

Lapsi varhaiskasvatuksen aloittajana lasten kuvakirjoissa
Iitu Suutari & Milja Tommola

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2023
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Suutari, Iitu & Tommola, Milja. 2023. Lapsi varhaiskasvatuksen aloittajana lasten kuvakirjoissa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 67 sivua.

Lastenkirjallisuudessa käsitellään monenlaisia lasten elämän kannalta keskeisiä aiheita. Yksi tällainen aihe on varhaiskasvatuksen aloitus, johon tässä tutkielmassa syvennyimme. Tavoitteenamme oli tutkia sitä, minkälaista kuvaa varhaiskasvatusta aloittavasta lapsesta kirjat esittivät. Valitsemamme näkökulmat aiheen tarkasteluun olivat lapsen tunteet, toiminta ja häneen kohdistuva aikuisen tarjoama tuki.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena. Aineistomme koostui kahdeksasta vuoden 2010 jälkeen ilmestyneestä lasten kuvakirjasta. Sisällönanalyysin kautta muodostimme tutkimustulokset kuhunkin tutkimuskysymykseen. Lasten ilmentämät tunteet jaettiin kahteen yläluokkaan: miellyttäviin ja epämiellyttäviin tunteisiin. Lapsen toimintaa kuvaavia yläluokkia olivat: varmistuksen hakeminen, itsenäinen toiminta, vuorovaikutteinen toiminta ja välttelevä käyttäytyminen. Aikuisen antama tuki tiivistyi yläluokkiin: lapsen luottamuksen lisääminen, lapsen ihmissuhteiden huomioiminen, tapahtumien verbaalinen jäsentäminen ja toimiminen lapsen puolesta.

Kirjoissa kuvattiin sitä, kuinka lapsen tuntiessa eri tunteita hänen toimintansakin tulee ilmi monenlaisissa muodoissa samoin kuin aikuisen hänelle tarjoama tuki. Nämä perspektiivit rakentavat kaikki osaltaan kirjojen kuvausta lapsesta lastenkirjallisuuden kontekstissa. Tulokset haastavatkin ajattelemaan kirjojen välittämää kuvaa lapsesta varhaiskasvatuksen aloittajana.

Asiasanat: Varhaiskasvatus, Lastenkirjallisuus, Kuvakirja, Aloitus

SISÄLTÖ	
TIIVISTELMÄ.....	6
SISÄLTÖ	7
1. JOHDANTO.....	8
2. LASTENKIRJALLISUUS.....	7
2.1. Lastenkirjallisuus välineenä minuuden kokemuksen rakentamisessa ...	9
2.2. Kuvakirjat osana lastenkirjallisuutta.....	11
3. LAPSI VARHAISKASVATUKSEN ALOITTAJANA	15
3.1. Tunteet osana varhaiskasvatuksen aloitusta	16
3.2. Lapsen toiminta varhaiskasvatuksen aloituksessa	17
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	20
4.1. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	20
4.2. Tutkimusote.....	20
4.3. Tutkimusaineisto ja aineiston keruu	22
4.4. Aineiston analyysi	25
4.5. Eettiset ratkaisut.....	28
5. LAPSEN KUVAUS VARHAISKASVATUKSEN ALOITTAJANA LASTEN KUVAKIRJOISSA	30
5.1. Lapsen tunteet kuvakirjoissa kuvattuna	30
5.2. Lapsen toiminta kuvakirjoissa kuvattuna	34
5.3. Lapsen aikuiselta saama tuki kuvakirjoissa kuvattuna.....	40
6. POHDINTA.....	45
6.1. Tulosten tarkastelua	45
6.2. Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotuksia	50
LÄHTEET	55
LIITTEET.....	64

1. JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen aloittaminen on lapselle suuri muutos. Lapset reagoivat päiväkodin aloittamiseen monin eri tavoin: siinä missä toiset reagoivat voimakkaasti ulospäin tai vetäytyen, toiset lapset suhtautuvat siihen puolestaan innokkaasti osallistuen (Kanninen & Sigfrids, 2012). Siirtymä kotoa varhaiskasvatuksen piiriin on usein lapsen ensimmäinen siirtymä kodin ulkopuoliseen kontekstiin (Suhonen, 2009). Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää sekä se nähdään myös tärkeänä vaiheena lapsen kasvun ja oppimisen polulla (Opetushallitus, 2022). Viimeistään esiopetuksessa jokainen Suomessa asuva lapsi tulee varhaiskasvatuksen piiriin, sillä esiopetus on velvoittavaa koulun aloitusta edeltävänä vuonna (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015). Koska varhaiskasvatuksen aloitus on ensimmäinen askel koko oppimisen polulla, on merkityksellistä kiinnittää siihen huomiota.

Lastenkirjallisuudessa näkyy lasten elämän kannalta merkittäviä aiheita, joista yksi on juuri varhaiskasvatuksen aloitus (Suvilehto, 2019). Yleisesti ottaen lastenkirjojen julkaisumäärä on kolminkertaistunut vuosisadan vaihteen jälkeen ja niitä ilmestyy kaikenlaisista aiheista (Römpötti, 2022). Lastenkirjainstituutin Kirjakorin seurannan tulosten perusteella voidaan sanoa, että viime vuonna lastenkirjoja julkaistiin enemmän kuin koskaan vuonna 2001 alkaneen seurannan historian aikana (Lastenkirjainstituutti). Yksi suomen kansainvälisesti arvostetuimmista lastenkirjailijoista Linda Bondestam tuo esille sen, että mikään aihe ei ole liian vaikea käsiteltäväksi lastenkirjallisuudessa. Hän kuitenkin lisää, että jokaisessa tarinassa tulisi olla toivoa. (Laari, 2022.)

Olemme kiinnostuneita erityisesti siitä, miten lapsi kuvataan lastenkirjallisuudessa. Lastenkirjainstituution mukaan lapsia kuvataan kirjoissa aiempaa moninaisemmin niin kirjojen kuvituksessa kuin tekstissä ja erilaisten lasten kuvaaminen on nykyään luonteva osa teoksia. Kirjoissa esiintyy lapsia esimerkiksi erilaisista kulttuuritaustoista, perheistä, erilaisilla rajoitteilla ja kyvyillä ja he saattavat puhua myös eri kieliä. Kangas ja kumppanit (2021) ovat korostaneet Suomen hyvinvointiyhteiskunnan asemaa, missä lapset ja lapsuus

voidaan nähdä paitsi suojelemisen kohteina, myös omatoimisinä ja itsenäisinä toimijoina esimerkiksi varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Lastenkirjallisuuden ollessa osa kulttuuria (Mustola, 2014), on nähdäksemme sen tavalla kuvata lasta vaikutusta yhteisölliseen käsitykseen lapsesta. Henkilökohtaisin merkitys sillä on kuitenkin yksittäisille lapsille. Katajamäki (2005) toteaa lapselle lukevan aikuisen ja vielä vähemmän lukemaan oppineen pienen lapsen jäävän harvoin miettimään, että lastenkirjallisuudessa kuvatut asiat saattavat vaikuttaa lasten käsityksiin kyseisistä asioista. Hän lisää, että lapsi rakentaa sosiaalista todellisuutta kuulemansa ja näkemänsä kautta.

Lastenkirjallisuudesta yleisesti on tehty suhteellisen paljon tutkimusta ja sitä käsitellään tutkimusartikkeleissa. Esimerkiksi Heikkilä-Halttunen (2013) käsittelee artikkelissaan muun muassa sitä, kuinka eri kansallisuudet ovat näkyneet lasten kuvakirjoissa ja millaista ymmärrystä ne rakentavat kulttuurieroista ja etnisyyden merkityksistä. Phillips ja Sturm (2012) ovat tutkimuksessaan tarkastelleet varhaiskasvatuksen aloitusta kuvakirjojen kuvaamina laajemman linssin läpi.

Tutkimuksemme täyttää tutkimusaukon nähdäksemme etenkin siinä, että sen vahvana näkökulmana on lapsesta rakentuva kuva suhteessa varhaiskasvatukseen. Kun tutkimme tätä tematiikkaa lasten kuvakirjoissa, ovat näkökulminamme lapsen ilmentämät tunteet, toiminta sekä häneen kohdistuva tuki. Nämä näkökulmat valikoituivat sen kautta mitä aineistosta nousi. Tunteet ja toiminta olivat selkeästi esillä kirjoissa. Sen lisäksi kaikissa kuvattiin vahvasti lapsen suhdetta aikuiseen. Tämä liittyy kuvaukseen lapsesta siten, että aikuisen tarjoama tuki heijastaa käänteisesti käsitystä lapsen tarpeista. Kuvaus lapsesta syntyy nähdäksemme myös siis myös sen kautta, kuinka lapsen suhde aikuiseen on esitetty. Valintaa puoltaa ylipäätään se, että nämä perspektiivit tarjoavat monipuolisesti informaatiota lapsesta varhaiskasvatukseen aloittajana.

Kuvakirjoilla on erilaisia tehtäviä. Heikkilä-Halttunen (2015) toteaa, että ne voivat esimerkiksi toimia innostajina keskustelemaan asioista. Kirjoihin samaistuminen taas muodostaa lukukokemuksesta mielekkään ja

voimaannuttaa (Aerila & Kauppinen, 2021). Kuvakirjojen omatessa merkittävää potentiaalia edellä mainittujen asioiden suhteen, on keskeistä tutkia sitä, mitä kirjat itsessään pitävät sisällään. Haluamme tutkimuksellamme nostaa esille lastenkirjallisuuden merkitystä niin itseisarvona kuin myös välineenä käsiteltäessä lapsen näkökulmasta tärkeitä aiheita. Phillips ja Sturm (2012) toteavatkin tutkimuksessaan, että päiväkodista kertovien kuvakirjojen lukeminen voi olla tärkeä tapa tukea kyseistä siirtymää.

2. LASTENKIRJALLISUUS

Lastenkirjallisuus ei ole käsitteenä yksiselitteinen, koska jo käsitteiden lapsi ja kirjallisuus määrittelyminen on hankalaa (Mustola, 2014). Käsitteen määrittelyä haastaa myös se, etteivät lastenkirjallisuutta lue ainoastaan lapset ja toisaalta lapset eivät lue pelkästään lastenkirjallisuutta (Mustola, 2014). Lastenkirjallisuuden luonne niin tekstiryhmänä kuin tutkimusaiheena onkin ollut murtaa tieteenalojen ja lukijatyyppeiden välisiä esteitä (Hunt, 2005). Mustolan mukaan (2014) yrityksiä määrittellä lastenkirjallisuutta ovat esimerkiksi käsitteen lähestyminen lukijakunnan, kohderyhmän tai lasten omien näkemysten perusteella. Hän toteaa, että siitä voidaan puhua myös sateenvarjogenrenä, jonka alle sijoittuu ylipäänsä kirjallisuudelle tyypillisiä luokkia kuten lyriikka, tietokirjallisuus ja sarjakuvat.

Lastenkirjallisuuden määrittävämpänä tekijänä voidaan kuitenkin pitää lukijan ikää juuri sen takia, että lastenkirjallisuuden sisälle lasketaan kuuluvaksi lukuisia eri lajityyppejä (Voipio, 2022). Myös Aerila ja Kauppinen (2021) päätyvät toteamaan lastenkirjallisuuden olevan lapsia varten kirjoitettua kirjallisuutta. He lisäävät, että lapsuuden erityisluonteen arvostuksen kasvun myötä lastenkirjallisuutta tuotetaan enenevässä määrin lapsilukijan näkökulmasta ja lapsen tarpeisiin. Lastenkirjat eroavat aikuistenkirjoista siten, että ne on kirjoitettu yleisölle, jolla on erilaiset taidot, tarpeet ja lukemisen tavat (Hunt, 2005).

Lastenkirjallisuus määrittyy aina uudelleen, koska se on osa muuttuvaa kulttuuria ja yhteiskuntaa (Mustola 2014). Rissanen ja Mustola (2017) toteavat, että kulttuuri voidaan rajata koskemaan taidemaailmaa lainalaisuuksineen ja asiantuntijoineen. He lisäävät sen voivan kuitenkin käsittää vielä laajemmin yhteisten merkitysten, ajattelun ja tuntemisen mallien, koossa pitävien arvojen ja asenteiden järjestelmänä, jonka avulla yhteisön jäsenet rakentavat suhdettaan maailmaan ja toisiinsa. Tutkimuksemme pitää sisällään nämä molemmat aspektit: ymmärryksen kirjoista osana taidemaailmaa sekä niiden roolin merkitysten, arvojen ja asenteiden rakentamisessa.

Kirjallisuus ei pelkästään rakenna kulttuuria vaan myös heijastaa jo olemassa olevaa kulttuuria. Nieminen (2022) tuo esille, että esimerkiksi lisääntynyt ympäristötietoisuus on kasvattanut aiheesta julkaistujen kirjojen määrää ja niiden tutkimuksessa on lisääntynyt muun muassa ilmastonmuutokseen liittyvien kysymysten tarkastelu. Toisaalta Heikkilä-Halttunen (2015) toteaa, että lastenkirjallisuudelle on tyypillistä sitoutua ilmestymisajankohtaansa vanhempiin arvoihin, asenteisiin ja maailmankuvaan. Esimerkiksi lasten suhde luontoon esitetään hänen mukaansa kirjoissa melko ihannoidusti, vaikka nykylapset ovat jo suhteellisen vieraantuneita ”villistä luonnosta”.

Kirjallisuus on myös välittämässä kuvausta lapsesta. Jokilaakso (2022) esittää, että esimerkiksi valistuksen aikana lapsesta tuli potentiaalin ja mahdollisuuden edustaja. Hän lisää tämän taas korostaneen koulutuksen merkitystä ja rakentaneen lastenkirjallisuudelle tulevana vuosisatoina annettua didaktista ja kasvatuksellista roolia. Heikkilä-Halttunen (Lastenkirjainstituutti) taas tuo esille, että sotavuosien jälkeinen uudelleenrakennusaika näkyi lapsihahmoissa monesti hieman pinnisteltynä terhakkuutena, hyveellisyytenä ja velvollisuudentuntona. Jokilaakson mukaan (2022) nykyään keskustelussa korostuu toisaalta lapsen toimijuus ja toisaalta lapsen kasvatuksen ja ohjailun tarpeen tunnistava lapsikäsitys. Hän toteaa, että näin ollen nykyinen lapsikäsitys onkin muodostunut näiden käsitysten vuoropuhelusta ja sekoittumisesta. Heikkilä-Halttunen (Lastenkirjainstituutti) korostaa, että 2020-luvulla kotimainen kuvakirjatarjonta on lapsikuvalltaan moniäänisempää kuin koskaan aikaisemmin, ja lapsi nähdään yksilönä ja siten erityisenä ja huomion arvoisena.

Lastenkirjallisuuden tutkimus sijoittuu kirjallisuuden ja kulttuurintutkimuksen väliin (Hunt, 2005). Mustolan mukaan (2014) lastenkirjallisuuden tutkimuksen historiassa on havaittavissa lapsikeskeisiä ja kirjakeskeisiä lähestymistapoja eli tutkija voi lähestyä kirjoja tutkimalla itse kirjaobjektia tai hän voi tutkia kirjaa lukevien lasten lukukokemuksia. Hän lisää vielä lastenkirjallisuuden tutkimuksen painottuvan kirjakeskeiseen

näkökulmaan. Myös tämä tutkimus noudattaa lähestymistavaltaan kirjakeskeistä näkökulmaa, koska tarkastelemme kuvakirjojen sisältöä.

2.1. Lastenkirjallisuus välineenä minuuden kokemuksen rakentamisessa

Jokainen lapsi tarvitsee kirjallisuutta jossakin muodossa tasapainoiseen kasvuun ja kehitykseen (Aerila & Kauppinen, 2021). Heikkilä-Halttunen (2015) huomauttaa, että lapsen ja aikuisen yhteiset päivittäiset lukuhetket ovat kohtaamisia, joissa aikuinen on ainoastaan lasta varten ja hänen käytettävissään. Hän täsmentää, että kiireestä rauhoitettu hetki viestii lapselle, että lapsi on tärkeä, häntä halutaan aidosti kuunnella ja hänen kanssaan halutaan viettää aikaa.

Kun lukemiseen yhdistyvät kokemukset nautinnosta ja ilosta, lapsen halu lukemiseen lisääntyy (Morrow, 1989). Aerilan ja Kauppinen mukaan (2021) lukemisen ilo taas syntyy tapahtumien, henkilöiden ja ilmiöiden tunnistamisesta ja niihin samaistumisesta. He jatkavat, että samaistuminen fiktiivisen tekstin hahmoihin, eläytyminen tapahtumiin ja omien tunteiden ja kokemusten peilaaminen teokseen tarjoavat voimaantumisen hetkiä sekä henkisen kasvun eväitä.

Samaistumista tapahtuu lukijan tunteiden, mielikuvituksen ja henkilökohtaisten kokemusten kautta (Aerila, 2010). Tämä mahdollistaa jälleen lukijan kokemusmaailman laajentumisen (Rosenblatt, 1994). Psykologi Tuula Tamminen on kuvannut kirjallisuuden merkitystä lapselle siten, että oikean kirjan löytäessään hän voi saada yhteyden salattuun minuuteensa ja tutustua aiemmin itselle vieraisiin puoliin (Aerila & Kauppinen, 2021). Tällöin lapsi jää tarinan maailmaan jatkaen sitä itse mielessään eikä halua antaa sen loppua (Aerila & Kauppinen, 2021). Heikkilä-Halttunen (2015) toteaa vielä, että yhteiset ääneen lukemisen hetket kasvattavat lapselle vankat mielikuvituksen siivet, jotka kannattelevat häntä pitkälle aikuisikään asti.

