



Kesti Mervi

Positiivisen lastenkirjan lukemisen merkitys lapsiryhmän

emootioille, keskusteluille ja leikeille

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus 2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Positiivisen lastenkirjan lukemisen merkitys lapsiryhmän emootioille, keskusteluille ja leikeille
(Mervi Kesti)

Pro gradu -tutkielma, 50 sivua, 2 liitesivua
huhtikuu 2021

Tämä tutkimus tarkastelee positiivisen lastenkirjan lukemisen merkitystä lapsiryhmän emootioille keskusteluille ja leikeille. Tutkimuskontekstina on päiväkotia, ja tutkimus kohdistuu yhteen päiväkotiryhmään (3–4-vuotiaat). Valitsin lastenkirjaksi lasten kuvakirjan, joka kertoo ystäväydestä, avuliaisuudesta, positiivisuudesta ja ilosta. Tämän kirjan valitsin sillä perusteella, että se on positiivisesti virittänyt ja kirjan teksti on 3–4-vuotiaalle lapselle luettuna ymmärrettävää ja iloa tuottavaa.

Metodologisesti tutkimus sijoittuu laadullisen tutkimuksen kentälle, ja toteutustapa on etnografinen tutkimus. Tutkimuksessa havainnointiaineisto muodostaa koko etnografisen aineiston rungon. Tutkimuksen toteutusaika oli syyskuu 2020, ja lukukertoja oli neljä kertaa. Kirjan lukeminen tapahtui niin, että yksi henkilö luki kirjaa ja toinen henkilö kirjasi, mitä lapset keskustelivat kirjaa luettaessa: heräsikö lapsille kysymyksiä, ja mitkä asiat lapsia mietityttivät. Lukeminen tapahtui pienryhmässä (3–5 lasta). Tutkimuskysymykseni on, miten positiivisen lastenkirjan lukeminen näkyy lapsiryhmän emootioissa, keskusteluissa ja leikeissä.

Havaintoihin perustuvat tutkimustulokset osoittivat, että lapsi kykenee lukemisen hetkellä omaksumaan tunnetilan, jota kuvakirjassa käsitellään. Lapsi hymyilee, kun kirjan juoni käsittelee iloisia ja mukavia aiheita, ja lapsen tunnetila näyttää positiiviselta. Tutkimustulokset osoittavat myös sen, että lapset ovat hyvin yksilöllisiä käsitellessään kirjassa esiin tulevia tunnetiloja. Osa lapsista oivaltaa herkemmin tunnetiloja, ja osa katselee muiden lasten ja lukijan ilmeitä ja eleitä kirjan lukemishetkellä. Tutkimustulokset osoittivat lisäksi sen, että 3–4-vuotias lapsi osaa keskittyä kuuntelemaan kirjaa lähes missä tahansa tilanteessa, kun konteksti on lukemiseen soveltuva, rauhallinen ja muulla tavalla virikkeetön. Tutkimustulokset antavat myös viitteitä siitä, että luetussa kirjassa esiin tulevat emootiot eivät siirry suoranaisesti lapsen leikkeihin tai keskusteluihin ainakaan päiväkotikontekstissa. Tietyllä tapaa lukeminen kuitenkin luo positiivista ilmapiiriä ja vahvistaa yhteistä lukukokemusta. Osittain tietysti tähän vaikuttaa päiväkotikontekstin virikkeisyys. Päiväkodissa lapselle on esillä paljon erilaisia tarjoumia, joten siirryttäessä kirjanlukuhetkestä ryhmätilaan voi kirja unohtua ainakin hetkellisesti.

Avainsanat: lukemisen merkitys, kuvakirja, positiivinen pedagogiikka, positiivinen lastenkirja, emootiot, keskustelu, leikki

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Teoreettinen viitekehys	3
	2.1 Lukemisen merkitys lapselle.....	3
	2.2 Kuvakirja.....	6
	2.3 Positiivinen pedagogiikka.....	9
	2.4 Positiivinen ilmapiiri.....	13
	2.5 Positiivinen lastenkirja.....	14
	2.6 Emootiot.....	15
	2.7 Keskustelu.....	19
	2.8 Leikki.....	22
3	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	26
4	Laadullinen etnografinen tutkimus	27
	4.1 Etnografinen tutkimustapa ja tutkimuskonteksti	27
	4.2 Katse ja vuorovaikutus tutkijan työvälineinä.....	30
	4.3 Tutkimusaineisto.....	32
	4.4 Tutkimusaineiston analyysi.....	34
5	Tutkimustulokset	37
	5.1 Positiivisen lastenkirjan lukemisen merkitys lapsiryhmän emootioille.....	39
	5.2 Positiivisen lastenkirjan lukemisen merkitys lapsiryhmän keskusteluille.....	42
	5.3 Positiivisen lastenkirjan lukemisen merkitys lapsiryhmän leikeille.....	44
6	Johtopäätökset	46
	6.1 Lapsiin ja päiväkotiin kohdistuvan etnografisen tutkimuksen eettisyys.....	46
	6.2 Tutkimuksen luotettavuus	47
	6.3 Tutkimuksen lopputarkastelua tutkimuskysymykseen peilaten	48
	Lähteet	51
	Liitteet	60

1 Johdanto

Pro gradu -tutkielmani aihe positiivisen lastenkirjan lukemisen merkitys lapsiryhmän emootioihin, keskusteluihin ja leikkeihin sai alkunsa tehdessäni kandidaatin tutkielmaani *Positiivinen pedagogiikka – Miksi?* Olen työskennellyt useita vuosia erilaisissa kasvatustehtävissä, ja tämä aihe on kiinnostanut minua huomattavan paljon. Mikä merkitys lapselle on, että kasvatustyyli on positiivinen? Kuka määrittelee, mikä on hyvä kasvatustyyli? Miksi positiivinen pedagogiikka on toimiva? Miksi se tukee lapsen kasvua ja kehitystä? Näitä asioita pohtiessani ajattelin tehdä tämän Pro gradu -opinnäytetyöni positiivisen lastenkirjan vaikutuksesta lapsiryhmään. Tutkimuskysymykseni on, miten positiivisen lastenkirjan lukeminen näkyy lapsiryhmän emootioissa, keskusteluissa ja leikeissä. Havaintoihini perustuva etnografinen tutkimus perustuu valitsemaani positiivisesti sävytettyyn lastenkirjaan. Tutkimuskysymyksen avulla tutkin lisäksi lapsiryhmän viihtyvyyden kannalta tärkeää ilmapiiriä. Onko kirjan lukemisella vaikutusta ryhmän lapsiin, ja millä tavalla se näyttäytyy päiväkotiarjessa. Useimmat lastenkirjoista ovat positiivisesti sävytettyjä tai niissä on positiivinen loppu. Valitsen kuitenkin lastenkirjoista sellaisen, joka soveltuu hyvin myös pienille lapsille. Tutkimuskysymykseni tavoite on saada mahdollisimman relevanttia ja tärkeää tietoa päiväkotiarkeen, jotta jokainen varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevä henkilö tiedostaa lukemisen tärkeyden päiväkodissa. Mielenkiintoista ja olennaista tässä tutkimuksessa on se, millaisia kirjoja luemme lapsille ja miten kirjallisuus vaikuttaa lapsiin. Onko meillä kasvattajilla mahdollisuus vaikuttaa lapsiryhmän dynamiikkaan, ilmapiiriin, emootioihin, toimintatapoihin ja yleiseen viihtyvyyteen positiivisesti sävytettyjen kirjojen avulla? Mitä mahdollisuuksia se tarjoaa muulle oppimiselle ja oivaltamiselle?

Lastenkirjoja on erittäin laaja valikoima, ja joskus huomaan ajattelevani kirjan sanomaa useaan kertaan. Miksi tällainen lastenkirja on tehty ja mitä tämän kirjan tarkoitus on tuottaa lapselle? Mielestäni on merkityksellistä, millaisia lastenkirjoja lapsille luetaan, mitä kirjan avulla halutaan lapselle opettaa ja kertoa ja kuinka lapsi suhtautuu kirjaan.

Lastenkirjan tekijän motiivit ja tavoitteet voivat olla aivan erilaiset kuin aikuisen, joka valitsee luettavaa kirjaa lapselle. Kirjan tekijän tarkoitus voi olla opettaa, kasvattaa, viihdyttää tai tarjota esteettinen kokemus lapselle. Kasvattajilla ja vanhemmilla on kuitenkin keskeinen rooli kuvakirjan valinnassa. Molempia miellyttävä kirja pysäyttää todennäköisimmin yhteiseen vuorovaikutustilanteeseen. Aikuiselle kuvakirja voi tuoda lisää tuntemusta lastenkulttuurista tai tarjota

esteettisen kokemuksen. Kuvakirjan syntyyn vaikuttavat myös yhteiskunnassa vallitsevat suuntauukset. Aiheen valinnalla voidaan sopeuttaa ja kasvattaa yksilö yhteisöön välittämällä yhteiskunnassa vallitsevia moraalikäsitteitä ja arvoja. Myös kaupalliset tekijät vaikuttavat lastenkirjojen tuotannon taustalla. Kirjan valinnan aikuisen motiiveista tai kirjantekijän taustaperistä riippumatta kuvakirja voi välittää omassa ajassa tiedostamattomia asioita, kuten kulttuurin tai kasvatuksen käsitteitä tai yhteiskunnallisia näkemyksiä. Kuvalla voi merkityksiä kantavana ja vahvasti muistiin jäävänä elementtinä olla kauaskantoisia seurauksia. (Suvanto & Ukkola, 2020.)

Tutkimukseni ajoittuu vuosille 2020-2021, joten tässä tutkimuksessa käytän viittaustekniikkana apa6-tekniikan vanhempaa versiota.

2 Teorettinen viitekehys

Tutkimukseni teorettinen viitekehys koostuu lukemisen tärkeydestä ja positiivisen pedagogiikan tuomisesta osaksi lapsen kasvun ja kehityksen tukemista. Alaluvussa *2.1 Lukemisen merkitys lapselle* käsittelen koko tutkimuksen tärkeää teoriapohjaa siitä, kuinka hyödyllistä ja tärkeää lukeminen lapselle on. Alaluvussa *2.2 Kuvakirja* tuon esille kuvakirjan syntyhistoriaa Suomessa. Mikä kuvakirja on ja miten se on tullut alkujaan Suomeen.

Positiivinen pedagogiikka ja positiivisen ilmapiirin vahvistaminen tulee mielestäni tiedostaa, jotta sitä voidaan tavoitteellisesti tuottaa. Tämän luvun sisällössä alaluvussa *2.3 Positiivinen pedagogiikka* tuon esille positiivisen pedagogiikan taustateoriaa. Lisäksi käsittelen alaluvussa *2.4 Positiivinen ilmapiiri*, positiivisen ilmapiirin merkitystä lapselle.

Tässä tutkimuksessa tulee usein esille käsite *positiivinen* käsite. Sitä avaan alaluvussa *2.5 Positiivinen lastenkirja*. Käsitettä positiivinen lastenkirja ei tunneta, mutta tutkimukseni kannalta on tärkeää tietää, mitä tarkoitan positiivisella lastenkirjalla.

Tutkimuksen teoriapohjaan liitän myös käsitteet *emootio*, *keskustelu* ja *leikki*. Alaluvussa *2.6 Emootiot*, avaan emootion käsitettä melko laajasti, jotta käsitteen merkitys olisi selvä. Myös alalukujen *2.7 Keskustelu-* ja *2.8 Leikki-*käsitteet avaan tämän kappaleen lopussa siinä määrin, että se antaa lukijalle käsityksen, mitä näillä käsitteillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan.

2.1 Lukemisen merkitys lapselle

Lukeminen on hyvin arvostettua niin Suomessa kuin muualla maailmalla (Lukukeskus, 2021; Ukkola, Metsämuuronen & Paananen, 2020). Se on myös välttämättömyys yhteiskunnassamme. Mikä rooli vanhemmalla on lapsen lukemaan oppimisessa ja millä tavalla vanhemmat voivat tutustuttaa lasta kirjojen pariin? Tutkimukseni teoriatausta käsittelee lukemisen merkitystä lapselle.

Vauvaiässä aloitettu ääneen lukeminen antaa lapselle erityisen suuria hyötyjä lapsen kielen- ja lukutaidon kehitykselle. Kielen oppimiseen vauva tarvitsee vastavuoroisen vuorovaikutustilanteen. Lukeminen on hyvä tapa mahdollistaa positiivisia vuorovaikutustilanteita, jotka puoles-

taan kehittävät kielen oppimista. (Jäkkö, 2018; Kümmerling – Meibauer ym. 2015.) Vauva alkaa ymmärtää kuvan ja siinä esitettyjen asioiden yhteyden jo yhdeksän kuukauden iässä uusimpien tutkimusten mukaan (Murray & Egan, 2014, 304).

Tutkimustulos kannustaa aloittamaan yhteiset kirjanlukuhetket lapsen kanssa jo hyvissä ajoin ennen lapsen yksivuotispäivää. Aivan pienille lapsille tarkoitetut ensikirjat ottavat huomioon havaintopsykologian uusimpia tutkimustuloksia vauvojen kehityksestä. Vauvat katsovat mielellään yksinkertaisia kuvioita, joissa on kaarevia muotoja ja yksinkertaisia kontrasteja. Pienten lasten kirjoissa suositaankin selkeitä hahmoja ja vahvaa väritystä. Lasten ensimmäiset katselukirjat opettavat lapselle tuttuja käsitteitä. Nämä ensikirjat tuovat esille lapselle entuudestaan tuttuja arkisia asioita. Pienet ja värikkäät kirjat ovat vauvalle myös tietokirjoja, koska ne tutustuttavat lapsen päivittäisiin rutiineihin ja kodin arkisiin esineisiin. Uusimmissa pienten lasten kirjoissa painottuu myös tunnekasvatus, eli ne korostavat lapsen ja vanhemman kiinteää tunnesidettä ja hellyyden osoittamista. Katselukirjojen lukeminen voi aikuisesta tuntua jopa mekaaniselta, koska aikuinen nimeää kuvan tai toiminnon katsellessaan kirjaa lapsen kanssa. Lapsi voi myös itse alkaa osallistua lukemiseen äännähdellen, elehtien ja näin kommentoiden näkemäänsä. Tällöin syntyy vastavuoroinen, lapsen kannalta palkitseva lukukokemus. (Heikkilä – Halttunen, 2015, 29; Kommunikaatiokeskus, 2021.)

Pieni lapsi on altis kielelle, joten pienen lapsen sanasto voi kehittyä puolessa vuodessa jopa kaksinkertaiseksi. Lapsen puhe koostuu aluksi muutaman sanan lauseista, mutta puhe voi kehittyä tässä vaiheessa hyvinkin nopeasti. Parivuotias omaksuu muistiinsa jopa kymmenen uutta sanaa päivittäin, vaikka hän ei niitä aktiivisesti käyttäisikään. Katselukirjat pohjustavat tätä vahvistaen lapsen ja aikuisen tunnesidettä ja kannustaen aikuista viestimään vauvan kanssa jo ennen kuin lapsella on omia sanoja. (Heikkilä – Halttunen, 2015, 29; Hermanson, 2012.)

Kun lapsi oppii istumaan, oppiminen vapauttaa kädet tarttumaan kirjaan. Hienomotoristen taitojen kehittyessä lapsi myös kykenee kääntämään kirjan sivuja itse. Pieni lapsi suhtautuu kirjaan kuin leluun imeskellen, pureskellen, retuuttaen ja hoitaen sitä. Lasten ensikirjoja voi hyödyntää erilaisissa tilanteissa. Esimerkiksi vauhdikkaiden leikkien tai ulkoilun jälkeen rauhoittava kirjanlukuhetki auttaa siirtymisessä. Kirjojen katselu- ja lukuhetki myös rentouttaa lapsen päivän toimintojen jälkeen nukahtamaan. Uusimpien tutkimustietojen mukaan perheissä, joissa lukeminen kuuluu iltarutiineihin, 1–6-vuotiaan lapsen yöuni kesti puoli tuntia pitempään kuin sellaisten perheiden, joissa ei harrastettu lukemista lainkaan. (Heikkilä – Halttunen, 2015, 32.)

Lapsen kehitykselle tärkeitä kohtaamisia ovat yhteiset päivittäiset lukuhetket, joissa aikuinen on vain lasta varten ja hänen käytettävissään. Rauhoitettu hetki viestii lapselle, että hän on tärkeä aikuiselle ja että aikuinen haluaa kuunnella lapsen ajatuksia ja viettää aikaa lapsen kanssa. Kaksivuotias lapsi on kiinnostunut kirjasta myös sen sisällön takia, joten aikuiselta vaaditaan valmiutta ja herkkyyttä tunnistaa lapsen aloitteellisuus lukuhetkeen. Lapsen ojentaessa kirjaa aikuiselle, se on viesti: lue minulle, ollaan lähekkäin ja nautitaan pikkutarinasta ja kuvista. Yhteisille lukuhetkille ei tarvitse laatia tiukkaa ohjeistusta, vaan jokainen perhe tekee niistä oman näköisensä. Yksi sääntö kuitenkin on, että kaikki mobiililaitteet tulisi olla suljettuina silloin kun lapselle luetaan. (Heikkilä – Halttunen, 2015, 35.)

Taaperoiässä kuvakirjojen lukemistilanteet ovat entistä vuorovaikutuksellisempia, mikä tekee lukemisesta katkonaisempaa. Kuvakirjan lukemista lapsen kanssa tulee harjoitella kuten muitakin arkisia asioita, sillä se ei välttämättä suju heti. Lapsi voi kysellä ja kommentoida paljon, joten kuvakirjan lukustrategiaa kannattaa hioa lapsen tarpeiden ja keskittymiskyvyn ehdoilla. (Heikkilä – Halttunen, 2015, 37.)

Leikki-ikäiselle lapselle kaikki kuvakirjat ovat sosiaalisen elämän oppikirjoja. Hyviä sosiaalisia taitoja pidetään nykyisin hyvinvoinnin keskeisenä edellytyksenä, joiden avulla selviydytään monista kiperistä tilanteista ja hoidetaan ihmissuhteita. Luetut kirjat harjaannuttavat vuorovaikutustaitoja ja lapsi samaistuu kirjan tapahtumiin myötäeläen sankarin tunteita ja oppii näin keinoja säädellä tunteita rakentavalla tavalla. Kirjojen lukeminen ja katselu yhdessä aikuisen kanssa kehittää monipuolisesti sekä tiedon käsittelyyn, että kielitaitoon liittyviä perustaitoja. Suuressa osassa kuvakirjoja käytetään monitasoista ja rikasta kieltä, joka tukee lapsen sanavarastoa ja siten myös puheen kehitystä. (Heikkilä – Halttunen, 2015, 39.)

Lastenkirjallisuus on käyttökirjallisuutta, joka merkitsee sitä, että yksittäiset lastenkirjat täyttävät jonkin yksittäisen tarpeen lapsen elämässä, ja sen vuoksi lapsi haluaa palata niihin aina uudestaan. Kirjoista voi löytyä helpotusta lapsen arkeen ja ne tukevat sillä tavoin lapsen kasvua. Kun jokin tietty kehitysvaihe tai asia on käsitelty loppuun, on aika siirtyä erilaiseen kirjallisuuteen. (Heikkilä – Halttunen, 2015, 39; Kümmerling – Meibauer, 2015, 14.) Kuvakirjan lukeminen voi olla myös toiminnallista tai aktiivista, vaikka se muuten on varsin rauhallista. Aikuinen voi välillä olla tarkkailijana, jolloin lapsi voi kääntää sivuja. Näin aikuinen voi havainnoida, haluaako lapsi viipyä pitempään jollain tietyllä aukeamalla vai onko kirjassa jokin kohta pelottava ja lapsi kääntää sen sivun nopeasti pois näkyviltä. Joskus joku kirja voi olla lapselle erityisen tärkeä ja hän ei halua jakaa sitä kenenkään muiden ikätoverien tai sisarusten kesken. Tällöin

aikuisen on hyvä kunnioittaa lapsen tarpeita ja järjestää kahdenkeskeisiä lukuhetkiä. (Heikkilä – Halttunen, 2015, 40.)

Lapsiryhmässä toteutetaan myös kirjallisuusterapeuttisia lähtökohtia, vaikka niistä ei usein olla tietoisia. Lukuhetket edesauttavat ystävyysuhteiden ja ryhmädynamiikan luomisessa ja ylläpitämisessä. Varhaiskasvattajat hyödyntävät tarinoita myös vaikeiden aiheiden käsittelemisessä. Harkiten valitut kirjat ja huolella suunnitellut lukuhetket voidaan katsoa kirjallisuusterapeuttiseksi toiminnaksi. Kirjallisuusterapeuttisen toiminnan tavoitteena on edistää lapsen kasvatusta ja käsitellä lapselle ja koko ryhmälle ajankohtaista tematiikkaa. Näitä teemoja ovat lapsen kohdistuvat kasvun ja kehityksen vaateet. Vuorovaikutuksen ensimmäinen taso, tunteiden ja mielikuvien taso käsittää vuorovaikutuksen taustatekijät. Toinen vuorovaikutuksen taso, toiminnan taso merkitsee vuorovaikutuksessa havaittavia tekijöitä. Nämä molemmat tasot vaikuttavat toisiinsa niin, että lapsen ja kasvattajan tai vanhemman vuorovaikutuksessa lapsen toiminta ja katseet vaikuttavat aikuiseen toiminnan tasolla. Samalla lapsi vaikuttaa vanhemman tunteisiin. (Suvilehto, 2020, 83.)

