



Lumoudutaan lukemisesta varhais- kasvatuksessa vieras- ja monikie- listen lasten kanssa

Sanna Heikkinen ja Julia Merikari

2019 Laurea



Laurea-ammattikorkeakoulu

**Lumoudutaan lukemisesta varhaiskasvatuk-
sessa vieras- ja monikielisten lasten kanssa**

Sanna Heikkinen ja Julia Merikari
Sosionomi
Opinnäytetyö
Joulukuu 2019

Tässä opinnäytetyössä lumoudutaan lukemisesta moniaistillisuutta käyttäen yhdessä vieras- ja monikielisten lasten kanssa. Opinnäytetyö toteutettiin toiminnallisena yhteistyössä Hyvinkään varhaiskasvatuksen kanssa. Tavoitteena oli saada tietoa siitä, miten lapset reagoivat moniaistillisuuden hyödyntämiseen lukemisessa.

Opinnäytetyön teoriassa perehdytään varhaiskasvatukseen, vieras- ja monikieliset lapsiin, kokonaisvaltaiseen oppimiseen, moniaistilliseen toimintaan, lasten kehitykseen ja lukemisen merkitykseen. Työn toiminnallinen osa järjestettiin toimintatuokioina pienryhmässä lasten kanssa. Toimintatuokiot toteutettiin kirjallisuuden avulla hyödyntäen moniaistillisuutta kokonaisvaltaisen oppimisen näkökulmasta. Menetelminä käytettiin havainnointia ja videokuvausta. Lopuksi julkaistiin opinnäytetyöhön liittyvä blogiteksti, joka on saatavilla koko Hyvinkään varhaiskasvatuksen henkilöstölle.

Opinnäytetyön tuloksena saatiin arvokasta tietoa moniaistillisuuden käyttämisestä lukemisen tukena varhaiskasvatuksessa. Lapset reagoivat eri tavoin moniaistillisuuden hyödyntämiseen. Reagointi tuli ilmi muun muassa eleiden ja vuorovaikutuksellisuuden kautta. Havaintoihin perustuen voidaan todeta: Makuaiistin aktivoiminen paransi pääosalla lapsista keskittymistä ja liikkeen yhdistäminen lukemiseen toi ilmi mallintamisen ja kuvien käytön tärkeyden vieras- ja monikielellisten lasten kanssa toimiessa. Kehittämisehdotukset liittyvät lähinnä toimintatuokioiden sisältöön.

Sanna Heikkinen and Julia Merikari

Let´s get enchanted with reading in the early childhood education with foreign and multilingual children

2019

Pages

63

This thesis is concerned with reading using multisensory activities together with foreign and multilingual children. The thesis was carried out as functional work with the cooperation of the early childhood education of Hyvinkää. The objective was to get information how the children react and use multisensory activities in reading.

In the theory of the thesis the following was studied; early childhood education, foreign and multilingual children, comprehensive learning, multisensory activity, children's development and the significance of reading itself. The functional part of the work was arranged during the activity itself whilst in the small groups with the children. The activities were carried out with the help of the literature and utilising the multisensory theory from the point of the view of comprehensive learning. Observation and videography were used as methods. In conclusion a blog post related to the thesis was published, which is available to all Hyvinkää's early childhood education personnel.

Valuable information about supporting the reading was obtained as a result of the thesis using the multisensory activities in the early childhood education. The children reacted differently as to how they used multisensory activities during reading. The reaction was seen through the gestures and interactional behaviour amongst others. Based on the observations it can be said that activating taste improved concentration with most of the children. Connecting the movement to the reading revealed the importance of it and using the pictures when acting with foreign and multilingual children. The development proposals are connected mainly to the contents of the activities.

Keywords: early childhood education, foreign and multilingual children, multisensory activity, reading

Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Työn tausta.....	6
2.1	Tarkoitus ja tavoite.....	7
2.2	Eettisyys ja luotettavuus.....	8
2.3	Aiemmat tutkielmat.....	9
3	Varhaiskasvatus.....	10
3.1	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.....	12
3.2	Varhaiskasvatuksen pedagogiikka.....	13
3.3	Vieras- ja monikieliset lapset.....	16
4	Kokonaisvaltainen oppiminen.....	18
4.1	Moniaistillinen toiminta.....	19
4.2	3- ja 5-vuotiaiden lasten kehitys.....	21
4.3	Lasten kielellinen kehitys.....	23
4.4	Lukemisen merkitys.....	25
5	Menetelmät.....	27
5.1	Tutkimusmenetelmät.....	28
5.2	Kuvien käyttö.....	29
6	Toimintatuokiot.....	30
6.1	Tuokioiden suunnittelu.....	30
6.2	Tuokioiden toteutus ja havainnoinnit.....	31
6.2.1	Kolmikon hedelmäretki.....	31
6.2.2	Satu sinisestä merestä.....	34
6.2.3	Seepra joka oli liian vikkellä.....	36
6.2.4	Tuokioiden lapsikohtaiset havainnoinnit koottuna.....	39
7	Tuotos Hyvinkään varhaiskasvatukseen.....	40
8	Arviointi.....	40
9	Tulokset ja johtopäätökset.....	41
10	Pohdinta.....	42
	Lähteet.....	47
	Liitteet.....	50

1 Johdanto

Oppimisen, tasa-arvon, kulttuurin, sivistykseen ja hyvinvoinnin kannalta keskeisessä roolissa on lukutaito. Jotta yhteiskunnassa pärjäisi ja siihen kiinnittyisi, tarvitaan lukutaitoa. Opetushallituksen perustama Lukuliike pyrkii edistämään lasten ja nuorten lukutaitoa. Tämän hankkeen kautta innostetaan kasvatus- ja opetusalan ammattilaisia, harrastus-, kirjasto- ja muun kulttuurialan tekijöitä lujittamaan yhdessä lasten ja nuorten lukemista ja lukutaitoa. (Lukutaito on jokaisen supervoima 2019.) Lukutaito on välttämätöntä nykyaikana. Sen kautta yksilö toimii vuorovaikutuksessa muiden kanssa yhteiskunnan jäsenenä. Osallisuuteen liittyy vahvasti myös lukutaito, johon luodaan valmiuksia varhaislapsuudesta alkaen. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen kielellistä kehitystä.

Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n tutkimuksissa Suomi on sijoittunut kärkipäähän vuosituhannen alusta alkaen lukutaitoa mittaavissa tutkimuksissa. Kuitenkin heikkojen lukijoiden sekä määrä että hajonta lukutaidossa ovat lisääntyneet. Muutos lukutaidon tason heikkenemisessä on tapahtunut reilussa vuosikymmenessä. (Lukutaidon edistäminen 2018.) Suomalaiseen lukemiskulttuuriin kuuluu lapsille ääneen lukeminen. 43 prosenttia perheissä, joissa oli alle 7-vuotiaita lapsia, luettiin ääneen päivittäin. Vähintään kerran viikossa kirjoja luettiin ääneen 80 prosentista perheissä. Lapsille ääneen lukeminen on yleistä, eikä siihen ole ainakaan vielä päässyt vaikuttamaan internet tai sosiaalinen media. (1. Kirjojen lukeminen lisääntynyt - luettujen kirjojen määrä pienentynyt 2019.) Jo varhaislapsuuden kokemukset lukemisesta vaikuttavat koko loppuelämään. Äänen lukemisella on suuri vaikutus myös lukutaidon kehittymiseen. Myönteinen ja kannustava ilmapiiri sekä kirjoihin että lukemiseen tulisi kestää läpi yksilön koko elämän.

Tässä opinnäytetyössä lumouduttiin lukemisesta Hyvinkään varhaiskasvatuksessa. Tarkoituksena oli saada uutta tietoa siitä, miten vieras- ja monikieliset lapset reagoivat moniaistillisuuden hyödyntämiseen lukemisessa. Opinnäytetyön toiminnallinen osuus toteutettiin toimintatuokioina, jotka kuvataan suunnittelun, toteutuksen ja sisällön kautta. Tuokiot toteutettiin kirjallisuuden avulla hyödyntäen moniaistillisuutta kokonaisvaltaisen oppimisen näkökulmasta. Teoreettinen tausta kattaa muun muassa lasten kehityksen, lukemisen merkityksen ja moniaistillisen toiminnan, mitkä tukevat koko opinnäytetyön toteutusta.

2 Työn tausta

Sannan ja Julian keskinäinen yhteistyö vahvistui pohtiessa opinnäytetyön aihetta. Molemmat ovat kiinnostuneita samoista teemoista sekä arvot kohtaavat. Molemmat suorittavat myös varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyttä, mikä rajasi opinnäytetyön aiheen varhaiskasvatukseen. Ensiksi yhteyttä otettiin Hyvinkään varhaiskasvatukseen, josta ohjattiin ottamaan yhteyttä Lukemaan-hankkeen koordinaattoriin. Hankekoordinaattorin kanssa tavattiin huhtikuussa kas-

vokkain, minkä jälkeen aloitettiin pohtia sekä yhdessä että erikseen opinnäytetyön aiheen rajaamista. Molemmilla nousi vahvasti ajatus toiminnallisen osan linkittämisestä vieras- ja monikielisiin lapsiin. Olihan monikulttuurisuus ollut jo alun pitäen yksi molempia kiinnostaneista teemoista opinnäytetyön aiheita pohtiessa. Aihe päädyttiin rajaamaan koskemaan myös lukemisen vaikuttavuutta moniaistillisuutta hyödyntäen.

Lukemaan-hankkeen koordinaattori ilmoitti toukokuussa, ettei hän voi toimia opinnäytetyön työelämänedustajana. Työelämänedustajaksi nimettiin Hyvinkään varhaiskasvatus. Sanna työllistyttyä varhaiskasvatuksen opettajana Hyvinkään varhaiskasvatuksen yksikössä, tiedusteltiin sieltä kiinnostusta opinnäytetyön aiheeseen ja toiminnallisten tuokioiden järjestämiseen kyseisessä yksikössä. Kiinnostusta löytyi ja toiminnallinen osa päästiin toteuttamaan lapsiryhmään, jossa Sanna työskentelee kasvattajana.

Lukeminen on aina ollut merkityksellistä sekä Sannan että Julian elämässä. Malli lukemiseen on molemmilta tullut kotoa, kun kirjahyllyt ovat olleet täynnä kirjoja. Kirjoja on luettu ensin ääneen perheen kanssa, minkä jälkeen lukeminen on jatkunut itsekseen lukemaan oppimisen myötä. Julia kokee saaneensa esimerkin ja kiinnostuksen lukemiseen erityisesti äidiltään, jonka innostusta lukemista kohtaan hän on ihailnut. Aikuisiällä lukeminen on ollut kausittaista, mutta Sanna nauttii edelleen varsinkin pohjoismaalaisten dekkareiden lukemisesta. Fiktiiviseen tekstiin voi uppoutua tunti kausiksi unohtaen kaiken muun. Julia nimeääkin yhdeksi parhaimmista rentoutuskeinoista lukemisen. Molemmat kokevat erityisesti tunteen ja tunnelman tärkeäksi lukutilanteissa. Lukemisen myönteiset vaikutukset kokonaisvaltaiseen oppimiseen ja hyvinvointiin on molempien mielestä merkittäviä.

Sekä Sannaa että Juliaa kiinnostavat vieras- ja monikieliset lapset ja monikulttuurisuus. Molemmat suhtautuvat kaikkiin ihmisiin avoimesti. Eri kulttuureihin liittyvät tavat, kielet, ruuat sekä näkökulmat kiinnostavat molempia. Sannalla on ollut nuoruudessaan kirjeystäviä monista eri maista. Hän on muuttanut kotiseudultaan Pohjois-Suomesta Etelä-Suomeen ja on huomannut jo Suomen sisällä kulttuurisia eroja. Hän on myös viettänyt paljon aikaa Hollannissa ja asunut muutaman kuukauden Belgiassa. Julia haluaa matkustamisen kautta kokea erilaisia kulttuureja. Molemmilta löytyy ystäviä ulkomailla. Sekä Sanna että Julia haluavat tukea osaltaan ja tämän opinnäytetyön kautta vieras- ja monikielisiä lapsia kokemaan suomalaista kulttuuria ja kieltä paremmin kirjojen kautta sekä toivottavasti myös lumoutumaan lukemisesta.

2.1 Tarkoitus ja tavoite

Lukemaan-hanke on käynnissä Hyvinkään varhaiskasvatuksessa luoden yhdenvertaisia kasvun ja oppimisen edellytyksiä. Hanke on kohdennettu koko Hyvinkään varhaiskasvatukseen yhteistyössä kirjastojen kanssa, jonka myötä vaikuttavuus ulottuu koko kaupungin väestöön. (Lukemaan 2019.) Opinnäytetyön taustalla oli ensin Lukemaan-hanke. Aihe kuitenkin pysyi lukemi-

sessä, mutta yhteistyötä hankkeen kanssa ei tehty aktiivisesti. Tarkoituksiksi muodostui tuottaa tietoa moniaistillisuuden hyödyntämisestä vieras- ja monikielisten lasten kanssa lukutuokioilla. Päämääränä oli myös jakaa saatua tietoa koko Hyvinkään varhaiskasvatuksen saataville. Tästä syystä julkaistaan blogiteksti Lukemaan- hankkeen blogiin, joka löytyy Hyvinkään varhaiskasvatuksen nettisivuilta. Blogi on julkinen, joten tekstin voi käydä lukemassa kuka vain.

Tulevina varhaiskasvatuksenopettajina tulemme kohtaamaan paljon vieras- ja monikielisiä lapsia työssämme. Opinnäytetyö tulee haastamaan meitä myös ammatillisesti. Vieras ja monikieliset lapset tarvitsevat suomen kielen oppimista varten moninaisia keinoja. Päädyimme moniaistillisuuden hyödyntämiseen toimintakerroillamme kyseisestä syystä, sillä se tukee lapsen kehitystä ja oppimista. Moniaistillisuuden avulla pystyy motivoimaan lasta niin uusien, mielenkiintoisten kuin jännittävienkin asioiden kanssa lukemisen lomassa. Eri aistien hyödyntäminen lukemisessa vahvistaa oppimista. Kyseisiä asioita avaamme teoreettisessa taustassa luvun neljä alaluvuissa.

Työtä ohjaamaan asetettiin seuraava kysymys: Miten lapset reagoivat moniaistillisuuden hyödyntämiseen lukemisessa? Tavoitteena oli saada havainnoinnin ja videokuvauksen kautta uutta tietoa kyseiseen kysymykseen vastaten. Opinnäytetyön toiminnallinen osa toteutettiin pienryhmissä vieras- ja monikielisten lasten kanssa. Toimintatuokioita oli yhteensä kuusi ja kukin tuokio kesti noin 15-30 minuuttia. Tuokioissa oli toimintaa kirjallisuuteen ja moniaistillisuuteen liittyen kokonaisvaltaisen oppimisen näkökulmasta. Lapsen osallisuus nähtiin myös tärkeänä toimintaa suunniteltaessa, toteuttaessa ja arvioitaessa. Lopuksi tuotettiin julkaisu koko Hyvinkään varhaiskasvatusta palvellen. Julkaisussa toimme esille opinnäytetyön huomioita ja kehittämismahdollisuuksia sekä niiden soveltamiseen muissa varhaiskasvatusryhmissä.

2.2 Eettisyys ja luotettavuus

Eettisesti hyvä tutkimus tehdään toimimalla hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Hyvä tieteellinen käytäntö pitää sisällään sen, että tutkija toimii tiedeyhteisön toimintatapojen mukaisesti, käyttää eettisesti kestäviä menetelmiä, antaa muiden tutkijoiden työlle niille kuuluvan arvon, noudattaa tutkimuksen kaikissa vaiheissa tieteellisen tiedon vaatimuksia, saa kaikkien tutkimuksen osapuolten hyväksynnän ennen kuin aloittaa tutkimuksen, ilmoittaa sidonnaisuudet ja menettelee hyvin hallinnollisesti. Eettinen pohdinta liittyy jo tutkimuskohteen valintaan: kenen vaatimuksesta ja miksi tutkimusaihe otetaan. Ihmisarvon kunnioittaminen ja tutkittavien perehtyneisyyden varmistaminen suostuessaan tutkimukseen ovat tutkimuksen lähtökohia. Huomioon otettavia seikkoja ovat seuraavien vilpillisten toimien välttäminen: toisten ja omien tekstien plagiointia ja vähättelyä, tuloksien varauksetonta yleistystä ja parantelua sekä raportoinnin vilpillisyyttä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 23-27.) Laureassa toimitaan HTK-ohjeen (Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitte-

leminen Suomessa 2012) ohjeen mukaisesti ja kunkin alan ammattieettisten säädösten ja ohjeiden mukaan. HTK-ohjeet ovat samassa linjassa edellä esitetyn Hirsjärvi ym. (2013) kuvauksen mukaisesti.

Lastentarhaopettajan ammattietiikan taustalla ovat seuraavat arvot: ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus. Ne pohjautuvat ihmisoikeuksien julistukseen, lapsen oikeuksien sopimukseen ja Suomen perustuslakiin. Eettisiä periaatteita ja käytänteitä ovat: suhde lapsiin, vanhempien kasvatustyön tukeminen, vastuunkantaminen itsestä ja ammatillisen osaamisen ylläpitämisestä, pedagoginen asiantuntijuus työyhteisössä, ja yhteiskunnallinen asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. (Lastentarhaopettajan ammattietiikka 2004.)

Raportoinnin eettiset ongelmat ovat: mistä kirjoitetaan, miten kirjoitetaan ja missä muodossa tulokset julkistetaan. Kirjoittaa saa vain sovituista asioista, eikä vaitiololupausta ja salassapitovelvollisuutta saa rikkoa. Kirjoittamistavan täytyy olla osallistuvia kunnioittavaa, mietittyä ja anonyymiteetin säilyttävää. Raportointi tulee kirjoittaa tutkijana alan säännösten mukaisesti. Kirjoittamistavan täytyy olla tieteellistä ja yleiskielen sekä asiatyylin hyvää. Raportin tulee myös noudattaa yksityisyyden suojaa niin tutkimusaineiston, sen keräämisen, käsittelyn kuin tallentamisen kanssa. (Vilkkä 2006, 113-116.)

Noudatamme tutkimusetiikkaa huolehtien työn eettisestä kestävyydestä sekä laadun, luotettavuuden, huolellisuuden, menetelmien että lasten anonyymiteetin myötä. Suunnittelimme, toteutimme, arvioimme ja raportoimme ammattitaitoisesti ja vastuullisesti, jotta eettisyys toteutuu. Eettisyyttä tutkielmaan toi sekä tutkimuslupa (liite 1) että osallistumis- ja valokuvauslupa (liite 2). Tutkimuslupa on myönnetty opinnäytetyöhömme Hyvinkään varhaiskasvatuksessa. Liitteestä 1 on yliviivattu kolme kohtaa, jotta lasten anonyymiteetti säilyisi otoksen pienuuden takia. Pienen otoksen takia opinnäytetyön tulokset eivät ole yleistettävissä. Luotettavuuteen kiinnitettiin huomiota videomateriaalin tallentamisessa, säilyttämisessä, esittämisessä ja hävittämisessä. Videomateriaali tallennettiin tuokioilla puhelimen muistiin, josta se siirrettiin tietokoneen kautta muistitikulle, joka säilytettiin lukollisessa kaapissa. Materiaali poistettiin puhelimesta ja tietokoneelta heti siirron jälkeen. Videot olivat tarkoitettu vain meidän molempien käyttöön prosessin aikana. Muistitikuilla oleva materiaali tuhottiin aineiston analysoinnin jälkeen. Kyseiset seikat tuotiin esille osallistumis- ja kuvausluvassa. Yhden havainnoitavan lapsen osallistumisen ehtona oli videomateriaalin käyttötarkoituksen määrittely, mitä huoltaja tarkensi kysymällä asiasta.

2.3 Aiemmat tutkielmat

Seuraavaksi esitellään tämän opinnäytetyön kannalta muutama oleellinen tutkielma. Päivöke (2015, 7) kuvaa opinnäytetyönsä tutkimustehtävän olevan varhaiskasvattajien innostaminen lastenkirjallisuuden pariin ja vuorovaikutteisen ääneen lukemisen merkityksen ymmärtäminen lapsen kehitykselle. Tutkimuksen toiminnallinen osa toteutettiin Lohjan kaupungin kolmessa

eri varhaiskasvatusryhmässä. Päivöke (2015, 45) kertoi opinnäytetyönsä tuloksissa, että varhaiskasvattajilta tuli paljon ideoita lukutuokioiden kehittämiseksi. He kokivat merkitykselliseksi lukutilanteiden tunnelman, tilan ja lukemisen keinot. Tunnelmaan vaikutti esimerkiksi valaistus ja musiikki. Tilan tuli mahdollistaa tarinaan keskittyminen ilman häiriötekijöitä. Lukemisen keinoilla, kuten lukijan äänenpainoilla, tauoilla, eleillä, ilmeillä ja ääniefekteillä oli merkitystä lukutilanteissa eläytymiseen.

Kohtalan & Leinon (2018) opinnäytetyössä Lukemisen rooli varhaiskasvatuksessa selvitettiin keinoja lasten kiinnostuksen lukemista kohtaan kasvattamiseksi jo varhaislapsuudesta lähtien ja lukemisen merkitystä laadullisen tutkimuksen avulla. Tutkimusta varten haastateltiin kahdeksaa lastentarhanopettajaa kahdessa eri päiväkodissa Seinäjoella. Tuloksista selvisi monenlaisia lukemisen vaikutuksia niin lapsen psyykkiselle, fyysiselle kuin sosiaaliselle kehitykselle. Psyykkisiä vaikutuksia todettiin olevan lukemisen positiiviset kokemukset, keskittymiskyvyn kehittyminen sekä empatiakyvyn ja mielikuvituksen kasvaminen. Lukemishetkien fyysinen läheisyys ja kielen motoristen taitojen harjoittaminen vaikuttavat lapsen fyysiseen kehitykseen. Sosiaalinen kehitys edistyy lukemisen tarjoaman yhdessäolon, vuorovaikutuksellisuuden ja ryhmäytymisen kautta. Lastentarhanopettajat toteuttivat sekä suunniteltuja sekä suunnittelemattomia lukemistilanteita arjen eri hetkissä huomioiden jokaisen lapsen yksilöllisyyden. Lapsia motivoitiin lukemiseen erilaisten menetelmien avulla. Hyödynnettävistä menetelmistä ja välineistä mainittiin kirjat, lorukortit, aistillisuuden hyödyntäminen sekä digitaaliset välineet. Kaikki haastatellut pitivät hyvänä pienryhmätoimintaa. Lukutaidon merkityksellisyys tuli myös tuloksista ilmi. (Kohtala & Leino 2018, 6, 39-55.)

3 Varhaiskasvatus

”Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (L540/2018 1:2). Kunnalla on vastuu järjestää varhaiskasvatusta kunnassa esiintyvän tarpeen mukaisesti (L540/2018 2:5). Varhaiskasvatusta järjestetään kunnallisissa ja yksityisissä päiväkodeissa, perhepäivähoitona sekä avoimissa varhaiskasvatusyksiköissä. Toimintamuodot poikkeavat toisistaan esimerkiksi lapsiryhmä-kokojen ja henkilöstön koulutus- ja kelpoisuusvaatimusten suhteen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 2019, 17-18.) Varhaiskasvatus mahdollistaa huoltajien työssä käymisen tai opiskelun sekä tukee huoltajia lasten kasvatuksessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 2019, 14).

”Tässä laissa tarkoitetun varhaiskasvatuksen tavoitteena on:

- 1) edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia;

- 2) tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista;
- 3) toteuttaa lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset;
- 4) varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen varhaiskasvatusympäristö;
- 5) turvata lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä;
- 6) antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa;
- 7) tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmettyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä;
- 8) kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen;
- 9) varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin;
- 10) toimia yhdessä lapsen sekä lapsen vanhemman tai muun huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi sekä tukea lapsen vanhempaa tai muuta huoltajaa kasvatustyössä” (L540/2018 1:3).

Ennen kaikkea varhaiskasvatuksessa huomioidaan lapsen etu niin suunniteltaessa, järjestettäessä, tuotettaessa kuin päätöksenteossa (L540/2018 2:4). Yhteistyötä tehdään kaikkien tarvittavien tahojen kanssa, kuten lastensuojelu, neuvola, liikunta- tai kulttuuritoimi (L540/2018 2:7). Varhaiskasvatusympäristön sekä toimintavälineiden täytyy olla terveellisiä, turvallisia, kehittäviä, esteettömiä ja asianmukaisia huomioiden esimerkiksi lapsen kehitysvaiheet. Lapsen oikeus kiusaamattomuuteen tai muun häirinnän kohteeksi joutumiseen tulee turvata. (L540/2018 2:10.) Lapselle täytyy tarjota lapsen ravitsemustarpeet tyydyttävä terveellinen ravinto, jonka jakaminen toteutetaan ohjatusti kaikille läsnä oleville lapsille (L540/2018 2:11).

Lapsen mielipiteet ja toivomukset pitää huomioida suunniteltaessa, toteuttaessa sekä arvioida hänen varhaiskasvatustansa. Osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet kyseisiin asioihin täytyy olla myös lapsen huoltajilla. Mahdollisuus varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja arviointiin täytyy tarjota lapsille sekä heidän huoltajilleen säännöllisesti. (L540/2018 4:20.) Arvioinnin tavoitteena on varmistaa varhaiskasvatuksen toteutus lainmukaisesti, kehittäminen ja edistäminen lapsen etu huomioiden. Varhaiskasvatuksen järjestäjän ja tuottajan tulee tehdä arviointia myös. Arvioinnin tulee olla läpinäkyvää. (L540/2018 5:24.)

