



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

HYÖKY ANNA JA KYLLÖNEN EVELIINA

LUKUHÖPERÖKSI KASVAMASSA – Lukupassimateriaalin kehittäminen esi-  
opetukseen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen koulutus



Master's Programme in Education and Globalisation		Tekijä/Author Hyöky Anna ja Kyllönen Eveliina	
Työn nimi/Title of thesis LUKUHÖPERÖKSI KASVAMASSA - Lukupassimateriaalin kehittäminen esiopetukseen			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu	Aika/Year Lokakuu, 2013	Sivumäärä/No. of pages 93+4
Tiivistelmä/Abstract <p>Tässä tutkimusraportissa kuvataan kehittämisprojekti, jonka tavoitteena oli luoda opetusmateriaali esiopetuksen kirjallisuuskasvatukseen. Kehittämistyö tehtiin lukuvuonna 2012-2013. Kehittämisryhmään kuului ammattilaisia Oulun kaupungin kirjastosta, sanataidekoulusta sekä Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetusyksiköstä. Tutkimus oli mukana valtakunnallisessa Lukuinto-ohjelmassa. Lukuinto-ohjelman (2013-2015) tavoitteena on lisätä lasten ja nuorten lukuharrastusta sekä kehittää kirjastojen ja koulujen yhteistyötä. Kehittämisidean taustalla on perusopetuksessa käytetty kirjallisuussidiplomi, jonka tavoitteena on innostaa lapsia ja nuoria lukemaan monipuolisesti kirjallisuutta.</p> <p>Tutkimus toteutettiin kehittämistutkimuksena, jonka keskeisimpänä aineistonkeruumenetelmänä oli kehittämisryhmän keskustelut ja sähköpostikirjeenvaihto. Tutkimusprojekti sisälsi kaksi erillistä kehittämisvaihetta. Ensimmäisessä kehittämisvaiheessa tehtiin teoreettinen ja empiirinen ongelmanalyysi, joiden avulla määriteltiin kehittämisen tavoitteet ja kehittämissuunnitelma. Tässä kehittämisvaiheessa syntyi ensimmäinen versio opetusmateriaalista. Toisessa kehittämisvaiheessa kehitettiin alkuperäistä materiaalia paremmaksi kehittämisryhmän kommenttien pohjalta.</p> <p>Tutkimuksen tuloksena syntyi Lukuhöperö-lukupassi, joka koostuu seitsemästä kirjalistasta, kirjoihin liittyvistä tehtävistä sekä lapsille ja aikuisille suunnatuista ohjeista. Lukupassin kirjalistat ja tehtäväideat pyrkivät vastaamaan esiopetusikäisten lasten tarpeisiin. Itsesäätelytaitojen kehittymisen tukeminen, osallisuus sekä toiminnallisuus ovat keskeisiä tavoitteita lukupassin suorittamisessa. Lukupassin tavoitteena on myös osallistaa vanhemmat lasten lukuharrastukseen.</p> <p>Tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää, mutta niitä voidaan hyödyntää, jossain muussa yhteydessä. Tutkimusprosessin tarkka kuvaus mahdollistaa kehittämisprojektin toistamisen jossain vastaavassa kontekstissa. Se myös lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tuloksena syntynyt lukupassi on otettu käyttöön kehittämisen kontekstina olleessa esiopetusyksikössä ja vuoden kestävä kokeiluvaiheen jälkeen sitä kehitetään edelleen esiopetukseen sopivaksi. Myöhemmin lukupassi annetaan vapaaseen käyttöön lastenkirjallisuuden lukemisen lisäämiseksi.</p>			
Asiasanat/Keywords Kirjallisuus, lukeminen, esiopetus, oppiminen, itsesäätely, osallisuus			

## Sisältö

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TAUSTAA.....</b>	<b>3</b>
2.1	Lukuinto-ohjelma.....	4
2.2	Luku- ja kirjallisuusdiplomit.....	5
2.3	Aiempiä tutkimuksia.....	7
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>10</b>
3.1	Kehittämistutkimuksen määritelmä.....	10
3.2	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	12
3.3	Kehittämisprojekti.....	13
3.4	Tutkijan rooli.....	16
3.5	Aineiston keruu.....	18
3.6	Tutkimusaineisto.....	20
<b>4</b>	<b>TEOREETTINEN ONGELMA-ANALYYSI.....</b>	<b>22</b>
4.1	Esiopetus.....	23
4.2	Kirjallisuuskasvatus Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.....	24
4.3	Oppiminen.....	25
4.3.1	<i>Humanistinen ihmis- ja oppimiskäsitys ja kokemuksellisen oppimisen malli.....</i>	<i>25</i>
4.3.2	<i>Konstruktivistinen ja sosiokonstruktiivinen oppimiskäsitys.....</i>	<i>27</i>
4.3.3	<i>Oppiminen Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetussuunnitelmassa.....</i>	<i>28</i>
4.4	Osallisuus.....	30
4.5	Itsesäätelytaidot.....	32
4.5.1	<i>Itsesäätelyn määritelmä.....</i>	<i>33</i>
4.5.2	<i>Alle kouluikäisen lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen.....</i>	<i>34</i>
4.5.3	<i>Itsesäätelyn biologinen perusta.....</i>	<i>35</i>
4.5.4	<i>Tunteidensäätely itsesäätelytaitojen perustana.....</i>	<i>36</i>
4.5.5	<i>Esiopetusikäisen lapsen itsesäätelytaitojen tukeminen.....</i>	<i>38</i>
4.6	Kirjallisuuden merkitys lapsen kehitykseen ja oppimiseen.....	40
4.6.1	<i>Kirjallisuuden merkitys mielikuvituksen kehittymiseen.....</i>	<i>40</i>
4.6.2	<i>Tunteiden käsittely kirjallisuuden avulla.....</i>	<i>41</i>
4.6.3	<i>Kirjallisuuden merkitys kielen kehitykseen.....</i>	<i>43</i>
4.6.4	<i>Kirjallisuuden merkitys lukemisesta kiinnostumiseen.....</i>	<i>44</i>
4.6.5	<i>Sukeutuva luku- ja kirjoitustaito.....</i>	<i>45</i>
4.7	Esiopetuksen, kirjaston ja sanataidekoulun yhteistyö Oulussa.....	46
4.7.1	<i>Esiopetuksen ja kirjaston yhteistyö Oulussa.....</i>	<i>47</i>
4.7.2	<i>Esiopetuksen ja sanataidekoulun yhteistyö Oulussa.....</i>	<i>48</i>
4.8	Teoreettisen ongelma-analyysin yhteenveto.....	48

<b>5</b>	<b>EMPIIRINEN ONGELMA-ANALYYSI .....</b>	<b>51</b>
5.1	Lähtötilanne .....	51
5.2	Mukaan Lukuinto-ohjelmaan .....	52
5.3	Esiopettajien odotukset kehittämisestä .....	53
5.4	Kehittämisidean ja tavoitteiden tarkennus .....	54
5.5	Suuntaviivoja kehittämiselle .....	56
5.6	Arviointi .....	58
<b>6</b>	<b>KEHITTÄMISVAIHE 1 .....</b>	<b>60</b>
6.1	Kirjalistojen syntyminen .....	60
6.1.1	<i>Alustavan kirjallistan muokkaaminen</i> .....	61
6.1.2	<i>Kirjallistan ulkoasun muuautuminen</i> .....	65
6.2	Tehtäväpaketin syntyminen .....	67
6.2.1	<i>Tehtävien ideointia</i> .....	68
6.2.2	<i>Tehtäväpaketin täydentäminen</i> .....	70
6.2.3	<i>Tehtävälomakkeet</i> .....	70
6.3	Nimen ja hahmon syntyminen .....	72
6.4	Ohjeiden tekeminen .....	74
<b>7</b>	<b>EMPIIRINEN ONGELMA-ANALYYSI 2 .....</b>	<b>75</b>
<b>8</b>	<b>KEHITTÄMISVAIHE 2 .....</b>	<b>78</b>
8.1	Materiaalin muokkaaminen .....	78
8.2	Kehittämisprojektin arviointi .....	79
<b>9</b>	<b>LUKUHÖPERÖ-PASSI .....</b>	<b>81</b>
9.1	Lukupassin tavoitteet .....	82
9.2	Lukupassin rakenne .....	83
9.3	Lukupassin suorittaminen .....	85
<b>10</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA .....</b>	<b>88</b>
10.1	Kehittämisprojektin tavoitteiden toteutuminen .....	88
10.2	Tutkijoiden näkökulmat kehittämistyöstä .....	89
10.3	Kehittämisprojektin tuomaa uutta tietoa .....	90
10.4	Luotettavuus .....	91
10.5	Jatkotutkimusaiheita .....	93
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>94</b>

# 1 JOHDANTO

Tutkimusten mukaan asenteissa lukemista kohtaan suomalaislapsilla olisi paljonkin parantamisen varaa. Hyvä lukutaito on perusta muullekin oppimiselle, mutta lukutaidolla on merkitystä myös monilla muilla tavoilla ihmisen kasvaessa osalliseksi ympäröivään yhteiskuntaan. (Kupari, Sulkunen, Vettenranta ja Nissinen, 2012, s.7.) Innostus ja positiivinen asenne lukemista kohtaan luodaan jo varhaislapsuudessa. Lapsista, jotka ovat saaneet kuunnella paljon tarinoita, kasvaa usein myös innokkaita lukijoita. On tärkeää, että jo varhaiskasvatuksessa lapset saavat tutustua kirjallisuuteen monipuolisesti, vuorovaikutuksessa aikuisten ja toisten lasten kanssa. (Korkeamäki, R-L, 2011a, s.47.)

Tutkimuksessa kehitettiin Oulun kaupungin Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetuksen, koulukirjaston, kirjastoauton ja sanataidekoulun kanssa esiopetukseen suunnattu lukupassi, jonka pohjalla on perusopetuksessa käytettävä kirjallisuussdiplomi. Tutkimus oli mukana valtakunnallisessa Lukuinto-ohjelmassa.

Kehittämistyön tarkoituksena oli saada toiminnallinen työkalu esiopetuksen kirjallisuuskasvatukseen. Kehitetyn lukupassin tärkeimpänä tavoitteena on innostaa lapsia ja heidän vanhempiaan lukuharrastuksen pariin. Tutkimuksen edetessä kehittämistyön näkökulmaksi valikoituivat lasten itsesäätelytaitojen tukeminen sekä osallisuus. Projektissa kehitettiin myös esiopetuksen ja kirjaston sekä sanataidekoulun välistä yhteistyötä.

Tutkimusprosessin tuloksena syntynyt lukupassi sisältää kirjallistat, kirjoihin liittyvät tehtävät ja toimintaideat, ohjeet lapsille, opettajille ja vanhemmille sekä yhteistyösuunnitelman kirjaston, esiopetuksen ja sanataidekoulun välille. Tavoitteena on, että tutkimuksessa kehitettyä lukupassia voidaan tulevaisuudessa käyttää muualla esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa.

Tämä tutkimusraportti koostuu yhdestä kehittämisprojektista, joka sisältää kaksi eri kehittämisvaihetta. Teoreettisen viitekehyksen muodostavat esiopetus, oppiminen, osallisuus, lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen ja tukeminen sekä lastenkirjallisuuden merkitykset lapsen kehitykseen, oppimiseen ja lukemisesta innostumiseen. Teoreettinen viitekehys on rakentunut valtakunnallisen Esiopetussuunnitel-

man perusteiden (2010) ja Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetussuunnitelman pohjalta.

Kehittämisesraportin alussa kerrotaan tutkimuksen taustatekijöistä ja Lukuinto-ohjelmasta. Varsinainen kehittämissuunnitelman kuvaus alkaa luvusta kolme, jossa kerrotaan tutkimusmenetelmästä ja toteuttamisesta. Luvussa neljä kuvataan teoreettinen ongelma-analyysi, joka muodostaa empiirisen ongelma-analyysin (luku 5) kanssa kehittämisen tavoitteet ja suunnitelman. Ensimmäinen kehittämissuunnitelman kuvaus luvussa kuusi, jonka jälkeen esitetään toinen empiirinen ongelma-analyysi (luku 7). Toinen kehittämissuunnitelman kuvaus luvussa kahdeksan. Luvussa yhdeksän esitellään tutkimuksen tulokset eli valmis lukupassi.

## 2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

Esiopetusikäisille lapsille suunnattavan lukupassin kehittämisidea sai alkunsa Oulun kaupungin Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopettajien keskuudessa. Esiopettajat olivat pyytäneet yhteistyöhön mukaan Oulun kaupungin koulukirjaston, kirjastoauton sekä sanataidekoulun työntekijöitä. Syksyllä 2012 saimme tietää kehittämisideasta ja lähdimme mukaan kehittämistyöhön aiheen kiinnostavuuden ja ajankohtaisuuden vuoksi.

Samaan aikaan oli käynnistymässä Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan ja humanististen tieteiden tiedekunnan vetämänä valtakunnallinen Lukuinto-ohjelma, johon tutkimuksemme pääsi mukaan. Lukuinto-ohjelman päätavoitteena on innostaa lapset ja nuoret lukemaan kirjallisuutta ja eri medioissa julkaistuja tekstejä. Ohjelman käynnistymisen taustalla oli huoli lasten ja nuorten lukutaidon heikkenemisestä. (Lukuinto-ohjelma, 2013.)

Vuoden 2009 Pisa-tutkimuksen tuloksena suomalaislasten nuorten lukutaito on hieman heikentynyt vuodesta 2000. Tutkimuksen mukaan tytöt lukevat poikia paremmin ja ovat aktiivisempia lukemisharrastuksessa kaikissa tutkimukseen osallistuneissa maissa, mutta Suomessa tyttöjen ja poikien ero oli suurin. (Opetusministeriön tiedote, 12/2010.) Suomalaislasten lukutaitoa on selvitetty myös kansainvälisessä PIRLS-tutkimuksessa vuonna 2011. PIRLS-tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa neljäsluokkalaisten lasten lukutaidon tasoa eri maissa. (Kupari et al., 2012, s.5.) Tuloksista selvisi, että suomalaislapset ovat teknisiltä lukutaidoiltaan maailman parhaimmistoa, mutta asenteissa lukemista kohtaan olisi paljonkin parantamisen varaa. Suomalaislapsista vain 26 % kertoi pitävänsä lukemisesta paljon.

PIRLS-tutkimuksessa selvitettiin myös lasten lukemismotivaatiota, sillä motivaatio on aiempien PIRLS-tutkimusten tulosten mukaan vahvasti sidoksissa myös lukutaitoon. Vuoden 2011 tulosten mukaan 59 % suomalaislapsista on hyvä motivaatio lukemiseen. (Kupari et al., 2012, s.44.) Huolestuttavin tulos oli suomalaislasten heikko sitoutuminen lukemaanoppimiseen. Suomalaislapsista vain 15 % oli sitoutunut oppitunneilla tapahtuvaan lukemaanoppimiseen, joka oli kansainvälisesti arvioituna kaikista alimpana. Tästä voidaan vetää johtopäätös, että suomalaislap-

sille ei tarjota tarpeeksi innostavaa ja motivoivaa lukemisen opetusta. (Kupari et al., 2012, s.48.)

## 2.1 Lukuinto-ohjelma

Lukuinto-ohjelma on 3-vuotinen Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama lukuharrastuksen, lukemisen, kirjoittamisen sekä erilaisten tekstien ja mediasisältöjen käytön edistämisen ohjelma. Lukuinto-ohjelman kohderyhmänä ovat 6-16-vuotiaat lapset ja nuoret, opettajat, kirjastoalan ammattilaiset sekä vanhemmat. Vuosina 2012-2015 toteutettavan ohjelman tavoitteena on luoda toimintamalleja, joiden avulla voidaan kehittää lasten ja nuorten luku- ja kirjoitustaitoja, innostaa heitä monipuoliseen lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä vahvistaa kasvattajien ja opettajien osaamista ja tietoisuutta luku- ja kirjoitustaitojen tukemisesta sekä toteuttaa mediakasvatusta. (Lukuinto-ohjelma, 2013.)

Lukuinto-ohjelmassa on mukana 32 koulu-kirjasto paria eli pilottia, jotka muodostavat yhteisön lasten ja vanhempien kanssa. Yhteisön tarkoituksena on kehittää kirjaston ja koulun väliseen yhteistyöhön uusia toimintatapoja. Pilotoinnin tavoitteena on myös luoda uusia toimintamuotoja, jotka tukevat eri lukutaitoja. Eri lukutaidoilla tarkoitetaan luku- ja kirjoitustaitojen lisäksi informaatiolukutaitoa ja medialukutaitoa. Medialukutaito sisältää tekstin, kuvan, äänen, draaman ja teatterin sekä elokuvan lukutaidon. Näitä kaikkia kuvaamaan voidaan yleisesti käyttää termiä lukutaidot. (Lukuinto-ohjelma, 2013.)

Pilotointivaihe toteutetaan vuoden 2013 aikana, jolloin kehitetään toimintamalli ja koulutusformaatti. Koulutusformaatti luodaan sen perusteella, millaista koulutusta pilotit tarvitsevat. Opettajien ja kirjastoammattilaisten yhteisillä koulutuksilla pyritään luomaan yhteinen näkemys lukutaitojen ohjaamisesta sekä kehittämään alan koulutusta. Ohjelman tavoitteena on saada lapset ja nuoret mukaan suunnittelemaan ja kokeilemaan uusia toimintamuotoja sekä ottaa vanhemmat mukaan innostamaan lapsia lukuharrastukseen. Ohjelman tavoitteena on myös tuottaa lukutaitoja tukevaa materiaalia lasten ja vanhempien käyttöön. (Lukuinto-ohjelma, 2013.)



Lukuinto-ohjelman piloteiksi pääsemiseen järjestettiin valtakunnallinen haku syksyllä 2012. Yhdessä lukupassin kehittämisryhmän kanssa laadimme ohjelmaan hakemuksen, jossa esittelimme kehittämisidean, tavoitteet, toteutuksen sekä koulun ja kirjaston välisen yhteistyön kehittämisen. Meidän kehittämishankkeemme valittiin yhdeksi pilotiksi. Ohjelmaan valitut koulu-kirjasto parit edustivat mahdollisimman monipuolisesti eri maantieteellisiä ja kielellisiä alueita, eri kohderyhmille suunnattuja kehittämisideoita sekä monipuolisia yhteistyökumppaneita. Valintaan vaikuttivat myös kehittämisidean kekseliäisyys ja yleistettävyyys sekä erilaiset näkökulmat lukutaitoon. (Lukuinto-ohjelma, 2013.)

Pilottivuoden jälkeen tehdään arviota kehitetyistä toimintamalleista ja pidetään seminaari. Hyviksi todetut toimintamallit muokataan siten, että niitä voidaan hyödyntää erilaisissa ympäristöissä. Sen jälkeen toimintamalleja levitetään käytäntöön toimijaverkoston kanssa ja toteutetaan valtakunnallinen Lukuinto-teemavuosi vuonna 2014. (Lukuinto-ohjelma, 2013.) Ohjelmaan sisältyy eri yliopistoissa, tiedekunnissa ja koulutusohjelmissa tehtäviä tutkimuksia ja opinnäytetöitä, joista tämä tutkimus on yksi.

## **2.2 Luku- ja kirjallisuusdiplomit**

Oulun kaupungin kirjallisuustyöryhmä kehitti Suomen ensimmäisen kirjallisuusdiplomin, jonka tarkoituksena oli saada lapset ja nuoret lukemaan vapaa-ajallaan enemmän (Kirjallisuustyöryhmä, 2013). Vuonna 1999 käyttöön tulleeseen kirjallisuusdiplomiin valittiin monipuolisesti kotimaista ja ulkomaista lasten- ja nuortenkirjallisuutta sisältäen sekä vanhoja klassikoita että uudempaa tuotantoa (Oulun kaupunginkirjasto, kirjallisuusdiplomi, 2013). Työryhmän toiveena oli, että diplomi lisäisi erityisesti poikien kiinnostusta eri kirjallisuuden lajien lukemiseen (Kirjallisuustyöryhmä, 2013).

Oulun kaupungin kirjallisuusdiplomi koostuu peruskoulun jokaiselle luokka-asteelle sekä toisen asteen koulutukseen tarkoitettusta diplomeista. Oma kirjallisuusdiplomi on laadittu suomi toisena kielenä – oppilaille. (Kirjallisuustyöryhmä, 2013.) Diplomeihin kuuluu kirjalistat, jotka on jaoteltu eri kirjallisuuden lajien mukaan. Esimerkiksi 1.-2. luokkalaisten kirjalistat on jaoteltu kuvakirjoihin, helppolukuisiin, lastenkirjoihin eli pidempiin kertomuksiin, satuihin ja runoihin. Jokaisesta kirjallisuuden

lajista valitaan luettavaksi yksi teos eli yhteensä viisi kirjaa. Diplomikirjalistat toimivat myös kirjavinkkeinä niille, jotka eivät halua suorittaa diplomia. (Oulun kaupunginkirjasto, kirjallisuusdiplomi, 2013.)

Kirjallisuusdiplomin suorittamista valvoo oma opettaja (Oulun kaupunginkirjasto, kirjallisuusdiplomi, 2013). Vuonna 2012 kirjallisuustyöryhmä laati oppilaiden ja opettajien käyttöön diplomikirjoihin liittyvää tehtävämateriaalia (Kirjallisuustyöryhmä, 2013), joiden avulla opettaja voi testata onko lapsi lukenut kirjan. Luettuaan viisi eri kirjaa ja tehtyään niistä tehtävät kirjallisuusdiplomin suorittaja saa palkinnoksi kunniakirjan. (Oulun kaupunginkirjasto, kirjallisuusdiplomi, 2013.) Oulun koulukirjaston toimintakertomuksen mukaan lukuvuonna 2009–2010 Oulussa kirjallisuusdiplomin suoritti 884 henkilöä, mikä oli 7 % perusopetuksen oppilaista. Lukuvuonna 2011–2012 vastaava luku oli 586 eli 4,7 % perusopetuksen oppilaista. (Koulukirjaston toimintakertomus, 2011–2012, s.22.)

Oulun kaupungin kirjallisuusdiplomin pohjalta Suomen eri kirjastoissa ja kunnissa on kehitetty omia kirjallisuus- ja lukudiplomeja (Kirjallisuustyöryhmä, 2013). Yleisesti kaikkien kirjallisuus- ja lukudiplomien tavoitteena on saada lapset ja nuoret lukemaan enemmän kirjoja ja innostumaan lukuharrastuksesta. Julkisesti internetissä olevat luku- ja kirjallisuusdiplomit ovat pääpiirteiltään aika samanlaisia vaikka persoonallisia eroja toki on. Ne koostuvat yleensä eri luokka-asteille suunnatuista kirjalistoista, tehtäväideoista ja diplomipohjista sekä ohjeista opettajille tai vanhemmille. Joissakin diplomeissa on myös valmiita tehtävälomakkeita. Osa luku- ja kirjallisuusdiplomeista puolestaan sisältää ainoastaan kirjalistat ja diplomipohjat. Tällöin diplomin suorituksesta vastaava aikuinen suunnittelee tavan, jolla hän kontrolloi lasten lukemista. Esimerkkeinä näistä mainitaan tässä yhteydessä Lahden kaupunginkirjaston kirjallisuusdiplomi (Lahden kaupunginkirjasto, 2013) ja Opetushallituksen tilaama Kunnari-lukudiplomi (Kunnari, 2013).

Pääosin eri luku- ja kirjallisuusdiplomien tehtävät ovat samantyyllisiä piirtämis-, kirjoittamis- tai kertomistehtäviä, jotka jokainen lapsi voi tehdä itsenäisesti ja sitten esitellä opettajalle tai koko luokalle. Tehtävien tarkoituksena on yleensä kontrolloida oppilaan lukemista ja luetun ymmärtämistä. Muutamat luku- tai kirjallisuusdiplomit sen sijaan sisältävät monipuolisia ja toiminnallisia tehtäviä, joista esimerkkinä Mäntsälän Herra Hirven Lukudiplomi (Mäntsälän verkkokoulu, 2013). Jonkinlainen

maskotti tai hahmo liittyi useimpiin luku- tai kirjallisuusdiplomeihin. Ylä-Savon kaikissa kirjastoissa on oma lukudiplomiin liittyvä Kirjavelho-nukke, joka tervehtii lastenosastolle tulevia ja on painettuna myös rintamerkkeihin, jotka jaetaan diplomin suorittaneille vuosittain. (Ylä-Savon lastenkirjasto, 2013).

Esiopetusikäisille suunnattuja kirjallisuus- ja lukudiplomeja on löydettävissä muutamien kuntien ja kirjastojen verkkosivuilta. Ne poikkeavat alakoululaisille suunnatuista diplomeista yleensä kirjalistojen suhteen. Joissakin diplomeissa on yhteinen kirjalista esiopetukseen ja ensimmäiselle luokalle, mutta esimerkiksi seinäjoen kaupunginkirjaston sivuilta löytyy esiopetukseen tarkoitettu oma Aakkosarvoituslukudiplomi (Seinäjoen kaupunginkirjasto, 2013). Mäntyharjun kunnankirjastossa puolestaan on kehitetty omat diplomit viisi- ja kuusivuotiaille. Niihin liittyvät tehtävät ovat toiminnallisia ja niiden tarkoituksena on oppia analysoimaan ja antaa palautetta kuullusta tekstistä. (Lukulumous, 2013.)

### **2.3 Aiempia tutkimuksia**

Lukupassin kehittämisen taustalla olevista peruskoulun kirjallisuus- ja lukudiplomeista löytyy vain muutamia tutkimuksia. Lähimpänä tutkimustamme on opinnäytetyö Pyhäjoen yläkoulun lukudiplomin kehittämisestä, jossa kuvataan lukudiplomin kehittämisprosessia (Rajaniemi, 2011). Porin kaupungin kirjaston ja satakunnan maakuntakirjasto on teettänyt tutkimuksen alakoululaisten lukudiplomin kehittämisestä (Salminen, 2012). Tutkimusraportissa kuvataan lukudiplomin kehittämisprosessi ja käyttökokemuksia sekä muutokset, joita lukudiplomiin on tehty vuosien varrella. Kokemuksia lukudiplomin käytöstä kerättiin sekä kirjaston ammattilaisilta että opettajilta ja oppilailta. (Salminen, 2012, s.4-9.)

Salmisen (2012) tutkimuksen mukaan opettajat ja oppilaat suhtautuivat myönteisesti lukudiplomin suorittamiseen ja kirjaston lastenkirjallisuuden ammattilaiset kokivat lukudiplomin hyväksi keinoksi jakaa omaa osaamistaan asiakkaille. Tutkimuksen mukaan kirjaston ammattilaiset tietävät hyvin, mitä lapset ja nuoret lukevat mielellään ja he pyrkivät valitsemaan diplomikirjoihin kohdejoukolla sopivaa luettavaa. Kirjojen valinnassa kirjaston ammattilaiset painottivat kirjojen uutuutta, saatavuutta ja sopimista lukudiplomin kokonaisuuteen. Kirjalistojen koettiin tulos-

ten mukaan toimivan myös hyvinä vinkkilistoina esimerkiksi lasten vanhemmille. (Salminen, 2012, s.18.)

Iso-Heiniemi (2007) on ainedidaktisessa tutkimuksessaan tutkinut seitsemäsluokkalaisten kokemuksia lukudiplomin käytöstä kaksikielisessä luokassa. Tutkimus osoitti, että lukudiplomi auttoi nuoria lukuharrastuksen säilyttämisessä seitsemännellä luokalla. Lukudiplomin suorittaminen myös monipuolisti nuorten lukemista ja auttoi kehittämään aktiivista lukutaitoa monipuolisten tehtävien ansiosta. Oppilaat kokivat lukudiplomin suorittamisen mielekkääksi ryhmässä, jolloin keskustelut toivat lukemiseen tavoitteellisuutta ja mielenkiintoa. Tulosten mukaan lasten ja nuorten pitäisi saada ehdottaa kirjallistoihin omia suosikkeja. Oppilaat toivoivat myös selkeitä tehtävänantoja ja enemmän itseilmaisua kehittäviä tehtäviä. (Iso-Heiniemi, 2007.)

Kirja on kiva kaveri – pro gradu tutkimuksessa tutkittiin 3-luokkalaisten lasten, huoltajien ja opettajien näkemyksiä koulun kirjallisuuspainotteisesta opetuksesta ja Vartti-päivässä lukukampanjasta (Keski-Salmi, 2010). Tutkimuksen mukaan kolme neljäsosaa lasten vanhemmista koki lukukampanjan lisänneen lasten lukuintoa. Vastaavasti puolet lapsista koki kampanjan lisänneen heidän omaa lukuintoaan. Lasten lukuintoon voidaan tutkimuksen mukaan vaikuttaa myös kirjallisuuden opettamisen tavoilla ja esimerkiksi kirjailijavierailuilla. Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat pitivät lukukampanjan parhaimpana puolena yhdessäoloa lastensa kanssa. (Keski-Salmi, 2010, s.46–70.)

Kirjaston ja esiopetuksen yhteistyötä ei ole juurikaan tutkittu Suomessa, mutta koulun ja kirjaston yhteistyötä on tutkinut esimerkiksi Lukuinto-ohjelman projekti-päällikkö Eeva Kurttila-Matero (2011). Informaatiotutkimuksen alalle sijoittuvassa väitöskirjassaan hän tutki Tietoyhteiskunnan koulukirjasto–hankkeen yhteydessä koulukirjastojen kehittämistä opettajien ja rehtorien näkökulmasta. Hankkeessa kehitettiin koulun toimintakulttuuria koulukirjaston kehittämisen kautta. Hanke lisäsi tutkimuksen mukaan koulukirjaston käyttöä sekä vahvisti kirjaston asemaa opetussuunnitelmissa. Tutkimuksen kuluessa opettajien, oppilaiden, muiden koulujen, yleisen kirjaston ja opetusviraston yhteistyö vahvistui. (Kurttila-Matero, 2011, s.7.)

Sopasen (2008) pro gradu-tutkielman mukaan kirjaston ja koulun yhteistyö on muuttunut viime vuosina entistä suunnitelmallisemmaksi ja siinä pyritään ottamaan

huomioon lasten ikätasoiset oppimistavoitteet. Tulosten mukaan kirjaston ja koulun yhteistyöstä hyötyvät kaikki osapuolet eli oppilaat, opettajat sekä kirjasto. Tärkeimpänä antina tutkimukseen osallistuneet kirjaston ammattilaiset ja opettajat näkivät lasten lukuinnon heräämisen sekä kirjaston käytön oppimisen. (Sopanen, 2008, s.43–44.)

Ennen 2000-lukua lasten- ja nuortenkirjallisuuden tutkimus on ollut vähäistä. Vuosituhannen vaihteen jälkeen aiheeseen liittyvä tutkimus on lisääntynyt. (Suvilehto, 2008, s.38 – 41.) Lastenkirjallisuuden tutkimuksessa suosittuja aiheita ovat esimerkiksi erilaiset kirjailijaesittelyt sekä yksittäisten satujen tai kuvakirjojen merkityksiä tulkitsevat tutkimukset (esimerkiksi Ylimartimo, 2002). Satujen rakenne sekä niiden merkitykset lapsille ovat myös suosittuja tutkimuskohteita. Esimerkkinä näistä on Hilikka Ylösen (1998) väitöskirja satujen merkityksistä lasten tunne-elämään. Päivi Heikkilä-Haluttunen (2010) puolestaan on tutkinut väitöskirjassaan ongelmalähtöistä lasten kuvakirjallisuutta.

Lukupassin kehittämisessä on hyödynnetty aiemmin tehtyjen tutkimusten tuloksia diplomien kehittämisestä, sisällöistä, niihin liittyvistä käytännöistä sekä käyttäjäkokemuksista. Lukupassin suunnittelun pohjalla käytettiin hyväksi myös erilaisia luku- ja kirjallisuusdiplomeja poimien niistä parhaimmat ideat ja jalostaen niitä lukupassin tarpeisiin sopiviksi.

### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen toteuttamisen eri osa-alueet. Niitä ovat kehittämistutkimuksen määritelmä, tutkimustehtävä ja -kysymykset, tutkimusprojektin eteneminen, tutkijan rooli sekä aineistonkeruutavat ja tutkimusaineisto.

#### 3.1 Kehittämistutkimuksen määritelmä

Opetuksen tutkimisessa kehittämistutkimus on verrattain uusi menetelmä. Se on alkanut levitä tutkijoiden tietoisuuteen ja saavuttanut suosiota vasta viimeisen vuosikymmenen aikana. Tästä johtuen menetelmää koskevia tieteellisten julkaisujen määrä on kasvanut viime vuosina. Tarjolla on myös useampia tuoreita suomenkielisiä teoksia, joita olemme hyödyntäneet tässä tutkimuksessa. Yksi niistä on Pernaan väitöskirja kemian opetuksen kehittämisestä (Pernaa, 2011). Perna on toimittanut myös uuden kehittämistutkimusta käsittelevän julkaisun: Kehittämistutkimus opetusalaalla (2013), johon on koottu alan asiantuntijoiden artikkeleita kehittämistutkimuksen teoriataustasta ja esitetty käytännön esimerkkejä erilaisista tutkimusprojekteista. (Pernaa, 2013, s.7 – 8.) Kananen (2012) puolestaan on kirjoittanut opinnäytetyöntekijöille menetelmäkirjan kehittämistyön ja tutkimuksen yhdistämisestä.

Kehittämistutkimuksen määritelmästä on asiantuntijoiden keskuudessa monenlaisia mielipidettä. Englanninkieliset kehittämistutkimusta määrittävät termit design research ja design-based research liitetään Suomessa erityisesti taiteen tutkimiseen ja kehittämiseen (Pernaa, 2013, s.10), mutta esimerkiksi Juuti ja Lavonen (2013) käyttävät omista luonnontieteiden opetuksen ja oppimisen tutkimuksista design-tutkimuksen nimeä. Tutkimuksissa heidän tutkimusryhmä on kehittänyt opiskeluun, oppimiseen ja opetukseen liittyviä innovaatioita, jotka auttavat opettajia toimimaan uudella tavalla. He myös korostavat, että design-tutkimuksen juuret ovat oppimisen tutkimuksessa. He käyttävät oppimisen tutkimisesta design-tutkimuksen määritelmää ja opetuksen ja oppimisyhteisön kehittämisestä toimintatutkimuksen määritelmää. (Juuti ja Lavonen, 2013, s.46- 47.)

Kritiikkiä ja pohdintaa on herättänyt myös kehittämistutkimuksen ja toimintatutkimuksen välinen suhde (Pernaa, 2013, s.13). Kehittämistutkimuksella ja toimintatutkimuksella on paljon yhteneväisyyksiä, sillä molemmat perustuvat teorian pohjalta tehtävään kehittämiseen, jota arvioidaan ja muokataan tutkimusprosessin aikana (Pernaa, 2012, s.194). Molemmat tutkimuksen muodot pyrkivät myös kehittämään tutkimuskohdetta ja sen kontekstia, mutta kehittämistutkimus tähtää laajempaan yleistettävyyteen kuin toimintatutkimus ja korostaa uuden teorian luomisen tärkeyttä. Opetusalalla toimintatutkimuksen toteuttaja on usein omaa työtään tutkiva opettaja, kun taas kehittämistutkimuksessa kootaan usein eri asiantuntijoista koostuva kehittämissiimi. (Anderson ja Shattuck, 2012, s.17.)

Keskustelu kehittämistutkimuksen, design-tutkimuksen ja toimintatutkimuksen eroista ja yhtäläisyyksistä on loputon ja sisältää lukuisia eri mielipiteitä ja määritelmiä. Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään kehittämistutkimuksen nimeä ja määritelmää, sillä menetelmiltään tutkimus on lähempänä kehittämistutkimusta kuin toimintatutkimusta. Design-tutkimuksen nimi hylättiin sen vahvan muotoilullisen leiman vuoksi (esim. Rissanen, 2013). Valintaan vaikutti myös se, että joidenkin määritelmien mukaan design-tutkimuksessa korostuu oppimisen sekä oppilaiden ja opettajan välisen vuorovaikutuksen tutkiminen (Juuti ja Lavonen, 2013, s.46–47).

