



Piippo Fanny ja Siltala Roosa

Kuvakirja varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisena työvälineenä

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Kuvakirja varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisena työvälineenä (Piippo Fanny ja Siltala Roosa)

Kandidaatin tutkielma, 35 sivua

Huhtikuu 2024

Tutkielmamme käsittelee kuvakirjoja osana varhaiskasvatuksen pedagogista arkea. Perehdymme lastenkirjallisuuteen ja erityisesti kuvakirjoihin ilmiönä sekä siihen, kuinka varhaiskasvatuksen opettaja voi työssään hyödyntää niitä pedagogisesti. Tutkielmamme on toteutettu integroivana kirjallisuuskatsauksena ja tarkastelemme aihetta integratiivisin ottein monipuolisesti ja uusia näkökulmia etsien. Tutkimuksessa on hyödynnetty tieteellisiä tutkimus- sekä kirjallisuuskatsauksia, joista merkittävässä osassa ovat Turun yliopiston dosentin Juli-Anna Aerilan useat tuotokset kirjallisuuskasvatuksesta.

Varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisessa pedagogiikassa kuvakirjojen hyödyntäminen on hyvin vaihtelevaa. Kuvakirjoja on tarjolla hyvin paljon ja niissä käsitellään monia erilaisia aihepiirejä. Se otetaanko varhaiskasvatuksessa kuvakirjoista kaikki hyöty irti, jää lopulta pedagogisesta toiminnasta vastaavan henkilöstön vastuulle. Tutkielmamme tavoitteena onkin tuoda aiheesta esiin tutkimustuloksia ja kirjallisuutta varhaiskasvatuksen henkilöstön toiminnan tueksi opettajalähtöisestä näkökulmasta. Pohdimme kuitenkin ensin kuvakirjoja ilmiönä lapsen kehityksen ja oppimisen näkökulmasta sekä yleistä tarvetta kuvakirjojen hyödyntämiselle varhaiskasvatuksessa. Tutkielmassamme pyrimme vastaamaan kysymyksiin: Millainen merkitys kuvakirjoilla on varhaiskasvatuksen pedagogiikassa? sekä Kuinka kuvakirjoja voi hyödyntää varhaiskasvatuksen pedagogisena työvälineenä?

Tutkielmamme tulokset osoittavat, että kuvakirja on varhaiskasvatuksen henkilöstölle monipuolinen kirjallisuuskasvatuksen työkalu, jonka avulla voidaan käsitellä erilaisia teemoja ja samalla oppia ympäröivästä maailmasta. Tulokset osoittavat myös sen, että kasvattajalla on merkittävä rooli kirjallisuuden pariin kannustajana, mahdollistajana ja lukuinnostuksen lisääjänä. Kasvattaja toimii pienen lapsen puolesta kirjan tulkitsijana ja mahdollistaa lapselle oppimisen, ilon ja läsnäolon kirjallisuuden parissa.

Avainsanat: varhaiskasvatus, pedagogiikka, lastenkirjallisuus, kuvakirja, kirjallisuuskasvatus

Sisältö

1 Johdanto.....	6
2 Teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet.....	8
2.1 Varhaiskasvatus.....	8
2.2 Pedagogiikka.....	9
2.3 Kirjallisuuskasvatus varhaiskasvatuksessa.....	11
2.4 Lastenkirjallisuus.....	11
2.5 Kuvakirja.....	13
3 Tutkielman lähtökohdat.....	15
3.1 Tutkimusmenetelmä ja tutkielman toteutus.....	15
3.2 Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	16
3.3 Aineistonkeruu ja eettiset lähtökohdat.....	17
4 Tutkielman tulokset.....	20
4.1 Kuvakirja varhaiskasvatuksen arjessa.....	20
4.1.1 Kuvakirjat lapsen kehityksen ja oppimisen tukena.....	20
4.1.2 Kuvakirjojen hyödyntämisen tarve varhaiskasvatuksessa.....	21
4.1.3 Opettajan rooli.....	23
4.2 Kuvakirja opettajan pedagogisena työvälineenä.....	25
4.2.1 Lukuhetket.....	25
4.2.2 Soveltava kirjallisuusterapeuttinen toiminta.....	27
4.2.3 Luetun jälkeen.....	28
5 Yhteenveto ja pohdinta.....	30
Lähteet.....	32

1 Johdanto

Lastenkirjallisuudelle ominaista on kuvitus (Grenby, 2014). Kuvat voivatkin olla niin puhuttelevia ja muistettavia, että kuvat, tarinat ja hahmot muistetaan vielä aikuisenakin. Lastenkirjallisuudesta ja kuvakirjoista keskusteltaessa ajatuksemme palaavat omiin lapsuutemme kokemuksiin perinteisten kuvakirjojen äärelle. Kuvakirjoja pidettiin fyysisesti sylissä ja sivuja käänneltiin. Tyypillisesti kirja muodostui kovista kansista ja sisään kätketystä kuvituksista ja tarinoista. Ei tarvittu välkkyviä valoja tai ääntä, että kirja oli lapselle kiinnostava ja mieluinen. Mielenkiintoisella kuvituksilla sekä kasvattajan läsnäololla saatiin aikaan hetki, johon lapsena aina halusi palata uudelleen. Varhaiskasvatuksen opettajaopintojemme aikana olemme perehtyneet lastenkirjallisuuteen hieman erilaisessa valossa ja olemme huomanneet, että lastenkirjallisuus on muuttunut paljon omasta lapsuudestamme. Kirjallisuus on nykyään paljon digikirjallisuutta, ja käsin kosketeltavissa lastenkirjoissa on paljon erilaisia ärsykeitä. Koemme, että perinteisten lastenkirjojen arvoa ei saa unohtaa, ja siksi haluammekin käsitellä juuri niiden mahdollisuuksia pedagogisesta ja kehityksellisistä näkökulmista. Tutkielmamme käsitteleekin nimenomaan perinteistä lastenkirjallisuutta ja kuvakirjoja sekä niiden mahdollisuuksia.

Lastenkirjallisuuteen sekä niitä käsitteleviin lähteisiin perehtyessämme olemme huomanneet kuvakirjojen tarjoavan monia pedagogisia mahdollisuuksia. Lastenkirjallisuuden ominaisuuksiin sekä kirjallisuuskasvatukseen perehtynyt Turun yliopiston dosentti Juli-Anna Aerila on tutkielmamme kannalta merkittävin tutkija. Hän on tutkinut suomalaista kirjallisuuskasvatusta ja lastenkirjallisuuden pedagogisia mahdollisuuksia laajasti sekä käsittelee teoksissaan vahvasti myös kasvattajan näkökulmaa toimijana ja kirjallisuuskasvatuksen mahdollistajana. Omat kokemuksemme varhaiskasvatuksen kentältä vastaavat hyvin Aerilan ja Kauppisen (2019) käsitystä kirjojen pedagogisen hyödyntämisen nykytilanteesta. Kirjojen hyödyntäminen osana pedagogiikkaa tuntuu jäävän aktiivisemmaksi koetun toiminnan varjoon (Aerila & Kauppinen, 2019). Kirjojen käsittely jää siis usein hyvin vajavaiseksi eikä niiden kokonaisvaltaista pedagogiikkaa nähdä tai sitä ei tulla hyödyntäneeksi täysin.

Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan lastenkirjallisuus on varhaiskasvatuksen työkalu. Lastenkirjallisuuden avulla voidaan edistää lapsen kasvua ja kehitystä monella tavalla. Lastenkirjallisuuden hyödyntäminen osana pedagogiikkaa voidaan tulkita tukevan

varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus [OPH], 2022) tavoitteita esimerkiksi kielenkehityksen, sanallisen ja kuvallisen ilmaisun sekä itsensä ja ympäristönsä ymmärtämisen näkökulmasta. Varhaiskasvatuksessa lastenkirjallisuutta voidaan hyödyntää esimerkiksi tunnetaitojen, mielikuvituksen, kielellisen kehityksen ja ympäristön hahmottamisen kehittämisessä (Aerila & Kauppinen, 2021). Ammatillisen kehittymisen näkökulmasta haluamme perehtyä aiheeseen ja tuoda esiin hyödyllistä tietoa, jotta lastenkirjallisuuden ja erityisesti kuvakirjojen mahdollisuudet tulisivat näkyviksi varhaiskasvatuksen kentällä.

Perehdymme keinoihin, kuinka varhaiskasvatuksen opettaja voi työssään hyödyntää lastenkirjallisuutta, ja erityisesti kuvakirjoja pedagogisena välineenä kirjallisuuskasvatuksen keinoin. Perehdymme myös kuvakirjojen pedagogisiin mahdollisuuksiin sekä kasvattajan että lapsen näkökulmasta, ja pyrimme tuomaan esille myös kuvakirjan vaikutukset lapsen oppimisen ja kehityksen edistäjänä. Kokemuksemme varhaiskasvatuksen kentältä, mielenkiintomme lastenkirjallisuutta kohtaan sekä lastenkirjallisuuden parissa saadut positiiviset ja merkittäväksi muodostuneet kokemukset omasta lapsuudestamme ohjasivat meitä tutkielman aiheen valinnassa. Jotta voidaan lisätä kasvattajien motivaatiota kirjallisuuskasvatuksen käyttöön, tarvitsevat kasvattajat enemmän tietoa ja ymmärrystä siitä, että kirjallisuutta voidaan hyödyntää monella tavalla ja monenlaisissa tarkoituksissa (Aerila & Kauppinen, 2021). Oleellisinta on ymmärtää se, ettei kirjaa vain lueta, vaan se koetaan.

2 Teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet

Tässä luvussa käsittelemme tutkielmamme ydinkäsitteet ja määrittelemme ne teoreettisesti. Tutkielmamme ydinkäsitteet ovat varhaiskasvatus, pedagogiikka, lastenkirjallisuus, kuvakirja ja kirjallisuuskasvatus. Jotta kuvakirjat voidaan käsitteenä määritellä teoreettisesti, täytyy ensin määritellä lastenkirjallisuuden käsite. Huomioitavaa on, että tutkielmassamme puhuttaessa lastenkirjallisuudesta sisällytämme siihen kuvakirjojen käsitteen, sillä lastenkirjallisuus on miltei poikkeuksetta kuvitettua kirjallisuutta. Kuvakirja-käsitettä käytämme kirjallisuudesta, joka sisältää sekä kuvia että tekstimuotoisen tarinan. Emme sisällytä tutkielmassamme lastenkirjallisuuden käsitteen piiriin nuorten kirjallisuutta, sillä tutkielman kontekstina on varhaiskasvatusikäiset lapset. Lisäksi huomioitavaa on, että tutkielmassamme lastenkirjallisuudella ja kuvakirjoilla tarkoitamme perinteisiä fyysisiä kirjoja, joissa on keskenään yhteneväisiä piirteitä. Suvilehdon (2014) tapaan tarkoitamme näillä yhtenevillä piirteillä kirjan formaattia, kokoa, sivumäärää, kuvitusta, tekstitystä ja kohderyhmää, jolle kirja on suunnattu. Olemme jättäneet tutkielman ulkopuolelle lastenkirjallisuuden, jonka ajattelemme merkitsevästi poikkeavan kyseisistä piirteistä.

