

Ellen Pitkänen & Aliisa Ahokas

# **VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ KIRJALLISUUSKASVATUKSEN TAVOITTEISTA JA MENETELMISTÄ ESIOPETUKSESSA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kandidaatintutkielma  
Joulukuu 2022

# TIIVISTELMÄ

Ellen Pitkänen & Aliisa Ahokas: Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä kirjallisuuskasvatuksen tavoitteista ja menetelmistä esiopetuksessa  
Kandidaatintutkielma  
Tampereen yliopisto  
Luokanopettaja, Varhaiskasvatus  
Joulukuu 2022

---

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä kirjallisuuskasvatuksen tavoitteista ja menetelmistä esiopetuksessa. Aihetta on merkittävää tutkia, sillä vaikka lukemista on tutkittu paljon, tutkimukset ovat pitkälti keskittyneet lukusisältöön ja siihen, kuinka paljon lapset ja nuoret lukevat. Tutkimuksemme avulla haluamme saada lisää tietoa kirjallisuuskasvatuksen toteutustavoista. Kirjallisuuskasvatuksen tavoitteiden ja menetelmien lisäksi selvitämme, millainen varhaiskasvatuksen opettajan rooli kirjallisuuskasvatuksen toteuttajana on, ja mitä kirjallisuutta esiopetuksessa luetaan.

Tutkimuksen teoriapohjana on kirjallisuuskasvatuksen ja lastenkirjallisuuden käsitteet, joiden lisäksi mainitsemme muutamasta aiemmin tehdystä tutkimuksesta lukemiseen liittyen. Tutkimusaineiston keräsimme Office Forms -kyselylomakkeen avulla eräässä varhaiskasvattajien Facebook-ryhmässä. Kyselylomakkeeseen vastasi 20 varhaiskasvatuksen opettajaa useilta eri Suomen alueilta. Aineiston analyysissä käytimme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Vastausten perusteella jaottelimme tuloksia pää- ja alateemoihin. Tulosten mukaan kirjallisuuskasvatuksen tavoitteiksi nähtiin luku- ja kirjoitustaidon sekä sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen, kirjallisuuteen tutustuminen ja kiinnostuminen, maailmankuvan avartuminen sekä itsesäätelytaitojen kehittyminen. Kirjallisuuskasvatuksen menetelmiksi mainittiin esimerkiksi lukupiiritoiminta ja taidelähtöiset menetelmät. Tärkeimpinä asioina opettajan rooliin liittyen nähtiin lasten havainnoiminen ja kirjallisuuteen ohjaaminen. Lasten mielenkiinnon kohteiden havainnoinnin tärkeys nähtiin myös kirjallisuuden valitsemisen suhteen. Tulosten mukaan esiopetuksessa luetaan monipuolisesti satu-, kuva-, runo- ja tietokirjoja.

Tulokset olivat pitkälti yhteydessä teoriaosuudessa esiin tulleisiin kirjallisuuskasvatuksen tavoitteisiin ja toteutuksiin. Erityisesti tuloksista ilmeni esiopetuksen tärkeys kirjallisuuteen tutustumisen ja innostamisen näkökulmasta. Tutkimustulosten avulla pystymme mahdollisesti tarjoamaan varhaiskasvatuksen opettajille lisää tietoa ja taitoja kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisen suhteen esiopetuksessa.

Avainsanat: kirjallisuuskasvatus, lastenkirjallisuus, varhaiskasvatuksen opettaja, esiopetus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>KIRJALLISUUSKASVATUS</b> .....	<b>7</b>
2.1	Kirjallisuuskasvatus ja sen tavoitteet.....	7
2.2	Kirjallisuuskasvatuksen toteuttaminen .....	8
2.3	Kirjallisuuden valintaa .....	10
<b>3</b>	<b>LASTENKIRJALLISUUS</b> .....	<b>13</b>
3.1	Lastenkirjallisuuden määritelmä.....	13
3.2	Lastenkirjallisuuden historia Suomessa .....	14
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>16</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>17</b>
5.1	Osallistujat.....	17
5.2	Kyselylomake .....	17
5.3	Aineiston analyysi .....	18
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>20</b>
6.1	Kirjallisuuskasvatuksen tavoitteet esiopetuksessa .....	20
6.2	Kirjallisuuskasvatuksen menetelmiä esiopetuksessa .....	22
6.3	Varhaiskasvatuksen opettajan rooli kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisessa .....	24
6.4	Tarjolla oleva lastenkirjallisuus esikoulussa.....	27
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>28</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätöksiä.....	28
7.1.1	<i>Kirjallisuuskasvatuksen tavoitteet ja menetelmät</i> .....	28
7.1.2	<i>Varhaiskasvatuksen opettajan rooli kirjallisuuskasvatuksen toteuttajana</i> .....	31
7.1.3	<i>Tarjolla oleva lastenkirjallisuus</i> .....	32
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheita .....	33
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>35</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>38</b>

# 1 JOHDANTO

Pesosen (2013) mukaan lapsen minäkuva sekä maailmankuva rakentuvat yhteydessä luettuihin tarinoihin ja niistä saatuihin merkityksiin. Hänen mukaansa kirjojen avulla voidaan opettaa lasta ymmärtämään yhteiskunnan toimintaa ja itseään paremmin. Nämä edellä mainitut seikat sekä kielen merkitys lapsen kehityksessä ja oppimisessa on otettu huomioon sekä varhaiskasvatuksen että esiopetuksen pedagogiikan asiakirjoja suunniteltaessa. Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2014) mukaan opetuksessa tulisi käyttää leikkiä ja toiminnallisia harjoituksia lasten kielellisen kehityksen tukena. Opetuksen merkityksenä on oppimisympäristöjen kautta herättää lapsessa kiinnostusta sekä puhuttuun että kirjoitettuun kieleen, joten ympäristöt ja opetus tulisi suunnitella antamaan lapsille paljon mahdollisuuksia toimia puhutun ja kirjoitetun kielen parissa (Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteet, 2014). Jotta varhaiskasvatus olisi laadukasta, on päiväkodin tarjottava lapselle kielellisesti virikkeellinen ympäristö (Nurmi-laakso, 2011). Silvennoinen (2021) tuo esiin varhaiskasvatuksen merkittävän roolin kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisessa, sillä kaikki lapset eivät saa kotoa riittävästi ohjausta lukemiseen ja joidenkin kotona ei lueta ollenkaan. Lukeminen kehittää kielellisiä, emotionaalisia ja sosiaalisia taitoja, jotka kehittyvät merkittävästi varhaiskasvatuksen iässä (Silvennoinen, 2021). Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan kodin lisäksi varhais- ja esiopetuksessa käytettävät lukemisen tavat vaikuttavat merkittävästi lapsen lukijuuteen.

Lapsille on tärkeää osoittaa lukemisen merkitystä yhdessä lukemalla ja keskustelemalla (Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteet, 2014). Myös Nurmi-laakso (2011) kertoo kielen olevan väline oman minän ja yksilöllisyyden ilmaisemiseen. Hänen mukaansa kieli on tärkeä kaiken oppimisen kannalta, sillä tiedon-saanti ja sen varastoiminen muistiin tapahtuu kielen välityksellä. Lisäksi hän painottaa kielen olevan yhteydessä koko lapsen kehitykseen. Kielelliseen kehitykseen on siis erittäin tärkeää kiinnittää huomiota esiopetuksessa.

Lerkkasen ym. (2018) mukaan yhteisillä lukuhetkillä on tärkeä rooli lapsen lukuinnon herättämisessä. Yhteiset lukuhetket, joissa aikuinen lukee ja lapsi kuuntelee, ja he yhdessä pohtivat kirjan tapahtumia, ovat samalla vuorovaikutustilanteita, joissa lapsen maailmankuva laajenee (Lerkkanen ym., 2018). Lukemisen mallin tärkeyttä painottaa myös Nurmilaakso (2011), sillä lukemisen mallin avulla lapsi tottuu kuuntelemaan ja kuulemaan kirjoitettua tekstiä, joka auttaa lapsen omaan kiinnostumiseen kielestä ja sitä kautta lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Lukutilanteiden yhteydessä tulee myös jaettava tarinoista syntyviä tunnekokemuksia (Nurmilaakso, 2011). Lerkkasen ym. (2018) mukaan lukijaksi kasvamisesta vahvistaa jo varhaislapsuudessa herännyt mielenkiinto lukemista ja kirjoja kohtaan. Lapsi, jolle on luettu paljon, ymmärtää helpommin lukemaansa, joka voi johtaa lukuinnon syttymiseen ja lukijaksi sitoutumiseen (Lerkkanen ym., 2018). Myös Ahvenjärvi ja Kirstinä (2016) painottavat henkilökohtaisen suhteen kirjallisuuteen alkavan jo paljon ennen koulun aloittamista ja siksi rajaamme tutkimuksemme esiopetukseen.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019) julkaisemien vuoden 2018 PISA-tutkimustulosten mukaan 15-vuotiaiden suomalaisnuorten lukutaidon osaamisen tulokset ovat olleet laskussa jo vuodesta 2000 lähtien. Välijärven (2014) tekemässä PISA-selvityksessä jo vuonna 2009 tehdyssä lukutaidon PISA-tutkimuksessa ymmärtämisen, tiedonhaun ja tulkinnan kielteinen kehitys näkyi selkeästi (Välijärvi, 2014). Lukutaidon kehitystä kouluikäisillä lapsilla tutkitaan tietyin väliajoin esimerkiksi kyseisillä PISA-tutkimuksilla, mutta niissä ei käy ilmi, ovatko varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kirjallisuuskasvatuksen taidot millä mallilla. Opettajien näkemysten avulla pyrimme saamaan paremman käsityksen kirjallisuuskasvatukseen perustuvien taitojen tasosta nimenomaan esiopetuksessa tapahtuvasta kirjallisuuskasvatuksesta.

Rättyän (2013) mukaan lasten lukemista on tutkittu Suomessa ja muualla pohjoismaissa suhteellisen paljon, mutta tutkimuksissa on pääosin keskitytty lukusisältöön ja siihen, kuinka paljon lapset ja nuoret lukevat. Hänen mukaansa tutkimusta ei juurikaan löydy kirjallisuuskasvatuksen toteutustavoista. Monikaan tutkimus ei keskity kirjallisuuden opetuksen didaktiseen puoleen tai tutki sitä, millaisiin kasvatustieteellisesti perusteltuihin oppimiskäsityksiin opetuksessa käytettävät kirjallisuusmenetelmät perustuvat (Rättyä, 2013). Tämän vuoksi koemme

tärkeäksi saada lisää tietoa siitä, mitä tavoitteita kirjallisuuskasvatuksella nähdään olevan ja minkälaisin menetelmin sitä toteutetaan esiopetuksessa. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme kirjallisuuskasvatusta osana esikoulun arkea. Tutkimuksessa pyrimme kuvaamaan esiopetuksessa tapahtuvaa kirjallisuuskasvatusta varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta.

