

**Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia kirjallisuus-
kasvatuksen toteuttamisesta 0-6-vuotiaiden
päiväkotiryhmissä**

Julia Nenonen ja Venla Lokka

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma
Kevätlukukausi 2021
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Nenonen, Julia. Lokka, Venla. 2021. Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisesta 0–6-vuotiaiden päiväkotiryhmissä. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden Laitos. 55 sivua.

Tämän tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia liittyen kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen, merkityksiin ja haasteisiin varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli antaa kasvattajille välineitä kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa. Lisäksi tavoitteena oli tuoda esille ajankohtaista kokemustietoa käytössä olevista kirjallisuuskasvatusmenetelmistä.

Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella. Aineiston keruu tapahtui avoimia kysymyksiä sisältävällä sähköisellä kyselyllä. Lopullinen tutkimusaineisto koostui 15:sta eri puolilla Suomea työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista. Analysoimme aineiston aineistolähtöisesti teemoittamalla.

Loimme aineiston pohjalta yhteensä kahdeksan pääteemaa. Kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen liittyen pääteemoiksi muodostuivat spontaanit hetket, suunnitelmallisuus, pienryhmätoiminta ja yhteisöllinen lukeminen. Kirjallisuuskasvatuksen merkitysten kokonaisuuteen puolestaan sisältyivät kirjallisuuskasvatus oppimisen välineenä sekä merkitys itseisarvoisena oppimisen alueena. Kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen liittyvien haasteiden kokonaisuuteen lukeutuivat kasvattajan suhtautuminen ja osaaminen sekä arjen ennustamattomuus.

Tutkimustuloksissa korostuu se, että kirjallisuuskasvatuksen toteuttaminen rakentuu useista eri tekijöistä. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että kirjallisuuden rooli sekä esteettisestä näkökulmasta elämysten tarjoajana että erilaisten taitojen kehittäjänä kulkevat varhaiskasvatuksessa käsi kädessä, eikä niitä voida selkeästi erottaa toisistaan.

Asiasanat: kirjallisuuskasvatus, varhaiskasvatus, kielenkehitys, tunnetaidot, lukijuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	4
1 JOHDANTO.....	6
2 KIRJALLISUUSKASVATUS LAPSEN KASVUN JA KEHITYKSEN TUKENA	9
2.1 Kirjallisuuskasvatus käsitteenä.....	9
2.2 Kirjallisuuskasvatusta koskeva tutkimus.....	10
2.3 Kielelliset taidot ja valmiudet	11
2.4 Kirjallisuus osana lapsen tunnetaitojen kehittymistä.....	13
2.5 Kirjallisuuskasvatuksen merkitys lapsen identiteettien muodostumiselle ja mielikuvitukselle	16
3 KIRJALLISUUSKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA.....	19
3.1 Kielten rikas maailma: vuorovaikutus kirjallisuuskasvatuksen keskiössä	19
3.2 Monilukutaito.....	21
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	24
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	24
4.2 Tutkimuksen lähestymistapa	25
4.3 Tutkimukseen osallistujat	25
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	26
4.5 Aineiston analyysi	27
4.6 Eettiset ratkaisut.....	29
5 TULOKSET.....	31
5.1 Kirjallisuuskasvatuksen merkityksiä	31

5.2 Kirjallisuuskasvatuksen toteuttaminen	34
5.3 Haasteet kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisessa	37
6 POHDINTA.....	41
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	41
6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	44
6.3 Jatkotutkimusaiheet.....	46
LÄHTEET	47
LIITTEET.....	52

1 JOHDANTO

Lapsen lukijuus alkaa muodostua jo varhaislapsuudessa, lapsen kotiympäristössä läheisen ihmisen tunne- ja vuorovaikutustaitojen varaan. Lähisuhteissa saatujen virikkeiden ja kuulluksi tulemisen myötä lapsi innostuu ja kiinnostuu siitä, mitä ympäristö hänelle viestii. (Aerila & Kauppinen 2019, 19.) On oletettavaa, että lasten kotiympäristöissä vallitsee erilaisia lukutottumuksia ja kirjallisuuden osuus lasten arjessa vaihtelee. Suomalaisten lukutottumuksia selvittäneessä, Lukukeskuksen teettämässä vuoden 2020 tutkimuksessa käy ilmi, että 63 % pienten lasten vanhemmista kokee lukevansa lapsilleen liian vähän. Syyksi mainitaan ajanpuute. (Lukukeskus 2020.) Puolestaan vuoden 2016 kansainvälisessä lasten lukutaitotutkimuksessa (PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study) mainitaan suomalaisvanhempien tiedostavan lukemisen hyödyt, mutta yhä useampi ei kuitenkaan itse pidä lukemisesta. Lukukeskuksen (2020) mukaan vanhempien omilla lukutottumuksilla ja asenteilla on merkittävä rooli lasten ja nuorten luku- ja kirjoitustapojen ja -taitojen muodostumisessa ja kehityksessä. (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2016.)

Lasten kotiympäristöistä lähteneet tottumukset ja mahdollinen kiinnostus kirjoja ja kirjallisuutta kohtaan näkyvät myös varhaiskasvatuksessa. Osa lapsista ilmaisee konkreettisesti ja näkyvämmiin kiinnostuksensa, esimerkiksi tuomalla kirjan kasvattajalle yhdessä luettavaksi ja osa puolestaan tarttuu kirjoihin harvoin tai ei lainkaan. Varhaiskasvatuksen opettajien tulisi herättää kiinnostusta kirjallisuutta kohtaan ja tuoda se esille erityisesti niille lapsille, joille kirjallisuuden lukeminen on jäänyt kotona vähäisemmäksi (Partanen & Reipakka 2019, 8). Varhaiskasvatuksessa henkilöstön tehtävänä on herättää ja innostaa lapsia suullista ja kirjoitettua kieltä sekä vähitellen myös lukemista ja kirjoittamista kohtaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet [jatkossa VASU] 2018, 42). Myös varhaiskasvatuksen opettajana toimivan Eva Maria Silvennoisen kirjoituksessa *Varhaiskasvatus voi sytyttää lukukipinän* korostetaan, kuinka lasta kasvatta-

vien ja opettavien aikuisten käsissä on taata lapsille mahdollisuus kasvaa lukijoiksi, tekstin ymmärtäjiksi ja niistä nauttijoiksi. Helppointa lukijaksi kasvaminen on lapsuudessa (Silvennoinen 2021).

Yhteisillä, monipuolisilla hetkillä kirjallisuuden parissa niin lapsen kotikuin varhaiskasvatusympäristössä on todettu olevan monia myönteisiä vaikutuksia lapsen kehitykselle ja oppimiselle. Muun muassa keskustelut, kerrontaan rohkaiseminen sekä kirjojen katselu ja lukeminen ovat asioita, joiden on tutkimuksissa todettu kehittävän lapsen kielellisiä ja kognitiivisia taitoja (Koivula & Laakso 2017, 122). Yhteiset jaetut lukuhetket ovat vuorovaikutustilanteita, joissa jaetaan tunnekokemuksia ja jolloin lapsen mielikuviutus kehittyy ja maailmankuva laajenee (Lerikkanen, Salminen & Pakarinen 2018). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2019, 95) teettämän arvioinnin mukaan kieleen liittyvät toiminnot toteutuvat suomalaisessa varhaiskasvatuksessa hyvin, mutta kuitenkin vain puolet vastaajista olivat raportoineet lasten kanssa luettavan pedagogisesti valittuja kirjoja, riimiteltävän tai loruteltavan päivittäin.

Kirjallisuuskasvatus on aiheena uuden tutkimustiedon- ja kirjallisuuden kannalta pinnalla ja tutkimuksemme toteutus- ja julkaisuaikana ajankohtainen. Esimerkiksi Juli-Anna Aerialta ja Merja Kauppiselta ilmestyy huhtikuussa 2021 kirjallisuuskasvatusta ja kirjallisuuskasvatusmenetelmiä koskeva teos "Kirjasta kaveri - Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen". Aihe on kiinnostanut viime vuosina yhä enemmän ja sen ympärillä on tehty myös opinnäytetöitä ja Pro gradututkielmia, kuten Laura Partasen ja Henna Reipakan (2019) tutkielma *Kirjallisuuskasvatuksen merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajien tulkitsemana esiopetuksessa*.

Koska positiivinen asennoituminen lukemiseen jo varhaislapsuudessa vaikuttavat jo kansainvälisten PISA- ja PIRLS- tutkimusten mukaan lasten ja nuorten myöhempiin oppimistuloksiin, koemme erityisen tärkeäksi tuoda esille ajankohtaista tutkimustietoa varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista liittyen kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen. Tavoitteenamme on selvittää, millaiseksi varhaiskasvatuksen opettajat kokevat kirjallisuuskasvatuksen merkitykset, miten kirjallisuuskasvatusta varhaiskasvatuksessa toteutetaan ja millaisia mahdollisia haasteita sen toteuttamiseen liittyy. Haluamme nostaa esille myös

varhaiskasvatuksen opettajina työskentelevien oman suhtautumisen kirjallisuuteen.

Silvennoinen (2021) mainitsee kirjoituksessaan kasvattajan oman lukuinnon löytämisen tärkeydestä. Lisäksi hän painottaa lapsuuden lukukokemusten kantavan kauas sekä korostaa, ettei lapsille lukeminen saisi ikinä ammattilaisten kohdalla tyssätä omaan innottomuuteen tai valintaan olla lukematta. Varhaiskasvatuksen opettaja on kirjallisuuskasvatuksesta vastuussa yhtä lailla kuin muustakin pedagogiikasta ja hänen vastuullaan on myös muun tiimin ohjaaminen oikeaan suuntaan (Silvennoinen 2021). Toivommekin tutkimuksemme olevan tutkimassa kasvattajien omien mahdollisten ennakkoluulojen- ja asenteiden reflektointia liittyen kirjallisuuteen ja sen myötä kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen omassa työssään.

2 KIRJALLISUUSKASVATUS LAPSEN KASVUN JA KEHITYKSEN TUKENA

Tässä luvussa esittelemme teoreettisen kuvauksen kirjallisuuskasvatus-käsitteestä sekä lähestymme tutkimusaiheitamme aiemman niin suomalaisen kuin kansainvälisenkin tutkimuksen ja kirjallisuuskasvatusalaa koskevan kirjallisuuden kautta. Lisäksi käsittelemme kirjallisuuskasvatuksen merkitystä ja vaikutuksia lapsen oppimiseen ja kehitykseen teoreettisen tiedon valossa.

2.1 Kirjallisuuskasvatus käsitteenä

Kirjallisuuskasvatuksen käsitettä esiintyy varhaiskasvatusalaa koskevissa tutkimuksissa vielä melko vähän. Käsite on laaja ja se rinnastuu suomenkielisessä muodossaan muihin aloihin, kuten media- ja ympäristökasvatukseen (Rättyä 2012). Aerila ja Kauppinen (2019, 65) lisäävät kirjallisuuden yhdistyvän luonteesta myös eri taiteenlajeihin kuten musiikkiin, kuvataiteisiin ja draamaan. Rättyä (2012) pohtii kirjallisuuskasvatuskäsitteen vähäisen käytön johtuvan osaltaan siitä, että viime vuosina julkaistut kirjallisuuskasvatuksen teokset ovat käsitelleet kirjallisuuden opetusta koulussa. Aerila ja Kauppinen (2019, 64) ehdottavatkin, että kirjallisuuden opetuksen sijaan alakoulussa voisi puhua kirjallisuuskasvatuksesta, jolloin kirjallisuutta hyödynnetään lapsen kasvun ja kehityksen tukena. Kirjan noustessa esiin yksilön kasvuun olennaisena kuuluvana tekijänä sisältyy se itsestään selvästi myös alakoulun arkeen (Aerila & Kauppinen 2019, 64). Samalla tavoin kirjallisuuskasvatus voisi toimia myös varhaiskasvatuksessa.

Rättyä (2013, 35) kokoaa artikkelissaan *Mitä kirjallisuuskasvatus on?* kirjallisuuskasvatuksen tavoitteiksi ohjaamisen kirjallisuuden pariin, lukuharrastukseen innostamisen, lukukokemusten luomisen ja lukuharrastuksen syventämisen. Kirjallisuuden avulla ruokitaan kauneuden tajua monin eri tavoin, kuten kuvakielisin ilmauksin, kuvituksen ja huumorin avulla sekä erilaisin rakenneratkaisuin (Aerila & Kauppinen 2019, 65). Esteettisten kokemusten lisäksi kirjalli-

suuskasvatus antaa välineitä kirjallisuuden analysoimiseen ja kriittiseen lukemiseen sekä tietoa kirjallisuuden lajeista, historiasta, kirjailijoista, kuvittajista ja kääntäjistä (Rättyä 2013, 35). Rättyä (2012, 56; 2013, 35) hahmottaa kirjallisuuskasvatuksen perustaksi kolme elementtiä, joita ovat *mahdollisuus lukukokemuksiin, sisältö* eli mitä luettavaksi ja käsiteltäväksi valitaan sekä *työskentelytavat* eli miten luettua työstetään. Kirjallisuuskasvattajien joukkoon kuuluvat laajasti niin vanhemmat, varhaiskasvattajat, kirjaston ja koulun henkilökunta kuin muut lähialojen instituutioiden työntekijät (Rättyä 2012, 56).

Kirjallisuuskasvatukseen voidaan katsoa sisältyväksi myös sen käyttäminen muiden taitojen oppimisen apuna ja välineenä. Rättyän (2013, 35) mukaan kirjallisuuden lukemiseen sisältyy niin monia näkökulmia, ettei siitä voida erottaa kirjallisuuden ”hyötykäyttöä” ulkopuolelle. Aerilan ja Kauppisen (2019, 65) mukaan kirjallisuuden avulla voidaan esimerkiksi tunnistaa ja kohdata monenlaisia tunnetiloja sekä harjoitella erilaisia ongelmanratkaisua vaativia vuorovaiikutustilanteita.

2.2 Kirjallisuuskasvatusta koskeva tutkimus

Rättyän (2013) tekemän kirjallisuuskasvatuksen alaa koskevan kirjallisuuskatsauksen mukaan harva tutkimus keskittyy didaktiseen näkökulmaan eli siihen, miten kirjallisuuskasvatusta tehdään tai millaisiin oppimiskäsityksiin ja -teorioihin opetustilanteissa tehtävät ratkaisut perustuvat. Kuitenkin erityisesti viimeisen kolmen vuoden aikana didaktinen näkökulma on noussut esiin kirjallisuuskasvatusta ja kirjallisuuden opetusta koskevan tutkimuksen kentällä pääasiassa alku- ja perusopetuksessa. Esimerkiksi Suomen Kulttuurirahaston *Lukuklaani*-hankkeen (2017–2019) tavoitteena oli tukea lasten ja nuorten lukutaitoa sekä lukemista edistävien ympäristöjen luomista.