Voidaan siis todeta, että lastenkirjallisuudella on paljon potentiaalia olla tukemassa lapsen oman minuuden rakentumista. Se on Mustolan (2014) sanoin

kuitenkin pääasiassa aikuisten hallinnoima kirjallisuuden alue, koska he vaikuttavat pitkälti siihen, millaista lastenkirjallisuutta tuotetaan ja luetaan. Nodelman (2008) luonnehtiikin hätkähdyttäväksi asiaksi sitä, että lastenkirjallisuuden luominen on keskeisesti ja lähes pelkästään aikuisten toimintaa. Hän jopa väittää, että lastenkirjallisuuden todellinen yleisö käytännössä ja taloudellisesta näkökulmasta katsottuna olisivat lasten sijasta aikuiset toimittajat, kustantajat, arvioijat, kirjastonhoitajat ja vanhemmat, jotka tuottavat, markkinoivat, levittävät, suosittelevat, valitsevat ja ostavat lastenkirjoja. Rose (1984) on myös esittänyt väitteen, ettei aikuinen kirjoita oikealle lapselle vaan jollekin viattomalle lapsiolennolle, jonka aikuinen rakentaa omien halujensa mukaiseksi. Tämän lisäksi Nodelmanin mukaan (2008) lastenkirjallisuuden yksinkertaisen pinnan alta löytyy piilotettu aikuinen eli vaikkapa seksuaalisuutta, kulttuuria ja historiaa käsittelevä tieto.

Vallan lisäksi aikuisella on luonnollisesti myös vastuuta suhteessa lastenkirjallisuuteen. Aikuisen on ensinnäkin toimittava mallina osoittamalla kiinnostusta kirjoja kohtaan (Morrow, 1989). Heikkilä-Halttunen (2015) toteaa, että aikuisen olisi myös hyvä pysähtyä refleктоimaan omaa rooliaan vallankäyttäjänä valitessaan luettavaa lapselle. Tällöin kysymykseksi nousee hänen mukaansa se, kuinka aikuisen tekemät kirjavalinnat muokkaavat lapsen käsitystä ympäröivästä todellisuudesta.

Toisaalta aikuisenkin valta on rajallinen. Lapsi esimerkiksi äänestää jaloillaan ja suuntaa mielenkiintonsa muualle, mikäli kirja ei puhuttele häntä (Heikkilä-Halttunen, 2015). Aerila ja Kauppinen (2021) näkevät lasten itsenäisen kirjojen valinnan olevan yksi lukijuuden kivijaloista ja lapsella on kaikki edellytykset osallistua kirjallisuuden valintaan aktiivisesti. He täsmentävät, että itselle sopivan luettavan valintaa on opetettava siitäkin syystä, että omat mieltymykset tulisivat näkyviksi ja saisivat hahmon. Lapsella on kaikkina ikäkausina lupa ja oikeus tehdä itsenäisiä kirjälöytöjä (Heikkilä-Halttunen, 2015).

2.2. Kuvakirjat osana lastenkirjallisuutta

Kuvakirjojen ollessa tutkimuksemme lähtökohta, katsomme tarpeelliseksi perehtyä kuvakirjallisuuteen ilmiönä tarkemmin. Kuvakirjan tarkasta määritelmästä ei ole olemassa yksimielisyyttä (Heinimaa, 2001). Kuitenkin Mikkosen mukaan (2005) sellaiseksi käsitetään yleensä teos, jossa on paljon kuvia, joilla on laadullisesti ja sisällöllisesti keskeinen tehtävä. Hän lisää voitavan myös sanoa, että kuvakirjassa kuvalla on tekstiä merkittävästi laajentava tehtävä. Kuvakirjan esitysmuodossa kuva ja sana yhdistyvät erottamattomaksi kokonaisuudeksi ja vaikuttavat toistensa tulkintaan voiden myös saada merkityksiä, joita niillä ei yksinään olisi (Nieminen, 2022; Martinez & Harmon, 2012).

Kuvakirja on tekstiä, kuvitusta, valmistustuote ja kaupallinen tuote sekä sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen dokumentti (Bader, 1976). Ne ovat moniääninen muoto, joka pitää sisällään monenlaisia tyylejä, tekstuaalisia valintoja sekä intertekstuaalisia viittauksia (Hunt, 2005). Kuvakirjaa kuvaillaan myös kuvataiteen ja kirjallisuuden rajatapauksena sekä niiden yhdistelmänä (Mikkonen, 2005). Heinimaa (2001) luonnehtii sitä taideteokseksi, joka heijastaa aikaansa. Myös Acerin ja Gözenin mukaan (2020) kuvakirjat edustavat ainutlaatuista visuaalista taidemuotoa. Voidaan siis todeta, että kyseessä on laaja ja moniulotteinen ilmiö (Martinez & Harmon, 2012). Kuvakirjallisuuden ala on ollut viime vuosina varsin kypsävää ja näin ollen se on tuottanut monenlaisia eri tarpeita palvelevia teoksia, huomioiden muun muassa kasvatuksellisen, kielellisen, kulttuurisen ja median näkökulman (Arizipe, 2021).

Kirjan kuvitus on luonteeltaan intertekstuaalista, sillä se viittaa johonkin kirjalliseen tekstiin, mikäli kysymyksessä ei ole tekstitön katselukirja (Ylimartimo, 2001). Aerila ja Kauppinen (2020) tuovat esille myös niin kutsutut ”hiljaiset kirjat”, jotka eivät sisällä tekstiä lainkaan tai juuri lainkaan. He lisäävät tällaisia kirjoja olevan Suomessa vielä vähän, vaikka ne eivät ole keksintönä uusi omatessaan pitkän historian esimerkiksi Italiassa.

Kuvan roolia kirjassa voidaan lähestyä kysymällä, toimiiko se rikastajana vai rajoittajana. Toisaalta se, koetaanko kuva tekstin rikastajana vai rajoittajana, on riippuvainen tulkitsijasta (Ylimartimo, 2001). Ylimartimo (2001) tiivistää kuvituksen roolin olevan tekstin havainnollistamista ja kiinnostavuuden lisäämistä. Heikkilä-Halttusen mukaan (2015) kuva parhaimmillaan tukee tekstiä ja myös täydentää sitä. Hän lisää, että hyvässä kuvakirjassa on tilaa visuaaliselle kerronnalle, siten että kaikkea ei selitetä tekstissä puhki. Kuva voi toisaalta olla kirjoitetun kanssa myös ristiriidassa (Nodelman, 1988).

Nodelman (1988) tuo esille vielä näkökulman siitä, että kuvat pyytävät keskittymään siihen, mitä juuri tällä hetkellä tapahtuu ja ajattelemaan sitä, miltä asiat näyttävät. Hän vertaa, että tekstiin keskittyvää kuvakirjaa lukiessa mielessä on kysymys siitä, mitä seuraavaksi tapahtuu. Näin ollen kuvien roolin voi mieltää olevan myös eräänlainen huomion suuntaaminen käsillä olevaan hetkeen.

Ennen kaikkea kuvakirja on kokemus lapselle (Bader, 1976). Se on myös monille lapsille ensimmäinen kirja (Aerila & Kauppila, 2021). Näin ollen kuvakirjan voidaan ajatella olevan merkityksellinen ilmiö lapsen saadessa sen myötä mahdollisesti ensimmäisiä kosketuksia kirjallisuuden maailmaan. Kuvakirjat voidaan myös nähdä lastenkirjallisuuden yhtenä aidosti alkuperäisenä panoksena kirjallisuuteen yleensä (Hunt, 2005).

Kuvakirja vetoaa lapsen aisteihin, havaintokykyyn ja eläytymiskykyyn (Heinimaa, 2001). Kuvakirjan nähdään olevan jokaisen sisäinen prosessi ja elämys (Ylimartimo, 2001). Joskus kirja voi olla lapselle niinkin tärkeä ja henkilökohtainen elämys, ettei hän halua jakaa sitä ollenkaan muiden ikätovereiden kanssa (Heikkilä-Halttunen, 2015). Teoksen vastaanottajankaan rooli ei siis ole vain kuvan havaitseminen ja kiinnostuminen siitä, vaan hän kohtaa tekstin ja kuvan yhdistelmässä monien mielikuvien suman tai summan (Ylimartimo, 2001). Lapset tulkitsevatkin kuvaa omista lähtökohdistaan ja havaintomaailmastaan käsin (Aerila & Kauppinen, 2021). Salisbury ja Styles (2012) huomauttavat, että kaikkia kuvakirjojen vaikutuksia lapsiin ei voida kuitenkaan tietää, koska lapsella ei ole välttämättä kielitaitoa niiden esille

tuomiseen ja yleensä joitain visuaalisen kokemuksen puolia ei voida välittää sanallisesti.

Kuvakirjalla voi olla erilaisia tehtäviä, kuten opettaminen, huvittaminen, tunteiden käsittely tai esteettisen elämyksen tuottaminen (Heinimaa, 2001). Kuvakirjat voivat parhaassa tapauksessa olla erinomaisia oppimisenvälineitä ja houkuttaa varsin nuoret lukijat monille mahdollisuuksille oppia ja ymmärtää tiedostamattomasti (Acer & Gözen, 2020; Crawford ym., 2019). Opetettavuus voi olla piilotettuna sadunomaisen tarinan ja värikkäiden kuvien sisään vaikuttaen lasten asenteisiin ja maailmankuvaan (Heinimaa, 2001).

Keskeiseksi kuvakirjan tehtäväksi voidaan Heinimaan mukaan (2001) nimetä yhdessä lukemisen ja katselemisen kokemuksen tarjoaminen, jolla on merkitystä niin kielelliselle kuin tunne-elämän kehitykselle. Hän jatkaa näiden läheisyyden sekä kuulluksi tulemisen kokemusten olevan kokonaisuudessaan tärkeitä lapsen identiteetin kehittymiselle hänen saadessaan kokea olevansa tärkeä. Heikkilä-Halttunen (2015) muistuttaa, ettei lapsen omaakaan roolia tässä saa unohtaa. Lapsi keksii nimittäin kirjoille ison määrän uusia, henkilökohtaisia käyttötarkoituksia eri elämänvaiheissaan. Ylipäänsä kuvakirjat antavat käsitteitä ajatteluun ja innostavat keskustelemaan asioista (Heikkilä-Halttunen, 2015). Kuvakirjat ovat myös tärkeä väline pienten lasten integroitumiselle kulttuurin ideologiaan (Nodelman, 2005).

Heikkilä-Halttusen mukaan (2015) kuvakirjat ovat leikki-ikäiselle lapselle sosiaalisen elämän oppikirjoja. Hän toteaa, että kirjat opettavat vuorovaikutustaitoja eli sitä, kuinka tullaan toimeen itsen ja muiden ihmisten kanssa. Täten ei ole yhdentekevää, kuinka esimerkiksi varhaiskasvatuksen aloitusta käsitellään lastenkirjallisuudessa, joka tarjoaa erilaisia malleja siitä, miten eri tilanteissa ollaan ja toimitaan. Heikkilä-Halttunen (2015) mainitsee erään tyypillisen piirteen kuvakirjoille olevan se, että niissä ollaan liikkeessä ja tehdään matkaa jonnekin. Päähenkilö lähtee turvallisen kodin piiristä avaraan maailmaan ja samalla hän oppii pikkuhiljaa luottamaan omiin voimavaroihinsa. Tässä näkyy yhteys tutkimusaiheeseemme, kun aineistomme kuvakirjoissa liikutaan kohti uutta sosiaalista ympäristöä, päiväkotia.

Kuvakirjaa on lähestytty esimerkiksi kuviin keskittyvän tutkimuksen kautta, tutkimalla kuvan ja tekstin vuorovaikutusta tai sitä, miten jokin ilmiö on kirjassa esitetty (Rättyä, 2001). Niemisen mukaan (2022) kuvakirjatutkimuksen vakiinnuttua tutkimuksen painopiste siirtyi kuvan ja sanan ilmaisukeinojen ja vuorovaikutuksen tarkastelusta kirjojen aiheiden ja temaattisten kysymysten tarkasteluun. Hän mainitsee, että eräs tutkijoita kiinnostanut tematiikka ovat niin sanotut vaikeat aiheet, kuten kuolema, mielenterveysongelmat tai vanhempien ero.

Lasten kuvakirjoissa käsitellään siis erilaisia aiheita lasten elämään liittyen, kuten tarkastelemaamme varhaiskasvatuksen aloitusta. Sitten näistä aiheista on tehty myös lastenkirjallisuuden tutkimusta. Lähimmäs tutkimusaiheitamme osuu Phillipsin ja Sturmin tutkimus (2012), jossa tarkastellaan sitä, käsittelevätkö päiväkodin aloittamista koskevat kuvakirjat päiväkotikokemusta kehityksellisesti tarkoituksenmukaisilla tavoilla. Kirjat, joita tutkimuksessa tutkitaan, ovat englanninkielisiä ja julkaistu Yhdysvalloissa. Phillips ja Sturm (2012) toteavat olevansa yllättyneitä siitä, että huolimatta lapsille suunnatun kirjallisuuden runsaudesta, kirjoja liittyen päiväkodin aloitukseen ei ollut enempää. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kirjojen laatu ja kattavuus vaihtelevat. Vahvimmillaan ne ovat kuitenkin korostaessaan kehityksellisesti sopivia oppimiskonteksteja ja tarkalleen ottaen kuvatessaan 5-vuotiaan lapsen kehitystä. Joka tapauksessa olisi suuri tarve kiinnittää kirjoissa yhä enemmän huomiota muun muassa lapsen ja opettajan vuorovaikutukseen ja perheen osallistumiseen (Phillips & Sturm, 2012).

3. LAPSI VARHAISKASVATUKSEN ALOITTAJANA

Sen lisäksi, että tutkimme lastenkirjallisuutta ja sen tapaa kuvata lasta, on kiinnostuksen kohteena varhaiskasvatuksen aloitusvaihe. Tämä tulee tutkimukseemme mukaan siinä, minkälainen suhde lapsella on varhaiskasvatuksen aloitukseen. Varhaiskasvatuksen aloitus on merkittävä elämänmuutos, johon on alettu kiinnittämään huomiota enemmän (Karikoski & Tiilikka, 2012). Siirtymistä kotoa varhaiskasvatukseen voidaan pitää yhtenä merkittävimmistä sosiaalisista muutoksista, mikä vaatii valmistautumista (Brooker, 2008). Suomessa jokainen lapsi aloittaa varhaiskasvatuksen viimeistään esiopetukseen mennessä (Karikoski & Tiilikka, 2012), sen muututtua vuodesta 2015 alkaen pakolliseksi (Tuononen, 2021). Näin ollen aloitusvaihe on ennemmin tai myöhemmin tärkeä osa lapsiperheiden elämää ja yhtäältä myös herättää monenlaisia tunteita, joiden tutkiminen on tässä tutkimuksessa varsin keskeistä.

Tuononen (2021) on viime aikoina noteerannut, että Suomessa varhaiskasvatukseen osallistuminen alle 3-vuotiaiden ikäryhmissä on kansainvälisessä vertailussa yleisempää kuin 3–5-vuotiaiden ikäryhmissä. Hän täsmentää, että suomessa 3–5-vuotiaiden varhaiskasvatuksen osallistumisaste on ollut nousussa vuosien 2010–2018 välillä. Varhaiskasvatuksen aloitusikä on myös keskustelua herättävä aihe (Miettinen & Saarikallio-Torp, 2020). Kanninen ja Sigfrids (2012) täsmentävät, että lapsen iällä on oleellinen merkitys varhaiskasvatuksen aloituksessa. Kelan vuonna 2019 keräämästä kyselystä käy ilmi, että yleisimmin vanhempien mielestä sopiva ikä aloittaa kodin ulkopuolisessa hoidossa on puolestatoista ikävuodesta toiseen ikävuoteen (Miettinen & Saarikallio-Torp, 2020). Nämä ovat kiinnostavia havaintoja myös tutkimuksemme kannalta, kun tarkastelussa on se, minkä ikäisiä lapsia aineistomme kirjojen päähenkilöt edustavat.

Tästä lapsen ja hänen perheensä kannalta tärkeästä elämänvaiheesta on tuotettu myös lastenkirjallisuutta. Voidaan siis vahvasti olettaa, että lapset kohtaavat kyseistä kirjallisuutta. Silloin ei ole yhdentekevää, millaista kuvaa

lapsesta kirjat edustavat niiden ollessa potentiaalista peilauspintaa aloitusta pohtivalle lapselle ja perheelle. Lasta varhaiskasvatuksen aloittajana voitaisiin tarkastella monenlaisista näkökulmista, mutta itse olemme päätyneet lähestymään kirjojen kuvausta tästä ottaen huomioon lapsen tunteet, toiminnan ja hänen aikuiselta saamansa tuen.

3.1. Tunteet osana varhaiskasvatuksen aloitusta

Tunteet ovat kehon ja mielen kokonaisvaltaisia reaktioita, jotka syntyvät erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja tapahtumissa (Nummenmaa, 2010). Myös Kokkonen (2017) toteaa, että tunteet ovat vastineita ympärillä tapahtuviin asioihin. Voidaan siis ajatella, että tunteet ovat oleellinen osa varhaiskasvatuksen aloitusta. Turunen (2017) kirjoittaa, että lapsen tulee selviytyä vahvoista tunteista siirtymän myötä. Hän täsmentää, että näitä tunteita ovat muun muassa innokas odotus, uteliaisuus, ylpeys, unohtamatta uuteen ympäristöön siirtymisestä seuraavaa pelkoa. Päiväkoti voidaan näin ollen nähdä moninaisen tunnekirjon ilmenemisen kontekstina. Erinäisten tunteiden kokemisen yhteydessä lapsi tarvitseekin aikuisilta sensitiivistä ja emotionaalisesti läsnäolevaa vuorovaikutusta (Salo, 2012).

