



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

MARJOMAA FIIA & PETÄJÄKANGAS ESSI  
”ONKOHAN TUO SE SEN PIMEÄN SILMÄ?” KIRJALLISUUSTERAPIAN SOVELTU-  
MINEN PÄIVÄKOTIIN 5–6-VUOTIAIDEN LASTEN RYHMISSÄ TARKASTELTUNA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatuksen koulutus  
2017



**Kasvatustieteiden tiedekunta**  
**Faculty of Education**

**Tiivistelmä opinnäytetyöstä**  
**Thesis abstract**

Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Marjomaa, Fiia & Petäjäkangas, Essi	
Työn nimi/Title of thesis "Onkohan tuo se sen pimeän silmä?" Kirjallisuusterapian soveltuminen päiväkotiin 5-6 -vuotiaiden lasten ryhmissä tarkasteltuna			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year 2017	Sivumäärä/No. of pages 72 + 4
Tiivistelmä/Abstract <p>Pro gradumme on laadullinen tutkimus, jossa käsitellään kirjallisuusterapian soveltuvuutta päiväkotiin. Sadut ja kirjat ovat päiväkodissa tuttu väline, jota käytetään muun muassa niiden opettavaisuuden takia. Kirjallisuusterapia on vuorovaikutusprosessi, jossa hyödynnetään esimerkiksi satuja ja kuvakirjoja kuntouttamisessa, parantamisessa ja aktivoimisessa, mutta myös esimerkiksi mielenterveyden häiriöiden ehkäisemisessä sekä kriisien läpikäymisessä. Kirjallisuusterapia toimii myös apuna lasten terveen kasvun ja kehityksen turvaamisessa.</p> <p>Tutkimuksessa viemme lastenkirjoja käsiteltäväksi päiväkoteihin 5–6-vuotiaiden lasten ryhmiin. Haastattelemme varhaiskasvattajia heidän kokemustensa perusteella ja selvitämme, millä tavoin he ovat käsitelleet tutkimuksen kirjoja lasten kanssa sekä pohdimme, millaisia yhteyksiä kirjojen käsittelyllä on kirjallisuusterapiaan. Tutkimuksen analyysimenetelmänä toimii sisällönanalyysi, jonka avulla haastatteluaineistosta saadaan luokittelemalla esiin tutkimuksen kannalta tärkeimmät tulokset.</p> <p>Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat käsitelivät kirjoja neljällä eri tavalla, joita ovat lukeminen, keskusteleminen, toiminnallinen käsitteleminen sekä kirjat lapsilla itsenäisessä tarkastelussa. Kaikilla näillä kirjojen käsittelymenetelmillä oli yhteyksiä kirjallisuusterapeutiseen toimintaan. Varhaiskasvattajat huomasivat värikkään lukemisen tärkeyden, sillä lukemistavalla on suuri merkitys lapsen satuun eläytymisessä. He keskustelivat kirjoista monipuolisesti lasten kanssa sekä tarinan tasolla että syvemmin teemaan paneutuen. Toiminnallisessa käsittelemisessä käsiteltiin mm. pimeän pelkoa käymällä konkreettisesti tutkimassa pimeitä huoneita. Osa lapsista sai myös tarkastella tutkimuksen kirjoja itsekseen, mikä mahdollisti lasten palaamisen kirjaan heidän niin halutessaan.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että kirjallisuusterapialla on jo ennestään pohja päiväkodissa, sillä siellä luetaan ja käsitellään paljon kirjoja ja satua. Käsitteily oli myös monella tapaa yhdistettävissä kirjallisuusterapiaan. Vaatisi vain toiminnan jäsentelyä ja kirjallisuusterapian tuomista tietoisemmin päiväkotiyhteisöön, jotta kirjallisuusterapia saisi paremmin sijaa päiväkodissa. Päiväkodin ympäristö aiheuttaa haasteita, mutta sitäkin enemmän mahdollisuuksia kirjallisuusterapeutin toiminnan toteuttamiselle lasten kanssa.</p>			
Asiasanat/Keywords kirjallisuusterapia, lastenkirja, kuvakirja, satu, varhaiskasvatus			

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Lastenkirja</b> .....	<b>3</b>
2.1	Kuvakirja .....	3
2.2	Satu .....	6
2.3	Satu ja lapsi .....	8
<b>3</b>	<b>Kirjallisuusterapia</b> .....	<b>11</b>
3.1	Kirjallisuusterapian määrittelyä .....	12
3.2	Kirjallisuusterapeuttinen toiminta .....	14
3.3	Lasten ja nuorten kirjallisuusterapia .....	15
3.4	Kirjan terapeuttisuus .....	16
<b>4</b>	<b>Sadut ja kirjat päiväkodissa</b> .....	<b>19</b>
4.1	Satujen hyödyntäminen .....	19
4.2	Satuhetken vuorovaikutuksellisuus .....	21
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>23</b>
5.1	Tutkimusongelma .....	23
5.2	Laadullinen tutkimus .....	24
5.3	Kokemus ja fenomenologia .....	26
5.4	Aineisto .....	28
5.4.1	<i>Aineistonkeruu</i> .....	30
5.4.2	<i>Teemahaastattelu</i> .....	33
5.5	Aineiston analyysi .....	34
<b>6</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>40</b>
6.1	Lastenkirjojen käsittely päiväkotiryhmissä .....	40
6.1.1	<i>Kirjojen käsittelymenetelmät</i> .....	41
6.1.2	<i>Kirjojen käsittelyyn vaikuttavat tekijät</i> .....	43
6.1.3	<i>Näin varhaiskasvattajat käsittelevät kirjoja lasten kanssa</i> .....	47
6.2	Yhteydet kirjallisuusterapiaan .....	49
6.3	Kirjallisuusterapian soveltuminen päiväkotiin .....	54
6.3.1	<i>Varhaiskasvattajien suhtautuminen kirjallisuusterapiaan</i> .....	54
6.3.2	<i>Päiväkotiympäristön mahdollisuudet ja haasteet</i> .....	57
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>60</b>
7.1	Tutkimuseettisyys ja luotettavuus .....	60
7.2	Tutkijatriangulaatio .....	64
7.3	Jatkoa tutkimukselle .....	65



# 1 Johdanto

Kirjat ja sadut ovat tuttu väline päiväkodissa ja niiden opettavainen puoli tiedostetaan laajalti. Niillä on kuitenkin myös terapeuttiivinen vaikutus sekä lapsiin että aikuisiin, mutta tätä ulottuvuutta ei ymmärretä yhtä hyvin. Bettelheimin (1998) sanoin satu tuottaa lapselle iloa sekä tarjoaa oivalluksia kertoen hänestä itsestään. Se on ainutlaatuinen kirjallisuuden alue ja samalla taidemuoto, jota lapsi ymmärtää paremmin kuin mitään muuta taiteen muotoa. Satu kuvastaa lapsen tapaa ymmärtää ja kokea maailmaa ja se voi tarjota enemmän lohtua kuin aikuisten logiikkaan perustuvat lohdutteluyritykset. (Bettelheim, 1998, s. 20, 58.)

Kirjallisuusterapia tunnistaa sadun parantavan voiman ja hyödyntää sitä myös lapsille suunnatussa toiminnassa. Kirjallisuusterapian avulla koulutetut terapeutit ja ohjaajat voivat tarjota apua erilaisissa elämän kriiseissä, mutta kirjoja voi käyttää terapeuttiivisesti hyödykseen kuka tahansa; niin päiväkotien varhaiskasvattajat kuin myös vanhemmat lastensa kanssa.

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on lapsen terveen kasvun turvaaminen ja edistäminen. Lapsi huomioidaan yksilönä ja hänelle mietitään hänen tarpeitaan vastaavat tavoitteet sekä hoitosuunnitelma. (Hämmäinen & Mäki, 2009, s. 50.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, jotka ovat varhaiskasvatuslain (9§) mukaan muuttuneet ohjaavista velvoittaviksi, sanotaan, että toiminnassa tulee hyödyntää lastenkirjallisuutta monipuolisesti (Vasu, 2016, s. 41). Kirjallisuusterapia tarjoaa varhaiskasvattajille keinoja tavoitteen saavuttamiseen sekä lastenkirjallisuuden monipuolisempaan hyödyntämiseen. Näitä näkökulmia ajatellen olisi hyödyllistä saada kirjallisuusterapia osaksi päiväkotiarkea.

Tutkimuksessa selvitämme kirjallisuusterapian soveltuvuutta päiväkotiin tarkastelemalla lastenkirjojen käyttöä 5–6-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Tätä ongelmaa lähestymme tutkimalla kuvakirjojen käsittelyä päiväkodissa ja tarkastelemalla toiminnan yhteyksiä kirjallisuusterapiaan. Tutkimus on laadullinen ja sisältää fenomenologis-hermeneuttisia piirteitä. Teimme aiheeseen liittyvän pilottitutkimuksen keväällä 2016, jossa tutkimme yhden henkilön kokemuksia kirjallisuusterapeuttiivisesta työskentelystä lasten ja nuorten kanssa. Pilottitutkimuksen pohjalta kehittyi ajatus tutkia ilmiötä päiväkodissa varhaiskasvattajien näkökulmasta.

Olemme jo jonkin aikaa olleet kiinnostuneita kirjallisuusterapiasta ja erityisesti kirjojen terapeuttiivisesta luonteesta. Halusimme tutkia aihetta tarkemmin päiväkotikontekstissa siitä

syystä, että olemme tulevia lastentarhanopettajia ja voimme hyödyntää oppimaamme jatkossa myös työssämme. Kirjallisuusterapia kävi mielessä jo kandidaatin tutkielman aihetta valitessa, mutta päädyimme kuitenkin tutkimaan lasten kuvakirjoja. Tutkielmassa perehdyimme kuolemaa käsittelevien lasten kuvakirjojen kuviin kuva-analyysin keinoin. Nyt kun olemme tarkastelleet lasten kuvakirjaa, tuntuu luontevalta lähteä tutkimaan kuvakirjan terapeutista käyttöä lasten kanssa.

Kirjallisuusterapiaa päiväkotikontekstissa pienten lasten parissa on tutkittu vain vähän. Tutkimukset kirjallisuusterapian osalta suuntautuvat lähinnä joko vanhempiin lapsiin tai nuoriin, aikuisiin ja jopa vanhuksiin. Monissa tutkimuksissa tarkastelun kohteena on ollut esimerkiksi luova kirjoittaminen tai varsinaisen terapiaryhmän osallistujien kokemukset. Satuja päiväkodissa on kyllä tutkittu, mutta oikeastaan tutkimus satujen kirjallisuusterapeuttisesta hyödyntämisestä päiväkodissa puuttuu. Suomessa lasten kirjallisuusterapiasta on tehty yksi akateeminen tohtorinväitös: Pirjo Suvilehdon (2008) Lasten luova kirjoittaminen psyykkisen tulpan avaajana: tapaustutkimus pohjoissuomalaisen sairaalakoulun ja Päätalo-instituutin 8–13 -vuotiaiden lasten kirjoituksista. Tämän lisäksi muita aiheitamme lähellä olevia tutkimuksia ovat Mirja Heikkilän (2009) pro gradu psykoterapeuttisesta lastenkirjasta sekä Hilka Ylösen (2008) väitöskirja sadun terapeuttisesta merkityksestä päiväkotikäisille lapsille.

Tutkimuksen alussa lähestymme aihetta teoreettisen kirjallisuuden kautta. Määrittelemme lastenkirjaa tarkastellen sen alla kuvakirjaa sekä satua. Kerromme myös kirjallisuusterapiasta ja kirjan terapeuttisuudesta. Tarkastelemme satuja päiväkodissa tuomalla esiin satuhetken vuorovaikutuksellisuuden merkityksen lapselle. Tämän jälkeen kerromme tutkimuksen toteutuksesta. Esittelemme käyttämiämme tutkimusmetodeja sekä keräämäämme aineistoa ja avaamme käyttämäämme analyysimenetelmää esimerkkien avulla. Lopuksi esittelemme tutkimuksen tulokset jaotellen ne tutkimuskysymysten ja -ongelman mukaan. Pohdinnassa mietimme tutkimusprosessia ja arvioimme saatuja tuloksia. Arvioimme tutkimuksen luotettavuutta ja tarkastelemme tutkimuseettisiä periaatteita, jotka ovat kuitenkin olleet läsnä koko tutkimuksen ajan. Lopuksi pohdimme tutkijatriangulaation merkitystä tutkimuksen teolle ja esittelemme kiinnostavia jatkotutkimusaiheita.

## 2 Lastenkirja

Tässä pääluvussa käsitellään lastenkirjaa kuvakirjan ja sadun kautta. Luvussa 2.1 esittelemme kuvakirjaa ja sen muotoja sekä erilaisia kuvakirjan tehtäviä. Luvussa 2.2 määrittelemme satua ja tarkastelemme sen ominaisuuksia. Lisäksi puhumme sadusta ja lapsesta poh-tien sadun merkitystä lapselle luvussa 2.3.

Puhumme lastenkirjasta sen vuoksi, että tarvitsimme kuvakirjalle ja sadulle yhteisen termin, jota voimme käyttää tutkimuksessa. Tulkitsimme tutkimuksessa käsiteltyjen kuvakirjojen olevan samalla myös satuja, sillä niissä kaikissa on jokin elementti, joka ei ole todellisessa elämässä mahdollista. Ajattelemmekin, että kuvakirja voi sisältää sadun, kun taas satu voi olla esitetty kuvakirjan muodossa. Ne ovat molemmat ajateltavissa yhdessä tai erikseen las-tenkirjan alaisiksi käsitteiksi.

Bengtssonin (2002) mukaan lastenkirja eroaa aikuisten kirjoista, sillä se on esimerkiksi kir-joitettu lapsilukijalle ja/tai -kuulijalle. Se myös esimerkiksi puhuttelee sekä lasta että aikuista eri tasoilla samanaikaisesti. Lastenkirjat eroavat aikuisille suunnatuista kirjoista myös mate-riaalivalinnoissa, kirjan muotoilussa ja graafisessa suunnittelussa. Kuvakirjan ja sadun li-säksi lastenkirjoihin kuuluu monenlaisia muitakin kirjoja, kuten ensikirja, pomppiskirja ja pahvikirja. (Bengtsson, 2002, s. 25, 30–37.)

### 2.1 Kuvakirja

Kuvakirjan määritteleminen ei ole yksiselitteistä ja siihen onkin tarjolla monenlaisia lähes-tymistapoja. Yksi tapa määritellä kuvakirjaa on erottaa se kirjan kuvituksesta. Kuvakirja ja kirjan kuvitus ovat eri asioita, mutta selkeän eron tekeminen niiden välille on mahdotonta. Yleensä kuvakirjan ajatellaan olevan sellainen teos, jossa on paljon kuvia ja niillä on myös tärkeä tehtävä tarinan kannalta. Tiukan määritelmän mukaan kuvakirjan voidaan ajatella si-sältävän kuvan joka sivulla. Näin tiukkaa rajaa ei kuitenkaan voi tehdä, ja on epäselvää, kuinka monta kuvatonta sivua kuvakirjassa voi olla ennen kuin on syytä puhua kirjan kuvi-tuksesta. Kuvituksesta puhuttaessa teksti on kuvaa hallitsevampi elementti, kun taas kuva-kirjassa kuvan ja sanan ajatellaan olevan yhtä tärkeitä elementtejä. (Mikkonen, 2005, s. 330.) Jatkossa puhumme myös kuvakirjan kuvituksesta, joka on yksinkertaisesti ilmaistuna kuva-kirjan kuvat kokonaisuudessaan.

Heinimaa (2001) esittelee artikkelissaan useita eri henkilöiden määritelmiä kuvakirjasta ja toteaa, että yhtä kattavaa määritelmää ei ole. Hän nostaa esille Torben Gregersenin luoma määritelmä pohjautuu kuvan ja tekstin keskinäiselle suhteelle ja siinä kuvakirjat on jaettu neljään ryhmään: kuvakertomuksiin, katselukirjoihin, kuvitettuihin lastenkirjoihin ja kuvakirjoihin. Heikkoutena tässä Skandinaviassa suosituksessa jaottelussa on se, että kuvakirja-termi esiintyy sekä ylä- että alakäsitteessä. Heinimaa puhuu myös Ulla Rhedin määritelmästä, joka jakaa kuvakirjat kolmeen alaluokkaan. Näitä ovat eepinen kuvakirja, jossa kuva selventää tekstiä ja tärkeitä kohtia, laajennettu kuvakirja, jossa kuva laajentaa tarinaa ja alkuperäinen kuvakirja, jossa teksti ja kuva ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Heinimaa, 2001, s. 142–143.)

Kuvakirja on kokonaisuus, joka muodostuu tekstistä ja kuvituksesta tai tarkemmin sanottuna kuvista ja sanoista yhdessä. Kuvan ja sanan suhdetta on hahmoteltu kartoittamalla niiden välisen vuorovaikutuksen tehtäviä sekä näitä tehtäviä ohjaavia periaatteita. Kuvakirjan ja sarjakuvan tutkimuksessa näitä tehtäviä on löydetty ainakin toistakymmentä. Niitä ovat muun muassa kuvan ja sanan yhdenmukaisuus, niiden välinen tarkennus, vahvistaminen, laajentaminen, täydentäminen, vuorottelu, poikkeama, vastakohta ja kontrapunkti, jossa on kyse siitä, että kuva ja sana säestävät toisiaan tai vuorottelevat kontrastin kautta. (Mikkonen, 2005, s. 22–23.)

Kuvakirjoissa kuvituksella onkin monenlaisia tehtäviä. Sillä voidaan vahvistaa tapahtumapaikkaa sekä -aikaa, esimerkiksi luoden paikan tunnelmaa kuvin. Kuvat selventävät tarinan hahmoja sekä niiden ilmeitä ja eleitä tuoden tekstin kuvaukseen lisää ymmärrettävyyttä, varsinkin lapsia ajatellen. Kuvitus pystyy myös laajentamaan ja kehittämään tarinan juonta. Kuvat ja kuvitus voivat ilmentää asioiden erilaisia puolia, sillä kuvitus voi hieman erota tarinasta ja kuvitus edesauttaa myös tekstin johdonmukaisuuden ylläpitämisessä. Kuvat ja kuvitus kaiken kaikkiaan laajentavat sekä vahvistavat tekstiä. (Zang, 1996, s. 130–136.)

Hatvan (1993) mukaan kuvat toimivat viestivälineenä, mutta ovat tulkinnanvaraisempia kuin kieli. Kuvat toimivat ikään kuin sijaisena todellisille havainnoille. Niillä on useita eri tehtäviä viestin välittäjinä, yksi niistä on auttaa ymmärtämään tekstin merkitystä. Kirjan kuvitus pyrkii välittämään sanomaa, mutta ei vain pelkästään dokumentoimaan, vaan myös esimerkiksi suuntaamaan huomiota. Se kantaa myös sisällään esteettisiä merkityksiä ja joskus jopa symboliikkaa. Kuva saattaa myös kertoa sellaista, mitä ei voi ääneen lausua. Hatva tuokin



esille Jagozikan määritelmän kuvan neljästä päätehtävästä, jotka ovat; havaintojen ohjaaminen ja rikastuttaminen sekä verbaalisen materiaalin ymmärtämisen helpottaminen ja organisointi. (Hatva, 1993, s. 29, 47, 49.)

Pienelle lapselle kannattaa tarjota erilaisia kuvia, sillä lapset ovat usein ennakkoluulottomia. Usein aikuisia kuitenkin hallitsee stereotyyppiä siitä, millaiset kuvat ovat lapselle sopivia. Lapsille tarkoitettuja tiloja koristavat kuvat, joissa on aikuisten mielestä lapsille sopivia sievisteleviä kuvia ja imelä värimaailma. Harhaluulona on se, että pienet lapset eivät pitäisi abstrakteista kuvista tai ymmärtäisi niitä. (Heinimaa, 2001, s. 155.)

Tämä pätee myös kuvakirjojen valintaan. Pelottavalta näyttävä kuvitus voi johtaa siihen, että aikuinen jättää kirjan lukematta lapselleen. Erilaisten kuvitusten lisäksi hyvä kuvakirja sisältää eri tasoja ja näkökulmia. Kuvakirja voi parhaimmillaan olla antoisa kokemus niin aikuiselle kuin lapsellekin. Kun lapsi innostuu tarinasta, kuvista tai yllätyksellisyydestä, voi aikuinen saada viittauksen omien kokemustensa suuntaan tai ironisen vinkkauksen rivien välistä. (Heinimaa, 2001, s. 142.)

Kuvakirjan voidaan katsoa olevan esteettisen elämyksen tuottamisen näkökulmasta lapsen ensimmäinen kosketus kuvataiteen maailmaan. Lapsi ikään kuin vierailee taidegalleriassa ensimmäistä kertaa, kun hän katselee kuvakirjaa. Tästä näkökulmasta kuvakirjoilla pitäisi olla korkeat laatuvaatimukset, sillä kuvakirjan avulla lapsi tutustuu kuvalliseen kieleen. Kuvakirjassa on kysymys kokonaisvaltaisesta elämyksestä. Se vetoaa lapsen aisteihin, eläytymiskykyyn ja havainnointikykyyn auttaen myös omaksumaan esteettisiä periaatteita. (Heinimaa, 2001, s. 155.) Kirjan kuvat voivat aistien lisäksi stimuloida myös lukijan tunteita (Chavis, 2011. s. 100).

Kuvakirjat, jotka käsittelevät erilaisia vaikeita tunteita ja asioita, ovat kansan- ja taidesatujen ohella oivia apuvälineitä lasten psyykkisen terveyden tukemisessa. Tällaisia ovat esimerkiksi sellaiset kirjat, jotka valmistavat lasta sairaalakäynnin varalle. Myös kirjat, jotka kuvaavat erilaisia tunteita, kuten esimerkiksi pelkoa, yksinäisyyttä ja ystävyyttä sekä osoittavat lapselle niiden olevan luonnollisia ja sallittuja, ovat hyväksi lapselle. Tämän kaltaiset kirjat opettavat myös sanallista ilmaisua vaihtoehtona esimerkiksi pelkälle raivoamiselle. (Sipola, 1985. s. 65–66.)

## 2.2 Satu

Tarkkaa sadun määrittelyä on vaikea sanoa suoraan, mutta kaikki me tunnistamme sadun sellaisen kuullessamme. Määrittelyn sijaan on helpompaa kertoa satujen yhteisistä piirteistä. Sadusta voidaan puhua, kun siinä esiintyy elementtejä, jotka eivät ole todellisuudessa mahdollisia. Näitä elementtejä ovat esimerkiksi puhuvat eläimet tai ihmisen muuttuminen kiveksi. Vanhoissa saduissa kerrotaan myyteistä ja ihmisten uskomuksista, mutta ne näkyvät vielä vahvasti tämän päivän saduissakin. Usein nämä yliluonnolliset asiat tapahtuvat todentuntuisessa ympäristössä ja sadulle onkin tyypillistä arkisen todellisuuden ja ihmeellisten asioiden yhdistely mielivaltaisesti. Sadun maailmassa ei ole rajoja, vaan siellä voi tapahtua mitä vain. (Ylönen, 2000, s. 9–10.)

Sadut voidaan jakaa kansansatuihin ja taidesatuihin. Kansansadut ovat usein hyvin vanhoja, jopa satoja vuosia sitten syntyneitä kertomuksia, joiden tekijää ei tiedetä. Tekijä on elänyt toisenlaisessa kulttuurissa ja yhteiskunnassa, mikä heijastuu myös sadussa. Kansansadut ovat usein tehty kaikenikäisille ja ne ovat muokkautuneet aikojen saatossa siirtyessään paikasta toiseen ja kertojalta kertojalle. Taidesadut puolestaan ovat muuttumattomia ja niiden kirjoittajat tiedetään. Ne ovat myös useimmiten tehty ja suunnattu lapsille. (Ylönen 2000, s. 14–16.) Tässä tutkimuksessa keskistymme pääasiassa taidesatuihin ja niiden käyttöön lasten kanssa.

Vaikka poikkeuksiakin löytyy, saduissa on usein yhteneväinen rakenne. Sadun alussa esitellään ongelma, joka vaatii ratkaisua. Näitä ongelmia voivat olla erilaiset mahdottomat tehtävät tai odottamattomat tapahtumat. Ongelma voi ilmaantua jostain yllättäen, tai sankari voi lähteä tieteen tahtoen etsimään seikkailuja ja vaaroja. Usein sadussa on hahmo, ihminen tai jokin muu olento, joka pyrkii estämään sankaria saavuttamasta tavoitettaan. Sadun edetessä päähenkilö usein oppii jotain kuten sen, että yksin ei tarvitse pärjätä, vaan ystävät auttavat. Satu huipentuu kriisiin, jossa ongelmat ratkeavat. Paha saa yleensä palkkansa joko kriisivaiheessa tai sadun lopuksi. Kriisin jälkeen sankarin elämässä tapahtuu muutos, kuten esimerkiksi Lumikki-sadussa Lumikista tulee kuninkaanpojan morsian. Usein hyvä palkitaan lopuksi hyväksynnällä. Sadut pelaavat yllätyksillä mutta myös sillä, että lukija on askeleen edellä tarinan henkilöitä. Lukija usein ymmärtää, että valheesta seuraa rangaistus, vaikka hahmo kuvittelee pääsevänsä kuin koira veräjältä. (Ylönen, 2000, s. 11–14.)

Sadut auttavat käsittelemään kasvuprosessiin liittyviä ongelmia, kuten kehityksessä ilmeneviä kriisejä. Tilanteet, joita satu yleensä kuvaa, ovat voittoja, tappioita tai pulmatilanteita.

Karkeasti katsottuna satujen voidaan nähdä käsittelevän peruspelkoja ja ahdistuksia, kuten eroahdistusta, joka noin kolmen vuoden iässä alkaa itsenäistymisen ja yksilöllistymisen vaiheessa. Esikouluiässä tai sitä varhemmin koetaan mustasukkaisuutta ja kateutta sisarusuh-teissa tai voimakasta kiintymystä vastakkaisen sukupuolen vanhempaan. (Ojanen, 1980, s. 27–28.)

Satu yksinkertaistaa tilanteet ja ongelmat sekä esittelee hahmot selkeästi jättäen turhat yksityiskohdat pois. Näin monimutkainen juoni ei hämmennä lasta. Perinteinen satu esittää hahmot myös mustavalkoisina: yksi henkilö ei voi olla yhtä aikaa hyvä ja paha, viisas ja tyhmä kuten tosielämässä. Vastakohtaistaminen auttaa lasta ymmärtämään sekä erottamaan oikean ja väärän. Sadussa pahuus on usein kuvattu vertauskuvallisesti esimerkiksi noidan muodossa. Tärkeintä on, että sankari on puoleensavetävä, sillä samastuessaan häneen lapsi jakaa kaikki hänen kokemuksensa ja iloitsee hyvän voitosta. (Bettelheim, 1998, s. 16–17.)

Myös Ojanen (1980) puhuu hahmojen ominaisuuksien puolittamisesta yhtenä sadun keinona. Tarinasta löytyy siis sekä hyviä että pahoja hahmoja. Lapsi esimerkiksi kokee rakkau-den ja vihan sekoittamisen ongelmallisena ja hän voi pelätä joutuvansa hylätyksi, jos uskaltaa vihata rakkauden kohdettaan kuten vanhempiaan. Lapsi haluaa säilyttää äidin hyvän-tah-toiset ominaisuudet ja siirtää vihansa esimerkiksi äitipuoleen tai noitaan, tuntien olevansa silti hyvän äidin suojassa. Satuhahmot ovat ikään kuin yksiulotteisia ja selkeitä eikä samalla hahmolla voi olla yhtä aikaa sekä hyviä että pahoja ominaisuuksia, toisin kuin tosielämässä. (Ojanen, 1980, s. 25–26.)

Toinen sadun keinoista on siirtäminen. Siinä satu siirtää eli heijastaa hankalat tunteet pois lukijasta itsestään. Satu ehdottaa tunteiden jakamista eli sijoittamista eri henkilöhahmoihin, kunnes lukija saavuttaa suuremman kypsyyssasteen. Jokaisen on kuitenkin aikanaan hankit-tava ehyt persoonallisuus ja satu viestittääkin omalla kielellään kuinka paha olo on kestet-tävä, jotta loppu voisi olla onnellinen. Satu tavallaan auttaa lasta ruumiillistamaan omat pelot johonkin hahmoon, vaikkakin lapsi aikanaan sadun kautta käsittääkin, että esimerkiksi Lu-mikin äidissä ja äitipuolella on kyse saman henkilön eri puolista. (Ojanen, 1980, s. 26–27.) Saduissa on sekä avoin että kätkeyty symbolinen merkitys, eivätkä sadut näin merkitse konk-reettisesti ilmaisemiaan asioita. Symbolien avulla ongelmien käsittely on turvallisempaa kuin todellisuudessa toimiminen. (Ojanen, 1980, s. 14.)