Kehittämistutkimuksessa yhdistyvät erilaiset teoreettiset ja kokeelliset vaiheet ja sille on ominaista tutkimuksen syklisyys. Kehittämistutkimus eroaa muusta kehittämistyöstä siten, että siinä käytetään tieteellisiä menetelmiä ja pyritään luomaan uutta ja luotettavaa tietoa (Kananen, 2012, s.19-21.) Kehittämistutkimukselle on ominaista, että kehittäminen tapahtuu jossain tietyssä kontekstissa ja tuloksena on muutos kehittämisen kohteena olleessa ilmiössä. Vaikka tuloksia ei voida yleistää, muutosprosessi voidaan toistaa jossain muussa vastaavassa kontekstissa ja tuloksia voidaan hyödyntää muualla. (Kananen, 2012, s.43.)

Kehittämistutkimuksen avulla voidaan kehittää opetuksen ja oppimisen lisäksi kaikenlaisia innovaatio- ja kehittämisprojekteja niin julkisilla kuin yksityisillä sektoreilla. Merkityksellistä on organisaation halu kehittyä ja pyrkiä oppimaan kehittämisestä. (Pernaa, 2013, s.8.) Kehittämistutkimus hyödyntää myös erilaisten sidosryhmi-

en asiantuntijuutta jatkuvassa arviointi- ja kehittämisprosessissa (Wang ja Hannan, 2005, s.6).

Tämän tutkimuksen konteksti oli Oulun kaupungin Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetusyksikkö sekä esiopetuksen, Oulun koulukirjaston, kaupunginkirjaston kirjastoauton ja Valveen sanataidekoulun välinen yhteistyö. Yhteistyöryhmään kuului ammattilaisia näistä kaikista yksiköistä.

### 3.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä oli kehittää uudenlainen opetusmateriaali esiopetuksen kirjallisuuskasvatukseen. Tutkimuksen tuloksena syntyneen lukupassin päätavoitteena on innostaa lapsia ja heidän vanhempiaan omaehtoiseen lukuharrastukseen sekä saada aikaan toimiva yhteistyö Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetusryhmien ja kirjastoauton välille.

Kehittämistutkimuksella voidaan pyrkiä vastaamaan kolmeen kysymykseen: 1) Miten kehittämisessä edetään? 2) Millaisia tarpeita ja mahdollisuuksia kehittämisellä on? ja 3) Millaiseen tuotokseen kehittäminen johtaa? Kehittämistutkimuksen aikana muotoutuneet kehittämispäätökset voidaan jakaa kolmeen kategoriaan, jotka tuottavat kukin uutta tietoa.

1. Kehittämisprosessikategoria sisältää kehittämisprosessin suunnittelun, valmistelun, toteuttamisen, tutkimusprosessin kehittämisen, kehittämistuotoksen testaamisen, arvioinnin ja jatkokehittämisen. Kehittämisprosessikategorian avulla voidaan tarkastella koko kehittämistutkimusta ja saada tietoa millaisia vaiheita tutkimus sisältää, miten kehittämistiimin jäsenet toimivat osana tutkimusta ja millaista asiantuntijuutta tietyssä kehittämisympäristössä tarvitaan. Kehittämisprosessikategorialla pyritään tuottamaan toimintaa ja ajattelua ohjaavia teorioita. (Edelson, 2002.)

2. Ongelma-analyysikategoria selvittää tutkimuksen tavoitteet sekä kartoittaa tutkimuksen kannalta tärkeät tarpeet ja haasteet. Ongelma-analyysi voi olla joko teoreettinen tai empiirinen. Siihen voi liittyä esimerkiksi tarve-analyysi eli teoreettinen viitekehys, testejä sekä arviointeja. Ongelma-analyysikategoria antaa uutta, kontekstisidonnaista tietoa oppimisesta ja opetuksesta. Ongelma-analyysikategoria kertoo myös, miten kehittämistutkimuksessa tavoitettu lopputulos on saavutettu.



Ongelma-analyysikategorialla tuotetaan kontekstia kuvailevaa teoriaa. (Edelson, 2002.)

3. Kehittämistuotokategorialla pyritään tuottamaan ratkaisuja kehittämisessä ilmenneisiin haasteisiin. Kehittämistuotokategorian tarkoitus on tuottaa kehittämisuotos vaiheittain tutkimuksen edetessä. Kehittämistuotokategorialla pyritään luomaan kontekstisidonnaisia malleja, esimerkiksi opetusmateriaali tai kurssi, jollekin tietylle kohdejoukolle. Kehittämistuotokategoria synnyttää toimintaa ja ajattelua ohjaavia malleja. (Edelson, 2002.)

Kolmen kehittämispäätöskategorian mukaan tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset muodostuivat seuraavanlaisiksi:

1. Kehittämispöytä: *Miten lukupassin kehittämisessä edetään?*
2. Ongelma-analyysi: *Millaisia tarpeita ja tavoitteita lukupassin kehittämisellä on?*
3. Kehittämistuotos: *Millainen on esiopetusikäistä lasta ja hänen vanhempiaan osallistava toiminnallinen lukupassi?*

### 3.3 Kehittämisprojekti

Kehittämisidean tulee tutkimuksessa nousta aidosta kehittämistarpeesta (Pernaa, 2013, s.17). Kehittämistyö tapahtuu sykleittäin, missä yksi isompi kehittämissykli voi sisältää useita pieniä kehittämissyklejä. Kehittämissykli sisältää kolme eri vaihetta, jotka ovat kehittäminen, arviointi ja raportointivaihe. Näiden pohjalta tuotoksia kehitetään ja arvioidaan aina uudestaan ja uudestaan. Projektin edetessä analyysi syvenee ja haasteista tulee uusia tavoitteita. Prosessiin kuuluu myös tuotoksen testaaminen ja uudelleen kehittäminen kohti asetettuja tavoitteita. (Edelson, 2002.) Tässä tutkimuksessa oli neljä kehittämissykliä, jotka jakautuvat pienempiin sykleihin.

Tutkimuksen aluksi tehdään *ongelma-analyysi*, jonka avulla selvitetään kehittämistarpeet sekä haasteet ja mahdollisuudet. Ongelma-analyysia voidaan kutsua myös tarveanalyysiksi, joka voi olla luonteeltaan empiirinen, teoreettinen tai niiden yhdistelmä. Ongelma-analyysin avulla tutkimuksen kehittämistavoitteet selkeytyvät ja

siten voidaan tehdä alustava tutkimussuunnitelma, jota päivitetään tutkimuksen edetessä. Tutkimustietoon pohjautuva teoreettinen viitekehys on tärkeä, sillä kehittämistä täytyy verrata aikaisempaan tutkimustietoon. (Pernaa, 2013, s.17.) Tutkimuksen ensimmäisen kehittämissyklin alkoi teoreettisella ongelma-analyysillä, joka esitellään tarkemmin luvussa neljä. Siinä muotoutui tutkimussuunnitelma ja teoreettinen viitekehys eli teoria, johon tutkimusta peilataan.

Ensimmäisen kehittämissyklin toinen vaihe on *empiirinen ongelma-analyysi*, jota kutsutaan myös tarveanalyysiksi. Tarveanalyysissä tarkennetaan teoreettisen ongelma-analyysin pohjalta nousseita tutkimustarpeita, sekä myös haasteita ja mahdollisuuksia. (Pernaa, 2013, s.186.) Lukupassin kehittämissuunnitelmassa tarveanalyysin avulla selkeytettiin kehittämissidea ja määriteltiin lukupassin tavoitteet sekä tehtiin kehittämissuunnitelma.

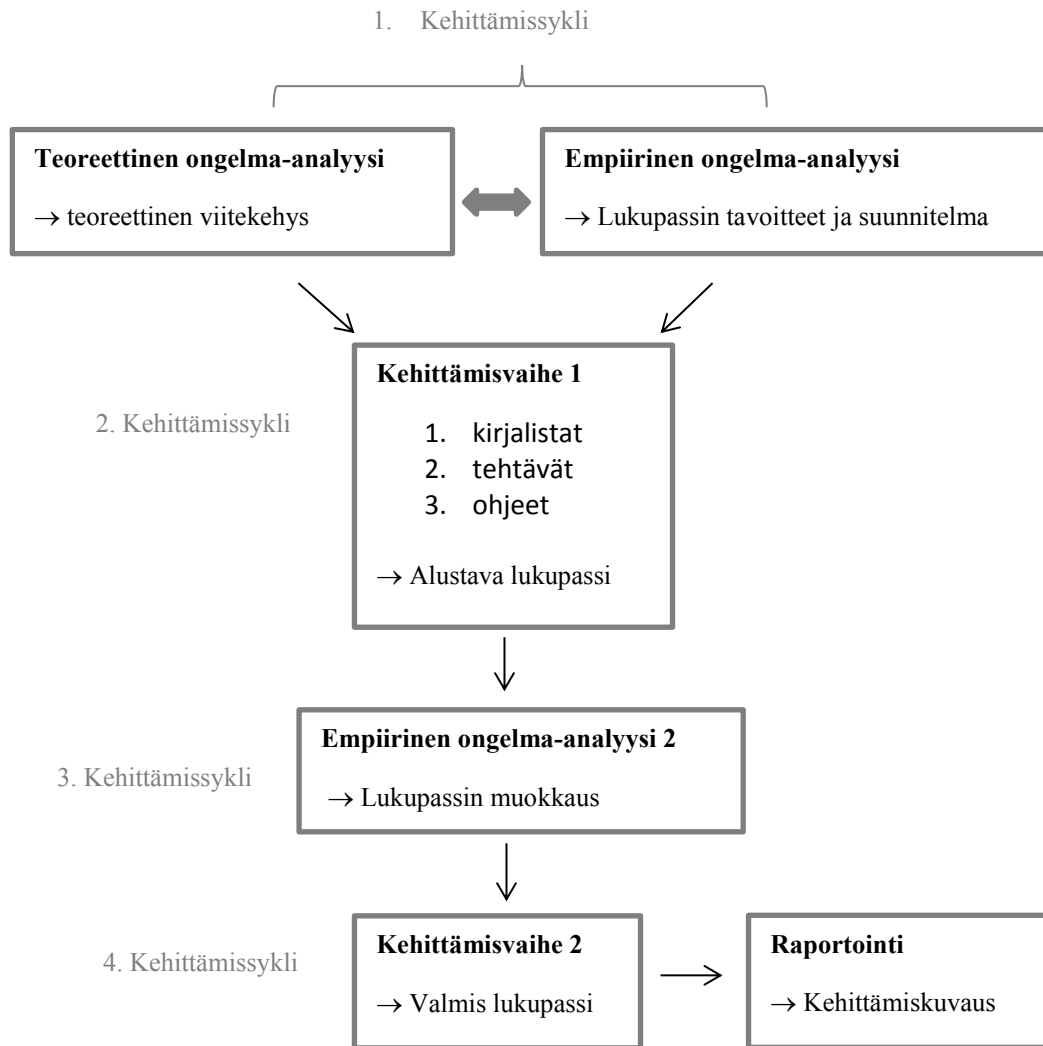
Kehittämistutkimuksen seuraavaa vaihetta kutsutaan *ensimmäiseksi kehittämissuunnitelmaksi*. Sen tarkoituksena on luoda alustava kehittämissuunnitelma teoreettisen- ja empiirisen ongelma-analyysin pohjalta (Pernaa, 2013, s.186). Kehittämissuunnitelma 1 oli tämän tutkimuksen toinen kehittämissykli. Siinä luotiin ensimmäinen versio lukupassista, jota tässä kutsutaan alustavaksi lukupassiksi. Alustavan lukupassin kehittämissuunnitelmassa oli kolme eri vaihetta. Ensimmäisenä suunniteltiin ja laadittiin kirjallisuutta, joiden pohjalta koottiin tehtäväpaketti. Näiden jälkeen laadittiin lukupassin sisältöä ja suorittamista kuvaavat ohjeet lapsille sekä aikuisille.

Pernaan mukaan laadukkaassa kehittämissuunnitelmassa ensimmäisen kehittämissuunnitelman jälkeen tehdään *toinen empiirinen ongelma-analyysi*, jossa kehitettyä tuotosta testataan käytännössä (Pernaa, 2013, s.186). Empiirinen ongelma-analyysi 2 oli tutkimuksen kolmas kehittämissykli, jossa muokattiin lukupassin materiaaleja kehittämissuunnitelmalta saadun palautteen pohjalta. Kehittämissuunnitelma sai lukupassin materiaalit kaksi viikkoa ennen palautekeskustelua. He tutustuivat materiaaleihin ja antoivat niistä palautetta palaverissa. Varsinainen käytännön testaamisvaihe alkoi elokuussa 2013, jolloin käyttöönottoa ja kokemuksia tutkii toinen pro gradun tekijä.

Toisen empiirisen ongelma-analyysin tulosten pohjalta siirrytään *toiseen kehittämissuunnitelmaan*, jossa tavoitteena on saada kehittämissuunnitelmasta toimivampi. (Pernaa, 2013, s.186.) Kehittämissuunnitelmassa olennaisia ovat selkeät mitattavat

tavoitteet, joilla arvioidaan kehittämistä (Kananen, 2012, s.53). Toinen kehittämisvaihe oli tämän tutkimuksen neljäs ja samalla viimeinen kehittämissykli, jossa syntyi valmis lukupassi sekä tutkimusraportti. Siihen sisältyi myös kehittämisryhmän arviointi kehittämisprojektin sujumisesta ja odotukset syksyllä 2013 alkaneelle lukupassin käytännön kokeiluvaiheelle ja jatkokehitykselle.

Kehittämistutkimuksen raportointi eli kehittämiskuvaus on tärkeä osa tutkimuksen tekoa (Pernaa, 2013, s.190). Kehittämisraportissa tulee näkyä teoriaan ja kontekstiin liittyvät kehittämisen tavoitteet, mahdollisimman tarkka kuvaus tutkimusasetelmasta, kuvaukset syklittäisistä kehittämisvaiheista eli mitä ja millaisia muutoksia kehittämisessä tehtiin sekä syklittäiset kehittämistulokset sekä pohdinta, jossa avataan prosessissa ilmenneitä kehittämisen mahdollisuuksia ja haasteita. (Collinsi, Joseph ja Bielaczyc, 2004.) Kehittämistutkimuksen raportissa johtopäätöksillä ja pohdinnalla on tärkeä osa, sillä siinä tarkastellaan kehittämisprosessia kokonaisuutena ja arvioidaan, mitä uutta tutkimus on tuonut verrattuna aiempaan tutkimukseen. (Pernaa, 2013, s.186 ja 192.) Tutkimusprosessin selkeyttämiseksi seuraavalla sivulla kuviossa 1 esitetään tutkimuksen kehittämisvaiheet, kunkin kehittämisvaiheen tuotos sekä kyseinen kehittämissykli.



Kuvio 1. Tutkimuksen kehittämissykli, kehittämisvaiheet ja niiden tuotokset.

### 3.4 Tutkijan rooli

Kehittämistutkimuksessa tutkijan rooli eroaa perinteisestä tutkijan roolista. Kehittämistutkimuksessa tutkijan osallistuminen kehittämiseen riippuu kehitettävän ilmiön luonteesta ja tutkijan suhteesta siihen. Ilmiön syvälinen ymmärtäminen vaatii usein tutkijan jonkinasteista osallistumista. Tällöin tutkijalta vaaditaan osallistumisosaaamista ja sosiaalisia taitoja sekä empatiaa. Osallistuvalla tutkijalta vaaditaan myös prosessiosaamista. Tutkijan on tunnettava organisaatio ja konteksti, jossa kehittäminen tapahtuu sekä kyettävä hallitsemaan tutkimusprosessia, jotta hän voi päästä kehitettävän ilmiön ytimeen. Toisaalta ulkopuolinen tutkija voi nähdä asiat eri tavalla kuin kehitettävän ilmiön parissa toimivat ammattilaiset. Edellä mainittujen lisäksi tutkijalta vaaditaan tutkimusosaamista. Tutkimuksen ja kehittä-

misen yhdistämisessä ja tulosten arvioinnissa tarvitaan tieteellistä otetta ja tutkimusmenetelmien hallintaa. (Kananen, 2012, s.49–50.)

Engeström (2008) kritisoi kehittämistutkimusta siitä, että tutkijat määrittelevät tutkimuksen tavoitteet ja ongelmat eikä kehitettävän innovaation tulevat käyttäjät kuten esimerkiksi opettajat. Juuti ja Lavonen (2013) vastaavat kritiikkiin Deweyn (1929/1999) teoriaan perustuvalla pragmaattisella viitekehyksellään, joka korostaa tutkijan ja opettajan yhteistyötä koko kehittämisprosessin ajan sekä opettajan vahvaa roolia kehittämisessä. Yhteistyössä korostuu yhteinen ideointi ja toisten kuunteleminen avoimessa ilmapiirissä, missä kaikkien mielipiteitä kunnioitetaan ja otetaan huomioon. Erilaisten kyselyiden ja haastatteluiden avulla tutkijat saavat tietää opettajien näkemyksiä ja tavoitteita kehittämiselle. Opettajilla on tärkeä rooli myös kehitetyn prototyypin testaamisessa. (Juuti ja Lavonen, 2013, s.62-63.)

Opettajien mukana olo auttaa saavuttamaan kehittämiselle asetetut tavoitteet ja helpottaa tutkimuksessa kehitetyn innovaation viemistä käytäntöön sekä levittämistä laajemmalle. Juuti ja Lavonen kehottavat muita tutkijoita innostamaan opettajia uusiin kehittämiskokeiluihin työyhteisössään, jotta uudistaminen ja kehittäminen juurtuvat osaksi työyhteisön toimintaa. (Juuti ja Lavonen, 2013, s.52–54.)

Tutkimuksen kehittämisryhmään kuului kahden tutkijan lisäksi kaksi esiopettajaa Mäntylä-Snellman päiväkodista, yksi kirjastoalanammattilainen Oulun kaupungin kirjastosta ja toinen koulukirjastosta sekä sanataideopettaja Valveen sanataidekoulusta. Tutkimusprosessin aluksi olimme ulkopuolisen tutkijan roolissa kartoittaen tilannetta ja tehden teoreettista ja empiiristä ongelma-analyysia. Ensimmäisessä kehittämisvaiheessa rooli vaihtui osallistuvan tutkijan rooliin, jossa toimimme tutkimuksen koordinoijina ja palavereihin koollekutsujina sekä palaverissa keskustelun herättäjinä tehden kysymyksiä muulle kehittämisryhmälle. Osallistuimme myös kehittämiseen tuomalla esiin omia ideoitamme sähköposteissa ja ryhmäkeskusteluissa, ideoimme tehtäviä sekä etsimme tavoitteisiin ja suunnitelmaan peila-ten vaihtoehtoja kirjalistoihin.

### 3.5 Aineiston keruu

Laadullisissa tutkimuksissa aineistoa voidaan kerätä monin eri keinoin, mutta yleisimpiä menetelmiä ovat haastattelu, kysely, havainnointi sekä erilaisten dokumenttien pohjalta koottu tieto. Aineistonkeruumenetelmien valintaan vaikuttavat esimerkiksi tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset. Kun tutkimusasetelma on vapaamuotoinen, voidaan aineistonkeruumenetelminä käyttää esimerkiksi keskustelua ja havainnointia. Strukturoitu tutkimusasetelma vaatii sen sijaan kokeellisia menetelmiä ja ennalta suunniteltuja kyselyjä. (Tuomi ja Sarajärvi, 2009, s.71 ja 90.)Tämän tutkimuksen tärkeimpinä aineistonkeruumenetelminä olivat ryhmäkeskustelut, sähköpostin välityksellä tehdyt lomakekyselyt sekä sähköpostikeskustelut kehittämisryhmän jäsenten välillä.

Tärkeimpänä aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessa olivat kehittämisryhmän palaverit eli ryhmäkeskustelut, joita järjestettiin erilaisilla kokoonpanoilla neljä kertaa. Kaikki kehittämisryhmän jäsenet kutsuttiin tapaamisiin, mutta aikataulullisista syistä kaikki eivät päässeet osallistumaan jokaiseen palaveriin. Sanataideopettajan kanssa järjestettiin oma palaveri, koska hän ei päässyt osallistumaan kahteen tärkeään palaveriin. Sen lisäksi osa kehittämisryhmän jäsenistä osallistui Lukuinto-ohjelman kaksipäiväiseen seminaariin, jossa eri luennoitsijoilta saatiin ajankohtaista tutkimustietoa lukutaitoihin liittyvästä tuoreesta tutkimuksesta. Lisäksi kehittämisryhmä kävi seminaarin yhteydessä keskustelua Lukupassin kehittämisideasta ja teki siitä tiivistelmän.

Ryhmäkeskusteluksi kutsutaan järjestettyä keskustelutilaisuutta, jossa joukko ihmisiä keskustelee vapaamuotoisesti valmiiksi päätetystä aiheesta (Valtonen, 2009, s.223). Ryhmäkeskustelun vetäjällä on oma tärkeä roolinsa aiheeseen johdattelijana ja keskusteluun kannustajana, mutta ei niinkään aktiivisena keskusteluun osallistujana. (Valtonen, 2009, s.224 – 226.) Oman tutkimuksemme ryhmäkeskusteluissa tämä raja oli häilyvä. Olimme itse aktiivisesti mukana lukupassin suunnittelussa, joten keskustelujen vetämisen ohella osallistuimme keskusteluun ja ideointiin myös itse.

Vetäjän tärkeä tehtävä on luoda keskusteluun osallistujien välille vuorovaikutusta, että keskustelu tuottaisi hedelmällistä aineistoa. Ryhmäkeskustelun rikkautena onkin juuri ryhmän vuorovaikutus ja sen myötä toinen toistaan innostavat ideat ja

erilaiset näkökulmat. Keskustelun vetäjän rooli on tärkeä myös sellaisen ilmapiirin luoja, jossa kaikille suodaan mahdollisuus tuoda esiin todellinen mielipiteensä asiasta. Vetäjä saattaa tiedostamattaankin viestittää joko verbaalisesti tai non-verbaalisesti, millaiset mielipiteet ovat keskustelussa hyväksyttäviä tai odotettuja. (Valtonen, 2009, s.224 – 226.)

Tutkimuskysymys on avainasemassa, kun kootaan osallistujia ryhmäkeskusteluun. Vuorovaikutukselle ja keskustelulle on erilaiset lähtökohdat riippuen siitä ovatko ryhmän jäsenet tuttuja toisilleen jo aiemmin. Yleisesti ajatellaan, että ryhmällä tulisi olla jotain samaa keskenään, jotta heillä olisi yhteiset lähtökohdat osallistua keskusteluun. (Valtonen, 2009, s.228–230.) Tutkimuksessamme kehittämissäryhmä koottiin varhaiskasvatuksen ja lastenkirjallisuuden asiantuntijoista, jotka omalla tietämyksellään edistivät lukupassin luomista. Ryhmän jäseniä yhdisti kiinnostus lastenkirjallisuuteen ja halu tehdä työtä lastenkirjallisuuden käytön edistämiseksi ja lukuharrastuksen edistämiseksi.

Usein ryhmäkeskustelun tuottama aineisto litteroidaan, että esiin saadaan pienet, mutta tärkeät vuorovaikutuksen elementit, kuten naurahdukset tai hiljaiset hetket (Valtonen, 2009, s.239). Omassa aineistossamme keskeisintä oli saada kirjatuksi uudet kehittämissideat, joten emme litteroineet ryhmäkeskusteluista saatuja nauhoja sellaisenaan, vaan poimimme sieltä tutkimuspäiväkirjoihimme osallistujien mielipiteet ja kehittämissideat, jotka kokosimme yhteen ja laitoimme kehittämissäryhmän jäsenille nähtäväksi sähköpostiin palaverien jälkeen. Näin ollen ryhmän jäsenet pysyivät ajan tasalla siitä, missä kehittämissä kulloinkin ollaan menossa.

Kasvokkain tapahtuvien kokoontumisten lisäksi aineistoa kerättiin tutkimusryhmän esiopettajille tehdyllä alkukyselyllä ja lopuksi arviointikyselyllä. Lomakehaastattelu tai lomakekysely on strukturoitu kysely, johon vastataan yleensä valvotussa tilanteessa tai kotona. Mahdollista on myös ryhmässä keskusteleminen ja vastaaminen kysymyksiin. (Valli, 2007, s.102.) Lomakehaastattelua käytettäessä on tärkeää peilata kysymyksiä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, jotta siitä saataisiin tutkimuskysymyksen kannalta hyödyllistä tietoa (Tuomi ja Sarajärvi, 2013, s.75). Kysymysten muotoilu on tärkeää, sillä ne eivät saisi olla johdattelevia ja niiden tulisi antaa vastauksia tutkimusongelmiin. (Valli, 2007, s.102 – 103).

Alkukyselyn avulla kartoitettiin esiopettajien odotuksia ja ennakkokäsityksiä kehittämislle. He vastasivat alkukyselyyn yhdessä siten, että toinen kirjoitti ensin omat vastaukset ja toinen sen jälkeen lisäsi omansa eri fonttia käyttäen. Kehittämissuunnitelman lopuksi tehtiin arviointikysely sähköpostilla kaikille kehittämissuunnitelman jäsenille. Neljä viidestä jäsenestä vastasi kyselyyn.

Edellisten lisäksi aineistoa kerääntyi kehittämissuunnitelman välillä käydyistä sähköpostikeskusteluista. Pyysimme kehittämissuunnitelmalta kommentteja tutkimussuunnitelmasta sekä laitoimme välillä sähköpostia tutkimuksen kulusta. Laitoimme myös sähköpostiin nähtäväksi lukupassin materiaaleja ennen kahta viimeistä palaveria, jotta muut ehtivät tutustua niihin rauhassa. Saimme vastauksina muokausehdotuksia, väliarviointia ja kommentointia. Kehittämissuunnitelman ulkopuolisilta henkilöiltä saatiin myös tutkimusaineistoa. Alustavat kirjalliset kokosi kehittämissuunnitelman ulkopuolinen Oulun kaupungin kirjaston kirjastovirkailija. Lukupassin logon ja nimen suunnittelivat tutkijoiden luoman tarinan pohjalta Mäntylä-Snellman esiopetusyksikön lapset. Kirjojen kustantamoilta pyydettiin sähköpostilla ja soittamalla luvat kirjojen kansikuvien käyttöön lukupassimateriaaleissa.

### **3.6 Tutkimusaineisto**

Tutkimusaineisto koostuu molempien tutkijoiden muistiinpanoista, lukuisista sähköpostiviesteistä kehittämissuunnitelman välillä, kahdesta palaveritallenteesta, kahden eri kyselyn vastauksista, Lukuinto-ohjelman hakemuksesta ja ohjelmaan hyväksymiskirjeestä, kehittämissuunnitelman tiivistelmästä, alustavasta kirjallisuudesta, 20:n lapsen piirustuksesta, viidestä nimiehdotuksesta sekä 18 sähköpostivastauksesta ja yhdestä puhelusta. Aineiston moninaisuuden vuoksi aineistonkeruun eri vaiheet ja tavoitteet on esitetty seuraavalla sivulla taulukon muodossa (taulukko 1). Taulukossa ei ole mainittu niitä yksittäisiä sähköposteja kehittämissuunnitelman välillä, jotka eivät ole erityisen merkityksellisiä aineistonkeruun ja analyysin kannalta.



Taulukko 1. Aineistonkeruun menetelmät, aineisto ja tavoitteet kronologisessa järjestyksessä

Ajankohta	Aineistonkeruu menetelmä ja osallistajat	Aineisto	Tavoite
Joulukuu 2012	1.Kehittämisyhmän alkupalaveri (koko kehittämissyhmä)	Muistiinpanot	Tutkimuksen aikataulun suunnittelu ja tavoitteiden kartoitus
Joulukuu 2012	2.Hakemuksen kirjoittaminen Lukuinto-ohjelmaan (esiopettajat, koulukirjaston työntekijä, tutkijat)	Lukuinto-ohjelman hakemus, muistiinpanot ja vastaus ohjelmaan pääsemisestä	Tavoitteiden tarkentaminen, pääsy lukuinto-ohjelmaan
Joulukuu 2012	Alkukysely lukupassin sisällöllisistä toiveista esiopettajille	Sähköpostikyselyn vastaukset	Kartoittaa esiopettajien ajatuksia ja toiveita lukupassin sisällöistä
Joulukuu 2012	Tutkimussuunnitelman lähettäminen kehittämissyhmän jäsenille	Kommenteja ja muokkausehdotuksia sähköpostitse	Kehittämissidean kiteyttäminen
Tammikuu 2013	Eslopetusikäisille ja alakoululaisille suunnattujen kirjallisuusdiplomien kartoitus ja koosteen tekeminen (tutkijat)	Kooste	Eri kirjallisuusdiplomien vertailu ja lukupassin ideointi niiden avulla
Helmikuu 2013	Lukuinto-seminaari 1. päivä: Uutta tutkimustietoa lukutaidoista ja keskustelua kehittämissyhmän jäsenten kanssa (esiopettaja, koulukirjaston ja kirjastoauton työntekijät, tutkijat)	Muistiinpanot	Saada tietoa uusimmasta lasten lukemista koskevasta tutkimuksesta ja Lukuinto-ohjelmasta sekä tarkentaa kehittämissideaa
Helmikuu 2013	Lukuinto-seminaari 2. päivä: ryhmäkeskustelua (esiopettajat, koulukirjaston ja kirjastoauton työntekijät)	Tiivistelmä kehittämissideasta ja ideoita lukupassin tehtävistä	Kehittämissidean tiivistäminen ja kehittämissyön käynnistäminen
Helmikuu 2013	Sähköpostikirjeenvaihtoa kirjastoammattilaisen kanssa	Alustavat kirjalistat	Kirjalistojen koonti
Helmikuu 2013	3.Palaveri kehittämissyhmän kanssa (esiopettajat, kirjastoauton työntekijä ja tutkijat)	Palaverinaihoite 1 h 45 min.	Kirjalistojen muokkaaminen ja tehtävien ideointi – pohjalla alkukysely
Maaliskuu 2013	Palaveri sanataideopettajan kanssa (sanataideopettaja ja tutkija)	Muistiinpanot	Tehtävien ideointi
Maaliskuu 2013	Sähköpostikirjeenvaihtoa kirjastoammattilaisen kanssa	Lisäyksiä kirjalistaan (sarjakuvat ja klassikot)	Täydennystä puutteelliseen kirjalistaan
Huhtikuu 2013	Sähköpostikirjeenvaihtoa sanataideopettajan kanssa	Sähköpostiviestit	Sanataideopettaja tekee tehtäväpaketin jokaiseen kirjallisuus ryhmään
Toukokuu 2013	Tutkijoiden palaveri	Muistiinpanot	Kirjalistojen täydennys ja muokkaus
Toukokuu 2013	Tutkijoiden palaveri	Muistiinpanot	Tehtävien suunnittelu
Toukokuu 2013	Logon ja nimen suunnittelutehtävä Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetusryhmälle	20 piirustusta ja 5 nimeä	Lasten osallistaminen ja lukupassin visuaalisen ilmeen luominen
Kesäkuu 2013	4.Kehittämissyhmän arviointipalaveri Oulun kaupungin kirjastolla (esiopettajat, koulukirjaston ja kirjastoauton työntekijät, sanataideopettaja, tutkijat, saamen lukupassin kehittäjä, kehittämistyötä jatkava varhaiskasvatuksen opiskelija)	Palaverinaihoite 2h 31 min.	Saada kommentteja ja kehittämisehdotuksia lukupassin materiaaleista sekä siirtää tietoa uudelle tutkijalle
Kesäkuu 2013	Kysely kirjojen kustantajille kansikuvien käyttöluvista	18 sähköpostia, yksi puhelu, vastaukset	Luvat kirjojen kansikuvien käyttöön
Kesäkuu 2013	Arviointikysely sähköpostitse kehittämissyhmälle	4 vastausta	Saada arviointia kehittämissyöjien onnistumisesta ja jatkokehittämisestä

## 4 TEOREETTINEN ONGELMA-ANALYYSI

Kehittämistutkimuksen analyysi ja raportointi eroavat joiltain osin perinteisen laadullisen tutkimuksen analyysistä ja raportoinnista. Tutkimusongelman kartoitus aloitetaan tekemällä teoreettinen ongelma-analyysi, joka tarkoittaa aiheesta aiemmin tehtyjen tutkimusten selvittämistä ja analyysiä siitä, mitä tulisi tutkia lisää. (Pernaa, 2013, s.185; Aksela ja Pernaa, 2013, s.191.) Teoreettinen ongelma-analyysi on koko tutkimuksen lähtökohta, jossa kehittämistä peilataan aikaisempaan tietoon. Kehittämisidean tulee pohjautua teoreettisen viitekehyksen avulla perusteltuihin kehittämispäätöksiin. (Aksela ja Pernaa, 2013, s.191.) Teoreettisessa ongelma-analyysissä selvitetään myös kehittämistarpeet, mahdollisuudet sekä kehittämisen haasteet (Pernaa, 2013, s.17). Siinä käydään keskustelua materiaalin sisällön rajaamisesta sekä peilataan teoriaan kehittämisen pedagogisia ja teknologisia ratkaisuja (Aksela ja Pernaa, 2013, s.191). Yleisesti ajatellen analyysin tarkoitus on järjestää tutkimuksen aineisto pelkistettyyn ja ymmärrettävään muotoon, niin että aineiston kaikki informaatio saadaan julki (Tuomi ja Sarajarvi, 2013, s.108).

Tämä luku käsittää ongelma-analyysin avulla syntyneen teoreettisen viitekehyksen. Teoreettisessa ongelma-analyysissä kartoitettiin aiheeseen liittyviä tutkimuksia sekä eri kunnissa tehtyjä luku- ja kirjallisuusediojeita. Ne on esitelty jo tutkimusraportin alussa. Ongelma-analyysissä edettiin määrittelemällä esiopetus sekä esiopetusikäisen lapsen oppiminen, sillä ne määrittävät pitkälti esiopetusikäisille suunnattavan oppimateriaalin tavoitteita ja sisältöä. Määritelmät pohjautuvat valtakunnalliseen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2010) sekä tutkimustietoon lapsen oppimisesta. Kehittämisen kontekstina olleen Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetussuunnitelma määrittää edellisen lisäksi paikallista esiopetusta ja kirjallisuuskasvatusta.

Kehittämistyö pohjautuu myös ajankohtaiseen tutkimustietoon lasten lukutaidoista sekä kirjallisuuden merkityksistä lapsen kehitykseen. Osa teoriasta on syntynyt vuonna 2011 tehdyssä kandidaatin tutkielmassamme. Teoria lapsen alkavasta lukutaidosta ja vanhempien merkityksestä lapsen lukuharrastukseen on saanut vaikutteita Lukuinto-ohjelman helmikuisesta (2013) seminaarista, jossa kirjallisuus-

den ja lukutaidon asiantuntijat pitivät luentoja aiheesta. Kehittämiprojektin edessä itsesääätelytaitojen kehittymisen tukeminen nousi tärkeäksi näkökulmaksi. Sen vuoksi teoreettinen viitekehys sisältää myös teoriaa itsesääätelytaitojen kehittymisestä. Ongelma-analyysissa kartoitettiin myös oululaisen kulttuurikasvatuksen sen hetkistä tilaa ja esiopetuksen, kirjaston ja sanataideopetuksen välistä yhteistyötä, jotta sitä voidaan myöhemmässä vaiheessa kehittää.

#### 4.1 Esiopetus

Perusopetuslain mukaan lapsella on oikeus saada esiopetusta vuotta ennen peruskoulun ja oppivelvollisuuden alkamista. (Perusopetuslaki, 1998/628, 26§a ja 4§.) Esiopetusta annetaan kunnan omissa perusopetuksen oppilaitoksissa sekä päivähoitopaikoissa. Kunnat voivat myös ostaa esiopetusta yksityisiltä tai muilta julkisilta palveluntuottajilta (Perusopetuslaki, 1999/1288, 4§.) Suomessa annettava esiopetusta ohjaa valtakunnallinen esiopetuksen opetussuunnitelma perusteet (2010), josta jatkossa käytämme lähdeviitteissä lyhennettä Esiops. Se on valtakunnallinen normi, joka ohjaa kunnallisten ja yksikkökohtaisten opetussuunnitelmien laadintaa. (Esiops, 2010, s.1 ja 55.)

Esiopetus muodostaa yhdessä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kanssa lapsen kehitystä ajatellen kokonaisuuden. Sen vuoksi esiopetuksen järjestämisessä tulee huomioida muun varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on tukea ja edistää lapsen fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, emotionaalista sekä kognitiivista kehitystä ja oppimista sekä ehkäistä ennakkoon mahdollisia vaikeuksia. Esiopetuksen tehtävänä on myös taata kaikille lapsille mahdollisimmat tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen huomioiden sukupuolten erityistarpeet. (Esiops, 2010, s.3.)