Tunteet ilmenevät subjektiivisina kokemuksina, kehollisina reaktioina ja tunteiden ilmaiseminen tapoina (Boekaerts & Pekrun, 2015). Ne voivat ilmetä verbaalisesti puheen muodossa tai vaihtoehtoisesti nonverbaalisesti ilmeiden ja eleiden kautta (Virtanen, 2015). Tunteita siis paitsi koetaan erilaisissa tilanteissa, myös ilmenetään eri tavoin. Tätä tulemmekin huomioimaan tutkimuksessamme, kun kiinnitämme huomiota kirjojen päähenkilöiden tunteiden sanalliseen ilmaisemiseen, ilmeisiin ja asentoihin.

Henkilökohtaiset kokemukset vaikuttavat osaltaan huomattavasti tunteiden muodostumiseen (Kokkonen, 2017; Virtanen, 2015). Lapsen tunteiden ilmaisuun vaikuttavat muun muassa hänen käsityksensä itsestään (Cowie, 2019). Tunteiden luonne onkin varsin monimutkainen. Yhtäältä niitä voidaan pitää varsin henkilökohtaisina, mutta toisaalta niihin liittyy vahvasti sosiaalinen

ulottuvuus (Myllyviita, 2016; Fischer & Manstead, 2016; Weiner, 2007). Toisaalta myös lapsen ikä vaikuttaa tunteiden tuntemiseen ja niiden ilmaisuun (Widen, 2016). Varhaiskasvatuksen aloittaminen koskee ikävuodeltaan 0–6-vuotiaita lapsia, joten tunteiden ilmentämisen laaja kirjo on vahvasti esillä.

Lapsen tunteiden kokemisen tutkiminen varhaiskasvatuksen aloituksessa on nähdäksemme varsin tärkeää, sillä tunteet ohjaavat osaltaan lapsen toimintaa ja sopeutumista. Muun muassa Datler ja kumppanit (2012) ovat tarkastelleet varhaiskasvatuksen aloitusta lasten perspektiivistä lapsen reaktioiden ja käytöksen muuttumisen näkökulman kautta päiväkodin aloitusprosessissa. Pirskanen kumppaneineen (2019) ovat puolestaan tutkineet 5–7-vuotiaiden lasten kouluun siirtymästä aiheutuvia emotionaalisia kokemuksia. Kleten ja Killen (2018) tutkimus keskittyi yksivuotiaiden vauvojen reaktioihin heidän varhaiskasvatukseensa sopeutumisprosessissa. Vaikka yllä olevat tutkimukset sivuvavat varhaiskasvatuksen aloitusta tunteiden tuntemisen näkökulmasta, voidaan todeta, kuten Brooker (2007) sekä Karikoski ja Tiilikka (2012) mainitsevat, että päiväkodin aloittamista koskevaa tutkimusta ei ole juurikaan tehty. Päiväkodin aloitusta ovat tutkineet muun muassa White kumppaneineen (2020), joskin näkökulmanaan vanhempien odotukset ja huolet.

3.2. Lapsen toiminta varhaiskasvatuksen aloituksessa

Lapsen kokemien tunteiden lisäksi, keskeistä on hänen toimintansa varhaiskasvatuksen aloituksessa. Tätä voidaan nähdäksemme lähestyä luontevasti toimijuuden käsitteen kautta. Emme kuitenkaan perusta tätä tutkimusta varsinaisesti toimijuuden ympärille vaan tutkimme lapsen toimintaa väljemmästä perspektiivistä. Turjan ja Vuorisalon mukaan (2017) varhaiskasvatuksessa elää vahvana käsitys lasten toimijuudesta. Näin ollen on nähdäksemme oleellista pitää teoria toimijuudesta tutkimuksemme taustalla.

Lehtinen (2009) esittää toimijuuden toteutumisen olevan todennäköistä päiväkodissa silloin, kun lasten ei ajatella olevan vain aikuisten suunnitteleman ja toteuttaman toiminnan kohteita. Hän jatkaa, että lapset ovat sen sijaan myös

omista lähtökohdistaan käsin toimivia sekä yhteisön toimintaan vaikuttavia henkilöitä. Yhtäältä ajatus lapsesta aktiivisena toimijana on yhteiskunnassa pinnalla (kts. Kangas ym., 2021), mutta toisaalta lapsuus on usein kuvattu muun muassa vanhempien, yhteiskunnan ja kasvatuksen ja suojeluksen kohteena sekä lapset on nähty pieninä ja riippuvaisina heitä suuremmista tahoista (Alanen, 2001). Näin ollen on ymmärtääksemme olennaista ja merkityksellistä tarkastella lastenkirjallisuuden ilmentämää kuvaa lapsesta paitsi hänen oman toimintansa näkökulmasta, myös siitä, millaista tukea hän saa aloitusvaiheessa.

Munlerin mukaan (2002) varhaiskasvatuksen aloitus on luonteeltaan sosiaalisesti rakentuva, ajallisesti etenevä ja muuntuva prosessi, jota kaikki siihen osallistuvat yhdessä luovat. Hän lisää, että se voidaan mieltää kriittisenä aikana, jonka tulisi vahvistaa lapsen kokemusta siitä, mitä on olla toimiva minä. Kun lapsen toimijuutta tarkastellaan varhaiskasvatuksen aloituksen kontekstissa, kysymykseksi muodostuu se, kuinka lapsi on omalla toiminnallaan luomassa tätä prosessia ja millaisia mahdollisuuksia hän toisaalta omaa.

Varhaiskasvatuksen aloitus lapsen toimijuuden kontekstina on moniulotteinen ilmiö. Lehtisen (2009) mukaan sosiaalinen toiminta on aina relationaalista eli suhteissa toteutuvaa. Hän täsmentää, että toiminta voi olla suhteessa esimerkiksi aineelliseen todellisuuteen kuten leikkivälineisiin ja se voi tapahtua ihmisten kanssa myös välillisesti esineille ja asioille annettujen merkitysten välityksellä. Paju (2013) lisää, että materiaallinen maailma suuntaa ja vaikuttaa myös lasten toimintaan päiväkodissa. Fyysisen ympäristön lisäksi tässä kohtaa on hyvä tiedostaa nähdäksemme myös esimerkiksi varhaiskasvatuksessa toistuvat rutiinit toimintaan vaikuttavina asioina. Johtopäätöksenä voidaan siis ymmärtää, että lapsen toimijuuden rakentumiseen varhaiskasvatuksen aloituksessa ovat vaikuttamassa ihmisten välisen suoran vuorovaikutuksen lisäksi myös muita ympäristön osa-alueita.

Toimijuudella viitataan lasten aktiiviseen osallistumiseen sosiaalisissa yhteisöissä sekä heidän toimintansa tuottamiin seuraamuksiin ja vaikutuksiin (Turja & Vuorisalo, 2017). Se on siis toimintaa, johon liittyy osallistuminen sosiaaliseen maailmaan. Tässä prosessissa oma toiminta vaikuttaa jälleen

sosiaaliseen todellisuuteen. Paju (2013) kiteyttää toimijuuden olevan toiminnan virtaan vaikuttamista ja vaikuttaminen voi olla muuttavaa tai eteenpäin kantavaa. Tähän määritelmään olemme pohjanneet pitkälti myös oman ymmärryksemme toimijuudesta, koska se tarjoaa tarpeeksi laajan näkökulman asiaan. Siinä korostuu nähdäksemme lapsen toiminnan ymmärtäminen ympäröivään maailmaan vaikuttavana tekijänä.

Toimijuudessa oleellista ovat toimijan omat valinnanmahdollisuudet ja kuulluksi tuleminen (Lehtinen, 2009). Lasten kuuleminen liittyy toimijuuteen sitä kautta, että se tarjoaa lapselle mahdollisuuden tulla huomioon oteuksi ja toimia ympäristössään (Turja & Vuorisalo, 2017). Lapsen tukemisessa toimijuuden osalta on tällöin luontevasti merkityksellistä se, että aikuinen aidosti kuuntelee ja kohtaa lapsen. Kasvattajat eivät välttämättä edes aina ymmärrä, kuinka merkittävä rooli heillä on lapsen varhaiskasvatuksen aloitukselle ja lapsen sopeutumiselle (Dall, 2002).

Huomionarvoista on se, että jokainen lapsi toteuttaa toimijuuttaan yksilöllisellä tavalla, joka kytkeytyy läheisesti hänen henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa (Turja & Vuorisalo, 2017). Toimijuutta voi siis olla monenlaista. Alderson ja Yoshida (2016) tuovat esille, että lasten toimijuus voi ilmetä esimerkiksi ystävyyydessä, uskollisuudessa, kekseliäisyydessä, taidoissa ja vaikkapa kiukussa. He muistuttavat hiljaisuudenkin voivan olla merkki aktiivisesta kunnioituksesta eikä välttämättä passiivisuudesta. Paju (2013) lisää, että vaikuttaa voi yhtä hyvin huutamalla tai hyppimällä kuin myös hiljaisen, huomaamattoman, pienen tekemisen kautta. Tämän pohjalta olemme päätyneet tutkimuksessamme käsittämään toimijuudeksi laajalti kaiken sellaisen toiminnan, jota lapsi ilmentää varhaiskasvatuksen aloittamisen prosessiin liittyen. Tällöin emme tule niin herkästi poissulkeneeksi erilaisia toiminnan tapoja.

Olemme nyt käsitelleet tunteiden ja lapsen toiminnan tematiikkaa niiltä osin, kuin se on tämän tutkimuksen kannalta mielekästä ja relevanttia. Tulemme pohdinnassa vielä peilaamaan sitä, miten tunteet, toiminta sekä myös lapsen aikuiselta saama tuki ovat suhteessa toisiinsa aineistossamme.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme lasta varhaiskasvatuksen aloittajana vuoden 2010 jälkeen ilmestyneessä lastenkirjallisuudessa, tarkemmin kuvakirjoissa. Tutkimuksemme keskiössä on siis kirjojen tapa kuvailla lasta varhaiskasvatuksen aloittajana. Tämän pohjalta olemme muodostaneet seuraavan tutkimuskysymyksen:

Minkälaista kuvaa lapsesta varhaiskasvatuksen aloittajana lasten kuvakirjat tuottavat?

4.2. Tutkimusote

Tutkimme lasten kuvakirjojen kuvauksia siitä, mitä merkitsee olla varhaiskasvatusta aloittava lapsi. Oletamme täten, että kirjallisuudessa on annettu aiheelle erilaisia merkityksiä. Emme siis pysty selvittämään sitä, millainen lapsi on varhaiskasvatuksen aloittajana, jonakin objektiivisena totuutena. Sen sijaan tarkastelemme sitä, mitä perspektiivejä varhaiskasvatusta aloittavaan lapseen kirjoissa liitetään. Tästä esimerkkinä voisi olla vaikkapa se, esitetäänkö aloitusvaiheen olevan lapselle enemmän huolestuttava vai kutkuttavan jännittävä tapahtuma. Moilanen ja Räihä (2015) toteavat merkitysten olevan osittain tiedostettuja ja osittain piileviä, ja tämä tekee niistä varteenotettavan tutkimuskohteen.

Tukeudumme tutkimuksessamme fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan. Tämä on siis tutkimuksemme taustalla oleva tieteellinen lähtökohta ja tapa ymmärtää kirjallisuutta ilmiönä. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena ovat inhimillisen kokemuksen merkitykset (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Vaikka emme tutkikaan suoranaisesti ihmisten kokemuksia, on silti nähdäksemme perusteltua mieltää oma tutkimuksemme lähtökohdiltaan osin fenomenologiseksi. Perustelemme tätä sillä, että näemme kirjallisuuden

syvimmältä luonteeltaan pyrkivän kuvaamaan inhimillisen kokemuksen merkityksiä.

Merkitykset ovat luonteva tapa lähestyä kokemuksia. Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esille, että kokemus muotoutuu sille annettujen merkitysten mukaan. Nähdäksemme ihminen siis myös antaa kokemuksilleen erilaisia merkityksiä. Näin ollen kirjallisuus myös osaltaan merkityksiä sisältäessään heijastaa kokemuksia paitsi lukijan myös kirjailijan omasta perspektiivistä. Kirjaa lukeva lapsi siis myös peilaa kirjan kautta omaa kokemusmaailmaansa eikä suoraan prosessoimatta vastaanota kirjailijan mieltämää tapaa käsittää ja kokea kyseistä ilmiötä. Tämä merkityksien aspekti puolestaan alleviivaa tutkimuksemme vahvaa tulkinnallista luonnetta.

Hermeneuttinen ote liittyy fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan tarpeen vuoksi (Laine, 2015). Laineen mukaan (2015) hermeneutiikalla viitataan teoriaan ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Tutkimuksessamme pyrimme juuri yhä enenevään ymmärtämiseen koskien aineistoamme ja siitä kautta perustellumpien tulkintojen löytämiseen.

Hermeneutiikassa lähdetään liikkeelle siitä, ettei tutkija voi koskaan vapautua ennakkoluuloistaan (Moilanen & Räihä, 2015). Kohdallamme tämä tarkoittaa sitä, että varmastikin jossain määrin ajatteluamme ohjaavat omat käsityksemme varhaiskasvatuksesta ja sen aloituksesta. Tulkintaprosessiin vaikuttavat esimerkiksi tutkijan aikaisemmat kokemukset ja ymmärrykset (Patton, 2002). Tutkimuksellinen valintamme on näin ollen se, että pyrimme tiedostamaan ennakkoluulojemme vaikutuksen tutkimuksen etenemiseen ja näin ollen minimoimaan niiden vaikutuksen määrää. Hermeneuttinen ote vaatii tutkijalta avoimuutta tekstin sisältämille merkityksille sekä omien tulkintojen kyseenalaistamista (Patton, 2002).

Kuten sanottua, tutkimuksemme on luonteeltaan merkityksiä etsivä. Krippendorff (2019) toteaa, ettei teksteillä ole joitakin yksittäisiä merkityksiä, vaan niitä voidaan lukea useista näkökulmista. Ymmärrämme tämän siten, että aineistomme kuvilla ja teksteillä ei ole vain yhtä tiettyä merkitystä itsessään.

Samasta aineistosta voi näet löytää erilaisia merkityksiä eikä kyse ole siltikään tulkinnan mielivaltaisuudesta (Moilanen & Räihä, 2015).

Hermeneutiikassa oleellista on se, ettei tutkija voi koskaan täysin vapautua ennakkoluuloistaan (Moilanen & Räihä, 2015). Tulkintaprosessiin myös vaikuttavat esimerkiksi tutkijan aikaisemmat kokemukset ja ymmärrykset asiasta (Patton, 2002). Kohdallamme tämä tarkoittaa sitä, että varmastikin jossain määrin ajatteluamme ohjaavat omat ajatuksemme ja kokemuksemme varhaiskasvatuksesta sekä sen aloituksesta työntekijän perspektiivistä.

Tutkimuksellinen valintamme on näin ollen se, että tiedostamme ennakkoluulojemme vaikutuksen tutkimuksen etenemiseen ja minimoimme niiden vaikutuksen määrää. Hermeneuttinen ote vaatii siis tutkijalta avoimuutta tekstin sisältämille merkityksille sekä omien tulkintojen kyseenalaistamista (Patton, 2002). Samasta aineistosta voi löytää erilaisia merkityksiä eikä kyse ole siltikään tulkinnan mielivaltaisuudesta (Moilanen & Räihä 2015).

On syytä muistaa, etteivät merkitykset ole kuitenkaan täysin subjektiivisia yksittäisten merkityksenantojen rakentuessa kulttuurissa vallitsevien toimintatapojen ja tarinoiden varaan (Moilanen & Räihä 2015), ja niitä voidaan tulkita useista eri näkökulmista (Krippendorff, 2019). Aineistomme merkitykset rakentuvat siis jollakin tapaa vallitsevan kulttuurin varaan, joka pitää sisällään muun muassa käsitykset varhaiskasvatuksesta ja lapsuudesta ylipäätään.

4.3. Tutkimusaineisto ja aineiston keruu

Aineistomme koostui vuoden 2010 jälkeen ilmestyneestä lasten kuvakirjoista ja oli suuruudeltaan kahdeksan kirjan kokoinen. Teokset olivat siis varhaiskasvatusikäisille lapsille suunnattuja kuvakirjoja, jotka käsittelivät varhaiskasvatuksen aloittamisen tematiikkaa.

Aineistomme ikähaarukka rajautui sen perusteella, mitä kirjoja kirjastosta oli aiheeseen liittyen saatavilla. Alun perin tarkoituksena oli hyödyntää aineistona pelkästään suomalaista tuotantoa sen kuvatessa suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstia. Päädyimme kuitenkin ottamaan mukaan myös

käännöskirjallisuutta, koska nähdäksemme myös niitä hyödynnetään kodeissa ja varhaiskasvatuksen arjessa.

Aineiston tuli olla riittävän suuri, jotta saimme kattavan kuvauksen aiheesta. Aineiston koko täytyi kuitenkin rajata riittävän pieneksi, jotta meillä oli resursseja suorittaa syvälinen ja luotettava analyysi. Laadullinen tutkimus rajoittuu tyypillisesti muutamiin tapauksiin (Schreier, 2014). Aineiston koko on yhteydessä siihen, mitä halutaan tietää, mikä on hyödyllistä ja uskottavaa ja mitä voidaan tehdä käytettävissä olevalla ajalla ja resursseilla (Patton, 2002). Myös Eskola & Suoranta (2014) täsmentävät, että laadullisessa tutkimuksessa ratkaisevaa ei ole aineiston koko vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys.

Koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään tyypillisesti perusteellisesti suhteellisen pieniin näytteisiin, tulee niiden valinnan olla tarkoituksenmukaista (Patton, 2002). Käytännössä keräsimme siis aineistoomme tarkoituksenmukaisesti sellaisia lasten kuvakirjoja, joissa varhaiskasvatuksen aloitus oli esillä.

Aineiston keruun toteutimme syyskuussa 2022 ja se alkoi varhaiskasvatuksen aloittamista koskevan lastenkirjallisuuden etsimisellä internetistä hakusanalla "päiväkodin aloitus". Tämän jälkeen vierailimme kirjaston lastenosastolla etsien kirjoja. Pyysimme tässä vaiheessa apua myös kirjaston henkilökunnalta löytääksemme tarpeitamme vastaavia kirjoja. Aluksi keräsimme kaikenlaisia varhaiskasvatukseen liittyviä kuvakirjoja, joita tuli yhteensä noin viisitoista kappaletta. Palautimme mieleen aineiston valintaan liittyviä kriteerejä, jonka seurauksena aineistoksi valikoitui kahdeksan nimenomaan varhaiskasvatuksen aloitusta käsittelevää kirjaa. Osa kirjoista karsiutui pois julkaisuvuoden perusteella. Lisäksi kaikki kirjat eivät käsitelleet varhaiskasvatuksen aloittamista vaan ennemmin sen arkea ylipäätänsä, minkä vuoksi kyseiset kirjat karsiutuivat lopullisesta aineistostamme.

Tutkimusaineistomme muodostui seuraavista kuvakirjoista (Taulukko 1):

Taulukko 1.

Tutkimusaineisto

Teksti ja kuvitus	Teos	Julkaisuvuosi	Sivumäärä
Wäre, M., Kirkkopelto K.	Oona ja Eetu: päivä hoidossa	2010	24
Hirvonen H., Kolehmainen M.	Sadan asteen eskarikuume	2012	28
Melling D.	Huuko menee päiväkotiin	2015	28
Pelliccion S.	Onni-poika menee eskariin	2016	28
Hulkko J., Nygård M.	Ihana Maija	2018	24
Kanto A., Katto N.	Veera Virtanen ja esikoulu	2019	28
Kuutti M., Söderlund S.	Onni ja Aada päiväkodissa	2019	30
Aubert D., & Leblanc C., Tharlet E.	Päiväkoti alkaa, Pikku Karhu	2020	24

Wäreen kirjoittamassa ja Katri Kirkkopellon kuvittamassa ”Oona ja Eetu: päivä hoidossa” (2010) Oona jää ensimmäistä kertaa hoitoon ilman äitiä ja isää, kun taas hänen isoveljelleen päiväkoti on jo tuttu paikka. Hannu Hirvosen kirjoittama ja Mika Kolehmaisen kuvittama ”Sadan asteen eskarikuume” (2012) kertoo Sarasta, joka jännittää ensimmäistä eskaripäivää. David Mellingin teoksessa ”Huuko menee päiväkotiin” (2015) käsitellään kaverisuhteiden muodostumista uudessa ympäristössä. Mervi Sanna Pelliccionin teos ”Onni-poika menee eskariin” (2016) on värikäs teos Onnin ensimmäisestä eskaripäivästä, joka kesäloman loppuessa jo hieman jännittää. Johanna Hulkon kirjoittama ja Marjo Nygårdin kuvittama ”Ihana Maija” (2018) kertoo päiväkodin pian aloittavasta rikkaan mielikuvituksen omaavasta Maijasta. Anneli Kannon kirjoittamassa ja Noora Katon kuvittamassa ”Veera Virtanen ja esikoulu” kirjassa (2019) kuvataan eskaria aloittavan Veeran sattumuksia ensimmäisenä eskaripäivänä. ”Onni ja Aada päiväkodissa” (2019) on Maria Kuutin kirjoittama ja Saara Söderlundin kuvittama teos Onnin ensimmäisestä päiväkotipäivästä ja uudesta ystävästä siellä. ”Päiväkoti alkaa, Pikku Karhu” (2020) on Dany Aubertin ja Catherine Leblancin kirjoittama ja Eve Tharletin kuvittama teos huolissaan olevasta Pikku Karhusta, joka valmistautuu ensimmäiseen päiväkotipäivään perheensä kanssa.

Tarkemmat kuvaukset aineistosta ja kirjojen etukansion kuvat löytyvät liitteestä 1.

4.4. Aineiston analyysi

Tutkimuksemme toteutettiin laadullisen aineistolähtöinen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysissä etsitään tekstin merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018), jolloin se oli menetelmänä tarkoituksenmukainen ottaen huomioon aiemmin esittelemämme tutkimuksemme ontologisen lähtökohdan. Sisällönanalyysin aineistona voi olla muun muassa kuvia, karttoja, taideteoksia tai symboleja (Krippendorff, 2019). Sitä hyödynnetään yleensä tutkimuksessa, jonka tavoitteena on kuvata jotakin ilmiötä (Hsieh & Shannon, 2005).

Sisällönanalyysi on tutkimusmenetelmä, jonka avulla voidaan saavuttaa toistuvia ja päteviä johtopäätöksiä (Elo & Kyngäs, 2008). Se mahdollistaa dokumenttien systemaattisen ja objektiivisen tarkastelun (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kyseisen analyysimenetelmän avulla on siis mahdollista saada aineisto selkeään ja tiivistettyyn muotoon, jolloin olennaisen informaation esille saaminen onnistuu (Patton, 2014).

Tutkimuksessamme etenimme yksittäisistä havainnoista yleisiin päätelmiin eli rakensimme teoriaa aineiston pohjalta. Tätä voidaan kutsua induktiivisen päättelyn logiikaksi, sillä siinä edetään yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin (Eskola & Suoranta, 2014). Induktiivinen lähtökohta tarkoittaa sitä, että tutkija saa aineistoon perehtyessään uusia vihjeitä siitä, millaiset merkityksenannot ovat aineiston kannalta kaikkein otollisimpia (Moilanen & Räihä, 2015). Keskeistä oli siis edetä aineiston ehdoilla. Aiemman teorian sijaan lähestyimme siis aineistoamme luoden siitä uutta teoreettista ymmärrystä. Analyysin tavoitteena voidaan pitää sitä, että ilmiöstä muodostetaan tiivis ja laaja kuvaus, ja analyysin tuloksena syntyy ilmiötä kuvaavia käsitteitä tai kategorioita (Elo & Kyngäs, 2008).

Sisällönanalyysiin kuuluu systemaattinen luokitteluprosessi (Hsieh & Shannon, 2005). Koska aineisto itsessään oli suuressa roolissa, sen tunteminen

perinpohjaisesti oli ensiarvoisen tärkeää ja lähdimmekin liikkeelle aineiston lukemisella tutkimuskysymyksen valossa. Uudelleenlukemisen kautta tutkijat saavuttavat kokonaisymmärryksen datasta ja myös tutkittavan ilmiön pääkysymyksistä (Vaismorad ym., 2016). Aineistoon perehtyessämme huomasimme pian, että kirjoista nousivat selkeästi esille kolme keskeistä aspektia: päähenkilöiden kokemat tunteet, toimintamallit sekä heidän suhteensa aikuisiin. Tämän huomion jälkeen päädyimme tarkastelemaan aineistoa vahvasti edellä mainittujen näkökulmien valossa. Schreier (2014) muistuttaakin, että tutkijan tulee keskittyä niihin näkökohtiin, jotka ovat olennaisia kokonaistutkimuksen kannalta (Schreier, 2014).

Konkreettisesti etenimme siten, että aineiston systemaattisen tutustumisen jälkeen keräsimme erikseen tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset aineiston alkuperäisilmaukset. Seuraavaksi veimme alkuperäisilmaukset vielä tiiviimpiin muotoihin eli pelkistettyihin ilmauksiin. Tätä seurasi koodaaminen, jossa merkitsimme väreillä samaa kategoriaa ilmentämät kuvaukset. Hsieh ja Shannon (2005) huomauttavat, että koodit lajitellaan luokkiin sen mukaan, miten eri koodaukset liittyvät toisiinsa. Muodostimmekin nimetyt alaluokat, jotka tiivistyivät vielä yläluokiksi. Tämän prosessin myötä tiivistimme ja jäsensimme aineistosta kaiken olennaisen informaation. Luokittelujen pohjalta loimme teoreettisia käsitteitä, joista muodostuivat yläluokkien nimet.

Abstraktioprosessin aikana siirtyminen konkreettisesta abstraktiksi tapahtuu niin, että jokaisessa vaiheessa on korkeampi "yleisyyden" taso (Vaismorad ym., 2016). Käytännössä tämä tarkoitti kohdallamme sitä, että luokkien muodostaminen alaluokista yläluokkiin johtaa käsitteiden laajenemiseen. Taulukossa kaksi on nähtävillä esimerkki analyysiprosessin muodostumisesta alkuperäisilmauksista aina yläluokkiin saakka.

Taulukko 2.

Aineistossa esiintyvät päähenkilön tunteet. Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja yläluokkien muodostamisesta 1. tutkimuskysymyksen kohdalla.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
”Onni iloitsee peilin edessä.”	iloitseminen	Ilo	Miellyttävät tunteet
Hymyilee leveästi	hymy		
”Huukon masussa KUTKUTTI mukavasti, kun häntä kehuttiin.”	mahan kutkutus	Tyytyväisyys	
”Pikku Karhu hymyili helpottuneena.”	on helpottunut		
”Pikku Karhun silmät loistivat. Se oli ylpeä, että se osasi kirjaimet ja ihan kokonaisen sanan.”	on ylpeä	Ylpeys	
”Ja sitten ne ajavat mopoilla kilpaa! Sara innostuu.”	innostuu	Innostus	
Silmästä tulee kyynel	kyynel	Suru	Epämiellyttävät tunteet
Korvat alaspäin	alaspäin kääntyneet korvat		
”Missä äitikin on? Oonaa itkettää.”	itkettää		
”Veeralla on ikävä kotiin.”	koti-ikävä	Ikävä	
”Onnia nolotti.”	olla nolostunut	Nolostuminen	
irvistää suulla	irvistys	Viha	
käsi nyrkissä	nyrkissä oleva käsi		
”Veera pelkää vuoroaan jo etukäteen.”	pelko	Pelko	
”Onnin maha oli täynnä perhosia. - Jännittää, Onni kuiskasi.”	perhosia mahassa	Jännitys	

Vaikka toteutimme sisällönanalyysin pääpainossa tekstille, olivat kuvat kuitenkin merkityksellisessä asemassa tutkimuksessamme. Päähenkilön ilmentämien tunteiden osalta analyysi kohdistuikin myös kuviin. Se oli tarkoituksenmukaista, koska tunteiden tulkitseminen kuvissa esiintyvien hahmojen ilmeistä, eleistä, asennoista sekä osin myös miljöön vivahteista oli nähdäksemme välttämätöntä. Kuvakirjoissa kuvat tarjoavatkin visuaalisen

ulottuvuuden kertomuksille luoden syvyyttä ja erilaisia merkityksiä (Waugh ym., 2016).

4.5. Eettiset ratkaisut

Aineiston tekijän oikeuksien kunnioittaminen oli tutkimuksemme yhtenä keskeisimmistä eettisistä pohdinnoista. Emme tarvinneet varsinaisia tutkimuslupia, koska aineistomme koostui kirjoista. Näin ollen Tekijänoikeuslakiin perehtyminen oli kohdallamme välttämätöntä. Tekijänoikeuslaki (404/1961, 14 §) määrittää, että julkistettua teosta, kuten lasten kuvakirjaa ja siitä otettuja lainauksia saa käyttää tieteellisessä tutkimuksessa edellyttäen, että käyttö on hyvän lain mukaista (Tekijänoikeuslaki 404/1961, 14 § ja 22 §). Kuvakirjojen kuvia saa hyödyntää tieteellisessä esityksessä silloin, kun kuva havainnollistaa tekstiä (Tekijänoikeuslaki 202/1961 §). Tekijänoikeudet ohjasivat mahdollisuuttamme käyttää aineistoa ja esimerkiksi lainata siitä teksti- ja kuvasitaatteja tutkimukseemme siltä osin kuin se oli oleellista. Meidän oli oltava huolellisia siinä, että tutkimuksestamme käy ilmi, mistä eri lainaukset ovat peräisin ja kuka tai ketkä ovat kirjoittajia ja kuvittajia.

Lisäksi meidän tuli kiinnittää huomiota tulosten tulkinnanvaraisuuteen osana eettisiä ratkaisuja. Koska hermeneuttisessa tutkimuksessa on kyse tulkinnasta, on lähes mahdotonta, että toinen tutkija voisi saada täysin samanlaisia tuloksia (Patton, 2002). Tätä puoltaa se, että tuloksemme ja tulkintamme ovat jokseenkin riippuvaisia lähtökodistamme. Eri lähtökohdista tuleva tutkija voisikin saada hieman erilaisia tuloksia.

Analyysin kohdistuessa kirjallisuuteen, on lukijalle tärkeää esittää, mistä tulkinnat ovat johdettu. Tätä tavoitetta tukeaksemme sisällytimme raporttiin aineistolainauksia niin tekstin kuin kuvienkin osalta. Lainausten käyttö onkin tärkeässä asemassa tulkintojen rakentuessa niiden varaan (Moilanen ja Räihä, 2015). Mikäli johtopäätökset pelkästään tiivistetään ilman lukuisia tukikatkelmia, alkuperäisen tiedon rikkaus katoaa (Elo & Köngäs, 2008).

Aineistoesimerkkien myötä lukijan on mahdollista hahmottaa, mihin tulkinnat pohjautuvat ja siten itse arvioida niiden kestävyyttä.

Tutkimuksen objektiivisuutta voidaan tehostaa käyttämällä useampaa havainnoitsijaa (Eskola & Suoranta, 2014). Näin ollen vahvuutenamme onkin se, että meitä oli kaksi tutkijaa tekemässä havaintoja aineistostamme. Tämä mahdollisti suuremman todennäköisyyden tehdä laajemman määrän havaintoja. Samalla olimme myös kriittisempiä tehtyjä havaintoja ja mahdollisia tulkintoja kohtaan käydessämme niistä jatkuvaa vuoropuhelua keskenämme.

Laadullisessa tutkimuksessa erilaisia luotettavuuden kriteereitä kuvaamaan on käytetty esimerkiksi luotettavuuden, uskottavuuden ja siirrettävyyden käsitteitä (Graneheim & Lundman, 2004). Näitä luotettavuuteen liittyviä kriteereitä käsittelemme tarkemmin pohdinnan yhteydessä, kun arvioimme tutkimustamme kokonaisuudessaan.

5. LAPSEN KUVAUS VARHAISKASVATUKSEN ALOITTAJANA LASTEN KUVAKIRJOISSA

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia sitä, minkälaista kuvaa lapsesta varhaiskasvatuksen aloittajana lasten kuvakirjat ilmentävät. Seuraavaksi tuomme ilmi kolmessa alaluvussa aineistoanalyysistä saamamme tulokset niiden näkökulmien pohjalta, mitä aineistosta nousi.

5.1. Lapsen tunteet kuvakirjoissa kuvattuna

Aineistosta nousi vahvasti lapsen kuvaamista hänen kokemiensa tunteiden kautta. Muodostimme analyysiprosessin seurauksena kuvakirjoissa esiintyvistä päähenkilön ilmentämistä tunteista kaksi yläluokkaa, jotka ovat: **miellyttävät tunteet ja epämiellyttävät tunteet**. (Taulukko 3). Lähestyimme kirjoissa esiintyviä tunteita kiinnittämällä huomiota tekstin kerrontaan, henkilöiden ilmeisiin ja asentoihin sekä hieman myös miljöön kuvauksesta kumpuaviin vivahteisiin.

Taulukko 3.

Päähenkilön ilmentämät tunteet lasten kuvakirjoissa

Alaluokka	Yläluokka
Ilo Tyytyväisyys Ylpeys Innostus	Miellyttävät tunteet
Suru Ikävä Pelko Jännitys Viha Nolostuminen	Epämiellyttävät tunteet

Miellyttävät tunteet yläluokan muodostivat seuraavat alaluokat: *ilo, tyytyväisyys, ylpeys ja innostus*. *Iloon* viitattiin esimerkiksi ”Onni-Poika menee eskariin” kirjassa siten, että Onnin kerrotaan iloitsevan peilin edessä uusi eskarireppu selässään. Toisinaan tunne näyttäytyi myös kehollisina tuntemuksina. Huukon masussa *ilo* kutkuttaa mukavasti häntä kehuttaessa kirjassa ”Huuko menee päiväkotiin”. *Ilo* kävi selvästi esille myös henkilöiden ilmeistä, kuten ”Ihanassa Maijassa” Maijan hymyillessä kuvassa suu auki hänen lähestyessään päiväkodin pihaa. *Tyytyväistä* tunnetilaa puolestaan luonnehtii ”Päiväkoti alkaa, Pikku Karhu” kirjan kerronta Pikku Karhusta hymyilemässä helpottuneena hänen kuullessaan, että päiväkotia on kyllin tilava kaikille hänen kavereilleen. *Ylpeyden tunne* esiintyi kirjoissa onnistumisen kokemusten yhteydessä. ”Päiväkoti alkaa, Pikku Karhu” kirjassa Pikku Karhun silmien kerrotaan loistavan sen ollessa ylpeä osatessaan kirjaimet (Kuvio 1).

Kuvio 1

Yksityiskohta kirjasta ”Päiväkoti alkaa, Pikku Karhu” (Aubert & Leblanc 2020, 14. Kuvitus: Tharlet)



Viimeinen hyvän olon tunteeseen lukeutuva alaluokka, *innostus*, näkyi ”Sadan asteen eskarikuumeessa” siten, että tekstissä Saran kerrotaan innostuvan kertoessaan tarinaa muille lapsille.