Sadut muuttuvat yhteiskunnan mukana ja ne heijastelevat aikakautensa arvoja ja normeja. Nykyajan sadut ovat ymmärtäväisempiä ja lempeämpiä, mikä voi johtua osaltaan siitä, että

ne ovat lapsia varten tehtyjä toisin kuin kansansadut. Monet satujen elementit ovat muuttaneet muotoaan. Nykyajan saduissa ei puhuta niinkään paljon taikaesineistä ja pahansuovista noidista. Sen sijaan ihmeelliset asiat tapahtuvat ilman taian välitystä ja noidat tahtovat elää sovussa ihmisten kanssa. Myös päähenkilö on muuttunut. Siinä missä kansansaduissa sankari on usein ihminen, nykyajan saduissa voi seikkailu lähestulkoon mikä vain, vaikka pehmonalle. Olennainen on kuitenkin pysynyt saduissa samana tähänkin päivään asti. Ne ovat pullollaan seikkailuja ja vaaroja sekä hyvän ja pahan kamppailuja. Hyvä voittaa yleensä edelleen. (Ylönen, 2000, 21–26.)

### 2.3 Satu ja lapsi

Perinteisen sadun kohdalla puhutaan sen mielenterveydellisestä merkityksestä. Sadut sisältävät lapsen tunne-elämän rikastuttamiseen johtavaa mielikuvitusta ja auttavat näin lasta kokemuskenttensä laajentamisessa sekä elollistamisessa. Ne stimuloivat aistien herkkyyttä ja kasvattavat ihmisyyttä. Antavat kykyä elää toisen kohtalot ominaan, mutta myös liikuttua toisen onnesta ja onnettomuuden hetkistä. Sadut auttavat lasta löytämään vastauksia johonkin sen hetkiseen kysymykseen tai ongelmaan sekä tiedostamaan omia tunneristiriitoja. Lapsen minä vahvistuu, kun satu ottaa osaa kaikkiin olemassaolon ongelmiin, tarjoten uusia sopeutumisvaihtoehtoja sekä näkökulmia. Sadun ja lapsen voidaan katsoa kuuluvan yhteen, sillä lapsi rakentaa enemmän tunteen ja mielikuvituksen kuin järjen avulla. (Ojanen, 1980, s.19.)

Ikävuosina 0–6 ja jatkuen jopa aina 12 ikävuoteen asti, sadut ikään kuin menevät lapsessa suoraan “sisälle”. Tällöin satu käyttää kuvitelmia, joita lapsi tiedostamattaan ymmärtää. Sadut merkitsevät lapselle viihde- ja taide-elämystä, mutta myös syvemmillä ulottuvuuksillaan auttavat lasta rikastuttamaan persoonallisuuttaan sekä rohkaisevat kasvuun ja kehitykseen. Hyvä kirja tyydyttää aikuisen eri tarpeita, niin myös satu auttaa selvittämään tunteita sekä suhteita kanssaihmiin. Lisäksi satu auttaa ottamaan etäisyyttä itseensä ja löytämään vastauksia ihmissuhdeongelmiin. Tunne-elämyksen herääminen koetaan tärkeimmäksi saduissa. Mielikuvituksen vapauttaminen edistää mielenterveyttä ehkäisten ahdistuneisuutta ja ikävystymisen syntyä. (Ojanen, 1980, s. 11–12.)

Sadun välityksellä lapsi tuntee itsensä ymmärretyksi. Satu ei tyrkytä tietoa, vaan niissä ilmaistaan teoin ja sanoin se, mikä liikkuu lapsen mielessä ja ne etenevät lapselle sopivalla

tavalla tunnistaen lapsen vaikeudet sekä ehdottaen ratkaisumalleja. Niissä puhutaan ja kuvataan tavanomaisista pelkoja ja ne johtavat onnelliseen lopputulokseen. Lapsia sadut koskettavat, koska niiden juuret ovat arkisissa konkreettisissa tilanteissa ja niissä maailma esitetään niin kuin lapsi sen näkee sankarin kannalta. (Ojanen, 1980, s.17.)

Lapsen kypsyys vaikuttaa siihen, kuinka paljon lapsi saa sadun juonesta kiinni. Satu on verrattavissa taiteeseen siinä määrin, että eri hetkinä se merkitsee erilaista eläytymistä. On mahdollista tietää, mikä satu on milläkin hetkellä merkityksellinen. Lapsi itse päättää ja paljastaa kokeneensa sadun merkittäväksi esimerkiksi pyytämällä satua uudemman kerran luettavaksi. Myöhemmin satuun palatessaan lapsi voi kyetä laajentamaan sen merkitystä. (Ojanen, 1980, s.18.)

Valitessa satua lapselle on muistettava, että hyvässä sadussa on aina hyvän ja pahan välinen taisto. Tällöin lapsi pystyy asettumaan sadun kautta eri rooleihin. Satu on myös aina selkeästi kuvitteellinen, jotta lapsi pystyy erottamaan sen todellisesta maailmasta. Mielikuvituksen maailma ei kuitenkaan ole vaarallinen, vaan tärkeä paikka lapsen mielenterveydelle. Se on paikka, jossa lapsen on turvallista kokea erilaisia asioita ja helpompi käsitellä pettymyksiään. Sadut tuntuvat turvallisilta, koska lapsi tietää niiden loppuvan onnellisesti. Tällöin pelottavtkaan kohdat eivät tunnu enää yhtä pelottavilta. (Mäki & Kinnunen, 2005, s. 27–29.)

Satu auttaa lasta tuntemaan myös hankalia tunteita sekä näkemään, että hyvä ja paha ovat läsnä maailmassa, myös lapsessa itsessään. Ahdistusta stimuloimalla satu rohkaisee lasta vastoinkäymisten kohtaamiseen. Lapsi on tietoinen siitä, että hän ei aina ole eikä halua olla vain hyvä, joten uskotteleminen, että kaikkien ihmiset ovat hyviä, olisi uhka lapsen sisäiselle minälle ja merkitsisi valhetta. Tunteiden moninaisuus saduissa siis viestittää todenmukaisuutta eli hyvän ja pahan olemassaoloa. Sadun synnyttäessä ahdistavia ja julmia mielikuvia, se rohkaisee lasta kohtaamaan elämän eteen tuomia vastoinkäymisiä. Se myös auttaa lasta tuntemaan laidasta laita eri tunteita, myös hankalia tunteita kuten vihaa ja häpeää. (Ojanen, 1980, s. 23–24.)

Pelot kuuluvat osana lapsuuteen. Mielikuvitus on kuitenkin paikka, jossa omat pelot voi kohdata voittajana. Tiettyyn satuun liittyvä pelkoreaktio voi antaa vihjeen lapsen senhetkisestä pelosta. Painajaisunissa lähes kaikilla lapsilla esiintyy villieläimiä ja jättiläisiä, sillä pienen lapsen maailmassa vallitsee kaaosmainen tila itsensä ymmärtämisen suhteen. Tiettyissä ikävaiheissa esiintyvät pelot ovat kuitenkin normaaleja. Pelottavin asia varhaislapsuudessa on yksinäisyyteen, pimeään ja hylättyyn olotilaan jääminen sekä vanhemmista eroon

joutuminen. Lapsi puolustautuu esimerkiksi liioitellun vihamielisesti ollessaan turvaton ja alituisesti pelkäävä. (Ojanen, 1980, s. 20–21.)

Kun satu lähtee lapsen tunnetasolta kuvaten sisäisiä paineita ja pelkoja, tulee se usein tuomitukseksi aikuisten tasolla. Tällöin ei ajatella ollenkaan sisällön merkitystä lapselle. Lapsi saattaa pelätä sadussa isoa pahaa sutta ja saakin pelätä. Lapsen ahdistukselle ei tulisi muotoa ja sisältöä ilman kuvitteellisia tarinoita, sillä satu osoittaa, kuinka vaikeudet ovat osa elämää ja että muillakin on vaikeaa. Pelkoreaktio tiettyyn satuun liittyen on näin sadun esille tuoma, ei sadun synnyttämä vaan laukaisema. (Ojanen, 1980, s. 22.)

Sipola nostaa esille sen, kuinka lukeminen vaikuttaa myös lapseen, tuoden esille D. W. Winnicottin tutkimuksen, jossa selvisi äidin ääntelyn, laulun ja puheen olevan hyväksi lapsen myöhemmälle henkiselle terveydelle sekä kyvyille nauttia taiteesta ja luoda sitä. Yleisesti tiedetään myös satujen kehittävän lapsen mielikuvitusta, vaikkakin 1960- ja osin myös 1970-luvulla ajateltiin, että realistiset kertomukset sopivat lapsille paremmin kuin sadut. (Sipola, 1985. s. 64.)

Sadut välittävät tärkeän viestin: elämässä tulee vastaan vaikeuksia, mutta jos niitä ei välttele, vaan ne kohdataan rohkeasti, niistä selviytyy voittajana (Bettelheim, 1998, s. 15). Bettelheim puhuu siitä, kuinka nykysaduissa usein pyritään välttämään näitä ongelmia ja esittämään lapselle vain elämän aurinkoinen puoli. Myös syvät ristiriidat ja rajut tunteet puuttuvat. Lapsi kuitenkin tarvitsee symbolisia viitteitä siitä, miten hän voisi kohdata tosielämässä vastaan tulevat ongelmat. Bettelheimin mukaan aito satu “paneel lapsen kohtaamaan ihmisenä olemisen perusehdot”. (Bettelheim, 1998, s. 15, 18.) Bettelheimin teoksen ilmestymisestä on kuitenkin jo melkein 20 vuotta aikaa, eikä hänen sanomansa täysin pidä enää paikkaansa. Lastenkirjallisuus on ehtinyt muuttumaan ja nykyään monet sadut tehdään juuri auttamaan vaikeiden tunteiden ja elämäntilanteiden kohtaamisessa. Lapsille on tarjolla paljon kirjoja, joiden teemoina ovat esimerkiksi avioero, läheisen kuolema ja adoptio.

### 3 Kirjallisuusterapia

Tässä pääluvussa kerromme aluksi kirjallisuusterapian taustaa sekä esitellään sen ilmene- mistä Suomessa. Luvussa 3.1 paneudumme tarkemmin kirjallisuusterapiaa sen tämänhetkis- ten määritelmien kautta sekä tarkastelemme kirjallisuusterapiaa osana ilmaisuterapioita. Lu- vussa 3.2 erotamme kirjallisuusterapian ja kirjallisuusterapeuttisen toiminnan toisistaan ja puhumme taiteen terapeuttisesta arvosta. Tämän jälkeen kerromme lasten ja nuorten kirjal- lisuusterapiasta omana alueenaan luvussa 3.3 ja lisäksi kerromme lukemisen ja kirjan tera- peuttisuudesta luvussa 3.4.

Aluksi kirjallisuusterapiaa nimitettiin sanalla biblioterapia. Termi biblioterapia tulee kreikan- kielen sanoista biblos eli kirja ja therapeia eli terapia. Termin rinnalla on kulkenut useita muita nimityksiä kuten kirja-, kirjasto- ja lukemisterapia. Englanninkielisinä termeinä taas ovat olleet booktherapy, literatherapy ja bibliocounselling. (Sipola, 1985. s. 12.)

Kirjallisuus- eli biblioterapia miellettiin aluksi lähinnä sairaalamaailmaan kuten mielisairaa- loihin liittyvänä terminä. Kirjallisuusterapia ei kuitenkaan rajoitu ainoastaan laitoksiin tai sairaaloihin, vaan sitä käytetään myös niin avohoidossa kuin terveidenkin parissa. (Sipola, 1985. s. 12.) Rien T. Segers puhuu biblioterapiasta kirjassaan Kirja ja lukija. Biblioterapiassa kaunokirjallisuuden potentiaalista terapeuttista vaikutusta käytetään hyväksi. Terapiamuod- on avulla potilaan henkistä kasvua sekä itseymmärrystä tuetaan ja häntä autetaan ratkaise- maan henkilökohtaisia konflikteja. (Segers, 1985, s. 131.)

Työmuotona kirjallisuusterapia on levinnyt Yhdysvalloista, varsinaisesti 1930-luvulta al- kaen vaikkakin ensimmäinen tätä aihetta käsittelevä artikkeli, On the Reading, Recreation and Amusements of the Insane, ilmestyikin 1800-luvun puolivälissä. Vuonna 1949 Caroline Shrodes julkaisi ensimmäisen väitöskirjan, joka käsitteli biblioterapiaa. Merkittävää kirjal- lisuusterapian kannalta on kuitenkin teoksien Using Bibliotherapy: A Guide to Theory and Practice sekä Bibliotherapy Sourcebookin ilmestyminen vuonna 1978. (Sipola, 1985. s. 14– 15.)

Bibliotherapy Sourcebookiin on kerätty kirjallisuusterapiasta kertovia artikkeleita, joista varhaisimmat ovat 1900-luvun alusta. Yhdessä näistä artikkeleista Menninger (1937) kertoo kirjallisuusterapialla olevan kolme tavoitetta. Nämä ovat opettavaisuus, mielihyvä ja ryh- mään kuuluvuuden tunne. (Menninger, 1937, s. 15.) Russell ja Shrodes (1950) taas määrit-

televät kirjallisuusterapian prosessiksi, jossa lukijan persoonallisuus ja kirjallisuus ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa. Tätä vuorovaikutusta voidaan käyttää hyväksi persoonallisuuden arvioimisessa, mukauttamisessa ja kasvussa. Määritelmän mukaan kirjallisuusterapian harjoittaminen on siis mahdollista kaikille opettajille, jotka toimivat minkä tahansa lapsiryhmän kanssa. Jokaisen opettajan tulisi olla tietoinen lukemisen mahdollisista vaikutuksista lapsiin ja myös siitä, että useimpia lapsia voidaan auttaa kirjallisuuden avulla heidän sopeutumisongelmissaan. (Russell & Shrodes, 1950, s. 211.)

Suomessa biblioterapia-sana esiintyy ensimmäisen kerran luultavimmin vuonna 1943 Mauno Kannisen artikkelissa Biblioterapiaa. Artikkelissa sana biblioterapia oli suomennettu lukuterapiaksi kirjallisuusterapian sijaan. Kirjallisuusterapia alkoi saada enemmän näkyvyyttä Suomessa, kun Suomen Kirjallisuusterapiayhdistys ry perustettiin vuonna 1981. Yhdistyksen tehtäväksi määrittyi kirjallisuusterapiatyön edistäminen ja tunnetuksi tekeminen. Suomen Kirjallisuusterapiayhdistys ry järjestää julkaisu- ja koulutustoimintaa sekä omalla toiminnallaan pyrkii myös luomaan yhteistyötä kirjallisuusterapiasta kiinnostuneiden välille. (Sipola, 1985. s. 21–22, 25.)

### **3.1 Kirjallisuusterapian määrittelyä**

Nykyään kirjallisuusterapian katsotaan kuuluvan ekspressiivisiin terapioihin, joita nimitetään myös ilmaisuterapioiksi. Ilmaisulliset terapiat yhdistävät toiminnan osaksi psykoterapiaa ja niiden keskeisiä piirteitä ovat muun muassa ilmaisu, aktiivinen osallistuminen, mielikuvitus sekä mielen ja kehon yhteydet. Perinteisesti terapia on vuorovaikutustilanne, johon kuuluu olennaisena osana keskustelu, mutta ilmaisuterapiat mahdollistavat muidenkin ilmaisumuotojen hyödyntämisen. Näin huomion saavat myös sellaiset henkilöt, jotka nojaavat ilmaisussaan verbaalisuuden sijasta mielellään esimerkiksi visuaalisiin tai konkreettisiin keinoihin. Ekspressiivisiä terapioiden on kutsuttu myös nonverbaaleiksi terapioiden, mikä on kuitenkin virheellinen leima. Myös ilmaisuterapioissa keskustelulla on tärkeä merkitys, mutta ne soveltuvat lisäksi esimerkiksi pienille lapsille, joiden puhe on rajoittunutta, tai vanhemmille ihmisille, jotka ovat syystä tai toisesta menettäneet puhekykynsä. (Malchiodi, 2011, s. 19, 22, 23, 27.)

Kirjassaan *Ilmaisuterapiat* Cathy Malchiodi (2011) määrittelee useita ilmaisuterapioita, kuten taide-, musiikki-, draama-, tanssi-, leikki- ja runoterapia, joista viimeistä nimitetään



myös kirjallisuusterapiaksi. Malchiodin mukaan runo- ja kirjallisuusterapiatermejä käytetään, kun puhutaan runojen ja kirjallisuuden käyttämisestä eheyttämisessä ja henkilökohtaisessa kasvussa. (Malchiodi, 2011, s. 20–21.)

Kirjallisuusterapialle on olemassa useita määritelmiä riippuen siitä, kuinka laajasti se ymmärretään. Laajasti ajateltuna kirjallisuusterapian piiriin voi liittää hyvin monia menetelmiä ja tapoja päiväkirjan kirjoittamisesta eheyttävään lukukokemukseen. Suppeammin kirjallisuusterapia on lukemista tai kirjoittamista ryhmässä, ja vuorovaikutuksellisuus on olennaisena osana prosessia. (Linnainmaa, 2005, s. 11–12.) Hyvä tiivis määritelmä löytyy kirjallisuusterapiaa käsittelevältä verkkosivustolta. Siellä kirjallisuusterapia määritellään terapeutiseksi vuorovaikutusprosessiksi, jossa hyödynnetään joko valmista kirjallista aineistoa tai itse tuotettua tekstiä. (Suomen Kirjallisuusterapiayhdistys ry.)

Sipolan (1985) mukaan yksinkertaisemmillaan kirjallisuusterapian voidaan katsoa olevan toimintamuoto, jossa kirjallisuutta käytetään apuna persoonallisuuden kehittämisessä ja/tai parantamisessa. Päämääränä työskentelylle voi olla niin kuntouttaminen, parantaminen kuin aktivoiminenkin, mutta myös esimerkiksi mielenterveyden häiriöiden ennaltaehkäiseminen sekä kriisin läpikäymisessä auttaminen. (Sipola, 1985. s. 12.)

Kriisit ovat osa jokaisen elämää ja niiltä on mahdotonta välttyä. Normaaliin elämään kuuluvat kehitys- ja ikäkausikriisit koskettavat jokaista ja lisäksi useimmat meistä joutuvat kohtaamaan myös ulkopuolisen vaikutuksen aikaansaamia kriisejä. Tällaisia kriisejä ovat muun muassa läheisen kuolema, avioero, työttömyys tai vakava sairaus. Äkillisten ulkopuolisten syiden laukaisemia kriisejä kutsutaan traumaattisiksi kriiseiksi. Kirjallisuusterapiasta voi olla apua sekä elämänkriiseissä että traumaattisissa kriiseissä. Traumaattisissa kriiseissä tarvitaan asiantuntijan äkillistä kriisiterapiaa, johon voi sokkivaiheen jälkeen yhdistää kirjallisuusterapiaa. Elämänkriiseissä kirjallisuusterapiaa voi käyttää myös itsehoidollisesti. (Linnainmaa, 2005, s. 71, 82.)

Toimintaa voidaan kutsua kirjallisuusterapiaksi, vaikka ohjaajalla ei olisi psykoterapeutin koulutusta. Kirjallisuusterapeutti-nimikkeeseen ei ole lainsäädännössä esteitä, mutta olisi suotavaa, että nimikettä käyttävällä on riittävästi työkokemusta terapiatyöskentelystä lasten ja nuorten kanssa sekä perehtyneisyyttä kirjallisuuteen sekä lapsen ja nuoren kehitysvaiheisiin. Kirjallisuusterapiaohjaajan nimikettä puolestaan voivat käyttää sellaiset henkilöt, jotka ohjaavat muita ryhmiä, joissa käytetään kirjallisuusterapeutteja menetelmiä. Ohjaajalle suo-

sitellaan kirjallisuusterapiaohjaajan koulutusta. (Arvola & Mäki, 2009, s. 14.) Mikään ei kuitenkaan toimi esteenä sille, etteikö kuka vain voi hyödyntää kirjallisuusterapeuttisia toimintatapoja itsehoidollisesti tai esimerkiksi varhaiskasvattajat ja vanhemmat lasten kanssa. Tärkeintä on vain tehdä ero siihen, että kukaan asiaan tarpeeksi vihkiytymätön henkilö ei tee varsinaista terapiaa, jota tarvitaan esimerkiksi traumaperäisissä kriiseissä.

### **3.2 Kirjallisuusterapeuttinen toiminta**

Terapialla tarkoitetaan hoitamista, mutta myös palvelemista ja läsnäoloa. Sille olennaista on kuuntelemien, hyväksyminen ja tukeminen. Terapiaa tekee aina koulutuksen saanut henkilö ja se on suunnitelmallista ja tavoitteellista hoitoa tai kuntoutusta. Terapeuttinen toiminta puolestaan pitää sisällään kaiken terapeuttisia tavoitteita toteuttavan toiminnan. Se voi olla tietoista tai tiedostamatonta, yksin tai ryhmässä toteutettua, ohjattua tai itseohjautuvaa. Esimerkiksi taiteen terapeuttisen käytön tavoitteena voi olla tunteiden ilmaiseminen, rentoutuminen tai itseensä tutustuminen. (Räsänen, 1996, s. 158.)

Tämä erottelu toimii myös kirjallisuusterapiassa ja muissakin terapiamuodoissa. Ahosen (1993) mukaan, musiikkiterapiaa voi antaa vain koulutuksen saanut henkilö, mutta musiikkia voi käyttää terapeuttisesti kuka tahansa innostuksen mukaan (Ahonen, 1993, s. 24). Sama soveltuu kirjallisuusterapiaan. Kirjoja voi käyttää terapeuttisesti kuka vain siihen haluaa ryhtyä. Tämä on siis kirjallisuusterapeuttista toimintaa, vaikka se ei varsinaista kirjallisuusterapiaa olekaan ilman koulutettua terapeuttia tai ohjaajaa.

Kirjallisuus on yksi taiteen muoto ja kirjallisuusterapia määritelläänkin joissakin yhteyksissä taideterapiaksi (Ahonen-Eerikäinen, 1994, s. 3). Mikä terapeuttinen arvo taiteella sitten on? Taiteen avulla voidaan purkaa tunteitaan turvallisesti kohteeseen, joka ei vahingoitu. Taide on eräänlaista leikkiä, jonka avulla on helppo käsitellä vaikeitakin tunteita symbolisella tasolla. Se on väylä itseilmaisuun sekä itsetuntemukseen ja luo mielihyvää sekä esteettisiä kokemuksia. Taide voi vahvistaa myös itsetuntoa, sillä luova tilanne antaa mahdollisuuden onnistumisen elämyksille. (Räsänen, 1996, s. 158.)

Tässä tutkimuksessa kiinnitämme huomion erityisesti kirjallisuusterapian ennaltaehkäisevään sekä kasvua ja kehitystä tukevaan puoleen, mutta myös sen mahdollisuuksiin elämän lievemmissä kriiseissä. Päiväkodissa kirjallisuusterapeuttista toimintaa on mahdollista soveltaa juuri näiltä osin ja varsinaisen hoidollinen terapia kuuluu koulutetuille terapeuteille.

### 3.3 Lasten ja nuorten kirjallisuusterapia

Lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaa voidaan määritellä samalla tavalla kuin yleistä kirjallisuusterapiaa. Sitä käytetään sekä ennaltaehkäisevänä että hoitavana ja sen välineinä toimivat sadut, tarinat ja muut valmiit tekstit, mutta lisäksi myös lasten omat suulliset ja kirjalliset tuotokset (Arvola & Mäki, 2009, s. 13). Useimmiten kirjallisuusterapiassa materiaalina käytetään kaunokirjallisia tekstejä, mutta siihen tarkoitukseen käyvät lisäksi valokuvat, elokuvat ja videot tai vaikkapa aikakauslehtileikkeet. Ohjaaja voi käyttää mielikuvitustaan vapaasti materiaalia valitessa. (Linnainmaa, 2005, s. 12–13.)

Lasten ja nuorten kirjallisuusterapia voidaan yhdistää muihin terapioihin ja sitä voivat käyttää monen alan ammattilaiset, kuten psykologit, terapeutit, lääkärit, sairaalan hoitohenkilökunta, opettajat, sekä päiväkotien ja kirjastojen työntekijät (Arvola & Mäki, 2009, s. 14). Todennäköisesti kirjallisuusterapeuttisia metodeja käytetään monien eri terapioiden ja hoitomuotojen lisänä tukemassa lasten ja nuorten tunteiden ilmaisua (Mäki & Kinnunen, 2002, s. 36).

Vuorovaikutuksellisen kirjallisuusterapian vaiheita voidaan kuvata Arleen McCarty-Hynesin ja Mary Hynes-Berryn (1986) neliportaisen prosessin avulla. Prosessin vaiheet ovat tunnistaminen, tarkastelu, vastakkain asettaminen sekä omaan elämään soveltaminen. Tunnistamisen vaiheessa lapsi tai nuori huomaa sadussa jotain tuttua, häntä koskettavaa tai kiinnostavaa. Tarkastelun vaiheessa hän miettii, miten huomattu asia liittyy hänen kokemuksiinsa ja elämäänsä. Vastakkain asettamisen vaiheessa lapsi tai nuori peilaa havaintojaan muiden ryhmän jäsenten havaintoihin terapeutin kanssa käytävän keskustelun avulla. Vielä tässäkin vaiheessa lapsi voi piiloutua tarinan hahmon taakse liittämättä tilannetta itseensä, jos hän niin haluaa. Omaan elämään soveltamisen vaiheessa lapsi tai nuori on oivaltanut jotain olennaista pohdittavasta asiasta. (Arvola & Mäki, 2009, s. 15–16.)

Chavis (2011) puhuu kirjassaan *Poetry and Story Therapy* tarinan henkilökohtaisesta arvosta lukijalle/kuulijalle. Kun ensi kertaa luemme tarinan tai kuulemme sen ääneen, niin usein samastumme johonkin hahmoon tai koemme yhteyttä johonkin tuttuun piirteeseen tarinassa. Voi siis olla, että tarinan henkilö muistuttaa itseämme, vanhempiamme, ystäväämme tai työnantajiamme. Kun me sisällytämme asioita omasta elämästämme tarinaan, heijastamme näin meidän omia tarpeitamme, halujamme ja pelkojamme fiktiivisen hahmon tai tarinan kautta. Voimme myös jättää huomioimatta tarinasta asioita, jotka eivät sovi tai jotka eroavat maailmankuvastamme. (Chavis, 2011. s. 96–97.)

### 3.4 Kirjan terapeuttisuus

Lukeminen liittyy kiinteästi jokapäiväiseen elämäämme. Koko kulttuurimme perustan muodostavat kieleen sisältyvien esittävien merkkien ymmärtäminen ja niiden käyttö sekä symbolifunktiot eli puhuminen, kirjoittaminen ja lukeminen. Kirjallisuus on ollut olemassa jo pitkään ensin suullisena muotona kuten esimerkiksi kansansatuina ja runoina. (Sipola, 1985. s. 57.)

Lukea voi monin eri tavoin. Passiivisen lukemisen voidaan ajatella olevan aikaa kuluttavaa, mitään ajattelematonta lukemista. Aktiivisen lukemisen kohdalla taas voidaan puhua luovasta lukemisesta, jossa lukija arvioi kriittisesti lukemaansa, löytää siitä erilaisia näkökulmia, kehittelee assosiaatioita ja keskustelee lukemastaan. Lukija joutuu näin esimerkiksi pohtimaan tekstin merkitystä itselleen sekä käsittelemään tekstin nostattamia omia ongelmiaan uudella tavalla. Näin ajatellen luova lukeminen antaa lukijalle sekä emotionaalisesti että älyllisesti ihmisen henkistä terveyttäkin ajatellen. (Sipola, 1985. s. 59.)

