



Holappa Henna

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia lastenkirjallisuuden
hyödyntämisestä osana tunnetaitojen opettamista

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Opetus- ja kasvatusalan maisteriohjelma

Varhaiskasvatus

2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia lastenkirjallisuuden hyödyntämisestä osana tunnetaitojen opettamista (Henna Holappa)

Pro gradu -tutkielma, 66 sivua, 2 liitesivua

Joulukuu 2022

Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä tunnetaitojen harjoittelusta varhaiskasvatuksen kontekstissa, sekä tarjota näkökulmia siihen, miten lastenkirjallisuutta hyödyntämällä voidaan tukea lasten tunnetaitojen kehitystä. Tunnetaitojen kehittyminen alkaa heti lapsen syntytyä ja varhaislapsuuden aikana kehittyä tunteidenkäsittelymallien pohjalta. Lastenkirjallisuus tarjoaa väylän tunteista puhumiseen ja tunnetaitojen harjoitteluun, sillä lapset kykenevät sukeltaamaan tarinoiden maailmaan ja peilaamaan niiden tapahtumia omaan elämäänsä, sekä samaistumaan tarinan hahmojen kokemiin tunteisiin.

Toteutin tutkimuksen laadullisia menetelmiä käyttäen. Keräsin tutkimusaineiston kyselylomakkeen avulla syksyllä 2022. Jaoin lomakkeen täytettäväksi sosiaalisen median kautta ja sain vastauksen 17 varhaiskasvatuksen opettajalta. Analysoin keräämäni aineiston käyttämällä teoria-ohjaavaa sisällönanalyysia, jossa aiempaa tietoa yhdistetään aineistosta nouseviin teemoihin.

Tutkimusaineistosta oli nähtävissä se, että kaikenikäisten lasten kanssa työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat käyttävänsä pääosin samoja kirjoja ja muita materiaaleja tunnetaitojen harjoittelun tukena. Kaikkien ikäryhmien opettajien vastauksissa ilmeni se, että kirjat valitaan huolellisesti, mutta erityisesti yli kolmevuotiaiden kanssa työskentelevät kertoivat valintojen pohjautuvan ryhmän tarpeisiin.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen opettajat yhdistävät lastenkirjallisuutta tunnetaitojen harjoitteluun monin eri tavoin. Tunnetaitoja käsitteleviä kirjoja luettiin vaihtelevan kokoisissa lapsiryhmissä ja erilaisissa tilanteissa kuten tuokioilla ja päiväkotipäivän aikana järjestettävissä kerhoissa. Erityisesti kirjojen koettiin toimivan keskustelun herättäjinä ja motivaation ylläpitäjinä. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että lastenkirjallisuuteen yhdistetty tunnetaitojen harjoittelu kehitti lasten tunteiden tunnistamisen ja sanoittamisen taitoja, sekä empatiakykyä.

Avainsanat: varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettaja, lastenkirjallisuus, tunnetaidot

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Tutkimustehtävä	6
3 Tunnetaidot	7
3.1 Tunnetaitojen määrittelyä	7
3.2 Tunnetaitojen kehittymisen tukeminen	11
3.3 Tunnetaidot varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa	14
4 Lastenkirjallisuus	16
4.1 Lastenkirjallisuuden ja satujen määrittelyä.....	16
4.2 Lastenkirjallisuuden käyttäminen	21
4.3 Lastenkirjallisuus varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa	24
5 Tutkimuksen metodologia ja toteutus	25
5.1 Metodologiset lähtökohdat	25
5.2 Tutkimuksen konteksti ja osallistujat.....	26
5.3 Aineistonkeruumenetelmä	29
5.4 Aineiston analysointi	31
6 Tutkimustulokset	35
6.2 Tunnetaitoja käsittelevien kirjojen käyttäminen	35
6.2.1 <i>Aikuisen tekemät pedagogiset ratkaisut</i>	36
6.2.2 <i>Kirjojen käyttämisen mahdollisuudet</i>	38
6.2.3 <i>Lasten tunnetaitojen kehittyminen</i>	40
6.3 Tunnetaitojen käsitteleminen ikäryhmittäin.....	42
6.3.1 <i>Alle kolmivuotiaat</i>	42
6.3.2 <i>Kolmesta viiteen vuotiaat</i>	45
6.3.3 <i>Viidestä kuuteen vuotiaat</i>	49
6.3.4 <i>Kooste – erot ja yhtäläisyydet</i>	52
7 Johtopäätökset ja pohdinta	54
7.1 Tulosten merkitysten tarkastelua	54
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	57
7.3 Pohdinta.....	58
Lähteet	60

1 Johdanto

Tunnetaidot ovat osa jokaista päiväämme, ne kulkevat mukamme ja vaikuttavat siihen, miten reagoimme eteemme tuleviin asioihin ja tilanteisiin. Näiden taitojen oppimisen pohjaa aletaan luoda jo vauvana, mutta jokainen voi kehittää omia tunnetaitojaan aktiivisesti läpi elämän. Lasten tunnetaitoja käsitteleviä kirjoja ja kirjasarjoja on saatavilla paljon ja jotain niiden suosiosta kertoo se, että lähikirjastoni lasten tunnetaitokirjoille varattu erillinen hylly oli lähes tyhjäksi lainattu, kun kävin tutustumassa kirjallisuuteen tutkimusaihetta pohtiessani. Päivi Heikkilä-Halttunen kirjoitti Helsingin Sanomissa 5.1.2020, että lasten tunnetaitojen kehityksen tukemiseen julkaistaan parhaillaan paljon lastenkirjoja, joissa opastetaan myös aikuisia siitä, miten tunteita voi käsitellä yhdessä lasten kanssa. Artikkelissa arveltiin tämän olevan seurausta siitä, että kustantamot reagoivat varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden päivitykseen, jossa tunnetaitojen harjoittelu on vahvemmin esillä (Heikkilä-Halttunen, 5.1.2020).

Kirjallisuuteen liittyvä tutkimusaihe oli selkeä valinta, sillä olen lapsesta asti ollut kirjojen suurkuluttaja. Minulle kirjat ovat tarjonneet vuosien varrella viihdettä, mahdollisuuksia uuden oppimiselle, sekä kurkistuksia mahdollisiin seuraaviin elämänvaiheisiin. Kandidaatin tutkielmani käsitteli 5–6-vuotiaille lapsille ääneen lukemisen vaikutuksia lukutaidon kehittymiseen. Toteutin tutkielman laadullisena kirjallisuuskatsauksena, joten pääsin sitä tehdessäni jo laajasti perehtymään lastenkirjallisuuteen liittyviin tutkimuksiin. Pro gradu -tutkielman aihetta pohtiesani päätin kuitenkin vaihtaa näkökulmaa niin, että tavoitteenani on selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat yhdistävät lastenkirjallisuutta tunnetaitojen harjoitteluun varhaiskasvatuksen arjessa.

Kuluvana vuonna päivitettyssä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa velvoitetaan, että lapsille tulee mahdollistaa tunnetaitojen harjoittelu ja aikuisen tulee auttaa lasta tunteiden ilmaisemisessa itsesäätelyssä. Tunnetaitoja vahvistetaan muun muassa havaitsemalla, tiedostamalla ja nimeämällä tunteita yhdessä lasten kanssa (Opetushallitus [OPH], 2022, s. 11, 14). Lasten tunnetaitojen tukeminen nähdään siis tärkeänä osana varhaiskasvatuksen tavoitteita ja yksi apuväline tämän toteuttamiseen voi olla lastenkirjallisuus. Karasman ja Suvilehdon (2013) sekä Kauppinen ja Aerilan (2022) mukaan lastenkirjallisuus mahdollistaa lapselle erilaisten tunnetilojen käsittelyä kirjan hahmojen kautta. Lukemisen aikana lapsi vieraillee hahmojen maailmassa ja voi saada uusia näkökulmia, sekä peilata kirjan tapahtumia omaan elämäänsä (Karasma & Suvilehto, 2013, s. 298; Kauppinen & Aerila, 2022, s. 117).

Varhaiskasvatusikäisten lasten tunnetaitojen tukeminen lastenkirjallisuutta hyödyntäen on hyvin ajankohtainen tutkimusaihe. Viimevuosina sitä ovat tutkineet muun muassa Voltmer ja von Salich (2022) Saksassa, Bergman Deitcher, Aram, Khalaily-Shahadi ja Dwairy (2021) Israelissa, sekä Moazami-Goodarzi, Zarra-Nezhad, Hytti, Heiskanen ja Sajaniemi (2021) Suomessa. Kaikissa näissä tutkimuksissa huomattiin, että erityisesti silloin, kun lukuhetkellä myös keskusteltiin kirjassa esiintyvistä tunteista ja tapahtumista, sekä lasten omista kokemuksista, niin lasten tunnetaidot kehittyivät. He oppivat esimerkiksi käyttämään tunnesanastoa arjessaan sujuvammin, ilmaisemaan tunteitaan, sekä tunnistamaan syuseuraus-suhteita tunnekokemusten ja tilanteiden välillä (Voltmer & von Salich, 2022; Bergman Deitcher, Aram, Khalaily-Shahadi & Dwairy, 2021; Moazami-Goodarzi, Zarra-Nezhad, Hytti, Heiskanen & Sajaniemi, 2021).

Pirskanen kollegoineen (2019) puolestaan toteaa tutkimuksessaan, että opettajat näkevät tunnetaitojen opettamisen tärkeänä. Erityisen tärkeäksi opettajat kokivat sen, että lapsilla olisi hyvät tunnetaidot esiopetuksen ja ensimmäisen luokan nivelvaiheessa (Pirskanen, ym., 2019). Määttä kollegoineen (2017), sekä Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja ja Näykki (2021) toteavat, että henkilöstölle kaivattaisiin täydennyskoulutusta, jotta tunnetaitojen ja sosioemotionaalisten taitojen tukemista osattaisiin toteuttaa paremmin käytännön tasolla. Heidän selvityksensä osoittavat, että kentälle tarvitaan käytännön menetelmien konkreettista harjoittelua, selkeitä välineitä sekä opetusmateriaaleja (Määttä, ym., 2017; Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki, 2021). Näistä tuloksista voidaan päätellä, että tunnetaitojen tukeminen nähdään tärkeänä, mutta tavat sen toteuttamiseen ovat osin hukassa. Tutkimuksessani haluan löytää näitä käytännön menetelmiä ja toimintatapoja, jotka tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat ovat kokeneet toimiksi. Näin voin mahdollisesti lisätä ymmärrystä tunnetaitojen harjoittelusta varhaiskasvatuksessa ja tarjota näkökulmia siihen, miten lastenkirjallisuutta hyödyntämällä voidaan tukea lasten tunnetaitojen kehitystä.

2 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä tunnetaitojen opettamisesta varhaiskasvatuksen kontekstissa ja selvittää, millä tavoin lastenkirjallisuutta yhdistetään tunnetaitojen opettamiseen varhaiskasvatuksen arjessa. Tutkimustehtävä on täsmentynyt lopulliseen muotoonsa prosessin edetessä, kun oma ymmärrykseni tutkimusaiheesta on kasvanut.

Tutkimuksessa vastaan kahteen tutkimuskysymykseen, joiden avulla pyrin saavuttamaan tutkimuksen tavoitteet.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millä tavoilla varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät lastenkirjoja osana tunnetaitojen harjoittelua?
2. Minkälaisia eroja ikäryhmien välillä on siinä, miten tunnetaitoja ja lastenkirjallisuutta yhdistetään toisiinsa?

3 Tunnetaidot

Tunnetaidot ovat yksi tutkielmani keskeisistä käsitteistä ja sen moninaisuuden ymmärtäminen on olennaista, jotta tunnetaitojen kehityksen tukemista voidaan tutkia. Jääskinen (2017) toteaa, että tunnetaidot ovat läsnä jokaisessa tunnetilanteessa, yksilön taitojen mukaan vahvoina tai heikkoina (Jääskinen, 2017, s. 34). Seuraavissa alaluvuissa pyrin määrittelemään tunnetaitojen ja tunneälyn käsitteitä, tunnetaitojen kehittymisen tukemista sekä sitä, miten tunnetaitoja kuvataan varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa.

3.1 Tunnetaitojen määrittelyä

Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan tunnetaidoilla tarkoitetaan niitä taitoja, joita käytetään omien ja toisten ihmisten tunteiden havaitsemiseen ja säätelyyn. Heidän mukaansa se tarkoittaa koettujen tunteiden voimakkuuksien ja ilmaisutapojen mukauttamista tunteeseen ja tilanteeseen sopiviksi. Hyvät tunnetaidot omaava ihminen kykenee tiedostamaan ja tunnistamaan kokemansa tunteet, sekä tuomaan ne esiin tilanteeseen sopivalla tavalla (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 18–19). Jääskinen (2017) toteaa, että tunnetaidot vaikuttavat myös yksilön henkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin. Hyvät tunnetaidot suojaavat elämän kolhuilta (Jääskinen, 2017, s. 35).

Jääskinen (2017) mukaan ihmisen jokainen tunnekokemus on tärkeä ja laadultaan neutraali. Jokainen tunne ohjaa ihmistä toimimaan niin, että hyvinvointi lisääntyy. Taulukko 1 esittelee, miten Jääskinen kuvaa tunteiden tarkoituksia (Jääskinen, 2017, s. 61).

Taulukko 1. Tunteiden tarkoitukset Jääskisen (2017) mukaan.

Pelko	kertoo lähestyvistä uhasta tai vaaratilanteesta. Se ohjaa ihmistä hakeutumaan kohti turvaa ja suojautumaan.
Viha	puolustaa ihmiselle tärkeitä asioita. Se tuo rohkeutta itsensä ja toisten puolustamiseen, sekä eteenpäin menemiseen.
Suru	pysäyttää ja ohjaa auttaa päästämään irti jostain ihmiselle tärkeästä asiasta. Se auttaa suuntaamaan kohti uutta ja selkeyttää elämän arvoja.
Ilo	kannustaa ihmistä toimimaan itsensä ja muiden hyväksi. Se osoittaa suuntaan, jota kohti kannattaa kulkea.
Syällisyys	ohjaa ihmistä korjaamaan sellaisia tekoja, jotka ovat vahingoittaneet itseä tai muita.
Häpeä	näyttää toiminnan vaikutukset toisiin ihmisiin ja ohjaa käyttäytymistä.

Jännitys	auttaa pysymään tarkkaavaisena uudessa tilanteessa, jotta ihminen huomaa toimia tilanteen vaatimalla tavalla.
Epävarmuus ja hämmennys	ohjaavat ihmistä hankkimaan lisää tietoa, ymmärrystä ja kokemuksia, joiden avulla voidaan saavuttaa selkeyttä.
Inho	suuntaa ihmistä valitsemaan fyysisesti ja moraalisesti sopivia asioita.
Ahdistus	ohjaa muuttamaan asioita. Se osoittaa, että ihminen kaipaa varmuutta ja vahvistusta päätöksentekoon, sekä auttaa näkemään, mitä pitäisi muuttaa

Virtanen (2015) tuo esiin emotionaalisen älykkyyden eli tunneälyn (*emotional intelligence*), joka on verrattain tuore käsite. Sen läpimurto tapahtui vuonna 1995, kun Goleman julkaisi aiheesta käsittelevän kirjan, joka toi tunneälyn käsitteen suuren yleisön tietoisuuteen (Virtanen, 2015, s. 21). Köngäksen (2019) mukaan tunneälykkyyden pohjautuu neurologiaan ja sen voidaan ajatella olevan aivojen kykyä vastaanottaa, ymmärtää ja käsitellä tunteita, sekä kykyä kehittää mainittuja valmiuksia taidoiksi, joilla tunneprosesseja ja tunnereaktioita pystytään säätelemään. Tunnetaitoja opettelemalla siis kehitetään tunneälyn eri osa-alueita. Hän toteaa, että perinteisen älykkyyden tavoin, myös tunneäly on synnynnäinen osa jokaista ihmistä. Kokemukset kuitenkin vaikuttavat siihen, millä tavoilla aivojen tunnealueiden väliset yhteydet aktivoituvat ja miten ne heijastuvat käytökseen. Varhaislapsuuden ajatellaan olevan tärkeintä aikaa tunneälyn kehitykselle, sillä silloin kehittyvät myös aivojen tunnealueet (Köngäs, 2019, s. 21, 27–29).

Viime vuosien aikana tunneälytutkimuksen kentällä on Virtasen (2015) mukaan keskitytty tunneälymallien eroavaisuuksien todentamiseen. Yhteistä näille kolmelle limittäiselle mallille on se, että ne jakavat yhteisen määritelmän. Sen mukaan tunneälykkyyden voidaan jakaa neljään osa-alueeseen, jotka ovat omien tunteiden tiedostaminen, omien tunteiden hallinta, sosiaalinen tietoisuus ja sosiaalinen kyvykkyyden. Kaksi ensimmäistä osa-alueita ovat henkilökohtaisia tunneälytaitoja, jotka määrittelevät sen, miten ihminen tiedostaa ja hallitsee itsensä. Jälkimmäiset puolestaan ovat sosiaalisia tunneälytaitoja, jotka määrittelevät miten ihmissuhteita havaitaan ja hallitaan (Virtanen, 2015, s. 23).

Jääskisen (2017) mukaan tunnetaidot voidaan nähdä prosessina, joka jakautuu kuuteen vaiheeseen. Ensimmäisenä tunne tunnistetaan ja hyväksytään. Tämän jälkeen tunnekokemus pyritään sietämään niin, ettei tempauduta toimimaan tunteen tuomien impulssien mukana. Tunteen säätelyn vaiheessa ajattelun, toiminnan ja toisten tuen avulla pyritään säätelemään tunnetta niin, ettei se lamaannuta tai viritä liikaa. Ilmaisemisen ja käsittelyn vaiheet ovat usein saman aikaisia ja niiden aikana pyritään tuomaan oma tunnereaktio rakentavasti näkyviin, sekä purkamaan sitä

erilaisten luovien tai kehollisten toimintojen avulla. Viimeisenä on voimaantumisen vaihe, jossa haetaan myönteisyyttä itseään kohtaan, sekä kasvatetaan tietoisuutta ja taitoja (Jääskinen, 2017, s. 34–35).

Webster-Stratton (2011) puolestaan jakaa tunnereaktion kolmelle eri tasolle. Ensimmäisellä tasolla ovat neurofysiologiset ja biokemialliset reaktiot, eli autonomisen hermoston säätelyn alaiset toiminnot. Näitä ovat esimerkiksi muutokset sydämen sykkeessä, hengityksessä, sekä hormonien erityksessä (adrenaliini ja kortisoli). Toinen taso on behavioristinen, eli sillä tunnekokemus heijastuu ihmisen käytökseen. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi itkua, ilmeitä, sekä vetäytymistä pois vaikeista tilanteista. Viimeisenä on kognitiivinen taso, jolla tunne sanallistetaan. Tämä voi tapahtua joko sanallisesti, kirjoitettuna tai ihmisen omissa ajatuksissa (Webster-Stratton, 2011, s. 247). Jääskisen (2017) mukaan yhden tunteen keston on arvioitu olevan noin 8 minuuttia, jos tunteen ottaa aidosti vastaan ja hyväksyy sen kehollisen kokemisen. Vahvimmiltaan tunnereaktio on heti alussa, noin puolen minuutin kohdalla, ja hiljalleen sen voimakkuus laskee, mikäli sitä ei ruokita ajatuksin. Yhden tunteen alla kuitenkin monesti piilee toinen tunne, tai aiemmin tuntematta jääneitä tunteita, jolloin olotila tunteen kanssa kestää todellisuudessa kauemmin kuin 8 minuuttia (Jääskinen, 2017, s. 14).

Aro (2020) toteaa, että tunteiden säätelytaitojen kehittymisen myötä ihminen kykenee toimimaan joustavasti yhä monimutkaisemmissa vuorovaikutussuhteissa. Onnistunut tunteiden ja käyttäytymisen säätely mahdollistaa palkitsevan sosiaalisen vuorovaikutuksen toisten kanssa myös silloin, kun ihmisellä on voimakkaita tunnekokemuksia (Aro, 2020, s. 11–12). Lapsilla, joiden tunteiden säätelytaidot ovat heikompia, ilmenee muita enemmän käyttäytymisongelmien oireita (Mihic & Novak, 2018). Webster-Stratton (2011) kertoo, että lapset, joilla on heikot säätelytaidot joutuvat muita todennäköisemmin ikätoveriensa syrjimiksi ja nämä sosiaaliset ongelmat jatkuvat vuosia, mikäli lapsi ei saa riittävästi tukea taitojen kartuttamiseen. Hän nostaa erityisesti esiin helposti tulistuvat ja aggressiivisesti käyttäytyvät lapset, joille erilaisten sosiaalisten tilanteiden tulkitseminen on vaikeaa (Webster-Stratton, 2011, s. 246).

Veijalainen, Reunamo ja Heikkilä (2021) toteavat, että 1–7-vuotiailla lapsilla voidaan nähdä eroja tunnekokemuksissa eri sukupuolten välillä. Heidän mukaansa pojilla oli tyttöjä enemmän havaintoja vihasta, turhautumisesta ja pettymyksestä, sekä yllättymisestä, valppaudesta, uteliaisuudesta ja innostumisesta. Tyttöjen tunnekokemukset olivat tasaisempia ja he tunsivat poikia useammin olonsa neutraaliksi ja rauhalliseksi. Tämän vuoksi tytöt ja pojat harjoittelevat itsehillinnän taitojaan keskenään erilaisissa konteksteissa (Veijalainen, Reunamo & Heikkilä,

2021). Myös Mihic ja Novak (2018) kertovat opettajien havainnoineen 6–8-vuotiailla pojilla olevan enemmän haasteita tarkkaavaisuudessa kuin tytöillä. Tunteiden säätelytaidoissa opettajat eivät kuitenkaan havainneet eroja eri sukupuolten välillä (Mihic & Novak, 2018).

Lahtinen ja Rantanen (2019) toteavat, että tunteet ovat yhteydessä huomion ohjautumiseen, muistiin, päättelykykyyn, keskittymiseen, sekä energisyyteen (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 14). Poikkeus (2020) kuvaa kuinka säätelemättömät, vahvasti esiin tulevat tunnetilat voivat vaikeuttaa vuorovaikutusta, sekä haitata lasten kaverisuhteiden syntymistä, sillä ne heikentävät sosiaalisen tiedonkäsittelyn prosessia. Tällä hän tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lapselle voi olla vaikeaa havaita ja tunnistaa toisen ihmisen tunteita ja tarpeita, jolloin käytös voi olla impulsiivista ja ennakoimatonta. Tunteiden säätelyä voidaan harjoitella lapsen kanssa pohtimalla jo ennen tunteenpurkausta, mikä lasta rauhoittaa (Poikkeus, 2020, s. 85–87). Aron (2020, s. 12) mukaan tunteita ei voida nähdä erillisinä prosesseina, vaan niillä on yhteys kaikkeen ihmismielen toimintaan.