”- Ja sitten ne ajavat mopoilla kilpaa! Sara innostuu. Matilda nauraa jo täyttä kurkkua.”
 (”Sadan asteen eskarikuume” 2012, 12.)

Kuvassa Saran asento on avoin ja hieman eteenpäin kallistuva hiusten ikään kuin hulmutessa vauhdissa mukana.

Epämiellyttävien tunteiden yläluokkaan puolestaan kuuluivat alaluokat: *suru, ikävä, pelko, jännitys, viha ja nolostuminen*. Tämän yläluokan muodostimme sellaisista tunteista, jotka herkästi mielletään ikäviksi kokea. *Surun* tunteeseen viitattiin ”Onni-Poika menee eskariin” kirjassa niin, että kuvassa Onnin silmästä tulee kyynel hänen miettiessään eskariin menoa. Myös miljöön kuvauksessa oli havaittavissa yhtymiä Onnin kokemaan tunnetilaan (Kuvio 2).

Kuvio 2

Yksityiskohta kirjasta ”Onni Poika menee eskariin” (Pelliccioni 2016, 8)



Onnin pään päällä on tumma vihaisen katseen omaava ukkospilvi, joka synnyttää kulmikkaan salaman ja teräväreunaisia pisaroita.

Oonan puolestaan kerrotaan itkevän päiväunilta herättyään samalla, kun hän kyselee äidin perään kirjassa ”Oona ja Eetu: päivä hoidossa”. Surun tunnetta ei suoranaisesti aina siis nimetty, mutta päädyimme tulkitsemaan suruun usein liitettävän reaktion, itkemisen, *suruksi*. Tässä tuli ilmi myös kokonaiskontekstin huomioon ottamisen merkitys tulkintaa tehdessä. ”Päiväkoti alkaa, Pikku Karhu kirjassa” *surua* ilmentää kuvituksessa näkyvät korostuneesti alaspäin kääntyneet korvat. Pikku Karhun ollessa pieni nallekarhu, korvien asento on oleellinen osa hahmon kehollista kieltä.

Ikävään tunteeksi lukeutuivat selkeät viittaukset kaipauksesta kotiin tai ikävästä vanhemman luo. *Ikävään* viitattiin "Veera Virtanen ja esikoulu" kirjassa siten, että Veeralla kerrotaan olevan ikävä kotiin. Samalla aukeamalla käy myös ilmi Veeran kokema yksinäisyys lepohetkellä vieraassa ympäristössä. Kuten yllä on jo tullut ilmi, myös Oona haikailee äidin perään. Näin ollen sekini olisi voitu luokitella kaipaukseksi. Tässä tulevat ilmi luokkien väliset häilyvät rajat.

"Veerasta tuntuu yksinäiseltä. Sänky on vieras ja ympärillä on lapsia, joita hän ei tunne." ("Veera Virtanen ja esikoulu" 2019, 16.)

"Lepääminen kestää hirveän kauan. Veeralla on ikävä kotiin." ("Veera Virtanen ja esikoulu" 2019, 17.)

Kirjoissa yleisesti toistuvina tunteina esiintyivät *pelko* ja *jännitys*. Kyseisten tunteiden erottelu kävi ilmi kerronnan kautta. Kirjassa "Veera Virtanen ja esikoulu" Veera *pelkää* omaa vuoroaan tutustumisleikissä jo etukäteen epäonnistumisen pelon vuoksi. Aiemmin hän oli kirjoittanut nimensä mielestään huonosti ja kuvassa hän katsookin kirjoitustaan kädet silmiensä edessä kulmakarvat huolestuneesti alaspäin. *Jännityksen* tunnetta puolestaan kuvattiin sen suoran nimeämisen lisäksi myös vertauskuvallisuuden kautta. Kirjassa "Onni ja Aada päiväkodissa" Onnin mahan kerrotaan olevan täynnä perhosia hänen mennessään ensimmäistä kertaa päiväkotiin. *Jännityksen* tunne tuli ilmi myös sen kautta, että vanhemmat saattoivat kysyä lapselta, kokeeko tämä jännitystä.

Vihan tunteeseen viitatessa korostuneessa asemassa olivat kehon asennot sekä ilmeet. Lapset saattoivat kuvituksessa irvistää ja muutoin ilmentää tunnetta kehollisesti. Esimerkiksi Maija irvistää hampaat irvessä päiväkodin lapsen huudellessa ikävästi Maijan äidille. Yhtäältä "Veera Virtasessa ja esikoulussa" Veeralla on hampaat irvessä hänen kokiessaan ärtymystä ympäristön metelistä. Kuvassa näkyvät Veeran huutamista ilmentämät tehosteviivat. *Vihan* tunnetta korostaa myös Veeran nyrkissä oleva käsi. Lisäksi kuvassa näkyvät Veeran huutamista ilmentävät tehosteviivat.

Nolostumisen tunne ei ollut määrällisesti suuresti esillä, mutta sen rooli oli keskeinen silloin, kun se esiintyi. Onnin kerrotaan olevan *nolostunut* hänen

ohittaessaan vahingossa keinujonossa kirjassa "Onni ja Aada päiväkodissa". Tilanteeseen liittyi siis epäonnistumisen kokemus. Tällaisia tilanteita oli myös esimerkiksi kirjassa "Veera Virtanen ja esikoulu", mutta niiden yhteydessä ei mainittu suoranaisesti nolostumisen tunnetta.

Yllä käy ilmi, että päähenkilöiden kuvattiin kokevan tunteita aina jännityksestä iloon. Tunteiden intensiteetti ja esiintyminen vaihtelivat, mutta toisaalta ne näyttelivät merkityksellistä roolia kunkin kokijan aloituskokemuksen kohdalla.

5.2. Lapsen toiminta kuvakirjoissa kuvattuna

Kuvakirjojen lapset toimivat eri tavoin suhteessa varhaiskasvatuksen aloitukseen. Muodostimme kuvakirjoissa esiintyvistä lapsen toiminnan kuvauksista neljä yläluokkaa, jotka ovat varmistuksen hakeminen, itsenäinen toiminta, vuorovaikutteinen toiminta ja välttelevä käyttäytyminen (Taulukko 4).

Taulukko 4.

Päähenkilön ilmentämä toiminta lasten kuvakirjoissa

Alaluokka	Yläluokka
Läheisyyteen hakeutuminen Itseluottamuksen vahvistaminen	Varmistuksen hakeminen
Asioiden tekeminen omatoimisesti Oman mielipiteen ilmaiseminen Asian ajattelu	Itsenäinen toiminta
Kysymysten esittäminen Toisen auttaminen Vuorovaikutukseen osallistuminen	Vuorovaikutteinen toiminta
Vastustaminen Vuorovaikutuksesta vetäytyminen	Välttelevä käyttäytyminen

Varmistuksen hakemisella tarkoitamme sellaista toimintaa, jonka kautta lapsi pyrkii saavuttamaan turvallisuuden tunnetta uuteen ympäristöön siirtyessään. Tämä ilmeni kirjoissa joko turvan hakemisena aikuisesta sekä yhtäältä myös itsensä kannustamisen kautta. Näin ollen varmistuksen hakemisen yläluokan muodostivat seuraavat alaluokat: *läheisyyteen hakeutuminen* sekä *itseluottamuksen vahvistaminen*.

Läheisyyteen hakeutuminen kuvastui esimerkiksi kirjassa ”Oona ja Eetu: päivä hoidossa” niin, että Oona ilmaisee suruaan itkemällä päiväunien jälkeen, joka johtaa siihen, että hän pääsee lastentarhanopettajan syliin. Tässä kohdassa siis tulkitimme tunteen ilmaisemisen tietynlaisena toimintana. Onni taas puristaa äidin kättä koko matkan päiväkodille saakka kirjassa ”Onni ja Aada päiväkodissa”. Kuvassa näkyy epävarman näköinen Onni pitämässä äidin kädestä kiinni (Kuvio 3).

Kuvio 3

Yksityiskohta kirjasta ”Onni ja Aada päiväkodissa” (Kuutti 2019, 1. Kuvitus Söderlund)



Itseluottamuksen vahvistaminen näyttäytyi aineistossa siten, että tekstissä lapsen kerrottiin luottavan omiin kykyihinsä tai rohkaisevan itseään. Esimerkiksi kirjassa ”Veera Virtanen ja esikoulu” Veera päättää mennä seuraavanakin päivänä esikouluun tietäessään, että hän osaa toimia siellä esikoululaisen tavoin. Pikku Karhun itseluottamuksen vahvistaminen puolestaan käy ilmi, kun hän

kertoo olevansa jo iso karhu ja siten valmis menemään päiväkotiin kirjassa "Päiväkoti alkaa, Pikku Karhu". Sekä Veera että Pikku Karhu hakevat pystyvyyden tunnetta pyrkimällä luottamaan omiin kykyihinsä.

"Päiväkoti on katsos tarkoitettu sellaisille isoille karhuille", se sanoi. "Sellaisille niin kuin minä!" ("Päiväkoti alkaa, Pikku Karhu" 2020, 24.)

Alaluokat *asioiden tekeminen omatoimisesti, oman mielipiteen ilmaiseminen ja asian ajattelu* muodostivat **itsenäisen toiminnan yläluokan**. *Asioiden tekemisellä omatoimisesti* tarkoitamme sellaisia aineiston kohtia, joista käy selkeästi esille päähenkilön omatoimisuus tai pyrkimys siihen konkreettisissa arjen tilanteissa. Tällaisia tilanteita esiintyi esimerkiksi kirjassa "Ihana Maija", kun Maija käy itse suihkussa ja vaihtaa vaatteet ennen lähtöä. Oona puolestaan onnistuu juomaan itse maitoa ja pyrkii poimimaan porkkanoita lusikkaan kirjassa "Oona ja Eetu: päivä hoidossa".

Oman mielipiteen ilmaiseminen liittyi tilanteisiin, joissa lapsi selvästi ilmaisi kantansa johonkin asiaan. Kirjassa "Sadan asteen eskarikuume" Sara toteaa, että on epäreilua, kun hän joutuu lähtemään kotiin kaverin vielä jäädessä eskariin. Kuvassa Sara kohtaa äidin päiväkodin portilla kädet varsin päättäväisesti vyötäröllä. Myös Saran ilmeestä käy ilmi tyytymättömyys äidin saapumiseen (kuvio 4). Huuko taas päättää osallistua ryhmän keskusteluun ja näyttää päiväkodin tädille, että hän pitää halaamisesta kirjassa "Huuko menee päiväkotiin".

Kuvio 4

Yksityiskohta kirjasta "Sadon asteen eskarikuume" (Hirvonen 2012, 24. Kuivitus Kolehmainen)



Viimeisellä alaluokalla, *asian ajattelu*, viittaamme tilanteisiin, joissa päähenkilö prosessoi mielessään kysymysten avulla tulevaisuuttaan. Tällainen *ajattelu* ilmeni "Onni ja Aada päiväkodissa" kirjassa Onnin miettiessä millainen hän on ensi vuonna verratessaan itseään viereisessä ryhmässä oleviin eskarilaisiin. Myös kirjassa "Huuko menee päiväkotiin" Huuko valmistautuu ensimmäiseen päiväkotipäivään miettimällä mitähän se pitää sisällään.

"Mitähän siellä oikein tehdään? Huuko pohti. "Jännää!" ("Huuko menee päiväkotiin" 2015, 1.)

Yläluokan **vuorovaikutteinen toiminta** muodostivat alaluokat *kysymysten esittäminen, toisen auttaminen ja vuorovaikutukseen osallistuminen*. *Kysymysten esittämisellä* tarkoitamme tässä kohdassa lapsen vertaisilleen tai aikuisille esittämiä kysymyksiä päiväkotiin tai eskariin liittyen. Esimerkiksi Onni *kysyy* ennen ensimmäistä eskaripäivää kaveriltaan Viljolta, onko eskarissa helppoa.

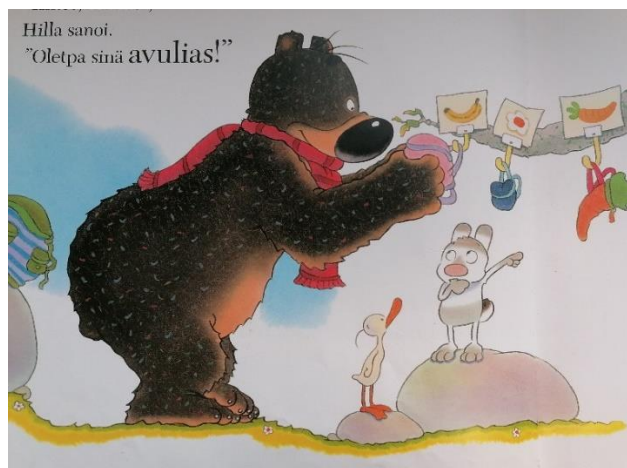
"-Oliko eskarissa helppoa? Onni kysyy Viljolta piilossa. -Se on helppoa, kun sen osaa, Viljo huikkaa salaperäisesti ja juoksee pelastamaan kiinni jääneen Helmin." ("Onni-Poika menee eskariin" 2016, 7.)

Aamupalapöydässä Onni myös *kysyy* vanhemmiltaan, miten hänen nimensä kirjoitetaan.

Toisen auttaminen näkyi esimerkiksi "Onni ja Aada päiväkodissa" kirjassa siten, että Onni näyttää Aadalle missä hänen naulakkonsa on. "Huuko menee päiväkotiin" kirjassa Huuko puolestaan *auttaa* toisia lapsia laittamaan tavaroitaan naulakkoon (Kuvio 5). Näin ollen kirjat sisälsivät toimintaa, joissa vertaiset auttoivat toisiaan päiväkodin arjessa. *Vuorovaikutukseen osallistumisen* käsitteellä viittaamme tilanteisiin, joissa lapsi ottaa kontaktia muihin ihmisiin muillakin tavoin kuin kysymyksiä esittämällä tai auttamalla. Tällaista toimintaa ilmeni esimerkiksi siinä, kun Sara kuiskii hauskoja kertomuksia kavereilleen piirissä kirjassa "Sadan asteen eskarikuume". Veera puolestaan komentaa muita lapsia olemaan hiljaa mielestään liian meluisalla päiväkodin pihalla kirjassa "Veera Virtanen ja esikoulu".

Kuvio 5

Yksityiskohta kirjasta "Huuko menee päiväkotiin" (Melling 2015, 5)



Kuvaamme **välttelevällä käyttäytymisellä** tilanteita, joissa päähenkilö jollakin tavalla suuntautuu pois päin uudesta tilanteesta. Välttelevän käyttäytymisen yläluokkaan kuuluivat alaluokat *vastustaminen* ja *vuorovaikutuksesta vetäytyminen*. *Vastustaminen* ilmeni Pikku karhun kohdalla niin, että hän ei halua kuulla päiväkodista äidin yrittäessä kertoa hänelle, miten paljon siellä voi kysellä kysymyksiä. Sen sijaan hän haluaisi olla aina kotona äidin kanssa hänen

tuumiessa, että äiti on niin pehmoinen ja kotoisa. Yhtäältä myös Onni vastustaa eskariin menemistä kertomalla, että hän aikoo valvoa koko yön, jolloin hän ei voi mennä eskariin seuraavana päivänä.

Vuorovaikutuksesta vetäytyminen puolestaan näyttäytyi "Oona ja Eetu: päivä hoidossa" kirjassa, kun Oona ei vastaa hänelle esitettyihin kysymyksiin ja toisinaan on myös tilanteita, joissa isovelji Eetu vastaa hänen puolestaan.

"-Onko Oona paikalla? Anu jatkaa. Oona ei sano mitään. - On Oona paikalla, Eetu vastaa pikkusiskon puolesta." ("Oona ja Eetu: päivä hoidossa" 2010, 5.)

Kirjassa "Onni ja Aada päiväkodissa" *vuorovaikutuksesta vetäytyminen* ilmenee Onnin jättäytyessä seisomaan seinän vierustalle, koska hän ei tiedä minne hänen olisi pitänyt istuutua (Kuvio 6).

Kuvio 6

Yksityiskohta kirjasta "Onni ja Aada päiväkodissa" (Kuutti 2019, 21. Kuitus Söderlund)



Voidaan siis todeta, että *vuorovaikutuksesta vetäytyvä* toiminta oli *vastustamiseen* verrattuna enemmän tilanteessa esiintyvää luonteeltaan passiivisempaa toimintaa.

5.3. Lapsen aikuiselta saama tuki kuvakirjoissa kuvattuna

Kuvakirjoissa lapsen kuvataan saavan aikuiselta tukea eri tavoin. Muodostimme näistä neljä yläluokkaa, jotka ovat: **lapsen luottamuksen lisääminen, lapsen ihmissuhteiden huomioiminen, tapahtuminen verbaalinen jäsentäminen sekä toimiminen lapsen puolesta** (taulukko 5).

Taulukko 5.

Aikuisen tuki suhteessa päähenkilöön lasten kuvakirjoissa

Alaluokka	Yläluokka
Rohkaiseva puhe Fyysinen läheisyys	Lapsen luottamuksen lisääminen
Päiväkodin henkilökunta esittäytyy Vanhemman läsnäolo tuonti- ja hakutilanteissa Uuden kaveruuden syntymisen tukeminen	Lapsen ihmissuhteiden huomioiminen
Sanallinen ohjeistaminen Ennakoiva puhe Lapsen mielipiteen kysyminen	Tapahtumien verbaalinen jäsentäminen
Toimiminen lapsen puolesta	Toimiminen lapsen puolesta

Lapsen luottamuksen lisäämisen yläluokan muodostivat *rohkaiseva puhe* ja *fyysinen läheisyys* alaluokat. *Rohkaisevaa puhetta* toistui muun muassa kirjassa "Ihana Maija", kun neuvolantäti toivottaa Maijalle onnea päiväkotiin. Myöhemmin isä muistuttaa Maijan olevan ihana.