2.2 Kuvakirja

Tutkimuksessani tärkeä käsite on kuvakirja, joten on tärkeää hieman määritellä milloin kuvakirjat ovat tulleet Suomeen. Lisäksi käsitelen tässä kappaleessa, mikä kuvakirja on.

Lapsi kohtaa jo varhaisessa kehityksessään symbolin *kuva*. Kuvia esiintyy päiväkodeissa, kouluissa, koulussa sekä kaikkialla muualla yhteiskunnassamme. Niitä nähdään lehdissä, tauluissa, vaatteissa, lakanoissa, astioissa ja elintarvikkeiden pakkauksissa. Melkein kaikissa länsimaisissa kodeissa on televisio tai jokin muu mobiililaitte. Useimmissa kodeissa lapsen kanssa katsellaan hyvin varhaisessa vaiheessa kuvakirjoja. Kuvakirja muodostuu tekstistä ja kuvasta. Suvanto & Ukkola (2020) nostavat kirjassaan Hatvan (1993) ajatuksen merkkijärjestelmästä. Merkkiopin eli semiotiikan tutkimuksessa voidaan puhua kahdenlaisesta merkkijärjestelmästä. Tällöin teksti on konventionaalinen eli sopimuksenvarainen ja kuva kohdetta muistuttava eli ikoninen (Hatva, 1993). Kuvakirjan kokonaismerkitys syntyy näiden kahden merkkijärjestelmän välisen vuorovaikutuksen kautta. (Suvanto & Ukkola, 2020.)

Pieni lapsi oppii näkemään ja ymmärtämään kuvan symbolina biologisen kypsymisen ja aikuisen avulla. Aikuisella on hyvin keskeinen asema vauvan kehityksen tukemisessa tuodessaan

kuvat mieluisassa vuorovaikutustilanteessa lapselle tutkittavaksi. Kirjojen ensikosketuksiin lukeutuu myös muita aisti- ja tunnekokemuksia, kuten laulu, silittely ja läheisyys. (Suvanto & Ukkola, 2020.)

Värikköiset lasten kuvakirjat alkoivat ilmestyä Suomessa vasta 1870-luvulla. Aluksi niitä käännettiin saksasta, mutta runotekstit olivat yleensä kotimaisia. Suomalaisuusmieliset suosivat lasten kuvakirjoja, koska niistä ajateltiin pienimpien lasten oppivan rakkautta isänmaahan ja perheen arvostusta. Lasten tietokirjallisuutta myös kuvitettiin. Lastenkirjojen kirjoittajat olivat ensin valistuneita pappeja, sittemmin myös pappilassa kasvaneita naisia. Erityisen aktiivisia olivat 1800-luvun lopulla naisopettajat. (Ihonen, 2003, 19.)

Lasten- ja nuortenkirjallisuuden osuus kaunokirjallisuudesta oli 1800-luvulla kymmenisen prosenttia. Vuosisadan alkupuolella kirjoja tuli harvakseltaan, mutta vuosisadan lopulla saattoi ilmestyä useampi suomenkielinen teos vuodessa. Suurin osa lasten- ja nuortenkirjallisuudesta 1800-luvulla kertomakirjallisuutta. Satuja ilmestyi eniten 1840- ja 1850-luvulla. Silloin alkoi myös satukirjallisuuden kustantaminen Suomessa. (Ihonen, 2003, 19.)

1800-luvulla olivat suosittuja saksalaisen Oskar Pletschin kuvakirjat ja niitä myös suomennettiin. Venny Soldan (17-vuotias) sai tehtäväkseen piirtää kuvat ”Oscar Pletschin mukaan” Suonion eli Julius Krohnin kuvakirjaan *Pienokaiset* (1898). Soldan teki työn, mutta lisäsi kuitenkin kuviin suomalaisen maiseman karuuden. Kuvakirja syntyi näin ollen konservatiivisena. Uudet keksinnöt, kuten rautatiet ja höyrylaivat eivät näkyneet lastenkirjassa. Sen sijaan tarjottiin vaikiintunut maailmanjärjestys kuten portaat pienen talon oven edessä, herttainen niitty- ja metsämaisema, kylänraitti, piippua polttava vanha setä, yksinkertaisilla puuleluilla leikkivät lapset, keittiötoissa puuhailevat naiset tai postinjakaja torveaan soittamassa. Teollistumisen aika ei näkynyt kuvakirjassa ennen seuraavaa vuosisataa. (Laukka, 2003, 94.)

Taiteilija Rudolf Waldemar Åkerblom kuvitti varhaisimmat kuvakirjamme. Hänen tiedetään tehneen myös tapettimalleja ja kuvasarjan Muistoja Katajanokalta. Åkerblom oli opiskellut kirjapainotaitoa Münchenissä ja hänen omakustanteena ilmestyi hänen kuvittamansa ja Rafael Herzbergin kirjoittama *Ur lifvets vår* (1875), joka ilmestyi heti myös suomeksi nimellä *Lapsien elämästä*. *Kuvia Suomen lasten elämästä*, ensimmäinen monivärinen kuvakirja oli myös Åkerblomin kuvittama. Se ilmestyi vuonna 1882 varustettuna P. J. Hannikaisen runoteksteillä. Samana vuonna ilmestyi myös Ruotsissa monivärinen lasten kuvakirja: Jenny Nyströmin *Barnkammarens bok*. Sekä Suomessa että Ruotsissa kuvakirjaa käytettiin kansallisen identiteetin vahvistamiseen. *Barnkammarens bok* on leikkisämpi ja lapsenmielisempi kuin suomalainen

vastineensa. Siinä on myös fantasia- aineksia. Kuvia Suomen lasten elämästä kuvailee lasten leikkejä yksitotistemmin ja yhdistää ne aikuisten töihin. Medaljongin muotoiset ja laatukuvamaiset kuvat on kehystetty sinisin ornamentein. Åkerblom on pyrkinyt realistiseen ilmaisuun. Myös Venny Soldan-Brofeldtilla on realistinen, mutta myös kaksoiselämää ihannoiva ote ilmaisussa. Hän on tehnyt puolisonsa Juhani Ahon kanssa matkoja Raja-Karjalaan ja Pohjanmaalle tarkkaillakseen ihmisten elämää. Nämä retket näkyvät *Suomalaisessa kuvakirjassa* (1894). Aho on kirjoittanut Soldan-Brofeldtin harmaasävyisiin piirroksiin talonpoikaisista askareista ja pirteistä kalevalamittaiset riimit. Teksti viittaa kuvassa näkyvään: ”Tässä mäki, tässä mänty--.” Teksti on tehty sitomaan ensin tehtyjä kuvia. Suomalaisella kuvakirjalla on vahva pyrkimys nostaa perhettä, kotia ja kansallistunnetta sekä arvostaa omaa ympäristöä ja ymmärtää sen kauneus. (Laukka, 2003, 96.)

Venny Soldan-Brofeldtin rooli lastenkulttuurin edistäjänä ja kirjojen kuvittajana korostui hänen toimiessaan Taidetta kouluihin -yhdistyksen keskeisenä voimana. Yhdistys on perustettu vuonna 1906 Helsingissä. Yhdistyksen perustamiselle alkusysäyksen on antanut Saksan aktiivinen taidekasvatusliike. Dresdenin taidekasvatuspäivien ideat lastenkirjateesta ja esteettisen kasvatuksen tarpeellisuudesta koulussa ja Hampurin taidehallin pedagogiset näyttelyt saivat Soldan-Brofeldtin valmistamaan leikattavia ja maalattavia kuvakirjoja lapsille sekä tuottamaan kouluille aiempaa esteettisemmin virittyneitä havaintokuvia. Vaikka kuvakirja ei ollut vielä vakiintunut itsenäisenä kirjallisuuden lajina, suomalainen kuvakirja oli saavutus. (Laukka, 2003, 97.)

Lastenkirjojen kuvittamista ei harjoittanut kukaan 1800-luvun Suomessa. Kuvittamiseen suhtauduttiin ammattimaisesti, koska se oli muun taiteellisen tuotannon oheistekemistä. Vain Alex Federley, joka työskenteli myös sanomalehtikuvittajana, osoitti lastenkirjoissa harjaantunutta graafista suunnittelua. Federleyn siveltimestä ja teräskynästä syntyivät aistikkaat jugendtyyliset otsikkokuvat lastenlehtiin sekä kansiaiheet Rafaél Herzbergin kirjasarjoihin. Taidemaalarit Severin Falkman ja Adolf von Becker kuvittivat Kansanvalistusseuran julkaisemia suomalaisia satuja vuonna 1880. Kuvat olivat kuin osoitettuja aikuislukijoille, surumielisiä ja vakavia. (Laukka, 2003, 98.)

1900-luvun alussa alalle tuli useita kuvittajia, esimerkiksi Fredrik Gabriel Ålander ja Wäinö Hämäläinen. Kuvittajat käyttivät mustavalkoisen kuvan mahdollisuuksia nykyistä kekseliäämmiin ja rikkaammiin, koska värilliset kuvakirjat olivat vielä harvinaisia. Kuvanveistäjä Emil Cedercreutz oli erikoistunut siluettien leikkaamiseen ja hän myös kuvitti Kalevalan kansakouluja

varten 1937. Kuvakirjan ilmaisukieltä uudisti voimakkaasti Alexander Paischeff ja hän kehitti paksuin ääriviivoin ja selkein hahmoin rajattuja kuvia pienten lasten kirjoihin. Aiheet hän poimi usein kansansaduista. Paischeffin pelkistetyt kuvat ja tasaiset väripinnat loivat ensimmäistä kertaa pienimpien ikäryhmälle soveltuvaa kuvakieltä, jota pidetään nykyään itsestäänselvyytenä. Näitä selkokuvia käytti myös Akseli Eilola esimerkiksi Anni Swanin kirjoissa. (Laukka, 2003, 104.)

Sotien jälkeen tuli runsaasti kirjallisuutta. Tove Janssonin teos *Hur gick det sen?* (suom. Kuinkas sitten kävikään?) merkitsi modernin ilmaisun läpimurtoa vuonna 1952. 1960-luvun kuvakirjatuotanto oli määrältään todella vaatimatonta ja muutaman tekijän varassa. Kritiikki puolestaan lisääntyi. Kuvakirjan ilme säilyi yhdenmukaisen maailmankuvan vuoksi muuttumattomana kauan. Suomi oli kuitenkin muuttunut ja lastenkirjankin oli aika uudistua (Laukka, 2003, 123; Heinimaa, 2001, 142–163.)

Suomalaisen lastenkirjankuvituksen kulta-aikaa oli 1980-luku. Esimerkiksi Kristiina Louhi tunnetaan kansainvälisesti etenkin pienten lasten kirjoistaan. Aino- ja Tomppa-kirjat ovat kuvakirjoja, joiden hahmot ovat selviä ja toisistaan pehmein värikontrastein erottuvia sekä kirjan värit ovat heleitä. Myös Mauri Kunnaksen kuvakirjat edustavat 1980-luvulle tyypillistä kiinnostusta perinteeseen, historiaan ja myytteihin. (Laukka, 2003, 130.)

Kuvakirja on oikea hybridi. Kuvakirjalla on useita tehtäviä ja tavoitteita. Lapsi keksii lempikirjoilleen ison määrän uusia ja henkilökohtaisia käyttötarkoituksia eri elämänvaiheissaan. Kuvakirjallisuus on riittoisaa ja ravitsevaa. (Heikkilä - Halttunen, 2015, 47.)

2.3 Positiivinen pedagogiikka

Positiivisen pedagogiikan teoriatausta tulee positiivisen psykologian tieteestä, joka sai alkunsa Yhdysvalloissa 2000-luvun taitteessa. Sen juuret ulottuvat Antiikin Kreikan ja idän filosofien sekä suurten uskontojen ideologisten johtajien ajatteluun. Myös Maslow'n ja Rogersin näkemyksissä on yhtäläisyyksiä positiivisen psykologian periaatteisiin. Psykologinen valtavirta on keskittynyt ihmismielen varjopuolien tutkimiseen ja sen tavoitteena on ollut hoitaa, ymmärtää ja ehkäistä psykologisia heikkouksia ja häiriöitä. Tällainen niin sanottu sairausmalli on johtanut huimiin saavutuksiin mielenterveydellisten ongelmien hoidossa ja diagnosoinnissa. Samalla se on kuitenkin syrjäyttänyt taka-alalle toisen puolen ihmiselämästä – sen, mikä tekee meidät onnellisiksi, menestyksekkäiksi ja hyvinvoiviksi. (Leskisenoja, 2017, 32; Ojanen. 2018, 31.)

Professori Martin Seligman valittiin vuonna 1998 Yhdysvaltain psykologiliiton puheenjohtajaksi. Tuolloin hän julisti vuoden teemaksi hyvinvoinnin ja näin saatiin positiiviselle psykologialle varsinainen perustus. Positiivisen psykologian tieteenharjoittajat korostivat huomion kohdistamista yksilöiden ja yhteisöjen mahdollisuuksiin, myönteisiin toimintatapoihin ja voimavaroihin ja he halusivat myös täydentää ihmismielen tutkimista myönteisellä näkemyksellä. Positiivisen psykologian tärkein tavoite on ymmärtää tekijöitä ja olosuhteita, jotka saavat subjektin yksilönä ja yhteisönä kukoistamaan. Kukoistaminen merkitsee sellaista optimaalista tilaa, jossa emotionaalinen, sosiaalinen ja psykologinen hyvinvointi ovat parhaalla mahdollisella tasolla. (Leskisenoja, 2017, 33; Keyes, 2002, 3.)

Positiiviseen psykologiaan kohdistuu myös kritiikkiä. Positiivisen psykologian tarkoituksena ei ole sulkea silmiä vastoinkäymisiltä ja negatiivisilta kokemuksilta tai tavoitella jatkuvaa myönteisten tunteiden virtaa, vaan päinvastoin siihen kuuluvat olennaisena osana kielteisten kokemusten ja tunteiden käsittely sekä sitkeys selvitä niistä. (Leskisenoja, 2017, 34.)

Onnellisuus ja hyvinvointi ovat länsimaisessa kulttuurissa merkittäviä arvoja. Useat tutkijat ovat esittäneet, että kyky olla onnellinen ja tyytyväinen omaan elämään on avainasemassa henkisen terveyden ja myönteisen elämänpolun kannalta. Onnellisuudella on paljon positiivisia sivuvaikutuksia, joista on hyötyä subjektille, yhteisölle ja koko yhteiskunnalle. Onnellisuus ja hyvinvointi ovat monimuotoisia ilmiöitä, ja niitä voi lähestyä useasta eri näkökulmasta. Tutkimuskirjallisuudessa ne käsitteellistetään usein subjektiiviseksi hyvinvoinniksi, joka merkitsee yksilön kognitiivista arviota ja emotionaalista kokemusta omasta elämästään. Ihminen, jonka subjektiivinen hyvinvointi on runsasta, kokee paljon positiivisia emootioita, vähän negatiivisia emootioita ja arvioi tyytyväisyytensä oman elämänsä ja omien elämänalueidensa osalta suureksi. Tämän vuoksi meidän tulisi onnellisuuden lisäämiseksi pyrkiä vähentämään kokemiemme negatiivisten tunteiden määrää ja löytämään mahdollisimman paljon asioita positiiviselle mielialalle ja yleiselle tyytyväisyydelle elämään. Subjektiivisen hyvinvoinnin käsitettä pidetään onnellisuuden hedonistisena näkökulmana, koska sen tavoitteena on myönteisten tunteiden ja mielihyvän maksimointi ja mahdollisimman vähäinen negatiivisten emootioiden määrä. Kyse on onnellisuuden tunteista, jotka syntyvät mielihyvää ja aistillista nautintoa tuottavissa tilanteissa. (Leskisenoja, 2017, 35.)

Onnellisuutta voidaan käsitellä myös toisesta filosofisesta traditiosta eli eudaimonistisesta perinteestä käsin. Tämän aristoteelisen näkemyksen mukaan hyvinvointi ajatellaan olevan paljon muutakin kuin pelkkä mielihyvän kokemus. Todellisen onnen on ajateltu löytyvän hyveellisestä

elämästä ja inhimillisen potentiaalin hyödyntämisestä. Eudaimonistisen näkemyksen mukaan ihmisen psykologinen hyvinvointi perustuu subjektin henkilökohtaiseen kasvuun, omien arvojen mukaiseen elämään ja hyviin tekoihin muita ihmisiä kohtaan. Eudaimonistisen hyvinvoinnin ytimessä on oman onnellisuuden ohelle myös muiden ihmisten onnellisuus eli me - maailma, kun hedonistinen hyvinvointi keskittyy henkilökohtaiseen onnellisuuteen. Eudaimonistisia hyvinvointiteorioita on useita ja tunnetuin niistä on Ryanin ja Decin (2000) itseohjautuvuus-teoria. Sen mukaan ihmisen hyvinvoinnin taso määräytyy sen perusteella, kuinka kolme psykologista perustarvetta; kyvykkyys, yhteenkuuluvuus ja autonomia tulevat tyydytetyiksi. (Leskisenoja, 2017, 36; Ryan & Deci, 2000, 1; Kesti, 2018, 13.)

Ryffin (1989) psykologisen hyvinvoinnin teoriassa nähdään hyvinvoinnin muodostuvan kuu-desta eri osatekijästä. Näitä osatekijöitä ovat itsensä hyväksyminen, autonomia, kyky solmia positiivisia ihmissuhteita, olosuhteiden hallinta, henkilökohtainen kasvu ja elämän tarkoituk-sellisuus. (Leskisenoja, 2017, 36; Martela, 2014; Kesti, 2018, 14.) Eudaimonistiseksi näke-mykseksi voidaan laskea myös Csikszentmihalyin (2000) luoma flow-teoria. Flow-teorian mu-kaan ihmisen katsotaan olevan onnellisimmillaan silloin, kun hän uppoutuu sellaisiin toimin-toihin, jotka ovat sisäisesti innostavia ja tasapainossa yksilön taitotasoon nähden. (Leskisenoja, 2017, 37.)

Kukoistaminen on hyvinvoinnin ja onnellisuuden huipputila. Kukoistamisessa yhdistyvät hy-vinvoinnin eudaimonistinen ja hedonistinen puoli. Tätä voidaan kuvata ilmauksella ”Feeling good, doing good” (Huppert & So, 2013). Koulumaailmassa ”feeling good” ajatellaan olevan oppilaiden kestäväenä näkemyksenä elämän mielekkyydestä menneisyyden, nykyhetken ja tule-vaisuuden osalta. Siihen kuuluvat myös tunteiden ja kokemusten hyväksyminen ja niiden tasa-painoinen käsitteleminen. ”Doing good” merkitsee taas oppilaiden opettamista sellaisilla tie-doilla ja taidoilla, jotka auttavat oppilaita menestymään silloin kun he kohtaavat mahdollisuuk-sia tai vaikeuksia. Tätäkin merkityksellisempää on synnyttää lapsissa intohimo ja motivaatio hyvän tekemiseen ja ohjata heitä myös sitoutumaan prososiaaliseen käyttäytymiseen sekä va-lintoihin, jotka hyödyttävät itsen lisäksi myös muita. (Norrish, 2013.)

Myönteiset tunteet ovat hyvinvointimme perusta. Barbara Fredricksonin (1998) mukaan kyky kokea myönteisiä tunteita, kuten kiinnostusta, iloa, rakkautta ja tyytyväisyyttä voidaan pitää vahvuutena, joka tuottaa monia positiivisia vaikutuksia. Myönteiset tunteet tuottavat parhaan potentiaalin sekä älyllisellä, fyysisellä, sosiaalisella että psykologisellakin osa-alueella. Myön-teiset tunteet auttavat ratkomaan ongelmia, ajattelemaan luovemmin ja oppimaan nopeammin.

Ne myös vahvistavat sydän- ja verisuonielimistön terveyttä ja vastustuskykyä ja fyysistä toimintakykyä. Myönteiset tunteet edistävät ihmissuhteiden hoitamista ja solmimista sekä vahvistavat optimistisen asenteen kehittymistä ja vauhdittavat negatiivisista tunteista ja stressistä toipumista. (Fredrickson, 1998, 120–134; Leskisenoja, 2017, 38.)

Myönteiset tunteet luovat hyvinvoinnin lisäksi edellytyksiä menestyksellemme. Onnelliset ihmiset menestyvät muita ihmisiä paremmin kaikilla elämänalueilla, kuten työssä, koulussa, terveydessä, ihmissuhteissa ja taloudellisissa asioissa. He myös elävät kauemmin kuin muut ihmiset. (Cohn & Fredrickson, 2009, 13–24; Lyubomirsky, Sheldon & Schkade, 2005, 111–131.)

