



Partanen Laura / Reipakka Henna

Kirjallisuuskasvatuksen merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajien tulkitsemana
esiopetuksessa

Pro-gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiserityiskasvatuksen maisterikoulutus/ Laaja-alainen luokanopettajakoulutus

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kirjallisuuskasvatuksen merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajien tulkitsemana esiopetuksessa (Partanen Laura & Reipakka Henna)

Pro-gradu -tutkielma, 67 sivua, 6 liitesivua

Huhtikuu 2019

Avainsanat: esiopetus, lastenkirjallisuus, kirjallisuuskasvatus, mixed methods, pedagogiikka

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kirjallisuuskasvatuksen merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajien tulkitsemana esiopetuksessa. Päättökysymykseksi muodostui: ”*mikä on kirjallisuuskasvatuksen merkitys varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta?*” Lisäksi tutkimus jäsentyi seuraavien alatutkimuskysymyksien kautta: ”*minkälaista kirjallisuuskasvatusmateriaalia varhaiskasvatuksen opettajat hyödyntävät esiopetuksen arjessa?* ja ”*millaisia merkityksiä kirjallisuuskasvatuksella on varhaiskasvatuksien opettajien tulkintojen mukaan lapsen kehitykselle ja oppimiselle?*”

Tutkimus on toteutettu mixed methods -lähestymistavalla, joka yhdistää laadullisen ja määrällisen metodologian. Määrällinen aineisto kerättiin kyselylomakkeella, johon saatiin vastaus 28 varhaiskasvatuksen opettajalta. Tämän lisäksi haastateltiin viittä varhaiskasvatuksen opettajaa. Aineiston analyysi tapahtui teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Teoria rakentuu ydinkäsitteen kirjallisuuskasvatus ympärille, jossa painottuu erityisesti pedagoginen käyttö sekä opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus. Otamme tutkimuksessa huomioon myös esiopetusta ohjaavat asiakirjat kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta. Esimerkiksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) monilukutaito liittyy kiinteästi ajattelun ja oppimisen taitoihin. Jotta nämä taidot kehittyvät, lapsi tarvitsee avukseen opettajan lukemisen mallia ja rikasta tekstiympäristöä, jonka kirjallisuuskasvatuksen käyttö voi parhaimmillaan tarjota. Kirjallisuuskasvatuksen käsitettä ei kuitenkaan suoraan mainita kyseisessä asiakirjassa, joka voi osittain vaikuttaa tuloksissa esiin nousseeseen käsitteen vierauteen, vaikka sen merkitys koettiin vahvana.

Kirjallisuuskasvatuksen käyttöä haastaa tulosten mukaan lasten vähentynyt kiinnostunut lukemista ja kirjallisuutta kohtaan. Tutkimustuloksista kuitenkin ilmenee, että kirjallisuuskasvatuksella katsotaan olevan tärkeä merkitys esiopetuksessa ja sitä käytetään monipuolisesti, säännöllisesti sekä pedagogisesti; lisätietoisuutta, materiaalia sekä koulutusta tulisi kuitenkin olla tarjolla enemmän.

Sisältö / Contents

1	Johdanto / Introduction	5
2	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	7
3	TEOREETTINEN KUVAUS KIRJALLISUUSKASVATUKSESTA	8
3.1	Kirjallisuuskasvatus	8
3.1.1	<i>Vuorovaikutus kirjallisuuskasvatuksessa</i>	10
3.1.2	<i>Lähestymistavat kirjallisuuskasvatuksen käyttöön</i>	12
3.1.3	<i>Lapselle lukeminen</i>	13
3.2	Lastenkirjallisuus kirjallisuuskasvatusmateriaalina	16
3.2.1	<i>Lastenkirjallisuuden merkitys</i>	18
3.2.2	<i>Kirjallisuuskasvatusmenetelmät</i>	20
3.2.3	<i>Lapsen kehityksen ja oppimisen näkökulmasta</i>	21
4	KIRJALLISUUSKASVATUS ESIOPETUSTA OHJAAVISSA ASIAKIRJOISSA	23
4.1	Pedagoginen käyttötarkoitus.....	23
4.2	Monilukutaito ja kielen rikas maailma.....	24
4.3	Kehitys ja oppiminen	25
5	METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	27
5.1	Mixed methods -lähestymistapa	27
5.2	Aineistonkeruumenetelmät	28
5.2.1	<i>Kyselylomake</i>	29
5.2.2	<i>Teemahaastattelu</i>	30
5.3	Tutkimusaineiston analyysi	31
6	TUTKIMUSTULOKSET	33
6.1	Varhaiskasvatuksen opettajan henkilökohtainen näkökulma	33
6.2	Opettajien näkökulmia kirjallisuuskasvatuksesta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	34
6.3	Kirjallisuuskasvatus esiopetuksessa -kyselyn tulokset	37
6.3.1	<i>Kirjallisuuskasvatuksen rooli esiopetuksessa</i>	37
6.3.2	<i>Kirjallisuuskasvatusmateriaalin saatavuus</i>	38
6.3.3	<i>Kirjallisuuskasvatukseen liittyvä koulutus</i>	41
6.3.4	<i>Kirjallisuuskasvatuksen työstäminen</i>	42
6.4	Kirjallisuuskasvatusmateriaalin käyttö esiopetuksessa -kyselyn tulokset	46
6.4.1	<i>Pedagoginen työväline</i>	46
6.4.2	<i>Siirtymät</i>	47
6.4.3	<i>Vapaa toiminta</i>	48
6.4.4	<i>Lepohetki</i>	50
6.4.5	<i>Lapsen pyyntö</i>	50

7	TUTKIMUSTULOSTEN POHDINTAA JA TULOSTEN HYÖDYNNETTÄVYYS	52
7.1	Kirjallisuuskasvatuksen merkitys	52
7.1.1	<i>Henkilökohtainen merkitys kirjallisuuskasvatukselle</i>	<i>52</i>
7.1.2	<i>Pedagogisuus kirjallisuuskasvatuksen käytössä.....</i>	<i>53</i>
7.1.3	<i>Kirjallisuuskasvatus lapsen kehityksen ja oppimisen tukijana.....</i>	<i>54</i>
7.2	Haasteet	56
7.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	58
7.4	Jatkotutkimusaiheet.....	61
	Lähteet / References.....	62
	Liitteet	68

1 Johdanto / Introduction

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia kirjallisuuskasvatuksen merkitystä varhaiskasvatuksen opettajien tulkitsemana esiopetuksessa.

Oleellinen lähtökijä tutkimuksen merkitykselle on huomioida, että kirjallisuus ja lukeminen on sisällytetty Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 18, 32) kohtiin monilukutaito sekä kielen rikas maailma. Käsitettä kirjallisuuskasvatus ei kuitenkaan suoraan löytenyt. Rättyä (2013, 34-39) kertoo artikkelissaan, joka on otsikoitu ”*mitä kirjallisuuskasvatus on?*” kirjallisuuskasvatuksen antavan lapselle mahdollisuuksia ohjautua kirjallisuuden pariin sekä luoda syvällisiä lukukokemuksia. Käsitteen puuttuminen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) sekä yhteinen kiinnostus lastenkirjallisuutta sekä sen käyttöä kohtaan herätti mielenkiintomme tutkia aihetta.

Tutkimuksen aihe on ajankohtainen ja yhteiskunnallisesti perusteltu, sillä aiempien tutkimusten mukaan lasten oppimismotivaatio ja lukumotivaatio ovat laskeneet. Tarkastelukulmaa on siis syytä kohdistaa varhaisiin lukutaitoa tukeviin elementteihin. (Dickinson & Smith, 1994, 104-122; PIRLS tutkimus, 2016, 43.) Lasten lukemiskiinnostus sekä ajankäyttö on vähentynyt, jolloin aikaa lukemiselle ja kirjallisuuden tarkastelulle ei enää löydy tai on jopa hävinnyt kokonaan. Tämä tulee ilmi Kaisa Viljasen kirjoittamassa ajankohtaisessa artikkelissa, joka on otsikoitu ”*Kaikki lapset eivät enää tiedä, miten kirjaa käytetään, sanoo lastenkirjallisuutta yli 30 vuotta seurannut asiantuntija*”. Tutkimuksessa korostamme kirjallisuuskasvatusta, jonka käytössä painottuu sen vuorovaikutuksellisuus sekä pedagoginen tavoitteellisuus.

Aiempi tutkimus kirjallisuuskasvatuksesta painottuu oppilaiden lukuvalmiuksien ja lukemisen viitekehykseen. Sen sijaan vastaavanlaista kirjallisuuskasvatuksen määritelmään liittyvää pohdintaa ei Suomessa ole 2000 -luvulla tehty (Rättyä, 2013, 34-39). Lisäksi aineistonkeruuvaiheessa ilmeni, että käsite kirjallisuuskasvatus on opettajille vieras, vaikkakin se koettiin merkityksellisenä. Tämä vahvisti haluamme tutkia aihetta tuoreesta näkökulmasta.

Vaikka pitäydymme tässä tutkimuksessa esiopetuksen viitekehyksessä, tutkimustulokset ovat yhtä lailla käytettävissä koko varhaiskasvatuksessa sekä peruskoulun alkuopetuksessa. Tutkimuksen syventävänä tavoitteena on vahvistaa varhaiskasvatuksen opettajien teoreettista tietoa kirjallisuuskasvatuksen merkityksestä esiopetuksessa.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on kirjallisuuskasvatuksen käytöstä esiopetuksen arjessa. Prosessin edetessä, tutkimustehtävä täsmentyi vähitellen lopulliseen muotoonsa. Tutkimustehtävä tarkentui myös oman ymmärryksemme kasvaessa tutkimuksen aikana.

Tutkimus rakentui päätutkimuskysymyksestä (1) sekä kahdesta alatutkimuskysymyksestä (2 & 3), jotka tarkentavat kirjallisuuskasvatuksen merkitystä tutkimastamme näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. *Mikä on kirjallisuuskasvatuksen merkitys varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta?*
2. *Minkälaista kirjallisuuskasvatusmateriaalia varhaiskasvatuksen opettajat hyödyntävät esiopetuksen arjessa?*
3. *Millaisia merkityksiä kirjallisuuskasvatuksella on varhaiskasvatuksien opettajien tulkintojen mukaan lapsen kehitykselle ja oppimiselle?*

3 TEOREETTINEN KUVAUS KIRJALLISUUSKASVATUKSESTA

Tässä luvussa käsittelemme kirjallisuuskasvatuksen käsitettä. Käsite tulee ymmärtää kokonaisuutena, jotta saadaan mahdollisimman hyvä käsitys siitä, mitä kirjallisuuskasvatus voi pitää sisällään. Tutkimuksessa haluamme painottaa, että kirjallisuuskasvatuksen tulee olla tarkoituksenmukaista ja vuorovaikutuksellista toimintaa aikuisen ja lapsen välillä. Tällöin aikuinen voi toiminnallaan vaikuttaa kirjallisuuskasvatuksen pedagogisuuteen. Kirjallisuuskasvatuksen ydin on käsitellä lapsen kanssa aihetta, jonka lapsi voi ymmärtää (Jokipaltio, 1997, 5-13).

3.1 Kirjallisuuskasvatus

Kirjallisuuskasvatuksen avulla voidaan ohjata lapsia kirjallisuuden pariin. Sen keinoin voidaan myös innostaa lapsia lukemaan, antaa mielekkäitä lukukokemuksia ja syventää lukemisharrastusta. (Rättyä, 2013, 34-39.) Kirjallisuuskasvatus tähtää myös mielen mahdollisimman monipuoliseen kehitykseen (Jämsä, 2004, 102-104). Sen avulla voidaan analysoida kirjallisuutta, antaa välineitä kriittiseen lukemiseen, sekä antaa tietoa kirjallisuuteen liittyvistä asioista, kuten eri kirjailijoista, kuvittajista sekä kääntäjistä. Rättyä (2013, 34-39) mainitsee artikkelissaan, joka on otsikoitu ”*Mitä kirjallisuuskasvatus on?*” kolme erilaista kirjallisuuskasvatuksen ulottuvuutta:

- 1) mahdollisuus lukukokemuksiin
- 2) sisältö eli mitä valitaan luettavaksi ja käsiteltäväksi
- 3) työskentelytavat eli miten luettua työstetään (näihin vaikuttavat jokaisen kirjallisuuskasvattajan omat näkemykset oppimisteorioista)

Varhaiskasvatuksen opettajien tulisi herättää kiinnostusta kirjallisuutta kohtaan ja tuoda se esille erityisesti niille lapsille, joille kirjallisuuden lukeminen on jäänyt kotona vähäisemmäksi. Kirjallisuuden tulisi sisältyä lapsen jokaiseen päivään. Sen kautta lapsi oppii keskittymään kirjan kuvien katselemiseen ja tottuu kuuntelemaan sekä keskustelemaan luettavista teksteistä. Tämän kautta lapsi kiinnostuu katselemaan kirjoja myös oma-aloitteisesti.

Kirjallisuuskasvatuksen tulisi olla systemaattisesti kehittyvää ja sen käyttöä voidaan lisätä ja monipuolistaa pienin järjestelyin. Ryhmäkokoja vaihtamalla voidaan valita heidän vastaanottokykyään vastaavaa ja vaikeustasoltaan vaihtelevaa kirjallisuutta. Luettavan kirjallisuuden valinta ei saisi tapahtua sattumanvaraisesti päivä kerrallaan vaan valinnan tulisi edellyttää varhaiskasvatuksen opettajalta tietoista asennetta lastenkirjallisuutta ja sen merkityksen ymmärtämistä kohtaan. (Lampi, 1988, 54-55.)

Kirjallisuuskasvatuksen perustan määrittely on Rättyän (2013, 34-39) artikkelissa piirtynyt kysymyksien mitä, miksi ja miten äärelle. Miksi-pilari kuvastaa kirjallisuuskasvatuksen mahdollisuutta tarjota lukukokemuksia ja elämyksiä, jotka rakentavat yksilön identiteettiä ja vuorovaikutustaitoja lukukokemuksen keinoin. Rättyän näkökulma on, että lukuharrastus- ja kokemus sisältävät lukuisissa eri muodoissa erinäisten taitojen oppimista. Mitä-pilarin tarkoitus on jäsentää kirjallisuuden valintaa, sen esittämistä, lukemista sekä analysointia. Tämä on tärkeää, sillä analyysihin ja keskusteluihin tarvitaan yhteistä ymmärrystä sekä käsitteistöä. Tämän vuoksi luettava kirjallisuus täytyy valita huolella ja suunnitellusti. Miten -pilari sen sijaan tarkoittaa tilannetta, miten ja missä kirjallisuutta voidaan käsitellä eli millainen kirjallisuuskasvatuksellinen tilanne voi olla. (Rättyä, 2013, 34-39.)

Kirjallisuuskasvatuksessa annamme tilaa lapsen ajatukselle vertaamalla kirjan todellisuutta lasta ympäröivään todellisuuteen yhdessä lapsen kanssa. Samalla aikuinen tukee lapsen todellisuudentajun ja kriittisyyden kehittymistä vastavuoroisuuden avulla. Kirjallisuuden äärellä on tärkeä huomioida, että monipuolisen maailmankuvan rakentamiseksi lapsi tarvitsee kaikkien lasta ympäröivässä todellisuudessa ilmenevien aiheiden käsittelyä oman ikäkausensa edellytyksiä vastaavasti. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen, 1989, 110-111.)

Lapsille äänen lukeminen ja keskustelu luetun pohjalta tulee ilmi Gardnerin teoriassa kirjallisuuskasvatuksesta. Kertomuksessa ilmennyt henkilö toimii ikään kuin mallina, johon lapsi voi samaistua. Jokainen lapsi ymmärtää asiat loppujen lopuksi omalla tavallaan, joka Gardnerin mukaan tukee lapsen interpersoonallista kehitystä. Keskustelu toisten lasten kanssa sisältää ajatuksen siitä, että meidän tulisi pyrkiä ymmärtämään toista ihmistä, vaikka heidän ajatuksensa eivät täysin kohtaisi omaamme. Jämsä (2004, 102-104) toteaa, että varsinkin lapsen varhaisissa kehitysvaiheissa kirjallisuuskasvatus on tärkeää. Jämsän (2004, 102-104) mukaan heikko interpersoonallinen kehitys voi toteutua heikkona itsetuntona sekä ylihaavoittumisena; lapsi voi loukkaantua ilman syytä, jos joku esittää mielipiteen, joka sotii oman ajatuksen kanssa. Kun ryhmässä vallitsee ilmapiiri, jossa lapsi tuntee olevansa turvassa

ja voi kertoa omista kokemuksistaan ja peloistaan, on saavutettu paljon. (Jämsä, 2004, 102-104.) On siis tärkeää, miten ohjaamme ja kasvatamme lasta. Lapsen oman oppimisen mahdollisuutta ei saa poissulkea, eli annetaan tilaa lapsen omille ajatuksille ja ideoille. Hyvä vastavuoroinen kasvatustilanne mahdollistaa molemminpuolisen tulkinnan ja ajattelun. (Heikkinen, 2005, 19-20.)

3.1.1 Vuorovaikutus kirjallisuuskasvatuksessa

Seuraavaksi tarkastelemme kirjallisuuskasvatusta yhteydessä vuorovaikutukseen. Opettaja voi toiminnallaan tarkastella kirjallisuutta eri tavoin. Yhteinen lukuhetki lapsen kanssa voi tarjota opettajalle mahdollisuuden lapseen tutustumiseen ja lapsen rentoutuessa lukuhetken aikana voi tulla esiin myös mieltä painavia asioita. Lisäksi lukuhetken aikana lapsessa voi ilmetä uusia piirteitä, jotka eivät välttämättä muuten arjen keskellä tulisi esille. (Heikkilä-Halttunen, 2018, Helsingin sanomat.)

Yhteiseen lukuhetkeen liittyen nousee esiin lapsen ja opettajan välinen onnistunut vuorovaikutus. Vuorovaikutustaidoissa on ennen kaikkea kyse asenteesta itseä ja muita kohtaan. Nämä taidot myös perustuvat siihen, että on aitoa tahtoa arvostaa sekä kunnioittaa itsensä lisäksi myös muita. (Talvio & Klemola, 2017, 153.) Vuorovaikutustaan kehittävän on hyvä pitää mielessä, että kunnioittava asenne toista kohtaan on kohtaamisen kivijalka (Talvio & Klemola, 2017, 154).

Vuorovaikutuksen on tärkeä olla myös laadukasta, jolla tarkoitetaan, että vuorovaikutuksen osallistujat suuntaavat tarkkaavaisuutensa samaan kohteeseen ja heidän kommunikaationsa kohteena ovat samat asiat. Kirjallisuuskasvatus lapsen ja opettajan välisenä yhteisenä lukuhetkenä tarjoaa onnistuessaan jaettua tarkkaavaisuutta, jolloin kirja toimii yhteisenä tarkastelukohteena. Ennen kuin lapsi kykenee kohdistamaan tarkkaavaisuutensa tarinan sisältämään tietoon, hänen tulee jakaa opettajan kanssa yhteinen tilannetulkinta ja ymmärrys siitä, että yhteisen lukuhetken tavoitteena on tarinan kuunteleminen ja tarinasta keskusteleminen. Yhteisen tilannetulkinnan vahvistumisen myötä lapsi alkaa osallistua tarkoituksenmukaisesti yhteiseen toimintaan ja esittämään kysymyksiä kuulemastaan tarinasta. Lapsen esittämät kysymykset ovat arvokkaita, sillä ne osoittavat, että lapsi on ymmärtänyt. (Mattinen, Kajamies, Räsänen, Hannula-Sormunen & Lehtinen, 2014, 18-20.) On myös tärkeää muistaa, että lapset vasta harjoittavat vuorovaikutustaitojaan, joten opettajan tulee olla kannustava ja välittävä (Kampman, Solantaus, Anttila, Ojala, Santalahti & Yhteispeli –työryhmä,

2015, 105). Jaetun tarkkaavuuden sekä osallisuuden kehittymisen lisäksi laadukkaan vuorovaikutuksen merkitys vaikuttaa lapsen oppimiseen ja kehitykseen.

Lapsen ja opettajan vuorovaikutuksen laadulla on ratkaiseva merkitys lapsen oppimisessa. Erityisesti sen on katsottu vaikuttavan sanavaraston kehittymiseen ja kielen ymmärtämiseen, joten lukutilanteen laatuun panostaminen kannattaa. Opetuksen- ja vuorovaikutuksen laatuun panostaminen keskustelevalle lukemisen avulla on tutkittu kehittävän 2-6-vuotiaiden lasten keskeisiä kielellisiä taitoja. Lapsi oppii laadukkaan vuorovaikutuksen yhteyden kautta yhteisönsä kieltä, käsitteitä ja toimintamalleja. (Mattinen ym., 2014, 18-19.) Lapsen kasvaessa kieli on aluksi vuorovaikutuksen väline, mutta ajan myötä siitä kehittyy myös ajattelun väline (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen, 2017, 202).

Taitavat opettajat keskittyvät vuorovaikutusprosessin laatuun, joka edellyttää tietoa vuorovaikutuksen tavoitteista ja taitoa tukea lapsen oppimista tavoitteiden mukaisesti. Taitava ohjaus edellyttää myös herkkyyttä huomata lapsen aloitteet. Tämänkaltaisen herkkyyden ilmenee hyvin yhteisissä lukuhetkissä, joita onnistunut kirjallisuuskasvatus tarjoaa. Aloitteisiin vastaamisen on todettu tutkimuksen valossa vaikuttavan vuorovaikutuksen laatuun. Opetus- ja oppimisvuorovaikutuksen tulisi kulkea aina kahteen suuntaan: lapselta opettajalle ja opettajalta lapselle. (Mattinen ym., 2014, 19-20.)

Myös Curby, Rimm-Kaufman & Abry (2013, 557-569) ovat tutkineet vuorovaikutuksen vaikuttavuutta suhteessa lapseen. Tutkimus osoittaa, että toimiva opettaja- ja lapsivuorovaikutus tukee lapsen kehitystä ja kasvua, se on säännöllistä vuorovaikutusta opettajan ja lapsen välillä. Vuorovaikutuksessa ilmenee lämmin kohtaaminen ja toista huomioiva yhteys, tällöin myös tunteet ovat erottamaton osa toimivaa vuorovaikutusta. Lisäksi on todettu, että toimivan opettaja- lapsivuorovaikutuksen laatu on yhteydessä asenteisiin sekä myöhempään oppimismotivaatioon. Tämän lisäksi sosiaaliset taidot ja vertaisvuorovaikutus hyötyvät toimivasta vuorovaikutuksesta opettajan ja lapsen välillä. (Fan, 2012, 483-490.) Voidaan siis todeta, että toimiva ja laadukas vuorovaikutus opettaja- lapsivuorovaikutuksessa korostaa yksilön kohtaamista ja tunteiden jakamista.