Lukuklaani-hankkeen yhteydessä toteutetussa tutkimuksessa (2017–2020) kartoitettiin kirjallisuuskasvatuksen hyviksi havaittuja menetelmiä sekä vielä hyödyntämättömiä mahdollisuuksia perusopetuksessa. Kiinnostuksen kohteina olivat, mitä kouluissa luetaan, miten luetaan ja erityisesti, miten luettua

käsitellään. Tutkimuksessa selvitettiin myös kirjojen saatavuutta, kirjastopalveluita ja opettajien omaa lukuharrastusta. (Lukuklaani 2020.) Kyseinen tutkimus vahvistaa aikaisempia tuloksia lasten ja nuorten lukumotivaation heikentymisestä sekä pitkien tekstien ja kokonaisteoksien lukemisen vähenemisestä. Lisäksi kirjallisuuskasvatuksessa havaittiin melko suuria eroja niin yksittäisten opettajien kuin koulujen välillä. Tutkimuksessa tunnistettiin runsaasti luovia ja elämyksellisiä kirjallisuuden käsittelytapoja, mutta kokonaisuudessa painottuivat kuitenkin opettajien yksilölliset työtavat. Tuloksissa havaittiin kuitenkin yhteisöllisen lukemisen ja luetusta keskustelemisen vaikuttavan myönteisesti oppilaiden lukumotivaation lisääntymiseen sekä kirjallisuuden pariin innostumiseen. Edellä kuvatun tapaisia tuloksia on saatu myös muissa kasvatusalaa koskevissa tutkimuksissa (ks. Pollari 2004, luku 13). Myös esimerkiksi Laineen (2018) tutkimus on osoittanut eri yhteisöllisen lukemisen muotojen olevan tärkeitä lapsen tasapainoisen kehityksen kannalta. Kuitenkaan varhaiskasvatuksen kontekstiin kytkettyä tutkimustietoa ei juurikaan löydy kirjallisuuskasvatusta koskevan tutkimuksen kentällä.

2.3 Kielelliset taidot ja valmiudet

Lapset pääsevät kirjoitetun kielen maailmaan suullisen kielitaidon, puhuttujen ja kuultujen tekstien kautta (Nurmilaakso ym. 2011, 25). Kielellä on monta ilmeneismuotoa. Se voi olla puhuttua, kirjoitettua, kuvallista tai esimerkiksi viitottua. Edellytykset lapsen rikkaalle kielen kehitykselle ja sujuville vuorovaikutustaidoille luodaan jo varhaislapsuudessa, ja kielen omaksumisen varhaisvaiheet yhdistyvätkin vahvasti sosiaaliseen kehitykseen. (Korpilahti & Pihlaja 2018, luku 7.) Voidaan siis todeta kielen kehityksen lähtevän varhaisesta vuorovaikutuksesta, jota tapahtuu luonnollisesti kotiympäristössä lapsen ja vanhempien välillä. VASU (OPH 2018, 41) määrittää kielen kehityksen keskeisiksi osa-alueiksi vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, puheen tuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielellisen muistin ja sanavarannon sekä kielitietoisuuden. Kielen

kehitys muodostaa kokonaisuudessaan eräänlaisen pitkään kehittyvän jatkumon, jossa jo varhaiset kielen ymmärtämisen taidot ovat yhteydessä äänteelliseen kehitykseen, sanaston ja kieliopin kehittymiseen sekä niiden myötä luku- ja kirjoitustaitojen oppimiseen (Haapala 2020, luku 2).

Lapsi kommunikoi erilaisin vuorovaikutuksellisin keinoin jo ennen sujuvan puhumisen oppimista. Tätä voidaan kutsua myös esikielellisen kehityksen vaiheeksi. (Wetherby, Warren & Reichle, 1998, Määtä 2018 mukaan.) Lapsi osoittaa erilaisia tunteita ja tarpeita muun muassa ilmeillä, kehollisina ilmaisuina, itkulla ja ääntelyllä (Koivula & Laakso 2017, 109). Tässä vaiheessa lorut, riimit ja esimerkiksi laulut tukevat lapsen kielen kehitystä toiston ja rytmin avulla (Heikkilä-Halttunen 2015, 23). Myös Lerkkanen (2018) toteaa, että lapset, jotka jo varhaislapsuudessa saavat rikkaita kielellisiä ja kirjallisia virikkeitä sekä lukemisen malleja, kiinnostuvat kirjoista ja saavuttavat lukutaidon usein nopeammin kuin muut lapset.

Lapsen alkaessa ymmärtää kieltä hyvin, alkaa hän myös tuottamaan sitä (Laukkanen 2010, 25). Ensimmäisten sanojen ja sanaston varhaisen kehityksen katsotaan kuuluvan osaksi esikielistä vaihetta (Määttä 2018). Korpilahden ja Pihlajan (2018, luku 7) mukaan 2-vuotiaan lapsen sanavarasto karttuu hyvin nopeasti. Lapsen ensimmäiset sanat ilmaantuvat noin vuoden iässä ja 2-vuotiaana sanavarasto kasvaa jo noin kymmenellä sanalla päivässä. Heikkilä-Halttusen (2015, 31) mukaan alle 3-vuotias lapsi oppii hyvin erilaisten katselukirjojen avulla päivittäiseen elämään liittyvistä, tutuista asioista ja esineistä sekä harjoittelee kasvattajan avulla myös nimeämään niitä.

3-vuotias lapsi kommunikoi puolestaan jo pääsääntöisesti puhutun kielen avulla sekä kykenee harjoittamaan myös vuoropuhelua ja huomioimaan keskustelukumppanin (Korpilahti & Pihlaja 2018, luku 7). Lasten yksilölliset erot kielen kehityksen varhaisvaiheessa ovat kuitenkin suuret ja tulee muistaa, etteivät uudet taidot ilmaannu kaikilla lapsilla samassa järjestyksessä (Lyytinen 2011, 99–107). Suvannon ja Ukkolan (2020, luku 14) mukaan kuvalla ja kuvakirjoilla on tärkeä rooli myös isompien lasten kielen kehityksen tukemisessa, vaikka usein kuvakirjat yhdistetään virheellisesti ainoastaan pieniin lapsiin. Erityisesti 4–5-

ikävuoden aikana lapsen kerronnan taidoissa tapahtuu huimaa kehitystä ja tässä vaiheessa kuvat ja kuvasarjat ovat oivallisia ruokkimaan lapsen mielikuvitusta. Näin ollen lapsen on helpompi harjoitella esimerkiksi fiktiivisten tarinoiden, kuten satujen kertomista. (Suvanto & Ukkola 2020, luku 14.)

Alati muuttuvassa, globaalissa maailmassa on yhä merkittävämpää se, kuinka opitaan kuin se, mitä opitaan (Aalto ym. 2019). Varhaiskasvatukseen lapsen kehityksen ja kasvun kannalta merkityksellinen toimintamuoto on leikki. Leikki vaikuttaa lapsen kehityksen kaikilla osa-alueilla, ja edistää näin ollen myös kielen ja kommunikaation kehittymistä. (Koivula & Laakso 2017, 123.) Lapset oppivat toisiltaan kielen oppimiselle luonnollisessa kontekstissa, eli yhteisissä vuorovaikutustilanteissa (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 26). Kirjallisuus on kasvattajalle hyvä väline lasten erilaisten leikkimuotojen rikastuttamiseen (Partanen & Reipakka 2019, 49).

Koska lapsen kieli alkaa kehittyä jo varhaisessa vaiheessa kotiympäristössä on luonnollista, että lapsen kielellisten taitojen tukemiseen tarvitaan yhteistyötä kodin ja varhaiskasvatuksen välillä. Esimerkiksi Mattinen ym. (2013) ovat luoneet Jänistarinat-ohjelman lapsen kuullun ymmärtämisen taitojen tueksi. Jänistarinat-ohjelma sisältää 20 juonellisesti etenevää tarinaa, joiden avulla varhaiskasvattajat ja lasten huoltajat voivat tukea yhteistyössä johdonmukaisesti varhaiskasvatukseen lapsen kielen ymmärtämisen kehittymistä (Mattinen ym. 2013).

2.4 Kirjallisuus osana lapsen tunnetaitojen kehittymistä

Koivula ja Laakso (2017, 116) tuovat esille, kuinka tunnetaidot pitävät sisällään laajasti erilaisia käsitteitä ja alataitoja. Tunnetaidot ja sosiaaliset taidot eli tunne- ja vuorovaikutustaidot voidaan ymmärtää osaksi sosioemotionaalisen kompetenssin laajempaa yläkäsitettä. Sosioemotionaalinen kompetenssi (ks. Koivula & Laakso 2017, 115–116; Sandberg 2021, luku 4) pitää sisällään lapsen taidon tunnistaa, ymmärtää ja säädellä tunteitaan, prososiaalisen toiminnan toisia kohtaan,

sosiaalisten ristiriitojen vastuullisen ratkaisun sekä ystävyyssuhteiden luomisen ja ylläpidon (Denham 2006; Denham ym. 2012).

Lapsen kyky vertaissuhteiden rakentamiseen sekä kykyyn tunnistaa, ymmärtää ja säädellä tunteitaan näkyy siinä, kuinka tehokasta vuorovaikutus on, sillä nämä kyvyt rakentuvat vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Neitola & Koivula 2020, 28). Vaikka sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot ja tunteisiin liittyvät taidot kulkevat rinta rinnan, voidaan sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteestä tarkastella näitä edellä mainittuja taitoja erillään. Tällöin on syytä aloittaa tunteiden käsittelystä, sillä tunnetaidot ovat osa sosiaalisesti vastuullista käyttäytymistä ja tietoisuus omista ja toisten tunteista sekä taito ilmaista niitä tekee tällaisen käyttäytymisen mahdolliseksi. (Izard ym. 2002, Koivulan & Laakson 2017, 116 mukaan.) Tunnetaitoihin voidaan eritellä kuuluviksi kyvyt tunnistaa ja nimetä omia ja toisten tunteita sekä kyvyt ilmaista ja säädellä omia tunteitaan (Koivula & Laakso 2017, 116–117).

Tunnetaitoja käsittelevää tutkimuskirjallisuutta luettaessa vahvana esille nousee myös tunneälyn käsite, jonka Koivula ja Laakso (2017) tuovat artikkelissaan esille. Tunneäly korreloi älykkyyttä ja on neurobiologinen elementti. Se ymmärretään neurologiseksi valmiudeksi vastaanottaa, ymmärtää ja käsitellä tunteita sekä kehittää näitä valmiuksia taidoiksi, joiden avulla ihminen voi edesauttaa niin omien kuin toisten hyvinvointia säätelemällä omia tunteitaan ja tunnereaktioitaan. (Köngäs 2018, 30.) Mayer, Salovey ja Caruso (1997) ovat määrittäneet nelihaaraisen mallin, joka hahmottaa ne taidot, jotka yhdessä muodostavat kokonaisvaltaisen tunneälyn. Taidot voidaan jakaa heidän mallinsa mukaan tunteiden tunnistamiseen, tunteiden vaikuttavuuteen, tunteiden ymmärtämiseen ja tunteiden hallitsemiseen (Köngäs 2018, 35). Tunteiden hallinta eli säätely sijoittuu mallissa viimeiseksi sillä siinä onnistuminen edellyttää muiden taitojen riittävää hallintaa (Kokkonen 2017). Kokkonen (2017) mukaan tutkimuksissa on osoitettu, että monet sosiaaliset taidot riippuvat tunteiden säätelyn taidosta ja tunteiden säätelyyn pystyvien lasten on havaittu esimerkiksi tekevän yhteistyötä (Miller ym. 2006). Tunteiden säätelyä voidaan pitää jokaisen opittavissa

olevana taitona ja erilaisten tunteiden käsittelyä ja säätelyä pystytään myös opettamaan (Kokkonen 2017).

Lapsi tulee omista toimintatavoistaan ja ympäristön odotuksista kehittyessään yhä tietoisemmaksi. Tunnetaitojen harjoittelu vaatii paljon toistoja ja pitkäaikaista harjoittelua erilaisissa tilanteissa. (Sandberg 2021, luku 4.) Lapsi etsii toistuvasti kasvattajan tukea omien selviytymistrategioiden löytämiseksi (Saarni 2011, 3). Tunteista puhuminen ja lasten ja kasvattajien tunteiden nimeäminen sekä keskustelut esimerkiksi siitä, miltä ja missä erilaiset tunteet tuntuvat ja mikä auttaa jonkin tunnetilan kanssa selviämisessä on varhaiskasvatuksessa hyvin tärkeää (Koivula & Laakso 2017, 123). Lapsen on tärkeää tutustua myös tunteiden näkyviin ilmenemismuotoihin, kuten ilmeisiin ja eleisiin. Niihin tutustuminen auttaa lasta tulemaan tietoiseksi omista tunnekokemuksistaan. (Dindar, Huttunen & Koivula 2020, luku 12.) Tutustumisen apuna voi käyttää Dindarin ym. (2020, luku 12) mukaan esimerkiksi kuvakirjoja, joita luetaan yhdessä keskustellen niiden kuvista ja tapahtumista. Kirjoista voidaan tunnistaa yhdessä niissä esiintyviä tunnesanoja sekä erilaisten hahmojen ilmeitä ja sen myötä pohtia, mitä tunnetta tietyt ilmeet ja eleet ilmentävät (Dindar ym. 2020, luku 12).

Lapsen tunteet ja emotionaalinen kehitys ovat tematiikkoja, joita on tarkasteltu viime vuosina aikaisempaa enemmän (Pihlaja 2018). Myös osaltaan tämän myötä tunteiden käsittelyn harjoitteluun ja tunnetietoisuuden lisäämiseen on löydettävissä paljon erilaisia valmiita materiaaleja. Tällaisia kasvattajien käyttöön valmistettuja materiaaleja ovat muun muassa tunne- ja vuorovaikutuksen tukemiseksi valmistetut Pienin Askelin ja Tunnemuksu-tunnetaito-ohjelmat. (Kokkonen 2017.)

Valmiiden, tunnetaitojen käsittelyyn kohdennettujen materiaalien lisäksi esimerkiksi erilaiset lapsen ikätasoiset ja kokemusmaailmaan sopivat, yhdessä luettavat tarinat ovat hyviä keinoja käsitellä lapsille haastavia tunteita, kuten pelkoa ja surua. Tarinat voivat tarjota lapselle uusia polkuja omiin kokemuksiin ja tunteisiin sekä tapoja ratkaista ongelmia tai suhtautua asioihin (Aerila & Kauppinen 2019, 21). Tällä tavoin lapsi voi tutustua hänelle turvallisella ja mie-

lekkäällä tavalla häntä pelottaviinkin asioihin itselleen sopivassa tahdissa. Kirjallisuuskasvatuksessa annetaankin tilaa lapsen ajatukselle vertaamalla kirjan todellisuutta lasta ympäröivään todellisuuteen yhdessä lapsen kanssa (Partanen & Reipakka 2019, 9).