Psykologiselta kannalta tarkasteltuna lukemiseen sisältyy ilmiöitä kuten identifikaatio eli samastuminen, projektio eli ulkoistaminen, introjektio eli sisäistäminen ja katarsis. Samastuminen, ulkoistaminen ja sisäistäminen ovat merkki vahvasta eläytymisestä tekstiin, jolloin hän esimerkiksi nauraa tai itkee ääneen kirjan henkilöiden tai tapahtumien myötä. Tässä lukija ikään kuin siirtää omasta itsestään jotakin lukemaansa tekstiin ja lainaa kirjan henkilöhahmojen ajatuksia sekä tunteita. Näin kirja vaikuttaa lukijan asenteisiin, ajatteluun ja mielikuviin. Kirjallisuuden voidaan nähdä vaikuttavan paremmin kuin esimerkiksi viihteen, kun tarkastellaan teosta taiteellisuuden tasolla. Runoterapiassa ryhmän jäsenten itse kirjoittamat runot saattavat koskettaa syvästi, vaikkakin ne olisivat harrastelijatasoisia. (Sipola, 1985. s. 60.)

Katarsis vaikuttaa lukemistapahtumaan. Aristoteles puhuu tragedian teoriassaan katarsiksesta, kuinka tragedian myötä pelon ja säälintunteiden herääminen samalla puhdistaa ja vapauttaa mielen. Psykologiassa katarsis on kokemus. Siinä enemmän tai vähemmän tukahdutetut tai/ja tiedostetut tunteet tulevat tietoisiksi lievittäen ahdistusta nopeasti ja ohimenevästi. Monet tutkijat ovatkin sitä mieltä, että kaunokirjallisuuden tehtävä on niin kirjailija- kuin lukijatasollakin päästää heidät vaikeiden tunteiden aiheuttamasta ahdingosta. (Sipola, 1985. s. 61.)

Lukemisessa rytmillä on myös oma suotuisa vaikutuksensa. Rythmi on erityisesti runolle ominainen elementti ja se on elämään olennaisesti kuuluva sekä parantava elementti. Lapsi kuulee jo kohdussa äitinsä sydämenlyönnit ja myös vuorokaudella sekä maailmankaikkeudella on oma rytmensä. Symboleihin eli vertauskuviin katsotaan taas kätkeytyvän rytmiaikin salaperäisempi parantava voima. Ne ovat yleensä yhteisiä kaikille riippumatta ihmisen kielestä, kulttuurista, iästä tai sukupuolesta. (Sipola, 1985. s. 63.)

Kaunokirjallisuuden kuten taiteenkin ensisijainen tehtävä on luonteenomaisten esteettisten tarpeiden tyydyttäminen, mikä omalta osaltaan pitää yllä henkistä terveyttä. Esteettinen kokemus Monroe C. Beardsleyn mukaan vaikuttaa niin, että jännitys lievittyy ja tuhoamisvirikkeet tuhoutuvat. Se auttaa myös luomaan sisäistä tasapainoa, ratkaisemaan minän sisäisiä ristiriitoja, tarkentamaan havaitsemis- ja erottelukykä sekä edistää kykyä asettua toisen ihmisen asemaan. Esteettinen kokemus myös edistää henkistä terveyttä enemmänkin ennaltaehkäisevässä näkökulmassa sekä synnyttää ihmisten keskinäistä sympatiaa ja ymmärrystä. Lopuksi se tarjoaa ihmiselämälle ihanteen ja näyttää, mitä se voisi olla rikkaimmillaan. (Sipola, 1985. s. 67.)

Päiväkodin arjessa tulisikin voida valita luettavaksi terapeuttisiksi tiedettyjä satuja ja näin keskustella tapahtumien henkilöissä herättämistä tunteista, kuten esimerkiksi siitä, miltä Tuhkimosta tuntui, kun hän jäi kotiin toisten lähtiessä tanssiaisiin. (Ylönen, 1998, s. 165–166). Fiktiivisten teosten ideana on stimuloida aikuisten ja lasten välistä keskustelua hankalista elämän asioista. Tällaiset tarinat auttavat lasta myös tuntemaan yhteyttä hahmoon tämän käydessä läpi tiettyä ongelmaa ja ne voivat myös valmistella lasta selviämään varmemmin eteen tulevista omista ongelmista. Tarinat ovat myös useasti viitattu väline, jonka avulla lapset voivat ilmaista tunteitaan, kuten vihaa ja surua sekä selviytyä elämässä eteen tulevista haastavista tilanteista, kuten esimerkiksi uuden sisaruksen syntymisestä ja koulun aloittamisesta. Samastumalla tarinan hahmoihin lapset voivat tuoda esille pelkonsa ja luoda ratkaisun ongelmilleen. (Chavis, 2011. s. 108.) Miles (1993) toteaa, kuinka päiväkodeissa tarinoiden kerronta toimii terapeuttisena keinona lapselle, jos hänellä on esimerkiksi huono itsetunto, tai hänellä ilmenee arkuutta tai aggressiivisuutta. Tarinat johtavat myös parempaan itsetuntemukseen sekä auttavat lasta tämän huolien ja pelkojen käsittelyssä. (Miles, 1993, s. 71.)

Lukeminen on arvokasta mielenterveydelle, sillä sen avulla voidaan sekä korvata todellisuuden niukkoja tunne-elämyksiä että ihmissuhteiden puutetta, kun lukija kokee yhteyttä kirjoittajan luomiin henkilöhahmoihin. Samastuminen ja eläytyminen eri kohtaloihin, jotka

tuntuvat tosilta ja läheisiltä, vahvistavat lukijan identiteettiä ja omia mielipiteitä. Ihmisen kyky ymmärtää toista ihmistä ja itseään lisääntyy samastumisen kautta ja näin ollen tunneasteikko laajenee. Lukemisen kautta on myös todettu kielellisen ilmaisun ja mielikuvituksen kehittyvän. Myös empaattinen ymmärtäminen kasvaa mielikuvituksen avartumisen myötä, kun lukija pystyy asettumaan toisen asemaan. Psykoterapeutti Bernt Rosengrenin mukaan lukeminen saa aikaan tiedostamista ja näin lukija löytää sanoja siihenkin, mistä ei ollut aikaisemmin tietoinen. Lukeminen voi auttaa ratkaisemaan sisäisiä ristiriitoja, se voi olla henkisen terveyden lähde, matka ihmisen sisimpää ja lisäksi itsetuntemuksen lähde. (Sipola, 1985. s. 68, 71.)

## 4 Sadut ja kirjat päiväkodissa

Satuhetken päiväkodissa liittyy vuorovaikutusta ja antoisia tilanteita. Lapsi pääsee kokemaan sadun yhdessä ryhmän aikuisten ja muiden lasten kanssa. Satuhetken kautta lapsille päästään tarjoamaan monipuolisesti satuelämyksiä ja niiden kautta sadun positiiviset vaikutuksen lapsille nousevat esille. Toisaalta satujen ja valmiiden tekstien merkitys lasten kielellisyyden harjaannuttamisen kannalta nousee esiin ja se huomioidaan varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa ja velvoittavissa asiakirjoissa.

Tässä pääluvussa kerromme sadun ja päiväkodin kiinteästä yhteydestä sekä satuhetkiin panostamisen tärkeydestä. Luvussa 4.1 puhumme satujen hyvistä vaikutuksista ottaen myös huomioon, mitä varhaiskasvatussuunnitelman sekä esiopetussuunnitelman perusteet kertovat kirjallisuuden tarjoamisesta lapsille. Luvussa 4.2 puolestaan kerromme kasvattajan ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta lukuhetkellä.

Päiväkodissa 5–7-vuotias lapsi, jolle on kotona luettu ja jolla ei ole havaittu mitään erityistä tunne-elämän häiriötä, pääsee sisälle satuun. Lapsi osaa käyttää satua oman elämänsä rikastuttamiseen ja rakentamiseen. Lapsella on myös valmiina satuun liittyviä horisontteja, joihin hän voi liittää uusia merkityssuhteita. (Ylönen, 1998, s. 165.)

Päiväkodissa voidaan hyödyntää niin valmiita satuja kuin lasten itse tuottamia tarinoitakin. Satuja voidaan käyttää päiväkodissa sekä systemaattisena tavoitteellisena toimintana että myös satunnaisesti. On tärkeää, että satuhetkistä tehdään mukavia ja rauhallisia, olipa toiminnassa sitten mukana koko- tai pienryhmä. Satuhetken voidaan luoda tuttuja rituaaleja, joiden kautta lasten on helppo siirtyä sadun taianomaiseen maailmaan ja rauhoittua. (Hämäinen & Mäki, 2009, s. 56.)

### 4.1 Satujen hyödyntäminen

Vanhoja läheisyyden ja kielellisyyden harjaannuttamisen muotoja ovat satujen kuunteleminen ja niistä kertominen. Sadut voivat käsitellä toiveita, haaveita, pelkoja ja pettymyksiä samalla rohkaisten, lohduttaen ja tukien itsenäistymistä. Sadut kehittävät myös lapsen tapaa hahmottaa omaa maailmaansa ja käyttäytymistään esittäen eri tapahtumia, syy-seuraussuhteita sekä tunnelmia. Kaiken kaikkiaan lastenkirjallisuus vahvistaa tunne-elämän kehitystä sekä kehittää sosiaalisia taitoja. Lapsen tulisi saada kuunnella tarinoita ja satuja päivittäin.

Lapsen sanavarasto kasvaa, hän oppii ymmärtämään kuulemaansa ja keskittymään kuuntelemiseen tarinaa seuratessaan. Lukijan on hyvä kiinnittää lukiessaan huomiota lukusuuntaan näyttäen kädellä tekstin etenemistä, jolloin lapselle hahmottuu se, kuinka kirjoitettu kieli muuttuu puhutuksi. (Hakamo, 2011. s. 60.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) huomioidaan kielelliset taidot, valmiudet ja identiteetti osana varhaiskasvatusta. Lasten uteliaisuutta kieliin, teksteihin ja kulttuureihin tulisi tukea. Lukemisen ja tarinoiden kerronnan kautta lapset voivat pohtia uusien sanojen ja tekstien merkityksiä sekä opetella uusia käsitteitä asiayhteyksissä. Kun lapset tutustuvat teksteihin, auttaa se heitä esimerkiksi myös hahmottamaan puhutun ja kirjoitetun kielen eroja sekä tutkimaan kielen rakenteita. Varhaiskasvatuksessa tulisi tarjota lapsille rikkaita ja vaihtelevia tekstejä, sekä tutustuttaa lasta monipuoliseen lastenkirjallisuuteen. Varhaiskasvatuksessa halutaan myös tukea monilukutaitoa, joten puheen rinnalle tarjotaan esimerkiksi visuaalisia ja auditiivisia tekstejä ja viestejä. (Vasu, 2016, s. 40–41.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2011) nousee myös esille monilukutaidon kehittämisen. Monilukutaito pitää sisällään eri lukutaitoja kuten esimerkiksi kuvallisen lukutaidon, peruslukutaidon ja medialukutaidon. Lasten monilukutaitoa kehitettäessä tarvitaan esimerkiksi rikkaita tekstiympäristöä, aikuisten mallia ja lapsille soveltuvia kulttuuripalveluja. Suullista ja kehollista ilmaisua tuetaan esimerkiksi niin, että opetuksessa hyödynnetään loruja, runoja sekä lastenkirjallisuutta ja ilmaisumuotona voidaan käyttää niin sanataidetta, tanssia kuin draamatoimintaakin. Lasten kuvallisen ajattelun ja kuvailmaisun kehittymistä tulisi tukea esimerkiksi tulkitsemalla ja arvioimalla erilaisia kuvia sekä ohjaamalla lapsia tulkitsemaan ja kertomaan ajatuksia kuvallisista viesteistä. (Esiops, 2014, s. 18, 32.) Hakamo puhuu kuvalukemisesta, jossa tavoitteena on kuvien sanoman ymmärtäminen. Sen kautta sanavarasto laajenee sekä päättelykyky kehittyy. Kuvalukeminen on kielten oppimisen perusta sekä prosessi. (Hakamo, 2011. s. 60.)

Lukutilanteita vuorovaikutuspainotteisesti tarkasteltaessa lapsi ei ole pelkästään passiivinen kuulija, vaan myös aktiivinen vastaanottaja. Aktiivisessa roolissaan lapsi prosessoi luetta-  
vien kirjojen sisältöä yhdessä lukijan kanssa. Yhteisenä tavoitteena heillä on vastaanottaa viestejä sekä luoda merkityksiä lukuhetken aikana. Pieni lapsi ei osaa vielä lukea, joten hänen lukemistaan voidaan ajatella merkityksen löytämisenä tekstistä, joka ilmenee aktiivisena kyselemisenä ja ongelmanratkaisuna. Yhteiset lukuhetket kirjojen äärellä auttavat lasta ke-



hittämään lukutaitoaan, vaikka hän ei vielä lukisikaan. Lapset prosessoivat lukuhetkellä kirjoissa olevaa materiaalia. Lukutilanteissa lapsi havainnoi luettua tekstiä ja kirjan kuvia, mikä edistää lapsen kehitystä. (Laurinen, 1994, s. 170, 193.)

Ylönen toteaa, kuinka satu kuuluu päiväkodin jokapäiväiseen toimintaan. Sen avulla on mahdollista tarttua tunne-elämän ongelmiin ja pyrkiä ratkaisemaan niitä sadun myötävaikutuksella. Lapsen, jolla ei ole tunne-elämän ongelmia havaittuna, satu vie uusiin maailmoihin esimerkiksi oman elämän haaveita toteuttamaan. Päiväkoti pystyy ohjaamaan lasta niin sadun näkijänä kuulijana kuin kokijanakin. (Ylönen, 1998, s. 166.)

## 4.2 Satuhetken vuorovaikutuksellisuus

Aikuisen on tärkeää olla aidosti läsnä päiväkodin sadunkerrontatilanteissa ja myös muissa vuorovaikutustilanteissa. Lapset vaistoavat, jos aikuinen ei ole aito ja sydämellään mukana toiminnassa. Kun näkee lapsen keskittyvän ja nauttivan sadusta, kertoja saa merkittävimmän palkkansa. Monikaan lapsista ei saa kotonaan mallia tunteiden näyttämiseen, joten päiväkodissa on tärkeää näyttää ja käsitellä myös surun ja pettymyksen tunteita. Näitä on helppo harjoitella juuri satujen avulla. (Hämmäinen & Mäki, 2009, s. 55.)

Tärkeintä lukuhetkessä on läsnäolon kokeminen ja lämmin, viipyvä rauha (Karjalainen, 2001, s. 80). Varhaiskasvatuksessa kirjallisuus on yhteisöllistä toimintaa, jossa vähintään kaksi henkilöä yhdessä jakavat kokemuksen. Kasvattajalle jää tehtäväksi johdattaa kirja ja lapsi yhteen: mitä pienemmästä lapsesta on kysymys, sitä enemmän tehtävä korostuu. Aikuinen on tulkitsijan roolissa kirjan ja lapsen sekä fiktiivisen ja todellisen maailman välillä. (Heinonen, 2001, s. 201.) Tarinan kertojan ja kuulijan välinen vuorovaikutuksellinen hetki on merkittävä tekijä kuvitteelliseen tilaan siirryttäessä. Lapsen kuunnellessa tarinaa on tarinan lisäksi mukana esimerkiksi tunnelma, äänensävy ja yhteinen jaettu kokemus. (Suvilehto, 2014, s. 301.)

Kirjallisuuskasvatuksellinen hetki parhaimmillaan synnyttää leikinomaisen ilon ja jännityksen tunteen voimistuen yhdessäolon tunteesta. Sen tavallisimpia muotoja ovat lukeminen ja kerronta. Opettajan tulee luoda otollinen ympäristö kirjallisuuden kokemiselle, jolloin lapsi voi laajentaa, jäsentää, rikastuttaa ja muotoilla sekä aikaisempia että uusia kokemuksiaan. Satua kuunteleva lapsi elää fyysisesti kuulemaansa, jolloin lapselle olisi hyvä antaa mahdollisuus osallistua omalla tavallaan muita häiritsemättä, antaen tilaa lapselle. Satunurkkaukset

ovat esimerkiksi otollisia ympäristöjä hyvälle ilmapiirille ja kuuntelemiselle. (Heinonen, 2001, s. 201–202.)

Onnistuneelle luennalle on tärkeää lasten ja lukijan välinen yhteys. Yhteyttä voidaan vahvistaa katsomalla välillä lasta katkaisematta kuitenkaan tarinan kertomista. Lukijalla tulee olla omakohtainen suhde tekstiin, jolloin hän luottaa ja nauttii siitä itsekin. Hänen tulee miettiä myös, miten hän ottaa lapset huomioon vuorovaikutuksen osapuolina, jotta voi luoda ehjän, eläytymiseen mahdollisuuden antavan tulkinnan. Juuri puhujan ja kuulijan intiimisen kohtaamisen näkökulmasta perinteisillä tarinoilla on entistä tärkeämpi paikka sähköisen kuvankerronnan maailmassa. Kertojan intensiivisyys tarttuu lapsiin ja yhteinen elämyksellisyys vahvistuu. (Heinonen, 2001, s. 202.)

Michele Landsberg (1988) puhuu kirjassaan siitä, kuinka on tärkeää saada lapset löytämään lukemisen into ja tarjota hyvää kirjallisuutta heidän ulottuvilleen. Hänen mukaansa sellaiset henkilöt, joita kirjat ovat koskettaneet syvästi, ovat yleensä innokkaita saamaan myös lapset rakastumaan lukemiseen. Sen sijaan vanhemmat, jotka eivät ole tottuneet itse lukemaan, voivat olla tuskastuneita, koska eivät tiedä kuinka aloittaa. Landsbergin mukaan lastenkirjallisuus tarjoaa kuitenkin loistavan mahdollisuuden aloittaa lukeminen uudestaan yhdessä lasten kanssa. (Landsberg, 1988, s. 18–19.)

## 5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen empiirisen osion. Aluksi esittelemme tutkimusongelman sekä tutkimuskysymykset luvussa 5.1. Luvussa 5.2 kerromme laadullisesta tutkimuksesta ja luvussa 5.3 taas kokemuksesta ja fenomenologiasta. Luku 5.4 on varattu empiirisen aineiston esittelylle. Siinä kerromme tarkemmin haastatteluista ja päiväkotiin viedyistä kuvakirjoista. Samassa yhteydessä kerromme myös aineiston hankinnasta (5.4.1) sekä suorittamistamme teemahaastatteluista (5.4.2) omissa alaluvuissaan. Lopuksi luvussa 5.5 kerromme esimerkkien kautta aineiston analyysistä ja sen vaiheista.

### 5.1 Tutkimusongelma

Tutkimuksen kautta pyrimme selvittämään kirjallisuusterapian soveltuvuutta päiväkotiin. Veimme kuvakirjoja kuudelle varhaiskasvattajalle käsiteltäväksi päiväkodissa 5–6-vuotiaiden lasten kanssa. Tämän pohjalta pyrimme selvittämään vastaukset tutkimuskysymyksiimme, jotka ovat seuraavat:

1. Millä tavoin lastenkirjoja käsiteltiin päiväkodissa 5–6-vuotiaiden lasten kanssa?
2. Miten kirjallisuusterapia näkyi lastenkirjojen käsittelyssä?

Tutkimusongelmaa lähestytään kirjallisuuden ja empiirisen aineiston kautta. Ensimmäinen tutkimuskysymys muotoutui suoraan tilanteesta, jonka loimme yhdessä varhaiskasvattajien kanssa. Vastausta tutkimuskysymykseen lähdemme hakemaan suoraan empiirisestä aineistosta analyysin avulla. Kysymyksen avulla selvitämme, miten varhaiskasvattajat käsittelivät tutkimuksen kuvakirjoja lasten kanssa ja erotamme heidän käyttämiään menetelmiä. Samalla pohdimme myös, mitkä asiat ovat mahdollisesti vaikuttaneet kirjojen käsittelyyn.

Käsittely on tieteellisenä terminä melko epämääräinen ja kaipaa tarkempaa määrittelyä. Tässä tutkimuksessa tarkoitamme kirjojen käsittelyllä kirjan lukemista lapsille sekä kaikkea kirjaan liittyvää toimintaa, tutkimista ja tarkastelua. Liitämme myös lasten itsenäisen kirjojen lukemisen ja tarkastelun käsittelyn piiriin kuuluvaksi. Käsittely-termi tuntui parhaalta

vaihtoehdolta, sillä esimerkiksi tutkiminen ja tarkastelu voivat olla liian rajaavia ja koimme niiden olevan ennemminkin käsittelyn alaisia termejä.

Tutkiminen tuntuu terminä jättävän kirjaan liittyvän keskustelemisen vähemmälle arvolle. Tarkastelu puolestaan tuntuu keskittyvän nimenomaan keskustelemiseen jättäen taas toiminnallisen työskentelyn ulkopuolelle. Tässä tutkimuksessa käsittelytermissä yhdistyvät toiminnallinen ja verbaalinen käsitteleminen sekä itse kirjan katselu ja lukeminen yksin tai sen kuunteleminen aikuisen lukemana. Käsittely tuntui myös helpoimmalta termiltä tarjota itse tutkittaville sen tuttuuden vuoksi ja ajattelimme sen myös madaltavan kynnystä osallistua tutkimukseen.

Toisessa tutkimuskysymyksessä paneudumme miettimään kirjojen käsittelyn ja kirjallisuusterapian yhteyttä. Haluamme selvittää, onko kirjojen käsittely ollut jossain määrin kirjallisuusterapeutista vertailemalla käsittelyä kirjallisuusterapiasta kertovaan kirjallisuuteen. Näiden kahden vastauksen pohjalta pohdimme kirjojen käyttöä sekä kirjallisuusterapian soveltuvuutta päiväkotiin.

Vaikka tutkimuskysymyksissä keskitymmekin kirjojen käsittelemiseen, se ei ole kirjallisuusterapian päätarkoitus. Kirjallisuus on itsessään arvokasta, mutta kirjallisuusterapiassa kirjat ovat väline, jonka avulla käsitellään esimerkiksi tunteita tai tilanteita. Emme kuitenkaan voineet emmekä edes halunneet viedä kirjoja varhaiskasvattajille ja pyytää heitä käyttämään niitä lasten kanssa terapeutisesti. Halusimme selvittää, millaista toimintaa he itse kehittävät kirjoihin ja erityisesti kirjojen teemoihin liittyen, ja sitä kautta pohtia, millaisia yhteyksiä käsittelyllä on kirjallisuusterapeutiseen toimintaan. Tämän kautta voimme miettiä, onko kirjallisuusterapialla jo jalansijaa päiväkodissa ja miten sitä voisi viedä sinne tietoisemmin.

## **5.2 Laadullinen tutkimus**

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä suuriin yleistyksiin aineiston perusteella. Ajatuksena on kuitenkin, että yksityisessä toistuu yleinen, eli tutkimalla yksittäistapausta saadaan usein selville sellaista, mikä toistuu ilmiössä myös yleisellä tasolla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, s. 182.) Laadullisessa analyysissä aineistosta pyritään löytämään uutta ja ennen havaitsematonta sekä tapoja ymmärtää ympäröivää inhimillistä todellisuutta (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen, 2010 s. 16).

Laadullisen aineiston voidaan ajatella olevan pelkistetyimmillään tekstimuotoista aineistoa esimerkiksi haastatteluja, havainnoiteja, päiväkirjoja ja kirjeitä. Aineistonkeruu-, analyysi-, tulkinta- ja raportointiprosesseja ajatellen tulkinta jakautuu laadullisessa tutkimuksessa koko tutkimusprosessiin näiden vaiheiden kietoutuessa yhteen. Aineistonkeruun kuluessa niin tutkimussuunnitelmaa kuin tutkimusongelmaakin saatetaan joutua tarkistamaan useaan otteeseen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulokset tulisi pitää enemmän paikallisina ja historiallisesti muuttuvina kuin paikattomina ja ajattomina. Tutkimuksessa pieni määrä tapauksia pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti ja näin laatu sekä käsittelemisen kattavuus painottuvat. Laadullisessa analyysissä yksi mahdollisuus on lähteä liikkeelle aineistolähtöisesti. Aineiston rajausta on tässä yhteydessä hyvä miettiä, sillä laadullista aineistoa voidaan tarkastella niin monelta kannalta. Aineistolähtöinen analyysi on kuitenkin tarpeellinen, kun halutaan perustietoa tietyn ilmiön olemuksesta. (Eskola & Suoranta, 1998 s. 15–19.)

Kvalitatiivinen tutkimus yhdistetään usein induktiiviseen päättelyyn. Se tarkoittaa tieteenfilosofista päättelyä, joka etenee loogisesti yksityiskohdista yleistyksiin. Esimerkiksi kun havaintojen pohjalta rakennetaan teoriaa, voidaan tätä päättelyprosessia kutsua induktioksi. Yksi induktion tärkeimmistä vaiheista on järjestää aineisto sellaiseen muotoon, että siitä voidaan muodostaa merkityksellisiä luokitteluja, ominaisuuksia ja ulottuvuuksia aineiston pohjalta. Puhtaan induktion mahdollisuus kuitenkin kyseenalaistetaan. (Grönfors, 1982, s. 30–31, 33.)

Abduktiivisen päättelyn yksi tavoite on välttää induktion ongelmat. Abduktiivisessa päättelyssä uusi teoria ei synny pelkästään havaintojen pohjalta toisin kuin induktiivisessa päättelyssä. Siinä havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus, joka voi olla epämääräinen intuitiivinen käsitys tai hyvinkin pitkälle muotoiltu hypoteesi. Tällöin havaintojen teossa voidaan keskittyä niihin asioihin, joiden uskotaan tuottavan uusia näkemyksiä ja ideoita ilmiöstä. (Grönfors, 1982, s. 33.)

Niin kvantitatiivisessa kuin kvalitatiivisessakin empiirisessä tutkimuksessa tutkija joutuu tekemään monia ratkaisuja, joita voidaan kritisoida. Pääpaino tutkimuksessa voi olla metodologisessa puhtasoppisuudessa tai mielenkiitoisissa tuloksissa. Kyse on kuitenkin siitä, että tietää mitä tekee ja osaa perustella ratkaisunsa. Tutkija näin ollen vastaa itse tekemistään ratkaisuksista. Näin ollen kaikki olisi hyvä kirjoittaa auki perusteluineen. Laadullinen tutkimus

voidaan näin nähdä henkilökohtaisen pohdiskelun sävyttämänä prosessina. (Eskola & Suoranta, 1998 s. 72–73.)

Kun tutkijalla ei ole ennako-olettamuksia tutkimuksen tuloksista tai tutkimuskohteesta, voidaan puhua laadullisessa tutkimuksessa hypoteesittomuudesta, vaikkakin on muistettava, että havaintomme ovat latautuneet aina aikaisemmilla kokemuksilla. Näistä aikaisemmista kokemuksista ei silti muodosteta tutkimuksellisia toimenpiteitä rajaavia asetelmia, vaan tutkijan tulisikin ennemmin yllättyä ja oppia uutta tutkimuksen aikana. Tutkimuskohteen ennako-oletukset kuitenkin tiedostetaan ja otetaan huomioon. Mahdollista on myös kehittää esimerkiksi arvauksia siitä, mitä analyysi tuo tullessaan. Aineisto näin vauhdittaa tutkijan ajattelua sekä auttaa löytämään uusia näkökulmia sen sijaan, että tutkija vain todentaa ennestään epäilemäänsä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on tietynlaista vapautta, jonka kautta on mahdollista joustaa niin tutkimuksen suunnittelussa kuin toteutuksessaakin. (Eskola & Suoranta, 1998 s. 19–20.)

### 5.3 Kokemus ja fenomenologia

Vaikka emme suoranaisesti korosta tutkivamme kokemusta tutkimuksessamme, puhuvat haastateltavat tilanteista kuitenkin omien kokemustensa perusteella. Tämän vuoksi nostamme fenomenologian esille, sillä tutkimuksemme sisältää fenomenologis-hermeneuttisia piirteitä olematta kuitenkaan suoraan fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus. Olemme pyrkineet pitämään toisen ihmisen kokemuksen saavuttamisen ja sen tutkimisen mielessä koko tutkimuksemme ajan.