Esiopetusta toteutetaan yhteistyössä lasten huoltajien kanssa. Toiminnan suunnittelun lähtökohtana on luoda edellytykset hyvinvoinnille, kehitykselle ja oppimiselle, missä turvallinen ilmapiiri on tärkeää. Esiopetus tulee järjestää siten, että lapsella on mahdollisuus rauhalliseen työskentelyyn, leikkiin, yhdessä tekemiseen ja oppimiseen sekä oppimisen ilon kokemuksiin. Kannustava vuorovaikutus, yhteistyö, osallisuus ja vastuun ottaminen ovat esiopetuksen toiminnan keskeisiä tavoitteita. Lapsen mahdollisuudet vaikuttaa toimintaan ja ympäristöön ovat esiopetussuunni-

telman perusteiden mukaan tärkeää lapsen osallisuuden kokemisessa. Osallisuus esiopetusryhmässä ja toiminnassa puolestaan tukee lapsen kasvua, oppimista ja hyvinvointia sekä vastuulliseksi ihmiseksi kasvamista. (Esiops, 2010, s.3-6.)

Esiopetukselle asetetut tavoitteet määräytyvät toisaalta lapsen yksilöllisistä tarpeista ja oppimisedellytyksistä, mutta toisaalta tavoitteiden laadinnassa on huomioitava yhteiskunnan tarpeet. Yhtenä esiopetuksen tavoitteena on lapsen myönteisen minäkuvan vahvistuminen ja oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen sekä niiden tukeminen. Tavoitteina ovat myös lapsen kokemus kuulumisesta ryhmään, oppimisen ilon ja innostuksen säilyttäminen sekä oppimishaasteiden kohtaaminen rohkeasti. Esiopetusvuoden aikana lapsi opettelee hyviä tapoja ja yhteiselämän sääntöjä, sitoutumista sovittuihin sääntöihin sekä ymmärtää niiden merkityksen oman elämänsä kannalta. Lapsi oppii itsesäätelytaitoja sekä selviytymään paremmin ryhmässä ja arkipäivän tilanteissa. Lapsi pohtii oikeaa ja väärää sekä oppii hyväksymään erilaisuutta. (Esiops, 2010, s.8 ja 18.)

#### **4.2 Kirjallisuuskasvatus Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa**

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) esiopetuksen yhdeksi tavoitteeksi mainitaan lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteetin vahvistuminen sekä monipuolisen itsensä ilmaisemisen kehittyminen. Eri taidemuotoihin sekä muihin kulttuureihin tutustuminen on myös esiopetuksen tavoitteena. Esiopetuksessa lapselle luetaan erilaisia tekstejä ja kerrotaan satuja ja kertomuksia. Kuuntelemisesta nauttiminen on yksi kirjallisuuskasvatuksen tavoite. Sitä kautta lapsi saa aineksia omaan ajatteluunsa ja ymmärrykseen omasta ja toisten elämästä. Kuunnellessaan lapsi alkaa myös ymmärtää lukemisen merkitystä ja kiinnostuu kysymään sekä tekemään omia arviointejaan ja päätelmiään kuulemastaan. (Esiops, 2010, s.7 – 13.)

Esiopetuksessa käytettävä monipuolinen kirjallisuus tarjoaa tilaisuuksia lukea yksin, toisten lasten kanssa sekä aikuisen seurassa. Erilaisten tekstien tavoitteena on ruokkia lapsen mielenkiintoa suullisen ja kirjoitetun kielen havainnointiin ja tutkimiseen. Kielellistä tietoisuuden kehittymistä tuetaan monipuolisen kirjallisuuden lisäksi kielellä leikkimisellä, loruillen ja riimitellen. Esiopetuksen tavoitteena on, että

lapsi saa kokemuksia siitä, että puhuttu kieli voidaan muuttaa kirjoitetuksi ja päinvastoin. (Esiops, 2010,s.13.)

### 4.3 Oppiminen

Suomessa eri opetussuunnitelmissa tällä hetkellä vallitsevat oppimiskäsitykset ovat konstruktivinen ja sosiokonstruktivinen oppimiskäsitys. Valtakunnallisessa esiopetussuunnitelman perusteissa (2010) on nähtävissä viitteitä näistä molemmista oppimiskäsityksistä. Kehittämiskontekstina olevan Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetussuunnitelman (2007) oppimiskäsitys perustuu Kolbin kokemuksellisen oppimisen malliin.

Tässä luvussa esittelemme aluksi lyhyesti humanistisen ihmis- ja oppimiskäsityksen, joka on konstruktivisen ja sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen pohjalla. Sen jälkeen määrittelemme pääperiaatteet Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallista sekä konstruktivisen ja sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen. Lopuksi esittelemme, kuinka kokemuksellinen oppiminen näkyy Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetussuunnitelmassa sekä käytännön esiopetuksessa oppimistyyliiryhmiin ja kona.

#### 4.3.1 Humanistinen ihmis- ja oppimiskäsitys ja kokemuksellisen oppimisen malli

Humanismissa korostuvat yksilön vastuullisuus ja ainutkertaisuus sekä ihmisen kehitys, kasvu ja luovuus. Humanistisessa oppimiskäsityksessä pidetään tärkeänä reflektointia ja itseohjautuvuutta sekä oppijan vapautta kokeilla ja tehdä itse johtopäätöksiä. Kasvatuksen päämääränä on sosiaalinen ja persoonallinen kasvu sekä itsenäistyminen ja oman identiteetin tukeminen. Humanistisessa oppimiskäsityksessä korostuvat kokemukset ja elämykset sekä niiden merkitys opetuksessa. (Kauppila, 2007, s.27 – 29.)

Yksi tunnettu humanistisen oppimiskäsityksen teoreetikko on David A. Kolb, joka on luonut kokemuksellisen oppimisen mallin (1984) tunnettujen kokemuksellisen oppimisen teoreetikkojen John Deweyn, Kurt Lewinin ja Jean Piagetin tutkimusten pohjalta. Kokemuksellisen oppimisen mallissa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena ja eheyttävänä tapahtumana, jossa yhdistyvät kokemus, aistit, oivaltaminen,

kognitiiviset toiminnot sekä käyttäytyminen. (Kolb, 1984, s.20.) Kolb on jakanut oppimisen neljään vaiheeseen, jotka ovat osallistuminen ja kokeminen, tarkkaileminen ja johtopäätösten tekeminen, abstrakti käsitteellistäminen sekä asioiden soveltaminen käytäntöön. Näiden oppimisen neljän ulottuvuuden pohjalta kokemuksellisen oppimisen mallissa puhutaan neljästä eri oppimistyylistä sen mukaan, mikä on yksilölle ominainen tapa toimia sekä havainnoida ja käsitellä tietoa. (Kolb, 1984, s.40 – 42.)

Oppimistyylien englanninkieliset käsitteet ovat accommodators, divergers, assimilators, convergers (Kolb, 1984, s.77 – 78). Tässä yhteydessä puhumme oppimistyyleistä suomenkielisillä vastineilla osallistuja, tarkkailija, päättelijä, toteuttaja. Osallistuja (accommodator) oppii parhaiten kokeilemalla ja tekemällä asioita itse sekä havainnoimalla kokemuksiaan. Osallistujalle tyypillistä on toiminnallisuus, suunnitelmien tekeminen, intuition mukaan toimiminen sekä uusien kokemusten etsiminen. Osallistuja pystyy mukautumaan muuttuviin olosuhteisiin ja on valmis ottamaan riskejä. Osallistuja luottaa mieluummin toisten ihmisten tietoihin, kuin omaan päättelykykyynsä. Vaikka osallistuja tulee yleensä hyvin toimeen toisten kanssa, häntä saatetaan pitää kärsimättömänä ja päällekkäyväenä luonteena. (Kolb, 1984, s.77 – 78.)

Tarkkailija (diverger) katselee mieluummin sivusta, kuin osallistuu itse toimintaan mukaan. Tarkkailijan vahvuuksia ovat hyvä mielikuvitus sekä vahva tietoisuus arvoista ja merkityksistä. Tarkkailijalla on kyky kuvitella tilanteita monista eri näkökulmista ja yhdistellä niitä uusiin, tarkoituksenmukaisiin järjestyksiin. Tarkkailijan vahvuudet voivat päästä esiin tilanteessa, jossa jaetaan ideoita ”aivoriihessä”. Tarkkailijat ovat usein kiinnostuneita ihmisistä sekä tunteista. (Kolb, 1984, s.77 – 78.)

Päättelijän (assimilator) oppiminen perustuu abstraktiin päättelykykyyn sekä reflektiiviseen havainnoimiseen. Päättelijän oppiminen tapahtuu erilaisten teoreettisten testausten ja asioiden analysoinnin kautta. Päättelijän vahvuus on luoda erilaisia teoreettisia malleja, jotka eivät kuitenkaan välttämättä ole siirrettävissä käytäntöön. Päättelijä on yleensä kiinnostuneempi käsitteistä ja ideoista kuin ihmisistä ja tunteista. (Kolb, 1984, s.77 – 78.)

Toteuttaja (converger) hyödyntää oppimisessaan sekä aktiivista kokeilemistä että abstraktia päättelykykyä. Toteuttajan vahvuuksia ovatkin ongelmanratkaisu- ja päätöksentekokyky ja ideat, joita voi soveltaa käytäntöön. Toteuttaja nauttii ratkaista ongelmia, joihin on yksi, oikea vastaus. Toteuttajalla saattaa olla vaikeuksia näyttää tunteitaan ja hän nauttiikin enemmän teknisistä tehtävistä kuin sosiaalisista oppimistilanteista. (Kolb, 1984, s.77 – 78.) Kolbin mukaan yksilöllisen oppimistyylin muodostumiseen vaikuttavat yhdessä monet eri persoonallisuuden piirteet, koulutus sekä sen hetkisen ympäristön luomat vaatimukset (Kolb, 1984, s.97 – 98). asiat, kuten perinnöllisyys, erilaiset elämäkokemukset, yksilölliset tavat toimia ja ajatella,

#### 4.3.2 Konstruktivistinen ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivismi käsite juontuu sanasta konstruoida, joka tarkoittaa rakentamista (Kauppila, 2007, s.36). Konstruktivismi itsessään ei ole oppimisteoria vaan paradigma, joka käsittelee tiedon olemusta. Konstruktivistinen oppimiskäsitys taas on tämän paradigman soveltamista oppimisen tutkimuksen ja pedagogiikan yhteydessä. (Tynjälä, 2000, s.37.)

Konstruktivismi perustuu moneen eri lähteeseen ja sillä on useita eri suuntauksia. Eri suuntauksissa on kiinnostuttu joko yksilöllisestä tai sosiaalisesta tiedon konstruoinnista. Karkeasti konstruktivismi voidaan jakaa yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin eli sosiokonstruktivismiin. Yksilökonstruktivismissa keskeistä on yksilön tiedon muodostaminen ja kognitiiviset toiminnot. Sosiaalisessa konstruktivismissa tieto rakentuu sosiaalisesti ja kognitiivisesti ja oppimisessa olennaista on vuorovaikutus ja osallistuminen ryhmän toimintaan. (Tynjälä, 2000, s.38 – 39). Oppimisprosessi on kaksisuuntainen. Yksilö rakentaa tietoa omakohtaisesti hakien vahvistusta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Toisaalta sosiaalisen kanssakäymisen vaikutus muuttuu yksilön henkilökohtaisiksi tietorakenteiksi. Oppiminen nähdään sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä prosessina. Käytännön toiminnassa sosiokonstruktivistisuus näkyy yhteistoiminnallisten menetelmien käytönä. (Kauppila, 2007, s.113 – 114.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa oppijan aktiivisuutta tiedon rakentamisessa, jossa ihminen tulkitsee havaintoja aikaisempien kokemustensa pohjalta.

Ihminen valikoi ja tulkitsee uutta tietoa, jonka on saanut aistiensa välityksellä. Tietojen käsittelyn prosessiin vaikuttavat ihmisen odotukset, aikaisemmat tiedot sekä omat tavoitteet. Oppiessaan ihminen konstruoi eli liittää uutta tietoa aiemmin opittuun. Ymmärtäminen on konstruktivisen oppimiskäsityksen perusta. Oppijan aktiivisuuden nähdään olevan yhteydessä motivaatioon sekä oppijan itselleen asettamiin tavoitteisiin ja haasteisiin. Aktiivisessa oppimisprosessissa oppija on vuorovaikutuksessa tiedon ja ympäristön kanssa. (Kauppila, 2007, s.33 – 39.) Valtakunnallinen esiopetus-suunnitelman perusteet (2010) määrittelee oppimisen samankaltaisesti kuin edellä. Sosiaalinen konstruktivismi näkyy asiakirjassa vertaisryhmän merkityksen korostamisena oppimisessa. Toiminnassa nähdään tärkeänä yksilöiden välinen vuorovaikutus. (Esiops, 2010, s.10 – 12.)

Sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen pohjautuvassa opetuksessa käytetään sosiaalisuutta tukevia ja yhteistoiminnallisia toimintatapoja, kuten parikeskusteluja, ryhmätöitä ja projektityöskentelyä. Opettajan tehtävänä on toimia erilaisissa rooleissa, kuten oppimisen tukijana ja ohjaajana sekä toiminnan suunnittelija ja tiedon opettajana. Oppimisprosessissa keskeistä on silti oppijan oma aktiivisuus. Opettaja auttaa oppijaa tiedon rakentamisessa, rohkaisee oppimiseen ja yhteistyöhön sekä tarjoaa vaihtoehtoisia näkökulmia asioihin. Oppijan ikä ja kehitystaso on huomioitava itseohjautuvuuteen tukemisessa. Sosiokonstruktivisessa opetuksessa myös oppilaat toimivat toistensa opettajina ja voivat olla osallisena toiminnan suunnittelussa. Opetuksessa huomioidaan yksilön fyysiset, psyykkiset, emotionaaliset ja älylliset tarpeet. Oppijoiden näkemykset, ajatukset ja tuntemukset ovat keskeisiä huomionkohteita opettajalle. (Kauppila, 2007, s.119 – 127.)

#### 4.3.3 Oppiminen Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetussuunnitelmassa

Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetussuunnitelmasta ilmenevä oppimiskäsitys mukaillee konstruktivisen ja sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen periaatteita. Oppimisen nähdään perustuvan lapsen aiempiin tietoihin, käsityksiin ja kokemuksiin. Lasta ei ajatella passiivisena tiedon vastaanottajana vaan aktiivisena uuden tiedon rakentajana, tutkivana oppijana. Vuorovaikutus toisten lasten kanssa on tärkeä osa oppimisprosessia. Opettajan tehtävänä on ruokkia lapsen mielenkiintoa



oppimiseen ja luoda mielekäs oppimisympäristö. Oppimisessa prosessi on tärkeämpi kuin yksittäiset sisällöt. (Mäntylän esiops, 2007, s.8 – 9.)

Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetusryhmissä lapset jaetaan Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malliin perustuen oppimistyyliiryhmiin, joissa voidaan paremmin huomioida kullekin lapselle ominainen tapa toimia ja oppia. Toiminnan suunnittelun lähtökohtana kuitenkin nähdään, että kaikille lapsille luonteenomaista on toiminnallisuus. Oppimistyyliiryhmien vahvuutena on toiminnan eriyttämisen mahdollisuus sopivammaksi jokaiselle lapselle. (Mankinen, 2012.)

Oppimistyyliiryhmiin jako tapahtuu toimintavuoden syksyn kuluessa, kun kasvattajat kokevat, että ovat tutustuneet lapsiin niin hyvin, että jako voidaan toteuttaa. Oppimistyyliiryhmiin jako perustuu aikuisten arkihavaintoihin lapsista sekä siirto-keskusteluihin. Kukaan ei ole puhtaasti tietynlainen toimija ja oppija, joten on tärkeää pohtia, mikä ryhmä on juuri kellekin paras. Ryhmiä voidaan käyttää myös tukiryhmänä eri oppimistyylin omaavalle lapselle. (Mankinen, 2012.)

Oppimistyyliiryhmät ovat nimeltään siniset (aktiiviset osallistujat), punaiset (kyselevät ajattelijat) ja keltaiset (harkitsevat tarkkailijat). Sinisten ryhmään valikoituu lapsia, jotka ovat verbaalisia, toiminnallisia, nopeita ja tehokkaita. Siniset ovat myös ärsykeherkkiä ja nauttivat muuttuvista tilanteista sekä kilpailusta. Sinisten ryhmä pyritään pitämään pienimpänä. Punaisten ryhmään kuuluu pohtivaisia ja paljon ”miksi”-kysymyksiä kysyviä lapsia. Punaiset nauttivat haasteista ja ovat kykeneväisiä itsenäiseen työskentelyyn. Punaiset eivät herkästi häiriinny ympäristön ärsykkeistä. Keltaisessa ryhmässä oleville lapsille aikuisen ja ystävien tuki on tärkeää. Varsinkin uudet tilanteet voivat jännittää heitä. Keltaisiin valikoituu harkitsevia, huolellisia, aikaa ja rauhaa tarvitsevia lapsia. (Mäntylän esiops, 2007; Mankinen, 2012.) Kolbin (1984) mallista poiketen ryhmiä on käytännön järjestelyjen vuoksi vain kolme neljän sijaan. Esiopetusryhmissä, kuten Mäntylä-Snellman päiväkodissäkin, koulutuksen saaneita kasvattajia on yleensä kolme.

Mäntylä-Snellman päiväkodissä oppimistyyliiryhmät on päätetty ottaa käyttöön, että jokaisen lapsen yksilöllinen huomioiminen olisi helpompaa. Kun lapsi pystyy toimimaan itselleen ominaisella tavalla, hän saa helpommin toiminnastaan myös myönteistä palautetta ja kokee tulleen hyväksytyksi. Oppimistyyliiryhmien ansiosta lapsi tulee kuulluksi paremmin ja lapsen kuunteleminen on helpompaa kuin

suurella sekaryhmässä. Oppimistyyli-ryhmäjako auttaa myös lasten vanhempia tunnistamaan omalle lapselleen ominaisia tapoja toimia ja oppia.

#### 4.4 Osallisuus

Osallisuus voidaan ymmärtää monella eri tapaa riippuen siitä, missä yhteydessä käsitteestä puhutaan. On myös tärkeää ymmärtää osallistumisen ja osallisuuden välinen ero. Osallistuminen voi olla alkusysäys osallisuudelle, mutta aito osallisuus tarkoittaa, että yksilöllä on osallistumisen lisäksi mahdollisuus vaikuttaa yhteisön toimintaan ja toimintaympäristöihin. (Turja, 2011, s.46 – 47.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) yhdeksi esiopetuksen tehtäväksi mainitaan kannustaa lapsia vuorovaikutukseen, yhteistyöhön, yhteiseen vastuunottoon ja osallisuuteen. Lasten omaan ja yhteiseen työskentelyyn sekä toimintaympäristöön vaikuttamiseen kasvattajia kehoitetaan kiinnittämään erityistä huomiota. Lapsen kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen lisäksi osallistavassa ympäristössä luodaan mahdollisuudet myös luku- ja kirjoitustaidolle. Luku- ja kirjoitustaidon perustana on, että lapsi on itse kuunnellut ja tullut kuulluksi, hänen kanssaan on keskusteltu, hän on kysellyt ja saanut vastauksia. (Esiops, 2010, s.10 – 13.)

Lasten osallisuus on tärkeä laadukkaan varhaiskasvatuksen mittari. Osallisuus voidaan jakaa varhaiskasvatuksessa kolmeen eri tarkastelukulmaan, joita ovat yhteiskunnallinen tarkastelukulma, opettajan ammatillisen kehittymisen tarkastelukulma sekä pedagoginen tarkastelukulma. Yhteiskunnallinen tarkastelukulma sisältää yleisen näkemyksen lapsen osallistumisen oikeuksista ja toimijuudesta tasavertaisena yhteisön jäsenenä sekä mahdollisuudesta vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin iän ja kehitystason suomissa rajoissa. YK:n Lapsen oikeuksien sopimus sisältää kyseisen oikeuden ja ohjaa normina myös suomalaisia opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmia. Näin ollen jokaisen koulun tai päiväkodin oman kasvatuskulttuurin pitäisi sisältää demokraattisen yhteiskunnan toimintaperiaatteita. (Heikka, Hujala ja Turja, 2009, s.81 - 85)

Opettajan ammatillisen kehittymisen tarkastelukulma liittyy vanhempien ja erityisesti lasten aitoon kuulemiseen ja sen kautta omassa asiantuntijuudessa kehitty-

miseen. Ulkopuolisen palautteen kautta opettaja voi löytää uusia, parempia toimintatapoja ja näkökulmia tehdä työtään. Tärkeää on, että lasten esittämät mielipiteet ja näkökulmat otetaan vakavasti ja uskalletaan kriittisesti reflektoida omia toimintatapoja sekä annetaan tilaa uusille käytänteille. Pedagoginen tarkastelukulma sisältää moderniin kehitys- ja oppimiskäsitykseen perustuvat käytännöt, jossa opettajan tehtävä on tukea kunkin lapsen yksilöllistä oppimista. Kannustamalla lasta tuomaan julki omia mielipiteitään ja kokemuksiaan, tuetaan samalla lapsen oman ajattelun ja tiedostamisen taitoja, joilla on tiivis yhteys oppimisen ja ajattelun sekä oman toiminnan säätelyn taitoihin. (Heikka, Hujala ja Turja, 2009, s.81 – 85.)

Osallisuuden käsite liittyy tiiviisti myös yhteisön käsitteeseen. Päivähoidossa oleva lapsi kuuluu yhteisöön, joka muodostuu hänen ryhmätovereistaan ja kasvattajistaan. Yhdessä toimiessaan lapset oppivat erilaisia asioita ja näkökulmia, mutta myös omalla läsnäolollaan ja puheellaan vaikuttavat toisten oppimiseen. Lapset siis omaksuvat ja muokkaavat yhteisön kulttuuria samanaikaisesti. (Hänninen ja Rasku-Puttonen, 2006, s.14.) Kasvattajilla on velvollisuus panostaa yhteisön toimivuuteen, jotta kaikilla yhteisön jäsenillä olisi hyvä olla. Toimiva yhteisö vaatii kasvattajilta lasten osallisuuden mahdollistamista. (Rasku-Puttonen, 2006, s.112.) Vertaisryhmä on lapselle tärkeä ympäristö myös oppimisen kannalta. Kun lapsi saa vapaasti kertoa ajatuksiaan, mielipiteitään ja toiveitaan ja tulee kuulluksi, voidaan hänen sanoa olevan aidosti osallinen. Tunne osallisuudesta heijastuu suoraan lapsen aktiivisuuteen ja oppimismotivaatioon. (Karlsson, 2003, s.23 – 24.)

#### *Osallisuus Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetuksessa*

Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetussuunnitelmassa (2007, s.9) korostetaan lapsen osallisuuden kokemisen tärkeyttä. Se näkyy esimerkiksi oppimiskäsityksessä, jossa lapsen oppimisen nähdään tapahtuvan mielikuvituksen, leikin, kokeilemisen ja tutkimisen sekä osallisuuden kautta. Esiopetuksessa painotetaan lapsikeskeisyyttä ja yksilöllisyyttä sekä vastaavasti ryhmässä työskentelemisen tärkeyttä. Esiopetuksessa huomioidaan lapsen näkökulma ja henkilökohtaiset kiinnostuksenkohteet sekä yksilöllinen tapa toimia. Jokainen esiopetuksessa oleva lapsi jaetaan oppimistyyliin, jolloin opettaja voi suunnitella opetusta kullekin lapselle parhaiten sopivaksi. (Mäntylän esiops, 2007, s.9 ja 7)

Konkreettisia keinoja lasten osallisuuden mahdollistamiseksi ovat esimerkiksi lasten kanssa yhdessä säännöistä sopiminen ja niiden jatkuva arviointi, siivousvastuutehtävät sekä lasten keskinäisen yhteistoiminnallisuuden tukeminen pienryhmätoiminnan avulla. Mäntylä-Snellman päiväkotitoimi on myös mukana Vihreä lippu – toiminnassa, johon läpäisevänä periaatteena kuuluu lasten osallisuus. Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetusryhmäläiset valitsevat vuosittain keskuudestaan toiminnalliset ympäristöraadin ”Nuuskijat”, jotka yhteistyössä päiväkodin aikuisten kanssa ovat osallisina suunnittelemassa, toteuttamassa ja arvioimassa Vihreä lippu – toimintaa. (Mäntylän esiops, 2007, s.11)

Peltoluhta (2011) on tutkinut kandidaatin tutkielmassaan Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetuksen osallistavia käytänteitä. Tutkimus osoitti, että Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetuksessa osallisuus näkyy kokonaisvaltaisena jo esiopetustoimintaa suunniteltaessa ja korostuu pienryhmätoiminnassa, jossa lähtökohtaisesti suositaan lapsilähtöisiä toimintatapoja. (Peltoluhta, 2011, s.63.)

#### **4.5 Itsesäätelytaidot**

Lukupassin kehittämisessä lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen valikoitui keskeiseksi tavoitteeksi. Valtakunnallisessa Esiopetussuunnitelman perusteissa (2010) lapsen itsesäätelyn kehittämisen tukeminen on nostettu yhdeksi esiopetusvuoden päätavoitteeksi. Esiopetuksessa lapsen itsesäätelyn tukemista painotetaan erityisesti kielen ja vuorovaikutuksen avulla. Lasta kannustetaan kertomaan tunteistaan ja omista mielipiteistään sekä keskustelemaan tekemistään havainnoista ja päätelmistä. (Esiops, 2010, s.12.) Hyvin kehittyneet itsesäätelytaidot auttavat lasta oppimaan uutta sekä luomaan toimivia sosiaalisia suhteita niin aikuisiin kuin ikätovereihin, jolloin myös koulun aloittaminen helpottuu (Juusola, 2011, s.66 – 67). Itsesäätelyn kehittämiseen vaikuttavat niin biologiset kuin sosiaalisetkin lähtökohdat, joita seuraavissa luvuissa käsittelemme.

Aluksi avataan itsesäätelyn määritelmää ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Sen jälkeen käydään tiivistetysti läpi itsesäätelyn kehityksen teoriaa alle kouluikäisen lapsen kohdalla ja eritellään kuinka lapsen synnynnäiset ominaisuudet sekä ympäristötekijät vaikuttavat omalta osaltaan itsesäätelyn kehittämiseen. Lopuksi esitetään, kuinka esiopetusikäisen lapsen itsesäätelytaitoja voidaan tukea arjessa.

#### 4.5.1 Itsesäätelyn määritelmä

Itsesäätelyn määritelmä ei ole yksiselitteinen. Itsesäätely käsitteenä liittyy kaikenikäisten ihmisten elämään, mutta painotus riippuu siitä puhutaanko nuoren tai aikuisen itsesäätelytaidoista vai lapsen kehittyvistä itsesäätelytaidoista. (Aro, 2012, s.52.) Lisäksi määritelmään vaikuttaa teoreettinen viitekehys ja eri teorioiden painotukset itsesäätelyn kehittämisessä (Bronson, 2000a, s.11). Kun puhutaan lapsen itsesäätelystä, siihen liittyy useimmiten kolme toisiinsa kiinteästi yhteydessä olevaa osa-aluetta: emootiot, käyttäytyminen ja kognitiiviset toiminnot (Aro, 2012, s.52). Kansainvälisessä kirjallisuudessa itsesäätelystä puhutaan usein self-regulation-termillä (esim. Bronson, 2000b).

Linnilä (2011, s.63) määrittelee itsesäätelyn kyvyksi estää mielitekoja ja välitöntä tyydytystä sekä suunnata toimintaansa sosiaalisesti hyväksyttävään suuntaan noudattamalla sääntöjä ja ilmaista tunteitaan sosiaalisesti suotavin keinoin. Juusola (2011, s.66 – 67) korostaa itsesäätelyn olevan tunteiden hallintaa, joka vaikuttaa sekä oppimiseen että sosiaalisiin suhteisiin. Aro (2011a, s.16) tiivistää itsesäätelyn ihmisen kyvyksi säädellä tunteitaan, käyttäytymistään ja kognitioitaan ympäristölle suotuisalla ja omien tavoitteidensa mukaisella tavalla. Tässä yhteydessä keskitymme tarkastelemaan alle kouluikäisen lapsen itsesäätelyn kehitystä, joka on olennaista tutkimuksemme kannalta.

Aron (2011a) määritelmä itsesäätelystä perustuu kehityspsykologiseen teoreettiseen viitekehukseen. Kehityspsykologiset teoriat vaikuttavat vahvasti myös varhaispedagogiikan taustalla (Kronqvist, 2011, s.13). Kehityspsykologiseen viitekehukseen liittyy myös ”kontekstuaalinen” näkökulma, jossa lapsen kehityksen ajatellaan tapahtuvan sosiaalisissa suhteissa ja erilaisissa konteksteissa. Konteksteja, joissa lapsi kehittyy, ovat esimerkiksi perhe, naapurusto, päivähoito, koulu sekä eri yhteisöt, joihin lapsi on kytköksissä. Myös maantieteellinen ja kulttuurinen konteksti ovat yhteydessä lapsen kehitykseen. (Aro, 2011a, s.6 – 7.) Itsesäätelyyn liitetäänkin kyky mukautua kulttuurista riippuviin, yhteisiin sääntöihin sekä yleisesti hyväksytyyn sosiaaliseen kanssakäymiseen (Aro, 2003, s.235)

#### 4.5.2 Alle kouluikäisen lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen

Vanhemman sensitiivisyys lapsen aloitteille sekä vuorovaikutuksen vastavuoroisuus ovat ratkaisevia pienen lapsen itsesäätelyn kehitykselle (Aro, 2003, s.236). Itsesäätelyn kehitys alkaa jo vauvan ottaessa ensimmäisiä katsekontaktejaan hänelle tuttuihin kasvoihin. Vauva tuntee mielihyvää aikuisen vastatessa hänen katseeseensa ja tuntee, että voi vaikuttaa jollain tapaa ympäristönsä toimintaan. Vauvan kasvaessa ja saadessa kokemuksia hallinnan tunteesta hän haluaa yhä enemmän ja monipuolisemmin vaikuttaa ympärillä tapahtuviin asioihin. (Aro, 2011b, s.20 – 21.) Vauvan ajatellaan kokevan turvallisuudentunnetta ja tyytyväisyyttä, kun hän pystyy ennakoimaan tapahtumia (Aro, 2003, s.236, Bronson, 2000b).

Ensimmäisestä ikävuodesta kolmanteen ikävuoteen saakka lapsi haluaa tehdä mahdollisimman paljon asioita itsenäisesti. Osaamisen ja vaikuttamisen raja tulee kuitenkin usein vastaan, sillä taapero ei vielä ymmärrä kykyjensä puutteita. Epäonnistumiset harmittavat lasta ja kiukunpuuskiin liittyviin vahvoin tunteisiin hän tarvitsee vielä aikuisen tukea ja ymmärrystä. Alle 3 – vuotiaalle lapselle on tärkeää, että tutut tilanteet toistuvat usein samanlaisina ja hän nauttii esimerkiksi tavaroiden lajittelemisesta ja järjestelystä sekä vanhempien roolimallien jäljittelystä (Aro, 2011b, s.24 – 25.) Taaperon itsesäätelyä voidaan tukea tarjoamalla hänelle mahdollisuuksia vaikuttaa omiin leikkivalintoihinsa sekä opettamalla hänelle yksinkertaisia syy-seuraussuhteita (Bronson, 2000b).

Taaperoiän jälkeen lapsen tarkkaavaisuus, muisti sekä kielelliset kyvyt paranevat, lapsi kykenee toimimaan tavoitteellisemmin eikä hän tarvitse aikuista enää kokoaikaiseksi tuekseen. Kielellisten kykyjen kehittyessä myös tunteidenhallintataidot paranevat ja lapsi kykenee sopuisampaan vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa. (Aro, 2003, s.238; Bronson, 2000b.) Kehityksen myötä ulkoinen puhe, jolla lapsi ohjaa ääneen itseään toimimaan esimerkiksi leikeissään, muuttuu sisäiseksi puheeksi ja mielikuviksi tapahtumista (Linnilä, 2011, s.63).

Esiopetusikää lähestyttäessä lapsi pystyy jo paremmin säätelemään toimintaansa itse. Kaverisuhteet ovat tärkeitä ja lapsi kykenee säätelemään käyttäytymistään niin, että pystyy solmimaan ystävyysuhteita. (Aro, 2011b, s.27; Bronson, 2000a, s.71.) Roolileikki on tässä itsesäätelyn kehittymisen vaiheessa keskeisessä osas-

sa, sillä yhteisessä leikissä lapset joutuvat käyttämään monipuolisesti sekä kognitiivisia että sosiaalisia taitojaan. Roolileikki haastaa lapset opettelemaan vuorotellen, vastavuoroisen kommunikaation sekä yhteisymmärrykseen pääsemisen taitoja. (Lehtinen, Turja ja Laakso, 2010, s.245.)

Älylliset haasteet ja ongelmanratkaisu alkavat kiinnostaa esiopetusikää lähestyvää lasta ja hän on utelias tietämään kaikesta uudesta ympärillä olevasta. Kieli on 5-6-vuotiaalle keskeinen itsesäätelyn ja maailman jäsentämisen väline. (Aro, 2011b, s.29.) Kielen avulla lapsi pystyy muistelemaan ajassa taaksepäin sekä suunnittelemaan tulevaa. Tunteidensäätelyssä kielellä on merkittävä osa, sillä kielen avulla lapsi kykenee sisäiseen harkintaan ja suunnitteluun ennen kuin toimii. Kielen avulla lapsi myös sisäistää muistiinsa uusia käsitteitä, tekee suunnitelmia ja kykenee ongelmanratkaisuun. (Bronson, 2000a, s.71 – 72.) Esiopetuksen tärkeimpiin tavoitteisiin kuuluu lapsen itsesäätelyn ja tarkkaavuuden kehittäminen ennen koulun alkua (Linnilä, 2011, s.63). Itsesäätelyn on havaittu olevan yhteydessä lapsen oppimiseen sekä kouluun sopeutumiseen (Juusola, 2011, s.66).

#### 4.5.3 Itsesäätelyn biologinen perusta

Lapsen synnynnäiset ominaisuudet vaikuttavat itsesäätelytaitojen kehittymiseen. Biologisen perustan itsesäätelylle luovat lapsen temperamenttipiirteet sekä kognitiivisten taitojen kehittyminen.

##### *Temperamentin merkitys itsesäätelyn kehittymiseen*

Itsesäätelyn kehittymisen lähtökohdat ovat ihmisen synnynnäisissä ominaisuuksissa, joita kutsutaan kehityspsykologisissa teorioissa temperamenttipiirteiksi (Aro, 2012, s.53). Temperamentilla tarkoitetaan ihmisen synnynnäistä yksilöllisyyttä ja tapaa reagoida eri tilanteissa. Temperamentille ominaista on sen varhainen ilmaantuminen ja pysyvyys. Temperamentin pysyvyys ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei ihminen voisi kehittyessään vaikuttaa tapaansa reagoida. Kokemusten myötä ihminen voi oppia hallitsemaan tunteitaan ja toimimaan tilanteeseen sopivalla tavalla. (Keltinkangas-Järvinen, 2006, s.28 – 29).

Vauva osoittaa pian syntymänsä jälkeen tapansa ilmaista tuntemuksiaan. Itsesäätelyn myöhempään kehitykseen vaikuttaa erityisesti vauvan herkkyyys, intensiivi-

syys ja nopeus reagoida erilaisiin ärsykkeisiin sekä herkkyys negatiivisiin tuntemuksiin. Nämä vauvan ominaisuudet vaikuttavat puolestaan siihen, kuinka vanhempi käyttäytyy vauvaa kohtaan. Synnynnäiset ominaisuudet vaikuttavat siis osaltaan siihen, millaista vuorovaikutusta lapsi saa osakseen muilta ihmisiltä. (Aro, 2012, 53.)

#### *Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehittämisessä*

Kognitiivisiin eli tiedollisiin taitoihin luetaan kaikki ymmärtämiseen ja käsittämiseen liittyvät taidot eli havaitseminen, ajattelu, kieli ja muisti (Linnilä, 2011, s.60). Kognitiivisten taitojen kehittyminen varhaislapsuudessa vaikuttaa siihen, kuinka hyvin lapsen itsesäätelytaidot voivat kehittyä (Bronson, 2000a, s.70 – 72; Määttä ja Aro, 2011, s.42 ja 45).