Kuvakirjat ja varhaispedagogiikka kulkevat tutkielman aikana yhdessä yhteisen vuoropuhelun avulla, jotta tutkielmamme tavoitteellinen päämäärä toteutuisi. Tutkielmassamme tutkimme lastenkirjallisuuden ja kuvakirjojen ilmiötä suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa ja tulkitsemme varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteiden toteutumista oman tutkielmamme viitekehyksessä. Tutkielmamme on kohdennettu varhaiskasvatuksen opettajien työn tueksi, joten perehdymme ja tarkastelemme aihetta erityisesti opettajan näkökulmasta. Lisäksi tutkielmassamme käsittelemme kirjallisuuden hyödyntämisen vaikutuksia lapsen oppimiselle ja kehitykselle.

2.1 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan varhaiskasvatus tarkoittaa kokonaisvaltaiseen pedagogiseen toimintaan perustuvaa kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuutta (§2). Varhaiskasvatus on yhteiskunnallinen palvelu ja osa suomalaista koulutusjärjestelmää (OPH, 2022). Varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista sekä edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ja ehkäistä syrjäytymistä (OPH, 2022). Varhaiskasvatuksen ajatellaan pitävän sisällään 0–6 –vuotiaiden lasten kasvun, kehityksen ja

oppimisen eheän jatkumon, luoden pohjan ihmisen elinikäiselle oppimiselle ja laaja-alaiselle osaamiselle (OPH, 2022).

Ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta on huoltajalla, joka päättää lapsen osallistumisesta varhaiskasvatustoimintaan (OPH, 2022). Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea ja täydentää huoltajien kasvatustehtävää vastaten osaltaan myös lasten hyvinvoinnista (OPH, 2022). Varhaiskasvatuksen järjestämistä ja kehittämistä toteutetaan inkluusioperiaatteella, mikä tarkoittaa sitä, että jokaisella lapsella on oikeus osallistua varhaiskasvatukseen (OPH, 2022).

Yleisin varhaiskasvatuksen toimintamuoto on päiväkoti, mutta varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa myös esimerkiksi perhepäivähoitona tai avoimena varhaiskasvatustoimintana. Oppimisympäristöissä, resursseissa, lapsiryhmien koossa ja henkilöstörakenteissa on siis eroja (OPH, 2022). Tutkielmassamme puhuessamme varhaiskasvatuksesta tarkoitamme pääasiassa päiväkodeissa toteutettavaa varhaiskasvatusta. Kansainväliset ja valtakunnalliset velvoitteet, kuten Varhaiskasvatuslaki (540/2018), YK:n määrittelemät ihmisoikeudet, lastenoikeudet sekä valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma ohjaavat kaikkea varhaiskasvatuksellista toimintaa (OPH, 2022).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) määritellään oppimisen alueet, joilla kuvataan pedagogisen toiminnan keskeisiä sisältöjä ja tavoitteita. Niiden tehtävänä on edistää lasten laaja-alaista osaamista. Varhaiskasvatussuunnitelman määrittelemät oppimisen alueet ovat kielten rikas maailma, ilmaisun monet muodot, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä kasvan, liikun ja kehityn. (OPH, 2022). Kaikki varhaiskasvatuksen toiminta perustuu oppimisen alueisiin ja laaja-alaisen osaamisen edistämiseen pedagogisin keinoin. Pedagogiikkaa ja siihen liittyviä metodeja, asenteita ja työvälineitä on esitelty varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Varhaiskasvatuksessa henkilöstön vastuulle jääkin pedagogisten työvälineiden sekä keinojen löytäminen ja hyödyntäminen laadukkaana varhaispedagogiikan ja varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden toteuttamisen osalta.

2.2 Pedagogiikka

Sana pedagogiikka voi viitata kasvatusta tutkivaan tieteeseen tai käytännön kasvatustyöhön (Siljander, 2014). Kangas ja kollegat (2021) korostavat kirjallisuuskatsauksessaan, että pedagogiikan käsite on muuttuva ja vaatii jatkuvaa uudelleenkäsitteellistämistä. Pedagogiikka on monimerkityksellinen käsite, ja keskitymme tutkielmassamme pedagogiikkaan käytännön

varhaiskasvatuksen kasvatustyössä. Alilan ja Ukkonen-Mikkolan (2018) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn vaikuttavat niin historialliset, kulttuuriset, sosiaaliset kuin yhteiskunnalliset tekijät. Pedagogiikalle ei siis ole olemassa yksiselitteistä määritelmää, mutta pyrimme tuomaan esiin pedagogiikan yleiskuvan joidenkin määritelmien kautta.

Varhaiskasvatuksen kontekstissa pedagogiikasta käytetään käsitettä varhaispedagogiikka, jolla täsmennetään pedagogiikan kohdistuvan tietyn ikäisiin (0–6 –vuotiaisiin) lapsiin. Tutkielmamme kohdentuu varhaiskasvatukseen, joten käytämme käsitteitä pedagogiikka ja varhaispedagogiikka toistensa synonyymeina. Tutkielmassamme käyttämämme pedagogiikan käsite pohjautuu muun muassa seuraaviin määritelmiin pedagogiikan luonteesta. Alilan ja Ukkonen-Mikkolan (2018) mukaan pedagogiikka varhaiskasvatuksessa on kasvattajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen perustuvaa institutionaalista, ammatillista, suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jolla pyritään vaikuttamaan lapsen kehitykseen, oppimiseen sekä hyvinvointiin. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) korostetaan samoja asioita. Pedagogiikalla tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, joka perustuu kasvatustieteeseen ja varhaiskasvatustieteeseen, ja jonka pyrkimys on edistää lapsen oppimista ja hyvinvointia (OPH, 2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) painotetaan pedagogiikan kokonaisvaltaisuutta varhaiskasvatuksen arjessa sekä henkilöstön asiantuntemusta ja ymmärrystä lapsen oppimista, kasvua ja kehitystä kohtaan.

Esimerkiksi Siljanderin (2014), Zoglan (2018) sekä Štěrban (2018) mukaan pedagogisen toiminnan ytimenä toimii kasvattajan ja kasvatettavan (tai opettajan ja oppijan) välinen tarkoituksellinen ja interaktiivinen vuorovaikutus. Siljanderin (2014) mukaan vuorovaikutussuhde on epäsymmetrinen kasvattajan omaavan laajemman tietotaidon vuoksi, ja hän korostaa kasvattajan pedagogista vastuuta kasvatettavan kehityksen suhteen. Zoglan (2018) mukaan kasvattaja ja kasvatettava hyödyntävät omia erilaisia lähtökohtiaan pedagogisessa prosessissa. Štěrba (2018) tuo esiin, että pedagogisen prosessin edellytyksenä on kasvattajan aito kiinnostus ja käytös kasvatettavaa kohtaan, minkä seurauksena kasvattaja kykenee vastaamaan kasvatettavan tunteisiin ja aloitteisiin empaattisesti. Varhaispedagogiikassa otetaankin huomioon se, millainen varhainen oppiminen antaa tukea ja valmiuksia lapselle kohdata yhteiskunnan haasteita (Kronqvist, 2020), sekä millainen oppiminen on lapsen ikätasoon nähden sopivaa.

2.3 Kirjallisuuskasvatus varhaiskasvatuksessa

Suvilehto (2021) määrittelee kirjallisuuskasvatuksen kirjallisuuspedagogiikaksi, jolla pyritään lapsen kasvun tukemiseen. Kirjallisuuskasvatuksessa työvälineenä toimii kirjallisuus, ja erityisesti varhaiskasvatuksessa lastenkirjallisuuden rooli kirjallisuuskasvatuksen työvälineenä korostuu, vaikka kirjallisuuskasvatuksessa kaikkea kirjallisuutta voidaan hyödyntää pedagogisena työvälineenä. Rättyän (2012) mukaan kirjallisuuskasvatuksen tavoitteena on ohjata lasta kirjallisuuden pariin sekä luoda lukukokemuksia, jotka mahdollistavat myöhemmän innostuksen lukuharrastuksen pariin mutta myös antaa lukijalle esteettisen kokemuksen. Laadukkaassa kirjallisuuskasvatuksessa kirjaa ei vaan lueta, vaan se koetaan. Kirjallisuuskasvatus voi varhaiskasvatuksen pedagogisessa kontekstissa sisältää kirjan lukemisen lisäksi myös paljon muuta toimintaa, jossa vain pedagogisesta toiminnasta vastaavan varhaiskasvatuksen opettajan mielikuvitus on rajana.

Kirjoista on moneksi, ja Suvilehdon (2021) mukaan varhaiskasvatuksessa kirja on lapselle samaan aikaan oppimisen väline ja kohde. Kirjallisuuskasvatus tukee varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimisen alueita. Erityisesti kirjallisuuskasvatuksen rooli korostuu kielten rikas maailma- oppimisen alueessa, jossa pääpainona on kielenkehitys. Kirjaa voi kuitenkin hyödyntää pedagogisena työvälineenä myös osana muita oppimisen alueita kuten ilmaisun monet muodot, tai minä ja meidän yhteisömmme. Merkityksellisintä on se, miten ja millaista kirjallisuutta käyttää ja miten luettua jalostetaan toimintaan sopivaksi. Kirjallisuuskasvatusta voi toteuttaa monenlaiset kasvattajat eri yhteisöissä (Rättyä, 2012), mutta tutkielmassamme käsitelimme varhaiskasvatuksen henkilöstön ja opettajan roolia kirjallisuuskasvattajina. Kirjallisuuskasvatuksen hyödyntäminen on varhaiskasvatuksen henkilöstön tietoinen valinta (Suvilehto, 2021) ja siihen vaikuttaa olennaisesti kasvattajien oma mielenkiinto kirjallisuutta kohtaan. Parhaimmillaan varhaiskasvatus tasa-arvoistaa lasten mahdollisuuksia kirjallisuuden kokemiseen, sillä kirjallisuutta ei pidetä kaikissa perheissä yhtä tärkeänä asiana (Aerila & Kauppinen, 2021).

2.4 Lastenkirjallisuus

Voipion ja Laakson (2017) mukaan lastenkirjallisuuden käsite on laaja, ja se kattaa sisäänsä paljon eri genrejä ja lajityyppejä. Lapsille ja nuorille kirjoitetaan yhtä lailla erilaisista genreistä ja teemoista käsitteleviä kirjoja kuin aikuisillekin (Voipio & Laakso, 2017).

Lastenkirjallisuutta voidaan määritellä sen käyttötarkoituksen tai teeman mukaisesti. Suvilehdon (2014) mukaan esimerkkejä lastenkirjallisuuden lajityypeistä ovat kuvakirjat, sadut, ensikirjat ja lukemaan opettavat teokset. Lastenkirjallisuudelle asetetut tavoitteet ja odotukset riippuvat kohderyhmän ominaisuuksista, esimerkiksi iästä (Voipio & Laakso, 2017). Tiedetään, että eri-ikäiset lapset ovat hyvin erilaisia lukijoita ja heidän odotuksensa ja tarpeensa lukijana ovat hyvin erilaiset (Voipio & Laakso, 2017).

