitytään kehittämään oppilaiden laaja-alaista osaamista ja sen näkymistä opiskelulle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Sadutuksen keinoin toteutetuissa tilanteissa lapsi yhdistelee ja kehittää edelleen luontevasti eri oppiaineissa ja koulun ulkopuolisessa elämässä oppimaansa. Aikuinen pääsee samalla näkemään oppilaan tulkintoja tämän kokemista ja oppimista asioista.

7.4 Tutkimuksen arviointia

Tässä tutkimuksessa pyrittiin keskusteluanalyttisiä menetelmiä hyödyntäen selvittämään sitä, miten aikuisen tekstintuottamisen ohjauskäytänteet vaikuttavat lapsen toimintaan sadutustilanteessa. Näitä tutkimustulokseksi saatuja aikuisen erilaisia lapsen toimintaan vaikuttavia ohjauskäytänteitä pohdittiin lopuksi vielä alkuopetuksen äidinkielen opetuksen näkökulmasta.

Tutkimusmetodina keskusteluanalyysi pyrkii takaamaan analyysin luotettavuutta sillä, että perinteen mukaan lukijalle osoitetaan aineistoesimerkein se, mihin tehdyt tulkinnat perustuvat (Tainio 2007b: 30). Tutkija tarkastelee asioita, jotka keskustelijat itse nostavat keskustelun kuluessa tärkeiksi. Tämän vuoksi tutkijan ei ole välttämätöntä tietää keskustelijoista keskustelun ulkopuolisia asioita. Tutkija ei kiinnitä huomiotaan niihin, vaan siihen, miten keskustelijat käsittelevät toistensa vuoroja. Koska keskustelun lainalaisuudet perustuvat intersubjektiivisuuteen eli yhteiseen tietoon, on tutkijalla itsellään keskustelua seurattessaan käytössään samat resurssit kuin keskustelijoilla vuorovaikutuksessa ollessaan. Näin tutkijan on mahdollista tunnistaa kategoriaan kuuluvat toiminnot ja suunnata huomionsa oikein. Mikäli keskustelutilanne on hyvin tarkasti johonkin spesifiin tiedonalaan tai ammattiryhmään liittyvä, ei tutkija kuitenkaan voi tehdä siitä tulkintoja ilman taustatietoja, sillä hänellä ei ole kyseisen kategorian jäsenyyttä eikä siten tietoa, mitä meneillään olevassa vuorovaikutuksessa tapahtuu. (Kuruhila 2008: 366.) Tämä ei kuitenkaan nouse tutkitussa sadutustilanteessa ongelmaksi.

Tutkimuksessani keskusteluanalyttisen metodin huolellinen soveltaminen ja tehtyjen havaintojen ja päätelmien perusteleva selvästi aineistoesimerkein lisäävät tutkimuksen

luotettavuutta. Keskustelunanalyysia voidaan pitää luotettavana sen selkeän metodologian ja yksityiskohtaisen tilanteen tarkastelun vuoksi. Aineistoni on hankittu keskustelunanalyttisiä metodeita hyödyntäen alustavan tutkimusajatuksen pohjalta. Kuitenkin tutkimusnäkökulman voimakas uudelleen muotoilu ja aineiston sovittaminen kahden eri tieteenalan kontekstiin saattaa jossakin määrin heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Tällöinkin olen kyllä pysynyt aineistolähtöisessä analyysissä sikäli, että olen lähtenyt liikkeelle pohtimalla sitä, mitä aineistosta löytyy ja mitä sieltä kannattaisi tutkia. Kuitenkaan tutkimustehtävän uudelleen muotoilun kannalta käytettyä aineistoa ei voida pitää niin sanotusti täsmäaineistona, sillä se ei ole nykyisen tutkimuslinjan kannalta kaikkein tarkoituksenmukaisin, vaikka laatimieni tutkimustehtävien kohteeksi kyllä soveltuu. Tavoitteeseeni soveltaa tutkimustuloksiani selvittämään myös sadutuksen ohjauskäytänteiden etuja alkuopetuksessa olisi alkuopetusikäisten oppilaiden sadutusaineisto sopinut tutkimukseeni ehkä vielä paremmin.

