

Emilia Koski

”NÄIN LAPSET KIINNOSTUVAT KIRJOISTA JA LUKEMISESTA”

Kirjallisuuskasvatuksen diskursiivinen rakentuminen
paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu -tutkielma
Elokuu 2023

TIIVISTELMÄ

Emilia Koski: "Näin lapset kiinnostuvat kirjoista ja lukemisesta". Kirjallisuuskasvatuksen diskursiivinen rakentuminen paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa.

Pro Gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Elokuu 2023

Tutkimuksessa tarkastellaan kirjallisuuskasvatuksen diskursiivista rakentumista vuonna 2022 julkaistuissa paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Tutkimuksessa olen kiinnostunut siitä, millä tavoin kirjallisuuskasvatuksen eri ulottuvuuksia on käsitelty tai jätetty käsittelemättä, mitä merkityksiä paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjatut diskurssit luovat ja millaista toimintakulttuuria ne rakentavat suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa 2020-luvulla. Tutkimukseni täyttää varhaiskasvatuksen tutkimuskentässä olevaa aukkoa, sillä paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia ei ole aikaisemmin tarkasteltu kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta. Keskittymällä paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin pyrin tuomaan uuden näkökulman lasten lukutaidon heikkenemistä ja eriytymistä sekä lukuharrastuksen vähentymistä koskevaan keskusteluun.

Laadullisen tutkimuksen aineistona ovat kolmenkymmenen kunnan paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat vuodelta 2022, joita tutkitaan kuvailevan diskurssianalyysin keinoin. Analyysini kautta tuotin aineistosta neljä diskurssia, joita olivat kirjallisuuden arvostus, kirjallisuus oppimisen välineenä, kirjallisuus oppimisen kohteena ja kirjasto oppimisympäristönä. Kaikkia diskursseja ei esiinny kaikissa aineiston paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa ja joistakin asiakirjoista on mahdollista tuottaa vain yksi, yleensä kirjasto oppimisympäristönä -diskurssi.

Tutkimustulokset osoittavat, että paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat käsittelevät kirjallisuuskasvatuksen teemoja varsin vaihtelevasti ja kirjallisuuden käytön pedagogisten näkökulmien pohdinta jää niukaksi. Kirjallisuuskasvatusta koskevat selonteot ovat paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa vähäisiä ja niissä on paljon samankaltaisuutta. Opetushallituksen *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* perustetekstiä on käytetty runsaasti sellaisenaan tai referoiden. Itse tuotettua tekstiä kirjallisuuskasvatuksen teemoihin liittyen on niukasti, vaikka *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* perustetekstin avaaminen ja konkretisoiminen todetaan olennaiseksi. Vähäiset paikalliset tarkennukset jättävät varhaiskasvatuksen henkilöstölle paljon tulkintavaraa ja voivat osaltaan heikentää lasten yhdenvertaisen kirjallisuuskasvatuksen toteutumista.

Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että kirjallisuuskasvatusta tulee jatkossa tuoda paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa konkreettisemmin ja monipuolisemmin esille, jotta tasa-arvoinen ja vaikuttava kirjallisuuskasvatusta voi toteutua. Tulevaisuudessa olisi tärkeää, että kunnat saavat tukea laadukkaiden paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimiseen ja kirjallisuuskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämiseen. Lisäksi tarvitaan sekä nykyisen että tulevan varhaiskasvatuksen henkilöstön laajempaa ja suunnitelmallisempaa kirjallisuuskasvatuksen koulutusta, jotta lukutaidon heikkenemiseen voidaan kiinnittää huomiota ja vastata jo varhaiskasvatuksessa.

Avainsanat: kirjallisuuskasvatusta, lastenkirjallisuus, varhaiskasvatusta, opetussuunnitelma, oppimisympäristöt, diskurssi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Emilia Koski: "In this way children become interested in books and reading". Discursive construction of literacy education in local curriculums for early childhood education.

Master's thesis

Tampere University

Faculty of Education and Culture

August 2023

This study examines the discursive construction of literacy education in local curriculums for early childhood education published in the year 2022. In this study, I am interested in how different dimensions of literacy education have been discussed or left undiscussed, what meanings the discourses written in local early childhood education plans create and what kind of working culture they build in the context of Finnish early childhood education in the 2020s. My research fills a gap in the research field of early childhood education, as local curriculums for early childhood education have not previously been examined from the perspective of literacy education. By focusing on local curriculums for early childhood, I aim to bring a new perspective to the discussion about the deterioration and differentiation of children's reading skills and the decrease in the hobby of reading.

The material of this qualitative research are the local curriculums for early childhood education of thirty municipalities written in the year 2022, which are studied using the means of descriptive discourse analysis. Through my analysis, I produced four discourses from the material, which were valuing literature, literature as a learning tool, literature as an object of learning, and the library as a learning environment. Not all discourses appear in all local early childhood education plans, and from some documents it is possible to produce only one discourse, usually the library as a learning environment.

The research results show that the local early childhood education plans deal with the themes of literacy education quite differently, and the consideration of the pedagogical perspectives of the use of literature remains scarce. There are only a few accounts on literacy education in the local early childhood education plans and there is a lot of similarity between them. The basic text of the *National core curriculum for early childhood education* and care has been widely used as such or as references. There is little self-produced text related to the tasks of literary education, even though the basics of the *National Core Curriculum for Early Childhood Education* state that the opening and concretization of the basic text is essential. The lack of local details leave the early childhood education staff with a lot of room for interpretation and can contribute to weakening the realization of children's equal literacy education.

As a conclusion it can be stated that in the future, literacy education should be brought up in local curriculums for early childhood education in a more concrete and versatile way, so that equal and effective literacy education can be realized. In the future, it would be important for the municipalities to receive support for the preparation of high-quality local curriculums for early childhood education and for the development of literacy education. In addition, there is a need for more extensive and systematic literacy education training for both current and future early childhood education personnel, so that the decline in reading skills can be paid attention to and responded to already in early childhood education.

Keywords: literacy education, children's literature, early childhood education and care, curriculum, learning environments, discourse

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	KIRJALLISUUSKASVATUS VARHAISKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMISSA	9
2.1	Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat.....	9
2.2	Kirjallisuuskasvatuksen määritelmä, sisältö ja tavoitteet	11
2.3	Kirjallisuuskasvatus <i>Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa</i> , oppimisympäristöissä ja toimintakulttuurissa.....	19
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	26
3.1	Tutkimustehtävä ja -kysymykset	26
3.2	Tutkimusmenetelmänä diskurssianalyysi	26
3.3	Aineistona paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat	29
3.4	Aineiston analyysin vaiheet	30
3.5	Tutkimuksen eettiset kysymykset.....	31
4	TULOKSET	33
4.1	Kirjallisuuden arvostus	34
4.2	Kirjallisuus oppimisen välineenä	38
4.3	Kirjallisuus oppimisen kohteena	39
4.4	Kirjasto oppimisympäristönä	41
4.5	Kirjallisuuskasvatusta koskevat diskurssit toimintakulttuuria rakentamassa	44
5	POHDINTA	46
5.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	46
5.2	Jatkotutkimusmahdollisuudet	50
5.3	Tulosten luotettavuus ja arviointi	50
	LÄHTEET	54

1 JOHDANTO

Julkinen keskustelu lukutaidosta ja lukemisen merkityksestä on ollut viime vuosien ajan vilkasta. Huomio on kiinnittynyt pääosin lasten ja nuorten lukemiseen, mutta samaan aikaan tutkimukset osoittavat, että lukeminen on vähentynyt kaikissa ikäryhmissä (Lukukeskus, 2020). Yhä useampi suomalaisvanhempi raportoi, ettei itse pidä lukemisesta (Lukukeskus, 2020), ja lukukielteisten vanhempien asenteet näyttävät tutkimusten mukaan periytyvän lapsille (Leino ym., 2019). Jopa 63 % pikkulapsiperheiden vanhemmista kokee lukevansa lapselleen liian vähän ja mainitsee syiksi muun muassa ajan- ja mielenkiinnon puutteen (Lukukeskus, 2020). Samalla useat tutkimukset ovat osoittaneet, että lapsen halu tarttua kirjaan syttyy lukevan aikuisen mallista (esim. Leino ym., 2017; Leino ym., 2023).

Burgessin ja kumppanien (2002) mukaan kodin lukuympäristö ja vanhempien voimavarat lapsen kielellisen kehityksen tukemiseen ovat keskeisiä tekijöitä lapsen lukutaidon valmiuksien vahvistamisessa ja lukuharrastuksen syntymisessä. Kodin lukuympäristöllä he viittaavat painettuun tekstiin ja lukemiseen liittyviin resursseihin, virikkeisiin ja mahdollisuuksiin, joita lapsen kotiympäristö tarjoaa. Lerkkasen ja kollegoiden (2018) mukaan näitä ovat esimerkiksi yhdessä ääneen lukeminen, lastenkirjojen määrä, kirjainten ja lukemisen opettaminen kotona, kirjastokäyntien lukumäärä sekä vanhempien omat lukutottumukset. Lese-
manin ja de Jongin (1998) mukaan vanhempien koulutus ja työ sekä tulot ja sosiaaliset suhteet vaikuttavat vanhempien omiin lukutottumuksiin ja heijastavat näin myös kodin lukuympäristöön. Myös Suomessa tehdyissä tutkimuksissa on havaittu perheiden sosioekonomisen taustan vaikutus lukutaidon alueelliseen polarisoitumiseen (ks. Leino ym., 2019).

Varhaiskasvatuksen rooli tasa-arvoisen lukutaidon edistäjänä on merkittävä jo siitä syystä, että sen avulla tavoitetaan suuri osa 1–6-vuotiaista lapsista (ks. Vipunen, 2021). Varhaiskasvatuksessa lapselle lukeminen korostuu erityisesti

niiden lasten kohdalla, jotka eivät kotiympäristössään saa rikkaita kielellisiä tai kirjallisia virikkeitä ja joilla ei ole kotona lukevan aikuisen mallia. Varhaiskasvatuksen kautta kaikille lapsille tarjoutuu mahdollisuus tutustua kirjoihin ja lukemisen maailmaan. Aerila ja Kauppinen (2021) näkevät varhaiskasvatuksessa toteutettavan kirjallisuuskasvatuksen tasa-arvotekijänä, sillä se tasoittaa lasten lähtökohtia lukutaitoon ja lukuharrastukseen. On myös koulutuksen tasa-arvopyrkimysten mukaista, että varhaiskasvatus tukee vanhempia kasvatustyössä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) määrittää lapsen kielellisten taitojen, valmiuksien ja identiteettien vahvistamisen yhdeksi varhaiskasvatuksen keskeisistä tehtävistä. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* yksi viidestä varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä kuvaavista oppimisen alueista on kielten rikas maailma. Oppimisen alueen tavoitteina määritellään muun muassa, että lasten kanssa käytetään päivittäin rikkaita ja vaihtelevia tekstejä, heille kerrotaan tarinoita ja heidän kanssaan tutustutaan monipuolisesti lastenkirjallisuuteen. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) toteutti vuosina 2017–2019 arviointihankkeen, jossa tavoitteena oli selvittää, miten nämä edellä mainitut *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* asettamat tavoitteet toteutuvat päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa (Repo ym., 2019). Selvityksen mukaan vain puolessa Suomen päiväkodeista luetaan päivittäin pedagogisesti valittuja kirjoja, ja vain puolet kyselyyn vastanneesta henkilöstöstä kertoi, että ryhmässä lorutellaan, riimitellään sekä leikitään äänneillä ja tavuilla päivittäin. Kirjallisuuden käyttö varhaiskasvatuksessa jää selvityksen mukaan suunnittelemattomaksi ja sattumanvaraiseksi (Repo ym., 2019).

Kirjallisuuskasvatus varhaiskasvatuksessa on osa kirjallisuusinstituutiota ja vaikuttaa siihen, millainen tulevien sukupolvien asenne kirjallisuuteen on. Yksi kirjallisuuskasvatukseen liittyvistä arvokysymyksistä on se, mihin ja kuinka paljon aikaa ja rahaa resursoidaan. Yksilötasolla valintaan heijastuvat varhaiskasvatuksessa kirjallisuuskasvatusta tekevien omat kokemukset, asenteet, käsitykset ja ihanteet. Laajemmassa tarkastelussa on otettava huomioon myös varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä ja viralliset opetussuunnitelmat, jotka yhdessä luovat raamit varhaiskasvatusarjen päivittäiselle toiminnalle.

Varhaiskasvatuslaki (2018/580 § 22) velvoittaa varhaiskasvatuksen järjestäjiä laatimaan valtakunnallisen *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* -asiakirjan pohjalta paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat. Vlasovin ja kumppanien

(2018) mukaan paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma on varhaiskasvatuksen henkilöstölle merkittävä pedagoginen asiakirja, jossa konkretisoidaan valtakunnallisen *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* tavoitteita. Paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat ovat velvoittavia ja keskeinen osa päiväkodeissa toteutettavaa varhaiskasvatusta. Näin ollen ei ole lainkaan yhdentekevää, mitä niihin on kirjallisuuskasvatuksesta kirjattu.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella kirjallisuuskasvatuksen diskursiivista rakentumista vuonna 2022 julkaistuissa paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Tutkimuksessa ollaan lisäksi kiinnostuneita siitä, millaista toimintakulttuuria paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien kirjallisuuskasvatusta koskevat diskurssit rakentavat varhaiskasvatukseen. Laadullisen tutkimuksen aiheistona ovat kolmenkymmenen kunnan paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat, joita tutkitaan diskurssianalyysin keinoin. Koska tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat, keskittyvät teoria ja pohdinta varhaiskasvatukseen lasten kanssa toteutettavaan kirjallisuuskasvatukseen.

Keskittymällä paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin pyrin tuomaan uuden näkökulman lasten lukutaidon heikkenemistä ja lukuharrastuksen vähentymistä koskevaan keskusteluun. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* läpileikkaava ajatus on, että lastenkirjallisuuden tulisi olla osa varhaiskasvatuksen päivittäistä arkea. Siksi on tärkeää tutkia, millaisen merkityksen kirjallisuuskasvatusta paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa saa ja miten sitä tulisi päiväkotien käytännön työtä ohjaavien suunnitelmien mukaan toteuttaa.

Tutkimukseni täyttää varhaiskasvatuksen tutkimuskentässä olevaa aukkoa, sillä paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia ei ole aikaisemmin tarkasteltu kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta. Paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien osalta on tehty pro gradu -tutkielma kielen kehityksen keskeisten osa-alueiden sisällöllisistä tarkennuksista (Savolainen, 2021). Varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa kirjallisuuskasvatusta tarkastelevat pro gradu -tutkielmat puolestaan ovat keskittyneet varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiin kirjallisuuskasvatuksesta (esim. Partanen & Reipakka, 2019; Silvennoinen, 2020). Kirjallisuuden pedagogisesta käytöstä varhaiskasvatuksessa on aivan lähiaikoina julkaistu kaksi tutkimusta. Nordström (2023) on tutkinut vastavalmistuneessa väitöskirjas-

saan ilon, lukutaitojen ja lasten välisiä suhteita ja suhteisuuksia. Väitöskirjan tulokset tarjoavat uutta tietoa lasten ilosta varhaiskasvatuksen lukutaitokontekstissa ja tuovat esiin uusia tapoja ajatella lukutaitoa koskevia pedagogisia käytäntöjä. Tuoreita tutkimustuloksia on saatu myös tarinoiden hyödyntämisestä päiväkodissa olevien lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa. Helsingin yliopiston toteuttamassa tutkimuksessa (Martikainen ym., 2023) hyödynnettiin jaetun tarinankerronnan menetelmä SAGAA sekä Pikkuli-nimisen animaatiohahmon ympärille rakennettua taidelähtöistä toimintaa, jossa materiaalina on animaatiotarjan jaksoja, kirjoja ja musiikkia. Tutkimuksessa havaittiin, että molemmat toimintatuokit kehittivät lasten tunnetaitoja jo kymmenessä viikossa. Tutkimukseni aiheen ajankohtaisuudesta viestii Opetushallituksessa meneillään oleva Lukeva varhaiskasvatus -pilotti, jonka tavoitteena on tarjota varhaiskasvatuksen ammattilaisille täydennyskoulutusta ja materiaaleja lukutaitotyöhön sekä tukea lasten monilukutaidon varhaista kehittymistä sekä tekstien ja kirjallisuuden maailmaan kasvamista. (ks. Lukuliike, n.d.). Lukeva varhaiskasvatus -pilotti on osa kansallista lukutaito-ohjelmaa, jonka tavoitteena on lukutaitotyön rakenteiden sekä kaiken ikäisten monipuolisen lukutaidon vahvistaminen.

2 KIRJALLISUUSKASVATUS VARHAISKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMISSA

2.1 Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat

Suomessa kasvatusta ja koulutusta ohjaavat laki- ja asetusperustaiset opetussuunnitelmat. Salminen ja Poikonen (2017) kiteyttävät opetussuunnitelman määritelmän seuraavasti:

Opetussuunnitelma voidaan määritellä yleiseksi kasvatus- ja opetustoiminnan viitekehyykeksi, joka koostuu periaatteista, tavoitteista, arvoista ja ohjeista, joita päättäjät pyrkivät välittämään muun muassa kasvatushenkilöstölle, vanhemmille ja opiskelijoille (Salminen & Poikonen, 2017, s. 56).

Opetuksen ja kasvatuksen kontekstissa opetussuunnitelma toimii heidän mukaansa ensisijaisesti pedagogisina suuntaviivoina ja reunaehtoina toiminnan tavoitteista ja sisällöistä. Annala ja kollegat (2019), samoin kuin Autio ja kumppanit (2017) esittävät, että opetussuunnitelmat eivät ole ainoastaan opetuksen sisältöjä ja käytäntöjä kuvaavia dokumentteja, vaan myös historiallisia heijastuksia siitä, mitä kulloinkin pidetään sosiaalisesti, poliittisesti, kulttuurillisesti ja taloudellisesti arvokkaana ja tavoittelemisen arvoisena. Niin ikään Autio kumppaneineen (2017) huomauttaa, että opetussuunnitelmien laadintaan osallistuu monia eri toimijatasoja ja -tahoja, joiden päämäärät voivat olla keskenään hyvinkin erilaisia. Saaren ja kollegoiden (2017) mukaan vaade keskenään erilaisten yhteiskunnallisten ideologioiden yhteensovittamisesta luo opetussuunnitelmiin jännitteisyyttä. Lopputuloksena on heidän mukaansa merkitysten marginalisoituminen tai vaihtoehtoisesti nouseminen neutraalin totuuden tasolle.