"Kotona isä on keittänyt juhlakahvit päiväkodin kunniaksi. Isä sanoo, että Maija on ihana." ("Ihana Maija" 2018, 20.)

"Päiväkoti alkaa, Pikku Karhu" kirjassa äiti toteaa taitojaan epäilevälle Pikku Karhulle, että parhaansa tekeminen riittää. Myös Onnia *rohkaistaan* kirjassa "Onni-Poika menee eskariin" äidin toimesta. Äiti muistuttaa Onnia, että

eskarissa ei vielä tarvitse osata muuta kuin olla toisille mukava, jonka Onni jo taitaakin.

“Mutta mitä jos minä en ole tarpeeksi taitava päiväkotiin?” Pikku Karhu kysyi. “Päiväkodissa riittää, että teet parhaasi”, äiti vastasi.” (“Päiväkoti alkaa, Pikku Karhu” 2020, 21.)

“-Onni, eskarissa ei tarvitse osata vielä mitään muuta kuin olla toisille mukava ja sen sinä osaat, äiti tyynnyttelee.” (“Onni-Poika menee eskariin” 2016, 13.)

Fyysisellä läheisyydellä viittaamme tilanteisiin, joissa aikuinen tarjoaa turvaa fyysisen läheisyyden kautta. *Fyysistä läheisyyttä* ilmeni muun muassa lastentarhanopettajan ottaessa Oonan syliin huomattessaan tämän kaipaavan äitiä vieraalta tuntuvassa ympäristössä kirjassa “Oona ja Eetu: päivä hoidossa” (kuvio 7).

Kuvio 7

Yksityiskohta kirjasta “Oona ja Eetu: päivä hoidossa” (Wäre 2010, 14. Kuviitus Kirkkopelto)



“Ihanassa Maijassa” äiti puolestaan pitelee Maijaa kädestä heidän ollessaan neuvolan odotushuoneessa. Tilanne näyttää olevan molemmille jännittävä, sillä myös äiti on jännittynyt.

Lapsen ihmissuhteiden huomioiminen yläluokka koostui *päiväkodin henkilökunta esittäytyy, vanhemman läsnäolo tuonti- ja hakutilanteissa sekä uuden*

kaveruuden syntymisen tukeminen alaluokista. Edellä mainittuja luokkia yhdisti niiden esiin tuoma havainto siitä, keitä ihmisiä lapsen elämässä oli läsnä hänen aloittaessaan varhaiskasvatuksen. *Päiväkodin henkilökunnan esittäytymistä* tapahtui, kun päiväkodin täti toivottaa lapsille hyvää huomenta samalla itsensä esitellen kirjassa ”Huuko menee päiväkotiin”.

”Huomenta kaikille! heläytti päiväkodin täti. ”Minä olen Hilla Hirvi!” (”Huuko menee päiväkotiin” 2015, 3.)

”Oona ja Eetu: päivä hoidossa” kirjassa lastentarhanopettaja puolestaan kysyy Oonalta ensimmäisenä päiväkotiaamuna, muistaako Oona hänet.

Aineistossa toistui tilanne, jossa vanhemmat saattoivat päiväkotiin mennessä sekä olivat myös sen päätyttyä vastassa. Tämä *Vanhemman läsnäolo tuonti- ja hakutilanteissa* kävi ilmi kirjassa ”Veera Virtanen ja esikoulu”, kun isä saattaa Veeran päiväkotiin ja myöhemmin äiti sekä pikkusisarukset ovat Veeraa vastassa eskaripäivän päättyessä. ”Onni-poika menee eskariin” kirjassa puolestaan koko perhe saattaa Onnin eskariin. Voidaan siis todeta, että vanhemman paikalla olo kyseisissä tilanteissa oli kirjoissa aloitukseen liitetty oletettu asetelma. Vain ”Huuko menee päiväkotiin” kirjassa lapsi on kyseisissä tilanteissa vailla huoltajaa.

Lähes kaikissa kirjoissa oli nähtävillä uusien vertaissuhteiden solmimisen tematiikka. *Uuden kaveruuden syntymistä tuetaan* esimerkiksi niin, että hoitaja järjestää tutustumisleikkejä kirjassa ”Onni ja Aada päiväkodissa”. Myös ”Veera Virtanen ja esikoulu” kirjassa opettaja kertoo, että ensimmäisenä eskaripäivänä on aika tutustua toisiinsa. Toisinaan myös vanhemmat olivat tukemassa uusien vertaissuhteiden syntymistä. Näin käy kirjassa ”Onni-Poika menee eskariin”, kun äidit järjestävät eskaripäivän jälkeen yhteisen tapaamisen lastensa kanssa.

”-Me ajateltiin jatkaa tänään lomaa. Tulkaa tekin meidän pihaan piknikille eskarin jälkeen! Onnin äiti kutsuu. - Oi, kiitos kutsusta! Meidän Onnia onkin harmittanut, kun me juuri muutettiin kaksin tänne eikä tunneta vielä juuri ketään. Mitäs sanot, Onni? Kyselee Onni S:n äiti.” (”Onni-Poika menee eskariin” 2016, 19.)

Tapahtumien verbaalisen jäsentämisen yläluokan muodostivat alaluokat *sanallinen ohjeistaminen, ennakoiva puhe sekä lapsen mielipiteen kysyminen*. Tässä yläluokassa oleellista on tilanteiden vieminen tavoitteellisesti eteenpäin puheen

kautta. *Sanallista ohjeistamista* toistui muun muassa ”Sadan asteen eskarikuumeessa”, kun opettaja ohjeistaa ensimmäisenä eskariaamuna lapsia laittamaan takit ja reput omaan lokeroon. Veeran opettaja puolestaan kertoo lapsille, että eskarissa tulisi käyttäytyä kuin koululainen kirjassa ”Veera Virtanen ja esikoulu”. Huukoa ja kavereita taas kehoitetaan pesemään kädet ennen ruokailua kirjassa ”Huuko menee päiväkotiin”.

Ennakoivalla puheella kuvaamme sellaista puhetta, joissa aikuinen keskittää puheensa sisällön jollain lailla koskemaan lapsen tulevaisuutta päiväkodissa. Tällaista puhetta oli esillä muun muassa ”Onni-Poika menee eskariin” kirjassa, kun äiti ehdottaa reppuostoksille menoa pian alkavaa esikouluun varten. ”Päiväkoti alkaa, Pikku Karhu” kirjassa äiti taas kertoo Pikku Karhulle, että päiväkodissa voi kysellä paljon kysymyksiä.

”Äiti, miksi minun paitani on näin pieni? Ja miksi minun täytyy pestä aina illalla hampaat?” ”Voi pikkuinen”, äiti sanoi, ”ajattele, kuinka paljon voitkaan kysellä kaikenlaista päiväkodissa!” (”Päiväkoti alkaa, Pikku Karhu” 2020, 4.)

Puolestaan ”Sadan asteen eskarikuumeessa” opettaja kertoo lapsille, että he tulevat oppimaan kuorimaan itse perunat jouluun mennessä.

Välillä tilanteita vietiin eteenpäin myös sen kautta, että lapselta kysyttiin mielipidettä asiaan liittyen. *Lapsen mielipidettä kysyttiin* esimerkiksi kirjassa ”Veera Virtanen ja esikoulu”, kun ruokalan täti kysyy Veeralta, paljonko tämä haluaa ruokaa. ”Onni ja Aada päiväkodissa” kirjassa taas hoitaja kysyy Onnilta, miten hänellä on sujunut ensimmäisenä päiväkotipäivänä. Onnin äiti puolestaan tiedustelee Onnilta, jännittääkö häntä aloittaa eskari kirjassa ”Onni-poika menee eskariin”. Nähdäksemme tämän kaltainen puhe toi esille lapsen aktiivisen aseman varhaiskasvatuksen aloituksessa.

Viimeinen analyysissämme esille noussut kuvaus lapsen aikuiselta saamasta tuesta oli **toimiminen lapsen puolesta**. Kyseisen luokan muodostivat hyvin samankaltaiset aineiston kohdat, joita ei voitu enempää luokitella tai toisaalta sisällyttää edellä mainittuihin yläluokkiin. Tämä luokka edustaa sellaista aikuisen toimintaa, jossa hän tekee jonkin toiminnon lapsen puolesta. Tämän kaltaista toimintaa toistui eritoten ”Oona ja Eetu: päivä hoidossa”

kirjassa. Teoksessa äiti muun muassa riisuu Oonan ulkovaatteet ja vie ne paikoilleen päiväkotiin tullessa. Myös lastentarhanopettaja tekee toimintoja Oonan puolesta esimerkiksi nostamalla hänet tuoliin aamupalan yhteydessä.

6. POHDINTA

6.1. Tulosten tarkastelua

Tässä tutkimuksessa selvitimme sitä, millaista kuvaa varhaiskasvatuksen aloitusta käsittelevät lasten kuvakirjat välittävät lapsesta, kun tarkastelimme häntä ilmentämiensä tunteiden, toiminnan ja saamansa tuen näkökulmista. Edelliset näkökulmat tulivat valituksi sen perusteella, että ne nousivat vahvasti esille aineistosta.

Kuvakirjojen päähenkilöiden kuvattiin ilmentävän niin miellyttäväksi kuin epämiellyttäväksi mielletäviä tunteita. Pohdimme paljon näiden yläluokkien nimeämistä. Alun perin nimesimme yläluokat negatiivisiksi ja positiivisiksi tunteiksi, mutta jäimme tarkastelemaan sitä, voiko tunteita määritellä yksiselitteisesti negatiivisiksi tai positiiviksi. Tällä tarkoitamme sitä, että esimerkiksi kaikki negatiivisiksi nimetyt tunteet eivät välttämättä kokijasta itsestään tunnu negatiivisilta. Tästä hyvänä esimerkkinä Huuko, joka koki jännityksen miellyttävänä lähestyessään uteliaasti päiväkotia. Muissa kirjoissa jännitys näyttäytyi enemmissä määrin haastavaksi koettuna. Tunteiden kokeminen onkin varsin subjektiivista (Boekarts & Pekrum, 2015), jolloin sama tunne voi näyttäytyä henkilön mukaan joko miellyttävänä tai epämiellyttävänä.

Kuitenkin Weiner (2007) täsmentää hyvin, että jotkut tunteet ovat luonteeltaan positiivisia, eli miellyttäviä ja toiset taas negatiivisia, eli epämiellyttäviä. Myllyviita (2016) lisää, että tunteen miellyttävyys liittyy siihen, millaisia kehollisia reaktioita se aiheuttaa. Hän jatkaa, että miellyttävät tunteet ohjaavat meitä kohti asioita, kun taas epämiellyttävät tunteet saavat ihmisen pyrkimään siitä pois. Näin voimme siis huomata, että tunteiden kokeminen vaikuttaa oleellisesti toimintaan. Tunteet näyttivät myös aineistossamme vaikuttavan siihen, kuinka lapsi toimi. Esimerkiksi pelko saattoi saada päähenkilön vastustamaan päiväkotiin menoa tai vastaavasti innostus sai hänet kertomaan lisää hauskoja tarinoita vertaisilleen. Myllyviita (2016) toteaa vielä tunteen olevan vahvasti yhteydessä käyttäytymiseen.

Toisinaan oli haastavaa erottaa tunteita toisistaan. Esimerkiksi alaluokkien ilo ja tyytyväisyys kohdalla kävimme keskustelua siitä, mikä erottaa nämä tunteet toisistaan ja onko niitä tarpeellista edes erotella. Myös pelon ja jännityksen kohdalla raja oli toisinaan häilyvä. Kuitenkin päädyimme jäsentämään tunteita toisistaan, koska se tuo esille kirjoissa näkyvillä olevat tunteiden erilaiset vivahteet. Ben-Ze'ev (2000) täsmentää, että tunteet tyypillisesti koostuvatkin useiden tunteiden ryhmästä yksittäisen tunteen sijaan. Hän lisää, että esimerkiksi suru voi toisaalta pitää sisällään vihaa, syyllisyyttä ja häpeää.

Havaittavissa oli kehityskaaria tunteiden kokemisessa. Esimerkiksi kirjassa "Onni ja Aada päiväkodissa" Onnilla kerrotaan olevan alussa perhosia vatsassa, mutta kirjan loppupuolella jännityksen laantuessa suuret perhoset ovatkin lentäneet Onnin mahasta pihan pensasiin (Kuvio 8).

Kuvio 8

Yksityiskohta kirjasta "Onni ja Aada päiväkodissa" (Kuutti 2019, 29–30. Kuivitus Söderlund)



Tässä yhteydessä tuli myös esille erilaisia niin kutsuttuja lapsityyppejä. Tällä tarkoitamme esimerkiksi sitä, että osan lapsista kuvattiin lähestyvän varhaiskasvatuksen aloitusta innokkaammin kuin toisten. Muutamassa kirjassa lapsi oli myös kuvattu läpi kirjan enimmäkseen myönteisiä tunteita kokevana eikä juonen kulussa esiintynyt erityisiä käännteitä. Sen sijaan joissakin kirjoissa

tunteiden vaihtelu oli suuremmassa roolissa ja loi siten enenevissä määrin kehityskaaria lapsen tunteiden kokemiseen.

Usean lapsen kohdalla korostui pelokkuus suhteessa aloitusvaiheeseen. Tässäkin oli havaittavissa eroja siinä, kuinka nopeasti huolen kuvattiin hälvenevän. Toisella se saattoi unohtua miltei heti päiväkotiin päästyä, kun taas toisella jännittyneisyys oli hieman läsnä pitkin päivän kulkua. Hieman tähän liittyen Kanninen ja Sigfrids (2012) tuovat kirjassaan esille ruotsalaisen tutkimuksen, minkä tuloksista kävi ilmi, että päiväkotiin mentäessä reaktiivinen vaihe kestää tyypillisesti noin neljä viikkoa, kun taas varsinainen sopeutumisvaihe kestää noin seitsemän viikkoa. Toisaalta alussa innokasta lasta saattoi alkaa jännittää päiväkotiympäristöön päästyään. Yhtäältä kuitenkin oli havaittavissa se, että kaikki kirjat päättyivät myönteiseen tunnelmaan. Lapset kokivat siis eri tunteita eriävissä määrin, mutta kaikista tuli lopulta varhaiskasvatuksen aloituksen myönteisesti kokevia.

Heikkilä-Halttunen (2015) tuo ylläolevaan liittyen lastenkirjojen piiloisen asennekasvatuksen merkityksen. Hän toteaa, että kuvakirja jossa lapsi ei sopeutuisi päivähoitoon ja joutuisi keskeyttämään sen, ei olisi yhteiskunnan rakenteita tukeva. Arizipe (2021) esittää, että tämän päivän lastenkirjallisuus ei olekaan vain yksinkertaisia kirjoja pienille lapsille. Hän lisää, että niissä piilee huomattavia ideologisia ja kulttuurisia viestejä. Tämän havainnon kautta voidaan jälleen pohtia lastenkirjallisuuden asemaa suhteessa siihen, kuka sitä tuottaa ja kenelle.

Kiinnostava havainto muutamasta kirjasta oli se, että lapsi saattoi toisinaan projisoida omia tunteitaan pehmoleluun. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että lapsi kertoi omia tunteitaan pehmolelun tunteina. Muun muassa Pikku Karhu kertoo "Päiväkoti alkaa, Pikku Karhu" kirjassa pehmonallensa olevan surullinen, koska se ei halua mennä päiväkotiin. Kaiken kaikkiaan voidaan siis todeta, että kuvakirjojen lasten kuvattiin kokevan varhaiskasvatuksen aloitus varsin monella tavalla sekä yhtäältä myös ilmentävän tunteita kukin tavallaan.

Lasta kuvattiin ilmentämänsä toiminnan näkökulmasta monipuolisesti. Lapsen nähtiin toimivan itsenäisesti arjen tilanteissa, hakeutuvan

vuorovaikutukseen muiden kanssa, käyttäytyvän välttelevästi ja hakevan varmistusta itsestään tai lähellä olevista aikuisista. Muodostamamme edellä mainitut käsitteet osoittavat, että aineistomme kirjoissa esiintyi monenlaisia toiminnan tapoja. Peilatesamme tätä huomiota käsitykseen toimijuudesta huomasimme joitakin yhtäläisyyksiä. Alderson ja Yoshida (2016) tuovat esille, että toimijuus voi olla esimerkiksi varovaista tai riskialtista, mukautuvaa tai vastustavaa sekä esimerkiksi järkevää tai järjetöntä. Myös aineistosta esille nousseen toiminnan osalta huomioimme, että lapsen toiminta saattoi olla varovaisempaa ja vastustavaa sekä yhtäältä tapahtumia myötäilevää. Huomionarvoista on se, että yksittäinen lapsi saattoi ilmentää monia toiminnan muotoja. Keskeinen havainto oli myös se, että toiminta ilmeni konkreettisen toiminnan lisäksi myös abstraktimmalla tasolla tulevien tapahtumien ajattelun kautta.

Lasten toimijuutta voidaan kuvailla sosiaalisesti toiminnaksi, joka tuottaa seurauksia (Turja & Vuorisalo, 2017). Tässä tutkimuksessa emme perehtyneet tarkemmin toiminnan aiheuttamiin seurauksiin. Lapsen toiminta näyttäytyi kuitenkin nähdäksemme luonteeltaan sellaisena, että sillä oli vaikutusta aloitusprosessin kulkuun. Tämä näkyi siinä, että varhaiskasvatuksen aloitus muodostui tunnelmaltaan erilaiseksi, mikäli lapsi esimerkiksi ilmaisi välttelevää käyttäytymistä verrattuna tilanteeseen, jossa hän heti suuntasi kiinnostuneena uutta kohti ja kykeni auttamaan vertaisiaankin.