Kognitiivisten ja motoristen taitojen kehittyessä lapsesta tulee yhä aktiivisempi toimija ja hän alkaa erottaa oman toimintansa erillisyyden toisista sekä ympäristöstä (Määttä ja Aro, 2011, s.48). Ensimmäisen ikävuoden jälkeen lapsen visuaalinen tarkkaavaisuus alkaa kehittyä voimakkaasti. Tarkkaavaisuuden kehityksessä keskeistä on kyky ylläpitää tarkkaavaisuutta sekä vaihtaa huomionkohdetta tarpeen mukaan esimerkiksi turhautumisen tunteen vallitessa. Tätä kautta tarkkaavaisuuden kehitys on yhteydessä myös tunteidensäätelyn kehitykseen. Lapsi alkaa kehittyvän tarkkaavaisuuden kautta kyetä myös jaettuun tarkkaavaisuuteen, joka on tärkeää niin sosiaalisten taitojen kuin kielen kehittymisen kannalta. Myös muistin kehittyminen on tarkkaavaisuuden kehittymisen varassa. Tarkkaavaisuutta hyödyntäen lapsi kykenee kiinnittämään huomionsa olennaisimpiin seikkoihin eri tilanteissa ja tallentamaan ne muistiinsa. Sekä muisti että tarkkaavaisuus mahdollistavat lapsen jäljittelykyvyn kehittymisen ja sitä kautta sosiaalisen oppimisen mahdollistumisen, joka on perustana myöhemmälle itsesäätelyn kehittämiselle. (Määttä ja Aro, 2011, s.48 – 50.)

#### 4.5.4 Tunteidensäätely itsesäätelytaitojen perustana

Tunteidensäätelyllä tarkoitetaan kykyä vaikuttaa tunnekokemusten intensiivisyyteen ja keston ja sen tavoitteena on vähentää kehon kuormitusta niin psyykkisellä kuin fyysiselläkin tasolla (Kanninen ja Sigfrids, 2012, s.82.) Toimivat sosiaaliset



suhteet perustuvat usein hyviin tunteidensäätelytaitoihin. Tunteidensäätely ei kuitenkaan tarkoita tunteiden tukahduttamista, joka voi kostautua myöhemmin hallitsemattomina tunteidenpurkauksina. (Kerola, Kujanpää ja Timonen, 2009, s.152 – 153.) Tunteidensäätelyn kehitys vaikuttaa kaikkeen itsesäätelyyn ja on tiiviisti yhteydessä ihmisen kognitiivisiin toimintoihin, kuten tarkkaavaisuuteen, muistiin sekä kieleen (Aro, 2011b, s.31).

Sigfridsin ja Kanniaisen (2012) mukaan tunteita voidaan ajatella kaiken aivoihin virtaavan informaatiotulvan järjestelijöinä ja yhdistelijöinä sekä merkitysten antajina niin sisäisille kuin ulkoisille kokemuksille (Kanninen ja Sigfrids, 2012, s.76 – 77). Webster-Stratton (2011, s.280) kuvaa tunteiden olevan reaktioita yksilöön vaikuttavista ärsykkeistä tai tilanteista. Tunnekokemukseen liittyy yleensä monta eri tasoa, jotka kaikki ovat osana samanaikaista tunnekokemusta. Subjektiiivinen tunnekokemus on yleensä jokin perustunteista, esimerkiksi pelko. Tunnekokemukseen liittyvät myös fysiologiset tuntemukset, joita voivat olla esimerkiksi hikoilu tai puristava tunne. Toimintavalmiudet antavat keholle käskyn valmistautua esimerkiksi pakenemaan tai perääntymään. Tunnekokemus vaikuttaa myös neurokemiallisella tasolla. (Kanninen ja Sigfrids, 2012, s.76 – 77.)

Tunteidensäätelytaidot vaihtelevat laajasti lasten kesken. Erot näkyvät niin omien kuin toisten tunteiden ymmärtämisessä sekä positiivisten ja negatiivisten tunteiden aikaansaamissa reaktioissa. Lasten tunteidensäätelytaitoihin vaikuttavat lapsen neurologiset ominaisuudet eli hermoston kasvu ja kehitys sekä lapsen persoonallisuus. Myös kielen kehityksen vaihe, mahdolliset oppimisvaikeudet ja ylivilkkaus sekä perheelle tyypillinen tapa käsitellä tunteita vaikuttavat lapsen tunteidensäätelyn kehittymiseen. Tärkeää on myös opettajan taito tukea lasten tunteidensäätelyä. Ympäristö on näin ollen suuressa roolissa lapsen tunnesäätelytaitojen tukemisessa. (Webster-Stratton, 2011, s.280 – 282.)

Pieni lapsi tarvitsee tunnesäätelyn kehittymiseen vielä paljon aikuisen tukea. Lapsi ei aina löydä tunteilleen sanoja, jolloin aikuinen voi helpottaa lapsen oloa keskustelemalla lapsen kanssa hänen kokemastaan tunteesta. Lapsi ei aina myöskään näytä reagoinnillaan todellisia tunteitaan vaan saattaa käyttää esimerkiksi itkua keinona saada aikuinen käyttäytymään haluamallaan tavalla. Aikuisen haaste onkin oppia tuntemaan lapsen reagoititapa niin hyvin, että hän tunnistaa niin sano-

tun instrumentaalisen tunteen, esimerkiksi itkun, alta todellisen tunteen. (Kanninen ja Sigfrids, 2012, s.77 – 80.)

Lapsen ongelmat tunteidensäätelyn kehittymisessä heijastuvat hänen sosiaalisiin suhteisiinsa. Tällöin lapsi ei kykene eläytymään toisten tunteisiin eikä tiedosta omaa vaikutustaan toisen tunteisiin. Tunteidensäätelyn ongelmat näkyvät myös tunteidenhallinnan vaikeuksina sekä lapsen tunneilmaisussa. Negatiivinen oravanpyörä saattaa syntyä, kun toiset lapset alkavat vältellä tunteidensäätelyn ongelmista kärsivää lasta. (Kerola, Kujanpää ja Timonen, 2009, s.150.)

#### 4.5.5 Esiopetusikäisen lapsen itsesäätelytaitojen tukeminen

Lapsen ollessa 5 – 7 –vuotias hänen itsesäätelytaitonsa kehittyvät kovaa vauhtia. Esiopetusikäisen lapsen itsesäätelytaitojen kehittymistä edistävät lämmin ja johdonmukainen sosiaalinen sekä psyykinen ilmapiiri, joka kannustaa lasta kasvaan itsenäisyyteen. Vertaissuhteet ovat esiopetusikäiselle tärkeitä ja lapsi peilaa-kin omaa toimintaansa entistä enemmän tovereiden palautteen kautta. Vertaissuh- teiden toimimattomuus onkin yhteydessä lukuisiin muihin ongelmiin lapsen tulevai- suudessa. (Bronson, 2000a, s.222.) Lasten keskinäinen vapaa leikki edistää it- sesäätelyn kehittymistä esimerkiksi leikissä esiintyvien erilaisten sosiaalisten rooli- en kautta (Eklund ja Heinonen, 2011, s.226).

Myös aikuisilla on suuri merkitys ohjatessaan lasta toimiviin itsesäätelyn tapoihin. (Bronson, 2000a, s.221 – 222). Lapsen hallinnan- ja turvallisuuden tunteen kan- nalta on tärkeää, että aikuisten toiminta on johdonmukaista ja ennakoitavaa. Päi- väkodissa kasvattajien tulisi varata riittävästi aikaa keskusteluille, joissa sovitaan esimerkiksi yhteisistä tavoitteista ja säännöistä. Myös lapset tulisi ottaa mukaan tavoitteiden ja sääntöjen pohdintaan huomioiden kuitenkin lasten ikä ja valmiudet osallistua suunnitteluun. Lapsen itsesäätelytaitoja tukee lapsen tietoisuus siitä, millaista käyttäytymistä häneltä odotetaan. (Eklund ja Heinonen, 2011, s.216 – 219.)

Aikuisen tehtävänä on tarjota lapselle paitsi rutiineita ja toistuvuutta, myös oppi- mishalua ja uteliaisuutta ruokkivaa monipuolista toimintaa. Itsesäätelytaitoja voi- daan erilaisissa tilanteissa tukea eri keinoin. Kirjaa luettaessa keskitytään, lautape-

lin pelaamisen tavoitteena voidaan pitää sääntöjen noudattamisen oppimista, vuoron odottamista ja mahdollisen pettymyksen sietämistä. Liikuntahetken tavoitteena voi olla ohjeiden kuuntelu ja noudattaminen sekä oman toiminnan säätely tai esimerkiksi liiallisen energian purkaminen turvallisessa ympäristössä. Sama toiminta voi sisältää useita erilaisia itsesäätelyn kehittymiseen liittyviä tavoitteita. (Eklund ja Heinonen, 2011, s.220 – 221.)

Lapsen saamalla palautteella on vaikutusta myös itsesäätelytaitojen kehittymiseen. Myönteinen palaute ja positiiviset kokemukset yhdessäolosta edistävät lapsen kykyä hallita käyttäytymistään ympäristölle suotuisella tavalla. Verbaalinen palaute kannustaa lasta nimeämään myös omia tunteitaan ja kohottaa lapsen itsetuottamusta. (Eklund ja Heinonen, 2011, s.222 – 223.) Myös koskettaminen vahvistaa myönteisiä vuorovaikutussuhteita ja on hyvä keino lapsen itsesäätelyn tukemiseen (Eklund ja Heinonen, 2011, s.224 – 225; Juusola, 2011, s.67).

Leikki antaa paljon mahdollisuuksia lasten itsesäätelytaitojen kehittymiselle. Leikin puitteissa voidaan luonnollisessa tilanteessa kielellistää esimerkiksi lapsen toimintaa tai tunnetilaa, joka auttaa lasta arvioimaan ja säätelemään omia tunteuksiaan. Kaikki lapset eivät ole yhtä taitavia leikkijöitä ja aikuisen tehtävä onkin tukea lapsen leikkitaitoja olemalla mallina tai auttaa lasta pääsemään alkuun leikissä. Leikkeihin sopivien puitteiden tarjoaminen on myös aikuisten vastuulla. (Eklund ja Heinonen, 2011, s.225 – 226). Aikuinen voi innostaa lapsia leikkimään kehyskertomuksen tai sadun avulla. Tarinan pohjalta voidaan esimerkiksi keksiä ongelma, joka ryhmän on yhdessä ratkaistava. Tämä haastaa lapsia yhteistyöhön ja tukee heidän yhteisleikkitaitojaan. (Lehtinen, Turja ja Laakso, 2011, s.258.)

Draama antaa myös työvälineitä itsesäätelytaitojen harjoitteluun. Draaman erottaa leikistä sen suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus. Myös draamassa on mielekästä aloittaa prosessi kehyskertomuksella tai sadulla, joka liittyy lapsiryhmän sen hetkiin kiinnostuksen kohteisiin tai tarpeisiin. Draamassa liikutaan kuvitteellisen ja todellisen välillä ja harjoitellaan erilaisissa tilanteissa ja rooleissa toimimista turvallisessa ympäristössä. Draaman avulla voidaan harjoitella myös sääntöjen ja ohjeiden noudattamista. Draamatyöskentelyn ollessa toistuvaa, myös ujommat lapset alkavat yleensä nauttia siitä. (Lehtinen, Turja ja Laakso, 2011, s.260.)

## 4.6 Kirjallisuuden merkitys lapsen kehitykseen ja oppimiseen

Seuraavassa luvussa kuvataan lyhyesti, millaisia merkityksiä kirjallisuuskasvatuksella voi olla lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Monipuolisella kirjallisuuden käytöllä tiedetään olevan merkitystä lapsen kielen kehitykseen, mielikuvituksen avartumiseen, tunne-elämän kehitykseen sekä lukemisesta kiinnostumiseen.

### 4.6.1 Kirjallisuuden merkitys mielikuvituksen kehittymiseen

Mielikuvituksen avulla ihminen kykenee asettumaan toisen ihmisen asemaan, siksi se on eettisen kasvun ja toiminnan perusedellytys. Mielikuvitusta voidaan kutsua tunneälyksi tai tunnetietoisuudeksi. (Jantunen, 2007, s.13.) Jokaisella ihmisellä on omien kokemustensa pohjalta muokkautuva, persoonallinen fantasiamaailma. Lapselle fantasia-ajattelu on luonnollinen tapa ajatella. Fantasia auttaa lasta oppimaan sellaisia asioita, joita ei voi muilla tavoilla selittää. (Laulajainen, 2009, s.23 ja 76.) Se myös helpottaa todellisuuden kohtaamista. Satumaailmassa lapsi voi itse päättää asioista ja tehdä mahdottoman mahdolliseksi. (Heinonen ja Suojala, 2001, s.146.)

Kirjojen ja satujen avulla opitaan hahmottamaan mielikuvituksen ja todellisuuden rajaa, kulkemaan mielikuvitusmaailmaan, jossa kaikki on mahdollista, sekä tulemaan sieltä turvallisesti pois. (Suojala, 2009, s.42.) Mielikuvitus toimii lapsilla myös leikkiin innoittajana ja rikastuttajana sekä vetää lapsia satujen ja tarinoiden maailmaan. Mielikuvitusta, leikkiä ja lastenkirjallisuutta voidaan käsitellä toiminnallisesti yhdessä esimerkiksi draaman keinoin. (Toivanen, 2010, s.27.)

Lastenkirjojen kuvituksen merkityksestä on tutkijoiden keskuudessa monenlaisia mielipiteitä (Ylimartimo, 2001, s.81). Hatva korostaa kuvien tärkeyttä luettavan tarinan ymmärtämisessä sekä tunnelman muotoutumisessa. Kuva on vain alkusysäys lapsen mielikuvitusmatkalle. Hatva painottaa myös kulttuuriperinteen siirtymistä kirjojen erilaisten kuvitustyylien kautta. (Hatva, 1997, s.30 – 37.) Bettelheim (1994, s.75) vastaavasti on sitä mieltä, että saduissa ei tulisi olla kuvitusta lainkaan, sillä se estää sadun kuulijan mielikuvituksen täydellisen vapautumisen. Apo puolustaa myös kuvittamattomia satuja. Hänen mukaansa sadut, joissa on vain vähän kuvitusta, tarjoavat lapselle mahdollisuuden kuvitella tapahtumat ja

henkilöt juuri sellaiseksi kuin hän itse haluaa. Näin ollen lapsi pystyy myös säätelemään mielikuviansa pelottavuutta toisin kuin kuvitetussa sadussa. Jos lapsi näkee kirjassa pelottavan kuvan, tunnekokemus on jo syntynyt, eikä sitä voi enää peruuttaa. Kuvattomia satuja luettaessa lapset oppivat, että ihmeellisiä asioita ja kertomuksia voi rakentaa pelkistä sanoista. (Apo, 2001, s.26.)

#### 4.6.2 Tunteiden käsittely kirjallisuuden avulla

Lastenkirjallisuuden merkitystä lapsen tunne-elämälle on tutkittu lähinnä satujen näkökulmasta. Yhdysvaltalainen tutkija Bruno Bettelheim (1975,1994) korostaa satujen tärkeimmän annin kohdistuvan lapsen tunne-elämään. Suomessa satujen merkitystä lapsen tunne-elämälle on tutkinut mm. Hilikka Ylönen (2000). Päivi Heikkilä-Halttunen (2010) on väitöskirjassaan tutkinut kuvakirjallisuutta, jotka liittyvät lasten elämässä vastaantuleviin arkisiin sekä vakavampiin ongelmiin.

Ylönen (2000) mukaan saduilla on merkittävä vaikutus lapsen tunne-elämän kehittymiseen. Lapselle satu voi olla turvapaikka, johon arkiset ongelmat eivät ulotu. Yleensä lapsi löytää sadusta henkilön, johon pystyy samaistumaan ja jonka kautta hän pystyy kuvitteellisella tasolla käsittelemään erilaisia asioita. Sadussa sankari voittaa itsensä ja selviytyy vastoinkäymisistä, joka rohkaisee myös lasta selviytymään eteen tulevista haasteista. Satu antaa lapselle työkaluja käsitellä myös negatiivisena pidettyjä tunteita, kuten aggressiota. Saduissa aggressioita puretaan ketään oikeasti satuttamatta, ja näin lapsi saa luvan myös kiellettyjen” tunteiden käsittelemiseen turvallisella tavalla. (Ylönen, 2000, s.7, 27-28.)

Laulajaisen (2009) mukaan satu koskettaa lapsen tunteita eniten silloin, kun se liittyy sillä hetkellä hänen mielessään oleviin ristiriitoihin. On tärkeää, että lapselle luettavassa kirjassa on onnellinen loppu. Lapsen tulee saada uskoa sankarin pelastumiseen, että hän saa omassa elämässäänkin uskoa kaiken järjestyvän parhain päin. Aina sadutkaan eivät pääty pelkästään onnellisesti, mutta surusta ja haikeudesta huolimatta toivo jää elämään lapsen mieleen kirjan luvun jälkeen. (Laulajainen, 2009, s.24.)

Lastenkirjallisuutta on hiljattain alettu myös Suomessa käyttämään terapian välineenä (Heikkilä-Halttunen, 2010, s.20). Kouluissa ja päiväkodeissa ei anneta tera-

piaa, mutta toimintaa voidaan silti kutsua terapeuttiseksi. Lapselle vaikeiden asioiden käsittely voi olla helpompaa aiheeseen sopivan kirjallisuuden avulla. Omassa elämässä vastaan tulevia pelottavia tai surullisia asioita on turvallisempaa käsitellä ensin kuvitteellisella tasolla. Terapeuttisten satujen odotetaan antavan toivoa ja vaikuttavan lapsen tunnetasolla. Saduista lapsen toivotaan löytävän henkilön, johon samaistua ja jonka mukana hän voisi tuntea toivon kipinän heräävän vastoinkäymisten päätteeksi. (Ylönen, 2000, s.8, 28 ja 63.)

Terapeuttinen satu on selkeästi kuvitteellinen, sisällöltään mielenkiintoinen ja otteessaan pitävä. Terapeuttisisessa sadussa oikean ja väärän ero tulee olla helposti näkyvä ja lopun ehdottomasti onnellinen. Sadun päähenkilön rooli on lapsen samaistumisen kannalta tärkeä. Päähenkilön tulisi olla neuvokas, jotta lapsi pystyy luottamaan hänen selviytymiseensä ja hyvän voittoon. Ylönen mukaan satua ei voida kutsua terapeuttiseksi, jos siitä ei opita mitään. Lapsi voi oppia, että hankalia elämäntilanteita seuraavat onnellisemmat hetket tai että suurenkin menetyksen elämässään voi hyväksyä ja siitä aiheutuvasta surusta voi selvitä. (Ylönen, 2000, s.64 – 65.)

Terapeuttisten satujen avulla voidaan edistää myös lapsen sosiaalisia taitoja. Aggressiivisesti toisia kohtaan käyttäytyvä lapsi voi oikeanlaisen sadun myötä alkaa toimia myötätuntoisemmin muita kohtaan. Sadun ansiosta hän ymmärtää aikaisempaa paremmin, miltä tuntuu olla kiusattuna. Sadun merkitys määräytyy kuulijan kehitystason ja elämäntilanteen mukaan kullekin kuulijalle sopivaksi. Satujen merkitystä ei voida tarkasti määritellä, sillä eri-ikäiset kuulijat tulkitsevat satuja eri tavoin. (Ylönen, 2000, s.47–65.)

Bettelheimin mukaan lapsi voi vaikeassa tilanteessa saada sadusta suuremman lohdun, kuin aikuisen lohdutuksesta. Aikuinen käyttää lohduttaessaan omaa maailmankuvaansa ja logiikkaansa, joka ei ole samanlainen kuin lapsella. Lapsi kokee sadun turvallisiksi, sillä se vastaa hänen tapaansa tarkastella ympäröivää todellisuutta ja hän tuntee voivansa luottaa satuun. (Bettelheim, 1994, s.58.)

#### 4.6.3 Kirjallisuuden merkitys kielen kehitykseen

Kielen kehittymisellä on valtava merkitys lapsen elämässä, sillä kielen oppiminen on pohjana kaikelle muulle ajattelulle ja oppimiselle. Kieli ja kommunikointikyky ovat myös sosiaalisen vuorovaikutuksen perusta. (Heikka, Hujala ja Turja, 2009, 18.) Lapsen kieli kehittyy parhaiten arkipäivään kuuluvissa tilanteissa, eli leikkimisen, liikkumisen, tutkimisen sekä taiteellisen kokemisen ja ilmaisemisen kautta (Heikka, Hujala ja Turja, 2009, s.18 - 19). Aikuisen ja lapsen yhteiset leikki- ja lutilanteet ovat tärkeitä kielen oppimisen kannalta. Tällaisissa tilanteissa käytetty kieli on usein moniulotteisempaa ja keskustelut pidempiä kuin muissa arjen toimisissa. Myös lapsen kyky kuvitella asioita kehittyy, kun aikuinen ja lapsi rakentavat yhdessä kuvitteellista maailmaa. (Suojala, 2009, s.41.)

Lastenkirjallisuus voidaan nähdä olevan sidoksissa lapsen itseilmaisuuksiin ja luovaan kielenkäyttöön. Kielellä leikkimiseen oppimisessa runot, lorut, sanaleikit ja riimittely ovat erityisen tärkeitä. Varhaiskasvatuksessa lapsen omalle tarinoinnille, riimittelylle ja kerronnalle tulee antaa aikaa ja tilaa. (Suojala, 2009, s.42–43.) Runoissa ja loruissa korostuvat pienille lapsille tärkeät kielelliset ulottuvuudet, kuten rytmi, sävy, toisto ja kiinnostavan kuuloiset äänneyhdistelmät. Lapset voivat mieltä runoihin ja riimeihin ymmärtämättä niiden sisältöä, jos esimerkiksi rytmi on mielenkiintoinen. Runojen toisto ja kokeilevuus muistuttaa lapsen tapaa tuottaa kieltä jäljittelemällä, kokeilemalla ja tuottamalla uusia yhdistelmiä. (Suojala, 2007, s.69.) Loru- ja runojen toistamisen avulla lapsi harjaantuu sanojen ja äänneyhdistelmien muodostamisessa (Laulajainen, 2009, s.8).

Luettavat sadut ja tarinat kehittävät myös lapsen omaa tarinankerrontakykyä. Tarinankertomisen taito alkaa kehittyä aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen kautta jaetuissa kokemuksissa, jossa aikuinen ottaa aluksi pääroolin kertomisesta ja vähitellen siirtää vastuuta enemmän lapselle. Moni kolmivuotias pystyy kertomaan jo pienen tarinan, mutta tarvitsee avukseen konkreettisia vihjeitä ympäristöstä. Viisivuotiaan voidaan jo odottaa kertovan lyhyen, johdonmukaisen tarinan, kun taas kuusivuotiaat voivat ottaa tarinaan mukaan yksityiskohtaisempia kuvauksia ja kertoa tarinan soljuvasti alusta loppuun. (Heikka, Hujala ja Turja, 2009, s.20–21.)

Lasta tukevassa kieliympäristössä lapsi saa ilmaista itseään vapaasti ja hänen aloitteisiinsa vastataan. Ympäristön tulisi olla kielelliseen ilmaisuun innostava,

kommunikatiivista vuorovaikutusta tukeva ja suoda lapselle onnistumisen tunteita kommunikoijana. (Heikka, Hujala ja Turja, 2009, s.22.)

#### 4.6.4 Kirjallisuuden merkitys lukemisesta kiinnostumiseen

Pieni lapsi tutustuu kirjoihin kaikilla aisteillaan. Ensimmäisistä tutkimusmatkoista alkaa matka kirjojen ja tarinoiden maailmaan, joka vähitellen kulkee kohti lukemaan oppimista. (Suojala, 2007, s.64.) Omaehtoisen kirjoihin tutustumisen rinnalle pieni lapsi tarvitsee yhteisiä kirjojen katselu- ja lukuhetkiä aikuisen kanssa. Kirjojen kielellinen maailma avautuu ainoastaan vuorovaikutuksessa. Aikuisella on vastuu siitä millainen anti lukuhetkellä on lapselle. (Suojala, 2007, s.64–65.)

Katselukirjojen avulla lapsi vähitellen oivaltaa, että puhuttu sana, kuva ja konkreettinen esine vastaavat toisiaan. Puhutaan symbolifunktion heräämisestä. Värit, muodot ja viivat alkavat merkitä jotain. (Heinimaa, 2001, s.146.) Aikuisen ja lapsen yhteinen ilo asioiden etsimisestä ja löytämisestä innostaa lasta kirjojen maailmaan ja vähitellen lapsi oppii myös ilmaisemaan kiinnostuksensa kirjoihin. Myönteiset lukukokemukset ovat tärkeitä molemmille osa-puolille. Kun lapsi on innostunut kirjoista ja niiden lukemisesta, myös aikuinen kokee tilanteen miellyttävänä ja tarpeellisena, mikä puolestaan lisää lukuhetkien toteuttamista ja aktivoimista sekä reagoimista lapsen aloitteisiin. Lukutilanteissa koettu mielihyvä vaikuttaa myöhempään suhtautumiseen kirjoihin ja lukuharrastuksen kehittymiseen. (Suojala, 2007, s.65-66.)

Lapselle kuvakirjan sivun kääntäminen on aina erityinen hetki. Jokaisen sivun kääntämisessä on jännitystä. (Niinistö ja Ruhala, 2006, s.37 – 38.) Tutun hahmon ilmestyminen kirjan sivua käännettäessä tuottaa lapselle myös iloa. Läppäkirjojen suosio kurkistusluokkuineen perustuu juuri samaan lasta kiehtovaan ominaisuuteen tutun hahmon löytämisestä. (Suojala, 2007, s.67.) Tutun hahmon tai asian toistuminen aina sivua käännettäessä opettaa lasta ymmärtämään jatkuvuuden periaatteen, jonka hän tarvitsee tarinoiden ymmärtämiseen. (Suojala, 2007, s.67). Kuvakirja mahdollistaa lapsen omantahtisen lukemisen. Lapsi tarvitsee aikaa ymmärtääkseen tarinan kulun ja antaakseen kuville merkitykset. (Niinistö ja Ruhala, 2006, s.37 – 38.)



Aikuisen tehtävä on luoda yhteys lapsen maailman ja kirjan maailman välille. Tunniessaan lapsen kokemusmaailman aikuinen luo kirjan asioista yhteyksiä lapselle tuttuun kirjan ulkopuoliseen maailmaan. Mielikuvituksen kehittymisen myötä lapsi pystyy eläytymään tarinaan ja samaistumaan päähenkilöön. (Suojala, 2007, s.68.) Yhteisissä lukuhetkissä lapsen ja aikuisen maailmat kohtaavat ja he pääsevät seikkailemaan sadun maailmaan, jossa kaikki on mahdollista. He voivat yhdessä kokea sadun tunnelmat ja taian sekä samaistua tarinan henkilöihin. (Luoto ja Luoto, 2001, s.199.)

#### 4.6.5 Sukeutuva luku- ja kirjoitustaito

Lukemisesta on olemassa monia erilaisia määritelmiä, joissa yksinkertaisimmassa todetaan lukemisen olevan dekodauksista eli koodien osiin purkamista ja uudelleen rakentamista ja ymmärtämistä (Sarmavuori, 1998, s.13). Peruslukutaitoon liittyy kaksi olennaista hallittavaa osa-aluetta, jotka ovat kirjoitetun kielen tekninen lukutaito sekä tekstin ymmärtämisen taito. Tekninen lukutaito tarkoittaa kykyä yhdistää kirjaimia vastaavia sanoja äänneiksi ja tunnistaa kokonaisia sanahahmoja. Tekstin ymmärtämisen taito puolestaan viittaa luetun ymmärtämiseen ja päättelyyn. (Lerkkanen, 2006, s.12.)

Ennen varsinaisen lukutaidon saavuttamista ja dekodauksen hallitsemista lapsi kuitenkin käy läpi prosessin, joka alkaa jo varhaislapsuudessa. Tällöin puhutaan sukeutuvasta luku- ja kirjoitustaidosta. Sukeutuvan luku- ja kirjoitustaidon käsite juontuu Riitta-Liisa Korkeamäen (1996) tutkimuksesta, jossa hän tutki päiväkotikäisten sekä ensimmäisellä luokalla olevien lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Sukeutuvan luku- ja kirjoitustaidon lähtökohtana on lapsen elinympäristöön liittyvä tekstiympäristö, esimerkiksi nimet, mainoskyltit, merkit vaatteissa ja satukirjat, joista lapsi luonnollisesti kiinnostuu. Teksteihin liittyvien jaettujen kokemusten kautta lapsi alkaa vähitellen huomata kirjoitetun kielen toimintaperiaatteen. Sukeutuvan luku- ja kirjoitustaidon edellytyksenä on siis sosiaalinen kanssakäyminen kirjoitetun kielen parissa. (Korkeamäki, 2011b, s.14.)

Esiopetuksessa lapsen sukeutuvaa luku- ja kirjoitustaitoa voidaan tukea mahdollistamalla oppimisympäristö, joka ruokkii lapsen luontaista kiinnostusta kielen tutkimiseen ja kokeilemiseen (Korkeamäki, 2011a, s.42). Kiinnostusta lukemiseen he-

rätellään lapsen arkisten toimintojen kautta, ei muodollisella opettamisella (Korkeamäki, 2011b, s.16). Aluksi lapset soveltavat oppimaansa lukemalla ja kirjoittamalla leikisti. Leikkikirjoittamisen avulla lapsi oppii aakkosellisen periaatteen, joka kirjoittamiseen liittyy. Lapsi on jo tällöin kielen tuottaja ja leikkilukeminen ja kirjoittaminen nähdäänkin tärkeänä osana lukemaan oppimisen prosessia. (Korkeamäki, 2011b, s.14.)

#### **4.7 Esiopetuksen, kirjaston ja sanataidekoulun yhteistyö Oulussa**

Teoreettiseen ongelma-analyysiin kuului kartoitus esiopetuksen, kirjaston ja sanataidekoulun yhteistyöstä. Sen avulla saatiin kuva yhteistyön sen hetkisestä tilasta Oulussa sekä suuntaviivoja Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetusyksikön, kirjaston ja sanataidekoulun yhteistyön kehittämiseksi.

Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan kulttuuria, liikuntaa sekä kestävästä kehitystä. Tavoitteena on myös taata kaikille oululaisille lapsille tasavertainen mahdollisuus osallistua ja tutustua monipuolisesti kulttuurin eri osa-alueisiin sekä saada positiivisia kokemuksia kulttuurista. Myös lapsen mahdollisuus toimia taiteen eri alueilla on linjauksen tavoitteena. (Selvitys lasten- ja nuorten kulttuurista uudessa Oulussa, 2012, s.22–23.)

Varhaiskasvatuksen kulttuurikasvatus on pääosin arkipäivän kulttuuria ja oululaiseen kulttuuriperinteeseen tutustumista. Kulttuurista oppimisympäristöä ovat esimerkiksi päiväkodin perinteet, lähialueen rakennukset, sekä lähikirjasto. Kaupungin eri kulttuurilaitosten ja varhaiskasvatuksen välinen yhteistyö on toiminut vahvasti jo vuodesta 2004 lähtien ja siinä merkittävänä keinona on ollut kulttuurikomiteoiminta, jossa kulttuurilaitosten edustajat vierailevat päiväkodeilla ja lapset puolestaan vierailevat kulttuurilaitoksissa. Suurimpana haasteena toiminnassa on ollut kyyditykset. (Selvitys lasten- ja nuorten kulttuurista uudessa Oulussa, 2012, s.22–23.)

Kirjallisuuden käytön, opettamisen ja lukuharrastuksen lisäämiseksi sekä lastenkulttuurin kehittämiseksi Uudessa Oulussa on erilaisia työryhmiä. Esimerkiksi Koulukirjaston tuki- ja ohjausryhmä kehittää koulukirjaston, koulun ja kirjaston yhteistyötä, yksi työryhmä kehittää Kirjastoreitti-palvelua. Kirjallisuustyöryhmä kehittää

opetusta ja innostaa lukemaan ja Lastenkulttuuritiimi ohjaa ja suunnittelee eri kulttuurilaitosten toimintaa lapsille ja nuorille. Kulttuuritiimin tavoitteena on lastenkulttuurin kehittäminen sekä eri tahojen yhteistyön lisääminen. (Selvitys lasten- ja nuortenkulttuurista uudessa Oulussa, 2012, s.8.)

#### 4.7.1 Esiopetuksen ja kirjaston yhteistyö Oulussa

Oulun kaupungin kirjasto tekee yhteistyötä perusopetuksen, esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen yksikköjen kanssa. Se tarjoaa päiväkodeille mahdollisuuden osallistua avoimille satutunneille sekä järjestää sopimuksesta myös erillisiä satutunteja. Satutunnit ja vauvaikäisille suunnatut lorutuokiot ovat usein lasten ensimmäisiä kosketuksia kirjastoon ja sen palveluihin. Päiväkodit voivat tilata kirjastosta lainattavaksi erilaisia teemapaketteja. Päiväkodeille tarjotaan myös mahdollisuutta järjestää kirjaston tiloissa taidenäyttelyitä. (Selvitys lasten- ja nuortenkulttuurista uudessa Oulussa, 2012, s.8.)

Yksi kirjaston ja perusopetuksen, esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen perinteinen yhteistyömuoto on kirjavinkkaus. Siinä kirjaston ammattilainen esittelee ja suosittelee luettavaa asiakkaiden toiveiden ja mieltymysten mukaan. Lukuvinkkejä saa myös erilaisista valikoimaluetteloista ja kirjaston internet-sivuilta. (Selvitys lasten- ja nuortenkulttuurista uudessa Oulussa, 2012, s.8.) Vanhemmat ja muut kasvattajat voivat hakea tiettyyn teemaan liittyviä esiopetusikäisille soveltuvia lastenkirjoja Kakaravaara-tietokannasta, jossa teokset on jaoteltu asiasanojen mukaan. Tietokannan kautta voi myös varata aineistoa. (Oulun kaupunginkirjasto, Kakaravaara, 2013.)

Vuodesta 2012 lähtien Oulun pääkirjastolla on ollut Omppu-kokoelma, jossa on helppolukuista luettavaa. Kirjoja voi lainata ja lukea kuka tahansa, mutta erityisesti ne on suunnattu erityisryhmille sekä suomen kieltä opetteleville maahanmuuttajille. Kokoelmassa on luettavien ja katseltavien kirjojen lisäksi koskettelukirjoja sekä äänikirjoja. Lainattavissa Omppu-kasseissa on kirjojen lisäksi muuta rekvisiittaa aiheeseen liittyen kuten esimerkiksi pehmoleluja ja palapelejä. Valmiissa Omppu-paketeissa on kirjojen mukaan liitetty samasta aiheesta kertova äänikirja, elokuva, sarjakuva tai helppolukuinen kirja. Omppu-verkkosivuilta löytyy lukuvinkkejä, linkkejä peleihin ja tarinoihin sekä vinkkejä päiväkotiin ja kouluun. (Selvitys lasten- ja

nuortenkulttuurista uudessa Oulussa, 2012, s.8; Oulun kaupunginkirjasto, Omppukokoelma, 2013)

Oulun kaupunginkirjastolla on kolme kirjasto-autoa, joista yksi on yhteinen lin kunnankirjaston kanssa. Kirjastoautot kiertävät päivisin kouluilla ja päiväkodeilla ja muina aikoina alueilla, joissa ei ole kiinteää kirjastoa. Kirjastoautosta lainatut kirjat ja äänitteet voi palauttaa muihin kaupungin kirjastoihin. Uusimman Onnelikirjastoauton palvelut on suunnattu varhaiskasvatuksen tarpeisiin sekä ikääntyneille ihmisille ja erityisryhmille. Kirjastoauto tarjoaa lapsille mahdollisuuden tutustua kirjastoon jo varhaiskasvatusiässä. Lisäksi kirjastoautosta voi tilata satutunnin tai kirjastonkäytön opastusta. (Oulun kaupunginkirjasto, Kirjastoauto, 2013.)