Seuraavaksi käymme läpi kirjallisuuskasvatuksen ja lastenkirjallisuuden käsitteet sekä nostamme esiin muutaman tutkimukseemme liittyvän tutkimuksen, jonka jälkeen esittelemme tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteutuksen.

# 2 KIRJALLISUUSKASVATUS

## 2.1 Kirjallisuuskasvatus ja sen tavoitteet

Rättyä (2013) määrittelee kirjallisuuskasvatuksen laajemmaksi näkökulmaksi kuin kirjallisuuden opetuksen. Artikkelissaan hän hahmottelee kirjallisuuskasvatuksen käsitettä kolmen kysymyksen kautta: miksi, mitä ja miten. *Miksi*-kysymys lähestyy kirjallisuuskasvatusta lukukokemuksista saatavien mahdollisuuksien kautta. Hänen mukaansa lukeminen ja siihen liittyvät erilaiset kokemukset kehittävät merkittävästi eri taitojen oppimista, kuten vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja identiteetin rakentumista. Myös Tainio (2010) kirjoittaa artikkelissaan siitä, miten kirjallisuus kehittää vuorovaikutustaitoja erilaisten ihmisten kanssa ja kirjallisuuskasvatuksen myötä ihmisen sosiaalinen todellisuus ja kokemusmaailma laajentuvat. Ahvenjärven ja Kirstinän (2016) näkökulmasta kirjallisuus nähdään kehittävän ihmisen tunneälyä, sillä kirjoissa sanoitetaan erilaisia tunnekokemuksia ja tehdään niistä lukijalle ymmärrettäviä. Heidän mukaansa kirjallisuuden avulla voidaan oppia pettymysten sietämistä ja kehittää eläytymiskykyä. Nämä ovat taitoja, joita esikouluikäisen lapsen on tärkeää harjoitella.

Seuraava Rättyän (2013) määrittelemistä kysymyksistä keskittyy siihen, *mitä* kirjallisuutta on tarjolla ja luetaan. Tätä tarkastelemme myöhemmin aluvussa 1.3 *Kirjallisuuden valintaa*. Viimeisenä kysymyksenä on se, miten kirjallisuutta käydään läpi: minkä avulla, milloin ja missä (Rättyä, 2013). Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan kirjallisuutta käytetään varhaiskasvatuksessa sekä oppimisen kohteena että välineenä. Varhaiskasvatuksessa lastenkirjallisuutta käytetään erityisesti siihen, että lapsi hahmottaa laajemmin elinympäristöään ja kehittyy tunne-elämän ja vuorovaikutuksen taidoissa. Kirjallisuuden on nähty vahvistavan lapsen vuorovaikutustaitoja ja kielen oppimista. Lastenkirjallisuutta ei kuitenkaan lueta pelkästään siitä saatavien oppimisen kannalta hyödyttävien tekijöiden takia vaan sen tavoitteena pidetään myös viihdyttämistä ja rentoutta-

mista (Aerila & Kauppinen, 2021). Heidän näkökulmastaan kirjallisuuskasvatuksessa ei tulisi pyrkiä kirjan välineelliseen arvoon lukutaidon kehittymisen kannalta, vaan siihen, että kirjallisuuden käsittely toisi mukanaan sisäisen motivaation oppia lukemaan.

Kirjallisuuskasvatus käsitteenä voidaan hahmottaa sen eri tavoitteiden kautta. Rättyän (2013) näkökulmasta kirjallisuuskasvatuksen tavoitteita on monia. Kasvatuksen tulisi ohjata ja innostaa lukuharrastukseen ja samalla kirjallisuuden pariin. Ahvenjärvi ja Kirstinä (2013) toteavat, että jos opetuksen tavoitteena on lukuinnostuksen herättäminen, kaikki kirjat, joista pidetään, ovat lähtökohtaisesti hyviä kirjoja. Rättyä (2013) lisää kirjallisuuskasvatuksen keskeisimmiksi tavoitteiksi myös erilaisten lukukokemusten luomisen ja lukuharrastuksen syventämisen. Hänen mukaansa kirjallisuuskasvatuksen tulisi tarjota esteettisten kokemusten lisäksi työkaluja kirjallisuuden analysoimiseen ja kriittiseen lukemiseen sekä antaa tietoa esimerkiksi kirjailijoista ja kirjallisuuden eri lajeista. Kirjallisuuskasvattajina toimivat opettajien lisäksi esimerkiksi vanhemmat ja kirjaston henkilökunta (Rättyä 2013). Vaikka vapaa-ajan kirjallisuuskasvatuksella on myös merkittävä rooli, keskitymme tässä opinnäytetyössä pelkästään varhaiskasvatuksen opettajien tarjoamaan kirjallisuuskasvatukseen. Ahvenjärvi ja Kirstinä (2013) näkevät koulun kirjallisuudenopetuksen merkittävimpänä tavoitteena luoda sellainen elämäntapa, johon kirjojen lukeminen sisältyy. Tällaisen elämäntavan luominen on mahdollista aloittaa jo ennen koulun aloittamista ja ennen kuin lapsi oppii vielä itse lukemaan. Silvennoisen (2021) näkökulmasta yksi merkittävä varhaiskasvatuksen tavoite on olla mahdollistamassa eri taustaisten lasten yhdenvertaiset oppimismahdollisuudet. Hänen mukaansa lukutaito auttaa yhteiskunnassa pärjäämiseen ja on osaltaan myös ehkäisemässä syrjäytymistä, ja siksi lukeminen on yksi tapa lisätä lasten välistä tasa-arvoa.

## *2.2 Kirjallisuuskasvatuksen toteuttaminen*

Aerilan ja Kauppinen (2021) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on valtava merkitys varhaiskasvatuksessa tapahtuvan lukuinnon herättäjänä sekä lukukokemusten mahdollistajana. Kirjallisuuskasvatukseen sekä kirjoihin liittyvä oma

kiinnostus lisää kirjoihin liittyvän toiminnan luontevuutta ja jäsenyneyssyyttä opetuksessa. Heidän mukaansa kirjoista ja lukemisesta innostuneiden työntekijöiden avulla voidaan mahdollistaa kirjalähtöiseen toimintaan innostava yhteisö. Lapsia ei voida pakottaa pitämään kirjoista tai lukemisesta, mutta päiväkodin arkeen järjestettävällä kirjallisuuden käsittelyllä voidaan lukemisesta tehdä hauskaa ja innostavaa (Aerila & Kauppinen, 2021). Yksi kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisen tapa on sadutus, joka toimii perinteisesti niin, että lapsi kertoo oman sadun, jonka aikuinen kirjoittaa sanataarkasti ylös (Heikkilä-Halttunen, 2018). Saduttaminen on monessa mielessä sopiva menetelmä juuri esikouluopetukseen. Heikkilä-Halttusen (2018) mukaan sitä voi toteuttaa joko kahdestaan lapsen ja aikuisen välillä tai isommassa lapsiryhmässä. Heikkilä-Halttusen (2018) näkökulmasta menetelmän avulla hiljaisemmatkin lapset voisivat rohkaistua puhumaan ja vilkkaammat sen sijaan pääsisivät harjoittelemaan keskittymistä ja toisten tarinoiden kuuntelemista. Hän pitää menetelmää arvokkaana myös siksi, että lapsi saa sen avulla mahdollisuuden käsitellä omia iloja ja pelkoja sekä ylipäättään jäsentää omaa elämää. Samalla aikuinen saa niistä käsityksen ja pystyy näin ymmärtämään lasta paremmin (Heikkilä-Halttunen, 2018).

TARU - Tarinoilla lukijaksi -hankkeen (Aerila & Kauppinen, 2019) lähtökohdiana on laadukkaan ja merkityksellisen kirjallisuuskasvatuksen mallintaminen ja inspiraation lähteenä toimiminen opettajille ja muille lasten kanssa toimiville. Hankkeen tarkoituksena on tukea lukemisen pedagogiikan kehittämistä erilaisia materiaaleja ja toimintoja hyväksikäyttäen. TARU-menetelmä pohjautuu lukemiseen johdattelevan *MSM-malliin*, jota voi hyödyntää kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisessa esimerkiksi esiopetuksessa. Mallissa lasten lukuinnon kasvattamista lähestytään kolmen eri näkökulman kautta. Ensimmäinen on lukemisen ja erilaisten materiaalien *määrän* lisääminen. Toisena on lapsille *sopivan* kirjallisuuden tarjoaminen ja viimeisenä näkökulmana on lukemisen yhdistäminen *mielekkääseen* toimintaan ja sitä kautta omien tulkintojen tekemiseen luetusta.

Wiseman (2010) tutki interaktiivista ääneen lukemista ja kertoo artikkelissaan siinä esiin nousseista tuloksista. Artikkelin mukaan interaktiivinen ääneen lukeminen antaa tärkeän oppimismahdollisuuden kehittyvälle lukijalle, sillä opettajien ja ikätoverien mallintaessa lukemista, erilaiset luetun ymmärtämisen strategiat alkavat rakentua. Lisäksi yhdessä lukeminen auttaa rohkaisemaan lukijoita ja kasvattamaan oppijoista yhteisöä. Artikkelissa käytetään esikoulussa

tehdyn yhdeksän kuukauden etnografisen tutkimuksen tietoja. Siinä kuvataan, miten opettajan lähestymistapa helpotti monipuolista vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Tutkimuksen mukaan interaktiivinen ääneen lukeminen loi tilan, jossa merkitys rakennettiin dialogin ja luokkahuonevuorovaikutuksen avulla. Tämä tarjosi lapsille mahdollisuuden reagoida kirjallisuuteen tavalla, joka rakentuu heidän vahvuuksiinsa ja laajentaa heidän tietämystään (Wiseman, 2010). Myös Siperin (2008) näkökulmasta yksi varhaisluokkien suullista kielen kehitystä ja dialogia edistää vuorovaikutteinen ääneen lukeminen, joka opettaa erilaisten tekstien konventioita ja joka lopulta ohjaa myös itsenäiseen lukemiseen. Karasma ja Suvilehto (2014) painottavat erityisesti lukutapaan ja vuorovaikutukseen liittyviä sisältöjä lukutilanteissa. Heidän mukaansa lapsen kuuntelukokemukseen vaikuttavat luetun tarinan lisäksi myös äänensävyt, tunnelma sekä yhteinen jaettu kokemus. Viimeisenä mainittuun jaettuun kokemukseen liittyy vahvasti lapsen tarvitsema vuorovaikutus aikuisen kanssa, joka mahdollistuu esimerkiksi loruttelussa ja ensikirjojen parissa (Karasma & Suvilehto, 2014).

Kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisessa on monia erilaisia vaihtoehtoja. Kirjallisuuskasvattajan omat oppimisteoreettiset näkemykset ovat pohjana sille, millaisia työskentelytapoja kukin valitsee (Rättyä, 2013). Yhdessä lukemisen ja opettajan ääneen lukemisen lisäksi esimerkiksi draamatyöskentely sopii hyvin kirjallisuuden käsittelyyn, sillä dramatisointia pidetään yhtenä tekstin tulkitsemisen keinona (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013). Näiden lähteistä nousseiden sopiviksi havaittujen menetelmien pohjalta haluamme selvittää, millaisia menetelmiä varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät kirjallisuuskasvatusta toteuttaessa.

### *2.3 Kirjallisuuden valintaa*

Jo 1970-luvulta asti kirjallisuuden opetus on painottanut tärkeänä sitä, että koulujen kirjalintojen tulisi olla moniarvoisia ja mielekkäitä lukea (Kainulainen & Kainulainen, 2014). Kainulainen ja Kainulainen (2014) mainitsevat kirjallisuuden käsittelyn jäävän usein jäsentymättömäksi, opettajakeskeiseksi tai arvottavaksi, eikä oppilas pääse näkyviin hänelle itselleen tärkeiden tekstien kanssa. Vaikka artikkelissa tarkastellaan koulun kirjallisuuskäsityksiä, on ne sovellettavissa myös esiopetukseen. Aerilan ja Kauppisen (2021) näkökulmasta lasten omien toiveiden kuuleminen ja se, että he saavat itse valita mielekkästä lukemista, on lapsen

lukijuuden kehittymisen kannalta yksi tärkeimmistä asioista. He mainitsevat erilaisista materiaaleista ja käytänteistä, jotka voivat helpottaa mielekkään kirjallisuuden valitsemista. He ehdottavat esimerkiksi lomakkeita, joiden avulla selvitetään esikoululaisten lempikirjoja. Lisäksi voidaan yhdessä lasten kanssa tutustua monipuolisesti kirjavalikoimiin ja miettiä, millaisia tapoja kirjallisuuden valitsemiseen ja arviointiin löytyy. Varhaiskasvatuksen opettajat saavat lisää tietoa lasten kiinnostuksen kohteista, kun he antavat lasten vapaasti tutustua erilaisiin kirjoihin ja valita niistä heille itselleen mielekkästä lukemista (Aerila & Kauppinen, 2021). Tämä ei poista aikuisten kirjavinkkausten tarpeellisuutta. Varhaiskasvatuksen opettaja voi vaikkapa rajata kirjavalikoimaa ja antaa lapsen tehdä lopullinen valinta. Kirjojen vinkkausta on mahdollista lapsilähtöistä monilla eri tavoilla (Aerila & Kauppinen, 2021).

Suojalan (2009) mukaan varhaiskasvatuksen tärkeimpiä tehtäviä on luoda suhde lasten ja kirjojen välille käyttämällä kirjallisuuden valinnan apuna lasten mielenkiinnonkohteiden havainnointia, antamalla lapsille mahdollisuuksia itsenäiseen kirjan valintaan sekä valitsemalla lapsille eri osa-alueita, kuten kielenkehitystä tukevia kirjoja. Tämä tarkoittaa käytännössä eri lastenkirjallisuuden lajeihin tutustumisen mahdollistamista (Suojala, 2009). Lapsilla ei ole niin paljon kirjakokemuksia kuin aikuisilla, joten varhaiskasvattajien tärkeänä tehtävänä on laajentaa lasten kokemuksia kirjallisuuden parissa (Aerila, Kauppinen, 2021).

Ahvenjärven ja Kirstinän (2013) mukaan nykyään kirjan valintaan esiopetuksessa vaikuttavat esimerkiksi erilaiset tavoitteisiin liittyvät kriteerit, kun taas ennen valittiin sopivia kirjoja niiden opettavuisuuden takia. Lastenkirjojen valinnan avulla voidaan vaikuttaa muun muassa lukuinnostuksen herättämiseen sekä avustaa lapsia esimerkiksi kehittämään persoonallisuuttaan, jäsentämään itseensä ja muihin liittyviä käsityksiään sekä tutustumaan kirjallisuuden eri rakenteisiin ja ominaisuuksiin (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013). He korostavat erityisesti satujen merkitystä lapsen kehittyvän persoonallisuuden kannalta, sillä ne auttavat omien käsitysten jäsentymistä sekä itsestä että ympärillä olevista ihmisistä. Heidän mukaansa satujen avulla lapset oppivat hyvän ja pahan sekä fiktion ja faktan erottamista toisistaan. Lisäksi satujen opetus tutustuttaa lapset kertomusten perusrakenteisiin (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013). Lapset kokevat paljon sellaisia asioita, joita kirjallisuus voi auttaa käsittelemään. Tarinoita tarvitaan erilaisten asioiden jäsentämiseen ja elämänmuutoksiin, jotka lapsen elämässä voivat olla

esimerkiksi muutto, perheen kasvaminen tai läheisen sairastuminen (Aerila & Kauppinen, 2021). Myös Heikkilä-Halttusen (2018) mukaan kirjoja voidaan hyödyntää erilaisten vaikeiden aiheiden käsittelyyn ja niistä keskustelemiseen. Tulevat varhaiskasvatuksen opettajat näkevät lastenkirjallisuuden pääosin sopivana välineenä haastavien asioiden ja tunteiden käsittelemisessä (Mustola, 2014).

## 3 LASTENKIRJALLISUUS

### 3.1 Lastenkirjallisuuden määritelmä

Rättyän (2012) näkökulmasta lastenkirjallisuuden määritelmässä tärkeää on nostaa lukijan ikä etualalle. Aerila ja Kauppinen (2021) mainitsevat lastenkirjallisuuden olevan kirjallisuutta, joka on kirjoitettu lapsia varten. Lastenkirjallisuus sisältää useita eri kirjallisuuden lajeja ja lastenkirjallisuutta voidaan jaotella monella eri tavalla, esimerkiksi katselukirjoihin, kuvakirjoihin, runoihin, loruihin, satuihin, kertomuksiin ja lasten tietokirjoihin (ks. esim. Rättyä, 2012, Aerila & Kauppinen, 2021). Heikkilä-Halttunen (2018) tuo esiin sen, miten lastenkirjallisuuden synnyttämät keskustelut avaavat vanhemmille ja kasvattajille mahdollisuuden tutustua siihen, miten lapsi ajattelee, aistii ympäristöään sekä kokee esimerkiksi erilaisia tunteita. Lastenkirjallisuus lisää aikuisten ymmärrystä lapsista yksilöinä, mikä voi osaltaan olla vähentämässä erilaisia lapsenkasvatukseen liittyviä ongelmia (Heikkilä-Halttunen, 2018).

Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan lastenkirjoissa otetaan nykyään huomioon monipuolisesti niin lukemisen tarpeita, mielenkiinnonkohteita kuin luku- ja kielitaitoakin. He summaavat lastenkirjallisuuden olevan monimuotoista ja kirjoja löytyvän lapsille monipuolisesti eri aihealueista. Heikkilä-Halttunen (2016) näkee lastenkirjallisuuden yhdeksi tavoitteeksi lapsen mielikuvituksen rikastamisen. Hänen mukaansa lapsen mielikuvitus kehittyy, kun aikuinen lukee lapselle kuvattomia kirjoja. Kainulaisen ja Kainulaisen (2014) artikkelissa mainitaan, että nykyajan kirjallisuuden määritelmä erityisesti koulun kontekstissa on laaja, sillä tieto- ja kaunokirjallisuuden rinnalle on noussut muun muassa myös suullinen teksti, sarjakuvat, hypertekstit sekä kuvia ja linkkejä sisältävät tekstit.

Lastenkirjallisuus on aina ollut yhteydessä aikaansa ja sillä hetkellä vallalla oleviin kasvatuseriaatteisiin sekä ihmisten käsityksiin lapsuudesta (Karasma & Suvilehto, 2014). Karasma ja Suvilehto (2014) mainitsevatkin, että lastenkirjallisuus heijastaa käsitystä sen aikaisesta lapsuuden käsityksestä, joka vaihtelee

kulttuurista ja ajasta riippuen. Lastenkirjallisuus näyttäytyy usein kulttuurisesti ja paikallisesti sävyttyneenä, joka tarjoaa jopa tiedostamatta kirjaa lukevalle tai kuuntelevalle lapselle tietynlaisen maailmankuvan. Karasman ja Suvilehdon (2014) mukaan lastenkirjallisuuden tarinoissa on paljon erilaisia malleja liittyen käyttäytymiseen ja vuorovaikutukseen sekä tapoja nähdä maailma, jolloin on tärkeää, että kasvattajat ja vanhemmat pohtivat, millaista näkökulmaa lastenkirja tarjoaa lapselle. Mustola (2014) määrittelee lastenkirjallisuuden käsitteen määrittelemällä ensin lapsen ja sen jälkeen kirjallisuuden. Tässä tapauksessa hän luokittelee lapsiksi suomalaisen yhteiskunnan ja sen lakien ja sopimusten mukaan kaikki alle 18-vuotiaat, kun taas itse kirjallisuudella ei ole yksiselitteistä määritelmää, vaan sitä voidaan aiemminkin mainitusti määritellä sen erilaisten ominaisuuksien avulla (Mustola, 2014). Myös Hunt (2005) määrittelee lastenkirjallisuuden käsitteen erottelemalla lapsen ja kirjallisuuden, mutta sen lisäksi mainitsee lastenkirjallisuuden eroavan aikuistenkirjallisuudesta sen erilaiset taidot ja tarpeet omaavalle kohdeyleisölle tarkoitettavasta kirjoitustavasta.