Positiivinen mieliala ja tunteet johdattavat ihmiset toimimaan, tuntemaan ja ajattelemaan tavalla, joka auttaa saavuttamaan tavoitteita ja rakentamaan tarpeellisia voimavaroja. Ne toimivat kuin ravintoaineina, jotka vahvistavat senhetkistä hyvinvointia ja lisäävät sitä myös jatkossa. Tunteilla on myös suuri vaikutus oppimiseen. Myönteiset tunteet edistävät oppijan koulumestystä ja suoriutumista sekä vaikuttavat oppilaan koko koulupolkuun positiivisesti. (Leskisenoja, 2017.) Useissa tutkimuksissa on havaittu, että negatiivisilla tunteilla on vahvempi voima kuin positiivisilla tunteilla (Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer & Vohs, 2001, 323–370).

Ihmismielelle on tyypillistä, että negatiivinen informaatio ja kokemukset jättävät meihin myönteisiä vastineita syvemmän jäljen. Negatiiviset tunteet varastavat huomiomme tehokkaasti, koska ne ovat vahvoja, intensiivisiä ja meluisia. Jotta voimme tehdä tyhjäksi tämän negatiivisuuden vinouman, tulee meidän keskittyä etsimään hyvää ympäriltämme. Yhtä kielteistä tunnetta kohden meidän tulisi kokea vähintään kolme positiivista tunnetta. Tunteiden tasapainotila on hyvinvointimme kannalta ratkaisevan tärkeää. Liian paljon myönteisiä tai kielteisiä tunnetiloja voi olla haitaksi. Jatkuvat negatiiviset tunnetilat voivat saada fyysisen ja psyykkisen terveytemme järkkymään. Myös ylimääräiset onnellisuuden tuntemukset voivat johtaa pahimmillaan negatiivisiin seurauksiin kuten riskikäyttäytymiseen. Lienee kiistatonta todeta, että kouluelämässä myönteisillä tunteilla on suunnaton merkitys. Kouluviihtyvyyttä mittaavassa tutkimuksessa huolestuttavan painoarvon saavat suomalaisten lasten alhaiset tulokset. Myönteisten tunteiden yhteys hyviin oppimistuloksiin, koulussa viihtymiseen ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin elämässä tulisi huomioida, kun suunnitellaan koulutyötä niin luokan, koulun, kunnan kuin valtion tasolla. Paras ennuste siitä, että lapsesta kasvaa tasapainoinen ja onnellinen aikuinen, ei ole akateeminen suoriutuminen vaan emotionaalinen hyvinvointi lapsuudessa. (Layard & Hagell, 2015, 8.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada selville, miten positiivisten lastenkirjojen lukeminen näyttäytyy lapsen päivittäin kokemiin emootioihin. Miten kasvattajat voivat tarkoituksellisesti tuottaa lapselle emotionaalista hyvinvointia?

2.4 Positiivinen ilmapiiri

Positiivisella ilmapiirillä tarkoitan tässä tutkimuksessa lapsen edun mukaista hyvää mieltä, lempeää, mutta jämäkkää vuorovaikutusta ja iloa oppimisympäristössä. Mistä positiivinen ilmapiiri syntyy, ja miten sitä ehkä voitaisiin tietoisesti tuottaa vai voidaanko? Millä tavalla positiivinen ilmapiiri vaikuttaa lapsen oppimiseen ja kehitykseen?

”Aikuisen läsnäolo vuorovaikutuksen ja sadunkerronnan hetkissä välittyy lapsiryhmään. Kun aikuinen valitsee kirjan huolella ja haluaa lukea tarinan lasten parissa, myös lapsi keskittyy, nauttii ja osallistuu hetkeen.” (Suvilehto, 2020, 86.) Suvilehto kiteyttää osuvasti yhteen lauseeseen positiivisen ilmapiirin luomisen toteuttamistavan. Se, miten positiivista ilmapiiriä voidaan tietoisesti tuottaa, on meidän kasvattajien valinta. On useita tapoja tuottaa positiivista ilmapiiriä, kuten kappaleessa *2.3 Positiivinen pedagogiikka* kirjoitin. Tutkimuksessani halusin kokeilla positiivisen lastenkirjan lukemisen tapaa. Olennaisena osana positiivisen ilmapiirin luomisena on positiivinen ja lämmin vuorovaikutus.

Lapsen ympärille vanhemmat voivat luoda hyvän oppimisen ilmapiiriä. Kun taitojen opettelu yhdistyy onnistumisen ja ilon tunteeseen, oppiminen on laadukkaampaa. Ongelmanratkaisukyky kehittyy ja taidot tarttuvat paremmin muistiin. Hyvä oppimisympäristö luo lapselle rauhan oppia omalla tyylillään. Lapsen täytyy saada kannustavaa palautetta ja hyväksyntää, jotta hän voi kokea oppimisen iloa. Kannustamalla ja kehumalla rakennetaan myönteistä oppija-identiteettiä. Lapsi tarvitsee tunteen, että ympäristö tukee häntä. Virheet kannattaa käsitellä lempeästi. Näin lapsi oppii korjaamaan omaa suoritustaan. Lapsi voi oppia käsittelemään pettymyksiä ja epäonnistumisia myönteisemmin aikuisen tuella. (Juusola, 2011, 105.)

Tärkein edellytys lapsen itsetunnon kehittymiselle on vuorovaikutuksessa syntyvä perusturvallisuuden tunne. Perusturvallisuuden tunteella tarkoitetaan yksilön kokemaa psyykkistä ja fyysistä turvallisuutta (Branden, 1995). Päivi Koiviston väitöskirjassa *Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa* (2007) tutkimuspäiväkodissa toimintakulttuurin kehittäminen aloitettiin vuorovaikutuksen ja ilmapiirin kehittämisestä. Päiväkodin arvoiksi nousivat tutkimusprosessin

myötä vuorovaikutuksen arvostaminen, olemassaolon oikeutus, kiireettömyys ja yksilöllisyyden huomioiminen. Arvot konkretisoituivat päiväkodin ilmapiirissä. Lämminhenkinen, kiireetön, avoin, toista ihmistä arvostava ja hyväksyvä ilmapiiri tuotti lapsille ja aikuisille perusturvallisuuden tunteen. Henkilökunnan tuli järjestää toiminnot niin, että aikaa jäi lämminhenkiseen vuorovaikutukseen. Tämä toimintatapa tuotti edellytykset kiireettömälle ilmapiirille. (Koivisto, 2007, 44.)

Lapsen itsetuntoa vahvistavaan ilmapiiriin liittyy kasvattajan läsnäolo. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että aikuinen on vuorovaikutustilanteissa henkisesti läsnä, osoittaa kiinnostusta lasten tekemisiä ja ajatuksia kohtaan sekä havaitsee lasten tarpeet. Kasvattajat myös vaikuttavat omalla esimerkillään, vuorovaikutustavallaan ja käyttäytymisellä ilmapiirin muodostumiseen. (Koivisto, 2007, 45.)

Kuten Koiviston tutkimuksesta käy ilmi, kasvattaja voi vaikuttaa omalla esimerkillään hyvän ja positiivisen ilmapiirin luomiseen. Ajattelen, että positiivinen ilmapiiri syntyy useiden pedagogisten asioiden huomioimisella ja niiden toteuttamisella tavoitteellisesti päiväkodissa joka päivä.

2.5 Positiivinen lastenkirja

Positiivinen merkitsee negatiivisen vastakohtaa. Käsitteelle positiivinen on useita synonyymeja, esimerkiksi suopea; suotuista, edullinen tai myönteinen. Matemaattisessa mielessä positiivinen merkitsee nollaa suurempaa, plusmerkkistä lukua. Fysiikassa positiivinen varaus on toinen kahdesta sähkövarauksen lajista. (Kotimaisten kielten keskus ja kielikone Oy, 2020.)

Mikä on positiivinen lastenkirja. Mitkä asiat määrittelevät, mikä kirja on positiivinen lastenkirja. Tämän tutkimuksen kirja ovat valittu niin, että pyysin oman lähikirjaston henkilökunnalta apua positiivisten lastenkirjojen etsimiseen. Hakusanoilla positiivinen lastenkirja löytyi yllättävän vähän lasten kuvakirjoja. Kirja kertoo kahden eläimen ystävydestä positiivisella tavalla. Tutkimuskirja on Ciara Gavin kirjoittama ja Tim Warnesin kuvittama lasten kuvakirja nimeltä Lumikon uusi ystävä. Kirjan on suomentanut Raija Rintamäki. Tämän positiivisen lastenkirjan kertomus alkaa tapahtumalla, jossa lumikko kerää syksyn lehtiä ja sää muuttuu yllättäen huonoksi. Lumikko uhoaa taivaalle sään vaihteluista. Lumikko päättää rakentaa muurin suojakseen.

Muuri ei anna suojaa riittävästi, joten lumikko jatkaa rakentamista ja rakentaa talon. Lumikon asettuessa asumaan uuteen kotiinsa, hän saa sinne pian ystävän, Kontiaisen. Kontiainen on hyvin myönteinen ja positiivinen sekä keskusteleva ystävä. Lumikko ja Kontiainen voivat keskustella yhdessä kaikenlaisista asioista. Kontiainen nostaa asiat keskusteluun positiivisella tavalla. Hän löytää asioista aina positiivisen puolen.

Positiivisia lasten kuvakirjoja löytää lukemalla lasten kuvakirjoja, mutta lukemisen aikana lukijan tehtävänä on tietää sekä kirjan juoni, mutta myös kirjan kirjoittajan motiivi. Jos kirjoittaja on halunnut vahvistaa selkeästi tiettyä asiaa tai kasvatuksellista näkökulmaa, sen havaitseminen kirjan lukemisen hetkellä on tärkeää.

2.6 Emootiot

Tässä kappaleessa tarkennan käsitteen *emootio* merkitystä tutkimuksen ja tutkimustulosten ymmärtämisen vahvistamiseksi. Tuon esille myös eri teoreetikoiden näkemyksiä teoriapohjan vahvistamiseksi.

Emootio sana on peräisin liikkumista kuvaavasta sanasta *emovere*. 1900-luvun alkupuolelta lähtien tunteita on tarkasteltu usealla eri tieteenalalla erilaisista viitekehyksistä ja lähtökohdista käsin. Psykologialla tunteiden tutkimuksessa erityisesti on laaja ja pitkä perinne. Esimerkiksi kiintymyssuhdeteoriat ja psykoanalyttinen tutkimussuuntaus käsittelevät myös tunteita. Talous-, terveys- ja kasvatustieteissä tunteet ovat nousseet merkittävien tutkimusaiheiden joukkoon. (Pirskanen & Eerola, 2018.)

Tunteiden kulttuuriseen ja sosiaaliseen luonteeseen liittyvät kysymykset ovat olleet esillä yhteiskuntatieteissä jo varhaisista klassikoista alkaen. Saksalainen sosiologi ja filosofi Georg Simmel (1858—1918) nosti ensimmäisenä 1800- ja 1900-luvun vaihteessa tunteet esille esseissään. Näissä hän käsitteli muun muassa rakkautta, häpeää, hienotunteisuutta ja keimailua osana modernia elämää. Yhteiskunnallisen keskustelun keskiöön tunteet nousivat varsinaisesti vasta 1970-luvun jälkimmäisellä puoliskolla sekä 1990-luvulle siirryttäessä. Tunteiden rooleista läheissuhteissa kiinnostuivat sosiologit Anthony Giddens, Arlie Hochschild, Ulrich Beck ja Elisabeth Beck-Gernsheim. Yhteiskuntatieteilijät alkoivat puhua tunteiden sosiologiasta. Tunteiden sosiologia tarkastelee kuinka tunteet rakentuvat, pitävät yllä tai purkavat ihmisten välisiä suhteita, sekä millaisia rooleja tunteilla on perhe- ja läheissuhteissa. Myöhemmin tunteiden so-

siologia on vakiinnuttanut paikkansa tunteiden kulttuurista ja sosiaalista tilaa ja paikkaa tarkastelevana tutkimussuuntauksena. Siinä kysytään esimerkiksi, millaisia merkityssisältöjä ja ilmaisuja tunteille annetaan, miten niitä tarkastellaan yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti ja kuinka tunteita säädellään ja tuotetaan. (Pirskanen & Eerola, 2018.)

Osa yhteiskuntatieteilijöistä ajattelee edelleen viime vuosikymmenien kasvaneesta tutkimusintressistä huolimatta, että tunteisiin on vieläkin kiinnitetty liian vähän huomiota. Perhesosiologi Carol Smart on pohtinut, että vaikka tunteita on käsitelty yhteiskuntatieteissä, valtavirtasosiologiassa niihin suhtaudutaan välillä vältellen ja kylmästi. Jotkut sosiologit katsovat tunteiden kuuluvan psykologian tai evoluutiobiologian alaan enemmän kuin sosiologiaan. (Pirskanen & Eerola, 2018.)

Tunteet ovat nousseet entistä tärkeämmäksi osaksi ihmisten välistä viestintää ja vuorovaikutusta. Yhteiskuntaamme on kuitenkin luonnehdittu tunteita korostavaksi, affektiiviseksi yhteiskunnaksi (the affective society). Tunteet ovat vahvasti läsnä kaikkialla niin taloudessa, henkilökohtaisessa elämänpiirissä kuin politiikassakin. Tunteet nähtiin aiemmin irrallisina rationaalisesta ajattelusta, mutta nykyään kulttuurissamme on alettu arvostaa sosiaalista taitavuutta kuvaavaa tunneälyä. (Pirskanen & Eerola, 2018.)

Tunteita on jaoteltu niiden luonteen ja ominaisuuksien mukaan. Tunteet voidaan jakaa primaareihin ja sekundaarisiin tunteisiin. Primaarit tunteet ovat neurologisesti ja biologisesti sisäsyntyisiä ja evoluution myötä vahvistuneita yleismaailmallisia, universaaleja perustunteita. Tutkijat eivät ole perustunteista ja niiden määrästä yksimielisiä, mutta silti perustunteiksi nimetään pelko, onnellisuus/tyytyväisyys, masennus/suru ja viha/vihamielisyys. Primaarien tunteiden yhdistelmistä syntyvät sekundaariset tunteet, kuten häpeä, rakkaus ja syyllisyys. Nämä ovat sosiaalisesti ja kulttuurisesti opittuja. Eri tutkimussuuntausten mukaan tunteita on luokiteltu ja hahmotettu eri tavoilla. (Pirskanen & Eerola, 2018.)

Tunteet rakentuvat ja niitä myös rakennetaan aktiivisesti. Tunteita nimetään, arvioidaan, hahmotetaan, ilmaistaan ja tulkitaan. Tunteet eivät ole pelkkiä reaktioita, yksilön sisältä kumpuavia tai vaistonvaraisia. Tunteita merkityksellistetään niin yksilöllisesti kuin kulttuurisesti. Tunteita voidaan pitää myös pahoina, hyvinä, vältettävänä kuin tavoiteltavinakin. Tunteiden voidaan ajatella olevan myös mykkiä, jolloin niitä ei ilmaista kielellisesti. Mykkinä, ilmaiseamattomina ja ääneen lausumattomina tunteet voivat protestoida tai ajatuksella vastustaa sitä todellisuutta, jota yksilö elää. (Pirskanen & Eerola, 2018; Köngäs, 2019.)

Tunteiden on ajateltu koostuvan kokemuksesta useita erilaisia yhteen liittyneitä aspekteja. Ne voivat olla kielellisiä, elämänkerrallisia, kehollisia tai psykologisia. Aiemmin koetut tunteet voivat muokata tapaa reagoida tietyissä tilanteissa tietyin tuntein. Voimme myös palauttaa mieleemme tunteita tietyistä tilanteista. Tunteet ovat usein monimutkaisia ja -merkityksisiä, koska tunteet muodostuvat useiden eri tekijöiden pohjalta. Sen vuoksi tunteita ei ole aina helppo ymmärtää. (Pirskanen & Eerola, 2018.)

Ympäröivä kulttuuri ja yhteiskunta vaikuttavat siihen, miten tunnetaan, mitä tunnetaan ja kuinka on sopivaa tuntea. Antropologit ja historioitsijat ovat osoittaneet, että tunteiden kokemisen mallit (patterns of emotional experiences) vaihtelevat eri yhteiskunnittain. Samaa kulttuuria edustava reagoi usein samoin tuntein ja tunneilmaisuin. Toisaalta vaikka ilmaisu- ja reagoitavat ja tuntemukset vaihtelevat yksilöittäin, tunteet koetaan kuitenkin kulttuurisessa viitekehityksessä. Kulttuuri vaikuttaa yksilön käytettävissä olevaan tunnerepertuaariin. Arjessa ihmiset kokevat tunteet hyvin henkilökohtaisesti, joten tunteiden sosiaalista ulottuvuutta voi olla tämän vuoksi vaikea hahmottaa. (Pirskanen & Eerola, 2018.)

Sosiologi Deborah Lupton muistuttaa, että tunteet ovat myös kehollisia riippumatta siitä, että yhteiskuntatieteissä huomio on keskittynyt pitkälti sosiaalis- kulttuuriseen ulottuvuuteen. Tunteita voidaan ilmaista ja tuntea kehollisesti, mikä korostuu silloin, kun tunteita on hankala ilmaista sanallisesti. (Pirskanen & Eerola, 2018; Lupton, D., 1998.)

Emootio (emotion) ja tunne (feeling) käsitteiden ero hahmottuu parhaiten verbin ja substantiivin erona; tunnen (the feeling) emootion, joka on jokin tietty, nimetty tunne. Tuntea voi muuttakin kuin emootioita. Kaikki emootiot- kuten viha, suru, ilo ja rakkaus- ovat tunteita, mutta kaikki tunteet eivät ole emootioita. (Pirskanen & Eerola, 2018; Köngäs, 2019.)

Yleisnimike sisällämme kulkevalle affektille eli vaikuttajalle on emootio. Tunne puolestaan on se, kun affekti kulkee hermoradan loppuun solusta toiseen ja aiheuttaa näin reaktion. Tunne myös syttyy ja sammuu sekunneissa. Tunnetila tulee tunteiden jälkeen ja sen ihminen tiedostaa. Kansankielessä tästä puhutaan tunteena, vaikka kuvaillaan omaa tunnetilaa. Jos haluamme tai osaamme, tunnetila voidaan poistaa nopeasti, mutta jatkuessaan siitä muodostuu mieliala. Jatkuessaan mielialat voidaan kategorisoida temperamentiksi, luonteeksi tai persoonallisuudeksi. Usein ihminen ei tarkkaile negatiivisen mielialansa syytä ja tällöin hän voi tarpoa negatiivisuudessa hautaan asti. Ei kuitenkaan kehdosta hautaan, koska lapsilla on luonnostaan positiivinen asenne ja usko tulevaan ennen kuin asenne muuttuu ulkopuolisista syistä johtuen. Myönteinen

mieliala vaikuttaa positiivisesti oppimiseen hermoston säätelyjärjestelmien kautta. Neljä biologista järjestelmää tukee lasten myönteistä mielialaa. Näitä ovat oivaltamisen nautinto ja uteliaisuuden tuottaminen, vauhdikas fyysinen läheisyys vertaisten lasten kanssa, turvallista kiintymyssuhdetta lisäävät hoitokokemukset sekä kumppanuuden kokeminen vertaisten kesken. (Köngäs, 2019.)

Hyvinvointimme perustuu inhimilliseen kanssakäymiseen. Sosiaalisen vuorovaikutuksen onnistuminen ja laatu ovat riippuvaisia kulttuurin määrittämien normien ymmärtämisestä, tunteiden havaitsemisesta ja ympäröivien olosuhteiden tiedostamisesta. Tunnereaktiot on suunniteltu viestintävälineeksi toisille ihmisille, koska ilman tietoa toisen ihmisen ajatuksista emme kykeneisi päätöksentekoon tai keskusteluun. Nykyihmisillä on pyrkimys ennakoida, suunnitella tai teeskennellä tunneilmaisujaan. Sen sijaan eläimistä tunnistamme helposti perustunnereaktioita, koska eläimillä ei ole syytä tukahduttaa ilmaisujaan. (Köngäs, 2019.)

Tunnekasvatuksen tärkeys korostuu päiväkodissa entisestään. Joillekin lapsille päiväkotiviälitävänä ja osaavina ammattilaisina voi olla koko elämän pelastus. Aivojen oikeat polut aktivoituvat ja lapsi saa tukea omanarvontuntoon ja itseluottamukseen, joita kotona ei voida opettaa. Oikeanlaisella tunnekasvatuksella ehkäisemme väkivaltaisuutta, syrjäytymistä ja yksinäisyyttä. Päiväkodeissa on välttämätöntä ymmärtää tunneälyn merkitys sekä se, miten kasvattajat voivat auttaa lapsen parhaan toteutumista. Lasten täytyy saada päivähoidosta parhaat mahdolliset eväät ja niihin tulee sisältyä tunneopetus. Varhaiskasvattajilla tulisi ottaa vastuu omista tunteistaan ja oikeus oppia tunneälyn tukeminen. (Köngäs, 2019.)