Koivulan ja Laakson (2017, 123) mukaan on tärkeää miettiä myös, miten lapsiryhmässä voidaan lisätä ja voimistaa myös myönteisiä tunnekokemuksia, kuten yhdessä koettua iloa, yhteisöllisyyden tunnetta ja myönteisiä oppimiskokemuksia. Laineen (2018) mukaan positiivisten tunnekokemusten muodostumista voidaan edistää esimerkiksi yhteisöllisen lukemisen keinoin. Yhteisöllisellä lukemisella tarkoitetaan yhdessä tapahtuvaa sosiaalista lukemista, jonka muotoja ovat ääneen lukeminen ja toistolukeminen (Laine 2018).

Mainittakoon lisäksi yhtenä ryhmään kuuluvuutta lisäävä kirjallisuuskasvatuksellisenä menetelmänä sadutus (ks. Karlsson 2014). Sadutuksen perusidea on varsin yksinkertainen: sadutettava kertoo ikioman tarinan, minkä saduttaja kirjoittaa muistiin. Sadutus-menetelmän yhtenä merkittävänä tavoitteena nähdään juuri sellaisten tilanteiden luominen, joissa lasta aidosti kuullaan ja heidän ajatuksensa ja mielipiteensä saadaan esiin. (Pennanen 2007, 20–21.) Myös Heikkilä-Halttunen (2015, 120) kuvaa sadutusta toimintana, joka rohkaisee lapsia puhumaan ja myös kuuntelemaan toisen kertomusta, ja onnistuessaan lisää myös ryhmähenkeä.

2.5 Kirjallisuuskasvatuksen merkitys lapsen identiteettien muodostumiselle ja mielikuvitukselle

Identiteetti nähdään välineenä, jonka avulla voimme määritellä keitä olemme sekä samaistua toisiin ihmisiin ja ihmisryhmiin (Hujala & Turja 2011, 97). Ylitapio-Mäntylä (2020, luku 3) painottaa ympäröivällä kulttuurilla ja yhteisöllä olevan merkittävä vaikutus lapsen identiteetin rakentumiseen, sillä muiden tavat toimia ja puhua viestivät lapselle millainen hän on tai millainen hänen pitäisi olla. Kirjallisuuskasvatuksesta puhuttaessa on syytä tarkastella myös, mitä lukijaidentiteetillä tarkoitetaan ja miten se muodostuu.

Lukijaidentiteetillä tarkoitetaan lukijan käsitystä itsestään tekstien kuluttajana ja tulkitsijana, mikä kehittyy lukukokemusten ja niiden jakamisen avulla. Yhdessä ja yksin vietetyt, miellyttävät lukuhetket jonkin itselle mielekkään ja tärkeän kirjan parissa kerryttävät myönteistä lukijaidentiteettiä ja positiivista käsitystä omasta lukijuudesta, joiden varaan lukuharrastus alkaa rakentua. (Aerila & Kauppinen 2019, 63.) Myös VASU (OPH 2018, 42) painottaa kiireetöntä yhdessä lukemista, teksteihin tutustumista ja tarinoiden kerrontaa, mikä mahdollistaa niiden merkitysten pohtimisen ja uusien käsitteiden oppimisen.

Lukeminen antaa valmiuksia myös kulttuurisen identiteetin rakentamiseen ja henkilökohtaiseen kasvuun, sekä tarjoaa lapselle yhteisöllisessä kanssakäymisessä hyödynnettäviä perustaitoja (Heikkilä-Halttunen 2015, 176). Vastavasti myös VASU (OPH 2018) yhdistää kielen kehityksen tukemisen kulttuuriseen osaamiseen ja vuorovaikutukseen. Yhteiset lukuhetket, joissa aikuinen lukee ja lapsi kuuntelee ja pohditaan yhdessä luettua ovat vuorovaikutustilanteita, joissa myös lapsen maailmankuva laajenee (Lerkkanen ym. 2018). Herättelemällä lasta arvioimaan erilaisia tekstejä ja pohtimaan, mikä niissä voisi olla totta ja mikä satua, annamme lapselle ikään kuin avaimet tulevaisuuden maailman hahmottamiseen (Mäkikangas 2020, luku 6). Kirjallisuudella ja muun muassa siihen liittyvällä tarinoiden kerronnalla on siis suuri merkitys koko persoonallisuuden kehittymiselle (Aerila & Kauppinen 2019, 21). Sadut tarjoavat parhaimmillaan eväitä moraalien, tapatietouden, elämäntutkimuksen ja tunne-elämän osa-alueille (Heikkilä-Halttunen 2015, 99). Nurmilaakso ja Välimäki (2011, 39) puolestaan kiteyttävät kielen olevan kuin tie, jota pitkin pääsee omaan itseen ja ympäristöön.

Lapselle ääneen lukeminen voidaan nähdä elämyksellisenä ja luovana toimintana, joka vahvistaa lapsen ryhmään kuulumisen tunnetta ja edistää sosialisatiota (Laine 2018). Lisäksi ääneen lukemisen merkityksiä on tarkasteltu myös lukutaidon kehittymisen näkökulmasta. Scarboroughin ja Dobrichin (1994, Lerkkasen ym. 2018 mukaan) toteuttaman meta-analyysin perusteella yhdessä ääneen lukemisella on merkitystä lasten lukutaidon kehittymiseen, mutta ääneen

lukeminen selitti kuitenkin vain 8 % lapsen lukutaidosta. Näin ollen muita selittäviä tekijöitä on muun muassa lapsen kielellinen ja kognitiivinen kehitys, sekä lapsen oma kiinnostus lukemiseen (Scarborough & Dobrich 1994, Lerkkasen ym. 2018 mukaan). Myöhemmin on esitetty, että vaikka pelkkä yhteinen lukeminen ei olekaan kyseisen analyysin mukaan yksinään merkittävä selittäjä lukutaidon kehitykselle ja että myös formaalia lukemisen opettamista tarvitaan, yhteiset luhetket edistävät lapsen pysyvää kiinnostusta lukemista kohtaan (Lerkkanen ym. 2018).

Nurmilaakso ja Välimäki (2011, 46) toteavat tärkeäksi kirjojen lukemisen yhteydessä myös lasten kokemusten kokonaisvaltaisuuden ja omassa mielikuvitusmaailmassa vaeltamisen. Mikä tahansa lukutapahtuma voi kartuttaa niin tietoja kuin tunteita, koska sanavaraston karttuminen ja esteettiset elementit eivät ole vastakkaisia toisilleen ja molempia pitäisi lapsille myös opettaa (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 46). Heikkilä-Halttunen (2015, 106) kuvailee kirjallisuuskasvatuksen olevan lempeä, lapsentahtinen keino sytykkeen antamiseen lapsen mielikuvitukselle. Esimerkiksi kuvakirjat ja erilaiset sadut ruokkivan lapsen mielikuvitusta ja samalla niihin syventyessään myös muun muassa lapsen keskittymiskyky paranee (Heikkilä-Halttunen 2015, 106).

Lapselle muodostuvaan lukemisasenteeseen vaikuttaa suuresti myös lapsen elämään kuuluvien kasvattajien lukeminen ja osoittama arvostus kirjallisuutta kohtaan (Aerila & Kauppinen 2019, 48). Myös PIRLS-tutkimuksen (2016) tulokset osoittavat, että vanhempien asenteet lukemista kohtaan ovat yhteydessä lapsen lukuharrastuksen kehittymiseen jo pienestä pitäen. Lukeminen voi olla monen aikuisen mielestä arvokas taito, mutta se ei välttämättä käy ilmi heidän toiminnastaan. Jotta lapselle syntyisi siis halu lukemiseen ja kirjaan tarttuminen muodostuisi päivittäiseksi tai viikoittaiseksi rutiiniksi, lapsi tarvitsee lukevan aikuisen, vertaisen malleja sekä käytänteitä niiden toteuttamiseen (Aerila & Kauppinen 2019).

3 KIRJALLISUUSKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA

Tässä luvussa pohdimme varhaiskasvatuksen yhteisöllisyyden ja sen sisältämien elementtien merkitystä varhaiskasvatuksessa toteutettavaan kirjallisuuskasvatukseen ja lapsen kielen kehitykseen. Näitä yhteisöllisyyttä rakentavia elementtejä ovat muun muassa vuorovaikutus, yhteenkuuluvuus ja yhteinen leikki. Lisäksi käsittelemme VASU:sta (OPH 2018) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista [jatkossa ESIOPS] (OPH 2014) löydettäviä, kirjallisuuskasvatukseen liittyviä tavoitteita ja niiden ilmenemistä varhaiskasvatuksen käytännössä.

3.1 Kielten rikas maailma: vuorovaikutus kirjallisuuskasvatuksen keskiössä

Lapsen kielellisten taitojen ja valmiuksien tukemista pidetään varhaiskasvatuksen yhtenä keskeisimmistä tehtävistä. VASU (OPH 2018, 40) painottaa lasten uteliaisuuden ja kiinnostuksen vahvistamista kieliin, teksteihin ja kulttuureihin. ESIOPS:ssa (OPH 2014, 32) kielellisten taitojen tukemista lähestytään kuitenkin hieman Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (OPH 2018) kokonaisvaltaisemmin jatkuen kielen merkityksen hahmottamisesta edelleen yksityiskohtaisempaan kielen rakenteiden ja muodon havaitsemiseen. Lisäksi ESIOPS (OPH 2014, 32) painottaa kielestä tulevan esiopetusiässä yhä vahvempi ajattelun, ilmaisun ja vuorovaikutuksen väline, jonka avulla lapset jäsentävät arkeaan ja rakentavat maailmankuvaansa. Jämsän (2004, 102–104) mukaan kirjallisuuskasvatuksen voidaan katsoa tähtäävän mielen mahdollisimman monipuoliseen kehittymiseen.

Varhaiskasvatusarjessa muun muassa lorut, laululeikit, sadut ja keskustelut edistävät lapsen kielellisiä taitoja ja kasvattavat sanavarastoa (Korpilahti & Pihlaja 2018, luku 7). Myös Stoltin ja Salmen (2020) mukaan monipuolisen puheen kuuleminen puhutun ja luetun kielen välityksellä kasvattaa sanastoa sekä

vahvistaa nimeämisen taitoa. Stolt ja Salmi (2020, luku 5) nostavat VASU:n (OPH 2018) tavoin näiden taitojen harjoittelussa keskeiseksi loruleikkien käytön, johon he yhdistävät lisäksi motorisen toiminnan.

Lukijan kokemukset ja ajatukset tekstistä kehittyvät jakamalla (Aerila & Kauppinen 2019, 65). Ajatellen kielellisiä taitoja tukevan kirjallisuuskasvatustoiminnan järjestämistä varhaiskasvatuksessa, niin VASU:ssa kuin ESIOPS:ssa korostuu yhteisen keskustelun merkitys. Keskustelun kuljettaminen lasten ehdoilla ja lasten ohjaaminen toisten lasten puheenvuorojen kuuntelemiseen onnistuu helpommin pienryhmässä kuin koko ryhmän kesken (Nurmilaakso & Niinimäki 2011, 45). Pihlajan (2018, luku 3) mukaan turvallisin ryhmä koko lapsille on sellainen, jossa on enintään kuusi tai seitsemän lasta. Pienryhmässä lapsen on helpompi ilmaista itseään ja vuorovaikutussuhteiden määrä on helpommin hallittavissa (Pihlaja 2018, luku 3). Lisäksi Mattisen ym. (2013) tutkimustuloksista kävi ilmi, että tarinan ymmärtämisen taitoja edistivät myönteiset pienryhmäkokemukset. Varhaiskasvattajien havaintojen perusteella hiljaisemmatkin lapset innostuivat osallistumaan yhteiseen keskusteluun, ja pienryhmätoiminnassa syntyi aitoja kohtaamisia sekä pohdintaa kasvattajien ja lasten välillä (Mattinen ym. 2013).

VASU:n (2018) mukaan varhaiskasvatuksessa tulisi lukea ääneen pedagogisesti valittuja kirjoja päivittäin, mutta Karvin (2019) teettämän raportin mukaan vain puolet vastaajista raportoi tämän toteutuvan. Lerkkasen ym. (2018) mukaan ääneen lukeminen edistää monia kielellisten taitojen osa-alueita. Ääneen luettaessa lapselle muodostuu ymmärrys puhutun ja kirjoitetun kielen sekä tekstin ja omien kokemusten yhteydestä. Lisäksi lapselle kehittyy tietoisuus kielen rakenteesta, sanavarasto kasvaa ja kuullun ymmärtäminen kehittyy. (Lerkkänen ym. 2018.) Curbyn ym. (2015) mukaan nämä edellä mainitut taidot kuuluvat osaksi lukemisen alkeita, jotka muodostavat varhaiskasvatus- ja esiopetusikäisenä perustan, jolle lukutaito alkaa vähitellen rakentua. Monipuolisen varhaiskasvatuksen kieliympäristön lisäksi lapsen kielellistä kehitystä tukee VASU:n

(OPH 2018) mukaan yhteistyö huoltajien kanssa. Yhteistyötä kodin ja varhaiskasvatuksen välillä lapsen kielellisten taitojen vahvistamiseksi korostetaan myös muualla (ks. Lerkkanen ym. 2018; Aerila & Kauppinen 2019).

Yhdessä ääneen lukemisesta puhuttaessa läheisyys ja turvallisuus liitetään usein yhteen. Aikuisen ja lapsen fyysinen läheisyys esimerkiksi kirjaa luettaessa lisää Lerkkasen, Salmisen ja Pakarisen (2018) mukaan yhteenkuuluvuuden tunnetta, joka tuottaa mielihyvää molemmille. Laineen (2018) tulkinnan mukaan läheisyyttä korostavat pääasiassa lukemista kuunnelleet lapset, mutta joissain tapauksissa lapsille lukeneet aikuiset, mikä osoittaa, että myös aikuiset ovat kokeneet läheisyyden tärkeäksi asiaksi. Turvallisuutta lisäävänä piirteenä nähtiin samojen kirjojen lukeminen lapsen kanssa useaan kertaan, jota voidaan kutsua myös toistolukemiseksi. Tuttuja tarinoita luettaessa lapsi tietää, mitä seuraavalla sivulla tapahtuu ja esimerkiksi sen, onko loppuratkaisu hänelle mieluinen. (Laine 2018.)

