

Rinnalla-hankkeen kirjassa paneudutaan varhaiskasvatusikäisten lasten sosiaalisten ja tunnetaitojen oppimiseen, opettamiseen ja tukemiseen taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä hyödyntämällä. Kirjan alussa tarkastellaan hankkeen sisältöjä, sosiaalisemotionaalisen oppimisen ja kompetenssin lähtökohtia sekä taiteiden, kerronnan ja kirjallisuusterapeuttisen kirjallisuuskasvatuksen merkitystä sosiaalisemotionaalisisessa kehityksessä ja oppimisessa ja kasvatuksessa. Muissa osissa keskitytään käytännönläheisten artikkelien avulla tuottamaan yksityiskohtaisempaa tietoa hankkeen taide- ja kerrontalähtöisistä menetelmistä: Deep Talk, Silkkitie, TARU, Pritney ja Oppimisentarina.

Artikkeleiden yhteydessä on käyttäjien omia kokemuksevauksia menetelmistä ja niiden käyttämisestä hankkeessa mukana olleiden kymmenen päiväkodin lapsiryhmissä. Kirjan lopussa avataan hankkeessa käytettyä täydennyskoulutusmenetelmää, mentorointia, sekä teorian, mentoreina toimineiden opettajien että mentoroitavien näkökulmasta. Lisäksi teoksessa on yhteistyökumppaneiden näkemyksiä sosiaalisemotionaalisten taitojen tukemisesta ja tutkimisesta.

Teos tarjoaa pedagogisia ideoita taide- ja kerrontalähtöisten menetelmien toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa erityisesti sosiaalisemotionaalista oppimista ajatellen. Kirja soveltuu kaikille varhaiskasvatusalan ammattilaisille ja opiskelijoille.

ISBN: 978-951-29-8286-8

Neitola  
Aerila  
Kauppinen

# Rinnalla

Taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen  
oppiminen varhaiskasvatuksessa

Marita Neitola,  
Juli-Anna Aerila & Merja Kauppinen (Toim.)

# Rinnalla

Taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen  
oppiminen varhaiskasvatuksessa

# Rinnalla

**Taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen  
oppiminen varhaiskasvatuksessa**





Marita Neitola, Juli-Anna Aerila & Merja Kauppinen  
(Toim.)

---

# Rinnalla

---

Taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen  
oppiminen varhaiskasvatuksessa



Rinnalla-hanke ja Opetushallitus 2018–2020  
Kustantaja: Rinnalla - Taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen  
varhaiskasvatuksessa

Kannen suunnittelu ja toteutus: Birgit Paavola  
Graafinen suunnittelu: Birgit Paavola ja Esa Hakkarainen  
Taitto: Esa Hakkarainen ja Birgit Paavola

Opetushallituksen rahoittama hanke

ISBN 978-951-29-8286-8  
Painotalo Grano Oy 2020





# Lukijalle

Opetushallituksen rahoittama Rinnalla- Taide- ja kerrontalähtöinen mentoritoiminta lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen oppimisen tukijana varhaiskasvatuksessa -hanke toteutui kahden yliopiston, Turun ja Oulun, yhteistyönä viidessä kunnassa: Eurajoki, Laitila, Oulu, Rauma ja Pori. Hankkeen tavoitteiden mukaisesti siinä keskityttiin lasten sosiaalisemotionaaliseen oppimiseen ja sen edistämiseen taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä käyttäen sekä mentorointia varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutusmenetelmänä hyödyntäen. Rinnalla-hanke syntyi siitä tarpeesta, että pienten lasten sosiaaliset ja emotionaaliset vaikeudet näyttävät jäävän liian vähälle huomiolle, lasten sosiaalisemotionaaliseen oppimiseen kaivataan uudenlaisia menetelmiä ja erilaiset taiteen- ja kerronnanmuodot ovat vajavaisesti käytössä monissa varhaiskasvatusympäristöissä.

Tämän teoksen kirjoittamiseen ovat osallistuneet kaikki hankkeessa mukana olleet toimijat. Turun ja Oulun yliopistojen hanketiimit ovat tuottaneet teokseen aikaisempaan tutkimukseen perustuvia hankkeen taustateorioita valottavia artikkeleita ja kuvanneet hankkeessa käytettyjen ja edelleen kehitettyjen menetelmien teoreettista taustaa ja käytännönsovelluksia. Lisäksi mukana on tekstejä päiväkodeissa menetelmiä toteuttaneilta Rinnalla-mentoriotajilta, hankkeen kouluttajilta, hankkeeseen osallistuneilta päiväkodeilta ja sidosryhmiltä. Lapset ovat tuottaneet kirjan kuvituksiin ja kanteen oman panoksensa. Kirjan kuvitus koostuu hankkeeseen tilatuista ja sen eri toimijoiden ottamista valokuvista. Toimituskunta pyysi kuvia kirjaa varten muun muassa mentoreilta ja päiväkodeista. Kirja on meille kaikille muisto tapahtumarikkaasta ja opettavaisesta Rinnalla-kaudesta 2018–2020.

Teoksen ensimmäinen osa teosta johdattaa hankkeen sisältöihin ja rakentaa syvällisempää ymmärrystä sosiaalisemotionaalista oppimisesta ja kompetenssista sekä taiteiden, kerronnan, kirjallisuusterapeuttisen kirjallisuuskasvatuksen merkityksestä sosiaalisemotionaalisisessa kehityksessä, oppimisessa ja kasvatuksessa. Tässä osassa keskiössä on ajankohtainen, tieteellinen tutkimustieto ja sen anti varhaiskasvatuksen henkilöstön oman tietopohjan ja osaamisen laajentumiselle.

Toinen osa tarjoaa yksityiskohtaisempaa tietoa hankkeen taide- ja kerrontalähtöisistä menetelmistä: Deep Talk, Silkkitie, TARU, Pritney ja Oppimistarina. Käytännön esimerkit kuvaavat, miten toteuttaa näitä menetelmiä erilaisissa varhaiskasvatuksen ryhmissä. Näiden artikkelien ja niissä kuvattujen esimerkkitoiteutuksien sekä

mentoriopettajien kokemusasiatuntija-arvioiden kautta varhaiskasvatuksen henkilöstön on mahdollista omaksua uusia menetelmiä pedagogiseen toimintaan varhaiskasvatuksessa. Menetelmät soveltuvat erinomaisesti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaiseen toimintaan lapsiryhmissä, sillä ne ovat lähtökohdiltaan perusteiden arvopohjan, tavoitteiden ja oppimiskäsityksen mukaisia ja sovellettavissa alustavien tutkimustulosten mukaan varhaiskasvatukseen hyvin.

Mentoroinnista varhaiskasvatuksessa henkilöstön työn tukena on jo aiemmin saatu myönteisiä tuloksia. Tämän kirjan kolmannessa osassa kuvataan sitä, mitä mentorointi on ja miten sitä Rinnalla-hankkeessa toteutettiin varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutusmuotona. Mentoroinnin avulla hankepäiväkotien varhaiskasvatuksen ammattilaiset kouluttautuivat sosiaalisten ja tunnetaitojen edistämiseen Rinnalla-menetelmiä käyttäen. Hankkeen myötä säännöllisen mentoroinnin ja työnohjauksen merkitys varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillisessa kehityksessä ja työhyvinvoinnissa on kirkastunut entisestään. Mentoroinnissa oppii myös mentori itse.

Jokaisessa kehittämishankkeessa arvokkainta tietoa kertyy hanketoiminnan toteuttajilta. Päiväkotien havaintoihin, kokemuksiin ja menetelmien käyttötapoihin pääsee tutustumaan kirjan neljännessä osassa. Koska Rinnalla-menetelmät eivät ole tarkkarajaisia tai tarkasti strukturoituja menetelmiä, vaan ne ovat sovellettavissa ryhmän ja varhaiskasvatuksen opettajan tarpeiden ja kiinnostuksen mukaan, päiväkotien pedagogisessa toiminnassa niitä voidaan käyttää monin eri tavoin ja huomioiden lasten ikä ja kiinnostuksen kohteet. Menetelmät ovat integroitavissa toisiinsa ja muuhun toimintaan vaivattomasti. Alustavat tutkimustulokset osoittavat, että nämä tutut menetelmät voi fokusoida sosiaalisemotionaaliseen oppimiseen. Päiväkotien teksteistä voi aistia onnistumisen iloa, oppimista ja tunnistaa tunteita. Hankkeessa menetelmiä sovellettiin kaikenikäisten ryhmissä ja erityisen iloisia olemme pienten ryhmässä toteutetusta toiminnasta, josta esimerkkinä on kirjan kannen vesivärimaalaus.

Kirjan viimeisessä viidennessä osassa hankkeen yhteistyökumppanit kertovat omasta roolistaan hankkeessa. Kirjastot toivat pop up-kirjastot päiväkoteihin, sosiaalisemotionaalista ympäristöä rakennettiin moniaistisiksi työpajatoimijoiden avulla ja eri-ikäisten lasten yhteys toisiinsa mahdollistui yläkoululaisten lukiessa pienemmille lapsille kirjoja. Mieli ry. toimi mentoriopettajien kouluttajana ja hyödyntää taidetta vahvasti omassa toiminnassaan mielen terveyden edistäjänä. Tässä osassa tarkastellaan myös eläinten, niin elävien kuin lelukoirien, vaikutusta ja roolia tunnetaitojen oppimisessa. Lasten omia kokemuksia taiteiden herättämistä tunne- ja vuorovaikutuskokemuksista kerättiin lasten piirrosten ja niitä koskevien kertomusten avulla. Artikkelit avaa ikkunan lasten tunnemaailmaan ja omiin tapoihin luoda sosiaalisia suhteitaan. Lopuksi esitellään hankkeen tutkimuksessa käytettyjä havainnointimenetelmiä.

Rinnalla-hanke oli sekä tutkimus-, kehittämis- että täydennyskoulutushanke. Rinnalla-kirja kuvaa kaikkea tätä. Isossa roolissa hankkeessa olivat mentorit, jotka omalta osaltaan sekä mallinsivat Rinnalla-toimintaa kymmenessä päiväkodissa, keräsivät ja tuottivat tutkimusaineistoa, kehittivät menetelmiä ja loivat uskoa uudenlaiseen täydennyskoulutuksen



tapaan. Mentorien lukuisat tekstit Rinnalla-kirjassa kertovat heidän sitoutumisestaan sekä hankkeen tavoitteisiin ja sisältöihin että toisiinsa ja lapsiin.

Kirjan toimituskunta kiittää kaikkia sekä hankkeeseen että teoksen sisällön tuottamiseen osallistuneita. Toivomme, että painotuote ja verkkokirja yhdessä löytävät yleisönsä ja Rinnalla-hankkeen tuotokset lähtevät rikastumaan käytössä. Kirjan lisäksi Rinnalla-hankkeessa tuotettua materiaalia voi löytää Rinnalla-hankkeen verkkosivuilta <https://sites.utu.fi/rinnalla/>, ja Opetushallituksen materiaalisivuilta [aoe.fi](http://aoe.fi).

Hankkeen nettisivuilta on ladattavissa myös lisämateriaalia moniin artikkeleihin (esim. Sosiaalisemotionaalinen oppimisen tukemisen toimintatapoja pohdittavaksi, Rinnalla-ilmapallokortit esim. toiminnan dokumentointiin, Rinnalla-lukudiplomi, lisää Silkkitieprosesseja, Pritney-värityskuvia). Rinnalla-hankkeen sivuilta löytyvät myös Silkkitie-laulukirja ja Pritney-menetelmää taustoittava Pirjo Suvilehdon teos kirjallisuusterapiasta.

”Tilanteissa joissa ei ole vielä yhteisiä sanoja tai yhteistä kieltä, taiteiden sadat kielet puhuvat ja luovat ymmärrystä ihmisten välille.” Kiitämme professori Inkeri Ruokosta lämpimästi kauniista alkusanoista teokseemme!

Raumalla marraskuussa 2020

Marita Neitola, Juli-Anna Aerila ja Merja Kauppinen



# Alkusanat

Kulttuuri ja taiteet muodostavat yhteisöllisyyden kasvualustan. Eri taidemuotojen kokemisen ja ilmaisemisen kautta ihminen liittyy kulttuurisen yhteisönsä jäseneksi jo pienenä vauvana. Lapsena kuullut sadut, katsellut kuvat tai opitut laulut säilyvät mielessä usein läpi elämän siirtyen sukupolvelta toiselle. Taiteiden kokemisen ja ilmaisemisen kautta liitytään osaksi yhteisöä ja yhdessä jaetut esteettiset kokemukset toimivat tuttuina ja turvallisina iloa ja yhteenkuuluvuutta rakentavina tekijöinä. Taiteet luovat luonnollisia siltoja kulttuurien välille. Tilanteissa, joissa ei ole vielä yhteisiä sanoja tai yhteistä kieltä, taiteiden sadat kielet puhuvat ja luovat ymmärrystä ihmisten välille.

Taiteet koskettavat lasta aivan alusta alkaen. Viimeisin aivotutkimus on mm. osoittanut, että ihmisen ensimmäinen musiikkikulttuuri on läsnä jo syntymähetkellä. Merkityksiä kantavana järjestelmänä taiteet antavat mahdollisuuden koko ihmiselämän läpi kulkevaan asioiden ja tunteiden käsittelyyn, yhteisöllisyyden kokemiseen ja taiteiden 'kokonaisvaltaiseen hoivaan'. Samalla kun taiteen kokeminen ja ilmaiseminen voi yhdistää ja auttaa ymmärtämään toista, taide toimii myös 'empaattisena ystävänä' jokaiselle yksilölle. Taiteissa jokainen voi astua samaan lumottuun todellisuuteen, joka on läsnä leikissä, eli 'jokin alkaa olla jotakin' juuri siinä lumotussa hetkessä.

Taiteet, kuten leikkikin ruokkivat lapsen mielikuvitusta ja luovuutta antaen tilaa kunkin yksilön henkilökohtaisille mielenmaisemille. Taidekokemuksista tai lasten taidetöistä keskusteleminen ja toisten kuunteleminen auttavat lasta näkemään, että tilanteeseen voi olla monia erilaisia ja yhtä arvokkaita näkökulmia tai tulkintoja ilman, että mikään niistä olisi toista oikeampi.

Rinnalla-hankkeessa on kehitetty kokonaisvaltaista varhaiskasvatuspedagogiikkaa, jossa vahvistetaan lapsen sosiaalisemotionaalisia taitoja taidekasvatuksen avulla. Lapsi oppii elämässään tarvittavien tunne- ja vuorovaikutustaitojen alkeet jo lapsuudessa. Tämän teoksen artikkeleissa kuvataan havainnollisesti sitä, miten näiden taitojen oppimista voidaan vahvistaa luonnollisesti monien taiteellisten ilmaisumuotojen kautta. Teoksen artikkelien kautta pääsee kurkistamaan varhaiskasvatuksen arkeen ja oppimaan niitä menetelmiä, joilla laadukasta suomalaista varhaiskasvatuspedagogiikkaa luodaan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 yhdeksi oppimisen alueeksi on kirjattu 'Ilmaisun monet muodot' kattaen musiikillisen, kuvataiteellisen, käsitöiden sekä suullisen ja kehollisen ilmaisun



tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyt liittyneenä siihen kokonaisvaltaiseen pedagogiseen lähestymistapaan, jossa lapsen mielenkiinnon kohteista lähtevä pedagogiikka liittyy laaja-alaisen osaamisen alueeseen ja oppimisen muihin muotoihin. Tässä kokonaisvaltaisessa pedagogiikassa harjoitellaan ihmiseksi kasvamisen taitoja, joihin sosiaalisemotionaaliset taidot kuuluvat.

Teos valottaa monipuolisesti taiteiden avulla oppimisen eri muotoja ja ympäristöjä. Teoksen artikkeleissa on keskiössä lapsen moniaistisen luovan ilmaisun sekä tunne- ja sosiaalisten taitojen tukeminen toimivien ja tutkimusperustaisesti kokeiltujen pedagogisten ideoiden kautta.

Jokainen lapsi on arvokas ja ainutlaatuinen juuri omana itsenään. Teos vahvistaa taidepedagogisten ja tunnekasvatusta vahvistavien menetelmien kautta sellaista sydämen sivistystä, joka ilmenee tavassa suhtautua lapseen itseensä, muihin ihmisiin, lähiympäristöön ja lasta lähellä oleviin kulttuureihin sekä tietoon ja taitoon toimia oikeudenmukaisesti toista kuunnellen, ymmärtäen ja kunnioittaen. Suosittelen lämpimästi tätä teosta varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogiseksi oppikirjaksi sekä kaikille muille kiinnostuneille, kuten vanhemmille tai kolmannen sektorin varhaiskasvatusta tai taidekasvatusta kehittäville toimijoille. Useat teoksessa esitetyt pedagogiset menetelmät ovat sovellettavissa myös alkuopetukseen.

Inkeri Ruokonen

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan professori  
Turun yliopisto

# Sisällys

## OSA I

### *Sosiaalisemotionaalinen oppiminen ja taidelähtöisyys oppimisessa*

Sosiaalisemotionaalisia taitoja taiteiden keinoin <i>Marita Neitola ja Juli-Anna Aerila</i> .....	18
Lasten sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa <i>Marita Neitola ja Merja Koivula</i> .....	25
Taide ja kerronta varhaiskasvatuksessa <i>Juli-Anna Aerila ja Merja Kauppinen</i> .....	41
Kirjallisuusterapeuttinen kirjallisuuskasvatus – tietoisuutta kirjojen ja tarinoiden mahdollisuuksista <i>Pirjo Suvilehto</i> .....	50

## OSA II

### *Rinnalla-menetelmät*

Sosiaalisemotionaalista oppimista edistävät menetelmät varhaiskas- vatuksessa <i>Marita Neitola</i> .....	66
Deep Talk – hiekkakertomukset avaavat tilan yhteiselle kielelle <i>Tuula Valkonen ja Juli-Anna Aerila</i> .....	74
Deep Talk – kokemuksia hiekkakertomusten ääreltä <i>Piia Laaksonen, Merja Alhoke, Anu Lamminen, Tiina Sironen ja Johanna Viianen</i> .....	92
Oppimistarina – positiivisia huomioita lasten vahvuuksista <i>Juli-Anna Aerila ja Marita Neitola</i> .....	96
Oppimistarinan voima on nähdyksi tulemisessa <i>Tiina Sironen, Merja Alhoke, Piia Laaksonen ja Johanna Viianen</i> .....	114

Pritney – näkymiä draamahetkistä päiväkodin lapsiryhmissä <i>Pirjo Suvilehto ja Jaana Keränen</i> .....	116
Pritneyn ohjaksissa tunnetaitomatkalle varhaiskasvatukseen <i>Merja Alhoke, Piia Laaksonen, Anu Lamminen, Tiina Sironen ja Johanna Viianen</i> .....	130
Silkkitie – “mä silitän sua tällä musiikilla” <i>Leena Poikela ja Mirja Heikkilä</i> .....	132
Silkkitie – satumainen musiikkimatka <i>Johanna Viianen, Merja Alhoke, Piia Laaksonen, Anu Lamminen ja Tiina Sironen</i> .....	152
TARU - lukemisen iloa yhteisön ja taiteen kautta <i>Juli-Anna Aerila &amp; Merja Kauppinen</i> .....	155
Tarinointia TARU-menetelmästä <i>Anu Lamminen, Merja Alhoke, Piia Laaksonen, Tiina Sironen ja Johanna Viianen</i> .....	173

## OSA III

### *Rinnalla-mentorointi*

Mentorointi tarjoaa mahdollisuuden kehittää osaamista yhdessä <i>Päivi Kupila</i> .....	180
Mentorina Turun osahankkeessa <i>Merja Alhoke, Piia Laaksonen, Anu Lamminen, Tiina Sironen, Johanna Viianen ja Marita Neitola</i> .....	188
Silkkitie-mentorointi Oulussa <i>Leena Poikela ja Mirja Heikkilä</i> .....	197
Kirjallisuusterapeuttinen työnohjaus päiväkodissa – sanat rakentavat yhteyttä <i>Mirja Heikkilä</i> .....	203

## OSA IV

### *Rinnalla-kokemuksia hankepäiväkodeissa*

Rinnalla-hanke Apilaniityssä <i>Jemina Wallin ja Tiia Metsämäki</i> .....	220
--	-----

Rinnalla-hanke Kahmossa <i>Tiina Eeva, Riitta Lahti, Riitta Huuhka ja Pia Marinov</i> .....	222
Rinnalla-hanke Käpylässä ja Kuunarissa <i>Outi Fagerlund, Jaana Kauranen ja Milla Räsänen</i> .....	224
Rinnalla-hanke Lajossa <i>Anne Lehtinen-Grönberg ja Johanna Lehtimäki</i> .....	226
Rinnalla-hanke Majakassa <i>Elina Tamminen</i> .....	228
Rinnalla-hanke Metsätähdessä <i>Tiia Laihinen</i> .....	229
Rinnalla-hanke Pikkurepussa <i>Teija Suvanto, Minna Nenonen, Anniina Kousa-Sandberg, Saara Kouhia, Janni Sillanpää ja Katja Jokihaara</i> .....	230
Rinnalla-hanke Pähkinäpensaassa <i>Emilia Stoor</i> .....	233
Rinnalla-hanke Otassa <i>Eija Kaitaniemi</i> .....	235
Rinnalla-hanke Viikarissa <i>Heli Piittala-Virtanen, Pipsa Ritala, Niina Mäkelä, Teresia Lohiranta, Sanna Ovaskainen ja Annemaria Silvola</i> .....	236

## OSA V

### *Näkökulmia Rinnalla-hankkeen toimintaan*

Kirjastot mukana Rinnalla-hankkeessa <i>Salla Wahlman ja Katriina Sarkkinen</i> .....	244
Esikoululaiset kokemustensa piirtäjinä ja kertojina <i>Päivi Granö ja Serja Turunen</i> .....	246
Lasten ja seniorien kohtaamisia robottikoiran kanssa <i>Katriina Heljakka ja Pirita Ihämäki</i> .....	261
Tunnetaiturit Milli ja Kulta sekä Pähee – Pritney-menetelmän elävät sovellukset <i>Anu Lamminen</i> .....	263

Metsämaisema satuhuoneeseen <i>Milvi Elo</i> .....	270
Päiväkodin lukuhetket yläkoululaisten kanssa <i>Juli-Anna Aerila, Anu Lamminen ja Marja Juvonen</i> .....	271
Mielen hyvinvointia ja kaveritaitoja taidelähtöisesti <i>Riikka Nurmi</i> .....	273
LIS-YC-arviointimenetelmä – lapsen toimintaan sitoutuneisuuden havainnointi <i>Mari Siipola</i> .....	276





# OSA I

Sosiaalisemotionaalinen oppiminen ja  
taidelähtöisyys oppimisessa

# Sosiaalisemotionaalisia taitoja taiteiden keinoin

Marita Neitola ja Juli-Anna Aerila

## Taidekasvatuksen merkitys lapsen kehitykselle ja oppimiselle

Taidekasvatuksen yksi keskeisimpiä tehtäviä varhaiskasvatuksessa on edistää lapsen osallisuutta ja ihmiseksi kasvamista kaikessa inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Ruokosen mukaan taiteellisen toiminnan kautta tuetaan niin lapsen mielikuvituksen, itseluottamuksen ja minäpystyvyyden tunnetta kuin kehitetään hänen fyysisiä, sosiaalisia, kognitiivisia ja emotionaalisia vahvuuksiaan ja taitojaan. (Ruokonen 2020.)

2000-luvun aikana taidelähtöisen toiminnan ja taiteellisen kokemisen merkityksestä yksilön hyvinvoinnille on saatu enenevässä määrin tutkimuksellista näyttöä. Vuonna 2019 Maailman terveysjärjestö WHO julkaisi yli 3 000:een erilliseen tutkimukseen perustuvan selvityksen, jossa tarkasteltiin taiteiden merkitystä sairauden ehkäisyssä, terveyden edistämässä ja erilaisten sairauksien hoidossa eri elämänvaiheissa. Selvityksen mukaan taidelähtöinen toiminta paransi prososiaalista käyttäytymistä, lisäsi oppimismotivaatiota sekä tuotti onnistumisen elämyksiä ja tuki sitä kautta positiivisten minäkäsityksen muodostumista.

Tutkimusten mukaan taidekasvatuksella on positiivisia yhteyksiä lapsen kehityksen eri osa-alueisiin, myös psyykkisiin ja sosiaalisiin valmiuksiin (mm. Gamwell 2005; Putkinen, Tervaniemi, Saarikivi, de Vent & Huotilainen 2014; Salomäki & Ruokonen 2011; Smithrim & Upitis 2005; Upitis & Smithrim 2003; ks. myös Huotilainen 2019; Ruokonen 2017). Kirschner ja Tomasello (2010) havaitsivat, että ohjatuissa yhteisissä musiikkihetkissä yhteinen tahdistuminen edisti lasten prososiaalisia taitoja. Taiteilla on myös yhteisön myönteistä sosiaalisemotionaalista ilmapiiriä lisäävä vaikutus. Kun lasten ja aikuisten emotionaalinen yhteys on parempi ja vuorovaikutusta tukeva, lapset viihtyvät koulussa paremmin. (Unesco Road Map 2006; ks. myös Bamford & Wimmer 2012.) Taidekasvatuksella on mahdollista edistää eettistä toimintaa, minkä lisäksi taide rikastuttaa sekä tuottaa mielihyvää ja iloa (Ruokonen 2020).

Varhaiskasvatuksen näkökulmasta huomionarvoisia ovat tutkimustulokset, joiden mukaan taidelähtöinen toiminta tukee erityisesti riskilasten hyvinvointia vähentäen esimerkiksi ahdistusta ja aggressiivisuutta sekä lisäten itseluottamusta, halua ponnistella ja keskittymiskykyä (Fancourt & Finn 2019). Taiteellinen toiminta voi myös lievittää yksinäisyyttä ja sosiaalista syrjäytymistä. Taiteellinen kokeminen edistää lapsen oppimisen edellytyksiä, sosiaalisia taitoja ja myönteistä käsitystä itsestä. Se antaa valmiuksia ympäröivän maailman jäsentämiseen. (Rissanen & Mustola 2017.) Taiteen terapeuttinen luonne puolestaan auttaa voimakkaiden tunteiden käsittelyssä. Sen avulla on mahdollista

luoda järjestystä sekaviin tapahtumiin ja tunteisiin. Taide voi auttaa kokemaan itsen toisenlaisena ja löytämään itsensä. Taiteen avulla voi tarkastella omia tunteitaan: tunnistaa, nimetä ja tutkia niitä. Erityisen tehokkaita sosiaalisemotionaalista näkökulmasta ovat erilaiset ryhmässä toteutettavat taidelähtöiset aktiviteetit, joiden avulla voidaan muodostaa siltaa erilaisten ryhmien välillä ja tuottaa sekä sosiaalista yhteenkuuluvuutta että osallisuutta. Taiteellisen luomisen prosessissa voi kohdata toisen ihmisen, sillä yhdessä tekeminen ja kokemuksesta puhuminen tarjoavat jakamisen ja vastaanottamisen mahdollisuuden (Pusa 2009).

Ruokosen (2020) mukaan taidekasvatuksessa on kolme näkökulmaa eli taiteessa oppimisen, taiteesta oppimisen ja taiteen avulla oppimisen näkökulma. Taiteessa oppiminen sisältää eri taiteen lajeissa tarvittavat valmiudet, välineet ja taitojen kehittymisen. Taiteesta oppiminen pitää sisällään lapselle varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan kautta esiteltävät taiteiden tyyliä ja tuntemuksen. Taiteiden avulla oppimiseen liittyvät monet muut oppimisen osa-alueet, jotka kehittyvät luonnostaan taiteiden kautta tai joiden oppimista voidaan tietoisesti edistää niitä laaja-alaiseen osaamiseen tai oppimisen kohteena oleviin ilmiöihin integroiden. Varhaiskasvatussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa (Opetushallitus 2018) ja Esiopetus suunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) taiteilla ja taidekasvatuksella on keskeinen asema tavoitteissa, sisällöissä ja työtavoissa.

Taidekasvatus ja taiteellinen toiminta nähdään merkityksellisenä paitsi ilmaisun, myös sosiaalisemotionaalisen kehityksen ja oppimisen kannalta. Taiteellisen kokemisen ajatellaan edistävän lapsen oppimisen edellytyksiä, sosiaalisia taitoja ja myönteistä käsitystä itsestään. Taide integroituu kaikkiin varhaiskasvatuksen tilanteisiin, kuten pukemiseen, ruokailuun ja hoitotilanteisiin (primaari integrointi). Toisen asteen integroituminen tarkoittaa lapsen ehdoilla ja lapsen kiinnostuksesta lähtevien taiteellisten toimintojen toteuttamista, ja kolmannen asteen integroituminen taas tiedostettua ja tavoitteista taide-elementtien sisällyttämistä varhaiskasvatuksen pedagogiseen toimintaan. Neljäs integroinnin aste on taiteellisesti eheyttävä opetussuunnitelma, kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (Puurula 1998; Ruokonen 2020.)

## **Rinnalla-hankkeen perusteet ja lähtökohdat**

Taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä sosiaalisemotionaalisten taitojen tukemisessa soveltava Rinnalla-hanke perustui juuri mainittuihin taiteen ja taidekasvatuksen myönteisiin vaikutuksiin sekä opetussuunnitelmien perusteisiin. Taide- ja kerrontalähtöisten menetelmien liittäminen sosiaalisemotionaalisten taitojen oppimiseen pohjautui Määttä ja hänen kollegoidensa Opetushallitukselle tuottamaan raporttiin (ks. Määttä ym. 2017), jossa todettiin selkeitä puutteita varhaiskasvatuksessa lasten sosiaalista ja emotionaalista kyvykkyyttä koskevissa toimissa tutkimuksen, koulutusten ja varhaiskasvatuksen käytännön toteuttamisen alueilla. Määttän työryhmä laatikin runsaasti kehittämissuunnitelmia tilanteen korjaamiseksi. Esiin tuotiin muun muassa tutkimusperustaiset interventiot ja henkilöstön ammattitaidon kehittäminen. Hankkeen merkityksellisyyttä vahvistivat myös Karvin vuonna 2019 toteuttaman varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin tulokset. Näissä tuloksissa ilmeni

tarvetta etenkin alle kolmivuotiaiden lasten pedagogiikan laadun parantamiseen, taide- ja kerrontamenetelmien suurempaan huomioon ottamiseen varhaiskasvatuksessa sekä lasten sosiaalisten suhteiden parantamiseen (ks. Repo ym. 2019). Sosiaalisemotionaalisia vaikeuksia koskevissa tutkimuksissa käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksien määrät vaihtelevat 10–20 prosentin välillä (Pihlaja 2003; Pihlaja, Rantanen & Sonne 2010), ja ne ovat vuosia olleet yleisimpiä pienten lasten tuen tarvetta aiheuttavia tekijöitä varhaiskasvatuksessa (Pihlaja & Neitola 2017).

Tuen tarvetta kuvataan usein käyttäytymisen ongelmina, epätydyttävänä ihmissuhteina ja tunne-elämän vaikeuksien aiheuttamana akateemisten taitojen oppimisen vaikeutena (Viitala 2014). Lapsi käyttäytyy siten, että hän joutuu jatkuvasti ongelmiin vuorovaikutuksessaan tai aiheuttaa ikäviä seuraamuksia ympäristölleen tai toisille ihmisille. Tuen tarpeen syy nähdään usein lapsessa itsessään tai vanhemmissa yhteisön (päiväkotia, koulu) yhteiskunnan osuuden jäädessä huomiotta (Pihlaja, Sarlin & Ristkari 2015; Viitala 2014). Sosiaaliset ja emotionaaliset vaikeudet sekä erilaiset vertaissuhteiden ongelmat aiheuttavat sosiaalisen syrjäytymisen riskiä jo varhaiskasvatuksessa (Laine & Neitola 2002; Laine, Neitola, Auremaa & Laakkonen 2010). Huoli lasten ja nuorten psyykkisten vaikeuksien määrän kasvusta on tullut esille usein myös julkisissa keskusteluissa (esim. <https://yle.fi/uutiset/3-9974902>).

## **Rinnalla-hankkeen tavoitteet ja toiminta**

Opetushallituksen rahoittama hanke käynnistyi joulukuussa 2018. Sen keskeiset tavoitteet olivat 1) luoda, kehittää ja soveltaa varhaiskasvatukseen lapsille soveltuvia taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen oppimisen tueksi, 2) tutkia menetelmien soveltuvuutta, toimivuutta ja vaikuttavuutta, 3) selvittää sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen muutoksia ja edistymistä sekä sitä, millainen oppimisympäristö tukee niitä parhaiten, 4) edistää ja tukea mentorointimenetelmällä varhaiskasvatuksen henkilöstön kykyä käyttää menetelmiä pedagogisessa työssään ja 5) tutkia mentorointia täydennyskoulutusmuotona tämänkaltaisten interventioiden työssäoppimisessa. Hankkeen toiminta perustui Turun ja Oulun yliopistojen asiantuntijoiden ja yhteistyökumppaneiden kehittämisiin menetelmiin Pritney, Silkkitie, TARU, Deep Talk ja Oppimisentarinat (ks. tarkemmin muut luvut tässä kirjassa sekä <https://sites.utu.fi/rinnalla/>) sekä sosiaalisemotionaalista kehitystä ja oppimista koskevaan asiantuntemukseen. Hankkeen menetelmät ovat olleet varhaiskasvatuksen käytössä jo aiemmin, mutta vähemmän sosiaalisemotionaaliseen oppimiseen tai taitoihin painottuneina. Rinnalla-hanke on syntynyt sekä täydennyskoulutuksen että taide- ja kerrontalähtöisten menetelmien soveltamisen ja sosiaalisemotionaalisen oppimisen tuen tarpeista varhaiskasvatuksessa.

Hanke kohdistui lasten sosiaalisemotionaaliseen oppimiseen ja sen tukemiseen sekä näiden edistämiseen taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä käyttäen. Menetelmien soveltaminen varhaiskasvatukseen käytäntöön toteutettiin mentoroinnin keinoin. Tutkimustulosten perusteella sosiaalisemotionaalista oppimista koskevien uusien menetelmien oppiminen ja haltuunotto tapahtuvat tuloksellisimmin pitkäkestoisessa täydennyskoulutuksessa. Tutkimukset puoltavat pitkäkestoisia, säännölliseen ohjaukseen ja konsultointiin perustuvia



koulutuksia, joissa on mahdollisuus paneutua sosiaalisemotionaalisen oppimisen syvälliseen käyttöönottoon koko yhteisön voimin. (ks. Jennings & Frank 2015.)

Turun yliopiston hankkeessa olivat mukana seuraavat päiväkodit: Laitila; Apilaniitty ja Pähkinäpensas, Pori; Pikkureppu ja Viikari, Eurajoki; Majakka, Metsätähti ja Kuunari, Rauma; Ota, Lajo ja Kahmo. Oulun yliopiston osalta toimintaan osallistui kaksi päiväkotia: Allinpuisto ja Kuivasjärvi. Päiväkotien kanssa solmittiin kirjallinen hankesopimus. Oulussa osahankkeen menetelmien oululaiset asiantuntijat toimivat hankepäiväkodeissa mentoreina syksyn 2019 ajan. Turun osahankkeeseen hakumenettelyn kautta valitut viisi mentoriopettajaa olivat koulutukseltaan varhaiskasvatuksen opettajia. Heillä jokaisella oli vankka varhaiskasvatuksen käytännön työn kokemus ja tietämys varhaiskasvatuksen perusteista. Hankkeen alussa mentorit koulutettiin taide- ja kerrontalähtöisiin menetelmiin sekä sosiaalisemotionaalisen oppimisen perusteisiin kolmen viikon täydennyskoulutuksella. Oulussa koulutuksia järjestettiin viidesti. Koulutuksista vastasivat pääasiassa Rinnalla-hanketiimin asiantuntijat, mutta Turun osahankkeessa TARU-menetelmäkoulutuksessa kirjailijavieraan merkityksellisyyttä havainnollistettiin kirjailija Katri Tapolan elämyksellisessä koulutuksessa. Muina kouluttajina toimivat Päivi Heikkilä-Haltonen (lastenkirjallisuus), Soili Keskinen ja Päivi Kupila (mentorointi; Kupila myöhemmin tässä teoksessa) sekä Mieli ry:n kouluttaja (sosiaalisemotionaalinen oppiminen taiteiden kautta; Nurmi myöhemmin tässä teoksessa).

## **Rinnalla-toiminta Turun osahankkeessa**

Hankkeen alussa vanhemmille ja päiväkodeille sekä yhteistyökumppaneille tiedotettiin hankkeesta esittein sekä vanhempainilloissa ja päiväkotihenkilökunnalle järjestetyissä tiedotustilaisuuksissa. Mentoreiden työskentely päiväkodeissa alkoi elokuussa 2019. Turun osahankkeeseen palkatut mentorit työskentelivät lukuvuoden 2019–2020 kymmenessä päiväkodissa ja 48 ryhmässä kolmella paikkakunnalla. Jokaiselle päiväkodille nimettiin oma Rinnalla-mentori, ja tavoitteena oli, että kaikissa hankeryhmissä opittaisiin kaikista menetelmistä ja niiden merkityksestä lasten sosiaalisemotionaalisessa oppimisessä. Oppimista tuettiin kaikkien hankkeeseen osallistuvien päiväkotien yhteisellä aloituksella syyskuussa 2019. Lisäksi lukuvuoden 2019–2020 aikana järjestettiin sekä mentoreille että hanketoimijoille erillisiä asiantuntijakoulutuksia Rinnalla-menetelmistä ja sosiaalisemotionaalisesta oppimisesta. Mentoriopettajien toimintaa tuettiin säännöllisellä työnohjauksella sekä mentorien vertaisryhmäkokouksilla. Mentoriopettajilla oli myös oma toimenkuvansa, joka laadittiin heidän kanssaan yhdessä. Toimenkuvaan oli määritelty erilliset tehtävät päiväkodissa ja sen ulkopuolella.

Turun osahankkeessa mentorit toteuttivat jokaista viittä menetelmää päiväkodeissa yli sata kertaa. Jokaisessa ryhmässä oli tavoitteena vähintään yksi Rinnalla-päivä viikossa, jolloin toteutettiin aluksi mentorin, myöhemmin ryhmän henkilöstön suunnittelemaa (lasten kiinnostuksen kohteet, ideat huomioon ottaen) taide- ja kerrontalähtöistä toimintaa. Toiminnan jälkeen jokaisessa ryhmässä oli mentorointikokoukset, jolle oli laadittu omat tavoitteensa. Mentoroinnin tarkoituksena oli edistää menetelmien toteuttamista sekä

henkilöstön omaa ammatillista kasvua ja oppimista. Rinnalla-hankkeessa mentorointi toteutui monella tasolla: taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä mallintavissa toimintahetkissä, näiden hetkien jälkeisissä palautekeskusteluissa ja henkilökunnan sosiaalisemotionaalis-teemaisissa keskusteluissa.

Hankkeen aikana mentorit toimivat kiinteässä yhteistyössä paikallisten kirjastojen kanssa. Päiväkodeissa järjestettiin esimerkiksi pop up -kirjastoja, ja kirjastojen tukemana päiväkodeissa vierailivat myös Puppe- ja Herra Hakkarainen -hahmot. Vanhempien osallisuutta tuettiin vanhempainiltojen lisäksi iltasatukirjahyllyjen rakentamista varten järjestetyillä vanhempainilloilla, jotka mentoriopettajat organisoivat. Hanke sai näihin materiaalit lahjoituksena paikallisilta sahoilta. Rinnalla-hankkeessa syntyi erilaista visuaalista ja muuta materiaalia, josta mainittakoon Rinnalla-ilmapallokuvakortit. Näihin kortteihin oli koottu hankkeen sosiaalisemotionaalisen oppimisen osa-alueita ja niihin sijoituvia sosiaalisia ja tunnetaitoja. Rinnalla-lukudiplomin tavoitteena oli tukea perheiden sosiaalisemotionaalista oppimista kirjallisuuden avulla. Lisäksi päiväkoteihin ja mentoreille hankittiin menetelmissä tarvittavia materiaaleja, kuten silkkiliinoja, käsinukkeja ja Deep Talk -hiekkasäkkejä. Päiväkodit saavat myöhemmin hankkeessa tuotetut laulukirjat, menetelmäoppaat ja cd-levyt. Hankkeen materiaalit ovat julkisesti kaikkien saatavilla myös hankkeen nettisivuilta (ks. <https://sites.utu.fi/rinnalla/>).

Päiväkotien Rinnalla-lukuvuosi keskeytyi hetkeksi koronaviruksen aiheuttaman poikkeustilanteen vuoksi, mutta jatkui sitten verkkopohjaisena ja etäyhteyksiä hyödyntäen. Hankkeen toimijat ovat ottaneet digiharppauksia jättimäisin loikin lyhyessä ajassa. Tavoitteena on järjestää vielä syksyllä 2020 hankkeen päätöstapahtuma ja lapsille suunnatut konsertit. Lisäksi hankkeelle perustettiin Teams-alue, jossa päiväkotien henkilöstö voi jatkaa menetelmällistä kouluttautumistaan ja jakaa kokemuksiaan.

### **Tutkimusta sosiaalisemotionaalisesta oppimisesta, hankkeen menetelmistä sekä mentorointimallista**

Hankkeen tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää ensinnäkin sitä, millaisia muutoksia lasten sosiaalisemotionaalisessa kompetenssissa, sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen oppimisessa, näitä koskevassa päiväkotiryhmien pedagogisessa toiminnassa ja toimintakulttuurissa tapahtuu taide- ja kerrontalähtöisten menetelmien toteuttamisen myötä. Toiseksi tutkitaan taide- ja kerrontalähtöisten menetelmien soveltuvuutta ja toimivuutta lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen oppimiseen, menetelmien merkitystä ja menetelmiin liittyviä käyttäjäkokemuksia. Kolmantena kiinnostuksen kohteena on mentorivalmennuksen ja mentorityöskentelyn (Rinnalla-malli) soveltuvuus varhaiskasvatuksen täydennyskoulutuksen menetelmäksi.

Rinnalla-hankkeen tutkimustuloksia on keväeseen 2019 mennessä esitelty kotimaisissa ja kansainvälisissä konferensseissa. Maaliskuussa 2020 Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella järjestetyssä NERA-konferenssissa esiteltiin tutkimustuloksia, jotka liittyivät henkilökunnan sosiaalisemotionaaliseen kompetenssiin, perhelukemisen käytänteisiin ja perheiden lukemisen kulttuuriin sekä ennakointikertomus-menetelmän

soveltavuuteen sosiaalisemotionaalisen oppimisen välineeksi. Hankkeen tutkimusten tuloksia raportoidaan jatkossa kansainvälisissä ja kotimaisissa julkaisuissa sekä konferensseissa. Tuloksia hyödynnetään myös opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksissa.

Hanke kiittää päiväkotien henkilöstöä sekä erityisesti vanhempia kiinnostuksesta ja innostuksesta tutkimukseen osallistumiseen. Rinnalla-kulkeminen kansanne on ollut valtavan antoisaa.

## Lähteet

- Bamford, A. & Wimmer, M. 2012. The role of arts education in enhancing school attractiveness: A literature review. EENC Paper.
- Fancourt, D. & Finn, S. 2019. What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. Health Evidence Network synthesis report 67. Kööpenhamina: WHO.
- Gamwell, P. 2005. Intermediate students' experiences with an arts-based unit: an action research, *Canadian Journal of Education* 28 (3), 359–383.
- Huutilainen, M. 2019. Näin aivot oppivat. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jennings, P. A. & Frank, J. L. 2015. Inservice preparation for educators. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning*. London: The Guilford Press, 422–437.
- Kirschner, S. & Tomasello, M. 2010. Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354–364.
- Laine, K. & Neitola, M. (toim.) 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmässä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Laine, K., Neitola, M., Auremaa, J. & Laakkonen, E. 2010. Longitudinal study on the co-occurrence of peer problems at daycare centre, in preschool and first grade of school. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54, 471–485.
- Opetushallitus. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:94. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) [Luettu 12.5.2020]
- Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet> [Luettu 12.5.2020]
- Pihlaja, P. 2003. Varhaiserityiskasvatusta suomalaisessa päivähoidossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueella. Turun yliopiston julkaisu C 208. Turku: Turun yliopisto.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Laakso, M.-L., & Savolainen, H. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 2017:17. Helsinki: Opetushallitus.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. 2017. Varhaiserityiskasvatusta muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11(3) 2017, 70–91.
- Pihlaja, P., Sarlin, T. & Ristkari, T. 2015. How do day-care personnel describe children with challenging behaviour? *Educational Inquiry* 6 (4), 417–435.

- Pihlaja, P., Rantanen, M-L. & Sonne, V. 2010. Varhaiserityiskasvatuksen haasteita ja vahvuuksia. Vastauksia monitahoarvioinnilla Varsinais-Suomessa. Turku: Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.
- Pusa, T. 2009. Taide kestää elämän – taiteen terapeuttisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 71–79.
- Putkinen, V., Tervaniemi, M., Saarikivi, K., de Vent, N. & Huotilainen, M. 2014. Investigating the effects of musical training on functional brain development with a novel Melodic MMN paradigm. *Neurobiology of Learning and Memory* 110, 8–15.
- Puurula, A. 1998. Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi: kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Helsinki: Karvi.
- Rissanen, M-J. & Mustola, M. 2017. Lastenkulttuuri. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 293–306.
- Ruokonen, I. 2020. Nyt on ilmaisuuden aika. Helsinki: Varhaiskasvatuksen opettajien liitto.
- Ruokonen, I. 2017. 'I – from dreams to reality': A case study of developing youngsters' self-efficacy and social skills through an arts educational project in schools. *The International Journal of Art & Design Education*. Saatavissa <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jade.12138> [Luettu 1.7.2020]
- Salomäki, U. & Ruokonen, I. 2011. Arts education and increased well-being at schools. Teoksessa H. Ruismäki & I. Ruokonen (toim.) Arts and skills – Source of well-being: Third International Journal of Intercultural Arts Education. Research Report 320. Department of Teacher Education. University of Helsinki. Helsinki: Unigrafia, 89–102.
- Smithrim, K. & Uptis, R. 2005. Learning through the arts: lessons of engagement, *Canadian Journal of Education* 28(1), 109–27.
- UNESCO. 2006. Road map for arts education. Saatavissa [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf) [Luettu 8.6.2020]
- Uptis, R. & Smithrim, K. 2003. Learning through the arts. Kingston, ON: Queen's University.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 501. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Yle Uutiset 14.12.2017. Miten jo 8-vuotiaalla voi olla mielenterveysongelmia? – Lastenpsykiatrian läheteiden määrä jatkuva kasvussa. Saatavissa <https://yle.fi/uutiset/3-9974902> [Luettu 1.7.2020]

# Lasten sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa

Marita Neitola ja Merja Koivula

## Sosiaalisemotionaalinen kompetenssi rakentuu vuorovaikutuksessa

Merkittävin aikuisuuden selviytymistä ennustava tekijä lapsuudessa ei ole älykkyys tai kouluarvosanat, vaan se, miten lapsi tulee toimeen toisten ihmisten kanssa. Ne lapset, joista ei pidetä, jotka käyttäytyvät aggressiivisesti eivätkä kykene solmimaan läheisiä sosiaalisia suhteita muihin, ovat vakavissa ongelmissa. (William Hartup, lapsuustutkija)

Viime vuosina lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen ja niiden oppimisen merkitys on korostunut yhä vahvemmin paitsi tutkimuksellisesti, myös käytännössä (Bierman & Motamedi 2015). Sosiaalisemotionaalisen oppimisen merkitys kiteytyy ymmärrykseen siitä, että lapsen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen laatu ja ominaispiirteet vaikuttavat vahvasti hänen kokonaiskehitykseensä (ks. esim. Denham, Ferrier, Howarth, Herndon & Bassett 2016). Lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi rakentuu lapsen ja hänen lähiympäristönsä vuorovaikutuksessa (Odom, McConnell & Brown 2008) dynaamisena prosessina (Sameroff 2010), jossa keskeisinä tekijöinä ovat lapsen omat yksilölliset piirteet ja ympäristön luonne (Fabes, Gaertner & Popp 2008). Vauvavaiheessa lapsen sosiaalinen verkosto muodostuu vanhemmista, sisaruksista, sukulaisista ja muista perheelle läheisistä ihmisistä. Varhaislapsuudessa tähän verkostoon kuuluvat myös lapsen orastavat kaveri- ja ystävyysuhteet (Koivula & Laakso 2017; Laine, Neitola, Auremaa & Laakkonen 2010).

Ympäristön ohella merkityksellinen tekijä sosiaalistumisprosessissa sekä sosiaalisemotionaalisen kompetenssin muotoutumisessa ja oppimisessa ovat biologiset ja fysiologiset tekijät. Ihminen on sosiaalinen olio: lajin selviytymistä on edistänyt kyky sopeutua ja liittyä toisiin ja koko yhteisöön. Sosiaalista toimintaa ohjaavat lukuisat aivojen eri osa-alueet keskinäisessä yhteistyössä. (Guyer & Jarcho 2018.) Jokaisella yksilöllä on jo syntyessään omat temperamenttipiirteensä, jotka säilyvät läpi elämän verraten muuttumattomina. Evoluution myötä aivoihin on muovautunut erilaisia tunneradastoja, joiden tehtävänä on turvata ihmislajin olemassaoloa. Tunteet ovatkin ihmisen turvaverkkoa parhaimmillaan: kaikki tunteet ovat tarpeellisia ja tärkeitä. (Nummenmaa 2019.)

Vanhempien sosiaalisella verkostolla näyttää olevan vaikutusta lapsen sosiaaliseen verkostoon jo taaperovaiheessa, ja taaperovaiheen verkostoilla on puolestaan yhteyttä lapsen myöhempisiin sosiaalisiin suhteisiin (Neitola, af Ursin & Pihlaja 2020). Lapsen kasvaessa hänen sosiaalinen maailmansa laajenee entisestään, etenkin jos vanhemmat tukevat lapsen sosiaalisten suhteiden muodostumista ja vuorovaikutusmahdollisuuksia johdonmukaisesti (mm. Ladd 2005; ks. myös Neitola 2011, 2018). Myös varhaiskasvatukseen osallistuminen kartuttaa lapsen sosiaaliseen toimintaan ja erilaisiin tilanteisiin liittyviä kokemuksia ja lisää vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden solmimisen mahdollisuuksia (Koivula 2017; Laine & Neitola 2002).

Ikävuodet kolmesta kuuteen ovatkin sosiaalisemotionaalisen oppimisen kulta-aikaa, sillä eri taidoissa tapahtuu juuri tällä aikavälillä nopeita muutoksia (Bierman & Motamedi 2015). Ei ole suinkaan yhdentekevää, miten alle kolmivuotiaiden sosiaalista ja emotionaalista kyvykkyyttä otetaan huomioon. On todettu, että lapsen iän ja tarpeiden mukainen laadukas pedagogiikka, vakaa lapsiryhmä sekä lapsen ja aikuisen välinen sensitiivinen suhde edistävät taaperon sosiaalisemotionaalista hyvinvointia, vertaissuhteita sekä sosiaalisia ja tunnetaitoja (mm. Brownell & Kopp 2007). Erilaisilla sosiaalisilla kokemuksilla ja lapsen varhaisilla ihmissuhteilla on tärkeä merkitys, sillä tutkimusten mukaan ne vaikuttavat siihen, miten lapsi säätelee tunteitaan ja impulssejaan sekä millä tavoin hän suhtautuu toisiin ihmisiin (Raver & Knitzer 2002).

## Mitä on sosiaalisemotionaalinen kompetenssi?

Kalle ja Akseli rakentelevat palikoista lentokenttää. Akselin ottaessa palikoita laatikosta Kalle vastustaa äänekkäästi: ”Minä tartten kaikki pitkät palikat mun lentokenttään. Anna se minulle! Kalle riuhtoo palikkaa Akselin kädestä, joka huutaa: ”Mää tarvin tän siltaan.” Molemmat pojat pitävät palikasta tiukasti kiinni. Hetken päästä Kalle ehdottaa Akselille: ”Hei, rakennetaaks sun silta mun lentokentälle saakka! Kaikkien ihmisten on kuljettava siltaa pitkin päästäkseen lentokentälle.” Akseli vastaa: ”Tosi hyvä idea. Suuri silta kaikille autoille.” Pojat alkavat työskennellä yhdessä rakentaakseen tien, joka yhdistää sillan ja lentokentän. (Kostelnik, Soderman, Whiren, Rupiper & Gregoryyn 2015 tarinasta suomentanut MN).

Millaisia taitoja Kalle ja Akseli tarvitsevat ratkaistakseen rakenteluongelman? Yhteisen ongelman tunnistaminen edellyttää kognitiivisia taitoja, omien tarpeiden ilmaisu taas kielellistä kykyä ja yhteistyön tekeminen sosiaalisia taitoja. Kiista palikoista olisi voinut muuttua ilmiriidaksi ja fyysiseksi kamppailuksi rakenteluleikin materiaaleista ilman riittävää tunteiden säätelykykyä ja ymmärrystä siitä, miltä toisesta tuntuu. Jokapäiväisissä tilanteissa lapsiryhmissä lapset tarvitsevat, harjoittelevat ja käyttävät monia erilaisia vuorovaikutuksessa ja sosiaalisessa kanssakäymisessä tarvittavia taitoja ja tietoja, jotka kuuluvat sosiaalisemotionaaliseen kompetenssiin. Tämä on tutkimuskirjallisuudessa määritelty eri tavoin. Yleisesti siihen on liitetty sosiaalisen vuorovaikutuksen tehokkuus

ja ryhmässä hyväksytyksi tuleminen (mm. Rose-Krasnor 1997; Rose-Krasnor & Denham 2009) sekä taito luoda ja ylläpitää myönteisiä suhteita muihin. (Odom ym. 2008; Fabes ym. 2008; Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta 2015). Vastaavasti heikkoa sosiaalista kompetenssia on kuvattu epäonnistumisena sosiaalisten suhteiden muodostamisessa ja niiden ylläpitämisessä, epätyytyttävänä sosiaalisina suhteina ja kontekstiin sopimattomana käyttäytymisenä (Ladd 2005).

Käsite on laaja, ja siihen sisältyy erilaisia kehityksellisiä tehtäviä, kuten taito muodostaa ja ylläpitää myönteisiä vertaissuhteita. Tärkeintä on kyky säädellä tunnekokemuksiaan ja -ilmauksiaan. Lapsen kyky vertaissuhteiden rakentamiseen ja tunteiden säätelyyn näkyy siinä, kuinka tehokasta vuorovaikutus on. Lapsi joutuukin tasapainottelemaan omien toiveidensa ja päämääriensä sekä toisten ihmisten päämäärien välillä. Sosiaalisemotionaaliseen kompetenssiin sisältyvät siis sosiaaliset- ja tunnetaidot, sosiokognitiiviset kyvyt, itsesäätelytaidot, sosiaalinen tietoisuus ja ongelmanratkaisukyky, käyttäytyminen, motivaatio ja prososiaaliset pyrkimykset. (Rose-Krasnor & Denham 2009.) Hyvällä sosiaalisella ja emotionaalisella kyvykkyydellä on merkittäviä vaikutuksia lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen, hyvinvointiin ja mielenterveyteen; oppimiseen, sosiaaliseen sopeutumiseen, akateemiseen suoriutumiseen sekä myös siihen, miten lapsi reagoi esimerkiksi stressaavissa tilanteissa (Denham 2015; Ladd 2005).

Sosiaalisemotionaaliselta kompetenssiltaan vahvoja lapsia on kuvattu hauskoiksi, ystävällisiksi, tunteitaan hyvin sääteleviksi ja sopuisiksi (Kostelnik ym. 2015); erilaiset ihmiset hyväksyviksi, oikeudenmukaisiksi, erilaisuutta hyvin sietäviksi ja lojaaleiksi kumppaneiksi (Rubin, Bukowski & Parker 2006). Hyvin kehittyneiden sosiaalisten ja kielellisten taitojensa ansiosta tällaiset lapset kykenevät kohtaamaan toisia lapsia, kutsumaan heitä mukaan leikkeihinsä ja suhtautumaan leikkiin mukaan pyrkiviin lapsiin myönteisesti. Lisäksi he ovat taitavia yhteistyössä ja neuvottelemisessa. (Hebert-Meyers, Guttentag, Swank, Smith & Landry 2009.) Taitavasti toimivat lapset osaavat havaita merkkejä toisten reaktioista heitä kohtaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, mikä auttaa heitä mukauttamaan tunteitaan ja käyttäytymistään tilanteen edellyttämällä tavalla (Biddle, Garcia-Nevarez, Henderson & Valero-Kerrick 2014). He pystyvät myös päättämään, millaiset asiat toisia lapsia ilahduttavat ja toimivat tämän tiedon mukaisesti kaikkia osapuolia hyödyttävällä tavalla (Kostelnik ym. 2015).

Kaikilla lapsilla kehitys ja oppiminen eivät etene yhtä suotuisasti. Erilaiset vertaissuhteisiin ja sosiaalisemotionaaliseen kehitykseen liittyvät vaikeudet heikentävät lapsen kehitystä ja hyvinvointia muun muassa siten, että lapsi jää helposti vertaisryhmän ulkopuolelle. Toveripiiristä syrjäytymiseen liittyy monenlaisia psykososiaalisen kehityksen ongelmia, kuten heikot sosiaaliset taidot sekä alhainen asema ryhmässä (Ladd 2005). Torjutuksi tuleminen lisäksi lasten sosiaalisten suhteiden ongelmia ovat yksinäisyys, kiusatuksi joutuminen, kiusaajana toimiminen ja syrjään vetäytyminen. (ks. Laine & Neitola 2002; Laine, Neitola, Auremaa & Laakkonen 2010.)

Syrjäytymisriskiin johtavat toverisuhdeongelmat ovat yleisiä jo päiväkotikäisillä lapsilla, ja lisäksi niillä on taipumus kasautua. Vuorovaikutussuhteiden ulkopuolelle jääminen tai



jättäytyminen vähentää vertaisryhmän suotuisia vaikutuksia ja oppimismahdollisuuksia sekä johtaa usein tyytymättömyyteen, heikkoon itsearvostukseen ja sopeutumisongelmiin (Ladd 2005; ks. myös Laine & Neitola 2002). Ellei tilanteeseen puututa, uhkana ovat myöhemmän elämän vaikeudet. Eri-ikäisten lasten oppimista koskevissa opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan vuorovaikutustaitoja, kuten ylipäättään ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamista ja tässä tarvittavien taitojen kartuttamista (esim. Opetushallitus 2014, 2018).

## **Sosiaalisemotionaalisten taitojen oppiminen**

Sosiaalisemotionaalisen oppimisen käsitteellä (SEL social-emotional learning, ks. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL) tarkoitetaan sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen ja kykyjen edistämistä selkeällä, suunnitelmallisella ja oppijakeskeisellä opetuksella ja ohjauksella (Weissberg ym. 2015). Sosiaalisemotionaalinen kompetenssi voidaan jakaa intrapersoonalliseen ja interpersoonalliseen osa-alueeseen (Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg 2017). Intrapersonallinen alue sisältää yksilöön itseensä liittyvät taitoalueet: itsetietoisuuden ja itsehallinnan/itsensä johtamisen. Itsetietoisuus tarkoittaa yksilön kykyä tunnistaa omia tunteitaan, päämääriään ja arvojaan sekä vahvuuksiaan ja kehittymistarpeitaan. Siihen kuuluvat myös mieliala ja käsitys omasta kyvykkyydestä. Itsehallintaan/itsensä johtamiseen sisältyvät omien tunteiden hallintaan liittyvät asiat, kuten kyky viivästyttää omien mielihalujensa täyttämistä, kyky sietää stressiä ja kontrolloida impulssejaan sekä sinnikkyys haastavissa tilanteissa. (Denham 2015; Durlak ym. 2015.)

Interpersoonallinen osa-alue puolestaan tarkoittaa sosiaaliseen kanssakäymiseen ja vuorovaikutukseen tarvittavia taitoja (Denham 2015; Durlak ym. 2015). Näitä ovat kyky ottaa huomioon toisten näkökulmia, ymmärtää toisten tunteita ja tuntee empatiaa niitä kohtaan. Siihen kuuluu myös toisten samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien arvostaminen. On tärkeää ymmärtää sosiaalisia normeja ja tunnistaa erilaisten yhteisöjen tarjoamia resursseja ja tukia. Denhamin (2015) mukaan lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa näkyy heidän pyrkimyksensä ymmärtää ja tulkita omaa ja toisten käyttäytymistä.

Ihmissuhdetaitojen avulla lapsi voi luoda ja ylläpitää palkitsevia ja terveitä ihmissuhteita ja toimia sosiaalisten sääntöjen mukaisesti. Tavoitteena on myönteinen kommunikaatio toisten kanssa ja pitkäkestoisten ihmissuhteiden syntyminen. Vertaissuhteissaan lapset harjoittelevat ystävyys- ja kaveritaitoja; leikkitaitoja, kuten leikkiin ja ryhmän toimintaan liittymisen kykyä; keskustelualoitteiden tekemistä ja keskustelun ylläpitämistä kysymällä ja kuuntelemalla; yhteistyön tekemisen kykyä sekä konfliktinratkaisu- ja neuvottelutaitoja. Edelleen he opettelevat pyytämään apua ja harjoittelevat muita prososiaalisia taitoja, kuten vuorottelemista, jakamista, auttamista ja lohduttamista. (Denham 2015; Durlak ym. 2015.) Tavallista monimutkaisemmat vuorovaikutustilanteet edellyttävät lapsilta kykyä käsitellä vahvasti tunnelautuneita tilanteita, kykyä asettaa prososiaalisia päämääriä ja löytää rakentavia ongelmanratkaisutapoja erimielisyyksien selvittämiseksi sopuisasti ja neuvotellen. Vastuullisen ongelmanratkaisun osa-alue sisältääkin taitoja ja oikeaa asennetta ryhmän sääntöjen noudattamiseen ja eettiseen toimintaan sekä häiritsevän käyttäytymisen säätelyyn. (Denham 2015.)



Sosiaalisemotionaalinen kompetenssi liittyy siis kiinteästi kommunikaatiotaitoihin, ryhmään liittymisen taitoihin, ongelmanratkaisuun ja yhteistyökykyyn sekä tunteisiin ja tunnekäyttäytymiseen liittyviin taitoihin (Hay, Caplan & Nash 2018). On todettu, että lapsilla, joilla on vaikeuksia sosiaalisten suhteiden muodostamisessa, on usein runsaasti erilaisia sosiaalisen käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia sekä puutteita sosiaalisissa taidoissaan. Heikolla sosiaalisemotionaalisella kompetenssilla vaikuttaa olevan yhteys myös koulumenestykseen: puutteet tämän alueen taidoissa näkyvät esimerkiksi siinä, ettei lapsi viihdy koulussa, suoriutuu heikosti ja on vaarassa syrjäytyä. Riskien kasautumisen ehkäisemisessä ja lapsen kehityksen tukemisessa sekä vanhemmilla että varhaiskasvatuksella on tärkeä merkitys. (Raver & Knitzer 2002.)

## **Tunnetaitojen merkitys osana sosiaalisemotionaalista kompetenssia**

Lasten oppiminen tapahtuu aina sosiaalisessa kontekstissa, ja sosiaalisilla taidoilla sekä kyvyllä tunnistaa ja säädellä tunteitaan onkin tärkeä merkitys oppimisprosessissa (Denham 2015). Sosiaaliset taidot ilmenevät lapsen sosiaalisessa käyttäytymisessä, joka on tilanteeseen ja kontekstiin nähden tarkoituksenmukaista ja johtaa myönteisiin tuloksiin (Poikkeus 2011), esimerkiksi leikkiin pääsyyn, joukkueen jäsenyyteen, vertaisryhmän hyväksyntään tai ystävyys-suhteeseen (Ladd 2005). Sosiaalisemotionaalinen kompetenssi kattaa sellaiset tiedot ja taidot, joita lapset tarvitsevat saavuttaakseen sosiaalisia tavoitteitaan vuorovaikutuksessa ja kyetäkseen toimimaan tehokkaasti ja myönteisesti toisten lasten kanssa. Vertaisryhmän sosiaalisessa kanssakäymisessä etenkin prososiaaliset ja emotionaaliset taidot ovat keskeisiä. (Denham ym. 2015.)

Sosiaalisemotionaalisen kompetenssin emootioita koskevaan alueeseen kuuluu tunteiden nimeäminen, ilmeiden tunnistaminen ja tunteiden säätelyn ymmärtäminen (Pons & Harris 2019; Widen & Russell 2008). Denham (2015) kiteyttää emotionaalisen puolen osiksi tunnetietoisuuden (awareness), tunnetiedon (knowledge) ja tunteiden hallinnan taidot (management). Tunnetietoisuus sisältää kyvyn tunnistaa ja arvioida niin omia kuin toisten ihmisten tunteita, kiinnostuksen kohteita ja vahvuuksia. Tähän sisältyy omien ja toisten ihmisten tunteiden tunnistamisen ja tulkitsemisen kyvyn lisäksi taito tunnistaa tilanteita, jotka virittävät tietynlaisia tunteita (Bierman & Erath 2008). Tunnetaidot voidaan määrittellä lyhyesti kyvyksi toimia tunteiden kanssa, toisin sanoen taidoksi kohdata itsessä ja ympärillä tapahtuvia asioita. Taidot sisältävät tunteiden tunnistamisen, sietämisen, säätelyn, ilmaisun, käsittelyn ja niistä voimaantumisen. (Jääskinen 2017.)

Tunnetietoisuus eroaa tunnetiedosta, jolla tarkoitetaan kykyä tunnistaa ja nimetä tunteita. Tunteiden tunnistaminen edellyttää, että lapsi havaitsee tunteisiin liittyvät ilmeet, eleet, kehon asennot, äänenpainot sekä kykenee yhdistämään ilmeet ja tunnetilat toisiinsa eri tilanteissa. Tunteiden ymmärtämisen kykyyn vaikuttaa myös ymmärrys siitä, että ihmisen tunnetila ei selity pelkästään ulkoisten merkkien kautta: ilme ja ele voivat johtaa väärinymmärrykseen. (Hubbard & Dearing 2004; Widen & Russell 2008.) Lapset ymmärtävät ja nimeävät aluksi perustunteita, joihin kuuluvat esimerkiksi ilo, suru, pelko, viha ja inho. Vasta myöhemmin he oppivat ymmärtämään, että tunteita voi yhdistellä ja että ne näyttävät silloin eri tavalla.

Esimerkiksi ilon alle sisältyvätkin tyytyväisyys ja innostuneisuus ja suruun katumus ja surumielisyyys. (Lewis 2016; Pons & Harris 2019.)

On tärkeää huomata, että lasten kyky eritellä tunteitaan ja tunneperäisiä reaktioitaan kehittyy vähitellen oppimisen myötä. Osa tunteista on automaattisia, ja erilaiset tekijät voivat toimia tunteiden laukaisijoina (Izard 2010; Lewis 2016). Vuoden tai kahden ikäinen lapsi alkaa vähitellen sanaston kehittymisen myötä harjoitella perustunteiden, kuten ilon, surun, vihan ja pelon nimeämistä sekä tunnistamista kasvoilta, kehon asennoista ja ilmeistä sekä äänestä. Neli-viisivuotiaana tunteiden tunnistamisen kyky laajenee, kun lapsi oppii neljän perustunteen lisäksi tunnistamaan myös muita tunteita, esimerkiksi inhon ja yllättyneisyyden. Tämän ikäinen lapsi oppii myös tarkemmin erittelemään tunteita ja tunnistaa, että tunteiden ulkoinen ilmaus voi olla erilainen kuin varsinainen tunnekokemus. (Pons & Harris 2019.) Vähitellen lapsi oppii tunnistamaan ja säätelemään omia tunnetilojaan ja tunnekokemuksiaan sekä tapaansa ilmaista erilaisia tunteita. (Izard 2010; Lewis 2016; lapsen tunteiden ymmärtämisen kehittymisestä eri ikävaiheissa ks. tarkemmin Pons & Harris 2019.)

Varhaislapsuudessa lapset usein ajattelevat, että tunteet ovat peräkkäisiä, eivät samanaikaisia, eli että voi ensin olla iloinen ja sitten jännittynyt, mutta ei samaan aikaan. Vähitellen opitaan myös se, että tunteet voivat esiintyä yhtä aikaa. Viisi-seitsemänvuotiaat lapset alkavat ymmärtää, että ihminen voi tuntea useampia saman tunneklusterin eli alaryhmän tunteita. Vähän vanhemmat, kouluikäiset lapset ajattelevat, että ihminen voi tuntea vastakkaisten tunneklustereiden tunteita, esimerkiksi iloa ja jännitystä, mutta he eivät ehkä ole vielä oivaltaneet, että nämä tunteet voivat esiintyä myös yhtä aikaa. Yli kymmenvuotiaaille monien tunteiden ilmeneminen yhtä aikaa ja tunteiden kirjon moninaisuus alkaa olla jo tutumpaa. (ks. Kostelnik ym. 2015.) Vähitellen lapsi oppii tunnistamaan ja säätelemään omia tunnetilojaan ja tunnekokemuksiaan sekä tapaansa ilmaista erilaisia tunteita. (Izard 2010; Lewis 2008.)

Tunnetietoisuuden ja tunnetiedon ohella lapsen täytyy myös oppia käsittelemään tunteitaan. Tunteiden hallinnan taidot ovat välttämättömiä omien tunteiden käsittelyn ja niihin reagoimisen, tarkkaavaisuuden ja oman käyttäytymisen ohjauksen näkökulmasta. Erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa toimiminen edellyttää lapselta tietoisuutta omista tunteistaan, kykyä havainnoida ja säädellä niitä sekä ilmaista niitä sopivalla tavalla. (Denham 2015; Pons & Harris 2019.) Kyky tunnistaa toisten tunteita ja vastata niihin soveliaalla tavalla on yhteydessä hyvään sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja vähentää siten vertaissuhteiden vaikeuksia (Ladd 2005; Weissberg ym. 2015) sekä myötävaikuttaa ryhmässä hyväksytyksi tulemistä.

Calkins ja Mackler (2011) määrittelevät tunteiden säätelyn sellaiseksi käyttäytymisen, taitojen ja strategioiden kokonaisuudeksi, joka esimerkiksi muuntaa, ehkäisee tai tehostaa tunnekokemuksia ja tunteiden ilmaisua. Säätely voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta sekä automaattista tai tahdonalaista. Tunteiden säätely alkaa tunteiden viriämisen hetkestä ja ilmenee tunnereaktiossa, jonka voimakkuutta lapsi kykynsä mukaan kontrolloi, kuten myös käyttäytymistään tai tilanteessa ilmeneviä impulssejaan. (Calkins & Mackler 2011; ks. myös Hay ym. 2018.) Tunteiden ja niihin liittyvän käyttäytymisen säätely edellyttää siten tunteiden ymmärtämistä sekä kuhunkin tilanteeseen soveltuvaan tunteen ilmaisua ja siihen sopivaa käyttäytymistä (Aro 2011).

Tunteiden säätely kytkeytyy lapsen synnynnäiseen temperamenttiin (Calkins & Mackler 2011; Pons & Harris 2019) ja yleiseen itsesäätelyyn, jolla on biologinen perustansa (Rose-Krasnor & Denham 2009). Itsesäätely edellyttää tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen taitoja sekä muun muassa sitä, että lapsi pystyy odottamaan tavoitteensa toteutumista, mikäli se tuottaa parhaan tuloksen. (Hay ym. 2018; Rose-Krasnor & Denham 2009) Kielen kehittyminen ja puhumaan oppiminen vaikuttavat suuresti tunteiden säätelyn kehittymiseen, ja iän ja oppimisen myötä lapsi kykenee yhä monipuolisempiin, joustavampiin ja itsenäisempiin tunteiden säätelyn strategioihin eri tilanteissa (Calkins & Mackler 2011).

Varhaisten tunteiden ilmaisun ja säätelyn vaikeuksien on havaittu enteilevän myöhempiä sopeutumisen ongelmia jopa aikuisuuteen saakka (Ladd 2005). Heikot tunteiden säätelyn taidot ennakoivat pysyviä ja suuria käyttäytymisen ongelmia, jotka ovat haitallisia lasten sosiaaliselle vuorovaikutukselle kaveripiirissä (Calkins & Mackler 2011) sekä sosiaaliselle asemalle ryhmässä (Hubbard & Dearing 2004). Taitava tunteiden säätely – hankalien tunteidenkin osalta – ja kyky hallita ja muokata omaa käyttäytymistään ovat yhteydessä hyvään sosiaalisemotionaaliseen kompetenssiin ja sen eri osa-alueisiin. Kyky kontrolloida itseään ja käyttäytymistään sekä yleisesti tasainen tunne-elämä ennakoivat taitavaa sosiaalista käyttäytymistä. (Denham ym. 2014; Ladd 2005.)

Tutkimusten mukaan ryhmässään suositut lapset ovat muita herkempiä havaitsemaan toisten lasten tunnetiloja eri tilanteissa, kun torjutut lapset puolestaan tunnistavat toisten lasten tunteita normaalia huonommin. Usein lasten kokemat vaikeudet sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa johtuvat puutteellisista tunnetaidoista (Hay ym. 2018; Hubbard & Dearing 2004). Kyky säädellä ja hallita sosiaalisten tilanteiden virittämiä voimakkaita tunteita, kuten suuttumusta, turhautumista tai ahdistusta, edellyttää itsesäätelyä ja vaatii lapselta opettelemista. Voidakseen solmia hyviä suhteita toisiin lapsiin ja tullakseen hyväksytyksi ryhmän jäsenenä lapsen on kyettävä ilmaisemaan myönteisiä tunteitaan toisia kohtaan ja rajoittamaan hankalampia tunteitaan (Howes 2014; Ladd 2005). Seuraavaksi tarkastellaan sitä, miten lasten vertaisryhmä toimii sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin kehittymisen kontekstina ja miten lapset oppivat vertaisryhmässä sosiaalisemotionaalisia taitoja.

## **Sosiaalisemotionaalinen oppiminen vertaisryhmässä**

Sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin juuret ovat sosiaalisissa suhteissa ja erityisesti lasten keskinäisissä vertaissuhteissa. Kuten Ladd (2007) toteaa, koko sosiaalisen kompetenssin käsite on syntynyt tutkijoiden kiinnostuksesta lasten vertaisryhmässä tapahtuviin sosiaalisiin prosesseihin, esimerkiksi ryhmään ja leikkiin liittymiseen, ystävystymiseen tai hyväksynnän saamiseen ja lasten välillä näissä tehtävissä ilmenevään pätevyyteen sekä pulmiin. (Ladd 2007.) Lasten sosiaaliset suhteet ryhmässä voidaan jaotella suhteisiin opettajien ja hoitajien kanssa, ystävyyssuhteisiin sekä kaverisuhteisiin. Lasten keskinäiset ja ammattilaisten ja lasten väliset suhteet ovat luonteeltaan ja rakenteeltaan erilaisia (Howes 2014; Ladd 2005). Suhteet toisiin lapsiin ovat horisontaalisia, koska vertaiset ovat useimmiten keskenään samanikäisiä (Kostelnik ym. 2015; Ladd 2005) tai kehitykseltään samalla tasolla olevien

lasten ryhmään kuuluvia (Ladd 2005). Suhteet opettajiin ja hoitajiin ovat vertikaalisia, sillä nämä eroavat lapsista vallan ja vastuun sekä tietojen ja taitojen osalta (Bukowski, Buhrmester & Underwood 2011).

Ystävyysuhteet poikkeavat muista vertaissuhteista siinä, että ne perustuvat molemminpuoliseen ja henkilökohtaiseen syvään, tunneperäiseen kiintymykseen ja luottamukseen. Ystävyys on vahva kahdenkeskinen ja vastavuoroinen suhde kahden tasavertaisen ihmisen välillä. Siihen kuuluvat molemminpuolinen kiintymys, vastavuoroisuus ja sitoutuneisuus (Hartup 1996). Ystävät ovat valmiita sovittamaan omaa käyttäytymistään toisen käyttäytymiseen sopivaksi. Ystävyysuhteet tarjoaa paitsi emotionaalista turvaa, luottamusta ja keskinäistä välittämistä, myös suojaa vertaissuhteisiin liittyviltä vaikeuksilta, kuten kiusaamiselta. Näin ollen ystävyysuhteet muodostaa hyvän perustan lasten sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin kehittymiselle. (Bagwell & Bukowski 2018; Ladd 2005.) Vertaissuhteet puolestaan eroavat ystävyysuhteista siinä, että ne perustuvat enemmän yhteisiin, jaettuihin kiinnostuksen kohteisiin. Ryhmässä tietyt lapset voivat viihtyä toistensa seurassa, koska he jakavat saman innostuksen jalkapalloon tai kirjoihin tai johonkin muuhun asiaan. Nämä suhteet eivät niinkään perustu syvään kiintymykseen, mikä taas on ystävyysuhteen edellytys. Eri ryhmät, joissa lapset ovat mukana, voivat palvella eri tarkoituksia (ks. Kinderman & Gest 2018).

Lasten päivittäinen elämä varhaiskasvatuksessa, naapurustossa tai harrastusten parissa on täynnä sosiaalisemotionaalisen oppimisen mahdollisuuksia ja tilanteita lasten toimissa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Vertaisryhmässä lapset oppivat vastavuoroisuutta ja reilua, kun jaetaan leikkivälineitä ja vuorotellaan niiden käyttämisessä. Neuvottelu vaikkapa leikkirooleista (ks. Koivula 2010) johdattaa lapsia saamaan käsitystä siitä, mitä ja miten toiset ajattelevat, tuntevat ja millaisia päämääriä ja aikomuksia heillä toimintansa suhteen on. (Kostelnik ym. 2015.) Vertaisilta saadun palautteen myötä lapset alkavat myös arvioida oman toimintansa sopivuutta ja muokata käyttäytymistään hyväksyttävämmäksi sosiaalisen ongelmanratkaisun avulla (ks. Rose-Krasnor & Denham 2009).

Lapset vaikuttavat toistensa kehittyvään identiteettiin ja minätietoisuuteen, sillä he saavat palautetta vertaisiltaan omista taidoistaan ja siitä, missä ovat taitavia (Howes 2009). Lapset harjoittelevat muiden lasten reaktioiden perusteella myös tunteiden säätelyä. He oppivat, milloin ja millä tavalla tunteiden näyttäminen on sopivaa ja miten säädellä omaa käyttäytymistään (Rubin ym. 2006). On kuitenkin havaittu, että lapset suhtautuvat normaalia kielteisemmin sellaisiin lapsiin, joiden ryhmään liittyminen ja konfliktien ratkaisut ovat aggressiivisen käyttäytymisen sävyttämiä. Heitä autetaan ja lohdutetaan tavallista vähemmän ja heidät jätetään muuta useammin leikkien ulkopuolelle (Persson 2005).

Vertaisryhmän jäsenenä lapset tutustuvat myös vallitsevaan lastenkulttuuriin: suosituimpiin leikkeihin ja peleihin, leluihin, lasten omiin vitseihin, suosikkielokuviin ja supersankareihin. Yhteiset kiinnostuksen kohteet antavat puolestaan virikkeitä vuorovaikutukseen (Kostelnik ym. 2015.) ja yhteisiin, merkityksellisiin kokemuksiin ja leikkeihin. Parhaimmillaan lasten vertaissuhteet ryhmässä edistävät lapsen yhteisöön kuulumisen tunnetta. Vertaisten joukossa lapset oppivat, miten ollaan "sosiaalisia". Tähän kuuluu se, että lapset kiinnittävät aiempaa

enemmän huomiota neuvottelemiseen, väittelemiseen, kompromissien tekemiseen, yhteisiin toimintoihin, kuten leikkiin ja yhdessä oppimiseen. (Koivula 2010.) Yhteisissä leikeissä ja ryhmän jäsenenä lapset saavat kokemuksia erilaisista rooleista ja niissä toimimisesta. Yhtenä päivänä lapsi voi olla leikin johtaja, toisena enemmän seuraaja ja yksi leikkijöistä. Leikeissä ja muissa yhteisissä toiminnoissa lapset oppivat, mikä on taitavaa sosiaalista käyttäytymistä ja mikä ei (Gest, Graham-Bermann & Hartup 2001). Seuraavassa kuviossa 1 on kuvattu esimerkkejä siitä, mitä kaikkea lapset voivat oppia toisiltaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa:



- keskustelun aloittamista ja sen ylläpitämistä
- toisten lasten leikkeihin kutsumista
- toisten lasten leikkikutsuihin vastaamista
- sopivaa äänenkäyttöä
- eleiden, ilmeiden ja sanojen vastaavuutta
- toisten lasten kysymyksiin vastaamista
- arvostuksen osoittamista
- välittämisen ilmaisua
- toisten ihmisten tunteiden ja tarpeiden tunnistamista
- odottamista ja vuorottelua sekä jakamista
- pelisääntöjen noudattamista
- avun tarjoamista ja lohduttamista
- toisten ihmisten ideoiden ja ajatusten kuuntelemista
- ehdotusten ja suunnitelmien tekemistä
- ristiriitojen ratkaisua sovinnollisilla ja soveliailla tavoilla
- kiukunpuuskien hallintaa
- virheiden tunnistamista
- toisten virheiden anteeksi antamista

*Kuvio 1. Mitä lapset voivat oppia toisiltaan (mukaiillen Kostelnik, Rupiper, Soderman & Whiren 2013).  
Kuva: Ville Neitola.*

Kuten kuvio 1 osoittaa, vertaisryhmässä ja sen sosiaalisten suhteiden kontekstissa opeteltavat ja harjoiteltavat taidot, valmiudet ja kokemukset ovat moninaisia ja lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta merkityksellisiä. Tutkimukset osoittavat, että pienten lasten oppiminen liittyy vahvasti vertaissuhteisiin, jotka muodostavatkin sosiaalisemotionaalisen kompetenssin kehittymisen kontekstin. Siinä lapsi voi kehittää perustaitojaan, sosiaalista kompetenssiaan ja tuoda esille kyvykkyyttään ja vahvistaa itsetuntoaan. (mm. Bierman & Motamedi 2015; Denham ym. 2014; Ladd 2007.)

Vertaiset ovat avainasemassa myös niiden lasten kehityksessä, joilla on vaikeuksia sosiaalisen kompetenssin alueella. Bukowski ja kollegat (2011) kuvaavat vertaisryhmässä karttavia kokemuksia luonteeltaan myönteisiksi, neutraaleiksi tai kielteisiksi. Myönteiset suhteet ryhmässä ja myönteiset kokemukset kavereista voivat lieventää lapsen negatiivisesta käyttäytymisestä aiheutuvia seuraamuksia. Myönteiset kokemukset sisältävät hyväksytyksi tulemistä, kumppanuutta ja läheisyyttä sekä suojaa esimerkiksi vertaissuhteiden ongelmilta.

Neutraalit kokemukset voivat puolestaan kertyä yhteisestä asioiden tutkimisesta erilaisissa toiminnoissa. (Bukowski ym. 2011.) Kielteiset kokemukset vertaisista sekä ulkopuolelle jääminen aiheuttavat sitä vastoin lapselle stressiä, emotionaalisen tuen puutetta ja lisäävät lapsen negatiivisia käsityksiä itsestään ja toisista (Ladd 2005). Onkin tärkeää, että varhaiskasvatuksessa panostetaan erityisesti lasten sosiaalisemotionaalisen kompetenssin tukemiseen, myönteisen vertaisryhmän oppimisilmapiirin luomiseen ja vertaissuhteiden rakentamiseen sekä ei-toivottujen kehityskulkujen varhaiseen ehkäisemiseen.

## **Näkökulmia sosiaalisemotionaalisen kompetenssin tukemiseen varhaiskasvatuksessa**

Tutkimusten mukaan varhaiskasvatus ja esiopetus ovat merkityksellisiä sosiaalisemotionaalisen oppimisen konteksteja. Varhaiskasvatuksessa lapset ovat usein erilaisissa vaiheissa sosiaalisemotionaalisen kehityksessään, ja lasten sosiaalisessa kompetenssissa on eri syistä suuria eroja. Havaintojen mukaan liki 20 prosentilla päiväkodissa aloittavista lapsista ja 30 prosentilla heikommin toimeentulevien perheiden lapsista on heikot sosiaaliset taidot (Zill & West 2001). Laineen ja kollegoiden tekemässä seurantatutkimuksessa (2010) yli puolella lapsista ilmeni lieviä tai vakavia ongelmia vertaissuhteissaan: yksinäisyyttä, syrjään vetäytymistä, kiusatuksi joutumista, kiusaajana toimimista ja torjutuksi tulemistä. Ongelmat vähenivät koulunaloitusvaiheessa tilastollisesti merkittävästi, mikä ilmentää muun muassa sitä, että lapset kehittyvät vähitellen ja oppivat erilaisia sosiaalisia ja tunnetaitoja sekä luomaan sosiaalisia suhteita vertaisiin. Siltikin neljänneksellä lapsista oli kasautuvia vaikeuksia vertaissuhteissaan, ja opettajien arvioiden mukaan heidän sosiaalinen käyttäytymisensä oli ongelmallista ja sosiaalisemotionaaliset taitonsa muiden lasten taitoja heikommalla tasolla (Laine ym. 2010). Erilaiset sosiaalisemotionaaliset pulmat ovat yleisiä myös kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden mukaan, sillä niiden esiintyvyys vaihtelee 10–15 prosentista 25–30 prosenttiin ja ne ovat merkittävä riskitekijä myöhemmille käyttäytymisen ja itsesäätelyn ongelmille (Carter, Briggs-Gowan & Davis 2004; Prinz & Sanders 2007).

Uudessa varhaiskasvatuslaissa (540/2018) keskeisinä tavoitteina on kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata häntä eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen (ks. myös Opetushallitus 2014). Vertaisryhmää ja kokemusta yhteisöön kuulumisesta pidetään lapsen oppimisen ja osallisuuden kannalta olennaisina. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) ja Esiopetussuunnitelman perusteissa (2014) tarkastellaan varhaiskasvatuksen kontekstia leikkiin ja vuorovaikutukseen kannustavana yhteisönä. Yhteisöllisyyden ajatellaan kasvavan leikin kautta ja vahvistavan myönteistä tunneilmastoa (ks. myös Koivula 2010). Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänä on tukea lasten vertaissuhteiden syntymistä ja vaalia ystävyyssuhteita. Oppimisympäristöjä tulee kehittää siten, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa ja että ne tukevat lasten terveen itsetunnon sekä sosiaalisten ja oppimisen taitojen kehittymistä. Leikin merkitystä lapsen sosiaalisten suhteiden rakentumisen kontekstina korostetaan. Vertaisryhmä

ja leikki ovat tärkeitä myös lasten tunnetaitojen oppimisen kannalta (Koivula & Laakso 2017).

Varhaiskasvatuksen keskeinen merkitys lapsen sosiaalisten ja tunnetaitojen kehittymisen kannalta tulee Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) esille vaateissa tarjota lapsille mahdollisuuksia tunnetaitojensa kehittämiseen: ”Lapsia autetaan tunteiden ilmaisussa ja itsesäätelyssä. Lasten tunnetaidot vahvistuvat, kun heidän kanssaan opetellaan havaitsemaan, tiedostamaan ja nimeämään tunteita.” Samalla todetaan, että tämä vaatii opettajilta sensitiivistä otetta: ”Henkilöstöltä edellytetään ammattitaitoa ja herkkyyttä tunnistaa eri tilanteiden pedagogisia mahdollisuuksia. Tämä näkyy muun muassa taitona havaita lasten aloitteita ja tunnetiloja sekä muuttaa ja suunnata omaa toimintaansa niiden mukaisesti. Pienempien lasten aloitteet ovat usein kehollisia ja sanattomia, joten niiden ymmärtäminen ja niihin vastaaminen edellyttävät henkilöstöltä sensitiivistä läsnäoloa ja lapsen hyvää tuntemista.” (Opetushallitus 2018.)

Opettajan keskeinen merkitys lasten kehityksen tukemisessa on havaittu myös lukuisissa tutkimuksissa. Taitavat opettajat kohtaavat lapset sensitiivisesti ja ottavat huomioon jokaisen lapsen yksilölliset kyvyt ja vahvuudet, tukevat lasten oppimismotivaatiota, auttavat konfliktien ratkaisemisessa, tukevat lapsia yhteisöllisessä oppimisessa sekä toimivat kunnioittavan ja tarkoituksenmukaisen kommunikaation ja prososiaalisen käyttäytymisen roolimalleina. Lisäksi he onnistuvat rakentamaan päiväkodin lapsiryhmän ja sen ilmapiirin sellaiseksi, että se tukee ja rohkaisee jokaista lasta. (esim. Jennings & Greenberg 2009.) Sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin kehittymisen kannalta on erityisen tärkeää, että tunteista keskustellaan varhaiskasvatuksen arjessa. Sitä kautta lapsi oppii ymmärtämään paitsi omia, myös toisten tunteita. Yhteisissä keskusteluissa opettaja auttaa lapsia tunnistamaan tunteita, nimeämään niitä, pohtimaan erilaisia tunteiden virittämiä reaktioita ja käyttäytymistapoja (esim. missä tilanteissa olen surullinen ja mikä silloin auttaa?) sekä auttaa lasta harjoittelemaan tunteiden säätelyä. Oleellista on, että lapsiryhmässä keskustellaan avoimesti ja rakentavasti erilaisista ryhmän toiminnan kannalta tärkeistä sosiaalisista asioista, kuten ystävyyssuhteiden merkityksestä, empatiasta, toisten auttamisesta, riitojen ratkaisemisesta sekä yhteisistä säännöistä.

Lapsiryhmän sosiaalinen ja emotionaalinen ilmapiiri voi tutkimusten mukaan joko edistää tai estää lasten sosiaalisemotionaalista kehitystä ja oppimista. Tutkimustulosten (mm. Garibaldi, Ruddy, Kendziora & Osher 2015; Hamre & Pianta 2005; Howes 2014) mukaan sellaiset lapsiryhmät, joissa on vahva sosiaalinen ja emotionaalinen tuki, ovat miellyttäviä paikkoja keskusteluineen ja spontaaneine nauruineen. Niistä näkee, että niin henkilöstö kuin lapset nauttivat ryhmässä olostaan. Kaikki ovat mukana yhteisissä tekemisissä: myös henkilökunta on mukana lasten toiminnoissa, ja vuorovaikutus on lämmintä ja sensitiivistä. Ryhmässä on yhtäältä selkeät, toisaalta neuvoteltavissa olevat säännöt, joita harvemmin tarvitsee kontrolloida tiukasti, sillä lapset noudattavat niitä. Kun opettajat ja hoitajat mallintavat lapsille sosiaalista toimintaa ja tunteiden ilmaisua ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen on esillä kaikessa toiminnassa, lasten oppiminen edistyy suotuisasti (Zinsser, Shewark, Denham & Curby 2014).

Kielteisen ilmapiirin ryhmissä lapset ilmaisevat epäsuoraa ja fyysistä aggressiivisuutta, ja henkilöstön ja lasten välillä on vihamielistä konfliktoituvaa vuorovaikutusta. Ryhmissä



toimitaan varsin paljon opettajakeskeisesti. Henkilökunnan voimavarat kuluvat niiden lasten käyttäytymisen ohjaamiseen, jotka eivät kykene säätelemään omaa käyttäytymistään. (Howes 2014.) Vertaisryhmän myönteinen ilmapiiri helpottaa luonnollisesti myös lasten keskinäisten suhteiden muodostumista. Ryhmän kasvatusilmastoon ja ilmapiiriin tuleekin kiinnittää erityistä huomiota. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten oman sosiaalisemotionaalisen kompetenssin laatu, tietoisuus siitä ja sen kehittämisen tarpeista sekä pyrkimys edistää myös henkilöstön sosiaalisemotionaalista osaamista on edellytys lasten taitojen oppimiselle (Schonert-Reichl 2017).

## Lopuksi

Lasten sosiaalisemotionaaliset taidot muodostavat monitahoisen, laajan ja lapsen kokonaiskehityksen kannalta erityisen merkittävän osa-alueen. Tutkimukset osoittavat, että lapsen kehittyvään sosiaaliseen kompetenssiin vaikuttavat sekä lapseen itseensä liittyvät sisäiset (esimerkiksi kognitio, tunteet) ja ulkoiset tekijät (esimerkiksi lapsen käyttäytyminen) että hänen ympäristönsä. Esimerkiksi erilaiset vanhemmuuteen sekä vanhemman ja lapsen väliseen suhteeseen liittyvät tekijät ovat yhteydessä lapsen sosiaalisemotionaaliseen kompetenssiin (ks. Neitola 2011). Varhaiskasvatuksen laatu, lapsen ja opettajien välinen suhde sekä myönteiset vertaissuhteet muodostavat puolestaan tärkeän kodin ulkopuolisen kontekstin sosiaalisemotionaalisen kompetenssin kehittymiselle (Ladd 2007).

Lapsen sosiaalisemotionaalisen oppimisen tukeminen on varhaiskasvatuksessa erityisen tärkeä kasvatuksellinen päämäärä, jolla on kauaskantoiset vaikutukset myös lapsen tulevaisuuteen. Varhaislapsuus vaikuttaisi tutkijoiden mukaan olevan erityisen otollinen kehitysvaihe nimenomaan näiden kykyjen kehittymisen kannalta. Ladd (2007) toteaaakin, että tästä syystä sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin tukeminen on yksi varhaiskasvatuksen tärkeimmistä päämääristä. Lasten sosiaalista ja emotionaalista oppimista voidaan tutkitusti edistää etenkin taide- ja kerrontälähtöisen pedagogisen toiminnan keinoin (ks. Aerila & Kauppinen tässä teoksessa, Suvilehto tässä teoksessa).

## Lähteet

- Aro, T. 2011. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 20–41.
- Bagwell, C. L. & Bukowski, W. M. 2018. Friendship in childhood and adolescence: Features, effects and processes. Teoksessa W.M. Bukowski, B. Laursen & K. H. Rubin (toim.) Handbook of peer interactions, relationships and groups. (2. painos). London: The Guilford Press, 371–390.
- Biddle, K.A., Garcia-Nevarez, A., Henderson, W. J. & Valero-Kerrick, A. 2014. Early childhood education: Becoming a professional. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Bierman, K. L. & Erath, S. A. 2008. Promoting social competence in early childhood: Classroom curricula and social skills coaching programs. Teoksessa K. McCartney & D. Phillips (toim.) Blackwell handbook of early childhood development. Malden, MA: Blackwell, 595–615.



- Bierman, K. L. & Motamedi, M. 2015. SEL programs for preschool children. Teoksessa J. D. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) Handbook of social and emotional learning. New York: Guilford Press, 135–150.
- Brownell, C. A., & Kopp, C. B. 2007. Transitions in toddler socioemotional development: Behavior, understanding, relationships. Teoksessa C. A. Brownell & C. B. Kopp (toim.) Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations. New York, NY, USA: The Guilford Press, 1–40.
- Bukowski, W. M., Buhmester D. & Underwood, M. K. 2011. Peer relations as developmental context. Teoksessa M. K. Underwood & L. H. Rosen (toim.) Social development: Relationships in infancy, childhood and adolescence, New York, NY: The Guilford Press, 153–179.
- Calkins, S. D. & Mackler, J. S. 2011. Temperament, emotional regulation and social development. Teoksessa M. K. Underwood & L. H. Rosen (toim.) Social Development. Relationships in infancy, childhood and adolescence. New York: Guilford Press, 44–72.
- Carter, A.S, Briggs-Gowan, M.J & Davis, N.O. 2004. Assessment of young children social-emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 109 – 134.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). 2020. What is SEL? Saatavissa <https://casel.org/what-is-sel/> [Luettu 27.4.2020]
- Denham, S. 2015. Assessment of SEL in educational contexts. Teoksessa J. D. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) Handbook of social and emotional learning. New York: Guilford Press, 285–300.
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., Howarth, G. Z., Herndon, K. J. & Bassett, H. H. 2016. Key considerations in assessing young children's emotional competence. *Cambridge Journal of Education*, 46 (3), 299–317. Saatavissa <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2016.1146659> [Luettu 12.5.2020]
- Denham, S. A., Warren, H., von Salisch, M., Benga, O. Chin, Jui-Chih & Geangu, E. 2014. Emotions and social development in childhood. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *The Wiley Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford, UK: Blackwell, 413–433.
- Domitrovich, C.E., Durlak, J.A., Staley, K.C., & Weissberg, R. P. 2017. Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in schoolchildren. *Child Development*, 88(2), 408–416.
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M. & Popp, T. K. 2008. Getting along with others: Social competence in early childhood. Teoksessa K. McCartney & D. Phillips (toim.) *Blackwell handbook of early childhood development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 297–316.
- Garibaldi, M., Ruddy, S., Kendziora, K. & Osher, D. 2015. Assessment of climate and conditions for learning. Teoksessa J. D. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) Handbook of social and emotional learning. New York: Guilford Press, 348–359.
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A. & Hartup, W.W. 2001. Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality and sociometric status. *Social Development* 10, 23–40.

- Guyer, A. E. & Jarcho, J. M. 2018. Neuroscience and peer relations. Teoksessa W.M. Bukowski, B. Laursen & K. H. Rubin (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. (2. painos). London: The Guilford Press, 177–199.
- Hartup, W. W. 1996. The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development* 67, 1–13.
- Hamre, B. & Pianta, R. C. 2005. Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk for school failure? *Child Development* 76, 949–967.
- Hay, D. F., Caplan, M. & Nash, A. 2018. The beginnings of peer relations. Teoksessa W.M. Bukowski, B. Laursen & K. H. Rubin (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. (2. painos). London: The Guilford Press, 200–221.
- Hebert-Meyers, H., Guttentag, C. L., Swank, P., Smith, K. E. & Landry S. H. 2009. The importance of language, social and behavioral skills across early and later childhood as predictors of social competence with peers. *Applied Developmental Science* 10, 174–187.
- Howes, C. 2009. Friendship in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W.M. Bukowski & R. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. New York, NY: The Guilford Press, 180–194.
- Howes, C. 2014. Children's social development within the socialization context of childcare and early childhood education. Teoksessa P.K. Smith & C. H. Hart (toim.) *The Wiley Blackwell handbook of childhood social development*. (2. painos). Malden, MA: Wiley Blackwell, 246–262.
- Hubbard, J. A. & Dearing, K. F. 2004. Children's understanding and regulation of emotion in the context of their peer relations. Teoksessa J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (toim.) *Children's peer relations. From development to intervention*. Washington, DC: American Psychological Association, 81–99.
- Izard, C. E. 2010. The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation and regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363–370.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79 (1), 491–525.
- Jääskinen, A-M. 2017. Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen. Helsinki: Lasten Keskus.
- Kinderman, T. A. & Gest, S. D. 2018. The peer group: Linking conceptualizations, theories and methods. Teoksessa W.M. Bukowski, B. Laursen & K. H. Rubin (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. (2. painos). London: The Guilford Press, 84–105.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 390.
- Koivula, M. 2017. Lasten vertaisoppiminen päiväkodissa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Erola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 265–280.
- Koivula, M. & Laakso, M-L. 2017. Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmasta. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Erola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 108–128.

- Kostelnik, M.J., Rupiper, M., Soderman, A.K. & Whiren, A. P. 2013. Developmentally appropriate curriculum in action. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kostelnik, M.J., Soderman, A.K., Whiren, A. P, Rupiper, M.L & Gregory, K.M. 2015. Guiding children's social development & learning, Theory and skills. Stamford, United States: Cengage Learning.
- Ladd, G. W. 2005. Children's peer relations and social competence. A century of progress. New Haven: Yale University.
- Ladd, G. W. 2007. Social competence: An important educational objective? *Asia-Pacific Journal of Research on Early Childhood Education*, 1, 3–38.
- Laine, K. & Neitola, M. (toim.) 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmässä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Laine, K., Neitola, M., Auremaa, J. & Laakkonen, E. 2010. Longitudinal study on the co-occurrence of peer problems at daycare centre, in preschool and first grade of school. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54, 471–485.
- Lewis, M. 2016. The emergence of human emotions. Teoksessa L. Feldman Barrett, M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (toim.) *Handbook of emotions*. 4. painos. New York: Guilford, 272–292.
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. *Annales Universitatis Turkuensis C* 324.
- Neitola, M. 2018. Parents as teachers and guides of their children's social skills. *Journal of Early Childhood Education Research* 7(2), 392–414.
- Neitola, M., af Ursin, P. & Pihlaja, P. 2020. The stability of children's social networks and the role of parents' networks (arvioitavana).
- Nummenmaa, L. 2019. *Tunnekartasto. Kuinka tunteet tekevät meistä ihmisiä?* Helsinki: Tammi.
- Odom, S. L., McConnell, S. R. & Brown, W. H. 2008. Social competence of young children: Conceptualization, assessment and influences. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (toim.) *Social competence of young children. Risk, disability & intervention*. Baltimore, USA: Paul H. Brooks Publishing, 3–30.
- Opetushallitus 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:94*. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) [Luettu 12.5.2020]
- Opetushallitus 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet> [Luettu 12.5.2020]
- Persson, G. E. B. 2005. Young children's prosocial and aggressive behaviors and their experiences of being targeted for similar behaviors by peers. *Social Development* 14, 206–228.
- Poikkeus, A.-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80–105.
- Pons, F. & Harris, P. L. 2019. Children's understanding of emotions or Pascal's "error": Review and prospects. Teoksessa V. LoBue, K. Perez-Edgard & K. A. Buss (toim.) *Handbook of emotional development*. Springer, 431–450.
- Prinz, R. J & Sanders, M. R. 2007. Adopting a population-level approach to parenting and family support interventions. *Clinical Psychology Review*, 27, 739 – 749.