Emootiot tässä tutkimuksessa merkitsevät lapsesta havaittavissa olevia emootioita. Millä tavalla ne näyttäytyvät? Kuinka kasvattaja havaitsee emootioita? Tutkimuksessa haetaan vastauksia siihen, millä tavalla positiivisen lastenkirjan lukeminen tuottaa lapsille emootioita päiväkotikontekstissa? Voidaanko positiivisten lastenkirjojen valinnalla vaikuttaa lapsen tunnepositiivisiin kokemuksiin varhaiskasvatuksessa?

”Yksinkertaistetusti voidaan sanoa, että jos lapsen varhaisissa kokemuksissa toistuu tunnepositiivinen ketju, on lopputulos hyvä” (Köngäs, 2019).

”Opettaja, joka on sitoutunut huolehtimaan omasta hyvinvoinnistaan ja kokee omassa elämässään myönteisiä tunteita, sitoutumista, merkityksellisyyttä ja onnistumisia, voi toimia parhaana roolimallina oppilaille” (Leskisenoja, 2017).

2.7 Keskustelu

Avaan hieman käsitettä *keskustelu*. Ketkä keskusteluun osallistuvat? Mitä keskustelu merkitsee? Tässä tutkimuksessa käytän synonyymeina sanoja *vuorovaikutus* ja *keskustelu*. Kirjanlu kuhetkellä lasten kanssa keskustelu oli vastavuoroista.

”Mitä tässä kirjan kansikuvassa näkyy?” (kirjan lukija)

- *”Huivi, punainen” (3-vuotias lapsi)*
- *”Siellä on siili ja perhosia” (3-vuotias lapsi)*
- *”Meillä on ollut rakeita” (4-vuotias lapsi)*
- *”Lähti kaikki lehdet” (4-vuotias lapsi)*

(Tutkimuksen toteuttaminen- kaavakkeesta)

Päiväkodin tunneälyn ja laadukkuuden tukemisessa on merkityksellistä ymmärtää, millaisessa todellisuudessa lapset elävät ja miten aikuinen voi kunnioittaa sitä. Aikuisen tulisi ottaa huomioon lapsen itsen luomat kulttuurin merkitykset ja piirteet, koska lapsen vertaiset ovat lapselle huomattavan suuri kasvattaja muiden ohella. Arki päiväkodissa koostuu suurelta osin lapsen toimimiseen vertaiskulttuurissa. Lapsi muodostaa itselleen joka päivä tunneälyvalmiuksien varastoa aivoihinsa, joka on nähtävissä esimerkiksi konflikteissa, keskusteluissa, ratkaisuisa, tulkitsevan uudistamisen toimissa sekä vertaisen huomioon ottamisessa. Jokapäiväisiin vuorovaikutustilanteisiin lapsi suhtautuu kuin tuntosarvet pystyssä. Lasten kasvattajille on tärkeää sisäistää tunneälyn osa-alueet sekä niiden hierarkkisuus ja lisäksi myös lasten kulttuurin säännöt, koska jos opetamme tunneälyn osa-alueita aikuisten todellisuuden pohjalta, menee emotionaalinen tuki tällöin hukkaan. Kasvattajina emme onnistu opettamaan tunteiden merkitystä, jos emme osaa ottaa huomioon mistä kohteen sen hetkinen onnettomuus tai onnellisuus syntyy. (Köngäs, 2019.)

Institutionaalisessa ympäristössä kasvattajien ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa on pedagogiikan elementti aina läsnä. Tämä merkitsee sitä, että kasvattajan eettisenä ohjeena voidaan pitää pedagogisen kunnioituksen periaatetta. Se edellyttää kasvatettavan ihmisyyden ehdotonta kunnioitusta. Pedagogiikalla tarkoitetaan tässä yhteydessä kasvattajan toimintaa, joka heijastaa kasvattajan todellista tietämystä lapsen kyvyistä ja ikätasosta sekä lisäksi käytännön tietotaitoa

siitä, millaiset käytännöt ja millainen toiminta ovat juuri sopivia kyseiselle lapsiryhmälle. Pedagogiikkaan viitataan usein myös silloin, kun puhutaan kasvattajan opettamisen tekniikoista, strategioista tai oppimisympäristön muokkaamisesta, joilla voidaan mahdollistaa kasvun ja kehityksen tukeminen ja monipuolinen oppiminen. (Salminen, 2017.)

Kasvattaja ja lapset käyttävät päivittäin aikaa vuorovaikutuksellisissa tilanteissa. Eritasoiset vuorovaikutustilanteet palvelevat erilaisia kasvatuksellisia tavoitteita. Yksilötason vuorovaikutuksessa korostuvat kasvattajan herkkyys ja vastavuoroisuus lasten yksilöllisille ajatuksille ja tarpeille. Tällä tavalla ne välittävät samanlaisia peruselementtejä kuin lapsen suhde omiin vanhempiin. Lapsen suhde kasvattajaan on turvallinen ja lämmin sekä lapset suhtautuvat ympäristöönsä ennakkoluulottomammin ja hakeutuvat tovereidensa seuraan helpommin. Jos lapsella on myönteinen suhde kasvattajaan, sillä on positiivinen vaikutus lasten myönteisiin vertaissuhteisiin ja akateemiseen suoriutumiseen. (Mashburn ym., 2008; Jennings & Greenberg; 2009.)

Tutkimuskirjassa päähenkilö on eläin, lumikko. Lumikko saa uuden ystävän, Kontiaisen. Lapsia kiinnostaa paljon eläimiin liittyvät kysymykset:

”Miten tuo pystyy kävelemään?” (3-vuotias lapsi)

”Miksi tuo eläin kävelee kahdella jalalla, vaikka sillä on monta?” (3- vuotias lapsi)

Tutkimustapahtuma kuvaa hyvin vuorovaikutteisuutta kasvattajan ja lasten välillä. Kasvattaja kertoo lapsille omin sanoin, miksi eläin kävelee sadussa kahdella jalalla. Lapset ihmettelevät sitä useaan kertaan kirjanlukuhetkellä.

(Tutkimuspäiväkirja, lokakuu, 2020)

Pienryhmässä tapahtuva vuorovaikutus lasten ja kasvattajan välillä tarjoaa hyvän mahdollisuuden kasvattajalle tukea lasten keskinäisiä suhteita. Mitä pienempi lapsi on, sen suurempi merkitys aikuisen tukea antavalla ja sensitiivisellä roolilla on vertaissuhteiden muodostumisessa. Tilanteet, jolloin kasvattaja toimii pienryhmän kanssa, tarjoavat kasvattajan tukemalle opettajalle hyvät mahdollisuudet. Myös koko ryhmän tasolla toimiessa kasvattajalla on mahdollisuus rikastaa ja tukea lasten yhteenkuulumisen ja ryhmään kuulumisen tunnetta. (Koivula, 2010; Hännikäinen & van Oers, 2002.)

Kun lapsi kasvaa ja kehittyy, kavereiden merkitys kasvaa. Kasvattajan ylläpitämässä ja turvallisessa vuorovaikutusilmastossa lapsen on hyvä suuntautua kohti vertaisiaan. Tässä prosessissa keskeisenä ilmiönä on kasvattajan herkkyys havaita eri vuorovaikutustilanteiden pedagoginen

arvo sekä toiminta sen toteuttamiseksi. (Salminen, 2017.) Luottamuksellinen ja jatkuva kasvat-
tajan ja lasten välinen vuorovaikutus on suotuisaa lasten kehitykselle, kasvulle ja oppimiselle.
Kasvattajien vuorovaikutus lasten kanssa sekä kasvattajien käyttämät pedagogiset käytännöt
eroavat toisistaan. Kasvattaja voi olla monin eri tavoin hyvä ja vuorovaikutus saa erilaiset piir-
teet erilaisissa ryhmissä. (Salminen, 2014.)

Amerikkalainen tutkijaryhmä on kehittänyt vuorovaikutustutkimukseen keskittyessään
Teaching Touch Interaction teoreettisen viitekehyksen, joka käsitteellistää lasten ja kasvattajien
välisen vuorovaikutuksen laatua erilaisissa institutionaalisissa konteksteissa, kuten päiväko-
dissa (Hamre, ym.) Laatu rakentuu sen mukaan kasvattajien ja lasten välistä vuorovaikutusta
kuvaavien osa-alueiden kautta. Näitä osa-alueita ovat tunnetuki, ohjauksellinen tuki ja ryhmän
organisointi. Nämä osa-alueet ovat merkityksellisiä lapsen kehitykselle, joten korkealaatuinen
vuorovaikutus toimii tukena oppimiselle. (Salminen, 2014.)

2.8 Leikki

Tutkimuksessani käsittelen positiivisen lastenkirjan lukemisen merkitystä lapsiryhmän leikkiin. Käsittelen tässä kappaleessa leikki- käsitettä. Mitä leikki merkitsee ja ketkä leikkiä tuottavat?

Leikin määrittely on vaikeaa. Siinä on kyse samasta ongelmasta kuin esimerkiksi älykkyyden määrittelyssä. Tutkijat ovat esittäneet joukon leikille kuuluvia ominaispiirteitä sekä luoneet niiden avulla kriteereitä, joilla leikkiä on pyritty määrittelemään. Kaikki tutkijat eivät sisällytä omiin näkemyksiin jokaista piirrettä ja eri tutkijat painottavat eri piirteitä eri tavalla. Leikin piirteitä on yhdistetty seuraavaan tapaan: leikki on iloa tuottavaa ja miellyttävää, vaikka se ei olisi hilpeää, leikkijät arvottavat sen positiivisesti. Leikkiin ei kuulu ulkoiset tavoitteet ja sen motivaatio on sisäistä. Motivaatio näyttäytyy ilona, kikatuksena, nauruna ja muina mielihyvän ilmauksina. Leikissä nautitaan leikistä enemmän kuin lopputuloksen saavuttamisesta ja huomio kiinnitetään leikin kulkuun. Sisäinen motivaatio näyttäytyy myös tässä, sillä lapsi leikkii leikkimisen halusta. Leikissä ei toimita todellisuudessa vaan kvasirealiteetissa. Todellisuutta käsitellään joustavasti ja toiminnallisesti, koska esineitä ja tilanteita muutetaan mielikuvituksen avulla muuksi. Lapsi pääsee leikissä fysikaalisen todellisuutensa taakse. Leikki on myös vapaaehtoista ja spontaania, sekä siinä on ulkoisten sääntöjen vapaus. Leikissä on kuitenkin sisäisiä sääntöjä, jotka koskevat leikkiä tilanteita, leikkiin sisältyviä suhteita, rooleja ja juonta. Myös roolien ottaminen ja sääntöjen seuraaminen on sisäisesti motivoitunut ja iloa tuottava kokemus. Leikkiä luonnehtii näkyvä, aktiivinen innostus ja leikkijöiden aktiivinen osallistuminen. (Almy, Monighan, Scales & Van Hoorn, 1984; Garvey, 1975; Hännikäinen, 1992.)

Päiväkodissa leikki näkyy ja kuuluu. Päiväkodin nurkkauksissa, pihamaalla ja kalusteiden sokeloissa voi havaita lapsia uppoutuneina leikkiin sekä kuulla leikkiin liittyviä huudahduksia. Päiväkoti on erityislaatuinen aikuisten ja lasten yhteisö. Sen säännöt ja toimintakulttuuri asettavat reunaehdot sille, millaisia leikkejä päiväkodissa leikitään. Leikkiä pidetään lapsille ja lapsuuteen kuuluvana. (Lehtinen & Koivula, 2017.)

Leikkiä voidaan tutkia useista näkökulmista. Leikki on lasten puhetta siihen asti, kunnes lapsella on kieli hallussa samalla tavalla kuin aikuisella. Leikki on yksi tie lasten tunteisiin, kokemuksiin ja ajatteluun. Leikki on myös tie kielen oppimiseen, sillä merkitysten oppiminen tapahtuu käytännön toiminnassa ja ennakoi tällä tavalla puhetta. (Helenius & Korhonen, 2011.)

Kasvattajat arvostavat leikkiä päiväkodissa (Weisberg ym., 2013). Olemassa olevan tutkimustiedon mukaan lapset oppivat enemmän leikkiessään ja leikki sujuu paremmin, kun kasvattaja

osallistuu leikkiin sekä tukee leikkiä. Kulttuurihistoriallisen lähestymistavan mukaan leikki luo lapselle lähikehityksen vyöhykkeen (Vygotsky, 1978). Leikki ja kehitys kytkeytyvät sosiaali- seen ja kulttuuriseen todellisuuteen. Lapsen leikkiessä ja toimiessa toisten lasten kanssa yhdessä, lapsi omaksuu keskeisiä kulttuurisia ajattelu- ja toimintatapoja toisilta lapsilta sekä aikuisilta ja aikuisten ohjauksen avulla. Vygotskin kulttuurihistoriallisen lähestymistavan mukaan leikki on 3–6-vuotiaiden lasten johtavaa toimintaa, ja toimii sekä kehityksen tason ilmentäjänä, että myös mekanismina, joka vie lapsen kehitystä eteenpäin. (Bodrova, 2008; Vygotsky, 1978.)

Leikki toisen lapsen ja aikuisen kanssa mahdollistaa lapselle useiden erilaisten taitojen oppimisen. Lapsi pystyy yhteisessä toiminnassa oppimaan uutta ja ylittämään yksilölliset rajansa. (Vygotsky, 1978.)

Piaget`n mukaan on olemassa kolme leikin perusrakennetyyppiä, jotka määrittelevät niiden yksityiskohtaisen luokittelun sekä määrittelevät leikkejä. Nämä kolme perusrakennetyyppiä ovat harjoitteluleikit, symboliset leikit ja sääntöleikit. Harjoitteluleikissä lapsi ei leiki oppiakseen jotain uutta vaan leikki tapahtuu ilosta. Puhdas harjoitteluleikki on luonteenomaista eläinten käyttäytymiselle, sillä siihen ei sisälly leikisti esittämistä, sääntöjä tai symboleja. Harjoitteluleikki on sensomotorista, sillä sitä voidaan käyttää korkeimmissa toiminnoissakin. Esimerkiksi tällöin lapset tekevät kysymyksiä kysymisen ilosta, eivätkä ole edes kiinnostuneita vastauksista tai ongelmista. (Piaget, 1962.)

Piaget`n mukaan symbolisissa leikeissä on kyse kuvitellun ja todellisen elementin välisestä vertailusta. Symbolileikit eivät aina sisällä ajattelua eivätkä varsinaista leikisti esittämistä, vaan ne sisältävät poissaolevan esineen esittämisen. Ne sisältävät leikisti esittämisen siinä suhteessa, että vertailu on todellisuutta vääristävää assimilaatiota. Symbolista leikkiä esiintyy lapsilla toisen elinvuoden aikana, eikä sitä esiinny eläimillä. Lapsen liittäessä symbolin osaksi sensomotorista harjoittelua, symbolinen elementti rakentuu sensomotorisen elementin päälle eikä korvaa sitä. Symbolisista leikeistä suurin osa käyttää hyväkseen monimutkaisia toimintoja, jonka vuoksi ne ovat sekä sensomotorisia että symbolisia. Symbolisiksi niitä kutsutaan silloin, kun symbolismi integroi itseensä muut elementit. (Piaget, 1962.)

Kolmas leikin perusrakennetyyppi Piaget`n mukaan on sääntöleikit. Säännöt sisältävät niin sanotun ”pakon elementin”. ”Pakko” syntyy sosiaalisista suhteista. Leikissä ryhmä määrää yhteiset säännöt ja sääntöjen rikkomisista säädellään sanktioin. Lapsen sosiaaliselle ja moraalille kehitykselle sääntöleikeillä on tärkeä merkitys. (Piaget, 1962.)

Lapsi motivoituu kokeilemaan erilaisia rooleja ja harjoittelemaan uusia taitoja. Tällä tavalla leikissä olevan kuvitteellisen elementin ansiosta, lapsi kykenee yltämään kehitykseensä nähden korkeimpaan suoritukseensa. Toisten lasten kanssa yhdessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opittu asia muuttuu oppimisen prosessissa lapsen yksilölliseksi suoritukseksi. Aikuisen leikkiessä lasten kanssa, hän voi mahdollistaa omalla toiminnallaan lapsille lähikehityksen vyöhykkeen. (Lehtinen & Koivula, 2017; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 21.)

Varhaiskasvatuksessa keskeinen toimintatapa on leikki. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tarjota lapsille mahdollisuus erilaisiin leikkeihin. Leikki edistää lapsen oppimista, kehitystä ja hyvinvointia. Lapsi oppii leikissä, mutta se ei ole lapselle oppimisen väline, vaan tapa elää ja olla sekä hahmottaa maailmaa. Kokemukset, jotka herättävät lapsissa kiinnostusta, uteliaisuutta ja tunteita, virittävät leikkiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 22.)

Leikin merkitys lapselle syntyy leikistä itsestään. Lapsille leikki tuottaa mielihyvää ja iloa. Lapset ovat leikkiessään aktiivisia toimijoita: he tutkivat ja jäsentävät ympäröivää maailmaa, muodostavat merkityksiä kokemuksistaan sekä luovat sosiaalisia suhteita. Lapset rakentavat leikissä käsitystä niin itsestään kuin muista ihmisistä. Leikkiessään lapset luovat uutta, jäljittelevät ja muuntavat näkemäänsä. He myös mallintavat ja testaavat toiveitaan ja haaveitaan. Mielikuvitus mahdollistaa lapselle eri roolien ja ideoiden kokemisen. Lapset voivat leikkiessään käsitellä myös vaikeita asioita. Leikissä on turvallista yrittää, erehtyä ja kokeilla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 22.)

Oppimista edistävät asiat yhdistyvät leikissä; yhdessä tekeminen, omien taitojen haastaminen sekä innostus. Kokemusten karttuessa leikki saa eri muotoja ja kehittyy. Lasten keskinäinen, sekä henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus luovat perustan kielen kehitykselle, ajattelulle ja kehittyville leikkitaidoille. Lapset kokeilevat, havainnoivat ja oppivat yhteisön sääntöjä leikeissä. Ryhmässä leikkiessä lapset oppivat säätelemään tahtomistaan ja tunteitaan sekä huomiomaan toisen ihmisen näkökulmia. Yhteisöllisyys vahvistaa myönteistä tunneilmastoa ja kasvaa leikin kautta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 39.)

Keskeinen varhaiskasvatuksen työtapana on leikki. Pedagogisessa toiminnassa voidaan leikki-maailmojen rakentumisessa ja leikin juonen kehittämisessä yhdistää improvisaatiota, satuja tai draamaa. Henkilöstön tulee tiedostaa spontaanin luovan ilmaisun, keskittyneen tutkimisen sekä vauhdikkaiden liikunta- ja peuhausleikkien merkitys lasten oppimiselle ja hyvinvoinnille. Lei-

kinomaisuudella voi rikastaa eri tilanteita. Sanaleikit, lorut, laulut ja yhteinen hassuttelu vahvistavat myönteistä ilmapiiriä, mikä tukee hyvinvointia ja oppimista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 39.)

Henkilöstön tehtävänä on ohjata leikkiä sopivalla tavalla, turvata leikin edellytykset ja huolehtia siitä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua leikkiin omien taitojen mukaisesti. Henkilöstön tulee tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti tukea lasten leikin kehittymistä ja ohjata leikkiä ulkopuolelta tai olla itse mukana leikissä. Henkilöstön psyykkinen ja fyysinen läsnäolo tukee lasten välistä vuorovaikutusta sekä ehkäisee ristiriitatilanteiden syntymistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 39.)

Henkilöstön tulee dokumentoida ja havainnoida leikkiä. Leikin havainnointi lisää varhaiskasvatuksen henkilöstön ymmärrystä lapsen kiinnostuksen kohteista, ajattelusta ja lasten tunteista ja kokemuksista. Havainnot käytetään sekä leikin, että muun toiminnan suunnittelussa ja ohjaamisessa. Henkilöstöltä edellytetään ammattitaitoa ja herkkyyttä sekä sukupuolisensitiivisyyttä havaita leikkialoitteita ja vastata myös niihin sopivalla tavalla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 39.)

Leikki on kulttuurinen ilmiö, kuten kielikin. Ihminen sisäistää kehittyessään kulttuurisia muotoja, jotka ovat olemassa valmiina hänen ympäristössään. On tärkeää huomata, että leikissä on läsnä yhteisö. Yhdessä leikkiminen virittää lapsen itsetuntoa, herättää mieluisia tunteita ja on apuna käsitteiden ja kielen omaksumisessa. Leikit eivät ole turhaan säilyneet sukupolvelta toiselle. (Helenius & Korhonen, 2011.)

