

MONTA TAPAA KERTOJA



NYT ON MONILUKUTAIDON AIKA!



MONILUKUTAIDON AIKA



SISÄLTÖ

- 6 PEKKA MERTALA**
Monilukutaito varhaiskasvatuksessa – abstrakti käsite ja konkreettista kasvatusta
- 8 KRISTIINA KUMPULAINEN**
Moninaistuva lukutaito – kaikkien oikeus
- 10 JANNE LEPOLA**
Lasten tarinoiden ymmärtämistä on tärkeä tukea jo varhain
- 13 JENNI VARTIAINEN**
Lapsi on syntynyt tutkimaan



Julkaisija: Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto VOL
Piirokset: Maija Hurme
Taitto: Print Line Helsinki Oy
Paino: PunaMusta Oy, 1. painos, 1/2021



MONILUKUTAITO VARHAISKASVATUKSESSA: ABSTRAKTI KÄSITE JA KONKREETTISTA KASVATUSTA



Monilukutaito on uusi käsite varhaiskasvatuksessa ja suomalaisessa kasvatuskentässä ylipäätään. Käsitteen juurtumattomuus on näkynyt epätietoisuutena siitä, mitä monilukutaidolla oikeastaan tarkoitetaan ja miten sen tulisi näkyä varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Tämän kirjoituksen tavoitteena on hälventää monilukutaitoon liittyvää mystiikkaa. Vaikka monilukutaito on abstrakti käsite, ei pedagogiikan tarvitse olla abstraktia. Siksi käytän konkreettisenä esimerkkinä varhaiskasvatuksen pedagogiikalle hyvin ominaista työkalua; kuvitettua satukirjaa.

Yksi tapa hahmottaa monilukutaito on ajatella sitä sateenvarjokäsitteenä, joka sulkee alleen erilaiset tekstit (esim. kirjoitus, kuvat, video, puhe), niiden tulkintaa ja tuottamista edellyttävät lukutaidot (esim. visuaalinen, auditiivinen, kinesteettinen) sekä lukutaitoja täsmentävät erilaiset ulottuvuudet (esim. operationaalinen, kriittinen, kulttuurinen).

Kirjan lukeminen voidaan aloittaa sen kuvien tarkastelulla: millaisia tulkintoja voimme tehdä kirjan tapahtumista kuvituksen perusteella? Entäpä kirjassa esiintyvistä henkilöistä? Toistuvatko kuvituksessa jotkut tietyt värit ja jos toistuvat niin miksihän. Kirjan juonesta ja hahmojen luonteesta tehtyjä oletuksia testataan lukemalla tarina.

Lukemisen jälkeen voidaan myös tulkita kirjan juonta. Mitä tapahtui ensin? Entäpä seuraavaksi? Millaiseen tilanteeseen kirja päättyi? Onko joissain muissa tutuissa teksteissä samanlaisia juonirakenteita? Oliko kirjassa jokin opetus? Yhtä lailla olennaista on tutkia kirjassa esiintyviä hahmoja. Edustivatko kirjan hahmot eri sukupuolia, ikäluokkia, kulttuureja ja niin edelleen? Millaisia rooleja heillä kirjassa oli? Miten roolit suhteutuvat muihin tuttuihin teksteihin ja tarinoihin?

Seuraavaksi lapsia voi ohjata tarkastelemaan lukijan eläytymistä, eli hänen käyttämiään äänenpainoja ja eleitä: millä tavoin tarinan tunnelma



muuttuu, jos lukija vaihtelee tai ei vaihtelee intonaatiota erilaisia tunnelmia kuvaavissa kohdissa? Millä tavoin lukijan keholliset eleet, esimerkiksi hartioiden jännittäminen jännittävässä kohdassa vahvistavat viestiä ja tuottavat kollektiivisen tunnekokemuksen.