- Raver, C.C. & Knitzer, J. 2002. Promoting the emotional well-being of children and families, policy paper no. 3. Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-olds. New York, NY: National Center for Children in Poverty, Columbia University, Mailman School of Public Health.
- Rose-Krasnor, L. 1997. The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development* 6(1), 111–135.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. 2009. Social-emotional competence in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. London: Guilford Press, 162–179.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. 2006. Peer interactions, relationships and groups. Teoksessa N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (toim.) *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional and personality development*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, 571–645.
- Sameroff, A. 2010. A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development* 81 (1), 6–22.
- Schonert-Reichl, K. A. 2017. Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children* 27(1), 137–155.
- Varhaiskasvatuslaki. L540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> (Luettu: 13.5.2020)
- Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. 2015. Social and emotional learning: Past, present and future. Teoksessa J. A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY: The Guilford Press, 3–19.
- Widen, S. C. & Russell, J. A. 2008. Young children's understanding of others' emotions. Teoksessa M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (toim.) *Handbook of emotions (3. painos)*, New York: Guilford Press, 348–363.
- Zill, N. & West, J. 2001. Entering kindergarten: A portrait of American children when they begin school. Findings from the condition of education, 2000. National Center for Education Statistics (ED), Washington, DC.
- Zinsser, K. M. Shewark, E. A., Denham, S. A. & Curby, T. W. 2014. A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development* 23(5), 471–493.

# Taide ja kerronta varhaiskasvatuksessa

Juli-Anna Aerila ja Merja Kauppinen

## Taiteellinen toiminta on jokaisen lapsen oikeus

Kirjallisuuden, kerronnan ja erilaisten taidekokemusten tulisi olla osa kaikkien lasten jokaista päivää varhaiskasvatuksessa (Repo ym. 2019). Lapsen oikeus jokapäiväiseen, taidelähtöiseen toimintaan ei kuitenkaan toteudu. Karvin varhaiskasvatuksen laatua koskevan selvityksen (2019) mukaan sekä taidelähtöinen toiminta että lastenkirjallisuuden käyttäminen voisivat olla tehokkaammin ja laaja-alaisemmin läsnä varhaiskasvatuksessa. Kirjallisuus sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen edistävät laajasti lasten kasvua. Ne parantavat oppimisedellytyksiä, kehittävät sosiaalisia taitoja ja myönteistä minäkuvaa sekä tukevat valmiuksia ymmärtää ja jäsentää ympäröivää maailmaa. Taidelähtöisen toiminnan kautta lapset voivat tutkia, tulkita ja luoda suhdetta maailmaan, ajatella asioita ja kehittää eettistä ajatteluaan. (Opetushallitus 2018.) Karvin selvityksen mukaan taidekasvatuksen asemaa varhaiskasvatuksessa tuleekin vahvistaa siten, että koko toimintakulttuuri tukee taidetta ja vakiinnuttaa taidetta hyödyntäviä toimintatapoja (Repo ym. 2019).

Varhaiskasvatuksen henkilöstö vastaa päiväkodin taiteellisesta kasvatuksesta ja kirjallisuuden käytöstä kaikessa toiminnassa. Eri taiteenlajit, niiden sovellukset ja kirjallisuus ovat luonteva osa kaikkea päiväkodin toimintaa, olkoon sitten kyse siirtymähetkien loruttelusta, lasten omaehtoisista leikeistä tai suunnitelluista toimintatuokioista. (Ruokonen & Rusanen 2009.) Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea lasten musiikillisen, kuvallisen, sanallisen ja kehollisen ilmaisun kehittymistä sekä tutustuttaa lapsia eri taiteenaloihin (Opetushallitus 2018). Taidelähtöisen toiminnan vahvuus on siinä, että se mahdollistaa lapsilähtöisyyden ja on lapsille luontainen tapa työskennellä (Ruokonen & Rusanen 2009). Lapset pitävät taidelähtöisestä toiminnasta, koska siinä voi ilmaista erilaisia emotionaalisia ja aisteihin perustuvia kokemuksia sekä työskennellä vapaasti, omalla tavallaan (Drew & Rankin 2004). Eflandin (2002) ja Lon sekä Matsunobun (2014) mukaan todellisuus tulee taidelähtöisyyden kautta näkyväksi lasten itsensä kokemana.

Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on merkittävä rooli siinä, millaiseksi päiväkodin tarjoama lastenkulttuuri muotoutuu (Ruokonen & Rusanen 2009). Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tarjota monipuolisia taiteellisia kokemuksia ja elämyksiä lapsille, eikä toiminta itsessään ole lasten vastuulla (Repo ym. 2019). Henkilöstö tuottaa, organisoii, kontrolloi ja määrittää lasten kulttuuria (Ruokonen & Rusanen 2009). Karvin selvityksen mukaan joissakin päiväkodeissa taidekasvatusta toteutettiin hyvinkin satunnaisesti tai taidekasvatus oli

ulkoistettu kokonaan ulkopuolisille taidepedagogeille. Erityisen heikosti taidepedagogiikka toteutui alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Vähiten taidemuodoista sovellettiin päiväkodeissa suunnitelmallista ja ohjattua kehollista ilmaisua, kuten draamaa, tanssia, teatteria tai vapaata ilmaisua, jonka mahdollistavia välineitä oli saatavilla vain noin puolessa päiväkodeista. (Repo ym. 2019.)

Lastenkirjallisuuden monimuotoinen käyttö on arvokysymys (Aerila & Kauppinen 2019). Kun vanhemmat, muut kasvattajat ja varhaiskasvatuksen henkilöstö arvostavat kirjaa ja tuntevat tarinoiden käyttömahdollisuuksia, he pystyvät eheytävästi soveltamaan niitä yhdessä muiden taidemuotojen kanssa. Tällaisessa toiminnassa kirjallisuuden ympärille rakentuu lukeva yhteisö. Sen tunnusmerkkinä on kirjallisuutta ja lukemista rakastava aikuinen, joka tuntee monipuolisesti lastenkirjallisuutta ja siihen liittyvää pedagogiikkaa (Cremin 2019). Karvin selvityksen mukaan vain puolessa varhaiskasvatuksen ryhmistä luetaan kirjoja päivittäin (Repo ym. 2019). Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma (2018) kannustaa paitsi kirjallisuuden ja erilaisten tekstien monipuoliseen käyttöön, myös suullisen kertomusperinteen ylläpitämiseen ja säilyttämiseen. Lastenkirjallisuuteen tutustumisen lisäksi lapsille tulisi kertoa tarinoita ja kannustaa heitä itse keksimään niitä. Verbaalisten tekstien rinnalla tulisi käyttää visuaalisia, auditiivisia ja audiovisuaalisia viestejä sekä tekstejä.

Kertomukset ja kerronnallisuus ovat osa ihmisyyttä. Identiteetti, minuus ja muistot rakentuvat kertomuksista: itse kertomamme ja muiden meistä kertomat kertomukset vaikuttavat siihen, millaiseksi tulevaisuutemme muotoutuu. Kertomus on myös vuorovaikutuksen väline, sillä kertomalla voidaan jakaa ja käsitellä erilaisia kokemuksia ja yrittää ymmärtää ihmisten toimintaa erilaisissa tilanteissa. (Kerry Moran & Aerila 2019.) Lapsille kertominen on luontainen tapa kuvata ja jakaa ajatuksia, opittua ja toimintaa. Tisdalen, Davisin ja Callagherin (2009) mukaan jopa hyvin pienten lasten kanssa voidaan kertomalla suunnitella esimerkiksi yhteistä toimintaa, kun vain ymmärretään, että kertominen voi varhaiskasvatuksessa saada monia muotoja. Kertomuksia voidaan tuottaa leikkimällä, piirtämällä, rakentelemalla tai tekemällä taidetta, vaikka tanssimalla (Kerry Moran & Aerila 2019).

Taidelähtöinen toiminta on aina ryhmäkokemuksen lisäksi yksilöllinen kokemus, sillä se antaa lapselle mahdollisuuden olla yhteydessä omiin sisäisiin tuntemuksiinsa ja tunteisiinsa. Lisäksi lapset löytävät taidelähtöisyyden kautta tapoja ilmaista omia sisäisiä tuntemuksiaan. (Trousdale, Bac & Wills, 2010; Lo & Matsunobu, 2014.) Näin ollen taidelähtöinen toiminta tukee lasten kasvua kokonaisvaltaisesti, sillä taiteen kautta lapsi oppii sekä itsestään että ulkopuolisesta maailmasta ja ihmisten erilaisuudesta (Aerila 2010).

Taide antaa lapselle mahdollisuuden olla yhteydessä tuntemuksiinsa ja tunteisiinsa ja löytää siitä tapoja ilmaista itseään (Lo & Matsunobu 2014). Taiteen avulla hän oppii asioita sekä itsestään että ulkopuolisesta maailmasta ja ihmisten erilaisuudesta (Aerila 2010). Hedelmällisimmillään taide kehittää lapsen tiedostamatonta ajattelua, jolloin sen on mahdollista tuoda aikuisten nähtäväksi lapsen persoonallisuutta ja emotionaalisia kokemuksia (Drew & Rankin 2004; Essa 2012). Onkin tärkeää, ettei lasten luovaa toimintaa ohjata tai rajata liikaa ja estetä näin luovaa ajattelua. Toisaalta rajaus voi tuoda lapsen

työskentelyyn haasteen, joka pakottaa tämän esimerkiksi luopumaan todennäköisimmästä vaihtoehdosta ja kehittämään ideaansa eteenpäin. On tärkeää antaa lasten tuottaa hyvinkin yksilöllisiä tulkintoja. (Urmson, Aerila & Keskitalo 2014.)

Lapsen luontainen luova toiminta on leikki. Siinä toteutuvat kaikki luovan toiminnan mahdollistavat tekijät, jotka esimerkiksi Davies ym. (2013) nimeävät meta-analyysissään. Luovuus edellyttää joustavaa tilan ja ajan käyttöä, sopivien materiaalien saatavuutta, toimintaa luokkatilan ulkopuolella, oppijan autonomiaa leikkien ja pelien tapaan, kunnioitusta opettajien ja oppijoiden kesken, mahdollisuutta yhteistoimintaan vertaisten kanssa, verkostoitumista, tietoisuutta oppijan autonomiasta ja vapaata toiminnan suunnittelua.

## **Taidekasvatus on lapsilla monitaiteista ja kokonaisvaltaista**

Monitaiteisuus innostaa lasta ilmaisemaan itseään: musiikkia kuunnellessa voidaan kertoa, ja luovaa liikuntaa voidaan yhdistää draamalliseen toimintaan. Lapsia voidaan kannustaa sanalliseen ja keholliseen ilmaisuun myös draaman, tanssin ja leikin keinoin. Tavoitteena on tarjota mahdollisuus monipuoliseen kielelliseen ja keholliseen kokemukseen, ilmaisuun ja viestintään. Lasten mielikuvituksesta nousevia tai heidän kokemiaan ja havaitsemiaan asioita työestetään yhdessä. Lapset saavat kokemuksia sekä spontaanista ilmaisusta että ohjaajan suunnittelemaasta toiminnasta. Lasten kanssa voidaan havainnoida heidän tekemiään kuvia, taideteoksia, mediasisältöjä, esineitä sekä rakennetun ja luonnon ympäristön kohteita. Lapsia ohjataan tulkitsemaan ja kertomaan ajatuksiaan kuvallisista viesteistä. Kuvia tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota esimerkiksi väreihin, muotoihin, materiaaleihin, tekijään, esitysryhteyteen ja kuvien herättämiin tunteisiin. (Opetushallitus 2018.)

Luova toiminta muuttuu harjoittelun myötä. Esimerkiksi tanssiessaan lapset ilmaisevat itseään aluksi lähinnä kasvojen ilmeillä ja yläkehon liikkeillä. Ajan myötä heidän liikkeensä muuttuvat abstraktimmiksi ja niihin tulee muunneltavuutta; lapset käyttävät tilaa vapaammin ja ottavat enemmän riskejä. Liike muuttuu ei-kirjaimelliseksi ja vertauskuvalliseksi. (Bowyer 2019.) Taiteessa oleellista ei ole taitavuus vaan kokemus onnistumisesta ja toiminnan tuottamasta nautinnosta. Se syntyy ystävyydestä, hyväksynnästä ja onnistumisen tunteista. (Burland & Davidson 2001; Lo & Matsunobu 2014.) Taide edistää lapsen monipuolista kehitystä ja auttaa häntä soveltamaan taitojaan eri elämänalueilla (Essa 2012).

Lapsia koskevassa tutkimuksessa erilaisia taiteenlajeja on käytetty jo pitkään. Lapset ovat tuottaneet muun muassa piirroksia, valokuvia, draamaa, kerrontaa, raptekstejä sekä sadutettuja tekstejä omien ajatustensa kuvaajina (Hakomäki 2013). Tutkimus osoittaa, että lapsia on mahdollista kuunnella yhä enemmän ja heidän ajatteluaan ymmärtää taiteellisen ja luovan toiminnan kautta. Taideperustainen työskentely edistää lasten oikeuksia (Unicef 1987) ilmaista itseään sekä tulla kuulluksi oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti (Gallagher & Gallagher 2008).

Taide tarjoaa mahdollisuuksia luovaan yhteistyöhön ja edistää dialogisuutta (Sawyer 2010; Winner 2001; Fox & Schirmmacher 2012; Lo & Matsunobu 2014). Mansin (2002) mukaan työskentely valmistaa lapsia aikuisuuden ihmissuhdetilanteisiin. Lapset oppivat



yhdessä olemisen ja kaveritaitoja, sillä luova ryhmätoimintaa vaatii lapsilta neuvottelemista, päätöksentekoa ja johtajuutta. (Lo & Matsunobu 2014). Runous, kirjallisuus, draama, musiikki ja kuvataide kehittävät lasten itsetuntoa, lisäävät itsetuntemusta ja tietoisuutta itsestä sekä sinnikkyyttä ja kärsivällisyyttä (Coholic 2010).

Taiteellinen toiminta on syvästi tunteellinen, toisinaan jopa henkinen prosessi, joka koskettaa kaikkia (Allen 2005). Taiteellinen toiminta ei vaadikaan tarkkaan suunniteltuja toimintahetkiä, täsmälleen oikeanlaisia materiaaleja tai teknistä taitavuutta, vaan tärkeintä on saada kosketus tunteisiin ja oppia niistä. Taide koskettaa tekijänsä lisäksi myös katsojia. Se voi herättää sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita, jotka voivat liittyä joko omaan kokemukseen tai maailmaan yleensä. Heränneiden tunteiden lähdeä ei aina pysty ilmaisemaan. (Lawrence 2008.)

## **Lapsen maailma rakentuu kertomuksista**

Kertomukset ja kerronnallisuus ovat osa ihmisyyttä. Identiteetti, minuus ja muistot rakentuvat kertomuksista: itse kertomamme, ja muiden meistä kertomat, tarinat vaikuttavat siihen, millaiseksi tulevaisuutemme muotoutuu. Kertomus on myös vuorovaikutuksen väline. Kertomalla voidaan jakaa ja käsitellä erilaisia kokemuksia ja yrittää ymmärtää ihmisten toimintaa erilaisissa tilanteissa. (Kerry Moran & Aerila 2019.) Deitcherin (2013) mukaan lapset ymmärtävät asioita ja käsitteitä kertomuksen muodossa huomattavasti aikaisemmin kuin pystyvät loogiseen päättelyyn. Karlssonin, Lähteenmäen ja Laastikan (2019) mukaan lasten kertominen ja kuunteleminen ovat lähellä toisiaan, sillä kumpikin tarkoittaa heidän eleidensä ja toimintansa seuraamista tiettyssä sosiaalisessa, historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa.

Lapset elävät erilaisten sosiaalisten, materiaalien ja kulttuuristen kertomusten verkossa. He kertovat toistuvasti itsestään ja kohtaavat tarinoita siitä, keitä he ovat, millaisia heistä tulee ja millaisia heidän odotetaan olevan. Nämä kertomukset ovat tärkeitä, sillä ne auttavat lapsia kehittämään suhdettaan muihin ja ympäröivään yhteiskuntaan. (Puroila 2019.) Itsensä löytäminen ja ympäröivän maailman ymmärtäminen ovat varhaiskasvatustilanteiden lapsen keskeisiä kehitystehtäviä. Varhaiskasvatuksessa lapsi kohtaa usein ensimmäistä kertaa samanikäisiä lapsia ja alkaa peilata omaa kerrontaansa suhteessa muihin lapsiin. Samalla hän alkaa liittää kerrontaansa elementtejä kaverisuhteiden muodostamisesta (Børve & Børve 2019).

Lapset alkavat kertoa itsestään ja ympäristöstään 3–4 vuoden iässä. Silloin kertomukset käsittelevät lasten omaa elämää ja perhettä. Pienimpien kertojien tarinat keskittyvät usein henkilöihin ja tapahtumiin, ja kertomukset muodostuvat tapahtumista, jotka linkittyvät löyhästi toisiinsa. Tarinat kuvastavat usein perheiden tapaa kertoa ja perheiden kerronnan kulttuuria. Lapset antavat tarinoille mielellään otsikon, käyttävät mennyttä aikamuotoa ja sekä aloituksessa että lopetuksessa tiettyjä kliseitä. Varhaiskasvatustilanteiden kertomukset loppuvat usein yllättäen ilman erityistä lopetusta. Koska lasta koskevalla kerronnalla – sekä hänen itsensä että muiden kertomuksilla – on suuri merkitys lapsen identiteetin



muotoutumiselle, varhaiskasvatusympäristön vuorovaikutuksen ja toiminnan laatuun on kiinnitettävä erityistä huomiota. Laadulla tarkoitetaan tässä yhteydessä esimerkiksi herkkyyttä sen suhteen, millaisia lasta koskevat toistuvat kertomukset ovat lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen näkökulmasta. Lapsen roolia riidan kylväjänä tai sivullisena toistavat kertomukset ovat hänelle haitallisia. Olisikin tarkasteltava kriittisesti sitä kerrontaa, jolla vanhemmat tai varhaiskasvatuksen henkilöstö todentavat tavoiteltavaa käytöstä, tai sitä, millaiseen käyttöön kerronta ylipäätään lapsia kannustaa. (Puroila 2019.)

Ihmiset ovat kertovia olentoja; he haluavat kuulla ja tuottaa kertomuksia (Bruner 1987, 1990). Gottschallin (2012) mukaan kertomukset ovat yksi tietämisen tapa. Ne tarjoavat paikan lapsen ja aikuisen sekä lasten väliselle vuoropuhelulle ja ymmärryksen rakentamiselle. Kertomus voi olla joko lapsen tai aikuisen. Syvimmiltään kertomus on merkityksenantoa, jonka ilmaisumuoto voi olla moninainen. Lapsen kertomus voi olla yksittäinen sana, piirros, askartelu, leikki tai luova toiminta, kuten tanssi. (Bamberg & Georgakopoulou 2008; Engel 1995.) Aikuisen tehtävä on ottaa monimuotoiset kertomukset vastaan ja tulkita niitä. Hänen on syytä pysähtyä lapsen kertomusten äärelle ja osoittaa, että hän on kuullut ne ja alkanut tulkita niitä.

Aikuisten kertomat fiktiiviset tai arkeen liittyvät tarinat tuottavat lapsille monenlaisia tunteita, kuten surua, iloa, myötätuntoa, intoa ja hämmästyttä (Bruner 1990; Kerry Moran & Aerila 2019). Fiktiivisten kertomusten tehokkuus oppimisessa perustuu niin sanottuun kaksoistietoisuuteen, jolla tarkoitetaan mahdollisuutta kokea asioita samanaikaisesti omana itsenään ja eläytymällä kertomuksen fiktiiviseen maailmaan (Grossman 2001; Molloy 2003). Kertomuksista oppimisessa eläytyminen on tärkeää, sillä eläytymisen kautta oppija pääsee sisään kertomuksen maailmankuvaan ja aikaisempiin kokemuksiinsa sekä löytää samaistumisen mahdollisuuksia (Alsop 2015; Aerila 2010).

Sekä itse seipitetyillä että lastenkirjojen tarinoilla on suuri merkitys siinä, miten lapset oppivat toimimaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, hallitsemaan tunteitaan ja kohtelemaan toisiaan. Kertomukset mallintavat lapsille, miten ollaan ystävällisiä, käyttäytyään sopivasti tai toimitaan muut huomioon ottaen. Toisaalta kertomukset voivat auttaa lapsia ymmärtämään, mitä tarkoittaa ilkeys tai ajattelemattomuus. (Tartar 2009.) Erityisesti kuvitetut kertomukset tai eläytyvä kertominen auttavat aivan pieniä lapsia tunnistamaan muiden tunteita ja asettumaan muiden asemaan (Nikolajeva & Scott 2013).

Kertomuksia on käytetty eettiseen kasvatukseen aikojen alusta lähtien (ks. esim. Tuhannen ja yhden yön tarinat). Tarinoista lapset oppivat, mitä tarkoittaa hyvä elämä, ja ne auttavat heitä pohtimaan tilanteita, joihin he eivät ole vielä joutuneet. Kertomuksen avulla voikin hankkia kokemuksia turvallisesti, ja kertomusten onnelliset loput auttavat lapsia uskomaan asioiden kääntyvän parhain päin ja luottamaan elämää kannatteleviin voimiin. (Izumi-Taylor & Scott 2013.) Varhaiskasvatus tasa-arvoistaa lasten kasvun ja oppimisen mahdollisuuksia perusopetuksen tapaan. Sen tehtävä on tarjota kaikille lapsille mahdollisuus tutustua lastenkirjojen kertomuksiin ja saada kokemuksia myönteisistä fiktiivisten kertomusten parissa vietetyistä hetkistä (Suojala 2009). Erityisen merkityksellistä varhaiskasvatuksen kirjallisuuskasvatus on niille lapsille, joiden kotona ei ole lukemisen

kulttuuria. Varhaiskasvatuksessa pyritään löytämään jokaiselle lapselle kiinnostavaa ja sopivaa kirjallisuutta ja opitaan näkemään kirjallisuus ennen kaikkea lapsen kasvua tukevin kertomuksina. Lapsen yksilöllisten tarpeiden hahmottaminen ja huomioon ottaminen ovat myös onnistuneen kirjallisuuskasvatuksen lähtökohtia. (Aerila & Kauppinen 2019.) Selkeät kuvatarinat tai konkreettisesti vaikkapa erilaisten esineiden avulla kerrotut tekstit pienryhmässä tai kahdestaan aikuisen kanssa voivat olla merkityksellisiä osalle lapsista. Osa saman ryhmän lapsista saattaa puolestaan haluta jo kuunnella mielikuvituksellisia ja kielellisesti vaativia tekstejä isossa ryhmässä. (Suojala 2009.)

Kaikille varhaiskasvatusryhmän lapsille olisi hyvä järjestää paljon mahdollisuuksia kerrontaan, ja lasten spontaania kerrontaa tulisi arvostaa. Osalle lapsista perinteinen verbaalinen kerronta ei ole mahdollista tai luontevaa, joten heille tulisi tarjota tilaisuuksia kertoa esimerkiksi laulamalla, leikkimällä, liikkumalla ja piirtämällä. Kaikilla lapsilla on kertomuksia jaettavaksi. Usein riittää, että aikuinen vähentää omaa puhettaan, jolloin syntyy tilaa lapsen kertomuksille. Varhaiskasvatuksen henkilöstö voisi myös lisätä omaa kerrontaansa esimerkiksi pedagogisessa dokumentoinnissa ja omista keskusteluissaan. Näin lapsille mallinnetaan kerrontaa ja kertomusten merkitystä. (Puroila 2019.) Tämä mahdollistuu esimerkiksi oppimisentarinoilla (oppimisentarinan käsitteestä ks. esim. Carr 2001).

Taidelähtöistä toimintaa, kuten lastenkirjojen käyttöä ja kertomista, leimaa varhaiskasvatuksessa vuorovaikutus, eläytyminen ja ilmaisu. Nämä tekijät ovat läsnä paitsi lasten myös aikuisten taidelähtöisessä työskentelyssä. Esimerkiksi kirjallisuuskasvatuksessa sopivan kirjan löytämisen lisäksi on yhtä tärkeää se, miten aikuinen kirjaa lukee ja miten hän ilmaisee suhdettaan tekstiin. Lukuhetkien tavoitteena on tukea lasten aktiivista vuorovaikutusta ja huolehtia siitä, että keskustelut syntyvät vuorovaikutuksessa lasten motivaation ja kiinnostuksen kohteiden mukaan. Tällöin myös lukuhetkien muut tavoitteet, kuten sukeutuva lukutaito tai kirjan sosiaalisemotionaalinen, eettinen tai tiedollinen sisältö, on helpompi saavuttaa. (Aerila 2010; Suojala 2009.)

## **Taide- ja kerrontalähtöisessä toiminnassa opitaan leikin kautta**

Rinnalla-hankkeen alussa syksyllä 2019 hankepäiväkotien henkilöstöltä kysyttiin aikaisempia kokemuksia ja koulutuksia taide- ja kerrontalähtöisistä menetelmistä. Aloituskyselyn perusteella näyttää siltä, että sadutus-menetelmä sovelluksineen on löytänyt tiensä varhaiskasvatukseen, samoin lastenkirjallisuus ja erityisesti tunnekirjasarjat. Lisäksi lähes kaikki taidemuodot näyttävät olevan käytössä ainakin joissakin Rinnalla-päiväkodeissa. Erikseen kyselyssä mainittiin musiikkimaalaus, tanssi, satuhieronta, nukkejen käyttäminen, askartelu ja tanssi. Kertomusta hyödyntävänä sosiaalisemotionaalisiin taitoihin ja oppimiseen suunnattuna menetelmänä mainitaan Papiro. Näyttääkin siltä, että taide- ja kerrontalähtöisen toiminnan arvo osana varhaiskasvatusta ja sosiaalisemotionaalista oppimista ymmärretään.

Lapselle oppiminen, taiteellinen toiminta ja kerronta ovat leikkiä. Kuten leikissä, myös taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä käytettäessä on keskeistä lasten arvostava kohtaaminen, heidän ajatustensa kuunteleminen ja aloitteisiin vastaaminen. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että lapset otetaan mukaan suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan taide- ja

kerrontalähtöistä toimintaa henkilöstön kanssa. Samalla lapset oppivat vuorovaikutustaitoja sekä yhteisten sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkitystä. Näin lasten käsitys itsestään kehittyy, itseluottamus kasvaa ja yhteisössä tarvittavat sosiaaliset taidot muovautuvat. Luovaan toimintaan valjastettava mielikuvitus mahdollistaa sen, että lapset voivat kokeilla erilaisia rooleja ja ideoita, joita he muuten eivät voisi toteuttaa. Samalla lapset voivat käsitellä itselleen vaikeita kokemuksia. Lorut, sanaleikit, laulut ja yhteinen hassuttelu vahvistavat myönteistä ilmapiiriä, mikä tukee kaikkinaista oppimista ja hyvinvointia varhaiskasvatuksessa. (Opetushallitus 2018.)

## Lähteet

- Aerila, J.-A. 2010. Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen. Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen väli-  
neenä. Turun yliopiston julkaisu C: 297.
- Aerila, J.-A., Rönkkö, M.-L. & Grönman, S. 2019. Arts-based activities and stories convey children's learning experiences. Teoksessa K. J. Kerry Moran & J.-A. Aerila (toim.) Story in the lives of children: contributions of the narrative mode. New York: Springer, 333–353.
- Allen, P. B. 2005. Art is a spiritual path. Boston, NY: Shambhala.
- Alsup, J. 2015. A case for teaching literature in the secondary school: why reading fiction matters in an age of scientific objectivity and standardization. New York: Routledge.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377–396.
- Bowyer, G. 2019. Move me a story: augmenting story genres with creative movement. Teoksessa K. J. Kerry Moran & J.-A. Aerila (toim.) Story in the lives of children: contributions of the narrative mode. New York: Springer, 315–333.
- Bruner, J. 1987. "Life as narrative." *Social Research* 54(1), 11–32.
- Bruner, J. 1990. Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burland, K., & Davidson, J. W. 2001. Investigating social processes in a group musical composition. *Research Studies in Music Education* 16, 46–56.
- Børve, H.E. & Børve, E. 2017. Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care* 187(5-6), 1069–1081.
- Carr, M. 2001. Assessment in early childhood settings. London: Sage.
- Coholic, D. 2010. Arts activities for children and young people in need, helping children to develop mindfulness, spiritual awareness and self-esteem. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. & Howe, A. 2013. Creative learning environments in education. A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity* 8, 80–91.
- Deitcher, H. 2013. Once upon a time: How jewish children's stories impact moral development. *Journal of Jewish Education*, 79(3), 235–255.
- Drew, W. F. & Rankin, B. 2004. Promoting creativity for life using open-ended materials. *Young Children* 59(4), 38–45.
- Engel, S. 1995. The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood. New York, NY: W. H. Freeman and Company.

- Essa, E.L. 2012. Introduction to early childhood education. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Fox, J. E. & Schirrmacher, R. 2012. Art & creative development for young children. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Gallagher, L.-M. & Gallagher, M. 2008. Methodological immaturity in childhood research? Thinking through 'participatory methods'. *Childhood* 15(4), 499–516.
- Gottschall, J. 2012. The storytelling animal. How stories make us human. New York: Mariner Books.
- Grossman, P. 2001. Research on the teaching of literature: finding a place. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Handbook of research on teaching*. Washington D.C.: American Educational Research Association, 416–432.
- Hakomäki, H. 2013. Storycomposing as a path to child's inner world. *Jyväskylän yliopisto. Humanistisen tiedekunnan julkaisuja* 204.
- Izumi-Taylor, S., & Scott, J. 2013. Nurturing young children's moral development through literature in Japan and the USA. *Research in Comparative and International Education*, 8(1), 38–54.
- Karlsson, L., Lähteenmäki, M & Laastikka, A.-L. 2019. Increasing well-being and giving voice through storycrafting to children who are refugees, immigrants, or asylum seekers. Teoksessa K.J. Kerry Moran & J.-A. Aerila (toim.) *Story in the lives of children: contributions of the narrative mode*. New York; NY: Springer, 29–53.
- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. 2020. Potrettikuvista miniatyyripuutarhoihin ja lukuvirtoihin. *Kirjallisuusperustaista kielikasvatusta taidemenetelmin (LivArt)*. *Kielikukko* 1/2020, 2–8.
- Kerry Moran, K. J. & Aerila, J.-A. 2019. Preface. Teoksessa K. J. Kerry Moran & J.-A. Aerila (toim.) *Story in the lives of children: contributions of the narrative mode*. New York: Springer, 1–10.
- Lawrence, R. L. 2008. Powerful feelings: exploring the affective domain of informal and arts-based learning. *New directions for adult and continuing learning* 120, 65–77.
- Lo, K. & Matsunobu, K. 2014. Role of art and creativity in child culture and socialization. Teoksessa A. Ben-Arieh et al. (toim.) *Handbook of child well-being*, New York: Springer, 1053–1078.
- Mans, M. 2002. Playing the music: comparing children's song and dance in Namibian education. Teoksessa L. Bresler & C. M. Thompson (toim.) *The arts in children's lives: context, culture, and curriculum* (pp). Dordrecht: Kluwer, 71–86.
- Molloy, G. 2003. *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. 2013. *How picturebooks work*. New York, NY: Routledge.
- Puroila, A.-M. 2019. Who am I? Shaping young children's identities through everyday narratives. Teoksessa K.J. Kerry Moran & J.-A. Aerila (toim.) *Story in the lives of children: contributions of the narrative mode*, 55–75.
- Opetushallitus. 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-L., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Arviointiraportti*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

- Sawyer, R. K. 2010. Learning for creativity. Teoksessa R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (toim.) *Nurturing creativity in the classroom* (pp). New York, NY: Cambridge University Press, 172–190.
- Schank, R. C. 2002. *Tell me a story. Narrative and intelligence*. Evanston: Northwestern University Press.
- Ruokonen, I. & Rusanen, S. 2009. Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A.-L. Välimäki (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 9–15.
- Suojala, M. 2009. Lastenkirjallisuus kielen ja kuvittelukyvyn laajentajana. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A.-L. Välimäki (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 40–47.
- Tartar, M. 2009. *Enchanted hunters: The power of stories in childhood*. New York, NY: W. W. Norton.
- Tisdall, K., Davis, J. M. & Gallagher, M. 2009. *Researching with children & young people: research design, methods and analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Urmson, K., Aerila, J.-A. & Keskitalo, A. 2014. Aistimatka Vanhaan Raumaan. Äidinkieltä, kuvataidetta ja ajatteluntaitojen oppimista yhdistävä opetuskokeilu Rauman normaali­koulu­un 6. luokalla. Teoksessa P. Atjonen, H. Happonen, J. Korkki, T. Le­hikoinen-Su­viranta, R. Patrikainen & E. Vähä (toim.) *Ohjausta, harjoittelua ja oppimista. Teoria ja käytäntö ohjatussa harjoittelussa*. Suomen harjoittelukoulujen julkaisuja, Joensuun opettajankoulutuslaitos. Itä-Suomen yliopisto, 92–109. Saatavissa [https://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-1591-7/urn\\_isbn\\_978-952-61-1591-7.pdf](https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1591-7/urn_isbn_978-952-61-1591-7.pdf) [Luettu 31.5.2020]
- Winner, E., & Hetland, L. 2000. The arts in education: evaluating the evidence for a causal link. *Journal of Aesthetic Education* 34(3–4), 3–10.

# Kirjallisuusterapeuttinen kirjallisuuskasvatus – tietoisuutta kirjojen ja tarinoiden mahdollisuuksista

Pirjo Suvilehto

## Kuvakirjoja, eläintarinoita ja tunnetyöskentelyä päiväkodin lukuhetkissä

Kohtaamiset kirjallisuuden parissa ovat säännöllisesti toistuessaan merkittävä tuki lapsen kasvussa ja kehityksessä. Kirjallisuuskasvatuksella voidaan tukea lasta hänen kehityksensä ja kasvunsa haasteissa. Kirjallisuusterapeuttisesta kirjallisuuskasvatuksesta puhutaan (ks. Suvilehto 2020) silloin, kun aikuisella on tietoisuus kirjojen ja tarinoiden psykologisista mahdollisuuksista nostaa käsiteltäväksi lapsen mielessä olevia kysymyksiä ja löytää näihin yhteistä keskustelupintaa ja ratkaisumahdollisuuksia kirjallisuuden ja tarinoiden kautta. Kirjallisuuskasvatus on puolestaan kattotermi, jonka alle sopii myös kirjallisuusterapeuttinen kirjallisuuskasvatus. Molempia voidaan toteuttaa varhaiskasvatuksessa, kunhan kasvattaja tietää, mitä tekee.

Avaan tekstissäni kirjallisuusterapian käsitettä ja tuon muutamin esimerkein välähdyksiä päiväkodin lapsiryhmien kirjanlukuhetkistä ja Pritney-menetelmän sisällöistä tarinan lukemisen ja sanataideaktiiviteettien näkökulmasta. Esimerkit ovat Rinnalla-hankkeen Oulun osahankkeesta pienten 1–2-vuotiaiden parista aina esikouluryhmään asti. Pää tavoitteenani on avata kirjallisuusterapeuttisen kirjallisuuskasvatuksen ideoita varhaiskasvatuksen ympäristöissä ja luoda esimerkkien kautta näkymiä siihen, kuinka kirjallisuuskasvatusta toteutettiin neljän Rinnalla-kuukauden aikana kahdessa Pohjois-Pohjanmaan alueen päiväkodissa.

## Mitä kirjallisuusterapia varhaiskasvatuksessa on?

Kirjallisuusterapialla on erilaisia määritelmiä käyttötarkoituksesta, työskentelytavasta, kohderyhmästä ja toteuttajasta riippuen. Koti- ja varhaiskasvatuksen ympäristöissä kirjan katseleminen ja lukuhetki tarinan parissa sopivaan aikaan tarjoaa lapselle ja ryhmälle hetken pysähtyä. Parhaimmillaan kirjalla, kuvituksella ja tarinallisuudella on lapselle viesti,

joka puhuttelee häntä. Kirjallisuusterapiaa voidaan olla jo pelkkä kirjan lukeminen, tarinan kuuleminen tai sen kertominen. Kirjallisuusterapialla on monia muotoja lukemisesta ja kirjoittamisesta aina sadutuksesta (ks. Karlsson 2000) saakka. Kirjallisuusterapiaa käytetään terminä harvoin päiväkodissa, mutta henkilökunta voi tehdä tietoisia kirjavalintoja sopivista aihealueista tukeakseen lapsen kasvua ja kehitystä – näin lapsiryhmän ja yksittäisen lapsen kulloisiinkin tarpeisiin vastataan kirjallisuusterapeuttisesti sopivalla lukemistolla. Tällaisia ovat syyskauden alussa esimerkiksi ryhmäytymiseen tähtäävät aktiviteetit, yhdessä toimiminen, itseilmaisuun rohkaistuminen, kaverin kuunteleminen ja tunteiden ilmaiseminen ja näiden tunnistaminen. Tavoitteita kirjallisuusterapeuttisessa kirjallisuuskasvatuksessa voi olla monia.

Toisinaan päiväkodin ammattilainen voi lukea myös kirjallisuutta, joka tarjoaa vastauksia hänen omiin kysymyksiinsä, antaa tietoa tai vertaiskokemuksia, voimauttaa, herättää toivoa ja iloa ja lisää itseymmärrystä. Sopiva lukemisto antaa välineitä kohdata arjen haasteet. Lukemiston rinnalla voidaan päiväkirjanomaisesti kirjoittaa ja purkaa näin tunteita. Kirjoittamalla ja refleктоimalla voidaan hahmotella omaa tai lasten sisäistä epäjärjestystä, jolloin kirjoitettu teksti helpottaa oloa ja antaa toivon näkökulman. Lukeminen ja kirjoittaminen sekä niiden yhdistelmät ovat olennainen osa kirjallisuusterapiaa (Mazza 2017).

Lasten kirjallisuusterapialla (ks. Suvilehto 2020) tarkoitetaan kasvua ja kehitystä tukevaa, hoitavaa ja ennaltaehkäisevää vuorovaikutusprosessia, jossa hyödynnetään kirjoja, tarinoita ja tarinatyöskentelyä: kuunnellaan satuja, tarinoidaan itse, tutkitaan kuvakirjoja, sadutetaan (Karlsson 2000) ja tehdään sanataideleikkejä. Lukeminen ja tarinointi voi olla terapeutista, vaikka niistä puuttuisi koulutetun terapeutin tai aikuisen antama palaute (Suvilehto & Ebeling 2008). Kirjallisuusterapeuttinen toiminta voi toteutua lasten kanssa sekä ryhmässä että yksilötyöskentelynä. Myös päiväkirjan kirjoittaminen tai kirjeenvaihto voi olla kirjallisuusterapeutista, eli työtapoja on monia. Päiväkodissa lasten parissa voidaan toteuttaa monenlaisia aktiviteetteja tai hyödyntää valmiita materiaaleja kirjallisuustyöskentelyssä, kuten runoja, musiikkia, draamaa, kuvia ja muita taidealojen ilmaisumuotoja. Keskeistä kuitenkin on kirjallinen ja tarinallinen elementti, jonka parissa viihdytään.

Kirjallisuusterapeuttinen lähestymistapa päiväkodin ympäristöissä voi tarkoittaa lapsen kehityksen ja/tai aikuisen ammatillisen kasvun tukemista kirjallisuuden, luovan kirjoittamisen ja tarinatyöskentelyn avulla. Tällöin tietoista kirjallisuuskasvatusta tehdään arjen käytänteissä lukemalla lapsille tavoitteisesti ja harkiten valikoituja kirjoja – tämä on lapsen kasvua ja kehitystä tukevaa, ennaltaehkäisevää ja kehityksellisestä kirjallisuusterapiaa (ks. Suvilehto 2020). Päiväkodin ammattilainen voi pohtia, mistä lapsi on kiinnostunut ja millaiset asiat lasta mahdollisesti askarruttavat. Lukuhetkessä päiväkodin ammattilainen, lapsi tai lapsiryhmä voivat jutella spontaanisti ja turvallisesti – ideoita ei tyrmätä.

Myös lukuhetkiä on harjoiteltava. Kaikilla lapsilla ei ole kokemusta kirjan kuuntelemisesta ja kirjallisuusterapeuttinen kirjallisuuskasvatus pyrkii ottamaan huomioon tämän. Tarvitaan toistoa ja hyviä lukukokemuksia. Näihin voidaan päästä, kun päiväkodin ammattilainen

suunnittelee hetken huolella ja valitsee yhdessä luettavan kirjan ajatuksella. Hän on sensitiivinen ja kannustaa lasta ilmaisemaan tunteitaan. Lisäksi hän vastaa lapsen aloitteisiin. Toistuuksaan luku- ja tarinahetket auttavat lasta käsittelemään hänen mielessään olevia aiheita ikään kuin huomaamatta: lapset samaistuvat kirjan hahmoihin ja tapahtumiin ja kokevat tunteita näiden parissa. Kun lapsi toivoo luettavan samaa satua yhä uudestaan, tarinalla on jotain erityistä antia lapselle juuri siinä kehitysvaiheessa.

Kirjallisuusterapeuttinen oivaltaminen päiväkodissa edellyttää kirjallisuuden mahdollisuuksien tiedostamista, jolloin kirjallisuuden pohjalta voidaan monipuolisesti kirjoittaa, lukea, dramatisoida ja kertoa tarinoita. Näin myös otetaan huomioon yksittäisen lapsen ja lapsiryhmän tarpeita ja tavoitellaan kokonaisuutena hyvinvointia arjen pienissä hetkissä. Rauhallinen lukuhetki lapsen ja aikuisen välillä yhdistää, antaa mielihyvää ja herättää tunteita. Lapsiryhmässä lukemistoksi voidaan valita lastenkirjallisuutta, joka käsittelee juuri tämän ryhmän tarpeita. Ne voivat käsitellä kiusaamisen, surun, kuoleman, muuttamisen, eskarivuoden tai kouluun siirtymisen teemoja. Päiväkodin ammattilainen puolestaan voi lukea kirjallisuutta, joka palvelee hänen henkilökohtaisia tarpeitaan ja hän voi kirjoittaa reflektoiden – näistä kirjallisuuskokemuksista voidaan keskustella esimerkiksi kollegoiden kanssa.

Sanataideaktiiviteettien lisäksi kirjallisuusterapeuttisessa työskentelyssä hyödynnetään luovien terapioiden tapaan monitaiteita: musiikkia, tanssia, draamaa ja kuvataiteita. Nämä ovat hoidon, kuntoutuksen sekä ennalta ehkäisevien ja henkilökohtaista kasvua tukevien tavoitteiden palveluksessa (Suvilehto 2020). Etukäteen määriteltyjä tavoitteita ovat esimerkiksi itsen ja toisten ymmärtäminen, itseilmaisun ja itsearvostuksen kehittäminen, vuorovaikutustaitojen, tunteiden käsittelyn ja selviytymiskeinojen vahvistaminen ja toivon näkökulmat. (Mazza 2012, ks. Suomen kirjallisuusterapiayhdistys 2020).

Päiväkodissa kirjallisuusterapeuttinen toiminta pyrkii edistämään vuorovaikutusta kirjallisuuden ja tarinoinnin avulla. Kirjoja voidaan tutkia yksin ja yhdessä, eli kirjallisuusterapian toteutustavat vaihtelevat tarpeiden mukaan (McCarty Hynes & Hynes-Berry 1994, Chavira ym. 2018). Kuvakirjoista tutkitaan tunteita ja löydetään näille sanat. Lasten parissa toteutuva kirjallisuusterapeuttinen ote onkin parhaimmillaan ennaltaehkäisevää toimintaa, jolloin sadut, tarinointi ja draamallinen ilmaisu tukevat lapsen kehitystä. Kirjallisuusterapeuttisilla menetelmillä on todettu tutkimuksissa suotuisia psyykkisiä ja fysiologisia vaikutuksia myös lasten parissa (ks. Suvilehto 2020, Suvilehto & Ebeling 2008).

Päiväkodissa aikuinen ohjaa lasta sanallistamaan toimintojaan, ajatuksiaan ja tunteitaan aikuisen tuella. Tällainen sanallistaminen toteutuu kuin luonnostaan tarinahetkessä leikin, sadun, sarjakuvan, kuvakirjan, runojen tai nukkehahmon (vrt. Pritney-menetelmä tässä kirjassa) aktiiviteeteissa turvallisesti ja sopivan etäältä. Terapeuttinen satu puhuttelee lasta tunnetasolla (Ylönen 2000). Lapsi tunnistaa tarinassa omia tunteitaan ja kokemuksiaan ja voi samalla ymmärtää muita eli kokea empatiaa: ensin on kyettävä tunnistamaan ja käsittelemään omia tunteitaan, jotta voisi ymmärtää muita. Tätä kykyä harjoittelevat niin lapset kuin aikuisetkin.



Ihmislusten ymmärrys muiden tarpeista ja haluista kehittyy vuosia ennen kuin he tajuaavat, mitä muut tietävät. He lukevat ”sydämiä” paljon ennen kuin mieliä. Tämä viittaa siihen, että olemme sivuraiteella, kun yritämme kuvata tätä muita koskevien, abstraktia ajattelua edellyttävien teorioiden avulla. Nuorella iällä lapset tunnistavat esimerkiksi, että pupuaan etsivä lapsi ilahtuu löytäessään sen, kun taas koiraa etsivä lapsi ei ole kiinnostunut pupusta. Heillä on ymmärrys siitä, mitä muut tahtovat. (de Waal 2018, 137.)

Fiktio onkin lapselle turvallinen ympäristö käsitellä hänelle ajankohtaisia kehityshaasteita (ks. Suvilehto 2020), esimerkiksi erilaisia pelkoja, jotka ovat luonnollinen osa lapsen kehityksen kasvuprosessia. Iän myötä lapsi voi prosessoida näitä myös itse kehittämällä tietojaan ja taitojaan (Pardeck & Pardeck 1993).

Kirjallisuusterapiaksi on katsottu myös erilainen tiedon jakaminen (Elgar & McGrath 2003). Tietoa voidaan jakaa lapsen kehitystasolle sopivalla tavalla tarinan tai lasten tietokirjan muodossa esimerkiksi tiettyä aihealuetta käsittelemällä. Tällaisia kirjoja kutsutaan täsmäkirjoiksi, ja aiheita on monia: perheen sisäinen väkivalta, astma, allergiat, covid-19 ja muut erityisaiheet, joista voidaan kirjoittaa asiaa fiktion keinoin. Näin myös saadaan keskustelupintaa lapsen kanssa vuorovaikutteisessa lukemisessa (ks. Suvilehto 2020).

## Näkymiä kuvakirjojen historiaan

Lastenkirjat ja -lehdet ovat merkittäviä informaation lähteitä siinä, millaisia näkemyksiä lapsille välitetään esimerkiksi eläimistä (Ks. Kahn & Kellert 2002, Suvilehto 2019). Usein tarinoiden päähahmona oleva eläin ja sen ystävät ovat ikään kuin ihmismieliä eläinkehoissa. Eläimillä on samankaltaisia huolia ja haasteita kuin ihmisillä, ja tämä vetoaa meihin lukijoina. Psykologi Brudalin (ks. Aurela 1991) mukaan lapsi voi kokea, että hän voi luottaa eläimeen paremmin kuin aikuiseen, ja siksi eläinhahmoon on myös helpompaa samaistua. Ehkä tässä on yksi syy siihen, miksi eläinhahmot ovat lastenkirjallisuudessa ja mainoksissa suosittuja. Eläimet ovat kirjallisuudesta tuttuja allegorisia hahmoja jo varhaisissa saduissa ja tietokirjallisuudessa. Esimerkiksi historian ensimmäisenä painettuna lasten kuvakirjana pidetyssä Johann Amos Comeniuksen *Orbis Sensualium Pictu*ksessa vuodelta 1658 on kuvattu eläinhahmoja (ks. Kümmerling-Meibauer 2018). Kirjallisuudentutkija Amy Ratelle (2015) toteaa, että lapsen sivistysprosessi on toteutettu lastenkirjallisuuden eläinhahmojen opastamana muutaman viimeisen vuosisadan ajan.

Kuvakirjoja on kautta sen historian tehty lasten opettamista ja ohjaamista silmällä pitäen. Aakkoset on nähty kirjoitetun kielen ja lukemisen perustana, eli äänne-kirjainvastaavuus, ortografia eli oikeinkirjoitus, äänneiden ja tavujen opetteleminen, näiden yhteen liittäminen – kaikki nämä ovat sujuvan lukutaidon kannalta merkityksellisiä etappeja, joita lapsi vähitellen tavoittelee ja saa haltuunsa (ks. Lerkkanen 2006). 1400-luvulla kirjallisuuden ammattilaiset tekivät ”elementary texts”, ”abcie book” (puinen aakkoskirja) ja ”primer” (ensi) kirjallisuutta, ja näistä kehittyi lapsia varten kuvitettu puinen ”hornbook” (1450).

Comeniuksen painetun kuvakirjan myötä tällaiset kalliit erikoisuudet saatiin unohtaa ja kuvan ja sanan painoversio demokratisoitui. Ajatus opettaa kuvien avulla johti aakkosiin, joissa eläinkuvasto liitettiin osaksi kirjaimen opettelua. Samalla opeteltiin äänteiden myötä myös biologiaa, miltä eläimen ääntely kuulostaa ja miltä minkäkin niminen eläin näyttää. Tällaisia eläimen ja kirjaimen yhdistelmiä voidaan nähdä myös kiiltokuvissa. Myös niiden kautta opeteltiin ennen aakkosia.

Comeniuksen jälkeen muut seurasivat mallia ("A Guide for the child and youth" 1667). Vuonna 1669 Erasmus ja Comenius toteavat, että onko "mikään niin hyvin opittu kuin leikin kautta opittu" (Litaudon 2018, 170, ks. myös Pyrz 2016, 260). Locken ideat seurasivat tätä (vuonna 1693) ajatuksella "leikkisästä ja sporttisesta kirjainten oppimisesta". Kaikki tämä kuulostaa kovin tutulta ja ajankohtaiselta edelleen. Litaudon (2018) siteeraa Locken ajatuksia näin: "There may be Dice and Playthings, with the Letters on them, to teach Children the Alphabet by playing; and twenty other ways may be found -- to make this kind of Learning a Sport to them." (Litaudon 2018, 170.)

Valistuksen ajan tarinoissa lapsille haluttiin välittää hyviä tapoja. Silloin alettiin ottaa huomioon Locken Learning by doing -ideoita, Rousseau julkaisi teoksen "Émile ou de l'Education" (1762), ja kiinnostuttiin kirjaimen, sanan alkukirjaimen ja sanaa ilmentävän kuvan välisestä yhteydestä sekä 1800-luvulle tultaessa kirjan lukuhetkessä toteutuvasta vuorovaikutuksesta ja keskusteleavasta mallista. (Litaudon 2018.) Nykyinen ensikirjoille tuttu haitarimallinen kirjanen nousi suosituksi 1800-luvun alkuvuosikymmeninä, jolloin tällaiset pikku kirjaset olivat toivottuja joululahjoja. (ks. Litaudon 2018.)

Varhaiset lastenkirjat liittyvät läheisesti hallituksen politiikkaan, sillä kirjan painamisen ja painokustannusten laskun myötä tavoiteltiin yhä laajenevia lukijamarkkinoita. 1880-luvulla tällainen oli esimerkiksi niin sanottu toybook, paperikirja, jossa oli vähän sivuja, taiteilijan tekemä huoliteltu kuvitus ja ideana kansainvälinen levitys. Englannissa opetuskirjallisuudesta siirryttiin nonsense-runoihin, eli kirja haluttiin vapauttaa didaktisista ohjauksista. Katsottiin, että kirja voi kannustaa visuaalisiin ja käytännöllisiin aktiviteetteihin. Käytännöllisiin aktiviteetteihin soveltuivat esimerkiksi värityökirjat, joiden aakkoskirjaimet houkuttelevat lapsilukijaa kädenliikkeen hallintaan ja hienomotorisiin harjoitteisiin lasta miellyttävällä tavalla. (Litaudon 2018.)

Lastenkirjallisuus on muuttanut muotoaan pitkin sen historiaa. Tällä hetkellä kuvakirjatarjontaa on moninaista varhaisiän ensikirjoista ja toiminnallisista pop-up-paketoinneista aina tieto- ja taidekuvakirjoihin. Lastenkirjallisuudella on pitkä menneisyys, ja sillä on aina ollut yhteiskunnallista merkitystä. Niin on nytkin. Ei ole yhdentekevää, millaista kirjallisuutta lapsille julkaistaan ja millaisia kirjavalintoja aikuiset tekevät. Kirjallisuusterapian ja kasvatuksen ympäristöissä ymmärretään, että laadukas kirja voi aktivoida merkityksellisiin oivalluksiin ja auttaa lasta hänen ajankohtaisissa, kasvuun ja kehitykseen liittyvissä tarpeissaan.

## Eläimet ja empatia lastenkirjallisuudessa

Poninukke ja hevonen Pritney-menetelmän keskiössä tuovat pedagogisen tuulahduksen eläinmaailman edustajista varhaiskasvatukseen ympäristöihin. Lapset ovat luonnostaan kiinnostuneita eläimistä ja luonnon lajisto kasveineen ja eläinlajeineen on lastenkirjallisuuden perussisältöjä. Uuden eläintutkimuksen (ks. YKES 2020) myötä saadaan tietoa eläinten ymmärryksestä ja tunteista. Telkänranta (2015; ks. myös de Waal 2018) kertoo, kuinka eläinmaailmassa voi empatian esimuotona havaita tunteiden tarttumisen. Kun pakoeläimiin kuuluva hevonen säikähtää ja kirmaisee juoksemaan, seuraavat lauman muut mallia ja kohta koko lauma laukkaa. Sama tunteen tarttuminen näkyy päiväkodin pienten parissa: kun yksi alkaa itkeä, itkee pian useampikin lapsi.

Empatian esimuoto on myös hoitorefleksi, joka voi tarttua (Telkänranta 2015). Kun ihminen puhuu hevoselle rauhoittavasti samalla harjaten sen selkää, lähelle tulee lauman toinen jäsen, joka pyrkii huulillaan sukimaan toisen hevosen niskaa tai selkää. Hoitorefleksi voi tarttua myös hevosesta ihmiseen. Edellä mainitut pelko- ja hoitorefleksit olen saanut todeta myös Pritney-ponin arjessa. Hoitamisen refleksi näkyy päiväkodin hoitotilanteissa, kun luumme kirjaa ja leikimme lääkrileikkejä tai kokeilemme hevosen harjaamisen ja hieronnan yhteydessä pehmolelun rentoutusta.

Telkänranta (2015; ks. myös Lummaa & Rojola 2014) toteaa, että yhden eläimen ilot tai surut virittyvät ja siirtyvät herkästi yksilöltä toiselle. Onkin merkityksellistä, miten päiväkodin aikuiset tällaisia malleja ja tunnetiloja välittävät lapsiryhmälle – joko tietoisesti tai tietämättään. Eläinlajien joukossa on tapauksia, joissa kärsivää yksilöä lohdutetaan muun muassa sukimalla ja koskettamalla toista hellästi. Tällaista on todettu esimerkiksi varislinnuilla, norsuilla, koirilla ja ihmisapinoilla. (Telkänranta 2015.) Tuntoaisti onkin kaikilla selkärangkaisilla samankaltainen (Telkänranta 2015), ja auttamisen halu on tunnistettu esimerkiksi simpansseilla ja nuoremmilla lapsilla (Telkänranta 2015). Jo nämä ominaisuudet vastaavat kysymykseen, miksi juuri eläin niin autenttisenä kuin representaationakin on varhaiskasvatuksessa ja päiväkodissa toimiva valinta.

Lukuhetki lastenkirjallisuuden parissa on viihdettä ja tiedonjakamista: eläimet koetaan yleensä fiktiona, kuvitteellisina hahmoina, mutta lasten kanssa voidaan pohtia eläinmaailmaa ja jakaa myös todellista tietoa. Satu voi olla myös totta. Esimerkiksi kuvakirjojen Anni ja ihana pentu, Anni ja loistokoirat, Eläinaakkoset ja Ötökkäloruja yhteydessä kirjailijana tarkistin jokaisen eläinlajin ja rodun tyypilliset piirteet ja taipumukset sen mukaan, mikä on todellista – vaikkakin tarinat ja runot muutoin sisältävät kuvitteellista kerronnanmuotoa. Kirjailija voi jakaa tietoa, millaisia ovat eri eläinten surut, pelot tai intohimot. Eläintutkija Telkänranta (2015) kysyy, missä menevät eläinten älykkyuden ja oppimiskyvyn rajat: maailma näyttäytyy koiran silmin erilaisena kuin hirven tai kalkkunan silmin, mutta omakohtaisen oppimisen merkitys eläinten elämässä on ilmeinen. Näin on myös lasten parissa: ympäristö ja mallit ja kokemukset luovat todellisuutta ja muokkaavat usein toistuessaan käsityksiämme.

Lastenkirjallisuuden eläinhahmoissa kalkkuna on harvemmin keskushenkilönä kuin vaikkapa koira tai joutsen. Eläinpuiston eläimet – porot, kalkkunat, kyyhkyt ja muut lajit –

elävät kuvakirjassa Pepi ja eläinpuiston Pritney (Suvilehto & Russo 2016) ja todellisuudessa samankaltaisissa olosuhteissa, mutta enimmäkseen omaa luontoaan noudattaen. Joutsen kylpee uima-altaassa, sen voi ottaa syliin, se kietoo kaulansa isäntänsä pään ympäri ja halaa. Minipossut juoksevat ruokakupeilleen ja nauttivat, kun niiden päälakea rapsutetaan. Pääsi huutaa jo kaukaa huomattaessaan vierailijan, katsoo tiiviisti silmiin. Vierailija ei tiedä, mitä sen mielessä liikkuu, mutta voi vaistota, että yhteinen hetki on hyvä. Samankaltainen kokemus syntyy 1–2-vuotiaiden lasten parissa, kun luetaan kirjaa. Lapsi istuu sylissä, sivuja käännetään, lapsi katsoo minua silmiin, kirjan lukija ei tiedä, mitä hänen mielessään liikkuu tai miltä hänestä tuntuu – mutta sen tunnistaa, että yhteinen hetki on hyvä. Lukijan ja lapsen välillä on yhteys.

Tällaiset kolmenväliset (ks. McCarty Hynes & Hynes-Berry 1994) jaetut kohtaamiset kirjallisuuden ja tarinan parissa ovat olennainen osa kirjallisuusterapiaa, jossa on kaksi henkilöä ja kirja, joka on heidän välissään. Kirja luo turvaa ja yhteyttä, se on henkilöiden yhteinen kiinnostuksenkohde. Päiväkodissa lapsi voi ojentaa aikuiselle kirjan osoittaen tällä toiveen, että luetaan yhdessä. Kun tarinaa aletaan yhdessä lukea, saadaan hetken ajan keskittyä yhteiseen kiinnostuksenkohteeseen. Samalla aikuinen näyttää lapselle, että hän haluaa viettää lapsen kanssa aikaa: ollaan yhteisessä mielikuvituksen ja tarinan tilassa.

## **Esimerkkejä aikuisen, lapsen ja kirjan kohtaamisista Rinnalla-hankkeessa**

Rinnalla-hankkeen Oulun osahankkeessa Pritney-menetelmän kahdeksan tapaamisen aikana lapset saivat kokemuksia kirjoista ja vuorovaikutuksesta. Tapaamisten yhteydessä pedagogisen draaman alustamana kerrottiin tarina, jonka myötä heräteltiin tunteita ja sosiaalista vuorovaikutusta: lukuhetkessä lukijan ja lapsen välille syntyi keskinäinen yhteys ja tunneside (ks. Bus 2003). Seuraavassa kuvataan kahden tutkijamentorin, Pirjo Suvilehdon ja Jaana Keräsen, kohtaamisia kirjan ja lasten kanssa. Tapaamiset on kirjattu tutkimuspäiväkirjoihin, joista seuraavassa esitetään lainauksia.

Ensimmäinen vierailukäynti Rinnalla-hankkeen tutkijamentoreina 1–2-vuotiaiden lasten ryhmässä jännitti, sillä pienet lapset voivat säikähtää uusia aikuisia. Pyrimmekin sujahtamaan aamun käynnistyviin askareisiin huomaamattomasti. Tutkimuspäiväkirjaan kirjattu tapahtuma aamusta kertoo kirjan merkityksestä ja siitä, kuinka sillä luodaan kontakti ja tehdään tuttavuutta. Kirja voi yhdistää vieraitakin keskenään: ”Menimme pienten pariin leikkitalaan. Minulle tuotiin kirja, ja pian sylissäni oli kaksi lasta lukemassa muumiensikirjaa. Lapset leikkivät autoilla Pritneyn ja Jaanan kanssa. Osa pukkasi lastenvaunuja. Osalla oli junaleikki. Jokaisella tuntui jotakin olevan.” (TPP, S1–2, 5.9.2019)

Rinnalla-hankkeen aikana huomasimme, kuinka lukuhetket sisältävät lapsille monenlaisia merkityksiä. Esimerkiksi Pepi ja eläinpuiston Pritney -lukuhetki herätti lapsissa henkilökohtaisia muistoja: ”Innokkaasti kertovat eläinpuiston vierailuistaan, hiljaisuus palasi vasta kun Pirjo kumautti kulhoa. Katsottiin kuvia Pritney-kirjasta, lapset tunnistivat eläimiä innokkaasti. Poika muisti eläinpuistosta riikinkukon, ja sen että hän söi silloin jäätelöä!” (TPP, vierailija huomio K3–5, 17.9.2019) Tällaisia yhteisiä lukuhetkiä Rinnalla-vierailujen

aikana ehti olla useita, eri kirjojen parissa ja aina uusilla tunnelatauksilla ja toiminnoilla: ”Olen ajatellut kehollisuutta leikeissä, jotka rytmittävät juttujamme—esim. Pritney-kirjan pässiaukeamalla rapsutimme omaa päättämme. Silittäminen, se oksitosiinin erittyminen on taustajuonteena.” (TPP J3–4, 18.9.2019)

On tärkeää, että lapsi voi valita itse kirjan, jota haluaa tutkia kahdestaan aikuisen kanssa. Seuraavassa esimerkissä Pritney-kirjaa on tutkittu jo aiemmin ryhmässä ja nyt Linda (nimi muutettu, alle 3-vuotias) tekee aloitteen: ”Linda toi minulle Pritney-kirjan ja istahti lattialle, syliini. Luimme kirjaa jutellen mitä eläimiä ja esineitä näkyi. Linda käänsi sivua. Hetki oli rauhallinen yhdessäolon kokemus, lähekkään, vaikka lapsia oli tilassa lähes kymmenen, kukin touhuamassa jotain.” (TPP S1-2, 23.9.2019)

## **Lapsen kanssa kannattaa lukea jo varhain**

Olen edellä avannut kirjallisuusterapian käsitettä ja rajannut kirjallisuusterapian käsitteen ulkopuolelle kliinisen kirjallisuusterapian keskittyen kehitykselliseen (developmental bibliotherapy), kirjallisuusterapeutiseen puoleen. Lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen ja kirjallisuuden tiimoilta olen viitannut artikkelissani myös tämän kirjan lukuun Pritney-menetelmästä, jonka sisään kirjallisuusterapeutin toiminta rakentuu (Suvilehto & Keränen 2020). Lastenkirjallisuuden tuntemus ja kirjojen pedagoginen käyttö kuuluvat varhaiskasvatuksen henkilöstön työnkuvaan, jossa tarinat ja runot luovat ratkaisuja kaikenikäisten lasten parissa ja monissa arjen pienissä tilanteissa. Kansainvälisistä tutkimuksista tiedetään (ks. Lukukeskus 2020), että kodin asenne lukemiseen vaikuttaa lapsen merkittävästi jo ennen kouluikää.

Päiväkodin lukuhetkeä suunnittelevan varhaiskasvatuksen työntekijän kannattaa etukäteen miettiä teema, jota haluaa tuoda ryhmässä esiin. Sen jälkeen kannattaa etsiä useampia vaihtoehtoja sopivasta kirjallisuudesta, lukea tarinat ja tehdä valinta. On tärkeää miettiä, millaisen vastaanoton tarina ja kuvitus mahdollisesti lapsiryhmässä saavat. Lisäksi tulee valmistaa kysymyksiä ja tarinan jatkotyöstämiseen liittyviä toimintoja hyödyntäen monitaiteita. Jos kyseessä on eläinhahmoinen kirja, voi myös miettiä, millaista kuvaa eläimistä tarina mahdollisesti välittää. ”Ihmisen on helpointa samastua tuttujen eläinten tuntemuksiin. Eläinten tunteet ovat kuitenkin yhtä voimakkaita, olipa eläin lemmikki tai tuotantoeläin, kesy tai luonnonvarainen, pieni tai suuri.” (Telkänranta 2015, 165.)

Aikuisen kannattaa lukea lapselle jo varhain. Erilaisia lukemisen malleja voidaan ajatella myös päiväkodin ammattilaisille ja pohtia, millaisia kirjoja siellä voidaan lukuhetkissä lukea ja lapsille tarjota heidän omaehtoiseksi lukemistokseen. ”Lukemiseen olennaisesti liittyvä koulun resurssi on luokka- tai koulukirjaston olemassaolo” (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017, 43). Resurssija tarvitaan myös päiväkodin omiin kirjastoihin ja ryhmien omiin kirjahyllyihin. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat itse kannustaa lasta lukemaan tarjoamalla siihen suotuisat olosuhteet. Perheitä kannustetaan lukemaan kotona arjen eri tilanteissa, esimerkiksi päivittäinen iltasatuhetki (ks. TARU-menetelmä Aerila & Kauppinen tässä kirjassa) on hyvä keino tuoda lukeminen osaksi arkea. Tutkimuksen mukaan erityisesti isän ääneen lukeminen edistää lasten kielellistä kehitystä ja sanavarastoa.

Vanhemmat voivat varhaisilla lukemista tukevilla toimilla vaikuttaa pitkälle lapsen koulumenestykseen (Leino ym. 2017). Lapselle lukemisella on yhteys hyvään koulumenestykseen ja koulumyönteisyyteen. Saksalaisen lukututkimuksen mukaan kouluun meni mielellään 83 % niistä lapsista, joille luettiin päivittäin, mutta vain 43 % niistä lapsista, joille luettiin harvoin. Myös lapsen sanavarasto kasvaa ja monipuolistuu. Tarinoiden myötä lapsen mielikuvitus, eläytymiskyky ja empaattisuus vahvistuvat. Saksalaistutkimuksessa oikeudenmukaisena kaverina pidettiin 90 %:a niistä lapsista, joille luettiin säännöllisesti ja 51 %:a niistä lapsista, joille luettiin vain harvoin. (Ks. Lukukeskus 2020.) Vanhempien lukuinto on vähentynyt vuoden 2011 PIRLS-tuloksiin nähden: ”Kansainvälisen keskiarvon mukaan niiden vanhempien, jotka eivät juurikaan pidä lukemisesta, osuus on lisääntynyt 11 prosentista 17 prosenttiin. Tämä on huolestuttava kehityssuunta.” (Leino ym., 37.)

## **Kirjallisuudesta auttamisen ja empatian ideologiaan**

Lummaan ja Rojolan mukaan (2014) empatian osoittamisen ja kokemisen kykyjä on monilla eläimillä (nonhumans), ja ihmisen omalaatuisuutta voivat haastaa posthumanismin mukaan kaksi olioryhmää, eläimet ja koneet. Kieli ja abstrakti ajattelu ovat ihmiselle ominaisia kykyjä, samoin kuin taito ja halu ymmärtää toinen toisiamme – eli voimme kokea empatiaa myös eläimiä kohtaan, ja tämä on ainulaatuinen ominaisuus (Telkänranta 2015). Ihmisen näkökulma tällä planeetalla näkyy selkeästi: paljon on tuhoutunut, mutta jos ymmärrämme muiden lajien tuntemuksia ja niiden kokemusmaailmaa, muutokset ovat mahdollisia.

Kirjallisuus välittää tietoa ja tunteita, ja kirjoja lukemalla alamme jo varhain hahmottamaan maailmaa ja elämää. Viestinnässä ja kuulluksi tulemisessa tarvitaan uusia näköaloja, joissa lisäämme ymmärrystämme ja hankimme tietoa siitä, miten tämän planeetan asukit elävät ja toimivat – mitkä asiat vaikuttavat mihinkin. Tarvitaan eläinmaailmaa ja luontoa arvostavaa ja niiden toimintatapoja huomioon ottavaa lastenkirjallisuutta. Tarvitsemme kuvitteellisia kertomuksia, mutta myös tosi voi tuntua tarulta: tiedätkö, millainen on uroshiiren laulu naarashiirelle, tai miksi delfiini kiirehtii haavoittuneen ja sairaan lajitoverin avuksi? Tällaisista auttamisen ja empatian osoituksista saamme lukea lastenkirjallisuudesta.

## Lähteet

- Aurela, A. 1991. Kerrontaterapia lastenpsykiatrisessa hoitotyössä. Kirjassa: J. Ihanus (toim.) Päiväkirjasta hypermediaan. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu. 22–34.
- Bus, A. G. 2003. Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. Teoksessa S. B. Neuman & D. K. Dickinson (toim.) Handbook of Early Literacy Research Volume 1. New York–London: The Guilford Press. 179–191.
- Chavira, D. A., Bustos, C., Garcia, M., Reinoso Segovia, F., Baig, A., Ng, B., & Camacho, A. 2018. Telephone-assisted, parent-mediated CBT for rural Latino youth with anxiety: A feasibility trial. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(3), 429–441. Saatavissa <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fcdp0000186> [Luettu 7.6.2020].
- Elgar, F. J. & McGrath, P. J. 2003. Self-administered psychosocial treatments for children and families. *Journal of Clinical Psychology* 59: 321–329.
- Kahn, P. H., Jr., & Kellert, S. R. 2002. *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*. (Eds.) Cambridge, MA: MIT Press.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Edita.
- Kymmenen faktaa lukemisesta. 2020. Lukukeskus. Saatavissa <https://lukukeskus.fi/> [Luettu 12.5.2020]
- Kümmerling-Meibauer, B. 2018. *The Routledge Picture book*. (Ed.) New York: Routledge.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. 2017. Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavissa <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2017/PIRLS%202016%20RAPORTTI.pdf> [Luettu 11.5.2020]
- Lerikkanen, M-L. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Litaudon, M-P. 2018. ABC Books. Teoksessa B. Kümmerling-Meibauer (toim.) *The Routledge Picture book*. 169–179. New York: Routledge.
- Lummaa, K. & Rojola, L. 2014. Johdanto: Mitä posthumanismi on. Teoksessa K. Lummaa & L. Rojola (toim.) *Posthumanismi*. Eetosjulkaisu 15 K. Eetosjulkaisu: 13–32. Turku: Eetos ry.
- Mazza, N. 2012. Poetry/creative writing for an arts and athletics community outreach program for at-risk youth, *Journal of Poetry Therapy: The Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, Research and Education* 25 (4) 225–231. Saatavissa <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08893675.2012.738491> [Luettu 7.6.2020]
- Mazza, N. 2017. *Theory and practice*. Second edition. New York: Routledge.
- McCarty Hynes, A. & Hynes-Berry, M. 1994/1986. *Biblio/Poetry Therapy. The interactive Process: A Handbook*. St Cloud: The North Star Press of St Cloud Inc.
- Pardeck, J. T. & Pardeck, J. A. 1993. *Bibliotherapy: A clinical approach for helping children*. Switzerland: Gordon & Breach Science Publishers.
- Pyrz, C. 2016. Reviews. Teoksessa A. Cockrell (toim.) *Children's literature*. Baltimore: Hollins University & The Children's Literature Association Vol 44, 267–277.
- Ratelle, A. 2015. *Animality and children's books and films*. New York: Palgrave Macmillan.
- Suomen Kirjallisuusterapiayhdistys ry. <https://kirjallisuusterapia.net> [Luettu 11.5.2020]

- Suvilehto, P. 2019. A study of animal characters as representations of humans: the animality/bibliotherapy test, *Journal of Poetry Therapy*, 32(2) 95–108. Saatavissa <https://doi.org/10.1080/08893675.2019.1583414> [Luettu 11.5.2020]
- Suvilehto 2020. Oi ihana satu. Lasten ja nuorten kirjallisuusterapia. Helsinki: Avain.
- Suvilehto, P. & Ebeling, H. 2008. Kirjallisuusterapia lasten ja nuorten kehityksen tukena. *Duodecim* 124: 527–533.
- Suvilehto, P. & Keränen, J. 2020. Avauksia Pritney-menetelmään: käsinukke ja lastenkirjallisuus tunteita ja sosiaalisia taitoja tukemassa. Kirjassa P. Suvilehto (toim.) *Rakas Pritni tule joskus mulle kylään. Draama, sanataide ja kirjallisuusterapia Rinnalla-hankkeessa*. Oulu ja Helsinki: Oulun yliopisto. Opetushallituksen hankejulkaisu.
- Suvilehto, P. & Nyfors, M. 2020. Kirjallisuusterapia varhaiskasvatuksessa lasten kirjallisuuskasvatuksessa: Näkymiä surun ja kuoleman teemoista kuvakirjoissa. Kirjassa P. Suvilehto (toim.) *Rakas Pritni tule joskus mulle kylään. Draama, sanataide ja kirjallisuusterapia Rinnalla-hankkeessa*. Oulu ja Helsinki: Oulun yliopisto. Opetushallituksen hankejulkaisu.
- Suvilehto, P. & Russo, M. 2016. *Pepi ja eläinpuiston Pritney*. Oulu: NytNyt.
- Telkänranta, H. 2015. *Millaista on olla eläin?* Helsinki: SKS.
- de Waal, F. 2018. *Olemmeko riittävän älykkäät tunnistamaan, kuinka älykkäitä eläimet ovat?* Suom. J. Pietiläinen (Are we smart enough to know how smart animals are?). Helsinki: Terra Cognita.
- YKES 2020. Yhteiskunnallisen ja kulttuurisen eläintutkimuksen seura. Saatavissa <https://elaintutkimus.wordpress.com/> [Luettu 11.5.2020]
- Ylönen, H. 2000. *Loihditut linnut. Satujen merkitys lapselle*. Helsinki: Tammi.







# Rinnalla

TAIDE- JA KERRONTALÄHTÖINEN MENTORITOIMINTA  
LASTEN SOSIAALISEMOTIONAALISTEN TAITOJEN  
OPPIMISEN TUKIJANA VARHAISKASVATUKSESSA

> TARU > Silkkitie > DEEP TALK  
> LEARNING STORIES > Pritney

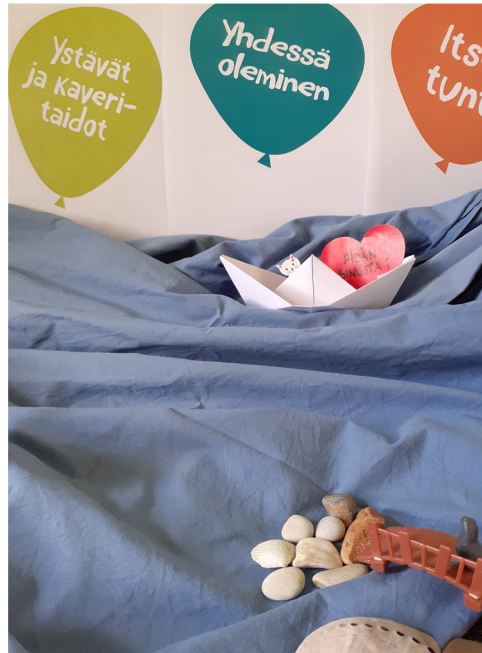


Kuva: KMG

Kuva: Tiina Sironen



Kuva: Emilia Stoor



Kuva: Tiina Sironen

Kuva: Anu-Riikka Lampinen



## Yhdessä oleminen

- yhteistyötaidot
- kyky tehdä aloitteita ja ottaa vastaan toisen tekemiä aloitteita, vastuullista päätöksenteon kykyä (kykyä ottaa huomioon riskejä ja mahdollisuuksia eri tilanteissa, harkitsemisen ja arvioinnin taitoja)
- yhteisten sääntöjen, sopimusten ja tapojen noudattaminen
- avun pyytäminen
- kyky löytää ja ehdottaa ratkaisuja ongelmiin ja ristiriitoihin
- kyky neuvotella, sopia
- kyky ottaa erilaisia rooleja, tehtäviä



Kuva: Pia Leppänen-Keränen





# Sosiaalisemotionaalista oppimista edistävät menetelmät varhaiskasvatuksessa

Marita Neitola

## Sosiaalisemotionaalisten taitojen tukemisessa puutteita

Opetushallituksen julkaiseman selvityksen mukaan (ks. Määttä ym. 2017) lasten sosiaalisemotionaalisen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa edellyttää tutkimusperustaisten menetelmien kehittämistä. Kiireellisimpinä kohteina päiväkotien johtajat pitävät 1) henkilöstön työotteen kehittämistä, 2) ryhmäkokojen pienentämistä, mikä antaisi lapselle enemmän aikuisen aikaa, 3) henkilöstön koulutusta, 4) yhteistyötä vanhempien ja muiden tahojen kanssa sekä 5) erilaisia materiaaleja, menetelmiä ja tietoa keskeisistä sosiaalisemotionaalisista taidoista (ks. Määttä ym. 2017).

Sosiaalisemotionaalisten taitojen tukemiseen voi käyttää apuna erilaisia tunnekortteja ja kuvia tai esimerkiksi Askeleittain- ja Papilio-ohjelmaa. Tärkeää on luoda ryhmään positiivinen ilmapiiri. Lasten vahvuuksia on syytä korostaa ja myönteistä käyttäytymistä tukea. Pedagogisesti suunniteltu pienryhmätoiminta sekä leikin ja satujen käyttö on tärkeää. Johtajat mainitsevat myös lasten osallisuuden vahvistamisen ja heidän sitouttamisensa yhteisten sääntöjen luomiseen sekä kaikkien huomioimisen ja leikkiin mukaan ottamisen.

Määttä ym. (2017) mukaan lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen tukemista koskevasta tutkimuksesta puuttuu muun muassa interventioiden vaikuttavuutta koskevaa tietoa. Suurin tarve näyttää olevan löytää lähestymistapoja ja menetelmiä, joiden kohteena on koko varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muuttaminen enemmän lasten sosiaalisemotionaalista kehitystä tukevaksi. Suurin osa johtajien suosittelemista menetelmistä ei perustu tutkimusnäyttöön, vaan lasten edistymistä näissä taidoissa tavoitellaan monin erilaisin keinoin (ks. Määttä ym. 2017). Näyttääkin siltä, ettei tutkimusperustaisia menetelmiä tunneta riittävästi eikä ole tietämystä siitä, miten lapset oppivat ja miten heille opetettaisiin



erilaisia sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tulisikin edistää enemmän SEL-ajattelua (social-emotional learning, sosiaalisemotionaalinen oppiminen), jossa nimenomaan taitojen oppiminen on otettu laajasti huomioon niin yhteiskunnan, kunnan, yhteisön kuin yksilön kannalta.

## **Sosiaalisemotionaalinen oppiminen**

Lapsen sosiaalisemotionaalinen kompetenssi varhaislapsuudessa sisältää kyvyn ilmaista ja säädellä tunteita, muodostaa myönteisiä suhteita ikätovereihin ja aikuisiin sekä kyvyn ratkaista erilaisia ihmisten välisen vuorovaikutuksen ongelmatilanteita rakentavin keinoin. (ks. Hemmeter, Ostrosky & Fox 2006; Neitola & Koivula tässä teoksessa.) Viisi keskeistä osa-aluetta ovat itsetietoisuus, sosiaalinen tietoisuus, itsehallinta, ihmissuhdetaidot ja vastuullinen päätöksenteko.

Varhaiskasvatukseen lapsen keskeisenä itsetietoisuuden tehtävänä on oppia tunnistamaan omia perustunteita (ilo, suru, pelko, viha) ja vähitellen myös nimeämään niitä sekä ymmärtämään, että tunteiden intensiteetti voi vaihdella. Sosiaalisesti tietoinen lapsi oppii ymmärtämään muiden ihmisten ajatuksia ja tunteita näiden eleistä ja ilmeistä sekä osoittamaan empatiaa. Itsehallinnan tavoitteena on tunteiden säätely. Ihmissuhdetaidot tarkoittavat kykyä solmia suhteita toisiin ihmisiin ja ylläpitää niitä sekä taitoa yhteistyöhön ja jakamiseen. Vastuullinen päätöksenteko tarkoittaa esimerkiksi sellaisia sosiaalisten ongelmien ratkaisutaitoja, kuin että joutuu odottamaan jotakin tai että jokin asia tai esine täytyy antaa pois. (Voegler-Lee & Kupersmidt 2014; ks. myös Neitola & Koivula tässä kirjassa.)

Varhaislapsuus on merkittävä ikävaihe sosiaalisten ja tunnetaitojen kehittymisen kannalta. Lapsella on tuolloin lukuisia mahdollisuuksia harjoitella ja testata oppimaansa kodin ulkopuolella, esimerkiksi päiväkodissa vertaisten ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten parissa. Monelle lapselle päiväkotimaailma antaa tilaisuuden kohdata toisten lasten tarpeita ja haluja. Aiemmin monikaan ei ole ehkä joutunut jakamaan tavaroitaan tai odottamaan vuoroaan. Varhaiskasvatuksessa opitut ja harjoitellut sosiaaliset ja emotionaaliset taidot muodostavat perustan myöhemmälle vuorovaikutukselle koulussa. Jotkut lapset tarvitsevat erilaisia pedagogisia interventioita ja ohjelmia, joilla ehkäistään havaittujen käyttäytymisen vaikeuksien laajenemista ja opetetaan parempia toimintamalleja (Voegler-Lee & Kupersmidt 2014; ks. myös Neitola & Koivula tässä kirjassa).

## **Tehokkaiden interventioiden piirteitä**

Voegler-Leen ja Kupersmiditin (2014) mukaan interventioiden tehokkuuteen vaikuttaa se, mihin ne on suunniteltu ja kuinka ne on toteutettu. Sosiaalisemotionaalisia taitoja edistävät parhaiten juuri lasten oppimisympäristöihin, kuten päiväkoteihin ja kouluihin, suunnitellut ja niissä toteutetut menetelmät. Havaitut efektikoot ovat olleet koulussa toteutettavissa ohjelmissa lasten oppimistulosten perusteella jopa .57 (0.5–0.8 on keskisuuri efektikoko) (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellingerym 2011). Lasten luontaisissa

toimintaympäristöissä vertaisten parissa toteutetut interventiot ovat hinnaltaan edullisia, helposti lasten saatavilla ja ryhmämuotoisina toteutuksina normaalia vähemmän lasta leimaavia. (Coplan, Schneider, Ooi & Hipson 2018.)

Voegler-Lee ja Kupersmidt (2014) toteavat, että interventioiden ja menetelmien käyttöönoton onnistumisen ja tuloksellisuuden tärkeä edellytys on yhteisön oma halu ja motivaatio muutokseen. Keskeistä on myös johdon ja koko hallinnon sitoutuminen uusien menetelmien kokeiluun. Hallinnon tarjoama tuki, ohjaus ja valvonta on tärkeää. Motivaatioon vaikuttavat yksittäisen työntekijän asenteet ja uskomukset sosiaalisesta ja emotionaalisesta kehityksestä ja oppimisesta (Jennings & Frank 2015; Voegler-Lee & Kupersmidt 2014). Asenteet ja uskomukset näkyvät työntekijän sitoutumisessa interventioiden toteuttamiseen. Työntekijän minäpystyvyydellä on myös osuutensa interventioiden ja menetelmien onnistuneessa toteutuksessa (Durlak 2015). Minäpystyvyys jakautuu henkilökohtaiseen pystyvyyteen (oma arvio henkilökohtaisesta vaikutuksesta tuloksellisuuteen) ja yleiseen opetuspystyvyyteen (kyky toteuttaa opetusta ja omaa työtä esteistä huolimatta) (Voegler-Lee & Kupersmidt 2014).

Keskeisiin tuloksellisuuden tekijöihin kuuluu myös laatu ja määrä, millä ohjelmia ja interventioita toteutetaan. Määrällä tarkoitetaan sitä, miten useasti menetelmää on toteutettu, ja laadulla sitä, miten uskollisesti toteutusta koskevia ohjeita on noudatettu. (Voegler-Lee & Kupersmidt 2014.) Intervention tuloksellisuuden kannalta tarkkuus on olennainen asia (Durlak ym. 2011). Suomalaisessa selvityksessä korostetaankin menetelmien nykyistä systemaattisempaa käyttöä ja sitä, että niitä olisi hyvä käyttää mieluummin kokonaisina ohjelmina kuin sieltä täältä sisältöjä poimien (Määttä ym. 2017). Jos ryhmässä on lapsia, joilla on erityisen tuen tarve, on suunniteltava ohjelman soveltaminen niin, että myös heidän tarpeensa otetaan huomioon (Voegler-Lee & Kupersmidt 2014).

Tutkimusten mukaan vaikuttavimpia ovat menetelmät, joiden toteuttamisessa vanhemmat ovat mukana (Bierman & Motamedi 2015; Webster-Stratton, Reid & Hammond 2001). Niin voidaan edistää myös vanhempien kotona noudattamia myönteisiä kasvatuskäytäntöjä. On kuitenkin eroa siinä, millaisia taitoja kukin osallistuja pitää tärkeänä harjoitella ja oppia. Päiväkodissa ammattilaiset saattavat korostaa yhteistyötaitoja koulumenestyksen kannalta olennaisimpina taitoina, kun taas vanhemmille merkityksellisimpiä voivat olla yhteistyötaitojen lisäksi itsehillintä ja jämäkkyys. (Voegler-Lee & Kupersmidt 2014.)

Erilaiset odotukset tulee ottaa huomioon interventioiden ja menetelmien suunnittelussa ja toteutuksessa (Voegler-Lee & Kupersmidt 2014). Odotuksiin vaikuttavat myös kulttuuriset tekijät (Coplan ym. 2018). Tehokkaimpia ovat ennakoivat ja universaalit kaikille ryhmän lapsille tarjolla olevat menetelmät. Ennakoinnilla tähdätään siihen, ettei lapsille tulisi sosiaalisia, emotionaalisia tai käyttäytymisen ongelmia. Tavoitteena on edistää jokaisen lapsen sosiaalisten ja tunnetaitojen oppimista suunnitelmallisesti päivittäisessä pedagogisessa toiminnassa. (Voegler-Lee & Kupersmidt 2014.) Valikoidut ja kohdennetut interventiot kohdistuvat lapsiin, joilla on jo ilmennyt edellä mainittujen taitojen vaikeuksia tai joilla on riski sellaisten ilmenemiseen myöhemmin. (Hemmeter ym. 2006).



## Interventioiden eri osa-alueiden huomioon ottaminen

Interventioissa on yleensä kolme mahdollista lähestymistapaa: suora opettaminen, opettajien ohjaus ja kouluttaminen sekä vanhempien ohjaus ja perehdytys. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten lapsiryhmissä toteuttamat SEL-ohjelmat hyödyntävät suoran opettamisen menetelmää. Nämä on todettu hyvinkin tehokkaiksi lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen tukemisessa. (ks. Durlak 2015; Durlak ym. 2011.) Sosiaalisemotionaalisen oppimisen opetussuunnitelmassa ovat lasten kanssa toteutettavat pedagogiset toimintatavat ja sisällöt. Laadullisesti hyvässä menetelmässä on järjestyksessä etenevät sisällöt, aktiivisen oppimisen periaatteet, tarkat tavoitteet sekä kohdennus, jossa annetaan aikaa taidon kehittymiselle ja oppimiselle. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset keskustelevat lasten kanssa kulloinkin opittavana olevasta asiasta, mallintavat uusia taitoja, käyttävät roolipelejä ja -leikkejä oppimisen tukena ja taitojen harjoittelussa ja siltaavat pedagogisessa tilanteessa opittua myös päivän muihin tilanteisiin. (Voegler-Lee & Kupersmidt 2014.)

Sosiaalisemotionaalinen oppiminen edellyttää runsaasti säännöllistä opetusta (opitusta taidosta edetään seuraavaan taitoon), oppimistilanteita ja systemaattista etenemistä lasten tarpeiden mukaisesti. Oppimisessa voidaan käyttää apuna erilaisia materiaaleja: nukkeja, eläinhahmoja, kuvia ja kuvakortteja, julisteita, seinällä olevia listoja ynnä muita, opettajien käsikirjoja sekä kuvakirjoja, satuja ja tarinoita. Lapsiryhmän koko voi vaihdella tarkoituksenmukaisesti pienryhmästä isoon ryhmään. Opetuksessa voidaan käyttää suoraa taidon opettamista, roolileikkejä, tarinoiden lukemista ja niistä keskustelemista joko lasten aloitteista tai opettajajohtoisesti. Oppimisessa on oleellista se, ettei vain niin sanotusti opeteta taitoa vaan tarjotaan myös lukuisia tilaisuuksia harjoitteluun, millä vahvistetaan taidon yleistymistä yksittäisestä tilanteesta sen kokonaisvaltaiseen osaamiseen. (Ks. Voegler-Lee & Kupersmidt 2014.)

Jennings ja Frank (2015) korostavat pitkäkestoisen koulutuksen ja ohjauksen merkitystä täydennyskoulutuksessa. Koulutukseen on hyvä sisällyttää työpajoja ja luentoja, aktiivista ryhmätyöskentelyä sekä mahdollisuuksia käytännön työelämässä kokeilla ja soveltaa uutta tietoa ja menetelmiä tuetusti esimerkiksi konsultoinnin ja mentoroinnin avulla. Paitsi syvällisemmän teoreettisen tiedon lisääminen ja käyttöönotto, myös oman käyttäytymisen, uskomusten ja asenteiden tarkastelu on koulutuksessa tarpeen. Ammattilaisten käyttäytyminen ja toiminta ryhmässä niin lapsia kuin toisia aikuisia kohtaan toimii mallina lasten käyttäytymistavoille. Aikuisten taitava sosiaalinen ja tunteisiin liittyvä toiminta on kaikkien interventio-ohjelmien perusedellytys. Ammattilaisten tehtäviin kuuluu myös hoitaa erilaiset haastavan käyttäytymisen tilanteet. (Voegler-Lee & Kupersmidt 2014.) Jollei yhteisössä ole saatavissa näihin tarkoituksenmukaista tukea ja ohjausta, vaarana on henkilöstön stressaantuminen ja uupuminen, mikä puolestaan lisää lasten ongelmia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Jennings & Frank 2015; Jennings & Greenberg 2009; Siekkinen ym. 2013; Voegler-Lee & Kupersmidt 2014).

Vertaisryhmän ja koko yhteisön ilmapiiri, jonka varhaiskasvatuksen ammattilaiset osaltaan rakentavat, luo perustan lasten sosiaaliselle käyttäytymiselle. Opettajat ja hoitajat luovat myönteisiä suhteita lapsiin, perheisiin ja kollegoihin. He luovat kehitystä ja oppimista

tukevia sekä osallisuutta edistäviä ympäristöjä. Henkilöstö myös kehittää ja suunnittelee interventioita niille lapsille, joiden käyttäytyminen on erityisen haasteellista. Vain turvaa, välittämistä ja myönteistä ilmapiiriä henkivässä ympäristössä lapset kykenevät omaksumaan sosiaalisia ja tunnetaitoja. Henkilöstön kouluttamisessa onkin tärkeää painottaa keuhun sekä myönteisen palautteen ja rohkaisemisen merkitystä (mm. Webster-Stratton ym. 2001). Erityisesti on syytä perehdyttää henkilöstö myös kohdennetun ja tehokkaan keuhun käyttöön, jossa nimetään tietty myönteinen käyttäytyminen ja viestitään näin lapselle, millaista käyttäytymistä häneltä odotetaan.

Myös päiväkodin fyysiseen ympäristöön on syytä kiinnittää huomiota: onko sinne mahdollista luoda rauhallisia tiloja musiikin kuuntelemiseen, lukemiseen tai ylipäätään kahden, kolmen kesken oleilemiseen. Sotkuiset, epäjärjestyksessä olevat ja sekavat tilat tekevät lapset levottomiksi. Lasten toimintaa ja käyttäytymistä tulee havainnoida ja dokumentoida. Näin voidaan saada selville, mitkä tekijät laukaisevat epäsovikavan käytöksen, millaisia piirteitä siihen liittyy ja millaisia seuraamuksia itsehillinnän menetyksestä lapselle seuraa (esim. kaverien torjunta). Observointi auttaa valitsemaan sellaisia toimintatapoja, joista lapsi tai lapsiryhmä hyötyy. Ei-toivottua käyttäytymistä voidaan vähentää ja muuttaa käyttäytymistä toivottuun suuntaan ja opittaviksi taidoiksi liittämällä mukaan myös tehokas palaute ja kehu ja tarvittaessa yksilölliset palkkiot. Lisäksi on tärkeää oppia erottamaan kielteisistä käyttäytymistä edistävä huomio myönteistä käyttäytymistä edistävästä huomiosta. Joskus mikä tahansa huomio toimii palkkiona lapselle ja johtaa siten kielteisiin lopputuloksiin. (Voegler-Lee & Kupersmidt 2014.)

Muutos edellyttää aina vankkaa ammatillista tukea. Kun päätetään ottaa käyttöön uusia menetelmiä ja muuttaa toimintatapoja, käytäntöjen haltuunotto ja menetelmien oikeaoppinen toteuttaminen sujuvat varmemmin, kun työn tukena on mentorointia, konsultaatiota ja työhönohjausta sekä säännöllisin väliajoin järjestettyjä työpajoja. Teknologia ja digitaaliset välineet tarjoavat uudenlaisia ammatillisen tuen mahdollisuuksia. (Bierman & Motamedi 2015; Jennings & Frank 2015.)

## **Lopuksi**

Rinnalla-hankkeenpyrkimyksenä on ollut kehittää jakokeilla taiteeseen ja kerrontaan perustuvia menetelmiä lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen oppimisessa päiväkodeissa. Yhtenä tutkimuksellisenä tavoitteena on ollut selvittää menetelmien soveltuvuutta, toimivuutta ja vaikuttavuutta varhaiskasvatuskäisten lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen oppimiseen. Rinnalla-hankkeen viisi taide- ja kerrontalähtöistä menetelmää ovat Deep Talk, Oppimisentarina, Silkkitie, Pritney ja TARU. Näistä Deep Talk ja Oppimisentarinat ovat selvimmän strukturoituja, ja niihin on selkeät toteutusohjeet. Muut eivät ole yhtä selvärajaisia, ja niiden toteuttaminen on vapaamuotoisempaa ja joustavampaa sekä enemmän toteuttajan omaan suunnitteluun ja ideointiin pohjautuvaa pedagogista toimintaa.

Kuntien ja päiväkotien mukaantulo hanketoimintaan perustui vapaaehtoisuuteen. Osallistuneiden päiväkotien henkilökuntaa voi siten pitää motivoituneina hankkeessa

toteutettuun kehittämis- ja täydennyskoulutustoimintaan. Alkukyselyn perusteella osallistujat kokivat myös sosiaalisemotionaalisen tietämyksen lisäämisen tarpeelliseksi, sillä liki puolet kyselyyn vastanneista (47,7 %, n = 64) kertoi tuntevansa taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä tyydyttävästi, vaikka enemmistö vastaajista (41,5 %, n = 65) olikin käyttänyt sosiaalisemotionaalisia vaikeuksia ennaltaehkäiseviä tukiohjelmiä päiväkodissa aiemmin. Silti vastaajien kuvausten perusteella voi päätellä olleen epä tietoisuutta siitä, mitä menetelmillä ja tukiohjelmillä tarkoitetaan ja missä määrin niitä käytetään. Lasten yleisimmät havaitut vaikeudet liittyivät kaveri- ja tunnetaitoihin sekä sosiaaliseen käyttäytymiseen ryhmässä.

Hankkeen mentorimuotoisen täydennyskoulutuksen avulla tavoiteltiin henkilökunnan tietämyksen ja osaamisen lisäämistä paitsi lasten sosiaalisemotionaalisesta oppimisesta myös taide- ja kerrontalähtöisten menetelmien käyttötaidoista sosiaalisten ja tunnetaitojen oppimisen ja kehittymisen tukemisessa. Näitä asioita alkukyselyyn vastannut henkilöstö myös eniten odotti hankkeelta (ka. 4.2 ja 4.3, arviointiskaala 1–5). Koko toimintakauden kestäneen säännöllisen päiväkotitiimien mentoroinnin avulla henkilökunta perehtyi taide- ja kerrontalähtöisten menetelmien systemaattiseen soveltamiseen päiväkodin pedagogisessa toiminnassa. Mentorit mallinsivat menetelmien toteuttamista ryhmissä, ja erillisissä tiimikohtaisissa mentorointikeskusteluissa käytiin läpi henkilökunnan lapsista tekemiä havaintoja, menetelmiä ja reflektoitiin omaa osaamista ja oppimista. Työryhmät dokumentoivat toimintaansa kuukausiraporteissa. Rinnalla-hankkeen menetelmien vaikuttavuutta selvitettiin myös kokeellisin tutkimuksin (Isoiitu-Sjöblom 2020, pro gradu -työ tulossa).

Rinnalla-menetelmien ideana on muuttaa koko varhaiskasvatusyhteisön toimintakulttuuria sellaiseksi, että se tukisi lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen oppimista vahvasti koko lapsen varhaiskasvatuksen piirissä olemisen ajan, yksittäisestä päivästä aina kouluun siirtymiseen saakka. Erityisesti oppimisentarinoissa on tarkoituksena kuvata lapsen sosiaalisemotionaalisen toiminnan vahvuuksia. Hankkeen keskeiset periaatteet ovat vahvuuksien havaitseminen ja vahvistaminen sekä niiden hyödyntäminen oppimisessa ja tuominen lapsen itsensä tietoisuuteen. Tärkeänä toimintaperiaatteena on myönteisten ihmissuhteiden, tunneilmaisun ja itsetuntemuksen tukeminen taide- ja kerrontalähtöisen pedagogisen toiminnan menetelmin. Tällä tavoin pyritään noudattamaan tutkimustulosten mukaisia tehokkaan toteuttamisen kriteereitä ja vastaamaan aiemmassa selvityksessä havaittuihin kehittämistarpeisiin.

## Lähteet

- Bierman, K. L. & Motamedi, M. 2015. SEL programs for preschool children. Teoksessa J. D. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning*. New York: Guilford Press, 135–150.
- Coplan, R. J., Schneider, B. H., Ooi, L. L. & Hipson, W. E. 2018. Peer-based interventions for behaviourally inhibited, socially withdrawn and socially anxious children. Teoksessa W. M. Bukowski, B. Laursen & K. H. Rubin (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. (2. painos). London: The Guilford Press, 657–675.
- Durlak, J. A. 2015. What everyone should know about implementation. Teoksessa J. D. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning*. New York: Guilford Press, 395–405.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82(1), 405–432.
- Hemmeter, M.L., Ostrosky, M. & Fox, L. 2006. Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review* 35(4), 583–601.
- Jennings, P. A. & Frank, J. L. 2015. Inservice preparation for educators. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning*. London: The Guilford Press, 422–437.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79(1), 491–525.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Laakso, M.-L., & Savolainen, H. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. *Tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 2017:17*. Helsinki: Opetushallitus.
- Schonert-Reichl, K. A. 2017. Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), *Social and Emotional Learning*, 137–155.
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Poskiparta, E. & Nurmi J.-E. 2013. Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education & Development* 24(6), 877–897.
- Voegler-Lee, M. E. & Kupersmidt, J. B. 2014. Intervening in childhood social development. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *The Wiley Blackwell handbook of childhood social development*. (2. painos.) Malden, USA: John Wiley & Sons, 605–626.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Hammond, M. 2001. Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology* 30(3), 283–302.



*Kuva: Piia Laaksonen*



*Kuva: Anu Lamminen*

# Deep Talk – hiekkakertomukset avaavat tilan yhteiselle kielelle

Tuula Valkonen ja Juli-Anna Aerila

## Moniaistinen kokemus myötätunnosta ja kuulluksi tulemisesta

Deep Talk -menetelmän keskiössä ovat vanhat kertomukset ja niiden visuaalinen, toistoille perustuva esittäminen sekä kertomusten pohjalta keskusteleminen oman elämän ja sisäisen puheen näkökulmasta (Valkonen 2014). Menetelmässä on selkeät vaiheet eli sisäiset tilat. Siksi menetelmää onkin helppo toteuttaa, kun sen on kerran oppinut. Menetelmä sopii hyvin varhaiskasvatukseen, sillä kertomukset ovat lapsille tuttu tapa käsitellä asioita. Vaiheittaisuus tuo lasten oppimiseen ennustettavuutta ja antaa osallisuuden mahdollisuuden kaikille kertomushetken osallistujille.

Deep Talk -hetkien aikana aikana lapset keskittyvät ja rauhoittuvat kuuntelemaan sekä toisiaan että itseään. Tuokion aikana kuullut kertomukset herättävät tunteita ja kuvaavat erilaisia sosiaalisia tilanteita. Kertomuksen kuuntelemisen jälkeen käytävissä keskusteluissa voi ilmaista itseään ja käsitellä omaan elämäänsä liittyviä asioita. Tärkeää sosiaalisemotionaalisen oppimisen ja taitojen näkökulmasta on sisäisen puheen tunnistaminen ja sen muuttaminen myötätuntoiseksi ja empaattiseksi myös itseä kohtaan. Sisäinen puhe on huomaamatonta ajatusvirtaa, joka ohjaa toimiamme ja huomiotamme. Se on mukana jokaisessa hetkessä, ja tämän puheen sävyllä on suuri merkitys siihen, miten asioita koemme. (Vaahtio 2011.) Deep Talk -menetelmässä opitaan puhumaan itselle ja muille kannustavasti ja arvostavasti. Tämä tapahtuu Deep Talk -hetkissä syntyvän dialogisuuden, läsnäolon kokemusten ja ohjaajan mallintamisen kautta (Valkonen 2014).