3 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena on saada merkityksellistä tietoa varhaiskasvattajille siitä, miten lastenkirjallisuuden valinnalla ja käytöllä voimme varhaiskasvatuksen kontekstissa saavuttaa ryhmäytymisen ja ilmapiirin kannalta merkityksellisiä tavoitteita. Lastenkirjallisuutta ja lukemisen merkitystä on tutkittu paljon, mutta tämän tutkimuksen tarkoitus on tuoda näkökulmia siihen, mitä kirjoja luemme lapsille. Lastenkirjallisuutta on saatavilla huomattavan paljon ja sen vuoksi on tärkeää kasvattajan tietoisuus ja valinnan sekä kontrollin merkitys luettaessa lapsille kirjallisuutta.

Tutkimuksen tavoitteisiin ja päämäärään pyritään vastaamaan seuraavaan tutkimuskysymykseen:

Miten positiivisen lastenkirjan lukeminen näkyy lapsiryhmän emootioissa, keskusteluissa ja leikeissä?

4 Laadullinen etnografinen tutkimus

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Tämän ajatuksena on, että todellisuus on moninainen. Huomioon otettavaa tutkimuksessa on, että sitä ei voi pirstoa liikaa eri osiin. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on paljastaa tai löytää tosiasioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 157.)

Tässä luvussa käsitelen etnografista tutkimustapaa ja tutkimuskontekstia alaluvussa *4.1 Etnografinen tutkimustapa ja tutkimuskonteksti*. Koska tässä tutkimuksessa etnografinen tutkimus perustuu tutkimustapahtumien havaintoihin, käsitelen aihepiiriä myös alaluvussa *4.2 Katse ja vuorovaikutus tutkijan työvälineinä* siltä osin, miten se tässä tutkimuksessa toteutuu. Luvussa *4.3 Tutkimusaineisto* kuvailen tutkimusaineistoni. Lisäksi tässä luvussa alaluvussa *4.4 Tutkimusaineiston analyysi* kuvailen, kuinka tämän tutkimuksen aineisto on analysoitu.

4.1 Etnografinen tutkimustapa ja tutkimuskonteksti

Tutkimuksen metodina käytän etnografiaa.

Etnografialla viitataan usein tutkimusprosessin induktiiviseen luonteeseen ja tapaan teoretisoida ja käsitteellistää arkitodellisuuden ilmiöitä. Tämä perustuu useimmiten kenttätyössä tehtyihin havaintoihin ja sieltä saatuun aineistoon. (Lappalainen, 2007.) Induktio eli induktiivinen päättely on päättelymuoto, joka saa alkunsa yksittäisestä havaintojoukosta ja muodostaa niistä teorian eli yleistyksen (Pedagogiikkaa netissä, 2020).

Etnografia perustuu empirialle. Tutkittavien kanssa syntyvä vuorovaikutus ja kentältä kerättävät aineistot määrittelevät koko prosessin kulkua ja vaikuttavat siten myös lopputulokseen. Osallistava ja usein uusia teknologioita hyödyntävä etnografia rohkaisee vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa niin aineistonkeruun aikana kuin myös tutkimuksen raportointivaiheessa (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018, 8; Kiviniemi, 2018). Vuorovaikutuksen kautta tapahtuva muutos ja kiinteä suhde tutkimuskenttään niin tulkinnoissa kuin tutkimuskysymyksissä edellyttää etnografilta kykyä sopeuttaa omaa toimintaansa ja rohkeutta tarttua kentällä syntyviin mahdollisuuksiin ja tilanteisiin uusien näkökulmien tavoittamiseksi. Etnografian tekemiseen kuuluu olennaisena osana aina yllätyksellisyys ja ennakoimattomuus. (Malkki, 2007.)

Etnografisen tutkimuksen useat erilaiset käyttömahdollisuudet, yleisöt ja kontekstit tekevät jokaisesta projektista erilaisen. Vaihtelevista aineistoista, aiheista ja toteutustavoista huolimatta tutkimusprosessi rakentuu tiettyjen yhteisten peruselementtien varaan. Etnografisen tutkimukseen sisältyy kolme eri ulottuvuutta: aineiston keruu ja tutkimus tapahtuvat kentällä, etnografisen tutkimus perustuu vuorovaikutukselle ja/ tai kokonaisvaltaiselle kontekstoinnille. Lisäksi tutkimus on vaikuttavaa toimintaa eli se tuottaa todellisuutta sekä vaikuttaa ympäristöönsä. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018, 10.)

Etnografia perustuu kenttätöihin eli aineiston keruulle tutkittavien parissa sekä heidän kanssaan. Joskus etnografisen tutkimuksen synonyyminä käytetään kenttätöiden käsitettä, jolloin etnografia ymmärretään aineistonkeruun menetelmänä. Pitkäkestoiseen osallistuvaan havainnointiin perustuvan kenttätöiden merkitys nousee erityisesti sosiaalitieteilijöiden ja kulttuuriantropologien etnografioissa. Havainnointi tekee etnografiasta etnografiaa ja lisäksi etnografisen haastattelu liittyy aina osaksi pitkäkestoista osallistuvaa havainnointia. Tällä pyritään kohteena olevan kulttuurin kokonaisvaltaiseen kuvaukseen. (Huttunen, 2010.)

Etnografisen tutkimusote ei välttämättä edellytä omakohtaista kenttätöitä, vaan toisten keräämää arkistoaineistoa voi myös tarkastella etnografisesti. Tällöin tulee pyrkiä ymmärtämään kulttuurissa vallitsevia merkitysverkostoja. Tässä tapauksessa kontekstualisoinnilla, aineiston liittämällä aikaan ja paikkaan sekä aineiston keruutilanteeseen on huomattava osuus tutkimusprosessissa. Etnografisen aineisto kerätään aina kentältä. Kenttä voi sijaita kaukana tai lähellä, ja se voi olla tekstuaalinen tai virtuaalinen. Toinen etnografi voi muuttaa asumaan tutkimansa yhteisön luokse, kun toinen tutkii arkistoaineistojen kautta menneisyyttä. Etnografisen tutkimuksen kenttä ei ole paikkaan sidottua vaan se koostuu erilaisista tilanteista, tiloista, kohtaamisista ja näistä jääneistä jäljistä. Kentällä käytettävät menetelmät, kentän paikantaminen ja kentällä syntyvät roolit ovat jatkuvan uudelleen määrittelyn kohteena. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018, 12.)

Monipaikkainen etnografia on syntynyt tarpeesta seurata paikasta toiseen nopeasti leviäviä ja muuttuvia ilmiöitä ja globaalisti liikkuvia ihmisiä. Yhä useammin etnografien arjessa haastattelut ovat hetkellisiä kohtaamisia ja kenttätöitä lyhyitä vierailuja useissa eri paikoissa ja merkityksellisissä tilanteissa. Näin tutkija konstruoi kenttensä näistä vaihtuvista paikoista ja tiloista. Kenttä muuttuu ja muotoutuu tutkimuksen edetessä. Tutkija määrittelee itse, mikä tai missä

kenttä sijaitsee. Kenttä voi rakentua myös tutkijan vaihtuvista rooleista ja vuorovaikutustilanteista, joiden kautta tutkija tulee osaksi tutkittavaa yhteisöä tai eroaa niihin kuuluvista jäsenistä. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018, 13.)

Etnografian vahvuutena on, että kentällä tutkija tutustuu monipuolisesti tutkittaviin ilmiöihin, ihmisiin ja maailmoihin sekä pureutuu haastaviin kysymyksiin ja on valmis kyseenalaistamaan omia ajatuksiaan. Tutkittavien tavoittaminen ja kentälle pääsy määrittävät tutkimuksen kulkua ja jopa koko tutkimusasetelman rakentumista. (Fingerroos & Jouhki, 2018, 79.)

Tutkimuskenttä voidaan määritellä tilaksi, joka rakentuu aineistoista. Tutkija konstruoi rajamalla ja valikoimalla mahdollisia tutkimusaineistoja, - paikkoja sekä tutkittavia yhteisöjä tai ryhmiä. Kenttä voidaan myös rajata fyysisesti erilaisten käytäntöjen ja normien mukaan. Se, kuka tutkii ja ketä tutkii sekä kentän rakentuminen on olennaista myös analyysin teon ja tulkintojen näkökulmasta. Etnografian epistemologinen pohja on hermeneutiikassa. Tutkijan ja tutkittavien ymmärrysten välillä tapahtuu hermeneuttinen tiedontuotannon prosessi. Tulkinta syntyy tutkijan käsityksestä tiedon luonteesta ja tutkittavien maailmankuvasta. Nämä ovat aina kulttuurisidonnaisia. Täyden ymmärryksen tutkittavista ilmiöistä ja ihmisistä katsotaan voivan saavuttaa vain perehtymällä tutkimuskohteen kulttuuriseen kontekstiin hankkimalla tietoa paikasta, ajasta ja sosiaalisesta ympäristöstä. (Bringeus, 1976, 8.)

Etnografinen tutkimus mahdollistaa erilaisten tietokäsitysten yhteensovittamisen, koska se perustuu relativismille. Tutkijalle kentältä saatava tieto ei ole lähtökohtaisesti väärää tai oikeaa. Hermeneuttisen tutkimuksen lähtökohtana on, että tutkija kysyy tutkittavilta ja aineistoilta kysymyksiä ja suhteuttaa ja vertailee tutkimuskohdettaan laajempiin yhteyksiin. Tulkintoja myös palataan tarkastelemaan tutkimuksen eri vaiheissa. Tulkintojen ja aineistojen ristiriitaisuudet vaativat perusteluja ja näin tutkijan ennako- oletukset muokkaantuvat. Etnografinen tutkimusprosessi on itseään korjaava tapahtuma, kulttuuriset tulkinnat säilyttävät aina kiinteän yhteyden kuvattuun toimijaan ja ilmiöön. (Åström, 2005, 25.)

Tutkittavien arkeen osallistunut ja vierailut tutkija voi pitää yhteyttä tutkittaviinsa varsinaisen kenttätöön päätyttyä. Hän voi myös täydentää havaintojaan palatessaan kentälleen. Arkistoaaineistojen kautta tehdyt kentät ovat ruumiillisen kokemuksen saavuttamattomissa ja etäällä. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018, 15.)

Etnografista tutkimusta on tehty hyvinkin monenlaisissa yhteisöissä ja instituutioissa, kuten työpaikoilla, koulutus-, sosiaali- ja terveysalojen laitoksissa sekä kapakoiden ja asuinalueiden

kulttuureissa ja kadunkulmien nuorisojengeissä. Tutkija voi liikkua tutkimukseen osallistuvien ihmisten mukana useilla eri kentillä, niin julkisilla kuin yksityisillä. (Keskisalo & Perho, 2001, 77–102.) Koulutusinstituutiot ovat useissa eri maissa keskeisimpiä etnografisten tutkimusten kohteita. Educational ethnography käännetään suomeksi kasvatus- ja kouluetnografiaksi. (Lappalainen, 2007, 12.)

Tutkimukseni kenttänä toimii päiväkoti, joka on julkinen kasvatusinstituutio. Päiväkotikonteksti on yksityinen päiväkoti, joka toteuttaa varhaiskasvatusta samojen asetusten ja lakien mukaisesti kuin kunnan tai kaupungin päiväkodit. Päiväkoti, jossa tutkimukseni tapahtuu, on kolmiryhmäinen päiväkoti, jossa työskentelee kymmenen kasvattajaa. Lapsiryhmät ovat alle 3-vuotiaiden ryhmä, 3–4-vuotiaiden ryhmä ja 5–6-vuotiaiden ryhmä, joka sisältää esikoulun. Toteutan tutkimukseni 3–4-vuotiaiden ryhmässä.

4.2 Katse ja vuorovaikutus tutkijan työvälineinä

Etnografinen kenttätö tuottaa usein monenlaista aineistoa: kenttämuistiinpanojen lisäksi voi olla haastatteluja, valokuvia, videoita, digitaalisia aineistoja, asiakirjoja ja henkilökohtaisia dokumentteja. Tärkeä osa aineistosta muodostuu myös kentällä kertyneistä tunteista ja kokemuksista, joita tutkija reflektoi huolellisen kenttä- ja tutkimuspäiväkirjan avulla. Aineistokeruun toteutus määrää sen, millaista aineistoa tutkijalla on käytössään tutkimuksen analyysivaiheeseen siirryttäessä. Etnografisen tutkimusprosessin luonnetta määrittävät valitut keruumenetelmät ja -välineet. Valittavana on paljon eri näkökulmia ja välineitä, jotka avaavat erilaisia tulkinta- ja analyysimahdollisuuksia, joten jokainen etnografia muodostuu ainutlaatuisiksi yhdistelmäksi erilaisia tekemisen tapoja. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018, 16.) Havainnointi- ja haastatteluaineisto muodostaa usein koko etnografisen tutkimusaineiston keskeisen rungon (Holstein & Gubrium, 1995, 5).

Etnografinen tutkimustapa on käytännönläheistä, sillä etnografi pyrkii tavoittamaan ihmiset arkisessa toiminnassaan. Tutkimuksen haasteena on saattaa tulokset laajempaan tietoisuuteen ja käyttöön sekä vaikuttamaan tai muuttamaan vallitsevia käytänteitä (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018, 21.)

Tässä tutkimuksessa laadin aluksi lomakkeen kenttämuistiinpanoja varten (liite 1). Kirjanlukuhetki pienille lapsille on lähes poikkeuksetta kokonaisvaltainen siinä suhteessa, että lukuhetki

tulisi rauhoittaa kaikelta muulta ylimääräiseltä toiminnalta tai häiriöiltä. Sen vuoksi päiväkotiryhmässä tutkimustilanteessa yksi henkilö toimi kirjurina, kun tutkija luki kirjaa ja keskusteli lasten kanssa. Lukutapahtuman jälkeen tutkija kirjasi muistiinpanot havainnoistaan ylös tutkimuspäiväkirjaansa. Kirjurina toiminut havainnoija kirjasi vain liite 1 kysymyksiin vastauksia. Katse ja vuorovaikutus lasten kanssa kirjanlukuhetkellä ovat tässä tutkimuksessa keskeistä.

Havainnointi tiedonhankintamenetelmänä on perusteltua silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä tiedetään vähän tai ei ollenkaan tai myös silloin, jos tutkittavasta ilmiöstä on vaikea saada tietoa. Havainnoinnin avulla asiat nähdään oikeissa yhteyksissään. Havainnoinnin avulla voidaan monipuolistaa tutkittavasta ilmiöstä haluttua tietoa. (Tuomi & Sarajarvi, 2018.)

4.3 Tutkimusaineisto

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineistona voi olla vain yksi tapaus tai yhden henkilön haastattelu. Aineiston koko ei määräydy tapausten määrän mukaan, koska tarkoitus ei ole etsiä tilastollisia säännönmukaisuuksia eikä keskimääräisiä tutkimuksia. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohdetta. Tutkimus alkaa usein tutkimuskentän kartoittamisella. Kvalitatiivisen aineiston keruussa käytetään aineiston kylläisyyteen ja riittävyteen liittyvää käsitettä, saturaatiota, jonka Eskola ja Suoranta (1998) ovat suomentaneet aineiston kyllääntymiseksi. Se tarkoittaa siis sitä, että tutkija kerää aineistoa niin, että hän ei pääte etukäteen, kuinka monta tapausta hän tutkii. Aineisto on silloin riittävä, kun samat asiat alkavat kertaantua uudestaan. Tätä tapahtumaa kutsutaan saturaatioksi. On olemassa siis tietty määrä aineistoa, joka tuo merkittävän tuloksen teoreettisesti. (Hirsjärvi ym., 2007, 176.)

Tutkimusaineisoni perustuu suhteellisen pieneen tapausmäärään. Se koostuu neljästä eri päivinä toteutuneista lukuhetkestä syksyllä 2020. Tutkimuskontekstina on päiväkotia. Lapset ovat iältään 3–4-vuotiaita. Tutkimus tapahtuu pienryhmissä (3–5 lasta), jolloin yksi kasvattaja lukee lapsille kirjaa ja yksi henkilö kirjaa havainnot ja lasten puheet ylös. Myös kirjan lukija kirjaa havaintojaan lukuhetken jälkeen tutkimuspäiväkirjaansa. Tutkimusaineistoa tulee niin paljon, kuin sitä halutaan tuottaa. Aineiston määrään vaikuttaa myös lukuhetken käytetty rajallinen aika, jotta päiväkodin päiväjärjestys ei muutu tutkimuksen vuoksi.

Tutkija kerää usein oman havaintoaineistonsa. Tämä empiirinen tietoa sisältää tietoa tutkimuskohteesta ja siitä käytetään nimitystä primaariaineisto. Jos tutkimusaineisto on muiden keräämää tutkimusaineistoa, sitä kutsutaan sekundaariaineistoa. Tällaista sekundaariaineistoa voi olla erilaisissa tutkimusprojekteissa paljonkin tutkimatta. (Hirsjärvi ym., 2007, 181.)

Tässä tutkimuksessa aineisto on tutkijan ja toisen kasvattajan keräämää havaintomateriaalia. Tutkija on lisäksi hyödyntänyt tutkimuspäiväkirjaa omista tuntemuksistaan ja ajatuksistaan kirjanlukuhetkistä. Tämän tutkimuksen aineisto on primaariaineistoa.

Havainnoinnin (observation) avulla saadaan sellainen tieto, toimivatko ihmiset niin kuin sanovat toimivansa. Tieteellinen havainnointi ei ole vain näkemistä, vaan se on myös tarkkailua. Tieteellisen havainnoinnin vaatimukset erottavat sen arkipäivän tarkkailusta. Havainnointia on pidetty välttämättömänä ja tieteiden yhteisenä perusmenetelmänä. Useilla eri tieteenaloilla on omat havainnointimenetelmät. (Hirsjärvi ym., 2007, 207.)

Havainnoinnin ovat syrjäyttäneet kysely ja haastattelu, koska havainnointi on työläs menetelmä. Havainnointimenetelmällä on pitkä historia etenkin antropologiassa, mutta lisäksi kasvat- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Havainnoinnin avulla saadaan välitöntä ja suoraa tietoa yksilön, ryhmän ja organisaation käyttäytymisestä ja toiminnasta. Sen avulla päästään luonnollisiin ympäristöihin, jonka vuoksi voidaan sanoa, että se on todellisen elämän ja maailman tutkimista. Havainnointi on erittäin hyvä menetelmä esimerkiksi vuorovaikutuksen tutkimisessa sekä tilanteissa, jotka ovat nopeasti muuttuvia tai vaikeasti ennakoitavia. Havainnointi sopii myös sellaisiin tutkimuksiin, kun tutkittavilla on kielellisiä vaikeuksia, esimerkiksi lapsilla. (Hirsjärvi ym., 2007, 208.)

Havainnointimenetelmiä voidaan kritisoida siitä, että havainnoija voi häiritä tilannetta ja jopa muuttaa tilanteen kulkua. Esimerkiksi luokahuonetutkimuksissa on havaittu (Borg & Gall 1989), että opettajan ja oppilaiden käytös muuttuu silloin, kun tutkija tulee luokkaan. Tätä haittaa on pyritty vähentämään niin, että havainnoija vierailee useammin luokassa, jotta oppilaat tottuvat häneen. Vasta sen jälkeen aletaan kerätä havaintoja. Toisena haittana pidetään sitä, että havainnoija voi sitoutua emotionaalisesti tutkittavaan tilanteeseen ja ryhmään. Silloin tutkimuksen objektiivisuus kärsii. Joskus havainnoinnin tilanteet ovat myös sellaisia, että tietoa on vaikea tallentaa välittömästi. Silloin tutkijan tulee luottaa omaan muistiinsa ja kirjata havainnot myöhemmin. (Hirsjärvi ym., 2007, 208.)

Havainnointi vie paljon aikaa. Tämä on menetelmän rajoitus. Kun tekee opinnäytetyötä, esimerkiksi pro gradu -tutkielmaa, opiskelija ei voi käyttää kovin pitkiä ajanjaksoja aineiston keräämiseen. Havainnoinnissa käytetään usein myös rinnakkaishavainnoijaa (kaksi toisistaan riippumatonta havainnoijaa), voi tähän tehtävään olla vaikea löytää vapaaehtoista henkilöä. Havainnoinnin avulla voidaan kerätä monipuolista ja mielenkiintoista aineistoa ja sen käyttöä kannattaa harkita. (Hirsjärvi ym., 2007, 209.)

Menetelmiä havainnointiin on useita ja niitä voidaan kuvata kahdella jatkumolla. Ensimmäinen jatkumo kuvailee sitä, miten tarkoin säädelyä (formaalia) havainnointi on. Havainnointi voi olla hyvin tarkoin jäsenneiltyä ja systemaattista tai täysin vapaata sekä luonnolliseen toimintaan mukautunutta. Toinen jatkumo voi kuvata havainnoijan roolia tilanteessa. Havainnoija voi olla ulkopuolinen tai tarkkailtavan ryhmän jäsen. Havainnoinnin lajit ja nimitykset syntyvät näiden ulottuvuuksien pohjalta. Havainnoinnin lajit ovat siis systemaattinen havainnointi ja osallistuva havainnointi. (Hirsjärvi ym., 2007, 209.)