Suomessa varhaiskasvatusjärjestelmä rakentuu Salmisen ja Poikosen (2017) esittämälle hajautetun johtamisen mallille. Mallissa varhaiskasvatusta ohjaavat sekä työlle yleiset tavoitteet asettava kansallinen opetussuunnitelma, että kunkin kunnan oma, paikallinen opetussuunnitelma, joka laajentaa ja konkretisoi

kansallisen opetussuunnitelman tavoitteita. Suomessa alle kouluikäisten varhaiskasvatusta ohjaa kaksi kansallista opetussuunnitelmaa: *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (Opetushallitus, 2022) ja *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (Opetushallitus, 2014). Valtakunnalliseen ohjausjärjestelmään kuuluvat kansallisten opetussuunnitelmien lisäksi paikalliset opetussuunnitelmat, lait ja asetukset.

Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskuksen Stakesin (nykyään osa Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitosta, THL:ää) laatima *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* vuodelta 2003 on ensimmäinen varhaiskasvatukseen sisällöllistä toteutumista ohjaava kansallinen asiakirja (Ailila, 2013). Vuoden 2015 lakiuudistuksen myötä varhaiskasvatukseen asiakirjojen laadinnasta tuli Opetushallituksen tehtävä, ja *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* liitettiin osaksi suomalaisen koulutusjärjestelmän opetussuunnitelmien jatkumoa, kuten Onnismaa ja Paananen (2019) toteavat. Samana vuonna voimaan astui uusi varhaiskasvatustalaki (2018/580), jossa painotettiin entistä vahvemmin lapsen oikeuksia ja asetettiin varhaiskasvatukselle pedagogiset tavoitteet (Onnismaa & Paananen, 2019). Sekä varhaiskasvatustalaki että *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* on sittemmin päivitetty etenkin lapsen tuen osalta vuonna 2022.

Opetushallituksen laatima *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* vuodelta 2022 on varhaiskasvatusta velvoittava asiakirja, jonka tarkoituksena on varhaiskasvatustalain (2018/580) 21 §:n mukaan tukea ja ohjata varhaiskasvatukseen järjestämistä, toteuttamista ja kehittämistä sekä edistää laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatukseen toteutumista. Asiakirjassa säädetään varhaiskasvatukseen keskeisistä tavoitteista ja sisällöistä, varhaiskasvatukseen järjestäjän ja huoltajien välisestä yhteistyöstä sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman sisällöistä (Opetushallitus, 2022).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta laaditaan paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat, jotka täydentävät *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita* (Varhaiskasvatustalaki 2018/580 § 22). Varhaiskasvatustalain (2018/580) 20 §:n mukaan varhaiskasvatukseen järjestäjän tulee antaa henkilöstölle, huoltajille sekä lapsille mahdollisuus osallistua paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen ja kehittämiseen. Paikallisesti laadittavassa varhaiskasvatussuunnitelmassa tulee tarkentaa ja konkretisoida *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* tekstiä siten, että se määrittelee, ohjaa ja tukee varhaiskasvatukseen

järjestämistä (Opetushallitus, 2022). Paikalliset suunnitelmat ovat velvoittavia ja niitä tulee arvioida ja kehittää.

Suomessa opettajat nähdään Krokforsin (2017) mukaan usein autonomisina opetus- ja kasvatustieteen ammattilaisina, jotka ovat vastuussa niin opetuksen kuin opetussuunnitelman suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Mäkisen ja Kujalan (2017) mukaan opetussuunnitelmien tulkintaa ja käytännön toteutusta ohjaavat kunkin ammattilaisen niille antamat merkitykset. Keskeistä merkitysten annossa on heidän mukaansa opettajan kyky tulkita opetussuunnitelmatekstiä, mutta myös yhteiskunnallisia ja poliittisia ilmiöitä, sekä niihin kuuluvia jännitteitä. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* tavoitteiden ja sisältöjen soveltaminen päiväkodin arkeen vaatiikin varhaiskasvatuksen henkilöstöltä paljon itsestä tulkintatyötä. Tulkintatyö on haastavaa, sillä perustekstissä sisällöt ja tavoitteet on linjattu varsin yleisellä tasolla, kuten Saari ja kumppanit (2017) esittävät.

2.2 Kirjallisuuskasvatuksen määritelmä, sisältö ja tavoitteet

Suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa on aiemmin puhuttu kirjallisuuskasvatukseen sijaan usein kirjallisuuden didaktiikasta tai opetuksesta, ja alan muutaman vuosikymmenen takaiset teokset keskittyvät käsittelemään lähinnä kouluissa tapahtuvaa kirjallisuuden opetusta (ks. Rättyä, 2013). Viimeisimpien vuosien aikana kirjallisuuskasvatuksen käsite on noussut keskusteluissa vahvemmin esiin, ja myös varhaiskasvatukseen lasten kirjallisuuskasvatusta tarkastelevia teoksia on ilmestynyt useampi (esim. Korhonen ym. [toim.], 2010; Heikkilä-Halttunen, 2015; Aerila & Kauppinen, 2019; Aerila & Kauppinen, 2021).

Kirjallisuuden opetuksen ja kirjallisuuskasvatuksen suhteesta toisiinsa on useampia tulkintoja. Rättyä (2013) määrittelee kirjallisuuskasvatuksen laajaksi kokonaisuudeksi, jonka yhtenä osa-alueena on eri ikäisten lasten ja aikuisten opetussuunnitelmien ohjaama kirjallisuuden opetus. Tainio (2012) taas esittää kirjallisuuskasvatuksen olevan yksi kirjallisuuden opetuksen oppisisällöistä ja määrittelee sen tehtäväksi kaunokirjallisuuteen, proosaan, runouteen ja näytelmiin tutustumisen. Aerila ja Kauppinen (2019) ehdottavat, että kirjallisuuden opetuksen käsite voitaisiin alakouluissa korvata kirjallisuuskasvatuksella, sillä se ilmentää selkeämmin kirjallisuuden käytön merkitystä lapsen kasvun ja kehityksen

tukena. Itse rinnastan kirjallisuuskasvatuksen kasvatuksen muihin alakäsitteisiin, kuten ympäristö-, teknologia-, media-, taide-, ja liikuntakasvatukseen, ja koen sen kirjallisuuden opetuksen sijaan luontevammaksi käyttää varhaiskasvatuksen kontekstissa ja näin ollen myös tässä tutkimuksessa. Kirjallisuuskasvatus-käsitteen käyttöä puoltaa myös se, että kaikki muut edellä mainitsemani kasvatuksen alakäsitteet mainitaan *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (Opetushallitus, 2022).

Kirjallisuuskasvatuksen käsitteen määrittelyä on Suomessa tehty niukasti. Kirjallisuuskasvatuksella voidaan viitata laajasti eri yhteiskunnallisten toimijoiden toteuttamaan työhön lukutaidon, lukemisen ja lukuharrastuksen edistämiseksi. Tällaisia yhteiskunnallisia toimijoita ovat esimerkiksi kodit, varhaiskasvatus, koulu sekä muut institutionaaliset tahot, kuten neuvolat, sanataidetoimijat ja kirjastot. Toimijoita yhdistää tavoite lisätä positiivista suhtautumista lukemiseen ja tuoda lukuharrastus osaksi kaiken ikäisten elämää. Aerilan ja Kauppisen (2021) määritelmän mukaan kirjallisuuskasvatus tarkoittaa kirjallisuuspäädagogiikkaa ja sanataidetta, jossa kirjallisuutta hyödynnetään lapsen kasvun ja minäkuvan kehityksen tukena. Kirjallisuuskasvatus on tietoista ja suunnitelmallista toimintaa, jossa oppimisen ja kasvun tavoitteet kytketään kirjallisuuteen. Vastatakseen kasvatuksen ja opetuksen tavoitteisiin kirjallisuuskasvatukseen tulee olla kirjallisuuspäädagogiikkaan sitoutunutta, lapsilähtöistä ja kirjallisuutta monipuolisesti hyödyntävää (Aerila & Kauppinen, 2021).

Kaisu Rättyän (2013) artikkeli *Mitä kirjallisuuskasvatus on?* on yksi harvoja kirjallisuuskasvatuksen määritelmää pohtivista kirjoituksista. Rättyä avaa kirjallisuuskasvatuksen lähtökohtia kolmen kysymyksen avulla: *miksi, mitä ja miten*. Seuraavissa kappaleissa hyödynnän Rättyän jaottelua pureutuessani tarkemmin kirjallisuuskasvatuksen tavoitteisiin ja sisältöihin.

Rättyän (2013) ensimmäinen kirjallisuuskasvatusta avaava kysymys on *miksi*. Miksi-kysymys viittaa lukukokemusten ja -elämyksien mahdollistamiseen ja siihen, mitä niistä voi seurata. Lasten lukukokemusten mahdollistaminen ja laajentaminen ovat lasta ympäröivien aikuisten tehtävä. Tehtävästä suoriutuminen edellyttää aikuisen halua nähdä vaivaa lukuinnon sytyttämiseksi. Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan lukukokemusten mahdollistamiseksi tarvitaan lukemiseen sitoutuneita aikuisia, sopivaa kirjallisuutta sekä aikaa kirjallisuuteen tutustumiselle.

Lukukokemusten hyöty lapsen kehitykselle on kiistanalainen. Lukukokemukset opettavat uusia tapoja tuntea ja toimia, laajentavat maailmankuvaa, lisäävät itse-tuntemusta sekä kehittävät sosiaalisia taitoja, ajattelua ja empatiaa (Lerkkanen ym. 2018; Aerila & Kauppinen, 2019; Kosonen, 2022). Lukukokemusten merkityksellisyyden ymmärtämiseksi on syytä paneutua myös niiden rooliin lukutaidon ja lukuharrastuksen kehityksessä. Kiistanalainen tosiasia on, että lukutaito on edellytys modernissa yhteiskunnassa toimimiselle. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta lukutaidolla on suuri merkitys esimerkiksi demokratian, tasa-arvon ja terveyden edistämiseksi. Se mahdollistaa yksilön omaehtoisen kasvun, kouluttautumisen, työskentelyn ja täyden potentiaalinsa hyödyntämisen sekä pääsyn osaksi yhteiskuntaa (Unesco, 2013). Hyvä lukutaito auttaa yksilöä toteuttamaan hänen sosiaaliset, kulttuuriset ja ammatilliset toiveensa, sekä mahdollistaa yksilön toimimisen tulevaisuutta rakentavana ja uudistavana, aktiivisena kansalaisena (Unesco, 2013; Linnakylä ym., 2000). Dugdale ja Clark (2008) ovat tutkimuksessaan tuoneet esiin korrelaatiota lukutaidon, tai pikemminkin lukeneisuuden ja hyvän elämän välillä. Tutkimuksessa havaittiin, että lukeneisuudella on myönteinen vaikutus perhe-elämään, terveyteen ja yhteiskunnalliseen valvetuneisuuteen.

Useat tutkimukset osoittavat lapsen ensimmäisinä elinvuosina aloitetun lukemisen sekä tulevan lukutaidon ja kielellisen kehityksen välisen yhteyden (esim. Dunst ym., 2012). Saarisen ja Korkiakankaan (1997) mukaan kuunteleminen opettaa lapselle äänneiden ryhmittymistä sanoiksi ja edelleen laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Samalla lapsi oppii sanojen merkityksiä ja niiden taivutuksia. Yhteisissä ääneen lukuhetkissä aikuisen kanssa kehittyä niin ikään lapsen taito havaita puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyttä. Yhteisissä lukuhetkissä lapselle tarjoutuu Saarisen ja Korkiakankaan mukaan (1997) mahdollisuus kohdata harvinaisempia sanoja ja lauserakenteita, sillä kirjoitettu kieli on usein puhuttua kieltä monipuolisempaa ja sanastoltaan rikkaampaa. Torpan ja kumppanien (2022) Suomessa tekemän pitkittäistutkimuksen mukaan lapselle lukeminen yhdistettynä luetusta keskustelemiseen ennustavat lapsen nopeampaa sanavaraston kehittymistä. Sanavaraston laajuus vaikuttaa niin kirjainten nimien ja äänneiden oppimiseen kuin myös myöhemmin luetun ymmärtämiseen, ja sen merkitys lukutaidon kokonaisvaltaiselle kehittymiselle on merkittävä, kuten Torppa ja kollegat (2022) esittävät.

Selvää on, että ilman lukutaitoa ei voi syntyä lukuharrastusta. Kuten Aerila ja Kauppinen (2019) toteavat, lukemisen pohjataidon puutteellisuus vie mielihyvän lukemisesta, eikä lukemiseen ryhdytä vapaaehtoisesti. Näin ollen myöskään lukuharrastus ei pääse syttymään. Saarisen ja Korhokankaan (1997) mukaan lukemisen vapaaehtoisuutta tarkoittaa esimerkiksi se, että yksilö itse päättää lukevat tekstit sekä määrittelee lukemiseen käytettävän ajan ja paikan. Lukemisen vapaaehtoisuutta voidaan heidän mukaansa tukea tarjoamalla lapselle päivittäisiä mahdollisuuksia tutustua erilaisiin teksteihin sekä itsenäisesti että muiden kanssa. Rikkaiden ja monipuolisten tekstien käytöstä mainitaan myös *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (Opetushallitus, 2022, s. 46). Kuten Aerila ja Kauppinen (2021) esittävät, mitä enemmän lapselle tarjoutuu mahdollisuuksia viettää aikaa kirjojen parissa, sitä enemmän hänelle kertyy kokemuksia erilaisista teksteistä. Varhaislapsuudessa saadut monipuoliset kirjalliset virikkeet herättävät lapsen kiinnostusta lukemista ja kirjallisuutta kohtaan ja tukevat lukuharrastuksen syntymistä (Aerila ja Kauppinen, 2021). Lapsena alkanut lukuharrastus taas tukee lapsen myöhempää koulumenestystä. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvin) Suomessa teettämän pitkittäisarvioinnin mukaan koulutulokaiden harrastuksista lukuharrastus on selvästi yhteydessä osaamiseen ja koulunsa aloittavilla lukevilla lapsilla on lähes yhtä ikävuotta paremmat kielelliset taidot kuin lapsilla, jotka eivät lue (Ukkola & Metsämuuronen, 2023). Vaikutus näkyy myös myöhemmin kouluvuosina (ks. OECD, 2002).

Rättyän (2013) toinen kirjallisuuskasvatuksen lähtökohtia avaava kysymys on *mitä*. Mitä-kysymys keskittyy siihen, mitä ja millaista kirjallisuutta luettavaksi valitaan. Kirjallisuuden valinta on aikuiselle vastuullinen tehtävä, sillä lasten ensikosketus erilaisiin teksteihin tapahtuu aikuisen välityksellä. Aikuiset päättävät, miten ja millaisia lukuhetkiä lapsille tarjotaan, kuinka paljon ja millaista kirjallisuutta lasten saatavilla on ja miten kirjallisuuden merkitys tehdään lapselle näkyväksi. Aikuisten tekemät kirjavalinnat, suhtautuminen teksteihin ja se, miten kirjallisuutta käsitellään, vaikuttavat lasten käsitykseen kirjallisuudesta. Nodelman (2008) esittää, että aikuisjohtoiset kirjavalinnat voivat johtaa siihen, etteivät lapset välttämättä lue sellaisia kirjoja, joita itse haluaisivat lukea. Hänen mukaansa aikuinen vieläpä valitsee lapselle usein sellaisen kirjan, jonka itse kokee tälle sopivaksi. Nikolajeva (1996) tähdentää, että lapsille suunnatut kirjat eivät ole neutraaleja suhteessa ikään, sukupuoleen tai kulttuuriin, ja tästä syystä olettamusten

tekemistä lapsille sopivista kirjoista tulisi välttää. Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan lapsen omaehtoisen kirjavalinnan merkitys tulisikin ymmärtää laajemmin osana lapsen lukijaksi kasvamista. He nostavat esiin erilaisia lukemisen tarpeita ja painottavat, että lukuinnon tukemiseksi tulisi lähteä liikkeelle lukijan kiinnostuksen kohteista ja monipuolisesta tekstien valikoimasta. Kirjallisuuden valinta edellyttää Aerilan ja Sarmavuoren (2010) mukaan laajaa kirjallisuuden tuntemusta, erilaisten kirjallisuuden käsittelyn työtapojen hallitsemista sekä ymmärrystä siitä, kuinka lapset tulkitsevat kirjallisuutta ja siihen liittyvää kuvitusta.

Aikuiset määrittävät ja edustavat laajasti lapsille suunnatun kirjallisuuden kenttää paitsi kirjan valitsijoina, myös lukijoina, kirjoittajina, markkinoijina, kuluttajina, sensuroitsijoina, kriitikkoina ja tutkijoina, kuten Mustola (2014) esittää. Lastenkirjallisuus onkin hänen mukaansa kietoutunut monimutkaisella tavalla aikuisuuteen ja aikuisen ja lapsen epäsymmetriseen suhteeseen. Samoilla linjoilla on myös Nodelman (2008), jonka mukaan näennäisesti helppotajuisen lastenkirjallisuuden alla vaikuttaa piilotettu aikuinen. Sekä Hunt (1991) että Nikolajeva (1996) huomauttavat lastenkirjallisuuden olevan yksi harvoista kirjallisuuden lajeista, joissa viestin lähettäjä eli tekstin kirjoittaja sekä vastaanottaja eli tekstin lukija kuuluvat eri ryhmään. Suuren ikäeron vuoksi ryhmät ovat Nikolajevan (1996) mukaan elämäkokemukseltaan ja tiedoiltaan varsin kaukana toisistaan. Lapsilla ja aikuisilla on myös lukijakuntana hyvin erilaiset lähtökohdat, ja heidän kokemuksena samasta tekstistä voivat olla hyvinkin erilaiset. Lastenkirjallisuuden lukijana aikuinen on ainakin jossain määrin vastuussa siitä, miten lapsi ymmärtää tekstin. Laakso (2014b) esittää, että lukutaidottomuutensa vuoksi lapsilukija kykenee itsenäisesti kirjaan tutustuessaan ymmärtämään vain kirjan kuvitusta. Vastuu tekstin lukemisesta jää tällöin aikuislukijalle, jolloin teksti ja kuva voivat Laakson (2014b) mukaan saada täysin erilaisen painoarvon lapsi- ja aikuislukijan tulkinnaissa.