Halisen kirjassa *Ajattelun taidot ja oppiminen* (2017, 202) kerrotaan, että lapsen on tärkeää olla vuorovaikutuksessa vanhempien, opettajien ja muiden vertaistensa kanssa, jotta rakentuu käsitys siitä, minkälaisia tavoitteita tulisi arvostaa ja tavoitella. Lapsia ohjataan säätelemään sosiaalista käyttäytymistään niin, että jossain vaiheessa he eivät tarvitse enää jatkuvaa ohjausta ja tukea. Se, mitä lapsien tulee tehdä, jotta he tulevat toimeen erilaisissa ryhmissä

ja tilanteissa, rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Näin ollen kirjallisuuskasvatus voi toteutua niin kahdenkeskisenä kuin ryhmämuotoisena lukuhetkenä, tällöin sosiaalinen vuorovaikutus rakentuu keskustelevan lukemisen kautta. Täten on tärkeää muistaa, että kirjallisuuskasvattajia voi olla monenlaisia. Kirjallisuudenopetuksen toimijoina voivat toimia pedagogisen koulutuksen hankkineet ammattilaiset kuten opettajat, varhaiskasvatuksen opettajat sekä alakoulujen opettajat. Myös vanhemmat voivat toimia kirjallisuuskasvattajina. (Rättyä, 2013, 34-39.)

3.1.2 Lähestymistavat kirjallisuuskasvatuksen käyttöön

Kirjallisuuskasvatuksella tarkoitamme sen merkityksellistä käyttöä esiopetuksessa. On siis tärkeä käsitellä, kuinka opettajan tulisi lähestyä kirjallisuutta ja tekstiä. Kirjallisuudentutkijat ovatkin osoittaneet kaksi erilaista lähestymistapaa kirjallisuuden käyttöön. Puhutaan ”kirja-ihmisistä” ja ”lapsi-ihmisistä”; viitaten siihen, että tutkijat lähestyvät yleensä lastenkirjallisuutta jommastakummasta näkökulmasta. ”Kirja-ihminen” tutkii itse kirjaobjektia eli lukijalla on ns. kirjakeskeinen näkökulma, ”lapsi-ihminen” sen sijaan tutkii kirjaa lukevien lasten lukukokemuksista eli lukijan näkökulma on lapsikeskeinen (Mustola, 2014, 15-19.)

Tämä vastakkainasettelu ”kirja-ihmisen” ja ”lapsi-ihmisen” välillä on saanut paljon kritiikkiä, mutta se elää hienovaraisesti edelleen. Näin kaksijakoinen asetelma ei kuitenkaan ole. Tutkija Townsend kertoo Mustolan (2014, 15-19) teoksessa *Lastenkirja. Nyt*, että jokainen lastenkirjallisuuden parissa toimiva ”kirja-ihminen” (kirjakeskeinen näkökulma) on kiinnostunut myös lapsesta ja samoin jokainen ”lapsi-ihminen” (lapsikeskeinen näkökulma) on kiinnostunut myös kirjoista. Kyseinen havainto on avannut tutkijoiden ymmärrystä lastenkirjallisuudesta.

Lastenkirjallisuuden käytön tuleekin olla monipuolista, jotta lapset ymmärtävät lukemisen merkityksen ja rohkaistuvat lukemaan erilaisia tekstejä ja kertomaan joko lukemastaan tai kuulemastaan. Opettajan mallintaminen on yksi tärkeimmistä asioista, jotta lapset ymmärtävät, miten puhe on mahdollista muuttaa kirjoitetuksi kieleksi ja kuinka puheen voi muuttaa pienemmiksi osiksi, kuten sanoiksi, tavuiksi ja äänneiksi. Jotta näitä taitoja saadaan harjoitettua, on tärkeää huolehtia onnistumisen kokemuksista niin oppimisessa kuin ryhmänjäsenenä toimimisessa. Lapsille tulee antaa monipuolista palautetta, kannustaa ja ohjata, jotta

oppimisen edistyminen tulee lapselle näkyväksi (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 44).

Kirjan lukeminen virittää lapsen myös ilmaisemaan itseään, lukutilanteen tulisi siis olla kii-reetön, jotta jää aikaa kuuntelulle ja keskustelulle. Aistihavaintojen rikastuessa lapsi haluaa kertoa havainnoistaan toisille. (Koppinen yms. 1989, 104.)

Ymmärtääksemme kirjallisuuskasvatuksen käsitettä, meidän täytyy tarkastella kirjallisuuden käsitettä hieman laajemmin. Kirjallisuuskasvatuksessa keskeisenä materiaalina on lastenkirjallisuus tai muu lapsille suunnattu kirjallisuus tai teksti. Lastenkirjallisuus on tärkeä osa opetusta; emmekä voi toisin väittää, etteikö lastenkirjallisuudessa olevilla ideologioilla olisi mitään vaikutusta yksilön kehityksen. Lastenkirjallisuus on tuttua meidän jokaisen lapsuusajoilta; melkein jokainen aikuinen on lukenut ja jokaiselle on luettu lastenkirjallisuutta ollessaan lapsi. (Hunt, 2005, 1-4)

3.1.3 Lapselle lukeminen

“Hetimitä, kun lapsella on pinsettiote, ja hän tarraa kiinni pahviseen kirjaan, on hyvä alkaa lukemaan ääneen”. -Päivi Heikkilä-Halttunen

Lukeminen on sosiaalista toimintaa, sillä keskustellessaan lukemastaan ja jakaessaan lukemiskokemuksensa toisten kanssa, lukijat rakentavat ymmärrystään tekstistä yhdessä muiden kanssa ja laajentavat omaa tulkintaansa. Aktiivisille, uteliaille ja tavoitteellisille aikuisille on lapsuudessa luettu tavallista enemmän. Heidän on helpompaa ilmaista mielipiteensä ja saavuttaa tavoitteensa (Lukukeskus, 2017).

Lapselle lukeminen on paras sijoitus tulevaisuuteen. Tutkimuksen valossa todetaan, että pohja lukemisharrastukselle ja lukutaidolle luodaan jo varhaislapsuudessa. Tällöin vanhempien merkitys lukutaidolle on ratkaisevin ennen kuin lapsi itse osaa lukea. Myös muut lasta hoitavat tahot ovat avainasemassa kirjallisuuskasvatuksen välittäjänä, jolloin myös varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus ovat merkittävässä roolissa lukemiskokemusten välittäjinä. Voimme myös ammattilaisina välittää lukemisen merkitystä koteihin. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa mahdollistuu päivittäinen lapsen vanhemman kohtaaminen, jolloin yhteistyö on huomattavasti tiiviimpää ja avoimempaa, mitä peruskoulussa. Hyödyntäen

tämä yhteistyömahdollisuus; voimme edesauttaa myös lukemisen merkityksen välittämistä koteihin. (Lukukeskus, 2017.)

Yhteistyö voi myös tarkoittaa lapsille esiopetuksessa luettujen kirjallisuusmateriaalien jakamista koteihin, josta mainitsee myös Heikkilä-Halttunen (2015, 119). Myös suosituksen lelu-päivän muuntaminen teemapäiväksi, jolloin kotoa lempikirjan tuominen ja esittelemine sekä sen lukeminen vertaisryhmässä on varmasti mielekäs kokemus monelle lapselle. Esittelemällä omaa kirjaa lapsi oppii keskustelemaan lukemastaan ja samalla huomaa, että jokaisella on omat mieltymyksensä lukemisessa sekä kirjojen valinnassa. (Heikkilä-Halttunen, 2015, 119.)

Lapsi, jolle luetaan kasvaa itsevarmemmaksi ja pärjää paremmin vertaisryhmässä, on oikeudenmukaisempi muita kohtaan. Lukeminen edesauttaa myös saamaan moninkertaisesti laajemman sanavaraston, joten kielelliset valmiudet vahvistuvat ja menestys koulussa on varmempi; jos lapsella on hyvät perustaidot kirjaimista tai muutamista sanoista jo kouluun tullessaan, hänen lukutaitonsa pysyy korkealla tasolla myöhemminkin. Yleisesti lapsi, jolle luetaan, saa paremmat lähtökohdat elämään. Hän kykenee keskustelemaan asioista laajemmin, kasvaa aktiivisemmaksi ja uteliaammaksi aikuiseksi. Lisäksi lapsuuden lukuharrastuksen ansiosta on aikuisena helpompaa ilmaista mielipiteensä ja saavuttaa tavoitteensa. Edelliseen kappaleeseen viitaten voidaan todeta, että lukeminen lapselle on paras sijoitus tulevaisuuteen. (Lukukeskus, 2017)

Lähtötarkoitus on tarjota lapselle lukukokemuksia ja yhteisiä lukuhetkiä, sillä kotona olevien kirjojen määrällä, päivittäisillä lukuhetkillä ja säännöllisillä kirjastokäynneillä on suuri vaikutus lasten lukutottumukseen, oppimismotivaatioon, vertaissosiaalisiin taitoihin sekä oman ilmaisun vahvistamisen kehittymiseen. On todettu, että lapsen tulevaan menestymiseen elämässä vaikuttaa enemmän se, kuinka paljon kotona luetaan, kuin vanhempien sosio-ekonominen tausta. (Lukukeskus, 2017.)

Tutkija Päivi Heikkilä-Halttunen kirjoitti ylen uutisvahti osiossa 14.10.2016 otsikolla ”*Onko käsityksemme ääneen lukemisesta ja ylipäänsä lukemisen tärkeydestä hapertunut?*”, jonka mukaan tutkimukset ovat osoittaneet puutteita koululaisten sisälukutaidon heikkenemisestä. Lukeminen nähdään nykyään harrastuksena tai suorituksena, vaikka se pitäisi nähdä elämän-

tapana. Vähäisellä lukemisella on suora yhteys myöhempään syrjäytymiseen, mikä on havahduttava tieto. Jos aikuinen ei ole kiinnostunut kirjoista, ei luultavasti myöskään taaperotai kouluikä lähestyvä oivalla, miten tärkeästä asiasta lukemisessa on kyse.

Sana *sukeutuva* kuvaa alkavaa lukemista ja kirjoittamista lasten aktiivisen tekstin tutkimisena monenlaisissa yhteyksissä. Oppiminen nähdään jatkumona, joka alkaa varhain lapsuudessa ja jatkuu koulussa. Parasta lukemaan oppimisen valmennusta on tarjota lapselle runsaasti kokemuksia sekä puhutusta, että kirjoitetusta kielestä ja ohjata lasta kielen tiedostamisessa. (Takala & Kontu, 2008, 14.)

Takala & Kontu (2008, 48-51) kertoo teoksessaan ”*Luki-vaikeudesta luki-taitoon*”, että lukuleikkien perimmäisenä tarkoituksena on auttaa lasta saamaan kieli ja lukutaito hallintaan. Siten, hän voi käyttää lukutaitoa välineenä leikeissä ja uusien asioiden oppimisessa. Pienten lasten lukemaan oppimisessa on tärkeää lasten välinen vuorovaikutus, lapsen aikaisemman tiedon pohjalle rakentuva oppiminen ja lasten kokemusten arvostaminen. Nämä periaatteet nousevat sukeutuvan (emergent) lukutaidon sekä sosio-konstruktivistisen ja sosiokulttuurisen lähestymistavan viitekehystä.

Sukeutuvan lukutaitoteorian mukaan lapsen lukutaidon oppimisessa ei ole tarpeellista painottaa tiettyä aikaa, jolloin lukemaan oppiminen alkaa. Lukemaan oppiminen on pikemminkin prosessi, joka kehittyy vähitellen lukemista tukevassa ympäristössä ja se kulkee rinnan kielellisen kehityksen kanssa. (Takala & Kontu, 2008, 46-51.) Kuten lapsen normaali puhekieli kehittyy joustavasti asteittain luonnollisessa ympäristössä, samoin kehittyy lukemaan oppiminen. Aikuisella on merkittävä rooli järjestäessään lapsille mahdollisuuksia lukemaan oppimiseen. Hänen tulee edistää lukemiseen liittyviä positiivisia asenteita sekä opettaa ymmärtämään kirjojen, tarinoiden ja ympäristössä olevien tekstien lukemisen merkitystä. (Lerikkanen, 2013, 55.)

Sukeutuvalla lukutaitoteorialla on yhtymäkohtia sosio-konstruktivistisen teorian kanssa, sillä molemmissa lähestymistavoissa painotetaan toiminnallista, motivoivaa ja vuorovaikutuksellista oppimisympäristöä sekä elämänläheistä ja lapselle merkityksellistä lukemista ja kirjoittamista. Molemmat näkökulmat huomioivat lapset aktiivisina merkityksen rakentajina. (Takala & Kontu, 2008, 29-30; Lerikkanen, 2013, 56-57.)

Sosiokulttuuriseen näkemykseen lukemaan oppimisesta lukuleikkiohjelma taas liittyy siinä mielessä, että lapsen oletetaan kasvavan kirjalliseen kulttuuriin omassa yhteisössään. Oppiminen tapahtuu lapsen spontaanin toiminnan, kuten leikin, kautta. Lapsi hyötyy eniten sellaisesta opetuksesta, jossa korostuu lasten välinen kanssakäyminen merkityksellisissä leikkitoiminnoissa. Lasten yhteisölläkin on omat kirjalliseen kulttuuriin liittyvät arvot, jotka kulkevat käsi kädessä muiden kulttuuristen arvojen kanssa. (Lerikkanen, 2013, 56-57.)

Tietoisuus painetusta tekstistä ja lukemisen tarkoituksesta tukee lukemaan oppimista. Tästä syystä lasten tulee nähdä ja saada olla tekemisissä kirjoitetun tekstin kanssa mahdollisimman paljon. Leikkien tulee olla lapsia kiinnostavia ja heidän aktiivisuuttaan tukevia, jolloin toimintaan tulee sisältyä paljon liikkumista ja liikkeen avulla oppimista. Myös lasten tuntemia perinteisiä leikkejä hyödynnetään siten, että niihin sisällytetään lukemistoimintoja. Lukemaan oppimisen tehokkuus ei ole tärkein tavoite näissä leikeissä, vaan tärkeämpää on lapsen kiinnostuksen herääminen lukemista kohtaan ja sitä kautta kirjalliseen kulttuuriin kasvaminen. Päiväkotipedagogiikan päätavoitteena voidaan pitää lasten lukemistietoisuuden ja lukemisvalmiuksien vahvistamista ja sitä kautta lukutaidon oppimisen tukemista kunkin lapsen yksilöllisten mahdollisuuksien mukaan, kun taas koulun tehtävänä on varsinaisen lukutaidon opettaminen ja syventäminen. Myös lukemaan oppiminen ja sujuva lukutaito vaatii lapsen motivaation lukemiseen; tällöin lukemiskokemukset ja malli ovat ensisijaisia lukumotivaation herättäjiä. (Takala & Kontu 2008, 14; Lerikkanen, 2013, 42-43.) Päivi Heikkilä-Halttusen (2015, 118) toimittama teos *”Lue lapselle”* osoittaaakin, että lastenkirjallisuuden käyttö ei ole enää itsestänselvyys jossain varhaiskasvatuksen kohteissa.

3.2 Lastenkirjallisuus kirjallisuuskasvatusmateriaalina

Nykyään ajatellaan, että lastenkirjallisuus syntyi jo keskiajalla (Huhtala & Juntunen, 2004, 9). Ajateltiin, että lapset tarvitsevat omaa erityistä kirjallisuutta, joka sopisi lapsen mielikuvitukselle ja ymmärrykselle; näin syntyi lastenkirjallisuus.

Käsitteenä lastenkirjallisuus ei ole yksiselitteinen. Se jakautuu lapseen ja kirjallisuuteen. Lastenkirjallisuus on pintapuoleisesti helppotajuista, mutta sen yksinkertaisen pinnan alla vaanii piilotettu aikuinen. Lastenkirjallisuus on käsite, joka kietoutuu varsin monimutkaisella tavalla aikuisuuteen ja lapsuuteen sekä aikuisen ja lapsen epäsymmetriseen suhteeseen.

seen. Se on lajina poikkeuksellinen, sillä se on nuortenkirjallisuuden lisäksi ainoa kirjallisuudenlaji, joka määrittyy yleisön ja lukijakunnan mukaan ja myös lukijankunnan iän mukaan. Kirjallisuuden lajina (genrenä), lastenkirjallisuus sisältää muita genrejä sisällään, jotka esittelemme seuraavassa kappaleessa (Mustola, 2014, 8-13, 15.)

Lastenkirjallisuuden lajit luokitellaan: katselukirjoihin, kuvakertomuksiin, loruihin, runoihin ja riimeihin, kuvakirjoihin, satukuvakirjoihin, klassikkokirjoihin, taidesatuihin sekä satu- ja fantasiaromaaneihin. Lastenkirjallisuus pyrkii ottamaan huomioon lapsuuden eri ikäkausien tarpeet ja sitä varten on kehitetty lastenkirjallisuuteen useita eri lajeja. (Lappalainen, 1979, 16.)

Katselukirja on tukevatekoinen, kirkasväriäinen, selkeä ja helposti hahmotettavissa; sen tarkoituksena on auttaa lasta tunnistamaan ja nimeämään ympärillä olevia asioita (Suojala & Karjalainen, 2001, 146). Kuvakertomuksessa tarina sen sijaan kerrotaan peräkkäisten kuvien muodostamana kertomuksena, jota tukee riimitelty teksti. Lorut, runot ja riimit ovat rytmikkäitä, loppusoinnollisia sanaleikkejä, perustuen sanalliseen ja kielelliseen ilakointiin ja rytmiin (Lappalainen, 1979, 34). Kuvakirja määritellään kaunokirjalliseksi teokseksi, jossa kerrotaan tarina kuvien ja tekstin avulla, niin että joka aukeamalla on vähintään yksi kuva. (Huhtala, Grün, Loivamaa & Laukka, 2003, 142.) Satukuvakirja on kuvitettu satukirja, jossa teksti on tärkeämmällä sijalla kuin kuva. Klassikkokirja on arvostettu ja esimerkillinen teos eri taiteen tai tieteen alueilta. Taidesatu, joka on kansansadusta irtautunut itsenäinen sanataiteen muoto, lähenee puhtaimmillaan runoa ja mielikuvituksellisia aineksia (Lappalainen, 1979, 26). Taidesadut ovat myös esteettisiä ja niissä yhdistyvät sadunomainen kerronta sekä jokin taiteenmuoto (Korolainen, 2001, 171). Viimeisenä ovat satu- ja fantasiaromaanit. Ne ovat fiktiota, mielikuvitteellista kerrontaa, joka sisältää ihmeen sekä yliluonnollisia tai kuvitteellisia maailmoja, olentoja ja esineitä (Suojala & Karjalainen, 2001, 36–37). Satu- ja fantasiaromaanit ovat väliporras lastenkirjallisuuden ja nuorille tarkoitettun, sisällöllisesti ja sanallisesti usein vaativamman kirjallisuuden välillä (Lappalainen, 1979, 50).

Lastenkirjallisuudella tarkoitetaan kuitenkin lapsille suunnattua kirjallisuutta. Se on joko erityisesti tätä ikäkautta varten kirjoitettua, aikuisten varta vasten kasvaville valitsemaa tai lasten itsensä omaksumaa kirjallisuutta. (Lappalainen, 1979, 15.) Hyvä lastenkirja on kuitenkin sellainen, että se on kirjoitettu sekä aikuiselle että lapselle (Korolainen, 2001, 63). Tyyliältään hyvä lastenkirja on iätöntä ja ajatonta.

Itse lukeminen vaatii opettajan etukäteisvalmisteluja sekä syventymistä lastenkirjallisuuteen; se vaatii opettajan vahvaa läsnäoloa ja vuorovaikutustaitoja. Sadunkertoja antaa lapsen alitajunnalle aikaa itse ymmärtää ja miettiä, mikä sadun opetuksena ja kantavana tarkoituksena on. (Korolainen, 2001, 63.) Esimerkiksi kuvakirjalla voi olla suuri merkitys, kun opettellaan tunnistamaan tunteita esiopetuksessa, lapsilla on entistä enemmän vaikeuksia eläytyä niin omiin kuin toisten tunteisiin, josta voi seurata hankalia tilanteita lapsien välillä ja joutua välienselvittelyyn. Kuvakirjat antavat lapselle taitoja omaan ajatteluun ja voivat innostaa lasta keskusteluun. (Halttunen, 2015, 49.)

Kirjallisuutta valitessa lastenkirjojen kuvitus ja tarina ovat vaikuttaneet vahvimmin lapsena luettujen kirjojen mielekkyyteen. Myös henkilöhahmoilla on merkittävä vaikutus lastenkirjan valintaan. Kyseisten tulosten perusteella voitiin havaita, että kirjojen kuvitus ja tarina vaikuttavat eniten lastenkirjojen suosioon. Tämä tieto tulisi hyödyntää valitessa kirjallisuuskasvatusmateriaalia varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen käyttöön. (Partanen & Turunen, 2010, 32.)

3.2.1 Lastenkirjallisuuden merkitys

Kirjallisuuskasvatuksessa on jo vuosikymmeniä vallinnut didaktinen ja pedagoginen tarkoitus. Kirjallisuudessa näyttäytyi yhteiskunnallinen painotus, tunteiden käsittely, vuorovaikutus, välittäminen; tavallinen kitkainen arki jo 1970 -luvulla. 2000 -luvulla puhutaan samojen aiheiden sisällöistä, mutta ilmiöt ovat muuttuneet ja vaikutuksen näkökulma kirjallisuudessa on myönteisempi sekä lähempänä lapsen käsite-/ymmärrysmaailmaa. (Huhtala, Grün, Loivamaa & Laukka, 2003, 228-232.)