Kokemus on suhde, joka sisältää sekä subjektin että objektin. Ihminen on subjekti, jonka tajunta valitsee toiminnalleen kohteen eli objektin ja tämän seurauksena hän kokee elämyksiä. (Perttula & Latomaa, 2005, s. 116–117.) Perttulan (2005) mukaan on olemassa erilaisia kokemuslaatuja ja hän erottaa niitä neljä: tunne, intuitio, tieto ja usko. Muut kokemuslaadut kuten käsitys, ajatus, arviointi, muisto, mielipide, kertomus, selitys, ennakointi, arvaus ja kuvitelma ovat edellä mainittujen neljän kokemuslaadun erilaisia yhdistelmiä. (Perttula & Latomaa, 2005, s. 123.)

Elämäntilanne puolestaan on se todellisuus, johon ihminen on suhteessa. Perttula jakaa elämäntilanteen aiheiksi, jotka ovat elämäntilanteen muodostamia tekijöitä. Joskus tutkijan on tarpeellista tutkia vain tiettyä elämäntilanteen tekijää, jolloin aiheiksi jakaminen on tarpeellista. (Perttula & Latomaa, 2005, s. 117.) Kokemusta tutkittaessa on ensin selvitettävä, minkä

aiheen muodostamia kokemuksia halutaan ymmärtää sekä lisäksi on löydettävä henkilöitä, joiden elämäntilanteeseen kyseinen aihe sisältyy (Perttula & Latomaa, 2005, s. 136–137). Tässä tutkimuksessa loimme pohjan tilanteille, joiden kautta tutkittaville syntyi kokemuksia. Näiden kokemusten pohjalta haastattelimme tutkittavia keräten aineistoa.

Fenomenologis-hermeneuttinen metodi avaa tutkijalle kysymykset kokemusta koskevan tiedon luonteesta ja ihmiskäsityksestä. Tämä vaatii tutkijalta eri vaiheissa perusteiden pohtimista. Tutkimuksen teon kannalta merkityksellisiksi käsitteiksi nousevat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Tutkijan tulee myös huomioida omien ennakko-oletusten sulkeistaminen sekä niiden ymmärtäminen ja tulkinta. Kun tutkitaan ihmistä fenomenologisesti, on huomioitava ihmiskäsitys, joka on takana kaikessa ihmistutkimuksessa. Fenomenologiassa on yhteinen ajatus siitä, että ihmisyksilöt rakentuvat suhteessa maailmaan, jossa he elävät. Ihmisyksilöt rakentavat myös tätä maailmaa. On myös huomattava tarkastella kulloistakin minäsuhdetta maailmaan eli yksilön omaa perspektiiviä, jota kutsutaan ihmisen alkuperäiseksi maailmasuhteeksi. Tarkastelu rajoittuukin siihen, mikä ilmenee meille itse koettuna, itsenä tuossa maailmassa sekä elettyinä maailmana. (Aaltola & Valli, 2015, s. 29–30.)

Jotta voidaan saavuttaa mahdollisimman autenttisenä toisen ihmisen kokemus ja hänen ilmaisunsa merkitykset, on kyettävä tilannekohtaisesti harkitsemaan, mitkä ovat parhaiten tutkimukseen soveltuvia toimintatapoja. Tutkijan tulee olla kriittinen ja kyseenalaistaa jokainen tulkintansa sekä asettaa ne koetukselle ja tunnistaa ennakkoluulot. Pitäisi pystyä avaamaan omaa subjektiivista perspektiiviään, jotta voisi nähdä toisen henkilön ilmaisujen ominaislaatuisuuden. Tutkimuksessa on tärkeää teoreettisten mallien selvittäminen ennakolta tutkittavasta kohteesta. Tutkimukselliselle tasolle pääsemiseksi on taas otettava avuksi kriittinen asenne ja refleksisyys. (Aaltola & Valli, 2015, s. 35–36.)

Tutkimusaineiston hankinnan kannalta haastattelu toimii laaja-alaisimpana keinona lähestyä toisen kokemusmaailmaa. Myös haastatteluiden videointi ja kuvien tuottaminen helpottavat toisen kokemukseen pääsemistä. Fenomenologisessa haastattelussa kysymysten tulisi olla avoimia eikä ohjailta vastaukseen. Haastattelutilanne on myös keskustelunomainen, avoin ja luonnollinen. Vastausten tulisi olla luonteeltaan kuvailevia ja kerronnallisia. (Aaltola & Valli, 2015, s. 39.)

## 5.4 Aineisto

Teoreettisen kirjallisuuden lisäksi tutkimuksen aineistoon kuuluu kuusi haastattelua sekä kuusi lasten kuvakirjaa. Vaikka haastatteluaineisto on näistä aineistoista tärkeämpi tutkimuksemme kannalta, esittelemme kuvakirjat ennen haastatteluja. Päädyimme tähän ratkaisuun sen vuoksi, että lukijan on helpompi seurata tutkimuksen etenemistä kronologisessa järjestyksessä. Empiirisen aineiston hankinnassa lähdimme liikkeelle kirjojen valinnasta ja vasta tämän jälkeen siirryimme haastatteluihin.

Aineiston hankinnan aloitimme pohtimalla, mitkä olisivat sopivia kirjoja päiväkotiryhmiin luettaviksi. Halusimme kirjojen olevan sadun omaisia kuvakirjoja, joissa on ainakin yksi ihmeellinen elementti, esimerkiksi puhuva sammakko. Kirjojen valinnassa otimme huomioon lasten ikäryhmän eli 5–6-vuotiaat ja pohdimme, mitkä ovat ryhmälle ja sen ikäisille lapsille soveltuvia teemoja ja aiheita. Pohdimme samalla myös niiden määrää ja päädyimme valitsemaan kolme kirjaa varhaiskasvattajaa kohden.

Aineistoon valikoitui lopulta kaksi kuvakirjaa, jotka olivat kaikille tutkittaville samoja. Kolmannen kirjan valintaan ryhmän aikuisilla oli itse mahdollista vaikuttaa, sillä tiedämme heidän olevan oman lapsiryhmänsä asiantuntijoita ja osaavan parhaiten valita sille ajankohtaisen aiheen. Avustimme kolmannen kirjan valinnassa joko viemällä heille yhden teemaa käsittelevän kirjan tai esitellen toivotusta teemasta muutamia kirjavaihtoehtoja, joista he valitsivat mieleisensä.

Kaikille yhteisiksi kirjoiksi valikoitui pimeän pelkoa ja syrjintää käsittelevät kuvakirjat. Ensimmäinen kirja on Nina Haikon kirjoittama *Mörön unisukat* (2007), joka kertoo pimeää ja mörköjä pelkäävästä Jussi-pupusta. Jussi tapaa pienen mörön, joka on yksinäinen, koska kaikki pelkäävät häntä. Heistä tulee ystävykset ja Jussi voittaa mörön avulla pelkonsa. Kirjan teemoja ovat pelon kohtaaminen, ystävyys ja ennakkoluulojen päihittäminen. Toinen yhteinen kirja on Elina Hirvosen kirjoittama *Näkymätön* (2016). Kirja kertoo Kukasta, joka haluaa olla Avaruustyyppiä johtava Kapteeni. Kapteeni jää päiväkodissa leikkien ulkopuolelle ja se saa hänen vatsansa kipeäksi ja mielensä surulliseksi. Avaruustyyppit hälyttävät Kapteenin vanhemmat apuun ja he juttelevat päiväkodin opettajan kanssa. Tämän seurauksena Kapteenikin löytää leikkiseuraa. Kirjan teema on leikin ulkopuolelle jääminen, mikä on yleinen syrjinnän muoto päiväkodeissa.

Yhteisten kirjojen valikoitumiseen vaikutti se, että ne olivat suomalaisia melko uusia lasten kuvakirjoja, jotka käsittelevät tämän päivän lasta koskettavia teemoja. Koemme, että syrjintä



on hyvin ajankohtainen aihe, sillä kiusaaminen ja ulkopuolelle jättäminen ovat nousseet näkyvämmiksi ilmiöiksi myös päiväkotimaailmassa. Pimeä puolestaan on sellainen asia, jota lapset ja aikuisetkin ovat pelänneet kautta aikojen. Vaikka kuusivuotias lapsi ei välttämättä myönnän pelkoaan ja vähättelee sitä ikätovereilleen, se on usein pelkkää esittämistä. Todellisuudessa pimeä pelottaa useimpia ihmisiä vielä aikuisiässäkin. Molemmat kirjat voivat olla terapeuttisia myös muuten kuin pelkän ilmeisen teeman kautta. Tarinoiden ja satujen lukeminen on jo sinällään terapeuttista toimintaa.

Edelliset kaksi kirjaa olivat käsittelyssä jokaisessa tutkimuksessa mukana olleessa päiväkotiryhmässä, mutta lisäksi jokaiseen ryhmään valittiin kolmannet kirjat yhdessä ryhmän varhaiskasvattajan kanssa. Seuraavaksi esittelemme nämä kirjat sekä lyhyesti myös tutkimuksen haastateltavat. Tunsimme tarpeelliseksi esitellä haastateltavat jo tässä vaiheessa siksi, koska haluamme selventää lukijoille, kuka heistä käsitteli mitäkin kirjaa. Haastateltavat olemme nimenneet uudelleen heidän anonymiteettinsä säilyttämiseksi. Kuutta tutkimushenkilöä nimitetään tässä tutkimuksessa seuraavilla nimillä: Liisa, Ilona, Kristiina, Riina, Lyydia ja Jonna. Käytämme näitä nimityksiä myös jatkossa. Riina, Lyydia ja Jonna työskentelivät samassa päiväkotiryhmässä. Liisa, Ilona ja Kristiina taas jokainen eri ryhmässä ja eri päiväkodeissa.

Liisa halusi kolmannen kirjan käsittelevän koulun alkamista ja kirjaksi valikoitui Johanna Venhon ja Marjo Nygårdin teos *Otto loikkaa ojan yli: kertomus koulun alkamisesta* (2011). Kirja kertoo Otosta, joka menee ykkösluokalle. Kouluun meno jännittää ja hän pitää koulu-reppunsa taskussa uniperhosta, joka muistuttaa kesästä ja leikeistä. Otto löytää koulusta kavereita ja lopulta hän päästää uniperhosen lentelemään vapauteen. Teoksen teemana on koulun aloittaminen eli muutos ja uuden alkaminen.

Ilona toivoi kolmannen kirjan teeman liittyvän jollain tavalla kilpailuhenkisyteen, reiluun peliin ja toisten huomioimiseen. Hänelle valitsimme Lars Rudebjerin kirjoittaman ja Raija Rintamäen suomentaman teoksen *Miira ja Sammakko* (2014). Kirjassa vaari kertoo Miiralle tarinaa Merkillisyyksien metsästä, jossa Miira tapaa parhaan ystävänsä Sammakon. Miira ja Sammakko kilpailevat useissa eri lajeissa ja Sammakko väittää hanakasti voittaneensa ne kaikki. Lopussa Sammakko ahmii yksin palkintokarkit saaden vatsansa kipeäksi, eikä hän pysty maistamaan jäniksien tarjoamia herkullisia kanelipullia. Kirja käsittelee Ilonan toiveiden mukaan kilpailuhenkisyttä. Reilu peli sekä toisten huomioon ottaminen ovat hieman vähemmän ilmeisiä teemoja kirjassa.

Kristiina puolestaan halusi kolmannen kirjan liittyvän Suomi 100 -teemaan, joka on muutenkin esillä tänä vuonna. Hänelle ehdotimme kolmea teemaan liittyvää kirjaa, joista hän valitsi käsiteltäväkseen Mauri Kunnaksen Koirien Kalevalan (2007). Kirja kertoo tutut vaikkakin hieman muokatut kansalliseepoksen tarinat, mutta ihmisten sijaan niissä seikkailevat koirat, sudet ja kissat. Kirja sopii hyvin toivottuun Suomi 100 -teemaan, koska se tuo kansalliseepoksen myös lasten ulottuville ja lisää tietoa suomalaisuudesta ja suomalaisesta kulttuurista. Kirjan tarinan teema keskittyy seikkailuun.

Riina, Lyydia ja Jonna työskentelivät samassa päiväkotiryhmässä ja he toivoivat yhteistä kirjaa. Heidän toiveensa oli, että kolmannen kirjan teema liittyisi hyviin käytöstapoihin. Heille veimme tarjolle kaksi kirjaa, joista he valitsivat Esko-Pekka Tiitisen ja Nikolai Tiitisen Jätti ja jänöset -kirjan (2012). Kirjassa pupuperheen kotipaikkaan muuttaa Jätti, joka ryhtyy itsejulistamana maan kuninkaaksi. Jätti öykkäroï ja käyttäytyy itsekkäästi, mutta puput ovat ymmärtäväisiä ja haluavat ystäväystyä hänen kanssaan. Lopulta he oppivat arvostamaan toisiaan. Kirjan pääteema ei varsinaisesti ole hyvät käytöstavat, mutta ne tulevat myös esiin tarinan myötä jätin huonon käytöksen kautta.

Kirjojen valinnan jälkeen siirryimme haastatteluiden hankintaan. Tutkimusta varten haastatelimme kuutta päiväkodin varhaiskasvattajaa neljässä Oululaisessa päiväkodissa keväällä 2017. Varhaiskasvattajalla tarkoitamme tässä tutkimuksessa kaikkia lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan kelpoisuuden omaavia henkilöitä, joilla voi siis olla erilaisia koulutustaustoja. Kolme haastateltavista työskenteli jokainen eri päiväkodeissa ja loput kolme taas neljännessä päiväkodissa samassa lapsiryhmässä. Kriteerinä tutkimukseen osallistumiseksi oli se, että haastateltava työskenteli 5–6-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä ja käsitteli kirjoja ryhmän lasten kanssa kolmen viikon ajan ennen haastattelua. Haastateltavista viisi oli koulutukseltaan lastentarhanopettajia ja yksi lastenhoitaja, mutta yksi lastentarhanopettajista työskenteli tutkimushetkellä lastenhoitajana. Jokainen haastattelu kesti noin puoli tuntia ja litteroitua aineistoa kertyi noin 47,5 sivua (fontti Times new Roman 12, riviväli 1,15).

#### 5.4.1 Aineistonkeruu

Tutkimuksen yhdeksi tiedonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu. Päiväkotien varhaiskasvattajat saivat kolme lastenkirjaa käsiteltäväkseen ryhmän lasten kanssa kolmen viikon

ajaksi, jonka jälkeen suoritimme haastattelut. Haastatteluissa käsiteltiin pääasiassa varhaiskasvattajien kokemuksia tutkimuksen kirjojen käsittelystä lasten kanssa, heidän suhtautumisestaan kirjallisuuteen sekä käsityksiään kirjallisuusterapiasta.

Ennen haastattelijoiden hankkimista haimme tutkimuslupaa kaupungilta. Tutkimuslupaa haikiessa tiesimme, että tutkimukseen tulee osallistumaan useampi kuin yksi päiväkotia, mutta emme vielä olleet päättäneet tarkkaa määrää. Meillä oli valmiina tehty tutkimussuunnitelma, josta kävi ilmi, että halusimme tutkia aikuisia. Tällöin lasten vanhemmilta ei tarvittu erityisiä lupia tutkimukseen.

Haastatteluaineiston hankinnassa lähdimme liikkeelle etsimällä kriteerit täyttäviä henkilöitä omien kontaktiemme kautta. Tällä tavalla tutkimuksemme valikoitui kolme haastateltavaa. Koimme omat kontaktit helpoimmaksi lähtökohdaksi otoksen valintaan, sillä tällä tavalla tiesimme haastateltavien olevan kiinnostuneita lastenkirjallisuudesta ainakin jollakin tasolla. Kirjojen käyttäminen lasten kanssa oli haastateltaville jo ennestään suhteellisen luontainen työskentelytapa, mikä teki tutkimukseen osallistumisesta helpompaa ja he olivat motivoituneempia. Koska olemme jo otosta hankkiessa rajanneet osallistujat aiheesta innostuneisiin henkilöihin, uskomme sen vaikuttavan tutkimuksen tuloksiin. Nostammekin tämän tarkasteluun tutkimuksen pohdinta-osiossa.

Koimme, että tutkimukseen ei luultavasti olisi lähtenyt mukaan sellaisia henkilöitä, jotka eivät ole kirjallisuudesta yhtään innostuneita. Jos he olisivatkin osallistuneet tutkimukseen, niin heistä ei olisi välttämättä saanut haastattelussa paljoakaan irti tai he olisivat saattaneet lopettaa tutkimuksen kesken. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat lähtökohtaisesti kiinnostuneita kirjallisuudesta ja lastenkirjojen käytöstä työssään, joten heidän kokemuksensa voisivat innostaa myös muita kirjallisuuden hyödyntämiseen päiväkodissa ja muuallakin.

Omien kontaktiemme kautta saimme kolme haastateltavaa, mutta koimme sen liian pieneksi määräksi. Halusimme vielä ainakin neljännen haastateltavan, joten lähestyimme aluksi vielä yhtä kontaktipäiväkotiä, josta emme kuitenkaan saaneet lisää osallistujia tutkimukseen. Seuraavaksi etsimme kaupungin internetsivuilta lisää päiväkoteja, jotka voisivat mahdollisesti soveltua tutkimuksemme. Löysimmekin yhden päiväkodin, jonka kaikkien lapsiryhmien nimet liittyivät kirjallisuuteen, ja joka näin ollen tuntui sopivalta vaihtoehdolta. Kyseisestä päiväkodista saimmekin vielä kolme haastateltavaa lisää, eli yhden lapsiryhmän kaikki aikuiset.

Lähestyimme päiväkoteja sekä yksittäisiä varhaiskasvattajia sähköpostitse ja puhelimitse. Jaoimme yhteydenotot kahtia niin, että sama henkilö oli yhteydessä koko ajan samaan haastateltavaan. Selvitimme ensin, ketkä ovat halukkaita osallistumaan tutkimukseemme, ennen kuin tarjosimme lisätietoja tutkimuksesta. Lähetimme jokaiselle osallistujalle sähköpostilla saatekirjeen, jossa oli tarkempia tietoja tutkimuksesta. Kuulan (2006) tavoin otimme huomioon, että ihmisten kunnioittamista ilmentävät arvot ovat tutkimuseettisten normien keskeinen lähtökohta ihmistieteissä. Ihmistä tutkittaessa keskeisiksi periaatteiksi nousevat ihmisten vahingoittumattomuus, itsemääräämisoikeus ja yksityisyyden kunnioittaminen. Ihmisille annetaan mahdollisuus päättää tutkimukseen osallistumisesta, mikä edellyttää sitä, että he saavat riittävät perustiedot tutkimuksesta: kuka tutkimuksen toteuttaa ja mikä on tutkittavilta kerättävän tiedon käyttötarkoitus. On hyvä selventää myös se, mitä tutkimukseen osallistumisella tarkoitetaan konkreettisesti. (Kuula, 2006, s. 60–62.)

Kerroimme, mitä teemoja valitsemamme kaksi kuvakirjaa käsittelevät ja kysyimme, haluatko he vaikuttaa kolmannen kirjan teeman valintaan. Jokainen varhaiskasvattaja tarttui tähän mahdollisuuteen. Samassa ryhmässä työskentelevät varhaiskasvattajat halusivat valita saman teeman ja kirjan. Etsimme jokaiseen teemaan sopivan kirjan tai useamman kirjavaihtoehdon. Seuraavaksi sovimme jokaisen kanssa tutkimuksen alkamisajankohdan, jota ennen veimme heille kirjat. Tällöin valittiin myös kolmas kirja, jos heille oli tarjolla useampi vaihtoehto.

Haastateltavat saivat käsitellä tuomiamme kirjoja vapaasti ryhmässä haluamallaan tavalla kolmen viikon ajan. Rohkaisimme heitä käsittelemään kirjoja monipuolisesti ja itse parhaaksi katsomallaan tavalla. Jaoimme heille myös omia muistiinpanoja ja suunnitelmia varten vihon, jotka he saivat halutessaan ottaa mukaan haastatteluun. Vihkojen sisällöt eivät kuitenkaan kuulu tutkimuksen aineistoon.

Jokaisella tutkittavalla kirjojen käsittely eteni omalla aikataulullaan. Kun tutkittava oli käsitellyt kirjoja kolme viikkoa, lähestyimme häntä ja sovimme haastatteluajankohdan. Haastattelutilanteen yhteydessä keräsimme haastateltavilta kirjallisen suostumuksen haastatteluun osallistumisesta ja aineiston hyödyntämisestä tutkimuksessa sekä informoimme tarkemmin, miten kerättyä aineistoa käytetään. Kuula (2006) kirjoittaa, kuinka kirjallinen informointi ja tutkittavien vapaaehtoinen suostumus tarvitaan, kun aineisto kerätään suoraan tutkittavilta

sekä sellaisenaan esimerkiksi haastatteluissa. Tutkittaville voidaan myös yksinkertaisesti ilmaista, kuinka kerättyä aineistoa tullaan käyttämään vain kyseisessä aihetta koskevassa tieteellisessä tutkimuksessa. (Kuula, 2006, s. 115, 119.)

#### 5.4.2 Teemahaastattelu

Haastatteluun ryhtyessä on hyvä ymmärtää tarkemmin, mitä termi oikeastaan tarkoittaa. Usein haastattelua verrataan keskusteluun ja ne ovatkin toisiaan hyvin lähellä olevia tapahtumia. Ne eroavat toisistaan kuitenkin siten, että haastattelu on päämäärähakuista toimintaa, joka tähtää informaation keräämiseen. Keskustelu puolestaan voi tapahtua pelkän yhdessäolon vuoksi. Vaikka haastattelu on keskustelun tavoin vastavuoroinen tilanne, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toinen toisiinsa, haastattelija ja haastateltava eivät ole tasavertaisia puhujia. Haastattelu tapahtuu haastattelijan ehdoilla tai vähintäänkin hänen johdolla. Tämän lisäksi on olemassa myös tutkimushaastattelu, joka puolestaan on erotettava haastattelusta. Siinä missä haastattelun tarkoituksena on käytännön ongelman melko välitön ratkaiseminen, tutkimushaastattelu ratkaisee ongelman vasta, kun sen antama tieto on varmennettu tieteellisin menetelmin. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 42.)

Tämän pro gradun tutkimushaastattelulajiksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu, jonka suoritimme yksilöhaastatteluna kuudelle varhaiskasvattajalle. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan puolistrukturoidulle haastattelulle ei ole olemassa yhtä tarkkaa määritelmää. Joidenkin tutkijoiden mielestä kysymykset ovat kaikille samat, mutta he vastaavat niihin omin sanoin valmiiden vastausvaihtoehtojen puuttuessa. Toiset taas sanovat, että sanamuotoa saa vaihdella, mutta kysymykset ovat muuten ennalta määrättyjä. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa kysymysten asettelu on vielä vapaampaa. Siinä haastateltavat ovat valinneet tietyt teema-alueet, joista he ovat kiinnostuneita, ja jotka ovat kaikille haastateltaville samat. Valmiita kysymyksiä ei kuitenkaan tehdä välttämättä ollenkaan haastattelua varten, vaan tarkoitus on keskustella temasta laaja-alaisesti. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 47–48.)

Haastattelutilanteissa meillä oli selkeästi jaetut vastuutehtävät. Toinen meistä oli päähaastattelijan roolissa ja toinen taas seurasi haastattelua sekä tarvittaessa esitti tarkentavia lisäkysymyksiä lähinnä haastattelun lopussa, jos päähaastattelija oli hänen mielestään unohtanut

jotakin. Koska olimme jo aikaisemmin jakaneet haastateltavat yhteydenottovaiheessa, jatkoimme loogisesti niin, että hän joka oli ollut yhteydessä kyseiseen haastateltavaan, toimi myös päähaastattelijan roolissa hänen kohdallaan. Tämä oli mielestämme johdonmukaista ja selkeää myös haastateltavaa ajatellen.

Haastattelutilanteessa kerroimme aluksi haastattelun kulusta ja muista yleisistä asioista haastateltavalle sekä esittelimme haastattelun teemat. Haastateltava sai paperin, jossa oli teemat alakohdineen esillä haastattelun kulun seuraamisen helpottamiseksi. Hän sai kertoa teemoihin liittyvistä asioista vapaassa järjestyksessä. Tarvittaessa esitimme valmiiksi mietittyjä lisäkysymyksiä ja ohjasimme haastattelua oikeaan suuntaan.

Haastattelu rakentui kolmen pääteeman ympärille ja jokaista pääteemaa täydensi kolme alateemaa. Alateemojen tarkoitus oli auttaa ymmärtämään, millaisista asioista pääteemoihin liittyen voi puhua. Pääteemoiksi muodostuivat 1. kokemukset kirjojen käsittelystä lasten kanssa, 2. lastenkirjat ja sadut sekä 3. kirjojen terapeuttisuus ja kirjallisuusterapia.

Ensimmäisessä pääteemassa halusimme haastateltavan kertoa konkreettisesti kirjojen käsittelystä lasten kanssa eli suunnittelusta, omista tuntemuksista ja itse tilanteista. Lisäksi halusimme kuulla haastateltavan omasta suhtautumisesta tutkimuksen kirjoihin sekä lasten suhtautumisesta tutkimuksen kirjoihin. Toisen pääteeman alla halusimme haastateltavan kertoa omasta suhtautumisestaan kirjallisuuteen ja lastenkirjallisuuteen sekä ryhmän lasten innostuksesta satuihin yleisellä tasolla. Lisäksi halusimme kuulla haastateltavan mielipiteen tutkimuksessa käytettyjen kuvakirjojen soveltuvuudesta lapsiryhmälle. Kolmannen pääteeman kohdalla pyysimme haastateltavaa kertomaan, miten hän ymmärtää käsitteet kirjan terapeuttisuus ja kirjallisuusterapia. Halusimme myös tietää, ovatko termit ennestään tuttuja haastateltavalle sekä hänen mielipiteensä siitä, olivatko tutkimuksen kirjat terapeuttisia ja perusteluja siihen. Lopuksi kysyimme, onko haastateltavalla lisättävää jotain tutkimuksen teemoihin liittyen.

## **5.5 Aineiston analyysi**

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voi käyttää monenlaisessa tutkimuksessa. Siihen on olemassa kolme lähtökohtaa: aineistolähtöinen analyysi, teoriasidonnainen analyysi ja teorialähtöinen analyysi. Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksikkö valitaan tutkimustehtävän mukaan eikä niitä ole etukäteen sovittu tai harkittu. Analyysiyksikkö voi olla esimerkiksi sana, lause tai ajatuskokonaisuus ja se valitaan ennen analyysin aloittamista.

Aineistolähtöisessä analyysissä aiemmat havainnot, tiedot ja teorit eivät vaikuta analyysin tekoon. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 93, 97.)

Teoriasidonnaisessa analyysissäkin analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysiä. Se ei kuitenkaan ole teoriaa testaavaa, vaan ennemminkin uusia ajatusuria aukovaa. Teoriasidonnaisessa analyysissä päättely on usein abduktiivista, mikä tarkoittaa sitä, että tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. Näitä yhdistellään pakolla, puolipakolla ja välillä luovastikin niin, että tutkimuksen tuloksena saattaa syntyä jotain aivan uuttakin. Kolmas lähtökohta on teorialähtöinen analyysi, jossa nojaututaan johonkin tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun. Tällöin analyysiä ohjaa aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys ja usein tarkoituksena on testata aiempaa tietoa uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 98–99.) Tässä tutkimuksessa tehty analyysi on lähinnä teoriasidonnaista analyysiä, sillä aiemmat tietomme kirjallisuusterapiasta sekä lastenkirjoista toimivat ohjaavina tekojoina analyysissä.

Sisällönanalyysillä analysoidaan dokumentteja, joilla tarkoitetaan esimerkiksi kirjoja, haastatteluja, keskustelua, päiväkirjoja ja kirjeitä, eli miltei mitä tahansa kirjalliseen muotoon muutettuja materiaaleja. Analyysimenetelmä pyrkii kuvaamaan ilmiötä tiivistetysti ja yleisessä muodossa. On olemassa sisällön erittely ja sisällönanalyysi. Sisällön erittelyssä kuvataan kvantitatiivisesti esimerkiksi tekstien sisältöä, kun taas sisällönanalyysissä pyritään kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 105, 107.)

Ennen analyysin aloittamista tutkimuksen haastatteluaineisto litteroitiin eli muutettiin kirjalliseen muotoon. Litterointia tehdessä koimme järkeväksi jättää kirjoitusmuodosta pois joitakin turhia äännähdyksiä ja täytesanoja kuten “tuota”, “niin” ja “joo”, sillä koimme niiden olevan tutkimuksemme kannalta epäolennaisia seikkoja. Tärkeämpää oli tutkittavien ajatusten ja kokemusten sisällön tavoittaminen ja kirjaaminen.