Varhaiskasvatuksessa käytetty kirjallisuus on pääsääntöisesti lastenkirjallisuutta. Arkipuheessa lastenkirjallisuudella tarkoitetaan nimensä mukaisesti lapsille kirjoitettua kirjallisuutta. Aikuisille suunnattuihin kirjoihin verrattuna lastenkirjat ovat suhteellisen lyhyitä, sanastoltaan ja lauserakenteeltaan yksinkertaisia kirjoja, joissa kuvitus on tärkeässä roolissa. Kuvallinen kerronta on keskeinen osa lukukokemusta ja mahdollistaa lapsen omaehtoisen ja aktiivisen roolin lukutilanteessa, kuten Launis (2001) toteaa. Lastenkirjallisuutta myös käytetään muusta

kirjallisuudesta poikkeavalla tavalla ääneen luettuna. Aikuisille on toki kirjallisuuspiirejä ja äänikirjoja, mutta niiden vuorovaikutus on lastenkirjallisuuden moniulotteiseen kokonaisuuteen verrattuna yksisuuntaisempaa.

Lastenkirjallisuudelle ei ole yksiselitteistä ja yleisesti hyväksyttyä määritelmää, kuten Rättyä (2012) esittää, vaan eri näkökulmien painotukset vaikuttavat siihen, miten lastenkirjamaailmaa tulkitaan. Mustola (2014) lähestyy lastenkirjallisuuden määritelmää lapsuuden ja kirjallisuuden käsitteiden erottamisella. Tämnäkökaltainen määrittely on joiltain osin problemaattinen, sillä sekä lapsuus että kirjallisuus ovat termeinä sidoksissa niin aikaan kuin kulttuuriinkin ja niihin liittyvät käsitykset ovat liukuvia ja monimerkityksellisiä, kuten Mustola (2014) esittää. Karasman ja Suvilehdon (2014) mukaan lastenkirjallisuus kattaa sekä lapsille tarkeitut, että heidän itsensä luettavakseen omaksumat kirjallisuuden alueet. Näkemystä puoltaa Nikolajevan (1996) huomio siitä, että on myös esimerkkejä kirjoista, jotka on ensin kirjoitettu aikuislukijalle ja joista on myöhemmin tullut osa lapsien lukemistoa, sekä toisinpäin.

Lastenkirjallisuudella on Karasman ja Suvilehdon (2014) mukaan ainakin jossain määrin kasvattava ja opettava pyrkimys. Samoilla linjoilla on myös Laakso (2014a), jonka mukaan lastenkirjallisuudella on ollut etenkin sen alkuaikoina vahva pedagoginen ja moraalikasvatuksellinen rooli, ja kirjojen tuli lukutaidon lisäksi opettaa lapsille oikeanlaisia arvoja ja käyttäytymismalleja. Hän näkee, että tänä päivänä lastenkirjallisuuden päämäärä on opetuksellisen funktion lisäksi lapsilukijoiden esteettisten, tiedollisten ja emotionaalisten tarpeiden tyydyttämisessä. Karasman ja Suvilehdon (2014) mukaan nykyisen lastenkirjan tehtävä on sopeuttaa lapsi elämään ja kertoa myös vaikeaksi koetuista aiheista. Heikkilä-Halttula (2015) taasen näkee, että lapsille suunnattu kirjallisuus sisältää usein myös piiloista asennekasvatusta, sillä kirjojen maailmankuva on aikuisten ehdoilla laadittu. Aerila ja Kauppinen (2021) nostavat esiin, että nykyään lastenkirjat ottavat monipuolisesti huomioon lasten erilaiset lukutarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Monimuotoistunut lastenkirjallisuus huomioi heidän mukaansa myös lasten ja perheiden erilaiset luku- ja kielitaitotaustat, ja kirjallisuutta on tarjolla muun muassa useilla eri kielillä sekä sanattomina (ns. hiljaiset kirjat) ja selkokirjoina.

Aerila ja Kauppinen (2021) esittävät, että koko *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* mukainen toiminta voidaan rakentaa kirjallisuuden varaan. Kirjallisuus voi heidän mukaansa olla varhaiskasvatuksessa sekä oppimisen kohde

että sen väline. Kirjallisuutta käytetään lasten arjen hahmottamiseen, tunne-elämän, vuorovaikutuksen ja kielen oppimiseen, sekä mielikuvituksen kehittämiseen. Kirjallisuutta käytetään varhaiskasvatuksessa myös lasten viihdyttämiseen ja rentouttamiseen (Aerila & Kauppinen, 2021). Aerila ja Kauppinen (2019) kuvaavat kattavasti lastenkirjallisuuden merkitystä lapsen kehitykselle: lastenkirjat auttavat lasta tunteiden ja ajatusten sanoittamisessa sekä pelkojen, vaikeuksien ja surun kohtaamisessa ja käsittelyssä. Lastenkirjoista lapsi voi löytää samaistumisen kohteita ja tarttumapintaa omille kokemuksille, ja toisaalta hänelle tarjoutuu tilaisuus tutustua erilaisiin todellisuuksiin, moninaiisiin ihmisiin sekä heidän elämänkulkuihinsa. Kirjallisuus vaikuttaa lapsen tunne-, tieto- ja asenneulottuvuuksiin ja tätä kautta muokkaa myös lukijansa persoonallisuutta (Aerila & Kauppinen, 2019; myös Saarinen & Korhonen, 1997).

Rättyän (2013) kolmas kirjallisuuskasvatuksen lähtökohtia avaava kysymys, *miten*, liittyy kirjallisuuden käsittelyn tapoihin. Aerila ja Kauppinen (2019) määrittelevät lukemisen kokonaisvaltaiseksi toiminnaksi ja korostavat luettavan tekstin, lukupaikan ja lukemisen tavan merkitystä. Erilaista luettavaa ja erilaisia lukutilanteita tulisi heidän mukaansa tarjota lapsille mahdollisimman usein. Rutiinomainen yhteinen lukeminen ja siihen liittyvä toiminta synnyttää lukijayhteisön, jossa lukeminen tunnustetaan yhteiseksi arvoksi (Aerila & Kauppinen, 2019). Allington ja Gabriel (2012) ovat tutkineet erityisesti motivoitumattomien ja heikkojen lukijoiden lukutaidon kehittämiseen liittyviä tekijöitä ja havainneet, että vaikuttavin tekijä lasten lukutaidon parantamiseksi on lukemiseen käytetyn ajan lisääminen. Toiseksi merkitykselliseksi tekijäksi he nostavat kirjallisuuden valinnan, jota tulisi eriyttää sekä lapsen mielenkiinnon kohteiden, että lukutaidon mukaan.

Varhaiskasvatuksessa kirjoihin tutustutaan yksin, vertaisten kanssa tai aikuisen johdattamana. Lapselle tulee tarjota päivittäin mahdollisuuksia sekä yhteisiin lukuhetkiin että omaehtoiseen kirjoihin tutustumiseen. Jotta lapsen kiinnostus kirjoja ja lukemista kohtaan muuttuu rutiiniksi, tarvitsee hän myös lukevan aikuisen ja vertaisen malleja sekä työkaluja mallien toteuttamiseen, kuten Aerila ja Kauppinen (2019) painottavat. Aerilan ja Kauppisen (2019) mukaan liittämällä kirjat mukavaan ja kiireettömään yhdessäoloon luodaan lapsille positiivisia mielikuvia lukemisesta sekä edesautetaan lukurutiinin syntymistä ja säilymistä aikuisuuteen saakka.

Lapsen ymmärrystaitojen kehittymisen katsotaan olevan lukemisen ensisijainen tavoite (esim. Aerila & Merisuo-Storm, 2017; Allington & Gabriel, 2012). Luomaniemen ja kollegoiden (2010) mukaan lapselle lukeminen tukee ymmärtämisen kehittymistä silloin, kun mukana on vuorovaikutuksellisuutta. Aerila ja Kauppinen (2020) korostavat lukuhetkien vuorovaikutuksellisuudessa erityisesti lasten omaehtoisen, motivaatiosta ja kiinnostuksen kohteista kumpuavan vuorovaikutuksen tärkeyttä. Lasten aktiivinen vuorovaikutus edesauttaa heidän mukaansa myös lukuhetken muiden tavoitteiden, kuten kirjan kasvatuksellisen tai tiedollisen sisällön omaksumista.

Lepolan (2021) mukaan ymmärtämisen kehittymisen kannalta merkityksellistä on myös se, miten luettua käsitellään. Strategian valintaan vaikuttavat hänen mukaansa aikuisen omaksuma pedagoginen orientaatio, lukutilanteessa mukana olevat lapset sekä se, mikä kunkin lukutilanteen tavoite on. Lasten kielen ja sanavaraston kehitystä tukevia strategioita ovat muun muassa luetusta keskusteleminen, avointen kysymysten esittäminen, vastausten ja ilmaisujen täsmentäminen sekä tarinan tapahtumien liittäminen lasten omiin kokemuksiin. Keskustelun onnistunut ohjaaminen edellyttää konkreettisia tavoitteita, kiireetöntä ja myönteistä ilmapiiriä sekä herkkyyttä tarttua lasten aloitteisiin (Lepola, 2021). Aerila ja Kauppinen (2020) lisäävät, että myös aikuisen eläytyminen ja ilmaisu, eli se, millä tavoin aikuinen lukee kirjaa ja millaisena hänen suhtautumisensa tekstiin välittyy, ovat olennaisia onnistuneen lukuhetken rakentamisessa.

Kirjallisuuskasvatuksen toteutuksen lähtökohta on Aerilan ja Kauppisen (2020) mukaan kunkin lapsen yksilöllisten tarpeiden tunteminen ja huomioon ottaminen. Mukana olevien lasten ikä- ja kehitystason huomioiminen on tärkeää niin lasten kielellisten valmiuksien, ymmärtämistaitojen, motivaation ja asenteiden suotuisan kehittymisen kannalta, kuten Luomaniemi ja kumppanit (2010) esittävät. Aerila ja Kauppinen (2021) korostavat kirjallisuuskasvatuksen eheyttävää luonnetta ja toteavat, että kirjallisuuslähtöisiä menetelmiä voidaan käyttää moniin oppimistilanteisiin. Varhaiskasvatuksessa lastenkirjallisuutta voidaan hyödyntää lähes kaikkien sisältöalueiden oppimisessa, sillä lapselle sopivia tekstejä on kirjoitettu lähes kaikista kuviteltavissa olevista asioista ja ilmiöistä. Kirjallisuuden opetuksellisen funktion lisäksi huomionarvoista on Kauppisen ja Aerilan

(2019) mukaan myös kirjallisuuden itseisarvo yksilön kehitykselle. Kirjallisuus vaikuttaa heidän mukaansa vahvasti ihmisen eettiseen ja esteettiseen kasvuun sekä tunne-elämään.

2.3 Kirjallisuuskasvatus Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, oppimisympäristöissä ja toimintakulttuurissa

Kirjallisuuskasvatuksen käsitettä ei mainita *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (Opetushallitus, 2022), mutta asiakirjassa on kuitenkin mainintoja tekstien käytöstä, tarinoista, saduista, lastenkirjallisuuteen tutustumisesta, loruista, sanaleikeistä ja kirjastosta. Edellä esitetyt maininnat paikantuvat perustetekstissä ot-sikoiden *Monilukutaito* (luku 2.7.), *Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt* (luku 3.2.), *Yhteistyö varhaiskasvatuksessa* (luku 3.3.), *Leikki kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin lähteenä* (luku 4.4), *Kielten rikas maailma* (luku 4.5), *Ilmaisun monet muodot* (luku 4.5), *Minä ja meidän yhteisömme* (luku 4.5), *Tutkin ja toimin ympäristössäni* (luku 4.5) sekä *Kasvan liikun ja kehityn* (luku 4.5) yhteyteen. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* myös määrittää, että varhaiskasvatuksessa tulee vahvistaa lasten uteliaisuutta ja kiinnostusta kieliin ja teksteihin sekä käyttää rikkaita ja vaihtelevia tekstejä (Opetushallitus, 2022, s. 44). Perusteiden mukaan kirjallisuuden tulisi olla osa varhaiskasvatuksen arkea. Vähälle huomiolle on kuitenkin jäänyt se, miksi kirjallisuuskasvatusta tehdään ja minkälaisiin pedagogisiin lähtökohtiin sen suunnittelun tulisi pohjata.

Viime vuosikymmenien aikana monimuotoistuneet tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen tavat edellyttävät lukutaidon uudelleen määrittelyä. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (Opetushallitus, 2022) on huomionut lukutaidon moninaistumisen ja nostanut yhdeksi laaja-alaisen osaamisen alueeksi monilukutaidon. Monilukutaidolla tarkoitetaan perustetekstin mukaan erilaisten viestien tulkinna ja tuottamisen taitoja, ja se pohjautuu laajaan tekstikäsitteeseen, jonka mukaan tekstit voivat olla kirjoitetussa, puhutussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa. Monilukutaitoon sisältyy erilaisia lukutaitoja, myös peruslukutaito (Opetushallitus, 2022). Hiidenmaa (2018) esittelee kattavasti nykyaikaiseen lukutaitoon liitettäviä ulottuvuuksia:

[M]illä alustalla luettava sisältö on (painettu, digitaalinen), millaisella merkitysjärjestelmällä luettava ilmaistaan (infograafeilla, teksteillä, emojiilla, kuvilla, numeroilla), mihin tarkoitukseen luetaan (tiedon soveltamiseen, oppimiseen tai ihan vain hivin vuoksi), onko luettava valmis vai voiko lukija itse osallistua sen tuottamiseen (vuorovaikutteinen vai ei), miten lukija käsittelee lukemaansa (lukeeko vai myös tuottaa itse) ja miten lukija suhtautuu lukemaansa (kriittisesti eritellen ja konteksteihin suhteuttaen vai myötäsukaisesti tausta-oletukset hyväksyen). (Hiidenmaa, 2018, s. 159).

Monimuotoisten tekstien tulkitseminen ja tuottaminen ovat tänä päivänä osa lapsen lukijaksi kasvamista, kuten Aerila ja Kauppinen (2021) esittävät. Heidän mukaansa kuvien, sanojen ja muiden symbolisten merkkien luova yhdistely kehittää monimediaisten tekstien lukutaitoa. Sintosen (2021) mukaan väljä monilukutaidon käsite mahdollistaa erilaisten lukijoiden entistä tasa-arvoisemman huomioon. Varhaiskasvatuksessa tulisi hänen mukaansa edistää lasten mahdollisuutta tarinoida niillä tavoilla ja teknologioilla, joihin heillä kussakin tilanteessa on edellytyksiä. Tämä rikastuttaa lukukäsitystä ja lukukulttuuria sekä mahdollistaa jokaisen osallistumisen kulttuuriseen merkitystenvaihtoon (Sintonen, 2021).

Varhaiskasvatustalain (2018/580) 3 ja 10 §:n mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on luoda kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen varhaiskasvatusympäristö. Opetushallituksen *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* lain pykälä yhdistyy oppimisympäristön käsitteeseen. Asiakirjassa oppimisympäristöllä viitataan tiloihin, paikkoihin, yhteisöihin, käytänteisiin, välineisiin ja tarvikkeisiin, jotka tukevat lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* oppimisympäristöjä koskeva puhe liikkuu hyvin yleisellä tasolla, mutta tutkimukseni viitekehityksessä koen tärkeäksi tarkastella oppimisympäristöjä kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta. Näkemystäni puoltaa Aerilan ja Kauppinen (2021) ajatus siitä, että kirjallisuuskasvatuksesta tulisi tehdä kaikissa varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä näkyvissä oleva arvo.

Varhaiskasvatuksessa oppimisympäristön käsite sisältää muun muassa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatussuunnitelman pedagogiikkaa painottavassa viitekehityksessä varhaiskasvatuksen oppimisympäristöihin voidaan yhdistää edellisten lisäksi myös neljäs, pedagoginen ulottuvuus. Seuraavassa tarkastelen varhaiskasvatuksen fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia ja pedagogisia oppimisympäristöjä kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta.

Fyysisen oppimisympäristön tarkastelussa keskeisiä ovat tilat ja paikat, joissa varhaiskasvatusta toteutetaan sekä välineet ja materiaalit, jotka varhaiskasvatuksen henkilöstöllä ja lapsilla on käytettävissään (Lummelahti & Helenius, 2018). Kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta välineitä ovat erilaiset tekstien näyttämiseen tarkoitetut välineet, ja materiaaleihin taas lukeutuvat erilaiset painetut tekstit. Neuman ja kollegat (2008) osoittivat tutkimuksessaan, että ympäristössä olevat kirjat ja muut lukumateriaalit lisäsivät lasten kiinnostusta niitä kohtaan. Lapset viettivät myös enemmän aikaa kirjojen parissa silloin, kun ne sijoitettiin heille helposti saataviksi. Aerila ja Kauppinen (2019) ovat samoilla linjoilla ja toteavat, että jo pelkkä kirjojen näkyvillä oleminen lisää lapsen kiinnostusta tarttua kirjaan.