Tutkimuseettisestä näkökulmasta kaikki tiedot niin tutkimukseen osallistuneista lapsista kuin aikuisistakin olen pyrkinyt häivyttämään anonymiteetin turvaamiseksi. Aineistoesimerkkien yhteyteen olen valinnut uudet nimet edustamaan kutakin tutkimukseeni osallistuneista lapsista. Keksityt nimet eivät perustu heidän todellisiin nimiinsä. Tutkimuskäyttöön lapsista ei ole pyydetty muita taustatietoja kuin ikä. Aikuisen puheenvuorojen yhteydessä olen käyttänyt hänestä vain nimeä aikuinen. Aikuisesta ei ole annettu muita tietoja kuin se, että hän on päiväkodin työntekijä. Tutkimuseettisistä syistä en ole halunnut nimetä tarkemmin myöskään päiväkotia, jonka kanssa tein yhteistyötä aineiston keräämisessä. Vuorovaikutusta en tutkimuksessani ole pyrkinyt tarkastelemaan tiettyjen yksilöiden lausumina, vaan pikemminkin olen tutkinut tietynlaisen tilanteen rakentumista kahdesta toisistaan poikkeavasta osallistumisroolista käsin. Tarkoitukseni ei ole ollut arvottaa aikuisen vuorovaikutustoimintaa, vaan pyrkiä tarkastelemaan, millaisia vuoroja tilanne ja siinä toimiminen synnyttää ja millaiset vuorot ovat tilanteen tavoitteen, tekstin tuottamisen, kannalta olennaisia.

Keskustelunanalyttisen tutkimuksen näkökulmasta tutkimukseni aineiston voidaan katsoa kuvaavan aitoa vuorovaikutustilannetta, sillä tilanne olisi toteutunut samanlaisilla tavoitteilla myös ilman tutkimustani. Pyrin pitämään tutkimusasetelman mahdollisimman aitona myös siinä mielessä, etten itse siihen tutkijana osallistunut, jotta tilanteen luonnollinen vuorovaikutus ei häiriintyisi. Pyrin takaamaan tutkimuksen pätevyuden sillä, että tehty analyysi- ja tulkintaprosessi todella vastaa tutkimukselle asetettuihin kysymyksiin. Pyrin vahvistamaan oman tutkimukseni luotettavuutta laatimalla tutkimusraportista mahdollisimman

johdonmukaisen esityksen omista tutkimuksellisista ratkaisuistani sekä näiden ratkaisujen perusteista.

Tämän tutkimuksen tulokset aikuisen ohjaustoiminnan keinoista sadutustilanteessa ovat vasta pieni alku sadutustilanteen tutkimiselle vuorovaikutteisena tekstitalanteena. Sadutuksen vaikutuksesta lasten tekstitoimintaan olisi mielenkiintoista tehdä tulevaisuudessa pitkittäistutkimusta, jonka keinoin voisi selvittää esimerkiksi sitä, millä tavoin säännöllinen sadutustoiminta tukee lapsen kerrontaitojen tai vaikkapa omista tunteista kertomisen kehitystä. Jatkotutkimusta voisi tehdä myös lasten sadutustilanteessa kertomien tarinoiden muistiin kirjatusta teksteistä. Niistä olisi mielenkiintoista tehdä tulkintoja esimerkiksi niiden teemojen tai lasten tietyn merkityskokonaisuuden ilmaisemiseen valitsemien rakenteiden näkökulmasta. Vertailevaa tutkimusta voisi tehdä myös aikuisen ohjauskäytenteistä kahdenvälisessä sadutustilanteessa ja ryhmäsadutustilanteessa.