Deep Talk -tuokiossa tarvitaan vanhoja kertomuksia, puisia hahmoja, säkissä säilytettävää hiekkaa ja kertomukseen sopivia esineitä. Tuokion aikana osallistujat istuivat piirissä niin, että hiekkasäkki on piirin keskellä. Lapset kuulevat kertomuksen, jota ohjaaja elävöittää sekä visuaalisesti että auditiivisesti. Menetelmässä käytettäviä kertomuksia kutsutaan hiekkakertomuksiksi. Kertomuksen jälkeen osallistujat kuvaavat kerronnan aikana heränneitä ajatuksiaan eli sisäistä puhettaan kertomalla, sijoittamalla hahmoja hiekkään sekä keskustelemalla. Tärkeää on rauhallisuus, rituaalisuus, kaikkien osallisuus ja yhteinen oppiminen. Parhaimmillaan menetelmä synnyttää osallistujissa voimaantumisen tunteita. Kun ihminen kokee kertomuksen kautta kuuluvansa yhteisöön ja olevansa merkityksellinen,



tasavertaisen arvokas ja hyväksytyt omana itsenään kaikkien ihmisten joukossa, hän saa voimakkaan kokemuksen, joka vahvistaa itsetuntoa ja edistää itsetuntemusta ja sosiaalisemotionaalisen kompetenssin intrapersoonallista aluetta (ks. tässä kirjassa Neitola & Koivula). Näin menetelmä vahvistaa kokemusta oman elämän hallinnasta ja avaa kanavan tunteista ja sosiaalisista tilanteista keskustelemiselle.

Varhaiskasvatuksessa Deep Talk -menetelmän käyttäminen onnistuu ainakin aluksi parhaiten pienryhmässä. Yksi kertomushetki kestää noin 15 minuuttia, mikä mahdollistaa usean pienryhmän kertomushetket saman päivän aikana. Menetelmässä on selkeät vaiheet, ja heti alusta lähtien kannattaa suunnitella tuokiota niin, että ne muistuttavat toisiaan. Tämä auttaa lapsia keskittymään toimintaan ja keskustelemaan kertomuksen ja toiminnan herättämistä ajatuksista. Deep Talk -tuokion jälkeen kertomushetken teemaa tai keskusteluissa heränneitä ajatuksia voidaan työstää eteenpäin tai tallentaa esimerkiksi askartelemalla tai saduttamalla. Samaa kertomusta voi käyttää useamman kerran, sillä jokainen kerta on erilainen. Samalla lapset oppivat nauttimaan menetelmän eri vaiheista.

Menetelmä sopii kaikenikäisille. Rinnalla-hankkeessa sitä on käytetty kaikissa hankepäiväkotien ryhmissä. Lisäksi menetelmä soveltuu henkilöstön keskinäisiin keskusteluihin ja työnohjaukseen. Menetelmän soveltamisen voikin aloittaa henkilöstön kesken ja siirtyä sitten käyttämään sitä kunkin omissa ryhmissä.

## **Deep Talk -menetelmän taustaa**

Deep Talk -menetelmässä on tietyt vaiheet ja toistuvat elementit, mutta siitä huolimatta se antaa käyttäjälle paljon sovellusmahdollisuuksia. Kerrontahetki alkaa aina osallistujien rauhoittumisella piiriin ja hiekkasäkin avaamisella. Hiekkasäkin avaamista seuraa kertomus, jota kertoja elävöittää luomalla hiekkään kuvioita. Hiekka on kuin autiomaa, jossa kaikki on mahdollista. Lapsille hiekka on osoittautunut tutuksi ja puhuttelevaksi elementiksi. Ohjaajan käsien liike hiekkalla rauhoittaa lapsia ja auttaa heitä suuntaamaan tarkkaavaisuuttaan käsillä olevaan hetkeen.

Menetelmä on Tuula Valkosen kehittämä. Se on saanut vaikutteita uskontokasvatukseen tarkoitettusta Suuri leikki -menetelmästä. Suuri leikki - eli Godly Play -menetelmässä kristinuskon pyhiä kertomuksia ja liturgisia toimituksia lähestytään leikin ja yhteisen ihmettelyn kautta. Teoreettisena lähtökohtana menetelmissä on Montessori-pedagogiikka. (Berryman 2004.) Deep Talk -menetelmän lähtökohdat eivät ole Godly Play -menetelmän tapaan uskonnossa, vaan se soveltuu kaikenlaisten eettisten kysymysten pohdintaan osallistujien uskonnosta riippumatta. Yhteistä menetelmille ovat Montessori-pedagogiikan piirteet, metaforien kautta keskusteleminen, oman sisäisen puheen löytäminen, sanaton viestintä ja leikillisuus. Montessori-pedagogiikassa lapsi nähdään aktiivisena ja tiedonjanoisena oppijana, joka kaikessa toiminnassaan etsii sisäistä itseään ja tulee tietoiseksi itsestään toiminnan kautta. Lapsen ohjaamisessa tärkeää ovat moniaistisuus ja käytännön toimet, joiden kautta opitaan ymmärtämään elämää ja kehitytään. (Hayes & Höynälänmaa 1985; Höynälänmaa 2011.)

Deep Talk -menetelmän tavoitteena on oman sisäisen puheen löytäminen ja kehittäminen myötätuntoiseen ja itseä sekä muita arvostavaan suuntaan. Sisäinen puhe on subjektiivista ajatustenvirtaa, jonka vain henkilö itse kuulee. Oman sisäisen puheen tarkastelu ja sen merkityksen ymmärtäminen on tärkeää, sillä se voi vaikuttaa toimintaamme kielteisesti tai myönteisesti. (Vaahtio 2011.) Sisäinen puhe eli se, miten ajatuksissamme puhumme itsellemme tai muista, vaikuttaa myös vuorovaikutukseen, sillä ihmisten välinen viestintä rakentuu sisäisen puheen perustalle. Vuorovaikutuksessa toisten osapuolten puhetta havainnoidaan ja käsitteellistetään kuuntelemisen avulla, ja omat ajatukset sanallistetaan puheenvuoroksi sisäisen puheen avulla. Sisäistä puhetta ei siis voi irrottaa vuorovaikutuksesta, joskin toiselle osapuolelle viestiminen edellyttää viestien yksityiskohtaisempaa muotoilua sekä toisen asemaan asettumista. (Johnson 1984.)

Sisäinen puhe on aina hiljaista tai piiloista, eikä se ole muiden havaittavissa. Sisäinen puhe on usein kielellisesti pelkistettyä, mutta sen merkitykset voivat olla hyvinkin kompleksisia, sillä sen tavoitteena on merkityksellistää eli tulkita omia ajatuksia tietyssä tilanteessa. Sisäinen puhe on sitä runsaampaa, mitä vieraampien ihmisten ja tilanteiden kanssa osallistuja on tekemisissä. Turvallisessa, tutussa ympäristössä, jossa osallistujilla on paljon yhteisiä merkityksiä, sisäisen puheen tarve vähenee. (Johnson 1984.) Deep Talk -tuokioissa luodaan läsnäolon, kuuntelemisen ja käsitteellisten tilojen kautta ryhmän yhteinen kieli, jolloin sisäisen puheen tarve vähenee ja muuttuu myönteisemmäksi (Valkonen 2014).

Deep Talk -menetelmän vaiheita kuvataan käsitteellisinä tiloina. Käsitteellisen tilan käsite (Make a meaning -tila) on peräisin Joseph Artigalilta (1991). Hänen mukaansa muovaamme kieltä käyttäessämme kielen elementtejä koko ajan ja annamme niille uusia merkityksiä. Jotta kielenkäyttäjä oppisi ilmaisemaan itseään, hänelle on tarjottava riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia omaksua uusia käsitteitä. Käsitteellinen tila tarkoittaaakin sekä konkreettista tilaa ja toimintaa että henkistä tilaa, jossa osallistujat ovat valmiita olemaan läsnä ja rakentamaan suhdetta sekä itseensä että ympäröivään maailmaan.

Artigal (1993) testasi ajatuksiaan käsitteellisistä tiloista Espanjassa. Käsitteellisten tilojen avulla Artigal sai katulapset oppimaan hyvää kataloniaa ja espanjaa luomalla luokkatilaan tarkkaan rajatut ”käsitteelliset” tilat: pieni lattiapiiri, jossa kuultiin uutta, lapselle vierasta kieltä, ja sen sisällä oleva vielä pienempi piiri, jossa opittiin tuottamaan eli puhumaan vierasta kieltä. Käsitteelliset tilat olivat lapselle mieluisia ja vaatimuksista vapaita. Näin motivaatio tilojen käyttöön on suuri, ja ne konkretisoivat lapsille oppimisen tavoitteita. Deep Talk -menetelmässä Artigalin ajatuksia yhteisen kielen oppimisesta sovelletaan oman sisäisen puheen ja ryhmän yhteisen kielen opiskeluun.

Käsitteelliset tilat eivät Deep Talk -menetelmässä ole konkreettisia lattiapiirejä, vaan ennemminkin vaiheita ja siirtymiä. Yhteistä tiloille on kuitenkin vapaus kaikista vaatimuksista, kielen oppimisen konkretisoituminen ja turvallinen, hyväksyvä ilmapiiri. Parhaimmillaan menetelmässä saavutetaan fyysinen tila, jossa jokaisen kyky käsitellä yhteisön tai oman elämän asioita on optimaalinen ja osallistujat saavat yhteyden omaan sisäiseen maailmaansa ja kokevat voimaantumista. (Valkonen 2014.) Tämä ei välttämättä toteudu ensimmäisessä Deep Talk -tuokiossa, vaan vaatii useita tuokioita ja ohjaajan ja lasten sitoutumista toimintaan.



## Deep Talk -menetelmän käsitteelliset tilat eli vaiheet

Deep Talk -menetelmän käsitteelliset tilat eli vaiheet ovat eteistyöskentely, kerronta, leikki ja juhla. Kun toiminnassa siirrytään tilasta toiseen, osallistujat nousevat ylös, kävelevät hetken piirissä ja istuvat alas uudelle paikalle. Paikkojen vaihto ja käveleminen auttavat keskittymään, muutamaaan tunnetilaa, helpottavat tunteiden ilmaisemista ja käsittelyä sekä lisäävät yhteisöllisyyttä ja osallistavat toimintaan. Deep Talk -tuokiassa on paljon rituaalinomaisuutta ja toistuvuutta: jokaisen tuokion aluksi avataan hiekkasäkki, ohjaaja esittää tuokion alussa saman kysymyksen ja aloittaa toimintoja samoilla sanoilla. Ne edistävät sisäisen kielen käynnistymistä yhdessä käsitteellisten tilojen kanssa. Nyt minä mietin -, Onko tämä riittävän hyvä? - ja Oletko valmis? -sanonnat jäävät nopeasti osallistujien mieliin ja alkavat käynnistää sisäisiä prosesseja. Vaikka Deep Talk -menetelmä on joustava esimerkiksi sen suhteen, millä sanonnalla tuokion voi aloittaa, kannattaa ohjaajan käyttää aina samoja tapoja, jotta rituaalinomaisuus ja toisto saavutetaan.

**Eteistyöskentely** on ensimmäinen käsitteellinen tila. Eteistyöskentely motivoi osallistumaan ja kuuntelemaan. Eteistyöskentelyn vaiheessa astutaan kuvaannolliseen eteiseen, josta alkaa yhteinen työskentely. Eteistyöskentelyn aikana osallistujat rauhoittuvat ja keskittyvät yhteiseen toimintaan. Osallistujat ovat valmiita kuulemaan kertomuksen ja löytämään oman sisäisen puheensa. Eteistyöskentely kannattaa toteuttaa aina samalla tavalla: työskentely voi alkaa jonoon järjestäytymisellä, hiljentymisellä ja Deep Talk -tuokiotilaan kävelemisellä tai istuutamalla piiriin ja keskustelemalla lyhyesti mielessä olevista asioista. Eteistyöskentelystä siirrytään kerronnan tilaan, kun ohjaaja ottaa hiekkasäkin esille ja kysyy osallistujilta: ”Oletteko valmiit kuulemaan kertomuksen?”

**Kerronta** on toinen käsitteellinen tila. Kerronnan tilassa kuullaan kertomus ja saadaan yhteys omaan sisäiseen puheeseen. Deep Talk -menetelmän kertomukset ovat nimettömiä, eikä ohjaaja kerro valitsemaansa kertomusta etukäteen osallistujille. Suuri osa Deep Talk -menetelmän kertomuksista on vanhoja ja tunnettuja lähes kaikissa kulttuureissa. Kuulija voi kertomuksen edetessä todeta jo tuntevansa kertomuksen. Toisto ei ole pahasta, koska kuulijalle avautuu joka kerta jokin uusi puoli kertomuksen sisällöstä. Deep Talk -menetelmässä kertomisen hetki on visuaalinen, verbaalinen, kinesteettinen ja auditiiivinen kokemus. Kertomus itsessään on usein vähäeleinen ja niukka, mutta sen sanomaa tuetaan esinein, elein ja hiekkapiirroksin. Kertomisen aikana kertoja ei katso kuulijoihinsa. Tämän tavoitteena on auttaa kuulijoita keskittymään omaan sisäiseen kieleensä.

Kerronnan vaiheeseen kuuluu ihmettely. Kertomuksen jälkeen ohjaaja ohjaa kuuntelijoita ihmettelyyn tarkkaan määriteltyjen kysymysten ohjaamana: mikä oli kertomuksessa parasta, minkä jättäisi pois ja missä kohtaa kertomusta itse haluaisi olla. Ihmettely muuttaa ihmisen oman sisäisen pohdinnan ajatuksiksi ja sanoiksi, jotka vahvistavat edelleen oman sisäisen polun seuraamista ja yhteisöllisyyden kokemusta. Ihmettelyn vaiheessa on tärkeää korostaa, että jokainen pohdinta on oikeutettu ja että kaikkia kuunnellaan. On mahdollista, ettei ihmettelyn vaiheessa kenelläkään ole vastauksia tai ajatuksia jaettavaksi, mutta sekään ei

haittaa. Oma sisäinen prosessi saattaa silti käynnistyä. Joskus voi olla niinkin, ettei vain löydä sanoja kuvaamaan omia ajatuksia tai tunteita.

**Leikki** on kolmas käsitteellinen tila. Tässä vaiheessa osallistujat tekevät näkyväksi ja työstävät itselleen tai yhteisölleen ajankohtaisia teemoja. Leikissä kaikki on luvallista. Omia ajatuksia tehdään näkyväksi ja niiden ilmaisua tuetaan Deep Talk -välineillä: luodaan hiekalle yhteinen maisema ja sijoitetaan sinne Deep Talk -hahmoja. Ohjaaja antaa leikkivaiheeseen aiheen ja siirtää leikin tähän päivään. Hiekkaan voidaan luoda maisema siitä, mikä on ryhmän tunnelma tai mitkä ovat ryhmän jäsenten yksilölliset tunnelmat. Leikin tilassa jokainen osallistuja saa ehdottaa hiekan maisemaan haluamiaan yksityiskohtia: palmuja, jokia, vuoria, aurinkoja, pilviä tai aitoja. Varhaiskasvatuksessa ehdotukset voivat olla aikuisten maisemakäsitysten ulkopuolelta, mutta ne voidaan silti piirtää hiekkaan. Eräässä varhaiskasvatuksen ryhmässä maisemaan haluttiin ehdottomasti dinosauruksen hahmo ja sinne se laitettiin. Leikin vaiheessa piirtäjä on tuokion ohjaaja, joka kysyy ohjeita muilta ryhmän jäseniltä.

Kun maisema on valmis, aloitetaan varsinainen arvoleikki. Ohjaaja voi ehdottaa aiheeksi jotakin tiettyä teemaa, esimerkiksi kaveritaitoja. Sosiaalisemotionaalisesta näkökulmasta arvoleikin aiheeksi voi valita jonkin tietyn tunteen kysymällä avoimen kysymyksen: Kuka välittää sinusta? Kenestä sinä välität? Ohjaaja asettaa kysymyksille metaforahahmon (jokin esine, jolla on metaforinen merkitys kerronnan tilassa kuullussa kertomuksessa), joka sijoitetaan maisemaan. Lopuksi jokainen saa laittaa oman ihmishahmonsensa hiekalle yhteiseen mielenmaisemaan ja kertoa, miksi valitsi paikan; miltä siinä tuntuu. Oikeita tai vääriä vastauksia ei ole.

Aikaisempien vaiheiden ja konkretisoivien välineiden ohjaamana ja vahvistamana ihminen/ryhmä/työyhteisö uskaltaa ottaa esille kipeitäkin asioita, käsitellä niitä hyvin monipuolisesti ja kaikkia kuunnellen. Leikin vaiheessa esille tulleisiin asioihin voidaan myöhemmin vielä palata, voidaan tehdä parannusehdotuksia tai auttaa ryhmää huomaamaan hyviä huomioita, joita Deep Talk -tuokion aikana on tullut esille. Leikin vaihe päättyy ohjaajan toteamukseen ja käsien liikkeellä tehtävään siunausta kuvaavaan asentoon: Tämä on riittävän hyvä.

**Juhla** on neljäs käsitteellinen tila. Deep Talk -menetelmässä juhlan aiheena on yhteenkuuluvuus ja toiminnan aikainen voimaantumisen: on hienoa kuulua tähän ryhmään ja näyttää siihen liittyvää iloa. Yhdessä aterointi on koko ihmiskunnan yhteinen asia! Juhlan tuntua korostetaan jakamalla jokin tarjottava kaikkien kesken. Tarjottava voi olla pähkinöitä, rusinoita, hedelmiä tai vaikka keksi. Tarjoilun määrä ei ole tärkeää, vaan tärkeintä on yhteinen jakaminen.

Juhlahetki ei ole Deep Talk -menetelmässä vain palautteenantoa ja iloa yhdessäolosta. Juhlaan kuuluvat erilaiset henkiset harjoitukset, joita annetaan juhlan aikana ryhmän antamien tavoitteiden mukaisesti. Ne ovat yksinkertaisia, perustuvat perinteiseen syvämietiskelyyn ja ovat myös periaatteiltaan aina samanlaisia: ohjaaja voi esimerkiksi pyytää osallistujia nimeämään päivän kolme tähtihetkeä ja jatkamaan tähtihetkien nimeämistä jokaisena päivänä ennen seuraavaa Deep Talk -tuokiota. Tämä auttaa lapsia suuntaamaan huomiota elämän positiivisiin asioihin ja edistää positiivista sisäistä puhetta. Henkiset harjoitukset tehdään

aina kotona ja ne perustuvat vapaaehtoisuuteen. Kotona tehdyistä yksilöllisistä henkisistä harjoituksista voi siirtyä keskustelemaan samoista asioista ryhmän ja yhteisöllisyyden näkökulmasta.

## Deep Talk -kertomushetken malli

*Niin kevyttä, että se on painavaa. Niin iloista, että se on syvää.  
Niin lähellä, ettei huomaa löytäneensä.*

### Tarvikkeet

- Hiekkaa
- Kangas, jonka sisällä hiekkaa säilytetään.
- Puisia tai muita hahmoja (yhtenäisiä ja yksinkertaisia niin, etteivät itsessään synnytä tarinoita).
- Jokaisen hiekkakertomukseen kuuluu lisäksi omia esineitä.

### Eteistyöskentely

- Rauhallinen sisääntulo ryhmätilaan.
- Piirin muodostaminen; pyöreä pöytä tai puoliympyrä, jossa kaikki näkevät joko lattialla tai pöydällä kerrotun kertomuksen.
- Aluksi tervehditään ja kuullaan päällimmäiset kuulumiset. Huomioi tuokioon osallistuvat aikuiset ja lapset.
- Aloitetaan kysymyksellä: ”Oletko valmis kuulemaan kertomuksen?”

### Kerronta

Kertomuksen kertominen välineillä ja ihmettelykysymykset: Nyt minä mietin...

- ”Mistä pidit tässä kertomuksessa eniten?”
- ”Mistä et pitänyt?”
- ”Missä kohtaa kertomusta itse haluaisit olla?”

Näihin kysymyksiin ryhmä voi vastata ääneen tai hiljaa mielessään. Kumpikin tapa on hyvä. Kerää välineet pois, kauniisti. Sulje hiekkasäkki. Noustaan seisomaan ja vaihdetaan paikkaa esimerkiksi piirissä kulkemalla.

## Leikki

Levitetään hiekka uudelleen. Kysytään lapsilta kysymyksiä: Nyt minä mietin...

### Yhteisökysymyksiä

- *"Minkälainen päivä meillä on tänään?"*
- *"Mitä hyvää tässä aamussa/päivässä?"*
- *"Kerro päivästäsi, mitä haluat laittaa tähän päivään?"*

### Kertomukseen ja tuokion teemaan liittyviä kysymyksiä

Kysyessäsi teemaan liittyviä kysymyksiä ota metaforinen esine (katsele ja pidä sitä arvostaen), toista piirissä olevien sanomat asiat ja kerro laittavasi ne timanttiin. Pidä esinettä kädellä ja kosketa sitä, kun sanot asian. Lopuksi laita esine hiekalle. Voit kysyä, mihin kohtaan hiekkaa esine laitetaan.

### Itsestä kertovia kysymyksiä

Pyydä jokaista ottamaan itsensä korista ja asettamaan itsensä hiekalle: Tuo itsesi hiekalle.

- *"Mitä haluat kertoa itsestäsi tänään?"*

Leikin tilan lopuksi kysy vielä viimeinen kysymys:

- *"Haluatko muuttaa jotain vai onko näin hyvä?"*

Laita lopuksi kädet avonaisina kämmenpuoli hiekkaa ja välineitä kohti. Ole hetki hiljaa ja totea sitten: "Tässä on kaikki se, mitä on sanottu ääneen ja mitä on ajateltu, mitä ei ole sanottu ääneen, ja näin on hyvä."

## Juhla

Ota esille tarjottavat ja tarjoile kohteliaasti kaikille vuorollaan viinirypäle/porkkanan pala/ maissilastu (määrä ei tärkeä vaan yhteinen jakaminen ja huomiointi) ja pyydä, että aloittaisimme yhdessä juhlan. Jutellaan herkusta, Deep Talk -tuokiosta ja tuntemuksista. Voidaan antaa harjoitus ryhmässä tai kotona tehtäväksi tai keskustella edellisessä Deep Talk -tuokiossa annetusta tehtävästä.

## **Deep Talk -menetelmä Rinnalla-hankkeessa**

Rinnalla-hankkeessa Deep Talk -tuokioiden teemojen ja kertomusten valinnan keskiössä ovat lasten sosiaalisemotionaaliset taidot, kuten asettuminen toisen asemaan ja muiden huomioon ottaminen. Suosittelevia tuokioita ovat olleet Arvokas timantti - ja Meritähti-tuokiot. Deep Talk -tuokioissa voi käyttää sekä Deep Talk -menetelmän kehittäjän Tuula Valkosen suosittelemia ja valmiiksi rakentamia kertomuksia ja tuokiokokonaisuuksia että suunnitella omia kokonaisuuksia. Hankkeessa on pohdittu esimerkiksi vanhojen kansansatujen ja Kalevalan kertomusten soveltamista menetelmään. Irlannissa menetelmän käyttäjät kirjoittavat myös omia kertomuksia. Sopivien kertomusten löytäminen voi olla tottumattomalle haaste, sillä kertomus ei saa olla liian tuttu tai valmiiksi tulkittu, ja siinä pitää olla metaforinen taso, joka antaa osallistujille mahdollisuuden tulkita kertomuksen merkitystä omaa kokemusmaailmaansa kuunnellen. Aluksi on hyvä käyttää Tuula Valkosen kehittämiä valmiita kokonaisuuksia.

Rinnalla-hankkeessa on havaittu, että suuri osa Deep Talk -menetelmän elementeistä on sovellettavissa suoraan varhaiskasvatukseen. Näyttää siltä, että menetelmä on mielekäs myös taaperokäisille ja monikielisille lapsille. Joissakin ryhmissä paikan vaihdot eri vaiheiden eli tilojen välillä on korvattu ohjaajan paikan vaihdoksella, sillä joillekin lapsille ylösnouseminen ja liikkuminen ohjaa pois keskittymisen tilasta. Deep Talk -menetelmässä tärkeää on kaikkien osallistujien kuulluksi tuleminen. Hankkeen tavoitteiden näkökulmasta parasta menetelmässä on rauhoittuminen yhteiseen hetkeen, dialogisuus ja muiden kuunteleminen sekä jokaisen mahdollisuus osallistua ja kokea kuuluvuutta yhteisöön. Kaikki osallistujat saavat halutessaan äänensä kuuluville, toiset hiljaisemmin, toiset kuuluvammin.

## **Lähde Deep Talk -menetelmän mukana matkalle kolmanteuteen**

Nyky-yhteiskunnassa puhutaan paljon toiseudesta. Käsitteellä viitataan itsen ja muiden välillä oleviin eroihin ja siihen, miten muut nähdään erilaisina ja toisenlaisina. Toiseus tarkoittaa sitä, ettei toista ihmistä voi ymmärtää asettamalla itsensä toisen asemaan, vaan olisi ymmärrettävä toinen omana itsenään. Deep Talk -menetelmässä toiseuden hyväksymisen rinnalla puhutaan kolmanteudesta. Kolmanteudella tarkoitetaan kahden ihmisen kohtaamisessa syntyvää yhteyttä. Silloin ei niinkään pyritä ymmärtämään toista asettamalla toisen asemaan, vaan arvotetaan erilaisissa kohtaamisissa syntyvää lisäarvoa, ilmapiiiriä ja kokemusta, jota ilman kohtaamista ei olisi syntynyt. Mitä useampia kohtaamisia ryhmässä on, sitä useampia kolmanteuksia voi syntyä. (Saarinen 2008.)

Kolmanteus syntyy yhdessä olemisen halusta ja toisten kunnioittamisesta, ja se on kuin vieraanvaraisuus, avun tarjoaminen tai lahja, jossa kumpikaan osapuoli ei menetä mitään eikä osien summa ole vakio, vaan jotakin paljon enemmän (Saarinen 2008; ks. myös sosiaalisemotionaalisen kompetenssin ihmissuhteiden osa-alueesta tässä kirjassa Neitola & Koivula). Deep Talk -menetelmä auttaa meitä huomaamaan ja juhlistamaan syntyviä kolmanteuksia: yhdessäolo on lahja ja yhdessä olemme enemmän.

## Deep Talk -tuokiomalli 1: Meritähtiä

Materiaalit: hiekkasäkki, ”meritähtiä” (vähintään kolme kappaletta) ja puuhahmoja (vähintään yksi jokaiselle lapselle), pientä tarjottavaa kaikille.

### Hiekkakertomus: Meritähtiä

Siellä kulki myös tämä ihminen pitkin merenrantaa, jossa myrsky oli heittänyt paljon, paljon meritähtiä kuivalle maalle. Aina välillä ihminen pysähtyi ja heitti veteen yhden meritähden. Hänen takanaan kulki toinen ihminen, joka sanoi: ”Tuosta ei ole mitään hyötyä, et voi pelastaa kaikkia meritähtiä.” Silloin edellä kulkenut ihminen kumartui taas, heitti meritähden takaisin mereen ja sanoi: ”Tälle meritähdelle siitä on hyötyä ja väliä.”

### Meritähtiä-tuokion kulku

OHJAAJALLE	TOIMINTA
<p><b>Eteistyöskentelytila</b></p> <p>Lapset odottavat ryhmätilaan tulemistä tai tulevat tilaan ja asettuvat rauhassa paikoilleen. Kysele kuulumisia, tervehdi ja katso jokaista vuorollaan silmiin. Kun tilanne on rauhallinen, kysy:</p>	<p>Nyt minä mietin -sanontaa voit käyttää kaikissa siirtymissä ja lausetta aloittaessasi omien tuntemustesi mukaan.</p> <p>Oletko valmis kuulemaan kertomuksen?</p>
<p><b>Kerronnan tila</b></p> <p>Nyt minä mietin -sanontaa voit käyttää kaikissa siirtymissä ja lausetta aloittaessasi omien tuntemustesi mukaan.</p> <p>Hengitä syvään, anna kertomuksen rauhan asettua itseesi.</p> <p>Paina katse alas ja esitä valitsemäsi aloitusrepliikki.</p> <p>Levitä hiekkaa rauhassa.</p> <p>Tee merenranta hiekalle ja levitä runsaasti meritähtiä rantaviivalle, selkeästi kuivalle maalle, rannalle.</p> <p>Kuljeta hahmoa pitkin merenrantaa.</p> <p>Pysähdy välillä ja heitä yksi meritähti veteen.</p>	<p>Kuuntele hiekan ääntä. TAI Autiomaan voi olla vaarallinen paikka. Tuuli tuulee siellä niin, että hiekka liikkuu ja ihmisen on vaikea löytää tietään.</p> <p>Päivällä on polttavan kuuma ja yöllä jäätävän kylmä. Autiomaassa ei kasva juuri mitään, eikä siellä ole paljonkaan syötävää tai juotavaa.</p> <p>Vain harvat menevät autiomaahan, jollei ole pakko. Joissain paikoissa vesi tulee lähelle maan pintaa, sinne ihmiset, eläimet ja kasvit voivat asettua asumaan.</p>

Aloita kertomus.

Laita toinen hahmo kulkemaan toisen perässä samoissa askelissa.

Siirrä kätesi ensimmäisen hahmon luo ja heitä yksi meritähti veteen.

Nosta katseesi, luo kehon kielellä avoin ja ymmärtäväinen ilmapiiri. Nyt ei ole oikeaa ei väärää! Kysy ihmettelykysymykset tai ainakin yksi kysymys: ”Mistä pidit eniten?”

Kerää esineet pois hiekalta ja ota säkki käteesi.

Nouse seisomaan ja pyydä lapsiakin nousemaan. Kävelkää piirissä rauhallisesti muutama askel ja istukaa alas. TAI Nouse seisomaan ja siirry istumaan toiseen kohtaan piirissä.

### **Leikin tila**

Kysy lapsilta heidän päivästänsä ja levitä hiekkaa ryhmän kuvauksen mukaisesti. Voit esittää tarkentavia kysymyksiä ja varmentaa, että hiekkaan piirretyt muodot ovat lasten ajatusten mukaisia. Kätesi peilaa hiekalle ryhmän antamia ohjeita: huolen kuoppaa, jäätelökioskia, ilon aurinkoa jne.

Siellä kulki tämä ihminen pitkin merenrantaa, jossa myrsky oli heittänyt paljon, paljon meritähtiä kuivalle maalle. Aina välillä ihminen pysähtyi ja heitti veteen yhden meritähden.

Hänen takanaan kulki toinen ihminen, joka sanoi: ”Tuosta ei ole mitään hyötyä, et voi pelastaa kaikkia meritähtiä.”

Silloin edellä kulkenut kumartui taas, heitti meritähden takaisin mereen ja sanoi: ”Tälle meritähdelle siitä on hyötyä ja väliä.”

### **Ihmettelykysymykset:**

Mistä pidit eniten? Minkä haluaisit jättää pois? Missä kohdassa itse olisit tässä kertomuksessa?

Nyt kerään pois tämän ihmisen, joka seurasi ensimmäistä. Tämän ihmisen, joka pelasti aina välillä yhden meritähden. Nämä meritähdet, jotka myrsky oli ajanut rantaan.

Nyt vaihdamme paikkaa.

### **Yhteisökysymykset**

Minkälainen päivä tänään? (ilot, surut, jännityksen aiheet, kiireet)

OHJAAJALLE	TOIMINTA
<p>Pidä kädessäsi yhtä meritähteä (aluksi piilossa), kun aloitat kysymisen.</p> <p>Kysy ensimmäinen kysymys pitämällä ensimmäistä meritähteä kädessäsi. Toisen kysymyksen kohdalla ota toinen meritähti käteesi. Kun vastauksia alkaa tulla, ota tähti näkyville ja laita siihen ne asiat ja henkilöt, joita lapset mainitsevat. Voit toistaa mainitun sanan ja koskettaa meritähteä.</p> <p>Aseta molemmat tähdet ryhmän valitsemaan paikkaan.</p> <p>Katso loppuja meritähtiä ja aseta nekin lasten ohjeiden mukaan hiekalle.</p> <p>Pidä pieni tauko ja siirry sitten keskustelemaan lapsen kanssa nykyhetkeen liittyvistä kysymyksistä. Kierrätä astiaa, jossa on hah-moja. Anna lasten valita itselleen hahmo. Pyri pitämään tilanne hiljaisena. Pyydä sitten lap-sia laittamaan hahmo hiekkamaisemassa paikkaan, joka sopii hänelle.</p> <p>Kun kaikki ovat saaneet hahmonsaa hiekkamaisemaan, aloita keskustelu syntyneen maiseman pohjalta. Anna riittävästi aikaa. Muista, että hiljaisuuskin voi kertoa sisäisestä puheesta. Kaikkea ei tarvitse sanoa ääneen.</p> <p>Kun keskustelu on hiljentynyt, siirrä katseesi lapsista alas hiekkamaisemaan. Ole hetki hiljaa ja lopeta sitten leikin tila laittamalla kätesi maiseman ylle ikään kuin siunaten näkemääsi.</p>	<p><b>Kertomuskysymykset</b></p> <p>Kuka välittää sinusta? Kenestä sinä välität?</p> <p>Osa jää käyttämättä. Onkohan näilläkin kuitenkin joku, joka välittää?</p> <p>Laita itsesi tähän päivään Mieti, missä itse haluaisit tässä maisemassa olla. Nyt voit käydä asettamassa hahmosi hiekalle niin kuin haluat.</p> <p><b>Itseen liittyvät kysymykset</b></p> <p>Mitä näet tässä? Mitä haluaisit kertoa itsestäsi tänään?</p> <p>Näin on hyvä.</p>



### Juhlan tila

Ota esille tarjottavat (yksi viinirypäle/lapsi tms.) ja kerro siirtymisestä juhlan vaiheeseen.

Tarjoile kunnioittavasti jokaiselle ryhmäläiselle pieni syötävä. Aloittakaa yhdessä ja jutelkaa tunnelmista. Keskustelu voi olla vapaamuotoista.

Nyt vietämme pienen juhlan, kun saamme kaikki kuulua ihmiskuntaan. Aloitamme syömisen yhtä aikaa.

### Henkinen harjoitus

Anna lapsille pieni pohdintatehtävä juhlan yhteydessä. Tehtävä voi olla eri kerroilla samakin. Tyypillinen tehtävä voi olla jokin mietintätehtävä kotiin tai sitten jokin askartelutehtävä omassa ryhmässä heti hetken jälkeen toteutettavaksi. Tässä yksi esimerkiksi tehtäväksi: Mieti illalla päivän 1–3 kiitollisuusaihetta. Ne voivat olla mitä vaan eikä tarvitse kertoa muille, mutta saa jos haluaa. Kun tätä on tehty 3 viikkoa, voi alkaa kertoa itselleen etukäteen, mistä huomenna kiittää.

Tämä lisää ihmisen elämänhallinnan tunnetta ja positiivisuutta.

Miltä tämä yhteinen hetki tuntui? Mietin, haluaisitko kokeilla kotona pientä kiitollisuuden harjoitusta... Kun menet nukkumaan illalla tai päivälevolla, mieti onko mielessäsi asiaa, josta voisit kiittää.

Tee tätä joka ilta monta viikkoa ja sitten voit kysyä aikuiselta, mitä sitten tehdään.

## Deep Talk -tuokiomalli 2: Arvokas timantti

Materiaalit: hiekkasäkki, timantti ja puuhahmoja (vähintään yksi jokaiselle lapselle), pientä tarjottavaa kaikille.

### Hiekkakertomus: Arvokas timantti

Autiomaan poikki kulki nainen, jolla ei ollut mitään mukanaan. Hän löysi autiomaasta arvokkaan kiven. Hän otti kiven mukaansa ja jatkoi matkaansa. Häntä vastaan tuli muukalainen, joka näki kiven. Hän pyysi kiveä itselleen. Mitään mukisematta nainen antoi arvokkaan kiven muukalaiselle. Ja molemmat jatkoivat matkaansa. Kuljettuaan muutaman päivän, muukalainen kuitenkin kääntyi ja etsi naisen. Hän antoi arvo-kaan kiven takaisin naiselle ja sanoi: ”Tahdon sinulta jotain vielä arvokkaampaa. Kerro minulle, mistä sait tuon asenteen, että haluat antaa?”

## Arvokas timantti -tuokion kulku

OHJAAJALLE	TOIMINTA
<p><b>Eteistyöskentelytila</b></p> <p>Lapset odottavat ryhmätilaan tulemista tai tulevat tilaan ja asettuvat rauhassa paikoilleen. Kysele kuulumisia, tervehdi ja katso jokaista vuorollaan silmiin. Kun tilanne on rauhallinen, kysy:</p>	<p>Nyt minä mietin -sanontaa voit käyttää kaikissa siirtymissä ja lausetta aloittaessasi omien tuntemustesi mukaan.</p> <p>Oletko valmis kuulemaan kertomuksen?</p>
<p><b>Kerronnan tila</b></p> <p>Hengitä syvään, anna kertomuksen rauhan asettua itseesi. Paina katse alas ja esitä valitsemasi aloitusrepliikki.</p> <p>Anna vasemman kätesi ”kulkea” autiomaan poikki ja löytää arvokas kivi. Ihaile kaikessa rauhassa timanttia.</p> <p>Anna oikean käden kulkea muukalaisena autiomaan poikki toisesta suunnasta ja anna vaeltajien kohdata. Anna kivi vasemmasta kädestä oikeaan ja jatkakaa matkaa omiin suuntiinne.</p> <p>Anna ”muukalaisen” eli oikean käden palata vasemman luo ja vaihda timanttia jälleen.</p> <p>Laita timantti takaisin keskelle autiomaata</p>	<p>Kuuntele hiekan ääntä. TAI Autiomaan voi olla vaarallinen paikka. Tuuli tuulee siellä niin, että hiekka liikkuu ja ihmisen on vaikea löytää tietään. Päivällä on polttavan kuuma ja yöllä jäätävän kylmä. Autiomaassa ei kasva juuri mitään eikä siellä ole paljonkaan syötävää tai juotavaa. Vain harvat menevät autiomaahan, jollei ole pakko. Joissain paikoissa vesi tulee lähelle maan pintaa, sinne ihmiset, eläimet ja kasvit voivat asettua asumaan.</p> <p>Autiomaan poikki kulki eräs, jolla ei ollut mitään mukanaan. Hän löysi autiomaasta arvokkaan kiven. Hän otti kiven mukaansa ja jatkoi matkaansa.</p> <p>Häntä vastaan tuli muukalainen, joka näki kiven. Hän pyysi kiveä itselleen. Mitään mukisematta eräs antoi arvokkaan kiven muukalaiselle. Ja molemmat jatkoivat matkaansa.</p> <p>Kuljettuaan muutaman päivän muukalainen kuitenkin kääntyi ja etsi erään taas käsiinsä. Hän antoi arvokkaan kiven takaisin ja sanoi: ”Tahdon sinulta jotain vielä arvokkaampaa. Kerro minulle, mistä sait tuon asenteen, että haluat antaa?”</p>

Nosta katseesi, luo kehon kielellä avoin ja ymmärtäväinen ilmapiiri. Nyt ei ole oikeaa ei väärää! Kysy ihmettelykysymykset tai ainakin yksi kysymys: ”Mistä pidit eniten?”

Kerää esineet pois hiekalta ja ota säkki käteesi.

Nouse seisomaan ja pyydä lapsiakin nousemaan. Kävelkää piirissä rauhallisesti muutama askel ja istukaa alas. TAI Nouse seisomaan ja siirry istumaan toiseen kohtaan piirissä.

### **Leikin tila**

Kysy lapsilta heidän päivästä ja levitä hiekkaa ryhmän kuvauksen mukaisesti. Voit esittää tarkentavia kysymyksiä ja varmentaa, että hiekkaan piirretyt muodot ovat lasten ajatusten mukaisia. Kätesi peilaa hiekalle ryhmän antamia ohjeita: huolen kuoppaa, jäätelökioskia, ilon aurinkoa jne.

Pidä kädessäsi timanttia (aluksi piilossa), kun aloitat kysymisen. Kun vastauksia alkaa tulla, ota timantti näkyville ja laita siihen ne asiat ja henkilöt, joita lapset mainitsevat arvokkaina. Voit toistaa mainitun sanan ja koskettaa timanttia. Aseta lopuksi timantti ryhmän valitsemaan paikkaan hiekalle.

Pidä pieni tauko ja siirry sitten keskustelemaan lapsen kanssa nykyhetkeen liittyvistä kysymyksistä. Kierrätä astiaa, jossa on hahmoja. Anna lasten valita itselleen hahmo. Pyri pitämään tilanne hiljaisena. Pyydä sitten kutakin lasta laittamaan hahmo hiekkamaisemassa paikkaan, joka sopii hänelle.

### **Ihmettelykysymykset:**

Mistä pidit eniten? Minkä haluaisit ottaa pois? Missä kohtaa kertomusta olisit itse tänään?

Nyt kerään pois tämän timantin, jonka eräs löysi autiomaasta. Suljen tämän hiekan ja vaihdamme paikkaa.

Nyt vaihdetaan paikkaa.

### **Yhteisökysymykset**

Minkälainen päivä tähän hiekalle laitetaan tänään (ilot surut, jännitykset, kiireet, toiveet).

### **Kertomuskysymykset**

Mikä sinulle on arvokasta elämässä?  
Mihin laittaisit timantin?

### **Itseen liittyvät kysymykset**

Laita itsesi tähän päivään.  
Mitä näet tässä, ja mitä haluat kertoa itsestäsi?

OHJAAJALLE	TOIMINTA
<p>Kun kaikki ovat saaneet hahmonsia hiekkamaisemaan, aloita keskustelu syntyneen maiseman pohjalta. Anna riittävästi aikaa. Muista, että hiljaisuuskin voi kertoa sisäisestä puheesta. Kaikkea ei tarvitse sanoa ääneen.</p> <p>Kun keskustelu on hiljentynyt, siirrä katseesi lapsista alas hiekkamaisemaan. Ole hetki hiljaa ja lopeta sitten leikin tila laittamalla kätesi maiseman ylle ikään kuin siunaten näkemääsi.</p>	<p>Näin on hyvä.</p>
<p><b>Juhlan tila</b></p> <p>Ota esille tarjottavat (yksi viinirypäle/lapsi tms.) ja kerro siirtymisestä juhlan vaiheeseen.</p> <p>Tarjoile kunnioittavasti jokaiselle ryhmäläiselle pieni syötävä. Aloittakaa yhdessä ja jutelkaa tunnelmista. Keskustelu voi olla vapaamuotoista.</p>	<p>Nyt vietämme pienen juhlan, kun saamme kaikki kuulua ihmiskuntaan. Aloitamme syömisen yhtä aikaa.</p> <p>Miltä tämä yhteinen hetki tuntui?</p>
<p><b>Henkinen harjoitus</b></p> <p>Anna lapsille pieni pohdintatehtävä. Tehtävä voi olla eri kerroilla samakin. Tyypillinen tehtävä voi olla jokin mietintätehtävä kotiin tai sitten jokin askartelutehtävä omassa ryhmässä heti hetken jälkeen toteutettavaksi. Tässä yksi tehtäväesimerkki: Mieti illalla päi-vän 1–3 kiitollisuusaihetta. Ne voivat olla mitä vaan eikä tarvitse kertoa muille, mutta saa jos haluaa.</p> <p>Kun tätä on tehty 3 viikkoa, voi alkaa kertoa itselleen etukäteen, mistä huomenna kiittää.</p> <p>Tämä lisää ihmisen elämänhallinnan tunnetta ja positiivisuutta. Ei ole oikeaa, ei väärää.</p>	<p>Mietin, haluaisitko kokeilla kotona pientä kiitollisuuden harjoitusta...</p> <p>Kun menet nukkumaan illalla tai päivälevolla, mieti onko mielessäsi asiaa, josta voisit kiittää.</p> <p>Tee tätä joka ilta monta viikkoa ja sitten voit kysyä aikuiselta, mitä sitten tehdään.</p>

## Lähteet

- Artigal, J. 1991. The Catalan immersion program. Norwood, NJ: Ablex.
- Artigal, J. 1993. Catalan and immersion programs. Teoksessa H. B. Beardsmore (toim.) European models of bilingual education. Clevedon: Multilingual Matters, 30–55.
- Berryman, J. 2004. Suuri leikki. Käsikirja Godly Play -menetelmään. Helsinki: Lasten Keskus.
- Johnson, J. R. 1984. The role of inner speech in human communication. *Communication in Education*, 33 (3), 211–222.
- Hayes, M. & Höynälänmaa, K. 1985. Montessori-pedagogiikka. Helsinki: Otava.
- Höynälänmaa, K. 2011. Kasvua säätelevät luonnonlait – opetussuunnitelman runko. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 194–198.
- Saarinen, R. 2008. Ihmisten kohtaamisen teologiaa. *Teologinen Aikakauskirja* 113 (1), 21–34.
- Vaahtio, E.-L. 2011. Enemmän irti elämästä. Sisäinen puhe voimavaraksi. Helsinki: Tammi.
- Valkonen, T. 2014. Deep Talk. Tunnista yhteisön voima. Helsinki: Kirjapaja.







*Kuva: Enni Ranne*





*Kuva: Tiina Sironen*

# Deep Talk – kokemuksia hiekkakertomusten ääreltä

Piia Laaksonen, Merja Alhoke, Anu Lamminen, Tiina Sironen ja Johanna Viianen

## Deep Talk -menetelmä nostaa tunteet pintaan

Mentorien yhteinen matka Deep Talk -menetelmään alkoi kesäkuisena päivänä Salosta Tuula Valkosen ohjaamana. Mentoriviisikosta kenelläkään ei ollut aiempia kokemuksia hiekan äärelle asettumisesta, ikiaikaisista kertomuksista, pelkistetyistä puuhahmoista eikä Tuulan rauhallisista kertomisen tai kysymisen tavoista. Kukin meistä mietti omiaan: ”Mitä tämä on?” ”Onko minusta tähän?” ”Tämä on jotain sellaista, jota olen odottanut koko elämäni.”

Olemme kokeneet hiekan meditatiivisen voiman, jolla se ohjaa asettumaan paikoilleen kuuntelemaan. Olemme tunteneet Deep Talk -menetelmän kantavan ja kannattelevan, sillä käsien laittaminen hiekkaan vie kertojan tekemisen ja kuuntelemisen rauhaan. Olemme huomanneet menetelmän nostavan pintaan monenlaisia asioita ja tunteita: se voi koskettaa syvästi ja aiheuttaa vahvojakin tunnereaktioita. Kertomusten kautta on mahdollisuus päästä oman ja toisten kanssa jaetun totuuden äärelle.

Meille jokaiselle on kehittynyt oma käsialansa piirtää hiekkaan kertomus ja päivän tärkeät asiat. Jokaiselle on syntynyt oma tapansa kertoa kertomuksia Deep Talk -menetelmän tunnusomaisia vaiheita ja rakennetta noudattaen. Alussa meitä jännitti, muistammeko mitään miten käsiä pitää liikuttaa, miten kertomus etenee ja mikä on tämän kertomuksen tärkeä kysymys. Toiset ovat kertoneet kertomuksia suoraan kertomustekstistä lukien, ja toiset ovat opetelleet kertomukset ulkoa. Tapoja on erilaisia, ja kaikki ovat yhtä oikeita.



Ensimmäiset Deep Talk -hetket lapsiryhmissä kuitenkin vakuuttivat meidät kaikki siitä, että menetelmä kantaa. Jokaisen kertojan on vain löydettävä oma tapansa. Levollisuus ja rauhallisuus syntyvät luonnostaan, kun antaa itselleen mahdollisuuden rauhoittua ja istahtaa hiekan äärelle.

Eri kulttuureista kootut ikiaikaiset kertomukset ovat levollisia. Aluksi ne voivat hämmentää, koska ne vievät meidät lähelle sisintämme, arvojemme ja asenteidemme äärelle. Lapset suhtautuvat luonnostaan kertomuksiin ilman aikuiselämän mukanaan tuomaa monitahoisuutta ja rajoitteita. Lapsi ihastelee veden äärellä iloisesti hyppivää apinaa, kun taas aikuinen miettii kuumeisesti, mikä ero on kuuntelemisella ja kuulemisella. Ymmärsinkö tästä mitään? Kertomukset avautuvat jokaiselle eri tavoin, sisäisesti ja yksilöllisesti. Nyt minä mietin -kysymys haastaa pohtimaan omia sisimpiä arvoja ja asenteita. Yhteisöllisessä osuudessa ajatuksia jaetaan, ja niistä syntyy yhteisön yhdessä jakama ajatus ja kieli. Deep Talk -menetelmä vahvistaa sosiaalisia, emotionaalisia ja vuorovaikutustaitoja monin eri tavoin. Jokainen hyväksytään sellaisena kuin on. Deep Talk -tuokiossa kaikilla on mahdollisuus tuoda esille omia ajatuksiaan. Turvallisessa ilmapiirissä uskaltaa kertoa sekä iloja että suruja.

## **Hiekkakertomukset koskettavat ja pohdituttavat lapsia**

Aikuiset tavoittelevat Deep Talk -tuokioissa rauhallisuutta ja levollisuutta, mahdollisuutta asettua paikoilleen ja kertoa jotain itsestään. Ilmapiiri on usein hyvin sensitiivinen. Koska aikuisten ja lasten kokemusmaailmat ovat erilaisia, ajatuskulut eivät aina kulje yhteneviä polkuja tai kertomusten merkitykset mielletään eri tavoin. Aikuisilla on jo arvojen ja asenteiden kieltä ja kokemusta. Siksi he myös mielellään kertoisivat, selittäisivät ja opettaisivat. Deep Talk -menetelmässä jokaiselle tulee kuitenkin antaa mahdollisuus miettiä itse eikä aikuinen saa ohjata lapsen ajattelua. Vain näin syntyy yhteisön yhteinen arvojen ja asenteiden kieli. Deep Talk -hetkessä onkin tärkeää kuunnella ymmärtäväisesti, empaattisesti ja vastauksia arvottamatta, koska ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia.

Lapsille Deep Talk -hetket ovat olleet odotettuja ja usein kuului kysymys, onko tänään hiekkakertomuksia. Joillekin lapsille keskittyminen, paikallaan istuminen ja kuunteleminen voi olla vaikeaa. Joskus jonkun lapsen on ollut hankala osallistua tai lapsi voi olla hämmentynyt ja kysellä, mitä tämä on, miksi näin jutellaan. Deep-hetket ovat kuitenkin olleet lumoavia, ja hiekka pysähdyttää vauhdikkaatkin lapset. Lapsilla on usein paljon kerrottavaa. Lapset muistavat tosi tarkasti ja pitkänkin ajan kuluttua, mitä ovat halunneet piirrettäväksi hiekkiaan. Yleensä se on ollut oma tärkeä asia, toisinaan kaverien kertoma.

Lapset ovat Deep Talk -hetkien jälkeen piirtäneet kuvia etenkin arvokkaasta timanttikertomuksesta; on myös saatettu askarrella yhteinen timantti, johon on kerätty ryhmän arvokkaita asioita. Niitä on mietitty myös kotona vanhempien kanssa. Lapset ovat kysyneet, koska on heidän vuoronsa kertoa, ja eräskin lapsi kertoi Arvokas timantti -kertomuksen melkein sanasta sanaan mentorille. Joillekin lapsille symbolit, kuten timantti, viitta, joki ja risukimppu tulevat niin merkityksellisiksi, että kaikkien Deep Talk -hetkessä siihen mennessä kuultujen kertomuksien esineet tulee laittaa hiekkalle jokaisessa hetkessä. Rinnalla-

hankkeen aikana Deep Talk -kertomuksia on kerrottu kaikenikäisille varhaiskasvatuksen piirissä oleville lapsille. Eniten on mietityttänyt pienimpien lasten osallistuminen Deep Talk -hetkiin. Kokemuksemme ovat kuitenkin olleet hyviä. Yksivuotiaatkin rauhoittuvat hiekan äärelle.

Uskomme, että heidän ajattelunsa ja kielensä kehittyvät rikkaalla tavalla, kun he pienestä asti saavat kuulla arvojen ja asenteiden kieltä, rauhoittua turvallisen aikuisen sylissä, viedä hahmonsia hiekalle ja nauttia lopuksi yhdessä pienestä tarjoilusta. Deep Talkin struktuuri luo pienelle turvallisuuden tunnetta, ja vaikka lapsi ei vielä itse tuottaisi puhetta, hän voi olla läsnä sallivan vuorovaikutuksen ilmapiirissä. Näissä hetkissä erittäin merkityksellistä on läsnä olevien aikuisten puhe ja vuorovaikutuksen tunnelma.

Deep Talk kehittää kieltä monitahoisesti. Oletko valmis kuulemaan kertomuksen? -kysymyksen myötä lapsi asettuu aloilleen, kuuntelee ja kertoo, ja samalla aikuinen voi nähdä lapsessa lapsen parhaan, kauneuden ja arvokkuuden. Menetelmä kannattelee ja tukee arimpienkin lasten puheen tuottamista. On ollut huikeaa olla läsnä hetkissä, joissa lapsi on kertonut omalla ensi- tai tunnekielellään asioistaan silmät ilosta loistaen. Deep Talkin vaikuttavuus on tullut esille myös siten, että lapsi, joka ei ole lainkaan osallistunut Deep Talk -hetkiin, on toisten lasten kanssa leikkiessään saanut Deep Talk -kertomuksesta toisilta lapsilta niin paljon tietoa, että on voinut kotona kertoa hyvinkin tarkkaan päivän Deep Talk-hetkestä, jolloin vanhemmat ovat luulleet hänen osallistuneen toimintaan.

## Näin on hyvä

Deep Talk -kokemusten kautta olemme huomanneet, että Näin on hyvä -lause sopii hetkiin. Ei ole yhtä oikeaa määrettä sille, kuinka monta lasta voi olla kerrallaan hetkessä mukana. Jokainen kasvattaja tuntee lapsiryhmänsä parhaiten esimerkiksi jaksamisen ja keskittymisen suhteen. Ajattelemme kuitenkin, että pienessä ryhmässä jokainen tulee isoa varmemmin kuulluksi. Ymmärtääkö lapsi kertomuksen, jos hänen äidinkielensä on muu kuin suomi? Voiko lasta valmistella hetkeen: tulisiko keskeiset kertomuksen käsitteet avata etukäteen? Miksipä ei.

Olemme useimmiten tehneet kertomukset lattialla istuen. Se on tuntunut luontevalta. Kertomuksia voi toteuttaa myös pöydän äärellä istuen. Pienimpien lasten kanssa ei välttämättä ole vaihdettu istumapaikkoja kerronnan ja ihmettelykysymyksiä jälkeen, vaan on aloitettu yhteisöleikki suoraan. Pienille on myös usein esitetty vain yksi kysymys ja kerrottu sama kertomus monta kertaa.

Onnistunut Deep talk -hetki opettaa antamaan tilaa muiden puheelle, jolloin myös hiljaiset ja muita aremmat saavat tavallista enemmän tilaa ja tulevat kuulluksi. Hetket opettavat myös hyväksymään hiljaisuutta ja antavat tilaisuuden miettiä ja ajatella. Deep talk -hetken aikana aikuiset saavat tietoa lasten ajattelusta ja lapsille tärkeistä asioista. Aikuisille avautuu näin hieno mahdollisuus tehdä havaintoja arvokkaista asioista. Näitä voidaan jatkaa muun muassa piirtämällä, maalaamalla, askartelemalla ja vaikka kotiin lähetettävien tehtävien avulla. Usein huomaa Deep Talkin kielen siirtyvän puheeseen ja oletko valmis

-kysymysten tulevan osaksi arjen toimintoja. Onnistuneessa Deep Talk -hetkessä jokainen tuntee olevansa merkityksellinen, arvokas ja tasavertainen. Siinä sallitaan kaikki vastaukset, vastaamattomuus ja ihmettely. Hetkeen tuleekin varata riittävästi aikaa sekä tila, jossa ei tule häiriityksi. Kertomushetken lopetus ”siunaavat kädet” on yleismaailmallinen ele. Se on symboli, joka kertoo, että näin on hyvä.

Tähän kannattelevaan tietoisuuteen on hyvä jäädä.



**Mentorin silmin**

# Oppimistarina – positiivisia huomioita lasten vahvuuksista

Juli-Anna Aerila ja Marita Neitola

## Oppimistarina on kertomus lapsen toiminnasta

Oppimistarina on kertomuksen muotoon kirjoitettu kuvaus lapsen toiminnasta. Kertomuksen aiheena on jokin myönteinen ja lapsen kehityksen kannalta merkityksellinen hetki. (Carr 2001.) Näitä tarinoita käytetään pääasiassa pienten lasten toiminnan ja yhteisöjen pedagogiseen dokumentointiin, mutta ne soveltuvat kaikenikäisille lapsille tai lapsiryhmille. Oppimistarina (Learning Story)-menetelmä on kehitetty Uudessa-Seelannissa 1990-luvun alussa. Menetelmän pääasiallinen kehittäjä on Margaret Carr, jonka mukaan oppimistarina-menetelmä soveltuu hyvin yksilölliseen ja kehittävään arviointiin. Kun oppimistarinaa käytetään arviointiin, se on tiedonkeruuta ja analyysia siitä, mitä lapsi tietää, osaa tehdä ja ymmärtää autenttisissa, luonnollisissa tilanteissa.

Oppimistarina-menetelmää voidaan käyttää paitsi lapsen ja lapsiryhmän senhetkisen tilanteen kuvaamiseen ja arviointiin, myös toiminnan suunnitteluun (Carr & Lee 2012; Neitola & Aerila 2020.) Kaikki kertomukset eivät ole oppimistarinoita, sillä oppimistarinassa lapsen toimintaa kuvaavaan kertomukseen liitetään aikuisen tulkinta lapsen taidoista tai oppimisen dispositiosta (dispositiot eli oppimisen perustekijät, joilla tarkoitetaan esimerkiksi oppimaan oppimisen taitoja tai asennetta oppimiseen kuten rohkeutta, sinnikkyyttä tai kärsivällisyyttä). Lisäksi oppimistarina kirjoitetaan asioista, jotka lapsi osaa tai joita hän tekee, ei asioista, joita hän ei osaa tehdä. (Aleksander 2013.)

Sosiaalisemotionaaliseen oppimiseen oppimistarina-menetelmä sopii hyvin, sillä menetelmään kuuluu henkilökohtaisen kertomuksen lisäksi yhteinen jakamisen hetki vanhempien, lapsen ja oppimistarinan kirjoittajan kanssa. Lisäksi kertomuksen kohteena voi olla jokin sosiaaliemotionaaliseen oppimiseen ja taitoihin liittyvä tapahtuma. Tutkimusten mukaan (Carr & Lee 2012; Neitola & Aerila 2020) oppimistarina-menetelmä vaikuttavaa myönteisesti oppijan minäkäsitykseen, suoritusmotivaatioon, sinnikkyyteen ja käsitykseen muista ryhmän lapsista. Lisäksi oppimistarina-menetelmä parantaa ryhmän ilmapiiriä ja edistää lasten toisia huomioivaa käyttäytymistä.

Kertomukset ovat lapsille luontainen tapa kuulla omaan toimintaansa liittyviä havaintoja, sillä lapset kuulevat varhaiskasvatuksessa paljon erilaisia kertomuksia sekä oppimisestaan, käyttäytymisestään ja toiminnastaan että kertomuksia muiden aikaisemmista, nykyisistä ja tulevista kokemuksista. OECD:n selvityksen (2015) mukaan yksitoista maata kahdestakymmenestä käyttää kertomuksia erityisesti varhaiskasvatuksessa antaessaan palautetta lapsen kehityksestä ja työskentelystä vanhemmille. Lapsille kertominen sopii yleensäkin hyvin: kertomalla he kuvaavat, jäsentävät ja käsittelevät erilaisia asioita (Neitola & Aerila 2020).

## **Varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittäminen edellyttää arviointia**

Oppimisarina-menetelmä kokonaisuudessaan ja oppimisarinan kirjoittaminen itsessään ovat osa varhaiskasvatuksen arviointia. Oppimisarina perustuu varhaiskasvatuksen arvioinnin tapaan havaintoihin ja havainnointiin. Oppimisarinan kohdalla kirjoittajan havainnot muokkautuvat kertomukseksi lapsen oppimisen hetkestä: hänen opettelemastaan itselle tärkeästä asiasta, hänen siinä tilanteessa käyttämistään vahvuuksista ja keinoista sekä tahtotilasta, työskentelyn laadusta (sitoutuminen), sinnikkyys (valmius, halu) ja muista omista piirteistä oppimistilanteessa.

Havainnointi ja arviointi ovat varhaiskasvatuksen pedagogiikan keskeisiä toimintamuotoja ja työtapoja, ja arviointi läsnä jokapäiväisissä käytännöissä varhaiskasvatuksessa (mm. Alasuutari, Markström & Vallenberg-Roth 2014). Pascal ja Bertram (2016) painottavat osallisuuden merkitystä varhaiskasvatuksen pedagogisessa arvioinnissa. Osallisuuteen perustuvassa pedagogisessa toiminnassa lasten, heidän vanhempinsa ja ammattilaisten osallistuminen arviointiin on olennaista. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtäviin kuuluu hankkia tietoa esimerkiksi havainnoimalla lapsia, heidän ympäristöään sekä omaa toimintaansa (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén 2017).

Tiedon hankkimisen keinoja on monenlaisia: erilaisia valmiita lomakkeita, tutkimuksiin perustuvia arviointimenetelmiä sekä esimerkiksi haastatteluita ja keskusteluita, joiden avulla lasten mielipiteitä, ajatuksia ja näkemyksiä voidaan saada selville ja kunnioittaa heidän oikeuksiaan tulla kuulluksi itseään koskevissa asioissa (Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen... 1991). Oppimisarinat tiedonhankinnan keinona soveltuvat opettajan ja muun henkilöstön pedagogisen toiminnan suunnittelun perustaksi.

Arviointi ei ole arvostelua eikä heikkouksien etsimistä. Se perustuu monipuolisesti kerättyyn tietoon ja luotettaviin menetelmiin. Heikan ja hänen kollegoidensa (2017) mukaan arvioinnin tehtävänä on tukea lapsen oppimista ja kehitystä mahdollistamalla oppimisen jatkumo varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Arvioinnin tehtävänä on selvittää lapsen tarvitsema tuki ja mahdollistaa lapsen oppimista ja kehitystä tukeva pedagoginen toiminta. Arviointi ohjaa näin tulevan toiminnan suunnittelua ja auttaa opettajaa toteuttamaan omaa ja tiimin toimintaa lasten oppimisen, tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden suuntaisesti, yksilöllisesti ja ryhmänä. Arviointitiedon avulla myös toiminnan kehittämistarpeet tulevat näkyviksi. (Heikka ym. 2017.)

Formatiivinen arviointi eli oppimisprosessiin kohdistuva arviointi harjoittaa lapsen oppimaan oppimisen taitoja. Lapsen saamalla palautteella – joka sisältyy formatiiviseen arviointiin – on tärkeä merkitys oppimiselle; etenkin myönteinen palaute ja onnistumisen kokemukset vaikuttavat myönteisesti minäpystyvyyden ja minäkäsityksen kehittymiseen (ks. esim. Hotulainen & Vainikainen 2017). Varhaiskasvatussuunnitelman toteuttaminen edellyttää sellaisia arviointikäytäntöjä, joiden avulla pedagogiikkaa ja pedagogista toimintaa kyetään parantamaan lapsen oppimisen tarpeita vastaavasti. Tässä kehittämistyössä on olennaista vanhempien näkemysten huomioiminen, jolloin arviointitieto tukee myös vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä (Heikka ym. 2017; Pascal & Bertram 2016).

Arviointi on läsnä monissa erilaisissa varhaiskasvatuksen dokumentoinnin tavoissa: VASU-keskusteluissa, erilaisissa haastatteluissa ja teksteissä (ks. Alasuutari ym. 2014). Dokumentointi ulottuu myös varhaiskasvatuksessa moniin eri tilanteisiin: hallinnossa dokumentoidaan esimerkiksi lapsen pääsyä ja osallistumista varhaiskasvatukseen, lapsen kehityksen etenemistä, varhaiskasvatuksen toteutumista ja monia muita asioita. (Alasuutari ym. 2014.)

## **Havaintojen tallentamisesta pedagogiseen dokumentointiin**

Dokumentoinnilla tarkoitetaan lapsen kehityksen, toiminnan ja oppimisen tallentamista sekä näkyväksi tekemistä (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017). Usein näkyväksi tekeminen varhaiskasvatuksessa tapahtuu valokuvien, lasten piirroksien ja/tai henkilökunnan muistiinpanojen avulla. Pedagoginen dokumentointi on tullut Reggio Emilia-kasvatusajattelun myötä Suomeen. Oppimisentarina-menetelmä yhdistää kaikki perinteiset dokumentoinnin muodot, sillä oppimisentarinaan voi verbaalisen tekstin lisäksi kuulua kuvia ja piirroksia. Lisäksi se on pedagogista dokumentointia, sillä erityisesti kertomuksen muoto ja menetelmään kuuluva kertomuksen jakaminen lapsen ja perheen kanssa tukee osallisuutta. Dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin erot ovat keskeisimmin juuri osallisuudessa.

Dokumentointi on ammattilaisten toteuttamaa toiminnan tallentamista ja siitä tiedottamista, kun pedagoginen dokumentointi pyrkii demokratiaan, lasten ja vanhempien osallisuuden ja toimijuuden tukemiseen, toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen dokumenttien tarkastelun avulla, yhteisten merkitysten muodostamiseen varhaiskasvatuksen olennaisimmista ja tärkeimmistä asioista sekä henkilöstön ammatilliseen kehittymiseen. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) pedagoginen dokumentointi on määritelty varhaiskasvatuksen suunnittelun, toteuttamisen, arvioimisen ja kehittämisen keskeiseksi työmenetelmäksi. Varhaiskasvatuksen ymmärrys pedagogisesta toiminnasta muodostuu “havainnoista, dokumenteista ja niiden vuorovaikutuksellisen tulkinnasta”. Perusteissa korostetaan vahvasti lasten ja heidän huoltajiensa osallisuutta toiminnan eri alueilla.

Alasuutari kollegoineen (2014) kuvaa pedagogisen dokumentoinnin olevan väline tarkastella lasten kehitystä ja oppimista suhteessa lapsiryhmään ja opettajan toimintaan. Suunnitelmallinen pedagoginen dokumentointi mahdollistaa sen, että henkilöstön oppii

tuntemaan yksittäistä lasta, hänen tarpeitaan, ymmärtämään lasten välisiä suhteita sekä henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta sekä toteuttamaan toimintaa siten, että se vastaa näihin tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. (Opetushallitus 2018.) Pedagogisessa dokumentoinnin keskeisenä ajatuksen oppimistarinan tapaan on löytää se, mitä lapsi jo osaa ja tietää tai haluaa oppia. Lähikehityksen vyöhykkeen ideaa kantaen näin voidaan yhdistää aiempi tieto uuden oppimiseen. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017.) Opettajan työssä on olennaista tietää se, mihin opetuksen tulisi suuntautua, millaisia kokemuksia lapset oppiakseen tarvitsevat ja miten heidän oppimisensa olisi mahdollisimman innostavaa (Alasuutari ym. 2014).

Pedagoginen dokumentointi sisältää riskejä, sillä se on myös sosiaalinen konstruktio: voi käydä niin, että opettaja päättää, mikä on dokumentoinnin arvoista. Dokumentoijan onkin syytä muistaa käyttävänsä valtaa. Toisinaan voi käydä myös niin, että pedagoginen dokumentointi ja opetussuunnitelma joutuvat eri linjoille, jos opetussuunnitelmassa on tiukasti määritellyt tavoitteet, mutta oppimisprosessi itsessään ja sen dokumentointi monisäikeinen ja -ulotteinen polveileva rihmasto. (Alasuutari ym. 2014.) Pedagogisen dokumentoinnin onnistumiseen voivat vaikuttavat henkilöstön taito, osaaminen ja resurssit toteuttaa sitä oikeaoppisesti (Rintakorpi 2018).

Dokumentoinnille on aina oltava jokin tarkoitus ennen kuin sitä lähdetään toteuttamaan. Dokumentointi on kohtaamista ja katsomista. Lapsen kohtaamisessa on olennaista se, miten häntä katsotaan: onko katsojalla hyväksyvä ja yhteyttä vahvistava katse (ks. Mattila 2011). Kasvatukselle ja koulutukselle on valtakunnan tason säädöksissä ja ohjeissa annettu tehtäväksi tunnistaa ja puuttua lasten ja nuorten epäsuotuisaan kehityskulkuun varhaisen tukemisen hengessä (ks. Kallio, Korkiamäki & Häkli 2015). Usein tämä tunnistaminen ja puuttuminen on ongelmalähtöistä eikä voimavarakeskeistä.

Viime vuosina riskilinsseillä katsomisesta on siirrytty vähitellen huomaamaan lapsissa olevaa hyvää, vahvuuksia ja voimavaroja (Kallio ym. 2015; Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014). Vahvuuksiin perustuva ja formatiivinen arviointi pedagogista dokumentointia hyödyntäen auttaa myös opettajaa näkemään lapset toisin silmin, vahvuuksien ja mahdollisuuksien näkökulmasta. Kun pedagogisen dokumentoinnin päämäärä on selvillä, on etsittävä sitä varten parhaimmat dokumentoinnin tavat ja menetelmät. Pedagoginen dokumentointi voi toteutua portfolioin, haastatteluin, erilaisin sadutuksin, leikkilomakkein, muistiin kirjaamisin, valokuvien, videointien, piirrosten ja maalausten ja lukuisin muin keinoin. Lisäksi lapsi tai vanhemmat voivat olla aktiivisia dokumentoinnissa: toisinaan kameraan voi tarttua lapsi itse tai vanhemmat. (ks. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017.)

## **Oppimistarina on havaintoihin pohjautuvaa pedagogista dokumentointia**

Uudessa-Seelannissa kehitetyt oppimistarinat perustuvat sosiokonstruktivistiseen ja situationaaliseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen ja tieto syntyvät yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Siinä yksilö on läsnä kaikkina: keho, mieli, tunteet, ajatukset ja kanssakäyminen. Oppimistarinat rakentavat oppijaidenteettiä: lapsen,

opettajan ja vanhempien yhteinen kertomus ja kerronta luovat itseä ja oppijaidentiteettiä yhä uudelleen kulttuurisena ilmentymänä. (Carr & Lee 2012.)

Sosiokonstruktivisessa ja situationaalisessa oppimiskäsityksessä opettaja on tasavertainen toimija lasten kanssa ja hänen roolinsa on ennen kaikkea keskustella ja auttaa lapsia (Beaty 2002). Oppimistarinaa tuottaessaan kirjoittaja kuvaakin myös omaa toimintaansa ja koko ympäristöä, jossa oppiminen tapahtuu. Näin opettaja voi oppimistarinoiden kautta myös tutkia ja kehittää omaa toimintaansa (Nyland & Ackern 2012). Oppimistarina-menetelmä tuli yleiseen käyttöön Uudessa-Seelannissa opetussuunnitelmamuutoksen myötä vuonna 1998. Sen lähtökohtana oli varhaiskasvatustutkimuksen arvioinnin tutkimuksellinen kehittäminen niin, että arviointi auttaisi varhaiskasvatuksen opettajia havainnoimaan lasten oppimista ja kehitystä opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. (Nyland & Ackern 2012.) Lisäksi arviointia pyrittiin Uudessa-Seelannissa siirtämään oppimistulosten arvioinnista oppimisen dispositioiden arvioinnin suuntaan (Carr & Lee 2012). Opettajat päättivät testata kertomuksen muotoon kirjoitettua arviointia, koska he huomasivat, että perinteisestikin erilaisia dispositioita koskeva informaatio lapsista siirtyy perheille kertomuksen muodossa.

Aluksi oppimistarinat sisälsivät kertomuksen oppimisesta ja ehdotuksen jatkosta. Jo ensimmäiset oppimistarinat keskittyivät viiteen näkökulmaan, jotka saatiin Uuden-Seelannin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmasta: lapsen kiinnostuksen kohteisiin, lapsen osallisuuteen, lapsen sinnikkyYTEEN vaikeuksia kohdatessa, kommunikointiin muiden kanssa ja vastuun ottamiseen. Ensimmäiset oppimistarinat kirjoitettiin valmiiseen pohjaan käsin eikä niissä ollut valokuvia tai muuta dokumentoivaa materiaalia. (Carr & Lee 2012.)

Oppimistarina on siis kertomuksen muotoon kirjoitettu kuvaus lapsen toiminnasta. Oppimistarinan pituus ja muoto vaihtelevat kirjoittajan, vastaanottajan iän ja tilanteen mukaan. Pääsääntöisesti oppimistarina on pituudeltaan yhden kappaleen ja yhden sivun välissä. Oppimistarina sisältää perinteisen, verbaalisen tarinan, mutta sitä voi tarvittaessa täydentää kuvilla tai videokatkelmilla, jotka auttavat tarinassa kuvatun tilanteen havainnollistamisessa ja muistamisessa. (Carr 2001; Neitola & Aerila 2020.) Visuaalinen dokumentointi voi avata lapsen nähtäväksi sellaiset hänen kehityksensä mahdollisuudet ja ulottuvuudet, joista hän ei ole tietoinen.

Oppimistarina-menetelmään kuuluu edellä kuvatun kertomuksen lisäksi oleellisena elementtinä kertomuksen jakaminen ja täydentäminen oppimistarinan kohteen eli lapsen ja hänen perheensä kanssa. He voivat kirjata oppimistarinaan omia ajatuksiaan kertomuksessa kuvatusta toiminnasta tai tapahtumasta sekä sen merkityksestä lapsen tulevaisuuden kannalta. Näin oppimistarina tekee lapsen oppimista näkyväksi moniäänisesti. Lisäksi oppimistarina on kertomuksen ominaispiirteistä johtuen monitasoisempi kuin pelkkä lapsen oppimistulosten raportointi: kertomuksessa kuvataan sekä ympäristöä että muiden osallistujien toimintaa tilanteessa. (Beaty 2002.) Oppimistarina kirjoitetaan aina lapselle, siksi se on helppo kirjoittaa ja ymmärtää (Pack 2016).



Oppimistarina voidaan nähdä osittain subjektiivisena tulkintana lapsen toiminnasta ja sen käyttämisessä onkin kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, että tarinan keskiössä on oppimisen näkökulma. Oppimistarinoita voidaan käyttää esimerkiksi välineenä lapsen ja aikuisen välisessä keskustelussa, sillä ne auttavat aikuisia ymmärtämään lasten kasvua ja oppimista. (Nyland & Ackerm 2012.) Aikaisemmat tutkimukset (mm. Podmore & Carr 1999) osoittavat, että oppimistarina-menetelmä edistää lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta ja kannustaa lapsia olemaan aktiivisia sekä ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan.

Oppimistarina kuvastaa hyvin arvioida-verbin latinankielistä merkitystä ”assidere” eli istua vieressä. Oppimistarina jaetaan lapsen, opettajan ja vanhempien kanssa yhteisessä hetkessä. Oppimistarina-menetelmän tavoitteena on auttaa myös opettajaa näkemään ryhmän lapset toisin silmin, vahvuuksien ja mahdollisuuksien näkökulmasta. Näin arviointi parhaimmillaan voimaannuttaa ja edistää erilaisuutta sekä korostaa tehtäväkeskeisyyttä kilpailun sijasta. Oppimistarinat voisivat formatiiviseen arviointiin sisältyvänä oppimisprosessin pedagogisena dokumentointina olla opettajia, oppilaita ja vanhempia yhdistävä silta portfolioiden ja oppimista koskevien keskustelujen välillä, jolloin yhteistyössä rakennetaan lapsen opinpolkua haluttuun suuntaan. (Carr & Lee 2019.)

Pienetkin lapsen hyötyvät kannustavasta palautteesta ja oikeanlaisesta kehumisesta. Etenkin ne lapset, joiden sosiaalisemotionaalisissa taidoissa on runsaasti oppimisen tarpeita, jäävät usein säännöllistä, johdonmukaista ja vahvuuksiin perustuvaa palautetta paitsi (ks. Kempainen, Pietiläinen & Vehkakoski 2015). Lapsi kehittää saamansa vahvistavan palautteen kautta omaa minäkuvaansa, itseluottamustaan ja myös oppimisen taitojaan jo varhaiskasvatusikäisestä lähtien.

## **Kaikki kertomukset eivät ole oppimistarinoita**

Oppimistarinat osoittavat lapselle aikuisen kiinnostusta ja osallisuutta lapsen toimintaan, opettavat lapsia sietämään keskeneräisyyttä ja epävarmuutta, olemaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä ottamaan vastuuta (Carr, 2001, 2011; Knauf, 2018.) Tärkeitä oppimistarinan elementtejä ovat positiivisuus (tarinat kertovat aina positiivisista asioista, esim. vahvuuksista), tarinan aitous (lähtökohta on aina lapsen toiminnassa) sekä rakenne, joka tukee lapsen osallisuutta (lapsi on aktiivinen toimija ja teksti on kertova).

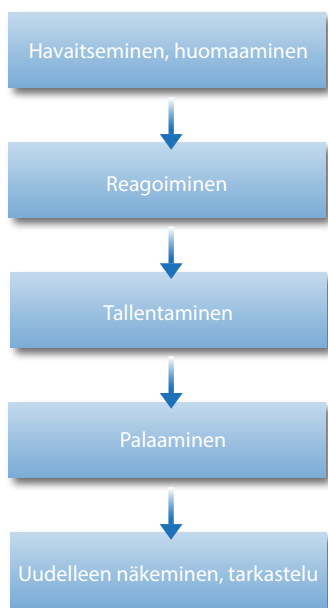
Oppimistarina-menetelmän taustalla on Jerome Brunerin (1975, 2004) ajatukset kerronnan merkityksestä tietämisen tapana. Brunerin mukaan lapset kuvaavat kertomalla itse omaa oppimistaan, ja kertominen rakentaa heidän identiteettiään ja muistojaan. Tästä syystä ei ole yhdentekevää, millaisia kertomuksia lapsista heille opettajina kerromme. Oppimistarinat vaikuttavatkin siihen, miten lapsi näkee itsensä ja millaista tarinaa hän itsestään alkaa rakentaa. (Jalongo, 2019; Kerry Moran, 2019.)

Oppimistarinan rakenne noudattaa pääpiirteissään perinteisen tarinan rakennetta: kontekstin luominen, orientaatio, mutkistuva toiminta, arviointi ja tulos. Jo hyvin yksinkertainen kertomus sisältää siis monia maailmaa koskevia odotuksia, arviointeja ja henkilöiden ja heidän tekojensa suhteuttamista niihin. (Labov, 1972; Miettinen, 2006) Drummondin

(2019) mukaan oppimistarinan erityisominaisuus suhteessa muihin tarinoihin on kertojan vahva osallisuus tapahtumiin. Hänen mukaansa oppimistarinat noudattavat sisällöllisesti seuraavaa rakennetta: aloite tai toiminnan aloittaminen → osallistaminen ja osallistuminen → tarkoitus tai toiminnan tavoitteen kuvaaminen → toiminnan kuvaaminen → toiminnan merkityksen kuvaaminen → koko tarinan reflektointi yhdessä lapsen kanssa.

Oppimistarinoiden avulla on helppo palata aikaisempiin tapahtumiin ja keskustella konkreettisista lähtökohdista tapahtuneesta kehityksestä sekä suunnitella tulevaa. Oppimistarina-menetelmään kuuluu aina keskustelu lapsen ja hänen vanhempiansa kanssa sekä lasten ja vanhempien reflektoidut tekstit oppimistarinan yhteydessä. Lasten kannalta erityisen hyödyllisiä ovat oppimistarinaan liitettävät valokuvat ja muu visuaalinen materiaali, jotka auttavat lasta muistamaan tapahtumat ja osallistumaan aktiivisesti keskusteluun. Aktiivinen osallistuminen näihin keskusteluihin lisää lapsen oppimiseen ja kehitykseen liittyvää sanastoa. Näin lapsi oppii kielentämään ja refleктоimaan oppimistaan myös muissa tilanteissa. Erityisen merkityksellisiä tekijöitä lapsen näkökulmasta ovat lapsen

kiinnostuksen ja asiantuntijuuden huomioiminen, aktiivinen osallistuminen oppimisen kuvaamiseen sekä mahdollisuus itsearviointiin. (Carr & Lee 2012.)



Kuvio 1. *Oppimisen hetken dokumentointiprosessi* (Carr & Lee 2019).

Alla olevaan kuvioon (Kuvio 1.) on tiivistetty oppimisen hetken dokumentoinnin prosessi. Dokumentointia kuvataan sen jälkeisessä tekstissä yksityiskohtaisemmin. Varhaiskasvatuksen päivittäisessä toiminnassa opettajat ja hoitajat havainnoivat ja havaitsevat, tunnistavat ja vastaavat lasten tekemisiin ja aloitteisiin lukuisia kertoja. Jokin näistä havainnoista jonkun tietyn lapsen kohdalla resonoi jonakin hetkenä muita enemmän; sen havainnon merkitys tunnistetaan ja siihen reagoidaan. Havaittu asia voi kuulua esimerkiksi niihin vau-hetkiin, jotka halutaan tallentaa – tai se on lapsen kannalta muulla tavoin merkityksellinen ja siksi tallentamisen arvoisen. Kirjoittamisen/kuvaamisen myötä hetkeen palataan uudelleen, sen merkitys saattaa avautua lisää; etenkin, kun tarinaa kerrotaan lapselle ja hän kertoo siitä omia ajatuksiaan. Tilanne ikään kuin eletään uudelleen. Yhdessä vanhempien

kanssa – tai tiimin kanssa- tarinan tarkastelu voi johtaa uudenlaiseen ymmärrykseen lapsen toiminnan merkityksestä ja tilanteen merkityksestä lapsen koko oppimisen ja kehityksen kannalta.

## Ota oppimistarina käyttöön!

Oppimistarina-menetelmä soveltuu hyvin pedagogiseen dokumentointiin, sillä oppimistarinan tapaan pedagoginen dokumentointi voi olla kuvia, videoita, dokumentaarisia asiategstejä, mutta myös kertomuksia, kuvauksia, runoja - oppimistarinoita. Suomessa oppimistarina-menetelmää käytetään vielä vähän varhaiskasvatuksen arvioinnissa (Neitola & Aerila, 2020). Rinnalla-hankkeessa oppimistarina-menetelmää on testattu sekä lasten että aikuisten toiminnan dokumentointiin. Varhaiskasvatuksen opettajilta saatu palaute osoittaa, että oppimistarina-menetelmän käyttöön ottaminen vaatii hiukan aikaa ja tottumista: Ensimmäiset kokemukset oppimistarinan kirjoittamisesta eivät välttämättä anna koko kuvaa menetelmän voimasta. Näyttää kuitenkin siltä, että henkilöstö on varsin nopeasti päässyt kiinni menetelmään ja innostunut menetelmän käytöstä. Näin menetelmän käyttäminen helpottuu ja muuttuu osaksi päiväkodin pedagogista dokumentointia.

## Lähteet

- Alasuutari, M., Markström, A-M. ja Vallberg-Roth, A-C. 2014. Assessment and documentation in early childhood education. London, New York: Routledge.
- Aleksander, S. 2013. Learning Stories: What is a Learning Story? And is it a good way of assessing a child's learning? My Early Childhood Education -verkkosivut. Saatavissa <https://www.myece.org.nz/educational-curriculum-aspects/227-learning-stories#ixzz6MaBCWv1D> [Luettu 24.4.2020]
- Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta. 60/1991. Saatavissa [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_1](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_1). [Luettu 4.5.2020]
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. 2004. Working inside the box: Assessment for learning in the classroom. Phi Delta Kappan 86(1), 9–21.
- Carr, M. 2001. Assessment in early childhood settings. London: Sage.
- Carr, M. 2011. Young children reflecting on their learning: Teachers' conversation strategies. Early Years 31(3), 257–270.
- Carr, M. & Lee, W. 2012. Learning Stories: Constructing learner identities in early education. New York: Sage.
- Carr, M. & Lee, W. 2019. Learning Stories in practice. London: Sage.
- Drummond, T. 2019. Looking closely at children. Saatavissa <https://tomdrummond.com/looking-closely-at-children/examples/> [Luettu 15.2.2019]
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. 2017. Havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 56–68.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. 2014. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen pedagogiikan voima. Jyväskylä: PS-Kustannus, 264–280.
- Hotulainen, R., & Vainikainen, M-P. 2017. Arviointipalautteen merkitys minäkäsityksen kehittymiselle. Teoksessa E. Kauppinen, & E. Vitikka (toim.) Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Oppaat ja käsikirjat / Opetushallitus; Nro 2017:4. Helsinki: Opetushallitus, 26–41.

- Jalongo, M. 2019. Personal Stories: Autobiographical memory and young children's stories of their own lives. Teoksessa K. Kerry-Moran & J.-A. Aerila (toim.) *Story in the lives of children contributions of the narrative mode*. New York: Springer, 11–28.
- Kallio, K. P., Korkiamäki, R. & Häkli, J. 2015. Myönteinen tunnistaminen – näkökulma hyvinvoinnin edistämiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Teoksessa J. Häkli, K. P. Kallio & R. Korkiamäki (toim.) *Myönteinen tunnistaminen*. Nuorisotutkimusverkoston Kenttäsarjan julkaisuja. Helsinki: NTV, 9–35.
- Kemppainen, P., Pietiläinen, E. & Vehkakoski, T. 2015. Opettajan antama palaute tutkimuskohteena. *Kasvatus* 46(1), 60–73.
- Kerry-Moran, K. 2019. The tales that bind us: Family Stories in young children's development. Teoksessa K. Kerry-Moran & J.-A. Aerila (toim.) *Story in the lives of children contributions of the narrative mode*. New York: Springer, 355–371.
- Knauf, H. 2018. Learning Stories: An empirical analysis of their use in Germany. *Journal of Early Childhood Education* 46 (4), 427–434.
- Mattila, K.-P. 2011. Lapsen vahvistava kohtaaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Miettinen, S. 2006. Eron aika. Tyttären kertomuksia ikääntyneen vanhemman kuolemasta. *Yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia 4/2006*. Jyväskylän yliopisto.
- Neitola, M. & Aerila, J.-A. 2020. Oppimisentarinat – formatiivista arviointia kertomuksina. Teoksessa M. Kallio, H. Krzywacki & S. Poulter (toim.) *Arvot ja arviointi*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja *Ainedidaktisia tutkimuksia* 16. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. Helsinki: Helsingin yliopisto, 92–115.
- Nyland, B. & Ackern, A. 2012. Young children's musical explorations: The potential of using Learning Stories for recording, planning and assessing musical experiences in a pre-school setting. *International Journal of Music Education* 30(4) 328–340.
- OECD. 2015. *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris. Saatavissa DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en> (Luettu 20.4.2020)
- Opetushallitus. 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pack, J. 2016. Learning Stories. *Teaching Young Children* 9(2). Saatavissa <https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/dec2015/learning-stories> [Luettu 25.4.2020]
- Pascal, C. & Bertram, T. 2016. The nature and purpose of assessment and evaluation within a participatory pedagogy. Teoksessa J. Formosinho & C. Pascal (toim.) *Assessment and evaluation for transformation in early childhood*. London: Routledge and EECERA, 59–73.
- Podmore, V., & Carr, M. 1999. Learning and teaching stories: New approaches to assessment and evaluation. Paper presented at the AARE – NZARE Conference on Research in Education, Melbourne. Saatavissa [www.aare.edu.au/99pap/pod99298.htm](http://www.aare.edu.au/99pap/pod99298.htm). (Luettu 2.5.2020).
- Rintakorpi, K. 2018. Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 24. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rintakorpi, K. & Vihmari-Henttonen, E. 2017. *Tää on meidän maailma*. Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Lasten Keskus.
- Wiliam, D. 2011. *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

## Näin käytät oppimistarina -menetelmää (Pack 2016)

1. Kirjoita kertomus, jossa kuvaat, mitä positiivista lapsi on tehnyt tai sanonut. Lisää sitten kertomukseen oma näkökulmasi ja otsikko. Oppimistarinan kirjoittamiseen saat ohjeita oheisista malleista.
2. Lue oppimistarina lapselle. Kuuntele hänen ajatuksiaan tarinasta ja kirjaa oppimistarinaan hänen palautteensa. Joskus yhden lapsen oppimistarinan voi lukea koko ryhmälle, jos tämä sopii lapselle. Toisinaan oppimistarinan jakaminen muiden kanssa innostaa muita lapsia.
3. Suunnittele, miten lapsi voisi kehittää tai laajentaa toimintaansa. Oppimistarina antaa opettajalle välineitä tulevan toiminnan suunnitteluun joko koko ryhmän tai yksittäisen lapsen näkökulmasta. Haluatko kehittää toimintaa jollakin laajennetulla tai erilaisella toiminnalla?
4. Jaa oppimistarina perheen kanssa. Voit esimerkiksi kopioida oppimistarinan ja toimittaa sen perheelle luettavaksi tai voit pyytää perhettä vierailemaan päiväkodissa ja lukea oppimistarinan heille. Tärkeää on oppimistarinaan tutustumisen jälkeen pyytää perheiltä kommentteja tai ajatuksia ja kirjata nekin oppimistarinaan.

► Muista, että oppimistarinan voi tuottaa toisinaan paitsi yhdelle lapselle, myös useammalle lapselle. Joskus voi olla tarpeen tuottaa koko ryhmän oppimistarina!

## Oppimistarinan kirjoittaminen – ohjeita laatimiseen (Carr & Lee 2019)

*Oppimistarina on jonkin tapahtuman dokumentointia kertomuksen muodossa: Mitä opettaja havainnoi tai mihin osallistui ja mistä hän päätti tehdä dokumentin?*

Opettaja tekee monia merkityksellisiä havaintoja lapsiryhmänsä lapsista päivän aikana. Osan tekemistään havainnoista opettaja huomioi ja antaa lapselle palautteen. Palaute voi olla hymy, peukutus tai kommentti. Joskus näistä havainnoista ja niiden palautteista puhutaan taianomaisia tai VAU-hetkinä. Vain muutamasta näistä havainnoista päätyvät oppimistarinoiksi, mutta ne ovat yksittäiselle lapselle merkityksellisiä hetkiä ja oppimistarinan arvoisia. Oppimistarinaan siirtyvää merkityksellistä hetkeä voi havainnollistaa kuvin, videoklipsein ja muin materiaalein. Tuolloin kannattaa kuitenkin muistaa varmistaa kuvien luovallisuus. Yleensäkin on hyvä, että vanhempia tiedotetaan, jos ryhmässä käytetään oppimistarinaa osana pedagogista dokumentointia.

Opettaja tuntee ryhmänsä lapset, ja hän tietää, mikä hänen lapsesta tekemistään havainnoista on merkityksellinen juuri kyseisen lapsen kannalta. Oppimistarinaa toteutettaessa fokuksessa onkin aina juuri lapsi, jota kertomus koskee. Jotta oppimistarinan kohteena olevan hetken merkityksellisyys aukeaa lapselle, tulee sen sisältää riittävästi yksityiskohtia: ajankohdan, tilanteen, keitä oli mukana ja mistä tilanne lähti liikkeelle, miten lapsi osallistui ja mihin tilanne päättyi. Lisäksi on hyvä kuvata lapsen roolia tapahtumassa: oliko hän

esimerkiksi auttaja, tukija, ideoija tai ongelmanratkaisija. Joskus voi olla hyvä sisällyttää kertomukseen suoria lainauksia lapselta. Oppimistarinaa kirjoittaessa on myös hyvä pitää mielessä eri oppimisen dispositiot, joiden pohjalta voi olla erityisen hedelmällistä miettiä sitä, mitä kuvattu havainto tarkoittaa.

### ***Oppimisanalyysi. Oppimistarina perustuu oppimisen analyysiin, se ei ole mikä tahansa kertomus***

Oppimistarina eroaa muista kertomuksista siinä, että se perustuu oppimisen analyysiin ja sen pohjalta tehtyjen havaintojen tarkasteluun. Oppimistarina ei olekaan mikä tahansa kertomus, vaan sen taustalla on opettajan pohdintaa siitä, miksi tämä havainto on merkityksellinen juuri oppimisen näkökulmasta, miten se liittyy juuri kyseisen lapsen oppimiseen (aikaisemmat havainnot pohjana). Oppimistarinassa oppiminen on keskiössä ja siinä voi esimerkiksi kertoa oppimisen strategioista, tuen pyytamisestä, luovasta voimavarojen käytöstä, tiedoista tai taidoista. Mahdollisesti voi myös kertoa erilaisista oppimisen dispositioista eli oppimisen perustekijöistä. Näitä oppimisen perustekijöitä ovat tahto ja halu sekä valmius oppia, herkkyys, sinnikkyys ja sitoutuminen (Carr & Lee 2019). Oppimistarinassa on hyvä myös kertoa, miksi kyseinen havainto on niin merkityksellinen: onko kyse uudesta toiminnasta lapsen kohdalla (esim. leikkimisestä muiden kanssa) tai onko lapsi tuonut ilmi keskusteluissa uudenlaisia ajatuksia (esim. kaverisuhteiden merkityksen ymmärtäminen).

Oppimistarinan merkitystä kannattaa pohtia tarkasti, sillä se on myös mahdollisuus tuottaa oma pedagogiikka ja sen taustalla olevaa teoriaa tai tutkimusta näkyväksi. On myös tavallista, että eri opettajat saattavat painottaa havainnoinnissaan erilaisia asioita: omista painopisteistä onkin hyvä keskustella muiden ryhmän opettajien kanssa. Se auttaa tarkentamaan omia pedagogisia periaatteita ja tarkentamaan oppimistarinan merkitystä.

### ***Suunnittelua ja reagointia: Lisää vahvuutta, tukea ja moninäkökulmaisuuutta oppimiseen***

Ajattele lapsen oppimisen varantoja ja sitä, miten yhteisö tukee lapsen oppimista. Pohdi tekemääsi havaintoja useasta näkökulmasta: Pitääkö lapselle antaa enemmän voimavaroja tai pitääkö lapsen voimavaroja suunnata uudella tavalla? Tarvitseeko lapsi enemmän aikaa tai ohjausta? Voi myös olla mahdollista, että oppimistarinan toteuttaminen vaatii useampia havaintoja lapsesta. Arvioi omia havaintojasi kriittisesti ja pohdi, mitä havainnot tarkoittavat. Onko lapsella riittävästi mahdollisuuksia harjoitella oppimistarinassa kuvattua asiaa? Tarvitaanko asian oppimiseen enemmän resursseja tai olisiko resursseja suunnattava toisin? Onko lapsilla mahdollisuus valita omat ja omantasoiset haasteensa? Jakavatko vanhemmat näkemyksesi? Keskustele muiden ryhmän opettajien kanssa ja pohdi, miten voisit kannustaa juuri tätä lasta oppimaan.

### ***Reflektoi: Lapsi ja opettajat reflektivat ja pohtivat havainnon merkitystä***

Lapset nauttivat itseensä liittyviin havainnoiteihin palaamista ja niistä keskustelemista opettajien kanssa. Lapsia kannattaakin pyytää pohtimaan oman oppimisensa merkitystä ja siihen liittyviä uusia tavoitteita. Usein lapset myös syventävät havaintoa ja lisäävät sen

merkityksellisyyttä. Lapsen kiinnostus omaa toimintaa kohtaan, lisää hänen haluaan oppia ja ponnistella enemmän.

Onkin tärkeää, että oppimistarina toteutettaessa pohditaan erityisesti sitä, mikä siinä voisi kiinnostaa lasta. Samaten jokaisessa oppimistarinan pohjalta käydyssä keskustelussa kannattaa miettiä jo seuraavaa kertomusta ja tehdä vaikka muistiinpanoja siitä, millainen oppimistarina yksittäistä lasta erityisesti kiinnostaa. Omista ideoista kannattaa myös kertoa muille opettajille. Erityisesti varhaiskasvatuksessa, jossa henkilöstö työskentelee pareissa tai ryhmänä, kannattaa hyödyntää vertaispalautteita oppimistarinaa toteuttaessaan.

## **Oppimistarinan erilaisia malleja**

### **Malli oppimistarinan kirjoittamiseen I**

Oppimistarinan kirjoittamisen voit aloittaa halutessasi samoin kuin Uudessa-Seelannissa. Alla oleva malli on käännös Carriin ja Leen (2012, 35) luomasta tukikehikosta.

#### **Oppimistarina**

**Lapsen nimi:**

**Opettaja:**

**Päivämäärä:**

#### **Oppimistarina otsikoineen**

**Lyhennelmä tarinasta:** Mitä oppimista erityisesti huomasit kuvatussa tilanteessa?

Jatkosuunnitelmat: Miten voisimme kannustaa lasta oppimistarinassa kuvatussa asiassa? Miten voisimme edistää kuvatun asian hyödyntämistä myös muissa tilanteissa? Miten voisimme tukea lasta oppimaan asiasta lisää?

### **Oppimistarinan aiheena voi olla (alla ideoita)**

#### ***Kuuluminen: mielenkiinto***

Vihje: Kerro mielenkiintoa herättäneestä asiasta (aihe, toiminta, rooli). Lähtökohtana voi olla tutun tunnistaminen, uudesta asiasta nauttiminen tai vaikka muutokseen sopeutuminen.

#### ***Hyvinvointi: osallisuus***

Vihje: Kerro, kuinka lapsi on jaksanut keskittyä, tuntenut itsensä turvallisiksi ja luottanut muihin. Lähtökohtana voi olla vaikka leikkitalanne toisten lasten ja/tai toiminta jonkin materiaalin kanssa.



### ***Tutkiminen: vaikeuksien sietäminen***

Vihje: Kerro vaikeuden tai uusien tehtävien ja tavoitteiden vastaanottamisesta tai valitsemisesta. Lähtökohtana voi olla vaikka ongelmanratkaisutilanne tai haasteen kohtaaminen ongelmanratkaisussa.

### ***Viestintä tai kommunikaatio: tunteiden tai ajatusten ilmaiseminen***

Vihje: Kertomisen mahdollisuuksia on paljon: suullinen kieli, eleet tai ilmeet. Lisäksi voi kuvata lapsen toimintaa erilaisissa toiminnoissa, joissa kuvataan tunteita tai ajatuksia. Tällaisia ovat esimerkiksi musiikki- ja muut taidelähtöiset tuokiot tai kertominen, saduttaminen tai vaikka matemaattisen tehtävän selittäminen.

### ***Panos: vastuun ottaminen***

Vihje: Kerro, kuinka lapsi on reagoanut muiden lasten toimintaan, osallistunut kuvitteellisten tilanteiden ratkaisemiseen tai vaikka lastenkirjallisuudessa kuvattuihin tilanteisiin. Lähtökohtana voi olla vaikka oikeudenmukaisuuden varmistaminen, toisten auttaminen, oman panoksen antaminen johonkin yhteiseen toimintaan tai itsearvioinnin toteuttaminen.

## **Malli oppimistarinan kirjoittamiseen II (Carr & Lee)**

Aloita sanoilla ”minä” tai ”tekemäni oppimista koskeva havainto”. Näin osoitat, että kyse on juuri sinun havainnostasi ja että kyse on pedagogisesta dokumentoinnista. Ajattele vastaanottajaa kirjoittaessasi oppimistarinaa. Yleensä on hyvä kirjoittaa havainnosta suoraan lapselle, mutta toisinaan vastaanottajaksi voi ajatella myös lapsen ja hänen perheensä. Tutustu lapsen huolellisesti ennen dokumentointia. Lue aikaisempia oppimistarinoita ja muita dokumentteja. Pohdi erityisesti, miten havaintosi kertoo edistymisestä tai uudenlaisesta kiinnostuksenkohteesta (esim. uteliasuus) tai haasteesta. Huolehdi, että oppimistarinan keskiössä on lapsi ja hänen vahvuutensa, kiinnostuksenkohteensa tai intohimonsa. Anna oppimistarinalle aina otsikko. Anna perheelle mahdollisuus kertoa ja lisätä oma näkökulmansa oppimistarinaan. Mieti oppimistarinoita tehdessäsi, missä kehyksessä havaintoja tehdään eli pidä lähtökohtana VASUa tai POPSia. Pyri toteuttamaan pedagogista havainnointia myös kuvin jne. Ne soveltuvat hyvin oppimistarinoiden osaksi.

## **Malli oppimistarinan kirjoittamiseen III (Drummond 2019)**

Drummond (2019) käyttää oppimistarinoinaan aina minä-muotoa korostaakseen aikuisen roolia tarinankertojana ja kasvattajan kiinnostusta lapsen toimintaan. Osa oppimistarinamenetelmän käyttäjistä lisääkin oppimistarinan loppuun refleктоivan osuuden yhdessä muiden aikuisten kanssa.

### ***Aloita tarina minä-muodossa, toimi itse kertojana***

Aloita aina korostamalla omaa kiinnostustasi lapsen toimintaan. Tätä osoitat käyttämällä tarinassa omaa ääntäsi eli toimin tarinankertojana (minä – oma näkemys lapsen toiminnasta)



### ***Keskity kuvaamaan lapsen toimintaa omasta näkökulmastasi***

Kuvaa lapsen toimintaa ja puhetta omasta näkökulmastasi osoittaen, että olet aikuinen joka välittää ja kuuntelee tarkasti sitä, mitä tapahtuu. Ei ole tarpeen pyrkiä täydelliseen objektiivisuuteen, vaan kuvata asiaa sydämellään. Täytyy muistaa, että näemme lapsen vain ulkopuolisen silmin

### ***Kerro tulkintasi tarinasta***

Loppuun lisätään luku “Mitä tämä tarkoittaa?”. Kerron tapahtuman merkityksellisyydestä. Toisinaan tätä osuutta on vaikea tehdä yksin, vaan sen voi toteuttaa muiden aikuisten kanssa ja se voi sisältää monia näkökulmia.

### ***Mahdollisuudet: kerro, mitä kerrottu voi tarkoittaa tulevaisuudessa***

Halutessaan voi lisätä kappaleen “Mahdollisuudet”. Tässä osassa kerrotaan, mitä tarinan sisältö voi tarkoittaa tulevaan toimintaan ja tulevaisuuteen yleensä. Tämä osuus näyttää myös lapsen vanhemmille kuinka paljon opettajat pohtivat toimintaansa yksittäisen lapsen näkökulmasta Osa vanhemmista ei aina ymmärrä, että myös opettajat haluavat lapsen parasta, tarinat auttavat siinä. Tässä kappaleessa käytetään usein me-persoonaa.

### ***Pyydä vanhemmilta kommentti tarinaan***

Lopuksi tarinaan jätetään tyhjä osuus, johon vanhemmat voivat kirjata oman näkemyksensä Toiset vanhemmat tekevät sen helposti, toiset tarvitsevat apua: Mitä haluaisit sanoa lapselle kuvatun tarinan pohjalta? Mitä näet tarinassa? Mikä ilahduttaa sinua?