Mustolan (2014) mukaan oleellista lastenkirjallisuuden määrittelyssä ovat myös käsitteiden kirjallisuus ja lapsi määrittely. Suomessa lapsi on henkilö, joka on iältään alle 18-vuotias (Mustola, 2014). Kuitenkin tutkielmassamme käsittelemme lastenkirjallisuutta varhaiskasvatusikäisten lasten kontekstissa, jolloin poissuljimme muut lastenkirjallisuuden lajit kuten nuortenkirjallisuuden. Mustolan (2014) mukaan kirjallisuuden käsitteen määrittelyyn ei ole yksiselitteistä vastausta, sillä kirjallisuuden piiriin voidaan katsoa kuuluvan teokset, jotka täyttävät tietyt kirjalliset ominaisuudet, joita ei kuitenkaan ole tarkasti määritelty. Käsitettä kirjallisuus voidaan käyttää arvonimenä tai neutraalisti (Mustola, 2014). Tällöin käsitteen käyttötarkoituksella on olennainen vaikutus kohteen tulkitsemiseen. Kirjallisuutta voidaan pitää saavutettavana tittelinä tai arvonimenä, jolloin teoksen täytyy kattaa tiettyjä kirjallisia ominaisuuksia. Toisaalta kirjallisuudesta voidaan puhua neutraalisti, jolloin kirjallisuuden piiriin kuuluu kaikenlaiset kirjalliset teokset sisällöstä huolimatta. Lastenkirjallisuuden arvostuksella on merkittävä vaikutus siihen, kuuluuko se kirjallisuuden piiriin vai ei, sillä voidaan tulkita, ettei lastenkirjallisuus välttämättä täytä tiettyjä kirjallisia arvoja ja ominaisuuksia (Mustola, 2014). Aerila & Kauppinen (2021) määrittelevät lastenkirjallisuuden kirjallisuudeksi, joka on lapsille suunnattua kirjallisuutta. Grenby (2014) kuitenkin muistuttaa siitä, että lastenkirjallisuutta ei kutsuta lastenkirjallisuudeksi siksi että se olisi lasten kirjoittamaa, tai lapsista kertovaa kirjallisuutta, vaan lapset ovat kirjallisuuden kohderyhmä. Grenbyn (2014) mukaan lastenkirjallisuus on aikuisten kirjoittamaa kirjallisuutta, johon vaikuttaa oleellisesti aikuisten tavoitteet ja päämäärät sekä ajan kasvatuseriaatteet ja lapsikäisyys (Aerila & Kauppinen, 2021).

Lastenkirjallisuutta on länsimaisessa kulttuurissa kirjoitettu pitkälti opettavaisista lähtökohdista (Voipio & Laakso, 2017) johon vaikuttaa olennaisesti ajan kasvatuseriaatteet ja lapsikäisyys (Aerila & Kauppinen, 2021). Lapsikäisyyden muuttuessa ja lapsuuden arvostuksen merkittävä kasvaminen ainutlaatuisena ajanjaksona ihmisen elämässä on edistänyt myös lastenkirjallisuuden kehitystä ja merkitystä (Aerila & Kauppinen, 2021). Suomalaisessa kulttuurissa on perinteisesti arvostettu kirjallisuutta ja lukemista, mikä näkyy

kasvattajien motivaationa rohkaista lapsia kirjallisuuden piiriin (Suvilehto, 2014). Suomalainen varhaispedagoginen arvostus lastenkirjallisuutta kohtaan näkyykin lastenkirjallisuuden mainintana varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, jossa kannustetaan tutustumaan kirjallisuuteen monipuolisin menetelmin (OPH, 2022). Suomessa kirja on myös osana äitiyspakkausta (Suvilehto, 2014). Suomessa julkaistaan paljon lastenkirjoja, mikä viittaa myös lastenkirjallisuuden suosioon ja arvostukseen (Suvilehto, 2014).

2.5 Kuvakirja

Kuvat ovat olennainen osa lastenkirjallisuutta, ja tyypillisesti lastenkirjat ovat miltei poikkeuksetta kuvitettuja. Kuvakirja on yksi lastenkirjallisuuden laji, johon tutustutaan erityisesti lapsuuden varhaisvuosina (Suvilehto, 2014) ja tyypillisesti kuvakirja on lapsen ensimmäinen kirja (Suvilehto, 2021). Kuvakirjallisuuden määrittelyssä ei ole Heinimaan (2001) mukaan yksiselitteisyyttä siksi, että kuvakirjallisuuden piiriin kuuluu paljon erilaista kirjallisuutta. Kuitenkin kuvakirjaksi voidaan määritellä teos, jossa kuvat ja teksti muodostavat yhdessä luontevan kokonaisuuden (Heinimaa, 2001). Tekstin ja kuvan suhde voi olla vaihtelevaa riippuen teoksesta. Kuvakirjaa ja kuvitettua kirjaa voi myös pitää toisistaan erillisinä kirjallisuuden muotoina, ja kuvakirjan ja kuvitettujen kirjojen ero piilee Northrupin (2012) mukaan nimenomaan tekstin määrässä suhteessa kuvitukseen. Yleensä kuvakirjoista puhutaan silloin, kun kirja on pikemminkin kuvapainotteinen kuin tekstipainotteinen.

Kuvakirjoja on kirjoitettu läpi niiden historian lasta opettaviin ja kehittäviin tarkoituksiin (Suvilehto, 2020). Ensimmäiset lapsille tehdyt kuvakirjat olivat nimenomaan opettavaisia, ja vasta myöhemmin niiden tekemisessä huomioitiin myös viihdyttävyyttä (Heinimaa, 2001). Lastenkirjallisuuden kehittyessä ja sen arvostuksen kasvaessa kuvakirjojen kuvat ja tekstit alkoivat nivoutumaan voimakkaammin toisiinsa. Lisäksi kuvakirjojen teemat laajenivat ja niiden merkitys lapselle kuuluvana kokemuksena ja viihteenä kehittyi (Heinimaa, 2001). Kuvakirja tarjoaa lukijalle lukukokemuksen, jossa kuvan ja sanan yhdessä tulkitseminen on merkityksellistä (Kajamies, Lepola & Mattinen, 2021).

Kuvakirjojen piiriin kuuluu erilaisia kirjallisuuden tyyppisiä (Suvilehto, 2014). Esimerkki kuvakirjoista on ensikirja eli taaperoilta suunnatut katselukirjat (Suvilehto, 2014) ja erilaiset kuvitetut kirjat, joita kasvattaja ja lapsi voivat käsitellä yhdessä (Voipio & Laakso, 2017). Suvilehdon (2021) mukaan kuvakirjoihin kuuluu kaikkia kirjallisuuden genrejä sekä niiden kuvitukset voivat edustaa kaikkia taiteellisia suuntauksia. Kuvakirja onkin Heinimaan (2001)

mukaan lapsen ensimmäinen kosketus kuvataiteeseen, ja kuvakirjoihin liittyy kuvataiteellisen elementin lisäksi merkittävästi sanataidetta, joten niitä voi ajatella myös moniulotteisina taideteoksina. Kuvakirja voi olla samanaikaisesti paljon erilaisia asioita. Kuvakirja voi olla vaikkapa satu, sarjakuva, katselukirja tai tietokirja (Suvilehto, 2014) tai mahdollisesti näitä asioita yhtä aikaa. Heinimaa (2001) kuvailee pienten lasten katselukirjaa myös tietokirjaksi.

3 Tutkielman lähtökohdat

Tässä luvussa avaamme kandidaatin tutkielmamme metodologiaa. Kerromme tutkielmamme toteutuksesta ja tutkielmamme tekemisen prosessista. Avaamme tutkielmamme tavoitteita ja käymme läpi asettamamme tutkimuskysymykset. Lisäksi kerromme tutkielmamme aineiston hankinta- sekä valintaprosessista ja arvioimme tutkielmamme luotettavuutta, eettisyyttä sekä tutkijatriangulaatiota.

3.1 Tutkimusmenetelmä ja tutkielman toteutus

Tutkielmamme tavoitteita on palvellut parhaiten laadullinen eli kvalitatiivinen lähestymistapa. Syrjäläinen, Eronen ja Värri (2007) kuvaavat laadullista tutkimusta oman oivaltamisen ja tulkittamisen kautta tapahtuvana inhimillisen ymmärryksen lisäämiseen pyrkivänä luovana prosessina. Myös Kiviniemi (2018) luonnehtii laadullista tutkimusta tutkijan omana oppimisprosessina. Juutin ja Puusan (2020) mukaan laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on, että johtopäätöksiä pyritään tekemään aineistosta käsin, ja että tutkimus koostuu vuoropuhelusta teorian ja aineiston välillä. Laadullisen tutkimuksen keskeisessä osassa onkin teoria, joka muodostuu tutkijan perehtyessä alan tutkimuksiin sekä kirjallisuuteen (Juuti & Puusa, 2020).

Tutkielmamme metodina ja tutkimustekniikkana käytimme kuvailevaa kirjallisuuskatsausta, joka metodina kokoaa yhteen aiempien tutkimusten tuloksia luoden pohjaa uusille tutkimustuloksille (Salminen, 2011). Salmisen (2011) mukaan kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa käytetyt aineistot ovat laajoja, eivätkä metodiset säännökset ole rajaamassa aineiston valintaa. Koska olemme halunneet kuvata tutkimaamme aihetta mahdollisimman monipuolisesti, mutta melko vapaasti, olemme valinneet kuvailevan kirjallisuuskatsauksen orientaatioista tutkielmallemme integroivan otteen. Salmisen (2011) mukaan integroivassa muodossa tutkimuksen aihetta kuvataan monipuolisesti etsien uusia näkökulmia, sekä tarkastellaan ja arvioidaan aiemmin julkaistua tietoa ja tehtyjä tutkimuksia.

Kiviniemi (2018) vertaa laadullista tutkimusta prosessiin, jossa näkökulmien ja tulkintojen kehittyminen tapahtuu tutkimuksen edetessä. Ajattelemme tutkielman teon olleen prosessi, jossa niin aihe, tutkimuskysymykset kuin aineistonkeruumenetelmät ovat tarkentuneet hiljalleen tutkimusprosessin aikana. Tutkielmamme tekeminen on edennyt aikataulullisesti

systemaattisesti. Olemme aloittaneet tutkielmamme teon pohtimalla tutkielmamme aihetta erilaisista näkökulmista, etsimällä aineistoja aiheestamme, työstämällä ajatuskarttoja ja muotoilemalla niiden pohjalta tutkimussuunnitelman tutkielmallemme. Sotkasiiran (2015) mukaan laadullinen tutkimus lähtee liikkeelle tutkimussuunnitelmasta, ja ajattelemmekin lopullisen tutkimusprosessin alkaneen tutkimussuunnitelmamme valmistuttua joulukuussa 2023.