#### 4.7.2 Esiopetuksen ja sanataidekoulun yhteistyö Oulussa

Valveen sanataidekoulu Oulussa on alueellinen ja valtakunnallinen sanataiteen osaamiskeskus, joka järjestää harrastustoimintaa, tuottaa kirjallisuusaiheisia näyttelyitä ja festivaaleja, kehittää opetusmateriaaleja sekä kouluttaa lasten ja nuorten kanssa toimivia kasvattajia ja opettajia. Sanataidekoulun ideologiana on elämyksellisyys, kokemuksellinen oppiminen sekä sanataidekasvatus, jossa lähtökohtana on lastenkirjallisuus. Sanataidekoulu tuottaa vapaaseen käyttöön oppimateriaaleja, jotka ovat löydettävissä Valveen internetsivuilta. (Selvitys lasten- ja nuortenkulttuurista uudessa Oulussa, 2012, s.12.)

Päiväkotien kanssa tehtävä yhteistyö on vuosien aikana ollut kulttuurikummeina toimimista sekä työpajatoimintaa sanataidefestivaaleilla. Kouluille sanataidekoulu järjestää säännöllisesti Kieku-kirjailijavierailuja. Lasten ja nuorten kanssa toimiville ammattilaisille sanataidekoulu järjestää koulutuksia koko Suomen laajuisesti. Koulutukset edistävät lasten ja nuorten tasa-arvoisia mahdollisuuksia osallistua sanataidekasvatukseen. (Selvitys lasten- ja nuortenkulttuurista uudessa Oulussa, 2012, s.12–13.)

### 4.8 Teoreettisen ongelma-analyysin yhteenveto

Teoreettisen ongelma-analyysin tuloksena syntyi tutkimuksen teoreettinen viitekehys, joka auttoi kohdentamaan kehittämistyötä ja loi perustaa tehdyille valinnoille

ja muutoksille. Teoreettisen ongelma-analyysin aikana muotoutui osa lukupassin tavoitteista. Valtakunnallisesta Esiopetuksen suunnitelman perusteista (2010) lukupassin tavoitteiksi nousi kehityksen ja oppimisen tukeminen, leikinomaisuus, osallisuus ja itsesäätelytaitojen tukeminen.

Esiopetuksen suunnitelman perusteet (2010) vahvistaa kehittämistyön taustalla olleen käsityksen monipuolisen kirjallisuuden käytön hyödyistä lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Asiakirjasta nousi lukupassin tavoitteiksi kielellisen tietoisuuden tukeminen, alkava lukutaidon tukeminen, vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön kannustaminen sekä kuuntelusta nauttiminen. Tärkeänä asiana tuli esiin myös, että luettavan kirjallisuuden tulee olla kohdejoukon ikätasolle sopivaa ja tehtävien tulee olla lapsia innostavia. Kielen ja vuorovaikutuksen avulla voidaan auttaa lasta kertomaan tunteistaan, mielipiteistään ja ajatuksistaan. (Esiops, 2010, s.12.) Itsesäätelytaitojen kehittyminen vaikuttaa myös lapsen sosiaalisiin suhteisiin sekä oppimiseen. (Juusola, 2011, s.66 – 67.)

Lukupassin materiaalien ja suorittamisen kehittäminen pohjautui vallalla oleviin käsityksiin lapsen oppimisesta. Esiopetussuunnitelman perusteissa (2010) nähtävissä olevat konstruktivinen ja sosiokonstruktivinen oppimiskäsitys painottavat oppijan aktiivista roolia oppimisprosessissa. Aiemmat kokemukset ovat prosessissa merkittävässä roolissa. Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetussuunnitelmassa (2007) korostetaan kokemuksellisuuden merkitystä oppimisessa. Siinä lapsen saamat kokemukset, aistit ja oma oivaltaminen ovat tärkeässä roolissa oppimista ajatellen. Sosiaalinen vuorovaikutus nähdään näissä molemmissa tärkeänä. (Esim. Kauppila, 2007, s.113 – 114.) Lukupassin tehtävien kehittämisen tavoitteeksi nousi sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen ja toiminnallisuus sekä materiaalin sovellettavuus erilaisia oppijoita ajatellen.

Osallisuuden kokemisesta tuli kehittämistyölle myös yksi tavoitteista. Esimerkiksi Esiopetussuunnitelman perusteissa (2010) korostetaan lapsen osallisuuden merkitystä hyvinvointiin ja oppimiseen. Osallisuuden kokemisessa kuulluksi tuleminen, toiminta ympäristöön vaikuttaminen, sekä yhteinen kokeminen muiden kanssa ovat tärkeässä roolissa ja vaikuttavat esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen (Esiops, 2010, s.10 – 13).

Esiopetussuunnitelman perusteissa (2010) korostetaan myös vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön tärkeyttä. Siitä tuli yksi tärkeä tavoite lukupassin kehittämiseksi. Myös yhteistyö esiopetuksen, kirjaston ja sanataidekoulun välillä nostettiin kehittämiprojektin tavoitteeksi. Projektin aloitushetkellä organisaatioiden yhteistyössä oli jo hyviä asioita teoriasolla, mutta kehittämisen tarkoituksena on saada aikaan konkreettisia toimintaideoita, jotka otetaan käyttöön. Esimerkkinä ideoista, joita voidaan projektissa viedä käytäntöön, ovat satutunnit, kirjavinkkaukset, kummitoiminta, kirjailijavierailut, sekä tiedonsiirto kirjaston ja sanataidekoulun palveluista esiopettajille.

## 5 EMPIIRINEN ONGELMA-ANALYYSI

Empiirisen ongelma-analyysin eli tarveanalyysin avulla tutkimuksessa selvitettiin kehittämisprojektin lähtötilanne, kehittämisryhmän jäsenten odotukset ja tavoitteet kehittämiselle sekä projektisuunnitelma. Tarveanalyysin aineisto koostuu, esiopettajille tehdyn alkukyselyn vastauksista, kehittämisryhmän palaverien päiväkirjoista, palaverinauhoitteesta sekä lukupassin tavoitteita ja sisältöjä koskevista sähköpostiviesteistä kehittämisryhmän välillä. Tarveanalyysissä lukupassin tavoitteisiin ja sisältöihin liittyvät aineistot koottiin tiiviimpään muotoon, joiden pohjalta lukupassia alettiin kehittää. Lukupassin tavoitteet ja suunnitelma muodostui kahden ensimmäisen vaiheen eli teoreettisen ja empiirisen ongelma-analyysin avulla. Tutkimuksen ensimmäisen syklin arviointi tapahtui ryhmäkeskusteluissa ja sähköpostiviestein peilaten kehittämispäätöksiä yhdessä laadittuihin tavoitteisiin sekä teoreettiseen viitekehykseen.

### 5.1 Lähtötilanne

Lukupassin kehittämisidea sai alkunsa Oulun kaupungin Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetusyksikössä työskentelevien esiopettajien keskuudessa. He olivat aiemmin työssään nähneet peruskoulun alkuopetuksessa käytettävän kirjallisuusediplomin suorittamista ja sen lukemaan innostamisen vaikutuksia lapsissa. He olivat pitemmän aikaa pohtineet, voisiko kirjallisuusediplomia laajentaa myös esiopetukseen. Lukupassin kehittäminen oli tullut ajankohtaiseksi, kun päiväkodissa oli suunniteltu lastenkirjallisuuteen painottuvaa teemavuotta lukuvuodelle 2013–2014.

Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopettajat laittoivat kehittämistyön alkuun pyytämällä yhteistyöhön mukaan Oulun kaupungin sanataidekoulun, kirjastoauton sekä koulukirjaston henkilökuntaa. He ottivat myös yhteyttä Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan varhaiskasvatuksen koulutusyksikköön, löytyisikö aiheesta kiinnostunutta opinnäytetyöntekijää. Me kiinnostuimme aiheesta sen ajankohtaisuuden ja esiopetuksen käytännöstä nousseen tarpeen vuoksi.

Kehittämistyö lähti käyntiin ensimmäisestä kehittämisryhmän tapaamisesta joulukuussa 2012 Mäntylä-Snellman päiväkodilla. Mukana palaverissa olivat kehittämisryhmän lisäksi Mäntylä-Snellman päiväkodin johtaja, saamenkielen opettaja ja

yksi kirjastoauton henkilökuntaan kuuluvaa Oulun kaupunginkirjaston työntekijä. Esiopettajat kertoivat kehittämisideansa ja sen taustatekijöitä. Tapaamisessa mietittiin kehittämisen tavoitteita ja aikataulua sekä kartoitettiin esiopetuksen ja kirjaston sen hetkistä yhteistyötä. Tapaamisessa päätettiin lähteä mukaan Lukuinto-ohjelmaan ja sovittiin palaveri hakemuksen tekemiseksi.

Ensimmäisessä palaverissa keskusteltiin myös esiopetuksen ja kirjaston välisestä yhteistyöstä. Kirjaston ja Mäntylä-Snellman esiopetusyksikön sen hetkinen yhteistyö oli esiopettajien mielestä riittämätön. Päiväkodin lähetyvillä ei sijaitse kirjastoa, joten pieni kirjastoauto kävi päiväkodin pihalla 4-6 viikon välein 20 minuuttia kerrallaan. Kirjastoauton pysähdysaika oli esiopetuksen tarpeisiin liian lyhyt ja saapumisaika vaihteli, joten sitä oli vaikea ennakoida. Kirjastoautossa käyntiä hankaloitti se, että aika ei ollut aina sopiva esiopetuksen muuhun toimintaan. Muuta yhteistyötä kirjaston ja esiopetuksen välillä oli niukasti. Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetusryhmät vierailivat lähikirjastolla satunnaisesti sen kaukaisesta sijainnista johtuen. Kirjastokäynnit ajoittuivat lähinnä joihinkin teemapäiviin. 2000-luvun puolivälissä päiväkodilla oli ollut oma kirjastokummi, joka antoi kirjavinkkausta, mutta sitä toimintaa ei enää ollut.

## **5.2 Mukaan Lukuinto-ohjelmaan**

Heti ensimmäisen tapaamisen jälkeen pidettiin osan kehittämisryhmän kanssa palaveri, jossa tehtiin hakemus Lukuinto-ohjelmaan. Hakemuksen kirjoittamisen yhteydessä tarkennettiin kehittämisideaa, tavoitteita ja tutkimuksen suunnitelmaa. Lukupassin tavoitteet olivat samansuuntaiset Lukuinto-ohjelman tavoitteiden kanssa. Molempien tärkein tavoite oli innostaa lapsia lukuharrastukseen. Lukuinto-ohjelman tavoitteena oli lisätä eri teksti- ja kirjatyyppeiden lukemista, mutta lukupassin kehittämisessä päädyttiin pitäytymään perinteisessä lastenkirjassa sisältäen kuitenkin eri kirjallisuuden lajit aina kuvakirjoista tietokirjoihin. Lukupassin tavoitteeksi muotoutui myös lasten osallisuuden lisääminen ja perheen yhteisen lukuharrastuksen löytyminen. Lukupassin avulla toivottiin myös saatavan vanhemmat ymmärtämään kotona luettavien kirjojen merkityksen lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Esiopettajat toivoivat lukupassin kirjojen joukkoon sellaisia teoksia, joiden avulla aikuiset voivat käsitellä luontevasti tunteisiin liittyviä asioita lasten kanssa.



Kirjoihin liittyvien tehtävien yhdeksi tavoitteeksi muotoutui myös tunteiden ja ajan-kohtaisten asioiden työstäminen.

Tammikuussa 2013 kehittämisryhmä sai tiedon Lukuinto-ohjelmaan hyväksymisestä. Lukupassin kehittämisen yhteydessä toinen kehittämisryhmä työsti saamenkielistä lukupassia esi- ja perusopetukseen. Lukuinto-ohjelmaan pääsyn myötä molempien lukupassien tärkeäksi tavoitteeksi nousi myös esikoulun ja kirjastoauton välisen yhteistyön lisääminen sekä innostaa lapsia monipuoliseen ja säännölliseen kirjaston käyttämiseen.

### **5.3 Esiopettajien odotukset kehittämisestä**

Lukuinto-ohjelmaan hyväksymisen jälkeen teimme esiopettajille alkukyselyn (liite1). Siinä kysyttiin, mitä odotuksia heillä oli lukupassin suhteen, minkälaisena he näkivät kehitettävän lukupassin sekä mitä merkitystä lukupassin suorittamisella heidän mielestään on lapselle. Alkukyselyn perusteella esiopettajat toivoivat lukupassin suorittamisen aikatauluksi yhtä lukuvuotta. Kirjojen määrästä ja aiheista kysyttäessä he esittivät toiveeksi erilaisia tavoitteita ja kirjamääriä eri lapsille heidän lukemisen tason tai kuuntelemisen kokemusten mukaan.

Kirjallisuuspassin suorittamisen merkitys lapselle on esiopettajien mielestä vastaava kuin kirjallisuuden merkitys lapselle. Kirjojen avulla lapsi oppii heidän mielestään uusia asioita ja saa iloa ja virkistystä. Hän myös oppii kirjojen tekstien avulla leikittelemään kielellä ja kiinnittämään huomiota kauniiseen äidinkieleen. Yhteiset lukuhetket opettavat lapselle lukemisen merkitystä ja innostavat häntä lukemaan oppimiseen sekä antavat luontevan mahdollisuuden yhdessäololle aikuisen kanssa.

Lukupassin merkityksestä esiopettajien työhön ei kysytty erikseen, mutta vastauksissaan he toivat esille, että kirjallisuuspassistä he saavat uuden tavan esiopetuksen kirjallisuuskasvatukseen. Esimerkkinä toimivasta lukemaan innostamisen menetelmästä esiopettajat mainitsivat vuonna 2007 Hangon kirjastossa toteutetun Lue minulle, isä! – projektin. Siinä lähtökohtana oli, että lasten vanhemmille on annettava tietoa, miten iso asia lukeminen todella on ja kuinka monella tapaa voi

tukea lapsensa kehitystä, koulukypsyyttä ja elämänhallintaa lukemisen kautta. (Möller-Salmela, 2007.)

Alkukyselyssä kartoitimme esiopettajien ajatuksia siitä, millaisia tavoitteita he näkevät lukupassilla olevan. Esiopettajat nimesivät lukupassin tavoitteeksi lasten ja vanhempien yhteisen lukuharrastuksen tukemisen ja molemminpuolinen lukemisesta kiinnostumisen. Tehtävien tavoitteena he näkivät luetun ja kuullun ymmärtämisen kontrolloimisen sekä asioihin perehtymisen oppimisen. Esimerkkinä luetun ymmärtämisen kehittämisestä ja kirjojen maailman avautumisesta esiopettajat mainitsivat lukuhetken alussa, lopussa ja kesken lukemisen tehtävät kysymykset. Kysymyksillä aikuinen voi myös kannustaa lasta muodostamaan mielipiteen luetusta kirjasta ja nauttimaan valitsemastaan kirjasta. Lukupassin kokonaisuudelle esiopettajat laittoivat tavoitteeksi selkeyden ja helppokäyttöisyyden.

#### **5.4 Kehittämisidean ja tavoitteiden tarkennus**

Lukuinto-ohjelman hakemuksen ja alkukyselyn jälkeen teimme tutkimussuunnitelman, josta pyysimme kehittämisryhmältä kommentteja sähköpostilla. Saimme vastaukseksi muutamia parannusehdotuksia ja tarkennuksia. Esiopettajat muistuttivat, että opittavan asian kytkeytyminen lapsen elämään on tärkeää. Myös oppimiskäsitteiden huomioiminen lukupassin suunnittelussa nousi esille. Kehittämiskohteena olevan Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetusryhmissä lapset on jaettu ryhmiin oppimistyylien mukaan. Ryhmäjako pohjautuu Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriaan, kuten edellä on jo esitetty. Oppimistyyli-ryhmäjakojen lähtökohtana on lapsen tapa toimia. Sieltä lukupassin tehtävien ja suorittamisen tavoitteeksi nousi toiminnallisuus ja osallisuus. Esiopettajat mainitsivat, että aikuisen vastuulla on mahdollistaa lapsen osallisuus omaan päivittäiseen toimintaansa.

Helmikuussa oli kaikille Lukuinto-ohjelman piloteille tarkoitettu kaksipäiväinen seminaari, jossa jokainen pilottiryhmä sai tehtäväkseen selkiinnyttää oman kehittämisideansa. Me tutkijat ja sanataideopettaja emme päässeet siihen mukaan. Muut kehittämisryhmän jäsenet tiivistivät lukupassin kehittämisidean seitsemään eri kategoriaan.

## 1. Idean tiivistys

*Esiopetusikäisten lasten ja heidän vanhempiensa lukuharrastuksen tukeminen, kehittäminen ja vakiinnuttaminen. Kehitetään toiminnallinen lukupassi esiopetusikäisille lapsille.*

## 2. Kehittämistarve

*Lastenkirjallisuuden näkyväksi ja kuulluksi tekeminen esiopetuksessa ja kotona. Kirjaston kanssa tehtävä yhteistyön syventäminen ja vakiinnuttaminen.*

## 3. Tavoitetila

*Kirjaston ja esiopetuksen yhteistyö olisi tiivistä ja toimivaa. Kirjallisuus olisi luonteva osa lapsen arkea esiopetuksessa ja kotona.*

## 4. Tarvittava työ

*Tarvitaan yhteisiä tapaamisia ja yhteisen tavoitetilan ja ymmärryksen löytymistä sekä valmius muuttaa omia toimintatapoja. Myöhemmin lukupassia ja lukemisen tärkeyttä markkinoidaan omissa työyhteisöissä työkavereille ja vanhemmille.*

## 5. Onnistumisen merkit

*Käytännössä toimiva lukupassi. Lukemisen tärkeys on välittynyt myös perheille. Yhteistyö kirjastoauton ja esiopetusyksikön välillä on luontevaa ja säännöllistä.*

## 6. Paikallisuus

*Oulussa on käytössä kirjallisuusdiplomi, joka halutaan ulottaa myös esiopetukseen. Kirjastoautoyhteistyöllä pitkät perinteet ja sitä halutaan kehittää ja osallistaa lukuharrastuksen tukemiseen myös vanhemmat.*

## 7. Hyötyjät

*Perheiden yhteisöllisyys paranee ja tarinoiden kautta lapset oppivat käsittelemään tunteitaan. Lukemisen ilo ja hyöty jatkuu myöhemminkin.*

Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopettajat esittivät jo ensimmäisessä ryhmätapaamisessa toiveen, että lukupassiin valittaisiin kirjoja, joiden avulla lapsi saa

mahdollisuuden opetella itsesäätelytaitoja, koska ne ovat esiopetusikäisten lasten elämässä tärkeässä roolissa. Helmikuun Lukuinto-seminaarissa painotettiin monilukutaitoja ja sen myötä lukupassin kirjallisten monipuolisuuden merkitys vahvistui. Seminarissa käytyjen keskustelujen myötä itsesäätelytaitojen kehittymisen ja oppimisen tukeminen kirjallisuuden ja tehtävien avulla nousi yhdeksi lukupassin päätavoitteeksi.

Seuraavassa kehittämisryhmän palaverissa keskusteltiin vielä itsesäätelytaitojen kehittymisen näkökulman laajuudesta. Itsesäätelytaitojen kehittyminen päätettiin pitää tärkeänä näkökulmana kirjojen valinnassa, mutta kaikkia kirjoja ei valittaisi sen mukaan, koska kirjallisten ja tehtävien haluttiin olevan mahdollisimman monipuoliset ja innostavat. Yhdeksi lukupassin tavoitteeksi asetettiin laajentaa lasten kirjojen lukemisen skaalaa sekä eri lukutaitojen harjaantuminen. Esimerkiksi kuvanlukutaitoa kehittämään kirjallistoihin päätettiin valita tekstittömiä kirjoja ja sarjakuvia. Myös tehtäviin haluttiin kuvanlukutaitoa kehittäviä tehtäviä. Lukuinto-seminaarin luentojen valossa palaverissa käytiin keskusteluja eri kirjatyypeistä ja niiden ottamisesta mukaan lukupassiin.

Vanhempien osallisuus lasten lukuharrastuksessa oli ollut alusta asti yksi lukupassin tavoite, mutta Lukuinto-seminaarin ja lisääntyvän tiedon ja ymmärryksen myötä palaverissa päätettiin, että lukupassin avulla yritetään osallistaa nekin vanhemmat, jotka eivät yleensä lue lapsille. Kehittämisryhmän kesken keskusteltiin siitä, että ne vanhemmat, jotka eivät ole löytäneet lastenkirjojen maailmaa ja lukemisen riemua voisivat hyötyä lukupassin osallistavista tehtävistä ja saisivat kokea lapsille lukemisen palkitsevana.

## **5.5 Suuntaviivoja kehittämiselle**

Helmikuisessa kehittämisryhmän palaverissa mietittiin edellisten lisäksi lukupassin rakennetta, ulkoasua sekä käyttöönottoa. Lukupassi nimi koettiin hyväksi työnimeksi, joka kuvastaa monilukutaitoa. Lisäksi se on lapsille selkeä. Keskustelua käytiin myös siitä, että se ei tarkoita pelkästään lapsen omaa lukemista. Myöhemmin lukupassille ja eri kirjallisuuden ryhmiä kuvaaville sanoille voidaan keksiä persoonallisemmat nimet esimerkiksi Oulun murteesta. Siihen voidaan pyytää esimerkiksi Lukuinto-hankkeessa mukana olevilta humanistitieteiden tiedekunnan

opiskelijoilta apua. Myös lukupassin logosta ja mahdollisesta hahmosta käytiin keskustelua.

Kirjaston ja esiopetuksen yhteistyötä halutaan kehittää aiempaa vilkkaammaksi. Palaverissa sovittiin, että kirjastoauto käy päiväkodilla kerran kuukaudessa ja py-säkkiaikaa nostetaan 20 minuutista puoleen tuntiin. Muutoinkin molemmat osapuolet halusivat, että yhteistyö tiivistyisi ja tulisi projektin myötä pysyväksi toimintamalliksi. Kehittämisprojektin myötä osapuolet oppivat tuntemaan toisiaan, joten yhteistyö voisi olla jatkossa helpompaa. Keskustelussa nousi esiin muutamia konkreettisia parannusehdotuksia. Esiopetusryhmien lapsille järjestettäisiin tilaisuus tutustua kirjastoautoon ja kirjaston käyttöön. Heille luettaisiin kirjastoautossa myös yksi lukupassin kirjoista. Vanhemmille annettaisiin myös mahdollisuus tutustua kirjastoautoon vanhempainillan yhteydessä. Vanhempainillassa olisi myös luento kirjaston käytöstä.

Lukupassin kehittämisen ja kokeiluvaiheen jälkeen siitä on tarkoitus tulla pysyvä toimintamuoto Mäntylä-Snellman esiopetusyksikössä. Kehittämisryhmän ajatuksena on, että lukupassi annetaan yleiseen käyttöön lastenkirjallisuuden käytön ja lukuharrastuksen lisäämiseksi. Tarkoitus on, että lukupassi tulisi samoille internet-sivuille kirjallisuusdiplomin kanssa, jotta se löytyisi sieltä helposti ja kaikki esiopetusyksiköt voisivat hyödyntää sitä toiminnassaan. Internetin kautta lukudiplomi olisi saatavilla myös kotona tai perhepäivähoidossa oleville lapsille ja niille, joiden esiopetuksessa ei käytetä lukudiplomia. Internetsivuilla voisi olla myös suoralinkki kirjojen saatavuustietoihin ja varausjärjestelmään helpottamaan kirjojen valintaa ja lainaamista.

Kehittämisryhmän kesken käytiin keskustelua vanhempien aktivoimisesta. Miten saadaan lukuharrastuksesta pysyvä myös kotona? Päätettiin, että esiopetusvuoden alussa olevassa vanhempainillassa käydään keskustelua perheiden ajankäytön suunnittelusta ja muistutellaan päivittäisten lukuhetkien tärkeydestä. Yhteinen arjen kokemus oli, että usein kiireessä iltasatu jää lukematta, ellei sille varata aikaa. Tässä vaiheessa me tutkijat ehdotimme, että voisimme lukupassin kehittämisen jälkeen pyytää arviointia esiopettajilta, vanhemmilta ja lapsilta.

Maaliskuussa pidettiin sanataideopettajan ja toisen tutkijan välinen palaveri, jossa käytiin läpi edellisen palaverin asioita ja tarkoituksena oli saada sanataideopetta-

jalta lisää ideoita ja kommentteja lukupassiin. Erityisesti häneltä pyydettiin ammatin liittyen tehtäväideoita ja kirjavinkkejä. Sanataidekoulun ja esiopetuksen yhteistyöstä käytiin myös keskustelua. Kaupungin sanataidekoulu voisi opettajan mukaan tehdä enemmänkin yhteistyötä Mäntylä-Snellman esiopetusyksikön kanssa kuin on aiemmin tehnyt. Sanataideopettaja lupautui vanhempainiltaan puhumaan sanataiteesta ja pitämään päiväkodin henkilökunnalle koulutusta aiheesta. Myös lapsille voitaisiin pitää syksyllä joku sanataideprojekti liittyen johonkin lukupassin kirjoista. Sillä hetkellä sanataidekoululla ei ollut resursseja antaa laajemmin muille esiopetusyksiköille sanataideopetusta, mutta Lukuinto-hankkeen loppuvaiheessa ja projektin edetessä voisi rahoitusta löytyä.

Sanataidekoululla on hyviä yhteyksiä kirjailijoihin ja kuvittajiin. Palaverissa keskusteltiin siitä, että niiden kautta voisi löytyä edullisesti lukupassille logo tai hahmo. Toisaalta kehittämisprojektilla ei ole yhtään määrärahoja, joilla sellaisen voisi ostaa. Mietittiin myös valmiin hahmon ottamista jostakin kirjasta. Se vaatisi kirjailijalta ja kuvittajalta luvan siihen.

## 5.6 Arviointi

Tässä käsittelemme koko ensimmäisen kehittämissyklin arviointia sisältäen sekä teoreettisen että empiirisen ongelma-analyysin arvioinnin. Teoreettisen ongelma-analyysin arviointi tapahtui lähinnä tutkijoiden välisissä keskusteluissa. Mietimme yhdessä, miten rajaamme tutkimusta ja mitä tietoa tarvitsemme kehittämisen taustalle. Muulta kehittämisryhmältä saimme palautetta tutkimussuunnitelmasta. Palautteissa he kokivat tutkimussuunnitelman vastaavan hyvin alkuperäistä kehittämisideaa ja tavoitetta.

Empiirisen ongelma-analyysin arviointi tapahtui vaiheittain aina palaverien yhteydessä tai sähköpostilla palaverin jälkeen. Keskusteluissa peilattiin uusia kehittämispäätöksiä projektin ja kehittämiskohteena olleen lukupassin tavoitteisiin. Esiopettajat toivat keskusteluun käytännön osaamisensa esiopetuksen toteuttamisesta. Kirjastoammattilaiset puolestaan toivat

muun ryhmän tietoon ammattitaitonsa lastenkirjallisuudesta ja kirjaston käytännöistä sekä resursseista. Käytännön osaaminen auttoi tekemään realistisia kehittämispäätöksiä ja käytäntöön mahdollisimman helposti vietäviä ratkaisuja.

Ensimmäisten palaverien jälkeen teimme koosteen, jossa oli keskusteluissa ilmi tulleet asiat lukupassin rakenteesta, sisällöstä, suorittamisesta, tehtävien laadusta sekä muutamia kirja- ja tehtäväideoita. Koosteen tarkoitus oli auttaa kehittämiss ryhmän jäseniä pitämään mielessä, mitä olimme jo yhdessä sopineet ja missä vaiheessa kehittäminen on. Toisen koosteen teimme internetissä vapaasti saatavilla olevista luku- ja kirjallisuusdiplomeista. Sen koosteen tarkoitus oli auttaa kehittäjiä peilaamaan lukupassia valmiisiin diplomeihin ja poimimaan niistä hyviä ideoita sekä tekemään niistä eriäviä valintoja.

Maaliskuisessa sanataideopettajan ja toisen tutkijan palaverissa peilattiin edellisen palaverin keskusteluja ja päätöksiä vielä kehittämistavoitteisiin. Aiemmassa palaverissa oli keskusteltu luettavien kirjojen määrästä ja tehtävien laajuudesta. Esiopettajilta oli tullut toive nopeasti toteutettavista tehtävistä, mutta tavoitteet huomioiden lukupassin kirjojen ja niihin liittyvien tehtävien tuli olla monipuolisia ja innostavia eikä voitu tyytyä nopeasti toteutettaviin tehtäviin. Osallisuuden mahdollisuus ja toiminnallisuus tuli olla mukana tehtävissä. Sanataideopettaja lupasi ideoida muutamiin kirjoihin liittyen isompia tehtäväkokonaisuuksia.

## 6 KEHITTÄMISVAIHE 1

Kehittämistutkimuksen ensimmäisessä kehittämisvaiheessa tarkoituksena on luoda alustava kehittämistuotos teoreettisen- ja empiirisen ongelma-analyysin pohjalta (Pernaa, 2013, s.186). Meidän tutkimuksessamme ensimmäisessä kehittämisvaiheessa luotiin alustava lukupassi, jota muokattiin paremmaksi tutkimuksen myöhemmissä vaiheissa. Kehittämisvaihe 1 sisältää kirjalistojen ja tehtäväpaketin luomisen sekä lapsille, vanhemmille ja esiopetusyksikön aikuisille tarkoitettujen ohjeiden tekemisen. Ensimmäinen kehittämisvaihe päättyi lukupassimateriaalien lähettämiseen kommentoitavaksi muulle kehittämisryhmälle ja sen arviointi tapahtui toisessa empiirisessä ongelma-analyysivaiheessa.

### 6.1 Kirjalistojen syntyminen

Kehittämisryhmän alkupalaverissa, joulukuussa 2012, keskustelimme kirjojen valinnan suuntaviivoista. Ensimmäisessä palaverissa oli paikalla koko kehittämisryhmä. Aineistona palaverista ovat tutkijoiden kirjoittamat muistiinpanot. Alkupalaverissa sovimme esimerkiksi kirjojen jaottelusta listaan tyyllilajeittain. Palaverin jälkeen, joulukuussa 2012, koimme tarpeelliseksi lähettää kehittämisryhmään kuuluville esiopettajille alkukyselyn (liite2) heidän toiveistaan liittyen lukupassin tavoitteisiin ja sisältöihin.

Alkukyselyn vastauksissaan esiopettajat mainitsivat haasteeksi lasten erilaiset kuuntelu- ja lukutottumukset, jotka tulisi ottaa huomioon myös kirjalistoja suunniteltaessa. Esiopettajat toivoivat, että eritasoisille kuuntelijoille ja lukijoille olisi eri määrä kuunneltavaa tai luettavaa. Tämän pohjalta päädyimme lopulta luomaan kaksi erillistä passia, joista toinen on puhtaasti kuuntelupassi ja toinen Osaan jo lukea!-passi. Esiopettajat ehdottivat, että lukupassin suorittamiseksi olisi kuunneltava viisi kirjaa. Lopulliseen lukupassiin määrä kasvoi kuitenkin kahdeksaan, sillä mukaan haluttiin monipuolisesti lastenkirjallisuuden tyyllilajeja sekä myös vanhempien lukema ja kirjastossa luettava kirja. Jatkokeskusteluissa määrää ei koettu liian suureksi, sillä ensimmäinen ehdotus tuli esiopettajilta ilman konkreettista vertailupohjaa ja paneutuminen asiaan antoi lisää ymmärrystä eri tyyllilajien tärkeydestä.



Alkukyselyssä esiopettajat ehdottivat kirjalistoihin niin uutta kuin vanhempaakin lastenkirjallisuuden tuotantoa.

Alkukyselyn vastausten sekä alkupalaverin pohjalta pyysimme kirjastoammattilaisista kokoamaan meille listan esiopetusikäisille sopivasta laadukkaasta ja monipuolisesta kirjallisuudesta. Tässä vaiheessa toivoimme, että kirjaehdotuksia olisi paljon, ja voisimme sitten tarpeen mukaan kehittämissyhmän kanssa karsia listasta osan pois. Kirjastoammattilaista pyydettiin erityisesti kiinnittämään huomiota, että listassa olisi kirjallisuutta, joissa käsitellään lasten emootioita sekä itsesäätelyyn liittyviä aiheita. Toiveeksi esitimme myös, että listan kirjoista löytyisi esiopetusikäisiä mietittäviä suuria kysymyksiä, joita ovat esiopettajien mukaan esimerkiksi ihastuminen, koulun alkaminen, kuolema sekä erilaiset pelot. Myös monipuolisuus koettiin tärkeänä listassa ja mukaan haluttiin tietokirjat ja sarjakuvat, koska esiopettajat kokivat niiden innostavan erityisesti poikia lukemaan. Huomattava on, että tietokirjoja ja sarjakuvia ei sisälly Oulun kaupungin kirjallisuudiplomiin. Saimme listan sähköpostiin liitetiedostona helmikuussa 2013.

Kehittämissyhmän toinen isompi palaveri Mäntylä-Snellman päiväkodilla pidettiin helmikuussa 2013. Palaverissa olivat mukana esiopettaja, kirjastoauton työntekijä sekä me tutkijat. Lopussa palaveriin tuli mukaan myös toinen esiopettaja. Palaverissa pohdimme lukupassin sisältöjä kirjalistojen, tehtävien, passin suorittamisen, vanhempien osallisuuden sekä kirjastoyhteistyön osalta. Arvioinnin kohteena oli myös kirjastoammattilaisen laatima lista esiopetusikäisille sopivista kirjoista. Palaverista aineistona on nauhoite, josta olemme tehneet koonnin niin, että ensin toinen tutkija kuunteli nauhan ja kirjoitti mielestään oleelliset asiat muistiin tutkimuspäiväkirjaan. Tämän jälkeen myös toinen tutkija kuunteli nauhan toisen tutkijan muistiinpanot edessään ja tarkisti, jäikö muistiinpanoista puuttumaan jotain merkittävää.

#### 6.1.1 Alustavan kirjallistuksen muokkaaminen

Aluksi listasimme kommentit nauhalta tulleessa järjestyksessä, jonka jälkeen teemoitimme esiin nousseet asiat kokonaisuuden hahmottamisen helpottamiseksi. Palaverinauhalla nousi kolme selkeää aihealuetta, jotka liittyivät kirjallistojen suunnitteluun. Aihealueet olivat kirjojen määrä, kirjojen laatu ja kirjaehdotukset. Neljän-

nen aihealueen nimesimme ”muita huomioita” – ryhmäksi. Kirjojen määrään liittyvä uusi huomio oli, että esiopettajien mielestä valinnanvaraa ei pitäisi olla liikaa, jotta lasten olisi helpompi valita luettavaa. Tässä palaverissa myös vahvistui Osaan jo lukea!-passin idea ja se päätettiin toteuttaa kirjallisuusspassin yhteyteen vapaaehtoisesti suoritettavana lisäpassina.

Helmikuudessa palaverissa tarkennettiin erityisesti sitä, millaisia kirjoja kirjalistaan haluttiin mukaan. Esiopettajat painottivat itsesääätelytaitojen tärkeyttä esiopetusikäisen kehityksessä ja toivoivat sitä koko lukupassin läpäiseväksi näkökulmaksi. Kaikkia kirjoja ei kuitenkaan päätetty valita itsesääätely-teeman mukaan, sillä muuten joukosta olisivat jääneet kokonaan pois esimerkiksi tietokirjat. Käytännön työssä esiopettajat olivat nähneet 6-vuotiaiden elämässä isossa roolissa olevat kysymykset kiusaamisesta, oikean ja väärän sekä toden ja tarun eroista, peloista, vihasta sekä rakkaudesta ja ihastumisesta. Esille nostettiin myös tyttöjen ja poikien erilaiset kirjojen kuuntelu- ja lukumieltymykset. Myös kirjastoammattilainen kertoi kokemuksensa pohjalta, että lapset ovat tarkkoja kirjan päähenkilön sukupuolesta ja iästä ja ne vaikuttavat kirjan valintaan. Kirjalistasta toivottiin löytyvän molemmille sukupuolille samaistuttavaa ja kiinnostavia aihealueita.