### *3.2 Lastenkirjallisuuden historia Suomessa*

Ihosen (2003) mukaan 1800-luvulla lisääntyneen lastenkirjallisuuden pohjana oli kuva sen aikaisesta lapsesta, joka on jo lähempänä nykyajan lapsikäsitystä. Käsitteksen mukaan lapsena olon aika nähtiin kulta-aikana ja lapsen rooli yhteiskunnassa ei ollut ainoastaan työntekoa varten. Romantiikan ajan vaikutuksesta lapset haluttiin tehdä kasvatuksen avulla osaksi suomalaista yhteiskuntaa ja tämä tehtävä näkyi paljon lastenkirjallisuudessa, jonka tavoitteet nähtiin pääasiassa kasvatustehtävissä.

Ihosen (2003) mukaan Suomessa esiintyi vielä 1700-luvulla vain vähän kirjallisuutta ja tämäkin kirjallisuus oli pääasiassa maallisuuteen ja henkisyyspohjautuvaa kirjallisuutta. Hän mainitsee, että 1800-luvun puolivälin aikoihin lastenkirjallisuutta julkaistiin eniten, jolloin suomalaisen lastenkirjallisuuden katsottiin syntyneen. 1800-luvun lastenkirjallisuus Suomessa perustui pääasiassa satuja ja kertomakirjallisuuteen, joista vain harva oli alun perin suomenkielisiä, joten lastenkirjallisuuden määrä siihen aikaan oli tehtyjen käännösten varassa (Ihonen, 2003). Huhtalan (2003) mukaan 1800- ja 1900-luvun taitteessa lastenkirjojen määrä lisääntyi modernisoituvan Suomen johdosta ja lastenkirjallisuus sai lisää

tehtäviä, kun sen tehtäväksi koettiin myös sukupuolen mukaan eriytyvää ohjaavaa kirjallisuutta.

Heikkilä-Halttunen (2003) kertoo, että sodan jäljiltä 1940-luvulta eteenpäin lastenkirjallisuus rikastui ja vanhentuneita arvoasetelmia kyseenalaistettiin. Lastenkirjallisuuden arvostus nousi ja sen toteuttaminen oli järjestäytyneempää (Heikkilä-Halttunen, 2003). Kainulaisen ja Kainulaisen (2014) artikkelin mukaan 1800-luvulta 1900-luvun puoliväliin kirjallisuuden katsottiin heijastavan kansakunnan henkistä tilaa. Hunt (2005) summaa, että lastenkirjallisuudesta voi nähdä koko maailmanlaajuisen historian aikana olleita jännitteitä liittyen koulutuksen, uskonnollisen ja politiikan harjoittamiseen.

## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä kirjallisuuskasvatuksen tavoitteista ja menetelmistä esiopetuksessa. Lisäksi haluamme saada tietoa opettajan roolista kirjallisuuskasvatuksen toteuttajana sekä siitä, mitä lastenkirjallisuutta esikoulussa on tänä päivänä tarjolla. Näiden tutkiminen voisi kannustaa opettajia vielä tarkoituksenmukaisempaan kirjallisuuden käyttöön esikoulussa.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on kirjallisuuskasvatuksen tavoitteista ja menetelmistä esiopetuksessa?
2. Millainen on varhaiskasvatuksen opettajan rooli kirjallisuuskasvatuksen toteuttajana?
3. Mitä lastenkirjallisuutta esikoulussa on tarjolla?

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 5.1 Osallistujat

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja aineistonkeruu toteutettiin esiopetuksessa toimivien varhaiskasvatuksen opettajien antamilla vastauksilla. Aineistonkeruu toteutettiin Forms-lomakkeen avulla eräässä varhaiskasvatuksen opettajille tarkoitettussa Facebook-ryhmässä. Pyysimme julkaisussamme vastauksia pelkästään varhaiskasvatuksen opettajilta, jotka joko tällä hetkellä työskentelevät tai ovat aiemmin työskennelleet esiopetuksessa. Tämä sen takia, että halusimme rajata tutkimuksen aiheemme pelkästään esiopetukseen. Kyselyyn vastasi 20 eri määrän työkokemusta omaavia ja eri ikäisiä varhaiskasvatuksen opettajia useilta eri Suomen alueilta. Vastaajista suurin osa oli naisia. Heistä kolme oli alle 30-vuotiaita, kaksi 30–39-vuotiaita, kuusi 40–49-vuotiaita ja yhdeksän 50–59-vuotiaita. Opettajana toimimisen työkokemuksen määrä jakautui melko laajalti, sillä vastaajista neljä oli työskennellyt alle 3 vuotta, neljä 3–5 vuotta, yksi 6–10 vuotta, kolme 16–20 vuotta ja kahdeksan yli 20 vuotta.

## 5.2 Kyselylomake

Valitsimme aineistonkeruun toteutukseen sähköisen kyselylomakkeen, sillä sähköisyys mahdollistaa vastauksia ympäri Suomea, jolloin tiettyjen yksittäisten kuntien tavat eivät vaikuta liikaa tutkimustulosten sisältöön. Kyselylomakkeen kysymysrunko (liite 1) suunniteltiin tarkkaan, sillä kysymysten oikeanlainen kieliasu sekä huolellisesti mietityt kysymykset vähentävät mahdollisia vastaajien erilaisista tulkinnoista aiheutuvia virheitä tutkimustuloksiin (Valli, 2018). Tämän tutkimuksen aineistonkeruuta varten pyrimme muotoilemaan erityisesti tavoitteisiin ja menetelmiin liittyvät kysymykset niin, että vastaajalla on mahdollisuus vastata mahdollisimman laajasti. Pyrimme saamaan avoimia vastauksia, joten muotoi-

limme kysymykset sen mukaan. Huonosti muotoiltuna kyselylomakkeen vastaukset saattavat jäädä melko suppeiksi, mikä on tutkimuskysymysten ja yleisesti aineiston analyysin kannalta negatiivinen asia.

### 5.3 Aineiston analyysi

Valitsimme tutkimusmenetelmäksi laadullisen tutkimuksen, sillä halusimme saada tietoa opettajien näkemyksistä tutkimuksen aiheeseen liittyen. Aineiston analyysissä käytimme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tavoitteena on järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta olennaista informaatiota. Heidän mukaansa sisällönanalyysin avulla hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan selkeää ja yhtenäistä informaatiota tutkittavasta ilmiöstä. Ennen aineistolähtöisen sisällönanalyysin aloittamista tulisi määritellä analyysiyksikkö eli se, mitä luokitellaan. Analyysiyksikön määrittämistä ohjaavat niin tutkimustehtävä kuin aineiston laatu. Analyysiyksikkö voi olla sana, lause, lauseen osa tai ajatuskokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tapauksessa pyrimme siis aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla ryhmittelemään tutkimustehtävämme mukaisesti kirjallisuuskasvatuksen erilaisia tavoitteita ja menetelmiä esiopetuksessa.

Sisällönanalyysin seuraava vaihe on aineiston pelkistäminen eli redusointi, jolloin aineistosta karsitaan pois tutkimustehtävän kannalta epäoleelliset asiat pois etsimällä tutkimustehtävää kuvaavia ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Alla esimerkki redusoinnista aineistomme pohjalta:

**TAULUKKO 1.**  
redusoinnista

Esimerkki

"Yleisesti lukemisen ja lukutaidon merkityksen korostamiseen ja lisäämiseen." (O13)	Lukeminen
"Tärkein tavoite on löytää jokaista lasta kiinnostava kirjallisuuslaji, joka innostaa lasta tutkimaan ja oppimaan tarvittavia taitoja lukemaan oppimisen sekä kirjoitetun kielen tuottamiseen." (O7)	Kirjallisuuteen tutustuminen, innostaminen, lukeminen, kirjoittaminen

"Lapsen sanavaraston kartuttaminen, lapsen lukemaan oppimisen pohjustamista." (O3) "Rikastuttaa kieltä" (O15)	Sanavaraston laajentuminen, lukeminen
---	--

Aineiston pelkistämisen jälkeen seuraa aineiston ryhmittely eli klusterointi. Aieman pelkistämisestä saadun datan pohjalta etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia, jonka jälkeen samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet voidaan aineiston tiivistämiseksi ja selkeyttämiseksi ryhmitellä ja yhdistää alaluokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Viimeisenä vaiheena on aineiston käsitteellistäminen eli abstrahointi. Abstrahoinnissa jatketaan eri alaluokkien yhdistämistä niin kauan, että käsitteiden avulla saadaan kuvaus tutkimuskohteesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän viimeisen vaiheen jälkeen aineiston analyysi jatkuu vertailemalla omia tuloksia aiempaan tutkittuun ja teoreettiseen tietoon aiheesta (Vilka, 2021). Alla esimerkki abstrahoinnista tutkimuksessamme:

**TAULUKKO 2.**  
abstrahoinnista

Esimerkki

<b>Alateemat</b>	<b>Pääteemat</b>
Lukemisen kehittyminen	Kielen kehittyminen
Kirjoittamisen kehittyminen	
Sanavaraston laajentuminen	

# 6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen aineistoista saatuja tuloksia. Tuloksia käymme läpi tutkimuskysymys kerrallaan, ja alaotsikot on nimetty tutkimuskysymysten mukaan. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kirjallisuuden tavoitteista ja menetelmistä jaoinme kahteen eri alaotsikkoon. Olemme koodanneet vastaajat lyhentein, jotka ovat mallia O2, O6, O7 ja niin edelleen.

## 6.1 Kirjallisuuskasvatuksen tavoitteet esiopetuksessa

Tarkastelemme aluksi ensimmäisen tutkimuskysymyksemme ensimmäistä osaa eli varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä kirjallisuuskasvatuksen tavoitteista. Aineiston perusteella opettajat osaavat nimetä monia eri tavoitteita kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen esikoulussa. Varhaiskasvatuksen opettajien mainitsemat tavoitteet jakoutuivat viiteen pääteemaan, jotka olivat kielen kehittyminen, kiinnostus kirjallisuutta kohtaan, itsesäätelytaitojen kehittyminen, maailmankuvan avartuminen ja sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen. Alhaalla näkyvässä taulukossa havainnollistamme näitä pääteemoja alateemoineen (Taulukko 3. Kirjallisuuskasvatuksen tavoitteet esikoulussa).