LÄHTEET

- Alanen, Leena 2009: Johdatus lapsuudentutkimukseen. – Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* s. 9–13. Tampere: Vastapaino.
- Barton, David 1994: *Literacy an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, David & Hamilton, Mary 1998: *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. 1994: Narrative structure. – R. A. Berman & D. I. Slobin (toim.), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study* s. 39–84. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J. 1990: *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- EOPS=Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: Helsinki: Opetushallitus.
<https://www.google.fi/search?q=esiopetuksen+opetussuunnitelman+perusteet+2014&oq=Esiopetuksen+opetussuu&aqs=chrome.2.69i57j0i5.6129j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Luettu 15.7.2016
- Goodson, Ivor 2001: *Opetussuunnitelman tekeminen: esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta*. Moore, Erja (suom.) *The Making of curriculum*. Joensuu: Joensuun University Press.
- Hakulinen, Auli 1997: Vuorottelujäsennys. – Tainio, Liisa (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Harjunkoski, Sirpa-Maria 2009: Tunnekieli tutuksi äidinkielen tunnilla. – Mäki, Silja & Arvola Pirjo (toim.), *Tarina tukee lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 2*. Helsinki: Duodecim.
- Harness Goodwin, M. 1980: Processes of mutual monitoring implicated in the production of description sequences. – *Sociological Inquiry* 50 s. 303-317.
- Heath, Shirley Brice 1983: *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University.
- Heinimaa, Elisse 2001: Kuvakirjat lapsen ja aikuisen maailmassa. – Suojala, Marja & Karjalainen, Maija (toim.), *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Helsinki: Lasten keskus.
- Heinonen, Sirkka-Liisa 2001: Sanataide oppimisen ja leikin innoittajana. – Karjalainen, Maija & Suojala, Marja (toim.), *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön* s. 201–214. Helsinki: Lasten keskus.
- Heritage, John 1996: *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Helsinki: Gaudeamus. (Julk. alun perin vuonna 1984.)
- Hudson, J. A. & Shapiro, L. R. 1991: From knowing to telling: the development of children's scripts, stories and personal narratives. – A. McCabe & C. Peterson (toim.), *Developing narrative structure* s. 89–136. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Huhtala, Katja & Lehtinen, Maria 2010: *Tuetusti koulutien alkuun: koulunsa aloittaneen lapsen kielen kehityksen ja itsetunnon tukeminen sadutuksen ja toiminnallisten harjoitteiden keinoin*. AMK- opinnäytetyö. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Hämmäinen, Seija & Mäki, Silja 2009: Lapsi tarvitsee juuret voidakseen kasvaa. – Mäki, Silja & Arvola, Pirjo (toim.), *Tarina tukee lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 2*. Helsinki: Duodecim.
- Juntunen, Katariina 2006: *Hyvän ja pahan kuninkaan hovissa. Lasten kirjoittamien satujen kerrontateoreettisia ristiinluentoja*. Lisensiaatintutkimus. Taideaineiden ja antropologian laitos. Oulun yliopisto.
- Järvinen, Heljä 1993: *Lukemaan puhumisen perusteella. Lukemaanopettamismenetelmä ja työn pedagogia*. Helsinki: Otava.
- Karlsson, Liisa 2000: *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Helsinki: Edita: Stakes, julkaisija: Helsingin yliopiston kasvatustieteiden tutkimuskeskus.
- 2003: *Sadutus- Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- 2014: *Avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Karlsson, Liisa, Levamo, Tiina-Maria & Siukonen, Salla 2012: *Sinun, minun, meidän mango. Sadutusta yli kulttuurirajojen. Kokemuksia sadutuksesta kehitysyhteistyössä ja kansainvälisyyskasvatuksessa*. Helsinki: Taksvärkki.
- Karlsson, Liisa & Riihelä, Monica 2012: *Sadutusmenetelmä – kohtaamista ja aineiston tuottamista*.