Palaverissa kommentoitiin myös alustavaa kirjastoammattilaisen laatimaa kirjalistaa. Siihen haluttiin lisäyksiä esimerkiksi helppolukuisten kirjojen sekä klassikoiden osalta. Sekä esiopettajat että kirjastoammattilainen tiesivät, että osa esiopetusikäisistä lukee jo itsenäisesti helppolukuisia kirjoja. Kirjalistaan haluttiin mukaan myös tekstittömiä kuvakirjoja, sillä niiden avulla voidaan mielekkäästi tukea lapsen kuvanlukutaitoa. Toisaalta mukaan haluttiin myös kuvattomia, pitkiä jatkotarinoita ruokkimaan lasten mielikuvitusta ja muistia. Kirjastoammattilainen kertoikin pitkille jatkokertomuksille ja saduille olevan kirjastoautossa oma hyllynsä, joka oli koottu päiväkotien työntekijöiden toiveesta.

Kirjalistaan haluttiin myös merkintä, löytyykö kyseistä kirjaa äänikirjana. Lukuinto-ohjelmassa näkyy vahvasti mukana teknologia ja siksi puhuimme myös mahdollisuudesta ottaa listaan mukaan lukulaitteelle tarkoitettuja e-kirjoja. Kirjastoammattilainen kertoi kuitenkin, että lapsille tarkoitettuja e-kirjoja on saatavilla hyvin vähän. Vastaan tuli siis käytännöllisyys, sillä kirjallisuusspassin suorittaminen ei saa riippua kirjojen saatavuudesta. Yleisesti kirjallisuusspassin kirjalistan haluttiin edustavan

laadukasta lastenkirjallisuutta, joka laajentaa lasten kirjarepertuaaria. Kirjastoammattilaisen mukaan kirjavalikoima saattaa jäädä yksipuoliseksi, jos lapsen annetaan aina valita itse lainattavat kirjat. Lapset valitsevat kirjoja usein tuttujen tv-ohjelmien hahmojen perusteella, jolloin iso osa laadukasta lastenkirjallisuutta jää kirjaston hyllyyn.

Muut huomiot aihealueeseen kokosimme yleisiä huomioita, jotka koskivat koko lukupassin suunnittelua ja sitä kautta myös kirjalistan suunnittelua. Kirjalistan suunnittelussa tärkeää oli huomioida, että listassa ei olisi samoja kirjoja kuin Oulun kirjallisuusdiplomissa. Kirjalistan toivottiin myös sisältävän pienen kuvauksen jokaisesta kirjasta, että opettajan tai vanhemman olisi helpompaa valita kirja yhdessä lapsen tai lasten kanssa. Eräänä huomiona nousi esiin, että kirjalistan kirjat ovat vain pieni osa laadukkaasta lastenkirjoista ja listaan ei saada millään sisällettyä kaikkia lukemisenarvoisia kirjoja.

Lukupassin yhdeksi tavoitteeksi oli päätetty vanhempien osallistaminen ja päädyttiin siihen, että lukupassin kirjoista kaksi voisi olla kotona vanhempien kanssa luettava. Tärkeänä koettiin erityisesti niiden vanhempien osallistaminen lukemiseen, joilla ei ole tapana lukea lapsilleen kirjoja.

Maaliskuussa 2013 toinen tutkija piti palaverin sanataideopettajan kanssa, jossa keskustelun aiheena oli pääasiassa kirjoista suunniteltavat tehtävät ja niiden tavoitteet sekä yhteistyökuviot sanataidekoulun kanssa. Sanataideopettaja esitti kaksi kirjaehdotusta, joista molemmat ovat päätyneet lopulliseen kirjalistaan. Sanataideopettaja on tehnyt toiseen kirjoista jo aiemmin valmiin tehtäväpaketin (Mainio Herra Iloinen) ja toiseen on tulossa sanataideharjoituksia sisältävä tehtäväpaketti. Sanataideopettajan mielestä alustava kirjalista vaati täydentämistä ja lisää valinnanvaraa.

Maaliskuussa 2013 lähetimme sähköpostilla pyynnön kirjastoammattilaiselle antaa vinkkejä hyvistä sarjakuvista sekä klassikkokirjoista. Kirjastoammattilainen vastasi viestiin maaliskuun aikana ja saimme täydennettyä kirjalistaa. Kirjalistaa päivitimme aina uusien ideoiden ja ehdotusten saapuessa käyttäen apuna värillisiä fontteja. Tietty väri kuvasti tietyn kehittämisryhmän jäsenen ehdotusta kirjalistaan.

Lukupassin näkökulmaksi oli valittu itsesäätelytaitojen tukeminen erityisesti emootioiden ja käyttäytymisen osalta. Teemoittelimme kirjalistan kirjoista itsesäätelytaitoihin liittyvät kirjat omaksi ryhmäkseen nähdäksemme, onko niitä riittävästi. Julkaistavassa kirjalistassa itsesäätelyyn liittyvät kirjat eivät ole ”itsesäätely”-teeman alla, vaan ne sekoitettiin muiden kirjojen joukkoon. Kirjalistan kirjat on ryhmitelty kirjan tyyllilajin mukaan ja toukokuussa 2013 ryhmiä oli vielä kahdeksan: kuvakirjat, kertomukset, helppolukuiset kirjat, sadut, runot, tietokirjat, sarjakuvat ja tekstittömät kuvakirjat. Tässä vaiheessa mietittiin, onko ryhmiä liikaa, kun aluksi olimme puhuneet, että passin voisi suorittaa kuuden kirjan kuuntelemisella sekä tekemällä niihin liittyvät tehtävät.

Kirjalistan kirjojen valinnassa erittäin tärkeää oli tarkistaa kirjojen saatavuus kirjaston tietokannasta. Tarkistimme jokaisen kirjan saatavuuden Outi-tietokannasta ja poistimme listasta kirjat, joita oli huonosti saatavilla. Tässä vaiheessa emme tiede, että tietokannassa näkyisivät myös koulukirjastoissa olevat kappaleet, jotka eivät ole kaikkien kirjastonkäyttäjien saatavilla. Tämän vuoksi tekemästämme listasta jouduttiin myöhemmin (kesäkuun 2013 palaverissa) poistamaan vielä useita kirjoja.

Kirjalistaa muokatessamme kävimme läpi myös Oulun kirjallisuusdiplomin kirjalistat, joiden myötä raakalistasta karsiutui neljä kirjaa, jotka olivat jo peruskoulun diplomeissa. Lukupassin eräänä tärkeänä tavoitteena on saada vanhemmat lukemaan lapsilleen. Tämän taustalla on tieto siitä, että vanhempien merkitys lapsen lukutaidolle on suurin ennen lapsen varsinaista lukutaidon oppimista. Asenne lukemiseen peritään kotoa. (PIRLS 2011: Enemmän iloa oppimiseen.) Kirjalistoissa täytyy siis kiinnittää huomiota, että joukkoon mahtuu myös tunnettuja kirjoja ja klassikoita, joita myös vanhemmat voivat innostua lukemaan lapsilleen. Joitakin suosittuja kirjoja voi löytyä myös kotoa, mikä mahdollisesti madaltaa kynnystä lukuhetken aloittamiseen.

Kirjalistaa muokkasimme eniten runojen, tietokirjojen, sarjakuvien ja kuvakirjojen osalta. Kolmesta ehdotetusta runokirjasta kaksi löytyi peruskoulun kirjallisuusdiplomista. Lisäsimme listaan neljän tunnetun lastenrunoilijan kirjat. Valintamme perustui tietoomme lastenkirjallisuuden laatuksista, omiin lukukokemuksiimme, tarjonnan monipuolisuuteen, kirjojen uutuuteen ja saatavuuteen. Tyyllilajien moni-

puolisuuden vuoksi halusimme mukaan myös nonsensea edustavan Jukka Itkosen runokirjan *Sanamaa*. Lisäsimme listaan myös tunnetun lastenrunoilijan Kirsin Kunnaan kirjan *Hassut aakkoset*. Ajattelimme sen olevan ajankohtainen aiheeltaan juuri esiopetusikäisille.

Tietokirjaryhmässä kirjastoammattilaisen ehdottamia tietokirjoja oli seitsemän kappaletta, mutta muokkasimme listaa, sillä sieltä puuttui kokonaan luontoa koskevat tietokirjat sekä esiopettajien toivomat ja varsinkin poikia kiinnostavat dinosaurusaiheiset kirjat. Lisäsimme tietokirjalistaan myös lemmikkietokirjan. Myös sarjakuvien ryhmään teimme muutoksia, sillä ryhmässä oli vain yhden tekijän kolme eri sarjakuvaa. Tarkistimme sarjakuvien sopivuuden esiopetusikäisille lukemalla sarjakuvia itse läpi. Myös sarjakuvien halusimme olevan monipuolinen ryhmä, josta löytyisi kaikille valinnanvaraa ja niin pidempiä kuin lyhempiä sarjakuvia lukijan tai kuuntelijan innon mukaan.

Kuvakirjojen ryhmässä karsintaa oli tehtävä reilusti, sillä ehdotuksia oli niin paljon. Kuvakirjoissa onkin laaja valikoima laadukasta kirjallisuutta. Aluksi kuvakirjoista karsiutui muutama kirja huonon saatavuuden vuoksi tai siksi, että sama kirja löytyi Oulun kirjallisuudiplomista. Lopullisen karsinnan kuvakirjoista suoritimme luokittelemalla kirjat palaverinauhoitteesta löytyvän listan mukaan, jossa todetaan esiopetusikäisille läheisiä aiheita olevan: kiusaaminen, oikea-väärä, totta vai tarua, pelot, rakkaus, viha. Lisäsimme itse listaan aiheet: harrastukset, perhe ja esikoulu, sillä edellä mainitut aihepiirit esiintyivät useissa ehdotetuissa kirjoissa. Monipuolisuuden vuoksi karsimme jokaisesta aihepiiristä kirjoja, jos niitä oli enemmän kuin yksi. Luokittelun perään kirjoitimme itsellemme muistiin lyhyen perustelun. Kiinnitimme myös huomiota siihen, oliko listassa jokin toinen samalta kirjailijalta ilmestynyt kirja. Monipuolisuuden vuoksi myös tämä oli karsintaperuste.

### 6.1.2 Kirjalistan ulkoasun muovautuminen

Kirjalistan ulkoasusta oli ensimmäisen kerran puhetta jo helmikuussa pidetyssä kehittämissyörymän palaverissa. Silloin tutustuimme muutaman kirjaston luku- ja kirjallisuudiplomien kirjalistoihin. Vantaan kaupunginkirjaston kirjallisuudiplomin listoissa oli kirjojen kansikuvat ja muutamalla sanalla kuvattu kirjan sisältöä (Vantaan kaupungin kirjasto, kirjallisuudiplomi, 2013). Se tuntui kaikista hyvältä idealta

ja lista tuntui houkuttelevalta. Keskustelua käytiin siitä, että kuvat mahdollisesti helpottaisivat lasten valintaa, koska suuri osa esiopetusikäisistä lapsista ei osaa itse lukea. Kuvien arveltiin auttavan myös aikuisia kirjojen valinnassa, koska kuvan avulla hän ehkä muistaa paremmin millaisesta kirjasta on kyse. Kuva myös kertoo hiukan siitä, mitä kirja pitää sisällään. Kansikuvien käytön laillisuudesta ja mahdollisista luvista käytiin myös keskustelua. Luotimme siinä vaiheessa kuvien käytön laillisuuteen samoin perusteluin kuin kirjastot niitä käyttävät. Kirjastojen kansikuvien käytön tarkoituksena on antaa informaatiota kirjasta ja lisätä sen houkuttelevuutta. Muita kuvia kirjoista ei ole sallittua käyttää ilman tekijöiden lupaa (Tekijänoikeuslaki 961/404, 1§ ja 2§).

Kirjalistoissa meitä huoletti kansikuvien käytön laillisuus. Kysyimme asiaa mediakasvatuksen tekijänoikeusasiantuntijalta kirjastojen ja mediakasvatusseuran yhteisellä kysymyspalstalla. Saimme vastaukseksi, että kansikuvien käyttö on perusteltua lukupassissa tekijänoikeuslain sitaattipykälän perusteella. Silloin kirjoista täytyy mainita muitakin tietoja kuin kuva. Toisaalta pedagogiseen käyttöön suunnatulla ja laajempaa levitykseen tulevalla lukupassilla ei ole yksiselitteistä sitaattioikeudellista perustelua. Tällöin kansikuvien käyttöön tulee kysyä lupa kirjan kustantamoilta. (Poroila, 2013.)

Varsinaisesti kirjalistan ulkoasun suunnitteluun päästiin toukokuussa, jolloin kirjalista alkoi olla valmiina. Järjestelimme kirjat satunnaisessa järjestyksessä listoiksi, jotka nimettiin eri tyyllilajien mukaan. Listoihin laitettiin kirjojen kansikuvien viereen kirjan tekijän sukunimi, kirjan nimi, kustantaja, julkaisuvuosi sekä muutamalla sanalla kirjan aihe. Kansikuvat saimme kirjaston tietokannasta ja kustantajien internetsivuilta. Muutamiiin kirjoihin ei löytynyt kuvaa. Kokeilimme listoista sekä vaaka- että pystysuuntaisia versioita. Kysyimme myös muulta ryhmältä mielipidettä listan käytettävyydestä. Pystysuuntainen lista tuntui selkeämmältä ja siihen mahtui enemmän kirjoja yhdelle arkille. Myös listojen sopivuus muuhun materiaaliin oli parempi pystyversiossa.

Kirjalistojen ulkoasun muokkaamisessa kiinnitimme huomiota selkeyteen ja käytettävyyteen. Numeroimme listat ja merkitsimme vasempaan yläkulmaan tunnisteiden, mihin listaan kukin sivu kuuluu, sillä muutamissa kirjallisuustyyleissä oli useamman sivun verran vaihtoehtoja. Numerointeja tehdessä huomasimme, että kirjallisuuden

lajeja on yhdeksän ja me olimme jo päättäneet lukupassin suorittamismääräksi kahdeksan kirjaa. Olimme myös ehtineet tehdä suorittamismerkintöjen keräämiseen tarkoitetun ”nallepassin” ja kunniakirjan valmiiksi. Sen vuoksi päätimme yhdistää satukirjat ja kertomuskirjat samaan listaan, sillä ne ovat eniten samankaltaisia.

Valmiit kirjalistat laitoimme muulle kehittämisryhmälle sähköpostilla tutustumista varten. Pyysimme heitä arvioimaan kriittisesti listojen sisältöä ja ulkoasua ja kirjaa-  
van huomioita ylös, jotta niihin voidaan palata viimeisessä palaverissa.

## 6.2 Tehtäväpaketin syntyminen

Tässä luvussa kuvaamme tehtäväpaketin syntymisen eri vaiheet. Ensimmäinen vaihe oli tehtävien ideointi yhdessä kehittämisryhmän jäsenten kanssa. Seuraava vaihe oli tutkijoiden tekemä tehtävälistan täydentäminen asetettujen tavoitteiden mukaiseksi. Kolmannessa vaiheessa tutkijat kehittivät aiempien kehittämispäätösten pohjalta valmiita tehtävälomakkeita, joita esiopettajat voivat kopioida lasten käyttöön. Neljäs vaihe sisälsi lukupassin nimen ja ulkoasun työstämisen.

Aineistona tehtävien ideoinnista oli esiopettajille tehty alkukysely, Lukuinto-seminaarissa käydyn ideariihen muistiinpanot ja helmikuussa käydyn kehittämisryhmän palaverin nauhoite. Palaverissa kerrattiin esiopettajien toiveet tehtäville sekä ideoitiin tehtäviä yhdessä. Tämän jälkeen teimme yhteenvedon siihen mennessä kertyneistä tehtäväideoista ja jaoimme sähköpostilla sen kehittäjien nähtäväksi. Sanataideopettajan kanssa maaliskuussa käyty kahdenkeskinen palaveri sisälsi tehtävien tavoitteiden tarkastelua ja pohdintaa laajemmista tehtäväkokonaisuuksista, joita hän lupautui tekemään.

Toisessa vaiheessa aineistona olivat lukuisat teokset, joissa on esiopetusikäisille lapsille suunniteltuja tehtäviä. Teoksista otettiin ideoita ja muokattiin ne kirjallisuuden käsittelyyn sopivaksi sekä vastaamaan lukupassin tavoitteita. Kolmannessa vaiheessa aineistona oli aiemmin sovitut kehittämispäätökset materiaalin laadusta, teoreettinen viitekehys ja tarveanalyysi, joihin tehtävälomakkeiden suunnittelua peilattiin. Ideoita tehtävälomakkeisiin saatiin myös muista luku- ja kirjallisuusdip-

lomeista. Viimeisessä vaiheessa aineistoa saatiin Mäntylä-Snellman esiopetusyksikön lapsilta.

### 6.2.1 Tehtävien ideointia

Alkukyselyssä kartoitettiin esiopettajien toiveita lukupassin tehtävistä. He toivoivat yksilötehtäviä yksin luettaville kirjoille ja pareittain tai ryhmissä suoritettavia tehtäviä useammalle lapselle luettaville kirjoille sekä keskustelutehtäviä yksin tai pienissä ryhmissä tehtäväksi. Esiopettajat toivoivat, että tehtävät tehdään siellä, missä kirja luetaan tai sovitusti jommassakummassa paikassa. He esittivät, että olisi yksi samantyyppinen perustehtävä jokaiseen kirjaan ja vaihtelevia lisätehtäviä. Perustehtävissä olisi muutama yksinkertainen ja nopeasti vastattava kysymys kirjan juoneen ja hahmoihin liittyen sekä piirustustehtävä, joka mahtuu yhdelle A4-kokoiselle arkille. Tehtäviin voidaan heidän vastausten mukaan käyttää noin kymmenen minuuttia, muuten ne jäävät tekemättä esiopetuspäivän aikana. Lisätehtäviin he toivoivat laajempia tehtäviä kuten draamavinkkejä, retkikohteita ja ongelmanratkaisua, jotka voidaan tehdä missä vain.

Vanhempien osallistamisesta esiopettajat olivat sitä mieltä, että vanhemmille ei annettaisi laajoja tehtäviä, mutta lisätehtäviin voisi laittaa vinkkejä vanhemmille. Vanhempien osallisuutta lisäämään esiopettajat ehdottivat, että kirjalistat ja tehtävät laitetaan nettilinkin taakse, jotta vanhemmat voivat lukea kirjoja ja tehdä tehtäviä kotona lapsen kanssa.

Alkukyselyn vastauksissa mainittiin muutama yleisellä tasolla oleva tehtäväidea. Esimerkiksi muistelkaa kirjan aiheesta jokin laulu, näytelkää jokin kohta tai liikukkaa kuin jokin kirjan hahmo. Tietokirjoihin liittyen esiopettajat antoivat muutamia toimintaideoita. Esimerkiksi lintukirjan lukemisen jälkeen voidaan tehdä lintuhavainnointia ja tunnistamista tai tulivuorista kertovan kirjan kohdalla soodakokeiluja eli tulivuorenpurkauksia.

Lukuinto-seminaarissa luentojen ja muun ohjelman lomassa tuli muutamia tehtäväideoita kehittämissäryhmän jäsenten mieliin. Myös toisen seminaaripäivän idearinessä esiin nousi ideoita, joista yksi oli ajatus kirjastokortin hankkimisesta lapsille kotikäyttöön. Passissa voisi olla kohta, johon laitetaan rasti, kun perhe on hankki-



nut kirjastokortin lapselle tai jos on aiemmin hankkinut. Vanhempien ja lasten yhteisen lukuinnostuksen heräämiseksi tai vahvistamiseksi kehittämisryhmä esitti muutamia ideoita. Esimerkkinä on vanhemman valitsema kirja lapselle sekä esiopetukseen tuotava kuva vanhemman ja lapsen yhteisestä lukuhetkestä. Kuvan yhteyteen voitaisiin liittää lapsen kertomus lukuhetkestä ja kirjasta.

Lukuinto-seminaarin ideariihessä syntyi myös ideoita kirjaston, esiopetuksen ja kotien yhteistyöhön. Yksi idea oli kirjaston tai esiopettajan ylläpitämät blogisivut, joihin kootaan kirjalistat ja tehtävät ja siellä voisi käydä keskustelua lukupassin suorittamisesta ja muusta aiheeseen liittyvästä. Yhteistyötä lisäämään ehdotettiin myös kirjaston ja esiopetuksen yhteistä teemapäivää, johon vanhemmat ja lapset kutsuttaisiin. Sellainen päivä voisi sisältää esimerkiksi satutunnin ja kirjavinkkausta. Yksi ehdotus oli, että lapselle ja vanhemmalle annetaan tehtäväksi käydä yhdessä kirjaston tapahtumassa lukukauden aikana ja kirjoittaa siitä pieni tarina kotona.

Helmikuussa 2013 Mäntylä-Snellman päiväkodilla pidetyssä kehittämisryhmän ideointipalaverissa nousi esiin muutamia tehtäväideoita. Seinälle pienryhmittäin tehtävien lukutoukkien tai vastaavien luettujen kirjojen määrästä kertovien dokumenttien käyttö toisi näkyväksi eri ryhmissä luettujen kirjojen määrän ja voisi näin innostaa lapsia lukemaan ja kuuntelemaan kirjoja. Tiettyihin kirjallisuuden lajeihin liittyviä tehtäviä nousi myös esiin. Esimerkiksi ystävyysaiheisesta kirjasta tehtävänä voisi olla ystävän auttaminen päivän aikana ja sarjakuvasta voisi tehdä suurenoksen lehdestä leikatuilla hahmoilla ja kuvilla.

Ideoita ryhmässä toteutettavista tehtävistä tuli muutamia. Niistä esimerkkinä keksiä yhdessä kirjalle jatkoa. Toinen esimerkki oli, että jokainen lapsi etsii yhden tavaran, joka tulee mieleen kirjasta ja sen jälkeen niillä leikitään Kim-leikkiä eli yhdenlaista muistipeliä. Yhdessä ideoitiin myös, miten lapset voisivat harjoitella mielipiteen muodostamista luetusta kirjasta. Yhden lukudiplomin ideaa mukaillen päätettiin tehdä valmis tehtävälomake, johon lapsi kirjoittaa kirjan nimen ja jotain muita tietoja ja värittää esimerkiksi viidestä tähdestä niin monta kuin hänen mielestä luettu kirja ansaitsee. Lisätehtäviksi ja laajemmiksi tehtäviksi nousivat sadutus jostakin kirjasta ja retki esimerkiksi teatteriin katsomaan jotain näytöstä. Näiden tehtävien

avulla lasten kanssa voisi käsitellä tarinan rakennetta ja sitä, miten näytelmät syntyvät.

### 6.2.2 Tehtäväpaketin täydentäminen

Toukokuussa 2013 keskityimme lukupassin kirjoihin liittyvien tehtävien koostamiseen. Tehtävien ideoinnin tukena käytimme varhaiskasvatukseen suunnattuja, tuoreita kirjoja, joissa oli runsaasti erilaisia toimintaideoita. Kaikkia tehtäviä muokattiin lukupassin tavoitteisiin ja sisältöihin sopivammaksi. Tehtäviä suunnitellessa tärkeää oli huomioida, että tehtävät olisivat osa esiopetuksen sisältöalueita ja koskettaisivat esiopetusikäisen kehitysvaihetta ja kiinnostuksen kohteita. Jotkut tehtävistä ovat kokonaan tutkijoiden omia ideoita tai saaneet innoituksen joistain aikaisemmista kokemuksista, kuten kuvaamataidon, käsityön tai draamakasvatuksen sivuaineiden opiskelusta. Kaikki kirjat, joita on käytetty tehtävien ideoinnin tukena, löytyvät lukupassin materiaalien lähdeluettelosta.

Itsesäätelytaitoihin liittyvissä tehtävissä oli tärkeää peilata tehtävien tavoitteita itsesäätelyn kehitykseen liittyvään teoriaan. Keskeisimmäksi tavoitteeksi nousi esiopettajien toivomus lapsen tunteidensäätelytaitojen tukemisesta. Esiopettajat kertoivat ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa, että 6-7-vuotialla lapsilla on paljon suuria tunteita käsiteltävään ja usein liian vähän keinoja käsitellä ja ilmaista niitä. Myös empatiakyvyn kehittymisen tukeminen esitettiin tärkeänä esiopetusvuoden tavoitteena. Tunnetaitoihin liittyvissä tehtävissä käytimme apuna Tunnemuksu ja mututoukka – materiaalia, jossa on erilaisiin tunnetaitoihin liittyviä tehtäviä esiopetusikäisille. Tehtävälistaan suunnittelimme paljon pareittain tai ryhmässä suoritettavia tehtäviä, sillä ne tukevat omalta osaltaan lapsen sosiaalista kasvua ja sosiaalista itsesäätelyä ja ovat luontevia suorittaa, kun kirjakin luetaan pienryhmissä.

### 6.2.3 Tehtävälomakkeet

Samaan aikaan muiden tehtävien ideoinnin kanssa työstimme lukupassiin tulevia tehtävälomakkeita. Esiopettajat olivat toivoneet nopeita ja helposti toteutettavia tehtäviä, joita lapset voisivat tehdä myös itsenäisesti. Olimme yhdessä päättäneet, että teemme jokaiseen kirjallisuuden lajiin yhden tehtävälomakkeen sekä kirjarvostelu-lomakkeen. Ensimmäiseksi teimme lomakkeen, jonka lapsi ja vanhempi

täyttävät kotona yhdessä. Siinä kysytään mm. lempisadusta, parhaasta satujen lukemisaikasta ja mitä tarinoita ja satuja lapsi haluaisi esiopetusvuoden aikana kuulla. Lomakkeessa on myös kohta kirjastokortin omistamisesta sekä onko lapsi käynyt aiemmin kirjastossa. Lomakkeen tarkoitus on viritellä lapset ja vanhemmat lukupassin teemaan sekä antaa tietoa esiopettajalle. Lomakkeen avulla esiopettaja saa ennakkotietoa lasten mieltymyksistä ja kirjastossa käymisestä.

Toisena työstimme kirja-arvostelulomaketta. Siinä kysytään kirjan nimi, kirjoittaja, kuvittaja, ilmestymisvuosi, sivumäärä ja päähenkilö tai –hahmo. Tarvittavat tiedot lapsi voi kopioida kirjan kannesta ja etsiä yhdessä opettajan ja muiden lasten kanssa. Lopuksi lapsi voi kuvata kuinka paljon piti kyseisestä kirjasta värittämällä sopivan määrän viidestä Lukunallen pääkuvasta. Kirja-arvostelulomakkeen tarkoituksena on opettaa lasta muodostamaan mielipide luetusta kirjasta ja kertoa siitä myös muille.

Tiettyihin kirjallisuudenlajeihin liittyviin tehtäviin otimme vinkkiä erilaisista luku- ja kirjallisuusdiplomeista. Valmiiden tehtävien joukosta nousi muutamia esiopetukseen sopivia, jotka muokkasimme lukupassin tavoitteisiin sopiviksi. Kielellisen tietoisuuden tukeminen oli yksi suurimmista tavoitteista tehtävien ideoinnissa. Myös tarinan kulun ymmärtäminen ja mielikuvien luominen juonesta haluttiin mukaan tehtäviin. Tehtävien tuli olla myös lomakemuotoiseen työskentelyyn sopivia sekä mahdollisimman innostavia. Tärkeänä pidettiin myös mahdollisuutta käydä tehtäviä läpi koko esiopetusryhmän kanssa ja saada siten sosiaalisen vuorovaikutuksen ulottuvuus mukaan tehtäviin. Toisaalta esiopettaja voi antaa lomaketehtäviä yksittäisille lapsille tehtäväksi tai kotitehtäväksi.

Kirjallisuuden lajien ominaispiirteet haluttiin näkyvän tehtävissä. Esimerkiksi runokirjan tehtävänä on valita jokin mielenkiintoinen runo, josta piirtää kuvan. Lopuksi lapsi saa kertoa valinnastaan muulle ryhmälle. Tietokirjoista lapsi valitsee jonkin kiinnostavan aiheen ja piirtää siitä kuvan. Toisena tehtävänä on etsiä kirjasta viisi sanaa, jotka kirjoittaa annetuille viivoille. Sarjakuvakirjatehtävissä lapsi saa itse luoda oman sarjakuvahahmon ja kirjoittaa siitä tietoja itse tai aikuisen avustuksella. Kuvakirjan tehtävissä puolestaan lapsen täytyy käyttää mielikuvitusta piirtääkseen kirjan tapahtumapaikoista kartan. Karttatehtävällä tavoitellaan, että lapsi oppii hahmottamaan tarinan kulkua ja sijoittamaan tapahtumat tiettyihin paikkoihin.

Satu- ja kertomuskirjojen tehtävässä lapsen tulee etsiä kirjasta erilaisia sanoja esimerkiksi lyhyt, pitkä, A-kirjaimella alkava ja tuttu sana. Tekstittömien kirjojen tehtävässä tarkoituksena on opettaa lasta tarkastelemaan kuvia ja kertomaan asioita kuvilla. Siinä lapsi saa kuvata annetun tekstin neljällä eri kuvalla.

Osaan jo lukea!-lukupassiin päätettiin tehdä jokaiseen kirjaan yksi tehtävä. Lasten valinnan mahdollisuudet Osaan jo lukea!-passin kirjoissa ovat laajemmat kuin perusspassissa, joten tehtävien tuli olla mahdollisimman monenlaisiin kirjoihin sopivia. Toisaalta lisäpassin tehtävien ideoinnissa tuli huomioida, että niiden suorittajat osaavat lukea. Ensimmäisessä tehtävässä lapsi saa kirjoittaa kortin kirjan tekijälle ja kertoa muutamalla sanalla, mitä piti kirjasta. Toinen tehtävä samassa lomakkeessa on valita jokin kohta kirjasta ja lukea se muulle ryhmälle. Toinen lomake-tehtävä on valita jokin kuva luetusta kirjasta ja kirjoittaa siitä löytyviä asioita annetuille viivoille. Lopuksi lapsi voi laskea, montako asiaa löysi kuvasta. Kolmantena tehtävänä on piirtää luetun tarinan alku ja loppu. Viimeisenä tehtävänä on piirtää jostakin kirjan aiheesta sekä keksiä jokin kysymys, johon kirjasta saa vastauksen.

Viimeisenä työstimme kunniakirjat molempiin lukupasseihin. Tässä vaiheessa ei ollut vielä selvillä millainen maskotti tai hahmo lukupassille löytyy. Kunniakirjoihin otettiin vinkkiä internetissä olevista erilaisista kunniakirjoista ja diplomeista. Niiden haluttiin olevan selkeitä ja kopioitavissa olevia. Lapsen nimen ja myöntämispäivämäärän ja –henkilön lisäksi siihen haluttiin lyhyt teksti, josta selviää, mitä kunniakirja koskee. Peruslukupassin kunniakirjasta ilmenee, että sen saa kuuntelemalla kahdeksan kirjaa ja tekemällä niistä tehtäviä. Osaan jo lukea!- kunniakirjassa lukee, että sen saaja on lukenut neljä kirjaa ja tehnyt niistä annetut tehtävät.

### **6.3 Nimen ja hahmon syntyminen**

Tutkimuksen alkuvaiheessa oli käyty keskustelua lukupassin logosta ja nimestä. Vaihtoehtoina oli esitetty Oulun kaupungin kirjaston Giga-kalaa ja jonkun kuvittajan luomaa hahmoa. Lukupassin nimestä oli ehdotettu käyttää jotain oululaista termiä kuvamaan paikallisuutta. Huhtikuussa 2013 olimme tutkimuksen rajaamiseksi hylänneet alkuperäisen idean kysyä kehittämispäätöksiin mielipiteitä vanhemmilta ja lapsilta. Halusimme kuitenkin saada lapset jotenkin mukaan tutkimukseen ja päätimme antaa Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetusryhmän lasten ideoida luku-

passille hahmo ja nimi. Teimme lyhyen kehystarinan satuhahmosta, joka rakastaa kaikenlaisia satuja (liite3).Tarinassa ei kerrottu hahmon ulkomuodosta tai nimestä mitään. Ohjeeksi annoimme tehdä kuvan ääriviivat tussilla tai vahvasti lyijykynällä, jotta sitä on helpompi työstää sähköisessä muodossa. Saatteeksi pyysimme esiopettajia lukemaan runot ”Kirjanpainaja” ja ”Kirjätäi” (Nuotio ja Bondenstam, 2012).

Toinen esiopettajista teki tehtävän lasten kanssa toukokuussa. Hän luki kehystarinan ja runon sekä keskusteli lasten kanssa tehtävästä. Lapset olivat kertoneet ryhmässä ideoitaan mahdollisesta satuhahmosta. Saimme kaksikymmentä erilaisista satuhahmoa, joista valitsimme toisen esiopettajan kanssa jatkokäsittelyä varten neljä selkeintä. Kuvat oli tehty puuväreillä. Valituissa oli selkeimmät ääriviivat sekä selkein hahmo. Tehtävän tuloksena saimme myös viisi nimeä, joista kolme oli lasten nimiä. Lukunalle ja Lukuhöperö olivat kaksi muuta nimeä, jotka otimme molemmat jatkotyöstöön mukaan.

Tässä vaiheessa emme kokoontuneet kehittämisryhmän kanssa vaan työstimme kuvia itsenäisesti. Skannasimme kuvat sähköiseen muotoon värillisinä sekä pelkinä mustina ääriviivoina. Teimme jokaisesta hahmosta erilaisia kokeiluja mustavalkoisena ja värillisenä ja sommittelimme Lukunalle- ja Lukuhöperö-nimiä niihin. Ääriviivapiirrookset vaikuttivat värikuvia selkeimmiltä, joten teimme muutamia kokeiluja niillä kunniakirjoihin. Tässä vaiheessa yksi hahmoista karsiutui pois, koska se oli selkeästi erilainen ja hiukan sameampi ja monimutkaisempi kuin muut. Laitoimme kokeilut sähköpostilla muulle ryhmälle, mutta emme saaneet niistä kommentteja, joten laitoimme lomakkeisiin ja kunniakirjoihin kaikista kolmesta hahmosta kuvia. Lukuhöperö-nimi tuntui meistä tutkijoista ja esiopettajista mielenkiintoiselta nimeltä lukupassille. Emme kuitenkaan halunneet hylätä toista hyvää nimiehdotusta tässä vaiheessa, joten pidimme molemmat nimiehdotukset vielä mukana.

Kehittämisryhmässä oli päätetty tehdä jonkinlainen suorituslomake, johon lapsen saavat merkinnän jokaisen luetun kirjan jälkeen aivan kuten useimmissa luku- ja kirjallisuusdiplomeissa. Lukupassin hahmojen työstämisen yhteydessä me tutkijat ideoimme suorituslomakkeen, johon teimme kuvituksen Mäntylä-Snellman päiväkodin lapsille annetun kehystarinan innoittamana. Lomakkeen keskelle jätettiin paikka valittavalle lukupassihahmolle.

## 6.4 Ohjeiden tekeminen

Tehtävien ideoinnin kanssa yhtäaikaan työstimme kaksi erillistä ohjetta. Lapsille suunnattuihin ohjeisiin haluttiin kirjata selkeästi ja yksinkertaisesti lukupassin suorittamisen idea. Ajatus oli, että opettaja tai vanhempi lukee ohjeet lapsille. Toisaalta niistä aikuinen saa nopeasti kuvan lukupassin ideasta. Ohjeissa kerrotaan sekä peruspassista että Osaan jo lukea!-passista. Toiset ohjeet suunnattiin vanhemmille ja esiopettajille. Niihin kirjattiin lyhyesti lukupassin taustatekijöitä ja kehittämistä sekä lukupassin tavoitteet, rakenne ja suorittaminen. Niiden ohjeiden tarkoitus on antaa laajempi kuva lukupassista ja sen suorittamisesta sekä antaa lyhyt tietoisku lukemisen tärkeydestä. Ohjeiden työstäminen oli ikään kuin tutkimuksen tulosten kokoamista. Niissä on tiivistetysti selitetty koko lukupassin kehittämisprojekti ja kehitetty lukupassi.

## 7 EMPIIRINEN ONGELMA-ANALYYSI 2

Ensimmäisen kehittämisvaiheen jälkeen tehdään toinen empiirinen ongelma-analyysi, jossa kehitettyä tuotosta testataan käytännössä (Pernaa, 2013, s.186). Tässä tutkimuksessa emme testanneet materiaaleja käytännössä. Käytännön testaaminen olisi tällaisessa materiaalissa vaatinut pitemmän ajan ja toisaalta tutkimus olisi laajentunut liikaa. Projektin alkuvaiheessa suunnittelimme pyytävämme palautetta muutamalta tutkimusryhmän ulkopuoliselta esiopettajalta, mutta luovimme ajatuksesta. Päätökseen vaikuttivat suuri työmäärä sekä vaikeus löytää kokeiluun halukkaita esiopettajia. Lukupassin kehittämistä jatkaa tämän tutkimuksen jälkeen muu kehittämisryhmä sekä uusi pro gradu tutkielman tekijä.