On myös oleellista tehdä lapsille näkyväksi, että kirjalla on aina kirjoittaja (ja tässä tapauksessa myös kuvittaja). Toisin sanoen se, mitä kirjassa tapahtuu ja millaisia sen hahmot ovat, ovat aina jonkun tekemiä valintoja ja että joku toinen olisi ehkä tehnyt erilaisia ratkaisuja. Lasten kanssa voidaankin visioida ja tuottaa kirjoille vaihtoehtoisia juonenkäänteitä tai miettiä, miten tarina olisi muuttunut, mikäli päähenkilö olisi ollut erilainen.

Kaiken analyttisyyden vastapainoksi on yhtäältä tärkeää ja merkityksellistä myös ”vain” nauttia hyvän kirjan lukemisesta, kuuntelemisesta, katselemisesta ja yhdessäolosta ylipäätään. •



MONINAISTUVA LUKUTAITO - KAIKKIEN OIKEUS

Viestinnän monimuotoistuminen

ja arkipäiväistyminen haastaa meitä pohtimaan mitä lukutaito tässä ajassa oikein tarkoittaa. Kasvatusalan ammattilaisina monia meitä myös askarruttaa – ja myös huolettaa – miten tukea ja edistää lasten ja nuorten lukutaitoa jatkuvasti muuttuvassa ajassa. Vaikka maailmassa on kautta aikojen viestitty erilaisin merkein ja välinein, on digitaalinen media radikaalilla tavalla muuttanut viestintää ja tekstimaailmaamme. Nyt yhden ihmisen tuottama lyhyt teksti verkossa, kuten #metoo ja siihen liittyvä tarina voivat saada aikaan jopa globaaleja kansanliikkeitä. Nämä ulkoasultaan sinällään vaatimattomat tekstit voivat olla digitaalisessa maailmassa viestinnälliseltä arvoltaan

äärettömän vahvoja niin hyvässä kuin pahassa. Ne välittävät yhden ellei monen romaanin verran tietoa ainakin niille, joilla on näiden viestien tuottamiseen ja ymmärtämiseen tarvittavaa lukutaitoa. Mutta kenellä on tätä lukutaitoa ja mitä tapahtuu, jos tätä lukutaitoa ei ole?

Digitaalinen maailma missä elämme edellyttää meiltä kaikilta uusia lukutaitoja. Koulutusjärjestelmämme ja koko yhteiskuntamme on vahvasti rakentanut lukutaidon perinteisten kirjainmerkkien ja tämän pohjalta tapahtuvan viestinnän varaan. Ne, jotka hallitsevat painettuun sanaan perustuvan lukutaidon ovat menestyneet usein koulussa ja työelämässä. Mitä jos koulutusjärjestelmä suosisikin jotain



muuta lukutaitoa kuten kuvallista tai kehollista viestintää yli muiden? Avaisiko se tiedon tuottamisen ja tulkitsemisen mahdollisuuksia niiden lasten ja nuorten keskuudessa, joille perinteinen lukutaito tuottaa haasteita? Toisaalta onko mikään yksittäinen lukutaito riittävä tapa



määrittää tai edistää aikamme lukutaitoa?

Lasten ja nuorten yhtäläisiä oppimisen oikeuksia ja tulevaisuuksia puolustava koulutusjärjestelmä ei voi olla tiedostamatta viestinnän ja tiedon tuottamisen monimuotoistumista ja tätä kautta lukutaidon käsitteen laajentumista lukutaidoiksi. On selvää, että perinteisen lukutaidon rinnalla meidän on huolehdittava siitä, että lapset ja nuoret saavat riittävät valmiudet tulkitä ja tuottaa moninaisia tekstejä erilaisissa tekstiympäristöissä – myös digitaalisissa – taidokkaasti, kriittisesti ja vastuullisesti. Voimassa oleva varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma on huomioinut lukutaidon monimuotoistumisen

ja nostanut yhdeksi laaja-alaisen osaamisen alueeksi monilukutaidon. Nyt on meidän aikuisten ja kasvatusalan ammattilaisten vuoro huolehtia siitä, että monilukutaidon edistäminen on läsnä lasten elämässä. Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Monilukutaitoa Opitaan Lolla (MOI) – tutkimus- ja kehittämissuunnitelmassa olemme pyrkineet omalta osaltamme edistämään 0-8-vuotiaiden lasten monilukutaitoa parissa. Olemme tutkimuksessamme sekä tämän pohjalta tuotetussa monilukutaidon pedagogiikassa ja materiaaleissa korostaneet moninaisia tekstiympäristöjä, joissa lasten itse tuottama ja heille tuotettu kulttuuri ovat keskiössä. Lapsia kannustetaan tutkimaan, tulkitsemaan, käyttämään

ja tuottamaan erilaisia tekstejä yhdessä aikuisten ja toisten lasten kanssa.