Lapsella tulee olla mahdollisuus osallistua joko päivittäiseen tai osaviikkoiseen varhaiskasvatukseen. Kunta päättää yhteistyössä huoltajien kanssa lapsikohtaisista toiminta-ajoista. (L540/2018 4:19.) Varhaiskasvatusta on järjestettävä kokopäiväisesti lapselle, jonka etu sitä vaatii erinäisten syiden vuoksi (L540/2018 3:12). Vuorohoidon päivittäinen kesto määritellään lapsen tarpeen mukaisesti, mutta pääsääntöisesti varhaiskasvatus voi kestää keskeytymättömästi enintään kymmenen tuntia (L540/2018 2:9).

Opetus- ja kulttuuriministeriöllä on vastuu varhaiskasvatuksen yleisestä suunnittelusta, ohjauksesta ja seurannasta. Alueellinen toiminta ja sen valvonta kuuluvat aluehallintovirastolle. Opetushallitus käsittelee varhaiskasvatukseen liittyviä asiantuntijaviraston tehtäviä. Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto vie aluehallintovirastojen toimintaa yhdenmukaisemmaksi. (L540/2018 10:51.)

3.1 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on asettanut Opetushallitus lain pohjalta sekä yhteistyössä tarvittavien tahojen kanssa. Perusteiden tavoitteena on varhaiskasvatuksen toiminnan yhdenvertaisuus kaikkialla Suomessa, varhaiskasvatuksen laissa määrättyjen tavoitteiden toteuttaminen sekä laadun kehittämisen ohjaus. Varhaiskasvatuksen perusteiden sisältö muodostuu varhaiskasvatuksen toteuttamisesta, monialaisesta yhteistyöstä ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta. (L540/2018 5:21.)

Varhaiskasvatussuunnitelma muodostuu kolmesta eri tasosta, jotka ovat valtakunnallisen ja paikallallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Valtakunnallisella suunnitelmalla pyritään yhdenmukaisuuteen niin varhaiskasvatuksen järjestämisessä, toteuttamisessa kuin kehittämisessäkin. Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 2019, 7-8.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvoja ovat lapsen etu, lapsen oikeus hyvinvointiin, huolenpitoon ja suojeluun, lapsen kannan huomioiminen, tasavertainen ja -arvoinen kohtelu sekä syrjimättömyys. Ymmärrys siitä, että lapsuus sinällään on tärkeä ja kukin lapsi on ainutkertainen. Ihmisenä kasvamisella tarkoitetaan toisten ihmisten ja kestävien elämänarvojen

kunnioittamista. Kasvattajien tulee kohdata monimuotoiset perheet ammatillisesti ja avoimesti arvoperustan mukaisesti. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 2019, 20-21.)

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta kunnassa tulee laatia paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma varhaiskasvatuksen järjestäjien toimesta yhteistyössä kunnan eri hallinalojen ja viranhaltijoiden kanssa. Sen tehtävänä on määrittellä, ohjata ja tukea paikallista varhaiskasvatusta. Monia muita paikallisia suunnitelmia tulee huomioida varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa, kuten esi- ja perusopetuksen sekä kotoutumisen suunnitelmat. Paikallisessa suunnitelmassa otetaan huomioon alueen erityispiirteet ja niin huoltajille, lapsille kuin varhaiskasvatuksen henkilöstölle tulee tarjota mahdollisuus ottaa osaa sen laadintaan ja kehittämiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 2019, 8-9.)

Paikallinen Hyvinkään varhaiskasvatussuunnitelma on vuodelta 2019. Kyseisessä päivityksessä suunnitelmassa painotetaan lapsen edun ensisijaisuutta ja ponnistelua kiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti. Lisäksi Hyvinkäällä täsmennettiin päivityksessä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tapahtumasarjaa ja toimintatapoja sekä tietojen siirtoa. Hyvinkään varhaiskasvatussuunnitelmaa toteuttaa ja täydentää useat eri asiakirjat ja suunnitelmat. (Hyvinkään varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 2, 4.)

Hyvinkäällä suunnitellaan ja arvioidaan toimintaa yksikön toimintasuunnitelman avulla ja varhaiskasvatuksen sisältöä suunnitellaan ja arvioidaan ryhmän toimintasuunnitelman eli ryhmävarhaiskasvatussuunnitelman avulla. Se rakentuu ryhmän lasten varhaiskasvatussuunnitelmista esille nousseista lasten kiinnostuksen kohteista ja tarpeista sekä pedagogiikasta. (Hyvinkään varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 3.)

Varhaiskasvatuksessa jokaiselle lapselle laaditaan henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, johon kirjataan tavoitteet lapsen kasvatuksen, opetuksen, hoidon ja hyvinvoinnin tukemiseksi sekä toimenpiteet tavoitteiden toteutumiseksi. Lapsen mahdollinen tuen tarve ja siihen liittyvät tukitoimenpiteet ja sen toteuttaminen kirjataan myös suunnitelmaan. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan yhteistyössä ryhmän kasvattajien, lapsen ja huoltajien kanssa. (L540/2018 5:23.) Lapsen suunnitelma päivitetään ainakin vuosittain. Laadinnan ja arvioinnin tekee varhaiskasvatuksen opettaja ja siihen voivat ottaa osaa myös muut tarvittavat tahot. Lapsen etu ja tarpeet tulevat näkyviksi lapsiryhmän pedagogisen toiminnan tavoitteissa, suunnittelussa ja toteutuksessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 2019, 9-10.)

3.2 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka

Varhaiskasvatustuki korostaa varhaiskasvatuksen pedagogisuutta ja kasvattajien pedagogista vastuuta. Pedagogisuus perustuu lapsen lapsuuden arvon, kasvun, kehityksen ja oppimisen osaamiseen sekä lapsen ainutkertaisuuden huomioimiseen. Pedagogiikka varhaiskasvatuksessa

määritellään monitieteellisenä, ammatillisesti johdettuna, suunniteltuna ja toteutettuna menettelyinä, joka tavoittelee lasten hyvinvointia ja oppimista. Pedagogisuus tulee esille päivittäisessä toiminnassa, kun kasvatusta, opetus ja hoito nivoutuvat yhteen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 2019, 14-15, 19, 22.)

Pedagogiikka varhaiskasvatuksessa on kokonaisvaltaista kasvatusta, hoidon ja opetuksen osa-alueilla. Toiminnalla tavoitellaan lasten hyvinvointia, oppimista ja laaja-alaista osaamista, mikä tapahtuu vuorovaikutuksellisesti. Menettelytavat voivat olla niin lapsista kuin aikuisista lähtöisin. Pedagogisen toiminnan viitekehyksen muodostavat arvoperusta, oppimiskäsitys, toimintakulttuuri, oppimisympäristöt, työtavat ja yhteistyö. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 2019, 22-23.)

Varhaiskasvatussuunnitelmassa kuvataan pedagogisen toiminnan keskeisiä sisältöjä ja tavoitteita oppimisen alueiden kautta. Näitä ovat kielten rikas maailma, ilmaisun monet muodot, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä kasvan, liikun ja kehityn. Nämä ohjaavat monipuolisen toiminnan suunnittelua ja toteuttamista. Lähtökohtana on lasten kiinnostuksen kohteet, johon kasvattajat vastaavat miettimällä teemaan sopivan pedagogisen käsittelytavan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 2019, 40.)

Kielten rikas maailma kokonaisuus sisältää lasten kielen kehityksen keskeiset osa-alueet: vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, puheen tuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavaranto sekä kielitietoisuus. Jokaisen lapsen kielellinen identiteetti kehittyy edellä mainittujen osa-alueiden kautta. Tärkeää on muun muassa lapsen kannustaminen kommunikointiin, runsas kielellinen mallintaminen, kuvat, laululeikit, kiinnostuksen herättely kieltä kohtaan ja monipuolinen kirjallisuuden käyttäminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 2019, 40-42.)

Päämäärät liikkumiseen, terveyteen, ruokakasvatukseen ja turvallisuuteen liittyen löytyvät kokonaisuudesta kasvan, liikun ja kehityn. Lapsen taitoa itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin tuetaan erityisesti tämän kokonaisuuden myötä. Kyseisiin päämääriin sisältyy muun muassa liikuntamahdollisuuksien päivittäinen mahdollistaminen, motoristen perustaitojen kehittäminen, ruokaan ja syömiseen liittyvän myönteisen suhtautumisen tukeminen ja turvallisen toiminnan opettaminen sekä päivittäisissä tilanteissa että liikenteessä liikkumisessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 2019, 47-49.)

Kaikki arjen tilanteet ovat vuorovaikutuksellisia ja oppimisen mahdollistavia, mikä mahdollistaa kielellisen vuorovaikutuksen ja kehittymisen. Päivittäisen toiminnan tulisi tukea lapsen itsetuntoa, vertaissuhteita, kehityksen eri osa-alueita, vuorovaikutusta sekä kielen kehittymistä. Osana varhaiskasvatustyötä tulee olla lapsen oma äidinkieli ja kulttuuri, joita arvostetaan. Vieras- ja monikielisen lapsen tukitoimet täytyy liittää osaksi lapsiryhmän toimintaa. Varhaiskasvatusta tukeessa lapsen vertaissuhteita sekä kotiutumista lähiympäristöön

on ratkaiseva merkitys lapsen omalla kokemuksella kuulumisesta ryhmään ja hyväksytyksi tulemisesta. Kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta myönteinen ilmapiiri, turvallisuudentunne sekä voimavarojen kohdentaminen lasta tukeviin asioihin ovat olennaisia. (Kivijärvi 2017, 254-255.)

Lapsen ja aikuisen välinen valtasuhde määräytyy monien tekijöiden kautta. Se kuitenkin ymmärretään yhä vahvemmin kaksisuuntaisena lasten ollessa aktiivisia toimijoita. Kasvatusajattelu ja lapsen asema on ollut ja tulee olemaan muutoksen alla. Lapsen osallisuuden lisääntyminen varhaiskasvatuksessa ei suinkaan tarkoita, että kaikki toiminta on lapsen määräämää. Vaikka toiminnan täytyy olla pedagogista eli aikuisten asettamien tavoitteiden tulee täytyä, voi lapsen osallisuus samanaikaisesti toteutua. Lapsen osallisuus ei ole liitännäinen vain yksittäiseen toimintaan, vaan osallisuus vaikuttaa tapaan tulla nähdyksi ja kohdatuksi. Osallisuutta edistetään nähtäessä lapsi arvostettuna toimijana, jonka toimintaa ohjaa vapaaehtoisuus. Demokratia ja asioihin vaikuttamisen mahdollisuudet liittyvät myös osallisuuteen. Osallisuus on olennaisesti yhteydessä yhteisöllisyyteen. Yhteinen pohdinta ja päätöksenteko motivoi lapset sitoutumaan asioihin. (Turja 2017, 39-42, 44-46.)

Kasvattajien täytyy tiedostaa omat arvot ja uskomukset, sillä sekä tietoisesti että tiedostamattomasti nämä arvot ja tiedot siirtyvät lapsille vaikuttaen heidän asenteisiinsa ja käyttäytymiseensä. Kulttuurisesti vastuuntuntoisessa opetuksessa huomioidaan lapsen osallisuus, eri näkökulmien mukaanotto merkitysten tarkasteluun, monipuolisuus sekä kulttuurisesti erilaiset oppimisympäristöt- ja tavat. Omasta ja muiden kulttuureista täytyy kertoa realistisesti ilman stereotyyppioita tai vääriä tulkintoja. Lasten kysymyksiin tulisi vastata avoimesti keskustellen käyttäen tukena esimerkiksi kirjoja. Yhteisöllisyys ja vuoropuhelu mahdollistavat lasten oppimisen kunnioittamaan toisiaan tunnustamalla toinen toistensa arvon. (Eerola-Pennanen 2017, 247-249.)

Kasvattajien tulee myös miettiä, miten suomen kieltä taitamaton lapsi pystyy ilmaisemaan omia toiveitaan ja ajatuksiaan ennen kuin on oppinut kielen. Tärkeää on myös, että lapsi saa positiivista palauteta muustakin, kuin kielen oppimiseen liittyvistä asioista. (Halme & Vataja 2011, 23.) Maahanmuuttajataustaisen lapsen täytyy pystyä jäsentämään päivä myös ilman kieltä. Asioiden hahmottamiseen auttaa varhaiskasvatusympäristön, ajan, tilan, paikan ja henkilöiden jäsentäminen kuvien avulla. Myös ryhmän toimintaan osallistuminen sekä kokemus sosiaalisesta vertaisuudesta muiden ryhmän lasten kanssa tulisi toteutua. Selkeys, havainnollisuus ja toiminallisuus tukevat ymmärtämistä. Edellytykset oppimiseen mahdollistaa toisto, konkreettisuus sekä eri aistikanavien käyttö ohjauksessa. (Kivijärvi 2017, 255-256.)

Lapsi kasvaa kohdaten kirjallisuutta monessa eri muodossa. Vauva-ajan pehmeitä katselukirjoja seuraavat kuva- ja satukirjat. Kun lukeminen kehittyy kouluikässä, johdattaa tämä taito

lapsen niin lastenromaanien kuin tietokirjojen pariin. Moninaisten näkökulmien ja eri aikakausien esiintymien vuoksi lastenkirjallisuuden hahmottaminen ja määrittely voi olla haastavaa. Teoksen asettuessa eri kirjallisuuslajien joukkoon näkökulman mukaan kehittyä lukijan lajirajat sallivammaksi. (Rättyä 2012.)

“Kirjallisuuskasvatuksen tavoitteena on ohjata kirjallisuuden pariin, innostaa, luoda lukukokemuksia ja syventää lukuharrastusta. Kirjallisuuskasvatus antaa esteettisten kokemusten lisäksi välineitä kirjallisuuden analysoimiseen ja kriittiseen lukemiseen sekä tietoa kirjallisuuden lajeista, historiasta, kirjailijoista, kuvittajista ja kääntäjistä.” (Rättyä 2013.) Varhaisin kirjallisuuskasvatus alkaa ilman kirjaa lapsen ja aikuisen ollessa sylissä, kun lapsi reagoi aistimukseen kokonaisvaltaisesti ennen itseilmaisutaitojen jäsentynyttä kehitystä (Heikkilä-Halttunen 2015, 14). Kirjallisuuskasvatuksen kulmakiviksi Rättyä (2013) esittää mahdollisuuden lukukokemuksiin, sisällön eli mitä otetaan luettavaksi ja käsiteltäväksi sekä työskentelymetodit eli miten luettua prosessoidaan. Kirjallisuuskasvattajan omat mieltymykset vaikuttavat työskentelytapojen valitsemiseen. Kirjallisuuskasvattajien joukko koostuu vanhemmista, varhaiskasvattajista, kirjastojen ja koulujen henkilökunnasta ja muista toimijoista. (Rättyä 2013.)

Kasvattajan tehtäviin kuuluu myös lapsen tiedollisen kehityksen mahdollistaminen. Lapsen kielen kehityksen ja oppimisen kannalta käsitteiden oppiminen ovat oleellinen osa kasvua ja kehitystä. Kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta käsitteiden käytön tulisi olla johdonmukaista, selkeää ja perusteltua. Käsitteiden oppimista edesauttaa juurikin niiden johdonmukaisuus. Kasvattajien tulee olla tietoisia termien täsmällisestä käytämisestä. (Rättyä 2012.)

3.3 Vieras- ja monikieliset lapset

Tässä opinnäytetyössä käytetään termiä vieras- ja monikieliset lapset. Vieraskielisen lapsen äidinkieli on jokin muu kuin suomi tai muu laissa määritelty kieli kuten viittomakieli. Monikielinen lapsi osaa eritasoisesti kahden tai useamman kielen. Näistä kielistä yksi voi olla suomi.

Globaalissa maailmassa monikielisyys alkaa olla yksikielisyttä tavallisempaa. Tämä näkyy vieras- ja monikielisten lasten kasvavana lukumääränä varhaiskasvatuksessa. Vieraksi kieliksi määritellään Suomessa kaikki muut paitsi suomi, suomenruotsi, saamen kieli, viittomakieli ja romanikieli. Suomi toisena kielenä oppimisessa käytetään yleisesti lyhennettä S2. Lapselle on merkityksellistä oman äidinkielenensä hallinta vanhempansa opettamana, sillä se auttaa lasta oppimisessa ja identiteetin muodostumisessa. Suomen kielen opettaminen altistamalla lasta säännöllisesti kielelle on varhaiskasvatuksen vastuulla. (Gyekye & Ruponen 2018, 339-341.) Varhaiskasvatuksesta usein käynnistyy maahanmuuttajataustaisten lasten kotoutuminen. Vertaisryhmässä toimiminen harjoittaa oppimiseen liittyviä taitoja, vuorovaikutusta, sosiaalisia taitoja sekä kielenkehitystä. (Kivijärvi 2017, 252.)

Kaiken oppimisen perustana on lapsen äidinkieli, sillä se on ajattelun ja tunteen kieli (Halme 2011, 87). Vahva äidinkielen osaaminen on merkittävää toisen kielen oppimiselle. Oman äidinkielen käsitteiden ja sanaston omaksuminen hyödyttää toisen kielen, kuten suomen, oppimisessa. Lapsen äidinkielen tukemisen ohella tulee vahvistaa toisen kielen oppimista. Vieras- ja monikielisen lapsen integroituminen yhteiskuntaan ja vertaissuhteiden kehittyminen edistyy johdonmukaisesti etenevän, systemaattisen ja tavoitteellisen suomen kielen opetuksen kautta. (Kivijärvi 2017, 257.) Kielitaito jaetaan tavallisimmin neljään osaan: puhuminen, puheenymmärtäminen, lukeminen ja kirjoittaminen. Näiden lisäksi ovat rakenteet ja sanasto, jotka ovat yhteydessä kaikkiin näihin osa-alueisiin. Suomen kielen opetuksen tulee varhaiskasvatuksessa kohdistua kaikkiin näihin osa-alueisiin. (Halme & Vataja 2011, 21.) Harjoitteiden monipuolisuuteen ja arjen kommunikointiin tulee kiinnittää huomiota, sillä lapselle tulee tarjota niin ohjattuja kuin luonnollisia tilanteita oppia suomen kieltä (Kivijärvi 2017, 257).

Äidinkieli on tärkeä osa ihmisen persoonallisuutta, ja oma äidinkieli edustaa maahanmuuttajalle juuria ja jatkuvuutta. Kun lapsen äidinkielelle annetaan näkyvästi arvoa, se merkitsee paljon hänen itsetuntonleen. (Halme & Vataja 2011, 16-17.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan jokaisen oikeus omaan kulttuuriin, kieleen, uskontoon ja elämäntavoihin. Kulttuurinen moninaisuus on rikkaus ja voimavara. Varhaiskasvatuksessa käytetään niin suomalaisuuteen ja virallisiin kieliin liittyviä kulttuurisia näkökulmia kuin myös yhteisöiden kulttuurien tarjoamia mahdollisuuksia. Avoimen dialogin kautta luodaan kulttuurisesti kestävä kehitys. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 2019, 21, 25.)

Kielitaito auttaa lasta ymmärtämään aikuisten ohjeita sekä pääsemään yhdenvertaisena vertaisryhmätoimintaan ja leikkeihin. Erityisesti yhteisen kieli- ja kulttuuritaustan jakavat lapset toimivat yhdessä, kun heikommin suomea osaaville tulkitaan ohjeita sekä autetaan kuullaan osaksi lapsiryhmää. Samassa ryhmässä olevat saman kielen ja kulttuurin omaavat lapset on todettu helpottavan päiväkotiin sopeutumista. (Eerola-Pennanen 2017, 239-240.) Lapsen vertaisryhmällä ja leikillä on tärkeä merkitys lapsen kotoutumiselle, ja varhaiskasvattajan on tärkeää kertoa tästä merkityksestä myös vanhemmille, sillä kaikissa kulttuureissa leikkiä ei nähdä tärkeänä. Lapsi saattaa siten olla myös leikkitaidoiltaan nuoremman lapsen tasolla. Tärkeää on aikuisen tuki ja ohjaus, kuitenkin niin, että lapsi saa säädellä omaa leikkiään. Aikuisen rooli on mallintaa, sanoittaa, viedä leikkiä eteenpäin sekä auttaa lapsia selvittämään ristiriitoja ja väärinkäsityksiä. Keskeistä on rohkaista ystävyyssuhteita. (Halme & Vataja 2011, 89-90).

Varhaiskasvattajan on hyvä tiedostaa uuteen kulttuuriin sopeutumisen vaiheet, jotka ovat ”kuherruskuukausi”, torjuntavaihe, sopeutumisen vaihe ja takaisin normaaliin -vaihe, jossa yksilö on omaksunut kummankin kulttuurin kielen, arvot sekä tavat ja osaa tasapainottaa elämänsä niiden välillä. Vaiheet vaikuttavat kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen onnistumiseen,

ja haastavat vaiheet vaativat varhaiskasvattajalta kärsivällisyyttä ja ulkoisen motivoinnin lisäämistä, kun taas sopeutumisen- ja useamman kulttuurin hallitsemisen -vaiheessa vanhemmat ovat kyvykkäämpiä ja motivoituneempia yhteistyöhön. Vieraaseen kulttuuriin sopeutuminen voi kestää vuosia. (Halme & Vataja 2011, 61-62.)

4 Kokonaisvaltainen oppiminen

Varhaiskasvatuksessa oppimiskäsitys nojaa siihen, että lapset oppivat, kasvavat ja kehittyvät vuorovaikutussuhteissa kaikkialla. Turvallisessa ja myönteisessä oppimisympäristössä oppimista tapahtuu helpoiten. Lapsen aiempi osaaminen, kokemukset ja mielenkiinnon kohteet ovat oppimisen lähtökohtia. Lapsi on aktiivinen uuden oppija, joka kertailee ja toistaa oppimaansa. Kokonaisvaltaisessa oppimisessa liittyvät yhteen tunteet, tiedot, taidot, toiminta, aistien välittämät havainnot, kehollinen elämys, kieli ja ajattelu. Oppimista tapahtuu leikin kautta, havainnoimalla, tarkkailemalla, jäljittelemällä, liikkumalla, tutkimalla, annettuja tehtäviä tekemällä sekä taiteiden ja itseilmaisun kautta. Varhaiskasvatussuunnitelmassa kuvattut oppimisen alueet ohjaavat kasvattajia yhdessä lasten kanssa suunnittelemaan ja toteuttamaan monipuolista toimintaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 2019, 21-22, 40.) Oppimisen alueita voi toteuttaa toiminnassa erityisesti yhden alueen tai samanaikaisesti useamman alueen kautta. Kyseiset oppimisen alueet tukevat lasten kokonaisvaltaista oppimista.

Erinäiset kokemukset kartuttavat lapsen ajatuksia, luovuutta sekä oppimista. He keräävät tietoa, jonka kautta maailmanymmärrys kasvaa. Suurin osa kokemuksista ja elämyksistä on aistimuksia. (Hannaford 2002, 21.) Ihmisen taidot ja kyvyt monipuolistuvat yksilön oppiessa sekä aivojen että kehon kokonaisvaltaisen ja eheän käytön. Liikkuminen ja muunlaiset liikkeet kuten neulominen edistävät oppimista, sillä ne välittävät aisti- ja liikejärjestelmän kautta jatkumon, joka valmistaa aivot vastaanottamaan uutta tietoa. Esimerkiksi liikkuesssa käytetään aivojen sisäisiä sekä aivojen ja muun ruumiin välisiä hermoyhteyksiä lihastyön rinnalla. Kaikki aistit vaativat kuitenkin lihastyötä: lihaksia käyttämällä yksilö niin koskettaa, maistaa, haistaa kuin tiedostaa kehon asennon. Aivojen molempien puoliskojen tasapainoinen toiminta on oppimisen kannalta ideaalitalanne. Tämä aivojen kokonaiskäyttö mahdollistaa lapsen tehokkaan itseilmaisun, liikkumisen ja toiminnan. Oppimisympäristöllä on myös merkitystä. Sen tulisi olla virikkeellinen, mutta mahdollisimman stressitön. Oppiminen edellyttää sekä säännöllisiä liikkumismahdollisuuksia että eri aisteihin vaikuttavia oppimiskokemuksia. (Hannaford 2004, 27, 108, 113-114.)

Kokonaisvaltaisia keskittymis- ja läsnäolon taitoja voi kehittää harjoittelemalla kuuntelemisen tapoja. Musiikkikasvatuksessa kuuntelemisen menetelmiksi nimetään sekä aktiivinen kuunteleminen, jolloin pelkistetysti keskitytään kuuntelemiseen, että luova kuunteleminen, jolloin kuuntelemiseen on yhdistetty muuta toimintaa. Kuunteleminen luo kokonaisvaltaisen elämyksen sen tuodessa mieleen muistoja valoista, väreistä tai tuoksuista. (Marjanen 2019, 33.)

4.1 Moniaistillinen toiminta

Moniaistillisuudella tarkoitetaan kaikkia aisteja ja niiden vaikutusta yhdessä ja erikseen. Ihminen käyttää monissa toiminnoissaan usean aistin toimittamaa tietoa yhtä aikaa. Jokaisella aistimuksella on osuutensa kokonaiskuvan muodostumiseen. Hermosto hyödyntää tätä tietoa tarkoituksenmukaisen reaktion aikaansaamiseksi. Aistimukseen vaikuttaa myös yksilölliset valmiudet, sosiaalinen ympäristö ja vuorovaikutuksellisuus. Eri ihmiset oppivat paremmin eri aistien kautta, niinpä aistien laaja-alainen hyödyntäminen oppimisessa on tärkeää. (Saarinen 2014, 15.)