- Karlsson, Liisa. & Karimäki, R. (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kauppinen, Anneli (toim.) 2013: *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kauppinen, Merja 2010: *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kauppinen, Merja 2016: *Tarinallisuus. – Norrena, Juho (toim.), Ryhmä oppimaan! toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, Sirppa 1986: *Äidinkielen didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Kautto, Anniina 2000: *Voiko koulussa saduttaa?* Pro gradu -tutkielma. Turku: Turun yliopisto.
- Ketonen, Ritva, Salmi, Paula & Tuovinen, Sisko 2004: *Kielelliset vaikeudet ja vuorovaikutuksen tukeminen. – Ahonen, Timo, Siiskonen, Tiina & Aro, Tuija (toim.), Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Klassen, C 1991: *Bilingual written language use by low- education Latin American newcomers. – D. Barton and R. Ivancic (toim.), Writing in the community*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kleemola, Sari 2007: *Opettajan kysymykset oppitunnilla. – Tainio, Liisa (toim.), Vuorovaikutusta Luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Koppinen, Marja- Leena, Lyytinen, Paula & Rasku-Puttonen, Helena 1989: *Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Korkeamäki, Riitta-Liisa 2011: *Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. – Nurmilaakso, Marja & Välimäki Anna- Leena (toim.), Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Korpijaakko-Huuhka, Anna-Maija 2011: *Kielenkäyttötehtävien arvioinnin suuntaviivoja. – Loukusa, Soile & Paavola, Leila (toim.), Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt s. 211-228*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korpilahti, Pirjo 1993: *Lausetulkinta lapsen mielen kuvastajana. – Iivonen, Antti, Lieko, Anneli & Korpilahti, Pirjo (toim.), Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kurhila, Salla 2008: *Keskusteluanalyysin esittelyä ja rajankäyntiä – kakkoskielisten keskustelujen haaste. – Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.), Kieli, Diskurssi ja yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Laakso, Minna 2006: *Kasivuotiaiden lasten oman puheen korjaukset keskustelussa. – Puhe ja kieli. 2 (2006) s.123-136*.
- Laakso, Minna 2008: *Lasten vuorovaikutusaineistojen keskusteluanalyttinen tutkimus. Metodipohdintoja. – Puhe ja kieli. 4 (2008) s.149-166*.
- Labov, William, Fanshel, David 1977: *Therapeutic Discourse: Psychotherapy as conversation*. New York: Academic Press.
- Lallukka, Kirsi 2003: *Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6–12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leiwo, Matti 1982: *Äidinkielen osaaminen ja omaksuminen. – Larmola, Maija (toim.), Kouluikäisten kieli*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Leiwo, Matti 1989: *Lapsen kielen kehitys*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lerkkanen, Marja-Kristiina 2006: *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY.
- Linna, Helena 1994: *Kirjoittamisen suuri seikkailu: prosessikirjoittaminen*. Helsinki: WSOY.
- Linnankylä, Pirjo, Mattinen, Eija & Olkinuora, Asta 1988: *Prosessikirjoittamisen opas*. Helsinki: Otava.
- Londen, Anne-Marie 1997: *Kahden- ja monenkeskinen keskustelu. – Tainio, Liisa (toim.), Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Luoto, Tuula & Luoto, Sami 2001: *Satu ja tarina elää päiväkodissa. – Karjalainen, Maija & Suojala, Marja (toim.), Aava lastenkirja: Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön s. 184–200*. Helsinki: Lasten keskus.
- Luukka, Minna- Riitta 2003: *Tekstitaituriksi koulussa. – Virittäjä 107 (3) s. 413-419*.
- Lyytinen, Paula 2003: *Kielen kehityksen varhaisvaiheet. – Siiskonen, Tiina, Aro, Tuija, Ahonen, Timo & Ketonen, Ritva (toim.), Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa s. 48–68*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Makkonen, Elina 2005: *Leea Virtasen lastenperinnetutkimukset ja uusi lapsuustutkimus leikkikentiltä. Lastenperinteen tutkimuksia 2000-luvulta*. Saarikoski, Helena (toim.), Helsinki: Suomen kirjallisuudentutkimuksen seura s. 23–33.
- McCabe, A. 1997: *Developmental and cross-cultural aspects of children's narration. – M. Bamberg (toim.), Narrative development: six approaches s. 137–173*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Mäenpää, Marjo 2001: Satu ja vuorovaikutteinen media. – Karjalainen, Maija & Suojala, Marja (toim.), *Avaa lastenkirja: Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Helsinki: Lasten keskus.
- Mäki, Silja 2009: Satu auttaa oppimaan erityisluokassa. – Arvola, Pirjo, Mäki, Silja (toim.), *Tarina tukee lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 2*. Helsinki: Duodecim.
- Mäkinen, Leena & Kunnari, Sari 2009: Lasten kerrontataitojen arvioiminen. – *Puhe ja kieli* 29 (3) s. 103–120.
- Niemi, Kreetta 2013: Uskomaton kertomus – Oppilaat kertojina opetuskeskusteluissa. – Kauppinen, Anneli (toim.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Pajunen, Anneli 2012: Kirjoittamistaitojen kehitys 8-12-vuotiailla. Alakoululaisten unelmakirjoitelmat. – *Virittäjä* 116 (1) s. 4–32.
- Payler, Jane, Georgeson, Jan, Wong, Sandie 2016: Young children shaping interprofessional practice in early years settings: Towards a conceptual framework for understanding experiences and participation – *Learning, Culture and social interaction*. Volume 8 s. 12–24.
- Pellegrini, A. & Galda, L. 1998: *The development of school-based literacy. A social ecological perspective*. Lontoo: Routledge.
- Piasta, Shayne, Justice, Laura, Cabell, Sonia, Wiggins, Alice, Turnbull, Khara, Curenton, Stephanie 2010: Impact of professional development on preschool teacher' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. – *Early childhood research quarterly*. 27 (3) s. 387–400.
- Pitkänen-Huhta, Anne 1999: Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus. – Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Pitkänen-Huhta, Anne 2003: *Texts and interaction- Literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- POPS= Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
Luettu 15.7.2016
- Raevaara, Liisa 1997: Vierusparit – Esimerkkinä kysymys ja vastaus. – Tainio, Liisa (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Saarinen, Pirkko 1982: Kouluikäisten kielellinen luovuus. – Larmola, Maija (toim.), *Kouluikäisten kieli*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail 1974: A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. – *Language* 50 (4) s. 696-735.
- Sarmavuori, Katri 2007: *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta?* Helsinki: BTJ kustannus.
- Savolainen, Katri 2004: Äidinkieli ja kirjallisuus perusasteen oppiaineena. – Atjonen, Päivi & Väisänen, Pertti (toim.), *Osaava opettaja: Keskustelua 2000- luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuun yliopisto: soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Scribner, Sylvia & Cole, Michael 1981: *The Psychology of literacy*. New Yourk: Harvard University Press.
- Seppänen, Eeva-Leena 1997: Vuorovaikutus paperilla. – Tainio, Liisa (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 18-31. Tampere: Vastapaino.
- Sipe, L. R. 2008: *Storytime. Young children's literary understanding in the classroom*. London: Teacher College Press.
- Sorjonen, Marja-Leena 1997: Korjausjäsenitys. – Tainio, Liisa (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere. Vastapaino.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. 1979: An analysis of story comprehension in elementary school children. – R. O. Freedle (toim.), *New directions in discourse processing* s. 53–120. Norwood, NJ: Ablex.
- Stein, N. L. & Policastro, M. 1984: The concept of a story: a comparison between children's and teachers' viewpoints. – H. Mandl, N. L. Stein & T. Trabasso (toim.), *Learning and comprehension of text* s. 113–155. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Street, Brian 1993: *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Suoninen, Annika 2013: Lasten mediabarometri. 0-8-vuotiaiden lasten mediankäyttö. Nuorisotutkimusseura ry. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/ajankohtaista/uutiset/575-lasten-mediabarometri-2013-internetista-on-tullut-osa-pienimpienkin-lasten-arkipaivaa>
Julkaistu 27.3.2014. Luettu 31.7.2016.
- Suvanto, Anne & Mäkinen, Leena 2011: Lasten kerrontataitojen kehitys. – Loukusa, Soile & Paavola, Leila (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* s. 63–80. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suvilehto, Pirjo 2008: *Lasten luova kirjoittaminen psykkinen tulpan avaaajana. Tapaustutkimus*