Litteroinnin jälkeen siirryimme aineiston analyysiin. Teoriasidonnainen analyysi rakentuu samalla tavalla kuin aineistolähtöinen analyysi, vaikka aiempi tieto ohjaakin analyysiä. Tuomen ja Sarajärven (2003) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on karkeasti jaoteltuna kolme vaihetta: aineiston redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Aineiston redusoinnissa tutkimuksesta karsitaan epäolennainen pois ja se voi olla joko informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 110–112.) Tämän tutkimuksen analyysiyksiköksi valikoitui ajatuskokonaisuus, sillä se vastaa parhaiten tutkimuskysymyksiin. Valitut analyysiyksiköt

sisälsivät yhden ajatuksen tai joissakin tapauksissa useamman, jos niitä ei pystynyt järkevästi erottamaan toisistaan. Joistakin lainauksista on jätetty pois turhaksi kokemaamme tekstiä, jolloin olemme ilmaisseet lainauksen katkeamiskohdan seuraavalla merkinnällä [--].

Aloitimme analyysin tutustumalla aineistoon perusteellisesti. Koska tutkijoita oli kaksi, ja oimme aineiston jo litterointivaiheessa kahteen osaan niin, että molemmat litteroivat kolme haastattelua. Aineistoon tutustumisvaiheessa vaihdoimme haastattelut keskenään niin, että kumpikin tutkija otti päävastuun tekstistä, jota ei ollut itse litteroinut. Näin varmistui, että koko aineisto tuli tutuksi molemmille tutkijoille. Aineistoon huolellisesti tutustuttuamme aloitimme redusoinnin eli poimimme tekstistä tutkimuksen kannalta merkittäviä ajatuskokonaisuuksia sekä muutimme ne pelkistetyiksi ilmauksiksi. Redusoinnin esimerkiksi olemme poimineet alkuperäisiä ilmauksia, jotka liittyvät Mörön unisukat -kirjan käsittelyyn (TAULUKKO 1).

TAULUKKO 1. Esimerkki redusoinnista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
”juteltiin niistä ja lopuks me sitte tehtiin niin, että me laitettiin huone pimeälle ja kateltiin sitä huonetta, että miltä se näyttää nyt pimeässä ja mitkä asiat näyttää vähän erilaisilta ja onko siellä jotakin pelottavia asioita”	Sammutettiin valot ja tutkittiin pimeää huonetta.
”Kolme eri paikkaa ne niinkö sieltä löysi, että yks oli liikuntasalin varasto ja yks oli siivouskomero ja yks oli askartelu tuota huone [--] Kaikki kävi niissä eri huoneissa ja sit ne meni ensin sinne huoneeseen tyyliin kolmen hengen porukoita, niin meni sinne huoneeseen ja pisti sen kiinni ja oli siellä eka yhdessä siellä pimeässä”	Lapset menivät pimeään huoneeseen pienissä ryhmissä.
”ne vielä halus tehdä sillai, että ne niinku yksitellen kävi siellä”	Lapset menivät yksitellen pimeään huoneeseen.
”mää menin niinku niitten kans sinne pimeään [--] ensin siellä huoneessa totuteltiin, että nähääkö me täällä mitään”	Opettaja mukana pimeässä huoneessa.



Aineistoon tutustuttaessa ja redusointia tehtäessä hahmottui samalla alustavia ryhmittelyjä, joiden mukaan jaoimme poimitut ilmaukset. Nämä muodostuneet ryhmät olivat kirjojen käsittelymenetelmät, haastateltavien suhtautuminen tutkimuksen kirjoihin, lasten suhtautuminen tutkimuksen kirjoihin, suhtautuminen kirjallisuuteen, kirjojen keskusteluaiheet sekä käsitteet kirjojen terapeuttisuudesta ja kirjallisuusterapiasta. Näistä ryhmistä kaksi (suhtautuminen kirjoihin ja kirjojen keskusteluaiheet) jaoimme edelleen myös kirjakohtaisesti. Tämä johtui siitä, että huomasimme aineistosta löytyvän paljon sellaisia ilmauksia, jotka oli kohdistettu tiettyyn tutkimuksen kirjaan eikä tuntunut järkevältä lähteä tarkastelemaan kaikkia ilmauksia yhdessä. Tässä vaiheessa huomasimme, että on järkevämpää suorittaa yhden yhtenäisen sisällönanalyysin sijaan useampi pienempi analyysi näiden alustavien ryhmien alla.

Kun ilmaukset oli pelkistetty ja sijoitettu alustavien ryhmien alle, aloimme yhdistellä niitä luokkien muodostamista varten. Tuomen ja Sarajärven (2003) mukaan tätä analyysin vaihetta kutsutaan klusteroinniksi. Klusteroinnissa pelkistetyistä ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä ja samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi. Luokkaa nimitetään sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä ja ne muodostavat tutkimuksen alaluokkia. Luokittelun perusteena voi olla esimerkiksi ilmiön ominaisuus, piirre tai käsitys. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 112–113.) Klusteroinnin esimerkissä (TAULUKKO 2) pelkistetyistä ilmauksista muodostuu alaluokka Pimeän huoneen tutkiminen.

TAULUKKO 2. Esimerkki klusteroinnista

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Sammutettiin valot ja tutkittiin pimeää huonetta.	Pimeän huoneen tutkiminen.
Lapset menivät pimeään huoneeseen pienissä ryhmissä.	
Lapset menivät yksitellen pimeään huoneeseen.	
Opettaja mukana pimeässä huoneessa.	

Klusteroinin jälkeen siirryimme aineiston abstrahointiin, jossa Tuomen ja Sarajärven mukaan (2003) valikoidaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Klusteroinnin voidaan katsoa olevan osa abstrahointiprosessia. Abstrahoinnissa luokittelujen yhdistelemistä jatketaan niin kauan kuin se on aineiston kannalta mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 114.)

Tässä tutkimuksessa kaikista alustavien ryhmien analyyseistä muodostui klusteroinnin kautta alaluokkia ja abstrahoinnin kautta yläluokkia. Monissa päästiin myös pääluokkiin asti. Abstrahoinnista on alla kaksi esimerkkiä, joista ensimmäinen kuvaa erilaisten kirjan käsitteilytapojen yhdistymistä toiminnalliseksi käsittelemiseksi (TAULUKKO 3). Tässä vaiheessa alaluokat ryhmitellään yläluokaksi.

TAULUKKO 3. Esimerkki abstrahoinnin ensimmäisestä vaiheesta

Alaluokka	Yläluokka
Piirrettiin kirjaan liittyen.	Toiminnallinen käsitteleminen.
Pimeiden paikkojen etsiminen.	
Pimeän huoneen tutkiminen.	
Varjojen tekeminen.	
Ystävyysverkon rakentaminen.	

Toinen taulukko havainnollistaa abstrahoinnin vaihetta, jossa yläluokista muodostetaan pääluokka (TAULUKKO 4). Tässä esimerkissä kaikista erilaisista kirjojen käsittelytavoista muodostuu yhteinen pääluokka käsittelymenetelmät.

TAULUKKO 4. Esimerkki abstrahoinnin toisesta vaiheesta

Yläluokka	Pääloukka
Keskusteleminen.	Käsittelymenetelmät.
Toiminnallinen käsitteleminen.	
Kuvien tarkastelu lukuhetkellä.	
Tutkimuksen kirjat lasten itsenäisessä tarkastelussa.	

Edellä esitetyt esimerkit ovat vain osa tutkimuksen aineistosta tehdystä sisällönanalyysistä. Pelkistettyjä ilmauksia syntyi kaiken kaikkiaan 309 kappaletta. Alaluokkia muodostui 106, yläluokkia 28 ja pääloukkaa 6. Nämä ilmauksen ja luokat ovat yhteenlaskettuja määriä kaikista analyyseista, jotka teimme aineistosta poimituista alkuperäisilmauksista. Poikkeuksena on ennen analyysiä muodostamamme ryhmä varhaiskasvattajien käsitykset kirjallisuusterapiasta. Sen alle poimimme alkuperäisilmaukset, muutimme ne pelkistetyiksi ilmauksiksi ja teimme hahmottavaa analyysia. Huomasimme kuitenkin, että se ei antanut vastauksia tutkimuskysymysten kannalta, joten analyysi jäi vaillinaiseksi. Sen ryhmän pelkistetyt ilmaukset on siis laskettu mukaan kokonaismäärään, mutta ne ovat jääneet pois ala-, ylä- ja pääloukkojen määristä. Valitsimme tutkimuskysymysten kannalta oleelliset luokat ja järjestimme ne uudelleen vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tästä kerromme tarkemmin tulososion alussa.

Analyysin vaiheita tehtiin osittain limittäin. Välillä jouduttiin palaamaan takaisin päin ja muuttamaan jo tehtyjä ryhmittelyjä. Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) kertovat, että tutkimuksen vaiheet eivät aina seuraa siististi ajallisena jatkumona toisiaan. Myös tutkimuskysymykseen palataan usein tutkimuksen eri vaiheissa sitä tarkentaen ja arvioiden. Aineisto ja tutkimuskysymys ovat tiiviissä vuoropuhelussa keskenään, sillä aineisto ei usein tarjoa vastausta alkuperäiseen tutkimusongelmaan. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, s. 12–13.) Tässäkin tutkimuksessa alkuperäiset tutkimuskysymykset muokkautuivat paremmin aineistoa vastaavaksi analyysin edetessä.

## 6 Tulokset

Tässä pääluvussa esittelemme keskeisimmät tutkimuksen tulokset. Jaoimme aineistosta analyysin avulla nousseet asiat tutkimuskysymysten alle ja järjestelimme ne uudelleen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten esittämistä helpottaaksemme rakensimme keskeisimmistä analyysin tuloksista käsitekartan, johon liitimme siihen kirjojen käsittelyä koskevat ja siihen vaikuttavat tekijät. Esittelemme ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset luvussa 6.1. Koska huomioimme kysymyksen tuloksissa niin monta asiaa, koimme tarpeelliseksi jakaa ne edelleen kahtia niin, että luvussa 6.1.1 esittelemme kirjojen käsittelymenetelmät ja luvussa 6.1.2 taas kerromme käsittelyyn vaikuttavista tekijöistä. Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamme luvussa 6.2. Tässä luvussa yhdistimme ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastauksen teoreettiseen kirjallisuuteen kirjallisuusterapiasta.

Luvussa 6.3 pohdimme vastausta tutkimusongelmaan, eli siihen soveltuuko kirjallisuusterapia päiväkotiin. Tähän etsimme vastausta yhdistelemällä tutkimuskysymysten tuloksia teoriaan sekä nostamalla haastatteluaineistosta myös joitakin uusia kohtia esiin. Luvussa 6.3.1 pohdimme tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvattajien käsityksiä kirjallisuusterapiasta ja kirjojen terapeuttisuudesta sekä mietimme, miten nämä käsitykset voivat vaikuttaa kirjallisuusterapian päiväkotiin tuomiseen. Luvussa 6.3.2 tarkastelemme päiväkotiympäristöä ja sitä, millä tavalla se mahdollistaa kirjallisuusterapeuttisen toiminnan päiväkodissa lasten kanssa.

### 6.1 Lastenkirjojen käsittely päiväkotiryhmissä

Aluksi vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme: miten lastenkirjoja käsiteltiin päiväkodissa 5–6-vuotiaiden lasten kanssa? Analyysissä muodostui viisi pääluokkaa, jotka vastaavat ensimmäiseen kysymykseen. Nämä pääluokat ovat käsittelymenetelmät, käsitteelyyn vaikuttavat tekijät, haastateltavien suhtautuminen tutkimuksen kirjoihin, lasten suhtautuminen tutkimuksen kirjoihin sekä tutkimuksen kirjojen keskusteluaiheet. Analyysit tehtyämme vertasimme näitä pääluokkia sekä niiden alaisia yläluokkia keskenään toisiinsa ja järjestelimme ne uudestaan käsitekartaksi (KÄSITEKARTTA 1). Jotkut yläluokista jätettiin pois käsitekartasta, jotta kartta olisi selkeämmin luettavissa.

## KÄSITEKARTTA 1. Kirjojen käsittely



Käsitekartassa analyysissä syntyneet pää- ja yläluokat on yhdistetty yhdellä kokoavalla termillä kirjojen käsittely, joka näkyy kartassa ylimmäisessä laatikossa. Jatkossa kutsumme myös uudelleen järjestettyjä analyysin luokkia termeiksi. Kirjojen käsittelyn alaisia termejä on kaksi: käsittelymenetelmät sekä käsittelyyn vaikuttavat tekijät. Vasemman puoleisessa laatikossa ovat kirjojen käsittelymenetelmät, joita ovat lukeminen, keskusteleminen, toiminnallinen käsitteleminen sekä kirjat lapsilla itsenäisessä tarkastelussa. Oikean puoleisessa laatikossa ovat käsittelyyn vaikuttavat tekijät, jotka ovat suunnittelu, käsittelyn sovittaminen ryhmään, haastateltavien suhtautuminen tutkimuksen kirjoihin, lasten suhtautuminen tutkimuksen kirjoihin sekä lasten toiveiden huomioiminen. Esittelemme ensin kirjojen käsittelymenetelmät, minkä jälkeen on luonnollista siirtyä pohtimaan kirjojen käsittelyyn vaikuttavia tekijöitä.

### 6.1.1 Kirjojen käsittelymenetelmät

Haastateltavat käsittelivät tutkimuksen kirjoja lasten kanssa erilaisten menetelmien kautta. Kirjat luettiin lapsille ja jokainen haastateltava keskusteli kirjoista sekä kirjoihin liittyvistä teemoista lasten kanssa. Osa haastateltavista käsitteli joitakin kirjoja myös toiminnallisesti. Lukemisen sekä suullisen ja toiminnallisen käsittelyn lisäksi jotkut haastateltavista antoivat

lasten tutkia kirjoja myös itsenäisesti. Huomioimme tämän yhdeksi kirjojen käsittelymenetelmäksi, sillä myös kirjojen itsenäinen tutkiminen on kirjan käsittelemistä, vaikka siihen ei liity haastateltavan tai muun henkilön opastusta.

Haastateltavilla oli erilaisia tapoja lukea kirjaa lapsille, mikä näkyi pääasiassa kirjan kuvien huomioimisessa lukemisen aikana. Osa haastateltavista antoi kirjojen kuville suuremman huomion lukemisen aikana pysähtyen tarkastelemaan niitä lasten kanssa. Liisa kertoi myös antaneensa lasten kommentoida kuvia ja tarinaa, jos heillä oli jotain sanottavaa. Osa taas luki kirjaa niin, että kuvat olivat koko ajan lasten nähtävillä, mutta niihin ei pysähdetty kesken tarinan. Kirjoja voi lukea monella tavalla eikä mitään tapaa voi sanoa vääräksi. Kuvien huomioiminen on kuitenkin oleellinen osa lukukokemusta kuvakirjasta puhuttaessa, sillä kuvakirja on kokonaisuus, jossa kuva ja sana luovat yhdessä merkityksiä ja muodostavat kokonaisuuden (Heinimaa, 2001, s. 143).

Kenenkään haastateltavan kohdalla kirjojen käsittely ei jäänyt pelkän lukemisen varaan. Jokainen haastateltava käsitteli kirjoja lisäksi keskustelun avulla, mikä on olennainen osa myös kirjallisuusterapiaa (Linnainmaa, 2005, s. 11). Keskustelua tapahtui lähes kaikkiin tutkimuksen kirjoihin liittyen. Ainoastaan Koirien Kalevala jäi ilman keskustelua sen vuoksi, että se luettiin osissa useampana päivänä lepohetkillä. Kirjoihin liittyvissä keskusteluaiheissa, niin kuin kaikissa muissakin kirjoihin liittyvissä tutkimuksen tuloksissa, tulee ottaa huomioon se, että kirjoja käsitteli eri määrä varhaiskasvattajia. Kirjoista Koirien Kalevala, Otto loikkaa ojan yli sekä Miira ja Sammakko olivat käsiteltävissä vain yhdellä henkilöllä, Jätti ja Jänöset -kirjaa käsitteli kolme varhaiskasvattajaa ja Näkymätön sekä Mörön unisukat olivat käsiteltävissä kaikilla kuudella varhaiskasvattajalla. Tämä vaikuttaa siihen, että jokaisesta kirjasta ei saatu yhtä kattavasti huomioita.

Näkymätön-kirjaan liittyviä keskusteluaiheita olivat kiusaaminen ja siihen puuttuminen, leikin ulkopuolelle jääminen, leikkeihin mukaan ottaminen ja kaveruus, pahasta olostä puhuminen sekä hahmojen sukupuoli. Mörön unisukat -kirjaan liittyen puolestaan keskusteltiin seuraavista aiheista: lasten pelot, pimeän pelkääminen, pimeän pelkoa helpottavat tekijät, varjot sekä kirjan kuvitus. Kirjoihin, joita vain osa haastateltavista käsitteli, kuului Miira ja Sammakko -kirja, jonka yhteydessä Ilona keskusteli lasten kanssa kilpailusta päiväkodissa, ristiriitojen selvittämisestä ja siitä, että hauskanpito on tärkeintä. Lopuksi he kertoivat myös

päiväkodin säännöt. Otto loikkaa ojan yli -kirjan yhteydessä keskusteltiin koulun aloittamisesta ja koulumatkasta. Jätti ja jänöset -kirjan keskusteluaiheet puolestaan olivat kiusaaminen, hyvä käytös sekä jättiläinen hahmona.

Keskustelemisen lisäksi kirjoja käsiteltiin toiminnallisuuden kautta kolmessa ryhmässä. Toiminnallisia käsittelytapoja oli viittä erilaista: pimeiden paikkojen etsiminen, pimeän huoneen tutkiminen, varjojen tekeminen, kirjaan liittyvä piirtäminen ja ystävyyden verkon rakentaminen. Osa näistä toiminnallisista käsittelymenetelmistä olivat aikuisten ideoimia ja osa lasten. Jotkut niistä ideoitiin yhdessä kirjojen lukemisen ja keskustelemisen lomassa.

Viimeiseksi käsittelymenetelmäksi olemme huomioineet myös sen, millä tavoin tutkimuksen kirjat olivat lapsilla itsenäisessä tarkastelussa. Liisa kertoi antaneensa kirjat ryhmän lasten tarkasteltavaksi lyhyeksi aikaa niiden käsittelyn jälkeen, kun taas Riina mainitsi pitäneensä tutkimuksen kirjat piilossa niiden käsittelyyn asti. Kristiina ja Jonna mainitsivat, etteivät antaneet lasten tutkia kirjoja itsenäisesti lainkaan. Kristiina kertoi syyksi sen, että ei ollut uskaltanut antaa tutkijoiden kirjoja lasten käsiteltäväksi, sillä emme olleet huomanneet antaa siihen erillistä lupaa tutkimusta esitellessämme.

#### 6.1.2 Kirjojen käsittelyyn vaikuttavat tekijät

Käsitekartan vasen puoli koostuu käsittelyyn vaikuttavista tekijöistä. Huomioimme ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastauksessa käsittelymenetelmien lisäksi kirjojen käsittelyyn vaikuttavat tekijät, sillä on mielekästä pohtia, mikä saattoi vaikuttaa siihen, että haastateltavat päätyivät käsittelemään kirjoja edellä kuvattujen menetelmien kautta. Ne vaikuttavat myös kirjallisuusterapian päiväkotiin soveltuvuuteen, jota pohdimme tuloksien lopuksi. Näitä käsittelyyn vaikuttavia tekijöitä ovat suunnittelu, käsittelyn sovittaminen ryhmään, haastateltavien suhtautuminen tutkimuksen kirjoihin, lasten suhtautuminen tutkimuksen kirjoihin sekä lasten toiveiden huomioiminen. Kirjojen käsittelyyn saattoi vaikuttaa näiden asioiden lisäksi useita muitakin tekijöitä, kuten esimerkiksi haastateltavan oman elämän tilanteet, jotka eivät käy ilmi haastattelusta.

Ensimmäinen käsittelyyn vaikuttava tekijä on käsittelyn suunnitteleminen. Haastateltavien sanomisissa korostui suunnittelun vähäisyys. Monet kertoivat, etteivät ehtineet panostaa ja suunnittelu jäi sen vuoksi vähäiseksi. Kukaan ei kuitenkaan tuonut ilmi sitä, että antamamme kolmen viikon käsittelyaika olisi ollut liian lyhyt, vaan enemmänkin kiire liittyi päiväkodin ja ryhmän aikatauluihin. Tämä käy ilmi esimerkiksi Jonnan sanoista: *tätä ei tullu kauheesti*

*suunniteltua. Mutta myönnän, että ku on niin hekt... työssä on niin paljon.. monta muuta juttua, nii tähä ei ehkä ollu riittävästi aikaa. (Jonna, 6. haastattelun litterointi, 23.3.2017.)*

Yleisesti suunnittelu kuitenkin lähti liikkeelle siitä, että haastateltava tutustui aluksi kirjaan ja mietti, miten käsitelisi sitä lasten kanssa. Kaikki suunnittelivat keskustelewansa ja kyselewänsä kirjasta, mistä poikkeuksena on Koirien Kalevala -kirja, minkä kasvattaja suunnitteli ainoastaan lukevansa. Lisäksi kaksi haastateltavista kertoi suunnitelleensa myös toiminnallista tekemistä vähintään yhteen kirjaan liittyen. Ilona suunnitteli toimintaa kaikista kolmesta kirjasta, mutta yhden kirjan kohdalla suunnitelmat muuttuivat, koska ryhmässä oli jo muuta toimintaa samalle päivälle.

Suunnitelmat siis muuttuivat ryhmän aikataulujen vuoksi. Suunnittelun vähäisyys oli nähtävissä siinä, että suurimmaksi osaksi käsittely rajoittui keskusteluun toiminnan jääden melko vähäiseksi. On luonnollista, että hyvin suunniteltu toiminta on monipuolisempaa kuin suunnittelematon. Varhaiskasvatuksessa on kuitenkin tärkeää huomioida myös hetkeen tarttumisen tärkeys ja joustavuus suunnittelussa. On tärkeää, että kasvattaja pystyy huomioimaan lapsilta tulleet ideat, jotta hekin pääsevät vaikuttamaan toimintaan.

Toinen käsittelyyn vaikuttavista tekijöistä onkin se, miten kirjojen käsitteleminen on sovitettu päiväkodin arkeen. Tämä on suunnittelun kanssa läheinen asia, mutta koimme sen tärkeäksi nostaa omaksi osa-alueekseen, sillä on osittain myös suunnittelusta riippumaton asia, mihin aikaan päivästä ja missä tilassa kirjojen käsittely sopii ryhmän arkeen. Jokainen haastateltava käsitteli yhtä tutkimuksen kirjaa yhden tuokion aikana, paitsi Koirien Kalevala luettiin pituuden vuoksi useampana päivänä.

Haastateltavat mainitsivat sijoittaneensa kirjojen käsittelyhetken eri aikoihin päivästä. Kirjojen käsittelyhetkiksi mainittiin lepoaika, aamupäivätuokio ja välipalan jälkeinen aika. Liisa kertoi käsitelleensä kirjoja noin puolen tunnin aikana ja Jonna mainitsi, että kirjojen käsittelyyn varattiin aina oma rauhallinen tila. Käsittelyyn vaikuttaa olennaisesti se, onko ryhmän arjessa järjestetty sille tarpeeksi aikaa, vai pitääkö käsittely suorittaa kiireisesti muiden rutiinien väleissä. Useissa ryhmissä kirjan lukemiselle oli jo varattu paljon hetkiä päivästä, joihin myös tutkimuksen kirjojen käsitteleminen oli luontevaa liittää.

Koimme yhdeksi tärkeäksi käsittelyyn vaikuttavaksi tekijäksi sen, miten haastateltavat suhtautuivat tutkimuksen kirjoihin. Kaikista kirjoista ei pidetty, mutta yleinen mielipide tutkimuksen kirjoista oli kuitenkin myönteinen: varsinkin Näkymätön- ja Mörön unisukat -kirjat olivat mieluisia ja niiden teemat ajankohtaisia haastateltavien mielestä. Näkymätön-kirjan



kuvitus ja tarina miellyttivät useimpia haastateltavia ja kirjan ajateltiin olevan lähellä lasten maailma: *se oli heille semmonen ajankohtanen ja tärkeä aihe, ku jokainen varmasti näistä lapsistaki meillä ryhmässäki tietää, että minkälaista se on, että jos joskus jää ulkopuolelle leikistä, niin se tuli semmonen, että se osu... osu kohteeseen se kirja (Riina, 4. haastattelun litterointi, 25.3.2017).* Mörön unisukat aiheuttivat kahdessa haastateltavassa ennakko-oletuksen, että se ei ehkä kiinnostaisi lapsia, mutta molemmat huomasivat oletuksen vääräksi. Toinen jopa kertoi sen osoittautuneen parhaaksi tutkimuksen kirjoista:

*Elikkä me alotettiin tästä Mörön unisukat. Ja mä aattelin tän järjestyksen sillä lailla, että niinku päättelin ensin ite, että tää on ehkä semmonen taas pimeän pelkoa käsitteli. Että tuota ei välttämättä oo niille niin semmonen kiinnostava, tai mitä mä nyt aattelelinkaan. Ja sitte mentiin siitä tähän kiusaamiskirjaan, joka on meille sillee ollu pinnalla tuo kiusaaminen siellä päiväkodissa ryhmässä, ja sitte vielä tuo kolmas omavalmintainen kirja oli tästä koulun alottamisesta, kun niillä kuitenkin se mielessä aina välillä pyörii. Mutta tuota nii mun oletukset meni sitte ihan pieleen sitte lopulta, elikkä tää Mörön unisukat oliki niinkö mun mielest... tai lasten mielestä niinkö vaikutti olevan kiinnostavin. (Liisa, 1. haastattelun litterointi, 3.3.2017.)*

Näkymätön- ja Mörön unisukat -kirjat olivat ainoita tutkimuksen kirjoista, joihin liittyen suunniteltiin ja myös toteutettiin keskustelemisen lisäksi toiminnallista käsittelyä. Tämän lisäksi Ilona suunnitteli toiminnallista käsittelyä Miira ja Sammakko -kirjaan liittyen, mutta se jäi toteuttamatta. Haastateltavat siis pitivät kokonaisuudessaan eniten Näkymätön- ja Mörön unisukat -kirjoista ja niihin liitettiin myös eniten toiminnallista käsittelyä. Selkeää syyseuraussuhdetta näiden asioiden välille ei tietenkään voi vetää, mutta on hyvin mahdollista, että haastateltavat käsittelivät sellaisia kirjoja monipuolisemmin lasten kanssa, joista he itsekin pitivät enemmän. Itseään kiinnostavien teosten pariin on mielekkäämpää syventyä perusteellisemmin.

Niistä kirjoista, joiden teemaan haastateltavat saivat itse vaikuttaa, pidettiin vähemmän, vaikka niistäkin löydettiin myös hyviä puolia. Esimerkiksi kirjat Miira ja Sammakko sekä Otto loikkaa ojan yli eivät miellyttäneet haastateltavia tarinan puolesta, mutta kummankin kirjan teemat koettiin hyväksi. Myös yksi Jätti ja jänöset -kirjaa käsitelleistä haastateltavista kertoi, ettei pitänyt kirjasta ollenkaan. Toisaalta kaikkien kohdalla ei ollut näin, sillä Kristiina suorastaan ylisti Koirien Kalevalaa -kirjaa: *sitten tämä Koirien Kalevala. Niin tähän on aivan vallan verraton kirja, mahtava kirja. Että tätä tämän mä luin kaikille osissa ja se kyllä oli, kaikki kuuntelivat kyllä kyllä todella tarkkaan. (Kristiina, 3. haastattelun litterointi, 9.3.2017.)*

Jos positiivinen suhtautuminen kirjaan voi vaikuttaa myönteisesti, myös negatiivinen suhtautuminen voi vaikuttaa päinvastoin. Tutkimuksessa vähemmän pidettyjä kirjoja käsiteltiin vähemmän monipuolisesti. Suhtautuminen voi näkyä jo kirjan lukemisessa niin, että kirjasta pitävä aikuinen lukee tarinaa elävämmin kuin kirjaa inhoava. Toisaalta asian tiedostava varhaiskasvattaja tietää, että lapsille tulisi tarjota monipuolisia virikkeitä omista mieltymyksistään huolimatta.