Jääskisen (2017) mukaan vauvan tunneilmaisu on luontaisesti hyvin välitöntä ja aitoa. Kehon aistimukset, kuten nälkä ilmaistään itkun avulla, joka tuo paikalle aikuisen tyydyttämään tarpeen, sekä rauhoittamaan virittyneen kehon. Vauva säätelää tunteitaan alkeellisin keinoin, kuten imemällä ja kääntämällä päätä pois uhkaavasta kohteesta (Jääskinen, 2017, s. 75). Kanninen ja Sigfrids (2012) toteavat, että pienet lapset ovat aikuisten armoilla sen suhteen, millaisia tunnesäätelyyn liittyviä asioita aikuinen kykenee heille välittämään, koska tunnesanastoa ei vielä ole käytössä. Myös heidän mukaansa tässä iässä tunnekokemus on lapselle kehollinen ja näkyy usein ulospäin erilaisten eleiden kautta. Näitä kehollisia viestejä lukemalla aikuinen voi sanoittaa lapsen kokemusta (Kanninen & Sigfrids, 2012, s. 77).

Leikki-ikäisen tunnekirjo alkaa olla Jääskisen (2017) mukaan laajempi. 2,5–3 vuoden iässä lapsen minäkäsitys alkaa olla kehittynyt niin, että lapsi ymmärtää olevansa äidistä erillinen. Leikki-iässä lapsi kykenee ilmaisemaan tunteitaan moniulotteisesti kehollisen- ja sanallisen viestinnän kautta. Lapsen käyttämät säätelykeinot ovat enemmän toiminnallisia, kuin mielen sisäisiä (Jääskinen, 2017, s. 75). Köngäs (2019) toteaa, että tunnekokemukset alkavat olla tuttuja kaksivuotiaalle lapselle, mutta kokemuksille ei ole vielä nimiä. Tässä kohtaa aikuisella on tärkeä rooli auttaa lasta yhdistämään tunnesanat sisäiseen kokemukseen (Köngäs, 2019, s. 64).

Nelivuotiaan lapsen aivot ovat Köngäksen (2019) mukaan vielä vastaanottavaiset uusille tunnemalleille. Tässä iässä aiemmin syntyneiden tunneaurioiden korjaamiseen on hyvät mahdollisuudet, sillä aivojen tunnealueiden välille muodostuu vielä uusia yhteyksiä (Köngäs, 2019, s.

66). Jääskinen (2017) toteaa, että lapsen tunteiden säätelytaitojen kehitys alkaa näkyä 5–7 vuoden iässä. Esikouluikäinen lapsi kokee kuitenkin suuria mielen myllerryksiä, ja tunteet vievät vielä voimakkaasti mukanaan. Toisinaan tätä ikävaihetta verrataan esimurrosikään näiden tunne- myrskyjen vuoksi (Jääskinen, 2017, s. 75). Köngäs (2019) toteaa, että seitsemänvuotiaana yhteyksien muodostus aivojen tunnealueiden välillä vähenee radikaalisti. Tämän takia lapsi ei enää kykene muodostamaan uusia tunteidenkäsittelymalleja, vaan voi ainoastaan pyrkiä muokkaamaan jo olemassa olevien yhteyksien toimintaa. Eli tunneälyn ja neurologian kannalta merkittävimmät vuodet ovat ennen kouluikää (Köngäs, 2019, s. 66).

3.2 Tunnetaitojen kehittymisen tukeminen

Tunnetaitoja ei Jääskisen (2017) mukaan opita vain puhumalla tai kuuntelemalla, vaan oppiminen vaatii kokeilua, tutkimista ja harjoittelua todellisissa arjen tilanteissa. Silloinkin aikuisella on merkittävä rooli lapsen tukijana, sillä hän näyttää lapselle mallia ja ohjaa kohti myönteisiä valintoja ja toimintaa. Osaavan aikuisen tuella lapsi voi kohdata tunteita ymmärtäen ja lempeästi luottaen siihen, että aikuinen on apuna tunteen säätelyssä (Jääskinen, 2017, s. 170). Salminen, Pakarinen, Poikkeus, Laakso ja Lerkkanen (2022) toteavat, että erityisesti taaperoikäisten lasten kanssa aikuinen voi omalla puheellaan tuoda näkyväksi empatian eri muotoja. Toistamalla ja laajentamalla taaperoiden puhetta, sekä sanoittamalla toimintaa aikuinen voi tukea lasten välistä vuorovaikutusta (Salminen, Pakarinen, Poikkeus, Laakso & Lerkkanen, 2022).

Jääskinen (2017) kertoo tunnetaitojen opettamisen keskiössä olevan tunteiden kohtaamisen ja hyväksymisen sellaisena, kun ne sattuvat tulemaan. Jokaisella tunteella on jokin merkitys, eikä mikään tunne herää lapsessa sattumalta. Yksi tunnetaitojen opettamisen kompastuskivistä on se, että hyvien tunnetaitojen ajatellaan olevan mahdollisimman tehokasta tunteiden kontrollointia ja sitä, että myönteiseen tilaan palaudutaan nopeasti. Totta on, että mielipahan tunteeseen ei ole tarkoituksen mukaista jäädä vellomaan, vaan myös kielteiset tunteet tulisi kohdata rehellisesti (Jääskinen, 2017, s. 170).

Webster-Strattonin (2011) mukaan ennalta sovitut, tutut rutiinit ja johdonmukainen toiminta tukee lapsen tunteiden hallinnan kehittymistä. Turvallinen ympäristö antaa lapsille mahdollisuuden harjoitella tunnetaitoja, sillä he voivat luottaa siihen, että mitään pahaa ei tapahdu tunteiden ilmaisusta huolimatta. Hänen mukaansa aikuisten tulisi hyväksyä lasten tunteet ja tunne- reaktiot ja auttaa lasta käsittelemään niitä rakentavasti (Webster-Stratton, 2011, s. 250). Myös Jääskinen (2017) korostaa turvallisen tilan merkitystä. Hänen mukaansa kielteisten tunteiden

vallassa oleva lapsi, joka pelkää joutuvansa arvostelun tai pilkan kohteeksi ei kykene harjoitteluun ja oppimaan tunnetaitoja. Tällaisessa tilanteessa lapsen kaikki keskittyminen ohjautuu siihen, että hän pyrkii pitämään itsensä suojassa. Suojautuminen voi näkyä ulospäin esimerkiksi uhmakkuutena, vetäytymisenä tai niin, että lapsi pyrkii vitsailemaan tilanteessa, jotta kukaan ei ehtisi nauraa hänelle (Jääskinen, 2017, s. 178).

Kurki, Järvenoja ja Järvelä (2018) kertovat, että opettajat, jotka tarkkailevat aktiivisesti lasten käyttäytymistä sosioemotionaalisten haasteiden ilmetessä, voivat mukauttaa tukeaan vastaamaan lapsen tarpeisiin. Sen sijaan opettajat, jotka eivät valvo lasten käytöstä aktiivisesti, eivät kykene tulkitsemaan tilanteita vastaavalla tavalla, jolloin he eivät pysty tarjoamaan lapsille tarvittavaa tukea tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn. Säätelytaitojen tukemiseksi opettajan tulisi siis seurata ja tulkita lasten kohtaamien haasteiden luonnetta, sekä omia kykyjään haasteiden asianmukaisessa ratkaisemisessa ja pyrkiä välttämään hätiköityjä johtopäätöksiä tilanteista (Kurki, Järvenoja & Järvelä, 2018).

Webster-Stratton (2011) toteaa, että aikuinen voi tukea tunnetaitojen kehittymistä myös sanoittamalla omia tunteitaan lapselle. Tällöin lapset oppivat tunnekieltä, sekä näkevät esimerkin siitä, miten tunteen kanssa voi tulla toimeen. Hänen mukaansa lapset voivat oppia hallitsemisen sijaan tukahduttamaan tunteensa, mikäli he eivät kuule aikuisen sanoittavan tuntemuksiaan ääneen (Webster-Stratton, 2011, s. 250). Myös Köngäs (2019) kehottaa aikuisia ilmaisemaan tunteensa lapsille selkeästi. Hän toteaa lasten olevan taitavia aistimaan muutoksia läheisten aikuisten tunnetiloissa, kuten iloisen kuoren alle kätkeytyä turhautuneisuutta ja väsymystä. Tämä epäaito ilmapiiri voi viestittää lapselle, ettei kielteisiä tunteita ole hyväksyttävää tai turvallista tuoda julki. Lasten tunneäly pääsee kehittymään silloin, kun hän saa aidosti tunnistaa myös aikuisen tunteita ja pohtia, mitä ne ovat (Köngäs, 2019, s. 33). Pirskanen kollegoineen (2019) toteaa, että muutokset perheen tilanteessa heijastuvat lapsen tunnereaktioihin. Lapsen tukemiseksi olisi hyvä, että varhaiskasvatuksessa tiedettäisiin perheessä tapahtuvista sekä positiivisista että negatiivisista muutoksista (Pirskanen, ym., 2019).

Ornaghi, Grazzani, Cherubin, Conte ja Piralli (2015) toteavat, että lastenkirjojen lukemisen avulla voidaan opettaa tunnetaitoja, mutta erityisen tehokasta se on silloin, kun lukemisen yhteydessä kirjassa esiin tulleista tunteista keskustellaan. Tarinan kuunneltuaan lapset voivat jakaa omia kokemuksiaan ja ajatuksia, joita kirja heissä herätti. Erityisen tehokkaasti tällaisella toiminnalla voidaan kehittää lasten ymmärrystä tunteiden luonteesta sekä siitä, mitkä tapahtumat tai tilanteet vaikuttavat erilaisten tunnekokemusten syntymiseen. Lisäksi tunteisiin liittyvät

kirjat ja niiden pohjalta käydyt keskustelut voivat opettaa lapsille uusia strategioita tunteiden säätelyyn (Ornaghi, Grazzani, Cherubin, Conte & Piralli, 2015).

Aihetta on tutkinut myös Bergman Deitcher kollegoineen (2021) Israelissa. Heidän tutkimuksessaan selvitettiin, voidaanko pienryhmissä yhdessä lukien parantaa esiopetusikäisten lasten ajatusten ja tunteiden ilmaisua, sekä niiden sosiaalista ymmärrystä. Tutkimukseen osallistui 116 arabi-israelilaista lasta, jotka satunnaisesti jaettiin tutkimus- ja verrokkiryhmiin. Molempiin ryhmiin kuuluville lapsille luettiin pienryhmissä samoja kirjoja, mutta tutkimusryhmään kuuluvien lasten kanssa keskityttiin pohtimaan kirjassa esiintyviä tunteita, hahmojen käyttäytymistä, sekä erilaisia tilanteita ja niiden seurauksia. Verrokkiryhmän lasten kanssa sen sijaan keskityttiin kirjan juoneen, hahmoihin ja tekoihin niin, että tunteita ei erityisesti nostettu keskusteluun. Tutkimusten tuloksista voitiin nähdä, että tutkimusryhmään kuuluneet lapset paransivat merkittävästi kykyjään ilmaista tunteita, yhdistää tunteita ajatuksiin, määritellä sosiaalisia ongelmia, sekä luoda ratkaisumalleja (Bergman Deitcher, ym., 2021).

Voltmer ja von Salisch (2022) tutkivat Feeling Thinking Talking (FFT) -ohjelman vaikuttavuutta lasten kielellisten- ja tunnetaitojen oppimiseen. Tutkimus toteutettiin saksalaisessa varhaiskasvatuksessa. Tutkimusryhmän opettajat lisäsivät tunteista puhumista varhaiskasvatuksen arjessa muun muassa kuvakirjojen lukemisen yhteyteen, sekä ruokapöytä keskusteluihin. Tutkimustulosten mukaan FFT-ohjelmaan osallistuneiden lasten tunteista puhumisen taidot kehittivät nopeammin kuin verrokkiryhmän lasten. Erityisesti toistuvat lapsikeskeiset keskustelut tunteiden kokemisesta vaikuttivat olleen tehokas tapa lisätä lasten tunnesanastoa. Puhuminen päiväkodin arjen tunteita herättävistä tapahtumista paransi lasten kykyä tunnistaa syysseuraussuhteita tunnekokemusten ja tilanteiden välillä (Voltmer & von Salisch, 2022).

Moazami-Goodarzi kollegoineen (2021) tutki Ympyräiset-ohjelman vaikutuksia ja sitä, miten se vastaa varhaiskasvatuksen ammattilaisten tarpeisiin. Ohjelman tavoitteena on kehittää sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen toteuttamista varhaiskasvatuksessa, erityisesti 3–6-vuotiaiden lasten osalta. Se sisältää opetusmateriaalia sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisille, että lapsille. Lasten materiaaleja ovat muun muassa tunnekortit ja lastenkirjat, joiden teemana on tunnekasvatus. Tutkimukseen osallistui 194 lasta, sekä heidän opettajansa. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että 97 % tutkimukseen osallistuneista opettajista oli tyytyväisiä ohjelmaan. He raportoivat sekä lasten keskinäisten suhteiden että aikuisten ja lasten välisten suhteiden paran-

tuneen. Lisäksi todettiin, että Ympyräiset-ohjelmaan osallistuneiden lasten prososiaalinen käyttäytyminen, kuten auttaminen, jakaminen ja yhteistyö lisääntyivät merkittävästi (Moazami-Goodarzi, ym., 2021).

3.3 Tunnetaidot varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) tunnetaidoista puhutaan kestävän ja terveellisen elämäntavan, sekä itsestä huolehtimisen ja arjentaiteiden osana. Lapsille mahdollistetaan tunnetaitojen harjoittelu ja autetaan tunteiden ilmaisemisessa ja itsesäätelyssä. Tunnetaitoja vahvistetaan, kun tunteita havaitaan, tiedostetaan ja nimetään yhdessä lasten kanssa. Henkilöstöltä edellytetään kykyä havaita lasten tunnetiloja ja muokata omaa toimintaa niiden mukaisesti. Sensitiivisyyden ja hyvän lapsituntemuksen avulla henkilöstö ymmärtää ja kykenee vastaamaan myös lapsen sanattomiin, kehollisiin aloitteisiin ja viesteihin (OPH, 2022, s. 11, 14, 24).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tunnetaidot mainitaan esiopetuksen arvo-perustasta puhuttaessa, sekä oppimiskokonaisuudessa ”Minä ja meidän yhteisömme”. Näissä kuvataan, kuinka tunnetaitojen oppimista tuetaan esiopetuksessa. Tunnetaitoja kehittämällä lapset vahvistavat vuorovaikutustaitojaan. Heitä ohjataan tunnistamaan tunteitaan, ratkaisemaan rakentavasti lasten välisiä ristiriitoja, sekä toimimaan ystävällisesti ja vastuullisesti. Opetuksen apuna voidaan hyödyntää erilaisia tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen kehittymistä tukevia opetusohjelmia ja materiaaleja (OPH, 2014, s. 9, 19).

Pirskanen kollegoineen (2019) kertoo, että opettajat kokevat lasten tunnetaitojen opettamisen olevan tärkeää, sillä niiden avulla luodaan pohja kaikelle oppimiselle. Erityisesti se, että lapsella on hyvät tunnetaidot esiopetuksesta kouluun siirryttäessä, nähtiin tärkeänä asiana (Pirskanen, ym., 2019). Köngäs (2019) toteaa, että varhaiskasvatuksen henkilöstön tulisi sukeltaa lasten kulttuuriin ja tutustua sen erityispiirteisiin ennen tunnetaitojen opettamista. Hän avaa ajatustaan kertomalla, kuinka lapset ja aikuiset katsovat tunteita eri näkökulmista, jolloin lapsen voi olla vaikeaa tunnistaa aikuisen esittelemiä tunteita ja niiden merkityksiä. Tunnetaitoja opettavan aikuisen tulisi siis päästä lähemmäksi lasten vertaiskulttuuria ja antaa enemmän tilaa lasten omille ajatuksille (Köngäs, 2019, s. 80–81).

Koivuniemi kollegoineen (2021) kertoo, että varhaiskasvatuksen työntekijöille olisi hyvä saada täydennyskoulutusta lasten tunteiden säätelyn tukemiseen. Heidän tutkimuksensa tulokset osoittavat, että henkilöstön tiedot säätelyn tukemisesta ovat kapea-alaisia ja keskittyvät lähinnä

toiminnan tarkasteluun, kuten tunteiden sanoittamiseen ja nimeämiseen. (Koivuniemi, ym., 2021). Myös Määttä kollegoineen (2017) tuo esiin täydennyskoulutuksen tarpeen varhaiskasvatuksen kentällä. Heidän mukaansa lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen kaivataan erityisesti käytännön menetelmien konkreettista harjoittelua, sekä selkeitä välineitä ja opetusmateriaaleja näiden taitojen tukemiseen (Määttä, ym., 2017, s. 46).

4 Lastenkirjallisuus

Lastenkirjallisuus on käsitteenä hyvin laaja ja osin vaikeasti määriteltävissä. Mustola (2014a) toteaa, että lastenkirjallisuus käsitteenä kietoutuu sekä aikuisuuteen, että lapsuuteen. Kirjat ovat lapsille suunnattuja, mutta niitä lukevat myös aikuiset ja samaan aikaan myös kirjojen kirjoittajat ovat aikuisia (Mustola, 2014a, s.13). Seuraavissa alaluvissa pyrin avaamaan mitä lastenkirjallisuus on, miten sitä käytetään, sekä miten sen käyttöä kuvataan varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa.

4.1 Lastenkirjallisuuden ja satujen määrittelyä

Huhtala ja Juntunen (2004) kuvaavat lastenkirjallisuuden olevan muun kirjallisuuden tavoin kontekstuaalinen, ympäristöönsä sidonnainen ilmiö. Lajina se kasvaa ja kehittyy jatkuvasti yhteiskunnan muutosten mukana, vastaten modernisaation haasteisiin. He myös huomauttavat lastenkirjallisuuden olevan siitä erikoinen alue, että huolimatta kriitikoiden arvosteluista, jotkut teokset elävät suosittuina sukupolvelta toiselle. Lastenkirjallisuuden klassikot nousevat osin tuttuuden ja rakastettavuuden kautta, toisin kuin aikuisille suunnatussa kirjallisuudessa (Huhtala & Juntunen, 2004, s. 8). Parhaat lastenkirjat avaavat ovet lastenkirjallisuuden lähes rajattomaan maailmaan, josta nauttivat sekä lapset että aikuiset (de Rijke, 2021, s. 3).

Karasma ja Suvilehto (2013) kuvailevat, kuinka lastenkirjallisuus esittelee lapselle häntä ympäröivä maailmaa. Kirjoja lukiessaan lapsi pystyy vierailemaan kirjan päähenkilön maailmassa ja voi näin saada uusia oivalluksia, tai näkökulmia siihen, kuinka kohdata eteen tulevia uusia tilanteita (Karasma & Karasma, 2013, s. 298). Myös Kauppinen ja Aerila (2022) kuvaavat sitä, miten lastenkirjallisuus mahdollistaa tunnetilojen peilaamisen, erilaisten ratkaisuvaihtoehtojen pohtimisen sekä uusien näkökulmien löytämisen. Heidän mukaansa tarinoiden maailma on vahvasti yhteydessä tunnekokemuksiin ja antaa näin tukea mielen hyvinvointiin. Lapset uppoavat satujen ja tarinoiden maailmaan ja toistavat kirjojen tapahtumia omaehtoisissa leikeissään. He myös peilaavat oman elämänsä tapahtumia tarinoiden käännteisiin, jolloin saavutetaan mahdollisuus korjaaviin kokemuksiin, sekä asioiden suhteuttamiseen. Kirjojen tapahtumat avaavat lapsille mahdollisuuden samaistua hahmojen tunteisiin ja todeta, kuinka eritavoin ihmiset kokevat asioita (Kauppinen & Aerila, 2022, s. 117).

Lapset tarvitsevat Laulajaisen (2009) mukaan monenlaista kirjallisuutta. Lastenkirjallisuus voi olla sekä viihdettä, että taidetta. Se voi sisältää informaatiota, opetusta ja tietoa, mutta samaan

aikaan se voi olla myös tunnekasvatusta, tai terapeutisesti merkityksellistä. Hän kertoo, että kirjallisuuden tutkijat erottavat toisistaan sadut ja tarinat. Sadut kulkevat omia taiteellisempia polkujaan toistaen tiettyjä lainalaisuuksia, kun taas tarinoiden perusominaisuutena on opettava, selittävä tai jotain todistava sisältö (Laulajainen, 2009, s. 61–62, 45). Karasma ja Suvilehto (2013) määrittelevät sadun olevan mielikuvituksen tuotetta, eikä kertoja pidä tapahtumia totena, vaan kertoo sitä viihdyttääkseen kuulijoita. Tarina sen sijaan on joko irrationaalinen tai realistinen kertomus, johon kertoja uskoo (Karasma & Suvilehto, 2013, s. 52). Ylönen (2005) toteaa, että hyvä tarina herättelee kuulijaa pohtimaan ja pelkistää maailmaa niin, että se muuttuu helpommin ymmärrettäväksi (Ylönen, 2005, s. 10).

Lastenkirjallisuuden keskiössä ovat Suojalan (2001) mukaan mielikuvitukseen pohjautuvat sadut, joiden maailmassa kaikki on mahdollista ja tarinan edetessä voi tapahtua lähes tulkoon mitä tahansa. Hänen mukaansa viihteen lisäksi sadut tarjoavat lapsille ajattelemisen aiheita niihin upotettujen syvällisempien teemojen avulla. Tällaisia teemoja voivat olla esimerkiksi toisista huolehtiminen, erilaisuuden hyväksyminen tai ympäristönsuojelu (Suojala, 2001, s. 30–31, 52). Jo kauan sitten sadut ovat Ylösen (2000) mukaan viihdyttäneet, opettaneet ja jopa pelotelleet kaiken ikäisiä, kun taas tänä päivänä ne ovat lapsille suunnattuja. Hänen mukaansa sadut saavat alkunsa mielikuvituksesta, kansan uskomuksista ja myyteistä. Saduissa on ainakin yksi asia, joka ei todellisuudessa ole mahdollinen, kuten esimerkiksi ihmisen ja eläimen välinen keskustelu. Sadut voivat sijoittua omaan maailmaansa tai todentuntuiseen ympäristöön, jossa tapahtuu yliluonnollisia asioita (Ylönen, 2000, s. 9–10).

Laulajainen (2009) kertoo, kuinka kansansadut voidaan jakaa kolmeen pääryhmään, joita ovat eläinsadut, ihme- ja novellisadut, sekä pilasadut. Eläinsaduissa eli faabeleissa eläimelle annetaan jokin inhimillinen luonteenpiirre, joka kuvastaa eläimen olemusta. Ihmesadut ovat pitkiä kertomuksia, jotka usein alkava ”Olipa kerran” fraasilla. Ne ovat etäällä arkipäivästä ja niistä puuttuvat tarkat ajan ja paikan kuvaukset. Novellisadut ovat ihmesatujen kaltaisia ja ne kertovat selviytyjistä ja pelastajista. Niiden sankarit selviytyvät vaativista tilanteista älykkyyden ja nokkeluuden avulla. Pilasadut sen sijaan ovat ihmesatujen vastakohtia, sillä ne tekevät sadun kohteen naurunalaiseksi. Parhaimmillaan pilasadut ovat hauskaa viihdettä (Laulajainen, 2009, s. 45–47).