- pohjoissuomalaisen sairaalakoulun ja Päättalo-instituutin 8–13-vuotiaiden lasten kirjoituksista.*
Acta Universitatis Ouluensis. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tainio, Liisa 1997: *Preferenssijäsennys*. – Tainio, Liisa (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- 2007a: *Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin?*
– Tainio, Liisa (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa – Näkökulmana keskustelunanalyysi*.
Helsinki: Gaudeamus.
- 2007b: *Keskustelunanalyttikko luokkahuoneessa*. – Grünthal, Satu &
Harjunen, Elina (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. Helsinki: Suomalaisen
kirjallisuuden seura.
- Turakka, Sanna 2002: *"Millo minä jätin tullessi?": sadutus dysfaattisten koululaisten ryhmässä*. Pro
gradu -tutkielma. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Vehviläinen, Sanna 2000: *Keskustelunanalyysia ohjauvuorovaikutuksesta: Esimerkkinä opiskelijan
huolten käsittely*. – *Ohjaus ammattina ja tieteenalana - ohjauksen lähestymistavat ja
ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- VISK= Hakulinen, Auli, Vilkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja Riitta, Alho,
Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
<http://scripta.kotus.fi/visk>
Luettu 28.10.2017
- Vygotskij, L. S. 1995: *Fantasi och kreativitetet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