**TAULUKKO 3.**  
kasvatuksen tavoitteet esiopetuksessa

Kirjallisuus-

<b>Alateemat</b>	<b>Pääteemat</b>
Lukemisen kehittyminen	Kielen kehittyminen
Kirjoittamisen kehittyminen	
Sanavaraston laajentuminen	
Kiinnostus lukemiseen	Kiinnostus kirjallisuutta kohtaan
Kiinnostus kirjoittamiseen	
Kirjallisuuteen tutustuminen	

Keskittyminen	Itsesäätelytaitojen kehittyminen
Kuunteleminen	
Rauhoittuminen	
Ympäröivään maailmaan tutustuminen	Maailmankuvan avartuminen
Mielikuvitus	
Tunnetaidot	Sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen
Vuorovaikutustaidot	

Kirjallisuuskasvatuksen yhdeksi tavoitteeksi nähtiin kielen kehittymisen, johon kuuluu luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen ja sanavaraston laajentuminen. Luku- taidon kehittymisen lisäksi lukuinnon kasvattaminen nähtiin tärkeänä asiana. Lisäksi muutama vastaajista mainitsi tavoitteeksi ylipäätään kielellisen tietoisuuden laajentumisen, kielen rikastuttamisen ja mahdollisuuden erilaisiin kielellisiin oivaluksiin. Alla merkityksellisiä sitaatteja tutkimusaineistostamme aiheeseen liittyen:

”Tärkein tavoite on löytää jokaista lasta kiinnostava kirjallisuuslaji, joka innostaa lasta tutkimaan ja oppimaan tarvittavia taitoja lukemaan oppimisen sekä kirjoitetun kielen tuottamiseen.” (O7)

”Lapsen sanavaraston kartuttaminen, lapsen lukemaan oppimisen pohjustamista.” (O3)

Moni varhaiskasvatuksen opettaja mainitsi yhdeksi tärkeäksi kirjallisuuskasvatuksen tavoitteeksi kiinnostuksen herättäminen ja sen syventyminen kirjallisuutta kohtaan, josta saimme koostettua alaotsikoiksi kiinnostuksen lukemiseen, kiinnostuksen kirjoittamiseen ja kirjallisuuteen tutustumisen. Ylhäällä olevan sitaatin mukaan tärkein tavoite on löytää jokaista lasta kiinnostava kirjallisuudenlaji, mutta toisaalta monien vastauksista nousi esiin, että tärkeää on tutustuttaa lapset monipuolisesti kaikenlaiseen kirjallisuuteen. Monipuolisten ja erilaisten tekstien kautta lapsi pääsee sisään laajaan kirjallisuuden maailmaan. Yksi vastaajista kertoi tavoitteeksi uusien asioiden oppimisen, perinnesatuihin tutustumisen sekä riittelyn ja loruttelun oppimisen. Toinen vastaaja mainitsi erilaisten tekstien tutus-

tumiseen sadut ja faktatiedon. Aineiston läpileikkaavana teemana kohdistuen tavoitteisiin nähtiin siis alla olevan sitaatin mukaisesti kirjallisuuteen tutustuttaminen ja innostaminen:

”Tutustuttaa lapset monipuolisesti kirjallisuuden maailmaan. Tärkeintä on saada lapsi kiinnostumaan ja innostumaan, olemaan utelias” (O6)

Opettajat nostivat esiin myös konkreettisiin lukuhetkiin liittyviä tavoitteita eli keskittymisen, kuuntelemisen ja rauhoittumisen taitojen harjoittamisen, jotka lukeutuvat lapsen itsesäätelytaitoihin. Nämä taidot liittyvät erityisesti toiminnanohjauksen kykyyn, joita lukuhetkessä tulee huomaamattakin harjoiteltua. Suurin osa vastaajista mainitsi jossain muodossa vuorovaikutus- ja tunnetaitojen harjoittamisen kirjojen avulla. Kirjallisuuden avulla nähtiin mahdolliseksi myös harjoitella lapsen ikätasolle kuuluvia arjen ja elämän taitoja. Tunne- ja kaveritaitojen harjoittamisen lisäksi kirjallisuuskasvatuksen tavoitteiksi nimettiin mielikuvituksen laajentuminen ja vaikeiden asioiden käsittely. Aineiston perusteella opettajat kokivat kirjallisuuden mahdollistavan vaikeiden asioiden käsittelyn, joita aineistossa mainittiin esimerkiksi kuolema tai vanhempien ero. Moni vastaajista näki tärkeäksi tavoitteeksi elämänpiirin laajentumisen ja ympärillä olevan maailman tutkimisen. Näiden perusteella nimesimme yhdeksi pääteemaksi maailmankuvan avartumisen. Alla kaksi sitaattia tutkimusaineistostamme kirjallisuuskasvatuksen tavoitteisiin liittyen:

”Kirjallisuuskasvatuksen tavoitteet luulisi olevan samat kuin esiopetuksen tavoitteet. Kirjallisuuden avulla opitaan tärkeitä arjentaitoja, tunne- ja kaveritaitoja, kestäväää kehitystä ja tutustutaan ympäröivään maailmaan ja erilaisiin kulttuureihin ja perheisiin. Tärkeimmät tavoitteet tunne- ja kaveritaidot.” (O12)

”Avartaa ajatusmaailmaa ja rikastuttaa mielikuvitusta” (O17)

## *6.2 Kirjallisuuskasvatuksen menetelmiä esiopetuksessa*

Seuraavaksi tarkastelemme ensimmäisen tutkimuskysymyksen toista osaa, joka käsittelee varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä kirjallisuuskasvatuksen menetelmistä esiopetuksessa. Aineiston perusteella saimme jaoteltua menetelmät viiteen eri pääteemaan, jotka ovat ohjattu lukeminen, ei-ohjattu lukeminen, lukupiiritoiminta, taide ja eri ympäristössä tapahtuva toiminta. Alhaalla olevassa

taulukossa on luokiteltu pääteemat sekä niiden alateemat (Taulukko 4. Kirjallisuuskasvatuksen menetelmiä esikoulussa).

**TAULUKKO 4.**  
kasvatuksen menetelmiä esikoulussa

Kirjallisuus-

<b>Alateemat</b>	<b>Pääteemat</b>
Lepohetkilukeminen	Ohjattu lukeminen
Pienryhmälukeminen	
Kirjojen selailu	Ei-ohjattu lukeminen
Tutkiminen	
Odotteluhetkissä lukeminen	
Kysymysten esittäminen	Lukupiiritoiminta
Lukeminen	
Riimittely	
Loruttelu	
Pöytäteatteri	Taidelähtöiset menetelmät
Näytelmät	
Musiikki	
Piirtäminen	
Sadutus	
Teatterikäynnit	Eri ympäristössä tapahtuva toiminta
Kirjastokäynnit	

Suurella osalla vastaajista nousi vastauksissa päällimmäisenä esiin erilaiset lukupiiritoimintaan liittyvät toiminnot sekä lukeminen yleisesti erilaisissa tilanteissa ja muodoissa. Lukeminen näkyy vastausten perusteella esikoulun arjen tilanteissa pääasiassa opetus- ja rauhoittumistarkoituksessa opettajan lukeman fyysisen kirjan avulla tai mahdollisesti äänikirjaa hyödyntäen. Aineiston perusteella lukemista tapahtuu erilaisilla kokoonpanoilla, esimerkiksi pienryhmässä tai kokonaisen ryhmän kanssa. Luokittelimme lukemiseen myös itsenäisen kirjojen selai-



keskustelua ja sen pohjalta syntyvää tietoa. Alla kaksi sitaattia tutkimusaineistostamme liittyen opettajan havainnointiin:

”Kirjoja vaihdetaan 3-6vkon välein lasten toiveita kuunnellen ja heidän mielenkiintonsa kohteita havainnoiden.” (O7)

” Spontaanit hetket tulevat lasten kautta toivomuksena tai sitten saattaa olla jokin hyvin ajankohtainen aihe ryhmässä, jota voidaan heti miettiä kirjallisuuden kautta. Suunnittelu on enemmän teemaan liittyvää, mitä ryhmässä tehdään. Esim. jotakin tiettyä asiaa tutkitaan ryhmässä ja sen kautta siihen liittyvää kirjallisuutta.” (O17)

**TAULUKKO 5.**  
rooli kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisessa

Opettajan

<b>Alateemat</b>	<b>Pääteemat</b>
Lasten kiinnostusten mukaiset kirjavalinnat	Havainnointi
Ajankohtaisuus	
Lapsen kokemusmaailmaan pohjautuva kirjallisuus	
Lapsen osallistaminen	Ohjaaminen
Kysymysten luominen	
Sopivan kirjallisuuden tarjoaminen	
Lukeminen	
Motivaatio	Lukuhetken organisointi
Järjestyksen luominen	
Työrauhan ylläpito	
Avun tarjoaminen	

Toiseksi pääteemaksi määrittelimme ohjaamisen, johon kuului lapsen osallistaminen, kysymysten luominen, sopivan kirjallisuuden tarjoaminen ja ylipäätään lapsille lukeminen. Monissa vastauksissa tuli ilmi se, että opettaja kyselee lapsilta kirjan tapahtumista ja aktivoi heitä keskustelemaan kirjasta esiin nousevista asioista. Pääosin luetusta keskusteltiin yhdessä vasta kun kirja oli luettu loppuun, mutta yksi vastaajista kertoi tekevänsä kysymyksiä myös kirjan lukemisen aikana. Opettajan rooliksi nähtiin kirjallisuuden valitseminen, mutta vastauksista tuli

kuitenkin ilmi, että lapset saavat myös itse valita mieluista luettavaa. Kirjojen valitsemiseen käytettiin erilaisia tapoja, kuten alla olevasta sitaatista tulee ilmi:

”Kirjan valintaa liittyy erilaisia tapoja; äänestys, jonkun vuoro valita tms. Lukemisessa taas voi käyttää ns. Välikysymys taktiikkaa tai luetun kirjan loputtua kysymysten tekoa kuullusta. Opettajan roolissa pidän tärkeänä kiinnostusta ylläpitävää ilmeikästä lukutapaa.” (O1)

Aineiston perusteella opettajan merkittävä rooli oli ääneen lukeminen lapsille, sillä moni esikouluikäinen ei osaa vielä itse lukea. Monista vastauksista tuli ilmi, että lepohetkillä opettaja lukee pidempää kirjaa, jota jatketaan aina pelkästään lepohetkien yhteydessä. Lepohekien yhteydessä moni mainitsi myös äänikirjojen kuuntelun. Alla kolme sitaattia tutkimusaineistostamme aiheeseen liittyen:

”Kirjoja luen sekä suunnitellusti että fiilispohjalta sopivan tilaisuuden tullessa. Lepohekkellä luemme pitempiä jatkotarinoita. Meillä aamupalan jälkeen voi selailla itseksensä tai kaverin kanssa kirjoja, kun on syönyt jo ruuan ja odottaa muiden valmistumista.” (O1)

”Lepohekkellä aikuinen lukee tarinaa ilman kuvia. Kuuntelemme äänisatuja. Keskustelemme tarinoista ja tietokirjoista ym. Kuvakirjoja luemme dokumenttikameralla kuvia näyttämällä. Aikuinen näyttää välillä sanoja sormella, miltä kirjain-ääne -vastaavuus näyttää. Kirjastosta lainataan monenlaisia kirjoja, lasten toiveitakin huomioiden, eskarilaisille suuraakkosin kirjoitetut kirjat ovat oivallisia. Teemme näytelmiä tarinoista, keksimme omia tarinoita ja luemme tuttuja tarinoita hassusti muuttaen (sanoja toiseksi vaihtaen)” (O8)

”Meillä on käytössä aina jokin teema, jonka jälkeen ihmetellään yhdessä mitä tarinassa tapahtu? Esitetään avoimia kysymyksiä. Opettajan rooli on auttaa ja ohjata ihmettelemään, oivaltamaan ja kertomaan tarinaa yhdessä. Yhdessä voidaan pohtia onko kaikki totta, voiko oikeasti näin tapahtua, onko joku kokenut saman, mitä nyt siinä tarinassa on kerrottu ym.” (O17)

Kolmas pääteema liittyy edellä mainittuun ohjaamiseen, mutta rajasimme sen erityisesti lukuhetken ohjaamiseen ja organisoimiseen. Aineiston mukaan opettajan rooli lukuhetkissä on motivaation ja kiinnostuksen ylläpitäminen, järjestyksen luominen, työrauhan ylläpito ja avun tarjoaminen. Esimerkiksi jotkin lapsista tarvitsivat apua keskittymisen ylläpitämiseen tai joihinkin heille vieraisiin sanoihin.

## 6.4 Tarjolla oleva lastenkirjallisuus esikoulussa

Tutkimuslomakkeessa kysyimme kolmen kysymyksen avuin sitä, millaista lastenkirjallisuutta esikoulussa on tarjolla. Ensimmäinen kysymys oli ”Millaista kirjallisuutta esikoulussa luetaan? Mainitse 3–5 esimerkkikirjaa.” Seuraava kysymys oli ”Mitä eri kirjallisuuden lajeja esikoulussa tarkastellaan?” ja viimeisenä ”Mitkä kirjat tuntuvat tällä hetkellä olevan lasten suosikkeja?”

Aineistosta nousi monien eri lastenkirjojen nimiä esiin, joista suosituimmaksi listasimme Risto Räppääjän, Heinähatun ja Vilttitossun, Tatun ja Patun, Supermarsun ja Mauri Kunnaksen eri kirjat. Näiden tunnetuimpien ja selvästi suosituimpien kirjojen lisäksi vastauksissa näkyi myös yksittäisiä muita enemmän tai vähemmän tunnettuja kirjoja. Ensimmäisessä kysymyksessä esikoulussa luettavaan kirjallisuuteen liittyen kukaan vastaajista ei maininnut Aku Ankka -sarjakuvaa, kun taas lasten suosikkeihin liittyvässä kysymyksessä muutama mainitsi myös sen. Ilman yksittäisten kirjojen nimeämistä moni mainitsi suosituiksi kirjoiksi kaikenlaiset tunne- ja kaveritaitokirjat sekä lapsen maailmaan kuuluviin eri ilmiöihin liittyvät kirjat. Näistä esimerkiksi mainittiin kirjat, joissa lapsi aloittaa koulun. Aineiston mukaan esikoulussa luetaan ja tutustaan monipuolisesti eri kirjallisuuden lajeihin. Suosituimmiksi lajeiksi aineiston perusteella määrittyi erilaiset sadut eli kaunokirjallisuus sekä tietokirjallisuus. Erityisesti eläimiin liittyvä tietokirjallisuus näkyi monien vastauksissa, mutta eläinkirjojen lisäksi mainittiin muun muassa jääkiekkoilijan treeniopas ja sadonkorjuu. Vastauksissa näkyi lueteltuna kuva-, runo-, tunne-, näytelmäkirjoja. Myös sarjakuvat ja vitsikirjat mainittiin. Osa vastaajista mainitsi, että perinteiset klassikkosadut kulkevat edelleen vahvasti mukana ja kiinnostavat vielä tämänkin päivän lapsia. Alla kolme sitaattia tutkimusaineistostamme aiheeseen liittyen:

”Tatu ja Patu kirjat ovat kestopuosikkeja! niistä löytyy niin paljon yksityiskoh-  
tia, että lapsia ei edes haittaa etteivät he osaa vielä lukea niitä.” (O5)

”Täsmäkirjat” jonkun aiheen -esim tunnetaidot- ympärillä (Molli-kirjat), jotain lapsia koskevaa ilmiötä käsittelevät kirjat (moninaisuus, eri kulttuurit), lepo-  
hetken kirjat (Risto Räppääjä) tietokirjat (Eläinten ennätykset” (O13)

”Paljon luetaan tunnetaitokirjoja, kaverisuhteista kertovia kirjoja sekä ekaluokan aloittamista koskevia kirjoja.” (O4)

# 7 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä kirjallisuuskasvatuksen tavoitteista ja menetelmistä esiopetuksessa. Lisäksi halusimme saada selville, millainen opettajan rooli on kirjallisuuskasvatuksen toteuttajana ja mitä kirjallisuutta esiopetuksessa tarjotaan. Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksemme tuloksia ja peilaamme niitä alussa esittämäämme teoriaan. Tarkastelemme tuloksia tutkimuskysymys kerrallaan vetäen samalla johtopäätöksiä, jonka jälkeen pohdimme vielä tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimusideoita.

## *7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätöksiä*

### 7.1.1 Kirjallisuuskasvatuksen tavoitteet ja menetelmät

Tavoitteiden viideksi päätemaksi muodostui kielen kehittyminen, kiinnostus kirjallisuutta kohtaan, itsesäätelytaitojen kehittyminen, maailmankuvan avartuminen ja sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen. Osa vastaajista mainitsi yhdeksi tavoitteeksi luku- ja kirjoitustaidon kehittymisen, mutta mielestämme se näkyi yllättävän harvassa vastauksessa. Tilanne olisi varmasti ollut eri, jos olisimme kysyneet pelkästään lukemisen tavoitteita, mutta kirjallisuuskasvatus ymmärrettiin paljon laajemmaksi käsitteeksi kuin lukeminen. Täten moni tavoite keskittyikin ylipäätään kirjallisuuden monipuoliseen tutustumiseen ja kirjallisuudesta innostumiseen. Rättyän (2012) mukaan kirjallisuuden merkittävänä tavoitteena onkin ohjata ja innostaa lukuharrastukseen ja samalla kirjallisuuden pariin. Hänen mukaansa keskeisiä tavoitteita on erilaisten lukukokemusten luominen ja lukuharrastuksen syventyminen. Aerilan ja Kauppisen (2021) mielestä kirjallisuuskasvatuksessa ei tulisi edes pyrkiä kirjan välineelliseen arvoon lukutaidon kehittäjänä vaan kirjallisuuden käsittelyn mukana tulevaan haluun ja intoon oppia lukemaan.

Tällainen ajatus näkyi joidenkin saatujen vastaustemme pohjalta. Koemme tämän tyyllisen lähestymistavan kirjallisuuskasvatukseen mielenkiintoisena, sillä ennen tutkimustamme olemme itsekkin ajatelleet hieman kapeakatseisesti kirjallisuuskasvatuksen tavoitteista. Monesti keskitytään pelkästään siihen, että luku- ja kirjoitustaito kehittyisi, mutta ei ymmärretä niiden kehittyvän parhaiten siinä samalla, kun lapsi saadaan innostumaan kirjallisuudesta.

Moni varhaiskasvatuksen opettaja näki tunne- ja kaveritaitojen kehittymisen ja maailmankuvan avartumisen tärkeäksi kirjallisuuskasvatuksen tavoitteeksi. Nämä tavoitteet sopivat yhteen Aerilan ja Kauppilan (2021) ajatukseen siitä, että tarinoita tarvitaan erilaisten asioiden jäsentämiseen ja elämänmuutoksiin. Myös Heikkilä-Halttusen (2018) mukaan kirjoja voidaan hyödyntää vaikeiden asioiden käsittelyyn ja niistä keskustelemiseen.

Tavoitteita tarkastellessa huomasimme joidenkin opettajien vastauksista näkyvän hieman epävarmuutta. Esimerkiksi eräässä sitaatissa, jonka nostimme tuloksissa näkyviin, opettaja kirjoittaa, että ”*Kirjallisuuskasvatuksen tavoitteet luullisi olevan samat kuin esiopetuksen tavoitteet*”. Opettaja on kuitenkin ihan perillä tavoitteista jatkaessaan näin: ”Kirjallisuuden avulla opitaan tärkeitä arjentaitoja, tunne- ja kaveritaitoja, kestäväää kehitystä ja tutustutaan ympäröivään maailmaan ja erilaisiin kulttuureihin ja perheisiin. Tärkeimmät tavoitteet tunne- ja kaveritaidot”. Vastauksesta nousee kuitenkin esiin vastaajan epävarmuus kirjallisuuskasvatuksen tavoitteista. Kyselylomakkeen aluksi pyysimme opettajia kuvailemaan, mitä heidän mielestään kirjallisuuskasvatuksella tarkoitetaan, sillä halusimme ylipäättään saada tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat ymmärtävät käsitteen. Suurimmasta osasta vastauksista tuli ilmi, että opettajat ovat perillä kirjallisuuskasvatuksen tarkoituksesta. Voidaankin pohtia, onko kyselyymme helpommin tarttunut sellaiset henkilöt, joita aihe kiinnostaa enemmän, jolloin he myös tietävät aiheesta enemmän. Joku sellainen, joka kokee kirjallisuuskasvatuksen itselle vieraammaksi aiheeksi, saattaa helpommin sivuuttaa kyselyn ja jättää vastaamatta. Muutaman opettajan vastaus menee kuitenkin hieman aiheen vierestä, esimerkiksi yhden vastatessa kirjallisuuskasvatuksen olevan monipuolista lastenkirjallisuuden kirjoja menneisyydestä tähän päivään.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen toisessa osassa käsiteltiin varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä kirjallisuuskasvatuksen menetelmistä. Rättyän