Ylösen (2000) mukaan useimmat sadut etenevät noudattaen tiettyä kaavaa huolimatta siitä, onko kyseessä kansansatu vai nykyaikana kirjoitettu satu. Aluksi esitellään tarinan ongelma,

joka voi olla jokin odottamaton tapahtuma, tai mahdottomalta tuntuva tehtävä. Ongelmaa ratkaistessaan päähenkilö oppii jotain uutta omista ja toisten kokemuksista. Usein hän huomaa, että selviytyäkseen tarvitaan apua ja sitä voi myös itse antaa. Näin rakentuu luottamus päähenkilön ja häntä ympäröivien hahmojen välille. Seuraavaksi saduissa kohdataan kriisi, jonka jälkeen ongelmiin löytyy ratkaisu. Ongelman selittäminen vaatii kuitenkin vielä muutoksen, joka päähenkilön elämässä tapahtuu ja joka edesauttaa vaikeuksien voittamista. Lopuksi hyvyys paljastetaan ja tarina päättyy siihen, että päähenkilö on rakastettu ja hänen elämänsä vaikuttaa onnelliselta. Tämän toistuvan kaavan avulla lapsi voi ennakoida tapahtumia ja luottaa onnelliseen loppuun. Rakenteellisesta kaavasta huolimatta erilaisten satujen yksityiskohdat yllättävät, eivätkä sadut näin ollen ole kaavamaista luettavaa (Ylönen, 2000, s. 13–14).

Forss (2022) toteaa, että yksi lastenkirjallisuuden alalajeista on lastenrunot. Ensimmäiset suomenkieliset lastenrunot on kirjoitettu vastaamaan kansalaiskasvatuksen tarpeisiin. Yksi lastenrunouden suunnannäyttäjistä on ollut Kirsi Kunnas, joka toi lastenlyriikkaan vapaampaa ilmaisuja ja nonsensen piirteitä. Sen perustan päälle lastenruno on kehittynyt tämän päivän monipuoliseksi ja elinvoimaiseksi lastenkirjallisuuden alueeksi. Nykyään suomalainen lastenrunous sisältää runsaasti riimejä sekä loppusointuja, ja on pääosin vapaa mitallista (Forss, 2022, s. 53–55).

Kuvakirjat ovat leikki-ikäisten lasten peruskirjoja, joissa teksti ja kuvat ovat tasapainossa (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 40). Nieminen (2022) toteaa, että nämä kaksi ilmaisumuotoa, kuva ja sana, yhdistyvät kuvakirjoissa kokonaisuudeksi, jonka osat vaikuttavat toistensa tulkintaan. Kuvallisen ilmaisun keinoina käytetään vaihtelevia perspektiivejä, kuvakokoja, värejä ja muotoja. Niiden kautta ilmennetään kohteiden kokoa, tuodaan uskottavuutta ja herätetään tunteita. Kuvan lisäksi tekstin visuaalisuus on suuressa roolissa kuvakirjoissa. Fontin värin, asetelun, koon ja muodon avulla voidaan ilmentää esimerkiksi äänen voimakkuutta, liikettä, sekä mielialoja ja tunnelmaa. Sanallinen kuvailu on useimmiten niukkaa, sillä kuvasta lukija näkee kohteet (Nieminen, 2022).

Heikkilä-Halttusen (2015) mukaan hyvässä kuvakirjassa kuva tukee ja täydentää tekstin esittelemiä tapahtumia. Eli visuaaliselle kerronnalle jätetään riittävästi tilaa, eikä jokaista asiaa selitetä tekstissä puhki. Kuvakirjoissa esiintyvät usein erilaiset eläimet, joihin lapsen ajatellaan samaistuvan ja kiintyvän. Toisinaan tällaisen arjesta poikkeavan sadun maailman avulla voidaan etäännyttää kirjan tapahtumia niin, etteivät ne tule liian lähelle lapsen omaa elämää. Sen sijaan kirjoissa, joiden päähenkilöinä ovat lapset, useimmiten keskitytään lasten tavalliseen arkeen ja

tapahtumat sijoittuvat lapsille tuttuihin miljöihin, kuten päiväkotiin, kotiin, kauppaan tai mum-molaan. Etenkin taaperoikäisille suunnatuissa kirjoissa pyritään pysymään lapsen elämys ja kokemusmaailman tasolla, jotta tarinoiden avulla lapsi voi ottaa tuntumaa omaan arkeensa. Lasten kasvaessa ja sanavaraston karttuessa heitä alkaa yhä enemmän kiinnostaa etäämmällä olevat asiat, kuten erilaiset maat ja se, miltä lasten arki muualla näyttää. Näin kirjojen aihepiirit mu-kautuvat vastaamaan näihin tarpeisiin (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 40–42).

Heikkilä-Halttunen (2015) kertoo kuvakirjojen olevan suuressa roolissa tunteiden tunnistami-sen opettelussa. Ne opettavat empatiaa eli kykyä huomioida toisten tunteita. Tämän päivän las-tenkirjojen hahmoille on annettu todella laaja tunneskaala. Kirjojen päähenkilöillä on lupa saada itkupotkuraivareita, olla eri mieltä, itkeä ja huutaa ilman, että henkilön tunnesuhde lähei-siin olisi uhattuna (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 50). Myös Jääskisen (2017) mukaan sadut ovat päiväkotikäisille lapsille luontainen tapa tutkia tunteita ja tutustua niihin. Lapsia voi tarinan kautta kuljettaa kokemaan ja oivaltamaan itse, sekä samaistumaan tarinaan ja sen ratkaisuun (Jääskinen, 2017, s. 175).

Karasma ja Suvilehto (2013) toteavat kirjojen tarjoavan lapselle aina jonkinlaista maailmanku-vaa, joka voi olla hyvin kapearajainen tai laajan monimuotoinen ja suvaitseva. Lapselle samais-tuttavat henkilöahmot tarjoavat erilaisia käyttäytymis- ja vuorovaikutusmalleja. Tätä vaihtelua voi arvioida pohtimalla muun muassa sitä, ovatko kirjan hahmot aktiivisia ja itsenäisiä toimi-joita, vai vahvasti tarinan aikuisten määrittämiä ja ohjaamia (Karasma & Suvilehto, 2013, s. 300). Myös Heikkilä-Halttunen (2015) kertoo aikuisten muovaavan lastenkirjojen tarjoamaa maailmankuvaa vastaamaan heidän määrittelemiään ehtoja. Toisaalta hän myös kuvaa lasten-kirjallisuuden olevan jatkuvassa muutoksessa ja kehittyvän maailmankuvan ja yhteiskunnallis-ten muutosten mukana. Hänen mukaansa lastenkirjallisuudessa monet yhteiskunnan ilmiöt tu-levat esiin kotimaista aikuistenkirjallisuutta nopeammin. Esimerkiksi monikulttuurisuuden tee-moja on käsitelty lastenkirjoissa 1990-luvulta lähtien, kun taas aikuisten kirjallisuudessa se nousi selkeämmin esiin vasta vuosituhannen vaihteessa (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 111–112).

Lastenkirjallisuus heijastelee de Rijken (2021) mukaan yhteiskunnan muutoksia, kuten perin-teisten sukupuoliroolien väljenemistä. Kirjojen kautta pyritään vahvistamaan lapsen käsitystä siitä, että hän saa olla juuri omanlaisensa ja samalla mahdollistaa samaistumista kirjojen hah-moihin (de Rijke, 2021, s. 5–6). Akyol (2021) toteaa varhaislapsuuden olevan kriittistä aikaa,

jolloin lapset alkavat sisäistää sosiaalisia arvoja. Hänen mukaansa lastenkirjojen kautta on mahdollista vaikuttaa lasten sosiaalisten arvojen kehitykseen, kuten suvaitsevaisuuteen, kunnioitukseen, vastuullisuuteen ja ystävällisyyteen (Akyol, 2021).

Samaan aikaan Heikkilä-Halttunen (2015) muistuttaa, että aikuisella on valtaa myös luettavia kirjoja valittaessa. Hän kehottaa kirjavalintoja tekevää aikuista pohtimaan sitä, minkälaista maailmankuvaa valinnoilla lapselle ilmennetään. Onko pyrkimyksenä kirjojen kautta ylläpitää siloteltua, onnellista maailmankuvaa, vai avataanko lapsen nähtäväksi koko nykytodellisuus mitään peittelemättä (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 42). Karasma ja Suvilehto (2013) kehottavat kiinnittämään huomiota myös siihen, päättääkö lapsi vai aikuinen sen, kuinka kauan lukuhetki kestää ja kuinka monta kertaa samaa kirjaa toistetaan. Myös sitä voidaan pohtia, annetaanko lapselle mahdollisuus tehdä omia kirjallisia löytöjä (Karasma & Suvilehto, 2013, s. 300).

Ylönen ja Heikkilä-Halttunen (2017) pohtivat tätä aikuisten valintojen vaikutusta lastenkirjallisuuteen myös lasten kauhukirjojen näkökulmasta. He toteavat, että usein lasten pelkoja käsittelevissä kirjoissa niitä kirjoittavat aikuiset pehmentävät ja jopa vähättelevät pelkoja, jolloin niiden työstäminen jää viihdyttämisen jalkoihin. Esimerkiksi erilaisia mörköhahmoja kuvataan kirjoissa lopulta herttaisina ja helposti lähestyttävänä, tai pimeänpelkoa käsittelevät kirjat kuvitetaan heleän värikkäiksi. Lastenkirjojen kauhut voivat myös tuntua aikuisista vaikeilta ja jopa kielletyiltä aiheilta, sillä lapsuutta katsotaan usein viattomuutta korostavien lasien läpi (Ylönen & Heikkilä-Halttunen, 2017).

Karasma ja Suvilehto (2013) muistuttavat, että kirjoja valitsevan aikuisen tulisi ottaa huomioon lasten ikäryhmä, vastaanottokyky, konteksti ja lapsen persoona. Erityisen tärkeää tämä on silloin, kun puhutaan vaikeita ja pelottavia asioita käsittelevistä kirjoista, sillä kaikki kirjat eivät sovi kaikille. On myös kirjoja, joiden käyttäminen on kannattavaa vain erityisissä tilanteissa ja koulutetun henkilön, kuten terapeutin kanssa osana terapiaa. Tällaisia kirjoja ovat esimerkiksi lasten seksuaalista hyväksikäyttöä käsittelevät kirjat (Karasma & Suvilehto, 2013, s. 315). Heikkilä-Halttunen (2015) toteaa, että huolimatta lastenkirjojen tarinoiden aikana käsitellyistä vaikeista ja jopa tabuina pidetyistä aiheista, ovat niiden loput onnellisia. Hän kuvaa lastenkirjojen maailman olevan suuriltaosin hyvin onnellinen ja myönteinen (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 60).

4.2 Lastenkirjallisuuden käyttäminen

Lukuhetki on lapselle antoisin silloin, kun lapselle tärkeä ja läheinen aikuinen lukee sadun kii-reettömänä ajankohtana (Ylönen, 2000, s. 114). Laulajaisen (2009) mukaan kirjan lukemisen jälkeen tarina jatkaa elämäänsä lapsen mielessä. Lapsilla ei ole vielä taitoja eritellä kuule-maansa tai lukemaansa kuten aikuisella, joten he eläytyvät kirjojen tapahtumiin ja samaistuvat henkilöhahmoihin. Se, miten syvän vaikutuksen kirja lapseen tekee, riippuu iästä, luonteesta sekä siitä, miten altis vaikutteille lapsi on. Kaikkein merkittävintä on kuitenkin se, miten hyvin kirja lukuhetkellä vastaa lapsen tarpeita, eli toisin sanoen kuinka paljon se koskettaa häntä (Lau-lajainen, 2009, s. 54). Lapselle lukiessa tarinan juonen lisäksi tilanteessa ovat läsnä myös tun-nelma, äänenpainot, mielikuvat, muistot ja yhdessä jaettu kokemus (Karasma & Suvilehto, 2013, s. 301).

Ylönen (2000) toteaa, ettei ole haitallista, vaikka lapsi pitäisi totena satujen ylliluonnollisia hah-moja, kunhan ne eivät aiheuta pelontunteita. Kirjojen hahmoista luotavat mielikuvat rakentavat lapsen omaa sadun maailmaa. Pikkuhiljaa kasvaessaan lapsi oppii todellisen ja mielikuvitus-maailman eron, jolloin tarinoiden hahmot ymmärretään kuvitteellisiksi (Ylönen, 2000, s. 117). Tämä ymmärrys toden ja mielikuvituksen välisistä eroavaisuuksista saavutetaan yleensä 5–6 vuoden iässä (Ylönen, 2005, s. 12).

Kauppisen ja Aerilan (2019) mukaan tarinat auttavat lasta tunteiden ja ajatusten sanoittamisessa myös silloin, kun niille on vaikeaa löytää sanoja hämmennyksen tai ainutkertaisuuden vuoksi. Tarinat tuovat näkyväksi sitä, kuinka tunteet ja ajatukset, joiden kanssa lapsi kokee olevansa yksin ovatkin yleisinhimillisiä. Varsinkin pienet lapset kaipaavat tarinoiden toistamista kerta toisensa jälkeen, jotta kirjan tapahtumasarjat ja henkilöt vakiintuisivat, tai lapsen tunnekokemus uusiutuisi (Kauppinen & Aerila, 2019, s. 22). Toistojen merkityksestä puhuu myös Heikkilä-Halttunen (2015), joka toteaa tutun kirjan toistamisen tuovan lapselle turvallisuuden tunnetta. Lapsi tuntee kirjan tapahtumat sivu sivulta ja tietää myös loppuratkaisun olevan mieluinen. Heikkilä-Halttunen vertaa tätä siihen, että myös aikuiset rentoutuvat dekkareiden ja muun viih-dekirjallisuuden parissa tietäen, että juoni etenee tiettyä kirjasta toiseen samana toistuvaa pol-kua myöten (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 128).

Ylönen (2000) mukaan satukirjat tuovat lapselle mahdollisuuden pelätä turvallisesti. Jännittä-vään tarinaan eläytyminen voi tuntua lapsesta hurjalta ja jopa pelottavalta, mutta kuitenkin myös mieleiseltä sillä tunne helpottaa, kun päästään sadun onnelliseen lopetukseen. Hänen mu-

kaansa lähestymällä ja ylittämällä uskalluksen rajoja turvallisesti kirjojen kautta valmistaudutaan todellisiin tilanteisiin, joissa pelontunnetta täytyy käsitellä (Ylönen, 2000, s. 29). Ylönen ja Heikkilä-Halttunen (2017) toteavat, että pelottavien kirjojen lukeminen on turvallisempi tapa lähestyä jännitystä ja kauhua, kuin kauhuelokuvien katsominen. Jännityksen tunteita herättäviä lastenkirjoja lukiessa ja kuunnellessa tarinaa voi visualisoida mielikuvituksen avulla oman sie-tokykynsä mukaiselle tasolle. Kuitenkin kirjojen kuvat ja hirviöiden paljastuminen voi toimia kauhua lieventävänä asiana, mikäli mielikuvituksessaan kuvittelee pelottavat asiat todellisuutta hurjemmiksi. Kirjaa lukeva lapselle lukeva aikuinen voi myös omalla äänenkäytöllään ja luku-tavallaan joko pehmentää tai lisätä kirjan pelottavuutta (Ylönen & Heikkilä-Halttunen, 2017).

Heikkilä-Halttunen (2015) korostaa, että jokin tietty kirja voi olla lapselle hyvin henkilökohtai-nen ja tärkeä, ettei hän halua jakaa sitä muiden ikätovereiden kanssa. Tällöin olisi tärkeää, että aikuinen järjestää sopivan rauhallisen paikan ja ajan, jolloin lapsen kanssa voidaan paneutua kirjaan rauhassa (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 40). Mustola (2014b) kertoo lastenkirjojen avaa-van aikuiselle mahdollisuuden keskustella lapsen kanssa kirjan herättämistä tunteista ja niiden kohtaamisesta. Kirjojen avulla lapsi saa mahdollisuuden katsoa vaikeita tilanteita etäämpää ja saada näin ratkaisukeinoja ikäviin, ja jopa pelottaviin tilanteisiin (Mustola, 2014b, s. 187). On kuitenkin hyvä ottaa huomioon Ylönen (2005) esiintuoma ajatus siitä, että aina lapsi ei halua jakaa ajatuksiaan edes tutun aikuisen kanssa, vaan mieluummin pohtii tarinan tapahtumia omassa mielessään (Ylönen, 2005, s. 12).

Soinisen ja Merisuo-Stromin (2015) mukaan lukuhetken olisi hyvä olla vuorovaikutteinen ti-lanne, eikä lasta tulisi opettaa passiiviseksi kuulijaksi. Morrow ja Gambrell (2005) kertovat artikkelissaan keskustelun olevan tärkeä osa yhteistä lukemista. He toteavat, että kun kirjaa luetaan lapsen kanssa kahden tai pienessä ryhmässä, niin lapsella on mahdollisuus tuoda ilmi kirjan herättämiä ajatuksia. Pienryhmässä luettaessa he kuitenkin kannustavat siihen, että lukija keskeyttää tarinan sopivissa kohdissa lasten puheenvuoroja varten, jotta tarina ei keskeydy jat-kuvasti ja sen seuraaminen on helpompaa (Morrow & Gambrell, 2015, s. 48–50). Lennoxin (2013) mukaan näiden keskusteluhetkien olisi hyvä olla niin sanottua jaettua ajattelua, eikä noudattaa kaavaa, jossa opettaja kysyy kysymyksen ja lapset pyrkivät vastaamaan oikein. Va-paa keskustelu aiheesta on lapsille hyödyllisempää, sillä sen aikana kielelliset taidot pääsevät kehittymään monipuolisemmin (Lennox, 2013, s. 384).

Morrow ja Gambrell (2015) toteavat, että kahdenkeskisten lukuhetkien aikana on mahdollista edetä täysin lapsen ehdoilla, jolloin hän voi kysellä ja kertoa ajatuksistaan, sekä saada aikuisen

jakamatonta huomiota hetkeksi. Heidän mukaansa tällaisista kahdenkeskisistä lukuhetkistä hyötyvät kaikki lapset, mutta erityisesti ne, joiden kotona luetaan vain vähän (Morrow & Gambrell, 2015, s. 48–50). Karasman ja Suvilehdon (2013) mukaan nämä lasten puheenvuorot antavat aikuiselle tärkeää tietoa siitä, mihin lapsi tarinassa kiinnittää huomiota, miten satu yhdistyy hänen kokemusmaailmaansa ja mikä häntä siinä mietityttää (Karasma & Suvilehto, 2013, s. 303). Lapselle lukemalla aikuinen viestii lapselle yhteisen ajan ja lukemisen merkityksestä, sekä rakentaa positiivista kuvaa lukuharrastuksesta (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 175). Myös Sipe (2002) muistuttaa siitä, kuinka tärkeää on muistaa säilyttää kirjojen lukemisen ja kuuntelemisen nautinto. Kaikkien lapsille lukemiseen liittyvien tavoitteiden alle ei saisi unohtaa sitä iloa, joka tarinaan eläytymisellä saavutetaan, sillä vaarana on, että lukeminen muuttuu lasten mielestä tylsäksi ja raskaaksi asiaksi (Sipe, 2002).

Motivaatio on suuressa roolissa siinä, kuinka mielekkääksi lapsi kokee lukemisen ja lukemaan opetteluun. Lerkkanen kollegoineen (2010) toteaa, että motivaation ja lukutaidon oppimisen välillä on vahva yhteys. He korostavat, että lasten taitojen kehittymisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää löytää toimintatapoja, jotka motivoivat ja osallistavat lasta lukemisen opetteluun (Lerkkanen, ym., 2010). Merisuo-Stormin ja Soinisen (2013) mukaan esiopetusikäisiä lapsia useimmiten kiinnostaa lukutaidon opettelu. Tytöt ovat merkittävästi poikia motivoituneempia harjoitteluun, mutta odotukset lukutaidon kehittymisestä ovat molemmilla hyvin samanlaisia. Motivaatiota lisää se, että kirjat ovat lapselle tärkeitä ja hän on kiinnostunut erilaisista lukutilanteista. Näiden lisäksi mahdollisuus käyttää lukutaitoa lapselle mielekkäällä tavalla vaikuttaa lukumotivaation syntymiseen (Merisuo-Storm & Soininen, 2013, s. 85–86).

Yksi lasten lukuintoa lisäävä tekijä voi Järvenpään (2022) mukaan olla monimuotoiset kuvakirjat. Ne ovat kuvakirjoja, joiden muodot ja materiaalit koettelevat kirjojen, pelien ja lelujen välisiä rajoja. Tällaisia kirjoja ovat esimerkiksi vauvoille suunnatut paksusta pahvista tai pehmeästä kankaasta valmistetut ensikirjat, sekä luukuja ja liikkuvia osia sisältävät kirjat. Lelumaisissa kirjoissa voi olla myös esimerkiksi ääninappeja, palapelejä tai pehmoleluja. Erilaiset materiaalivalinnat ja liikkuvat osat lisäävät lukemisen toiminnallisuutta ja aistillisuutta. Parhaimmillaan tällaiset kirjat voivat tukea lasten kovalukutaidon kehittymistä, mutta erityisesti ne sitouttavat lapsilukijaa kirjaan leikillisten elementtien kautta ja tarjoavat myönteisiä kirjakoemuksia. Tämän vuoksi niillä on tärkeä rooli myös hieman vanhempien lapsilukijoiden innoittajina (Järvenpää, 2022). Karasma ja Suvilehto (2013) kehottavat antamaan lapselle mahdollisuuden tutustua myös näihin hieman tavallisesta kirjakäsityksestä poikkeaviin kirjallisiin tyyteihin, sillä lapsi voi löytää niistä itseään kiinnostavaa lukemistoa. He myös muistuttavat, että

kuten aikuisia, myös lapsia puhuttelee eri aikoina erilainen kirjallisuus (Karasma & Suvilehto, 2013, s. 304).

4.3 Lastenkirjallisuus varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa Opetushallitus (2022) on määritellyt, että varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea monilukutaidon kehitystä. Siihen sisältyvät erilaisten tekstien lukeminen, sekä kuvalukutaito. Aikuisten antaman mallin ja rikkaan tekstiympäristön avulla lapsia innostetaan tutkimaan, käyttämään ja tuottamaan erilaisia tekstejä. Lastenkirjallisuuteen tutustutaan monipuolisesti, lapsille kerrotaan tarinoita ja kannustetaan myös omaan tarinan kerrotaan. Kiireetön lukeminen ja siitä viriävät keskustelut antavat mahdollisuuden sanojen ja tekstien merkityksien pohtimiseen, sekä uusien käsitteiden oppimiseen. Henkilöstön tehtävänä on havainnoinnin ja tutkimisen avulla suunata lasten kiinnostusta hiljalleen lukemista ja kirjoittamista kohtaan, esimerkiksi kannustaen lapsia lukemaan ja kirjoittamaan leikillisesti (OPH, 2022, s. 14–15, 27).

Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan monilukutaidon kehittymisen tukemisen tärkeys, sillä sen avulla luodaan pohjaa muulle oppimiselle ja opiskelulle. Kielellisen ilmaisun opetuksessa hyödynnetään monipuolisesti lastenkirjallisuutta, sekä erilaisia loruja ja runoja. Tekstejä lukiessa niistä keskustellaan yhdessä, jolloin autetaan lapsia ymmärtämään lukemisen merkitystä. Kirjoitettua ja luettua kieltä tutkitaan yhdessä lasten kanssa ja näin vahvistetaan käsitystä siitä, kuinka ne ovat yhteydessä keskenään. Lapsia kannustetaan tutkimaan ja lukemaan taitojensa mukaisesti vaihtelevia tekstejä, sekä kertomaan lukemastaan ja kuulemas-taan (OPH, 2014, s. 8, 18).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) vuonna 2019 ilmestyneessä raportissa avataan tuloksia varhaiskasvatuksen henkilöstölle tehdystä tutkimuksesta, joka pyrki selvittämään varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista päiväkodeissa. Kyselyyn vastanneista ainoastaan puolet arvioivat, että heidän lapsiryhmässään luetaan päivittäin pedagogisesti valittuja kirjoja. Erityisesti puutteita havaittiin alle 3-vuotiaiden lasten pedagogisessa toiminnassa. Raportissa todetaan, että varhaiskasvatuksen henkilöstön ja päiväkotien johtajien tulisi kiinnittää erityistä huomiota siihen, että lapsille tarjotaan päivittäin rikas kieliympäristö (Repo, ym., 2019, s. 96, 164).