3.2 Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Kiviniemi (2018) luonnehtii laadullista tutkimusta tutkijan omana oppimisprosessina, jonka aikana tutkija pyrkii kasvattamaan omaa tietoisuuttaan tutkimastaan aiheesta. Oman oppimisprosessimme lisäksi tavoitteenamme on ollut tuoda esiin keinoja, joilla varhaiskasvatuksen opettaja ja muu henkilöstö voi työssään hyödyntää kuvakirjoja pedagogisesti. Tutkielma on siis pääasiassa suunnattu opettajan työn tueksi, sillä opettaja vastaa ryhmän pedagogiikan suunnittelusta ja toteutuksesta. Puhumme tutkielmassamme myös muusta varhaiskasvatuksen henkilöstöstä, sillä myös muu henkilöstö osallistuu arjen pedagogisen toiminnan toteutukseen. Tutkielmamme lähtökohtana onkin ollut ajatus siitä, että lukemisella ja monipuolisella kirjallisuuteen pohjautuvalla toiminnalla on positiivinen vaikutus lapsiin niin yksilö- kuin ryhmätasolla. Olemmekin halunneet tuoda esiin perusteluita sille, miksi näemme kuvakirjojen hyödyntämisen varhaiskasvatuksen pedagogiikassa tärkeänä sekä kertoa mahdollisimman monipuolisesti erilaisista konkreettisista keinoista, joita varhaiskasvatuksen kirjallisuuskasvatuksessa voi hyödyntää.

Sotkasiira (2015) nostaa tutkimuskysymyksen muotoilussa esiin sen, että kiinnostavan tutkimuskysymyksen jäljille päästään vasta sitten, kun aiheesta löytyvistä aineistoista on saatu selville aihepiirin olennaisimmat tutkimista vaativat asiat. Hän tuo esiin myös mahdollisuuden tutkimusprosessin aikana tapahtuvalle näkökulman tai tutkimusasetelman muutokselle (Sotkasiira, 2015). Näin tutkija osaa muotoilla kysymyksen, johon pystyy vastaamaan olemassa olevien aineistojen avulla ja, jonka tutkiminen on kannattavaa. Sotkasiiran (2015) mukaan hyvä tutkimuskysymys auttaa tutkijaa työnsä jäsentämisessä ja kiteyttää sen, mitä tutkija haluaa aiheestaan oppia. Aihepiiristämme löytämiemme tutkimusten ja kirjallisuuden perusteella olemme muotoilleet tutkimuksellemme kaksi kysymystä, jotka mielestämme vastaavat muun muassa Sotkasiiran esittämiin näkemyksiin tutkimuskysymyksen muotoilusta. Lisäksi tutkielmamme aiheen moniulotteisuuden vuoksi ajattelemme useamman

tutkimuskysymyksen palvelevan tutkielmamme tavoitteita paremmin, kuin vain yhden. Tutkimuskysymykset, joihin tutkielmassamme pyrimme vastaamaan, ovat:

- Millainen merkitys kuvakirjoilla on varhaiskasvatuksen pedagogiikassa?
- Kuinka kuvakirjoja voi hyödyntää varhaiskasvatuksen pedagogisena työvälineenä?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla käsittelemme kuvakirjojen kehityksellisiä hyötyjä ja syitä, miksi kuvakirjojen hyödyntäminen on kannattavaa varhaiskasvatuksessa. Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrimme tuomaan esiin keinoja kuvakirjojen pedagogisen hyödyntämisen tueksi varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Tutkielmamme pääpaino on jälkimmäisessä kysymyksessä ja ensimmäisen kysymyksen avulla pyrimme tuomaan esiin perusteluita, jotta pääkysymykseen vastaaminen on mahdollista.

3.3 Aineistonkeruu ja eettiset lähtökohdat

Kiviniemen (2018) mukaan aineistonkeruun ja tutkimusmenetelmän tulee mukautua tutkimusprosessin aikana tapahtuviin muutoksiin. Aineistonkeruun on mahdollista tapahtua pitkällä aikavälillä, mikä mahdollistaa tutkijan tietoisuuden kehittymisen tutkimusprosessin aikana (Kiviniemi, 2018). Kuten koko tutkielmamme tekeminen, myös aineistonkeruu on tapahtunut prosessinomaisesti. Olemme jättäneet mahdollisuuden aineistonkeruumenetelmien muokkaamiselle tutkimusprosessin aikana tapahtuvien mahdollisten muutosten vuoksi. Salmisen (2011) mukaan tutkimuksen integroiva muoto mahdollistaa analyysin pohjan muodostamisessa erilaisin metodologisin keinoin toteutettujen tutkimusten hyödyntämisen, minkä koemme helpottaneen aineistonkeruu- ja valintaprosessissa.

Tutkielmamme pyrkimyksenä on ollut monipuolinen aineistojen sekä jo tehtyjen tutkimusten käyttö ja niiden avulla perehtyminen tapoihin, joilla kuvakirjoja voi hyödyntää varhaiskasvatuksen pedagogisessa toiminnassa. Olemme käyttäneet lähteinä aikaisempia tutkimuksia ja artikkeleita sekä aiheeseen liittyvää tieteellistä kirjallisuutta. Merkittävänä lähdeaineistona olemme käyttäneet Turun Yliopiston dosentin Juli-Anna Aerilan tuotoksia kirjallisuuden tutkimukseen liittyen. Olemme hyödyntäneet myös suomalaisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (OPH, 2022) lähteiden tukena, jotta tutkielmamme viitekehys korostuu. Tieteellisiä lähteitä tutkielmallemme olemme etsineet sekä kotimaisesta Oula-Finna tietokannasta, että kansainvälisistä Ebsco- ja ProQuest -tietokannoista.

Hakusanoina tiedonhankinnasta olemme käyttäneet esimerkiksi seuraavia käsitteitä: varhaiskasvatus, kasvatus, lastenkirjallisuus, kirjallisuuskasvatus, kuvakirja ja pedagogiikka sekä näiden englanninkielisiä vastineita. Kiviniemen (2018) mukaan tutkijan tulee tarttua aineistoissa esiin tuleviin kriittisiin kohtiin ja kerätä näistä lisää aineistoa. Olemme perehtyneet löytämiimme aineistoihin ja tutustuneet myös niissä käytettyihin lähteisiin. Sotkasiira (2015) painottaa koko tutkimusprosessin ajan kestävää kriittistä ja refleksiivistä arviointia. Lähdekriittisyys on kulkenut mukanaamme koko aineistonkeruuprosessin ajan. Olemme pohtineet löytämiemme lähteiden sopivuutta tutkielmaamme ja valinneet lopulliseen analyysiin mukaan tutkielmamme tavoitteita parhaiten tukevia lähteitä.

Kuten Sarajärvi ja Tuomi (2018) tuovat esiin, myös meidän tutkielmassamme tutkimusetiikan haasteet liittyvät aineistojen keruussa ja analyysissä käytettävien menetelmien luotettavuuteen, anonymiteettiongelmiin sekä siihen, kuinka tutkimustulokset esitetään. Sarajärvi ja Tuomi (2018) painottavat tutkijan kriittisen asenteen, refleksiivisyyden sekä aineiston ja oman tulkinnan välisen dialogin merkitystä tutkimuksen luotettavuudelle. Omalla toiminnallamme olemme pyrkineet lisäämään tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä.

Tutkielmamme luotettavuutta lisää se, että olemme etsineet tietoa sekä kotimaisista että kansainvälisistä lähteistä. Olemme etsineet tietoa eri aikakausilta, pyrkien kuitenkin valitsemaan tuoreita, vertaisarvioituja ja relevantteja lähteitä. Olemme suhtautuneet kriittisesti ja perehtyneet huolellisesti käyttämiimme aineistoihin. Eettisyyden näkökulmasta meillä on kuitenkin ollut valta valita ja määritellä aineistot, joita hyödynnämme tutkielmassa sekä se, mitkä asiat olemme nähneet esille nostamisen arvoisina. Olemme pohtineet myös kansainvälisten lähteiden soveltumista suomalaisen varhaiskasvatuksen viitekehykseen. Valitsemiimme aineistojen pohjalta olemme pyrkineet kokoamaan mahdollisimman laajan ja kattavan lähteiden kokonaisuuden lisätäksemme tutkielmamme luotettavuutta. Olemme kiinnittäneet erityistä huomiota lähteiden käyttöön sekä lähdeviittausten oikeanlaiseen ja selkeään merkitsemiseen.

Hakala (2018) tuo esiin niin sanotut sydänverellä kirjoitetut gradut, joiden aihe on niin läheinen tutkijalle, että tutkimuksen lopputulokset ovat arvattavissa jo ennen tutkimuksen toteutusta. Tutkielman luotettavuuden ja eettisyyden kannalta olemme siis huomioineet omat kokemuksemme aiheesta ja kiinnittäneet huomiota siihen, että emme anna omien kokemustemme ja kiinnostuksemme aiheita kohtaan vääristää tutkielman tuloksia. Olemme pyrkineet tutkielmassamme puolueettomuuteen ja neutraaliin näkökantaan.

Ajattelemme tutkielman luotettavuutta lisäävänä tekijänä myös sen, että olemme toteuttaneet tutkielman tutkijatriangulaationa. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan tutkimusryhmää, jossa useampi osapuoli tutkii samaa ilmiötä. Tutkijatriangulaatiossa useampi tutkija tukee toisiaan ja monipuolistaa tutkimusta tarjoamalla esimerkiksi laajempia näkökulmia (Eskola & Suoranta, 1998). Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) mukaan tutkijatriangulaatio mahdollistaa aiheiden kokonaisvaltaisemman käsittelyn ja lähteiden kriittisemmän tarkastelun. Myös Sarajärven ja Tuomen (2018) mukaan tutkijatriangulaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta. Yhteiset keskustelut tutkimusprosessin aikana ovat auttaneet keskittymään tutkielmamme kannalta keskeisimpiin asioihin ja sulkemaan pois epärelevanttejä asioita.

Ajattelemme kanssatutkijuuden olleen pääasiassa positiivinen asia tutkielman teossa, vaikka siihen onkin liittynyt joitakin haasteita, kuten näkemyseroja ja aikataulullisia erimielisyyksiä. Olemme toteuttaneet tutkielman yhteistyössä ja aktiivisessa vuorovaikutuksessa toistemme kanssa, mikä on mahdollistanut esimerkiksi pienten näkemyserojen käsittelemisen. Tutkijatriangulaatio on myös mahdollistanut koko tutkielmaprosessin ajan kestävän kehittävän opponoinnin sekä molempien oman tutkijaidentiteetin kehittymisen. Olemme kokeneet kanssatutkijuuden kaikin puolin mielekkäänä ja kehittävänä tapana tehdä tutkielmaa.

4 Tutkielman tulokset

Tutkielmamme tulokset tukevat Aerilan & Kauppisen (2021) käsitystä siitä, että lastenkirjallisuus tarjoaa varhaiskasvatukseen osallistavan, monipuolisen ja lapsilähtöisen pedagogisen työkalun. Oleellinen havainto kirjallisuuden hyödyntämisen luonteesta pedagogisena työvälineenä on se, ettei kirjaa vain lueta, vaan sen voi kokea. Rättyä (2012) listaa kirjojen pedagogisen käytön perustaksi lukukokemuksen mahdollisuuden, luettavan ja käsiteltävän sisällön sekä työskentelytavat, eli miten luettua asiaa käsitellään.