Päiväkotien fyysisiin tiloihin liittyvät ratkaisut on tavallisesti tehty jo rakennusvaiheessa, ja varhaiskasvatuksen henkilöstön vaikutusmahdollisuudet niihin ovat rajalliset. Jo olemassa olevia tiloja voidaan kuitenkin kehittää palvelemaan entistä paremmin varhaiskasvatukselle ja kirjallisuuskasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Choun ja kollegoiden (2016) tutkimuksen mukaan uusi lukuympäristö herättää lapsissa uteliaisuutta ja lisää heidän intoaan lukemista kohtaan. Aerila ja Kauppinen (2021) mainitsevat ympäristön muokkaamisen esimerkkeinä lukunurkkaukset ja -majat, jotka ovat usein rakennettavissa olemassa olevilla materiaaleilla. Myös kirjojen asettelulla ja hyllyjen korkeudella voidaan Choun ja kumppaneiden (2016) mukaan vaikuttaa lasten lukumotivaatioon.

Psyykkisellä oppimisympäristöllä viitataan Lämsän (2021) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten eri tilanteissa kohtaamiin tunteisiin ja tunnelmiin sekä heidän yhteisöön mukanaan tuomaan kokemusmaailmaan. Helenius ja Lummelahti (2018) määrittelevät, että psyykkisen oppimisympäristön tulisi olla lapselle mielihyvää ja viihtymistä tuottava ja taata jokaisen lapsen yhdenvertainen ja tasa-arvoinen kohtelu. Psyykinen oppimisympäristö tarkentuu heidän mukaansa vielä emotionaaliseen ja kognitiiviseen oppimisympäristöön. Emotionaalinen oppimisympäristö tarjoaa lapselle turvallisuutta, kokemuksia ja elämyksiä, ja mahdollistaa erilaisten tunteiden kokemisen. Tunteiden käsittelyn tärkeinä työkaluina Helenius ja Lummelahti (2018) määrittelevät esimerkiksi sadut, kertomukset ja kuvakirjat. Aerilan ja Kauppisen (2019) mukaan tarinat auttavat lapsen

identiteetin rakentamisessa, sillä ne tarjoavat tarttumapintaa tunteille ja kokemuksille, joiden ajatellaan olevan erityisiä ja yksilöllisiä, mutta jotka ovatkin yleisinhimillisiä.

Kognitiivisessa oppimisympäristössä tuetaan Heleniuksen ja Lummelahden (2018) mukaan erityisesti lasten oppimaan oppimista sekä tietojen hankinta- ja käsittelytaitoja. Varhaiskasvatuksessa kirjoja voidaan Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan käyttää eri tarpeisiin, myös oppimisen motivointiin ja tietojen hankkimiseen. Niin ikään kirjallisuus tarjoaa lapsille esimerkkejä siitä, kuinka erilaisia ongelmia voidaan ratkaista ja miten ihmiset ongelmanratkaisutilanteissa käyttäytyvät (Aerila ja Kauppinen, 2019).

Sosiaalinen oppimisympäristö kattaa lasta ympäröivien ihmisten verkoston. Varhaiskasvatuksen sosiaalisessa oppimisympäristössä keskeisiä toimijoita ovat varhaiskasvatuksen henkilöstö, lasten vertaisryhmä sekä vanhemmat. Aerilan ja Kauppisen (2019) mukaan lapsi kasvaa lukijuuteen elämällä ja toimimalla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Lukuinto on heidän mukaansa vahvasti yhteydessä yksilön tahtoon, tunteisiin ja asenteisiin, ja sen vahvistamiseksi huomio tulee kiinnittää ryhmän positiiviseen vuorovaikutukseen. Oppimisympäristöjen sosiaalisen ulottuvuuden tarkastelussa keskiössä onkin vuorovaikutus ja erityisesti sen laatu. Yksi varhaiskasvatusryhmän vuorovaikutuksen laatua määrittävä tekijä on Mannisen ja kumppaneiden (2017) mukaan ilmapiiri. Hurme ja Kyllönen (2014) esittävät vuorovaikutuksen olevan keino, jolla varhaiskasvatuksen henkilöstö ohjaa lapsia kohti asetettuja tavoitteita. Sillä on heidän mukaansa myös välineellinen arvo: vuorovaikutuksen avulla henkilöstö pyrkii luomaan varhaiskasvatusympäristöön mahdollisimman hyvän ilmapiirin. Toimiva vuorovaikutus ja yhteistyö varhaiskasvatuksen ja kodin välillä kuuluu niin ikään sosiaalisen oppimisympäristön tavoitteisiin. Varhaiskasvatuksella on Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan suuri potentiaali rohkaista perheitä lukemisen kulttuurin rakentamiseen muun muassa lisäämällä ymmärrystä lukemisen merkityksestä, innostamalla kirjastovierailuihin sekä jakamalla koteihin valmista materiaalia ja selkeät toimintaohjeet.

Pedagogisen ulottuvuuden tarkastelun keskiössä on varhaiskasvatuksen henkilöstön kirjallisuuskasvatuksellinen osaaminen. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* kirjallisuuden käytöstä kirjoitetaan hyvin yleisellä tasolla, ja var-

haiskasvatuksen henkilöstöllä on kirjallisuuden käytön suhteen varsin laaja autonomia. Henkilöstön kirjallisuuskasvatusta koskeva osaaminen, kirjallisuuden tuntemus ja käyttömahdollisuuksien hahmottaminen sekä oma suhde kirjoihin vaikuttavat Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan olennaisesti siihen, miten kirjallisuuslähtöistä toimintaa toteutetaan. Kirjallisuuden ja lukemisen asiantuntijuus linkittyy heidän mukaansa sekä yksilön että yhteisön osaamiseen. Kirjallisuuskasvatuksellista osaamista voi Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan hankkia koko aikuisiän. Osaamisen alueiksi he määrittelevät lukemisen taidot, lukemista ja kirjallisuutta koskevat tiedot ja asenteet sekä kirjallisuuspedagogiikan hallinnan. Henkilöstön oma kiinnostus lukemista kohtaan tekee heidän mukaansa kirjallisuuskasvatuksellisesta pohdinnasta ja kirjoihin liittyvästä toiminnasta jäsenyntyä ja luontevaa.

Cremin ja kollegat (2014) havaitsivat tutkimuksessaan, että kun opettajat perehtyvät laajemmin lastenkirjallisuuteen ja kokevat itse iloa lukemisesta, he myös rakentavat koulussa lukemiseen kannustavaa pedagogiikkaa. Varhaiskasvatuksen lukijayhteisö voi Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan syntyä myös silloin, kun henkilöstössä ei ole lukemisesta kiinnostuneita aikuisia, mikäli he ovat joka tapauksessa sitoutuneita kirjallisuusperustaisen toiminnan toteuttamiseen. Lukemiseen sitoutuminen on ennen kaikkea arvovalinta. Omien lukemiseen ja kirjallisuuteen liittyvien tunteiden, arvojen ja asenteiden reflektointi ja niiden jakaminen on Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan tärkeää, jotta kirjallisuuskasvatuksesta tulee kaikkien kasvatuksesta vastaavien yhteinen asia.

Manninen ja kumppanit (2017) luonnehtivat oppimisympäristöjä myös paikallisesta näkökulmasta. Paikallisessa näkökulmassa huomio kiinnitetään varhaiskasvatuksen tilojen ulkopuolisten paikkojen ja tilojen oppimisympäristöihin. Varhaiskasvatustilain (2018/580) 7 ja 22 §:n mukaan varhaiskasvatusta järjestävän kunnan on toimittava monialaisessa yhteistyössä muun muassa kulttuurista vastaavien tahojen kanssa. Kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta keskeinen ja läheinen päiväkodin yhteistyötaho ja ulkopuolinen oppimisympäristö on kirjasto. Kirjaston ja varhaiskasvatuksen yhteistyöllä edistetään yhdenvertaisuutta tuomalla kirjat osaksi kaikkien lasten maailmaa. Lisäksi kirjasto tarjoaa varhaiskasvatukselle kirjallisuuden asiantuntemusta.

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt ovat *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* (Opetushallitus, 2022) mukaan osa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Toimintakulttuurin käsite on varhaiskasvatuksessa jo jokseenkin vakiintunut, mutta sen yksiselitteinen määrittely on käsitteen laajuuden vuoksi hankalaa. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* määrittelee toimintakulttuurin seuraavasti:

Toimintakulttuuri on historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunut tapa toimia, joka muovautuu yhteisön vuorovaikutuksessa. – – Toimintakulttuuria muovaavat tiedostetut, tiedostamattomat ja joskus myös tahattomat tekijät. Yhteisön kaikki jäsenet vaikuttavat toimintakulttuuriin, ja se puolestaan vaikuttaa kaikkiin jäseniin riippumatta siitä, tunnustetaanko sen merkitys vai ei. (Opetushallitus, 2022, s. 31).

Ahosen (2017) arvion mukaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa vallitsee yleinen näkemys jokseenkin samankaltaisesta, maantieteellisistä eroista riippumattomasta toimintakulttuurista. Yhtenäiseen toimintakulttuuriin tähtää hänen mukaansa myös *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*, joka velvoittaa kuntia toimimaan yhteisen arvopohjan ja pedagogisten linjausten mukaan varhaiskasvatuspalveluiden järjestämistavasta riippumatta. Yhtenäisen toimintakulttuurin lisäksi kussakin varhaiskasvatusyksikössä on Ahosen (2017) mukaan oma erityispiirteinen, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muodostuva toimintakulttuurinsa. Myös *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* korostaa vuorovaikutuksen ja yksilön roolia osana toimintakulttuurin kokonaisuuden rakentumista. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* mukaan toimintakulttuurin kokonaisuus muotoutuu muun muassa arvoista, periaatteista, työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinnasta, työtavoista, henkilöstön ammatillisesta osaamisesta, vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä. Kokonaisuuteen vaikuttavat myös toiminnan organisointi, suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi sekä johtamisrakenteet (Opetushallitus, 2022).

Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri kehittyy lukumyönteiseksi kuin itsestään, mikäli henkilöstössä on lukemisesta innostuneita aikuisia. Lukemisesta kiinnostunut henkilö kehittää todennäköisemmin kirjalähtöistä toimintaa ja voi omalla esimerkillään innostaa sekä lapset että aikuiset kirjojen ja lukemisen pariin. Aerila ja Kauppinen (2021) pohtivat, että varhaiskasvatuksen henkilöstö kyllä arvostaa lukemista puheen tasolla, mutta käytännön tasolla lukemaan innostaminen ja kirjallisuuden arvostaminen voisi olla

entistä näkyvämpää ja monipuolisempaa. Yksilön oma persoona vaikuttaa luonnollisesti siihen, minkälaisia tavoitteita ja odotuksia hän itselleen asettaa. Kaikki varhaiskasvatuksessa työskentelevät eivät välttämättä koe lukemisen kulttuurin edistämistä tärkeäksi, mutta jokaista velvoittavat laissa määrätyt ja opetussuunnitelmiin kirjatut vastuut ja tavoitteet.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 *Tutkimustehtävä ja -kysymykset*

Tutkimuksen tehtävä on tarkastella kirjallisuuskasvatuksen diskursiivista rakentumista paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, millä tavoin kirjallisuuskasvatuksen teemoja on käsitelty tai jätetty käsittelemättä, mitä merkityksiä paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjatut diskurssit luovat ja millaista toimintakulttuuria ne rakentavat suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Tutkimustehtävän pohjalta muodostetut tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia kirjallisuuskasvatuksen diskursseja paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa tuotetaan?
2. Minkälaista toimintakulttuuria paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien kirjallisuuskasvatusta koskevat diskurssit rakentavat varhaiskasvatukseen?

3.2 *Tutkimusmenetelmänä diskurssianalyysi*

Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena, ja tutkimusmenetelmänä toimii diskurssianalyysi. Puusan ja kumppanien (2020) mukaan laadulliselle tutkimukselle ominaista on pyrkimys nostaa esiin uusia näkökulmia tutkittavaan aiheeseen sen sijaan, että tutkittaisiin, missä määrin tai kuinka usein ilmiö esiintyy. Laadullisessa tutkimuksessa ei voida laatia teorioita tutkittavasta asiasta, mutta siinä voidaan esittää esimerkinomaisia tietoja ja tyyppitelyitä, jotka toimivat esimerkkeinä ilmiön esiintymisestä tietyn kontekstin, tämän tutkimuksen tapauksessa varhaiskasvatuksen, ”todellisuudessa” (Puusa ym., 2020).

Laadullista tutkimusotetta edustavassa diskurssianalyysissä tutkitaan kielenkäyttöä puhetapojen eli diskurssien kautta. Diskurssin käsite ei Pietikäisen ja

Mäntysen (2019) mukaan ole yleispätevästi selitettävissä, vaan sillä voidaan tarkoittaa eri asioita eri yhteyksissä ja tilanteissa. Philipsin ja Hardyn (2002) mukaan diskurssi tarkoittaa puhumisen ja kirjoittamisen tapoja sekä niihin liittyviä tuottamisen, jakamisen ja vastaanottamisen käytäntöjä. Nämä käytännöt yhdessä tekevät kohteen olemassa olevaksi. Pietikäinen & Mäntynen (2019) nostavat esiin diskurssin kaksoisfokuksen ja toteavat, että diskurssilla voidaan viitata sekä lausetta suurempiin kokonaisuuksiin, että kielenkäyttöön tilanteessa osana sosiaalista toimintaa. Diskurssintutkimuksessa mielenkiinto on heidän mukaansa sekä kielessä että sosiaalisessa puolessa, mutta myös näiden risteymässä. Diskurssien kielellinen puoli viittaa kielen piirteisiin ja yksityiskohtaiseen järjestymiseen ja sosiaalinen puoli vuorovaikutustilanteeseen sekä yhteiskunnalliseen ja historialliseen kontekstiin. Näiden risteymässä kielenkäyttö järjestäytyy tietynlaiseksi ja muodostaa tietyn näkökulman johonkin teemaan, kuten Pietikäinen ja Mäntynen (2019) toteavat.

Diskurssianalyysi ei niin ikään ole selkeästi määriteltävä analyysimenetelmä vaan ennemminkin väljä teoreettinen viitekehys, jonka puitteissa aineistoa voidaan tarkastella erilaisin painotuksin ja analysoida erilaisin menetelmin, kuten Jokinen ja kumppanit (2016) esittävät. He määrittelevät kyseisen viitekehysten rakentuvan seuraavista teoreettisista lähtöoletuksista:

1. oletus kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta
2. oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien (diskurssien) olemassaolosta
3. oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta
4. oletus toimijoiden kiinnittymisestä merkityssysteemeihin (diskurssisiin)
5. oletus kielenkäytön seurauksia tuottavasta luoneesta. (Jokinen ym., 2016, s. 26).

Edellä esitetyt lähtöoletukset toimivat tämän tutkimuksen diskurssianalyysin perustana.

Diskurssintutkimuksen lähtökohdat liittyvät sosiaalisen konstruktivismin viitekehukseen. Sosiaalisen konstruktivismin mukaan ihmiset rakentavat maailmankuvaansa vuorovaikutuksessa toistensa ja ympäristönsä kanssa, kuten Burr (2015) esittää. Kielellä on sosiaalisessa konstruktivismissa keskeinen rooli, sillä sen katsotaan ylläpitävän ja tuottavan todellisuutta. Jokisen ja kumppaneiden

(2016) mukaan kielenkäyttö konstruoi, eli merkityksellistää, järjestää, rakentaa, uusintaa ja muuntaa sosiaalista todellisuutta. Konstruktivisuuden ajatukseen kuuluu heidän mukaansa kielen ymmärtäminen moniulotteisena järjestelmänä, joka rakentuu useista toisiinsa kietoutuvista osista.

Pietikäinen & Mäntynen (2019) toteavat, että kielenkäyttö on aina sidoksissa kontekstiinsa ja vaihtelee tilanteen, ajan, paikan ja tavoitteen mukaan sekä voi myös vaikuttaa niihin ja muuttaa niitä. Monimuotoisen kontekstin lisäksi kieltä ohjaavat kielenkäyttäjien resurssit ja tavoitteet, sekä historialliset muovautuneet normit ja käytänteet. He esittävät, ettei kieli ole diskurssintutkimuksen näkökulmasta vain väline ajatusten välittämiseksi, vaan ainesta, jota eri tavoin käyttämällä saadaan aikaan erilaisia lopputuloksia. Tutkimukseni lähtökohtana on se, ettei paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien kieli ole neutraalia kuvausta, vaan rakentaa ja muokkaa varhaiskasvatuksen sosiaalista todellisuutta. Tutkimuksessa analysoiduissa kirjallisuuskasvatukseen liittyvissä tekstin osissa ilmenevät sanavalinnat ja kuvaukset nähdään valintoina, jotka ilmentävät kirjallisuuskasvatukselle annettuja merkityssisältöjä ja rakentavat varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria.

Pynnösen (2013) mukaan diskurssianalyysi voidaan jakaa analyysin tasosta riippuen kolmeen tyyppiin: tekstuaaliseen, tulkitsevaan ja kriittiseen diskurssianalyysiin. Tekstuaalisessa diskurssianalyysissä keskitytään perusteelliseen tekstianalyysiin, mutta konteksti ja tekstin tuottajan suhde tekstiin jäävät vähemmälle huomiolle. Tulkitsevassa diskurssianalyysissä analyysi on tekstitasoa laajempaa, ja siinä tarkoituksena on kuvata diskurssin muotoutuminen sekä ilmiö, jonka diskurssi tuottaa. Kriittisen diskurssianalyysin lähtökohtana on nimensä mukaisesti kriittisyys, ja se tarkastelee tekstistä löytyviä valtarakenteita ja -suhteita sekä ideologisia tavoitteita. Pynnösen (2013) huomauttaa, että lähtökohtaisesti analyttinen tutkimus voi myös päätyä kriittiseen puheenvuoroon. Tämän tutkimuksen lähtökohdaksi on valittu tulkitseva diskurssianalyysi, mutta tutkimuksessa on myös viitteitä kriittisestä diskurssianalyysistä aineiston tulkinnan rikastamiseksi.