Ehkä jopa haastateltavien suhtautumista tärkeämpää on lasten suhtautuminen tutkimuksen kirjoihin. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin huomioitava se, että lasten suhtautumisesta kirjoihin ei ole ensikäden tietoa, vaan pelkästään haastateltavien kokemus lasten suhtautumisesta. Yleisesti ottaen lapset pitivät kaikista tutkimuksen kirjoista lukuun ottamatta Otto loikkaa ojan yli -kirjaa. Kirja oli käsiteltävänä Liisalla, joka kertoi, että lapset eivät jaksaneet kuunnella tarinaa enää puolivälin jälkeen. Syyksi haastateltava arveli kirjan lähes runomuo-toista kieltä. Tämä vaikutti kirjan käsittelyyn niin, että esimerkiksi keskustelussa ei huomi-oitu itse kirjaa ollenkaan, vaan puhuttiin vain siihen liittyvästä teemasta eli koulun aloitta-misesta.

Näkymätön- ja Mörön unisukat -kirjat puolestaan herättivät kummatkin lapsissa vilkasta keskustelua melkein kaikissa ryhmissä, osassa enemmän aikuisen johdattelemana kuin toi-sissa. Hahmot olivat samastuttavia ja tarinat lähellä lasten elämää, minkä huomasi mielen-kiinnon lisäksi siitä, että haastateltavat mainitsivat lasten kertoneen omia kokemuksiaan pi-meän pelkäämisestä ja leikin ulkopuolelle jäämisestä: *Kaikki siellä toisilleen nyökytteli ja ko-ne kerto niistä omista kokemuksista pimeään pelosta (Liisa, 1. haastattelun litterointi, 3.3.2017)*. Myös kirjat Miira ja Sammakko sekä Jätti ja jänöset kiinnostivat lapsia, vaikka yksi haastateltavista kertoikin, etteivät lapset pitäneet jätin käyttäytymisestä. Useissa ryh-missä lapset olivat kiinnostuneita kirjojen kuvituksesta, mikä näkyi siinä, että he tutkivat ja kyselivät niistä.

Lasten mieltymys kirjaan vaikuttaa kirjojen käsittelyyn oleellisesti, sillä eihän kirjojen kä-sitleminen ole mielekäästä, jos yleisö eli lapset eivät keskity asiaan. On fakta, että toiset lukukokemukset jäävät paremmin mieliimme kuin toiset, jotkut synnyttävät jopa kiihkeää ja pitkäkestoista ajatusten ja tunteiden virtaa (Papunen, 2005, s. 129). Kirjoista Mörön unisukat ja Koirien Kalevala kiinnostivat lapsia jopa niin paljon, että he kehittivät niihin liittyen itse toimintaa kahdessa ryhmässä. Tämä onkin ehkä selkeimmin näkyvä todistus siitä, miten las-ten innostus kirjaan vaikutti myös sen käsittelyyn.

Viimeisenä kirjojen käsittelyyn vaikuttavana tekijänä nostimme lasten toiveiden huomioimisen. Lähes kaikissa haastatteluissa tuli jollain tavalla ilmi lasten huomioiminen kirjojen käsittelyssä. Jotkut kertoivat lasten saaneen määrittää keskustelun suunnan ja lasten jopa keskustelleen aiheesta vilkkaasti keskenään. Liisa kertoi, että kirjasta keskusteltiin niin kauan kuin lapset halusivat. Osa haastateltavista antoi lasten kommentoida myös kesken lukuhetken tarinaa ja kuvitusta. Liisan haastattelusta kävi ilmi, kuinka hän ei edes halunnut suunnitella käsittelyä liian tarkkaan etukäteen, vaan antoi lasten olla osana ideoinnissa: *mää en niinkö alkanu hirveästi etukäteen suunnittelemaan, koska meillä on nii semmosia innovatiivisia lapsia, että ne yleensä ehottaa hirveen ronskisti ite tekemistä (Liisa, 1. haastattelun litterointi, 3.3.2017)*. He ideoivatkin lasten kanssa yhdessä pimeiden paikkojen etsimisen päiväkodista Mörön unisukat -kirjaan liittyen.

### 6.1.3 Näin varhaiskasvattajat käsittelivät kirjoja lasten kanssa

Kokosimme yhteen ensimmäisen tutkimuskysymyksen tärkeimmät tulokset ja esitämme ne kattavasti seuraavaksi. Lisäksi pohdimme tässä yhteydessä myös syytä toiminnallisen käsittelyn vähäiselle käytölle tutkimuksessa. Tutkimuksen kirjoja käsiteltiin neljällä tavalla. Kirjat luettiin lapsille, niistä ja niihin liittyvistä teemoista keskusteltiin, kirjoihin liittyen järjestettiin toimintaa ja joissakin ryhmissä lapset saivat tutkia myös kirjoja itsenäisesti jonkin aikaa. Haastateltavilla ilmeni erityyppistä lukemista, sillä osa pysähtyi tarkastelemaan kirjan kuvia ja antoi lasten kommentoida lukemisen aikana, kun taas osa luki kirjan ilman keskeytyksiä. Osassa tutkimuksen ryhmistä lapset saivat myös tutkia kirjoja itsenäisesti.

Keskusteleminen oli tutkimuksessa käytetyin käsittelymenetelmä, sillä haastateltavat keskustelivat jokaisessa ryhmässä lasten kanssa kaikista tutkimuksen kirjoista, paitsi Koirien Kalevalasta. Keskustelemissä esiintyi tarinan kertaamista kyselemisen kautta sekä tarinaan liittyvistä teemoista puhumista. Kyselemisen kautta huomataan, ovatko lapset ymmärtäneet ja keskittyneet kuulemaansa. Kirjan teemasta keskusteleminen vie kirjan käsittelemisen pidemmälle ja liittää tarinan lapsen omaan elämään. Näin käsitteleminen on syvällisempää. Keskustelua tapahtui sekä ohjaajan johdolla, että lasten aloitteesta.

Toisaalta voidaan pohtia sitä, että kirjaa ei tarvitse käsitellä keskustelemalla heti lukemisen jälkeen. Kuten Ojanen (1980) toteaa, satu ei neuvo tai opeta, vaan kuvaa maailmaa sellaisena kuin se on. Tässä piileekin ajatus siitä, että satu on terapeuttisesti viisas. Satu sallii lapsen

itse löytää ratkaisun ongelmilleen tyrkyttämättä tietoa. Aikuisen olisi hyvä antaa sadun kuulemisen jälkeen lapsen pohtia ja viipyä sadun herättämässä mielikuvissa tulkitsematta heti itse satua. (Ojanen, 1980, s. 18–19.) Tässä tutkimuksessa Koirien Kalevalasta ei keskusteltu lukemisen jälkeen, mutta lapset tulivat itse myöhemmin kertomaan, että haluavat piirtää kirjasta. Voidaankin todeta, että kirja oli jäänyt elämään lasten mieleen, koska he halusivat omatoimisesti palata vielä kirjaan.

Toiminnallista käsittelemistä esiintyi kolmessa lapsiryhmässä. Kolme haastateltavista käsiteli Mörön unisukat -kirjaa toiminnallisesti lasten kanssa, yksi Näkymätön-kirjaa ja yksi Koirien Kalevala -kirjaa. Toiminnat olivat piirtämistä sekä kirjojen teemoihin liittyvää toiminnallista tutkimista lasten kanssa. Toiminnallista käsittelyä ilmeni yllättävän vähän, sillä vain kolme kuudesta haastateltavasta käsitelivät kirjoja toiminnan kautta, eivätkä hekään kaikkia kolmea kirjaa. Näin oli siitä huolimatta, vaikka tutkimuksen alussa rohkaisimme haastateltavia monipuoliseen ja siis myös toiminnalliseen kirjojen käsittelyyn.

Pohdimme, mitkä asiat saattoivat vaikuttaa tähän toiminnallisuuden vähäisyyteen. Päiväkodeissa järjestetään paljon leikinomaista toimintaa, mutta sitä ei ehkä osata vielä liittää kirjojen käsittelyyn. Kirjat ovat paljon käytetty väline päiväkodeissa, mutta kokemuksemme mukaan niitä käsitellään lähinnä keskustelemalla. Usein kirjoihin liittyen järjestetään myös piirtämistä tai muuta kuvataiteellista käsittelemistä, myös draaman keinoja hyödynnetään. Keskusteleminen ja piirtäminen ovat siis melko perinteisiä kirjojen käsittelymenetelmiä päiväkodeissa, mutta muu toiminnallinen käsittely ei vielä niinkään.

Haastateltavat, jotka käsitelivät kirjoja toiminnallisesti muutenkin kuin kuvataiteen kautta, olivat kolmen vuoden sisään valmistuneita lastentarhanopettajia, kun taas muut haastateltavat olivat jo pidempään työelämässä olleita. Tämä voi johtua koulutuksen muuttumisesta, sillä nykyään painotetaan aiempaa enemmän eri oppimisen alueiden, kuten esimerkiksi kirjallisuuden ja liikunnan yhdistämistä. Oppimisen alueiden yhdistämistä korostetaan uudessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Vasu, 2016, s. 39). Myös Esiopetussuunnitelman perusteissa mainitaan opetuksen tavoitteet, joita yhdistellään samankaltaisesti (Esiops, 2014, s. 30–31). Tämän kaltaista osa-alueiden yhdistelemistä ei kuitenkaan ole samalla tavalla korostettu aiemmin lastentarhanopettajien koulutuksessa, vaan se on muuttunut vasta hiljattain enemmän siihen suuntaan. Yksi toiminnallisen käsittelyn vähäisyyteen vaikuttava asia voisi siis olla se, että kirjoja on totuttu käsittelemään tietyillä hyväksi havaituilla tavoilla, ja nämä tavat ovat vasta hitaasti muuttumassa.

Toiminnallisen käsittelyn vähäisyyteen vaikutti luultavasti myös se, että kirjojen käsittelyyn ei ehditty panostaa. Usein päiväkodeissa on tarkka päiväjärjestys, jota työntekijät pyrkivät noudattamaan. Päivästä löytyy vähän hetkiä, joihin mahtuu tämän tutkimuksen kaltaista ylimääräistä toimintaa, ja jos hetkiä löytyykin, niin usein ne ovat sen verran lyhyitä, että kovin syvälliseen kirjaan paneutumiseen ei sen aikana ehditä. Kirjojen käsittelyä olisi voinut jakaa myös useamman päivän ajalle, mutta kukaan haastateltavista ei tартunut tähän mahdollisuuteen, lukuun ottamatta Kristiinaa, joka luki Koirien Kalevalan useamman päivän aikana. Tässäkin tapauksessa syynä oli kirjan pituus, ei niinkään tarkoitus käsitellä kirjaa enemmän.

Kirjojen käsittelyyn vaikuttavia tekijöitä tässä tutkimuksessa olivat suunnittelu, käsittelyn sovittaminen ryhmään, haastateltavien suhtautuminen tutkimuksen kirjoihin, lasten suhtautuminen tutkimuksen kirjoihin sekä lasten toiveiden huomioiminen. Haastateltavat kommentoivat suunnittelun jääneen melko vähäiseksi. Kirjojen käsittelylle löytyi ryhmien aikataulusta hetkiä, jolloin kirjoja luettiin tavallisesti muutenkin. Nämä hetket eivät kuitenkaan mahdollistaneet kovin pitkää yhtenäistä aikaa kirjan käsittelylle. Käsittelyyn vaikuttivat myös haastateltavien sekä lasten suhtautuminen tutkimuksen kirjoihin. Pääasiassa haastateltavat pitivät Näkymätön- ja Mörön unisukat -kirjoista enemmän kuin kirjoista, joiden teemaan saivat itse vaikuttaa. Lasten toiveet huomioitiin kirjojen käsittelyssä niin, että he saivat useimmissa tapauksissa vaikuttaa siihen, mihin suuntaan keskustelu tai toiminnallinen käsitteleminen vietiin.

## 6.2 Yhteydet kirjallisuusterapiaan

Tulosten toinen osio keskittyy vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen, eli miten kirjallisuusterapia näkyi lastenkirjojen käsittelyssä. Kokoamme vastauksen kysymykseen yhdistämällä ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä nousseita vastauksia teoriaan. Pohdimme, miten varhaiskasvattajien käyttämät kirjojen käsittelymenetelmät ovat yhteydessä kirjallisuusterapeuttiin menetelmiin. Näitä käsittelymenetelmiä oli neljän tyypistä: kirjan lukeminen lapsille, kirjasta ja sen teemoista keskusteleminen, toiminnallinen käsitteleminen sekä kirjat lasten itsenäisessä tarkastelussa.

Ensimmäinen kirjan käsittelymenetelmä oli kirjan lukeminen lapsille. Pelkkä lukeminen ei vielä ole varsinaisesti terapiaa, mutta se voi kuitenkin olla terapeutista. Tämän oli huomannut myös yksi haastateltavista: *mä esimerkiksi tykkään hirveästi runoista. Ja mä oon aina nauranu sitä, että mullon niinku runoterapiahetkiä itselleni. Et ihan oikeesti, mä oon puhunu*

*siitä varmaan viistoista vuotta sitte työkavereille, että se on mun terapiamuoto (Lyydia, 5. haastattelun litterointi, 25.3.2017).*

Monikaan 5–6-vuotiaista ei vielä osaa itse lukea, mutta kirjan tarina herää henkiin jonkun osaavamman lukijan kautta. Tässä kohdassa nousee merkittävään osaan lukijan eläytyminen tarinaan. Hyväkin tarina voi jäädä lapselta kuuntelematta, jos lukija on huono, kuten Kristiina myös mainitsi: *tämmöset kirjat yleensä niinku vaatii myös siltä lukijalta, että hän itse myös eläytyy näihin, nii sillon lapsetkin jaksavat kuunnella. Mutta täytyy niinku ite eläytyä tuohon lukemiseen, pitää olla eloisa ja värikäs se kerrontatapa (Kristiina, 3. haastattelun litterointi, 9.3.2017).* Myös Ylönen havaitsi tutkiessaan lapsen sadun ymmärtämistä päiväkodissa, kuinka lapsille, jotka kuuntelivat levottomasti satua, kiinnostuksen edellytys oli sadun esittämistapa (Ylönen, 1998, s. 165). Kirjallisuusterapeuttisesta näkökulmasta on tärkeää, että satu tavoittaa lapsen ja tässä eläytyvä lukeminen nousee merkittävään asemaan. Eläytyvän lukemisen kautta tarina välittyy lapselle ja lapsi pääsee sadun maailmaan, jolloin satu pääsee myös vaikuttamaan lapseen.

Osa haastateltavista kertoi antaneensa lasten tarkastella kuvia lukemisen aikana ja kommentoida halutessaan. Suvilehto (2014) kertookin, että tarinaa kuunnellessaan lapsi usein tekee tällaisia välihuomautuksia ja kysymyksiä, jotka kertovat siitä, mihin lapsi kiinnittää huomionsa. Ne voivat kertoa myös siitä, mitä lapsi ymmärtää tai toisaalta ei vielä ymmärrä. (Suvilehto, 2014, s. 303.)

Kirjallisuusterapeuttisesta otteesta kertoo myös se, että lapsen annetaan paneutua juuri niihin kirjoihin, jotka häntä kiinnostavat. Bettelheimin (1998) mukaan emme voi tietää, mikä satu on lapselle missäkin ikävaiheessa tärkeä, vaan sen voi tietää vain lapsi itse. Jos hän ei innostu jostain sadusta, sadun aiheet ja ongelmat eivät kosketa häntä kyseisessä elämänvaiheessa ja sitä on turha lukea. Onkin tärkeää huomata, mistä sadusta lapsi kiinnostuu ja mistä ei. (Bettelheim, 1998, s. 26.)

Riina kertoi haastattelussaan, kuinka eräästä tytöstä huomasi Näkymättömän olleen hänelle hyvin merkityksellinen kirja: *yks meidän tytoista, joka oli kovasti murehtinut sitä, että häntä ei oteta leikkeihin mukaan, niin hän suhtautui siihen Näkymättömän-kirjaan hirveän innokkaasti niinkun silleen voimakkaasti, koska hän näki ihan selvästi, että se niinku oli hänen tilanteeseen liittyvä myös. (Riina, 4. haastattelun litterointi, 25.3.2017.)* Tyttö selkeästi samastui Näkymättömän-kirjan päähenkilöön. Papusen (2005) mukaan samastumisessa tunnistetaan samankaltaisuuksia oman elämän ja kirjan tapahtumien välillä. Samastuminen synnyttää halua

palata tarkastelemaan omaa kokemusta. (Papunen, 2005, s.129.) Lapsesta on lohduttavaa huomata, että joku muu on kokenut saman kuin itse ja löytää näin vastakaikua omille tunteilleen (Harjunkoski, 2009, s. 138). Samastuminen on yksi kirjan keinoista ja sen kautta lapsi voi saada vastakaikua omille tunteilleen ja mahdollisesti myös ratkaisumalleja omiin ongelmiinsa.

Pääasiassa haastateltavat käsittelivät kirjoja keskustelun avulla lasten kanssa. Juuri tämä vuorovaikutuksellisuus on kirjallisuusterapian kulmakiviä. Tarinan käsittelemistä ei jätetä pelkän lukemisen varaan, vaan luettua/kuultua myös puretaan keskustelun avulla joko ohjaajan tai vertaisryhmän kanssa (Linnainmaa, 2005, s. 11–12). Kirjojen käsittelyssä ilmeni kummankin tyyppistä keskustelua, sillä haastateltavat kertoivat lasten innostuneen keskustelemaan jossain vaiheessa jopa keskenään ilman aikuisen avustusta: *ne tosi paljon niinku keskenään keskusteli, että mie olin sitte vaan niinkö kuuntelijana siinä. (Liisa, 1. haastattelun litterointi, 3.3.2017.)*

Useimmat haastateltavat johdattelivat lapset keskustelemaan kirjasta kyselemällä ensin sen tapahtumista. Tämän jälkeen he siirtyivät syvemmälle aiheeseen ja johdattelivat keskustelun kirjan teemaan. Esimerkiksi Mörön unisukat -kirjaan liittyen keskusteltiin pimeän pelkäämisestä ja pelon helpottamisesta sekä lasten peloista yleisesti. Keskusteluissa liitettiin tarina usein omaan elämään pohtimalla lasten omakohtaisia kokemuksia pimeän pelkäämisestä. Kirjan syvemmän sanoman pohtiminen ja yhdistäminen omaan elämään on tärkeä osa kirjallisuusterapeutista keskustelua.

Osa haastateltavista käsitteli kirjoja myös toiminnallisesti lasten kanssa ja toiminnallisuus on osa kirjallisuusterapiaa. Malchiodin (2011) mukaan ihmiset käsittelevät asioita ja ilmaisevat itseään eri tavoin. Kirjallisuusterapia yhtenä luovuusterapiana mahdollistaa monenlaista itsensä ilmaisemista, sillä kaikki eivät välttämättä ole yhtä luontevia sanojen kanssa. (Malchiodi, 2011, s. 19–20.) Varsinkin lasten kanssa toimiessa on tärkeää liittää käsittely leikinomaiseen toimintaan, mikä on heille tutkimisen ohella luontainen tapa kehittyä ja oppia sekä tässä tapauksessa myös käsitellä kirjaa. Kristiina suunnitteli piirtämistä Mörön unisukat -kirjaan liittyen, mikä toimii hyvänä esimerkkinä itsensä ilmaisemisesta kuvataiteen keinoin. Joku lapsista ei välttämättä ole saanut purettua kirjaan liittyviä tuntojaan keskustelussa, mutta piirtäminen voi olla hänelle sopivampi kanava itseilmaisuun. Piirtäessä lapsi käsittelee tarinaa samalla omissa ajatuksissaan. Liisa ja Ilona käsittelivät samaa kirjaa toiminnallisesti

tutkimalla pimeitä huoneita leikin kautta. Seuraavaksi avaamme tarkemmin Liisan kertomusta pimeän pelon kohtaamisesta lasten kanssa.

Liisa kertoi miettineensä pimeän pelkoa ja sen voittamista yhdessä lasten kanssa, mistä he saivat idean lähteä etsimään pimeitä paikkoja päiväkodista. He etsivät huoneita pienissä ryhmissä ja löysivät kolme paikkaa: liikuntasalin varasto, siivouskomero ja askarteluhuone. Lapset saivat käydä pimeissä huoneissa ryhmissä, minkä jälkeen he halusivat käydä niissä vielä yksitellenkin.

*Nii sitte tuota sit me tehtiin sitte mää menin niinku niitten kans sinne pimeään ja me ensin siellä huoneessa totuteltiin, että nähääkö me täällä mitään ja tota ku silmä tottuu. Sitte siinä on semmonen vihree valo siellä, joku kone yli siellä, nii sitte ne että: "Onkohan tuo se sen pimeän silmä?" Ja no että: "No en tiä se voi olla sen pimeän silmä, että se vissiin meitä haluaa nyt täällä, ku täällä on niin pimeetä." (Liisa, 1. haastattelun litterointi, 3.3.2017.)*

Yllä olevasta Liisan kertomuksesta huomaa kirjan vaikuttaneen lapsiin sekä jääneen heidän mieliinsä, sillä pimeässä huoneessa käyminen palauttaa tarinan mieleen ja herättää sen eloon. Tämän huomaa siitä, kun yksi lapsista yhdistää huoneessa näkyvän vihreän valon tarinassa esiintyvään Pimeä-hahmoon. Liisa käyttääkin tarinaa hyödyksi kertoen pimeän ehkä halaa van heitä kuten kirjassakin. Hän ymmärtää olla katkaisematta lapsen tarinasta kumpuavaa elämystä ja eläytyy itsekin tarinaan vastauksessaan ja toiminnassaan.

Selkeästi havaittava terapeuttisuuden piirre Liisan kertomuksessa on pimeän pelon kohtaaminen konkreettisesti menemällä pimeään tilaan. Sellaisetkin lapset, joilla pelotti, uskaltuivat huoneeseen ystävien tai aikuisen turvin ja kohtasivat pelkonsa: *Ja sitte tuota seki, joka niinku pelkäs, nii sitte välttämättä halus myös yksin käyä siellä ja oli hirveän onnellinen, ku hän sen teki, että se oli jotenki hienoa (Liisa, 1. haastattelun litterointi, 3.3.2017).* Tarina innoitti lasta kohtaamaan pelkonsa, kuten kirjan Jussi-pupukin teki Mörön unisukat -kirjassa.

Kirjan vaikuttavuuden lapsiin huomaa siitä, että se innoitti lapsia vielä kotonakin: *Mutta se jäi siihen ja sitte ne seuraavana päivänä kertoili, että ne oli kotonaki käyny ettiin niitä pimeitä paikkoja. Et se oli jääny sillai varmaan päälle, ne oli kotona siitä sitte jutellu. (Liisa, 1. haastattelun litterointi, 3.3.2017.)* Tästä huomaa, kuinka kirjan tarinaa voidaan käsitellä yksinkertaisesti pienen hetken aikana ja sillä voi silti olla suuri vaikutus lapsiin pidemmäläkin tähtäimellä.

Toinen toiminnallisen käsittelyn esimerkki on Ilonan käyttämä ystävyyden verkko-leikki. Hän käsitteli Näkymätön-kirjan ystävyysteemaa havainnollistamalla lapsille leikin kautta,



kuinka ryhmässä jokainen liittyy toisiinsa ystävyyden verkossa. Verkko havainnollisti lapsille, että vaikka joku voi tuntea, että hänellä on ryhmässä vain yksi tai kaksi ystävää, niin lopulta he kaikki kuuluvat samaan ystäväpiiriin. Tällainen pieni leikki voi helpottaa sellaisen lapsen oloa, joka ajattelee, että hänellä ei ole ystäviä tai hän ei kuulu ryhmään. Seuraavassa esimerkissä Ilona kertoo ystävyyden verkko -leikistä:

*Lopuks tehtiin semmonen ystävyyden verkko. Elikkä tuota meillä oli semmonen kerä lankaa ja sitä aina sai heittää aina jollekkin kaverille. Piettiin kiinni ja siitä tuli sitsemmonen verkko ja sit me katottiin, että miten se ystävyyden verkko haarautuu, et se mennee niinku jokasen luo kuitenkin, että vaikka valitaan se yks kaveri, niin sitte kuitenkin me ollaan semmonen yhtenäinen joukko ja kaikki on toisten kavereita. (Ilona, 2. haastattelun litterointi, 3.3.2017.)*

Viimeiseksi kirjojen käsittelymenetelmäksi huomioimme lasten itsenäisen kirjojen tarkastelun. Kuten jo aikaisemmin totesimme, lukeminenkin voi olla terapeutista. Vaikka lapsi ei vielä osaisi lukea, pelkkä kuvakirjan kuvituksen tarkastelukin voi olla terapeutista, sillä kuvat voivat kertoa jopa enemmän kuin sanat. Kuvakirjassa kuvat myös tulevat jatkumona, jota voi parhaimmillaan lukea ilman tekstiäkin tai ne voivat luoda ihan uudenlaisenkin tarinan. Tutkimuksessa lapset saivat kirjat tarkasteltavakseen kirjan lukemisen jälkeen, joten tarina oli heillä jo tiedossa. Tämäkin tuo oman ulottuvuuden kirjan tarkasteluun, kun lapsi voi muistella tarinaa samalla, kun saa katsella rauhassa kuvia syvemmin. Lapsi sai myös palata kirjaan, jos se häntä puhutteli.

Jokaisessa tutkimuksessa ilmenneessä neljässä kirjojen käsittelymenetelmässä oli kirjallisuusterapeutisia piirteitä. Kirjan lukeminen voi jo sinänsä olla terapeutista, mutta lisäksi haastateltavat tehostivat terapeuttisuutta erilaisilla keinoilla. He tekivät tarinan kuuntelemisen ja sisäistämisen mielenkiintoisemmaksi lapsille eläytyvän lukemisen avulla sekä antoivat lasten tarttua heitä kiinnostaviin kohtiin kirjassa. Keskusteleminen on sinällään jo kirjallisuusterapeutinen menetelmä, sillä luettua/kuultua on tarkoitus syventää. Haastateltavat kertoivat tarinaa lasten kanssa ja ohjasivat keskustelua sen sisäisiin teemoihin. Kirjoja käsiteltiin myös leikinomaisen toiminnan kautta, mikä mahdollisti erilaisille lapsille tavan ilmaista itseään. Toiminnallinen leikki on muutenkin lapsille luonnollisempi tapa toimia kuin istua paikallaan keskustelemassa. Lapset pääsivät kohtaamaan kirjan teemoja leikin maailmassa ja se syvensi kirjan ajatusta entisestään. Lapset saivat tarkastella myös kirjoja itsekseen, jolloin he pystyivät tutustumaan kirjan kuvitukseen syvemmin ja tätä kautta myös palaamaan tarinaan, jos se häntä kiinnosti.

### 6.3 Kirjallisuusterapian soveltuminen päiväkotiin

Kirjat ja sadut ovat jo tuttu väline päiväkodin arjessa. Niitä luetaan ääneen lapsille ja esimerkiksi päivälevon aikana käytetään usein jatkokertomuksia. Toiminnallisesti niistä piirretään ja niiden pohjalta tehdään esityksiä. Lapset myös kertovat omia tarinoitaan esimerkiksi sadutuksen kautta. Toiminta vaatisi vain pientä systematisointia ja henkilökohtaisten tavoitteiden mukaan tuomista, jotta sitä voisi suoraan kutsua kirjallisuusterapeuttiseksi. Näistäkin puutteista huolimatta toimintaa voidaan ajatella kirjallisuusterapian piiriin kuuluvaksi, vaikka siellä ei varsinaista terapiatyötä tehdäkään. (Hämmäinen & Mäki, 2009, s. 52–53.)

Myös tutkimuksen lapsiryhmissä kirjoille ja niiden lukemiselle oli jo valmis paikka, sillä monet kertoivat lukevansa lapsille paljon ja kirjojen lukemiselle oli omia hetkiä päivän aikataulussa. Haastateltavat myös kertoivat ohjaavansa lapsia kirjojen pariin. Tutkimuksen kirjojen käsittelyssä oli havaittavissa monia kirjallisuusterapeuttisia piirteitä, mutta systemaattisuus ja yksilöihin kohdentaminen puuttui. Toimintaa voidaan kuitenkin kutsua jo nyt kirjallisuusterapeuttiseksi, vaikka se ei tietoista ollutkaan.