4.4 Tutkimusaineiston analyysi

Aineiston analyysitapojen valitseminen ei määräydy mekaanisesti tietyn säännön mukaan. Ei ole aina selvää, kuka aineiston analyysin tekee ja milloin aineiston analyysi tehdään. Usein ajatellaan, että aineiston analyysi tehdään aineiston keräämisen ja järjestelyn jälkeen. Tällainen näkemys tutkimusaineiston analyysistä sopii tutkimukseen, jossa tietoja on kerätty strukturoiduilla asteikkomittareilla tai lomakkeilla. Kvalitatiivisissa tutkimuksissa, erityisesti sellaisissa kenttätutkimuksissa, joissa aineistoa kerätään usein rinnakkaisesti eri menetelmin (havainnoiden ja haastatteluin) ja monin vaihein, analyysiä ei tehdä tutkimusprosessin yhdessä vaiheessa vaan pitkin matkaa. Aineistoa siis kerätään ja analysoidaan osittain samanaikaisesti. (Grönfors & Vilka, 2011, 95.)

Kun aineisto on kerätty, analyysiin on ryhdyttävä heti. Näin aineisto inspiroi tutkijaa ja aineistoa voidaan selventää ja täydentää tarvittaessa. Aineistoa voidaan analysoida monella tavalla. Analyysitavoista valitaan sellainen, joka tuo parhaiten vastauksen tutkimustehtävään tai ongelmaan. Erityisesti analyysi koetaan laadullisessa tutkimuksessa vaikeaksi. Tiukkoja sääntöjä ei ole olemassa ja vaihtoehtoja on paljon. Tutkija tekee alustavia valintoja jo tutustuttaessa aineistoon sekä teemoittaessaan sitä. (Hirsjärvi ym., 2007, 219.)

Laadullisen tutkimuksen tavallisimmat analyysimenetelmät ovat tyypittely, teemoittelu, sisällönerittely, keskusteluanalyysi ja diskurssianalyysi (Hirsjärvi, ym., 2007, 219; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tyypittelyn tavoitteena on tehdä yleistämällä kohteesta ja sen eri ominaisuuksista tyyppejä. Tutkimuskohteen jäsentely ja erittely voi perustua myös teemoitteluun. Teemoittelussa tutkimuksen kohteesta ja sen eri ominaisuuksista hahmotetaan teemoja, jotka toistuvat niissä usein. Tyypittelyn ja teemoittelun analyysimenetelmät toteutuu laadullisen analyysin periaatteita noudattaen. (Koppa, 2021.)

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa teorialähtöisesti. Aineiston analyysin luokittelu perustuu aikaisempaan käsitejärjestelmään, joka voi olla malli, teoria tai käsitejärjestelmä. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä ensimmäisenä tulee muodostaa analyysirunko. Analyysirungon sisälle muodostetaan aineistosta erilaisia kategorioita tai luokituksia noudattaen sisällönanalyysin periaatteita. Aineistosta voidaan tällöin poimia ne asiat, jotka kuuluvat analyysirunkoon ja myös ne, jotka rajataan analyysirungon ulkopuolelle. Näistä ulkopuolelle jäävistä asioista voidaan muodostaa uusia luokkia noudattaen aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita. Näin voidaan testata aikaisempaa teoriaa tai käsitejärjestelmää uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Dokumentteja voidaan analysoida objektiivisesti ja systemaattisesti sisällönanalyysin menetelmällä. Dokumentti tässä yhteydessä on ymmärrettävä hyvin väljässä merkityksessä. Dokumentti voi olla mikä tahansa kirjalliseen muotoon saatettu materiaali esimerkiksi artikkelit, päiväkirjat, kirjeet, kirja, puhe, haastattelu, keskustelu, dialogi ja raportit. Sisällönanalyysi sopii hyvin strukturoimattomankin aineiston analyysiin. Tämä analyysimenetelmä pyrkii saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvauksen yleisessä ja tiivistetyssä muodossa. Sisällönanalyysin avulla saadaan kerätty aineisto vain järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten. (Grönfors & Vilka, 2011.) Useita tällä menetelmällä toteutettuja tutkimuksia kritisoidaan niiden keskeneräisyyden vuoksi. Tutkija on voinut kuvata analyysiä hyvinkin tarkasti, mutta hän ei tutkimuksessaan ole kyennyt tekemään mielekkäitä johtopäätöksiä ja esittelee järjestetyn aineiston tuloksina. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tutkimukseni analyysimenetelmänä käytän sisällönanalyysiä. Käsiteltävinä dokumentteina käytän tutkimuspäiväkirjaani sekä tutkimuksen toteuttaminen -lomakkeita (Liite 1.). Tutkimuspäiväkirjaani olen kirjoittanut huomioita tutkimustapahtuman jälkeen. Tutkimuksen toteuttaminen -lomake on kirjoitettu tutkimustapahtuman aikana. Tutkimuspäiväkirja on väljempi, sillä siihen olen voinut kirjoittaa kaikkia asioita tutkimukseen liittyen: omia tuntemuksia, havainnointia, ajattelua, tutkimuksen toteuttamiseen löytyvää materiaalia ja jatkotutkimusta varten tehtyjä havaintoja.

Tutkimukseni tapahtui päiväkodissa pienessä lapsille tarkoitettussa toimintatilassa. Tilaa käytetään päiväkodissa pienryhmätilana tai jakotilana. Tila soveltuu hyvin eri tarkoituksiin, koska se on helposti muokattavissa ja tilan saa myös tarvittaessa pian tyhjäksi. Kirjan lukemisen hetkinä tilassa ei ollut kuin pyöreä matto, jolla istuimme ja keskustelimme. Henkilö, joka kirjoitti tutkimuksen toteuttaminen lomaketta, istui yleensä hieman etäämpänä muista, jotta havainnointi onnistui helpommin ja hän näki kaikki lapset ja lukijan yhtä aikaa. Tutkimuksen neljä eri kertaa ajoittuivat eri viikonpäiville ja perättäisille viikoille. Lasten valitseminen kirjan lukemisen hetkille tapahtui lasten sen hetkisen läsnäolon perusteella, mutta kuitenkin niin, että jokainen lapsi oli yhden kerran lukuhetkellä mukana.

Ensimmäisellä lukukerralla lukuhetkeen osallistui neljä lasta. Lapsista kolme oli ollut päiväkodissa pidempään ja hieman vanhempia kuin yksi lapsista. Lapset ovat tottuneita kuuntelemaan kirjaa ja sen havaitsi siitä, kun lapset osasivat odottaa keskustelulle sopivan hetken lukemisen aikana. Se näyttäytyi siten, että kun sivu luettiin loppuun, ja lukija keskeytti, lapset kyselivät

aukeaman tapahtumista ja he myös osasivat lopettaa keskustelun niin, että lukuhetki sai jatkua. Tutkimustuloksissa käyn kootusti läpi lukuhetkien havaintoihin perustuvat tulokset.

Toisella lukukerralla lukuhetkeen osallistui viisi lasta, jotka olivat eri lapsia kuin aikaisemmalla kerralla. Kaikille lapsille kuitenkin luettiin sama kirja. Lapset olivat tällä kerralla hieman pienempiä, joten jokaisella lapsella tuli mieleen yhtä aikaa kysymyksiä ja kommentteja kirjaan ja kuviin liittyen. Kommentit koskivat omia sisaruksia ja niiden kanssa toteutuneita leikkejä tai kirjan kuvista mieleen tulleita tilanteita kotona ja päiväkodissa.

Kolmannella lukukerralla lukuhetkeen osallistui viisi lasta. Nämä lapset olivat myös olleet päiväkodissa hieman pitempään ja kirjan kuunteleminen oli jo päivittäistä ja opittua. Kuinka kirjan lukemisen hetkellä käyttäytyään? Milloin kirjasta keskustellaan jne.? Lapset jaksoivat kuunnella kirjaa todella hyvin ja he keskustelivat silloin, kun aikuinen oli lukenut aukeaman loppuun. Lapset myös odottivat keskittyneesti seuraavaa sivua ja tarinan jatkumista.

Neljänten lukukertaan osallistui neljä lasta. Tässä ryhmässä osa lapsista oli osa-aikaisia. Se tarkoittaa sitä, että lapsi ei ole jokaisena päivänä päivähoitossa. Lukuhetki sujui rauhallisesti. Lapset keskustelivat kirjan tarinasta ja välillä keskustelu rönsyili myös omiin asioihin ja tapahtumiin. Tällä kerralla myös yksi lapsi kiinnitti huomion päiväkodin vierestä ajavaan aura-autoon. Kirjan lukeminen jatkui siitä huolimatta ja lapsi palasi kuuntelemaan kirjaa heti, kun aura-auto oli mennyt päiväkodin ohitse.

Kirjan lukemisen hetken havainnot tapahtuivat kirjan lukemisen hetkenä. Havaintoihin ei otettu mukaan lasten valitsemisessa tai kirjan lukemisen jo loputtua esiin nousevia havaintoja.

Tutkimusaineiston analysointi tapahtui jaotteleamalla tutkimusaineisto tutkimuskysymyksessä esille tulleiden käsitteiden mukaisesti. Jaottelu käsitteiden mukaan oli loogisin vaihtoehto tutkimusaineiston käsittelyyn. Käytännössä tämä tapahtui jaotteleamalla tutkimusaineisto kolmen käsitteen alle: emootiot, keskustelu, leikki. Jaottelun jälkeen tutkimustulokset olivat melko selkeästi nähtävillä.

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen tulokset. Tutkimustulokset käsittelen jakamalla tutkimuskysymyksen ”Positiivisten lastenkirjojen lukemisen merkitys lapsiryhmän emootioille, keskusteluille ja leikeille” kolmeen eri osa-alueeseen. Alaluvussa *5.1 Positiivisten lastenkirjojen lukemisen merkitys lapsiryhmän emootioille* tuon esille tutkimustulokset siitä, millä tavalla positiivisten lastenkirjojen lukeminen näyttäytyy lapsiryhmän ja lapsen tunteissa. Tässä alaluvussa käsittelen myös tutkimustilanteessa tapahtuvaa lapsesta havainnoituja emootioita. Alaluvussa *5.2 Positiivisten lastenkirjojen merkitys lapsiryhmän keskusteluille* käsittelen aihetta siitä näkökulmasta, millaisena se on näyttäytynyt tutkimuspäiväkodissa sillä hetkellä. Alaluvussa *5.3 Positiivisten lastenkirjojen lukemisen merkitys lapsiryhmän leikeille* käsittelen tutkimustuloksia vain leikin näkökulmasta. Millä tavalla positiivisen lastenkirjojen lukeminen siirtyy lasten leikkeihin päiväkotikontekstissa? Voiko positiivisten lastenkirjojen lukeminen näkyä lasten leikeissä myöhemmin, ja millaiset lastenkirjat ylipäättään näyttäytyvät lapsiryhmän leikeissä päiväkotikontekstissa? Taulukko 1. havainnollistaa tutkimustulokset lyhyesti.

Taulukko 1.

Positiivisen lastenkirjan lukemisen merkitys lapsiryhmän emootioille, keskusteluille ja leikeille		
Positiivisen lastenkirjan lukemisen merkitys emootioille	Positiivisen lastenkirjan lukemisen merkitys keskusteluille	Positiivisen lastenkirjan lukemisen merkitys leikeille
Lapsi kykenee samaistumaan lukuhetkellä kirjassa esiin tuleviin tunnetiloihin. Tämä kuitenkin on hyvin yksilöllistä. Emootioihin vaikuttaa tutkimustulosten mukaan myös lapsen keskittymiskyky. Jos lapsi keskittyy kuuntelemaan kirjaa hyvin, hän myös kykenee eläytymään kirjassa esiintyviin tunteisiin.	Lapsi ei tuo keskusteluissa esille ikäisilleen kavereille positiivisten lastenkirjojen juonta ja tarinaa. Aikuisten kanssa lukuhetkellä lapset ovat aktiivisia ja vastavuoraisia keskustelijoita	Päiväkotikontekstissa positiivisen lastenkirjan lukeminen ei näyttäyty lasten leikeissä niin, että lapset ilmaisisivat sanoin kirjassa esiin tulevia positiivisia tapahtumia.
Positiivisen lastenkirjan lukeminen tuottaa lapselle mielihyvää ja se näyttäytyy päiväkotikontekstissa lapsen osoittamana hyvänä ja levollisena mielenä.		Kirjallisuuden valinnalla voisi ajatella olevan vaikutusta siihen, kuinka aihe siirtyy lasten leikkeihin. Tiettyjä roolihahmoja sisältävien kirjojen juoni ja roolimallit siirtyvät suoranaisesti lasten leikkeihin.

5.1 Positiivisen lastenkirjan lukemisen merkitys lapsiryhmän emootioille

Toteutettu tutkimus osoittaa väistämättä sen, että 3–4-vuotias lapsi kykenee keskittymään kuuntelemaan kirjaa silloin, kun konteksti on lapselle suotuisa, rauhallinen ja suhteellisen virikkeetön. Pieni lapsi omaksuu helposti tunnetilan, jota kuvakirjassa käsitellään. Lapsi hymyilee, kun kirjan juoni etenee iloisella tavalla ja valoisasti. Lapsi myös vakavoituu, jos juoni kääntyy neutraaliin sävyyn. Lapsi kykenee osoittamaan kirjassa esille tulevia tunnetiloja.

Psykologi Barbara Fredricksonin (2002) mukaan positiivisilla tunteilla on suurempi merkitys yleensä kuin ajatellaan. Positiivisen tunteet tuottavat kestäviä persoonallisia vahvuuksia ajatteluun ja toimintaan. Tunteet ovat myönteisen käyttäytymisen rakennuspuita (broaden and build-teoria) sekä ne myös laajentavat tarkkaavaisuutta. (Fredrickson, 2002, 120; Ojanen, 2014, 48.)

Fredrickson (2002) jakaa tunteisiin liittyvät tilat kolmeen kategoriaan:

1. tunnetilat eli emootiot, jotka ovat lyhytkestoisia monitekijäisiä reaktiotaipumuksia
2. aistien mielihyvät, joissa ei ole kognitiivisia arvioita mukana ja jotka liittyvät tarpeen tyydytykseen (lyhyt kesto- turtuminen)
3. mielialat – pitkäaikaisia tunnetiloja

Negatiivinen tunne kaventaa ja kohdistaa tarkkaavaisuutta ja positiivinen tunne puolestaan laajentaa. Rakkaus, ilo ja kiinnostus johtavat huumoriin, luovuuteen, leikkiin, kysymiseen, auttamiseen ja tutkimiseen. Innostus ja iloisuus edistävät ongelmien ratkomista, masennus ja ahdistus puolestaan vaikeuttavat. Positiiviset tunteet edistävät ajattelun luovuutta ja joustavuutta sekä kykyä ottaa vastaan uusia asioita. Muutoksia voidaan havaita myös aivotoiminnassa esimerkiksi aivojen dopamiinitason kasvuna. (Ojanen, 2014, 48.)

Barbara Fredrickson ja Christine Brannigan ovat tehneet tutkimuksen, jossa emootioita herättävien elokuvien avulla tuotettiin tyytyväisyyttä, iloa, neutraalisuutta, suuttumusta ja pelkoa. Sen jälkeen tuli kuvitella olevansa tilanteessa, jossa juuri kyseisiä tunteita tuli esiin. Koehenkilöiden täytyi tunteen vallassa luetella kaikki asiat, joita he silloin tekisivät. Eniten vastauksia tuottivat tyytyväisyys ja ilo ja vähiten suuttumus ja pelko. Tämä koe antaa tukea teorialle: positiiviset tunteet lisäävät toimintaa verrattuna kielteisiin. (Ojanen, 2014, 48; Fredrickson, 2002, 120.)

Positiivisten tunteiden merkitys on havaittavissa myös eläimillä. Liikesuoritukset kärsivät, jos rotat eivät leiki. Turvallinen liittyminen tuottaa joustavuutta, sitkeyttä, rohkeutta, uteliaisuutta ja taitavuutta. Positiiviset tunteet edistävät suunnitelmallisuutta, kestävyyttä ja oppimista. Tärkeintä on, että positiiviset kokemukset edistävät hyvinvointia. (Ojanen, 2014, 49.)

Tunteilla on vahva vaikutus oppimiseen. Myönteiset tunteet ohjaavat lasta onnistumisen kierteseen. Kielteiset tunteet puolestaan lamaannuttavat lapsen toimintaa. Onnistumiseen ja epäonnistumiseen liittyvät tunnekokemukset tallentuvat vahvoina muistiin. Epämiellyttävä oppimiskokemus voi muodostua lapsen kehittymiselle esteeksi, jos aikuiset eivät auta lasta kannatteleamalla tunnekuohun yli, käsittelemällä pettymyksiä ja kannustamalla yrittämään uudelleen. (Juusola, 2011, 105.)

Zembylaksen (2002a) tutkimuksen mukaan opettajan kiinnittäessä huomiota lasten emotionaalisen kehittymisen tukemiseen esimerkiksi tieteen opettamisessa, lapset keskittyvät paremmin ja oppimistulokset ovat parempia. Zembylas pitää merkityksellisenä sitä, että opettajilla on tietoisuus emootioiden vaikutuksesta tieteen opetukseen. (Zembylas, 2003, 693.)

Lastenkirjojen kuvituksissa ja tarinoissa on tunteita, ja ne herättävät lukijassa myös emootioita, joihin voidaan yhdessä tutustua. Kirjan lukemisen hetki on vuorovaikutteinen ja tällöin lapsi spontaanisti kommentoi kuulemaansa ja näkemäänsä. Kasvattaja voi myös pysähtyä tarkastelemaan luettua tarinaa yhdessä lapsen kanssa: Millaisia hahmoja tarinasta löytyy? Millaiset hahmot kiinnostavat minkäkin ikäistä ryhmää? Myös kirjojen erilaisiin ympäristöihin voidaan kiinnittää huomiota. Näin lapsen kanssa harjoitellaan samalla kuvanlukemisentaitoja. Lapsen kanssa voidaan yhdessä keskittyä myös kirjan pieniin yksityiskohtiin. Eri henkilöhahmojen väliset suhteet ovat mielenkiintoisia: kuka mitäkin sanoo ja kenelle? Puhe voi olla myös hauskaa ja huumoriin voidaan tarttua. Siten opitaan, mitkä asiat tuovat lapselle iloa. Lastenkirjoissa tematiikka, tunnetila sekä tarinan päätös puhuttelevat. On huomattavan tärkeää, että kasvattaja itse tutustuu tarinaan ensin ennen kuin toteuttaa lukuhetken lasten kanssa. Onnistunut lukuhetki herättää emootioita, joiden toivotaan toistuvan. (Suvilehto, 2020, 61.)

Tarinoiden hahmot välittävät erilaisia tunteita, mutta millaisia ne ovat? Onko kirjan hahmo vetäytyvä, toiminnallinen, äänekäs vai rauhallinen? Onko tarinassa tai kuvituksessa aikuisia ja millaisessa roolissa aikuiset ovat? Millainen on hahmon ympäristö ja tunnelma? Aikuinen oivaltaa lukemisen aikana, kuinka paljon erilaisia mahdollisuuksia keskustelulle kuvakirjan lukeminen antaa. Tarinat ovat usein tavallisesta elävästä elämästä ja luettaessa ne kiinnostavat sekä lasta, että aikuista. (Suvilehto, 2020, 61.)

Tutkimuksessa luetun lastenkirjan emootioista lapset aistivat iloa ja hyvää mieltä. Nämä emootiot nousevat esille silloin, kun lapsi sanoo hymyillen:

”Luetaan uudestaan se kirja!” 3-vuotias tyttö

(Tutkimuksen toteuttaminen-kaavake)

Kirjallisterapeuttiseen työskentelyyn kuuluu teema, koska tarinasta voi nimetä yhden kantavan ajatuksen, joka kiinnostaa. Se voi liittyä hahmon tunteeseen, elämäntilanteeseen, kehitysvaiheeseen tai kokemukseen. Kirjaa valitessa aikuinen voi pohtia mitä tarinassa käsitellään. Käsitelläänkö siinä lapsen arkeen liittyviä kehityksellisiä haasteita kuten tunteita tai tunteidenhallinnan taitoja: aggressioita, kiukkua, surua, rohkeutta, vihastumista, yksinäisyyttä, pitkäjänteisyyttä, pelkoja, sairautta, poissulkemista tai esimerkiksi muuttamista ja kaverisuhteiden haasteita. Merkitykselliset kysymykset voivat myös liittyä emotionaalisiin haasteisiin, jotka kirjan hahmot ratkaisevat yksin tai yhdessä. Kirjasta voidaan tutkia joko yksittäisen kuvan tunnelmaa tai miettiä mikä on tarinan yleinen tunnetila. (Suvilehto, 2020, 64.)