### ***Keksi hyvä otsikko***

Lopuksi tarinalle tulee keksiä otsikko, kuten mille tahansa hyvälle tarinalle.

## **Malli oppimistarinan kirjoittamiseen IV: myös vanhemmat voivat kirjoittaa oppimistarinoita (Alexander 2013)**

Myös vanhempia voi kannustaa kirjoittamaan oppimistarinoita. Tässä Sarah Alexanderin (2013) ohje vanhemmille:

Oppimistarina voi olla minkäpitäinen tahansa: se voi olla vain muutaman lauseen pituinen, sivu tai monisivuinen kertomus. Yleensä oppimistarina keskittyy johonkin tiettyyn tapahtumaan tai toimintajaksoon, mutta se voi olla myös lapsen toiminnan kuvaamista tiettyä ajanjaksona. Voi esimerkiksi kirjoittaa säännöllisesti muistiin lapsen toimintaa jossakin tietyssä tilanteessa 10 minuutin ajan.

Oppimistarina voi kertoa lapsen yksilöllisestä toiminnasta tai lapsen toiminnasta ryhmässä. Oppimistarinan voi kirjoittaa myös jostakin yhteisestä toiminnastanne, vaikka kävelyretkestä metsässä tai vierailusta paloasemalla.

Kaikki kertomukset eivät ole oppimistarinoita, sillä oppimistarinassa lapsen toimintaa

kuvaavaan kertomukseen liitetään aikuisen tulkinta lapsen taidoista tai dispositiosta oppimisen näkökulmasta (näkökulmana voi olla vaikka rohkeus, sinnikkyys tai kärsivällisyys). Oppimistarina kirjoitetaan asioista, jotka lapsi osaa tai joita hän tekee, ei asioista, joita hän ei osaa tehdä.

Oppimistarina voi olla pelkkä verbaalinen kertomus, mutta aika usein niihin liitetään valokuvia tai videoita kuvatusta tilanteesta. Oppimistarinat voikin koota konkreettiseen kansioon tai sitten vaikka omaan kansioonsa tietokoneelle. Oppimistarina-kansio muistuttaa hiukan tavallista valokuvakansiota, johon on koottu kuvia lapsesta ja kirjoitettu kuvien alle selostuksia kuvan tilanteesta. Oppimistarina-kansiossa näitä selostuksia on kuitenkin usein täydennetty lapsen omilla ja vanhempien kommenteilla.

Oppimistarinoita voi kirjoittaa kaikenikäisille lapsille. Oppimistarinoita kirjoitettaessa kannattaa ottaa huomioon lapsen ikä: isommille lapsille voi esimerkiksi kirjoittaa pidempiä ja monimutkaisempia tarinoita. Oppimistarinoihin kannattaa myös palata silloin tällöin: lapsista on mukava tutustua niihin useampaan kertaan ja muistella menneitä. Lisäksi oppimistarinoista voi seurata lapsen kehitystä ja suunnitella tulevia haasteita.



## Esimerkki oppimistarinoista

### Piirtämisen taikaa

Sampo, kerron sinulle tarinan siitä, kuinka hienosti tänään teit laulupiirustuksia. Otin pitkästä aikaa laulupiirustuskirjan esiin ja sinäkin innostuit siitä. Ehdotin, että kuuntelemme sieltä yhden tutun laulun, joka kertoo työstä ja pojasta. Piirsin sinulle laulun mukana tytön ja pojan kuvan ja sinäkin halusit piirtää omasi. Näin kuuntelimme laulun uudelleen ja sinäkin sait piirrettyä upeasti oman piirroksesi työstä ja pojasta.

Päätimme kuunnella vielä Etana-laulun ja piirsin jälleen ensin etanat malliksi, jonka jälkeen kuuntelimme laulun uudelleen ja sinä sait piirtää omasi. Jälleen keskityit piirtämiseen laulun mukana todella hienosti ja piirtämäsi etanat sisälsivät tarkkoja yksityiskohtia kuten tuntosarvet ja hymysuun, sekä hienon kiemuraisen kotilon. Koska olit niin innoissasi ja meillä oli mukava yhteinen hetki, päätimme kuunnella vielä seuraavan laulun, joka kertoi talosta. Tässäkin piirsin ensin malliksi talon ja puun laulun sanojen mukaisesti, jota katselit keskittyneesti. Kuuntelimme laulun uudestaan ja teit aivan upean oman talon, jossa oli myös ulkona omenapuu. Tämä laulupiirustushetkemme kesti ainakin puoli tuntia ja jaksoit tosi innokkaasti ja keskittyneesti piirtää ja kuunnella tämän ajan. Huomasin myös, kuinka mallin ja laulun avulla piirsit sellaisia kuvia, joita et vielä ole aikaisemmin osannut piirtää. Halusit myös kirjoittaa itse piirroksen alle omaa tekstiäsi, johon vielä kirjoitin tarkennukset, että voimme niitä myöhemminkin yhdessä lukea.

Jatkossa voimme pitää pieniä piirustushetkiä ja kuunnella laulupiirtämisen tuttuja lauluja uudelleen. Näissä hetkissä huomaat itsekkin, kuinka hienosti jo osaat piirtää, kun innostut ja jaksat keskittyä. Yhdessä piirtäessämme jaamme yhteisen mukavan hetken ja saan ihastella ja kehua upeita piirroksiasi. Laulut antavat kivoja ideoita ja omaa taikaa piirtämisen hetkeen. Laulupiirtämisessä yhdistimme piirtämistä ja musiikkia, joka motivoi ja innosti sinua. Meidän taidehetkemme oli spontaani, sillä hetki tuntui olevan sopiva ja oikea yhteiselle laulupiirtämiselle. Isosiskotkin innostuivat, kun huomasivat mitä teemme ja meille syntyi yllättäen yhteinen jaettu pieni taidetuokio.

Miia Kokkala

Itse-  
tunto



Ystävät  
ja kaveri-  
taidot

Kuvat: Anu-Riikka Lampinen



Ilmapallokuvat: KMG

## Oppimisentarinan voima on nähdyksi tulemisessa

Tiina Sironen, Merja Alhoke, Piia Laaksonen ja Johanna Viianen

### Kehukirjeestä oppimisentarinaan

Tutustuessamme oppimisentarina-menetelmään ensimmäisiä kertoja ajatuksissamme risteili monia kysymyksiä. Lähdimmekin kokeilun kautta ottamaan haltuun uutta tapaa tehdä lapsen oppimista ja kehitystä näkyväksi. Vuoden aikana olemme huomanneet, ja itsekin kokeneet, että jollekin oppimisentarinan kirjoittaminen tuntuu luontevalta, kun taas toinen tuskailee saadakseen tekstin paperille. Mutta rohkeasti ja rohkaisten olemme lähteneet luomaan siltaa uuden oppimiselle. Kehukirjeet ja positiivisen palautteen anto olivat tuttuja asioita, mutta niiden jalostaminen oppimisentarinaksi vaati meiltäkin aikaa, paneutumista ja asian jäsentelyä.

### Kirjoittaminen haastaa

Kentällä meitä oli vastassa ihastunut vastaanotto, koska oppimisentarinan tekeminen lapselle kuulostaa hienolta. Menetelmä koettiin hyvänä väylänä saada lapsen kehitys näkyväksi niin lapselle kuin kotiin, mutta aivan näin yksinkertainen asia ei ollut.

Oppimisentarina koettiin haasteellisena erityisesti ajankäytön takia. Lisäksi osa koki kehuva palautteen ja etenkin hetken merkityksellisyyden saamisen tekstimuotoon työläänä ja aikaa vievänä. Oppimisentarina poikkesi myös muista menetelmistä teoreettisen viitekehyksen vuoksi. Tietyt asiat tulee tekstistä löytyä, jotta on kyse oppimisentarinasta, ja tämä aiheutti usein kysymyksen: ”Onko tämä oikein”. Oppimisentarinan ydinajatus pienestä merkityksellisestä hetkestä saattoi kentällä kasvaa liiaksi, jolloin ajatus pienestä rakkauden teosta muuttui. Meidän mentorien haasteena puolestaan oli se, ettemme tunteneet ryhmien lapsia niin syvästi, kuin oppimisentarinaa kirjoittaessa tulisi tuntea. Tästä syystä menetelmän mallintamisessa henkilöstölle oli omat haasteensa. Osa meistä mallinsi oppimisentarinoita tehden niitä henkilöstölle, yhteisesti koko tiimeille ja/tai lapsille. Henkilöstölle ja tiimeille

tekemiemme oppimistarinoiden avulla pyrimme mallintamisen lisäksi siihen, että henkilöstö saisi omakohtaisen kokemuksen positiivisen palautteen sekä nähdä tulemisen voimasta. Vaikeuksista huolimatta kaikissa päiväkodeissa kirjoitettiin vuoden aikana oppimistarinoita, joista osa pääsi kotiin asti ja toisia vielä harjoiteltiin ja hiottiin.

## **Oppimistarina auttaa huomaamaan hyvän**

Mentoroinneissa keskustelimme paljon oppimistarinoiden mahdollisuuksista. Hyvänä puolena nähtiin muun muassa se, kuinka hyvä pedagogisen dokumentoinnin väline oppimistarina on: lapsi tulee aina nähdä positiivisessa valossa. Kuvien käyttöä korostettiin. Etenkin lapselle kuva lisää tarinan merkitystä ja tekee siitä konkreettisemmän. Tällöin ei välttämättä tarvita niin paljon sanojakaan kuvaamaan tapahtunutta. Ja miksei oppimistarinaa voi kirjoittaa myös vanhemmalle? Näin tehtiin yhdessä hankepäiväkodissa, jossa eräs isä sai oman oppimistarinan. Palaute oli positiivinen.

Oppimistarinoiden tekeminen tiimissä vahvistaa henkilöstön yhteishenkeä. Samalla kootaan yhteen kaikkien ajatukset lapsesta ja siitä, kuinka hänen kehitystään voidaan tukea jatkossa. Lapselle tehty oppimistarina edesauttaa yhteistyötä perheiden kanssa, ja kirjemuoto lisää henkilökohtaisuutta ja merkityksellisyyttä. Lisäksi oppimistarinaa voi käyttää myös varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa havainnollistamaan lapsen oppimisen ja kehityksen vaiheita.

Henkilöstön tekemien ja kotiinkin asti lähetettyjen oppimistarinoiden lisäksi kentällä oli vuoden aikana paljon hienoja variaatioita ja yritystä aiheesta. Tästä kaikesta olemme iloisia ja ylpeitä. Näimme esimerkiksi positiivisten asioiden reissuvihkoja, kehusydämiä ja -tähtiä, viikon tähtihenkilöitä ja joulukalenterikirjeitä. Hyvän huomaaminen lapsessa ja positiivisen palautteen antaminen päiväkodeissa on mielestämme saanut siivet. Tästä on siis hyvä jatkaa, ja uskommekin, että sillanrakennus on alkanut myös päiväkodeissa. Oppimistarinoista toivomme uudenlaista, lapset huomioon ottavaa työvälinettä varhaiskasvatukseen ja yhteistyöhön perheiden kanssa. Meille siitä on jo sellainen tullut.

# Pritney – näkymiä draamahetkistä päiväkodin lapsiryhmissä

Pirjo Suvilehto ja Jaana Keränen



## Käsinuken aktivoimia monitaiteisia hetkiä

Pritney-menetelmässä luodaan käsinuken aktivoimana merkityksellisiä hetkiä pedagogisen nukken (lastendraama) ja monitaiteiden parissa – ohjatusti ja strukturoidusti, luovaa ilmaisunvapauden tilaa unohtamatta. Pritney-menetelmän teoreettisena taustana ovat nukke ilmaisun välineenä ja kirjallisuusterapian neliportainen malli. Teoriapohjaan kuuluvat olennaisesti uuden eläintutkimuksen näkökulmat, sillä menetelmän keskiössä ovat eläinhahmo, poni, ja erilaiset eläinmaailman representaatiot ja se, miten aikuinen tuo näitä esiin. Menetelmän avulla kiinnitetään huomiota myös siihen, kuinka varhaiskasvatuksessa välitetään eläinnäkemyksiä ja ovatko aikuiset itsekään tietoisia näistä.

Oulun osahankkeessa Pritney-menetelmää toteutettiin kahdessa päiväkodissa kahdeksassa ryhmässä syyskaudella 2019. Ikäryhmiä oli kolme: 1–2-vuotiaat, 3–5-vuotiaat ja esiopetusikäiset. Yksi ryhmistä oli englanninkielisten 3–5-vuotiaiden lasten parista. Tutkijamentoreiden tutkimuspäiväkirjojen esimerkkien, valokuvien ja päiväkodin aikuisten kirjoittamien palautteiden kautta kuvataan prosessia, jossa monitaiteisena kirjallisuuskasvatuksena opitaan tunnettyöskentelyä ja vuorovaikutusta.

Seuraavassa kuvataan, millaisia Pritney-menetelmän draama- ja kirjallisuusterapialähtöiset ideat ja käytänteet varhaiskasvatuksen ympäristössä ovat. Samalla kuvaamme kahden tutkijamentorin neljän kuukauden mittaista kenttätutkimusta Rinnalla-hankkeessa ja sen myötä lasten sosiaalisemotionaalaisia ja taide- ja kerrontalähtöisiä hetkiä Pritney-menetelmän aikana. Menetelmän kuvaus on rajattu yhteen teemakokonaisuuteen ja neljään ryhmään. Teemana on ”Upea eläin ja hoitaminen”.



## **Pritney-menetelmän taustaa**

Aidon shetlanninponi Pritneyn mukaan nimetyn menetelmän taustalta löytyy erilaisia teoreettisia lähtökohtia, ja Rinnalla-hankkeen päivähoidon ympäristöissä nämä liittyvät olennaisesti uusimman varhaiskasvatussuunnitelman (VASU 2018) integroiviin ideoihin. Rinnalla-hankkeen kannalta merkityksellisiä olivat erityisesti sosiaalisemotionaaliset ilmiöt, joita hahmoteltiin päiväkotivierailuissa Pritney-menetelmän myötä nukketyöskentelyn, lapsen kasvua ja kehitystä huomioon ottavan kirjallisuuskasvatuksen (kirjallisuusterapia) ja uuden eläintutkimuksen ideoiden kautta. Sisältöjä Pritney-menetelmän toteutuksessa olivat vuorovaikutteiset hetket lasten parissa, joihin kuuluivat käsinukeilla työskentely, lastenkirjallisuuden lukeminen ja tarinointi, laulaminen, värityöskentely, tanssiminen ja muut taideaktiviteetit niin, että ne integroituvat lapsen arkeen ja mielenmaisemaan. Pedagoginen nukke ja aikuisen käsitys nukun symbolisesta voimasta tarjoavat menetelmässä virikkeitä lapsen tunne-elämälle (Ks. Scheel 2012).

Pritney-menetelmä käsittää pedagogisen nukke- ja draamatyöskentelyn lisäksi muun muassa lastenkirjoja ja hyvälaatuisia taidemateriaaleja (värejä, pensseleitä, papereita, soittimia, teatterivälineistöä ym.), joita kasvatuksellisissa tilanteissa aikuisen johdolla voidaan hyödyntää. Draamatyöskentely käsittää malleja ja ehdotuksia, kuinka luoda taide- ja kerrontalähtöisiä aktiviteetteja lasten parissa. Tällaisia on myös valmiina menetelmän taustamateriaalissa Leikki vuoden jokaiselle päivälle -teoksessa (Suvilehto 2016).

Pritney-menetelmää sovellettaessa lasten kanssa luetaan kirjallisuutta ottaen huomioon ikäryhmän tarpeet ja kehitystaso. Sanataideaktiviteetteja toteutetaan Pritney-menetelmän kehittäjän ja kirjailijan Suvilehdon tuotannon parissa. Tällaisia ovat pienten parissa luetut Suvilehdon ensikirjat (2010–2017) ja isompien lasten luetut Suvilehdon kuvakirjat *Anni ja loistokoirat* (2012), *Anni ja ihana pentu* (2014), *Otso ja soiton salaisuus* (2011), *Pepi ja eläinpuiston Pritney* (2016), *Eläinaakkoset* (2011) ym. Pritney™ innostaa monipuoliseen taiteelliseen ja luovaan aktiviteettiin. Inspiroituminen, ennakkoluulottomuus ja empatia ovat Pritney-menetelmän kantavia sisältöjä.

## **Uusi eläintutkimus ja ääniä marginaalista**

Posthumanistinen ajattelu antaa tilaa eläimelle (nonhuman) asettua uudenlaiseen asemaan suhteessa ihmiseen (human). Aiemmin ylläpidettyjä kahtiajakoja ja valta-asemia eläinten ja ihmisten välillä katsotaan uudesta näkökulmasta. Voidaan pohtia, mikä on eläimen ääni ja mitä on olla eläin. Vastaavasti myös päiväkodin ympäristöissä voidaan tarkemmin pohtia sitä, mikä on lapsen ääni ja millaisia mahdollisuuksia lapsella on tulla kuulluksi. Eläinhahmo Pritney-menetelmän keskiössä ei ole sattumaa. Hahmon myötä houkuteltaan ääniä ja näkymiä ikään kuin marginaalista. Yksi ”marginaali” on esimerkiksi pienten lasten (1–2-vuotiaat) oikeus taiteisiin: edelleen 2020-luvulla kasvatuksen ammattilaiset voivat asettaa rajoituksia sille, mitä tämän ikäinen lapsi tarvitsee tai kykenee vastaanottamaan.

Posthumanismin ideoita Pritney-menetelmässä ovat siis elollisen (lapset, ideat oikeasta eläimestä) ja elottoman (käsinukke, lelut, fiktiiviset todellisuudet) väliset lapsen ja nukun

kohtaamiset taiteiden ja tarinoinnin hetkissä. Uusi eläintutkimus luo tieteelliseen ja kokeelliseen tutkimukseen perustuvaa tietoa, jossa pelkästään inhimillisiksi miellettyjä kykyjä on itse asiassa monilla eläimillä (nonhumans) (Lummaa & Rojola 2014) ja ihmisen omalaatuisuutta voivat haastaa posthumanismin mukaan kaksi olioryhmää, eläimet ja koneet (Lummaa & Rojola 2014; ks. eläimet koulutuksen ympäristöissä Gee, Fine & McCardle 2017, eläinten älykkyydestä deWaal 2018). Ilmiönä voivat olla vaikka lukukoirat, joiden päiväkodissa toteutuva versio ovat lukupehmot. Tällaisista luovista, odottamattomistakin ideoista Pritney-menetelmässä ollaan kiinnostuneita.

## **Kirjallisuusterapian nelivaiheinen prosessi**

Pritney-menetelmän soveltamisen yhteydessä voi miettiä, mitä on olla luova ja miten voidaan toimia ryhmässä. Toiminnot toteutuvat myös eläinkirjallisuusterapian<sup>TM</sup> alla, ja parhaimmillaan menetelmän aikana ryhmän tai yksilön työskentelyssä voi toteutua vuorovaikutteisen kirjallisuusterapian nelivaiheinen prosessi (McCarty Hynes & Hynes-Berry 1994, 42–59; ks. myös Suvilehto 2020):

- 1) Tunnistamisen vaiheessa lapsi kiinnostuu tarinasta, jossa on lapselle ajankohtaista ja kiintoisaa tarttumapintaa.
- 2) Tutkimisen vaiheessa tarinaan syvennyttään, ja löydetään myös mahdollisia piiloisia sisältöjä.
- 3) Rinnakkain asettamisen vaiheessa voidaan peilata omia ajatuksia ja kokemuksia tarinasta – tätä voidaan tehdä myös ryhmässä, ja näin myös vertaisnäkemykset tulevat rikastamaan lukukokemusta.
- 4) Omaan elämään soveltamisen vaiheessa lapsi voi oivaltaa tarinan hahmon toiminnassa sellaista, mikä tuntuu lapselle itselleenkin merkitykselliseltä, ja tällöin myös käyttäytyminen tai asenteet voivat muuttua.

Tämä on yksinkertaistettu portaakkomalli siitä, mitä tarinahetkessä voi toteutua (Ks. runon ja tarinan terapiamahdollisuuksista Chavis 2011).

## **Pritney-menetelmän mukainen teematyöskentely lapsiryhmissä**

Seuraavassa esitellään Rinnalla-hankkeen Oulun osahankkeessa toteutuneita Pritney-hetkiä. Oulun osahankkeessa Pritney-menetelmää sovelsivat kaksi mentoria (Pirjo Suvilehto ja Jaana Keränen), jotka samanaikaisesti toimivat myös tutkijan rooleissa. Pritney-hetkien sisällöt suunniteltiin ikäryhmä huomioon ottaen, ja hankkeen tutkijamentorit toimivat hetkien aikana kahdessa roolissa: mentorit toteuttivat yhdessä lasten kanssa draamallisen leikin ja nuketusta samalla dokumentoiden tutkijoina tapahtumia aktiivisesti havainnoimalla, valokuvaamalla, videoimalla ja tekemällä vierailun jälkeen reflektointeja ja muistiinpanoja.

Pritney-menetelmän keskiössä ovat draama, monitaiteet, kirjallisuus ja tunteet. Lapsen kasvua ja kehitystä tukeva kirjallisuusterapia tarkoittaa juuri tälle lapselle/lapsiryhmälle sopivan lastenkirjallisuuden ja tarinan tarjoamista. Pedagoginen käsinukke toimii aihepiiriin, teemaan ja aktiviteetteihin johdattelijana. Aktiviteetit kannustavat elämykselliseen ja iloa tuottavaan kokemiseen, oivaltamiseen ja oppimiseen. Nämä mahdollistuvat opetussuunnitelman (Opetushallitus 2018; Opetushallitus 2014) mukaisesti lapsen kehitys- ja taitotason huomioon ottamisen (Rinnalla-hankkeessa eri ikäryhmät huomioidaan pienimmistä eskareihin). Teemoja toteutetaan yhteisesti ja yksilöllisesti – ryhmässä kunnioitetaan vertaiskaveria ja arvostetaan omaa persoonallista ja yksilöllistä tapaa toimia. Alusta pitäen pyritään ryhmäytymiseen ja “yhteen hiileen puhaltamiseen” niin aikuisten kuin lasten osalta. Menetelmässä otetaan erityisesti huomioon eläimet ja luonto ja näihin liittyen luomakunnan arvostaminen. Tämä tarkoittaa huomion kiinnittämistä siihen, miten eläimistä puhutaan, millaista eläinkirjallisuutta lasten parissa luetaan ja millaisia käsityksiä eläimen arvosta lapsille välitetään. Taidetoiminnan, kasvatuksen ja uuden oppimisen mahdollistajana on sensitiivinen päiväkodin ammattilainen tai huoltaja, joka johdattaa ja kannattelee yksittäistä lasta ja lapsiryhmää.

Rinnalla-hankkeen tutkijamentoreina aloitimme päiväkotiryhmien aamuhetket lämmittelyllä. Kävimme lapsiryhmässä ainoastaan kerran viikossa ja tunnin kerrallaan, ja teemaan tutustumiseksi tarvittiin näin alustavaa työskentelyä mielenkiinnon herättämiseksi. Ennen myöhemmin kuvattua Upea eläin -toimintahetkeä lapset ovat tavanneet meidät neljä kertaa, ja sen myötä pedagogiset nukket Pritney-poni ja Turre-koira (käsinuket) ovat tulleet heille jo tutuiksi. He myös tietävät, että jokaisella vierailulla opitaan lisää Pritneyn edesottamuksista, ja sen myötä tehdään itsekin ryhmässä ja ohjatusti uusia juttuja: lauletaan (syksyn aikana kymmenen uutta laulua), tarinoidaan, luetaan kirjaa, kuunnellaan musiikkia, tanssitaan, tehdään nukketeatteria, tehdään sanataideleikkejä, jutellaan ja lopuksi väritetään Pritneyn värityskuvaa (jokaiselle kerralle teemaan liittyvä uusi kuva).

Hankkeen aikana Pritney-toimintahetket toteutettiin tiiviisti ja intensiivisesti. Päiväkodin arjessa jokaisen teeman sisällöt voi jakaa useamman päivän ajalle. Pritney-menetelmä sopiikin hyvin projektinomaiseksi ja eheyttäväksi työskentelyksi. Henkilöstön mentoroinneissa tarjosimme viitteitä siitä, miten pedagoginen nukke voi aktivoida lapsiryhmää monenlaisiin toimintoihin ja kuinka yksittäinen lapsi voi inspiroitua nukken esimerkistä kokeilemaan itsekin uusia asioita. Tällainen uusi Pritney-nukken mallintama aktiviteetti on esimerkiksi pehmohieronta, johon lapset osallistuvat.

Alla oleva teematyöskentelyn kuvaus sisältää sitaatteja tutkijamentoreiden tutkimuspäiväkirjoista (TPJ, TPP), joiden ideana on kootusti dokumentoida jokaisen vierailuryhmän jälkeiset reflektiot, huomiot ja tunnelmat.

## **Upea eläin -teematyöskentelyn vaiheet**

Upea eläin -toimintahetkessä järjestetään päiväkodin oma pehmoeläinnäyttely. Ennen toimintahetkeä lapsia pyydetään tuomaan päiväkotiin oma eläinpehmolelu. Seuraavassa toimintahetken vaiheet luettelomaisesti:

1. ”Hyvää huomenta” -laulu. Pritney- ja Turre -käsínuket tervehtivät ja mahdollisesti halaavat saapuvia lapsia ovella.
2. Pritney- ja Turre -käsínuket kertovat päivän teemasta ja motivoivat pehmoeläinten esittelyyn näyttelyssä. ”Kävin näyttelyssä...”-kertomuksia ja taidemaalauksen tutkiskelua.
3. Lukuhetkessä luetaan Anni ja loistokoirat- tai Eläinaakkoset -kirjaa. Lukuhetkessä päiväkodin ammattilainen lukee ja lapset kuuntelevat omat pehmot sylissään.
4. Lukuhetken jälkeen lauletaan ja liikutaan musiikin mukana. Musiikiksi valitaan eläinaiheisia lauluja tai järjestetään huuliharpputanssiaiset. Lasten osallistuminen otetaan huomioon muun muassa laulujen valinnassa, ja heitä kannustetaan laulamiseen ja liikkumiseen.
5. Seuraavaksi vuorossa on pehmoeläinnäyttely, joka imitoi aitoa koiranäyttelyä. Jokainen lapsi saa kulkea näyttelyringissä ja esitellä omaa pehmoaan. Muistetaan kävelyn jälkeen aplodit ja kehumiset!
6. Rauhoitutaan lukemaan omille pehmoille kirjaa. Luetaan joko pienryhmissä tai itsenäisesti.
7. Ennen lopetusta tehdään lääkärintarkistukset pehmoille. Pehmot ja heidän omistajansa saavat myönteiset palautteet ja ohjeistukset hoitoon. Lapset voivat toimia myös lääkäreinä.
8. Toimintahetken lopuksi lauletaan vielä eläinaiheinen laulu. Lopetuslauluna voi olla esimerkiksi Faaraon kissa, Minä olen koira, Iha-haa.
9. Yhteisen hetken jälkeen toimintaa jatketaan vielä antamalla lapsille väritystehtävä joko päiväkodissa tai kotona toteutettavaksi. Voidaan myös ojentaa Upea eläin -diplomi ja tarra muistoksi tuokiosta oman pehmon kanssa.

## **Upea eläin -teematyöskentelyn kuvaus tutkijamentorien havainnoin**

Lapsia on pyydetty ottamaan mukaan oma pehmolelu tai muu tärkeä hahmo. Pritney ja Turre odottavat oven suussa ja toivottavat lapset tervetulleeksi. Moni haluaa halata Pritneytä ja Turrea. ”Touhukas aamu. Iloisia lapsia, jokaisella pehmo mukanaan. Osa lapsista ujusteli ja ei halunnut aluksi näyttää pehmoaan. Oman pehmon esittely mieleistä, hyvin jaksettiin kuitenkin odottaa omaa vuoroaan.”

Lapset tulevat huoneeseen, jonka edustalle on asetettu kangas – sen takana on jotain piilossa. Huone on laitettu valmiiksi Upea eläin -näyttelyä ja eläinteematyöskentelyä varten. Kuvakirjoja (4–5 kirjaa yhtä pienryhmää kohti) on aseteltu lattialle eri pisteisiin. Lapsille tarkoitettu tila mattoineen on laitettu puolikaareen tutkijamentoreiden esityspisteen eteen.

Lapsilla on mukanaan omat eläinlelut. Osa eläinhahmoista on jo käytävätiloissa ehtinyt halata Pritney- ja Turre -käsinukkeja. Osa lapsista on pukeutunut eläinkuvioiseen paitaan tai mekkoon. Lapsille jo tutuksi tullut Pritney-hetki aloitetaan aamutervehdyksellä eli Hyvää huomenta -laululla. Laulunsanojen mukaisesti kätelemme kaveria, annamme lentosuukkoja, silitämme kaveria ja annamme vieruskaverille halin. Lapsia kehoitetaan pitämään pehmot vielä sylissä, ne saavat vielä levätä näin aamusta. Lapsille kerrotaan Pritneyn ja Turren vierailuhetken rakentumisesta ja ideasta: Pritney on käynyt näyttelyssä ja haluaa kutsua päiväkodin lapset näyttelyyn, ja vielä menee hetki, ennen kuin Pritney paljastaa, mitä kankaan takana on.

Alkulämmittelyinä muistelemme hetken ajan aakkosia Eläinaakkoset-kirjan (Suvilehto ja Pertamo 2011) runoja ja tietotekstiä lukemalla. Lapsi voi sanoa, mikä kirjain valitaan. Eläinaakkoset-kirjan aakkosivulta löytyy kuvitus, runo ja tietoa kirjaimella alkavasta eläimestä. Runohetken jälkeen Pritney-nukke juttelee lapsiryhmälle nukettajan (nuken käsittelijä) välityksellä: ”Minä kävin taidenäyttelyssä ja se oli hauskaa. Oletko sinä käynyt joskus jossakin näyttelyssä?” Lapset kertovat ja poni kuuntelee heitä: Osa on käynyt taidenäyttelyssä, osa autonäyttelyssä, koiranäyttelyssä, kaninäyttelyssä jne. Tämän jälkeen oma pehmo saa huomion, ja pehmo työskentelystä kertoo tutkimuspäiväkirjan sitaatti:

Rakenne hetkelle oli selkeä ja tiedostin, että kaikkea ei ehdittäisi tehdä. Eläin inspiroi. Tytöt ja pojat halusivat esitellä omia pehmojaan jo käytävällä tullessamme. On koiria, pupuja, lehmä, myrkkyykäärme, sateenkaarilintu, kilppari, kissa, T-Rex. Lämmittelyksi laitoimme pehmot lattialle masulleen. Otimme pitkät hierovat silitykset pitkin eläimen selkää. Opettelimme sanan OKSITOSIINI. Sitä syntyy, kun silittää eläintä, jopa pehmolelun hoito saa oksitosiinin syntymään. Lapset silittivät myös masun, korvat, hännän. Ja jokainen kuiskasi eläimen korvaan lopuksi jotain kivaa: joku lupasi nakkeja, joku spagettia ym. palkkioksi. Lapsilla on paljon asiaa, ja on täysi työ pitää porukat kuosissa, että kuulen jokaisen lapsen asiat. Niitä onkin paljon. Teemme myös kierroksen, jotta jokainen saa kertoa eläimen nimen ja lajin. Osa haluaa kertoa enemmänkin. Osa pehmoista tekee voltteja. Toimintaa tarvitaan osalle enemmän – se on selvää, että aihe on mieluista. (TPP K4–6 18.11.2019.)

Tutkimuspäiväkirjaan kirjataan myös kysymys: ”Kuka ehtii kuulla lasta?” (TPP K4–6 18.11.2019). ”Osalla lapsista olisi ollut enemmänkin puhumisen tarvetta” (TPJ K4–6 18.11.2019). ”Moni oli paljon puheliaampi näiden pehmojen/nukkejen välityksellä erityisesti juuri ne aremmat lapset (Päiväkodin aikuisen kirjallinen reflektio, V3–5). Yli 3-vuotiaiden lasten ryhmissä on lapsia yli 20 ja ryhmä jaetaan usein toimintojen ajaksi puoliksi tai pienryhmiin. Tutkijamentorointiin liittyvät vierailut toteutettiin kuitenkin pääasiassa koko ryhmälle. Pariopettajuus on voimavara, jota hyödynsimme – oli reagoitava toisen aloitteisiin ja lapsiryhmän yksittäisiin lapsiin. Lapsi joutuu isossa ryhmässä keskittymään kovasti. Ääniä on paljon, ja se voi väsyttää niin aikuista kuin lastakin. Myös kiire voi väsyttää.

Tutkimuspäiväkirjaan kirjattu kokemus kertoo siitä, kuinka lyhyen vierailun aikana välillä voi tuntea myös väsymystä: ”Oli se huisketta jo aamusta. – –. Päiväkodissa mentorina on rankkaa, mutta upea mahdollisuus saada kosketus kenttään ja tehdä kenttätutkimusta.” (TPP K3–5 16.9.2019.)

## Kirjatyöskentelyä ja lääkäroleikkejä 3–6-vuotiaiden parissa

Alun orientoivien aktiviteettien jälkeen lapsiryhmälle annetaan tehtävä: on kuunneltava tarkasti, mitä kaikkea tarinan koiranpentu oppii. Anni ja ihana pentu -kuvakirjan (Suvilehto & Pertamo 2014) alustamana lapsiryhmää viritetään edelleen kohti näyttelyteeman parissa työskentelyä. Lapsi saa ottaa oman pehmonsya syliin ja keskittyä tarinaan, jonka tutkijamentori kertoo näyttäen samalla aukeama kerrallaan kirjan kuva-aukeamia. Lapset keskittyvät kuuntelemaan tarinaa ja tekemään huomioita myös kuvituksesta. Anni-kirjan herättämistä ajatuksista ja tunteista jutellaan.

Oma pehmo tarinan kuulijana rauhoittaa lasta. Päiväkodin aikuisten tekemien huomioiden mukaan ”lapsilla alkoi tulemaan mieleen omia muistoja” (Päiväkodin aikuisen palaute, K4–6 18.11.2019). Myös tutkijamentorit havaitsivat, kuinka ”Pieni hento tyttö oli aivan täpinöissään kertoessaan elämistä” (TPJ S3–5 19.11.2019) tai kuinka ”Tyttö kertoo eläytyen suloisen pienistä kissanpennuista” (TPP S3–5 19.11.2019).

Lapsi oivaltaa, että kirjan henkilöhahmoihin ja tapahtumiin voidaan eläytyä ja kokea samaa, mitä kirjan päähenkilö Anni kokee. Anni-kirjaan liittyvä huuliharppuepisodi konkretisoituu englanninkielisen ryhmän kanssa näin: ”Anni-kirjaan liittyvä koirien ulvonta huuliharpun säestämänä kuulosti kyllä hienolta. Lapset saivat älyllistä aktiviteettia, leikinomaista tietoa, monipuolista aistiärsykettä: näkö-, kuulo-, kosketus-, kehollisuus. (TPP S3–5.11.2019.)

Lapsi sai kuulla ja jutella koiralle tärkeistä asioista: lepo, ruoka, oma vuode, tutkiminen, leikki, lääkäriässä käynti ja näyttelyyn meneminen. Kirjan lukemisen jälkeen teimme esittelykierrokset pienryhmä kerrallaan. Jaana oli tuomari, jota aluksi tervehdittiin (eläin tervehtii), käveltiin ringissä rauhallisesti ja näytettiin myös vasen ja oikea puoli. Se olikin aika tärkeä kierros. Muutama ei uskaltanut. Moni halusi kiertää Pritneyn kanssa. Osa uskalsi yksin. Kimmo (lasten nimet muutettu) ja Pekko kiersivät upeasti. Pekolla oli paljon asiaa, ja hän oli hyvin aktiivinen koko ajan. Lopussa kun muut lähtivät ulos, Pekko makasi lattialla väsyneenä. Varhaiserityisopettaja oli hänen kanssaan koko ajan. (TPP K4–6 18.11.2019.)

Nyt lapset saivat pienryhmissä ”lukea” kuvakirjaa omille eläimilleen. Suloisen näköistä touhua. Lapsi on vastuussa lukuhetkestä, ja kirjat kiinnostavat, kun on pehmo, jolle kertoa kirjasta. Lapset eläytyvät. Sitten on Jaanan vuoro lähteä lääkärilaukun kanssa pienryhmiin: mittaamme kuumetta, annamme lääketta ruiskulla, kuuntelemme sydäntä, tarkistamme korvat ja kynnet. On paljon ohjelmaa, laulamme Faaraon kissaa, Minä olen koira -laulua – lapset olisivat halunneet laulaa vaikka kuinka monesta eläinlajista. Lopuksi todistukset tarroineen näyttelystä värityskuvana (mm. Leikki vuoden jokaiselle päivälle -kirjasta). Tunnelma oli inspiroitunut ja iloinen. Eläimiä hoidettiin, niistä kerrottiin ja mielikuvitus oli valloillaan. Saimme leikkiä ja eläytyä. Tunteita paljon: Jännitti ringissä, mutta uskallettiin. Pieni tyttö tuli kesken – ei yhteistä kieltä – halasi minua lopussa. (TPP K4–6 18.11.2019.) Lilli (nimi muutettu) on hieman arasteleva, mutta tänään hän toimi mm. lääkärinä ja oli oikein tyytyväinen rooliinsa. (TPJ S3–5 19.11.2019)

## Pienten parissa

Pienten ryhmässä eläinten hoitaminen herättää tunteita, ja vuoteen mainitseminen jopa kotikävän, mutta pääimmäisenä tunteena on ilo ja toiminnallisuus:

Jokainen lapsi osallistui myös kirjan lukemiseen. Pienet istahtivat syliimme, kuin olisimme omia aikuisia. Jokaisella oli oma rakas pehmo. (TPJ P1–2 19.11.2019) Lapset heittäytyivät leikkiin sovussa. Aikuiset istuivat lattialla lasten kanssa ja antoivat lapsille sen minkä nämä tarvitsivat, ei kieltoja vaan lämpöä ja rauhaa. (TPJ P1–2 19.11.2019.)

Pienet 1–2-vuotiaat lapset tutkivat lääkärileikkivälineitä, osa istuen paikoillaan (ei osaa vielä kävellä) ja muutama kävellen ”lääkärikiertoaan” hoitopehmolta toiselle. Kuumemittaria, lääkeruiskua ja stetoskooppia kokeillaan myös Pritneyle. ”Onko korva kipeä?” (TPP 19.11.2019 P1–2) kysyy Teppo (nimi muutettu) ja panee korvatutkan ponin korvaan. Lääkärintakin taskussa töröttää muita asianmukaisia hoitovälineitä.

Touhukkaat lääkärileikit saimme pienten kanssa alun laulujen, laululeikkien ja Anni-kirjan jälkeen. Leikki jatkui pitkään. Teppo (nimi muutettu) keksi vetää aikuisen ”lääkärikengät” jalkaansa, ja pian saimme hänelle myös – lasten lääkäritakin. (TPP P1–2 19.11.2019.) Tepon (nimi muutettu) jääkarhulla oli vatsa kipeänä, kakka ei tullut. Ohjeeksi sai syödä luumua 2 krt päivässä ja vatsan silytystä. Lopussa Tepolle tuli äitiä ikävä ja hän halusi lähteä kotiin. Hänellä oli ollut pitkä leikki lääkärinä. Oli hoitanut myös Iidaa (nimi muutettu). Kotiinlähtö unohtui, kun muistutettiin jääkarhun luumun syömisestä. Teppo lähti hakemaan Majjalta (nimi muutettu) luumua. (TPJ P1–2 19.11.2019.) Saana-aikuinen (nimi muutettu) kertoi myöhemmin pienen Meerin (nimi muutettu) hoitaneen omaa unileluaan samoin kuin me yhdessä hoidimme (TPJ P1–2 19.11.2019).

Päiväkodin aikuisen palautteeseen kirjattu huomio lapsista ja heränneistä tunteista on selkeä: ”Tämä teema iski kyllä täysillä ryhmän lapsiin, oli iloa, innostusta, aktiivisuutta, leikin riemua, empatiaa” (Päiväkodin aikuisen palaute P1–2 19.11.2019). Palautelomakkeen kysymykseen Mitä itse koit, millaisia ajatuksia itselläsi heräsi? päiväkodin henkilöstön edustaja kirjoittaa näin: ”Liikutti pikku lääkärit ja hellyys pehmoeläimiä ja toisia lapsia kohtaan” (Päiväkodin aikuisen palaute P1–2 19.11.2019). ”Henkilökunta halusi jatkaa lääkärileikkiä loppuaamun, koska se näytti olevan lapsista mieleistä.” (TPJ P1–2 19.11.2019)

Myös tutkijamentorille kokemus on antoisa:

Hetki oli kaikin puolin onnistunut ja inspiroitunut. Välillä puhaltelin huuliharpulla säveliä ja osalla (Matti, Lilli, Pekko – lasten nimet muutettu) rytmi näkyi heti kehossa. Saimme taas hymyjä, iloisia kasvoja, leppoisaa aikuisten jutustelua lääkärileikeistä ja resepteistä – jopa aikuisten hyväntuulista huumoria. Ryhmä on hyvä, jos siellä on naurua ja huumoriakin. (TPP P1–2 19.11.2019.)

## **Pritney-ponin postilaatikko avaa lapsille mahdollisuuden samaistumiseen ja tutustumiseen**

Heti Rinnalla-hankkeen alussa päiväkotiryhmiin tehtiin Pritneylle oma postilaatikko, jonne lapset saavat toimittaa viestejä ponille. Jokainen ryhmä on saanut tutkijamentoreilta pahvisen postilaatikon, johon kirjeitä on sujautettu, ja ponin kanssa niitä on sittemmin voitu tutkia yhdessä. Neljän kuukauden aikana Pritney saa lapsilta paljon postia: kirjeitä ja piirroksia. Lapset kysyvät kirjeissään esimerkiksi ponin mieltymyksistä, he kannustavat ponia ja kertovat omista ajatuksistaan ja tunteistaan:

Hei Pritney! Halusin kysyä onko sinulla ilmapalloja? Mikä on sinun lempiruokasi? Missä asennossa sinä nukut? (Lapsen kirje Pritneylle)

Moikka Pritni. Minun äiti on ihana. (Lapsen kirje Pritneylle)

Tämä viesti on Pritnille: Pysy aina iloisena. Ja ole aina tarkkana Pritni. Sinä pääset kans aina leikkipuistoon ja saat leikkiä siellä. Pritni, sinä pääset eläintarhaan. (Lapsen kirje Pritneylle) Päiväkodin aikuiset ovat huomanneet, kuinka Pritney-nukke kannustaa empatiaan, ja näkyy, kuinka lapsen eläytyminen draamahetkissä näkyy 1–3-vuotiaiden parissa:

Ihaninta on ollut nähdä, kuinka lapset eläytyvät leikkiin, lauluun, esitykseen tms. erityisesti eläinkaverit (käsínuket) ihmetyttävät ja ihastuttavat (Päiväkodin aikuisen kirjallinen reflektio, S1–3).

Nukeilla on hyvä opettaa empatiaa (Päiväkodin aikuisen kirjallinen reflektio, S1–3).

Myös päiväkodin aikuiset kertovat Pritney-hetkien herättämistä havainnoistaan, ajatuksistaan, tunteistaan ja omasta ammatillisuudestaan. Osa aikuisista on saanut uusia virikkeitä draama- ja kirjallisuushetkiin. Osalle aikuisista käytänteet eivät ehkä vielä tunnu tarpeeksi sisäistettäviltä.

Hanke on tuonut ideoita, jotka on helposti sovellettavissa myös pienemmille lapsille (Päiväkodin aikuisen kirjallinen reflektio, S1–3).

Omassa ammatillisuudessa ei muutosta havaittu (Päiväkodin aikuisen kirjallinen reflektio, J3–4v)

Päiväkodin aikuisen palautteissa näkyy, kuinka Pritney-hetkien sisällöt ja käsínuken mahdollisuudet puhutella lasta on otettu huomioon :

Mentorit heittäytyvät rooliin ja lapset seuraavat erityisesti käsínukkeja tarkasti (Päiväkodin aikuisen kirjallinen reflektio, J3–4).

[H]uomannut draaman merkityksen oppimisessa, lapset innostuvat kun nukke kertoo asiasta. Lapsi pystyy samaistumaan nuken puhumaan asiaan paremmin (Päiväkodin aikuisen kirjallinen reflektio, K3–5v)



Pritney tullut osalle lapsista leikkeihin (Päiväkodin aikuisen kirjallinen reflektio, K3–5v)

[E]sitykset olleet monipuolisia, esityksiin panostettu (pääsyliput, rekvisiitta) Postilaatikko ollut lapsille mieleinen, väritystehtävät joka kerran jälkeen kivoja (Päiväkodin aikuisen kirjallinen reflektio, K3–5v)

Päiväkodin henkilöstön edustaja kertoo myös siitä, kuinka yksi aktiviteetti päiväkodissa on innostanut lapsen perhettä toteuttamaan samaa ideaa myös kotioloissa, kun koko perhe oli innostunut omalle metsäretkelle ja aarteen etsintään: ”[A]arteen etsintä (Sibelius-laatikko) oli lapsista mukavaa ja yksi perhe oli iloinnut siitä, että oli koko perhe yhdessä etsinyt aarretta” (Päiväkodin aikuisen kirjallinen reflektio, J3–4).

Vuorovaikutukseen ja tunteiden ilmaisuun nukketoiminta on erityisesti vaikuttanut:

Olemme havainneet, että pehmot tai käsinuket ovat hyviä apuvälineitä lapsen ja aikuisen välisessä kommunikaatiossa (Päiväkodin aikuisen kirjallinen reflektio, V 3–5v)

Eläinhahmot ovat olleet mieleisiä ja helposti lähestyttäviä, laulut ovat olleet tarttuvia ja lapset oppineet nopeasti (Päiväkodin aikuisen kirjallinen reflektio, V3–5v)

Avoimuutta ja rohkaistumista havaittu aiemmin lapsissa (Päiväkodin aikuisen kirjallinen reflektio, V3–5v) Hellyyttä ja herkkyyttä enemmän ilmassa (Päiväkodin aikuisen kirjallinen reflektio, V3–5v)

Ihana, että lapset saivat itse kokeilla käsinukkeja ja marionetteja (Päiväkodin aikuisen kirjallinen reflektio, V3–5v)

## **Pritney-menetelmän mukaista teematyöskentelyä klassikkosadun ympärillä**

Pritney-nuken kanssa voidaan lukea lapsiryhmässä satua Lumikki ja seitsemän kääpiötä. Pritney ja seitsemän eri nukkehahmoa (käsinuket) harjoittelevat tunteita ja persoonallisuudenpiirteitä. Jokainen lapsi saa oman runon, joka tehdään yhdessä saduttamalla. Millainen on ujo – mitä se tarkoittaa? Pritney kertoo, että sitä voi joskus ujostuttaa, ja se tykkää olla useimmiten rauhassa, sillä hevoset ovat sellaisia: hevonen on rauhallinen pakoeläin, joka mieluusti elää laumassaan levollista elämää.

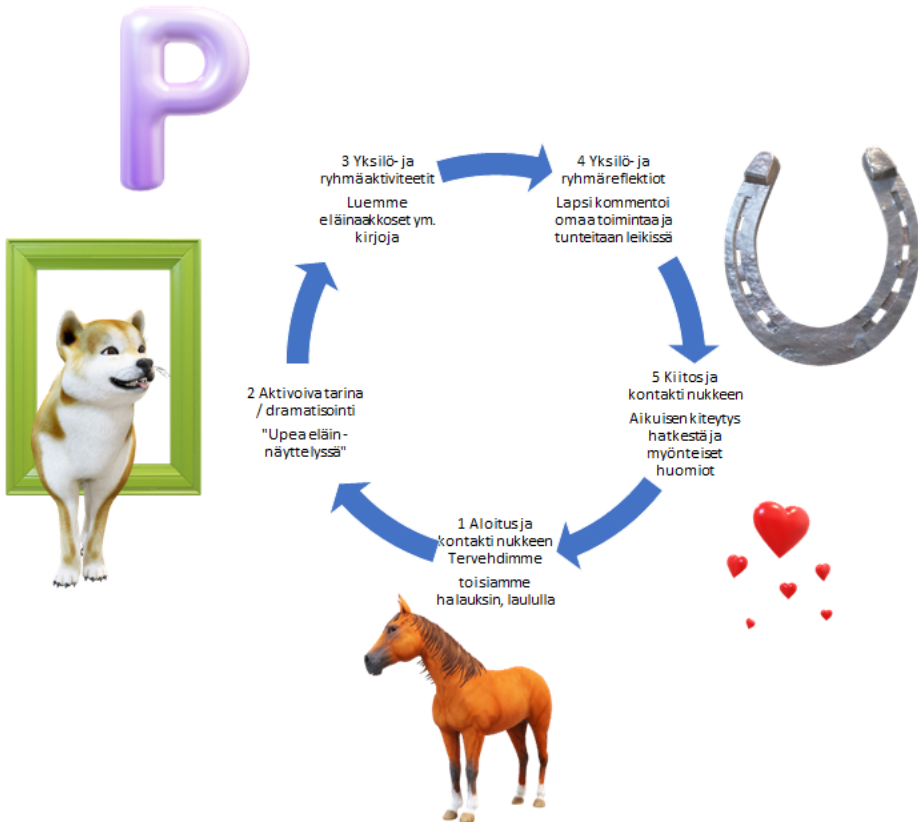
Sadussa on Lumikin lisäksi seitsemän eri hahmoa ja sen myötä seitsemän erilaista persoonallisuutta. Voidaan yhdessä tutkia, millaisia nämä ovat: on ujo, rohkea, unelias, utelias, viisas, vilkas, kiukkuinen. Esimerkiksi Rohkea haluaa, että on toimintaa ja tuloksia. Utelias on tiedonhaluinen, maailmaan ja ympäristöön suuntautuva. Ujo ja hiljainen voi olla hyvä kuuntelija. Viisas on valmis pohtimaan ja näkemään useita vaihtoehtoja jne. Tunteiden käsitteleminen kuvitteellisella työskentelyllä on turvallista ja kiinnostaa lasta.

## Lopuksi

Tekstin avulla olemme luoneet näkymiä poninukan kanssa toteutuneisiin taide- ja kerrontahetkiin. Eettiset kysymykset on otettu huomioon, lapsiryhmiä ja Pritney-hetkiin osallistuneita aikuisia ja lapsia ei pysty tunnistamaan. Kenttätutkimus on nostattanut tunteita, ja nämä on kohdattu turvallisesti. Toiminta on myös tuonut lapsille ja aikuisille iloa, ja kaiken aikaa tutkijamentoreiden mielessä keskeisenä on ollut LAPSI: yksittäistä lasta on pyritty huomioimaan, kuuntelemaan ja kunnioittamaan. Toiminta on ollut vapaaehtoista.

Kenttätutkimuksena neljä kuukautta on lyhyt aika, ja pidempi tutkimusjakso voisi tuoda toisenlaisia tuloksia. Analyysia ajatellen aineiston rajaaminen yhteen teemaan on tässä kirjoituksessa osoittautunut hyväksi ratkaisuksi. Enemmän aiheesta voi lukea tutkijamentoreiden Oulun Rinnalla-hankkeen artikkelista (Suvilehto & Keränen 2020).

Kuviossa 1 esitetään Pritney-menetelmän eläinteemaisen työskentelyn vaiheet.



Kuvio 1. Pritney-menetelmän eläinteemaisen työskentelyn vaiheet spiraalin muodossa.

## Lähteet

- Chavis, G. 2011. Poetry and story therapy: The healing power of creative expression. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.
- Gee, N. R., Fine, A. H. & McCardle, P. 2017. How animals help students learn. Research and practice for educators and mental-health professionals. (toim.) New York: Routledge.
- Lummaa, K. & Rojola, L. 2014. Posthumanismi. (toim.). Turku: Eetos ry.
- McCarty Hynes, A. & Hynes-Berry, M. 1986/1994. Biblio/Poetry therapy: The interactive process: A handbook. St Cloud: North Star Press of St. Cloud Inc.
- Opetushallitus 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 3. muutettu painos. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2018> [Luettu 8.6.2020]
- Scheel, B. 2012. Puppets and the emotional development of children – an international overview. Teoksessa L. Kroflin (toim.) The power of the puppet. Zagreb: Unima. 96–106
- Suvilehto, P. 2016. Leikki vuoden jokaiselle päivälle. Helsinki: Nemo.
- Suvilehto, P. 2017. Lystileikit. Helsinki: SanomaPro. Äitiyspakkauksen ensikirja.
- Suvilehto, P. 2020. Oi ihana satu. Lasten ja nuorten kirjallisuusterapia. Helsinki: Avain.
- Suvilehto, P. & Keränen, J. 2020. Avauksia Pritney-menetelmään: Käsinukke ja lastenkirjallisuus tunteita ja sosiaalisia taitoja tukemassa. Kirjassa P. Suvilehto (toim.) Rakas Pritni tule joskus mulle kylään. Draama, sanataide ja kirjallisuusterapia Rinnalla-hankkeessa. Oulu ja Helsinki: Oulun yliopisto. Opetushallituksen hankejulkaisu.
- Suvilehto, P. & Pertamo, K. 2010. Lapsosen loruja. Helsinki: Tammi. Ensikirja.
- Suvilehto, P. & Pertamo, K. 2010. Lapsosen lähellä. Helsinki: Tammi. Ensikirja.
- Suvilehto, P. & Pertamo, K. 2011. Eläinaakkoset. Helsinki: Tammi.
- Suvilehto, P. & Pertamo, K. 2011. Lapsosen leikit. Helsinki: Tammi. Ensikirja.
- Suvilehto, P. & Pertamo, K. 2011. Otso ja soiton salaisuus. Ranua: Mänty Kustannus.
- Suvilehto, P. & Pertamo, K. 2012. Anni ja loistokoirat. Helsinki: Wsoy.
- Suvilehto, P. & Pertamo, K. 2012. Ötökkäloruja. Helsinki: Tammi. Ensikirja.
- Suvilehto, P. & Pertamo, K. 2014. Anni ja ihana pentu. Helsinki: Wsoy.
- Suvilehto, P. & Russo, M. 2016. Pepi ja eläinpuiston Pritney. Oulu: NytNyt.
- TPP Tutkimuspäiväkirja, Pirjo Suvilehto
- TPJ Tutkimuspäiväkirja, Jaana Keränen
- de Waal, F. 2018. Olemmeko riittävän älykkäät tunnistamaan, kuinka älykkäitä eläimet ovat? Suom. J. Pietiläinen Are we smart enough to know how smart animals are? Helsinki: Terra Cognita.

*Kuva: Enni Ranne*



*Kuva: Pirjo Suvilehto*



*Kuva: Enni Ranne*



*Kuva: Pirjo Suvilehto*



*Kuva: Piia Laaksonen*



*Kuva: Enni Ranne*

# Pritneyn ohjaksissa tunnetaitomatkalle varhaiskasvatukseen

Merja Alhoke, Piia Laaksonen, Anu Lamminen, Tiina Sironen  
ja Johanna Viianen

## Pritney – Suloinen ponikäsinukke työparina

Otimme Pritneyn heti elokuussa mukaamme, kun lähdimme yhteiselle tunnetaitomatkalle päiväkotien henkilökunnan kanssa. Joillakin meistä Pritney kulki kainalossa ja toisilla korissa, mutta huomasimme heti, kuinka sen avulla oli helppo päästä vuorovaikutukseen lasten kanssa, ja miksei myös aikuisten. Se helpotti myös meidän mentoreiden jännitystä, ja sen avulla päästiin käsiksi juuri niihin asioihin, joita olimme tulleet mallintamaan: tunnetaitoihin.

## Pritney-menetelmä sosiaalisemotionaalisten taitojen vahvistajana

”Missä Pritney on? Koska Pritney tulee taas meille? Missä se Pritneyn omistaja on?” Mikä tekee Pritney-ponikäsinukesta niin tärkeän, että sen tapaamista odotetaan suurella innolla? Haluamme kaikki tulla kuulluksi, ja Pritney-ponilla on isot ja herkät kuuntelevat korvat. Se kuuntelee aina. Jännittävässä tilanteissa sille uskaltaa kuiskata omia kuulumisia, vaikka niitä ei vielä ääneen rohkene sanoa. Pritney-nukke kohtaa ihmisen aina lempeästi ja myötätuntoisesti. Se on hyvä hoivan, turvan ja lohdutuksen antaja sekä kannustaja. Samalla se ohjaa lasta myös siinä, miten oikeiden eläinten kanssa toimitaan. Pritney on saanut kuulla juttuja lasten omista lemmikeistä, ja se on herättänyt keskustelua niiden hoivaamisesta. Lapsille Pritneykin on elävä pieni poni. Eläväksi Pritney-poninukuksen saa aikuisen heittäytyminen mukaan leikkiin. Epäilijöitäkin lapsissa toki on, mutta ajan myötä hekin antautuvat leikkiin mukaan.

Pritney-menetelmä on antanut paljon uusia malleja ja mahdollisuuksia käsinuken tai pehmon käyttöön tunnetaitokasvatuksessa. Olemme havainneet, kuinka käsinukke toimii väylänä kaverisuhteiden ja vuorovaikutuksen tukemisessa. Pritney on päässyt mukaan vapaaseen leikkiin; sitä on hoivattu ja huollettu, ja sille on rakennettu oma koti. Monella tavalla se on innostanut lapsia luovuuteen ja ilmaisuun. Pritneyn mukanaolo leikeissä tuo niihin tavallista enemmän juuri hoivaan liittyviä elementtejä. Pritneyn oma kori, jossa on erilaisia tarvikkeita, kuten harjoja, kampoja, leluja, ruokakuppi, ”pipirasvaa” ynnä muuta, houkuttelee leikkiin ja vuorovaikutukseen. Mielestämme on tärkeää huolehtia siitä, että pehmoja tai käsinukkeja on lasten saatavilla otettavaksi leikkeihin ja että päivässä on tilaa lasten itse keksimille esityksille niiden kanssa.

## **Pritney kirjallisuuskasvatuksen tarjoajana**

Pritney on oiva kumppani johdattamaan lapset kirjallisuuden pariin. Pritney-poninukke rakastaa kirjoja. Niissä sen eläinystävät kohtaavat erilaisia elämään liittyviä vuorovaikutustilanteita ja löytävät niihin ratkaisuja. Pritney ei vielä osaa lukea, ja siksi se tarvitsee kavereita, jotka osaavat tai jotka kertovat sille tarinoita. Pritney-poni on joku, jolle runon voi osoittaa tai jolle voi kertoa tarinan omin sanoin (vrt. lukukoirat). Se on pyyteetön kuulija. Ikä ei ole este tarinan lukemiselle: pienimmätkin innostuvat lukemaan sille. Kirjan sisälle voi sukeltaa Pritneyn tai jonkun tarinassa olevan käsinuken tai pehmon johdattelmana. Nukke voi myös johdatella keskustelua kirjan tapahtumiin ja tarinan synnyttämiin tunteisiin. Tarinoissa seikkailevat eläinhahmot auttavat lasta kohtaamaan ja työstämään konflikteja. Käsinukke tai pehmo toimii lapsen tunteiden tulkkina.

## **Pritney innostaa taiteelliseen kokemiseen ja tekemiseen**

Ohjatuissa hetkissä Pritney-nukke on tanssittanut lapsia. Pehmon kanssa lapsen on ollut helppo heittäytyä tanssiin oman temperamenttinsa mukaan. Hetkeen valitun musiikin myötä on menty tunnelmasta toiseen. Näin myös monikielisten lasten on ollut helppo eläytyä menoon. Raisumman menon päätteeksi pehmot ovat vielä saaneet satuhierontaa. Niissä lasten eläytyminen on ollut liikuttavaa.

Pritney-nukke ja -menetelmä täydentää hyvin muita Rinnalla-menetelmiä. Se on ollut mukana Silkkitiellä ja TARU-hetkissä innostajana ja kannustajana ja hyvän huomaajana. Satuhetkiin Pritney saa osallistua jonkun lapsen sylissä. Hierontamato oli läsnä monessa hetkessä syksyllä. Sen avulla synnytettiin empatiaa toista kohtaan, nautittiin yhdessäolosta ja käsiteltiin tunteita musiikin ja taiteen keinoin. Rinnalla-ilmapallojen väreistä punainen (myötäeläminen) oli vahvasti läsnä.

## **Pritney-käsinukke sopii kaikkiin tilanteisiin ja kaikille aikuisille**

Jokaisella viidellä Pritney-käsinukella on ollut oma sielunsa, omanlaisensa ääni, huumori ja tapa lähestyä lapsia. Olemme mallintaneet käsinuken voimaa, mutta emme ole antaneet mitään “oikeaa” mallia siitä, miten nukkea tulee käyttää. Tunteet ovat olleet läsnä Pritney-hetkissä. Pettymyksiin, suruihin ja iloihin me mentorit olemme tarjonneet Pritneytä: Pritney on kannatellut, kun aikuisen syli ja sanoittaminen eivät ole riittäneet – tai kelvanneet. Pritney kelpaa aina!

Pritney-menetelmän keskiössä on jokaisen lapsen kohtaaminen ja huomiointi. Siinä on sen voima. Kuulostaa yksinkertaiselta. Silti se on lapsista aina yhtä maagista ja tärkeää. Palatessamme omille työpaikoillemme ensi syksynä emme enää lähde lapsiryhmään ilman käsinukkea. Useimmille meistä se on varmasti Pritney, koska suhde nukkeen on kasvanut ja vahvistunut tämän matkan varrella. Pritney aistii ja sanoittaa vaikeitakin tunteita tilassa, ja sen kautta aikuinen uskaltaa kohdata niitä läsnäolevasti ja yksilöllisesti.

# Silkkitie – “mä silitän sua tällä musiikilla”

Leena Poikela ja Mirja Heikkilä



## Silkkitie on monitaiteellista ja viipyilevää pedagogiikka

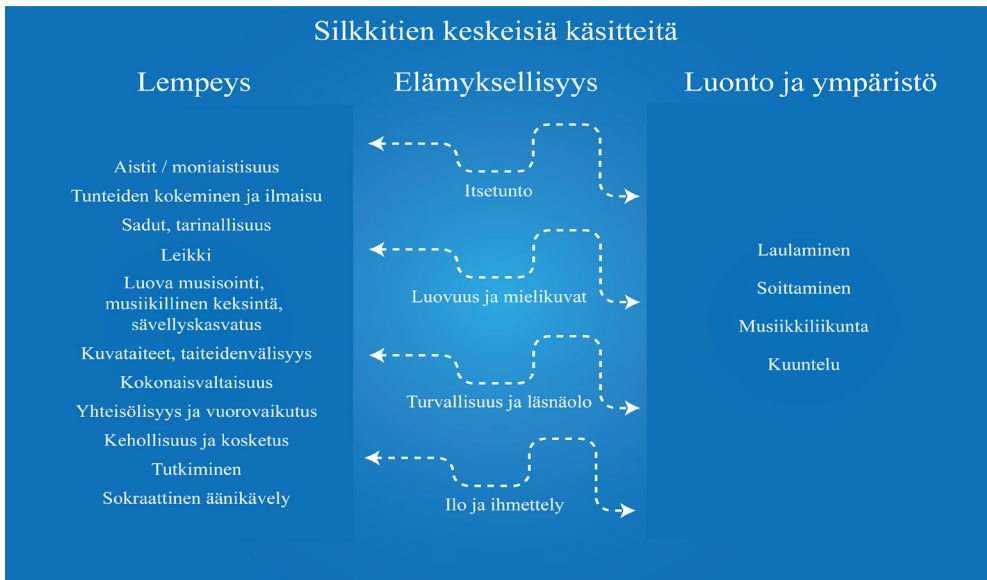
Silkkitie on musiikillisia, tarinallisia ja kuvataiteellisia kohtaamisia. Tavoitteena on antaa lapselle musiikkikasvatuksen avulla mahdollisuuksia tunteiden ilmaisemiseen. Toiminta perustuu aikuisten keskinäiseen, aikuisen ja lapsen sekä lasten keskinäiseen kunnioitukseen ja kuuntelemiseen. Tärkeänä osana on lempeä, sensitiivinen kosketus. Lapsi on luonnostaan utelias ja oppimishaluinen. Häntä rohkaistaan käyttämään mielikuvitustaan ja ilmaisemaan musiikin herättämiä ajatuksia ja tunteita esimerkiksi kertoen, kuvallisesti ilmaisten tai tanssien. (Opetushallitus 2014, 2018.)

Silkkitiellä musiikki on leikkiä, ilmaisua ja mielikuvamatkoja. Kari Kurkela (1994) sanoo musiikista: ”Se vetoaa, lumoa ja vaatii. Se sulkee syliinsä, herättää ihastusta. Se lohduttaa ja iloittaa kanssamme. Se kertoo syvimät tunteemme, joista osa muuten ehkä jäisi meille itsellemmekin tuntemattomaksi.” (Kurkela 1994, 27.)

Silkkitien kaikki toiminta perustuu lempeyteen ja huolenpitoon sekä välittämisen ja viipyilemisen pedagogiikkaan. Viipyilemisen pedagogiikassa kasvattaja ei kiirehdi lasta, sillä lapselle on annettava aikaa pysähtyä, perehtyä ja esittää kummallisiakin kysymyksiä (Atjonen 2009). Hellsten (2015) kirjoittaa hiljaisuuden ja läsnäolon merkityksestä: ”Hiljaisessa, levollisessa läsnäolossa on suurempi muutosvoima kuin kiireisessä touhuamisessa” (Hellsten 2015, 29). Jaetut tunteet ja niiden sanallistaminen sekä taiteellinen ja kehollinen ilmaiseminen ovat Silkkitien lähtökohtia.



Silkkitien taustalla ovat lapsen kehitykseen ja lapsena olemiseen liittyvät merkitykselliset asiat. Lähtökohta on lapsen tunteissa, joista se laajenee vuorovaikutukseen, leikkiin ja moniaistiseen taiteidenvälisyyteen (Kuvio 1).



Kuvio 1. Silkkitie on moniaistista, taiteidenvälistä (Poikela 2019).

## Silkkitie on tunteiden oppimispolku

Lapsen perusturvallisuus, itseluottamus, itsesäätelykyky ja motivaatio oppia ovat ensikiintymyksen tulosta (Huttu & Heikkinen 2017; Izard, Trentacosta, King & Mostow 2004; Izard ym. 2008, ks. Kuvio 1.). Kiintymyssuhteita toivotaan syntyvän lapselle useita. Päiväkodin aikuinen hyväksyy lapsen tunteet, on kiinnostunut lapsen sanallisista ja sanattomista viesteistä ja pyrkii vastaamaan hänen tarpeisiinsa ennustettavasti. Oppiakseen tunnistamaan omia ja toisten tunteita lapsi kaipaa aikuista tuekseen: tynnyttämään levottomuutta ja vahvistamaan innokkuutta ja aloitteellisuutta. Tämä on itsetuntemuksen ja sosiaalisten taitojen perusta. (Huttu & Heikkinen 2017.)

Tunteet ovat lapsen ensimmäinen kieli. Ne näkyvät ilmeissä, eleissä, ääntelyssä, itkussa ja kehonkielessä. (Huttu & Heikkinen 2017.) Jo alle kolmivuotias lapsi havainnoi musiikillisia vuorovaikutustilanteita, kuten laulamista, soittamista ja tanssimista. Ensin hän seuraa ja sitten jäljittelee. Lapsi osoittaa tahdonilmauksia, pyyntöjä ja kysymyksiä, leikkiinkutsuja ja tunneilmaisujen kieltä. Kaikki taiteellinen toiminta opettaa lasta jo ennen kuin tämä osaa puhua. (Helenius, Jääliinoja & Sormunen 2000.)

Silkkitie-menetelmässä ajatellaan musiikin antavan turvallisen maaperän kokea “niin mahdollisia kuin mahdollisiakin” tunteita ja mielikuvia. Musiikilla luodaan mahdollisuus itseilmaisuuksiin ja keskusteluun omien kokemusten kanssa. Lapset oppivat esimerkiksi sen,

että eri kappaleet herättävät erilaisia tunteita ja niitä voidaan käyttää tunteiden muuttamiseen. Izardin ja kumppaneiden (2004, 2008) mukaan lapset voivat taidekasvatukseen liittyvän tunnekoulutuksen avulla rakentaa terveellisiä yhteyksiä tunteiden, kognitioiden ja toimintojen välille ja hankkia työkaluja oppimiseen emotionaalisesti haastavissa tilanteissa. (Izard ym. 2004; Izard ym. 2008).

## **Silkkitie on kehollisuutta ja lempeää kosketusta**

Kehollisuus, lempeän kosketuksen ja rauhoittumisen opettelu on Silkkitiellä keskeistä (Kuvio 1). Vaikka kosketuksesta puhutaan varhaiskasvatuksessa vähän, se on luonnollinen ja merkityksellinen osa päiväkodin arkea (Keränen, Juutinen & Estola 2017). Keräsen ja kumppaneiden (2017) mukaan Merleau-Ponty (1962) kuvaa kosketuksen vastavuoroisuutta kirjoittamalla, ettei toista voi koskettaa tulematta itse kosketetuksi (ks. Keränen, Juutinen & Estola 2017). Kaunista koskettamista harjoitellaan Silkkitiellä esimerkiksi musiikkiliikunnan, laulun ja leikin avulla. Lempeä kosketus viestii suojaa. Se antaa aivoille signaalin, että nyt voi rauhoittua. (Mäkelä 2015; ks. myös Styman & Torniainen 2018.)

Lapset ja aikuiset rakentavat päiväkodin kosketuskulttuuria yhdessä. Välittävän kosketuksen ytimessä on kunnioitus toista kohtaan. Lapsella on oltava mahdollisuus kieltäytyä kosketuksesta, olipa kyseessä toinen lapsi tai aikuinen. (Keränen ym. 2017.) Mäkelän (2015) mukaan kosketus lisää ihmisen hyvinvointia. Se vähentää ärtyneisyyttä ja levottomuutta, parantaa keskittymiskykyä sekä unen laatua ja rauhoittaa. ”Sylissä pito on keinoista väkevin, koska silloin rauhoittavia viestejä kulkee aivoihin useita kanavia pitkin. Kenties tärkein elementti on kosketus.” (Mäkelä 2015.)

## **Silkkitie on sosiaalista vuorovaikutusta**

Vuorovaikutus vertaisryhmän kanssa on lapselle tärkeää ja edistää oppimista. Musiikkiin sosiaalinen kanssakäyminen liittyy luontaisesti. Ryhmähenki, motivaatio ja tekemisen ilo syntyvät, kun kokonaisvaltaiselle (taide)työskentelylle ja leikille on aikaa ja paikka. (Kuvio 1; Aho & Laine 2000.) Aito, läsnäoleva kohtaaminen voi syntyä vain lapsen hyväksymisen, kuulemisen ja osallistamisen kautta. Louhivuoren (2017) ja Varnerin (2020) mukaan sosiaalista ja emotionaalista oppimista voidaan edistää esimerkiksi improvisaation tai ryhmäsoiton ja -laulun avulla sekä määrittelemällä tunteita musiikin avulla. Kun oppimisympäristö on turvallinen ja kannustava, lapsen on mahdollista oppia tuntemaan itseään, ajattelutapojaan ja persoonallisuuttaan. (Louhivuori 2017; Varner 2020.)

Vuorovaikutuksessa katsekontakti on ensiarvoisen tärkeä. Katseen avulla lapsi oppii ymmärtämään sanatonta viestintää, mikä helpottaa hänen kykyään solmia ystävyysuhteita ja pärjätä sosiaalisessa ympäristössä myöhemmin. Kanssakäymisen taitoja voi opetella, olipa lapsi ujo tai estoton tai jotain siltä väliltä. (Huttu & Heikkinen 2017.) Näitä taitoja Silkkitiellä opetellaan muun muassa yhteisen laulamisen, musiikkiliikunnan, luovan musisoinnin ja muun yhteisöllisen työskentelyn avulla.

## **Leikitään musiikki yhteiseksi kokemukseksi**

Leikki tuottaa mielihyvää ja kannustaa lapsia kokeilemaan omia kykyjään ja uskalluksen rajojaan, samalla kun se rohkaisee hakemaan yhteyttä toisiin. Leikin aikana vaihdetut katseet, äänet ja kosketukset synnyttävät jaettuun ilon ja riemun kokemuksia. Lapset tutkivat muun ympäristön ohella myös ääniympäristöään. (Sajaniemi & Mäkelä 2014; ks. myös Opetushallitus 2016.)

Kurkelan mukaan taide ja leikki muistuttavat toisiaan: lopputulosta ei tiedetä, sillä prosessi täytyy luoda, toimia ja elää alusta loppuun (Kurkela 1993). Leikkimällä lapsi oppii yhteistyötä, ryhmätyöskentelyä, vastuun ottamista ja erilaisuuden kunnioittamista. (Kuvio 1.) “Aikuisen rooli lasten innoittajana ja kannustajana on korvaamaton silloin, kun heidän leikin avulla pitäisi oppia koko elämänmallin perusta.” (Laxén 1974, 96).

Vaikka Silkkitie-menetelmässä sovelletaan kaikkia taiteen muotoja, menetelmän sydän on musiikkikasvatus, johon sisällytetyt eri aistien tuomat kokemukset tarjoavat lapselle elämyksiä. Nämä herättävät tunteita ja edistävät tunneälyä, oppimista ja pitkäkestoista muistamista. (Varner 2020.) Laulut ovat tärkeä osa vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta ensimmäisten elinvuosien aikana, kun lapsi ei vielä ymmärrä eikä hahmota sanojen merkitystä. Laulu avaa lapselle myös tunteiden maailmaa. (Fredrikson 2009.)

Yhteinen laulaminen ja loruttelu on olennaista vuorovaikutuksen oppimisessa (Lindeberg-Piironen & Ruokonen 2017). Laulut ja niihin liittyvät tarinat liittyvät vahvasti kielen kehitykseen ja kommunikaatioon. Lapsella voi olla kyky laulaa jopa ennen ensimmäisten sanojen oppimista. Lorut ja laululeikit tukevat kielellisen muistin kehittymistä. (Opetushallitus 2018.) Silkkitiellä ajatuksena on, ettei lauluja tarvita paljon, mutta toistoja sitäkin enemmän. Kun laulut opitaan hyvin, ne jäävät lapselle voimavaraksi pitkäksi aikaa. Musiikin ja kielen avulla lapsi osallistuu ympäröivään kulttuuriin ja alkaa rakentaa omaa maailmaansa.

## **Luova musisointi – Hei, me sävelletään!**

Luova musisointi johtaa syvällisempään ja pysyvämpään oppimiseen kuin vastaanottava oppiminen, koska se tarjoaa aikaa ja tilaa kysymyksille, ihmettelulle ja pohdinnoille sekä ongelmanratkaisuille. Tämä edellyttää eri vaihtoehtojen aitoa hyväksyntää. Musiikki ja musisointi kehittävät muistia, tarkkaavaisuutta ja keskittymistä. Käytäntö on osoittanut, että musiikillisen keksinnän kautta aikuinen saa tietoa lapsesta tekemällä huomioita tämän toiminnasta ja kuuntelemalla hänen ajatuksiaan musisoinnin jälkeen.

Luovaan musisointiin kuuluva säveltämiskasvatus kehittää erityisesti ongelmanratkaisutaitoja. Ervasti (2003) on määritellyt musiikillisen keksinnän pedagogiseksi toimintatavaksi oppia musiikkia ja musiikista keksimisen keinoin (Ervasti 2003). Säveltämiskasvatusta toteutetaan lasten kanssa esimerkiksi yhteisen äänimaiseman luomisessa.

## **SHHH! Kuunnellaan! – Kuuntelukasvatus ja taiteidenvälisyys Silkkitiellä**

Ahosen (1997) mukaan ihminen voi musiikin avulla nähdä värejä ja muotoja, kokea hajuja ja makuja. Musiikki voi herättää muistoja eri tapahtumista ja näin myös erilaisia tunnekokemuksia. Esimerkiksi musiikkimaalauksessa syntyvät mielikuvat eivät ole peräisin musiikista sinänsä, vaan kuulijan omista kokemuksista. (Ahonen 1997.) Silkkitiellä lapsia ohjataan kuuntelemaan ja havainnoimaan ympäristöään ja sen äänimaisemia (Opetushallitus 2018). Kuuntelukasvatus on musiikkikasvatuksen perusta ja myös Silkkitien tärkeimpiä työskentelymuotoja. Sen avulla lapsi oppii erottelamaan ääniä, hahmottamaan musiikin muotoa ja rytmiä. Nämä taidot vaikuttavat myös kielenkehitykseen.

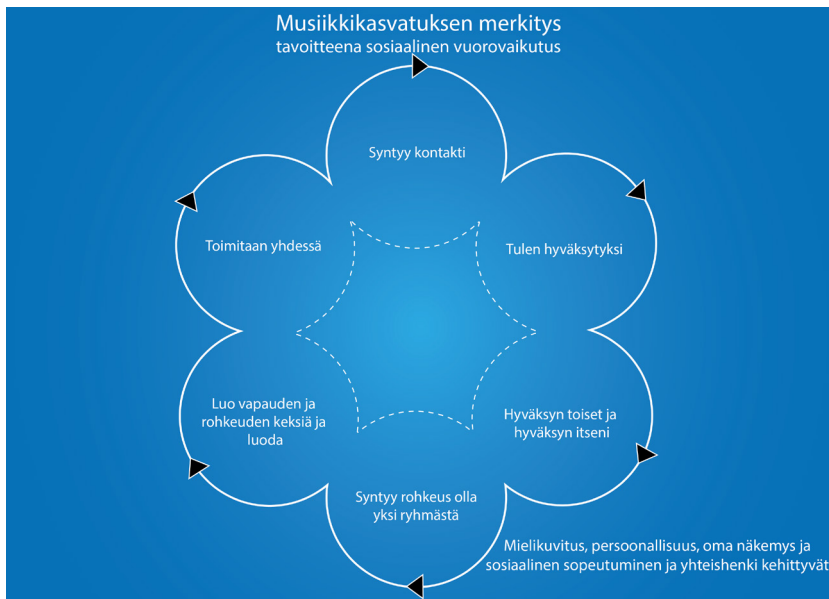
Kankkunen (2012) on tutkinut ääniympäristöjä ja niiden pedagogisia mahdollisuuksia opetuksessa. Hän suosittelee yhdeksi kasvatuksen välineeksi äänikävelyä, jossa harjoitellaan kuuntelutaitoja. Katsominen ja kuuleminen ovat äänikävelyssä yhteydessä toisiinsa, sillä toisen aistin reagointi aiheuttaa reaktion myös toisessa. Aistiva ihminen on kuuntelijakatselija, joka sulauttaa mielessään äänen ja kuvan yhdeksi kokonaisuudeksi. Tätä voi kuvata kysymysparilla: “Mitä kuulen siinä minkä näen?” – “Mitä näen siinä minkä kuulen?” (Kankkunen 2012.)

### **Silkkitiellä musiikki liikuttaa**

Musiikkiliikunta merkitsee lapselle vapautta ilmaista tunteita kehollaan. Yhdessä tanssiminen synnyttää yhteisyyden tunteen. “Samantahtisuus on yksi vahvimpia hyvän olon tunteiden lähteitä”, kirjoittaa lastenpsykiatri Jukka Mäkelä (2015). Lapsen minäkuva ja itsetunto muotoutuvat ja vahvistuvat oman ilmaisun ja elämysten kautta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tässä prosessissa myös musiikkiliikunnalla on oma tehtävänsä. (Kuvio 2.) Juntusen ja hänen kollegoidensa (2015) mukaan Inkeri Simola-Isaksson, suomalaisen musiikkiliikunnan oppiäiti, on sanonut: “Musiikkiliikunnan vapauttavan ja inspiiraatiota vaalivan luonteen avulla kehitetään mielikuvitusta, persoonallisuutta, omaa näkemystä sekä valtavasti sosiaalista sopeutumista ja yhteishenkeä” (Juntunen, Aarnio & Perkiö 2015; ks. myös Kuvio 2). Tämä ajatus kuvaa hyvin Silkkitien toiminnan lähtökohtia.

### **Satumainen musiikkikasvatus**

Kuten musiikki myös satu antaa lapselle eväitä ihmissuhdetaitojen opetteluun. Lapsi oppii ymmärtämään maailmaa kertomusten avulla. Satujen maailma muistuttaa ihmissuhteitten verkostoa ja sadussa tehdään päätöksiä samoin kuin oikeassa elämässä. Elämisen taitoja saa oppia turvallisesti ilman nolatuksi tulemisen pelkoa. (Arvola & Mäki 2009.) Silkkitie antaa tilaa lapselle kokea musiikin ja sadun maailma yhdessä. (Kuvio 1). Satu kuten musiikkikin syntyvät luovan mielikuvituksen avulla. Mielikuvitus yhdistelee asioita uudella tavalla, näkee uudesta näkökulmasta, oivaltaa uusia yhteyksiä. Se auttaa asettumaan toisen asemaan, myötäelämään, rakastamaan. Se toimii yhteydessä aistiemme ja ymmärryksemme kanssa. (Kurenniemi 1980.)



*Kuvio 2. Musiikkikasvatuksen yhteisöllinen, hyväksyvä ilmapiiri ja toiminta vahvistavat tunne- ja vuorovaikutustaitoja. (Poikela 2020 mukailen Juntunen, Aarnio & Perkiö 2015.)*

Silkkitiellä myös nuket ja nukkehahmot toimivat tarinankertojina, empatian oppimisen välineinä, laulunopettajina ja keskustelukumppaneina. Puhumme satumaisesta musiikkikasvatuksesta. Satu voi olla juuri sillä hetkellä improvisoitu kehyskertomus, tai se voi olla teemaan soveltuva satutai kuvakirja. Silkkitiellä satu liittyy musiikkiin: sadunkerrontaan liitetään joko tuttuja lauluja tai uusi opeteltava laulu, jolloin tarina vahvistaa tunnesidettä lauluun. Sadunkerronta on luova vuorovaikutustilanne, jossa molemmat osapuolet, myös aikuinen, ottaa vastaan sadun tunteen tasolla ja ilmaisee sadun herättämiä tunteita. (Mäki & Arvola 2009; Ojanen 1980.) Satu syntyy mielenliikahduksesta, jonka saattaa aiheuttaa yhtä hyvin ahdistus ja suru kuin jokin muukin tunne.

Katu oli laitakaupungilla, ja tyhjä ihmisistä, niin että tyttö unohtui satuun. Se oli pelastuskeino, johon hän usein pakeni. Siellä ei päivä ollut harmaa, eikä työnteko kotona väsyttänyt vähääkään. Paikatut housut ja Tainan kiusanteko hävisivät, eikä hameen vyötärönauha ollut kiinni hakaneulalla. (Anni Polva 1965, 29.)

Voi siis ajatella, että tunteet heijastuvat myös lukijan tunne-elämään, resonoivat. Voivatko ne aiheuttaa ahdistusta ja pelkoja myös lapselle? Kyllä ja ei. Sadussa paha saa palkkansa ja satu loppuu hyvin, mikä suojaa lasta. (Kurenniemi 1980.) Sadun tuomia tunteita puretaan Silkkitiellä keskustellen, musiikin, liikkeen ja kuvataiteiden avulla.

Lapselle Silkkitie-toiminta merkitsee hyväksyntää, kohtaamista, rohkaisua ilmaista itseään ja tunteitaan taiteiden avulla. Se tarkoittaa myös positiivisia, tuttuja rutineja, jotka luovat turvallisen olon toimia. Lapselle Silkkitie on satumaista ja mielikuvitusta ruokkivaa

toimintaa, jossa uusien asioiden oppimiseen on matala kynnyks. Se on yhteisöllisyyttä ja yhdessä tekemistä, jossa aikuiset toimivat rinnakkain lasten kanssa. Silkkitiellä on lupa rauhoittua omaan toimintaan. Luovuutta ei ole vain jonkin tunnin aikana silloin tällöin. Silkkitiellä opitaan, kuten leikissä, käyttämään koko ”minää”: aisteja, tunteita, ruumista, kieltä, älyä ja mielikuvitusta johonkin uuteen, johonkin luovaan.

## **Silkkitietä pitkin päivää – Silkkitie-toiminnan rakentuminen**

Seuraavassa esitellään Silkkitie-toiminnan keskeisiä elementtejä. Näiden pohjalta voi lähteä rakentamaan Silkkitie-toimintaa. Kaikissa tuokioissa ei aina ole mukana silkkiä, kuvataiteen integrointia tai metsäretkeä, mutta elementteihin tutustumalla pääsee sisälle Silkkitien maailmaan ja voi lähteä rakentamaan itselleen ja ryhmälleen sopivaa toimintaa Silkkitien periaattein.

### **1. Miksi silkki?**

Silkki lumoo. Se antaa turvaa, kokoaa yhteen, koskettaa hellästi, muuntuu tarpeen mukaan majasta maisemaksi, hauraasta vertauskuvasta kestäväksi keinuksi, rohkaisee toimintaan, rentouttaa ja tuottaa iloa muutuessaan taikapalloksi.

### **2. Hyvä ilmapiiri**

Ilmapiiri Silkkitiellä syntyy aidosta läsnäolosta ja lapsen kuuntelemisesta. Siksi kysymme kokoontumisen alussa: ”Mitä sinulle kuuluu?” Jokainen lapsi (ja aikuinen) saa halutessaan kertoa toisille yhden tärkeän asian. Lapsi rauhoittuu, kun hän tietää olevansa yksilönä huomattu. Hän kokee olevansa tasa-arvoinen muiden kanssa. Alkurutiineihin kuuluu myös kättely ja lempeä koskettaminen, jos lapsi sen hyväksyy. Se voi olla pehmoposken sipaisu, rempseä ylävitonen, tossuvarpaan rapsutus, taikasulan sipaisu tai Niilo-siilin nuuskutus. Silkkitie-hetki päättyy joka kerralla kysymykseen ”Miltä sinusta tuntuu?” ja kiitokseen yhdessä toimimisesta.

### **3. Laulu- ja piirileikit ovat tärkeitä**

Silkkitiellä laulut opetellaan hyvin ja niitä toistetaan usein. Ystävyyspiiri -laulu silkkiliinan kanssa luo kokemuksemme mukaan herkän ja turvallisen olon. Lapset saavat soittaa silkinpehmeitä ääniä tai tömistellä jaloillaan silkin suojassa. Samalla herkistytään kuuntelemaan jokaisen itse keksimää ääntä. Sinä olet ihana -laulun aikana jokainen lapsi ja aikuinen saa positiivista, kannustavaa ihailua. Satumaailmaan-laulu toimii kehon ja mielen lämmittelyinä, virikkeenä ja yhteisöllisenä leikkinä ja johdattaa päivän teemaan ja toimintaan.

### **4. Silkkitiellä kuunnellaan tarinoita ja luetaan satuja**

Kehyskertomus tai valmis satu antaa mielikuvia ja samaistumisen kohteen, jota musiikki ja muut taiteelliset toiminnat vahvistavat. Satu alkaa

alkumusiikilla. Musiikki virittää tunnelmaan ja rauhoittaa kuuntelemaan. Musiikin aikana kerrotaan sadun nimi, kirjailija ja kuvittaja. (Tosi) tarinoiden päähenkilö voi olla käsinukke tai eläinhahmo, pehmolelu tai vaikkapa leikkikaivuri. Silkkitiellä sanoitetaan tunteita ja rohkaistaan lasta kertomaan tunteistaan aikuiselle, toiselle lapselle ja kontaktinukelle. Lapsen voi olla helpompi puhua asioistaan aikuisen kädessä olevalla nukelle kuin suoraan aikuiselle, joka kuitenkin kuuntelee ja on läsnä. Niilo-siili-käsinukke on Rinnalla-hankkeen Silkkitien oma siili.

Sen kertomukset käsittelevät lasten esille tuomia aiheita. Siilin kertomusten, runojen ja laulujen mukana lapset saavat jännittää ja toivoa ystävää, rakentaa ystäville suojapaikkoja, pelätä, kiukutella ja surra kotipesän menetystä, haaveilla ja uneksia. Kertomusten ja keskustelujen lomassa musiikki, laulaminen, soittaminen ja liike antavat väylän tunteiden ilmaisuun. Tarinoista syntyneillä lauluilla on samaistumisen kautta emotionaalinen yhteys lapsiin. Esimerkiksi Niilo-siili-laulu kertoo siilin elinympäristöstä; Kaivurilaulu kertoo kaivurin läsnäolosta siilin elämässä; Muuttolaulu ja -satu helpottavat muuttotilanteen hyväksymisessä ja Tontun jäljet -laulu, joulusatu ja kapsäkkiteatteri virittävät joulun odotukseen. Laulu voi kertoa tositarinan, esimerkiksi Pikkuiset peikot -laulu kertoo alle kolmivuotiaiden metsäretkestä. Satujen, laulujen ja musiikin tunteisiin eläydytään, niitä soitetaan, liikutaan ja maalataan.

#### **5. Silkkitie on leikki, musiikillinen, kehollinen, moniaistinen ja taiteidenvälinen luova prosessi**

Mielikuvituksen ja eläytymiskyvyn kehittämiseksi keksitään musiikkileikki kysymällä: ”Miten siili liikkuu?” Lapset saavat tehdä ehdotuksia omien kokemustensa kautta. Kaikki saavat musiikin soidessa liikkua omalla tavallaan. Kun on keksitty erilaisia tapoja liikkua, niistä voidaan koota yhteinen tanssi. Lasten on rikastuttavaa huomata, kuinka eri tavalla toiset ajattelevat (Laxén 1974). Näin opitaan toimimaan yhdessä toisten kanssa joko pareittain, pienryhmässä tai puolikkaan päiväkotiryhmän ja sen aikuisten kanssa. Lasta rohkaistaan tuottamaan omia musiikillisia ideoitaan, soittamaan äänimaisemia ja maalamaan ja tanssimaan mielikuviaan musiikista. Lasten yhteiset sävellykset äänitetään ja niitä kuunnellaan yhdessä. ”Katseltiin videolta lopputulos ja silminnähdessä lapset olivat iloisia ja tyytyväisiä sävellykseensä: Me osattiin!”

#### **6. Kuvallinen työskentely integroi**

Kuvallinen työskentely integroi Silkkitien osa-alueet ja tuo näkyville lapsen sisimmän kokemuksen ja tunteet. Esimerkiksi musiikkimaalaus yhteisöllisenä prosessina on syvä elämys (ks. Liite Surunaru-maalaus). Eri tekniikat (piirtäminen, muovailu, sarjakuvat, ympäristötaide ja rakentelu esimerkiksi legoilla) kuuluvat Silkkitiehen.



## **7. Rauhoittuminen**

Rauhoittuminen musiikin ja kuvallisen ilmaisun toimintaan yksin tai pienryhmässä onnistuu sopivalla musiikkivalinnalla. Usein toistettu sama, rauhallinen musiikki luo turvallisuuden tunteen. Musiikki sulkee ympäristön äänet ja muut virikkeet pois ja antaa lapsen omalle mielikuvitukselle ja luovuudelle tilan ja ajan. Töiden tarkastelu musiikin soidessa rauhoittaa katselemaan ja opettaa arvostamaan omia, toisten ja yhteisiä taideteoksia.

## **8. Aikuisen osallistuminen**

Aikuisen osallistuminen toimintaan luo turvallisuutta ja tarjoaa työskentelymallin esimerkiksi maalaamiseen, musiikkiliikuntaan, soittamiseen, laulamiseen ja luovaan musisointiin. Silkkitiin motto on "calm down", rauhoitu lapsi pieni. Aikuinen mahdollistaa organisoimalla ja omalla asennoitumisellaan toiminnan joustavuuden, carpe diem -ajatuksen sekä lapsen tarpeiden ja teemojen huomioon ottamisen.

## **9. Metsäretket auttavat lasta hahmottamaan ympäristöä ja luovat positiivisen luontosuhteen**

Silkkitiellä metsäretkiin liitetään ympäristötaiteet, musisointi, sadut ja luonnon sekä retkieväiden tarjoamat aistimukset. Jo yhdessä kuljettava matka itsessään on tärkeä. Matkalla opitaan sinnikkyyttä, keskustellaan ja kannustetaan väsyneitä pikku matkalaisia vaikka laulamalla kaikki tutut laulut. Retket antavat elämyksiä, jotka siirtyvät taidetekiin päiväkodissa.

## **10. Maasta se pienikin ponnistaa!**

Alle kolmivuotiaiden Silkkitie on yksinkertaista, perushoitoon sisältyvää, yksilöllistä ja kokonaisvaltaista. Tärkeää on, että lapsi kuulee oman nimensä lauluissa. Sinä olet ihana! -laulu herättää ja hurmaa lapsen henkilökohtaisuudellaan. Keholliset laululeikit ovat sormileikkejä, hypittelyjä, tanssimista, piirileikkejä, taputteluja ja helliä sivelyjä. Alle kolmivuotiaiden Silkkitiellä keskeistä on:

- lapsen perustarpeiden huomioon ottaminen
- laulamisen merkitys perushoitotilanteissa
- yksilöllisyys
- havainnollistaminen, kuvakirjat, pehmolelut, lelut
- turvalliset ja helppokäyttöiset soittimet
- hitaus, selkeys, rauhallisuus ja lapsentahtisuus (tempot lauluissa, puherytmi)
- lapsi saa tehdä kaikkea taidetoimintaa asianmukaisin välinein turvallisessa ympäristössä

Alkurutiinit ovat Silkkitien laulu- ja musiikkihetken peruspilareita. Yllätyksiäkin saa olla pienin annoksin, esimerkiksi uusi soitin ukulele voi innoittaa laulamaan aivan uudella innolla ja omatoimisesti jo aikaisemmin opittua laulua. (Huotilainen 2009.)

Vauva aivan kuin janoaa uutta tietoa ja innostuu, kun jokin tuttu asia meneekin eri tavalla kuin aiemmin. Yllätykset ja vaikkapa ”jännittäviä” elementtejä sisältävät laulut innostavat vauvaa valtavasti. Kuitenkin hermostuneena ja väsyneenä ollessaan vauva kaipaa taas tutun ja turvallisen pariin. Vauva osoittaa ilmeillään ja eleillään selvästi, toivooko hän sillä hetkellä innostavia yllätyksiä vai rauhoittavaa turvallisuutta. (Huotilainen 2017, 124.)

### **11. Juhlat ovat tärkeä osa lapsen kasvua ja kehitystä**

Juhla katkaisee arkisen aherruksen. Silkkitiellä lapset ja aikuiset juhlivat yhdessä laulaen, tanssien, soittaen ja satuillen. Juhlan ohjelma on opittu arjen toiminnan aikana ja esitetään juhlayleisölle ylpeänä. Arjen toiminnasta tuttu satu voi olla juhlan ohjelmarunkona. Juhla antaa kauniita, iloisia, merkityksellisiä, erityisiä muistoja ja kokemuksia. Juhlaan kuuluu ilo ja hassuttelu, herkkyyys ja perinteiden jatkaminen ja uusien luominen. Aina voi juhlistaa jotain tapahtumaa, asiaa tai onnistumista.

## **Silkkitiellä jokainen lapsi on arvokas**

Silkkitie on syntynyt pitkästä kokemuksesta musiikin varhaiskasvatuksessa. Silkkitie on vuosien saatossa osoittautunut yhteisöllisyyttä ja ryhmäytymistä vahvistavaksi ja jokaisen lapsen tarpeet huomioon ottavaksi toiminnaksi. Sana- ja kirjallisuusterapeuttinen tietämys on Rinnalla-hankkeessa ollut osana Silkkitietä. Musiikki ja sanataide liittyvät saumattomasti toisiinsa laulujen, runojen, satujen ja luovan musiikki-ilmaisun kautta. Luonto, kuvataiteet ja erilaiset ääniympäristöt antavat alustan toimia yhteisöllisesti unohtamatta lasta yksilönä. Vaikka musiikki-, sana- ja muut taiteet ovat leikin kaltaisia toimintoja, voisi päiväkotiympäristössä Silkkitien antamia tunnekokemuksia jatkaa myös aikuisen organisoimissa leikkitilanteissa. Spontaaneissa leikeissään lapset ottivatkin esimerkiksi Niilo-siilin mukaan leikkeihinsä, ja lauluja laulettiin ulkoleikeissä ja muissa tilanteissa.

Toiminta pienryhmissä vahvistaa ryhmän kiinteyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ne ovat sitä voimakkaampia, mitä enemmän ryhmässä tehdään kiinnostavia asioita ja mitä enemmän ryhmän jäsenet ovat toisilleen ystävällisiä ja kunnioittavat toisiaan. Samalla ryhmä kokee, että sen toimintaa ja jäseniä arvostetaan. (Aho & Laine 2000.)

Voidaan kysyä, kuinka syvälliseksi ja pitkävaikutteiseksi Silkkitien vaikutus voi tulla lyhyen kokeilujakson aikana. Joka tapauksessa Silkkitien moniaistinen ja kokonaisvaltainen taidetyöskentely vahvistaa ja rikastaa lapsen sosiaalisemotionaalisia taitoja. Samaan

tulokseen päätyivät Raver ja Knitzer (2002) omassa tutkimuksessaan, jossa he totesivat, että taiteet rikastavat lapsen ymmärrystä omista tunteistaan ja auttavat sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen oppimisessa (Raver & Knitzer 2002). Tätä tukee myös Miller ja hänen kollegoidensa (2006) tutkimustulokset, joiden mukaan tunteiden ilmaisu ja sääntely erottuvat emotionaalisen osaamisen alueina, joilla on eniten merkitystä esiopetuksen lopputuloksissa (Miller ym. 2006).

Jokainen luo oman Silkkitie-matkansa, jossa voi käyttää omia vahvuuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan ja ottaa huomioon oman ryhmänsä lasten tarpeet. Silkkitietä ei voi tehdä väärin, sillä se on luovaa ja taiteellista työskentelyä.

## Lähteet

- Aho, A. & Laine, K. 2000. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahonen, H. 1997. Musiikki – sanaton kieli. Helsinki: Finn Lectura.
- Arvola, P. & Mäki, S. 2009. Sadun salaisia viestejä. Teoksessa: S. Mäki & P. Arvola (toim.) Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1. Helsinki: Duodecim, 45–66.
- Atjonen, P. 2009. Tulevaisuuden pedagogiikka. Kuuminta HOTtia etsimässä? Perusopetus 2020 -seminaari. Helsinki 16.9.2009. Saatavissa <https://docplayer.fi/37086075-Tulevaisuuden-pedagogiikka.html> [Luettu 9.1.2020]
- Brown, D. & Sax, K.L. 2013. Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly* 28(2), 337–346.
- Ervasti, M. 2003. Lorutan laulun, sävellän sillan, piirrän partituurin, äänikuvitan kertomuksen – Musiikillinen keksintä osana sovellettua Orff-pedagogiikkaa. Lisensiaatintutkimus. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Musiikkikasvatus. Oulu: Yliopistopaino.
- Fredrikson, M. 2009. Alle kolmevuotiaan musiikilliset kontekstit. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen Musiikkikasvatusseura FISME ry. Vaasa, 131–137.
- Helenius, A., Jääliinoja, P. & Sormunen, H. 2000. Sesam! Avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan. Jyväskylä: Atena Kustannus
- Hellsten, T. 2015. Löydät kun lakkaat etsimästä. Kirja läsnäolon mysteeristä. Helsinki: Minerva.
- Huottilainen, M. 2009. Musiikillinen vuorovaikutus ja oppiminen sikiö- ja vauva-aikana. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen Musiikkikasvatusseura FISME ry. Vaasa, 121–129.
- Huttu, T. & K. Heikkinen. 2017. Pää edellä. Näin tuet lapsesi aivojen kehitystä. Helsinki: WSOY.
- Izard, C. E., Trentacosta, C. J., King, K. A., & Mostow, A. J. 2004. An emotion-based prevention program for Head Start children. *Early Education and Development* 15(4), 407–422.

- Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J., Krauthamer-Ewing, S. E. & Finlon, K. 2008. Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology* 20(1), 369–397.
- Jordan-Kilkki, P. & Pruuki, L. 2013. Dialoginen työskentelyote opettajan työssä. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 18–36.
- Juntunen, M-L. 2015. Inkeri Sibeliuksen Akatemian lehtorina. Teoksessa M-L. Juntunen, H-M. Aarnio & S. Perkiö (toim.) *Ikkunoita Inkerin elämään. Muistoissa musiikkiliikunnan uranuurtaja Inkeri Simola-Isaksson*. Sibeliuksen Akatemian julkaisuja 14. Helsinki: Taideyliopisto, 98–132.
- Juntunen, M-L. Juntunen, Aarnio, H-M. & Perkiö, S. (toim.) 2015. *Ikkunoita Inkerin elämään. Muistoissa musiikkiliikunnan uranuurtaja Inkeri Simola-Isaksson*. Sibeliuksen Akatemian julkaisuja 14. Helsinki: Taideyliopisto.
- Kankkunen O.-T. 2012. Käy kuuntelemaan! Äänikävely ja ääniympäristön havainnointi. Teoksessa K. Ahonen & T. Juutilainen. (toim.) *Järjen ja arjen ääniä: Tampereen normaalikoulu tutkii, kokeilee ja kehittää*. Tampere University Press, 119–152. Saatavissa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201212121093> (Luettu 29.02.2020).
- Keränen V., Juutinen J. & Estola E. 2017. Kosketus kasvattajien kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research* 6(2), 249–269.
- Kurenniemi, M. 1980. Radigundiksen kynä. Lastenkirjailijan puheenvuoro kirjoittamisen vastuusta ja mielikuvituksen tärkeydestä. Teoksessa M. Kurenniemi, I. Lappalainen & S. Ojanen S. (toim.) *Sadun avara maailma. Sadut varhaiskasvatuksen tukena*. Helsinki: Otava, 103–116.
- Kurkela, K. 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynaamiikkaa. Sibeliuksen Akademia, Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja (11), Helsinki.
- Kurkela, K. 1994. Mielen maisemat ja musiikki: Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynaamiikkaa. Toinen, korjattu painos. Helsinki: Sibeliuksen Akademia.
- Laxén, U. 1974. Muutama sana päiväkodin ja esikoulun luovasta toiminnasta. Teoksessa *Vaihtoehtona luovuus. Suomen Kulttuurirahaston taidekasvatustyöryhmä (toim.)*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Hämeenlinna, 95–97.
- Lindeberg-Piiroinen, A. & Ruokonen, I. 2017. Lapsi ja musiikki. Teoksessa A. Lindeberg-Piiroinen & I. Ruokonen (toim.) *Musiikki varhaiskasvatuksessa – käsikirja*. Tallinna: Classicus, 63–141.
- Louhivuori, J. 2009. Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen Musiikkikasvatusseura FISME ry., 11–25.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. 2006. Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion* 20(8), 1170–1192.