Ihmisen viisi perusaistia ovat haju-, näkö-, kuulo-, maku- ja tuntoaisti. Ne kertovat kehon ulkopuolelta tulevista aistimuksista. Muita aisteja ovat viskeraalinen aisti, proprioseptiivinen aisti ja vestibulaarinen aisti. Kehon sisäisistä tapahtumista kertoo viskeraalinen aisti, kehon asennoista ja liikkeistä kertoo proprioseptiivinen aisti ja painovoimasta, pään liikkeistä ja tasapainosta kertoo vestibulaarinen aisti. Näköaistin avulla havainnoidaan ympäristöä. Aivot yhdistävät tämän aistin tiedon muiden aistien tuottamiin tietoihin, jolloin jokin toiminta tai reaktio mahdollistuu ja ihminen havaitsee ympäristönsä tarkoituksenmukaisena. Lukemaan oppimisessa tällä on suuri merkitys. Kuulo aistimus perustuu ääniaaltojen siirtymisestä aivoihin, jossa se yhdistyy muihin aistimuksiin ja motorisiin tietoihin. Yhdistyminen takaa sen, että ymmärrämme kuulemaamme. Makuaistin kautta aistimme makean, suolaisen, happaman ja karvaan maun. Se pidämme ruuasta ja ruuan vaarallisuus välittyy makuaistin kautta. Makujen aistimiseen liittyy olennaisesti hajuaisti. Hajut voivat synnyttää ihmisessä tunteita ja miistoja, niin miellyttäviä kuin epämiellyttäviäkin. Tämä johtuu siitä, että hajuaistimus ei kulje aivoissa samaan tapaan muiden aistimusten kanssa. Tuntoaisti on laajin ihmisen aistijärjestelmistä. Se vaikuttaa niin psyykkiseen kuin fyysiseenkin toimintaan, joskaan ihminen aina tiedosta sitä. Tuntoaisti kertoo, onko aistimus vaarallinen esimerkiksi kuuma. (Ayres 2015, 74-78.)

Sensorisella integraatiolla tarkoitetaan aisteista saamamme tiedon käsittelemistä ja järjestämistä käyttöä varten, mikä tapahtuu tiedostamattamme. Tämä aistittu tieto kertoo kehomme fyysisestä tilasta ja ympäristöstä. Sensorinen integraatio on eräänlaista aivojen tekemää liikenteen ohjaamista, jotta voimme oppia, liikkua ja käyttäytyä soveliaalla tavalla. Aistimukset ovat sähköisiä sykäyksiä eli impulsseja ja hermoston kemiallisia reaktioita. Aivojen integroimat aistimukset muuntuvat havainnoiksi. Sensorinen integraatio kokoaa kaikkien aistien välittämän tiedon yhdeksi kokonaisuudeksi. Se kehittyy parhaiten tarkoituksenmukaisen toiminnan kautta, jota on päämäärähakuinen reaktio aistikokemukseen ja jossa opimme uutta. Sensorinen integraatio kehittyy leikkien, liikkuen ja puhuen. Aivojen sensorisen integraation toimissa hyvin lapsi pystyy toimimaan tarkoituksenmukaisesti ja luovasti haastavissa tilanteissa ja on tyytyväinen itseensä. Jäsentelyn ollessa lapselle tyydyttävää, ovat tarkoituksenmukaiset toimintareaktiot vielä tyydyttävämpiä. Lapsi kasvaa ja oppii uutta. (Ayres 2015, 29-34.)

Se, että lapsi hyödyntää toiminnassaan usein kaikkia aisteja, saa aikaan vahvan muistijäljen ja lapsi oppii. Ensimmäisenä opitaan aisti- ja liiketoimintojen yhdistämisen perusteita sensorisella kaudella, jolloin tarkoituksenmukaiset toimintareaktiot ovat enemmän motorisia kuin älyllisiä. Tämä kausi kestää noin lapsen seitsemän ensimmäistä ikävuotta. Lapsen on helpompaa oppia älyllisiä ja sosiaalisia taitoja myöhemmin, jos hänellä on hyvä sensorinen perusta. Lapsen tiedonkäsittelytaidot, kuten kognitiivinen kehitys ja ajattelun kehittyminen, mahdollistuvat lapsen aisti- ja tunnehavaintojen pohjalta. (Saarinen 2014, 17; Ayres 2015, 33.)

Lapsilla on tarve saada jaettuja kokemuksia sekä yhteisiä tarinoita. Yhdessä muiden kanssa niin eläydytään, jännitetään kuin huojennutaan tarinan edetessä. Kerrontaan voidaan käyttää myös muita eri keinoja kuin sanoja: Tarinan tai sadun kertominen, jatkaminen tai muokkaaminen voi tapahtua musiikin, kuvan, liikunnan ja draaman avulla. (Suojala 2009, 44.) Esimerkiksi lastenlorujen kautta kommunikoidaan sekä kielen että kosketuksen kautta. Vauvan hivelylorun rytmissä edistää hänen hermostonsa kehittymistä ja säätelyä. Kansanrunoissa rytmin mukana hellittää, leikitään eri kehonosilla ja kysellään runomuotoisia arvoituksia lapsen ollessa perinteisesti keskustelevana. Runottelu tuo turvallisuutta ja sitä voi hyödyntää tehokkaasti perushoidollisissa tilanteissa. Runot ovat moniaistillisuuden kirjallisuutta. Niissä viestitään niin kuulo-, tuntoaistin kuin ilmeiden ja eleiden kautta vahvasti. Runon sanotaan olevan yksi tehokkaimmista keinoista vahvistaa lapsen kielellistä kehitystä. (Heikkilä-Halttunen 2015, 14-15, 17.)

Esteettinen asenne on asioiden tarkastelua aisteilla. Aikuisten aistihavaintojen potentiaalisuuksia rajoittaa ennakkotiedot ja -käsitykset. Aikuinen katsoo kattilan olevan keittiöastia, kun lapsi aistihavainnoillaan näkee kattilassa rajattomat mahdollisuudet niin musisointiin kuin leluksi. Lapselta löytyy luonnollisesti esteettinen asenne, sillä kaikki ovat vielä uutta. Taiteen näkökulmasta aistihavainnot ovat todella suuressa osassa. Aistillisuus toimii myös lapsilähtöisenä näkemyksenä. (Pääjoki 2017, 110-111.)

Marjanen (2012, 49) kertoo suomentamassaan Eurooppalainen musiikkiportfolio luova tie kieleen -projektin (EMP-L) opettajan oppaassa, että sen päämääränä on ollut tarjota lapsille mieluinen tapa oppia. Marjanen (2012, 40) kertoo Murphey'n (1992) ja Casalsin (2011) oivalluksista. Musiikin avulla kasvattajat ovat voineet luoda luokkaan miellyttävän oppimisilmapiirin ja saada näin lapset opiskelemaan kieliä kokonaisvaltaisemmin. Musiikin tuottamat positiiviset kokemukset ja elämykset saavat aikaan halun ymmärtää opittavan asian tiedollinen puoli. Marjanen (2012, 49) kertoo, että musiikin avulla voidaan edistää uuden kielen oppimista. Yhdessä käytettynä musiikki ja kieli tukevat oppimista molemmilla osa-alueilla. Tässä EMP-L-projektissa on ollut tarkoituksena tuottaa opettajien työvälineiksi menettelytapoja, jotka parantavat ja hyödyttävät lasten oppimista. Sekä opettajien ja lasten luovuudelle on annettu

tilaa. Lasten motivaatio voi löytyä luovien toimintojen kautta. Tämä voi johtaa lapsen menestymiseen niin musiikin kuin kielenkin saralla sekä kaikilla muilla aloilla, kun luovuus on puhjennut kukkaan.

4.2 3- ja 5-vuotiaiden lasten kehitys

Ihmisen psykologinen kehitys on yhteydessä moniin eri asioihin, vaiheisiin ja tapahtumasarjoihin. Psykologisen kehityksen osa-alueita ovat kognitiiviset ja emotionaaliset toiminnot, sosiaalinen käyttäytyminen ja toimiminen yhteisössä. Kehitystä ohjaavat fysiologinen, hermostollinen ja hormonaalinen kypsyminen, toiminnasta saatu palaute, vuorovaikutus sekä sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö. Jokainen ihminen kehittyy yksilöllisesti aiemman kehityksen vaikuttaessa tulevaan. Myös perimällä ja elinympäristöllä on vaikutusta, varsinkin koti- ja päivähoitoympäristöllä. Ihmisen kehitykseen vaikuttavat psykologian ohella biologiset ja sosiaaliset tekijät. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 14-15, 19.)

Varhaislapsuudessa tapahtuva kasvaminen, kehittyminen ja oppiminen synnyttävät perustan tulevaisuudessa opittaville asioille. Vuorovaikutussuhteilla kotona, varhaiskasvatuksessa ja muissa tukiverkostoissa on oleellinen merkitys lapsen kehitykseen. Kasvuympäristöt ovat hyvinkin merkityksellisiä niin lapsen perusturvallisuuden tunteen, sosiaalisemotionaalisen kehityksen, käyttäytymisen kuin kiinnostusten kohteiden kannalta. Jokainen lapsi on kuitenkin yksilöllinen, joten eroja esiintyy kehityksen kulussa sekä taitojen omaksumisessa. (Nurmi ym. 2014, 22-23.)

Kehityksen kriittisillä vaiheilla lapsi on biologisesti vastaanottavainen tietyille käyttäytymiselle. Esimerkiksi lapsuudessa on paljon helpompaa oppia vieras kieli kuin aikuisuudessa, koska tällöin oppiminen on spontaania ilman tietoista opettelemista. Sensitiivinen kausi on taas aikaa, jolloin lapsi on herkistynyt toiminnalle ja oppii nopeasti asioita tietyillä kehityksen alueilla. Esimerkkinä tästä on 1,5-3-vuotiaiden sanaston laajeneminen ja 2-4-vuotiaiden taivutusmuotojen omaksuminen. Kyseisillä ikäkausilla kielen kehitys etenee nopeammin kuin milloinkaan kehityskaudella myöhemmin. (Nurmi ym. 2014, 73.)

Aktiivista ympäristön havainnointia tapahtuu lapsen halusta liikkua ja liikkumista tapahtuu halusta havainnoida. Moniaistisen havainnoinnin myötä lapsi alkaa hahmottamaan maailmaa. Motorinen kehitys vaatii esimerkiksi liikkeen ja näköaistin koordinoitumista. On todettu varhaisilla motorisilla taidoilla olevan yhteys lapsen myöhemmälle kognitiiviselle kehitykselle. Itsenäinen liikkuminen ja ympäristön tutkiminen kehittää samanaikaisesti lapsen eri valmiuksia. (Nurmi ym. 2014, 32.)

Oppiminen itsessään muodostuu oppimisen perusmuodon, herkistymisen ja tottumisen kautta. Kognitiivisen kehityksessä oleellista on muun muassa lapsen suhtautuminen uusiin asioihin sekä kyvykyys mallittamiseen. Lapsen taito yhdistää eri aistihavaintoja syntyy jo aikaisin,

mikä mallittamisen myötä kehittyä eri aistikanavien kautta tulevan tiedon yhdistelemiseen. Tämä luo perustaa sanojen ja niiden merkitysten yhdistämiselle. (Nurmi ym. 2014, 29, 39-40.) Hannaford (2002, 37) mainitsee virikkeellisen ja käytännöllisen oppimisen tarpeellisuuden ja tärkeyden olevan läsnä elämässä koko ihmisen eliniän ajan.

Myös muisti on kytköksissä lapsen muuhun kehitykseen. Muistisuorituksia voi vahvistaa esimerkiksi aiemman tiedon sekä hyvien tiedonkäsittelytaitojen kautta, joita aikuiset voivat omalla käyttäytymisellään tukea. Jo 3-vuotiailla on osaamista liittää tilanteisiin niihin liittyviä tapahtumia, kuten syntymäpäivään kakkukynttilöiden puhaltaminen. Toiston avulla asiat tulevat lapselle tutummaksi niin, että ne jäävät muistiin. (Nurmi ym. 2014, 56, 58-59.)

Lapsen sosiaaliset taidot muodostuvat erilaisista kyvyistä, joita ovat itsesääätely ja tunnetaidot, kiintymyssiteet, osallisuus, sosio-kognitiiviset sekä sosiaaliset taidot. Sosiaalisten taitojen myötä lapsi pystyy toimimaan arjessa, kuten ratkaisemaan ongelmia ja pääsemään mukaan leikkiin. Kolmesta kuuteen ikävuoteen asti lapsen sosiaalinen osaaminen monipuolistuu ja laajenee muun muassa kielitaidon, iän ja ystävyyssuhteiden syntyminen myötä. (Nurmi ym. 2014, 61-62.) Aivojen limbinen systeemi, joka vaikuttaa tunteiden fysiologiaan, on vasta kehittymässä lapsilla, minkä vuoksi tarinat vaikuttavat heihin vahvasti. Kyseinen systeemi sääntelee yksilöiden havaintojen tekemistä ja käyttäytymistä. Tarinoiden kautta sanat muuttuvat kokemuksiksi mahdollistaen tunteiden kokemisen ja työstämisen. (Aerila & Kauppinen 2019, 28.)

Tunteet ja terveys ovat riippuvaisia toisistaan: Erilaiset tunnetilat vaikuttavat immuunijärjestelmän soluihin ja siten koko ruumiiseen. Tunteiden vastuullinen ilmaisu on äärimmäisen tärkeää ja onkin välttämätöntä terveelle ihmiselle sekä terveelle yhteiskunnalle. Vahvojen tunteiden, kuten viha tai pelko, purkaminen on todella tärkeää, sillä purkautumattomina ne voivat laueta väkivallan tai sairauksien kautta. Rentous, aito onnellisuus ja ylpeys lisäävät elämää ylläpitäviä kemikaaleja ja vahvistavat soluja taudinaiheuttajia vastaan. (Hannaford 2002, 149-151.)

Lapsen identiteetti ja kuva itsestään kehittyä myös kielen avulla (Suojala 2009, 40). Tietyn ajattelun mukaan kehitys etenee ulkoisesta sisäiseksi. Sosiaalinen vuorovaikutus synnyttää itseensä tutustumisen muuttuen hiljalleen sisäiseksi psyykkiseksi prosessiksi. Kieli on vahvasti kytköksissä identiteettiin, sillä se sekä luo että ylläpitää identiteettiä. Lapsen identiteettiä luo myös leikki. (Mäkinen 2017, 102-103.) Leikki tuo esille kokonaisvaltaisuudellaan lapsen kehitystä. Leikki kehittää lapsen motorisia, tiedollisia sekä sosiaalisia taitoja, joissa edistyminen monipuolistaa leikkiä tuoden siihen uusia sisältöjä ja toteutustapoja. Lapselle leikki on luontaista ja sisäisesti motivoitunutta. (Nurmi ym. 2014, 65, 70.)

Vygotskin käsityksen mukaan lapsen tieto rakentuu sosiaalisissa suhteissa, yhteiskunnan kulttuurin ja tradition pohjalta. Lapsen sosiaalisuus on synnynnäistä ja juuri sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta lapsen ajattelutoiminta itsenäistyy ja yksilölliset kognitiiviset prosessit kehittyvät. Tämän sisäistymisprosessin käy läpi myös kieli. Vygotskin käsityksen mukaan keskeistä oppimisessa on lapsen oma toiminta, minkä vuoksi tiedon omaksuminen vaatii lapselta aktiivista roolia. Kasvatus ja opetus nähdään sosiaalisina keinoina tuottaa lapsen kehitystä järjestettyjen tilanteiden kautta. Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotski tarkoitti aluetta lapsen yksin hallitseman nykyisen osaamistason ja potentiaalisen osaamistason, jonka lapsi tavoittaa myöhemmin yhteistyön avulla, välillä. Tärkeässä roolissa lähikehityksen vyöhykkeellä on osavampi osapuoli eli aikuinen tai taitavampi lapsi. Leikin kautta lapselle mahdollistuu lähikehityksen vyöhyke. Vygotski piti leikkiä merkityksellisenä kielen ja ajattelun tuottamisessa sekä kehittämisessä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 165-169, 173.)

4.3 Lasten kielellinen kehitys

Kognitiivisen psykologian ja oppimisteorian avulla voidaan esittää, kuinka ihmisen ajattelu ja toiminta muuttuvat kokemusten kautta. Kielen kehitys pohjautuu osittain kokemuksiin, mallioppimiseen ja toiminnan kautta saatuun palautteeseen. Vauva herkistyy ympäristössään puhutulle kielelle runsaan toiston kautta. Tästä syntyvät puheäänten muistijäljet ovat lähtökohdana puheen havaitsemiselle ja kielen rakenteiden osaamiselle. (Nurmi ym. 2014, 18, 27, 32.)

Jo sikiökaudella lapsi alkaa tuntoelämyksien lisäksi huomaamaan kokonaisvaltaisia kuuloaistimuksia. Äiti ja sikiö jakavat kokemuksia moniaistillisina kokonaisvaltaisina maailmoina. Sikiön kokemus kuuloaistimuksista ei johda äänen luokitteluun tai erottelemiseen kieleksi, musiikiksi tai ympäristön ääniksi. Tämä luo kuitenkin perustaa kielelliselle, musiikilliselle ja kokonaisvaltaiselle oppimiselle sekä persoonan kehittymiselle. (Marjanen 2019, 3.) Kielen oppiminen mahdollistuu lapsen synnynnäisten valmiuksien kautta. Näitä ovat lapsen kiinnostus lähellä oleviin pieniin esineisiin, suuntautuminen ihmisiin, aistihavaintojen yhdistäminen, havaintojen ja motoriikan yhteistyö sekä aivojen hyvä tiedonkäsittelykyky. Nämä varhaiset valmiudet järjestäytyvät uusiksi valmiuksiksi ja mahdollistavat myös kielen kehityksen. Jaettu tarkkaavaisuus tarkoittaa lapsen suuntautumista niin esineisiin kuin ihmisiinkin, mikä ilmenee aikuisen ja lapsen välisissä vuorovaikutustilanteissa. Jäljittelemällä lapsi yhdistää eri aistien tuottamaa tietoa, mikä saa aikaan perustan sanojen ja niiden sisällön yhdistämiselle. Sanasto lisääntyy nopeasti tässä kielen kehityksen vaiheessa. Leikki-ikäinen lapsi omaksuu ja soveltaa sanojen taivutuksen ja lauseiden muodostamisen sääntöjä. (Nurmi ym. 2014, 39-41.)

Kolmevuotiaalle lapselle yleistä on innokkuus uusien sanojen oppimiseen sekä sanojen tavuttamiseen sanayhdistelmien tuottamisen myötä. Preesens- ja imperfektimuotojen käyttö puheessa on totuttua, kun esimerkiksi adjektiivit ja partikkelien käyttö vahvistuu. Omatekoiset

muodot ja taivutukset ovat tavallisia. 5-vuotiaan lapsen ääntäminen on jo yleiskielen mu-
kaista sekä sanojen taivuttaminen ja perussäännöt lauseiden muodostamiseen on hallussa. Pu-
heessa ilmaiset tarkentuvat hiljalleen. (Nurmi ym. 2014, 49.)

Kielen avulla lapsen havainnot jäsentyvät ja hän oppii uutta. Ympäristön havainnointi ja sen
kielellinen kuvaus on tärkeää, sillä lapsi tahtoo olla yhteydessä toisiin ihmisiin. Lapsi korjaa
käyttäytymistään, suunnittelee ja ohjaa toimintaansa sekä luo kuvan itsestään kielen keinoin.
Kieltä voidaan kuvata eri rakennetasojen kautta. Näitä ovat puheäännet, sanat ja niiden taivu-
tus sekä lauseet. Lapsen pitää osata kaikki rakennetasot, jotta hänen kielellinen kommunika-
tionsa tajutaan. (Nurmi ym. 2014, 41.) Kielillä on yhteys myös musiikkiin. Musiikki ja kieli toi-
mivat erikseen, mutta yhdistäessä niistä syntyy sanallinen laulu. Molempiin tarvitaan samoja
osia, kuten rytmi, äänneet ja säveltaso. Puhumisen ja laulamisen yhdistävä tekijä on ilmaisen
väline eli ääni. Äidinkieli vaikuttaa myös musiikilliseen ilmaisuun. (Marjanen 2019, 47-49.)

Kieltä käytetään ajattelussa, tunteiden ja toiminnan ilmaisussa sekä vuorovaikutustilanteissa
(Nurmilaakso 2011, 38). Kieli on sekä oppimisen väline lapsen joka päiväisessä elämässä että
kohde esimerkiksi ääneen luettaessa (Korkeamäki 2011, 43). Kieli kehittyy leikissä, liikku-
malla, tutkimalla sekä taiteiden ja ilmaisun avulla. Lapsi tarvitsee kieltä näissä toiminnoissa.
Lapsen kielenkehitystä tulisi tukea näiden lapselle luonteenomaisten toimintatapojen alueilla.
Koska kieli liittyy vahvasti lapsen toimintaan eritoten leikissä, on näin ollen lapsen omilla ko-
kemuksilla kielen oppimisen kannalta merkitystä. Oppimisvalmiuksien lähtökohtana ovat kie-
len hallinnan valmiudet. Kasvattajien merkitys vanhempien ohella korostuu, kun lapselle tar-
jotaan tapoja kielen ja käsitteiden oppimiseen sekä selkeää puhetta. Kasvattajat tukevat ja
vahvistavat lapsen herkkyyttä ymmärtää symbolien kautta tapahtuvaa viestintää. (Välimäki
2011, 17-18.)

Aikuinen pystyy rohkaisemaan lasta kielellisessä kehityksessä vastavuoroisuuden sekä arvosta-
van suhtautumisen kautta. On osoitettu aikuisten ja lasten yhteisten luku- ja leikkitalanteiden
olevan todella merkittäviä kielen kehityksen kannalta. Arjessa luodaan kielen perusta, mutta
juurikin kyseisissä tilanteissa kieli on usein moniulotteisempaa ja keskustelu pidempää. Var-
haiskasvatuksen tulee tarjota lapselle mahdollisuuden tutustua lastenkirjallisuuteen luoden
myönteinen suhde kirjoihin ja lukemiseen. Sensitiivisyys korostuu, kun lasten kielellinen kehi-
tys on eri tasoilla sekä kotona tapahtuva lukeminen ei välttämättä ole päivittäistä. Lukuhetkiä
pitäisi olla niin yksilöllisiä, pienryhmän keskeisiä kuin koko ryhmän yhteisiä. Vaikka rauhoittu-
minen ja kiireettömyys ovat merkittäviä tavoitteita lukuhetkille, täytyy lukemista toteuttaa
myös muiden tavoitteiden pohjalta. Perinteisten uni- ja lepoaikojen lisäksi lapselle täytyy
tarjota myös luku-, loru- ja satuhetkiä, jolloin lapsi on aktiivisena toimijana keskustellen, ja-
kaen kokemuksiaan tai eläytyen. Lukemiseen voidaan yhdistää taidetta tai leikkiä sadun poh-
jalta. Lapsen suhdetta kieleen tulisi tukea lastenkirjallisuuden kautta. (Suojala 2009, 41-42.)

Tärkeää lukemisen rinnalla on se, miten luetaan. Lukutilanteissa tulisi ottaa huomioon lapsen motivaatio, mielenkiinnonkohteet, valmiudet hahmottaa tarina sekä ymmärtää kirjan sisältö (Suojala 2009, 43). Lapsen saadessa varhaislapsuudesta lähtien läheisiltään huolenpitoa ja hoivaa edellytykset normaaliin kielen kehitykseen vahvistuvat. Herkkyys empatiaan kasvaa, jos lapselle luetaan pienestä pitäen. Perheen lukiessa yhdessä kehittyy myös lapsen keskustelu-, tunnetyöskentelytaidot sekä kielen rikas käyttäminen. (Heikkilä-Halttunen 2015, 11-12.) Lukemaan oppimista edistää juurikin lasten ja aikuisten yhteiset lukukokemukset, kirjastokäynnit sekä kirjojen saatavilla oleminen (Nurmi ym. 2014, 53).

4.4 Lukemisen merkitys

Kirjat ja lukeminen kuuluvat vahvasti suomalaiseen kulttuuriin. Tutkimusten mukaan valtaosa lapsista joko luki itse tai heille luettiin ääneen melkein joka päivä. Tulokset viestivät vahvasta iltasatuperinteestä. (Heikkilä-Halttunen 2015, 126.) Ääneen lukeminen on äärimmäisen arvokasta. Lukuhetkistä jää muistijälki, sillä kirjan lukemisen kautta syntyy fyysinen ja psyykinen tunnesidos. Tutkimuksissa on selvinnyt lapsen hyötyvän aikuisen ääneen lukemisesta jopa 13-vuotiaaksi asti. (Heikkilä-Halttunen 2015, 132.)

Sata vuotta sitten lastenkirjojen avulla pyrittiin ensisijaisesti opettamaan lasta, sillä viihdyttäminen oli toissijaista. Myös lastenkirjallisuuden vaikuttivat Suomessa sotavuodet, kun lapset esitettiin erityisen reippaina ja työteliäinä. Sotavuosien jälkeen lapsikuva kehittyi jälleen. Lapsella oli lupa leikkiin ja peräti kyseenalaistaa aikuisen auktoriteetti. Nykyään lapsen halun ja kykyihin kohdata vaikeita asioita luotetaan. Se kuitenkin vaatii aikuisen, jonka kanssa asiat käsitellään keskustellen. Kirjoista löytyykin aina myös hoitava ja hoivaava ulottuvuus. Lapsen käsitys elämästä lisääntyy luettujen kirjojen myötä. Täsmä-kirjat eli lastenkirjat, jotka tarjoavat lohtua, ymmärrystä ja apua arjen kriiseihin ja pitkäkestoisiin traumoihin, ovat lisääntyneet. Lapsi voi saada apua ja lohtua vanhempien erotilanteessa kirjasta, jossa eläinmotot vannovat rakkauttaan pentua kohtaan. Aikuiselta vaaditaan kuitenkin sensitiivisyyttä huomata lapsen valmius ja halukkuus käsitellä vaikeita asioita, sillä joskus täysin päinvastaisen aihepiirin kirjat voivat olla tarpeellisia. (Heikkilä-Halttunen 2015, 52, 56.)