Käsitlemme tutkielman tulokset lapsen lukijana kehittymisen ja pedagogisen toiminnan vaiheiden kannalta kahdessa osassa, vastaten kahteen tutkimuskysymykseemme erillisissä tulosten osioissa, jotta tulokset jäsentyvät loogisesti toisiinsa.

4.1 Kuvakirja varhaiskasvatuksen arjessa

Tässä tulosten osassa pyrimme vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: *Millainen merkitys kuvakirjoilla on varhaiskasvatuksen pedagogiikassa?* Kerromme kuvakirjojen kehittävästä ominaisuudesta sekä opettajan roolin merkityksestä, ja sitten kuvakirjojen hyödyntämisen tarpeesta ja niiden nykytilasta varhaiskasvatuksen viitekehityksessä.

4.1.1 Kuvakirjat lapsen kehityksen ja oppimisen tukena

Lastenkirjallisuutta voi ja tulee hyödyntää varhaiskasvatuksessa lapsen kehitystä ja oppimista edistävin tavoin. Lapsen oppimisen ja kehityksen näkökulmasta lastenkirjallisuus tarjoaa rajattomasti mahdollisuuksia. Kirjallisuuden avulla lapsi voi hahmottaa, ymmärtää ja oppia asioita, ja lapsille onkin tarjolla kirjallisuutta lähes kaikista asioista ja ilmiöistä (Aerila & Kauppinen, 2021). Suvilehdon (2014) mukaan lastenkirjoihin pyritään sisällyttämään opetuksellisia funktioita ja aikakausittain vaihtelevia keskeisiä teemoja, kuten ilmeiden ja tunteiden opettelemista, eläimiä, ajankäsitteitä tai arkisia asioita. Lastenkirjat käsittelevät teemoja ja aiheita, joista lapsella ei välttämättä ole omakohtaista kokemusta ja auttavat sellaisten asioiden ymmärtämisessä lapselle mielekkäin tavoin, eli kuvien ja tarinan kautta.

Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan kirjallisuus tarjoaa lapselle mahdollisuuksia tunnetilojen peilaamiselle, ratkaisujen punnitsemiselle ja todellisuuden hahmottamiselle uusista näkökulmista. Nykyaikaisissa lastenkirjoissa yksi keskeisimmistä teemoista on esimerkiksi

tunne- ja itsesäätelytaidot. Varhaiskasvatuksessakin laajalti tunnettu esimerkki ajankohtaisista 0–6-vuotiaille lapsille suunnatuista tunnetaitokirjoista ovat psykologien Julia Pöyhösen ja Heidi Livingstonin Fanni ja Miu tunnetaitosarjat sekä Katri Kirkkopellon tunnetaitoja tukeva Molli-kirjasarja. Eri teemoja ja ilmiöitä käsitteleviä kirjasarjoja on tarjolla useita ja usein kirjojen tueksi on tarjolla myös muuta materiaalia, joihin kasvattajan kannattaa tutustua. Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan jo pieni lapsi voi tarinoiden avulla oppia jäsentämään ajatuksiaan ja tunnekokemuksiaan. Tarinoissa on sisältöjä, jotka sisältävät tunteita ja näin ollen tukevat omien ja muiden tunteiden ymmärtämisessä (Medlicott, 2018). Tarinat kytkeytyvät tunnekokemuksiin ja voivat myös edistää mielen hyvinvointia (Aerila & Kauppinen, 2022). Tarinoiden avulla lapsi voi myös hahmottaa asioita, synnyttää merkityksiä ja merkityksellistää ilmiöitä ja elämää (Aerila & Kauppinen, 2022). Suvilehdon (2014) mukaan kirjan avulla lapsi tutustuu esimerkiksi vuorovaikutukseen toisen kanssa, kuvallisiin käsitteisiin, sanoihin, äänteisiin, rytmikkaan, riimeihin ja melodiaan, ja näiden myötä myös fonologinen tietoisuus ja lukemisen taidot alkavat kehittyä. Tarinat opettavat myös muotoja, sillä niissä on alkuja, loppuja ja keskittymiä (Medlicott, 2018).

Lastenkirjallisuus tarjoaa siis lapselle mahdollisuuksia ajattelun, ymmärryksen sekä vuorovaikutustaitojen kehittymiselle. Erityisesti kuvakirjat tarjoavat lapselle tekstimuotoisen tarinan ohella myös kuvitetun tarinan, mikä auttaa lasta jäsentämään luettua tarinaa. Lapsille kohdennettu kirjallisuus sekä lapsen ja aikuisen yhteiset lukuhetket voivat tutkimusten mukaan edistää lapsen kielellistä kehitystä sekä lukemaan oppimista (Suvilehto, 2014). Myös Medlicottin (2018) mukaan tarinat tukevat kielen oppimisessa. Kasvun, kehityksen ja oppimisen näkökulmien lisäksi kirjojen lukeminen on hyvää ajanvietettä. Aerilan ja Kauppisen (2022) mukaan kirjallisuus antaa lukijalle iloa ja mielihyvää tuottavan esteettisen kokemuksen. Kuvakirjat vievät lapset hahmojen ja paikkojen maailmoihin ja antavat lapselle mahdollisuuden käyttää mielikuvitustaan, esteettisiä aistejaan ja empatiaa (Leahy & Foley, 2018). Lapset toistavat leikeissään tarinoiden tarjoamia juonenkäänteitä tai hahmojen elämäntulkua (Aerila & Kauppinen, 2022). Lastenkirjallisuuden maailmat heijastuvat siis todellisuuteen ja ruokkivat lasten mielikuvitusta.

4.1.2 Kuvakirjojen hyödyntämisen tarve varhaiskasvatuksessa

Sekä varhaiskasvatussuunnitelman (2022) että esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) mainitaan lastenkirjallisuuden monipuolinen käyttö osana varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaista pedagogiikkaa. Kyseisissä asiakirjoissa keskeisenä asiana esiin nousee

tavoite lasten kiinnostuksen ja uteliaisuuden vahvistamisesta kieliä, tekstejä, kulttuureja, lukemista ja kirjoittamista kohtaan (OPH, 2016; OPH, 2022). Lastenkirjallisuuden hyödyntäminen osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa on hyvin yksikkö- ja ryhmäkohtaista, vaikka tarve sen hyödyntämiselle on yhtä suuri. Kuitenkin joissakin ryhmissä tarve esimerkiksi kielellisen kehityksen tukemiselle voi olla toista ryhmää pienempi tai suurempi, mikä ohjailee lastenkirjallisuuden hyödyntämistä osana pedagogiikkaa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) arviointiraportin mukaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden asettamat sisällölliset tavoitteet eivät toteudu kaikkialla perusteiden edellyttämällä tavalla (Repo ym., 2019). Erityisesti kirjojen lukeminen sekä leikillinen loruttelu, riittäminen ja tavuttelu jäävät usein muun toiminnan varjoon, jolloin rikas kielellinen ja vuorovaikutuksellinen toiminta arjessa jää toteutumatta (Repo ym., 2019).

Lastenkirjallisuuden hyödyntäminen pedagogisesti on vahvasti kiinni siitä, näkeekö henkilöstö lastenkirjallisuuden potentiaalin monipuolisena kasvatuksen ja opettamisen välineenä, ja osaako henkilöstö hyödyntää lastenkirjallisuutta pedagogisena työvälineenä. Lastenkirjallisuuden tulisi kuitenkin olla osa varhaiskasvatuksen arkea, sillä lastenkirjallisuudella ja lukemisella on todistetusti positiivisia vaikutuksia varhaiskasvatusikäisten lasten kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on kuitenkin edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista (OPH, 2022), joten lastenkirjallisuuden käyttö osana pedagogiikkaa on myös järkevää. Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan varhaiskasvatuksessa lastenkirjallisuutta voi hyödyntää lähes kaikkien sisältöalueiden oppimisessa. Lastenkirjallisuutta käytetäänkin kasvatuksen ja opetuksen välineenä sekä tiedostaen että tiedostamatta (Aerila & Kauppinen, 2022).

Leahyn ja Foleyn (2018) mukaan jokainen lapsi ansaitsee altistua monipuoliselle kirjallisuudelle. Medlicottin (2018) mukaan lapset tarvitsevat asioita, jotka auttavat heitä ymmärtämään oman elämänsä sisältöjä, kuten onnea, surua tai ihmissuhteita. Lisäksi lapset tarvitsevat asioita, jotka pitävät yllä heidän mielenkiintoaan, saavat heidät nauramaan ja herättävät heidän mielikuvituksensa (Medlicott, 2018). Lapsilla on luontainen tarve ja halu oppia uusia asioita ja kehittyä, mutta he tarvitsevat monien asioiden ymmärtämiseen aikuisen tukea. Myös kirjallisuuden käsittely vaatii vuorovaikutusta aikuisen kanssa (Aerila & Kauppinen, 2022). Aerilan ja Kauppisen (2022) mukaan lukemisen lisääminen, tarjolla olevien kirjojen määrän ja laadun lisääminen sekä mielekkään toiminnan toteuttaminen ovat tärkeimpiä asioita, jotka varhaiskasvatuksen kirjallisuuskasvatuksessa tulee huomioida, jotta lapsen lukuinto kasvaa ja pysyy yllä.

4.1.3 Opettajan rooli

Varhaiskasvatuksen opettaja toimii yhtenä lapsen alkuvuosien lukutaidon kasvattajana sekä lukuinnostuksen lisääjänä. Opettajan tehtävä on tuoda kirjat osaksi lasten elämää tavoilla, jotka kiinnostavat lapsia, joista lapset voivat nauttia ja, jotka innostavat lapsia tutustumaan kirjallisuuteen. Leahyn ja Foleyn (2018) mukaan lastenkirjat ovat loistava työkalu opettajalle, sillä niiden avulla voidaan tutkia eri maailmoja kiehtovalla ja vuorovaikutteisella tavalla. Medlicottin (2018) mukaan tarinoiden ja kirjallisuuden arvon tiedostaminen on välttämätöntä lasten kanssa työskenteleville ihmisille. Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan opettajan oma arvostus kirjallisuutta kohtaan näkyy lapsille. Opettaja voi omalla toiminnallaan, valinnoillaan ja esimerkillään joko mahdollistaa tai rajoittaa lukuinnostuksen heräämistä lapsiryhmässä.