5 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millä tavoilla varhaiskasvatuksen opettajat hyödyntävät lastenkirjallisuutta tunnetaitojen opetuksessa. Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisia, eli laadullisia menetelmiä käyttäen. Seuraavissa alaluvuissa kuvaan tutkimuksen lähtökohtia, kontekstia, sekä sen kulkua ja toteutusta tutkimusprosessin edetessä.

5.1 Metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksen tavoitteita palvelee parhaiten laadullinen lähestymistapa. Laadullinen tutkimus on Kiviniemen (2018) mukaan enemmän tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä, kuin teorian toimivuuden testaamista. Tutkimusta ja sen kulkua ohjaavat tutkijan teoreettiset näkökulmat sekä kiinnostuksen kohteet, jolloin tutkijan ei voida sanoa olevan perspektiivitön edes prosessin alkuvaiheessa (Kiviniemi, 2018, s. 64). Metsämuurosen (2011) mukaan tällainen laadullinen tutkimus soveltuu käytettäväksi silloin, kun kiinnostuksen kohteena ovat tapahtumien yksityiskohtaiset rakenteet, tai erilaisten tapausten syyseuraus suhteet, jotka eivät sovellu mitattaviksi kokeiden avulla (Metsämuuronen, 2011, s. 92).

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2018) toteavat, että laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kokonaisvaltainen kuvaaminen. He huomauttavat todellisuuden olevan moninaista, eikä sitä näin ollen voi pilkkoa osiin miten tahansa. On otettava huomioon se tosiasia, että tapahtumat muokkaavat toisiaan ja tapahtumaketjuista voidaan löytää monenlaisia suhteita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2018, s. 161). Laadullisessa tutkimuksessa ollaan siis kiinnostuneita ihmisten kokemuksista, ajatuksista, tunteista ja siitä, millaisia merkityksiä tutkimuksen osallistujat tutkittavalle asialle antavat (Juuti & Puusa, 2020a, s. 9)

Kiviniemi (2018) toteaa, että laadullinen tutkimus on verrattavissa prosessiin, jossa näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkimuksen edetessä. Myöskään tutkimuksen vaiheet eivät välttämättä ole etukäteen jäseneltävissä, vaan esimerkiksi ratkaisut tutkimustehtävästä ja aineistonkeruusta voivat kehittyä tutkimuksen edetessä, kun tutkija perehtyy kirjallisuuteen (Kiviniemi, 2018, s. 62). Koen, että tutkielmani teko on ollut nimenomaan prosessi. Aihe, tutkimuskysymykset ja aineistonkeruumenetelmä ovat kaikki tarkentuneet hiljalleen, kun olen tutustunut aiempiin tutkimuksiin ja hankkinut mahdollisimman paljon teoreettista tietoa. Kiviniemen (2018) mukaan tätä voidaan kutsua oppimistapahtumaksi, jossa tutkijan tietoisuus aiheen monimuotoisuudesta kehittyi tutkimusta tehtäessä. Tutkijalta vaaditaan tällöin kykyä tunnistaa

nämä muutokset omasta tietoisuudestaan, sekä valmiuksia tehdä muutoksia tutkimuksen suunnasta kerätyn tiedon avulla (Kiviniemi, 2018, s. 62). Olen perehtynyt aiheeseen ja kerännyt tutkielman aineistoa aiemman teorian avulla, mutta katsoen sitä uudesta näkökulmasta. Juuti ja Puusa (2020a) kuvaavat tämän olevan yleinen toimintatapa laadullisessa tutkimuksessa, joka nojaa hermeneuttisiin näkemyksiin. Tällöin tutkija hankkii ja tulkitsee aineistoa alan perinteesen liittyvien ymmärrysten valossa, mutta pyrkii tuottamaan aiheeseen uusia näkökulmia (Juuti & Puusa, 2020a, s. 9).

Tutkielman teemat käsittelevät osin varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten tutkimista, joten olen hyödyntänyt fenomenografista lähestymistapaa. Huusko ja Paloniemi (2006) toteavat fenomenografian olevan tutkimusprosessia ohjaava suuntaus, eikä ainoastaan tutkimus- tai analyysimenetelmä. Sitä voidaan myös hyödyntää yhdessä muiden menetelmien kanssa (Huusko & Paloniemi, 2006). Metsämuuronen (2011) kuvailee fenomenografian keskittyvän tutkimaan sitä, millä tavoin maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Eli millaisia käsityksiä ihmiset muodostavat tutkittavasta ilmiöstä (Metsämuuronen, 2011, s. 112). Huusko ja Paloniemi (2006) tarkentavat, että tavoitteena on löytää ja järjestellä jaettu ajattelutapoja, jotka ovat sosiaalisesti merkittäviä. Näistä käsityksistä ei ole tarkoitus tuottaa yksilötason kuvauksia, vaan selvittää käsitysten eroja tietyssä ryhmässä. Kiinnostus siis kohdistuu siihen, millaisia käsitykset ovat sisällöltään ja miten ne esiintyvät suhteessa toistensa kanssa (Huusko & Paloniemi, 2006). Hirsjärvi kollegoineen (2018) yksinkertaistaa fenomenografian etsivän säännönmukaisuuksia ja erilaisia toimintamalleja, joita käsitteellistetään (Hirsjärvi, ym., 2018, s. 166).

Metsämuuronen (2011) mukaan fenomenografiaa kohtaan on esitetty jonkin verran kritiikkiä, joka on kohdistunut muun muassa tulosten yleistettävyyden ongelmiin. Lisäksi on kiinnitetty huomiota siihen, että ihmisten käsitykset ovat kontekstisidonnaisia ja ne voivat muuttua ajan kuluessa (Metsämuuronen, 2011, s. 113). Huusko ja Paloniemi (2006) kertovat, että fenomenografiset tutkimukset ovat saaneet kritiikkiä siitä, että analyysiprosessin näkyväksi tuomisessa on ollut puutteita, jolloin lukija ei kykene seuraamaan kategorioiden muodostumista (Huusko & Paloniemi, 2006).

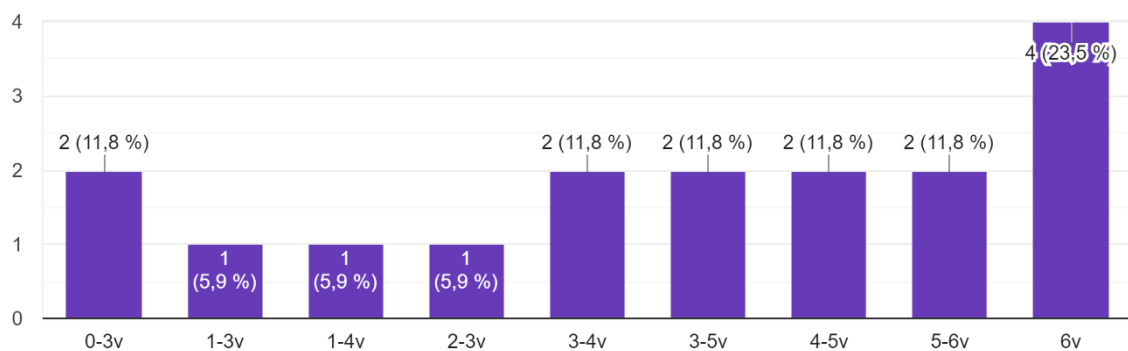
5.2 Tutkimuksen konteksti ja osallistujat

Tutkimus sijoittuu varhaiskasvatuksen kontekstiin. Varhaiskasvatuslain mukaisesti varhaiskasvatusta järjestetään lapsille yhdeksän kuukauden iästä alkaen oppivelvollisuusikänsä saakka (Var-

haiskasvatuslaki, 12 §). En ole rajannut tutkimukseen osallistumista sen mukaan, minkä ikäisten lasten kanssa vastaajat työskentelevät, sillä on mielekästä myös vertailla, millaisia mahdollisia eroja ikäryhmien välillä on esimerkiksi tunnekasvatuksen tavoitteiden ja käytettyjen materiaalien osalta. Vastauksissa oli hyvin hajontaa niin, että kyselyyn vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat työskentelivät tasaisesti eri ikäisten lasten kanssa, joten vertailu on mahdollista. Nämä ikäryhmäjaot ovat päiväkotikohtaisia ja kuviosta 1 voi nähdä, millaisissa lapsiryhmissä vastaajat työskentelevät tällä hetkellä. Kyselyyn vastasi yhteensä seitsemäntoista (N=17) varhaiskasvatuksen opettajaa, joista 24 % (n=4) työskenteli kuusivuotiaiden kanssa, eli esiopetusryhmissä. Heistä 12 % (n=2) työskenteli 5–6-vuotiaiden lasten ryhmässä. Karkeasti ryhmiteltynä 35 % (n=6) työskenteli 3–5-vuotiaiden kanssa ja 30 % (n=5) alle 3-vuotiaiden kanssa.

Minkä ikäisten lasten ryhmässä työskentelet tällä hetkellä?

17 vastausta

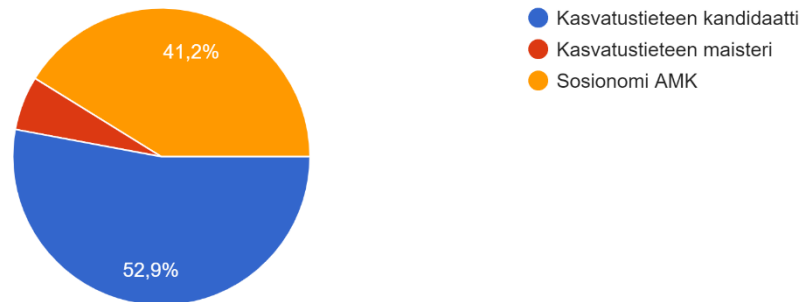


Kuvio 1. Lasten ikäjakauma vastaajien tämänhetkisissä ryhmissä

Päädyin rajaamaan tutkimuksen kohderyhmäksi varhaiskasvatuksen opettajat, sillä he ovat varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä päävastuussa pedagogisen toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Heidän vastuullaan on valita ryhmässä käytettäviä materiaaleja sekä päättää, millä tavoin erilaisia asioita lasten kanssa opetellaan. Näin ollen he myös valitsevat miten tunteita harjoitellaan lasten kanssa ja käytetäänkö lastenkirjallisuutta opetuksen välineenä. Varhaiskasvatuslaissa säädetään, että varhaiskasvatuksen opettajina voivat toimia sekä yliopistosta valmistuneet kasvatustieteiden kandidaatit, että ammattikorkeakoulusta ennen elokuuta 2023 valmistuneet sosionomit. Molemmilta vaaditaan erityisesti varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot (Varhaiskasvatuslaki, 2018, 26 §, 75 §). Kyselyyn vas-

tanneista seitsemästätoista varhaiskasvatuksen opettajasta 53 % (n=9) oli suorittanut kasvatus-
tieteen kandidaatin tutkinnon, 6 % (n=1) kasvatustieteen maisterin tutkinnon ja 41 % (n=7)
sosionomin amk tutkinnon (ks. kuvio 2).

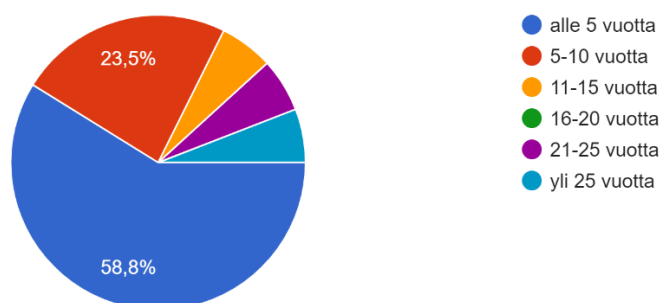
Koulutustaustasi
17 vastausta



Kuvio 2. Kyselyyn vastanneiden varhaiskasvatuksen opettajien koulutustausta

Tutkimukseen osallistuneista suurimmalla osalla 60 % (n=10) työkokemusta varhaiskasvatuk-
sen opettajana oli alle viisi vuotta (kts. kuvio 3). 24 % (n=4) vastaajista sen sijaan työkokemusta
oli 5–10 vuotta. Yhdestätoista viiteentoista vuotta oli työskennellyt 6 % (n=1). Pisimmän työ-
uran omaavista vastaajista toisella 6 % (n=1) työkokemusta oli 21–25 vuotta ja toisella 6 %
(n=1) yli 25 vuotta.

Työvuodet varhaiskasvatuksen opettajana
17 vastausta



Kuvio 3. Kyselyyn vastanneiden työkokemus varhaiskasvatuksen opettajana.

Vastaajia pyydettiin kertomaan maakunta, jossa tällä hetkellä työskentelee (ks. kuvio 4). Vas-
taajista 47 % (n=7) työskenteli Uudellamaalla, 24 % (n=4) Pohjois-Pohjanmaalla, 12 % (n=2)
Pirkanmaalla ja 12 % (n=2) Satakunnassa, 6 % (n=1) vastaajista ilmoitti työskentelevänsä Kai-
nuussa.

Maakunta jossa työskentet tällä hetkellä
17 vastausta



Kuvio 4. Maakunnat, joissa vastaajat työskentelevät

5.3 Aineistonkeruumenetelmä

Keräsin tutkimuksen aineiston kyselylomakkeen avulla. Rakensin tutkimusta varten sähköisen kyselylomakkeen Google Forms palvelun avulla (ks. liite 1). Jaoin linkin kyselylomakkeeseen lyhyen saatetekstin kera kahteen varhaiskasvatuksen työntekijöille suunnattuun Facebook-ryhmään, jotka ovat nimiltään Varhaiskasvattajien ideapankki ja Varhaiskasvatuksen opettajat. Molemmissa ryhmissä on yli 10 000 jäsentä. Miettinen ja Vehkalahti (2013) toteavat vastaavien verkkokyselytutkimusten määrän lisääntyneen internetin yleistymisen myötä. He toteavat verkkokyselytutkimusten etuja olevan muun muassa helppous ja edullisuus. Vastauksia ei tarvitse erikseen syöttää aineistoksi, vaan ne tallentuvat suoraan sähköiseen muotoon, jolloin vältytään mahdollisilta koodausvirheiltä (Miettinen & Vehkalahti, 2013, s. 79).

Pyrin muotoilemaan lomakkeen kysymykset sellaiseen muotoon, että ne ovat selkeitä ja vastaaminen on yksinkertaista. Valli (2018) toteaa tutkimuksen perustan rakentuvan kysymysten varaan, joten niiden muotoilussa tulee olla tarkkana. Kysymysten tulee olla yksiselitteisiä niin, että ne eivät johdattele vastaajaa. Myös sanamuotoihin on syytä kiinnittää huomiota, sillä ne eivät saa olla epämääräisiä, jotta tulkinnan varaa jää mahdollisimman vähän. Pyrin pitämään kyselyn mahdollisimman lyhyenä, sillä Valli toteaa liian pitkän lomakkeen johtavan siihen, että vastaaja saattaa luovuttaa jo tutustuessaan lomakkeeseen. Hän muistuttaa myös siitä, että liian pitkän lomakkeen aikana vastaajan mielenkiinto voi hiipua ja vastailu muuttuu summittaiseksi, jolloin tutkimuksen luotettavuus voi kärsiä (Valli, 2018, s. 81, 83). Testasin kyselyä kanssaopiskelijoilla ja heiltä saadun palautteen avulla hioin sen lopulliseen muotoonsa.

Rakensin lomakkeen niin, että ensimmäisellä sivulla kerroin lyhyesti tutkimuksen aiheesta ja siitä, mihin tarkoitukseen vastauksia kerätään. Lisäksi avasin tutkimuksen tietosuoja ja vastaajien anonymiteettiä. Toisella sivulla, josta varsinainen kysely osa alkoi, kysyin ikään kuin lämmittelynä monivalintakysymysten avulla vastaajien taustatietoja, kuten työkokemusta ja koulutustaustaa. Valli (2018) kertoo, että tällaiset valmiit vastausvaihtoehdot sisältävät kysymykset sopivat erityisen hyvin taustatietojen keräämiseen. Tosin tutkijan tulee tällöin ennalta tietää, millaisia vastauksia vastaajat antavat (Valli, 2018, s. 97). Hirsjärvi ja kollegat (2018) mainitsevat monivalintakysymysten etuna sen, että vastauksia voidaan helposti vertailla toisiinsa. He toteavat monivalintakysymyksiin vastaamisen myös olevan vastaajalle helpompaa, sillä hänen täytyy muistamisen sijaan vain tunnistaa asia (Hirsjärvi, ym., 2018, s. 201).

Kyselylomakkeen kolmannella sivulla mentiin varsinaisiin kysymyksiin, jotka koskivat lastenkirjallisuuden käyttöä tunnekasvatuksessa. Nämä kysymykset olivat avoimia, eikä vastausten pituutta ollut rajoitettu, jolloin ne antoivat paljon tilaa vastaajan omalle kerronnalle. Valli (2018) mainitsee avointen kysymysten eduksi sen, että niiden avulla vastaajan mielipide on mahdollista saada selville perusteellisesti. Toinen etu on se, että avointen kysymysten tuottamaa aineistoa voidaan luokitella monella tavalla (Valli, 2018, s. 98). Avoimet kysymykset voivat myös osoittaa sen, kuinka paljon vastaaja aiheesta tietää ja mikä hänen mielestään on keskeistä tai tärkeää (Hirsjärvi, ym., 2018, s. 201). Toisaalta huonoina puolina Valli (2018) mainitsee sen, että avoimiin kysymyksiin saatetaan jättää vastaamatta, tai vastaukset voivat olla epätarkkoja (Valli, 2018, s. 98).

Miettinen ja Vehkalahti (2013) toteavat, että kyselyyn voidaan tavoittaa vastaajia esimerkiksi mainostamalla kyselyä sosiaalisessa mediassa, kuten olen tehnyt. Tällöin kyselyssä ei ole ennalta määriteltyä kehikkoperusjoukkoa, vaan kyse on itsevalikoituneesta verkkokyselytutkimuksesta ja voidaan puhua näyteperustaisesta menetelmästä. Kysely voidaan kuitenkin kohdistaa tietyille kohderyhmälle, eli tässä tapauksessa varhaiskasvatuksen opettajille. Haasteena itsevalikoituneessa kyselyssä on se, että vastaajat valikoituvat vastaamaan kyselyyn oman mielenkiintonsa pohjalta, eikä näyte välttämättä edusta koko kohderyhmää (Miettinen & Vehkalahti, 2013, s. 80, 82). Jo aiemmassa alaluvussa esiteltyjen kerättyjen taustatietojen perusteella, olen pystynyt rakentamaan kuvaa siitä, minkälaisen joukon varhaiskasvatuksen opettajia onnitiin kyselyllä saavuttamaan. Noissa tämänhetkistä lapsiryhmää ja koulutustaustaa koskevissa kysymyksissä vastaajissa on hyvin hajontaa, mutta työvuosissa ja työskentelypaikoissa hajontaa oli vähemmän.

5.4 Aineiston analysointi

Analysoin keräämäni aineiston käyttäen sisällönanalyysia. Se on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan perusanalyysi menetelmä, jota voidaan pitää sekä yksittäisenä metodina, että väljänä teoreettisena kehyksenä. Erityisesti aion keskittyä teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin, joka yhdistää aineisto- ja teorialähtöiset lähestymistavat. Siinä teoria voi toimia apuvälineenä aineiston käsittelyssä, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan. Teoriaohjaavassa analyysitavassa analyysiyksiköt valitaan aineistoista tutkimuksen tarkoituksen ja tavoitteiden mukaisesti, mutta aiempi tieto ohjaa analyysin tekoa. Näin ollen analyysista voidaan tunnistaa aiemman tiedon vaikutus, mutta tavoitteena ei ole testata teorian toimivuutta, vaan luoda uusia ajatusuria (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kertovat, että teoriaohjaavan analyysin toimintamallin mukaisesti aluksi analyysia lähdetään toteuttamaan aineiston ehdoilla. Saadusta aineistosta valitaan kohtia, joita aletaan pelkistämään ja jakamaan erilaisiin luokkiin. Teoriaohjaavassa analyysissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin, jotka tulevat ikään kuin valmiina jo aiemmin hankitusta tiedosta. Aluksi analyysi etenee siis aineistolähtöisesti ja lopussa tarkastelua syvennetään aiemman tiedon avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133).

Analysointia aloittaessani käytin reilusti aikaa siihen, että tutustuin aineistoon huolellisesti. Eskola ja Suoranta (1998) toteavatkin, että aineistoon tulee tutustua ennen analyysia perinpohjaisesti, jotta se avautuu alustavasti (Eskola & Suoranta, 1998). Erityisen tarkasti keskityin siihen, että en tekisi virheellisiä tulkintoja siitä, mitä vastaaja on vastauksellaan tarkoittanut, sillä en halunnut päätyä tekemään vääriä analyyseja. Juuti ja Puusa (2020b) vertaavat laadullisen aineiston analyysia salapoliisityöhön. He toteavat tutkijan yhdistelevän aineiston yksityiskohtia mielessä rakentuvaan kokonaisuuteen ja analyysin laadun olevan kytköksissä siihen, miten tutkija kykenee tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkimaansa ilmiötä (Juuti & Puusa, 2020b, s. 139–140).