- Mäkelä, J. 2015 Syli suojaa aivoja. Kirkko ja kaupunki 12.1.2015. Saatavissa <https://www.kirkkojakaupunki.fi/-/syli-suojaa-aivo-1#af8aad0f> [Luettu 14.2.2020]
- Mäki, S. & Arvola, P. 2009. Satu hoitaa lapsen mieltä. Teoksessa S. Mäki & P. Arvola (toim.) Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1. Helsinki: Duodecim, 22–44.
- Ojanen, S. 1980. Mitä sadut merkitsevät lapselle: psykodynaaminen teoriatausta ja kansansadun merkitys. Teoksessa M. Kurenniemi, I. Lappalainen & S. Ojanen. Sadun avara maailma. Sadut varhaiskasvatuksen tukena. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava, 9–43.
- Opetushallitus 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) [Luettu 26.3.2020].
- Opetushallitus 2016. Leikki esiopetuksessa. Tukimateriaali. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/leikki\\_esiopetuksessa\\_tukimateriaali\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/leikki_esiopetuksessa_tukimateriaali_0.pdf) [Luettu 15.2.2020].
- Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmiin-perusteet> [Luettu 10.1.2020].
- Polva, A. 1965. Marjuli. Hämeenlinna: Karisto.
- Raver, C. C. & Knitzer, J. 2002. Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three and four-year-old children. New York, NY: National Center for Children in Poverty, Columbia University Mailman School of Public Health.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. 2014. Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-Kustannus, 136–159.
- Styrman, T. & Torniainen, M. 2018. Kunnioittavan kosketuksen käsikirja. Ammatillinen hoitokohtaaminen sosiaali- ja terveysalalla. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Varner, E. 2020. Music learning is also social and emotional learning. *General Music Today* 33(2), 74–78.



## ESIMERKKI SILKKITIE-PROSESSISTA I

*Surunaruja aukomassa silkkitiellä tarinan, taiteen ja musiikin avulla.*

Tavoitteet:

- Annetaan tilaa myös negatiivisille tunteille
- Löydetään keinoja niiden käsittelyyn ja purkamiseen
- Yhteisöllisyyden ja ystävyyden kokeminen

**Jokainen lapsi haluaa tulla kuulluksi ja nähdyksi.** Siksi kätelemme ja vaihdamme aamun kuulumiset aina ennen, kuin aloitamme varsinaisen asian.

**Niilo-siilin tarina on aina liittynyt “kotisiilin oikeaan elämään”.** Niin nytkin. On tapahtunut jotain kauheaa. NIILO-SIILI ON MENETTÄNYT KOTINSA! Voi kuinka lapset kauhastuvat ja kuuntelevat hiirenhiljaa Niilo-siilin vakavaa tilannetta. Niilo kohtaa ensimmäistä kertaa elämässään tunteen, jolloin piikit tuntuvat salamoivan ja silmät kapenevat viiruiksi, kulmat menevät kurttuun ja naama ihan mutruun. Kiukkuhan se on ja suuttumus!

**Ilmeitä!** Nyt on hyvä hetki katsoa, miltä me näytämme, kun olemme vihaisia tai kiukkuisia. Samalla saa kertoa, mikä asia voi kiukuttaa tai suuttuttaa.

**Tarvitsemme kehoittimet ja erilaisia rumpuja** (kehärummut, itse tehty isorumpu, djembejä) “Ketturumpu auttaa kun minua kiukuttaa”, sanoo mentori lapsille. “Niin voivat auttaa muutkin rummut. Ja voi siihen auttaa kiukkuhokemakin, jonka me ensin soittamme kehoittimilla”:

Kiukuttaa, suuttuttaa,  
nyt niin kiukuttaa! TSHSSSSS!

kädet vuorokäsin polviin sanojen mukaan  
kädet vuorokäsin polviin sanojen mukaan  
tshsssss! = työnnetään kiukku pois!

Sama rummuttaen! (Lapset soittavat sanarytmia)

**Niilo-siilin kodin menettämisen tarina jatkuu.** Niilo toteaa kiukun rummuttamisen tehneen hyvää. Se helpotti. Jäljelle jäi ikävä vanhaa kotia ja suru. Se tuntuu silmissä, ja tuntuu, kuin tulisi itku.

**Kokemus:** Lapset rupeavat spontaanisti ehdottamaan ratkaisua pulmaan: “Minä olen tehnyt paperista siilinpesän, Niilo vois tulla sinne.” (poika 5v) “Meille kotiin voi tulla kans, vaikka yökylään.” (poika 5v). Empatia on todella aistittavissa lasten kasvoissa, katseissa ja kehonkielessä.

## Toiminnallista ongelmanratkaisua ja uusi laulu:

*Sykkyrällä mykkyrällä  
surunaru on.*

*Siinä mun kaikki murheeni on.  
Hiljaa alan sitä tutkia  
hitaasti solmuja availla.*

*Solmussa syttyrällä  
surunaru on.*

*Silloin se on ihan käyttökelpoton.  
Hiljaa alan sitä tutkia  
hitaasti solmuja availla.*

*(san. & säv. Leena Poikela löytyy Nyt satuillaan! -laulukirjasta)*

**“Narusammakko” kantaa tänään surunaruja** (trikookude), joissa on valmiiksi tehtyjä lapsille sopivia löysiä solmuja. Aikuinen laulaa Surunaru-laulua ja availee samalla solmuja ja Niilo-siili kuiskaa sanoja. Jokainen pari saa oman surunarunsa, jossa on solmuja. Yhdessä sitten availlaan niitä.

Kokemus: Joskus tehtävä on vaikea. Iästä ja motoriikasta riippuen solmut aukeavat ja niitä tehdään lisääkin. Turhautumistakin on havaittavissa. Toisaalta myös vapautunutta iloa, kun kaikki solmut aukeavat. Kaiken kaikkiaan solmujen avaaminen ja tekeminen kehittää ongelmanratkaisua, käden ja silmän koordinaatiota, sinnikkyyttä ja keskittymistä. Yhdessä avaaminen lisää yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Säestyksetön laulu myös rauhoittaa.

**Narusammakko kerää narut talteen.** Enää ei Niiloa suututa. Surukin on vähitellen väistymässä, kun ongelmaan keksittiin ratkaisuja. Toivoa uuden kodin löytymisestä on. Ketturumpu näyttää, kuinka iloiseksi se tuli, kun sai purkaa kiukkua ja surua. Iloisen rummutuksen siivittämänä lapset saavat ilmaista iloa tanssien. Nyt jo hymyilyttää!

Kokemus: Siirtymävaiheet ovat aina haastavia – tunnelmaa ajatellen. Lapset elävät hetkessä, ja sadun hohto voisi olla näissäkin läsnä.

Suojavaatteet puetaan ylle, kun lähdetään Niilon ystävän (jokin eläin, esim. Kauris Kaunosielu) maalausateljeeseen. Hänellä on maalaamisen intohimo, ja kaikki surut, kiukat, ilot hän maalaa tauluiksi. Jne.

**Jakaannumme kahteen maalausryhmään.** Tehdään vihreästä linjalangasta verkko lasten kanssa niin, että lanka kulkee lapselta toiselle ensin toiseen käteen ja sitten toiseen. Yksi aikuinen on mukana ryhmässä. Tässäkin voi käyttää rauhallista musiikkia, mutta toimii myös ilman. Syntynyt verkko asetetaan maalattavan (terva)paperin päälle ja teipataan kiinni. Lapset (ja mahdollisuuksien mukaan yksi aikuinen) asettuvat maalaamaan rauhallisen musiikin soidessa. On hiljaista. Nyt ei tarvitse kaverille sanoa mitään. Aikuisen läsnäolo ja hiljainen olemus rauhoittaa samoin kuin musiikki.

**Maalaamisen loputtua lapset nousevat penkeille tutkimaan maalauksia.** Ilmeet ovat tyytyväisiä. Rauhallinen musiikki taustalla, aikuisella taikasivellin, joka seuraa maalauksen kuvioita ilmassa. Maalauksen kuivuttua narut poistetaan ja taideteokset nostetaan seinille. Näin kiukku ja suuttumus ovat vaihtuneet surun kautta iloksi. Valmiita töitä tarkasteltiin penkillä seisten kuunnellen esimerkiksi J.S.Bach: Sonata No.2 Es-duuri BWV 1031 tai John A. Nilson: Ave Nocturne (kitara)



## ESIMERKKI SILKKITIE-PROSESSISTA II

*Satu: Niilo ja lammass – pieni hetki myötätuntoa ja huolenpitoa*

Tavoitteet:

- Huolenpito eläimestä
- Myötätunto
- Yhteisöllisyys
- Eläytyminen

Toiminta:

Alkuruutiinit, Sinä olet ihana -laulu ja Satumaailmaan-piirileikki

Runo virikkeenä, tunnelman luojana ja mielikuvan rakentajana luonnosta.

*Sidon sinut, pikku vuohi,  
sinuun koivu valkotuohi.  
Sidon pienen sarvipään  
juureen rungon täplikkään.*

*Seiso, päkä-puskurini;  
älä pukkaa, älä liiku.  
Seiso, koivu kultatukka;  
älä huoju, älä kiiku.*

Vuohesta ajatukset lampaisiin ja erityisesti yhteen Niilo-siilin kaverilampaaseen. Kerrotaan tarina Niilo-siilistä ja lampaasta (käsinukke ja pehmoeläin), jonka Niilo auttaa irti koivusta. Silputaan, revitään hiljaisuudessa keltaista paperia = syksyn lehdet (vrt. Tontun askeleet). Kaikki kyykistyvät Niilo-siilin ja lampaan ympärille. Syksyn lehdet tippuvat siilin päälle. Soitetaan itse tehdyillä soittimilla hiljainen syyslaulu. Riisin rahina muovia vasten rytmittää laulua.

Kokemus: Sitten Niilo kertoi tapaamastaan koivuun sidotusta lampaasta ja siitä, kuinka koivun lehdet putoilivat, kun lammass ja Niilo riuhtoivat narua poikki. Mietittiin, miksi lammass oli sidottu (“ei karkaa”). Katsottiin kirjasta kuva, lorua ei luettu. Tarinan jälkeen Niilo ja lammass asettuivat lattialle pötköttämään ja lapset silppusivat keskittyneesti keltaisia paperilappuja syksyn lehdiksi, jotka tipahtelivat Niilon päälle. Hartaasti revittiin, koottiin käsiin ja ripoteltiin pesäaineksia. Miltähän Niilosta tuntuu? Mukavalta, kun siitä huolehdittiin. Lammass iloitsi, kun oli irti. Lapset kerääntyivät Niilon ja lampaan ympärille. Lapset kuiskaavat Niilon korvaan, miltä heistä tuntui. “Hyvältä.” Ujon lapsen rohkaistuminen: Hymy, muutama sana, lyhyt kosketus. Ujo, varovainen tyttö esitteli Silkkitie-toiminnan jälkeen lippalakkiaan, hymyili ja sanoi muutaman sanan.

Materiaalit:

- Niilo-siili ja lammass
- Syksyn lehtien väristä silkkipaperia tai muuta värikästä paperia
- Sateenkaari
- Venäläisiä satuja, lastenloruja ja hokemia, W&G 1987. Kuv. Jurij Vasnetsov. Suom. Kaarina Helakisa ja Merja Somiska.

## ESIMERKKI SIILIKITIE-PROSESSISTA III

*Musiikkimaalaus: Unet Ja Unelmat*

Tavoitteet:

- Osaan kuunnella tarinaa
- Saan Kokea Akvarellimaalauksen Oikealla Vesiväripapeilla
- Opin Uuden Maalaustekniikan Märkää Märälle + Suola
- Osaan Kertoa Tarinan Maalauksestani
- Ilo Ja Hyvä Olo

Alkurutiinit:

- Luetaan Niilo-siilin kirje - Niilolla uusi koti! - Niilo menee talviunille.
- Keskustellaan unista ja unelmista.
- Opetellaan yhdessä märkää märälle -tekniikka ja suolan käyttö siinä.
- Loru: pyöritä, pyöritä pyöritä vaan / tarpeeksi väriä pensseliin saat!
- Tehdään musiikkimaalaus unista / unelmista.
- Lapsi kertoo työstä, aikuinen kirjaa ylös.
- Tarkastellaan valmiit työt taikasiveltimen ja musiikin avulla.

Materiaalit:

- silkkikangas
- piano
- kirje
- musiikki: rauhallista, esim. John A. Nilson: Ave Nocturne (kitaralla)
- kunnan äänentoisto, Bluetooth-kaiutin
- akvarellipaperi (esim. A3/200g)
- hyvät vesivärit
- hyvät pensselit
- suolaa
- vesiastiat
- suojaksi sanomalehdet
- suojamuovit

Muuta:

Musiikkimaalaus on yksi tärkeä osa musiikkikasvatusta ja sen mieltä avaava vaikutus on kiistaton.

Kokemus: Musiikki auttaa keskittymään katseluun ja kokemiseen. Tuttu, eri tilanteissa usein toistettu hidastempoinen musiikki rauhoittaa, luo turvallisuutta.

## ESIMERKKI SILKKITIE-PROSESSISTA IV

*ME MUUTETAAN! -teema (esim. Päiväkoti muuttaa)*

Pahvilaatikosta talo, jonka sisälle jokainen lapsi saa piirtää muutossa mukaan otettavan tärkeän tavararan.

Tavoitteet:

- Opin käsittelemään muutoksen aiheuttamaa ahdistusta sana-, musiikki ja kuvataidekasvatuksen avulla
- Koen yhteisöllisyyttä musiikin, tarinan, soittamisen ja musiikkiliikunnan parissa
- Ymmärrän ystävyyden merkityksen

Toiminta:

Alkurutiinit: Sinä olet ihana -laulu ja Satumaailmaan-piirileikki.

Satuhetkeen valmistaudutaan sopivalla alkumusiikilla. Luetaan Kristiina Louhen Tompan uusi koti. Uusi laulu ”Kun muutetaan” lauletaan sadun aikana useamman kerran.

Keskustellaan: ”Minkä ottaisit mukaan vanhasta päiväkodista?”

Piirretään kuva tavarasta. Jokainen saa liimata kuvansa Tärkeiden tavaroiden taloon. Tarkastellaan taloa yhdessä. Lopuksi Kun muutetaan -laulu ja rentoutuminen hiljaisesti makoillen silkkikankaan päällä tai alla.

Materiaali:

- satukirja
- Kristiina Louhi: Tompan uusi koti
- Me muutetaan -laulu
- säestyssoitin: Piano/Kitara /Ukulele
- pahvilaatikosta Tehty ”Tärkeiden Tavaroiden Talo” (Ei Liian Suuri)
- piirustuspaperi, Värikynät, Sakset, Liima.
- piirustuspaperin/steiner-paperin oltava sopivan pieni (esim. A5), jotta kaikkien tavarat sopivat yhteiseen pahvitaloon.

Kokemus: Muuttamiseen saattaa lapsella liittyä erilaisia vaikeitakin tunteita, kuten pelko, hämmennys, ahdistus, kiukku, suru... Niiden läpikäyminen kokonaisvaltaisen musiikillisen toiminnan keinoin voi helpottaa. Myös sadussa esiintyvät teemaan liittyvät tunteet ilmaistaan musiikillisin keinoin (laulu). Laulu voi auttaa esimerkiksi pelon tai jännityksen voittamisessa.

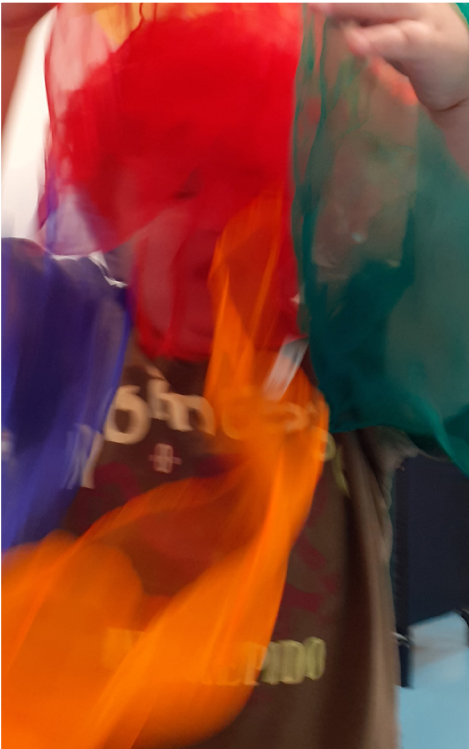
*Kuva: Piia Leppänen-Keränen*



*Kuva: Piia Leppänen-Keränen*



*Kuva: Piia Leppänen-Keränen*



*Kuva: Tiina Sironen*



*Kuva: Tiina Sironen*

# Silkkitie – satumainen musiikkimatka

Johanna Viianen, Merja Alhoke, Piia Laaksonen, Anu Lamminen  
ja Tiina Sironen

## Monta polkua rauhaan ja läsnäoloon

Matka Silkkitiellä alkaa usein hiljaisuuden kuuntelulla. Laulujen tarinallisuus kuljettaa osallistujaa pitkin polkua, joka on jokaisen oma kokemus Silkkitiestä. Ei ole yhtä tapaa tehdä, vaan välillä mutkitellaan, pysähdytään ja ihmetellään. Pysyvät ainekset Silkkitiellä kulkemiseen ovat rauha, kiireettömyys ja läsnäolo.

Kuuntelukasvatus kulkeekin vahvasti Silkkitie-hetkissä musiikkikasvatuksen rinnalla. Silkkitie-hetkiin voi hyvin yhdistää aineksia muista Rinnalla-hankkeen menetelmistä. Kaiken seuraavassa kuvaamamme me ”pakkasimme reppuihimme” ennen elokuuta ja hankepäiväkoteihin jalkautumista.

## Silkkitiellä haltioituneita

Saimme heti alussa huomata, miten Silkkitie-menetelmä sai aikaan haltioituneita ilmeitä ja huokauksia niin lapsissa kuin meissä aikuisissakin: ”Miten pehmeää”, ”Oi, miten kaunista musiikkia!” Silkin alta kurkkaaminen kirvoitti hymyt kasvoille ja silkin katoamistempu hämmästytti. Paljon muita elementtejä ei ensimmäisille Silkkitie-kerroille tarvittu kuin laulu, silkin kosketus ja lempeä katse.

Silkkitie-menetelmässä on tärkeää ottaa huomioon ryhmien erilaiset tarpeet ja lasten kokemukset. Toiminnan toteutukseen tarvittiin riittävästi aikaa, rauhaa ja yhteistyötä henkilökunnan kanssa. Silkkitien kehittäjän Leena Poikelan laulut ovat kauniita ja tarttuvia. Lapset ottivat esimerkiksi aloituslaulun ”Ystävien piiri” nopeasti omakseen. Laulujen pohjalta syntyi myös pidempiä taideprojekteja, joissa laulun tarinaan paneuduttiin usealla

kerralla eri tavoin. Tällainen on esimerkiksi Niilo-siilin tarinan rakentaminen, jossa jokainen lapsi teki taikataikinasta oman Niilo-siilin ja seuraavalla kerralla luotiin Niilolle oma pesä. Vuoden aikana Silkkitie kulki osan mentoreista mukana myös metsäretkille. Metsässä lahjaksi saadut kivisoittimet ihastuttivat lapsia aina uudelleen ja uudelleen. Usein kuultu kysymys olikin: “Saako nämä viedä kotiin?” Musiikkikasvatus kuuluu olennaisesti varhaiskasvatukseen, ja ehkä sen takia monen päiväkodin oli helppo ottaa Silkkitie omakseen. Menetelmä eroaa perinteisestä lauluhetkestä siinä, että se on pikemminkin elämysmatka, jossa koetaan ja eläydytään yhdessä.

## **Kokonaisvaltaista yhdessä tekemistä**

Piiri silkin ympärillä on yhteen kokoava voima; kuin nuotiopiiri, joka tuo lapset ja aikuiset yhteisen elämyksen äärelle. Silkki kuljettaa tarinaa hetkessä, tuo aistikokemuksia, antaa mahdollisuuden rauhoittumiseen, iloon ja leikkiin. Keskeistä onkin luova tila, joka tempaa mukaansa. Silkkitiellä voidaan toimia yksin ja/tai yhdessä. Hetkiin keskittyminen, vuorottelu ja yhdessä tekeminen ovat osa musiikillista toimintaa.

Sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset taidot kehittyvät Silkkitiellä kuin huomaamatta. Rytmi ja liike tukevat lasten itsesääteilytaitojen kehittymistä. Silkin taika ja maagisuus piilevät juuri sen kokonaisvaltaisuudessa: miltä silkki tuntuu, miltä se näyttää eri valoissa ja ympäristöissä, miten silkin liike tuntuu ilmapirrassa. Silkin keveys ja lämpö ovat hurmaavia. Hetki mahdollistaa oman ja yhteisen kokemisen myös ilman sanoja.

Jokaisen lapsen huomioon ottaminen ja aikuisen hyväksyvä katse luovat hetken alkuun turvallisuutta. Silkin äärellä yhdessä oleminen vahvistaa turvallisuuden kokemusta samoin kuin toiminnan struktuuri, johon sisältyvät aina toistuvat vaiheet tutusta aloituksesta loppurentoutukseen. Silkkitiellä lapsia ohjataan tekemään asioita myönteisellä tavalla ilman suoraa käskyä.

## **Itsetuntoa kasvattaen Silkkitiellä**

Musiikista nauttimiseen ja sen ääreen pysähtymiseen sopii hyvin instrumentaalinen musiikki, jonka voi valita aiheen mukaan ja joka jättää tilaa mielikuvitukselle. Silkkitiellä jokainen voi ilmentää itseään ja osallistua hetkeen omalla tavallaan. Myös päiväkotien henkilöstö osallistuu toimintaan lasten rinnalla. Tämä on lapsille merkityksellistä. “Teetkö sinäkin?” “Lauletaan vielä opellekin!” Näin aikuiset antavat toiminnallaan mallin lapsille ja pääsevät itsekin kokemaan Silkkitien lumon.

Silkkitiellä lähdettiin kokeilemaan yhdessä heittäytyen, ilman suorittamista. Pääasia ei ollut täydellinen suoritus, vaan yhteinen ilo ja musiikista nauttiminen. Tällöin onnistumisen kokemuksia on helposti tarjolla. Ei häiritse, vaikka menisi nuotin vierestä. Silkkitie haastoi meitä ammattilaisia toimimaan epämukavuusalueella, madaltamaan kynnystä uuden kokeilemiseen ja käyttämään monipuolista musiikkia, erilaisia soittimia, tai vaikka epäsoittimia.



## Musiikki tunteiden tulkkina

Musiikilla tiedetään olevan terapeuttinen voima. Musiikin avulla voimme muistaa vanhoja asioita, ja sillä on myös voima luoda uusia kokemuksia. Silkkitie on tunteiden tie. Eri tunteita voi hyvin ilmentää musiikilla ja silkillä, jossa silkkiliina tuo mukaan myös hyvin kuvailevan liikkeen. Silkki voi olla leppoisaa tuulta, leijailevaa lumisadetta tai välillä myrskyävää merenkäyntiä. Musiikin avulla voimakkaita tunteita voidaan purkaa myönteisin keinoin ja antaa näin lapsille tapoja ilmentää itseään eri tavoin. Musiikin voimaa ja tunteita yhdistettiin myös muuhun luovaan toimintaan, muun muassa muovailuun, maalaamiseen, käsitanssiin ja runoihin.

On ollut ihanaa ja ikimuistoista päästä kokemaan Silkkitietä yhdessä ryhmiemme kanssa. Lasten keskittymistä taaperoista eskareihin ja sitoutumista toimintaan on ollut liikuttavaa seurata. Matkamme Silkkitiellä ei lopu tähän.



# TARU - lukemisen iloa yhteisön ja taiteen kautta

Juli-Anna Aerila & Merja Kauppinen

## Lukemisen ilo ja nautinto

Sanataiteesta nauttiminen kuuluu jokaiselle meistä, olipa ikämme tai taustamme mikä tahansa. Kirjallisuus lisää ja tukee hyvinvointia monella tavalla, minkä vuoksi laadukas kirjallisuuskasvatus onkin jokaisen lapsen perusoikeus: tarinat kuuluvat yhtä hyvin vauvalle edistämään turvallisen läheisvuorovaikutuksen syntymistä kuin taaperoikäiselle auttamaan erilaisia tunteita herättävien asioiden läpikäyntiä yhdessä vertaisten ja aikuisten kanssa.

Tarinoilla lukijaksi -menetelmä (Aerila & Kauppinen 2019) tähtää kirjallisuuden merkityksellistämiseen ja yhteisöllisen lukemisen kehittämiseen. Tarinat ovat TARUn kivijalka. Tarinoihin eläytyminen kasvattaa empatiaa, auttaa tunnistamaan, jäsentämään ja sanoittamaan tunnekokemuksia sekä käsittelemään niitä (Santos, Fettig & Scahffer 2012; Holm 2012; Konrad ym. 2007). Kirjan parissa ollaan ihmisyiden peruskysymysten äärellä. Näihin kysymyksiin TARU-menetelmä johdattaa.

## TARU on muutakin kuin lukumateriaalin tarjoamista

Tarinoilla lukijaksi -menetelmä on kehitetty lapsen lukijuuden tukemiseksi ja tarinoista nauttimiseksi. TARU-toiminta tavoittelee sitä, että lapset kiinnostuvat tarinoista ja kirjoista, sitoutuvat kirjoihin tutustumiseen ja tarinoiden kuuntelemiseen sekä alkavat työstää tarinoiden herättämiä ajatuksia, kokemuksia ja tunteita eri tavoin. Lapset saavat reittejä tulkita lukemaansa tai kuulemaansa yhdessä tai yksin muiden kanssa. Tarinat avautuvat sosiaalisiksi tapahtumaksi aivan kuten niiden alkumuodot nuotion ympärillä kerrotut sattumukset tai myyttiset synty- ja selviytymistarinat. Lukijayhteisöt ovat keskeisiä lukukokemusten jakamisessa ja lukemisen käytänteiden kehittämisessä. Lukemista viritellään yhteistyössä

erilaisten paikallisten toimijoiden kanssa, kuten kirjastojen, sanataideohjaajien, kirjailijoiden ja muiden taiteilijoiden, lukukoiraohjaajien sekä lastenteatterien.

Tarinoilla lukijaksi -menetelmä perustuu MSM-malliin (Aerila & Kauppinen 2019), joka tarkoittaa lukemisen ja kirjatarjonnan lisäämistä (= määrä), monipuolisia kirjallisuusvalintoja lukijoiden, tilanteiden ja tavoitteiden mukaan (= sopivuus) sekä lapsen yksilöllistä tarinoiden tulkintaa ja yhteisöllisyyttä edistävää taidelähtöistä toimintaa (= mielekkyys). TARU-menetelmä joustaa toiminnan tavoitteiden, lasten ja ryhmän mukaan, joten se ei ole tarkasti strukturoitu, tiettyjen vaiheiden mukaan etenevä toimintatapa, vaan tarjoaa pikemminkin polkuja tarinoiden tuottamaan mielihyvään, rauhoittumiseen lukuhetkien kautta, lukukokemuksiin osallistumiseen ja yhteisölliseen toimintaan tekstien kautta.

Tulkitessaan tarinoita ja eläytyessään niihin lapset hyödyntävät laajasti aiempia tietojaan ja kokemuksiaan sekä virittäytyvät myös tunnekokemuksin tarinaan. Kirjallisuusperustainen oppiminen on näin ollen parhaimmillaan laaja-alaista eikä perustu ainoastaan kognitiiviseen asioiden käsittelyyn. Tarinoilla lukijaksi -menetelmä edistää lasten hyvinvointia ja kehittää heidän tunne- ja sosiaalisia taitojaan esteettisen vaikuttavuuden kautta. (Kauppinen & Aerila 2020.) Varhaiskasvatuksessa lasten eläytyvää tekstien tulkintaa voi hyödyntää kaikessa oppimisessa.

## **Tarinoita jakamalla moniin merkityksiin**

Lapselle on tärkeää kokea yhteenkuuluvuutta ja osallistua toimintaan, joka on myös vertaisille arvokasta. TARU-menetelmässä liiyytään yksilöllisten kokemusten kautta lukevaan yhteisöön ja merkityksellistetään luettua. Myös lukemisesta nauttiminen on perusolemukseltaan yhteisöllistä, sillä lukemisen merkityksellisyys syntyy lukijan ja tekstin välisenä vuorovaikutuksena ja syventyy useiden lukijoiden kommunikaatiossa (sosiokulttuurinen lukemiskäsitys, esim. Kauppinen 2010). Lukija kuuluu aina tietoisesti tai tiedostamattaan johonkin sosiaaliseen ryhmään, joka määrittää lukemista (Laine 2018). Varhaiskasvatukselle tärkeitä viiteryhmiä ovat lähiyhteisöt, kuten oma perhe ja varhaiskasvatuksen ryhmä (Aerila, Kauppinen, Niinistö & Sario 2019a).

Yhteiset lukuhetket sekä niihin liittyvä fyysinen läheisyys ja keskustelu tuottavat iloa ja edistävät turvallisuuden ja empatian tunteita (Holm 2012). Ne tarjoavat luontevan paikan auttaa lasta kehittämään sosiaalisia taitojaan, kuten oman toiminnan reflektointia, näkökulman ottamista ja sosiaalisten suhteiden ymmärtämistä (Browne 1996; Fettig ym. 2018). Ääneen lukemiseen liittyvät positiiviset kokemukset ovatkin tärkeitä lapsen tasapainoisen kehityksen kannalta. (Santos ym. 2012; Laine 2018.)

TARU-menetelmässä lukeva yhteisö syntyy lukuhetkistä ja niihin kiinnittyvästä yhteisestä toiminnasta, joka perustuu eri aistien virittämiseen tarinoille. Lukevan yhteisön viriämiseen ja pysyvyyteen vaikuttaa lisäksi oppimisympäristö: tilaan sijoitetut kirjahyllyt, lapsia kiinnostava, ajantasainen ja vaihtuva kirjakokoelma, mukavat lukupaikat ja lukemisesta kertovat kuvat, tavat ja vierailut (Aerila ym. 2019a; Cremin, Mottram, Collins, Powell & Safford 2014).

## Tarinoilla tunteisiin

Rinnalla-hankkeessa TARU-menetelmän tavoitteena on kehittää lukemiseen sitoutumisen ja lukuilon lisäksi erityisesti lasten itsetuntoa ja itsetuntemusta sekä muita sosiaalis-emotionaalisia taitoja (kirjallisuuden ja lukemisen merkityksestä varhaiskasvatuksessa ks. Santos, Fettig & Schaffer 2012). Kirja, lukemisesta nauttiminen ja tarinoihin eläytyminen vaikuttavat lukutaidon oppimisen ja koulumenestyksen lisäksi lapsen itsetuntoon, minäkuvaan, tunteiden tunnistamiseen, empatiakykyyn ja tunnetaitojen kehittämiseen (Fettig ym. 2018; Mullis, Martin, Foy & Hooper 2017; Picton & Clark 2019). Clarkin (2019) mukaan tarinoihin uppoutuvat, niiden hahmoihin samastuvat ja juonenkäänteitä myötälävät lapset kokevat epätodennäköisemmin mielenterveysongelmia kuin lukemista harrastamattomat lapset. Kirjallisuus koskettaa ja lohduttaa. Se auttaa ymmärtämään ja tunteemaan empatiaa. Hyvinvoinnin resepti on yksinkertainen: on löydettävä oikea kirja, aikaa kirjaan tutustumiseen ja tarinoista kiinnostunut keskustelukumppani jakamaan lukukokemusta.

TARU-menetelmässä sosiaalis-emotionaaliset taidot ja niiden oppiminen toteutuvat laadukkaana kirjallisuuskasvatuksena. Laatu käy ilmi siinä, millaisia lukumateriaaleja valitaan, miten lukuhetket toteutetaan, millaista luovaa toimintaa lukumateriaalin pohjalta rakennetaan ja miten lukumateriaalien sekä niihin liittyvän luovan toiminnan pohjalta keskustellaan. Myös lukemiseen liittyvien verkostojen rakentaminen ja kotien tukeminen kirjallisuuskasvattajana tuovat laatua toimintaan.

## Lasten tulkinnat luetusta näkyväksi

Pienten lasten lukijuudesta – elämyksellisestä tekstin kohtaamisesta ja kirjan synnyttämästä tunnevasteesta – tiedetään toistaiseksi vähän (lasten kirjallisuuden ymmärtämisestä esim. Appleyard 1998; Aerila, Rönkkö & Grönman 2015). TARU-menetelmässä lastenkirjallisuuteen liitetään taidelähtöistä toimintaa, jonka avulla lapsi voi tehdä luovasti näkyväksi sitä, miten hän on tarinan ymmärtänyt ja mikä tarinassa on hänelle erityisen merkityksellistä. Merkityksellisyyden kokemus voi syntyä mistä tarinan juonteesta hyvänsä: aiheesta, juonenkäänteestä, henkilön ominaisuudesta tai jostakin henkilösuhteesta. Merkitykselliseksi koettu asia voi olla maailmankatsomuksellinen tai konkreettinen yksityiskohta, ja kokemukset siitä ovat hyvin yksilöllisiä. (Aerila ym. 2019.)

Lapsi tavoittaa taidelähtöisen tulkinnan kautta peilauspintaa myös vertaisten tarinoihin ja niiden kokemiseen. Kun lapset tekevät piirroksen tai käsityön kuulemastaan kertomuksesta, niiden pohjalta on hyvä keskustella ja jokainen voi esitellä tuotostaan muille. Se, että jokaisen aikaansaannos on erilainen, auttaa lapsia ymmärtämään, että kukin tulkitsee kuulemaansa ja lukemaansa hiukan eri tavoin. (Aerila, Rönkkö & Grönman 2016.) Lopuksi voidaan vielä etsiä yhtymäkohtia muusta elämästä ja huomata monitulkintaisuuden olevan osa elämää.

## Perheiden lukukulttuurin tukeminen

Lasten lukukokemusten näkyväksi tekeminen avaa portteja lasten ajattelu- ja kokemusmaailmaan, heidän tapaansa kokea ja käsittää asioita. Aikuiselta tämä ainutlaatuinen väylä vaatii malttia pysähtyä ja kuunnella lasta ilman ennakko-odotuksia tai valmiita vastauksia. Vasta yhteisen keskustelun kautta lapsi tulee kuulluksi tarpeineen ja tavoitteineen (Aerila & Rönkkö 2015). Aikuinen saa puolestaan mahdollisuuden osoittaa olevansa ymmärtävä kuuntelija ja samalla turvallinen kanssakulkija lapselle. Lapsen lukijayhteisöjä ovat aluksi lähiaikuiset ja oma perhe, myöhemmin kaverit ja mediavaikuttajat. Pelkkä yhteisöllinen puhe lukuharrastuksen tärkeydestä ei riitä, vaan lapsi on saatettava tietoiseksi lähipiirinsä aikuisten ja vertaisten lukuharrastuksesta ja mielilukemisesta (Cremin ym. 2014; Merga 2016).

Tekemällä oppiminen on tehokkaampaa kuin sanoilla opettaminen, joten aikuisen kannattaa tuoda lukemisen merkityksellisyyttä esiin monin tavoin (Aerila ym. 2019a). Yksi toimivimmista keinoista on lukemisen mallintaminen, jota voi toteuttaa lasten kanssa eri tavoin, kuten liittämällä kirjaan omat lukukokemukset, keskustelemalla lasten kanssa heidän kokemuksistaan kirjojen äärellä, huolehtimalla, että sekä kotona että päiväkodissa on lapsia kiinnostavaa luettavaa helposti ja kiinnostavasti tarjolla sekä miettimällä tapoja ”mainostaa” lukemista lapsen toimintaympäristössä (mukavat lukupaikat, julisteet erilaisista kirjoista, yhteinen kirjanpito luetusta) (Cassidy & Grote-Garcia 2012; Cremin ym. 2014).

Tärkeitä TARU-menetelmässä mainittuja keinoja kirjaan sosiaalistamiseen ovat perheiden lukemaan kannustaminen ja perhelukemisen ohjelmien kehittäminen (ks. perhelukemisen ohjelmista Aerila & Kauppinen 2020). Konkreettiset tavat innostaa lukemaan ja materiaalien tarjoaminen ovat olennaisia erityisesti perheissä, joissa vanhemmilla on negatiivisia kokemuksia lukemisesta, joissa lukemisen kulttuuri ja merkitys tuntuvat vierailta tai joissa lukuhetkien järjestäminen ei muutoin ole luontevaa (Swain & Cara 2017). Esimerkiksi monikielisille perheille voi tarjota omakielistä kirjallisuutta, hiljaisia kirjoja tai muuta sopivantasoista kirjallisuutta.

Lukemiseen kannustamisessa ei useinkaan riitä pelkkä luettavan esittely. Hyviä kokemuksia on siitä, kun vanhemmille on tarjottu virikkeitä lukuhetkien toteuttamiseen ja kirjallisuuden käytön tehostamiseen osana sosiaalis-emotionaalisen kasvun ohjelmaa (vanhempien lukemiseen kannustamisesta ks. Swain & Cara 2017). Osa vanhemmista kokee kirjastokäynnit, eläytyvän ääneen lukemisen tai kirjallisuusvalinnat vaikeiksi. Päiväkodeilla on hyviä kokemuksia kirjallisuuslähtöisistä vanhempain tapaamisista, joissa toimitaan vauvamuskarin tapaan: luetaan ja lorutellaan lapsille, harjoitellaan yhdessä kirjallisuudesta keskustelemista, järjestetään vanhemmille tilaisuuksia kirjallisuuden elämykselliseen kokemiseen ja tulkintaan tai järjestetään vierailu kirjastoon, jossa on tarjolla vaikka kirjastoammattilaisen kirjavinkkausta. Alaluokilla olemme järjestäneet elämyksellisen kirjallisuuspolun, jossa vanhempi ja lapsi kiertävät yhdessä tehtävärasteja (Aerila & Kauppinen 2019). Näin vanhempi saa käsityksen lasta motivoivista tehtävistä ja tämän kyvystä eläytyä tarinan maailmaan. Lisäksi polku tuottaa lukunautintoa ja tekee monin tavoin hyvää vanhemman ja lapsen väliselle suhteelle. Kaikessa lukemisessa

tulisi pyrkiä vapaaehtoisuuteen ja sisäiseen motivaatioon, mutta yhteisten lukuhetkien aloittamisessa voi olla hyvä käyttää lempeää pakottamista. Kun kerran on järjestänyt kotona ohjatusti lukuhetken, sen järjestäminen voi olla seuraavalla kerralla helpompaa. Ohjattu lukuhetki voidaan toteuttaa myös varhaiskasvatuksessa. Tällöin kaikille ryhmän lapsille luetaan kotona sama teksti, jonka pohjalta myöhemmin työskennellään päiväkodissa (Aerila & Kauppinen 2020). Perhelukemisen virittelyssä kannattaa panostaa toiminnan keskushenkilöön eli lapseen. Rinnalla-hankkeen iltasatukirjahyllytoiminnan yhteydessä osa lapsista onkin kertonut ottavansa mielellään iltasatukirjan kotiin, koska tietää saavansa lukemisen yhteydessä huomiota joltakin perheenjäseneltä. Tämä kertoo siitä, että kirjoista kiinnostuneella ja lukuhetkiä kaipaavalla lapsella on tärkeä rooli perheiden lukemisen lisäämisessä. Jos perhettä on vaikea saada lukemaan, voidaan vähän lukevien perheiden lapsille järjestää päiväkodissa erillisiä lukuokioita, jolloin varhaiskasvatusryhmästä tulee lapsen ensimmäinen lukeva yhteisö.

## **Varhaiskasvatuksen henkilöstö kokeilee erilaisia tapoja käyttää kirjallisuutta**

TARU-menetelmä auttaa päiväkodeissa työskenteleviä ja perhepäivähoitajia toimimaan pienten lasten lukemisen asiantuntijoina. Henkilöstö toimii tällöin iloa tuottavan, elämyksellisen lukijuuden voimavarana. Menetelmä ohjaa työntekijöitä päivittämään tietojaan ja taitojaan lastenkirjallisuudesta, kirjallisuuden yhteyteen soveltuvista menetelmistä sekä lasten ja perheiden erilaisista lukemisen tarpeista. Asiantuntijuutta kehitetään kokeilemalla ja reflektoimalla, mitkä keinot sopivat omille ryhmille, oman yksikön tarpeisiin ja kasvattajalle itselleen. Olemme asiantuntijalukijoinakin erilaisia, mikä on tarpeen ottaa huomioon. Opettajan on hyvä tunnistaa oman lukijuutensa piirteitä ja taustoja, sillä hänen arvonsa, asenteensa ja toimintatapansa näkyvät myös ryhmässä ja niillä on merkitystä lasten lukijuuteen kasvamisessa (Merga 2015; Cremin ym. 2014). Opettajan kannattaa siis ruokkia omaakin lukuiloaan sekä rakentaa ja vaalia omia lukijayhteisöjään (Kauppinen & Aerila 2019; opettaja lukijayhteisön rakentajana ks. Lähteelä & Aerila 2020; Cremin ym. 2014).

Päiväkotiryhmässä kannattaa panostaa lukemisen kulttuurin kehittämiseen, jotta lapsille hahmottuu lukemisen merkitys pitkäjänteisenä, jäseneltynä toimintana (Merga 2015; Aerila, Kauppinen, Niinistö & Sario 2019b). Lukukulttuuri syntyy vähitellen ryhmän yhteisestä lukemisen historiasta ja päätöksestä sitoutua lukemiseen. Lukukulttuuria muodostavat esimerkiksi kirjat, tarinat tai kirjasarjat, joihin palataan toistuvasti, yhdessä luettujen kirjojen esillepano ja lukukokemuksiin palaaminen, mukaviin lukuhetkiin liittyvät järjestelyt ja käytänteet sekä kirjojen näkyvyys ja vaihtuminen yhteisissä tiloissa (yhteisen lukemisen historian kehittämisestä ks. Cremin 2019; Lähteelä, Aerila, Mäkelä & Kauppinen 2020).

Jotta lukemisen kulttuuri säilyy ja voi hyvin, sitä on ruokittava jatkuvasti. Kirjallisuuskasvatuksen kehittämiseksi on aktiivisesti mietittävä tapoja, joilla yksittäisiä ryhmiä tai kokonaisia päiväkoteja voidaan johdattaa lukemisen kulttuuriin. Henkilöstön yhteiset lukukokemukset voisivat olla yksi tapa sitouttaa ihmisiä kirjojen pariin. Henkilöstön tiloihin voisi koota omien lempikirjojen näyttelyn, henkilökunnalle voisi järjestää kirjamaistiaisia kahvittelun ohessa tai päiväkotiin voisi valita erityisen kirjallisuusagentin,

joka tutustuisi uusiin lastenkirjoihin ja vastaisi lukuhetkien ideoinnista. Ainakin TARU-menetelmien jalkauttamisessa alakouluihin ovat opettajien vertaiskeskustelut ja yhdessä tapahtuva kokeilujen reflektointi osoittautuneet erittäin hedelmällisiksi keinoiksi kehittää luokkien lukukulttuuria (Kauppinen & Aerila 2019).

Yksi TARU-menetelmän kivijaloista on verkostoituminen ja yhteistyö eri toimijoiden kanssa. Kun asiantuntijuutta ja vastuuta jaetaan, kuormitus vähenee ja innostus lisääntyy. Hyviä yhteistyökumppaneita ovat kokemustemme mukaan paikalliset kirjastot, taiteen perusopetuksesta vastaavat, esimerkiksi sanataidetoimijat, taiteilijat, lukumummit ja -papat, lasten lähipiiri ja muut vapaaehtoiset. (Aerila ym. 2019a.) Kokeilut ovat osoittaneet, että kannattaa toimia ennakkoluulottomasti sekä yhteydenotoissa että toiminnan rakentamisessa. TARU-kokeiluissa lukemiseen on innostettu yhteistyössä urheilijoiden, poliitikkojen, lukumummien ja -vaarien, vanhempien ja eri-ikäisten opiskelijoiden kanssa (Aerila ym. 2019a; Aerila & Laiho 2019).

### **Lukuhetkistä evästä lasten tunne- ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen**

Sosiaalisemotionaalisen oppimisen näkökulmasta on tärkeää miettiä, miten lapset voivat osallistua lukuhetkeen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Olennaista on kiinnittyä lukuhetkeen eri aistein esimerkiksi siten, että lapset eläytyvät itse tarinaan ja tutkivat myös kuvitusta huolellisesti. Aikuisen vastuulla on osallistaa lapset lukuhetkeen. Lapsen sitouttamista lukemiseen voi tukea seuraavilla keinoilla (lukemiseen sitoutumisesta ks. myös Santos ym. 2012 ja Fetting ym. 2018)

1. Pyydä lasta kuvailemaan kirjan kantta: Mistä teos voisi kertoa? Mitä kirjan kannessa olevien hahmojen ilmeistä ja eleistä voi päätellä? Miltä hahmoista tuntuu? Ovatko ne keskenään ystäviä? Mitä tunteita kirjan kansi sinussa herättää? Muista pyytää lapselta myös perusteluita näkemyksilleen.
2. Kirjaa luettaessa ja sitä ennen tai sen jälkeen (ns. kuvakävely-menetelmä): Pyydä lasta osoittamaan kuvissa olevia asioita, ilmeitä tai kirjaimia. Keskustelkaa niistä.
3. Pyydä lasta auttamaan kirjan lukemisessa: Lapset voivat kääntää sivuja, lukea osaamiaan sanoja tai tuottaa ääniä sovituisissa kohdissa. Lapset voi myös jakaa ryhmiin kirjan henkilöhahmojen mukaan, jolloin jokaiselle henkilöhahmolle sovitaan oma äänensä, jonka lapsi tuottaa aina, kun henkilöhahmosta puhutaan.

Yksi tapa rakentaa sosiaalisemotionaalisia taitoja edistäviä lukuhetkiä ovat niin sanotut täsmäkirjat, jotka on laadittu juuri tätä varten. Lukeminen perustuu toistoon ja luetusta keskustelemiseen joko kahdestaan lapsen kanssa tai pienryhmissä. Kirjat rakentuvat itseohjautuvuuden periaatteelle, eli niissä on yleensä malleja ja valmiit ohjeet toiminnan toteuttamiseen (esim. Jukka Hukka - tai Ympyräiset-sarja). Täsmäkirjojen kautta lapset ja aikuiset voivat olla vuorovaikutuksessa toisiinsa ja ratkaista yhdessä ongelmia erityisten kysymys-vastaus-tekniikoiden kautta. (Doyle & Bramwell 2006).



Lapsen ja aikuisen välinen tunneside perustuu huomion antamiseen, oppimiseen, muistiin ja päätöksentekoon (Fivush 1998). Vanhemman, opettajan tai muun aikuisen tehtävä on ohjata keskustelua siten, että lapsen ymmärrys sosiaalisista taidoista kasvaa. Eläytymällä tarinan hahmoon lapsi oppii soveltamaan tarinaa omaan elämäänsä. Kirjallisuutta kannattaa lukea pienryhmissä, jotta lapsi oppii sellaisia keskeisiä ryhmäviestinnän taitoja kuin puheenvuoron ottaminen, muiden kuunteleminen ja tilanteeseen sopiva kielenkäyttö. Myös tunteista puhumisen ilmaukset tulevat tutuiksi, kun lapsia opastetaan ajattelemaan tarinaa ja sanojen merkitystä siinä. Sosiaalis-emotionaalisen sanaston kehittymisen on havaittu tukevan myöhempiä akateemista ja sosiaalis-emotionaalista kehitystä (Doyle & Bramwell 2006).

Kannattaa huomata, että lähes kaikissa lastenkirjoissa kuvataan sosiaalisia tilanteita ja niihin liittyviä tunnekokemuksia. Tavalliset lastenkirjat ovatkin usein monipuolisempia kuin ehkä teemoiltaan turhan osoittelevat täsmäkirjat ja vetoavat näin useampaan lapsilukijaan.

Sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittämiseen tähtäävän toiminnan suunnitteluun ja kirjan valintaan vaikuttavat aina ryhmän koko, lasten ikä ja lasten tuttuus toisilleen, heidän lukuhetkiin totuneisuutensa ja sosiaalis-emotionaaliset taitonsa. Yleensä kannattaa aloittaa konkreettisesta ja edetä prototyyppisestä tilanteesta monimutkaisiin. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että käytetään täsmäkirjoja tai kirjallisuutta, joka kuvaa lapsille hyvin tuttua ympäristöä ja yksityiskohtia. (Aerila 2010.) Olennaista tunne- ja sosiaalisten taitojen kirjallisuuslähtöisessä kehittämisessä on, että lapsi saa lukuhetkestä itseluottamusta ja onnistuneen oppimiskokemuksen. Tämä onnistuu ryhmän keskinäisellä dialogilla, joka käydään kirjasta ennen kirjan lukemista, kirjan lukemisen aikana tai lukemisen lopuksi:

1. Kirjan tapahtumat ja henkilöt: Millaisia tunteita eri henkilöillä esiintyy? Miten tunteet käyvät ilmi? Miten ne vaihtelevat tarinan eri vaiheiden aikana ja miksi? Näkyvätkö tunteet myös kuvituksissa? Mitä niistä voi päätellä? Mistä henkilöiden toiminta eri tilanteissa voisi kertoa ja miksi? Olisiko tilanteessa ollut muita toimintatapoja? Mitä tunteita kirjan loppuratkaisu herättää ja miksi? Minkä ohjeen antaisit henkilöille vastaisen varalle?
2. Kirjan tapahtumien linkittäminen omaan elämään: Oletko itse, tai onko tuttu, ollut vastaavassa tilanteessa? Miten se eroaa tai on samanlainen kuin kirjan tarinan kuvaama tilanne? Mitä tunsit, tai mitä tuttu tuns vastaavassa tilanteessa, ja miksi? Miten tilanne ratkesi?
3. Hyödyntäkää keskustelussa kirjan kuvitusta: Miten tietty tunne näkyy henkilöihahmon asennossa, ilmeissä, toiminnassa tai suhteissa muihin perheenjäseniin? Voitte yhdessä kokeilla eleitä, asentoja ja ilmeitä. (Santos ym. 2012.)

Kun kirja on luettu, tarinaa voidaan työstää piirtäen, musisoiden, draaman avulla tai leikkien. Tärkeää on tehdä näkyväksi lasten ajatuksia kirjasta: lapsille voi rakentaa leikkiympäristön, voidaan valmistaa näytelmä tai toteuttaa kuvataidetyö kirjan tapahtumista tai vastaavasta tapahtumasta omassa elämässä. Taidelähtöiseen toimintaan liitetään aina toiminnan prosessiin liittyvät kokemukset ja mahdollisten tuotosten esittely ja niiden herättämät ajatukset (Kolb

1984). Kokemusten purun jälkeen voidaan keskustella sosiaalisista ja emotionaalisista taidoista vastaavasti kuin kirjaa lukiessa (yllä esitetty malli). Tärkeää kaikessa toiminnassa on linkittää kirjan tapahtumia elettyyn elämään (Aerila 2010).

Lapsen suhdetta lukemiseen ruokitaan vahvistamalla hänen omistajuuttaan kirjaan. Tarinaan syventyminen jatkamalla ja muokkaamalla sitä (teksti-interventiot) auttaa lasta ottamaan tarinan omakseen. Lapset voivat tutkia kirjan kuvaamaa tilannetta tietokirjoista, erilaisista kuvista tai uusista tarinoista. Jos lapsi pitää tarinasta, se kannattaa lukea useampaan kertaan. Näin lapsi oppii tarinan eli muistaa ja osaa kertoa sen itsekin. Kun siitä tulee hänen oma tarinansa, hän saa luottamuksen ja kyvykkyyden tunteita. (Santos ym. 2012.) Tarinan tunneulottuvuuksiin pääsee sisälle esimerkiksi tunnekorttien avulla (esim. Rinnalla-hankkeen tunnekortit). Monikielisten perheiden lapsille on tärkeää lukea omakielistä kirjallisuutta valtakielisten kirjojen rinnalla. Omakieliset ja -kulttuuriset tarinat antavat lapsille itseluottamusta ja auttavat arvostamaan omaa kulttuuria, perhettä ja yhteisöä. Tämä antaa askelmerkkejä oman kieli- ja kulttuuri-identiteetin rakentamiseen.

TARU-kirjallisuushetken suuntaaminen sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittämiseen tapahtuu seuraavasti:

1. Valitkaa luettavaksi sellaista kirjallisuutta, joka kiinnostaa lapsia ja avaa samalla sekä sana-, teksti- että kuvitusten tasolla sosiaalisemotionaalisia teemoja.
2. Huolehtikaa siitä, että kirjallisuus välittää kaikille lapsille merkityksellisiä asioita ja että lapset voivat eläytyä kirjallisuuteen. Kaikkien ryhmän lasten tulisi tunnistaa kirjan aihepiiri, ja kirjallisuustarjonnan olisi hyvä olla monipuolista (kuvakirjat, tietokirjat, runot, fantasia, klassikkosadut, sarjakirjat, sarjakuvat).
3. Rakentakaa turvallisia lukuhetkiä, joissa on helppo keskittyä tarinaan. Kiinnittäkää keskusteluissa ja muussa toiminnassa huomiota tunteiden herättelyyn, tunnistamiseen ja nimeämiseen. Auttakaa lapsia eläytymään tarinaan eri tavoin, sillä myös lapsilukijat ovat erilaisia.
4. Suunnitelkaa lukukokemuksen jakaminen niin, että kaikki saavat mahdollisuuden tehdä näkyväksi omaa lukukokemustaan.
5. Rakentakaa kirjallisuuskeskustelut niin, että lasten lukukokemukset ovat sosiaalisemotionaalisia teemoja käsittelevän keskustelun keskiössä. Tarkastelkaa kirjaa havainnoimalla siinä esiintyviä tunteita, tunnekokemuksia ja sosiaalisia suhteita. Hyödyntäkää tarkastelussanne kuvituksia, tekstin sanoja ja lasten omia, eri tavoin muokattuja ja jatkettuja tarinoita.
6. Kuunnelkaa lapsia, auttakaa lapsia kuuntelemaan toisiaan ja havainnoikaa lasten toimintaa kirjan eri tilanteissa. Tarkkailkaa lasten sanoittamia merkityksiä ja tehkää niistä yhteenvetoja, joita palautatte ryhmälle

tyyliin ”Villeä ja Kaisaa jännitti karhun selviytyminen talven yli, mutta Chris oli varma, että karhu lopulta selviäisi”. Lapset voivat ymmärtää tarinan hyvinkin monella eri tavalla, ja heidän tulkintansa voi poiketa huomattavasti aikuisten tulkinnasta.

## Kirjat esiin

Lukeva yhteisö antaa lukemisen ilon näkyä myös muille. Kun kirjoja on esillä, niitä tulee katsottua ja ne pysyvät mielessä. (Lukevasta yhteisöstä ks. Roskos & Neuman 2013.) Oman ryhmän tiloihin ja eteiseen voi koota erilaisia kirjallisuusnäyttelyitä. Näyttelyt voivat kertoa ryhmässä luetuista kirjoista ja niiden pohjalta järjestetystä toiminnasta. Lisäksi voi laittaa esille lasten lempikirjoja, kirjallisuutta tietystä teemasta tai uutuskirjallisuutta. Apua näyttelyiden järjestämiseen kannattaa pyytää paikallisesta kirjastosta, ja toisinaan voi olla hyvä järjestää tietyn teeman mukaista kirjallisuustarjontaa sekä kirjastoon että päiväkotiin. Vanhempia ja lapsia kiinnostavat myös henkilöstön lukemat kirjat. Esimerkiksi henkilöstön nykyiset tai lapsuusaikaiset lempikirjat kiinnostavat monia, sillä ne kertovat lukijan persoonasta. Näyttelyiden ei aina tarvitse olla suuritöisiä, sillä pienen näyttelyn voi rakentaa koriin tai laatikkoon. (Opettajan lukijahistorian merkityksestä ks. Cremin 2019.)

Vähän lukevilla vanhemmilla saattaa olla vähän kokemuksia lukemisesta. Toisinaan onkin paikallaan järjestää vanhempien tuokioon kirjamaistiaiset (Sario 2019). Kirjamaistiaisissa kirjat laitetaan houkuttelevasti esille, vanhemmat saavat tutustua kirjoihin tietyn aikaa ja keskustella kirjoista. Kirjamaistiaiset voi halutessaan yhdistää myös ruuan maistamiseen: kirjallisuuslistat voivat olla ruokalistan kaltaisia, ja pöydissä voi olla kirjojen teemaan sopivaa koristelua ja tarjoilua. Tapaamiseen kannattaa suunnitella useampia pöytäryhmiä (4–6 vanhempaa/pöytäryhmä) eri teemoilla. Vanhemmat istuutuvat haluamaansa pöytään ja valitsevat itseään kiinnostavan kirjan. Kirjat voivat olla ikään kuin tarjottimella keskellä pöytää tai lautasen tapaan pöydällä tuolien edessä. Kirjoihin tutustutaan vapaamuotoisesti esimerkiksi viiden minuutin ajan, minkä jälkeen pöydässä istujat kertovat kokemuksistaan. Keskusteluun voi antaa ohjeita niin, että keskustelu suuntautuu johonkin sosiaaliseen tai emotionaaliseen taitoon. Jos on aikaa, pöytäryhmää voi vaihtaa.

Ruoan maistelun tapaiset kirjamaistiaiset voi pitää myös henkilöstölle tai lapsille. Voidaan järjestää lukupiirejä tai vertaisvinkkauksia, joissa jokainen esittelee oman suosikkikirjansa. Näin syntyy mukavia keskusteluita ja samalla tutustuu työkavereihinsa uudella tavalla. Joskus on hauskaa pukeutua oman lempikirjan hahmoon ja viettää koko päiväkodin kirjapäivä. Lasten kanssa kirjoja voi liittää moneen tuttuun leikkiin: kirjoja voi piilottaa, niitä voi yhdistää tuolileikkiin tai niitä voi liittää käsityötuotteiden, pienten näytelmien ja askarteluiden suunnitteluun (Bollue 2020). Voidaan pitää kirjatoukkapäiviä, joissa jokainen lapsi voi vuorollaan kertoa lempilukemisestaan ja ryhmän toimintaa suunnitellaan lempikirjan teemojen mukaan (lempikirjapäivästä ks. Karvonen & Rikkola 2006). Yksiköissä ja ryhmissä kannattaa myös aika ajoin tarkastella kirjallisuuden esillepanoa kriittisesti: ovatko kirjat houkuttelevasti esillä ja hyväkuntoisia, ylettyvätkö lapset niihin ja vaihtuvatko kokoelmat riittävän usein tai ryhmän toiminnan mukaan.

## Runot tunteiden tulkkeina

Runot ja lorut edistävät kielitaitoa, tunteiden tunnistamista ja lukemisen tuottamaa iloa monin tavoin. Ne lisäävät äänteiden ja rytmin kautta fonologista tietoisuutta; kasvattavat sanavarastoa; helpottavat sanojen ja kiteytyneiden ilmausten hahmottamista; kehittävät lausetajua ja tarjoavat itsetuntoa lisäävän kokemuksen runo- tai lorukokonaisuuden muistamisesta ja tuottamisesta ulkomuistista. Ne sopivat hyvin myös sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen oppimiseen. Ryhmän yhteiset runot ja lorut tuottavat yhteisöllisyyttä ja jaettua iloa. Päiväkodissa siirrytään päivän aikana usein toiminnasta ja tilasta toiseen. Näissä tilanteissa toistuvat lorut ja runot luovat rutiineja ja ennustettavuutta etenkin niille lapsille, joilla on opittavaa toiminnan ohjauksessa ja säätelyssä.

Runot ja lorut tukevat sosiaalista ja emotionaalista oppimista, kun lapset tuottavat omia runojaan, esittävät runoja yhdessä tai kuuntelevat runoja esitettävän tai luettavan. Runot tarjoutuvat tulkittaviksi ominaislaatusa vuoksi, sillä ne ovat teksteinä aukkoisia, ja näin ollen niissä on paljon tilaa omille tunteille ja tulkinnoille. Runoissa on myös lasta kiehtovaa loitsunomaisuutta. Tunteisiin vetoava runo voi toimia lapsen voimaruonona, joka antaa rohkeutta kohdata erilaisia haasteita (Heikkilä-Halttunen & Warras 2004).

Runoilu, runojen esittäminen ja runojen muistaminen antavat lapsille onnistumisen kokemuksia, rakentavat itsetuntoa ja tuottavat positiivisia tunteita. Jonkin lapsen näkökulmasta hurjemman runon esittäminen, tuottaminen tai kuuleminen voi auttaa häntä purkamaan vihaa tai muita kielteisiksi koettuja tunteita. Runon on mahdollista myös lohduttaa lasta surussa. Runo on myös siinä mielessä sopiva kirjallisuuden laji tunnekokemusten käsittelyyn ja jakamiseen, että sitä on vaikea tulkita loppuun tai ”oikein”. Kirsi Kunnas on todennut, että yksi runojen hienouksista on se, että niistä voi nauttia ja ne herättävät tunteita, vaikka kaikkea ei ymmärtäisikään tai vaikka olisi vaikeaa pukea omaa tulkintaa sanoiksi. Runot saattavat näin myös auttaa lapsia kestämään epävarmuutta ja nauttimaan asioista, joita he eivät ymmärrä (Heikkilä-Halttunen & Warras 2004).

Runon herättämiin tunteisiin voi olla joskus vaikea päästä käsiksi. Esimerkiksi kuva- tai värikortit tai runon esittäminen tukevat tunteiden sanoittamista. Runon tulkintakortteina voi käyttää esimerkiksi maisemakortteja, joista lapsi saa valita sen kortin, joka parhaiten kuvaa hänen tuntemuksiaan runosta. Kuvakortit tekevät lasten runon tulkinnan näkyväksi muille, ja korttien pohjalta on hyvä keskustella yhdessä runoon liittyvistä ajatuksista ja tilanteista. Lapsille runon tulkinta merkitsee monesti sen esittämistä ääneen. Lasten runoesitystä seurattessa kannattaakin keskittyä siihen, millaisia tunteita lasten äänissä, toiminnassa ja esityksen kokonaisuudessa ilmenee. Runoja on mahdollista tarkastella myös suhteessa musiikkiin ja hakea tulkintaa niiden rytmistä, tauotuksesta ja äänen voimakkuuksista. Runo herää henkiin esityksessä – runosta voi tehdä yhteistyössä vaikkapa äänimaiseman. (Aerila & Kauppinen 2019.)

Runolle ominaista sanoilla leikkimistä kannattaa hyödyntää lapsiryhmissä. Tällöin mikä tahansa teksti voi olla runo, jopa yksittäinen sana. Lapsetkin toimivat tällaisessa runoleikissä mielellään runoilijoina. Toisinaan runoilua voi helpottaa tai kehittää käyttämällä lasten kanssa erilaisia runon kaavoja tai antamalla lapsille valmista materiaalia omaan runoon. Materiaalina toimivat esimerkiksi mainokset, erilaiset sanastot tai valmiit runojen säkeet. (Aerila &

Kauppinen 2019.) Runoilu sopii myös vanhemmille. Rinnalla-vanhempainilloissa vanhemmat kirjoittivat Runo kysymysten avulla -kaavalla runon omasta lapsestaan. Runot kirjoitettiin ja talletettiin kännykkään, ja ne ohjeistettiin lukemaan lapselle samana iltana. Kirjoitushetkellä tunnelma oli käsinkosketeltava, ja vanhemmat huomasivat, kuinka oma tai runoilijan kirjoittama runo ilmaisee syviä tunteita, kuten rakkautta, ylpeyttä, onnellisuutta ja ehkä ikävää.

## Vauvasanataide

Vauvan kanssa lukeminen on läheisvuorovaikutusta, jolla luodaan pohja lukemiseen sosiaalistumiselle, kirjojen tuottamalle mielihyvälle ja yhteisölliselle lukemiselle. Vauvan kanssa loruttelu on tärkeä osa lapsen ja vanhemman kiintymyssuhteen rakentamista. (Denworth 2017.) Loruttelua voi liittää kaikkeen vauvan kanssa toimimiseen. Esimerkiksi ruokailu-, pukemis- ja vaipanvaihtohetket rauhoittuvat loruttelulla, laululla tai leikillä. Pienet lapset nauttivat asioiden toistuvuudesta. Se tuo tekemisiin ennustettavuutta, mikä lisää turvallisuuden tunnetta. Hurjan loruleikin huippukohta on usein sitä hauskempi, mitä tutumpi se lapselle on. Samalla tavalla toimivat saman loruleikin ja laulun käyttäminen tietyn toiminnan, esimerkiksi tapaamisen, yhteydessä. (Suvilehto 2014.)

Loruleikit hellivät vauvaa. Monissa pienten lasten lorukirjoissa on valmiiksi runoihin liittyviä loruleikkejä. Loruleikkejä voi kehitellä itekin hyödyntämällä esimerkiksi sormien tai varpaiden laskemiseen liittyviä lorukaavoja. Sormia laskemalla voi käydä läpi viikonpäiviä, päivän tapahtumia tai lapsen ominaisuuksia. (Aerila, Hernelahti, Hiltunen & Luukkonen 2020.) Myös lapsen nimen alkukirjaimista on helppo lorutella lapsen kanssa. Vanhat loruleikit kelpaavat nykylapsillekin: Kөрө көрө kirkkoon – tai Harakka huttua keittää –lorut eivät ole menettäneet viehätystään. Varhaiskasvatuksessa käytettyjä loruja ja loruleikkejä voi jakaa vanhemmille viikkokirjeissä tai lorukorteissa. Osa vanhemmista saattaa vierastaa loruttelua lapsensa kanssa. Kun lapsi on tutustunut loruleikkiin varhaiskasvatuksessa, tutun loruleikin toteuttaminen kotona saattaakin antaa itseluottamusta myös vanhemmalle kotilorutteluun ja auttaa huomaamaan vauvasanataiteen merkityksen lapsen ja vanhemman suhteessa. (Santos ym. 2012.) Loruleikittelyä voi harjoitella myös lasten ja vanhempien yhteisessä vanhempainillassa, jossa voidaan mallintaa, kuinka aikuisen ilmeet, äänenpainot ja ilo välittyvät myös lapsille ja ovat näin tärkeä osa tunnekasvatusta.

Ensikirjat ovat vauvoille ja pienille lapsille tarkoitettuja pahvisia tai kankaisia kirjasia, jotka sisältävät tietoa, tunteita ja tarinoita. Ne on tarkoitettu kestäväksi vauvojen välillä kovakouraistakin kirjojen käsittelyä. Pienelle lapselle kirja on mielenkiintoinen esine, jota voi käänellä, maistella ja katsella. Lisäksi kirjaa voi katsella ja lukea yhdessä aikuisen kanssa. Monet pienet lapset nauttivat kirjan erilaisista pinnoista tai kurkistusluukun takana olevasta yllätyksestä. (Suvilehto 2014.)

Karkeasti yleistäen kahdesta ikävuodesta lähtien lapset alkavat nauttia juonellisista kirjoista (Appleyard 1998). Monille pienemmillekin lapsille tarinat tuovat lohtua ja auttavat selviämään uusista tilanteista. Jos päiväkodissa on vaikeaa olla erossa vanhemmista, lohtua voi tuoda tarina, jossa eläinvaivat selviävät erosta ja näkevät tarinan lopussa vanhempansa.

Pienen tarinan lukeminen aina kun ikävä yllättää, auttaa lasta selviämään eroahdistuksestaan ja muistamaan, että äiti ja isä tulevat varmasti hakemaan. (Suvilehto, Kerry Moran & Aerila 2019.)

Vauvasanataiteessa eri taiteen muodot yhdistyvät toisiinsa tuottaen iloa ja riemua sekä vauvalle että vanhemmalle. Suvilehdon (2014) mukaan vauvasanataide on leikkiä, liikkumista tai keskustelua vauvojen kanssa erilaisissa tilanteissa. Kirjoihin tutustuminen luo pohjaa taidelähtöiselle toiminnalle. Tunnekirjan kuvia voi käyttää inspiraationa omiin sormiväritöihin tai askarteluihin. Loruleikkejä voi säestää erilaisilla soittimilla.

## Hiljaisten kirjojen tarinat

Hiljaiset, sanattomat tai tekstittömät kirjat ovat juonellisia teoksia, joissa ei ole lainkaan tai juuri lainkaan tekstiä. Kirjojen kuvitukset ovat sen sijaan monitasoisia ja puhuttelevat eri-ikäisiä ja -kielisiä lukijoita. Suomessa hiljaisia kirjoja on vielä aika vähän, mutta niitä voi tilata ulkomailta tai ostaa matkoilta, sillä tekstittömyys tekee kirjoista universaaleja. Kirjastoissa hiljaisia kirjoja on jo tarjolla. Hiljaiset kirjat eivät olekaan uusi keksintö, sillä niillä on pitkä historia esimerkiksi Italiassa.

Tunnetuin hiljaisten kirjojen kirjasto on Italiassa Lampedusan saarella. Lampedusan saaren kirjat ovat peräisin vuonna 2012 alkaneesta projektista ”Silent books, from the world to Lampedusa and back”. Projekti on lasten lukemiseen keskittyvän International Board on Books for Young Children (IBBY) –organisaation ohjaama, ja sen tavoitteena on saavuttaa erityisesti Lähi-idästä ja Afrikasta tulevat pakolaislapset. IBBY myös kerää ja palkitsee uusia hiljaisia kirjoja ja kehittää kirjoihin liittyvää pedagogiikkaa. (IBBYn [www-sivut](http://www.sivut).)

Hiljaisia kirjoja voi käyttää lukutuokioissa jossain määrin samaan tapaan kuin muitakin kuvakirjoja. Perinteisissä kuvakirjoissa teksti ja kuvat muodostavat kuitenkin kokonaisuuden. Näin ollen hiljaisten kirjojen kuvilla kuljettava tarina on erilainen kuin perinteisessä kuvakirjassa muodostuva kokonaisuus. Hiljaisten kirjojen etuna tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä on se, että ne jättävät paljon tilaa mielikuvitukselle ja tunteille. Lisäksi tarinaa voi merkityksellistää monin tavoin: eri kielten ja niiden varianttien lisäksi ilmeillä, eleillä, kehon äänillä, jonkin välineen avulla tuotetuilla äänillä ja liikkeillä.

Hiljaisten kirjojen kautta lapset, joilla ei ole yhteistä kieltä, voivat löytää yhteyden lukemalla teosta yhdessä tai lukemalla kirjaa erikseen ja jakamalla lukukokemuksen jälkeensä. Hiljaisten kirjojen tarinat ovat usein monikerroksisia ja niissä on selkeä päähenkilö. Tästä syystä kirjoihin on helppo samaistua ja yhdistää kuvien tarinaan omia kokemuksia ja tunteita. Hiljaisia kirjoja voi käyttää monin tavoin. Tässä on muutama idea (IBBYn [www-sivut](http://www.sivut)):

1. Pyytäkää lapsia lukemaan hiljainen kirja itsekseen ja kertomaan sitten kirjan tarina muille. Näin kehitetään lapsen kuvanlukutaitoa, mielikuvitusta, kielentämisen taitoja ja juonellisen kokonaisuuden rakentamisen taitoja.
2. Tehkää hiljaisesta kirjasta ketjukertomus niin, että jokainen lapsi

kertoo vuorollaan yhden aukeaman tarinan ja jatkaa edellisen kertojan juonenkuljetusta. Ketjukertomus kehittää kuuntelutaitoja, juonen hahmottamista ja kuljettamista sekä yhteistyötaitoja.

3. Kertokaa kirjan tarina eläytymällä ja esittämällä ilman sanoja ketjukertomuksen tyyliin. Tällöin kehittyvät ei-sanallisen viestinnän taidot, kuten ilmeiden, eleiden, äännähdysten ja kehon kielen käyttö merkitysten rakentamisessa.

## Lisää hiljaisista kirjoista:

IKI-Taru-hankkeen www-sivut [www.utu.fi/taru](http://www.utu.fi/taru)

IBBY-organisaation www-sivut <https://www.ibby.org/>

Hiljaisia kirjoja löytyy myös verkosta <https://freekidsbooks.org/subject/wordless/>

## Iltasatukirjahylly ja muita sovelluksia TARU-perhelukemiseen

Kaikille perheille lukeminen ei ole luontevaa tai itsestäänselvää. Monella on myös jonkinlainen lukivaikeus tai ylipäänsä lukemiseen liittyviä huonoja kokemuksia. Osa vanhemmista voi myös ajatella, ettei löydä kirjastosta kirjallisuutta eikä tiedä, miten lukuhetki kodissa järjestetään. Perheiden lukemisen kulttuuri vaikuttaa ratkaisevasti lasten myöhempään lukutaitoon ja sitä kautta lasten hyvinvointiin ja itsetuntoon (PIRLS 2016 – tutkimuksesta Mullis ym. 2017). Perhelukemiseen kannustaminen on tärkeää myös siksi, että Rinnalla-hankkeen perhehaastatteluissa vanhemmat kokivat lastenkirjallisuuden ja niiden pohjalta käytyjen keskustelujen olevan parhaita, ja usein ainoita, tapoja oppia sosiaalis-emotionaalisia taitoja kotioloissa (Aerila ym. 2020).

Iltasatukirjahylly on 25 kuvakirjan kokoelma. Kirjahylly sijaitsee usein päiväkotiryhmän eteisessä, ja vanhemmat ja lapset voivat valita siitä kirjan kotiin luettavaksi päiväkodista lähtiessään. Kuvakirjat ovat niin lyhyitä, että ne voi lukea yhden illan aikana ja palauttaa seuraavana aamuna. Iltasatukirjahyllyjen tarkoitusta voi vaihdella valikoimalla siihen kirjallisuutta eri teemoista tarpeiden mukaan. Sopivia teemoja varhaiskasvatusikäisille ovat muun muassa kaverisuhteet, tunteet, lukemisen ilo, vuodenkierto ja käsillä olevat tapahtumat. (Aerila & Kauppinen 2019; Aerila ym. 2019b.) Kirjahyllyn voi ideoida monella tavoin: sen voi tehdä vaikka laatikosta, tai perheet voivat askarrella sellaisen vanhempainillassa.

Iltasatukirjahyllyä voi muunnella perheen tarpeiden mukaan. Kirjahylly voi tarjota valikoitua luettavaa perheille, jolloin sen käyttö perustuu vapaaehtoisuuteen. Mahdollisuuksien mukaan perheitä kannattaa kuitenkin kannustaa kirjan pohjalta tapahtuvaan yhteiseen toimintaan. Luettuja kirjoja voidaan tehdä näkyväksi lukumadon avulla, tai kotona luettuja kirjoja voidaan esitellä aamupiirissä, jolloin lapsille avautuu mahdollisuus vinkata kirjoja toisilleen, tai iltasatukirjan väliin voi sujauttaa piirrostehtäviä tai keskusteluohjeita. Vanhempia kannattaa kannustaa kiinnittämään lukuhetkissä erityistä huomiota tunteiden kuvaamiseen ja keskustelemaan kirjojen pohjalta tunteista ja sosiaalisemotionaalisista teemoista.



Iltasatukirjahyllyn kokoelma on laskettu kuukauden ajalle, mutta käyttöaika on muunneltavissa. Toisinaan voi laittaa perheille linkin äänikirjaan tai pyytää lapsia kertomaan oman sadun saduttamalla kotona. Erityistä huomiota kannattaa kiinnittää monikielisiin ryhmiin. Monikielisestä kirjastosta voi lainata perheille omakielistä kirjallisuutta; sanattomia kirjoja voivat lukea kaikki; tai kotiin viemiseksi voi antaa päiväkotiryhmässä jo luetun kirjan, jonka lapsi voi leikkilukea kotona muistin ja kuvien perusteella perheelleen. Iltasatukirjahyllyihin voi valita kirjoja päiväkodista (jo luetut kirjatkin käyvät), kerätä kirjoja lahjoituksena tai pyytää kirjastosta lainaksi sopiva kirjallisuuskokoelma.

## **Ennakointikertomus tekee kirjallisuuskeskustelusta lapsilähtöisemmän**

Kirjallisuuden herättämiin ajatuksiin ja tunteisiin vaikuttavat monet asiat: lukutaito, kirjallisuutta ja lukemista koskevat asenteet ja kokemukset, aikaisemmat tiedot kirjan tekstilajista ja tekstin aihepiiristä, sanavarasto ja yleinen suhde lukemiseen (Aerila 2010; Rosenblatt 1994). Aikuisten ja lasten ajatukset kirjallisuudesta voivat poiketa paljonkin toisistaan esimerkiksi siksi, että pienet lapset eivät välttämättä tunne kertomuksen rakennetta. Tällöin lapset kiinnittävät tarinoissa huomiota erilaisiin asioihin kuin aikuislukijat: heille voi jäädä mieleen tekstistä itseä kiinnostavia yksityiskohtia, vaikka ne olisivat merkityksettömiä kirjan pääjuonen kannalta. (Aerila 2010; Aerila ym. 2019.)

Ennakointikertomus-menetelmä (Aerila 2010; Aerila ym. 2019; Aerila & Kauppinen 2019; Kauppinen & Aerila 2020) on ääneen ajattelun -tehtävä. Siinä lapsille luetaan, tai lapset lukevat itse, kertomuksen alku, minkä jälkeen lapset kertovat kertomuksen loppuun joko ryhmissä tai yksin. Ennakointikertomus-menetelmää sovellettaessa on tärkeää, että lapsille annetaan vapaus kertoa tarina loppuun, niin kuin he itse haluavat. Ei siis saa antaa vihjeitä siitä, mihin asioihin voisi kiinnittää huomiota, vaan kerrontaan on annettava täysi vapaus. Hyvä tapa on esimerkiksi jo tarinan lukemista aloitettaessa kuvata tulevaa tehtävää ja hetki ennen lopettamista muistuttaa asiasta.

Teksti ymmärretään menetelmässä laajasti. Ennakointikertomus voidaan toteuttaa yksin, pareittain tai ryhmissä, ja se voi olla kirjallinen teksti, kuva, näytelmä, rakennelma, animaatio tai mikä tahansa toteutus, jossa lapset voivat vapaasti ja luovasti toteuttaa itseään. Jos lapset eivät osaa itse kirjoittaa, voidaan kertomukset toteuttaa sadutus-menetelmän sovelluksella, jossa saduttaja ja sadutettava yhdessä luovat kertomuksen. (Sadutus-menetelmästä ks. Karlsson 2003.) Kirjallisen kertomuksen yhteyteen kannattaa aina tuottaa myös kuva, sillä erityisesti pienille lapsille kuvan tekeminen voi olla sanallista kertomusta luontevampaa.

Ennakointikertomukset tekevät lasten ajatuksia näkyviksi. Ne eivät aina kerro lapsen syvimmistä ajatuksista, mutta antavat aikuisille ja lapsille ymmärrystä siitä, että asioita voidaan tulkita monin tavoin. Ennakointikertomukset ovat konkreettisia ja helpottavat näin yhteistä ymmärtämistä. Aikaisemmat kokemukset (Aerila 2010; Aerila ym. 2019; Aerila & Rönkkö 2015) osoittavat, että lapsista on mukava kuulla ja nähdä toisten ennakointikertomuksia, vertailla niitä keskenään ja keskustella niiden pohjalta. Yhteistä keskustelua varten kannattaa miettiä valmiiksi, mistä sosiaalisista tai emotionaalisista teemoista ennakointikertomusten pohjalta on tarkoitus keskustella ja keskittyä keskusteluissa

niihin (Aerila & Kauppinen 2019). Tällöin kertomuksista (näytelmien, kuvien, askarteluiden ja perinteisten tarinoiden kertomuksista) etsitään yhdessä erilaisia näkökulmia valittuun sosiaaliseen tai emotionaaliseen taitoon: mietitään vaikkapa vain sitä, miten eri kertomuksissa ratkaistaan kavereiden välinen ristiriitatilanne. Tavoitteena keskustelussa on oppia esimerkiksi sitä, miten eri tavoin ihmiset voivat eri tilanteita tulkita. Tämä auttaa lapsia asettumaan muiden asemaan myös oikeissa tilanteissa. Parhaimmillaan erilaisten tulkintojen avaamisessa päästään yhteiseen ymmärrykseen.

## Lukudiplomi

Rinnalla-lukudiplomin tarkoituksena on kannustaa perheitä lukemaan ja keskustelemaan kirjallisuudesta sosiaalisemotionaalisesta näkökulmasta. Lukudiplomit sisältävät ohjeita luettavan kirjallisuuden määrästä, helpottavat kirjallisuuden valintaa ja motivoivat lukemiseen antamalla sille konkreettisen tavoitteen. Suuri osa vanhemmista haluaa kannustaa lapsiaan lukemaan ja tietää, mikä merkitys kirjojen lukemisella ja lukutaidolla on lasten koulumenestykseen. Vanhemmat ovat kuitenkin usein epävarmoja sen suhteen, kuinka paljon, miten ja mitä kirjallisuutta pitäisi lukea. Lukudiplomit auttavat tässä. Diplomit sisältävät usein erilaisia tasoja sen mukaan, kuinka paljon ja kuinka monipuolisesti diplomin suorittaja on kirjallisuutta lukenut. Ne lähinnä kannustavat lapsia lukemaan, mutta usein ne toimivat parhaiten jo ennestään paljon lukevilla lapsilla. Vähän lukevien lasten heikko motivaatio suorittaa diplomeita liittyy usein kilpailullisuuteen ja lukusuoritusten vertaamiseen eri lasten välillä. Tätä kannattaakin yrittää välttää ja keskittyä iloitsemaan jokaisen yksilöllisestä suorituksesta.

Rinnalla-lukudiplomi on tarkoitettu erityisesti varhaiskasvatuksen ja perheiden käyttöön. Se sopii sekä paljon lukeville perheille että niille perheille, joissa luetaan vähän. Jo ennestään lukemisesta kiinnostuneet perheet saavat lukudiplomista tietoa heille ehkä ennestään tuntemattomista kirjoista. Lisäksi lukudiplomi voi olla heille mukavaa vaihtelua. Vähän lukeville perheille lukudiplomi tuo lukemiseen kognitiivista selkeyttä. Tämä tarkoittaa sitä, että lukudiplomia käyttäen perheet saavat rajatun valikoiman kirjallisuutta, johon ne voivat keskittyä ja saavat näin selkeän, yhteisen tavoitteen lukemiseen. Monille lukudiplomi tuo perheen vapaa-ajan lukemiseen harrastuksenomaisuutta.

Rinnalla-lukudiplomissa perheet tutustuvat yhdessä sosiaalisemotionaalisia teemoja sisältävään kirjallisuuteen. Lukudiplomista löytyvät lyhyet kuvaukset Rinnalla-menetelmien viidestä sosiaalisemotionaalisesta teemasta, jotka ovat yhdessä oleminen, itsetunto, tunteet ja käyttäytyminen, myötäeläminen sekä ystävät ja kaveritaidot. Lisäksi diplomiin sisältyy ohje kirjallisuuskeskusteluun ja muutamia kirjallisuusehdotuksia. Kannattaa kuitenkin huomata, että lukudiplomiin voi lukea muitakin kirjoja kuin lukudiplomissa ehdotettuja. Lukudiplomin suorittaminen tarkoittaa sitä, että perhe lukee kirjan yhdessä, keskustelee siitä ja lopuksi lapsi saa värittää diplomista löytyvästä ilmapallokimpusta yhden pallon kirjan sosiaalis-emotionaalisen teeman mukaisella värillä. Näin perhe voi konkreettisesti seurata omaa lukemistaan mutta myös sosiaalisemotionaalisista taidoista oppimistaan. Tavoitteena ei ole, että kaikki perheet lukevat yhtä paljon kirjoja kaikista teemoista, vaan että lukemista

voisivat ohjata enemmän perheiden tarpeet. Rinnalla-lukudiplomi on ajateltu toteutettavaksi perheissä vapaa-ajan lukemisena, mutta diplomi sopii käytettäväksi myös ryhmissä. Silloin kirjoja voidaan lukea yhteisissä lukuhetkissä ja kerätä vaikka ryhmän seinälle väritettyjä ilmapalloja, tai jokainen lapsi voi värittää lukuhetken jälkeen pallon Rinnalla-lukudiplomimonisteesta. Lukudiplomi on myös yhdistettävissä iltasatukirjahyllytoimintaan: luetun mukaisia palloja voidaan värittää joko kotona luetun jälkeen tai sitten ryhmässä aamupiirin jälkeen, kun kotona luetut kirjat esitellään.

## Lähteet

- Aerila, J.-A. 2010. Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen. Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen väliin. Turun yliopiston julkaisuja C: 297.
- Aerila, J.-A., Hernelahti, S., Hiltunen, L. & Luukkonen, L. 2020. Hyppy tarinoihin. Turku: Open the Doors for Reading- ja IKI-hanke.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2019. Lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aerila, J.-A., Kauppinen, M., Niinistö, E.-M. & Sario, S. 2019a. Ytimessä-hanke testaa ja kehittää yhteisöllisen lukemisen muotoja. Teoksessa E.-M Niinistö, J.-A. Aerila, S. Sario & M. Kauppinen (toim.) Ytimessä – Kirja kaiken oppimisen keskiöön. Helsinki: OPH, 21–32.
- Aerila, J.-A., Kauppinen, M., Niinistö, E.-M. & Sario, S. 2019b. Iltasatukirjahyllyillä tasa-arvoa ja tukea perheiden lukemiseen. Teoksessa E.-M Niinistö, J.-A. Aerila, S. Sario & M. Kauppinen (toim.) Ytimessä – Kirja kaiken oppimisen keskiöön. Helsinki: OPH, 116–122.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2020. StoRe – Stories make readers. Enhancing the use of fictional literature with multilingual students. Teoksessa G. Neuokleous, A. Krulatz. & R. Farely (toim.) Handbook of research on cultivating literacy in diverse and multilingual classrooms. Hersley, P.: IGI-Global. (painossa)
- Aerila, J.-A. & Laiho, H. 2019. Koko joukkue lukee – Jääkiekkoilijat kannustavat poikia lukemaan. Teoksessa E.-M. Niinistö, J.-A. Aerila, S. Sario & M. Kauppinen (toim.) Ytimessä – Kirja kaiken oppimisen keskiöön. Helsinki: OPH, 158–164.
- Aerila, J.-A., Neitola, M. & Kauppinen, M. 2020. Bedtime Story Shelf activity creates safe spaces for discussions on social-emotional skills and reading experiences. NERA-Conference 4.3.–6.3.2020. Turku, Suomi.
- Aerila, J.-A. & Rönkkö, M.-L. 2015. Enjoy and interpret picture books in a child-centered way. *Reading Teacher* 68(5), 349–356.
- Aerila, J.-A., Rönkkö, M.-L. & Grönman, S. 2016. Almost like us – Getting familiar with another historical period in a pre-school group. *International Journal of Learning and Teaching* 8(3), 203–212.
- Aerila, J.-A., Rönkkö, M.-L. & Grönman, S. 2019. Arts-based activities and stories convey children's learning experiences. Teoksessa K.J. Kerro Moran & J.-A. Aerila (toim.) *Story in the lives of children: contributions of the narrative mode*. New York: Springer

- Bollue, K. 2020. Help! I can't find a book. *Kielikukka* 1/2020, 22–24.
- Browne, A. 1996. *Developing language and literacy 3–8*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cassidy, J. & Grote-Garcia, S. 2012. *Literacy trends and issues: What's hot*. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt.
- Clark, C. 2019. *Children's and young people's reading*. London, EN: National Literacy Trust.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. 2014. *Building communities of engaged readers: Reading for pleasure*. New York: Routledge.
- Cremin, T. 2019. Reading communities. Why, what and how. *NATE Primary matters magazine*, 4–8.
- Denworth, L. 2017. The magic of reading aloud to babies. *Psychology Today*. Saatavissa <https://www.psychologytoday.com/us/blog/brain-waves/201705/the-magic-reading-aloud-babies> [Luettu 11.4.2020]
- Doyle, B. G. & Bramwell, W. 2006. Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *International Literacy Association* 59, 554–564.
- Fettig, A., Schultz, T. & Ostrosky, M. 2016. Storybooks and beyond: teaching problem solving skills in early childhood classrooms. *Young Exceptional Children* 19, 18–31.
- Fettig, A., Cook A.L., Morizio, L., Gould, K. & Brodsky, L. 2018. Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research* 16(4); 436–448.
- Heikkilä-Halttunen, P. & Warras, A. 2004. *Matka mielikuviin*. Helsinki: Tammi.
- Holm, D. 2012. Exploring environmental empathy in action with children's books. *Reading Improvement* 49(4), 134–139.
- IBBYn www-sivut. International board on books for young children. Saatavissa <https://www.ibby.org/> [Luettu 23.3.2020]
- Karlsson, L. 2003. *Sadutus*. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karvonen, P. & Rikkola, L. 2006. *Lukuleikkitaikoja*. Helsinki: SanomaPro.
- Kauppinen, M. 2010. *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen ja äidinkielen opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. 2019. Luokanopettajien lukijuus ja sen merkitys oppilaiden lukuinnon kasvattamisessa ja kirjallisuudenopetuksen kehittämisessä. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Tutkimuksesta luokahuoneisiin*. Jyväskylä: Ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, 165–181.
- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. 2020. Potrettikuvista miniatyyripuutarhoihin ja lukuvirtoihin. *Kirjallisuusperustaista kielikasvatusta taidemenetelmin (LivArt)*. *Kielikukka* 1/2020, 2–8.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Konrad, M., Helf, S. & Itoi, M. 2007. Using children's literature to promote self-determination and literacy skills. *Teaching Exceptional Children* 40, 64–71.
- Laine, T. 2018. Lukeminen – yksityinen vai yhteisöllinen tapahtuma? *Kasvatus & Aika*, 12(2), 21–35.
- Langer, J. 1995. *Envisioining literature. Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.

- Lähteellä, J. & Aerila, J.-A. 2020. Teresa Creminin keinoin rakentamaan lukevaa yhteisöä. *Kielikukka* 1/2020, 14–16.
- Lähteellä, J., Aerila, J.-A., Mäkelä, T. & Kauppinen, M. 2020. Creating communities of readers as an innovative model for language education. NERA-Conference 4.3.– 6.3.2020. Turku, Suomi. KS..
- Merga, M. 2015. Access to books in the home and adolescent engagement in recreational book reading: Considerations for secondary school educators. *English in Education*, 49(3), 197–214.
- Merga, M. 2016. I don't know if she likes reading. Are teachers perceived to be keen readers, and how is this determined? *English in Education*, 50(3), 255–269.
- Mullis, I. Martin, M. Foy, V. & Hooper, M. 2017. PIRLS 2016. International results on reading. Boston, NY: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Picton, I. & Clark, C. 2019. Reading engagement outcomes. London, EN: National Literacy Trust.
- Rosenblatt, L. 1994. *The reader, the text, the poem: The Transactional theory of the literary work*. New York: Southern Illinois University Press.
- Roskos, K. & Neuman, S. 2013. Common core, common places and community in teaching reading. *The Reading Teacher* 66(6), 469–473.
- Santos, R.M., Fetting, A. & Schaffer, L. 2012. Helping families connect early literacy with social-emotional development. *Young Children* 1/2012, 88–93.
- Suvilehto, P. 2014. Kirja kasvun välineenä. Suomalaiset ensikirjat 1970–2010-luvuilla. *JECER* 3(2), 2–26.
- Suvilehto, P., Kerry-Moran, K. J. & Aerila, J.-A. 2019. Supporting children's social and emotional growth through developmental bibliotherapy. Teoksessa K. J. Kerry-Moran & J.-A. Aerila, (toim.) *Story in the lives of children: Contributions of the narrative mode*. New York: Springer, 299–314.
- Swain, J. & Cara, O. 2017. Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1–28.

# Tarinointia TARU-menetelmästä

Anu Lamminen, Merja Alhoke, Piia Laaksonen, Tiina Sironen  
ja Johanna Viianen

## Lastenkirjallisuuden merkitys lasten tunnetaitojen vahvistajana

Rinnalla-toiminnan aikana olemme valinneet kirjallisuutta lapsiryhmiin vastaamaan lasten sosiaalisemotionaalisiin tarpeisiin. Samalla olemme oivaltaneet, että jokainen kirja voi toimia tunnekasvatuksen välineenä, jos se koskettaa lukijakuntaa, on aihealueeltaan lapsille merkityksellinen sekä vastaa heidän tarpeitaan ja kiinnostuksen kohteitaan. Lasten kanssa kirjaa lukiessamme olemme painottaneet eläytyvää lukemista, käsinuken voimaa ja sadun elävöittämistä. TARU-menetelmä on mahdollistanut läsnäoloa, asioiden ja tunteiden kokemista syvästi yhdessä kirjan äärellä, kokemusten jakamista ja keskustelua kirjallisuudesta lasten kanssa esimerkiksi päiväkodin käytävällä kohdatessamme. Kirjallisuuskasvatus kehittää myös päiväkodin lapsiryhmiä yhteisönä; lukeminen on vahvasti yhteisöllistä.

## Mikä on muuttunut ajattelussamme?

Olemme tämän vuoden aikana saaneet isoja ja pieniä oivalluksia varhaiskasvatuksen kirjallisuuskasvatuksesta. Tärkeää on esimerkiksi aloittaa satuhetki esittelemällä kirjan tekijät. Esittelyistä syntyy mielenkiintoisia keskusteluja lasten kanssa muun muassa kirjan tekemiseen liittyvistä ammateista ja tekijöiden muista teoksista.

Näkisimme, että nykyisessä esiopetuksessa voisi painottaa ja laajentaa kirjallisuuden käyttöä lapsilähtöisemmin juuri TARU-menetelmän työtapojen avulla. Lastenkirjallisuus tarjoaa kokonaisvaltaisen mahdollisuuden pitkäjänteiseen lapsilähtöiseen työskentelyyn ja mahdollistaa lasten kiinnostuksen kohteisiin ja tarpeisiin vastaamisen luontevalla, sadunomaisella tavalla.

Näkemyksemme kirjastoyhteistyön tärkeydestä on tämän vuoden aikana entisestään vahvistunut. Kirjastoissa on valtavasti asiantuntemusta lastenkirjallisuuden etsimiseen ja ihana lastenosastojen väki auttaa enemmän kuin mielellään varhaiskasvatuksen ammattilaisia löytämään lasten tarpeisiin ja mielenkiinnon kohteisiin sopivia satuja esimerkiksi erilaisten tunteiden käsittelyn tueksi. Päiväkotien pop-up-kirjastot, satuhahmojen vierailut päiväkotiryhmissä ja yhteiset satupolut näyttivät meille kirjastoyhteistyön voiman.

Käsityksemme kirjan merkityksestä on vahvistunut monella tavalla. Myös lastenkirjallisuuden tuntemuksemme on lisääntynyt. Olemme huomanneet, että uutta ja laadukasta niin kotikuin ulkomaista lastenkirjallisuutta on valtavasti. On todellakin valinnanvaraa, mistä tarjota lapsille luettavaa.

TARU-menetelmän mukainen lasten kirjallisuuskasvatus, johon kuuluvat esillä olevat kirjat, voi olla läsnä arjen kaikissa hetkissä. Toiminnan jatkuva arviointi ja suunnittelu kuuluvat asiaan. Mentoreina mieltämme lämmittävät lapsiryhmissä kauniisti esille asetellut kirjat, minkä mahdollistavat kunnan kirjahyllyjen olemassaolo.

Iltasatukirjahyllyjen voima yllätti meidät. Kirjojen lainaus lisää vuorovaikutusta vanhempien kanssa. Kirjan helppo lainaaminen illaksi kotiin on vanhempien näkökulmasta tuonut helpotusta arkeen. Hyllyt jäävät päiväkoteihin hankkeen jälkeenkin. On ollut ilo seurata lasten innostusta: heidän lukemistaan iltasatukirjahyllyt ovat todellakin vahvistaneet!

## **TARU-menetelmän siivet kantamaan tulevaisuudessakin**

Varhaiskasvatuksen maailmassa kirjastoyhteistyö ei ole ollut yhtä luontevaa kuin perusopetuksessa. Yhteistyötä tulisikin vahvistaa varhaiskasvatuksen ryhmissä, luoda käytänteitä ja yhteisiä toimintamalleja yhdessä kirjaston väen kanssa. Päiväkodissa ”kirjavastaavan” olemassaolo on tärkeää ja hänen työnsä tulee antaa arjessa riittävästi aikaa.

Aikuisen antama lukijan ja kirjallisuuden harrastajan malli on tärkeä - pienistä puroista kasvaa suuria jokia. Kirjakattaukset ja esimerkiksi kirjakerrokset vaikka perinteistä tuolileikkiä mukaillen ja lukemisen valitseminen yhdessä mahdollistavat lapsen äänen kuulumisen. Kun lapset saavat vaikuttaa siihen, mitä luetaan, he ovat hyvin sitoutuneita lukuhetkiin.

Lukumaja, lukupuu tai erillinen lukupaikka, jossa lapsi voi rauhoittua lukemisen ääreen, tulisi rakentaa jokaiseen ryhmään. Ei ole jokapäiväistä, että lasten kanssa synnytetään runoja runomajassa, mutta runot toimivat hyvin tunteiden tulkkina ja mahdollistavat itseilmaisun ja sanoilla leikkelyn. Lisäksi runo voidaan maalata, voidaan runoilla yhdessä aikuisen kanssa tai rakentaa Timanttiruno tai runoselfie. Kahmon päiväkodin vanhempainillassa tuotettiin vanhempien kanssa apukysymyksien avulla minä-runo, joka liitettiin myöhemmin lasten kasvunkansioon: ”Mitä hän tekee? Miltä hän näyttää? Miltä hän kuulostaa? Miltä hän tuntuu? Mikä hänen merkityksensä on? Mikä hänen nimensä on?” Vanhempien lapsilleen lukemat minä-runot olivat arvokkaita ja merkityksellisiä lapsille. Runot toimivatkin hyvin arjen tärkeinä kohtaamisen hetkinä.

## **Ajatuksia varhaiskasvatuksen opettajan suunnitteluajasta**

Opettajalla on valtava merkitys lukemisen mallittajana. Onkin tärkeää tukea myös opettajan lukijuutta, koska hänen innostuksensa tarttuu aina lapsiin. Huomasimme, että kirjallisuuden valinta lapsiryhmään vie paljon aikaa. TARU-menetelmässä on keskeistä, että satu on



opettajalle tuttu, lapsille merkityksellinen ja heitä koskettava. Soisimme, että opettajat saisivat suunnitteluaikaa, jolloin he voisivat etsiä ja tutkia kirjallisuutta itsekseen rauhassa kirjastossa. Tarkasti valittu kirja palkitsee yleensä lukijansa tai kuulijansa. Lastenkirjallisuutta valitessa olisi hyvä miettiä myös erilaisia genreitä ja kuvituksia, jotta osaisimme ammattilaisina tarjota lapsille mahdollisimman monipuolisen kirjakattauksen.

Kirjallisuuskasvatus on muutakin kuin sadunlukua. Kirja mahdollistaa jatkotyöskentelyn erilaisten taidelähtöisten työtapojen äärellä, ja tällekin tulisi jättää tilaa. Lukijaksi kasvaminen ja siihen kasvattaminen vaatii, että kirjojen kanssa eletään lasten arkea, nostetaan kirjoja esille ja pidetään niitä arvossa. Luettujen kirjojen esilläolo virittelee keskusteluihin, ja kasvavat kirjamadot seinällä kertovat vanhemmillekin siitä, että ryhmässä luetaan. TARU-menetelmän myötä olemme ohjanneet lapsia tarkastelemaan aiempaa enemmän ja tietoisemmin myös kirjan kuvituksia.



*Kuva: Johanna Viianen*



*Kuva: Oliver Stenhammar*

Kuva: Juli-Anna Aerila



Kuva: Emilia Stoor



Kuva: Tiina Sironen



# OSA III

Rinnalla-mentorointi



# Mentorointi tarjoaa mahdollisuuden kehittää osaamista yhdessä

Päivi Kupila

## Tavoitteena jäsentää työtä ja katsoa tulevaan

Mentorointi on ollut tärkeä osa Rinnalla-hanketta. Mentorit ovat olleet keskeisiä toimijoita, joiden asiantuntijuudesta on tullut myös hankkeeseen osallistujien jaettua asiantuntijuutta. Työmuoto sopiikin erinomaisesti osaksi varhaiskasvatuksen henkilöstön kehittämistoimintaa. Sen tavoitteena on kasvattaa paitsi yksittäisen työntekijän, myös koko työyhteisön osaamista. Mentorien avulla on käyty yhteisiä pedagogisia keskusteluja sekä refleктоitu ja kehitetty toimintaa. Näin päiväkodin työntekijä on saanut tutkia työtään ja sen merkitystä. Mentori on toiminut toisen ammattilaisen työn tukena jäsentämässä hänen varhaiskasvatustyötään ja toimintavuotensa kulkua. Samoin hän on voinut auttaa suuntaamaan katsetta tulevaisuuteen.

Avaan seuraavaksi toiminnan lähtökohtia sekä pohdin sen merkitystä ja mahdollisuuksia varhaiskasvatustyön kehittämisessä. Mentorointi tarkoittaa vastavuoroista ja tavoitteellista vuorovaikutussuhdetta ja -prosessia, jossa opitaan toinen toisiltaan. Tavoitteena on tukea varhaiskasvatuksen työntekijän ammatillista kehitystä ja osaamista. Henkilöä, joka tarjoaa neuvoa, tukea ja ohjausta, nimitän mentoriksi (vrt. Karjalainen 2010). Henkilöä, joka puolestaan saa tukea ja ohjausta, nimitän aktoriksi.