Kirjallisuuden avulla voidaan myös herätellä empatian tunteita (Suvilehto, 2020, 59). Satujen avulla voidaan harjoitella sosiaalisia taitoja, joista myötätunto on yksi oleellisimmista. Terauttiset sadut sisältävät elementtejä, jotka koskettavat lasta tunnetasolla. (Ylönen, 2000.)

Tässä tutkimuksessa aikuinen on valinnut valmiiksi tunnetilaltaan positiivisia tunnetiloja tuottavan lastenkirjan, jonka tarkoituksena on saada lapselle kokemus positiivisista emootioista kuten ilosta, mielihyvästä, onnellisuudesta, välittämisestä, rohkeudesta ja ystävyydestä. Tutkimustulokset osoittivat, että pieni lapsi kykenee samaistumaan kirjassa esiin tuleviin positiivisiin tunnetiloihin. Lapsen on tärkeää saada kokea kaikenlaisia tunnetiloja. Tutkimuksen tarkoitus ei ole kuitenkaan ollut se, että lapsi ei saisi näyttää negatiivisia tunnetilojaan kuten kiukkua, pelkoa, aggressiivisuutta, jännittyneisyyttä, surua.

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on ohjata lapsia hyvinvointia ja terveyttä edistäviin elämäntapoihin. Lapsille annetaan mahdollisuus kehittää esteettistä ajatteluaan ja tunnetaitojaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 21.)

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on vahvistaa lasten turvallisuuteen ja hyvinvointiin liittyviä taitoja ja ohjata lapsia tekemään kestävästä elämäntavan mukaisia valintoja. Varhaiskasvatuksessa tuetaan myös lasten myönteistä suhtautumista tulevaisuuteen. Lasten kanssa käsitellään lasten

hyvinvointia edistäviä asioita kuten liikunnan, ravinnon, levon ja mielen hyvinvoinnin merkitystä. Lapsia autetaan niin tunteiden ilmaisussa kuin itsesäätelyssä. Lasten tunnetaidot vahvistuvat, kun lasten kanssa opetellaan tiedostamaan, havaitsemaan ja nimeämään tunteita. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 26.)

Kun lapsi tunnistaa tarinassa omia kokemuksia ja tunteitaan, hän oppii ymmärtämään samalla muita. Edellytys empatiakyvyille on tunnistaa ja käsitellä omia tunteitaan: On ymmärrettävä itseään, jotta voi ymmärtää muita. (Suvilehto, 2020, 62.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat varhaiskasvatusta toimimaan lapsen edun mukaisesti. Tämän tutkimuksen tavoite pohjautuu myös varhaiskasvatussuunnitelman mukaisiin tavoitteisiin. Lastenkirjallisuus on tärkeä osa varhaiskasvatusta. Sen avulla voidaan opettaa lapselle niin tunnetaitojen vahvistamista kuin myönteistä suhtautumista tulevaisuuteen. Kasvattajan tulee tiedostaa opetustoiminnan tavoitteet ja merkitys.

5.2 Positiivisen lastenkirjan lukemisen merkitys lapsiryhmän keskusteluille

Tutkimuskontekstissa ei tule esille sitä, keskustelevatko lapset luetusta positiivisesti sävytetystä lastenkirjasta lukuhetken jälkeen. Kirjan lukuhetki kuitenkin oli vuorovaikutteinen. Lapsia kiinnostivat kirjassa useat eri asiat, kuten kuvat, värit, tunnetilat ja tarinan juoni. Tutkimustulokset osoittavat, että 3–4-vuotias lapsi jaksaa keksittyä kuuntelemaan lasten kuvakirjan. Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville, siirtyykö kirjan juoni lasten keskusteluihin kirjanlukuhetken jälkeen, mutta sitä tässä tutkimuksessa ei ehtinyt saada selville näin lyhyen ajan sisällä.

Tutkimuksessa käytetyssä lastenkirjassa eläinhahmo kerää syksyn lehtiä, kun yhtäkkiä sää muuttuu ja sadekuuro kastelee hahmon läpimäräksi. Vesisateen jälkeen sataa rakeita. Hahmo rakentaa muurin itselle turvaksi sateelta. Hahmo ajattelee positiivisesti eli myönteisesti, vaikka ilma muuttuu yhtäkkiä. Lukuhetken vuorovaikutteisuutta kuvaavat seuraavat lasten toteamat:

”Siinä kuvassa näkyy punaista ja valkoista – siili ja perhosia. Sillä on lehtiä kädessä.”

”Meillä on ollu rakeita.”

”Mää en oo pelänny Ryhmä Haussa kuningashämähäkkejä.”

”Mää oon kaatunut tuulella.”

(Tutkimuksen toteuttaminen-kaavake)

Lukuhetkillä lapset keskittyvät niin hyvin kuuntelemiseen, että he eivät ehtineet paljoa kommentoimaan. Annoin lasten keskittyä kuuntelemiseen ja havainnoin lasten ilmeitä ja eleitä.

Kun lasten kielellinen muisti ja sanavarasto laajenee, lasten kielellinen ilmaisu monipuolistuu. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänä on tukea tietoisesti tätä kehitystä. Kielellisen muistin kehittymistä tukevat laululeikkien ja lorujen käyttö sekä kielellä leikittely. Kuvaavien sanojen käyttäminen ja nimeäminen edistävät lasten kielellisen sanavarannon ja muistin kehittymistä. Kiireetön lukeminen ja keskustelu sekä tarinoiden kerronta tarjoavat mahdollisuuksia pohtia tekstien ja sanojen merkityksiä ja näin opetella uusia käsitteitä eri asiayhteyksissä. Lasten kielitietoisuuden kehittymistä tukee lähiympäristön eri kielten havainnointi. Henkilöstön tehtävänä on lisätä ja herättää lasten kiinnostusta kirjoitettua ja suullista kieltä sekä vähitellen myös kirjoittamista ja lukemista kohtaan. Lapsia rohkaistaan lukemaan ja kirjoittamaan leikkilisisesti. Varhaiskasvatuksessa käytetään vaihtelevia ja rikkaita tekstejä. Lastenkirjallisuuden tutustutaan lasten kanssa monipuolisesti. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 42.)

Päiväkoti-ikäinen lapsi harjoittelee sanallistamaan ajatuksiaan, tunteitaan ja toimintojaan aikuisen tuella. Lapselle on luontevaa osallistua keskusteluun sadun, sarjakuvan, leikin, kuvakirjan, tarinoinnin tai nukkehahmon. (vrt. Pritney-käsinukke) avulla. (Suvilehto, 2020, 59.)

Kieli on ajattelun, ymmärtämisen, vuorovaikutuksen ja oppimisen väline. Kieli otetaan parhaiten haltuun vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Lämpimät ja turvalliset ihmissuhteet ovat kaiken oppimisen perusedellytys. Päivähoidon tavoitteena on tukea lapsen puheen ja kielen kehittymistä yhdessä vanhempien kanssa. Päiväkodin arjessa lapsella tulisi olla mahdollisuus tutustua kaikkiin lastenkirjallisuuden lajeihin, jotka harjaannuttavat lapsen kielellistä tietoisuutta. (Heikkilä – Halttunen, 2015, 117.)

5.3 Positiivisen lastenkirjan lukemisen merkitys lapsiryhmän leikeille

Tutkimustulokset osoittavat, että päiväkotikontekstissa positiivisten lastenkirjojen lukemisen merkitys ei näyttäydy lasten leikeissä sillä tavoin, että lapset jatkaisivat tai aloittaisivat leikkejä luettuun positiiviseen lastenkirjaan viitaten tai niistä ideoita leikkien toteuttamiseen poimien. Päiväkotikontekstissa lapselle on paljon erilaisia virikkeitä ja tarjoumia esillä, joten pieni lapsi voi myös melko pian unohtaa luetun kirjan sisällön ja ei tämän vuoksi sisällytä kirjallisuuden teemaa leikkiinsä.

Tutkimushavaintoihin perustuen positiivisen lastenkirjan lukemisen merkitys voi kuitenkin näyttäytyä positiivisena ilmapiirinä, mikä puolestaan antaa lapselle suotuisat olosuhteet leikin ja omien taitojen harjoittelulle päiväkodissa. Kun lapsiryhmälle luetaan säännöllisesti positiivissävytteisiä lastenkirjoja, lapsen ajatusmaailma muuttuu positiivisemmaksi.

Lasten leikkiä ja sen kehittymistä voidaan tutkia ja tarkastella kehityspsykologisista lähtökodista käsin. Yksivuotias lapsi leikki eri tavalla kuin kuusivuotias. Leikissä voi nähdä samanlaisen kehittymisen ja oppimisen polun, joka on todennettavissa esimerkiksi lapsen kielessä ja liikkumisessa. (Viljamaa & Yliherva, 2020.) Piaget'n kognitiivinen teoria (1999) korostaa biologista kypsymistä sekä asioiden tapahtumista kehityksessä tietyssä järjestyksessä. Kielen oppiminen on Piaget'n lähestymistavassa läsnä ajattelun ja uusien käsitteiden oppimisen kautta. Piaget jakaa ajattelun kehitysvaiheet sensomotoriseen, esioperationaaliseen, konkreettisten operaatioiden ja muodollisten operaatioiden vaiheeseen. Sensomotorisessa vaiheessa (syntymästä 1,5–2-vuotiaaksi) lapsi tutustuu aikaan, paikkaan, esineisiin ja syy- ja seuraussuhteisiin. Esioperationaalinen kausi (noin 2–6-vuotiaat) sisältää intuitiivisen ja esikäsitteellisen vaiheen. Lapsi on esikäsitteellisessä ajattelun kehitysvaiheessa (2–4-vuotiaat) minäkeskeinen siten, että hänen on vaikea asettua toisen asemaan selittäessään jotain asiaa. Lapsi oppii käsitteitä ja kielellisiä ilmaisuja nopeaan tahtiin. Lapsen itseensä keskittyvä toiminta vähenee intuitiivisessa vaiheessa (4–6-vuotiaana) ja lapsi alkaa hahmottaa muun muassa aikasuhteita. Lapsen empatiakyky kehittyy konkreettisten operaatioiden vaiheessa ja lapsi osaa ottaa huomioon muiden aikomuksia ja tunteita. Tätä asiaa kutsutaan *mielen teoriaksi*. Lapsi kykenee soveltamaan sääntöjä ja tekemään päätelmiä. Lapsi kykenee loogiseen ja abstraktiin ajattelun formaalien operaatioiden vaiheessa. (Viljamaa & Yliherva, 2020.)

Leikillä on merkitystä lapsen maailmankuvan ja identiteetin muodostumiselle. Leikkiessään erilaisia rooleja lapsi voi käsitellä itselleen tai muille tapahtuneita asioita, tunteita ja kokemuksia. Tällaisista leikeistä käytetään nimitystä roolileikki, mielikuvitusleikki, vapaa leikki, omaehtoinen leikki, kertomuksellinen kuvitteluleikki tai näyttämöleikki. Mielikuvitusleikit ovat lapsen hyvinvoinnille tärkeitä. Mielikuvitusleikeille on tunnusomaista voimakas esineiden, asioiden ja todellisuuden muuntelu. Leikeillä on yhteys tapahtumien ymmärtämiseen, kielen oppimiseen, mielikuvituksen kehittymiseen, toisten ihmisten mielentilojen ymmärtämiseen ja todellisuuden moniulotteisuuden hahmottamiseen. (Engel, 2006.)

6 Johtopäätökset

6.1 Lapsiin ja päiväkotiin kohdistuvan etnografisen tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksentekoon liittyy useita eettisiä kysymyksiä, jotka tutkijan tulee ottaa huomioon. Tietojen hankitaan ja julkistamiseen liittyvät tutkimuseettiset periaatteet ovat yleisesti hyväksytyjä. Näiden periaatteiden tunteminen ja sekä niiden mukaan toimiminen ovat jokaisen yksittäisen tutkijan vastuulla. Jotta tutkimus olisi eettisesti hyvä, se edellyttää noudattamaan tutkimuksenteossa hyvää tieteellistä käytäntöä. Suomessa on erillisiä julkisia elimiä, jotka ohjaavat ja valvovat tutkimushankkeiden eettisyyttä ja asianmukaisuutta. (Hirsjärvi ym., 2007, 23.) Esimerkiksi opetusministeriön asettama tutkimuseettinen neuvottelukunta on työstänyt ohjeet tieteellisten menettelytapojen noudattamiselle. Näitä menettelytapoja ovat seuraavat:

1. Tutkijat noudattavat tiedeyhteisön toimintatapoja, jotka ovat rehellisyys sekä yleinen tarkkuus ja huolellisuus tutkimustyössä, tutkimustulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa.
2. Tutkijat soveltavat eettisesti kestäviä ja tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Lisäksi avoimuus tutkimustuloksia julkaisessa.
3. Tutkijat ottavat muiden tutkijoiden saavutukset ja työn huomioon asianmukaisella tavalla huomioon kunnioittaen näiden työtä ja antaen näille kuuluvan merkityksen ja arvon omassa tutkimuksessaan.
4. Tutkimus tulee olla suunniteltu, toteutettu ja raportoitu tarkasti ja tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti.
5. Ennen tutkimuksen aloittamista tutkimusryhmän jäsenten asema, osuus tekijyydestä, oikeudet, vastuut ja velvollisuudet sekä tutkimustulosten omistajuutta sekä aineistojen säilyttämistä koskevat asiat on kirjattu ja määritelty jokaisen osapuolen hyväksymällä tavalla.
6. Tutkimuksen suorittamiseen liittyvät rahoituslähteet raportoidaan tutkimustuloksia julkaisessa.
7. Hyvän hallintokäytännön ja henkilöstö- ja taloushallinnon noudattaminen.

(Hirsjärvi & kumpp., 2007, 22.)

Tarkasteltaessa tämän tutkimuksen eettisyyttä olen toiminut eettisiin ohjeistuksiin nojaten kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa jo oli selvää, miten tutkimus aloitetaan, mitä asioita tulee ottaa selville ja kuinka toimitaan. Aluksi kartoitin päiväkodissa tapahtuvaan tutkimukseen luvat sekä kaupungilta että yksityisen päiväkodin laatu- ja varhaiskasvatusjohtajalta. Lupien saamisen jälkeen aloitin tutkimussuunnitelman työstämisen. Tutkimuksen aloitus tapahtui jakamalla lapsiryhmän huoltajille suostumuslomake (liite 2.), jonka jälkeen tutkimus voitiin aloittaa. Tässä tutkimuksessa lasten anonymiteetti tulee säilymään, koska lapsiryhmä on täysi ryhmä ja tutkimuksessa on ollut mukana sekä kokoaikaisia lapsia että osa-aikaisia lapsia.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy tärkeänä osana lähdeviittaustekniikan oikeaoppinen käyttö tutkimustekstissä. Tässä tutkimuksessa olen tutkimusta ohjaavan opettajan ja opponijien kanssa tarkistanut tekstiä useaan kertaan ja olen pyrkinyt toimimaan mahdollisimman luotettavasti tuomaan julki tarkat lähteet, joihin tekstissäni viiataan. Lisäksi olen työstänyt itselleni jokaisesta lähteestä sivunumerot tutkimusta kirjoittaessani, jotta tiettyihin tutkimuslähteisiin on helppo palata myöhemmin.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Vaikka tutkimuksessa pyritään välttämään virheiden syntymistä, tulosten pätevyys ja luotettavuus silti vaihtelevat. Kaikissa tutkimuksissa pyritään arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta. Apuna tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan käyttää erilaisia tutkimus- ja mittaus-tapoja. Reliaabelius merkitsee mittaustulosten toistettavuutta. Tutkimuksen reliaabelius voidaan todeta monella eri tavalla. Esimerkiksi kahden arvioijan päätyessä samanlaiseen tulokseen, voidaan tulosta pitää reliaabelina. Lisäksi jos samaa henkilöä tutkitaan eri kerroilla ja saadaan sama tulos, voidaan tulokset todeta reliaabeleiksi. (Hirsjärvi ym., 2007, 226.)

Tätä tutkimusta tehtiin yhteensä neljä eri kertaa, ja tutkimustulokset toistivat samaa faktaa jokaisella toteutuskerralla. Tutkimustulosten uskottavuutta lisää se, että jokaisella tutkimuskerralla toistuivat samat asiat. Lapset olivat vuorovaikutteisia ja he myös näyttivät tunteet positii-vista lastenkirjaa luettaessa. Tutkimustulokset myös osoittivat sen, että kyseisen lastenkirjan

lukeminen tuotti tutkimustulokset tällä tavalla. Olisiko eri lastenkirjan lukeminen tuottanut erilaisia tuloksia, sitä ei voida sanoa. Olisiko mahdollisesti useamman positiivisen lastenkirjan lukeminen tuottanut erilaisia tuloksia? Näitä on syytä pohtia etenkin jatkotutkimusta ajatellen.

Validius eli pätevyys on toinen tutkimuksen arviointiin liittyvä käsite. Se merkitsee tutkimusmenetelmän tai mittarin kykyä mitata sitä asiaa, mitä on tarkoituskin mitata. Menetelmät ja mittarit eivät aina vastaa todellisuutta, jota tutkija kuvittelee tutkivansa. Jos tutkija käsittelee tutkimustuloksia oman ajattelumallinsa mukaisesti, ei tuloksia voida pitää pätevinä ja tosina. Mittari aiheuttaa tällöin tuloksiin virheitä. (Hirsjärvi & kump., 2007, 226.)

Jokaisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi arvioida jollakin tavalla. Laadullisia tutkimuksia tehdessään tutkijat pohtivat, miten he kertoisivat tarkasti, mitä tutkimuksessa on tehty ja mistä tutkimustulokset ovat syntyneet. Validius merkitsee tutkimuksen kuvauksen ja siihen liitettyjen tulkintojen ja selitysten yhteensopivuutta. Onko selitys luotettava ja sopiiko se kuvaukseen? Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää siis tutkijan tarkka selostus siitä, miten tutkimus on toteutettu. Tarkkuus koskee kaikkia tutkimuksen vaiheita. Aineiston tuottamisen kaikki vaiheet olisi kerrottava totuudenmukaisesti ja selvästi. Esimerkiksi havainnointi- ja haastattelututkimuksissa kerrotaan paikoista ja olosuhteista, joissa aineistot kerättiin. Lisäksi kerrotaan mahdolliset häiriötekijät, käytetty aika, virhetulkinnat haastattelussa sekä tutkijan oma itsearviointi tutkimustilanteesta. (Hirsjärvi & kump., 2007, 227.)

Tämä tutkimus on kerrottu juuri sellaisena kuin se on suunniteltu ja toteutettu. Tutkimuksen luotettavuutta olisi kuitenkin lisännyt huomattavasti pidempi tutkimusaika. Tällöin olisi ehkä saatu selvempiä tutkimustuloksia.

6.3 Tutkimuksen lopputarkastelua tutkimuskysymyksen peilaten

Tutkimuskysymykseni ”Miten positiivisen lastenkirjan lukeminen näkyy lapsiryhmän emootioissa, keskusteluissa ja leikeissä?” oli haastava siinä suhteessa, että tutkimusaika oli niin rajallinen. Tällaisen tutkimuksen tekemiseen päiväkodissa tarvitsee paljon pidemmän ajan, jotta lastenkirjan lukemisen vaikutus ehkä näkyisi lapsiryhmän leikeissä. Mielestäni aihealue hipoo myös sitä rajaa, että tutkimusta tällä saralla ei ole paljoa tehty. Olisi mielenkiintoista saada tehdä pidempikestoinen tutkimus positiivisen lastenkirjan lukemisen vaikutuksesta lapsiryhmän emootioihin, keskusteluihin ja leikkeihin. Tutkimuskysymykseni osaan sain vastauksia tutkimuksen edetessä, mutta tutkimusta olisi voinut jatkaa vielä pitemmän aikaa ja sitä olisi

voinut laajentaa koskemaan päiväkodin kaikkia ryhmiä. Tutkimusta olisi voinut myös laajentaa niin, että siihen olisi ottanut mukaan käsinuken. Miten se olisi vaikuttanut tutkimustuloksiin ja kuinka paljon se olisi tuottanut tutkimusaineistoa lisää? Tutkimusta voisi ajatella jatkavan niin, että positiivisia asioita ja olosuhteita luotaisiin tietoisesti päiväkotikontekstiin lisäämällä positiivisten lastenkirjojen lukemista sekä lisäksi lasten vanhempia osallistettaisiin yhteiseen projektiin päiväkodissa. Olisi mielenkiintoista jatkaa tutkimusta myös laajemmin ja valikoida toinen päiväkotiki mukaan siihen.

Tutkimusaika oli syksy 2020, jolloin päiväkodissa oli vielä hieman ryhmytyminen kesken. Olivatko lapset ennestään tuttuja? Ketkä olivat kavereita keskenään? Oliko lukuhetkeen valittu lapsiryhmä ennestään tuttu toisilleen ja kuinka läheisiä lasten perheet ovat toisilleen? Kuinka avoimesti ja vapaasti lapset osallistuivat kirjanlukuhetkeen, vai jännittikö joku lapsista jotain toista lasta tai jopa aikuista, joka lukee, tai aikuista, joka kirjoittaa muistiinpanoja lukuhetkestä? Nämä kaikki asiat vaikuttavat jollain tapaa tutkimuksen etenemiseen ja tutkimustilanteessa tapahtuneeseen vuorovaikutukseen. Se, millä tavalla se vaikutti tutkimustuloksiin, on vaikeaa arvioida.