Selkokieliselle kirjallisuudelle löytyy tarvetta, sillä siitä hyötyy arvion mukaan noin 300 000 suomalaista. Selkokieli on helpommin luettavaa ja ymmärrettävää kieltä tekstin sisällön, sanaston sekä rakenteen muokkauksien myötä. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia tai muita erityistarpeita, kuten kuurous, omaavat lapset tarvitsevat selkokieltä. Myös maahanmuuttajalapsset hyötyvät selkokielestä opiskellessaan suomea toisena tai vieraana kielenä. Paperikirjan lukemiseen keskittyminen on taas intensiivisempää kuin sähkökirjan, sillä se mahdollistaa silmäilevän lukemisen. (Heikkilä-Halttunen 2015, 87, 90.)

Kotona vanhemman ja lapsen jakamat yhteiset lukuhetket ovat tärkeitä monellakin tapaa, niin kielen kehitykselle kuin lukutaidon oppimisellekin. Myös vanhemman tunnetason läsnäololla lukutilanteessa, kun asioista puhutaan ja keskustellaan syvällisemmin kuin arkitöiden yhteydessä, on oma tärkeä merkityksensä. Lapselle lukeminen ruokkii lapsen kiinnostusta kirjoja ja lukemista kohtaan. Tämä puolestaan vaikuttaa lapsen sanavaraston laajenemiseen ja sitä kautta keskittymiskyvyn pitenemiseen. Lapsen ymmärrys siitä, mistä kirjassa kerrotaan auttaa häntä jaksamaan keskittymään. Emotionaalinen ja tiedollinen kehitys ovat yhteydessä toisiinsa. Kaikenlaisten tunteiden ilmaisu ja jakaminen vuorovaikutustilanteissa vievät lapsen kehitystä eteenpäin paremmin kuin pelkkään osaamiseen keskittyvät vuorovaikutustilanteet. (Nurmi ym. 2014, 74-76.) Yhteisen lukutuokion kautta lapsi saa kokemuksen olevansa tärkeä sekä näkee myös aikuisen iloitsevan luettavasta kirjasta. Vanhempien asenteilla ja tottumuksilla lukemista ja kirjoittamista kohtaan on suuri vaikutus lapseen. (Heikkilä-Halttunen 2015, 175.)

Perinteinen lukutilanne aikuisen lukiessa ja lapsen kuunnellessa koetaan passiiviseksi ja aikuisjohtoiseksi. Lapsen oma kokemus ja elämys painottuu, jos mahdollistetaan lapselle tahdin määrääminen sekä kirjan sanoittaminen mieleiseksi. Tällä tavoin lapsi pystyy käyttämään mielikuvitustaan vaikuttaen tarinan kulkuun testaten ongelmanratkaisutaitojaan. Lapsen rohkaiseminen tarkoitettua keskeyttämään, kysymään sekä mahdollisesti kyseenalaistamaan luettua, synnyttää vuorovaikutusta. Tätä kautta lapsi oppii niin toisen huomioimista, vastaamista, kysymistä, sanoittamista kuin perustelua. Lapselle mahdollistuu myös päätösvalta valita kirjan tietyistä tapahtumista keskustelua. Aikuisen vastuulla on varata tähän kaikkeen tarpeeksi aikaa. (Heikkilä-Halttunen 2015, 66.)

Yhtä tärkeää kuin se, että lapselle luetaan hänen tiedollisen kehityksensä vuoksi, on myös se, että lapsi saa kokea ja eläytyä kuulemaansa. Tämä rikastuttaa ja kehittää lapsen mielikuvitusta. Tiedollisuus ja kokemuksellisuus eivät ole toisensa pois sulkevia lukutuokioissa. Ilmapii- rin tulee olla lämmin ja läheisyyttä korostava. Lapsen tulisi voida jakaa elämyksellisyytensä ja lukukokemuksensa muiden tuokiossa mukana olleiden kanssa keskustellen, leikkien ja muistellen. Lasta tulee kannustaa kesken lukemisen tapahtuvaan dialogiseen keskusteluun. Pienryhmässä kuulluksi tuleminen on hedelmällisintä ja lapsen vuorovaikutustaidot pääsevät kehittymään. (Korkeamäki 2011, 46-47.)

Lapsi usein mieltyy tiettyyn satuun, kirjaan, tarinaan tai hahmoon haluten lukea samaa kirjaa uudelleen ja uudelleen. Toistolle voi olla monia syitä. Tutkimuksissa on todettu lasten oppivan kieltä nopeammin, jos heille luetaan samoja tarinoita toistamiseen eikä aina uusia tarinoita. Lapsi voi liikuttua jostakin tunnetasolla tai pohtia tiettyä asiaa, milloin toisto mahdollistaa lapselle uusia oivaltamisen hetkiä. Kirja tai satu tai tarina voi myös jäädä ymmärtämättä kertakuulemalta. Toisto tai tuttu kirja tuo lapsen elämään turvallisuutta sekä arjen ryt-

mittämistä. Saman tarinan tai sadun lukeminen antaa lapselle tyydytystä kokemuksesta hallita lukutilanne tietämällä sen kulku ja mieluisa loppuratkaisu. (Heikkilä-Halttunen 2015, 127-128.)

Saduilla voi olla voimaannuttavaa vaikutusta onnellisten loppujen myötä, jotka välittävät lapselle omien voimien ja itsenäistymisen harjoittelun olevan kannattavaa. Lapsi oppii tunnistamaan omia tunteitaan, kuten jännitys, murhe ja ilo, sadun kautta, mikä on sadun tärkeimpiä tavoitteita. Satu tarjoaa lapsen omille vaikeille tunteille hyväksyntää, lohdutusta, harjoittaa tunne-elämän kehittymistä sekä valmistelee lasta todellisuuteen. Luonnollisesti myös lapsen mielikuvitus kehittyy. Sosiaaliset taidot vahvistuvat sekä lapsen tapa jäsentää maailmaansa ja käyttäytymistään edistyy satujen syy-seuraussuhteiden ja tapahtumien kautta. Satujen kuuntelemisen myötä lapsen keskittymiskyky, itsehillintä, empatiakyky ja sanavarasto kehittyy. Moniarvoisuutta ja kansainvälisyyskasvatusta luo eri kulttuureista peräisin olevat sadut. (Heikkilä-Halttunen 2015, 100-101.)

Lapsen kaikki kokemukset ja kieleen liittyvät yksityiskohdat johtavat varsinaiseen lukemiseen ja lukutaitoon. Syntymästä ensimmäisiin kouluvuosiin saakka kestää herkkyysvaihe, jossa käynnistetään kielellisen tietoisuuden herättely ja ollaan alttiita vaikutteille. Voidaan puhua myös lukemisvalmiudesta. Lapsi tunnistaa sanoja ja nimiä, mutta ei ymmärrä kirjaimen ja äänteen vastaavuutta. Kielellisen tietoisuus kehittyy parhaiten arjessa yhteisissä ääneen lukuhetkissä. Sen luonnollinen kehittyminen tapahtuukin, kun lapselle luetaan paljon lapsen seurattessa lukemista. Kielellinen lahjakkuus voi myös periytyä, mutta varhaislapsuudessa saadut kielelliset virikkeet, kuten monipuolinen kielenkäyttö, lorut ja ääneen lukeminen, edesauttavat sitä. Kiinnostuksesta kieleen ja verbaalisesta lahjakkuudesta on hyötyä myös myöhemmin opeteltaessa vieraita kieliä tai matematiikkaa. (Heikkilä-Halttunen 2015, 168, 171-172.)

5 Menetelmät

Laadullinen tutkimusasenne tavoittelee ilmiön kokonaisvaltaista ymmärtämistä (Vilkkä & Ayraksinen 2003, 63). Tavoitteet, kohderyhmä ja opinnäytetyön toiminnallisuus määrittelevät käytetyt menetelmät. Pedagogiikan sekä vieras- ja monikielisten lasten vuoksi opinnäytetyöhömmä liittyy oleellisesti myös kuvien käyttö. Toiminnallinen osa toteutettiin pienryhmätoimintana.

Toimintaperiaatteena pienryhmätoiminta takaa jokaiselle lapselle mahdollisuuden tulla nähdyksi ja kuulluksi. Lasten ajatusten kirjaaminen ja tuntemusten havainnointi pystytään toteuttamaan pienryhmätoiminnan avulla. (Nurmilaakso 2011, 104.) Se on parhaimmillaan voimaannuttavaa sekä motivoivaa toimintaa, jossa vertaisryhmän kautta pystyy jakaa ajatuksiin ja ammentamaan itselleen oppia muiden kokemuksista ja ajatuksista (Ståhlberg 2019, 17). Ohjaajalla on iso rooli ryhmän toiminnassa, sillä hänellä on vastuu viedä ryhmää tavoitteellisesti eteenpäin, motivoida sekä haastaa. Perustana on kyky kohdata muita ihmisiä sekä

hyvät ohjaus- ja vuorovaikutustaidot. Ryhmäkoko on ryhmäkohtainen, sillä siihen vaikuttaa muun muassa tavoitteet ja ohjaajien määrä (Ståhlberg 2019, 27, 34, 61).

5.1 Tutkimusmenetelmät

Havainnoinnin avulla saadaan välitöntä tietoa, miten ihmiset toimivat ja käyttäytyvät heidän normaaleissa ympäristöissään. Se on näkemisen ohella myös tarkkailua, mikä tapahtuu vaikeasti ennakoitavissa olevassa todellisessa elämässä. Havainnointi sopii hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmäksi lapsia tutkittaessa heidän kielellisten haasteidensa takia. Havainnoija voi kuitenkin läsnäolollaan saada aikaan tutkittavien käyttäytymisen muutoksia ja hänen objektiivisuutensa voi heiketä, jos hän tunnepohjaisesti kokee olevansa osa ryhmää. Havainnoinnin aikana saattaa olla hankalaa kirjata havainnoiteja saman tien. Kasvatustieteissä havainnointia on käytetty pitkään aineistonkeruumenetelmänä. Havainnoinnin lajeja ovat systemaattinen ja osallistuva havainnointi sekä näiden havaintolajien välimuodot. (Hirsjärvi ym. 2013, 212-214.)

Opinnäytetyöhön havainnointi sopi hyvin aineistonkeruumenetelmäksi edellä esitettyyn teoriaan pohjaten. Havainnoimme varhaiskasvatuksen piirissä olevia lapsia heidän arkiympäristönsään toisen havainnoijista ollessa lapsille tuttu jo entuudestaan ja toisen ollessa aivan vieras. Havainnoinnin tukena käytettiin videokuvausta, joten jälkikäteen tapahtuvaa muistinvaraista kirjaamista ei tarvittu. Tämä syvensi havainnointia tuokioista. Näin saatiin vahvistettua tai korjattua aikaisempia havaintoja sekä kerättyä vielä lisää huomioita. Videokuvauksen kautta kirjatut havainnot olivat avainasemassa, sillä niin sanallinen kuin kehollinen viestintä sekä vuorovaikutus oli mahdollista huomioida videoista. Tämä päti huomioihin sekä lapsista että ohjaajasta. Työn havainnoinnin lajissa oli piirteitä sekä systemaattisesta että osallistuvasta havainnoinnista. Systemaattisen havainnoinnin lajin ominaisuuksista työstä oli rajatussa tilassa tapahtuvaa havainnointia, ja kohteena olivat laajemmat tapahtumat yksittäisten tapahtumien sijaan (Hirsjärvi ym. 2013, 214). Osallistuvan havainnoinnin lajin piirteistä tutkielmassa oli osallistuvaa havainnointia, sillä tutkittaville kerrottiin havainnoijan tehtävänkuvasta tuokion aikana (Hirsjärvi ym. 2013, 217).

Laadimme käyttötarkoitukseemme muokatun oman havainnointilomakkeen (liite 3), joka oli taulukon omainen. Päädyimme laatimaan omanlaisemme havainnointilomakkeen etsimällä internetistä havainnointilomakemalleja eri hakusanoilla, kuten havainnointilomake varhaiskasvatuksessa. Halusimme luoda juuri tämän opinnäytetyön kannalta validin lomakkeen, jolla saisimme vastauksia tutkimuskysymykseemme. Sen oli tarkoitus soveltua tuokioilla toteutuvaan hetkessä tapahtuvaan havainnointiin. Siinä eroteltiin asiat, joiden havainnointiin tulisi kiinnittää huomiota. Lomakkeen hyödyntäminen fokusoi havainnointia sekä mahdollisti tutkimuskysymyksen kannalta oleellisiin huomioihin keskittymisen.

Lomakkeen avulla havainnointiin lasten kiinnostusta, keskittymistä, vuorovaikutuksellisuutta, ilmeitä, eleitä, tunteiden esille tulemisen voimakkuutta, kuuloon, näköön, kerrottuun tarinaan ja makuun perustuvaa muistamista, lapsen ymmärrystä tuokiosta sekä tuokion loppumisen reaktioita. Havainnoitavat asiat jaoteltiin kolmeen eri luokkaan, joilla kullakin oli omat merkkinsä ja selitteensä. Merkit olivat +, - ja . Joista + kuvaa positiivisuutta, - kuvaa neutraalisuutta ja . kuvaa negatiivisuutta. Merkit + ja - tarkoittivat kuudessa eri kohdassa kyllä ja ei vaihtoehtoja. Havainnointilomakkeen selitesivulla kerrottiin kunkin havainnoitavan kohdan asteikon selitteet tarkemmin. Lomakkeessa oli lapsikohtaisesti sekä sarakkeet että kommenttikentät kussakin havainnointikohdassa.

Valitut teoriat ohjaavat ja rajaavat laadullisen tutkimusaineiston keräämistä, analysointia ja tulkintaa. Analysointivaiheessa tutkielman tekijä huomaa tutkimuskysymykseensä saatujen vastausten osuvuuden. Havainnot tulkitaan mitä, miten, kuinka ja miksi kysymysten kautta. Havainnot tutkimuskohteesta vastaavat mitä kysymykseen. Havainnot tutkittavista tilanteista vastaavat kuinka kysymykseen. Havaintojen ryhmittely ja erittely vastaa miten kysymykseen. Miksi kysymykseen etsitään vastausta ihmisen toiminnan avulla. Havaintoihin tulee suhtautua kriittisesti, sillä havainnot ovat henkilökohtaisia. Tallennettu aineisto kirjoitetaan puhtaaksi eli litteroidaan. Litteroinnin tarkkuuteen vaikuttaa analyysitavan valinta. Huomion arvoista on se, että tutkimusaineistosta tehty suora havainnoiden kirjaaminen on dokumentointia eikä suora vastaus tutkimuskysymykseen. Aineistosta tarkistetaan tietojen virheellisyys ja puutteellisuus ja tietoja täydennetään sekä tiivistetään. Laadullinen tutkimusaineisto siis analysoidaan ensin yhdistelemällä havainnot ja vasta sitten tulkitaan tulokset. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitellaan yleistyksiä, jotka vallitsevat koko tutkimusaineistossa. (Hirsjärvi ym. 2013, 221-222; Vilka 2006, 78-83.) Työssämme täydensimme tietoja videomateriaalin avulla.

5.2 Kuvien käyttö

Koimme molemmat todella tarpeelliseksi ottaa kuvallisen tuen tuokioiden toimintaan mukaan. Erityisesti halusimme niiden kautta tukea lasten ymmärrystä ja vahvistaa kommunikointia. Valitsimme kuvat Papunetistä kuvatyökalun avulla. Alkuun tuokioille oli samat kuvat: lukutuokio, oppilaat, muistaa ja lomake. Muutoin jokaisessa tuokiossa oli sisältöön liittyviä kuvia. Ensimmäisen tuokion kuvia olivat: omena, päärynä, appelsiini, haistaa, maistua ja syödä. Toisen tuokion kuvia olivat: meri, mustekala, hai, meritähti, simpukka, delfiini, merihevonen, maata selällään, hyppiä, heiluttaa käsiä ja juosta. Kolmannen tuokion kuvia olivat: seepra, norsu, lintu ja kirahvi. Lopussa tuokioilla lapsilta kysyttiin palautetta hymynaama kuvien kautta, jotka olivat iloinen, neutraali ja surullinen.

Kuvia käytetään eri tarpeisiin: joku hyödyntää niitä ilmaisun välineenä, toinen ymmärtämisen tukemiseen ja kolmas selviää päivittäisistä tapahtumista tai löytää oikeat paikat kuvien avulla. Kuvia käytetään keskusteluun, valitsemiseen, kieltäytymiseen, kehottamiseen, käskemi-

seen, kysymiseen, ihmettelyyn, huomion hakemiseen ja päivittäisten tarpeiden ilmaisuun. Kuvia käytetään siis sanojen lailla kommentointiin, kertomiseen, tunteiden ilmaisuun ja kuvitte- luun. (Yiannakou 2019.)

Kuvien käyttö vieras- ja monikielisten lasten kanssa auttaa toisen kielen oppimisessa sekä tu- kee kommunikaatiota. Kuvat luovat lapselle merkityksen sanotulle sanalle, mikä mahdollistaa ymmärryksen asiasta tai tilanteesta, vaikka lapsi ei varsinaisesti ymmärtäisi kieltä. Lapsi pys- tyy tunnistamaan asian tai sanan äidinkielellään kuvallisen tuen avulla. Kuvien käyttö helpot- taa sanojen muistamista. Lapsen mahdollisuudet itseilmaisuun laajenevat, vaikka hän ei osaisi tai uskaltaisi puhua vierasta kieltä. Osallisuuden tunne kasvaa kuvallisen tuen ansiosta. Kuvat tukevat myös vuorovaikutusta. Kuvien käyttö vaatii toistoa, säännöllisyyttä, johdonmukai- suutta, kärsivällisyyttä sekä suunnitelmallisuutta. Vaikka vieraan kielen puhuminen alkaisi luonnistua ei kuvallista tukea kannata lopettaa, sillä se antaa lapselle mahdollisuuden täs- mentää ja laajentaa ilmaisuaan. (Gyekye & Ruponen 2018, 352-353.)

6 Toimintatuokiot

Opinnäytetyön toiminnallinen osa toteutettiin toimintatuokioiden kautta. Ne järjestettiin kahdelle pienryhmälle yhdessä varhaiskasvatuksen yksikössä Hyvinkäällä. Lomakkeen palau- tuspäivään mennessä saatiin yhteensä viiden lapsen huoltajalta luvat osallistumiseen sekä vi- deokuvaukseen. Nämä lapset jaettiin pienryhmiin, joissa toisessa oli kaksi lasta ja toisessa kolme lasta. Jako tehtiin luvan saaneiden lasten iän mukaan: tällöin toisessa ryhmässä oli vis- kareita eli 5-vuotiaita lapsia ja toisessa ryhmässä oli 3-vuotiaita lapsia. Tosin parin lapsen sai- rastumisten takia yhden tuokion pienryhmät vähän sekoittuivat. Yksi lapsi ei myöskään halun- nut osallistua yhteen tuokioon, mikä myös vaikutti pienryhmän kokoonpanoon.

6.1 Tuokioiden suunnittelu

Suunnittelu aloitettiin ideoimalla. Pohdimme tuokioiden teemoja ja sisältöjä sekä yhdessä että erikseen. Yhteistyö toimi tässäkin kohtaa hyvin, sillä meidän molempien näkemykset tuo- kioihin liittyen kohtasivat. Yhteisen kirjastokäynnin jälkeen tuokioiden sisällöt alkoivat selkiy- tyä vauhdilla. Halusimme molemmat tutustua muutaman eri aistin hyödyntämiseen lukemi- sessä. Kirjat valittiin sen mukaan, mitä aisteja voisi aktivoida kunkin tarinan avulla. Kirjojen kriteerinä oli myös niiden sisällön oletettu tutuus, kuten hedelmä- ja eläinteemat. Kuvituk- sen tuli olla kirjoissa pääosassa suhteessa tekstiin. Opinnäytetyön aikataulusta ja opintopis- teistä johtuen päätimme olla käyttämättä yhtä tarinaa toistettuna kaikilla tuokioilla. Käy- timme sen sijaan kolmea eri tarinaa. Kolme erilaista tuokiota mahdollistaisi useamman aistin aktivoimisen.

Suunnittelimme molemmat niin sisältöjä, aikatauluja, vastuunjakoja kuin tilojenkin käyttöä. Suunnittelimme lupalomakkeen lasten huoltajille ja havainnointilomakkeen työskentelyämme

varten. Pohdimme myös kuvien käyttöä valikoiden jokaiseen tuokioon sopivat kuvat. Suunnittelua rajoitti tietämättömyys lopullisista pienryhmien koosta. Saatuamme tiedon siitä pystyimme tekemään lopulliset päätökset. Kirjoitimme jokaista tuokiota varten sovelletun tuokiosuunnitelman, joka eritteli toiminnan, tavoitteet sekä muut huomioon otavat seikat tuokion toteutusta ajatellen (liite 4, 5, 6). Kyseistä tuokiosuunnitelman pohjaa olimme käyttäneet jo aiemmissa opinnoissamme.

6.2 Tuokioiden toteutus ja havainnointit

Tuokiot toteutettiin syys-lokakuussa 2019. Tuokiot järjestettiin aamupäivisin joustavasti ryhmän aikataulun mukaisesti. Jokaisessa tuokiossa osallisuus mahdollistui pienryhmän kautta. Pienryhmässä oli vain kaksi tai kolme lasta, jolloin lapsi tuli kuulluksi ja nähdyksi. Myös keskusteluun oli varattu tarpeeksi aikaa. Lapsen omaehtoisuutta kunnioitettiin. Papunetin kuvia käytettiin tuokioilla. Jokaiselta lapselta kysyttiin hymynaamojen avulla tunnelmaa tai fiilisiä tuokion lopussa, mihin lapsi sai halutessaan vastata. Ohjaaja pyrki näyttämään omilla kasvoilmeillaan ja käytti eri äänenpainoja kuvaillessaan eri hymynaamoja, kun hän tiedusteli lasten tunnetilaa tuokion jälkeen. Edellä mainitut asiat toistuivat jokaisella tuokiolla.

Seuraavaksi esitellään tuokioiden sisältöä ja toteutusta, minkä jälkeen kuvataan havaintoja. Kyseiset havainnot ovat sekä toiminnassa havainnointilomakkeeseen tehtyjä että videoilta katsottuja. Havainnointilomakkeen merkinnät ovat ensin litteroitu, jonka jälkeen ne koottiin lapsikohtaisiksi havainnoiksi tuokio tuokiolta. Tämän jälkeen tehtiin samat toimenpiteet tuokioista kuvattujen videoiden kanssa. Loppujen lopuksi näistä koostettiin työtä ohjailleen kysymyksen kannalta oleelliset havainnointit. Lapset ovat anonymiteetin vuoksi nimetty kirjainten mukaan: lapset X, Y ja Z ovat 3-vuotiaita ja lapset A ja B ovat 5-vuotiaita.

6.2.1 Kolmikon hedelmäretki

Ensimmäisessä tuokiossa luettiin kirja Kolmikon hedelmäretki (Nilsson Thore 2019). Ensimmäiseksi lapset ohjattiin istumaan matolle, jolloin ohjaaja oli heidän keskellään. Ohjaaja selitti tilannetta lapsille. Keitä olemme, mitä tehdään, miksi tehdään, videokuvauksesta kertominen sekä toisen ohjaajan eli havainnoijan kirjoittavan ylös asioita. Tuokiossa luettiin kirja lasten tahtiin. Kirjan loppuessa hedelmät otettiin esille. Hedelmät olivat sekä kokonaisina että valmiiksi pilkottuina. Ajatuksena oli tutkia, haistella, katsella, ihmetellä sekä maistella hedelmiä. Kaikille lapsille annettiin heidän tarvitsemansa aika tähän. Ohjaaja luki kirjan uudestaan, jolloin lapset saivat vielä syödä hedelmiä. Lopuksi kysyttiin palautetta.

Tuokiolle yksi osallistui kolme 3-vuotiaasta lasta: lapsi X, lapsi Y ja lapsi Z. Seuraavaksi esitellään tuokion havaintoja. Lapset olivat alussa kysyvän näköisiä. He istuivat patjalla, kun ohjaaja kertoi tilanteesta kuvat tukenaan. Lapsi X oli ohjaajan vasemmalla puolella, lapsi Y oi-

kealla ja lapsi Z oli ohjaajan sylissä. Ohjaaja varmisti kysymällä, että lapsilla on hyvä olla, ennen kuin hän aloitti tarinan. Lapsi Z:n kasvoja ei näy havainnointivideolla, sillä kirja peittää ne hänen istuessaan ohjaajan sylissä.