Pynnösen (2013) mukaan tulkitsevassa analyysissä tavoitteena on pyrkiä tunnistamaan aineistosta jaettuja merkityksiä ja tulkintoja tuottavia diskursseja. Tutkijan positio tutkimuksessa on tulkitsija, mutta tulkinta ei perustu vain tutkijan

omaan näkemykseen, vaan tarkoitus on sovittaa teksti muiden tekstien ja diskurssien yhteyteen (Pynnönen, 2013). Pynnösen (2013) mukaan tutkija puhututtaa aineistoaan tutkimuskysymysten kautta. Hän painottaa, että vaikka aineisto tarjoaa erilaisia tulkintamahdollisuuksia, on tulkinnan perusteiden löydyttävä aineistosta. Juhilan (2016) mukaan tulkinnan keskiössä tulisi olla tutkijan itsensä ja aineiston vuorovaikutuksellinen suhde.

Tulkitsevassa analyysissä tulkintaan vaikuttavat Siltaojan ja Vehkaperän (2011) mukaan ne yhteiskunnalliset, sosiaaliset, kulttuuriset ja historialliset kontekstit, joihin teksti linkittyy ja peilautuu. Pynnönen (2013) toteaa, että koska tekstien tulkinnat rakentuvat suhteessa konteksteihin, on mahdollista, että jotkut tulkinnat muodostuvat pätevämmiksi kuin toiset. Hän lisää, että tulkitsevassa analyysissä fokus on kuitenkin sosiaalista kontekstia ylläpitävässä diskurssissa.

Tulkitsevaa analyysia on kritisoitu sen pyrkimyksestä tulosten yleistettävyyteen. Siltaoja ja Vehkaperä (2011) kuitenkin huomauttavat, että diskurssianalyysin tarkoitus on tuottaa sovellettavissa olevaa käsitteellistä tietoa, joka lisää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, ja tästä näkökulmasta teoreettinen yleistäminen on jossakin määrin tarpeellista ja jopa suotavaa.

3.3 Aineistona paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat

Tutkimuksen aineistona ovat kolmenkymmenen kunnan vuonna 2022 voimaan tulleet suomenkieliset paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat. Aineisto valittiin manner-Suomen aluehallintovirastojen (Etelä-Suomi, Itä-Suomi, Lappi, Lounais-Suomi, Pohjois-Suomi, Länsi- ja Sisä-Suomi) toimialueiden kunnista siten, että jokaiselta alueelta tutkimukseen valittiin satunnaisotannalla viisi suomenkielistä kuntaa. Valitsemalla tutkimukseen paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia koko manner-Suomen alueelta pyritään saamaan valtakunnallinen yleiskuva kirjallisuuskasvatuksen tilasta suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa. Aineisto kerättiin kuntien internet-sivuilta, joissa julkiset asiakirjat ovat vapaasti saatavilla. Koska tutkimuksen tarkoituksena on kuntien vertailun sijaan tuottaa yleiskuva kirjallisuuskasvatuksen tilasta, ei tutkimuksessa mukana olleita kuntia mainita nimeltä.

3.4 Aineiston analyysin vaiheet

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa luin paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat läpi yksi kerrallaan kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Seuraavaksi luin tekstit uudelleen samalla tunnistaen ja merkiten tekstistä teoreettisen viitekehysten kannalta oleelliset tekstijaksot eli selonteot, jotka näin merkityksellisiksi kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta. Etsin teksteistä selontekoja, joissa mainittiin lukeminen, (lasten)kirjallisuus, sadut, tarinat, kirjasto, monilukutaito, sanataide tai niiden synonyymeja. Jätin analyysini ulkopuolelle suoraan *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista* kopioidut tekstit, sillä tutkimukseni ei keskity kirjallisuuskasvatuksen diskursiiviseen rakentumiseen *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* perustetekstissä.

Analysoimissani paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kirjallisuuskasvatuksen teemoja koskevat selonteot paikantuivat usein samojen tekstuaalisten lähikontekstien alle. Tätä selittää se, että paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien kirjoittamisprosessin taustalla vaikuttaa valtakunnallinen Opetushallituksen koordinoima *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*, jossa määritellään, mitä paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa tulee kunkin luvun ja kokonaisuuden osalta päättää ja kuvata. Aineistoni selkeyttämiseksi teemoittelin selonteot näiden tekstuaalisten lähikontekstien mukaan. Pynnösen (2013) mukaan teemoittelua voidaan hyödyntää, kun tavoitteena on selkiyttää aineistoa ja yhdistää tekstisisältö laajempiin diskursiivisiin konteksteihin. Seuraavaksi analysoin teemoiteltuja selontekoja pohtien, mitä ja miten niissä puhutaan kirjallisuuskasvatuksesta.

Analyysin kautta tuotin aineistosta neljä diskurssia: 1) kirjallisuuden arvosuus, 2) kirjallisuus oppimisen välineenä, 3) kirjallisuus oppimisen kohteena ja 4) kirjasto oppimisympäristönä. Kyseiset diskurssit ovat tiivistettyjä kuvauksia aineistossa eri sanamuodoin toistuvista selonteoista. Kaikkia diskursseja ei esiinny kaikissa aineiston paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa ja joistakin asiakirjoista oli mahdollista tuottaa vain yksi, yleensä kirjasto oppimisympäristönä - diskurssi.

3.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkimuksen aiheen valinta on jo itsessään eettinen valinta, sillä siihen liittyy niin tutkimuksen hyötynäkökulmien kuin tutkimuksen merkityksellisyyden pohtiminen (ks. Kuula, 2011). Tämän tutkimuksen aihe on valittu sen ajankohtaisuuden ja yhteiskunnallisen merkityksen vuoksi. Julkisuudessa käytävä vilkas keskustelu lasten ja nuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen heikkenemisestä on nostanut puheenaiheeksi myös suomalaisen varhaiskasvatuksen ja koulun epäonnistumisen tasa-arvoisessa lukutaidon opetuksessa ja lukutaidon edistämisessä. Tästä näkökulmasta tutkimukseni aihe saattaa olla arkaluontoinen. Tiedostan myös, että tutkimuksessa tekemäni tulkinnat saattavat olla kuntien näkökulmasta epäedullisia. Yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen näkökulmasta on kuitenkin tärkeää tuoda esiin paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien epäkohdat, jotta yhdenvertaisuutta heikentävät tekijät voidaan tunnistaa ja niihin voidaan puuttua.

Tutkimukseni paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat ovat julkisia asiakirjoja, jotka ovat useimmiten saatavilla kuntien omilta verkkosivuilta. Ne ovat täten kaikkien vapaasti luettavissa ja tutkittavissa ilman tutkimuslupaa. Kuulan (2011) mukaan organisaatioiden ja erilaisten yhteisöjen sivustojen julkaisemisesta päätetään kollektiivisesti, ja julkaisu on sekä suunnitelmallista että johdettua. Tämän vuoksi ne ovat tutkittavissa samalla tavalla kuin mitkä tahansa julkiset asiakirjat.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ihmistä koskevan tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaan tutkijan tulee toteuttaa tutkimuksensa siten, ettei siitä aiheudu haittaa tutkittavina oleville yhteisöille (ks. Kohonen ym., 2019). Tutkimukseni tarkoitus on tuoda esiin paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa rivien välissä piilossa olevia asioita ja nostaa keskusteluun mahdollisia kehittämisen kohteita. Kuntakohtaisen vertailun sijaan tarkoitukseni on tuottaa yleiskuva kirjallisuuskasvatuksen tilasta. Tutkimuksessani olen anonymisoinut aineiston välttääkseni kunnille koituvat mahdolliset kielteiset seuraukset. Aineistoni paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa osa kunnista tuo esiin kunnan tai paikallisen toimijan nimen. Anonymiteetin säilyttämiseksi olen jättänyt nämä kohdat pois suorista lainauksista. Täyttä anonymiteettiä aineistolle ei kuitenkaan ole mahdollista antaa, sillä paikallisista asiakirjoista tehtyjen suorien lainausten vuoksi kuntien tunnistaminen on mahdollista.

Tutkimuksessa sitoudun noudattamaan Tutkimuseettinen neuvottelukunnan (TENK) ohjetta hyvästä tieteellisestä käytännöstä (TENK, 2023). Ohje esittelee hyvän tieteellisen käytännön neljä peruseriaa, joita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Ohjeen mukaan tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi on varmistettava tieteellisen toiminnan laatu tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkimuksessani olen tutustunut kattavasti kirjallisuuskasvatuksesta tehtyyn aiempaan tutkimukseen ja aihealuetta koskevaan kirjallisuuteen, perehtynyt menetelmäkirjallisuuteen ja hyödyntänyt tarkoituksenmukaisesti näistä oppimaani tutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Rehellisyyden peruseriaa noudatan raportoimalla tutkimuksen eri vaiheista oikeudenmukaisesti, puolueettomasti ja yksityiskohtia salaamatta. Tutkimuksessa arvostetaan ja kunnioitetaan muiden tutkijoiden työtä viittaamalla asianmukaisella tavalla heidän julkaisuihinsa. Tutkijana kannan vastuun tutkimukseni koko elinkaaresta.

4 TULOKSET

Aineistoni paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa (myöhemmin paikallinen vasu) kirjallisuuskasvatusta koskevat selonteot jäävät vähäisiksi ja niissä on paljon samankaltaisuutta. Sanaa ”kirjallisuuskasvatus” ei mainita yhdessäkään vasussa. Perustetekstiä on käytetty runsaasti sellaisenaan tai referoiden. Itse tuotettua tekstiä kirjallisuuskasvatuksen teemoihin liittyen on niukasti, vaikka *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* perustetekstin avaaminen ja konkretisointi todetaan tärkeäksi, jopa välttämättömäksi:

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellään kunkin pääluvun lopussa, mitä paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa tulee kyseisen luvun osalta päättää ja kuvata. Paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa voidaan käyttää perustetekstiä. Olennaista on kuitenkin avata ja konkretisoida tekstiä siten, että se ohjaa ja tukee varhaiskasvatuksen toteuttamista ja kehittämistä paikallisesti. (Opetushallitus, 2022, s. 12.)

Taulukossa 1 esitetään paikallisista vasuista tuotetut diskurssit, niiden ulottuvuudet, diskursseja rakentavien selontekojen tekstuaalinen lähikonteksti sekä diskurssien esiintyvyys aineistossa. Kaikkia diskursseja ei esiinny kaikissa aineistoni paikallisissa vasuissa, ja osasta paikallisia vasuja voidaan tuottaa vain yksi diskurssi, joka on usein kirjasto oppimisympäristönä -diskurssi.

TAULUKKO 1. Kirjallisuuskasvatusta rakentavat diskurssit

Diskurssin nimi	Diskurssin ulottuvuudet	Tekstuaalinen lähikonteksti	Esiintyvyys aineistossa
Kirjallisuuden arvostus	Lapsen aloite lukemiseen, lastenkirjallisuus arjen toiminnoissa, kirjat lasten saatavilla, päivittäinen lukeminen, lasten omaehtoiset kirjavalinnat, kirjojen selailu	3.2 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt 4.3 Monipuoliset työtavat 4.5 Oppimisen alueet: kielten rikas maailma; ilmaisun monet muodot 7.1 Pedagogisen toiminnan arviointi ja kehittäminen	12/30
Kirjallisuus oppimisen välineenä	Kulttuurinen osaaminen, monikulttuurisuus, kulttuuri-identiteetti, eettinen ajattelu, turvataitokasvatus, historialliset sadut ja tarinat, moninaisuus, matemaattinen ajattelu, tunnetaidot, sanallinen ja kehollinen ilmaisu	2.7 Laaja-alainen osaaminen: kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu; itsestä huolehtiminen ja arjen taidot 3.1 Toimintakulttuurin kehittäminen ja sitä ohjaavat periaatteet: kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus 4.5 Oppimisen alueet: minä ja meidän yhteisömme; tutkin ja toimin ympäristössäni; ilmaisun monet muodot	15/30
Kirjallisuus oppimisen kohteena	Monipuoliset tekstimaailmat, lastenkirjallisuuteen tutustuminen, puheen tuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielitietoisuus	2.7 Laaja-alainen osaaminen: monilukutaito 4.5 Oppimisen alueet: kielten rikas maailma	17/30
Kirjasto oppimisympäristönä	Kirjaston tarjonta, oppimisympäristönä, kirjastoyhteistyö, kirjastoauto, kirjastovie railut, kirjojen lainaaminen, kirjapaketit, kirjaston tapahtumat, satutunnit	3.2 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt 3.3 Yhteistyö varhaiskasvatuksessa: yhteistyö eri tahojen kanssa	19/30

4.1 Kirjallisuuden arvostus

Kauppinen ja Aerila (2019) esittävät, että kirjan arvon osoittaminen lapsille tapahtuu pienillä, mutta konkreettisilla teoilla, joiden toteuttamisen keskiössä ovat aikuiset. Näitä tekoja ovat heidän mukaansa muun muassa kirjojen esillä olo, esitteen saatavuus ja saavutettavuus sekä kirjoista ja luetusta keskusteleminen.

Kirjallisuuden arvostukseen viittaa tässä tutkimuksessa myös kirjallisuuden päivittäinen lukeminen. Aineistossani kirjallisuuden arvostusta osoittavien tekojen mainintoja on kahdessatoista vasussa.

Kirjallisuuden ja ääneen lukemisen tulisi Karvin arviontihankkeen pohjalta tehtyjen kehittämissuosituksen mukaan olla osa varhaiskasvatuksen jokaista päivää (ks. Repo ym., 2020). Myös Heikkilä-Halttunen (2016) toteaa, että varhaiskasvatukseen jokaiseen päivään tulisi kuulua aikuisen ja lapsen yhteisesti jakamia, pedagogisesti suunniteltuja ääneen lukuhetkiä. Aineistoni paikallisissa vasuissa lukeminen mainitaan useammassa selonteossa, mutta vain seitsemässä lukeminen on kirjattu päivittäiseksi. Kun lukemista ei kirjata rutiiniksi, jää henkilöstölle paljon tulkintavaraa sen suhteen, kuinka usein varhaiskasvatuksessa tulisi lukea.

Tulkinnanvaraisuutta lisää myös päivittäisiä lukutilanteita kuvaavien selontekojen eroavaisuudet sen suhteen, kenellä on lukijan rooli ja keitä lukutilanteeseen osallistuu. Kahdessa paikallisessa vasussa käytetty passiivimuoto, *luetaan*, on aktiivista toimintaa kuvaava verbi, joka edellyttää tekijää. Tekijä jää kuitenkin selonteoissa epämääräiseksi.

[K]irjoja luetaan tai satuja kuunnellaan päivittäin (paikallinen vasu 20).

Yllä olevassa esimerkkitarkastelussa kirjojen lukeminen ja satujen kuuntelu ovat vaihtoehtoisia toimintoja, mutta lausumatta jää, viittaako satujen kuuntelu aikuisen lukemaan satuun vai esimerkiksi äänikirjaan. Passiivimuotoinen selonteko ei niin ikään tuo esiin aikuisen roolia lukutilanteessa ja voi viitata myös lasten itsenäiseen kirjoihin tutustumiseen. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on merkittävä rooli paitsi lukijoina, myös keskustelun herättäjinä, kysyjinä ja reflektioijina. Selonteoissa nämä roolit eivät nouse lainkaan esiin.

Passiivimuodon lisäksi päivittäisen lukemisen selonteoissa esiintyy me-muoto. *Meillä* viitataan oletetusti varhaiskasvatuksen sisäiseen ryhmään: aikuisiin, lapsiin tai molempiin. Alla olevista selonteoista ensimmäisessä *me* viittaa oletettavasti varhaiskasvatuksen aikuisiin, toisessa kyse voi olla yhtä lailla aikuisista, lapsista tai molemmista.

Luemme lapsille päivittäin (paikallinen vasu 10).

Luemme kirjoja päivittäin (paikallinen vasu 26).

Lukeva aikuinen voi omalla esimerkillään innostaa lapset lukemisen ja kirjojen pariin (ks. Aerila & Kauppinen, 2021). Paikalliseen vasuun 26 kirjattu *luemme* vahvistaa varhaiskasvatusryhmän lukijayhteisöä erityisesti silloin, mikäli se velvoittaa myös varhaiskasvatuksen henkilöstön lukemaan.

Eräässä paikallisessa vasussa käytetään minä-muotoista puhetta. Yksikön ensimmäisen persoonan käyttö voidaan tulkita strategiaksi, jolla puheen kohteena oleva tehdään todeksi. Yksilö on toimija, jolla on velvollisuus tehdä, kuten paikalliseen vasuun on kirjattu.

[L]uen lapsille päivittäin ääneen ja hyödynnän kirjoja pedagogisesti, kielitietoisesti ja tavoitteellisesti (paikallinen vasu 15).

Huomionarvoista on, että vaikka varhaiskasvatukselta edellytetään pedagogista toiminnan suunnittelua ja toteutusta (vrt. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* [Opetushallitus, 2022]), on paikallinen vasu 15 aineistoni ainoa asiakirja, joka nostaa esiin kirjojen käytön pedagogisen näkökulman.

Muutamassa aineistoni paikallisessa vasussa päivittäinen lukeminen on mainittu, mutta mainintoja kirjojen saatavuudesta tai lasten mahdollisuuksista itenäiseen lukemiseen ei ole asiakirjoissa lainkaan. Näissä vasuissa aikuinen on lukija ja lapsi kohde, ja lukeminen näyttäytyy aikuisen lapselle sallimana asiana, johon lapsella itsellään ei ole mahdollisuutta.

[L]uetaan lapsille päivittäin monipuolisesti lastenkirjallisuutta eri tilanteissa – – (paikallinen vasu 6).

Vain yhdessä paikallisessa vasussa lukeminen on eksplisiittisesti lapsilähtöistä.

Vastaamme herkästi ja ennakkoluulottomasti lapsilta tuleviin aloitteisiin niin leikin, liikunnan, sylittelyn, lukemisen kuin kaiken muunkin toiminnan suhteen (paikallinen vasu 29).