Vaikka tekstiympäristöt ja niiden viestimerkit muuttuvat, niiden välittämät tarinat ovat meille ihmisille yhä tärkeitä. Tarinat yhdistävät meitä ja tarjoavat mahdollisuuksia ”liikkua” ajassa ja paikassa taakse- ja eteenpäin. Tarinat ovat ajattelumme, sivistyksen ja yhteisöllisyyden voimavara. Toivon että voimme pitää huolen siitä, että yksikään lapsi tai aikuinen ei jää aikamme tarinoiden ulkopuolelle sen vuoksi, että heillä ei ole riittävä lukutaitoa. •



LASTEN TARINOIDEN YMMÄRTÄMISTÄ ON TÄRKEÄ TUKEA JO VARHAIN

Varhaiskasvatuksen opettajat ja tutkijat ovat varsin yksimielisiä, että ymmärtäminen on lukemisen ja lukemaan opettamisen ensisijainen tavoite. Riittävän hyvä kuullun ja luetun ymmärtäminen on tärkeää, sillä puutteet ymmärtämisen taidoissa tarkoittavat usein oppimisinnon laskua, motivaatio-ongelmia ja koulumenestyksen heikkenemistä varsinkin koulun ylemmillä luokilla. Vaikka korostan tarinan ymmärtämisen taitoja, on hyvä muistaa, miten keskeinen virstanpylväs lukutaidon oppiminen on lapsen ja perheen hyvinvoinnin kannalta. Varsinkin lähtökohdiltaan heikoimpien lasten lukemisen valmiuksien, kuten kirjain- ja äännetietoisuuden ja sanavaraston laajentaminen ovat tärkeitä. Ne ovat myös keskeisiä lapsen itseohjautuvan toiminnan muotoutumisessa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi)

Varhaiskasvatuksen laatu arjessa -raportin tulokset vuodelta 2019 toivat esille paljon myönteistä varhaiskasvatuksen eri osa-alueista päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Tästä esimerkkinä on leikin ja leikkipedagogiikan toteutuminen. Henkilöstön arvioinnit osoittivat kuitenkin myös, että vain puolet vastaajista kertoi lukeneensa pedagogisesti valittuja kirjoja tai leikitellen kielellä lasten kanssa päivittäin. Keskeisimpinä esteinä kielellisesti rikkaan toiminnan toteutumiselle mainittiin lasten kielen kehityksen erot ja haasteet. Lapselle lukemisen ja perheen lukemisharrastuksen merkitystä varhaisten lukemisen ja kirjoittamisen osaamiserojen tasoittajana korostettiin myös tuoreessa Karvin koulutulokkaiden alkuarvioinnissa. Sekä vanhemmat että varhaiskasvatuksen opettajat ovat usein yhtä mieltä satujen tai tarinoiden lukemisen merkityksestä lapsen tunne-elämän, mielikuvituksen ja kielen kehittymisen kannalta.

Tutkimuksissa on jo pitkään osoitettu, että lapselle lukemista ei voida pitää niin sanotusti Graalin maljana, josta kaikki lapset voisivat ammentaa valmiudet sujuvan teknisen lukutaidon oppimiseen. Osa lapsista hyötyy ääneen lukemisesta, osa oppii lukemaan melko vähäisellä kokemuksella ääneen lukemisesta ja lisäksi osa lapsista oppii vastustamaan ääneen lukemista eikä nauti kirjanlukutilanteista. Kuten varhaiskasvatuksen



opettajat ja vanhemmat – ja myös lapset itse – tietävät, että on lapsia, jotka eivät oikein jaksa jakaa lukutilannetta vuorovaikutteisesti ja kuormittuvat melko nopeasti. Siksi lapselle lukemista on hyvä toteuttaa aina lapsen valmiuksien ja jaksamisen ehdoilla.