Liitän mentoroinnin aluksi osaksi varhaiskasvatustyön kehittämistä. Sen jälkeen avaan käsitettä tarkemmin ja pohdin sen merkitystä erityisesti osaamisen kehittämisessä. Lopuksi kuvaan vertaismentorointiryhmää sekä siinä käytyä keskustelua ja dialogia keskeisenä työmuotona.

## Mentorointi varhaiskasvatustyön tukena

Mentoroinnin merkitys kasvatus- ja opetusalan ammattilaisen tukena työelämän eri vaiheissa on sekä kansallisesti että kansainvälisesti osoitettu (esim. Balduzzi & Lazzari 2015; Oberhuemer 2015; Pennanen, Bristol, Wilkinson & Heikkinen 2015; Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012). Suomessa opetusosalalla on pitkä kokemus mentoroinnin mallien tutkimisesta ja kehittämisestä. Aiheen parissa on työskennellyt erityisesti Osaava Verme -verkosto yhdessä opettajankoulutuslaitosten kanssa (esim. Heikkinen ym. 2012).

Varhaiskasvatuksessa mentorointia on toistaiseksi käytetty vähän, mutta sielläkin sitä on viime vuosina alettu aktiivisesti kehittää (Kupila & Karila 2018). Mentorointikäsitettä käytetään vähän eri tavoin eri yhteyksissä. Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017) esittävät työtapaa varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartassa 2017–2030 osaksi täydennyskoulutuksen

kehittämistä varhaiskasvatuksessa. Tiekartassa se nähdään osana henkilöstön perehdyttämistä ja ammatillisen kehittymisen tukemista. Kehittämis- ja ohjaustyötä tekevät mentorien lisäksi esimerkiksi työnohjaajat, konsultit ja fasilitaattorit. Mentoroinnin tavoitteet linkittyvät yksilöllisten tavoitteiden lisäksi työyhteisön ja organisaation tavoitteisiin.

Yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset ratkaisut aiheuttavat monenlaisia haasteita ja muutoksia varhaiskasvatuksen ammattilaisen työhön (Kupila, Karila, Sandberg & Ugaste 2018). Toimintaympäristön muuttuessa ammatillisen identiteetin tukeminen on tärkeää. Muutokset voivat olla nopeitakin ja edellyttävät uusien toimintatapojen luomista ja valmiutta oppia uutta. Työntekijöiltä vaaditaan joustavuutta, eikä arjen kiire tue yhteisiä keskusteluja (Karila & Kupila 2010). Mentorointi voi tällöin lyhytkestoisenakin interventiona antaa tunteen kuulluksi tulemisesta. Se voi myös tuoda työhön uudenlaista vetovoimaisuutta, joka puolestaan tuo lisää sitoutunutta ja osaavaa henkilöstöä varhaiskasvatukseen.

## **Mitä mentorointi on?**

Mentorointi on ammatillinen ohjaussuhde, jossa kokeneempi mentori toimii työelämää aloittavan työntekijän neuvonantajana ja auttaa tätä kehittymään työssään (Heikkinen ym. 2012; Turner, Huang, Poverjuc & Wyness 2016; Richter ym. 2013). Monet tutkijat pitävät uransa alussa olevien opettajien tukemista tärkeänä (esim. Geeraerts ym. 2015; Heikkinen ym. 2012). Työuran alku on tärkeä vaihe elinikäisessä ammatillisen kehityksen prosessissa. Se on myös tärkeä siirtymävaihe koulutuksen aikaisesta opiskelijan roolista ammattilaisen rooliin (Kupila & Sirvio 2019b).

Aiemmin mentorointisuhde on ollut vain mentorin ja aktorin välinen kahdenkeskinen suhde. Viime vuosina mentorointiin on kuitenkin yhä enemmän yhdistetty vertaisuutta, dialogisuutta, kollegiaalisuutta ja yhteistoiminnallisuutta (esim. Heikkinen ym. 2012). Samoin on korostettu jaettua tasaveroista ammatillista vuorovaikutusta (Paris 2010). Näin toiminnasta on enenevässä määrin tullut vertaismentorointia ja vertaisryhmämentorointia (Pennanen ym. 2015).

Paitsi että mentoroinnin on todettu tukevan ammatillista kehittymistä (esim. Hudson 2013), siitä on havaittu olevan hyötyä myös työelämässä jo kauemmin olleille. Kupila ja Sirvio (2019b) ovat löytäneet työuran eri vaiheista useita tilanteita, joissa kokenutkin ammattilainen on halunnut jakaa asioita vertaisen kanssa. Mahdollisuus keskustella työn pulmakohdista toisen kanssa tukee jaksamista, lisää työhyvinvointia ja on palkitsevaa ja voimaannuttavaa.

Mentoroinnilla viitataan myös ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja keskinäiseen riippuvuuteen (Driscoll, Parkes, Tilley-Lubbs, Brill & Pitts-Bannister 2009). Toiminta tukee varhaiskasvatuksen ammattilaisten välistä oppimiskumppanuutta ja jaettua asiantuntijuutta. Kyse on siis ideoiden ja ajatusten vaihtoa ja tuottamista tukevasta yhteistyösuhteesta, joka voi johtaa muutoksiin ja innovaatioihin (Pennanen ym. 2015). Le Cornu (2005) toteaaakin, että parhaimmillaan vertaismentorointiryhmässä kaikista tulee kanssappiijoita ja tiedon rakentajia.

Mentori tarjoaa opetuksellista ja kasvatuksellista tukea silloin, kun aktorin kanssa yhdessä tutkitaan pedagogisessa työssä tarvittavia tietoja ja taitoja ja pohditaan pedagogisen osaamisen



kehittämistä. Yhtä tärkeää on mentoroinnin yhteydessä saatu psykologinen (Richter ym. 2013) ja emotionaalinen (Helgevol, Naesheim-Bjorkvik & Ostrem 2015) tuki. Varhaiskasvatuksen opettajan työhön kuuluu lukuisia ihmissuhteita (Kupila ym. 2018), jotka ovat paitsi voimavara, ajoittain myös kuormittavia. Erilaisten taitojen kehittämisen ohella mentorin kanssa on mahdollista reflektoida kokemuksiaan, rakentaa itseluottamustaan ja tutkia ammatillisia suhteitaan (Aubrey 2011). Mentorointi voidaankin varhaiskasvatuksessa nähdä olennaisena osana ammatillisen kehittymisen prosessia (Karila & Kupila 2010).

Kupila ja Sirvio (2019b) havaitsivat mentoroinnin hyötyinä

- keskinäisen oppimiskokemuksen, oppimiskumppanuuden rakentumisen
- sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden kokemuksen yhteisen oppimisympäristön rakentamisessa
- ammatillisen osaamisen, asiantuntijuuden kehittymisen, identiteetin vahvistumisen
- työhyvinvoinnin lisääntymisen
- vertaistuen osaamisen kehittämisen.

Mentori voi toimia myös ammatillisena roolimallina erityisesti työuransa alussa olevalle. Hän voi olla nuorelle työelämää aloittavalle esikuva, joka kutsuu nuorta työelämään ja hyvään ammatillisuuteen (Onnismaa 2007). Vertaisena hänellä on lisäksi tietoa aktorilta vaadittavasta osaamisesta. Mentorin merkitys voi näin olla keskeinen pedagogisen työn ja osaamisen vahvistamisessa. Vehviläinen painottaakin ohjaussuhteen luonnetta pedagogisena, missä ohjaaja asettuu oppimis- tai kasvuprosessin palvelukseen. Pedagogisena suhde on ennen kaikkea ”kasvamaan saattamiseen omistautunut” (Vehviläinen 2014, 60).

## **Mentorointi osaamisen kehittämisenä**

Koska oppiminen on mentoroinnissa olennaista, sitä on luonnehdittu myös oppimissuhteeksi. Heikkisen ja Tynjälän (2012) mukaan ihmisten on vaikea tunnistaa työssä oppimista, koska useimmiten oppiminen liitetään muodolliseen koulutukseen. Työssä voidaan kuitenkin oppia monia asioita, samoin kuin ihmiset oppivat merkityksellisiä asioita erilaisissa elämäntilanteissa. Työssä oppimisessa kohtaavat yksilölliset oppimisprosessit, työ- ja elämänhistoria sekä ammatillinen kehittyminen ja identiteetti sekä erilaiset yhteistyö- ja ryhmäprosessit (Tikkamäki 2006). Oppimisen kohteena ovat myös työn sisältöjen ja menetelmien sekä ammattilaisen rooli.

Vertaisryhmämentoroinnin keskeisenä periaatteena Heikkinen ja Tynjälä (2012) pitävät oppimisen konstruktivisuutta. Formaali (muodollinen), informaali ja nonformaali oppiminen integroituvat, ja aktori oppii tietoja ja taitoja omien aiempien käsitystensä ja kokemustensa pohjalta. Myös Richter ym. (2013) tähdentävät mentoroinnin olevan konstruktivistisesti orientoitunutta toimintaa, jossa oppija rakentaa tietoaan yhdistämällä uutta tietoa aiempaan.

Lisääntynyt ymmärrys auttaa toimimaan uusissa tilanteissa ja luo uusia ratkaisuja. Käytännön työn ja siihen kohdistuvan reflektion vuorovaikutus luo oppimista.

Konstruktivistinen lähestymistapa korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä ja määrittelee oppimisen yhteisössä tapahtuvaksi aktiiviseksi prosessiksi. Mentorointi on myös ammattisukupolvien vuorovaikutusta. Tässä yhteisössä myös mentori oppii yhteisen vuorovaikutuksen ja keskustelujen myötä (Beutel & Spooner-Lane 2009). Kupila ja Sirvio (2019a) havaitsivat, miten mentorit tunnistivat oman oppimisensa kehittyvän heidän sanoittaessaan omaa ammatillisuuttaan ja pedagogisia käytäntöjään mentorina toimiessaan ja sitoutuessaan reflektiiviseen prosessiin. Onnismaa (2007) kuitenkin muistuttaa, että pää tavoitteena on se, että aktori kehittäisi omaa persoonallista osaamistaan. Mentorin ei tarvitse tarjota valmiita ratkaisuja; sen sijaan tuetaan aktorin omaa tavoitteenasettelua ja ongelmanratkaisua.

Keskeinen tavoite ohjausprosessissa on toimijuus. Se tarkoittaa ohjattavan kokemusta ohjauksen ydinprosessin merkityksellisyydestä hänen omassa elämässään ja sitä, miten hän pyrkii viemään tavoitteitaan eteenpäin ja arvioi toimintaansa ja resurssiaan. Tämä mahdollistaa myös ohjattavan toimintamahdollisuuksien laajenemisen sekä lisää hänen varmuuden ja kykenemisen tunnettaan. Samoin tähän liittyy aktiivinen vaikuttaminen työyhteisössä ja konkreettisissa olosuhteissa. (Vehviläinen 2014.) Mentoroinnissa on aina läsnä myös työyhteisön arvomaailma. Mentorointi tarjoaakin varhaiskasvatuksen ammattilaisille mahdollisuuden yhteisön ja pedagogisten käytäntöjen arvoista käytävään keskusteluun. Samoin uuden jäsenen tullessa työyhteisöön voi mentorointisuhteessa tarkastella yhteisön arvomaailmaa.

Sekä mentorin että aktorin tulee olla sitoutuneita tavoitteiden asettamiseen ja niihin pyrkimiseen. Kupila ja Sirvio (2019a) huomasivat, miten mentorien sitoutuminen vahvistui samalla kun ymmärrys mentoroinnin merkityksestä syveni. Myös aktorien mentoreille antama palaute toiminnan merkityksellisyydestä vahvisti sitoutumista. Onnistuneen mentorointikokemuksen voi määritellä hyvin sujuneen ohjauskokemuksen kautta seuraavasti: ”Se on innostunutta yhteistyötä, yhteistä, motivoitunutta merkitysten rakentamista, ja se muuttaa kumpaakin osapuolta ja tuottaa ennakoimattomia oivalluksia molemmille osallistujille.” (Vehviläinen 2014, 72.)

## **Rinnalla kulkijat – mentorointi vertaisryhmässä**

Ryhmämentoroinnissa ryhmässä on samanaikaisesti useampia aktoreita mentorin huolehtiessa toiminnan tarkoituksenmukaisesta etenemisestä. Vertaismentoroinnista puhutaan esimerkiksi silloin, kun mentorin ja aktorin ammatillisessa asemassa ei ole juurikaan eroa. Tällainen mentorointisuhde voi olla esimerkiksi kollegoiden välillä. Vertaismentorointiryhmissä mentorointi perustuu työskentelyyn vertaisten, toisten varhaiskasvatuksen ammattilaisten kesken. Vertaismentorointiryhmä voi olla myös saman ammattiryhmän, esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajien tai johtajien, välinen. Vertaismentorointiryhmä voi sisältää eri-ikäisiä työntekijöitä ja eri ammattisukupolvia.

Kokoonpanosta riippumatta mentoroinnin perustana on aina luottamuksellinen vuorovaikutussuhde. Muiden ihmissuhteiden tapaan suhteen peruskivinä ovat keskinäinen kunnioitus ja luottamus. Mentorointisuhteeseen kuuluu halu oppia toiselta ja muodostaa ammatillinen toista arvostava ystävyysuhde (Karjalainen 2010). Ammattilaisten muodostaman vertaismentorointiryhmän ydin on keskustelukumppanuus. Vastavuoroisuuden idean (Angelique, Kyle & Taylor 2002) mukaan jokaisella osallistujalla on jotain arvokasta annettavaa ja jokainen puolestaan saa toiselta osapuolelta jotain.

Vertaismentorointi perustuu sosiokonstruktivismiin, dialogiin ja tiedon jakamiseen enemmän kuin tiedon siirtämiseen kokeneemalta kollegalta työuran alkuvaiheessa olevalle (Geeraerts ym. 2015). Oppiminen voidaan ymmärtää ”erilaisten käsitysten kohtaamiseksi ja ennakkokäsitysten koettelemiseksi uuden informaation perusteella” (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 64). Tavoitteena on myös jaettu asiantuntijuus. Tässä tärkeää on se, että ryhmän jäsenet hyödyntävät, muokkaavat ja kyseenalaistavat toistensa tietoja ja yhdistävät osaamisensa. Näin syntyy uutta tietoa ja osaamista. Melasalmi ja Husu (2016) käyttävät käsitettä jaettu tieto, ja pitävät sitä yhteistoimintaan perustuvan työskentelyn ja moniammatillisen oppimisen perustana varhaiskasvatuksessa.

Vertaisryhmän toimintaa voi tarkastella myös relationaalisen asiantuntijuuden kautta. Se kuvaa tässä yhteydessä sitä, miten toisten tuomat resurssit ongelmanratkaisutilanteessa voivat lisätä ymmärrystä yhteisestä ongelmasta. Ammatilliset resurssit ovat sellaista tietoa ja asiantuntijuutta, jota on tärkeä saada yhteiseen käyttöön (Edwards 2010; Rantavuori, Karila & Kupila 2019). Ammatillaisen tulee ottaa huomioon toisen asiantuntijuus samalla kun tuo esiin oman asiantuntijuutensa. Tämä varmistaa vertaismentorointiryhmässä olevan tiedon ja asiantuntijuuden esiin saamisen. Sovittujen tapaamisten aikana vertaismentorointiryhmän tapaamisissa käsitellään aktorien valitsemia aiheita. Ohjausprosessin kulku ja tarkemmat tavoitteet muotoutuvat työtilanteen ja prosessoinnin myötä (Vehviläinen 2014). Reflektio on keino kehittää hyviä työn käytäntöjä ja siten uudistaa varhaiskasvatusta. Se myös edesauttaa työn ymmärtämistä. Yhteisen reflektion ja keskustelujen tuloksena ammatillinen itsetuntemus kehittyy.

Mentorin tehtäviä ovat ryhmän koordinointi ja vetovastuu; ohjauksellisesta vuorovaikutuksesta huolehtiminen; ryhmässä tapahtuvien asioiden ja teemojen vastaanottaminen sekä niiden peilaaminen ja käsittely. Hän myös päättää, missä asioissa ryhmälle asetetaan tiedollisia tai taidollisia vaatimuksia ja miten ohjaus niitä kehittää. Samoin mentorin tulee tehdä erilaisia ohjausinterventioita keskustellen, kuunnellen ja tehtäviä antaen. (Vehviläinen 2014.) Mentorointiryhmää ohjatessaan mentorit oppivat keskustelunohjaustaitoja, asettamaan kysymyksiä, suunnittelemaan toimintaa aktorien tarpeista lähtien sekä luomaan luottamuksellisen ilmapiirin (Kupila & Sirvio 2019a).

Vertaismentorointiryhmässä käydyssä keskustelussa olennaista on ammatillisen keskustelun mahdollistava vuorovaikutus. Nummenmaa (2011) korostaa tietoista läsnäoloa, keskittymistä ja kuuntelemista. Heikkinen ym. (2012) tähdentävät osallistujien välistä ammatillista dialogia, jossa sekä nuoret että kokeneet ammatillaiset oppivat jotakin uutta. Ongelmista ja vaikeuksista tulee ryhmässä kyetä keskustelemaan turvallisessa ilmapiirissä. Keskustelussa

pyritään lopputulokseen ja päätöksiin (Onnismaa 2007). On hyvä pyrkiä tunnistamaan myös mahdolliset keskustelun esteet ja rajat. Dialogisessa suhteessa kenelläkään ei ole toista pätevää näkökulmaa, vaan kaikki osallistujat myöntävät ajatusten ehdotusluontoisuuden (Heikkinen ym. 2012).

## **Ammatillinen matka**

Hyvät mentorointisuhteet voimaannuttavat (McCloughen, O'Brien & Jackson 2013). Mentorilla voi mentorointiprosessin kuluessa olla erilaisia rooleja, jotka muotoutuvat aktorin tarpeista ja siitä kontekstista, missä toimitaan. Mentori voi olla kannattelijä, opas, roolimalli, fasilitaattori, yhteistyökumppani, arvioija tai aktiivinen osallistuja (Ambrosetti & Dekkers 2010). Mentori voi nähdä itsensä myös resurssena tarjoavana kumppanina (Russell & Russell 2011). Sekä mentorin että aktorin tulee olla tietoisia omista rooleistaan.

Mentorointia voi metaforisesti kuvata yhteiselle matkalle lähdöksi ja matkalla olemiseksi. Mentorointi tarjoaa mentorille ja aktorille mahdollisuuden lähteä sellaiselle ammatilliselle matkalle, missä varhaiskasvatuksen ammatillainen voi luoda identiteettiään ja itseään ammatillisena. Yhdessä matkakumppaneiden kanssa –mentorointisuhteen vuorovaikutuksessa – hänellä on mahdollisuus tutkia ammatillista osaamistaan ja tulkintojaan siitä. Yhdessä voidaan luoda tilaa keskinäiselle ammatilliselle keskustelulle ja tukea samalla matkakumppaneiden ammatillista matkaa. Kollegiaalisella vertaistuellalla on suuri merkitys päämäärään pääsemiseksi. Siitä on tärkeä pitää huolta ja kehittää sitä edelleen toimivaksi käytännöksi varhaiskasvatukseen.

## **Lähteet**

- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. 2010. The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6) 42–55. Saatavissa <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3> [Luettu 26.5.2020]
- Angelique, H., Kyle, K., & Taylor, E. (2002). Mentors and muses: New strategies for academic success. *Innovative Higher Education*, 26(3), 195–209.
- Aubrey, C. 2011. *Leading and managing in the early years*. 2nd ed. London: Sage.
- Balduzzi, L. & Lazzari, A. 2015. Mentoring practices in workplace-based professional preparation: a critical analysis of policy developments in the Italian context. *Early Years* 35(2), 124–138. Saatavissa <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09575146.2015.1022513> [Luettu 26.5.2020]
- Beutel, D. A. & Spooner-Lane, R. S. 2009. Building mentoring capacities in experienced teachers. *The International Journal of Learning* 16(4), 351–360.
- Driscoll, L. G., Parkes, K., Tilley-Lubbs, G.A., Brill, J. & Pitts-Bannister, V.R. 2009. Navigating the lonely sea: peer mentoring and collaboration among aspiring women scholars. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning* 17(1), 5–21.
- Edwards, A. 2010. Being an expert professional practitioner. *The relational turn in expertise. Professional and Practice-based Learning* (3). Dordrecht: Springer.

- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L.T., Markkanen, I., Pennanen, M., Gibjels, D. 2015. Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education* 38(3), 358–377. Saatavissa <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068> [Luettu 26.5.2020]
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) *Peer-group mentoring for teacher development*. Abingdon, OX: Routledge, 3–30.
- Heikkinen, H. L.T. & Tynjälä, P. 2012. Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Juva: PS-kustannus, 17–25.
- Heikkinen, H. L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2012. Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Juva: PS-kustannus, 45–85.
- Helgevd, N., Naesheim-Bjorkvik, G. & Ostrem, S. 2015. Key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education* (49), 128–137. Saatavissa <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.005> [Luettu 26.5.2020]
- Hudson, P. 2013. Mentoring as professional development: ‘growth for both’ mentor and mentee. *Professional Development in Education* 39(5), 771–783. Saatavissa <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2012.749415> [Luettu 26.5.2020]
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 30.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaiskukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Loppuraportti. Tampereen yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Saatavissa [http://www.tsr.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf](http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf) [Luettu 26.5.2020]
- Karjalainen, M. 2010. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 388. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Kupila, P. & Karila, K. 2018. Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education* 45(2), 205–216.
- Kupila, P., Karila, K., Sandberg, A. & Ugaste, A. 2018. Constructions of preschool teachers’ professional spaces in Estonian, Finnish, and Swedish early childhood education. Teoksessa C. Pascal, T. Bertram & M. Veisson (toim.) *Early childhood education and change in diverse cultural contexts*. Abingdon, Oxon: Routledge, 101–117.
- Kupila, P. & Sirvio, K. 2019a. The professional development of peer mentors in early childhood education. Paper presentation 12.11.2019. Teacher Development Summit: Is there a future for Nordic Teacher Induction (NTI)? Reykjavik.
- Kupila, P. & Sirvio, K. 2019b. Mentorointia ja oppimiskumppanuutta. Paper presentation 28.11.2019. Opettajankoulutusfoorumin seminaari: Tuloksia ja uusia toimintamalleja opettajankoulutukseen – mitä saimme yhdessä aikaan? Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Le Cornu, R. 2005. Peer mentoring: engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning* 13(3), 355–366.
- McCloughen, A., O’Brien, L. & Jackson, D. 2013. Journey to become a nurse leader mentor: past, present, and future influences. *Nursing Inquiry* 21(4), 301–310. Saatavissa <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/nin.12053> [Luettu 26.5.2020]
- Melasalmi, A. & Husu, J. 2016. The content and implementation of shared professional knowledge in early childhood education. *Early Years* 36(4), 426–439.
- Nummenmaa, A.R. 2011. Ammatillisen keskustelun olemus. Teoksessa A. R. Nummenmaa & K. Karila. *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: WSOYpro, 22–37.
- Oberhuemer, P. 2015. Seeking new cultures of cooperation: Across-national analysis of workplace-based learning and mentoring practices in early years professional education/training. *Early Years* 35(2) 115–123. Saatavissa <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2015.1028218> [Luettu 26.5.2020]
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Paris, L. 2010. Reciprocal mentoring residencies ... better transitions to teaching. *Australian Journal of Teacher Education* 35(3) 14–26. Saatavissa <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol35/iss3/2/> [Luettu 26.5.2020]
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J., & Heikkinen, H.L.T. 2015. What is ‘good’ mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society* 24(1), 1–27.
- Rantavuori, L., Karila, K. & Kupila, P. 2019. Transition practices as an arena for the development of relational expertise. *Teacher Development* 23(2), 249–263.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., Baumert, J. 2013. How different mentoring approaches affect beginning teachers’ development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education* 36, 166–177.
- Russell, M. L., & Russell, J. A. (2011). Mentoring relationships: Cooperating teachers’ perspectives on mentoring student interns. *Professional Educator* 35(1), 16–36.
- Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Turner, R., Huang, R., Poverjuc, O. & Wyness, L. 2016. What role do teaching mentors play in supporting new university lecturers to develop their teaching practices? *Professional Development in Education* 42(4), 647–665.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Tallinna: Gaudeamus.

# Mentorina Turun osahankkeessa

Merja Alhoke, Piia Laaksonen, Anu Lamminen, Tiina Sironen,  
Johanna Viianen ja Marita Neitola

## Mentorointi työssä oppimisen tukena

Rinnalla-hankkeen perusajatuksena oli tuoda täydennyskoulutus työntekijöiden työpaikalle. Varhaiskasvatuksessa ei useinkaan ole mahdollista koko päiväkodin henkilöstön osallistua yhtä aikaa koulutuksiin. Tutkimusten mukaan pitkäkestoiset koulutukset, joissa tuetaan koulutettavien teoreettisen ja käytätiedon haltuunottoa mentoroinnein, konsultaatioin ja työnohjauksin, ovat tuloksellisempia työntekijöiden osaamisen kannalta kuin lyhyet koulutukset (ks. Neitola tässä teoksessa). Lasten sosiaalisemotionaalista oppimista ja kehitystä koskevan tiedon ja osaamisen kehittämisen kannalta koko henkilökunnan osallistuminen koulutuksiin on tärkeää. Se edistää koko yhteisön toimintakulttuurin kehittämistä.

Rinnalla-hankkeessa taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä opiskeltiin, kehitettiin ja sovellettiin mentoriohjaajien tuella. Mentorointia on suositeltu varhaiskasvatuksen täydennyskoulutukseen ammatillisen kehittymisen tueksi muun muassa Varhaiskasvatuksen tielartassa (ks. Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017). Kupilan ja Karilan (2018) mukaan mentorointia voidaan pitää yhtenä työn kehittämis- ja ohjausmuotona. Mentoroinnilla on oma tehtävänsä erilaisten tuki- ja ohjausmuotojen kokonaisuudessa, ja mentoroinnin tavoitteet linkittyvät yksilöllisten tavoitteiden lisäksi työyhteisön ja organisaation tavoitteisiin.

Turun osahankkeen alussa lukuisien hakijoiden joukosta valittiin mentoriohjaajan tehtäviin viisi kokenutta varhaiskasvatuksen opettajaa, joista osa oli myös erityisopettajia ja maistereita. Heidät koulutettiin hankkeen sisältöihin ja menetelmiin kevään ja alkusyksyn 2019 aikana kaikkiaan kolmen viikon mittaisessa koulutuksessa. Mentoriohjaajat työskentelivät hankkeessa mukana olevissa päiväkodeissa Eurajoella, Raumalla, Laitilassa ja Porissa koko toimintakauden 2019–2020. Kullakin mentorilla oli omat päiväkodit, joiden mentoroinnista hän vastasi. Alustavan suunnitelman mukaan mentorien oli tarkoitus työskennellä ryhmissä 15 kertaa toimintakauden aikana. Tämä tavoite toteutui vaihtelevasti, koska koronaepidemia muutti toimintaa suuresti kevään aikana. Toteutukseen vaikuttivat myös tutkimusaineistojen



keruumenetelmät sekä päiväkotien toiminnasta aiheutuneet syyt. Alla olevassa taulukossa on kuvattu menetelmien toteuttaminen koko toimintakauden aikana.

*Taulukko 1. Rinnalla-hankkeen taide- ja kerrontalähtöisten menetelmien toteutuksien määrät hankekaudella päiväkotiryhmissä*

TARU	PRITNEY	SILKKITIE	DEEP TALK	OPPIMISEN-TARINAT
168	163	159	224	204

Mentorointia ja sen sisältöjä avattiin mentorien koulutuksessa. Mentoreiden näkemysten mukaan koulutusten mentorointia koskevissa osuuksissa mentoroinnin merkitys ja toteuttaminen kirkastuivat. Koulutuksessa annettiin konkreettisia ohjeita siihen, miten mentorointia toteutetaan ja miten kohdataan mahdollisia haasteellisia tilanteita. Siellä myös johdatettiin pohtimaan, millainen mentori itse haluaisi olla. (Ote mentorikyselystä.)

Mentoroinnin tarkoituksena oli tavoitteellinen lapsiryhmien sosiaalisemotionaalisten taitojen oppiminen ja vahvistaminen ja henkilöstön sosiaalisemotionaalista tietämystä ja osaamista koskevan ammattitaidon kasvattaminen. Kyse oli siten Karilan ja Kupilan (2010) kuvaamasta opetuksellisesta ja kasvatuksellisesta suhteesta sekä oppimissuhteesta. Mentorien tehtäväkuvauksen mukaan heidän työhönsä kuului yhteistyössä päiväkotien opetus- ja kasvatushenkilöstön kanssa suunnitella ja toteuttaa hankkeeseen valittuja taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä (Deep Talk, Silkkitie, TARU, Learning Story ja Pritney) päiväkotien lapsiryhmissä lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen kehittämiseksi. Tavoitteena oli myös edistää päiväkodin henkilöstön mahdollisuuksia ja kykyä toteuttaa menetelmiä jatkossa itsenäisesti omassa työssään. Mentorit toimivat yhteistyössä myös muiden tahojen (mm. kirjastot) sekä perheiden kanssa (mm. vanhempainillat). Mentori mallinsi taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä, neuvoi ja opasti niiden pedagogista käyttöä ja havainnoi toteuttamista sekä oppimisprosesseja.

## **Mentorin rooli ja mentoroinnin aloittaminen**

Mentorin tehtävä ja rooli nähtiin tässä hankkeessa henkilöstön rinnalla kulkijana, tuen antajana sekä oppimisen ja ammatillisen kasvun mahdollistajana (ks. Ambrosetti & Dekkers 2010; Kupias & Salo 2014). Mentoroinnin päätavoite oli yhdessä henkilöstön kanssa työskennellen edistää ja nostaa esiin henkilöstön jo olemassa olevia vahvuuksia. Kupias ja Salo (2014) korostavat mentorin työssä kuuntelevaa ja keskustelevaa sekä ratkaisukeskeistä työtettä. Vertaisen roolin ohella mentorien työssä oli myös asiantuntijakouluttajan, perehdyttäjän, fasilitaattorin, valmentajan ja työnohjaajan rooleja, sillä mentorit olivat nimenomaan taide- ja kerrontalähtöisiin menetelmiin koulutettuja. He perehdyttivät päiväkotien henkilöstöä uusiin työtapoihin, auttoivat aktoreita tunnistamaan ja saavuttamaan näiden omia tavoitteita ja tutkimaan työtään. He myös tukivat ryhmien työskentelyä kohti tavoitteita. Työ ulottui siten opastuksesta ohjaukseen vaihdellen näiden ääripäiden välillä. (Ks. Kupias & Salo 2014.)

Mentorointi on usein määritelty ohjaussuhteeksi, jossa kokeneempi ohjaaja auttaa ohjattavaansa kehittymään työssään. Nykyään mentorointia pidetään tasavertaisena ammatillisena vuorovaikutussuhteena, jossa kaikki oppivat. Mentoroinnilla tavoitellaan mentoroitavan osaamisen kehittymistä ja ammatillisen identiteetin vahvistumista. Mentorointi on oppimiskumppanuutta: ideointia, ajatustenvaihtoa ja tuottamista (ks. Kupila & Sirvio 2019). Mentoriopettajat olivat itsekin vasta vihkiytyneet hankkeen menetelmiin, joten uuden äärellä olivat tasavertaisesti kaikki. Päiväkotien henkilökunnalle suunnatun alkukyselyn mukaan mentorointia kohtaan oli suuria odotuksia. Henkilöstö piti tärkeänä oppia toteuttamaan taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä omassa lapsiryhmässään (ka. 4,3). Työntekijät toivoivat mentoroinnin tukevan heidän oppimistaan ja osaamistaan, työryhmän oppimista (ka. 4,3) ja yhteistä osaamista (ka. 4,2). Lisäksi odotettiin päiväkodin pedagogisen toiminnan kehittämistä ja toimintakulttuurin edistymistä lasten sosiaalisemotionaalista oppimista paremmin huomioon ottavaksi ja päiväkodin näkemistä oppivana organisaationa (ka. 4,2).

## **Mentorit kuvaavat seuraavassa alkuvaiheen tuntojaan**

Mentoroinnissa askarruttivat monet asiat sen havaitun tärkeyden ohella. Oma käytännön toiminta pohditutti: Miten käytännössä pääsee siihen, mitä ajattelee mentoroinnin olevan? Huomioon otettaviksi asioiksi mentoroinnin onnistumisen kannalta nostetaan suunnittelun ja kirjaamisen tärkeys, arvostava toiminta hankalissakin asioissa, kuunteleminen, läsnäolo, vahvuuksiin ja positiivisiin ilmiöihin keskittyminen, lapsen näkökulman esille tuominen, ohjaussuhteen eri osa-alueiden huomioon ottaminen ja vuorovaikutukseen keskittyminen. (Ote mentorikyselystä.)

Heiti alussa tajusimme, että olemme merkityksellisen äärellä. Alun koulutukset saivat aikaan sisäisen wau-tunnelman. Koimme olevamme etuoikeutettuja, kun saimme liittyä osaksi Rinnalla-hanketta. Alun koulutus ja perehdytys menetelmiin oli ensiluokkaista.

Alun jännitys vaihtui innokkaaksi tekemiseksi, ja Päivi Kupilan syksyn koulutus mentoroinnista toi meille ryhmien kohtaamisiin pohjaa ja kaivattuja työskentelytapoja. Armollisuutta tehtävään toi oivallus siitä, ettei mentorina tarvitse olla asiantuntija kaikessa. Voimme rauhassa hengitellä ryhmien kanssa samantahtisesti, ryhmäläisten rinnalla itsekin oppien ja oivaltaen. Mentorointimme hahmottui vuoden varrella yhdessä ajattelemiseksi, jossa pääosassa olivat sosiaalisemotionaaliset taidot. Mentoroinnissa vahvistettiin yhteisen kielen ja käsitteiden luomista (ne kuuluivat ilmapallot) näiden taitojen tarkastelun välineeksi.

Mentorointi perustuu aina luottamukselliseen vuorovaikutussuhteeseen. Kupias ja Salo (2014) kuvaavat hyvän ja kehittävän mentorointisuhteen rakentuvan aktorin kehittymishalusta, mentorin kokemuksen hyödyntämisestä, mentorin tavoitteellisuudesta ja odotusten yhteensovittumisesta, kummankin osapuolen rooleja koskevasta yhteisestä ymmärryksestä,

ulkoisten edellytysten toimivuudesta (mm. aika, tilat ym. puitteet), yhteisistä pelisäännöistä sekä prosessin sujuvasta ohjauksesta. On selvää, että mentoroinnin aloitus vaatii paljon suunnittelua ja valmistelua sekä toimintamallien luomista yhdessä tavoitteiden asettamisen kanssa.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa ei ole entuudestaan olemassa selkeitä käytäntöjä mentoroinnille, eikä yhteinen keskustelukulttuuri ole kaikissa yhteisöissä arkipäivää eikä tuttu toimintamalli. Siitäkin huolimatta että mentoroinnista laadittiin yhteinen sopimus ja siitä oli sovittu jo hankesopimuksessa, mentoroinnin toteuttamista haittasi välillä ajan puute, aktoreiden kiire tai poissaolot tai epätietoisuus siitä, mitä mentoroinnilla saavutettaisiin. Samanlaisia ilmiöitä oli myös toisessa osahankkeessa (ks. Heikkilä tässä teoksessa). Molempien osapuolten sitoutuminen on mentoroinnin keskeinen edellytys.

Mentorointien käynnistys oli syksyn alussa se haastavin osuus. Siihen sisältyi myös aktorien puolelta alun ihmettelyä ja jopa pientä vastustusta. Tähän vaikutti muun muassa se, että työyhteisöt olivat keskenään hyvinkin eri tilanteissa. Joukossa oli uusia ryhmiä, jotka etsivät vielä yhteistä työtapaansa. Ryhmät olivat eri kehitysvaiheissa, ja se toi työhön mukaan kaikki väripaletin värit vertauskuvallisesti ilmaistuna. Koemme päiväkodin johtajien roolin olleen merkityksellinen ja keskeinen mentorointien sujuvuuden kannalta, ja olemme kokeneet heidät meille merkityksellisiksi työpareiksi

## **Mentoroinnissa oppivat kaikki – Virtaava puro ja välillä vastavirtaan uimistakin**

Kupias ja Salo (2014) kysyvät teoksessaan, ketä kehitetään ja miten, kun mentorointia ajatellaan kehittämisenä. Tässä hankkeessa kumpainenkin osapuoli, mentorit ja aktorit, olivat uuden äärellä. Mentoriopettajat eivät varsinaisesti olleet mentoroinnin asiantuntijoita; hekin siis kehittivät omaa osaamistaan. Osaamisen kehittämistä kuvataan Kupiakseen ja Salon mukaan (2014) viisiportaisena prosessina. Alimmalla askelmalla ovat noviisit, jotka usein tarvitsevat ulkoa tulevia sääntöjä ja toimintaohjeita työhön kiinni pääsemiseksi. Kun perustyö alkaa sujua, kyetään havaitsemaan myös erilaisia tilannetekijöitä, jolloin astutaan kehittyneen aloittelijan askelmalle. Pätevät ongelmanratkaisijat kykenevät työskentelemään itsenäisesti. He pystyvät asettamaan itse tavoitteita työlleen ja saavuttamaan myös tuloksia. Taitavat suorittajat pystyvät hahmottamaan työnsä kokonaisuuden ja kykenevät hyödyntämään omia kokemuksiaan. Heillä on myös tilannetajua, jolloin he pystyvät toimimaan eri tapauksissa tilannekohtaisesti. Asiantuntijataso saavutetaan silloin, kun työntekijä pystyy hyödyntämään omia kokemuksiaan maksimaalisesti. Asiantuntijat pystyvät sitoutumaan syvällisesti tehtäväänsä ja ovat työstään innostuneita. He refleктоivat työtään tehdessään jatkuvasti mitä, miksi ja miten he työskentelevät. Toimintaa voi kuvata automatisoituneeksi, jolloin päätökset syntyvät intuitiivisesti.

Saman ihmisen osaamisen tasot voivat Kupiaksen ja Salon (2014) mukaan vaihdella paljonkin. Mentoriopettajilla pitkä kokemus varhaiskasvatuksen opettajan työstä ja oman työn systemaattinen kehittäminen laajensi asiantuntijuutta ylimmille portaille. Vaikka he kuvaavat itseään vasta-alkajiksi, heillä oli selvästi jo alussa pätevien ongelmanratkaisijoiden ja taitavien suorittajien kykyjä, sillä työ oli alusta alkaen hyvin itsenäistä. Hankkeen johto työskenteli yliopistolla ja mentoriopettajat hankkeen päiväkodeissa. Mentorien työn tueksi heille järjestettiin säännöllinen työnohjaus sekä viikottaiset omat kokoukset, joissa sai jakaa ajatuksia, ideoita ja mahdollisia huolia. Omasta toiminnastaan tietoinen mentori, joka osaa kuvata työtään asiantuntijan tavoin, kykenee tuomaan esille omaa osaamistaan helpommin kuin mentori, joka ei ole tottunut refleктоimaan työtään (Kupias & Salo 2014). Mentorointi vaatii pohtimaan omaa toimintaa, jolloin siinä kehittyi itsekkin; opettaessaan oppii.

Mentorintyökenttä on ollut meille kaikille uusi ja laaja. Kirjastoyhteistyö, hanketyö ja päiväkotityö on tehnyt työstämme monitasoista. Hankkeen aikana on luotu vahvasti uusia käytäntöjä ja toimintatapoja. Hankkeen johdon puolelta meihin päin on vallinnut syvä luottamus. Meitä on kuvattu matkan varrella ”sydänihmisiksi”, ”timanteiksi” ja ”rakkaaksi viisikoksi”. Olemme kokeneet, että työtämme arvostetaan ja meihin luotetaan. Tämä vuosi on ollut myös matka itsen, ja koemme, että matkaamme tunnetaitajiksi on vahvistettu. Omannäköisyyttäkin on vaalittu ja rohkaistu siihen toteutuksien yhteydessä. Olemme saaneet koko vuoden ajan säännöllisesti työnohjausta ja koemme, että se on ollut tarpeen.

## **Mentoroinnin toteutuminen päiväkotiryhmissä**

Mentorointia raamitti toimintavuoden alussa yhdessä laadittu mentorointisopimus. Jokaisessa päiväkotiryhmässä prosessi käynnistyi yhteisellä aloituksella. Siinä pohdittiin mentoroinnille asetettavia tavoitteita – myös ammatillisen kehittymisen yksilöllisiä tavoitteita – ja toteuttamistapoja sekä laadittiin turvalliset pelisäännöt mentorointihetkille. Mentoroinnista on hyvä sopia kirjallisesti tai suullisesti. Kirjallisen dokumentin avulla on helppo tarkistaa mentoroinnin tavoitteita aina tarvittaessa. Aloitusvaiheessa on tärkeää keskustellen löytää yhteinen päätavoite sekä luoda mentoroinnin yhteiset säännöt, ja kullekin tapaamiskerralle on hyvä määritellä erikseen tavoite, johon pyritään. (Kupias & Salo 2014.) Hankkeen tavoitteet omalta osaltaan ohjasivat mentorointiakin, sillä tarkoituksena oli kehittää, kokeilla ja tutkia taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä käytännön varhaiskasvatustyössä.

Monelle päiväkodin ryhmälle menetelmien oppiminen ja uusien työkalujen saaminen lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittämiseksi oli tärkeää. Alun lapsiin suuntautuvista tavoitteista siirryttiin prosessin edetessä tarkastelemaan enemmän omaa työtä: miten omaa pedagogista ja kasvatuksellista toimintaa voisi muuttaa siten, että lasten oppiminen mahdollistuisi paremmin. Dialogisuus tuottaa uutta yhteistä ajattelua ja uusia ratkaisuja, jolloin ei jäädä pelkästään ongelman tai huolen esille tuomisen tasolle, vaan kyetään vähitellen yhdessä tarkastelemaan myös mahdollisia vaihtoehtoja (Kupias & Salo 2014).

Mentorikoulutuksessa harjoittelimme professori emerita Soili Keskinen johdolla huolipuheesta tutkivan puheen kautta ongelmanratkaisupuheeseen siirtymistä ja koimme käytännön kautta, että huolipuheelle tulee jättää riittävästi aikaa, jotta sieltä voidaan nousta turvallisesti yhdessä kohti ratkaisuja (ks. lisää Vehviläinen 2014). Varsinkin alussa mentoroinneissa pääosassa olivat lasten tarpeet. Menetelmäkeskustelut rantautuivat mentorointeihin vasta myöhemmin. Nyt tässä kohtaa vuotta, keskellä etämentorointia, huomaamme kääntyneemme mentoreina yhä enemmän menetelmien pariin, niitä vahvistaen.

Aktoreissa on aina monenlaisia oppijoita ja oppimisen strategioita (ks. aiheesta lisää Kupias & Salo 2014). Mentoroitavilla voi korostua omien kokemusten ja tunteiden käsittelyn tarve tai tarve etsiä erilaisia jäsenyksiä ja malleja. Oppijoilla voi myös olla tarve saada aktiivisesti kokeilla ja soveltaa oppimaansa tai tarve pohtia ja harkita havainnoimaansa. Mentorin onkin huolehdittava siitä, että erilaiset tarpeet tulevat huomioon otetuiksi ja että mentoroinnissa on kaikkia mainittuja elementtejä. Lisäksi turvallisuus, luottamus ja kuulluksi tuleminen ovat etenkin omien tunteiden ja kokemusten tarkastelussa tarpeen. Tarvitaankin erilaisia mentorointityylejä (ks. Kupias & Salo 2014).

Mentorointihetket toteutuivat aina taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä mallintavan toiminnan jälkeen, jolloin oli tilaa keskustelulle ja pohdinnalle siitä, mitä taide- ja kerrontalähtöiset menetelmät synnyttivät ja saivat lapsiryhmässä aikaan. Mallintamisen kautta pyrittiin siihen, että henkilökunta käyttäisi menetelmiä ja ymmärtäisi niiden merkityksen sosiaalisemotionaalisen oppimisen tukemisen näkökulmasta. Kupias ja Salo (2014) määrittelevät mentoroinnissa pinnallisimmaksi oppimistavaksi muiden matkimisen tai mentorin toiminnan toistamisen sellaisenaan. Kukaan ei kykene siirtämään tietoa kenenkään päähän, eikä sillä tavalla omaksuttu tieto muutu pysyväksi ymmärrykseksi.

Jokaiselle oppijalle syntyy omiin kokemuksiin ja aiemmin opittuun perustuen omia oivalluksia ja ajatuksia nähdystä ja koetusta. (Kupias & Salo 2014). Näiden asioiden tarkastelu itsekseen ja yhteisesti johtaa uusien näkökulmien avautumiseen ja syvällisempään ymmärrykseen. Yhteisessä mentoritapaamisessa oli mahdollisuus kertoa ajatuksistaan ja kuulla muiden ryhmäläisten näkemyksiä ja kokemuksia ja oppia niistä. Samalla sai palautetta toisilta, ja sai myös mahdollisuuden itse antaa palautetta.

Ymmärtävään oppimiseen liittyy aina reflektointia (Kupias & Salo 2014). Syvälinen ymmärtäminen edellyttää aina myös omakohtaistamista. Mentoroinnissa käsiteltävät teemat peilautuvat omaan aiempaan toimintaan. Hankkeessa tämä tarkoitti uusien opittavien taide- ja kerrontalähtöisten menetelmien ja lähestymistapojen liittämistä varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan omassa työssä. Mentorointi tarjosi aktoreille myös varhaiskasvatuksessa harvinaisen mahdollisuuden havainnoida oman ryhmän lapsia mentorin toimiessa opettajan tehtävässä. Tämä avasi näkymää lasten toimijuuteen ja lasten kokemusten merkityksiin.

Mentorointihetkien keskusteluyhteyttä rakennettiin monin eri tavoin: käytimme erilaisia tunne- ja taidekortteja, mieltelmä- ja runokortteja sekä runopohjia, tiimitoteemeja (Mieli), vahvuuskortteja (mm. Pesäpuun Dinokortit sekä Huomaa hyvä -materiaalin Vahvuusvariskortit). Hetket alkoivat kuulumisten kertomiskierroksella, jossa tunteen sanoittamisessa hyödynnettiin muun muassa mainittuja työkaluja. Mentoroinnin teemat vaihtelivat ryhmien tarpeiden ja käytettyjen menetelmien mukaan. Mentoroinneissa käsiteltiin lapsiryhmän haastavia tilanteita, jaettiin yhteisiä havaintoja ja iloittiin lasten onnistumisista. Lasten käyttäytymistä peilattiin Rinnalla-menetelmiin ja niiden mahdollisuuksiin saada paras esiin lapsista. Pienryhmätyöskentelystä sekä projektimaisesta työtavasta vaihdettiin ajatuksia ja vahvistettiin näitä toimintatapoja. Puhuttiin henkilöstön vahvuuksista, pienten pedagogiikasta ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 mukaisesta työskentelystä, mutta ennen kaikkea ilmapallojen sisällöistä (eli sosiaalisemotionaalisista tavoitteista ja sisällöistä) (ks. Rinnalla-ilmapallot <https://sites.utu.fi/rinnalla/>).

Korona muutti mentorointien luonnetta: olimme taas uuden edessä. Mentoroinneissa etäyhteyden avulla jaoimme vuoden aikana kertyneitä ”parhaita paloja” menetelmittäin diaesitysten lomassa. Etämentorointi vaati sekä mentoreilta että aktoreilta digiloikkaa. Korona kannusti päiväkotieja ottamaan toimijuuden omiin käsiin Rinnalla-menetelmien toteutuksessa. Mentorointien lomassa kehittelimme omaa Teams-alustaa, jonne kerättiin hankkeen aikana tuotettua tietoa henkilöstön helposti saataville

## **Yhdessä opitaan enemmän**

Yhteisessä mentorointisuhteessa on mahdollisuus tutkia ammatillista osaamistaan ja tulkintojaan siitä. Vehviläisen (2014) mukaan hyvä ohjaus tukee subjektiivista toimijuutta. Kollektiivinen toimijuus ja sen vahvistaminen edellyttävät ohjauksessa luotujen ideoiden siirtymistä päivittäiseen toimintaan sekä esimiehen tukea siinä. Toimijuuden muutos ilmenee yksilöiden käsityksissä, toiminnan kohteessa tai uudella tavalla jäsenyvässä työn tavoitteessa. Se näkyy myös käsityksissä omista vahvuuksista ja innokkuudessa kokeilla toisenlaisia toimintatapoja.

Olemme oppineet valtavasti uutta, sekä menetelmistä että mentoroinnista. Menetelmiä on peilattu päiväkotiryhmän aikuisten kesken, ja ne ovat vahvistuneet kentällä, ja sosiaalisemotionaaliset tavoitteet ovat olleet pääosassa. Ilmapallot ovat olleet tässä hyvä tuki.

Monta asiaa olemme kokeneet ja tehneet monen mutkan kautta (juurikin niistä mutkista oppien). Mentorointi on ollut matka, prosessi, jossa emme

tulleet ehkä valmiiksi, mutta ajatuksia ihmisten ja tiimien kohtaamiseen on meillä valtavasti repussamme.

Meidän viiden mentorin kesken yhteistyön tekeminen ja yhteinen ääneen ajattelemisen on ollut merkityksellistä ja välttämätöntä. Motoksemme on muodostunut: ”Yhdessä olemme enemmän”. Olemme jakaneet tekemisiämme, ideoitamme ja osaamistamme, keskustelleet lastenkirjallisuudesta ja katsoeet yhdessä toistemme toteutuksia kentällä.

Nöyryys on kasvanut matkan varrella. Tällä hetkellä hyväksymme sen, etteivät asiat ehkä tule valmiiksi. Keskenkäisyyden sietäminen on taito tässä työssä.

Etämentoroinnin keskellä tätä kirjoittaessamme tunnemme myös yhteistä surua kesken jääneestä työstämme, sillä mentoroinnin ydin on kohtaamisessa. Jokin, mitä emme etäyhteyksien päästä enää samalla tavalla tavoita, jäi kesken.

Kupias ja Salo (2014) luonnehtivat hyvää mentorointisuhdetta ja sen elementtejä seuraavasti: Kumpikin on oma itsensä. Aktori ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Mentori ei mustasukkaisesti pidä kiinni omasta osaamisestaan ja tiedoistaan. Aktori arvostaa mentoria. Mentori haluaa itsekin oppia uutta. Aktori osaa kyseenalaistaa ja antaa palautetta. Mentori osaa astua myös sivuun. Aktori testaa omia ideoitaan. Mentori on kärsivällinen. Aktori on avoin ja tuo esiin myös tuntemuksiaan. Näin syntyy hyvä, vastavuoroinen mentorointisuhde, luottamus ja keskinäinen arvostus. Siihen liittyy myös rooleista, pelisäännöistä ja yhteisistä tavoitteista yhdessä sopiminen. Yhdessä päiväkotiryhmässä opittu tiivistyy hyvin näihin sanoihin:

Rinnalla-hankkeen sisältöalueet ja tavoitteet ovat olleet koko vuoden lapsiryhmässämme mukana eri tavoin: oma tunnelma ja rauha, ”nyt minä mietin”-sanonta tai ”kaikki sekin, mitä ei nyt ole sanottu, on tässä”. Näillä keinoin olemme oppineet syvemmin kuuntelemaan lasta.

## **Hyvän mentorointihetken resepti:**

- Luo lämmin tunnelma, jonka voi varmistaa kahvikupilla.
- Etsi ennen aloitusta rauhallinen tila (sisäinenkin tunne rauhasta on tärkeä).
- Anna mentoroinnille sille varattu aika, anna itsellesi ja mentoroitaville lupa pysähtyä asioiden äärelle.
- Suunnittele hetki etukäteen.
- Lisää ilon kuplia ja naurun kiherrystä, nosta hyvä esille, laita se kiertämään.
- Mentoroinnissa on aina tilaa kaikille tunteille.



## Lähteet

- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. 2010. The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education* 35(6), 42–55 Saatavissa <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3> [Luettu 9.6.2020]
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Loppuraportti. Tampereen yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Saatavissa osoitteesta [http://www.tsr.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf](http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf)
- Kupila, P. & Karila, K. 2018. Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education* 45(2), 205–216.
- Kupila, P. & Sirvio, K. 2019. Mentorointia ja oppimiskumppanuutta. Paper presentation 28.11.2019. Opettajankoulutusfoorumin seminaari: Tuloksia ja uusia toimintamalleja opettajankoulutukseen – mitä saimme yhdessä aikaan? Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 30.
- Kupias, P & Salo, M. 2014. Mentorointi 4.0. Helsinki: Talentum.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Tallinna: Gaudeamus.



Kuva: Piia Laaksonen

# Silkkitie-mentorointi Oulussa

Leena Poikela ja Mirja Heikkilä

## **Silkkitie on tunteita, kohtaamisia, taiteita, leikkiä – ja hiljaista, silkinpehmeää kosketusta**

Rinnalla-hankkeen Silkkitie-mentoroinnin lähtökohtana oli, että henkilökunta on lasten ja päiväkotiarjen ja mentorit musiikkikasvatuksen ja sanataiteen asiantuntijoita. Tavoitteena oli saada ymmärrystä ja tietoa siitä, mitä Silkkitie-mentorointi käytännössä tarkoittaa ja miten tällainen moniaistinen ja taiteidenvälinen musiikkikasvatus vaikuttaa lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Käsittelemme seuraavassa aihetta mentorin, henkilökunnan ja lapsen näkökulmasta.

Silkkitien perustana ovat lapsen tunteet, ja sen tavoitteena on antaa lapselle mahdollisuuksia ilmaista tunteitaan. Toiminta perustuu sekä aikuisten keskinäiseen, aikuisen ja lapsen että lasten keskinäiseen kunnioitukseen ja kuuntelemiseen. Tärkeä osa Silkkitietä on lempeä, sensitiivinen kosketus. Toiminta tarkoittaa musiikkillisia, tarinallisia ja kuvataiteellisia kohtaamisia, ja sen mentorointi keskittyy erityisesti taiteellisessa toiminnassa ilmenevään vuorovaikutukseen, leikkiin, tunteisiin, yhteisöllisyyteen, luovuuteen ja osallisuuteen. Tärkeää on uskaltaa heittäytyä leikilliseen ja tunteikkaaseen taiteiden maailmaan. Silkkitiellä aikuisen tehtävä on olla aikuinen, joka hyväksyy lapsen tunteet, on kiinnostunut tämän sanallisista ja sanattomista viesteistä sekä pyrkii vastaamaan lapsen tarpeisiin ennustettavasti.

Mentoroinnista kerättiin aineistoa monimenetelmällisyyttä, moniaistimuksellisuutta ja esteettisen etäisyyden periaatteita noudattaen. Anttila (2014) viittaa Starrin, Larssonin, Dahlgrenin & Styrbornin määritelmään, jonka mukaan moniaistimuksellisuus tarkoittaa silmien ja korvien auki pitämistä, kuuntelemista, näkemistä, koskettelua, tunnustelua ja niin edelleen. Tässä tutkijan täydellinen subjektiivisuus on sallittua, toisin kuin klassisessa kokeellisessa menetelmässä. Esteettisen etäisyyden periaate tarkoittaa sitä, että Silkkitiellä toimimme sekä tutkijoina, havainnoitsijoina että osallistujina (Anttila 2014). Seuraavassa tekstissä havaintojamme mentoroinnista tuetaan sekä suorilla lainauksilla varhaiskasvatuksen henkilöstöltä että omilla muistiinpanoillamme.

## Silkkitiellä – matkalla rinnakkain

Toimimme asiantuntijamentoreina ja opettajina kahdeksassa lapsiryhmässä seitsemän viikon ajan. Ennen varsinaisen mentorointitoiminnan alkua kävimme päiväkotiryhmissä esittelemässä Silkkitie-toimintaa. Itse toiminnan aikana pidimme aamupäivisin kaksi peräkkäistä 30–60 minuutin Silkkitie-toimintahetkeä puolelle ryhmälle (7–14 lasta) kerrallaan. Puolittamalla ryhmät taatiin jokaiselle lapselle enemmän aikaa ja tilaa toimia sekä tulla kuulluksi. Päiväkodin henkilökunta (= aktorit) osallistui toimintaan yhdessä lasten kanssa. Näin henkilökunnalla oli mahdollisuus saada omakohtainen (tunne)kokemus Silkkitie-toiminnasta ja samalla havainnoida lapsia ja heidän työskentelyään. “Tässä saa samalla oppia uusia tapoja tehdä asioita ja havainnoida, kuinka lapset reagoivat ja käyttäytyvät”, totesi päiväkodin opettaja. (Mentoreiden päiväkirja, jatkossa L&M pk 11.09.2019.) Henkilökunnan ja mentoreiden tekemät havainnot jaettiin myös koteihin tukemaan kasvatuskumppanuutta.

Projektin aikana päiväkodin työntekijät saivat seurata mentoreiden keskinäistä vuorovaikutusta: miten nämä suunnittelivat ja organisoivat toimintaa ja miten he työskentelivät; miten he kohtasivat lapsen ja aikuisen ja refleктоivat toimintaa yhdessä. Työntekijöillä oli mahdollisuus myös keskustella mentoreiden kanssa lapsiin, haastaviin tilanteisiin, musiikkiin, soittimiin, taiteisiin, lastenkirjoihin ja omiin tunteisiinsa liittyvistä tai muista esiin nousseista kysymyksistä. Mentorointi mahdollisti näin yhteisen sosiaalisen reflektion, joka on tärkeä tuki vaativassa työssä. Normaali arki ei välttämättä tarjoa mahdollisuutta eikä aikaa yhteiseen pohdintaan. (Kupila ym. 2019.)

Silkkitie-mentorointiin kuuluivat keskustelut, dokumentointi ja yhteinen suunnittelu. Rinnalla-hankkeen aikana käytettiin myös WhatsApp-ryhmää, jossa jaettiin ajatuksia, suunnitelmia ja materiaalitoiveita sekä kuvia ja videoita. Toimintaa dokumentoitiin kuva- ja äänitallentein sekä työntekijöiltä saatujen päiväkirjojen ja kyselylomakkeiden avulla. Tapaamiskertojen teemat saatiin keskusteluissa päiväkodin henkilökunnalta ja lapsilta. Henkilökunnan teemoiksi tulivat tutustuminen, arkuus, ujous, ystävyys ja toisten huomioon ottaminen, kiukuttelu, itsepäisyys ja muuttaminen. Lapset ottivat esille esimerkiksi pelon, surun, menetyksen ja kuoleman. Toimintahetkissä on monia toistuvia elementtejä, koska rutiinit luovat turvallisuutta (ks. Huttu & Heikkinen 2017).

Loimme iloisen ja positiivisen ilmapiirin ja otimme jokaiseen lapseen ja aikuiseen henkilökohtaisen kontaktin kättelemällä, vaihtamalla kuulumiset ja laulamalla jokaiselle “Sinä olet ihana”-laulun tapaamisten alussa. Rohkaisimme lasta ottamaan katsekontaktin ja hymyilemään. Lisäksi aikuinen saattoi sipaista lasta lempeästi poskeen, jos tämä lapselle sopi. Yhteinen alkulaulu ja -leikki silkkikankaan äärellä, tarina ja yhteisöllinen tai yksilöllinen taiteellinen toiminta ja loppurentoutus kuuluivat rutiineihin. Lapsilta ja aikuisilta pyydettiin lopuksi palautetta: “Miltä sinusta nyt tuntuu?” Päiväkodin arjen tapahtumista syntyi tarinoita, runoja ja lauluja, jotka liitettiin kuvataiteisiin, soittamiseen, musiikkiliikuntaan ja koottiin viimeisellä kerralla yhteiseksi satumaiseksi juhlaiksi.

## Havaintoja ja kokemuksia Rinnalla-hankkeen Silkkitie-mentoroinnista

### Mentorit Silkkitiellä

Mentoreina opimme, että tärkeintä on luoda aikuisten väliset suhteet avoimiksi, luottamuksellisiksi, toista kunnioittaviksi ja kuunteleviksi. Mentoreina meidän on kunnioitettava ryhmän toimintaa ja periaatteita. Voimme keskittyä lasten ja aikuisten kohtaamisiin, hyväksyntään ja kannustamiseen. (L&M pk 31.10.2019.) Syksyn aikana syntyi molemminpuolinen lämmin ja luottamuksellinen vuorovaikutussuhde mentoreiden ja lasten välille. Mentoreiden työotteella on suuri merkitys. Aktoreiden, eli päiväkodin työntekijöiden, arvostamia asioita olivat esimerkiksi musiikillisuus, tunnelma, luovuus ja läheisyys. Heidän mielestään erityisen tärkeää toiminnan onnistumisen kannalta oli Rinnalla-kulkijoiden empaattinen ja kuunteleva työote: “Sekä lapsilla että aikuisilla oli tässä tiimissä turvallista olla!”

Aktoreiden kanssa pohdittiin silkkikankaan merkitystä. Silkki kokoaa yhteen, antaa turvaa ja rohkaisee toimintaan. Silkki tuntuu hyvältä kuin lapsen iho. Silkin alla rentoutuminen koettiin miellyttävänä. Se välittyi lasten kehonkielestä ja ilmeistä (L&M pk 31.10.2019). Yksi työntekijä kuvaa silkkiliinaa seuraavasti: “... miltä se tuntui, miltä se kangas tuntuu käsissä. Ne ovat sellaisia asioita, että ajattelin että mejän ei tarvi sanoa lapselle, että tuntuuko ihanalta, vaan ne saa ite sen tuntea. Mä ajattelen niin, että ku lapsi saa sen ite kokea, sen tunteen, niin se lähtee sitten siinä kasvamaan ja ne sanat ja se tieto tulee sitten niin, kun myöhemmin.”

### Aktorit Silkkitiellä

Kysyttäessä kokemuksia aktorit kertoivat, että on tärkeää saada olla itse oppijan paikalla. Toimintaa pidettiin merkittävänä, ja ryhmän aikuinen koki ymmärtävänsä lempeyden ja hyvän mielen tärkeyden tuokioissa. “Huomaan, että se koskettaa lapsia ja myös minua. Se on hyvin hoitavaa.” (Työnohjaus, jatkossa TO 2019.) Aikuisten hyvä olo toiminnan aikana ja sen päättyessä vaikutti koko ryhmän ilmapiiriin. Tunteiden sanoittaminen ja toisten huomioon ottamisesta puhuminen koettiin tärkeäksi. Henkilökunta kertoi tulkitsevansa pienten lasten tunteita ilmeistä ja eleistä sekä ymmärtävänsä aikuisen merkityksen niiden sanoittamisessa.

”Silkkitie toi musiikin jokapäiväiseksi.” Tarinallinen ja juonellinen musiikkikasvatus oli osalle työntekijöistä uutta. Musiikin ja kuvataiteen yhdistämisen koettiin tuottaneen elämyksiä sekä lapsille että aikuisille. Aktorit arvostivat tilaisuutta havainnoida ja tarkkailla lapsia silloin, kun he eivät itse olleet opettamassa tai ohjaamassa. Samalla he saivat kokea musiikin, tarinan ja kuvataiteen antaman elämyksen, jonka voivat siirtää omaan työhönsä. Tämä antoi uusia näkökulmia lapseen tai lapsiryhmään ja auttoi siten kehittämään ryhmän toimintaa. Erityisen hienona koettiin, että Silkkitie oikeasti kulki rinnalla: työtä tehtiin yhdessä ja tietämystä jaettiin. “Tasapuolisesti sekä lapset että aikuisjörrikkät sai sanansa kuuluville.”

Aikuisen oma elämänvaihe vaikuttaa siihen, miten hän tuntee ja kokee asioita työpaikalla. Tunnetaitoihin kiinnitetään huomiota itsen kautta. Toiminnan aikana tunteiden työstämiseen koettiin saadun apua. Esimerkiksi Surunaru-musiikkihetki, Unet ja unelmat -musiikkimaalaus ja silkkiliinan kosketus sekä ”rinnalla kulkijoiden rauha” toivat työntekijälle rauhoittumista ja lohdun tunnetta: ”Ehkä tämän koko homman oppi on siinä, että mennä mukaan prosessiin ja antaa prosessin viedä. Luoda siinä hetkessä toimintamalli, olla hereillä, aistia havainnoiden, kommunikoida katseilla, eleillä, herkkyydellä. Antaa myöten, olla joustava, tiedostaa jotenkin muuten kuin ohjeistettuna. Olen iloinen, kun alun hämmennyksen ja hienoisen vastustuksen jälkeen pystyin omasta mielestäni heittäytymään tuntemattomaan.”

## Lapsi Silkkitiellä

”Nyt kuule meidän täytyy tehdä yhteistyötä.”. (L&M pk 30.09.2019.) Kaikissa päiväkotiryhmien ikäluokissa pidettiin sosiaalis-emotionaalisten taitojen oppimista tärkeänä. Läheisyyden ja kosketuksen kaipuu näkyy mentoroitavien mielestä lasten käyttäytymisessä. Lapsilla on kovasti ”aikuisen nälkää” ja he hakeutuvat aikuisen vierelle (TO 2019). Kun Silkkitie-toiminta syksyllä alkoi, henkilökunta arvioi lasten taidot oman vuoron odottamisessa, kaverin huomioon ottamisessa ja ohjeen kuuntelemisessa puutteellisiksi. Levottomuus, haastava käyttäytyminen ja jopa väkivaltaisuus vaikuttivat ryhmän arkeen.

Toiminnassa oli mukana myös erityistä tukea tarvitsevia lapsia integroiduissa ryhmissä. Erityislasten mukaanotto koettiin hyvänä asiana. Musiikin käyttäminen on Silkkitien perustoimintaa, ja musiikissa on jo itsessään terapeuttisia elementtejä (ks. Huutilainen 2019). Tämä todentui syksyn aikana. Esimerkiksi Sinä olet ihana -laulu rohkaisi vastaanottamaan huomiota ja kehuja. Lasten kyky kuunnella kehittyi vähitellen, kunnes kaikille oli laulettu. Autismi-diagnoosin saanut lapsi esimerkiksi vaikutui Sinä olet ihana! -laulusta niin, että jatkoi sen laulamista myös projektin jälkeen muokaten siitä itselleen tärkeän Äiti, sinä olet ihana! -laulun.

Jotkut lapset eivät halunneet kosketusta, mutta silloin avuksi tuli käsinukke Niilo-siili, pehmolelu Lahja Punaruusu tai silkkikangas. Nukkehahmoista tuli syksyn aikana lapsille tärkeitä ja samaistuttavia. Niilo-siilin mukanaolon eräs aktori kuvaili vaikuttaneen niin, että ujoimpienkin lasten oli tavallista helpompi osallistua toimintaan (TO 2019). Niilo-siilin kanssa harjoiteltiin empatian taitoja. Aktori on huomannut lasten avautuneen yllättävän syvällisistä asioista. Pienestä hetkestä, jossa lapsi kokee satuhahmon kautta esimerkiksi surun, voi syntyä myös työntekijälle elämys:

Kaikki lapset hiljenevät, kaikki purnaaminen ja saikkina ja höpötys loppui kuin seinään. Se oli vaikuttavaa. Yksinkertainen laulu ja idea. Naru, jossa solmuja... se konkretisoi vaikean asian, se teki kollektiiviseksi aran tunteen. Se oli suomalaista, hiljaista, ei mitään keinotekoista, eikä teennäistä me-henkeä. Musiikki ja naru puhui puolestaan... ja tietenkin siihen mennessä aikaansaatu luottamus ja tutuus, sekä läheisyys. Uskon, että jokainen lapsi naruineen ja solmuineen koki läsnäolon ja tunnelman ja sen herkkyyden. AIVAN PARASTA!!! olla sekä yksin ja yhdessä, se onnistui tässä ihanasti.

Tärkeää oli Silkkitien moniaistinen toiminta. Moniaistisuuden kautta jokainen saattoi löytää mieluisan työtavan ja välineen musisointiin. Yleensä kaikkea toimintaa vastustava lapsi innostui saadessaan kanavoidsa tunteensa hänelle mieluisalla taidetoiminnalla, musiikkimuovailulla: ”Saanko viedä tämän kotiin?” ja ”Saako tällä nyt leikkiä?” hän kyseli. Ryhmissä oli myös aggressiivisesti käyttäytyviä lapsia, joiden käytökseen Silkkitie-toiminta vaikutti rauhoittavasti. Osalla lapsista oli aktorin mielestä selvästi muuttunut asenne toisia lapsia kohtaan: lyöminen oli vaihtunut keskusteluun. Ryhmässä on usein hiljaisia lapsia, jotka jäävät välillä vilkkaampien varjoon. Silkkitie-mentoroinnin aikana ujoissa lapsissa ilmeni rohkaistumista yhteiseen toimintaan ja halua kokeilla uutta. Silkkitie koettiin tärkeäksi erityisesti lapsille, joilla on tunnelukkoja. Ajateltiin, että Silkkitiellä on terapiamainen ote.

Silkkitien vaikutukset ylsivät kotiin asti. Sielläkin lapsen käyttäytyminen oli muuttunut toiminnan aikana. Tämä näkyi äksyilyn vähenemisenä. ”X:n vanhemmat miettivät, oliko Rinnalla-hankkeella ja tunneilmaitoiminnalla vaikutusta X:hyn - mökötykset ja ”raivoamiset” vähentyneet.” ja ”...Lopuksi haluan vielä korostaa vanhemmilta tullutta positiivista palautetta. Kodeissa on laulettu teidän opettamia lauluja kovasti.”

## **Silkkitie ja taidelähtöinen mentorointi voimaannuttaa ja tuottaa hyvää oloa**

Silkkitie-toiminta sopii hyvin täydennyskoulutuksen mentorointimentelmäksi. Tulokset osoittavat, että vaikka tunteiden käsittely ja nimeäminen olivat kaikissa päiväkotiryhmissä arkipäivää jo ennen mentoroinnin alkua, Silkkitie antaa uusia työkaluja ja varmuutta vaikeiden asioiden käsittelyyn. Musiikkikasvatus, tarinat ja saduttaminen ovat kokemuksemme mukaan erityisen merkityksellinen tapa kuulla lasta. Tätä ajatusta tukevat tutkimukset sadutuksesta (Karlsson 2014; Riihelä 1991, 1996) ja taiteisiin liittyvistä aivotutkimuksista (Huotilainen 2019). Musiikin rauhoittava vaikutus näkyi lasten siveltimen liikkeissä ja hiljaisessa, rauhallisessa olemuksessa. (L&M pk 02.10. ja 08.10 2019.) ”...sitte saatiin tehä hienoja sateenkaaritaideteoksia. Niistä pystyy kuvitteleen mitä vaan ne voi olla.”

Pohdimme, kuinka syvällisesti ja pitkävaikutteisesti mentorointi voi vaikuttaa näin lyhyenä aikana. Oppimisen syventämiseksi toimintaa olisi mielestämme voinut jatkaa vähintään syyskauden ajan. Jos taide- ja kerrontalähtöinen mentoritoiminta saisi pysyvämmän sijan täydennyskoulutusmuotona, tehokkainta olisi tapaaminen kaksi kertaa viikossa. Tällöin yhden päivän aikana työskenneltäisiin puolikkaan ryhmän kanssa, eikä ryhmän vaihto veisi näin ollen aikaa, mikä rauhoittaisi toimintaa. Mentoripari työskentelymuotona on hyvä ja tehokas. Mietimme myös, millä tavalla lyhyt mentorointi vaikuttaa lapsen perusturvallisuuteen ja läheiseen vuorovaikutukseen lasten ja mentoreiden välillä. Mentoroinnin aikana saatu havaintotieto omasta lapsiryhmästä ja yksittäisestä lapsesta auttaa henkilökuntaa arjen työskentelyssä, toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Työntekijöiden kautta havaintotieto kulkeutuu myös koteihin ja auttaa siten kasvatuskumppanuudessa.

Haluamme kiittää Rinnalla-hankkeen lapsia, jotka jäävät lähtemättömästi sydämiimme. Kiitokset kuuluvat Rinnalla-päiväkotiimme aktoreille, jotka pääsivät meidät arkeensa



ja joiden kautta Silkkitie ja mentorointimme kehittyi. Kiitos yhteistyöstä myös lasten vanhemmille, joita tapasimme vanhempainilloissa ja satunnaisesti arjessa. ”Uskon siihen, että taidekasvatus ja kulttuurin tuominen lasten elämään kasvattaa empatiaa paljon enemmän kuin alleviivattu tilanteeseen räätälöity opetustarina”, kirjoittaa työntekijä päiväkirjassaan. Nämä sanat voimme mentoreina hyvillä mielin allekirjoittaa.

## Lähteet

- Anttila, P. 2014. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Metodix-metoditietämystä kaikille. Saatavissa <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/#4.4.3%20Mik%C3%A4%20ei%20ole%20tutkimusta?> [Luettu 20.3.2020].
- Huotilainen, M. 2019. Näin aivot oppivat. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huttu, T. & Heikkinen, K. 2017. Pää edellä. Näin tuet lapsesi aivojen kehitystä. Helsinki: WSOY.
- Karlsson, L. 2014. Sadutus – Avain osallisuuden toimintakulttuuriin. Lapset kertovat -julkaisusarja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kupila, P., Seppälä, T., Ylitapio-Mäntylä, O., Rossi-Salow, M., Rivinen, S. & Norvapalo, K. 2019. Teema 5: Monikulttuurinen Verme. Teoksessa M. Pennanen, I. Markkanen & H. L.T. Heikkinen (toim.) Verme2 testaa. Kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 67–74.
- Riihelä, M. 1991. Aikakortit. Tie lasten ajatteluun. VAPK-kustannus. Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia. Stakesin tutkimuksia 66. Jyväskylä: Gaudeamus.



Kuva: Merja Alhoke



# Kirjallisuusterapeuttinen työnohjaus päiväkodissa – sanat rakentavat yhteyttä

Mirja Heikkilä

## Oulun osahankkeessa testattiin kirjallisuusterapeuttista työnohjausta

Tekstissä kuvataan Rinnalla-hankkeeseen kuulunutta kirjallisuusterapeuttista työnohjausta ja sen merkitystä henkilökunnan työhyvinvoinnille ja yhteistoiminnalle. Hankkeessa selvitettiin taide- ja kerrontalähtöistä mentoritoimintaa lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen oppimisen tukijana varhaiskasvatuksessa. Mentorit veivät sana- ja kuvataiteen, musiikin ja draaman täydennyskoulutuksen päiväkoteihin lasten pariin ja henkilöstön ulottuville. Oulun osahankkeessa mukana olleiden päiväkotiryhmien henkilöstölle järjestettiin kirjallisuusterapeuttinen työnohjaus, mikä vahvisti menetelmien haltuun ottamista: henkilökunta sai kirjallisuusterapeuttisessa työnohjauksessa oman kokemuksen taidelähtöisestä toiminnasta, ja ohjaus tarjosi mahdollisuuden käsitellä hankkeen aikana nousseita ajatuksia ja tunteita. Työnohjaajana toimi kirjallisuusterapeutti-työnohjaaja, joka oli myös lapsiryhmän mentori.

Ryhmätyönohjauksena järjestetyn kirjallisuusterapeuttisen työnohjauksen soveltuvuutta päiväkotiympäristöön ja sen merkitystä henkilökunnalle arvioitiin ohjattavien yksilöhaastattelujen sekä kirjallisten ja suullisten palautteiden avulla. Tunnin kestäviä ryhmätyönohjaustapaamisia oli yhteensä kolme. Tapaamisten kirjallisuusterapeuttiset harjoitukset suunniteltiin yksilöhaastattelujen ja työnohjauksessa esiin tulleiden teemojen pohjalta ja ne olivat virikkeinä keskustelulle.

Ohjattavien palautteen mukaan hankkeen mentoritoiminta innosti lapsia ja henkilökuntaa, antoi uusia ajatuksia ja voimaannutti. Henkilökunta piti tärkeänä, että sai itse havainnoida lapsia mentoreiden työskentelyn aikana. Työnohjaus tarjosi tarpeellisen hengähdys- ja reflektointimahdollisuuden sekä tietoa ja tukea haastaviin tilanteisiin lasten ja perheiden kanssa. Kirjallisuusterapeuttinen työote koettiin positiiviseksi, itseymmärrystä lisääväksi ja voimauttavaksi. Keskusteluja pidettiin virkistävinä ja henkilökuntaa yhdistävinä. Kirjallisuusterapeuttisia menetelmiä käyttävä työnohjaus helpottaa keskustelun syntymistä, asioihin kiinni pääsemistä ja fokuksen pitämistä yhteisessä teemassa. Kirjoittavan työotteen lisäksi voisi käyttää lukevaa työskentelyä, koska toimintatavaksi valittu kirjoittava

kirjallisuusterapiaa oli osalle henkilökuntaa työläs. Työnohjausta toivottiin säännölliseksi toiminnaksi päiväkoteihin. Sen toteuttaminen työpäivän aikana edellyttää sitä tukevia rakenteita ja koko henkilökunnan sitoutumista.

## **Työyhteisön taideinterventiot auttavat jaksamaan**

Valtakunnallisen selvityksen mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö on kuormittunutta. Työntekijöitä kuormittaa alhainen palkkataso, arvostuksen vähäisyys ja työn vaativuus, johtajia puolestaan ammattitaitoisen henkilöstön puute. Jopa kolmannes henkilöstöstä miettii alan vaihtoa seuraavan kymmenen vuoden kuluessa. (Eskelinen & Hjelt 2017.)

Samaan aikaan lasten ja perheiden tuen tarve on suurta. Vaikka suurin osa nelivuotiaiden perheistä voi vanhempien mukaan hyvin, Terveyden- ja hyvinvoinnin laitoksen tilastoraportti (Vuorenmaa 2019) kertoo myös, että joka kolmas vanhempi koki vuonna 2018 laiminlyövänsä kotiasioita työn vuoksi, joka viides kertoi masennusoireilustaan ja joka seitsemäs taloudellisesta niukkuudesta. Haasteet kasautuivat varsinkin yhden aikuisen perheisiin.

Neljä viidestä tilastoraportissa mukana olleesta nelivuotiaasta oli varhaiskasvatuksessa, ja vanhempien mukaan lähes kaikki lähtivät sinne mielellään ja nauttivat leikeistä ja leikkivälineistä. Varhaiskasvattajat toivat esiin huolen noin joka neljännen lapsen selviytymisestä ja hyvinvoinnista varhaiskasvatuksessa. Huoli liittyi useimmiten lapsen sosiaalisiin ja sosiaalisemotionaalisiin taitoihin. Lastenneuvolan terveydenhoitajat kertoivat raportissa, että kaksi kolmesta perheestä tarvitsisi lisätukea etenkin vanhempien jaksamisen ja lapsen ikätasoisesta kehityksestä huolehtimisen vuoksi. (Vuorenmaa 2019.) Kunnallisessa varhaiskasvatuksessa tehostettua tai erityistä tukea saa lähes joka kymmenes lapsi. Heistä miltei kolme neljäsosaa on poikia. (Säkkinen & Kuoppala 2017.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstö on ammattitaitoista ja tunnistaa sosiaalisemotionaalisen hyvinvoinnin ja kehityksen tärkeyden ja tuen tarpeen (Viitala 2014). Käytännössä tukitoimien järjestämistä vaikeuttavat resurssipula, henkilöstön vaihtuvuus ja puutteet varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintakäytännöissä (Eskelinen & Hjelt 2017). Kehitettävää on mahdollisesti myös siinä, että henkilöstö saisi jo koulutuksessa riittävästi valmiuksia vastata tuen tarpeisiin (Viitala 2014).

Yksi keino tukea sekä lapsia että henkilöstöä on vahvistaa henkilöstön tunne-, vuorovaikutus- ja mielenterveysosaamista. Menetelmiä on useita, ja niissä on keskeistä omien toimintatapojen uudelleenarviointi ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen. (Anttila, Huurre, Malin & Santalahti 2016.) Köngäs (2018) tuli tutkimuksessaan siihen tulokseen, että päivittäisessä toiminnassa henkilökunnalla ei ollut riittävästi keinoja havaita lapsen tunnetarpeita. Hän toteaa:

Keskittymällä kohentamaan päiväkodin henkilöstön tunnekasvatuksen osaamista sekä päiväkodin ilmapiiriä, työntekijöiden työhyvinvointia ja tiimiytymisen

tavoitteiden selkeytymistä, korjaantuisivat tunneällyn kehitykseen liittyvät ongelmat jo huomattavasti. Lasten saadessa kehittyä vertaiskulttuurissaan aikuisten tunneälykkäällä tuella, olisivat luonnollisesti hyödyt myös pitkällä tähtäimellä näkyviä. (Köngäs 2018, 206.)

Työyhteisöjen taideinterventiot on todettu hyödyllisiksi yhteistyö- ja organisaatiotaitojen sekä työntekijöiden itsensä kehittämisen kannalta. Työkontekstissa koettu taide lisää työhyvinvointia vähentämällä uupumusta, vahvistamalla sitoutumista ja ryhmäytymistä sekä antamalla välineitä löytää työn merkityksellisyys ja oma luovuus. (Kaattari & Suksi 2019.) Taiteen kokeminen on syvästi henkilökohtaista ja saattaa herättää yllättäviä tunteita ja ajatuksia, joihin interventioissa on hyvä varautua (Känkänen 2013). Rinnalla-hankkeessa keskityttiin taiteelliseen kokemiseen ja sen kykyyn edistää sosiaalisemotionaalisia taitoja, vuorovaikutusosaamista ja myönteistä minäkuvaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 mukaisesti (Opetushallitus 2018). Kirjallisuusterapeuttinen työnohjaus osana hanketta teki henkilökunnan ajattelua ja kokemusta näkyväksi ja vahvisti yhteenkuuluvuutta. Se antoi myös uusia välineitä omien tunteiden käsittelyyn ja vuorovaikutukseen sekä henkilökunnan kesken että lasten ja heidän perheidensä parissa.

## **Kirjallisuusterapia on reflektioivaa kirjoittamista**

Emotionaalisesti kuormittavista ja stressaavista kokemuksista kirjoittamisen on todettu pitkällä aikavälillä lisäävän niin psyykkistä kuin fyysistä hyvinvointia (Baikie & Wilhelm 2005; Pennebaker & Smyth 2016). Ahdistuneisuus ja stressaantuneisuus vähenevät, mieliala paranee, traumaperäiset muistot ja välttämiskäyttäytyminen vähenevät sekä sairastelu ja stressistä johtuvat lääkärikäynnit vähenevät. Sosiaalisia ja käyttäytymiseen liittyviä hyötyjä ovat työpoissaolojen väheneminen, työmuistin paraneminen sekä muuttunut sosiaalinen ja kielellinen käyttäytyminen. (Baikie & Wilhelm 2005; McCarty Hynes & Hynes-Berry 1986; Pennebaker, Kiecolt-Glaser & Glaser 1988; Pennebaker & Smyth 2016.)

Kirjoittamisen myönteisiä vaikutuksia selittävät katarsis eli negatiivisista tunteista ”puhdistuminen”; aiemmin kiellettyjen tunteiden käsittelyn aikaansaama fysiologisen stressin väheneminen; kognitiivinen prosessointi ja yhtenäisen, eheän tarinan syntyminen sekä toistuvat altistukset traumamuistoille ja negatiivisen tunnevasteen vaimeneminen sen kautta (Baikie & Wilhelm 2005; McCarty Hynes & Hynes-Berry 1986; Pennebaker & Smyth 2016). On kuitenkin huomattava, että ilmaiseva, ekspressiivinen kirjoittaminen on monimutkainen ilmiö, jonka aineisto ja prosessi eivät asetu kvantitatiivisen tutkimuksen luopin alle. Lopputulokseen vaikuttavat subjektiivinen kieli, kokemus ja tulkinta, osallistujien suhteet teksteihin ja osallistujien välinen vuorovaikutus tekstien kautta ja suoraan toinen toisensa kanssa (Ihanus 2009).

Kirjoittamisen avulla on mahdollista oppia tuntemaan paremmin itseään ja suhdettaan kotija työelämäänsä. Kirjoittaminen voi auttaa, jos kirjoittaja luottaa kirjoittamisen prosessiin ja suhtautuu kirjoittamiseen myönteisesti; kunnioittaa sitä, mikä on tullut ilmaistuksi; on vastuullinen kaiken kirjoittamansa ja kirjoittajaveriensa suhteen. (Bolton & Latham 2004; McCarty Hynes & Hynes Berry 1986.) Kirjoittamista helpottaa se, että kirjoittajia ohjataan

ja tuetaan ilmaisemaan itseään vapaasti ja avoimesti, tunnetuista kirjoittamissäännöistä välittämättä. Ohjaaja rakentaa kirjoittamistilanteeseen turvallisuuden ja luottamuksen sekä tarkkaavaisen empaattisen kuuntelemisen tunnun. Ohjaaja myös auttaa kirjoittajaa löytämään tämän oman sisäisen viisaan neuvojan tai mentorin, joka kumoaa sisäisen kriitikon väitteet. (Bolton, Allan & Drucquer 2004.)

Kun kirjallisuusterapeuttisia menetelmiä käytetään oman työn reflektointiin, tapahtumia tarkastellaan jälkikäteen syvällisesti ja pyritään parantamaan työn käytäntöjä. Epämukavien ja kompleksisten tilanteiden kriittinen reflektointi on ammatissa kehittymiselle elintärkeää. Sen ansiosta on mahdollista käydä läpi työn “unohtuneita” osa-alueita; tutkia omia päätöksentekoprosessejaan; havaita työyhteisön vuorovaikutussuhteiden rakenteita; selvittää epäröintiä sekä puutteita taidoissa ja tiedoissa; vapautua vaikeiden ja kivuliaiden tilanteiden aiheuttamasta stressistä; todeta oppimisen tarpeita; jakaa kokemuksia ja osaamista työtovereille sekä lisätä luottamusta ammattilaisten kesken. (Bolton ym. 2004.)

Refleктоiva kirjoittaminen ei tarkoita sitä, että ihminen refleктоi mielessään työhön liittyviä asioita ja kirjaa ajatukset muistiin. Sen sijaan refleктоiva kirjoittaminen on ei-ajattelua, jolloin kirjoittava käsi saa ilmaista ja tutkia sitä, minkä tarvitsee tulla ilmaistuksi ja tutkituksi. (Bolton ym. 2004.) Aloittaessaan kirjoittaja ei tiedä, mitä tulee kirjoittamaan ja hänen on suostuttava epävarmuuteen, joka kuuluu kaikkiin luoviin prosesseihin. “Kirjoittamisen lempeän, herkän ja tietoisien prosessin avulla voi päästä käsiksi unohtettuun tai asioihin, jotka ovat poissa ajatuksista” (Bolton ym. 2004, 198). Kirjoittaja voi säädellä voimavarojensa mukaan sitä, kuinka läheltä hän katsoo kohdettaan; hän voi etäännyttää ja tarkentaa, antaa tunteiden nousta tai pidättää niitä. Hallinnan tunne vahvistuu, kun kirjoittaja kokee olevansa itse aktiivinen tunteiden tuottaja ja muokkaaja. (Lindquist 2009.)

Tutkimusten mukaan on viitteitä siitä, että strukturoitu, ohjattu kirjoittaminen on hyödyllisempää kuin vapaa kirjoittaminen. Kirjoittajan hyvinvointia lisää myös se, että kirjoituksessa otetaan huomioon sekä tapahtumien kognitiivinen että emotionaalinen näkökulma, toisin sanoen kirjoitetaan ajatuksista ja tunteista. (Baikie & Wilhelm 2005; Pennebaker ym. 1988; Pennebaker 1997.)

## **Kirjallisuusterapeuttinen työnohjaus laajentuu taiteisiin**

Työnohjaus on “oman työn tutkimista, arviointia ja kehittämistä, jota tehdään koulutetun työnohjaajan avulla. Se on myös työhön, työyhteisöön, omaan työrooliin liittyvien kysymysten, kokemusten ja tunteiden yhdessä tulkittamista ja jäsentämistä.” (Suomen työnohjaajat 2020.) Työnohjauksen tavoitteena on ajattelun muuttuminen, luovempi työote ja oman itsen tarkastelu suhteessa työhön. (Ojanen 2001; Paunonen-Ilmonen 2001). Työnohjaaja luo ohjattavien mieleen puitteet, joissa ohjattavat voivat saavuttaa tavoitteitaan. Puitteiden rakentamisessa auttavat tavoitekeskeiset kysymykset, vahvistava palaute, aktiivinen kuuntelu ja hyödylliset yhteenvedot (Szabo & Meier 2008).

Työnohjauksessa on tärkeässä roolissa mielentäminen, mentalisaatio, eli ihmisen kyky pohtia omaa ja toisen ihmisen näkökulmaa ja kokemusta, ottaa huomioon omat ja toisen mielentilat

sekä olla kosketuksessa itsen ja toisen väliseen tunnesuhteeseen. Työnohjauksessa vahva mielentäminen näkyy esimerkiksi aitona kiinnostuksena toisen ihmisen kokemuksiin, joustavana ajatteluna, kykynä sietää epävarmuutta, uskona muutoksen mahdollisuuteen, kykynä anteeksiantamiseen sekä pohtivana, uteliaana, leikkisänä, vastavuoroisena ja oman rajallisuuden tiedostavana asenteena. (Keinänen & Martin 2019; Rehnäck & Pyykkönen 2020.)

Kirjallisuusterapeuttisessa työnohjauksessa käytetään perinteisen, keskusteleavan työnohjauksen lisäksi hyväksi luovaa itseilmaisua ja taide-elämyksiä. Siinä luetaan ja kirjoitetaan tekstejä ja hyödynnetään kuvamateriaalia kirjoittamisen ja keskustelun virittäjinä. Se kehittää itsetuntemusta ja lisää kykyä eläytyä toisen asemaan, edesauttaa rasituksesta palautumista ja muutoksiin sopeutumista. (Tuisku 2012.)

## **Rinnalla-hankkeen kirjallisuusterapeuttinen työohjaus**

Kirjallisuusterapeuttinen työohjaus järjestettiin oululaisten Rinnalla-hankkeeseen osallistuvien päiväkotiryhmien henkilöstölle ryhmätyönohjauksena syys-joulukuussa 2019. Henkilökuntaa (varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia) oli kahdeksasta päiväkotiryhmästä yhteensä 25. Ohjattavien työkokemus vaihteli puolesta vuodesta yli 40 vuoteen. Työnohjausryhmiä oli viisi, ja jokaisessa ryhmässä oli viisi osallistujaa. Päiväkodit muodostivat työnohjausryhmät itse. Tunnin mittaisia työnohjauskertoja oli neljä. Työnohjausaika sovittiin päiväkodin johtajien kanssa klo 12–13 olevan lasten päivälevon ajalle, jolloin henkilöstön tarve on ryhmässä pienin. Tästä huolimatta työntekijöiden oli joskus vaikea irtaantua lapsiryhmästä ajallaan vajaamiehityksen ja sairastapausten aiheuttaman kiireen vuoksi tai hoitoajan jatkuessa yliajalle. Tuolloin työohjaus alkoi myöhässä. Tämä lyhensi työnohjausaikaa ja aiheutti ärtymistä työnohjausryhmässä.

Työnohjaustapaamisten alkaessa moni ohjattava sanoi olevansa väsynyt työpäivän kiireiden vuoksi. Työnohjauksen edellytyksiä pyrittiin parantamaan tukemalla ohjattavien rentoutumista ja läsnäoloa kysymällä lyhyesti kuulumisia, alkurentoutuksen tai -venyttelyn avulla, kahvin tai teen nauttimisella ja mahdollisuudella ottaa käsityö esiin.

Ensimmäinen työnohjauskerta käytettiin lyhyeen yksilöhaastatteluun, muut kolme kertaa olivat ryhmätyönohjausta (ks. Taulukko 1, 208.). Noin 10 minuutin yksilöhaastattelussa kysyttiin, onko työohjattavalla mielessään työhön liittyvää ajankohtaista aihetta, jota olisi tarve käsitellä työnohjauksessa. Ohjattavat allekirjoittivat työnohjauksen Tiedote ja suostumus -lomakkeen ja saivat alkukyselykaavakkeen, johon he vastasivat haastattelun jälkeen.

Kolmen ryhmätyönohjauskerran rakenne toistui samanlaisena joka kerralla. Aloituksen jälkeen työnohjaaja antoi kirjallisuusterapeuttisen tehtävän, joka viritti ajatteluun, pohdintaan, kirjoittamiseen ja keskusteluun. Oma työskentely (kirjoittaminen, piirtäminen) kesti 10–15 minuuttia. Ohjaaja pyysi työnohjattavia kirjoittamaan vapaasti ajatuksia, joita annettu virike herätti. Tehtävän käsittelyvaiheessa jokainen osallistuja luki tekstinsä tai kertoi oman näkemyksensä aiheesta. Hänellä oli myös mahdollisuus halutessaan jättää lukematta

tai kertomatta oma reflektointinsa. Ohjaaja ohjeisti toisia työnohjattavia havainnoimaan, “mitä ajatuksia ja tunteita teksti herättää, tuleeko joku kysymys tai oma muisto mieleen” ja kertomaan oman näkökulmansa toisille. Työnohjaaja osallistui keskusteluun tarkentavilla ja lisäkysymyksillä, refleктоimalla ryhmän toimintaa ja ilmapiiriä sekä kertomalla omia havaintojaan ja kokemuksiaan ammatillisesta ja henkilökohtaisesta näkökulmasta. Lopuksi työnohjaaja pyysi ohjattavia kertomaan kokemuksiaan kyseisestä työnohjauskerrasta.

TAULUKKO 1. Kirjallisuusterapia rikastuttaa työnohjausta

Tapaaminen, teema	Käsittely	Tavoite, tulokset
<b>1. tapaaminen</b> - tutustuminen - kirjallisuusterapeuttisen menetelmän esittely	<b>Yksilöhaastattelu:</b> mitä haluaisit käsitellä työnohjauksessa?	- luottamuksen rakentuminen - ajankohtaisten kysymysten selvittäminen
<b>2. tapaaminen</b> haastavasti käyttäytyvien lasten herättämät tunteet	<b>Teksti (satu, lastenruno)</b> - ohjaaja lukee ääneen - vapaata kirjoitusta tekstin virittämänä - kirjoitukset luetaan ääneen - keskustelu: mitä ajatuksia ja tunteita teksti herätti?	- työnohjattavien mahdollisuus purkaa ja käsitellä tunteita - vertaistuki
<b>3. tapaaminen</b> omat vahvuudet	<b>Piirros:</b> - omakuva ei-dominoivalla kädellä ja lista vahvuuksista - esittely toisille - toiset täydentävät listaa - keskustelu - mitä vahvuutta haluan lisää? - keskustelu	- itsearvostuksen lisääntyminen - minäkuvan laajeneminen - kehitystavoitteiden huomaaminen ja sanoittaminen - empatia - yhteenkuuluvuus
<b>4. tapaaminen</b> - suunta tulevaan - työnohjauksen reflektointi	<b>Kirjoitustehtävä:</b> - tulevaisuuden haaveet - kirjoitus 10 min - kirjoitukset luetaan ääneen - keskustelu: mitä ajatuksia ja tunteita teksti herätti? - keskustelu työnohjauksen annista	- mahdollisuuksien avartuminen - toivon ylläpitäminen - ryhmän tuki ja kannustus - työnohjauksen merkityksen toteaminen

Toinen, kolmas ja neljäs työnohjauskerta toteutettiin kirjallisuusterapeuttisen ryhmän työtapoja noudatellen. Toisen työnohjauskerran teema määräytyi yksilöhaastatteluisissa esiin tulleiden tarpeiden mukaan. Tässä tapauksessa kaikissa ryhmissä nousivat esiin haastavasti käyttäytyvät lapset ja näiden työntekijässä herättämät tunteet. Teemoja käsiteltiin kirjallisuuden avulla. Työnohjaaja valitsi jokaiselle työnohjausryhmälle yhden kyseisen ryhmän tarpeita palvelevan tekstin. Viriketekstit olivat Jukka Parkkisen runo “Kuinka luonto vetää tikanpojan puuhun”, venäläinen kansansatu “Nauris”, Luku XIV Antoine de Saint-Exupéryn kirjasta “Pikku prinssi” (Katulyhdyn sytyttäjän tähti), Heinrich Hoffmannin runo “Kuinka vallattoman Wolmarin kävi” kirjasta Jörö-Jukka sekä Kaarina Helakisan runo “Piikkisian toivomus”. Ohjaaja luki tekstin ryhmälle ääneen ja antoi sen myös jokaiselle itse luettavaksi. Sen jälkeen ohjattavat kirjoittivat vapaasti tekstin pohjalta. Kirjoittamisen jälkeen kukin luki tekstinsä muille, minkä jälkeen siitä keskusteltiin.

Kolmannessa ja neljännessä työnohjaustapaamisessa teema ja menetelmä nousivat yksilöhaastatteluista sekä aiemmista tapaamiskerroista. Minäkuva ja itsearvostus muotoutuivat jokaisessa ryhmässä kolmannen tapaamisen teemoiksi. Itsekritiikin vähentämiseksi ja rentouden luomiseksi ohjattavat piirsivät omakuvan ei-dominoivalla kädellä ja sen jälkeen kirjoittivat listaan omia vahvuuksiaan työssä ja työn ulkopuolella edelleen ei-dominoivalla kädellä (Edwards 1979). Kukin esitteli tuotoksensa toisille, jotka täydensivät vahvuuslistaa. Tämän jälkeen työnohjattavat valitsivat saamastaan Vahvuutenluettelosta (Uusitalo-Malmivaara 2014) sellaisia ominaisuuksia, joita haluavat edelleen kehittää. Näistä keskusteltiin ryhmän kesken.

Kolmannen työnohjaustapaamisen tavoin myös neljännen tapaamisen teema muotoutui kaikissa ryhmissä samaksi. Jokaisessa ryhmässä käsiteltiin tulevaisuutta, unelmia ja haaveita. Ohjattavat kirjoittivat vapaasti työhön ja muuhun elämäänsä liittyvistä unelmistaan. Kirjoittamisen jälkeen kukin luki tekstinsä muille, minkä jälkeen jokaisesta tekstistä keskusteltiin. Neljännessä eli viimeisessä tapaamisessa käsiteltiin myös työnohjauksen merkitystä ohjattaville ja heidän kokemuksiaan Rinnalla-hankkeesta ja kirjallisuusterapeuttisesta työnohjauksesta. Työnohjattavat saivat kirjallisen loppukyselykaavakkeen, johon he vastasivat työnohjaustapaamisten loputtua.

Kirjallisuusterapeuttisen työnohjauksen merkityksen selvittämiseksi koottu aineisto koostuu alku- ja loppukyselyistä sekä työnohjaajan muistiinpanoista. Alkukyselyyn vastasivat kaikki 25 työnohjaukseen osallistunutta. Loppukyselyyn vastasi 24 osallistujaa (yhden ohjattavan työsopimus loppui Rinnalla-hankkeen aikana). Alku- ja loppukyselyiden kysymysten vastaukset luettiin, analysoitiin sisällönanalyysin avulla, luokiteltiin teemoittain ja tiivistettiin vastauksia kuvaaviksi yhteenvedoiksi.

Työnohjaajan muistiinpanot kirjoitettiin lyhyiden yksilöllisten alkuhaastattelujen ja ryhmätyönohjaustapaamisten jälkeen. Ne sisältävät esiin nousseiden teemojen ja kysymysten lisäksi työnohjaustilanteissa tehtyjä havaintoja kirjallisuusterapeuttisten tehtävien suorittamisesta, ilmapiiristä ja ryhmän toiminnasta sekä työnohjaajan oman työskentelyn reflektointia. Muistiinpanojen sisältö analysoitiin ja niistä etsittiin toistuvuutta ja poikkeamia sekä tärkeinä pidettyjä ajatuksia. Näiden pohjalta tehtiin yhteenvedo työnohjaajan näkökulmasta.



## **Rinnalla-päiväkotien henkilöstön työnohjaukseen kohdistamat odotukset**

Työnohjattavilta kysyttiin heidän odotuksiaan työnohjauksesta alkukyselyssä ensimmäisen yksilötapaamisen toteutetun työnohjauksen jälkeen. Työnohjattavat odottivat kokemusten vaihtoa aikuisten välillä sekä luottamuksellista ja avointa keskustelua. “Saa vaihtaa kuulumisia ja kokemuksia toisten kanssa ja myös purkaa mieltä askarruttavia ’ongelmia’.” “Omien vahvuuksien valjastaminen monipuolisesti.” “Tulla kuulluksi ja toivottavasti ajatuksia herättäviä keskusteluja :)”. Kirjallisuusterapeuttiselta työnohjauksesta odotettiin ideoita, taitoja ja keinoja työhön lasten kanssa. “Keinoja miten käsitellä / auttaa lasta jolla esim. tunnelukko päällä. (Käytös joko arkaa tai uhkaavaa tai aggressiivista.)” “Odotan saavani uusia ideoita ja näkökulmia alle 3-vuotiaiden kanssa työskentelyyn. Toivon myös saavani neuvoja haastavien tilanteiden varalta.” “No niitä konkreettisia työtapoja.” Työnohjattavilla oli myös aikuisten yhteistyöhön liittyviä odotuksia. “Keinoja aikuisten välisen yhteistyön (ja ehkä omien kommunikaatiotaitojenkin) parantamiseen.” “Mielen ja ajatusten rauhoittamista kiireen ja metelin keskellä. Uusia ajatusmalleja pattitilanteisiin.”

## **Rinnalla-hankkeen kirjallisuusterapeuttisen työnohjauksen anti työnohjattaville**

Työnohjattavat pitivät kirjoittamista hyödyllisenä ja ajatuksia selkeyttävänä. “Aika helppoa kirjoittaa, omien tuotosten lukeminen muille hankalampaa.” “Ei tuntunut pahalta ollenkaan, päinvastoin ajattelen, että pitäisi muulloinkin kirjoittaa enempi, se toimisi varmaankin lohduttavasti ja kannustavasti omalle mielelle.” “Hyvä ryhmä, helppo kirjoittaa. Ei ollut kiire.” “Työnohjauksessa kirjoitustehtävät olivat helppoja ja sopivan pieniä. Mukavaa oli myös, että juttu tuli aika intuitiivisesti. Vaikuttikohan hyvä henki ryhmässä siihen, että kirjoittaminen sujui. Vasta paperia tarkastellessa syntyi hyviä oivalluksia.” “Paperilla asiat näyttivät todemmilta.” Joillekin työnohjattaville kirjoittaminen (3/24) ei ollut helppoa. “En saa oikein asioita paperille. Puhuminen helpompaa.”