Paikallisessa vasussa 29 lapsi on aloitteen tekijä, ja aikuisen tehtävä on vastata aloitteeseen. Lukeminen on lapsen valitsemaa ajanvietettä, johon ei kohdistu ulkoapäin tulevia vaatimuksia tai tavoitteita. Aidosti lapsilähtöiset lukuhetket ovat Aerilan ja Kauppinen (2021) mukaan tilanteita, joissa aikuisella on mahdollisuus oppia lapsesta uusia asioita. Lapsen tekemät kirjavalinnat osoittavat aikuiselle lapsen kiinnostuksen kohteet, ja jaettu lukukokemus luo yhteyden aikuisen ja lapsen välille.

Luetusta keskusteleminen edesauttaa muun muassa lapsen ymmärrystaitojen kehittymistä ja on keskeinen osa pedagogisesti toteutettua kirjallisuuskasvatusta (ks. Luomaniemi ym., 2010). Aineistoni paikallisista vasuista vain yksi mainitsee kirjoista keskustelun, sekin tosin vain kirjan tapahtumista keskustelun.

Luemme kirjoja, katselemme kuvia niistä ja keskustelemme kirjan tapahtumista (paikallinen vasu 26).

Yllä oleva selonteko kuvaa konkreettisesti, mitä kirjanlukutilanteessa tehdään. Sitä, mihin pedagogisiin lähtökohtiin toiminta pohjaa, selonteko ei kerro.

Varhaiskasvatuksessa kirjallisuuden arvostusta voidaan tehdä näkyväksi tuomalla kirjat esille ja lasten saataville. Kirjojen esillepano ja esteetön saatavuus myös kasvattavat lasten kiinnostusta lukemista kohtaan ja lisäävät kirjojen parissa vietettyä aikaa (ks. Neuman ym., 2008; Aerila & Kauppinen, 2019). Aineistossani kirjat ovat lasten saatavilla tai osa oppimisympäristöä viidessä paikallisessa vasussa.

Kirjat ovat lasten saatavilla, ikätasolle sopivia ja niissä on huomioitu lasten mielenkiinnonkohteet (paikallinen vasu 25).

Kirjat ovat esillä, osana oppimisympäristöä (paikallinen vasu 26).

Paikallinen vasu 25 on aineistossani ainoa, joka kiinnittää huomiota lasten saatavilla olevien kirjojen pedagogiseen valintaan. Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan kirjat tarjoavat lapsille samaistumisen kohteita ja auttavat näin identiteetin rakentamisessa. Lapset lukevat mielellään ihmisistä, joita he ymmärtävät, ja saavat mielihyvää tuttujen piirteiden, ihmistyyppien, tapahtumien, ympäristöjen ja tunteiden tunnistamisesta. Kirjojen valinnassa tulisikin siksi aina ottaa huomioon varhaiskasvatusryhmän lasten erilaiset taustat, kiinnostuksen kohteet ja tarpeet. Tämä edellyttää varhaiskasvatuksen henkilöstöltä lapsiryhmän tuntemista sekä perehtyneisyyttä lastenkirjallisuuteen.

Yhteenvedona voidaan todeta, että aineistoni paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin on kirjattu varsin vähän kirjallisuuden arvostamista osoittavia tekoja, ja diskurssiin liitetyt selonteot ovat sisällöltään suppeita. Vain muutamassa asiakirjassa on viitteitä arvostuksesta kirjallisuutta kohtaan siinä suhteessa, että kirjallisuuden itseisarvo tunnustettaisiin sanojen ja tekojen tasolla.

4.2 Kirjallisuus oppimisen välineenä

Varhaiskasvatuksessa lastenkirjallisuus on tärkeä työväline monenlaisten aiheiden käsittelyyn, taitojen oppimiseen ja tietojen hankkimiseen. Aineistoni paikallisissa vasuissa kirjallisuutta käytetäänkin laajasti erilaisten asioiden käsittelyn tukena. Paikallisissa vasuissa kirjallisuuden käyttö yhdistyy eettisen ajattelun kehittämiseen, turvataitojen harjoitteluun, tunnetaitojen opetteluun, monikulttuurisuuden ja moninaisuuden käsittelyyn, matemaattisten oivalluksien mahdollistamiseen sekä menneen, nykyisyyden ja tulevan pohdintaan.

Kulttuurisen moninaisuuden näkyväksi tekeminen on yleisin aineistossani esiintyvä kirjallisuuden hyödyntämisen tapa ja se saa mainintoja kaikkiaan yhdeksässä paikallisessa vasussa.

Varhaiskasvatustoiminnassa monikulttuurisuutta tuodaan osaksi arkea satujen, lorujen ja kertomusten avulla (paikallinen vasu 6).

[V]arhaiskasvatuksessa kulttuuriseen monimuotoisuuteen tutustutaan arjen tilanteissa sekä juhlapyhien, ruokakasvatuksen, kirjallisuuden, roolivaatteiden, laulujen, leikkien, lorujen ja median avulla (paikallinen vasu 10).

Aineistoni paikalliset vasut ottavat varsin laiskasti ja vähäisesti kantaa siihen, millä perusteilla monimuotoisuutta tai muitakaan aiheita käsittelevä kirjallisuus tulisi valita. Kirjavalintaa sivuaa ohuesti erään paikallisen vasun selonteko monimuotoisen ja monipuolisen lastenkirjallisuuden käytöstä. Tämä hyvää tarkoittava selonteko menettää kuitenkin tehoaan, kun kirjallisuuden käyttö on esitetty vain tavoitteena. Monimuotoisen lastenkirjallisuuden monipuolista käyttöä ei niin ikään ole avattu tarkemmin.

Varhaiskasvatuksessa on tavoitteena käyttää eri ikäisten lasten kanssa monimuotoista lastenkirjallisuutta monipuolisesti (paikallinen vasu 23).

Lastenkirjallisuus on aina alisteista aikuisten valinnoille, ja myös kirjan valinta on vallankäytön tilanne. Varhaiskasvatuksessa henkilöstö valitsee, millaisia maailmankuvia lapsi näkee ja millaiset todellisuudet jäävät häneltä piiloon. Monikulttuurinen lastenkirjallisuus tukee parhaimmillaan kulttuurisen tietoisuuden kehittymistä, mutta voi myös marginalisoida ja esittää yksinkertaistavia olettamuksia. Varhaiskasvatuksen henkilöstön lastenkirjallisuuden laaja tuntemus auttaa löytämään eri tarpeisiin ja monen tyyppisille lukijoille sopivaa kirjallisuutta (ks. Aeriala & Kauppinen, 2019 & 2021).

Maininnat kirjallisuuden hyödyntämisestä eettisen ajattelun kehittämisessä, turvataitojen ja matemaattisten taitojen opettamisessa sekä menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen tutustumisessa jäävät aineistossani yksittäisiin selontekoihin. Mielenkiintoista on selonteoissa toistuva voidaan-sana. Kirjallisuuden käyttö on mahdollista, mutta siihen ei velvoiteta.

Eettinen ajattelu: toiminnassa voidaan käyttää monipuolisesti satuja (paikallinen vasu 17).

Turvataitoja varhaiskasvatuksessa voidaan harjoitella aihealueen kirjallisuudella, lauluilla ja loruilla sekä erilaisilla oppimateriaaleilla (paikallinen vasu 5).

Menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta voidaan pohtia muun muassa roolileikien, kirjojen, sadutuksen ja pelien avulla (paikallinen vasu 25).

Kirjallisuuden käyttö näyttäytyy yllä esitetyissä selonteoissa jäsenitelemättömänä ja sattumanvaraisena.

Tunnetaitokasvatusta on viime vuosina korostettu varhaiskasvatuksessa aiempaa enemmän ja myös *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* (Opetushallitus, 2022) arvoperustassa mainitaan lasten tunnetaitojen kehittäminen. Lastenkirjallisuuden puolella tunnetaitokirjoja on julkaistu useampi. Erikoista kyllä, kirjallisuuden käyttö tunnekasvatuksen apuna mainitaan aineistossani vain kahdessa paikallisessa vasussa.

Leikitellään kielellä, jutellaan, sanoitetaan arkea eri tilanteissa sekä vahvistetaan lasten kaveri-, tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Toiminnassa käytetään leikkiä, loruja, riimittelyä, saduttamista, satuja, tarinoita, lauluja ja draaman keinoja, sekä kuvakommunikaatiota. (paikallinen vasu 7).

Kun satu astuu ulos kirjasta, voi sen avulla harjoitella ilmaisun monia muotoja, käsitellä tunnetaitoja tai harjoitella digitaalisten välineiden käyttöä (paikallinen vasu 14).

Lopputulemana voidaan todeta, että kirjallisuutta hyödynnetään aineistoni paikallisissa vasuissa oppimisen välineenä varsin runsaasti, mutta kirjallisuuden valinnan ja käytön pedagogiset lähtökohdat jäävät sanoittamatta.

4.3 Kirjallisuus oppimisen kohteena

Aineistossani mainintoja kirjallisuudesta oppimisen kohteena on 17 paikallisessa vasussa ja ne paikantuvat poikkeuksetta otsikoiden Kielten rikas maailma ja Mo-

nilukutaito yhteyteen. Selonteoissa lastenkirjallisuuteen ja erilaisiin teksteihin tutustuminen vahvistavat lasten kielellisiä taitoja ja valmiuksia sekä opettavat monilukutaitoa. Nämä tavoitteet on kirjattu myös *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin* (Opetushallitus, 2022).

Valtaosassa aineistoni paikallisista vasuista on käytetty valtakunnallisen *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* perustetekstiä sellaisenaan ilman paikallisia tarkennuksia. Osassa perusteteksti on muotoiltu omin sanoin. Kirjallisuus oppimisen kohteena -diskurssia tuottaviksi selonteoiksi olen tässä tutkimuksessa määritellyt myös sellaiset tekstijaksot, joissa perustetekstiä on referoitu.

Eräässä aineistoni vasussa perustetekstin alkuperäinen merkitys on referoinnin myötä muuttunut varsin merkittävästi. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* todetaan:

Kiireetön keskustelu ja lukeminen sekä tarinoiden kerronta tarjoavat mahdollisuuksia pohtia sanojen ja tekstien merkityksiä ja opetella uusia käsitteitä asiayhteyksissä (Opetushallitus, 2022, s. 44).

Paikallisessa vasussa 3 teksti on muutettu muotoon:

Varhaiskasvatuksessa lapselle annetaan aikaa keskusteluille, lukemiseen sekä tarinoiden kerrontaan. Näin lapsi voi pohtia sanojen ja tekstien merkityksiä sekä opetella uusia käsitteitä. (paikallinen vasu 3).

Paikallisessa vasussa 3 lapsi on vastuutettu toimijaksi, ja aikuisen rooli näkyy vain toiminnan mahdollistajana.

Monilukutaidon opettamista ja kielellisten taitojen ja valmiuksien kehittämistä kuvaavat selonteot ovat pääosin keskenään hyvin samankaltaisia. Selonteoissa erona on lähinnä se, käytetäänkö tekstissä me-, minä- vai passiivimuotoa.

Lapselle opetetaan valmiuksia ymmärtää moninaista tekstimaailmaa. Käytämme monipuolisesti kaikenlaisia tekstejä lasten kanssa; mainokset, kirjat, emojiit, lehdet yms. (paikallinen vasu 1).

[T]arjoan lapsille rikkaan tekstiympäristön esim. digitaalinen ympäristö, mainokset, emojiit ja sosiaalinen media, satu- ja tietokirjoja, kuvat, mainokset, elokuvat, sanomalehdet, esitteet, kartat (paikallinen vasu 15).

Useammassa paikallisessa vasussa perustetekstin paikalliset tarkennukset esitetään luetteloiden, kuten paikallisen vasun 20 esimerkissä:

Kielitietoisuuden kehittäminen (laulut, lorut, riimit, pelit, leikit).

Lapsen sanavaraston rikastuttaminen esim. sadut, tarinat ja keskustelut (kuunteleminen, vastaaminen, ohjeen mukaan toimiminen, katsekontakti), kuvakerronta, sadutus, lorut, riimittelyt jne. (paikallinen vasu 20).

Luettelomaiset toiminnan kuvaukset jättävät pitkälti arvailujen varaan, kuinka toimintaa tulisi käytännössä toteuttaa ja mitkä ovat sen pedagogiset lähtökohdat. Jäsentelemättömät ja yksittäiset kuvaukset tarjoavat varhaiskasvatuksen henkilöstölle valinnanvaraa, mutta eivät ohjaa, saati tarkastele sitä, miten ja millä perusteella valinnat tulisi tehdä.

Paikallisessa vasussa 13 toimintaa on kuvattu selväsanaisemmin, ja myös tavoite on selkeästi ilmaistu. Kirjallisuuden käsittelyn työtapojen pedagogiset lähtökohdat jäävät kuitenkin jälleen sanoittamatta.

Peruslukutaito on tärkein monilukutaidon osa-alueista ja sen kehittymistä voidaan tukea varhaiskasvatuksessa mm. lukemalla ääneen, selailemalla kirjoja, käymällä kirjastossa, antamalla lasten tehdä itse kirjavalintoja. Näin lapset kiinnostuvat kirjoista ja lukemisesta. (paikallinen vasu 13).

Paikallisen vasun 13 selonteossa näyttäytyy oletus siitä, että kirjat itsessään takaavat kirjoista ja lukemisesta kiinnostumisen. Totta on, että monipuolinen kirjalikoima ja omaehtoiset kirjavalinnat voivat tukea lapsen lukuinnon syttymistä, mutta lukemisesta innostuakseen lapsi tarvitsee myös lukevan aikuisen mallia (Aerila & Kauppinen, 2019). Sitä, mikä aikuisen rooli lukutilanteessa on, ei paikallisessa vasussa 13 mainita.

Useat aineistoni paikalliset vasut nostavat kirjallisuuden oppimisen kohteeksi, mutta perustetekstin paikalliset tarkennukset jäävät suppeiksi ja toimintaa kuvataan epämääräisesti luetteloiden. Varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta selontekojen tarjoama pedagoginen tuki toiminnan toteutukseen on olematonta.

4.4 Kirjasto oppimisympäristönä

Varhaiskasvatuksen ja kirjaston yhteistyö kirjallisuuskasvattajana on luontevaa, sillä kirjastolla on lain mukainen tehtävä edistää lukemista ja kirjallisuutta, ja päiväkotiyhteistyökin on laissa mainittu.

Yleinen kirjasto voi tässä laissa tarkoitettujen tehtävien hoitamiseksi toimia yhteistyössä viranomaisten, kirjastoalan toimijoiden, päiväkotien, koulujen ja oppilaitosten sekä muiden yhteisöjen kanssa (Kirjastolaki 2016/1492 § 11).

Kirjastoyhteistyö nousee esiin myös *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* luvuissa 3.2 *Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt* ja 3.3 *Yhteistyö varhaiskasvatuksessa*:

Yhteistyö muiden toimijoiden kanssa sekä fyysiset että virtuaaliset vierailut esimerkiksi kirjastoon, museoon, kulttuuriperintökohteisiin, konsertteihin, teatteriin ja huoltajien työpaikoille rikastavat lasten oppimisympäristöjä (Opetushallitus, 2022, s. 35).

Yhteistyö esimerkiksi muusta opetuksesta, liikunnasta, kirjastosta ja kulttuurista vastaavien tahojen ja muiden lähiympäristön toimijoiden kanssa lisää oppimisympäristöjen monipuolisuutta ja tukee varhaiskasvatuksen tavoitteita (Opetushallitus, 2022, s. 36).

Huomionarvoista on, ettei kumpikaan näistä, laki tai kansallinen asiakirja, varsinaisesti velvoita yhteistyöhön, vaan esittää sen ainoastaan mahdollisena.

Aineistoni paikallisissa vasuissa mainintoja kirjastosta on runsaasti, ja kirjasto on mainittu kaikkiaan 19 asiakirjassa. Useammassa aineiston paikallisessa vasussa kirjastodiskurssi oli ainoa tekstistä tuotettavissa oleva diskurssi. Kaikissa paikallisissa vasuissa kirjastonselonteot rakentuvat *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* tapaan oppimisympäristöjen ja yhteistyötahojen yhteyteen:

[K]aupungin tarjoamat palvelut (mm. kirjasto, museot, liikuntapaikat ja uimahalli) monipuolistavat oppimisympäristöjä (paikallinen vasu 8).

[H]yödynnetään erilaisten yhteistyökumppaneiden tarjoamia mahdollisuuksia (esimerkiksi kirjasto-, kulttuuri- ja liikuntatoimi) (paikallinen vasu 21).

Toimimme yhteistyössä kirjaston kanssa (paikallinen vasu 29).

Kirjastoyhteistyön selonteoissa on havaittavissa pääosin kolmenlaista puhetyyliä, joita edellä esitetyt selonteotkin edustavat. Ensimmäinen on toteava puhetyyli: tekstissä todetaan, että kirjasto monipuolistaa oppimisympäristöä. Se, miten tämä tapahtuu, jää sanoittamatta. Toisessa puhetyylissä yhteistyö kirjaston kanssa ilmaistaan varsin ympäröivästä passiivilla, kolmannessa me-puheella. Molemmissa viimeksi mainituissa puhetyyleissä epäselväksi jää, kuka on toimija passiivimuodon takana tai keneen ”me” viittaa. Viittausjoukon epämääräisyys mahdollistaa monenlaiset tulkinnat siitä, miten kirjaston ja varhaiskasvatuksen yhteistyön tulisi käytännön tasolla toteutua.

Kirjaston ja varhaiskasvatuksen yhteistyön käytännön toteutusta on ylipäänsä tarkennettu paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa erittäin vähän,

vain neljässä paikallisessa vasussa. Näissä neljässä kirjastoyhteistyön selonteossa yhteistyön muotoina mainitaan kirjojen lainaaminen, kirjapaketit, kirjastoauton vierailut varhaiskasvatusyksikössä sekä kirjaston tapahtumiin, kuten satutunneille, osallistuminen. Vain yhdessä selonteossa nousee esiin kirjaston rooli varhaiskasvatuksen henkilöstön työn tukijana:

Tiimeissä kirjaston tarjontaa hyödynnetään toiminnan suunnittelussa ja toiminnan toteutuksessa (paikallinen vasu 17).