Kirjallisuusterapeuttisen toiminnan viemistä päiväkotiin on pohdittava muutamien tekijöiden kautta. On huomioitava päiväkodin varhaiskasvattajat, heidän motivoituneisuus, tietous ja käsitykset kirjallisuusterapiasta sekä kirjojen terapeuttisuudesta. Ovatko he valmiita kirjojen terapeuttiseen hyödyntämiseen? Olemme todenneet jo aikaisemmin, että lastenkirjoja on mahdollista hyödyntää lasten kanssa terapeuttisesti. On kuitenkin mietittävä myös päiväkotiympäristön sopivuutta kirjallisuusterapeuttiselle toiminnalle. Mahdollistaako päiväkotikulttuurin aikataulut, tilat ja muut tekijät kirjallisuusterapian hyödyntämisen? Koska tutkimuksemme käsittelee nimenomaan valmiiden tekstien hyödyntämistä kirjallisuusterapeuttisessa työskentelyssä, pohdimme myös kirjallisuusterapian soveltumista päiväkotiin pääasiassa näiden valmiiden tekstien hyödyntämisen kautta. Emme kuitenkaan näe syytä sille, miksei myös kirjallisuusterapian muut keinot kuten luova kirjoittaminen soveltuisi päiväkotiin samalla tavoin, kuin valmiidenkin tekstien hyödyntäminen.

#### 6.3.1 Varhaiskasvattajien suhtautuminen kirjallisuusterapiaan

Kun pohditaan kirjallisuusterapian viemistä päiväkotiin, on oleellista nostaa ylös varhaiskasvattajien suhtautuminen kirjallisuusterapiaan ja kirjallisuusterapeuttiseen toimintaan. Hehän ovat juuri niitä, jotka tätä toimintamuotoa hyödyntäisivät lasten kanssa. Kyselimme

haastatteluissa varhaiskasvattajien käsityksiä kirjallisuusterapiasta, kirjojen terapeuttisuudesta yleisesti sekä ajatuksia tutkimuksessa käytettyjen lastenkirjojen terapeuttisuudesta.

Haastateltavilla oli vaikeuksia selittää, mitä kirjallisuusterapia heidän mielestään on, mutta kirjojen terapeuttisuudesta yleisesti sekä tutkimuksen kirjoihin liittyen jokainen osasi kertoa jotain. Kirjojen terapeuttisuus ei siis selvästikään ole täysin vieras ilmiö päiväkodeissakaan. Kerromme muutaman aineistosta poimitun esimerkin kautta heidän ymmärrystään kirjallisuusterapiaan liittyen.

*Aaa no joo siis kirjojen terapeuttisuus niin tuota, et siinäki varmaan se, että ne on... niissä pääsee ihan semmoseen eri maailmaan. Ja sitte toki se, että ku eri kirjat voi käsitellä erilaisia aiheita, nii sitä kautta tavallaan sitte, vaikka nää lasten kirjat, niin toimii semmosena terapiana, ku pääsee sitte irtautumaan siitä omasta ja vähän niinkö jonku toisen tarinaan. Mitenhän mää sen selittäisin? Samastumista. Nii sitä kautta. (Liisa, 1. haastattelun litterointi, 3.3.2017.)*

Katkelmasta näkee Liisan ajattelevan kirjojen terapeuttisuuden olevan sitä, että lukija pääsee tarinan avulla pakenemaan arkielämästä toiseen maailmaan. Hän mainitsee myös samastumisen, mitä kirjallisuusterapiassa käytetään hyödyksi. Lapsen samastuessa tarinan hahmoihin hän liittää sen omaan elämäänsä. Liisa ymmärtää jo ennestään kirjojen voivan olla terapeuttisia, ja on saattanut jo tietoisesti tai tiedostamattaan käyttää sitä hyödyksi lasten kanssa kirjoja lukiessaan ja käsitellessään. Kirjojen terapeuttisuus ei ole hänelle täysin vieras asia, joten hänellä olisi jo ennestään valmiuksia käyttää kirjallisuusterapiaa enemmänkin hyödykseen päiväkodissa työskennellessään.

Myös Ilona kertoo kirjojen terapeuttisuudesta ja siitä, miten sitä voi hyödyntää: *Kirjojen terapeuttisuus elikkä... varmaan viitataan siihen, että jos siinä kirjassa on joku teema. Elikkä käsitellään sitä sadun kautta sitä teemaa lapselle ja sitte lapsen on helpompi ymmärtää se sitten sen sadun kautta (Ilona, 2. haastattelun litterointi, 5.3.2017).* Hän ajattelee, että kirjojen avulla voidaan käsitellä erilaisia teemoja lasten kanssa. Ilona ymmärtää myös sen, että sadun maailma on lapselle luontainen paikka ja sitä voi hyödyntää, kun halutaan käsitellä jotakin asiaa lasten kanssa.

Teemakirjoja hyödynnetään myös kirjallisuusterapiassa ja se olisikin yksi luonteva tapa viedä kirjallisuusterapiaa päiväkotiin. Varhaiskasvattaja voi huomata, jos lapsella on tarve käsitellä jotakin asiaa, kuten vaikka leikeistä ulkopuolelle jäämistä tai tulevaa suurta lääkärin tarkastusta, joka pelottaa lasta. Tällöin hän voi tarjota joko tälle tietylle lapselle tai ottaa

koko ryhmän kanssa käsittelyyn kirjan, joka käsittelee kyseistä aihetta. Sama teemakirjojen hyödyntäminen oli ajatuksena useilla muillakin haastateltavista:

*Noo mää ymmärrän tuon kirjan terapeuttisuus just sillä lailla, että voi niinku valita jotaki teemoja, että jos halu... mitä haluaa käsitellä. Ja esimerkiksi jos on tapahtunu vaikka lapsen kotona joku tilanne vaikkapa kuollu joku mummo, pappa, tämmönen sukulainen, niin voijaan käsitellä jollai... näitähän ihan suoraanki kirjoja, missä on niinku vaikka että mikähän. Määki tiedän yhen kirjan, jonka isoäiti on kuollu tai ihan kirjan nimiki on joku tämmönen. Että voi käsitellä tällasia asioita niinku kirjojen kautta suruja ja myös niinku kiusaamista ja yksinjäämistä ja tällasia. Mutta tuo kirjallisuusterapia mun mielestä sitte, mä en muuten todellakaa oo kauheesti tiä, mitä se on mutta kuvittelisin, että se on semmosta syvällisempää, että tuota siinä niinku käydään oikeen tera..., siinä on niinku tietosempaa tämä toiminta ja terapian kautta käyään kirjojen... kirjat on siinä terapiassa niinku oleellinen asia. (Jonna, 6. haastattelun litterointi, 23.3.2017.)*

Jonnan kertomasta huomaa, että hänellä on jo hyvä käsitys kirjojen terapeuttisuudesta ja kirjallisuusterapiasta, vaikka hän muuta väittääkin. Hän tunnistaa, että kirjoja voi käyttää hyödyksi erilaisten teemojen ja tunteiden käsittelyssä. Vaikka hän ei osaa suoraan kertoa, mitä kirjallisuusterapia on, niin hän on kuitenkin tavoittanut sen ytimen: kirjallisuusterapia hyödyntää kirjoja tietoisemmin ja tavoitteellisemmin hyödyksi esimerkiksi tunteiden käsittelyssä.

Vaikka haastateltavia oli tutkimuksessa vain kuusi, jokainen heistä osasi kertoa kirjojen terapeuttisuudesta ja kirjallisuusterapiasta jotain. Heillä oli siis jo valmiiksi käsitystä kirjallisuusterapiasta, vaikkakin lähinnä kirjojen terapeuttisuuden kautta. He myös käsitelivät tutkimuksen kirjoja tavoilla, jotka ovat yhteydessä kirjallisuusterapiaan. He tarvitsevat vain lisätietoa kirjallisuusterapiasta ja kirjallisuusterapeuttisesta toiminnasta, jotta voisivat käyttää sitä tietoisemmin hyödyksi päiväkodissa.

Tämän toteamisen jälkeen onkin syytä pohtia, että onko päiväkodin varhaiskasvattajilla kiinnostusta ja motivaatiota kirjallisuusterapian hyödyntämiseen työssään. Tutkimuksen varhaiskasvattajilla ilmeni halu käsitellä kirjoja lasten kanssa, mutta he eivät kuitenkaan ajatelleet toimintaansa välttämättä kirjallisuusterapeuttiseksi toiminnaksi. Luonnollisesti varhaiskasvattajien joukossa on myös sellaisia henkilöitä, jotka ovat enemmän kiinnostuneita kirjallisuudesta ja myös kirjallisuusterapiasta. Emme kuitenkaan tarkoita, että jokaisen tulisi perehtyä läpikotaisin kirjallisuusterapiaan ja alkaa alan asiantuntijoiksi. Ajatuksena on ennemminkin, että varhaiskasvattajilla olisi jonkinlaisia keinoja hyödyntää lastenkirjallisuutta päiväkotikäisten lasten kasvun ja kehityksen tukena myös terapeuttisesta näkökulmasta.

### 6.3.2 Päiväkotiympäristön mahdollisuudet ja haasteet

Kun pohditaan kirjallisuusterapian soveltuvuutta päiväkotiin, on ajateltava myös päiväkotia ympäristönä. Onko päiväkodin arjessa aikaa tämän tyyppiselle työskentelylle ja löytyykö sille tiloja? Suuret päiväkotiryhmät asettavat haasteen kirjallisuusterapian päiväkotiin viemiselle.

Hämmäinen ja Mäki (2009) sanovat päiväkotien olevan oivallinen ympäristö kirjallisuusterapeutilliselle työskentelylle. Siellä ei vielä paina opetussuunnitelmien asettamat rajoitteet, vaan toimintaa voidaan suunnitella vapaasti ja muuttaa spontaanisti lasten tarpeiden ja kehitysvaiheiden mukaan. Jopa yhden lapsen elämäntilanne voi joskus olla toiminnan lähtökohdaksi. (Hämmäinen & Mäki, 2009, s. 53.)

Edellä kuvattu on ihanteellinen tilanne, johon päiväkodeissa pyritään. Omasta ja läheisten kokemuksesta sekä tutkimuksen haastatteluista olemme kuitenkin huomanneet, että todellisuudessa päiväkodin arki on melko hektistä ja rutiinien täyteistä. Lounaan jälkeen mennään vessaan ja siitä päivälevolle, jonka jälkeen on välipalan aika. Vapaalle leikille on varattu myös aikaa, mutta rutiinien väleissä ei ole kovinkaan pitkiä hetkiä muulle toiminnalle. Tilanne ei varmasti ole sama jokaisessa päiväkodissa, mutta yleinen kuva on tämän mukainen. Kirjallisuusterapia on kuitenkin hyvin sovellettavissa olevaa toimintaa. Sen ei tarvitse ajoitua jollekin yhdelle hetkelle tiettyyn aikaan päivästä niin, että sillä hetkellä on käsiteltävä joku kirja tai teema. Yhden kirjan ja sen teeman käsittelyä voi jakaa monelle päivälle pieniin hetkiin, jotka sopivat päiväkodin aikatauluun.

Varhaiskasvattajat kertoivat heidän ryhmissään olevan jo ennestään paljon hetkiä kirjan luvulle. Näihin hetkiin kirjojen lukeminen ja esimerkiksi niistä keskusteleminen sopivat loistavasti. Tarkoitus on myös, että kirjoja käsitellään monipuolisesti, joten ulkoiluhetketkin soveltuvat hyvin toisenlaiselle käsittelemiselle. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa käytetyistä kirjoista Miiraa ja Sammakkoa voisi käsitellä ulkona järjestämällä pieniä leikkimielisiä kilpailuja ja käsitellä kilpailuhenkisyyttä siinä sivussa. Samalla tavalla kirjallisuusterapeutista toimintaa voidaan liittää moniin muihinkin hetkiin päiväkodissa, kuten esimerkiksi liikunta- ja musiikkituokioille, leikkihetkiin, eskarituokioille ja miksei ruokailujenkin oheen.

Toisaalta on syytä miettiä myös sitä, että täytyykö päiväkodin aikatauluja jokaisessa hetkessä niin orjallisesti noudattaa. Liisa kertoi muuttaneensa päivän suunnitelmia ulkoilun suhteen: *Ja no sit siinä välissä oli välipalat ja muut niin se vähän niinkö sillai unohtu se*

*homma, mutta ne kyllä muisti sen sitte siinä vaiheessa, ko oli tarkoitus, et lähetään ulos.* (Liisa, 1. haastattelun litterointi, 3.3.2017). Liisan kertomasta huomaa, että hän tarttui lasten haluun jatkaa kirjan käsittelyä, ja koki sen tärkeämmäksi kuin jokapäiväisen ulkoilun. Rutiinit ovat toki tärkeitä lapsille varsinkin hektisessä päiväkotiympäristössä, mutta niiden ei kannata antaa liikaa rajoittaa arkea. On tärkeää antaa myös lapsen olla osallisena omassa elämässään niin, että häntä kuunnellaan ja hänet huomioidaan toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa.

Päiväkotien tilat voivat myös aiheuttaa oman haasteensa kirjallisuusterapian soveltuvuudelle päiväkotiin. Tämä ei päde kaikkiin päiväkoteihin, mutta useissa on ahtaat tilat, joista voi olla vaikea löytää rauhallisia paikkoja. Kirjallisuusterapeuttinen toiminta tarvitsee usein rauhallisan ympäristön, sillä esimerkiksi tarinaan syventyminen häiriintyy, jos ympärillä on paljon hälinää ja melua. Tilanpuute liittyy myös kiinteästi ryhmäkokojen suuruuteen. Ylönen (1998) on huomannut päiväkodissa usein toistuvan ilmiön: lapsi näyttää seuraavan satua, mutta ei kuitenkaan ymmärrä sitä, mikä jää usein varhaiskasvattajilta huomaamatta. Yksi syy tähän on juuri suuret ryhmäkoot. (Ylönen, 1998, s. 165.) Yhden lapsen huomiointi suurista ryhmistä on haastavaa.

Suuret ryhmäkoot ovat toki ongelma, mutta asiaa ei ole syytä kärjistää liikaa. Mäki ja Arvola (2009) puhuvat kirjallisuusterapiasta luokassa, jossa esimerkiksi ryhmän jäseniä ei voi valita niin, että heillä olisi yhteiset tavoitteet tai he olisivat yhtä motivoituneita. Isommassa ryhmässä työskentely on erilaista kuin pienessä intiimissä ryhmässä. Menetelmiä voidaan kuitenkin hyödyntää myös isossa ryhmässä, vaikka se asettaa toiminnalle tietynlaista haastetta. (Mäki & Arvola, 2009, s. 18.) Vaikka Mäki ja Arvola puhuvat koululuokasta, niin sama on yhdistettävissä myös päiväkotiin. Vaikka ryhmät ovatkin usein suuria ja ne asettavat omat haasteensa, niissäkin on mahdollista toteuttaa kirjallisuusterapeuttista toimintaa. Nykyisin päiväkodeissa toimitaan usein myös pienryhmissä, mikä kävi ilmi myös haastatteluista.

Kirjallisuusterapeuttinen toiminta soveltuu siis päiväkotiympäristöön, vaikka monet tekijät aiheuttavatkin sille haasteita. Pienet kirjallisuusterapeuttiset hetket mahtuvat päiväkodin kiireiseen arkeen ja aikatauluista voi myös joustaa. Tilan puute ja ryhmäkokojen suuruus asettavat haasteita, mutta ne eivät kuitenkaan ole este kirjallisuusterapeuttiselle toiminnalle.

Kokoavasti tuloksista voimme todeta, että tutkimuksen kirjojen käsittelemisessä oli monenlaisia kirjallisuusterapeuttisia piirteitä, eli sillä on jo valmista pohjaa päiväkodissa. Kirjojen ja satujen sekä niiden erilainen soveltaminen on jo ennestään tuttua toimintaa päiväkodissa.

Sanataideopetusta onkin jo päiväkodeissa ja se on kirjallisuusterapian kanssa hyvin samankaltaista ja lähellä toisiaan olevaa toimintaa. Myös varhaiskasvattajilla on jo monenlaisia käsityksiä kirjan terapeuttisuudesta ja mahdollisuudesta käyttää sitä lasten kanssa, vaikka he eivät sitä tarkemmin kirjallisuusterapiaksi jäsentelekään. Päiväkodin ympäristö asettaa haasteita kirjallisuusterapeuttiselle toiminnalle, mutta ne ovat kuitenkin ylitettävissä luovalla ajattelulla. Vaatisi vain toiminnan jäsentelyä ja kirjallisuusterapian tuomista tietoisemmin päiväkotiyhteisöön, jotta kirjallisuusterapia saisi paremmin sijaa päiväkodissa.

## 7 Pohdinta

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää kirjallisuusterapian soveltuvuutta päiväkotiympäristöön. Pohdimme, onko kirjallisuusterapiaa mahdollista käyttää hyödyksi päiväkodeissa lasten kanssa. Ajatuksena oli, että kirjallisuusterapia-termin voisi viedä jopa tietoisemmin päiväkotiin ja varhaiskasvattajien tietoisuuteen. Tätä lähdimme pohtimaan empiirisen tutkimuksen kautta. Veimme päiväkotiin varhaiskasvattajille kuvakirjoja luettavaksi ja käsiteltäväksi lasten kanssa ja haastattelimme heitä heidän kokemustensa perusteella. Selvitimme, miten he kirjoja käsitelivät ja pohdimme, olivatko käytetyt menetelmät jollain tapaa kirjallisuusterapeuttisia.

Koemme, että saimme tutkimuksella selvitettyä kirjallisuusterapian soveltuvuutta päiväkotiympäristöön. Tutkimusaineisto vastasi hyvin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli miten lastenkirjoja käsiteltiin päiväkodissa 5–6-vuotiaiden lasten kanssa. Myös toiseen kysymykseen ja tutkimusongelmaan saimme tukea aineistosta, vaikka niihin vastaamisessa teoria tulikin suurempaan osaa. Aineisto kertoi myös varhaiskasvattajien käsityksiä kirjallisuusterapiasta ja etenkin kirjan terapeuttisuudesta, mikä tuki vastaamista tutkimusongelmaan. Aineisto oli monipuolinen ja olisimme voineet käyttää sitä enemmänkin hyödyksi. Se ei kuitenkaan ole mahdollista yhdessä tutkimuksessa, vaan rajaaminen oli tärkeää.

Voimme pohtia myös sitä, olivatko valitsemamme menetelmät oikeita tämän tutkimuksen kannalta. Olisimmeko saaneet paremman tutkimusasetelman nojautumalla enemmän fenomenologiseen tutkimusotteeseen? Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi tuntui kuitenkin sopivalta tutkimukseemme, vaikka jouduimmekin rikkomaan aineistoa osiin ja tekemään analyysiä pienempien palasten sisällä. Tekemämme muokkaukset kuitenkin auttoivat vastaamaan tutkimuskysymykseen paremmin ja saamaan hyviä tuloksia aikaan. Uskomme saavuttaneemme myös haastateltavien kokemukset ilmiöstä käyttämiemme menetelmien avulla.

### 7.1 Tutkimuseettisyys ja luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa kysymykset validiteetista ja reliabiliteetista rakentuvat eri tavalla kuin määrällisessä tutkimuksessa. Tarkastelussa ovat analyysin systemaattisuuden sekä tulkinnan luotettavuuden kriteerit. Analyysin systemaattisuudella tarkoitetaan sitä, että



kaikki matkan varrella tehdyt valinnat, rajaukset sekä analyysin etenemistä ohjaavat periaatteet avataan. Luotettavuutta lisää myös se, että lukijalle näytetään, mistä aineisto koostuu, sekä mahdollisesti kuvataan ne aineiston osat joista päähavainnot koostuvat. Tärkeää on myös analyysin vahvuuksien ohella esitellä sen heikkouksia. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010 s. 26–27.)

Tutkimuksessamme selostimme kaikki tekemämme ratkaisut sekä tutkimuksen vaiheet tarkasti ja systemaattisesti pro gradu -tutkielmassamme. Koimme tämän erityisen tärkeäksi tutkimuksessamme sen vuoksi, että esimerkiksi analyysivaiheessa poikkeamme hieman sisällyttäminen menetelmästä. Myös tuloksiin vastaaminen on melko monivaiheinen, joten oli tärkeää selvittää, miten tulokset rakentuivat. Toimme analyysi- ja tulososioissa esiin lainauksia aineistosta, jotta lukijat näkevät, mihin olemme perustaneet päättelymme.

Tieteen hyviin käytäntöihin kuuluu viittausvaatimus. Oikeanlainen viittaaminen alkuperäislähteisiin on sekä kunnianosoitus aihetta aiemmin käsitelleelle, että osoitus omasta aiheeseen perehtyneisyydestä. (Kuula, 2006, s. 69.) Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös epärehellisyiden välttäminen tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että tutkijat eivät plagioi omaa tai muiden tekstejä ja tuloksia ei yleistetä kriittikittömästi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, s. 25–26.) Kirjoittaessa kunnioitimme lähteen alkuperäistä tekijää viittaamalla hänen teokseensa oikeaoppisesti. Pyrimme myös saavuttamaan tutkimuksen kannalta olennaiset alkuperäislähteet ja käyttämään niitä teoreettisessa viitekehäyksessä sekä tarpeen tullen muissakin tutkimuksen osioissa. Lähteet ovat tieteellisiä julkaisuja ja niissä on suomenkielisten lähteiden lisäksi myös ulkomaisia teoksia. Käytimme mahdollisuuksien mukaan mahdollisimman tuoreita lähteitä ja otimme huomioon myös kyseisen alan ajankohtaisia tutkimuksia. Käytimme myös kirjallisuusterapiasta ja saduista kertovia vanhempia lähteitä, sillä näimme muista tutkimuksista niiden olleen paljon käytettyjä ja viitattuja lähteitä. Tuntui siis järkevältä ottaa ne osaksi myös omaa tutkimustamme.

Empiirisen aineiston valikoituminen vaikuttaa myös paljon tutkimuksen luotettavuuteen. Valitsimme tutkimuksessa mukana olleet lasten kuvakirjat huolella kohderyhmää ajatellen. Joidenkin niiden valikoitumiseen vaikutti kuitenkin kirjojen saatavuus kirjastosta. Esimerkiksi hyvät tavat -teemaan liittyvät kirjat olivat vähissä kirjastosta ja jouduimme valitsemaan jäljellä olevista kirjoista parhaat. Haastateltavien valikoituminen on voinut omalta osaltaan vaikuttaa tutkimustuloksiin. Haastateltavat valittiin ajatellen sitä, että heillä voisi olla jo en-

nestään jonkinlaista innostusta kirjallisuuden pariin. Tämä vaikuttaa tuloksiin varmasti jollakin tasolla. Koska tutkittavat suhtautuivat myönteisesti kirjallisuuteen, he myös kiinnostuivat tutkimuksesta luultavasti sen vuoksi enemmän kuin joku muu henkilö olisi kiinnostunut. Toisaalta sellaiset varhaiskasvattajat, jotka eivät ole yhtään kirjallisuudesta kiinnostuneita, eivät luultavasti olisi edes halunneet osallistua tutkimukseen.

Myös sillä voi olla vaikutusta, että kaksi haastateltavista olivat ennestään meille tuttuja henkilöitä. Tuttuus vaikutti jo haastatteluasetelmaan, sillä heidän haastattelujaan ei suoritettu päiväkodeissa ja työaikana niin kuin muiden haastateltavien. Toinen näistä haastatteluista suoritettiin haastateltavan kotona ja toinen taas haastattelijan kotona. Haastateltavien ja haastattelijoiden tunteminen toisensa ennestään sekä tutut ympäristöt haastattelutilanteessa saattoivat tehdä haastatteluista rennompia kuin muiden haastateltavien.

Haastateltavien määrää emme olleet tarkoin päättäneet heitä hankkiessamme, vaan katsoimme, kuinka monta saisimme hankittua. Tähtäsimme kuitenkin noin 4–7 haastateltavaan. Laadullisessa tutkimuksessa on useinkin vain pieniä otoksia, kuten tässäkin tutkimuksessa. Otoksen kooksi tuli lopulta kuusi päiväkodin varhaiskasvattajaa. Tarkoituksena ei olekaan tehdä suuria yleistyksiä, joiden perusteella tietäisimme jotain kaikista maailman, Suomen tai edes kyseisen kaupungin varhaiskasvattajista. Sen sijaan otos toimii eräänlaisena esimerkkinä, jonka perusteella voimme pohtia kirjojen terapeuttisuuden ja kirjallisuusterapian soveltumista päiväkotiympäristöön. Tutkimustuloksia kirjoittaessa on kuitenkin hyvä muistaa kuinka tutkimustuloksilla voi olla vahingollinen vaikutus tutkittavien elämään, kuinka negatiivinen kirjoittamistyyli voi aiheuttaa tutkittavia edustavan ryhmän leimaamisen (Kuula, 2006, s. 63). Yritimme pitää myös tämän mielessä tutkimuksen tuloksia laatiessamme.

Ihmisten kunnioittamista ilmentävät arvot ovat tutkimuseettisten normien keskeinen lähtökohta ihmistieteissä. Ihmistä tutkittaessa keskeisiksi periaatteiksi nousevat ihmisten vahingoittumattomuus, itsemääräämisoikeus ja yksityisyyden kunnioittaminen. Ihmisille annetaan mahdollisuus päättää tutkimukseen osallistumisesta antaen riittävästi tietoa tutkimuksesta eli tutkimuksen perustiedot, sen toteuttaja sekä tutkittavilta kerättävän tiedon käyttötarkoitus. On hyvä selventää myös, mitä tutkimukseen osallistumisella tarkoitetaan konkreettisesti. Tutkittaville on hyvä antaa lupaus aineiston käyttötavoista, ajasta, säilyttämisestä ja muokkaustavoista, kun tehdään sopimus tutkimukseen osallistumisesta. Lainsäädäntö edellyttää, ettei tutkittavien yksityisyyden suojaa tule loukata, niin että asiattomat pääsevät niihin käsiksi. (Kuula, 2006, s. 60–62, 64.)

Informoimme tutkimukseen osallistuvia keskustellen puhelimen ja sähköpostin välityksellä sekä kasvotusten. Lähetimme myös lisäksi erillisen saatekirjeen sähköpostitse, jossa kerroimme tietoa tutkimuksesta. Näin varmistimme sen, että tutkittavat saivat riittävästi tietoa tutkimuksen vaiheista ja osallistumisesta. Haastateltavat saivat päättää tutkimukseen osallistumisesta itse ja pyysimme heitä haastattelujen yhteydessä allekirjoittamaan lupalaput, joissa luvattiin osallistua tutkimukseen sekä annettiin haastattelijoille lupa käyttää tehtyä haastattelua aineistona tutkimuksessaan. Annoimme haastateltaville myös mahdollisuuden tarkastella litterointia ja tehdä siihen muutoksia halutessaan. Yksi haastateltavista käytti tämän mahdollisuuden hyväkseen kuitenkin muuttamatta litteroinnista mitään. Informoimme haastateltavia myös heidän anonymiteettinsä säilyvyydestä. Tämä näkyy tutkimuksessa niin, että emme kerro heidän tietojaan ja myös nimet ovat muutettu. Vaikka haastateltaville kävi ilmi, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, on syytä pohtia asiaa tarkemmin kahden entuudestaan tuntemamme haastateltavan kannalta. He saattoivat tuntea velvollisuutta osallistua tutkimukseen, koska pyysimme heitä.

Tutkimusaineiston hankinnan kannalta haastattelu toimii laaja-alaisimpana keinona lähestyä toisen kokemusmaailmaa. Myös haastatteluiden videointi ja kuvien tuottaminen helpottavat toisen kokemuksiin pääsemistä. Fenomenologisessa haastattelussa kysymysten tulisi olla avoimia, eikä ohjailta vastaukseen. Haastattelutilanne on myös keskustelunomainen, avoin ja luonnollinen. Vastausten tulisi olla luonteeltaan kuvailevia ja kerronnallisia. (Aaltola & Valli, 2015, s. 39.)