Lapselle lukemisen määrällä ja laadulla on osoitettu olevan kiistaton yhteys lasten sanaston kehittymiseen ja sitä kautta lukemisvalmiuksiin. Esimerkiksi **Minna Torppa** osoitti, että lapselle lukemisen määrä kahden vuoden iässä ennusti lapsen sanavarastoa 3,5 vuoden iässä, mikä edelleen ennusti lapsen tietoisuutta puhutusta ja kirjoitetusta kielestä. Myös **Maarit Silvéni**n ja kumppaneiden tutkimus toi esille, miten sekä lapsen kielen kehitystaso että äidin kuvakirjan lukemisstrategiat ohjaavat lapsen tulevaa kielen kehittymistä. Suotuisaa kielen kehitystä ennusti erityisesti keskusteleva lukemistapa eli vanhempi esitti kysymyksiä, jotka edellyttivät lapselta yhä monipuolisempia ilmauksia ja joita vanhempi taas laajensi omalla vuorollaan.

Mitä sadun tai tarinan ymmärtäminen edellyttää, ja miten taidot kehittyvät? Kuullun, kuvakirjan tai animaation ymmärtäminen ovat monisäikeisiä ja koko yksilön elämän ajan kehittyviä taitoja. Esimerkiksi kuullun ymmärtäminen edellyttää puheessa esiintyvien äänteiden havaitsemista, sanojen merkitysten ja sanataivutusten hallintaa sekä kielen käyttämistä vuorovaikutustilanteessa. Kuvatarinan ymmärtäminen on jo lähempänä luetun ymmärtämistä, eli se edellyttää lapselta kykyä suunnata ja ylläpitää tarkkaavaisuutta peräkkäisiin kuviin, muistaa kuvan tapahtuma ja yhdistää informaatiota tapahtumien välillä sekä käyttää aiempaa kokemusta esimerkiksi tarinan opetuksen hahmottamisessa. Tarinan syvällisempi ymmärtäminen edellyttää siis yksittäisten tapahtumien muistamisen lisäksi kykyä tehdä päätelmiä tapahtumien välisistä suhteista. 4-9 -vuotiaiden lasten seurantatutkimuksissamme olemme havainneet, miten lasten päätelmien tekemisen taidot kehittyvät huomattavasti jo ennen esiopetusta ja päättelytaidot nelivuotiaana tukevat sanavaraston, kuullun ja luetun ymmärtämisen kehittymistä.



MITEN LASTEN KANSSA TYÖSKENTELEVÄ OPETTAJA VOI TUKEA TARINOIDEN YMMÄRTÄMISTÄ?

Tutkimukset korostavat seuraavia periaatteita tuettaessa lasten tarinoiden ymmärtämistä varhaiskasvatukseen kirjallisuuskäytännöissä. Tärkeintä ei ole ainoastaan se, kuinka usein lapselle luetaan vaan myös se, mitä ja erityisesti, miten luetaan. Samaa satua tai kirjaa voidaan lukea lapsille eri tavoin riippuen varhaiskasvatuksen opettajan omaksumasta pedagogisesta orientaatiosta, siitä mitä lapset tuovat tilanteeseen tai missä määrin lasten ja aikuisen tavoitteena on ymmärtää ja oppia tarinan tapahtumista. Mikäli lapset voivat osallistua tarinan sisällön käsittelyyn jo ennen lukemista, lukemisen aikana ja sen jälkeen, on vuorovaikutus ja oppiminen yleensä tehokkaampaa.

Dialogisen eli keskustelevan lukemistyylin tutkimukset ovat jo pitkään osoittaneet, että kun varhaiskasvatuksen opettaja siirtyy tarinan toistamisesta enemmän vuorovaikutteiseen lukemiseen, niin lasten sanavarasto kehittyy paremmin. AnneMarie Hindmanin ym. mukaan juuri lasten puheen määrän lisääntyminen edistää sanaston kehittymistä, ja heikoimmat lapset hyötyivät enemmän tarinan sisältöön liittyvistä opettajan kommentteista.