Lapsi X ei osoittanut näkyvää kiinnostusta. Hän kuitenkin kuunteli tarkkaavaisesti ja kiinnostui kirjasta, sillä hän katseli kuvia keskittyneesti. Hän olikin keskittynyt suurimmaksi osaksi tuokiota. Yhdessä kohtaa hänen keskittymisensä herpaantui. Lapsi X katsoi kirjasta pois päin, mihin ohjaaja reagoi mainitsemalla hänen nimensä. Tämän jälkeen lapsi X alkoi jälleen katsella kirjaa. Lapsi X reagoi myös katsomalla ohjaajaa kirjan sijaan. Kirjan tekstikohdassa: ”Vips vain, ja hedelmät on syöty. Saako ottaa vielä yhden?” Lapsi X hymyili hiukan. Lapsi X ei keskustellut oma-aloitteisesti. Ilmeet ja eleet olivat neutraalit. Hän oli mukana toiminnassa, mutta esimerkiksi ilmeessä ei tapahtunut muutoksia. Nostettaessa esille kori, jossa hedelmät olivat, lapsi X siirtyi patjalla eteenpäin nähdäkseen sen sisällön. Lapselta X ohjaaja kysyi, haluaisiko hän pitää päärynää ja ojensi sen hänelle. Lapsi tarttui siihen. Lapsi X ei kehotuksesta ja esimerkeistä huolimatta halunnut haistella päärynää. Ensimmäiseksi kaikki lapset maistelivat appelsiinin paloja keskittyneesti. Lapsi X söi myös päärynää ja omenaa. Toisella lukukerralla lapsi X ei katsonut kirjaa vaan keskittyi appelsiinin palan syömiseen. Tuokion lopussa hän osoitti iloista hymynaamaa.

Lapsi Y kiinnostui tuokiosta. Hän nyökkäili, hymyili ja kuunteli. Lapsi Y:n keskittyminen kuitenkin herpaantui ohjaajan alustuksen jälkeen. Hän kävi päinmakuulle ja katseli jalkojaan. Hetken kuluttua hän alkoi seurata taas kirjaa. Kirjan ensimmäisellä lukukerralla hän olikin hieman levoton, liikkui sekä lauleskeli ajoittain. Hän kuitenkin kuunteli tarinaa eikä lähtenyt pois paikalta. Lapsi Y:tä kiinnosti toiseksi viimeisen aukeaman siemenjono, joka johti omenan luo. Hän nousi polviasentoon ja kosketti omenan kuvaa. Lisäksi lapsi Y näytti sormellaan ilmassa kiemurtelu liikettä, kuten siemenet kiemurtelivat aukeamalla. Hän elehti paljon. Seuraavalla aukeamalla lapsi Y sanoi: ”Ooo” osoittaen päärynää. Lisäksi hän toisti kiemurtelu liikkeen sormellaan ilmassa edellisen aukeaman tavoin. Kun hedelmäkori nostettiin esille, lapsi Y tarttui korissa olleeseen omenaan ja oli puraista siitä palasen. Hänen ensimmäinen reaktionsa hedelmän saadessaan oli maistaminen. Ohjaaja nosti hedelmän lapsi Y:n nenän luo, kun hän ei ymmärtänyt ohjaajan kehotusta ja mallintamista haistella hedelmää. Lapsi Y:stä oli hassua haistaa. Hän maisteli muiden tavoin keskittyneesti ensin tarjottua appelsiinia. Lapsi Y söi myös muita hedelmiä. Kirjan toisella lukukerralla, hänen syödessään samalla hedelmiä, oli hänen keskittymisensä kiitettävää. Hän reagoi vuorovaikutuksellisesti luettuun tarinaan, kuten ”Ooh” ja muita eläytymisiä. Heti aluksi hän otti katsekontaktia sekä ohjaajaan että kirjaan. Lapsi Y alkoi toistamaan jotain äidinkielellään luettaessa sivua, jossa lapsilla oli hedelmänpaloja edessään. Hänen ilmeessään ei niinkään tapahtunut muutoksia. Hän vastasi tosin ohjaajan hymyyn monta kertaa. Tuokion lopussa hän osoitti neutraalia hymynaamaa.

Lapsi Z ei osoittanut näkyvää kiinnostusta, mutta hän oli kuitenkin mukana kuunnellen ohjeita. Hän oli koko tuokion ajan hyvin keskittynyt kirjaan ja noudatti ohjeita. Tuokion aikana hän oli vuorovaikutuksellinen äänneiden ja eleiden kautta. Hän heilutteli varpaitaan ja puhui useasti äidinkieltään tuoden huomioitaan esille, sekä toisti suomen kielen sanoja. Lapsi Z otti itse hedelmäkorista appelsiinin, kun kori nostettiin esille. Lapsi Z nuuhkaisi omatoimisesti appelsiinia ohjaajan haistamis- kehotuksen myötä. Hän maisteli muiden tavoin ensin keskittyneesti appelsiinia. Hän uskalsi tuoda tunteitaan ja tarpeitaan esille, kuten pyysi lisää omenaa osoittamalla sitä. Omena oli hänelle mieluisin hedelmistä. Lapsi Z ei halunnut maistaa päärynää. Hän haisteli sitä ensin, pudisti päätään ja heitti palan matolla olevan kokonaisen päärynän viereen. Kirjan loputtua lapsi Z katsoi matolla olevia hedelmiä puhuen äidinkieltään. Tuokion lopussa hän osoitti iloista hymynaamaa.

Tuokion yksi toisessa pienryhmässä oli kaksi 5-vuotiasta lasta: lapsi A ja lapsi B. Seuraavaksi esitellään tuokion havainnot. Lapsi A kommentoi jo ennen lukutuokion alkua Papunetin kuvia: ”Miksi sinulla on tommoisista?”. Lapsi A oli kiinnostunut tarinasta. Hän seurasi tarinaa, katsoi kirjaa ja kommentoi. Lapsi A nappasi välillä kesken tarinan Papunetin kuvat hedelmistä käteensä ja tutki niitä. Lapsi A oli vuorovaikutuksellinen. Hän puhui paljon, kommentoi tarinaa ja kuvia, kuten ”Päärynä on vihreä” Papunetin päärynäkuva kädessään. Lapsi A luetteli omatoimisesti kirjan kuvassa näkyvät hedelmät ”Siinä on päärynä, omena” ja jotain, josta ei saanut selvää. Tähän ohjaaja totesi: ”Ja appelsiini” ja lapsi toisti sen. Lapsi A kommunikoi äänen kysyen kuvien sisällöstä. Lapsi A halusi seurata sormella kirjan lopussa olevaa siemenpalkua kohti omenaa. Lapsi A oli ilmeeton. Kun lautanen, jossa oli esillä hedelmä paloja, nostettiin esille, näkyi lapsi A:n kasvoilla kuitenkin innostusta. Lapsi A meni ohjaajan viereen, jotta näkisi kirjan aukeamat paremmin. Hän söi innokkaasti hedelmiä toisella lukukerralla, ottaen palan toisensa jälkeen. Hän kommentoi ja osoitti sormellaan kirjan kuvia. Lapsi A ei tuonut tunteitaan esille. Hän ei esimerkiksi hymyillyt tarinan aikana. Lapsi A:n eleet kohtaan havainnoija kirjasi, että lapsella oli välillä sormi suussa, kun hän kuunteli tarinaa. Lapsi A valitsi neutraalin hymynaaman. Lapsi A:lla ei ollut kiirettä poistua tilasta tuokion loputtua.

Lapsi B kuunteli tarinaa ja kurkotteli nähdäkseen kirjaa. Lapsi B oli alussa keskittynyt, mutta tarinan loppupuolella hän liikehti hiukan. Lapsi B hymyili tarinaa kuunnellessaan. Lapsi B nojasi ohjaajaan hänen kertoessa tarinaa ja oli rauhallinen. Lapsi B hämmentyi vähän, kun ohjaaja katsoi häntä silmiin. Lapsi B katseli välillä ympärilleen kirjaa luettaessa, kuten kameraan. Lapsi B haistoi appelsiinia pari kertaa. Hän oli ilmeikäs syödessään hedelmiä. Myös lapsi B oli malttamaton lapsi A:n tavoin syödessään hedelmiä, varsinkin appelsiini ja päärynä maistuivat hänelle. Lapsi B tarkkaili lasta A tämän syödessä hedelmiä. Lapsi B kertoi, että isä on ostanut kyseisiä hedelmiä kotiin ja että hän on syönyt niitä kotona. Kun tarina luettiin toiseen kertaan nimesi lapsi B kirjasta, että ”Tuo on appelsiini”. Hän söi sitä silloin parhaillaan. Kysyttäessä lapsi B:tä, että mitä mieltä hän oli tuokiosta, hän kertoi, että hedelmät maistuivat

hyvälle. Hymynaamoista lapsi B sanoi: ”Tää on iloinen ja tää on surullinen”. Hän ei osannut loppujen lopuksi valita mitään hymynaamoista. Hänellä ei ollut kiirettä poistua tilasta.

6.2.2 Satu sinisestä merestä

Tuokiossa käytettiin kirjasta Aistiseikkailu, elämyksiä ja toimintaa koko vuodeksi (Saarinen 2014, 52) Satu sinisestä merestä tarinaa. Tämä toteutettiin niin sanotusti normaalina satuna ja liikuntasatuna. Tuokion alussa ohjaaja muistutti lapsille tilanteesta: mitä tehdään, miksi tehdään, videokuvauksesta kertominen sekä toisen ohjaajan eli havainnoijan kirjoittavan ylös asioita. Kyseltiin myös muistikuvia viime kerrasta. Sitten luettiin satu kaikkien maata vatsallaan sinisellä patjalla. Satua luettiin lasten tahtiin ja selkokielellä hitaasti. Ensimmäisen lukukerran jälkeen ohjeistettiin satuun tulevan myös liikettä. Satu alkoi vatsallaan siniseltä patjalta. Ohjaaja näytti esimerkillään mallintamalla lapsille, kuinka he voisivat liikkua sadun edetessä. Toiminta päättyi vatsalleen siniselle patjalle. Lopuksi kysyttiin palautetta.

Tuokiolle kaksi osallistui kaksi 3-vuotiasta lasta, lapsi X ja lapsi Z sekä yksi 5-vuotias lapsi, lapsi A. Seuraavaksi esitellään tuokion havainnot. Lapsilla oli ollut ennen lukutuokiota koko talon yhteinen musiikkituokio, joka oli kestänyt noin 45 minuuttia ja viikonpäivä oli perjantai. Viime kerran muistelusta lapsi A muisti hedelmät melkein oikein; päärynä, mandariini (tuokiossa oli ollut appelsiini) ja omena. Lapsi Z luetteli äidinkielellään hedelmät, kun ohjaaja näytti kuvia viime kerran hedelmistä. Lapsi X ei osoittanut näkyvää muistamista. Kysyttäessä hajuista ja mauista, kukaan ei vastannut. Kysyessä lapsi X:ltä muistamisesta hän katsoi kuvia, muttei sanonut mitään. Ohjaaja kertoi ja mallinsi maistelemista, jolloin lapsi Z lipoi kieltään kuin muistaen maistelun. Ohjaajan mallintaessa haistelua haistelemalla paperilappua, jossa oli hedelmän kuva, toistivat lapset A ja Z saman.

Lapsi X ei osoittanut kiinnostusta, mutta oli mukana. Lapsi X rummutti muiden tavoin jaloillaan patjaa ohjaajan aloittaessa sadun lukemisen ensimmäistä kertaa. Hän katsoi tarkkaan Papunetin kuvia. Hän kuunteli ohjaajaa, mutta ei keskustellut oma-aloitteisesti. Liikuntasadun aikana, kun piti siirtyä makaamaan selälleen kuin meritähdet, lapsi X alkoi pomppia patjalla lapsi Z:n kanssa. He tulivat kuitenkin ohjaajan kehotuksesta makaamaan lattialle. Lapsi X innostui muiden tavoin pomppimaan Mauri Mustekalan mukaisesti, kuten sadussa kerrottiin ja kuten ohjaaja mallinsi liikkeen. Lapsi X ei liikkunut kuin hai, vaikka ohjaaja meni henkilökohtaisesti näyttämään hänelle, miten kädet laitetaan pään päälle samalla kehottaen otta-
maan mallia lapsesta Z. Lapsi X riehaantui lapsen Z:n kanssa pomppien matolla aina tilaisuu-
den tullen. Sadun loputtua lapsi X alkoi taas hyppiä lapsi Z:n kanssa. He kihersivät positiivisesta tunteesta. Tuokion lopussa lapsi X osoitti surullista hymynaamaa.

Lapsi Z ei osoittanut kiinnostusta, mutta oli mukana. Satu alkoi kaikkien ollessa vatsallaan patjalla. Lapsi Z oli kuitenkin ensin selällään muutamaan otteeseen. Ohjaajan mallinnus ja

kehotukset saivat lapsen Z tulemaan ja jäämään kuitenkin vatsalleen. Lapsi Z rummutti muiden tavoin jaloillaan patjaa ohjaajan aloittaessa sadun lukemisen. Ohjaajan ottaessa käyttöön kuvallisen tuen ja sanoessaan sanan meri lapsi Z toisti sen. Meeri meritähden kuvan nähtyään lapsi Z sanoi yksi, kaksi, kolme ja nosti viisi sormeaa pystyyn kuin laskien meritähden sako-roita. Ohjaajan kertoessa Henna Haista ja näyttäessään sen kuvaa lapsi Z sanoi: "O-ou". Merihevosen kuva sai lapsi Z:n vetäisemään ilmaa sisäänsä äänekkäästi. Ajoittain hän alkoi touhuta omiaan. Hänen keskittymisensä oli haasteellista, mutta hän kuunteli ohjaajaa. Liikuntasadun alkaessa lapsi Z halusi heti ruveta pomppimaan patjalla. Kun piti siirtyä makaamaan selälleen kuin meritähdet, lapsi Z alkoi pomppia patjalla lapsi X:n kanssa. He tulivat kuitenkin lattialle makaamaan. Lapsi Z oli ainut, joka toisti mustekalan lonkeroiden liikkeen. Hän riehaantui lapsi X:n kanssa pomppien matolla aina tilaisuuden tullen. Sadun loputtua lapsi Z alkoi taas hyppiä lapsi X:n kanssa. He kihersivät positiivisesta tunteesta. Tuokion lopussa hän osoitti neutraalia hymynaamaa.

Lapsi A kiinnostui heti erityisesti musiikista ja kaiuttimesta. Lapsi A siirtyi kuuntelemaan kaiuttimesta kuuluvaa meren kohinaa myös kesken sadun. Lapsi A rummutti muiden tavoin jaloillaan patjaa ohjaajan aloittaessa sadun lukemisen ensimmäistä kertaa. Lapsi A laski toisen lapsen tapaan meritähden sakarat kuvasta: yksi, kaksi, kolme, neljä, viisi. Sadussa tuli seuraavaksi mustekala, jonka kuvan ohjaaja nosti esille. Lapsi A sanoi mustekala ennen kuin ohjaaja ehti sanoa sen. Lapsi A haluisi monesti kurkkia, minkä kuvan ohjaaja ottaa seuraavaksi esille. Keskittyminen oli hänelle haasteellista. Ohjaaja kehotti liikuntasadun aikana lasta A kokeilemaan mustekalan lonkeroiden liikkeitä, mutta lapsi meni patjalle ja teki kuperkeikan. Lapsi A halusi todella monta kertaa nähdä havainnoijan esittelemän kuvan, jossa näkyi liike, kuten hyppiä. Hän kävi aina katsomassa sitä havainnoijan luona joko ennakkoon tai kesken liikkeen. Sadun päättyessä vatsalleen makuulle, oli lapsi A selällään patjalla kauempana muista sormi suussaan. Lopuksi hän istui ja katseli kaikista muista pois päin. Muiden lasten alkaessa taas pomppia meni lapsi A lattialle pomppimaan yhdellä jalalla. Tuokion lopussa hän osoitti iloista hymynaamaa.

Tuokion kaksi toisessa lapsiryhmässä oli mukana kaksi 3-vuotiasta lasta: lapsi Y ja lapsi Z. Seuraavaksi esitellään tuokion havainnoija. Kyseisen tuokion toinen havainnointikerta siirtyi suunnitellusta ajankohdasta kahden lapsen poissaolon takia. Uutena ajankohtana lapsi B ei kuitenkaan halunnut osallistua tuokioon. Hän halusi mennä mieluummin ulos. Niinpä tähän tuokioon osallistui lapsi Y ja toiseksi valitsimme paikalla olleista lapsista lapsen Z, vaikka hän oli jo aiemmin osallistunut kyseiseen tuokioon. Kyseinen valinta tehtiin, jotta tuokio saatiin pidettyä ja pysyttiin suunnitellussa aikataulussa. Tuokiossa kamera oli liukunut kuvaamaan kattoa kesken ensimmäisen lukukerran, joten videon kautta tapahtuva havainnointi jäi vaillinaiseksi.

Lapselle Y olivat Papunetin kuvat tärkeitä. Hän oli erittäin kiinnostunut niistä. Tämä näkyi lapsen vuorovaikutuksellisuudessa, ilmeissä ja eleissä. Lapsi toisti useita sadussa esiintyneitä

mereneläviä kerronnan ja kuvien näytön yhteydessä. Lapsi Y kommentoi kuvia, kuten esimerkiksi, kun ohjaaja kertoi Mauri mustekalasta ja näytti mustekalan kuvaa, toisti lapsi Y sanan mustekala ja nousi seisomaan heilutellen käsiään aivan kuin mustekala lonkeroitaan. Kun lapsi Y näki kuvan delfiinistä, hän sanoi lapselle Z ”Hei, hei” ja osoitti kuvaa, kuin kiinnittääkseen tämän huomion. Lapsi Y äänteli, liikehti ja toisti sanan delfiini. Hän sai lapsen Z huomion ja kiinnostuksen kuvaa kohtaan tehdessään näin. Hän oli vuorovaikutuksellinen sekä ohjaajaa että toista lasta kohtaan. Kuten edellä mainitusta esimerkistä käy ilmi, elehti lapsi Y voimakkaasti. Hain kuva sai lapsessa Y aikaan voimakkaan reagoinnin. Hän päästeli ääniä ja teki liikkeitä käsillään. Lapsi Y ei keskittynyt satuun koko aikaa vaan rummutti välillä jaloillaan patjaa ja vaihtoi asentoa. Liikuntasadun aikana lapsi Y toisti innokkaana ohjaajan mallintamia liikkeitä. Sadun lopussa kuului rauhoittua, tämä onnistui lapselta Y. Hymynaamoista Y osoitti jokaista kuvaa vuorotellen ja valitsi lopuksi iloisen.

Lapsi Z oli vuorovaikutuksellinen kommunikoiden sekä ohjaajan että toisen lapsen kanssa. Hän toisti esimerkiksi sanaa Meeri, ohjaajan kertoessa Meeri meritähdestä ja näyttäessä meritähden kuvaa. Lapsi Z sanoi ”Wau” mustekalasta. Lapsen Y kiinnittäessä lapsen Z huomion delfiinin kuvan kohdalla, kääntyi lapsi katsomaan kuvaa ja teki kädellään kaaren muotoisen liikkeen ja sanoi ”Hui”. Lisäksi hän teki kädellään hyppyliikkeen. Hain kuva sai aikaan myös lapsessa Z voimakkaan reaktion. Hän nousi istumaan ja sanoi ”Wää” sekä alkoi rummuttaa käsillään patjaa. Lapsi Z toi siis esille tunteitaan voimakkaasti elehtien. Lapsi Z ei pystynyt kuitenkaan keskittymään kunnolla. Hän rummutti useaan otteeseen jaloillaan patjaa ja vaihtoi toistuvasti asentoa. Liikuntasadun aikana lapsi Z toimi ohjaajan esimerkin mukaisesti ja innokkaasti. Hän pystyi myös rauhoittumaan, kuten sadun lopussa kuului tehdä. Lapsi Z valitsi neutraalin hymynaaman.

6.2.3 Seepra joka oli liian vikkellä

Kirja Seepra joka oli liian vikkellä (Desmond 2014) luettiin kolmannessa tuokiossa. Tuokiota varten rakensimme majan, josta jätimme havainnoinnin ja videokuvauksen takia yhden sivustan auki. Valoina oli tilan työpistevalaistus ja ohjaajan taskulamppu. Huoneessa oli hämärää, muttei täysin pimeää. Lapset ohjattiin majaan, jossa ohjaaja oli valmiiksi odottamassa mahallaan majan lattialla. Tuokion alussa ohjaaja muistutti tilanteesta lapsille: mitä tehdään, miksi tehdään, videokuvauksesta kertominen sekä havainnoijan kirjoittavan ylös asioita. Kyseltiin myös muistikuvia viime kerrasta. Sitten aloitettiin kirjan lukeminen. Kirja luettiin lasten tahhtiin. Ohjaaja luki tarinan taskulampun valossa. Kirjan loputtua lapset saivat halutessaan kokeilla taskulamppua. Lopuksi kysyttiin palautetta. Palautetta kysyttiin sekä suullisesti että lapset saivat halutessaan näyttää tulostetuista hymynaamoista mielipiteensä tuokiosta. Kuvia käytettiin koko tuokion ajan.

Tuokiolle kolme osallistui kolme 3-vuotiasta lasta: lapsi X, lapsi Y ja lapsi Z. Seuraavaksi esitellään tuokion havainnoita. Havainnoija kyseli käytävällä lapsilta edellisestä tuokiosta ennen

tilaan menoa. Lapsista kaksi oli ollut mukana edellisellä lukutuokiolla, mutta he eivät osanneet sanoa siitä mitään. Joko he eivät osanneet tai eivät muistaneet. Kun havainnoija näytti edelliseen tuokioon liittyviä kuvia, lapset aktivoituivat. Lapsi Z puhui äidinkieltään sekä äännelteli, kuten eläin kuvassa. Tähän yhtyi lapsi Y, joka ei ollut poissaolonsa vuoksi osallistunut vielä siinä vaiheessa edes kyseiseen tuokioon. Lapsi X ei osoittanut näkyviä reaktioita. Muistelun jälkeen havainnoija johdatti lapset tilaan, jossa ohjaaja odotti heitä. Ohjaajan oikealla puolella oli lapsi Y, vasemmalla puolella lapsi X ja etuviistossa oikealla oli lapsi Z. Tuokiossa videon kautta tapahtuva havainnointi jäi vaillinaiseksi, sillä yksi lapsista peitti ajoittain näkyyttä.

Lapsi X meni rohkeasti ensimmäisenä majaan sisälle. Hän ei osoittanut näkyvää kiinnostusta, mutta oli taas heti mukana toiminnassa. Hän oli keskittynyt ja pystyi toimimaan ohjeiden mukaisesti. Hän ei ollut oma-aloitteisesti vuorovaikutuksellinen kirjaa luettaessa. Hänen ilmeensä ja eleensä olivat neutraalit. Hän oli mukana toiminnassa, mutta esimerkiksi hänen ilmeessään ei tapahtunut muutoksia. Lapsi X katseli ympärilleen majassa, majan etureunan kattoa sekä ulos majasta. Lapsi X katseli pari kertaa myös havainnoijaan päin. Lapsi X katsoi välillä kirjaa ja välillä toisia lapsia. Lopuksi hän ilmaisi sanallisesti halunsa kokeilla myös taskulamppua. Ohjaajan ojentaessa toista taskulampusta lapsi X:lle, lapsi hymyili hiukan. Lapsi X hymyili myös käyttäessään taskulamppua. Havainnointilomakkeessa luki ”oma itsensä”, millä viitattiin hänen olleen samanlainen kuin aiemmissa tuokioissa eli mukana toiminnassa varovaisena ja välillä omissa maailmoissaan. Tuokion lopussa hän osoitti surullista hymynaamaa.

Lapsi Y oli todella kiinnostunut. Hän kuunteli ja ihasteli. Hän oli täysin keskittynyt tuokion ajan toimintaan. Kun ohjaaja avasi kirjan, sanoi myös lapsi Y toisen lapsen jälkeen jotain äidinkielellään. Sana oli mahdollisesti norsu, sillä kuvassa oli norsu. Lapsi Y katsoi keskittyneesti Papunetin kuvia kirjassa esiintyvistä eläimistä. Kirjassa olevan seepran kuvan kohdalla lapsi Y alkoi toistaa jotain sanoja. Ohjaaja sanoitti kuvassa olleen eläimen olevan seepra. Lapsi Y toisti suomenkielisen seepra sanan. Hän oli erittäin vuorovaikutuksellinen toistaessaan sanoja ja tehdessään aloitteita löytää eläimiä kirjasta. Lapsi Y toisti eläinten nimiä äidinkielellään. Lapsi Y toisti myös ymmärrettävästi suomeksi kirjassa esiintyviä eläimiä, kuten seepra ja kirahvi. Lapsi Y innostui yhdessä lapsi Z:n kanssa poimimaan ohjaajan edessä olevista Papunetin kuvista eläimiä näyttäen, mistä kirjan sivuilta ne löytyvät. Ilmeet kertoivat monta kertaa ihastuksesta, kun silmät säihkyivät mukana ja kun suusta kuului ”Ooh”. Eleet kertoivat malttamattomuudesta ja kirjan kuvituksesta osoiteltiin eläimiä. Lapsi Y otti ohjaajan edestä olleista kuvista kirahvin kuvan, sanoin sen olevan kirahvi. Hän osoitti kirahvia kirjan sivulta. Lapsi Y alkoi äännellä aukeammalla olleeseen lintuun liittyen ”Kaa kaa, kaa kaa”. Hän toi siis voimakkaasti tunteitaan esille. Lapsi Y huomasi kirjasta, että eläimet nukkuivat. Hän näytti käsillään sitä, että pää lepäsi tyynyllä. Ohjaajan toistaessa kysymyksen taskulampun kokeile-

misesta ojentaen sitä lapsi Y:tä kohti, lapsi tarttui siihen. Kun lapsi Y tutki taskulapulla kirjaa, teki hän sen keskittyneesti eikä juurikaan puhunut. Tuokion lopussa hän osoitti kerran neutraalia hymynaamaa, minkä jälkeen iloista hymynaamaa kaksi kertaa.