Empiirinen ongelma-analyysi 2 sisälsi lukupassimateriaalien lähettämisen yhteistyöryhmän jäsenille sekä materiaaleista saadun palautteen. Palautetta saatiin kesäkuussa 2013 pidetyssä palaverissa sekä sähköpostin välityksellä.

### *Lukupassin muokkausehdotukset*

Tutkimusprojektin viimeinen kehittämispalaveri pidettiin Oulun kaupungin kirjastolla kesäkuussa 2013. Mukana palaverissa oli koko kehittämisryhmä, uusi tutkija, päiväkodin johtaja sekä yksi henkilö saamenkielisen lukupassin kehittämisryhmästä. Palaverista kerättiin aineistoa nauhalle sekä tutkijoiden päiväkirjoihin. Lukupassin kirjat olivat nähtävillä palaverissa.

Palaverissa me tutkijat esittelimme vielä lukupassi-materiaalit vaikka kaikki osallistajat olivat saaneet ne aiemmin sähköpostilla tutustuttavaksi. Kävimme ensin läpi kirjalliset jokainen kirjallisuuden ryhmä kerrallaan. Keskustelua käytiin listojen ulkoasuista ja kirjaehdotuksista. Yhdessä päätettiin, että listoihin lisätään kirjailijan etunimi sekä ohjeisiin maininta, että kirjat löytyvät kirjastoista listojen nimien kuvaamista hyllyluokista. Sen tähden satu- ja kertomuskirjojen listaan päätettiin lisätä väliotsikot kertomaan, mitkä ovat satukirjoja ja mitkä kertomuskirjoja.

Vaikka olimme yrittäneet varmistaa, että lukupassin kirjallistoihin valitut kirjat eivät ole Oulun kirjallisuudiplomeissa, oli yksi sellainen kirja päässyt mukaan. Se päätettiin poistaa. Myös muutama kirja päätettiin poistaa huonon saatavuuden vuoksi. Olimme tarkastaneet saatavuuden Outi-kirjastojen asiakkaille tarkoitetusta haku-

palvelusta, emmekä olleet sieltä nähneet kirjoja, jotka ovat koulukirjastoissa. Koulukirjastojen kappaleet ovat vain koulujen käytettävissä. Yksi kirja päätettiin poistaa, koska samalta kirjailijalta oli kaksi kirjaa samassa listassa. Myös sarjakuvista yksi poistettiin, koska arveltiin sen olevan suunnattu vähän isommille lapsille.

Poistettujen tilalle etsittiin palaverissa uusia vaihtoehtoja. Klassikkokirjojen määrää haluttiin lisätä, joten poistettujen tilalle valittiin muutamia klassikoita. Tietokirjoihin esitettiin yhtä tunteista kertovaa tietokirjaa. Myös runokirjoihin löydettiin yhdessä uudet poistettujen tilalle. Tekstittömien kuvakirjojen listaan yritettiin mieltä uusia vaihtoehtoja, mutta sopivia ei löydetty. Tarkoituksena oli kysyä apua kirjaston henkilökunnalta, joka on perehtynyt lastenkirjoihin.

Arviointipalaverissa päätettiin, että tekstittömät kuvakirjat laitetaan toiseen listaan heti kuvakirjojen jälkeen. Tuossa vaiheessa ne olivat listassa 6. Myös yhden kertomuskirjan paikka vaihdettiin helppolukuisten kirjojen listasta takaisin kertomuskirjoihin, koska se vaatii jo harjaantuneen lukijan. Helppolukuisten kirjojen listaan jäi muutamien poistojen jälkeen vain ulkomaalaisia käännöksiä, joten siihen haluttiin saada lisää kotimaista kirjallisuutta. Kirjaston ammattilaiset lupautuivat etsimään niitä. Tietokirjojen listaan haluttiin puolestaan lisätä maininta, että tilalle voi valita jonkun muun vastaavan teoksen, koska tietokirjojen saatavuus on yleisesti aika huono. Kirjalistoihin päätettiin lisätä merkintä, jos teos on saatavana äänikirjana.

Tehtävistä ja hahmoista kehittämisryhmän jäsenillä ei ollut paljon parannusideoita. Tehtävälomakkeissa oli muutama pieni virhe, jotka päätettiin korjata. Tehtäviin tuli ainoastaan yksi lisäys ehdotus. Esitettiin, että Osaan jo lukea! passiin voisi tehdä vielä kirjaesittelylomakkeen, jonka avulla lapsi voi tehdä lukemastaan kirjasta esittelyn muille lapsille. Hahmoihin ja ulkoasuun ryhmän jäsenet olivat tyytyväisiä, joten kaikki kolme hahmoa päätettiin ottaa mukaan materiaaleihin. Lukuhöperö-nimi kuulosti myös hyvältä ryhmän jäsenten mielestä. Lukupassin nimeksi tuli Lukuhöperö ja yksi nalleista on Lukunalle, kuten sen piirtäjä oli nimen nallen paitaan kirjoittanut. Näin saatiin molemmat nimiehdotukset mukaan.

Palaverissa keskusteltiin kansikuvien käytöstä ja päädyttiin laittamaan sähköpostia kaikille kahdeksalletoista kustantajalle, joiden kirjoja listoihin oli valittu. Tällä haluttiin varmistaa, että saamme varmasti laittaa kuvat listoihin eikä siitä tule mitään seuraamuksia. Lukupassin ohjeisiin haluttiin maininta, että lasten aineiston varaa-



minen kirjastosta on maksutonta. Myös Lukuinto-ohjelman mainitsemisesta ohjeissa sekä Lukuintologon lisäämisestä materiaaleihin keskusteltiin. Ohjeisiin haluttiin lisätä myös lukuhöperö-maskotin piirtäjien nimet.

Palaverissa tarkentui syksyn kokeiluvaiheen aloittamisen aikataulu. Heti esiopetusvuoden alussa elokuussa sanataideopettaja aikoi mennä pitämään sanataidekoulutusta Mäntylä-Snellman päiväkodin henkilökunnalle. Vanhempainilta päätettiin järjestää syyskuun puolivälissä. Siellä kerrottaisiin lasten vanhemmille esiopetuksessa käyttöön otettavasta Lukuhöperö-passista ja sen kehittämisestä ja jatkotutkimuksesta.

Kesäkuun palaverissa kirjaston ammattilaiset olivat lupautuneet etsimään muutamia kirjoja poistettujen kirjojen tilalle. Helppolukuisten kirjojen listaan saatiin heiltä kaksi kotimaista kirjaehdotusta sekä tekstittömien kuvakirjojen listaan kolme uutta piilokuvakirjaa. Piilokuvakirjoissa pääpaino on kuvilla kuten tekstittömissä kuvakirjoissa. Muita muutosehdotuksia ei palaverin jälkeen enää tullut.

## **8 KEHITTÄMISVAIHE 2**

Toisen empiirisen ongelma-analyysin tulosten pohjalta siirrytään toiseen kehittämisvaiheeseen, jossa tavoitteena on saada kehittämistuotoksesta toimivampi (Pernaa, 2013, s.186). Toinen kehittämisvaihe sisälsi toisessa empiirisessä ongelma-analyysissa esiin nousseiden parannusehdotusten tekemisen sekä koko kehittämisprojektin arvioinnin. Arviointilomake (liite4) lähetettiin kehittämisryhmän jäsenille sähköpostilla kesäkuun 2013 lopulla.

### **8.1 Materiaalin muokkaaminen**

Kesäkuun palaverin jälkeen teimme muutoksia lukupassi-materiaaleihin. Lisäsimme kirjalistoihin uudet kirjat ja niiden tiedot sekä kaikkiin kirjoihin kirjailijoiden etunimet. Teimme myös muut palaverissa sovitut muutokset. Kirjalistoihin lisäsimme alatunnisteeseen Lukuinto-ohjelman logon ja luvan käyttää materiaaleja vapaasti kirjojen lukemisen edistämiseen. Lukuinto-logon laitoimme myös aikuisille tarkoitettujen ohjeiden johdantosivulle. Myös tehtävölmakkeisiin ja ohjeisiin tehtiin sovitut muutokset.

Kirjaesittelylomakkeesta haluttiin tehdä kirja-arvostelulomakkeesta eriävä. Siihen laitettiin kohdat kirjan nimelle, pää- ja sivuhenkilöille sekä mistä kirja kertoi. Lomakkeeseen tuli myös kohta, johon lapsi kirjoittaa, miksi suosittelisi kirjaa muille. Lomakkeen lisäksi Lukuhöperö-passille tehtiin kansilehti sekä alkuteksti, joka muokattiin nimen ja hahmon kehittämistehtävän kehystarinasta. Siinä Lukunalle ystävineen toivottaa lapset tervetulleeksi suorittamaan kanssaan Lukuhöperö-lukupassia.

Kesäkuun puolivälissä laitoimme sähköpostia kaikille kustantamoille ja vastauksena saimme kahta lukuun ottamatta luvat käyttää kansikuvia materiaaleissa sekä myöhemmin internetissä. Muutamat antoivat sähköpostiin kirjan kansikuvan tai salasanan heidän kuva-arkistoon. Myöhemmin saimme yhdeltä kustantamolta luvan kuvien käyttöön. Yhteen kustantamoon, emme saaneet yhteyttä, joten poistimme niiden kirjan listasta ja korvasimme toisella vastaavalla teoksella.

## 8.2 Kehittämisprojektin arviointi

Lähetimme sähköpostitse kaikille kehittämisryhmän jäsenille kesäkuussa 2013 kyselyn (liite4), jossa pyysimme heitä arvioimaan kehittämisprojektin onnistumista. Kehittämisryhmän viidestä jäsenestä kyselyyn vastasi neljä. Vastaamatta jättänyt jäsen oli aktiivisemmin mukana kehittämisprojektin alussa ja teki pilotointihakemuksen Lukuinto-hankkeeseen sekä antoi lukupassiin kirjavinkkejä. Projektin edessä hän jättäytyi enemmän sivustaseuraajan rooliin. Kehotimme kyselyssä vastaamaan vapaasti, omin sanoin kuvaillen, mikä kehittämisprojektissa oli onnistunutta ja missä oli haasteita. Painotimme kriittisen arvioinnin tärkeyttä, että kehittämistä voisi tapahtua.

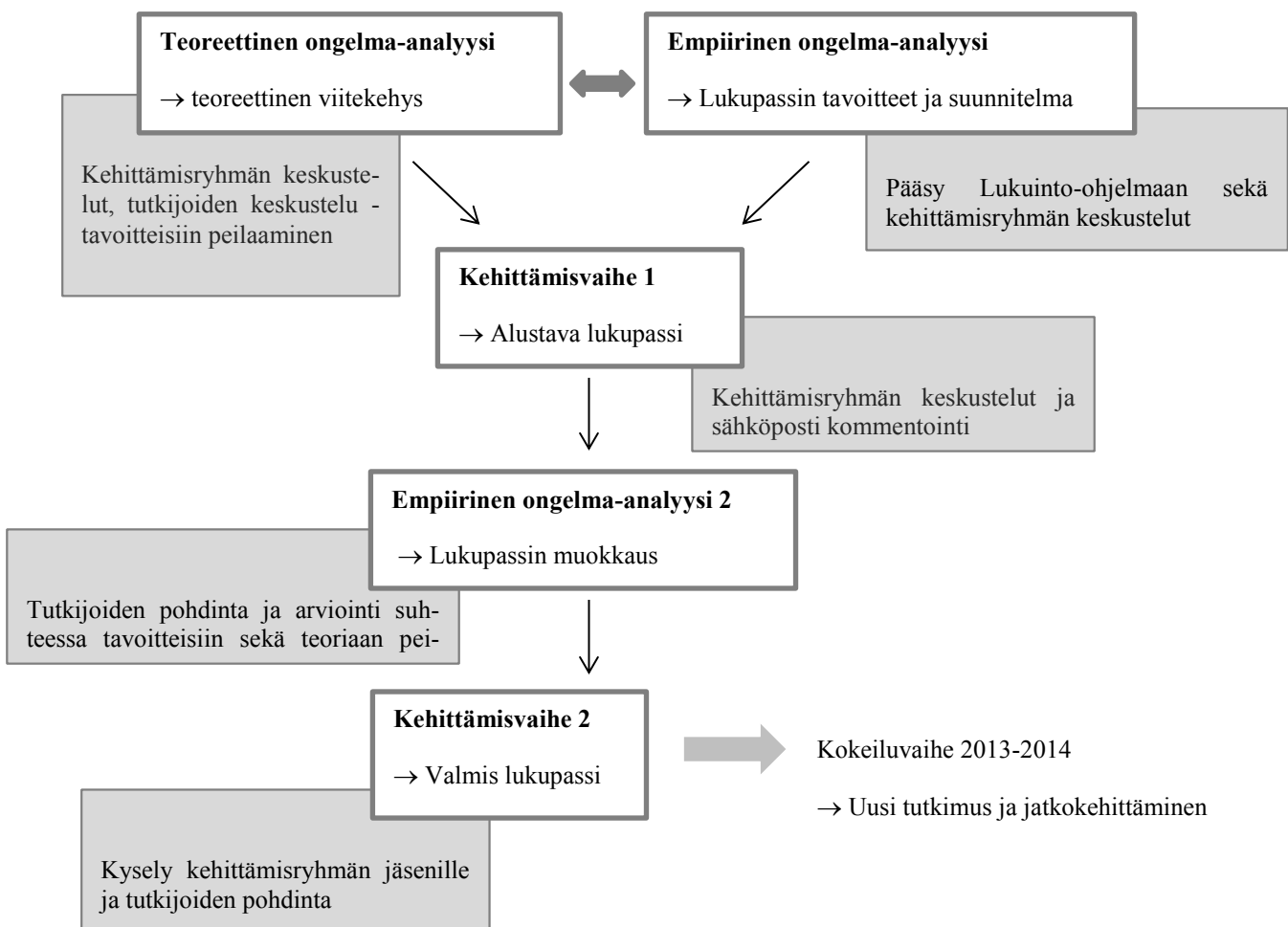
Kaikki kyselyyn vastanneet kokivat, että yhteistyö kehittämisryhmän välillä oli sujuvaa ja kehittämisryhmän tapaamiset koettiin tärkeinä ja merkityksellisinä. Kahdessa vastauksessa todettiin, että ajanpuute vaikutti tapaamisten vähyyteen, mutta sähköpostiviestittely on osaltaan korvannut tapaamisten vähyyttä. Yksi vastaaja kommentoi myös yhteistyön saamen lukupassin kehittäjien kanssa jääneen ohueksi. Tiedonkulun katsottiin yleisesti sujuneen hyvin niin sähköpostien kuin tapaamisten kautta. Yksi vastaaja kuitenkin koki, että kaikki sähköpostiviestit olisi kannattanut lähettää kaikille kehittämisryhmän jäsenille tiedonkulun parantamiseksi. Kehittämisryhmän jäsenet olivat tyytyväisiä myös projektin aikatauluun ja heistä se oli pitänyt hyvin. Eräs kehittämisryhmän jäsen totesi vain omien aikataulujensa hankaloittaneen täysipainoista osallistumista kehittämisprojektiin.

Kaikki kehittämisryhmän jäsenet pitivät lukupassin sisältöjä erittäin onnistuneina. Vastaajat kertoivat, että sisällön ideointi on ollut antoisaa ja mieluista. Kolmessa vastauksessa todettiin, että suurimman työn lukupassin sisällön suunnittelussa ovat tehneet opinnäytetyöntekijät. Kolmessa vastauksessa oltiin sitä mieltä, että lukupassin suunnittelulle asetetut tavoitteet ovat toteutuneet. Yhdessä vastauksessa ei otettu kantaa suunnittelun tavoitteiden toteutumiseen, vaan todettiin, että tavoitteiden toteutuminen nähdään vasta lukupassin kokeiluvaiheen jälkeen.

Lukupassin kokeiluvaiheelle kehittämisryhmäläisillä oli paljon erilaisia odotuksia. Lukupassin toivottiin kehittävän yhteistyötä kotien ja kirjaston kanssa sekä innostavan perheitä lukemaan enemmän. Toivottiin myös yhteistä innostuneisuutta ja valmiiden toimintaideoiden kokeilemistä käytännössä. Lukupassin toivottiin myös

tuovan monenlaisia uusia kokemuksia kirjallisuuskasvatuksen parissa ja hyviä uusia kehittämisideoita laajempaa lukupassin levitystä varten. Eräs kehittämisryhmän jäsen toivoi myös kokeiluvaiheen tulosten levittämiseen ulkopuolista apua. Lukuinto-hankkeessa mukanaolon nähtiin tuoneen uutta näkökulmaa ja sisältöä omaan työhön ja antaneen siihen uutta, innostunutta otetta. Lukuinto-hankkeessa mukanaolo koettiin hyväksi myös sen mahdollistaman sanataide-koulutuksen vuoksi.

Tutkimuksen vaiheita ja etenemistä selkeyttämään esitämme (kuvio2) vielä aiemmin kuviossa 1 esitetyt asiat täydennettynä vaiheittaisella arvioinnilla.



Kuvio 2. Tutkimuksen kehittämisvaiheet, tuotokset ja arviointi.

## 9 LUKUHÖPERÖ-PASSI

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen kehittämistuotoksena syntynyt Lukuhöperöpassi. Lukupassin tavoitteet ja sisältö pohjautuvat valtakunnalliseen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2010), joka linjaa esiopetuksen tavoitteet ja tehtävät. Paikallisen mausteen lukupassille antaa Mäntylä-Snellman päiväkodin esiopetuksessa painottuvat kokemuksellinen oppiminen, toiminnallisuus ja osallisuus. Lukupassin kehittäminen on toteutettu osana valtakunnallista Lukuinto-ohjelmaa, jonka tavoitteena on innostaa lapsia ja nuoria lukuharrastukseen. Lukuinto-ohjelman myötä lukupassin kehittämisprojektissa on pyritty luomaan uusia käytänteitä esiopetuksen ja kirjaston väliseen yhteistyöhön.

Lukuhöperöpassin kehittämisen sekä Lukuinto-ohjelman taustalla on huoli lasten ja nuorten lukutaidon heikkenemisestä 2000-luvulla (PISA, 2009) sekä asenteista lukemista kohtaan (PIRLS, 2011). Sen vuoksi lukupassin tärkeimmäksi tavoitteeksi valittiin lasten ja heidän vanhempiensa yhteisen lukuinnostuksen syntyminen ja tukeminen. Lukupassin kehittämisen lähtökohtana ovat olleet valtakunnalliset linjaukset esiopetuksen tavoitteista sekä tutkimustieto lastenkirjallisuuden merkityksistä lasten kehitykseen ja oppimiseen.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) yksi esiopetuksen tehtävistä on vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön kannustaminen sekä yhteiseen vastuun ottamiseen ja osallisuuteen tukeminen. Osallistavassa ympäristössä tuetaan lapsen kasvua, oppimista ja hyvinvointia. (Esiops, 2010, s.10–13.) Lasta tukevassa ja innostavassa kieliympäristössä lapsi saa ilmaista mielipiteitään ja aikuiset myös kuuntelevat häntä. (Heikka, Hujala ja Turja, 2009, s.22; Esiops, 2010, s.13). Kielellisen tietoisuuden kehittymistä tuetaan myös monipuolisen kirjallisuuden avulla sekä kielellä leikkien. Esiopetuksen tavoitteena on, että lapsi saa kokemuksia, miten puhuttu kieli muuttuu kirjoitetuksi ja kirjoitettu kieli puheeksi. (Esiops, 2010,s.13.)

Aikuisen ja lapsen yhteiset lukuhetket antavat mahdollisuuden jaettuun kokemukseen ja seikkailuun mielikuvitusmaailmassa (Luoto ja Luoto, 2001, s.199). Tarinoiden ja satujen avulla lapsi oppii hahmottamaan todellisuuden ja mielikuvituksen välisen rajan ja kulkemaan sen yli (Suojala, 2009, s.42). Mielikuvitusmaailmassa

lapsi saa itse päättää asioista ja kuvitella asiat haluamallaan tavalla (Heinonen ja Suojala, 2001, s.146). Myös tunne-elämän kehittymiseen saduilla ja tarinoilla on merkityksensä. Saduista lapsi voi löytää henkilön, johon samaistua tai saada mahdollisuuden vaikeiden tunteiden käsittelyyn. (Ylönen, 2000, s.7,27 ja 28.) Kirjojen onnellinen loppu antaa lapselle uskoa asioiden järjestymiseen ja selviämiseen (Laulajainen, 2009, s.24).

Luettuihin kirjoihin ja niiden kuviin voidaan palata uudestaan kerta toisensa jälkeen. Vähitellen lapsi alkaa ymmärtää tarinaa ja antaa kuville merkityksiä. (Niinistö ja Ruhala, 2006, s.37 – 38.) Satujen ja tarinoiden avulla lapsen oma tarinankerontakyky alkaa kehittyä. Aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksessa lapsi oppii vähitellen aikuisen esimerkistä kertomaan tarinaa. (Heikka, Hujala ja Turja, 2009, s.20–21.)

## **9.1 Lukupassin tavoitteet**

Lukuhöperö-passin tärkeimpänä tavoitteena on innostaa lapsia ja vanhempia kirjojen ja tarinoiden maailmaan. Monipuoliset kirjallistat ja tehtävät antavat lapsille mahdollisuuden tutustua lastenkirjallisuuden eri lajeihin ja laajentaa mielekkäiden kirjojen valikoimaa sekä antaa valinnan varaa erilaisia mieltymyksiä ajatellen. Lukupassin tavoitteena on myös kasvattaa lapsista ahkeria kirjastonkäyttäjiä ja lisätä kirjaston ja esiopetuksen välistä yhteistyötä.

Esiopetusikäisen lapsen elämässä itsesäätelytaitojen kehittyminen on tärkeässä roolissa. Siksi lukupassin kirjojen ja tehtävien valinnassa tärkeimpänä näkökulmana on ollut lasten itsesäätelytaitojen tukeminen. Itsesäätelyllä tarkoitetaan tässä yhteydessä lapsen kykyä säädellä tunteitaan, käyttäytymistään ja ajatteluaan (Aro, 2011, s.16). Lapsen kielellisten kykyjen kehittyessä myös itsesäätelykyvyt kehittyvät, kun lapsi oppii nimeämään ja ilmaisemaan tunteitaan myös sanallisesti (Webster-Stratton, 2011, s.281). Voidaan siis ajatella, että jo kirjojen lukeminen, kehittäessään lapsen kielellisiä kykyjä, tukee samalla lapsen itsesäätelyn kehittymistä.

Lukupassin tehtävät ovat tärkeä osa lukemisprosessia ja niillä on erilaisia tavoitteita. Niiden valinnassa ja ideoinnissa tärkeänä näkökulmana on ollut toiminnallisuus

sekä lasten ja vanhempien osallisuus. Tehtävät on tehty esikouluikäisen lapsen kehitystä ja oppimista ajatellen. Tehtävien kytkeytyminen lapsen elämään on tärkeää, jotta lapsi voi tuntea olevansa osallinen esikoulussa tapahtuvassa toiminnassa. Lasten luontaiset tavat tutkia, kokeilla ja toimia on huomioitu tehtävien valinnassa. Toisaalta rauhoittumista ja paikallaan oloa vaativien tehtävien avulla lapset oppivat keskittymään tekemäänsä. Lapselle annettavien kotitehtävien kautta vanhemmat pääsevät mukaan esikoulun kirjallisuuskasvatukseen. Vanhempien ja lasten osallisuuden ja yhteisten lukukokemusten lisäämiseksi passiin on suunniteltu yhteisiä tehtäviä vanhemmille ja lapsille. Kiinnostusta kirjallisuuteen ja lapsen lukukokemusten rikastamiseen tuetaan vanhemmille annettavilla vinkeillä ja vanhempien omilla tehtävillä.

Lukupassin yhtenä tavoitteena on myös alkavan lukutaidon tukeminen sekä eri lukutaitojen kehittyminen. Lukupassiin on valittu kirjoja, joiden avulla voidaan opetella kuvanlukutaitoa, nuotinlukutaitoa ja kartanlukutaitoa. Kielelliseen tietoisuuteen ja alkavan lukutaidon tukemiseen liittyen tehtävien tavoitteena on tukea lasten kuulemisen ja lukemisen ymmärtämistä sekä auttaa hahmottamaan tarinoiden rakennetta ja tuottaa omia tarinoita. Tehtävien avulla voidaan myös oppia perehtymään syvällisemmin johonkin tiettyyn asiaan. Erilaiset ryhmä- ja paritehtävät tukevat lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä, jotka ovat myös tiiviisti yhteydessä lapsen käyttäytymisen itsesäätelytaitojen kehittymiseen. Yksilötehtävissä lapsi puolestaan oppii etsimään itsenäisesti vastauksia kysymyksiin ja muodostamaan oman käsityksensä asioista sekä ilmaisemaan mielipiteitään.

## **9.2 Lukupassin rakenne**

Lukuhöperö-passin materiaali koostuu useasta eri osasta. Se sisältää kirjalistat, kirjoihin liittyviä tehtäviä sekä ohjeet lapsille ja vanhemmille. Materiaaleihin kuuluu myös kaksi erillistä suoritusten keräämiseen tarkoitettua kirjapassia sekä kunniakirjaa. Lapsille, jotka osaavat lukea, on laadittu erillinen Osaan jo lukea! – lukupassi ja siihen liittyvät lomakkeet ja tehtävät. Lukuhöperö-materiaaliin sisältyy muutamia tehtäviä ja ideoita kirjaston ja esiopetuksen välisen yhteistyön lisäämiseksi. Yksi niistä on esiopetusvuoden alussa pidettävä vanhempainilta, jossa keskustellaan vanhempien kanssa kirjojen lukemisen ja yhteisten lukuhetkien merki-

tyksistä sekä tarjotaan mahdollisuus tutustua kirjastoautoon ja kirjaston muihin palveluihin.

Lukupassin kirjalistoihin on koottu laadukkaita kirjoja seitsemäksi eri kirjalistaksi, joista kuusi kuuluu peruslukupassiin ja yksi Osaan jo lukea! -lukupassiin. Kirjojen valinnassa on painotettu kotimaisuutta ja monipuolisuutta sekä lasten itsesäätelytaitojen tukemiseen sopivia aiheita. Listoihin sisältyy kirjoja lastenkirjallisuuden eri tyyllilajeista, joita tässä ovat kuvakirjat, sadut, kertomukset, sarjakuvat, runot sekä tietokirjat. Kuvanlukutaitoa kehittävät tekstittömät kuvakirjat ja piilokuvakirjat on laitettu omaksi listakseen. Myös helppolukuiset kertomuskirjat on laitettu omaan listaan ajatellen itse lukevia lapsia. Tietokirjoihin on valittu monipuolisia, sekä aiheiltaan ja sisällöiltään esiopetusikäisille lapsille sopivia teoksia. Pidemmät kertomukset ja sadut ovat samassa listassa, mutta on syytä huomioda, että kirjastosta ne löytyvät eri hyllyluokista. Muutoinkin kirjat löytyvät kirjastoista niiden kirjallisuuden luokan mukaan joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta.

Lukupassin kirjoihin on kehitelty tehtäviä, joiden avulla voidaan syventyä kirjojen aiheisiin ja laajentaa lukukokemuksia. Tehtävät on jaoteltu kolmeen isompaan osa-alueeseen. Tunnetaitojen tukemiseen liittyvät tehtävät ovat yksi isompi kokonaisuus. Ne sopivat erityisesti kirjoihin, joissa käsitellään kyseisiä aiheita. Toinen osa-alue koostuu erityisesti kuva-, satu- ja kertomuskirjoihin liittyvistä yleisluontoisista tehtävistä sekä tiettyihin kirjallisuustyyleihin liittyvistä tehtävistä. Tekstittömiin ja piilokuvakirjoihin liittyvät tehtävät ohjaavat lapsia kohdistamaan huomion kirjojen kuvitukseen. Runoihin liittyvissä tehtävissä huomiota kiinnitetään erityisesti runoillem ominaiseen rytmiin sekä runon kieleen ja tunnelmaan. Sarjakuviin laadituissa tehtävissä opetellaan tarinan rakennetta ja kertomista kuvan keinoin. Tietokirjoihin on laadittu tehtäviä, joiden avulla voidaan käsitellä kirjan aihetta ja syventää oppimista. Tietokirjojen toisistaan poikkeavien aiheiden vuoksi tehtävät on jaoteltu muutamisiin teemoihin, joita ovat ihminen ja harrastukset, luonnontieto, historia sekä musiikki. Tietokirjojen valinnassa painotettiin monipuolisuutta sekä aiheiden ja sisältöjen sopivuutta esiopetusikäisille lapsille.

Tehtävien kolmas osa-alue sisältää lapsen ja vanhemman yhteisen lukuinnostuksen tukemiseen tarkoitettuja tehtäviä, jotka tehdään kotona. Siihen kuuluu myös tehtäviä esiopetuksen ja kirjaston sekä esiopetuksen ja kodin välisen yhteistyön



lisäämiseksi ja ylläpitämiseksi. Vanhemmille suunnattujen tehtävien ja ohjeiden tarkoitus on muistuttaa vanhempia yhteisten lukuhetkien sekä lastenkirjallisuuden merkityksistä lapselle. Ne voidaan antaa vanhemmille yhdellä kertaa mietittäväksi tai yksi kerrallaan. Tehtävien monipuolisuuden lisäämiseksi jokaiseen tyyliin on laadittu myös valmis tehtävälomake. Materiaaleihin kuuluu myös lomakkeet kirja-arvostelun ja kirjaesittelyn tekemiseen. Jälkimmäinen on tarkoitettu Osaan jo lukea! -passiin itsenäisesti tehtäväksi ja muulle ryhmälle esitettäväksi.

### 9.3 Lukupassin suorittaminen

Lukuhöperö-lukupassi suoritetaan yhdessä esiopetuksen henkilökunnan ja vanhempien kanssa. Lapsen ei tarvitse osata itse lukea vaan aikuiset lukevat ja lapset saavat nauttia kuuntelemisesta. Esiopettaja valitsee lasten kanssa yhden kirjan jokaisesta kuudesta eri kirjalistasta. Yksi valituista kirjoista luetaan lapsille kirjastoautossa tai lähikirjastossa ja yhden he voivat kuunnella äänikirjana. Esiopetuksessa luettavien kirjojen lisäksi lapset lukevat kaksi kirjaa vanhempiensa tai jonkun muun läheisen aikuisen kanssa. Vanhemmat valitsevat lapselle yhden kirjan jostakin kuudesta kirjalistasta ja toisen kirjan lapsi valitsee itse kirjaston valikoimista.

Jokaisen kirjan lukemisen jälkeen tarkoituksena on tehdä kirja-arvostelu ja muita tehtäviä opettajan harkinnan mukaan. Kirja-arvostelu opettaa lapsia muodostamaan mielipiteen luetusta kirjasta. Opettaja valitsee lasten kanssa jokaiseen kirjaan sopivat tehtävät. Jokaisen kirjan lukemisen ja tehtävien teon jälkeen lapset saavat merkinnän kirjapassiin. Merkintänä voi olla esimerkiksi leima tai tarra. Kahdeksan kirjan jälkeen lapsille annetaan kunniakirjat todistukseksi suorituksesta.

Jos lapsi osaa lukea, hän voi suorittaa lisäksi Lukuhöperön Osaan jo lukea! -passin valitsemalla neljä kirjaa helppolukuisten kirjojen listasta tai kuudesta muusta listasta. Motivaation kannalta on tärkeää, että lapsi saa itse valita lukemansa, mutta opettaja voi ohjata lasta valitsemaan hänen lukutaidon tasoon sopivia kirjoja. Osaan jo lukea! -passiin on valmiina neljä itsenäisesti tehtävää tehtävälomaketta, mutta opettaja voi valita lapsen kanssa perussassin tehtävistä tilanteeseen sopivat tehtävät. Osaan jo lukea! -passiin on oma suoritusten keräämiseen tarkoitettu lukupassi sekä kunniakirja.

Kirjojen lukutilanteissa voidaan keskustella kirjasta ennen kirjan lukemista, lukemisen aikana sekä kirjan loputtua. Muutama kysymys esimerkiksi kirjan kansikuvasta ja nimestä saattaa lapset kirjan maailmaan. Lukemisen loputtua aikuinen voi kannustaa lapsia muodostamaan oman mielipiteen kirjasta kysymällä: Pidotko kirjasta? Miksi? Miksi valitsit tämän kirjan? jne. Aina kirjat eivät kuitenkaan kaipaa keskustelua vaan voi luottaa tarinan voimaan ja antaa lasten mielikuvituksen lentää rauhassa sekä uskoa, että lapsi poimii kirjasta itselleen merkitykselliset asiat. (Jokipaltio, 1997, s.5.)

Lukupassin päätavoitteeseen lukuinnostuksen syntymiseen voi esiopetuksen aikuiset vaikuttaa omilla asenteillaan ja tehtävien valinnalla. Myös lukuhetken tunnelma ja paikka vaikuttavat siihen, millainen kokemus kirjasta jää lapsille. Kirjanlukuhetki pihalla tai metsässä tuo jännittävää vaihtelua lukuhetkiin. Pihalla voi lukemisen lisäksi kuunnella ääniä, nuuhkia hajuja ja katsella luonnon värejä tai muuten herkistää lasten aisteja ja mielikuvitusta sekä luoda mukavaa tunnelmaa.

Kirjalistojen kirjat on valittu kirjaston ammattilaisten kanssa ja niissä on huomioitu hyvä saatavuus. Jos kyseistä kirjaa ei kuitenkaan jostain syystä ole saatavilla, niin aikuiset voivat ohjata lapsia valitsemaan esimerkiksi jonkun toisen saman sarjan kirjoista tai eri painoksen samasta kirjasta. Tietokirjojen saatavuus on yleisesti huonompi kuin kaunokirjallisten teosten. Niiden kohdalla aikuiset voivat auttaa lapsia etsimään jonkun vastaavan samaa aihetta käsittelevän tietokirjan. Kirjojen valinnassa ja hankinnassa voi kääntyä kirjaston ammattilaisten puoleen ja pyytää heitä etsimään tietyt kirjat valmiiksi.

Lukuhöperö-passin suorittaminen on osa muuta esiopetusta ja sen se voidaan integroida muun toiminnan joukkoon. Lukupassissa on monenlaisia tehtäviä, joista kuhunkin tilanteeseen voidaan valita sopivat. Opettaja voi myös valita, kuinka laajoja tehtäviä kulloinkin toteutetaan ja soveltaa tehtäviä tilanteen ja ryhmän tarpeiden mukaan. Toisinaan voidaan keskustella vaikka jokaisesta kirjan kuvasta tai tehdä tehtäviä aikuisen valitsemissa kohdissa kesken lukemisen. Lukuhöperöpassiin on kehitteillä muutamiin kirjoihin liittyviä tehtäväkokonaisuuksia, joista voidaan ottaa vinkkiä muidenkin kirjojen käsittelyyn (erillinen materiaali). Esiopetusvuoden aikana suoritettavat Lukuhöperö-tehtävät voidaan koota jokaiselle lapselle omaksi Lukuhöperö-kansioksi. Toimintaa voidaan dokumentoida myös ryhmän

yhteiseksi sanomalehdeksi tai sähköiseen blogiin. Lukuhöperö-kansiossa olevat valokuvat tehtävien tekemisistä ja lukuhetkistä jättävät muistoja lapselle esiopetusvuodesta.

## 10 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä luvussa käsittelemme tavoitteiden toteutumista, kehittämisprosessia omien kokemusten valossa sekä pohdimme, mitä uutta tietoa se antoi tutkijoille ja ulkopuolisille lukijoille. Lopuksi käsittelemme tutkimuksen luotettavuutta sekä jatkotutkimusaiheita.

### 10.1 Kehittämisprojektin tavoitteiden toteutuminen

Kehittämisprojektille ja lukupassille määriteltiin tavoitteet teoreettisen ja empiirisen ongelma-analyysin avulla. Kehittämisprojektin tavoitteina oli kehittää uudenlainen työkalu esiopetuksen kirjallisuuskasvatukseen sekä lisätä esiopetuksen, kirjaston ja sanataidekoulun yhteistyötä. Tutkimuksen tuloksena syntyi lukupassi, joka sisältää kirjalistat, tehtävämateriaalit, ohjeet lapsille ja aikuisille sekä kirjapassin. Kokeiluvaiheen jälkeen voidaan vasta sanoa, millaista hyötyä esiopettajat saavat lukupassimateriaalista esiopetusta ajatellen.