Lukemisen tutkimuksissa on osoitettu erityisesti seuraavien strategioiden tukevan lapsen kieltä ja sanastoa:

- 1) pyrkimys pidempään jutusteluketjuihin kysymyksen jälkeen, siten että varhaiskasvatuksen opettaja antaa enemmän vastausaikaa lapsille ja reagoi lasten kommentteihin pikemmin laajentaen niitä (kertokaa lisää, miksi?) kuin vastaamalla ”oikein, juuri niin”, mikä yleensä lopettaa keskustelun;
- 2) avoimien kysymien tarinan tapahtumista ja pyrkimys liittää tarinan tapahtumia lasten omiin kokemuksiin, elinpiireihin (miksi -kysymykset sekä hahmojen tunteisiin tai motiiveihin liittyvät kysymykset, joihin vastaaminen edellyttää päätelmien tekemistä). On huomattava, että osalle lapsista avoin kysymys voi olla liian haastava. Meneillä oleva tutkimuksemme viisivuotiaiden saturyhmissä viittaa siihen, että myös heikommat kuullun ymmärtäjät kykenevät vastaamaan varhaiskasvatuksen opettajan avoimiin kysymyksiin.

- 3) aktiivinen lapsen ilmaisun kuunteleminen tai aloitteen huomaaminen ja ilmaisun laajentaminen eli elaborointi;
- 4) lapsen mahdollisuus osallistua kieltä rikastuttavaan keskusteluun ja vuorovaikutukseen lähtötasosta riippumatta. Lopuksi olemme havainneet, miten esimerkiksi lasten mielikuvituksen liittyvät tulkinnot tuovat satukeskusteluun sellaisia uusia elementtejä, johon saturyhmän muiden lasten on helpompi osallistua ja kehittää eteenpäin. Tällöin on tärkeä, että aikuinen varhaiskasvatuksen opettaja pikemmin tukee lasten keskinäistä vuorovaikutusta kuin, että hän kontrolloi keskustelua kysymyksillään.

On myös näyttöä, että toimintamallit, joissa varhaiskasvatuksen opettaja kykenee ohjaavan opetuskeskustelun eli SCAFFOLDINGIN avulla suuntaamaan lasten huomiota sanojen merkitysten lisäksi tapahtumien yhdistämiseen ja tarinan hahmojen tunteisiin ja tulkintoihin kehittävät lähtökohdiltaan heikompien lasten kuullun ymmärtämistä – tästä esimerkkinä Aino Mattisen ja kumppaneiden Jänistarinoiden opetuskokeilut Turun yliopistossa. Konkreettiset tavoitteet, kiireettömyys, myönteisten tunteiden ilmaisu ja herkkyyden tarttuminen lasten pohdintoihin ja hyvän huomaaminen ovat tekijöitä, joiden on havaittu olevan keskeisiä taitavan opetuskeskustelun ohjaamisen periaatteita niin koulussa kuin varhaispedagogiikassa. Lisäksi se miten varhaiskasvatusta ja perheet yhteistyössä, kasvatuskumppaneina tukevat lapsen oppimisen resursseja on tärkeää. Erityisen tärkeänä näen yhteistyön perheiden kanssa, jotka edustavat vähemmistöjä ja/tai ovat juuri muuttaneet toiseen maahan ja opettelevat kantaväestön kieltä ja kulttuuria. •



JENNI VARTIAINEN
Filosofian tohtori
Tampereen yliopisto

LAPSI ON SYNTYNYT TUTKIMAAN

Lapsella on luonnostaan valtava motivaatio tutkia ja kokeilla. Lapset kyselevät ja ihmettelevät jopa satoja kertoja päivän aikana (Chouinard et al. 2007). Näihin kysymyksiin mahtuu lukuisia asioita, joihin voidaan löytää lisää tietoa lasten oman tutkivan toiminnan kautta

(esim. Vartiainen, 2016; Vartiainen, 2017). Tutkiva toiminta nähdään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Vasu) keskeisenä tapana oppia mm. leikin ja liikkumisen ohella (Vasu 2018). Lisäksi tutkivaa toimintaa painottaa oppimisen alue *Tutkin ja toimin ympäristössäni*.