LIITTEET

LIITE 1

TAULUKKO 1: Tutkimustulokset

	Esiintymät	Tarkoitus	Vaikutus
Aikuisen kysymykset	Avoimet kysymykset	Tarinan eteenpäin vieminen, tilan antaminen lapsen kerronnalle	Lapsi saa mahdollisuuden jatkaa oman halunsa mukaan
	Ohjailevat hakukysymykset	puuttuvan tiedon täydentäminen tai tapahtuman yksityiskohtien lisääminen	Lapsi voi lisätä kertomukseen kuulijaa mietityttävän asian
	Ohjailevat verbialkuiset vaihtoehtokysymykset	Aikuinen varmistaa jonkin asian yhteisesti tiedetyksi	Vahvistaa aikuisen asettumista kertojaksi yhdessä lapsen kanssa
	Ohjailevat disjunktiiiset vaihtoehtokysymykset	Aikuinen antaa lapselle vaihtoehdot edetä tai auttaa lasta valitsemaan lapsen itse asettamien vaihtoehtojen välillä	Auttaa pääsemään eteenpäin, selkiyttää kertomuksen tapahtumia ja toimijoita
Aikuisen toiminnan tilanteinen mukauttaminen	Kysymysten toistaminen ja mukauttaminen	Auttaa lasta tarttumaan puheena olevaan asiaan	Lapsi pääsee ajattelun jumikohdasta eteenpäin, löytää uuden näkökulman lähestyä asiaa
	Sadun fraasien tarjoaminen	Auttaa kerronnan aloittamisessa tai lopettamisessa, sadun tekstilajista muistuttaminen	Lapsi saa vaihtoehdon, johon tarttua tai jonka pohjalta muotoilla oma aloitus/lopetus
	Päähenkilön tilanteeseen eläytyminen	Auttaa lasta kuvittelemaan omien kokemustensa kautta, miten päähenkilö voisi toimia	Antaa ymmärrystä päähenkilöä ja tämän ajatuksia ja toimintaa kohtaan
	Kuvan piirtäminen	Tarkoitus tuoda kerronta abstraktilta tasolta konkreettisemmalle	Auttaa harjoittelemaan todellisen ja kuvitteellisen maailma välillä liikkumista
Tilanteen tai toiminnan selostaminen aikuisen puheessa	Aikuisen oman toiminnan selostaminen	Tekstitapahtumien näkyväksi tekeminen ja selittäminen	Antaa lapselle ymmärrystä vuorovaikutuksen toista osapuolta kohtaan
	Lapsen toiminnan selostaminen	Tekstitilanteen organisoiminen ja tehtävien jakaminen	Lapsi tietää, millaista toimintaa häneltä tekstitilanteessa odotetaan
	Yhteisen toimijuuden rakentaminen	Osoittaa, mitä ollaan saatu yhdessä aikaiseksi Liittää lapsen kertoma tarina osaksi	Auttaa lasta turvaamaan tilanteessa aikuisen apuun Innostaa lasta kerrontaa aiempien myönteisten yhteisten sadutushetkien myötä