Paikallisissa vasuissa maininnat kirjastoyhteistyön tavoitteista ovat niin ikään erittäin vähäisiä. Paikallinen vasu 5 nostaa yhteistyön tavoitteiksi monilukutaidon ja kielellisten valmiuksien vahvistamisen, sekä kirjastopalveluihin tutustumisen:

Varhaiskasvatuksen ja kirjaston kanssa tehtävän yhteistyön tavoitteena ovat monilukutaidon ja kielellisten valmiuksien vahvistaminen.

Säännöllisten kirjastokäyntien tavoitteena on antaa lapsille malli kirjastossa toimisesta, tehdä lähikirjastoa tutuksi ja innostaa ja ohjata lasta myöhempään itsenäiseen kirjastopalveluiden käyttöön. (paikallinen vasu 5).

Paikallinen vasu 19 tuo monin esimerkein esiin kirjaston hyötynäkökulmia:

Kirjastoautossa ja kirjastossa lapset oppivat käyttämään julkista palvelua. Säännöllinen kirjaston käyttö lisää lasten hyvinvointia, sivistystä ja sosiaalista tasa-arvoa tarjoamalla kaikille mahdollisuuden tutustua kirjallisuuteen ja kokea sen synnyttämää mielihyvää. (paikallinen vasu 19.)

Silmiinpistävää on, että yllä olevan selonteon mukaan juuri kirjasto tarjoaa kaikille mahdollisuuden tutustua kirjallisuuteen ja kokea siitä mielihyvää. Kiinnostavaa on, miksi tätä ei ole kirjattu varhaiskasvatuksen tehtäväksi. Varhaiskasvatuksen potentiaali kirjallisuuden tarjoajana on jopa kirjastoa suurempi, sillä kaikki perheet eivät käytä kirjaston palveluja, ja varhaiskasvatus taasen tavoittaa valtaosan 1–6-vuotiaista lapsista ja näiden perheistä (ks Vipunen, 2021).

Yhteenvedona voidaan todeta, että paikallisissa vasuissa on runsaasti kirjastoyhteistyötä koskevia selontekoja, mutta ne tarkentavat hyvin niukasti yhteistyön sisältöjä ja tavoitteita. Kirjasto näyttäytyy monessa selonteossa tahona, jolle kirjallisuuskasvatus on ulkoistettu ja jonka palvelut itsessään takaavat varhaiskasvatuksen kirjallisuuskasvatuksen toteutumisen.

4.5 Kirjallisuuskasvatusta koskevat diskurssit toimintakulttuuria rakentamassa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan yksi varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria rakentavista tekijöistä on se, kuinka työtä ohjaavia normeja ja tavoitteita tulkitaan. Täten myös varhaiskasvatuksen toteutusta ohjaavat ja toiminnalle tavoitteita asettavat paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat sekä niihin kirjatut lausumat kirjallisuuskasvatuksesta vaikuttavat osaltaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin sekä siihen, millainen lukeva yhteisö varhaiskasvatukseen rakentuu.

Kirjallisuutta arvostava ja lukemiseen kannustava toimintakulttuuri näkyy sekä sosiaalisissa että fyysisissä ympäristöissä: lukemiselle varataan aikaa päivittäin, lukeminen on yhteisöllistä ja lukukokemuksista keskustellaan yhdessä muiden kanssa. Kirjat ovat kaikkien saatavilla, kirjallisuusvalikoima on monipuolinen ja tarkoituksenmukainen, ja kirjojen lukemiseen on varattu sopivia paikkoja (ks. Aerila ja Kauppinen, 2019). Osassa aineistoni paikallisten vasujen selonteoja kirjallisuus ja lukeminen linkittyvät sosiaalisen, fyysisen tai molempien ympäristöjen kuvauksiin, mutta kokonaisuutena kirjallisuuden käyttö näyttäytyy aineiston paikallisissa vasuissa jäsentymättömänä ja vakiintumattomana. Havainto on yhteneväinen Aerilan ja Kauppisen (2021) pohdintojen kanssa siitä, että lukemaan innostaminen ja kirjallisuuden arvostaminen on varhaiskasvatuksen käytännön tasolla varsin näkymätöntä.

Aineistoni paikallisissa vasuissa kirjallisuuden ja lukemisen merkityksellisyttä korostavat selonteot ovat vähäisiä ja useassa selonteossa kirjallisuuskasvatukseen liittyvää toimintaa kuvataan muutamalla sanalla tai luetteloiden. Suppeat ja yksinkertaistetut toiminnan kuvaukset jättävät paljon tilaa erilaisille tulkinnoille ja tarjoavat varsin vähän konkreettisia ohjeita kirjallisuuskasvatuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Toimijajoukon epämääräisyys (*luemme, luetaan*) jättää avoimeksi sen, kuka kirjallisuuskasvatuksesta on vastuussa. Jokainen varhaiskasvatuksessa työskentelevä ylläpitää omalla toiminnallaan arjen toimintakulttuuria, ja toisistaan eroavat tai jopa ristiriitaiset tulkinnat kirjallisuuden käytöstä voivat olla kirjallisuuskasvatuksen vaikuttavan ja tasa-arvoisen toteutumisen näkökulmasta ongelmallisia.

Voidaan todeta, että yleisellä tasolla aineistoni paikalliset vasut tarjoavat varhaiskasvatuksen henkilöstölle varsin niukasti tukea suunnitelmallisen kirjallisuuslähtöisen pedagogiikan toteuttamisessa eivätkä ohjaa lukemiseen innostavan ja lukemista vahvistavan toimintakulttuurin kehittämiseen.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksessani olen tarkastellut kirjallisuuskasvatuksen diskursiivista rakentumista kolmessakymmenessä vuonna 2022 julkaistussa paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. Aineistoni paikallisista varhaiskasvatussuunnitelmista olen tuottanut neljä kirjallisuuskasvatuksen merkitystä ja toteutumista kuvaavaa diskurssia, joita ovat kirjallisuuden arvostus, kirjallisuus oppimisen välineenä, kirjallisuus oppimisen kohteena ja kirjasto oppimisympäristönä. Niin ikään olen pohtinut paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjattujen selontekojen vaikutusta toimintakulttuuriin ja pyrkinyt tunnistamaan lukevaa toimintakulttuuria vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä. Tutkimuksen taustaoletuksena on ollut, että varhaiskasvatuksen todellisuus rakentuu siitä, mitä paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin on kirjattu (ks. Vlasov ym., 2018).

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien kirjallisuuskasvatusta koskevat selonteot ovat vähäisiä ja niissä on paljon samankaltaisuutta. Paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat eroavat kirjallisuuskasvatuksen teemojen tarkennusten määrissä toisistaan, ja niiden pedagogisissa näkökulmissa on paljon vaihtelevuutta. Tulosten valossa kirjallisuuden käyttö näyttäytyy aineistoni paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa jäsentymättömänä ja vakiintumattomana.

Lukemisen arvon tunnustavassa lukijayhteisössä lukeminen on rutiininomaista ja yhteistä, ja lukukokemuksia käsitellään ja laajennetaan toiminnan kautta (ks. Aerila ja Kauppinen, 2019). Aineistoni paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa tällainen kirjallisuuden arvostus on varsin näkymätöntä. Kirjojen esillä olo ja saavutettavuus mainitaan vain muutamassa asiakirjassa, eikä päivittäinen lukeminenkaan näytä olevan itsestäänselvyys, vaikka *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (Opetushallitus, 2022) sitä edellyttääkin. Vain yksi asia-

kirja nostaa esiin kirjavalintojen pedagogisen näkökulman ja niin ikään vain yhdessä asiakirjassa mainitaan lasten omaehtoiset kirjavalinnat. Lukuinnon tukemiseksi aikuisten tekemien kirjavalintojen tulisi olla pedagogisesti perusteltuja ja tarjottavien kirjojen lähtökohtana olla lapsilukijan omat mielenkiinnon kohteet sekä omaehtoinen kirjaan tarttuminen (Aerila ja Kauppinen, 2021; Nikolajeva, 1996).

Lukutilanteiden vuorovaikutuksellisuutta ei asiakirjoissa juuri huomioida, ja sana ”keskustelu” mainitaan vain yhdessä aineistoni lukemista koskevassa se-lonteossa. Lukukokemuksien käsittely ja laajentaminen eivät vain kiinnitä lasta lukijuuteen, vaan vaikuttavat myös lapsen kielelliseen kehitykseen. Aktiivinen vuorovaikutus on lapsen ymmärrystaitojen kehittymisen edellytys ja se edesauttaa niin ikään lukuhetken muiden tavoitteiden, kuten tiedollisen sisällön oppimista (Luomaniemi ym., 2010; Aerila ja Kauppinen, 2010). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (Opetushallitus, 2022) lapsi nähdään passiivisen vastaanottajan sijaan aktiivisena toimijana, ja lapsen osallisuuden näkökulmasta lukemisen vuorovaikutuksellisuuteen tulisi paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kiinnittää jatkossa aiempaa enemmän huomiota.

Aineistoni paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa lastenkirjallisuudella ja lukemisella on pääosin välineellinen arvo. Paikallisiin asiakirjoihin kirjatut lausumat kirjallisuuden käytöstä keskittyvät pitkälti lukemisen käytännön hyötyihin. Kirjallisuuden avulla opitaan esimerkiksi kielellisiä ja sosiaalisia taitoja tai hankitaan tietoa. Lukemisen viihdearvo, elämyksellisyys sekä kirjallisuuden vaikutukset esteettiseen kasvuun ovat toissijaisia tai jäävät kokonaan lausumatta. Lukemisen tuomaa mielihyvää ja kirjallisuuden synnyttämiä positiivisia kokemuksia tulisi tulosten valossa korostaa paikallisissa asiakirjoissa aiempaa enemmän. Kuten Aerila ja Kauppinen (2019) esittävät, positiiviset mielikuvat lukemisesta edesauttavat lukuharrastuksen syntymistä ja säilymistä aikuisuuteen saakka.

Aineistoni perusteella varhaiskasvatuksen ja kirjaston yhteistyö vaikuttaa jokseenkin vakiintuneelta. Yhteistyön tavoissa on kuitenkin havaittavissa eroavaisuuksia. Toisissa asiakirjoissa yhteistyö kirjaston kanssa tukee varhaiskasvatuksen kirjallisuuskasvatuksen tavoitteita, toisissa taasen kirjasto näyttäytyy ulkoistetun kirjallisuuskasvatuksen toteuttajana ja yhteistyötä leimaa jäsentymättömyys. Toimiva kirjastoyhteistyö hyödyttää molempia osapuolia, mutta se ei korvaa varhaiskasvatuksessa toteutettavaa kirjallisuuskasvatusta.

Kokonaisuutena tarkasteltuna aineistoni paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* (Opetushallitus, 2022) perustetekstin paikalliset tarkennukset ovat muutamia poikkeuksia lukuunottamatta vähäisiä. Vähäiset paikalliset tarkennukset jättävät varhaiskasvatuksen henkilöstölle paljon tulkinnanvaraa (ks. Krokfors, 2017) ja voivat osaltaan heikentää lasten yhdenvertaisen kirjallisuuskasvatuksen toteutumista. Lisäksi on mahdollista, että konkreettisten toimenpiteiden puuttuessa kirjallisuuskasvatus toteutuu vain, jos varhaiskasvatusryhmässä on kirjallisuuteen ja lukemiseen vihkiytynyt työntekijä.

Tämän tutkimuksen kontekstissa on syytä ottaa huomioon kirjallisuuskasvatuksen opetuksen tila Suomessa. Kasvatustieteen kandidaateiksi valmistuvat varhaiskasvatuksen opettajat suorittavat pakollisten opintojensa osana yhden, oppilaitoksesta riippuen neljän, viiden tai kuuden opintopisteen lastenkirjallisuutta ja kirjallisuuskasvatusta koskevan kurssin (ks. Helsingin yliopisto, 2023; Jyväskylän yliopisto, 2022; Lapin yliopisto, n.d.; Tampereen yliopisto, n.d.; Turun yliopisto, n.d.). Se, kuinka paljon ja mistä näkökulmasta kurssilla aiheeseen paneudutaan, on yliopistokohtaista. Mahdollisuudet lastenkirjallisuuden tuntemuksen ja kirjallisuuskasvatuksen pedagogisen osaamisen kartuttamiseksi jäävät opinnoissa kapeiksi ja ovat pitkälti opiskelijan oman kiinnostuksen ja aktiivisuuden varassa. Lukevan toimintakulttuurin kehittämiseksi varhaiskasvatukseen tarvitaan henkilöstön täydennyskoulutusta ja toiminnan rakenteellisia muutoksia. Myös *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (Opetushallitus, 2022) velvoittaa varhaiskasvatuksen järjestäjiä toimintakulttuurin jatkuvaan kehittämiseen ja arviointiin.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) ohjaa kunta varsinkin niukkasanaisesti sen suhteen, millaisia tarkennuksia paikallisiin asiakirjoihin tulisi tehdä (ks. Saari ym., 2017). Yhtäältä ohjeistuksen väljyys antaa paljon sovellusmahdollisuuksia ja se voidaan tästä näkökulmasta tulkita toimivaksi. Toisaalta se myös altistaa laiskuudelle ja välinpitämättömyydelle, sekä johtaa äärimillään siihen, ettei tarkennuksia tehdä lainkaan. Tulosten tarkastelussa on hyvä pitää mielessä, että kunnat ja paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatijat ovat voineet ymmärtää ohjeet tarkentamisesta eri tavoin. Tutkimuksen tulosten

tarkastelussa huomionarvoista on myös se, ettei paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaprosessi ole tiedossa. Vain asiakirjan laatija voi varmuudella sanoa, mitä tekstillä tarkoitetaan ja mihin sillä pyritään.

Tulevaisuudessa olisi tärkeää, että kunnat saavat *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* (Opetushallitus, 2022) laatijoilta nykyistä enemmän tukea laadukkaiden paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimiseen ja että tekstissä kiinnitettäisiin entistä enemmän huomiota siihen, miten ja millä tavoin kirjallisuuskasvatusta toteutetaan. Varhaiskasvatuksessa lapselle lukemisen ja kirjallisten virikkeiden tarjoamisen merkitys korostuvat erityisesti niiden lasten kohdalla, joiden kotona ei lueta (Aerila ja Kauppinen, 2021), ja koulutuksen tasa-arvopyrkimyksen näkökulmasta tilanne on pulmallinen. Varhaiskasvatuksen merkitys ylisukupolvisen kielteisten lukuasenteiden katkaisussa tulisi ottaa huomioon nykyistä paremmin myös varhaiskasvatuksen käytännön toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa. Revon ja kumppanien (2019) selvityksessä henkilöstö ja johtajat arvioivat pääsääntöisesti, että *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* toteuttamista edesauttoi nimenomaan riittävän konkreettinen paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma.

Tämän tutkimuksen tulos on yhteneväinen Revon ja kumppanien (2019) tuloksien kanssa ja osoittaa, että varhaiskasvatuksessa tulee panostaa entistä enemmän kielellisten kokemusten ja rikkaan kielellisen ympäristön päivittäiseen tarjoamiseen kaikille lapsille. Paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien arviointi ja kehittäminen on *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* (Opetushallitus, 2022) mukaan kuntia velvoittavaa, ja tämän tutkimuksen tulokset ovat apuna tässä työssä. Kirjallisuuskasvatusta tulee jatkossa tuoda konkreettisemmin ja monipuolisemmin esille paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa, jotta tasa-arvoinen kirjallisuuskasvatus voi toteutua. Lisäksi tarvitaan sekä nykyisen että tulevan varhaiskasvatuksen henkilöstön laajempaa ja suunnitelmallisempaa koulutusta. Johdanto-luvussa sivuamani Opetushallituksen Lukeva varhaiskasvatus-pilotti toimii toivon mukaan alkusysäyksenä sille, että jokaiseen varhaiskasvatuksikkoon vakiintuu yhteinen, lukeva toimintakulttuuri.

5.2 *Jatkotutkimusmahdollisuudet*

Tutkimusta varhaiskasvatuksen kirjallisuuskasvatuksesta on toistaiseksi tehty varsin vähän, ja paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien näkökulmasta aihetta ei ole aikaisemmin tarkasteltu. Tämä tutkimus on työlle hyvä alku ja antaa aiheesta alustavia tuloksia. Syvemmän ymmärryksen saavuttamiseksi aihetta olisi kuitenkin syytä tutkia enemmän. Kaikkien kuntien paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien ottaminen tutkimuksen kohteeksi voi tuottaa enemmän tietoa varhaiskasvatuksen kirjallisuuskasvatuksesta. Tärkeä tutkimuskohde on myös Opetushallituksen *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2022), jonka pohjalta paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan.

Kirjallisuuskasvatuksen vakiintumisessa osaksi varhaiskasvatuksen arkea keskeistä on varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus. Tulevaisuudessa tarpeellinen tutkimuskohde olisikin varhaiskasvatuksen opettajiksi opiskelevien koulutuksen tarjoamat edellytykset kirjallisuuskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Niin ikään mielenkiintoista olisi tutkia jo työssä olevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia kirjallisuuskasvatuksen asemasta varhaiskasvatuksen arjessa sekä näkemyksiä siitä, miten kirjallisuuskasvatuksen toteuttamista voitaisiin varhaiskasvatuksessa tukea.

5.3 *Tulosten luotettavuus ja arviointi*

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei ole täysin suoraviivaista ja selkeää, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat. Tämä johtuu heidän mukaansa osin siitä, että laadullisen tutkimuksen piirissä tutkimuksen luotettavuutta kuvaavat käsitteet ovat saaneet monenlaisia tulkintoja ja suomalaisessa kirjallisuudessa myös erilaisia käännöksiä. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen keskeinen työväline on tutkija itse ja näin ollen häntä voidaan pitää myös pääasiallisena tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä. He perustelevat tätä sillä, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija kulkee edestakaisin aineiston analyysin, tulkintojen ja tutkimustekstin välillä. Sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018) että Eskola ja Suoranta (1998) ovat sitä mieltä, että tutkimuksen

luotettavuutta on tarkasteltava koko tutkimusprosessin näkökulmasta. Seuraavassa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta tutkimusprosessin eri vaiheissa.