Opettajien valinnat vaikuttavat siihen mitä kirjoja lapset pääsevät lukemaan, sillä opettaja on se, joka viime kädessä valitsee hyllyssä olevat kirjat (Northrup, 2012). Opettajan tehtävä on valita kirjoja, joista uskoo lasten pitävän, mutta pohtia myös kirjojen soveltuvuutta osaksi oppimista ja opettamista (Northrup, 2012). Myös Aerilan ja Kauppisen (2021) mukaan lastenkirjojen käyttökelpoisuutta eri sisältöjen oppimiseen kannattaa ja tulee arvioida eri näkökulmista. Opettajan tehtävä onkin ylläpitää ajankohtaista ja monipuolista kirjavalikoimaa, mikä vaatii säännöllistä havainnointia, arviointia ja kehittämistä. Kirjavalikoiman säännöllinen läpikäynti ja pohdinta kirjojen valintaan johtaneista syistä on tärkeää (Niland, 2021). Kirjoissa opettajan tulee kiinnittää huomiota esimerkiksi kehitysopilliseen näkökulmaan, ymmärrettävyyteen, samaistumismahdollisuuksiin, teemoihin, hahmoihin, arvoihin, moninaisuuteen ja näkökulmiin (Niland, 2021). Opettaja voi mahdollisesti lisätä tai poistaa valikoimasta kirjoja niin, että valikoima palvelee ryhmän jokaisen yksilön tarpeita mahdollisimman hyvin ja tasa-arvoisesti. Opettajan on tärkeää tuntea laajasti erilaista lastenkirjallisuutta ja tietää, mistä kirjallisuutta voi etsiä eri tarpeisiin ja erilaisille lukijoille (Aerila & Kauppinen, 2021). Opettajan täytyy etsiä ja tuoda tilaan sellaisia kirjoja, joista jokainen löytää samaistumisen kohteita, mutta mitkä käsittelevät myös sellaisia asioita ja teemoja, joista kenelläkään ryhmässä ei välttämättä ole kokemusta (Leahy & Foley, 2018). Opettajan on myös hyvä perehtyä muihin kirjallisuutta tukeviin materiaaleihin, joita voi hyödyntää toiminnallisesti, sillä useat nykyaikaiset lastenkirjasarjat eivät rajoitu vain kirjan kansien sisään. Puolueettoman ja tasa-arvoa edistävän kirjavalikoiman perustaminen vaatii opettajalta ponnistelua ja vaivannäköä.

Nilandin (2021) tutkimuksen mukaan jokaisella lapsella tulee olla tasavertainen pääsy kirjallisuuden pariin. Aerila ja Kauppinen (2021) korostavat, että fyysisen ympäristön tulee olla lukemiseen kannustava ja esteetön, jotta pääsy kirjallisuuden pariin on mahdollisimman vaivatonta. Varhaiskasvatuksen opettajalta tämä pääsy edellyttää pedagogisia käytäntöjä, jotka sisältävät kaikkien lasten taustat, kulttuurit, kyvyt, kiinnostuksen kohteet ja oppimistyyliä ja jotka tunnustavat ja arvostavat jokaisen lapsen ainutlaatuista identiteettiä (Niland, 2021).

Aerilan ja Kauppisen (2022) mukaan kirjallisuuskasvatuksen ideologisuudessa ei niinkään ole kyse kirjoista vaan siitä, kuinka niitä käsitellään. Medlicottin (2018) mukaan lapsille suunnatut kirjat on oikeastaan kohdistettu lasten elämässä oleville ja lasten kanssa työskenteleville aikuisille, sillä aikuiset auttavat lapsia kirjoihin perehtymisessä ja tukevat tällöin ihmisenä kehittämisessä. Myös Suvilehdon (2014) tutkimus osoittaa, että erityisesti nykyaikaiset kirjat on suunnattu lapsen ja aikuisen yhteisiin hetkiin ja vuorovaikutukseen. Kirjojen käyttäminen lukemaan innostamisessa vaatii kasvattajalta suunnitelmallisuutta (Suvilehto, 2021). Tavot, joilla kirjoja tarjotaan lapsille ja kuinka tarinoita käsitellään lasten kanssa ovat merkittäviä (Medlicott, 2018). Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän kasvattajan rooli korostuu, sillä lukija on täysin kasvattajan, eli kirjan tulkitsijan varassa (Heinonen, 2001).

Kirjallisuuskasvatuksellista toimintaa suunniteltaessa ja toteuttaessa opettajan on kiinnitettävä huomiota esimerkiksi toteutustapoihin, tunnelmaan, joustavuuteen, osallisuuteen, yhteisöllisyyteen, yksilöllisyyteen ja elämyksellisyyteen. Kasvattajalta edellytetään kriittistä ja pohdiskelevaa lähestymistapaa lasten kanssa jaettua kirjallisuutta kohtaan Niland (2021). Kirjallisuuskasvatus vaatii opettajalta sensitiivisyyttä ja osallistavaa asennetta, sillä aikuisen rajaama toiminta, tavoitteellisuus tai liian johdettu tekeminen saattaa myös lamauttaa tai saada aikaan kielteisiä tunteita lapsissa (Aerila & Kauppinen, 2022). Lasten osallistaminen on tärkeää, ja sen on hyvä olla konkreettista, sillä lapset ajattelevat hyvin konkreettisesti (Aerila & Kauppinen, 2022). Aerilan ja Kauppisen (2022) mukaan tuttuus tuo lapsille turvaa ja helpottaa ymmärtämistä, mikä opettajan on hyvä muistaa sekä kirjavalintoja että kirjallisuuskasvatusta kehittäessä.

Leahyn ja Foleyn (2018) mukaan kirjallisuudella voi olla iso vaikutus lasten elämään, sillä heidän lukemansa kirjat vaikuttavat voimakkaasti heidän näkemykseensä ympäröivästä maailmasta. Ammattimainen vastuu on kasvattajilla, jotta tämä vaikutus tuottaa positiivisia tuloksia (Leahy & Foley, 2018). Ammattitaitoinen ja kirjallisuutta arvostava opettaja siis

toimii varhaiskasvatuksen kirjallisuuskasvatuksessa niin fyysisen ympäristön kehittäjänä, tasa-arvon edistäjänä, lukuinnostuksen lisääjänä, tulkitsijana, elämysten tarjoajana ja mahdollistajana. Myös muun henkilöstön toiminnalla on iso merkitys. Erityisesti varhaiskasvatuksen opettajan rooli on hyvin moninainen ja opettajan onkin itse hyvä tiedostaa oma valta-asemansa pedagogisen toiminnan havainnoijana, arvioijana, suunnittelijana, toteuttajana ja kehittäjänä.

4.2 Kuvakirja opettajan pedagogisena työvälineenä

Tässä tulosten luvussa vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme: *Kuinka kuvakirjoja voi hyödyntää varhaiskasvatuksen pedagogisena työvälineenä?* Käsittelemme kuvakirjojen pedagogisia mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen kentällä sekä opettajan työn välineenä ja tukena. Lisäksi paneudumme siihen, miten kuvakirjojen pedagogiset mahdollisuudet saadaan käytettyä mahdollisimman hyvin. Luvun käsittelyyn valikoidut aiheet ja kuvakirjojen käsittelytavat ovat valikoituneet omien mielenkiinnonkohteidemme perusteella.

4.2.1 Lukuhetket

Kirjallisuuden pedagogisen hyödyntämisen yksi tavallisimmista muodoista on ääneen lukeminen (Heinonen, 2001). Varhaiskasvatuksessa kirjallisuuden käyttö on hyvin yhteisöllistä, ja lukukokemus on yleensä vähintään kahden ihmisen yhdessä jakama hetki (Heinonen, 2001). Kirjan luku voi olla kasvattajan ja yhden lapsen spontaani ajanvieton tapa, tai se voi olla suunniteltu, ryhmässä toteutettu lukuhetki, jolla on pedagogisia tavoitteita ja siinä mukana voi olla vaikka koko varhaiskasvatuksen ryhmä. Varhaiskasvatuksen lukuhetkessä kasvattaja toimii kirjan tulkitsijana ja lukijana yleisölle, jolla ei ole vielä omaa lukutaitoa, tai se on hyvin vähäistä. Tämän vuoksi kirjaa lukevan kasvattajan on myös tärkeää huomioida se, miten kirjaa luetaan ja miten lapset saisivat mahdollisimman paljon lukuhetkestä irti. Lukuhetkien pääpaino on kirjan yhdessä lukemisessa, mutta lukuhetkeen liittyy paljon muutakin kuin vain itse lukeminen (Kajamies, Lepola & Mattinen, 2021). Lukuhetki voi parhaimmillaan olla osallistava kokonaisvaltainen oppimishetki, mutta se vaatii kasvattajalta suunnittelua, heittäytymistä ja vuorovaikutustaitoja.

Lukuhetken suunnitteluun vaikuttaa erilaiset asiat kuten tilannesopivuus. Tilannesopivuus merkitsee monia asioita. Tilannesopivuudella tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että varhaiskasvatuksessa opettaja osaa valita kirjat tilannesopivaksi (Aerila & Kauppinen, 2021)

esimerkiksi teeman tai lasten mielenkiinnon perusteella. Kirjan valintaa voi miettiä Aerilan ja Kauppinen (2021) mukaan erityisesti siitä näkökulmasta, mitä kirjan lukemisella halutaan saavuttaa. Teema tai aihe voi valikoitua myös esimerkiksi siten, että kasvattaja miettii lasten lähiaikoina korostuneita puheenaiheita tai kiinnostuksenkohteita. Teema voi liittyä myös vaikka vallitsevaan vuodenaikaan tai lähimpiin juhlapäiviin. Kirjan valitsemisen lisäksi merkittävässä roolissa lukuhetken suunnittelussa tilannesopivuuden kannalta on Medlicottin (2018) mukaan myös se, kuinka monelle lapselle luetaan. Lukija- tai kuuntelijamäärällä on suuri vaikutus siihen, miten kirjaa luetaan ja millainen lukuhetki on (Medlicott, 2018). Kirjoja voidaan lukea ja käsitellä yhden tai muutaman lapsen kanssa kerrallaan, pienryhmissä tai koko ryhmän kanssa. Ryhmän kanssa kirjan käsittely on huomattavasti haastavampaa, kuin yhden lapsen kanssa (Medlicott, 2018) sillä yhdessä lukiessa kasvattajan täytyy pyrkiä käsittelemään kirjaa niin, että hän ottaa huomioon jokaisen lapsen (Medlicott, 2018).

Lukuhetkessä on tärkeää, että lapset voivat myös osallistua siihen itse eri keinoin. Osallistuminen voi olla kuuntelua, keskustelua tai katselua. Lukuhetkien osallistavuus vaikuttaa siihen, millaisena lapsi kokee lukuhetken ja mitä hän siitä oppii. Kasvattajalla on vastuu lasten osallisuuden mahdollistajana (Aerila & Kauppinen, 2020) ja on tärkeää, että kasvattaja tiedostaa monia keinoja osallistaa lapset paremmin osaksi lukuhetkeä. Lukuhetki on kuuntelua ja katselua, mutta myös eläytymistä ja keskustelua. Tärkeää on huomioida lukuhetken kokonaisvaltaisuus. Kasvattaja voi esimerkiksi ohjata ja herätellä keskustelua kirjan aiheista tai kirjasta (Aerila & Kauppinen, 2020). Yksi tapa herätellä keskustelua ja mahdollistaa lapsille tarinaan eläytymisen kokemus piilee kuvakirjojen kuvien tulkitsemisessä ja katselemisessä (Aerila & Kauppinen, 2020). Kuvakirjojen kuvitus on oleellinen osa lukuhetkeä, ja kuvitus täytyy ottaa huomioon eri tavoin (Kajamies, Lepola & Mattinen, 2021). Kuvien esittely ja käsittely rikastaa lukukokemusta, ja on tärkeää, etteivät kuvat jää kansien taakse piiloon kasvattajan lukiessa kirjan tekstiä. Kuvitus on todella tärkeä osa lukukokemusta ja lapsille kuvan näkeminen edistää eläytymistä ja luetun ymmärtämistä (Kajamies, Lepola & Mattinen, 2021). Kuvien tulkitsemisen ja katselemisen on yksi tapa herätellä keskustelua ja pohtia asioita yhdessä lukuhetken aikana. Myös kirjassa tapahtuvat asiat ja teemat voivat puhututtaa ja herättää kysymyksiä, jolloin kasvattajan rooli kirjan tulkitsejana ja lapsen kehityksen tukijana korostuu. Sosioemotionaalisen kehityksen näkökulmasta Aerila ja Kauppinen (2020) korostavat erityisesti ryhmän keskeisen dialogin merkitystä lapsen itseluottamuksen ja oppimiskokemuksen kehittäjänä. Kysymykset kirjaan liittyen lukuhetken

kuluessa edistävät lapsen mahdollisuutta oppimiseen ja osallisuutta yhteiseen keskusteluun ja pohdintaan.