(2013) mukaan kirjallisuuskasvatusta voi toteuttaa monin eri tavoin, riippuen kasvattajan oppimisteoreettisista näkemyksistä. Tämä näkyi konkreettisesti aineistossamme vastauksista ilmi tulleiden menetelmien monipuolisuutena. Aineiston analyysissä menetelmien pääteemoiksi muodostui ohjattu lukeminen, ei-ohjattu lukeminen, lukupiiritoiminta, taidelähtöiset menetelmät sekä eri ympäristöissä tapahtuva toiminta. Erityisesti lukupiiritoiminta ja siihen liittyvät alateemat vaikuttivat olevan käytetyimpiä menetelmiä vastausten perusteella. Lukupiiritoimintaan liitettiin vastausten perusteella alateemat, joita olivat muun muassa loruttelu, kysymysten esittäminen sekä lukeminen. Wisemanin (2010) ja Siperin (2008) mukaan vuorovaikutteinen ääneen lukeminen ja lukupiiritoiminta tukevat vahvasti lukemaan oppimista ja kielen kehittymistä, jotka mainittiin aineistossamme liittyen tavoitteisiin, joten on loogista, että myös kirjallisuuskasvatuksen menetelmät on valittu tukemaan niiden tavoitteita. Kyselylomakkeessa kysyimme varhaiskasvatuksen opettajilta, kuinka usein heidän ryhmässään on ohjattuja yhteisiä kirjanlukutuokioita. Kysymys ei suoraan liittynyt tutkimuskysymyksiimme, mutta sen avulla saimme rakennettua kokonaiskuvaa kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisesta esiopetuksessa, erityisesti liittyen lukupiiritoimintaan. Vähän yli puolet vastasi kirjanlukutuokioita olevan vähintään kerran päivässä, mutta kuitenkin jopa neljäsosa vastaajista vastasi yhteisiä kirjanlukutuokiota olevan vain 1–2 kertaa viikossa.

Taidelähtöisten menetelmien pääteema koostui tutkimuksessamme alateemoista, joita olivat esimerkiksi pöytäteatteri ja näytelmä. Näytelmien tekeminen ilmeni vastauksissa usein ja näkyi tärkeänä menetelmänä kirjallisuuden käsitellessä esiopetuksessa. Ahvenjärven ja Kirstinän (2013) mukaan draamatyöskentely sopii hyvin kirjallisuuskasvatuksen menetelmäksi, sillä dramatisointi on luonteva tapa tulkita tekstejä. Aineistomme perusteella voimme todeta, että menetelmien valinta perustui paljon opettajan havainnoinnin pohjalta tehtyihin tulkintoihin lapsia innostavasta tavasta käsitellä kirjallisuutta. Useista vastauksista kävi ilmi pelkän opettajajohtoisen lukemisen lisäksi myös erilaisia tapoja toteuttaa kirjallisuuskasvatusta, jolloin todennäköisesti Aerilan ja Kauppisen (2019) MSM-mallin mukainen kirjallisuuskasvatuksen mielekäs toiminta toteutuu.

Esiopetuksessa opettajalla on merkittävä rooli kirjojen lukemisen suhteen, sillä suurin osa lapsista ei osaa vielä itse lukea. Tämä näkyi tietenkin siinä, että

menetelmissä ei noussut paljoa esiin itsenäinen lukeminen. Jos olisimme kohdittaneet tutkimuksemme alakouluun, menetelmät olisivat varmasti enemmän painottuneet omien lukukirjojen lukemiseen. Esiopetuksessa kirjojen lukeminen jää siis pääosin opettajien vastuulle, joka tuli tuloksissamme ilmi esimerkiksi lepoheikkissä tai lukupiiritoiminnassa lukemisena. Heikkilä-Halttusen (2016) mukaan lapsen mielikuvitus kehittyy aikuisen lukiessa lapselle kuvattomia kirjoja. Kun lastenkirjallisuuden yksi tavoite on lapsen mielikuvituksen rikastaminen, tällaiset menetelmät tukevat hyvin kyseistä tavoitetta. Monissa vastauksissa mainittiin myös äänikirjojen kuunteleminen, joka on samalla tavalla rikastuttamassa lapsen mielikuvitusta.

### 7.1.2 Varhaiskasvatuksen opettajan rooli kirjallisuuskasvatuksen toteuttajana

Halusimme saada selville, minkälainen rooli varhaiskasvatuksen opettajalla kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisessa on, eli millä tavalla opettaja on ohjaamassa ja organisoimassa eri tilanteita ja toimintaa. Kuten aikaisemmin tuli ilmi, monet esikouluikäisistä eivät itse osaa vielä lukea, joten kirjallisuuden käsittely on pitkälti aikuisen ohjaamaa, ja Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstöllä onkin luonnollisesti suuri merkitys lukukokemusten mahdollistajana. Tuloksistamme nousi esiin kolme pääteemaa: havainnointi, ohjaaminen ja lukuhetken organisointi. Opettajat näkivät tärkeäksi osaksi opettajan roolia havainnoimisen, sillä sen avulla he voivat olla perillä lasten maailmasta ja heidän puheenaiheistaan, mikä auttaa myös oikeiden kirjavalintojen tekemisessä. Aerila ja Kauppinen (2021) mainitsivatkin erilaisia lapsilähtöisiä käytänteitä, jotka voivat helpottaa opettajan työtä mielekkään kirjallisuuden valitsemisessa. Yhdeksi käytännöksi he mainitsivat kyselylomakkeet, joiden avulla saataisiin tietoa lasten lempikirjoista. Toiseksi he nostivat esiin, että aikuisten on hyvä antaa lapsille mahdollisuus tutustua myös itsenäisesti kirjavalikoimaan, sillä sen myötä he voivat myös itse havainnoida lasten tekemiä valintoja (Aerila & Kauppinen, 2021). Myös Suojalan (2009) mukaan yksi varhaiskasvatuksen tärkeimmistä tehtävistä on luoda suhde lasten ja kirjojen välille käyttämällä kirjallisuuden valinnan apuna lasten mielenkiinnonkohteiden havainnointia, joka nousi esiin sekä teoriamme

että tuloksiemme pohjalta. Mielenkiinnonkohteiden havainnointi ja opettajien tekemä ohjaaminen toimivat tärkeänä osana esimerkiksi Aerilan ja Kauppisen (2019) mainitseman MSM-mallin mukaista sopivan kirjallisuuden tarjoamista lapsille.

Opettajan tärkeäksi rooliksi nähtiin myös innostuksen herättäminen ja ylläpitäminen ja lasten motivointi. Muutamassa vastauksessa tuli ilmi se, että opettajan roolissa on tärkeää pitää kiinnostusta ylläpitävää ilmeikästä lukutapaa yllä ja että opettajan on hyvä osata lukea eläytyen. Tällöin lapsi kokee, että aikuinen on kiinnostunut lukemastaan ja into tarttuu helposti lapseenkin. Kirjoihin liittyvä oma kiinnostus lisää toiminnan luontevuutta ja jäsenyneyttä opetuksessa ja innostuneiden aikuisten avulla voidaan mahdollistaa kirjalähtöiseen toimintaan innostava yhteisö (Aerila & Kauppinen, 2021). Myös Karasma ja Suvilehto (2014) painottavat erityisesti lukutapaan ja vuorovaikutukseen liittyviä sisältöjä lukutilanteissa, sillä lapsen kuuntelukokemukseen vaikuttavat luetun tarinan lisäksi myös äänensävyt, tunnelma ja yhteinen jaettu kokemus. Voimme siis huomata, että näiden opettajien ajatukset sopivat yhteen Karasman ja Suvilehdon (2014) esittämiin ajatuksiin.

### 7.1.3 Tarjolla oleva lastenkirjallisuus

Saimme kyselyyn vastaajilta useita esimerkkejä esiopetuksessa tarjolla olevasta lastenkirjallisuudesta. Esimerkkikirjoissa näkyi useita teoriaosuudessa mainittujen lastenkirjallisuudelle ominaisia elementtejä sekä tarjottavan kirjallisuuden monipuolisuus (ks. *Liite 2 Kirjat, jotka mainittiin vastauksissa*). Suojalan (2009) mukaan suhde lasten ja kirjojen välille syntyy eri osa-alueita tukevien kirjojen ja itenäisien kirjavalintojen kautta, joita opettaja voi olla mahdollistamassa. Aerila ja Kauppinen (2021) täydentävät myös, että opettajan tehtävä on laajentaa lasten kokemuksia kirjallisuuden parissa, joka puoltaa käytännössä myös kirjallisuuskasvatuksen monipuolisuuteen esimerkiksi valitun kirjallisuuden osalta. Aerilan ja Kauppisen (2021) MSM-mallissa näkyvä materiaalin lisääminen on yksi osa luokinnon lisäämisen tukena. Tutkimukseen vastanneiden, joko lasten itse tai opettajien valitsemien kirjojen valinnassa oli monessa vastauksessa huomioitu opettajan rooli lapsen kokemusmaailmaan liittyvän kirjallisuuskasvatuksen mahdollis-

tamisessa. Tähän liittyen myös kirjallisuuskasvatuksen tavoitteissa ilmeni pääteemoina lasten maailmankuvan avartuminen sekä sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen. Useissa kyselyyn vastanneiden esimerkkikirjoissa näkyi muun muassa tunnetaitoihin ja lapsen kokemusmaailmaan liittyvää kirjallisuutta. Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan kirjallisuutta voidaan hyödyntää erilaisten elämänmuutosten jäsentämisessä, joten on pedagogisesti perusteltua, että monet esiopetuksessa ilmenevistä kirjoista perustuvat jollakin tapaa näihin näkökulmiin.

## *7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheita*

Tutkimuksemme luotettavuutta on perusteltu sillä, että tutkimus on tehty noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä. Vilkan (2021) mukaan hyvä tieteellinen käytäntö tarkoittaa tiedonhankinnan, tutkimusmenetelmien sekä tutkimustulosten asianmukaista hallintaa. Tutkijan on toimittava tutkimusta tehdessään sekä esittäessään huolellisesti, subjektiivisesti, vilpittömästi sekä rehellisesti esimerkiksi lähdeviitteiden ja tutkimustulosten oikeanlaisen ilmaisun keinoin (Vilka, 2021).