Lapsi Z oli mukana toiminnassa kuunnellen. Lapsi Z kurkisteli ulos majasta. Hänen oli vaikea olla paikallaan. Ohjaajan avatessa kirjan sanoi lapsi Z äidinkielellään sanan, joka oli mahdollisesti norsu, sillä kuvassa oli norsu. Kirjassa olevan seepran kuvan kohdalla lapsi Z alkoi toistaa joitain sanoja. Ohjaaja sanoitti kuvassa olleen eläimen olevan seepra. Lapsi Z toisti suomenkielisen seepra sanan. Hänen keskittymisensä herpaantui todella monesti. Hän tuntui olevan levoton. Hän liikkui eikä saanut hyvää asentoa, jossa olisi jaksanut pysyä. Lapsi Z liikehti koko ajan. Hän oli tosin myös vuorovaikutuksellinen ohjaajan ja muiden lasten kanssa, sillä hän eläytyi välillä myös kirjaan. Lapsi Z toisti eläinten nimiä äidinkielellään. Lapsi Z osoitti lintua ja sanoi sen ilmeisemmin äidinkielellään. Lapsi Z otti seepran kuvaa ja näytti missä sellainen oli kirjan sivulla. Lapsi Z innostui yhdessä lapsi Y:n kanssa poimimaan kuvia eläimistä näyttäen, miltä kirjan sivuilta ne löytyvät. Lapsi Z kurkisti välillä majasta ulos kameraan päin ja katsoi useita kertoja havainnoijaa ottaen kontaktia. Lapsi Z sanoi ”Minä” ilmaistakseen halunsa kokeilla taskulamppua taputtaen ohjaajaa kädelle. Lisäksi hän sanoi jotain äidinkielellään. Kun lapsi Z sai taskulampun käteensä, halusi hän osoittaa sillä kohti toista taskulamppua, eikä kirja niinkään kiinnostanut. Lapsi Z osoitti lampulla havainnoijaa ja nauroi. Tuokion lopussa hän osoitti ensin surullista hymynaamaa, jonka jälkeen pyöritti päätään ja osoitti iloista hymynaamaa.

Tuokion kolme toisessa pienryhmässä oli mukana kaksi 5-vuotiasta lasta: Lapsi A ja lapsi B. Seuraavaksi esitellään tuokion havainnoija. Havainnoija tiedusteli käytävällä ennen tilaan menoa, mitä lapsi A muisti edellisestä kerrasta. Hän ei muistanut mitään. Kun havainnoija otti esille kuvat, joita oli käytetty meritarinan tukea, alkoi lapsi A nimetä kuvien sisältöä, kuten merihevonen, mustekala ja meri. Havainnoija kysyi lisäksi, että missä tilassa olimme edellisellä kerralla olleet ja antoi vaihtoehtoja, mihin lapsi A vastasi: ”Salissa”. Lapsi A ei kertonut itse tarinasta tai siitä, että satuun oli liittynyt liikuntaa. Lapsi B oli osallistunut viimeksi Kolmikokon hedelmäretki lukutuokioon. Hän ei muistanut siitä mitään kysyttäessä. Lapsi A auttoi lapsi B:tä muistamaan/toistamaan sanan päärynä, kun havainnoija kysyi ”Syötiinkö me jotain?” Lapsi A muisti päärynän havainnoijan esittämän kysymyksen kautta. Havainnoija kertoi lapsille ennen tilaan menoa, että siellä on maja, jossa satu luetaan.

Lapsi A oli keskittynyt ja kiinnostunut varsinkin kirjan kuvista. Hän kurkotteli nähdäkseen aukeamien kuvia. Lapsi A:n vuorovaikutuksellisuus ilmeni kommentoinnin ja ihmettelyn kautta. Esimerkiksi yhdestä kirjan kuvasta hän kommentoi: ”Noin iso norsu”. Lapsi A oli varsin ilmeettömän. Lapsen eleistä mainittakoon, että hänellä oli välillä peukalo suussaan. Kirjassa olleen ”Klonks, klonks” kohdalla lapsi A hymyili hiukan ja seurasi sormellaan kirjaan kuvitettua jälkeä. Lapsi A ei tuonut tunteitaan esille voimakkaasti. Tuokion lopussa hän osoitti surullista

hymynaamaa. Tarinan loputtua lapsi A:lla oli kiire ulos majasta. Hän jäi kuitenkin tutkimaan majan ulkopuolella olevaa matkapuhelinta, jonka videokuvaus tarkoitus oli kerrottu lapsille jo etukäteen.

Lapsi B tutki aluksi majaa sekä katsellaan että käsillään. Havainnointilomakkeeseen kirjattiin, että lapsi B ”pälyilee” ympäristöään. Lapsi B oli keskittynyt, eikä hän juurikaan liikehtinyt. Hän halusi lähinnä kääntää kirjan sivuja nopeaan tahtiin. Hän ei tuonut esille innostusta kullemaansa ja näkemäänsä kohtaan tai siitä, miten tarina etenee tai mitä kirjan kuvissa on. Lapsen B vuorovaikutuksellisuus oli vähäistä. Yhdessä kirjan kohdassa hän kommentoi kuin auttaakseen ohjaajaa: ”Tässähän lukee”. Toisella kirjan aukeamalla lapsi B sanoi: ”Norsu ja lintu, norsu ja lintu” ja liu’utti sormiaan pitkin aukeamaa, samalla kun ohjaaja luki kirjaa. Näitä eläimiä ei kuitenkaan ollut kyseisellä aukeamalla, jonka ohjaaja myös kertoi lapselle. Havainnointilomakkeeseen kirjoitettiin, että ”Tämä Lapsi on luonnostaan ilmeikäs, mutta nyt vaisu”. Havainnoijan mielestä lapsi ei käyttäytynyt hänelle tyyppillisellä tavalla. Tuokion lopussa hän osoitti iloista hymynaamaa.

6.2.4 Tuokioiden lapsikohtaiset havainnoinnit koottuna

Lapsi X ei osoittanut kiinnostusta, mutta oli mukana. Hän oli keskittynyt ja pystyi toimimaan ohjeiden mukaisesti. Hän ei ollut oma-aloitteisesti vuorovaikutuksellinen eikä hän myöskään keskustellut oma-aloitteisesti. Hänen ilmeensä ja eleensä olivat pääasiassa neutraalit. Lapsi X oli mukana toiminnassa varovaisena ja välillä omissa maailmoissaan. Hän tarkasteli havainnoijaa useilla tuokioilla.

Lapsi Y oli kiinnostunut jokaisen tuokion sisällöstä. Hän kuunteli ja ihasteli. Lapsi Y oli erittäin kiinnostunut kuvista. Tämä näkyi lapsen vuorovaikutuksellisuudessa, ilmeissä ja eleissä. Lapsi oli innokas toistamaan sanoja. Hän reagoi vuorovaikutuksellisesti luettuun tarinaan, kuten ”Ooh” ja muita eläytymisiä. Hän elehti paljon. Hän toi voimakkaasti tunteitaan esille. Hän oli vuorovaikutuksellinen sekä ohjaajaa että toisia lapsia kohtaan. Lapsi Y käytti äidinkieltään.

Lapsi Z ei osoittanut näkyvää kiinnostusta, mutta hän oli kuitenkin mukana kuunnellen ohjeita. Tuokioiden aikana hän oli vuorovaikutuksellinen erityisesti äänneiden ja eleiden kautta. Lapsi Z oli vuorovaikutuksellinen kommunikoiden sekä ohjaajan että toisen lapsen kanssa. Hän puhui useasti äidinkieltään tuoden huomioitaan esille, sekä toisti suomen kielen sanoja. Hän uskalsi tuoda tunteitaan ja tarpeitaan esille. Lapsi Z eläytyi tuokioilla tarinoihin. Hänen keskittymisensä oli haasteellista kahdella tuokiolla, mutta hän kuunteli ohjaajaa.

Lapsi A oli pääosin keskittynyt ja kiinnostunut varsinkin kirjan kuvista. Papunetin kuvat kiinnostivat häntä todella paljon. Lapsi A oli vuorovaikutuksellinen. Hän puhui paljon, kommentoi tarinaa ja kuvia. Lapsi A oli varsin ilmeetön. Hän ei tuonut tunteitaan esille voimakkaasti. Lapsi A kiinnostui erityisesti musiikista ja kaiuttimesta.

Lapsi B oli keskittynyt, eikä hän juurikaan liikehtinyt. Lapsi B nojasi ohjaajaan hänen kertoessa tarinaa yhdellä tuokiolla ja oli rauhallinen. Lapsi B hymyili kyseistä tarinaa kuunneltaessaan. Yhdellä tuokiolla hän kertoi omakohtaisen kokemuksen liittyen tuokion sisältöön. Hän ei tuonut esille innostusta kuulemaansa ja näkemäänsä kohtaan tai siitä, miten tarina etenee tai mitä kirjan kuvissa on kummallakaan tuokiolla. Lapsen B vuorovaikutuksellisuus oli vähäistä.

7 Tuotos Hyvinkään varhaiskasvatukseen

Toiminnalliseen opinnäytetyöhön sisältyy selvityksen tekeminen. Työn lopuksi muodostuu aina konkreettinen tuotos, kuten tietopaketti, portfolio tai tapahtuma. Tuotoksen laatutaso vaihtelee koulutusalan mukaan. Tuotoksen toteutustavasta riippumatta tarkoituksena on luoda viestinällisin ja visuaalisin keinoin kokonaisilme. Kokonaisilmeeseen tulisi välittää tavoitellut päämäärät ja olla kohdennettu kohderyhmälle. (Vilka & Airaksinen 2003, 51.)

Lopuksi julkaistiin tuotos Hyvinkään varhaiskasvatusta kokonaisuutena palvelun. Tuotokseksi muodostui blogipostaus (liite 7) Lukemaan-hankkeen blogiin, mikä sopi hyvin myös työelämäkumppanille. Julkaisussa tuotiin esille opinnäytetyön huomioita ja niiden soveltamista muissa varhaiskasvatusryhmissä. Blogipostaus on julkaistu blogin sivuilla 22.11.2019 ja linkki suoraan postaukseen on: <https://www.hyvinkaa.fi/kasvatus-ja-koulutus/varhaiskasvatus/hankkeet/lukemaan/blogi/opinnaytetyo-moniaistillisuuden-hyodyntamisesta-lukutuokiolla/>

8 Arviointi

Arviointia tehtiin erityisesti reflektoinnin, opinnäytetyöpäiväkirjan sekä lasten palautteiden pohjalta. Kiitosta saatiin ryhmän yhdeltä kasvattajalta. Kyseinen kasvattaja koki olleen tärkeää järjestää toimintaa vieras- ja monikielisille lapsille. Myös me arvioimme työmme olleen vaikuttavaa. Saatuja tuloksia voidaan ehdottomasti hyödyntää tulevaisuudessa. Sekä lukemista että moniaistillisuuden hyödyntämistä eri oppimisen alueilla tulemme molemmat varmasti käyttämään aktiivisesti työssämme varhaiskasvatuksen opettajina.

Lasten omakohtainen arviointi tuokioista perustui hymynaama-arviointiin. Lapset saivat jokaisen tuokion lopussa antaa palautetta yleisen fiiliksen pohjalta. Iloisia hymynaamoja saatiin yhteensä seitsemän. Neutraaleja hymynaamoja saatiin yhteensä neljä. Surullisia hymynaamoja saatiin yhteensä kolme. Lapsi X antoi kerran iloisen ja kaksi kertaa surullisen hymynaaman. Lapsi Y antoi kaksi kertaa iloisen ja kerran neutraalin. Lapsi Z antoi kerran iloisen ja kaksi kertaa neutraalin. Lapsi A antoi jokaisen hymynaaman kerran. Lapsi B antoi kerran iloisen ja yhdellä kerralla hän ei osannut valita. Kaiken kaikkiaan on vaikea sanoa, ymmärsivätkö kaikkia lapset, varsinkin 3-vuotiaat, hymynaamojen tarkoitusta. Lapsille tuotti välillä vaikeuksia valita hymynaama iloisen, surullisen ja neutraalin välillä. Osa lapsista osoitti useita eri vaihtoehtoja arviointitilanteessa.

Laadullisesti olisimme pystyneet parempaan, sillä aina löytyy kehittämistä. Onnistuimme kuitenkin tekemään kaiken kaikkiaan laadullisesti ja eettisesti kestävä opinnäytetyön. Tuotimme arvokasta tietoa päästen tavoitteeseen. Noudatimme hyvää tieteellistä käytäntöä luoden vastuullisesti ja luotettavasti tehdyn opinnäytetyön. Ajallisesti pääsimme tekemään toiminnallisen osan juurikin sillä ajanjaksolla, mihin olimme sen suunnitelleet. Kirjoittamista tehtiin ajoittain kiireellä, kun elämäntilanteet ja muut yllättävät käänteet veivät aikaa. Onnistuimme kuitenkin kirjoittamaan kaiken tarpeellisen, vaikka ei työ kirjoittamallakaan olisi loppunut. Pääsimme aikataulullisesti tavoitteeseemme: saada opinnäytetyö valmiiksi vuoden 2019 loppuun mennessä. Budjettia emme olleet tehneet opinnäytetyötämme varten, mutta ostimme oma kustanteisesti hedelmät yhtä tuokiota varten. Tämä ei ollut merkittävä taloudellinen kustannus. Saimme kuitenkin maksutta käyttöä päiväkodin tiloja sekä muita tarvittavia välineitä.

Emme kohdanneet niinkään ongelmia opinnäytetyössämme. Erinäiset toimenpide-ehdotukset liittyvät lähinnä toimintatuokioiden sisältöön. Käytännön toteutukseen liittyviä pohdintoja löytyy kappaleesta 10. Meistä molemmat oppivat todella paljon koko opinnäytetyöprosessin aikana. Olemme oppineet tutkielman teosta, teoriasta ja itsestämme. Koemme saaneemme todella paljon ammatillisesta näkökulmasta. Reflektointia tapahtui sekä yksin että yhdessä. Saimme arvokasta kokemusta ohjauksesta, havainnoinnista ja tuokioiden prosessista suunniteltuineen aina arvioitiin saakka. Opimme myös kohderyhmästä ja siihen liittyvistä seikoista. Koemme kantavana voimana olleen keskinäisen yhteistyömme sujuvuuden ja opinnäytetyöpäiväkirjamme. Prosessi on ollut pitkä, mutta antoisa. Niin sanotusti nälkä on kasvanut syödessä, kun työn edetessä on löytynyt lisää kiinnostavia lähteitä, joihin ei ole ollut ajan resursoimisen takia mahdollisuutta tutustua. Julia on joskus lukenut tutkielman synnyttävän mahdollisesti uuden tutkielman, mikä näin prosessin lopussa tuntuu potentiaaliselta idealta.

9 Tulokset ja johtopäätökset

Opinnäytetyön myötä lumouduttiin lukemisesta saaden arvokasta tietoa liittyen moniaistillisuuden käyttämiseen lukemisen tukena vieras- ja monikielisten lasten kanssa. Tietoa saatiin sekä teorian että toiminnallisen osan kautta.

Lapset reagoivat eri tavoin moniaistillisuuden hyödyntämiseen. Reagointi tuli ilmi muun muassa eleiden ja vuorovaikutuksellisuuden kautta. Reagointeihin vaikutti suuresti myös lapsen persoonallisuus. Moniaistillisuuden myötä erilaisten oppijoiden oppiminen mahdollistuu.

Tuokion yksi moniaistillisuus toteutui varsinkin hedelmien maistamisena. Makuaistin aktivoiminen paransi pääosalla lapsista keskittymistä. Hannaford (2002, 31) toteaa oppimistehoa lisäävän suuresti käytännön kokemukset sekä käsin koskettelu oppimisen yhteydessä. Ensimmäisellä lukukerralla keskittyminen tarinaan oli haasteellisempaa kuin toisella kerralla, jolloin hedelmiä syötiin samanaikaisesti. Osalla lapsista maistaminen edesauttoi keskittymään

tarinaan. Yhdellä lapsista keskittyminen kohdistui itse hedelmän syömiseen. Johtopäätöksenä voidaan sanoa, että kyseisten aistien aktivoimisella oli merkitystä tällä lukutuokiolla. Havaintoihin perustuen voidaan myös todeta, että liikkeen yhdistäminen lukemiseen toi ilmi mallintamisen ja kuvien käytön tärkeyden vieras- ja monikielellisten lasten kanssa toimiessa.

Toimintatuokiot mahdollistivat lapsille tilaisuuden omaksua suomen kieltä. Kuvien käytön kautta lapset kiinnostuivat kielestä. Kuvallinen tuki loi myönteistä ilmapiiriä oppimisen äärelle. Ääneen lukeminen loi valmiuksia kielen ymmärtämiseen ja käyttämiseen. Useammalla lukutuokiolla lasten keskittymisestä päätellen voidaan todeta tarinoiden ääneen lukemisen olleen mieluisaa toimintaa. Kuvakirjat kiinnostivat kaikkia lapsia. Tämä ilmeni lasten kokonaisvaltaisen toiminnan kautta.

Saimme ryhmän toiselta kasvattajalta palautetta, että opinnäytetyömme kohderyhmäksi valikoituneet vieras- ja monikieliset lapset olivat hyvä valinta. Tuokioiden myötä näille lapsille saatiin omaa pienryhmätoimintaa. Tätä kommenttia tukee myös Halmeen & Vatajan (2011) maininta siitä, että kotoutumisen kannalta pienryhmätoiminta on tärkeää vieras- ja monikielille lapsille.

10 Pohdinta

Onnistuimme täyttämään lukutuokioilla vieras- ja monikielisille lapsille useita varhaiskasvatustulaisissa (L540/2018 1:3) mainituista tavoitteista, kuten lapsen oppimisen edellytyksiä tuettiin, toteutimme monipuolista pedagogista toimintaa, toiminta oli lapsia kunnioittavaa, edistimme yhdenvertaisuutta ja lapsen vuorovaikutustaitoja kehitettiin. Toiminta oli monipuolista, sillä lukutuokioihin yhdistettiin moniaistillisuus eri aisteja stimuloimalla. Lapset olivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa liikkeen kautta. Esimerkkinä toimii tilanne, jossa yhden lapsen alkaessa heiluttaa jalkojaan patjaa vasten, heiluttivat kaksi muuta lasta kohta perässä. Lapset myös vaihtoivat katseita keskenään. Kunnioittava ja luottamuksellinen toiminta näytetty lasta arvostavana tapana toimia, kuten esimerkiksi kun yksi lapsista kieltäytyi osallistumasta tuokioon, hänen itsemääräämisoikeutta kunnioitettiin. Hänen ei tarvinnut osallistua toimintatuokioon.

Tämän opinnäytetyön kautta tuettiin ja vahvistettiin vieras- ja monikielisten lasten Varhaiskasvatussuunnitelman 2018 (2019) mukaisia kielellisiä taitoja toimintatuokioiden myötä. Eriyisesti kielen kehityksen osa-alueista onnistuttiin kehittämään vuorovaikutustaitoja sekä kielen ymmärtämisen ja tuottamisen taitoja. Vuorovaikutuksellisuutta ilmeni niin lasten keskinäisessä kommunikoinnissa kuin aikuinen-lapsi välisessä kommunikoinnissa. Tuokioilla käytetyt kuvat tukivat lasta kielen ymmärtämisessä. Varsinkin kaksi 3-vuotiaista lapsista tuotti sanoja tuokioilla toistamalla kuulemiaan substantiiveja, kuten hai.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 (2019) kerrotaan lapsen olevan aktiivinen uuden oppija, joka toistaa oppimaansa. Kokonaisvaltaisessa oppimisessa liittyvät yhteen monet eri asiat, kuten aistien välittämät havainnot, kehollinen elämys ja toiminta. Oppimista tapahtuu muun muassa havainnoimalla, jäljittelemällä ja liikkumalla. Aikuisen mallittaminen koettiin olevan tärkeää. Tämä on tärkeä keino kuvien käytön ohella saada sanottu sisältö ymmärrettävään muotoon, varsinkin työskennellessä vieras- ja monikielisten lasten kanssa. Ensimmäisellä tuokiolla ohjaaja mallinsi hedelmien haistelua, maistelua ja tunnustelua. Lapset toivat esimerkistä näitä toimintoja. Tuokiolla kaksi näytteli suurta roolia ohjaajan mallintamat liikkeet. Varsinkin luetun ja liikkeen samanaikaisuudella sekä ohjaajan heittäytymisellä, saatiin aikaan näkyviä ja tavoiteltuja reaktioita lasten käyttäytymisessä. Liike vei mukanaan. Lasten innostus liikkua ohjaajan esimerkin mukaisesti näkyi ja kuului tuokiolla. Mallittaminen edisti vieras- ja monikielisten lasten osallisuutta toiminnassa.

Tuokioilla otettiin huomioon Halmeen & Vatajan (2011) ja Kivijärven (2017) mainitsemia seikkoja, joiden avulla suomen kieltä taitamaton lapsi kokee pystyvänsä ilmaisemaan ajatuksiaan ja toiveitaan. Kannustimme ja annoimme positiivista palautetta lapsille muutenkin kuin sanallisesti. Eritoten huomioimme tuokioilla ymmärtämystä tukevan havainnollisuuden kuvien käytön kautta ja toiminnallisuuden maistelun ja liikunnan kautta. Oppimisen edellytyksistä tuettiin toiminnassa eritoten aistikanavia aktivoimalla.

Kuvallisen tuen ja kuvitetun kirjan merkitys korostui vieras- ja monikielisten lasten kanssa. Tuokioissa erityisesti 3-vuotiaiden kielitaito oli suppeaa eivätkä he käyttäneet suomea ensisijaisesti. Heidän tapauksessaan kuvat tukivat erityisesti ymmärrystä. Ikäkaudelle tyypilliset kielenkäytön perussäännöt eivät olleet tuokioiden 5-vuotiailla lapsilla hallussa. Kuvalliselle tuelle oli siis todellakin tarvetta. Kuvat ylipäättänsä olivat tuokioiden onnistumisien kannalta korvaamattomia niin ohjaajan kuin lapsien näkökulmasta. Ohjaaminen oli sujuvampaa, kun ohjaaja pystyi kuvien avulla välittämään lapsille tuokion sisällön. Lapsen osallisuus ja opetus mahdollistui, kun heillä oli ymmärrystä toiminnasta kuvien kautta sekä tilaisuus oppia uusia asioita. Vuorovaikutus toteutui kuvallisen tuen avulla. Sekä ohjaaja että lapset pystyivät käyttämään kuvallista tukea. Kuvien avulla pystyi auttamaan lasta keskittymään, sillä niillä oli motivoiva vaikutus. Kuvien käytöstä saatiin todella positiivisia ja tehokkaita kokemuksia. Toiselle meistä kuvallinen tuki oli ennestään tuttua, toiselle se oli suht uutta. Tuokioiden kokemukset vahvistivat kuvien käytön tärkeyttä ja siten ne ovat nykyään työssä aktiivisessa käytössä. Arvokasta tietoa saatiin myös kuvien tehokkuudesta, kuten sen että värilliset kuvat toimivat lapsilla paremmin kuin mustavalkoiset.

Myös oman äänenkäytön merkitystä toiminnassa pohdittiin, koska sillä huomattiin olevan suuri vaikutus. Erityisesti videokuvauksen kautta pystyttiin toteamaan äänenkäytön, eläytymisen sekä eleiden ja ilmeiden merkityksellisyyden. Myös toisto oli tärkeää. Oleellisimmaksi koettiin

puheen selkeys ja rauhallisuus. Äänensävy pyrittiin pitämään arvostavana. Jouduimme käyttämään myös kehotuksia lapsikohtaisesti, mutta teimme sen selkokielellä. Tarinat luettiin käyttäen hyväksi eri äänenpainoja, mikä toi tilanteisiin sekä elävyyttä että kiinnostavuutta. Tauotus osoittautui tärkeäksi. Sen kautta vuorovaikutussuhteet syvenivät. Katse vaikutti suuresti myös vuorovaikutukseen, sillä se mahdollisti tietyn lapsen huomion saamisen. Äänen korkeuden vaihteluilla ohjaaja pystyi motivoivaan lapsia keskittymään ja eläytymään. Ohjaajan eläytyminen toi lapselle luottamusta sekä tunteen, että myös aikuinen on aidosti mukana toiminnassa. Eläytyminen mahdollistaa ohjaajalle lapsen maailmaan menemisen ja hupsuttelun. Eläytyminen ruokkii sekä lapsen että aikuisen mielikuvitusta. Tuokioilla erityisesti ohjaajan eleet ja ilmeet tukivat puhetta, mikä helpotti ymmärtämistä. Ilmeet ja eleet myös elävöittivät tilannetta sekä täsmensivät puhetta.

Työn kautta saatiin siis samansuuntaisia tuloksia kuin Päivöke (2015) tutkimuksessaan. Lukutuokiolla on merkitystä niin tunnelmalla, tilalla kuin niillä keinoilla, joita lukija käyttää eläytyäkseen tekstiin. Kiireettömyyden ja aidon läsnäolon välittäminen lukutuokioon osallistuville antaa mahdollisuuksia vuorovaikutuksellisuudelle. Tietynlaisen tunnelman luominen oli meille molemmille tärkeää, joskaan se ei onnistunut tavoitellusti joka tuokiolla. Tähän vaikutti meidän omat ennakkokäsityksemme moniaistillisuuden vaikutuksista, kuten siitä mitä esimerkiksi valaistuksen minimoimisella ja musiikin kuuntelulla saisimme aikaiseksi. Meidän näkökulmamme oli monesti liian aikuislähtöinen. Havainnoimme varsinkin videomateriaalista ohjaajan eläytymisen merkityksen äänenkäytön eri keinoihin olevan huomionarvoista. Vuorovaikutuksellisuus lasten ja ohjaajan välillä oli parempaa eläytyvää lukemista käyttäen kuin perinteisesti lukemalla. Läsnäolo tuokioilla oli meille molemmille henkilökohtainen tavoite, koska koemme sen todella merkitykselliseksi. Aito kohtaaminen luo luottamusta, turvallisuuden tunnetta sekä arvostusta. Sen avulla pystyimme luomaan lapsille mieluisan tunnelman tuokioihin. Pystyimme keskittymään tilanteessa lapsiin yksilöinä kuunnellen ja arvostaen.