Lukuhetkeen käytetty aika oli yleensä heti aamusta, jolloin lapset olivat pirteimmillään. Jos lukuhetki olisi ollut iltapäivällä, lapset eivät ehkä olisi jaksaneet keskittyä kuuntelemaan kirjaa yhtä hyvin kuin aamupäivällä. Kuinka suuri merkitys oli sillä, että päiväkodissa luetaan paljon kuvakirjoja niin aamupiirillä kuin päivän lepoaikaan ja iltapäivän aikana? Kuinka paljon lasten kotona luetaan lastenkirjallisuutta, ja onko maaseudulla lukeminen lapsille aktiivisempaa kuin kaupungissa lukeminen? Näitä kysymyksiä pohdin tutkimustyöni aikana useaan kertaan.

Tutkimusta voisi laajentaa myös koskemaan päiväkodin työntekijöitä niin, että tietty aika esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajien SAK-ajasta eli suunnittelu-, arviointi- ja kehittämisajasta koskisi erityisesti kasvatuksellisiin ja lapsen vahvistamiseen koskevaan kirjallisuuteen tutustumista sekä suunnittelua, kuinka asia tuodaan lapsiryhmään. Suomessa on suuressa määrin laskenut etenkin poikien lukutaidollinen osaaminen ja siihen tulisi mielestäni vaikuttaa jo varhaiskasvatuksessa. Lukeminen lapselle edistää useiden asioiden oppimista, kuten edellä olevassa teoriaosuudessa esille tuli.

Loppupohdinnassa en voi olla tuomatta esille sitä, että kyseisessä päiväkodissa on positiivinen ja myönteinen ilmapiiri kaikkien aikuisten kesken. Onko sillä vaikutusta näihin tutkimustuloksiin ja jos on, millä tavalla? Päiväkodissa on myös käytössä lapsiryhmiin suunnattua opetuskirjallisuutta, esimerkiksi PIKI- kuvakirja (Kirkkopelto, 2016) ja MOLLI- kirjapaketti (Haapsalo

& Kirkkopelto, 2017). Ovatko näiden opetuskirjojen käyttö ohjanneet lapsiryhmän toimintaa ja toimintakulttuuria, vuorovaikutusta ja ilmapiiriä tiettyyn suuntaan ja millä tavalla?

Lähteet

- Almy, M., Monighan, P., Scales, B. & Van Hoorn, J. (1984). *Recent research on play: The teacher's perspective*. Haettu 5.4.2021 osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED219126.pdf>
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C. & Vohs, K. D. (2001). *Bad is stronger than good*. *Review of General Psychology* 5 (4), 323–370. Haettu 14.2.2021 osoitteesta <file:///C:/Users/mehek/Downloads/NegSalienceinMem.pdf>
- Bodrova, E. (2008). *Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education*. Haettu 4.4.2021 osoitteesta https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13502930802291777?casa_token=dxNUCNQpg1IAAAAA:yd525AzQtMJAU-ZmmZe7qJbka2c6K5vVFnhL-qTp05ZgnF7yDcy4aSG-wyqHDMrjByNyidPGYGIV7c9bbsQ
- Branden, N. (1995). *The six pillars of self-esteem*. (audiobook) Haettu 14.4.2021 osoitteesta <https://www.amazon.com/Six-Pillars-Self-Esteem-Definitive-Leading/dp/0553374397>
- Bringéus, N. (1976). *Människan som kulturvarelse: En introduktion till etnologin*. Malmö: LiberFörlag.
- Cohn, M. A. & Fredrickson, B. L. (2009). Positive emotions. Teoksessa Lopez, S. J. & Snyder, R. (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, 13–24. Haettu 14.2.2021 osoitteesta https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=6Iy-qCNBD6oIC&oi=fnd&pg=PA13&dq=Cohn+fredrickson+positive+emotions&ots=IND7PL0dtB&sig=9jwlmfMmu1UbFcTYjIrHL_gzMCM&redir_esc=y#v=onepage&q=Cohn%20fredrickson%20positive%20emotions&f=false
- Engel, S. (2006). *Narrative analysis of children's experience*. Haettu 17.3.2021 osoitteesta https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=58SVJ9tCIQ0C&oi=fnd&pg=PA199&dq=Narrative+analysis+of+children%60s+experience&ots=1OAYzvVi5n&sig=EZRH-lth1ISxd1dZBunLPSjtL_g&redir_esc=y#v=onepage&q=Narrative%20analysis%20of%20children%60s%20experience&f=false

- Fingerroos, O. & Jouhki, J. (2018). *Etnologinen kenttätö ja tutkimus: Metodien monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkkitapauksia*. Teoksessa Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki. Ethnos ry.
- Fredrickson, B. (2002). *Positive emotions*. Teoksessa C.R. Snyder & S.J. Lopez (toim.), *Handbook of positive psychology* (s.120–134). Haettu 15.3.2021 osoitteesta <http://web.b.ebscohost.com/pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAWMHh3d19fMTQwNTI4X19BTg2?sid=3ab2b5d9-4a52-494c-945d-81aae7ba9369@sessionmgr101&vid=0&format=EB&rid=1>
- Fredrickson, B., L. (1998). *What good are positive emotions?* *Review of General Psychology* 2 (3), 300–319. Haettu 14.2.2021 osoitteesta <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3156001/pdf/nihms305175.pdf>
- Garvey, C. & Berndt, R. (1975). *The organization of printed play*. Haettu 5.4.2021 osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED114891.pdf>
- Grönfors, M. (2011). *Laadullisen tutkimuksen kenttämenetelmät*. Haettu 27.3.2021 osoitteesta http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf
- Haapsalo, T. & Kirkkopelto, K. (2017). *MOLLI- kirjapaketti*. Haettu 18.4.2021 osoitteesta <https://www.varhaiskasvatuksentietopalvelu.fi/Tiina-Haapsalo/Molli-kirjapaketti.html>
- Hamre, B., Pianta, R., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J., Howes, C., LaParo, K., Scott-Little, C. (2012). *A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice*. *American Educational Research Journal* 49(1), 88–123. Haettu 30.3.2021 osoitteesta <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0002831211434596>
- Heikkilä-Halttunen, P. (2015). *Lue lapselle!* Keuruu. Otavan kirjapaino.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2015). *Päivähoito kodin kirjallisuuskasvatuksen tukena*. Teoksessa Heikkilä-Halttunen, P. (2015). *Lue minulle!* Keuruu. Otavan kirjapaino Oy.
- Heinimaa, E. (2001). *Kuvakirjat lapsen ja aikuisen maailmassa*. Teoksessa Suojala, M. & Karjalainen, M. (toim.) (2001). *Avaa lastenkirja; Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Hämeenlinna. Karisto Oy.

- Helenius, A. & Korhonen, R. (2011). *Leikistä kieleen*. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.). (2011). *Lapsi ja kieli. Kielen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki. Unigrafia Oy - Yliopistopaino.
- Hermanson, E. (2012). *Kielen ja kommunikaation kehitys*. Haettu 14.4.2021 osoitteesta <https://www.terveyskirjasto.fi/kot00607>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holstein, J. & Gubrium, J. F. (1995). *The Active Interview. Qualitative Research Methods*. Vol. 37. London: Sage. Haettu 22.10.2020 osoitteesta https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=LgR3TjzCxf8C&oi=fnd&pg=PP9&dq=the+active+interview+holstein+and+gubrium+pdf&ots=PB9zJh5wfl&sig=7uyW0yuqv3rr26aO6mt5S5hqffg&redir_esc=y#v=onepage&q=interview%20material&f=false
- Huppert, F. A. & So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research* 110 (3), 837–861. Haettu 13.2.2021 osoitteesta <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11205-011-9966-7>
- Huttunen, L. (2010). *Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta*. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, M. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*, 39–63. Tampere: Vastapaino.
- Hämeenaho, P. & Koskinen- Koivisto, E. (toim.) (2018). *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki. Ethnos ry.
- Hännikäinen, M. (1992). *Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena; Piagetilainen näkökulma*. Haettu 5.4.2021 osoitteesta file:///C:/Users/mehek/Downloads/H%C3%A4nnik%C3%A4inen_Maritta_1992_screen.pdf
- Hännikäinen, M. & van Oers, B. (2002). *Togetherness as a quality of the learning context*. Teoksessa Maelis Karlsson Lohmander (toim.) *Social competence and communication*. Haettu 30.3.2021 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/305621975_Togetherness_as_a_quality_of_the_learning_context

- Ihonen, M. (2003). *Suomalainen lastenkirjallisuus 1800-luvulla*. Teoksessa Huhtala, L., Grönn, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.), *Pieni suuri maailma; Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia*. (s. 12–19). Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Jennings, P. & Greenberg, M. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. Haettu 30.3.2021 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/216802242_The_Prosocial_Classroom_Teacher_social_and_emotional_competence_in_relation_to_child_and_classroom_outcomes
- Juusola, M. (2012). *Vahvaksi rakastetut lapset*. Helsinki. Otavan kirjapaino Oy.
- Jäkkö, E. (2018). *Lukutaito on avain parempaan elämään*. Haettu 22.10.2020 osoitteesta <https://www.avi.fi/documents/10191/12458546/Emmi+J%C3%A4kk%C3%B6%20Lukutaito+on+avain/7752b193-b57c-43e8-b0de-4ff523de2194>
- Keskisalo, A-M & Perho, S. (2001). *Taistelua tilasta Joensuussa. Rasismi paikallisten nuorten neuvotteluvälineenä*. Teoksessa Suutari, M. (toim.) *Vallattomat marginaalit: Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, 77–102.
- Kesti, M. (2018). *Positiivinen pedagogiikka- Miksi?* Haettu 26.11.2020 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201810062904.pdf>
- Keyes, C. L. (2002). *The mental health continuum: From languishing to flourishing in life*. *Journal of Health and Social Research* 43 (2), 207–222.
- Kirkkopelto, K. (2016). *PIKI-kuvakirja*. Haettu 18.4.2021 osoitteesta <http://www.pikitoimintamalli.fi/piki-kuvakirja/>
- Kiviniemi, K. (2018). *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa Valli, R. (toim.) (2018). *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin 2*. PS-kustannus. Jyväskylä. Haettu 15.4.2021 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518758>
- Koivisto, P. (2007). *Lapsen itsetunnon vahvistaminen päivähoidon arjessa*. Teoksessa Alila, K. & Parrila, S. (2011). toim.) *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa; katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010*.

- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. Haettu 30.3.2021 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/23627/9789513938925.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kommunikaatiokeskus. (2021). *Puheen ja kielen kehitys*. Haettu 14.4.2021 osoitteesta <https://www.aivoliitto.fi/kommunikaatiokeskus/kehityksellinenkielihairio/puheen-ja-kielenkehitys/>
- Koppa. (2021). Tyypittely ja teemoittelu. Haettu 18.4.2021 osoitteesta <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/ongelmanasettelu/tyypittely-ja-luokittelu>
- Kotimaisten kielten keskus ja kielikone Oy. (2020). Haettu 8.2.2021 osoitteesta <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/positiivinen>
- Kümmerling-Meibauer, B., Meibauer, J., Nachtigäller, K. & Rohlfing, K. J. (2015). *Learning from picturebooks: Perspectives from child development and literacy studies*. London: Routledge. Haettu 16.11.2020 osoitteesta <http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzk1ODYyN19fQU41?sid=6040ce38-3f83-4336-88ae-c113a35576e9@pdc-v-sessmgr02&vid=0&format=EB&rid=1>
- Köngäs, M. (2019). *Tunneäly varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä. PS-Kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524519816>
- Lappalainen, S. (2007). *Johdanto: Mikä ihmeen etnografia?* Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Tolonen, T., Gordon, T. & Metso, T. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. 9–14. Tampere. Vastapaino.
- Laukka, M. (2003). *Suomalaisen lastenkirjankuvituksen kehitys*. Teoksessa Huhtala, L., Grün, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.), *Pieni suuri maailma; Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia*. (s.89–136). Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Layard, R. & Hagell, A. (2015). *Healthy young minds: Transforming the mental health of children*. Haettu 14.2.2021 osoitteesta file:///C:/Users/mehek/Downloads/WISH_Well-being_Forum_08.01.15_WEB.pdf

- Lehtinen, E. & Koivula, M. (2017). *Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia*. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (2017). *Valloittava varhaiskasvatus; oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino. Tampere. Haettu 29.3.2021 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517686532>
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä. PS-kustannus. Haettu 13.11.2020 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518024>
- Lukukeskus. (2021) haettu 16.4.2021 osoitteesta <https://lukukeskus.fi/10-faktaa-lukemisesta-2020/>
- Lupton, D. (1998). *The Emotional Self: A Sociocultural Exploration*. Haettu 22.3.2021 osoitteesta https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=JxkenR-LA-fAC&oi=fnd&pg=PP9&dq=deborah+lupton+th+emotional+self&ots=lwLZZo-DIcy&sig=iB-flxqaPHo1QDa_CuJcMrgVHyc&redir_esc=y#v=onepage&q=deborah%20lupton%20th%20emotional%20self&f=false
- Malkki, L. (2007). *Tradition and Improvisation in Ethnographic Field Research*. Teoksessa Cervonka, A. & Malkki, L. H. *Improvising Theory: Process and temporality in Ethnographic Fieldwork*, 162–187, Chicago: University of Chicago Press.
- Martela, F. (2014). *Itseohjautuvuusteoria eli onnellisen elämän kolme keskeisintä tekijää*. Haettu 27.11.2020 osoitteesta <https://frankmartela.fi/2014/04/04/itseohjautuvuusteoria-eli-kolme-vastausta-siihen-mika-tekee-ihmisen-onnelliseksi/>
- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D., Howes, C. (2008). *Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language and social skills*. Haettu 30.3.2021 osoitteesta <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Murray, A. & Egan, S. M. (2014). *Does reading to infants benefit their cognitive development at 9-months-old? An investigation using a large birth cohort survey*. Haettu 30.1.2021 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/275456928_Does_reading_to_infants_benefit_their_cognitive_development_at_9-months-old_An_investigation_using_a_large_birth_cohort_survey.
- Niemitalo- Haapola, E., Haapola, S. & Ukkola, S. (toim.). (2020). *Lapsen kielenkehitys; Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä. PS- Kustannus.

- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. (2013). *An applied framework for positive education*. Haettu 14.2.2021 osoitteesta <https://www.internationaljournalofwell-being.org/index.php/ijow/article/view/250/358>
- Ojanen, M. (2018). *Onnellisuuksien oivaltaja; mitä tiede kertoo onnesta*. PS- kustannus. Jyväskylä.
- Ojanen, M. (2014). *Positiivinen psykologia*. Porvoo. Bookwell Oy.
- Pedagogiikkaa netissä. (2020). *Induktiivinen päättely* haettu 21.10.2020 osoitteesta <https://peda.net/kotka/lukiokoulutus/karhulanlukio/opiskelu/oppiaineet/filosofia/jf/argumentointi/nimet%C3%B6n-05ae>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Haettu 17.3.2021 osoitteesta <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.425445/page/n97/mode/2up?q=biological>
- Pirkanen, H. & Eerola, P. (2018). *Johdanto: Tunteet perhe- ja läheissuhteissa*. Teoksessa Pirkanen, H. & Eerola, P. (2018). *Perhe ja tunteet*. Haettu 22.3.2021 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523455221>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Self-Determination Theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, 147–161. Haettu 6.1.2021 osoitteesta https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Salminen, J. (2017). *Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana*. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (2017). *Valloittava varhaiskasvatus*. Tampere. Vastapaino. Haettu 30.3.2021 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517686532>
- Salminen, J. (2014). *The Teacher as a Source of Educational Support Exploring Teacher–Child Interactions and Teachers’ Pedagogical Practices in Finnish Preschool Classrooms*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Haettu 30.3.2021 osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44798/978-951-39-5982-1_vai-otos13122014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Suvilehto, P. (2014). *Kirja kasvun välineenä- suomenkieliset ensikirjat 1970—2010- luvuilla*. Haettu 16.3.2021 osoitteesta <https://jecer.org/wp-content/uploads/2014/08/Suvilehto-issue3-2.pdf>

- Suvilehto, P. (2020). *Oi ihana satu – Lasten ja nuorten kirjallisuusterapia*. Helsinki. Avain.
- Suvilehto, P. (toim.) (2020). ”*Rakas Pritni, tule joskus mulle kylään*” – *Draama, sanataide ja kirjallisuusterapia varhaiskasvatuksessa*. Haettu 15.3.2021 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526226934.pdf>
- Suvanto, A. & Ukkola, S. (2020) *Lastenkirjallisuus alle kouluikäisen lapsen kielenkehityksen tukena*. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapola, S. & Ukkola, S. (toim.). (2020). *Lapsen kielenkehitys; Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä. PS- Kustannus. Haettu 7.2.2021 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523700383>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Haettu 27.3.2021 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789520400118>
- Ukkola, A., Metsämuuronen, J. & Paananen, M. (2020). Alkumittauksen syventäviä kysymyksiä. Haettu 16.4.2021 osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2020/08/KARVI_Alkumittaus.pdf
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2018). Haettu 16.3.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Viljamaa, E. & Yliherva, A. (2020). *Leikki on kaikki*. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapola, S. & Ukkola, S. (toim.) *Lapsen kielenkehitys; vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. PS- kustannus. Jyväskylä. Haettu 4.4. 2021 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523700383>
- Vygotsky, L., S. (1978). *Mind in society*. Haettu 4.4. 2021 osoitteesta <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>
- Weisberg, D., Hirsh- Pasek, K. & Golinkoff, R., M. (2013). *Guided play: Where curricular goals meet a palyful pedagogy*. Haettu 4.4. 2021 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/303889694_Guided_Play_Principles_and_Practices
- Ylönen, H. (2000). *Loihditut linnut: satujen merkitys lapselle*. Tammi. Helsinki.
- Zembylas, M. (2003). *Young Children’s Emotional Practices While Engaged*

in Long-Term Science Investigation. Journal of research in science teaching. Vol 41. NO. 7, PP. 693–719, 2004.

Åström, A-M. (2005). *Den etnologiska forskningsprocessen – en djupdykning i mentala och materialla sfärer*. Teoksessa Korhonen, P., Olsson, P. & Ruotsala, H. (toim.) Polkuja Etnologian menetelmiin. Ethnos-toimite 11, 25–42. Helsinki: Ethnos ry.

Liite 1. Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen toteuttaminen:

Positiivisesti sävytetyn kirjan lukeminen pienryhmässä (3–5 lasta kerrallaan). Yksi aikuinen lukee kirjaa ja toinen kirjoittaa ylös, mitä kirjaa lukiessa tapahtuu.

1. Mitä lapset kyselevät lukijalta?

2. Miten lapset keskittyvät lukutilanteeseen? Mitkä asiat vaikeuttavat keskittymistä?

3. Millä tavalla kirjan lukutilanteessa näkyvät lasten emootiot?

4. Miten positiivisten lastenkirjojen lukeminen näkyy lapsiryhmän leikeissä, emootioissa ja keskusteluissa?

Liite 2. Tutkimuslupa

22.10.2020

Hei,

Opiskelen Oulun yliopistossa Kasvatustieteiden tiedekunnassa Kasvatustieteiden maisteriohjelman varhaiskasvatuksen puolella. Pro gradu -tutkielmani aiheena on Positiivisen kirjallisuuden vaikutus lapsiin, lapsiryhmään ja lasten leikkeihin. Tähän tutkielmaani kerään aineistoa kirjallisuuden lisäksi lapsiryhmästä yli 3 - vuotiaiden lasten kertomana, havainnoin lasten leikkejä ja toimintaa, sekä mahdollisesti haastatteleamalla lapsiryhmän kasvattajia.

Tähän tutkimukseeni pyydän teiltä huoltajilta nyt suostumusta, saako lapsenne vastata ja kertoa tähän tutkimukseen liittyviin kysymyksiin? Ne liittyvät siis suoraan positiiviseen kirjallisuuteen, jonka valitsen tukemaan lapsiryhmän toimintaa ja jotka ovat kokonaisuudessaan positiivisia sisällöllisesti. Lapsen anonymiteetti tulee säilymään tässä tutkimuksessa.

Käytän lisäksi tutkimuksessani kandidaatin tutkielmaani Positiivinen Pedagogiikka- Miksi?

Huoltajan suostumus huollettavan osallistumisesta tutkimukseen

Tutkimuksen nimi: Positiivisen kirjallisuuden vaikutus lapsiin, lapsiryhmään ja lasten leikkeihin (Nimi voi vielä muuttua)

Tutkimukseen suostuva henkilö:

Huoltajan suostumus:

Suostumuksen vastaanottaja:

Ystävällisin terveisin ja kiitoksin,

Mervi Kesti