Työnohjausryhmän antamaa tukea vastaajat kuvasivat seuraavasti: työnohjausryhmä tarjosi mahdollisuuden puhua työhön liittyvistä stressaavista asioista. “Oli tosi antoisaa puhua suoraan mitä ajatteli, vaikka vähän hirvittikin. Helpotti kun muutkin puhuivat ja paljolti kaikilla tuntui olevan samoja huolia ja paineita. Kerrankin oli lupa ja mahdollisuus puhua rauhassa asioista jotka stressaavat työssä.” “Myös se oli kivaa kun jokainen vuorollaan sai puheenvuoron, jota toiset kommentoi. Huippua!” “Aiheet olivat hyviä. Sai vertaistukea ja myös vinkkejä työssäjaksamisen ylläpitämiseen. Mirja piti huolen kysymysten avulla, että itsekin heräsi ajattelemaan asioita uudelta kantilta.”

Työnohjausryhmä tutustutti työtovereihin. “Luottamus syntyi heti, oli kiva kun ryhmän jäsenet olivat tavallaan uusia tuttavuuksia, se helpotti puhumista.” “Pitkä yhteinen työura ja toistemme tunteminen helpottaa avautumista.” “Oli mukava kuulua ryhmään, jossa oli eri ryhmän ammattilaisia. Liian vähän tekee yhteistyötä muiden ryhmien kanssa.” “Oli mukava kerrankin ehtiä jutella / tutustua muutamaan työtoveriin vähän syvällisemmin ja kuulla, että kaikilla on jotain haastetta.” Työnohjausryhmä oli tärkeä myös omalle hyvinvoinnille. “Kannustaa toimimaan arjessa omana itsenään. Voimaannutti. Näki itsessään uusia puolia.”

Kirjallisuusterapeuttinen työnohjaus oli kaikille uusi kokemus. Käytetty menetelmä auttoi syventymään aiheeseen. “Tämä oli monipuolinen työskentelytapa, positiivinen kokemus ja toi esille asioita itsestäkin, kenties ihan uusiakin.” “Ajatukset lähtivät jotenkin helposti ja luontevasti liikkeelle ja niistä oli helppo puhua.” “Tämä metodi toimi ainakin itselle. Kun ensin hahmotteli ajatukset paperille, oli keskustelukin jäsennellympää.” “Aluksi olin työnohjausta kohtaan skeptinen, mutta heti eka kerran jälkeen mieli muuttui. Joka kerta tuntui aluksi uuvuttavalta lähteä työnohjaukseen, mutta joka kerta täytyi myös todeta sen voimaannuttava vaikutus.” “Haluaisin tätä lisää.”

Kirjallisuusterapeuttisen työnohjausryhmän keskustelu oli lohdullista ja kannustavaa. “Ihanasti annoit vaihtoehdot välillä, joko kirjoittaa tai puhua, koska joillekin on helpompaa kirjoittaa asioista kuin puhua. Keskusteluissa myös sai ihanasti tukea eikä tuomittu, mitä usein pelkää, kun suunsa avaa.” “Kahdessa aikaisemmassa työnohjauksessa käsiteltiin vain työyhteisön ongelmia (ainakin tuntui siltä). Nyt oltiin henk.koht. tasolla ja positiivisesti juteltiin ja kirjoitettiin. Tämäkin olisi voinut kestää koko vuoden!” “Olisi hienoa jos työnohjausta saisi säännöllisesti. Vaikka työpäivän jälkeen, kun töissä on aina kiire.” Jokaiselle työnohjattavalle (3/24) kirjoittamiseen perustuva kirjallisuusterapeuttinen menetelmä ei toiminut. “Hankalalta tuntuu, ei ehkä ihan minun juttu.”

## **Rinnalla-hankkeen kirjallisuusterapeuttisen työnohjauksen anti työnohjaajalle**

Työnohjaajan muistiinpanoissa alkuhaastatteluista nousivat esiin haastavasti käyttäytyvät lapset, tiimin toimintaan liittyvät kysymykset, henkilökunnan yhteisen ajan puute ja kiire. Ryhmätyönohjauskertojen muistiinpanoissa toistui työnohjattavien kertoma kiire ja stressaantuneisuus työnohjauskertojen alussa. Työnohjaaja ohjasi tarvittaessa rentoutushetken, mikä sai aikaan levollisuuden ja kiireettömyyden tunnun. Tilan ja rauhallisuuden tunnetta lisäsi hiljaisuus kirjoittamisen ja piirtämisen aikana.

Jokaista työnohjattavaa kuultiin ja jokainen teksti sai huomiota, mitä pidettiin tärkeänä. Tekstit ja kirjoittaminen avasivat väylän tunteisiin, joiden käsittelyyn työnohjattavilla oli hyvät valmiudet: niin omia kuin muiden ryhmän jäsenten kokemuksia refleктоitiin avoimesti ja rohkeasti. Työn tekemiseen vaikuttavia henkilökohtaisia kipupisteitä otettiin esiin, mikä loi myös vertaisuhteita. Jokainen työnohjausryhmä osoitti jäsenilleen tukea, rohkaisua ja hyväksyntää, kun kirjoitustehtävät nostivat pintaan vaikeita asioita. Ohjattavat myös luottivat ryhmään ja uskalsivat ottaa puheeksi arkoja aiheita.

Työnohjaajan valitsemat harjoitukset ja aiheet antoivat mahdollisuuden työn herättämien tunteiden käsittelyyn. Työnohjaaja piti fokuksen työssä ja siihen liittyvissä asioissa, vaikka työnohjauksessa oli myös terapeuttinen ulottuvuus.

## **Kirjallisuusterapeuttinen työnohjaus – Turvallinen tapa kuvata ja jakaa omia tuntemuksia**

Kyselyjen ja työnohjaustilanteissa käytyjen keskustelujen perusteella kaikki kirjallisuusterapeuttiseen työnohjaukseen osallistuneet pitivät työnohjausta tarpeellisena ja hyödyllisenä. Työnohjattavien mielestä kirjallisuusterapeuttinen työnohjaus antoi mahdollisuuden käsitellä asioita aikuisten kesken ja eri ammattiryhmien kanssa. Ohjattavat totesivat, että työnohjaus antoi tilan jakaa onnistumisia, ongelmia ja haasteita ja havaita, että niitä oli toisillakin. Kirjallisuusterapeuttinen, luova ja vahvuuksia sekä ratkaisuja etsivä työskentelytapa oli lähes jokaisen osallistujan mielestä positiivinen kokemus: se voimaannutti, rentoutti, tuotti iloa ja lohdutti. Kaikki (noin 10 prosenttia työnohjattavista) eivät kokeneet kirjoittamista luontevaksi ilmaisukeinoksi, vaan pitivät puhumista itselleen soveltuvampana tapana käsitellä asioita.

Työnohjaajan näkökulmasta katsottuna kirjallisuusterapeuttinen, luova työote toimi tunnekuormien käsittelyssä, vaikka työnohjausperiodi oli lyhyt, vain neljä tuntia neljän kuukauden aikana yhdelle ryhmälle. Tunnin kestävä työnohjauskerta täyttää tehtävänsä, kun työnohjaaja luo tilanteeseen selvän rakenteen: aloitus, virike, itsenäinen reflektiotyöskentely (kirjoittaminen, piirtäminen, luonnostelu), jokaisen tekstin tai muun tuotoksen käsittely keskustellen, lopetus. Tässä hankkeessa työnohjaajana toiminut kirjallisuusterapeutti oli myös yksi hankkeen mentoreista päiväkotiryhmissä. Asiaan kiinnitettiin erityistä huomiota, ja siitä keskusteltiin myös työnohjattavien kanssa. Keskusteluissa todettiin, että kahdessa roolissa työskentely ei tässä tapauksessa aiheuttanut ristiriitoja, pikemminkin lapsiryhmien tuntemuksesta oli hyötyä, kun työnohjaaja “tiesi, mistä työnohjattavat puhuivat”.

Toinen huomioon otettava seikka on se, että tässä tapauksessa työnohjaaja on kirjallisuus- ja psykoterapeutti, toisin kuin suurin osa työnohjaajista. Työnohjaaja voi kuitenkin halutessaan ottaa käyttöön kirjallisuusterapeuttisia menetelmiä, koska luottamuksellisuus ja tunnekuormien purkaminen ovat myös työnohjauksen perusta ja luovuus sekä ohjattavan oman ajattelun muuttuminen yhteisiä tavoitteita.

Päiväkodin henkilökunnalla on valmius käsitellä niin henkilökohtaisia työn tekemiseen vaikuttavia rajoitteita kuin työyhteisöön tai lapsiin liittyviä tunnekuormia. Kirjoittava työskentelytapa helpottaa itsereflektiota ja vapauttaa ajattelua.

Tekstin lukeminen ja siitä keskustelu suljetussa, luottamuksellisessa ja huolella ohjatussa ryhmässä on usein kriittinen ja analyttinen sekä luova vaihe: se auttaa kirjoittajaa ajattelemaan ylös- ja ulospäin sekä syvemmin asiasta, josta hän kirjoitti alunperin. Ryhmän jäsenet tai ohjaaja saattavat tarjota kliinisiä, juridisia, ammatillisia tai henkilökohtaisia neuvoja tai tukea. (Bolton ym. 2004, 204.)

Kirjallisuusterapeuttinen strukturoitu toiminta antaa raamit, joiden sisällä työnohjattava voi turvallisesti kertoa henkilökohtaisista kokemuksistaan. Luotettava ja kokenut kirjallisuusterapeuttinen työnohjaaja tai muu kokenut työnohjaaja auttaa ohjattavia luottamaan kirjoitusprosessiin. Työnohjaajan on oltava valmis käsittelemään myös sitä,

mitä työnohjaus nostaa esiin omassa mielessä. (Bolton ym. 2004. ) Koska kirjoittaminen ei ole kaikille luontainen ilmaisutapa, kirjoittamisen rinnalla reflektoinnissa voidaan käyttää piirtämistä ja kertomista.

Rinnalla-hankkeen kirjallisuusterapeuttinen työnohjaus kesti vain neljä kuukautta. Tulokset työnohjaus vaatisi vähintään vuoden ajan. (Paunonen-Ilmonen 2001). Työnohjaustapaamiset on hyvä järjestää kahdesta neljään viikon välein prosessin jatkuvuuden ja ryhmän toiminnan takia. Toimiva työnohjaus tarvitsee myös sille varatun ajan päiväkodin ohjelmassa ja henkilöstö mahdollisuuden osallistua työnohjausryhmään säännöllisesti.

Rinnalla-hankkeen kirjallisuusterapeuttinen työnohjaus lisäsi itseymmärrystä, tutustutti ryhmän jäseniä toisiinsa ja vahvisti yhteenkuuluvuuden tunnetta, mikä tukee hyvinvointia. Lasten hyvinvointi on yhteydessä aikuisten hyvinvointiin (Mäntymaa & Tamminen 1999). Työntekijöiden sosiaalisemotionaalisten taitojen vahvistuessa myös heidän kykynsä tukea lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen oppimista paranee. Se tuntuu hyvältä myös lapsesta. (Løkken, Broekhuizen, Barnes, Moser & Bjørnstad 2018; Puroila & Estola 2012.)

## Lähteet

- Anttila, N., Huurre, T., Malin, M. & Santalahti, P. 2016. Mielenterveyden edistäminen varhaiskasvatuksesta toisen asteen koulutukseen. Katsaus menetelmiin ja kirjallisuuteen Suomessa. Työpaperi 3/2016. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavissa [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/130003/URN\\_ISBN\\_978-952-302-613-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/130003/URN_ISBN_978-952-302-613-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Luettu 13.2.2020]
- Baikie, K. A. & Wilhelm K. 2005. Emotional and physical health benefits of expressive writing. *Advances in Psychiatric Treatment* 11(5), 338–346. Saatavissa [https://www.researchgate.net/publication/231337110\\_Emotional\\_and\\_physical\\_benefits\\_of\\_expressive\\_writing](https://www.researchgate.net/publication/231337110_Emotional_and_physical_benefits_of_expressive_writing) [Luettu 15.2.2020]
- Bolton, G., Allan, H. & Drucquer, H. 2004. Black and blue: writing for reflective practice. Teoksessa G. Bolton, S. Howlett, C. Lago & J.K. Wright (toim.) *Writing cures. An introductory handbook of writing in counselling and therapy*. New York: Routledge, 196–211.
- Bolton, G., & Latham, J. 2004. ”Every poem breaks the silence that had to be overcome”: the therapeutic role of poetry writing. Teoksessa G. Bolton, S. Howlett, C. Lago & J.K. Wright (toim.) *Writing cures. An introductory handbook of writing in counselling and therapy*. New York: Routledge, 106–122.
- Edwards, B. 1979. *Drawing on the right side of the brain. A course in enhancing creativity and artistic confidence*. Los Angeles, California: J.P. Tarcher, Inc.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. 2017. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 39. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavissa <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf> [Luettu 10.2.2020]
- Ihanus, J. 2009. Sanat että hoitaisimme: kirjallisuusterapia ja kertomukset. Teoksessa J. Ihanus (toim.) *Sanat että hoitaisimme. Terapeuttinen kirjoittaminen*. Helsinki: Duodecim, 13–48.

- Kaattari, M. & Suksi, I. 2019. Kulttuuri ja taide hyvinvoinnin edistäjinä sosiaali- ja terveydenhuollossa, työelämässä ja koulutuksessa. Terveyttä ja hyvinvointia edistävän taide- ja kulttuuritoiminnan yhteistyöryhmän raportti ja jatkotoimenpide-ehdotukset. Raportteja ja muistioita 2019:34. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö STM. Saatavissa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-4069-7> [Luettu 15.2.2020].
- Karpavičiūtė, S. & Macijauskienė, J. 2016. The impact of arts activity on nursing staff well-being: An intervention in the workplace. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 13 (4), 435. Saatavissa <https://doi.org/10.3390/ijerph13040435> [Luettu 7.5.2020].
- Keinänen, M. & Martin, M. 2019. Mieli meissä. Tasapainoista arkea mielentämisen keinoin. Helsinki: Kirjapaja.
- Känkänen, P. 2013. Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa: kohti tilaa ja kokemuksia. Väitöskirja. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos THL. Saatavissa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-911-4> [Luettu 6.5.2020].
- Köngäs, M. 2018. "Eihän lapsil ees oo hermoja" Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. Väitöskirja. *Acta Universitatis Lapponiensis* 368. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavissa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-064-7> [Luettu 14.5.2020].
- Lindquist, A. 2009. Kirjoittaminen itsehoitona ja psykoterapeuttisena menetelmänä. Teoksessa J. Ihanus (toim.) *Sanat että hoitaisimme. Terapeuttinen kirjoittaminen*. Helsinki: Duodecim, 70–96.
- Løkken, I. M., Broekhuizen, M. L., Barnes, J., Moser, T. & Bjørnstad, E. 2018. Interaction quality and children's social-emotional competence in Norwegian ECEC. *Journal of Early Childhood Education Research* 7(2), 338–361. Saatavissa <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2018/12/Lokken-Broekhuizen-Barnes-Moser-Bjornstad-issue7-2.pdf> [Luettu 6.5.2020].
- McCarty Hynes, A. & Hynes-Berry, M. 1986. *Bibliotherapy. The Interactive Process: A Handbook*. Boulder, Colo: Westview Press.
- Mäntymaa, M. & Tamminen, T. 1999. Varhainen vuorovaikutus ja lapsen psyykinen kehitys. Helsinki: Duodecim 115 (22), 2447–2453. Saatavissa <https://www.terveyskirjasto.fi/xmedia/duo/duo91150.pdf> [Luettu 6.5.2020].
- Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. *Oppimateriaaleja* 99. Helsinki: Palmenia.
- Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet> [Luettu 6.5.2020].
- Paunonen-Ilmonen, M. 2001. Työnohjaus. Toiminnan laadunhallinnan varmistaja. Helsinki: WSOY.
- Pennebaker, J.W. 1997. Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science* 8 (3), 162–166.
- Pennebaker, J.W. & Smyth, J.M. 2016. *Opening up by it down. How expressive writing improves health and eases emotional pain*. New York: The Guilford Press.
- Pennebaker, J.W., Kiecolt-Glaser, J. K. & Glaser, R. 1988. Disclosure of traumas and immune function: Health implications for psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 56 (2), 239–245.

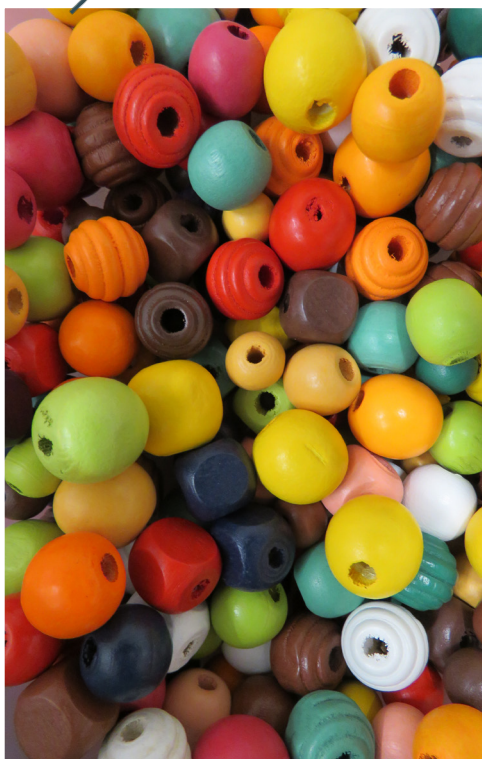
- Puroila, A.-M. & Estola, E. 2012. Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiärjen pienten kertomusten äärellä. *Journal of Early Childhood Education Research* 1(1), 22–43. Saatavissa <https://jecer.org/wp-content/uploads/2012/12/Puroila-Estola-3.pdf> [Luettu 7.5.2020]
- Rehnback, K. & Pyykkönen, N. 2020. Työnohjaus tarvitsee mentalisaatiota. *Osviitta* 1, 15–19.
- Szabó, P. & Meier, D. 2008. *Coaching plain & simple: solution-focused brief coaching essentials*. New York, London: W.W. Norton & Company.
- Säkkinen, S. & Kuoppala, T. 2017. Varhaiskasvatus 2016 – Kuntakyselyn osaraportti. Tilastoraportti 30/2017. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL. Saatavissa <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201709068506> [Luettu 15.2.2020].
- Tuisku, K. 2012. Luovuuden ja luovan toiminnan merkitys työhyvinvoinnille. Teoksessa P. Laine (toim.) *Luovuutta työhön. Taidelähtöiset menetelmät työhyvinvoinnin ja työnohjauksen välineinä*. EU: UNIpress, 17–34.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luontevahvuuksien kartoitukseen. *NMI-bulletin* 24(1), 42–50.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 501. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8\\_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Luettu 15.2.2020].
- Vuorenmaa, M. 2019. Pienten lasten ja heidän perheidensä hyvinvointi 2018. Tilastoraportti 10/2019. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL. Saatavissa <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019050214035> (Luettu 15.2.2020).

## **Kirjallisuusterapiamateriaali työnohjaukseen**

- Bulatov, M. 1987. Nauris. Venäläisen kansanrunon pohjalta mukailtu. Teoksessa Sateenkaari. Venäläisiä satuja, lastenloruja ja hokemia. Kuv. Jurij Vasnetsov. Suom. Kaarina Helakisa ja Merja Somiska. Helsinki: Weilin + Göös.
- Helakisa, K. 2014. Piikkisian toivomus. Verkkojulkaisussa Lue lapselle runo päivässä. Kaarina Helakisa -seura. Saatavissa <https://docplayer.fi/7799940-Lue-lapselle-runo-paivassa.html> [Luettu 3.9.2019]
- Hoffman, H. Kuinka vallattoman Wolmarin kävi. 1869. Teoksessa Lasten joulu-tauluja eli opettavaisia juttuja kuvinensa. Helsinki: SKS. Saatavissa [https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/144462/Lasten\\_joulu-tauluja\\_eli\\_opettavaisia\\_juttuja\\_kuvinensa\\_Joro.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/144462/Lasten_joulu-tauluja_eli_opettavaisia_juttuja_kuvinensa_Joro.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Luettu 3.9.2019]
- Parkkinen, J. 2004. Kuinka luonto vetää tikanpojan puuhun. Teoksessa Sananjalkoja metsäpolulla. Helsinki. WSOY.
- Saint-Exupéry, A. 1951. Pikku prinssi. Suom. Irma Packalén. Helsinki. WSOY.



*Kuva: Tiina Sironen*



*Kuva: Enni Ranne*



*Kuva: Enni Ranne*







# OSA IV

Rinnalla-kokemuksia  
hankepäiväkodeissa

# Lentäviä ajatuksia Rinnalla-hankkeesta – Apilaniityn päiväkodin esikot

Jemina Wallin ja Tiia Metsämäki

## TARU tekee kirjallisuuden käytöstä monipuolista

Seuraavaan tekstiin on koottu laitilalaisen Apilaniityn päiväkodin henkilöstön ajatuksia ja kokemuksia kaikista Rinnalla-menetelmistä ja -mentoroinnista. Vaikka kirjallisuuden käyttäminen on ollut päiväkodissa jo entuudestaan tuttua, on TARU saanut ajattelemaan asiaa entistä monipuolisemmin. Kirjan lukemista voi elävöittää rekvisiitan avulla; rekvisiitalla voi myös ohjata huomion tiettyyn asiaan. Kirjojen valinta tukemaan tietyn aiheen käsittelyä on ollut Rinnalla-koulutuksen jälkeen aiempaa luontevampaa. Hankkeen myötä mieleen on palautunut monta tarinallista työskentelytapaa, jotka vain olivat ajan myötä unohtuneet ja jääneet pois käytöstä. Iltasatukirjahyllyä on käytetty ryhmässä ahkerasti. Kaikkia perheitä toiminta ei ole kiinnostanut, mutta aiheesta innostuneet ovat ottaneet hyllyn todella omakseen. Lapset valitsevat usein yhdessä vanhempiensa kanssa kirjoja luettavaksi. Ilahduttavasti hyllyn käyttäjissä on myös niitä, joille toivoisikin rauhallista satuhetkeä vanhemman kanssa.

## Silkkitie on moniaistista ja eheyttävää toimintaa

Silkkitien silkki on hurmannut monet ryhmän lapset. Erityisesti ne, jotka muutenkin nauttivat aisteja stimuloivasta toiminnasta, ovat ihastuneet silkkiin. Silkkitien laulut ovat olleet ryhmälle uusia, mutta helposti sisäistettäviä. Ystävien piiri -laulu innostaa aina uudelleen laulamaan ja miettimään omaa vuoroa soittaa tai tuottaa oma ääni. Silkkitie on helposti yhdistettävissä muihin tekemisiin. Lauluilla ja silkillä voi sitoa eri toimintoja toisiinsa, johdatella uuteen aiheeseen tai syventää keskittymistä tiettyyn asiaan.

## Oppimisarina tekee lasten onnistumisista näkyviä

Oppimisarinan idea on mielestämme loistava. Ääneen lausutun ja lapselle tilanteessa sanotun positiivisen palautteen rinnalla mietitty ja tarinaksi kirjoitettu palaute tekee asiasta isomman ja huomionarvoisen. Erityisesti niissä asioissa, joiden kanssa lapsi oikeasti joutuu tekemään töitä, on onnistumisten huomaaminen tärkeää. Apilaniityn esikoiden ryhmässä oppimisarinaa on käytetty erityisesti tunnetaidoissa onnistumisen yhteydessä. Esimerkiksi hienosti sujunut leikki kavereiden kanssa tai omien tunteiden hallinta vaikeassa tilanteessa ovat joillekin lapsille todella isoja onnistumisia, jotka on haluttu kirjata oppimisarinoiksi.

Oppimistarinan haasteina ovat olleet valokuvien ottaminen tilanteista ja perheiden kommenttien saaminen tarinoihin. Usein tilanteesta päättää tehdä oppimistarinan vasta sen mentyä jo ohi, jolloin kuvaa ei enää saa. Osassa perheistä lomakkeiden palauttaminen päiväkotiin on osoittautunut vaikeaksi: ne vain unohtuvat jonnekin. Maahanmuuttajaperheiden kanssa oman haasteensa tuo kielimuuri: miten kirjoittaa asia niin, että myös Googlen kääntäjä osaa kääntää sen oikein.

Oppimistarina jää varmasti käyttöön ainakin sovellettuna. Käytännön haasteista huolimatta se on hieno tapa antaa positiivista palautetta ja ottaa lapsi ja hänen perheensä mukaan prosessiin. Näin lapsen onnistumiset tulevat näkyväksi lapselle ja perheelle. Tarinana sanat konkretisoituvat.

## **Eläinhahmot vetoavat lapsiin Pritneyssä**

Vähiten on päiväkodissa käytetty Pritney-menetelmää. Jotenkin sitä ei ole koettu omaksi, vaikka se on yksi monikäyttöisimmistä menetelmistä. Se pitäisi ehkä ottaa käyttöön heti toimintavuoden alussa niin, että eläinhahmo olisi alusta asti osa ryhmää. Eläinhahmon etuna olisi se, että se vetoaa lapsiin ja sitoo heidän huomionsa hyvin. Pritney on jäänyt irralliseksi päiväkodin arjesta, vaikka lasten kotona on vierailut Onni-nalle ja mukana päiväkodin menossa on ollut eskarikirjassa seikkaileva Topi-siili.

## **Deep Talk rauhoittaa lapset ja aikuiset keskustelemaan**

Lapset rauhoittuvat hienosti Deep Talk -kertomuksiin. Monesta kertomuksesta on syntynyt hienoja keskusteluja. Lasten pohdinnat ovat avanneet uusia näkökulmia lapsiin ja heidän ajatteluunsa. Hiekalla leikkiminen on monelle odotettu vaihe, kuten myös omasta päivästä kertominen.

## **Mentori auttaa huomaamaan ja toimii ryhmän tarpeet huomioon ottaen**

Mentorointi ja yhteiset tiimikeskustelut mentorin kanssa ovat olleet tärkeä osa hanketta. Apilaniityssä on työskennellyt entuudestaan tuttu mentori, joten tutustumiseen ei ole mennyt aikaa. Toisen työskentelytapojen ollessa jo tuttuja yhteistyö on ollut helppo aloittaa. Mentori on alusta asti ottanut ryhmän tarpeet huomioon. Hänen tekemänsä havainnot ovat toisinaan tuottaneet uusia oivalluksia ryhmästä ja sen toiminnasta ja tukeneet omia päätelmiä. Mentori on ollut täysillä mukana toiminnassa. Myös koronapandemian aikaisessa etämentoroinnissa Rinnalla-hetket on etäyhteyksien avulla saatu onnistumaan hienosti.

# Oppimistarinoille, Rinnalla-ilmapalloille ja iltasatukirjahyllylle löytyi paikka Kahmon päiväkodistä

Tiina Eeva, Riitta Lahti, Riitta Huuhka ja Pia Marinov

## Tuttu menetelmä näkyväksi

Pääsimme Rinnalla-hankkeen kautta toteuttamaan oppimistarinoita ryhmässämme Kahmon päiväkodin Vekaroissa Raumalla. Lähdimme innostuneina toteuttamaan uutta työskentelytapaa, jota iloksemme huomasimme käyttäneemme jo aiemminkin, kun suullisesti olimme kannustaneet lapsia oppimaan uutta. Nyt kaikki tämä tuli vain näkyväksi. Ensimmäiseksi mietimme varhaiskasvatussuunnitelmien pohjalta, mikä olisi hyvä kuvattava oppimistilanne kullekin lapselle: mikä olisi se taito, joka myös lapsen itsensä olisi hyvä huomata ja mitä hänen olisi hyvä oppia.

Tämän jälkeen lapsi sai loistaa näyttäessään, mitä hän on oppinut, ja me kuvasimme tilanteen sekä tulostimme sen näkyville oppimistarinaan. Yhdessä lapsen kanssa pohdimme, mitä hän kuvassa parhaillaan tekee. Lapsi sai muistella kuvaushetkeä ja kertoa, miten hän oli onnistunut oppimassaan jutussa. Tämä kirjattiin oppimistarinaan. Aikuinen sai vieressä kehua lasta. Näin lapsen itsetunto kasvaa ja opeteltava taito tulee näkyväksi. Tämä myös motivoi lasta edelleen harjoittamaan opittua taitoa.

Seuraavaksi kirjasimme oppimistarinaan aikuisten yhteiset huomiot. Aloitimme usein seuraavasti: ”Me aikuiset olemme huomanneet, että sinä (lapsen nimi) olet hienosti oppinut...” Tämän jälkeen kirjasimme mahdollisuudet eli tavoitteet varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta. Näin ne olivat hyvässä muistissa, ja oppimistarina lähetettiin keuhjen saattelemana kotiin, jotta myös vanhemmat osaisivat kiinnittää huomiota opeteltavaan uuteen taitoon. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö vahvistui, ja lapsen uusi taito tuli myös kotona paremmin huomatuksi. Lapsille oli äärimmäisen tärkeää, että vanhemmat kirjasivat omia mietteitään oppimistarinaan. Ne pääsivät esille seinälle ja sieltä lapsen kansioihin. Niitä oli kiva lukea uudestaan ja uudestaan. Lapsi sai kokea tunteen ”Minä osaan ja opin” sekä ”Olen taitava ja hyvä”.

Oppimistarina on upea työväline varhaiskasvatuksessa. Se lähentää suhdetta lapseen ja tekee näkyväksi sen, mitä on ennen vain sanottu ääneen. Jokainen lapsi tulee sen avulla paremmin huomatuksi. Jokainen on yksilöllinen, taitava ja erityinen, ja jokaisella on myös joku opeteltava ja opittavissa oleva tärkeä taito. Oppimistarinaa käytämme myös jatkossa. Hyvä poikii hyvää.



## **Iltasatukirjahyllypajoissa porakoneet pörisivät (Soili Arvela)**

Puutavaran, ruuvien ja ohjeiden saapuessa Kahmolle syksyllä 2019 aloimme yhdessä pohtia vaihtoehtoja laatikoiden valmistamiseksi. Koska ajankohta oli loppusyksy, päädyimme yhdistämään rakennushommat pikkujoulun piparipajaan. Näin kaikissa ryhmissä lapset perheineen pääsisivät joulun tunnelmaan pipareita leipoen ja tonttupajassa iltasatukirjahyllyjä nikkaroiden.

Kun tiedotimme vanhemmille iltasatukirjalaatikkoprojektista, muutama innokas isä lupasi heti tulla porakoneineen talkoisiin! H-hetken koittaessa verstaassa häärisikin iso joukko innokkaita lapsia, äitejä ja isiä: porakoneet pörisivät, iloinen jutustelu, ohjeistus ja työn suunnittelu kaikui. Laatikot valmistuivat niin meidän kuin Lajonkin päiväkodin tarpeisiin. Kirjastosta saimme hyvän valikoiman kirjoja, joita lapset sitten lainasivat innokkaasti, ja palautukset sujuivat yllättävänkin hyvin, mistä kiitos varsinkin lapsille. Iltasatukirjan lainaamisesta tuli monelle perheelle rutiini, joka hoidettiin helposti samalla, kun lapsi noudettiin päiväkodista. ”lähtörituaaleja”. Aikomuksenamme on ottaa iltasatukirjahyllyt käyttöön jatkossakin.

## **Dokumentointiseinä muistuttaa Rinnalla-hankkeen arvoista ja ryhmän toiminnasta**

Kahmon päiväkodin alle 3-vuotiaiden ryhmässä otettiin käyttöön dokumentointiseinä. Se toteutettiin ryhmän eteisessä löytyvään isoon ilmoitustauluun, johon on helppo rakentaa vaihtuva kuvakollaasi. Dokumentointiseinässä on Rinnalla-hankkeen arvot ilmapalloina. Näin ne muistuttavat myös vanhempia Rinnalla-hankkeesta ja sen sisällöistä. Lisäksi olemme valokuvanneet lasten toimintaa. Tulostimme näitä isoina kuvina ilmapallojen ympärille. Osa lasten valokuvista on ollut Rinnalla-hetkistä, jolloin toiminta on konkretisoitunut myös vanhemmille. Esimerkiksi kuvat Deep Talk - ja Silkkitie-tuokioista olivat hienoja. Jokaisen kuvan viereen olemme kirjoittaneet pienen selkeyttävän kuvatekstin. Valokuvissa on painotettu erityisesti kaveritaitoja ja olemme saaneet kuvia hienoista yhteistyön hetkistä. Dokumentointiseinää on päivitetty mahdollisimman usein, kuitenkin vähintään kerran viikossa. Koko seinää ei ole koskaan kerralla uusittu, vaan vanhimpia kuvia on poistettu ja laitettu uutta tilalle.

Olemme saaneet vanhemmilta todella paljon positiivista palautetta. He ovat olleet iloisia, kun he ovat päässeet näkemään mitä olemme päiväkodissa puuhailleet. Meitä on myös ilahduttanut, että olemme päässeet avaamaan toimintaamme vanhemmille: millaista on varhaiskasvatus ja miten tärkeitä asioita lasten kanssa täällä pohditaan. Lapset ovat myös halunneet näyttää vanhemmille seinän kuvia. Tästä on tullut myös lasten ja vanhempien välinen viestintätapa. Pienet eivät osaa vielä kertoa juurikaan päivistään omatoimisesti. Dokumentointiseinän avulla, he ovat osanneet näyttää ja vanhemmat ovat osanneet kysellä. Kuvia katsotaan päivän aikana paljon. Ne ovat koko ajan näkyvillä ja herättävät päivän mittaan myös keskustelua lasten välillä. Yhdessä sitten palauttelemme dokumentointiseinän avulla mieleemme hienoja hetkiä.



# Rinnalla-menetelmiä jatketaan Käpylän ja Kuunarin päiväkodeissa

Outi Fagerlund, Jaana Kauranen ja Milla Räsänen

## Jokaisessa menetelmässä jotakin tuttua

Eurajoen Luvialla sijaitsevaan pienille lapsille tarkoitettuun Käpylän päiväkotiin Rinnalla-hanke toi mukanaan entuudestaan tuttuja menetelmiä uusilla nimillä. Esimerkiksi Deep Talk -menetelmän mukaisia kertomuksia on siellä käytetty jo pitkään. Käpylän omissa kertomushetkissä hahmoina ovat usein olleet ryhmän lapset, ja kertomuksissa on käsitelty erilaisia sosiaalisemotionaalisia taitoja. Mentori herättelikin vanhat menetelmät mieleen ja auttoi ottamaan ne takaisin arkikäyttöön.

Pritney-menetelmän käsinukke on innostanut ja madaltanut kynnystä käsinuken käyttöön. Silkkitiestä on pidetty (mm. siilistä ja siilin pesästä). Samaa menetelmää on käytetty jo aiemmin vanhoissa ja tutuissa lauluissa tai musiikkielämyksissä. Oppimisentarinoiden kirjoittamiseen aika ei tahdo riittää, mutta samankaltaisia suullisia keskusteluja käydään päivittäin. Mentorin toteuttamien Rinnalla-tuokioiden jälkeen käydyt keskustelut ovat olleet rakentavia, ja niissä on käyty läpi henkilökohtaisiakin asioita.

## Deep Talk auttoi lapsia keskustelemaan heille tärkeistä asioista

Esikouluryhmä Styyrpuurissa tutuksi tuli vain Deep Talk. Jokaisen hiekkakertomuksen jälkeen lapset saivat menetelmän mukaisesti kertoa heille tärkeistä asioista. He oppivat kuuntelemaan toisiaan ja rohkaistuivat itsekin jakamaan ajatuksiaan.

Joki-kertomuksessa lapset osasivat pohtia tarinaa eri hahmojen näkökulmasta. Omat tunteukset ja ideat tuotiin rohkeasti esille muun ryhmän kuunnellessa. Lapset oppivat odottamaan vuoroaan, kuuntelemaan ja arvostamaan toisen puheenvuoroa. He oppivat myös pysähtymään hetkeksi. Osa lapsista laittoi oman ”ukkelinsa” piristämään toisen hahmoa. Yhdessä toimiminen nousi lopussa tärkeäksi: olemme kaikki yhdessä ja lähekkäin.

Meritähhti-kertomuksessa lapset oppivat toisten elävän toisia kauemmin. Joku ajatteli, ettei meritähden heittämisestä ollut mitään hyötyä. Lapsilta kysyttiin, kuka sinusta välittää, johon moni vastasi, että perhe, kaverit ja päiväkodin aikuiset. Arvokas timantti -kertomuksen aiheesta syntyi paljon keskustelua. Kertomuksen nainen oli ystävällinen, ja lapset halusivatkin samaistua häneen. Puhuttiin siitä, mikä on elämässä tärkeää. Lapset vastasivat, että perhe, isä ja äiti, kissa ja koira, ja mikä hienointa, joku vastasi, että minä itse.

## **Rinnalla-menetelmät tutustuttavat lapsiin ja innostavat**

Esikouluryhmä Paarpuurin Rinnalla-hanke valloitti koko laajuudellaan. Oppimistarinoita tehtiin paljon, ja saipa sellaisen myös yksi vanhempi. Tarinoilla on ollut lapsiin positiivinen vaikutus. Työntekijöille oppimistarinat olivat alkuun vähän hankalia, mutta parin valmiin jälkeen tekeminen helpottui. Lisäksi tilanteita, joista oppimistarinan voisi kirjoittaa, on alettu huomata enemmän.

Deep Talk koskettaa. Monen lapsen ajatusmaailma avautui päiväkodin aikuisille aiempaa paremmin, niin hyvässä kuin pahassa. Lapsen lähteminen piiristä pois siinä vaiheessa, kun kysytään ”kuka sinusta välittää”, tuntuu hurjalta ja pahalta. Toisaalta lasten vastaukset koskettelivat olemassaolevaa hetkeä. Lapsissa olevaa rauhaa on ollut hieno seurata. Tästäkin menetelmästä on Paarpuurissa innostuttu ja suunnitelmia on jo ensi syksyyn.

TARU, Pritney ja Silkkitie ovat kulkeneet käsi kädessä Paarpuurissa pitkin kevättä. Pritney on ollut lasten suosikki, ja se on otettu mukaan sekä Rinnalla-hetkiin että lasten omiin leikkeihin. Pritney on lähentänyt aikuisia käsinukkien maailmaan ja madaltanut kynnystä niiden käyttöön. TARU ja Silkkitie puolestaan ovat olleet mukana erityisesti metsäretkillä. TARU-iltasatuhylläkin on ollut suosittu osassa perheitä: osa oli jo ennestään kirjaston suurkuluttajia, mutta osalle kirjan nappaaminen iltasaduksi on edelleen vaikeaa. Kuitenkin väittäisimme lukemisen lisääntyneen.

## **Rinnalla ja korona**

Koronapandemian vuoksi lapsien lukumäärät väheni paljon. Esikoululaisille tehtiin etäohjelma, johon lisättiin linkkejä esimerkiksi satuihin ja lauluihin (Kielinuppu). Satujen ympärille on tehty tuokio, jonka on voinut toteuttaa yhdessä vanhemman kanssa. Pakettiin on laitettu mukaan myös erilaisia Rinnalla-tuokioihin liittyviä tehtäviä. Lisäksi Paarpuurissa on tehty lasten ja aikuisten voimin nukketeatterivideoita tunteista ja kaveritaidoista.

# Jotakin uutta ja jotakin vanhaa – Lajon päiväkodissa koettiin lukemi- sen iloa ja moniaistisia elämyksiä

Anne Lehtinen-Grönberg ja Johanna Lehtimäki

## Rinnalla-hanke teki päiväkodin toimintaa näkyväksi myös vanhemmille (Lehtimäki)

Lajon päiväkodissa Raumalla testattiin innokkaasti kaikkia Rinnalla-hankkeen menetelmiä, joista kaikki myös jättivät jälkensä päiväkodin arkeen. Mentorointiajan järjestäminen oli toisinaan haastavaa, ja usein mentorointi toteutettiin silloin, kun ryhmä ulkoili. Täydennyskoulutuksen saamista työaikana arvostettiin, ja menetelmien soveltamisessa päästiin hyvään alkuun. Moni erityisesti sosiaalisemotionaalisten taitojen kehittämiseen tarkoitettu menetelmä oli päiväkodissa jo entuudestaan tuttu ja pitkään käytetty. Tarkoituksena oli tuoda vanhempienkin tietoisuuteen, miten paljon päiväkodeissa tehdään juuri tällaista kasvatustyötä ja nostaa näin varhaiskasvatuksen arvostusta.

Lajon Rinnalla-mentori otti lapset hyvin huomioon yksilöinä. Hän kunnioitti jokaisen lapsen mielipidettä ja loi rauhallisella olemuksellaan seesteisen tunnelman tapaamisiin. Koronaviruksen aiheuttama poikkeustilanne toi oman sävynsä hankkeeseen, mutta etäyhteydet onnistuivat loppujen lopuksi hyvin. Mentorin välittämät kuvat ja esittelyt muista päiväkodeista antoivat uusia ideoita.

Deep Talk -menetelmän mukaisia Arvokas timantti -kertomuksia toteutettiin kaikissa ryhmissä syksyllä 2019. Erityisesti 3–4-vuotiaiden ryhmässä hiekkakertomuksia pidettiin hiukan vaikeatajuisina. Deep Talk -menetelmässä mieleenpainuvinta olivat hiekka ja timantti ja haasteena oli keskittyminen tarinan kuunteluun hiekan koskettelun sijaan. Hiekan liike synnytti vaikuttavan äänimaailman, joka innosti sekä lapsia että aikuisia. Pöytä toimi hyvänä kaikupohjana. Hiekkakertomukset on tarkoitus ottaa käyttöön hieman soveltaen.

Silkkitie oli lapsista mukavin ja suosituin menetelmä. Silkki materiaalina ja musiikki loivat todella miellyttävän ja kauniin tunnelman. Menetelmä tuntui luontevalta päiväkodissa, jossa jo aikaisemmin oli käytetty paljon vastaavia työtapoja. Haasteena henkilökunta koki menetelmän vaatimat ennakkovalmistelut ja tarpeeksi pienien ryhmien muodostamisen. Tilan laittaminen ajoissa valmiiksi vie aikaa, ja Silkkitie-aamuina ryhmän toinen opettaja tarvittiinkin kokonaan valmisteluihin. Lisäksi saman aamupäivän aikana pitäisi vetää jopa 4–5 toimintakertaa, jotta kaikki pääsisivät osallistumaan ja ryhmäkoko pysyisi pienenä. Se vie paljon aikaa ja aiheuttaa taas omat hankaluutensa arjen sujuvuuteen (siirtymätilanteet,

ulkoilut jne.). Silkin kesto ja hygieniaseikat mietityttivät myös muutamia. Silkkikangas on nyt kuitenkin hankittu päiväkotiin ja matka Silkkitiellä jatkuu.

Pritney on menetelmän erittäin tuttu. Käsinukkeja on käytetty päiväkodin arjessa kautta aikojen. Nuken avulla saa yhteyden myös arkoihin, hieman vetäytyviin tai ujoihin lapsiin. Jokaisella ryhmällä olisi hyvä olla oma käsinukkehahmo, jota voisi hyödyntää kaikenlaisissa arjen tilanteissa päivittäin. Lapset ovat käsinukeista hyvin innostuneita ja kiinnostuneita. Pritneyn kohdalla jäimme miettimään tämän epäsuomalaista nimeä.

TARU-menetelmä kuuluu päiväkodin arkeen. Kirjoja käytetään paljon; niitä on aina lasten saatavilla ja päiväkodin omaa kirjastoa sekä kirjastoa tai kirjastoautoa käytetään useita kertoja kuukaudessa. Satuja luetaan lapsille päivittäin. Ajankohtaisia ja lasten kiinnostuksen kohteena olevia aiheita laitetaan esille kirjojen muodossa paljon. Iltasatukirjahylly palveli todella hyvin päiväkodin asiakaskuntaa. Vanhemmat antoivat siitä henkilökunnalle paljon positiivista palautetta. Melko nopeasti tuli tavaksi, että perheet ottivat joka iltaa varten uuden sadun yhdessä kotona luettavaksi. Kahdelle päiväkotiryhmälle mentori luki etänä Samettipupu-tarinan. Se sujui yllättävän hyvin. Lapset jaksoivat keskittyä, vaikka lukija ei ollutkaan fyysisesti läsnä. Kerro minulle kaunis sana -satu luettiin kahteen kertaan yhdessä ryhmässä, ensin mentorin, sitten päiväkodin opettajan lukemana. Toiseen kuuntelukertaan lapset keskittyivät todella hienosti ja osasivat sanoittaa ja keksiä oman kauniin sanan.

Menetelmistä oppimisentarina jäi päiväkodissa vähimmälle huomiolle. Se pyrittiin kuitenkin yhdistämään muuhun toimintaan mahdollisuuksien mukaan. Yhdellä ryhmällä oli käytössään oppimisentarinoihin liittyvät joulukalenterikirjeet ja toisella ryhmällä "Viikon tähtilapsi" – positiivisten palautteiden ja kehujen tarinat.

## **Lajon Tyyne-tonttu mukana Rinnalla-hankkeessa (Lehtinen-Grönberg)**

Lajon päiväkodin oma tarkkailijatonttu Tyyne alkaa miettiä aina viimeistään marraskuussa, miten voisi ilahduttaa päiväkodin lapsia joulun odotuksessa. Kaikenlaista se on vuosien saatossa keksinytkin. Joulukalenteriyllätyksinä ovat olleet muun muassa satuhieronta lapsen selkään aikuisen antamana, piparimuotti leivontaohjeineen, villasukat, kahdenkeskinen elokuvahetki ystävän kanssa päiväkodin salissa, ja tietysti myös tarroja, kiiltokuvia, makeisia ja pipareita. Tyyne ajatteli, että olisi mukavaa tällä kertaa yhdistää kalenterilahjaan sadut, tarinat, lorut, runot, kirjat ja kirjastot.

Tarkkailutehtävässään hyvin taitava Tyyne on havainnut lasten nauttivan suuresti saduista ja ennen kaikkea aikuisen kanssa yhdessä vietettävistä kiireettömistä satuhetkestä. Tyyne tietää myös henkilökunnan olevan huippuammattitaitoista. Lokakuussa päiväkodissa vieraili pop-up-kirjasto, josta lapset saivat lainata kirjoja vanhempiensa kanssa ja hankkia itselleen kirjastokortin. Niinpä Tyyne kääntyi joukkalenteritoiveineen Kourujärven kirjaston puoleen. Eipä aikaakaan, kun kirjaston ihanat työntekijät olivat valinneet ison joukon lastenkirjoja, joita ei enää voinut lainata eteenpäin mutta jotka olivat kuitenkin tarpeeksi hyväkuntoisia lapsen katsoa, nauttia ja saada omakseen joulukalenterista. Kun satukirjat haettiin päiväkotiin, tarvittiin vielä vähän näppäriä sormia ja esteettistä silmää: Jokaiseen

kirjaan liimattiin tarra, johon lapsi voisi myöhemmin kirjoittaa oman nimensä. Lopuksi kirjat käärittiin erilaisiin kauniisiin lahjapapereihin.

Joulukuussa ryhmään tuli edellisten vuosien tapaan Tyne-tontun mökki. Sinne ilmestyi joka päivä erilaisia esineitä ja mökissä olevaan pieneen postilaatikkoon sen lapsen nimi, joka sinä päivänä sai valita joulukalenteriyllätyksen. Aikuiset ja lapset hämmästelivät yhdessä, miten Tyne aina onnistui käväisemään ryhmässä ja tuomaan mökkiinsä uusia tavaroita ja postilaatikkoon viestin ilman, että kukaan näki häntä. Joku lapsista oli tosin onnistunut näkemään vilauksen Tyneestä, ja aika monet kuulivat hänen kopistelevan päiväkodin vintillä, missä hän joulun ajan aina asustaa. Aikuisetkin taisivat kuulla hänen nauraa hihittelevän – ehkä Tyne oli onnellinen siitä, kun hän näin oli onnistunut lisäämään satuja ja tarinoita lasten ja heidän perheidensä elämään.

## Kurkistus Majakan päiväkotiin - Rinnalla-hankkeen anti pienentylle ryhmälle

**Elina Tamminen**

### Uusia välineitä sosiaalisemotionaalisten taitojen oppimiseen

Eurajoelta päiväkotia Majakasta osallistui Rinnalla-hankkeeseen myös pienennetty 3-vuotiaiden lapsiryhmä. Heille tunnetaitojen harjoittelu oli mielekästä ja hyödyllistä. Hanke on koettu merkitykselliseksi, ja se on antanut uusia välineitä kasvatustyöhön. Ennen kaikkea hanke on auttanut ajattelemaan tietoisesti sosiaalisemotionaalista kasvatusta ja sen merkityksellisyyttä nykyarjessa ja nykyajan lapsille.

Mentorointi koettiin uudelleen toimivaksi työssäoppimisen ja ammatillisen koulutautumisen välineeksi. Emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen opettaminen ei mentoroinnin jälkeen tuntunutkaan enää vaikealta, vaikka sitä oli aiemmin sellaisena pidetty. Yksi hankkeen tuomista oivalluksista on ollut se, että ehkä onkin niin, että aikuisten – jopa ammattilaisten – on lapsia vaikeampi keskustella tunteista. On kuitenkin niin, että elleivät aikuiset pysty keskustelemaan tunteista avoimesti tai pidä niistä keskustelemista merkityksellisenä, eivät lapsetkaan tee niin.

Rinnalla-hankkeesta on saatu välineitä ja uusia ideoita sosiaalisemotionaalisten taitojen opettamiseen ja käsittelemiseen sekä varmuutta siihen, että jo ennen hankkeen käynnistymistä on tehty oikeita liikkeitä näiden taitojen vahvistamiseksi. Matkaa on vielä jäljellä, sillä sosiaalisemotionaalinen oppiminen tarkoittaa elinikäistä oppimista niin lasten kuin henkilökunnan osalta.

# Männyn oksalla harakka - Metsätähden päiväkodissa yhdistettiin musiikki ja luonto

Tiia Laihinen

## Hoidetaan, nimetään ja tutustutaan pehmoeläimiin

Rinnalla -hankkeen toteutimme Päiväkoti Metsätähden Hillat -ryhmässä Silkkitie-projektin, jonka tarkoituksena oli opetella ryhmämme pienimpien (1–2 vuotiaiden) kanssa luonnosta löytyviä asioita sekä yhdessä toimimista. Päiväkoti Metsätähti on luontopainotteinen päiväkoti, joten teema oli meille mitä parhain.

Tuokioiden pohjana käytimme laulua ”Männyn oksalla harakka”. Ensimmäisen toimintahetken aikana olimme ryhmämme sisätiloissa. Pöydästä ja tuoleista oli rakennettu pöytäteatterimainen metsämaisema, jossa oleili monia helposti tunnistettavia metsän eläimiä (mm. jänis, orava, lintu, pöllö, hiiri, sammakko ja siili). Tuokion aikana lauloimme ”Männyn oksalla harakka maailmaa katselee, mitähän näkee se harakka, kun pihalle kurkistelee”. Sitten lapset saivat kertoa aina yhden eläimen, jonka harakka löysi metsästä. Tämän jälkeen eläin nimettiin ja siitä keskusteltiin. Jokainen lapsi sai tervehtiä eläintä. Sitten taas laulettiin laulu ja etsittiin seuraava eläin.

Ryhmämme pienimmät eivät tuottaneet kuin yksittäisiä sanoja, mutta he olivat selvästi innoissaan ja pyrkivät nimeämään yhdessä ja erikseen eläimiä. Toimintahetken onnistumista edisti se, että eläiminä oli helposti lähestyttäviä pehmoeläimiä. Lapset saivat myös pitää sylissään eläimiä ja harjoitella lelujen jakamista ja vaihtamista. Tähän tuokioon vähän aremmatkin lapset uskalsivat osallistua.

## Metsässä nähtiin oikeita eläimiä ja tutkittiin luontoa

Toisella kerralla toistimme toimintahetken lähes identtisenä metsäretkellä. Lapset selvästi muistivat toimintahetken rungon, mikä lisäsi lasten osallisuutta. Lisäksi metsä on lapsille hyvin tuttu paikka ja he viihtyvät siellä. Metsään tullessamme mentorimme Merja ja harakka odottivat valmiina ja yksi lapsistamme huikkasi heti: ”Lintu istuu, löytää orava!” Tässä toimintahetkessä kaikki aistit olivat käytössä ja lapset saivat liikkua etsiessään eläimiä: ääniä kuunneltiin ja asioita haisteltiin. Maassa oli hieman lunta, joten katsoimme eläinten jälkiä. Metsässä ollessamme myös laulua muokattiin: ”Kuusen oksalla harakka maailmaa katselee, mitähän näkee se harakka, kun metsään kurkistelee”.

Tästä laulusta ja toimintamallista on syntynyt ryhmämme lasten suosikki. Toimimme paljon metsässä ja säännöllisin välein lapset toivovat, että myös harakka lähtee mukaamme tutkimaan asioita. Laulu on helppo oppia ja sitä pystyy tarvittaessa muokkaamaan tilanteeseen sopivaksi. Nyt kun kevät on edennyt ja laulu on kulkenut matkassamme pian kolme kuukautta, pienimmätkin ovat oppineet tapailemaan sitä meidän mukana.

Koen varhaiskasvatuksen opettajana, että edellä kuvatut Rinnalla-toimintahetket kehittivät lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen lisäksi monia muitakin taitoja kuten kielellisiä taitoja sekä lapsen mielikuvitusta. Samalla lapset oppivat huomioimaan ja kuuntelemaan toisiaan vuorovaikutuksen kautta. Aloitimme Rinnalla-toimintatuokiot aina laululla, lorulla tai muulla vastaavalla tavalla. Näin jokainen lapsi tuli huomioiduksi yksi kerrallaan omalla nimellään.

## Pikkurepun päiväkodissa Porissa onnistutaan ja innostutaan yhdessä

**Teija Suvanto, Minna Nenonen, Anniina Kousa-Sandberg, Saara Kouhia, Janni Sillanpää ja Katja Jokihaara**

### **Päiväkodin johtajan kynästä (Teija Suvanto)**

Olen toiminut 35 vuotta varhaiskasvatuksen opettajana ja päiväkodin johtajana. Vuosiin on mahtunut monenlaisia tuulahduksia ja painotuksia liittyen siihen, miten tehdä varhaiskasvatusta parhaalla mahdollisella tavalla. Vuodet ennen koulun aloitusta ovat monelta kannalta ratkaisevia lapsen koko elämää ajatellen. Teemme todella tärkeää työtä.

Olen aina pitänyt oppimisen kannalta tärkeimpinä asioina lapsen mielikuvituksen ruokkimista, yhdessä tekemistä ja tunnekokemusten aikaansaamista. Lapsi ei opi, ellei jokin hänen sisällään liikahta. Kun lapsi innostuu, hän myös onnistuu. Kun lapsi onnistuu, hän innostuu lisää. Draama kaikkine mielikuvitushahmoineen, joiden parissa työtetään oppimisen osa-alueita, ovat aina olleet osa työtäni.

Päiväkoti Pikkurepun arvopohjaan on kirjattu kaksi asiaa: vuorovaikutus- ja tunnetaitojen kehittäminen. Jokaisella on oikeus kokemukseen, että hänen läsnäolonsa tuottaa iloa muille. Jokaisella lapsella on oikeus harjoitella tunnetaitoja turvallisessa ympäristössä osaavien aikuisten kanssa. Jokainen päivä on uusi mahdollisuus tukea lapsen itsetuntoa ja vahvistaa häntä elämänpolulle. Tuosta tulee nimemmekin: Pikkurepusta saa eväitä elämänpolulle. Rinnalla-hanke tipahti eteemme lahjana, josta olemme kiitollisia. Arvopohjamme käytäntöön saattaminen ja arkeen jalkauttaminen olivat hyvässä vauhdissa, ja Rinnalla-hankkeesta olemme saaneet siihen uusia keinoja.

Olemme saaneet intoa ruokkia lasten luontaista mielikuvitusta draaman keinoin enemmän kuin aiemmin. Olemme saaneet viikoittain pohtia mentorimme kanssa tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettelemisen välillä vaikeakin sarkaa. Olemme sitoutuneet



arvoihimme. Myös vanhemmilta on tullut palautetta siitä, että lapsista huomaa näiden asioiden olevan tärkeässä roolissa päivittäin. Olemme maalanneet seinään ilmapallot, että päivittäin näkisimme, mitä kaikkea olemme tehneet tämän tärkeän asian tiimoilta. Olemme perheiden rinnalla jatkossakin.

## **Tunteiden vuoristorata aaltoilee ilosta kiukkuun (Minna Nenonen)**

Lapsen päivään mahtuu monenlaisia tunteita: iloa, surua, kiukkaa, ikävää. Tunteet voivat aalloilla ilosta kiukkuun nopeastikin, ja lapsi hämmentyy tunteiden sekamelskasta. Olemme useasti puhuneet tunteista. Olemme miettineet, mitkä asiat saavat lapsen ilostumaan tai mikä saa hänet surulliseksi. Missä kohtaa vihaisuus tuntuu, ja millainen on surun väri? Olemme maalanneet, piirtäneet sekä soittaneet ja kuunnelleet erilaisia tunteita.

Syntyi ajatus tunteiden vuoristoradasta. Lapset maalasivat seinän mittaiseen paperiin vihreän taustan, johon tehtiin jäätelötikuista junanraiteet. Maisemaan lisättiin junat ja lasten kuvia eri tunnetiloissa. Ikkunoiksi laitettiin lauseita ja ajatuksia tunteista. Näin vanhemmatkin näkevät ne. Lapset voivat pysähtyä katsomaan eri tunnetiloissa otettuja kuvia. Olenko tuon näköinen, kun suututtaa? Miltä näytän, kun olen onnellinen? Tunteiden vuoristorata elää joka päivä lasten arjessa.

## **Deep Talk -hetken maaginen tunnelma (Anniina Kousa-Sandberg)**

Lapset astuvat tilaan, joka on valmisteltu juuri heitä varten. Siellä on hiljaista ja rauhallista. Huoneen keskellä on avoimena säkki ja säkin päällä kasa hiekkaa. Lapset asettuvat istumaan säkin ympärille, jossa on jokaiselle oma rauhallinen paikka. Kysyn, ovatko he valmiit kuulemaan kertomuksen. Hiekan maaginen ja rauhoittava rahina vangitsee otteeseensa. Lapset seuraavat käteni alla kulkevia hiekanjyviä ja kuuntelevat niiden kahinaa toisiaan vasten.

Kertomus alkaa. Vaikka välineitä on harkitun vähän, lapset kuuntelevat hiljaisuuden vallitessa. Kertomuksen jälkeen mietitään yhdessä, mistä lapset pitivät ja missä kohtaa kertomusta he olisivat itse tänään. Näihin mietteisiin voi vastata joko ääneen tai mielessään. Usein lapset haluavat kertoa ajatuksensa ääneen. Seuraavaksi kerään välineet ja hiekan pois ja vaihdamme kaikki paikkoja. Avaan hiekkasäkin uudelleen ja levitän hiekan. Piirrän hiekaan lasten päivän; kaiken, mikä on heille tärkeää ja hyvää juuri tässä päivässä. Pohdin lasten kanssa kertomuksen kysymystä, kuten vaikkapa kuka on juuri Sinulle tärkeä. Suljemme nämä tärkeät ihmiset timantin sisään ja laitamme timantin lasten valitsemaan paikkaan hiekalle, jossa on piirrettyä meidän päivämme.

Tämän jälkeen lapset saavat tuoda itsensä hiekalle puisten hahmojen muodossa. Kudottu kori kiertää lapselta lapselle kiirettä. Lapset hypistelevät puisia hahmoja ja miettivät, minkä niistä ottaisivat juuri tänään. Toiset eivät malttaisi irrottaa otettaan hahmon puisesta pinnasta. Jokainen saa halutessaan vielä kertoa jotain itsestään. Lopetamme hetken kysymykseen: haluatko muuttaa jotain, vai onko näin hyvä. Tässä on kaikki, mitä on sanottu ääneen ja

ajateltu, ja näin on hyvä. Siirrymme juhlimaan. Jokainen lapsi saa vuorollaan pienen herkun – joskus rusinoita, joskus karpaloita – ne nautitaan yhdessä. Ihana rauha jatkuu vielä hetken jälkeenkkin.

## **Puuhaillassa vanhemmat ja lapset rakensivat iltasatukirjahyllyt (Saara Kouhia)**

Ennen isänpäivää vietimme päiväkodissa isien ja lasten yhteistä puuhailtaa, jossa isät ja lapset saivat rakentaa iltasatukirjahyllyt. Päiväkodissa on kuusi ryhmää, joiden lasten ikäjakauma on 1–6 vuotta. Kirjahyllyt asetettiin ryhmien eteisiin, joista kirjoja sai lainata kotiin lähtiessä. Kerroimme iltasatukirjahyllystä ensin lapsille ja myöhemmin vanhemmille heidän hakiessaan lapsia päiväkodista. Laitoimme eteisen seinälle listan, johon vanhemmat saivat kirjoittaa kirjan nimen sekä merkitä lainaus- ja palautusajankohdan.

Aluksi osa vanhemmista kertoi, että he kyllä lainaavat kirjoja kirjastosta säännöllisesti ja lukevat lapsille iltasatuja, minkä vuoksi iltasatukirjahylly ei ole heille tarpeellinen. Innostus lainaamiseen kuitenkin lisääntyi, kun kaikki lapset saivat eteiseen oman lainauslistansa. Näistä lasten oli helppo seurata, mitä kirjoja he ovat lainanneet. Kun lista tuli täyteen, sai kannustukseksi valita oman kirjanmerkin. Lisäksi ryhmän yhteisessä hetkessä lapsi sai kertoa lainaamistaan kirjoista. Tämä kannusti muitakin lapsia lainaamaan kirjoja. Helmikuusta alkaen kirjojen lainaamisesta oli jo tullut monelle lapselle säännöllinen tapa. Melkein kaikki perheet osallistuivat kirjojen lainaamiseen.

”Iltasatukirjahylly oli tosi kiva. Siitä muotoutui enemmän isän ja pojan yhteinen juttu. Äitikin pääsi tietenkin lukupuuhiiin, mutta kirjojen valinta ja niiden kirjaaminen omaan lainauspaperiin oli ”poikien” oma juttu. Poika myös tavoitteli lainauspaperin saamista täyteen ja onnistuikin siinä hyvin. Kirjat olivat useimmiten sen verran lyhyitä, että kiireisenäkin päivänä ne ehdittiin illalla lukea. Kirjoissa käsiteltiin usein tunteita, ja niistä sai hyviä keskusteluja lapsen kanssa juteltavaksi. Mielestäni kirjojen aiheet tukivat hienosti päiväkodin teemaa tunnetaitojen opettelemisessa, ja selvästi eskarilainen osasi jo yhdistellä oppimaansa kirjojen aiheisiin. Kannatan ehdottomasti kirjojen lainaamisen jatkamista.” (Esikoululaisen äiti)

”Iltasatukirjahylly on hyvä idea ja on ollut kovassa käytössä meidän perheen osalta. Kirjat ovat olleet lapsen tasolla näkyvillä, josta lapsen on ollut helppo valita kotiin lainattava kirja. Kirjoja on ollut tarjolla monipuolisesti huomioiden eri-ikäiset lapset. Kirjojen laina-aika voisi olla pitempi kuin 1 vrk, jotta ehtisi lukemaan kirjan parikin kertaa ja palaamaan kirjaan. Toivottavasti saamme lainata kirjoja iltasatukirjahyllystä jatkossakin.” (2-vuotiaan äiti)

## **Luovuus ja oma ääni esille animaatioprojektissa (Janni Sillanpää)**

Aloimme alkuvuodesta tehdä seitsemän esikouluikäisen pojan kanssa animaatioita Toontastic-ohjelmalla. Tarkoituksena oli harjoitella tarinan kerrontaa ja sen eri vaiheita. Ohjelmasta pojat saivat valita oman taustan, omat hahmot ja omat musiikit. Tiivis poikaporukka tekee

mielellään yhteisiä projekteja esimerkiksi lattialla piirtäen. Tarkoituksenamme oli antaa jokaiselle tilaisuus käyttää luovuuttaan tekemällä oman näköisensä tarinan animaation avulla. Tarinan kaaren eri vaiheet käytiin aikuisen kanssa etukäteen läpi. Pojat saivat tehdä kohtaukset yksin hiljaisessa huoneessa ilman ympäristön paineita.

Mielestämme animaatioprojekti mahdollistaa oman äänen esiin tuomisen, minkä huomasimme muutaman lapsen kohdalla siitä, miten rohkeasti he käyttivät ääntään esiintyessään hahmoina. Tabletti opetusvälineenä innosti yllättävän vilkkaaseen mielikuvituksen käyttämiseen. Sen lisäksi että pojilla oli hauskaa animaatioita tehdessä, tavoitteena oli itsetunnon ja itseilmaisun kasvaminen. Parhaimmillaanhan tällainen koneavusteinen sadutus antaa lapselle mahdollisuuden käsitellä hänelle tärkeitä asioita.

### **Kolme erilaista pöllöä (Katja Jokihaara)**

Lapset pitivät kovasti Pritneyn vierailuista, mikä sai meidät vakuuttuneeksi siitä, että haluamme lisätä tällaisen hahmon osallisuutta toiminnassamme. Koska halusimme yhdistää hahmoon tunne- ja vuorovaikutuskasvatuksen konkreettisesti, meille muuttikin kolme samanlaista pöllösisarusta. Ne ovat kolmoset, joilla on aivan erilaiset luonteet. Pöllöt ovat Tuure, joka on ujo ja hiljainen; Taisto, jolle on vähän paha tuuli jäänyt päälle ja Tytti, joka taasen on porukan reippain ja ratkaisukeskeisin tyyppi. Kolme sisarusta saavat olla yhdessä ja erikseen touhuissamme mukana. Varsinkin ristiriitatilanteissa ne tuovat mielipiteensä esiin tilanteen ratkaisemiseksi persoonansa mukaan. Tavoitteena on, että lapset ja pöllöt oppivat yhdessä.

## **Pähkinäpensaän päiväkodissa kaarnaveneet viestivät ystävyiden merkityksestä taikajoen aalloilla**

### **Emilia Stoor**

*”Pienenpienen kaarnaveneen, lasken virran syliin  
viestini saa viedä se, moniin moniin kyliin  
On ystävyiden aarre parhain, siitä iloitsemaan,  
nousen aamuvaihain.”*

### **Ystävyys ja ikävä näkyväksi**

Ystävät ja ikävä olivat keväällä 2020 koronapandemian aiheuttamien poikkeusolojen ajan puhutuimpia aiheita laitilalaisen Pähkinäpensaän päiväkodin esikoululaisten keskuudessa. Innostuimme ryhmässä Leena Poikelan Pieni kaarnavene -laulusta, jonka ympärille lopulta muotoutui koko loppukevään jatkunut projekti. Tavoitteena oli pohtia ystävien merkitystä ja sitä, miltä ikävä tuntuu ja miten ystäville voisi kertoa hänen tärkeydestään.

Pohdintojen jälkeen taittelimme pienet paperiveneet, joihin kirjasimme viestejä, ajatuksia ja toiveita virran vietäväksi tärkeille ystäville. Seuraavana aamuna yhteen huoneeseen oli ilmestynyt taikajoki, jonka rannalla parhaat ystävykset Taika-kissa ja perhonen olivat leikkimässä. Veneet laskettiin yhdessä hulmuavan silkkikankaan aaltoiin virran vietäväksi, kuten laulussa sanotaan. Yksi lapsista oli huolissaan: ”Entä jos tää virta ei viekkään sitä mun viestiä perille asti?” Tästä ajatuksesta huomasin, miten tärkeänä viestin antamista ja saamista pidettiin. Tämä antoi myös kipinän projektin jatkamiselle.

Poikkeusolot päättyivät juuri sopivasti projektin valmiiksi saattamiseksi. Viimeisten etäopetuspäivien kotitehtävänä oli taitella oma vene ja kirjoittaa siihen viesti kavereille, joita on ollut ikävä poikkeusolojen aikana. Ensimmäisenä päivänä esikouluun palatessaan kaikki toivat veneensä mukanaan. Monet vanhemmat kertoivat, miten hartaudella veneitä oli tehty ja viestejä mietitty.

Rauhallinen pianomusiikki, jonka taustalla kuului veden solinaa, loi huoneeseen täydellisen tunnelman. Hetki oli rauhoittava ja kaunis. Olimme keränneet veneet yhteen koriin, josta jokainen sai vuorollaan hakea omansa, lukea viestinsä ja lopulta laskea veneen virran vietäväksi. Me aikuiset laskimme myös omat veneemme viesteineen, sillä halusimme varmistaa jokaisen tuntevan olonsa tervetulleeksi palatessaan takaisin yhteisen toiminnan ääreen. Tästä tosin ei enää ollut epäilystäkään, niin onnellisilta nuo tiiviiksi ryhmäksi muodostuneet esikoululaiset näyttivät kuunnellessaan toistensa viestejä. Monissa viesteissä käsiteltiin ikävää ja odotettiin esikouluryhmän yhteen palaamista. Joissakin viesteissä oli mainittu kavereita nimeltä ja keuhuttiin heidän parhaita ominaisuuksiaan. Viesteistä näkyi, miten lasten ajattelu oli kehittynyt vuoden aikana: ”Moi kaverit, on ollut ikävä”, ”Olet kiva, leikitäänkö?” Muutamassa viestissä luki vain ”Hei” tai ”Moikka”, mutta nämä viestit otettiin ihan yhtä mieluisasti vastaan kuin mitkä tahansa muutkin. Rauhallisen tunnelman vallitessa niiden sisältämä ajatus välittyi täydellisesti.

## **Silkkitien laineilla kohti tulevaa**

Kun kaikkien veneet lipuivat virran mukana, kysyin, haluaisiko joku vielä sanoa jotain tärkeää. Yksi lapsista viittasi, ja puheenvuoron saatuaan hän sanoi: ”Rakas.” Kaikki olivat aivan hiljaa; mitään selitystä tai sanoja ei kaivattu. Sitten toinenkin rohkaistui ja sanoi: ”Tärkeä.” Mielestäni nämä sanat tiivistävät hyvin sen, miten hienoja asioita olemme onnistuneet lapsille opettamaan. Lopulta myös totesimme, että virta vei kuin veikin kaikkien tärkeän sanoman perille. Lopuksi keskustelimme vielä siitä, millaisia tuntemuksia yhdessä vietetty hetki oli herättänyt. ”Se ku lähetettiin se viesti toisille, ni se tuntu sillee lohduttavalta ja hyvältä.” En ole koskaan nähnyt tuota ryhmää niin rauhallisesti ja hiljaa mietteissään, mutta kuitenkin silmissä suuri palo ja tunne siitä, että nyt tässä on jotain suurta käsillä.

Rauhoittumishetken jälkeen lähdimme ulos, jossa jokainen sai veistää oman kaarnaveneensä yhdessä aikuisen kanssa. Venettä veistellessään jokainen sai aikuisen jakamattoman huomion. Kaarnaveneen veistely oli monen mielestä kivaa. Veneeseen sai tehdä paperisen purjeen ja koristella sen haluamallaan tavalla. Veneet odottelivat esillä hyllyn päällä, ja niitä

ihastellessani tarkastelin upeita lopputuloksia; miten samanlaisia, täydellisiä ja herkkiä, mutta niin erilaisia, yksilöllisiä ja omalaatuisia ne olivatkaan – ihan kuten mekin.

Projekti huipentui ryhmän kesken vietettyyn kevätkuuhlaan, joka kuvattiin vanhempien nähtäväksi. Kevätjuhlassa lauloimme Pieni kaarnavene -laulun, jonka aikana lapset laskivat oman kaarnaveneensä vuorotellen silkille. Katsoin tuota joukkoa kameran takaa, ja kyynelten kohotessa silmiini tajusin, miten hyvin olimme onnistuneet maailman tärkeimpien taitojen opettamisessa.

## **Iltasatukirjahyllytoiminta kiinnosti myös monikielisiä perheitä Otan päiväkodissa**

**Eija Kaitaniemi**

### **Suunnitteilla laajempi kielivalikoima**

Iltasatukirjahyllytoiminta toteutui Raumalla Otan päiväkodissa Rinnalla-hankkeen TARU-toimintana kaikissa ryhmissä. Päiväkodissa on viisi lapsiryhmää, ja monikielisyys näkyy yksikön toiminnassa monin tavoin. Iltasatukirjahyllytoiminta sopii monikielisten ryhmien arkeen hyvin.

Nuorimpien, alle kolmivuotiaiden, lasten ryhmissä iltasatukirjahyllytoiminnasta pidettiin, ja siinä pystyttiin ottamaan hyvin huomioon myös suomea toisena kielenään puhuvat perheet. Kirjoja lainattiin, kunnes koronaviruksen aiheuttama poikkeustila keskeytti toiminnan.

Kolmesta viiteen vuotiaiden ryhmässä iltasatukirjahyllyt otettiin todella positiivisesti vastaan ja kirjoja lainattiin paljon. Vanhemmista oli mukava lainata kirjoja kotiin iltaluettavaksi, vaikka osa kertoi käyttävänsä kirjastoa muutenkin ahkerasti. Tämän ikäryhmän suosituin kirja yli kielirajojen oli Pipsa-possu. Osa vanhemmista toivoi monipuolisempaa ja vaativampaa kirjallisuutta. Iltasatukirjahyllytoiminta jatkuu syksyllä, jolloin hyllyjen sisältöä monipuolistetaan sekä vaativuudeltaan että kielivalikoimaltaan.

Viisivuotiaiden ryhmässä lainaaminen iltasatukirjahyllystä oli todella suosittua. Käytäntö sujui hyvin, ja kirjat palautuivat hyvin takaisin hyllyyn. Pääasiassa kirjat olivat ryhmälle sopivia sekä aiheiltaan että vaativuudeltaan. Kaikkien perheiden äidinkieltä ei valitettavasti pystytty kirjavalikoimassa ottamaan huomioon, mutta tähän kiinnitetään jatkossa erityistä huomiota.

# Rinnalla-hankkeen ajatukset löysivät kodin porilaisesta Viikarin päiväkodista

Heli Piittala-Virtanen, Pipsa Ritala, Niina Mäkelä, Teresia Lohiranta, Sanna Ovaskainen ja Annemaria Silvola

## Hanke vierellä kulkijana (Heli Piittala-Virtanen)

Rinnalla-hanke toi kolmekymmentä vuotta kestäneeseen kasvatustyöhöni kaivattua muutosta ja vaihtelua. Vaikka olen aina pitänyt työstäni ja arvostanut ammattiani, työelämän suuret muutokset, kiire ja lisääntyneet paperityöt sekä lapsiryhmän monenlaiset haasteet kuormittavat niin, että alanvaihtokin on käynyt mielessä. Rinnalla-hanke ja -mentori saivat minut tuntemaan itseni uudelleen tärkeäksi sekä itselleni että työyhteisölleni. Hankkeen kautta saamani positiivinen palaute vahvisti ammatillisuuttani. Osallistuimme tunnelmallisiin hetkiin, joista saimme uusia ideoita toimintaamme. Aamuisissa mentorointihetkissä pohdimme onnistumisiamme, lasten sitoutumista toimintaan ja mahdollisia muutostarpeita. Rinnalla-menetelmistä erityisesti Deep Talk, Pritney ja Silkkitie tekivät lapsiin ja henkilökuntaan suuren vaikutuksen.

Yksi onnistuneimmista mentorin kanssa keväällä 2020 suunnitelluista ja toteutetuista taide- ja kerrontalähtöisistä projekteista oli Ulla Sainion Karhu ja kettu matkalla pohjoiseen (2014) -teoksen pohjalta toteutettu kuvataidetta ja kirjallisuutta yhdistävä projekti. Kirjan lukemisen jälkeen alkoi kuvataiteellinen työskentely. Kirjassa on upea kuva, jossa sadun eläinhahmot marssivat jonossa ja taustalla hohtavat lumiset vuoret, joiden yläpuolella roihuavat revontulet. Lapset repivät valkoisesta paperista vuoret, liimasivat ne mustalle paperille ja maalasivat pastelliväreillä revontulet taivaalle. Kuvallisissa menetelmissä tarve yksilölliseen tukeen on suuri, minkä vuoksi toteutamme kuvalliset työskentelyt 3–4-vuotiaiden ryhmässä yleensä yhdelle tai kahdelle lapselle kerrallaan. Työskentely oli tälläkin kertaa intensiivistä, mikä saa minut aina innostumaan.

Seuraavalla viikolla luin kirjan lapsille uudestaan. Hieno kuvitus houkutteli ideoimaan lisää tehtäviä. Muistelimme lasten kanssa, mitä eläimiä tarinassa seikkaili, ja näytin, miten eri eläimet piirretään. Lapset saivat piirtää haluamansa hahmot ruskoliiduilla mustalle paperille. Innostuin työparini kanssa toteuttamaan lapsilla vielä yhden työn. Vaaleanpunainen taivas maalattiin ruiskuttamalla suihkupullolla, jossa oli ohennettua valmisväriä. Alaosa töpötettiin valmisvärillä, ja lumihiualeita lapset saivat leikata saksilla. Hiualeet liimattiin kuivaan paperiin myöhemmin.

## **Pienten pedagogiikka on kohtaamista ja huomatuksi tulemista (Pipsa Ritala)**

Viikarin päiväkodin 0–3-vuotiaiden ryhmän toiminnassa ovat painottuneet TARU, Silkkitie ja Pritney. Mentorimme Anun ohjauksella olemme kuitenkin päässeet tutustumaan myös hankkeen muihin menetelmiin. Pedagogiset hetket sisältyvät ryhmässämme jokaiseen päiväkotipäivään pieninä hetkinä arjen eri tilanteissa, joissa jokainen lapsi tulee kohdatuksi ja huomatuksi päivän aikana useampaan kertaan. Keinutellessa lasta ulkona kuuluu laulu: ”Keinumme näin, pilviä päin, ilma on raikasta niin. Keinumme näin, pilviä päin, keinumme korkeuksiin (Aaronin pianokoulu). Hiekkalaatikolla Bluetooth-kaiutimesta soi uusi Silkkitie-laulu lasten rummuttaessa lapiolla ja ämpäreillä rytmiä. Ulkoilun loputtua lelut kerätään siivouslaulun säestyksellä. Joku aikuisista keksii riisumistilanteeseen oman laulun, johon muut lähtevät mukaan. Kun aikuisilla on yhteinen sävel, tunnelma välittyy myös lapsille.

Aamu-ulkoilun jälkeen kokoontumme loruttelemaan ja lauleskelemaan rakkaan Simo-Sammakon kanssa. Sammakko-käsinukke odottaa arkussaan. Aikuinen aloittaa rytmin, johon lapset yhtyvät: ”Simo-Sammakko, Simo-Sammakko, ei oo kala vaan on sammakko. Simo-Sammakko, Simo-Sammakko, on ihan oikea sammakko. Ollaan ihan paikoillaan, kunnes kansi avataan” (Satu Sopenan ja Tuttiorkesteri: Simo Sammakko). Sammakko-käsinukke tervehtii jokaista lasta vuorotellen. Lapset odottavat innoissaan omaa vuoroaan. Simo saa voimakkaita ”halirutistuksia” sekä korviin asti ulottuvia hymyjä ja suukkoja. Simon ystävä Pritney-poni vierailee välillä lasten luona. Eläinystävyydet opettavat lapsille kaveritaitoja: miten kaveria kohdellaan kauniisti ja miten kaverille voi osoittaa tunteitaan.

Heti toimintakauden alussa otimme käyttöömme sylittelylorun, jossa jokainen lapsi pääsee vuorollaan aikuisen syliin loruttelemaan: ”Hiiri juosta kipittää, hiiri juosta kipittää, poskeansa silittää, poskeansa silittää, pupujussi loikkaa, kunnes aamu koittaa, pupujussi loikkaa, kunnes aamu koittaa” (Tuuli Paasolainen: Pienestä laulusta iso ilo). Mentorointien edetessä pyrimme kuitenkin tuomaan rauhoittumishetkiin pikkuhiljaa myös lasten omaa kosketusta, ensin pehmoeläimiin, ja tavoitteena oli kosketusten ulottaminen lopulta myös toisiin lapsiin. Saimmekin idean muuttaa Silkkitie-laulun silittelylauluksi. Vähitellen kehittyi uusi rauhoittumiserutiini, jossa jokainen lapsi vuorollaan käpertyy muiden ympäröimäksi lattiatyynylle. Muut lapset ja aikuiset silittelevät keskellä olijaa ja laulavat: ”Maija, Maija, oi kuinka ihana lapsi. Maija, Maija, suloinen lapsi on.” Näin ideoinnin ja kokeilujen kautta syntyi yksi ryhmämme arjen tähtihetkestä.

## **Pienen kuukorpin tarina esikoululaisten aamussa kuvataidepäiväkotiviikarissa (Niina Mäkelä)**

Marcus Pfisterin Pieni kuukorppi -kirja on kuvitukseltaan vahva ja tarinaltaan koskettava kuvaus siitä, kuinka pieni korppiparven tulokas jätetään leikkien ulkopuolelle ja kuinka se tulee kiusatuksi pienuutensa tähden. Toteutimme kirjan pohjalta satuhetken ja sen jälkeen kuvallisen työstön. Tarina luettiin salissa dokumenttikameraa apuna käyttäen, jolloin kuva sai liikuteltua kauniisti esimerkiksi kohdassa, jossa pieni kuukorppi opettelee lentämistä.



Keskittyneen lukuhetken jälkeen keskustelimme tarinasta. Kysyimme myös, onko joku joskus itse kiusannut. Rohkeita käsiä nousi muutama. Teema kosketti lapsia. Turvallisessa ilmapiirissä on helppo kertoa ikävistäkin kokemuksista. Kuvallinen työskentely tapahtui lattialla pastelliliiduin. Papereille syntyi upeita ja tunteikkaita kuvauksia kuukorpista. Tunteen välitön tallentaminen onkin mielestämme tärkeää. Lumoutuneina siitä mitä paperille syntyi, totesimme, että aina ei tarvita sanoja. Viivaksi paperille muuttunut sana voi olla voimallisempi kuin pelkät sanat. Saavutimme ennen kaikkea itsetunnon osa-alueen tavoitteita. Hetki oli turvallinen, ja lapset toimivat ryhmänä ja kokivat vahvasti kuuluvansa siihen. Hetki piti sisällään paljon myös kuuntelemisen taitojen vahvistamista ja hyväksynnän osoittamista toisille, kun keskustelimme sadusta ja sen herättämistä tunteista. Lapset myötelivät tarinaa vahvasti ja kokivat surua ja hätää pienen kuukorpin puolesta.

## **Huolikuplien poksauttelua TARU-menetelmällä – keskustelua voi käydä monella tavalla (Teresia Lohiranta)**

Kirjallisuus on keskeinen varhaiskasvatuksen työväline, jonka avulla käsitellään monenlaisia tärkeitä, ajankohtaisia, tuttuja tai vieraampia teemoja ja aiheita. Keskustelevalla lukemisella pyritään lisäämään lasten osallisuutta ja tukemaan myös muun muassa kuullunymmärtämisen taitoja. Rinnalla-hanke ja TARU-menetelmä ovat avanneet päiväkodissa toteutettavia lukuhetkiä uudella tavalla. Kirjallisuuden käsitteleminen yhteisöllisten ja taidelähtöisten menetelmien avulla mahdollistaa kokemuksellisuuden ja johdattaa yhä syvällisempään ajatteluun ja asioiden prosessointiin.

Viisivuotiaiden lasten pienryhmän satuhetki alkaa tunnelmallisen hämärässä huoneessa, jossa istumme pörröisellä matolla valosarjan loisteessa. Mentorin tuomasta salkusta löytyy kuvatuki, kirja, ämpäri, saippuakuplia ja Pritney-poni, joka saapuu laulaen ja tervehtii jokaista yksilöllisesti. Lapset pajaavat ponia, jolla on lupa tulla lähelle. Nyt lapset ovat valmiita kuulemaan tarinan. Matthew Morganin kirjoittama kirja ”Onneksi on ystävä” kertoo Mikanimisestä pojasta, joka on kovin huolissaan monista eri asioista. Hän pelkää muun muassa hämähäkkejä ja avaruusolioiden hyökkäystä. Lisäksi häntä huolettavat, pitävätkö muut hänestä. Mika jää yksin huoliensa kanssa, jolloin hänen paha olonsa kasvaa kasvamistaan. Onneksi hänellä on Luppa-koira, joka näyttää, että paras tapa päästä huolista on jakaa ne esimerkiksi puhumalla ystävän kanssa.

Keskustelulle, lasten ajatuksille ja pohdinnalle annettiin tilaa. Lapset saivat miettiä huolen ja pelon tunnetta. Mitä se on ja missä se tuntuu? Millaisia huolia tai pelkoja meillä on? Tarinan päättyessä jokaisen huolet kerättiin konkreettisesti huoliämpäriin. Joillakin huolia ei ollut ollenkaan, ja joillakin huolia oli paljonkin. Seuraavaksi huolet muuttivat muotoaan kirjasta tutulla tavalla: ne muuttuivat kupliksi. Jokaisen huolet leijuivat vuorollaan ilmassa saippuakuplina. Tehtävämme oli poksauttaa yhdessä jokaisen huolet pois. Ilo ja nauru täyttivät huoneen. Seuraavana päivänä poksautimme huolikuplamme paperille saippuakuplalauleksien avulla. Pohdimme lasten kanssa, minkä värisiä huolikuplat voisivat olla. Näin saimme yhteensä seitsemän erilaista värisiä huolikuplat, jotka sekoitimme pulloväreistä ja saippuakuplanesteestä. Maalaamisen ja puhaltamisen lomassa harjoittelimme värien jakamista toisten kanssa. Jokainen lapsi uppoutui maalaamiseen, ja työskentely oli pysäyttävää,

lähestulkoon terapeutista. Lopputulemana papereille valmistui näyttäviä ja voimakkaan värisiä huolien poksahduksia.

## **Pritney vierailee enkkueskarissa (Sanna Ovaskainen)**

Oi mikä ihana poni! Lasten silmät loistavat, ja he ovat valmiina ottamaan uuden ystävän vastaan. Kaikki lapset ihailevat Pritneyn ujoa olemusta. Poni huomaa kaikki lapset, ja sitä saa silittää. Se lähestyy esikoululaisia ystävällisesti ja kyselee kuulumisia. On mahtavaa nähdä lasten heittäytyminen: käsinuken voima on maaginen. Pritney on vaatimaton ja samalla kuitenkin vahva ja rohkea. Vauhdikkaat lapset rauhoittuvat ja lumoutuvat Pritneystä. Siinä sivussa aivan kuin vahingossa esikoululaiset osaavat odottaa omaa vuoroaan, myötäelävät, ovat yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Lapset ovat Pritneyn edessä täysin avoimia. Ponin läsnäolo korostaa heidän haluaan kertoa tunteistaan. Pritney jopa harjoittelee englantia kanssamme. On hauskaa, miten lapset auttavat ja rohkaisevat Pritneytä: ”Ei haittaa, vaikka et heti osaa... harjoitellaan yhdessä.” Kaikki tässä nukessa on kiinnostavaa. Olemme tavanneet useamman kerran, emmekä koskaan kyllästy. Pritney taikoo arkeemme iloa, naurua, hyvää huumoria sekä syvällisiä ja merkityksellisiä pohdiskeluja.

Vaikka Pritney ei käy vierailulla joka päivä, kirjoilla ja tarinoilla on ryhmässä vahva rooli. Myös viikoittain vieraileva Cygnaeuksen koulun resurssiopettaja Gregg Adams lukee lapsille englanniksi kirjoja, joissa erilaiset tunteet ja ystävyysuhteet ovat merkityksellisiä. Julia Donaldsonin kirjoittama ”The snail and the whale” kertoo hellyyttävän tarinan pienestä etanasta, joka seikkailee suuren valaan kanssa läpi myrskyjen ja huikeiden maisemien. Lopuksi pieni etana pelastaa pulaan joutuneen valaan älykkyydellään. Esikoululaiset katsoivat myös kirjasta tehdyn filmin (BBC), joka kauniilla musiikillaan kosketti lapsia (säveltäjä Aubry Rene). Kirjan herättämistä tunteista maalattiin lopuksi upeita teoksia. Tunnelmaan virittäytymisessä auttoi taustalla soiva The snail and the whale -elokuvamusiikki. Lapset ovat todellisia Rinnalla-kulkijoita.

## **Onni ja innostus saapuivat! (Annemaria Silvola)**

Lasten ja heidän hyvinvointinsa ohella taide on aina ollut minulle sydämen asia. Rinnalla-hanke on auttanut löytämään uuden puhdin työhön: Yhtäkkiä innostun taas saduista ja tarinoista. Muistan käyttäviä teatteria ja nukkeja. Nautin silkin pehmeystä ja tarttuvista melodioista. Rapisevan hiekan ääni saa minut muistamaan puolen vuosisadan takaa kerhotädin ja ujon raitasukkaisen tytön, joka tunsikin olevansa hyväksyty.

Mentorin kanssa olemme pohtineet, mitä tehtiin, miksi tehtiin, miltä tuntui ja miten jatketaan. Koko työyhteisö saa saman tiedon ja kokemuksen – jokainen omalla tavallaan, mutta samanaikaisesti. Osaamme tiiminä nähdä enenevästi hyvää. Kauniit sanat, lämpimät halaukset, iloiset hymyt lisääntyvät ryhmässäni, ja kiukun sekä pahan olon ilmaisu ovat pyyntöjä tulla lähelle, ottaa syliin, antaa lämpöä ja rajata tila, jossa huono olo voidaan käsitellä hallittavaksi.

Kuva: Piia Laaksonen



Kuva: Johanna Viianen





*Kuva: Anu Lamminen*



*Kuva: Emilia Stoor*



# OSA V

Näkökulmia Rinnalla-hankkeen  
toimintaan

# Kirjastot mukana Rinnalla-hankkeessa

Salla Wahlman ja Katriina Sarkkinen

## Pop-up-toiminta on pop

Talven 2019–2020 aikana järjestettiin pop-up-kirjastoja kolmessa hankepäiväkodissa Porissa ja Raumalla. Tämä liittyi syksyllä 2019 käynnistyneeseen Rinnalla-hankkeen mentoritoimintaan. Yhteistyön tunnustelu oli aloitettu keväällä 2019 Porin kaupunginkirjaston kanssa, ja myöhemmin mukaan lähti myös Rauman pääkirjasto. Sekä Porissa että Raumalla yhteistyömuodoksi ehdotettiin pop-up-kirjastoja, jotka osoittautuivatkin toimiviksi kummassakin kaupungissa.

Pop-up-kirjastot ovat olleet osa Porin kirjastotyötä vuodesta 2015 ja Rauman vuodesta 2016 alkaen. Toiminta on kirjastoille helppo tapa mainostaa aineistojaan ja hakeutua mahdollisesti uusienkin asiakkaiden keskuuteen. Pop-up-kirjaston voi pystyttää minne tahansa, kunhan tilaan on saatavilla sähköä ja mukaan otetun aineiston saa tavalla tai toisella laitettua esille. Toiminnasta on tullut suosittua erilaisissa tapahtumissa.

Pop-up-kirjaston mukaan lähtee aina noin sadan niteen kokoelma lainattavaa aineistoa. Edustettuna on kirjojen lisäksi muutakin. Aineisto valitaan aina tapahtuman kohderyhmälle mahdollisimman kiinnostavaksi ja monipuolisesti kirjaston valikoimaa esitteleväksi. Pop-up-kirjastossa voi lainaamisen lisäksi päivittää asiakastietonsa, teettää uuden kirjastokortin tai kysellä kirjaston palvelutarjonnasta. Lainamäärien sijaan pop-up-kirjaston onnistumista mitataan yleensä sillä, kuinka monen ihmisen kanssa päästään puheisiin ja kuinka suuri määrä mahdollisia asiakkaita on huomannut kirjaston olemassaolon.

## Pop-up-kirjasto päiväkodissa

Rinnalla-hankkeeseen liittyneiden päiväkotipop-upien tarkoituksena oli houkutellessa perheitä lainaamaan luettavaa. Tavoitteessa onnistuttiin, ja lainamäärät olivat yllättävänkin suuria. Päiväkotiympäristö sopi toimintaan hyvin. Kirjastolle oli varattu oma tila, ja käytettävissä oli pöytiä ja penkkejä, joille kirjat voitiin asetella lasten tasolle katseltavaksi.

Kirjoja sai tulla lainaamaan oman aikuisen kanssa ennen kotiin lähtöä, mutta yleensä lapset kiinnostuivat pop-up-väestä ja kirjoista jo ennen sitä. Vieraiden ihmisten saapuminen päiväkotiin on tietysti itsessään tapaus, joten moni kävi kyselemässä, keitä olemme ja mitä meillä on mukana. Lapsilla saattoi myös ennen ulkoilemaan lähtemistä olla mahdollisuus pysähtyä hetkeksi tutkimaan kirjavalikoimaa. Tällöin lasta hakemaan tullut vanhempi varmasti sai kuulla lapsen lainausinnosta.



Päiväkoti-pop-upien toimivuuteen vaikutti päiväkodin henkilökunnan mainostus: kun kirjaston tulosta oli etukäteen kerrottu, vanhemmat tiesivät ottaa mukaansa kirjastokortin tai muun lainaamiseen käyvän kortin. Kirjastokortteja tehtiin aikuisille, ja välillä lapsillekin, useampia. Vaikutti siltä, että näissäkin perheissä kirjastossa käytiin säännöllisesti, mutta sillä kerralla lasta hakemassa oli se vanhempi, jolla ei ollut kirjastokorttia. Kun samaan päiväkotiin tultiin toista kertaa, huomiota saatiin ensimmäistä kertaa enemmän.

## **Yhteistyön laajeneminen**

Rinnalla-yhteistyö laajeni myöhemmin syksyllä 2019, kun Porin kaupunginkirjastossa alkoi alle kouluikäisille suunnattu lukemiseen kannustava Tarinat tavaksi -hanke. Hankkeessa etsitään keinoja tavoittaa sellaisiakin ihmisiä, joiden arkeen kirjastokäynnit ja lapsille lukeminen ei vielä kuulu.

Tunteet sekä kyky ilmaista ja käsitellä niitä liittyvät kaikkeen lukemiseen. Marraskuussa 2019 Porin pääkirjastossa järjestettiin hankkeiden yhteistyönä Satupolku, jonka pisteissä harjoiteltiin tunnetaitoja. Rinnalla-mentorit Anu Lamminen ja Piia Laaksonen antoivat lasten tunteille tilaa hiekkatarinan ja Pritney-käsinuken kertoman tarinan myötä. Lisäksi lapset saivat aikuisten avustuksella luoda runoselfieitä ja tunnistaa runoihin kätkeytyviä tunteita. Lapset selvästi nauttivat, ja kokonaiset perhekunnat vaelsivat polulla harmonisesti. Tapahtuma toteutettiin Porin lisäksi Eurajoen Luvian kirjastossa.

Rinnalla-hankkeen iltasatukirjahyllytoiminta alkoi Porin hankepäiväkodeissa alkuvuodesta 2020. Raumalla samoin kuin Eurajoella ja Laitilassa toiminta oli alkanut jo aikaisemmin. Kirjaston kanssa yhteistyössä valittiin sopivia kirjoja päiväkotikäisten tunne- ja lukemistarpeisiin. Yhdeksi yöksi kotiin lainattavat kirjat tekivät kauppansa, ja perheiden lukuinto varmasti kasvoi, kun kirjat olivat suorastaan tyrkyllä. Kevään koittaessa sekä iltasatukirjahylly- että pop-up-toiminta keskeytyivät koronapandemian vuoksi, mutta toiveissa on, että kummallekin saataisiin jossain muodossa jatkoa myöhemmin. Porissa Tarinat tavaksi -hanke jatkuu vuoden 2020 loppuun, ja mahdollisuuksien mukaan jatkuu myös Rinnalla-hankkeen Poriin tuoman annin hyödyntäminen lastenkirjastotyössä.

# Esikoululaiset kokemustensa piirtäjinä ja kertojina

Päivi Granö ja Serja Turunen

## Ruma Ankanpoikanen kuljettaa sadun ja musiikin maailmaan

Esikouluryhmä matkaa sadun ja musiikin maailmaan kahden tutkijan johdattamana piirtäen ja kertoen kokemuksestaan. Kohtaamme Ruman Ankanpoikasen H.C. Andersenin tutussa sadussa sekä Tauno Marttisen samannimisessä musiikkiteoksessa. Sadun keskeisenä teemana on tarve tulla nähdyksi hyvänä sekä kuulua kaltaistensa joukkoon. Musiikki ei sadun tavoin voi ottaa tarinaa tai opetusta suoraan kuvauksensa kohteeksi, mutta balettimusiikki noudattelee sadun teemoja ja jännitteitä abstraktissa muodossa.

## Lapsen holistinen tapa olla maailmassa

Emme kasvata erikseen kehoja tai mieliä, vaan kokonaisia ihmisiä. Lapsi on aikuista eheämpi psykofyysinen kokonaisuus, jonka kokemuksen osa-alueita ei ole mielekästä tarkastella erillään toisistaan. Lapsella vaikkapa ilon ja tuskan elämykset ovat aikuista vahvemmin myös ruumiin tiloja. Mielekkäällä taidekasvatuksella on mahdollista ylläpitää lapsen holistista maailmassa olemisen tapaa ja hidastaa luontaisen luovuuden ja herkkyyden köyhtymistä. Esikouluikäisissä lapsissa on paljon sellaista, mikä edesauttaa luontevan ja omaperäisen taidesuhteen muodostumista. Tällaisia piirteitä ovat Wileniuksen mukaan avoimuus, luottamus, herkkä aistiminen, mielikuvitus, leikkivietti ja maailman myötäeläminen. Jos kaikkien lapselle tyypillisten piirteiden annetaan kadota, meistä tulee ”sisäisesti köyhiä ja vähemmän inhimillisiä aikuisia”. (Wilenius 2002; Turunen 2014.)

Tutkimuskohteenamme olevat lapset ovat kulttuurisilta taustoiltaan heterogeeninen joukko. Yhteiset taidekokemukset rikastavat kaikkien osallistujien taidekäsitystä, kulttuuritietoisuutta ja maailmankuvaa. Lapset kohtaavat taiteen monet muodot ympäristössään ja toimintakulttuurissaan, ja he ymmärtävät ja hahmottavat taidetta kukin omalla tavallaan.

Kulttuuritajuisuus syntyy taiteen ja elämän suhteessa. Se ankkuroi toisiinsa kokijansa älyn ja tunteet, tiedot ja taidot, havainnot ja kokemukset, koko sisäisen ja ulkoisen todellisuuden. (Bardy 2007.)

Tutkijan fenomenologinen asenne on erityinen tapa katsoa maailmaa ihmisen kokemana. Se voi onnistua ainoastaan elämismaailman, meitä puhuttelevan todellisuuden kautta. Esikoulu on se lasten autenttinen elämismaailma, jossa tutkimuksemme kohtaamiset tapahtuvat: tutkijoina elämme hetken yhteistä aikaa ja maailmaa lasten kanssa. Näitä kohtaamisia tallennamme aineistoihimme. Tarkastelemme kunkin lapsen kokemusta pienenä hetkenä elämän virrassa. Koska esikouluikäinen lapsi on ennen kaikkea kokonaisvaltainen olento, tarkastelemme kutakin kokemusta kokonaisuutena. Analyysissämme tämä tarkoittaa sitä, että videomateriaalilla näkyvä lapsen olemisen tapa – eleet, ilmeet ja kommentit – välittävät samaa kokemusta kuin lapsen piirros. Näitä tarkastellaan kokonaisena kokemuksena, johon kiinnittyvät paitsi lapsen koko eletty elämä, myös tutkijan ja toisten lasten läsnäolo, koettava satu tai musiikki sekä se reaalin toimintaympäristö, missä ollaan.

Lapsuus voidaan nähdä paitsi elämän alkuvaiheena, myös elämän kerroksena ja sellaisena mielentilana, johon palaaminen on aina mahdollista (Bachelard 1994; von Bonsdorff 2009). Ajatus rohkaisee aikuista tutkijaa lähestymään lasten taidekokemuksia lapsen silmin. Lapsen katse on meissä tallella, kun vain osaamme sen oikein kohdistaa. Fenomenologeina meidän ei tarvitse pohtia sitä, onko tutkittavan taidetta koskeva havainto oikea tai väärä, sillä ”maailma on se, minkä havaitsemme” (Merleau-Ponty 2002/1945). Fenomenologi ei mieti, tekikö lapsi oikean tai muuten ”hyvän” tulkinnan sadusta tai musiikista. Kokemus on sellaisenaan ainutlaatuinen ja arvokas. Tarkastelemme aineistomme kautta satua ja musiikkia läpielettyinä. Lapset ovat päästäneet meidät kurkistamaan elämismaailmaansa, raottaneet ovea sanoin ja kuvin.