		laajempaa kokonaisuutta	
	Tarinan päähenkilön toiminnan selostaminen	Tarinan maailmaan siirtyminen, päähenkilön elämään eläytyminen	Auttaa keskittymään fokuksena olevaan tekstintuottamiseen
Aikuisen kehotukset ja ohjeet	Tekstitapahtumien suorittamiseen liittyvät toimintaohjeet	Tarkoituksenmukaisen tilan luominen vuorovaikutuksessa lapsen kerronnalle ja sen ylöskirjaamiselle Tuottamisprosessin eteenpäin vieminen ja tekstitapahtumien toiminnan konkretisoiminen	Lapsi oppii ymmärtämään kerronnan ja ylöskirjaamisen jaksotusta sadutustilanteessa eli ottamaan ja antamaan puheenvuoroja tarkoituksenmukaisilla tavoilla Lapsi ymmärtää, miten hänen oletetaan kyseisen tekstitilanteen eri vaiheissa toimivan ja miksi
	Konkreettiseen tilanteeseen liittyvät toimintaohjeet	Siirtymien osoittaminen kielellisen toiminnan ja konkreettisen toiminnan välillä Tekstitilanteeseen ja siitä pois siirtyminen, osallistujien fyysiset sijainnit tekstitoiminnan aikana	Helpottaa lasta suhteuttamaan omaa toimintaansa tilanteeseen erottamalla tilanteen tekstitilanteeksi, jossa toimitaan eri tavalla kuin päivän muissa vuorovaikutustilanteissa Näiden asioiden tietoiseksi tekeminen on osaltaan luomassa lapselle turvallista tarinantuottamisympäristöä
Varmistukset ja korjausjäsenykset aikuisen puheessa	Ymmärtämistarjousten esittäminen	Omien johtopäätösten tarkistaminen Selventää tarinan loogisuussuhteita ja tarinan keskeisiä toimijoita	Lapsi havaitsee, että vastaanottaja voi ymmärtää hänen sanomansa toisin kuin hän oli tarkoittanut Lapsi oppii kiinnittämään huomiota tarinassa vastaanottajan kannalta epäselviin kohtiin
	Kohdistettujen kysymysten tekeminen	Aikuinen asettuu kertojaksi yhdessä lapsen kanssa Syy-seuraussuhteiden tarkentaminen Tarinan tapahtuman paisuttaminen yksityiskohtien avulla	Vahvistaa lapsen kerrontaa Lapsi saa aikuisen avulla edellisen tapahtuman valmiiksi ennen uuteen tapahtumaan siirtymistä Lapsi oppii monipuolistamaan kerronnallisia keinojaan ja yksityiskohtaistamaan ilmaisuaan
	Toistopyynnön esittäminen epäselvissä tai keskeneräisiltä kuulostavissa kohdissa	Auttaa lasta kielentämään ajatustaan mahdollisimman	Lapsella on kirjailijana mahdollisuus saada vastaanottajan jatkuva palaute käyttöönsä, jotta hänen oma ajattelunsa

		tarkasti ja ymmärrettävästi	pääsisi näkymään mahdollisimman kirkkaasti
Toisto aikuisen puheessa	Lapsen edellisen vuoron toistaminen	Pitää sanottu mielessä ylöskirjaamista varten Puheenvuoron varaaminen ylöskirjaamista varten	Muistuttaa lasta, mistä jatkaa Lapsi oppii odottamaan, että vastaanottaja on valmis
	Keskeneräisen tarinan osan toistaminen	Pitää tekstitekoprosessi avoimena lapselle	Lapsi tietää kuinka hänen sanomansa kirjataan ja osaa ottaa aiemmin sanomansa huomioon
	Valmiin tarinan toistaminen	Tekijänoikeuksien toteutumisen turvaaminen	Mahdollisuus muuttaa tarinaa
	Samanaikaisen asian mukautettu toisto	Auttaa viemään juonta eteenpäin	Lapsi ymmärtää paremmin, mitä aikuinen häneltä odottaa ja oppii vähitellen keinoja tarinan juonen eteenpäin viemiseksi
Kommentointi aikuisen puheessa	Yksittäisen tapahtuman kommentointi	Osoittaa eläytyvänsä lapsen kertomukseen Innostaa lasta viemään tarinaa eteenpäin	Lapsi tuntee, että hänen kertomansa tarina on aikuiselle merkityksellinen
	Keskeneräisen tarinan kommentointi	Osoittaa tuki fiktiivisen maailman reaali maailmasta poikkeaville lainalaisuuksille Antaa lapselle tunne siitä, että tämä osaa sen, mitä ollaan tekemässä	Lapsi kokee aikuisen hyväksyvän kyseenalaistamatta sen, mitä hän kertoo Vahvistaa lapsen itsetuntoa tarinan tuottajana
	Valmiin tarinan kommentointi	Kiittää lasta tämän tekemästä työstä Osoittaa, että lapsen sanomasta syntyi ihan oikea tarina	Lapsi oppii kokemaan ylpeyttä saavutuksistaan tekstintuottajana Lapsi saa kokea olevansa ihan oikea kirjailija
	Lapsen tekstitoiminnan kommentointi	Auttaa lasta hahmottamaan tämän omaa tekstitoimintaa ja kannustaa siihen	Lapsi oppii havaitsemaan ja vähitellen käyttämään keinoja, joilla hän voi vaikuttaa omaan kerrontaansa
Reaktiot ja eläytymiset aikuisen puheessa	Prosodiset elementit (muuttunut äänensävy ja voimakkuus, naurahdukset)	Pitää yllä tarinan tunnelmaa Osoittaa läsnäoloa ja tarinassa mukana elämistä	Auttaa lasta eläytymään kertomuksen maailmaan ja antaa kertojalle kokemuksia tarinan vastaanotosta
	Interjektiot (huudahdus- ja päivittelysanat)	kerronnan jännittävien, yllättävien ja uskomattomien elementtien osoittaminen	Innostaa lasta kerrontaan, vahvistaa intersubjektiivisen kerronnan kokemusta