Lukuhetkessä olennaista on positiivinen kokemus yhdessä kasvattajan kanssa. Onnistunut lukuhetki motivoi lasta hakeutumaan lukuhetken ääreen uudelleen (Suvilehto, 2020) ja lukuhetkellä voi olla myönteisiä vaikutuksia varhaiskasvatusryhmän ilmapiiriin ja toimintaan (Kajamies, Lepola & Mattinen, 2021). Yhdessä lukeminen ja lukemiseen liittyvä mielenkiintoinen ja positiiviseksi koettu toiminta synnyttää yhteisöön myönteisen ilmapiirin lukemista kohtaan sekä lukijayhteisön, jolle lukeminen on yhteinen arvo ja mielenkiinnon kohde (Aerila & Kauppinen, 2021). Onnistuneiden lukuhetkien myötä lapsen oppivat lukuhetken merkitsevän monia myönteisiä asioita niin oppimisen, toiminnan ja yhdessäolon kannalta.

4.2.2 Soveltava kirjallisuusterapeuttinen toiminta

Kirjallisuudella on lohduttava ja koskettava vaikutus (Aerila & Kauppinen, 2020). Sen vuoksi kirjallisuus voi olla myös terapeuttinen työkalu, joka herättää tunteita ja auttaa niiden käsittelyssä. Kirjallisuusterapia on yksi kirjallisuuskasvatuksen laji tai toteuttamistapa (Suvilehto, 2020). Kirjallisuusterapeuttisessa lähestymistavassa kirjaa käsitellään erityisesti siihen liittyvien tunteiden kautta. Tunteita käsitellään, ilmaistaan, tunnistetaan ja niistä keskustellaan yhdessä kasvattajan kanssa (Aerila & Kauppinen, 2021).

Suvilehto (2021) kuvaa kirjallisuusterapiaa varhaiskasvatuksen ympäristössä toimintatavaksi, joka vaatii kasvattajalta sensitiivisyyttä lapsen tarpeiden huomioimisessa. Kirjallisuusterapian toteuttaminen vaatii kasvattajalta myös kirjojen psykologisten mahdollisuuksien ymmärtämistä (Suvilehto, 2020). Kirjallisuusterapeuttisessa toiminnassa olennaista on kirjojen valinta. Kirjojen valinnassa on pyrittävä huomioimaan lasten tarpeet kehityksen ja oppimisen näkökulmasta (Suvilehto, 2020). Aiheet voivat liittyä esimerkiksi erilaisiin haasteisiin tai elämänmuutoksiin kuten sisaruksen syntymiseen tai ryhmäytymiseen. Olennaista kuitenkin on kirjojen valitseminen lapsen elämän tai varhaiskasvatuksen ryhmän kannalta ajankohtaisten teemojen kautta. Esimerkiksi syksyllä aloittava uusi varhaiskasvatusryhmä voi hyötyä ryhmäytymisen käsittelystä kirjallisuuden avulla.

Kirjallisuusterapian ei tarvitse olla tavoitteellista ja pitkäjänteistä toimintaa, vaan kirjan lukeminen itsessään voi olla jo terapeuttinen kokemus (Suvilehto, 2020). Yhdessäolo ja aikuisen antama huomio voi itsessään olla jo positiivinen kokemus, jossa myös kasvattaja

kokee mielihyvää (Suvilehto, 2020). Lasten kuvakirja kirjallisuusterapian välineenä on keino kehittää tunteiden ymmärtämistä ja niiden sanoittamista (Suvilehto, 2020). Lastenkirjojen tarinoissa ja kuvituksissa on tunteita, jotka herättelevät myös lukijan tunteita sopivan etäältä (Suvilehto, 2020). Kirjan kautta asioiden käsittely mahdollistaa lapsen tunteiden ja asioiden käsittelyn ei niin henkilökohtaisella ja lapseen itseensä keskittyneellä otteella (Suvilehto, 2020).

4.2.3 Luetun jälkeen

Kuvakirjan lukeminen on vain yksi osa sen opettavaista ja kehittävästä kokemuksesta. Tuula ja Sami Luodon (2001) mukaan satu ei lopu tarinan päättymiseen, vaan itseasiassa se vasta alkaa siitä. Kirjan kuvat, tarina, hahmot ja tapahtumat voivat herätellä ajatuksia, joita voidaan jäsenellä lukemisen jälkeen erilaisin pedagogisin keinoin. Kasvattajalla on mahdollisuus suunnitella toimintaa, jonka avulla kirjan käsittely ei jää pelkästään lukuhetkeen. Aerilan & Kauppisen (2020) mukaan on tärkeää, että lasten ajatukset kirjasta saadaan esille erilaisin keinoin. Se voi tapahtua esimerkiksi leikin, draaman tai kuvallisen ilmaisun parissa (Aerila & Kauppinen, 2021). Luetun käsittely on juuri niin lapsilähtöistä, kuin millaiseksi kasvattajat sen järjestävät (Aerila & Kauppinen, 2021). Lapsen itseilmaisun ja kehityksen kannalta on tärkeää, että lapsi saa ilmaista ajatuksiaan ja toteuttaa jäsentelyä mahdollisimman vapaasti erilaisten metodien avulla.

Kirjallisuus on yksi taiteen muoto, joten on luontevaa käsitellä luettua myös muiden taiteiden avulla (Aerila & Kauppinen, 2021). Kirjallisuus toimii taiteellisen toiminnan ja yksilöiden välisen yhteyden eheyttävänä kehyksenä, joka edistää oppimista ja luo siitä loogisen kokonaisuuden (Aerila & Kauppinen, 2021). Erilaisten taidemenetelmien avulla lapsi käsittelee luettua ja voi erilaisin luovien menetelmin ilmaista mitä hän ajattelee luetusta, ja mikä hänelle oli siinä merkityksellistä (Aerila & Kauppinen, 2021). Kirjan luettua lapset voidaan ohjata esimerkiksi piirtämään itselleen merkityksellisiä tai tärkeitä tapahtumia kirjasta, tai vaikkapa vesivärimaalaamaan kirjaan liittyviä tunteita tai tunnelmia. Ohjatussa taidetoiminnassa voidaan kiinnittää huomiota esimerkiksi luetun kirjan tarinaan tai kuvituksiin. Erilaisiin muotoihin ja värimaailmoihin, joita voidaan käsitellä lasten kanssa.

Lapsille draama on leikkiä, ja se on lapsille luonnollista toimintaa (Aerila & Kauppinen, 2021). Draamassa ja leikissä on paljon samankaltaisuuksia. Kuvitteellisia maailmoja- ja tilanteita, eläytymistä ja tunteita, niihin liittyy olennaisesti myös samaistumisen kokemus ja

käsittely (Heinonen, 2001). Lasten draamatoiminta ja leikki hyötyvät kirjallisuudella rikastamisesta. Pedagogisen draaman kautta luettua voi käsitellä kokemuksellisenä ja yhteistoiminnallisena oppimisen välineenä (Luoto, 2001). Draaman avulla lapsi tutkii kirjaan ja satuun liittyviä ominaisuuksia kuten esimerkiksi sadun rakennetta (Heinonen, 2001). Draamalliset leikit ja muu draamatoimintaa mahdollistaa lapsille pääsyn yhdessä kasvattajan kanssa käsittelemään luettua määritellesään draaman toteutuksen tarinan rajoja, tilaa ja tapahtumia (Heinonen, 2001). Draaman avulla luettua voidaan jäsenellä konkreettisesti esimerkiksi näytelmien tai draamalliseen leikkiin ohjaamisen avulla. Heinosen (2001) mukaan draama on varhaiskasvatuksessa parhaimmillaan kirjallisuudesta rikastuva kasvualusta, josta lapset saavat luetusta inspiraatiota ja mielikuvitukselleen voimaa. Lapset harjoittavat draamaa ja mielikuvitusta myös luontaisesti leikin avulla. Leikki on varhaiskasvatuksen keskeinen työtapa (OPH, 2022) ja leikin rikastamiseen sekä rakentamiseen käytetään apuvälineenä draamaa ja kirjallisuutta (OPH, 2022). Lasten oma mielikuvitus työstää luettua edelleen leikissä (Luoto, 2001). Leikki on lapselle luontainen tapa toimia (OPH, 2022) ja leikin kautta lapsi oppii ja jäsentee ajatuksiaan maailmasta. Lapset saavat luetuista kirjoista aiheita ja inspiraatiota leikkeihinsä (Luoto, 2001). He saattavat jäljitellä hahmoja, tarinaa, jännitteitä ja ihmissuhteita, joita on käsitelty kirjoissa (Luoto, 2001).

Opettajan on merkityksellistä ymmärtää, että lukukokemus on vain ensiaskel oppimiseen virittäytymiseen, ja lukukokemuksella on parhaimmillaan todella rikastavia mahdollisuuksia lapsen leikin, toiminnan ja itseilmaisun kannalta. Opettaja mahdollistaa lapselle tilanteita päästä jäsentelemään ajatuksiaan ja tunteitaan, mutta opettaja ei saa ohjata lapsen ajatuksia tai tulla itseilmaisun tielle. Lukukokemuksen käsittely alkaa erityisesti silloin, kun lapsilla on mahdollisuus kysellä, käsitellä ja keskustella luetusta. Leikki, draama ja erilaiset taidelähtöiset pedagogiset menetelmät eivät ole ainoita tapoja käsitellä luettua, mutta ne liittyvät luontevasti toisiinsa taiteen eri muotoina ja lasten itseilmaisuuksiin vahvasti liittyvinä toimintatapoina.

5 Yhteenveto ja pohdinta

Perehdyttyämme kuvakirjojen pedagogisiin mahdollisuuksiin ja kirjojen hyödyntämisen nykytilaan herää kysymys siitä, miksi kuvakirjat ja kirjallisuuskasvatus ovat jääneet tai ovat jäämässä sivuun aktiivisemmaksi tai tärkeämmäksi koetun toiminnan tieltä? Lastenkirjallisuuden hyödyntämiselle varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisessa pedagogiikassa on tarve, ja varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat velvoittavatkin henkilöstöä hyödyntämään niitä pedagogisesti. Lastenkirjallisuudesta ja lukemisesta on hyötyä lapsen kehitykselle ja oppimiselle, kuten monet lähteet ovat tutkielmassamme osoittaneet.