Koimme, että teemahaastattelulla saamme parhaiten tavoitettua ihmisen kokemuksen ilmiöstä. Valitsimme ennakkoon haastatteluun teemat, joista keskustelimme haastateltavien kanssa. Olimme tutkimusta aloittaessa melko kokemattomia haastattelijoita, joten teimme haastatteluteemoihin liittyen lisäkysymyksiä, joita esitimme tarpeen tullen. Kysymykset olivat sitä varten, jos haastateltava ei osaisi luontevasti lähteä kertomaan teemoihin liittyvistä aiheista. Haastattelujen edetessä kehityimme haastattelijoina ja huomasimme esimerkiksi, millaisia asioita tulisi kysyä lisää. Emme kuitenkaan osanneet kaikissa tilanteissa vastata ja reagoida haastateltavien kertomaan tarpeeksi hyvin, vaan tarvitsimme valmiiksi suunniteltujen kysymysten apua.

Haastateltavan roolissa pysyminen ja se, että ei heittäytynyt tuomaan omia mielipiteitä mukaan keskustelussa oli haastavaa, mikä kävi ilmi joistakin haastatteluiden kohdista. Joissakin kohdissa saatoimme kommentoida enemmän kuin olisi ollut tarpeellista. Välillä esitimme

myös liikaa johdattelevia kysymyksiä huomaamattamme. Toisaalta täytyy myös osata reagoida haastateltavan kertomaan ja rohkaista häntä jatkamaan. Ei siis ole tarkoituskaan, että haastattelija on hiljaa koko haastattelun ajan ja jättää haastateltavan oman onnensa nojaan. Huomasimme kuitenkin kehityksen haastattelujen edetessä ja kehitimme myös toimintaamme seuraavaa haastattelua varten. Esimerkiksi jo ensimmäisistä haastatteluista lähtien haastateltavat kertoivat kirjojen kuvista, joten päätimme ottaa myös ne isommaksi osaksi tutkimustamme.

Tutkimuksessa on huomioitava myös ennakkokäsitysten vaikuttavuus. Olemme ennen tutkimuksen aloittamista olleet tietoisia kirjallisuusterapiasta ja kirjojen terapeuttisista mahdollisuuksista jo kandidaatin tutkimuksenkin pohjalta. Meillä oli siis tietty ennako-oletus kirjallisuusterapiasta sekä käsitys sen sopivuudesta päiväkotiin. Tämä saattoi vaikuttaa esimerkiksi teemahaastattelun teemojen valikoitumiseen. Tiedostimme kuitenkin tämän jo varhaisessa vaiheessa ja pyrimme jättämään ennako-oletukset taka-alalle ja tutkimaan ilmiötä uusin silmin.

## 7.2 Tutkijatriangulaatio

Samalla kohteella voi olla myös yhden tutkijan sijasta useampia tutkijoita. Tutkijatriangulaatiossa useampi tutkija tutkii samaa ilmiötä, neuvotellen havainnoistaan ja näkemyksistään. Tutkijoiden täytyy kuitenkin päästä yksimielisyyteen tutkimuksen tekoon ja kirjoittamiseen liittyvissä asioissa. (Eskola & Suoranta, 1998 s. 69–70.)

Myös tässä tutkimuksessa oli mukana kaksi tutkijaa, mikä asetti tutkimuksen teolle omat haasteensa mutta myös rikkautensa. Kahden tutkijan voimin on ollut antoisaa tehdä tutkimusta. Siihen on sisältynyt paljon keskustelua, jotta kummatkin osapuolet ovat olleet selvillä toisen tekemisistä ja näkökannoista tutkimuksen eri vaiheissa. Keskusteleminen on toisaalta tuonut mukaan ylimääräiseltä tuntuvaa työtä, sillä pitkiä aikoja tutkimuksen teosta on kulunut yhdessä suunnitteluun ja keskustelemiseen kirjoittamisen sijaan. Se on kuitenkin ollut myös rikkaus, sillä toisen kanssa keskusteleminen ja omien ajatusten selittäminen on jäsentänyt samalla myös omia ajatuksia valmiimpaan muotoon. Keskustelemisen jälkeen on usein ollut helppo lähteä kirjoittamaan aiheesta, kun suunnitelma on valmiina päässä.

Kaksi tutkijaa antaa myös ilmiölle väistämättä useampia näkökulmia kuin yksi. Usein henkilö ajattelee asioita helposti tietyltä kannalta, jonka on jostain aiemmin oppinut. Toinen tutkija tuo usein mukaan oman näkökantansa, ja vaikka se ei täysin eroaisikaan omasta, niin

yleensä se antaa kuitenkin jonkin lisän. Tutkimus ei myöskään jää niin helposti paikoilleen, kun kaksi tutkijaa miettii vastaan tulevia asioita ja ongelmia tutkimuksen varrella yhdessä.

Useampi tutkija mahdollistaa myös työtehtävien jakamisen, mikä sekin voi osaltaan tuoda hyviä ja huonoja puolia. Tehtävien jakaminen helpottaa ja nopeuttaa työtä, kun toinen tutkijoista kirjoittaa esimerkiksi kuvakirjan teoriaa ja toinen sadun teoriaa. Toisaalta se voi aiheuttaa sen, että tutkijat eivät ole yhtä perehtyneitä tutkimuksen kaikkiin alueisiin. Onkin tärkeä muistaa vaihtaa vastuualueita ja keskustella toisen kanssa hänen oppimistaan asioita sekä perehtyä myös toisen luomaan tekstiin.

Tässä tutkimuksessa pidimmekin tämän mielessämme ja jaoimme esimerkiksi haastattelut sekä yhteydenotot puoliksi niin, että toinen tutkija oli päähaastattelija, mutta molemmat olivat silti mukana haastattelussa. Litterointi- ja analyysivaiheissa vaihdoimme aineistoja niin, että analyysiä aloittaessamme paneuduimme tarkemmin siihen aineistoon, jota emme olleet itse litteroineet. Näin aineistot tulivat molemmille tutkijoille paremmin tutuiksi heti alusta lähtien. Analyysia ja tulosten kirjoittamista teimme yhdessä fyysisesti samassa tilassa, ottaen näin huomioon molempien tutkijoiden havaintoja ja ajatuksia aineistoon liittyen. Myös pohdinta- ja johdantovaiheissa teimme tiivistä yhteistyötä. Teoriaosuutta kirjoittaessa jaoimme molemmille tutkittavaa kirjallisuutta ja lähteitä, joiden perusteella molemmat kirjoittivat. Kävimme kuitenkin teoriaosuuden tekstejä yhdessä läpi niitä täydentäen. Kaikkien näiden vaiheiden yhteydessä on hyvä miettiä kahden tutkijan näkyvyyttä ja panosta sekä kirjata ne mahdollisuuksien mukaan raporttiin lukijoillekin tiedoksi.

### **7.3 Jatkoa tutkimukselle**

Tutkimuksen tuloksista huomasimme, että kirjallisuusterapia soveltuu päiväkotiin hyvin. Tämän todettuamme on mielenkiintoista pohtia, millä tavoilla kirjallisuusterapiaa voisi konkreettisesti viedä päiväkoteihin ja varhaiskasvattajien tietoisuuteen. Oulun yliopistossa varhaiskasvatuksen koulutuksessa on opintoja liittyen lastenkirjallisuuteen ja myös kirjallisuusterapiaan. Tämä antoikin meille pohjan ja kiinnostuksen aiheeseen. Aiheeseen liittyviä opintoja voisi kuitenkin olla enemmänkin tarjolla. Kirjallisuusterapiaan liittyviä opintoja voisi liittää valtakunnan laajuisesti kaikkiin lasten kanssa toimiviin ammatteihin suuntaaviin koulutuksiin. Näin valmistuvat päiväkodin varhaiskasvattajat olisivat tietoisempia kirjallisuusterapiasta ja sen mahdollisuuksista, jolloin heillä olisi myös paremmat valmiudet hyö-

dyntää sitä työssään. Myös jo työelämässä oleville varhaiskasvattajille voisi järjestää ja tarjota koulutusta kirjallisuusterapiasta ja sen hyödyntämisestä päiväkodissa. Oleellista olisi viedä kirjallisuusterapia päiväkodin työntekijöiden tietoisuuteen.

Kirjallisuusterapian tutkimista olisi mielenkiintoista jatkaa useastakin eri näkökulmasta. Yhtenä jatkotutkimusaiheena voisi paneutua valmiiden tekstien sijaan lasten itse tuottamiin teksteihin. Monet päiväkotikäisistä eivät vielä osaa itse kirjoittaa, mutta tarinoida he kuitenkin osaavat. Päiväkodeissa käytetty sadutusmenetelmä mahdollistaa juuri tämän lasten omien kertomusten saattamisen kirjalliseen muotoon. Tässä tutkimuksessa keskityimme valmiisiin teksteihin ja niiden hyödyntämiseen, mutta olisi mielenkiintoista tutustua tarkemmin myös kirjallisuusterapian toiseen puoleen. Olemme molemmat saduttaneet lapsia aikaisemminkin ja huomanneet sen herkulliseksi tavaksi selvittää lasten mielen sisäisiä maailmoja.

Seuraavassa tutkimuksessa olisi myös mielenkiintoista saada lasten ääni paremmin kuuluviin, sillä tässä tutkimuksessa äänessä olivat varhaiskasvattajat. Yksi mahdollisuus olisi tutkia pidemmällä ajanjaksolla kirjallisuusterapeuttisen toiminnan hyödyntämistä päiväkodissa konkreettisesti. Tutkimuksessa voisi havainnoida joko itse suorittamaa tai jonkun toisen tekemää kirjallisuusterapeuttista toimintaa päiväkodissa lasten kanssa. Tätä kautta kirjallisuusterapeuttisen toiminnan soveltuvuuden päiväkotiin voisi nähdä paremmin kuin varhaiskasvattajia haastatteleamalla. Kyseiseen tutkimukseen voisi myös liittää monia erityyppisiä toiminnallisia kirjallisuusterapeuttisia toimintatapoja, joita lasten kanssa lähdetään kokeilemaan. Näin saisimme myös selvitettyä kirjallisuusterapeuttisen toiminnan laajoja käyttömahdollisuuksia päiväkodissa.

Haluaisimme myös kiinnittää huomion päiväkodin nuorempiin lapsiin, eli alle viisivuotiisiin. Vaikka tutkimuksessa jouduimmekin rajaamaan ikäryhmän 5–6-vuotiaisiin lapsiin, tiedämme, että kirjallisuusterapeuttista toimintaa voi hyödyntää myös nuorempienkin lasten kanssa. Tutkimukset tuntuvat keskittyvän useinkin päiväkotikäisistä puhuttaessa juuri esi-kouluikäisiin lapsiin ja nuoremmat jäävät vähemmälle huomiolle.

Mielenkiintoista olisi myös jatkaa käsitteiden kirjallisuusterapia ja kirjan terapeuttisuus pohjalta tutkimusta kartoittaen niiden hahmottamista ja ymmärtämistä laajemmin varhaiskasvatuksen kentällä. Tässä tutkimuksessa kyselimme kuuden haastateltavan käsityksiä kirjallisuusterapiasta ja kirjan terapeuttisuudesta. Tätä aihetta voisi tutkia enemmänkin keskittämällä mielenkiinnon juuri näihin käsityksiin, sillä tässä tutkimuksessa ne olivat vain yksi

osa-alue. Samassa yhteydessä voisi tutkia sitä, millä tavoilla varhaiskasvattajat jo hyödyntävät kirjallisuusterapeuttista toimintaa työssään. Näiden pohjalta voidaan selvittää, kuinka näkyvillä kirjallisuusterapia jo on päiväkotimaailmassa.

Toisaalta olisi mielenkiintoista tutkia myös varsinaista kirjallisuusterapeutin tai kirjallisuusterapiaohjaajan ohjaamaa kirjallisuusterapiaprosessia syvemmin pienten lasten kanssa. Tässä tutkimuksessa keskityimme kirjallisuusterapian ennaltaehkäisevään ja kasvua sekä kehitystä tukevaan puoleen huomioiden myös elämäntilanteiden lievittämisen kirjojen avulla. Tutkimuksen ulkopuolelle jäi kuitenkin hoidollinen kirjallisuusterapia, jota voidaan hyödyntää esimerkiksi traumaattisissa kriiseissä. Esimerkiksi Oulun yliopistollisessa sairaalassa on pienten lasten perheksikkö ja syöpäsairaitten lasten osasto, joissa tätä ilmiötä olisi mahdollista tutkia erilaisissa elämäntilanteissa olevien lasten kannalta.

Tutkimus oli mielenkiintoinen katsaus kirjallisuusterapian maailmaan päiväkodissa. Se auttoi hahmottamaan kirjallisuusterapian mahdollisuuksia päiväkodissa 5–6-vuotiaiden lasten kanssa. Tutkimusta tehdessä heräsi kiinnostus tutkia kirjallisuusterapiaa pienten lasten kanssa enemmänkin ja aihetta voisi lähestyä useista mielenkiintoisista näkökulmista.

## Lähteet

Aaltola, J. ja Valli, R. (2015). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Arvola, P. & Mäki, S. (2009). Mitä lasten ja nuorten kirjallisuusterapia on? Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (2009), Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1. Helsinki: Duodecim.

Bengtsson, N. (2002). Lastenkirjan yllättävät muodot. Teoksessa Bengtsson, N. & Loivamaa, I. (toim.) (2002). Kuvituksen monet muodot. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

Chavis, G. (2011). Poetry and Story Therapy: The Healing Power of Creative Expression. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.

Esiops 2014: Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016: 1

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Fang, Z. (1996). Illustrations, Text, and the Child Reader: What are Pictures in Children's Storybooks for? Julkaisussa Reading Horizons, vol 37, issue 2 (1996) (130-142)

Grönfors, M. (1982). Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Porvoo: WSOY.

Haiko, N. (2007). Mörön unisukat. Helsinki: Lasten Keskus.

Hakamo, M-L. (2011). Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Helsinki: Lasten Keskus.

Harjunkoski, S-M. (2009). Tunnekieli tutuksi äidinkielen tunnilla. Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) (2009). Tarina tukee lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 2. Helsinki: Duodecim.

Heikkilä, M. (2009). "Eikö äiti kuule? Täällä huutaa Nalle Karvatassu?" - Psykoterapeuttinen lastenkirja. Oulu yliopisto: Pro gradu -tutkielma.



- Heinimaa, E. (2001). Kuvakirjat lapsen ja aikuisen maailmassa. Teoksessa Suojala, M. & Karjalainen, M. (toim.) (2001). *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön.* Helsinki: Lasten Keskus.
- Heinonen, S-L. (2001). Sanataide oppimisen ja leikin innoittajana. Teoksessa Suojala, M. & Karjalainen, M. (toim.) (2001). *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön.* Helsinki: Lasten Keskus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita.* Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Hirvonen, E. & Tietäväinen, V. (2016). *Näkymätön.* Helsinki: Lasten Keskus.
- Hämmäinen, S. & Mäki, S. (2009). Satu ilahduttaa päiväkotilasta. Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) (2009). *Tarina tukee lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 2.* Helsinki: Duodecim.
- Karjalainen, M. (2001). Realistisen lastenkirjan lapsikuva. Teoksessa Suojala, M. & Karjalainen, M. (toim.) (2001). *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön.* Helsinki: Lasten Keskus.
- Kunnas, M. & Kunnas, T. (2007). *Koirien Kalevala.* Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Landsberg, M. (1988). *The world of Children's Books: A Guide to Choosing the Best.* London: Simon & Schuster.
- Laurinen, L. (1994). Puhetta satukirjojen ääressä: ensiaskeleet kirjoitettuun kieleen. Teoksessa Laurinen, L. & Luukka, M-R. (toim.) (1994). *Puhekulttuurit ja kielen oppiminen. AFinLAN vuosikirja 1994. Suomen soveltavan kielitieteen julkaisuja n:o 52.* Helsinki.
- Linnainmaa, T. (2005). Mitä kirjallisuusterapia on? Teoksessa Mäki, S. & Linnainmaa, T. (toim.) (2005). *Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan.* Jyväskylä: Duodecim.
- Malchiodi, C. (toim.) (2011). *Ilmaisuterapiat.* Suomentanut Kirsi Kankaansivu. Kuopio: Unipress.

- Malchiodi, C. (2011). Ilmaisuterapiat - historia teoria ja käytäntö. Teoksessa: Malchiodi, C. (2011). Ilmaisuterapiat. Kuopio: Unipress.
- Menninger, W. (1937). Bibliotherapy. Teoksessa Rubin, R. (1978). Bibliotherapy Sourcebook. Lontoo: The Oryx Press.
- Mikkonen, K. (2005). Kuva ja sana: kuvan ja sanan vuorovaikutus kirjallisuudessa, kuvataiteessa ja ikonoteksteissä. Helsinki: Gaudeamus.
- Miles, R. (1993). I've Got a Song to Sing. *Elementary School Guidance & Counseling*. 28, 71–76.
- Mäki, S. & Arvola, P. (2009). Kirjallisuusterapia lasten ja nuorten pahoinvoinnin ennaltaehkäisijänä. Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) (2009). *Tarina tukee lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 2*. Helsinki: Duodecim.
- Mäki, S. & Kinnunen, P. (2005). Lapsi ja nuori sadun peilissä. Teoksessa Mäki, S. & Linnainmaa, T. (toim.) (2005). *Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan*. Jyväskylä: Duodecim.
- Mäki, S. & Kinnunen, P. (2002). Lasten ja nuorten kirjallisuusterapiasta. Teoksessa Ihanus, J. (2002). *Koskettavat tarinat. Johdantoa kirjallisuusterapiaan*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Ojanen, S. (1980) Mitä sadut merkitsevät lapselle. Psykodynaaminen teoriatausta ja kansansadun merkitys. Teoksessa Ojanen, S., Lappalainen, I. & Kurenniemi, M. (1980) *Sadun avara maailma*. Keuruu: Otava.
- Papunen, R. (2005). Kirjallisuusterapeuttisten materiaalien hankinta yleisestä kirjastosta. Teoksessa Mäki, S. & Linnainmaa, T. (toim.) (2005). *Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan*. Jyväskylä: Duodecim.
- Perttula, J. & Latomaa, T. (2005). Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia Oy.
- Rubin, R. (1978). *Bibliotherapy Sourcebook*. Lontoo: The Oryx Press.
- Rudebjer, L. (2014). *Miira ja Sammakko*. Suomentanut Raija Rintamäki. Karkkila: Kustannus-Mäkelä Oy.

Russell, D. & Shrodes, C. (1950). Contributions of Research in Bibliotherapy to the Language-Arts. Teoksessa Rubin, R. (1978). Bibliotherapy Sourcebook. Lontoo: The Oryx Press.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) (2010). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Räsänen, R. (1996). Esikoululaisten luova toiminta päiväkodissa. Terapeuttinen väylä oppimiseen. Teoksessa Ahonen-Eerikäinen, H. (toim.) Taide psykososiaalisen työn välineenä. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.

Segers, R. (1985). Kirja ja lukija: Johdatusta kirjallisuudentutkimuksen uuteen suuntaukseen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Sipola, L. (1985). Kirjallisuusterapian kehityslinjoja. Teoksessa Ihanus, J. (1985). Sanojen liikkeitä. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.

Sipola, L. (1985). Lukeminen henkisen terveyden lähteenä. Teoksessa Ihanus, J. (1985). Sanojen liikkeitä. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.

Suomen Kirjallisuusterapiayhdistys ry. Luettu 6.5.2017. <http://kirjallisuusterapia.net/etusivu/kirjallisuusterapiasta/>

Suvilehto, P. (2008). Lasten luova kirjoittaminen psyykkisen tulpan avaajana. Tapaustutkimus Päätalo-instituutin ja pohjoissuomalaisen sanataidekoulun sanataideprojekteista. Oulu: Yliopistopaino. Väitöskirja.

Suvilehto, P. (2014). Kirjallisuuden käytöstä. Teoksessa Karasmaa, K. & Suvilehto, P. (2014). Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita: lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailmaan. Helsinki: Avain.

Tiitinen, E-P. & Tiitinen, N. (2012). Jätti ja jänöset. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2003). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vasu 2016: Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016: 17.

Venho, J. & Nygård, M. (2011). Otto loikkaa ojan yli. Kertomus koulun alkamisesta. Helsinki: Kirjapaja.

Ylönen, H. (2000). Loihditut linnut. Satujen merkitys lapselle. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Ylönen, H. (1998). Taikahattu ja Hopeakengät - sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. Jyväskylä: Yliopistopaino. Väitöskirja.

## LIITE 1

### **Hyvä päiväkodin kasvattaja!**

Olemme viidennen vuoden varhaiskasvatuksen opiskelijoita Oulun yliopistossa. Teemme pro gradu-tutkielmaa, joka käsittelee kirjojen terapeuttisuutta ja sen hyödyntämistä päiväkotiympäristössä.

Saduilla ja kirjoilla on terapeuttinen lasten psyykkistä hyvinvointia tukeva vaikutus, jota ei usein oteta huomioon. Niitä käytetäänkin yhtenä välineenä kirjallisuusterapiassa, jota voidaan hyödyntää myös lasten kanssa. Kirjallisuusterapiayhdistystä lainaten kirjallisuusterapia tarkoittaa terapeuttista vuorovaikutusprosessia, jossa hyödynnetään joko valmista kirjallista aineistoa tai itse tuotettua tekstiä. Sitä käytetään sekä ennaltaehkäisevästi kasvun ja kehityksen tukena että hoitomuotona elämän kriisitilanteissa. Varsinaista kirjallisuusterapiaa tekevät koulutetut ohjaajat ja terapeutit, mutta päiväkodissakin voidaan hyödyntää kirjojen terapeuttisuutta. Tässä tutkimuksessa keskitytään pääasiassa kirjallisuusterapian ennaltaehkäisevään puoleen ja siihen, millaisia kokemuksia kirjojen käytöstä syntyy päiväkodin aikuisilla.

Tutkimuksen empiirisessä osiossa tuomme päiväkotiryhmiin luettavaksi ja käsiteltäväksi kolme lastenkirjaa. Kaksi kirjoista olemme valinneet ennakkoon: ensimmäinen käsittelee syrjäytymistä ja toinen pimeän pelkoa. Kolmannen kirjan valintaan ryhmän aikuisilla on itse mahdollista vaikuttaa, sillä he ovat lapsiryhmän asiantuntijoita ja osaavat parhaiten valita ajankohtaisen aiheen. Voimme tarvittaessa esitellä vaihtoehtoja ja avustaa kirjan valinnassa. Ryhmän aikuiset saavat itse päättää, millaista toimintaa kirjoihin ja niiden teemoihin liittyen suunnitellaan ja toteutetaan. Emme siis odota teidän tekevän terapiaa, vaan tutkimaan kirjoja ja kirjan teemoja yhdessä lasten kanssa itse hyväksi havaitsemallanne tavalla.

Tutkimukseen osallistuvat saavat itse päättää, kuinka kauan he keskittyvät käsittelemään yhtä kirjaa, mutta kokonaisuudessa aikaa on kolme viikkoa. Kolmen viikon jälkeen suoritamme haastattelun. Tuomme haastatteluihin osallistuville myös pienet muistiinpanovihot, joihin he voivat kirjata kokemuksiaan tarpeen tullen muistiin. Vihkojen sisältöjä ei oteta huomioon tutkimuksen tuloksissa, eikä niitä tarvitse meille palauttaa. Ne jäävät vain haastateltavien omiksi työkaluiksi. Haastatteluissa tulemme pohtimaan kokemuksia kirjojen käytöstä lasten kanssa sekä kirjoista työvälineinä. Pro gradu -tutkielmassa ohjaajanamme

toimii kirjallisuuden dosentti Pirjo Suvilehto Oulun yliopistosta. Tutkimuksessamme ei käy ilmi päiväkodin tai tutkittavien tietoja. Tulemme hyödyntämään haastatteluja vain tutkielmassamme, emmekä jaa tietoja ja aineistoa kolmansille osapuolille.

Ystävällisin terveisin

Essi Petäjäkangas ja

Fia Marjomaa

## LIITE 2

### **Lupa haastatteluun osallistumisesta**

Tämän tutkimuksen aineisto tullaan keräämään haastattelemalla. Haastattelut äänitetään ja ne litteroidaan eli muutetaan kirjalliseen muotoon. Haastateltavalla on mahdollisuus nähdä litteroitu aineisto ja tehdä siihen korjauksia sekä lisäyksiä niin halutessaan. Haastatteluaineistoa käsitellään hyvän tieteellisen tavan mukaisesti. Siitä saatuja tietoja ei jaeta eteenpäin kolmansille osapuolille eikä haastateltava tai päiväkotiki ole tunnistettavissa tuloksissa. Haastatteluaineistoa tullaan käyttämään ainoastaan tässä pro gradu -tutkimuksessa.

Ympyröi vastaus:

Suostun osallistumaan haastatteluun sekä sen nauhoittamiseen:      Kyllä      Ei

Antamaani haastattelua saa käyttää aineistona tutkimuksessa:      Kyllä      Ei

Aika ja paikka:

Allekirjoitus:

## LIITE 3

### **Teemahaastattelu (haastattelijan kappale)**

Tämä haastattelu on teemahaastattelu eli esittelemme tietyt teemat, joista haastattelussa tullaan keskustelemaan. Haastattelussa ei ole tarkkoja kysymyksiä, vaan voit vapaasti kertoa kyseisistä teemoista omien kokemustesi pohjalta. Tarvittaessa tulemme esittämään tarkentavia lisäkysymyksiä tai ohjaamaan keskustelua oikeaan suuntaan. Tutkijoina pysymme mahdollisimman etäällä ja pyrimme omaksumaan kuuntelijan roolin jättäen kommentoinnin mahdollisimman vähälle. Haastattelu nauhoitetaan ja litteroidaan kirjalliseen muotoon. Voit saada litteroinnin halutessasi tarkasteltavaksi kahden päivän ajaksi ja tehdä huomautuksia siihen liittyen.

Tässä tutkimuksessa kysymme aluksi joitakin perustietoja, jonka jälkeen tulemme käsittelemään seuraavia teemoja:

#### Kokemukset kirjojen käsittelystä lasten kanssa

- Kerro kirjojen käsittelystä (suunnittelu, omat tuntemukset, tilanteet yms.)
- Oma suhtautuminen tutkimuksen kirjoihin
- Lasten suhtautuminen tutkimuksen kirjoihin (käsittelytilanteissa ja muulloin)

#### Lastenkirjat ja sadut (Sekä yleensä että tutkimuksen kolme kirjaa)

- Oma suhtautuminen kirjallisuuteen ja lastenkirjallisuuteen yleensä.
- Ryhmän lasten innostus kirjallisuuteen ja satuihin yleensä.
- Olivatko tutkimuksessa käytetyt kuvakirjat sopivia lapsiryhmälle?

#### Kirjojen terapeuttisuus ja kirjallisuusterapia

- Kerro, miten ymmärrät käsitteet.
- Ovatko ennestään tutut käsitteet?
- Olivatko kyseiset kirjat terapeuttisia?

Voit kertoa näistä teemoista siinä järjestyksessä kuin itse haluat. Haastattelutilanteessa teemat voivat myös limittyä. Tarvittaessa voit kysyä haastattelun aikana, jos et ymmärrä jotain kohtaa.



## LIITE 4

### **Teemahaastattelu (haastateltavan kappale)**

#### Perustiedot:

1. Nimi
2. Ikä
3. Sukupuoli
4. Koulutustausta
5. Kauanko olet työskennellyt lasten parissa?
6. Minkä ikäisten lasten kanssa käsittelit tuomiamme kuvakirjoja?

#### Haastattelussa tullaan puhumaan seuraavista teemoista:

##### Kokemukset kirjojen käsittelystä lasten kanssa

- Kerro kirjojen käsittelystä (suunnittelu, omat tuntemukset, tilanteet yms.)
- Oma suhtautuminen tutkimuksen kirjoihin
- Lasten suhtautuminen tutkimuksen kirjoihin (käsittelytilanteissa ja muulloin).

##### Lastenkirjat ja sadut

- Oma suhtautuminen kirjallisuuteen ja lastenkirjallisuuteen yleensä.
- Ryhmän lasten innostus kirjallisuuteen ja satuihin yleensä.
- Olivatko tutkimuksessa käytetyt kuvakirjat sopivia lapsiryhmälle?

##### Kirjojen terapeuttisuus ja kirjallisuusterapia

- Kerro, miten ymmärrät käsitteet.
- Onko ennestään tutut käsitteet?
- Oliko kyseiset kirjat terapeuttisia?