Lapsen ilmentämä toiminta liittyi myös läheisesti siihen, millaista tukea aikuiset hänelle tarjosivat. Tähän liittyen myös lapsen ilmentämät tunteet olivat osin yhteydessä aikuisen tarjoamaan tukeen. Lapsen saama tuki oli hänen itseluottamuksensa lisäämistä, ihmissuhteiden huomioimista, tapahtumien verbaalista jäsentämistä sekä myös toimimista lapsen puolesta. Samalla kun lapsi toimijana saattoi pyrkiä esimerkiksi varmistuksen hakemiseen, oli aikuisen antama tuki luottamuksen lisäämistä rohkaisemalla lasta verbaalisesti ja vaikkapa sylissä pitämisen kautta. Toisaalta silloinkin, kun lapsi vastusti aloitusta, oli aikuiselta saatava tuki luottamusta lisäävää. Voidaankin todeta, että lapsen saama tuki oli vuorovaikutuksessa hänen toimintansa kanssa.

Kokonaisuudessaan aikuisen tarjoama tuki näytti tähtäävän lapsen omien toiminnan mahdollisuuksien asteittaiseen lisääntymiseen. Kun lasta esimerkiksi tuettiin liittymisessä vertaisryhmään tai kerrottiin, mitä hän tulee oppimaan, valmisteltiin lasta yhä enemmän luottamaan omiin kykyihinsä. Hyvä pohdinnan paikka on se, kuinka suureen itsenäiseen toimintaan lasta ohjataan.

Kangas ja kumppanit (2021) tuovat esille, että lapsi usein nähdään suojelun kohteena, kokemattomana, kykyenemättömänä sekä ohjausta tarvitsevana. Myös Paju (2013) tuo esille kiinnostavat kysymykset siitä, miten kompetentin, itsensä hallitsevan lapsen kuva vaikuttaa lasten ja aikuisten yhteen tulemiseen sekä millaisia seurauksia kyseistä lapsikuvaa tukevilla käytännöillä on lapsen suhteille muihin ihmisiin ja ympäristöön. Hän ehdottaakin, että keskeneräisyys ihmiskuvan määreenä mahdollistaisi ymmärryksen ihmiselämän prosessimaisuudesta ja avuttomuuden, riippuvuuden ja epätäydellisyyden ihmisyyteen kuuluvina piirteinä.

Nähdäksemme tällaista ymmärrystä aineistomme kirjat sisälsivätkin niiden pitäessä sisällään niin autettavana olemista kuin itsenäiseen toimintaan kannustamista ikätason huomioiden. Nuorimman päähenkilön kohdalla ei näin ollen tapahtunut selvää omatoimisuuden kehittymistä vaan ennemmin korostui lohdutuksen saaminen ja hoiva. Yleisesti ottaen aineistomme kohdalla toteutui Jokilaakson (2022) toteamus siitä, että nykyinen lapsikäsitys pitää sisällään ymmärryksen lapsen toimijuudesta sekä kasvatuksen tarpeesta.

Lapsesta välittyvään kuvaan vaikuttaa nähdäksemme myös se, millaisena hänen elinympäristöään kirjoissa kuvataan. Lukuun ottamatta yhtä kirjaa, kaikissa aineistomme teoksissa oli läsnä lapsen vanhemmat sekä osin myös sisarukset. Äidin rooli oli kirjoissa korostunut verrattuna isään. Lisäksi kirjoissa toistui ydinperheen malli. Yhä moninaistuvammassa maailmassa kyseiset kirjat edustavat vielä varsin suppeaa käsitystä lapsen elämästä, mikä puolestaan voi nähdäksemme vaikuttaa kirjojen samaistuttavuuteen. Yhtäältä myös varhaiskasvatuksen toteutustapa esitettiin kirjoissa siten, että päiväkotiin saavuttiin aamulla ja iltapäivällä lähdettiin kotiin. Esimerkiksi nykyään vuorohoidon ollessa melko yleistä on merkille pantavaa, ettei sitä kuvattu

aineistossamme. Arizipe (2021) kirjoittaakin, että aikuisten tulisi käyttää kriittistä linssiä sen suhteen, miten kertomukset rakentavat muun muassa monimuotoisuutta. Vaikka edellä mainitut huomiot eivät olleet varsinaisia tutkimuskohteita, koemme ne kuitenkin merkittäviksi huomioiksi ja osaksi kirjojen kontekstin huomioon ottamista.

Kuvakirjoissa oli mukana lapsia melko tasaisesti taaperoikäisestä eskarilaiseen. Näin ollen voidaan sanoa, että kirjat kuvasivat monen ikäisiä lapsia. Aineistomme sisälsi kaksi kirjaa, joissa päähenkilö sekä muut henkilöt olivat eläimiä. Tämän kohdalla pohdimme sitä, kuinka samaistuttava hahmo on. Muun muassa Suvilehto (2019) täsmentää, että lastenkirjallisuudessa esiintyvät inhimillistetyt eläinhahmot voivat tarjota lapselle samaistumispintaa, niiden toimiessa symbolisina roolimalleina lapsille. Hän lisää, että tämä puolestaan helpottaa erinäisten asioiden, kuten päiväkodin aloituksen, käsittelyä.

6.2. Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimuksemme tuotti tavoitteemme mukaisesti ymmärrystä siitä, kuinka lasta kuvataan varhaiskasvatuksen aloittajana aineistomme muodostamissa kirjoissa. Tutkimuksen luotettavuutta tulisikin arvioida suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin (Schreier, 2012). Aineistosta keskeisesti nousseet näkökulmat, lapsen tunteet, toiminta sekä hänen aikuiselta saamansa tuki, osoittautuivat varsin kattaviksi näkökohdiksi antaessaan hedelmällisen kokonaiskuvan aineistosta ylipäättänsä. Kuitenkin huomionarvoista on se, että kirjojen kuvausta lapsesta olisi voitu tutkia myös joistain täysin muista näkökulmista keskittyen johonkin yksittäiseen perspektiiviin, kuten lapsen vuorovaikutussuhteisiin.

Seuraavaksi käsittelemme tutkimuksemme luotettavuutta, uskottavuutta ja siirrettävyyttä. Luotettavuudesta puhutaan, kun tarkastelussa on se, missä määrin tiedot muuttuvat ajan saatossa (Graneheim & Lundman, 2004). Tutkimuksessamme emme pyrkineet saavuttamaan ajasta riippumattomia tietoja vaan keskityimme tiettyyn aineistoon ja sen tulkintahetkeen.

Uskottavuudella viitataan siihen, kuinka hyvin aineisto ja analyysiprosessi sopivat tutkimukseen (Polit & Hungler, 1999; Graneheimin & Lundmanin mukaan, 2004). Graneheim ja Lundman (2004) toteavat, että kysymyksiä uskottavuuteen liittyen ovat esimerkiksi sopiva tiedon määrä suhteessa tutkimuskysymykseen sekä se, kuinka hyvin saadut luokat kattavat aineiston. Tällä tarkoitetaan sitä, ettei olennaista tietoa ole jätetty ulkopuolelle tai toisaalta epäolennaista sisällytetty mukaan (Graneheim & Lundman, 2004).

Tässä yhteydessä voidaan puhua myös tutkimuksen validiteetista. Validiteetti edustaa kysymystä siitä, onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä on luvattu (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessamme pyrkimyksenä oli näin ollen se, että luokitukset perustuivat systemaattiseen ja tarkkaan sekä tutkimuskysymyksen ohjaamaan analyysiin. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että kävimme kirjat läpi useaan otteeseen. Aineiston kokonaisvaltaisen tuntemuksen seurauksena löysimme siinä keskeisesti esillä olevat näkökulmat varhaiskasvatusta aloittavan lapsen kuvaukseen liittyen. Tämän jälkeen syvennyimme aineistoomme yhä enemmän löydettyjen näkökulmien valossa. Näin ollen saatujen luokkien voi nähdäksemme huomata kuvaavan ja kattavan aineistomme.

Siirrettävyys viittaa siihen, missä määrin havaintoja voidaan siirtää toisiin tilanteisiin (Polit & Hungler, 1999; Graneheimin & Lundmanin mukaan, 2004). Siirrettävyyden helpottamiseksi on hyödyllistä antaa selkeä kuvaus muun muassa tiedon keruusta ja analyysiprosessista (Graneheim & Lundman, 2004). Vaikka olemme avanneet analyysiprosessin kulun näkyville, eri aineiston kohdalla tulokset voivat olla ja todennäköisesti ovatkin erilaisia. Tähän vaikuttaa esimerkiksi jo aineistomme suhteellisen pieni koko. Emme voi siis esittää tutkimuksemme tuloksia siirrettäviksi koskemaan kaikkia varhaiskasvatusta koskevia lastenkirjoja.

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena yleistysten sijaan onkin ilmiön kuvaaminen, ymmärtäminen tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan antaminen sille (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tarkoituksenamme oli siis pikemminkin lisätä ymmärrystä siitä, millä tavoin aihetta on käsitelty. Tuomi ja Sarajärvi (2018) myös

huomioivat laadullisen tutkimuksen perusedellytyksenä olevan se, että tutkijalla on tarpeeksi aikaa tutkimukselle. Koemme, että aineistomme oli kooltaan sellainen, että ehdimme siihen riittävässä määrin paneutumaan nostaaksemme keskeisiä havaintoja esille.

Toisinaan yksittäisiä havaintoja tehdessämme pohdimme, onko mielekästä ottaa niitä mukaan tuloksiin. Päädyimme kuitenkin huomioimaan yksittäisempiäkin havaintoja, sillä ne antoivat arvokasta tietoa tutkimuskysymyksiimme. Tätä perustelee myös se, että pienessä aineistossa tietty harvakseltaan esiintyvä havainto saattoi näytellä olennaista osaa kokonaiskuvan kannalta. Schreier (2012) puoltaa tätä toteamalla, että aineistosta on merkityksellistä poimia myös yksittäiset tai poikkeavat havainnot. Koska tutkimuksemme on luonteeltaan kuvaileva, havaintojen määrällinen esiintyminen aineistossa ei senkään puolesta ollut keskeisintä.

Toistettavuudella tarkoitetaan sitä, että toinen tutkija voisi samoja esiteltyjä luokittelu- ja tulkintasääntöjä soveltamalla tehdä samasta aineistosta vastaavat tulkinnat (Eskola & Suoranta, 2014). Otimme toistettavuuden periaatteen huomioon tutkimuksessamme raportoimalla selkeästi ja läpinäkyvästi ylös analyysiprosessimme kulun. Nähdäksemme analyysi itsessään on siten hyvin toistettavissa. Tutkimuksemme suurimpana haasteena oli kuitenkin tulkinnallisuus, joka liittyy vahvasti kysymykseen tutkimustulosten toistettavuudesta.

Tulkinnallisuuteen vaikuttaa jo se, että tutkimuksemme keskeisiä käsitteitä on hankalaa yksiselitteisesti määrittellä. Toinen erilaisella teoreettisella perspektiivillä varustettu tutkija, voisi siten tehdä aineistosta erilaisia huomioita. Toisaalta emme myöskään halunneet nojata tiukkoihin ja valmiisiin teoreettisiin raameihin käsitteiden määrittelyn suhteen, vaan pyrkiä säilyttämään tutkimuksessa sen aineistolähtöisyyden. Toinen esimerkki tulkinnallisuudesta on se, että tutkimuksessamme vahvasti esillä olevat tunteet ovat lopulta kokijalleen aina henkilökohtaisia, jolloin niiden objektiivinen tulkinta kirjasta on haastavaa.

Olemme raportoineet tutkimukseen esimerkkejä aineistolainauksista, jolloin lukijalla on mahdollisuus muodostaa näkemys siitä, olisiko hän poiminut aineistosta samoja asioita ja tehnyt samankaltaisia tulkintoja. Yhtäältä aineistolainaukset kuitenkin myös osoittavat tulosten pohjautumisen aineistoon.

Tulkinnallisuuden haasteessa auttoi myös kahden tutkijan läsnäolo analyysiprosessissa. Kahden tutkijan yhteistyö minimoi ylitulkinnallisuutta, koska siihen sisältyi jatkuva keskustelu erilaisista näkemisen tavoista ja myös tulkintojen kyseenalaistamista. Näin ollen tietoisuus tutkimuksemme tulkinnallisesta luonteesta pysyi jatkuvasti mielessä.

Mainitaksemme vielä, olemme toteuttaneet aiemminkin tutkimusta lastenkirjallisuuden tiimoilta hyödyntäen laadullista sisällönanalyysiä. Näin ollen analyysiprosessin kulku oli itsellämme syvästi sisäistettynä mallina. Kun itse mekaaninen toteutumistapa oli jo vahvasti hallinnassa, pystyimme vielä tehokkaammin suuntaamaan huomiotamme itse tutkimuskohteeseen, kirjojen sisältöihin.

Tutkimuksemme anti on ensinnäkin tietoisuuden lisääminen lastenkirjallisuuden sisällöistä. Suurimpana ongelmana voidaankin nykyään nähdä juuri se, että lukijat eivät löydä teoksia, koska lastenkirjoista kirjoitetaan mediassa paljon vähemmän kuin aikuisten kirjallisuudesta (Laari, 2022). Tietoisuuden lisääminen omasta tutkimusaiheestamme on arvokasta sillä varhaiskasvatuksen aloittaminen on merkityksellinen askel lapsen elämässä, jonka tukemisessa lasten kirjoja voidaan hyödyntää. Toiseksi aikuisten ollessa useimmiten vastuussa lastenkirjallisuuden tuottamisesta sekä yhtäältä valitsemisesta, on heillä myös vastuu kirjojen sisällön kriittisessä tarkastelussa. Pohdinnan aiheena voisikin olla se, miten monipuolinen kuva lapsesta kirjojen kautta rakentuu ja voisiko sitä vielä rikastaa. Aineistossamme ei esimerkiksi kuvattu lasta, joka ei olisi yrittänyt sopeutua päiväkotiin ja myöskään erityisiä tuen tarpeita ei esiintynyt.

Jatkotutkimushaasteena voisi olla sen selvittäminen, mitä lapset kirjojen lukijoina itse nostavat huomion kohteiksi ja mikä teosten anti heidän näkökulmastaan on. Lisäksi voisi olla myös mielekäästä tutkia sitä, miten

huoltajat kokevat tematiikkaa koskevan kirjallisuuden esimerkiksi hyödyllisyyden näkökulmasta. Tämä olisi perusteltu tutkimusaihe, sillä varhaiskasvatus koskee lapsen lisäksi koko hänen perhettään.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksemme on hyödyllinen keskustelun avaaja sen esittäessä, millaisena varhaiskasvatuksen aloittajana lapsi lastenkirjallisuudessa kuvataan. Tutkimuksemme luo oivallista peiluspintaa siihen, mihin suuntaan varhaiskasvatuksen aloittamista koskevaa lasten kirjallisuutta voitaisiin vielä kehittää, jotta se saavuttaisi täyden potentiaalinsa lapsen parasta palvelevana kirjallisuutena.

LÄHTEET

Aineistolähteet

- Aubert, D. & Leblanc, C. (2020). *Päiväkoti alkaa, Pikku Karhu*. Kuvittanut Eve Tharlet. Suomentanut Marketta Pyysalo. Lasten Keskus. Alkuperäinen teos: *School is coming*. Hong Kong 2020: Coproduction with Michael Neugebauer.
- Hirvonen, H. (2012). *Sadan asteen eskarikuume*. Kuvittanut Mika Kolehmainen. Karisto.
- Hulkko, M. (2018). *Ihana Maija*. Kuvittanut Marjo Nygård. Karisto.
- Kanto, A. (2019). *Veera Virtanen ja esikoulu*. Kuvittanut Noora Katto. Karisto.
- Kuutti, M. (2021). *Onni ja Aada päiväkodissa*. Kuvittanut Saara Söderlund. Karisto
- Melling, D. (2015). *Huuko menee päiväkotiin*. Suomentanut Raija Rintamäki. Karkkila: Kustannus-Mäkelä Oy. Alkuperäinen teos: *Hugless Douglas Goes to Little School*. Hodder Children's Books.
- Pelliccioni, S. (2016). *Onni-Poika menee eskariin*. Minerva Kustannus oy.
- Wäre, M. (2010). *Oona ja Eetu: päivähoitossa*. Kuvittanut Katri Kirkkopelto. Lasten keskus.

Tutkimuskirjallisuus

- Acer, D., & Gözen, G. (2020). Art detectives: Young children's behaviour in finding and interpreting art elements within picture books. *Education*, 3-13, 48(6), 716–32.
- Aerila, J.-A. (2010). Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen. Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen välineenä. *Turun yliopiston julkaisuja C*: 297.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2020). TARU - lukemisen iloa yhteisön ja taiteen kautta. Teoksessa M. Nietola, J.-A. Aerila & M. Kauppinen (toim.), *Rinnalla. Taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*. (s.155–172). Opetushallitus ja Rinnalla-hanke.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2021). *Kirjasta kaveri. Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*. PS-kustannus.
- Alanen, L. (2001). Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä. *Lapsuudesta vanhuuteen: iän sosiologiaa*. (s. 161–186). Vastapaino.
- Alderson, P. & Yoshida, T. (2016). Meanings of children's agency: when and where does agency begin and end? Teoksessa F. Esser, M. Baader, T. Betz & B. Hingerland. (toim.), *Reconceptualising Agency and Childhood: New perspectives in childhood studies*. (s. 75–78). Routledge.
- Arizpe, E. (2021). The state of the art in picturebook research from 2010 to 2020. *Language Arts*, 98(5), 260-272.
- Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*. MacMillan Publishing Company.
- Boekaerts, M., & Pekrun, R. (2015). Emotions and emotion regulation in academic settings. Teoksessa L. Corno & E. M. Anderman (toim.), *Handbook of educational psychology* (s. 76–90). Routledge.
- Brooker, L. (2008). *Supporting Transitions in the Early Years*. McGraw Hill. Open University Press.
- Cowie, H. (2019). From birth to sixteen: children's health, social, emotional and linguistic development (Second edition.). *Routledge*, 9–12.