Varhaiskasvatuksen laatu arjessa -raportti kuitenkin osoittaa, että jopa puolet kyselyyn vastaajista kertoi tutkimiseen kannustavaa ohjattua toimintaa olevan tarjolla kuukausittain tai harvemmin (Repo et al. 2019). Syitä, miksi tutkivaa toimintaa huolimatta sen keskeisestä asemasta Vasussa on näin vähän, todettiin mm. materiaalien ja tilojen puute, lasten ikä sekä varhaiskasvatuksenopettajien kielteiset asenteet ja kokemukset heikosta osaamisesta. Seuraavat ehdotukset voivat toimia lähtökohtana, kun aletaan purkaa näitä esteitä.

1. ARKISET VÄLINEET OVAT TUTKIVAN TOIMINNAN RIKKAUS

Tutkiva toiminta on parhaimmillaan, kun se tapahtuu arkisilla välineillä ja materiaaleilla, jotka ovat lapsille tuttuja. Ei ole välttämättä tarkoituksenmukaista hankkia tutkivaa toimintaa varten lapsille täysin vieraita välineitä, joita he eivät kohtaa omassa arjessaan. Lelut, rakennuspalikat, keittiön välineet, kierrätysmateriaalit ja luonnosta löytyvät asiat muodostavat mielekkään ja rikkaan välineistön tutkivaan toimintaan. Kuten eräät varhaiskasvatuksen opettajat toteavat, metsä ja luonto tarjoavat loputtoman resurssin tutkimiseen:

”Meillä on luonto ja metsä aivan päiväkotimme kulmalla ja teemme paljon tutkimuksia ja tehtäviä ulkona.”

”Materiaaleja löytyy ja riittää luonnossa. Välineitä tutkimiseen on sisällä ja ulkona. Kirjat, oppaat, kuvat ja netin ihmeellinen maailma.”
(Kiljander, 2020)

Metsässä tutkiva toiminta saattaa syntyä esimerkiksi syksyisten lehtien ympärille: Tutkitaan mitä värejä lehdistä on ja luokitellaan niitä sen mukaan. Otetaan erilaisia lehtiä ja tiputetaan niitä kiven päältä alas. Millainen lehti putoaa nopeimmin?

2. MONIPUOLISET AISTIHAVAINNOT KESKIÖN ALLE 3-VUOTIAIDEN TUTKIVASSA TOIMINNASSA

Haasteeksi tutkivan toiminnan toteuttamisessa koetaan myös lasten ikä. Alle 3-vuotiaiden tutkivassa toiminnassa keskiöön nousee aistien kautta tapahtuva havainnoiminen. Havaintoja voidaan tehdä kaikilla aisteilla: millaisia ääniä voidaan tuottaa kotoisilla esineillä, miten värjätty vaahdot käyttäytyvät, kun ne sekoittuvat tai miltä tuntuu vedestä ja maissijauhosta tehty taikina, kun sitä puristaa ja sitten vapauttaa puristuksen. Pienikin lapsi voi osallistua tutkivaan toimintaan, jossa esimerkiksi leikin kautta lapsi motivoituu tutkimaan ja kokeilemaan, miten maitopurkin sisään jäädytetystä jääkimpaleesta voisi saada mahdollisimman nopeasti esiin sinne jäädytetyn pikkudinosauruksen. Näin lapsi pääsee kokeilemaan erilaisia keinoja edesauttaa jään sulamista ja samalla hän tutustuu veden olomuotoihin.