Zackarias Topeliuksen voidaan sanoa kohottaneen lastenkirjallisuuden merkityksen kansainväliselle tasolle ja hänen ansiostaan lastenkirjallisuuden arvostus on noussut myös Suomessa. Topeliuksen ja Tove Janssonin lastenkirjat olivat suomen- ja ruotsinkielisen lukijakunnan suosikkeja. Monet hänen tunnetuimmat satunsa ja kertomukset ovat säilyneet yli vuosisatojen tähän päivään saakka, kuten "Koivu ja Tähti", "Vattumato" ja "Valterin seikkailut". Topeliuksella itsellään oli vahva kiinnostus kasvatukseen ja opetukseen; pedagogisia tavoitteita löytyi myös sadun sisällöistä, kuten syys-seuraussuhteen opettaminen. Topeliuksen satujen pohjana on lapsikäsitys viattomuudesta, "lapsi on viaton vain siinä mielessä, että

hän ei tajua syyn ja seurauksen yhteyttä ja toimii laskelmoimatta”. Lapsuudella on siis itseisarvo, eikä kasvatuksen pidä liian varhain pyrkiä tekemään lapsesta aikuista. Topelius tähtäsi kuitenkin, että lapsen tulee aikuisiällä astua yhteiskunnan palvelukseen. Hän vastusti liian älyllistä ja teoreettista opetusta ja korosti tunteiden, oman tahdon ja oman mielikuvituksen kehittämistä, jolloin ihanteena olisi kaikkien kykyjen tasapainoinen käyttö. Lapsille tuotetun lastenkirjan tulisi hänen mukaansa olla “raikas ja reipas, sydämellinen ja kaunis, viisas ja ymmärrettävä, mieluummin iloinen kuin surullinen, mutta molempien tulisi päästä oikeuksiinsa”. (Huhtala & Juntunen, 2004, 20-23; 9.)

Myös tunnettu lapsipsykologi Bruno Bettelheim sanoi kirjallisuuden välittävän parhaiten kulttuuriperinnön lapsille, hän korosti etenkin kansansatujen merkitystä. Hänen mukaansa lapsi työstää sadun kautta myös identiteettiään, jonka perusteella satu siis sosiaalistaa lapsen. (Suojala & Karjalainen, 2001, 43–47; Huhtala & Juntunen, 2004, 18.) Suomalainen lastenkirjallisuus on syvästi kiinni suomalaisessa luonnossa sekä eläimistöissä ja on tietoinen kulttuuriperinteen välittämisestä. Lapsen kuvaus lastenkirjallisuudessa on moniulotteista ja saduissa kertoja on aina lapsen puolella. Toisista huolehtiminen, erilaisuuden hyväksyminen, oman identiteetin löytäminen ja vastuu ympäristöstä ovat yleisiä aiheita nykysaduissa. (Suojala & Karjalainen, 2001, 52.) Kirjoissa perhe ei ole enää samalla tavoin ehjä ja kokonainen niin kuin aikaisempina vuosikymmeninä; muun muassa yksinhuoltaja- ja uusperheet ovat lastenkertomuksen keskiössä. Lisäksi lemmikkieläimet ovat lastenkertomusten keskeisiä hahmoja. (Suojala & Karjalainen, 2001, 56–62) Nykypäivänä myös opettaminen liitetään tarinan ja kuvien sisään, näin pyritään vaikuttamaan lasten asenteisiin ja maailmakuvaan. Tätä kautta voidaan edistää muun muassa ystävyyttä, hyviä tapoja ja tasa-arvoa. (Suojala & Karjalainen, 2001, 144.) Myös politiikka näkyy lastenkirjoissa, sillä lapsille kirjoitetaan valistuksen ja kasvatuksen vuoksi (Riukulehto, Halmesvirta & Pöntinen, 2001, 9-12).

Kirjallisuuskasvatuksen onkin tärkeää olla suunnitelmallista ja tietoista. Täten tulee huomioida, minkälainen kirja sopii lapselle esimerkiksi katselukirjaksi, orastavalle lukijalle yksilölliseen tarkasteluun tai ohjaustilanteessa kuulijoiden tarpeet huomioon ottaen. (Koppinen ym., 1989, 108-109.)

3.2.2 Kirjallisuuskasvatusmenetelmät

Tässä kappaleessa annamme esimerkkejä lapsikeskeisiin kirjallisuuskasvatusmenetelmiin, joissa lapsen ja nuoren osallisuutta pidetään tärkeänä ja joissa osallisuuden merkitys voidaan huomioida eri tavoin myös kirjallisuuskasvatuksessa (Karlsson, 2003, 9).

Psykologi Monika Riihelä ja kasvatustieteen tutkija Liisa Karlsson ovat kehittäneet maailmallakin tunnetun sadutus menetelmän, joka on uusi tapa kuunnella, mitä lapsilla on kerrottavaa ja ottaa heidät aidosti mukaan toimintakulttuuriin. Sadutuksen välineitä ovat kerronta, kuuntelu, lasten ja aikuisten ajatusten kirjaaminen sekä niiden lukeminen. Lapsi saa mahdollisuuden sepittää itse sadun sekä mahdollisesti myös kuvittaa sen. Aikuisen tehtävä on ainoastaan kuunnella ja kirjoittaa lapsen tarina ylös. Ideana on, että aikuinen haluaa kuulla, mitä lapsi ajattelee; sadutus siis nostaa esiin toisen kunnioittamisen ja arvostamisen sekä sukeltaa kertojan maailmaan. Se tuo esiin aidon vastavuoroisen toimintakulttuurin myös perheiden ja asiantuntijoiden käyttöön, sillä sen keinoin voidaan tuoda esiin ilo, mielikuvitus ja harmittavat asiat. Sadutus on ennen kaikkea vastavuoroiseen toimintakulttuuriin johdettava menetelmä, jonka avulla voidaan kuunnella lasta tai nuorta. (Karlsson, 2003, 9; Heikkilä-Halttunen, 2015, 120.)

Sadutuksen lapsipsykologinen näkökulma on erityisen tärkeää tässä hetkessä, jolloin kiire työntyy sekä aikuisten että lapsen arkeen. Sen keinoin voimme viestittää lapselle, että aikuinen on kiinnostunut lapsen ajatuksista ja lapsen luomasta tarinasta. Viehätyks on myös siinä, että aikuisena toimiva saduttaja ja lapsikertoja asettuvat hetkeksi samalle aaltopituudelle. Oman satunsa tai tarinansa kautta lapsi jäsentää omaa elämäänsä, pelkojaan ja ilon aiheita ja samalla tekee ne toisille näkyväksi. Heikkilä-Halttunen (2015, 120-121) ja Karlsson (2003, 9) suosittelevat kokeilemaan ensiksi piirtämistä ja vasta tämän jälkeen sanallistamaan kertomuksen, mikäli lapsen on vaikea tuottaa spontaanisti oman ajatustaan kerronnan muotoon.

Sadutuksen tapaan myös Seitsemän minuuttia sadulle - menetelmä korostaa aikuisen myönteistä suhtautumista lapsen taitoihin ja kehitysvaiheisiin (Heikkilä-Halttunen, 2015, 120-121). Tämä menetelmä on kehitetty soveltumaan erityisesti esikouluikäisille lapsille vuodesta 2007 lähtien. Toimintamallin tavoitteena on vahvistaa lasten kielellisiä valmiuksia sekä tarinan ymmärtämistä, kerronnan taitoja, kielellistä muistia, myönteistä oppimiskuvaa ja motivaatiota sekä toisaalta tukea perheen osallisuutta ja vanhemmuutta sekä lapsen

ja vanhemman välistä vuorovaikutusta. Kyseisessä hankkeessa myös vanhempia sitoutetaan lukemaan lapselle esikoulusta tai päivähoidosta toimitettu lyhyt satu kahdesti viikossa. Luetun satua työstetään jälleen esikoulussa/päivähoidossa seuraavana päivänä, jolloin lapsen luetun ymmärtäminen vahvistuu. Seuraavassa vaiheessa lapsi saa piirtää sadusta itselleen mieluisan kohtauksen ja hän saa kertoa osasanaisesti sadun tapahtumista, jonka aikuinen kirjoittaa. Menetelmä tukee esikouluikäisten lasten taitoa ymmärtää tarinaa. (Heikkilä-Halttunen, 2015, 120-123.)

3.2.3 Lapsen kehityksen ja oppimisen näkökulmasta

On tutkittu, että lapsen ja opettajan yhteiset kirjanlukuhetket tukevat lapsen sanavaraston ja kuullun ymmärtämisen taitojen kehittymistä (Dickinson & Smith, 1994; Sénéchal & LeFevre, 2002, 445-460). Lukutaidon kehityspolku alkaakin jo varhain pienen lapsen kiinnostuessa kovakantisista katselukirjoista. Kokemukset kirjoitetusta kielestä tukevat lapsen ymmärrystä puhutun ja kirjoitetun kielen välisestä yhteydestä. Tällöin opettajan on syytä huomioida yhteinen lukuhetki, lukemisen mallintaminen ja kirjaimien tarkasteleminen. Lisäksi on tärkeää huomioida kirjojen saatavuus ja kirjastojen hyödyntäminen sekä rakennetun ympäristön havainnoiminen (esimerkiksi logojen tunnistaminen). On todettu, että lukutaidon kehittymiseen vaikuttavat erinäiset asiat, kuten geneettinen riski, fonologinen tietoisuus, nopea nimeäminen sekä kirjainten nimeäminen, mutta kiinnostusta lukemista kohtaan voidaan edistää jo varhain ennen lapsen lukutaitoa. Yhdessä lukeminen tukee kielen kehitystä ja myöhemmin luetun ymmärtämistä. Luetun ymmärtämisen katsotaan myös tukevan lapsen omaa innostusta lukemiseen, joka taas tukee luetun ymmärtämisen kehitystä kouluiässä. Lukemaan opettaminen vahvistaa kirjainten nimien oppimista, joka voi olla ajankohtainen jo esikouluiässä, mikäli lapsella on vahvakirjaintuntemus. (Torppa, 2018.) Voidaan sanoa, että kirjallisuuskasvatus tukee kielen kehitystä ja ymmärtämistä ja sitä kautta lapsen lukemaan oppimista.

Nämä kielelliset taidot ovat myös yhteydessä lapsen luetun ymmärtämisen taitojen kehittymiseen. Lasten ajatellaankin käyttävän samankaltaisia strategioita niin kuullun ja kuvallisen tarinan kuin luetun tarinan ymmärtämisessä. Tukitoimien osalta tämä tarkoittaa, että tukeamalla lasten taitoa ymmärtää kuulemansa tarina voimme luoda pohjaa myöhemmälle kirjoitetun tarinan lukemiselle ja ymmärtämiselle. (Mattinen yms. 2013, 42-43.)

Tarinan ilmiön tutkiminen ja tarinan leikinomainen työstäminen vaativat lapselta tehtäväsuuntautunutta motivaatiota. Tehtäväsuuntautuneelle toiminnalle on luonteenomaista pyrkimys tehtävän ymmärtämiseen ja ratkaisemiseen, jolloin tarvitaan toimintaan keskittymistä. Kun lapsi on suuntautunut tehtävään hän tuo esille positiivista tunneilmaisua, joka tarkoittaa, että lapsi, joka nauttii tarinoiden kuuntelemisesta, kokee lukutilanteen palkitsevana. Lisäksi opettaja voi tarvittaessa vahvistaa lapsen tehtäväsuuntautunutta motivaatiota osoittamalla hyväksyntää ja antamalla rohkaisevaa palautetta. Opettajan osoittama kiinnostus luettavaa tarinaa sekä lapsen muodostamia kysymyksiä kohtaan ovat keinoja, joiden avulla voidaan vahvistaa tarinan ymmärrystä. Mikäli opettaja alkaa lukuhetken aikana kovin kontrolloida lapsen ulkoista käyttäytymistä, hän saattaa samalla viedä lapsen huomion pois tarinasta. Tarinan tapahtumiin tulisi sen sijaan liittää vuorovaikutusta, joka vahvistaa lapsen tehtäväsuuntautunutta motivaatiota. (Mattinen, 2014, 20.)

Päivi Heikkilä-Halttusen (2015, 118) toimittama teoksessa *”Lue lapselle”* on havaittu, että lasten kielelliset valmiudet ovat huonontuneet sekä puheviivästymät lisääntyneet. Teos nostaa esille myös yhdeksi selittäväksi tekijäksi kotona vähentyneen äänen lukemisen ja iltasäuperinteen häviämisen, jolloin varhaiskasvatuksen opettajien on tärkeä toimia suunnannäyttäjänä lukemiselle. Päivähoidon tavoitteena onkin tukea lapsen kielen ja puheen kehittymistä, eli lapselle tulisi mahdollistaa arjessa tutustuminen kaikkiin lastenkirjallisuuden lajeihin, jotka eri tavoin harjaannuttavat lapsen kielellistä tietoisuutta (Heikkilä-Halttunen, 2015, 117). Varhaiskasvatuksessa luetaan paljon satuja, riimitellään ja opetellaan äännejä, jolloin osa esikouluikäisistä lapsista oppivat jo lukemaan. Nämä taidot helpottavat kouluun siirtymistä. (Karvonen & Lehtinen, 2009, 30.) Kirjallisuuskasvatus vahvistaa edellä mainittuja kouluvalmiuksia.

4 KIRJALLISUUSKASVATUS ESIOPETUSTA OHJAAVISSA ASIAKIRJOISSA

Tässä luvussa tulkitsemme kirjallisuuskasvatusta esiopetuksessa. Kirjallisuuskasvatuksen käsitettä ei ole suoraan mainittu käsite niin Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2018) kuin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), mutta koska käsittelemme tutkimuksessa kirjallisuuskasvatuksen merkitystä varhaiskasvatuksen opettajien tulkitsemana esiopetuksessa, on tärkeää yhdistää käsite molempien asiakirjojen näkökulmaan. Molemmat asiakirjat ohjaavat esiopetuksen toteuttamista ja tavoitteita.

4.1 Pedagoginen käyttötarkoitus

Nykyään katsotaan, että kaikki opetus on opettajan toimintaa ja oppiminen tapahtuu oppilaassa itsessään. Opetuksen katsotaan olevan kasvattavaa sen sisältäessä pedagogisen tarkoituksen. (Siljander, 2014.) Kasvatus sen sijaan välittää kulttuurisia arvoja, tapoja ja normeja, jotka muovautuvat ja uudistuvat lapsen kehittyessä. Kasvatuksen tavoitteena on siis siirtää kulttuuriperintöä sekä tärkeinä pidettyjä arvoja ja traditioita seuraavalle sukupolvelle. Sen avulla ohjataan lapsia muodostamaan omia mielipiteitä, arvioimaan kriittisesti vallitsevia ajattelu- ja toimintatapoja sekä toimimaan eettisesti hyväksytyllä tavalla. Kasvatuksen sivistystehtävänä on ohjata tietoisesti lapsen identiteetin muotoutumista siten, että lapset oppivat havaitsemaan ja arvioimaan omaa toimintaansa suhteessa toisiin sekä ympäristöön. (Varhaiskasvatussuunnitelma 2018, 23.)

Kirjallisuuskasvatuksessa kasvatuksellisuus ilmenee monipuolisen maailmankuvan ja identiteetin rakentumisena. Lapselle tulee myös tarjota omaan ikäkauteensa liittyviä kirjallisuusaiheita, sillä kirjan todellisuuden vertaaminen lasta ympäröivään todellisuuteen, mahdollistuu opettajan tuella. Yhteinen ikäkauteen sopiva aiheen tarkastelu ja keskustelu kehittää kriittisyyttä sekä todellisuudentajua. (Koppinen ym., 1989, 107.) Tämän perusteella kirjallisuuskasvatus tulisi olla osa opetus- ja kasvatustoimintaa.

Varhaiskasvatussuunnitelma (2018, 23) kertoo myös, kuinka opetuksen tarkoituksena on edistää lapsen oppimista sekä mahdollistaa merkitysten luominen niin itsestään kuten myös muista ihmisistä ja ympäröivästä maailmasta. Opetuksen avulla lapsien on mahdollista har-

joitella erilaisissa tilanteissa tapahtuvaa kuuntelemista ja puhumista; heitä ohjataan kertomaan, keskustelemaan, eläytymään, ymmärtämään ja muistamaan kuulemansa. Opetus, joka toteutetaan oppimiskokonaisuutena, tarjoaa mahdollisuuden lasten kokonaisvaltaiselle kasvulle sekä hyvinvoinnille. Tämä edistää myös heidän osaamistaan ja tarjoaa monipuolisen perustan. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 30)

4.2 Monilukutaito ja kielen rikas maailma

Kirjallisuuskasvatuksen käsite näyttäytyy Rättyän (2013, 34-39) mukaan kirjallisuuden sisältä rajautuvana osa-alueena, joka kohdistuu eri ikäisiin lapsiin, nuoriin ja aikuisiin.

Kirjallisuuden käyttö on sisällytetty asiakirjassa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) osaksi lukuja monilukutaito ja kielen rikas maailma, joihin kirjallisuuskasvatuksen voidaan katsoa kuuluvan osaksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 15-16, 28-29) taas sanotaan varhaiskasvatuksen tehtävänä olevan lasten vuorovaikutus- ja ilmaisutaitojen edistäminen. Näiden taitojen käsitteleminen satujen ja tarinoiden avulla on mahdollista kirjallisuuskasvatuksen keinoin. Kyseisillä taidoilla on tärkeä merkitys lapsen identiteetille, hyvinvoinnille sekä toimintakyvyille. Heitä ohjataan hyviin tapoihin ja ystävällisyyteen, eri näkemysten ymmärtämiseen sekä kuuntelemisen taitoon. Osaamisen taitoon kuuluu myös kyky reflektoida omia arvoja ja asenteita. Lasten sosiaalisia taitoja sekä vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja voidaan vahvistaa erilaisissa tilanteissa ja erilaisten ihmisten kanssa yhteistyöhön perustuvalla toiminnalla, joka antaa mahdollisuuden harjoitella toisen asemaan asettumista sekä ratkaisemaan ristiriitatilanteita rakentavasti. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 15-16, 28-29.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 32-33) on todettu, kun lapset saavat valmiudet ympäröivän maailman jäsentämiseen, heidän edellytyksensä oppimiseen, sosiaaliset taidot sekä myönteinen minäkuva saavat vahvistusta. Lasten tulee tutkia ja tulkita maailmaa sekä ilmaista itseään harjoittelemalla erilaisia ilmaisun taitojaan. Harjoittelun avulla lasten keskittymiskyky sekä ilmaisutaidot pääsevät kehittymään. Tämän toiminta lähtee lasten omista aistimuksista, havainnosta sekä heidän kokemuksistaan. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 32-33.) Kirjallisuuskasvatus antaa mahdollisuuden lasten omiin tulkintoihin sekä havaintoihin.

4.3 Kehitys ja oppiminen

Kuten esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sanotaan, myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 22) korostavat, että lapsen ollessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa, ajattelun ja oppimiset taidot kehittyvät. Ne perustavat myös pohjan elinikäiselle oppimiselle sekä muulle osaamiselle. Nämä taidot kehittyvät erilaisten kokemusten avulla ja on tärkeää antaa tilaa ihmettelylle, oppimisen ilolle sekä oivaltamiselle. Lapsia on myös tärkeää rohkaista kysymään ja kyseenalaistamaan, innoita onnistumisista heidän kanssaan sekä opetella kannustamaan toisia. Heitä kannustetaan myös sinnikkyuteen ja olemaan lannistumatta epäonnistumisille sekä keksimään ratkaisuja erilaisiin tilanteisiin. On tärkeää ohjata heitä suuntaamaan ja ylläpitämään omaan tarkkaavaisuuttaan. Varhaiskasvatuksen perustehtävänä on myös lapsen oppimisen ja kasvun tukeminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 15). Kirjallisuuskasvatus mahdollistaa kyseisten taitojen mahdollistamisen lapsessa; tämä on siis tärkeä ottaa huomioon tutkimuksessamme. Voidaan sanoa, että ajattelu ja oppiminen kehittyvät kirjallisuuskasvatuksen avulla. Lapset lukevat tarinoita, keskittyvät tekstiin, muodostavat mielipiteitä, keskustelevat yhdessä toisten kanssa, kehittävät vuorovaikutus- ja ajattelutaitojaan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan myös osallistuminen ja vaikuttaminen, jotka auttavat kehittämään lasten käsitystä itsestään, kasvattamaan itseluottamustaan sekä muovaamaan yhteisössä tarvittavia sosiaalisia taitoja. Tehtävänä on tukea lasten vaikuttamisen ja osallistumisen taitoja sekä samalla kannustaa oma-aloitteisuuteen. Lapset tulisi kohdata arvostavasti, kuunnella heidän ajatuksiaan sekä vastata heidän aloitteisiinsa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 24.) Kirjallisuuskasvatukseen liittyvä keskusteleva lukeminen kohtaa lapsien osallistumisen ja osaamisen taitojen kehittymisen. Keskustelevan lukemisen avulla voidaan tukea lapsen oman toiminnan ohjausta ja samalla vahvistaa hänen ymmärrystään siitä, että hän voi itse vaikuttaa omaan oppimiseensa. (Mattinen, 2013, 42-43; Mattinen 2014, 21-23.)

Tulee kuitenkin muistaa, että kieli ei ole lapsille pelkästään väline vaan myös oppimisen kohde. Varsinkin lapsien tullessa esiopetusikään, kieli on yhä vahvemmin läsnä lasten ajattelussa, ilmaisussa sekä vuorovaikutuksessa. He käyttävät kieltä, jotta voivat rakentaa omaa maailmankuvaansa. Esiopetuksen tulee tukea lasten kielellisten taitojen kehitystä kielen rakenteesta kielen merkitykseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 34.) Luku – ja kirjoitustaidon sekä sanavaraston kehittymisen edellytyksenä on, että lapsi kokee

tulevansa kuulluksi ja hänelle tarjotaan mahdollisuus arkiseen kanssakäymiseen sekä vuorovaikutukseen. Esikouluiässä kyseisiä taitoja harjoitellaan pitkälti vielä leikin varjolla. Myös lapsen keskittymiskykyä harjoitetaan tässä vaiheessa monin tavoin ja tähän harjoitteluun kirjojen säännöllinen lukeminen esikoulussa on tärkeää. Erinäisissä tutkimuksissa on osoitettu, että kirjallisuuden avulla voidaan myös tukea lapsen kielellisiä ongelmia. (Heikkilä-Halttunen, 2015, 153)

Kirjallisuuden ja lukemisen avulla lasten kielen kehityksen rakentaminen onnistuu monien eri polkujen kautta. Kirjallisuuden laaja kirjo antaa myös mahdollisuuden opettajalle tukea lasten kielellistä kehitystä jo alusta alkaen. Lisäksi on tärkeää tukea lapsen motivaation herättelyä lukemista kohtaan. Jotta lukemisesta ei lapselle tulisi myöhemmin suoriutumistilannetta, on tärkeä tukea myönteistä lukuilmapiiriä ja myönteistä kiinnostusta lukemista kohtaan jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. (Lerikkanen 2013, 44-45.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 34) mainitaan myös lasten kiinnostuksen ja uteliaisuuden vahvistaminen kirjallisuutta, sen lukemista sekä puhuttua kieltä kohtaan. Näiden taitojen tukemiseen käytetään apuna leikkejä sekä toiminnallisia harjoituksia, kuten myös monipuolisia oppimisympäristöjä, jotka tarjoavat mahdollisuuden havainnointiin, tutkimiseen sekä sanavaraston laajentamiseen. Kirjallisuuskasvatuksen keinoin onkin mahdollista herättää ja lisätä lapsen mielenkiintoa suullisen ja kirjoitetun kielen havainnointiin ja tutkimiseen, mikä löytyy muun muassa lastenkirjallisuudesta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 22-24) tehtävänä on myös tukea seuraavien taitojen kehittymistä; monilukutaito sekä tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen avulla voidaan edistää sekä lasten kasvatuksellista että koulutuksellista tasa-arvoa. Tällä tarkoitetaan erilaisten viestien tulkintaa sekä tuottamisen taitoja. Laaja tekstikäsitys on monilukutaidon perustana. ”*Siihen sisältyy erilaisia lukutaitoja kuten kuvanlukutaito, numeerinen lukutaito, medialukutaito ja peruslukutaito.*” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 24) Voidaan todeta, että monilukutaito liittyy kiinteästi ajattelun ja oppimisen taitoihin. Näiden taitojen kehittyäkseen, lapsi tarvitsee aikuisen mallia ja rikasta tekstiympäristöä, jonka kirjallisuuskasvatuksen käyttö voi parhaimmillaan tarjota. Satu vetoaa voimakkaasti lapsen mielikuvitukseen ja antaa oivallisen samaistumiskohteen; sadun tapahtumat elävät todellista elämää lapsen mielessä. Satu näyttää siis suuntaa lapsen tulevaisuudelle. Satujen kautta tuemme lasten sosiaalisten taitojen sekä tunnetaitojen kehittymistä käsittelemällä erilaisia ongelmanratkaisutilanteita. (Alanko, 1990, 5-6.)