Kuittaukset ja siirtymien merkit aikuisen puheessa	Vastaanottamista ja kuulolla olemista ilmaisevat dialogipartikkelit (joo, ahaa, noin)	aikuinen kiittää ymmärtäneen ja saaneensa ylös lapsen edellisen puheenvuoron keskustelun jaksottaminen ja vuorojaon selventäminen	Lapsi tietää, milloin hänen oletetaan olevan äänessä ja jatkavan kertomusta Lapsi havaitsee aikuisen seuraavan hänen kerrontaansa
	Vastaanottamisesta viestivät eleet	Aikuinen kehottaa lasta jatkamaan kertomusta	Aikuisen eleet tukevat ja vahvistavat lapsen tulkintoja siitä, miten hänen oletetaan toimivan
	Suora kysymys seuraavasta sadun tapahtumasta	Luovat rajakohtia tarinan eri episodien välille kiittaamalla sen, ettei puheena oleva episodi tarvitse enää tarkennusta, vaan ollaan valmiita siirtymään seuraavaan.	Auttaa lasta jaksottamaan kerrontaa ja etenemään tarkoituksenmukaisella tavalla

LIITE 2

Tutkimuksessa käytetyt litterointimerkit

SÄVELKULKU

Prosodisen kokonaisuuden lopussa:

- . laskeva intonaatio
- , tasainen intonaatio
- ? nouseva intonaatio

Prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa:

- ↑ seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
- ↓ seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
- sana (alleviivaus) painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla kuin sanan lopussa

PÄÄLLEKKÄISYYDET JA TAUOT

- [päällekkäispuhunnan alku
-] päällekkäispuhunnan loppu
- (.) mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
- (0,5) mikrotaukoa pitempi tauko; pituus on ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
- = kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

PUHENOPEUS JA ÄÄNEN VOIMAKKUUS

- > < (sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso
- < > (ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso
- e : : i (kaksoispisteet) äänten venytys
- ° ° ympäristöä vaimeampaa puhetta
- JOO (kapiteelit) äänen voimistaminen

HENGITYS

- .hhh sisäänhengitys; yksi h kirjain vastaa 0.1 sekuntia
- hhh uloshengitys
- .joo (piste sanan edessä) sana lausuttu sisäänhengittäen

EI- KIELELLINEN TOIMINTA

- he he naurua
- s (h) ana suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa uloshengitystä, useimmiten kyse nauraen lausutusta sanasta
- ə ə hymyillen sanottu sana tai jakso
- SANA ei-kielellinen toiminta
- { ei-kielellisen toiminnan alku (merkitty samanaikaisen puheen alapuolelle)

MUUTA

#	#	nariseva ääni
@	@	äänen laadun muutos
si-		(tavuviiva) sana jää kesken
(tai)		sulkeiden sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja
(-)		sana, josta ei ole saatu selvää
(- -)		pitempi jakso, josta ei ole saatu selvää
(())		kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta

Litterointimerkkien valinnassa käytetty mukailen Liisa Tainion (1997) teosta
keskusteluanalyysin perusteet