3. PIENIN ASKELIN ASENEMUUTOKSEEN: TUTKIVA TOIMINTA ON PEDAGOGINEN AJATTELUTAPA

Varhaiskasvatuksen laatu arjessa -raportissa eräs vastaaja toteaa, että *tutkiminen on tulossa kun on sen teeman vuoro.* (Repo et al., 2019 s. 102). On tavallista, että tutkiva toiminta liitetään helposti vain luonnontieteisiin ja siten sen toteuttaminen voi jäädä projektimaiseksi ja sirpaleiseksi. Tutkiva toiminta on ennen kaikkea pedagoginen ajattelutapa, jota voi hyödyntää kaikessa toiminnassa aina matematiikasta monilukutaitoon ja taidekasvatukseen. Tutkivassa toiminnassa keskiössä ovat lasten ihmettely ja lapsia kiinnostavien kysymysten löytäminen, niiden muokkaaminen sellaiseen muotoon, että lapsi voi tuottaa niihin vastauksia oman toimintansa kautta sekä lasten aktiivinen osallistaminen monipuoliseen vastauksien etsimiseen ja siten ymmärryksen rakentumisen tukeminen. Lapsia voi esimerkiksi kiinnostaa, millaisia onnittelulauluja lauletaan syntymäpäivinä eri kielillä. Lapset voivat suunnitella, kuinka he yhdessä saisivat koottua esimerkiksi perheiden ja tuttujen kautta mahdollisimman paljon eri kielisiä onnittelulauluja sekä miettiä, miten ne tallennettaisiin koko ryhmälle jakamista varten. Tutkivassa toiminnassa lasten yhteisöllinen tiedonrakentaminen on keskeistä. Tärkeää on, että jokainen voi osallistua omalla tasollaan yhteiseen ymmärryksen rakentamiseen.

Loppujen lopuksi monet varhaiskasvatuksen opettajat toteavat, että esteenä tutkivan toiminnan toteuttamiselle on heidän omat kielteiset asenteensa ja kokemus heikosta osaamisesta (Repo et al., 2019). Tutkivassa toiminnassa kannattaakin ottaa rohkeasti utelia ja kokeileva asenne: Lähde pienin askelin testaamaan erilaisia tutkimuksia lasten kanssa. Erään varhaiskasvatuksen opettajan kokemuksen mukaan pienestä alkanut tutkiva toiminta saattaa yllättäen imaista täysin mukaansa:



VINKKI

Kokeile varhaiskasvatukseen suunnattua maksutonta tutkivan toiminnan pedagogiikkaan ohjaavaa materiaalia ja tutkimuksia täältä:

<https://supra.kidscience.com/educator-free-trial/fi>

”Perustimme juuri ryhmätilaamme tiedehuoneen lasten kysymysten ja pohdintojen innoittama. Lähdimme liikkeelle ihan pienin askelin ja tietoa ja materiaalia tässä ”matkan varrella” hankkien. Lapset ovat olleet erittäin innoissaan mukana suunnittelussa ja toteuttamisessa.” (Kiljander, 2020).

Suomenkielistä valmista materiaalia tutkivaan toimintaan on jonkin verran olemassa ainakin tiedekasvatuksessa. Aloita kokeilu esimerkiksi 3–6 -vuotiaalle suunnatun Tiedonjyvä -TV-ohjelman (YLE Arena) simppelien mutta hauskojen tutkimusten kautta! •

LÄHTEET

Chouinard, M. M., Harris, P. L., & Maratsos, M. P. (2007).

Children's questions: A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1-129.

Kiljander, J. (2020). Tiedekasvatus varhaiskasvatuksessa, estävät ja mahdollistavat tekijät. Kandidaatin tutkielma.

Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M. K., Gammelgård, L., ... & Hjelt, H. (2019).

Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut, 15, 2019.

Vartiainen, J. (2016). Kehittämistutkimus: *pienien lasten tutkimuksellisen luonnontieteiden opiskelun edistäminen tiedekerho-oppimisympäristössä.* Helsingin yliopisto.

Vartiainen, J. (2018). *Mistä syntyy tuulen voima? Tiedekasvatusta ihmetellen ja leikkien.* PS-kustannus.



VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN LIITTO
SMÅBARNSPEDAGOGIKENS LÄRARFÖRBUND



ClimateCalc CC-000084/FI
PunaMusta Magazine