Varhaiskasvatuksessa lasten pääsy lastenkirjallisuuden pariin on kiinni ryhmän henkilöstöstä, erityisesti opettajasta, jolla on pedagoginen vastuu ryhmästä. Opettaja voi omalla toiminnallaan mahdollistaa lasten oppimisen ja kehittymisen lastenkirjallisuuden kautta tai pahimmassa tapauksessa rajoittaa lasten mahdollisuuksia oppia ja kehittyä kirjallisuuden parissa. Lähteet osoittavat, että opettajan omalla asenteella ja suhtautumisella lastenkirjallisuutta kohtaan on merkitystä. Lastenkirjallisuutta arvostava ja lastenkirjallisuutta tunteva opettaja osaa todennäköisemmin etsiä, valita ja tuoda lasten tarpeisiin vastaavia kirjoja osaksi arkea ja pedagogista toimintaa.

Lastenkirjallisuutta on saatavilla rajattomasti erilaisista aiheista, ja vaikeitakin asioita voidaan käsitellä yhdessä lasten kanssa kasvattajan tuen ja ohjauksen avulla. Lähteiden mukaan oikeiden kirjalintojen lisäksi erityisen merkityksellistä on se, miten valittua kirjaa käsitellään. On tärkeää, että opettaja on kirjallisuusvalinnoissaan ja toimintatavoissaan sensitiivinen lasten tarpeille ja toiveille. Lähteiden mukaan lapsille turvallisuuden tunnetta tuo tutut asiat ja toistot, mikä opettajan tulee huomioida sekä toiminnassa että kirjalinnoissa. Opimme, että kuvakirjojen pedagogisia mahdollisuuksia on monia, ja kirjojen tarinat, hahmot ja opit voidaan yhdistää hyvin erilaisiin pedagogisiin aiheisiin sekä varhaiskasvatuksen arjen tapahtumiin. Kirjojen tarinat ja hahmot voivat inspiroida taiteen äärelle, mutta myös herätellä liikkumaan tai itsensä tutkiskeluun. Kirjojen pedagoginen hyödyntäminen mahdollistaa lapsille tavan kokea osallisuutta ja läsnäoloa sekä oppia uutta. Emme ajattele kirjallisuuskasvatuksen toteutuksessa olevan oikeita tai vääriä tapoja, sillä vain kasvattajan mielikuvitus on rajana toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa.

Molemmat ajattelemme tutkielmaprosessin olleen antoisa, mutta myös haastava. Pitkäkestoinen ja moniosainen prosessinmainen työskentely ei ole kummankaan

mukavuusaluetta. Tutkielman tekeminen yhdessä oli luontevaa meille molemmille ja kannusti meitä eteenpäin. Tutkijatriangulaatio oli työskentelymuotona meille palkitseva ja opettavainen. Se mahdollisti koko tutkielman teon ajan kestävän keskustelun ja reflektion, joka kehitti molempien tutkielman tekemisen taitoja.

Tutkielman tekemisen haasteina oli erityisesti aiheen rajaaminen sekä lähteiden etsiminen ja valitseminen. Aiheen rajaamisen haasteen ratkaisu löytyi näkökulman etsimisestä ja lopulta sen löytämisestä. Päädyimme pelkän lapsen näkökulman sijaan käsittelemään ilmiötä kasvattajan näkökulmasta. Tutkielmaa kirjoittaessamme huomasimme myös käsitteiden käytössä haasteita ja päällekkäisyyttä. Lastenkirjallisuuden ja kuvakirjojen täydellinen erittely oli hyvin vaikeaa, sillä käsitteet liittyvät toisiinsa niin vahvasti, ja lastenkirjallisuus on hyvin pitkälti kuvitettua kirjallisuutta.

Lastenkirjallisuutta tutkiessamme mielenkiintomme lastenkirjallisuuden luonnetta kohtaan heräsi entisestään. Tulevaisuudessa, esimerkiksi pro gradu- tutkielmassa olemme kiinnostuneita tutkimaan lastenkirjallisuuden ominaisuuksia ja piirteitä lisää, vaikka jonkun tietyn teeman tai tunteen näkökulmasta. Pro gradu- tutkielman voisi toteuttaa esimerkiksi kirjallisuuskatsauksena, jossa tutkimme erilaisia lastenkirjoja tietystä näkökulmasta. Toinen kysymys, jolle olisi mielenkiintoista tietää tarkempi vastaus on se, miksi kirjallisuuden käyttö varhaiskasvatuksessa on jäämässä muun aktiivisemmän toiminnan varjoon?

Lähteet

- Aerila, J-A. & Kauppinen, M. (2019). *Sytytä lukukipinä: Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. PS-kustannus.
- Aerila, J-A. & Kauppinen, M. (2020). TARU – lukemisen iloa yhteisön ja taiteen kautta. Teoksessa Neitola, M., Aerila, J-A. & Kauppinen, M. (toim.) *Rinnalla: Taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa* (s. 156–169). Turun yliopisto.
- Aerila, J-A. & Kauppinen, M. (2021). *Kirjasta kaveri: Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*. PS-kustannus.
- Aerila, J-A. & Kauppinen, M. (2022). Iloa, hyvinvointia ja oppimista kirjallisuuskasvatuksesta. Teoksessa Ruokonen, I. (toim.) *Ilmaisun ilo: käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen* (s. 131–147). PS-kustannus.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49(1), 75–81. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/337137007_Kasiteanalyysista_varhaiskasvatuksen_pedagogiikan_maarittelyyn
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Grenby, M. O. (2014). *Children's Literature*. (2. uud. p.) Edinburgh University Press.
- Hakala, J. T. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineistonkeruu, virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. [Adobe Digital Editions -versio]. PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/oy/978-952-451-516-0>
- Heinimaa, E. (2001). Kuvakirjat lapsen ja aikuisen maailmassa. Teoksessa Suojala, M., Karjalainen, M., Apo, S., Heinimaa, E., Heinonen, S-L., Lipponen, U., . . . Mäenpää, M. (toim.) *Avaa lastenkirja!: Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön* (s.142–163). Lasten keskus.
- Heinonen, S-L. (2001). Sanataide oppimisen ja leikin innoittajana. Teoksessa Suojala, M., Karjalainen, M., Apo, S., Heinimaa, E., Heinonen, S-L., Lipponen, U., . . . Mäenpää, M. (toim.) *Avaa lastenkirja!: Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön* (s. 201–212). Lasten keskus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. uud. p.) Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). [Adobe Digital Editions -versio]. Gaudeamus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibrary.com/reader/9789523456167>
- Kajamies, A., Lepola, J. & Mattinen, A. (2021). Kirjat ja kertominen yhteisöllisessä kasvussa ja oppimisessa. Teoksessa Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (toim.) *Kirjasta kaveri: Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen* (s. 185–241). PS-kustannus.
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Harju-Luukkainen, H., Ranta, S., Chydenius, H., Lahdenperä, J., ... Ruokonen, I. (2021). Understanding different approaches to ECE pedagogy through tensions. *Education Sciences*, 11(12), 790–803. Haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1323205.pdf>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uud. p.) [Adobe Digital Editions -versio]. PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibrary.com/reader/9789524518758>
- Kronqvist, E.-L. (2020). Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 10–28). PS-kustannus.
- Leahy, M. & Foley, B. (2018). Diversity in Children’s Literature. *World Journal of Educational Research* 5(2), 172–183. Haettu osoitteesta <https://core.ac.uk/download/pdf/268085499.pdf>
- Luoto, S. & Luoto, T. (2001) Satu ja tarina elää päiväkodissa. Teoksessa Suojala, M., Karjalainen, M., Apo, S., Heinimaa, E., Heinonen, S.-L., Lipponen, U., ... Mäenpää, M. (toim.) *Avaa lastenkirja!: Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön* (s. 184–200). Lasten keskus.
- Medlicott, M. (2018). *Storytelling and Story-Reading in Early Years: How to Tell and Read Stories to Young Children*. Jessica Kingsley Publishers.
- Mustola, M. (2014). *Lastenkirja. Nyt*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Neitola, M., Aerila, J.-A., & Kauppinen, M. (2020). *Rinnalla: Taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*. Turun yliopisto.
- Niland, A. (2021). Picture Books and Young Learners’ Reading Identities. *The Reading Teacher* 74(5), 649–654. Haettu osoitteesta <file:///C:/Users/K%C3%A4ytt%C3%A4j%C3%A4/Downloads/Picture%20Books%20and%20Young%20Learners'%20Reading%20Identities%20-%20Niland%20A..pdf>

- Northrup, M. (2012). *Picture Books for Children: Fiction, Folktales, and Poetry*. ALA Editions.
- Opetushallitus (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Määräykset ja ohjeet 2022:2. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., ... Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Julkaisut 15:2019. Haettu osoitteesta https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1519.pdf
- Rättyä, K. (2012). Lastenkirjallisuuden lajikysymyksiä. *Skidi*, 1(1), 52–56 https://www.researchgate.net/publication/261785661_Lastenkirjallisuuden_lajikysymykset
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Haettu osoitteesta <https://www.ellibrary.com/reader/9789520400118>
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Vastapaino.
- Sotkasiira, T. (2015). Kun aineisto ei riitä. Monimenetelmäisyys metodologisena ja käsitteellisenä oppimisena. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 117–140). Tampere University Press. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/99323>
- Štěrba, R. (2018). Not Too Well-Known “Predecessors” of C. R. Rogers’s Humanistic Pedagogy (J. A. Comenius, J. I. Felbiger, J. F. Herbart, O. Chlup). *Universal Journal of Education Research*, 6(4), 619–628. Haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175524.pdf>

- Suvilehto, P. (2014). Kirja kasvun välineenä–suomenkieliset ensikirjat 1970–2010-luvuilla. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(2), 2–26. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/jecer/article/view/114036/67235>
- Suvilehto, P. (2020). Kirjallisuusterapeuttinen kirjallisuuskasvatus – tietoisuutta kirjojen ja tarinoiden mahdollisuuksista. Teoksessa Neitola, M., Aerila, J-A. & Kauppinen, M. (toim.) *Rinnalla: Taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa* (s. 51–58). Turun yliopisto.
- Suvilehto, P. (2021). Kirjallisuuskasvatus varhaiskasvatusryhmässä. Teoksessa Aerila, J-A. & Kauppinen, M. (toim.) *Kirjasta kaveri: Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen* (s. 12–41). PS-kustannus.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Väri, V-M. (2007). *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere University Press. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-44-6894-0>
- Varhaiskasvatuslaki (13.7.2018/540). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Voipio, M., & Laakso, M. (2017). Lasten- ja nuortenkirjallisuutta tutkimassa. AVAIN - *Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti*, 2017(3), 3–5. <https://doi.org/10.30665/av.66376>
- Zogla, I. (2018). Science of Pedagogy: Theory of Educational Discipline and Practice. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(2), 31–43. Haettu osoitteesta <file:///C:/Users/K%C3%A4ytt%C3%A4j%C3%A4/Downloads/Science-of-Pedagogy-Theory-of-Educational-Discipline-and-Practice.pdf>