Tämän tutkimuksen tutkimusaiheen valinta kumpuaa sekä omasta mielenkiinnostani kirjallisuutta ja lukemista kohtaan, että sen yhteiskunnallisesta merkityksestä. Minulla on aiheeseen sekä varhaiskasvatuksen opettajuuteni että lukemisen edistämiseen liittyvän työni kautta esiymmärrys, ja ilmiön konteksti on minulle tuttu. Aaltion ja Puusan (2020) mukaan yhteys tutkimuskontekstiin voi toimia tutkimuksen eduksi ja auttaa tutkimuksen toteuttamisessa. Opintojen ja työn kautta minulle on rakentunut Aaltion ja Puusan (2020) ”kulttuuriseksi koodistoksi” kutsuma tietovaranto, jonka avulla tarkastelen ja tulkitseen tutkimaani ilmiötä. Heidän mukaansa tutkijan tekemät havainnot eivät koskaan voi olla vapaita tutkijan esitiedosta ja tietojen kerääminen ja tulkinta perustuvat siten tutkijan esioletukseen todellisuuden luonteesta. Tutkimuksessa olen pyrkinyt tarkastelemaan kriittisesti omaa esitietoani ja tietoisesti kiinnittänyt huomioni myös niihin asioihin, jotka ensisilmäyksellä vaikuttivat merkityksettömiltä tai itsestään selviltä. Havaintojani on ohjannut tutkimukseni teoreettinen viitekehys, joka nivoo tutkimuksen kirjallisuuskasvatuksesta käytävään keskusteluun (ks. Puusa, 2020).

Tutkimuksen kohdeilmiöön tutustuminen ja erilaisten näkökulmien huomiointiin ottaminen läpi tutkimusprosessin parantavat Aaltion ja Puusan (2020) mukaan tutkimuksen koherenssia ja luotettavuutta. Tutkimusaiheeni valinnan jälkeen syvennyin huolellisesti kirjallisuuskasvatusta koskevaan kotimaiseen ja ulkomaiseen kirjallisuuteen ja tutkimukseen, sekä niissä esitettyihin näkökulmiin. Näiden pohjalta pyrin rakentamaan oman käsitykseni kirjallisuuskasvatuksen luonteesta ja merkityksestä Suomessa 2020-luvulla. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu tämän luonnehdinnan ympärille.

Tutkimuksen aineiston valinnassa tulisi Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kiinnittää huomiota aineiston yhteiskunnalliseen merkittävyyteen ja riittävyteen. Analyysin osalta he korostavat kattavuuden, arvioitavuuden ja toistettavuuden merkitystä. Aineiston merkittävyydelle ei voida antaa ennakkokriteereitä, mutta tutkijan on Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kyettävä osoittamaan aineistonsa merkittävyys. Oma aineistoni, paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat, ovat tutkimuksessani kuvauksia oman aikansa varhaiskasvatuksesta ja ilmentävät kirjallisuuskasvatukselle varhaiskasvatuksessa annettuja merkityksiä. Paikal-

liset varhaiskasvatussuunnitelmat ovat velvoittavia ja ohjaavat varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa. Paikallisten suunnitelmien tutkiminen on tärkeää, sillä se tuo lasten lukemista koskevaan keskusteluun uuden, aikaisemmin tutkimattoman näkökulman.

Laadullisessa tutkimuksessa on Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan lähes mahdotonta määrittää ennakolta, mikä aineiston riittävä määrä on. Eräs mahdollisuus riittävyden toteamiseksi on heidän mukaansa saturaatio eli kylläntyminen. Omassa tutkimuksessani valitsin aineiston määräksi kolmekymmentä paikallista varhaiskasvatussuunnitelmaa ja päätin tarkkailla kylläntymisen rajaa tutkimuksen edetessä. Aineistoon tutustumisen loppupuolella kävi ilmi, että aineisto alkoi toistaa itseään, eivätkä uudet tapaukset tuoneet enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa.

Analyysin kattavuus merkitsee Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan sitä, että tulkinnot eivät perustu vain satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Tämä voidaan heidän mukaansa välttää varmistamalla, että aineisto on tarkoituksenmukaisesti koottu ja kertoo rajatusta tapauksesta. Omassa tutkimuksessani merkitsin kaikkien kolmenkymmenen asiakirjan tekstiin teoreettisen viitekehysten kannalta oleelliset tekstijaksot, joita lähdin analysoimaan diskurssianalyysin keinoin. Paikallisista varhaiskasvatussuunnitelmista tuottamani diskurssit on valittu niin, että ne kuvaavat mahdollisimman tarkasti tutkimuksessa tutkittuja selontekoja.

Analyysin arvioitavuus tarkoittaa, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyketjua (Jokinen ym., 2016). Tutkimuksessani olen pyrkinyt riittäväksi katsomallani tavalla avaamaan tutkimusmenetelmäksi valitsemaani diskurssianalyysiä, analyysini eri vaiheita sekä analyysin myötä syntyneitä tulkintoja. Tutkimusmenetelmänä diskurssianalyysi on moniulotteinen ja vaatii tutkijalta kykyä hahmottaa sosiaalista todellisuutta totutusta poikkeavalla tavalla (ks. Jokinen ym., 2016). Tutkimuksessani olen pyrkinyt tekemään diskurssianalyysiä parhaan osaamiseni mukaan.

Analyysin toistettavuudella viitataan Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan siihen, että analyysissä käytetyt luokittelu- ja tulkintatavat esitetään mahdollisimman yksiselitteisesti siten, että toinen tutkija voi tapoja soveltaen tehdä samat tulkinnot aineistosta. Tutkimuksessani olen pyrkinyt tekemään oman päättelypolkuni tulosten analysoinnissa ja tulkinnassa mahdollisimman läpinäkyväksi. Aineistostani nousseet diskurssit olen koonnut taulukkoon 1 sekä kuvannut siinä

myös diskursseihin liittämiäni ulottuvuuksia. Eskola ja Suoranta (1998) ehdottavat, että tulkinnan yhteydessä käytetään aineistokatkelmia toistettavuuden parantamiseksi. Omassa analyysissäni käytän paljon aineistosta poimittuja katkelmia osoittamassa sen, mihin tulkintani kulloinkin perustuvat. On kuitenkin huomattava, että tutkijan tapa katsoa aineistoa rakentuu tutkijan omasta elämänsä historiasta, kokemuksista ja sosiaalisesta asemasta, kuten Pynnönen (2013) toteaa, eikä tutkijaa ympäröivän kontekstin merkitystä tutkimuksen valinnoissa voida sulkea kokonaan pois.

LÄHTEET

- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2019). *Sytytä lukukipinä - Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. PS-kustannus.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2021). *Kirjasta kaveri. Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*. PS-kustannus.
- Aerila, J.-A. & Sarmavuori, K. (2010). Kuvakirjat ja sadut porttina kirjallisuuden maailmaan ja osana varhaiskasvatusta. Teoksessa Korhonen, R., Rönkkö, M.-L. & Aerila, J.-A. (toim.), *Pienet oppimassa – kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen* (s. 31–44). Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Aerila, J.-A., & Kauppinen, M. (2020). Taide ja kerronta varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M. Neitola, J.-A. Aerila, & M. Kauppinen (toim.), *Rinnalla: taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa* (s. 41–49). Turun yliopisto. https://sites.utu.fi/rinnalla/wp-content/uploads/sites/56/2021/01/rinnalla_e-kirja.pdf.
- Aerila, J.-A., & Merisuo-Storm, T. (2017). Emergent Readers and the Joy of Reading: A Finnish Perspective. *Creative Education*, 8(15), 2485–2500. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2017.815171>.
- Ahonen, L. (2017). *Vasun käyttöopas*. PS-kustannus.
- Ailila, K. (2013). *Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtiorhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/68120>.
- Allington, R., & Gabriel, R. (2012). Every child, every day. *Educational Leadership* 69(6), 10–15.
- Annala, J., Lindén, J., & Mäkinen, M. (2019). Opetussuunnitelma-ajattelu ja Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (2017). Esipuhe. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus:*

- keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 7–16). Tampere University Press.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408–426.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (Third edition). Routledge.
- Chou, M.-J., Cheng, J.-C. & Cheng, Y.-W. (2016). Operating classroom aesthetic reading environment to raise children's reading motivation. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 81–97.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040111>.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F. M., Powell, S., & Safford, K. (2014). *Building communities of engaged readers: reading for pleasure*. Routledge.
- Dugdale, G. & Clark C. (2008). *Literacy changes lives: An advocacy resource*. National Literacy Trust.
- Dunst, C. J., Simkus, A. & Hamby, D. W. (2012). Effects of Reading to Infants and Toddlers on Their Early Language Development. *CELLreviews* 5(4), Orelena Hawks Puckett Institute.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2015). *Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. Atena Kustannus Oy.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2018). *Varhaiskasvatus: perusteita*. BoD – Books on Demand.
- Helsingin yliopisto (2023). *Kasvatustieteen kandidaatin tutkintorakenne 180 op VO 23-26*. Haettu 22.8.2023 osoitteesta
<https://studies.helsinki.fi/ohjeet/artikkeli/tutkinnon-laajuus-ja-tutkintorakenne>
- Hiidenmaa, P. (2018). Yhä moniulotteisempi lukutaito. *Virittäjä*, 122(2).
<https://doi.org/10.23982/vir.70975>.
- Hunt, P. (1991). *Criticism, theory, and children's literature*. Blackwell.
- Hurme, K. & Kyllönen, T. (2014). *Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin*. PS-kustannus.

- Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino.
- Juhila, K. (2016). Tutkijan positiot. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 411–443). Vastapaino.
- Jyväskylän yliopisto (2022). *Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (2020-2024)*. Haettu 22.8.2023 osoitteesta <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/var/opiskelu/kandi/kk-tutkinto>
- Karasma, K., & Suvilehto, P. (2014). *Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita: lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma*. Avain.
- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. (2019). Luokanopettajat kirjallisuuskasvattajina. Teoksessa M. Murto (toim.), *Kiinni fiktion: kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta* (s. 11–30). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Äidinkielen opettajain liitto.
- Kirjastolaki, Suomen säädöskokoelma § 1492 (2016).
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A., & Spoo, S. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Korhonen, R., Rönkkö, M.-L. & Aerila, J.-A. (toim.) (2010). *Pienet oppimassa – kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Kosonen, P. (2022). Yksin, yhdessä, vapaasti ja ohjatusti – Hoitavan lukemistyön mahdollisuuksia. Teoksessa Kosonen, P. & Ihanus, J. (toim.), *Hoitava lukeminen: teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Vastapaino.
- Krokkfors, L. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. (s. 247–266). Tampere University Press.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.

- käsitykset korkeakoulututkimuksessa. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 411–438). Tampere University Press.
- Laakso, M. (2014a). ”Pertules. Kyrppi. Jumittu.” Teoksessa Mustola, M. (toim.), *Lastenkirja. Nyt.* (s. 27–45). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Laakso, M. (2014b). Huumorin ja ironian paikantuminen kuvan ja sanan välisiin jännitteisiin suhteisiin Kari Hotakaisen ja Priit Pärnin lastenkirjoissa. Teoksessa Höglund, M. (toim.), *Word and Image: Theoretical and Methodological Approaches* (s. 87–106). Tampereen yliopisto.
- Lapin yliopisto (n.d.). *Opinto-opas. Kasvatusala, Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto 2023*. Haettu 22.8.2023 osoitteesta <https://opinto-opas-lay.peppi4.lapit.csc.fi/fi/ohjelma/23487>
- Launis, M. (2001). Kuvituksen tutkimus, taiteen funktio ja identiteetti. Teoksessa Rättyä, K. & Raussi, R. (toim.), *Tutkiva katse kuvakirjaan* (s. 57–78). BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P., & Vettenranta, J. (2019). *Pisa 18 ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E., & Rautopuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Leino, K., Sirén, M., K., Nissinen, K. & Puhakka, E. (2023). *Puoli tuntia lukemista: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2021)*. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lepola, J. (2021). Lasten tarinoiden ymmärtämistä on tärkeä tukea jo varhain. Teoksessa *Nyt on monilukutaidon aika!* (s. 10–12). Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto VOL.
- Lerikkanen, M.-K., Salminen, J., & Pakarinen, E. (2018). Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa. *Onnimanni*, 2018(1–2), 20–26.

- Leseman, P. & de Jong, P. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294–318.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkunen, S. (2000). *Lukutaito työssä ja arjessa: aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lukukeskus (2020). *10 faktaa lukemisesta 2020*. Haettu 6.7.2023 osoitteesta <https://lukukeskus.fi/10-faktaa-lukemisesta-2020/>.
- Lukuliike (n.d.). *Lukeva varhaiskasvatus*. Haettu 6.7.2023 osoitteesta <https://lukuliike.fi/kansallinen-lukutaito-ohjelma/kansallinen-lukutaitostrategia-2030-2/lukeva-varhaiskasvatus/>.
- Luomaniemi, K., Lepola, J. & Salmela, T. (2010). Tarinoiden lukeminen lasten ymmärtämis- ja oppimisvalmiuksien tukena. Teoksessa Korhonen, R., Rönkkö, M.-L. & Aerila, J.-A. (toim.), *Pienet oppimassa – kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen* (s. 1–16). Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 79–86. <https://doi.org/10.33350/ka.102527>.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus.
- Martikainen, S., Kalland, M., Linnavalli, T., Kostilainen, K., Aittokoski, M., Reunamo, J., Vasileiou, Z. & Tervaniemi, M. (2023) Supporting social-emotional development in early childhood education and care – a randomized parallel group trial evaluating the impact of two different interventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2204119>.
- Mustola, M. (2014). Johdanto. Teoksessa Mustola, M. (toim.), *Lastenkirja. Nyt* (s. 7–24). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Mäkinen, M. & Kujala, T. (2017). Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 267–288). Tampere University Press.

- Neuman, S. B., Koh, S. & Dwyer, J. (2008). CHELLO. The child/home environmental language and literacy observation. *Early Childhood Research Quarterly* 23(2),159–172.
- Nikolajeva, M. (1996). *Introduction to the theory of children's literature*. Tallinn Pedagogical University.
- Nodelman, P. (2008). *The hidden adult: defining children's literature*. The Johns Hopkins University Press.
- Nordström, A. (2023). *Joy in young children's literacy practices in early childhood education*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda – Helsingin yliopiston avoin julkaisuarkisto. <http://hdl.handle.net/10138/352352>.
- OECD (2002). *Reading for Change: Performance and Engagement across Countries. Results from PISA 2000*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264099289-en>.
- Onnismaa, E.-L. & Paananen, M. (2019). Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 189–220). Tampere University Press.
- Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetushallitus.
- Partanen, L. & Reipakka, H. (2019). *Kirjallisuuskasvatuksen merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajien tulkitsemana esiopetuksessa*. [Pro Gradu
- Phillips, N. & Hardy, C. (2002). *Discourse analysis: Investigating processes of social construction*. Sage Publications.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Pynnönen, A. (2013). *Diskurssianalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Working Paper N:o 379/2013. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen M.-L., Gammerlgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2020). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien*

- toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Tiivistelmät 7:2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Arviointiraportti. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Rättyä, K. (2012). Lastenkirjallisuuden lajikysymyksiä. *SKIDI*, 1(1), 52–56. <http://issuu.com/skidi/docs/skidi1>.
- Rättyä, K. (2013). Mitä kirjallisuuskasvatus on? *Kielikukko* 2, 34–39.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V.-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 83–110). Tampere University Press.
- Saarinen, P., & Korhonen, M. (1997). *Ihanaa vai pitkäväteistä: lukeminen nuorten harrastuksena*. BTJ Kirjastopalvelu.
- Salminen, J., & Poikonen, P.-L. (2017). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Errola-Pennanen, P. (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus* (s. 57–76). Vastapaino
- Savolainen, O. (2021). *Kielen kehityksen keskeisten osa-alueiden sisällölliset tarkennukset paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa*. [Pro Gradu - tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX – Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/76875>.
- Siltaoja, M. & Vehkaperä, M. (2011). Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 206–231). JTO.
- Silvennoinen, E. (2022). *”Mä toivoisin, että mä oon semmonen kirjallisuuskasvattaja, joka saa kylvettyä sen siemenen sinne lapsen mieleen ja sydämeen.”: varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä kirjallisuuskasvatuksesta*. [Pro Gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto]. Helda – Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/324133>.

- Sintonen, S. (2021). Digitaalinen ilmaisu ja tarinointi. Teoksessa Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (toim.), *Kirjasta kaveri. Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen* (s. 97–99). PS-kustannus.
- Tainio, L. (2012), Äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikka. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.), *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana* (s. 121–145). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tampereen yliopisto (n.d.). *Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma, varhaiskasvatuksen opettaja, 180 op.* Haettu 22.8.2023 osoitteesta <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-21df9be6-1e32-4f5b-992f-3e3771fc56ef?year=undefined&activeTab=1>
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215, 105314. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105314>.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Turun yliopisto (n.d.). *Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma 2022-2024*. Haettu 22.8.2023 osoitteesta <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/87572?period=2022-2024> -tutkielma, Oulun yliopisto]. Jultika – Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201905252127.pdf>.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. (2023). *Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana. Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2020*. Julkaisut 1:2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Unesco. (2013). *Paper on Literacy from a Right to Education Perspective*. Haettu 6.7.2023 osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221427.locale=en>.
- Varhaiskasvatuslaki, Suomen säädöskokoelma § 540 (2018).
- Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu (2021). *Varhaiskasvatuksen avainluvut*. Haettu 6.7.2023 osoitteesta [https://vipunen.fi/fi-fi-varhaiskasvatus](https://vipunen.fi/fi-fi/varhaiskasvatus).

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V.,
Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen
laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Julkaisut 24:2018. Kansallinen
koulutuksen arviointikeskus.