5 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajat antavat kirjallisuuskasvatuksesta esiopetuksessa. On tärkeä huomioida, että kirjallisuuskasvatuksen merkityksestä ja käytöstä on vähän tutkimusta kyseisestä perspektiivistä. Seuraavaksi kuvaamme tutkimuksen kulkua ja toteutusta tutkimusprosessin edetessä.

5.1 Mixed methods -lähestymistapa

Yhdistämme tutkimuksen aineiston analysoinnissa kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta, joten tutkimusmenetelmäksi valikoitui mixed methods -lähestymistapa. Ilmaisulla mixed methods tarkoitetaan nimenomaan laadullisen ja määrällisen tutkimuksen yhdistämistä. Tällöin tarkoituksena on saada parempi ymmärrys tutkimusongelmiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 78.) Lähestymistavaltaan mixed methods on yleistynyt 2000-luvulla, tulosten tulkintaa rikastuttaa kuvallinen ja tekstuaalinen ilmaisu. Tutkimuksen monimenetelmällisyys (mixed methods) rakentui kysely- sekä haastatteluaineiston perustalle. Halusimme kerätä monimenetelmällisen aineiston, sillä halusimme tutkimustuloksilla saada parempaa ymmärrystä kirjallisuuskasvatuksen merkitykseen liittyen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 78.)

Mixed methods -lähestymistapaa voidaan perustella kahdesta eri syystä; aineistossa on käytetty kahta eri aineistoa, niin laadullista kuin määrällistä tai molempien aineistojen yhteisiä tuloksia, joka johtaa laadulliseen osatutkimukseen. Mixed methods -lähestymistapa soveltuu muun muassa vuorovaikutustilanteiden tutkimukseen, sillä se on moninainen ilmiö, jonka avulla saadaan suurempi kokonaiskuva sekä syvällisempi ymmärrys tutkitusta ilmiöstä. On huomattu, että ilmiön tarkasteluun liittyvät käsitteet ”laatu” ja ”määrä” voivat tietyissä tilanteissa yhdistettynä tuottaa tutkimukselle merkittävää lisäarvoa. (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007. 119–120.) Tutkimuksessa haemme määrällistä tietoa kirjallisuuskasvatuksen merkitykseen esiopetuksessa sekä käyttötarkoitukseen esiopetuksen arjessa. Laadullinen aineisto painottaa varhaiskasvatuksen opettajien tulkintoja kirjallisuuskasvatuksen merkityksen ulottuvuuksista. Määrällinen aineisto on kerätty kyselylomakkeella, joka välitettiin vastaajille ja laadullinen aineisto puolestaan on kerätty teemahaastattelun avulla; tällöin mixed methods -lähestymistapa soveltuu tutkimukseemme parhaiten.

On todettu, että monimenetelmätutkimusta käyttäen on mahdollista a) lisätä tutkimustulosten ”vahvuutta”, kun käytetään erilaisia menetelmiä, jotka täydentävät toisiaan b) selventää

tai kuvata yhden menetelmän avulla saatuja tuloksia c) kehittää yhden menetelmän avulla saatujen tulosten perusteella toista menetelmää, kuten kyselylomakkeen laatiminen haastatteluaineiston perusteella d) havaita erilaisia näkökulmia jo saaduista tuloksista sekä e) erilaisten menetelmien käyttö tutkimuksen eri vaiheissa (Sormunen, Saaranen, Tossavainen, & Turunen, 2013, 312-313)

Tulosten tarkastelu aloitettiin kyselyaineistojen tuloksista ja monimenetelmällisyys rakentuikin aineistojen pohjalle. Kyselyaineistojen yhteyteen yhdistettiin sekä kyselyjen avovastauksen, että haastatteluaineistojen laadullinen sisällönanalyysi. Etunamme oli tehdä tutkimus parityönä, kävimme prosessin eri vaiheissa kiinteää yhteistä analyttistä keskustelua, joka tiivistyi pohdinnassa ja johtopäätöksissä.

5.2 Aineistonkeruumenetelmät

Kyselyyn ja haastatteluun valikoituneet varhaiskasvatuksen opettajat työskentelivät eri yksiköissä, sillä halusimme, etteivät vastaukset rajoitu tietyn päiväkotikulttuurin toimintamalliin/-tapoihin. Täten tutkimuksemme kohdejoukko on valikoitu tarkoituksenmukaisesti sekä harkinnanvaraisesti.

Haastattelun ja kyselyn idea on pohjimmiltaan hyvin yksinkertainen; kun halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee ja toimii tietyllä tavalla, on järkevää kysyä asiaa suoraan häneltä (Tuomi & Sarajarvi, 2018, 78). Näin toimiessamme saimme vastaukset tutkimuskysymyksiimme sekä pohdintaa kirjallisuuskasvatuksen kehittämiseen liittyen.

Kyselyihin on kerätty vastaukset 28 varhaiskasvatuksen opettajalta, jotka työskentelevät esiopetuksessa; myös haastatteltavat kuuluvat tähän otantaan. Haastatteluihin saimme vastaukset viideltä varhaiskasvatuksen opettajalta eri päiväkotiyksiköistä. Heidän työkokemuksensa oli vaihteleva 1,5 vuodesta 28 työvuoteen ja kyseiset tiedot löytyvät alla olevasta taulukosta. Tutkimuksemme alussa tarkoituksenamme oli kerätä aineisto vain viiden haastattelun ja kyselyn perusteella, mutta oman mielenkiintomme vuoksi halusimme laajentaa kyselyjen otantaa. Kappaleessa avaamme sekä kyselylomakkeen että teemahaastattelun perusteita.

5.2.1 Kyselylomake

Keräsimme kyselyaineiston, joiden kautta saimme määrällistä tietoa siitä, mitä materiaalia käytetään ja minkä verran sitä käytetään esiopetuksen arjessa. Kyselyaineiston perusteella pystyimme kvantifioimaan kyselyiden monivalinta- osa-alueita, jolloin tutkimuksessamme ilmenee myös kvantitatiivisen tutkimuksen määrällinen analyysi täsmentämään tuloksiamme.

Kyselylomake on yksi määrällisen tutkimuksen käytetyimmistä tavoista kerätä tutkimusaineistoa. Nykyään sen rinnalle ovat tulleet sähköiset kyselyt erilaisen sosiaalisen median välityksellä. (Valli, 2018; Vilkka, 2017) Hirsjärvi, Remeksen & Sajavaaran (2005, 182) mukaan voidaan käyttää myös nimitystä survey-tutkimus, joka tarkoittaa, että kysely on standardoitu eli valikoitu. Tämä tarkoittaa, että kaikilta kyselyyn vastaajilta kysytään samat asiat täsmälleen samalla tavalla ja samassa järjestyksessä. Toteutettu kysely vastasi nimenomaan edellä mainittua survey-tutkimusta. Viidelle haastateltavalle kysely annettiin etukäteen, jolloin se lähenteli ennemmin informoitua kyselyä, sillä kysely palautettiin haastattelun yhteydessä ja tällöin kyselyn aihealueita voitiin vielä yhdessä tarkentaa, joka on informoidun kyselyn takana. Informoitu kysely siis on kyselylomakkeen ja haastattelun välimuoto, jossa tutkija tapaa vastaajan joko kyselyä ojentaessa tai palautettaessa. (Vilkka, 2017.)

Kyselylomakkeen käyttö aineistonkeruussa on Vallin (2018) mukaan perusteltua ja sille on tänäkin päivänä oma paikkansa ja käyttötarkoituksensa, sen kyselymuoto vaihtelee sen käyttötarkoituksen mukaan. Kyselyn keruu voi tapahtua tutkijan ollessa paikalla tai vastaaja voi toimia itsenäisesti ohjeiden mukaan. Välitimme kyselyt valikoiduille henkilöille suoraan joko itse tai kollegan kautta, mutta jokainen kysely on ojennettu suoraan osallistujalle paperiversiona ja haastateltaville ennakkoon sähköpostin välityksellä. Tutkimuksessa vastaaja toimi vastaustilanteessa itsenäisesti. Pyrimme huomioimaan, että kysely johdattelee selkeästi vastaajan aiheeseen alkujohdannon välityksellä, mikä on tärkeää, jotta vastaaja ymmärtää, mihin tutkija hakee vastausta. (Vilkka, 2017.) Kyselyn tulee olla mahdollisimman yksiselitteinen ja ymmärrettävä sekä ennen virallista aineistonkeruuta tulee testata kyselyn toimivuus. Kun vastaaja vastaa kyselyyn itsenäisesti, tulee erityistä huomioita kiinnittääkin instruktioon eli vastausohjeeseen. On todettu, että kyselyn muodot aiheuttavatkin eniten vääristymiä tutkimustuloksiin. (Valli, 2018.) Testasimme kyselyn alkuun kollegalla, jonka jälkeen hioimme sen lopulliseen muotoon.

Pyrimme huomioimaan, että kysymykset ovat yksiselitteisiä, jotta vastaajan on helppo tulkitä tekstiä. Lisäksi huomioimme, että kysymysten asettelu helpommasta yksityiskohtaisempaan oli tärkeää, jottei vastaajan vastaushalu ala hiipua ja sitä kautta vaaranna vastausten luotettavuutta; huomioimme myös kyselyn pituuden. Lisäksi toimme alussa esille kyselyn merkityksen ja tarkoituksen, jonka jälkeen siirryimme lämmittelykysymyksiin eli taustakysymyksiin ja tutkimusta koskeviin aihealueisiin. Aihetta koskeva kieli oli osallistujajoukkoa ajatellen heidän ammatillista kieltään, jotta vastaajat pystyivät ymmärtämään aiheita koskevat kysymykset. Kysymykset olivat sekä avoimia kysymyksiä, joihin haimme vastaajien spontaaneja vastauksia luettelomaisesti toteutuen ja monivalintakysymyksiä, joiden avulla tavoittelimme vastausten vertailukelpoisuutta. Avoimet kysymykset toimivat johdattelijoina monivalintakysymyksiin ja aineiston analyysissä ryhmittelimme omiksi ryhmiksi. (Vilka, 2017).

5.2.2 Teemahaastattelu

Kun tutkittavana kohteena on vähän kartoitettua aluetta, tutkijan on vaikea tietää etukäteen vastausten suuntaa; tällöin haastattelun avulla on mahdollisuus saada vastauksia tutkimuskysymyksiin joustavasti haastateltavien ehdoilla ja säädellä sitä mukaan aineistonkeruuta tilanteen vaatimalla tavalla. Haastattelussa haastattelijat ja haastateltavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, joten siinä on mahdollisuus pyytää välittömästi selventäviä lisävastauksia tai perusteluja haastateltavan esittämiin näkemyksiin. Avoimessa vuorovaikutuksessa tutkija voi pyrkiä paremmin ymmärtämään tutkittavaa ja etsiä vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksessamme emme voineet ennakkoon tietää vastausten suuntaa, joten koimme teemahaastattelun etuna sen, että siinä voi edetä haastateltavien ehdoilla; näin esiin voi tulla myös sellaisia uusia näkökulmia, joihin emme voi ennakkoon varautua. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 35.)

Haastattelutilanteessa pyrimme hyödyntämään empaattista lähestymistapaa, jolloin haastattelutilanteessa tulisi avoin ja myönteinen; se ei myöskään estä käymästä vastavuoroista keskustelua haastateltavan kanssa. Aineisto rakentui siis tutkijasta riippuen, tutkijan ja haastateltavien yhteistyön tuloksena. Haastattelua voidaan pitää sosiaalisena vuorovaikutustilanteena, jossa kaksi ihmistä keskustelee yhteisestä aiheesta, joka on usein molempia osapuolia kiinnostava teema. Osapuolet eivät kuitenkaan ole yhdenvertaisessa roolissa, sillä haastattelijat antaa aiheet keskustelulle ja ohjaa kysymyksillä haastattelun kulkua. (Hirsjärvi &

Hurme, 2008 41-43; Kvale, 1996, 125–126.) Tässä tutkimuksessa käytetty haastattelutyypin teemahaastattelu on saanut nimen Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 47–48) tulkinassa; sillä tarkoitetaan myös puolistrukturoitua haastattelua.

Perehdyimme tarkasti ja syvällisesti kohdejoukolta keräämäämme haastatteluaineistoon. Tämän perusteella tavoitteenamme oli saada kattava ja laadukas tutkimusaineisto kokoon, jonka perusteella tutkittavien näkökulmat pääsivät esiin ja kvalitatiivisen tutkimuksen tuloksiksi muodostuivat aineistolähtöiset teoriaohjaavat näkemykset tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, 155.) Haastattelutulokset tukivat vahvasti kyselyjen vastauksia ja niiden avulla saimme vuoropuhelua niin kyselyn kuin haastattelun vastausten ja teorian välillä.

Taulukko 1. Haastateltujen henkilöiden työkokemus

	Tutkimushenkilö	Varhaiskasvatuksen opettajana	Esiopettajana
N	1	1,5	1,5
N	2	28	15
N	3	4,5	4,5
N	4	18	8
N	5	17	8

5.3 Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimuksemme lähtökohtana ei ole teorian testaaminen, vaan tutkimusaineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, 164). Tarkastelimme ja tulkitsimme aineiston kokonaisuutta ja analysoinnissa pyrimme mahdollisimman perusteelliseen ja yksityiskohtaiseen analyysiin. Aineiston analyysissä käytimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, joka merkitsee sekä aineisto- että teorialähtöinen lähestymistapa yhdistyvät. Aineiston analyysin tavoitteena oli saada vastaukset esitettyihin tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 97.)

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä ilmenee teoreettisia kytköksiä, mutta analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan vaan teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Analyysiyksiköissä valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa analyysia. Edetään siis aineistolähtöisesti ja lopussa otetaan mukaan aikaisempi tieto tarkastelun syventämiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 96-97).

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tutkijalla on myös vapauksia, jotka tekevät analyysistä hyvin yksilöllisen prosessin; tutkija voi itse valita, missä vaiheessa tutkimustaan hän hyödyntää teorian ohjaamaan päättelyä ja tulkintoja. Mikäli tutkija ottaa teorian mukaan jo tutkimuksen alkuvaiheessa, tällöin tutkimus on lähempänä aineistolähtöistä analyysiä ja deduktiivista päättelyä. Lähempänä induktiivista päättelyä ollaan, kun teoria tulee mukaan vasta analyysin loppuvaiheessa. Tutkimuksemme analyysistrategia oli induktiiviseduktiivinen tarkoittaen, että aineistolähtöinen ja teorialähtöinen painotus vaihtelevat aineiston analyysin eri vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 96-97, 100.)

Analyysiä tehdessä on tärkeää tuntea aineisto hyvin, joten aineistoon on hyvä tutustua ja lukea/kuunnella sitä syvällisesti useampaan kertaan läpi, jotta alustava mielikuva herää aineiston sisällöstä (Eskola & Suoranta, 2008, 151). Kuuntelimme läpi haastattelujen vastaukset ja litteroimme äänitteet, jotka luimme läpi useaan kertaan. Koodasimme värikoodeilla tutkimuskysymysten kannalta merkittäviä kohtia ja kirjasimme esiin tulleita havaintoja ja samanlaisuuksia marginaaleihin. Ilman tällaista alustavaa luokittelua aineistossa vallitsee vain sekava kaaos. Kun aineisto luetaan läpi ja tehdään erilaisia merkintöjä aineistosta nouseista huomioista, aineisto saadaan samalla jo hieman tiivistettyä. (Patton, 2002, 463.) Näin toimittuamme saimme siis kokonaiskuvan siitä, mitä aineisto sisältää ja sen käsittely ja työstäminen oli helpompi aloittaa (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 110).

Kyselylomakkeiden analyysissä siirsimme saadut vastaukset Excel -taulukkoon. Taulukon tulokset havainnollistimme graafisen esitystavan avulla, johon valikoituivat pylväsdiagrammit havainnollistamaan tuloksia. Erilaiset graafiset esitystavat ovat suosittuja, johon osaltaan vaikuttaa tekniikan kehittyminen. On todettu, että kuvioilla on vaikuttavuutta ja niiden avulla lukija saa helposti yleiskuvan tuloksista. Kuvioissa f, eli frekvenssi merkitsee näkemysten määrää tietyssä luokassa. (Vilkka, 2007.) Kyselyiden avoimet kysymykset tarkensivat monivalintakysymyksien tuloksia.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tuloksien alussa käsittelemme varhaiskasvatuksen opettajien henkilökohtaista suhdetta kirjallisuuskasvatukseen, jonka jälkeen siirrymme analysoimaan kyselyiden pohjalta muodostettuja diagrammeja. Tutkimustuloksissa yhdistyvät sekä kyselyiden että haastatteluiden tulokset, jotka linkitämme tutkimuksen teoriaan teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Näiden pohjalta muodostamme yhteenvedon tuloksista.

Tutkimustuloksissa pyrimme vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin:

Tutkimuskysymykset ovat:

1. *Mikä on kirjallisuuskasvatuksen merkitys varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta?*
2. *Minkälaista kirjallisuuskasvatusmateriaalia varhaiskasvatuksen opettajat hyödyntävät esiopetuksen arjessa?*
3. *Millaisia merkityksiä kirjallisuuskasvatuksella on varhaiskasvatuksien opettajien tulkintojen mukaan lapsen kehitykselle ja oppimiselle?*

6.1 Varhaiskasvatuksen opettajan henkilökohtainen näkökulma

Tulosten rikastuttamiseksi halusimme kysyä haastattelussa myös varhaiskasvatuksen opettajien omasta suhteesta kirjallisuuteen sekä onnistuneista lukukokemuksista ja kirjallisuuskasvatuksen käytöstä esiopetuksessa.

Haastatteluissa ilmeni, miten henkilökohtainen innostus kirjallisuuteen korostui jo lapsuudessa ääneen lukemisen yhteydessä. Esiin nousi myös, kuinka jo pienestä pitäen oli totuttu niin sanottuun sadun maailmaan, niin itse keksittyyn, kuin kirjoista luettuun. Jo lapsuudessa herännyt kiinnostus vaikutti myös aikuisiällä lukemistottumuksen jakamisena lapsille.

Eräs haastateltava varhaiskasvatuksen opettaja (N5) kertoi:

”Mä oon aina ollut lapsesta saakka suuri ihailija hyvälle kirjallisuudelle. Ja niin, että se on ollut just se sellainen mielikuva todellisuus arjen rinnalla. Myös lapsen kautta tietokirjakirjallisuus on avautunut siiviliminänä. Työntekijänä ja kasvattajana toivoisin ja soisin, että se vastaava suhde syntyisi

kaikille

lapsille.”(N5)

Sama opettaja mainitsi myös lapsuusajan lukukokemuksistaan näin:

”On luettu, vaikka olen oppinut lukemaan jo pienenä, niin oon toivonut, että luetaan. Myöskin ihan Aku Ankkaan saakka; sekin oli parempi, kun joku luki sitä ääneen.” (N5)

Toinen opettaja (N3) taas kertoi:

”Mä en ite lue hirveesi kirjoja; tykkään kirjoista, mutta aika on ettei ehi. Mutta sitten taas kotona on aina luettu lapsille tosi paljon. Toisaalta kirjoja lukee myös töissä, jos on vastaanottavainen lapsiryhmä, joten on kiinni myös siitä.” (N3)

Yksi varhaiskasvatuksen opettajista (N4) kertoi oman suhteensa kirjallisuuteen olevan intohimoinen ja hän on aina rakastanut kirjoja ja lukemista. Omien lapsien saamisen myötä tämä hieman laantui, mutta into lukemiseen jatkui lasten seurassa ja heille lukemisessa:

”siis määhän oon ollu lapsesta asti kauheen kova lukemaan, lukeminenhan on meikäläiselle oikeen intohimo.” (N4)

Myös varhaiskasvatusopettaja (N1) kertoi, kuinka että kirjallisuus on ollut jo lapsuudesta asti läsnä.

”Niin fantasia kirjallisuus kuin ylipäättään hyvä kirjallisuus on tehnyt vaikutuksen. Heti, kun opin lukkeen, niin sitä kautta mää oon ihan säännöllisesti lukenu kirjoja.”(N1)

6.2 Opettajien näkökulmia kirjallisuuskasvatuksesta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Haastattelun aikana kysyimme varhaiskasvatuksen opettajilta myös heidän omista näkökulmistaan kirjallisuuskasvatuksesta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Jokaiselta haastateltavalta nousi esiin yhteinen ajatus, jonka mukaan itseisarvo lukemista ja kirjallisuuden käyttöä kohtaan löytyy kyseisestä asiakirjasta, kuitenkin kirjallisuuskasvatuksen käsitettä löytämättä.