Jokaisen tuokion kulkuun vaikutti myös meistä riippumattomat syyt. On otettava huomioon lasten mielialat ja muut tuntemukset, kuten aiemmat kokemukset. Esimerkiksi viimeisestä tuokiosta 5-vuotiaiden kanssa jäi mieleen, että lapsilla oli ikään kuin kiire saada kirja luettua loppuun. Vuorovaikutuksellisuutta ei juurikaan syntynyt ja lasten kiinnostus vaikutti vähäiseltä edellisiin kertoihin verrattuna. Maja ja taskulamppujen kokeilu kiinnosti tämän tuokion lapsia vasta, kun heille tarjottiin mahdollisuus tehdä se ilman ohjaajaa kirjan lukemisen jälkeen. Uskomme myös viikonpäivällä olevan suuri merkitys keskittymiskykyyn.

Tuokioiden toteutuksien käytäntöön liittyen oivalsimme erinäisiä kehittämiskohteita. Jumppamatto ei ollut paras mahdollinen alusta, jolla maata, sillä se kutsui lapsia liikkeeseen. Ensimmäisellä lukukerralla liike ei ollut vielä tavoiteltua, kun vasta sadun toisella lukukerralla kuului liikkua. Lapset olivat tottuneet käyttämään mattoa liikunnallisessa toiminnassa. Viimei-

sessä tuokiossa taas olisi pitänyt huomioida tarkemmin kaikkien lasten asento, sillä kaikki eivät sopineet olemaan vatsallaan majassa, mikä toi asennon vaihdoksista syntynyttä liikehdintää. Erityisesti lapset pitivät toiminnasta, jossa he saivat itse tehdä tai osallistua. Pohdimme, että toisen tuokion majan rakennus olisi voitu toteuttaa yhdessä lasten kanssa. Tämä olisi voinut lisätä lasten sekä osallisuutta että kiinnostusta. Se ei kuitenkaan ollut mahdollista aikataulullisista syistä, eikä tila olisi antanut tarpeeksi mahdollisuuksia lasten luovuudelle majan suhteen. Valmiiksi tekemämme majan ihmettelyyn olisi pitänyt tarjota lapsille enemmän aikaa. Tähän vaikutti muun muassa tietynlainen kiireen tuntu, joka vallitsi ryhmässä oven toisella puolella.

Oman haasteensa muodosti se, että toinen meistä työskentelee havainnoitavien lasten ryhmässä kasvattajana. Päätimme yhdessä kuitenkin toteuttaa opinnäytetyömme toiminnallinen osuuden juuri tässä lapsiryhmässä, sillä se mahdollisti meidän molempien läsnäolon tuokioilla ja ylipäättään koko yhteisen opinnäytetyön tekemisen. Negatiivisena puolena tässä järjestyksessä oli se, että ajoittain tuli tunne, että tuokio piti saada äkkiä suoritettua, jotta toinen meistä ehtisi taas mukaan ryhmän normaaliin päivätoimintaan. Kiireen tuntu vaikutti hetimitäin aitoon läsnäoloon tuokioilla. Molemmat meistä osallistuivat ennen ja jälkeen tuokioiden ryhmän lasten perustoimintoihin, kuten pukemiseen.

Saarinen (2014) ja Ayres (2015) kertovat siitä, että lapsi hyödyntää toiminnassaan useita eri aisteja ja se saa aikaan vahvan muistijäljen ja lapsi oppii. He toteavat myös, että lapsen tunne- ja aistihavainnot kehittävät tiedonkäsittelytaitoja, kuten kognitiivisia toimintoja ja ajattelua. Tuokiohavainnoissa olisimme kuitenkin halunneet saada tietoa myös yhden aistin ja ääripäiden aktivoinnin merkityksistä. Tätä olisi voinut tuoda esille esimerkiksi valaistuksen myötä. Tilaan olisi voinut saada enemmän elämyksellisyyttä käyttämällä valonlähteenä ainoastaan taskulamppua. Työmme kannalta tämä ei ollut mahdollista, sillä videokuvauksella ei olisi onnistunut liian pimeässä. Pohdimme kuitenkin, että ensimmäisen tuokion tuntoaistimusta olisi voinut korostaa yrittämällä sulkea pois muita aisteja. Esimerkiksi hedelmiä olisi voinut tunnustella silmät sidottuina. Toisaalta kun ajattelee sitä, että kaikki hedelmämme olivat kuoriltaan suhteellisen sileitä, niin hedelmien tunnustelu ei näyttäytynyt suurella roolilla. Kappaleen alussa mainittu teoria tehokkaasta oppimisesta perustuu monien aistien yhteispeleihin, joten lasten oppimisen kannalta näillä keinoilla ei varmasti olisi ollut lasta kokonaisvaltaisesti kehittävä vaikutusta. Tuokiolla kaksi käyttämämme taustamusiikki meren kohinasta kiehto erityisesti yhtä lapsista. Tämä lapsi meni kaiuttimen luo, kuin kuullakseen paremmin mitä ääniä se välittää. Musiikkia olisi voinut käyttää vahvemmin ja isommissa roolissa tuokioissa.

Tuokiossa tehtyjen havaintojen tukena videointi osoittautui välttämättömyydeksi. Videoiden kautta saatiin huomattavasti syvennettyä havaintoja sekä pystyttiin tarkistamaan esimerkiksi lasten reaktioita. Hetkessä tapahtuneessa havainnoinnissa selkeä ja täsmällinen lomake oli

todella tarpeellinen. Ammatillisesta näkökulmasta tarkasteltuna päästiin videoinnin kautta reflektomaan myös omaa toimintaa ohjaajana lasten kanssa.

Pienryhmätoiminta oli ammatillisesti palkitsevaa. Pystyimme molemmat vahvasti kokemaan sen todelliset hyödyt. Pienryhmässä kasvattaja pystyy näkemään ja kuulemaan lapset henkilökohtaisemmin kuin ison ryhmän kanssa. Jokaiselle lapselle pystyy antamaan oman ajan. Luku-
tuokiot onnistuivat hyvin ajatellen sitä, että kun lapsia oli vain muutama, niin kaikki pystyivät esteettömästi näkemään kuvituksen ja pääsemään läheiseen tunnelmaan. Lapset pystyivät ottamaan toisiinsakin eri lailla kontaktia, kun esimerkiksi toisen lapsen paras ystävä ei ollut läsnä.

Toivomme pystyneemme edistämään tämän opinnäytetyön kautta innostusta lukemista ja kirjoja kohtaan. Sillä, kuten Suojala (2009) toteaa, tulee varhaiskasvatuksen tarjota lapselle mahdollisuuksia tutustua lastenkirjallisuuteen luoden myönteinen suhde kirjoihin ja lukemiseen. Edelleen Suojala (2009) jatkaa, että perinteisten uni- ja lepoetkien lisäksi täytyy lapselle tarjota myös lukuhetkiä, jolloin lapsi on aktiivisena toimijana keskustellen, jakaen kokemuksiaan tai eläytyen. Lukemiseen voidaan yhdistää taide tai leikkiä sadun pohjalta. Olemme omalta osaltamme tarttuneet työssämme edellä mainittuihin seikkoihin, on tutustuttu lasten kanssa eri kirjoihin ja annettu lapsille mahdollisuus olla aktiivisia toimijoita.

Lähteet

Painetut

Aerila, J-A. & Kauppinen, M. 2019. Sytytä lukukipinä -Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Keuruu: PS-Kustannus.

Ayres, A.J. 2015. Aistimusten aallokossa. Sensorisen integraation häiriö ja terapia. Lari Tapola. 2. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Desmond, J. 2014. Seepra joka oli liian vikkellä. Hytti, S. Helsinki: Lasten Keskus.

Eerola-Pennanen, P. 2017. Kulttuurinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS- kustannus, 236-249.

Gyekye, M. & Ruponen, U-M. 2018. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Keuruu: PS-kustannus, 339-362.

Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia - Yliopistopaino, 87.

Halme, K. & Vataja, A. 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Hämeenlinna: Tammi.

Hannaford, C. 2004. Oppimisen palapeli -yksilölliset aivoprofiilit. Taija Salminen. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Hannaford, C. 2002. Viisaat liikkeet -aivojumpalla apua oppimiseen. Taija Salminen. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Heikkilä-Halttunen, P. 2015. Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen. Keuruu: Atena Kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. 18. painos. Porvoo: Bookwell.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus, 158-183.

Kivijärvi, T. 2017. Vieras- ja monikielisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS- kustannus, 250-262.

Korkeamäki, R-L. 2011. Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia - Yliopistopaino, 43, 46-47.

Mäkinen, M. 2017. Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus, 96-108.

Nilsson Thore, M. 2019. Kolmikön hedelmäretki. Raija Rintamäki. Karkkila: Kustannus-Mäkelä.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nurmilaakso, M. 2011. Käytäntöä, kokemuksia ja kehittämistä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia - Yliopistopaino, 104.

Nurmilaakso, M. 2011. Lapsen kielen kehittyminen. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia - Yliopistopaino, 38.

Pääjoki, T. 2017. Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus, 109-120.

Saarinen, S.L., 2014. Aistiseikkailu. Elämyksiä ja toimintaa koko vuodeksi. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Suojala, M. 2009. Lastenkirjallisuus kielen ja kuvittelukyvyyn laajentajana. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus THL, 40-47.

Ståhlberg, L. 2019. Pienryhmäohjaajan opas. Keuruu: PS-Kustannus.

Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus, 38-55.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. 2019. Helsinki: Opetusministeriö.

Vilkkä, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Vaajakoski: Tammi.

Vilkkä, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen oppimäättyö. Jyväskylä: Tammi.

Välimäki, A-L. 2011. Lapsen kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksen suunnitelma-asiakirjoissa. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia - Yliopistopaino, 12-21.

Sähköiset

1. Kirjojen lukeminen lisääntynyt - luettujen kirjojen määrä pienentynyt. 2019. Tilastokeskus. Viitattu 12.11.2019. http://www.stat.fi/til/vpa/2017/03/vpa_2017_03_2019-04-25_kat_001_fi.html

Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 13.11.2019. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Hyvinkään varhaiskasvatussuunnitelma 2019. Viitattu 25.10.2019. <https://www.hyvin-kaa.fi/globalassets/kasvatus-ja-koulutus/varhaiskasvatus/liitteet/hyvinkaan-varhaiskasvatus-suunnitelma-2019.pdf>

Kohtala, J. & Leino, A. 2018. Lukemisen rooli varhaiskasvatuksessa. Viitattu 07.11.2019. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/156810/Kohtala_Jasmin.pdf?sequence=1&isAllowed=y

L540/2018. Varhaiskasvatuslaki. Viitattu 18.09.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvatuslaki#Pidp446832288>

Lastentarhaopettajan ammattietiikka. 2004. Viitattu 13.11.2019.
<https://www.vol.fi/uploads/2019/01/d5163f9f-etiikka.pdf>

Lukemaan. 2019. Hyvinkää. Viitattu 23.04.2019. <https://www.hyvinkaa.fi/kasvatus-ja-koulu-tus/varhaiskasvatus/hankkeet/lukemaan/>

Lukutaidon edistäminen. 2018. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 06.11.2019.
<https://minedu.fi/lukutaito>

Lukutaito on jokaisen supervoima. 2019. Opetushallitus. Viitattu 06.11.2019.
https://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/lukutaito_on_jokaisen_supervoima_opetushallitus_koordinoi_valtakunnallista_tyota_lukemisen_edistamiseksi

Marjanen, K. 2012. Eurooppalainen musiikkiportfolio. Luova tie kieliin. Opettajan opas. Viitattu 07.11.2019. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39189/OpettajajanOpas_valmis.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Päivöke, K. 2015. Lukemaan innostaminen varhaiskasvatuksessa. Viitattu 06.11.2019.
<https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/97328/Paivoke%20Katri.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rättyä, K. 2012. Lastenkirjallisuuden lajikysymyksiä. Viitattu 14.8.2019. https://www.researchgate.net/publication/261785661_Lastenkirjallisuuden_lajikysymyksiä

Rättyä, K. 2013. Mitä kirjallisuuskasvatus on? Viitattu 03.05.2019. https://www.researchgate.net/publication/257066849_Mita_kirjallisuuskasvatus_on

Yiannakou, V. 2019. Kuvat kommunikoinnissa. Viitattu 11.05.2019. <http://www.satakieliohjelma.fi/wp-content/uploads/2017/02/Kuvat-kommunikoinnissa-Virpi-Yiannakou.pdf>

Julkaisemattomat

Marjanen, K. 2019 (Luonnos). Musiikki - ääniä, kohtaamisia, kasvatusta ja läsnäoloa.

Liitteet

Liite 1: Tutkimuslupa	51
Liite 2: Osallistumis- ja kuvauslupa lomake	52
Liite 3: Havainnointilomake	54
Liite 4: Tuokiosuunnitelma Kolmikon hedelmäretki	55
Liite 5: Tuokiosuunnitelma Satu sinisestä merestä	56
Liite 6: Tuokiosuunnitelma Seepira oli liian vikkelä	59
Liite 7: Tuotos Hyvinkään varhaiskasvatukseen	61

Liite 1: Tutkimuslupa

HYVINKÄÄN KAUPUNKI
Sivistystoimi

Varhaiskasvatuksen johtaja § 88 05.06.2019

TUTKIMUSLUPA / JULIA MERIKARI JA SANNA HEIKKINEN

Valmistellija: Rautiainen Riitta, toimistos sihteeri p. 040 155 4365

Sivistystoimen toimintasäännön 8 § kohdan 8.14 mukaan varhaiskasvatuksen johtaja päättää palvelualueellaan luvan antamisesta tieteellisiin tutkimuksiin ja tietojen luovuttamisesta tähän tarkoitukseen.

Laurea ammattikorkeakouluopiskelijat Julia Merikari ja Sanna Heikkinen hakevat tutkimuslupaa Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatukseen liittyen opinnäytetyöhön jonka aiheena on "Lumoudutaan lukemisesta S2-lasten kanssa". Opinnäytetyön taustalla on yhteistyö varhaiskasvatuksessa käynnissä olevassa Lukemaan –hankkeessa.

Tutkimuksen toiminnallinen osuus toteutetaan pienryhmissä S2-lasten kanssa syksyllä 2019 [REDACTED] päivähoitossa. Tutkimuksen aineisto kerätään havainnoiden, videoimalla ja kyselyillä. Opinnäytetyön arvioidaan valmistuvan joulukuussa 2019.

Päätös Myönnetään hakemuksen mukaisen tutkimusluvan Julia Merikarille ja Sanna Heikkiselle Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatuksen [REDACTED] päivähoitoon. Ehtona on, että kaikki tutkimuksessa mukana olevat ovat tietoisia tutkimuksen tavoitteista. Tutkimukseen osallistuvien lasten huoltajilta tulee olla kirjallinen lupa tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuksessa ei saa käyttää tutkimukseen osallistuvien henkilökohtaisia tietoja.

Julia Merikari ja Sanna Heikkinen sitoutuvat noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Valmis, julkaistava materiaali tulee toimittaa Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatukseen kirjallisessa tai sähköisessä muodossa.

Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatuksesta yhteyshenkilönä toimii varhaiskasvatuksen opettaja / Lukemaan -hankekoordinaattori Anne-Marie Knape.



Varhaiskasvatuksen johtaja Eila Rapala

Liitteet tutkimuslupahakemus
opinnäytesuunnitelma
huoltajien suostumukset (liitetään myöhemmin)

Tiedoksi Julia Merikari
Sanna Heikkinen
Anne-Marie Knape
Soili Kohtamäki, [REDACTED] päivähoito
Riitta Peltonen-Hietämäki, varhaiskasvatuksen koordinaattori
opela

Liite 2: Osallistumis- ja kuvauslupa lomake

OSALLISTUMIS- JA KUVAUSLUPA

Olemme sosionomiopiskelijoita Laurea-ammattikorkeakoulusta. Teemme opinnäytetyötämme, johon liittyen toteutamme toiminnallisia tuokioita syys-lokakuussa 2019 Jussilankadun päiväkodissa. Tavoitteenamme on saada havainnoinnin ja videokuvauksen kautta tietoa, miten vieras- ja monikieliset lapset reagoivat moniaistillisuuden hyödyntämiseen lukemisessa.

Tuokioissa on toimintaa kirjallisuuteen ja moniaistillisuuteen liittyen. Tuokiot ovat kestoaltaan noin 15-30min/kerta ja ne järjestetään aamupäivisin.

Lapsenne osallistuu tuokioihin vain luvallanne. Pyydämme lupanne myös lapsenne videokuvaukseen. Laurean opiskelijoita sitoo vaitiolovelvollisuus ja lapsenne henkilötietoja ei julkaista missään. Lapsistanne kuvattu materiaali säilytetään anonyymisti ja turvallisesti. Materiaali tuhoetaan asianmukaisesti.

Pyydämme palauttamaan kyselyn viimeistään maanantaihin 23.9.2019 mennessä päiväkodille. Kiitos!

Ystävällisin terveisin sosionomiopiskelijat

Sanna Heikkinen, sanna.2.heikkinen@student.laurea.fi

Julia Merikari, julia.merikari@student.laurea.fi

PARTICIPATE AND FILMING PERMISSION

We are bachelor of Social Services students from Laurea University of Applied Sciences. We are doing our thesis which includes functional activities in September and October 2019 at Jussilankatu kindergarten. Our goal is to get information how foreign-language and multilingual children react for using multisensory methods in reading. We are going to get the information by observation and filming.

Activities include multisensory actions (like exercise) and literature (reading a story). The activity takes about 15-30 minutes/per time before noon.

We need your permission that your child can participate in the activity. We are also asking permission for filming your child. Students from Laurea University of Applied Sciences are bound by the obligation of professional confidentiality and your child's personal data will not publish anywhere. Filming material of your child will be stored anonymously and safely. The material will be destroyed properly.

We are asking you to return this inquiry at the latest on Monday 23.9.2019 to the kindergarten. Thank you! If you have any questions don't hesitate to ask.

Kind regards

Sanna Heikkinen, sanna.2.heikkinen@student.laurea.fi

Julia Merikari, julia.merikari@student.laurea.fi

Bachelor of Social Services students

OSALLISTUMIS- JA KUVAUSLUPA/PARTICIPATE AND FILMING PERMISSION

LAPSEN ETUNIMI/CHILD'S FIRST NAME _____

LAPSEN SUKUNIMI/CHILD'S LAST NAME _____

OSALLISTUMINEN TOIMINTAAN/PARTICIPATE IN ACTIVITY

- Lapseni **saa osallistua** toimintaan. /My child **can participate** in activity.
- Lapseni **ei saa osallistua** toimintaan. /My child **can not participate** in activity.

VIDEOKUVAAMINEN/FILMING

- Lastani **saa videokuvata** toiminnan aikana. /**It is okay to film** my child during the activity.
- Lastani **ei saa videokuvata** toiminnan aikana. /**It's not okay to film** my child during the activity.
- Lapseni tekemiä **piirustuksia ja muita töitä saa videokuvata/ottaa valokuvia**. /**It is okay to film/take pictures my child's drawings and other crafts**.
- Lapseni tekemiä **piirustuksia ja muita töitä ei saa videokuvata**. /**It's not okay to film my child's drawings and other crafts**.

Päiväys/Date _____

Huoltajan/huoltajien allekirjoitus ja nimenselvennys

Guardian/Guardians signature and print name

Liite 3: Havainnointilomake

Havainnointilomake		Päiväys:				
Miten lapset reagoivat moniaistillisuuden hyödyntämiseen lukemisessa?	x	Kommentit	y	Kommentit	z	Kommentit
Kiinnostus +, ~, -						
Keskittyminen +, ~, - (liikkuminen)						
Vuorovaikutuksellisuus +, ~, - (keskustelu)						
Ilmeet +, ~, -						
Eleet +, ~, -						
Tunteiden esille tuominen +, ~, - (voimakkuus)						
Muisti, kuulo +, ~, -						
Muisti, näkö +, ~, -						
Muisti, kerrottu tarina +, ~, -						
Muisti, maku +, ~, -						
Ymmärrys +, ~, - (meille)						
Tuokion loppuminen +, ~, -						

Kiinnostus

- + Kuuntelee, ihastelee, kysyy, ihmettelee
- ~ Ei osoita kiinnostusta, mutta on mukana
- Pyrkii tilanteesta/tilasta pois, alkaa touhuta omaa

Keskittyminen

- + On keskittynyt, pystyy olemaan tilanteessa mukana toimien ohjeiden mukaan
- ~
- Ei pysty keskittymään, ei toimi ohjeiden mukaan, ylivilkkauttaa

Vuorovaikutuksellisuus

- + Esim. keskustele, pohtii lapsi-lapsi tai lapsi-aikuinen, lapsella valmius vastata: ideat, toiveet, aloitteet
- ~ On mukana tilanteessa, mutta ei keskustele oma-aloitteisesti
- Ei ota kontaktia, ei vastaa kysyttäessä

Ilmeet

- + Positiivisia ilmeitä: nauru, hymy, ihastus, hämmästyminen
- ~ Neutraali suhtautuminen. Ilmeessä ei tapahdu muutosta.
- Kasvojen mutristelu, ei hymyä, silmien pyörittely

Eleet

- + Positiivisia eleitä: malttamattomuus tekemiseen,
- ~ Tekee, mutta ei osoita elein olevansa kiinnostunut.
- Kehonkieli: kädet puuskassa, ei eleitä toiminnan tekemiseen

Tunteiden esille tuominen

- + Tuo tunteitaan voimakkaasti esille, rohkeus
- ~
- Ei tuo esille minkäänlaisia tunteita/tuntemuksia

Muisti, kuulo

- + Muistaa kuulon kautta asioita
- ~
- Ei muista kuulon kautta asioita

Muisti, näkö

- + Muistaa näön kautta asioita
- ~
- Ei muista näkömuistin kautta asioita

Muisti, kerrottu tarina

- + Muistaa kerrotun tarinan kautta asioita
- ~
- Ei muista kerrotun kautta tarinaa

Muisti, maku

- + Muistaa maun kautta asioita
- ~
- Ei muista aistimaansa makua

Ymmärrys

- + Ymmärsi tuokion aiheen/toiminnan/ohjeistuksen kysyttäessä
- ~ Ymmärsi joitakin yksittäisiä asioita kysyttäessä
- Ei ymmärtänyt tuokiosta mitään

Tuokion loppuminen

- + Olisi halunnut vielä jatkaa/tehdä lisää/milloin uudestaan/oli kivaa
- ~ Lähtee pois ohjeiden mukaisesti/ei mielihpidettä
- On jo heti ovelta lähtemässä/ei ollut kivaa

Liite 4: Tuokiosuunnitelma Kolmikon hedelmäretki

SOVELLETTU OHJATUN PIENRYHMÄTOIMINNAN SUUNNITTELULOMAKE	
Aika ja paikka tiistai 24.9.2019, yksikkö Hyvinkään varhaiskasvatuksessa	Opiskelijat Sanna ja Julia
Oppimisen alueet Kielten rikas maailma, erityisesti vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, kielellinen muisti, kielitietoisuus. Moniaistillisuus, erityisesti haju-, maku- sekä tuntoaistien aktivointi. Ruokakasvatus, erityisesti eri aisteja hyödyntäen sekä tutkien tutustuminen ruokiin, niiden ulkonäköön, koostumukseen ja makuun.	
Toiminnan aihe/nimi sekä toiminnan kulku. Kolmikon hedelmäretki. Luetaan kirja ja tutustutaan eri hedelmiin; ulkonäkö, haju, maku ja koostumus. Lapset ohjataan istumaan matolle, jolloin heidän keskellään on ohjaaja. Ohjaaja selittää tilannetta lapsille: Ketä olemme, mitä tehdään, miksi tehdään, videokuvauksesta kertominen sekä toisen ohjaajan kirjoittavan ylös asioita. Sitten luetaan kirja. Kirja luetaan lasten tahtiin. Kirjan loppuessa otetaan hedelmät esille. Tutkitaan, haistetaan, katsellaan, ihmetellään sekä maistellaan hedelmiä. Kaikille annetaan tarvitsema aika tähän. Ohjaaja lukee kirjan uudestaan, jolloin lapset voivat vielä syödä hedelmiä. Lopuksi kysytään palautetta. Käytetään kuvia koko tuokion ajan, kuten hedelmät, lukutuokio, syödä ja haistella. Hedelmät ovat esille sekä kokonaisina kuorineen että valmiiksi pilkottuna. Kokonaisia tarkastellaan, haistellaan sekä tunnistetaan. Pilkottuja hedelmiä saa maistaa ja syödä. Osallisuus mahdollistuu pienryhmän kautta: Pienryhmässä on vain kolme tai kaksi lasta, jolloin lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi. Keskusteluun on varattu tarpeeksi aikaa. Lapsi saa syödä valitsemiaan hedelmiä, kaikkea saa maistaa, mutta ei tarvitse syödä. Lapsen itsemääräämisoikeutta kunnioitetaan ja lapsi saa osallistua tuokioon tavallaan, kuten ei ollenkaan tai osan aikaa.	
Kuvaus koko ryhmää koskevista järjestelyistä Pienryhmä kaksi tai kolme lasta. Toiset lapset ovat ryhmän kasvattajien kanssa ulkona tai muissa päiväkodin tiloissa.	
Kirjaa ne toiminnallisuuden muodot, joita pääasiassa aiotaan käyttää (leikki, liikkuminen, tutkiminen, ilmaisu): Tutkiminen ja ilmaisu.	
Omat pedagogiset tavoitteet: Saada tutkimuskysymykseen liittyvää tietoa. Kartuttaa vieras- ja monikielisten lasten ohjaamiskokemusta ammatillisesti kehittyen. Havainnoida moniaistillisuuden hyödyntämisen käyttämistä toiminnassa, jossa aktivoidaan erityisesti makuaistia.	
Etukäteisjärjestelyt Kirja kirjastosta lainattu, kännykkä videointia varten, hedelmät kaupasta omakustanteisesti, tilat päiväkodin puolesta (pieniä järjestelyitä, kuten pöydän siirtely ryhmätiloissa), kuvat tulostetaan papunetistä, havainnointilomake, aikataulujen ja käytännön asioiden sopiminen henkilöstön kanssa sekä selvyys meidän työnjaosta tuokiolla.	
Työnjako aikuisten kesken	

1A tuokio: Sannalla päävetovastuu ja Julia havainnoi.
1B tuokio: Julialla päävetovastuu ja Sanna havainnoi.