VASU:n (OPH 2018, 40–42) mukaan lapsen kielellisten taitojen kehittymistä ja kiinnostuksen herättämistä kieltä kohtaan voidaan vahvistaa myös leikkillisiä keinoja hyödyntäen. Kuten jo aikaisemmin toimme ilmi, kirjallisuus on hyvä väline käytettäväksi varhaiskasvatuksessa myös leikin rikastuttamisen apuna. Sadut tarjoavat uusia juonia ja seikkailuja niin omaehtoiseen leikkiin kuin roolileikkiin tai esimerkiksi nukketheateriin (Partanen & Reipakka 2019, 49). Esiopetuksessa tulee innostaa lapsia myös tarinoiden tekemiseen itse, johon hyviä menetelmiä ovat esimerkiksi sadutusten ja digitarinoiden tekeminen (OPH 2014, 33).

3.2 Monilukutaito

Monipuolistuneen mediaympäristön vuoksi mekaanisen lukutaidon eli aakkosten hallitsemisen ja kirjoitetun tekstin ymmärtämisen rinnalla lukutaitoon nähdään liittyvän nykyään paljon muutakin. Tästä syystä puhutaankin monilukutaidosta, johon kuuluu muun muassa erilaisten tekstien ja mediasisältöjen arvioi-

minen, tulkitseminen ja tuottaminen, sekä niihin suhtautuminen myös kriittisesti. (Mustola & Koivula 2017, 315.) Monilukutaito esiintyy myös VASU:ssa (OPH 2018) sekä ESIOPS:ssa kirjallisuuskasvatuksen tavoitteita sisältävänä, laaja-alaisen osaamisen osa-alueena, mikä nähdään molemmissa asiakirjoissa kulttuurisesti moninaisten viestien ja ympäröivän maailman ymmärtämisen sekä vuorovaikutuksen näkökulmasta keskeisenä perustaitona. VASU:n (OPH 2018) ja ESIOPS:n (OPH 2014) mukaan monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten viestien tulkinna ja tuottamisen taitoja. Sen lisäksi, että vuorovaikutus sisältää yhä enemmän kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta, nähdään monilukutaitoajattelun taustalla vaikuttavan myös toimintaympäristöjen monimediaistuminen. Näiden tekijöiden myötä tarvitaan siis laajempaa ymmärrystä lukutaidosta. (Mustola & Koivula 2017, 317.)

Mustolan ja Koivulan (2017, 317) mukaan monimediaistumisella tarkoitetaan erilaisia välineitä ja ympäristöjä, joissa tekstejä voi tuottaa ja tulkita. VASU (OPH 2018, 26) määrittää monilukutaidon perustaksi laajan tekstikäsitteilyksen, jonka mukaan erilaiset tekstit voivat olla esimerkiksi puhutussa, kirjoitetussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa (OPH 2018, 26). Teknologian ja erilaisten tekstilajien lisäksi monilukutaidon avulla opitaan kunnioittamaan myös lapsiryhmän monenlaisia kielellisiä, kulttuurisia, etnisiä ja sukupuolisia identiteettejä. Varhaiskasvatuksessa lapsia voisi kannustaa tarttumaan kielelliseen vaihteluun ja tarkastelemaan eri kieliä murteineen pelkästään yleiskielen oikeanoppisen käyttämisen sijaan. (Mustola & Koivula 2018, 322.)

Myös monilukutaidon osa-alueella korostuvat kiinnostuksen herättäminen ja lisääminen sekä innostaminen erilaisten, ihmistä ympäröivien viestien maailmaan. Kehittyäkseen monilukutaitoisiksi, lapset tarvitsevat aikuisen mallia, rikasta tekstiympäristöä, lapsille soveltuvia kulttuuripalveluja sekä lasten itsensä tuottamaa kulttuuria. (OPH 2018, 26.) ESIOPS (OPH 2014, 18) mainitsee edellä mainituiksi, lapsille suunnatuiksi kulttuuripalveluiksi muun muassa elokuvat, leikkilorut ja musiikin. VASU (OPH 2018) sisällyttää myös tieto- ja viestintäteknologian roolin ja siihen liittyviin välineisiin, sovelluksiin ja peleihin tutustumisen monilukutaidon osa-alueeseen. Kaikilla ei ole kuitenkaan esimerkiksi

taloudellisista syistä mahdollisuutta tutustua teknologiavälineisiin kotiympäristöissä. Erityisesti tästä syystä tulee monilukutaidosta puhuttaessa muistaa, että käytännön varhaiskasvatustyössä on syytä pyrkiä takaamaan kaikille lapsille tasa-arvoiset mahdollisuudet oppia monilukutaitoa ja tieto- ja viestintäteknologiaan liittyviä asioita. (Mustola & Koivula 2017, 322.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käymme läpi tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä seikkoja. Avaamme tutkimuksemme tutkimustehtävän- ja kysymykset, ja kerromme tutkimuksemme lähestymistavasta sekä tutkimusprosessissa käyttämistämme aineistonkeruu- ja analyysimenetelmistä. Lisäksi pohdimme tutkimukseemme liittyviä eettisiä ratkaisuja.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme päätehtävänä on selvittää, miten kirjallisuuskasvatusta toteutetaan 0–6-vuotiaiden lasten päiväkotij- ja esiopetusryhmissä. Pyrkimyksemmme on rakentaa syvempää ymmärrystä varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksistä kirjallisuuskasvatuksen merkityksistä ja erilaisista kirjallisuuskasvatusmenetelmistä. Tarkoituksenamme on tuoda esille myös mahdollisia haasteita liittyen kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Lisäksi haluamme selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmia ja omaa suhtautumista liittyen kirjallisuuteen ja sen myötä kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen omassa työssään.

Tutkimuskysymyksemme ovat

1. Millaisena varhaiskasvatuksen opettajat näkevät kirjallisuuskasvatuksen merkityksen varhaiskasvatuksessa?
2. Millaisin menetelmin kirjallisuuskasvatusta toteutetaan?
3. Millaisia haasteita varhaiskasvatuksen opettajat kokevat liittyen kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa?

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Toteutamme tutkimuksemme kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimusotteella, aineistolähtöisesti. Tutkimuksemme on tieteenfilosofisilta lähtökohdiltaan fenomenologis-hermeneuttinen, sillä pyrkimyksenämme on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä ja kokemuksia liittyen tutkimusongelmaamme. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys. Sitä voidaan kutsua myös tulkinnalliseksi tutkimukseksi, koska fenomenologisen tutkimuksen hermeneuttinen ulottuvuus tulee esille kokemusten tulkinnan tarpeen myötä. (Valli & Aaltola 2015, 33.) Näin ollen fenomenologisen tutkimuksen kohde voidaan tarkentaa kokemuksen tutkimiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 34). Tuomen ja Sarajärven (2018, 35) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa yritetään nostaa tietoiseksi ja näkyväksi se, minkä tottumus on häivyttänyt huomaamattomaksi ja itsestään selväksi tai sellainen, joka on jo koettu, mutta jota ei ole vielä tietoisesti ajateltu. Valli ja Aaltola (2015, 35) korostavat, että fenomenologinen tai hermeneuttinen tutkimus saa muotonsa tutkimuksen monien eri tekijöiden kuten tutkittavan, tutkijan ja tilanteen erityislaatuisuuden tuloksena, eikä siitä ole mahdollista esittää tarkkaa kuvausta. Tutkimuksen vaiheet voidaan tehdä kuitenkin mahdollisimman läpinäkyviksi.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimusaineistomme rakentui viidestätoista eri puolilla Suomea työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista sähköiseen kyselyyn. Vastaajat olivat työskennelleet varhaiskasvatuksen opettajina 1–30 vuotta ja enemmistö vastaajista työskenteli Keski-Suomen, Uudenmaan tai Pirkanmaan maakunnissa. Kyselyyn vastataksaan varhaiskasvatuksen opettajan, joko yliopisto- tai ammatikorkeakoulutason koulutuksen saaneen, tuli työskennellä jonkin varhaiskasvatuksen ikäryhmän (0–6) parissa vastaushetkellä. Kyselyyn vastaajat erittelevät

Taustatiedot-osiossa lapsiryhmän ikäjaon tarkemmin. Näin ollen aineiston analyysivaiheessa mahdolliset erot ja yhtäläisyydet pienempien ja isompien lasten kirjallisuuskasvatuksessa tulevat esille.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksemme aineistonkeruu oli määrä toteuttaa puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla Zoom-palvelun välityksellä. Anoinme kirjallisen tutkimusluvan Jyväskylän kaupungilta helmikuun alussa 2021, jonka jälkeen lähestyimme kymmentä kunnallisen päiväkodin johtajaa sähköpostitse. Osa johtajista välitti haastattelupyynnötämme ja tiedotteen koskien tutkimustamme eteenpäin päiväkotien varhaiskasvatuksen opettajille, kun taas osalta emme saaneet sähköpostiimme vastausta. Haastateltavien saaminen tutkimukseemme osoittautui ennalta odotettua haastavammaksi ja emme saaneet riittävästi yhteydenottoja haastattelujen toteuttamiseksi. Kandidaatintutkielman toteutusaikataulun huomioiden teimme helmikuun lopussa 2021 päätöksen vaihtaa aineistonkeruumenetelmän laadulliseen, avoimeen kyselylomakkeeseen. Tämän myötä myös rajaus tutkimukseen osallistuvista Jyväskylän kaupungin päiväkodeista poistettiin siten, että kyselyyn pystyi vastaamaan kuka tahansa, Suomessa vastaushetkellä toimiva varhaiskasvatuksen opettaja. Avoimeen kyselylomakkeeseen vastaaminen ei vaadi haastattelun tavoin paljon käytännön järjestelyjä ja se mahdollistaa siihen vastaamisen milloin tahansa, vastaajalle sopivana ajankohtana.

Avoimen haastattelun tapaan, avoin kyselylomake on asetelmaltaan formaalinen ja strukturoimaton (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114). Lomakehaastattelua käytetään yleisemmin kvantitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä, mutta sitä on mahdollista käyttää myös laadullisessa tutkimuksessa. Tällöin on erityisen tärkeää muodostaa lomakehaastattelun kysymykset ongelmanasettelun ja tutkimuksen tarkoituksen kannalta olennaisiksi, ja jokaiselle kysymykselle tulee löytyä perustelu tutkittavasta ilmiöstä tai tutkimuksen viitekehystä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Laadimme käyttämämme kyselylomakkeen Webropol-työkalun avulla. Käytimme kyselymme julkaisukanavana Facebookissa sijaitsevaa, varhaiskasvattajien suosiossa olevaa *Varhaiskasvattajan materiaalipankki*-sivustoa. Ennen kyselymme julkaisua otimme yhteyttä sivuston ylläpitäjiin ja kysyimme luvan kyselyn julkaisemiseen. Luvan saatuaamme toteutimme vielä koekyselyn ennen lopullisen kyselyn julkaisua sivustolla. Tällöin tarkensimme kyselyyn vastaamisen kestävän 10–15 minuuttia 20 minuutin sijaan.

Aikaa kyselyyn vastaamiseen annoimme yhteensä viikon (01.-07.03.2021). Emme kuitenkaan saaneet kyseisessä ajassa riittävästi vastauksia, joten päätimme jatkaa vastausaikaa viikolla sekä jakaa kyselyn myös kahdella muulla, kasvattajille suunnatulla Facebook-sivustolla *Alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatus* ja *Varhaiskasvattajan ideapankki*. Kandidaatintutkielman laajuus ja sen melko lyhyt toteutusaikataulu huomioiden lopullinen tutkimuksemme kohdejoukko koostui yhteensä viidestätoista varhaiskasvatuksen opettajana toimivasta henkilöstä.

Kyselylomake sisälsi yhteensä 21 kysymystä avoimessa muodossa, laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan. Pyrimme pitämään kyselyn mahdollisimman tiiviinä ja selkeänä jaottelemalla kysymykset edelleen neljän eri osioon: taustatietoihin ja kolmeen, tutkimusaiheitamme käsittelevään teemaan. Keräämämme taustatiedot olivat vastaajan ammattinimike, koulutustausta, työkokemus, maakunta, jossa työskentelee sekä lapsiryhmän koko ja sen ikäjakauma. Jaottelemamme teemat olivat puolestaan kirjallisuuskasvatus varhaiskasvatuksessa, käytössä olevat kirjallisuuskasvatusmenetelmät sekä oma suhtautuminen ja valmiudet kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen.

4.5 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Aineistoa tiivistämällä pyritään kasvattamaan informaatioarvoa luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mie-

lekästä. (Eskola & Suoranta 2008, 137.) Aineiston analyysimenetelmä oli tutkimuksessamme aineistolähtöistä. Aineistolähtöisen analyysin tarkoituksena on muodostaa tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus, jossa analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Pyrkimyksemme oli sulkea aikaisempi teoria liittyen kirjallisuuskasvatukseen ja sen toteuttamiseen analyysin ulkopuolelle niin, ettei se vaikuta analyysiin. Aineistolähtöinen analyysitapa sopi tutkimukseemme, sillä käytimme analyysimenetelmänä teemoittelua. Teemoittelun avulla aineistosta voidaan nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Teemoittelussa on kyse siitä, että pyritään löytämään tekstistä tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet ja erottelamaan ne. (Eskola & Suoranta 2014, 175–176.)

Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) mukaan tutkimusaineiston läpikäyminen aloitetaan haastattelujen kuuntelemisella ja aukikirjoittamisella. Kyseiset aika vievät työvaiheet jäivät pois, sillä aineistomme oli jo valmiiksi kirjoitetussa muodossa. Tämä johtui siitä, että aikaisemmasta suunnitelmasta poiketen keräsimme aineistomme avointa kyselylomaketta käyttäen. Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) mukaan analyysi etenee edelleen aineiston lukemiseen ja sen sisältöön perehtymiseen. Tutkijan on tärkeää tuntea aineistonsa perinpohjaisesti ja se on syytä lukea aluksi useaan kertaan avautuakseen (Eskola & Suoranta 2008, 151). Aloitimme lukemalla koko aineiston useaan kertaan huolellisesti läpi, josta jatkoimme sen koodaukseen.

Vallin ja Aaltolan (2015, 112) mukaan koodauksen avulla aletaan selvittää aineiston merkitystä ja määritellään, mistä aineistossa on kyse. Toteutimme aineiston koodauksen tunnistamalla ja merkitsemällä aineistosta mielestämme tutkimuskysymystemme kannalta merkittävät ja kiinnostavat asiat. Koodausyksikkönämme oli erilaiset asiakokonaisuudet. Aineistoa käsitellään tutkimuskysymysten pohjalta ja näin saadaan tietoon aineistosta keskeisimmät ja tutkimuksen kannalta kiinnostavat asiat (Tuomi & Sarajärvi 2018). Hyödynsimme aineiston analyysin apuna tutkimustehtävää- ja kysymyksiämme mukailevia kokonaisuuksia, joita olivat kirjallisuuskasvatuksen toteuttaminen, kirjallisuuskasvatuksen merkityksiä ja haasteet kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisessa. Käytimme

koodauksen apuna myös värikoodeja, joilla korostimme yliviivaamalla aineistossa ilmeneviä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Koodauksen tuloksena muodostimme alustavia teemoja, joista muodostuivat edelleen tutkimuskysymystemme kannalta merkityksellisimmät pääteemat. Puusan (2020, 153) mukaan teemat voivat rakentua ennalta suunniteltujen jo aineiston keruuvaiheessa määriteltyjen teemojen mukaisesti tai aineistosta voi löytyä täysin uusia teemakokonaisuuksia. Esittelemme nämä aineiston analyysin tuloksena muodostetut pääteemat tarkemmin tulosluvussa, luvussa 5.

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkijoiden tulee informoida tutkittavia kaikista olennaisista asioista tutkimukseen liittyen (Patton 2002, 407). Tuomen ja Sarajärven (2018, 207, 220) mukaan tutkijan on toimittava koko tutkimuksen ajan uskottavasti eli noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä sekä varmistaa tutkimuksen rehellisyys ja vilpittömyys. Toimimme koko tutkimusprosessimme ajan avoimesti ja rehellisesti tiedottamalla tutkimukseen osallistujia tutkimuksemme tarkoituksesta, tavoitteista ja luonteesta asianmukaisella tietosuojailmoituksella ja kyselylomakkeen saateviestillä. Vastaajan tuli lukea ilmoitus ja antaa suostumuksensa kyselyyn EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen mukaisesti, ennen kuin hän pääsi aloittamaan siihen vastaamisen. Lisäksi kerroimme tietosuojailmoituksessa ja saateviestissä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, henkilötietojen käsittelystä tutkimuksessamme ja tutkittavien oikeuksista. Kyselylomakkeen alussa olevassa saate tekstissä toimme vastaajille esiin myös, että he voivat keskeyttää kyselyyn vastaamisen niin halutessaan missä vaiheessa tahansa.

Edellä mainitut vaiheet ovat niin eettisesti perusteltuja kuin tärkeitä tutkimuksesta kerättävän aineistonkin kannalta. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös muiden tutkijoiden työn ja saavutusten huomiointi asianmukaisella tavalla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132). Näin ollen keskityimme olemaan huolellisia tutkielmamme kaikissa vaiheissa myös lähdeviittausten ja lähdeluetteloinnin merkitsemisessä.

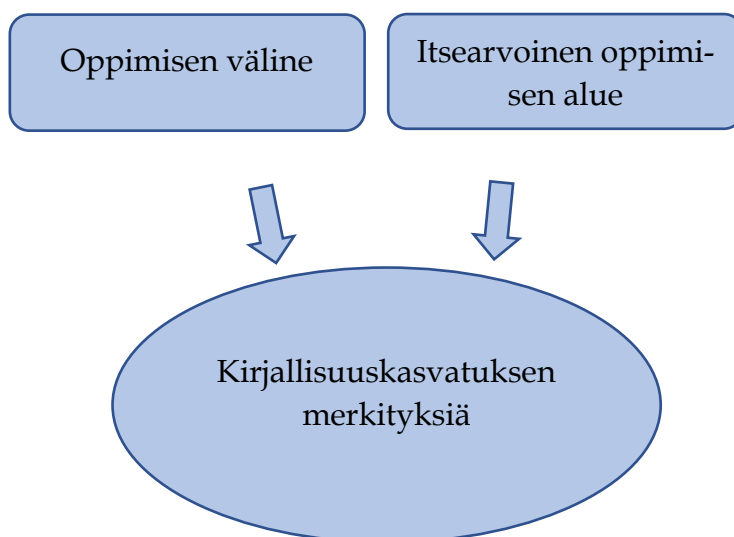
Eskola ja Suoranta (2008, 56) mainitsevat tietojen käsittelyn kaksi keskeistä käsitettä olevan luottamuksellisuus ja anonymiteetti. Käytimmekin tutkimusaineistomme käsittelyssä anonymisointia, sillä emme kerää tutkittaviin liitettäviä suoria tunnisteita tai erityisiä henkilötietoja, koska ne eivät ole tutkimusongelmamme kannalta merkityksellistä tietoa. Lisäksi loimme aineiston analyysivaiheessa vastaajista pseudonyymit eli tunnistekoodit (V1-V15), jotta vastaajia ei voida tunnistaa tutkimuksessamme missään sen vaiheessa. Tunnistekoodit auttavat myös meitä erottamaan vastaajat toisistaan ja sen myötä pitämään työkentelymme mahdollisimman selkeänä. Keräämäämme aineistoa säilytimme tietosuojasyistä yliopiston suojatulla U-aseamalla, jonne se siirrettiin VPN-yhteydellä. Nimesimme aineiston selkeästi ja johdonmukaisesti. Tutkimusprosessin päätyttyä, kun emme tarvinneet aineistoa enää, hävitimme sen asianmukaisesti kaikista tiedostoista.

5 TULOKSET

Tutkimuksemme päätavoitteena oli selvittää, miten kirjallisuuskasvatusta toteutetaan 0–6-vuotiaiden päiväkoti- ja esiopetusryhmissä. Tässä luvussa kuvaamme tuloksia kolmessa, tutkimuskysymyksiämme mukailevassa alaluvussa. Esittelemme luvuissa analyysin tuloksena löytämämme pääteemat, jotka muodostavat merkityksellisimpien kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen vaikuttavien tekijöiden kokonaisuuden. Havainnollistamme tutkimustuloksia viittaamalla yksittäisiin vastaajiin aineistolainauksien yhteydessä tunnistekoodilla V1-V15.

5.1 Kirjallisuuskasvatuksen merkityksiä

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme oli, millaisena varhaiskasvatuksen opettajat näkevät kirjallisuuskasvatuksen merkityksen varhaiskasvatuksessa. Tähän liittyen löysimme tutkimusaineistosta kaksi pääteemaa, jotka olivat kirjallisuuskasvatus oppimisen välineenä ja merkitys itsearvoisena oppimisen alueena (ks. kuvio 1).



KUVIO 1. Kirjallisuuskasvatuksen merkityksiä

Kyselyyn vastaajat pohtivat vastauksissaan kirjallisuuskasvatuksen merkityksiä useasta eri näkökulmasta ja monen eri vastauksen yhteydessä. Kirjallisuuskasvatuksen merkitys oppimisen välineenä eri osa-alueilla, eikä niinkään erillisenä opetuskokonaisuutena, nousi vahvasti esiin aineistosta. Vastauksista ilmeni muun muassa kirjallisuuskasvatuksen tavanomaisena pidetty merkitys lapsen kielellisten valmiuksien edistäjänä, sanaston kartuttajana ja kielenkehityksen monipuolisen tukemisen välineenä. Eräs vastaajista kuvailee kirjallisuuskasvatusta kielen kehityksen edellyttäjänä. *Kielen kehitys vaatii kirjallisuuskasvatusta, ja kieli on avain elämään.* (Vastaaja 3.)

Lukivalmiuksien edistämisen lisäksi kyselyyn vastanneet korostivat kirjallisuutta ja kirjallisuuskasvatusta eräänlaisena kulttuurisena arvona. Kirjallisuuskasvatuksen mainittiin opettavan lapsille erilaisia perinteitä ja kulttuureja, avar-tavan maailmankuvaa ja olevan yksi sivistyksen peruspilareista. Useissa vastauksissa kirjallisuuskasvatuksen merkitys lapsen elämässä nähtiin jatkumona niin tulevaisuutta ja tulevaisuuden oppimistuloksia ajatellen kuin elämän mittaisen kirjallisuuden arvostuksen ja innostumisen näkökulmasta:

Se on merkittävää, koska vaka-ikäiselle voidaan kylvää ikään kuin kirjallisuuskiinnostuksen siemen, joka kantaa pitkälle elämään. (Vastaaja 12.)

Kirjallisuuskasvatuksen merkitys nähtiin myös tasavertaisesti sekä itseisarvoisena oppimisen alueena, että oppimisen välineenä. Seuraavat lainaukset aineistosta kiteyttävät, kuinka moninaisena vastaajat näkivät kirjallisuuskasvatuksen merkityksen varhaiskasvatuksessa:

Kirjallisuuskasvatus ruokkii lapsen mielikuvitusta, vastaa kysymyksiin ja herättää keskustelua ja ihmettelyä, kielellisten taitojen kehittyminen, puheen ymmärtäminen, S2-lasten kielen oppiminen, kulttuuriperimän siirtäminen, kiinnostus kirjaimiin ja lukemiseen, avaa uusia maailmoja, yhdessä tekeminen ja yhteiskokemukset. (Vastaaja 2.)

Lapset on hyviä tutustuttavia kirjoihin, sadun ja mielikuvituksen maailmaan. Kirjojen avulla opitaan erilaisia asioita, taitoja ja tunteita. Opitaan etsimään tietoa (tietokirjat), käsittelemään asioita erilaisin keinoin. esim. tunnetaitojen ja haastavampien aiheiden kohtaamista, kuten läheisen menettäminen tai kuolema. Kielen oppiminen, sanavaraston kartuttaminen. (Vastaaja 7.)

Aineistossa kirjallisuuskasvatuksen suurimmaksi oppimisen kohteeksi muodostui tunnetaitojen kehittäminen kirjallisuuden avulla. Alla oleva aineistolainaus kuvastaa yleisesti vastaajien kokemuksia kirjallisuuskasvatuksesta sosioemotionaalisten taitojen kehittäjänä:

Kirjojen kautta lapsi voi käsitellä itselleen vaikeitakin asioita ja samaistua kirjoissa oleviin henkilöihin. Kirjojen lukeminen lisää lapsen mielikuvitusta. Kirjojen parissa vietyt hetket ovat myös tärkeitä lapsen ja aikuisen jaetun huomion ja aidon läsnäolon hetkiä. (Vastaaja 1.)

Yllä vastaaja kokee merkitykselliseksi, että lapsi pystyy samaistumaan kirjojen henkilöihin ja heidän tunnemaailmaansa sekä vertaamaan kirjojen todellisuutta omiin kokemuksiinsa. Tällaisen toiminnan voidaan katsoa edesauttavan myös lapsen empatiakyvyn kehittymistä. Erityisesti satujen käyttöä erilaisissa tilanteissa liittyen joko lapsen haastavaan elämäntilanteeseen tai ryhmästä nouseviin tarpeisiin, kuvailtiin muun muassa helpoksi ja turvalliseksi. Edellä mainitussa aineistolainauksessa ilmenevä aito läsnäolo sekä siihen liittyvät, nähdyksi ja kuulluksi tuleminen kokemukset ovat puolestaan tärkeitä lapsen itsetunnon kehittymisen kannalta.

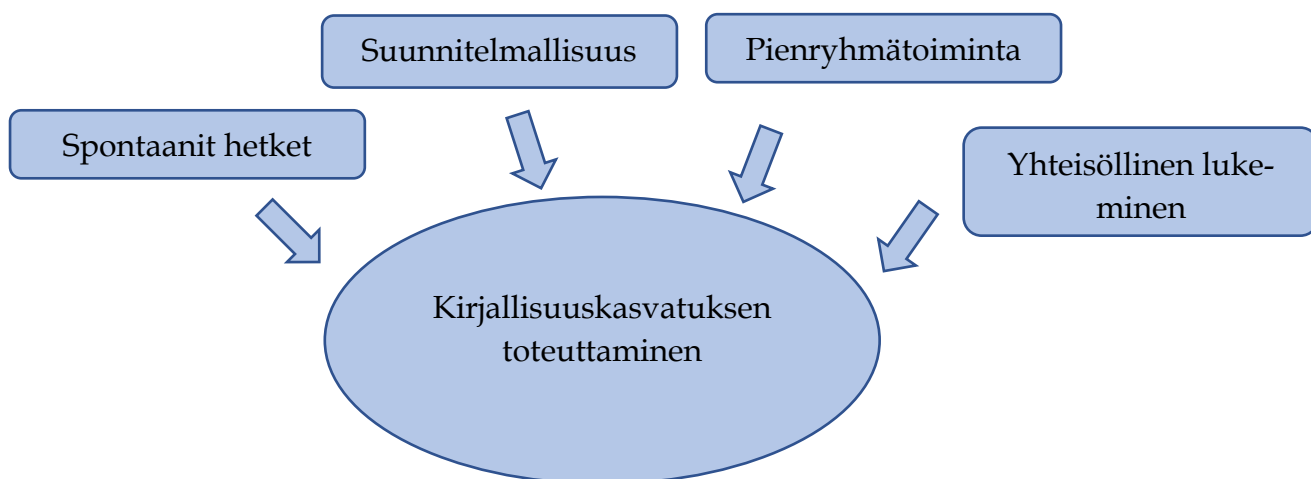
Tutkimusaineisto sisälsi useita mainintoja lasten ja kasvattajien motivaation merkityksestä liittyen kirjallisuuteen tutustumiseen ja kasvattajilla kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen. Motivaatioon viitattiin aineistossa niin suoraan kuin epäsuorasti. Varhaiskasvatuksen opettajat korostivat vastauksissaan kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisen tärkeyttä etenkin niiden lasten kohdalla, joiden kotona lukeminen jää vähäiseksi. Näin ollen varhaiskasvatuksen voidaan nähdä

tuovan taito- ja taideaineet myös tällaisten lasten saataville ja olla siten osaltaan yhtenä lasten yhdenvertaisuutta tukevana tekijänä. Kodin myönteinen suhtautuminen ja arvostus kirjallisuutta kohtaan ovat merkittävässä asemassa lapsen lukuinnon syntymiseen jo varhaislapsuudessa.

Vastaajat toivat esiin myös, millainen heidän suhtautumisensa on yleisesti kirjallisuuteen. Kyselyyn vastanneet kertoivat poikkeuksetta omaavansa itse myönteisen tai erittäin myönteisen asenteen kirjallisuutta kohtaan sekä pitävänsä kirjallisuuskasvatusta merkityksellisenä ja tärkeänä toteuttaa varhaiskasvatuksessa. Vastauksissa tunnistettiin myös oma ja muiden kasvattajien rooli kirjallisuuden pariin innostamisessa. Esimerkiksi eräs vastaajista kertoo pyrkivänsä *kasvattamaan töissä niin lasten kuin työkavereidenkin mielenkiintoa kirjallisuutta kohtaan.* (Vastaaja 3).

5.2 Kirjallisuuskasvatuksen toteuttaminen

Kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen yhdistimme tutkimusaineistostamme yhteensä neljä pääteemaa (ks. kuvio 2). Muodostamamme pääteemat näyttäytyivät vastauksissa asioina, joita kasvattajat pitivät selvästi merkityksellisinä kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisen kannalta.



KUVIO 2. Kirjallisuuskasvatuksen toteuttaminen

Kasvattajat kertoivat kirjallisuuskasvatusta toteutettavan koko ryhmän kesken ja erillisissä pienryhmissä, mutta myös lapsen kanssa kahden kesken. Se

voi sisältää myös lasten keskinäistä tai lapsen itsenäistä toimintaa kirjallisuuden parissa lapsilähtöisesti. Vastauksissa korostuvat spontaanit hetket, esimerkiksi satujen ja lorujen parissa, mutta tilaa ja arvoa annetaan myös pedagogisesti suunnitelluille toimintakokonaisuuksille kuin myös pidempikestoisemmalle, muita taiteenlajeja integroivalle prosessimaiselle toiminnalle. Kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisessa vastaajat mainitsivat erityisen tärkeänä yhteisöllisen lukemisen: yhteiset myönteiset lukukokemukset, yhdessä keskustelun ja läheisyyden merkityksen. Yhteisöllisen lukemisen elementit nähtiin tärkeinä niin spontaaneilla hetkillä kuin suunnitelluilla toimintakokonaisuuksilla.

Laajemmat opetus- ja toimintakokonaisuudet näyttäytyivät toistuvasti osana erityisesti yli kolmevuotiaiden lasten lapsiryhmän pedagogista toimintaa. Eräs vastaajista ilmaisi vastauksessaan ryhmässään toteutettavasta, monipuolisesta kirjallisuuskasvatustoiminnasta seuraavanlaisesti:

Lapset ovat tehneet myös omia kirjoja. He ovat kertoneet tarinan, jonka aikuinen on kirjannut ja lapset ovat kuvittaneet tarinan. Lasten luvalla olemme laittaneet "lasten kirjänäyttelyn" vanhemmille luettavaksi. Lisäksi isommat lapset ovat innostuneet ja omaksuneet sadutuksen osaksi arkea. Nämä tuotokset luemme koko ryhmälle päiväpiirissä lapsen luvalla. Lisäksi olemme tehneet tutuista saduista näytelmiä niin kevyitä kuin joulujuhliin. Prinsessa Ruusunen-juhlan jälkeen lapset jatkoivat teemaa: he keksivät leikkiin oman jatkon, jossa päivälepokin nukuttiin linnan muurien suojissa. Lisäksi kirjojen ja satujen pohjalta lapset ovat itse keksineet pöytäteatteriesityksiä ja tanssiesityksiä. (Vastaaja 7.)

Vaikka monet toteuttavat työssään kirjallisuuskasvatusta erilaisina toiminta- ja oppimiskokonaisuuksina, kirjallisuus nähtiin lapsen varhaiskasvatusympäristössä myös luontevana osana jokaista päivää. Erityisesti alle kolmevuotiaiden ryhmässä työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa kirjallisuuskasvatusmenetelminä korostuivat spontaanit kirjojen katselu- ja lukuhetket sekä loruhetket arjen eri siirtymissä ja odotustilanteissa. Siirtyminä ja odotushetkinä mainittiin ulkoiluun lähteminen ja sisään palaaminen, hetket ennen ruokailua, hetket pienten lasten vessakäyntien yhteydessä sekä aika ennen lepoa.

tai niiden jälkeen. Kirjallisuutta käytetään myös apuna lapsen rentoutumisen ja rauhoittumisen tukemisessa lepoaikojen aikana.

Ajatellen kirjallisuuskasvatuksen toteutumista varhaiskasvatuksessa, merkitykselliseksi vaikuttajaksi nähtiin varhaiskasvatuksen opettajan tekemä pedagoginen suunnittelu. Pedagogisen suunnittelun yhteydessä vastaajat mainitsivat erilaisten opetus- ja toimintatuokioiden suunnittelun, johon sisältyvät tavoitteiden asettaminen, luettavaan kirjallisuuteen perehtyminen ja toiminnan säännöllisyys. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat kokivat tärkeäksi suunnitelmallisen lukuympäristöjen järjestelyn ja muokkaamisen. Pedagogista suunnittelua tehtäessä ja kirjallisuuskasvatusta toteuttaessa esille nostettiin toistuvasti lasten osallisuus, mielenkiinnon kohteiden ja ajatusten huomiointi, mikä ilmenee muun muassa seuraavassa esimerkissä:

Yhteiset lukutuokioiden ovat suunnitelmallisia ja niille on asetettu etukäteen tavoitteet ja aikuinen on perehtynyt etukäteen luettavaan kirjallisuuteen. Myös ryhmän lukemisympäristöä on suunniteltu ja järjestetty lukemiseen houkuttelevaksi. Lukutuokioiden toteutetaan pienryhmätoimintana ja kirjaamme sen erikseen ryhmän viikoittaiseen pedagogiseen lukujärjestykseen. Tällaisia erikseen lukujärjestykseen kirjattuja tuokioita on useamman kerran kuukaudessa. (Vastaaaja 1.)

Yllä olevassa vastauksessa mainitun lukuympäristöjen järjestelyn ja muokkaamisen katsottiin muun muassa innostavan kirjallisuuden pariin ja houkuttelevan lapsia tarttumaan kirjoihin ja lukemaan. Kirjallisuudesta innostuminen nähdään pohjana myös lukutaidon kehittymiselle. Monipuoliset, suunnitellut lukuympäristöt viestivät lapsille, että he ovat lukemiseen kannustavassa ja kirjallisuutta arvostavassa ympäristössä. Lisäksi V12 mainitsi toteuttavansa kirjallisuuskasvatusta varhaiskasvatusarjessa *odotustilanteissa ja yhtenä valittavana leikkipisteinä*. Myös tällainen, kirjallisuuden näkyminen ryhmän toimintaympäristössä yhdenvertaisena muiden leikkipisteiden rinnalla, viestittää lapsille lukemiseen kannustavasta ympäristöstä ja kannustaa lapsia myös omaehtoiseen kirjallisuuteen tutustumiseen.

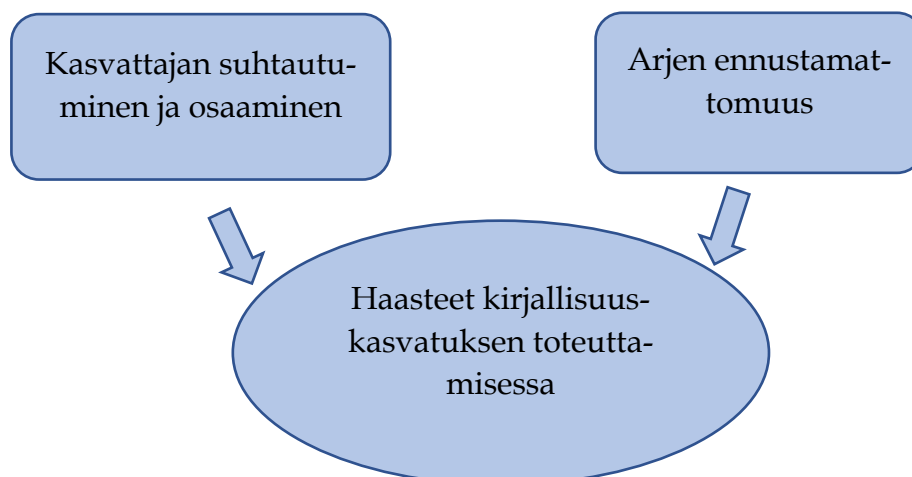
Erilaisista kirjallisuuskasvatusmenetelmistä kerrottaessa kasvattajien vastauksissa painottuu yhteisen keskustelun ja yhteisöllisen lukemisen merkitys ja, esimerkiksi yksi vastaajista kuvaileekin kirjallisuuskasvatuksen olevan *yhteisiä iloisia hetkiä kielen parissa*. (Vastaaja 14.) Vastauksissa korostettiin myös mielenkiinnon herättämistä yhteisen tekemisen avulla:

Tutustutaan yhdessä lasten ja kasvattajien kanssa kirjallisuuteen: runot, lorut, sadut. Katsellaan kirjoista kuvia ja luetaan lapsille paljon, keskustellaan kirjan aiheista ja kuvista. Herätetään näin lasten mielenkiintoa kirjoja ja kirjallisuutta kohtaan. (Vastaaja 10.)

Vastauksissa mainitut menetelmät ovatkin pääosin kaikki joko lapsen ja aikuisen, tai lasten keskinäistä vuorovaikutusta sisältäviä toimintoja.

5.3 Haasteet kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisessa

Kolmantena tutkimuskysymyksenämme oli, millaisia haasteita varhaiskasvatuksen opettajat kokevat kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisessa. Haasteeksi vastaajat kokivat varhaiskasvatuksen arjen ennustamattomuuden. Lisäksi kasvattajan suhtautuminen kirjallisuuteen ja kirjallisuuskasvatukseen liittyvä osaaminen tuotiin esiin toistuvasti merkittävänä haasteena. Näistä edellä mainituista teemoista muodostuivat kirjallisuuskasvatuksen haasteita kuvaavat pääteemat (ks. kuvio 3).



KUVIO 3. Haasteet kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisessa

Arjen ennustamattomuuteen katsoimme kuuluvaksi hektisen varhaiskasvatusarjen, henkilöstöressurssien muuttuvuuden sekä pienryhmätoiminnan järjestämiseen liittyvät haasteet kuten pienryhmätoiminnan puuttuminen. Lisäksi lasten erityistarpeet ja S2 (suomea toisena kielenä puhuvien) -lasten kanssa vaadittava kirjallisuuskasvatuksen soveltaminen nähtiin jokseenkin haastavana toteuttaa.

Kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisen ja esimerkiksi satuhetkien nähtiin sisältyvän melko luontevasti arjen erilaisiin tilanteisiin. Vastaajat kokivatkin ajan puutteen haasteelliseksi enemmänkin siksi, ettei lasten kanssa jää välttämättä aikaa yhteiselle keskustelulle ja lasten pohdinnoille satujen merkityksistä. Muun muassa eräs vastaajista kuvailee aikaan liittyviä haasteita seuraavanlaisesti:

Itse luen kirjoja lasten kanssa aina kun mahdollista, mutta aivan liian usein on aivan liian kiire - ryhmämme on erittäin haastava ja aloitettuani kirjan joudun monesti siirtymään kesken kaiken pesemään pylyjä tai setoimään ristiriitoja. Toivoisin, että arki sallisi enemmän kirjoihin perehtymistä. (Vastaaja 8.)

Vastaajien mainitsema päiväkodin muuttuva arki puolestaan yhdistyi vastauksissa erityisesti henkilöstön puuttumiseen ja muun muassa pienryhmätoiminnan järjestämisen resursseihin:

Varhaiskasvatuksen arkeen liittyy paljon vaihtuvia tilanteita. Toisinaan tilanteet ovat otollisia kirjojen lukemiselle, mutta toisinaan työntekijöiden puute ym. arjen rutiinit vievät aikaa erityisesti kirjallisuuteen tarttumisesta lasten aloitteesta. Luemme usein aamupiirissä tai pienryhmissä, mutta leikin aikana huomiota ei usein voi keskittää ainoastaan laadukkaaseen tarinointiin vaan huomio täytyy olla useamman lapsen puuhissa. Tällöin laadukas tarinointi katkeaa tämän tästä. (Vastaaja 11.)

Mikäli henkilöstöä ei ole läsnä olevien lasten määrään suhteutettuna tarpeeksi,

on pienryhmätoimintaa usein haasteellista toteuttaa ja näin ollen lasten aloitteet esimerkiksi aikuisen ääneen lukemisesta jäävät huomiotta. Vastaaja työskentelee alle 3-vuotiaiden päiväkotiryhmässä. Hänen vastauksensa perusteella on syytä pohtia myös lasten ikäjakauman vaikutusta kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen.

Aineistosta haasteita tuottavina seikkoina nousi esiin myös lasten erilaisen kiinnostuksen kohteiden huomioiminen, erot kielellisessä kehityksessä ja kirjallisuuden käyttäminen S2-lasten opetuksessa. Yhteisiä lukuhetkiä voi olla haastavaa toteuttaa etenkin pienten päiväkotiryhmissä, mikäli ryhmässä on lapsia, jotka eivät malta keskittyä kuuntelemaan tai jotka eivät muutoin ole kiinnostuneita kirjallisuudesta. Lapsiryhmät koostuvat usein hyvin eri kielellisen kehityksen vaiheissa olevista lapsista ja esimerkiksi kielen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen tasot voivat vaihdella suurestikin. Tämä koettiin haasteena etenkin yhteisen toiminnan suunnittelun kannalta.

S2-lasten osalta kirjallisuus nähtiin hyvänä apuvälineenä esimerkiksi ryhmän yhteisten teemojen käsittelyyn. Kuitenkin S2-lasten opetuksen näkökulmasta kirjallisuuskasvatuksen toteuttaminen koettiin jokseenkin haastavana. Tätä perusteltiin sillä, että lapsiryhmän toiminta tulee suunnitella yksilöidymmin ja soveltaen, jonka puolestaan nähtiin vaativan varhaiskasvatuksen opettajalta enemmän suunnittelu-aikaa. Suunnitteluajan puute nähtiin yleisestikin yhtenä haasteena kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisessa, ja yksi vastaajista kertookin seuraavanlaisesti:

Sak-aikaa ei todellakaan ole tarpeeksi. Se vaikuttaa paljon. Ei ole aikaa suunnitella. Toiminta jää pintapuoliseksi. (Vastaaja 14).

Vastaajat tunnistivat myös perheiden haasteet kuten lapsiperheessä vallitsevan kiireen kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen. Toisaalta myös lasten luontainen kiinnostus kirjallisuuteen ja lasten erilaiset luonteet vaikuttavat vastaajien mukaan lasten kiinnostukseen lukemista kohtaan. Vastauksissaan opettajat nos-

tivat esille varhaiskasvatuksen osuuden ja vastuun kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisessa ja kirjallisuuden pariin innostamisessa:

Kaikille lapsille ei nykyisin lueta kotona riittävästi, joten varhaiskasvatuksessa kirjoja ei saa unohtaa. (Vastaaaja 8.)

Vastaaaja näki mahdollisen vähäisen lukemisen kotona myös osittain haasteena kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiselle varhaiskasvatuksessa:

Lisäksi viimeisen kymmenen vuoden aikana lasten keskittymiskyky on mielestäni heikentynyt suuresti, monesti tuntuu, etteivät lapset ole tottuneet siihen, että heille luetaan eivätkä osaa nauttia siitä. (Vastaaaja 8.)

Kodin roolin lisäksi aineistosta nousi esiin myös päiväkodin henkilöstön suhtautuminen kirjallisuuteen ja sen myötä kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen. Vaikka poikkeuksetta vastaajat kokivat oman suhtautumisensa hyvin myönteisenä, kirjallisuuskasvatukseen liittyvistä, mahdollisista haasteista kysyttäessä vastauksissa esiintyi kuitenkin usein henkilöstön puuttuva kiinnostus ja kielteinen suhtautuminen kirjallisuutta kohtaan. Kirjallisuuskasvatuksen suunnitelmallisen toteuttamisen nähtiin jäävän mahdollisesti vähälle huomiolle siksi, etteivät kaikki kasvattajat koe sitä henkilökohtaiseksi mieltymyksen kohteeksi. Henkilöstön asenteen yhteydessä vastaajat olivat maininneet yhdeksi haasteeksi myös puutteellisen osaamisen, minkä voisi ajatella olevan puolestaan yhteydessä edellä mainittuun kiinnostuksen puuttumiseen. Toisaalta suurin osa kyselyyn vastaajista kertoi myös, ettei ole osallistunut kirjallisuuskasvatusta koskeviin koulutuksiin työuransa aikana. Koulutusten voidaan ajatella antavan ajankoh- taista lisätietoa kirjallisuuskasvatusalasta ja sen myötä tuoda esimerkiksi sen toteuttamiseen liittyvää materiaalia helpommin saataville. Koulutusten sisällöistä keskusteleminen työtiimin kesken puolestaan voi lisätä innostusta ja rikkoa mahdollisia ennakkokäsityksiä kirjallisuuskasvatusta kohtaan.

6 POHDINTA

Tutkimuksemme viimeisessä luvussa tarkastelemme tutkimustuloksia ja esittelemme johtopäätöksiä niiden pohjalta. Lopuksi arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta luotettavuus- uskottavuus- ja eettisyyskäsitteiden avulla sekä esitämme mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksemme tehtävänä oli selvittää, miten kirjallisuuskasvatusta toteutetaan 0–6-vuotiaiden päiväkotiryhmissä. Tutkimuskysymyksinä olivat, millaisena varhaiskasvatuksen opettajat kokevat kirjallisuuskasvatuksen merkityksen varhaiskasvatuksessa, millaisin menetelmin kirjallisuuskasvatusta toteutetaan ja millaisia haasteita varhaiskasvatuksen opettajat kokevat kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen liittyen. Käytimme aineistonkeruumenetelmänä avointa kyselylomaketta, jonka jaoin Facebookissa kolmessa kasvattajille suunnatussa ryhmässä. Tutkimusaineistomme koostui lopulta viidestätoista Suomessa työskentelevän varhaiskasvatuksen opettajan vastauksesta.

Toteutimme aineiston analyysin aineistolähtöisesti teemoittelemalla. Jaoin tulokset kolmen tutkimustehtävää- ja kysymyksiä mukailevan alaluvun alle, joita olivat kirjallisuuskasvatuksen merkityksiä, kirjallisuuskasvatuksen toteuttaminen ja haasteet kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisessa. Suhteessa tutkimustehtävään- ja kysymyksiimme, muodostimme aineiston analyysin tuloksena yhteensä kahdeksan pääteemaa. Koemme näiden teemojen hahmottavan kattavasti kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen vaikuttavien tekijöiden kokonaisuutta varhaiskasvatuksessa.

Useat analyysin tuloksena hahmottamamme pääteemat olivat vahvasti yhteydessä toisiinsa, minkä vuoksi niiden sisällyttäminen osaksi ainoastaan yhtä tutkimustehtävää- ja kysymyksiämme mukailevaa kokonaisuutta osoittautui jokseenkin haastavaksi. Tärkeänä yhdistävänä tekijänä mainittakoon vastaajien näkemykset kirjallisuuskasvatukseen liittyvästä, yhteisöllisestä lukemisesta ja

sen sisältämistä elementeistä kuten henkisestä läsnäolosta ja yhteisestä keskustelusta. Kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisen koettiin vastausten perusteella vahvistavan ja kehittävän lapsen kielellisiä taitoja ja valmiuksia. Koska näemme kielen tärkeänä vuorovaikutuksen välineenä, yhteisöllisen lukemisen osoittautuminen tutkimustuloksia yhdistäväksi tekijäksi tuntuu luonnolliselta. Tulkintaamme tukee myös esimerkiksi VASU:n (OPH 2018) sisältämä vuorovaikutustaitojen yhdistäminen kielellisten taitojen monipuoliseen kehitykseen.

Toisena tutkimustulosten pääteemoja läpileikkaavana tekijänä voimme nähdä vastauksissa esiintyvät kirjallisuuskasvatuksen laadukkuuteen vaikuttavat seikat, jotka nousivat vastauksissa vahvasti esille. Näitä olivat muun muassa pienryhmätoiminnan tärkeys, suunnitteluajan riittävyys ja lasten mielenkiinnon kohteiden huomiointi toiminnan suunnittelussa ja sen toteuttamisessa. VASU:n (2018) mukaan varhaiskasvatuksen toiminnan lähtökohtana toimivat lasten mielenkiinnon kohteet ja kysymykset. Tulkintaamme tukee myös Karvin (2019) raportin määrittelemät varhaiskasvatuksen laadun rakenteelliset tekijät, joita ovat muun muassa lapsiryhmän rakenne ja koko sekä työaikarakenteet ja suunnittelu. Merkittävänä huomiona voimmekin pitää sitä, että toiminnan laatua pidetään tärkeänä myös kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisessa.

Myös kirjallisuuskasvatukseen liittyvä motivaatio ja asenteet korostuivat tutkimustuloksissa pääteemoja yhdistävinä tekijöinä. Niin lasten kuin aikuisten suhtautuminen kirjallisuuteen nähtiin merkittävänä kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen liittyvänä asiana, mikä ilmeni tutkimusaineistossa niin vastaajien näkemyksissä kirjallisuuskasvatuksen merkityksistä, kuin kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisessa koetuissa haasteissakin. Tutkimustuloksiamme motivaation ja asenteiden osalta tukevat teoriaosuudessa esiintyneet näkemykset ja tutkimustulokset (ks. Aerila & Kauppinen 2019; PIRLS 2016) aikuisten motivaation vaikutuksesta lapsen lukemiseen.

Kirjallisuuskasvatuksen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa nähtiin tutkimuksessamme erittäin tärkeänä, riippumatta siitä mistä näkökulmasta kirjallisuuskasvatuksen merkityksiä tarkasteltiin. Voimme tutkimustulosten perus-

teella todeta kuitenkin, ettei kirjallisuuskasvatuksen käsite itsessään edelleenkään ole kovin tuttu kaikille alalla työskenteleville varhaiskasvatuksen opettajille. Tutkimuksen kohdejoukko koki lähtökohtaisesti omaavansa erittäin positiivisen asenteen kirjallisuutta kohtaan, mutta voisimme olettaa muun muassa käsitteen vierauden vaikuttavan siihen, ettei pedagogisia keinoja välttämättä löydy tarpeeksi. Kirjallisuuskasvatuksen sisällöt kuitenkin tunnustetaan hyvin erillisinä kokonaisuuksina, jotka sisältyvät VASU:ssa (2018) esiintyviin monilukutaidon ja kielten rikas maailma -oppimisen osa-alueisiin. Useat kyselyyn vastaajat toivoivatkin, että VASU (2018) antaisi suuremman painoarvon kirjallisuuskasvatukselle. Myös tämän vuoksi pohdimme, olisiko kirjallisuuskasvatuksen syytä sisällyttää varhaiskasvatusta ohjaaviin, valtakunnallisiin asiakirjoihin yhtenä kokoaavana käsitteenä.

On huomionarvoista korostaa myös, kuinka vahvasti tutkimusaineistossa nousi esiin kirjallisuuskasvatuksen rooli tunnetaitojen kehittämisessä. Vaikuttavana tekijänä tähän voisimme pitää sitä, että aihe on ollut viime vuosina paljon esillä varhaiskasvatusta koskevassa tutkimuksessa (ks. Köngäs 2018; Neitola & Koivula 2020). Lisäksi lapsen tunnetaitojen tukemiseen käytettävät materiaalit ja esimerkiksi erilaiset kirjasarjat ovat lisääntyneet, jonka voisi olettaa lisänneen kasvattajien kiinnostusta aiheeseen.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tuoda esille uutta kokemustietoa kirjallisuuskasvatuksesta ja sen asemasta varhaiskasvatusalan kentällä sekä antaa sitä kautta lisää välineitä kirjallisuuskasvatuksen monipuoliseen toteuttamiseen. Tutkimuksemme avulla tuodun tiedon avulla ei oletettavasti pystytä vaikuttamaan varhaiskasvatuksessa vallitseviin, mahdollisiin rakenteellisiin haasteisiin, mitä myös ilmeni tutkimuksemme tuloksissa. Uskomme kuitenkin, että alan ammattilaiset pystyvät omalla toiminnallaan vaikuttamaan tutkimuksemme ilmenneisiin, kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen ja laatuun liittyviin asioihin ja, että tutkimuksemme laajentaa lukijan käsityksiä kirjallisuuskasvatuksesta varhaiskasvatuksessa.

Aaltonen (2020, Heikkilä-Halttusen 2020 mukaan) esittää artikkelissaan, kuinka merkittävässä roolissa monipuolisen kirjakokoelman saatavuus on lukemaan innostamisessa. Kodin ja koulun ohella yksi merkittävä instituutio lasten kirjallisuuskasvatuksessa on myös kirjasto kokoelmineen (Martikainen 2019). Tämän myös Rättyä (2013) toi kirjallisuuskasvatuksen määritelmää koskevassa artikkelissaan esille. Martikaisen (2019) mukaan kirjaston aktiivista käyttöä edellyttää opettajien ja kirjastoammattilaisten sujuva yhteistyö. Kirjastopalveluiden aktiivinen käyttö tuotiin esiin tutkimusaineistomme sisältämissä, useissa vastauksissa ja voidaankin todeta, että yhteistyötä tehdään ja se koetaan pääasiassa toimivaksi.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan lähteä tarkastelemaan toisiinsa vahvasti kytkeytyvien luotettavuus- uskottavuus- ja eettisyyskäsitteiden avulla (Aaltio & Puusa 2020, 177). Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa tulee nostaa esille tutkijoiden objektiivisuuden ja puolueettomuuden arviointi suhteessa omaan tutkimukseensa. Tutkijan ja tutkimuskohteen ollessa vuorovaikutuksessa keskenään objektiivisuuteen on mahdotonta päästä missään sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa. (Aaltio & Puusa 2020, 178–179.) Pyrimme kertomaan tutkittavasta ilmiöstä ja analyysimeteodeista riittävän tarkasti. Lisäksi toteutimme aineiston analyysin mahdollisimman läpinäkyvästi ja perustelimme tutkimuksemme tuloksia aineistosta lähtöisin olevilla lainauksilla. Aineiston keräämis- ja analyysimethodien kuvailu antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimusta ja on näin oleellinen osa tulosten uskottavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 26). Lisäksi reflektoimme yhdessä näkemyksiämme ja mahdollisia oletuksia tutkimuskohteestamme, jotka voisivat vaikuttaa lopullisiin tutkimustuloksiin. Aaltio ja Puusa (2020) nostavatkin reflektiivisuuden merkityksen tärkeänä tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä.

Tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttaa myös aineistonkeruumenettelmä. Valitsimme aineistonkeruumenettelmäksi tutkimusprosessimme alussa

laadullisen tutkimuksen luonteelle hyvin tyypillisen, teemahaastattelun. Emme kuitenkaan saaneet riittävästi haastateltavia, joten päädyimme vaihtamaan aineistonkeruumenetelmän tutkimusprosessimme aikana. Kyselylomakkeen haasteeksi voidaan nähdä ainakin se, että vastaajat voivat tulkita kysymykset eri tavoin kuin tutkijat itse. Tämän kaltaiset tilanteet voitaisiin välttää haastattelutilanteissa, joissa tutkija voi tarkentaa kysymyksiä tutkittavalle tarvittaessa.

Osaltaan tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös kyselylomakkeen julkaisukanava. Vaikka lomakkeen jakamiseen käyttämämme julkaisukanavat ovat varhaiskasvattajien suosiossa olevia, alaa koskevan tiedon välityskanavia voi kuka tahansa lähettää liittymispyynnön ryhmiin niin halutessaan. Näin ollen meidän on tullut tutkijoina luottaa siihen, että tutkimuksen kohderyhmää rajaamalla ja siitä selkeästi viestimällä kyselylomakkeeseen vastasivat tähän ryhmään kuuluvat henkilöt. Toisaalta vastaajien asenteita tulkitessa tulee huomioida ja pohtia myös, etteivät aiheesta kiinnostuneet ole vastanneet lomakekyselyyn ja osallistuneet tutkimukseen ehkä juuri vähäisestä kiinnostuksesta johtuen.

Pohtiessamme tutkimustulostemme yleistettävyyttä, saamamme tutkimustulokset eivät ole valtakunnallisesti yleistettävissä, vaikka vastaajat työskentelivät melko laajasti ympäri Suomea. Tähän vaikuttaa otannan melko pieni koko, vaikka tutkimuksen tarkoituksena ei olekaan tuottaa määrällisen tutkimuksen tavoin yleistettävää tietoa. Kaikki kyselyyn saamamme vastaukset olivat rajaamamme kohderyhmän mukaisia ja näin ollen tutkimuksessamme käyttökelpoisia.

Yleistettävyyttä lisäsi hieman kuitenkin se, että vastaajat jakaantuivat hyvin tasaisesti 0–3-vuotiaiden sekä 3–6-vuotiaiden lasten kanssa työskenteleviin. Erityisesti erilaisia kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen liittyviä tekijöitä tarkasteltaessa esimerkiksi 0–3-vuotiaiden parissa työskentelevien vastauksissa oli tunnistettavissa paljon samankaltaisuutta. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida kuitenkaan todeta, että kaikki 0–3-vuotiaiden parissa työskentelevät toteuttaisivat kirjallisuuskasvatusta samalla tavoin valtakunnallisella tasolla var-

haiskasvatuksessa. Tutkimustuloksissa ei ollut myöskään havaittavissa merkittäviä eroja käytössä olevissa kirjallisuuskasvatusmenetelmissä 0–3-vuotiaiden sekä 3–6-vuotiaiden ryhmissä työskentelevien vastausten välillä.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksessamme tarkastelimme kirjallisuuskasvatusta erityisesti sen toteuttamisen, siihen liittyvien haasteiden ja merkityksellisyyden näkökulmista. Tutkimustuloksissa korostui ennalta odottamattomasti erityisesti kasvattajien asenne- ja motivaatiotekijät suhteessa kirjallisuuskasvatukseen toteuttamiseen. Jatkossa alaa koskevaa tutkimusta olisikin mielenkiintoista suunnata tarkastelemaan kasvattajan asenne- ja motivaatiotekijöiden vaikutusta kirjallisuuskasvatukseen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa sekä niiden yhteyttä lasten omiin asenteisiin ja motivaatioon kirjallisuuskasvatustoimintaa kohtaan.

Toteutimme tutkimuksemme laadullisella tutkimusotteella. Olisikin tulosten kannalta perusteltua ja mielenkiintoista toteuttaa määrällinen tutkimus kirjallisuuskasvatukseen toteuttamisesta ja siihen liittyvistä haasteista suuremmalla otannalla. Tällöin myös kirjallisuuskasvatus-käsitteen tunnettavuudesta saisi yleistettävää tietoa. Koemme, että suuremman otannan myötä kasvaisi käsitys myös kirjallisuuskasvatukseen merkityksistä ja sen laajasta kokonaisuudesta. Tämä voisi mielestämme osaltaan vahvistaa kirjallisuuskasvatukseen asemaa ja lisätä sen arvostusta.

LÄHTEET

- Aalto, E., Heikkilä, R., Järvenoja, M., Kuosmanen, M., Lehtinen, A., Lerkkanen, M.-K., Luokomaa, S., Mononen, S., Mustonen, S., Nousiainen, T., Raittila, T.-L. & Saario, J. 2019. LUKILOKI – Virtaa ja välineitä luku- ja kirjoitustaidon ohjaamiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10 (6).
- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 177-179.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2019. Sytytä lukukipinä - Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Keuruu: PS-kustannus.
- Curby, T., Brown, C., Bassett, H. & Denham, S. 2015. Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and child development* 24 (5), 549-570.
- Jämsä, T. 2004. Kirjallisuuskasvatuksen mieli. Viitattu 3.2.2021.
<http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/jamsa.htm>
- Dindar, K., Huttunen, K. & Koivula, M. 2020. Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen. Teoksessa E. Niemisalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.) *Lapsen kielen kehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Dunphy, E. 2012. Children's participation rights in early childhood education and care: the case of early literacy learning and pedagogy. *International Journal of Early Years Education*, 20:3, 90-299.
- Haapala, S. 2020. Varhaisten kuuntelutaitojen merkitys lapsen kielenkehitykselle. Teoksessa R. Kess, M. Kielenen & S. Haapala (toim.) *Puheenvuoroja kieli- ja kulttuuritietoisesta varhaiskasvatuksesta*. Oulu: Oulun yliopisto (1), 13-20.
- Heikkilä-Halttunen, P. 2020. Arkisia havaintoja prosenttilukujen takaa. *Onnimanni* (1). Viitattu 21.4.2021.

- Heikkilä-Halttunen, P. 2018. Kaikki lapset eivät enää tiedä, miten kirjaa käytetään, sanoo lasten lukemista 30 vuotta seurannut asiantuntija. Helsingin sanomat. 3.12.2018. Viitattu 28.1.2021.
<https://www.hs.fi/elama/art-2000005917375.html>
- Hujala, E. & Turja, L. 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy.
- Karlsson, L. 2014. Sadutus: Aivain osallisuuden toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karvonen, P., & Lehtinen, T. 2009. Yhdessä -Leiki, liiku ja lue lapsesi kanssa. Helsinki: Erilaisten oppijoiden liitto Ry ja Helsingin seudun erilaiset oppijat Ry.
- Koivula, M. & Laakso, M-L. 2017. Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmista. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Tampere: Vastapaino Oy, 108-128.
- Kokkonen, M. 2017. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korpilahti, P. & Pihlaja, P. 2019. Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja, R. Viitala, J. Paakkolanvaara & J. Hiltunen (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, E-kirja.
- Köngäs, M. 2018. "Eihän lapsil ees oo hermoja": Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. Lapin yliopisto.
- Laine, T. 2018. Lukeminen - yksilöllinen vai yhteisöllinen tapahtuma? Kasvatus ja Aika, 12 (2), 21-35.
- Laukkanen, E. 2010. Jatkuvuus lapsen kielellisessä kehityksessä - Yhteydet esikielellisen kommunikaation ja viisivuotiaan lapsen välillä. Varhaiskasvatustieteen Pro gradu- tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. 2016. Lukutaito luodaan yhdessä - Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

<https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2017/PIRLS%202016%20RAPORTTI.pdf>

- Lerkkanen, M-K., Salminen, J. & Pakarinen, E. 2018. Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa. *Onnimanni* (1-2), 20-26.
- Lukukeskus. 2017. 5 faktaa lasten ja nuorten lukemisesta. Viitattu 13.2.2021.
https://lukukeskus.fi/5-faktaa-lukemisesta/#_ftn4
- Lukukeskus. 2017. 10 faktaa lukemisesta. Viitattu 25.3.2021.
<http://www.lukukeskus.fi/wp-content/uploads//2017/11/lue-lapselle-PDF.pdf> & <https://lukukeskus.fi/10-faktaalukemisesta-2017/#fakta-3>
- Lyytinen, P. 2011. Varhainen kielen kehitys lukemaan oppimisen ennustajana. *Psykologia* 46 (02-03), 99-107.
- Mattinen, A., Kajamies, A., Räsänen, P., Hannula-Sormunen, M. & Lehtinen, E. 2013. Jänistarinat - ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Mustola M. (toim.) 2014. Lastenkirja. Nyt. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Mäkikangas, T. 2020. Arjen näkökulmia kieli- ja kulttuuritietoisuudesta. Teoksessa R. Kess, M. Kielinen & S. Haapala (toim.) Puheenvuoroja kieli- ja kulttuuritietoisesta varhaiskasvatuksesta. Oulu: Oulun yliopisto (1), 47-55.
- Määttä, S. 2018. Kielen kehityksen polut : seurantatutkimus esikielellisen kehityksen vaiheesta koulun alkuun. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin, 28 (1), 4-10.
- Neitola, M. 2020. Sosiaalisemotionaalista oppimista edistävät menetelmät varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M. Neitola, J-A, Aerila & M. Kauppinen (toim.) Rinnalla -Taide, kerronta ja sosiaaliemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa. Rinnalla-hanke ja Opetushallitus 2018-2020, 66-73.
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C. F., Gobet, F., & Pine, J. 2018. The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational research review* 28 (1), 3-9.

- Opetushallitus 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Partanen, L., Reipakka, H. 2019. Kirjallisuuskasvatuksen merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajien tulkitsemana esiopetuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu- tutkielma.
- Patton, M. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage cop.
- Pennanen, L. 2007. Sinä kerrot, minä kirjoitan. Sadutus-menetelmä kirjoittamisen muotona. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Pihlaja, P. 2018. Ryhmä erilaisten lasten kasvun ja paikkana. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, E-kirja.
- Pihlaja, P. 2018. Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, E-kirja.
- Pollari, J. 2004. Poikien kirjallisuustunnit – ikuista kiirastulta? Teoksessa P. Linnakylä, I. Arffman & S. Sulkunen (toim.) Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 243-248.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 145-156.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa - varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallisen

koulutuksen arviointikeskuksen julkaisut 15:2019.

<https://karvi.fi/publication/varhaiskasvatuksen-laatu-arjessa-varhaiskasvatussuunnitelmien-toteutuminen-paivakodeissa-ja-perhepaivahoidossa/>

Rättyä, K. 2012. Lastenkirjallisuuden lajikysymyksiä. *Skidi* 1 (1). 52–56.

Rättyä, K. 2013. Mitä kirjallisuuskasvatus on? *Kielikukko* 2. 34–39.

Sandberg, E. 2021. Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

Jyväskylä: PS-kustannus.

Saarni, C. 2011. Emotional development in childhood. *Encyclopedia on Early*

Childhood Development. Verkkojulkaisu: 30.9.2011. <http://www.child-encyclopedia.com/pages/pdf/saarniangxp1.pdf>

Silvennoinen, E. 2021. Varhaiskasvatus voi sytyttää lukukipinän.

<https://luelapselle.fi/varhaiskasvatus-voi-sytyttaa-lukukipinan/>

Stolt, S. & Salmi, P. 2020. Sanaston kehitys. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S.

Haapala, S. Ukkola (toim.) *Lapsen kielen kehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Suvanto, A. & Ukkola, S. 2020. Lasten kirjallisuus alle kouluikäisen lapsen

kielenkehityksen tukena. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala, S.

Ukkola (toim.) *Lapsen kielen kehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja*

luovuuden merkitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*.

Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Ylitapio-Mäntylä. 2020. Moninaisuus ja sukupuoli varhaiskasvatuksessa.

Teoksessa R. Kess, M. Kielenen & S. Haapala (toim.) *Puheenvuoroja kieli- ja kulttuuritietoisesta varhaiskasvatuksesta*. Oulu: Oulun yliopisto (1), 21-27.

LIITTEET

Liite 1.

Kyselylomake ja saatekirje

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisesta päiväkodissa.

Hei varhaiskasvatuksen ammattilainen!

Tervetuloa vastaamaan “Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisesta päiväkodissa- Webropol-kyselyyn. Kyselyn avulla keräämme tietoa Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatustieteen kandidaattitutkielman tutkimusaineistoa varten. Kyselyyn vastataksesi sinun tulee toimia varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävissä. Vastaamalla olet omalta osaltasi tuottamassa arvokasta tietoa tutkimusaiheestamme.

Varhaiskasvatushenkilöstön tehtävänä on herättää ja lisätä lasten kiinnostusta suullista ja kirjoitettua kieltä sekä vähitellen myös lukemista ja kirjoittamista kohtaan (OPH 2018, 42). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) myös painottaa erilaisiin teksteihin tutustumista ja kiireetöntä, yhdessä lukemisesta ja tarinoiden kerrontaa.

Tutkimustehtävänäme on selvittää varhaiskasvatuksen opettajina työskentelevien kokemuksia liittyen kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen eri ikäisten lasten parissa. Pyrkimyksenämme on rakentaa syvempää ymmärrystä varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksistä laadukkaasta kirjallisuuskasvatuksesta ja erilaisista kirjallisuuskasvatusten menetelmistä. Lisäksi haluamme selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmia ja omaa suhtautumista liittyen kirjallisuuteen ja sen myötä kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen omassa työssään.

Kysely koostuu taustatiedoista sekä kysymyksistä, jotka liittyvät kolmeen tutkimusteemaan: 1) Kirjallisuuskasvatus varhaiskasvatuksessa, 2) Käytössä olevat kirjallisuuskasvatusmenetelmät sekä 3) Oma suhtautuminen ja valmiudet kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen. Kysely sisältää yhteensä 21 kysymystä. Vastaaminen vie noin 15 minuuttia ja siihen voi vastata tietokoneella, mobiililaitteella tai tabletilla. Tarvittaessa voit tallentaa vastauksesi, ja jatkaa kyselyyn vastaamista myöhemmin. Voit keskeyttää kyselyyn vastaamisen missä vaiheessa tahansa niin halutessasi. Vastaaminen tapahtuu anonyymisti, eikä yksittäistä henkilöä voida vastauksista tunnistaa missään tutkimuksen vaiheessa.

Kysely on avoinna 1.3 eteenpäin niin kauan, kunnes vastaajamäärä täyttyy. Vastaamme mielellämme, jos sinulla tulee tutkimukseemme liittyen jotain kysyttävää.

Olen tutustunut tutkimusta koskevaan tietosuojailmoitukseen ja annan suostumukseni antamieni tietojen käsittelylle EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen (artikla 6, kohta 1) mukaisesti.

(X)

1. Taustatiedot

- a. Millainen on koulutustaustasi? (Yliopisto (kandidaatti/maisteri)), AMK sosionomi, tai jokin muu, mikä?)
- b. Kuinka kauan (vuosina) olet toiminut varhaiskasvatuksen opettajana?
- c. Missä maakunnassa työskentelet? (valitse vaihtoehdoista oikea)
- d. Minkä ikäisten lasten lapsiryhmässä työskentelet tällä hetkellä? Lapsiryhmän koko?
- e. Kuinka kauan olet toiminut kyseisen ryhmän kanssa? Jos 1–2 vuotta, minkä ikäisten kanssa tätä ennen?

2. Kirjallisuuskasvatus varhaiskasvatuksessa

- a. Mitä kirjallisuuskasvatus varhaiskasvatuksessa mielestäsi tarkoittaa?
- b. Onko kirjallisuuskasvatus-käsite sinulle tuttu? Missä yhteydessä käsite on esiintynyt?
- c. Millaisen painoarvon varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) mielestäsi antaa kirjallisuuskasvatukselle?
- d. Millaisen painoarvon annat itse kirjallisuuskasvatukselle?
- e. Miksi kirjallisuuskasvatusta tulee mielestäsi toteuttaa varhaiskasvatuksessa?

3. Käytössä olevat kirjallisuuskasvatusmenetelmät

- a. Millaisia kirjallisuuskasvatusmenetelmiä ryhmässäsi käytetään? (esim. kirjastoautossa vierailu, kirjavierailut päiväkodilla, oman kirjan päivä, sadutus...)
- b. Keskittyykö kirjallisuuskasvatuksen toteuttaminen erityisesti joihinkin tiettyihin arjen tilanteisiin? Jos kyllä, niin millaisiin?
- c. Oletteko toteuttaneet kirjallisuuskasvatusta sille erikseen suunniteltuina opetuskokonaisuuksina, -tuokioina? Jos kyllä, niin millaisina?
- d. Onko kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen tarjolla mielestäsi riittävästi materiaalia ja vinkkejä saatavilla?
- e. Oletko ottanut kirjallisuuskasvatusmateriaalia itse käyttöösi oman työsi tueksi? Jos kyllä, niin millaista?

4. Oma suhtautuminen ja valmiudet kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen

- a. Millainen oma suhtautumisesi on yleisesti kirjallisuuteen (sekä työelämässä että vapaa-ajalla)?
- b. Millaisena näet kirjallisuuskasvatuksen merkityksen lapsen elämässä?
- c. Koetko saaneesi varhaiskasvatuksen opettajan opinnoissasi riittävästi valmiuksia kirjallisuuskasvatuksen toteuttamiseen?
- d. Oletko osallistunut työurasi aikana kirjallisuuskasvatusta koskeviin koulutuksiin?
- e. Millaisia mahdollisia haasteita koet kirjallisuuskasvatuksen toteuttamisessa?

5. Lopuksi

Kiitos vastauksistasi! mahdollinen palaute kyselylomakkeesta on meille tärkeää, joten voit halutessasi kirjoittaa sen vapaamuotoisena alla olevaan kenttään.

Mikäli haluat, että lähetämme sinulle valmiin tutkimuksen sähköpostitse, lisääthän sähköpostiosoitteesi palautteen alle.