Varhaiskasvatuksen opettajat (N4, N2 & N1) kertoivat haastatteluissaan, että esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ei liikaa painota kirjallisuuskasvatusta:

”Se näkyy siellä omana ajatuksena ja asiana, joka saattaa sinne piiloutua ja jäädä ilmaan kellumaan. Sitä täytyy itse työstää eteenpäin erilaisten välireittien kautta.”(N4)

Opettajan (N1) mielestä itse sana kirjallisuuskasvatus ei ehkä nouse niin paljoa esille, mutta itseisarvo satujen, runojen ja lorujen lukemisesta, mikä varhaiskasvattajilla oletetaan olevan, löytyy jokaiselta.

”...sitä voi yhdistää niin moneen asiaan. Mutta enemmän just mainitaan, että tätä teemaa voidaan käsitellä kuvataiteiden, satujen ynnä muun avulla.”(N1)

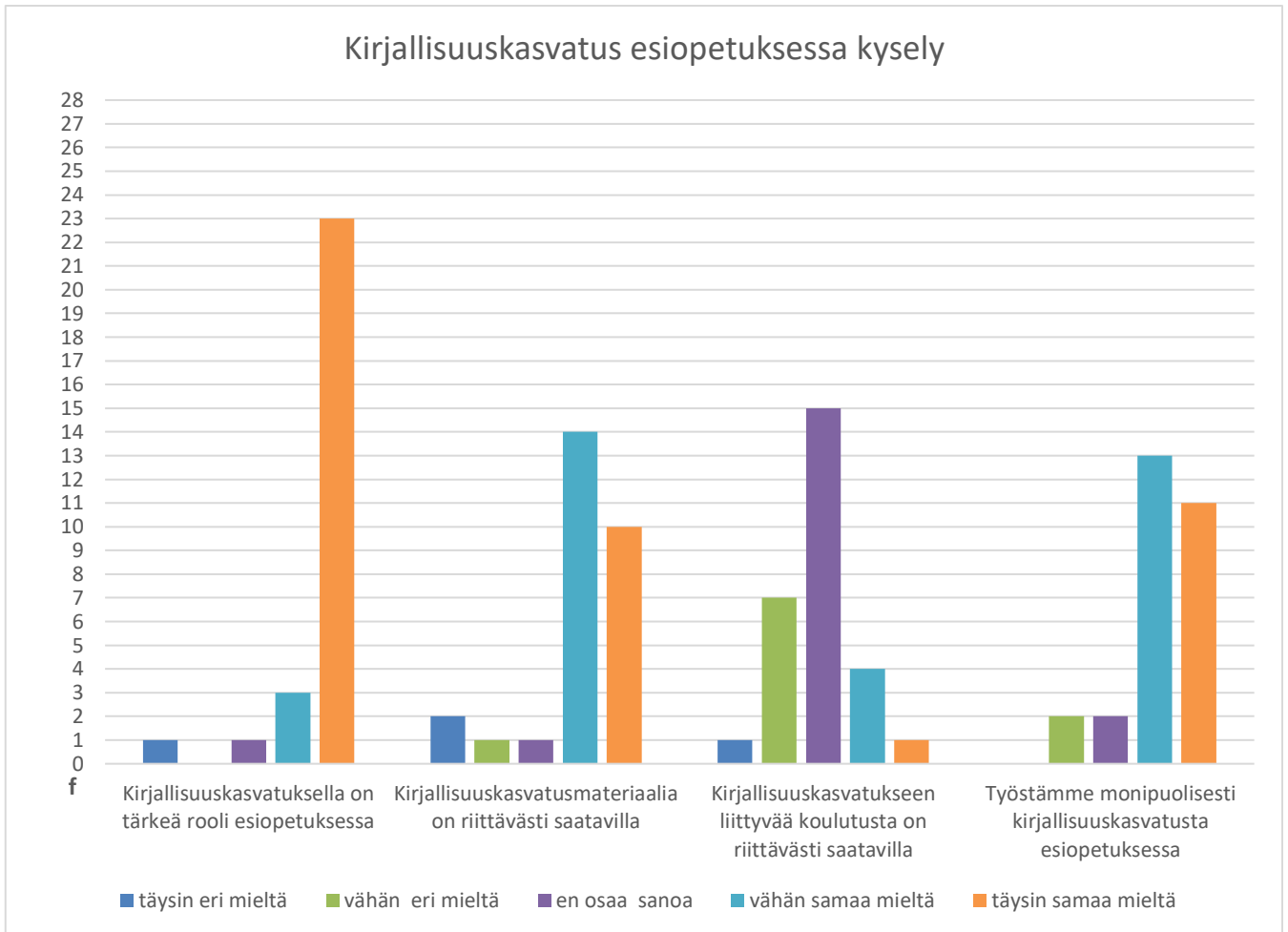
Eräs varhaiskasvatuksen opettaja (N5) kertoo haastattelussaan myös toisen näkökulman asiaan:

”Mielestäni esiopetussuunnitelma on muutenkin tosi pehmeästi väylävä; tosi paljon jää niiden esiopetusta toteuttavien, kasvattajien varaan, että mitä miltäkin osa-alueelta loppuen lopuksi toteutetaan ja millä tavalla toteutetaan. Niin sitten varmaan kaikkia muitakin osa-alueita pitäisi lähteä väyläämään kapeammin ja selkeemmin.” (N5)

Sama opettaja (N5) pohti myös, voisiko kirjallisuuskasvatus sisältyä monilukutaidon sisään:

”mietin avautuuko monilukutaito, on se ymmärrys suurinpiirtein, mutta...; ehkä se on käsitteenä epämääräinen ja niin laaja, että sen vois en mä tiedä... jos kirjallisuuskasvatus olisi siellä, niin ehkä tulisi nostettua.” (N5)

Seuraavassa luvussa käsittelemme kyselylomakkeista saatuja tuloksia ja tulkitsemme tuloksia kuvioiden 2&3 avulla, joiden lisäksi analysointi sisältää haastatteluissa esiin tulleita näkemyksiä. Käytämme analysointiin kyselylomakkeista saatuja vastauksia. Haastatteluista esiin nousseita näkemyksiä käytämme analysoinnin tukena.



Kuvio 1. Kirjallisuuskasvatus esiopetuksessa kysely

6.3 Kirjallisuuskasvatus esiopetuksessa -kyselyn tulokset

6.3.1 Kirjallisuuskasvatuksen rooli esiopetuksessa

Kirjallisuuskasvatus esiopetuksessa kyselyn ensimmäinen väite *Kirjallisuuskasvatuksella on tärkeä rooli esiopetuksessa* osoittaa, että kirjallisuuskasvatuksella koetaan olevan tärkeä rooli ja merkitys esiopetuksessa; vastauksissa täysin samaa mieltä oli yli 80% ja vähän samaa mieltä noin 10 %. Yksi haastateltava ei osannut sanoa, joka on 3,5% kokonaismäärästä; myös yksi vastaus täysin eri mieltä 3,5%. Vaikka jokaisella haastateltavista on takanaan eri työkokemus, melkein jokainen heistä koki kirjallisuuskasvatuksen roolin tärkeänä ja merkityksellisenä.

Eräs tutkimukseen osallistunut varhaiskasvatuksen opettaja (N3) nosti esiin kirjallisuuskasvatuksen merkityksen kannalta tärkeäksi kielen kehityksen:

”ihan kirjojen lukeminen ja äänikirjojen kuunteleminen ja mielikuvitus ja kaikki tämmönen on tosi merkityksellistä. Sä voit löytää kirjallisuuskasvatuksen kautta tosi paljon sellaisia arjen pedagogiikan tueksi eri aiheita, ehottomasti se on tosi tärkeä muistaa siinä arjessa.”(N3)

Haastateltava opettaja (N1) ajatteli kirjallisuuskasvatuksen olevan myös voimavara lapselle. Myös ne lapset, jotka eivät kovin herkästi tuo esimerkiksi tunteitaan esille, saattavat avautua täysin eri tavoin kirjallisuuskasvatuksen avulla. Hän mainitsi myös kielen kehityksen, kuten eräs toinenkin haastateltu varhaiskasvatuksen opettaja (N3). Uusien sanojen merkitykset ja sanavaraston kehittyminen ja ymmärrys ovat suurena osana kirjallisuuskasvatusta.

Haastateltavan varhaiskasvatuksen opettajan (N4) mielestä kirjallisuuskasvatus taas toimii pohjana kaikessa, mitä voi hyödyntää eri tehtävissä, kuten liikunnassa tai matematiikassa. Myös eräs varhaiskasvatuksen opettaja (N5) mainitsi kirjallisuuskasvatuksen luovan tarttumapintaa asiayhteyksille:

”Parhaimmillaan tarinat, jos ne tarjoaa sellaisen tarttumapinnan kokea empatia ja kokea tunteita, seurata vierestä ja kokea puolesta, niin on helmiä” (N5)

Myös Ojanen, Lappalainen & Kurenniemi (1980, 11-13) kirjoittavat, kuinka sadut koskettavat lasta monella eri tavalla. Niiden avulla lapsi voi tuntea tulevansa ymmärretyksi ja sitä kautta voivat vahvistaa lapsen minäkuvaa. Kirjallisuuskasvatus voi auttaa oman persoonan

rikastuttamisessa, rohkaista kasvuun ja kehitykseen sekä kasvattaa myötäelämisen taitoa. Yksi tärkeimpiä asioita on myös sadun herättämä tunne-elämys. ”*Sadun viisaus on siinä, ettei se tyrkytä tietoja*” (Ojanen ym., 1980, 11-13). Parhaimmillaan satu voi merkitä lapselle mahdollottoman ylittämistä, kuten Alanko (1990, 5-6) kertoo teoksessaan Sadun taikapiiri- kirjallisuuskasvatus päiväkodissa.

6.3.2 Kirjallisuuskasvatusmateriaalin saatavuus

Toiseen väitteeseen *kirjallisuuskasvatusmateriaalia on riittävästi saatavilla*, tulokset osoittavat, että materiaalia on saatavilla: täysin samaa mieltä oli noin 35%, vähän samaa mieltä oli 50%, en osaa sanoa vastasi 3,5%, vähän eri mieltä 3,5% ja täysin eri mieltä noin 7%. Taulukosta voidaan lukea, että vastauksissa ilmenee pientä hajontaa.

Kuten kyselyssäkin näkyi, myös haastatteluissa kävi ilmi, että kirjallisuuden kirjo on laaja, eivätkä tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat aina tienneet, mistä oikeanlaista materiaalia kannattaisi lähteä etsimään. Kyselyiden avoimessa kysymyksessä; *mistä saat tietoa erilaisen materiaalin käyttöön?* vastauksissa korostui kirjaston, kirjastoauton ja sosiaalisen median hyödyntäminen. Materiaalin saatavuutta ja valintaa haastaa kuitenkin se, että nykyään lastenkirjan elinkaari on lyhyt, koska kirjoja tuotetaan pienissä erissä ja kirjojen suosio on lyhytaikaista ja hetkellistä (Suojala & Karjalainen, 2001, 52-76). Usein vain isosti mainostetut hittikirjat pompahtavat kirjoja etsivien aikuisten silmille. Myös suosiossa olevien kirjojen saanti voi olla haasteellista, kuten kyselyissäkin kävi ilmi. (Heikkilä-Halttunen, 2016.) Kirjallisuuden suureen määrään perehtyminen ja uutuuksiin tutustuminen vaatii myös aikaa. Tämän vuoksi joskus käy myös niin, että sattuman avulla valittu kirja saa aikaan osa onnistumisen kokemuksista. Kirja on joskus helpompi valita sattumalla, kuin käyttää paljon aikaa tietyn kirjan/lorun/runon valitsemiseen.

Myös haastatteluissa ilmeni myös se näkökulma, että uusi kirjallisuuskasvatusmateriaali on usein vain kirjastossa. Vähimmälle huomiolle jäi päiväkodin oman materiaalin tarjonta. Varhaiskasvatuksen opettajat (N2 & N5) kertoivat haastatteluissaan:

”Päiväkodin oma materiaali on suppea (N2)”. ja ”Päiväkodin materiaali on noin 10 vuotta vanhaa ja todella kulunutta.” (N5)

Kotimaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden tarjonta ei kuitenkaan ole koskaan aikaisemmin ollut näin monipuolista. Suomessa ilmestyy vuosittain yli tuhat lasten- ja nuortenkirjanimikettä, eli jokaiselle on varmasti jotakin mieluista luettavaa. Lisäksi monissa kirjastoissa on panostettu lasten ja nuorten osastojen viihtyvyyteen; toisaalta lähikirjastoja ja kirjastoauto-palveluita myös karsitaan. (Heikkilä-Halttunen, 2016.) Haastatteluissa jokainen mainitsi kirjallisuuskasvatusmateriaalin saatavuuden kirjastoautosta, joten kirjastoautojen tärkeys oli haastateltavien mielestä jopa suurempi kuin kirjaston.

Seuraavat asiat mainittiin kyselyiden avoimissa kohdissa materiaalin hankkimisen kannalta parhaimmiksi, joiden pohjalta olemme muodostaneet seuraavan taulukon.

Taulukko 2: Kirjallisuuskasvatusmateriaali

<p><u>Varhaiskasvatuksen tietopalvelu</u></p> <p><u>Opettajan tietopalvelu</u></p> <p><u>Early learning.fi</u></p>	<p>Monipuolinen valinta: luettavaa lapsille ja materiaalia opettajille</p> <p>Piki-toimintamallit (vuorovaikutus ja tunnetaitojen vahvistaminen)</p> <p>Eetun ja Iitun kertomattomat tarinat (Lapsen kerrontataitoja kehittävä satukirja)</p> <p>Huoma hyvä – Vahvuusvaris (Luontenvahvuuksien harjoittelun toimintaidea)</p> <p>KILI – Kieli ja liikunta materiaali</p>
---	--

<p><u>NMI – Niilo Mäki Instituutti</u></p>	<p>Vaihtuva, tutkimukseen perustuvaa materiaalia, mm. Jänis tarinat – ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma</p>
<p><u>Oma aktiivisuus:</u></p>	<p>Kirjasto/kirjastoauto, päiväkodin oma materiaali, ammattilehdet, kollegat, varhaiserityisopettajan suosittelu, oma suunnittelu ja luovuus, soveltaminen draamakasvatukseen/improvisointi, sosiaalinen media, käsinuket ja draama, pöytäteatteri sadut, nuotti- ja laulukirjat</p>
<p><u>Koulutuksista saatu materiaali</u></p>	<p>Varhaiskasvatuspäivät, Hyvä Alku-messut, muu koulutus, Lastentarhapäivät, Pohjois-Suomen Opettajapäivät (OPI), Valveen sanataide –koulutus (Oulu)</p>

<p><u>Luettelo esi- ja alkuopetukseen soveltuvista lastenkirjoista:</u></p>	<p>http://lastenkirjainstituutti.fi/2016/wp-content/uploads/2016/11/Kirjalista-ilmi%C3%B6-alakoulu-2017.pdf</p> <p>Heikkilä-Halttunen, P. (2015). Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen. Otavan kirjapaino Oy: Keuruu.</p>
<p><u>Sosiaalinen media</u></p>	<p>Internet, Pinterest, Facebook (mm. varhaiskasvatuksen materiaalipankki, alakoulun aarreaitta), peda.net, Instagram, sähköpostiin tulevat mainokset eri materiaaleista,</p>
<p><u>Suomen mielenterveysseura.fi</u></p> <p><u>Mannerheimin lastensuojeluliitto (MML.fi)</u></p>	<p>Suomen mielenterveysseuran eläinlasten elämää ja metsän eläinten pöytäteatteri tarinat.</p> <p>Muumitarinat (sosiaalisten taitojen harjoituksia)</p>

6.3.3 Kirjallisuuskasvatukseen liittyvä koulutus

Kolmanteen väitteeseen *kirjallisuuskasvatukseen liittyvää koulutusta on riittävästi saatavilla*: Täysin samaa mieltä oli vain yksi vastaajista 3,5% ja vähän samaa mieltä noin 14%. Suurin osa vastaajista ei osannut sanoa, onko koulutusta riittävästi saatavilla, noin 55%. Vähän eri mieltä vastaajista 25% ja täysin eri mieltä yksi eli 3,5%. Tulokset siis osoittivat, että koulutusta ei ole riittävästi saatavilla, joka on merkittävä havainto.

Haastateltu varhaiskasvatuksen opettaja (N5) mainitsi, että tietoinen ajattelu/ toiminnan rakentaminen nimenomaan kirjallisuuskasvatuksen lähtökohdista on aika vähäistä. Hän myös lisäsi:

” Kirjallisuuskasvatus on luontainen osa arkea, mutta sen tavoitteellisempi käyttö olisi suotavaa.”
(N5)

Myös muut opettajat pohtivat haastatteluissaan kirjallisuuskasvatuksen vähäistä suunnitelmallisuutta ja sen lisäämisen tärkeyttä.

Vaikka kyselyiden vastauksissa ilmeni, että kirjallisuuskasvatuksen koulutusta ei ole riittävästi saatavilla tai vastaajat eivät osanneet vastata kysymykseen; kuitenkin kyselyiden avoimissa kohdissa nousi esille muutama kirjallisuuskasvatukseen liittyvä koulutus, joka tarkoittaa, että koulutusta on kuitenkin tarjolla. Muun muassa seuraavat koulutukset nousivat esille: Valveen sanataide koulutus (Oulu), Lastentarhapäivät sekä Pohjois-Suomen Opettajapäivät (OPI), jotka mainitsimme myös materiaalien listauksessa.

Koulutukset tarjoavat parhaimmillaan tukea kirjallisuuskasvatusmateriaalin käyttöön ja antavat itsevarmuutta. Kuitenkaan virallista koulutusta kirjallisuuskasvatukseen käyttöön ei tarvita, kuten Rättyä (2013, 34-39) myös toteaa. Kirjallisuudenopetuksen toimijoina voivat toimia pedagogisen koulutuksen hankkineet ammattilaiset kuten opettajat, varhaiskasvatuksen opettajat sekä alakoulujen opettajat (Rättyä, 2013, 34-39).

6.3.4 Kirjallisuuskasvatuksen työstäminen

Taulukon viimeiseen väitteeseen: *työstämme monipuolisesti kirjallisuuskasvatusta esiopetuksessa* tulokset osoittavat, että käyttö on monipuolista: täysin samaa mieltä oli noin 39%, vähän samaa mieltä noin 46%, en osaa sanoa noin 7% ja vähän eri mieltä oli noin 7% vastaajista.

Vaikka varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät kirjallisuuskasvatusta monipuolisesti, kuten taulukostakin ilmenee; sen käytettävyyttä voi haastaa seuraavat asiat. Heikkilä – Halttusen (2015, 117) teos ottaa kantaa, kuten haastatteluissakin kävi ilmi, että päivähoitossa eletään monien paineiden ja kompromissien puristuksessa. On mahdotonta edes kahdentoista lapsen pienryhmässä mahdollistaa, että satuhetkestä eniten hyötyvä lapsi saa sen hyödyn satuhetkestä, mikä tukisi hänen kehitystään ja oppimistaan.

Esiopetuskirjan osuus kirjallisuuskasvatuksen käytössä oli haastateltavien opettajien mukaan käytössä suurimmalla osalla; neljällä viidestä haastateltavasta (4/5). Lisäksi kirjallisuuskasvatusta käytettiin päivittäin jossain muodossa; varsinkin siirtymätilanteissa kirjallisuuskasvatus näkyi voimakkaasti. Eräs opettajista (N3) mainitsi päivittäisen satuhetken, jonka lisäksi hän nosti esiin lepo hetken, jolloin voidaan satujen lisäksi myös kuunnella lauluja ja äänikirjoja. Siirtymät ulkoiluista sisään, ruokailuun ja unille – oli kaikki suunniteltu huolellisesti ja melkein jokainen niistä sisälsi jonkinlaista kirjallisuuskasvatusta. Myös haastateltu opettaja (N1) mainitsi siirtymien aikana tapahtuvan kirjallisuuskasvatuksen:

”Joskus luetaan, katsellaan kirjoja, lauletaan tai lorutellaan.”(N1)

Kirja toimii esiopetuksessa aiheeseen orientoitumisena. Haastatteluun osallistunut opettaja (N3) sanoo, että

”...kirja orientoi moneen eri teemaan. Sellaisissa tilanteissa tulee käytettyäkin enemmän. Meillä on nyt joulumyyjäiset niin oon lukenut sellaista joulumyyjäiskirjaa – orientoituminen siihen.” (N3)

Lukukokemukset, jotka ovat herättäneet lapsissa aloitteellisuutta keskustelulle, koetaan kasvattavina ja ajatusta herättävinä lukuhetkinä. Tällöin kirjan valinta on ollut tilanteeseen so-piva. Haastattelussa opettaja (N3) kertoo, kirjasta:

”Lapset kuunteli sitä tosi keskittyneesti ja tavallaan siitä sitten poiki hirveesti keskustelua lapsiryhmässä. Siitä tuli sellainen fiilis, että se pysäyttää lapsen mieltä... tää on hyvä juttu. ...Ryhmässä elettiin paljon siinä hetkessä, kun kaveria jätettiin ulkopuolelle, niin se toimi.” (N3)

Tähän liittyen haastatteluissa tuli ilmi myös kriittistä pohdintaa, sillä opettaja (N3) otti pu- heeksi myös:

”Välillä tuntuu, että on sellaisia lapsia, jotka eivät jaksu kuunnella, vaikka kuinka luet – ne ei jaksu keskittyä.”(N3)

Myös opettaja (N5) otti esille saman ilmiön; hän sanoi:

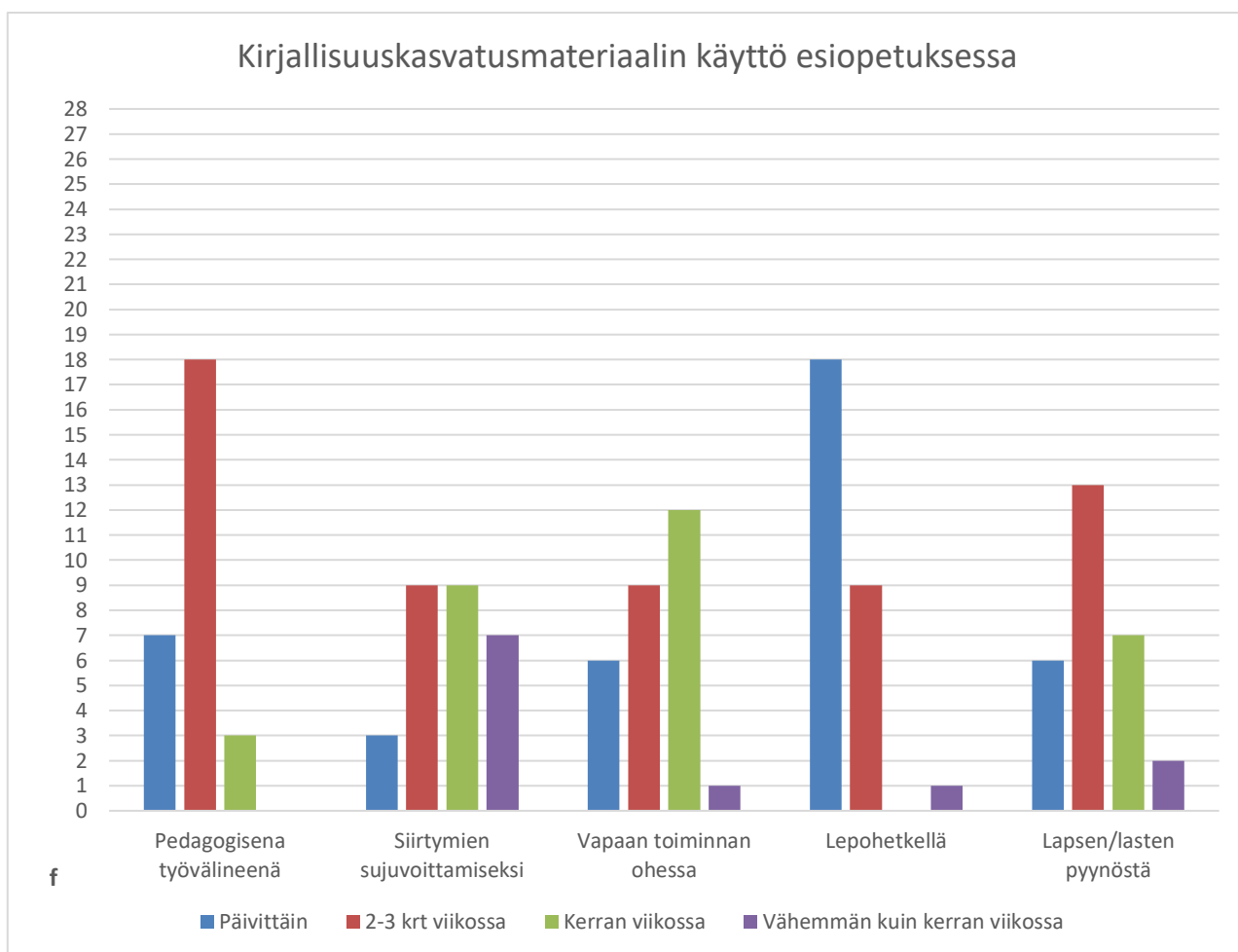
”Nyt on sellainen vuosi, että koko ajan vähenee ja vähenee lukemisen osuus arjessa. Ne on ne tietyt lapset, jotka pysähtyvät ja haluavat ja ketkä kaipaa... Osalle se on ikään kuin rangaistus, ”mitä onko pakko?” Jos ei olla harjaantuneita siihen, että miten pystyt eläytymään ja kuuntelemaan...” (N5)

Kirjallisuuskasvatuksen työstämisessä yksi haastateltava varhaiskasvatuksen opettaja (N5) mainitsee kirjallisuuskasvatuksen olevan monesti toimintaa, joka menee sen hetkisen suunnitelman mukaan:

”Se voi olla se alustaja, ajanviete, tiedonhaku tai yhdessä tutkimisen pohja...myös sellainen kirjallisuuskasvatus, jossa on sadutusta, kielen laborointia ja muita mitä on tehty. Se vie omalla tavalla kirjallisuuteen päin.”(N5)

Kirjallisuuskasvatukseen liittyy tarinan sisällön muistaminen ja ymmärtäminen (kuullun ymmärtäminen), joita auttaa lukemisen selkeä strukturointi: ennen lukemista tapahtuva sisällön ennakointi, pysähtely keskustelemaan lukemisen aikana ja kokoava keskustelu lukemisen jälkeen. Lerkkasen (2013, 10-12) mukaan kuullun ymmärtäminen on yhteydessä kaikkiin lukutaidon osa-alueisiin, jotka vaikuttavat lapsen myöhempään lukusuoriutumiseen.

Seuraavassa taulukossa käsittelemme tarkemmin kirjallisuuskasvatusmateriaalin käyttöä; se luo lisäymmärrystä myös kirjallisuuskasvatukseen työstämiseen



Kuvio 2. Kirjallisuuskasvatusmateriaalin käyttö esiopetuksessa

6.4 Kirjallisuuskasvatusmateriaalin käyttö esiopetuksessa -kyselyn tulokset

6.4.1 Pedagoginen työväline

Kyselyssä kirjallisuuskasvatusmateriaalin käytöstä pedagogisena työvälineenä ilmenee, että kirjallisuuskasvatusmateriaali on säännöllisesti, usean kerran viikossa käytössä esiopetusryhmissä. Päivittäin sitä käyttivät noin 25% vastaajista, 2-3 kertaa viikossa 64% vastaajista, kerran viikossa noin 10,5% ja harvemmin kuin kerran viikossa vastauksia ei ollut yhtään.

Kirjallisuuskasvatusmateriaaleista pedagogisena työvälineenä korostuivat esiopetuskirjat. Tähän liittyen haastateltu varhaiskasvatuksen opettaja (N4) mainitsi haastattelussaan esiopetuskirjan käytön läpikäymisen aikaa vievänä, jolloin aika muulta kirjallisuuskasvatukselta vähenee. Seuraavassa lainauksessa haastateltava kokoaa kirjallisuuskasvatuksen pedagogisen käytettävyyden omassa esiopetusryhmässään:

”Meillä on aina päiväpiiri, siellä välillä luetaan ja välillä jotaki muuta toimintaa, ja sitte ku tulla ulkoa nii enne sitä päiväpiiriä jokkaine lapsi saa ite kattoa haluamaansa kirjaa ja samoten sitte myös, että ruokailun jälkee lapset saa niinkö omatoimisesti kattoa ja joskus on aamupiirillä. ...No tällä hetkellä meillä on se hiiri hiirusen joulutarina niinku semmosen satuhieronnan tyyppi-sesti.” (N4)

Varhaiskasvatuksessa tarjoutuu päivän aikana monta tilaisuutta lukea kirjaa ja tutustua kirjoihin itsenäisesti. Aamupiiri voidaan aloittaa päivän ja vuodenvaihteen teemaan sopivalla kuvakirjalla. Ennen ulkoilua voidaan lukea vallitsevaan säätilaan, erikoiseen luonnonilmiöön tai vuodenaikaan sopiva runo tai lyhyt satu. Myös ruokailua voi luontevasti pohjustaa etukäteen esimerkiksi runon kautta. (Heikkilä-Halttunen, 2015, 118-119.)

Haastatteluissa koettiin kirjallisuuskasvatuksen käyttö pedagogisena työvälineenä tärkeäksi sen tarjotessa monia käyttömahdollisuuksia. Useassa haastattelussa mainittiin sen hyöty muun muassa tunteiden käsittelemisen ja kaveritaitojen vahvistamiseen. Lapsilla on entistä enemmän vaikeuksia eläytyä kavereidensa tunteisiin, heidän on myös vaikea tunnistaa omia tunteitaan, josta voi seurata hankalia tilanteita lapsien välillä ja joudutaan välienselvittelyyn. (Halttunen, 2015, 49.) Esimerkiksi haastateltu opettaja (N1) kertoi lasten samaistuneen sa-

tuun, jossa käsiteltiin sääntöjä ja niiden rikkomista. Lisäksi jokainen haastateltava kertoi esimerkkejä saduista, joihin lapsien oli helppo samaistua, kuten sadut liittyen kiusaamiseen, vuorovaikutustaitoihin, tunnetaitoihin ja kaveritaitoihin sekä näpistämiseen.

Aikaisempaan teoriaan pohjatuun tiedämme, että vuorovaikutus ja tunteet kytkeytyvät toisiinsa tiiviisti. Tunteet ohjaavat tarkkaavaisuuttamme ja toiminnan säätelyä ja liittyvät näin sosiaaliseen toimintaamme (Alasuutari, Nummenmaa, Hännikäinen, Rasku-Puttonen, Karila & Korhonen, 2006, 9.) Kirjallisuuskasvatuksessa tämä näyttäytyy yhteisen kokemuksen jakamisena ja ilmiön tarkasteluna, niin että tarkkaavaisuus pysyy ilmiön tarkastelussa ja tunne on läsnä.

Kun puhutaan kirjallisuuskasvatuksesta, luettavan kirjallisuuden valinta ei saisi tapahtua satumanvaraisesti päivä kerrallaan vaan valinnan tulisi edellyttää opettajalta tietoista asennetta lastenkirjallisuuteen ja sen merkityksen ymmärtämiseen, pedagogisuuteen, kuten Lampi (1988, 54-55) toteaa.

6.4.2 Siirtymät

Siirtymien sujuvoittamisena kirjallisuuskasvatuksen käytettävyys oli hajanaista. Päivittäin sitä käytettiin noin 10,5%, 2-3 kertaa viikossa noin 32%, kerran viikossa noin 32% ja vähemmän kuin kerran viikossa noin 25%. Taulukosta kuitenkin ilmeni, että kirjallisuuskasvatusta käytettiin viikoittain siirtymissä. Kyselyiden avoimista kohdista sekä haastatteluista ilmeni, että lapsille luetaan kirjoja, runoja ja riimejä, kuten myös tarinakortteja siirtymien sujuvoittamiseksi.

Siirtymätilanteet ovat varhaiskasvatuksessa tapahtuvia perustilanteita, kuten pukeminen, riisuminen, eteistilanteet ja wc-käynnit. Lisäksi siirtymätilanteita ovat muun muassa ruokailuun ja nukkumaanmeno sekä jonottaminen. (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen, 2009; Koivunen, 2009, 58–59; Kanninen & Sigfrids, 2012, 177–178) Siirtymätilanteissa tapahtuu tärkeää lapsen kasvun ja kehityksen tukemista, kun niissä esiintyy ohjauksellisuus ja leikin omaisuus (Koivunen, 2009, 58–59). Siirtymätilanteiden tulisi siis aina olla strukturoituja, sillä riittämättömästi strukturoidut tilanteet voivat Koivusen (2009) mukaan aiheuttaa lapsissa levottomuutta. Tämän olemme myös itse huomanneet varhaiskasvatuksen opettajan työssä toimiessa ja tarkkaillessa. Usein siirtymätilanteissa lapset joutuvat toimimaan melko

itsenäisesti ilman tarkempia ohjeita, mutta siirtymätilanteiden hallintaan on erilaisia ohjauskeinoja, kuten ennakoitavuus ja rutiinit. Ennakoitavuus, toistuvuus ja rutiinit luovat lapselle perusturvallisuuden tunteen ja näin toimimisesta tulee sujuvampaa (Koivunen, 2009, 58–59; Matilainen, 2008, 23; Väливаара, 2010, 11). Siirtymätilanteet ovat parhaimmillaan toimintatuokioita ja niiden avulla voidaan hyödyntää tilanteen tarjoamat mahdollisuudet oppimiseen, opitun soveltamiseen ja itsenäiseen harjoitteluun (Piironen-Malmi & Strömberg, 2008, 34).

Pienikin aika on tärkeä ja tämän vuoksi myös siirtymien aikana olisi tärkeää käyttää aika hyödyksi, kuten varhaiskasvatuksen opettaja (N2) kertoo haastattelussaan, miten tärkeää olisi antaa niille lapsille aikaa, joille ei kotona välttämättä lueta lainkaan:

”Jos päiväkotipäivän aikanakin osattaisiin antaa se arvo ja aika lukemiselle. Ja että pystyttäisiin täällä antaa se aika niille lapsille, joille ei kotona lueta jollakin tavalla niiden kirjojen ääreen.” (N2)

Satu vetoaa voimakkaasti lapsen mielikuvitukseen ja antaa oivallisen samaistumiskohteen; sadun tapahtumat elävät todellista elämää lapsen mielessä. Satu näyttää siis suuntaa lapsen tulevaisuudelle. Satujen kautta tuemme lasten sosiaalisten taitojen sekä tunnetaitojen kehittymistä käsittelemällä erilaisia ongelmanratkaisutilanteita. (Alanko, 1990 5-6.) Siirtymähetkellä lyhyet kuvakirjat, runot ja riimit ovat oivallinen tapa käyttää kirjallisuuskasvatusta siirtymissä (Alanko, 1990 5-6; Kanninen & Sigfrids, 2012, 121).

6.4.3 Vapaa toiminta

Taulukosta huomataan, että kirjallisuuskasvatusmateriaalin käyttö vapaan toiminnan ohessa on vaihtelevaa, mutta viikkotasolla käytettyä. Kirjallisuuskasvatuksen käyttö vapaan toiminnan ohessa tulokset osoittavat, että päivittäin käytettiin n. 21%, 2-3 krt viikossa n. 31%, noin kerran viikossa n. 42% vastaajista ja n. 3,5% eli yksi vastaajista käytti vielä harvemmin. Yhteenvetona kirjallisuuskasvatusta käytetään suhteellisen paljon vapaan toiminnan ohessa.

Kuten varhaiskasvatuksen opettaja (N2) kertoo haastattelussaan:

”Vaikka kirjallisuuskasvatusta toteutetaan vapaan toiminnan ohessa, se voi silti olla strukturoitua.” (N2)

Lapsen kiinnostuessa eri aiheista, varhaiskasvatuksen opettaja voi ohjata oikeanlaisen tietokirjan ääreen, voidaan tutkia kirjoja yhdessä tai alustaa tulevaa aihetta kirjallisuuskasvatuksen avulla, vaikka kyseessä ei olisikaan aikataulutettu kirjallisuushetki.

Lukemiseen ja luettavan kirjallisuuden valintaan liittyvään asennoitumiseen vaikuttaa suuresti lähiympäristön kokemukset. Yksi tärkeänä arvioitu esimerkki, tarjotaanko lapselle lukemista sekä minkälaisia lukemisen malleja lapsi saa; nämä asiat ovat tärkeää huomioida kotiympäristössä, vanhemmat antavat mallin kirjallisuuden pariin sekä lukemisharrastuksiin. Kehitysvaiheessa, jolloin lapsi ei vielä itse osaa lukea, kirjaan käyttöön tottuminen antaa tutustumismahdollisuuksia kirjaan. (Koppinen ym., 1989, 110-111.)

Sadun kuuntelussa ja motivaation säilymisessä on ensisijaisen tärkeää, että lukija, päiväkotiryhmässä ryhmän aikuinen, ohjaa aktiivisesti; on itse läsnä sadussa ja eläytyy siihen. Läsnaolon lisäksi sadullakin olisi hyvä olla jatkumoa eikä vain toimia ”irrationalisena” hetkenä niin, että sadun/tarinan opetusta ja juonta voisi kerrata myöhemminkin, jolloin lapsi pääsisi käyttämään ja kehittämään muistikapasiteettiaan. Muistikapasiteetin kehittäminen ja hyödyntäminen kehittää lasta ja tarjoaa mahdollisuuden oppia uutta sekä oppia prosessoimaan asioita tiedostamattaan tarinoiden/sadun tarjoamien seikkailujen ja juonien kautta. Sen prosessoinnin kautta lapsi liittää luontaisesti näitä asioita leikkiin ja lapsen arkeen. Lapsi käsittelee asioita leikin kautta, jolloin myös satu on hyvä yhdistää muun muassa draamaan kuten nukkeketeatteri esitykseen, roolileikkiin ja omaehtoiseen leikkiin. Tällöin on tärkeää, että aikuinen on se, joka tarjoaa lapselle ne puitteet, jossa leikki syntyy ja kehittyy/ rikastuttaa leikkiä tarpeen mukaan. Myös eräs haastateltava varhaiskasvatuksen opettaja (N2) mainitsi haastattelussa soveltavansa kirjallisuuskasvatusta draaman ja käsinukketeatterin avulla.

Lastenkirjallisuutta lisäävän tiedon välittämiseen, kirjastot ovat ottaneet merkittävän roolin. Kirjastot tarjoavat eri kehitysvaiheissa oleville lapsille monipuolista lastenkirjallisuutta ja onkin täten merkittävä kielellinen vaikuttaja. (Koppinen ym., 1989, 110-111) Kirjastot tarjoavat myös materiaalia eri aihepiireittäin, jolloin tietystä teemasta kiinnostunut lapsi löytää helposti kirjan, josta on kiinnostunut. Kyselyiden avoimien vastauksien ja haastattelujen pohjalta voidaan tulkita tietokirjojen olevan vahvasti lasten suosiossa.

6.4.4 Lepohetki

Lepohetkellä käytettävän kirjallisuuskasvatusmateriaalin käyttö oli vahvasti esillä. Tuloksissa ilmeni, että noin 64% vastaajista käyttävät kirjallisuuskasvatusmateriaalia lepohetkillä päivittäin, noin 32% 2-3 kertaa viikossa ja vastauksia noin kerran viikossa ei ollut yhtään. 3,5% harvemmin kuin kerran viikossa.

Yksi haastateltava varhaiskasvatuksen opettaja (N3) kertoi kirjallisuuskasvatuksen käytöstä lepohetkellä:

”Äänikirjat kuuluvat päivittäiseen arkeemme lepohetkillä (Ella ja kaverit sarja etenkin).” (N3)

Lepohetkellä käytettävä kirjallisuuskasvatus nousi esiin myös muissa haastatteluissa.

Päiväkodeissa ja esiopetuksessa on melko vakiintunut tapa rauhoittaa lapsiryhmä päiväunille lukemalla kirjaa, mutta tutkimusten mukaan käytäntö on hieman kyseenalainen, sillä tarinaan nukahtavat lapset jäävät osattomiksi sadun, tarinan kokonaisuudesta. Tällöin suositellaan esimerkiksi rauhoittavan musiikin kuuntelua ja satu vasta hetkessä, kun lapset ovat jälleen kuulijana läsnä sadun äärellä. (Heikkilä-Haltonen, 2015, 118-119)

Lepohetkellä käytetty kirjallisuuskasvatus nousikin tuloksissa merkittäväksi ja herätti mielestämme ristiriitaa kirjallisuuskasvatuksen pedagogisen käytön kanssa. Tämän vuoksi haluamme palata tähän tarkemmin pohdintaosiossamme.

6.4.5 Lapsen pyyntö

Kirjallisuuskasvatusmateriaalin käyttö lasten pyynnöstä oli melko säännöllistä, tähän vaikutti kuitenkin lasten oma aktiivisuus. Kyselyn vastauksissa ilmeni, että päivittäin sitä käytetään noin 21%, 2-3 kertaa viikossa noin 46%, noin kerran viikossa 25% ja sitä harvemmin noin 7% vastaajista. Haastatteluissa kävi kuitenkin ilmi, että nykyään lapset pyytävät aikuista harvemmin lukemaan, jonka uskomme vaikuttavan saatuihin tuloksiin. Varhaiskasvatuksen opettaja (N5) kertookin:

”Ensimmäistä kertaa nyt on menossa sellaiset vuodet, jolloin on lapsia, jotka ei hakeudu kirjallisuuden äärelle ja kiinnostus on vähäistä...” (N5)

Myös varhaiskasvatuksen opettaja (N3) oli huomannut:

”Tänä vuonna ei ole ollut lapsilla, että ne olisi oma-aloitteisesti tullut kysymään, että lukisitko mulle.” (N3)

Jo (Ikonen, Marttila & Vaijärvi, 1978, 13) on kirjoittanut siitä, kuinka lasten kasvuolot ja kulttuuriympäristö vaikuttavat siihen, mitä ja kuinka paljon lapsi lukee kirjoja. Yhteiskuntamme on rakentunut informaatioteknologian varaan ja se näkyy teknologian arvostuksena. Tämän seurauksena lastenkirjallisuus elää nykypäivänä tiiviisti rinnakkain television lastenohjelmatuotannon kanssa, joka osaltaan vaikuttaa lasten pyyntöihin lukea kirjallisuutta. Haastateltu varhaiskasvatuksen opettaja (N5) kertoikin haastattelussaan:

” Jotenkin kun iltasatua on aina pitänyt semmoisena, että se luetaan kaikille; ei muuten lueta enää. Monelle se on se, että mä katon padilta, mä kuuntelen padilta. ”(N5)

Varhaiskasvatuksessa tulisi herättää kiinnostusta kirjallisuutta kohtaan ja tuoda esille erityisesti niille lapsille, joille kirjallisuuden lukeminen on jäänyt kotona vähäisemmäksi. Kirjallisuuden kautta lapsi oppii keskittymään kirjan kuvien katselemiseen sekä kiinnostuu katselemaan kirjoja myös oma-aloitteisesti. Kirjallisuuskasvatuksen tulisi olla systemaattisesti kehittyvää ja kirjallisuuden käyttöä voidaan lisätä ja monipuolistaa pienin järjestelyin. (Lampi, 1988, 54-55.)

Erilaisten strategioiden käyttö lapsen mielenkiinnon säilyttämisessä voi myös olla eduksi, kuten asian liittäminen johonkin tapahtuneeseen/menneeseen/edelliseen, jolloin kyseessä on *johdonmukaisen* strategian hyödyntäminen. Lapsen kiinnostukseen pohjautuvalla strategialla tarkoitetaan, että luetaan lasta kiinnostavia satuja, jolloin lapsen mielenkiinto asiayhteyteen herää lapsesta käsin. Luetun ymmärtämisen strategiassa tarkoitetaan vastausten näyttämistä ja osoittamista muun muassa tukeutumalla kuviin, toistetaan asioita ja tehdään päätelyjä yhdessä niin sanotun soveltavan strategian mukaisesti, esimerkiksi miksi-kysymyksien avulla. (Lerikkanen, 2003, 12-51)

7 TUTKIMUSTULOSTEN POHDINTAA JA TULOSTEN HYÖDYNNETTÄVYYS

Pohdintaosiossa tulemme käsittelemään tutkimustuloksista saatuja tuloksia, jotka perustuvat tutkimuskysymyksiimme. Pohdinnassa haluamme erityisesti nostaa esille tutkimuksesamme korostuneet ja merkittävästi esiin nousseet kohdat. Pohdimme kriittisesti tutkimustuloksiamme ja niistä saatuja vastauksia.