Arviointi?

Palautetta pyydämme lapsilta hymynaamojen (iloinen, neutraali, surullinen) kautta. Kysymme heiltä myös suullisesti palautetta. Arviointia tapahtuu myös meidän kesken keskustellen.

Muuta huomioitavaa

Varmista lasten luvat osallistumiseen.
Huomioi selkeä ja rauhallinen kieli.

Liite 5: Tuokiosuunnitelma Satu sinisestä merestä

SOVELLETTU OHJATUN PIENRYHMÄTOIMINNAN SUUNNITTELULOMAKE

Aika ja paikka perjantai 27.9.2019, yksikkö Hyvinkään varhaiskasvatuksessa	Opiskelijat Sanna ja Julia
Oppimisen alueet Kielten rikas maailma; erityisesti vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, kielellinen muisti ja kielitietoisuus. Kasvan, liikun ja kehityn; erityisesti lasten kehontuntemuksen ja -hallinnan sekä motoristen perustaitojen kehittäminen. Moniaistillisuus; erityisesti eri aistien hyödyntäminen liikkuen.	
Toiminnan aihe/ nimi ja toiminnan kulku Satu sinisestä merestä. Sadussa esiintyy eri mereneläimiä, jotka liikkuvat eri tavoin ja tahtiin. Taustalla kuuluu koko ajan meren kohinaa kaiuttimesta. Ohjaaja muistuttaa tilanteesta lapsille: Mitä tehdään, miksi tehdään, videokuvauksesta kertominen sekä toisen ohjaajan kirjoittavan ylös asioita. Kysellään muistikuvia viime kerrasta. Sitten luetaan satu paperilta. Satua luetaan lasten tahtiin. Seuraavaksi näytetään ja ohjeistetaan kuvia apuna käyttäen, kuinka he liikkuvat sadun edetessä. Luetaan satu liikuntasatuna. Lopuksi kysytään palautetta. Palautetta kysytään suullisesti sekä lapset saavat halutessaan näyttää tulostetuista hymynaamoista mielipiteensä tuokiosta. Käytetään kuvia koko tuokion ajan, kuten mustekala, hai, meri ja hyppiä. Osallisuus mahdollistuu pienryhmän kautta: Pienryhmässä on kaksi tai kolme lasta, jolloin lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi. Keskusteluun on varattu tarpeeksi aikaa. Lapsen osallisuus omaehtoisuuden ja valinnanvapauden kautta.	
Kuvaus koko ryhmää koskevista järjestelyistä Pienryhmä, jossa on kaksi tai kolme lasta. Toiset lapset ovat ryhmän kasvattajien kanssa ulkona tai muissa päiväkodin tiloissa.	
Kirjaa ne toiminnallisuuden muodot, joita pääasiassa aiotaan käyttää (leikki, liikkuminen, tutkiminen, ilmaisu): Liikkuminen ja ilmaisu.	
Omat pedagogiset tavoitteet: Saada tutkimuskysymyksen vastauksia. Kartuttaa vieras- ja monikielisten lasten ohjaamiskokemusta ammatillisesti kehittyen. Havainnoida moniaistillisuuden hyödyntämisen käyttämistä toiminnassa, jossa lukukokemusta vahvistaa liike.	
Etukäteisjärjestelyt Kirja kirjastosta lainattu (tulostettu kyseisen sadun sivu), kännykkä videointia varten, kankaat (meri) meiltä, tilat päiväkodin puolesta, kuvat tulostetaan papunetistä, havainnointilomake, Spotify ja kaiutin (Julia), aikataulujen ja käytännön asioiden sopiminen henkilöstön kanssa, selvitys meidän työnjaosta tuokiolla.	
Työnjako aikuisten kesken 1A tuokio: Sannalla päävetovastuu ja Julia havainnoi 1B tuokio: Julialla päävetovastuu ja Sanna havainnoi	

Arviointi

Palautetta pyydämme lapsilta hymynaamojen (iloinen, neutraali, surullinen) kautta. Kysymme heiltä myös suullisesti palautetta. Arviointia tapahtuu myös meidän kesken keskustellen.

Muuta huomioitavaa

Satu

OSTOKAUKU

SATU SINISESTÄ MERESTÄ

Satu	Kehosoitinsadun toteutusvinkkejä	Liikuntasadun toteutusvinkkejä
Tiedetään, että meri on sininen? Jos olet juuri ja juuri pinnan alla, vesi näyttää melko vaalealta, mutta jos sukellat syvemmälle, sen väri muuttuu tummemmaksi. Nyt kerron sulle, kirkkaat asuvat Sinisen meren ontakossa.		
Meeri Merilähti on kaunis, ja se viihtyy hyvin meren pohjassa. Se on luonteeltaan rauhallinen ja kulkee mielellään hitaasti paikasta toiseen. Samalla se saattaa katella kaikkea kaunista, mitä meressä on.	kämmenten hierominen lattiaan	makuu selälleen, käsen ja jalkojen rauhallinen liikuttaminen
Merestä asuu myös Mauni Mustekala, joka osaa liikuttaa lonkeroitiaan nopeasti, jolloin se nousee nopeasti ylöspäin.	sormien naputtaminen toisiinsa nopeasti	hyppiminen nopeasti
Se osaa antaa lonkeroidensa liikkua myös hitaasti. Silloin se laskeutuu hitaasti lähemmäs meren pohjaa.	kämmenten hierominen kämmenellä hitaasti	käsen heiluttelu ja hoiduttaminen rauhallisesti
Henna Hai sen sijaan on aina nopea. Se sukki nopeasti paikasta toiseen.	kämmentä sukkiminen reisiä vasten	juokseminen kädet korkealla pään päällä heiluun
Seppo Simpukka on useimmiten meren pohjassa nauttimassa meren hitaasta liikkeestä.	kämmenten hierominen hitaasti reisiä vasten	selälleen kippurassa lattialla kerruminen
Seppo osaa kuitenkin ottaa myös nopeita spurttia ja kuosiain naputellen.	nyrkien naputtelu toisiaan vasten kämmenpohjat yhdessä	esempään hyppy kykyistä
Dei Dellinen entysoaamista ovat nopeat hyppy, joiden ansiosta se saattaa nähdä sinisen laivan.	käsen näpätys lattiaan, välissä ilmaa "hyppy"	kykyistä hyppy korkealle
Matti Merihavonon katselee mielellään toisten ilottelua nauttien samalla Sinisen meren rauhallisista ja hitaista liikkeistä.	etusormien hitas naputtelu toisiaan vasten	hitaasti jalalta toiselle loikkiminen
Sillä Sinisessä meressä ne kaikki elävät sulataa sovussa toistensa kanssa, niin hitaat kuin nopeatkin!		



Liite 6: Tuokiosuunnitelma Seepra joka oli liian vikkellä

SOVELLETTU OHJATUN PIENRYHMÄTOIMINNAN SUUNNITTELULOMAKE

Aika ja paikka tiistai 01.10., yksikkö Hyvinkään varhaiskasvatuksessa	Opiskelijat Sanna ja Julia
Oppimisen alueet Kielten rikas maailma, erityisesti vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, kielellinen muisti, kielitietoisuus. Moniaistillisuus, erityisesti elämyksellisyys.	
Toiminnan aihe/nimi sekä toiminnan kulku. Yleisvalona ”pikkukeittiön” työpistevalaistus, jotta ei olisi aivan pilkkopimeää. Rakennamme majan hyödyntäen tilassa olevaa pöytää. Maja tulee sen alle. Majan lattialle matto ja seiniksi huopia/peittoja. Jätämme ainakin yhden majan sivustan auki, jotta havainnointi ja videokuvaus mahdollistuvat. Kysytään tilan ulkopuolella viime kerrasta: Mitä jäi mieleen? Lapset ohjataan tilaan ja siellä olevaan majaan, jossa ohjaaja on mahallaan majan lattialla, lapset hänen molemmilla puolin. Ohjaaja muistuttaa tilannetta lapsille: mitä tehdään, miksi tehdään, videokuvauksesta kertominen sekä toisen ohjaajan kirjoittavan ylös asioita. Sitten luetaan kirja taskulampun valossa. Kirja luetaan lasten tahtiin. Lopuksi kysytään palautetta. Kuvia käytetään koko tuokion ajan, kuten kirjassa esiintyvät eläimet ja lukutuokio. Osallisuus mahdollistuu pienryhmän kautta: Pienryhmässä on vain kolme tai kaksi lasta, milloin lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi. Keskusteluun on varattu tarpeeksi aikaa. Jokainen lapsi saa halutessaan kokeilla taskulamppua. Lapsen itsemääräämisoikeutta kunnioitetaan ja lapsi saa osallistua tuokioon tavallaan, kuten ei ollenkaan tai osan aikaa.	
Kuvaus koko ryhmää koskevista järjestelyistä Pienryhmä kaksi tai kolme lasta. Toiset lapset ovat ryhmän kasvattajien kanssa ulkona tai muissa päiväkodin tiloissa.	
Kirjaa ne toiminnallisuuden muodot, joita pääasiassa aiotaan käyttää (leikki, liikkuminen, tutkiminen, ilmaisu): Leikki ja tutkiminen	
Omat pedagogiset tavoitteet Saada tutkimuskysymykseen liittyvää tietoa. Kartuttaa vieras- ja monikielisten lasten ohjaamiskokemusta ammatillisesti kehittyen. Havainnoida moniaistillisuuden hyödyntämisen käyttämistä toiminnassa, jossa pyritään elämyksellisyyteen.	
Etukäteisjärjestelyt Kirja kirjastosta lainattu, kännykkä videointia varten, taskulamppu, majatarpeeksi Sannalta lakanoita, tilat päiväkodin puolesta (pieniä järjestelyitä, kuten pöydän siirtely ryhmätiloissa ja majan rakentaminen), kuvat tulostetaan papunetistä, havainnointilomake, aikataulujen ja käytännön asioiden sopiminen henkilöstön kanssa sekä selvitys meidän työnjaosta tuokiolla.	
Työnjako aikuisten kesken 3A tuokio: Sannalla päävetovastuu ja Julia havainnoi 3B tuokio: Julialla päävetovastuu ja Sanna havainnoi	

Arviointi Palautetta pyydämme lapsilta hymynaamojen (iloinen, neutraali, surullinen) kautta. Kysymme heiltä myös suullisesti palautetta. Arviointia tapahtuu myös meidän kesken keskustellen.
Muuta huomioitavaa Varataskulamput Huomioi lasten reagointi hämärään/pimeään (ei saa pelottaa)

Liite 7: Tuotos Hyvinkään varhaiskasvatukseen

Opinnäytetyö moniaistillisuuden hyödyntämisestä lukutuokiolla

Hei, me olemme kaksi lukemisesta lumoutunutta sosionomiopiskelijaa Laurea ammattikorkeakoulusta. Seuraavaksi esittelemme opinnäytetyömme **Lumoudutaan lukemisesta varhaiskasvatuksessa vieras- ja monikielisten lasten kanssa**, jonka tavoitteena oli saada myös lapset lumoutumaan siitä moniaistillisuutta hyödyntäen. Halusimme selvittää, miten lapset reagoivat moniaistillisuuteen lukutuokiolla. Opinnäytetyömme toteutettiin toiminnallisena yhteistyössä Hyvinkään varhaiskasvatuksen kanssa. Tässä blogipostauksessa käymme läpi työmme sisältöä, toteutusta ja tuloksia. Haluamme sinun saavan tästä julkaisusta vinkkejä työhön ja arkeen.

Opinnäytetyön teoriapohja kattaa varhaiskasvatuksen, vieras- ja monikieliset lapset, kokonaisvaltaiseen oppimisen, moniaistilliseen toiminnan, lasten kehityksen sekä lukemisen merkityksen. Nämä teoriat loivat pohjan työlle. Työn toiminnallinen osa järjestettiin pienryhmissä lasten kanssa, niin että kullakin tuokiolla oli mukana kahdesta kolmeen lasta. Pienryhmissä oli 3- ja 5-vuotiaita vieras- ja monikielisiä lapsia. Ne toteutettiin syys-lokakuussa 2019. **Toimintatuokit toteutettiin kirjallisuuden avulla hyödyntäen moniaistillisuutta kokonaisvaltaisen oppimisen näkökulmasta.** Menetelminä käytettiin havainnointia ja videokuvausta. Jokaisella tuokiolla käytettiin myös kuvallista tukea.

Katsaus teoriaan

Kokonaisvaltaisessa oppimisessa liittyvät yhteen tunteet, tiedot, taidot, toiminta, aistien välittämät havainnot, kehollinen elämys, kieli ja ajattelu. Oppimista tapahtuu leikin kautta, havainnoimalla, tarkkailemalla, jäljittelemällä, liikkumalla, tutkimalla, annettuja tehtäviä tekemällä sekä taiteiden ja itseilmaisun kautta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 2019, 21-22.)

Moniaistillisuudella tarkoitetaan kaikkia aisteja ja niiden vaikutusta yhdessä ja erikseen. Ihminen käyttää monissa toimintoissaan usean aistin toimittamaa tietoa yhtä aikaa. Aistimuksiin vaikuttaa myös yksilölliset valmiudet, sosiaalinen ympäristö ja vuorovaikutuksellisuus. Eri ihmiset oppivat paremmin eri aistien kautta, **niinpä aistien laaja-alainen hyödyntäminen oppimisessa on tärkeää.** (Saarinen 2014, 15.) Selkeys, havainnollisuus ja toiminnallisuus tukevat ymmärtämistä. Edellytykset oppimiseen mahdollistaa toisto, konkreettisuus sekä eri aistikanavien käyttö ohjauksessa. (Kivijärvi 2017, 255-256.)

Kielellisessä kehityksessä aikuinen pystyy rohkaisemaan lasta vastavuoroisuuden sekä arvostavan suhtautumisen kautta. On osoitettu aikuisten ja lasten yhteisten luku- ja leikkitilanteiden olevan todella merkittäviä lasten kielen kehityksen kannalta. Kieli on moniulotteisempaa ja keskustelu pidempää näissä tilanteissa kuin arjessa. Varhaiskasvatuksen tulee tarjota lapselle mahdollisuuden tutustua lastenkirjallisuuteen luoden myönteinen suhde kirjoihin ja lukemiseen. Sensitiivisyys korostuu, kun lapset ovat eri tasoilla kielellisessä kehityksessä sekä kotona tapahtuva lukeminen ei välttämättä ole päivittäistä. Lukuhetkien pitäisi olla niin yksilöllisiä, pienryhmän keskeisiä kuin koko ryhmän yhteisiä. Vaikka rauhoittuminen ja kiireettömyys ovat merkittäviä tavoitteita lukuhetkille, täytyy lukemista toteuttaa myös muiden tavoitteiden pohjalta. **Perinteisten uni- ja lepohetkien lisäksi täytyy tarjota lapselle myös luku-, loru- ja satuhetkiä, jolloin lapsi on aktiivisena toimijana keskustellen, jakaen kokemuksiaan tai eläytyen.** (Suojala 2009, 41-42.)

Ääneen lukeminen on äärimmäisen arvokasta. Lukuhetkistä jää muistijälki, sillä kirjan lukemisen kautta syntyy fyysinen ja psyykinen **tunnesidos**. Tutkimuksissa on selvinnyt lapsen hyötyvän aikuisen ääneen lukemisesta jopa 13-vuotiaaksi asti. (Heikkilä-Halttunen 2015, 132.) Lukemaan oppimista edistää juurikin lasten ja aikuisten yhteiset lukukokemukset, kirjastokäynnit sekä kirjojen saatavilla oleminen (Nurmi ym. 2014, 53).

Kuvien käyttö vieras- ja monikielisten lasten kanssa auttavat toisen kielen oppimisessa sekä tukevat kommunikaatiota. **Kuvat luovat lapselle merkityksen sanotulle sanalle, mikä mahdollistaa ymmärryksen asiasta tai tilanteesta, vaikka lapsi ei varsinaisesti ymmärtäisi kieltä.** Lapsi pystyy tunnistamaan asian tai sanan äidinkielellään kuvallisen tuen avulla. Kuvien käyttö helpottaa sanojen muistamista. Lapsen mahdollisuudet itseilmaisuun laajenevat, vaikka hän ei osaisi tai uskaltaisi puhua vierasta kieltä. Osallisuuden tunne kasvaa kuvallisen tuen ansiosta. Kuvat tukevat myös vuorovaikutusta. Vaikka vieraan kielen puhuminen alkaisi luonnistua ei kuvallista tukea kannata lopettaa, sillä ne antavat lapselle mahdollisuuden täsmentää ja laajentaa ilmaisuaan. (Gyekye & Ruponen 2018, 352-353.)

Toiminnalliset tuokit

Seuraavaksi esittelemme toimintatuokioiden sisältöä, toteutusta ja havaintoja. Valitsimme kirjat tuokioiden sen mukaan, mitä aisteja tavoitteenamme oli aktivoida kunkin tarinan avulla. Tuokioiden liittyi myös edellisen kerran

muistelu. Tuokioiden lopuksi lapsilta kysyttiin palautetta suullisesti ja kuvallisesti, jolloin lapset saivat halutessaan näyttää tulostetuista hymynaamoista mielipiteensä tuokiosta.

Kolmikon hedelmäretki

Ensimmäisessä tuokiossa kirjana oli Kolmikon hedelmäretki (Nilsson Thore 2019), jossa kolme lasta tutustuu päiväkodissa hedelmiin haistellen ja maistellen. Tuokiossa luettiin kirja lasten tahtiin. Kirjan loppuessa otettiin esille kirjassa esiintyneet hedelmät. Ne olivat sekä kokonaisina että valmiiksi pilkottuina. Ajatuksena oli tutkia, haistella, katsella, ihmetellä sekä maistella hedelmiä. Kaikille lapsille annettiin heidän tarvitsemansa aika tähän. Ohjaaja luki kirjan uudestaan, jolloin lapset saivat vielä syödä hedelmiä.

Havaintoja: Kirjan ensimmäisellä lukukerralla osa lapsista oli levottomia. Kirjan toisella lukukerralla, lasten syödessä samalla hedelmiä, oli heidän keskittymisensä tarinaan kiitettävää. Tällöin yhden lapsen keskittyminen suuntautui ainoastaan hedelmän syömiseen. Lapset pitivät hedelmien tutkimisesta, erityisesti niiden syömisestä. He olivat vuorovaikutuksellisia ja innostuivat toistamaan sanoja. **Mielestämme lukutuokiolla kannattaa hyödyntää makuaistin aktivoimista positiivisen vasteen saamiseksi.**

Satu sinisestä merestä

Toisessa tuokiossa käytettiin Satu sinisestä merestä satua kirjasta Aistiseikkailu, elämyksiä ja toimintaa koko vuodeksi (Saarinen 2014, 52). Satu toteutettiin sekä niin sanotusti normaalina satuna että liikuntasatuna. Taustalla oli musiikkia meren kohinasta. Ensimmäisellä lukukerralla satu luettiin selkokielellä hitaasti kaikkien maastessa vatsallaan sinisellä patjalla. Ennen toista lukukertaa ohjeistettiin satuun tulevan myös liikettä. Ohjaaja näytti esimerkillään mallintamalla lapsille, kuinka he voisivat liikkua sadun edetessä. Toinen lukukerta aloitettiin vatsalla makuulta ja päätettiin siihen, mutta sadun edetessä niin hypittiin kuin heiluttiin sekä kovaa että hiljaa.

Havaintoja: Sininen jumppapatja aktivoi lapsia liikkeeseen jo ensimmäisellä lukukerralla. **Kuvallinen tuki oli merkityksellistä.** Se lisäsi muuten levottomien lasten keskittymistä, sillä itse satu oli tekstimuodossa yhdellä A4 arkilla. Papunetin kuvat meren elävistä ruokkivat lasten vuorovaikutuksellisuutta, mikä tuli ilmi muun muassa eleiden, ilmeiden ja huudahdusten kautta. Yksi lapsista oli kiinnostunut erityisesti musiikista. **Liikuntasadun aikana ohjaajan liikkeiden mallintamisella ja omalla heittäytymisellä sekä sadun lukemisen yhtäaikaaisuudella oli merkitystä lasten innokkuuteen toistaa ohjaajan liikkeitä. Lasten innostus näkyi ja kuului.**

Seepra joka oli liian vikkellä

Kirja Seepra joka oli liian vikkellä (Desmond 2014) luettiin kolmannessa tuokiossa. Tuokiota varten rakensimme majan, josta jätimme havainnoinnin ja videokuvauksen takia yhden sivustan auki. Valonlähteinä olivat tilan työpistevalaistus ja ohjaajan taskulamppu. Huoneessa oli hämärää, muttei täysin pimeää. Lapset ohjattiin majaan, jossa ohjaaja oli mahallaan majan lattialla. Kirja luettiin lasten tahtiin taskulampun valon avulla.

Havaintoja: Kirjan kuvat ja kuvallinen tuki olivat merkityksellisiä myös tässä tuokiossa. Kuvat kiinnostivat osaa lapsista todella paljon. Lasten vuorovaikutuksellisuus tuli ilmi eleiden, sanojen toistamisen, ihmettelyn ja äidinkiellellään puhumisen kautta. Maja itsessään ei herättänyt lapsissa suurta kiinnostusta, toisin kuin oletimme. Taskulampun kokeileminen kiinnosti lapsia. **Tuokiolla lasten keskittymisestä päätellen voidaan kuitenkin todeta tarinan ääneen lukemisen olleen mieluisaa toimintaa.**

Opinnäytetyön tuloksia

Opinnäytetyön tuloksena saatiin arvokasta tietoa moniaistillisuuden käyttämisestä lukemisen tukena varhaiskasvatuksessa. Lapset reagoivat eri tavoin moniaistillisuuden hyödyntämiseen. Reagointi tuli ilmi muun muassa eleiden ja vuorovaikutuksellisuuden kautta. Kielen kehityksen osa-alueista onnistuimme kehittämään vuorovaikutustaitoja ja kielen ymmärtämisen ja tuottamisen taitoja. Toimintatuokiot mahdollistivat lapsille tilaisuuden omaksua suomen kieltä. Kuvien käytön kautta lapset kiinnostuivat kielestä. Pienryhmätoiminnassa lapsi tuli aidosti kohdatuksi, kuulluksi ja nähdyksi. Ohjaajan äänenkäyttö, eläytyminen sekä eleet ja ilmeet motivoivat lasta keskittymään ja eläytymään tarinaan. Myös sanotun toisto ja tauotus olivat tärkeitä vuorovaikutuksellisuudessa. Koimme oleelliseksi myös puheen selkeyden ja rauhallisuuden. Havaintoihin perustuen voidaan todeta: **Makuaistin aktivoiminen paransi pääosalla lapsista keskittymistä ja liikkeen yhdistäminen lukemiseen toi ilmi mallintamisen ja kuvien käytön tärkeyden vieras- ja monikielellisten lasten kanssa toimiessa.**

Ajatuksia ja ideoita toimintaan

- Kiinnitä huomiota tilan ja välineiden valintaan. Tiedetyt välineet voivat merkitä lapsille toista kuin aikuisten suunnitelmissa. Myös pieni tila voi tarjota suuria elämyksiä.
- Mahdollisessa majassa täytyy olla hyvin tilaa kaikille. Kokeilemisen arvoista: pelkän taskulampun käyttö valonlähteenä kirjaa luettaessa.
- Lapsien mukaan ottaminen koko toiminnan ajaksi suunnittelusta arviointiin. Loppuun kulutettu kirja voi antaa uusia mahdollisuuksia, kun sen lukemiseen lisää moniaistillisuutta. Lukutuokion maja voi olla lapselle merkityksellisempi, jos hän on päässyt rakentamaan sitä myös.
- Kiireettömyys; kun ohjaaja voi olla aidosti läsnä, välittyy tunne myös lapsille. Tästä hyöttyy myös ohjaaja.

Lukemisiin

Julia ja Sanna

Lähteet

Desmond, J. 2014. Seepra joka oli liian vikkela. Hytti, S. Helsinki: Lasten Keskus.

Gyekye, M. & Ruponen, U-M. 2018. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityyskasvatus. Keuruu: PS-kustannus, 339-362.

Heikkilä-Halttunen, P. 2015. Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen. Keuruu: Atena Kustannus.

Kivijärvi, T. 2017. Vieras- ja monikielisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS- kustannus, 250-262.

Nilsson Thore, M. 2019. Kolmikön hedelmäretki. Raija Rintamäki. Karkkila: Kustannus-Mäkelä.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saarinen, S.L., 2014. Aistiseikkailu. Elämyksiä ja toimintaa koko vuodeksi. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Suojala, M. 2009. Lastenkirjallisuus kielen ja kuvittelukyvyyn laajentajana. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuslaitos THL, 40-47.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. 2019. Helsinki: Opetusministeriö.