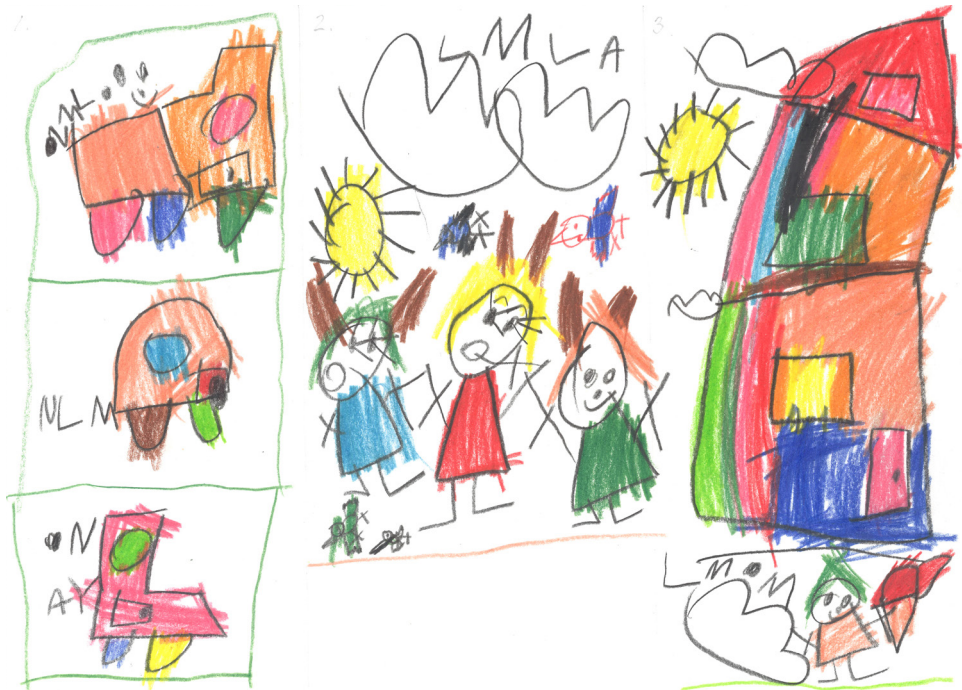
## **Kuusivuotias piirtäjä ja lapsen tuottamien kuvien tulkinnan lähtökohdat**

Kuusivuotiaiden piirustuksia tulkittaessa ja tarkasteltaessa on otettava huomioon useita kuvien syntyyn ja sisältöön vaikuttavia seikkoja. Kuusivuotiaan yleinen kehitystaso, kiinnostuksen kohteet ja kokemukset kuvan tekemisestä, sosiaalinen tilanne sekä kulttuurinen konteksti näkyvät sekä tekoprosessissa että valmiissa kuvassa. Lisäksi kuviin vaikuttavat materiaaliset seikat, kuten paperi, välineet, valo ja muu fyysinen ympäristö.

Jo muutaman kuusivuotiaan samasta aiheesta tuottaman kuvan tarkastelu rinnakkain kertoo suurista eroista. Joku lapsi piirtää hyvin yksityiskohtaisia ja tarinallisia kuvia. Hän saattaa olla erikoistunut jonkin suosituksen pelin, leikin tai hahmon kuvaamiseen, missä on kehittynyt taitavaksi. Jotkut kuusivuotiaat piirtävät hyvin kömpelöitä, lähes niin sanottuja pääjalkaisia ihmishahmoja, ja kuva-alue täyttyy näennäisen sattumanvaraisesti. Toisinaan erot kertovat kehitystason eroista tai muutenkin havaituista, esimerkiksi hahmottamiseen liittyvistä, ongelmista ja ennakoivat ongelmia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Mutta usein on myös kyse siitä, että kömpelöltä piirtäjältä puuttuu kiinnostus, tilaisuus tai kannustus kuvien tuottamiseen.



Kuva 1.



Kuva 2.



Kuva 3.

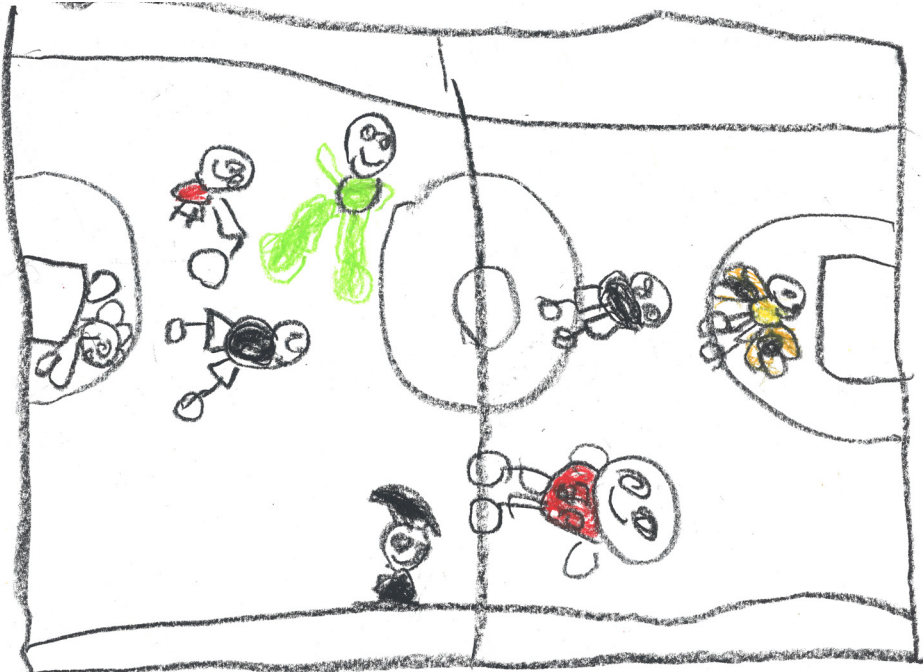


Kuva 4.





Kuva 5.



Kuva 6.



Kuva 7.



Kuva 8.



Useiden vuosikymmenien aikana tehdyt luokittelut lähinnä länsimaisten lasten kuvista päätyvät yleistäen määrittelemään viisi-, kuusi-, seitsemänvuotiaan piirroksen sisältävän useita tunnistettavia kuva-aiheita, joita kutsutaan myös symboleiksi tai skeemoiksi. Lapsi kuvaa tuttuja näkemiään ja kokemiaan asioita, kuten eläimiä, ihmisiä, esineitä ja luontoa, samantyyppisillä skeemoilla. Hän on oppinut kuvaamaan esimerkiksi eläimen tietyllä tavalla ja käyttää samaa mallia kaikkiin eläimiin muutellen vaikka vain kokoa, väriä ja joitakin yksityiskohtia. Hän on yleensä jo omaksunut kuva-alueen tyypillisen käytön: asiat sijoittuvat perusviivalle ja se, mikä on kauempana, on paperin yläreunassa. Tärkein asia on usein keskellä.

Kun lapsi kuvaa tilaa, on tyypillistä, että kuvassa esimerkiksi rakennuksen sisällä olevat asiat näkyvät seinän läpi, vesi kuvataan ylhäältä päin karttana ja vedessä uivat kalat sivulta. Suurin osa kuusivuotiaista selvää esittämisen hankalasta haasteesta ja osaa siirtää kolmiulotteisen maailman kaksiulotteiselle tasolle. Lapsi on oppinut kuvien tekemisen erilaisten, ja varsinkin henkilökohtaisten, kehityskausien kautta. Motoriikka, tottumus tuottaa kuvia ja puhua niistä, välineiden saatavuus ja aikuisten asenteet vaikuttavat sekä siihen, miten paljon lapsi tuottaa kuvia, että siihen, miten hän kehittyy kuvantekijänä. Ympäröivä visuaalinen maailma tarjoaa lukemattomasti malleja. Joku lapsi on hyvä havainnoija ja osaa tuottaa tarkkoja yksityiskohtia ja värejä. Erityisen merkittävää on oppiminen toisilta lapsilta: taitavimmilta, vanhemmilta ja lapsilta, joita lapsi pitää esikuvanaan. (Ks. esim. Luehrman & Unrath 2006.)

Omaehtoisen kuvan tuottamisen taustalla on monia lapsen maailmaan liittyviä tekijöitä. Kuusivuotias haluaa selvittää häntä askarruttavia kysymyksiä; pohtia esimerkiksi suuria kysymyksiä, kuten pelkoja, kuolemaa tai piirtää haaveitaan. Usein hän myös kertoo tarinoita itselleen ja muille. Kuvat ovat siten merkittävä tapa kommunikoida aikuisten ja muiden lasten kanssa. Ne saattavat sisältää tietoa ja tunteita, joita lapsi ei osaa tai halua sanoittaa. (Soundy & Lee 2013.)

Lapsen yleisen kehitystason ja terapiapainotteisen tarkastelun vaihtoehtona holistisempi visuaalisen kulttuurin tutkimus korostaa kuvien kontekstia. Kuvat syntyvät sosiaalisessa tilanteessa. Lapsi ottaa huomioon muut lapset ja käy piirtäessään samalla neuvottelua siitä, mikä on hänen suhteensa muuhun ryhmään tai tiettyihin yksittäisiin lapsiin. Samalla hän on tietoinen aikuisen vallasta määritellä tehtävä ja asettaa mahdollisia tavoitteita tai esittää arviointia. Lisäksi lasten taustat ovat vahvasti läsnä. Lapsi, jonka kulttuuritaustan kuvakulttuuri poikkeaa valtakulttuurista tai jonka äidinkieli ei ole ryhmän valtakieli, on myös kuvantekijänä eri asemassa ja tilanteessa kuin muut. (Freedman 1997; Granö 2016; Luehrman & Unrath 2006; Pearson 2001; Soundy & Lee 2013.)

Tutkimuksessamme, jossa kuusivuotiaat (nimet muutettu) tuottavat kuvia sadun ja musiikin pohjalta, korostuvat tilanteen vaikutukset, kuten sosiaaliset ja kulttuuriset kontekstit. Niinpä tarkastelemme lasten tuottamia kuvia ja videoitua kuvantekoprosessia kokonaisvaltaisesti erityisesti näistä näkökulmista. Lasten tuottama puhe kuvista ja toiminta, joka liittyy tilanteen kasvatukselliseen kontekstiin, toimijuuteen ja erityisesti lasten välisiin suhteisiin, ovat keskeisiä tarkastelumme kohteita.

## **Lasten kokemuksia balettimusiikista Ruma ankanpoikanen**

Soitan lapsille kolme lyhyttä teososaa, joiden välissä rohkaisen lapsia kertomaan kokemuksestaan. Musiikkia kuunnellessaan lapset piirtävät. Kuuntelun päätyttyä pyydän lapsia kertomaan minulle pienen sadun. Ennen kuuntelun aloitusta ensimmäisessä ryhmässä on vähän jännittynyt tunnelma. Lapset valitsevat istumapaikkansa itse. Tunnelman keventämiseksi juttelemme alkuun siitä, keitä olemme ja mitä kohta teemme. Lapset haluavat, että arvaan heidän ikänsä.

Kerron lapsille, että he voivat piirtää musiikkia kuunnellessaan, jaan heille paperit ja värikynät. Soitan cd-levyltä kolme lyhyttä teososaa. Musiikin soidessa lapset kuuntelevat ääneti, mutta kukin omalla tavallaan eläytyen. Leo kuuntelee kyyristyneenä paperin päälle. Kasper eläytyy koko kehollaan: piirtää ilmaan ja hymyilee, demonstroi välillä lautasten kalautusta. Ada ja Joel lähtevät mukaan heilautellen kuviteltuja kapellimestarin tahtipuikkoja. Hymyjä vaihdetaan, mutta lapset eivät juttele keskenään. Musiikin tauottua lapset vastailevat kysymyksiini alkuun arasti ja lyhyesti ja kertovat piirroksistaan.

### ***Koti merkitsee turvapaikkaa ja luottamusta***

Piirroksissa on erilaisia koteja ja pesiä. Kasper kertoo kuvastaan: ”Ampiainen tuli pois niitten pesästä” (kuva 1). Toinen teososa toi Kasperin mieleen kodin: ”Mä teen Helsinki siellä... Kaikki kävelee siellä kotona. Et ne menee kotiin.” Piirroksen koti on mustakattoinen talo, jonka ikkunoissa on joko mustat verhot tai kalterit. Viimeisestä teososasta Kasper kertoo: ”Tämmöne, sotilaat. Ne menee hyökkäämään Espanja, sit, sota.” Kysyn, pelottaako sotilaita. ”Ei. Ne ei ikinä pelkää. Niit ei ikinä pelota mikään.” Kaikki Kasperin punapukuiset sotilashahmot, kuten kodin asukkaatkin, ovat vakavia viivasuita. Kasperin kuvat ja kertomukset tuntuvat kuvaavan elämän vakavuutta ja pelon voittamista. Kasper kuitenkin kertoo kuvaustaan arkisesti ja dramatisoimatta. Joel tuntuu toivovan, että hänen mieleensä olisi musiikista tullut samanlaisia ajatuksia. Hän kuvailee kokemustaan: ”Sama kuin Kasperilla.”

Vieressäni istuva Ada tuntuu olevan iloisella tuulella. Hän hymyilee paljon, elehtii paikallaan musiikin tahdissa, nykii minua hihasta, kertoessaan katsoo silmiin ja osoittaa ilmein, mitä tarkoittaa. Adan mielikuvamaailmassa (kuva 2) autot heräävät eloon ja toimivat kuten ihmiset. ”Mulla tuli siitä auto, autot.” Myöhemmin hän jatkaa: ”Auto omaan kotiin menee leikkimään leluilla ja nukkumaan.” Beata: ”Eiks ne pese hampaita?” Ada pudistaa päätään. Toisesta teososasta Ada piirtää kolme ihmistä, joista hän kertoo: ”Tää ku on tän kanssa, ne haluu olla hiljaa.” Ada laittaa sormen suunsa eteen ja katsoo, ymmärräkö. Nyökkään. Ada osaa piirtää ilmeitä: kuvassa kaksi isompaa ihmistä on kulmakarvat koholla ja suu ymyrkäisenä, mutta pieni ihminen hymyilee. Kuvan alareunaan Ada on piirtänyt tytön. ”Koti, tää menee kotiin.” Kysyn, onko hahmo Ada itse. Hän pyörittää päätään. Kun utelen, kuka kuvassa on, Ada sanoo: ”Beata”. Vastapäätä istuva Beata ei reagoi tähän mitenkään. Kysyn, millä mielellä Beata on kuvassa menossa kotiinsa. Ada: ”Hyvällä mielellä.” Adan kuvassa koti näyttää värikkäältä ja iloiselta. Paikoin Adan kielellinen ilmaisu on hiukan kömpelöä. Hän esimerkiksi kertoo: ”Beata laittaa omenan päälle ja vie sen kotiin.” Tälle Kasper ja Joel

nauravat ja toistavat: ”Omenan päälle!” Ada hymyilee pojille eikä näytä pahastuvan. Hän pystyy kompensoimaan kielellisen ilmaisunsa puutteita taitavalla piirtämisellä sekä ilmeillä ja elekielellä, koko olemuksellaan.

Doris (kuva 3) ei piirrä kotia rakennuksena, vaan käsittelee teemaa vähän toisella tavalla. Ensinnäkin hän piirtää keinuvan lapsen. ”Et Miisa keinuis. Et se menis niinku ylös ja alas.” Kuvassa keinuva tyttö värikkäässä mekossaan näyttää iloiselta. Seuraavasta teososasta Doris piirtää eläinhahmoja. ”Metsä.” Kysyn, mitä siellä metsässä tapahtuu. ”No myyrä ja kettu ovat siellä metsässä.” Viimeiseen kuvaan Doris piirtää pianonsoittajan, jonka ympärillä leijuu paljon nuotteja ja sydämiä. ”Piano.” Kysyn, kuka pianoa soittaa. ”Äiti.” Kysyn, miltä äidistä tuntuu. ”Hyvältä.” Doris ei siis paljoa puhu, mutta kuvista huokuu turvallinen olo, lämpöä, iloa ja rakkautta.

Ryhmän kokemukset ovat tulvillaan koti-teemaa. Kodista ollaan lähdessä tai sinne ollaan tulossa. Leo: ”Yks ihminen halus mennä kotiin. Koska hän on menny metsään. Se meni etsimään kissaa.” Kysyn, oliko kissa kadonnut. Leo nyökkää. Kysyn, onko ihminen huolissaan. Leo nyökkää taas. Toisesta teososasta Leo kertoo: ”Hän menee etsii kissaa, sitten hän menee kotiin. Joku nukkuu siellä. Hän menee pelaa jalkapalloa.” Beatan kodissa asuu eräs tyttö, joka on matkalla hiekkarannalle. Cecilian kokemuksessa tyttö ja koira lähtevät kotoa uimaan ja palaavat takaisin kotiin. Ehkä kokemukset kertovat siitä eskarilaisen elämäntilanteesta, jossa koti on yhä elämän keskipiste ja toivottavasti myös turvapaikka, mutta pikkuhiljaa reviiiri laajenee ja ympäröivä maailma kutsuu kulkemaan, tutkimaan ja kokemaan asioita.

### ***Kuolemaa ja yliluonnollista käsitellään yhdessä***

Toinen puolikas ryhmästä tulee tilaan ensimmäistä vapautuneemmin jutellen. Ehkä lapset ovat edellisenä päivänä satua kuunnellessaan päässeet tutkimusta koskevasta jännityksestään. He ihmettelevät videokameraa, mutta unohtavat sen pian. Greta: ”Mä tartten mustan värin.” Emma auttaa etsimisessä. Frida: ”Eilen piti pestä hiukset mut unohdettiin.” Muutamat lapset ovat tarkoituksella valinneet istumapaikkansa kaverin vierestä ja suhtautuvat kokemukseen yhteisöllisemmin kuin edellinen ryhmä. Emma tuntuu odottavan, että vieressä istuva Frida alkaisi piirtää. Kun Frida vain istuu paikoillaan, Emma halaa häntä ja kysyy: ”Onks sul ikävä äitii?” Frida ei vastaa. Kun Frida lopulta alkaa piirtää, Emma katsoo hänen kuvaansa ja piirtää samoja teemoja.

Sekä Greta, Frida että Emma piirtävät hautoja. Greta: ”Jeesus ja Jumala. Tää on kuollu.” Greta ei halua kertoa enempää eikä nosta katsettaan, vaan tuijottaa paperissaan olevaa hautakiveä. Fridan (kuva 4) ja Emman haudat peittyvät sateeseen: niiden päällä näyttää olevan rajuilma, synkän mustat pilvet ja salamoiva taivas. Frida piirtää ihmishahmon ilman suuta ja toisen hahmon makuullaan. Frida ei vastaa kysymyksiini, mutta on osannut kirjoittaa paperille ”tanssija pyörtyy”. Lukuisat ei-sanat ja päälle piirretyt rastit tuntuvat purkavan ahdistusta paperille. Piirroksen piano ja sieltä kuuluvat äänet liittävät kokemuksen musiikkiin.

Kuten Frida, myös Emma on ollut kuuntelujen välillä vaiti, mutta lopulta hän kertoo, että hänen kuvassaan on tyttö ja rumpu sekä haamu. Tytön päähän on satanut vettä. Hieman myöhemmin

hän kertoo: ”Ja siel on talvi tullutkin. Ja tyttö juoksee. Ja se haluaa kaikkien kanssa olla.” Ehkäpä tässä on selitys sille, miksi Emma haluaa eläytyä samaan kokemukseen kuin ystävänsä Frida.

Haamu on yhtenä mielikuvana myös Noelin kokemuksessa: ”Ja siellä on kitara. Varmaan haamu soittaa ite kitaraa. Mä oon nähny joskus pianoa. Ei ketään soittanu siinä pianoa, mut sitä paineltiin. Siinä ei ollu ketään ihmistä. Se oli ihan mahdotonta. Se oli varmaan haamu.” Tähän Greta: ”Ei haamuja oo olemassa.”

Kuolema-teema, haudat ja henkiolennot ovat nyt näillä lapsilla jostain syystä pinnalla. Ehkä jollakulla heistä on kokemus, jota halutaan käsitellä, tai teeman valinta kuvaa kuusivuotiaille varsin yleistä kuolemanpelkoa, kun omnipotentti uskomus maailman hallinnasta oman mielen voimalla alkaa murtua. Musiikki antaa riittävän ulkoisen sysäyksen asian käsittelyyn ilman, että omasta pelosta tai ahdistuksesta varsinaisesti tarvitsee kertoa. Yhdessä kavereiden kanssa piirtämällä ja keskustelemalla aihetta on turvallista käsitellä ja purkaa. Kun kuuntelutilanne on ohi, lapset lähtevät hyväntuulisina leikkimään vailla näkyviä merkkejä ahdistuksesta.

### ***Jalkapallo merkitsee osaamista, hyväksytyksi tulemista ja joukkoon kuulumista***

Ryhmään kuuluminen ja jonkun suosioon pääseminen ovat teemoja, joita lapset käsittelevät kuvissaan ja puheissaan. Pojilla tuntuu jalkapallo olevan sellainen asia ja taito, jonka perusteella lauman arvostus ja hierarkia muotoutuvat. Monet piirrookset kuvaavat jalkapallon pelaamista. Leo kertoo kuvastaan: ”Siinä on joku ihminen joka pelaa kaverin kaa jalkapalloa.” Kysyn, onko ihminen Leo itse. Leo pudistaa päätään: ”Joku muu.” Martin puolestaan kertoo: ”Mä pelaan täs kavereitten kaa jalkapalloa.” Leon ja Martinin kokemukset käsittelevät samaa asiaa, mutta näkökulma on eri: Leon kuvassa pelaaja on joku muu, Martinin kuvassa hän itse. Kuvaako tämä sitä, että Leo pitää pelaamista tärkeänä, mutta toimii enemmänkin sivusta seuraajana? Martin taas mieltää itsensä pelaajaksi. Molemmat pojat mainitsevat kaverin, jonka kanssa pelataan. Jalkapallon pelaaminen on näille pojille ennen kaikkea sosiaalinen tapahtuma.

Noelin kuvaus kertoo vahvasti siitä, mikä merkitys jalkapallolla ja siihen liittyvillä taidoilla pojille on. Ensimmäisestä teososasta Noel kertoo: ”Tuli vähän itku mieleen.” Kun kysyn, minkä takia, Noel vastaa: ”Toiset jättää leikistä pois.” Seuraavan teososan aikana Noelin tunnelma kuitenkin muuttuu: ”Ihan kiva.” Kysyn, tuliko tästä iloisempi tunne kuin edellisestä musiikista. Noel vastaa: ”Joo. Siinä niinku joku laulaa ni mie sitte osaan jalkapalloa tosi hyvin.” Kysyn, onko Noel itse kuvassa. ”Joo. Kaikki kehuu mua ja siksi mä oon iloinen.”

Myöhemmin lasten kertoessa tarinaa Noel kertoo: ”Ja sieltä salapolusta pääsee jalkkiskenttään.” Martin: ”Siellä pelataan jalkkista.” Noel: ”Ja futsalia.” Kuvaukset kertovat paljon Noelin kokemusmaailmasta ja hyväksytyksi tulemisen tarpeesta: itkumieli leikin ulkopuolelle jäämisestä, unelma osaamisesta ja siitä seuraavasta ihailusta sekä salaperäinen reitti, jota pitkin tätä unelmaa kohti kuljetaan. Kuvaukseen tiivistyy ryhmän sisäinen hierarkia, jossa suosio ja sosiaalinen status saavutetaan jalkapalloon liittyvillä taidoilla.

## Satu Rumasta ankanpojasta

Satutuokiossa kerron sadun lapsille omin sanoin käyttäen hiukan kuvamateriaalia tukena, sillä lasten kielen ymmärtämisen taidot vaihtelevat suuresti. Sadun kuultuaan lapset piirtävät kokemuksestaan. Rohkaisen lapsia kertomaan kuvistaan ja ajatuksistaan.

### *Piirtämisen paineet*

Lapset ovat kuunnelleet sadun. Kerron, että nyt piirretään sadusta; ihan mistä kohdasta kukin haluaa tai mitä sadusta tulee mieleen. Jaan paperit ja asetan värikynät keskelle pöytää. Muutama lapsi aloittaa rivakasti, jotkut valikoivat tarkasti värikyntä. Tilanne näyttää hieman jännittyneeltä, ja kommentit koskevat oman osaamisen arviointia. ”Mä tiedän jo”, ”Mä piirrän aika paljon”, ”Mä en osaa”, ”Mä osaan piirtää hyvemmin ku (on) malli”. Muut aloittavat piirtämisen, mutta Emma, jonka äidinkieli ei ole suomi, epäilee osaamistaan ja seuraa mitä muut ympärillä tekevät. Hän myös kysyy toiselta tytöltä ”Mitä sä teet?” Emma kiemurtelee muita vilkuillen kauan ennen kuin aloittaa. Sitten hän pääsee vauhtiin ja piirtää sadusta kohdan, jossa kissa ja kana ovat talossa. Joutsen on lähdössä lentoon lammelta, ja vasemmassa reunassa on tummatukkainen tyttö. ”Mul on korvat, mä piirtää korvat. Mä oon oppinu piirtää korvat”. Tilanteen loppuvaiheessa suurin osa piirtäjistä on siirtynyt leikkutilaan, mutta Emma jatkaa piirtämistä ja hakee minuun kontaktia. Hän kertoo luetellen, mitä kuvassa on. Tyttö vasemmalla on hän itse silmät kiinni ”koska on väsynyt”. Emma lähtee pois, mutta palaa takaisin ja piirtää auringon ja rivin sydämiä. Hän liikehtii innostuneesti ja hymyilee (kuva 5).

Noel piirtää haparoivat hahmot keskelle kuvaa. Videolla näkyy, miten menen hänen luokseen puhumaan. Poika lopettaa heti piirtämisen, kiemurtelee ja työntää kätensä pöydän alle. Kun poistun, hän jää istumaan nojaten käsiinsä. Kun joku lapsista kertoo olevansa valmis, kysyn, osaako hän kirjoittaa nimensä. Noel herää ja ryhtyy myös kirjoittamaan nimeään ”voin Noelin kirjoittaa”, hän jatkaa kirjoittamista. ”Mul on paperi täynnä.” Toinen lapsi kommentoi: ”Noel kirjoittaa aika monta.” ”Osaan mä niin paljon, kun mä haluan!” Ikätasoa paljon heikommin piirtänyt osaa kirjoittaa nimensä. Sen hän todistaa viidellätoista nimellä, jotka täyttävät paperin.

Esimerkit kertovat tilanteesta, jossa lapsille outo tutkija on ilmiselvästi tullut vaatimaan osaamisen näyttämistä. Kuvan tekemisen tilannesidonnaisuus näkyy hyvin. Valtasuhteiden epäsymmetria ja lapsen oleminen koulutus kontekstissa johtaa suorittamisen ilmapiiriin. Suurin osa lapsista ei kommentoi tai osoita jännitystään muuten kuin tottelemalla ja tekemällä, mitä aikuinen pyytää. Muutamat osaamiseen liittyvät kommentit kuitenkin paljastavat, että kyseessä on suoritus.

Arasti aloittanut Emma rentoutuu, kun onnistuu ensimmäisissä hahmoissaan: varsinkin joutsen onnistuu hienosti. Niinpä hän piirtää itsensäkin mukaan kuvaan: ”tunika” päällä, silmät kiinni, kuin ei oikein haluaisi tai jaksaisi katsoa ympärilleen. Korvat tytön päässä näyttävät lähinnä eläimen korvilta. Kyseessä on sujuvaksi opittu korvien skeema, jonka

voi siirtää kätevästi oliolta toiselle. Saatuaan kannustavan kontaktin minulta Emma elehtii iloisesti ja haluaa piirtää vielä auringon ja paljon sydämiä. Tunteet ovat vahvasti mukana prosessissa. Noelin kuvantekotaidot ovat heikot. Hän lamaantuu täysin, kun käyn juttelemassa ja kyselemässä, mitä kuvassa on. Sitten hän oivaltaa, että oman nimen kirjoittaminen onnistuu kuitenkin ja sitä taitoa voi käyttää paperin täyttämässä.

### ***Hyväksytyksi tuleminen ja kaverisuhteet***

Kolme poikaa istuu pöydän päässä, joista keskellä pisimpänä Joel. Kaksi muuta poikaa, Leo ja Kasper, aloittavat piirtämisen sadun metsästä, mutta Joel vain katsoo muiden tekemistä, kunnes hän aloittaa äänekkään puheen jalkapallosta ja ryhtyy piirtämään pelikenttää. Leo ja Kasper luopuvat satuteemasta ja ryhtyvät myös piirtämään jalkapalloaihetta. He piirtävät toisiaan pelihahmoiksi: ”Tää on sinä.” ”Se on sinä. Mä teen sulle pään.” ”Minkä värinen paita sulla on?” Pojat keskustelevat peleistä ja erityisesti paitojen väreistä ja paidan numeroista, joita varmistelevat toisiltaan. Kasper ja Leo seuraavat Joelin piirtämistä (kuva 6), ja Kasper nostaa piirustuksensa näyttäen sitä Joelille: ”Kato!” Joel ei ole kiinnostunut. Joel: ”Mul meni pieleen. Teen toisel puolel.” Kaksi muutakin poikaa toteavat, että pieleen meni ja jatkavat paperin toiselle puolelle. Pojat keskustelevat turnauksista ja katselevat tosiaan hymyillen. Joel: ”Täältä tulee vastustaja. Kato minkä näkönen tää on.” Leo: ”Kato ku iso pelikenttä.” Joel: ”Mul on isompi.”

Doris käy vilkaisemassa poikien piirustuksia. Leo piirtää ja sanoo tytölle: ”Sit tääl on Doris. Doriksel on punanen paita.” Tyttö palaa hymyillen omalle paikalleen. Poika jatkaa. ”Doris, tääl on Doris.” Joel kysyy tytön viime pelistä. On selvää, että Doris pelaa myös jalkapalloa ja kuuluu siten osin poikien ryhmään. Piirustustilanne kertoo, miten Joel keskeyttää johtajuudellaan kahden muun pojan satuaiheen piirtämisen. Kun Joel piirtää jalkapallopelin, kaksi muuta tekevät samoin. Piirtäen toistensa hahmoja ja kysyen numeroita ja paitojen värejä he ottavat kaverinsa mukaan samaan peliin. Joelilla on oikeus esitellä osaamistaan muille, mutta kun Leo esittelee työtään Joelille, tämä ei ole kiinnostunut. Joel on hyvällä tuulella. Hänen piirustustaitonsa ovat kehittyneemmät kuin kahden muun pojan, ja hän pystyy rakentamaan kuvaansa tarkan pelitilanteen maalivahteineen ja tuomareineen.

Doriksen piipahdus poikien ryhmässä on kiinnostava. Hän käy hyvin nopeasti vilkaisemassa poikien tekemistä, mistä seuraa hänen ilmestymisensä Leon piirustukseen ja Joelin esittämä jalkapalloaiheinen kysymys. Doris piirtää keskittyneesti omaa satuaiheista työtään (kuva 7) eikä liity poikien teemaan, mutta saa selkeän arvostuksen pojilta. Kun kaikki ovat siirtyneet leikkitalaan, Leo palaa takaisin ja piirtää hetken: ”Maalivahti.” Sitten työ on valmis. Kolmen tytön kaverisuhteiden vahvistaminen on hienovaraisempaa kuin poikien. Cecilia ja Ada vertaavat käyttämiään värejä. He osoittavat sanattomasti kynällä tai sormella toisen piirustuksen yksityiskohtia. He myös näyttävät kuvia toisilleen. Ada: ”Wau!” Ada piirtää innokkaasti ja kertoo piirtävänsä kuvaan Beatan ja tämän lelun. Kummassakin ryhmässä tytöt keskittyvät valitsemaan värejä ja käyttävät usein samoja kuin vieruskaveri. Jalkapalloa pelaava Doris on täysin itsenäinen eikä näytä tarvitsevan muiden hyväksyntää.

Lapset tukevat toisiaan sanallisesti ja elein. Kun työtään aloittava tuskailee, ettei osaa piirtää, toinen lohduttaa lempeästi: ”Ei tarvikkaa osata.” Tai kun tyttö nostaa työnsä ylös kohti vastapäätä istuvaa tyttöä ja saa sanattoman nyökkäyksen, on tuki otettu vastaan. Ada: ”Beata, se on hyvä!” Beata: ”Kaikilla on hienot teokset.” Kaverisuhteiden rakentamiseen liittyy myös empatiaa. ”Mä piirsin sut.” ”Kato, sä oot täällä.” Toinen tehdään olemassa olevaksi ja näkyväksi. Tuki ei vaadi aina sanoja, vaan lapset nostavat työnsä näkyville, ja riittää, kun toinen katsoo hyväksyen.

### ***Ruma ankanpoikanen kuvissa***

Ankanpoikasen tarina käsittelee ryhmän ulkopuolelle jättämistä, mutta myös auttamista ja kasvamista ryhmän ihailluksi jäseneksi. Onkin kiinnostavaa katsoa, miten ruma ankanpoikanen esiintyy kuvissa. Kahdessa piirustuksessa pieni joutsen on yksin. Oscarin kuvassa se ui alakuloisen näköisenä lammessa. Se on myös harmaa ja selvästi ruman ankanpojan vaiheessa. Ystävällinen ihminen on kuitenkin valmiina pelastamaan ja ehkä viemään sen taloonsa (kuva 8). Emman lintu on nousemassa iloisesti siivilleen, ja hän on itse todistamassa näkyä. Viidessä piirustuksessa on useita lintuja. Niissä on aina mukana myös muita eläimiä, kuten kissa ja kana, sekä ihminen. Kun lintuja on useita, ne kertovat kuulumisesta ryhmään ja turvasta: on äitilintu ja lapsilintu; lintuparvi tai ajallinen tarina, jossa ankka on sekä rumana että kauniina aikuisena joutsenena.

Ihminen saa kuvissa erilaisia merkityksiä. Toisinaan hän on piirtäjä itse katsomassa tilannetta, joskus mummo tai talonpoika tai piirtäjän ystävä. Kaikissa kuvissa ihminen ei esiinny ollenkaan; sen sijaan niissä on tilaan liittyviä elementtejä, kuten talo, metsä ja lampi ikään kuin näyttämönä tapahtumille.

Poikien ryhmäpiirtäminen, jossa kuvattiin jalkapalloa, vertautuu hämmästyttävän suoraan, ja ehkä sattumalta, ruman ankanpoikasen tarinaan. Myös peliin, muiden taitavien joukkoon, on vaikea päästä: jotakuta hyljeksitään, kun taas toinen on ihailtu ja puettuna hienoon ”höyhenpukuun”.

### **Pohdiskelua: piirtäminen ja musiikin kuuntelu yhteisöllisinä kokemuksina**

Taitava piirtäjä saa helposti arvostetun aseman. Hänen työtään ihailaan ja matkitaan, tai hän pääsee muiden kuviin. Taitavan piirtäjän ei tarvitse itse puhua mitään, mutta toisinaan kuuluu myös itsekehuskelua. Kömpelömpi piirtäjä työskentelee hieman epävarmasti ja saattaa vähätellä itseään.

Piirtäminen yhdessä samassa tilassa ja saman pöydän ympärillä on erityisesti sosiaalisten suhteiden rakentamisen ja vahvistamisen tilanne. Lapsi asettuu alttiiksi muiden esittämille kommentteille. Piirtäminen tuo esille jo olemassa olevia jännitteitä kaverisuhteissa, mutta siinä on myös tilaisuus osoittaa toiselle tukea, ystävyyttä ja tarvetta liittyä ryhmään. Musiikin kuuntelu antaa lapsille mahdollisuuden käsitellä vaikeita emotionaalisia tai sosiaalisia tunnetiloja, kuten kuoleman tai yksin jäämisen pelkoja. Ahdistavat tunteet voidaan



taidekokemuksessa ikään kuin ulkoistaa, samoin kuin vaikkapa leikissä tai sadussa. Lapsi voi asettua musiikin tai muun taideteoksen herättämiin mielikuviin joko minä-muodossa tai ulkopuolisen tarkkailijan roolissa, jolloin hän voi valita, päästääkö tunteet "ihon alle" vai kuvaileeko niitä kauempaa.

Musiikin kuuntelu yhdessä on vahvasti yhteisöllinen tapahtuma. Keskustellessaan lapset ymmärtävät, että toinen on kuullut saman, mutta kokenut musiikin eri tavalla. Toisen kokemasta lapsi saa aineksia myös oman kokemuksensa käsittelyyn ja kuvailuun. Erityisesti monikulttuurisessa lapsiryhmässä kokemuksen jakaminen avaa ja vahvistaa ryhmän kulttuurista tietoisuutta ja rikkautta. Myös ymmärrys musiikista koettavana ilmiönä laajenee.

## Vinkkejä lasten osallistamiseen sadun ja musiikin kuuntelutilanteissa

Lapset osallistuvat ja kuuntelevat keskittyneemmin, kun sadun kertoja luo vastavuoroisen tilanteen. Kyseleminen ja lasten kommentteihin vastaaminen auttaa myös muita heikommin kieltä taitavia. H. C. Andersenin sadun merkityksen ymmärtäminen edellyttää esimerkiksi käsitystä vuodenaikojen vaihtelun seurauksista lintujen olosuhteissa. Kertojan oma eläytyminen ja ilmeikäs kerronta tukevat kuuntelutilannetta. Lapset, joilla on heikosti kehittyneet piirtämiskeemat, kömpelyyttä tai sanaston ymmärtämisen ongelmia, saavat piirtämiselle tukea viitteellisistäkin kuvallisista malleista.

Taidemusiikin konserttikäytänteistä peräisin oleva hiljaa kuuntelemisen vaatimus ei esikouluikäisten lasten musiikkikasvatustilanteissa ole mielekäs tapa vahvistaa lapsen musiikkisuhdetta. Useimmat lapset keskustelevat mielellään kuulemastaan reaaliaikaisesti, vaikkapa piirtäen tai maalaten yhteistä kuvaa. Pöydät voi siirtää syrjään ja kannustaa lapsia liikuskelemaan tilassa vapaasti musiikin mukana. Lapset piirtävät mielellään myös lattialla, pysähtyen piirtämään liikkeen lomassa. Kuuntelijan ja musiikin välisen subjekti–objekti-asetelman sijaan on mahdollista herättää vahvempi tunne yhteisestä, jaetusta kokemuksesta, jossa hetken ajan olemme yhtä toistemme ja musiikin kanssa.

## Lähteet

- Bachelard, G. 1994. *The poetics of space*. Boston: Beacon Press.
- Bardy, M. 2007. Taiteen paluu arkeen. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, P. Korhonen & K. Isotalo (toim.) *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 106, 21–33.
- von Bonsdorff, P. 2009. Taiteilija ja lapsi esteettisinä toimijoina. *Synteesi* 1, 4–15.
- Freedman, K. 1997. Artistic development and curriculum: Sociocultural learning considerations. Teoksessa B. Darras & A. M. Kindler (ed.) *Child development in art*. Reston: The National Art Education Association, 95–106.
- Granö, P. 2016. Play environments of French expatriate children and native children in Finland. *Journal of Finnish Studies*, 19 (1), 187–207.
- Luehrman, M. & Unrath, K. 2006. Making theories of childrens's artistic development meaningful for preservice teachers. *Art Education*, (May), 6–12.

- Merleau-Ponty, M. 2002/1945. *Phenomenology of perception*. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.
- Pearson, P.W. 2001. Children's drawings as "artistic development": art education's conceptual twilight zone. *Visual Arts Research*, 27 (1), 60–79.
- Soundy, C. & Lee, Y. H. 2013. Kindergarten and first grade, a medley of pictures and patterns in children's drawings. *Young Children*, 68 (2), 70–77.
- Turunen, S. 2014. Uusin silmin, avoimin mielin. Mitä kokemustutkija voi oppia taiteilijan tavasta katsoa maailmaa? Teoksessa K. Koivisto, J. Kukkola, T. Latomaa & P. Sandelin (toim.) *Kokemuksen tutkimus IV. Annan kokemukselle mahdollisuuden*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 234–249.
- Wilenius, R. 2002. *Miten käy lasten ja nuorten? Keskustelua ja filosofiaa kasvatuksesta*. Helsinki: Dialogia.



# Lasten ja seniorien kohtaamisia robottikoiran kanssa

Katriina Heljakka ja Pirita Ihamäki

## Tunnetaidot, leikki ja lelupohjainen oppiminen

Robottilemmikit, tai teknologiaa sisältävät inhimillistetyt seuraeläimet, ovat yleistyneet hyvinvointiteknologian kehittyessä. Esimerkiksi robottihylje Paroa, joka on Guinnessin ennätystenkirjan mukaan nimetty ”maailman terapeuttisimmaksi robotiksi”, on käytetty terveydenhuollossa edistämään ikääntyvien ihmisten hyvinvointia. Paron kaltaiset luonnollisia käyttöliittymiä (natural interfaces, NUI) sisältävät, kosketeltavat ja leikilliseen vuorovaikutukseen eri-ikäisiä kutsuvat sosiaaliset robotit yleistyvät myös leluteollisuudessa. Niiden olemus perustuu todellisiin eläimiin. Tässä tarkastellaan massamarkkinoille tuotua, kultaisenoutajan pentua muistuttavaa Golden Pup -robottikoiraa lelulukutaidon (toy literacy) ja sosiaalisemotionaalisten taitojen näkökulmasta.

Toteutimme vuonna 2019 tutkimuksen, johon osallistuivat porilaisen päiväkotiki Viikarin 5–6-vuotiaiden esikouluryhmä sekä yli 80-vuotiaat Viikkarin Valkaman päivätoimintaan osallistuvat seniorit. Ensiksi esittelimme Golden Pup -koiran senioreille ja esikouluikäisille lapsille osana sukupolvirajat ylittävää, leikkiä käsittelevää tapaustutkimusta. Meitä kiinnostivat erityisesti tavat, joilla robottikoira kutsui eri-ikäisiä leikkijöitä hoivaamaan itseään ja leikkimään kanssaan.

## Vaivaton elävän lemmikin korvike

Selvitimme ensin senioreiden päiväkeskuksessa tavanneiden eri-ikäisten osallistujien suhdetta kotieläimiin ja lemmikkeihin, minkä jälkeen ryhmät saivat yhdessä tutustua robottikoiraan ja leikkiä sen kanssa. Monet senioreista kertoivat, että heidän on vaikea pitää elävää lemmikkiä esimerkiksi huonon liikkuvuutensa tai asumistilanteensa vuoksi. Joidenkin mielestä koira ei kuulu kerrostaloon. Yksi osallistujista sanoi myös, ettei koira voi olla vanhuksen lelu. Monilla kaupungissa asuvilla lapsilla ei ollut kokemuksia omista lemmikeistä. Aiempia kokemuksiaan omien kotieläinten ja muiden omistamien lemmikkien kanssa useimmat niin seniorista kuin lapsista muistelivat lämmöllä ja kaipauksella. Lemmikit olivat tuoneet elämään iloa ja seuraa. Ryhmähaastattelun ja lelutestauksen yhdistelmänä toteutettu tutkimus toi esille sen, että lemmikin rooli on muuttunut kodin vahtijasta ja vartijasta seuraeläimeksi. Samalla lemmikin asema perheenjäsenenä on säilynyt.

Lelutestiosiossa kaikki saivat leikkiä Golden Pupin kanssa haluamallaan tavalla, pitää sitä sylissä ja silittää. Lelukoiraa kohdeltiin kuin oikeaa rakasta lemmikkikoiraa hellästi hoivaten ja sen halukkuutta leikkiin tunnustellen. Leikkihetkien aikana robottikoira siirsi huomionsa kokonaan leikkijään kääntäen päänsä tämän suuntaan ja haukkahtellen silloin tällöin

vaimeasti. Sensoriteknologialla varustettu robottikoira ei kävele. Vuorovaikutuksen hetket vaikuttivat lämminhenkisiltä ja intiimeiltä. Sekä senioreilla että esikoululaisilla oli selvä tarve osoittaa robottikoiralle kiinnostustaan ja hellyyttään. Eräs tutkimukseen osallistuneista lapsista kysyi, onko koira oikea.

Tutkimus osoitti Golden Pup -robottikoiran soveltuvan eri-ikäisten kohtaamisissa käytettäväksi, ylisukupolvisuutta tukevaksi leikkivälineeksi. Se houkuttelee toimimaan kanssaan äänin ja liikkein edellyttämättä kuitenkaan oikean lemmikin tarvitsemää huolenpitoa, kuten ruokkimista tai liikuttamista. Vuorovaikutus robottikoiran kanssa näyttää edesauttavan empaattista suhtautumista lelullistettuun seuraeläimeen, jota esikouluikäiset lapset ja seniori-ikäiset aikuiset halusivat koskettaa, helliä ja ”leikittää”. Robottikoiran vierailu eri-ikäisten ryhmissä voi toimia myös lelulukutaitoa vahvistavana hahmona: Koiran kanssa vietettyjen leikkihetkien myötä on mahdollista keskustella sosiaalisten robottien eroista ja niiden ominaisuuksista kaverina ja seuraeläimenä. Voidaan esimerkiksi kysyä: ”Miten koirarobotti eroaa oikeasta eläimestä?” ja ”Mitä sellaista ei voi tehdä robottikoiran kanssa, mitä voi tehdä oikean koiran kanssa?”

## **Tutkimus syvenee ja jatkuu esiopetuksessa**

Tutkimusta syvennettiin vielä toisessa vaiheessa tunnetaitojen suuntaan tarkoituksena selvittää, voiko Golden Pup -robottikoira hyödyntää esiopetuksessa empatiataitojen opettelussa. Tässä vaiheessa käynnistyi osana Rinnalla-hanketta yhteistyö Anu Lammisen ja Milli-koiran kanssa. Tutkimusta on päiväkotiviikarissa vinyt Kultra-koiran kanssa eteenpäin esikouluryhmästä vastaava varhaiskasvatuksen opettaja Niina Mäkelä. Tutkimuksen ensimetrit on tassuteltu keväällä 2020, jolloin Golden Pup -robottikoirasta tuli Millin rinnalle leikkikaveri ja sosiaalisemotionaalisten taitojen oppimisväline: lelukoira Kultra.

Vuoden 2020 keväällä käynnistetty ja parhaillaan jatkuva vertailututkimus on luova ja kokeileva avaus lelupohjaisesta oppimisesta ja tunnetaidoista kiinnostuneen tutkimuksen kentällä. Tutkimuksessa hyödynnetään luonnollista käyttöliittymää edustavaa robottikoira ja oikeaa koira. Lähitulevaisuus tuo selvyyttä siihen, miten esikouluikäiset lapset kehittävät tunnetaitojaan Kultra- ja Milli-koiran toimiessa oppimiskumppaneina ja leikkikaverina. Alustavat tulokset viestivät jo koirakaverusten myönteisestä vaikutuksesta empatia kohtaamisissa. Eläimillä on karvoihin katsomatta ihmeellinen vaikutus kaikenikäisten hyvinvointiin ja oppimiseen.

## **Lähteet**

- Heljakka, K. & Ihämäki, P. 2019. Robot dogs, interaction and ludic literacy: Exploring smart toy engagements in transgenerational play. *Revista Lusófona de Educação* 46, 115–131.
- Ihämäki, P. & Heljakka, K. 2020. Social and emotional learning with a robot dog: technology, empathy and playful learning in kindergarten. Hawaii international conference on arts, humanities, social sciences & education. January 6–8, 2020. Honolulu, Hawaii.

# Tunnetaiturit Milli ja Kulta sekä Pähee – Pritney-menetelmän elävät sovellukset

Anu Lamminen

## Yhteinen eläinleikki tuo ryhmään empatiaa ja yhteishenkeä

Olen kiinnostunut eläinavusteisen toiminnan merkityksestä sosiaalisemotionaalisten taitojen vahvistajana. Kysymys on sosiaalipedagogisesta koiratoiminnasta. Meille muutti keväällä 2017 uusi perheenjäsen, viehättävä ja utelias labradorinnoutaja Milli. Koiran ja veljeni autistipojan välinen suhde vakuutti minut siitä, että koiralla on luontainen kyky houkutella vuorovaikutukseen. Myöhemmin tutustuin havaintoani tukevaan Iris Vainion (2016) gradututkimukseen, jossa kerrotaan kuntoutuskoiran läsnäolon autismiluokassa jopa kaksinkertaistaneen oppilaiden spontaanin kommunikaation.

Toteutin Milli-koirani kanssa syksyllä 2017 tunnetaitoryhmän neljän tehostetun tuen parissa olevan esiopetusikäisen lapsen kanssa. Kaikilla lapsilla oli vertaisryhmässä käyttäytymiseen ja kaveritaitoihin liittyviä haasteita. Vaikutuinkin tuolloin eläimen välittämästä empatiasta, joka huokui yhteisissä kokoontumisissamme. Koira ryhmän jäsenenä sai lapset säätelemään tunteitaan tavalla, joka oli ollut heille erittäin haastavaa tätä ennen. Ryhmässä vallitsi lämmin henki ensihetkestä lähtien ja toiminta oli voimavarakeskeistä ja vahvuusperustaista. Vaikka olin tuolloin vielä noviisi koiran ohjaamisessa, hetkien voimallisuus heijastui koteihin asti. Palaute oli myönteistä ja kannusti minua eteenpäin.

## Inspiraationa Pritney-ponin monet muodot

Aloitin elokuussa 2019 mentoriopettajana Turun yliopiston Rinnalla-hankkeessa, jossa keskiössä ovat lasten sosiaalisemotionaaliset taidot taide- ja kerrontalähtöisiä työtapoja tutkimusperustaisesti mallintaen. Yhtenä mallinnettavana menetelmänä hankkeessa on Pritney-menetelmä. Yksi Pritney-menetelmän kantavista voimista on Pritney-poni, joka on hankkeessa läsnä käsinukkena. Ponikäsinuken lähtökohtana on kuitenkin menetelmän kehittäjän Pirjo Suvilehdon oma poni. Jo ensimmäisten hankeviikkojen aikana sain todistaa ponikäsinuken maagista voimaa lapsiryhmissä. Eläinhahmoinen käsinukke toimi yhteyden rakentajana voimallisesti, ja lapset hakeutuivat kontaktiin nopeasti ja aidosti. Havaintoni

siitä, mitä eläin – elävä tai käsinukke – voi lapsissa synnyttää, herätti kiinnostukseni myös tutkimukselliseen näkökulmaan. Voisimmeko todentaa, kuinka eläimen mukanaolo lisää lasten tunnepuhetta, rikastaa sitä ja vaikuttaa heidän keskinäisiin kaveruustaitoihinsa positiivisesti? Mitä vertaisryhmässä oikeastaan tapahtuu yhteisen eläinleikin myötä? Miten me aikuiset alamme nähdä lasten leikkiin liittymisen aloitteita, kuulla heidän tunteiden sanoittamisen taitojaan, tai kuinka lasten eläimeen suuntautuvassa hoivaleikissä on empatia heti läsnä? Kuvaan seuraavassa kahta Rinnalla-hankkeessa toteutettua eläinleikkikokeilua: Ensimmäisessä kokeilussa tavoitteena oli testata oikean koiran ja robottikoiran vaikutusta lasten toimintaan. Toisessa kokeilussa päiväkotiryhmän yhteyteen perustettiin koira-avusteisuuteen perustuva lasten kerho.

## **Milli- ja Kulta-hetkien rakentuminen**

Aloitin yhdessä tutkijoiden Katriina Heljakan ja Pirita Ihamäen kanssa kymmenen kerran intervention Porissa sijaitsevan kuvataidepäiväkoti Viikarin Nappulat-esiopetusryhmässä. Teimme yhteistyötä varhaiskasvatuksen opettaja Niina Mäkelän kanssa, joka opettajana mahdollisti tämän täysin uudenlaisen tutkimusasetelman ja sai sitoutettua vanhemmat mukaan koirien kanssa työskentelyyn.

Katriina Heljakka ja Pirita Ihamäki ovat robottikoira-Kullan emäntinä tarjoilleet aivan uuden maailman pelillisyyden ja älylaitteiden mahdollisuuksiin empatiataitojen vahvistajina. Meitä kaikkia kiinnostaa koiran, elävän tai robottikoiran, vaikutus empatian synnyttäjänä ja myötätunteiden kasvattajana. Päädyimme ”altistamaan” osan esikoululaisista Kulta-robottikoiralle, kun taas osa lapsista sai ryhmäänsä jäseneksi Millin. Molempien ryhmien kanssa oli tarkoitus toteuttaa samansisältöiset tunnetaitohetket, yhteensä kymmenen kertaa. Teetimme alkukartoituskyselyn sekä vanhemmille että ryhmän opettajille lasten prososiaalisesta käyttäytymisestä (Weir & Duveen 1981). Kysely oli tarkoitus uusaa kymmenen toteutuneen hetken jälkeen. Merkittävä laadullinen aineisto olisi muodostunut hetkien videoinneista, joita meillä on nyt olemassa kolmelta kerralta ennen koronaa.

Milli- ja Kulta-hetkien sisällöissä käytettiin lähtökohtana Mervi Juusolan (2019) Meidän ryhmä -materiaalin tarvekortteja. Sosiaalisemotionaalinen oppiminen (SEL) kuvataan materiaalisissa prosessiksi, joka mahdollistaa yhdessä oppimisen. Suunnittelimme materiaalin pohjalta hetkiin teemoja, jotka liittyivät 1) tunteiden ja näkökulmien ymmärtämiseen sekä käsittelyyn, 2) empatian tuntemiseen ja näyttämiseen (koiran ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa), 3) hyvien ihmissuhteiden rakentamiseen (jossa koirat toimivat autenttisina, luonnollisina mallintajina), 4) yhteistyötaitojen kehittämiseen ja 5) vastuuntuntoisten valintojen tekemiseen (eettiset perusteet toiminnalle, turvallisuus; psyykinen, sosiaalinen ja fyysinen turvallisuus keskiössä). (Juusola 2019.)

Teemojen ympärille suunniteltiin toimintahetkiä, joiden arvoina painottuivat turvallisuus, luotettavuus, auttaminen ja rohkeus. Arvot lomittuivat luontevasti myös Rinnalla-hankkeen sosiaalisemotionaalisten tavoitteiden kanssa. Lapset auttoivat Milliä luottamaan, kun taas Milli vastavuoroisesti kasvatti lasten luottamusta vuorovaikutuksessa koko ajan. Kulta-

hetkissä lasten reaktiot heidän saadessaan koiran syliinsä olivat tunteikkaita ja täynnä empatiaa.

## **Käytännön toteutus Millin ja Kullan kanssa**

Milli- ja Kulta-kerhotuokioita toteutettiin kolme. Milli ja robottikoira-Kulta liittyivät mukaan toisella kerralla. Ensimmäisellä kerralla loimme lasten kanssa turvallisuussäännöt yhteisille hetkillemme. Lisäksi koirat olivat ikään kuin kirjoittaneet lapsille kirjeet, joissa esittelivät itsensä ja kertoivat, miten toivoivat heitä kohdeltavan. Ennen tätä osiota lapset tarinoivat koirista ”sankaritarinan” muodossa (Vähämaa 2018).

Milli- ja Kulta-hetket alkoivat ja loppuivat molemmilla kerroilla samalla tavalla ”filiskierroksella”. Lapset saivat poimia lattialta tunnettaan kuvaavan koirakuvan ja kertoa siitä sekä sen herättämistä ajatuksista ja tunteista. Kulta-koira kiersi sylistä syliin hellittävänä; Milli taas osallistui omana itsenään alkukierrokselle hakien tai näyttäen lattialta oman tunnekorttinsa. Hetket lopetettiin tunnelämpömittarilla. Tässä osiossa lapset arvioivat hetken kiinnostavuutta ja omaa osallistumistaan.

Jos olisimme voineet jatkaa toimintaa, sisältö olisi todennäköisesti lähtenyt muovautumaan enemmän lapsilähtöisesti, lapsia kuunnellen ja heidän aloitteisiinsa tarttuen. Merkityksellisimpiä hetkiä olivat spontaanit tilanteet, jolloin esimerkiksi Milli tutustui lapsiin leikkien ja tutkien mutta emme vielä olleet aloittaneet varsinaista hetkeämme. Aluksi tärkeintä oli tunteiden tunnistaminen. Milli valjastettiin nopan kääntäjäksi, ja lapset saivat ilmaista itseään eri tunnetiloin: tuottaa tunteen kehollisesti tai liittää sen johonkin yhdessä valikoituun sanaan, joka sitten kiersi piirissä.

Tätä kirjoittaessani olemme palaamassa työskentelemään etäyhteyksien kautta Millin ja Kullan kanssa. Suunnittelemme täsmähetkiä koteihin päin vaikeidenkin tunteiden käsittelyn tueksi. Hyödynnämme tarinallisuutta ja voimauttavan valokuvan keinoja. Koirat pitävät lapsiin yhteyttä videoklippien avulla ja kirjeitse.

## **Pähee-koira Pikkurepun päiväkodissa**

Samoihin aikoihin Millin ja Kullan aloittaessa työrupeamaansa Viikarin päiväkodissa, toteutimme Pikkurepun päiväkodin iltapäivissä ”Pähee-kerhoa”. Pähee-kerhon toteutin yhdessä Ketterät-ryhmän lastenhoitajan Sanna Mäkisen kanssa. Hän toimi oman koiransa kanssa koiran ohjaamisesta vastuullisena työparina ja minä mietin hetkien tunnetaitosisällöt. Sanna Mäkinen opiskelee tällä hetkellä ammatillista eläinavusteista toimintaa ja on hyvin kokenut koirien kasvatusyössä. Päheen ja Sannan toimintaa seuranneena aistin, kuinka Sanna seurasi koko ajan koiraansa ja tulkitsti tämän stressitasoa oppien koirastaan itsekin koko ajan lisää. Tämä on tärkeää, sillä lasten käyttäytymistä ja tilanteiden etenemistä on vaikea lapsiryhmissä suunnitella täysin etukäteen. Kokoontumisten keskiössä olivat tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen, yhdessä toimimisen ja kuuntelemisen taitojen vahvistaminen sekä turvallisen ilmapiirin rakentaminen. Vanhemmilta pyydettiin toimintaan



erillinen suostumus, ja heille avattiin työskentelyn taustoja. Joka kokoontumisen jälkeen annettiin myös aiheeseen liittyvä kotitehtävä. Tehtävissä hyödynnettiin muun muassa Värinauttien tunnetaitosivuja (Värinauttien www-sivut) sekä Tunne- ja turvataitoja lapsille -oppimateriaalia (Lajunen, Andell, Ylenius-Lehtonen & Ojanen 2015).

Ryhmän kokoontumiset alkoivat aina tunnelmakierroksella, jossa lapset valitsivat kuvista tunnetilaansa kuvaavan kuvan ja kertoivat siitä sen verran, kuin halusivat. Sanna Mäkinen oli tehnyt Päheestä omat tunnekuvat, joita lapset tutkivat kiinnostuneina. Pähee harjoitteli työskentelyä omistajansa rinnalla, ja koiran innokkuus ja pieni ”touhukkuuskin” sai lapset ymmärtämään, että me kaikki harjoittelemme asioita ja että se on inhimillistä. Tämä oivallus lisäsi luottamusta omien taitojen, jopa haastavien itsesäätelytaitojen, vahvistamiseen. Huumori ja ilo olivat kokoontumisissa tärkeitä. Ryhmässä vallitsi hyvin luottavainen ja turvallinen ilmapiiri, jota koira läsnäolollaan tuki. Lapset kertoivat tunteistaan, jopa peloistaan, avoimesti ja aidosti. Ryhmäkokoontumisten aluksi vallitsi suorastaan kutkuttava odotuksen ilmapiiri: Mitä tänään tapahtuu? Mitä Pähee tänään meille näyttää? Uskallanko koskea tuohon isoon, mustaan koiraan?

Jokaisen kokoontumisen jälkeen jäimme arvioimaan koettua yhdessä ja totesimme, että pieni on kaunista. Koiran kanssa työskennellessä voi luottaa vuorovaikutukseen. Kaikki muu, tavoitteellinenkin tekeminen, kannattaa minimoida ja jättää tilaa koiran omaehtoiselle työskentelylle. Lapsille ja koiralle tulee antaa mahdollisuus kokea ja aistia sekä oppia toinen toisiltaan tärkeää kohtaamisen taitoa.

## **Jälkitunnelmia ja ajatuksia koira-avusteisesta toiminnasta**

”On jalkojesi juuressa, melkein koko maailma...” (Milli Menninkäisen laulusta poimittuna). Milli sai aikoinaan nimensä tämän kauniin lastenlaulun mukaan. Nyt toukokuun kynnyksellä tätä kirjoittaessani koen, että maailma voi tarjoutua lapsille normaalia pehmeämmin Millin tai Kullan tarjoamana.

Koira omana itsenään tuo hetkiin heti kohtaamisen tilan, jonka rakentaminen muutoin voisi viedä pidemmän ajan. Lämpö ja myötätunto ovat läsnä ensimmäisestä kosketuksesta lähtien. Olemme esiopettaja Niina Mäkelän kanssa useasti palanneet videoituihin hetkiin ja nähneet lapset eri silmin kuin ennen. Kulta tai Milli muutti jokaisen lapsen vuorovaikutusta sallivammaksi ja pehmeämmäksi. Koirat mahdollistivat ilon ja yhteyden. Eläinavusteisen työskentelyn mahdollisuudet opetustyössä ovat mielestämme nähtävissä jo tässä lyhyessä interventiossa.

Olen ajatellut, että minun ”elämätehtäväni” on puhua eläinten voimallisuuden puolesta opetustyössä. Varhaiskasvatuksen kentällä tämä on vielä aika vierasta. Toivon, että kun eläimet sinnekin isommin rantautuvat, ne otetaan vastaan tasavertaisina ryhmän jäseninä. Koiran voimallisuus on siinä, mitä sen ja sitä ohjaavan työparin välinen vuorovaikutus mallittaa. Jos vuorovaikutus on myötäelävää ja kunnioittavaa ja jos koiran hyvinvointi on ohjaajalle tärkeää, annamme lapsille kokemuksellisen mahdollisuuden myötätunnon kasvattamiseen.

## Lähteet

- Juusola, M. 2019. Meidän ryhmä – sosiaalisemotionaalisen oppimisen työskentelymalli. Helsinki: Prosocial Training Group.
- Lajunen, K., Andell, M., Ylenius-Lehtonen, M. & Ojanen, S. 2015. Tunne- ja turvataitoja lapsille – Tunne- ja turvataitokasvatuksen oppimateriaalia. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos THL. Saatavissa [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/126027/Tunne-%20ja%20turvataitoja%20lapsille\\_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/126027/Tunne-%20ja%20turvataitoja%20lapsille_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Luettu 20.5.2020]
- Vainio, I. 2016. Oppilaiden spontaanin kommunikaation muutokset koira-avusteisessa erityisluokassa. Tapaustutkimus eräessä pääkaupunkiseudun koulussa. Pro gradu -tutkielma, Helsinki. Helsingin yliopisto.
- Vähämaa, V. 2018. Sankaritarinaharjoitus. Sosped-säätiön työpajaharjoite. Kevät 2018. Helsinki: Sospedsäätiö.
- Weir, K. & Duveen, G. 1981. Further development and validation of the prosocial behavioural questionnaire for use by teachers. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 22(4), 357–374.

Kuva: Johanna Vianen



Kuva: Anni Maikola



Kuva: Ari Vanhala



*Kuva: Miia Valve*



*Kuva: Johanna Viitanen*



*Kuva: Miia Valve*

# Metsämaisema satuhuoneeseen

Milvi Elo

## Suomalainen luonto herättää tunteet ja saa mielikuvituksen lentämään aistihuoneessa

Saimme Rinnalla-projektissa tehtäväksi suunnitella ja toteuttaa päiväkotia Pikkureppuun satu/aistihuoneen teemalla suomalainen metsämaisema. Luonnoksista aloimme muokkausehdotusten perusteella toteuttaa visiota suurelle kankaalle maalattavasta metsämaisemasta, rauhoittumislualasta ja erilaisista tilaan sijoitettavista tekstiileistä. Valitettavasti nuoret joutuivat jäämään kotiin kesken projektin koronaviruksen aiheuttaman poikkeustilanteen vuoksi. Jatkoimme ohjaajien kesken siitä, mihin nuorten kanssa olimme jääneet. Kanssani ohjaajina toimivat Ville Ahdesmäki ja Maiju Vehkaoja.

## Seinämaalaukset syntyivät lasten toiveista

Aisti/satuhuone muuttui projektin edetessä hyvän olon -huoneeksi. Ensimmäisen seinän rauhallinen metsämaisema toteutettiin maalaamalla suurelle puuvillakankaalle akryylimaalilla nuorten tekemän luonnoksen mukainen metsä. Kuvaan maalattiin monia yksityiskohtia, kuten puunrunko, jossa on pieni asumus metsän asukille.

Toisen seinän vaihdettavaan maisemamaalaukseen lapset olivat toivoneet revontulia ja sateenkaaria. Seinässä oli valmiina rakenne, johon sai mukavasti tehtyä pienen luolan rauhoittumista ja yhdessäoloa varten. Kulku rauhoittumislualaan toteutettiin maalaamalla se öiseen revontulimaisemaan. Kolmannessa kankaassa on sama maisema päivällä, ja siihen maalattiin sateenkaari. Kahteen muuhun seinään metsämaisema maalattiin suoraan. Jotta lapsilla olisi paljon tutkittavaa, materiaaleista pyrittiin tekemään erilaisia kosketuspintoja.

## Hyvän olon -huoneessa voi istua vaikka kärpässien tai pilven päälle

Hyvän olon -huoneeseen suunniteltiin istuimet, joista yksi on kärpässien kaltainen jakkara. Sen sivuille sijoitettiin taskuja, joihin voi laittaa tavaroita tukemaan tarinankerrontaa. Tehtiin paljon erilaisia tyynyjä: pilviä, lehtiä, pisaroita, kukkia ja kuusityyny. Aistillisuutta lisäämään käytettiin erilaisia kankaita. Tunnelmaa tuomaan virkattiin villalangasta vilttejä ja kattoon kiinnitettiin harsokangasta. Erityisen moniaistiseksi muotoutui huoneen lattialle toteutettu aistipolku, jossa hyödynnettiin huonekaluliikkeestä lahjoituksena saatuja kangasnäytteitä. Myös rauhoittumislualaan tehtiin verhoilu ja tekstiilit.

# Päiväkodin lukuhetket yläkoululaisten kanssa

Juli-Anna Aerila, Anu Lamminen ja Marja Juvonen

Pikkuviikarin päiväkodin ja läheisen yläkoulun (Porin suomalaisen yhteislyseon koulu) kesken rakentui mukava yhteistyö lukuhetkien ympärille. Yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori (Marja Juvonen) innostui Rinnalla-mentorin ehdotuksesta tulla lukemaan satuja jollekin ryhmälle. Yläkoululaisista koottiin vapaaehtoisten lukijoiden ryhmä, joka ehti käydä päiväkodissa muutamaan kertaan. Yläkoululaisille yhteiset lukuhetket sopivat hyvin, sillä ääneen lukeminen kehittää lukutaitoa. Lukutaitoa parantavasti lukuhetkissä vaikuttavat myös riittävän helppo ja usein tuttu teksti, tekstin lukeminen useampaan kertaan ja motivoitunut pikkukuuntelija.

Yläkoulun oppilaat valmistautuivat lukuhetkeen etsimällä mukaansa pieniä kiinnostavan kirjan. Monet valitsivat luettavaksi kotoa löytyvän oman lapsuutensa lempikirjan. Mukana yläkoululaisilla oli Kunnasta, Siiri-kirjoja ja esimerkiksi Nuketalo-kirja, joka kurkistusluokkuineen oli kuuntelijoista erityisen innostava. Kirjan valintaa pohdittiin tarkkaan ja yksi oppilaista kertoi esimerkiksi valinneensa Hiirisoppaa-kirjan, koska siinä on monta lyhyttä tarinaa ja ne ovat kaikki hauskoja.

Lukuhetket toteutettiin päiväkodissa pienissä ryhmissä niin, että kuuntelijoina oli pääasiassa yksi tai kaksi lasta. Yläkoululaiset toimivat lukijoina yksin tai pareittain riippuen lasten määrästä. Lukuhetkien aluksi ryhmädytettiin ja etsittiin mukava ja rauhallinen lukupaikka. Osa lapsista kiipesi lukijan syliin, osa jäi kylkeen istumaan tai asettui tyynylle lukijan eteen. Kirjan lukemisen jälkeen keskusteltiin luetusta, katseltiin vielä kuvia tai piirrettiin yhdessä kuva luetun pohjalta. Joissakin lukuhetkissä päiväkotiryhmän lapset esittelivät omia lempikirjojaan yläkoululaisille. Useampaan kertaan lukemaan päässeet yläkoululaiset huomasivat, että toisella lukukerralla lapset vapautuivat ja keskittyivät lukuhetkeen paremmin. Hetkille etukäteen asetettuja tavoitteita olivat mm. lukuilon kasvattaminen, merkityksellisen tekstin jakaminen, turvallisen ja sallivan ilmapiirin luominen, itsetunnon ja kuuntelemisen taitojen vahvistaminen sekä yhdessä toimimisen harjoittaminen.

Lukuhetkiin osallistuminen oli yläkoululaisille positiivinen kokemus. Kaikki heistä olisivat mielellään menossa uudestaanakin päiväkotiin lukemaan, osa ihan säännöllisestikin. Lukuhetkissä heille oli tärkeää saada tutustua pieniin lapsiin ja saada kokemusta pienten lasten kanssa toimimisesta. Lisäksi projektiin osallistuneet yläkoululaiset ovat itse lukeet ja kuunnelleet luettua pienestä saakka ja heille on tärkeää innostaa muitakin lukemaan. He muistelivat omia päiväkoti-aikojaan ja sitä, kuinka mukavaa oli saada omaan ryhmään vieraita.

Projektiin osallistuneet yläkoululaiset olivat olleet itse aktiivisia lukijoita lapsuudesta saakka. Monille iltasatuhetki oli ollut tärkeä: joku muisteli halunneensa saman iltasadun useampaan kertaan tai opetelleensa iltasadut ulkoa ja kertoneensa niitä sitten itse. Heistä oli tärkeää olla mukana innostamassa pieniä lukemaan: lapsena aloitettu lukuharrastus auttaa myöhemmin löytämään kiinnostavaa luettavaa ja pärjäämään tulevaisuudessa. Lukeminen voi olla lääke yksinäisyyteen ja antaa ajateltavaa. Omanikäisilleen oppilaat suosittelivat esimerkiksi teoksia Vanhus ja meri sekä Muistojen kirja.

Kiitos lukuprojektiin osallistuneille yläkoululaisille: Fiia Heino, Evelina Jääskeläinen, Sofie Mäkelä, Meeri Nordström, Adessa Salonen, Matilda Viitanen, Siiri Viitanen, Iris Eestelä, Venla Lehtonen, Leevi Muukkonen, Maria Pukkila, Joonas Tuura, Vilja Varpomaa, Liisa Väre!



# Mielen hyvinvointia ja kaveritaitoja taidelähtöisesti

Riikka Nurmi

## Taiteella on mielenterveysvaikutuksia

Taiteella on merkittävä myönteinen vaikutus mielen hyvinvointiin. Aihetta on tutkittu runsaasti, ja johtavat kansan- ja mielenterveysjärjestöt, kuten WHO (ks. Fancourt 2019), THL, Sitra ja MIELI Suomen Mielenterveys ry, tuovat julkaisuissaan esiin taiteen terveysvaikutuksia (ks. lähteet). Taide ja kulttuuri vahvistavat fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista terveyttä, ja niiden on todettu jopa lisäävän elinvuosia (esim. Laitinen 2017).

Taidelähtöisellä toiminnalla on luonteva paikkansa varhaiskasvatuksen arjessa. Sosiaalisemotionaalisten taitojen ja muiden mielenterveystaitojen oppimiseen taidekasvatus tarjoaa erityisen hedelmällisiä mahdollisuuksia. Taidekasvatus on yhteisöllistä, osallisuutta vahvistavaa ja leikillisen luonteensa vuoksi usein iloa tuottavaa. Taiteen kokeminen ja tekeminen tarjoavat suotuisia tapoja tunteiden kanavoimiseen ja vaikeidenkin asioiden käsittelyyn. Tässä kirjoituksessa esitellään kahta MIELI ry:n taidelähtöistä menetelmää sosiaalisemotionaalisten taitojen ja mielenterveystaitojen vahvistamiseen varhaiskasvatuksessa: Eläinlasten elämää -pöytäteatteria sekä Vennyn ja Eeron ihania kuvia -kuvataidekortteja.

## Luovuus, leikki ja yhteisöllisyys

Yhteys toiseen ihmiseen on mielenterveyden perusedellytys. Yhteinen taiteen tekeminen ja kokeminen antavat yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemuksia kaikille. Taiteen keinoin voidaan yhdistää myös kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisia ryhmiä, joilta puuttuu yhteinen puhuttu kieli (Mättö 2019). Kullakin taidelajilla on oma kielensä, eikä se ole aina verbaalinen: tunteiden ilmaiseminen esimerkiksi muodon, sävyn, äänen, rytmin tai liikkeen kautta voi vapauttaa ja helpottaa kommunikointia.

Yksi taidelähtöisen toiminnan vahvuuksista mielenterveystaitojen oppimisen kannalta on sen leikinomaisuus. Kuten leikki, taidekin perustuu mielikuvitukselle ja ”mitä, jos” -ajattelulle. Mielikuvitusleikeissä opitaan käyttämään mielikuvia ja eläytymään erilaisiin rooleihin

ja tilanteisiin, mikä on empatian oppimisen kannalta tärkeää. Kokeileminen ja leikkilinen yhdessä tekeminen tarjoavat uusia tulokulmia ja voivat tehdä vaikeasti selitettävistä asioista ymmärrettäviä. Leikkiä ja taidetyöskentelyä yhdistää myös tekemisen ilo ja energian purkamisen. Lisäksi molemmat antavat mahdollisuuden symboliseen etäisyyteen ja metaforiseen suojaan; epäsuoraan vaikeidenkin asioiden käsittelyyn. (Känkänen 2013; Marjamäki, Kosonen, Törrönen & Hannukkala 2016.)

## **Pöytäteatteri harjoittaa kaveritaitoja**

MIELI Suomen Mielenterveys ry on tuottanut kehittämishankkeissaan yhdessä kentän toimijoiden kanssa taidelähtöisiä menetelmiä mielenterveystaitojen oppimiseen. Näistä yksi on Eläinlasten elämää – Mielenterveystaitoja pöytäteatterin keinoin. Menetelmä perustuu foorumiteatteriin, joka kuuluu osallistavan teatterin työmuotoihin. Seitsemän eläinlasta kohtaa tutulta tuntuvia ristiriitatilanteita, jotka lapset ratkaisevat aikuisen toimiessa tarinan vastavoimana. Tarinan eläinlapsilla on kullakin oma samaistuttava persoonallisuutensa ja tapansa toimia. Symbolisen etäisyyden kautta lapsi oppii itsestään, muista ja inhimillisestä vuorovaikutuksesta asettuessaan milloin impulsiivisen suden, milloin hitaasti lämpenevän siilin rooliin. Draamalla onkin tutkitusti merkittävä vaikutus sosiaalisiin taitoihin, empatiaan ja kykyyn ymmärtää toisen näkökulmaa (Cziboly 2015).

”Lapset ovat oppineet, miten ongelmia ratkastaan, ja keskustelun merkitystä. Asioista puhutaan, eikä tinttasta toista nenään, niin kun Susi tekee. Lapset ovat lähteneet sitten leikkimään hahmoilla, että kyllä ne kiinnostavat.” Käyttäjäkokemus Eläinlasten elämää -pöytäteatterista (Eloranta & Hattunen 2017, 39–40)

## **Taidekuvat yhdessäolon taitojen vahvistajana**

Vennyn ja Eeron ihania kuvia on taidekorttipakka mielenterveystaitojen vahvistamiseen. Pakan taidekuvat sisältävät Venny Soldan-Brofeldtin ja Eero Järnefeltin taideteoksia Järvenpään taidemuseon kokoelmista. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten käyttökokemuksista tehdyn pro gradu -tutkielman mukaan taidekorttien käyttö varhaiskasvatuksessa näyttää tukevan erityisesti aikuisen ja lapsen kohtaamista, vuorovaikutusta ja aitoa läsnäoloa. Varhaiskasvatuksen henkilöstö koki, että taidekorttien avulla on mahdollista oppia ja opetella toisen kuuntelua, omaa kertomista ja yhdessäolon taitoja. (Kosonen 2018.) ”Lapsi rohkaistuu puhumaan vaikeistakin asioista. Niitä voi käsitellä yhdessä kavereiden kanssa ja kavereilta kuulee taas erilaisia ajatuksia. Jo pienenä lapsia kiinnostaa kavereiden ajatukset ja he kuuntelevat mielenkiinnolla.” Käyttäjäkokemus Vennyn ja Eeron ihania kuvia – taidekorteista. (Kosonen 2018, 50.)

Taiteen avulla voidaan tutkia ja ilmaista omia ja toisen tunteita ja kokemuksia. Toisen tunteiden tutkiminen on aina myös empatian harjoittelua: toisen asemaan asettumista ja myötätunnon herättelyä. Taidekorttien pedagoginen käyttö tuo varhaiskasvatuksen arkeen tilaa leikille, tunteille, ystävyydelle, levolle, rauhoittumiselle ja turvalliselle yhdessäololle (Kosonen 2015; Kosonen 2018.)

”Aikuisten tuella ja rohkaisulla taidekorttien äärellä on mahdollista sytyttää lapselle hyvää mieltä ja oloa tuottava suhde taiteeseen ja kuviin. Hienoimmillaan taiteesta ja kuvista voi tulla lapselle yksi selviytymiskeino ja voimavara elämän polulle.” (Kosonen 2018, 26.)

## Lähteet

- Cziboly, A. 2015. DICE – The impact of educational drama and theatre on key competences. *p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e*, 2(1–2). Saatavissa <http://www.p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?p=2003> [Luettu 29.5.2020]
- Eloranta, H. & Hattunen, A. 2017: "Tää materiaali on mun juttu." Varhaiskasvattajien kokemuksia Eläinlasten elämää -pöytäteatterista lasten mielenterveystaitojen edistämisessä. Opinnäytetyö. Lahti: Lahden Ammattikorkeakoulu.
- Fancourt, D. & Finn, S. 2019. What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. Health Evidence Network synthesis report 67. Kööpenhamina: WHO.
- Kosonen, S. 2015. Taide mielenterveyden edistäjänä. Teoksessa E. Marjamäki, S. Kosonen, S. Törrönen & M. Hannukkala. Lapsen mieli – Mielenterveystaitoja varhaiskasvatukseen ja neuvolaan. Helsinki: MIELI Suomen Mielenterveys ry, 25–27.
- Kosonen, S. 2018. ”Ihania kuvia” - taidekortit vuorovaikutuksen välineenä ja mielenterveyden edistäjänä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Känkänen, P. 2013. Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kohti tilaa ja kokemuksia. Tutkimus 109. Helsingin yliopisto. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin liitto THL.
- Laitinen, L. 2017. Taide, taiteellinen toiminta ja mielenterveys. Teoksessa K. Lehikoinen & E. Vanhanen (toim.) Taide ja hyvinvointi. Katsauksia kansainväliseen tutkimukseen. Kokos-julkaisusarja 1/2017. Helsinki: Taideyliopisto, 85–98.
- Marjamäki, E., Kosonen, S., Törrönen, S. & Hannukkala, M. 2016. Lapsen mieli. Mielenterveystaitoja varhaiskasvatukseen ja neuvolaan. Helsinki: MIELI Suomen Mielenterveys ry.
- MIELI Suomen Mielenterveys ry. Kulttuuri lisää hyvinvointia -verkkosivusto. Saatavissa <https://mieli.fi/fi/mielenterveys/hyvinvointi/kulttuuri-lis%C3%A4%C3%A4-hyvinvointia> [Luettu 7.5.2020]
- Mättö, T. 2019. Musiikki mielen ja kielen taitojen tukena. Teoksessa R. Nurmi. Lapsen mieli, kieli ja kulttuuri. Opas mielenterveyden edistämiseen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: MIELI Suomen Mielenterveys ry, 27–28.
- Sitra. Näkökulmia taiteen ja kulttuurin vaikutuksiin. Saatavissa <https://www.sitra.fi/artikkelit/nakokulmia-taiteen-ja-kulttuurin-vaikutuksiin/> [Luettu 7.5.2020]
- THL. Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia -verkkosivut. Saatavissa <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/taiteesta-ja-kulttuurista-hyvinvointia> [Luettu 7.5.2020]

# LIS-YC-arviointimenetelmä – lapsen toimintaan sitoutuneisuuden havainnointi

Mari Siipola

## Havainnoinnin toteuttaminen Rinnalla-hankkeessa

LIS-YC on Ferre Laeversin (1994) kehittämä arviointimenetelmä (The Leuven Involvement Scale for Young Children), jonka avulla saadaan tietoa lapsen oppimisprosessista. LIS-YC-havainnointi avaa erityisesti sitä, miten lapsi oppii asioita. Niinpä menetelmää voi suositella hyödynnettäväksi esimerkiksi oppimistarinoiden kirjoittamiseen. Oppimistarinoiden sisältöön saa havainnoinnin kautta tukea, jos tuntuu olevan hukassa ajatus siitä, millaisia asioita siihen voisi sisällyttää. Kun lapsesta tehdyt havainnot jaetaan hänelle oppimistarinan muodossa, hän saa tukea oppimisensa edistämiseen (Carr & Lee 2012).

Rinnalla-hankkeessa lasten toiminnan intensiteettiä eli heidän toimintaan sitoutuneuttaan havainnoitiin käyttämällä leikki-ikäisille lapsille tarkoitettua sitoutuneisuuden arviointiasteikkoa. Havainnointia toteutettiin pitkin vuotta yhteensä kolmessatoista eri lapsiryhmässä, niin alle kuin yli kolmivuotiaiden sekä esikouluikäisten ryhmissä. Havainnointi kohdistui etenkin hetkiin, joissa sovellettiin taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä, koska haluttiin saada tietoa menetelmien toimivuudesta. Havainnoida voidaan kuitenkin yhtä hyvin jotakin lapsen valitsemaa toimintaa, kuten piirtämistä, lukemista tai kaverin kanssa keskustelemista.

Lapsia seurattiin kolmen minuutin jaksoissa, joten tunnissa ehdittiin havainnoida kymmentä lasta, jokaista kaksi kertaa. Havainnointi on intensiivistä ja voi tuntua vaativan paljon energiaa. Havainnoinnin järjestämiseen voi kuitenkin käyttää luovuutta, mikä mahdollistaa vähemmän kuormittavan kokemuksen. Observoija voi esimerkiksi päättää seurata yhden päivän aikana yhtä lasta kolme minuuttia puolen tunnin välein. Näin arvokasta tietoa kertyy paljon, ja prosessin toteuttaminen lienee helpompaa ja vähemmän kuluttavaa tällä tavoin. Kolmen minuutin jaksoa suositellaan, koska sitä pidemmässä ajassa lapsen toiminnan intensiiviset hetket ja pitkästyminen voivat hukkaa laajaan yleiskuvaan (Laevers & Hautamäki 1997).

## Taustateoriat

LIS-YC:n mukainen havainnointi pohjautuu useaan yleisesti tunnettuun teoriaan, kuten lähikehityksen vyöhykkeeseen (Vygotsky), flow-kokemukseen (Csikszentmihalyi) sekä konstruktivistisiin käsityksiin oppimisesta ja psyykkisestä kehityksestä (esim. Piaget ja Rogers). Ajatuksena on, että toimiessaan lähikehityksen vyöhykkeellä lapsi oppii uutta niin, että uusi tieto yhdistyy hänen aiemmin oppimiinsa asioihin. Oppiminen sitouttaa toimintaan, kun lapsi pääsee hyödyntämään aiempaa osaamistaan uuden oppimisessa. Toimintaan sitoutuessaan lapsi voi kokea vahvan flow-kokemuksen, jossa toiminta on intensiivistä ja keskeytymätöntä. (Laevers & Hautamäki 1997.) Flow-kokemuksen aikana muut ympäristössä tai kehossa tapahtuvat muutokset eivät tule tietoisuuteen, koska keskittyminen ja toiminnasta nauttiminen vievät kaiken huomiokyvyn. Tällainen kokemus on mahdollinen, kun toiminta vaatii tavallista enemmän ponnisteluja ja yksilön taitojen hyödyntämistä. (Csikszentmihalyi 2004).

## Havainnoinnin tarkkailijalle asettamat haasteet

Sitoutuneisuuden havainnoinnissa keskitytään havainnoimaan nimenomaan lapsen oppimisprosessia, eikä arvostella esimerkiksi oppimisen tuloksia tai oppimistapaa. Oppimistarinoiden kannalta oleellista toki on, että tarinaan kirjataan, mitä lapsi on oppinut, mutta havainnoinnin aikana ei erityisesti kiinnitetä huomiota esimerkiksi siihen, onko opittava asia havainnoijan mielestä oleellinen. Tärkeää on, että huomataan lapsen sitoutuneen käsillä olevaan toimintaan niin, että voidaan tarkastella oppimisprosessia, eli sitä millaisten vaiheiden kautta lapsi oppii uuden asian.

Havainnoinnin kohteena oleva oppimisprosessi ilmenee erityisesti toimintaan sitoutuneisuudesta, jota voi tarkastella useiden käyttäytymisessä ilmenevien piirteiden kautta. LIS-YC:n mukaisesti sitoutuneisuutta voi arvioida seuraavien tyypillisten käyttäytymisen piirteiden avulla: keskittyminen, energia, monimutkaisuus ja luovuus; ilmeet ja eleet, sinnikkyys, tarkkuus, reaktioaika, verbaalinen ilmaisu ja tyytyväisyys. Tarkemmat kuvaukset näille käyttäytymisen piirteille on avattu Taulukossa 1 sivulla 278. Sitoutuneisuuden voi sijoittaa arviointiasteikolle tasolla 1–5. Taulukossa 2 sivulla 279 kuvaillaan, millaista lapsen toiminta kullakin tasolla on. (Laevers & Hautamäki 1997.)

Hankkeen havainnoinnissa kertyneen kokemuksen perusteella voi todeta, että jokaisen lapsen sitoutuneisuuden tasoa voi arvioida riippumatta lapsen iästä tai kehityksellisistä ominaisuuksista. Aluksi voi mietittyä esimerkiksi se, miten hyvin pienten lasten sitoutuneisuuden tasoa voisi seurata. Tarkkaavainen observoija pääsee kuitenkin tekemään havaintoja, joiden perusteella sitoutuneisuuden arviointi on mahdollista. Pienikin lapsi ilmaisee esimerkiksi halunsa tarttua esineeseen ja osoittaa katseellaan ja ilmeillään kiinnostuneisuuttaan ympäristöön ja sen ärsykkeisiin. Observoijan roolissa olevan on syytä kiinnittää huomiota myös itseensä: Olenko tarpeeksi virkeä tarkkailemaan intensiivisesti? Onko mielessäni ajatuksia, jotka vievät keskittymiseni muualle? Onko minulla lapsista joitain ennakkokäsityksiä, jotka voivat vaikuttaa heistä tekemiini havaintoihin?

TAULUKKO 1. Toimintaan sitoutuneisuudessa ilmenevät tunnusomaisen käyttäytymisen piirteet (Laevers & Hautamäki 1997)	
<p>Keskittyminen</p> <p>Lapsi keskittää tarkkaavaisuuteensa tiiviisti meneillä olevaan toimintaan. Häntä voi häiritä ainoastaan voimakas ulkopuolinen ärsyke. Tärkeää on seurata lapsen silmien liikkeitä: Seuraako lapsi toimintaan kuuluvaa materiaalia? Vaeltaako katse satunnaisesti paikasta toiseen?</p>	<p>Energia</p> <p>Energisyyttä on fyysistä ja psyykkistä. Fyysinen energisuus voi näkyä esimerkiksi kovaäänisenä puheena, toiminnan nopeana suorittamisena, punoittamisena ja hikoiluna. Tätä ei pidä kuitenkaan sekoittaa patoutuneen energian purkamiseen, jota voi havaita esimerkiksi, kun lapsen on pitänyt olla pitkään hiljaa. Psyykkisen energisuuden voi havaita lapsen kiihkeänä innostuksena toimintaan ja kasvoniilmeistä näkyvänä henkisenä ponnisteluna.</p>
<p>Monimutkaisuus ja luovuus</p> <p>Lapsen toiminta on monimutkaista. Toiminta ei siis ole rutiininomaista suorittamista, vaan lapsi aidosti käyttää kykyjään monipuolisesti ja luovasti. Lapsen yksilöllisyys tulee luovassa toiminnassa esille. Hän tuo toimintaan uusia elementtejä, jotain ennalta-arvaamatonta ja yksilöllistä.</p>	<p>Ilmeet ja eleet</p> <p>Lapsen katsetta havainnoimalla näkee, miten sitoutunut lapsi on toimintaan – intensiivisessä ja harhailevassa katseessa on selvä ero. Lapsen asennosta voi päätellä niin kyllästymisen kuin keskittymisenkin. Ilmeet kertovat, millaisia tunteita lapsella herää tai millainen mieliala hänellä on. Toimintaan sitoutuneen lapsen kasvot ja silmät aivan kuin loistavat innostuksesta!</p>
<p>Sinnikkyys</p> <p>Toimintaan sitoutunut lapsi on sinnikäs. Hän keskittää huomionsa tiiviisti yhteen asiaan, eikä luovu tehtävästään, vaan haluaa kokea olevansa tyytyväinen toimintaansa. Lapsi mielellään jatkaa tehtävää pitkään eikä häntä voi keskeyttää helposti jollain vähemmän tärkeällä asialla.</p>	<p>Tarkkuus</p> <p>Sitoutuneisuus voi näkyä myös yksityiskohtaisena paneutumisenä toimintaan. Sitoutumaton lapsi sen sijaan on usein huolimaton ja tekee työn vain mahdollisimman nopeasti valmiiksi. Tarkkuuden ja yksityiskohtiin paneutumisen voi havaita niin konkreettisen työn jäljestä kuin verbaalisista vastauksista kysymyksiin. Toimintaan sitoutumattoman lapsen sanat tai eleet voivat olla satunnaisia tai välinpitämättömästi ilmaistuja.</p>
<p>Reaktioaika</p> <p>Erytisesti toimintaan ryhtyessään sitoutunut lapsi näyttää motivaationsa jopa suoraan ryntäämällä toimintaan, koska siitä ollaan niin innostuneita. Muutoinkin uusiin ärsykkeisiin reagoidaan nopeasti, jos ne ovat kiinnostavia.</p>	<p>Verbaalinen ilmaisu</p> <p>Lapsen innostus on helposti niin voimakasta, etteivät he ikään kuin voi olla kuvailematta toimintaansa ääneen. Heidän on kerrottava mitä tekevät seuraavaksi ja kuvailtava kokemuksiaan ja oivalluksiaan sanallisesti.</p>
<p>Tyytyväisyys</p> <p>Kun lapsi kokee olevansa sitoutunut toimintaan, hän on usein myös tyytyväinen esimerkiksi työnsä lopputulokseen. Työtä voidaan esimerkiksi katsoa tyytyväinen ilme kasvoilla tai koskettaa työtä tyytyväisesti sivellen.</p>	

TAULUKKO 2. LIS-YC -asteikon mukaiset lapsen sitoutuneisuutta kuvaavat tasot (Laevers & Hautamäki 1997)

<p>Taso 1: ei toimintaa</p> <p>Ensimmäinen taso kuvaa sitä, ettei lapsi ole aktiivinen. Lapsi saattaa istua sivussa haluttomana ja poissaolevana. Tätä ei tule sekoittaa hiljaiseen sisäiseen keskittymiseen. Tasolle yksi kuuluu myös sellainen päämäärätön toiminta, jossa lapsi näyttää tekevän jotain, mutta todellisuudessa toiminta on rutiininomaista ja lapsi on poissaoleva.</p>	<p>Taso 2: toistuvasti keskeytyvä toiminta</p> <p>Tasolla kaksi voidaan havaita hetkiä, jolloin lapsi osallistuu toimintaan. Keskittymistä toimintaan ei kuitenkaan tapahdu kuin korkeintaan puolessa havainnoitavassa ajassa. Toiminnan välissä on katkoja, joissa esimerkiksi katse harhailee ja esineitä hypistellään. Toiminta voi myös jatkua ilman keskeytystä, mikäli toiminta on lapsen osaamisen kannalta liian yksinkertaista ja lapsi tekee sen siksi huolimattomasti.</p>
<p>Taso 3: jossain määrin jatkuva toiminta</p> <p>Lapsi keskittyy toimintaan enemmän ja vähemmän, mutta todellisesta sitoutuneisuudesta ei näy merkkejä. Lapsen suhtautuminen toimintaan on välinpitämättömän oloista eikä lapsi ponnistele sen suorittamiseksi. Toiminta ei kuitenkaan ole edellisten tasojen kaltaisesti rutiininomaista, vaan se selvästi on lapselle mielekästä. Toiminta keskeytyy helposti, kun muita kiinnostavampia ärsyksiä ilmaantuu.</p>	<p>Taso 4: intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta</p> <p>Lapsi on sitoutunut toimintaan ainakin puolet havainnoitavasta ajasta. Toiminta näyttäytyy lapselle tärkeänä: lapsi keskittyy siihen, jatkaa toimintaa sinnikkäästi ja energisesti, ja on tyytyväinen toimintaansa. Toiminta voi olla tason viisi kaltaista, mutta se ei vielä ole monimutkaista tai luovaa.</p>
<p>Taso 5: pitkäkestoinen intensiivinen toiminta</p> <p>Viides taso kuvaa suurinta mahdollista sitoutuneisuutta. Lapsi on todella uppoutunut toimintaansa. Hänen katseensa on keskittyneesti tehtävässä eivätkä ympäristön ärsykkeet häntä häiritse – niitä tuskin huomataan. Lapsi ponnistelee tehtävän tekemiseksi luonnostaan, enemmän mielenkiinnon kuin tahdonvoiman pohjalta. Toiminnassa on runsaasti keskittymistä, sinnikkyyttä, energisyyttä sekä monimutkaisuuksia ja luovuutta.</p>	



Havainnointi edellyttää siis paitsi tarkkaa ympäristöön keskittymistä, myös hyvää itsetuntemusta ja kykyä reflektointiin (Laevers & Hautamäki 1997). Omista ennakkokäsityksistä ei ehkä koskaan voi täysin luopua, mutta ne kannattaa tiedostaa parhaansa mukaan ennen havainnoinnin aloittamista. Ennakoasenteiden pohtiminen voi saada observoijan näkemään lapsen erilaisesta näkökulmasta. Jos hän esimerkiksi tietää lapsella olevan haasteita keskittymiskyvyssä, millaisia tulkintoja hän lapsesta tekee verrattuna siihen, ettei tietäisi tätä? Omien asenteiden pohtiminen on väylä, jota kautta lasta on helpompi tarkastella ulkopuolisen näkökulmasta. Jokainen lapsi ansaitsee mahdollisuuden tulla kohdatuksi ilman aiempien kokemusten värittämiä mielipiteitä. Omien ennakkokäsitysten kyseenalaistaminen antaa mahdollisuuden nähdä lapsessa uusia positiivisia puolia (Drummond 2019), joiden huomaaminen ja esille tuominen on tärkeää. Perehtyminen esimerkiksi oppimisentarinoihin ja yleisesti positiiviseen pedagogiikkaan syventää ymmärrystä aiheesta.

## Lähteet

- Carr, M. & Lee, W. 2012. *Learning Stories: Constructing learner identities in early education*. New York: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. 2004. Flow, the secret to happiness. Saatavissa [https://www.ted.com/talks/mihaly\\_csikszentmihalyi\\_flow\\_the\\_secret\\_to\\_happiness#t-1118595](https://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_flow_the_secret_to_happiness#t-1118595) [Luettu 22.5.2020]
- Drummond, T. 2019. Looking closely at children. Saatavissa <https://tomdrummond.com/looking-closely-at-children/writing-learning-stories/> [Luettu 12.5.2020]
- Laevers, F. 1994. *The Leuven involvement of scale for young children LIS-YC: Manual*. Leuven, Belgium: Centre for Experimental Education.
- Laevers, F. & Hautamäki, A. 1997. *Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille: The Leuven Involvement Scale for Young Children, LIS-YC: käsikirja*. Helsinki; Vantaa: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos; Vantaan täydennyskoulutuslaitos, koulutuksen arviointipalvelut.



## KIRJOITTAJAT

Juli-Anna Aerila

KT, dosentti, yliopistonlehtori, projektipäällikkö Rinnalla-hanke, TARU- ja Oppimisentarina-  
kouluttaja, Opettajankoulutuslaitos Rauman kampus  
Turun Yliopisto

Merja Alhoke

KM, varhaiskasvatuksen opettaja, mentoriopettaja Rinnalla-hanke Turun yliopisto  
Lieto

Milvi Elo

Työvalmentaja, Porin nuorten työpaja  
Porin kaupunki

Tiina Eeva,

Varhaiskasvatuksen opettaja,  
Kahmon päiväkotii, Rauma

Outi Fagerlund

Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja  
Kuunarin esiopetus  
Luvia, Eurajoki

Päivi Granö

TaT, dosentti, yliopistotutkija  
Opettajankoulutuslaitos Rauman kampus  
Turun yliopisto

Mirja Heikkilä

LL, FM, kirjallisuus- ja psykoterapeutti, työnohjaaja Sanamieli, mentoriopettaja Rinnalla-  
hanke/Oulun osahanke  
Psykoterapiakeskus Mielekäs Oy  
Oulu

Katriina Heljakka

TaT, FM, Ekon.mag. -tutkimusryhmän johtaja  
Pori, Laboratory of Play  
Turun Yliopisto

Riitta Huuhka

Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja  
Kahmon päiväkotii  
Rauma

Pirita Ihamäki  
FT, KTM, AoM, projektipäällikkö  
Prizztech

Katja Jokihaara  
Varhaiskasvatuksen opettaja  
Päiväkoti Pikkureppu  
Pori

Marja Juvonen  
FM, peruskoulun lehtori  
Porin suomalaisen yhteislyseon koulu  
Pori

Eija Kaitaniemi  
Varhaiskasvatuksen opettaja  
Otan päiväkoti  
Rauma

Merja Kauppinen  
FT, dosentti, lehtori, TARU-kouluttaja  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

Jaana Kauranen  
Varhaiskasvatuksen opettaja  
Käpylä  
Luvia, Eurajoki

Jaana Keränen  
KM, lto, mentoriopettaja ja projektisuunnittelija Rinnalla hanke/Oulun osahanke,  
väitöstutkija  
Oulun yliopisto

Merja Koivula  
KT, yliopistonlehtori  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

Saara Kouhia  
Varhaiskasvatuksen opettaja  
Päiväkoti Pikkureppu  
Pori

Anniina Kousa-Sandberg  
Varhaiskasvatuksen opettaja  
Päiväkoti Pikkureppu  
Pori

Päivi Kupila  
KT, yliopistonlehtori  
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Tampereen yliopisto

Piia Laaksonen  
KK, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, mentoriopettaja Rinnalla-hanke, Turun yliopisto  
Aura

Riitta Lahti  
Varhaiskasvatuksen opettaja  
Kahmon päiväkoti  
Rauma

Tiia Laihinen  
Varhaiskasvatuksen opettaja  
päiväkoti Metsätähti  
Eurajoki

Anu Lamminen  
KM, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, mentoriopettaja Rinnalla-hanke Turun yliopisto  
Lahti

Anne Lehtinen-Grönberg  
Varhaiskasvatuksen opettaja  
Lajon päiväkoti  
Rauma

Johanna Lehtimäki  
Varhaiskasvatuksen opettaja  
Lajon päiväkoti  
Rauma

Teresia Lohiranta  
Varhaiskasvatuksen opettaja  
Kuvataidepäiväkoti Viikari  
Pori

Pia Marinov  
Erityisavustaja  
Kahmon päiväkot  
Rauma

Tiia Metsämäki  
Varhaiskasvatuksen opettaja  
Apilaniityn päiväkot  
Laitila

Niina Mäkelä  
Varhaiskasvatuksen opettaja  
Kuvataidepäiväkot Viikari  
Pori

Marita Neitola  
KT, yliopistonlehtori, vastuullinen johtaja ja Oppimisentarina-kouluttaja Rinnalla-hanke  
Opettajankoulutuslaitos Rauman kampus  
Turun Yliopisto

Minna Nenonen  
Varhaiskasvatuksen opettaja  
Päiväkot Pikkureppu  
Pori

Riikka Nurmi  
KM, LO, draamaopettaja, asiantuntijakoordinaattori  
MIELI Suomen Mielenterveys ry

Sanna Ovaskainen  
Varhaiskasvatuksen opettaja,  
Cygnaeuksen koulu /English Preschool /Kuvataidepäiväkot Viikari  
Pori

Heli Piittala-Virtanen  
Varhaiskasvatuksen opettaja  
Kuvataidepäiväkot Viikari  
Pori

Leena Poikela  
KM, MO, yliopisto-opettaja, erityisalueena musiikin varhaiskasvatus, Silkkitie-kouluttaja ja  
mentoriopettaja Rinnalla-hanke/Oulun osahanke  
Oulun yliopisto

Pipsa Ritala  
Sosionomi AMK, varhaiskasvatuksen opettaja  
Kuvataidepäiväkoti Viikari  
Pori

Inkeri Ruokonen  
varadekaani, professori (varhaiskasvatus)  
Opettajankoulutuslaitos Rauman kampus  
Turun Yliopisto

Milla Räsänen  
Varhaiskasvatuksen erityisopettaja  
Kuunari  
Luvia, Eurajoki

Katriina Sarkkinen  
Kirjastonhoitaja  
Rauman kaupunginkirjasto  
Rauma

Mari Siipola  
KM, projektityöntekijä ja -tutkija Rinnalla-hanke  
Turun yliopisto

Janni Sillanpää  
Varhaiskasvatuksen opettaja  
Päiväkoti Pikkureppu  
Pori

Annemaria Silvola  
Vastaava varhaiskasvatuksen opettaja  
Kuvataidepäiväkoti Viikari  
Pori

Tiina Sironen  
KK, varhaiskasvatuksen opettaja, mentoriopettaja Rinnalla-hanke Turun yliopisto  
Laitila

Emilia Stoor  
Varhaiskasvatuksen opettaja  
Pähkinäpensaalla päiväkoti  
Laitila



Teija Suvanto  
Päiväkodin johtaja  
Päiväkoti Pikkureppu  
Pori

Pirjo Suvilehto  
FT, dosentti, yliopistonlehtori, mentoriopettaja, Pritney-kouluttaja ja projektipäällikkö  
Rinnalla-hanke/Oulun osahanke, kirjailija  
Oulun yliopisto

Elina Tamminen  
KM, varhaiskasvatuksen erityisopettaja  
Päiväkoti Majakka  
Eurajoki

Serja Turunen  
KT, yliopistonlehtori  
Opettajankoulutuslaitos Rauman kampus  
Turun Yliopisto

Tuula Valkonen  
Lto, Deep Talk-kouluttaja  
Salon seurakunta

Johanna Viianen  
KM, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, mentoriopettaja Rinnalla-hanke Turun yliopisto  
Pori

Salla Wahlman  
Tarinat tavaksi –hanketyöntekijä  
Porin kaupunginkirjasto

Jemina Wallin  
Varhaiskasvatuksen opettaja  
Apilaniityn päiväkoti  
Laitila