7.1 Kirjallisuuskasvatuksen merkitys

7.1.1 Henkilökohtainen merkitys kirjallisuuskasvatukselle

Mielestämme opettajan oma innostus on yksi tärkeimmistä vaikuttajista, kun luetaan lapselle; on tärkeää, että opettaja on itse kiinnostunut aiheestaan. Opettajan tehtävänä on saada innostus tarttumaan lapsiin ja tätä kautta motivoida heitä käsiteltävään aiheeseen (Marcwort, 2000, 82-83). Päivi Heikkilä-Halttusen (2015, 118) toimittama teos osoittaa sen, että lastenkirjallisuuden käyttö ei ole enää itsestäänselvyys jossain varhaiskasvatuksen kohteissa. Teos nostaa esille myös yhdeksi selittäväksi tekijäksi kotona vähentyneen lukemisen ja iltasatuperinteen häviämisen. Myös haastattelun tuloksissa nousee esille lasten motivaation väheneminen lukemista kohtaan; sama tulos voitiin tulkita myös kyselyn vastauksista. Näin ollen voidaan siis sanoa, että oma kiinnostus ja innostus kirjallisuuden pariin toimii suunnannäyttäjä sille, miten lapsi omaksuu kirjallisuuden merkityksen ja motivoituu lukemiseen. On tärkeä muistaa, että lukemaan innostaminen ei ole ainoastaan varhaiskasvatuksen opettajien tehtävä, vaan kotona säilyvällä lukemisperinteellä on vaikutusta lukumotivaation kasvulle. Opettajina voimme muistuttaa ja painottaa lukemisen merkitystä myös lapsen kotiin.

Oma ajatuksemme onkin, että opettajan oma kiinnostus niin puhuttua kuin luettua kirjallisuutta kohtaan on suuri vaikuttaja siinä, kuinka opettaja onnistuu jakamaan tuntemaansa innostustaan kirjallisuutta kohtaan. On vaikea uskoa, että opettaja, joka ei välitä kirjallisuudesta, saisi välitettyä lapsille saman sanoman, joka painottaa kirjallisuuden ja lukemisen tärkeyttä niin hyvin, kuin opettaja, joka kokee kirjallisuuden sekä lukemisen omanaan.

On kuitenkin tärkeä muistaa, että kiinnostus kirjallisuutta kohtaan on asia, jota ei voi pakottaa, sitä kohti voi ainoastaan tukea ja innostaa. Täten myös opettajan, joka ei ole itse kiinnostunut kirjallisuudesta, tulee mielestämme ymmärtää kirjallisuuskasvatuksen tärkeä merkitys lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta ja sitä kautta osoittaa kirjallisuuden tärkeä merkitys.

7.1.2 Pedagogisuus kirjallisuuskasvatuksen käytössä

Kirjallisuuskasvatuksen avulla pyrimme saavuttamaan kuulijan samojen aiheiden pariin, mitä aikuisille suunnattu kirjallisuuskin tuottaa. Näkökulma on kuitenkin erilainen ja kerronnan tapa ja sävy on eri, se eroaa sanoman selkeydessä, lyhyydessä ja yksinkertaisuudessa, mutta ei ajatusten rikkaudessa (Huhtala ym., 2003, 231).

Monessa vastauksessa painotettiin kirjallisuuskasvatuksen monipuolista käyttöä sekä sen tärkeyttä jokapäiväisessä arjessa. Samoissa vastauksissa painottui kuitenkin vahvasti kirjallisuuskasvatuksen käyttö lepohetkellä. Pohdimme kirjallisuuskasvatuksen käyttöä kriittisesti lepohetkellä, sillä lapsen nukkuessa pimeässä huoneessa vuorovaikutuksellisuus ja pedagogisuus jäävät helposti puuttumaan aikuisen ja lapsen väliltä. Kuinka saada hetkestä pedagogisesti merkittävä ja vuorovaikutuksen kautta tärkeä, jos lapsi on tarkoitus saada nukahtamaan? Tämän kautta jäimme miettimään, onko kirjallisuuskasvatuksen käsite monelle niin vieras, että se sekoittuu helposti kirjallisuuden käsitteeseen. Emme tarkoita, etteikö lapsen lepohetkellä kirjan lukeminen olisi hyvä asia. Kirjallisuus on aina hyvä sisällyttää lapsen jokapäiväiseen arkeen eikä siitä ole ikinä haittaa. Tässä tapauksessa kuitenkin kyse ei mielestämme ole kirjallisuuskasvatuksesta, vuorovaikutuksellisen toiminnan puuttuessa kokonaan. Onkin tutkittu, että yhteinen vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä mahdollistaa yhteyden lapsen ja tärkeän kokemuksen äärelle (Karasma & Suvilehto, 2013, 319).

Kirjallisuuskasvatuksessa perusideana on *suunnitelmallisesti* tarjota lapsille kasvatusta kirjallisuuden avulla, joka voi olla niin satu, loru tai laulu, jonka sisältöä käsitellään. Teoriasamme korostuu vuorovaikutuksellisuus aikuisen ja lapsen välillä, jossa lapsi on keskiössä. Käsiteltävä teos voi olla aikuislähtöisesti valikoitu, kuten tuloksissamme korostunut esiopetuskirja tai tunnemateriaali. Teos voi olla myös lapsilähtöisesti valikoitu ja hetkellä, kun teosta käsitellään yhdessä siihen syventyen, vallitsee lapsikeskeisyys. Tällöin huomioidaan

lapsen kokonaisvaltainen kehitys, kielellinen tietoisuus ja ymmärrys asian käsittelyyn; edetään lapsen tahtisesti. Tähän liittyen myös sukeutuva lukutaito painottaa lapsikeskeistä lähestymistapaa, kuten sadun kuunteluun keskittymisenkin lähestymistapa painottaa toiminnallista, motivoivaa ja vuorovaikutuksellista oppimisympäristöä sekä elämänläheistä ja lapselle merkityksellistä lukemista ja kirjoittamista. Lapsi on siis aktiivinen merkityksen rakentaja, niin myös sadussa. Sukeutuva lukeminen toimii vuorovaikutuksessa muiden kanssa, se tarjoaa uutta tietoa aikaisemman opitun pohjalle, jolloin myös arvostetaan lapsen kokemusta ja osaamista. Siinä opettajalla on merkittävä rooli järjestää lapselle mahdollisuuksia lukemaan oppimiseen ja lukemisen maailmaan, kuten saduissa ilmenee.

Haastattelujen yhteydessä ilmeni vahvasti, kuinka nykyään erilainen spesifioitu materiaali on hyödyllinen tukemaan niitä lapsia ryhmässä, jotka tarvitsevat tukea jollain kasvun saralla, kuten tunteiden ymmärtämisessä, keskittymisessä, tarkkaavuudessa ja kielellisen valmiuksien vahvistamisessa. Tällaisen tarinan sisällön työstäminen sekä siltaaminen lapsen konkreettiseen arkikokemukseen, tuo mielestämme kirjallisuuskasvatukseen merkityksellisyyttä ja antaa lapsikeskeisen lähestymistavan.

Tutkimuksen tekijöinä, olemme helpottuneita, että jokainen käytti ainakin jonkin verran kirjallisuuskasvatusta pedagogisesti työssään. Koska kirjallisuuskasvatuksen pedagoginen käyttö on läsnä varhaiskasvatuksen opettajien työnkuvassa, olisi tärkeää antaa kirjallisuuskasvatukselle painoarvoa niin koulutuksen kuin materiaalien saatavuuden kautta ja näin tukea pedagogista käyttöä.

7.1.3 Kirjallisuuskasvatus lapsen kehityksen ja oppimisen tukijana

Sadut kertovat elämän syvemmän merkityksen paremmin kuin elämä itse. Tämän vuoksi niiden avulla voidaan oppia ymmärtämään itseään ja kun ymmärrämme itseämme paremmin, ymmärrämme myös toisiamme paremmin. Tämän lisäksi saduissa esiintyy yleisinhimillisyyttä, joka itsessään lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta kertojan ja kuulijan välillä. Mielestämme lapsen kehitykselle ja oppimiselle on tärkeää, että lapsi pysähtyy miettimään omia tuntemuksiaan sekä jakaa niitä muiden kanssa. Yhteiset lukuhetket tarjoavat mahdollisuuden tutkia omia tuntemuksiaan sekä mahdollisuuden jakaa niitä muiden kanssa. Ne myös tarjoavat auttavat lasta kehittymään ja oppimaan.

Teorian ja saatujen tutkimustulosten perusteella, lapsi, jolle luetaan, saa moninkertaisesti laajemman sanavaraston, joten kielelliset valmiudet vahvistuvat ja menestys koulussa on varmempi. Täten mielestämme on tärkeää, että lapsi saa hyvät perustaidot kirjaimista tai muutamista sanoista jo kouluun tullessaan. Lasta onkin tärkeä motivoida ja herätellä kiinnostusta lukemista kohtaan, sillä lapsen oma näkemys ja uskomus itsestään ovat mielestämme tärkeitä lapsen taitojen kehityksen kannalta. Tämän vuoksi myös vanhempien tuki lapsen kykyjä kohtaan on tärkeää ja miestämme opettaja voi omalla toiminnalla tuoda sen merkityksen ilmi. Sanotaankin, että lapsen oma käsitys omista kyvyistään ja omasta itsestään ovat yhteydessä vanhempien käsityksiin omasta lapsestaan ja hänen taidoistaan (Lerkkanen 2013, 44).

Haluamme nostaa esille vielä keskustelevan lukemisen, joka tarjoaa mahdollisuuden tukea lasta, jolla on vaikeuksia oman toiminnan suunnittelemisessa, tarkkailemisessa ja ohjaamisessa. Keskusteleva lukeminen mahdollistaa lapselle huomion suuntaamisen yhteiseen asiaan, tiedon havaitsemista tarinasta sekä havaitun tiedon muokkaamista ja tallentamista muistiin. Lisäksi tämän avulla ohjataan lapsia tekemään päätelmiä kuulemansa tiedon pohjalta: taitoa tunnistaa tarinan pääkohdat, erottaa epäoleellinen ja oleellinen tieto, syys-seuraussuhde sekä yhdistellä tarinaan liittyvän tiedon osa-alueita. Keskustelevan lukemisen avulla lapsia ohjataan myös vastaamaan tarinasta tehtyihin kysymyksiin, niin että vastaukset perustuvat tarinan välittämään tietoon. Mikäli lapsi ei osaa tarkkailla omaa toimintaansa, antaa hän herkästi vastauksia tarinan ulkopuolelta; tällöin lasta pyydetään palauttamaan mieleensä, mitä tarinassa tapahtui. Tarinaan palaaminen edesauttaa pikkuhiljaa sitä, että lapsi alkaa vähitellen huomaamaan ristiriidan ulkopuolelta annetun vastauksen ja tarinaan perustuvan vastauksen välillä. (Mattinen ym., 2013, 42-43; Mattinen, 2014, 21-23)

Keskustelevan lukemisen avulla voidaan siis tukea lapsen oman toiminnan ohjausta ja samalla vahvistaa hänen ymmärrystään siitä, että hän voi itse vaikuttaa omaan oppimiseensa. Lapsia voidaan ohjata tunnistamaan ja suhteuttamaan toisiinsa menneitä, tulevia ja nykyisiä tapahtumia sekä aikaisempien tilanteiden ja onnistuneiden toimintamallien mieleen palauttaminen aikuisen tuella auttaa lasta ratkaisemaan tämän hetken kysymyksiä. (Mattinen ym., 2013, 42-43; Mattinen ym., 2014, 21-23.) Tämän vuoksi keskusteleva lukeminen on mielestämme hyvä sisällyttää kirjallisuuskasvatukseen, sillä sen avulla voimme edelleen vaikuttaa lasten ajatteluun ja ajattelun kehittymiseen.

”Lämpöä ja aitoa läsnäoloa tarvitaan maailmaan, jossa elämäntahti kiihtyy kiihtymistään, teknologia tekee kommunikoinnistamme hätäistä ja etäistä ja jossa voitontavoittelu asetetaan korkeammalle kuin sydämiemme ääni.” (Ferrucci, 2016)

7.2 Haasteet

Jotta lapsen saisi kiinnostumaan sadusta ja sadun kuuntelusta, tulisi panostaa kirjamuotoisen sadun lukemiseen, jota on helppo seurata ja jossa kuvat ovat tukena kiinnostuksen ylläpitämisessä sekä helpottavat sadun ymmärtämistä. Lisäksi kuvat helpottavat tarinan juonen seuraamista. Kirja ja kirjan kuvat herättävät lapsessa kuten aikuisessakin tunteita. Tänä päivänä ns. hypertekstien lukeminen on tietokonemaailman kautta tullut myös tutuksi, mutta itse kirjan lukeminen on edelleen hyödyllisempää. Kirja muun muassa vaatii vähemmän päätöksentekoa kuin hypertekstin lukeminen ja sen seuraaminen etenee johdonmukaisesti sivukerrallaan.

Tämä tutkimus haastaa pohtimaan, kuinka kirjallisuuskasvatus toteutuu muuttuvassa digitalisaatio ajassa ja voidaanko kirjallisuuskasvatusta toteuttaa tabletilla tai muilla älylaitteilla. Tutkimuksen mukaan ilmenee selvästi, että nimenomaan kirjan välityksellä luotu vuorovaikutus on merkittävä. Myös esimerkiksi television katselu voi johtaa aikuisen auktoriteetin hämärtymiseen sekä lapsuuden uteliaisuuden häviämiseen (Jantunen, 2007, 64). Voidaan sanoa, että lapsuuden uteliaisuus on tärkeä osa lapsen kiinnostusta kirjallisuutta kohtaan. Jos lapsi ei ole utelias, miksi hän jäisi kuuntelemaan tai lukemaan tarinaa. Viekö mediakasvatus ajan yhteiseltä kirjallisuushetkeltä? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), tieto- ja viestintäteknologisella osaamisella on oma lukunsa, johon mediakasvatuksen voidaan katsoa sisältyvän. Olisiko tarvetta jäsentää myös kirjallisuuskasvatuksen tavoitteita ja toteutumista?

Tulevaisuuden haasteena on lapsille suunnatun kirjallisuuden edelleen kehittäminen ja ennen kaikkea niiden oikeaoppinen hyödyntäminen niin varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa kuin kouluissa. Mahdollisesti myös muuttuvassa maailmassa kirjallisuuden hyödyntäminen lasta eheyttävänä ja lapsen mieltä sekä kehitystä tukevana elementtinä. Tähän liittyen koulutukset kirjallisuuskasvatuksen ja sen materiaalin käyttöön olisivat hyödyllisiä. Jotta kiinnostus kirjoihin viriäisi lapsilla, niiden käytöstä tulisi tehdä luontainen tapa osana muuta

kasvatusta. Lapsen tulisi kuulla ja nähdä kirjallisuutta päivittäin, jolloin myös aikuisen tulee kannustaa ja ohjata lasta niiden pariin (Lampi, 1988, 55.)

Toimintakauden kokonaissuunnitelmaa tehtäessä tulisikin pohtia, millaista kirjallisuutta lapsille aiotaan tarjota ja miten päiväkodin/esiopetuksen oma kirjavalikoima tätä tehtävää palvelee; saman tarkentavan huomion kirjallisuusmateriaalin saatavuuteen esittää myös Lampi (1988, 54) teoksessaan. Lisäksi suunniteltaessa tilajärjestelyjä, tulisi kirjallisuuskasvatusmateriaalilla olla yhtä keskeinen paikka, kuin ruokailu-, lepo-, liikunta- ja leikkihetkiä varten tehtävät järjestelyt. Nykyään kirjallisuuskasvatusmateriaalit ovat oman kokemuksemme mukaan piilossa kaapeissa tai muuten poissa näkyvistä. Kirjallisuusmateriaalia ei myöskään yleensä ole jaoteltu tiettyjen teemojen mukaan, vaan tietokirjat, kuvakirjat ja muut satukirjat löytyvät samasta paikasta sekalaisessa järjestyksessä. Toki tämä poikkeaa päiväkotikohtaisesti. Varhaiskasvatuksen talousarvioissa tulisi mielestämme olla oma kirjastomääräraha kirjavalikoiman päivittämiseen ja täydentämiseen. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten laadukas tuki on erittäin merkityksellistä lasten suotuisalle kehitykselle.

Tutkimustuloksistamme kävi ilmi myös koulutuksen vähäisyys. Itse kirjallisuuskasvatuksen käyttö katsottiin merkityksellisenä elementtinä tuloksissamme, mutta kun puhuttiin itse käsitteestä, kirjallisuuskasvatus oli osalle vieras. Jäimmekin pohtimaan, tuleeko kirjallisuuskasvatus ja sen tärkeys esille opettajankoulutuksessa ja tulisiko se nostaa esille koulutuksen aikana? Opettajankoulutuksessa käsitettä kirjallisuuskasvatus ei käsitellä kasvatuksellisenä terminä. Tämä lisäisi aloittelevien opettajien tietoisuutta sen merkityksestä ja helpottaisi opettajia jäsentämään kirjallisuushetkiään.

Isoimmaksi haasteeksi katsommekin, että kirjallisuuskasvatuksen käsitettä ei ole mainittu niin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) kuin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Tämä selittää itsessään sen, miksi käsitettä ei ole käsitelty opettajankoulutuksen aikana. Kirjallisuuden ja kasvatuksen lanseeraaminen yhdeksi ja samaksi käsitteeksi mahdollistaisi pedagogisuuden liittämisen käsitteen yhteyteen. Tällöin käsite avautuisi ohjaavien asiakirjojen käyttäjille sekä koulutuksien tarjoajille. Sen sijaan käsitteen puuttuminen kyseisistä asiakirjoista voidaan tulkita merkityksettömäksi, joka osaltaan tarkoittaa, että sen sisällyttäminen esimerkiksi opettajankoulutukseen ei ole pakollista. Kyseinen käsite on tärkeä niin lapsen kasvulla ja kehitykselle kuin lukutaidolle; siksi katsomme, että käsite tulisi sisällyttää molempiin ohjaaviin asiakirjoihin.

Myös tuloksistamme kävi ilmi, että haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) antavan itseisarvon kirjallisuudelle ja lukemiselle, mutta katsoivat, että itse kirjallisuuskasvatus saattaa piiloitua helposti ja sitä täytyy itse osata työstää eri välireittien kautta. Kuitenkin haastatteluissa kävi myös ilmi, että jos kirjallisuuskasvatusta jäsentää tarkemmin, niin on mahdollista, että myös muita asioita tulisi tarkentaa. Tämä asettaa kirjallisuuskasvatuksen käsitteen sisällyttämisen mainittuihin asiakirjoihin haasteen eteen.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tulosten ja todellisuuden mahdollisimman hyvä vastaavuus tulisi olla tavoitteena jokaisessa tutkimuksessa; tutkimuksessamme toteutui mixed methods -lähetymistapa, Tarkoituksena oli saada parempi ymmärrys ja tulkinta tutkimusongelmiin eli kirjallisuuskasvatuksen merkitykseen varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta, joten keräsimme aineiston yhdistämällä laadullista ja määrällistä metodologiaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 78.) Kuten mainitsimme aikaisemmin, tutkimuksen monimenetelmällisyys (mixed methods) rakentui kysely- sekä haastatteluaineiston perustalle.

Kun arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta, liitetään siihen usein käsitteet reliaabelius ja validius. Reliaabeliuksella tarkoitetaan ei sattumanvaraisia vastauksia ja arvioidaan tulosten pysyvyyttä mittauksesta toiseen. Tarkoitetaan siis tulosten luotettavuutta ja tulosten toistettavuutta. (Vilka, 2007; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, 231.) Reliabiliteetti käsitettä on perinteisestä käytetty määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa, mutta on käyttökelpoinen myös sisällönanalyysin menetelmin tehdyn tutkimuksen arvioinnissa (Schreier, 2012, 166-167).

Aineiston analysoinnissa pyrimme raportoimaan tutkimuksemme vaiheet johdonmukaisesti ja perustelemaan tekemämme valinnat. Tutkimuksen pätevyys saa lisäarvoa määrällisestä aineistosta, koska laadullisissa tuloksissa toinen tutkija voi päätyä samasta aineistosta hyvin erilaisiin tulkintoihin. Tämän vuoksi olemmekin pyrkineet luomaan johdonmukaista käsitystä omista tulkinnoistamme ja tämän avulla tarkoittaneet lisätä luotettavuutta.

Tutkimuksen lähdekirjallisuutta hankkiessamme; huomasimme, että kirjallisuuskasvatuksesta oli vähän saatavilla tutkimuskirjallisuutta kotimaisista ja ulkomaisista tietokannoista, jonka takia lähdekirjallisuuden luotettavuus jää hiukan kapean teorianhankinnan varaan. Pyrimme kuitenkin kokoamaan tutkimukseen liittyvän teorian tiedon huomioiden uudempaa tutkimustietoa sekä historiallista näkemystä kirjallisuuteen yleensä.

Luotettavuuden arvioinnissa validiudella tarkoitetaan mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata (Vilka 2007, 150). Kuten jo yllä mainitsimme, kyselylomakkeen luotiin helposti ymmärrettäviksi ja selkeiksi, joka osaltaan auttaa validien tulosten saamisessa. Virheet tutkimustuloksissa voivat johtua kysymysten muotoilun vuoksi, sillä vastaajat eivät välttämättä ajattele, niin kuin tutkija on kysymyksillä tarkoittanut. (Valli 2015.)

Kyselyiden laadinnassa pyrimme minimoimaan kyselyn ymmärtämiseen liittyvät vääristymät, joten kiinnitimme huomiota alkujohdantoon, joka johdatteli vastaajan aiheeseen sekä kysymysten selkeään muotoiluun. Tämän avulla halusimme vastaajan olevan tietoinen tutkimusaiheesta ja kysymyksistä. Testasimme kyselyn kollegalla, jotta osasimme korjata mahdolliset väärinymmärrykset. Pyrimme siirtämään aineiston tulokset huolellisesti excel-työkirjaan ja tarkistimme, että vastausmäärät olivat varmasti oikein, jotta vastauksiin ei tulisi vääristymiä. Kyselylomakkeen tulosten esitystavaksi valitsimme graafisen esitystavan, joiden toivoimme tuovan lukijalle visuaalisesti havainnollisemman kuvan tuloksista. (Vilka, 2007; Valli, 2018.)

Käytimme kyselylomakkeessa myös avoimia kysymyksiä, joihin liittyy kuitenkin heikkous, sillä saadut vastaukset voivat olla epätarkkoja tai niihin on helppo jättää vastaamatta. Tässä tutkimuksessa avoimiin kysymyksiin liittyen esiintyi hieman epätarkkuutta, joidenkin vastausten jääden tyhjiksi. Kaikki kyselyn saaneet varhaiskasvatuksen opettajat vastasivat monivalintakysymyksiin, joten vastaajaprosentti oli 100%. Käyttämällä eri aineistonkeruumenetelmiä saimme monipuolisuutta aineistoon ja luotettavuutta tuloksiin. Yksinään kumpikaan aineisto ei todennäköisesti olisi tuottanut yhtä kattavia tuloksia, kuin molemmat aineistot yhteensä. Suuremman otannan avulla, olisimme kuitenkin saaneet tuloksiin lisäpätevyyttä. Kuitenkin, kun kyseessä on pro-gradu tutkielma, niin otanta, jonka lisänä toimi haastattelut antoivat mielestämme suuntaa antavan kuvan kirjallisuuskasvatuksen merkityksestä esiopetuksessa. Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyy tutkimusprosessin julkisuus ja tutkimusprosessin yksityiskohtainen raportointi (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 142). Lisäksi

haastatteluihin osallistuvat henkilöt saivat mahdollisuuden esittää kysymyksiä ja pyytää kysymyksiimme tarkennuksia.