- Crawford, P. A., Roberts, S. K., & Zygouris-Coe, V. (2019). Addressing 21st-century crises through children's literature: Picturebooks as partners for teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(1), 44-56.
- Dalli, C. (2002). From home to childcare centre. Challenges for mothers, teachers and children. Teoksessa Fabian, H. & Dunlop, A-W. (toim.), *Transitions in the early years. Departing continuity and progression for children in early education*. (s. 38-51). RoutledgeFlamer.
- Datler, W., Ereky-Stevens, K., Hover-Reisner, N. & Malmberg, L-E. 2012. Toddlers' transition to out-of-home day care: Settling into a new care environment. *Infant Behavior & Development* 35, 439-451.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107-115.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fischer, A. H. & Manstead, A. S. R. (2016). Social Functions of Emotion and Emotion Regulation. Teoksessa L. Barret, M. Lewis & J. Haviland-Jones (toim.), *Handbook of emotions*. 4. Painos. (s. 424-426). The Guilford Press.
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Heikkilä-Halttunen, P. *Lapsi peilinä yhteiskunnalliselle todellisuudelle. Kotimaisen kuvakirjan lapsikuva 1970-luvulta 2020-luvulle*. Lastenkirjainstituutti. <https://lastenkirjainstituutti.fi/kuvittajabibliografia/teema-artikkelit/lapsi-peilina-yhteiskunnalliselle-todellisuudelle>. Viitattu 2.12. 2022.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2013). Lasten kuvakirjojen pitkä tie tasa-arvoisiin esitystapoihin. Teoksessa A.Rastas (toim.), *Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa*. (s. 27-61). Tietolipas 240, Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2015). *Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. Lastenkirjainstituutin julkaisuja 33. Atena.

- Heinimaa, E. (2001). Kuvakirjat lapsen ja aikuisen maailmassa. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.), *Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. (s. 142-163). Lasten keskus.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Hunt, P. (2005). Introduction: The expanding world of Children's Literature Studies. Teoksessa P. Hunt (toim.), *Understanding children's literature*. (s.1-14). *Routledge*.
- Jokilaakso, T. (2022). Kerrottu lapsuus. Lapsi- ja nuorisokuvausten tutkimus 2000-luvulla. Teoksessa K. Laaksonen (toim.), *Johdatus lastenkirjallisuuden tutkimukseen*. (s. 7-26). Lastenkirjainstituutti.
- Kangas, J., Lastikka, A-L. & Karlsson, L. (2021). *Voimauttava varhaiskasvatus: Leikkivä, osallinen ja hyvinvoiva lapsi*. Otava.
- Kanninen, A. & Sigfrids K. (2012). Lapsen siirtyminen päivähoitoon. Teoksessa Kanninen, A. & Sigfrids, K. *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*. (s. 67-72). PS-kustannus.
- Katajamäki, H. 2005. Lasten kuvakirjoissa siivoavat lapset. Teoksessa Kuure, L., Kärkkäinen, E. & Saarenkunnas, M. (toim.), *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and Social Action. AFinLA Yearbook*, 63, 231-245.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2017). Eheä kasvunpolku - haaste yhteistyölle. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s.77-91). PS-Kustannus.
- Kiviluoma, J. (2019). *Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen - opettajien antamia käsityksiä*. Pro gradu-tutkielma, Kasvatustieteidenlaitos, Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/64616/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201906143202.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Klette, T., & K. Killen. (2018). Painful Transitions: A Study of 1-Year-old Toddlers' Reactions to Separation and Reunion with Their Mothers After 1 Month in Childcare. *Early Child Development and Care* 1, 1970-1977.

- Kokkonen, M. (2017) *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito*. (3., Uudistettu painos). PS-kustannus.
- Krippendorff, K. (2019). Sampling. Teoksessa *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. (s.1-17). *SAGE Publications*.
- Laari, S. (27.8.2022). *Kirjailijan saarella*. Helsingin Sanomat. Saatavilla: <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000008995279.html>.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 29–51). PS-kustannus.
- Lastenkirjainstituutio. *Kirjakori 2021-katsaus ja tilastot on julkaistu*. Viitattu 9.12.2022. Saatavilla: <https://lastenkirjainstituutti.fi/tiedotarkisto/kirjakori-2021-katsaus-ja-tilastot-on-julkaistu>.
- Lehtinen, A-R. (2009). Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s. 89-114). Vastapaino.
- Martinez, M. & Harmon J.M. (2012). Picture/Text Relationship: An Investigation of Literature Elements in Picturebooks. *Literacy Research and Instruction*, 51 (4), 323–343.
- Miettinen, A. & Saarikallio-Torp, M. 2020. *Vanhempien mielestä 1,5-2 vuotta on sopiva ikä lapselle aloittaa kodin ulkopuolisessa hoidossa*. Kela.fi. <https://tutkimusblogi.kela.fi/arkisto/5552>. Viitattu 4.12.2022
- Mikkonen, K. (2005). *Kuva ja sana. Kuovan ja sanan vuorovaikutus kirjallisuudessa, kuvataiteessa ja ikonoteksteissä*. Gaudeamus.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2015). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 52–73). PS-kustannus.
- Morrow, L. (1989). *Literacy development in the early years: helping children read and write*. Englewood Cliffs (N.J): Prentice Hall cop.

- Munter, H. (2002). Lapsi aloittaa päivähoiton. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P., & Siren-Tiuskanen, H. (toim.), *Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. (s. 35-57). WSOY.
- Mustola, M. (2014). Johdanto: Lastenkirjallisuus käsitteenä ja lajina. Teoksessa M. Mustola (toim.), *Lastenkirja. Nyt*. (s. 7-24). Tietolipas 245. Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Myllyviita, K. (2016). *Tunne tunteesi*. Duodecim.
- Nieminen, M. (2022). Kuvakirjaa tutkimassa. Teoksessa K. Laaksonen (toim.), *Johdatus lastenkirjallisuuden tutkimukseen*. (s. 27-40). Lastenkirjainstituutti.
- Nodelman, P. (1988). *Words About Pictures. The narratives Art of Children's Picture Books*. University of Georgia Press.
- Nodelman, P. (2005). Decoding the images. How picture books work. Teoksessa P. Hunt (toim.), *Understanding children's literature*. (s. 128-139). Routledge.
- Nodelman, P. (2008). The hidden adult: Defining children's literature. *Johns Hopkins university press*, vol. 34, Iss. 4, 181-184.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Tammi.
- Opetushallitus. 2022. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. *Esiopetuksesta velvoittava 1.8. alkaen*. Luettu 5.5.2022. <https://okm.fi/-/esiopetuksesta-velvoittavaa-1-8-alkaen>.
- Paju, E. (2013). *Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Tutkijaliitto.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*, 3rd edition. Sage.
- Patton, M.Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods*. 4th. Edition. Sage.
- Phillips, E. C. & Sturm, B. W. (2012). Do Picture Books About Starting Kindergarten Portray the Kindergarten Experience in Developmentally Appropriate Ways? *Early childhood education journal*, 41(6), 465-475.

- Rissanen, M.-J. & Mustola, M. (2017). Lastenkulttuuri. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia.* (s. 293–306). Vastapaino.
- Rose, J. (1984). *The case of Peter Pan: Or, the impossibility of childrens' s fiction.* London.
- Rosenblatt, L. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work.* Southern Illinois University Press.
- Rättyä, K. (2001). Kansainvälistä kuvakirjan tutkimusta. Teoksessa K. Rättyä & R. Raussi (toim.), *Tutkiva katse kuvakirjaan.* (s. 195–200). Suomen nuorisokirjallisuuden instituutti.
- Römpötti, H. (18.9.2022). *Kuovittaja Salla Savolaisen lastentietokirjat kertovat työmaiden koneista ja arjesta: "Heti oletettiin, että minäkin piirrän tyttöistä, eläimistä ja luonnosta"*. Helsingin Sanomat. Saatavilla: <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000009064339.html>.
- Salisbury, M. & Styles, M. (2012). *Children's Picturebooks: The Art of Visual Storytelling.* Laurence King Publishing. Laurence King Publishing.
- Salo, S. (2012). Emotionaalisen saatavillaolon lisääminen päivähoidossa. Teoksessa Kanninen, A. & Sigfrids, K. *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin.* (s. 91-102). PS-kustannus.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. Teoksessa the sage handbook of qualitative data analysis. (s.170-183). SAGE Publications Ltd.
- Suhonen, E. (2009). *Eriytyistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta.* Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 304.
- Suvilehto, P. (2019). A study of animal characters as representations of humans: the animality/bibliotherapy test. *Journal of Poetry Therapy*, 32:2, 95-108.
- Tekijänoikeuslaki 404/1961. Opetusministeriö. 1.9.1961. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1961/19610404>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Tammi.
- Tuononen, M. (2021). *Varhaiskasvatukseen osallistuminen yleistyy nopeasti Suomessa ja kansainvälisesti. Tieto ja trendit.* Luettu: 7.3.2022. Saatavilla:

<https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2021/varhaiskasvatukseen-osallistuminen-yleistyy-nopeasti-suomessa-ja-kansainvalisesti/>.

- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 36-55). Vastapaino.
- Turunen, T. (2017). Kulttuurien rajapinnalla: Koulusiirtymät elämänkaareissa. Teoksessa M. Körkkö, M. Paksuniemi, S. Niemisalo & R. Rahko-Ravantti (toim.), *Opintie sujuvaksi Lapissa*. (s. 149-160). Siirtolaisinstituutti. Julkaisuja 2017:6.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), 100.
- Voipio, M. (2022). Minuuden kirjallisia rakennuspalikoita. Nuortenkirjallisuuden kehityksestä, piirteistä ja tutkimuksesta. Teoksessa K. Laaksonen (toim.), *Johdatus lastenkirjallisuuden tutkimukseen*. (s. 81-116). Lastenkirjainstituutti.
- Waugh, D., Neaum, S. & Waugh, R. (2016). Children's Literature in Primary Schools. *SAGE Publishing: Learning Matters*.
- Weiner, B. (2007). Examining emotional diversity in the classroom: An attribution theorist considers the moral emotions. Teoksessa P. A. Schutz, & R. Pekrun (toim.), *Emotion in education*. (s. 75-88). Academic Press. 76.
- White, J. E., Rutanen, N., Marwick, H., Souza Amorim, K., Karagiannidou, E. & Herold, K.M. (2020). Expectations and emotions concerning infant transitions to ECEC: International dialogues with parents and teachers. *European Childhood Education Research Journal*, 28 (3), 363 – 374.
- Widen, S. C. & Russell, J. A. (2010). Children's scripts for social emotions: Causes and consequences are more central than are facial expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(3), 568–581.
- Ylimartimo, S. (2001). Kansa ja lisää, vaiko ohi tai jopa vastaan? Lastenkirjan kuvittaja myötä- ja mielikuvitteijana. Teoksessa K. Rättyä & R. Raussi

(toim.), *Tutkiva katse kuvakirjaan*. (s. 71-100). Suomen Nuorisokirjallisuuden instituutti.

LIITTEET

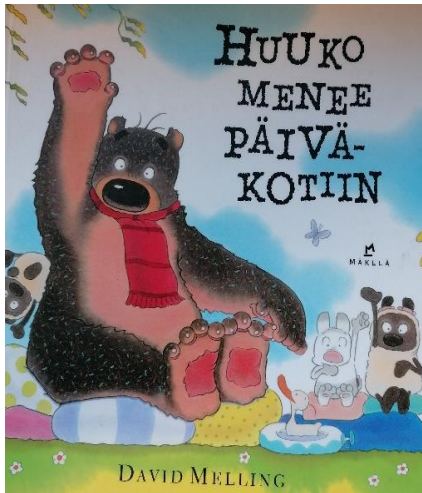
Liite 1. Esittely tutkimuksessa käytetyistä lastenkirjoista



Mervi Wäreen kirjoittama ja Katri Kirkkopellon kuvittama (2010) "Oona ja Eetu: päivä hoidossa" teos kuvaa sisarusten Oonan ja Eetun vaiheikasta päiväkotipäivää. Kirjassa Oona aloittaa päiväkodin, kun taas Eetu on ollut siellä ennenkin.



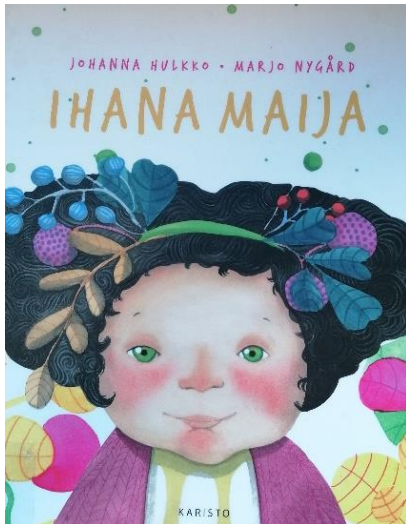
Hannu Hirvosen kirjoittama ja Mika Kolehmainen kuvittama (2012) "Sadan asteen eskarikuume" käsittelee ensimmäistä päivää eskariin menevän Saran päivää. Saran päivä on täynnä puuhaa, unohtamatta kotona odottavaa kuumetta sairastavaa Api-Nallea. Lopulta eskarissa on niin kivaa, ettei Sara maltaisi lähteä kotiin.



David Mellingin (2015) “Huuko menee päiväkotiin” teoksessa seikkailee avoimin ja iloisin mielin päiväkotiin ensimmäistä kertaa suuntaava Huuko karhu. Huuko auttaa muita lapsia ja lähestyy heitä halauksin. Kirja keskittyykin pitkälti sosiaalisten suhteiden muodostumiseen koko ryhmän yhteishengen ja myös kahdenkeskisen ystävyysuhteen syntymisen näkökulmasta.



Sanna Pelliccioniin kirjoittama ja kuvittama (2016) “Onni-poika menee eskariin” kertoo Onnista, jonka kesäloma on takanapäin ja on aika aloittaa eskari. Onni kysyy eskarista naapurin Viljolta, jonka vastaus eskarista saa Onnin olon mielteliääksi ja jännittyneeksi. Eskarin aloittaminen onkin lopulta mukavaa ja Onni pääsee rohkaisemaan päiväkotiin ensimmäistä kertaa menevää Olavi veljeä.



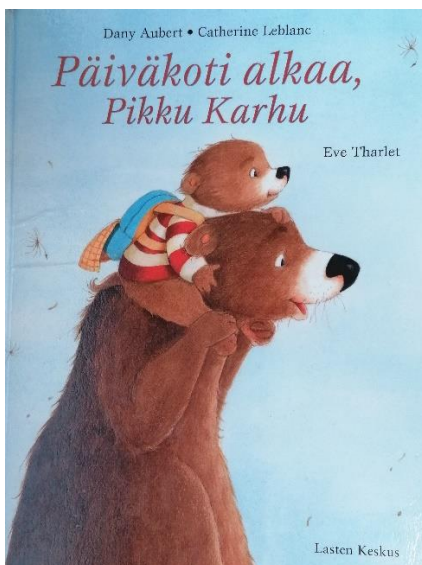
Johanna Hulkon kirjoittama ja Marjo Nygårdin kuvittama (2018) “Ihana Maija” on tarina rikkaan mielikuvituksen omaavasta Maijasta, joka aloittaa pian päiväkodin. Kirjassa Maija käy neuvolassa, kulkee tunteita herättävän matkan päiväkodin ohi sekä tarkkailee äidin tunteita.



Anneli Kannon kirjoittama ja Noora Katon kuvittama (2019) “Veera Virtanen ja Esikoulu” on kuvaus tomerasta esikoulua aloittavasta Veerasta. Veeraa uusi elämänvaihe ei jännitä, koska monet asiat hän jo osaa. Haasteita eskarin alkaessa kuitenkin ilmenee. Veera ei nauti metelistä, toiset lapset eivät tottele häntä ja yksinäisyyden tunne yllättää. Esimerkiksi uuden eskarikaverin saaminen saa Veeran lopulta haluamaan seuraavanakin päivänä esikouluun.



Maria Kuuttin kirjoittama ja Saara Söderlundin kuvittama (2019) “Onni ja Aada päiväkodissa” kertoo Onnista ja tämän jännityksestä päiväkodin alkuun liittyen. Jännitys tuntuu perhosina vatsassa ja alussa Onni tarkastelee ympäristöä ja muita lapsia etäämpää. Kirjassa kulkee vahvana juonena kaverisuhteen muodostumisen teema. Vatsan pohjassa leppävät perhoset pääsevät lopulta vapaaksi, kun Onni tutustuu uuteen kaveriinsa Aadaan.



Dany Aubertin ja Catherine Leblancin kirjoittama sekä Eve Tharletin kuvittama (2020) “Päiväkoti alkaa, Pikku Karhu” kertoo Pikku Karhusta, jota päiväkodin aloittaminen jännittää niin, ettei hän haluaisi mennä sinne. Ajan kuluessa huolestuneet ajatukset alkavat kuitenkin vaihtua uteliisiin kysymyksiin päiväkotiin liittyen, helpotuksen huokauksiin ja odottavaan mielentilaan.