Aineistonkeruu tapahtui eräässä varhaiskasvattajien Facebook-ryhmässä Forms-kyselylomakkeen avulla, joten kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista sekä kyselylomake anonymisoi vastaajat automaattisesti. Kyselylomakkeeseemme vastasi 20 varhaiskasvatuksen opettajaa eri puolilta Suomea, joista osa vastasi pidemmin ja osa taas lyhyemmin. Emme voi täysin yleistää tutkimuksemme tuloksista nousseita johtopäätöksiä, sillä otanta on suhteellisen pieni, mutta laadullisen tutkimuksen toteuttamiseen kuitenkin sopiva. Saimme aineiston avulla vastauksia tutkimuskysymyksiimme.

Tutkimustulosten avulla pystymme tarjoamaan esimerkiksi varhaiskasvatuksen ammattilaisille mahdollisesti uusia työkaluja ja näkemyksiä kirjallisuuskasvatuksen tavoitteista ja menetelmistä esiopetuksessa. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että jokaisessa vaiheessa on ollut kaksi tekijää, jotka molemmat ovat toimineet hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti koko prosessin ajan. Jatkotutkimusaiheena voisi mahdollisesti toimia tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset, mutta tutkimusta voisi toteuttaa esimerkiksi erilaisissa varhaiskasvatuksen ja peruskoulun ryhmissä. Näitä koulun ja päiväkodin tuloksia voisi mahdollisesti vertailla ja olisi kiinnostavaa, jos niitä tutkittaisiin erilaisia tutkimusmetodeja käyttäen. Tässä tutkimuksessa käytimme Forms-kyselylomaketta, jonka avulla

vastauksia on helpompi saada useammalta eri henkilöltä ja useammasta eri paikasta kuin esimerkiksi haastattelun tai havainnoin avulla. Haastattelemisen olisi kuitenkin mahdollistanut esimerkiksi lisäkysymysten tai tarkentavien kysymysten kysymisen, jolloin mahdollisten epäselvien vastausten määrä vähenisi. Havainnoinnin avulla olisi mahdollista saada autenttista kuvaa kirjallisuuskasvatukseen liittyvistä eri menetelmistä. Mielenkiintoista olisi päästä myös itse kokeilemaan käytännössä jonkin menetelmän toimimista ja sen vaikutuksesta lukemisesta innostumiseen, joka tämän tutkimuksen pohjalta nousi vahvasti esiin.

# LÄHTEET

- Aerila, J.-A., & Kauppinen, M. (2021). Kirjasta kaveri: sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen. PS-kustannus.
- Ahvenjärvi, K. & Kirstinä, L. (2013). Kirjallisuuden opetuksen käsikirja. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ahvenjärvi, K & Kirstinä, L. (2016). Miksi kirjallisuuden lukeminen on tärkeää? Kielikukko 2/2016.  
<http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko%202%202016%20netti.pdf> (Luettu 9.12.2022.)
- Esiopetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 19.10.2022.)
- Hunt, P. (2005). Understanding Children's Literature. Taylor & Francis Group.
- Huhtala, L. (2003). Modernisoituva lastenkirjallisuus. Kasvun aika. Teoksessa Grönn, K., Huhtala, L., Laukka, M. & Loivamaa, I (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia (s. 38). Tammi.
- Ihonen, M. (2003). Lasten paras tavara. Suomen lastenkirjallisuus 1800-luvulla. Teoksessa Grönn, K., Huhtala, L., Laukka, M. & Loivamaa, I (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. (s. 12–18). Tammi.
- Kainulainen, J. & Kainulainen, P. (2014). Sanataidetta, elämyksiä ja eri kirjallisuus vyöhykkeitä. Viidesluokkalaiset ja kirjallisuuden opetuksen auktoriteetit kirjallisuuskäsityksen ja kirjallisuuden opetuksen määrittelijöinä. Teoksessa M. Mustola (toim.) Lastenkirja. Nyt. (s. 137–170). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Korkeamäki, R-L. (2011). Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa: Nurmilaakso M. & Välimäki A-L. (toim.) Lapsi ja kieli –

- kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa.(s. 42–53). Terveiden ja hyvinvoinninlaitos.
- Lerikkanen, M-K., Salminen, J. & Pakarinen, E. (2018). Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa. *Onnimanni* (1–2), (s. 20–26).
- Mustola, M. (2014). Lastenkirjallisuus käsitteenä ja lajina. Teoksessa M. Mustola (toim.) *Lastenkirja. Nyt. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.*
- Mustola, M. (2014). ”Pertti hyppäsi kerrostalon katolta” Tulevien lastentarhanopettajien kirjoituksia lastenlyriikan epämukavista aiheista. Teoksessa M. Mustola (toim.) *Lastenkirja. Nyt.* (s. 171–192). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Nurmilaakso, M. (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kehitystä, (s.31–41). Teoksessa: Nurmilaakso M & Välimäki A-L (toim.) 2011. *Lapsi ja kieli – kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos.*
- Pesonen, J. (2013). Xing, Sikuriina sekä Tatu ja Patu. Monimuotoinen monikulttuurisuus 2000-luvun lastenkirjoissa. Teoksessa Rastas, M. (toim.) *Kaikille lapsille. Suomalaisen kirjallisuuden seura.*
- Rättyä, K. (2012). Lastenkirjallisuuden lajikysymyksiä. *Skidi* 1 (1). (s. 52–56).
- Rättyä, K. (2013). Mitä kirjallisuuskasvatus? *Kielikukko* 2/2013.  
<https://www.researchgate.net/publication/257066849>. (Luettu 9.12.2022)
- Silvennoinen, E. (2021). Varhaiskasvatus voi sytyttää lukukipinän.  
<https://luelapselle.fi/varhaiskasvatus-voi-sytyttaa-lukukipinan/>
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children’s literary understanding in the classroom.* Teachers College Press.
- Tainio, L. (2010). Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen uudet ja vanhat haasteet. *Virittäjä* 114 (1), (s. 108–114).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi.* Tammi.
- Valli, R. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu.* PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä.* PS-kustannus.
- Väljäärvi, J. (2014). *Osaaminen kestäväällä perustalla : Suomen PISA-tulosten kehitys vuosina 2000–2009 : Tilannekatsaus helmikuu 2014.* Opetushallitus. Muistiot, 2014:1.

[http://www.oph.fi/download/155969\\_osaaminen\\_kestavalla\\_perustalla.pdf](http://www.oph.fi/download/155969_osaaminen_kestavalla_perustalla.pdf)

. (Luettu 19.12.2022)

Wiseman, A. (2011). Interactive Read Alouds: Teachers and Students Constructing Knowledge and Literacy Together. *Early Childhood Education Journal*. 38. 431–438. 10.1007/s10643-010-0426-9.

# LIITTEET

## *Liite 1: Kyselylomake*

1. Vastauksiani saa käyttää tutkimuksessa.
2. Sukupuoli
3. Alue, jolla työskentelet
4. Ikä
5. Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana?
6. Kuvaile, mitä mielestäsi kirjallisuuskasvatuksella tarkoitetaan.
7. Mihin kirjallisuuskasvatuksella mielestäsi pyritään? Mitkä ovat tärkeimmät tavoitteet?
8. Kerro, miten käytännössä toteutat kirjallisuuskasvatusta (esim. miten kirjoja luetaan, miten niitä käsitellään, millaisia aktiviteetteja kirjojen lukemiseen ja käsittelyyn liittyy).
9. Kuinka usein ohjattuja yhteisiä kirjalukutuokioita ryhmässäsi?
10. Kuvaile, miten ohjatut yhteiset kirjanlukutuokiot konkreettisesti etenevät ja millainen on opettajan rooli.
11. Millaista kirjallisuutta esikoulussa luetaan? Mainitse 3–5 esimerkkikirjaa.
12. Mitä eri kirjallisuuden lajeja esikoulussa tarkastellaan?
13. Mitkä kirjat tuntuvat tällä hetkellä olevan lasten suosikkeja?
14. Jos olisi resursseja toteuttaa mielestäsi ihanteellista kirjallisuuskasvatusta, millaista se konkreettisesti olisi?

## *Liite 2: Kirjalista*

Kirjat, jotka mainittiin vastauksissa:

- Tietokirjat (Suomen eläimet -tietokirjasarja, Suomen eläimet, sadonkorjuu, jääkiekkoilijan treeniopas, lasten tietokirja, Eläinten ennätykset)
- Konstan ikä ja elämä päiväkodissa, koulussa tuntuu tutulta, Konsta eka-luokkalainen Tuula Kallioniemi
- Risto Rappääjä, Sinikka Nopola ja Tiina Nopola
- Muumi, Tove Jansson
- Heinähattu ja vilttitossu, Sinikka Nopola ja Tiina Nopola
- Viisi villiä Virtasta -kirjasarja, Anneli Kanto ja Noora Katto
- Vesta-Linnea -kirjasarja, Tove Appelgren
- Tatu ja Patu -kirjat, Aino Havukainen
- Timo Parvelan Pate -kirjat
- Aavepartio, Roope Lipasti
- Mauri Kunnaksen kirjat
- Etsi ja löydä -kirjat
- Supermarsu, Paula Noronen
- Molli-kirjat, Katri Kirkkopelto
- Prinsessa Pikkiriikki, Ninka Reittu, Hannele Lampela
- Sulon ja Elsin uudet naapurit, Susanna Silvander-Rosti
- Apo Apponen, Juhani Känkänen
- Latte Siili, Sebastian Lybeck
- Päiväkoti Heippakamu, Veera Salmi
- Emma, Pirkko Harainen ja Leena Lumme
- Siiri ja kaino kurpitsa, Tiina Nopola
- Pikkuhiiri ja syntymäpäivälahja, Riikka Jäntti
- Pörröinen Pikku Pupu haluaa kiivetä puuhun, Heidi Johanna ja Linnea Bellamine
- Valpuri ja vaarallinen aamupuuro, Saara Kekäläinen
- Onneli ja Anneli, Marjatta Kurenniemi
- Seitsemän koiraveljestä, Mauri Kunnas
- Mestarietsivä Peppunen, Yoko Tanaka ja Masahide Fukasawa
- Aku Ankka -sarjakuvat
- Harry Potter, J.K Rowling
- Ryhmä Hau, nickelodeon?
- Lassemaiija, Martin Widmark
- pikku-hiiri, Riikka Jäntti
- Viiru ja Pesonen, Sven Nordqvist
- Siiri-sarja, Tiina Nopola
- Mikko Mallikas, Gunilla Bergström
- Kultakutri ja kolme karhua, Robert Southey