Tutkimuksen validiutta olemme tarkentaneet käyttämällä tutkimuksessa useita eri menetelmiä, triangulaatiota. Tutkimuksessamme toteutuu tutkijatriangulaatio, koska tutkimukseen on osallistunut kaksi tutkijaa aineistonkerääjinä sekä tulosten analysoijina ja tulkitsijoina. Olemme yhdistäneet tutkimuksessamme sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen metodeja (mixed methods), jolloin tutkimuksestamme löytyy metodinen triangulaatio. Tutkimusongelmien ratkaisemiseksi olemme keränneet useita erilaisia tutkimusaineistoja ja lähestyneet aiheitamme eri teorioiden näkökulmasta, joten sekä teoreettinen että aineistotriangulaatio toteutuvat tutkimuksessamme. (Hirsjärvi ym., 2013, 218.)

Eettisyydellä tarkoitetaan, että tutkija on huomionnut tutkimusprosessiin liittyvät monenlaiset eettiset kysymykset. Eettisesti hyvän tutkimuksen edellytys on osata noudattaa hyviä tieteellisiä käytäntöjä. (Hirsjärvi ym., 2013, 23.) Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut suomalaisen tiedeyhteisön kanssa tutkimuseettiset ohjeet, jotka koskevat hyvää tieteellistä käytäntöä ja sen loukkausepäilyjen käsittelemistä. Kyseiset ohjeet käsittelevät tutkimuksen eri vaiheisiin liittyvää rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta sekä muiden tutkijoiden työn kunnioittamista. Tutkija on siis itse vastuussa hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta. (Varantola, 2013, 6-8.) Tieteellisen käytännön vastaista on esimerkiksi tutkijoiden osuuden vähättelyn, puutteellinen viittaaminen ja huolimattomuus käytettyjen menetelmien ja tulosten raportoinnissa. Lisäksi tiedonhankintatavat voivat aiheuttaa eettisiä ongelmia. Tutkimuksen lähtökohtana on ihmisarvon kunnioittaminen; esimerkiksi itsemääräämisoikeus kunnioittaa tutkittavien päätösvaltaa osallistua tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 133; Hirsjärvi ym., 2013, 25.)

Olemme pyrkineet huomioimaan tutkimuksen eettisyyden tutkimusprosessin aikana. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja osallistujien kohdalla täyttyi täysi anonymisyys. Mitään haastateltavien henkilökohtaisia tietoja, joista heidät voisi tunnistaa ei tuoda julki. Olemme pitäneet huolta, että myös päiväkodit, joissa tutkimukseen osallistuvat henkilöt työskentelevät, pysyvät täysin anonymeinä, eikä heitä täten voi yhdistää tiettyyn päiväkotiin ja siellä toimivaan päiväkotikulttuuriin. Viitatessamme muihin teoksiin, olemme pitäneet huolta, että olemme viitanneet niihin oikeaoppisten ohjeiden mukaan ja noudattamalla hyvää tieteellistä käytäntöä. Täten olemme pyrkineet kunnioittamaan kyseisiä teoksia mahdollisimman hyvin.

7.4 Jatkotutkimusaiheet

Kirjallisuuskasvatus tutkimus on ollut hyvin niukkaa, vastaavanlaista vertailevaa tutkimusta kirjallisuuskasvatuksen merkityksestä ja käytöstä ei ole aikaisemmin tehty. Aikaisempi tutkimus on painottunut enemmän koulumaailmaan liittyen esimerkiksi lukemisen merkitykseen lukutaitojen vahvistamisen tueksi. Kuitenkin kirjallisuuskasvatuksesta löytyy monia mahdollisuuksia tutkimuksen tekoon. Vaikka otantakokomme on suhteellisen suuri ja suuntaa antava, suurempi otantakoko saattaisi antaa vielä yleistettävämmän kuvauksen kirjallisuuskasvatuksen painopisteistä ja koulutuksen sekä materiaalin saatavuudesta yleensä.

Tutkimuksen aikana nousi esille, kuinka vieras käsite itse kirjallisuuskasvatus oli monelle varhaiskasvatuksen opettajalle; erityisesti haastattelutilanteissa tämä nousi esille. Moni haastattelija koki haastattelun herättävänä aiheeseen syventyen ja koki saavansa paljon omaa reflektointia ja kehittämistä kirjallisuuskasvatuksen saralla. Tiedetään, että opettajakoulutuksessa on erilaisia ilmaisukursseja, draamakasvatus sekä kirjallisuuskursseja, mutta onko kirjallisuuskasvatus opettajakoulutuksen opintokokonaisuudessa riittävästi huomioitu ja olisi siko sitä tarpeen lisätä. Siinä mielenkiintoinen tutkimusaihe. Tähän liittyen kirjallisuuskasvatuksen käsitteen puuttuminen ohjaavista asiakirjoista, kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2018), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014), tarjoaa myös tuoreen näkökulman kirjallisuuskasvatukseen liittyvään tutkimukseen; miksi käsite puuttuu kyseisistä asiakirjoista ja tulisiko se ottaa huomioon seuraavassa uudistuksessa?

Lisäksi olisi kiinnostavaa verrata, onko kirjallisuuskasvatus vaarassa jäädä taka-alalle nykyteknologian käytön korostuessa pedagogisena työvälineenä ja toisena näkökulmana, kuinka sisällyttää kirjallisuuskasvatus osaksi nykyteknologiaa.

*“Lukeminen ehkä nähdään harrastuksena, yhtenä suorituksena,
vaikka se pitäisi nähdä elämäntapana”*

-Päivi Heikkilä-Halttunen

Lähteet / References

Alanko, A. (1990). *Sadun taikapiiri: kirjallisuuskasvatus päiväkodissa* (ss. 5-6). Joensuu: Joensuun yliopisto.

Alasuutari, M., Nummenmaa, A.-R., Hännikäinen, M., Rasku-Puttonen, H., Karila, K., & Korhonen, M. (2006). *Kasvatusvuorovaikutus* (ss. 9). Tampere: Vastapaino.

Bettelheim, B. (1998). *Satujen lumous* (9-10). Juva: WSOY.

Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Abry, T. (2013). Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction? *Journal of School Psychology, 51*(5), 557-569. Lainattu 15.3.2019.

Dickinson, D. K., & Smith, M.W. (1994). Long term effects of preschool teachers' book readings on low income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly, 29* (2), 104-122. Lainattu 26.1.2019.

Eskola, J., & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (ss. 86-151). Tampere: Vastapaino.

Fan, A.F. (2012.) Teacher: Students' interpersonal relationships and students' academic achievements in social studies. *Teacher and Teaching: Theory and Practise, 18*(4), 483-490). Lainattu 20.1.2019.

Ferrucci, P. (2006). *Ystävällisyys – Hyväntahtoisuuden voima*. Helsinki: Viisas elämä.

Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., & Vainikainen, M-P. (2017). *Ajattelun taidot ja oppiminen* (ss. 202). Jyväskylä: PS- kustannus.

Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* (ss. 19-20). Jyväskylä: Gummerus.

Heikkilä-Hattunen, P. (2015). *Lue lapselle* (ss. 49-153). Keuruu: Otavan kirjapainos Oy.

Heikkilä-Halttunen, P. (2018). Kaikki lapset eivät enää tiedä, miten kirjaa käytetään, sanoo lasten lukemista yli 30 vuotta seurannut asiantuntija. *Helsingin sanomat*. 3.12.2018. Julkaisija: Kaisa Viljanen HS.

Heikkilä-Halttunen, P. (2018). *Yle uutisvahti*. 14.10.2016, 6:50.

Hirsjärvi, S., & Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita 15. uudistettu painos* (ss. 25-231). Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (ss. 22-48). Helsinki: Gaudeamus.

Huhtala, L., Grönn, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) (2003). *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia* (ss. 20-251). Helsinki: Tammi.

Huhtala, L., & Juntunen, K. (2004). *Ilosaarten seutuvilla. Lasten ja nuortenkirjallisuuden historiaa ja tutkimusta* (ss. 9-126). Saarijärvi: Gummerus.

Hunt, P. (2005). *Understanding children's literature* (ss. 1-4). New York: Taylor & Francis e-library.

Ikonen, T., Marttila, S., & Vaijärvi, K. (toim.) (1978). *Lue lapselle* (13). Helsinki: Weilin+Göös.

Jantunen, T. (2007). *Satu kasvattaa – Topeliuksen sadut ja kasvatusajattelu* (ss. 64). Jyväskylä: PS-kustannus.

Jokipaltio, J. (1997) *Sadun voimat II - Polunpäitä sadun maailmaan* (ss. 5-13). Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Johnson, R., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, (119-120). Lainattu: 5.1.2019. Saatavilla: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1558689806298224>

Jämsä, T. (2004). *Kirjallisuuskasvatuksen mieli*. Lainattu: 28.2.2019, saatavilla: <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/jamsa.htm>

- Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. (2009). *Varhaiskasvatusta ammattitaidolla* (ss. 165). Helsinki: Kirjapaja.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin* (ss. 121-178). Jyväskylä: PS kustannus.
- Kampman, M., Solantaus, T., Anttila, N., Ojala, T., Santalahti, P., & Yhteispeli –työryhmä. (2015). *Yhteispeli koulussa: opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen* (ss. 105). Tampere: Juvenes Print.
- Karasma, S., & Suvilehto, P. (2013). *Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma* (ss. 319). Helsinki: BTJ Finland OY.
- Karling, M., & Ojanen, T., & Sivén, T., & Vihunen, R., & Vilén, M. (2009). *Lapsen aika* (184-185). Helsinki: WSOY.
- Karlsson, L. (2003). *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin* (ss. 9). PS-kustannus: Jyväskylä.
- Karvonen, P., & Lehtinen, T. (2009). *Yhdessä –Leiki, liiku ja lue lapsesi kanssa* (ss. 30) Helsinki: Erilaisten oppijoiden liitto Ry ja Helsingin seudun erilaiset oppijat Ry.
- Koivunen, P.-L. (2009). *Hyvä päivähoito – työkaluja sujuvaan arkeen* (ss. 58-59). Jyväskylä: PS- kustannus.
- Koppinen, M. L., Lyytinen, P., & Rasku-Puttonen, H. (1989). *Lapsen kieli ja vuorovaikutus* (ss. 104-111). Kirjayhtymä OY: Rauma.
- Korolainen, T. (toim.) (2001). *Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas* (ss. 63-165). Helsinki: Tammi.
- Kvale, S. (1996). Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. *Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage*. (125–126).
- Lampi, I. (1988). *Lorusta lukuhetkeen* (ss. 54-55). Mannerheimin lastensuojeluliitto: Kunnallispaino.

Lappalainen, I. (1979). *Suomalainen lasten- ja nuortenkirjallisuus* (ss. 15-65). Espoo: Weilin+Göös.

Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E., & Rautopuro, J. (2016) *Lukutaito luodaan yhdessä – Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)* (ss. 43). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla: <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2017/PIRLS%202016%20RAPORTTI.pdf>

Lerikkanen, M-K. (2003). Learning to read. Reciprocal Processes and Individual Pathways. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 233, 12-51. Jyväskylä: Yliopistopaino. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13303/9513917827.pdf>

Lerikkanen, M. K. (2013). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa* (ss. 14- 55). Sanomapro: Helsinki.

Lukukeskus. (2017). *10 faktaa lukemisesta*. Lainattu: 2.4.2019 <http://www.lukukeskus.fi/wp-content/uploads/2017/11/lue-lapselle-PDF.pdf> & <https://lukukeskus.fi/10-faktaa-lukemisesta-2017/#fakta-3>

Marcwort, A. (2000). *Ole hyvä esiintyjä ja kouluttaja* (82-83). Maarianhamina: Mermerus.

Matilainen, T. (2008). *Lapsi elää rutiineista. Helppo ja hyvä arki* (ss. 23). Jyväskylä: Gummerus Kustannus Oy.

Mattinen, A., Kajamies, A., Räsänen, P., Hannula-Sormunen, M., & Lehtinen, E. (2014). *Jänistarinat – ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma* (ss. 18-23). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Mustola, M. (2014). *Lastenkirja. Nyt*. (ss. 8-19) Vantaa: Hansaprint Oy.

Mattinen, A., Kajamies, A., Räsänen, P., Hannula-Sormunen, M., & Lehtinen, E. (2013) *Jänistarinat – ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma varhaiskasvatukseen. NMI-Bulletin, Oppimisvaikeuksien erityislehti*, 2/2013 (ss. 42-43).

Ojanen, S., Lappalainen, I., & Kurenniemi, M. (1980). *Sadun avara maailma* (ss. 11-13) Keuruu: Otava.

Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (ss. 18-44). Helsinki. Saatavilla: https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (ss. 23-60). Opetushallitus: Helsinki. Saatavilla: https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf

Partanen, L., & Turunen, P. (2010). *Lastenkirja aikansa muutoksessa*. Kandidaatin tutkielma. Itä-Suomen yliopisto, Savonlinna.

Patton, M. Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. (s. 434). Thousand Oaks: Sage.

Piironen-Malmi, U., & Strömberg, S. (2008). *Välittämisen pedagogiikka* (ss. 34). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Riukulehto, S., Halmesvirta, A., & Pöntinen, K. (2001). *Politiikkaa lastenkirjoissa* (ss. 9-12). Helsinki: SKS.

Rättyä, K. (2013). Mitä kirjallisuuskasvatus on? *Kielikukko 2*, ss. 34-39. Saatavilla: http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko_2013-2_netiversio.pdf

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice* (ss. 166-167). Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73 (2). (445–460)

Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin – peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. (e-kirja), Vastapaino: Tampere.

Sormunen, M., Saaranen, T., Tossavainen, K., & Turunen, H. (2013) Monimenetelmätutkimus terveystieteissä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 2013:50* (312-313).

- Suojala, M., & Karjalainen, M. (2001). *Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön* (ss. 43-144). Helsinki: Lasten Keskus.
- Talvio, M., & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus* (ss. 153-154). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Takala, M., & Kontu, E. (2006). *Luki vaikeudesta luki-taitoon* (ss. 42-43). Helsinki: Yliopistopaino.
- Torppa, M. (2018). Lukuvalmiuksien kehittyminen varhaislapsuudessa. *Miten ja miksi luen lapselle? -Seminaari*. Seinäjoki. 30.10.2018.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (ss. 78). Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (ss. 97-142). Helsinki: Tammi.
- Valli, R. (toim.) (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (e-kirja). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilka, H. (2017). *Tutkija ja kehittäjä* (e-kirja). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varantola, K. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa* (6-8). Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Välivaara, C. (2010). Ihmeet tapahtuvat arjessa! kiintymyssuhteissaan traumatisoituneiden lasten tukeminen varhaiskasvatuksessa. *Pesäpuu ry. Lastensuojelun erityisosaamisen keskus*, 11. Saatavilla: https://pesapuu.fi/wp-content/uploads/2018/03/traumatisoitu-nut_lapsi_varhaiskasvatuksessa.pdf

Liitteet

Liite 1 / Appendix 1

TUTKIMUSKYSELY PROGRADU- opinnäytetyöhön

Tutkimuksemme tarkoituksena on tutkia esiopetuksessa käytettävää kirjallisuuskasvatusmateriaalia ja erilaisen kirjallisuusmateriaalin käyttötarkoitusta esiopetuksessa. Sivuumme myös varhaiskasvatuksen opettajan roolia kirjallisuuskasvatuksen välittäjänä suhteessa lapsiin, kun tarkastelemme kirjallisuuskasvatusmateriaalin käyttöä vuorovaikutuksellisenä elementtinä. Tavoitteenamme on luoda selkeä yhteenveto kirjallisuuskasvatuksen käyttöön esiopetuksessa huomioiden kirjallisuuskasvatuksen merkityksen lapsen kehityksen ja oppimisen näkökulmasta.

Kirjallisuuskasvatus on yhteisöllinen kokemus aikuisen ja lasten välistä vuorovaikutusta. Tarinatuokio sisältää Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) sisällön laaja-alaisuuden oikein toteutettuna sekä suunniteltuna. Satu vetoaa voimakkaasti lapsen mielikuvitukseen ja antaa oivallisen samaistumiskohteen lapsen elämään; sadun tapahtumat elävät todellista elämää lapsen mielessä. Satu näyttää siis suuntaa lapsen tulevaisuudelle. Satujen kautta tuemme lasten sosiaalisten taitojen sekä tunnetaitojen kehittymistä käsittelemällä erilaisia ongelmanratkaisutilanteita. (Alanko, A., 1990 5-6)

Kysymyspohja haastattelulle

1. Minkälainen suhde sinulla on kirjallisuuteen?
2. Mikä sinua innostaa kirjallisuuskasvatukseen?
3. Minkälainen oli viimeisin tilanne, jossa loit onnistumisen kokemuksen kirjallisuuskasvatuksen avulla?
4. Minkälainen osuus kirjallisuuskasvatuksella on esiopetuksessa?
5. Miten toteutate kirjallisuuskasvatusta lapsiryhmässänne?
6. Minkälaisen painoarvon vasu/ esiopetuksen opetussuunnitelma antaa kirjallisuuskasvatukselle?
7. Minkälaisen merkityksen annat itse kirjallisuuskasvatukselle?

Liite 2 / Appendix 2

TUTKIMUSKYSELYOSA KOSKIEN KIRJALLISUUSKASVATUSMATERIAALIA
PRO GRADU TUTKIMUKSEEN TUTKIMUSAIHE: Kirjallisuuskasvatuksen merkityksiä
varhaiskasvatuksen opettajien tulkitsemana esiopetuksessa

Laura Partanen

Henna Reipakka

Tutkimuksemme tarkoituksena on tutkia *kirjallisuuskasvatuksen merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajien tulkitsemana esiopetuksessa*. Käsittelemme myös kirjallisuuskasvatusmateriaalin saatavuutta ja käyttöä esiopetuksessa sekä kirjallisuuskasvatusta lapsen kehityksen ja oppimisen näkökulmasta. Tavoitteenamme on luoda selkeä yhteenveto kirjallisuuskasvatuksen merkityksestä yleensä, sen käytöstä sekä haasteista alle kouluikäisten, erityisesti esikouluikäisten lasten parissa.

Kirjallisuuskasvatus on yhteisöllinen kokemus aikuisen ja lasten välistä vuorovaikutusta kirjallisuuden eri materiaalien avulla. Kirjallisuuskasvatushetki sisältää Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) sisällön laaja-alaisuuden oikein toteutettuna sekä suunniteltuna. Mm. satu vetoaa voimakkaasti lapsen mielikuvitukseen ja antaa oivallisen samaisutumiskohteen lapsen elämään; sadun tapahtumat elävät todellista elämää lapsen mielessä. Satu näyttää siis suuntaa lapsen tulevaisuudelle. Kirjallisuuskasvatuksen kautta tuemme lasten sosiaalisten taitojen sekä tunnetaitojen kehittymistä käsittelemällä erilaisia ongelmanratkaisutilanteita. (Alanko, A.)) Kirjallisuuskasvatus on kirjallisuuden tai tekstin (mukaan lukien laulut, lorut, runot) lukemista, tarkastelua ja työstämistä aikuisen ja lapsen/lasten vuorovaikutuksessa (Rättyä, 2013)

Tämä kysely koskettaa varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä kirjallisuuskasvatusmateriaalin käyttöön ja saatavuuteen. Vastauksesi on merkityksellinen tulosten tarkastelussa ja analysoinnissa.

Taustatiedot työkokemukseen liittyen:

Olen toiminut varhaiskasvatuksen opettajana ___ vuotta; esikoulussa työskennellyt ___ vuotta.

Olen toiminut luokanopettajana _____ vuotta; esikoulussa työskennellyt ___ vuotta.

1. **Minkälaista kirjallisuutta hyödynnät työssäsi? (luettele myös materiaaleja/kirjallisuutta nimellä)** *(katselukirjat, kuvakirjat, äänikirjat, runot ja riimit, sadut, sarjakirjat, sarjakuvat, tietokirjat, elämäskirjallisuus (opettaja herättää tarinan henkiin), saturomaanit, tuotetut valmis materiaalit esim. tunnekasvatuksen vahvistamiseen tai kielellisten valmiuksien vahvistamiseen tms.)*
2. **Miten täydennät materiaalia?**
3. **Mistä saat tietoa erilaisen materiaalin käyttöön? Onko saatavuus riittävä?**

4. Ympyröi vastauksesi asteikolla 1-5

1= täysin eri mieltä 2=vähän eri mieltä 3=en osaa sanoa

4= vähän samaa mieltä 5= täysin samaa mieltä

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Kirjallisuuskasvatuksella on tärkeä rooli esiopetuksessa. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. Kirjallisuuskasvatusmateriaalia on riittävästi saatavilla. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Kirjallisuuskasvatukseen liittyvää koulutusta on saatavilla riittävästi. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. Työstämme monipuolisesti kirjallisuuskasvatusta esiopetuksessa. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

5. Missä tilanteissa hyödynnät kirjallisuuskasvatusta; ympyröi sinun työtäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto. Kirjaa alle, mitä kirjallisuuskasvatusmateriaalia hyödynnät.

usein (päivittäin)

säännöllisesti (2-3 krt viikossa)

vaihtelevasti (noin kerran viikossa)

harvemmin (vähemmän kuin kerran viikossa)

- Pedagogisena työvälineenä? **usein** **säännöllisesti** **vaihtelevasti** **harvemmin**

- Siirtymien sujuvoittamiseksi? **usein** **säännöllisesti** **vaihtelevasti** **harvemmin**

- Vapaan toiminnan ohessa? **usein** **säännöllisesti** **vaihtelevasti** **harvemmin**

- Lepohetkellä? **usein** **säännöllisesti** **vaihtelevasti** **har-**
vemmin

- Lapsen/lasten pyynnöstä? **usein** **säännöllisesti** **vaihtelevasti** **har-**
vemmin

- Muussa toiminnassa, missä? **usein** **säännöllisesti** **vaihtelevasti** **har-**
vemmin

Kiitämme vastauksestasi; välitämme tutkimukseen osallistuneille valmiin tutkielman sähköpostitse. Voit halutessasi kirjata alle sähköpostiosoitteesi, johon voimme lähettää tutkimuksen tulokset.