Sain siirrettyä kyselyn vastaukset suoraan Google Sheets palveluun, joka on Exceliä vastaava datankäsittely ohjelma. Siellä lajittelin vastaukset ensin niin, että jokaisen avoimen kysymyksen vastaukset olivat omalla sivullaan, mutta niihin tarkemmin tutustuessani huomasin, että ensimmäisen ja kolmannen kysymyksen vastauksissa oli osin päällekkäisyyksiä, joten päätin yhdistää ne analyysin helpottamiseksi. Tein ensimmäisenä analyysin kyseisten kysymysten vastauksista, mutta koska toinen tutkimuskysymykseni koskee eri ikäisten lasten kanssa työskentelevien kerronnan vertailua, niin tämän lisäksi jaoin vastaajat kolmeen ryhmään ilmoitetun

lapsiryhmän ikäjakauman mukaisesti ja analysoin kunkin ikäryhmän vastaukset erikseen. Näin sain selville sen, mitkä asiat kunkin ryhmän vastauksista nousevat esiin. Tässä esiteltyt analyysin vaiheiden esimerkit ovat ensimmäisestä analyysistä.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tehdään pelkistämistä, eli redusointia. Tällöin aineistosta karsitaan pois kaikki se teksti, mikä ei ole tutkimuksen kannalta olennaista. Pelkistetyt ilmaukset listataan allekkain ja huomioidaan se, että yhdestä virkkeestä voidaan löytää useampia pelkistettyjä ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.123–124). Havainnollistan taulukossa 2 lyhyesti sitä, miten aineiston redusointi eteni.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston redusoinnista

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
"Aamupiirillä luetaan kirja ja samalla keskustellaan muun muassa milloin on iloinen/surullinen yms."	Aamupiirillä luetaan kirja keskustellen tunteista
"Luetaan vuorovaikutteisesti päiväpiirissä tai erikseen sellaisen lapsen kanssa, joka aiheen käsittelystä hyötyisi."	Vuorovaikutteinen lukeminen päiväpiireillä Erikseen sellaisen lapsen kanssa, joka hyötyy aiheen käsittelystä
"Lisäksi lapsille luetaan päivälepoaikaan ajoittain kirjoja, jotka ovat joko suoraan tunnetaitoihin liittyviä tai joissa sivutaan tunteisiin ja lasten kokemusmaailmaan liittyviä aiheita."	Päivälevolla luetaan kirjoja, joissa suoraan tai epäsuoraan käsitellään tunteita
"Kirjat valitaan tarkkaan, kun kyseessä on tietyn aihealueen käsittely esim tässä tunnetaidot. Välillä luetaan/tutustutaan kirjaan koko ryhmän kesken ja välillä pienryhmissä."	Kirjat valitaan huolellisesti Luetaan vaihtelevasti sekä koko ryhmälle, että pienryhmissä
"Teeman mukaan valitaan sopiva kirja, luetaan ja keskustellaan tarinasta. Tavoitteena avata ilmiötä/teemaa/tunnetilaa sadun kautta, jonka avulla lapset pääsevät aiheeseen paremmin perille."	Teeman mukaisesti valitaan kirja, jota luetaan keskustellen Tavoitteena avata ilmiötä/teemaa/tunnetilaa kirjan kautta, jotta lapset pääsevät paremmin kiinni aiheeseen

Redusoinnin jälkeen siirrytään Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineiston klusterointiin, eli ryhmittelyyn. Pelkistetyistä ilmauksista aletaan etsiä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samaa ilmiötä käsittelevät ilmaukset ryhmitellään ja yhdistetään luokiksi, jotka muodostavat alaluokat. Tässä kohtaa aineisto alkaa tiivistyä, sillä yksittäisiä tekijöitä yhdistellään yleisimpiin käsitteisiin (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 124). Taulukossa 3 on esimerkki siitä, miten toteutin aineiston klusterointia.

Taulukko 3. Esimerkki aineiston klusteroinnista

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Päivälevolla luetaan kirjoja, joissa suorasti tai epäsuorasti käsitellään tunteita	lepohetket
Satunnaisesti tunnetaitoihin liittyvää kirjallisuutta lepohetkillä	
Aamupiirillä luetaan kirjoja keskustellen kirjan tunteista	tuokiot ja piirit
Vuorovaikutteinen lukeminen päiväpiireillä	
Kirjojen lukeminen kehotunnekasvatustuokioilla	
Aamupiireillä koko ryhmän kanssa	
Kirjat valitaan huolellisesti	kirjojen valitseminen
Teeman mukaisesti valitaan kirja, jota luetaan keskustellen	
Luetaan ja keskustellaan tarpeisiin sopivista teemoista,	
Lukemisen taustalla lasten tarpeet ja arjen tapahtumat	
Luetaan vaihtelevasti sekä koko ryhmälle että pienryhmissä	pienryhmät
Lukuhetkillä pienryhmissä	
Tunnepienryhmät	
Pienryhmissä luetaan tunnetaitoja käsitteleviä kirjoja	
Pienryhmissä 2-4 lapsen kanssa lukemista	

Klusteroinnin jälkeen siirrytään aineiston abstrahointiin. Tässä kohtaa Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teoriaohjaava analyysi eroaa aineistolähtöisestä analyysistä, sillä aineistosta nousseita käsitteitä aletaan yhdistää teorian tietoon. Abstrahoinnilla tarkoitetaan aineiston käsitteellistämistä. Tätä luokitusten yhdistelyä jatketaan niin kauan, kuin se aineiston kannalta on mielekästä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125, 133). Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa 4 on nähtävissä tekemäni abstrahointi kokonaisuudessaan.

Taulukko 4. Aineiston abstrahointi

alaluokka	yläluokka	pääloukka	yhdistävä luokka
tuokiot ja piirit lepohetket	lukutilanteet		
ryhmäkoko yksilölliset tarpeet kirjojen valitseminen	lukutilanteessa huomioitavat tekijät	aikuisen tekemät pedagogiset ratkaisut	
kirjat orientoitumisen välineenä toiminta lukemisen aikana toistot	tunteiden käsittely tarinoiden kautta	kirjojen käyttämisen mahdollisuudet	kirjat tunnekasvatuksen välineenä
kirjojen lähestyttävyyys motivaatio kirjojen tapahtumiin palaaminen	lasten mielenkiinnon herättäminen		
empatiataidot sosiaaliset taidot kaveritaidot	toisten huomioimisen taidot	lasten kehittyvät tunnetaidot	
tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen	tunteiden sanoittaminen		

Taulukosta voi nähdä, kuinka analyysiprosessi eteni. Jaottelin klusteroinnilla saadut alaluokat yläluokiksi, joita lähdin peilaamaan aiheesta keräämääni teoriatietoon. Näin syntyivät pääloukat, joiden pohjalta lähdin rakentamaan tutkimuksen tulosten esittelyä.

6 Tutkimustulokset

Tulokset muodostuvat varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista ja niistä tekemästäni analyysistä, joka on yhdistetty aiempaan tutkittuun tietoon. Tutkimuksessa pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiin, jotka ovat:

1. Millä tavoilla varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät lastenkirjoja osana tunnetaitojen harjoittelua?
2. Minkälaisia eroja ikäryhmien välillä on siinä, miten tunnetaitoja ja lastenkirjallisuutta yhdistetään toisiinsa?

Seuraavissa alaluvuissa pyrin vastamaan näihin kysymyksiin. Alaluvut on jaoteltu aihepiireittäin niin, että kukin käsittelee yhtä tutkimuskysymystä. Alaluvuista löytyvät suorat lainaukset ovat otteita varhaiskasvatuksenopettajien vastauksista.

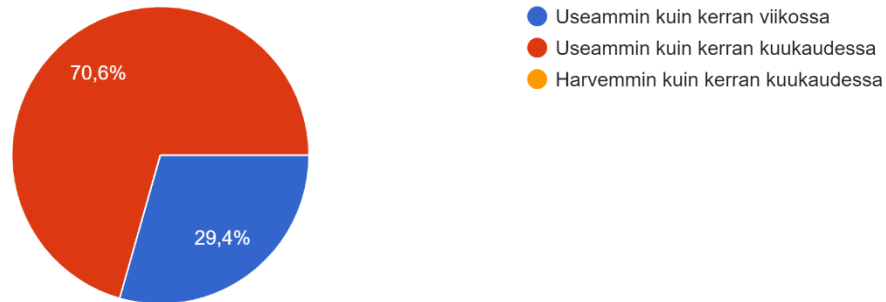
6.2 Tunnetaitoja käsittelevien kirjojen käyttäminen

Tekemäni abstrahoinnin perusteella varhaiskasvatuksen opettajien kertomat ratkaisut lastenkirjallisuuden käyttämisestä tunnekasvatuksessa voidaan jakaa kolmeen pääluokkaan. Ensimmäinen niistä on pedagogiset ratkaisut, toisena on kirjojen käyttämisen mahdollisuudet ja kolmantena lasten kehittyvät tunnetaidot. Avaan näitä seuraavaksi hieman laajemmin.

Kuviosta 5 selviää, että kyselyyn vastanneista varhaiskasvatuksen opettajista 71 % (n=12) arvioi, että lapsiryhmässä käytetään lastenkirjallisuutta osana tunnekasvatusta useammin kuin kerran kuukaudessa. 29 % (n=5) arvioi käyttävänsä lastenkirjallisuutta tunnekasvatuksen osana useammin kuin kerran viikossa. Yksikään vastaajista ei valinnut kohtaa, jonka mukaan lastenkirjoja käytetään tunnekasvatuksen osana harvemmin kuin kerran kuukaudessa. Tuloksista voi päätellä, että vastaajat kokevat tunnekasvatuksen tärkeäksi osaksi varhaiskasvatuksen arkea, ja lastenkirjallisuuden hyödylliseksi välineeksi tunnetaitojen käsittelemiseen.

Kuinka usein ryhmässänne käytetään lastenkirjallisuutta osana tunnekasvatusta?

17 vastausta



Kuvio 5. Vastaajien arvio siitä, kuinka usein lastenkirjallisuutta käytetään tunnekasvatuksen osana heidän lapsiryhmässänsä.

6.2.1 Aikuisen tekemät pedagogiset ratkaisut

Varhaiskasvatuksessa kaikki ratkaisut tulisi pystyä perustelemaan pedagogisesti ja tavoitteet pedagogiselle toiminnalle tulisi perustua lasten etuun ja tarpeisiin (Salminen & Poikonen, 2022, s. 42). Vastauksista nousevia varhaiskasvatuksen opettajien tekemiä pedagogisia ratkaisuja olivat esimerkiksi ne, toimitaanko pienryhmissä vai koko ryhmänä, mihin aikaan päivästä toiminta sijoittuu, sekä miksi tunnetaitoja ylipäätään käsitellään.

Osassa vastauksista mainittiin, että tunnetaitoja käsitteleviä kirjoja luetaan erilaisilla kokoonpanoilla; koko ryhmän kanssa, pienryhmissä, tai yksilöllisesti tietyn lapsen kanssa. Eräs varhaiskasvatuksen opettajista kuvasi ryhmänsä toimintaa seuraavasti.

”Välillä luetaan/tutustutaan kirjaan koko ryhmän kesken ja välillä pienryhmissä.” (V17)

Tässä ryhmässä lukuhetkien osallistujamäärät ovat vaihtelevia, mutta vastaaja ei määrittele tarkemmin sitä, millaisissa tilanteissa ja millä perustein lukuryhmiä muodostetaan. Morrow ja Gambrell (2005) toteavat, että pienessä ryhmässä tai lapsen kanssa kahden lukiessa voidaan helpommin käydä keskustelua kirjan tapahtumista, jolloin lapsille tarjoutuu mahdollisuus tuoda ilmi ajatuksia, joita kirja herättää (Morrow & Gambrell, 2005, s. 48–50). Tällöin aikuinen saa arvokasta tietoa siitä, mihin asioihin tarinassa lapsen huomio keskittyy ja mitä ajatuksia se herättää (Karasma & Suvilehto, 2013, s. 303).

Kirjoja voidaan lukea spontaanisti arjen lomassa, suunnitelluilla toimintahetkillä, tai jollain ryhmän vakiintuneilla yhteisillä tuokioilla. Näistä vastauksissa korostuivat suunnitellut toimintahetket, kuten erilaiset tunnekerhot, aamu- ja päiväpiirit, sekä toimintatuokiot. Yksi vastaajista kertoi ryhmänsä toiminnasta näin:

”Aamupiirillä luetaan kirja ja samalla keskustellaan muun muassa milloin on iloinen/surullinen yms.” (V4)

Vastauksissaan useat varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat, että käsiteltävät teemat valitaan lasten ja lapsiryhmän tarpeiden ja tapahtumien mukaan. Tämä vaatii opettajalta kykyä havainnoida lapsiryhmää ja sen tapahtumia, sekä joustavuutta muokata suunnitelmia ryhmän tilanteiden mukaan. Eikä valmiin suunnitelman, kuten vuosikellon, systemaattinen noudattaminen ole välttämättä lapsille antoisin tapa edetä. Heikkilä-Halttunen (2015) ja Karasma ja Suvilehto (2013) toteavat aikuisen käyttävän usein valtaa siinä, minkälaisia kirjoja luetaan, kuinka pitkään lukuhetket kestävät ja kuinka monesti samaa kirjaa voidaan toistaa (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 42; Karasma & Suvilehto, 2013, s. 300). Yksi vastaajista kuvaili kirja valintojen taustalla olevan lapsiryhmän tarpeet ja arjen tapahtumat.

”Lasten ”tarpeet” ja arjen tapahtumat hyödyntämisen taustalla. Jos esim. ryhmässä jatkuvia ristiriitatilanteita kavereiden kesken, jotka johtavat voimakkaisiin tunteenpurkauksiin, voidaan kirjojen kautta pohtia lasten kanssa yhdessä, miten tilanteet voisi ratkaista rakentavasti.” (V15)

Lasten tarpeista lähtevä kirjallisuuden käyttö vaatii opettajilta myös perehtymistä lastenkirjallisuuteen, sekä aikaa etsiä ja tutkia, mitkä kirjat vastaavat ryhmän tarpeisiin. Eräs vastaajista toi esiin myös sen, että toisinaan on tarpeellista palata jo aiemmin luettuihin kirjoihin. Tutun kirjan uudelleen lukeminen voi tuoda lapselle turvallisuuden tunnetta ja toisaalta toistot auttavat lasta vakiinnuttamaan kirjan tapahtumia ja henkilöitä (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 128; Kauppinen & Aerila, 2019, s. 22).

”Usein hankimme luettavaksi uuden kirjan tai palaamme jo luettuun kirjaan tai tunteeseen kun ryhmässä tai jonkun lapsen elämässä nousee esiin jokin niihin liittyvä tilanne; jos esimerkiksi kaveri on jäänyt leikin ulkopuolelle ja hänestä on tullut surullinen tai eräänä vuonna kuolema mietitytti paljon ryhmän lapsia, jolloin luimme melko paljon ja monipuolisesti tunteisiin liittyviä kirjoja.” (V11)

Kirjojen kautta lasten kanssa voi käsitellä myös vaikeita tunteita tai tapahtumia, kuten vastaajan mainitsemaa kuolemaa, joka oli noussut lapsiryhmässä esiin. Pelottavia ja vaikeita aiheita käsitteleviä kirjoja valitessaan opettajan täytyy huomioida lasten ikä, vastaanottokyky, konteksti, sekä lasten persoonat (Karasma & Suvilehto, 2013, s. 315).

6.2.2 Kirjojen käyttämisen mahdollisuudet

Kirjat ovat lapsille tuttu elementti, jota on helppo lähestyä. Niiden avulla voidaan rikastaa tunnetaitojen harjoittelua ja erilaiset tarinat voivat tarjota väylän, jonka kautta tunteista on helpompaa lähteä puhumaan. Kauppinen ja Aerila (2022) kertovat, että kirjojen maailman ja tosielämän tunnekokemusten välillä on vahva yhteys, joten kirjojen avulla voidaan tukea lasten mielen hyvinvointia. Lapset voivat myös verrata omassa elämässään tapahtuvia asioita tarinoiden juonen käännteisiin, jolloin saavutetaan mahdollisuus suhteuttaa asioita ja saada korjaavia kokemuksia (Kauppinen & Aerila, 2022, 117). Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista huokui se, että kirjoja käytetään mielellään ikään kuin pohjustuksena keskustelulle tai toiminnalle, sillä kirjan kautta lapset pääsevät kiinni käsiteltävään aiheeseen. Kirjojen koettiin toisinaan myös vievän tapahtumien käsittelyä hieman etäämmälle, kun todellisten tapahtumien käsittelyn sijaan voitiinkin keskustella kirjan samankaltaisista tapahtumaketjuista.

Lastenkirjojen lukemisen avulla lapsia voidaan johdatella kohti käsiteltävää teemaa tai toimintaa. Lapset antautuvat lastenkirjojen maailmaan ja toistavat tarinoiden juonenkäännteitä omaehtoisisa leikeissään (Kauppinen & Aerila, 2022, s. 117). Yksi vastaajista kertoi hyödyntävänsä kirjoja leikkiin orientoitumisen apuna.

”Orientoituminen leikkiin. Yleensä tarinallisen leikin konseptissa, ensin luetaan kirja vuorovaikutteisesti ja sen jälkeen lähdetään leikkimään kirjan teeman ympärillä.” (V10)

Leikin lisäksi kirjojen avulla voidaan pohjustaa lapsille tulevaa keskustelun aihetta. Eräs vastaajista kuvaili kokemuksiaan näin:

”Lastenkirjat tuovat tunnetaitojen opettelemiseen tarinallisuutta, johon lapsen on helppo tarttua. Keskustelua tunteista syntyy paljon enemmän silloin kun lähdetään käsittelemään asiaa tarinan kautta sen sijaan että alettaisiin ilman pohjustusta jutella jostakin tunteesta.” (V11)

Lukemisen yhteydessä käytävät keskustelut ovat erittäin tärkeitä, jotta lapset pääsevät jakamaan kirjan herättämiä ajatuksia (Lennox, 2013, s. 384; Morrow & Gambrell, 2005, s. 48–50; Soininen & Merisuo-Storm, 2015, s. 12). Keskustelun olisi hyvä olla vapaata ajatusten vaihtoa, jossa jokainen saa ilmaista oman mielipiteensä, eikä sitä tulisi rajata valmiiksi päätetyn kaavan mukaiseksi (Lennox, 2013, s. 384; Morrow & Gambrell, 2005, s. 48–50). Keskusteluun osallistuminen ja tunteista puhuminen voi olla osalle lapsista helpompaa silloin, kun se tapahtuu kirjan tapahtumien kautta, eikä omia kokemuksia ole pakko avata. Yksi vastaajista kertoi näkemyksestään näin:

”Lasten on helpompi käsitellä tunteita kun ne eivät kosketa suoraan itseä vaan ne liittyvät kirjan hahmoihin.” (V10)

Kirjoissa käytettävä tavallisuudesta poikkeava maailma, on Heikkilä-Halttusen (2015) mukaan yksi keino etäännyttää kirjan tapahtumia kauemmas lapsen omasta arjesta. Hän toteaa esimerkiksi päähenkilöinä olevien erilaisten eläinten vievän tarinaa lapsen arjen ulkopuolelle (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 40–42).

Yksi varhaiskasvatuksen opettajista totesi, että tunnekasvatusta käsittelevien lastenkirjojen käyttämistä haastaa se, että lapset, jotka eniten hyötyisivät toiminnasta eivät jaksaa keskittyä kirjan kuuntelemiseen.

”Lastenkirjoja valitettavasti eivät jaksaa seurata juuri ne lapset, joille ne olisi nimenomaan tarkoitettu...Puolestaan lapset, jotka hallitsevat tunnetaitoja, keskittyvät myös lukemisen ja keskustelun kuuntelemiseen. Näiden avulla voidaan kuitenkin näiden muiden lasten kanssa keskustella jonkun ryhmän lapsen käytöksestä, jolloin he paremmin ymmärtävät, että joku kaveri vasta harjoittelee näitä taitoja.” (V5)

Tämä opettaja oli siis ratkaissut tilanteen niin, että tunnetaidoiltaan taitavampien lasten kanssa keskusteltiin siitä, kuinka kaikki harjoittelevat ja oppivat asioita eri tahtisesti. Tunnetaidot ovat vahvasti yhteydessä muun muassa huomion ohjautumiseen, keskittymiseen sekä energisyyteen, ja säätelemättömät tunnetilat voivat vaikeuttaa vuorovaikutusta (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 14; Poikkeus, 2020, s. 85–87). Voi siis olla, että nämä tunnetaitoihin yhteydessä olevat tekijät vaikuttavat myös siihen, miten lapsi jaksaa keskittyä ohjattuun toimintaan. Yksi ratkaisu kaikkien lasten tavoittamiseen on toiminnan yksinkertaistaminen. Eräs varhaiskasvatuksen opettaja

kertoi, että heidän ryhmässään pienimpien kanssa kirjasta katsellaan toisinaan vain kuvia, jolloin lasten mielenkiinto säilyy paremmin.

”Kuvat ovat keskeisessä osassa etenkin pienten kanssa, välttämättä kirjan tekstiä ei edes lueta. Etsitään esim. iloisia kasvoja ja keskustellaan mistähän kirjan hahmo on iloinen --> mikä tekee lapsen iloiseksi. Isompien kanssa myös tarinaa voidaan käsitellä.” (V17)

Lasten mielenkiintoa luettavia kirjoja kohtaan voi nostattaa myös elävöittämällä tarinoita vaihtelevilla äänenpainoilla, sekä valitsemalla luettavaksi monipuolisesti erilaisia ja eri tyyllisiä kirjoja (Järvenpää, 2022; Karasma & Suvilehto, 2013, s. 304; Ylönen & Heikkilä-Halttunen, 2017). Erilaisten lukutapojen käyttäminen ja monipuolisen lastenkirjallisuuden löytäminen vaatii lukevalta aikuiselta etukäteisvalmistelua, mutta sillä voi olla paljon merkitystä sen kannalta, miten lapset sitoutuvat toimintaan.

6.2.3 Lasten tunnetaitojen kehittyminen

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa kerrottiin sekä tunnetaitojen kehittymiseen liittyviä tavoitteita, että kokemuksia siitä, miten lasten tunnetaidot ovat kehittyneet toiminnan myötä. Useat heistä kokivat lasten tunnesanaston laajentuneen kirjojen lukemisen ja tunteista keskustelemisen myötä. Myös lasten lisääntynyt empaattisuus ja toisten huomioon ottaminen mainittiin useissa vastauksissa. Peltonen (2000) toteaa, että lapsille empatian, eli toisen tunteeseen samaistumisen opettelu voi olla helpompaa kirjan hahmojen kautta. Lapsesta voi tuntua helpommalta asettua kirjan hahmon asemaan, kuin leikkikaverinsa (Peltonen, 2000, s. 74). Empatian oppimiseen vaikuttavat vahvasti lapsen herkkyyys ja temperamentti, eikä toisten tunteiden tulkitseminen ole kaikille helppoa (Jääskinen, 2017, s. 131). Eräs vastaajista sanoitti kokemuksia lapsiryhmästään näin:

”Empaattisuus lisääntyy kun tunnistetaan milloin kaveri kaipaa lohdutusta. Riskitilanteiden selvitys sujuu helpommin kun muistellaan mitä jossain kirjassa on käyty läpi.” (V6)

Kirjojen kautta lapselle mahdollistuu tilaisuus samaistua hahmojen tunteisiin, sekä huomata miten erilaisin tavoin ihmiset kokevat asioita (Kauppinen & Aerila, 2022, s. 117). Eli lapsi pääsee kirjojen tarinoihin samaistuessaan harjoittelemaan empatiataitojaan ja mahdollisesti huomaa, kuinka asioita voi katsoa monista eri näkökulmista. Näihin oivalluksiin palaamalla

voidaan helpottaa vastauksessa mainittujen ristiriitojen selvittämistä. Salminen kollegoineen (2022) toteaa, että aikuinen voi tuoda näkyväksi empatian eri muotoja sanoittamalla toimintaa ja laajentamalla taaperoikäisten puhetta. Tämä lasten toiminnan sanoittaminen ja puheen tukeminen tukee lasten välistä vuorovaikutusta (Salminen, ym., 2022). Yksi vastaajista kertoi ryhmässään tapahtuneista muutoksista näin:

”Lapset oppivat rakentavampia tapoja käsitellä tunteitaan ja osaavat nimetä tunteitaan paremmin. Lapset ymmärtävät paremmin myös toisten tunteita.” (V15)

Myös tässä vastauksessa ilmenee se, että lapset ovat oppineet empatiaa. He ovat ehkä pystyneet harjoittelemaan samaistumalla kirjojen hahmoihin, ja sitä kautta löytäneet vaihtoehtoisia toimintamalleja tunteiden käsittelyyn. Nämä rakentavat tavat tunteiden käsittelyyn ovat osa tunteiden säätelyn taitoa. Aro (2020) kertoo, että palkitsevaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen tarvitaan sekä tunteiden, että käyttäytymisen onnistunutta säätelyä (Aro, 2020, s. 11–12). Tunteiden säätelyä voi harjoitella lapsen kanssa pohtimalla ennen tunteenpurkausta, mikä lasta rauhoittaa (Poikkeus, 2020, s. 85–87). Yksi varhaiskasvatuksen opettajista kertoi, että tunnetaitoja käsittelevien lastenkirjojen käyttämisen tavoitteena on harjoitella lasten kanssa tunteiden säätelyä.

”Tavoitteena yhdessä opetella lasten kanssa rakentavia keinoja käsitellä tunteita niin, että esim. riidan tullessa ei tarvitsisi ”turvautua” lyömiseen, vaan voisi näyttää vaikkapa tunnekortilla, että nyt minua harmittaa.” (V15)

Tässä vastauksessa tunteiden säätelyn taidot yhdistyvät tunteiden tunnistamiseen ja nimeämiseen. Ornaghi kollegoineen (2015) toteaa, että tunteita käsittelevät kirjat ja niiden pohjalta käydyt keskustelut voivat auttaa lapsia löytämään uusia strategioita tunteiden säätelyyn (Ornaghi, ym., 2015). Opettaja toivoo, että lapset oppisivat tunnekorttien avulla nimeämään ja ilmaisemaan tunteitaan, joka voisi vähentää lasten spontaaneja reaktioita tunteenpurkauksiin. Tutkimusten mukaan (mm. Bergman Deitcher, ym., 2021; Voltmer & von Salisch, 2022) tunnetaitoihin liittyvät keskustelut ja tunnesanastoa sisältävien kirjojen lukeminen vaikuttavat positiivisesti lasten kykyyn nimetä tunteita. Useat kyselyn vastaajat kertoivat huomanneensa, että lapset ovat oppineet tunnistamaan ja nimeämään tunteita, kun ryhmässä on säännöllisesti luettu tunnetaitoihin liittyviä kirjoja.

”Lapset osaavat tunnistaa ja nimetä tunteita.” (V6)

”Lapset ovat oppineet nimeämään tunteita hyvin...” (V12)

Tunnesanaston opettelu ja oppiminen ovat osa tunteiden tunnistamisen harjoittelua (Jääskinen, 2017, s. 182). Lapsen tunnesanaston kasvaessa hänen turhautuneisuutensa ja epätoivo omien ja toisten tunnetilojen ymmärtämisessä vähentyy (Köngäs, 2019, s. 139). Yksi vastaajista kertoi kirjojen lukemisen auttaneen myös silloin kun lapsi ei löydä sanoja tunteelleen, kun asioita voidaan lähteä käsittelemään kirjan tapahtumien kautta.

”Lisäksi jos lapsi ei osaa nimetä tunnettaan aikuiselle, hän pystyy kertomaan kirjan esimerkkien kautta, että minusta tuntuu samalta kuin Mollista siinä eilen luetussa kirjassa.” (V15)

Vastauksesta voi nähdä, että lapsi on selkeästi keskittynyt tarinan kuuntelemiseen ja hän on ehkä jäänyt pohtimaan tapahtumia mielessään, kun hän kykenee vertaamaan omaa tunnetilaansa kirjan Molli-hahmon kokemaan tunteeseen. Kauppinen ja Aerila (2019) kertovat, että lastenkirjojen tarinat voivat auttaa lasta sanoittamaan tunteitaan ja ajatuksiaan silloin, kun niille on hankalaa löytää kuvaavia sanoja hämmennyksen tai tunteiden ainutkertaisuuden vuoksi (Kauppinen & Aerila, 2019, s. 22).

6.3 Tunnetaitojen käsitteleminen ikäryhmittäin

Kyselyyn vastanneiden varhaiskasvatuksen opettajien tämänhetkisten lapsiryhmien ikäjakauma oli melko tasainen, joten päätin vertailla, mitkä asiat korostuvat eri ikäisten lasten kanssa työskentelevien vastauksissa. Tätä varten jaoin vastaajat kolmeen ryhmään, jotka ovat 0–3-vuotiaiden kanssa työskentelevät, 3–5-vuotiaiden kanssa työskentelevät ja 5–6-vuotiaiden kanssa työskentelevät. Tiedostan, että ryhmissä on päällekkäisyyttä, joka johtuu siitä, että eri päiväkodeissa ryhmät jaetaan eri tavoin, mutta näiden karkeiden ikäryhmäjakojen pohjalta, voidaan saada suuntaa antavia tuloksia siitä, miten eri ikäisten lasten kanssa yhdistetään tunnetaitojen harjoittelua ja lastenkirjallisuutta. Seuraavaksi avaan tarkemmin vastauksista nousseita asioita ja lopuksi teen koontia siitä, mitä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia näiden ikäryhmien väliltä löytyi.

6.3.1 Alle kolmivuotiaat

Ensimmäisenä käsittelem 0–3-vuotiaiden, eli päiväkotien pienimpien kanssa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien vastauksia. Ensimmäisten ikävuosien aikana lasten kehitys on vauhdikasta, jolloin ryhmän konttaavalla tavuja tapailevalla alle vuoden ikäisellä lapsella ja

reippaalla tarinoita kertovalla kolmivuotiaalla lapsella on hyvin erilaiset tarpeet, sekä tavat osallistua toimintaan. Tämä haastaa sekä toiminnan suunnittelua että toteuttamista ja vaatii opettajalta monipuolisuutta löytää toimintatapoja, joihin jokainen voi tavallaan osallistua.

Eräs varhaiskasvatuksen opettajista kertoi, että heidän ryhmässään tunnetaitoja käsitteleviä kirjoja luetaan aamupiireillä koko ryhmän kesken. Pienten lasten pedagogiikkaan perehtyneet Ahonen ja Roos (2021) toteavat, että aamukokoontumisia voidaan pitää monin eri tavoin, mutta tärkeintä on, että toiminta ei ole täysin aikuislähtöistä ja jokainen lapsi pääsee osallistumaan omalla tavallaan. He toteavat, että yhteiset kokoontumiset voivat lisätä ryhmän yhteisöllisyyttä ja me-henkeä (Ahonen & Roos, 2021, s. 66–67).

”Aamupiireillä kun kokoonnumme koko ryhmänä yhteen, tavoitteena tunteiden tunnistamisen lisäksi keskustella minkälaisissa tilanteissa lapset ovat kokeneet eri tunteita.” (V6)

Lasten osallisuus tulee vastauksessa esiin, kun tarkastellaan toiminnan tavoitteita, joissa kerrotaan keskusteluista, missä lapset saavat kertoa omista kokemuksistaan. Toimintaa voidaan toteuttaa myös pienryhmissä ja hieman arjesta poikkeavissa puitteissa. Yksi vastaajista kertoi, että hänen ryhmässään järjestetään tunnemajoja, joissa aikuinen lukee pidemmän tunnetaidoista kertovan kirjan.

”Pöydän alle rakennetaan maja, jossa on hämyvalaistus (patterivalot) ja tunnelman tarkoitus on rauhoittaa lapsia ja auttaa keskittymisessä. Tunnemajassa aikuinen lukee pienryhmälle hiukan pidemmän tunnekirjan.” (V9)

Tästä vastauksesta voi päätellä, että lukutilanteesta halutaan saada lapsille mahdollisimman rauhallinen ja miellyttävä kokemus, jolloin voidaan syventyä käsittelemään tunteita sellaisen kirjan avulla, jota lapset eivät välttämättä muuten jaksaisi kuunnella. Ahonen ja Roos (2021) toteavat lasten nauttivan siitä, että heille järjestetään monipuolisesti mukavaa toimintaa, sillä lapsille uteliaisuus ja aktiivinen uusien asioiden kokeileminen ovat luontaisia tapoja toimia. He summaavat, että on aikuisen velvollisuus tarjota lapsille uusia oppimiskokemuksia, sillä lapsi ei niitä itse osaa pyytää (Ahonen & Roos, 2021, s. 170). Samalla tavoin myös käsiteltävien kirjojen huolellinen valitseminen on osa tätä monipuolista toiminnan tarjoamista ja se nousikin esiin monissa vastauksissa. Yksi opettajista kertoi valitsevansa luettavat kirjat huolellisesti.

”Kirjat valitaan tarkkaan, kun kyseessä on tietyn aihealueen käsittely esim. tässä tunnetaidot.” (V17)

Myös ryhmässä vapaasti saatavilla olevat kirjat voidaan valita huolellisesti vastaamaan lasten tarpeita. Yksi vastaajista kertoi, että lukuhetket lähtevät useimmiten lasten aloitteista, mutta tätäkin varten on lainattu kirjastosta kirjoja, joissa tunteita käsitellään. Voi olla, että lapset jaksavat keskittyä kirjaan parhaiten juuri silloin, kun he saavat itse valita kirjan ja ajankohdan, jolloin kirjaa luetaan, eli lukuhetki lähtee lapsen omasta motivaatiosta. Näin voidaan tukea myös lapsen toimijuutta, jonka ajatuksena on Turjan ja Vuorisalon (2022) mukaan se, että lapset ovat varhaiskasvatuksen arjessa aktiivisia toimijoita ja lasten toimilla on vaikutusta (Turja & Vuorisalo, 2022, s. 25).

”Lasten aloitteista lähtee meillä usein lukuhetki ja kirjastosta on tarkoituksella lainattu pienille sopivia kirjoja, joissa tulee esille tunteita.” (V9)

Useammissa vastauksissa todettiin, että kirjojen kautta asioista on helpompi keskustella, sillä pienten lasten kanssa pelkän puheen ymmärtäminen voi olla vielä haastavaa. Yksi vastaajista kuvasi kokemustaan niin, että useat tunnetaitoihin liittyvät materiaalit on suunnattu vanhemmille lapsille, mutta kirjat ovat pienillekin tuttuja, joten niitä on helppo käyttää.

”Alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä tunnetaidot ovat vasta nupullaan ja liittyvät kaikkeen arkiseen toimintaan. Pelkällä puheella asioiden läpikäyminen ei onnistu ja usein tunnekortit ym. materiaali on suunnattu vanhemmille lapsille. Kirjat ovat lapsille tuttu elementti. Niihin on helppo syventyä ja palata useita kertoja uudestaan.” (V9)

Kirjojen tapahtumat jäävät lasten mieleen ja opitut asiat yhdistyvät arkipäivien tilanteisiin, kuten eräs vastaajista kuvaili. Heikkilä-Halttunen (2015) kertookin, että erityisesti taaperoikäisille suunnatut kirjat pyritään pitämään lasten kokemusmaailman tasolla, jotta lapsi löytää tarinasta helposti yhteyksiä omaan arkeensa (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 42).

”Kirjoista muistetaan esimerkki joka otetaan esiin arjen ristiriitatilanteessa esim. sanomalla ”Ei saa lyödä”. ” (V13)

Vastauksesta ei täysin käy ilmi se, muistuttaako aikuinen lasta kirjojen tapahtumista, vai lapsi vertaistaan, mutta joka tapauksessa kirjojen tapahtumiin palataan myös lukuhetken ulkopuolella. Lastenkirjojen hahmoille on tämän päivän kirjallisuudessa annettu Heikkilä-Halttusen (2015) mukaan laaja tunneskaala, jolloin hahmot ilmentävät myös negatiivisiksi miellettyjä tunteita monipuolisesti, mutta niidenkään osoittaminen ei vaaranna hahmon suhdetta läheisiinsä. Tämän laajan tunnekirjon avulla lapselle mahdollistetaan tunteisiin samaistuminen ja

sitä kautta empatian oppiminen (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 50). Eräs varhaiskasvatuksen opettaja kuvasi ryhmänsä lasten oppineen empatiaa ja kavereiden tunnetilojen tunnistamista tunnetaitokirjojen lukemisen myötä.

”Empaattisuus lisääntyy kun tunnistetaan milloin kaveri kaipaa lohdutusta.”

(V6)

Etenkin pienet lapset haluavat usein kuulla saman kirjan yhä uudelleen ja uudelleen. Suvanto ja Ukkola (2020) selittävät tätä ilmiötä sillä, että lapsi luo uusia tulkinta- ja merkitysyhteyksiä, kun kirjaa toistetaan. Lisäksi lukukokemus on sidoksissa siihen, kenen kanssa luku hetkellä ollaan vuorovaikutuksessa. Heidän mukaansa lapsen kokemus kirjasta voi olla jokaisella lukukerralla hieman erilainen (Suvanto & Ukkola, 2020, s. 234). Eräs varhaiskasvatuksen opettaja toteaaakin, että hänen kokemuksensa mukaan lapset toivovat tunnetaito toiminnan toistuvan.

”Herättää pohdintaa/halua lukea tai kuunnella laulua uudestaan.” (V13)

Useampi vastaajista totesi, että pienille lapsille ei ole saatavilla kovin paljoa tunteita käsitteleviä kirjoja. Eräs vastaajista kertoi lukevansa lasten kanssa Leslie Particellin kirjoja, jotka ovat hyvin yksinkertaisia, lyhyitä ja paksusivuisia kuvakirjoja, joissa kuvataan vauva päähenkilön tunnetiloja erilaisissa arjen tilanteissa. Toinen vastaaja totesi etsivänsä lasten kanssa erilaisia tunteita ja ilmeitä kaikenlaisista lastenkirjoista.

”Ihan pienten lasten tunnekirjoja. Ei tule mieleen äkkiseltään nimiä, mutta niitä on aika vähän.” (V13)

”muistakin kuin varsinaisista tunnetaidoista kertovista kirjoista tutkimme ilmeitä ja tunteita” (V6)

Muita kirjasarjoja, joita varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat käyttävänsä, olivat Kuuselan, Teittisen ja Hytin kirjoittama Ympyräiset-kirjat, Kirkkopellon Molli-kirjat, sekä Pöyhösen ja Livingstonin Fanni-kirjat. Kirjojen lisäksi he kertoivat käyttävänsä tunnetaitojen harjoittelun apuna draamakasvatuksen erimuotoja, tunteista kertovia lauluja, sekä erilaisia tunne- ja ilme-kortteja.

6.3.2 Kolmesta viiteen vuotiaat

Kyselyyn vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat, joiden ryhmässä on 3–5-vuotiaita lapsia kuvasivat tapojaan käyttää lastenkirjallisuutta tunnekasvatuksessa hyvin monipuolisesti. Erilaisia

säännöllisesti toistuvia tunnetaitohetkiä järjestettiin useammassa ryhmässä ja opettajien kokemukset huokuivat innostusta aihetta kohtaan. Useissa vastauksissa kerrottiin, kuinka kirjoista opitut tunnetaidot kantavat arkeen ja helpottavat erityisesti ristiriitatilanteiden selvityksessä.

Eräs varhaiskasvatuksen opettaja kertoi, että ryhmässä järjestetään viikoittaisia kehotunnekasvatustuokioita, joiden aikana hän lukee lastenkirjoja. Kehotunnekasvatuksen termin kehittäneet Cacciatore, Ingman-Friberg, Apter, Sajaniemi ja Kaltiala (2020) kuvaavat sen olevan pienille lapsille suunnattua seksuaalikasvatusta, jonka keskiössä ovat nimen mukaisesti lapsen keho ja tunteet.

*”Luen kirjoja kehotunnekasvatustuokioilla, joka on kerran viikossa. Myös lepo-
hetkellä tai lukuhetkellä luetaan joskus tunnetaitoihin liittyvää kirjallisuutta pien-
ryhmissä.” (V1)*

Vastaaja tuo tekstissään esiin myös sen, että tunnetaitoja käsitteleviä kirjoja luetaan satunnaisemmin lepo- ja lukuhetkillä. Hän ei tarkemmin erittele sitä, ovatko nämä lukuhetket lähtöisin lasten toiveista, vai ovatko myös ne niin sanottua aikuislähtöistä toimintaa. Vastauksesta ilmenee myös se, että ryhmässä kirjoja luetaan sekä kokoryhmän kesken, että pienryhmissä. Toinen vastaaja kertoi, että hänen ryhmässään pidetään kuukausittain toiminnallista tunnetaitokerhoa.

”Ryhmässämme on kuukausittainen tunnetaitokerho, jolloin tunteita ja niihin liittyviä taitoja käydään läpi intensiivisesti toiminnallisilla keinoilla. Tuolloin luemme lähes aina jonkin käsittelyssä olevaan tunteeseen liittyvän lastenkirjan. Yleensä aloitamme kerhon kirjan lukemisella, jolloin lapsen on helpompi saada ote kulloinkin käsillä olevasta tunteesta.” (V11)

Vastaaja toteaa, että kirjan lukeminen auttaa lapsia saamaan kiinni siitä, mitä tunnetta sillä keralla käsitellään. Eli lapsia autetaan orientoitumaan aiheeseen kirjan avulla. Yksi varhaiskasvatuksen opettaja kertoi, että heidän ryhmässään tunnetaitoja käsitteleviä kirjoja luetaan päiväpiireillä keskustellen yhdessä lasten kanssa.

”Luetaan vuorovaikutteisesti päiväpiirissä tai erikseen sellaisen lapsen kanssa, joka aiheen käsittelystä hyötyisi.” (V5)

Hän myös toteaa vastauksessaan, että tarvittaessa kirjoja luetaan kahden kesken lapsen kanssa, jolloin käsitellään lapsen tarpeista kumpuavaa aihetta. Mustola (2014b) kertoo kirjojen avaavan

lapselle mahdollisuuden katsoa vaikeita asioita ja tilanteita etäämpää (Mustola, 2014b, s. 187). Voi kuitenkin olla, että lapsi ei lukutilanteessa halua jakaa kirjan herättämiä ajatuksia edes luettavan aikuisen kanssa, vaan pohtii mieluummin tarinan tapahtumia mielessään (Ylönen, 2005, s. 12). Suvanto ja Ukkola (2020) toteavat, että toisinaan kirja voi auttaa myös aikuista sanoittamaan ja käsittelemään vaikeita tunteita yhdessä lapsen kanssa. Eräs kyselyn vastaaja kertoi, että heidän ryhmänsä toiminnassa lukemisen yhteydessä tapahtuvat keskustelut ovat luonnollinen osa lukuhetkeä.

”Lastenkirjoja lukiessa ihmetellään ja pohditaan hahmojen tunteita yhdessä aina kirjaa lukiessa.” (V14)

Vastauksessa todetaan, että hahmojen tunteisiin kiinnitetään huomiota aina kirjaa lukiessa, joten siitä ehkä voisi päätellä, että tunteiden etsiminen myös muista kuin varsinaisesti tunnetaitoja käsittelevistä kirjoista on opettajalle luonnollista. Suvanto ja Ukkola (2020) kertovat, että luettavan kirjan valintaan vaikuttavat usein sekä lapsen että aikuisen mieltymykset. Silloin kun valinta miellyttää molempia on todennäköisempää, että lukuhetkestä muodostuu yhteinen vuorovaikutustilanne (Suvanto & Ukkola, 2020). Yksi vastaajista kertoi huomanneensa, että lapset ovat innokkaita keskustelemaan silloin, kun käsitellään tuttua kirjaa tai kirjasarjaa.

”Lapset liittyvät mielellään keskusteluun, kun käsillä on tuttu tarina tai tutut hahmot.” (V10)

Tutun kirjan toistaminen voi tuoda lapselle turvallisuuden tunnetta, sillä tuntiessaan kirjan tapahtumat läpikotaisin hän tietää myös loppuratkaisun olevan mieluinen (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 128). Samaa ajatusta voisi soveltaa myös siihen, että lasten voi olla helpompaa osallistua keskusteluun, kun he tuntevat kirjan entuudestaan. He ovat ehkä jo edellisillä kuuntelukerroilla muodostaneet ajatuksia kirjan tapahtumista, joita toistojen kautta on helpompaa jakaa muiden kanssa. Yksi vastaajista kertoi havainneensa, että kirjojen kuunteleminen ja kuvien katselu lisäävät lasten motivaatioita. Järvenpää (2022) kertoo vaihtelevien ja monipuolisten kuvakirjojen käyttämisen tukevan lasten kovalukutaitoa, sekä sitouttavan lapsilukijaa ja tarjoavan näin myönteisiä kirjakokemuksia (Järvenpää, 2022).

”Kirjojen kuuntelu sekä kuvien katsominen on lapsille motivoivaa, joka edesauttaa tunnetaitojen opettelussa ja asiat jäävät paremmin mieleen.” (V11)

Vastauksessaan opettaja kertoo myös huomanneensa, että opeteltavat asiat jäävät lapsilla paremmin mieleen silloin, kun toiminta on mielekästä. Karasma ja Suvilehto (2013) muistuttavat

siitä, kuinka lapsia puhuttelee eri aikoina erilainen kirjallisuus. Vaihtelevia kirjallisia tyyliä tarjoamalla lapsi voi löytää itseään kiinnostavaa lukemistoa (Karasma & Suvilehto, 2013, s. 304). Lasten mielenkiinnon ylläpitämiseksi olisi siis hyödyllistä lukea vaihdellen eri tyyllisiä kirjoja ja seurata, mikä lapsia juuri sillä hetkellä puhuttelee. Tarinoiden painuessa lasten muistiin niihin palaaminen lukutilanteiden ulkopuolella on helppoa, kuten eräät vastaajista kuvasivat.

”Erinäisiä tilanteita läpikäydessä on myös helpompi muistuttaa lasta tai lapsia opetellusta asiasta kirjan kautta, esim. ”Hei muistatkos mitä sille Pomppu Banaanille kävikään?” Lapset myös muistavat useimmiten melko hyvin kirjojen tapahtumat.” (V11)

”Opitut asiat kantavat myöhemmin omakohtaisiin tilanteisiin lapsiryhmässä ja taitoja on mahdollista hyödyntää vertaisten kanssa toimiessa.” (V10)

Kirjojen tapahtumat siirtyvät näin arkeen ja vastauksissaan opettajat kuvaavat, kuinka he auttavat lapsia yhdistämään kirjojen tapahtumaketjuja lapsen elämän tapahtumiin. Suvanto ja Ukkola (2020) toteavat, että leikki-ikäisten lasten kanssa lukiessa on hyvä kiinnittää huomiota kirjojen tapahtumakaariin, syy-seuraussuhteisiin, sekä hahmojen tunnekokemuksiin. Yksi vastaajista kertoi havainneensa, että lapset jäävät pohtimaan kirjojen tapahtumia lukuhetkien jälkeen.

”Lapset ovat jatkaneet tunteiden pohtimista kirjojen lukemisen jälkeen. Lapset (myös suomen kieltä harjoittelevat lapset) ovat alkaneet käyttämään tunnesanastoa puheessaan.” (V14)

Hän toteaa myös, että kirjojen kautta lapset ovat oppineet tunnesanastoa, jota he käyttävät arjen tilanteissa. Suvanto ja Ukkola (2020) kertovat erityisesti keskustelevan lukemisen lisäävän lasten sanastoa. He myös toteavat kirjojen välillä olevan eroja siinä, mitä kielen kehityksen osaluuetta se vahvistaa. Erityisesti realistiset tosielämään verrattavissa olevat kirjat jäävät lasten mieleen ja niihin liittyviin keskustelukysymyksiin lasten on helpompaa vastata (Suvanto & Ukkola, 2020).

Useat vastaajat totesivat lasten empatiataitojen kehittyneen kirjojen lukemisen myötä. Lapset oppivat samaistumaan sekä kirjojen hahmojen, että vertaisten tunteisiin, jonka koettiin vaikuttavan positiivisesti lasten välisiin kaveruussuhteisiin.

”Empatiataidot ovat lisääntyneet, ryhmässä on vain vähän riitoja ja lapset ottavat toisiaan leikkeihin mukaan, vaikka eivät olisikaan parhaita ystävyksiä.” (V1)

”Myös kirjaa lukiessa on ollut ihana huomata, että lapset samaistuu hahmojen tunteisiin, mikä näkyy heidän ilmeissään ja eleissään. Tämän koen opettavan myös empatiaa.” (V15)

Tarinoiden kuunteleminen on lapsille leikinomaista toimintaa, joka tarjoaa mahdollisuuden uusiin elämyksiin ja samaistumisen kokemuksiin (Jääskinen, 2017, s. 175; Suvanto & Ukkola, 2020). Toinen varhaiskasvatuksen opettajista kuvailee, kuinka hän lukiessaan huomaa tämän lasten eläytymisen tarinaan ja samaistumisen kokemukset heidän eleistään. Vastauksesta huokuu se, kuinka tämä kokemus on hänelle lukijana palkitseva ja mahdollisesti innostaa järjestämään lisää tällaisia lukuhetkiä.

Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat käyttävänsä tunnetaitojen harjoittelun tukena monipuolisesti erilaisia kirjoja, lastenohjelmia, sormi- ja käsinukkeja, lauluja, tunnekortteja, ja muita netistä löytyviä materiaaleja. Suosituimpia kirjoja ja kirjasarjoja olivat Ympyräiset, Molli, Fanni, Haapsalon, Kirkkopellon ja Revon PIKI-kirja, sekä Schefflerin Pulmu ja Pete -sarja.

6.3.3 Viidestä kuuteen vuotiaat

Viimeisenä ikäryhmänä käsitellään varhaiskasvatuksen vanhimmat, 5–6-vuotiaat lapset. Heidän kanssaan työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien vastaukset olivat hyvin tiiviitä toiminnan kuvauksia. Useammassa vastauksissa kerrottiin, että tunnetaitoja käsitellään teemoitain, joiden osin todettiin nousevan ryhmän tarpeista. Opettajat kertoivat havainneensa, että lapset ovat motivoituneita kirjojen katseluun ja kuuntelemiseen, sekä keskusteluihin kirjan lukemisen jälkeen.

Eräs varhaiskasvatuksen opettaja kertoi, että heidän ryhmässään tunnetaitoja käsitellään PIKI-tuokioiden kautta. Haapsalon, Kirkkopellon ja Revon (2016) kehittämän PIKI-materiaalin ja sen ympärille rakentuvan toiminnan tavoitteena on ehkäistä pienten lasten kiusaamista. Toiminta rakentuu PIKI-kuvakirjan ympärille, jonka 16 aukeamalla on jokaisella oma teemansa, joita voi käsitellä lasten kanssa erilaisten harjoitusten avulla (Haapsalo, Kirkkopelto & Repo, 2016).

”Kerran viikkoon pidämme Piki-tuokion, jossa käymme yhtä tunnealuetta läpi.” (V8)

Valmiin materiaalipaketin selkeällä toimintasuunnitelmalla voidaan varmistua siitä, että kaikista tunteista puhutaan lasten kanssa, eikä mikään jää huomioimatta. Kirjasarjan tutut hahmot voivat olla lapsille hyvin samaistuttavia, kun heidän seikkailujaan seurataan pitkällä aikavälillä, jolloin myös keskustelu mahdollisesti helpottuu. Yksi vastaajista kertoi napakasti lukevansa tunnetaitoihin liittyviä kirjoja erillisillä pienryhmille järjestettävillä tuokioilla.

”Tunnetuokiolla pienryhmälle” (V3)

Pienryhmissä toimittaessa keskustelunomaisen lukuhetken järjestäminen on luonnollista ja kaikkien ajatukset tulevat kuulluiksi (Morrow & Gambrell, 2015, s. 48–50). Pienryhmiä muodostaessaan aikuinen voi huolehtia siitä, että ryhmät olisivat mahdollisimman tasapainoisia niin, että ryhmän kaikki jäsenet pääsisivät osallistumaan keskusteluun. Raittilan (2013) mukaan pienryhmissä toimimalla voidaan varmistaa se, että jokainen lapsi tulee nähdyksi ja kuulluksi omana itsenään (Raittila, 2013). Erityisen tärkeää tämä on hiljaisten ja ujojen lasten kannalta, joille omien mielipiteiden ja ajatusten jakaminen ryhmässä ei ole luontainen tapa toimia.

Useammat vastaajat kertoivat, että tunnetaitoja käsitellään ryhmissä teemoittain, kuten myös Piki-sarjaa käyttävä vastaaja. Yhdessä vastauksessa kerrottiin näiden teemojen nousevan ryhmän tarpeista, mutta muissa ei eritelty sitä, millä perusteilla käsiteltävät teemat valikoituvat.

”Luemme ja keskustelemme lasten ja ryhmän tarpeisiin sopivista teemoista: erilaisuus, eri tunteet, niiden nimeäminen, miten toimia eri tilanteissa, kaveritaidot” (V7)

”Teeman mukaan valitaan sopiva kirja, luetaan ja keskustellaan tarinasta. Taivoitteena avata ilmiötä/teemaa/tunnetilaa sadun kautta, jonka avulla lapset pääsevät aiheeseen paremmin perille.” (V16)

Molemmissa vastauksissa kerrotaan, että kirja toimii pohjustuksena keskustelulle, joka on toimiva tapa tunnetaitojen harjoittelussa, kuten muun muassa Bergman Deitcher kollegoineen (2021) sekä Voltmer ja von Salisch (2022) ovat tutkimuksissaan todenneet. Eräs varhaiskasvatuksen opettaja kertoi huomanneensa, että keskustelu tunteista on helpottunut arjessa, kun kirjoista lapset ovat oppineet tunnesanastoa. Myös toinen vastaaja oli huomannut, että lapset ovat oppineet tunteiden nimeämistä, kun tunnetaitoja on harjoiteltu säännöllisesti.

”Asioista on helpompi keskustella myös kirjapiirin ulkopuolella kun sanasto ja käsitteet on tuttuja” (V7)

”Lapset ovat oppineet nimeämään tunteita hyvin, avoimuus lisääntynyt” (V12)

Jälkimmäisessä vastauksessa kirjoittaja toteaa, että avoimuus on lisääntynyt ryhmässä, kun tunnetaitoja on käsitelty kirjojen kautta. Voisi ajatella, että ryhmässä on tapahtunut samanlainen ilmiö, kuin ensimmäisen vastauksen kirjoittajan ryhmässä, eli tunteista keskustelu helpottuu, kun siihen saadaan mallia kirjoista. Toisaalta voi myös olla, että kun asioista on keskusteltu lukemisen yhteydessä, niin on samalla viestitty lapsille siitä, että omia ajatuksia ja tunteita saa jakaa ja asioista kannattaa puhua aikuiselle. Köngäs (2019) muistuttaa, että aikuisen tulisi suhtautua sensitiivisesti tilanteisiin, joissa lapsi tuo ilmi omia tunteitaan, vaikka niiden ilmaisutapa ei olisi sillä hetkellä aikuisen mielestä olisi oikea. Tärkeintä on, että lapsi tulee kuulluksi ja pääsee yhdessä aikuisen kanssa opettelemaan hyväksyttäviä tunteiden jakamisen tapoja (Köngäs, 2019, s. 39–40). Eräs vastaajista totesi, että lapset ovat oppineet nimeämään tunteita kirjojen hahmojen kautta.

”Lapset pystyy samaistumaan kirjojen hahmoihin ja käyttävät hahmoja tunteiden tunnistamiseen ja nimeämiseen...” (V2)

Vastaaja kertoo, että lapset samaistuvat luettavien kirjojen hahmoihin ja sitä kautta tunnistavat ja nimeävät tunteita. Samaistuessaan hahmon tunteeseen lapsi saa kokemuksen siitä, miltä tunne tuntuu, joka ehkä helpottaa tunteen tunnistamista, kun lapsi omassa elämässään törmää samankaltaiseen tunnekokemukseen. Ylösen (2005) mukaan juuri 5–6 vuoden iässä lapsi alkaa ymmärtää, että kirjojen hahmot ovat mielikuvituksen tuotetta, eivätkä todellisia. Yksi varhaiskasvatuksen opettaja kertoi huomanneensa, että asiat jäävät lapsille mieleen silloin, kun niitä käsitellään lapsia kiinnostavan kirjan kautta.

”Lapset muistavat paremmin, keskittyvät aiheeseen paremmin kun kirjassa kuvia ja houkutteleva tarina.” (V16)

Kuvat toimivat Heikkilä-Halttusen (2015) mukaan kirjan tekstin tukena ja usein kuvilla täydennetään tekstissä kerrottavia tapahtumia pienin yksityiskohdin. Hän kertoo, että lasten kasvaessa kiinnostus etäällä, oman kokemuspiirin ulkopuolella oleviin asioihin lisääntyy ja kuvakirjat pyrkivät vastaamaan tähän uteliaisuuteen (Heikkilä-Halttunen 2015, s. 40–42). Kirjoja valitsevan aikuisen on siis hyvä huomioida se, että kirjat vastaavat lasten tarpeisiin ja mielenkiinnonkohteisiin, jotta lukeminen ja kirjojen kuunteleminen houkuttelee lapsia.

Vastauksissaan varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat käyttävänsä tunnetaitojen harjoittelun tukena erilaisia kirjasarjoja, pehmoeläimillä tehtyjä nukketeatteri esityksiä, lauluja, tulostettuja

tehtäviä ja pelejä, sekä tunnekortteja ja -kuvia. Suosituimpia kirjasarjoja myös 5–6-vuotiailla olivat Fanni, Molli ja Ympyräiset, joiden lisäksi luettiin muun muassa Avril McDonaldin Jukka Hukka kirjasarjaa.

6.3.4 Kooste – erot ja yhtäläisyydet

Lopuksi kokoan yhteen tuloksissa ilmenneitä eroja ja yhtäläisyyksiä siinä, mitä eri ikäisten lasten kanssa toimivat varhaiskasvatuksen opettajat kertovat järjestämästään tunnetaitojen harjoittelua sisältävästä toiminnasta. Vertailuun väistämättä vaikuttaa se, kuinka monipuolisesti vastaajat ovat ryhmänsä toimintaa kuvanneet ja erot siinä, mitkä asiat vastaajat ovat kokeneet oleelliseksi kertoa ryhmänsä toiminnasta. Siispä vertailun ei voi olettaa antavan yleistettävissä olevia faktoja, vaan enemmänkin väljiä suuntaviivoja siitä, mitä yhteyksiä ja eroavaisuuksia eri ikäryhmien tunnetaitojen harjoittelussa on tämän tutkimuksen tulosten puitteissa.

Tunnetaitoja käsittelevien lukuhetkien järjestämistä kuvaavissa vastauksissa 0–3-vuotiaiden opettajien vastauksista välittyi se, että toiminta pyrittiin pitämään rauhallisena ja jopa seesteisenä hetkenä, johon kaikki lapset maltaisivat pysähtyä kuuntelemaan. He kuvasivat lukuhetkien tapahtuvan osin arjen lomassa niin, että lapset tekevät aloitteen lukemiseen, mutta saatavilla olevien kirjojen kerrottiin olevan huolellisesti valittuja. Sekä näiden pienimpien lasten että 3–5-vuotiaiden lasten opettajien ohjatun toiminnan kuvauksista välittyi se, että tunnetaitojen harjoittelu pyritään pitämään toiminnallisena ja lapsia osallistavana. 3–5-vuotiaiden kanssa työskentelevien vastauksissa korostui erityisesti se, että toiminnan suunnittelu ja käsiteltävät teemat pohjautuvat lasten tarpeisiin. Tämä tarvelähtöisyys näkyi osin myös 5–6-vuotiaiden lasten opettajien vastauksissa. He kertoivat toiminnan painottuvan paljolti erilaisiin tuokioihin, joilla tunnetaitoja käsittelevän kirjan lukeminen toimi pohjana sen jälkeiselle keskustelulle.

Kaikkien ikäryhmien opettajat toivat useissa vastauksissa esille sitä, että lapset ovat tunnetaitoja käsittelevien kirjojen lukemisen kautta oppineet empatiaa ja tunteiden sanoittamista. Jokaisen ikäryhmän opettajien vastauksista löytyi myös mainintoja siitä, että kirjojen kautta käsiteltyihin asioihin on palattu arjessa ja useissa vastauksissa tämän todettiin helpottaneen muun muassa tunteista puhumista, sekä ristiriitatilanteiden selvittämistä. Kokemus siitä, että kirjojen kautta asioiden käsitteleminen lisää lasten motivaatioita tunnetaitojen harjoitteluun mainittiin sekä 3–5-vuotiaiden, että 5–6-vuotiaiden opettajien vastauksissa. Lähes kaikista vastauksista tuli vaikutelma, että lapset ovat pääosin kiinnostuneita kirjojen kuuntelemisesta ja kuvien katselusta,

mutta erityisesti 0–3-vuotiaiden ja 5–6-vuotiaiden kanssa työskentelevien vastauksista löytyi maininnat siitä, että lapset toivovat toiminnan toistamista.

Tunnetaitojen harjoitteluun käytettävissä materiaaleissa oli paljon yhtäläisyyksiä kaikkien ikäryhmien välillä. Kuten jo aiemmin tehdyistä koonneista selvisi, käytössä olevat kirjasarjat olivat hyvin pitkälti samoja, eli Mollin, Fanni, Piki ja Ympyräiset, myös Riihosen ja Suokaan kirjoittama ”Aada ja kiukkuleijona” sai maininnan jokaisessa ikäryhmässä. Luultavasti kirjoja luukiessa eroja kuitenkin on siinä, miten syvällisesti kirjojen teemoihin minkäkin ikäisten lasten kanssa paneudutaan. Selkeästi eniten erilaisia lasten kanssa luettuja kirjoja luettelivat 3–5-vuotiaiden lasten opettajat. Erityisesti pehmoleluilla esitettävät opettavaiset nukketheateri esitykset saivat myös mainintoja jokaisessa ikäryhmässä, joiden lisäksi eräs 3–5-vuotiaiden opettaja kertoi toisinaan näyttävänsä lapsille YLE Areenasta tunnetaitoihin liittyviä lastenohjelmia. Jokaisessa ikäryhmässä varhaiskasvatuksen opettajista osa kertoi käyttävänsä valmiita tunnetaito materiaaleja, kuten Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen ”Huomaa Hyvä”-materiaaleja sekä netistä löytyviä ”Viitottu Rakkaus”-materiaaleja. Näiden lisäksi lauluja ja tunnekortteja käytettiin jokaisessa ikäryhmässä.

7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkielman viimeisessä luvussa avaan tutkimuksen keskeisiä tuloksia ja reflektoin sitä, millä tavoin ne ovat yhteydessä teoreettisessa viitekehyksessä avattuun aiempaan tietoon. Lisäksi tuon esille, miten tutkimuksen tulokset ovat hyödynnettävissä ja käyn läpi tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi pohdinta alaluvussa esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita, joita on nousut esiin tutkimusprosessin aikana.

7.1 Tulosten merkitysten tarkastelua

Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä tunnetaitojen opettamisesta varhaiskasvatuksen kontekstissa ja erityisesti syventyä siihen, millä tavoilla lastenkirjallisuutta yhdistetään tunnetaitojen harjoitteluun varhaiskasvatuksen arjessa. Etsin vastauksia tutkimuskysymyksiin varhaiskasvatuksen opettajille suunnatulla kyselylomakkeella. Saatujen vastauksien perusteella muodostin kuvaa siitä, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia opettajilla oli tunnetaitojen harjoittelun ja lastenkirjallisuuden yhdistämisestä.

Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat vastauksissaan toiminnan järjestämiseen liittyviä teki- jöitä, kirjojen erilaisia käyttötapoja sekä sitä, miten he kokivat näiden avulla lasten tunnetaito- jen kehittyvän. Heidän vastauksissaan esiin tulleita toiminnan järjestämiseen liittyviä pedago- gisia ratkaisuja olivat vaihtelevat ryhmäkoot, toiminnan toteutus paikka ja tapa sekä se, että luettavat kirjat pohjautuivat ryhmän tarpeisiin. Opettajat kertoivat, että lukuhetkiä toteutetaan sekä pienryhmissä, että koko ryhmän kesken, mutta myös niin, että kirjaa luetaan kahden kes- ken yksittäisen lapsen kanssa. Useissa vastauksissa toiminnan kerrottiin sijoittuvan erilaisille aamu- ja päiväpiireille, mutta joissain ryhmissä järjestettiin myös säännöllisesti toistuvia tun- netaitokerhoja.

Kirjojen valitsemisen kerrottiin pohjautuvan pääasiassa lasten tarpeisiin ja niillä pyrittiin vas- taamaan ryhmän tapahtumiin ja keskustelua herättäviin aiheisiin. Käytettävien kirjojen valintaa useat opettajat kuvailivat huolelliseksi prosessiksi ja valinta kriteerinä olivat usein ryhmästä kumpuavat tarpeet. Tämä vastaa hyvin Kurjen ja kollegoiden (2018) tutkimuksen tuloksiin, joi- den mukaan opettajat, jotka aktiivisesti havainnoivat lasten käyttäytymistä sosioemotionaalisen haasteiden ilmetessä, voivat mukauttaa tukea vastaamaan lapsen tarpeisiin (Kurki, ym., 2018). Tämän tutkimuksen kontekstissa tuen voidaan ajatella olevan tunnetaitojen harjoittelua ja sen välineenä käytetään lasten tarpeisiin vastaavia kirjoja.

Kirjojen käyttämisen tuomia mahdollisuuksia tunnetaitojen harjoitteluun varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat olevan erityisesti se, että kirjojen mukaansa tempaavien ja samaistuttavien tarinoiden koettiin auttavan lapsia orientoitumaan aiheeseen. Niiden tarinallisen lähestymistavan koettiin auttavan lapsia samaistumaan hahmojen tunteisiin ja sitä kautta löytämään tarinasta yhteyksiä omaan elämään ja omiin kokemuksiin. Kirjojen avulla ryhmissä orientoituttiin sekä leikkimään että keskustelemaan tunteista yhdessä. Lapset eläytyvät Laulajaisen (2009) mukaan vahvasti kirjojen tapahtumiin ja henkilöhahmoihin ja lukemisen jälkeen tarina jatkaa kehittymistään lapsen mielessä. Kirjan vaikuttavuus riippuu hänen mukaansa lapsen iästä, luonteesta, lapsen alttiudesta vaikutteille. Kaikkein tärkeimpänä vaikuttavuuteen liittyvänä tekijänä hän kuitenkin pitää sitä, miten hyvin kirja vastaa lapsen tarpeita ja niin ollen koskettaa (Laulajainen, 2009, s. 54). Tästä päästään siis jälleen siihen, että lapsen tarpeisiin vastaavat kirjat luultavasti myös houkuttelevat häntä osallistumaan kirjan ympärille rakennettuun toimintaan ja keskusteluun. Toisaalta haasteena koettiin se, että kaikki lapset eivät ole kiinnostuneita kirjoista, tai eivät muuten kykene keskittymään lukuhetkeen. Tähän osa opettajista oli käyttänyt ratkaisuna erilaisia lukutapoja, kuten sitä, että kirjasta tutkittiinkin tekstin sijaan vain kuvia.

Kyselyn vastaajat kokivat, että lastenkirjojen lukeminen osana tunnekasvatusta oli kehittänyt ryhmän lasten tunnetaitoja. He kuvasivat lasten empatiataitojen kehittyneen, jolloin ristiriitatilanteiden selvittäminen helpottui arjessa. Lasten kanssa harjoiteltiin myös tunteiden ilmaisua rakentavasti, jotta tunteenpurkaukset eivät purkautuisi toisiin lapsiin kohdistuvana väkivaltana. Lisäksi useissa vastauksissa kerrottiin, että lapset ovat oppineet kirjojen lukemisen ja tunteista puhumisen myötä tunnistamaan ja nimeämään tunteita. Tulos on saman suuntainen Bergman Deitcherin ja kollegoiden (2021) tutkimuksen tulosten kanssa, sillä he totesivat kirjojen lukemisen ja niissä esiintyvistä tunteista keskustelemisen lisänneen merkittävästi lasten kykyä ilmaista tunteita ja yhdistää tunteita ajatuksiin, määrittellä sosiaalisia ongelmia, sekä luoda niihin ratkaisumalleja (Bergman Deitcher, ym., 2021). Myös Voltmer ja von Salisch (2022) totesivat, että heidän tutkimuksensa mukaan erityisesti toistuvat lapsikeskeiset keskustelut tunnekokemuksista olivat tehokas tapa lisätä lasten tunnesanastoa. He myös totesivat, että puhuminen päiväkodin arjen tunteita herättävistä tapahtumista paransi lasten kykyä tunnistaa syy-seuraussuhteita tunnekokemusten ja tilanteiden välillä (Voltmer & von Salisch, 2022).

Vertailin eri ikäisten lasten kanssa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien vastauksia ja erityisesti sitä, mitä eroja ja yhtäläisyyksiä heidän ryhmiensä toiminnan kuvauksista löytyi. Kuten jo edellisen tutkimuskysymyksen tuloksista kävi ilmi, tunnetaitojen harjoitteluun käytettä-

vät materiaalit valitaan tarkkaan ja tämä näkyi jokaista ikäryhmää opettavien vastauksista. Yllättävää oli kuitenkin se, että kaikkien ikäryhmien opettajat kertoivat käyttävänsä paljolti samoja lastenkirjoja ja muita materiaaleja tunnetaitojen harjoittelun tukena.

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista ilmeni, että tunnetaitoja käsittelevien kirjojen lukemiseen liitettiin toiminnallisuutta erityisesti 0–3-vuotiaiden ja 3–5-vuotiaiden lasten ryhmissä. Tämä toiminnallisuuden korostuminen on hyvin luonnollista, sillä Kanninen ja Sigfrids (2012) sekä Jääskinen (2017) kertovat, että tunnekokemukset ja tunteiden säätelykeinot ovat alle 5-vuotiailla lapsilla hyvin kehollisia ja toiminnallisia (Jääskinen, 2017, s. 75; Kanninen & Sigfrids, 2012, s. 77). Sen sijaan 5–6-vuotiaiden kanssa työskentelevien vastauksissa korostuivat erilaiset tuokiot, joilla kirjoja luettiin ja sen jälkeen käytiin keskustelua aiheesta.

Osa opettajista, jotka työskentelivät 0–3-vuotiaiden kanssa kuvasivat lukemisen ja tunteiden käsittelyn tapahtuvan erillisten hetkien lisäksi arjen lomassa. 3–5-vuotiaiden ja 5–6-vuotiaiden kanssa työskentelevät opettajat kertoivat ohjatun toiminnan suunnittelun ja käsiteltävien tunteiden valitsemisen lähtevän liikkeelle lasten ja lapsiryhmän tarpeista. Näitä tarpeita, joita osa opettajista avasi laajemmin, olivat esimerkiksi kiusaaminen, ryhmän ulkopuolelle jääminen ja yleisesti lapsiryhmää puhututtavat aiheet, kuten kuolema. Lastenkirjoilla voidaan vaikuttaa Akyolin (2021) mukaan lasten sosiaalisten arvojen, kuten suvaitsevaisuuden ja ystävällisyyden kehitykseen (Akyol, 2021) ja näin ollen lukemalla voidaan pyrkiä vähentämään ei toivottuja ryhmäilmiöitä, kuten kiusaamista.

Kaikkien ikäryhmien opettajien vastauksissa oli mainintoja siitä, että lasten tunnetaidot olivat kehittyneet erityisesti empatian ja tunteiden sanoittamisen osalta, kuten jo ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla huomattiin. Näiden taitojen kehittymisen koettiin vaikuttavan myös lukutilanteiden ulkopuolisiin arjen hetkiin positiivisesti, sillä esimerkiksi lasten välisten ristiriita tilanteiden selvittämisen koettiin helpottuneen. Tämä vastaa myös Moazami-Goodarzin ja kollegoiden (2021) tuloksia siitä, että Ympyräiset tunnetaito-ohjelman käytöllä huomattiin olevan positiivisia vaikutuksia lasten prososiaaliseen käyttäytymiseen, sillä tutkimusryhmään kuuluneiden lasten auttaminen, jakaminen ja yhteistyö lisääntyivät merkittävästi.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että tunnetaitoja ja lastenkirjallisuutta voidaan yhdistää monin eri tavoin. Toimintaa suunniteltaessa on hyvä ottaa huomioon lapsiryhmän tarpeet ja suunnitella tavoitteet, joita toiminnalla olisi tarkoitus saavuttaa. Lastenkirjallisuutta on hyvä hyödyntää monipuolisesti ja muistaa, että lukuhetkellä käytävien keskustelujen kautta aikuiselle tarjoutuu mahdollisuus kurkistaa lasten ajatusmaailmaan ja kuulla, mitä he eri asioista

ajattelevat. Näiden rauhallisten keskusteluiden aikana voidaan yhdessä lasten kanssa pohtia omia ja toisten tunteita sekä tunnereaktioita, jolloin lapset hiljalleen oppivat tunteiden tunnistamista, nimeämistä ja empatiaa. Toivon, että tutkimus rohkaisee ja inspiroi varhaiskasvatuksen työntekijöitä käsittelemään tunnetaitoja lasten kanssa kirjoja apuna käyttäen.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt löytämään mahdollisimman tuoretta lähdeaineistoa. Kaikki käyttämäni lähteet ovat 2000-luvun jälkeen ilmestyneitä ja suurin osa 2010-luvun jälkeiseltä ajalta. Näin toimimalla olen halunnut varmistaa, että käytän mahdollisimman ajantasaista tietoa, joka on edelleen pätevää. Lähdeaineistoni on ollut suurilta osin kotimaista, mutta mukana on myös kansainvälisiä tutkimusartikkeleita. Kirjoittaessani olen pyrkinyt siihen, että omat ajatukseni on selkein lähdeviittauksin eroteltu lähteiden tekstistä. Vilkka (2021) toteaa, että tarkalla ja huolellisella lähdeviittausten merkitsemisellä ja viittaamisella tutkija voi noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Vilkka, 2021). Olen tutustunut näihin Vilkan mainitsemiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) laatimiin *hyvän tieteellisen käytännön* -ohjeisiin ja toiminut niitä noudattaen koko tutkimusprosessin ajan. Näihin ohjeisiin pohjaten olen avannut pro-gradu tutkielmani kaikki vaiheet selkeästi nähtäville niin, että lukijan on mahdollista arvioida tutkimuksen tulosten luotettavuutta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2012).

Kuula (2011) toteaa, että aineistoa kerätessä on tärkeää huomioida, että tutkittavat saavat riittävästi informaatiota tutkimusaineiston hyödyntämisestä ja erityisesti siitä, mikä tutkimuksen tavoite on, onko osallistuminen vapaaehtoista, miten henkilötietoja suojataan ja mihin heidän antamiaan tietoja käytetään. Tämän informaation saatavuus saattaa hänen mukaansa ratkaista sen, ovatko ihmiset kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseen (Kuula, 2011, s. 72). Kerroin tutkimuksen osallistujille nämä tiedot kirjallisesti kyselylomakkeen ensimmäisellä sivulla (Liite 1). Näin jokainen kyselyyn vastannut on saanut jo ennen kyselyn aloittamista käsityksen siitä, että lomakkeella ei kerätä henkilötietoja ja vastauksia käytetään ainoastaan kyseiseen pro-gradu tutkimukseen.

Varhaiskasvatuksen opettajien vastausten ei voi olettaa olevan absoluuttisia totuuksia ryhmien toiminnasta, vaan lyhyehköjä kuvauksia siitä, mitä vastaajalla on tullut juuri kyselyn täyttökellällä aiheesta mieleen. On siis täysin mahdollista ja ehkä jopa todennäköistä, että vastaajat eivät ole kertoneet jokaista asiaa, joita he ryhmässä toteuttavat. Myös Hirsjärvi ja kollegat (2018)

toteavat kyselytutkimuksen haasteena olevan se, että lomakkeella ei voida varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat suhtautuvat kyselyn täyttämiseen. Eli ei voida täysin tietää, ovatko vastaajat antaneet vastauksiaan huolellisesti ja rehellisesti, eikä myöskään sitä, kuinka perehtyneitä asiaan he ovat (Hirsjärvi, ym., 2018, s. 195). En siis ole voinut varmistua asiasta, mutta olen aineistoa analysoidessani luottanut siihen, että vastaajat ovat kertoneet sen, minkä ovat nähneet tarpeelliseksi. Tämä on kuitenkin tärkeää huomioida aineiston luotettavuutta arvioidessa.

Toinen huomion arvoinen asia on se, että vastaajat ovat valikoituneet luultavasti niin, että aiheesta kiinnostuneet varhaiskasvatuksen opettajat ovat halunneet osallistua kyselyyn ja kertoa, miten heidän ryhmissään tunnetaitojen harjoittelua ja lastenkirjallisuutta yhdistetään. Tämän nostavat esiin myös Hirsjärvi ja kollegat (2018) jotka toteavat, että tietyille ryhmälle suunnattuun kyselyyn vastaavat todennäköisimmin ne, joita aihe jollain tavalla koskettaa (Hirsjärvi, ym., 2018, s. 196). Toisaalta tutkimuksen aiheen kannalta tämä ei ole haitaksi, sillä tavoitteenani oli selvittää niitä tapoja, joilla lastenkirjallisuutta yhdistetään tunnetaitojen harjoitteluun sen sijaan, että olisin selvittänyt missä määrin tällaista toimintaa varhaiskasvatuksessa järjestetään.

7.3 Pohdinta

Vastaajista suurimmalla osalla oli työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajana alle viisi vuotta. Voi olla, että tutkimuksen tulokset olisivat olleet jossain määrin erilaisia, mikäli jakaumaa olisi ollut työvuosien osalta enemmän. Yksi mahdollinen syy siihen, että suurimmalla osalla vastaajista työkokemusta oli alle viisi vuotta voi olla se, että heidän omista opinnoistaan on kulunut vasta vähän aikaa ja he ovat innokkaita vastaamalla auttamaan opinnäytetöiden valmistumista. Toisaalta voi myös olla, että he viettävät enemmän aikaa näissä Facebook-ryhmissä, joissa kyselyä jaoin, koska he etsivät ideoita toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Sosiaalisen median kanavien käyttäminen on pääosin luontevampaa nuoremmille henkilöille, joten myös tämä on voinut vaikuttaa vastaajien vähäiseen työkokemukseen.

Aineiston analysointia haastoi matkan aikana se, että eri ikäryhmien opettajien vastaukset olivat muodoltaan hyvin erilaisia. Siinä missä 3–5-vuotiaiden kanssa työskentelevät kuvasivat laajasti ryhmänsä toimintaa, useiden 5–6-vuotiaiden kanssa työskentelevien vastaukset olivat hyvin lyhyitä ja toteavia. Kaikki nämä vastaukset olivat toki yhtä tärkeitä tutkimuksen toteutumisen kannalta, mutta lyhyet vastaukset haastoivat minua tutkijana siinä, etten yli tulkitsisi vastaajien

ajatuksia. Lopulta koen, että onnistuin saamaan myös näistä lyhyemmistä vastauksista oikealla tavalla otetta ja sain ne huolellisesti analysoitua.

Tutkimukseni vastaaja määrä on suhteellisen pieni, eikä kata koko Suomea, joten tulosten perusteella ei voida tehdä kattavia yleistyksiä. Ne kuitenkin antavat suuntaa siitä, millä tavoin tunnetaitojen harjoittelua ja lastenkirjallisuutta on mahdollista yhdistää varhaiskasvatuksen arjessa. Jatkotutkimuksena voisi olla hyvä tutkia aihetta laajemmin, kenties koko Suomen mitta-kaavassa niin, että vastaajia pyrittäisiin saamaan jokaisesta kunnasta. Tällöin voisi olla mielekäästä selvittää sitä, käytetäänkö kaikkialla lastenkirjoja tunnetaitojen harjoittelun tukena säännöllisesti. Toinen mielekäs jatkotutkimuskohde voisi olla se, että tunnetaitojen harjoittelua ja sen vaikutuksia havainnoitaisiin pidemmällä aikavälillä varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä. Näin olisi mahdollista saada tietoa, joka ei perustu ainoastaan varhaiskasvatuksen opettajien omiin kokemuksiin.

Pro-gradu tutkielman tekeminen on ollut matka, jonka aikana olen oppinut valtavan paljon uutta niin tutkittavasta aiheesta, kuin myös itse tutkimusprosessista. Hyvin itsenäinen tutkimuksen tekeminen on ollut uutta ja opeteltavaa on ollut paljon, mutta näin lopulta voin todeta sen kasvattaneen minua paljon. Olen oppinut olevani tehokas kirjoittaja, jolle parasta työaikaa ovat aamut ja toisaalta olen oppinut huomaamaan itsessäni ne merkit, jotka ohjaavat hidastamaan tahtia ja antamaan tilaa palautumiselle.

Lähteet

- Ahonen, L., & Roos, P. (2021). *Untuvikot: Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka*. PS-kustannus.
- Akyol, T. (2021). A Journey to the Values with Picture Books: A Research on the Value Acquisition of Young Children. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(3), 1678-1691.
- Aro, T. (2020). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa Niilo Mäki -instituutti, Laakso, M. & Aro, T. (2020). *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (3. painos.). Niilo Mäki Instituutti.
- Bergman Deitcher, D., Aram, D., Khalaily-Shahadi, M., & Dwairy, M. (2021). Promoting Preschoolers' Mental-Emotional Conceptualization and Social Understanding: A Shared Book-Reading Study. *Early Education and Development*, 32(4), 501–515. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1772662>
- Cacciatore, R., Ingman-Friberg, S., Apter, D., Sajaniemi, N. & Kaltiala, R. (2020). An Alternative Term to Make Comprehensive Sexuality Education More Acceptable in Childhood, *South African Journal of Childhood Education* 10 (1): 1-10. <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.857>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Forss, M. (2022). ”Oooo makaroni!” Lastenrunouden aineksia tutkimassa. Teoksessa Teoksessa Forss, M., Jokilaakso, T., Järvenpää, H., Korpua, J., Laakso, M., Lammi, M., . . . Laaksonen, K. (2022). *Johdatus lastenkirjallisuuden tutkimukseen*. Lastenkirjainstituutti.
- Haapsalo, T., Kirkkopelto, K. & Repo, L. (2016). *Mun ja Sun juttu! Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä* (3. p.). Helsinki: Lasten Keskus.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2015). *Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. Atena kustannus Oy
- Heikkilä-Halttunen, P. (1.5.2020). *Kirja auttaa lasta tunnistamaan tunteita – Moni tavallinen lastenkirja toimii tässä jopa paremmin kuin tunnekasvatuksen täsmäkirjat*. Helsingin Sanomat. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000006363111.html>

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita*. Bookwell Oy.
- Huhtala, L. & Juntunen, K. (2004) *Ilosaarten seutuvilla. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden historiaa ja tutkimusta*. BTJ Kirjastopalvelu.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020a). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Juuti, P. & Juusa, A. (2020b). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Järvenpää, H. (2022). Monimuotoiset kuvakirjat kutsuvat lukijan leikkiin. Teoksessa Forss, M., Jokilaakso, T., Järvenpää, H., Korpua, J., Laakso, M., Lammi, M., . . . Laaksonen, K. (2022). *Johdatus lastenkirjallisuuden tutkimukseen*. Lastenkirjainstituutti.
- Jääskinen, A.-M. (2017). *Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen*. Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*. PS-kustannus.
- Karasma, K., Suvilehto, P. (2013). *Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma*. BTJ Finland Oy.
- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. (2022). Iloa, hyvinvointia ja oppimista kirjallisuuskasvatuksesta. Teoksessa Ruokonen, I. & Aerila, J. (2022). *Ilmaisun ilo: Käsikirja 0-8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.

- Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Järvenoja, H., & Näykki, P. (2021). Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä: käytäntöön integroitu koulutus ammatillisen kehittymisen tukena. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 264-292. <https://jecer.org/fi/wpcontent/uploads/2021/06/Koivuniemi-Kinnunen-Manty-Jarvenoja-Naykki-Issue10-2.pdf>
- Kurki, K., Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2018). Exploring regulatory interactions among young children and their teachers: A focus on teachers' monitoring activities. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 310-337.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Köngäs, M. (2019). *Tunneäly varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä: Opas haastaviin tilanteisiin*. PS-kustannus.
- Laulajainen, L. (2009) *Sanan taika. Esseitä ja artikkeleita*. Books on Demand GmbH.
- Lennox, S. (2013). Interactive Read-Alouds—An Avenue for Enhancing Children's Language for Thinking and Understanding: A Review of Recent Research. *Early Childhood Educ J* (2013) 41:381–389. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0578-5>
- Lerkkanen, M.-K. (2020). Kehittyvä luku- ja kirjoitustaito. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S., Ukkola, S. (toim.) *Lapsen kielenkehitys – Vuovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. PS-kustannus.
- Merisuo-Storm, T., & Soininen, M. (2013). Esi- ja alkuopetusikäisten poikien itsetunto, lukemisasenteet, lukemisminäkuva ja lukemisen taidot. Teoksessa: *Maaailman Osaavin Kansa 2020: Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät: koulutustutkimusfoorumin julkaisu*. Helsinki: Opetushallitus.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp Oy
- Mihic, J., & Novak, M. (2018). Importance of child emotion regulation for prevention of internalized and externalized problems. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 235-254.

- Miettinen, J. & Vehkalahti, K. (2013). Verkkokyselytutkimusten otosten valinta. Teoksessa Matikainen, J., Tikka, M., & Laaksonen, S. (2013). *Otteita verkosta: Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Vastapaino.
- Moazami-Goodarzi, A., Zarra-Nezhad, M., Hytti, M., Heiskanen, N., & Sajaniemi, N. (2021). Training Early Childhood Teachers to Support Children's Social and Emotional Learning: A Preliminary Evaluation of Roundies Program. *International journal of environmental research and public health*, 18(20), 10679. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010679>
- Morrow, L. & Gambrell, L. (2005). *Using Children's Literature in Preschool. Comprehending and Enjoying Books*. Newark: International Reading Association.
- Mustola, M. (2014a). Lastenkirjallisuus käsitteenä ja lajina. Teoksessa Mustola, M. (toim.) *Lastenkirja. Nyt*. Hasaprint Oy
- Mustola, M. (2014b). Pertti hyppäsi kerrostalon katolta. Teoksessa Mustola, M. (toim.) *Lastenkirja. Nyt*. Hasaprint Oy
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H., & Laakso, M. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa*. Opetushallitus.
- Nieminen, M. (2022). Kuvakirjaa tutkimassa. Teoksessa Forss, M., Jokilaakso, T., Järvenpää, H., Korpua, J., Laakso, M., Lammi, M., . . . Laaksonen, K. (2022). *Johdatus lastenkirjallisuuden tutkimukseen*. Lastenkirjainstituutti.
- Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Haettu osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8413874>
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Haettu osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8274670>
- Ornaghi, V., Grazzani, I., Cherubin, E., Conte, E., & Piralli, F. (2015). 'Let's Talk about Emotions!'. The Effect of Conversational Training on Preschoolers' Emotion Comprehension and Prosocial Orientation. *Social Development*, 24(1). <https://doi.org/10.1111/sode.12091>
- Peltonen, A. (2000). Empatia. Teoksessa Peltonen, A., & Kullberg-Piilola, T. (2000) *Tunne-
muksu. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille*. Helsinki: Kirjapaja Oy

- Pirskanen, H., Jokinen, K., Karhinen-Soppi, A.-R., Notko, M., Lämsä, T., Otani, M., Meil, G., Romero-Balsas, P., & Rogero-García, J. (2019). Children's Emotions in Educational Settings : Teacher Perceptions from Australia, China, Finland, Japan and Spain. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 417-426. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00944-6>
- Poikkeus, A.-M. (2020). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa Niilo Mäki -instituutti, Laakso, M. & Aro, T. (2020). *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (3. painos.). Niilo Mäki Instituutti.
- Raittila, R. (2013). Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa Karila, K., & Lipponen, L. (2013). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Osuuskunta Vastapaino.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Marttila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A., Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf (Luettu 31.10.2022).
- de Rijke, V. (2021). Reading Children's Literature. *Education 3-13*, 49(1), 63-78. doi:10.1080/03004279.2020.1824703
- Salminen, J., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Laakso, M.-L., & Lerkkanen, M.-K. (2022). Teacher-child interactions as a context for developing social competence in toddler classrooms. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 38-67. <https://journal.fi/jecer/article/view/114006>
- Salminen, J. & Poikonen, P.-L. (2022). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A., Eerola-Pennanen, P., & Böök, M. L. (2022). *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (3. korjattu ja laajennettu painos.). Vastapaino.
- Sipe, L. R. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(5), 476-483.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. (2015). Koti lapsen lukemista tukemassa. *Kielikukko* 1–2/2015.

- Suojala, M. (2001). Taidesatu elää ajassa ja ajattomana Teoksessa Suojala, M. (toim.) & Karjalainen, M. (toim.) *Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Suvanto, A. & Ukkola, S. (2020). Lastenkirjallisuus alle kouluikäisen lapsen kielenkehityksen tukena. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S. & Ukkola, S. (toim.), *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2022). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A., Eerola-Pennanen, P., & Böök, M. L. (2022). *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (3. korjattu ja laajennettu painos.). Vastapaino.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki. Haettu 13.12.2022 osoitteesta https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Valli, R. (toim.) (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus
- Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540
- Veijalainen, J., Reunamo, J., & Heikkilä, M. (2019). Early gender differences in emotional expressions and self-regulation in settings of early childhood education and care. *Early Child Development and Care*. 191(2), 173-186. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1611045>
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos.). PS-kustannus.
- Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi: Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. PS-kustannus.
- Voltmer, K., & von Salisch, M. (2022). The feeling thinking talking intervention with teachers advances young children's emotion knowledge. *Social Development*, 31(3), 846-861. <https://doi.org/10.1111/sode.12586>

- Webster-Stratton, C. (2011). *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja*. Profami Oy.
- Ylönen, H. (2000). *Loihditut linnut. Satujen merkitys lapselle*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ylönen, H. (2005). *Satulinnan saleissa. Opitaan arvoja satujen ja laulujen avulla*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ylönen, S., & Heikkilä-Halttunen, P. (2017). Kauhun ja lukijuuden lastenkirjallisuudessa: dialogimuotoon kirjoitettu katsaus. *Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti Avain*, 2017(3), 94-105. <https://journal.fi/avain/article/view/66383/26820>

Liite 1

Kysely lastenkirjallisuuden hyödyntämisestä osana varhaiskasvatuksen tunnekasvatusta

Teen Oulun yliopiston kasvatustieteen maisteriohjelmaan kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa. Taavoitteenani on tutkia *varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia lastenkirjallisuuden hyödyntämisestä osana tunnekasvatusta*.

Koen aiheen olevan merkityksellinen, koska hyvät tunnetaidot vaikuttavat positiivisesti yksilön henkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin (Jääskinen, 2017). Kauppisen ja Aerilan (2022) mukaan lastenkirjallisuus mahdollistaa tunnetilojen peilaamisen, erilaisten ratkaisuvaihtoehtojen pohtimisen sekä uusien näkökulmien löytämisen. Tarinoiden maailma on vahvasti yhteydessä tunnekokemuksiin ja antaa näin tukea mielen hyvinvointiin. Kirjojen tapahtumat avaavat lapsille mahdollisuuden samaistua hahmojen tunteisiin ja todeta, kuinka eritavoin ihmiset kokevat asioita (Kauppinen & Aerila, 2022).

Aikaa vastaamiseen kuluu arviolta 10-20 minuuttia. Kysely koostuu kahdesta osiosta, joista ensimmäisessä selvitän lyhyesti vastaajan taustatietoja, joiden avulla saan tarkemman kuvan kerätystä aineistosta. Toisessa osiossa on avoimet kysymykset. Voit keskeyttää vastaamisen missä tahansa kyselyn vaiheessa, ja tällöin vastaukset eivät tallennu järjestelmään. Lähetetyn lomakkeen vastaukset tallentuvat anonyymisti ja kerättyä aineistoa käytetään ainoastaan mainitussa pro gradu -tutkielmassa. Huom! Kyselyä täyttäessä sähköpostiosoitteesi voi näkyä lomakkeella, jos olet kirjautuneena google tilillesi, mutta se ei tallennu vastausten mukana.

Vastausaikaa on keskiviikkoon 2.11. klo 21.00 asti, jonka jälkeen kysely sulkeutuu.

Mikäli sinulla on kysyttävää, voit olla minuun yhteydessä sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin, Henna Holappa

henna.holappa@student oulu.fi

Jääskinen, A.-M. (2017) Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen. Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.

Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. (2022) Iloa, hyvinvointia ja oppimista kirjallisuuskasvatuksesta. Teoksessa Ruokonen, I. & Aerila, J. (2022). Ilmaisun ilo: Käsikirja 0-8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen. PS-kustannus.

1. Koulutustaustasi
 - Kasvatustieteen kandidaatti
 - Kasvatustieteen maisteri
 - Sosionomi AMK
 - Muu:
2. Työvuodet varhaiskasvatuksen opettajana
 - alle 5 vuotta
 - 5-10 vuotta
 - 11-15 vuotta
 - 16-20 vuotta
 - 21-25 vuotta
 - yli 25 vuotta
3. Maakunta, jossa työskentelet tällä hetkellä
 - Uusimaa
 - Varsinais-Suomi
 - Satakunta

 - ...
 - Lappi
 - Ahvenanmaa
4. Minkä ikäisten lasten ryhmässä työskentelet tällä hetkellä?
5. Kuinka usein ryhmässänne käytetään lastenkirjallisuutta osana tunnekasvatusta?
 - Useammin kuin kerran viikossa
 - Useammin kuin kerran kuukaudessa
 - Harvemmin kuin kerran kuukaudessa
6. Millä tavoilla hyödynnät lastenkirjallisuutta tunnetaitojen opetuksessa?
(esim. minkälaisissa tilanteissa, mitä tavoitteita asetat toiminnalle)
7. Mitä kirjoja ja muuta oheismateriaalia käytät tunnetaitojen opetuksessa?
(voit luetella käyttämiäsi kirjoja/kirjasarjoja, oheismateriaalilla tarkoitetaan esim. tunnekortteja ja paperinukkeja)
8. Minkälaisia vaikutuksia olet havainnut lapsiryhmässä, kun tunnetaitoja on käsitelty lastenkirjoja apuna käyttäen?