Esiopetuksen, kirjaston ja sanataidekoulun yhteistyö muuttui aikaisempaan verrattuna. Kirjastoauton käyntejä saatiin lisää ja pysäkkiaikaa jatkettiin kymmenellä minuutilla. Satutunnit ja kirjastoauton esittely olivat konkreettisia parannuksia yhteistyöhön. Jatkossa kirjaston ja esiopetuksen henkilökunnan tarkoituksena on järjestää yhteisiä tapahtumia, joihin myös perheet kutsutaan. Lukupassin suorittamisen lisääntyessä myös kirjaston ja muiden esiopetusyksiköiden yhteistyö mahdollisesti lisääntyy. Sanataidekoulun ja esiopetuksen yhteistyö alkoi varsinaisesti vasta kehittämisprojektin myötä. Sanataideopettaja lupautui pitämään sanataideopetusta esiopettajille lukupassin kokeiluvaiheen alussa ja mahdollisesti myöhemminkin. Yhteistyö tiivistyy tulevaisuudessa edelleen, sillä sanataidekoulu valittiin kehittämisprojektin aikana Mäntylä-Snellman päiväkodin kulttuurikummi.

Lukupassille asetettiin monenlaisia tavoitteita. Tärkeimpiä niistä ovat lasten ja perheiden lukuinnostuksen ja lukuharrastuksen lisääminen. Lukupassin kirjojen ja tehtävien valinnalla pyrittiin monipuolisuudella vastaamaan tähän tavoitteeseen. Myös vanhemmille annettavilla kotitehtävillä ja lapsen ja vanhemman yhteisillä tehtävillä pyrittiin perheiden yhteisen lukuharrastuksen lisäämiseen. Syyskuussa 2013 järjestettiin lukupassin käyttöönottoon liittyvä vanhempainilta, jossa kerrottiin

vanhempien asenteen ja yhteisten lukuhetkien vaikutuksesta lapsen lukuinnostukseen ja esiteltiin lasten tekemiä lukupassin tehtäviä.

Lasten osallisuuden kokemiseen pyrittiin vastaamaan tehtävillä, jotka suunniteltiin esiopetusikäisen lapsen kehitystä ajatellen. Osallisuuden kokemuksen mahdollisuuden pyrittiin myös ryhmässä yhdessä toteutettavilla tehtävillä sekä jättämällä lapsille ja aikuisille valinnanvaraa kirjoja ja tehtäviä ajatellen. Tehtäväehdotuksissa pyrittiin antamaan paljon vaihtoehtoja sellaiselle toiminnalle, jotka perustuvat lapsen omalle suunnittelulle. Esimerkiksi draamaan tai omiin tarinoihin pohjautuvissa tehtävissä lapsen osallisuuden on mahdollista toteutua. Toiminnallisuus ja leikinomaisuus pyrittiin huomioimaan tehtävissä. Vain pieni osa tehtävistä oli niin sanottuja kynäpaperi-tehtäviä. Toisaalta lomaketehävillä on oma paikkansa keskittymistä ja itsenäistä työskentelyä opeteltaessa.

Koko lukupassilla pyritään herättämään lapsissa kiinnostusta kirjoitettuun kieleen ja ympäröivään tekstimaailmaan, joka on pohjana lukemaan oppimiselle. Itsesääteletaitojen tukeminen on koko lukupassimateriaalien läpimenevä teema. Kirjalistoissa kolmasosa kirjoista liittyy tunteisiin. Myös muiden kirjojen joukossa on kirjoja, joiden avulla lapsi oppii esimerkiksi hallitsemaan jännitystään. Esiopettajien toiveiden mukaan, tehtävämateriaaliin on suunniteltu oma osuutensa tunnetaitojen tukemiseen. Tunnetaitotehtävien avulla opetellaan esimerkiksi tunteiden tunnistamista ja näyttämistä.

Tehtävien ja kirjojen valintaan ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta. Vasta käytännössä nähdään vastaavatko ne asetettuihin tavoitteisiin ja toimivatko ne käytännössä. Mielenkiinnolla odotamme kokeiluvaiheen jälkeen kerättävää palautetta materiaaleista. Ajatellaan, että esiopettajat voivat valinnoillaan vaikuttaa siihen, millaisiin tavoitteisiin lukupassilla päästään. He voivat kehittää omia käytäntöjä lukupassiin suorittamiseen. Esimerkiksi kirjojen ja tehtävien valintaan voi käytännön kautta luoda hyviä toimintatapoja.

## **10.2 Tutkijoiden näkökulmat kehittämistyöstä**

Lukupassin kehittämisprojekti oli opettavainen ja mielenkiintoinen. Moniammatillisessa yhteistyöryhmässä mukana oleminen oli palkitsevaa ja innostavaa. Kaikki

ryhmänjäsenet toivat kokoontumisiin oman erityisosaamisensa ja jakoivat sitä muille. Kiinnostus lastenkirjallisuuteen ja sen käytön lisäämiseen toi yhteistä innostusta ja loi yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. Ilmapiiri palaverissa oli lämmin ja mukautettava. Toisaalta kehittämissuunnan kokoaminen palaveriin oli vaikeaa, koska kehittämistä tehtiin muiden töiden ohessa. Harvoiksi jääneet tapaamiset vaikuttivat siihen, että varsinainen kehittämissuunnittelu jäi vähän hajanaiseksi. Tapaamisten vähyyttä korvattiin ahkeralla sähköpostilla kirjeenvaihdolla.

Tutkimusprojekti oli meille tutkijoille työläs ja aikaavievä. Kehittämissuunnitelmassa asetimme tavoitteet ja suunnittelimme lukupassin, mutta varsinainen työ ja lukupassin sisällön suunnittelu ja kokoaminen jäi meidän tutkijoiden tehtäväksi. Materiaalin työstämisessä oli välillä vaikeaa pysyä tutkijan roolissa. Toisaalta olimme perehtyneet lastenkirjallisuuteen ja sen merkityksiin lapsen kehityksessä niin kandidaatin kuin pro gradu-tutkielmamme puitteissa, joten koimme olevamme päteviä tuomaan esiin myös omia ideoitamme lukupassin suunnitteluprosessissa. Tutkijoina olimme päässeet sisälle kehitettävään ilmiöön ja pystyimme mielestämme arvioimaan vastasivatko materiaalit kehittämisen tavoitteita.

Tehtävien laadusta ja sisällöstä olisimme kaivanneet enemmän palautetta kehittämissuunnitelmasta. Myös lukupassin ulkoasusta olisimme kaivanneet enemmän palautetta. Kehittämissuunnitelmalle lähetetyssä loppuarvioinnissa vastaukset jäivät melko lyhyiksi ja kritiikkiä annettiin vain vähän, vaikka painotimmekin kriittistä arviointia. Kun kehittämissuunnan jäsenet olivat tutustuneet toisiinsa, niin kritiikkiä ei ehkä kehdattu antaa.

### **10.3 Kehittämissuunnitelmän tuomaa uutta tietoa**

Tässä tutkimuksessa uutta aiempiin tutkimuksiin verrattuna oli lukupassin kehittämisen yhdistäminen esiopetuksen ja kirjaston yhteistyön kehittämiseen. Myös kirjojen valintaperusteet ja tehtävien sisällöt ovat ainutlaatuisia muihin luku- ja kirjallisuustutkimuksiin verrattaessa. Lukupassin tehtävien tarkoitus ei ole ainoastaan kontrolloida, onko lapsi lukenut tai kuunnellut kirjaa vaan eri tehtävillä on erilaiset tavoitteet kuten edellä on kuvattu. Tehtävät ovat tärkeä osa lukemisprosessia.

Meille tutkijoille kehittämisprojekti toi paljon uusia asioita. Uusi tutkimusmetodi vaati paljon perehtymistä ja tutkijoiden välistä vuoropuhelua. Myös kehittämistyön taustalla ollut kirjallisuusdiplomi oli meille uusia asiaa. Teoreettisen ongelmanalyysin edetessä eteen tuli asioita, joihin emme aiemmin olleet syvällisesti perehtyneet. Yksi tärkeimmistä oli teoria itsesääätelytaidoista. Kehittämistyön organisointi ja kehittämisen etenemisestä huolehtiminen olivat molemmille tutkijoille uutta ja haastavaa. Projektin aikana opimme, miten palkitsevaa on olla osana moniammatillista ryhmää, jonka jäsenet ovat innostuneita samasta asiasta. Sellaiseen ryhmään sisältyy valtavasti osaamista ja ideoita.

#### **10.4 Luotettavuus**

Kehittämistutkimuksen luotettavuutta on kritisoitu tutkimuskirjallisuudessa. Kehittämistutkimukselle on ominaista, että aineistoa kertyy paljon ja sitä on monenlaista. Aineiston luotettava analysointi voi olla tutkijalle haastavaa. (Pernaa, 2013, s.19.) Analyysin haasteena on, että tutkimustulos perustuu tutkijan subjektiiviseen näkemykseen (Tuomi ja Sarajärvi, 2009, s.136–139). Tässä tutkimuksessa vahvuutena oli moniammatillinen kehittämisryhmä sekä kaksi tutkijaa. Analyysiin ja kehittämispäätöksiin vaikuttivat useamman ihmisen näkemykset.

Toistettavuus kertoo joidenkin tutkijoiden mukaan tutkimuksen luotettavuudesta (esim. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2008). Kehittämistutkimuksen prosessi voidaan toistaa jossain samankaltaisessa ympäristössä, mutta tietoa ei voida yleistää (Kananen, 2012, s.43). Kehittämistutkimuksessa puolestaan tuotetaan käytännönläheistä tietoa, joka voidaan siirtää kentälle. Tuotokset ovat kehitetty tiettyyn kontekstiin ja ovat sen tähden toimivia ja hyödyllisiä. (Edelson, 2002.) Tämän tutkimuksen tuloksena syntynyt lukupassi on otettu käyttöön Mäntylä-Snellman päiväkodilla elokuussa 2013. Ensimmäisten viikkojen kokeilun jälkeen esiopettajat ja vanhemmat olivat tyytyväisiä ja esiopettajat kokivat lukupassin tuoneen uusia toimintatapoja esiopetuksen kirjallisuuskasvatukseen. Vuoden kestävän kokeiluvaiheen jälkeen lukupassia kehitetään edelleen käytäntöön sopivaksi.

Kehittämistutkimuksen luotettavuudessa tärkeänä asiana on tutkimuksen rajaaminen mielekkäästi, monipuolisen ja laajan tutkimusaineiston käsittely sekä selkeä raportointi. (Pernaa, 2013, s.20). Tutkimuksen rajaamiseen vaikutti kehittämisidea

ja sen tavoitteet sekä Lukuinto-ohjelmaan mukaan lähteminen. Itse kehittämisidean rajaaminen oli selkeää, mutta ongelma-analyysin eli teorian muodostus oli haastavaa. Vaikeaksi sen teki päättää, mitä asioita käsitellään pintapuolisesti ja mitkä asiat vaativat syvempää käsittelyä.

Syklien ja testaamisen määrät sekä standardoitujen mittarien käyttö vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen (Edelson, 2012). Tutkimuksen luonteesta johtuen tarkkojen mittareiden ja arvioinnin tekeminen on ollut haastavaa. Rajasimme tutkimuksemme koskemaan ainoastaan lukupassin kehittämistä. Jos lukupassia olisi testattu samassa yhteydessä, olisi projekti kasvanut liian laajaksi. Varsinainen testaaminen on aloitettu toisessa tutkimuksessa elokuussa 2013.

Tutkijan roolin löytyminen ja kehittämisidean ytimeen pääseminen veivät aikaa. Tutkijoina koimme, että oli haastavaa tulla mukaan projektiin, joka oli jo alkanut. Yritimme nopeasti päästä aiheeseen sisälle ja saada kiinni toisten laatimasta kehittämisideasta. Toisaalta vahvuutena oli, että idea oli noussut aidosta tarpeesta ja varsinainen kehittäminen ei ollut vielä alkanut. Osallistuvan tutkijan rooli vaikeutti kriittistä ajattelua ja arviointia. Aineisto oli monipuolista ja sen kerääminen tapahtui kehittämistyön edetessä. Kehittämistyö oli jo pitkällä ennen kuin teoreettinen ongelma-analyysi oli valmis. Jos sama kehittämistyö tehtäisiin uudelleen, monet epäroinnit ja turhat vaiheet jäisivät varmasti pois.

Raportoinnin selkeyttä ja tutkimusaineiston mielekästä käsittelyä emme pysty tutkijoina itse arvioimaan. Toisaalta olemme noudattaneet ohjetta kuvata tutkimusraportti eli kehittämiskuvaus kronologisessa järjestyksessä niiltä osin kuin se oli mahdollista (Aksela ja Pernaa, 2013, s.190). Kehittämisvaiheiden päällekkäisyys vaikeutti raportin rakentumista. Päädyimme selkeyden vuoksi kuvaamaan esimerkiksi kirjalistojen ja tehtävien kehittämisen erillisissä kappaleissa vaikka niitä työstettiin yhtä aikaa.

Tutkimuksellisessa kehittämistyössä kehittämisen tulee hyödyttää myös kehittämiskontekstin ulkopuolisia tahoja. Sen tähden työ tulee dokumentoida ja tehdä julkiseksi, mikä lisää myös tutkimuksen luotettavuutta. (Kananen, 2012, s.21 ja 44.) Lukupassin kehittämisryhmän tarkoitus on antaa materiaali julkiseen jakeluun Oulun kaupungin kirjaston internetsivujen kautta. Näin ollen lukupassimateriaalin käyttö mahdollistuu myös muille varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen yksiköille.



### **10.5 Jatkotutkimusaiheita**

Kehittämisprojekti jatkuu edelleen Mäntylä-Snellman päiväkodin, sanataidekoulun, koulukirjaston ja kirjastoauton yhteisvoimin. Mukana kehittämisessä on uusi tutkija Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan varhaiskasvatuksen koulutusyksiköstä. Hän tutkii lukupassin kokeiluvaiheen aikana kertyneitä käyttäjäkokemuksia joko esiopettajien, lasten tai vanhempien näkökulmasta.

Jatkotutkimusaiheita voisi olla alle kuusivuotiaille suunnattu lukupassi. Se voisi jakautua eri ikäryhmille tarkoitettuihin passeihin. Myös vanhempien merkitys luku-harrastuksen syntymiseen oli mielenkiintoinen tutkimusaihe.

## LÄHTEET

Aksela, M. & Perna, J. (2013). Kehittämistutkimus pro gradu tutkielman tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Perna, J. (Toim.) Kehittämistutkimus opetusallalla (s. 181-200). Jyväskylä: PS-kustannus, Opetus 2000.

Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: a decade of progress in education research? *Educational researcher*, 41 (1), 16 – 25.

Apo, S. (2001). Klassinen satutraditio. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (Toim.) *Avaa lasten kirja* (s.12–29). Helsinki: Lasten keskus.

Aro, T. (2003). Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen ja R. Ketonen (Toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. (s.235 – 253). Jyväskylä: PS-kustannus.

Aro, T. (2011a). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. (s. 10 – 18) Porvoo: NMI.

Aro, T. (2011b). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. (s. 20 – 41) Porvoo: NMI.

Aro, T. & Määttä, S. (2011). Kognitiivisten taitojen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M-L Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. (s. 42 – 59) Porvoo: NMI.

Aro, T. (2012). ADHD itsesäätelykyvyn vaikeutena. Teoksessa V. Dufva & M. Kouvunen (toim.) *ADHD. Diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. (s. 51 – 64) Jyväskylä: PS-kustannus.

Asikainen, I. (2009). Informaatiolukutaitoa kirjastosta. Teoksessa: S. Verho (toim.)

Bettelheim, B. (1994). *Satujen lumous*. (Rutanen, M. suom.) Juva: WSOY. 5. p. (Alkuteos: *The Uses of Enchantment*, 1975, 1976)

- Bronson, M. B. (2000a). *Self-Regulation in early childhood. Nature and Nurture.* New York: The Guildford Press.
- Bronson, M. B (2000b) *Recognizing and Supporting the Development of Self-Regulation in Young Children.* [Viitattu 4.6.2013] Saatavana: <http://www.smccd.edu/accounts/franciscoe/ece260/Promoting-Self-Regulation.pdf>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education.* Lontoo: Croon Helm, 300-313.
- Edelson, D. C, (2002). *Design research: What we learn when we engage in design.* *Journal of Learning Science*, 11, (s.105 – 121).
- Eklund, K. & Heinonen, J. (2011). *Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa.* Teoksessa T. Aro & M-L Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen.* (s. 216 – 235) Porvoo: NMI .
- Engeström, Y. (2008). *From design experiments to formative interventions.* Teoksessa P. A. Kirschner, F. Prins, J. Jonker & G. Kanselaar (toim.), *International perspectives in the learning sciences: Creating a learning world. Proceedings of the Eighth International Conference for the Learning Sciences*, volume 1(3-24). International Society of the learning Sciences. Saatavana: <http://www.isls.org/icls2008/>
- Esiopetussuunnitelman perusteet, opetushallitus (2010). [Viitattu mm. 10.7.2013] Saatavana: [http://www.oph.fi/download/131115\\_Esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf)
- Hatva, A. (1997). *Satu ja sen kuvat.* Teoksessa J. Jokipaltio (Toim.) *Sadun voimat 2. Polunpäitä sadun maailmaan* (s.30 – 43). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. (2009). *Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa.* Vantaa: Printel.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2010). *Minttu, Jason ja Peikonhäntä. Lasten kuvakirjoja kipeistä aiheista.* Helsinki; BTJ Finland.

Heinimaa, E. (2001). Kuvakirjat lapsen ja aikuisen maailmassa. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (Toim.) *Avaa lasten kirja* (s.142–163). Helsinki: Lasten keskus.

Heinonen, S-L. & Suojala, M. (2001). Lapsi elää satua. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (Toim.) *Taiteen ja leikin lumous* (s.144–155). Helsinki: Oy Finn Lectura ab

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2008). *Tutki ja kirjoita*, (s.13.–14). osin uudistettu 59 painos. Keuruu: Otavan kirjapaino.

Hänninen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2006). Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (Toim.). *Kasvatusvuorovaikutus* (s.11–16). Tampere: Vastapaino.

Iso-Heiniemi, E. (2007). Tiivistelmä ainedidaktisesta tutkimuksesta Lukudiplomin suorittaminen seitsemäsluokkalaisten kokemana. [Viitattu 20.6.2013] Saatavana: <http://www.uta.fi/normaalikoulu/ylakoulu/kansikielinenopetuspk/tutkimuksia.html> Ja ntunen, T. (2007). *Satu kasvattaa. Topeliuksen sadut ja kasvatusajattelu*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jantunen, T. (2007). *Satu kasvattaa. Topeliuksen sadut ja kasvatusajattelu*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jokipaltio, J. (1997). *Sadun voimat 2. Polunpäitä sadun maailmaan*. (Toim.) Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Juusola, M. (2011). *Vahvaksi rakastetut lapset*. Otava: Helsinki.

Juuti, K. & Lavonen, J. (2013). Design-tutkimukseen osallistuvien opettajien rooli tutkimuksen eri vaiheissa. Teoksessa J. Perna (Toim.) *Kehittämistutkimus opetuslalla* (s. 45-67). Jyväskylä: PS-kustannus, Opetus 2000.

Kananen, J. (2012). *Kehittämistutkimus opinnäytetyönä. Kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*.

Karlsson, L. (2003). Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kauppila, R.A. (2007). Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltinkangas-Järvinen, L. (2006). Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.

Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (2009). Autismin kirjo ja kuntoutus. PS-kustannus: Jyväskylä.

Keski-Salmi, M. (2010). Kirja on kiva kaveri. Oppilaiden, huoltajien ja opettajien näkemyksiä koulun kirjallisuuspainotteisesta opetuksesta. Pro gradu tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, opettajan koulutuslaitos, Hämeenlinna.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall, (Inc.), New Jersey: Englewood Cliffs.

Korkeamäki, R-L. (1996). How first graders and kindergarten children constructed literacy knowledge in the context of story reading and meaningful writing. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Univ Oul E 21.

Korkeamäki, R-L. (2011a). Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa M. Nurmilaakso & Välimäki A-L. (Toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. (s.42 – 52) Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.

Korkeamäki, R-L. (2011b). New literacies – Millaista on oppia lukemaan ja kirjoittamaan 2000-luvulla? (s.13 – 18). Teoksessa H. Mikkola, P. Jokinen ja M. Hytönen (toim.) Tulevaisuuden koulua kehittämässä - Uusi teknologia haastaa ja inspiroi. Oulun yliopisto.

Koulukirjaston toimintakertomus, 2011-2012. [Viitattu 24.4.2013] Saatavana: [http://www.ouka.fi/c/document\\_library/get\\_file?uuid=e4c3a974-901b-450d-bfdc-eb4f6b00d083&groupId=64277](http://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=e4c3a974-901b-450d-bfdc-eb4f6b00d083&groupId=64277)

Kronqvist, E-L. (2011). Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. (s.13 – 30) Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. PS-kustannus: Jyväskylä

Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. (2012). Enemmän iloa oppimiseen, Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen: Kansainväliset PIRLS ja TIMSS -tutkimukset Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kurttila-Matero, E. (2011). School library: a tool for developing the school's operating culture. Oulu: University of Oulu.

Laulajainen, L. (2009). Sanan taika: esseitä ja artikkeleita. Helsinki : Books on Demand, cop. 2009

Lehtinen, E., Turja, L. & Laakso, M-L. (2011). Leikin mahdollisuudet ja haasteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn vaikeuksia. Teoksessa T. Aro & M-L Laakso (Toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. (s. 236 – 264) NMI : Porvoo.

Lerikkanen, M-K. (2006). Lukemaanoppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Linnilä, M-L (2011). Kumpi on valmis – lapsi vai koulu? Mediapinta.

Luoto, T. & Luoto, S. (2001). Satu ja tarina elää päiväkodissa. Teoksessa Suojala, M. & Karjalainen, M. (Toim.) Avaa lasten kirja (s.184-200). Helsinki: Lasten keskus.

Mankinen, T. (2012). Oppimistyylien mukaiset ryhmät Mäntylässä. (PowerPointesitys).

Mäntylän esiopetussuunnitelma. (2007).

Möller-Salmela, A. (2007). Lue minulle, isä-projekti Hangon kirjastossa. [Viitattu 23.6.2013] Saatavana: <http://mediakasvatus.kirjastot.fi/projektit/lue-minulle-is%C3%A4-projekti-hangon-kirjastossa-v-2007>

Niinistö, H. & Ruhala, A. (2006). (Toim.). Olipa kerran tarina. Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla (s.33 – 38). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

Opetus- ja kulttuuriministeriö, tiedotteet. [Viitattu 21.6.2013] Saatavana: [www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2010/12/pisa2009.html](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2010/12/pisa2009.html).

Peltoluhta, E-M. (2011). Lasta osallistava esiopetus. Esimerkkinä Mäntylän esiopetuksen käytänteet. Pro gradu tutkielma. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Pernaa, J. (Toim.) (2013). Kehittämistutkimus opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.

Pernaa, J. (2013). Kehittämistutkimus tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Pernaa, J. (Toim.) Kehittämistutkimus opetuslalla (s.9-26). Jyväskylä: PS-kustannus, Opetus 2000.

Poroila, H. (2013). Vastaus tekijänoikeuskysymykseen kirjastojen mediakasvatussivuilla. [Vastattu 9.5.2013] Saatavana: <http://mediakasvatus.kirjastot.fi/tekijanoikeus/kysy>

Rajaniemi, R. (2011). Pyhäjoen yläkoulun lukudiplomi – Lukemisen iloa nuorille. Opinnäytetyö. [viitattu 20.6.2013] Saatavana: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2011060711258>

Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (Toim.). Kasvatusvuorovaikutus (s.11–16). Tampere: Vastapaino.

Rissanen, A. (2013). Fysiikan opetuksen virtaviivaistamisesta. Teoksessa J. Pernaa (Toim.) Kehittämistutkimus opetuslalla (s.143–161). Jyväskylä: PS-kustannus, Opetus 2000.

Ruhala, H. & Niinistö, A. (Toim.) 2007. Mediametkaa! Osa 2 – Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan. Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka.

Salminen, P. (2012). Lukudiplomi lukemaan innostamisen välineenä. [Viitattu 20.6.2013] Saatavana: <http://www.pori.fi/material/attachments/hallintokunnat/kirjasto/6DMnYq9Td/lukudiplomiraportti.pdf>

Sarmavuori, K. (1998). Tie kiinnostukseen : lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktivointimenetelmät. Helsinki : BTJ Kirjastopalvelu.

Selvitys lasten ja nuorten kulttuurista uudessa Oulussa (2012). [Viitattu 23.6.2013] Saatavana: [http://www.ouka.fi/documents/64304/398021/Lastenkulttuuri+uusi+Oulu\\_selvitys\\_1812012.pdf](http://www.ouka.fi/documents/64304/398021/Lastenkulttuuri+uusi+Oulu_selvitys_1812012.pdf)

Sopanen, S. (2008). Kirjaston ja koulun yhteistyö. Tapaustutkimus Seinäjoen kaupunginkirjaston ja peruskoulun 1-6.-luokkien yhteistyöstä. Tampereen yliopisto, Informaatiotutkimuksenlaitos, Pro gradu-tutkielma. [Viitattu 21.6.2013.] Saatavana: <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu02538.pdf>

Suojala, M. (2007). Kasvua kirjan kanssa. Lukeminen ja riittäminen alle kolmivuotiaan kehitystä tukemassa. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (Toim.) Elämysten alkupuolilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen (S.64–72). Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

Suojala, M. (2009). Lastenkirjallisuus kielen ja kuvittelukyvyn laajentajana. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L Välimäki (Toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa (s.40–44). Helsinki: Yliopistopaino Oy.

Suvilehto, P. (2008). Lasten luova kirjoittaminen psyykkisen tulpan avaajana. Tapaustutkimus pohjoissuomalaisen sairaalakoulun ja Päättalo-instituutin 8-13-vuotiaiden lasten kirjoituksista. Oulu: Oulu University Press.

Toivanen, T. (2010). Kasvuun! Draamakasvatusta 1 – 8 –vuotiaille. Helsinki: WSOYpro.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.



Turja, L. (2011). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (Toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. (s.41 - 53). Jyväskylä: PS-kustannus.

Tynjälä, P. (2000). Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.

Valli, R. (2007). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. (s.102 – 125). Jyväskylä: PS-kustannus.

Valtonen, A. (2009). Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (Toim.) 2009. Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. (s.223 – 243). Tampere: Vastapaino.

Wang, F. & Hannafin, M. (2004). Using design-based research in design and research of technology-enhanced learning environments. Artikkelit esitetty konferenssissa the Annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Wang, F. & Hannafin, M. (2005). Design research: what we learn when we engage in design. Educational technology research and development, 53 (4), (s.5 – 23).

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. profami oy: Espoo. alkuper. Webster-Stratton, C. (2011). How to Promote Children's Social and Emotional Competence, Sage Publications Ltd., Uusi painos 2002 (2), 2003 (2), 2004 (2), 2005, 2006 (2), 2007 (3), 2008.

Ylimartimo, S. (2002). Lumikuningattaren valtakunta. H.C. Andersenin satu sisäisen kasvun kuvauksena. Rovaniemi: pienkustanne, KL-Kopio.

Ylönen, H. (2000). Loihditut linnut. Satujen merkitys lapselle. Helsinki: Tammi.

### *Internet-sivuja*

Kirjallisuustyöryhmä, 2013. [Viitattu 24.4.2013] Saatavana: <http://lyriikkakilpailu.com/>

Kunnari - Lumoava lukudiplomi. Opetushallitus. [Viitattu 20.6.2013] Saatavana: <http://www2.edu.fi/kunnari/>

Lahden kaupunginkirjasto, kirjallisuusdiplomi. [Viitattu 20.6.2013] Saatavana: <http://kaupunginkirjasto.lahti.fi/kirjallisuusdiplomi.htm>

Lukuinto-ohjelma, 2013. [Viitattu 25.4.2013] Saatavana: <http://www.lukuinto.fi>

Lukulumous-lukudiplomi. [Viitattu 4.5.2013] Saatavana: <http://www.lukulumous.fi>

Mäntsälän verkkokoulu. [Viitattu 23.6.2013] Saatavana: <http://peda.net/veraja/mantsala/verkkokoulu/diplomi/kuvia>

Nuotio, E. & Bondenstam, L. (2012). Papupiilokas. Helsinki: Otava.

Oulun kaupunginkirjasto, Kakaravaara. [Viitattu 9.7.2013] Saatavana: [http://ouka.srv6.ouka.fi:8001/Intro?formid=k\\_wellc](http://ouka.srv6.ouka.fi:8001/Intro?formid=k_wellc)

Oulun kaupunginkirjasto, kirjallisuusdiplomi. [Viitattu 24.4.2013] Saatavana: <http://www.ouka.fi/oulu/kirjasto/kirjallisuusdiplomi>

Oulun kaupunginkirjasto, kirjastoauto. [Viitattu 9.7.2013] Saatavana: <http://www.ouka.fi/oulu/kirjasto/kirjastoautot>

Oulun kaupunginkirjaston, Omppukokoelma. [Viitattu 9.7.2013] Saatavana: [www.ouka.fi/oulu/kirjasto/omppu-kokoelma1](http://www.ouka.fi/oulu/kirjasto/omppu-kokoelma1)

Seinäjoen kaupunginkirjasto, Aakkosarvoitus-lukudiplomi. [Viitattu 21.6.2013] Saatavana: <http://www.seinajoki.fi/kirjasto/lukuseikkailu/aakkosarvoitus.htm>

Vantaan kaupungin kirjasto, kirjallisuusdiplomi. [Viitattu 25.6.2013] Saatavana: <http://www.vantaa.fi/fi/kirjasto/kirjallisuusdiplomit>

Ylä-Savon lastenkirjasto, lukudiplomi. [Viitattu 23.6.2013] Saatavana: <http://lastenkirjasto.yla-savo.fi/Lukudiplomi/Luku-Velho-kuvagalleria.iw3>

## LIITE 1

### HAKEMUS LUKUINTO-PILOTTIIN

Hakijan tiedot: hakijana toimii koulu-kirjasto -pari

Koulu tai esikoulu, Opettajien määrä/oppilaiden määrä, Koulun luokka-asteet, Opetuskieli/kielet

Onko koulussanne koulukirjasto?, Yhteyshenkilön nimi ja tehtävä koulussa,

Kirjasto, Kirjastoammatillisen henkilöstön määrä

Lasten- ja nuorten kirjastotyötä tekevien ammattilaisten määrä, Koulun ja kirjaston sijainti toisiinsa nähden

### KOULU JA KIRJASTO VASTAAVAT YHDESSÄ:

1. Kuvatkaa kehittämisideanne Lukuinto-ohjelmassa sekä konkreettinen

kehittämiskohteenne sen toteuttamiseksi.

Lukutaidon osa-alue

Miten aiotte konkreettisesti toteuttaa kehittämisideanne?

Kirjaston ja koulun yhteistyön muoto

Kohderyhmän kuvaus

Millainen uusi toimintamuoto syntyy kehittämistyönne tuloksena?

2. Mikä on koulu- ja kirjastoyhteistyön tila kunnassanne ja miten kuvaatte yhteistyötä edistävät ja estävät seikat?

3. Miten mahdollistatte lasten, nuorten ja vanhempien osallistumisen paikallisen Lukuinto-yhteisönne työskentelyn eri vaiheisiin?

4. Ketkä ovat Lukuinto -pilotoinnissa tärkeimmät kumppaninne, joiden kanssa muodostatte oman Lukuinto-yhteisönne?

5. Millaista uuden sisältöistä koulutusta tarvitsette voidaksenne toteuttaa Lukuinto-kehittämisideanne?

Monipuoliset lukutaidot, Pedagogiset taidot/ohjaamisen taidot, Viestintä- ja tietotekniset taidot, Uusi teknologia ja uudet aineistot (esim. sähkökirjat), Aineistojen valinta ja hallinta, Lasten ja nuorten kirjallisuus

6. Kuinka laajaa koulutusta tarvitsette? 1-2 päivän erilliskoulutuksia, Lukutaitoihin, kirjastoalaan tai opetusalaan liittyviä, laajempia opintokokonaisuuksia

Mahdolliset liitteet.

## LIITE 2

Hei!

Laitamme tähän pienen kyselyn liittyen kirjallisuuspassiin, johon toivoisimme teidän molempien eskariopettajien vastausta. Voitte vastata myös yhdessä.

1. Millaisella aikataululla toivoisitte passin voitavan suorittaa? (esim. kuukausi, lukukausi, lukuvuosi)
2. Millainen määrä kirjoja + tehtäviä olisi teidän mielestänne sopiva passin suorittamiseen? (Tietysti vaihtoehtoja on enemmän)
3. Minkä tyyliä toivoisitte tehtävien olevan ja voisiko yhtä kirjaa kohden olla useampi suoritettava tehtävä? (esim. päiväkodissa suoritettava tehtävä + kotitehtävä)
4. Toivoisitteko, että tehtävät olisivat pääasiassa yksilötehtäviä, pienryhmätehtäviä vai molempia?
5. Kuinka paljon vanhempien osallisuus tulisi teidän mielestänne näkyä passitehtävissä? (esim. muutama laajempi tehtävä vai jonkun verran joka tehtävässä)
6. Olisiko kaikki tehtävät vaihtoehtoisia vai olisivatko jotkut (esim. vanhempien kanssa tehtävät) pakollisia?
7. Kuinka paljon kunkin tehtävän suorittamiseen saisi kulua aikaa? (tunti, päivä, jopa viikko?)
8. Mitä tavoitteita te näkisitte tehtävien tekemisellä olevan?
9. Mikä merkitys mielestänne passin suorittamisella on lapselle?

Kiitos vastauksestanne jo etukäteen :) Näillä pääsemme jatkamaan.

### LIITE 3

Logon ja nimen suunnittelutehtävä

Lapsille:

”Elipä kerran satumailman laidalla, somassa pienessä kolossaan, pieni olio, joka rakasti satuja. Se rakasti iloisia satuja, surullisia satuja, jännittäviä satuja, vitsikkäitä satuja, viisaita satuja – ihan kaikenlaisia satuja ja kirjoja. Olion lempipuuhaa oli satujen kuuntelu, mutta se tykkäsi myös katsella satukirjoja, lukea niitä itse, leikkiä satujen sankareita ja keksiä aivan omia satuja ja runoja. Illalla, kuunloisteessa käydessäsi satumailman laidalla, voit nähdä olion lukemassa iltasatua pienille ystävilleen.”

Laita silmäsi hetkesi kiinni ja koita nähdä, minkä näköinen olio on. Piirrä näkemäsi satuolio paperille, voit värittää sen, jos haluat. Muista keksiä oliolle oma nimi!

Aikuiselle:

Olion ääriviivat saisi olla voimakkaat. Mielellään tussilla piirretyt tai voimakkaasti lyijykynällä. Jos ei onnistu helposti, voimme sitten painoa ajatellen itse vahvistaa niitä. Selkeyden vuoksi ajatus olisi piirtää ja värittää vain hahmo, ei taustaa, koska hahmo olisi lukupassin ”logo”

Inspiraatioksi ja johdatteluksi aiheeseen laitan tähän pari lorua Papupiilokas – ötökkäriimejä kirjasta (Nuotio & Bondenstam). Jos saat kirjan käsiisi, niin kirjan mahtavat kuvat voisivat myös virittää lapsia keksimään omaa ”oliota”.

## LIITE 4

### Kysely kehittämisprojektista kehittämisryhmälle

Vastaa omin sanoin, mikä seuraavissa projektin osa-alueissa on ollut sujuvaa, mikä on ollut haasteellista ja mitä olisi voinut tehdä toisin.

YHTEISTYÖMUODOT:

TIEDONKULKU:

AIKATAULUT:

LUKUPASSIN SISÄLLÖN SUUNNITTELU:

TAVOITTEIDEN TOTEUTUMINEN:

Mitä Lukuinto-hankkeessa mukana olo on merkinnyt kehittämisprojektille mielestäsi?

Millaisia odotuksia sinulla on lukupassin kokeiluvaiheesta?

Muuta mielenpäällä:

